

## 教職大学院の企画運営における教育委員会との連携

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-05-15 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 寺岡, 英男 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10098/5461">http://hdl.handle.net/10098/5461</a>

## VI

## 教職大学院の企画運営における教育委員会との連携

寺岡 英男

## 0. はじめに

本稿は、『教職研修』の連載企画「教職大学院の企画運営における教育委員会との連携」の中で、福井大学の教職大学院の事例紹介をした原稿<sup>1)</sup>に加筆・修正を行なったものである。

加筆・修正をするために、教職大学院の創設を答申した2006年の中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（以下「06答申」と言う）やそれ以前のいくつかの関連した答申等を見る中で、そうした最近の一連の答申等の中に位置づけて、教職大学院と教育委員会との連携を考えて書き加えてみたいと思った。

たとえば、「06答申」では、専門職大学院という新たな枠組みを活用したカリキュラム・教育方法・授業形態・履修形態等の開発が教職大学院に課せられている。本文で触れるが、そのねらいはこれまでの伝達型の教育からの転換を図ろうとする内容となっている。しかし、それを実現するためには、既存の修士課程の枠組みの中での「改善」程度では済まないことは言うまでもない。そして、既存のそれに代わる新たな枠組みは、大学と学校ならびに教育委員会との関係の新たな構築という課題を、もっとも重要で必然的な契機として含んでいる。このような「06年答申」はもちろん急に出されたわけではない。それ以前の教員養成政策の展開の中で視点は提起されている。また「06年答申」では、新しい枠組みとは言っても、その中での具体的方向性が細かく明示されているわけではない。新たな視点や大綱的な方向性を踏まえながら、どう具体的に構成・展開し、新しい枠組みとしてふさわしい内実をつくり上げるかは、私たちに委ねられている。まさに教員養成学部存在意義と改革のための能力が試されていると言える。

以下では、本稿で扱う教育委員会との連携ということに関わって、最近の教員養成政策の展開を押さえ、それがどう中教審の教職大学院の制度設計に反映され、それをも発展させた福井大学教職大学院の取組を見ていくことにしたい。

## 1. 90年代末からの教員養成政策の展開

### (1) 3次にわたる教育職員養成審議会答申

「06答申」につながるそれ以前の教員養成関係の答申としては、注目しなければならないものに教育職員養成審議会の3次にわたる答申がある。

このうち、第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」（1997年）では、子どもたちの発達過程における様々な問題が生じ、学校教育にも課題が山積しているとして、これからの時代に求められる学校教育を実現するための教員の資質能力の向上の重要性を述べている。3次にわたる教養審答申の背景にあるのは、いじめや不登校などの深刻な状況である。このような当時の背景については、第1次答申の前年1996年に出された中教審答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」の中でもみることができる。中教審答申は言う、

「教員に求められる資質・能力については、学校段階によって異なるが、教員養成や研修を通じて、教科指導や生徒指導、学級経営などの実践的指導力の育成を一層重視することが必要であると考えられる。特に、今日のいじめや登校拒否などの深刻な状況を踏まえるとき、教員一人一人が子供の心を理解し、その悩みを受け止めようとする態度を身に付けることは極めて重要であると言わなければならない。」と。

なお、この中教審答申は、子供たちに「生きる力」をはぐくむこととの関わりでの教員の資質・能力の向上と併せ、学校教育の基調の転換に向けた教員の意識改革も極めて重要であることを指摘している。ここでいう「基調の転換」とは、1999年の教育課程審議会答申で言う、「これからの学校教育においては、これまでの知識を一方向的に教え込むことになりがちであった教育から、自ら学び自ら考える教育へと、その基調の転換を図」ることを意味すると考えてよい。

次に、教養審の第2次答申「修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について」（1998年）では、画一的な学校教育を改め、新たな時代に適切に対応することができるよう、教員の資質能力の生涯にわたる向上を図るための、修士課程の積極的な活用の提案がなされている。大学における教員養成の機能は、それまでの学部段階から大学院における現職教員の再教育に拡大されたと言ってよい。このことの意味は大きい。1つは、従来の「養成」「採用」「研修」の3段階とその棲み分けの見直しを導く契機になったこと。第2に、その中で制度的にも内容的にも大学の役割の転換を迫る契機になったことである。答申は、修士課程の積極的な活用として、フルタイムの大学院の課程の他に、昼夜開講制の大学院、大学院公開講座などの開設・活用による専修免許状取得のための教員研修等、多様な形態の模索を大学側に求めている。福井大学ではこの答申を、教員に対する質の高い学習の機会の生涯にわたる保障に応えるものと積極的に受け止め、はじめは1999年からの県教育委員会と共催の専修免許法認定大学院公開講座の開講、その後は2001年の夜間主（学校改革実践研究コースも含む）の大学院設置という改革を経て、2008年教職大学院の設置に至っている。

