

# 大学院レベルにおける教員養成・教師教育の課題（2）

## —教職大学院における実務家教員のFDに関する研究—

研究代表者 沖野 清治（教育学講座）

研究分担者 佐々木哲夫（教育学講座）

大里 剛（教育実践総合センター）

西本 正頼（教育実践総合センター）

### I 本研究の目的

本研究の目的は、研究者教員と実務家教員との協働のあり方を研究課題として、先行する教職大学院のインタビューを中心とした調査を通して課題を見出し、今後の実務家教員のFDにつなげていくことである。

これからの社会の大きな変動に対応できる教員育成をしていくことが、今後の日本の教育の大きな課題となっている。そのため、教員に求められる高度の専門性や実践的力量的形成といった資質能力を確実に身に付けることの重要性が高まっている。このような背景のなか、平成18年7月11日中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度に在り方について」（以下「中教審答申」と略す）により、いわゆる教職大学院の設置が提言された。平成20年度に19校開設され、平成27年度現在では27もの大学が設置している。

教職大学院においては、実践的指導力育成のために「連携協力校」の設置を義務づけるとともに、高度な実務能力を備えた指導スタッフ（実務家教員）が義務づけられている。中教審答申の参考資料「教職大学院における『実務家教員』の在り方について」において、「実務家教員に求められる役割は、単に事例における知識の豊富さだけではない。教職大学院における指導内容が、実践の構造化、臨床的な実証研究の構築にあることから、実務家教員には、事例や事例知識等をコーディネートしていく役割とともに、理論と実践の架橋を体現するものとして、研究的省察を行い、リードする役割が求められる」とある。また同参考資料では「教職大学院においては、実践的な内容は実務家教員のみにより分担・分業されるべきものとの考えをとるべきではない。実務経験を有する実務家教員といわゆる研究者教員とがともに協働しつつ、全体として実践的内容を意識した教育が展開される必要がある」とされている。

しかし、理論と実践の架橋が声高に叫ばれながら、その具体が明確でなく、実務家教員としての協働の在り方も不鮮明である。そこで、本稿では、先行教職大学院の実態を調査し、分析することで、課題状況と向かうべき方向性について整理していきたい。（大里剛\*）

### II 先行研究の整理

#### 1. 教職大学院の目的と課題

教職大学院は「新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成及びスクールリーダーとなるような現職教員の養成を基本とし、学校現場が直面する諸課題の構造的・総合的な理解に立って幅広く指導性を発揮できる教員の養成を目的とする」ものである<sup>1</sup>。

教職大学院のカリキュラムが、学校現場での実習を重視し、実践を強調していることについて、浜田博文は、「従来の修士論文による『学術的独創性』の追求とは異質であり、その意味で昔ながらの研究者養成をモデルにした大学院教育での知的経験とは異なる。ただし、それは研究を忌避することでは実現しない。研究者が研究的議論をベースにして蓄積してきた数多くの経営実践ケースを、それぞれの職務経験を持つ受講者が分析し、試行し、意思決定するトレーニングだからである。そこには、現場のフィールドワーク等では得難い、極めて高度の『知的挑戦』が生起するに違いない」として、特にスクールリーダー教育における「実践性」について理論と実践との間を往還させられるような認識力を高めることの重要性を説いている<sup>2</sup>。そして、理論と実践、あるいは研究者と実践者との関係をいかに結合させるかということが重要トピックとなっているとしたうえで、『多くの議論は、理論が実践を踏まえていない』『研究者が実践者との関係を築いていない』というところから、研究と教育の中に「実践性」を取り入れるべきだということに帰着する<sup>3</sup>。

## 2. 教職大学院の教員に求められていること

前述の教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議では、「実務経験と研究能力をあわせ持ち、学校現場全体を客観的、理論的に見通すことができる力を有する実務家教員を、積極的に採用、育成していくことが必要である」とされている<sup>4</sup>。

学校拠点方式を採用する福井大学では「大学院の授業においても、現職教員院生と大学教員は協働探究者なのであり、そういった関係を実現できる大学院授業が重要」であるとして、教員養成系大学の教員を目指す研究者も博士課程を修了すれば適格というわけではなく、むしろ「博士課程に在籍している間に、教職大学院でインターンシップを行い、協働探究する授業形態について協働して研究を重ねること」の重要性を説いている<sup>5</sup>。

