



Title	ストレートマスターの授業実践力を高める実習 - 連携協力校指導教諭との連携を重視した実践事例をもとに -
Author(s)	大久保, 和義
Citation	北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要 : 教職大学院研究紀要, 4: 49-56
Issue Date	2014-03
URL	<a href="http://s-ir.sap.hokkyodai.ac.jp/dspace/handle/123456789/7508">http://s-ir.sap.hokkyodai.ac.jp/dspace/handle/123456789/7508</a>
Rights	

# ストレートマスターの授業実践力を高める実習

— 連携協力校指導教諭との連携を重視した実践事例をもとに —

大久保 和 義\*

## 1. 教職大学院における実習の意義

教職大学院の目的は、教員養成に関わる専門職大学院として学校現場あるいは地域が、現在教育を担う中堅教員に求める実践的能力、問題解決能力等を身に付けさせると同時に将来学校・地域で中堅的役割を担う教員を養成しようとするものである。具体的には現職教員においては、学校現場に生起する諸問題について様々な経験や事例を持ち寄り、理論的な検証を加えて、理論と実践を常に往還しながら解決する力量、技量を身に付けることを目指している。また、ストレートマスターにおいては、学部レベルでの教科指導を中心とする学びの上に、教職大学院では大学での理論的な指導とともに、学校での実習を通して、授業実践力を育成し、若い教師への教科指導でのリーダーとして活躍できる先端的な実践力を備えた人材の養成を目指している。<sup>3)</sup> そうした意味で教職大学院での学びにおいて学校での実習は重要な役割を果たしている。

教職大学院での実習の役割として、例えば、平成18年7月に出された中教審答申「今後の教員養成・免許制度のあり方について」<sup>1)</sup>で次のように述べている。

- ・学部段階における教育実習をさらに充実・発展し、実践的な指導力の強化を図る観点から、10単位以上、「学校における実習」を含める。
- ・附属学校や実習協力校等との連携を密にし、学校経営、学級経営、生徒指導、教育課程経営をはじめ学校の教育活動全体について総合的に体験し、考察する機会とする必要がある。
- ・単に学部段階における教育実習の延長ではなく、これを通じて得た学校教育活動に関する基礎的な理解の上に、長期間にわたり、教科指導や生徒指導、学級経営等の課題や問題に関し自ら企画・立案した解決策を実験的に体験・経験することにより、自ら学校における課題に主体的に取り組むことのできる資質能力を培うものであることが必要である。

また、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の報告書「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」<sup>2)</sup>では以下のように述べている。

教職大学院では、自らの教育実践を理論に基づき振り返ることができる実習を教育課程の中心に置くことにより、理論と実践の往還を持続的に発展させていくことを基本的な教育方法とする。

学習指導に特化したコースを設定する場合には、共通科目、学校における実習と関連した内容とし、共通5領域のうち、「教育課程の編成・実施に関する領域」、「教科等の実践的な指導方法に関する領域」をより専門的に発展させたものとする。具体的には、総合的な学習の時間、言語活動など、学習指導要領が提起している知識を活用したり探究したりする能動的な学習に対応した教材や指導法を開発できる力量の育成を目標とするものとする。学校現場の課題に即した内容とするため、実

\*北海道教育大学教職大学院（大学院教育学研究科高度教職実践専攻）札幌

習を通じた学修に当たっては、連携協力校に在籍する指導教諭・研究主任等の協力を得ることが望ましい。

実習の内容としては、教員としての高度の専門性と課題解決力を養うため、自ら企画・立案したテーマについて学校現場における体験を省察し、高い専門的職業人としての自覚に立って客観化し、理論と実践の往還・融合を果たし得るものでなければならない。したがって、単なる学校実習に終わるものではなく、大学教員の指導の下で行う「探究的実践演習」としての性格を重視する必要がある。このため、学校における実習について、大学教員が実質的に指導できるような環境を整えるための仕組みを整備することが不可欠である。

このように、教職大学院において「実習を教育課程の中心に置くこと」と同時に「大学教員の実習へのより一層の関わり」が大事であることを強調している。

## 2. 本学教職大学院における実習

本学教職大学院における「学校における実習」の目標は、養成する人材像と教育課程の編成の考え方を踏まえて以下のように掲げている。<sup>3)</sup>

### 【ストレートマスター】

学校全体の組織・運営の基本について実地体験を通して学ばせ、次に、学校現場に生起する様々な課題に直面したとき、それが学校全体の機能のどこに位置付けられるのかを見極めた上で、課題解決のための具体的手段を立案して実践できるだけの基礎的力量を形成させる。この様な実習を通して、共通科目で学ぶ理論と学校現場での実践を関連づけて理解できるようにする。

