

教職大学院のチームティーチング授業を進める 研究者・実務家教員の役割

—授業科目「教育課程編成をめぐる動向と課題」を受講する学生の意見をもとに—

The Role of Practical Teacher and Research Teacher for Fostering Team-Teaching in Graduate Schools of Education: Based on The Comment of Questionnaire Survey in "Trends and Issues on Curriculum Organization"

中妻 雅彦*・成田 頼昭**・森本 洋介***

Masahiko NAKATSUMA*・Yoriaki NARITA**・Yosuke MORIMOTO***

概要

教職大学院の授業科目は、原則として実務家教員と研究者教員のチームティーチングによって運営されている。2017年度に開講した本学教職大学院の「教育課程編成をめぐる動向と課題」は、実務家教員1名と研究者教員2名によって実践されている。「理論と実践の融合・往還」を目指す教職大学院の授業実践を報告すると共に、その評価と今後の在り方を学生アンケートによって考察する。また、授業に携わった実務家教員、研究者教員のそれぞれの立場からの授業への考え方、今後の授業の在り方、教職大学院の教員の在り方を考察する。

キーワード：教職大学院 ティームティーチング 実務家教員 研究者教員

1. 基礎授業科目「教育課程編成をめぐる動向と課題」の到達目標と担当教員

(1) 授業の目標

本報告の対象となる基礎授業科目「教育課程編成をめぐる動向と課題」は、「ミドルリーダー養成コースⁱ（以下、ミドル）」「教育実践開発コースⁱⁱ（以下、開発）」に共通な必修科目であり、文部科学省が示している教職大学院の5つの授業領域の中の「教育課程の編成・実施に関する領域」に位置づけられている。テキストは『新しい時代の教育課程』（有斐閣）を使用し、授業は2コマ続きで、8週16回（4月～5月末）に実践した。

この科目の学習到達目標は、「教育課程の思想・構造・原理原則について理論的に理解するとともに、教育課程編成をめぐる実践的課題や現代的動向について、今後の教職経験を見据えながら（ミドル：自らの教職経験を踏まえながら）考察することができる」となっている。ミドル学生は、経験的に学校が教育委員会に提出する「教育課程届」や学校内の教科指導年間

計画を、教育課程・カリキュラムと捉えており、学校の教育活動の総体として考えることができていないことが多い。開発学生も、学部での教育課程論が、本学では1年生に配当されていて、学校の教育活動に即した理解には至っていない。教育課程・カリキュラムへの理解を深めるために、テキストを指定し、最低限の知識を確認することとした。また、教職大学院の理念でもある「理論と実践の融合・往還」のために、学生の教育体験・被教育体験を生かして学習が進められるようにするために、学生授業を取り入れた教育実践を進めた。

(2) 授業を担当する教員

教職大学院の授業は、研究者教員と実務家教員のチームティーチングで進められている。本授業を担当する教員は、中妻、森本が研究者教員、成田が実務家教員である。森本は、カナダのリテラシー教育を研究対象とし、教育課程の現代的動向を深める研究を進めている研究者である。中妻は、東京都公立小学校

* 弘前大学大学院教育学研究科 Graduate School of Education, Hirosaki University

** 弘前大学大学院教育学研究科 Graduate School of Education, Hirosaki University

*** 弘前大学教育学部 Faculty of Education, Hirosaki University

教員を長く勤め、前任校である愛知教育大学で、実務研究者教員として教職大学院教員を8年間勤めた経験があり、実務研究者教員とした方が正確である。成田は、青森県内公立小学校教諭・指導主事・教頭を経験し、教育課程の現代的動向を学校の教育活動に取り入れてきた実績があり、地域の学校で指導的な立場を務めてきた。チームティーチングを進める教員として、3人の教育経験は、学問研究から学校実務、学校管理職、教育行政にまで及び、それぞれの実践経験や研究の蓄積を相互に生かすことのできる組み合わせである。

2. 基礎授業科目「教育課程編成をめぐる動向と課題」の授業実践

この授業の3回目から14回目までは、次のように授業を進行した。

15分	前時のリフレクション	学生2名が、前時の学習のまとめを交流
45分	学生授業1	ミドル・開発混合の4グループによる
30分	まとめ、教員のコメント	T1の教員が進行
45分	学生授業2	ミドル・開発混合の4グループによる
30分	まとめ、教員のコメント	T1の教員が進行
15分	2時間分のまとめ、振り返り	時間が足りなくなることが多かった