いずれも実務家教員に対する研究力と同時に実践の中に理論を見出すことのできる能力が求められているといえることができる。しかし、文献による調査だけでは、実務家教員についての具体的な姿が見えにくく、研究者教員と実務家教員の協働の在り方などの実態については情報共有されていない。そこで、各地の先行する教職大学院を直接訪ね、インタビュー調査をすることにした。

(沖野清治\*)

## Ⅲ 調査の対象と方法

### 1. 調査対象

(1) 調査対象として選んだ大学院 (一覧表)

No	大学院名	特 徴
1	A	私学として、教員養成に伝統と実績がある。
2	B	教職大学院の草分け的存在であり、院生、コースも多様である。
3	C	地元教育委員会との関係が濃密。教職大学院としての歴史、実績も豊か。
4	D	連合教職大学院方式を採用し、T・Tシステムを徹底させている。
5	E	教職大学院として歴史・伝統があり、他の教職大学院への発信力が強い。
6	F	総合大学であり、共通科目に独自の教育実践研究がある。
7	G	全国の先行教職大学院の実態調査を実施し、独自の教師像の構築。

(2) 調査対象の条件

- ・調査対象の条件は、「実習校との連携」「複数校にまたがる連合教職大学院」「私学の教職大学院」「教職大学院としての歴史と伝統」「教育委員会との連携」等の特色を持つ教職大学院

(3) 調査データは何に基づいているか

- ・調査データは、主にインタビュー、「教職大学院認証評価・自己評価書」、HP、教職大学院が作成した資料に基づくことにした。
- ・本調査は、実際現地に赴き、施設や授業の一端に触れながら、あくまでも、現段階における各教職大学院の取組について、「インタビュー」を核として整理し、各教職大学院の刊行物等の文献でフォローした。

## 2. 調査の視点

ア 「理論と実践との架橋・往還」について、どう考えているか

イ 研究者教員が理論を分担し、実務家教員が実践的内容を担当するといった分業ではなく、協働すること（T・T）の意義づけ及びその在り方

(沖野清治\*, 佐々木哲夫, 西本正頼\*, 大里剛)

## IV 調査結果

教職大学院名（A大学教職大学院）

ア <理論と実践との架橋・往還>について、どう考えているか

研究者教員、実務家教員とも個々がそれぞれの専門分野で理論と実践が往還できることを求めている。つまり、指導者一人一人が理論と実践の往還ができてこそ、指導ができると考え、実績を積み重ねている。また、定期的に情報交換を行い、共有理解を図り、研究者教員と実務家教員の合同FDも行っている。

イ 研究者教員と実務家教員の協働の在り方

「協働」を形でとらえておらず、そのため研究者教員と実務家教員の協働で行っている講義はほとんどない。また、基本科目群のほとんどが現職とストレートマスターに分けて授業を行っている。T・Tにこだわらず、講義の内容、対象者の実態に合わせて、柔軟に対応している。

教職大学院名（B大学教職大学院）

ア <理論と実践との架橋・往還>について、どう考えているか

- ・特にこのことに強いこだわりは無いようである。“…理論と実践のバランスに配慮し、それらを往還・架橋した教育活動…”という程度である。
- ・その背景として、実務家教員任用の要件の中に、博士号取得者や大学院卒で学会発表の経験者、附属学校で長年教育研究に携わっていた者等ということがあるようである。
- ・基本的には、指導者個人として理論と実践の架橋・往還が求められると捉えられる。
- ・開学、開院してから時間が経過していることから、このことに関しては、様々な議論を経て今日に至っていると考えられる。

イ 研究者教員と実務家教員の協働の在り方

- ・上記アに照らして、T・Tは、ケースバイケースが基本のようである。4コース、100人を対象にしていることから、そうした実態のようである。
- ・院生の「学び」については、学部卒と現職とでは、問題意識のレベルに格差があり、指導形態には様々な工夫をしている。入学が決まった時提出する「個人カード」を用いたヒヤリングを入念に行い、「学び」の方向づけや連携協力校の選定に役立っている。
- ・学修が進むにつれ、学部卒院生と現職教員院生との合同授業や共同研究では、現職がリーダーシップを発揮し、学部卒院生を上手くリードし、相互が「学び合う」姿勢が見られる。
- ・現職教員院生の問題意識のレベルがかなり高く、指導者側の力量が相当程度問われている。

教職大学院名（C大学教職大学院）

ア <理論と実践との架橋・往還>について、どう考えているか

講義や文献で「理論」を学んでいる時に起こり得る、学校現場で「実践」してきた時の具体的な場面が想起される瞬間。または、学校現場で「実践」中に「そういうことだったのか」と「理論」的な部分が想起される瞬間。そのように理論と実践を往還することによって「架橋」ができてくる。

