



“教員養成学”を基盤とした教職大学院のカリキュラム開発
～デザイン科学を視点とした基本理念の構築とその具体化～

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-04-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 佐々, 祐之, 小野寺, 基史, 姫野, 完治, 田口, 哲, 佐川, 正人 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00009616

“教員養成学”を基盤とした教職大学院のカリキュラム開発

～デザイン科学を視点とした基本理念の構築とその具体化～

佐々 祐之^{*1}・小野寺基史^{*2}・姫野 完治^{*2}
田口 哲^{*1*3*4}・佐川 正人^{*4}

概 要

北海道教育大学では、令和3年度に教職大学院（教育学研究科高度教職実践専攻）を改組し、大学院段階における教員養成の機能を教職大学院に一本化することとなった。専攻の設置申請準備の段階において、カリキュラム開発の基盤としたのは、本学独自の“教員養成学”という考え方である。本稿では、教職大学院における教育・研究活動の基本理念としての“教員養成学”について詳述するとともに、これを基盤とした新しい教職大学院のカリキュラムの具体化について振り返り、今後の教職大学院の在り方について検討した。

1. はじめに

教職大学院は、平成18年の中央教育審議会答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）』を受けて、国立教員養成大学・学部を中心に、平成20年度より順次に設置され、現在、ほぼ全ての都道府県に設置されている。北海道教育大学大学院においても、教職大学院（高度教職実践専攻）が平成20年に札幌、旭川、釧路の3キャンパスでスタートし、平成29年には函館キャンパスも含め4キャンパス体制で教職大学院における教育・研究を展開してきた。一方で、従来から設置されていた大学院修士課程（学校教育専攻、教科教育専攻、養護教育専攻）でも、理論研究をベースとしながら、大学院レベルにおける教員養成が展開されており、教職大学院と修士課程のそれぞれにおいて、大学院レベルにおける教員養成の在り方、実践研究と理論研究の統合が模索されてきたといえよう。

そのような中、教職大学院の改革については、平成29年8月に出された『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一国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書一』（以下、有識者会議報告書）において、教員養成機能を修士課程から教職大学院へ移行、実践的な教科領域の教育の導入、学部と教職大学院の一体化、学校外の資源や「理論と実践の往還」の手法等を活用した最新の教育課題への対応等が求められたことを受けて、全国的に教職大学院の改組が進められることとなった。本学においても、このような流れを受けて、学校臨床心理専攻を除く従来の教育学研究科修士課程を廃止し、教科領域を含む新たな教職大学院へとシフトする

*1北海道教育大学札幌校 教授

*2北海道教育大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 教授

*3北海道教育大学札幌校 キャンパス長

*4北海道教育大学 副学長

ことになった。

北海道教育大学大学院高度教職実践専攻の改組に当たっては、単に、従来の教職大学院に、修士課程の学校教育専攻、教科教育専攻、養護教育専攻を統合するというのではなく、教職大学院における教育・研究活動について再考し、その理念を明確化するとともに、新しいカリキュラムの開発、研究指導體制の構築によって、新しい教職大学院（高度教職実践専攻）の設置準備を進め、令和3年4月より、新しい体制での教育・研究活動をスタートさせることとなった。

本稿では、令和3年度の新しい教職大学院のスタートに当たって、新教職大学院における教育・研究活動の理念的基盤とした“教員養成学”の考え方について解説するとともに、それらを基にしたカリキュラムがどのように具体化されたのか、また、研究指導の体制がどのように整備されることとなったのかを示すこととする。

2. “教員養成学”という考え方

(1) 北海道教育大学における“教員養成学”

