

# 宮城教育大学における教員養成教育の軌跡と展望 (3)

－「イノベティブ・ティーチャー」育成の視点から－

\* 松 岡 尚 敏・\*\* 村 上 由 則・\*\*\* 出 口 竜 作・\* 堀 田 幸 義

Locus of Teacher Education in Miyagi University of Education (Part3)

MATSUOKA Naotoshi, MURAKAMI Yoshinori, DEGUCHI Ryusaku and HOTTA Yuki Yoshi

## 要 旨

宮城教育大学では、地（知）の拠点整備事業（大学COC事業）の「宮城協働モデルによる次世代型教育の開発・普及」において、「生涯学び続け深化する教員」を「イノベティブ・ティーチャー」と呼称し、そうした教員の養成・育成を目標に掲げて、宮城県教育委員会および仙台市教育委員会と本学とが協働しながら、「生涯学び続け深化する教員」を育成していくためのシステムづくりについて協議を重ねてきている。そうした取り組みの一環として、若手の現職教員を対象として「教員の養成と研修に関するアンケート」という調査を2015年に実施し、本誌の前巻において、アンケート調査の結果から見えてきた、教員の生涯にわたる専門性発達をめぐる課題について考察を試みた。

本稿は、その続報であり、2015年調査と2016年調査との比較を試みるとともに、前巻で触れることのできなかった自由記述に関する整理・分析を行った。こうした考察結果が、2017年4月に始動した宮城県教職員育成協議会における教員育成指標の今後の検討に、何らかの形で資することを願っている。

**Key words**：教師教育、教員養成教育、学び続ける教員、キャリアマップ

## はじめに

宮城教育大学では、文部科学省が行っている地（知）の拠点整備事業（大学COC事業）において、「宮城協働モデルによる次世代型教育の開発・普及」というテーマの事業が、2013（平成25）年度に教員養成系大学・学部としては全国で唯一採択された。この事業では、2017（平成29）年度までの5年間にわたって、「生涯学び続け深化する教員」を「イノベティブ・ティーチャー」と呼称し、そうした教員の養成・育成を目標に掲げていくつかのプロジェクトに取り組んでいる。そうしたプロジェクトの柱の一つとして、イノベ

ティブ・ティーチャー養成・育成マップ検討委員会という組織を設置し、宮城県教育委員会および仙台市教育委員会と本学とが協働しながら、「生涯学び続け深化する教員」を育成していくためのシステムづくりについて協議を重ねてきている。

そうした取り組みの一環として、若手の現職教員を対象として「教員の養成と研修に関するアンケート」という調査を、2015（平成27）年および2016（平成28）年に2回実施した。本誌の前巻において、2015年のアンケート調査の結果から見えてきた、教員の生涯にわたる専門性発達をめぐる課題について考察を試みた。前巻の考察においては、課題の有無等に関する数量的

---

\* 社会科教育講座  
\*\* 特別支援教育講座  
\*\*\* 理科教育講座

なデータの整理・分析が中心であった。そこで本稿では、それを受ける形で、2015年調査と2016年調査との比較を試みるとともに、前巻で触れることのできなかった自由記述に関する整理・分析を行ってみた。

こうした考察結果が、2017（平成29）年4月に始動した宮城県教職員育成協議会における教員育成指標の今後の検討に、何らかの形で資することを願っている。教員育成協議会において教員育成指標を検討していくことの必要性が提唱されている背景には、「学び続ける教員像」の視点から、教員の養成・採用・研修の一体的改革を重視しようとする考え方がある。すなわち、高度専門職業人としての教員について、その教職の生涯にわたる専門性発達を支援する制度設計を構築していこうとする方向性が読みとれる。その際に、教員の生涯にわたる専門性発達をめぐる課題について、教員自身の当事者としての意識に基づいた検討が不可欠と考えている。そこで、当面は、当事者として、初任者研修受講の教員、5年経験者研修受講の教員、10年経験者研修受講の教員の三者を想定し、その三者がそれぞれのキャリアステージに直面している教育・指導上の課題について、どのような意識をもっているのかについて考察することを試みた。

なお、2017（平成29）年には、将来教員をめざす現役大学生に対しても、教員の資質能力に関して意識調査を実施する予定である。こうした一連の調査結果から見えてくる当事者の意識に基づきながら検討を進めていくことによって、教員の生涯にわたる専門性発達を支援する制度として、教員養成教育と採用後の現職教員研修とをどのように有機的に連動させるかという検討も有益なものとなっていくであろうと思われる。

## 1. 2015年調査と2016年調査との比較

### (1) 2015年調査から見てきた課題の概要

本誌の前巻で取りまとめた通り、2015（平成27）年に実施した「教員の養成と研修に関するアンケート」においては、教職経験が10年以下の若手教員が直面している教育・指導上の課題として、次の通り5点の特徴的な傾向を指摘することができる。

- ① 教科指導と生徒指導という教員の中心的な職務に関わって、課題を感じている状況がうかがえることである。その中でも特に、教科指導に関し

ては、「教科の授業展開・指導方法に関する学術的な専門知識」および「教科に関する学術的な専門知識」という項目で課題を感じている教員の割合が高い。このように、教科指導に関しては、「実践的な指導力」そのものという側面だけではなく、むしろそれを基盤として支える「学術的な専門知識」の側面で課題を感じているという点が特徴的である。

- ② 生徒指導をめぐる課題については、「発達障害と考えられる幼児児童生徒への指導・支援」「特別支援教育の最新知識と指導・支援」や「不登校・学校不適応状態の幼児児童生徒への指導・支援」といった項目において課題を感じている教員の割合が高い。このように、特別な配慮を必要とする幼児児童生徒の指導・支援をめぐる、若手の現職教員が苦慮している状況がうかがえる。
- ③ 若手の現職教員の中でも、特に入職して間もない新任期の教員が直面している教育・指導上の課題については、「授業を展開していく実践的な力」といったような、まずもって毎日の教科指導の職務をいかにスムーズに遂行していくのかが、当面の課題となっていること。また、それに加えて、「学級づくりの手立て」といったような、学級担任として自分に任された学級をいかにして運営していけばよいのかという課題に直面している状況がうかがえる。
- ④ それに対して、10年経験者研修に参加した将来のミドルスクールリーダー候補者の現職教員については、同じ教科指導についても、ある程度自分なりの授業スタイルが確立した後は、教科内容に関する学術的な専門知識や、授業論に関する学術的な専門知識に課題を感じ、もう一度理論的に学び直したいという意識が読みとれる。同様に、生徒指導の領域についても、学級づくりの手立てそのものというよりは、自分自身の生徒指導のあり方を振り返るにあたって、子どもの成長・発達についての学術的な専門知識の不足に課題を感じている状況がうかがえる。
- ⑤ 学校の教員に求められる資質・能力の中で、「養成期および採用後の早い時期までに身に付けておくべき資質・能力」として意識されている項目については、その多くの項目が、入職後間もない

