

平成 26 年 4 月 7 日

## 『国立大学教員養成系大学・学部において優れた取組をしている大学教員に関する調査』について

国立教育政策研究所では、国立大学教員養成系大学・学部において「優れた取組をしている大学教員」を対象として、「教員養成担当の大学教員」に求められる資質能力、成長の機会、望ましいFD（ファカルティー・ディベロップメント）等に関して調査を実施し、報告書を作成しました。

### 1. 調査研究の概要

国立大学教員養成系大学長・学部長より「優れた取組をしている大学教員」として推薦された人に対して、「教員養成担当の大学教員」として求められる資質能力やその成長に関して調査を実施した。調査対象者は 81 名であり、有効回収票は 65 名である。本調査研究は『教員養成等の改善等に関する調査研究プロジェクト』（平成 25～26 年度、研究代表者：大杉昭英初等中等教育研究部長）として実施された。

### 2. 調査結果の概要

①「教員養成担当の大学教員」に求められる資質能力として 23 項目を挙げ、必要度を質問した。その結果、「とても必要である」という回答が 6 割を超える項目は、「教員養成担当者としての自覚（81.5%）」、「授業のデザイン（75.4%）」、「学生とのコミュニケーション（67.7%）」、「学校現場での教育実践と関連づけた授業の実施（66.2%）」、「授業やカリキュラムの改善（64.6%）」、「学生同士が教え・学び合う仕組みづくり（63.1%）」、「実践と理論の往還型のプログラムのデザイン（63.1%）」であった。

②「優れた取組をしている大学教員」になる上で有益な機会として 30 項目を挙げ、有益度を質問した。その結果、「とても有益であった」との回答の割合が高い上位 5 項目は「現職教員との交流（66.2%）」、「自らの意思による試行と実践（64.6%）」、「学生の教育実習等の現場体験への参画（52.3%）」、「同僚との議論（52.3%）」、「卒業生である現職教員との交流（47.7%）」であった。

③今後の望ましいFDプログラムについては、「教員養成担当の大学教員としての自覚を高め、教員養成における立ち位置を理解するプログラム」など、「教員養成担当の大学教員」に求められる資質能力に着目したプログラムが有効となる可能性が示唆された。

### 3. 今後の予定

教員養成系大学・学部、都道府県・政令指定都市教育委員会及び教育研究所・センター等に報告書を送付し、併せて本研究所ホームページ（<http://www.nier.go.jp/>）に掲載する。

（お問い合わせ）

国立教育政策研究所

初等中等教育研究部 総括研究官 藤原文雄

電話：03-6733-6961（直通）

〔広報担当〕企画室 企画・広報係

電話：03-6733-6925（直通）

## 本調査研究の概要

本調査研究では、国立大学教員養成系大学長・学部長に「国立教育養成系大学・学部において優れた教員養成の取組をしている人」を紹介してもらい、教員養成の意識が高いと考えられる彼らの現状認識や意見に調査することによって、今後の教員養成担当の大学教員向けのFDの在り方を考察する上での基礎的資料を得ることとした。調査の概要は以下の通りである。

### ◇実施時期

2012年12月～2013年3月

### ◇調査のプロセス

#### (1) 事前調査

アンケート調査の実施に際して、2012年4月～11月にかけて4の国立教員養成系大学・学部の学長・学部長に対して「教育養成系大学・学部において優れた教員養成の取組をしている人」の推薦を依頼し、推薦された大学教員11名に対して聴き取り調査を行った。

#### (2) アンケート調査

2012年9月～11月にかけて、全国の44の国立教員養成系大学・学部の学長・学部長に対して、「教育養成系大学・学部において優れた教員養成の取組をしている人」を大学・学部毎に3人程度推薦してもらった。協力してくれたのは27の国立教員養成系大学・学部であり、被推薦者は81名であった。

