

2010年度

日本教職大学院協会年報

平成22年度日本教職大学院協会シンポジウム特集号



2011年3月
日本教職大学院協会

会長あいさつ



日本教職大学院協会
会長 加治佐 哲也

教職大学院は2010年度で創設後3年が経過します。この間、各教職大学院において「理論と実践の融合」を意図した教育課程と授業が開発されるとともに、実習や共同研究などを通じて学校現場・教育委員会との連携関係が構築されました。また、授業評価やFDを恒常的に行って、授業や実習の不断の改善も図られてきました。

各教職大学院から、新人教員とスクールリーダーとなる現職教員が現場に送り出されたわけですが、彼らは教職大学院のねらいである、学校づくりの有力な一員となり得ているのでしょうか。また、学校や地域のリーダーたるにふさわしい高度の専門性と実践的指導力を習得することができたのでしょうか。こうしたアウトカムについてのステークホルダーからの評価を謙虚に受け止めなければなりません。教職大学院の教育活動と運営体制の特色や有用性への一定の認知は得られていると思います。

教職大学院は、現在中教審で審議されている教員養成改革の焦点であり、今後が重要です。中教審の2011年1月の審議経過報告では、当初の予想どおり、教員養成の高度化を目指して、新人教員の養成期間を「学部4年+アルファ」に長期化すること、また現職教員用の専門免許状を創設することが提案されました。教職大学院は、アルファの部分と専門免許状のための教育を担う中核とされています。教職大学院の位置づけや役割がより明確になることであり、歓迎すべきことです。

それを果たすためには、これまでの成果の検証と課題の解決に加えて、「理論と実践の融合」に一層の磨きをかけることや、学校現場・教育委員会との連携関係をより深化することなど、一段のレベルアップが求められるように思います。本年報に掲載された2010年度シンポジウムの各企画は、教職大学院の今後のあり方を考える上で、最新の情報や見解を提供してくれます。ご活用いただければ幸いです。

目 次

○ 会長あいさつ	
○ シンポジウム	
1 平成 22 年度日本教職大学院協会シンポジウム概要	1
2 基調講演	2
「教員免許制度改革と教職大学院への期待」	
鈴木 寛 文部科学副大臣	
3 開会	37
(1) 会長挨拶	
加治佐哲也 日本教職大学院協会会長	
(2) 来賓挨拶	
村松 泰子 日本教育大学協会会長	
木村 孟 全国都道府県教育委員会連合会長	
梶田 勲一 前日本教職大学院協会会長	
4 FD発表	
(1) 「教職大学院における実習の実態調査」報告	47
(2) 「教職大学院における実習の成果と課題」発表	50
5 パネルディスカッション	67
パネリスト	
田村 哲夫 中央教育審議会副会長, 学校法人渋谷教育学園理事長	
矢口 徹也 早稲田大学教育・総合科学学術院副学術院長・教授	
青山 彰 全国高等学校長協会会長, 東京都立竹台高等学校長	
岡島真砂樹 日本教職員組合教育文化局長	
コーディネーター	
加治佐哲也 日本教職大学院協会会長, 兵庫教育大学長	
6 ポスターセッション	
「教職大学院における教育研究の成果」成果発表の概要	101
○ 参考資料	
(1) 日本教職大学院協会会員大学一覧(平成 22 年度)	149
(2) 日本教職大学院協会組織図	150
(3) 日本教職大学院協会規約	151
(4) 日本教職大学院協会専門委員会細則	157
(5) 平成 22 年度日本教職大学院協会事業報告	159

シンポジウム

教員養成・研修の高度化と教職大学院の在り方
～4+α, 専門免許の行方は～

平成22年12月12日

主催 日本教職大学院協会

後援 文部科学省・日本教育大学協会
全国都道府県教育委員会連合会

1 平成22年度日本教職大学院協会シンポジウム概要

シンポジウムテーマ： 教員養成・研修の高度化と教職大学院の在り方
～4+α, 専門免許の行方は～

日時： 平成22年12月12日(日) 10時00分～16時50分

会場： 学術総合センター(東京都千代田区一ツ橋2-1-2)

(趣旨・目的)

教員養成制度の改革に関する検討が進められている中、新しい教員養成(4年+α)に対する各立
場からの発言を通して、新しい制度の中での教職大学院の役割等について議論を深める。

また、併せて各教職大学院における教育研究の成果に関する修了生(学生)の発表を通して、教職
大学院を広く社会に周知するとともに、各教職大学院相互の発展・充実のための交流の場とする。

<プログラム>

10:00～16:00 **ポスターセッション** (1F 特別会議室)

- 23教職大学院の学生(修了生を含む。)が、修学の成果についてポスター掲示を行うとともに、発表及び質疑応答を行う。<13:40～15:10の間に発表、質疑応答>

11:00～12:00 **基調講演** (2F 一橋記念講堂)

- 講 師 **鈴木 寛 文部科学副大臣**
「教員免許制度改革と教職大学院への期待(仮題)」

13:00～16:50 **シンポジウム** (2F 一橋記念講堂)

(1) **開 会** <13:00～13:30>

- **会長挨拶** **加治佐哲也 日本教職大学院協会会長**
- **来賓挨拶** **村松 泰子 日本教育大学協会会長**
木村 孟 全国都道府県教育委員会連合会長
梶田 勲一 前日本教職大学院協会会長

(2) **FD発表** <13:40～15:10>

- 各教職大学院における実習の実態に関する調査結果報告や教職大学院学生又は修了生からの成果、課題発表、質疑等を通じて、参加者の実習の現状への理解を深めるとともに、改善・充実につながるヒントを探る。

(ポスターセッション発表、質疑応答<13:40～15:10> 1F 特別会議室)

(3) **パネルディスカッション** <15:20～16:50>

- **パネリスト** **田村 哲夫(中央教育審議会副会長, 学校法人渋谷教育学園理事長)**
矢口 徹也(早稲田大学教育・総合科学学術院副学術院長・教授)
青山 彰(全国高等学校長協会会長, 東京都立竹台高等学校長)
岡島真砂樹(日本教職員組合教育文化局長)
- **コーディネーター** **加治佐哲也(日本教職大学院協会会長, 兵庫教育大学長)**

16:50 終 了

2 基調講演

(司会) ただ今から、平成 22 年度日本教職大学院協会シンポジウムを開催します。本日は、各地から多数ご参加くださりまして、心よりお礼を申し上げます。ありがとうございます。私は、本日の全体進行を担当します日本教職大学院協会の事務局長で、兵庫教育大学の米田と申します。きょう一日どうかよろしく申し上げます。これから、文部科学副大臣の鈴木寛様より、基調講演をお願いします。講演に先立ちまして、会長の加治佐がごあいさつを申し上げます。

(加治佐) 皆さんおはようございます。本日は、教職大学院協会のシンポジウムにおいていただきまして本当にありがとうございます。鈴木文部科学副大臣をはじめ、文部科学省の方々、また本日シンポジウムをやっていただく方、本当にありがとうございます。

皆さまご承知のように、教職大学院も平成 21 年度で完成年度を迎え、一定の成果が出ています。その成果の一端を、既に行っているようにポスターセッションという形で皆さまに披露しております。さらに午後からは、実習を中心とした FD の報告もあります。教職大学院は一定の成果を持っていますが、その一方で、これもまた皆さまご承知のように、新たな教員養成、研修の改革、それを一言で表せば、養成・採用・研修の一体化、あるいは養成・研修の高度化ということだろうと思います。その中で、教職大学院がそれを中心的に担うということが位置付けられています。われわれはこの成果や課題をお披露すると同時に、そういう改革にも対応していかなければならないという立場に置かれています。

今回のシンポジウムでは、その一番の目玉の企画として、新しい養成・研修の制度づくりの中核におられる鈴木文部科学副大臣においでいただき、今後の方向性や、われわれ教職大学院の在り方へのお話をいただければということでお招きした次第です。鈴木大臣、本当にお忙しいところ、本当にありがとうございます。ある意味で、今日が今後を占う上での一つのエポックメイキングになる可能性もあると思っていますので、大いに期待しております。

鈴木副大臣、どうぞよろしく願いいたします。

基調講演「教員免許制度改革と教職大学院への期待」

鈴木 寛 文部科学副大臣

(司会) それでは、文部科学副大臣の鈴木寛様より「教員免許制度改革と教職大学院への期待」と題してご講演をいただきます。

(鈴木) 皆さんおはようございます。今日は、大変楽しみにやってきました。まさに政権交代後、第1期のわれわれ政権にとっての最重点課題の一つでもある教員の質の問題について、今日お集まりの皆さま方には全国各地の現場で、そして文部科学省にもさまざまにご指導、ご鞭撻をいただいています。今日は、全国の教員養成・研修についてのある種サミット的なシンポジウムであると思っておりますが、これまでのご尽力に心から敬意を表したいと思います。実施はこれから10年ぐらいかけてやるわけですが、11月30日に中教審で出されたたたき台の案を、今日を皮切りに全国各地で、私流に申し上げると、この課題をめぐって熟議が展開される、その大事なキックオフのシンポジウムを開催していただきまして、また、私どもをお招きいただき、このような機会を作っていただいたことに大変感謝申し上げます。

フェーズ1は学費負担の軽減ということで、昨年は高校の無償化、そして今年も大学の授業料減免に取り組んでいます。今年フェーズ2ということで、教員の質と数の問題に取り組んでいます。詰まるところ、学校の教育力というのは教員の質と数の掛け算になると考えています。私どもは今、予算編成も佳境に入っておりまして、40人以下学級を30年ぶりに35人以下学級にするということの緒に就くということで、これは民主党結党以来の悲願でもありましたが、それに向けての最終予算折衝中です。昨晚もぎりぎりの折衝を行いました。内閣府が政策コンテストをやりましたところ、36万通のメールが来ましたが、うち28万通は文部科学省関係で、現場の熱い声を直接政府へ寄せていただき、それが大変バックアップになっています。A判定は補正で予算の手当が確実なもので、折衝中のものはBが最高ですが、その中で何とかCからBにすることができたのも、まさにそうした現場からの声だと思います。



それから、私どもは「熟議カケアイ」というサイトをやっていますが、これのアクセスも170万PVに上りました。こうしたことが28万通につながっているのかと思います。それから、リアル熟議というものをやらせていただいています。年末までに50カ所、年度末までに恐らく100カ所を超えるという勢いで、こうした熱い議論が行われていることに大変感謝申し上げます。

今日は主として質の議論ですが、私どもが野党時代に教職員免許改革法案を出しましたが、これはこれとして、この夏に中教審にあらためて18～60歳までの教員のキャリア全体を通じた充実ということを白地から諮問をさせていただきました。

その背景として、これは皆さま方もよくご承知のことだと思いますが、この10年間で教員集団の3分の1が入れ替わるということで、これははっきり申し上げてピンチです。それだけの教育力を持った人材が学校現場から去ることになります。このピンチをどう凌いで、できればどうチャンスに変えていくのか。10年たつと、こういうことになります。良い組織の必要条件とは、中堅の層が厚みを持っていいチームを作ることです。その必要条件が大いに損なわれる、中堅教員層が薄くなるということが、教員集団全体のことを考えると大変心配ということで、ピンチと申し上げます。

これは教員に限らず、これから研究にしても、スポーツにしても、あるいは企業においても、病院においてもそうだと思いますが、ソロプレーヤーで何か成し遂げるということは非常に難しい。むしろ、どう良いオーケストラを作るのか。あるいは、学校であれば、室内管弦楽団ぐらいかもしれませんが、そういう良いチームをどのように作るのか。これまで一人の教員にスーパーマン、スーパーウーマンであることを求めてきたという流れもあったように理解していますが、それでは学校現場に要求される極めて多様で複雑な現状に耐えられないだろう。そこは、ソロで何かを考えるのではなくて、チームで、オーケストラレーションで良い学校を作っていくという意味で、その中核となる教員集団をそれぞれの学校にどのように作っていくのかという発想が必要ではないかと思います。

そういうことで申し上げますと、やはりオーケストラのコンダクター、リーダーという存在は大変重要になってくると思っています。これまでは、まさに担任の教諭が良い学級を作り、それを管理・監督・指導するということがいわゆる管理職という概念でしたが、今言ったピクチャーを想定すると、そもそものコンセプト、あるいは校長像というものも変えていかなければならないのではないかと思います。

何よりも中堅教員の層が薄いということが、組織にとっては大変なピンチであって、ここをどう凌ぐかということです。そこで、それぞれ学校系なら学校系、あるいは教科指導

なら教科指導で、もちろん自分の担当する教科、あるいは学級について責任を持つのは当然ですが、自分の所属する学校、場合によれば、その周辺の学校や小学校も含めて、中学校区単位で「学園」というような試みをしておられる市区町村も出てきています。そうした範囲や市区町村全体の、数学なら数学、情報教育なら情報教育について、その分野でリーダーシップを発揮していただく人材を充実させていくことによって、その学校や、その地域全体のその分野での底上げ、あるいは若手教員に対するフォローアップ、バックアップをしていくことが必要ではないかと思います。

もう一つは、私の周りにも教育学部を出て、教員免許を取り損なって民間企業で5年勤め、民間企業の仕事にも慣れて、それはそれなりに面白いのだけれども、やはり若き志の教員になりたいという思いを捨て難いという卒業生がたくさん来ます。実は今日も夜7時から、そういうゼミのOB・OG会があります。何とか学校に戻れないかという33歳の声に応えたい。そうすると、ここがいろいろな社会経験、実社会での社会人としての基礎・基本、あるいはチームで何か仕事をするということの経験を持ち合わせています。そういう志ある社会人が、しかし通信教育とはいえ、2～3年かけてもう1回免許を取り直すというのは、仕事をしながらでは途中で挫折してしまうという話も多く聞いています。こうした人たちが、例えば1年の修士で勉強すれば教員になれるというルートを作ってあげれば、1年であれば、奨学金やそれまでの蓄え、いろいろな支援などで何とか踏ん切りもつきます。このような潜在的な人たちを教員のコミュニティに、どう民間から誘い込むかということも、この教員の年齢構成のピラミッドを改善していくためには大事なポイントではないかと思っています。

また後で申し上げますが、今の新人教員については実践指導力やコミュニケーション能力の点で厳しいご意見も聞きます。これは10年前、15年前と比べても、今日お見えの先生方が痛感しておられることで、私ごときから繰り返すまでもないと思います。私も関東の教育学部の学生を十数年間、毎年70～80人ぐらいを見ていますが、教育学部の1年生で入ってくる子でも、一人っ子で、しかも中高とも女子校を出て某大学教育学部などに入ると、男子中学生と話したことがないという者がおります。逆も真なりで、中高とも男子校で教育学部に入って、もちろん教師になりたいというのは中高の時の良い思い出、あるいは反面教師の思い出など、さまざまな思いを持って入ってきます。しかし、女子高校生と話したことがない、あるいは小学生と話したことがないなど、従来であれば、高校生までの通常の生活の中で当然してきたコミュニケーションやいろいろな体験がないということです。

うちはまだ子どもが小さいのですが、そういうところにポンと放り込むと、どうしているか分からない教育学部の学生がいます。こういうことはかつてはなかなかなかったのだと思うのですが、いわゆる専門知識と専門能力を主として養成・伝授していればよかった大学が、本来であれば地域社会や家庭などが担ってきた分までやらなければならなくなっています。よくいわれているのは、高校になるまでで知っている大人はお母さんと担任の先生だけという高校生がいます。これはこれで初等中等教育の大問題ですが、それを解決していかなければいけないということが、教員養成の高等教育においても影響を及ぼしています。そういう中で、教育実習、子どもとのコミュニケーション、あるいは保護者を含めた社会のいろいろな人たち、必ずしも意見を同じくしない人たちとのコミュニケーションをしていかないとしんどいのかなという認識で、それぞれのレベルでどれも遅れることなく、まさにシンクロナイズしていい教員集団を作っていくことが大事だと思っています。

これは、文部科学省が調査をした初任教員に対する校長の評価です。つまり、新しく入ってきた自分の同僚に対する評価です。校長が新任教員に対して、子どもの理解力や児童・生徒の指導力、集団指導の力や学級づくりなどの力が「やや不足している」「とても不足している」というのが60%です。集団指導の力で申し上げると、70%が「不足している」という評価になっています。この事実は、保護者が言っているのではなくて、校長が言っているわけです。この事実は真剣に受け止める必要があります。この辺りはまさに教員のコアの力だと思いますが、そういう現状だということです。

それから、「熟議カケアイ」では3000通のコメントをいただきましたが、教員、学生も自らの実践力をもう少し身に付けたいという希望がありますし、保護者等々では社会性を希望しているということが明らかになりました。私は、マクロから入るよりも、例えば今の教職課程のカリキュラムを、個別に何が問題で、どこをどうフォローし、改善・補足をしていったらいいのかという議論をした方が生産的だと思っています。これについてはいろいろな議論があります。

例えば平成10年に教科専門の単位が減ったことで、理科実験のできない教員など、問題があるというご指摘も私のところに来ています。また、よく言われている話ですが、教職専門と教科専門を架橋する内容が教えられていない、特別支援や外国人生徒指導などへの対応が不十分であるとか、教育実習の期間が短い、それから実習生の受け入れ校の負担が大きいといった問題もあります。先般も都内の中学校の校長から話を聞きましたが、教育実習が終わって、実習生に最後に「何を学びましたか」と聞くと、「自分は教師に向いてい

ないということを痛感しました」と。会議に出ている教員はほとんどなぐりかかりそうになってしまったという話を聞きました。それは送り出された教育学部長さんにお手紙ぐらい送ったらいいではないかと、その校長先生に申し上げましたが、私も中学校や小学校から、今の実習はやるせないという声も聞いているところです。

最近 ICT の利用など、いろいろなことがあります。それが結局、理科のことで申し上げますと、リトマス試験紙の使い方や ICT コンピュータ、人体模型などの指導をしていないというのが 70% という話になります。ですから、全部やっているというのはこれぐらいで、アルコールランプぐらいまではやっているところがある、しかし 3 割か 4 割ということで、これではなかなか理科実験という話にならないでしょう。そして、大学自体も学生に理科の基礎知識が身に付いていないとお答えになっているのが 76% というのが現状です。

この 10 年を見ても、不登校、暴力、あるいは日本語指導の必要、通級、特別支援、要保護ということで、学校現場が対応しなければいけない問題はより深刻化、複雑化、多様化しています。従って、われわれは少人数学級の導入は本当に大事だと思っています。先日の PISA の調査でも、レベル 1 未満がわが国は 4.7% でしたが、韓国は 1.1% です。その結果は、今日お見えの皆さま方にあらためて解説をするまでもありませんが、レベル 1 未満が韓国並みになれば、当然アベレージはぐっと上がります。まさに世界のトップクラスに入ることも容易です。しかし、そこに対しては質の問題もさることながら、数の問題だということはわれわれも痛感しています。しかし、今まで家庭や地域が担っていた分を学校が負わなければいけなくなっているという状況です。

それから、10 年前は外国人、あるいは日本語を母語としない子どもはほぼ集住していましたので、5~10% の市町村で特別に教育委員会が対応をすればいいという状況でしたが、現在は 1800 ある市町村のうち、1000 市町村で何かしらの外国人対応が必要になってきました。10% の教育委員会が対応していればよかった話が、60% の教育委員会が対応しなければいけないという状況になっています。そうすると、そうした教育委員会に専門のスタッフを置くこともままならないという中では、教師自身にそうした能力を理解してもらわなければいけないと思います。経済的な問題もしかりです。

今度は高校です。地理をはじめとするさまざまな科目の先生と会うと、「うちがうまくいっています」という教科は一つもありません。理科でも社会でも歴史の先生でも「もっとちゃんとやりましょう」と言われる。それもそうだなと伺いますし、また、小学校、中学校に比べて高校は教育実習の時間もより少ないという状況になっています。

私どもが進めようと思っていることは、基本的に平成 18 年の中教審答申の accelerate (加速) したいという認識です。まさに平成 18 年 7 月答申により、教職大学院が発足し、今年完成年度を迎えるということです。そこでも、なぜ教職大学院が必要なのかということが言われて、既存の大学院では、指導法が講義中心である、あるいは演習や実験、実習が十分ではない、教職経験者が授業に当たっている例も少ないといった問題意識があります。これらの課題に対応することが、教職大学院の中核的な役割としてさらに明確にしていきたいと考えています。

これも私どもの調査ですが、問題としては「実習期間が短い」「実習生受け入れ校の負担が大きい」、それからいわゆる記念受験、記念実習ということで、教員を志望していないにもかかわらず実習をしようとする学生が多いというのが一番モラルダウンにつながります。

また、ご承知のとおり、日本の教育実習期間は国際的にも極めて短いということです。

この要因は何にあるかということですが、中学校の免許取得者、高校の免許取得者をご覧いただきたいのですが、中学校については 5 万免許を出しています。しかし、正規の新卒での採用は 2000 です。このアンバランスが先ほどの実習生の受け入れ校の負担、あるいは特にここにつながるのではないかと。例えば今、40 週ですが、これを必修である教育実習を 5000 人に減らせば、今のキャパシティで 40 週できますし、そしてその 5000 人を近い将来、教壇に立つようにするため、来る方も真剣、受け止める方も真剣という実のある実習にできるのではないかと。もちろん学部段階で、選択で希望する学生がインターンや学校現場に行くということは大いに奨励してしかるべきだと思いますが、必修である教育実習で無理やり教員免許を取るがために、5 万件出して、中学校にご迷惑をお掛けしているというのは健全な状況ではないと思います。高校に至っては、7 万 3000 出していますが、新卒採用は 1600 です。このアンバランスは放置しておけないだろうと考えています。

結局、先ほどのことをさらに言うと、一般大学においては 33 人の免許を取得した者の中で、採用されるのは一人という、まさにアンバランスが続いているということです。

高校に至っては、62 人に一人です。ですから実習の 62 分の 61 は教師にならない人のために貴重なエネルギーを割いている。その一番の被害者は生徒です。ここは健全ではないと考えています。

国際的な動向を見ると、上海・北京の新規採用教員はほぼ全員が修士取得者で、フィンランドは全員であるということは有名です。

もう一つ、多忙化、あるいは学級数の減少ということも大きな影響です。

小学校で最も多いのは7学級です。6で割ると1.16ですね。ということは、新任教員であっても、いきなり学年主任になってしまう。ここが10年前、20年前と決定的に違うことです。以前であれば、3年3組に配属されて、そして3年1組の学年主任の先生と3年2組の10年目ぐらいの先輩と3人でいろいろなことを相談しながら、教えてもらいながら、フォローしてもらいながら、「2年生のときはあんなことがあったよ」「こうだったよ」ということで学校の中で育てられたわけです。しかしながら、いきなり学年主任ということになってしまうわけで、若い教師に対するさまざまな意味での労がかかっているということもわれわれは踏まえないといけないと思っていますところでは。

われわれが調査すると、生徒指導などで、先ほど申し上げたように、生徒というものはどういうものなのかということやなかなかイメージしきれないということがあります。しかもコーチがついた上での experience（経験）を非常に求めているということです。

それから、よくいわれていますが、 $+\alpha$ したときに教員志望者が減るのではないかと懸念があります。もちろんこれについては、奨学金の抜本的な充実など、私はロースクールを作るときに、ロースクール向けの特別な奨学金制度を作りましたが、当然、教職がこういうことになれば、国民のご理解を得て、教員の $+\alpha$ 段階における特別の奨学金、そして彼ら・彼女らが教職に就いた場合の返還免除ないし、減免ということについては、ぜひ皆さんと大いに議論をして、経済的な負担は限りなくゼロに近づけていきたいと思っています。これだけ教員の質について国民の皆さんの関心が高い中で、十分理解を深めることが可能だと思っていますし、また、そのための議論を先生方と一緒にやりたいと思っています。

学生の方は、修士になったところで、だからといって辞めるという人は14%しかいません。一方で、大学側は4割が心配ということですが、これは大学側としては当然の懸念ですが、当の学生にとっては、もちろん負担のところは改善しなければいけません、むしろしっかり学んで、しっかりプロとして仕事をしたいという結果も出ているところでは。

この制度議論をするときに、われわれが踏まえておかなければいけないのは、47都道府県において、採用倍率、競争倍率等々、あるいは採用数というものがかなり違ってきます。これは当然ですが、この実態をきちんと踏まえた上で考えていかなければいけません。

もう一つ、私も学生を見ていて感じるのは、就活、要するに民間企業の就活が教員採用に与える影響を大変懸念しています。私は、この秋は経団連副会長クラス、経済同友会副会長クラスを回りまして、就活の早期化の是正についてお願いをし続けてきました。日本

貿易会は大学4年生の秋までやらないと発表してくださったので、これに他業界も追随していただくよう、お願いを繰り返している最中です。現状どうなっているかということ、私も毎年経験していますが、大学3年間、小学校や中学校の現場に毎週頑張ってインターンシップやボランティア活動を続けて、学校の先生にも大変頼りにされ、保護者からも信頼を集め、子どもからも大変慕われる学生はたくさんいます。下級生の面倒も一生懸命見ます。そういう学生は、大学3年生の3月ぐらいになると、この厳しい環境下においても民間企業から就職の内定が出まくなります。今日もそういう学生が私のうちに来て、「こんなに就職の内定が取れました」と報告会に来てくれます。それはそうでしょう、それだけの人間力を培っているからです。

それだけ小学校、中学校の先生にも保護者の皆さんにもお世話になった学生が、結局は民間企業に就職してしまうという非常に残念な思いを私自身も十何年間してまいりました。そして4月には、男子学生は内々定の固めに入ってしまう。そうすると、4年の5、6月の教育実習には行けなくなってしまうのです。そうすると、教員になりたいと思って教育学部の門をたたき、そして3年間一生懸命教育ボランティアをやり、その学生が最後、教員免許を取れない、教育実習をやれないということになります。授業にはまじめに出て、非常に引っ込み思案で、子どもと接することがあまり得意でない人や、就職活動に迷っている人が、教育実習の大層を占めてしまうということになります。

さらに7~8月、最終発表は10月ということですが、教育実習に行っても教員免許は取れるようになったとしても、その中でさらに教員の採用まで行くというのは、民間でなかなかお呼びがかからない学生が最後に臨むという話になります。それから、関東の近県（都市部）では教員内定者の上位数十人が最後は民間企業に行ってしまったという深刻な状況もあります。もちろんこれは民間企業の就活を是正するということが大義であり、本旨であることは当然ですが、そういう現状になっています。まさに志ある優秀な教員志望の学生が、教員採用試験前に民間企業に事実上取られてしまうということです。

それから、今日お見えの大学はあまり関係ないかもしれませんが、学部段階の教職課程の授業は6時間目や7時間目など、夕方になっているケースが割とあります。そうすると、先ほど申し上げた教育ボランティアの活動を取るのか、あるいは教育実習の授業を取るのかというジレンマで、大学2、3年生は悩んでいるということを私も聞いています。やはりサークル活動もやり、ボランティア活動もやりということで、社会的なこととの両立にかなりの限界があることも感じている次第です。