新任期の教員が直面している課題とほぼ共通している。今後、教員養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力を構想する際に、こうした共通した調査結果が参考になるものと思われる。また、この他に、「教育者としての使命感や責任感」「子どもに対する教育的愛情」や「対人関係能力」「チーム力、協調性」「社会性や常識」といったような、いわゆる教員の職務を基盤として支える資質・能力についても、早い時期までに身に付

けておくべきものとして意識されているという点も特徴的な傾向と言える。

## (2) 2015年調査と2016年調査との比較結果

上記した「教員の養成と研修に関するアンケート」については、2015（平成27）年と2016（平成28年）の2年、同一の質問項目で同様な現職教員を対象にして実施した。その2年分の調査結果を比較してまとめてみたものが、表1、表2、表3である。

表1 若手の現職教員における課題

		2015年調査 課題有	2016年調査 課題有
教科指導	教科に関する学術的な専門知識	122 59.2%	121 62.4%
	教科の授業展開・指導方法に関する学術的な専門知識	138 67.0%	124 63.9%
	教材を解釈し、指導計画を作成する実践的な力	95 46.1%	80 41.2%
	授業を展開していく実践的な力	95 46.1%	87 44.8%
	学習成果について評価する学術的専門知識および実践的な力	95 46.1%	98 50.5%
	授業を振り返り、再構成していく学術的専門知識および実践的な力	53 25.7%	53 27.3%
生徒指導・教育相談等	子どもの成長・発達についての専門知識	77 37.4%	73 37.6%
	幼児児童生徒理解	55 26.7%	56 28.9%
	道徳の指導	104 50.5%	106 54.6%
	特別活動の指導	67 32.5%	65 33.5%
	特別支援教育の最新知識と指導・支援	104 50.5%	109 56.2%
	発達障害と考えられる幼児児童生徒への指導・支援	119 57.8%	112 57.7%
	不登校・学校不適応状態の幼児児童生徒への指導・支援	96 46.6%	103 53.1%
学級づくり・学校づくり	教育の制度および経営に関する専門知識	48 23.3%	36 18.6%
	学級集団の把握・理解	65 31.6%	69 35.6%
	学級づくりの手立て	88 42.7%	86 44.3%
	学年行事・学校行事の企画・運営	54 26.3%	54 27.8%
	保護者からの要望への対応	72 35.0%	55 28.4%
	地域との連携・協働	47 22.8%	44 22.7%
その他	校務における文書作成等の技能	79 38.3%	58 29.9%
	課外活動の指導	43 20.9%	48 24.7%

その他	防災教育・安全教育	58 28.2%	47 24.2%
	授業における ICT の活用	97 47.1%	95 49.0%
	授業における地域教材の開発・活用	51 24.8%	50 25.8%
	生涯学び続け深化する教員	79 38.3%	82 42.3%

表 2 新任期の教員が直面している課題

		2015年調査			2016年調査		
		初任者研修 受講者で 課題有 (A)	10年経験者 研修受講者 で課題有 (B)	数値の 比較 (A) - (B)	初任者研修 受講者で 課題有 (A)	10年経験者 研修受講者 で課題有 (B)	数値の 比較 (A) - (B)
教科指導	教科に関する学術的な専門知識	61.5%	60.7%	0.8%	60.5%	62.7%	-2.2%
	教科の授業展開・指導方法に関する学術的な専門知識	73.1%	66.1%	7.0%	69.7%	56.9%	12.8%
	教材を解釈し、指導計画を作成する実践的な力	51.0%	44.6%	6.4%	47.4%	33.3%	14.1%
	授業を展開していく実践的な力	53.8%	39.3%	14.5%	51.3%	31.4%	19.9%
	学習成果について評価する学術的専門知識および実践的な力	48.1%	42.9%	5.2%	51.3%	49.0%	2.3%
	授業を振り返り、再構成していく学術的専門知識および実践的な力	26.0%	28.6%	-2.6%	32.9%	19.6%	13.3%
生徒指導・教育相談等	子どもの成長・発達についての専門知識	36.5%	33.9%	2.6%	36.8%	37.3%	-0.5%
	幼児児童生徒理解	26.0%	28.6%	-2.6%	36.8%	29.4%	7.4%
	道徳の指導	47.1%	46.4%	0.7%	52.6%	51.0%	1.6%
	特別活動の指導	37.5%	26.8%	10.7%	30.3%	31.4%	-1.1%
	特別支援教育の最新知識と指導・支援	49.0%	55.4%	-6.4%	55.3%	51.0%	4.3%
	発達障害と考えられる幼児児童生徒への指導・支援	57.7%	62.5%	-4.8%	55.3%	60.8%	-5.5%
学級づくり・学校づくり	不登校・学校不適応状態の幼児児童生徒への指導・支援	41.3%	55.4%	-14.1%	53.9%	47.1%	6.8%
	教育の制度および経営に関する専門知識	23.1%	25.0%	-1.9%	19.7%	13.7%	6.0%
	学級集団の把握・理解	35.6%	30.4%	5.2%	43.4%	27.5%	15.9%
	学級づくりの手立て	50.0%	33.9%	16.1%	51.3%	31.4%	19.9%
	学年行事・学校行事の企画・運営	25.0%	26.8%	-1.8%	31.6%	23.5%	8.1%
	保護者からの要望への対応	31.7%	41.1%	-9.4%	28.9%	27.5%	1.4%
その他	地域との連携・協働	22.1%	23.2%	-1.1%	23.7%	19.6%	4.1%
	校務における文書作成等の技能	32.7%	33.9%	-1.2%	36.8%	23.5%	13.3%
	課外活動の指導	20.2%	23.2%	-3.0%	23.7%	29.4%	-5.7%
	防災教育・安全教育	26.9%	32.1%	-5.2%	27.6%	17.6%	10.0%
	授業における ICT の活用	52.9%	48.2%	4.7%	55.3%	37.3%	18.0%
	授業における地域教材の開発・活用	25.0%	26.8%	-1.8%	32.9%	13.7%	19.2%
その他	生涯学び続け深化する教員	36.5%	42.9%	-6.4%	39.5%	41.2%	-1.7%