### ◇調査の方法

国立教員養成系大学・学部の学長・学部長より通知された被推薦者の連絡先に郵送とメールの両方で依頼文と調査票を送り、大学教員からはメールで回収した。

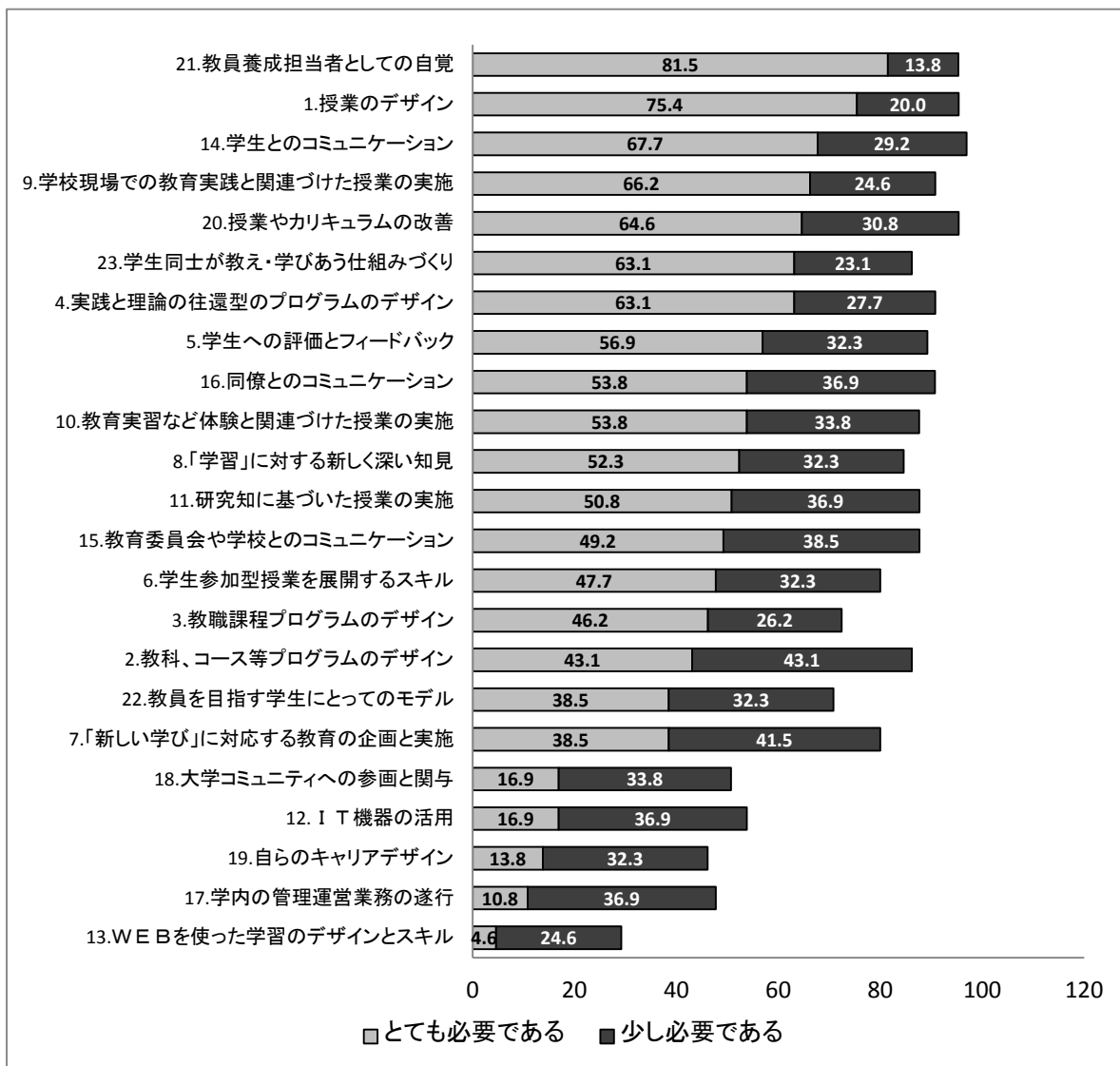
### ◇有効回収率

有効回収票数は65票で、有効回収率は80.2%であった。

## (1) 教員養成担当の大学教員に求められる資質・能力

「教員養成担当の大学教員」に対して求められると想定される23の資質・能力を用意し、それぞれの必要性について「1：まったく必要でない」、「2：あまり必要でない」、「3：どちらともいえない」、「4：少し必要である」、「5：とても必要である」の5件法を用いて質問した（【質問4-（1）】）。全回答者65人のうち、「とても必要である」と回答した割合が高い順番に並べた結果が図1-1である。

「とても必要である」と回答した率が5割を超えるのは、「教員養成担当者としての自覚」「授業のデザイン」、「学生とのコミュニケーション」、「学校現場での教育実践と関連づけた授業の実施」、「授業やカリキュラムの改善」、「学生同士が教え・学び合う仕組みづくり」、「実践と理論の往還型のプログラムのデザイン」、「学生への評価とフィードバック」、「同僚とのコミュニケーション」、「教育実習など体験と関連づけた授業の実施」、「『学習』に対する新しい深い知見」、「研究知に基づいた授業の実施」であり、順に回答率が高い。



(回答者=65人、単一回答)

図1-1 教員養成担当の大学教員に求められる資質・能力

これらの中で、一般の大学教員と比べて教員養成担当の大学教員に固有に求められていると思われる資質・能力は、「教員養成担当者としての自覚」、「学校現場での教育実践と関連づけた授業の実施」、「実践と理論の往還型のプログラムのデザイン」、「教育実習など体験と関連づけた授業の実施」、「『学習』に対する新しい深い知見」である。

この教員養成担当の大学教員に固有に求められる資質・能力をモデル化したものが図1-2である。尚、「同僚とのコミュニケーション」が「とても必要である」と回答した率が5割を超えており、教員養成の実践における協働性が重要であると考えられていると思われることから、図1-2で、複数の教員養成担当の大学教員を輪でつながるようなイメージで表現した。