そういう中で、今日も木村先生がお見えですが、例えば東京都の教師養成塾に入れば、

142 人中 138 人を採用しています。このことを学生は知っていますから、ここに入った学生は民間の就活はもうやりません。一生懸命、本来の教師としての研鑽を積んでいる。私もそういう学生を見てきて、今、都内の学校で頑張ってくれています。これはもちろん中身の充実もさることながら、彼らの進路選択に迷いがなく、まさに大学 4 年間集中して、いい教師になるために全エネルギーを投入できるという大変重要な効果を持っていると思います。

京都府においても、32 人のうち 29 人が採用されますから、この学生の皆さんも同様ですし、もちろんこの中で大いに実践力を身に付けてくれています。こうした要素を東京と京都だけでなく、しかも東京も 140 人ですから、全採用数から比べると、残念ながら十分ではありません。では、これを東京都は 2400 人にしてくださいといっても、これは東京都教育委員会単独では難しいので、ここはまさに教育委員会と大学の現場がもっともっとコラボレーションして、このようなコース、道をそれぞれ増やしていただくということがすべてにとってハッピーではないかということです。

これもいちいち申し上げませんが、今日お見えの方々が、それぞれの現場でご努力をされていることに私も本当に感謝しております。特にこの間、いろいろな工夫をされているということを感じています。

一方で、教職大学院は先ほどの 33 分の 1、62 分の 1 などという状況の中で、90%が教員になっています。つまり、まさに教職大学院へ行けば、これは民間企業などには脇目もふらず、ただひたすらに教職大学院のカリキュラムをこなして、来るべき教員に備えていく。残りの人はさらに博士に行く、あるいは研究に行くということですから、要するにほぼ 100%その道になる。つまり、教職大学院の入学が確定すれば、大学 4 年生の春でも何でも、教職大学院の入学のチケットが得られれば、彼らはそこから迷いなく 4 年生、そしてプラスアルファの教職大学院に、先ほどのように、良い教員になるためにエネルギーをすべてつぎ込んでいくことができるわけです。

しかしながら、現状において教職大学院の定数はまだ 840 ということです。修士課程を入れても 4173 ということですから、世の中全体で申し上げますと、私立を入れると 3~4 万、公立だけでも 2 万数千の毎年の枠を作らなければいけません。しかし、おやりになっていてお分かりだと思いますが、これを増やしていくというは大変です。従って、このタイミングで 10 年後を見据えて、拙速になることなく、しかし遅れることなく、そうしたビジョンに向かって着実な一歩を切っていこうではないか。その 10 年計画のスタートラインに着きたいという議論をしています。この辺りをどうやって確保していくのかということ

は、逆にぜひ先生方からお教えいただきたいと思います。ここは教職大学院だけのリソースでやっていくのは極めて難しいということは、われわれとしても承知しています。これからのキーワードは連携ということだと思います。それは他の大学院との連携もありますが、学校現場や地元の教育委員会など、教員の養成にかかわるすべての主体にもっともっと連携を深めていただく必要があるのではないかと考えています。

実践については、それぞれに地域のご事情によっていろいろな形態があろうかと思えます。ご承知のように、福井大学では週3回の実習で1年間の長期インターンシップをやらせておられますし、学校拠点方式ということで大変良い実践をしていただいています。京都教育大学では、国立と私立が一緒になってやらせておられます。まさに学校と大学との連携ということだと思いますし、また、すべての機関の連携ということも行われています。

群馬大学も実務家、研究家の連携、そしてきちんとしたサイクルもできています。このように、今日お集まりのすべての教職大学院でさまざまな工夫をしていただいていることを大変ありがたく思っています。ただ、群馬大もそうですが、いずれにしても現場での実習の充実という大筋の方向は一致しているのではないかと。こういうことをもっと全国に展開していくために、どういう応援をさせていただいたら、こうした動きを広め、深めることができるのかという議論をしていきたいと思っています。

そういう中で、今日は教職大学院への期待ということも、テーマとしていただいています。私は総じて大変健闘をしていただいていると思っていますし、だからこそこの動きを加速したいと思っています。加速する際のボトルネックが何であるかを洗い出し、国民のご理解を得て、そこにいろいろな資源投入をしていきたいと思っています。しかし、予算は増やせば増えますが、一番大事なものは人材です。人材というのは、「さあやるぞ」といって、教職大学院の実務家教員といったときに、現実問題、果たして十分な確保ができるのか。このようなことには、5年や10年かかります。逆に言うと、5年、10年の明確なビジョンを持って、一步一步、現場に混乱を生ずることなく、しかし、目標に向かっていくという着実な展開が必要だと思っておりますので、しっかりやっていきたいと思っています。

入り口のところばかりがとかく報道されていますが、むしろ集団全体としての能力を上げていく。例えば中堅教員ということで申し上げますと、自分はなぜだかうまくできる、長嶋茂雄パターンとか、「来たボールを打てばいいのだよ」というのでは、若い人にそのノウハウを伝授することはなかなかできません。その暗黙知を可能な限り言語化し、体系化し、それを伝授するメソドロジーを身に付けなければいけません。例えば35歳ぐらいの教員が、気が付いたら「算数のプロ」と言われ始めた。しかし、なぜうまくいっているの

かよく分からない。それを一度自分なりに振り返っていただいて、こういうところがポイントだったのだと気が付く。あるいは、どんな名人も欠点がないというわけではありません。非常にうまくやってきて、今後自分はこの分野で地域の教育を引っ張っていこうという志を持った人たちが、教職大学院にもう1回結集して、お互い培ってきたいろいろなノウハウや知恵を共有して、お互いに学び合いをするような時間を30代の中堅のところで設けたいというのが専門免許についての私どもの考え方です。

そういうことを位置付ければ、当然、研修のための加配というか、定数の確保という話にすぐつながります。今、30代の中堅を教職専門大学院に送り出すことの困難を皆さま方は抱えておられると思いますが、そこを私どもがどのように制度的にサポートできるかという議論をしていきたいと思っています。そういう中で、学校の課題の複雑化、多様化し学校がやらなければいけないことが増えていることへの対応、そして教員が生涯を通じて、資質能力を高めながら、自信と誇りを持って社会から信頼を得られるような環境を整えていくこと。そして、教員生活全体を通じて不断に専門性を高めていく、そういうことを支援するというで諮問しました。このように新たなことを議論させていただいて、そのたたき台が出ているところです。

そのときに、繰り返しになりますが、重要なのは、教育委員会や関係機関との組織的・継続的な連携・協働ということだと思います。私どもが教職大学院を加速したいというのも、教職大学院はさまざまな社会のステークホルダーと意識的に、組織的に、そして人材の面でもきちっとコラボレーションできるという設計思想で作っていますから、これがやれている。これがもちろんさらに加速するということがあろうかと思います。しかし、教育学部、Under graduate の関係は千差万別というか、本当にいろいろです。このようにところにご苦労されているところもないわけではないということで、今回の議論を機に、そうした方向へ一歩切っていきたいと考えています。

とりあえずの審議経過報告ということですが、 $+ \alpha$ ということは今後、さらに検討を進めるということと、教職大学院は受け皿として主力を担うということを、ここで位置付けています。また、入り口のところでの議論もさることながら、教員集団全体のチームとしての能力を上げていく。まずそのメンバーに参画する以上、そのチームの一員として担うもの、それから先輩や、大学等々、専門家から学ぶ力をきちんと付与していく。そして、逆に専門免許状は他者に自分の力を伝えたり、あるいはそれを引き上げたり、同僚を助けたりという力を身に付けていただきたいと考えています。

一方で、学士についても引き続き大事な期間ですので、一定の法的なステータスは確保

していかなければいけないと思っています。何度も何度も繰り返しますが、すべてのステークホルダーが一体となって教員を養成し、連携・協働が広範かつ確実に行われるような仕組みを作っていくという報告です。ここはまだまだいろいろ議論をしていただきたいと思います。

ただ、これまで教育委員会がやる研修制度と、特に免許状更新を免許状取得時から 10 年までにやらなければいけませんし、10 年研修は 10 年経ったところですので、微妙に数年のずれが出ます。ここはもう少し統合してもいいのではないかと考えています。ここはまさにこれからのご議論ということだと思います。専門免許状というのは、学校集団ということを考えてときに、スクールマネジメントの専門性、教科指導・生徒指導のそれぞれの分野において、中核的教員に学校現場と教育現場とを行き来していただきたいというものです。

また、教師の最終ゴールを校長に限るというところから脱却していくことが必要で、その中で特に申し上げたいことは、教員生活の途中も含めて、教職大学院の実務家教員として教授や准教授になっていくということも、一つのキャリアパスとして目指していただく。校長を終えられた方が、学校経営の教授・准教授になられることも大事だと思います。教科指導で理論的、実践的双方の能力を高められた方々が次世代の教育に当たるためにそのようになっていくということも、10 年かけていかないと、なかなかできていきません。専門免許状については教育委員会と特に連携していただいて、いろいろな単位を累積する中で取れる、それを研修とも連動しながらやっていくということです。

それから、これもいろいろな評価が出ておりますが、管理職の資質能力の充実度については、「意欲を引き出すリーダーシップ力」や「組織的・機動的な学校運営を行う力」「総合的なマネジメント力」が不足していると回答する割合がやはり多くなっています。人のことはよく見えているなということで、こういうものをやってみると、なるほどと思います。そのようなことについての体系的な学習機会を作っていくことが必要ではないでしょうか。

まずは、教員研修センターで試行的にいろいろなカリキュラムを作っていきたいと思えます。そこでは教職大学院の先生方の英知を結集して、まず試行的なプログラムを作る。私はすべての教職大学院である必要はないと思いますが、学校経営について力を入れたいというアイデンティティで行くのだというところは、一緒に共同開発していただいたカリキュラムを、ぜひ教職大学院に持って帰っていただいて、学校マネジメントという拠点として頑張っていたいただきたい。それから、うちは教科指導のこの部分は頑張るのだなど、

教職大学院もそれぞれの地域の事情、それからこれまでの設立の経緯等々から、先ほど申し上げた専門性において特色を持たせたデザインをしていただけたら大変ありがたいと思っています。これもマネジメントの話です。

繰り返しになりますが、私はこれまで1年半、教職大学院のいろいろな実践を直接、または間接に伺い、またご議論もさせていただき、総じて立ち上がりの厳しい期間をおおむねうまく離陸していただいたのではないかと考えています。今後10年は、これから30年、40年を見据えた教員養成の在り方は大きな節目を迎えることとなります。これまでも皆さま方からのグッドプラクティスやいろいろなお知恵、いろいろな研究・調査は大変参考になりました。引き続き、私どもにいろいろなご提言、ご提案をいただきたいということがまず一つ目のお願いです。

そして、この手の議論はやはり百聞は一見にしかずで、グッドプラクティスをこれからもどんどん出していただいて、あまり机上の空論をしていても仕方がないので、「あそこを見に行ってみましょう」と。もちろんどんなものでも100点ということはないと思いますが、そこでのいいものをどんどんみんなで広めていこう、深めていこうということで、そうしたパイオニアとして、これからもぜひ頑張りたいということです。

もう一つ、そういう中で、今までは教職大学院という制度を確立することに文部科学省も皆さま方も注力していただきましたが、この制度は確立しました。その位置付けがより重くなるということはあると思います。今度は、それぞれの大学院がどの分野で特徴を出すのか。それは内容、方法、それから現職研修の部分もありますし、新人教員の養成のところもあります。そこもいろいろな濃淡、めりはりがあってしかるべきだと思います。それは地域事情によってかなり違ってくるといってもあろうかと思っています。それぞれの地域に応じて、その辺りもこれから5年、10年を見据えた専門職大学院としての教職大学院のビジョンを考えていただいて、それを私どもにぜひお知らせいただきたいと思っています。

私どもは基本的に皆さんの作ったアイデンティティに基づくビジョンプランをよりやりやすくするために、制度論として何をどうしたらいいのかということ、制度設計を担当する文部科学省として考えてまいりたいと思います。そして、どこに重点的にめりはりをつけて資源投入をすれば、そのビジョンが達成できるのかという協力・協働関係を皆さま方と構築してまいりたいと思いますので、よろしくご指導、ご鞭撻のほどお願い申し上げます、私の話とさせていただきます。

これまでのご協力に感謝申し上げます、これからもどうぞよろしくお願い申し上げます。どうもありがとうございました。

(司会) ありがとうございます。ご質問がたくさんあるかと思いますが、本日は本当に盛りだくさんの予定をしておりますので、ご質問については事務局にお寄せいただくようお願いいたします。それでは、会長の加治佐からお礼のごあいさつを申し上げます。

(加治佐) 鈴木副大臣、本当にどうもありがとうございました。熱弁をふるっていただいたと思います。

その中で幾つか感じたことがあります。まず10年かけてちゃんと新しい仕組みを作り、その中で教職大学院が当然中核になっていくのだということを言っていただきました。さらには、それぞれの教職大学院が持っている専門性や地域の事情等々に応じた強みを生かした取り組みをしてほしいということをお願いしたと思います。そして、それを文科省としては奨励し、その上で新しい制度設計をしていきたいということだったと思います。そして3点目に、そういうグッドプラクティスを実際に見た方がいいとおっしゃいましたが、われわれが行っているさまざまな取り組みをお互い共有するというか、それによってさらなるレベルアップを図っていくということを強調されたと思います。まさしく今日、われわれがやっている取り組みもそういうことに当たるのではないかと考えています。その意義も認めていただいたのではないかと考えています。

今後のわれわれの行く末を考える上で、本当に力づけられるお話だったと思います。われわれも一生懸命やっておりますので、今後とも教職大学院へのご支援をどうぞよろしくお願いしたいと思います。本当に本日はどうもありがとうございました。今後ともどうぞよろしくお願いいたします。

(司会) 鈴木副大臣は、これから公務のために帰庁されますので、拍手でお送りしたいと思います。ありがとうございます。

平成22年12月12日

日本教職大学院協会シンポジウム

教員免許制度改革と 教職大学院への期待

文部科学副大臣
鈴木 寛



教員の質と数の充実

学校の教育力 = 教員の質 × 教員の数

文科省計画の学校の少人数化

平成22年度	30人以下
令和3年度	35人以下
令和4年度	40人以下

「数より質が大事」疑問の声も

米倉から公立小1、2年生は35人学級

(平成22年9月20日 産経新聞)

○総理大臣から高木文部科学大臣への指示(平成22年9月17日)
将来の日本を支える人材を育てるため、**教員の資質や数を充実すること**などにより、**質の高い教育を実現する。**

民主党のマニフェスト2009の記述

◎全ての人に質の高い教育を提供する

【政策目的】

○学校の教育環境を整備し、**教員の質と数を充実させる。**

【具体策】

○**教員の資質向上のため、教員免許制度を抜本的に見直す。**教員の養成課程は6年制(修士)とし、養成と研修の充実を図る。

○**教員が子どもと向き合う時間を確保するため、教員を増員し、教育に集中できる環境をつくる。**

民主党のマニフェスト2010の記述

○**少人数学級を推進するとともに、学校現場での柔軟な学級編制、教職員配置を可能にします。**
→新教職員定数改善計画(案)により35人以下学級等の実現を目指す

民主党「教職員免許改革法案」の内容

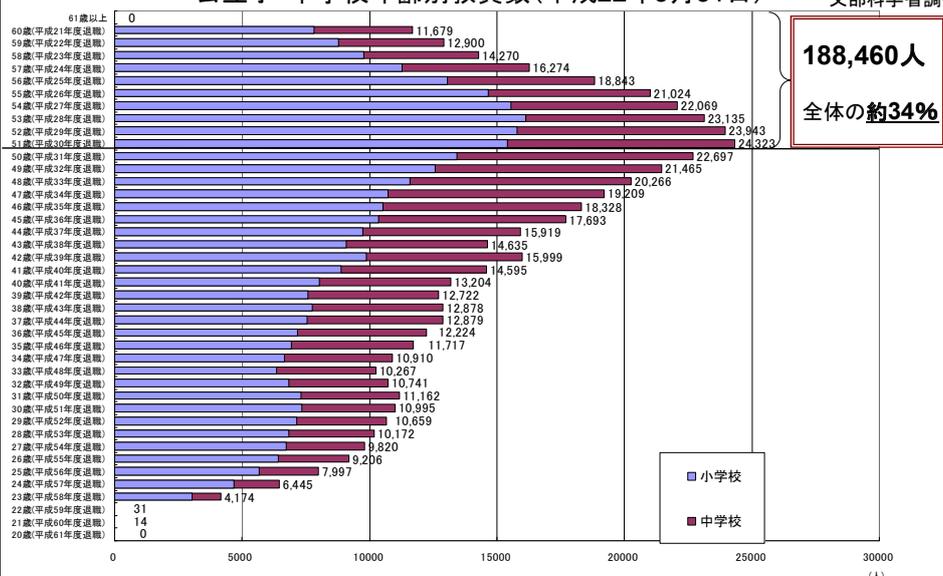
- ・ 現行制度での普通免許状を、一般免許状(大学院修士レベル)と専門免許状(一般免許状の授与を受け8年の実務経験を経た後、教職大学院で単位修得)に区分する。
- ・ 専門免許状(学校経営)は管理職登用の条件となる。
- ・ 現行2~4週間の教育実習を1年に延長。
- ・ 普通免許状は、文部科学大臣が授与。

2

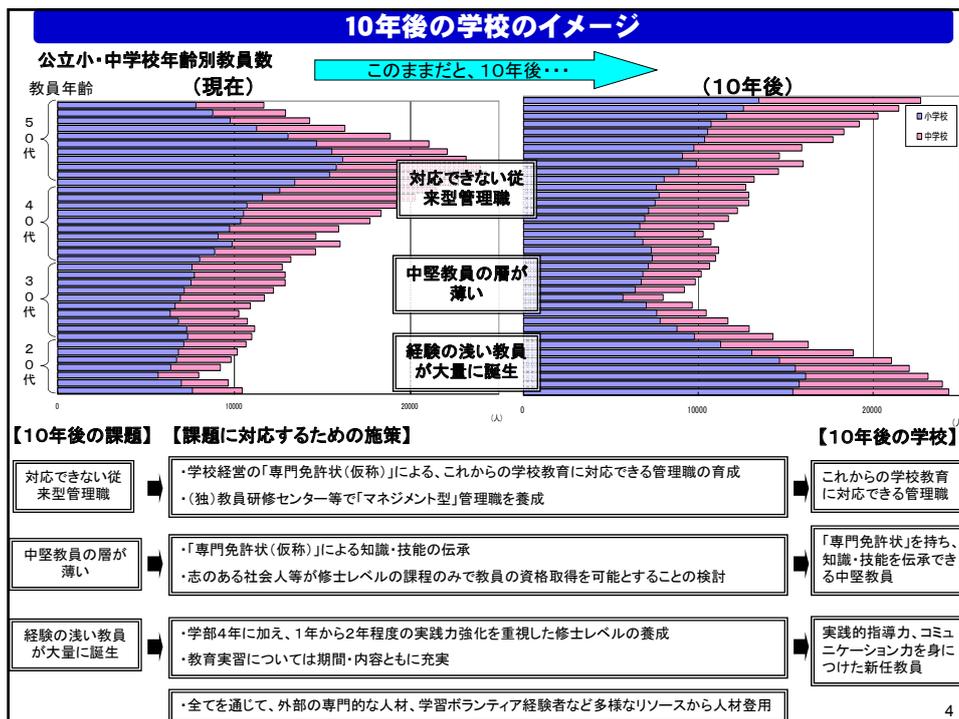
大量退職時代を迎える中、今後、経験の浅い教員が大量に誕生

公立小・中学校年齢別教員数(平成22年3月31日)

文部科学省調べ



3



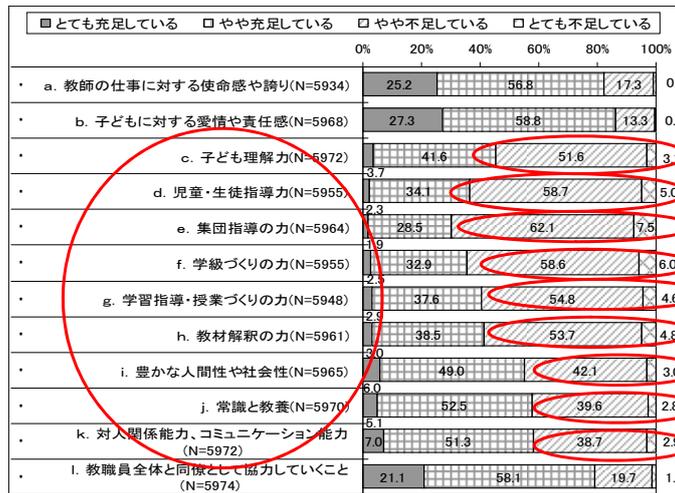
目指すべき教員養成制度改革

- ・ 「制度改革」のための「改革」(アリバイ)ではなく、教員の社会的地位向上による質の高い教員の育成
(我が国の教員文化の変革を目指した改革)
- ・ 「**教員はプロフェッション(専門職業人)**」であることを、教員自身、教員養成に携わる大学人が再認識するきっかけとなる制度改革議論(→当事者の意識改革無くして社会からのリスペクトはあり得ない)
- ・ 目指すべきは、生涯にわたり学び続け、成長し続けるプロフェッションである「**きわめる教員**」を養成するための制度改革
→学問・真理を究め、技(教育方法)を極める人の育成

5

学校では初任者教員であっても「プロフェッション」 ～しかし、校長の初任者教員に対する評価は厳しい～

「教員の資質向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査集計結果(速報)」より
 <初任者教員の資質能力の充足度> (校長による評価)
 ほとんどの項目で「やや不足している」「とても不足している」とする割合が4割を超えており、校長の初任者教員に対する評価は厳しい。



6

「熟議カケアイ」における教員の資質向上についての議論

「教員の資質向上方策は？」をテーマに熟議をスタート(4/17)

1,009コメント

- ①教員になる際につけるべき「力」
 - ②教員になってからも磨き続けるべき「力」
 - ③管理職等にはどのような「力」が必要か
- に論点を分け、発展的な熟議へ移行(4/30)

1,137コメント

406コメント

576コメント

合計3,128コメント

サイト参加者による「文部科学省への提案書」の取りまとめ終了(6/7)



まとめとして寄せられたコメント(提案書より抜粋)

- 実践力を身につけるべき(教員・学生に多い意見)
 - 専門性を身につけるべき(学者・研究者に多い意見)
 - 社会性を身につけるべき(保護者に多い意見)
- 結果、教員になる際にはこれらの力が必要である。
 教員は、これらの資質が求められる専門職である。
 4年間でできなければ、さらなる時間をかけてでもやらなければならない。
 そして、それを見極めた上で現場に出すという制度にしなければ、資質の向上にはならないだろう。
 誰もが納得する理想の教員にするために。

7

教職課程の内容の充実は不可避①

○小学校教諭一種免許状の場合（総計67単位以上） ※ 1単位は概ね90分×10コマ

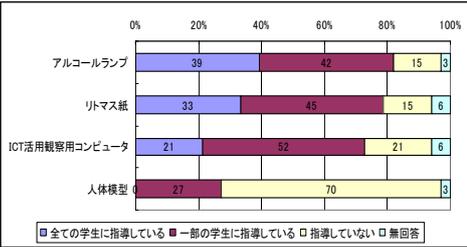
区分	細目
○教科に関する科目 右記の科目について1以上の科目合計8単位以上修得	国語(書写を含む。)、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育 教職専門と教科専門を架橋する内容が教えられていない
○教職に関する科目 右記の科目について41単位以上修得 特別支援教育、外国人児童生徒教育等新たな課題に対応した内容が不十分 ・教育実習の期間が短い ・実習生受入校の負担が大きい	<ul style="list-style-type: none"> ・教職の意義等に関する科目 (教職の意義及び教員の役割、職務内容等) ……2単位 ・教育の基礎理論に関する科目 (教育の理念、教育に関する歴史及び思想、児童等の心身の発達及び学習の過程、教育に関する制度的事項等) ……6単位 ・教育課程及び指導法に関する科目 (教育課程の意義及び編成の方法、各教科の指導法、道徳の指導法、特別活動の指導法、教育の方法及び技術) ……22単位 ・生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目 (生徒指導・教育相談(カウンセリングを含む)・進路指導の理論及び方法) ……4単位 ・教育実習 ……5単位 ・教職実践演習 ……2単位
○教科又は教職に関する科目 上記の教科に関する科目又は教職に関する科目について10単位以上修得	質量ともに次世代高度ICT人材育成に資する内容となっていない(電子黒板を使用した指導方法などはほぼ皆無)
○その他の科目 右記の科目について各2単位以上修得	日本国憲法、体育、外国語コミュニケーション、情報機器の操作 教師としての教養を身につける機会が十分にない

H10に教科専門の単位数が減った(18→8)ことにより、基本的な授業力や教材づくりが弱くなったとの指摘(理科の実験ができない教員など)

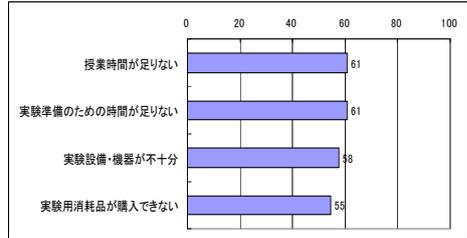
小学校教員養成課程における理科教育の課題

教員養成課程では、授業時間が足りないため、実験等に関する指導が十分ではなく、学生の理科の知識不足や苦手意識がみられる。

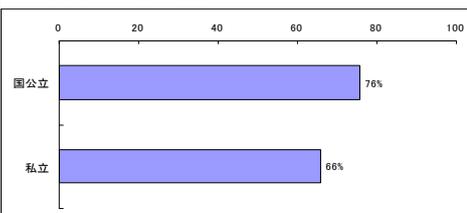
1. 機器の使用法を指導していない大学の割合(国公立大)



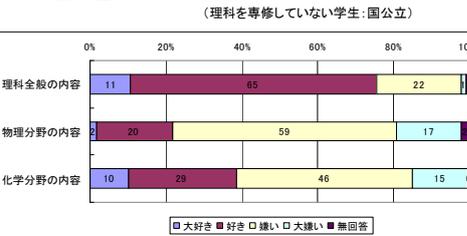
2. 実験が実施できない理由(国公立大学)