第3次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」（1999年）は、養成に関する連携の提案がなされる。2次答申とのつながりから見れば、必然的な内容である。そこでは、大学での教員養成カリキュラムを現場のニーズに応じたものに改善するよう、大学、教育委員会、学校の間で定期的に協議するなどの方策や、教育実習等の大学のカリキュラムを実施したり、教員を希望する学生が日常的に学校現場を体験できるような学校の受入れ体制を整備することなどについて、拠点校を相当数設けるなどの方策も含めて、都道府県段階等で検討する必要があると言われている。また、大学院修士課程におけるカリキュラム開発研究においても、大学教員と現職教員とが協力して行うことや、現職教員の大学教員としての活用等が可能となるような人事交流の在り方の検討も言われている。第3次答申のいくつかの重要な部分は、専門職大学院という枠組みを借りて、教職大学院において実現していると言ってもよい。

## (2) 「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について(報告)」

この教養審の3次にわたる答申は、2001年の「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について(報告)」(以下「在り方懇報告」という)に引き継がれる。この報告は、当時の遠山プランの目玉として、戦後の1都道府県1国立教員養成学部の原則を改め、教員養成の担当大学と一般大学に再編するという極めて問題を持つものだったが、前半の教員養成政策については、いくつかの重要な方策が述べられている。例えば、学校現場と連携協力やモデル的な教員養成カリキュラムの作成、さらには学校現場を離れずに大学院教育を受けたいという現職教員が増えてきているため、各大学では履修形態の弾力化等実施体制の一層の充実など。これらの方策を実現するためには、地域に一層深く根ざした教員養成系学部の役割が求められると思われるのだが、逆に同じ答申の後半では、1都道府県1国立教員養成学部の原則を改める再編プランが提案され、明らかに矛盾する内容となっている。(「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について(報告)」に対する3次にわたる福井大学教育地域科学部見解を参照<sup>2)</sup>)

なお、この「在り方懇報告」も位置づく遠山プランのいう教員養成の縮小・再編と地方移管や地方分権化を背景に、東京都教育委員会の「東京教師養成塾」(2004)など、大学における教員養成を代替する動きも現れたことを付け加えておかなければならない。これは、教員養成をもはや大学にだけ任してはおけないという、教員養成系学部・大学の存在意義を揺るがす意味を持っている。この動きは、教員養成について、大学と教育委員会との取り組みの逆立ちした関係を突きつけられることによって、教員養成系学部・大学が教員養成の改革のイニシアティブをとりながら、教育委員会とどう連携すべきかという課題を鋭く迫ることになった。

## (3) 教職大学院と教育委員会との連携に関わっての知見

以上のような90年代末からの教員養成政策の展開の中で、教職大学院と教育委員会との連携ということに関わって、押さえておくべきものとして、少なくとも次の3つがあるように思う。

第1は、1997年の教養審第1次答申や1996年の中教審答申に見られるように、教師の専門性が、子どもとの関わりや世界的な改革動向の潮流とも重なる学校教育の貴重な転換とも結びついた「役割」や「実践」に関わる資質能力の捉え直しとして考えられてきている点である。<sup>3)</sup>

第2は、教養審の第2次答申が言うように、修士課程レベルでの現職教育が「大学における教員養成」の中の重要な部分として位置づけられた点である。これは、養成・採用・研修における棲み分けを見直すとともに、生涯にわたる学習の機会を教員に保障する機関としての教員養成学部、とりわけ修士課程の見直しという課題を提起している。

第3は、第3次答申の言う、教員養成カリキュラム開発や実施における連携や現職教員を大学教員として活用する人事交流や、「在り方懇報告」の言う、現職教員が学校現場を離れずに大学院教育を受ける機会の保障などの、連携の新しいあり方の提案である。