### 【現職教員大学院生】

学校現場に生起する様々な課題に対し、学校の教員組織をまとめて取り組むための「協働遂行力」を育て、常に学校経営的視点から「学校・地域」を視野に収めて具体的な解決策を講じ、それを研究的視点から検証できる力を伸ばす。

本学教職大学院では学級経営・学校経営コース、生徒指導・教育相談コース、授業開発コースの3つのコースを設けて、総合的な力量を有するとともに、この3コースの中から1つのコースを選択し、そのコースで求められる内容を深く理解して地域や学校でリーダーとして活躍する人材の養成を目指している。

その特色として、設立してから現在6年目を迎えているが、ストレートマスターの数が多いたことが挙げられる。この6年間で入学者の総数が245名でその内ストレートマスターが118名と約半数を占めている。また、その内の60名が授業開発コースに所属している。本学におけるこの傾向は、今後も続いていくことが予想され、この方向性を考慮した学校での実習の在り方についての検討が必要と考える。ストレートマスターの実習では、どうしても授業に関わって授業力を向上させることが中心になる。

先に掲げた「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」の報告書では、学習指導要領が提起している知識を活用したり探究したりする能動的な学習に対応した教材や指導法を開発できる力量の育成を実習の目標とすること、また、学校現場の課題に即した内容とするため、実習を通じた学修に当たっては、連携協力校に在籍する指導教諭・研究主任等の協力を得ることが望ましいとされている。

このような理由から、本稿では、本学教職大学院授業開発コースに所属する2年次ストレートマス

ターの実習「自己課題解決・検証実習」における連携協力校の指導教諭との連携を重視した実習のあり方について具体的事例を通して述べる。

### 3. 本学教職大学院ストレートマスターの実習内容

本学でのストレートマスターの実習は、1年次に附属学校を中心に、「学校課題俯瞰実習」(5単位)、2年次には公立の学校を連携協力校として、「自己課題解決・検証実習」(5単位) 行っている。<sup>4)、5)</sup> 「学校課題俯瞰実習」のねらいとして以下のことを掲げている。

- (1) 附属学校の組織・運営等を自らの実習テーマに基づき観察・調査して学校全体の機能を俯瞰するとともに、共通科目で学ぶ教科指導、生徒指導、教育相談、学級経営、学校経営に関する理論と関連付けて理解できるようにする。
- (2) 異校種一日訪問実習、学校研究会参加を通して、様々な学校の教育活動の実際を学び、広い視野から学校教育活動全般を俯瞰する。
- (3) 自己の専門性を生かした教科・領域等の授業実践を通して、教師としての使命感・自覚を身に付けるとともに、児童理解に基づく授業計画力、授業指導力、授業分析力を養う。また、計画的・意図的な学級運営、児童生徒理解に基づく生徒指導等について基礎的な実践的指導力を培う。

この実習を通して学校教育に関する自己課題を明確にし、2年次実習の事前指導で院生が解決しようとする自己課題とその解決策の計画について発表させ、相互に意見を述べ合ったり、大学教員からのアドバイスを受ける。そのことによって自己課題解決策を深化させ、自己課題解決・検証実習で試行的実践を連携協力校(以後実習校とする)の配属学級或いは学年で行い、その実効性について検証し、さらに、実際に学校現場に生起している課題を自ら見出し、学校全体における位置づけを見極めて具体的解決策を提案できるだけの基礎的力量を形成することになる。

これらの内容は、1章で述べた平成18年の中教審答申や昨年出された協力者会議の報告書で求められている内容にほぼ沿ったものとなっているといえよう。

本学教職大学院では、大学院の修了要件としてマイオリジナルブック(通称MOB)の作成が必修となっている。それは、学校における実習やそれに基づく事例研究を通して、勤務校や自分にとっての課題を抽出し、その課題を指導教員の指導の下に、研究課題として練り上げ、相応しい解決方法を選び、理論的・実践的な研究を行ってその成果をMOBにまとめることが求められている。特に、ストレートマスターにおいては、1年次の学校課題俯瞰実習、2年次の自己課題解決・検証実習を通して学んだ成果、課題等にまとめることが多く、そうした意味では、実習校での実習での実践的な学びはMOBの作成に大きなウェイトを占めているのが実情である。