3. 学生の理科の基礎知識が身につけていないと回答した大学の割合

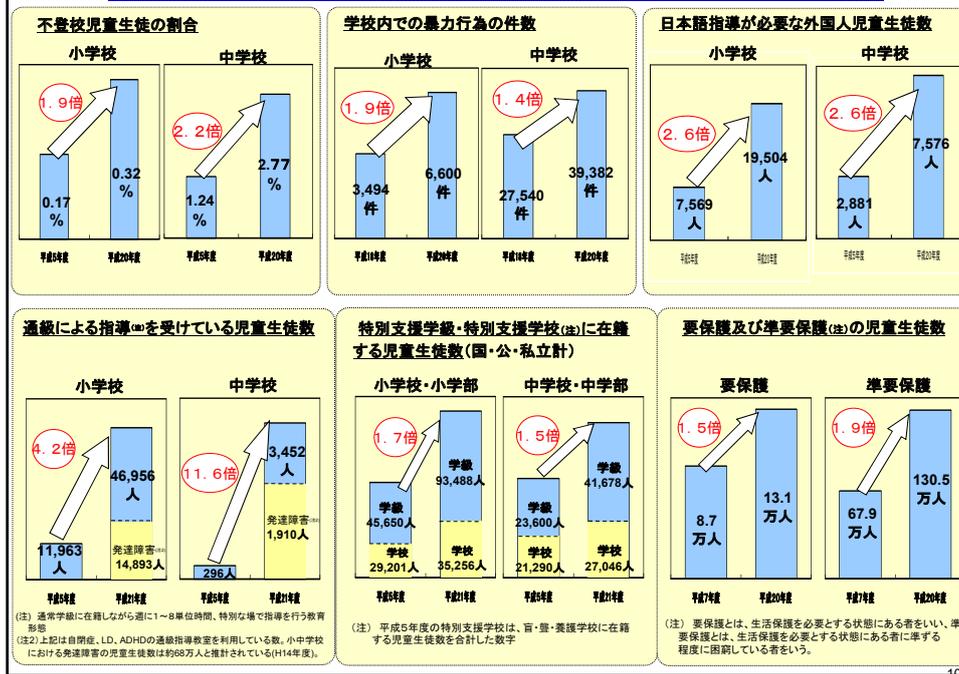


4. 学生の理科に対する認識



出典:「理科を教える小学校教員の養成に関する調査」
(独)科学技術振興機構理科教育支援センター(平成22年7月)

学校現場が抱える問題の状況について



教職課程の内容の充実は不可避②

○高等学校教諭一種免許状(地理歴史)の場合(総計67単位以上)

区分	細目
○教科に関する科目 右記の科目について各1単位以上合計20単位以上修得	日本史、外国史、人文地理学及び自然地理学、地誌 教職専門と教科専門を架橋する内容が教えられていない
○教職に関する科目 右記の科目について31単位以上修得	<ul style="list-style-type: none"> ・教職の意義等に関する科目 ……2単位 (教職の意義及び教員の役割、職務内容等) ・教育の基礎理論に関する科目 ……6単位 (教育の理念、教育に関する歴史及び思想、児童等の心身の発達及び学習の過程、教育に関する制度的事項等) ・教育課程及び指導法に関する科目 ……6単位 (教育課程の意義及び編成の方法、各教科の指導法、道徳の指導法、特別活動の指導法、教育の方法及び技術) ・生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目 ……4単位 (生徒指導・教育相談(カウンセリングを含む)・進路指導の理論及び方法) ・教育実習 ……3単位 ・教職実践演習 ……2単位
○教科又は教職に関する科目 上記の教科に関する科目又は教職に関する科目について16単位以上修得	質量ともに次世代高度ICT人材育成に資する内容となっていない(電子黒板を使用した指導方法などはほぼ皆無)
○その他の科目 右記の科目について各2単位以上修得	日本国憲法、体育、外国語コミュニケーション、情報機器の操作

学術団体から専門分野の単位取得が十分でないまま教員になる場合があるとの指摘がされている

H10に教科専門の単位数が減った(40→20)ことにより、基本的な授業力や教材づくりが弱くなったとの指摘

教育実習の期間が小・中学校よりも更に短い。

教師としての教養を身につける機会が十分にない

初任者教員の質≒大学の教職課程教育の結果

大学の教職課程の課題

(平成18年7月 中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」)

- ・ 教員養成に対する明確な理念(養成する教員像)の追求・確立がなされていない大学があるなど、教職課程の履修を通して、学生に身に付けさせるべき最小限必要な資質能力についての理解が必ずしも十分でないこと。
- ・ 教職課程が専門職業人たる教員の養成を目的とするものであるという認識が必ずしも大学の教員の間で共有されておらず、講義概要の作成が十分でなかったり、科目間の内容の整合性・連続性が図られていないなど、教職課程の組織編成やカリキュラム編成が、必ずしも十分整備されていないこと。
- ・ 大学の教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、学校現場が抱える課題に必ずしも十分に対応していないこと。また、指導方法が講義中心で、演習や実験、実習等が十分でないほか、教職経験者が授業に当たっている例も少ないなど、実践的指導力の育成が必ずしも十分でないこと。特に修士課程にこれらの課題が見られること。

12

教育実習の課題

～期間が短い、受入校の負担大、「記念実習」問題～

「教員の資質向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査集計結果(速報)」より

教育実習については、「実習期間が短い」「実習受入れ校の負担が大きい」「教員を志望していないにもかかわらず実習しようとする学生が多い」を課題として挙げる割合が全般的に高い。

<教育実習について>



13

日本の教育実習期間は国際的に見て極めて短い

各国の「教育実習」期間の比較

日 本	幼・小・中学校 4週間 高等学校 2週間
アメリカ	12週以上 が22州(州により異なる)
イギリス	4年制養成課程 32週以上 教職専門課程 18～24週
ドイツ	14週 (ノートラインヴェストファーレン州の場合。州により異なる)
フィンランド	25週 (タンペレ大学の場合。大学により異なる)

14

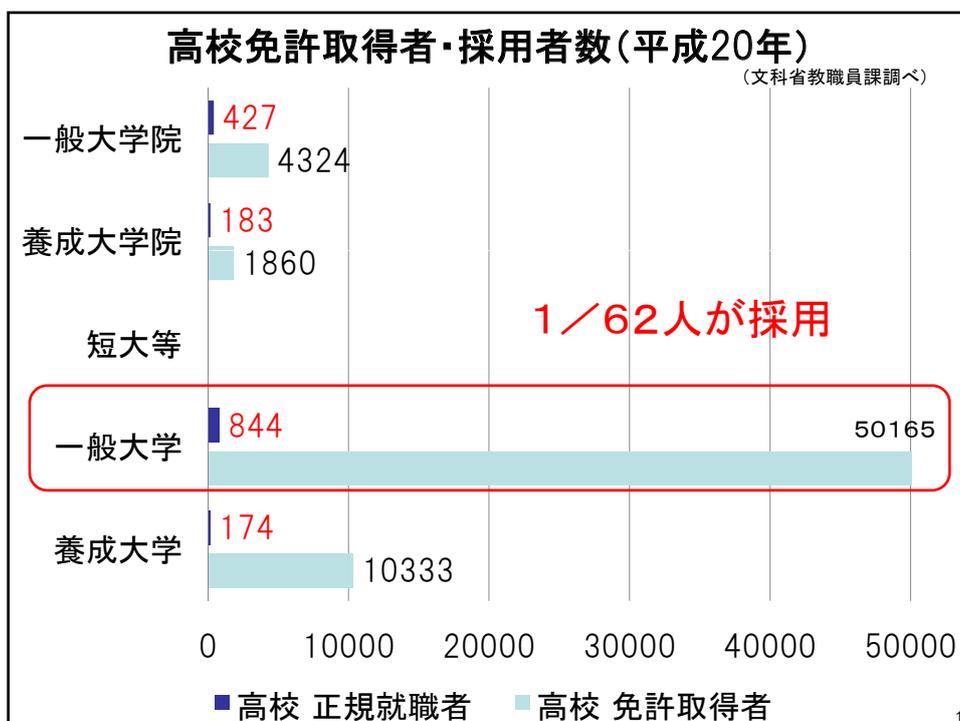
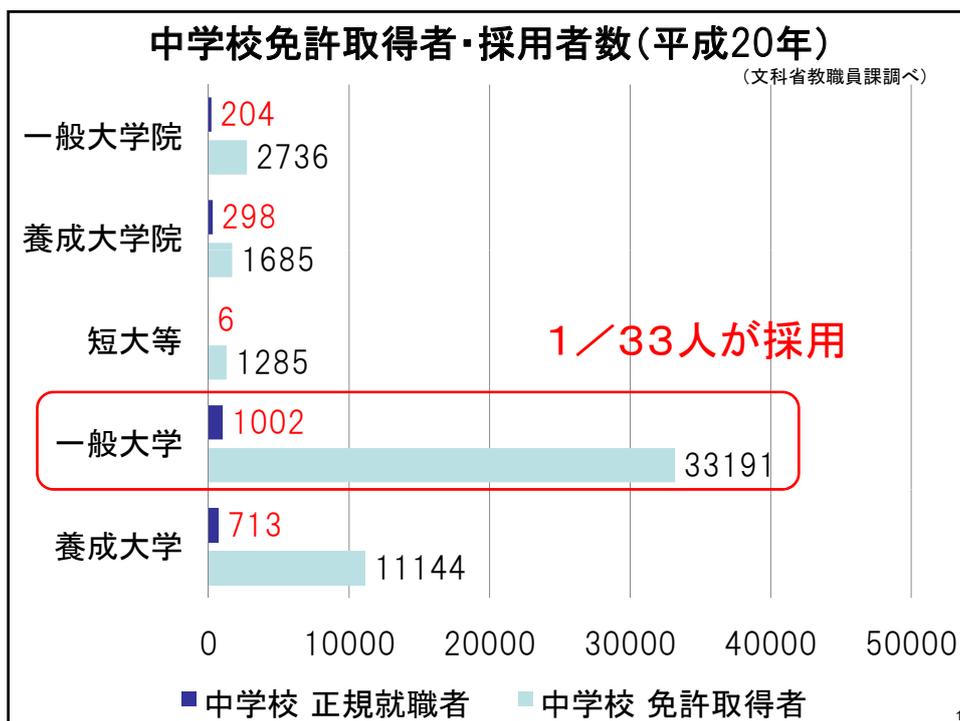
教員として採用される者は免許取得者の1/3

授与年度	免許状取得者数(人)	教員採用者数(人)
昭和39年度	49,464	32,936
昭和59年度	151,008	51,027
平成17年度	117,903	40,156
(うち小学校 中学校 高校)	(16,576 51,190 73,509)	(13,038 (※5,025) 6,909 (2,088) 6,214 (1,656)) ※は新卒での採用者

採用者数は授与年度の翌年度

※ 教員就職者がいない認定課程を有する大学も多数存在

15



プロフェッションの養成期間は長期化傾向

諸外国の教員養成の動向

- ・ **フィンランド**
原則として学士レベル3年＋修士レベル2年
- ・ **フランス、ドイツ**
ボローニャプロセスへの対応で、学士レベル3年＋修士レベル2年の方向
- ・ **イギリス**
イギリスでは、教員を修士レベルの専門職とするため、「教員修士」(MTL)の導入を決定
2010年4月より、イングランド北西部において新任教員を対象に試験運用を開始
- ・ **中国**
「北京・上海の新規採用教員のほぼ全員が修士取得者」(中国教育部副部長の発言より)

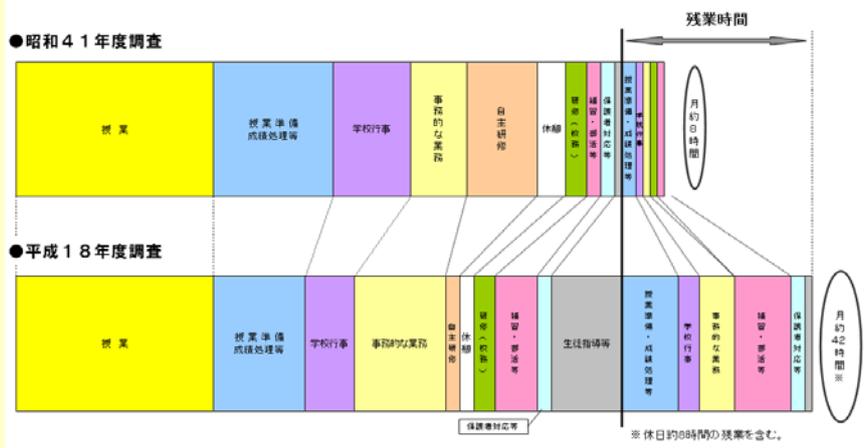
我が国での教員以外の高度専門職業人の養成

- ・ 医師・歯科医師 学部6年 (昭和30年～)
- ・ 獣医 学部6年 (昭和59年～)
- ・ 法曹 法科大学院 (平成16年～)
- ・ 薬剤師 学部6年 (平成18年～)

18

「多忙化」の中で、自主研修の時間は減少

教員勤務実態調査(昭和41年度調査と平成18年度調査の比較)



・昭和41年度と比べ、「事務的な業務」、「生徒指導等」、「補習・部活動等」の業務が増えている。

出典:文部科学省「教員勤務実態調査」

19

学校の小規模化により校内での人材養成も困難に

学校規模(学級数)別学校数(21.5.1現在)

【小学校】12学級以下 51.7%(最も多いのは7学級)

教職員配置の標準(例) 6学級:教諭7人 12学級:教諭13.5人

【中学校】9学級以下 42.4%(最も多いのは3学級)

教職員配置の標準(例) 3学級:教諭7.5人 9学級:教諭14.5人

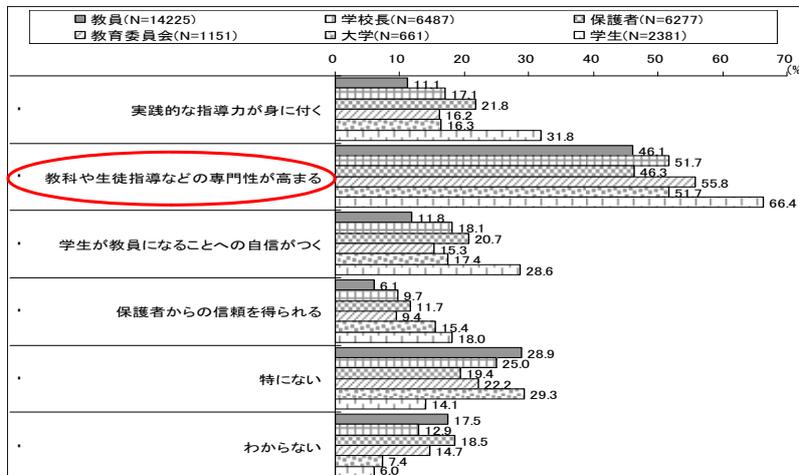
20

教員養成の修士化についての効果と課題①

「教員の資質向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査集計結果(速報)」より

＜教職課程を修士まで引き上げた場合に期待できる効果＞

期待できる効果として「教科や生徒指導などの専門性が高まる」を挙げる割合が全般的に高い。

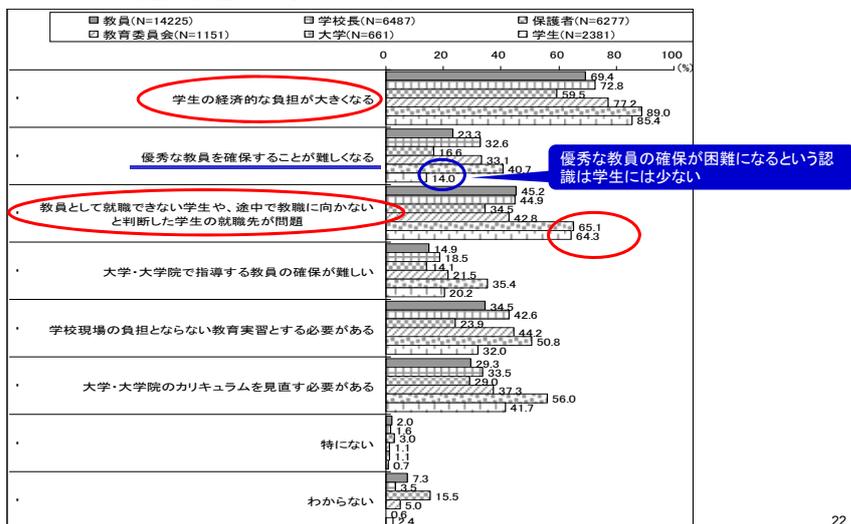


21

教員養成の修士化についての効果と課題②

「教員の資質向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査集計結果(速報)」より
 <教職課程を修士まで引き上げた場合の問題点・課題>

課題として「学生の経済的な負担が大きくなる」を挙げる割合が全般的に高い。
 また、大学や学生の多くは、「教員として就職できない学生や、途中で教職に向かないと判断した学生の就職先が問題」も課題として挙げている。



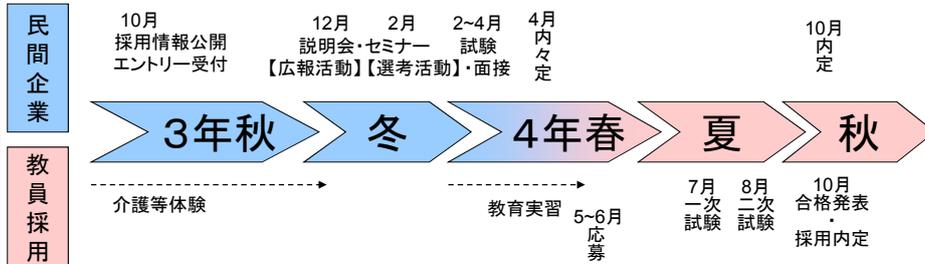
平成22年度公立小・中学校における受験者数、採用者数、競争率

区分	小学校			中学校		
	受験者数(人)	採用者数(人)	競争率(倍率)	受験者数(人)	採用者数(人)	競争率(倍率)
青森県	579	23	25.2	603	41	14.7
岩手県	539	24	22.5	488	36	13.6
長崎県	579	38	15.2	529	25	21.2
沖縄県	1,446	108	13.4	1,080	41	26.3
福島県	824	63	13.1	932	35	26.6
：						
秋田県	150	15	10.0	355	10	35.5
：						
福井県	1,066	43	8.8	—	47	8.8
：						
京都府	769	173	4.4	696	122	5.7
：						
東京都	5,733	1,628	3.5	8,413	601	8.6
：						
川崎市	724	235	3.1	518	106	4.6
大阪市	993	323	3.1	977	234	4.2
愛知県	2,251	748	3.0	2,413	400	6.0
広島県・広島市	936	313	3.0	1,023	166	6.2
千葉県・千葉市	2,021	718	2.8	3,553	399	5.7
全国合計	54,418	12,302	4.4	59,060	6,810	8.7

※ 福井県は学校種別による試験区分がないため、小・中・高・特別支援学校の受験者数、倍率を記載
 ※ 川崎市の高等学校の受験者は中学校に含まれている。
 ※ 千葉県の高等学校の受験者は中学校に含まれている。

優秀な教員の確保に向けた課題

○民間企業の採用活動と大きく異なる採用スケジュール



→志ある優秀な学生が教員採用試験前に民間企業へ

○学部授業との重複を避けた教職課程の授業編制

→サークル活動やボランティア、アルバイトなど「普通の学生生活」が困難

24

教育委員会による「教師塾」の取組について①

教員を志望する学生の実践力向上を図るため、教育委員会が、養成段階から採用に至るまでの新たな仕組みを構築

【東京都教師養成塾】(20年度受講者数:145名)

○都教委が、教員養成大学、区市町村教育委員会と連携して、実践的指導力や社会性を備え、即戦力として活躍できる高い志をもった教員を学生段階から養成。

○教師塾で育成する資質能力

- ・実践的指導力と柔軟な対応力や、組織の一員としての自覚や企画力
- ・社会の課題を的確にとらえ、様々な知識を融合して実践的に課題を解決する力
- ・教師としての使命感や、社会に貢献する志、社会人としての責任ある態度

○教師養成塾生に対して、採用試験の特別選考を実施

(個人面接と教師養成塾の作成した「講座の履修状況報告書」で総合的に判定)

※ 21年度特別選考受験者 142人、採用者138人

○講座内容

- ・年間を通じた特別教育実習 (週1回及び年3回の5日間連続実習(計40日程度))
- ・学習指導計画の作成や教材研究等のゼミナール (土曜日午後14回実施)
- ・学校教育を巡る様々な課題等の講義 (土曜日午後10回)
- ・体験活動 (夏季休業日に企業等における就業体験を5日間実施)

25

教育委員会による「教師塾」の取組について②

【京都府教師力養成講座】(20年度受講者数:35名)

○京都府の公立小学校教員を目指す学生に、優れた実践を学ぶ機会を提供するとともに、演習校において高度で充実した演習を実施することにより、採用後に即戦力となり得る教師力を養成する。

○教師養成講座修了者に対して、教員採用試験の大学推薦特別選考を実施。
(1次試験を免除し、2次試験から)

※ 21年度大学推薦特別選考受験者 32人、採用者29人

○講座内容

- ・「学級経営」「児童理解」といった小学校教員として知っておくべき知識等について学校現場の実践に基づいた特別講義を実施。(5ヶ月間に13回実施)
- ・指定された演習校において、専任の指導教員のもと、授業、学級活動、学校行事など様々な場面での実践演習を実施。(5ヶ月間に13回以上)

採用側である教育委員会の期待・要望に既存の大学が十分に答えられていない証

26

実践力育成に向けた大学の取組例

【島根大学】

- ・ 1000時間体験学習プログラムの全学的適用
- ・ プロファイルシートによる学生一人一人の「教職履修カルテ」の作成
- ・ 全学的な教職課程の管理・運営の責任機関として「教師教育研究センター」を設置

【岡山大学】

- ・ 全学教師教育開発センターを設置し、全学教職コア・カリキュラムを構築し、教員養成の質を組織的に保証
- ・ WEB化した教職実践ポートフォリオを用いた成績評価で教育実践力の到達度を確認
- ・ 岡山県・市教育委員会等の教育行政・学校現場と連携した全学的な教員養成体制の整備

27

教職大学院（専門職学位課程）制度の概要

1. 教職大学院の特性(既存の修士課程との違い)

- ① **実務家教員**(教職等としての実務経験のある教員)を**必要専任教員の4割以上**置くことを法令上規定。
- ② 45単位のうち10単位以上は学校等での**実習を行うよう義務化**。
- ③ 既存の修士課程では学生が専門分野の研究に従事しているが、教職大学院では研究指導を受けることや**修士論文の提出が義務づけられていない**。
- ④ 大学は7年ごとに機関別の認証評価を受けることが義務づけられているが、さらに、**教職大学院は5年に1回、分野別の認証評価**が義務付けられている。

2. 現状(平成22年度)

- ① **教員就職率**(現職教員を除く)【平成22年3月卒業者】
 : **90.0%** (国立教員養成大学・学部59.6%)
- ② **入学定員充足率** : **95.5%** (前年度より5.1%増)
- ③ **志願者数** : **1,198人** (前年度より73人増)
- ④ **入学者数** : **802人** (前年度より55人増)
 [現職教員 391人 (前年度より8人増)
 学部新卒学生等 411人 (前年度より47人増)]

28

教職大学院及び修士課程(教員養成系)の現状(平成22年度)

○ 教職大学院

設置年度	大学院名	研究科・専攻名	入学定員(人)	位置	設置年度	大学院名	研究科・専攻名	入学定員(人)	位置		
1	北海道教育大学大学院	教育学研究科 高度教職実践専攻	45	北海道	20	21	聖徳大学大学院	教職研究科 教職実践専攻	30	千葉県	
2	宮城教育大学大学院	教育学研究科 高度教職実践専攻	32	宮城県	21	20	創価大学大学院	教職研究科 教職専攻	25	東京都	
3	21	山形大学大学院	教育実践研究科 教職実践専攻	20	山形県	22	20	玉川大学大学院	教育学研究科 教職専攻	20	東京都
4	20	群馬大学大学院	教育学研究科 教職リーダー専攻	16	群馬県	23	21	帝京大学大学院	教職研究科 教職実践専攻	30	東京都
5	20	東京学芸大学大学院	教育学研究科 教育実践創成専攻	30	東京都	24	20	早稲田大学大学院	教職研究科 高度教職実践専攻	70	東京都
6	20	上越教育大学大学院	学校教育研究科 教育実践高度化専攻	50	新潟県	25	20	常葉学園大学大学院	初等教育高度実践研究科 初等教育高度実践専攻	20	静岡県
7	20	福井大学大学院	教育学研究科 教職開発専攻	30	福井県			25大学	840人		
8	22	山梨大学大学院	教育学研究科 教育実践創成専攻	14	山梨県						
9	20	岐阜大学大学院	教育学研究科 教職実践開発専攻	20	岐阜県						
10	21	静岡大学大学院	教育学研究科 教育実践高度化専攻	20	静岡県						
11	20	愛知教育大学大学院	教育実践研究科 教職実践専攻	50	愛知県						
12	20	京都教育大学大学院	連合教職実践研究科 教職実践専攻	60	京都府						
13	20	兵庫教育大学大学院	学校教育研究科 教育実践高度化専攻	100	兵庫県						
14	20	奈良教育大学大学院	教育学研究科 教職開発専攻	20	奈良県						
15	20	岡山大学大学院	教育学研究科 教職実践専攻	20	岡山県						
16	20	鳴門教育大学大学院	学校教育研究科 高度学校教育実践専攻	50	徳島県						
17	21	福岡教育大学大学院	教育学研究科 教職実践専攻	20	福岡県						
18	20	長崎大学大学院	教育学研究科 教職実践専攻	20	長崎県						
19	20	宮崎大学大学院	教育学研究科 教職実践開発専攻	28	宮崎県						

○ 修士課程(国立大学教員養成系)

設置大学数	研究科数	専攻数	入学定員
45	45	173	3,333

○ 合計

(教職大学院+修士課程(国立大学教員養成系))
=4,173人

29

実践力育成に向けた教職大学院の取組例①

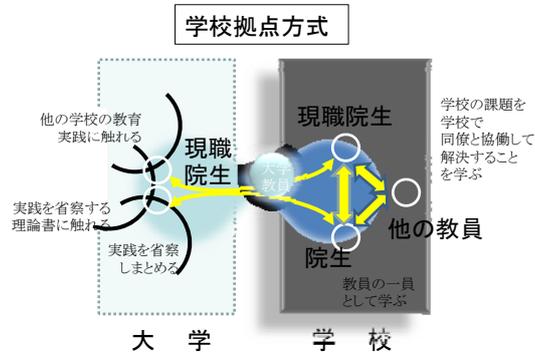
【福井大学】

・1年間の長期インターンシップ

→学部新卒学生が1年間の実習(週3日の実習と週1日の大学でのカンファレンス)を行うことで、長期的に子どもの成長発達を見定めることや、学校の年間サイクルを自覚することが可能。

・教員養成と教師教育の協働型システム(学校拠点方式)