リフレクション活動は、6回あるが、毎回関わり合う学生を変えて行うことで、多様な意見を聞き、自分の見識を深めると共に、話し合うことでコミュニケー



(写真1：リフレクション活動)

ションを広げる活動になることを期待している。特に、ミドル学生と開発学生の経験や思考の違いを互いに学ぶことに意義があると考え、なるべく、同じコース学生同士にならないようにペアを組むことを求めた。



(写真2：リフレクション後、コメント記入)

学生授業は、到達目標にある「今後の教職経験を据え、自らの教職経験を踏まえ」テキストに書かれている教育課程の理論を実践的に理解するための授業方法として取り入れた。担当する章節を授業形式で報告するが、授業に望む学生は、その章節を読んで来ていることが前提となっているので、レポーターは、担当する章節の解説ではなく、討論になるような課題を提案し、グループ内で学生が積極的に学習参加することを期待している。また、学生自身が授業者であることを意識し、授業方法の工夫をすることで学習参加を高めることも考えている。その結果として、紙芝居を作成したり、学習内容を劇化したりする工夫が見られた。



(写真3：学生授業、紙芝居を使って)

これらの学生による学習の工夫が、学習内容理解を進めたかについては、授業アンケートに譲るが、学習



(写真4：学生授業、劇化して)

の雰囲気、教室の空気は、和やかにかつ意欲的に進行していたと言える。



(写真5：学生授業、授業板書中心に)

学生授業は、今後の授業改革でも取り上げられるであろう反転授業を活用した授業やアクティブ・ラーニングを意図した授業方法の一つを体験的に学ばせる意図も含んでいる。もちろん、ミドル学生が得意とする板書による授業も、ミドル学生の経験的な教育技術として学ぶことのできるものであった。

学生授業後、授業のまとめとして、3人の教員が、研究者・実務家教員の役割に応じてコメントをした。

中妻は、研究者教員としての専門領域である教育課程論から学生の報告に対して、報告で取り上げた内容も背景にあるものや事実として見えることの本質、関連性などをコメントすることによって、より深く広く学習できることを心掛けた。また、小学校教員経験も長いので、学校における教育実践に即して考えることも加えるようにした。森本は教育方法学及び比較教育学を専攻する立場から、教育方法学における理論的な知見の提供や、比較教育学が専門とする他の国の教育



(写真6：学生授業後の教員のコメント)

制度と日本との比較という側面から学生にコメントや問題提起を行った。また理論に偏りすぎないように実践との関連付けも心掛けた。成田は、まず院生授業の感想を述べて評価をフィードバックし認めるようにした。そして実務家教員の立場から、本時の内容に応じて、学校現場の実情・取組・課題、行政の取組等、学級担任や管理職として取り組んだことなどを話し、その上で考えを伝え、学習内容を実際の場に引き寄せて考えられるよう心掛けた。

3. 学生による授業アンケート結果と考察

授業終了時（6月26日）に授業アンケートを実施し、学生の意見を聞いた。教職大学院では、各授業で学生アンケートを実施しているが、授業形態、学生理解、教員のチームティーチングについて意見を聞き、新たに開設された教職大学院の授業報告と今後の授業研究の積み重ねのために、教職大学院の授業アンケートと共に、本アンケートを実施した。