前述の有識者会議報告書の中では、「教員養成」のための学問分野として、「教員養成学」に相当する学問分野を作ることが提言されている。本学における教職大学院改組の基盤的理念とした“教員養成学”の考え方も、この有識者会議報告書で提言された「教員養成学」の1つの在り方として構想したものであるが、そもそも「教員養成学」という言葉は、有識者会議報告書で用いられたのが最初ではなく、21世紀に入って以降、急速に進められてきた教員養成改革の流れの中で生み出された言葉である。平成13年11月の「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」（いわゆる在り方懇）の報告書が出されたことを受けて、同年12月に開催された日本教育学会主催による緊急シンポジウム「国立の教員養成系大学・学部の再編動向を考える」において、横須賀薫（当時宮城教育大学学長）がその必要性を提唱したのが「教員養成学」という考え方の出発点であったといえる。その後、弘前大学教育学部も、この「教員養成学」という言葉を用いて、その創出と具体化に向けた取り組みを行っており、その成果は遠藤孝夫、福島裕敏らによる『教員養成学の誕生 弘前大学教育学部の挑戦』という著書にまとめられている。本学における“教員養成学”は、教員養成そのものを研究対象とし、その在り方を考えようとする意味では、横須賀の提唱した考え方や弘前大学教育学部の取組と同じベクトルを持つものであるが、これらの考え方を継承したのではなく、有識者会議報告書で提言された「教員養成学」に対して本学独自の考え方でその概念を導出しようと試みている。その意味で従来からある「教員養成学」と区別するため、本学が言及する教員養成学については“教員養成学”という表記を用いることとした。

(2) 人工物の創案と創造に寄与する科学としての“教員養成学”

本学が構想する“教員養成学”は、デザイン科学という考え方を理論基盤として、教員養成大学・学部・大学院が行う研究の対象、方法を明らかにしようとするものである。デザイン科学とは、Herbert A. Simon（1999）によって提唱された科学観で、人間による「人工物」の創案と創造に寄与する科学という位置付けがなされている。Simonのいう「人工物」には、「目的」「構造」「環境」という3つの要素が関わっている。ある目的を達成するためにデザインされる人工物は、その目的を達成するためのある種の構造（内部環境）を有しているが、その構造は人工物が機能する環境（外部環境）によって左右される。ある目的を達成する人工物は、それが有する構造と、機能する環境との接

面 (interface) としてデザインされる (図1)。

例えば、「時計」という人工物を考える場合、その目的は「時刻を表す」ことである。この目的を達成するために、時計そのものの内部構造 (機械仕掛け、歯車、デジタル表示など) とその時計を用いる環境 (リビングの置時計、携行性の高い腕時計、講演に設置される時計など) が考慮され、環境に適した構造、

またその構造に合わせた環境での使用という関係性を持って、具体的な人工物としての「時計」がデザインされることになる。デザイン科学は、そのような「構造」と「環境」の接面として生み出される人工物のより良いデザインの創出に寄与する科学として位置付けられるのである。

また、数学教育学という学問領域をデザイン科学として位置付けようと試みたドイツの数学教育学者 E. Ch. Wittmann (2019) は、F. Malik (2016) のアイデアを引用しながら、デザイン科学という概念を、機械論的デザイン科学と生命論的デザイン科学とに分類している。「時計」のように、自然法則に従って外部からコントロール可能な人工物 (例えば工業製品等) のデザインを対象としたデザイン科学を機械論的デザイン科学と位置付け、一方で、外部から完全に制御することができない複雑なシステム (社会や集団、経済など) を対象とするデザイン科学を生命論的デザイン科学として捉えているのである。例えば、よりよい経済社会を形成することを目的とし、構造としての金融原理と環境としての社会情勢の接面として、経済政策をデザインしようとすることは、生命論的デザイン科学の側面に該当するものであるといえる。

教員養成をデザイン科学として捉えようとしたとき、その対象となる教員養成は、教育という人間の営みに寄与する人材の育成という意味で、外部から完全にコントロールできるものではなく、教師、子ども、学校、地域、教科、発達、社会情勢、学力観、人間観など、様々な要素が関係する複雑なシステムを扱うことになる。従って、Wittmann の分類に従えば、機械論的デザイン科学ではなく、生命論的デザイン科学として位置づくといえよう。