表3 養成期および採用後の早い時期までに身に付けておくべき資質・能力

		2015年調査	2016年調査
教科指導	教科に関する専門知識	55.8%	62.9%
	教科の授業展開・指導方法に関する専門知識	68.4%	64.9%
	教材を解釈し、指導計画を作成する力	44.7%	46.9%
	授業を展開していく力	54.4%	57.7%
	学習成果について評価する力	40.8%	37.6%
	授業を振り返り、再構成していく力	39.3%	31.4%
生徒指導・教育相談等	子どもの成長・発達についての専門知識	43.7%	48.5%
	幼児児童生徒を理解する力	53.9%	54.6%
	道徳を指導する力	42.2%	43.8%
	特別活動を指導する力	30.6%	32.5%
	特別支援教育の最新知識と指導・支援する力	36.4%	37.6%
	いわゆる発達障害と考えられる幼児児童生徒を指導・支援する力	60.7%	59.3%
	不登校・学校不適応状態の幼児児童生徒を指導・支援する力	48.1%	48.5%
学級づくり・学校づくり	教育の制度および経営に関する専門知識	17.5%	24.7%
	学級集団を把握・理解する力	66.0%	71.1%
	学級づくりの力	80.6%	78.4%
	学年行事・学校行事を企画・運営する力	20.4%	27.8%
	保護者からの要望に対応する力	41.3%	41.8%
	地域と連携・協働する力	19.9%	21.6%
その他	校務における文書作成等の技能	48.5%	47.9%
	課外活動を指導する力	18.0%	28.4%
	防災教育・安全教育に関する知識・技能	28.2%	25.3%
	授業において ICT を活用する力	46.6%	42.8%
	地域教材を開発し、活用する力	15.5%	14.9%
	教師として生涯にわたって学び続けようとする姿勢	52.4%	57.7%
教員としての基礎的素養 としての社会的・社会人としての	教育者としての使命感や責任感	62.1%	66.0%
	子どもに対する教育的愛情	52.4%	63.9%
	対人関係能力	73.3%	63.9%
	チーム力、協調性	68.4%	70.6%
	社会性や常識	63.1%	60.8%
	幅広い教養、経験	43.7%	46.4%
	豊かな人間性	48.5%	50.5%

表1、表2、表3を見るとわかるように、前述した教職経験が10年以下の若手教員が直面している教育・指導上の課題として、特徴的に表れていた5点については、いずれも2年分で共通していることが読みとれる。すなわち、若手教員は教科指導と生徒指導という教員の中心的な職務に関わって教育・指導上の課題に直面していること、また、若手の現職教員の中でも、特に入職して間もない新任期の教員と10年経験者研修に参加した将来のミドルスクールリーダー候補者の現職教員とでは、直面している教育・指導上の課題に違いがみられること、入職して間もない新任期の教員が

直面している教育・指導上の課題と養成期および採用後の早い時期までに身に付けておくべき資質・能力との間には共通性がみられることについても、2年分の調査結果の間で共通している。こうしてみると、教職経験が10年以下の若手教員が直面している教育・指導上の課題として、ある程度普遍的な特徴というものが存在することが推察できる。

## 2. 自由記述に関する整理・分析

### (1) 自由記述をめぐる全体的な傾向



研修参加者のもつ教員養成および採用後の研修に関わる大まかな意識傾向を探るため、本稿では、アンケートの「大学における教員養成の在り方」「採用後の教員研修の在り方」の項目における2015年調査の自由記述を検討した。記述内容はさまざまで、単純にカテゴリー化することは困難であった。そこで、回答者ごとの中心的内容を1項目に限定して抽出・集計し、その内容をカテゴリー化して整理・分析した。なお、以下に示す「 」内の記述は、回収されたアンケートに記載されているママを載せた。

#### ①「教員養成の在り方」についての記述

「教員養成の在り方」の項目には記述が101件あり、「実習・実践・インターン制度の充実」53件、「教員としての意識のもち方」13件、「学級経営・子ども理解」12件、「理論・知識・大学での再研修」12件、「事務処理・校務分掌」6件に分類整理した。ここでは、記述数が最多である「実習・実践・インターン制度の充実」と、記述数が第2位で各研修段階において特徴的な差異が見られた「教員としての意識のもち方」について触れる。

「実習・実践・インターン制度の充実」に関しては、記述した初任者45名中29名、5年研修者28名中15名、10年研修者28名中9名が課題意識を持っており、記述全体に占める初任者の記述数が6割を超える点は、大学における教員養成の検討課題として意味を持つことを示すと考える。具体的記述としては「教員養成系の講義はなかなか現場で活かせていないと感じる。特に『実践』が少なく、自分にとって糧になったと感じにくかったと振り返って思う。また、学校現場の経験の機会の中でトライアンドエラーが多くできるのが理想だった。」「実践的・具体的内容が少なすぎると思います。」などがあり、初任者として教育現場で遭遇・体験するさまざまな困難・課題と養成段階の内容・方法との乖離を示唆している。

「教員としての意識のもち方」に関しては、初任者45名中4名、5年研修者0名、10年研修者28名中7名が課題意識をもっており、10年研修者の記述数が4割を超える点は、初任者を受け入れ研修等を担当する年代が、「初任者」に感じる課題点を示すと考える。具体的記述としては「謙虚な姿勢、責任を自覚させるコミュニケーション能力が大切だということを自覚させる」「知識・技術と同じく『意識』を高めて現場へ出る

ことが大切」などがあり、大学における養成段階の学生指導の内容・方法の吟味の必要性を示唆している。

#### ②「採用後の研修の在り方」についての記述

「採用後の研修の在り方」の項目には99件の記述があり、「研修に満足している」22件、「工夫の余地がある」67件、「その他」10件に分類整理した。ここでは記述数が最多で研修参加者の要望・課題が反映されている「工夫の余地がある」項目について触れる。「工夫の余地がある」項目67件は、「研修形式・スケジュール・学校現場への影響」43件（初任研26件中15、5年研修22件中13、10年研修19件中15）、「研修全体の内容・方法、対象者に即した内容精選」24件（初任研26件中11、5年研修22件中9、10年研修19件中4）であった。採用後の経過年数に伴い「研修形式・スケジュール・学校現場への影響」に課題意識を持つ傾向が高くなる。その一方で、「内容」に関しては初任研・5年研修対象者に多く、両項目は逆の傾向を示す。

