

## 教科教育を深める教員を育てる —教職大学院の教育実践から—

中妻 雅彦

教職実践講座

## Bringing Up a Professional Teacher of Subjects —The Case of Graduate School of Practitioners in Education, Aichi University of Education—

Masahiko NAKATSUMA

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

### I 教科教育研究のない教職大学院で

#### (1) 本学の教員養成カリキュラム

本学教職大学院は2008年4月に、教育実践研究科(50名)として教育学研究科(100名)とは独立した研究科として開講した。カリキュラムは、平成15年文科省告示第53号第8項の「教育課程の編成及び実施に関する領域」「教科等の実践的な指導方法に関する領域」「生徒指導及び教育相談に関する領域」「学級経営及び学校経営に関する領域」「学校教育と教員の在り方に関する領域」の5領域に基づき実施し、「教育課程」「教科教育」の学修は、共通科目(10科目20単位必修)に「カリキュラムの開発と評価」「特色ある学校実践の研究」「実践的授業研究Ⅰ」「授業づくりの内容と方法Ⅰ」の4科目、専門科目(履修モデルにより1科目2単位から3科目6単位選択)に「実践的授業研究Ⅱ」「カリキュラムの構想と授業づくり」「指導技術力の開発」「教材の深化と発展」「授業づくりの内容と方法Ⅱ」「教材開発演習」「教授方法の研究」の7科目を設置している。

教育学研究科とは独立した研究科となっているため、教育学研究科に所属する教員が兼任で授業を持つことは少なく、2016年度は、教育法と特別支援教育を専門とする教員が兼任として授業分担をしているだけになっている。また、2016年度より、教科教育を専門とする10名の教員が、前述した開講科目に合わせて専門科目として授業開講をしているが、履修している学生は4名のみである。これらの授業科目の開講時間や教職大学院の授業スケジュールとの関係等により教科教育を専門とする教員が開講する授業科目の履修は困難なままである。

#### (2) 学生の学習実態と社会科

学生の学習要求や学習実態は、2016年度から教科教育を専門とする教員の授業開講をしているように、教科の実践研究を進めたいと希望する学生が多い。また、今後の教職大学院の在り方を考えると、教科教育研究を、教職大学院の学修の柱の一つとすることが必要となるであろう。

学生の実態としては、愛知県教委・名古屋市教委から派遣されている応用領域学生(15名)は、数人の自主就学を含めて、開講から2016年度までに134名が入学したが、そのうち授業づくり履修モデルを選択した学生は63名、47%を占めている<sup>1</sup>。また、2014年度修了学生の課題実践報告(修了報告)の題目は、以下のようなテーマになっている。

- ・自己の問題解決を図る探究型学習の在り方—社会科における「習得・活用・探究」の積み上げを意識した授業づくりを通して—
- ・「分かった」「できた」と実感する子どもの育成—自力解決できることを目指した算数科授業開発—
- ・自己肯定感を高め、社会認識を深める授業改善の試み—アクション・リサーチの視点から—
- ・技術・家庭科(技術分野)教育におけるカリキュラム開発の実践研究—家庭分野・他教科との連携を取り入れることによって—
- ・子どもたちの「分かる・できる」を保証する算数科授業づくり—自力解決するための前段階づくりを通して—
- ・「ずれ」によって外化を促す算数の授業づくり
- ・「活用力」を育む授業づくり—「教えて考えさせる授業」論を取り入れた社会科授業の実践—
- ・「そろえる化」に着目した算数授業のユニバーサル

デザイン—スパイラル型ミニテスト、適用問題定着法—

- ・ 体育を軸に「学び合い高め合う」生徒の育成—小中連携によるカリキュラム開発「器械運動（マット運動）」—
- ・ 「知識を再構成」する力を育てる社会科実践研究—食文化を視点に教材化と表現活動を工夫して—
- ・ 数学的な視点をもった子を育てる算数科の指導—算数の面白さを見つける活動を通して—