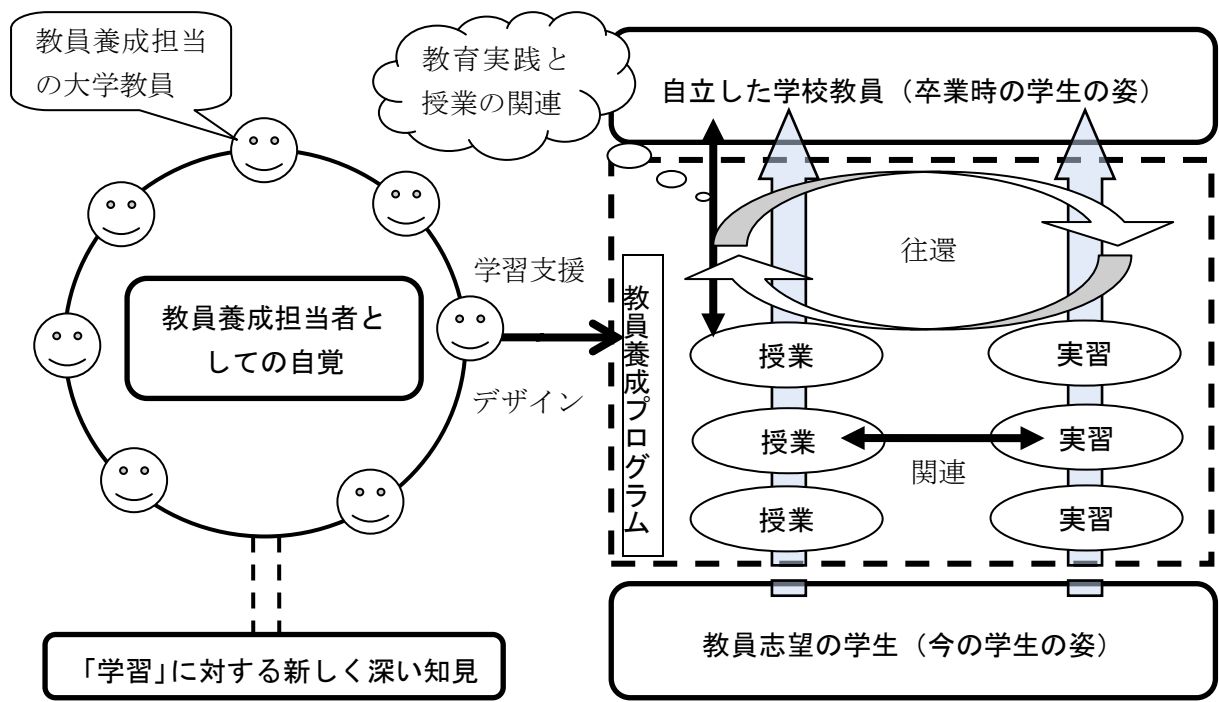
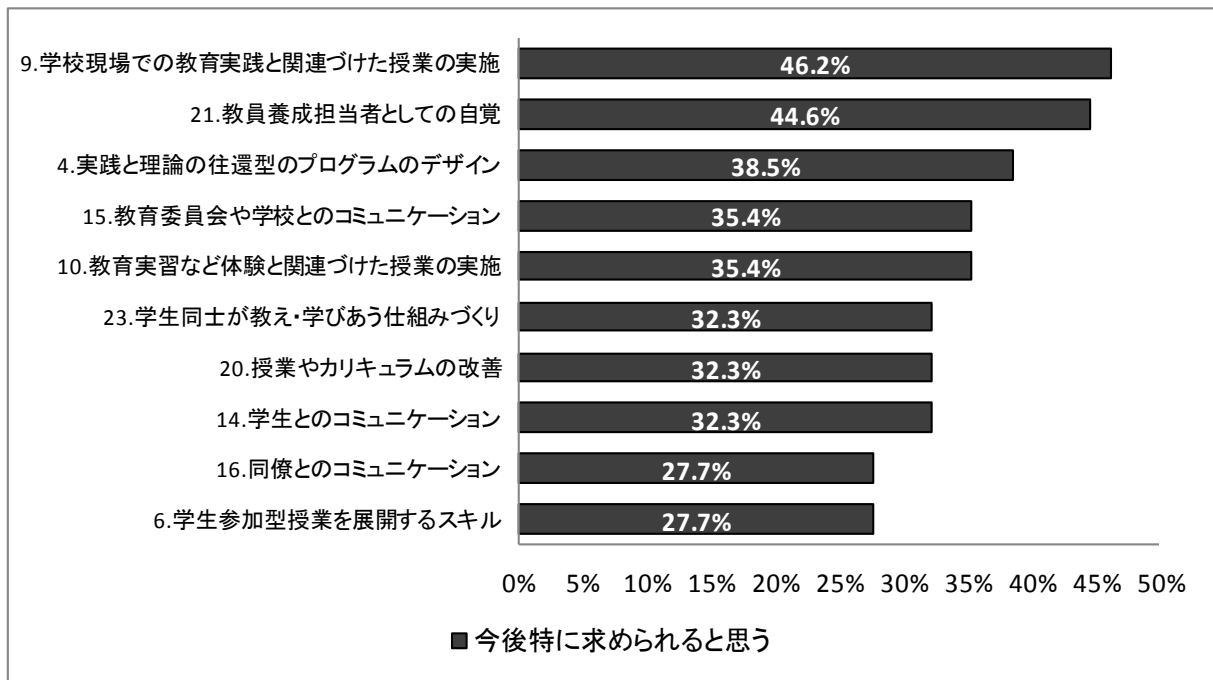


図1-2 教員養成担当の大学教員に固有に求められる資質・能力のモデル

「教員養成担当の大学教員」に対して求められると想定される23の資質・能力の中で、今後特に求められるものについて複数回答で質問した（【質問4-(3)】）。これからの教員養成の在り方を前提として、特に求められるものを明らかにするためである。全回答者65人のうち、「今後特に求められる」と回答した割合が高い順に上位10項目を並べたのが図1-3である。



(回答者=65人、複数回答)

図1-3 教員養成担当の大学教員に今後特に求められる資質・能力

## (2) 教員養成担当の大学教員のリアリティ・ショック

どの職業においても、入職後のリアリティ・ショックは大きいものがあり、ショックを受けた内容は、特定の時期のその職業の性格を特徴づけているともいえる。小中高特別支援学校教員等の場合、「仕事量の多さ」、「子供の能力差の多さ」、「管理・統制のきつさ」そしてそれにも関わらず「世間の目の冷たさ」などがショックの具体的内容として指摘されることが多いという特徴を有している。教員養成担当の大学教員の現在の仕事の特徴を浮き彫りにするために、リアリティ・ショックに関して質問を行った。「あなたが『教員養成担当の大学教員』として仕事に実際に就いた直後から5年間ぐらいの間に予想外であったこと、予想以上であったことのうちで、最も印象的だったことについてご記入ください」という質問を行い、その結果を分類した。教員養成担当の大学教員の場合には、「教員集団の現状」と「教育学部の学生の現状」についての指摘が多い。

前者について言えば、「教員養成系大学教員の教員養成の意識の低さは、極めて遺憾なことである。特に、教科専門の研究者は、学問研究に関心を注ぎ、教員養成に関わる学校現場の理解にほど遠い」、「教員養成大学であるにもかかわらず、一部の教員（おもに教科教育担当教員）だけしか主体的・積極的に教員養成に関わっていない点。教員の研究領域を外れる指導内容について、『それは私にはわかりません』と断言されてしまうことが多く、全学体制で教員養成にあたっていくことについての意気込みは感じられません」というネガティブな記述のことである。