この「人工物」の科学であるデザイン科学、とりわけ複雑なシステムを扱う生命論的デザイン科学に対して教員養成という概念を当てはめたものが本学の構想する“教員養成学”である。大学における教員養成は「力量ある教員の養成・育成」を目的としており、そこには「様々な専門分野の学問的知見や実践的知見」といった構造的側面、「大学の教職課程や学校現場での研修」といった環境的側面がある。それらの接面 (interface) として「教員養成カリキュラムや教員研修プログラム」といった人工物が創出されるのであり、それらの創案と創造に寄与する科学として“教員養成学”を捉えようとしているのである。

また、この考え方は、研究者が取り組む研究の理論的基盤としてだけではなく、教職大学院の大学院生が取り組む実践研究にも生かすことができる。例えば、教職大学院の大学院生の場合、研究の目的は「具体的な学校現場の教育課題等の解決や授業改善等」となる。これらを目的としたとき、「様々な専門分野の学問的知見や実践的知見」という構造的側面と「教育活動が展開される学校現場」という環境的側面の接面として「学校現場における課題解決や授業改善に役立つ研究成果」という人工物を創出することになると捉えるならば、“教員養成学”は、研究者が取り組む研究の理論的基盤であるというだけではなく、大学院生が取り組む実践研究の理論的基盤としても機能しうる。なお、我々が新しい教職大学院のカリキュラムを開発するにあたって意識してきたことは、上記の実践的研究が、個人の教育課題等の解決に留まらず、学校単位の課題解決、さらには普遍的な教育課題の解決にも資する“教育養成学”の構築である。



図1 人工物の3要素

(3) “教員養成学”の研究領域

教育という人間の営み自体が、様々な要素を複合的にもつ複雑なシステムを扱うものである以上、生命論的デザイン科学としての“教員養成学”の研究領域も多岐にわたることは避けられない。本学では、それらの多岐にわたる研究領域を、「教科」「発達」「マネジメント」という3つの領域に整理し、「教育実践」をそれらの結節点とした研究領域のイメージを作り上げている(図2)。

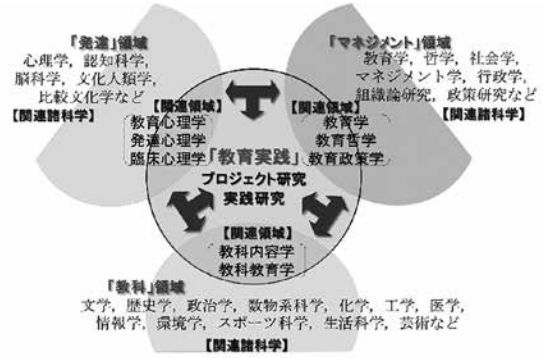


図2 “教員養成学”の研究領域

「教科」領域は、文学、歴史学、数物系科学など、自然科学や人文科学などの関連諸科学、及びそれらを基礎とする教科内容学、教科教育学等から構成されており、教材やカリキュラムの内容、系統性等についての知見を創出しようとする領域である。

「発達」領域は、一般心理学や認知科学など人間の発達を扱う関連諸科学、及びそれらを基盤とする教育心理学、発達心理学、臨床心理学等から構成されており、教育における子どもの発達や心身の成長に関わる知見を創出しようとする領域である。

「マネジメント」領域は、一般教育学、哲学、社会学など人間社会のありようを扱う関連諸科学、及びそれらを基盤とする教育学、教育哲学、教育政策学等から構成されており、教育における様々なマネジメントの側面に関する知見を創出しようとする領域である。

“教員養成学”の研究領域は、これら3つの関連領域のそれぞれが単独で機能するのではなく、それらが「教育実践」というフィールドにおいて、プロジェクト研究、実践研究として結びつくことによって、新たな学問としての研究領域となる。優れた教員の養成・育成や現代的な教育課題の解決、授業改善などを目的として、「教科」「発達」「マネジメント」という3つの関連領域が教育実践というフィールドで協働することによって、教員養成カリキュラムや教員研修プログラム、教育課題の解決や授業改善に寄与する知見など、いわゆる人工物としての研究成果が生み出されるというイメージである。