本学教職大学院には、教科教育学を学習する授業科目がないにもかかわらず、授業づくり履修モデルを修了した11名の応用領域学生の全員が、教科教育の実践研究を土台として、課題実践報告をまとめている。すべての課題実践報告のテーマに、教科名が加えられていることに特徴がある。同様に、過去3年間（平成25～27年）に修了した授業づくり履修モデル修了生21名は、全員が教科教育の実践研究を行い、国語科2名、社会科6名、算数科6名、理科3名、小学校英語1名、技術家庭科1名、体育科1名と各教科教育の実践研究で課題実践報告を行っている。

また、基礎領域学生<sup>ii</sup>でも、過去3年間（平成25～27年度）の修了生73名の中で、48名（66%）が、教科名を、実習ポートフォリオ報告（修了報告）の題目の中に取り上げている。社会科に限れば以下のような。

- ・ 生徒の意見を引き出す社会科授業—討論と実物教材を通して—
- ・ 生徒が意欲的に参加する社会科授業の研究—「教えて考えさせる授業」を活用して—
- ・ 子どものやり取りが学びを構築する社会科の授業—発問の視点から分析して—
- ・ 集団思考をいかした社会科問題解決学習の研究—「切実性」の向上を目指して—
- ・ 価値判断力を育む社会科授業づくり—主体的な選択・対話的な活動を通して—

以上のように、教職大学院で学ぶ学生の学習要求は、教科教育実践研究に重点があり、これに関わる学習指導や教科教育を深める実践研究指導を進めるカリキュラムが求められている。しかし、2015年度までの教職大学院の学修カリキュラムには、教科教育学を学習する授業科目の開講はなく、教科教育を学ぶのは、教員個々と学生の工夫と学生の努力に支えられているのが現状であった。

## II 教科教育を学ぶために

### (1) 教科教育・社会科教育の成果を取り上げて<sup>iii</sup>—共通科目「カリキュラムの開発と評価」「授業づくりの内容と方法I」の実践—

教科教育を学ぶ科目はカリキュラムには設定されていないが、学生の学習要求や学習実態にこたえるために、筆者は、現在の授業科目の学習内容を、教科教育学や教科教育研究の成果に学びながら、学習内容や指導の改善を進めてきた。

この実践の第一は、教科教育の基礎となる教育方法学の理論を実践的に学習することも同時に取り入れた。学部段階の教育養成教育でも、教育学、教育方法学を体系的に学ぶことは、本学では学校教育専攻以外には必修にはされていない。また、本学教職大学院は、他大学からの進学者が約85%になっており、教科教育研究の土台となる教育学、教育方法学を体系的に学んだことのある学生はほとんどいない。あるいは、記憶にないのかもしれない。多くの学校で実践研究が進められている「子どもの関わりあい」「協同的な学習」「シティズンシップ教育」などの現代的な教育課題であっても、言葉は知っているが、なぜそれが現代の学校教育に求められているのかを理解していることはほとんどないのが現状である。こうした教育課題の必要性の理解がないままでは、これらの課題は、単なる教育技術の一つとなってしまう、現代の教育を改善することにはならない。これは、応用領域学生でも同様であり、教職大学院で学修することによって、深める必要がある問題である。こうした学生の現状に働きかけるために、基礎領域学生と応用領域学生の共通科目となっている「カリキュラムの開発と評価」の授業を、『教育の技術』（佐藤学、左右社）をテキストにして、アクティブラーニングを意識しなら、学生授業を中心にして、教育方法学を学ぶ授業科目に改善をした<sup>iv</sup>。

第二は、教科教育・社会科教育学や教育実践で学んだことを授業内容に生かすことである。共通科目「授業づくりの内容と方法I」の授業では、教科書分析、教材研究、1時間の指導案作成、模擬授業等を学習内容としてシラバスに記載している。ここに、社会科教育学及び教育実践の学習内容を取り入れた。教科書分析は、複数の小学校社会科教科書の同じ単元の比較、教科書教材研究は、『小学社会6年上』（教育出版）の縄文・弥生や長篠の戦のイラスト研究、愛知県の地域教材や実物教材の取り上げ方なども入れながら、私が担当する模擬授業は、社会科で指導案を作り実践した。これは、TTの授業であるので、模擬授業の半分は算数数学科の授業となっている。TTの共同実践教員は、算数数学科教育学を専門とする研究者教員である。