具体的記述をみると「研修形式・スケジュール・学校現場への影響」では、「研修の重要性は十分に感じるが、校内のやるべきことが多くあり、研修に行く出張・授業に穴が開くことがしにくい」「免許更新と10年研などの研修はどちらかに統一すべきだと思います」といった内容が多く、研修と校内の授業・業務との兼ね合いが難しいことがわかる。

「研修全体の内容・方法、対象者に即した内容精選」に関しては「他校の先生方や、先輩後輩の先生方の取り組み紹介や、意見を交換し合う場を多く設けてほしい」「講師経験の長い者は、初任研の内容の中で、不要のものも多いので、精選すべきだと思う。」といったものがあり、各研修者のさまざまなニーズが反映された意見が述べられている。

採用後の研修に関しては、採用年次別研修以外にもさまざまな研修の機会やメニューが教育委員会を中心に提供されている。このことを踏まえると、記述内容の分析結果は、前述した「校内業務や授業等」と「研修」とのスケジュール的な側面に十分配慮した研修システムの検討が必要であることを示唆している。

#### (2) 教科指導に関する自由記述の特徴

「教員の養成と研修に関するアンケート」では、上述した「大学における教員養成の在り方」「採用後の教員研修の在り方」の項目における自由記述の他に、

「現時点での教育・指導上の課題の有無およびその内容」の25項目の質問項目のそれぞれにおいて、「課題内容」および「希望する研修内容」についても自由記述欄を設けていた。紙数の関係で、本稿では、25項目の質問項目の中で、教科指導に関する次の6つの質問項目に限定して、「課題内容」についての記載状況の分析を試みてみた。それ以外の質問項目における記載状況の分析については、別の機会に譲ることとしたい。

- ① 教科に関する学術的な専門知識について
- ② 教科の授業展開・指導方法に関する学術的な専門知識について
- ③ 教材を解釈し、指導計画を作成する実践的な力について
- ④ 授業を展開していく実践的な力について
- ⑤ 学習成果について評価する学術的専門知識および実践的な力について
- ⑥ 授業を振り返り、再構成していく学術的専門知識および実践的な力について

この6つの質問項目を作成するにあたり、筆者は次のような仮説を念頭においていた。すなわち、教員の教科指導についての力には、授業を設計する段階に関わる力、授業を実際に実践する段階に関わる力、授業を実践した後その成果を評価する段階に関わる力の3つの局面があり、さらに、それらの3つを総括した力であり、「学び続ける教員」としての中核的な力とも言える授業を省察し再構成することに関わる力を加えて、合計4つの局面から構成されていること。また、こうした4つの局面の教科指導力については、それぞれ、学術的な専門知識としての「理論」の側面と、体験的な技能としての「実践」の側面との大きく2つの側面に分けられること。さらに、「理論」の側面に関しては、「教科の内容に関する学術的な専門知識（教科専門）」だけではなく、「教科の授業展開・指導方法に関する学術的な専門知識（狭義の教科教育）」および「学習成果について評価する学術的専門知識」「授業を振り返り、再構成していく学術的専門知識」といった教職的な専門知識から構成されていることである。同様に、「実践」の側面に関しても、「授業を展開していく実践的な力」だけではなく、「教材を解釈し、指導計画を作成する実践的な力」や「学習成果について評価する実践的な力」も求められることである。このように考えると、教科指導力は、表4のように、合計

8つの部分から構成されている総合的・包括的な力ととらえることができる（谷田部、2009；鳴門教育大学、2010他）。

こうした教科指導力の枠組みについて、現在、文部科学省内に設置されている「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」が検討を進めている「教職課程コアカリキュラム（案）」における「教科及び教科の指導法に関する科目」の部分の到達目標を当てはめてみたものが、表4の（コ）である。なお、この「教職課程コアカリキュラム（案）」では、教科及び教科の指導法に関する科目に関して、「全体目標」の下に2つの「一般目標」を設定し、その2つの「一般目標」ごとに合計で10項目の「到達目標」を示している。この「到達目標」は、教職課程で学修する学生が一般目標に到達するために達成すべき個々の規準を表したものである（教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会、2017）。

表4を見るとわかるように、教員の教科指導に関わる力は、【A-1】から【B-4】まで、大きく8つの資質・能力に整理することができる。

そこで、この8つの資質・能力に対応させながら、「教員の養成と研修に関するアンケート」において、若手の教員が課題として挙げている自由記述の記載状況について整理してみたものが、表5-1から表5-6までの各表である。

表5-1から表5-6までの各表を見ると、それぞれの質問項目における自由記述の記載内容の多くが、当該質問項目で筆者が想定した内容とは必ずしも一致していないことが読みとれる。たとえば、表5-2「教科の授業展開・指導方法に関する学術的な専門知識」の質問項目における課題をめぐる自由記述の記載状況をみると、記載のあった回答者116名の内で、筆者が想定していた内容（【A-2】）に合致した回答者数は48名であり、6割近くの回答者は、別の質問項目に関する内容を記載していた。たとえば、「発問の仕方や話し合わせ方」や「実験の仕方」「導入の仕方」「発問の工夫」「教科書の取扱いについて」などといった「授業を展開していく実践的な力」の質問項目に関する記載（【B-2】）や、「古典・漢文等の知識の浅さ」「教えるべき具体的な内容」や「教科の領域が広く対応が難しい」「教材研究の時間の確保」などといった「教科に関する学術的な専門知識」の質問項目

表 4 教科指導をめぐる教員の専門性

【A】理論的な知識に関する専門性	【B】実践的指導力に関する専門性
<b>【A－1】</b> (ア) 教科に関する学術的な専門知識 (コ) 当該教科と背景となる学問領域との関係を理解している (ク) 発展的な学習内容について探求し、学習指導への位置付けを考察することができる(中学校及び高等学校のみ)。 (カ) 子供の認識や思考、学力などの実態を視野に入れた授業設計の重要性を理解している。	<b>【B－1】</b> (ア) 教材を解釈し、指導計画を作成する実践的な力 (コ) 学習指導要領における当該教科の目標及び主な内容並びに全体構造を理解している。 (ク) 個別の学習内容について指導上の留意点を理解している (カ) 当該教科の背景となる学問領域を教材研究に活用することができる。 (キ) 学習指導案の構成を理解し、具体的な授業を想定した授業設計と学習指導案を作成することができる。
<b>【A－2】</b> (ア) 教科の授業展開・指導方法に関する学術的な専門知識	<b>【B－2】</b> (ア) 授業を展開していく実践的な力 (コ) 当該教科の特性に応じた情報機器及び教材の効果的な活用法を理解し、授業設計に活用することができる。
<b>【A－3】</b> (ア) 学習成果について評価する学術的な専門知識 (コ) 当該教科の学習評価の考え方を理解している。	<b>【B－3】</b> (ア) 学習成果について評価する実践的な力
<b>【A－4】</b> (ア) 授業を振り返り、再構成していく学術的な専門知識 (コ) 当該教科における実践研究の動向を知る(中学校及び高等学校のみ)。	<b>【B－4】</b> (ア) 授業を振り返り、再構成していく実践的な力 (コ) 模擬授業の実施とその振り返りを通して、授業改善の視点を身に付けている。 (ク) 当該教科における授業設計の向上に取り組むことができる(中学校及び高等学校のみ)。