教員養成の改革の中で大事にされるべきこれらの視点が、どう教職大学院の制度設計の中に反映され、その内実を福井大学の教職大学院がどう具体的に発展させようとしているのかについて、以下見て行きたい。

## 2. 教職大学院の制度設計の基本方針と福井大学の教職大学院

教職大学院は、今日の社会的な要請と、既存の教員養成大学院制度の批判的な見直しの中で、「力量ある教員の養成のためのモデルを制度的に提示することにより、より効果的な教員養成のための取組を促す」期待をもってつくられた新たな教師教育の枠組みである。「06中教審答申」では、この教職大学院の制度

設計の基本方針として、高度な専門性育成への特化、「理論と実践と融合」の実現などとともに、「学校現場など養成された教員を受け入れる側（デマンドサイド）との連携の重視」を述べている。さらにその内容として、「カリキュラムや教育方法、履修形態、指導教員、修了者の処遇、情報公開、第三者評価など大学院の運営全般にわたって、大学と学校現場との強い連携関係を確立する」ことを求めている。

ただ「新たな教師教育の枠組み」とは言っても、すでに長い期間をかけて組織化・制度化されているものを捉え直し、再構築するという事は容易ではない。

私たちは、従来の教師教育については次のような問題点があると捉えている。<sup>4)</sup> 1つは個人研究中心、しかも学校から離れて個人が学ぶという制度設計のため、この間求められている協働の学校づくりの取組みには繋がりにくいという点。<sup>5)</sup> もう1つは、教育課程が細切れで編成され伝達型の学習が支配的であったという点である。こうした問題点を解決するには、従来の教員個人の研修という発想や大学での研究と学校での応用という関係に基づく枠組みそのものの転換が求められる。

新たな枠組みとして私たちは、①学校での改革に関わる研究を基軸にする、②省察的な実践に基づく新しい実践研究をつくり出す、③教育改革のための大学と地域の学校との協働とネットワークのセンター、ということ提案している。こうした枠組みによる教師教育の再構築は、学校・大学そして教育委員会が協力して、学校拠点の実践研究を中心に据え、長期的な展望を見据えながら、世界の教育改革を視野に入れた新しい教職専門性開発の組織の実現していく以外にないとも考えている。

### 3. カリキュラム・教育方法等の開発の課題と福井大学の試み

#### (1) 中教審答申の中での具体的な制度設計

06中教審答申の中では、主に設置基準に関連する事項の具体的な制度設計が述べられている。少し長くなるが、その中のいくつかを取り上げてみる。

①教育課程については、学校現場における中核的・指導的な教員として必要な資質能力の育成を目指し、理論と実践の融合を強く意識した体系的な教育課程を編成すべきこと。②教育方法については、少人数で密度の濃い授業を基本としつつ、理論と実践との融合を強く意識した新しい教育方法を積極的に開発・導入することが必要である。具体的には、例えば、事例研究、模擬授業、授業観察・分析、ロールプレイング等の教育方法を積極的に開発・導入することが必要である。③授業形態としては、上記のような従来とは異なる新しい教育方法を含めたものとして展開されることにより、高度な専門性を備えた実践的力量を育成するものである必要がある。すなわち、授業においては、教育現場における課題を中心に据え、こうした課題について教員・学生がともに調査・検討を行い、その解決を図る条件・方法を探る実践研究（ワークショップ、事例研究、模擬授業等）や、実際にその仮説をもとに実地に調査・試行を行い、その成果等を発表・討議すること（フィールドワーク等）などが、教職大学院における授業として適当である。④履修形態については、特に現職教員が職務に従事しながら履修できるよう特段の配慮・工夫を行うことが望ましく、設置基準上は、一般の大学院、専門職大学院と同様の基準を適用することが適当である。（注：例えば、長期休業期間中の集中コース、サテライト教室の利用等の弾力的な履修形態）

これらの提案は、伝達型の教育からの転換を図るという点では評価される。しかし答申の参考資料として添付されているカリキュラムイメージを見ると、例えば共通科目は5領域に分化され、しかもそこで扱う内容・一般目標・到達目標・対象とする課題例・科目例がモデル的に提示されているが、従来の2単位ものの集積による教育課程の細切れな編成というものを越えるイメージはみられない。そうした限界は、2で述べた①学校での改革に関わる研究を基軸にする、②省察的な実践に基づく新しい実践研究をつくり出す、という視点に中教審のカリキュラムイメージが必ずしも立つわけではないこと抛るものと思われる。たとえば理論と実践との融合ということに限ってみても、カリキュラムイメージでは、「学校における実習」