教員養成を担当する大学教員の感じるリアリティ・ショックのもう一つが「教育学部の学生の現状」である。「理工系学部学生の志向と教育学部学生（理科）の志向が異なること。理工系学生は、なぜその現象が起こるのかといった自然法則の解明に興味を持ち研究を進めるが、教育学部生（理科）は現象そのものの理解よりも起きている現象を理解してどう教えるかに関心があるように見受けられる。教科内容（教科専門）の教員は、教員養成系を意識して、学生の関心や特性に沿った動機づけをしないと教員の一方的な教育観に基づく教育になってしまうと感じた」という記述にみられるように、教育学部の学生は他の学部の学生と異なり、単に専門の知識を修得するだけでなく、特定の子供に、どのように学びを成立させるのかという「教えることを想定した教科内容の知識」の修得を必要とするため、他の学部の学生と志向性は異なる傾向にある。こうした「教育学部の学生の現状」に関する回答が多い。

## (3) 教員養成担当の大学教員の転機（ターニング・ポイント）

「教員養成担当の大学教員」という仕事についてのあなたの考え方や取組の在り方が大きく変わった時期（以下、転機という）の有無を質問した。回答者65人のうち、44人（67.7%）があると回答している。

転機の内実について自由に記述を求めた結果を、分類したものが表3-1である。回答内容として多かったのが、指摘が多いのは「職務上の役割の変容」、「教育実践上の経験」、「教員養成制度の改正」である。小中学校の教員を対象とした転機に関する質問も含んだ調査によれば、回答が多いのは「教育実践上の経験」、「学校内でのすぐれた人物との出会い」、「職務上の役割の変容」である。小中学校の教員と比較すれば、教員養成担当の大学教員の場合、「学校内でのすぐれた人物との出会い」に関する指摘がほとんどないことが特徴的である。

後に「成長の機会」のところで述べるように、「同僚との議論」という学内での人物との出会いは成長にとって「とても有益であった」と認識されている。しかし、学内での人物との出会いは、「転機」としては指摘されていない。既に述べたように、教員養成担当の大学教員が入職して出

会う文化はネガティブなものであり、「大学内のあの先輩のような教員養成担当の大学教員になりたい」とあこがれるような「意味ある他者」に出会うことが難しいということではないかと思われる。あるいは、大学教員は人物との出会いで、日常的な変容はするものの、深いレベルの変容はしない傾向があるのかもしれない。

表 3-1 転機の内実

転機の内容	件数	例
職務上の役割の変容	15 件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学部内で比較的重要なポストを任される中、教員養成を巡る国や行政の状況を理解する必要性に迫られ、また学部としての改革に携わるようになってから。</li> <li>・前任校では教員養成改革に参画できていたが、2001 年度に現任校に赴任してそのような機会は全くなかった。半年後、学部長と個別に話す機会があり、本学部の深刻な状況に対して全く貢献できないことを残念に思っていることをぼやくと、学部長はそれを共感的に受け止めてくれ、学部の教員養成コアカリキュラムの検討を行う委員会のメンバーに抜擢してくれた。</li> </ul>
教育実践上の経験	11 件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教職の授業で教えていた内容について、教育研究寄りのやり方や専門性の高いものを提示したところ、非常に反応が良くありませんでした。学生の知的準備の問題と言うよりも、彼ら・彼女らの学習ニーズにあっていないのだということを痛感しました。以後は、仮に教育研究寄りの内容を提示するときであっても、必ず教育実践や学校現場と関連付けるようにしています。</li> </ul>
教員養成制度の改正	6 件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・国立大学の法人化以降、大学の目的・ミッションの明確化とそれに応じたカリキュラム・授業の実質化が社会的要請として求められたことと、G P 等競争的環境の中でその実現と成果を短期間に求められるようになったこと。</li> </ul>
学校現場との関わり	3 件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ある町の要請によって、自分の専門教科のみならず、他教科・領域の授業研究にも参加し、学校に対し総合的な支援を開始したこと。</li> </ul>
自分の子供との関わり	2 件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分に子どもができ、その発達過程を観察し研究したこと。</li> </ul>
教員養成の仕組みの理解	1 件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育学部に勤めるようになり、小学校教員希望学生は理科以外に取得すべき科目数が多いことを認識し、必ずしも理科を重点的に勉強する訳にはいかないことを理解した。中学校理科教員希望者についても、理工系とは授業科目がかなり異なることを理解した。また、根本的に興味の対象が異なることも理解した。</li> </ul>
同僚との関わり	1 件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分が担当する講義の内容や方法について同僚と交流を始め、授業のあり方について議論し、共同研究へと発展させていったこと。</li> </ul>

学外の先輩との関わり	1 件	・専門である音楽科教育分野において、すぐれた音楽科教育の在り方をもった諸先輩と知りあったこと。音楽科教育とは何をなすべきか、その出会いによって、大きく変化した。
大学経営層との関わり	1 件	・学長、理事等いわゆる上層部の人と教育について意見交換をしたとき。
在外研究など	1 件	・他国の教師教育改革動向を調査するために在外研究の機会を得た。
発達障害を持った子供との関わり	1 件	・発達障害のある子どもさんの、あるお母さんから話を伺ったことがきっかけでした。特別の教育的ニーズへの配慮に関心が集まり始めた頃でした。学校でそのお子さんに全く支援がなされていないばかりか、対応が不適切でした。軽度の自閉症が障がいの中核でしたが、発達性協調運動障害（粗大運動や手先の微細運動が極端に不器用）もあるため、「縄跳びはできません」、とお母さんは先生に伝えたのに、昼休み毎日縄跳び練習をするようにその子どもさんは言われたそうです。成長を願っての担任の先生のご指導だったと思いますが、学校に行くことを嫌がるようになり、親御さんは大変苦労されました。この障がいは「見た目」では分かりにくいところがあります。そこで、座学だけでなく、学生が自ら実践的にこの障がいを背景とする子どもたちの困り感（ニーズ）について学ぶ機会が必要とその時痛感しました。
研究室の教授の退職	1 件	・教授の退職
合計	44 件	