(1) リフレクション活動

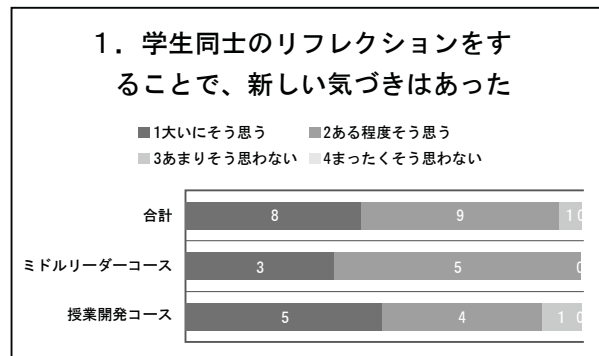


図1：リフレクション活動①

リフレクション活動での「新しい気づき」は、17人/18人（94%）が肯定的であり、「学ぶことがあつ

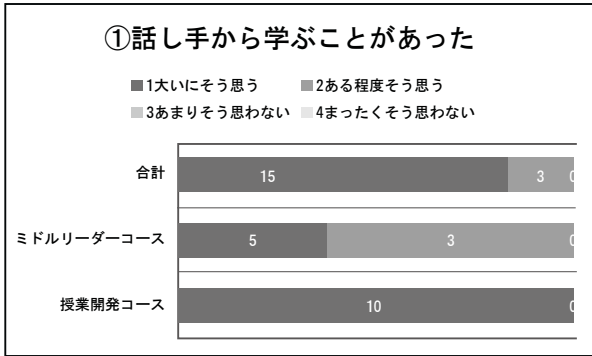


図2：リフレクション活動②

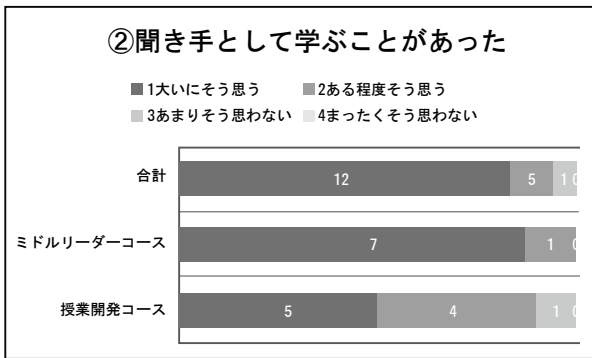


図3：リフレクション活動③

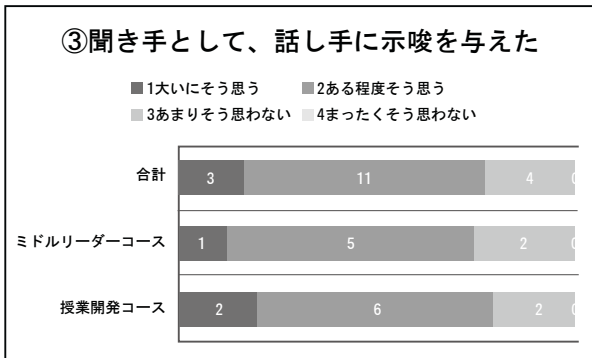


図4：リフレクション活動④

た」は100%、聞き手としても「学ぶことがあった」のも、94%となっている。ミドル学生と開発学生のペアによる学習活動が効果をあげていること分かる。特に、開発学生が、ミドル学生から学ぶことが大きいことが記述欄から読み取ることができた。

聞き手としての役割は、教育経験があり、一定の教育観を持っているミドル学生に適した学習方法ではないかと考えたが、アンケートの数字ではほとんど違いは見られなかった。話し手、聞き手として互いに示唆を与えるような取り組みを今後の授業改善で取り組む必要があろう。

(2) 学生授業

学生授業が、アクティブ・ラーニングを意図してい

たことは全員が理解しているが、実際の授業準備や授業の成果では意見があった。

「主体的に学習した」「テキストを熟読した」「分かりやすく伝えるために詳しく調べた」「楽しく学ぶことができた」「質の確保が難しかった」「現職の先生の実践に基づく報告やストレートマスターの工夫を凝らした説明でお互いに学び合い、教えあう態度が自然に取れた」などの肯定的な意見がある一方、「過密スケジュールなので、グループで作成するのに時間がかかる」「準備が大変」「授業者の調べが薄いと信頼に欠ける」「わからないことが多い不安の中で発表しなければならないので、日程的・心身的につらすぎる」などの意見があった。

現職教員、学部生から大学院生への環境の大きな変化は、時間の取り方や学生同士の関係の作り方だけでなく、実習の多い教職大学院の特質もあるので、学生授業という形態についていけないという学生の実態を知ることができる。