イ 研究者教員と実務家教員の協働の在り方

研究者教員、実務家教員5名によるT・T授業を午後2コマ連続で実施し、授業後5コマ目でリフレクション、次時の授業計画を練る。授業計画は随時、修正案が日常的に出されるため最終計画案を授業開始前の昼休みに参集し最終打ち合わせを行っている。こうした授業中は勿論のこと、事前・事後全ての時間で全ての教員が協働により、理論と実践の往還・融合の高質化を図っている。

教職大学院名（D大学教職大学院）

ア <理論と実践との架橋・往還>について、どう考えているか

- ・「理論と実践の融合」のため、研究者教員と実務家教員とが協働して指導に当たっている。こうした体制こそが教職大学院のあるべき姿である。
- ・大学と学校での学びを往還させることによって理論と実践を融合する新しい教育の創造ができる。

イ 研究者教員と実務家教員の協働の在り方

- ・T・Tを行わない教職大学院は、教職大学院ではない。個々の指導では、指導内容に「ずれ」が生じ、このことが、院生の不信感に繋がり、結果的に指導の質の低下、学びの質の低下を招く。
- ・T・Tを確実に行うためには、教員同士の打合せ、FDが極めて重要である。
- ・院生の「学び」については、現職教員と学部新卒者とが上手く連携し、互いに学び合おうという姿勢が見られる。

教職大学院名（E大学教職大学院）

ア <理論と実践との架橋・往還>について、どう考えているか  
・研究者教員も実務家教員も区別はない。同じ立場であるということは、どちらの立場でも理論と実践が大切であるということで、研究者教員も授業という実務をしているのが実際である。

イ 研究者教員と実務家教員の協働の在り方  
・文科省の勧めもあり、本学もT・Tをすることを旨として実務家教員と研究者教員と一緒に授業をしていた。しかし、2年毎のカリキュラム見直しの際、このやり方では院生の評価が悪かった。それは中途半端という評価である。そこで、各教員の持ち味を生かし、特化することにした。

#### 教職大学院名（F大学教職大学院）

ア <理論と実践との架橋・往還>について、どう考えているか  
・研究者は理論から言うところだといったとしても、現職は違う見方を発見しているのではないか。それを理論化することが大切で、そのことは一人の中ですべきことである。

イ 研究者教員と実務家教員の協働の在り方  
・研究者と実務家がそれぞれの見方・考え方を示すことが重要で、研究者教員の分析はたとえこうだということであっても、実務家特有の目を見て、事実から言うべきである。それを闘わせることにより「目」を伝えることが大切で、その過程を院生が学んでいくべきである。

#### 教職大学院名（G大学教職大学院）

ア <理論と実践との架橋・往還>について、どう考えているか  
・真の意味での「理論と実践の融合・往還」は、カリキュラム編成や授業システムに反映させるものと捉えるのではなく、各教員個人が自己内在化すべき教育指導的課題であると考えている。  
・研究者教員は更に実践感覚を磨き、実務家教員は理論的・研究的視野を広げ、自分なりの「個人的な融合点」を模索することが極めて重要である。

イ 研究者教員と実務家教員の協働の在り方  
・上記アを踏まえ、T・Tは殆ど実施していない。  
・ケースによっては、T・Tもあるのかもしれないが、殆どは、個別指導である。この方法が院生の中に「ずれ」が起こらず、指導の質や効果が向上する。  
・院生の「学び」が大きな課題であると捉えている。現職教員と「学部直進」ではレベルがかなり異なり、同様にというわけにはいかない。特に、学部直進者については苦労している。  
・強制ではないが、どこかの学会に所属し、研究発表するよう指導している。

(沖野清治\*, 佐々木哲夫\*, 西本正頼\*, 大里剛\*)

## V 理論と実践の関係の捉え方（教職大学院のタイプ）

理論と実践の関係をどうとらえればいいのかであろうか。実際の問題として考えたとき、理論と実践は二項対立的に存在するのではなく、研究者教員の理論の中に実践は存在する

し、実務家教員の実践の中にも経験から紡ぎだした理論が存在すると考えられる。整理のために、理論と実践の関係をタイプ別に整理し、先行教職大学院のインタビューを中心にした調査から、理論と実践の関係をどう考えているのか、そしてそれらはどのようなタイプに分類できるのかを整理することにした。