の中で、実践研究の展開のイメージとして、「実践 - 記録 - 省察 - 再実践」の螺旋的サイクルとそこにおける省察の意味について言及している（PDCA サイクルという捉え方の問題は孕むが）。しかし、この省察的実践という捉え方は、「学校における実習」に限られている。しかし私たちは、学校における実習以外の共通科目、選択科目をも貫く基本的な枠組みとして捉えている。そしてそれを実現する教育課程等の改革をするためには、細切れではないプロジェクト中心の編成が求められると考えている。

### (2) カリキュラム・教育方法、履修形態等についての福井大学の考え方

このように新たな開発・導入が求められているカリキュラム・教育方法・授業形態、履修形態について、私たち福井大学の考え方を、教職大学院の設置審査の際提出した資料から、改めて以下要約して述べてみる。<sup>6)</sup>

教職大学院で求められている教師としての高度の専門性、実践的力量形成を培うカリキュラムの実現は、世界の教師教育改革が直面している現実でもあり、高度の専門性をめざす「一貫性と統合性」を伴うカリキュラムの実現はこれからの教師教育の大きな課題である。例えばスタンフォード大学の Linda Darling-Hammond は、「より強い教師教育モデル」の構成について、カリキュラムにおける「コースワーク間の、そしてコースワークと実践活動との間の一貫性と統合性 (Coherence and Integration)」、そして PDS (Professional Development School) の取組に代表されるような教員養成大学と『学校との新しい関係性』の2点を主要な論点として提起している。

「学校との新しい関係性」の構築は、実践と研究の乖離・分裂という大学における教師教育の問題に関わって提起されている。すでに言い古されたこうした問題の指摘は、大学と学校、大学における教師教育と学校の実践との関係が根本的に変わらない限り繰り返されることになる。…そうした分裂を克服するためには、大学における教員養成教育が学校との新しい協働関係を構築し、そこでの教育実践の展開を軸に、そのプロセスに即して大学におけるカリキュラムと研究を再構築していくことが必要となる。…実践展開に即して学ぶ。実践に即して状況をつくり、再構築しながら学ぶ。状況・コミュニティ・組織のマネジメントの視点と力を培うことを重視する。本教職大学院のカリキュラムは、そうしたプロジェクトの一つの提起である。<sup>7)</sup>

### (3) 制度設計の私たちの具体化

(1)で紹介した主に設置基準に関連する事項の制度設計に関わって、私たちの具体化を述べてみる。まず④の履修形態については、学校拠点で学校に勤務しながら大学院の科目を履修することを基本とする。その中に月1回の合同カンファレンスや長期休業期間中の集中講座も組み合わせられている。①の教育課程は、例えば2単位ものの組合せではなく、長期協働実践プロジェクトを中心に組まれる。また、理論と実践の融合についても、理論の応用でもない、オムニバス形式による分担でもない、また「はいまわる経験主義」にも陥らない融合の基本的方途として、「省察的実践」とその展開を軸としたカリキュラムが編成されている。②教育方法や授業形態は、「省察的実践」の事例研究をもとにしたカンファレンスが、少人数グループで組織される。

## 4. 学校拠点の教師教育の構築と県教育委員会の支援

### (1) 拠点校等とそこからの現職教員の入学

以上のような「学校との新しい関係性」の構築は、何よりも、学校を拠点に、そこで勤務しながら学べる大学院の実現にかかっている。そのため県や市町の教育委員会との連携の中心の一つは、そうした拠点校を選ぶこと、そしてその学校の中核的・指導的な立場の教員を教職大学院に送ることにある。福井では、県や市町の教育委員会との連携の中で、PDS的に学校ぐるみで継続的な共同研究の体制を取る学校（拠点

校)が行政・研修機関も含め13、個人的に入学している教員が勤務する学校(連携校)が県内全域の21にのぼっている。

スクールリーダー養成コースへの現職教員の入学に当たっては、スクールリーダーになるにふさわしい教員を責任をもって送り出すために、県教育委員会のリーダーシップのもとで、学校、市町教育委員会が推薦し、最終的には県教育委員会が面接した上で、教職大学を受験する仕組みがつくられている。したがって、拠点校からの場合はもちろん、それ以外の学校から個人的に大学院に入学する教員も、学校では研究主任など中核的・指導的な役割を担っていて、学校長や市町教育委員会の推薦を経ているため、教職大学院の関わりは、その教員個人に止まらず、校内の授業研究会に加わるなど、学校ぐるみの実践研究への関わりになるケースが多い。なお、このコースに入学した現職教員の勤務する学校に対しては、教育委員会から院生教員1人に対して0.5人の非常勤講師の加配が手当てされている。