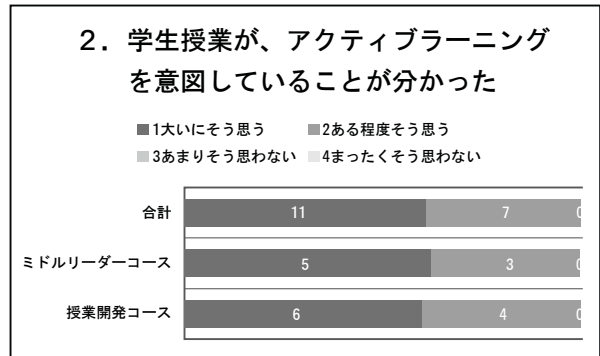


図5：学生授業

(3) ティームティーチング

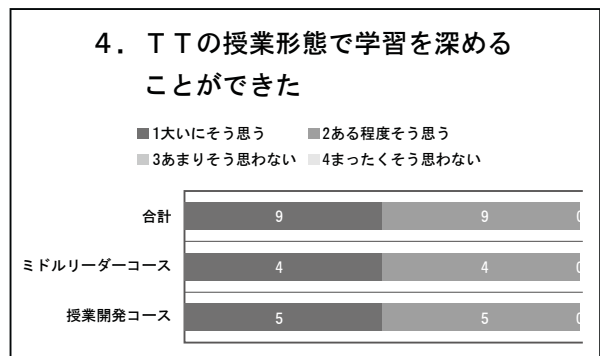


図6：チームティーチング①

教職大学院の授業方法の特徴であるチームティーチングは、「学習を深めることができた」100%、「教員のコメントや役割の違いが理解できた」89%となり、概ねチームティーチング授業は理解していた

と考えられる。「大いに」と「ある程度」を比較すると、開発学生で理解が低い傾向があり、教育経験の少ないことや理論と実践を区別して考えることが十分ではなかったのではないかと考える。「理論と実践の融合・往還」を授業内でどう作るのかが課題となる。

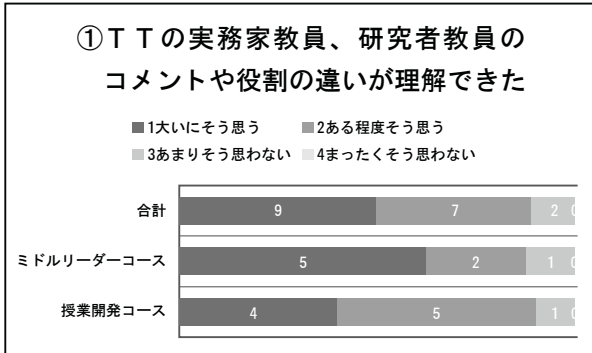


図7：チームティーチング②

教員のコメントに対して、実務家教員には「発表を補足してもらえるので詳しく理解できる」「実践内容が具体的内容でわかりやすい、場面をイメージしながらきくことができる」「現場の様子がつかめる」「具体的な学校の情報によって後で調べる際に役に立っている」など、研究者には「まとめに加え、教員自身の研究テーマに沿った意見を述べていただける」「自分が今まで行ってきた実践を理論化してもらえる」「最新の研究について知ることができた」「理論を基に客観的に語ってくださること」などの意見があった。概ね肯定的であるが、「もう少し一人の先生の意見を聞いたかった」「それぞれの主張が異なると混乱することがあった」などの意見もあり、3人の教員の違いが前提になった授業だと説明してきたが、なお、教員間での打ち合わせや教員同士がお互いを知ることも必要だと感じる。