本学には、3つの関連領域の基盤となる関連諸科学を専門とする研究者、また直接的に教員養成に関わる関連領域を専門とする研究者、さらに教育実践をフィールドとして実践的知見をもつ実務家教員など、多種多様な教員が在籍している。これらそれぞれの専門家が協働することによって、“教員養成学”が創出しようとする人工物はデザインされ、また、教職大学院における研究指導においても、より実践性の高い研究成果を得ることができると考える。

3. 新教職大学院のカリキュラム開発

(1) カリキュラムの全体像

本学教職大学院の目的は、「学校現場における諸課題について、理論的・実践的研究を深め、教師としての使命を自覚し、学校全体を俯瞰して課題解決にあたるための高度な専門的能力及び実践力の形成を図り、子ども理解力、学習指導力、マネジメント力、連携・協働力及び実践的研究力を備えた人材を養成することを目的とする。」とされている。また、ディプロマ・ポリシーとして教職大学院で身につけるべき資質・能力を、「子ども理解力」「学習指導力」「マネジメント力」「連携・協働力」

「実践的研究力」という5つに整理している（以下DPと表記）。教職大学院のカリキュラムは、“教員養成学”という考え方を基盤としながら、DPを身につけ、上述の目的を達成することができるよう体系的にデザインされている。

教職大学院のカリキュラムにおいて、学校現場における様々な実践的経験は不可欠であるが、一方で実践力のみでの育成では、「高度な実践力を備えた専門的職業人の養成」は実現できない。本学教職大学院では、“教員養成学”において培った研究力に支えられた高度な実践力を備えた教員の養成を目指してカリキュラムを構成している。（図3）

まず、個々の学生が課題意識に沿って学ぶことができるよう、学校組織マネジメントコース、教職キャリア・研修デザインコース、子ども理解・学級経営コース、教科指導・授業開発コース、特別支援教育コース、養護教育コースという6つコースを設定した。それぞれのコースでは、現職大学院生、学部直進の大学院生それぞれの課題意識に応じて、専門的知見の提供と課題解決に向けた研究指導体制を提供できるようにしている。

それぞれのコースにおける科目履修に関しては、共通科目（18単位）を基盤としながら、専門科目（8単位）、プロジェクト科目（6単位）、演習科目（2単位）へと積み上げていくカリキュラムとし、特に各コースの専門的知見を深める専門科目や各自の研究テーマに沿った探究を行うプロジェクト科目では、北海道教育大学の特色ある領域科目や実習科目との連携を取りながら、地域の課題に根ざした実践研究の展開や、理論と実践との往還による実践研究の展開が可能になるようにしている。また、プロジェクト科目を通しての探究の成果は、演習科目において実践論文という形にまとめられることになる。

また、これらの各科目は、北海道および札幌市の教員育成指標に対応するように設定されている。北海道の教員育成指標では、3つの求める教員像に対して21の「キーとなる資質能力」（管理職版は8つ）が示され、札幌市の教員育成指標では、3つの求める教員像に対して14の観点（管理職版も14観点）が示されている。本学の教職大学院の科目設定に当たっては、どのコースにおいても、教員育成指標のすべての「キーとなる資質」「観点」を網羅できるようにしている。実習科目やプロジェクト科目以外の科目についてはすべて1単位化し、教員に必要とされる幅広い資質能力の育成をカバーできるよう科目設定を行っている。

(2) 各コースのカリキュラム・マップ

教職大学院のカリキュラムの体系を示すために、コースごとにカリキュラム・マップを策定した。図4は、例として、教科指導・授業開発コースのカリキュラム・マップを示したものである。「子ども理解力」「学習指導力」「マネジメント力」「連携・協働力」「実践的研究力」という5つのDPに対応した授業科目が、共通科目、専門科目、プロジェクト科目、実習科目、北海道教育大学の特色ある領域科目、演習科目（実践論文）として積み上げられていくイメージが明確化されている。