→現職教員学生が勤務する拠点校で学部新卒学生が実習を行うことにより、教員養成と現職教員の研修を一体化。



【京都教育大学】

- ・京都の国私立8大学が連合して教職大学院を設置
- ・京都府、京都市教育委員会、学校と協働体制を構築

【連合大学】

京都教育大学(基幹大学)
京都産業大学・京都女子大学
同志社大学・同志社女子大学
佛光大学・立命館大学・龍谷大学

理論知

研究者教員
大学

知

人
場

実践知

実務家教員
学校

【連携協力校】

小学校
中学校
教育委員会

30

実践力育成に向けた教職大学院の取組例②

【群馬大学】

①理論と実践の融合

ほぼすべての授業を研究者教員と実務家教員のチーム・ティーチングで実施。

1時間目

研究者教員:
・理論面での講義
・実践への提言

2時間目

実務家教員:
・実践の紹介
・理論と実践との対応

3時間目

受講生による
プランの提案

4時間目

質疑応答



【例】「学習支援の課題と実践Ⅰ」

②現場の活用

- 例1 発達障害児の在籍する学級で授業を参観。
- 例2 外国籍児童が所属する学級や日本語教室の参観と、担任との面談。
- 例3 学校経営や危機管理の実際について、担当者から話を伺う。
- 例4 群馬県総合教育センターで、専門相談機関との連携方法を学ぶ。適応指導教室での実習を行う。

③充実した実習

課題発見実習Ⅰ

1年・前期 80時間

課題発見実習Ⅱ

1年・後期 200時間

課題解決実習

2年・前後期 240時間

現職教員院生も、
実習を免除しない

31

教職大学院の質の保証

① 認証評価

大学には7年ごとに機関別の認証評価を受けることが義務付け。
さらに、教職大学院には、5年に1回、分野別の認証評価を義務付け。

- 教職大学院に関する認証評価機関として、平成22年3月に、「教員養成評価機構」が認証評価団体として認証され、平成22年度から認証評価を実施。
平成22年度は6大学について実施。平成23年3月に評価結果の公表を予定。
- 「教育の課程と方法」、「教育の成果・効果」、「教育委員会及び学校等との連携」などの項目について評価。

★教員養成評価機構が行う認証評価には、大学サイドに加え、
 ・全国都道府県教育長協議会 ・全国連合小学校校長会 ・全日本中学校長会
 ・全国高等学校長協会 ・全国特別支援学校長会 ・(社)日本PTA全国協議会
 等の学校関係者が参加

② 設置計画履行状況等調査（アフターケア）

【主な留意事項】

平成22年度調査対象23大学のうち13大学に実地調査を実施。

(平成21年度 24大学中、留意事項を付された大学・・・20大学)

- ・実務家教員と研究者教員との協働体制の整備
- ・実習の位置付け・在り方の十分な検証
- ・教員委員会との連携
カリキュラムや教育方法などの運営全般に関して教育委員会等の要望を踏まえた改善を行うこと
- ・入学者の確保
学生の質を保ちつつ、安定的に定員を確保すること
(平成22年度に定員を充足していない大学・・・12大学)³²

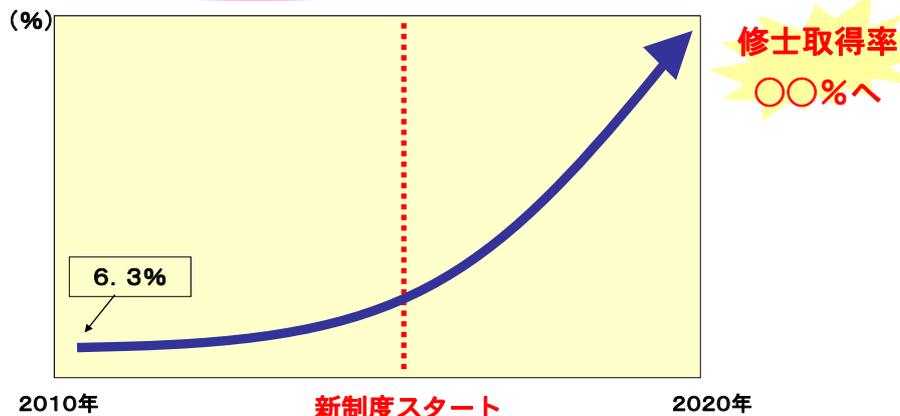
教員の修士取得者の増加のイメージ

- 現在の教員の修士取得者の割合（「平成19年度学校教員統計調査」より）

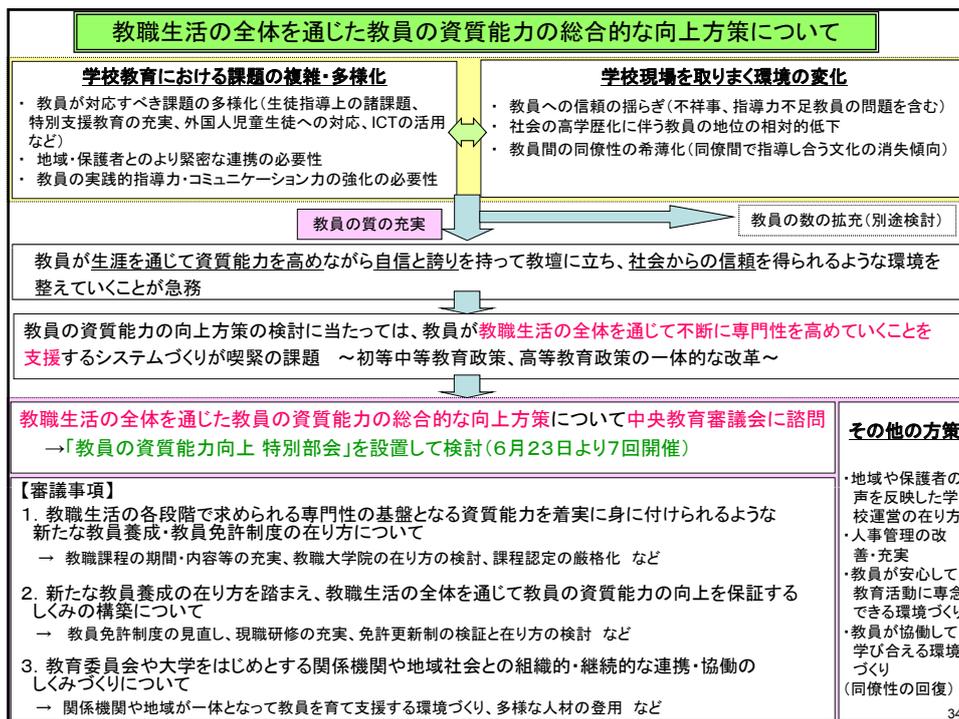
小学校 3.0% 中学校 5.8% 高等学校 12.3%

→ 全教員数で換算すると、小・中・高等学校の平均 約 6.3%

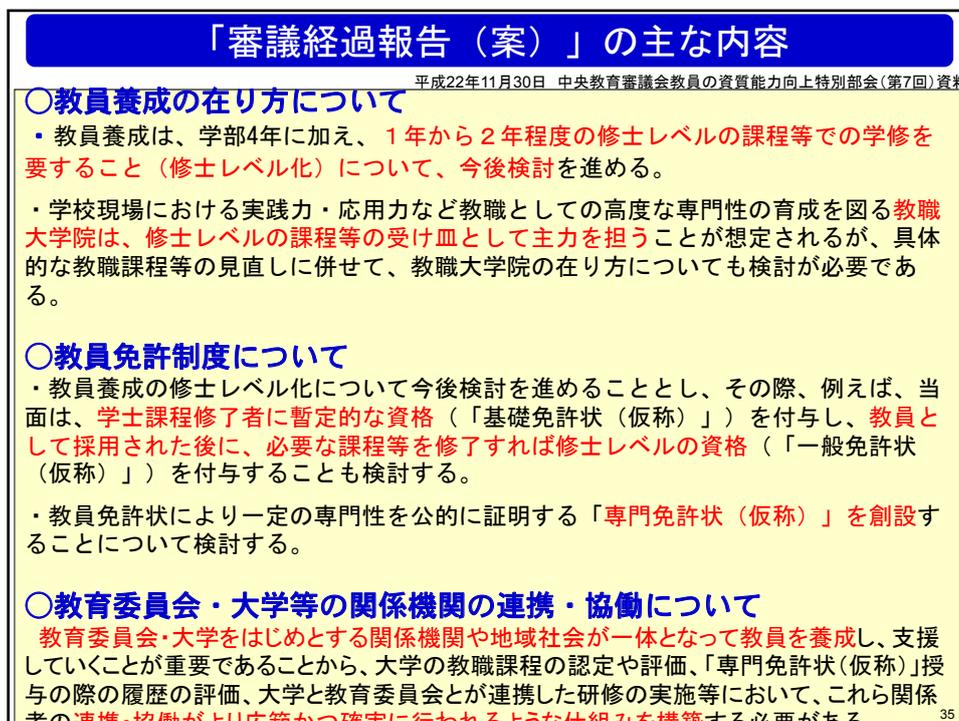
今後の修士取得者のイメージ



33



34



35

管理職の資質能力の向上について

校長は学校経営を行う力・マネジメント力が不足傾向

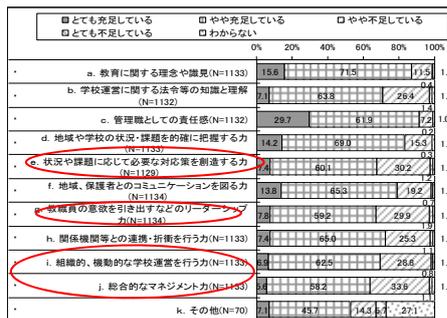
「教員の資質向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査集計結果(速報)」より

<管理職に求められる資質能力の充足度>

管理職の資質能力の充足度については、「教職員の意欲を引き出すなどのリーダーシップ力」「組織的・機動的な学校運営を行う力」「総合的なマネジメント力」が不足していると回答する割合が高い。

(教員による評価)

(教育委員会による評価)



マネジメント能力を育むための体系的な学習機会が不十分

36

中堅教員以上がマネジメント能力を高める機会が十分でない

(例) 10年経験者研修

	国が通知で示している内容	ある県の実施例
長期休業期間中の研修	20日間程度(教育センター等) ・教科指導、生徒指導等に関する研修 ・適性に応じた得意分野づくり等の選択研修 社会体験研修、情報教育や環境教育、カウンセリング、学習障害、特別支援教育等について専門的な研修を実施 ・その他、学校評価、情報提供や学校運営等の喫緊の課題に関する研修	・共通研修 学校教育目標、服務、教育推進計画、学校評価等 ・教科指導等研修 各教科等に関する研修 ・生徒指導等研修 教育相談、生徒理解、生徒指導体制、ホームルーム経営 ・選択研修 社会体験研修、情報教育、特別支援教育、環境教育、カウンセリングに関する研修
課業期間中の研修	20日間程度(学校内) ・実際の授業実践を通じた授業研究や教材研究、特定課題研究等を通じた研修を実施	・共通研修 学校課題、学校評価 ・教科指導等研修 各教科等に関する研修 ・生徒指導等研修 生徒指導の現状と課題、ホームルーム経営、事例研究 ・特定課題研究

10年研で求められている内容は広範に及び、マネジメント能力を高めたり、キャリア教育、地域コミュニティの教育力の活用等、最新の課題に十分対応したものとなっておらず、専門性を高めるためには、更なる改善が必要。

37

管理職の資質能力に関する 「審議経過報告（案）」の内容

平成22年11月30日 中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会（第7回）資料

当面取り組むべき課題について

- 管理職の資質能力の向上は学校を改革する上で極めて重要である。
今後はマネジメント力を身に付けた管理職を育成するため、教職大学院等での学校経営を中心とした専攻・コースの充実を図るとともに、国や都道府県等の教員研修のためのセンター等において「マネジメント型」管理職の養成を行うことが期待される。修了者には学校経営の「専門免許状（仮称）」を授与すること等について検討する。

3 開会

(司会) ただ今から、平成 22 年度の日本教職員大学協会シンポジウムを開会します。開会に当たりまして、会長の加治佐がごあいさつ申し上げます。

(加治佐) 皆さん、あらためましてこんにちは。お忙しい中、また、年末の慌ただしい中、教職大学院協会のシンポジウムにご参加いただきまして厚く御礼申し上げます。

本日のシンポジウムには、壇上にお並びの村松日本教育大学協会会長、木村全国都道府県教育委員会連合会長、そして梶田叡一中教審副会長（前教職大学院協会会長）、さらには文部科学省からも磯田高等教育局長、渡邊教員養成企画室長をはじめ多数の方においでいただいています。また、シンポジウムの先生方に本当に厚く御礼を申し上げたいと思います。そして、今日は全国のほぼすべての教職大学院から、実際に担当していただいている方にも来ていただいています。さらには、教職大学院はまだ設置していないけれども、それに関心がおありの私立大学等々を含めまして、約 300 名の方においでいただいています。厚く御礼申し上げたいと思います。

われわれ教職大学院は、先ほどの鈴木副大臣のお話にもありましたように、この 2 年間、あるいは 2 年半で一定の実績は積みました。今日の学生さんの発表、また、この後 FD 発表もありますが、そういうところでは具体的な成果もあると確信しています。つまり、学生の実践報告という成果を具体的に見せられるというのは、これまでの日本の教育系大学院にはなかったことだと思います。

そういう意味で、非常に大きい成果があると思っています。しかし、同時に改革が予定されています。そういう中で教職大学院が中心になるといわれていますが、いかんせん、はっきり申し上げて、なかなか行方が見定められないというような状態が、このところずっと続いてきているという感じがしています。そういう中で、教職大学院の実践を遂行し、さらに成果を上げていく上では、気持ちを素直に高めてやるのだという形にはなかなかかなりにくい面もあるかと思っています。

しかし、文科省や外部の専門の先生方に来ていただいて、一定の励ましや課題等をご指摘いただくということが、不安定な中でのわれわれの一つの励ましになるのではないかと



いう思いを非常に強くしています。ですから、そういう点でも、本日のこのようなシンポジウムを意義付けてみたいと思っているところです。ご来賓の方々、文科省の方々、シンポジストの方々、どうぞご支援のつもりでいろいろご協力いただければ、本当にありがたいと思います。この後、FD 発表会、またパネルディスカッションが続いていきますので、さらに深めていければよいと思っていますので、どうぞよろしくお願いします。

これであいさつに代えたいと思います。どうもありがとうございました。

(司会) ありがとうございました。本日は、3 名の方に来賓としてご登壇いただいております。最初に、日本教育大学協会会長の村松泰子様からごあいさつをいただきます。

(村松) ご紹介いただきました日本教育大学協会の会長の村松です。今日は協会を代表してごあいさつをさせていただきます。

昨年度の日本教職大学院協会の創設記念シンポジウムに続きまして、今年度のシンポジウムがこのような形で開催されることになりましたことをお祝い申し上げます。教職大学院も発足3年目ということで、今の会長のお話にも、午前中の鈴木副大臣のお話にもありましたように、これまでの教職大学院はそれぞれの特色を発揮して、一方ではもちろん課題も抱えつつ、全体としては大いに成果を上げてきているところだろうと認識しています。



日本教育大学協会（教大協）というのは、国立の教員養成系大学および学部を中心に作っている団体です。教大協には当初、教職大学院連絡協議会を置いていました。教職大学院が発足するまでは、そこもいろいろと取り組んできましたが、こちらの日本教職大学院協会がこういう形で運営をしてくださることになりましたので、教大協の今年5月の理事会で、教大協の連絡協議会の開催は取りあえず中止し、こちらにお任せするというのを機関決定していますので、そのことをご報告しておきます。

一方、今朝の鈴木副大臣のご講演資料でも簡単に触れられていたことですが、教職大学院は、専門職大学院として5年に一度の認証評価を受けなければいけない、質の保証をしていかなければいけないということで、教職大学院の認証評価機関を作るのがもう一つの課題でした。こちらは教大協に準備のための特別委員会をつくり、検討を行うなどして、今年度発足した教員養成評価機構の立ち上げに協力いたしました。この機構の会長は、後

ほどパネリストとしてご登場いただく田村哲夫先生にお務めいただいています。既に今年度から活動を開始しており、六つの教職大学院の訪問調査も行っています。

教職大学院は発足して3年目ですが、新たな局面に来ているということで、鈴木副大臣に「教員免許制度改革と教職大学院への期待」というご講演もいただきました。中教審に設置された「教員の資質能力向上特別部会」は、これもまた部会長を田村哲夫先生がお務めになっていますが、私も含め、今日ここにご参加の何人かが、教職大学院関係者も含めて、委員を務めているところです。その現段階の審議経過報告案にも、教員の高度な専門性育成の受け皿の主力を担うものとして、教職大学院が想定されると書かれています。

今後、それが中軸として受け皿となっていくとしたら、受け入れ可能な学生数に限界があるということで、今の制度設計のままでは難しいのだろうと思います。ほかの修士課程を活用するにしても、規模を拡大するならば、現在の教職大学院は、大変厳しい条件が課されているわけで、その辺りをどうするのかということが、これからの大きな課題だろうと思っています。そういう意味で、今日が今後のより良い制度設計に向けた議論の始まりの機会になれば良いと願って、私のごあいさつとさせていただきます。どうもありがとうございました。

(司会) ありがとうございました。続きまして、全国都道府県教育委員会連合会会長の木村孟様よりごあいさつをいただきます。

(木村) 東京都教育委員会の委員長で、全国都道府県教育委員会連合会の会長を仰せつかっております、木村でございます。平成22年度日本教職大学院協会シンポジウムの開催に当たり、一言ごあいさつを申し上げます。

本日は、このようなシンポジウムを極めて盛大に開催されましたことに対して、心よりお祝いを申し上げたいと思います。さて、近年の科学技術の進展や社会・経済のグローバル化に伴い、さまざまな専門的職種や領域において大学院段階で養成される、より高度な専門的職業能力を備えた人材が求められています。教育の分野においても、子どもたちの学ぶ意欲の低下や社会意識、自立心の低下、社会性の不足、いじめや不登校など、学校教育の抱える課題が複雑・多様化する



中、こうした変化や諸課題に対応し得る高度な専門性と豊かな人間性と社会性を備えた力

量ある教員が求められています。

各教職大学院では、実践的指導力の育成に特化した教育内容、事例研究や模擬授業など、効果的な教育方法の指導を行うにふさわしい指導体制など、力量ある教員養成のためのモデルを制度的に提示することにより、学部段階および修士課程など、他の教職課程に対してより効果的な教員養成のための取り組みを促すことが期待されています。教職大学院は教職課程改善のモデルとして、既存の教職課程の改善・充実の指針を与えてほしいと考えています。今後、各教職大学院がその目的に即した発展と円滑な運営が行われ、その教育水準の向上を図るためには、各教職大学院が連携し、情報交換等を通じてレベルの高い教員養成教育を展開していくことが重要です。この点は、鈴木副大臣が触れられたとおりです。

現在、この国においては、教員養成制度の改革に関する検討が進められています。そのため、教員養成・研修の高度化と教職大学院の在り方について、この後のシンポジウムにおいて議論がされることの意義は非常に大きいものがあると考えます。今年4月からは、各教職大学院で学んだ教員が学校現場での活躍を始めています。各教職大学院においては、学校現場はもとより広く国民や社会から尊敬と信頼を得られるような有為な人材を輩出していくことが求められています。

本年2月に文部科学省が公表しました「教職大学院設置計画履行状況等調査の結果等」において、教職大学院が開設されて2年目となる平成21年度は、高度な実践力、応用力を育成する専門職大学院としてさらに意欲的、かつ多様な取り組みが設置の趣旨・計画に沿って行われ、教職大学院の設置を契機に教育委員会との連携や教職課程全体の活性化などの面で着実に実績を積み重ねていると評価されています。このことは、各教職大学院が実践的指導力の育成に特化した効果的な教育方法や、これらの指導を行うにふさわしい指導体制など、力量ある教員養成のために工夫されてきた実践の賜であると考えます。今後も各教職大学院には、より高度な専門性と豊かな人間性、社会性を備えた力量豊かな教員を養成する先導的・意欲的な取り組みの推進を期待しています。

都道府県教育委員会は、教職大学院において育成された人材の受け入れや指導力向上を図るための派遣・研修などで教職大学院との連携や協力を一層強化してまいります。そして、私ども全国都道府県教育委員会連合会は今後も各教職大学院および日本教職大学院協会との連携と協力関係を持続し、教員の資質の向上を図り、それによって日本の教育の発展を図る所存です。終わりに本協会のますますのご発展と皆さま方のご活躍を祈念してごあいさつとさせていただきます。

以上は、私と事務局で作りました通り一遍のごあいさつを申しあげましたが、後少し時間をいただいて、私が日頃から感じていることを少し申し上げたいと思います。私も教育委員会、また連合会は先生方からするとエンプロイヤー、すなわち教員を採用するという立場にあります。いろいろな方から、教職大学院の修了生をたくさん採ってくれという要請をいただいています。もちろんわれわれとしても、その方向で努力するつもりですが、問題はプロダクト、つまりどういう先生方を出していただけるのかということです。プロダクトさえ良ければ、必ず各教育委員会とも鋭意採用することになろうと思いますので、その点は一つよろしくお願ひしたいと思います。

私はもともとのバックグラウンドはエンジニアリングです。工学分野のことは、皆さん方はあまりご存じないかと思いますが、少しお考えいただきたいことがあります。私が大学を出たのは昭和32年ですが、そのころ大学院に行く者は変わり者で、せいぜい1クラス40人のうち3人か4人という状況でした。暫くして、日本の製造業が右肩上がり成長して行きましたので、大学院へ進学する数も増えてきました。工学関係でドクターはさておき、どうして修士課程の学生が増えたのでしょうか。これは就職が良いからというような外的条件で増えたわけではありません。もちろんそれもあつたかと思いますが、もっと大きな理由は、工学部の教育の特質です。4年生になると大変厳しい卒業研究をやらせます。初めて自分で料理を作る経験をします。つまり自分で課題を見つけ、解決するという経験をすることです。そうすると殆どの4年生がもっと勉強したいと思うようになります。

そのころはろくろく奨学金はないのに、大学院へ進学しました。私は就職担当を何度もやりましたが、企業の就職担当の方が来られて、「先生、大学院は勘弁してください。学部をくださいよ」ということをおっしゃっていました。われわれとしては、「何とか修士も面接をしていただけませんか」ということで、必ず、学部一人、修士一人を出しました。そうすると、向こうは「あれ、修士って意外にいいね」という評価をされるようになりました。優秀な学生が来ているからいいはずです。こんなことを言うと、学部だけで終わった諸君には申し訳ないのですが、その後、大きな企業は修士しか採らないという状況になってしまったのです。

そういう意味でも、良い学生を確保して、学問に対するインセンティブを持たせる工夫をしないとイケません。外形を整えただけでは教職大学院もなかなかうまくいかないのではないかと考えています。多少外国の状況を知っている人間として、日本の社会にはプロフェッショナルが足りないと思っています。どちらかという、ジェネラリストが重宝されて、プロフェッショナルは重宝されないという社会です。しかし、これではいけないと

ということで、プロフェッショナルを育てるため、このところロースクールをはじめ、教職大学院、MOT、ビジネススクールとさまざまな専門職大学院ができています。ぜひ先生方に頑張ってもらっていて、優秀な教員を出していただきたいと思います。

余計なことを申し上げましたが、以上をもちまして、私のごあいさつとさせていただきます。今後ともよろしく願いいたします。

(司会) ありがとうございます。続きまして、日本教職大学院協会の前会長で、現在、中央教育審議会副会長の梶田勲様からごあいさつをいただきます。

(梶田) あらためましてこんにちは。私は3月まで教職大学院協会の会長をさせていただいておりましたが、4月から私立大学に行きまして、本当に開放感に浸っております。課題はたくさんありますが、今、木村先生からもお話がありましたように、この10年間、新しい大型の中教審ができて、日本の学校教育がもう一度昔の輝きを取り戻すことを目指してやってまいりました。この中教審のいろいろな会で、いつも私が副をやらせていただいて、木村先生が長で、ずっと木村先生にお仕えしながら、教えてもらいながらやってきました。また、ここにはまだお見えになっていませんが、後で来られる田村先生とも、この10年間ずっと一緒にやってきました。

こうした10年間の流れの中で、教職大学院の問題がどういう位置付けを持つかということをご存じだと思います。ご存じだと思いますが、学習指導要領が大きく変わりました。2008年1月に中教審答申を出して、幼・小・中は2008年3月に告示されました。高校・特別支援学校は2009年3月に告示されました。これはご存じのように、30年ぶりに中身が増え、レベルが上がっています。伊達や酔狂でなく、大変な議論の末、もう一度、例えば近隣のアジア諸国と伍していけるような、欧米とも伍していけるような日本の学校教育にしようということです。

PISAの2009年の調査では、上海が1番だったのをご存じでしょう。韓国が2番です。フィンランド、フィンランドと言われますが、フィンランドは3番目です。日本は8番目ぐらいでしたが、それはさておき、これからは上がっていきます。次の2012年には日本はもっと上に行くでしょう。特に活用の力というか、全国学力・学習状況調査のB問題など



をやっていかなければ、日本の子どもたちに本当に考える力、問題解決する力がつきません。こういうことで、今回の学習指導要領の改訂についても長く議論をして、こういうところまでこぎ着けました。

しかし、これが本当にうまくいくためには二つの要素が要ります。一つはそういう力が本当についているかどうかということは、エビデンスベーストでいつでも確認し合いながらやらなければいけません。ある時期、文科省は全国学力調査的なものを気にしていた時期もありますが、これが復活しました。しかも3年間は悉皆でやりました。小学校6年と中学校3年に全国学力・学習状況調査をやって、しんどいけれどもB問題の論述まで入れてやったわけです。これで本当にきちとしたエビデンスベーストで、こういう指導要領の中身を変えていくことが、本当に子どもの力として実現しているか、確かめながらやっていけます。結果が出なければ教育ではありませんから。

もう一つは、指導要領の改訂といわば両輪のようにずっと議論してきたのが、教員にどう力量を付けてもらうか、あるいは使命感を持ってもらうかです。子どもに力をつけるというのは大変な話です。それ以上に子どもに関心を持たせる、やる気を出させる、本当に一步一步いろいろな力を積み上げていくというのは、指導する側に大変な力量が要ります。これも教員養成部会を中心にならずっと議論があって、4~5年前に今回の教職大学院を作る、もちろん教員養成課程に教職実践演習なども入れましたが、そのような改革を打ち出しました。

これはトライアングルです。学習指導要領の改訂、全国学力・学習状況調査の実施、教員の力量の向上策、というのは、その土台部分がつながっています。この3本足で日本の教育をどうするかということをやってきたわけです。そういうことで、木村先生にも高い立場からご指導いただいて、われわれ教員養成部会の者が制度設計もやらせてもらいました。かなりレベルの高い設置基準になっています。今まであった教育学部や教育大学の上の大学院とは違って、しんどい設置基準です。

そして、今日お集まりの方々のご努力で、しんどい思いながらも、やっと2年半ここまでやって来たと思っています。これからが、真価を出すべき時です。本当に力のある先生が全国各地の教壇に立って、その人たちがまた指導者としてほかの人たちを指導して、日本の学校教育のレベルが大きく向上しなければいけない。そういう流れの中にあります。政権が変わるといろいろなアイデアが出てきます。それはそれでいいのですが、今、中教審でも特別部会で新しい教員養成や研修の在り方について議論をしていただいています。いろいろ報道されていますが、決まった話ではなく、いろいろな案が出ているというだけ