(4) 学習参加

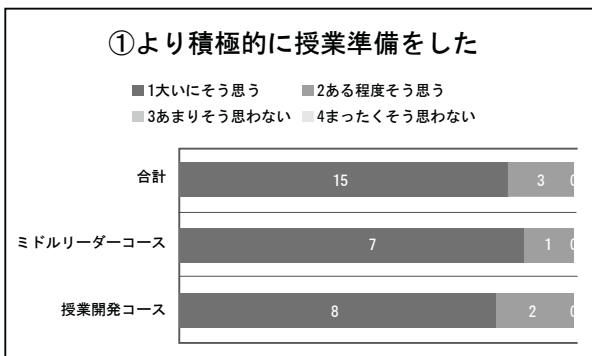


図8：学習参加①

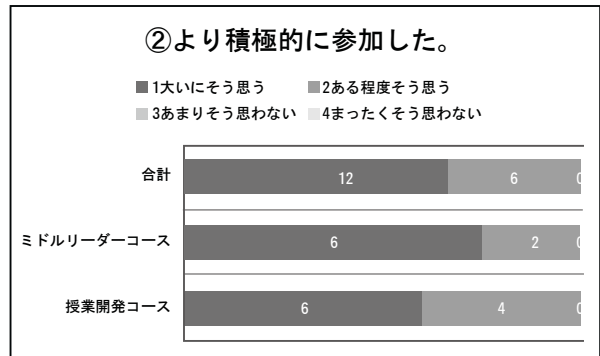


図9：学習参加②

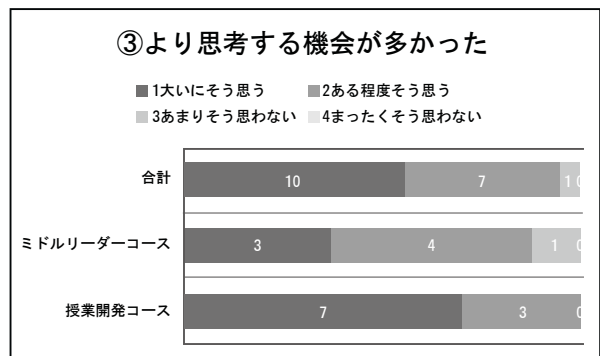


図10：学習参加③

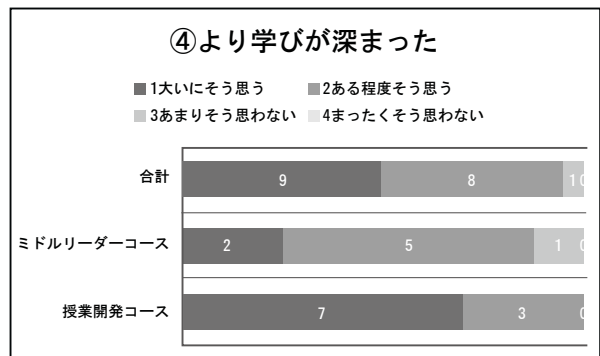


図11：学習参加④

学生の学習参加は、「授業準備」「積極的に参加」「思考する機会」「学びが深まった」のいずれの項目でも、94～100%の肯定率であった。「思考する機会」「学びが深まった」では、ミドル学生の「大いに」が低い傾向がある。大学院に入学し、新たな理論を学びたいという気持ちが強いのだが、これは「教えてもらう」ことにつながっていて、自主的自発的に学ぶ学習形態を十分に活用できていないことが感じられる。

4. チームティーチング授業を進めるために

(1) 実務家教員として (成田)

教職大学院制度の創設を謳った中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方 (答申)」(平成18年

7月11日)の「参考資料」として、制度の在り方を検討した専門職大学院ワーキンググループが「教職大学院における『実務家教員』の在り方」をとりまとめている。その一つ目の項目「1 実務家教員の在り方・役割」において、「事例や事例知識等をコーディネートしていく役割」「理論と実践の架橋を体現する者として研究的省察を行い、リードする役割」を求めている。また、「2 実務家教員の範囲」では、「(2) 担当する専門分野に関する高度の教育上の指導能力」の中で、授業において「実践知と理論の架橋や、実務経験の研究的省察をリードすること」を求めている。これらは、実務家教員にとって、自らの在り方や役割の羅針盤になる。教職大学院において実務家教員を担う者は、これらを念頭に置いて授業及び実習の指導の中で体現していかなければならない。

本基礎授業科目「教育課程編成をめぐる動向と課題」は、前述のとおりテキスト『新しい時代の教育課程』(有斐閣)を使用して学生授業を取り入れて展開し、授業のまとめで3人の教員がコメントを述べ、最後に個々の振り返りを書かせる指導過程で進めた。すなわち、実務家教員としては、このコメントの中で「理論と実践の融合・往還」を図っていくことが必要になる。授業のそれまでの展開における学生授業の内容や研究者教員のコメントなどを基にしながら、学生がより学校という実際の場合や実践的な内容に結び付けて考えるための架橋を与えることが、本授業科目のティームティーチング授業における実務家教員の役割であると考えた。

下表は、本基礎授業科目16コマ中13コマ(3コマ出張等不在)で成田が述べたコメント内容を、メモを基に集計・分類したものである。

授業におけるコメント内容(成田)

学生授業への感想・評価 学校現場における実情・取組・課題	10コマ
勤務校における取組	13コマ
行政・指導主事の立場で周知・指導助言・事業等取組	12コマ
学級担任としての実践 管理職としての取組	6コマ
考え、思いや願い等	13コマ

(延べ集計)

まず学生授業への感想を述べて評価をフィードバックした。本授業科目は入学直後初めて受ける授業であり、学生相互の人間関係が構築され始めたばかりの時

期であること、また、学生たちが予習し工夫して教材を作成した上で授業に臨んでいることから、肯定的な評価を伝えることで、自己肯定感や学習意欲を高めるとともに互いに認め合う共感的な人間関係の育成を図ることを意図した。