5つのDPの中でも特に重点化されるものが、色付けされて示されている。図4では、教科指導・授業開発コースのカリキュラムにおいて重点化されるのが、「学習指導力」と「実践的研究力」であ



図3 教職大学院のカリキュラムのイメージ

ることを示している。

学校組織マネジメントコース、教職キャリア・研修デザインコース、子ども理解・学級経営コース、特別支援教育コース、養護教育コースにおいても、同様にカリキュラム・マップが策定されている。学校組織マネジメントコースでは「マネジメント力」と「実践的研究力」が、教職キャリア形成・研修デザインコースでは「連携・協働力」と「実践的研究力」が、子ども理解・学級経営コース、特別支援教育コース、養護教育コースでは「子ども理解力」と「実践的研究力」が、それぞれ重点化されたDPとして示されている。

ここでその特徴といえるのは、全てのコースにおいて、単なる実践力ではなく「実践的研究力」が重点化されるDPとして位置づいているということである。このことは、教職大学院の改組に当たって、「高度な実践力を備えた専門的職業人の養成」のために、“教員養成学”に裏付けられた研究力の育成を重視していることの表れである。これまで高度な実践力の育成を担ってきた教職大学院と、理論研究に重点をおいた教員養成を展開してきた修士課程とが統合することによって、理論と実践との往還的な学修を実現し、実践的研究力を備えた教員の育成が期待できるカリキュラムとしてデザインされているといえよう。