の話です。

「4+ α 」というのは、昭和46（1971）年の四六答申のときに、その萌芽がありました。その後、それを具体化するために、例えば兵庫教育大学、上越教育大学、鳴門教育大学という新構想の3教育大学ができました。あそこからずっと来ている話です。今に始まった話ではありません。ただ、マスターを持っている方が本当にいい教師として教壇に立つということはなかなか実現していません。マスターを持ったら、大学の教員の方に行く人はいますが。ということで、いろいろな議論をしながら今に来ています。これを今日の後のシンポジウムで、日本の教壇に立つ先生方のより一層深い研修、より一層深い教育的力量の形成を大学院レベルでやるということが既に40年間にわたって来たということを、ぜひもう一度思い起こしていただいて、次の時代にどういうことなら実現するだろうか、ということをお考えいただきたいと思っています。

ここで大事なことは、そういう議論はこれからどんどん盛り上がらなければいけません、もしかしたらこれは変わるかもしれないから、今の教職大学院のいろいろな目の前の課題はとりあえず置いておいて、とならないようにしなければなりません。教職大学院は設置基準の上から、皆さん本当にしんどい思いをしてやっておられると思います。これを実のある、中身のある、本物にしていかなければいけない、というのが今の課題だろうと思います。いろいろな構想を語るのは楽しい話です。しかし、現実に25の各教職大学院に来た学生、あるいは現職の先生は、普通の大学院に行くよりも一層の力をつけなければいけないのです。もちろん学部を出たよりも一層の力をつけなければいけません。そのためにどうすることがやれるのか。各大学で今、工夫をしておられることを私も知っています。それをぜひ前進させていっていただきたい。この地道な努力が教職大学院を日本の教育制度の中での大事な仕組みとして位置付けていくことになるだろうと思っています。

私は去年の政権交代の直後、鈴木副大臣、そして当時の川端大臣にも会いに行きました。当時は「4+2」とおっしゃっていましたが、その「2」の部分を教職大学院で、とおっしゃっていたのでお会いしました。私は考え方としては悪くないけれども、全部の都道府県にたくさんの教職大学院を作らなければいけないということをおっしゃっていたので、それは結構ですが、今すでに出来ている教職大学院がしんどい思いをしてやっています。だからこそ、設置基準を引き下げるような安易な形で、教職大学院という名前だけが残るような制度改革は一切していただかないように、とお願いしてきました。また、今の内閣になってからも、まだ高木大臣には申し上げておりませんが、鈴木副大臣には申し上げております。

くどいようですが、こういうことが意味を持つてくるためには、今あるわれわれの現実の教職大学院が実を上げなければいけないと思っています。今、何となくうまくいかないから、もう一つ別のことをやったらうまくいくか、もう一つ何か変えたらうまくいくか、寝返りさえすれば何か良い方向に物事が動いていくのではないか、というような考え方は一番危険です。皆さん、議論はいくらでもすればいいのです。そういう中で、今からでも取り入れられるものはいろいろと取り入れていただいたらいいのです。しかし、毎日毎日の実践がおろそかになるような形でそれが行われると、非常に困ったことになると思っています。

一番初めに教職大学院協会ができたときに、全国の教職大学院の代表者の方々は非常に熱気にあふれて、この新しい制度で、新しい日本の教育の核を作ろうということで始められました。そのときの方々もまだたくさんおられると思いますが、ぜひスタートのときの思いを引き継いでいただいて、これから一層の充実、発展を祈っています。どうもありがとうございました。

(司会) ありがとうございました。来賓の皆さまがご退席されますので、拍手でお送りしたいと思います。ありがとうございました。

4 FD発表

(1) 「教職大学院における実習の実態調査」報告

I 教職大学院の学校実習の意義

教職大学院の学校実習に課せられている課題は、①理論と実践の架橋を実現した実習であること、②学部段階の教育実習を凌駕した実習であること、③教師の多様な職務にかかわる実習であること等であろう。

この課題を解決する実習は、①省察的実践のサイクルを組み込んだ実習であること、また、②③10単位という大きな単位数の実習であるため、課題別実習や異学校種別実習、あるいは、年間を通じた長期実習であることが求められるであろう。

そしてこれを実現するため、①学校実習と大学院の

教職大学院のカリキュラムにおける学校実習の意義と特徴

教職大学院の学校実習に課せられている課題	教職大学院の学校実習の特徴	教職大学院の学校実習と教育課程との関係
①理論と実践の架橋を具現化した実習であること	省察的実践のサイクルが実現していること	大学院の授業と緊密な繋がりをどうつくるか
②学部段階での教育実習を凌駕する実習であること	大きな実習単位であること 10単位 (課題別実習が可能になる) (長期実習が可能になる)	効果的な課題別実習が行われているか
③教師の多様な職務にかかわる実習であること		授業づくり・生徒指導・学級づくり・学校づくり・地域保護者連携等が実施できる長期実習になっているか

教育課程との密接な連関が保持されていることが必要である。また、②課題別実習や異学校種実習等が効果的に行われるような学校との関係をどのように築くか、③授業づくり・生徒指導・学級づくり・学校づくり・地域保護者連携等が実施できる長期実習は、どのようにすれば実現できるのか、教育課程の検討が必要となる。

ところで、院生の同期では採用され教員になっている方もいる。従って最低限でも勤務ではなく実習であることが院生にとって有意義なものとなる教育課程の編成をしなければ、教職大学院そのものが見切りをつけられてしまうことになる。

II 中教審特別部会(中間まとめ)から見えてくる教職大学院の学校実習

中央教育審議会(教員の資質能力向上特別部会)は、「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」と題して審議経過を報告している(平成23年1月31日)。その中で教職大学院について、次のように位置づけている。「学校現場における実践力・応用力など教職としての高度な専門性の育成を図る教職大学院は、教育委員会や学校と連携しながら、学校現場の課題に即した授業内容や実習、実務家教員と研究者教員との協働体制による指導などの取組が意欲的に行われており、教員就職率の面でも一定の成果を上げている。このような成果を生かしながら、今後、教職大学院は、修士レベルの課程等の受け皿として主力を担うことが想定されるが、具体的な教職課程等の見直しに併せて、教職大学院の在り方についても検討が必要である。」つまり、これまでの教職大学院の成果を高く評価しつつも、さらなる向上を目指して先進的な取組が期待されている。

一方、学校実習にかかわっては、「修士レベルでは、学士課程で学んだことを学校現場で十分活用することができるよう、①学校現場での実習をしながら、一定期間毎に、実習での取組を振り返り、実践力を磨くとともに、児童生徒や、保護者、地域住民と対応できるようコミュニケーション力を培い、教科や教職等の実践的指導力を身に付けることを目指す方向や、②学校現場で

の実習だけでなく、ICTや特別支援教育、生徒指導に関する一定の知識・技能など近年の学校現場を取り巻く状況を踏まえた高度な専門性と社会性も併せて身に付けることを目指す方向などが考えられる。」と述べ、総体としての教師の職能の育成を求めている。

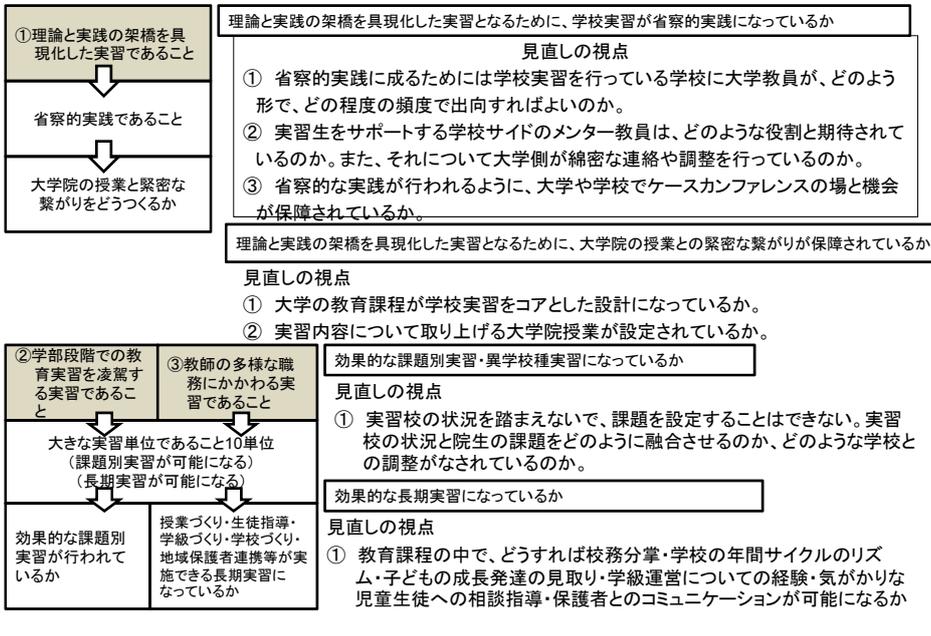
加えて、特筆すべき点は、「教育に対応した資質能力や他の同僚とチームとして対応する力」を身につけることを求めている点であろう。このチームとして対応する能力、つまり、協働性をどう実習の中で培うかは大きな課題となつてこよう。

その一方で、「特に、実践的指導力を重視する上で、教育実習については期間・内容ともに充実する方向で検討すべきであるが、検討に当たっては、修士レベル化の検討との関連、平成18年中央教育審議会答申における指摘事項や、学校現場での実習生の位置付

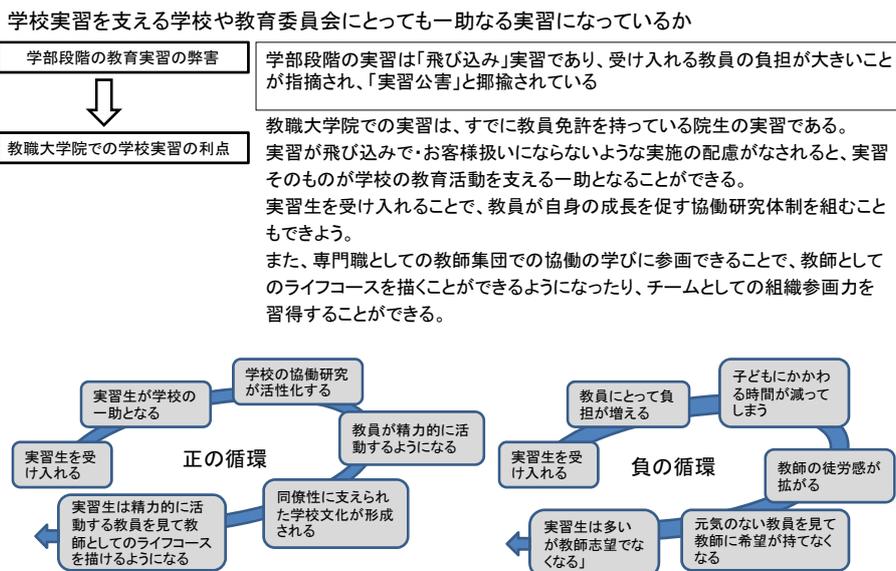
け、実習生受入校の負担にならないような実施体制についても、留意する必要がある。」と述べ、学校の負担についても言及している。

しかし、大学院における学校実習は、すでに学部段階で実習を経験し、教員免許状の取得者を対象にした実習である。学部段階の実習と異なり、期間や実習方法等について学校と緊密な連携が取れば、学校にとっても必ずや役立つ存在として位置づくであろう。また、役立つことが実習生にとっても学びの系となるような実習を組織すべきであろう。

Ⅲ 学校実習見直しのための視点



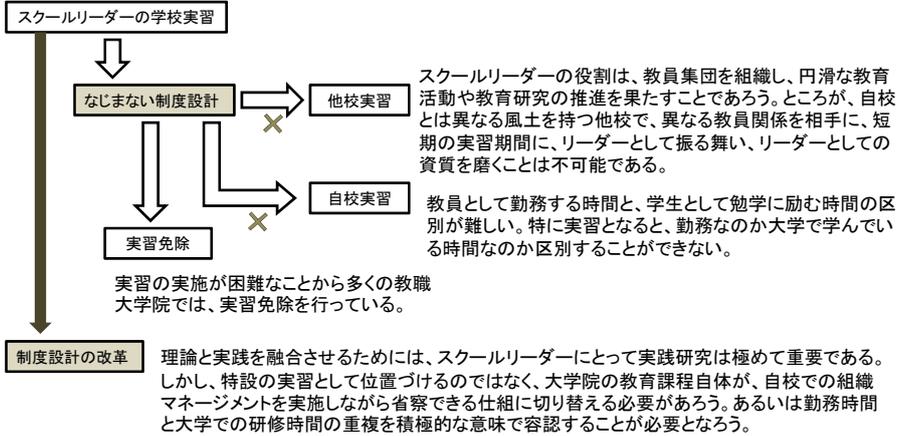
Ⅳ 実習公害を乗り越える教職大学院の実習



V スクールリーダーの学校実習の課題

実習はスクールリーダーとして実践的に学ぶために極めて重要な課題

ところが、



(2) 「教職大学院における実習の成果と課題」発表

【発表者】

- 1 加藤 靖規（早稲田大学大学院教職研究科修了）
- 2 舟木 仁志（岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻修了）
- 3 簗 優（兵庫教育大学大学院学校教育研究科教育実践高度化専攻修了）
- 4 吉田 真実（奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発専攻2年在学）



教職大学院における実習の成果と課題

- A1. 加藤 靖規 Yasunori Kato
 - A2. 早稲田大学大学院教職研究科（2年制コース）
 - A3. 平成20年4月1日～平成22年3月25日
 - A4. 世田谷区立八幡中学校（教諭、数学）
-

B1. 学校における実習の概要

(1) 科目名称

学校臨床実習Ⅰ（1年次）、学校臨床実習Ⅱ（1年次）、学校臨床実習Ⅲ（2年次）

(2) 科目概要

学校臨床実習Ⅰ…集中型の総合実習。学部新卒者が、学部の教育実習で獲得した知識と技術をもとに、授業実践力だけでなく学級経営力を磨き、校務分掌を担当するなど、「初任者」と同様に教師の仕事の全般にわたって実習する。5単位。

学校臨床実習Ⅱ…週1回以上の実習を数ヶ月間継続し、課題の解決にあたる実習。共通科目、分野別選択科目で履修した内容に基づき、授業力・学級経営・生活指導・キャリア教育・特別支援教育・地域連携等について各自の課題意識にそって焦点づけた実習を行う。2単位。

学校臨床実習Ⅲ…集中型もしくは通年型の課題別実習。学校臨床実習Ⅰ・Ⅱを通じて発見した各自の課題をさらに深めていく。校内の管理職、教員との協力体制により教育研究課題の解決に取り組む。3単位。

(3) 実際の実習期間

学校臨床実習Ⅰ…25日間（週5日、平成20年8月～9月）

学校臨床実習Ⅱ…10日間（週1日、平成20年5月～7月）

学校臨床実習Ⅲ…15日間（週2日、平成21年5月～7月）

(4) 学校種

公立中学校

(5) 実習内容

学校臨床実習Ⅰ…学級経営（朝と帰りの学活、道徳、学活等）、授業実践（1日3コマ程度）、校務分掌（進路指導部）、部活指導（野球部）、校外学習引率（2年生）、職

員会議・学校協議会・保護者会への出席・参観など、教員の仕事の全般について実習した。

学校臨床実習Ⅱ…授業補助（T2）、校務分掌、部活指導、職員会議・学校協議会への出席・参観、自治体実施の研究会へ参加しながら、とりわけ、T1・T2の協力体制のあり方や、学級指導・部活指導を通じた生徒理解について学んだ。

学校臨床実習Ⅲ…授業実践（1日2コマ程度）、校務分掌、部活指導、校外学習引率（1年生）、放課後補習講師、職員会議・学校協議会への出席・参観、自治体実施の研究会への参加。実習Ⅲのテーマは「数学的な表現力の向上を図るための授業実践の方法を学ぶ」という内容で、質問紙法による生徒の実態把握とそれをうけての授業実践を通して、生徒の数学の学力向上を目指した。

(6) 成果物

実習ノート（Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ）、報告会原稿（Ⅱ、Ⅲ）、学習指導案（Ⅰ、Ⅲ）

B2. 学校における実習の指導体制について

実習Ⅰの開始前に、授業・学級指導等教師の仕事全般についての全員を対象とした事前指導を4回受講した。その後、各実習担当教員の元で、実習校の特徴を考慮しながら、自身の関心に沿った大まかな実習のテーマを決定し、実習計画書を作成し、実習に臨んだ。

実習中は、大学院側の指導は週に1回。実習Ⅰでは、実習担当教員が実習校に足を運び、実習課題解決へのアプローチについて、実習の進捗状況の確認・指導が行われた。実習Ⅱでは、実習校に通いながら浮かんできた疑問点などを大学へ持ち帰り、大学でのクラス・個別で解決のための指導が行われた。

実習校においては、主に副校長先生と指導教諭に指導を仰いでいた。具体的に指導や講話をする時間は設けているわけではないので、協働しながら疑問に感じたことなどがあれば、その都度質問をしていくという形であった。

実習終了後、実習Ⅰについてはそれぞれのクラスで経験を交流した。実習Ⅱと実習Ⅲについては、実習校の校長、副校長、指導教諭を招いて実習報告会を実施した。実習報告会では、まず自らの実習課題を明示し、課題解決のために取り組んだ内容を記述し、それについての考察を行う形式での報告書をまとめた。発表時には、報告書を参考にするとともに、パワーポイントを用いて、実習の成果と課題を簡潔に示し、聴衆からの質疑を受けた。

B3. 学校における実習の内容についての感想

大学院の実習担当教員、実習校の先生方に恵まれたおかげで素晴らしい体験を2年

間させていただいたと感じている。学部の実習は、お膳立てされた中でどのように教科を教えればいいのかということに集中したが、それ以外のことには気が回らなかった。しかしながら、大学院での実習は、教員の仕事や校務の全般にわたって関わったことで教員の責務への自覚がより高まった。また、他の先生方とともに働かせて頂いたことで、学年や学校全体を見渡すことが自然にできるようになり、学校という組織の一員として何をすべきかということが理解できるようになった。

さらに、実習とは離れるが、正規の実習期間が終わると、非常勤講師として採用をされ、通級指導教室講師、放課後補習講師を通してさらに経験を積ませていただいた。2年間同じ実習校に通うことで、教育活動の年間の流れ、生徒の変容、学校周辺の地域性、その自治体の特色などを肌で感じながら過ごすことができ、大変有意義なものであった。

C1. 在学中の講義と学校における実習の往還について

私は実習課題を、前述したように「数学的な表現力の向上を図るために授業実践の方法を学ぶ」というテーマでの授業力の向上に焦点づけて実習を行っていた。

実習校で行う授業については、単元の指導計画を立てるとともに教材や発問を工夫し、それを事前に大学院における授業力向上の講義におけるマイクロティーチングや模擬授業で実践し、またそのことを通して授業設計をした。その後、実際に実習校でその授業を行い、授業終了後は、そこで記録した授業での生徒の反応や理解度などをもう一度大学院に持ち帰り分析をするなどして、自らの授業設計の問題や課題について検討・反省した。また、学校での指導教諭のアドバイスや、大学での実習担当教員の指導などを踏まえて、自らの実習で効果を上げた点や課題を残した点を見極めることができた。このように、時間をかけてPDCAサイクルを実行することができた。

また、カウンセリングの講義では生徒理解・傾聴の手法を学び、それを現場で実践することができていたことは非常に有効であると感じた。

C2. 学校における実習で学んだことが、現職に具体的に役立っていること

C1でも触れたように、授業実践に関しては実習、大学院での講義が活かされていると感じる。授業設計・教材研究の仕方、自身の授業を省みる力を、実習校と大学院の往還を通して養うことができたと考える。

また、校務分掌や学年に入らせて実習をさせていただいたことで、報告・連絡・相談を徹底した上で校務にあたることが自身の中に定着している。

絶えず自分の実践を振り返りながら、自分の力を磨くことが重要であるということと、同時に、組織の一員として他の先生方と協力しあいながら生徒の指導に当たって

いくという構えができていることが、充実した初任生活を送れている原因だと考える。

C3. 学校における実習で学んだことが、将来現職に具体的に役立つと思われること

学校における実習では、通級指導教室の仕事もさせていただき、他校の教員や保護者、医療機関といった外部との連携調整の重要性を学んだ。現在は初任者で学級担任も待たない私であるが、今後様々な仕事に携わる上で、このような経験が役立つと思われる。

また、実習報告会においては、キャリア教育、学校経営、生活（生徒）指導、教育相談など、他学生の様々な課題意識に触れることができた。課題意識は違うが、それらは全て教員一人ひとりの仕事であり、いずれは課題となる。この仕事を続けていく上で、常に課題を発見し続け、その課題を解決する手立てを模索していくことが重要であることを学んだ。その意味で、他学生の実習の報告集というのは貴重な「実践事例集」として役立てていけるのではないかと考える。

C4. 教職大学院における学校における実習への要望、意見など

私は実習校では、学校における実習はもちろん、その期間外でも様々な経験をさせていただいた。実習校が実習生である私の課題意識に共感して下さったこともあり、また教員免許を所有しているということでその他様々な仕事を体験する機会を与えていただき、指導もしていただいた。非常に恵まれていたと思う。

しかしその一方で、実習生自身の課題意識と実習校が求める「実習生」の間に大きなギャップがあり、「実習生と実習校のマッチング」という点で苦労をしていた学友も少なくはなかった。

また、実習校が割り振られる際は、各自の課題と学校の受け入れ条件が基準になるので、連携協力校の少なさから自宅からの通勤時間・費用などが配慮されているとは言い難い例もあった。

今後はぜひともより多くの学校（多種多様な学校）に連携協力校になってもらい、実習生の期待とともに、実習校の期待に応えられるような実習環境が構築されていくのが望ましいと考える。

それに加えて、実習費の負担の問題も考慮をして頂きたい。実習期間は長く、給食費や交通費は実習生が負担せねばならない。実習中はアルバイトをすることもできず、授業料の負担に加えて、この長期の実習における金銭的負担はかなり重いからである。

教職大学院における実習の成果と課題

A 1. 舟木仁志 Hitoshi Funaki

A 2. 岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻

A 3. 平成 20 年 4 月 1 日～平成 22 年 3 月 31 日

A 4. 現職（下呂市立竹原小学校、教諭、保健体育）

B 1. 学校における実習の概要（科目それぞれについて）

3 種類の実習があるので、それぞれについて記す（授業臨床開発実習を中心に）。

(1) 授業開発臨床実習

(2) 自立した教員として指導計画の全体と学年のサイクルを視野に入れ、教材研究、指導案の作成、単元の指導と評価の実践を通じて、実践力をつけるとともに、授業者としての能力を開発する。4 単位

(3) 1 年次 5 月～7 月に毎週金曜日、9 月に 2 週間程度（集中）、全 180 時間

(4) 岐阜市立長良東小学校

(5) 内容：

①教科の指導目標及び内容の理解	学習指導要領改訂の趣旨や改訂の基本方針等を理解する。学習指導要領に示された教科の指導目標及び各学年毎の目標と内容について、児童生徒の発達段階を踏まえて、構造的に理解する。	ラ 実 ム 習 開 校 発 の ・ 主 授 題 業 研 開 究 発 会 の 等 在 に り 参 方 加 を し 学 教 び 材 実 開 習 発
②単元の指導計画の理解と作成	実習校における該当教科の教科指導に関する研究構想や内容を理解するとともに単元の指導計画作成の基本的な考え方を理解し自らが担当する単元の指導計画を作成する。	
③教科の基本的な指導過程の理解と学習指導案の作成	実習校の教科指導に関する主題研究の内容及び該当教科の 1 時間の基本的な指導過程を授業参観等を通して理解し、自ら作成した単元指導計画に基づいて指導案を作成する。	
④授業実践及び授業研究と省察	実習校の教科主任、指導教員の指導・助言を受けて作成した単元指導計画及び学習指導案に基づく授業実践及び授業研究、授業記録(VTR等)に基づく授業の省察を行う。	
⑤児童・生徒の学習状況の評価方法の理解と評価	該当教科の観点別学習状況の評価方法について理解するとともに、自ら作成した単元指導計画への観点別学習状況の評価(具体的にはその時間の目標に対する評価基準の位置づけと評価方法)の位置づけと評価(到達度評価)の実施及び評価結果を分析する。	
⑥教科の特質に応	実習校全体での学習の仕方(学び方)の指導及び該当教科独自の	

<p>じた学習の仕方 (学び方)の理解</p>	<p>学習の仕方の指導についての理解及び学年の発達段階を考慮した学習の仕方の指導計画を作成する。</p>	<p>に・ 生カ かり すキ ユ</p>
-----------------------------	--	--------------------------------------

(6) 「授業開発臨床実習授業実践報告書」より、以下一部抜粋する。「ハードル走」の単元の全体を計画・実施する。

【授業実践のまとめ】<指導計画について>

ハードル走の授業を考える際、まずは実習校の年間指導計画を参照した。はじめに5台のハードルを置きタイムを測定して、50メートル走とのタイム差を減らしていくという展開であった。このような授業は多くの学校で行われており、1番オーソドックスな授業であると思う。単元の授業展開や目標が明確であり、良い授業であると思う。しかし、今回の実践は“授業開発”ということもあり、何か新しいことはできないかと、いろいろな実践報告等を参考に考えた。ハードル走の特徴のひとつに短距離走とは区別して考える点がある。新しい学習指導要領では、「ハードル走では、ハードルをリズムカルに走り越えること」と明記されている。短距離走の「一定の距離を全力で走る」とは違う。そのため、ハードルをどのように克服するかにねらいを置いた。…

なお、2年次には、実習の単位に入っていないが、1年次実習を踏まえて、複数の単元を計画・実施させていただいた。

- (1) 教育臨床実習
- (2) 学校経営、教育課程、道徳教育、学級経営、特別活動の領域で、生徒指導の実践を主体的に行いながら、児童生徒の理解と援助の開発を行う。3単位
- (3) 1年次 12月～1月に毎週金曜日、全135時間
- (4) 岐阜市立長良東小学校
- (5) 生徒指導の全体計画と実践、子ども理解の調査と実践、生徒指導法（カウンセリングを含む）の習得、学級経営の指導案作成と実践、道徳教育の指導案作成と実践
- (6) 「教育臨床実習実施報告書」より抜粋

【「特別活動」について学んだこと】

今回、特別活動の仮想指導案として「はぐるま出発式」を取り上げた。この仮想指導案をつくるにあたり、5年生の担当の先生から資料をいただいた。すると、学年会資料や職員会資料など非常に多くあることに驚いた。はぐるま出発式は5年生が中心に行うため、まず5年生の学年会で検討されて、次に職員会に提案される。両方の資料を見させていただいたが、職員会の方は全体的な流れや内容が書かれていた。一方学年会の方は具体的に、どの日にどのようなことをやるのか等とても詳しく書かれていた。全体の計画の他に1週間ごとの活動が書かれた資料もあった。1つの行事を行うにはこれだけの仕事があることに気づくことができた。…