また、「表 3-1 転機の内実」を分類し、分類された結果と転機を経験した時期とでクロス集計を行った。表 3-2 が示している通り、1 年～5 年の間に経験する転機は「教育実践上の経験」が多く、「職務上の役割の変容」は少ないという特徴がある。これに対して、6 年目以降に経験する転機は「職務上の役割の変容」が多い。

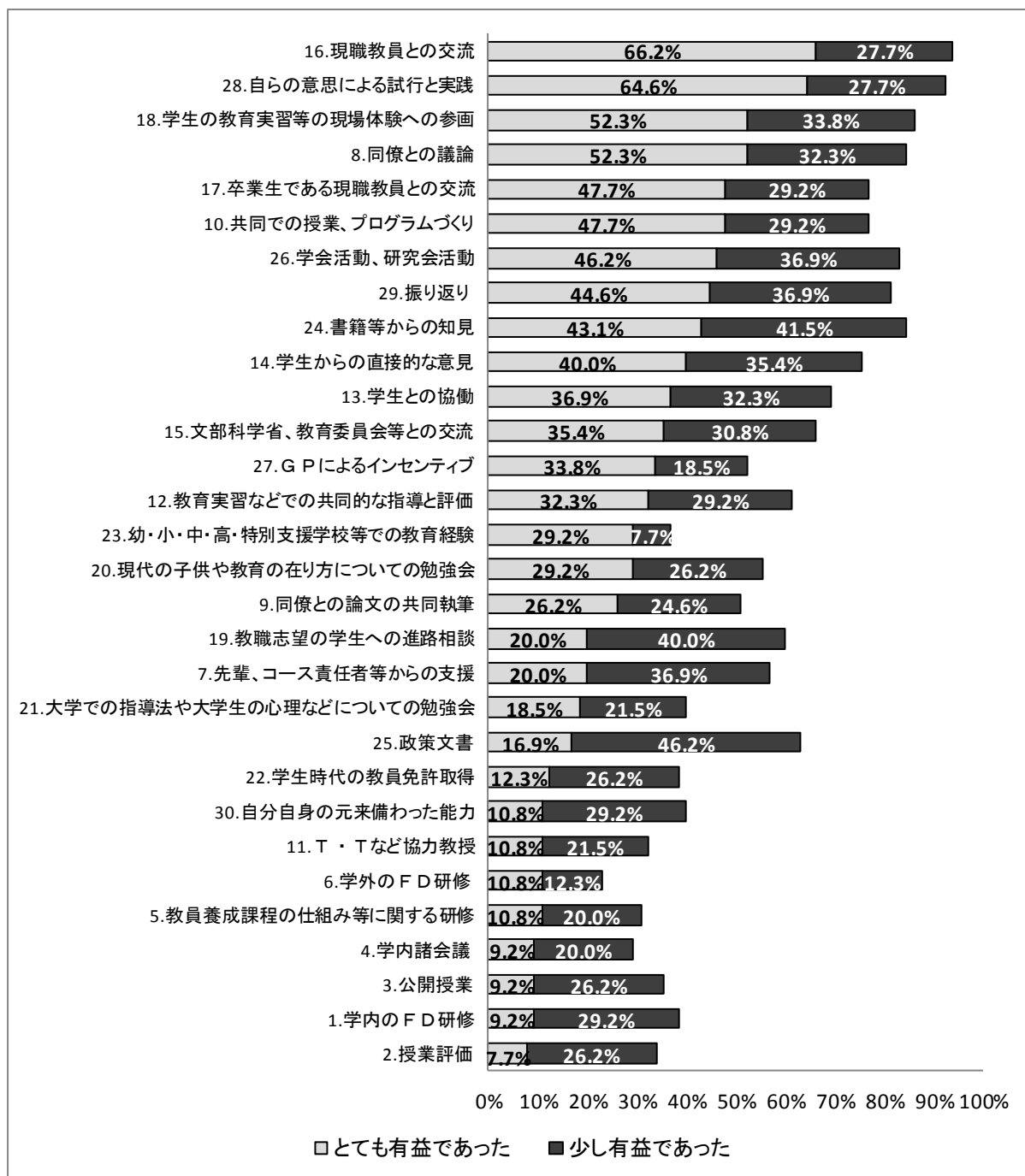
表 3-2 「職務上の役割の変容」、「教育実践上の経験」と転機を経験した時期

	1 年～5 年	6 年～10 年	11 年～	全体
職務上の役割の変容	1 件 ( 7.1%)	9 件 (50.0%)	5 件 (45.5%)	15 件
教育実践上の経験	9 件 (64.3%)	2 件 (11.1%)	0 件 ( 0%)	11 件
その他	4 件 (28.6%)	7 件 (38.9%)	6 件 (54.5%)	17 件
	14 件 (100%)	18 件 (100%)	11 件 (100%)	43 件

※経験年数未記入者 1 名は表から除かれている

#### (4) 教員養成担当の大学教員の成長の機会

「教員養成の優れた取組を行う教員」になる上で、有効であると想定される 30 項目の「機会」について、それぞれの機会ほどの程度有益であったかを 5 件法で質問した。「とても有益であった」という指摘率が高い順に並べたのが図 4-1 である。



(回答者=65人、単一回答)