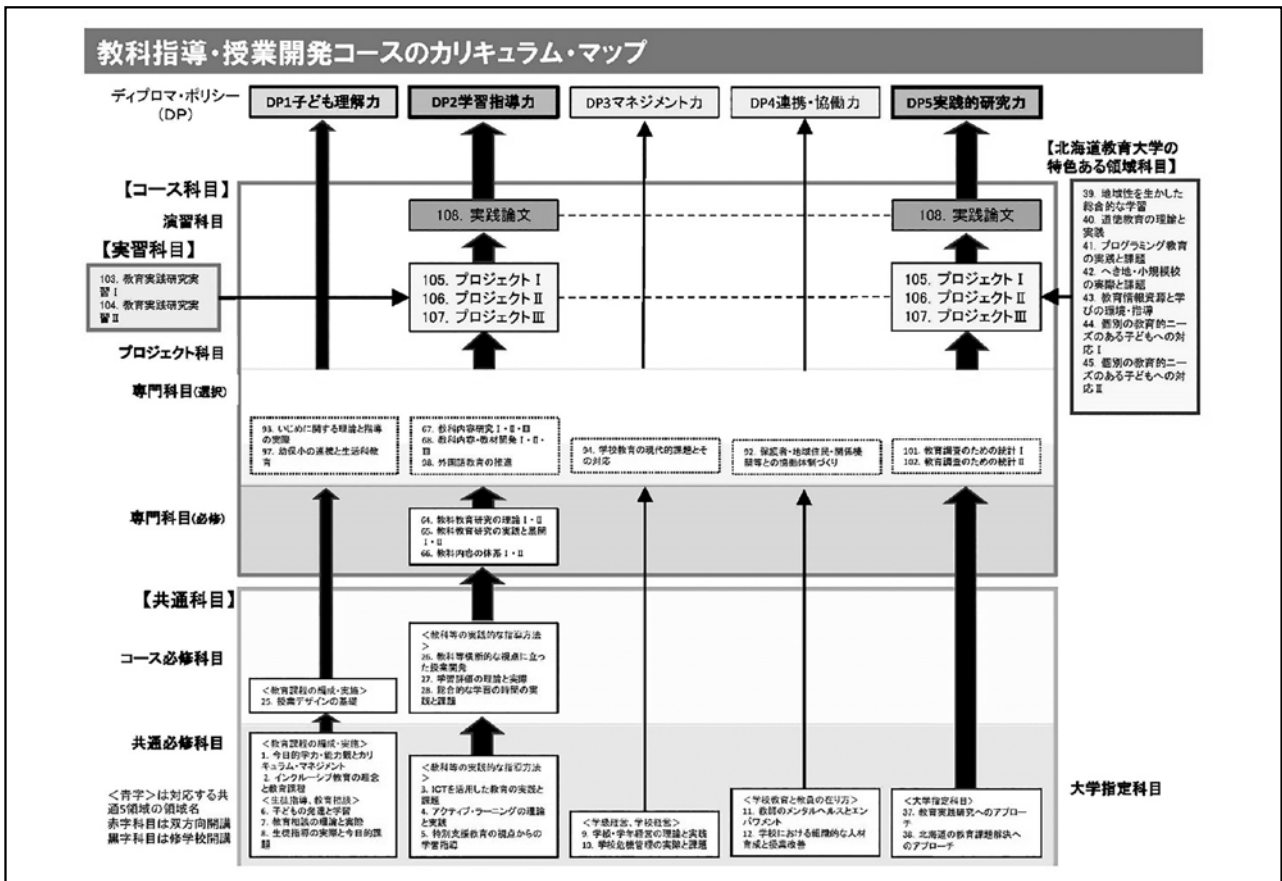


図4 教科指導・授業開発コースのカリキュラム・マップ

4. 新教職大学院における研究指導

(1) 大学院生の研究テーマと研究指導チームの組織

“教員養成学”の考え方に立って教職大学院の学生が設定する研究テーマを考えると、2つのタ

イプのものが考えられる。1つは、勤務先等の具体的な課題を解決しようとする研究テーマで、もう1つは、直接的な学校現場の課題解決ではないが、授業改善など、教育実践に寄与する知見を得ようとする研究テーマである。前者は、主として現職大学院生が、後者は主として学部直進の大学院生が選択する研究テーマであるといえる。いずれのタイプにも、共通しているのは、教育実践という研究フィールドを持つ研究テーマであるということである。従来の修士課程では、ともすれば理学研究科や文学研究科などの一般大学院で扱われる特定の領域の先鋭的な研究テーマが選択されることも少なくなかったが、教職大学院では、教育実践をフィールドとし様々な要素が絡み合う複雑で広範な研究課題を扱うため、結果として、様々な専門分野の学問的知見を必要とする学際的な研究テーマが設定されることになる。

特定の領域の先鋭的な研究テーマの場合は、その領域を専門とする研究者が学生指導に当たるほうが効率的であり、より深く研究を進めることができるが、教職大学院で扱われるような学際的な研究テーマの場合は、様々な関連領域の専門的知見を統合しながら、最善の研究成果（人工物）を創出しなければならないため、1人の教員による研究指導には限界がある。そこで、本学では、大学院生の研究テーマに精通した教員が中心となって、必要な専門領域の大学教員を含めた研究指導チームを組織することとした。複数の専門領域の研究者教員や実践的知見をもった実務家教員によって研究指導チームを組織することによって、大学院生の学際的な研究テーマをサポートすることができる。

(2) プロジェクト科目における研究指導

プロジェクト科目では、様々な科目と連携しながら、各自の研究テーマを追究する。特に、学校現場での実習と連携しながら、実践研究に必要なデータの収集、仮説の設定と検証、実践上の課題の抽出などを行い、学校現場の課題の解決や教育実践の改善に寄与できる具体的な研究成果を導くことを目指した研究指導が展開されることになる。

通常は、主となる指導教員によって研究指導が展開されるが、複数の専門領域の大学教員、実践的知見を備えた実務家教員による研究指導チームで、様々な視点から議論したり、必要に応じて関連する研究テーマに取り組む他の大学院生と議論したりしながら、多角的多面的な実践研究を展開することになる。

(3) 演習科目としての実践論文の作成

教職大学院では修士課程のような学位論文の作成は求められておらず、一般には、研究報告書を提出することが義務付けられている。しかし、論文としての研究成果を求めない教職大学院では、実践に傾倒した指導が行われているという批判があることも確かである。