- (1) 学校改善臨床実習

- (2) 学校経営の領域で、学校全体（校務分掌）の一員としての教師としての役割を、自ら責任を持って遂行し、実践力をつけるとともに、自らの基礎的な学校経営の能力を開発する。3単位
- (3) 2年次4月・9月集中、全135時間
- (4) 岐阜市立長良東小学校
- (5) 学校経営計画、学校財務・学校事務、教育課程経営の4つの学習を行い、スクールリーダーのリーダー行動に関する非参与観察・インタビュー・観察記録を方法とする。
- (6) 「学校改善臨床実習中間（4月）報告」より抜粋

【(1)スクールリーダーシップについて学んだこと】

②教頭の職務と役割

教頭先生にお話を伺った。教頭の基本的な任務として、校長の学校経営方針にもとづき、校長の職務を補佐する。その際、管理教頭、指導教頭、事務教頭としての役割がある。教職員の管理では、授業や学級経営、子どもとの接し方に関する学校内部に関する指導から、電話や来客者に対する応対などの外部に関する指導も行っている。また、教職員の状況調査を行い、把握し、校長先生に伝えている。学校の中で責任をとれるのは校長先生だけであるため、報告・連絡・相談は欠かさず行い、自分の意見も伝えた上で指示を仰いでいる。事務職員や講師の先生にも気を配って、みんなが働きやすいように目を配っている。

B2. 学校における実習の指導体制について

すべての実習において大学院の教授と実習校の指導教員に指導を仰ぐことができ、研究の面からの視点と現場での実際の様子からの視点の双方の視点から学ぶことができた。大学院の実務家の先生が実習担当の中心となって、現場に即した指導をしていただくことができ、参考になった。実習の形式は3つの実習で違いはあったが、1週間に1日だけ実習校に行くことが多かった。そのため、その日以外は大学院に行くことになる。実習で疑問に思ったことや課題点を1週間後の実習日までに教授や現職の教員に聞くことができた。1週間に1日だけという実習は、授業のつながりや子どもとのコミュニケーションをとる点において短所はあるものの、時間があるため余裕を持って臨むことができた。実習校の指導体制については、2年間同じ教諭に指導していただくことができたため、非常に有意義なものであった。実習生の私をひとりの戦力として考えてくださり、運動会などの行事では役割が与えられ、実際に体験することができた。

B3. 学校における実習の内容についての感想

授業開発臨床実習では、1つの単元をすべて行うことができた。学部の実習では、指導教員が行っている授業の流れにそって部分的に行うだけであったが、単元すべての授業を行うことによって、計画や評価のことまで幅広く学ぶことができた。教育臨床実習では、

特定の児童に焦点を絞って、観察を半年間続けた。このことによって、その児童が行う言動の背景や1日の気持ちの変化を考えることができた。長期間観察することによって、服装の変化等から家庭環境も考えることができた。学校改善臨床実習では、普段見ることができない視点から学校をみることができた。

C 1. 在学中の講義と学校における実習の往還について

大学での講義だけではよく分からなかったことが実際に現場に行くことによって、分かることが多かった。例えば、子どもの主体性を大事にして授業を行わなければならないと講義で聞いたとしても、頭の中で考えるだけであったが、実際に現場に行って、自分が子どもの主体性のある授業を行おうとしたときに、どうしていいのか分からない。ここで、講義の内容を振り返ってもう一度考えることや、現場や教授に話を伺うことによって授業をつくることができた。

C 2. 学校における実習で学んだことが、現職に具体的に役立っていること。

実習は2年間同じ学校に行くことができた。そのため、1年間の流れを事前に知ることができた。各行事のねらいや計画から実施までの流れ、子どもへの指導の変化などを学ぶことができた。特に4月の学級開きにおける実際の指導方法については、教職大学院での2年にわたる実習でしか学ぶことができない。学校改善実習で学んだ事務や財務に関する知識があったため、備品請求や報告書などをスムーズに処理することができた。

C 3. 学校における実習で学んだことが、将来、現職に具体的に役立つと思われること。

実習では多くの先生方と出会うことができた。各教科や特別支援関係など、それぞれの分野で実績をあげている方が集まっている学校である。そうした方々の考えを聞くことや授業を参観できたことによって、レベルの高い所に理想を持つことができた。私はまだそのような方々の足元にも及ばないが、理想に近づいていきたい。自分の授業や学級経営で悩んだときに、相談することができる人間関係を広くできたことは今後、役立つであろう。

C 4. 教職大学院における実習への要望、意見など

大学院ができて1年目ということもあり、1つの単元の授業を行う課題があるのにも関わらず、1週間に実習が1日など、整っていない面があった。実習期間、実習校との連携など、しっかりとした枠組みがあると良い。私の場合、2年目は講義が少なく実習校に行ける機会が多かったので、実践報告論文（修士論文相当）を書く際に必要な授業実践を複数の単元全体にわたり計画実践させていただけた。とても余裕があり自由に動くことができたが、個人の課題や実習校の受け入れ体制によっては、十分な実践ができないこともありうる。院生の要望や研究内容に応じて柔軟に対応できる仕組みがあるとよい。

教職大学院における実習の成果と課題

A 1. 藪 優 Masaru Yabu

A 2. 兵庫教育大学大学院学校教育研究科（修士課程）教育実践高度化専攻
小学校教員養成特別コース

A 3. 平成 19 年 4 月 1 日～平成 22 年 3 月 23 日修了

A 4. 神奈川県横浜市立綱島東小学校 教諭

B 1. 学校における実習の概要（科目それぞれについて）

(1) 科目名称

実地研究リフレクションセミナー, 実地研究Ⅰ, 実地研究Ⅱ, インターンシップ

(2) 科目概要（シラバス等の概要部分）、単位数

・実地研究リフレクションセミナー（2 単位）

4 日間の実習後、指導教員（松下先生）実習の様子を話し、自習の授業の指導案の添削やアドバイスを受ける。

(科目概要)

大学内で実地研究Ⅰ（基本実習）、実地研究Ⅱ（発展実習）の並行指導

○大学の修学指導教員が、担当している実習生をゼミ形態で指導する。

○週 1 日(原則として金曜日とする), 大学においてその週の実習の成果を省察する。

○実習生の成績評価は、実習評価票に基づいて、大学の修学指導教員が行う。

・実地研究Ⅰ（基本実習 4 週間 4 単位）

(科目概要)

(1) 公立小学校の教育全般について実地に学び、教科指導、特別活動や総合学習の指導に必要な内容・方法及び教育技術を修得する。

(2) 配属学級の指導教諭の教育活動をアシスタント・ティーチャーとして支援・援助しながら、保護者や地域からのニーズや課題に応じた特色ある教育実践がどのように行われているのか理解する。

・実地研究Ⅱ（発展実習 8 週間 8 単位）

月曜日から木曜日まで、実習校へ行き自分に配属していただいたメンターと協力しながら研究を進めたり、学級を行う上での指導方法や児童への接し方など多くのことを学んだりする。

(科目概要)

(1) 実習校における教科指導、特別活動及び総合学習の指導に加えて、道徳、生徒

指導，特別支援教育の実践にも関わり，それらの内容・方法及び教育技術を修得する。

- (2) 自己の得意教科の指導力を高め，一定期間，配属学級の学級担任業務を担うことによって，小学校教員としての自立に向けた実践的指導力を養う。

・インターンシップ（2単位）

実地研究Ⅰ，実地研究Ⅱを受けさせていただいた学校に対して，授業を行う以外のことで通年60時間以上サポートを行う。

（科目概要）

「実地研究Ⅰ・Ⅱ」の成果や課題を踏まえ，実習校のインターンとなって教育活動の一端を責任をもって担い，小学校教員として自律的に実践的指導力を修得することを目的とする。

したがって，「教育実践研究」との関わりから，「実地研究Ⅰ・Ⅱ」と同一校において，実践上の課題解決に向けて積極的に教育活動に参加し，自己研鑽を積むことになる。

(3) 実際の実習期間

実地研究Ⅰ，実地研究Ⅱ，インターンシップを合わせて13週間の実習を行った。

(4) 学校種

小学校

(5) 実習内容（200文字程度）

私の実習先は、伊丹市内にある母校の小学校です。地域の様子や児童の様子は私が通っていた時とあまり変わっておらず、とてもやりやすかったです。担当の学年は6年生となり実地研究Ⅰでは、社会と算数の授業をメンターと相談しながら行っていました。実地研究Ⅱも引き続き担当学年は6年生となりましたが、私の研究が地域学習だったので、研究を行うときには、2週間ほど4年生で社会の授業を行っていました。

授業に関する指導よりも、児童指導に関するアドバイスや指導方法をメンターから親切に教えていただきました。実習校は、あまり私たちに対してあまり好意的ではない部分もあり、授業を行うときにアンケートや写真、ビデオ撮影などを拒まれ、情報の収集に大変苦労しました。

この小学校の児童とは、とても良好な関係を築くことができ、私を含めて実習生は3人いましたがとても好意的に思われているように思えました。

(6) 成果物など（実習ノートや報告会原稿など、その種類を）

日誌

写真

発表会原稿

研究報告書

B 2. 学校における実習の指導体制について

大学院側 指導案添削 授業を行う上でのアドバイスや諸注意 児童に接する上でのアドバイス 実習での相談

実習校側 児童指導や児童との接し方

B 3. 学校における実習の内容についての感想

私が実習を行った小学校は、伊丹市でも有名な困難校の一つでした。私が配属された6年生の一つのクラスは、学級崩壊、5年生は学級崩壊の手前、また、いじめや立ち歩き、授業妨害などは日常茶飯事でした。そうした状況の中、児童一人ひとりに真剣に向き合うことの大切さや児童に対する声かけの重要性など多くのことを学ぶことができました。

私が最初に授業を行ったときは騒がしく、なかなか授業を進めることができませんでした。色々と考え、多くの人に相談しながら授業を行ってきましたが、児童の気持ちに沿って授業を行っていないということに気付き、積極的に実習の初めの頃よりも会話をするようにしました。私が話しかけても「うざい、きもい」と言われたり無視をされたりしましたが、約2ヶ月間、続けていくと少しずつ児童との心の溝が埋まり会話が進むようになりました。その後は、授業を行っても中断することが少なくなり、手もよく上がるようになってきました。

この実習では、児童に対してどのように向き合い、接していくべきなのかを学べた良い機会となりました。

C 1. 在学中の講義と学校における実習の往還について

講義の内容が、直接、実習で役立ったかは正直わかりませんが、講義で学んだ理論を踏まえての行動ができたと思います。例えば、児童に接するときには講義で学んだ児童心理学の理論など。

実習では、講義内容のようなことはおこらず、複雑なことがたくさんあるので役に立った理論ということ述べるのは難しいと思います。

C 2. 学校における実習で学んだことが、現職に具体的に役立っていること。

他の新卒採用に比べ、教育現場に関して知識を得ているので、児童や保護者を前にしても堂々として対応できると思います。

C 3. 学校における実習で学んだことが、将来、現職に具体的に役立つと思われること。

授業の展開の仕方 児童指導 教材作り

C 4. 教職大学院における学校における実習への要望、意見など

この教職大学院での実習は、それほど長期間の実習を組まなくても良いと思います。私自身、量よりも質を取るべきではないかと感じました。

実習校と初めての打ち合わせのときに、実習に関してしっかりと理解している先生が誰一人もないというのは、正直ショックでしたし、私たち実習生に対する扱いもあまり良いものではありませんでした。しかし、メンターが、この実習がどういったものであるかを理解されてからは、とても協力的で親身になって私たち実習生に指導していただきました。

この実習を終えて、大学院と実習校との連携が上手く機能していないのに実習や研究を行うことは無理と感じました。また、実習は長く行えば良いというものではないということは、実際に現場に立ち、強く痛感しました。実習に参加する大学院生には、大学院と実習校、双方の理解がある場で行なったほうが負担も少なくなり、研究もより素晴らしいものができあがると思われま

す。多少無理なことをいっているのは十分承知していますが、大学院の指導教員、実習校のメンター、実習に参加する大学院生が良好な関係で実習を行い、より高度な研究が行えることを切に願っています。

ここでの量とは 12 週間の実習期間のことを言います。そして質とは実習の最初から受け入れ先の実習校が私達の実習についてしっかりと理解を得られていれば、12 週間という長期間の実習を行わなくてもよかったのではないかと思います。なぜなら、実習先のメンターが実習について理解するまでにかかなりの時間がかかったり、12 週間の間、ずっと教室に実習生に入られても面倒であり、困るといった意見が上がったりしたからです。私は高学年であったため、私のメンターから教師以外の人が教室にいてくれて助かるとの意見もありましたが、低学年や中学年では、実習生が一日中いることで、子どもたちと授業中に話やジョーク等がいろいろと、子どもたちにとっても楽しい授業が行いにくいとの意見もありました。

最近の公立学校は、開かれた学校を目指して以前よりも多くの人たちが出入りするようになりましたが、肝心の教師の方は、大半が閉鎖的です。ただでさえ、自分のクラスの様子や授業を見られるのを嫌がる傾向にあるのに、12 週間はかなりの苦痛であり、ストレスの原因であるように見えます。

実習の内容、研究報告のための資料収集について実習当初から理解が十分になされていれば、12 週間でなく 8 週間の期間で実地研究が行えると強く感じました。

教職大学院における実習の成果と課題

A 1. 吉田真実 Mami Yoshida

A 2. 奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発専攻（教職大学院）

A 3. 平成 21 年 4 月～平成 23 年 3 月

A 4. 2 年在学中

B 1. 学校における実習の概要（科目それぞれについて）

(1) 科目名称 「学校実践Ⅰ」「学校実践Ⅱ」「学校実践Ⅲ」「学校実践Ⅳ」

(2) 科目概要、単位数

「学校実践Ⅰ」：小学校を多面的・重層的にみる基礎実習（2 単位）

「学校実践Ⅱ」：中学校を多面的・重層的にみる基礎実習（2 単位）

「学校実践Ⅲ」：連携協力校における応用実習（4 単位）

「学校実践Ⅳ」：院生の研究テーマにそった総合実習（4 単位）

(3) 実際の実習期間

「学校実践Ⅰ」：1 年次 5 月中旬 2 週間

「学校実践Ⅱ」：1 年次 6 月上旬 2 週間

「学校実践Ⅲ」：1 年次 10 月 1 か月間

「学校実践Ⅳ」：ストレート＝2 年次 10 月 1 か月間。現職院生＝2 年次 5 月～7 月の
120 時間

(4) 学校種

「学校実践Ⅰ」：小学校

「学校実践Ⅱ」：中学校

「学校実践Ⅲ」：小学校、中学校、高等学校のいずれか

「学校実践Ⅳ」：小学校、中学校、高等学校のいずれか

(5) 実習内容（200 文字程度）

学校実践Ⅰ	学校実践Ⅱ	学校実践Ⅲ	学校実践Ⅳ
学校指定のいくつかの学年・学級に分かれて入り、児童の様子、授業・取り組みの様子を観察・分析し、連携協力校の教員や教職大学院担当教員からの指導を受けながら、チームで学びを深める。	学校指定のいくつかの学年・学級・教科に分かれて入り、生徒の様子、授業・取り組みの様子を観察・分析し、連携協力校の教員や教職大学院担当教員からの指導を受けながら、チームで学びを深める。	連携協力校の担当教員の補助をしながら状況を把握し、可能な限りの授業実践をこなすとともに、教育上の様々な課題への対応力等を学ぶ。また教職大学院担当教員とともに、チームで学びを深める。	院生各自の研究テーマにそって実習し、連携協力校担当の教員から指導・助言を受けながら、教職大学院担当教員とともに研究を深める。

(6) 成果物など（実習ノートや報告会原稿など、その種類を）

・実習中、毎日記載する電子ポートフォリオ（ポートフォリオの項目＝1.日付、2.実習名、3.学校名、4.フレームワーク、4.概要、5.自分が考えたこと、6.自分が発展させたいこと、7.教職大学院担当教員によるコメント、8.根拠資料）

・学校実践報告会の発表原稿と根拠資料

B 2. 学校における実習の指導体制について

・大学院側の指導の体制について

毎日（学校実践ⅠⅡ）、あるいは週に数回（学校実践ⅢⅣ）、大学院の指導教員が授業を見に来てくださり、授業後、あるいは週に数回、実習校の担当教諭の先生を交えて授業や実習全体についての検討会が行われた。

・実習校側の指導の体制について

学校実践ⅠⅡでは、担当の先生や校長先生を交えた反省会を毎日行い、指導・助言を得た。学校実践ⅢⅣでは、担当の先生からは主に授業（中学社会）における指導を受けた。授業前には学習指導案や板書計画を見てもらい、「この授業で押さえるべき点」や「注意すべき点」などについて確認していただいた。授業実践後は、毎回、その授業で改善すべき点などについて指導・助言を受け、次の授業への改善点を明らかにしてくださった。また、担当教諭以外の社会科の先生にも私の授業を見ていただいたり、先生方の授業を見せていただいたりした。

また、実習校の多くの先生から、生徒指導や学級経営、部活指導のことを教えていただいた。実習生を教職員全体で受け入れてくださっているという体制で、自主的に伺えばその都度、多くの先生方に指導や助言をいただくことができた。一人一人の先生方のいろいろな考え方や指導方法に触れる中で、自分の教師としての考え方や方法を模索することができた。

B 3. 学校における実習の内容についての感想

・授業実践について

授業実践では連携協力校の担当の先生に指導・助言をいただきながら教科指導についての理解を深めていくことができた。県の研究会にも参加されるなど、ベテランの先生方であったので、授業での課題などを具体的に指摘していただき、丁寧に指導してくださったことは、私の大きな学びにつながった。また学校実践Ⅳでは、担当教諭の先生の指導を受けながらも、私自身の課題を自ら解決するために主体的に考え、行動することができた。教師として自ら成長し続けていく心構えができ、大変有意義な実習となった。

・学校の業務全般について

授業や学級経営についてだけでなく、学校の業務全般についても実際に関わらせていただくことができた。学校実践Ⅲではインフルエンザの流行や台風などに対して、起こりうる問題を事前に防ぐための危機管理を実際に見ることができた。学年会議では職場体験活動や校外学習などの事前打ち合わせに参加させていただいた。意見が対立しても建設的、合理的に話を進めていっしやる様子を見て、役割分担を行いながら組織で協力することの大切さを学んだ。

学校実践Ⅳでは、問題を起こした生徒についての緊急職員会議が行われ、問題が起きたときの状況説明や今後どのように対応していくかが話し合われていた。そこでは、「私とその生徒と関わる場合にはどうすればよいか」や「問題が起きたときはすぐに連絡、相談をし、報告を怠らないようにする」ことなどを、その学校の職員の立場で主体的に考えることができた。保護者懇談会でも実際に保護者の方と生徒の情報を共有することができた。私からも保護者に生徒の普段の学校での様子を伝えることができ、保護者の方も、私に生徒の家庭での様子を話ししてくださった。私は、保護者との交流が、子どもへの理解をさらに深め、担任と保護者がともに子どもを育てていこうという気持ちを高めることができる、大切な機会であることを学んだ。

・学級経営について

学校実践Ⅲにおいて、「生徒の問題行動」にばかり意識が向けられていた私に対し、学級担任の先生が「生徒の悪い面を探すのではなく、いいところを探しなさい。そうすると、注意しなければいけないところも自然と注意できるようになります」というアドバイスをしてくださった。私はその言葉から、私が生徒の存在を「まず認める」ということを行っていなかったことに気がついた。また、朝の会において、欠席者の確認を怠ってしまった際にも、その先生が「朝の出欠確認が一番大切です。学級の生徒全員がこの学級の一員であることを認識させることが大切です」というアドバイスを受けた。その先生は、遅刻や不適切な言葉遣いなどを見逃さずに厳しく指導する反面、一人一人の生徒や学級全体のいいところを積極的に誉め、伝えていた。そのことが、例えば体育大会や合唱コンクールで優勝するなど、集団としてまとまった学級づくりに繋がっていることを学んだ。

C1. 在学中の講義と学校における実習の往還について

実習と連動する演習科目として「アクションリサーチ」「ポートフォリオ」「ケース・スタディ」「授業省察」の4科目が開講されている。4科目とも「学校実践Ⅰ」と「学校実践Ⅱ」の前後に実習を挟む形で開講されており、実習の前にはそれらの概念や方法を理論的に学び、実習後は実習でのデータを用いて実際に分析し、実習校の先生の授業で学んだ点、そして自分の授業については良かった点や課題として残された点を客観的に明らかにする

ことができた。特に「授業省察」は、授業を評価する観点がわかったことは有意義であったと思う。この4科目以外の講義科目においても、実習を想定した模擬授業を行ったり、実習中に遭遇した事項を対象にして理論と結び付けて討議することができたりしてよかったと思う。またすべての授業での学びは、ポートフォリオに記載し、その記載内容は実習での学びと関連付けて修了のために提出する「学位研究報告書」に総合的にまとめ示すこととなっている。

C3. 学校における実習で学んだことが、将来、現職に具体的に役立つと思われること。

本学教職大学院では、院生がそれぞれ「求める教師像」を定めて学修することとなっている。私の教師像は「教科の専門性に強い教師」であり、特に「質の高い、使いやすい教材を開発できる。また開発の方法を言語化でき、それを同僚に説明できる」というスタンダードが到達目標になっている。

このために私は、「学校実践Ⅳ」で「生徒が社会科歴史的分野を、他分野や現代社会と結びつけて考え、興味を持って学ぶことができるようにする」ためのオリジナル教材として「社会科通信」の作成に取り組んだ。これは、単元の指導内容である幕末や明治維新に関連する教科書や資料集には載っていないエピソードや現代社会についての話題を掲げたり、授業内容に対する生徒のコメント欄を設けたりして私とやり取りする双方向性を持たせる工夫をした。このことにより、歴史を学ぶということは、単に教科書に示されている歴史的事項を記憶することではなく、歴史・地理・公民にまたがる内容や、現代社会や未来の社会形成について考え、貢献することであることを伝えることができたように思う。この経験は、来年4月から中学校教師となる私にとって、私自身が社会科を教えることの意味を確認することと、中学生にとって楽しく生きた社会科学習を実現させるための教材開発の在り方を知ることができた。

C4. 教職大学院における学校における実習への要望、意見など

- ・学級づくりについて学ぶには、10月よりも年度初めの4月でもよいのではないか。
- ・学校実践Ⅳの実施期間は、学部実習との趣旨の違いを明確にするためにももっと長くてもよいのではないか。
- ・学校実践Ⅳでは、研究に当てたい時間や振り返りの時間がどうしても必要である。しかし、連携協力校にとっては、補助してもらいたいところもあるので、実習生にとってはどちらを重視すればいいのか迷う場面があった。
- ・校務分掌についてもっと学んでみたかった
- ・保護者対応をもっと学んでみたかった
- ・家庭訪問について学んでみたかった
- ・教材研究などの忙しさのため、その日のうちにポートフォリオを書けない日があった。

5 パネルディスカッション

パネリスト 田村 哲夫（中央教育審議会副会長、学校法人渋谷教育学園理事長）
矢口 徹也（早稲田大学教育・総合科学学術院副学術院長 教授）
青山 彰（全国高等学校長協会会長、東京都立竹台高等学校長）
岡島真砂樹（日本教職員組合教育文化局長）

コーディネーター 加治佐哲也（日本教職大学院協会会長、兵庫教育大学長）

（司会） ただ今から、「教員養成・研修の高度化と教職大学院の在り方～4+α、専門免許の行方は～」というテーマで、各界を代表する4名のパネリストの先生方をお迎えしてディスカッションを開催したいと思います。最初に、パネリストの先生方とコーディネーターをご紹介します。中央教育審議会の副会長で学校法人渋谷教育学園理事長の田村哲夫先生、早稲田大学教育・総合科学学術院副学術院長で教授の矢口徹也先生、全国高等学校長協会会長で東京都立竹台高等学校長の青山彰先生、最後に日本教職員組合教育文化局長の岡島真砂樹先生です。コーディネーターは、当協会会長の兵庫教育大学長の加治佐が務めます。ここからは加治佐会長に進行をお渡ししますので、よろしくお願いします。

（加治佐） 教職大学院協会の催しは、1日ですべてやっってしまうということで、非常に盛りだくさんの内容になっています。お疲れかもしれませんが、最後のプログラムですので、どうぞご協力をお願いしたいと思います。

教員養成、あるいは研修の改革ということが長年いわれてきています。午前中の鈴木副大臣も、民主党政権になったけれども、平成18年の中教審答申を踏襲するというか、それを加速するのだと言われました。さらに、中教審の梶田副会長は、1971年の四六答申以降、ずっと改革がいわれ続けてきているのだというお話をされました。そういうことで、教員の資質・力量の向上の政策はずっと検討されてきて、いろいろな方策が打ち出されてきているわけですが、昨年の民主党政権の誕生によって、それがより明確になったということが一つ言えると思



います。

それは何かというと、教員養成の長期化、あるいは研修も含めた養成・研修の高度化ということです。そういうことで表されるのだと思います。それを具体的な仕組みとして表しているのは、当初の4年+2年、あるいは最近使われている4+ α という養成期間です。それに加えて、現職教員にもまた別の免許として、専門免許状を制度化するということがいわれてきています。ですから、そういう高度化の内容を4+ α や専門免許状ということではっきりさせたということに大きな特徴があるのだらうと、あるいは、一歩進めたということが言えるのだと思います。もちろんそこには、午前中の副大臣のお話を聞くまでもなく、それはいいことだとしても実現するためには、かなりの課題があると思います。

われわれ教職大学院は、4+ α なり、専門免許状の受け皿になるのだということも、また11月30日の特別部会の審議経過報告の中では明確にうたわれています。今日は、修了生から、学習の成果あるいは実習の成果をご報告いただきました。

このパネルディスカッションでは、そういう4+ α や、専門免許状の今後の行方を教職大学院の今後の在り方と絡めて、いろいろ検討をしていきたいと思っています。4+ α を進めていいのかとどうかということも含めてご議論いただければと思います。進めていくとすればそれはどういう方法で、あるいはそこに課題があるとすれば、どういう方法で解決するのか、そのために教職大学院はどのように変わっていかなければいけないのかというようなことをいろいろご発言いただければと思っています。

今日、お招きしているのは、そういうことに直接携わっておられる方、あるいは直接の利害関係を有する方々ばかりです。皆さんから向かって左側の田村先生から、順番にご報告、ご意見をいただきたいと思っています。田村先生には、中教審特別部会の座長という立場から内実も含めてお話しいただければと思います。また、矢口先生には、私立学校の教育、教員養成経営というか、あるいは教員研修の経営という立場からご発言をお願いしたいと思います。それから青山先生には、高等学校を代表される立場から、教員養成課程に高校生を送る、あるいは高大連携という立場からご発言いただければと思います。そして岡島先生には、現職教員の立場から、あるいは現職教員を代表する団体の立場からお話しいただければと思います。