ドナルド・ショーンによると、「19世紀の実証主義の影響を受けた理論と実践という二項対立的思考にもとづいて、厳密な科学的手法で解明される基礎と呼ばれる純粋科学を頂点に、その下に応用科学、それらを適用する臨床実践という、知識と技術の階層構造、研究と実践の階層分化が作りだされてきた。専門は細分化され、実践者には、問題を解決するための標準化された知識・技術を獲得することが求められてきた<sup>6)</sup>とされている。つまり、大学院知である形式知を獲得し、それを学校現場に適用していくタイプ（ここではAタイプとする）である。

次のタイプとして考えられるのが、「為すことによって学ぶ」方針のもと、基本的なものを学んだ後、現場実習において感じ取ったものを学校において省察していく学部時の教育実習、あるいは、教育センター等における実務を経験している教員が受講する行政研修などがそれに該当すると考えられる（ここではBタイプとする）。このタイプは、すぐに役立つ指導技術や改善のための視点などの即効性や実効性をねらうものである。

学校現場が直面する諸課題の構造的・総合的な理解に立って幅広く指導性を発揮しなければならない教職大学院の場合、テクニカル・スキルやヒューマン・スキルだけでなく、コンセプチュアル・スキルが必要となってくる。毎日が目の前の課題を解決していかなければならない現場におけるOJTや一時的な研修だけではなかなかコンセプチュアル・スキルは身につかない。その学修を可能にするのは、短期間の研修だけでは難しく、大学院教育においてこそ徹底できるものである。

曾余田浩史は、野中郁次郎らの知識創造モデルから、知識には「言語化していない・しがたい」現場の知である「暗黙知」と言語化された明示的な知である「形式知」があり、これら二つの知の相互循環が知識創造の本質であるとしている。そしてさらにコンセプトやビジョンを創るには、暗黙知を形式知に変換する力（概念化能力）が必要であるとして、形式知と暗黙知との相互循環を促すプログラムをデザインすることが大きな課題であるとしている<sup>7)</sup>（ここではCタイプとする）。曾余田は、Aタイプのような従来の学校経営研究では、「研究コミュニティから学校現場へのモノローグ的な関係が生まれがちである。学校現場の外から導入される形式知は、その学校現場の暗黙知（組織文化）を考慮に入れないため、無視されるか、正当化のための形だけの導入に終わる可能性が高い」としている<sup>8)</sup>。そして「研究者自らが学校現場に参入してコミットし、支援的な実践（関わり、対話、はたらきかけ）を通して暗黙知と形式知の相互循環を行っていく営み」としての臨床的アプローチこそ「暗黙知と形式知の相互循環の繰り返しによって、実践的有効性の高い形式知を創造するとともに、学校の力量を高めていく」ことにつながっていくとする<sup>9)</sup>。

コンセプチュアル・スキルをつけていくための大学院における授業の重要性に力点を置く場合は、大学院において理論的な学習を丁寧に行った上で、実践のための計画をじっくり立てることに重点を置き、暗黙知と形式知の相互循環を行っていくことになる（これをC1タイプとする）。

2001年から学校拠点方式をとっている福井大学は、「具体的に子供にかかわり実践し、

省察し、再構成し、さらにまた実践するサイクルの中に身を置くことのできる教育課程が必要である」<sup>10</sup>として、学校に拠点を置きながら暗黙知と形式知の相互循環を行っている。教職大学院のほとんどはCタイプである。大学院教育に力点を置くタイプと学校現場に力点を置くタイプが存在するが、理想的な発展形は、大学院においても学校においても形式知と暗黙知の往還がなされているものである（これをC2タイプとする）。理想を追求したいところであるが、現実的には、その中でも大学院知に重点を置くか、学校における実践知に重点を置くかによって、C1からC2の間で各教職大学院の個性が存在すると考えられる。

以上のことを踏まえ、これらのことを整理するため、曾余田の形式知と暗黙知との相互循環を促す臨牀的アプローチを土台として、タイプ別に整理したモデルが図1である。

タイプ別	Aタイプ	Bタイプ	Cタイプ	
			C1	C2
理論と実践の関係図				
可能性と課題	適用による効果もあるが、学校現場の外から導入される形式知は、その学校現場の暗黙知(組織文化)を考慮に入れないため、無視されたり、正当化のための形だけの導入に終わる可能性がある。	短期間にノウハウを身につけることができるが、スキーマはつくられていない。	大学院知を学校に適用するだけでなく、学校現場における暗黙知を形式知に変換する力をも身につけ、自己改善力をもつことができる。しかし、ややもすると個人的力量形成に終わる可能性もある。	院生や修了生を中心に、教職員を巻き込んで、学校が主体性を発揮し、創造していく力を獲得する(ネットワーク力を育成し、地域貢献に発展させることが可能となる)。
実務役割教員	組織文化に適合した形式知の導入に尽力すること。	形式知を暗黙知に変換するための絵解きをすること。	形式知を暗黙知に変換するための絵解きをし、暗黙知を形式知に変換する支援をすること。	「形式知」⇄「暗黙知」の変換力育成と高質化のための学びの協働化を促進すること。