以上のように、共通科目では、社会科教育そのものを取り上げる機会は少ないが、教育実践を単なる教育

技術＝現場ですぐに役立つ指導法という狭い枠で実践するのではなく、教科教育研究の面白さや意義・意味を伝えたり、学んだりすることに力点を置いた指導をしている。教育技術中心に教職大学院の授業内容が偏るとしたら、教職大学院が目指す「理論と実践の融合・往還」とは相いれない内容となる。

## (2) 教科教育・社会科教育を学ぶために

### ①専門科目「教授方法の研究」の実践

専門科目は、選択科目になっている。社会科や総合学習を中心に、教科教育の土台を学習することをシラバスにも反映できる。学生も、学習内容を選択するので、社会科教育や総合学習を取り入れた学習を進めている。

「教授方法の研究」は、社会科のフィールド研究を取り入れた学習活動を行い、地域教材の開発と学習指導計画の作成を目的としている。フィールド研究のスタイルは、筆者が、かつて学生だった頃からの社会科教育学の学習方法であり、小学校教員として教育実践を創ってきた方法でもある。また、地域教材を意識した実践研究を取り入れることによって、学生の教育実践、教材研究への視野を広げること、教科書を超越して学習を創造できることを意図している。

2015年度は、愛知県田原市をフィールドにして、9月から事前学習を積み上げ、12月に3泊4日の合宿を行いながら、調査研究をし、学生が設定したテーマごとの学習指導計画を作成することにした。この科目には16名の学生が参加をした。2016年度は、20名が選択している。

愛知県の学校では、地域を重視した「ふるさと学習」「郷土教育」が進められている地域がかなりある。これらの学校実践は、ESDやユネスコスクールの実践としても行われているが、地域教材を取り上げた学習にはなっていないが、子どもの学習要求や生活の見直しには至っていないのが現状となっている。子どもたちの学習フィールドを生活地域、その関連する地域に設定し、それぞれの学校で指導計画を立てて、実施する学習内容ではあるが、教員の教材開発、教材研究が追いついていないと感じている。教員が、地域教材を自ら学び、指導計画を作り、子どもの声で修正していく力が求められることになる。こうした力を育成するために、さらに、学生によるアクティブな学びを中心とした今後の教職大学院における教員養成カリキュラム改善のために、この授業を設定している。

2015年度は、

- ・私たちの生活と食糧生産～種から食べるまで～（田原市の農業を教材として）
- ・地域教材を活用した授業づくり～田原まつりを手かりに～
- ・防災教育カリキュラム～3年間を通じた系統的な

学び～

- ・田原市の3つの道の駅から考える地方自治～田原市活性化プロジェクト「道の駅から地域を盛り上げよう」～
- ・菊PR大作戦―田原市のフィールドワークにもとづく電照菊の教材化―

の5つのテーマで、報告書がまとめられた。

フィールドワークでは、田原市立小学校・中学校、農業生産組合、農協、田原市役所、田原市立博物館、道の駅などの多くの施設や人々の聞き取り調査が取り組まれ、実際に様々な場所を訪れて、直接見て、聞いて、調べることが学生の計画で行われた。参加した学生は、「調査することは楽しかった」「いろいろなことが分かった」「まとめるのが難しかった」「フィールド当日はわからなかったが、まとめてみるとつながりがわかった」などの前向きな言葉が聞かれたが、まだ地域や社会を見る目ということでは不十分であり、事前学習やフィールドワークの時間が不足していることは否めないが、一歩前進と感じている。