このように、本学の実習ねらいからしても、教職大学院の指導教員による指導とともに実習校の指導教諭等による指導、関わりが重要となる。

### 4. 事例研究における実習生の研究テーマ

平成20年に出された中央審議会答申<sup>1)</sup>において「各教科等における言語活動の充実」が示され、学習指導要領では総説の算数科改訂の基本方針の中で、数学的な思考力・表現力の育成に関して、「根拠を明らかにし、筋道を立てて体系的に考えることや、言葉や数、式、図、表、グラフなどの相互の関連を理解し、それらを適切に用いて問題を解決したり、自分の考えを分かりやすく説明したり、互

いの考えを表現し、伝え合ったりすることなどの指導を充実する。」とされている。<sup>6)</sup>

実習生A（以下Aと記す）はこの答申で強調されている言語活動の充実に関連した「話し合い活動を重視した算数科授業の在り方」をテーマとして自己課題解決・検証実習を実習校において行った。Aは文献の調査、指導教員である筆者との事例研究での議論を基にしてこのテーマを取り上げる理由として次のことを挙げている。

- ① 日本の児童は諸外国に比べて算数に対する意欲が低く（国際数学・理科教育動向調査の2011調査（TIMSS 2011）<sup>8)</sup>）、いわゆる「算数嫌い」が多いことが問題視されている。その1つの要因として、算数に対して「問題の答えが出せるかどうか」のみに価値を置いていることが挙げられる。しかし、算数の授業では同じ結論を得るにしても、そこにはいろいろな考えがあることを知り、自分の考えと比較したり組み合わせたりすることで、自らの考えが豊かになり、今まで持っていた概念を広げることにもつながる。このような問題解決の過程にも価値を見出させることが重要だ。
- ② 学校課題俯瞰実習を通して、話し合い活動の際に児童を目標に導いていくことの難しさを痛感し、また、児童が他の児童の話しを「聞く」ことがいかに大切かを学んだ。話し合い活動が児童にとって価値あるものにするためには、教師のかかわりが重要だと考え、児童が互いに考えを聞き合わせるための教師の関わりについての研究を行う。  
具体的には、指導教諭の授業記録と授業記録を作成し、聞き合い活動にするための教師の意図的なかかわりに焦点を当てる。
- ③ その比較・分析をもとに授業改善をし、児童が互いに聞き合う場を生める授業設計、その授業の分析をしていきたい。（児童の変容は発話記録やノートで見取る。）

## 5. 連携協力校指導担当教諭による指導

Aが実習を行った実習校の指導教諭B（以下Bと記す）は、児童との綿密な交流を通じた授業を行ってきた。先に述べたAのテーマにある「児童の間の話し合い活動」を大事にするとき、学級として話し合い活動ができる下地が作られることが必要である。

Aは、Aが望んでいる授業設計に関してBの考えと、そのための学級経営、授業の構成、教材研究のあり方等についていろいろと有益な指導を受け、多くのことを学ぶことができ、それを授業実践に活かすことができたと述べている。

また、Bへの聞き取りでBは、BがAに重点的に指導した内容は以下のようなことであったと述べている。

### (1) 学級経営に関する指導—聞く文化を育てること

- ① （4章で述べたような）Aが育てようとしている児童の姿を聞いて、これはすごく大切なことと思った。また、Aは話をよく聞いてくれたので、たとえば「学級経営をこんな意識をして作ってきた。」という資料（たとえば、「声を出させる。」「話し方・聞き方を鍛える。」「問い続け、語り続けるそして掲示する。」「学び合いの授業をする。」等）があったので、それを渡したり、質問に答えたりしてきた。Bの考えをAがどのように理解し、その児童の持ち味を生かして児童をどのように伸ばそうとするかが大事である。
- ② 学級経営は授業の基盤と思っている。しかし、授業なくして学級経営はやっぱり難しい。だから学級経営でこのような方向を目指そうということ、こんな授業を作ろうということ児童と一緒に共有化していくことが大切だ。