そして、学習内容をより学校という実際の場合に結び付けて考えることができるよう、三つの立場から本時の内容に応じて経験知を伝えた。①先輩教員の立場から、学習内容について具体的に学校現場ではどのような実情があるのか、どのような取組がなされているのか、どのような課題があるか、勤務校における特徴的な取組、②指導主事として行政の立場から学校現場へ周知・指導助言してきたこと、担当し推進した事業等、③実践者の立場から、学級担任として学級経営や授業などで実践したこと、管理職として取り組んだことなどを、そこまでの展開に応じて伝え、その上で意義や望ましい方向性など自分の考えを述べた。

一つ事例を挙げる。「第6章 教育課程をどう評価するか」の授業では、成田がT1を務めた。開発学生は紙芝居で評価の目的・意義を説明したりケーススタディを行ったりし、ミドル院生はスライドでテキスト内容を講義したりワークシートでの演習を行ったりするなどそれぞれ工夫して授業を展開した。テキストの構成上、総論の後は授業評価・学習評価が内容の中心となったが、このことは概ね予想することができた。そこで成田は、H市教育委員会が各小・中学校に示した「教育課程の届出書及び教育課程実施報告書の記載要領」を配布し、教頭及び教務主任たちに説明しているポイントを伝えた。視点の位置を上げ、学校としての教育課程の評価を内容として扱うためである。開発学生は勤務経験がないため届出書や報告書の様式そのものを初めて見る者が全員であり、各学校がこの様式に準じて自校の教育課程を評価したり計画したりして設置者へ報告・届け出ていることを初めて認識していた。また、ミドル院生は、全員見たことがあるものの年度末に会議で配布されたものを見て説明を受けたという者が多かった。そこで、提出期限の関係で2月末に次年度計画の届出書を提出し、3月末修了式後に当該年度を評価した報告書を提出するが、H市教育委員会が、学校評価・保護者アンケート実施から始めてPDCAサイクルになるような作成手順を示して指導していること、そして、成田が教頭を務めたF小学校では、各分掌部会が反省・改善点や指導の方針を検討して会議に提案することでボトムアップを図り、教務部だけでなく教員全体の参画を促す仕組みで進めていた

ことを紹介し、その上でミドル・アップダウン・マネジメントの考えを伝えた。

こうしたコメント実践から、本授業科目の学生の授業アンケートでは、前述のとおり学校の実態、実践の難しさ、学生授業と結び付けた実践的・具体的内容の分かりやすさ、場面や事柄のイメージ化、実感を伴った理解促進などに結び付いていたことが読み取れた。テキストや学生授業を踏まえ、研究者教員と実務家教員がそれぞれの研究の積み重ねや実践経験を生かしたチームティーチングが効果的に機能していたと思われる。

実務家教員は、自らの実務経験を生かし、教職大学院での授業内容に、学校現場の実情・課題・取組、行政の方針や取組、自身の実践や管理職の願い・取組等を関連付けて伝え、共に考えることで、学生が理論を背景にした上でより俯瞰して捉えたり、複眼的思考をもって予見・予測しながら実践したりする素地を養っていかねばならない。そして、多種多様な課題を抱える学校現場へ、開発学生を即戦力として、ミドル学生を文字どおり学校のミドルリーダーとなる力を高めて送り出すため、前例踏襲ではなく、背景・動向・方向性を踏まえ常に改善を図りながら課題解決を目指す力を育てていかねばならない。「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて」（国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書 平成29年8月29日）では、実務家教員に対して、「実践力のみならず、実践を理論に照らして深く問い返し、それを実践研究論文として発表し、また、その成果に基づいた教育を行う資質・能力」を求めている。実務家教員自身が、「学び続ける教員」として、実践的な研究に取り組みながら理論と実践の融合・往還を図り続けていくことが、本論文テーマである「教職大学院のチームティーチング授業を進める実務家教員の役割」の不可欠である。

（2）研究者教員として（森本）

そもそも教職大学院の授業全般を通じた教育の目的は、「高度な実践性」と「高度な専門性」を院生に育ませることである（小林、2010）。この両者を簡潔に言えば、理論と実践について学んだことを踏まえ、院生が学校現場で教育実践を行えるようになること、そしてショーン（Schon, D.）の言う「反省的实践家」となることを目指すものであると言えるだろう。このような教師像は教員養成段階でも理想とされることで