図 4-1 教員養成担当の大学教員の成長の機会

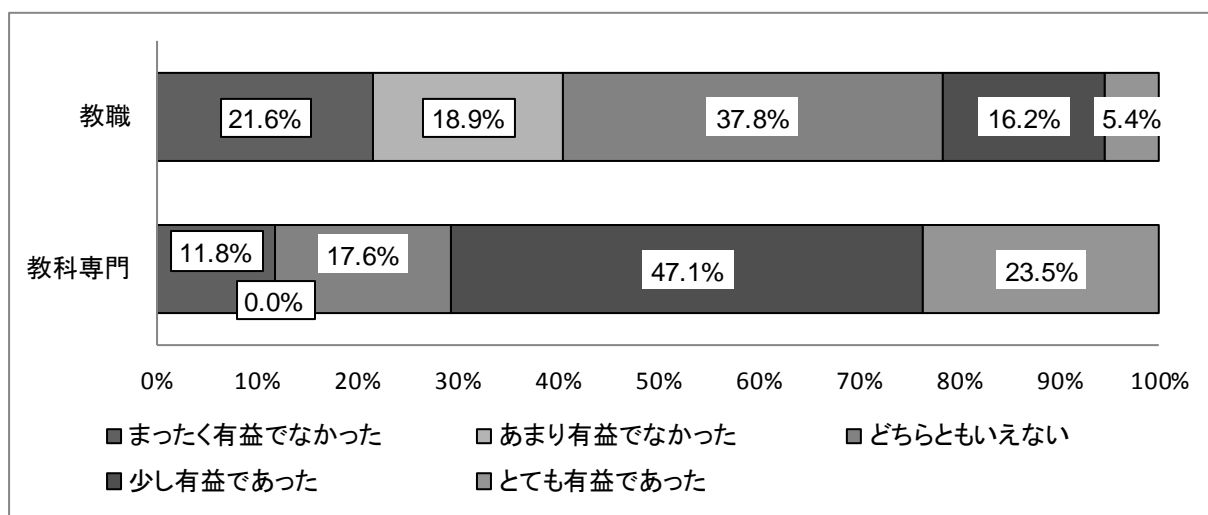


「学外のFD研修」、「教員養成課程の仕組み等に関する研修」、「学内諸会議」、「公開授業」、「学内のFD研修」、「授業評価」などのフォーマルな成長の機会よりも、「現職教員との交流」、「自らの意思による試行と実践」、「学生の教育実習等の現場体験への参画」、「同僚との議論」、「卒業生である現職教員との交流」、「共同での授業、プログラムづくり」などの日常的でミクロなレベルでの相互作用の機会での成長してきたと理解していることがわかる。

「自らの意思による試行と実践」が要項であったという指摘率が高く、教員養成担当の大学教員の成長にとっても、小・中・高等学校等の教員と同様に、「内省」が成長の大きな鍵を握っていることが理解される。

最も、FD活動の機会が全ての教員養成担当の大学教員にとって有効でないわけではない。全回答者65人のうち、教職が専門の大学教員と教科内容が専門の大学教員だけ抽出し、両者の違いを基準として学内のFD活動の有効性についてクロス集計を行った。

図4-2の通り、教科専門の大学教員の方が、教職の大学教員よりも、学内のFD活動が有益であったと感じている率が高い(P値=0.01)。

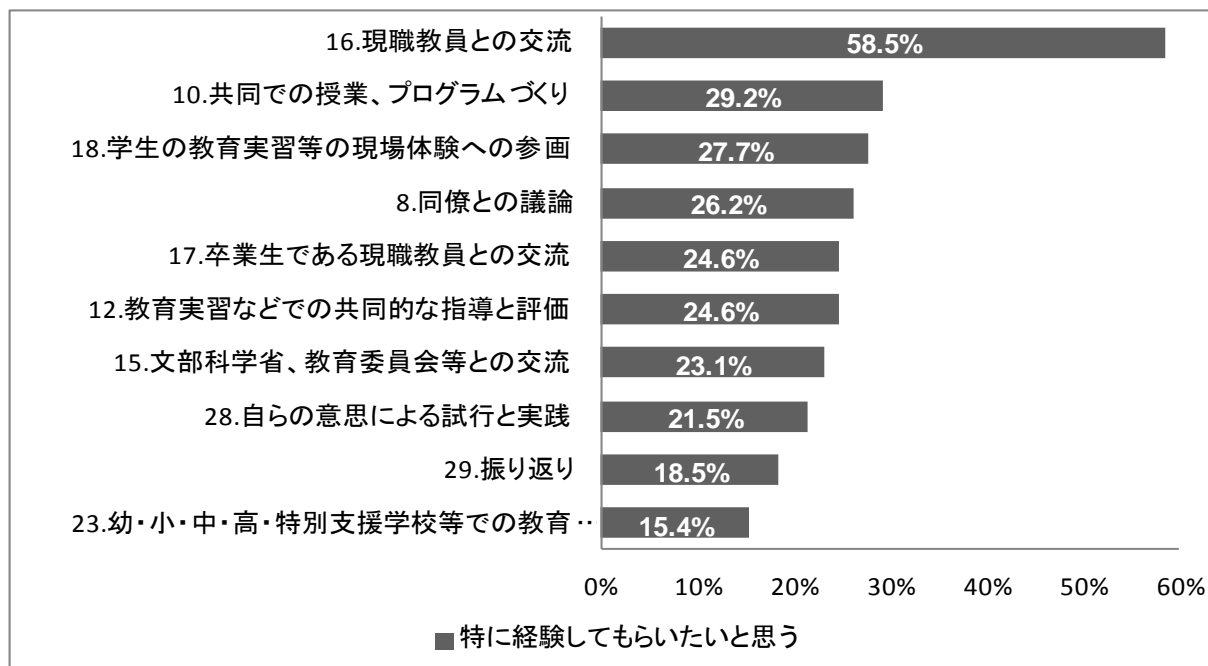


(教職=37人[1人無回答]、教科専門17人)

図4-2 教職・教科専門と学内のFD活動

また、今後の教員養成の在り方を前提として、特に「教員養成担当の大学教員」に経験してもらいたい機会を浮き彫りにするために、「今後特に経験してもらいたい機会」を複数回答で質問した。回答率の高い順に上位10項目並べたのが図4-3である。ここでも、他の指摘率と比較して較差を伴って、最も回答率が高いのが「現職教員との交流」である。