- ③ 話す・聞くは何より大事と考えている。そのことが楽しかったとか、みんなのよさが分かったということ、また、内容面の理解もそうだが、「型」というのを身につけることが最も大事だと思っている。「型」ばかりを攻めていくと窮屈なものになってしまうのだけど、最低限のことは全ての児童に分かってほしい。それでクラスをもった最初のときに反応の型とか、聞き方の型を指導する。
- ④ 「型」としては、まず、聞いていることを相手に分かるように聞こう、伝えながら聞こうということをよく話している。そのためには話し手を見る「目」が必要だし、表情としての「顔」が必要だし、それから聞いたことに対して自分の思いがあったら必ず話す「声」も必要で、そのような細かいところを指導している。
- ⑤ 今は教科指導の中でノート指導が大事にされていて、教科書でノート指導の時間が載っている。もちろんノート指導は大切と思うが、ノートをしながら聞くと相手に言いたいことが伝わらないので、交流活動の基本として、あえて「手を置きなさい」と指導している。また、反応も大事で「目で聞きなさい。」「頷きながら聞きなさい。」といったことは、学級をもったはじめの3か月間は徹底して指導している。
- ⑥ Aの授業を観ていて、言葉を大事にしよう、というようになっていったと思う。
- ⑦ 一朝一夕にはできないが、学習活動、学習形態として交流ということを必ず位置づけている。交流形態の学習を繰り返して、みんなで学び合い、話し合っているうちになんか解決したなという実感がわいてくる。繰り返しそのような経験をしないと児童に必要感は生まれないのではないか。
- ⑧ そのためには、集団でここがわからない、どうしたらいいのだという、よく「問を焦点化させる」といっているけど、わからないことをみんなで焦点化させないといけない。

## (2) 授業の構成に関する指導—自分の考えをもつこと

- ⑨ Aは授業に関して相談にくるとき、必ずこのクラスの児童はこうこうだから、こういう風にやりたいという案をもってきていた。Aがやろうと思っているところの具体を聞くように心がけた。「このときはどうするか」ということをよく聞くようにすること、問をどう焦点化させるか、いろいろな方法の比較からどのように考え方を児童に意識づけるか、問と目標に向かう手だてをどうするかということ話をすることが多かった。
- ⑩ 指導計画を立てるとき、板書案でもってくるように指導した。そうすると授業の構成案が最後まで見えてきて、児童の考え方をどう引き出したらいいのかな、ということが見えてくる。指導案より、見えやすいと思う。これは、他教科、例えば社会科などで使われている。児童の前に立ってそれがすごく有効だと感じた。児童からどんな言葉が出てきて、どう引き出すかということが本当に授業の中で生きてくるなと思った。
- ⑪ 問題に出会って自力解決を行う前に児童に解決のための「見通し」をもたせることをさせる。解決の見通しには、解決への手段としての「方法の見通し」と答えの見積もりを行う「解の見通し」とがある。<sup>7)</sup>
- ⑫ Aはいろいろな実践事例を紐解いてきていて、「この單元ではここを大事にしなければいけないと自分は思う。」というように、自分の考えをもってきていたので、学部と違うどころか、やっぱり大学院生、レベルが1つ2つ上でA先生すごいな、と感じていた。この單元で、この時間で目標にしなければならないのは何か、ということ相談することはあったけれども、Aは学習指導要領を見たり、北海道算数数学教育会HPから先行実践等を見たりして大事にすることは何かということ捉えてきていた。

⑬ BからAに「教材研究についてこれを見て」ということは一切なくて、Aはこんな教材、あんな教材使ってみたいというのが多かった。教科書も1つではなく、複数の教科書を見ていた。あと、意味づけでも、しっかり児童に分らせるためには具体とか図が大切だということを指導し、Aはそのことを意識し大事にするようになっていった。

(3) 教材研究に関する指導—大学院との連携

- ⑭ 教材研究に関して、Aは例えば指導要領を見る、複数の教科書を当たってみてどんな実践をしているか、どんな素材を使っているかを調べて、それからいろいろな指導案で先行実践を見てみる、そういう流れを本人なりに身につけて、やっぱり大学院でこのような教材研究をして教材の本質を身につけることが大事だということを学習されているのだからって思った。
- ⑮ 人によるのかも知れないが、Aはしっかりと教材研究のあり方について学んでいる。教育実習生をいろいろともったのだけど、たいていが“教える”ということに重点を置いている実習生が多かった。ところが、Aは“引き出す”ということを非常に意識していた。このような実習生をもったのははじめてである。大学で問題解決が大事だということを指導して送り出してくれているのがよくわかった。
- ⑯ Aは積極的、主体的に取り組んでいた。やる気と素直さ、人との関わりもよく、いろいろな先生に聞いて回っていて、いろいろな先生の考えがあることもわかったのではないかな。このような活動から、自分が教師としてふさわしいと思う考えや指導法を確立していけばよいのではないかな。
- ⑰ 授業の取り組みでも授業後の話し合いを生かして、前回こうだったので次はということを考えてくる。私の方がもっともいろいろな場面を作ってあげられたらよかったのかも知れないなど思ったりもする。