\* (ア)は、「教員の養成と研修に関するアンケート」における質問項目

\* (コ)は、「教職課程コアカリキュラム(案)」における到達目標

表 5－1 「教科に関する学術的な専門知識」における課題をめぐる記載状況

回答総数：206名	記載者総数：101名	質問項目と合致した記載内容数：45件
<b>【初任者研修受講者】主な記載例</b> ・学術的な専門知識の不足を指摘する記載 「専門的知識の不足を感じる」「専門的な知識が身についていない」「教科書レベルの知識しかない」「大学で専攻しなかった領域に関する基本的知識の不足」 ・学術的な専門知識が不足している分野・領域を列举する記載 「古典、漢文等の知識の浅さ」「整数論・命題と集合」「植物生理学・植物生態学」「実験に関する知識」「歌舞伎・能などの伝統芸能」「柔道」		
<b>【5年経験者研修受講者】【10年経験者研修受講者】主な記載例</b> ・学術的な専門知識の不足を指摘する記載 「全体的に知識量が乏しい」「各分野の専門知識の不足」「専門的な知識の不足」「自分の大学での専攻と異なる分野の知識不足」「専門知識がないため指導に自信がない」 ・学術的な専門知識が不足している分野・領域を列举する記載 「文学作品や文学史」「古典文法」「方程式の定義」「空間図形、平面に係る作図」「6年歴史」「図工・版画」「家庭・裁縫」「性について」		
<b>質問項目と合致していない内容の主な記載例</b> ・教科の授業展開・指導方法に関する学術的な専門知識と混同している主な記載例 「教授法」「教科の特性を確実に味合わせる指導法」「授業のくみ方がわからない」「専門的な技能が足りていない」「発問を吟味することが難しい」「読みを深める発問ができない」「具体的な言語活動の作り方・種類」「言語活動の充実」「学力の定着が弱い児童に対する支援」「上位級等の指導方法・コツ」「国語としてのアクティブラーニングについて」「英語を教える技術」「性教育に関する系統的な指導の方法」「道徳における導入の仕方、展開の方法」 ・教材を解釈し、指導計画を作成する実践的な力と混同している主な記載例 「子供たちに必要な教材の開発」「教材の扱い方の工夫ができない」「児童の興味、関心をひく授業内容」「鑑賞における指導計画及び指導案の作成について」「教材研究を深めるための方法」		



表 5－2 「教科の授業展開・指導方法に関する学術的な専門知識」における課題をめぐる記載状況

回答総数：206名	記載者総数：116名	質問項目と合致した記載内容数：48件
<p>【初任者研修受講者】主な記載例</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業論に関する学術的な専門知識の必要性について、授業改善の視点と関連させながら指摘する記載 「子どもを引きつける授業展開がうまくできない」「興味・関心をもたせること」「アクティブラーニングの有効的活用」「具体的な言語活動の作り方・種類」</li> <li>・授業論に関する学術的な専門知識が不足している分野・領域を列举する記載 「物語文・説明文の指導」「作文指導」「実験指導」「歌唱・合奏指導」「鑑賞の授業」「保健の授業に関する展開方法」「道徳について」「ICTを用いた授業展開」</li> </ul>		
<p>【5年経験者研修受講者】【10年経験者研修受講者】主な記載例</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業論に関する学術的な専門知識の必要性について、授業改善の視点と関連させながら指摘する記載 「目標達成のための展開」「思考力・判断力・表現力を高める指導方法」「生徒の興味を引く方法」「生徒の能動的取組の促進」「言語活動の充実」</li> <li>・授業論に関する学術的な専門知識が不足している分野・領域を列举する記載 「長文読解指導」「証明の指導方法、図形の見方の指導方法」「合唱・合奏指導」「歌唱指導、絵の指導」「ICTの活用」「教科として道徳が導入された場合の授業」</li> </ul>		
質問項目と合致していない内容の主な記載例		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業を展開していく実践的な力と混同している主な記載例 「国語の発問の仕方や話し合わせ方」「算数での具体物の操作のさせ方」「実験の仕方」「実験準備・実験内容・安全指導」「基本的な発声練習の仕方の指導」「絵の描き方」「課題の提示・発問」「課題をつくるというが、どのように設定するか」「興味関心を高める導入の工夫」「導入の仕方」「発問の工夫」「関心を高める発問」「板書で子供たちの意見をまとめることが難しい」「内容の趣旨がズレた時の修正方法」「教科書の取り扱いについて」「生徒の実態に合わせた指導法」</li> <li>・教科に関する学術的な専門知識と混同している主な記載例 「古典、漢文等の知識の浅さ」「教科の領域が広く対応が難しい」「教えるべき具体的な内容」「教材研究の時間の確保」</li> </ul>		