続いて、「共同での授業、プログラムづくり」、「学生の教育実習等の現場体験への参画」、「同僚との議論」、「卒業生である現職教員との交流」、「教育実習などでの共同的な指導と評価」、「文部科学省、教育委員会等との交流」となっている。



(回答者=65人、複数回答)

図4-3 教員養成担当の大学教員に今後特に経験してもらいたい機会

### (5) 望ましいFDプログラム

これからの「教員養成担当の大学教員」にとって、どのようなFDプログラムが望ましいと思うかという質問を行った。特徴的な意見は以下の通りである。

以下に記述した特徴的な意見は、「教育養成担当の大学教員としての自覚を高め、教員養成における立ち位置を理解するプログラム」「協働性を高めるプログラム」「『学習』に対する新しく深い知見を高めるプログラム」「学校現場を理解するプログラム」「教員養成という観点に基づいた授業・実習改善や学生理解についてのプログラム」の5つのカテゴリーに分類できる。これらは、教員養成担当の大学教員に固有に求められる資質・能力のモデル(図1-1-3:p36)に対応していると考えられる。

教員養成を担当する大学教員は、大学教員間での協働性、同僚性を高める中で、教員養成担当者としての自覚も高まり、自らの立ち位置を理解する。「学習」に対する新しく深い知見を高める。教員や教員集団によってデザインされる教員養成プログラムにおける学習支援では、教育実践と授業との関連や教育実習と授業との関連を意識し、絶えず学校現場を理解するとともに、学生の学びに視点を置くことが求められている。このような教員養成担当の大学教員に固有に求められる資質・能力の獲得を意図したFDプログラム開発が求められる。

#### <教員養成担当の大学教員としての自覚を高め、教員養成における立ち位置を理解するプログラム>

教員養成担当の大学教員の多様性や異質性を前提として、教員養成担当の大学教員としての自覚と教員養成における立ち位置を理解するプログラムの必要性も多く指摘されている。例えば「自分が担当している科目が、教員養成のどの部分を担っているのか、免許法や、学部カリキュラム全体の中での、自分の役割や位置付けを理解させる、認識させるようなFDが必要だ」と思います。

自分の授業を“点”でしか捉えていないので、養成プログラム全体の中での位置付けを知らせたいと思います」、「教員養成は大学が組織としてあたるのに対して、各教員がこれにどうコミットするかは多様であって良いと思うので、教員レベルでは、自身の貢献の仕方を授業内容や方法の特色、その他教員養成に生かせる資質等の点から明示し、それに基づく達成目標と評価基準を設定して、学期ごとに評価を行う。一方、組織としては、カリキュラムポリシーや、カリキュラムマップとの関連で、各教員のコミットメント全体によって実現される養成機能を明確化する。換言すれば、各教員が、自分はこういう点で役に立つ、あるいは必要である、ということ（担当科目が何であるかは別に）明確に持ち、指導に当たるような仕組みを考えています」、「研究の成果を共有したり、研究の成果を教員養成とどのように関連付けるかという議論を行うFDが必要だ」という内容である。

### <協働性を高めるプログラム>

全体を通して、教員養成担当の大学教員間や、教員と学生、教育委員会、学校等の協働を促進するプログラム、あるいは、プログラム自体が多様な教職員が学び合う協働のプロセスとなるべきであるという主張が多い。例えば「教員養成学部には、教育学系の教員、教科専門系の教員、教育現場出身の教員等、さまざまな背景をもった大学教員が混在しています。そのため、教育課程の改善に関する議論をするときにも、議論の前提となる『常識』が共有されないことが多く、そのことが改善・改革の妨げとなっている場面が多いように思われます。具体的な方策は思いつかないのですが、これからの教員養成学部では、教員同士の『同僚性』を高めることは非常に重要なことであり、そのためのFDプログラムが必要であると感じています」という主張である。多様性や異質性を前提として、学び合い、協働性を高めていくことが教育学部では特に必要であると認識されている。

### <「学習」に対する新しく深い知見を高めるプログラム>

既に述べたように、今後の教員養成担当の大学教員には、「学習」に対する新しく深い知見が必要である。例えば、「学内のFD研修会は、専門性が多様な方が多く集まるので、なかなか内容を深めることが難しいと思いますし、座学では意欲も上がらないのは、児童・生徒と同じです。アクティブラーニングを体験してみるワークショップなどを増やしていくと良いかもしれません。また、「新しい学び」という考え方に代表されるように、教育のパラダイムもだいぶ変わってきています。せっかく実習で、協調的な学びなどに力を入れても、大学教育の多くが、従来のみでは、効果があがりませんし、教員養成担当の教員こそ、アクティブラーニング的な要素を積極的に採り入れるべきだと思います。単発の勉強会だけではなく、それをどう進めていくのかを授業公開とセットで検討会をやるといいかもしれません。学校現場では、校内研（校内研修・研究のこと：加筆）などがあるわけですから、テーマを決めて大学でもきちんとやったらどうでしょう」という指摘がなされた。

### <学校現場を理解するプログラム>

この教員養成担当の大学教員としての自覚と教員養成における立ち位置を理解するプログラムと関連して、「大学教員自身が教職の面白さをわかり、学校に興味をもつようなプログラム」や「教員養成担当の大学教員が必ずしも当該教科の教員免許を保有していなかったり、教職経験がなかったりする場合が多いので、小中学校の授業参観の機会を設けたり、場合によっては大学教員がゲストティーチャー的な立場で当該教科を直接小中学生に指導する機会を与えるようなFDプロ

グラムが望ましい」、「学校教育現場との連携に関わっている大学教員による事例紹介」というような、学校現場を知り、関わり方を学習する内容についても必要性を認知されている。