6. 具体的な実践事例

実習生Aが行った具体的な授業実践を取り上げよう。⑩で述べたようにこの授業の板書計画案を示す。

2013年6月5日(5校時)

分数の計算を考えよう(10/13)【板書案】

目標：単位に着目することで、分数の意味について理解を深める。

6/5(水) 分数の計算を考えよう

もとにする量

4mのリボンから、1本  $\frac{3}{4}m$  のはちまきを作ります。はちまきは何本作れて、何mあまりますか。

わり 数直線で  $4 \div \frac{3}{4} = 4 \times \frac{4}{3} = \frac{16}{3} = 5 \frac{1}{3}$

0  $\frac{3}{4}$  4 (m)

0 1 □ (本)

A. はちまきは5本、あまりは  $\frac{1}{3}m$  ?  $\frac{1}{4}m$  ?

あまりの長さについて考えよう

はちまき  $\frac{3}{4}m$

5本

ひき算で...  $4 - (\frac{3}{4} \times 5) = \frac{16}{4} - \frac{15}{4} = \frac{1}{4} (m)$

あまりはどっち?

$\frac{1}{3}$ って何?  $\frac{3}{4} \times \frac{1}{3} = \frac{1}{4} (m)$

はちまき1本の  $\frac{1}{3}$  ( $\frac{1}{3}$ 本)

1m

$\frac{3}{4}m$

0  $\frac{1}{3}$  1

あまりは  $\frac{1}{4}m$  だ!

単位に注意して計算することが大切!

<引き出した子どもの言葉>

- ・今回は数直線を簡単にかけるよ
- ・ひき算でやってみると...
- ・単位が違うんだ
- ・  $\frac{3}{4}m$  の  $\frac{1}{3}$  なんだ (1mの  $\frac{1}{3}$  じゃなくて...)
- ・あれ?  $\frac{1}{3}m$  じゃない...
- (・cmに直してみると...)
- ・やっぱりもとにする量が大切だ

単元は6学年「分数のわり算」である。提示問題は「4mのリボンから1本 $\frac{3}{4}$ mのはちまきを作ります。はちまきは何本作れて、何mあまりますか。」である。通常、教科書ではこのような問題は扱われていないが、Aは学級の児童が単位に弱いこと、また、小学校で学習する分数は学年によっていろいろな意味をもっており、問題解決に困難性を伴っているが、そのことを理解、分数の概念を広げることが大切と考えこの授業実践に取り組んだ。

Aはこの問題を解決の見通しをもたせる方法として板書計画にあるように場面を数直線で表し(⑪、⑬に関連)、これまでもこの方法を学習してきたので、児童はこの問題を解決するための式として、 $4 \div \frac{3}{4}$ という割り算の式で表されることは理解できていた。実際に、この問題は割り算の意味としての包含除に当たる。

$4 \div \frac{3}{4} = 4 \times \frac{4}{3} = 5 \frac{1}{3}$ と計算できることは、前時までに学習しており、本問の答えとして全員が5本とれてあまりが $\frac{1}{3}$ mであると納得した。

本時の学習の狙いはここからで、「本当にあまりは $\frac{1}{3}$ mだろうか?」「この $\frac{1}{3}$ って何か?」を学ばせることにある。

Aは⑬にあるように、このような状況で板書計画にあるように実際にテープ(4m)を用意して、それを $\frac{3}{4}$ mずつに切って黒板に貼っていき、児童はそれを見て5本とれることは納得したが、「残りが $\frac{1}{3}$ mではないのではないか。」「残りは $\frac{1}{3}$ mより小さい。」「計算の $\frac{1}{3}$ って何?」という意見が多く出された。ここでAは児童が問題をイメージしたり、課題をつかんだりすることでの適切な具体物を活用することの効果について学んだことを述べている。授業の焦点は「計算の $\frac{1}{3}$ って何?」という問題の解決に向かい、児童同士が意欲的によく係わった「いいたい・聞きたい・分かりたい」ということから、児童の話し合いは、①~⑥のBの指導を取り入れるものとなっていた。また、児童と教師Aが適切に係わり、児童の声を大事にした授業となっていた。