2016年度は、

- ・家庭科・社会科 田原の食材を生かしてお弁当をつくろう
- ・豊島念仏踊り
- ・吉胡貝塚
- ・ウミガメと環境教育
- ・水辺の楽校 干潟

の5つがテーマとなっていて、事前学習中であり、9月に合宿調査を予定している。

地域研究やフィールドワークのような社会科教育学の学習活動を取り入れることは、社会科という教科にとどまらず、地域から学ぶこと、子どもから学ぶことなどの民主主義教育の土台を学ぶことでもあり、「理論と実践の融合・往還」を目指す教職大学院の学習方法として必要な学習である。

### ②専門科目「指導技術力の開発」の実践

この授業は、『時代を拓いた教師たち』『時代を拓いた教師たちⅡ』（田中耕治編著、日本標準）をテキストに、戦後、及び現代の教育者、教育実践者、教育実践集団を学習し、学生自らの教育観、教師像を作り上げることを目的としている。選択科目であり、毎年30名程度が選択している。

この授業では、社会科を教科専門としている学生が、無着成恭、有田和正、金森俊朗、安井俊夫、大津和子、鈴木正気らを取り上げて、彼らの授業実践と考え方について、発表し、その後の実習や修了報告に生かしている。特に、有田和正と安井俊夫は多く取り上げられ、教材論、授業論の先行実践研究となっている。さらに、討論授業の実践研究を進めるために、加藤公明の実践にあたりたり、中学校の授業実践研究を進めて加藤好一の実践を調べたりする学生も出ている。

また、この授業は、小幡肇氏（元奈良女子大附属小教諭、愛知学泉大学）とのTT授業で、15コマの半分は、「奈良の教育」を原点に返って学習している。

教科教育・社会科教育を理解するには、戦後の民主教育の考え方や子ども中心の授業論、それに基づく教育実践の理解が必要である。この授業では、社会科を学ぶだけでなく、こうした教育実践や戦後教育の先進性やそれを担った教師像に学ぶことによって、教科教育をさらに深めることができる学生に育つことを意図している。

### ③ゼミ指導の中で

本学教職大学院は、応用領域授業づくり履修モデル学生の指導教員は、原則、教科教育専門のある教員に合わせることにしているが、教職大学院専任教員で全教科はカバーできていない。筆者の担当する応用領域学生の多くは、社会科で実践研究を進めた学生だったが、小学校英語をはじめ他の教科で実践研究し、指導した学生もいる。

また、基礎領域学生は、ゼミ指導に当たる教員を選ぶことは原則としてできない仕組みになっている。基礎領域学生が、学校サポーターと学校実習を行う実習校（連携協力校）は、現在県内に80校を超え、東の豊橋市、西の弥富市、北の犬山市、南の常滑市まで県内に散らばっており、学生の希望を基にすると、車で片道60キロ以上も走る実習校を数校持つことになり、教員の対応が不可能である。そのため、教員の実習指導が可能な範囲で、基礎領域学生を担当することにしている。

2016年度、筆者は、応用領域学生2年3名（知立市・みよし市・一宮市、いずれも小学校社会科で実践研究中）、1年1名（名古屋市、小学校社会科）、基礎領域学生2年1名（名古屋市、中学校社会科）、1年2名（豊橋市・岩倉市、研究課題決定は1年次終了時）を担当している。一宮市、岩倉市、豊橋市と大学から50キロ以上離れている学校もある。

応用領域学生は、多くは、社会科で実践研究をする学生を指導している。ゼミ指導の時間は、1年生後期に週1時間、2年生年間16回のゼミ指導時間がある。また、授業実践の指導は、1年次に1～2回、2年次は6～8回の訪問指導がある。この内容は、学生の実践研究の内容によって、様々であるが、社会科教育の深めることができる仕組みとなっており、その研究成果は、課題実践研究のテーマに反映している。前述したように、授業づくり履修モデル学生は、教科教育の実践研究となっている。

基礎領域学生は、今年度よりゼミ指導が単位化され、週1時間の指導をしている。以前より単位認定はしていなかったが、「基礎ゼミ」の時間はほぼ週1時間確保し、2年次に社会科で実践研究を希望する学生には、それに応じた社会科教育の指導を行ってきた。例