### ＜教員養成という観点に基づいた授業・実習改善や学生理解についてのプログラム＞

また、教員養成という観点に基づいた授業・実習改善や学生理解についての研修の指摘も多い。「普段実施している授業の内容について発表し合い、教員養成担当の大学の授業という観点から協議し、学び合うようなプログラム、教員養成担当の他大学との間で交流を密にし、相互の授業担当体制や取り組みを情報交換し、学び合うようなプログラム」、「学生の良さや個性、得意分野を伸ばすためにも、学生自身の取り組みを認め、肯定的に分析・評価し、的確な指導・助言に繋げるメンタリングやスーパーヴァイズの資質能力形成が必要だと思う」、「中教審の議論等で、学生の教育実習に大学（の教員）が積極的に参画することが求められているが、なかなか実効性のある方策が見出せない。こうした内容のFDプログラムが必要なのではないか」という内容である。

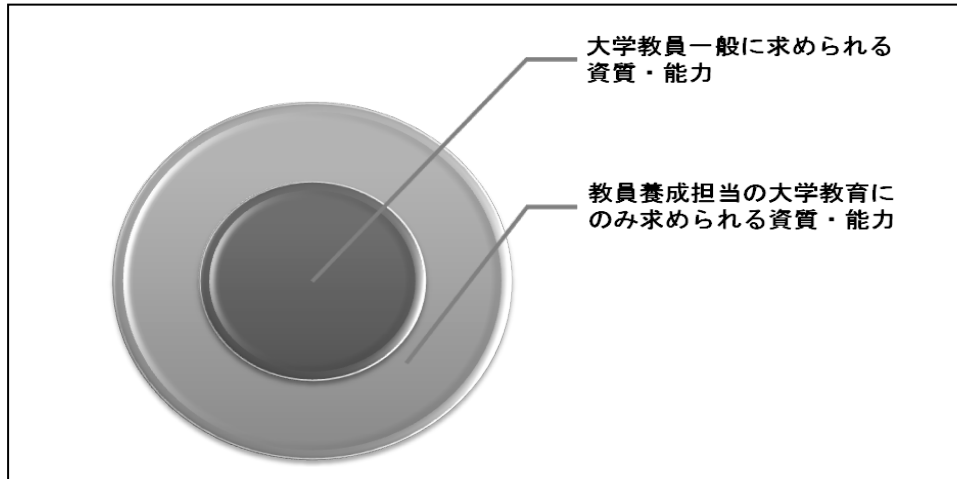
以上のように、教員養成担当の大学教員が身につけるべき資質・能力について言及した指摘とともに、以下のようにFDプログラムの方法についての指摘もなされた。既に述べたように、教員養成担当の大学教員は、「現職教員との交流」、「自らの意思による試行と実践」、「学生の教育実習等の現場体験への参画」、「同僚との議論」、「卒業生である現職教員との交流」、「共同での授業、プログラムづくり」などの日常的でミクロなレベルでの相互作用の機会でも成長している。こうした日常の仕事と連結した「教育実践の中に埋め込まれたFD」プログラムが適切であるという指摘がなされた。

「単発でイベント的なFDではなく、日々の教育活動に埋め込まれたFDプログラム、そして学生の学習を互いに共有していくようなFDプログラムが望ましいと思う。例えば、レポート発表会を定期的に設定し、複数の科目や学年をまたいで行い、複数の教員が聞き手になるといったプログラム。というのも、教育課程の質が高まっていくためには、教え方ではなく、教えている内容や学生が学んでいる内容を教員が互いに知ることがまず必要だと思うからである。それが自分の授業やコース等のカリキュラムへの強力なフィードバックになる。もちろん、近い教員だけでなく、学科、学部、大学をまたいで共有する機会を設定していくことも必要だと思う。上記のFDプログラムを実現していく過程で、学習観の転換が促されたり、『大学教員も学び続けなければならない』という自覚が生まれたりするように思う」、「実践的なFDプログラムが望ましい。本学部が取り組んでいる臨床教育実習では、まさに大学教員の共同的な実習指導と評価が実現されていると思います。この実習では、実習対象の子どもたちを4名ほど選び、その1名毎に大学院生・学生5名程度で1つの実習チームを作り（全部で4チーム程度）、そして、1名程度の大学教員が1つのチームを担当しています。実習を通しての、子どもたちや実習生の成長について教員同士話し合っています。実習の進め方、学生には是非学んでほしいこと、気づいてほしいことなどを議論しています」というものである。

### 終わりに—教員養成分野担当のFDerの配置が持つ可能性—

本調査研究では、大学教育改革と教員養成改革という二つの流れによって、教員養成を担当する大学教員の資質・能力の向上が強く求められているということ、そして職能開発を組織的に進めるFD活動の実効化が求められているという仮説からスタートした。

## 教員養成担当の大学教員に固有に求められる資質・能力



その前提に立って、教員養成担当の大学教員に求められる資質・能力は具体的にどのようなものか、また、現実にはどのように資質・能力が形成されているのか、などについての知見を得ることを目的に調査を行った。その結果、一般の大学教員と比べて「教員養成担当者としての自覚」、「学校現場での教育実践と関連づけた授業の実施」、「実践と理論の往還型のプログラムのデザイン」、「教育実習など体験と関連づけた授業の実施」、「『学習』に対する新しい深い知見」などの教員養成担当の大学教員に固有の資質・能力が想定されることが明らかになった。また、現在の教員養成担当の大学教員の資質・能力の形成の現状の一端も明らかとなった。

現時点では、いまだ、教員養成担当の大学教員にとってFD研修は成長の機会として必ずしも有効であるとは認識されていない。しかし、教員養成担当の大学教員の資質・能力やその形成の在り方に固有性があるという事実は、教員養成担当の大学教員向けの固有のFDの在り方があるということ、それを推進する教員養成分野担当のFD担当者(ファカルティー・ディベロッパー[FDer])に固有の専門性が成立し得る余地を指し示している。本研究では、教員養成担当の大学教員に固有の資質・能力のモデルに基づいて、五つのプログラムが有効性を持つ可能性が高いことを指摘した。