表 5－3 「教材を解釈し、指導計画を作成する実践的な力」における課題をめぐる記載状況

回答総数：206名	記載者総数：80名	質問項目と合致した記載内容数：47件
<p>【初任者研修受講者】主な記載例</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教材を解釈する際の実践的な力の不足を指摘する記載 「教材を解釈するのに時間がかかる」「教材の解釈が合っているのか自信がない」「生徒の実態に合った教材について」「教材の解釈が不十分で、指導計画も見通しが持ちにくい」「学習指導要領の目標とのリンクについて」「教科書の有効な取扱い方」</li> <li>・指導計画を作成する際の実践的な力の不足を指摘する記載 「全般的に指導計画作成についての知識・経験ともに少ない」「指導計画を作成する力」「単元のねらいにせまった授業づくり」「地域・児童の実態に合った指導計画の作成」「子どもに合わせた活動内容のアイデアが少ない」</li> </ul>		
<p>【5年経験者研修受講者】【10年経験者研修受講者】主な記載例</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教材を解釈する際の実践的な力の不足を指摘する記載 「教材研究を行う際の視点、問題分析の視点に自信がない」「学校の実態に合った教材の選定」「児童・地域の実態に合った課題・内容の作成」「章節において重点をどのように捉えるか」</li> <li>・指導計画を作成する際の実践的な力の不足を指摘する記載 「指導案を作成するための基礎的知識を、学生や初任のころにしっかり学ぶこと」「単元の指導を明確化した指導計画」「生徒の実態把握の方法」「単元計画と実際の指導計画が予定通りにいかない」</li> </ul>		
質問項目と合致していない内容の主な記載例		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業を展開していく実践的な力と混同している主な記載例 「講義のようになってしまう」「教科書、プリントをこなすだけの授業になっている」「求めるねらいを達成するための具体的な授業の進め方がわからない」「物語文と説明文のベースとなる授業展開がわからない」「文学的文章の指導方法」「評論文の趣旨の理解と要約のさせ方」「興味を引き出す実験の指導」「実験の仕方」「もっといい授業がしたい」</li> <li>・学習成果について評価する実践的な力と混同している主な記載例 「技能の習得のさせ方について」「思考・判断・表現の評価を行うための実践」「授業の振り返りをしようとししない教師の心の持ち方」「より良い授業を目指すためにどうしたらよいか」</li> </ul>		

表5－4 「授業を展開していく実践的な力」における課題をめぐる記載状況

回答総数：206名	記載者総数：68名	質問項目と合致した記載内容数：47件
<p>【初任者研修受講者】主な記載例</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教育観、授業観と関連づけながら実践的な授業展開力の不足について指摘する記載 「ねらいにせまるための手立てを考えること」「学び合い活動や言語活動を取り入れた展開の方法」「ペア学習やグループ学習などの基本」「パターンプラクティス等、繰り返しの学習活動に関して」</li> <li>・子どもとの関わりとの関連から実践的な授業展開力について指摘する記載 「学習意欲を持たせる展開を行うこと」「子どもの意欲を駆り立てる話し方」「子どもを引きつける授業展開がうまくできない」「児童を引きつける導入の工夫」「生徒の思考を引き出す指導」「子どもの考えをよく理解して、ひろって考えを広げること」</li> </ul>		
<p>【5年経験者研修受講者】【10年経験者研修受講者】主な記載例</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教育観、授業観と関連づけながら実践的な授業展開力の不足について指摘する記載 「問題（課題）解決型の学習」「子どもたち自身が切実な問題と感じ、課題解決に向かう展開プロセス」「言語活動の取り入れ方」「話し合い（意見交流）のさせ方」</li> <li>・子どもとの関わりとの関連から実践的な授業展開力について指摘する記載 「子どもの気付きを促す発問の仕方」「子供たちの発言をまとめていくことが難しい」「発達段階に応じた授業の展開」「下位生徒の学習意欲を高める工夫」</li> </ul>		

表5－5 「学習成果について評価する学術的な専門知識および実践的な力」における課題をめぐる記載状況

回答総数：206名	記載者総数：79名	質問項目と合致した記載内容数：70件
<p>【初任者研修受講者】主な記載例</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学習成果について評価する学術的な専門知識の不足を指摘する記載 「評価する際の知識が不足していると感じる」「明確な評価をする知識が必要」「評価について、大学などであまり学ばなかったので、難しい」「どのような視点で評価すべきか分からない」「評価の基本的な考え方」</li> <li>・評価をする際に、課題を感じている分野・領域を列举する記載 「関心・意欲・態度の評価方法」「思考・判断・表現の評価方法」「技能面の評価と創意工夫の評価」「テスト、宿題以外の評価が難しい」「ワークテスト以外での評価」「記述の評価」「音楽・図工の鑑賞の評価」「授業中の実技に関する評価」</li> </ul>		
<p>【5年経験者研修受講者】【10年経験者研修受講者】主な記載例</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学習成果について評価する学術的な専門知識の不足を指摘する記載 「一般的な評価基準がわからない」「評価の基準を定めるのが難しい」「児童のこういった姿をどのように評価すればよいのか」「取っている評価が、観点にふさわしいか不安である」「評価の観点」</li> <li>・評価をする際に、課題を感じている分野・領域を列举する記載 「作品の評価方法」「作品及び演奏の評価の客観性」「鑑賞の評価について」「考査・提出物以外で、生徒をどう評価するか」「能力だけではなく、他のところをどのような観点で評価すればよいか」「普段の評価について」</li> </ul>		

表5－6 「授業を振り返り、再構成していく学術的な専門知識および実践的な力」における課題をめぐる記載状況

回答総数：206名	記載者総数：32名	質問項目と合致した記載内容数：20件
<p>【初任者研修受講者】主な記載例</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業を振り返り、再構成していく学術的な専門知識の不足を指摘する記載 「具体的にどのように再構成したら良いかわからない」「ふり返った後に次の授業に生かす方法」「次につなげられる振り返りの内容・仕方」「評価を指導内容・方法の改善につなげていく方法」</li> <li>・振り返りの機会と時間の少なさを指摘する記載 「授業を振り返る時間がなかなかとれない」「振り返りの時間を設けることができない」「他の仕事におわれ、振り返る時間が少ない」「次々に日々の授業に追われている」</li> </ul>		
<p>【5年経験者研修受講者】【10年経験者研修受講者】主な記載例</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業を振り返り、再構成していく学術的な専門知識の不足を指摘する記載 「どこに問題があるのか見つけ、それをどのようにどう改善していくかを考える力」「PDCAサイクルにより、自分なりには行っているが再構成までには至っていない」「評価と授業の再構築について」「評価を生かすににくい」</li> <li>・振り返りの機会と時間の少なさを指摘する記載 「課題をふりかえる時間がない」「第三者からの意見を求めることが時間的に難しいことがある」「単学級の学校でどうフィードバックするか」</li> </ul>		

に関する記載（【A－1】）などが数多く混在している。こうした傾向は、「教科の授業展開・指導方法に関する学術的な専門知識」の質問項目における自由記述だけではなく、他の質問項目の自由記述の多くにおいても同様な状況が認められる。すなわち、教科指導をめぐる教員の専門性については、学術的な専門知識としての「理論」の側面（【A】）と、体験的な技能としての「実践」の側面（【B】）との混同がかなり認められるとともに、同じ体験的な技能としての「実践的指導力」に関しても、授業を設計する段階に関わる実践的指導力（【B－1】）、授業を実際に実践する段階に関わる実践的指導力（【B－2】）、授業を実践した後にその成果を評価する段階に関わる実践的指導力（【B－3】）の3つ局面が必ずしも区別して意識されていない状況がうかがえる。