えば、中学校社会科教員希望者がそろった時は、『中等社会科の理論と実践』（二谷貞夫編、学文社）を、教材開発を実践研究したいという学生には、『社会認識を育てる教材・教具と社会科の授業づくり』（井ノ口貴史・倉持祐二、三学出版）を購読した。この他、学生の学習要求にもよるが、安井俊夫実践に関わり、安井の著作だけでなく、実践に言及した論文等の購読になった年度や『歴史地理教育』（歴史教育者協議会）、『生活教育』（日本生活教育連盟）の実践記録を読み進んだ年もある。この中の何人かは、日本社会科教育学会研究大会や歴史教育者協議会支部例会などで研究成果を発表し、研究論文を大学紀要などに執筆投稿している<sup>v</sup>。

また、基礎領域学生の希望によるが、「社会科教育自主ゼミ」も実施している。この自主ゼミは、他の教員のゼミに所属していても参加可能とし、社会科・歴史教育の授業実践を学ぶ会としている。多くの実践者の授業が取り上げられ、学生が興味に応じて、報告し、2年次の実践研究を深める努力をしている。この自主ゼミからも、日本社会科教育学会研究大会で報告する学生も育った。

従来の教育学研究科であれば、学生の研究分野（歴史教育、地理教育等）に基づき、ゼミ指導を深めていくことになるだろうが、本学教職大学院ではそれは、教員の努力にかかっている。また、基礎領域学生の意識は、専門科学に基づく教科教育研究より授業方法・教育技術に重点を置いている傾向がある。これは、教員採用試験に合格するという学生自身の目標から迫られている内容である。高度な専門職としての能力を持った教員の養成は、教職大学院の課題であるが、学生の個人目標でもある教員採用試験は、教職大学院に課せられた数値目標としても数値達成が迫られてもいる。高度な専門職としての能力を持った教員には、専門科学に基づく教科研究や教育学の知見も必要なことだと考えるが、教育学研究科とは違う教員養成ということを優先して、教職大学院の授業内容が、授業方法・教育技術に偏っているのが現実である。教育学や教科教育の専門科学を土台とする教科教育の実践研究を教職大学院のカリキュラムに位置付けることが、長期の学校実習の内容を充実させ、「理論と実践の融合・往還」となり、高度な専門職としての教員の力量を形成することになるであろう。

## Ⅲ 教科教育を学ぶ教職大学院に

### (1) 高度な専門職としての教員を育てる

子安潤は、「共同する社会科」を提起し、教師・子ども・教材の関係に基づく社会科の授業を提起した<sup>vi</sup>。筆者は、「共同する社会科」の教師と子どもの関係は主体—主体の関係であり、社会科の授業は、教師から子ども

もへの教科内容（教材）を伝達する過程ではなく、教師（主体）と子ども（主体）が共同して教科内容（教材）を検証する過程であるという提起から、社会科教員に必要な教育力量、高度な専門職としての教員の力を以下のように考えている。

第一に、教師と子どもの関係は主体—主体の関係をつくる力である。学校においては、「学び合い」「かかわり合い」の学習が広がっている。子安が「共同する社会科」を提起した1992年とは大きく違う授業風景となっている。しかし、「学び合い」「かかわり合い」が、本当に主体—主体の関係になっているのかは検証が必要である。ただ単に、話し合いやグループ活動によって「かかわり合い」があるから、子どもが主体となっているという見方ではなく、教員と子ども・子ども同士の対話があるのか、主体—主体という相互的な関係の中で対等性・平等性が保証されているのか、「問いかけ」「おたずね」という応答性はあるのか、「わからない」という子どもは尊重されているのか、そして、これらの授業における関係性の土台となる協同的な環境や学級における民主主義は保証されているかを常に検証しながら授業を構成する教員の力である。これらを実践研究するためには、子ども中心主義や問題解決学習の教育観、民主主義教育の歴史、教育の現代的な課題などを学ぶことが必要であり、こうした学習内容が教職大学院のカリキュラムに設置されることが望まれる。