最初に10分ずつご発言をいただいて、その上で、可能であれば私から共通設問を一つか二つ作って、パネラーの方のご意見をお伺いしたいと思います。それを踏まえてフロアの方からのご意見もちょうだいしながら、さらに深めてまいりたいと思います。そして、私

の方で最後に簡単なまとめをしておしまいにしたいと思っています。テーマが大きい割に非常に時間が短いので、恐らく消化不良になるだろうと思いますが、16時50分には絶対に終わらなければいけないということですので、ご協力をどうぞよろしくお願いします。それでは、田村先生からお願いします。

○教員の質の向上に関する審議の動向について

(田村) この会議の開催に当たり、加治佐先生からレジュメを用意しろと言われてきましたが、まだ答申が書けないわけです。部会長という立場でなければ、自由に書いてしまえますが、部会長という立場で書くとやはりちょっとまずいのではないかと思います。いろいろ関係の方にご相談して、仕方がないからなしで、今の段階で分かっていることをご報告しようということで、この場に参りました。資料は用意してきました。午前中のお話をほとんどの方がお聞きになっていると思いますが、鈴木寛副大臣がかなり明解に、あんなこと言ってしまうといいのかなということまでおっしゃっていましたから、お考えがよく分かりましたので、非常に話しやすくなったというのが実感です。

そこで簡単に申し上げますと、この諮問をいただいて、部会の共通意識は基本的に、この答申の流れの中で、教員が日本の社会で尊敬される存在になるように努力しようではないか、そのきっかけになればいいねと。これはご存じのように、現在、PISA等で示されている非常に優秀な成績を挙げている国々は、ほとんど例外なしに教員が非常に尊敬されています。これは給料が高い、安いは関係なく、非常に尊敬されているという社会構造があります。何とかそれをできるようにしないといけないのではないかとというのが共通認識でした。そこで議論がいろいろ展開されていきました。



諮問は大体3点答えろということで、時間がないので早口で言いますが、「教職生活の各段階で求められる専門性の基盤となる資質能力を確実に見つけられるような新たな教員養成、教員免許状の在り方」「新たな教員養成の在り方を踏まえ、教職生活の全体を通じた教員の資質向上、能力の向上を保証する仕組みの構築について」「教育委員会や大学をはじめとする関係機関や地域社会との組織的、継続的な連携・協働の仕組みづくりについて」といったことが議論の内容でした。

結果については、大筋は午前中の鈴木寛副大臣の話で先生方も共通認識をお持ちになったと思いますので、これ以上説明をする必要はないと思いますが、今回の答申の特徴を簡単に触れておきたいと思います。一つは、これらの資質向上の中心になるところは、大学・

大学院です。メンバーの中に教育委員会関係者がたくさんいて、みんな優秀な方で、いろいろな問題意識を抱えて参加しておられます。その方々が口を開けば、大体大学の悪口を言うという話です。そういう方々は声が大きいので、外に出る感じとしては、大学は駄目なのではないかともしかしたら誤解されるのではないかと心配していました。基本は大学・大学院でやらなければいけないことです。

説明するまでもないと思いますが、私がいつも申し上げているのは、教育委員会は大事だけれども、教育委員会の方だけを見て教育をする先生を養成したのでは、尊敬される教員は生まれまいだろうという考え方で議論をまとめてきたつもりです。基本はこれです。これは教職大学院も含めて、大学、大学院だけでは今の大きな仕事はやりきれません。そこで考えたのは、副大臣もおっしゃっていましたが、関連施設を活用することです。これは使わざるを得ないだろうと思います。いくら頑張っても何十人という単位しかできないのですから、当然、そこが全部やるというわけにはいかないのです。そこが司令塔になって、教育委員会や県の教育センターなどが中心だろうと思いますが、そういった施設を大いに活用して、教職大学院が知恵を出して、あるいはほかのところでもいいのですが、要するに大学がしっかりと知恵を出して、自己改革をしていただく。大学がやってくれないと本当に困ります。日本の国民のために困るので、それはしっかりとやっていただいて、対応していただく。10年計画ですから、準備していけば何とかできるだろうと思っています。これが1点目です。

それ以外にも、幾つか新しい考え方が出ています。これはできるだけ一人一人に応じた教育をやりたい。これからの教育というのは、集団としての教育というよりは、むしろ個を育てる、個の資質をどう育てるかということに重心を置きたいわけです。これはなにも日本だけでなく、世界的にそういう傾向がはっきりと出ています。ですから、個をどう育てるかということを考えていった場合、研修の在り方、内容については大学がかなりしっかりやったださらないと困ります。こういう基本的な流れを今までとは違った形で打ち出したいというのが2点目です。

答申の概要はもう発表されたのでしょうか。震源地があそこにいらっしゃるのです、何かあったらあちらに聞いていただきたいのですが、とにかく概要が発表された流れの中で、いろいろなことにお感じになっていると思います。私が感じたことを申し上げますと、一つは今の個々ということです。個々の対応をしっかりとやるということをこれからは必要とします。従来型ではない特徴は、まず一つそこがあるだろうと考えます。これは今までの

ような形ではなく、発達心理学や認知科学、脳の研究など、いろいろなことが所与のものとしてわれわれの目の前に出てきたわけです。大体、20～21世紀にかけてそれが成果を上げてき始めているので、それをいかに教育に利用していくか、生かしていくかという作業は大学以外にはできません。ですから、絶対にやっていただきたい。

二つ目は、免許の性質が生涯学習社会を考えると、ある1点のところ、それまで学んできたことの証明書のような形で出されるのはいかがなものか。学び続けている人間が各段階で、それを証明するものとして勉強しようといういろいろな性質のものが出てくるといことが生涯学習社会における免許の在り方として、一番いいのではないかというのが、この発想の中にあります。そして、それが経過報告の中に書かれています。そうすると、趣旨とは別に一般免許でしたか、暫定的であるからけしからんなど、いろいろなご批判をいただきました。ただ、趣旨はそういうものです。1回で終わりというのではないのだということです。社会全体がそういう考え方を持ってもらいたい。それが社会人として、普通の社会の中で活動していると、学び続けている姿勢を伝えるということが免許証のやり方として非常に重要なこととしてあるだろうということです。

三つ目に、現職の教員が大学院に戻ってきて力を付けるということを一般的なこととしてやっていきたい。それは普通なのだとということです。それを制度として作っていきたい。これから10年ぐらいでそういうことが定着すると、現在、先生になっておられる方が、そういう生活をする中で自己研鑽をし、自らの力を上げているという姿勢を教えている生徒に伝えるということが狙いとしてあります。これは今までにないことではないかと考えています。

四つ目に、必然的にここで出てくる考えとしては学力という話についてです。今までは生徒の学力ばかりいわれていますが、よく考えてみると、もっと大事な学力があります。それは先生方、教える側の学力です。それは当然ここで触れています。それを向上してくれないと、今後変化する社会に対応する教師として、しっかりと活動できないのではないかというような考え方で、制度設計がそういう流れになっています。ですから、教師もその部分については、学力としてよくいわれるような思考力や判断力、表現力なども当然、教師の力として身に付けていっていただく。一発で取るというような性格のものではなく、継続的に学習しながら身に付けていくという流れになるでしょう。

最後に、これが特色だと思っているのは、公的な機関以外、つまり民間ですが、私学を公的な機関というのか民間というのかはよく分かりませんが、そういうところも同じよう

に評価して、先生方が学習、研修をする場として活用していく。あるいは、教育委員会や民間団体が主催する研修会でもいいのではないかと思います。それも広げていくということです。承認するような流れにしたい。そうでなければ、大学、大学院だけではやりきれないということははっきりしています。ですから、クラスターのように広げていくという編みを日本人に掛けていくということが特徴として、今回の中にあるのではないかと私どもは見て、このまとめにしています。

これを話せというレジュメは頂いていますが、そのまま話すのは何となく業腹なので、自分で考えてまとめて説明をさせていただきました。大体このような考え方で今回の答申をまとめたということです。

時間になりなしたのでこれでやめますが、教職大学院に関しては教員養成評価機構が既に立ち上がりました。各教職大学院の評価を始めています。これは今年6大学で、来年は8大学になりますが、順番に評価をやっています。大体の感じもつかめてきたので、後でもし時間があれば、教職大学院の持っている問題点や、これからこうしていただきたいというようなことをご報告する機会があればありがたいと思います。

最後に、10年先ですから、どこかでグローバル化に対応することを考えなければいけないというテーマが残っています。これはわれわれの審議会では議論し尽くすわけにはいきません。しかし、文科省としては、グローバル化対応をどのようにとらえていくかということ、これからの問題としてぜひ考えておいていただけるとありがたいと思っています。以上です。

(加治佐) ありがとうございました。それでは、矢口先生お願いします。

○教員養成制度改革・教職大学院と私立大学

(矢口) 早稲田大学の矢口です。今日はこのような場を与えていただきまして、ありがとうございます。どうぞよろしく願いいたします。教員養成・研修、あるいは教職大学院ということについて私立大学の立場から、また、大学と学部の立場から四点、お話をさせていただきたいと思います。

まず、一点目です。私は2006年から大学、学部で教職、教員養成制度改革の担当をしてきました。このタイミングなので、「大当たり」の時間を過ごすことができたと思っています。学部段階、教職大学院において、ここにいらっしゃる先生方は大変な苦勞をしながら、準備をされ、設立をされ、運営をされていると思います。加えて、去年は政権交代という変化もありました。

例えば、教員の免許更新制ということについては、どの大学でも議論があったと思います。早稲田大学でも、議論の末、大学で教員養成をしていく際に、学校や教育委員会との関係、そして卒業生のためにもきちっとやらなければいけないと考え、試行あるいは本実施を準備しました。それが、本格実施の去年になって政権交代がありました。「現実」を知ったのは、現与党関係者からの「更新講習をやめる」発言もあり、8月の衆議院選挙以前の都議会議員選挙



以降から随分とキャンセルが相次いで、われわれ学部執行部としては青くなりました。大学の財務側から、また、夏休みに講習を頼んだ同僚からも「大丈夫なのか」というようなことも言われました。

将来の社会を目指してそれぞれの立場で政策を打ち出し、実行していくということは大切なことだと思います。しかし、同時に一貫性の意味—われわれはそれぞれの場面で動いています。大学もそうですし、学校の先生方のお立場からも、やはり「筋」が必要だということを実感しました。このことは教職大学院についてもそうです。今日の午前中、鈴木副大臣がお話しになっていたと思いますが、教職大学院が1年目、2年目、3年目と動いてきてこれからが大切です。かつて大学で社会人のコースを作ったときもそうですが、1～2年目というのは、新しい試みとして、学生が、あるいは社会人が見えます。その結果、優

秀な人材がそこで育っていきます。しかし、その後が課題です。

教職大学院について、これから制度として定着していくときに、大学も、教育委員会も、何より国が「やりますよ」ということをぶれずに押していただかないと、かなり厳しい。失速する危険性はないとは言えないのではないかと。それは今、ここにいらっしゃる方の労苦を考えても不可欠なのではないかと、大学の一教員として、考え、「支援」をお願いしたいと思います。

二点目です。私立大学連合会の教育に関する小委員会の委員の立場からです。教職大学院、あるいは $4+\alpha$ の検討が続いていますが、戦後の歴史を振り返ってみても、中学、高校の先生は私立大学の一般学部も含めた課程で相当数が育ってきています。その点からも開放性の意味と今後の可能性を確認させていただきたい。もう1点は学校種別、例えば小・中・高、幼稚園の先生についても、養成任採用の筋道は、地域ごとの実態をふまえていただきたい、これは多くの私大関係者から出ている要望です。さらに、学校種別の中で言えば、高等学校の教科内容についてです。先ほど田村先生から、将来を見通したグローバル化の課題がありましたが、例えば自然科学や社会科学の最先端というときに、各大学院の専門課程で学んだ人材が、卒業後に高校で日本の将来を担うような生徒を育てていく、ということも念頭に置いておいていただきたい、ということです。

三点目は、早稲田大学の場合からです。早稲田は昔から、尾崎士郎の小説にあるように「芋洗い」のようなところがある。あらゆる機関があつて、もまれながら育っていく。私自身、大学執行部にいても訳の分からないところがありますが、少なくとも多様な人材は輩出する。多様な学部、大学院教育を経て教員免許を取得し、今年4月からは、新たに200人以上の卒業生が全国の教壇に立っています。そのような本学が教職大学院を作り、新たに出発したのは、多様な教員養成が検討されているけれども、国立大学のみでなく私学もきちっとかかわっていかうという判断です—今日お見えになっている玉川や創価大学の先生方もそうだと思いますが、「負担」を担いながらの強い思いです。私立小中高、大学もその個性を維持しながら改革の課題にかかわっていきたい、と考えております。

学校、教育委員会との関係は、早稲田の場合、東京や神奈川をはじめとした学校、教育委員会にご指導をいただき、連携をお願いしていますが、国立大学と比較して不十分なのではという心配もあります。今後、学校と教育委員会の先生方、とりわけ高等学校の先生方の派遣等も含めて、さらなる話し合いをさせていただければと思います。なお、教職大学院のハードルを低くするというのは本末転倒かと思いますが、現実的な問題としては

平成 25 年に併任解消問題があります。決断を迫られている多くの大学があるのではないかと、心配な点です。

四点目に、履歴のところでも触れましたが、私のもともとの専門は社会教育です。ここに梶田先生や、木全先生がいらしてお恥ずかしいですが、生涯学習社会という点からお話をさせていただきたいと思います。私事で恐縮ですが、私は、自分の子どもの通う江戸川区の公立学校の PTA 会長をさせていただいた経験があります。父親夜間パトロールの地域班長、PTA 会長と、いい勉強になりました。

そこでは、これまでの生徒、あるいは教員という立場ではなく、親、地域の一員として職員室を眺めることができたのです。一言で言えば、学校の先生方は 10~20 年前に比べて仕事が増えているなということでした。それは今、仕事で幾つかの教育委員会や学校を回っていても思うことです。教育改革の原点には、私自身の考え方として、今、学校の先生方に何より授業にきちっと集中していただく、そして、自分の児童、生徒に向き合っていくということが中心にあっていただきたいと思います。

そういう意味では、4+ α や、改正された教育基本法の 13 条の学校、家庭、地域の連携は非常に重要な意味をもって、これから動いていくと思います。今の公立小中学校の様子を見ていると、地域や学校の連携についても、今の学校の先生方に仕事をお任せするというのは、「え、それも？」というようなところがどこかにあります。この点では、教育委員会の先生方が見えていると思いますが、学校支援本部、さらに学校の中に社会教育、地域連携の専門職配置を考えていただければと思います。

また、4+ α ということを考えるときには、大学を出れば、大学院を出れば、このように育つというような図式では捉えきれないのが人であり、教育であると思います。学習社会、あるいはリカレント教育ということが言われて久しいですが、時には、学校で大変な先生方に、大学へ来て穏やかに学んでいただく。学校で悩んでいる先生が大学に来て、大学院生と一緒に学んでいただくと、大学院生も刺激されて伸びます。そういう意味で、先生方の往還する姿がたくさん出てくれば、非常にありがたいことです。

以上、私のご報告とさせていただきます。ありがとうございました。

(加治佐) ありがとうございました。続きまして青山先生、お願いします。

○学部と大学院をより一体化した教育課程の整備を進め、

教職大学院に教員養成を一層リードする事態打開を期待する

(青山) 全国高等学校長協会は全国に 5400 名を超える校長がおりまして、今日はその代表としてお呼びいただきました。昨年は、全連小の会長が参加してお話をさせていただいています。私からは、学部と大学院をより一体化した教育課程の整備を進めて、教職大学院に教員養成を一層リードする事態打開の役割を果たしていただくことを期待するということでお話をさせていただこうと思っています。

私は校長ですので、教育管理職の立場からお話しさせていただきますが、現職研修を通じて現職教員、現職の教育管理職の力量をアップすることや、新規教員の養成を充実して、多様な教育指導の開発や、多様な教育課題の解決のため、力量を養成することを推進していただくものではないかと考えています。また、今後のことを考えると、学校現場と各自治体の教育行政と三位一体で教育の推進を図っていく役割を果たしていただくことではないだろうかと考えています。



まず「教員養成と開放性」ということを掲げましたが、この中では特に学部レベルの向上と大学院の接続をお願いできればと思っています。学部レベルの向上というのは、教育課程の内容指導に当たる教員の構成や指導形態ということで、この指導形態というのは午前中の鈴木副大臣もおっしゃっていましたが、個ではなくチームということが大切なのだろうと思います。そして、副次的な外部指導等を通じて総合的教育指導を行っていくことは欠かせないことであろうと考えています。

初年次から大学院の接続に至る教育課程の計画や、年次別の指導計画を整備して、円滑かつ継続的なレベルアップを図っていくということが必要なのではないだろうか。それから、私は大学内部のことがよく分かりません。したがって、先生方がどのように動いていらっしゃるかが分かりません。そういう状況から、例えば大学院で指導されている教員の方と、学部で指導されている教員の方との交流は一体どういう形になっているのでしょうか。交流を推進していただいて、指導の一貫性や連続性を図っていった

だくことが重要なのではないかと考えています。

次に「教育の世界の特性」ということです。これは、全員が学校教育というものを経験してきて、教育の共通経験を持って現在に至っているということですので、世代回帰的な閉鎖性を考えてみました。要するに、自分たちが受けた教育を基盤として、気が付くと自分が受けてきた教育指導を踏襲的に行っているということがあります。自分がさらされてきた指導方法を経験則に基づいて次世代に対して行っています。私はこれを閉鎖的連環性と考えていますが、これが良い形で働く場合と、時代の激変期に課題が劇的に展開するときには全く間に合わない場合とが混在し、そこにどのようにメスを入れていくのか、どのようにカンフル剤を注入していくのかというところで、教職大学院の登場が求められたということではないかと思っています。不易と流行という言葉が使われますが、不易というのはいわゆる Simple is best ということで、例えば教育課程をあまりいじりすぎない、学校の制度設計をあまりいじりすぎない方が学校教育が順調に主体的、自律的に動いていくということがあるのだと思います。ですから、そこを見過ごさないということです。

もう一つは、流行ということで、これは時代の趨勢をつかんでラジカルに策を講ずる勇氣 (courage) と実行 (practice、performance) の具現化そのものだと思います。そして、実行していくことが必要な節目というのが現在だろうと思います。そこで今、教職大学院が動いているのだと思っています。中長期的な教育改革を効果的に進めていく上で、フレームワークリソース、ヒューマンリソースの両面で教職大学院の役割は重要であるだろうと思っています。

高大接続の部分については、どちらかという、今まで実施されてきている高大連携が実績を積んできて、蓄積しているので、そこを活用しながら、高大接続につないでいくことを考えています。高等学校でも実践的高大連携を評価している校長はかなりいると思っています。

先ほど早稲田大学の矢口先生からお話がありましたが、東京都の教育庁が小学校のカリキュラムについて開発し提示しています。東京都がなぜそれをしなければならなかったか、東京都が何を求めたかという、一つ目が「実践的な指導力の育成」、二つ目が「学術的知見の現場への活用」、三つ目が「コミュニケーション能力の向上」、四つ目が「組織の一員として仕事ができる力の育成」、五つ目が「今日的課題への対応」です。東京都の教育においては、この五つの課題を解決していかなければなりません。これは東京都の置かれた立場としてご理解いただきたいのですが、それに基づいて大学院と連携をさせていただいて、

プログラム化していくということで、現在取り組んでいます。これは恐らく、今後各自治体に波及していくことになると思いますが、田村先生がおっしゃったように、教育行政があまり強くリードしすぎたり、行政的色彩が強くなってもよくないと思います。ですから、教育行政はどちらかというところ黒子に徹するというところだと思います。そして、連携を図りながら、教職大学院の充実・発展を支えていくことではないかと思っています。

三つ目に、「教育を軽んずる国は衰退する」と書きましたが、日本の教育にトップが入ってきているのか。トップが率先して教育にとどまって、教育をリードしているのか。これに関連して1970年代に世界的な高等教育を中心とした大変動があったときに、NHKがシリーズで特集を組んだことを記憶しています。Leading groupの人材には、もちろん民間にも行っていただきたいわけですが、教育の場にもバランス良くとどまって、教育をリードしていく環境整備が日本で行われているのかということについていま一度考えていかなければならないと思いました。

それから、やはりお金ということになると思いますが、私が教育庁指導部にいたときには「金はないが知恵で勝負する、それが指導部だ」と言われました。当時、教育施策に取り組む中で、財政的な裏付けの下、それを自分たちで主体的に使いながら企画し具現化していくことができるということが大事だと痛感しました。ですから、ある程度財源というものがフリーハンドで担保されて、それを使いながら考えたことを実行して形にしていけることが、教員を元気にしていくことになるのだろうと思っています。

今、教育庁の話をしてしまいましたが、「教育行政のコミットはどうあるべきか」ということは先ほど申し上げたので、また後ほどご質問があればお答えしたいと思います。現在、都における大学との教員養成カリキュラム連携は義務教育についてのみ行われていますが、これが高等学校についてのプログラムまで範囲を広げることになった場合には果たしてどうなるか。教育庁も優先順位の判断から、そこまでの計画はありませんが、今後、段階を踏んで、ゆくゆくは高等学校まで至るかもしれぬと思います。現在、文科省の初中局が先導的に高等学校教育の今後の在り方について研究・検討を始めています。全国の高等学校、各県教育委員会は恐らく連携していくことになると思います。そのときに、教職大学院とも連携をさせていただき、高等学校教育の充実を図っていかねばならない。送り出す側として人材育成に取り組んでいかねばならないと思っています。

最後に「教職大学院の役割」ということです。教職大学院に対しては、管理職、それから実際指導に当たる教員双方が期待するところ大であると思います。しかし、教職大学院

がどういう内容で動いているのかということについて、今日ご発表いただいた資料を見せていただくと非常によく分かりますが、学校現場にはまだまだ情報が少ない状況にあります。ですから、今後は教職大学院からいろいろと情報を提供していただき、学校の中で管理職や教員が自らの立場に引きつけて教職大学院を把握して、学生を送り出す、あるいは現職の教員や管理職を送り出すということに力を入れていくということが、今後、高等学校にとっては重要なことであると思います。

大学教員にはサバティカルというものがありますが、高等学校教員にはサバティカルはありません。ですから、教員が教職専門能力を充電して元気になるためには、一定期間、校務を離れて教職大学院等の専門のコースで研究することが活性化の源であると思っています。また、リカレントの場でもあるということも重要です。私どもが教職大学院に対して期待することは大なるものがあります。ですから、今後、一層われわれも研究をさせていただいて、皆様方と連携させていただければありがたいと思っています。以上です。

(加治佐) 最後に岡島先生、お願いいたします。

○学校現場から見た教員免許更新制と大学・教職大学院等での学ぶ機会

(岡島) 日本教職員組合の岡島です。日教組という通称を使うと大変イメージが悪いのですが、今日はそれで通します。今日は、教職員組合の考えを述べるというよりも、プロフィールにもありますが、私は石川県の小学校の教員ですので、そのような学校現場の立場から各都道府県の状況や声を集約していますので、そのような点から意見を述べさせていただきます。

レジュメは26～27ページです。一つは、今テーマになっている教職大学院・大学での学びの在り方、それから今、学校現場では大学での学びということ、免許更新講習に行くということが喫緊の課題です。大きくその2点についてお話をしたいと思っています。時間も限られていますので、レジュメに沿ってお話して、途中で時間がなくなれば、あとはレジュメを見ていただくようお願いしたいと思います。

一つ目に、資質能力や力量、専門性といったことが今、論議されていますが、これは当然大事なことです。地域の大切な子どもたちを預かっているので、当然、教員としての専門的な知識をつける、または個に応じた教育実践をする、授業づくりをするということが中心的な課題になると思います。

とりわけ2点目の、先ほどから出ているPISA2009の低レベル層の多さという問題がありますが、学力の底上げというものも学校現場では大事にすべきところで、それについては個々の課題把握、学びの過程を把握しつつ、次の授業につなげていく、翌日につなげていくことが大事です。その根底になるのがやはり人間関係づくりでしょう。これは私も一番苦勞するところです。最初の4月からの学級づくり、授業づくりもそうですが、そのような教育活動の在り方を子どもたちにどう提示していくかということです。それから、地域の子どもが来ても、それぞれ課題が違うので、それに応じた対応が教員としてできるかということも学校現場に求められている一番大きな課題です。

3点目に、地域保護者との関係づくりも求められるということになります。そういったことは子どもたちの学習面で、教材づくり、学ぶ楽しさや子どもたちの意欲につながると



いう点でも重要だと考えているところです。

それには、先ほどから何度も出ているように、今、学校現場が大変超勤多忙の状況にあつて、一人一人の学力保証につながることや十分な教材研究や授業準備の時間がなかなか確保できないという状況があります。今も少人数学級の定数改善を含めた論議がされていますが、これは必要不可欠なものであろうということです。私も現職の折に、一番楽しいのは地域の教材づくりです。教材開発が一番時間をかけてじっくりやりたいところです。それが子どもたちの意欲にも結び付いていきます。それにはやはり時間がかかります。私は小学校ですが、ある教科だけでなく、1日何教科も教えるので、そういう中でそのような時間が当然、学校の勤務時間外に行ってしまうということになります。その時間の保障というか、そのようなことはぜひ支援策が要ります。その中で力量や専門性を高めるといふ方策を考えていくべきだと思います。

二つ目に、免許更新制、大学での学びの課題・問題点について書きました。最新の知識・技能の修得ということで行われています。第1期目のグループがこの1月末に修了認定ということになります。一番大きな問題点は、資格要件（失効・失職）と連動しているということではないか。大学での学びについては、必要に応じて研修の一環としていくということには私も大変いいことだと思います。それが義務化されて、決まった講座の中で行かなければいけない、片や、いろいろな教科や免許があるわけで、それにすべて連動したものになっているかどうかというのは、大学側の講習開設状況で難しい場合もありますので、こうした点はぜひ改善を願いたいと思います。そのようなことが教員の前向きなというか、意欲的な大学の学びにつながらない点ではないかということです。

併せて、それには負担がかかっているということです。受講料だけではなくて、交通費もそうですし、多くは宿泊費もかかっているんで、それがすべて教員の負担。さらには枠の中、自分の思った講習に行けるわけではない。中にはうまくいっていることもあるとは思いますが、そのような点も大学での学びの問題点であろうということです。

最後に、学校現場はどうしてもニーズに合ったというか、どうせ受けるのなら自分の持っている課題ということで、例えば私であれば、学校に特別支援の要る子が普通学級にもいました。先輩方の力もいろいろ借りながら、学級経営づくりの中でやってきましたが、一度大学で学ぶのならば、今は特別支援教育が入っているので、そのようなことを学んでみたいと。大学で学ぶのですから、お金も払いましょと前向きに行けるのですが、そういう講習が更新講習の中にあるか、どの県にもあるか、確実に出られるかということ、これ