本学教職大学院では、従来から2年間の学びの記録としてマイオリジナルブック（MOB）と呼ばれる研究報告書を作成してきた。MOBは単なる実践報告書ではなく、各自の研究テーマに応じた実践研究とその成果をまとめたものであった。令和3年度からの新しい教職大学院においては、全てのコースにおいて「実践的研究力」を重点化するDPとして位置付けているため、従来のMOBの考え方を継承しつつも、プロジェクト科目を通して追究してきた各自の実践研究の成果を、より学術性の高い実践論文としてまとめる演習科目を設置した。

演習科目でまとめる実践論文は、修士論文ほどの大部ではないが、問題と目的、先行研究及び実践、研究方法、結果、考察、引用・参考文献を原則として含めるように「北海道教育大学教職大学院実践論文及び同抄録の執筆要項（制定 令和3年4月1日）」で定められており、教育学における学術論

文に求められる形式と内容を備え、単なる実践の報告書とは一線を画するものを目指している。教職大学院での学びの集大成として、学術的な実践論文の作成を設定することによって、研究指導をベースとした実践的学びを実現し、研究力に支えられた実践力を備えた教員の養成を目指すことができる。

5. 改組後の課題と将来的展望

ここまで、本学教職大学院の改組に当たって、どのような理論的基盤のもとにカリキュラムを開発し、その具体化を図ってきたのかを説明してきた。設置審査を経て令和2年9月に設置が認可され、令和3年4月からは新入生を迎え、新しい教職大学院がスタートしたが、実際にカリキュラムに沿った教育・研究活動を展開していくと、カリキュラム開発の時点では予想していなかった様々な課題が顕在化してくる。令和4年度の完成年度までに、それらの修正、解決を図りながら教職大学院のカリキュラムの実質化を図っていくことが求められる。最後に、改組後の課題と将来的展望についてまとめておきたい。

(1) “教員養成学”としての実践研究の具体化

教職大学院の改組に当たっては、その理論的基盤をデザイン科学に求め、本学独自の“教員養成学”という考え方に立ってカリキュラム開発を行ってきた。そのカリキュラムの核となるのが、実習科目とリンクしたプロジェクト科目での研究指導と、その成果としての実践論文である。現在、4月に入学してきた大学院生は、それぞれの指導教員のもとで、プロジェクト科目に取り組んでいるが、コロナ禍の中で教育実践研究実習の開始が延期となったこともあり、研究テーマの設定や実践計画の策定に苦労している学生も少なくない。教職大学院における理論と実践との往還は、実習科目とプロジェクト科目との連携によって具現化されるため、まずはこれらの科目の充実を図っていくことが喫緊の課題であろう。

また、従来の教職大学院では実践研究の成果をMOBという形でまとめてきていたが、新しい教職大学院では、それを継承しながらもさらに学術性の高いものへと充実させ、学術論文の体裁を持った実践論文の執筆を求めている。ある意味では従来よりもレベルの高い要求をすることになるが、“教員養成学”としての実践研究の成果を実践論文としてまとめていく作業を通して研究成果が蓄積され、その成果が教育現場等へ提供されることを通して“教員養成学”が学問分野として確立されてくるということを考えるならば、一人一人の大学院生の実践研究に寄り添い、実践論文の創出に取り組むことが、今後の課題であるといえよう。

(2) 研究者教員と実務家教員との協働

教職大学院には、理論的研究を専門とする研究者教員と、豊かな実践経験を持つ実務家教員とがおり、それらの教員が協働することによって学生の教育・研究指導を行っていくことになる。本学の教職大学院でも、研究指導に当たって、可能な限り研究者教員と実務家教員とが協働する研究指導チームを組織し、学生の指導に当たることとしている。しかし、実際に学生指導を展開していく中では、個々の教員の価値観や指導観の違いもあり、必ずしも同じ方向性を持った指導が実現しない場合もある。姫野ら(2019)は、研究者教員と実務家教員の職務内容や教師発達観の違いについて調査を行っているが、そこでは研究者教員と実務家教員との間で、職務に対する考え方や教師発達観には差異が見られ、必ずしも同じ価値観で学生指導にあたっているわけではないことが明らかにされている。