第二に、教科内容、教材への理解である。主体—主体の関係では、教員が提示する教育内容、教材の価値が見直されることも起こりうる。また、子どもの多様な意見、解釈も尊重され、討論が深まることによって、教育内容が検証される授業となる。そのためには、教員は教材研究や教科教育研究に今まで以上に深い探究力と開発力を持つ必要がある。そして、授業で、本当に討論が必要となる学習課題に子どもと共に到達したり、子ども自身の思考が必要となる教材を示したりすることができるようになる。教員の教材研究や授業研究が、指導書や教育実践書の枠を出ないようではこれらのことは不可能である。これらの力を形成するためには、教科教育・社会科教育学の蓄積、研究方法にあたることは当然であり、教職大学院のカリキュラムとして教科教育学研究を位置付けることが必要である。

## (2) 教職大学院の今後の在り方

教職大学院専任教員として9年間、教職大学院の現状から社会科以外の教科や領域を実践研究とする学生もいたが、社会科教育を専門教科とする学生に多く接してきた。これらの教職大学院修了生14名と社会科学習の実践集を刊行した<sup>vi</sup>。本学教職大学院の教科教育学習の現状、到達点を理解していただける内容であろうと思う。教職大学院在籍時は、社会科以外の教科

で実践研究をし、修了報告書を執筆した学生も含まれており、正直なところ、社会科教育の実践研究報告としては、まだ足りないことがたくさんある。同時に、これらの修了生が、現職校にもどり、校内研究や学校づくりの重要な担い手になっていたり、基礎領域学生が、初任研の代表授業や教育論文の執筆をしたりすることを聞くと、教科教育の学習が教職大学院にとって重要な学習内容となることも実感でき、教職大学院のカリキュラム改善の必要性を強く考えている。

教育現場に立っている教員は、地域の教科別教育研究会に所属することが多い。初任者研修では、グループをつくる場合、小学校は、低中高の学年別と教科別が併用され、中学校では教科別となっている。基礎領域学生の修了生で、小学校低学年で生活科が一人しかいなくて、必然的に初任研でレポート発表をしなくてはならないという教員もいる。中学校教員では、社会科でレポート発表や代表授業をすることは当然である。また、「教科の専門は何ですか」という言葉は、教員として立場を探る挨拶の言葉でもある。これに対応できる教育活動ができる力量を形成することは、教員養成教育の中で欠かすことはできない内容となる。教科教育・社会科教育を専門として学ぶことが可能なカリキュラムである。

本学教職大学院では、本年度から教科教育学教員10名が、教職大学院の科目名に合わせて教科教育学の授業開講をしたが、受講学生は4名に留まっている。開講時間の制約をはじめ様々な問題があり受講ができないのだが、現行の授業内容を単純に科目名の読み替えを行っても、学生の学習要求と合わないことだろう。来年度以降、数年後の教職大学院の量的な拡充を見通して、教科教育学との連携が深まることが予想される。こうした状況の中で、教職大学院で教科教育・社会科教育を深めるために以下のことが必要だと考える。

### ① 修士レベルの教員養成にふさわしい教育学、教育方法学等の理論的な学習。

教科教育・社会科教育の実践研究は、子ども中心主義、問題解決学習等の先行研究、先行実践の蓄積によって現在の多くの実践が形成されてきた。これらの先行実践研究の土台となった教育学、教育方法学などの理論研究は、高度な専門職となれば当然必要なことである。理論研究を文献研究から実践的な研究へ改善する学生とつくる授業が課題となる。こうした教職大学院の授業実践にアクティブラーニングの発想が取り入れられることになろう。

### ② 高度な専門職に相応しい教科教育・社会科教育学の理論、先行実践研究の学習。

社会科における問題解決学習、地域教材研究、協同的な学習方法などをはじめ、他の教科教育でも蓄積された実践研究が豊富にある。「予想」という言葉をとっても、理科の仮説実践授業に学ぶことは大きい。こう