自由記述に関するこうした記載の傾向は、質問項目の様式自体に不備があったものと思われるが、それとともに、現職教員自身も、教科指導をめぐる専門性について、それを構造的に分類しながら意識していないという実態がうかがえる。今後、教職生活の全体を通して、「学び続ける教員」として教科指導力という職能を継続的に向上させていくためには、現職教員が自分自身の教科指導力について、分析的に省察しようとする意識と能力を併せて身につけていくことが重要になってくるものと思われる。そうして初めて、「省察的实践家」として、教科指導をめぐる教員の専門性における中核的な力である【A－4】および【B－4】を駆使しながら、自己の教科指導力という職能を継続的に向上させていくことが可能となっていくと言える。

### 3. 教員育成指標の今後の検討に向けての示唆

#### (1) 教員養成教育をめぐる課題

2016（平成28）年11月に、教育公務員特例法の一部を改正する法律が成立し、その第22条の5において、公立の小学校等の校長及び教員の任命権者は、教員の育成指標に関して協議するために、教員育成協議会を組織することが規定された。また、第22条の3において、育成指標の作成にあたっては、任命権者は、文部科学大臣が策定した指針を参酌して定めることとされた。この文部科学大臣が策定した指針は、2017（平成29）年3月に告示され、その中では、指標の内容を定

める際の観点として、次の7点を挙げている。

- ① 教職を担うに当たり必要となる素養に関する事項
- ② 教育課程の編成、教育又は保育の方法及び技術に関する事項
- ③ 学級経営、ガイダンス及びカウンセリングに関する事項
- ④ 幼児、児童及び生徒に対する理解、生徒指導、教育相談、進路指導及びキャリア教育等に関する事項
- ⑤ 特別な配慮を必要とする幼児、児童及び生徒への指導に関する事項
- ⑥ 学校経営に関する事項
- ⑦ 他の教職員との連携及び協働の在り方に関する事項

そして、教員のライフステージの成長段階に応じた指標を策定することとなっているが、その中で、「新規に採用する教員に対して任命権者が定める資質」については、指標の第1段階として必ず設けることとなっている。

さらに、こうした指標の策定とは別に、前述した通り、大学における教職課程全体の質保証を目指すために、全国すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を提示した「教職課程コアカリキュラム」の検討が行われている。この「教職課程コアカリキュラム」は、国立の教員養成系大学・学部を中心として取り組みが行われてきた「教員養成スタンダード」のナショナルスタンダードとしての意味を持つものである。

このように、今後における大学での教員養成教育においては、これまで以上に養成しようとする教員像についての目標を明確にするとともに、それらに関係する教職員の間で共有することが求められる。また、その際には、「学び続ける教員」の視点から、教職生活の全体を視野に入れつつ、教員の職能成長を構想していく視点が重要となる。すなわち、大学における教員養成教育は独立して存在するのではなく、あくまでも入職後の現職教員研修に連続した不断の成長につながっていく、その出発点として位置づけていくという視点が重要となる。

そうした視点から見た場合に、若手の現職教員を対象として実施した「教員の養成と研修に関するアン



ケート」の調査結果を見る限り、現在の大学での教員養成教育をめぐる課題として、次のような点を指摘することができる。

1点目は、「学び続け深化する教員」を育成する視点からみた場合に、「理論と実践との往還（融合）」の重要性を再認識することである。すなわち、入職して間もない新任期の教員が、どちらかと言えば、体験的な技能としての「実践」の側面で課題に直面していることが多いのに対して、10年経験者研修参加者にみられるように、ある程度の教職経験を重ねてくると、体験的な技能としての「実践」の側面だけではなく、学術的な専門知識としての「理論」の側面について学び直しながら、自己の体験的な技能としての「実践」の側面についてとらえ直したいという意識の高まりが認められるからである。換言すれば、体験的な技能としての「実践」の側面だけでは、教職生活全体の中で「学び続ける」際に限界があるといえる。こうした意味からも、国立の教員養成系大学・学部においては、今後は現職教員の研修にも積極的に関わっていくことによって、大学機関としての専門性を生かしていく努力が求められる。

2点目は、上記とも深く関係してくるが、教員養成教育の現状に対して、学校現場との乖離、すなわち実践的な側面の少なさについて指摘されることが多い。宮城教育大学における学生に対する各種のアンケート調査の結果からも同様な傾向が認められ、こうした傾向は全国的にも共通した傾向である(岩田、2010;梅澤、2013)。しかし、上述したように、「学び続ける」際には、「実践」の側面のみでは限界がある。今後は、実践重視の学生の意識に単に迎合するだけではなく、むしろ教員養成教育の段階において予め、「理論」の側面の重要性について、学生に対して積極的に気付かせておく努力が求められる。すなわち、教科内容に関する専門教育科目、教職に関する専門教育科目のいずれにおいても、授業科目担当者は、学術的な専門知識としての「理論」が、学校現場での具体的な課題解決とどのように結びついているのかについて、学生に対して丁寧かつ明示的に説明することを通して、学術的な専門知識としての「理論」の持つ意味や役割について学生に説得的に伝えていく努力が求められる(別惣他、2010;諏訪、2013)。教員養成教育に責任をもつ大学は、学生自身による「予定調和」に期待することはできず、

説明責任が大学側にあることをしっかりと自覚すべきであろう。特に、国立の教員養成系大学・学部においては、こうした教員養成教育のモデルを積極的に構想していく使命と役割を担っているという自覚を持つべきである。

## (2) 現職教員研修をめぐる課題

上述した教育公務員特例法の一部を改正する法律が成立し、それに関する諸方策が講じられる動向の中、宮城県教育委員会においても、宮城県教職員育成協議会を2017(平成29)年4月に設置し、養成部会、採用部会、研修部会という3つの部会を通して、教員の育成指標の作成および運用をめぐる具体的な協議が始まることとなった。筆者がこれまで、宮城県教育委員会および仙台市教育委員会と協働しながら、「生涯学び続け深化する教員」を育成していくためのシステムづくりについて協議を重ねてきている取り組みは、目指す方向性においては、この宮城県教職員育成協議会での協議と同一であった。むしろ、そうした動向を先取りした取り組みであったともいえる。しかし、残念ながら、われわれの力不足と時間的な制約の下で、「生涯学び続け深化する教員」を育成していくためのシステムづくりについて具体的に構想することまでは実現できなかった。