あるが、教員養成段階の4年間だけでは育成が難しいことから、教師になってからも学び続けるなかで、このような教師像が形成されていくことが教職大学院創設以前の学校現場では目指されていたはずである。

しかしながら、2006年以来10年ぶりに行われ、2017年4月28日付で発表された文部科学省の学校教員の勤務実態調査では、小学校教諭の3割程度、中学校教諭の6割程度が80時間以上の時間外労働を行っており、いわゆる「過労死ライン」を超えていることが明らかになった。また2006年調査に比べて公立小学校教諭の勤務時間が30～40分程度増加し、教員の多くが11時間以上も労働を行っていることも明らかになった。問題は増加した労働時間の内容であるが、中学校教諭の場合は部活動にかかわる時間（平日と土日の合算）が170分程度であり、2006年調査に比べて2倍近く増加している。小中学校に共通して10分以上増加しているのは「授業」及び「学年・学級経営」である。特に小学校は「授業」だけをみると27分の増加、中学校は「授業」と「授業準備」を合わせると30分増加（小学校の場合は35分増加）となっている。一方で「学校行事」や「生徒指導（集団）」は2006年調査に比べて小中学校ともに減少している。特に中学校では「学校行事」にかかわる時間が平日で26分減少している。

この調査結果は速報値であり、分析も含めた報告書は平成29年度末に発表予定であるため、本稿を執筆している時点では詳細な状況は不明である。そのため推測になってしまうが、このような状況から読み取れることは、まず2008年に告示された現行の学習指導要領における総授業時数が前回の学習指導要領（いわゆる「ゆとり」の学習指導要領）に比べて1割程度増加したことが「授業」及び「授業準備」の時間数の増加に関係していることは間違いない。一方で「学校行事」や「生徒指導（集団）」の時間数が減少していることは、授業時間の確保等で学校行事を減らす、もしくは取りやめる学校があること、子どもと向き合う時間がなかなか取れなくなっていることを示していると考えられる（生徒指導の時間の減少は手間のかからない子どもが増えているという良い傾向に読み取れる可能性もある）。

しかしここで問題なのは、2006年調査では小学校の場合総計で13分、中学校の場合総計で86分（うち66分は部活動）だった土日の勤務時間が、小学校では57分、中学校では194分（うち部活動が130分）に増加していることである。部活動を除けば、小中学校ともに3倍以上に増加している。これは平日だけでは終えら

れない業務を土日（恐らくは土曜日）に行っていると考えられる。また土日の勤務時間のうち、授業関係と「部活動・クラブ活動」、「学校行事」を除くと、「事務・報告書作成」や「保護者・PTA 対応」などが主な勤務内容であり、「校内研修」や「校務としての研修」の時間はほぼゼロになっている。つまり、学校現場では「反省的実践家」を目指すような時間はほとんど取れておらず、普段の勤務に忙殺されている多くの学校教員の姿が浮かび上がる。

研究者教員と実務家教員がそろって授業を進めることが前提となる教職大学院の授業では、このような実態を踏まえて授業を運営しなければ、研究者教員は学問的な理想を語って終わり、実務家教員は現場の多忙さに配慮するあまりドラスティックなコメントをすることが困難になるだろう。これでは自治体の行政研修と内容的に変わらなくなる可能性もある。実際に2017年10月8日に開催された日本教育方法学会第53回大会の課題研究の1つは「教師教育における『スタンダード化』を問う」というテーマであり、教職大学院の教育が自治体、ひいては文部科学省の目指す教育の理想像（スタンダード）の押しつけになってしまっているのではないかと、教職大学院が自治体の研修のアウトソーシングにすぎなくなってしまうのではないかと、という問題提起を基に報告と議論がなされた。佐久間亜紀が自身の報告において教職大学院はそもそも制度設計の段階から裁量の余地が狭いものとして設置準備が進められたと述べる（佐久間、2017）ように、教職大学院という専門職大学院の制度自体が、大学という枠組み・組織を文部科学省が教師の質の統制のためにただ利用したにすぎないと推測することも可能である。しかし、大学という教育・研究機関に設置されている以上、学問の重要性を院生に伝える必要があることには疑いない。