図1 教職大学院のモデル

(沖野清治\*)

## VI 考察

### 1. 見出した課題

教職大学院修了者に求められる力量は、単に個人的な能力や技能を身につけることだけでなく、「学校のチーム力」の中核となることである。そのために、ネットワーク力を含めたマネジメント能力をもって、現場の中で周りを巻き込み、循環を起動させる力量をもつことが不可欠である。浜田は、ビジネススクールにおける経営者の例を引いて、「経営者と

して出発したときまず感じたのが『実務で使える理論は、意外に少ない』という実感だった」ことを紹介し、自ら考え抜き、自ら回答を出すという経験そのものの中に力量が形成されたことを紹介している<sup>11</sup>。それはAタイプやBタイプの学修では困難であり、Cタイプになることにより可能となる。Cタイプの特徴は、テクニカル・スキルはもとより、ヒューマン・スキル、コンセプチュアル・スキルを獲得することにある。その際、「どこで学びが発生」すると考えるかによって暗黙知と形式知の循環の重点が決まってくる。それが各教職大学院の特色を形づくっている、と考えられる。実際には、大学院の教員個々の考え方や院生の実態等の差も見出せるため、統一的な整理は難しいが、見出した課題は次の二点である。

一点目は、理論と実践の往還・架橋はどうあるべきかということについての教職大学院としての理念そのものが整理しきれていないという点である。なぜなら、理論と実践の往還についての教員個々の捉え方の違いや精緻化されていない点の実態としてあると考えられるからである。その整理が不十分なままでは、教職大学院における高度の専門性や実践的力量をより実効あるものにするにはできない。

二点目は、各教職大学院における理念と実態がずれている状況があるのではないかと、いう点である。つまり、Cのタイプ（とりわけC2）をどの教職大学院も目指してはいるものの、現実には実態としての段階が一段階下にずれているのではないかと、いうことである。

これらの課題を克服するためには、教職大学院における整理はもちろんのこと、教職大学院と学校現場の連携こそ重要であり、理論と実践の架橋をどのように捉え、どう院生の理論知と実践知を紡ぎだしていくかを協働して創造していくことが鍵となる。

## 2. 検討すべき方向性

### (1) 「学び」はどこにあるのか

教職大学院の目的は「高度で総合的な実践的指導力を備えた教員」の育成である。そのためには、先述したように、教育活動は理論と実践を融合してこそ効果があるものとなる。大学院の講義であれ、教育現場での実地研究であれ、各自の理論と実践を常に、往還していくことで「高度で総合的な実践的指導力」は培われる。

重要なのは、院生一人一人が、自身の実践と構築した理論を往還させながら、学校における諸課題の解決に向けて、より豊かな教育実践を創造、開発していく姿勢である。「学び」は大学院での講義でも起き得るし、実地研究校でも起こる。教職大学院が目指す学びは、どこにでも存在するのである。大切なのは理論と実践を自分の中で往還させていくことであり、そのことに実務家教員がどうコミットしていくかが重要となる。

### (2) 自分の実践をどう理論化するか

この度の先行する教職大学院へのインタビュー調査や文献研究による研究を通して、僅かなサンプルではあるが、たゆまぬ努力により自らの理論構築を図ろうとする実務家教員の姿を拝見することができた。武嶋俊行は、実務家教員について、「実務経験と経験的教育事象の体系化と構造化が必要となる。個々の教育事象を歴史的・法制的・社会的文脈のなかにきちんと位置づけ、意味づけなければ、事象研究で活用可能な効果的知識には昇華で

きない」「実務家教員には、こうした個別性を一般的普遍性に変換できる能力、また個別性の中から一般的普遍性を読み取れる能力や省察力が問われている」と述べている<sup>12</sup>。