## (2) 県の教育研究所等も拠点校

また先ほど触れたように、拠点校は学校だけではなく、県の教育研究所、県の特別支援教育センター、敦賀・若狭地区の県教育庁の出先機関である嶺南教育事務所も含まれ、その現職研究員が継続的に大学院に入学するルートが敷かれている。現職教員の研修を担うこうした機関は、教員の資質能力の向上を図るという点では、教職大学院と同じような役割を担っている。そこが拠点校となることで、教員研修を企画・運営する研究員が院生となり、自らの専門性を高めるばかりではなく、現職研修の実践と省察を通して、所全体を巻き込んだ研修全体の内容と方法やそれを進める組織の見直しと改善にまで及ぶような取り組みの進展を生み出している。これなどは、県教育委員会との連携が、現職院生や専任教員の派遣など条件整備的な支援に止まらない、教師教育改革のための協働の事業をつくり出す内的な連携にまで踏み込んだ形態を生み出しているものと捉えることができよう。

## 5. 実務家教員としての県からの派遣

教職大学院は、「理論と実践の架橋を図り、実践的な教育を行なう観点から」専任教員のうち4割以上を実務家教員とすることを義務付けられている。この実務家教員は、教員等学校教育関係者を中心に構成することが求められているため、それにふさわしい実務家教員の県教育委員会からの派遣も、連携の重要な部分である。福井の場合は、現在県からの実務家の専任教員としての派遣は3名で、校長や教頭の経験者、県教育委員会等の課長や指導主事、あるいは県の研究所主任研究員等の豊かな経験と力量を持つ教員である。派遣教員は他の専任教員とともに、教職大学院の必修及び選択科目を共同で担当する。このうち選択科目は3つの系(第1系:カリキュラム・授業改革、第2系:成長・発達支援、第3系:コミュニティとしての学校と教師の力量形成)に分かれるが、派遣教員は専門や実績に合わせて、いずれかの系に主に関わっている。県派遣の専任教員は、こうした教育研究はもちろん、教育委員会との普段の連絡調整、拠点校の開拓や学部卒院生に対する採用試験対策なども含め、教職大学院の任務遂行上の中心的な役割を担っている。

教職開発専攻は制度創設の20年度スタートであるが、その1年前から専任教員を決め態勢を整え取組を進めてきたが、その時点から県教育委員会は3名の教員を派遣してくれている。派遣に際しては教員ごとに協定書を結び、3年のローテーションを基本にすることで人事の往還を保障し、それを契機に学校、教育委員会、教職大学院の連携の一層の緊密化が期待されている。

## 6. 修了者の処遇

スクールリーダー養成コースの現職教員に関しては、このコースにふさわしい教員を県教育委員会が責任をもって送り出すということで、それに適う処遇がなされていると言える。1年目に入学したこのコー

スの現職教員は全員が1年短縮履修でこの春修了した。その処遇をみると、県教育委員会の主任や市町教育委員会の指導主事、校内の教務主任、研究主任等に就くなどして、多くが指導的立場で活躍している。

また設置の趣旨から、教員採用試験の全員合格が期待されている学部新卒院生については、県教育委員会からはぜひ良い実績をつくって欲しいとの期待が寄せられている。専門的・実践的な力量形成を図るため、1年間のインターンシップや毎週のカンファレンス、毎月一回のスクールリーダー養成コースの現職教員との合同カンファレンス、長期休業期間中の合同の集中講座などの学習と経験の機会が用意されている。そうした結果として採用試験でもよい結果が出せるよう、県派遣の教員を中心にきめ細かな指導が計画的に行なわれている。県の教員採用試験では大学院修了時における特別選考が今年度から行なわれるようになった。これは、大学院進学を理由に採用を辞退した者、または大学院在学中の受験者で修了後の採用を希望する者に対する特別選考として要望が実現したものである。