問題の解決にあたっては、複数の児童から1本が $\frac{3}{4}$ mだから、 $\frac{1}{3}$ というのはその1本の $\frac{1}{3}$ (3等分した1つ)という意味だ(したがって $\frac{1}{4}$ m)という考えが示され、多くの児童が納得した授業であった。

また、⑩にあるように板書計画案で授業を設計していくことによって、Bが述べていたように(実際の板書も計画案とほぼ同じであった)、今日の授業の進め方、指導のポイントを授業者が的確に押さえていたように思われる。

## 7. まとめと考察

先にも述べたように、教職大学院での学びにおいて学校での実習は重要な役割を果たしている。中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度のあり方について」で、単に学部段階における教育実習の延長ではなく、さらに充実・発展し、実践的な指導力の強化を図ることが大事とされている。本実践では、3章で述べたように、実習生が学校課題俯瞰実習を通して、授業における話し合い活動、特に児童が他の児童の話しを「聞く」ことの重要性と難しさを学んできた。話し合い活動が児童にとって価値あるものにするためには、教師のかかわりが重要だと考え、児童が互いに考えを聞き合い、よりよい学びをさせる教師の関わりを研究テーマとして掲げた。このことに関しては4章(1)で述べたように、実際に実習校指導教諭の学級経営に参加したり、児童との関わりについての指導を受けたりすることによって、実習生からも自分の実習テーマに沿った学びができた成果として述べていた。

大学で行う事例研究では、主に、授業を行うに当たっての教科内容・方法に関する議論を行ってき



ている。先の実践例に関しては、分数の意味として分割分数、量分数、割合分数、商分数のように学年をまたいで学習している。授業実践で取り上げた分数の意味としては、 $1/3$  は  $3/4m$  に対する割合で、その量が  $1/4m$  ということであり、同じ部分を表すのに異なる分数が使われるところに難しさがある。その困難さを児童にどのように克服させるか、様々な文献や考察から具体的な授業計画を練ってきた。授業の実践にあたっては、実習校指導教諭の指導を受けてその授業計画を児童の実態を合わせて修正し、実践を行ってきた。

大学指導教員と実習校指導教諭との協力・連携については週1回の学校訪問時に実習生の指導とともに、大学での事例研究による実習生への指導の内容についての説明し、実習校での指導、実習での学びについて説明を受けることがほとんどであった。今回、事例として取り上げた実習生の授業では、訪問するたびに児童とのコミュニケーション、教材の利用、児童の考えの引き出し方に進歩が見られた。4で述べた具体的な授業実践における指導教諭の指導による成果であることは論を俟たない。

授業実践力を向上させようとするストレートマスターの実習では、児童の実情を踏まえながら、どのように効果的に授業として具体化できるかを深めていくことになろう。そうした意味では、大学指導教員と実習校指導教諭そして実習生が授業実践を行う前に、協働して理論的、実践的な理解のもとに実習を行っていくことがより効果的であると考えられる。

### 【参考文献】

1. 文部科学省, 「今後の教員養成・免許制度のあり方について」, 中央教育審議会答申, 2006.
2. 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」の報告書, 2013.
3. 北海道教育大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻(教職大学院)設置計画に係る計画書, 2007.
4. 斉藤英昭, 「実践的問題解決力を高める教職大学院の実習とリーダー力の育成」, 北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要 創刊号, pp.47-56. 2011.
5. 藤森宏明, 「教職大学院における実習の意義についての考察ー北海道教育大学の事例をもとにー」, 北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要 第3号 pp.19-34. 2013.
6. 文部科学省, 小学校学習指導要領解説 算数編, 東洋館出版, 2008.
7. 大久保和義, 菅野ますみ, 斎藤美幸, 島貫静, 庄司緋佐子, 野澤亜子, 森井厚友, 山本哲雄, 「算数教育における見通しの研究(1), (2)」, 北海道教育大学紀要 42巻, pp.167-180. 1991. : 43巻, pp.285-300. 1992.
8. 国際数学・理科教育動向調査の2011調査 (TIMSS 2011), 国立教育研究政策研究, 2012.