した蓄積された教科教育学に学ぶことは、授業方法を教育技術に陥らせないためにも必要なことであり、学習方法としてアクティブラーニングの発想が取り入れられることになる。

### ③ミドルリーダー、若手教員のリーダーに相応しい教科教育・社会科教育学の実践研究、フィールド研究。

②の学習と結合した教職大学院の授業実践である。社会科教育を深め、広げるための教材研究方法や学習方法を実践的な学習する授業科目である。社会科教育学の学習方法として、前述した「教授方法の研究」の地域フィールド研究があるが、他の教科教育学においても共通する、あるいは固有の教育方法による授業実践が求められる。

### ④学校実習における教科・社会科授業実践研究及び、大学教員による参与観察と指導。

「理論と実践の融合・往還」に必要な教職大学院における学習成果を学生の多くは、学校実習を中心とした学習に感じている<sup>iii</sup>。学校実習、学校サポーターを含めて教員による授業参観と指導は、きめ細かく行われており、学生の教育力量形成に大きな要素となっている。さらに、学生の実践研究課題に即した参与観察、指導と省察の往還が必要である。

教職大学院専任教員の経験や修了した学生の教育実践を分析すると、上記した教育内容改善は、「理論と実践の融合・往還」を目指し、高度な専門職としての教員養成を目指す教職大学院の今後に必要な内容だと考える。前述した筆者の本学教職大学院における教育実践は、この考え方に基づいている。実務研究者教員という教職大学院の教員としての力量や学習内容はまだまだ不十分だと感じているが、この方向で、カリキュラムを改善し、実践を進めてきた。

今後、これらの教育実践および学習指導を進めるためには、教職大学院教員の資質が問われることになろう。実務家教員で、「現職教員経験が長い」「教科教育に研究業績がある」だけでは不足であるし、研究者教員が研究業績に優れているのは当然であり、それ以上のプラスアルファが求められる。実務家教員が教育実践を裏付ける研究の質や、研究者教員が研究業績を裏付ける学校をフィールドとした実践研究等が必要となろう。これらの業績をもった教員の採用、教職大学院修了生の教職大学院教員採用やEdD型博士課程と接続した教職大学院なども検討される必要があろう。

## 注

<sup>i</sup> 応用領域学生は、教育実践研究科教職実践応用領域に所属し、授業づくり履修モデル、学級づくり履修モデル、学校履修づくりのいずれかを専攻している。

<sup>ii</sup> 基礎領域学生は、教育実践研究科教職実践基礎領域に所属している。応用領域学生のような履修モデルはない。

<sup>iii</sup> 筆者が実践してきた教職大学院における教科教育実践は、主

として社会科教育学に基づいている。本稿は、教職大学院における教科教育学の実践研究の必要性について述べるので、社会科教育について記述していても「教科教育・社会科教育」と記述する場合がある。必要上、「社会科教育」「教科教育」の記述も併用する。

<sup>iv</sup> 中妻雅彦「『理論と実践の融合』をめざした教職大学院の授業改善—学生授業とリフレクション活動を取り入れて—」(『愛知教育大学研究報告第65輯(教育科学編)』) pp. 149~156、2016.3)

<sup>v</sup> 三上真葵、中妻雅彦「『共感・共同』論に基づいた授業実践の意義」(『愛知教育大学教育創造開発機構紀要第2輯』、愛知教育大学、pp. 37~45、2012.3) など

<sup>vi</sup> 子安潤「授業の転換—共同する社会科をめぐる—」(『歴史地理教育』No. 488、歴史教育者協議会、1992.6)

<sup>vii</sup> 中妻雅彦編著『愛知教育大学発「考える」社会科の授業』(同時代社、2016.3)

<sup>viii</sup> 中妻雅彦「教職大学院における実践的指導力育成の一考察」(『愛知教育大学研究報告第64輯(教育科学編)』、愛知教育大学、2015.3)、中妻雅彦「若手教員の資質を形成する『学校実習』の役割—教師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)』、愛知教育大学、pp. 173~177、2014.3)

(2016年8月30日受理)