しかしながら、今後、若手の現職教員に焦点をあててみた場合に、教員研修をより有意義なものにしていくための課題については、いくつかの視点が見えてきたように思われる。上述した宮城県教職員育成協議会の養成部会においては、教職経験段階の区分については、宮城県教育委員会が2008(平成20)年3月に策定した「宮城県教員研修マスタープラン～学び続ける教員のために～」において提示されている4つの教職経験段階を、基本的に今後も踏襲していく方向で検討されている。その4つの教職経験段階とは、次の通りである。

第Ⅰ期(教職1年目～5年目):基礎形成期

第Ⅱ期(教職6年目～10年目):基礎成長期

第Ⅲ期(教職11年目～20年目):基礎充実期

第Ⅳ期(教職21年目以上):深化発展期

さらに、宮城県教職員育成協議会では、この4つの教職経験段階における育成指標に加えて、「新規に採用する教員に対して任命権者が定める資質」に関する



育成指標についても第0期という位置付けの下で、現在検討を進めている。こうした教職経験段階の中で、基礎形成期および基礎成長期、すなわち教職10年目までの若手の教員について、教員研修をめぐる課題として、「教員の養成と研修に関するアンケート」の調査結果を見る限り、たとえば、次のような点を指摘することができる。

1点目は、教員養成、採用、現職研修といった教職生活全体を継続した一体的なものとして充実させていくためには、教員養成教育をめぐる課題の部分において前述した点とも重なるが、現職教員研修においても、「理論と実践との往還（融合）」の視点から、理論的な内容を取り入れた研修内容を今後は充実させていくことが求められる。特に、教職経験が10年以上のミドルスクールリーダー以降の教員ステージでの充実が求められていると言える。そのためには、これまでの中央教育審議会答申等において繰り返し指摘されてきているように、地方自治体の教育委員会においては、今後は地元の大学との連携をさらに具体的に進め、大学に対して現職教員研修に積極的に協力してもらうための環境整備に努める必要がある。

2点目は、「学び続ける教員」の視点から、現職教員が自己の教職経験を振り返りつつ、資質能力のさらなる高度化を継続的に実現していくためには、教科指導における自由記述の整理・分析の部分において前述したように、今後は教科指導の側面だけではなく、生徒指導・教育相談の側面等においても、教員自身が省察するための枠組みを具体的にイメージできていることが不可欠である。そのためには、教科指導や生徒指導・教育相談の側面等について、省察するための枠組みを意識化していくための教員研修の充実が求められる。なお、そうした研修においては、理論を座学として受身的に学ぶのではなく、ワークショップ形式などを取り入れながら、現職教員同士で主体的に学び合うという学び方に配慮していく必要があるのではないだろうか。

## 結び

本稿では、宮城教育大学が2013（平成25）年度から取り組んでいる大学COC事業の一環として、イノベティブ・ティーチャー養成・育成マップ検討委員

会が2015（平成27）年および2016（平成28）年に実施した「教員の養成と研修に関するアンケート」の調査結果について考察を試みようとした。この考察を通して、教員の生涯にわたる専門性発達をめぐる課題について明らかになったことは、次の点である。

まず、第一点目は、2015年調査の結果と2016年調査の結果とを比較してみると、教職経験が10年以下の若手教員が直面している教育・指導上の課題について、特徴的な傾向のほとんどが2年分の間で共通しており、このアンケート調査の結果については、ある程度普遍的な特徴を表していると考えられることである。次に、第二点目としては、教科指導に関する自由記述の整理・分析の結果からもわかるように、現職教員が自己の教職経験について省察していく際に、そのための省察の枠組みをイメージできていることが、教員の専門性発達において重要ではないかということである。そして、第三点目は、永きにわたる教職生活全体にわたって「学び続ける教員」を育成していくためには、教員養成教育と現職教員研修のいずれにおいても、「理論と実践との往還（融合）」という視点を重視していく必要があるということである。また、そのためには、教育委員会と大学との連携をさらに推し進めていくことが求められる。

一方で、本稿では十分に考察することのできなかった課題も数多く残されている。その中でも最も大きな課題としては、宮城県教育委員会・仙台市教育委員会と宮城教育大学との間で協議を続けてきた結果について、「生涯学び続け深化する教員（＝イノベティブ・ティーチャー）」を育成していくためのシステムづくりまでに具体的に構想するに至らなかったことである。「宮城協働モデルによる次世代型教育の開発・普及」という宮城教育大学のCOC事業は、2017（平成29）年度で終了することになっているが、宮城県教育委員会および仙台市教育委員会と本学とが協働しながら、「生涯学び続け深化する教員」を育成していくために進めてきたシステムづくりについての協議の成果は、2017（平成29）年に発足した宮城県教職員育成協議会における議論に、何らかの形で引き継がれ、生かされていくとともに、宮城教育大学の教員養成教育を今後改革していく際に、取り入れられていくことを期待しつつ、筆を擱きたい。

## 文献

- 五十嵐誓(2011)『社会科教師の職能発達に関する研究－反省的授業研究法の開発』学事出版
- 岩田康之・別惣淳二・梅澤実・諏訪英広・米沢崇(2010)「小学校教員養成のカリキュラム評価に関する考察－学部生と教員初任者の意識調査を中心に－」『東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅱ』第61巻
- 梅澤実(2013)「小学校教師はどこで育つか」『小学校教師に何が必要か』東京学芸大学出版会
- 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会(2017)「教職課程コアカリキュラム(案)」
- 諏訪英広(2013)「『学ぶ側』にとつての教員養成カリキュラム」『小学校教師に何が必要か』東京学芸大学出版会
- 中央教育審議会(2015)「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)」
- 鳴門教育大学特色G Pプロジェクト編著(2010)『教育実践の省察力をもつ教員の養成』協同出版
- 平松義樹(2008)「『教師成長物語』～『授業力』を育成・成長させるための関係諸機関の連携」『日本社会科教育学会全国大会発表論文集』第4号
- 別惣淳二・岩田康之・米沢崇・諏訪英広・梅澤実(2010)「小学校教員の資質能力形成に関する調査研究－学部生と新任教員の到達度評価を中心に－」『兵庫教育大学紀要』第36巻
- 松岡尚敏・村上由則・出口竜作・堀田幸義(2017)「宮城教育大学における教員養成教育の軌跡と展望(2)―『イノベティブ・ティーチャー』育成の視点から―」『宮城教育大学紀要』第51巻
- 宮城県教育委員会(2008)『宮城県教員研修プラン～学び続ける教員のために』
- 文部科学省(2017)「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」
- 谷田部玲生(2009)『社会科系教科における現職教員の授業力向上プログラム作成のための研究』国立教育政策研究所

(平成29年9月29日受理)