## 7. 管理運営面での県教育委員会との連携

18年中教審答申の中でも、デマンドサイドとの連携を重視する観点から適正な運営を確保するため、従来の運営体制にこだわらず、学校関係者等との密接な連携関係を管理運営体制の中に組み込む、ということが述べられている。

福井大学では、デマンドサイドとの連携による管理運営については、①年2回の定期的な教職開発専攻運営協議会の開催や、②同じく①に合わせて行なわれる年2回の定期的な学校実習等連絡協議会の他に、③拠点校・連携校との交流と協議が行われている。また、④その都度、普段の連絡・調整が行なわれており、こうした日常的な連携では、県派遣の専任教員が大事なつなぎの役割を果たしている。

このうち①の運営協議会のメンバー構成は、大学側は、教育担当理事、研究科長、副学部長、専攻専任教員。教育委員会側は、県教委企画幹、嶺南教育事務所長、教育振興課・義務教育課・高校教育課課長、参事、県教委研究所長等、関係市町教育長、担当課長で、併せて各拠点校・連携校代表等も加わっている。そこでの協議の内容は、教職開発専攻の在り方、拠点校を中心とする運営、教育内容・方法、指導体制の改善、事業計画等で、全体会議での報告に続いて、拠点校、連携校、県教育委員会、市町教育委員会ごとに分かれてのグループでの協議が行なわれている。

## 8. 県教育委員会との連携の新しい芽生え

昨年10月私たちは、拠点校の1つである福井市至民中学校の公開研究会に合わせて、フィンランドから教師教育の研究者を招いた。県教育委員会からはフィンランドの研究者と教育長との教育シンポジウム開催の申し入れがあり、それは急遽その中学校を会場に公開研の前に実現した。フィンランドの研究者からは、PISA 調査結果のみに拘るのではなく、子どもたちの学びの可能性を大事にするような教育に変えていくことが重要であること、その点で至民中学校の取組みはこれからの学校を考えていく上でいろいろなヒントを与えてくれていると評価がなされた。拠点校の中学校で開かれた国際シンポ。これからの学びや学校のあり方について、その拠点校には励ましとなり、県内外からの参加者には強いインパクトを与えるものとなった。その後、県教育委員会からは、フィンランドとの研究交流が継続されるならば、ぜひそこに関わりたいという強い意向が私たちに示された。

冒頭、教師教育改革の枠組みの転換として、大学と地域の学校との協働とネットワークのセンターとして、世界の教育改革を視野に入れた新しい教職専門性開発の組織の実現していく課題について触れた。10月のシンポジウムは、このような課題に向けた事例として、県教育委員会との新しい連携の可能性を芽生えさせている。この連携は、2010年度の概算要求では、「教職専門性開発と国際共同研究ネットワークの形成」を目指す事業が認められたことによって、現実のものに転化させる条件が与えられた。この事業



の協力機関として、そのフィンランドの大学も含めた国内外大学や県教育委員会が入っている。

## 注

- 1) 寺岡英男「教職大学院の企画・運営における教育委員会との連携」『教職研修』教育開発研究所、1010.2
- 2) 福井大学教育地域科学部「地域の教育改革を支える教育系学部・大学院における教師教育のあり方」(第一見解) 2000.9. 「地域に根ざし開かれた教育・学術・研究の拠点としての教育地域科学部のあり方」(第二見解) 2001.10. 「21世紀における日本の教師教育改革のデザイン」(第三見解) 2002.3. いずれも『21世紀における日本の教師教育改革のデザイン』2005に所収。
- 3) 寺岡英男「教師の実践的指導力を育てるには」日本教育方法学会編『教育方法 33 確かな学力と指導法の探究』図書文化、2004 参照
- 4) 福井大学教職大学院ガイダンス資料「教職開発専攻のカリキュラムについて」2009 参照
- 5) 今津孝次郎も、世界的な議論の動向を踏まえた教師の専門職化の区分とあわせて、教員の質の向上についても、従来の教師「個人」の質から、教育実践や学校教育レベルに移ってきている動向を指摘するとともに、日本の教員養成や教師教育が、依然として教師個人の質の向上に立つ意見が根強いと指摘している。『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会、1996年
- 6) 福井大学教育学研究科『「教職開発専攻（教職大学院）設置の趣旨』2007
- 7) 同上参考資料「教員養成カリキュラムの現状・課題と本教職大学院のカリキュラム」