幸い、本授業の受講生（特にミドル学生）からは理論の重要性を認識した旨のアンケート記述があり、一部の受講生には学問的見地から教育を見直すということも認識してもらえたことができたと考えられる。しかし前節にもあるように、どちらかといえば大学教員から『正解』を教えてもらう」態度が見られ、一般的に大学生として求められる批判的思考力が弱いように思われる。大学における授業の基本である、多様な学説や主張、意見を根拠に自分なりに考える力は、ミドル学生が大学生であった時代には大学教育においてあまり声高に主張されていなかったと考えられる（大学教員からすれば自明だったため）。とはいえ、前年ま

で学部生だった開発学生にそれが身についているか否かは不明である。学士課程の教育が社会的に問題視され始めてからは基礎ゼミナール等の初年次教育を通じて、比較的意識的にそのような思考力や態度の形成がなされてきているはずである。学部教育にも携わる研究者教員として、教育学の理論や研究動向だけでなく、院生の思考力の養成といった面からもティームティーチングにかかわる必要があると考える。単に理論や研究動向を教えるための専門家ではなく、教養人としてどのように思考し、判断し、表現するのかといった研究や物事に対する姿勢を見せることも研究者教員としての役割ではないだろうか。

（3）実務研究者教員として（中妻）

教員養成教育の「高度化」モデルである教職大学院は、学生（修了生）の「質保証」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。大学院における授業や実習の質だけでなく、学校における活用という教員としての資質能力が問われている。「質保証」では、学校における「即戦力」として教育技術、指導技術を身に付け、複雑化する子ども・保護者への対応ができる教員が求められている。その内容は、「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。

「高度専門職業人」としての教員の能力を、教職大学院の学部直進学生と現職教員学生の共修で考えると、①学部直進学生が提示する若々しい理論や直感的な感性を、現職教員学生の豊かで日常的な実践によって活用する学習を進めること ②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など、コミュニケーション能力を生かし協同的な関係づくりを進める教員像が授業実践の中で確認することができる。また、協同的な学習への満足も、学生の授業アンケートから読み取ることができる。授業での学生の観察を通して、授業が進むにつれ、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、現職教員学生が、学部直進学生から学ぶ姿勢も見られるようになっている。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・ラーニングや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視点も実践的に確かめることができた。

これらの学習活動の特徴である教職大学院の学部直進学生と現職教員学生の共修、長期にわたる学校実習などの取り組みを支える多様な経験と研究実績を持った大学教員が必要であり、それは、複数教員によるチームティーチングによって実現することになる。「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて」（国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書、平成29年8月29日）では、大学教員の問題を、「教職大学院の教員養成カリキュラムの中核である「理論と実践の往還」については、研究者教員と実務家教員のチーム・ティーチング（TT）のみの構成にとどまる、学校における実習と大学での授業のつながりが見られない、研究者教員と実務家教員による相互の関連が弱い、オムニバス形式の授業から抜け切れない、『理論と実践の往還』を支え研究者教員と実務家教員をつなぐファカルティ・ディベロップメント（FD）が頻繁に行われていないなど、必ずしも十分に実現していない例もある」と指摘され、【早急に対応すべきこと】として、「実務家教員の実践研究論文」「研究者教員の現場経験等」が挙げられている。この指摘の「実務家教員の実践研究論文」を教員採用の基準として制度化した愛知教育大学教職大学院の「実務研究者教員」である。筆者は、この「実務研究者教員」として採用さ

れ、愛教大では2名の教員枠を設けてきた。

実務研究者教員は、他の大学では採用枠として設けていないが、教育委員会との交流教員、教育行政・学校管理職経験者教員、教育関連施設・児童福祉等経験者教員などと共に、教員養成教育の「質保証」を担う教員の一つの姿として必要である。

参考文献

- ・片山紀子・宮野純次（2010）「教職大学院における授業改善・FD活動：京都教育大学大学院連合教職実践研究科の事例検証」『京都教育大学紀要』116号、23-35頁
- ・小林正幸（2010）「教職大学院の現状と課題」『日本教育』391号、10-13頁
- ・佐久間亜紀「教職大学院発足当初の議論をふりかえって」日本教育方法学会第53回大会課題研究Ⅳ「教師教育におけるスタンダード化を問う」千葉大学、2017年10月8日
- ・渋江かさね（2007）「教職大学院での現職教員養成についての検討：成人学習論の視点から」『静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学篇）』57号、247-256頁

-
- i 青森県教員委員会より派遣された現職小・中・高・特別支援学校教員8名。
 - ii 学部卒院生10名（定員8名）。

（2018. 1. 15 受理）