しかし、デザイン科学としての“教員養成学”は、そもそも複数の領域にわたる学際的な研究テーマを扱う学問であるが、複数の理論研究者が連携するだけではその目的を達成することは難しい。“教員養成学”研究の核心は「教育実践」における実践研究の展開にあるのであって、その意味で研究者教員と実務家教員との協働がなければ、本来の意味での研究成果は得られないであろう。研究者教員と実務家教員とが互いの価値観の違いを乗り越えて、それぞれの専門性を発揮できる研究体制、学生の研究指導体制を構築できるかどうか、今後の課題である。

(3) 教職大学院の将来的展望

新しい教職大学院はスタートしたばかりであるが、将来的には北海道教育大学における教員養成の中心的な役割を果たすことが期待されている。“教員養成学”の考え方に立った研究を推進し、学生の研究指導を行って行く中で、Ed.D.構想の実現も見据えた北海道教育大学における教員養成の更なる発展を担っていかなければならない。

そのためには、将来的に検討すべき課題として、学部や附属学校と一体化した教員養成をどのように展開していくかということが挙げられるだろう。今回の改組によってこれまで学部教育と修士課程での教育を担当してきた教員が、教職大学院における教育研究活動に参画することになった。令和5年度からは、教職大学院の専任教員も学部の教員養成に参画することとなるため、相互の連携がより強化されることになる。このような連携強化を図る中で、教育研究組織として、学部から教職大学院までの一貫した教員養成の展開を模索していくことが求められるだろう。

また、教職大学院における理論と実践の往還を実現する研究指導には、附属学校等における実習が必要不可欠な要素である。その意味では、教職大学院が学部と一体化するだけではなく、附属学校との連携もより一層強め、三者が一体となった教員養成を展望することが必要である。学生を実習に送り出す側と受け入れる側といった単なる役割の分担ではなく、“教員養成学”における「実践研究」に協働して取り組む組織として連携し、教職大学院での実習はいかにあるべきか、学部段階での実習との違いをどのように捉えていくのかを考えていかなければならないだろう。

【引用・参考文献】

- 中央教育審議会, 2006, 「今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申)」,
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm
- 遠藤孝夫, 福島裕敏 編著, 2007, 『教員養成学の誕生 弘前大学教育学部の挑戦』, 東信堂.
- ハーバート・A. サイモン著, 稲葉元吉, 吉原英樹訳, 1999, 『システムの科学 第3版』, パーソナルメディア株式会社.
- 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」, 日本教師学学会誌『教師学研究』第22巻, 第1号, pp.25-35.
- 国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会, 2001, 「今後の国立の教員養成大学・学部の在り方について (報告)」, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/005/index.htm
- 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, 2017, 「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一国立教員養成大学・学部, 大学院, 附属学校の改革に関する有識者会議報告書一」,
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/077/index.htm
- Malik F. (Translated by Jutta Scherer), 2016, *Strategy for Managing Complex Systems A Contribution to Management Cybernetics for Evolutionary Systems*, The University of Chicago Press.
- 佐々祐之, 田口哲, 小野寺基史, 姫野完治, 佐川正人, 2019, 「教員養成学を基盤とした教職大学院のカリキュラム

開発—北海道教育大学教職大学院の改組に向けて—」, 令和元年度日本教育大学協会研究集会発表概要集, pp.74-75.

佐々祐之, 小野寺基史, 姫野完治, 川俣智路, 安川禎亮, 佐川正人, 2020, 「教員養成学を基盤とした教職大学院のカリキュラム開発(Ⅱ)—教職大学院における研究指導と実践論文の在り方—」, 令和2年度日本教育大学協会研究集会発表資料集, pp.76-79.

Wittmann E. Ch., 2019, “Understanding and organizing mathematics education as a design science —Origins and new developments—”, *HIROSHIMA JOURNAL OF MATHEMATICS EDUCATION*, Vol.12, pp.13-32.