また、成田喜一郎は、「事後だけではなく事中・事前に新しい理論やエビデンスをもとに振り返る〈省察 reflection〉はもちろん、実践に裏打ちされた直観や気づきをもとに振り返る〈観想 contemplation〉など、多様な振り返りの手法を身に付けていく必要があり・・・」と直観等の重要性について主張している<sup>13</sup>。さらに、実務家教員が、大学院において理論と実践との往還・架橋について、「講義や文献で「理論」を学んでいる時に起こりうる、学校現場で「実践」してきた時の具体的な場面が想起される瞬間。または、学校現場で「実践」中に「そういうことだったのか」と「理論」的な部分が想起される瞬間。そのように理論と実践を往還することによって「架橋」ができてくる」と定義している<sup>14</sup>。

これらのことから、実務家教員は、教職大学院の授業を初めとするあらゆる教育事象においてたゆまなく、これまでの自らの過去の実践を帰納的且つ院生の現在の学びを類推的に省察し、自らの理論や概念を再構築するとともに、これらを演繹的且つ汎用的に各教育事象に適応させていくスパイラルの自らの学びを創造する必要がある。

### (3) 実務家教員に期待される理論知

先行教職大学院の実情を視察し、相反する二つの考え方と指導形態とに出合った。

- ①研究者教員と実務家教員とがそれぞれの特徴を生かし、T・Tを行うことが、院生の学修の向上につながり、所期の目的が達成できる。正にこれが、教職大学院の真髄であり且つ「理論と実践の融合・往還」である。
- ②「理論と実践の融合・往還」は、基本的には、指導者個人が自己内在化すべき教育指導的な課題であると認識しており、T・Tの実施は、院生の学修及び授業の質の低下を招き、所期の目的が達成できない。

前者において、実務家教員に期待されるものは、研究者教員が展開する形式知、理論知に対して経験から滲み出る実践知の披瀝であると考えられる。それらが相互に関連し合う中でこそ、院生の学修、即ち、問題発見能力や課題設定、課題解決に向かう「学び」（協働的な「学び」も含め）の質が高まると捉えていると推論できる。

一方、後者は、T・Tは、院生の思考を混乱させるだけであり、研究者教員であろうが実務家教員であろうが個人で指導することが極めて重要であるとの認識である。当然のことではあるが、実務家教員は、自己の経験の理論的・研究的視野を広げ、一方、研究者教員は更に実践感覚を磨き、自分なりの「個人的な融合点」を模索することが重要だとしている。

学校における実践は、当然のことながら様々な内容に及び且つ非常に広いフィールドの中で横断的に展開される。こうした中での実践を「理論化」するためには、「学際的」視点からのアプローチが有効であると考えられる。学校における横断的に行われている諸活動の意味付けを行い、研究者教員の理論を通して理解に導いていくことが実務家教員に求められる理論化の方向の一つであると考えられる。

次年度は、これらの三つの視点から、FDを進めていくとともに、実践の中で見出した課題をさらに深めていきたい。

(沖野清治\*, 佐々木哲夫\*, 西本正頼\*, 大里剛\*)

## 注

---

- <sup>1</sup> 教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」（平成 25 年 10 月 15 日）
- <sup>2</sup> 浜田博文「総括：大学院におけるスクールリーダー教育の課題」『学校経営研究』第 34 巻 2009 年，40～41 頁
- <sup>3</sup> 同上，41 頁
- <sup>4</sup> 前注（1） 4 教職大学院の在り方（3）教職大学院の教員組織
- <sup>5</sup> 松本健一「学校拠点方式の教職大学院とは何か」『教師教育研究 Vol. 6』14 頁
- <sup>6</sup> ドナルド・ショーン『専門家の知恵』ゆみる出版，2001 年，214～215 頁
- <sup>7</sup> 曾余田浩史「これからの学校管理職に必要とされる力量」小島弘道編『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂，2004 年，255～256 頁
- <sup>8</sup> 曾余田浩史「臨床的アプローチの研究事例」『学校経営研究における臨床的アプローチの構築』北大路書房，2004 年，46 頁
- <sup>9</sup> 同上 46～47 頁
- <sup>10</sup> 松本前掲書，7 頁
- <sup>11</sup> 浜田前掲書，40 頁
- <sup>12</sup> 武嶋俊行「実務家教員の課題」『教育経営研究』第 16 号，2010 年，1～2 頁
- <sup>13</sup> 東京学芸大学「教職大学院 news paper」Vol.4，2015 年 7 月
- <sup>14</sup> 東京学芸大学「教職大学院・自主ゼミ『キーワード・カタカナ語小事典』「理論と実践の架橋・往還」（成田 2012）