はまた課題があります。そのようなことをぜひお願いしたいということです。

三つ目に、大学・教職大学院での学びの機会というものが研修の一環としてあってもいいと思います。それには、今言ったような、自分の持っているクラス、学校での課題に即したものにしたいということが大きな意欲につながるものだと考えます。今はどちらかというと、夏休み中に集中します。都道府県教育委員会の講習も大体夏休み中に集中します。そうすると、今は県教委の研修と大学の講習を一体となっていてやっている都道府県もあることはありますが、主に別々にやっておき、行くのは同じ教員ということになります。とりわけ10年研との絡みで、そこで重なる教員もあります。そのようなところは一体となって、自主的、主体的に行けるような学びの在り方は大事ではないかと思っています。

それから、抜本の見直しの観点については、日本教職員組合も養成・採用・研修一体というのは昔から使っています。今の鈴木副大臣の方向性と全く一致するものではありませんが、考え方として、単なる養成だけを変えるのではなくて、今言ったような研修体系も変えなければいけないし、採用の問題もある。そこは時間をかけてということでした。当然時間はかかると思いますが、学校現場の現状も含めた改革が必要になってくると思います。とりわけ研修との一体的見直しということで、今は初任研、10年研などの法定研修もありますし、都道府県独自でやっている研修もあるので、そのようなところは一体となってぜひ見直していただきたいということです。

右側に資料を付けたのは、文部科学省のものです。資料1は、ご承知のとおり、大学が集計したら、9割がいいといっているということで、集計結果を載せてあります。ご承知のとおり、教員は大体まじめです。何か県教委の研修を受けても、よほど悪くない限り悪いとは書きません。うーんと思っても、「だいたいよい」につけます。とりわけ、これは修了認定に関係があります。全く認定には関係ないとはいえ、そういうことも意識的に作用します。

その下の、この前の調査結果を見て、矢印でつなぎました。ではニーズに合っているかということになると、さほど高い数字がありません。そうすると学校現場でそれが活かされるか。今の体系の中では、講習体験を現場でも生かすということは難しいとは思いますが、そのような点は課題になってくるでしょう。要するに自分の問題意識があって行っているかどうかというようなことが大きな課題ではないかと思っています。

費用の問題や多忙な状況の中での参加の難しさについては、教職員だけではなく、学校長や教育委員会からも大変問題があると高い数字が上がっているの、10年間かけてじっ

くりということには大変賛成しますが、喫緊の課題の講習の対応については10年待ってられないのではないか。そうでなければ、前向きに学校現場から自分の専門性を高めようという意識につながらないのではないかと思います。以上です。

○ディスカッション

(加治佐) どうもありがとうございました。4人の方に大体時間をお守りいただきましたが、それでもあと30分ぐらいしかありません。皆さんお気付きのように、非常に多様な観点から、多様なことをご指摘いただいたと思います。時間の関係上、それをいちいち振り返ることはしませんが、私がもう少し深めてみたいと思うのは、われわれ大学、教職大学院関係者にとって特に関心事であるのは、今後の改革の4+αや専門免許状等々の制度化や実施において、大学や大学院が中核になるのだと、要するに、フォーマルには大学がすべて担っていくのだという方向で大体考えているのだということを田村先生がおっしゃったと思います。

一方で、これからの教員の資質向上、力量形成は大学、大学院と教育委員会、あるいは地域、あるいは民間など、いろいろな関係者が一体となって当事者意識を持ってやっていくのだということもまた述べられています。大学、大学院が今後も、あるいはこれまで以上に、大学外部で行われているさまざまな教育活動を取り込みながらやっていくために、より何が求められるのかということ、それぞれのお立場からお話いただければと思います。

私も教職大学院を作るかかわりの中で、一種の悪口のつもりで言われたのだと思いますが、教職大学院というのは教育委員会がやっている行政研修と一緒にではないかということも耳にしたことがありました。そうではないということを書いてきましたが、他方、教育委員会の中にも大学への不信は一貫してあるのだと思います。恐らくそういう議論を中教審の中でされていると思います。そうであるにもかかわらず、養成期間を延ばすとか、現職教員の力量を上げるといったときには、やはり大学が中核になります。その方向にあるということですが、そのために大学は何をしなければいけないのか、どうあるべきなのかということ、それぞれのお立場からもう少しずつお話しいただければ、われわれの参考になると思います。

(田村) 非常に重要な視点を指摘されたので、お聞きしながら、そうだなと思いました。いろいろなご意見が教育委員会から出てきて、はっきり言うと、そんなことが連携されていないのかとびっくりすることがたくさんありました。この閉鎖性はどちらが原因なのかよく分かりませんが、双方ともあまりやる気がなかったのかなと感じないでもありません。

大学は基本的に教員の製作責任者ですから、PL法があるように、やはり製作責任者だという自覚をお持ちいただきたいという気がします。教師を育てているのだと、教師を通して日本の未来を育てているのだという自覚を全員がお持ちいただくということが基本だと思います。そういう自覚をお持ちになれば、就職した先でどんな働きをしているのか、どこが足りなかったのか、どのようにしたら良かったのかというようなことの日常的な交流が自然に生まれてくるはずですが、お忙しいし、ご自分の研究等もおありになるのだと思うのですが、ほかの部分と違って、教育にかかわる大学というのは、教師という人間を育てて世に送り出しているわけです。その部分はかなり重い責任があるので、ぜひそのことを自覚していただきたいと思います。

教育委員会の方はむしろそれを待っているというか、そうしてもらいたいという感じもともと非常にあります。幾つかの地方の国立で行われている教職大学院の実践などを拝見して、その大学は積極的に教育委員会と連携をとっています。そうすると、非常に積極的に教育委員会が対応しているという実態を目にしました。ですから、大学側の姿勢がきっかけなのではないかと今は思っています。つまり、ざっくり言えば、悪かったのは大学なのかなと思っています。では大学は駄目だとは絶対に言えないと思っていますので、やはり変わってもらわなければならないという実感があります。

(矢口) 大学の関係者、教員としてはどきっとするようなご質問ですが、4+αのことを考える際、中教審の議事を拝見すると、教育委員会の立場からの話と、大学の先生方の立場とぶつかる部分があるようです。さらに、私は私立大学の立場からお話させていただきましたが、教育委員会の立場に加え、私立の小中高とその役割はどうなるのか、その環境をどうするのかも気になっていることです。

田村先生は、先ほどグローバル化、あるいは先端科学技術という日本の将来像についてお話されました。その点についてです。

教職大学院ができて良かったのは、往還する際に学校の先生方とのやり取りもあるし、教育委員会と密接に組ませていただかないと動かなくなるので、子どもの問題、学校の問題、地域の問題、親の現実の問題を、学生、教員たちが理解しながら授業をすすめていく。そういう点で教育委員会と大学との連携は大きな成果になると思います。

同時に、例えば現職の先生方には、もっと日本の科学技術や文化の先端にかかわる部分を学んでいただけないか。そのため、大学内で教職大学院の担当者に加え、学内の多様な

専門諸科学、例えば理工学、政治経済、健康科学と結びついた教育機会を準備できないか。学校の先生方とこれから教員を目指す学生、さらに大学の教員が、学校とそれを取りまく現実を共有していくことの大切さ、同時に大学は最先端の課題を先生方、それを目指す学生に提供していく、というしくみの必要性です。

(青山) 私も特別部会に出席しているので、教育行政の特に採用の責任者になっていらっしゃる行政の委員の先生方のご意見を繰り返し、繰り返し聞く機会があります。田村先生がおっしゃったように、大学の関係者の委員の皆さんに対して、かなり厳しい注文を行っていらっしゃいます。これは養成と研修の間に採用がありますが、その段階で教育委員会が意図する形で出てこないことに対するいらだちがあるのではないかと思います。採用でのミスマッチということになるのかもしれませんが、教職大学院や教育養成課程の研修は専門性に担保されていて、この専門性を授けるところはどこかという、行政ではありません。大学で教育をしていただく中で、専門性が学生に身に付いて、それを $4+\alpha$ という期間の中でさらに成熟させていく、あるいは精緻化していくというものなのではないかと思っています。

先ほどのレジュメで「社会的教養、社会的常識の欠如を生む閉鎖性」と書かせていただきましたが、よくいわれるのは、教員には社会性がないのではないか、社会的常識に欠けているのではないだろうかということで、これは私の経験でもそういうことがいわれてきましたが、果たしてそうなのだろうかということは考えています。教員になる、あるいは教員を志向する学生が社会の動きに対して目を閉ざしているのか、耳を閉ざしているのかという、決してそういうことではないと思います。教員を志向する学生の、素養という言葉方をすると非常に限定的になってしまいますが、世界観や価値観などの成せるところであろうと思われます。しかし、それは大学生だからなのかという、そうではなくて、高校生、中学生、小学生という、その前段の成長過程から醸成されてきていることなのだろうと思います。ですから、大学や大学院だけではなくて、義務教育や後期中等教育が全体で総掛かりで対応していかなければならないと思います。その中で教員を志望する学生に対して、注入し、刺激して、良い先生になってもらうというプロセスを作っていかなければならないと思います。

教養教育による一般教養や教科教養の醸成、外部人材の投入による社会的教養、社会的常識の醸成、学部学生間の相互刺激の醸成は大学や大学院にお願いしなければならないと

ころであると思います。教職課程、教員養成課程、教育学部、大学院、教職大学院というカテゴリーの連携を自分なりに考えてみましたが、専門化していく段階制が担保されて、教育課程の接続性の向上が図られていかなければならないと思います。それが図られることによって、専門性もさらに高まって、採用段階については、受け入れる側である行政の専務的な担当者として、送り出す側の大学の専務的担当者の方たちが常時、相互にモニターする環境の下、円滑なコミュニケーション等の疎通を通してミスマッチを解消していくことが重要であると思います。以上です。

(岡島) 4+αのことは、私のレジюмеの四角の一つ目に書いてあるので、説明はあまり要らないのではないかと思います。先ほど発表を聞いていたら、教職大学院でも、子どもたちとのつながりや地域との関係などを学んでいるというのは大変いいことだろうと思いますが、学校から現場に入るのも、そのようなものは学校現場の中で培われるべきものというか、中心になります。そのようなことで今、同僚性や学び合いは重要で、そのための教育施策が求められているというのは先ほど申しました。そういう意味では、修士化を目指していくということについてはいいと思いますが、一挙に4+αが今の中で行われるということは大変厳しいのではないかと。やはり今の4年制を原則としつつも、そのような研修との関係の中で、修士化、または大学での学びができるような制度設計がなされるべきだろうと思います。

教職大学院や大学院での学びも、先ほども言ったように、一つの研修の場にぜひしていただきたい。教育委員会がやるものだけが研修ではなくて、自主的に学ぶ。例えば地域教材づくりで、勤務地を離れての研修もあります。しかし、今はほとんど認められていないというか、進められていません。夏休みしかできない、じっくりと教材づくりをする。いつも行けないところへ行って研修をしてもらうということも教員の視野を広げることになるので、講習や学校に行くことだけに夏休みが取られては、せっかくの機会が十分に生かされていないのではないかと思います。そのような研修の場が広がって、教員が「これに行きたい」「この大学のこの先生のこんな講義を聴きたい」というようなことで選んで、本当に主体的に行けるような状況にならない限り、行っても意識がない中、ただ研修をさせられたというのでは、本当に意味がないものになると思います。以上です。

(加治佐) ありがとうございます。それでは、フロアの皆さまから4人の方にお尋ね

したいこと、あるいは意見の表明でも結構ですが、何かありませんか。

(真木) 山形大学教職大学院の真木です。先ほどのお話では、採用する側の県教委の責任者でした。それが教職大学院に移って、採用する方から出す方に来たわけです。うちの大学院では、小・中の教員、そして高校の教員も、これは県職員ですが、受けています。特に高校の教員を見ると、教員養成系の学部ではなく、一般の学部からおいでになる先生方が多い。そのときに教員の資質というものはどこで学ぶのかというと、現場よりも、そういう機関がなければ学べません。リカレント教育として教職大学院を選ぶことによって、そこでやる教職というものをあらためて受け止めている先生方が多いと感じています。

そこで、先ほどの青山先生のお話でお尋ねしたいのですが、高校の立場として、今、全国的には現職教員を教職大学院にやっているということが少ないかと思います。今のような実態を踏まえて、今後、そういう研修の場として大いに教職大学院を活用していく方向にあるべきなのか、いかなるものか、その辺をもう1回お聞かせいただければありがたいと思います。



(青山) 結論から申し上げますと、そういう機会が確保されるべきだと思います。しかし、なかなか派遣できません。つまり、教員の派遣に伴う後補充の問題があって難しいのです。

例えば私の学校では休業研修制度を使って休職して1年間大学院へ出て、2年目は通いで大学院で研修を続けている教員がいます。教員全員が大学院へ出ていってしまうなどということはもちろんありませんが、教職大学院等での研修に取り組みたいという意欲的な教員の意志をきちんと受け止めて、積極的に送り出すということは高等学校にとってこれから大事だと思います。

(加治佐) 意欲や必要性は十分あるのだけれども、なかなか条件がそろわないというところなのでしょうか。

(真木) 今の高校に限らず、ほかのところもその後補充の問題ということで、結局制度として、うちの大学院は2年次においても実習を課していますが、後補充がままなりません。このままの制度では先細りだろうと私は正直思います。制度としてその辺をしっかりと確保していただけるよう、今日は関係者もいらっしゃると思いますので、よろしく願いしたいと思います。以上です。

(加治佐) 実習の場合の現職教員の後補充ですね。

(青山) 東京都の場合も、公的に行政のプログラムとして大学院に派遣するというシステムがありますが、その派遣人数がまだ非常に少ないわけです。ですから、各県の教育委員会が派遣に必要な財源を毎年度確保して、派遣枠を広げていくということが大事だと思います。

(加治佐) ありがとうございます。今、学校実習の場合の後補充のことも出ましたが、今日、われわれはFD委員会から実習の現状・課題についての報告、あるいは実際に体験した学生や指導した教員からの報告がありました。11月30日の審議経過報告では、実習についてはあまり触れられていないと思います。教職大学院の中核の活動が実習ですので、それについて出ていないというのは、まだいろいろまとまりがつかないということは予想できますが、ちょっと不満があります。それがないと、次にどうしていいか分からないということがあります。関係者の方で、そこら辺がどうなっているか、あるいは松木先生、何かご発言があれば。

(田村) 先ほど少し触れたように、まだまとまっていません。暮れぎりぎりまでやって、恐らく1月もやらなければいけないだろうといわれています。最終日は1月30日や31日という話を事前に予告されているので、今年は暮れと正月に大変忙しい思いをするなと思っています。その時点で、今おっしゃったようなことはきちっとやっていきたいと思っています。

また、なかなか難しい問題があつて一概に行きませんが、ただ、今お伺いして、教職大学院の会合ですから、それと違ったことを言うのもいかなものかという気もしないでもありませんが、別に教職大学院だけでなく、いわゆる修士の資格を取るための大学院に行くという道も考えた方がいいのではないかと思います。私どもの学校ではそれをやっていて、もう何人も出ています。それは実質的に1年でできます。2年目は論文だけですから、学校へ行きながらやれるということがあります。そういう方法もあるので、教職大学院でやれば一番いいのですが、いろいろな仕組みで、とにかく教員が資質を少しでも向上させて、学士が修士になれば生徒の見方が違ってきます。さらにドクターになれば、もっと違ってくるわけですから、そのような道を開いていくことはとても大事だと個人的には思っています。

(松木) 具体的の中教審の中間まとめの中では、学校実習等のことについてはそんなに触れられていないと思います。しかし、論を詰めていけば、結局そのような具体的な中身のところに話が集中していくのではないかと、ですから、これからの課題ではないかと思っています。

もう一つ、今度は教職大学院にいる人間の立場から中教審の答申を見ていると、確かに中核だという位置付け、教職大学院が極めて重要な位置付けにあるのだということになっていますが、具体的に見るとあまりないというか、どこの大学院を出ても一般免許にはなってくるということであるならば、技術者側の先生もいらっしゃいますが、たくさんお金をかけて教職大学院をするよりも安上がりの方がいいのではないかと考えてしまうところもあるかなということもあります。教職大学院が中核になるのだというならば、それに見合ったものをどこかにつけていかなければいけないという気もしています。

(加治佐) ですから、大学・大学院でなぜやるかという、やはり高度な専門性が大学

にあるのだということを今日、矢口先生がおっしゃったと思います。まさしくそのとおりだと思います。ただ、そうすると、例えば設置基準にしてもそれなりのものを設けなければいけない。今ある設置基準ももちろん緩められないということになってきます。

一方で、そうすると今度は量的な面で確保ができないということになります。そこに非常に大きなジレンマがあると思います。ただ、私自身は教職大学院だけではなくて、いろいろなほかの学部等々も含めて、要するに開放性を維持するということなので、そういうことを意味するのだと思います。さらには、その他教育委員会の研修や、校内研修ということさえ出ているので、そういうものが単位化されていくということはいいいことだし、幅広くいろいろな研修体験を単位化できることはいいいとは思いますが、一方で言う高度化とそれは本当に相応するのかどうかという問題があります。ここが一つ大きなポイントになってくるのだと本当に思っています。

(田村) 今のご指摘はまさにそのとおりで、教職大学院の発足というのは、2000年の教育改革国民会議のときのテーマで出てきたものです。同時に法科大学院も出ました。法科大学院と教職大学院を比べると、教職大学院はだいぶ冷遇されているというか、あまり大事にされていないというか、そんな実感が率直にあります。これは文部科学省の偉い人が目の前にいるので言いにくいですが、確かにその差がすごくあるので、鈴木寛さんがあれだけはっきりおっしゃったので、どこかで教職大学院に対して公的支援を考えなければいけないのではないかというのは率直な感じとしてあります。内容が良ければ来るわけですから、内容が良くなるためにはいろいろな支援を仕組んでいただけるとありがたいと思いながら審議をしていました。

(加治佐) 時間も残り少なくなってきました。どなたかどうしても言っておきたいという方はおられませんか。パネラーの方はいかがでしょうか。

(青山) 午前中の鈴木寛副大臣がおっしゃった中で非常に印象的だったのは、教職大学院も地域を踏まえて、特化していく、あるいは特性を示していく必要があるということです。今も先生のお話を伺っていて、それぞれの大学院は違うと思います。保有されているヒューマンリソースも、物理的なリソースも違うと思いますので、それらを最大限生かすという形で、そこに特化して各大学院がそれぞれの持ち味で地域に根ざしたプログラムを

示していただいて、高等学校がストレートマスターに行く可能性の高い生徒たちを送り出せるよう、関係資料等を一覧で示していただけると、送り出し側もミスマッチなく送り出しやすくなります。教職大学院が自らの顔を鮮明にする努力は、高等学校にも当てはまります。5400 超校もある高等学校がそれぞれみんな同じだということはありません。自分の顔をはっきりさせていくことが今後一層重要になっていくということと同じだと痛感しました。

(加治佐) 時間ですので、簡単なまとめをさせていただきたいと思います。まとめにはなりません、今日、鈴木副大臣のお話を伺って、非常に元気が出ました。ただ、今のお話を聞くと、これは少し冷静にならなければいけないのではないかという感じです。いずれにしろ、中間まとめというか審議結果の報告を見ても、まだ実習の部分がない、あるいは幼児教育や就学前の部分がないなど、いろいろな問題がありますが、それでもかなり革新的（イノベティブ）なことを言われているのは間違いないし、私自身も基本的には 4 + α や専門免許状には賛成です。

それを大学や大学院が中心になってやるという方向なのだとのことですが、そこにはいろいろな課題があります。ただ、大学にいる者として、あるいは今は大学経営もあずかっていますが、やはりこれまでの連携、要するに外部機関、教育委員会や民間も含めていろいろな地域の団体、さらには学部との連携ということも含めて、あるいはほかの国立大学、私立大学との連携も含めて、ここはいちだんのものが求められるということも感じました。これまでのような、やったからいいというものではなくて、もう一步進めるなり、確固たるものにするというか、それがないとこれはできないのだということも痛感しています。ですから、これはいろいろな意味での連携、いろいろな方向での連携を一步進められるかどうか、本当に進められるかどうかを握っているのだということも痛感した次第です。

いずれにしろ、教職大学院は実習等を通じて、そういう素地を作っていますので、われわれ教職大学院が今後ともそこで先頭になってやっていくということを最後に確認できれば、このシンポジウムの意味もあったのではないかと思います。今日は 4 人の先生方、本当に貴重なご意見をありがとうございました。フロアの皆さま、ご協力ありがとうございました。これで終わります。

パネリスト プロフィール

田村 哲夫 氏

(たむら てつお・中央教育審議会副会長，学校法人渋谷教育学園理事長)

1958年東京大学法学部卒。住友銀行を経て学校法人渋谷教育学園理事，1970年渋谷教育学園理事長に就任，1983年渋谷教育学園幕張中学高等学校，1995年渋谷教育学園渋谷中学高等学校を創立，校長に就任。文部科学省中央教育審議会委員など各種審議会委員，日本私立中学高等学校連合会長を歴任。現在，渋谷教育学園理事長，東京医療保健大学・大学院理事長，文部科学省第5期中央教育審議会副会長，日本ユネスコ国内委員会会長，財団法人アジア・ユネスコ文化センター理事長，政策研究大学院大学客員教授，同志社大学客員教授。

矢口 徹也 氏

(やぐち てつや・早稲田大学教育・総合科学学術院副院長，教授)

1994年早稲田大学教育学部専任講師，1997年同助教授を経て2002年から同教授。この間，2006年同大学教育学部教職課程主任，2008年同大学教務部副部長，2010年同大学教育・総合科学学術院副学術院長に就任。江戸川区，品川区等で外部評価委員等，日本私立大学連合会教員養成問題に関する小委員会委員を歴任。〔主な研究分野〕教育学，社会教育学。〔主な著書〕『山形県連合青年団史』（編著）萌文社，2004年。『女性・しごと・ライフデザイン』（編著）UM出版，2007年。『女子補導団』（単著）成文堂，2008年。

青山 彰 氏

(あおやま あきら・全国高等学校長協会会長，東京都立竹台高等学校長)

1977年東京都立清瀬高等学校教諭，1982年白鷗高等学校教諭，1991年東京都教育委員会指導主事，2000年池袋商業高等学校定時制教頭，2003年墨田川高等学校教頭・副校長，2005年杉並地区昼夜間定時制高校開設準備担当校長，2007年都立荻窪高等学校校長を経て，2008年より現職。この間，都教育委員会での経験を活かし，文部省事業 SELHi 指定校の教育内容の充実に取り組むとともに，都立高校改革計画に基づき，三部制高高等学校開設準備を推進し開校した。現在は普通科中堅校において，学力向上・進路保証の推進，人権尊重教育の推進，部活動推進指定の推進に取り組んでいる。

岡島 真砂樹 氏

(おかじま まさき・日本教職員組合教育文化局長)

東京学芸大学卒。1981年石川県加賀市小学校教諭（23年間一市内小学校4校に勤務），2004年石川県教職員組合教文部長，2006年日本教職員組合中央執行委員を経て，2007年から現職。

「教育政策」の担当として，全国学力調査や教員免許更新制等の学校現場に直結する教育課題にとりくんでいる。

教員養成・研修の高度化と教職大学院の在り方 ～4 + α, 専門免許の行方は～

教員の質の向上に関する審議の動向について

田村 哲夫 中央教育審議会副会長
学校法人渋谷教育学園理事長

教員養成・研修の高度化と教職大学院の在り方 ～4 + α ，専門免許の行方は～

教員養成制度改革・教職大学院と私立大学

矢口 徹也 早稲田大学教育・総合科学学術院副学術院長

1. 教員養成制度改革と教職課程担当者の立場

2. 私立大学団体連合会の委員会で

3. 早稲田大学の場合

4. 生涯学習の視点

教員養成・研修の高度化と教職大学院の在り方 ～4 + α, 専門免許の行方は～

学部と大学院をより一体化した教育課程の整備を進め、
教職大学院に教員養成を一層リードする事態打開を期待する

青山 彰 全国高等学校長協会会長
東京都立竹台高等学校長

1. 教員養成と開放性

- (1) 教育学部（教員養成課程）の変遷
- (2) 開放性が支える教員候補者の確保と養成
- (3) 学部レベルの向上と大学院への接続

2. 教育の世界の特性

- (1) 世代回帰的閉鎖性の存在
- (2) 大学全入、高大接続と学部、大学院との関係性
- (3) 社会的教養、社会的常識の欠如を生む閉鎖性

3. 教育を軽んずる国は衰退する

- (1) トップが教育に留まっているか
- (2) 教育にどれだけ金をかけられるか
- (3) 公教育と私教育の生産的連携の実現

4. 教育行政のコミットはどうあるべきか

- (1) 行政主導の教員養成、大学院連携の在り方
- (2) 教育課題解決のための研修の在り方
- (3) 教育における制度整備の在り方

5. 教職大学院の役割

- (1) 現職教員の意識改革の場
- (2) 学校文化の改革（変革）の旗手
- (3) リカレントの場

教員養成・研修の高度化と教職大学院の在り方 ～4+α, 専門免許の行方は～

学校現場から見た教員免許更新制と大学・教職大学院等での学ぶ機会

岡島 真砂樹 日本教職員組合教育文化局長

1. 教員に求められる資質能力（力量・専門性）について

日々の教育活動や教育研究、学校現場における教職員同士の学び合いなどの同僚性、子どもや保護者・地域との関わり等、学校現場において力量を高めることが重要

- 教科に関する深い理解(専門性)、自主的な教育研究・教材研究に基づく授業実践
- 多様な子どもたちとの人間関係づくり、一人ひとりの子に寄り添った支援
- 保護者・地域との関わり、教育活動等における地域との連携

力量・専門性の向上を図るためには、子どもと向き合う時間や教材研究・授業準備の時間等の確保が必要であり、教職員の定数改善や教育予算の拡充など学校現場への支援が不可欠

2. 教員免許更新制の問題点について

- 大学での学び(講習)が資格要件(失効・失職)と連動している。
- 講習(大学等)と研修(都道府県教委)の整合性⇒教職員の時間的・経済的負担
- 画一的な講習×⇒教員の意欲・専門性や学校現場のニーズにつながる講習内容

(資料1・2参照)

3. 大学・教職大学院等での学びの機会について

勤務場所を離れた研修や大学等での研修等を自主的・主体的な研修の場と位置づけ、幅広く研修の機会を保障⇒教職大学院等での自主的な学び直し

4. 教員免許制度の抜本的見直しについて

制度の見直しにあたっては、養成段階のあり方のみならず、養成(◆)・採用(■)・研修(▲)を一体のものにとらえ検討すべき。また、教員の社会的地位や教職の安定(処遇・定数改善)の観点から、教員の意欲・やりがいにつながる制度とする。

【抜本改革における制度設計の観点】

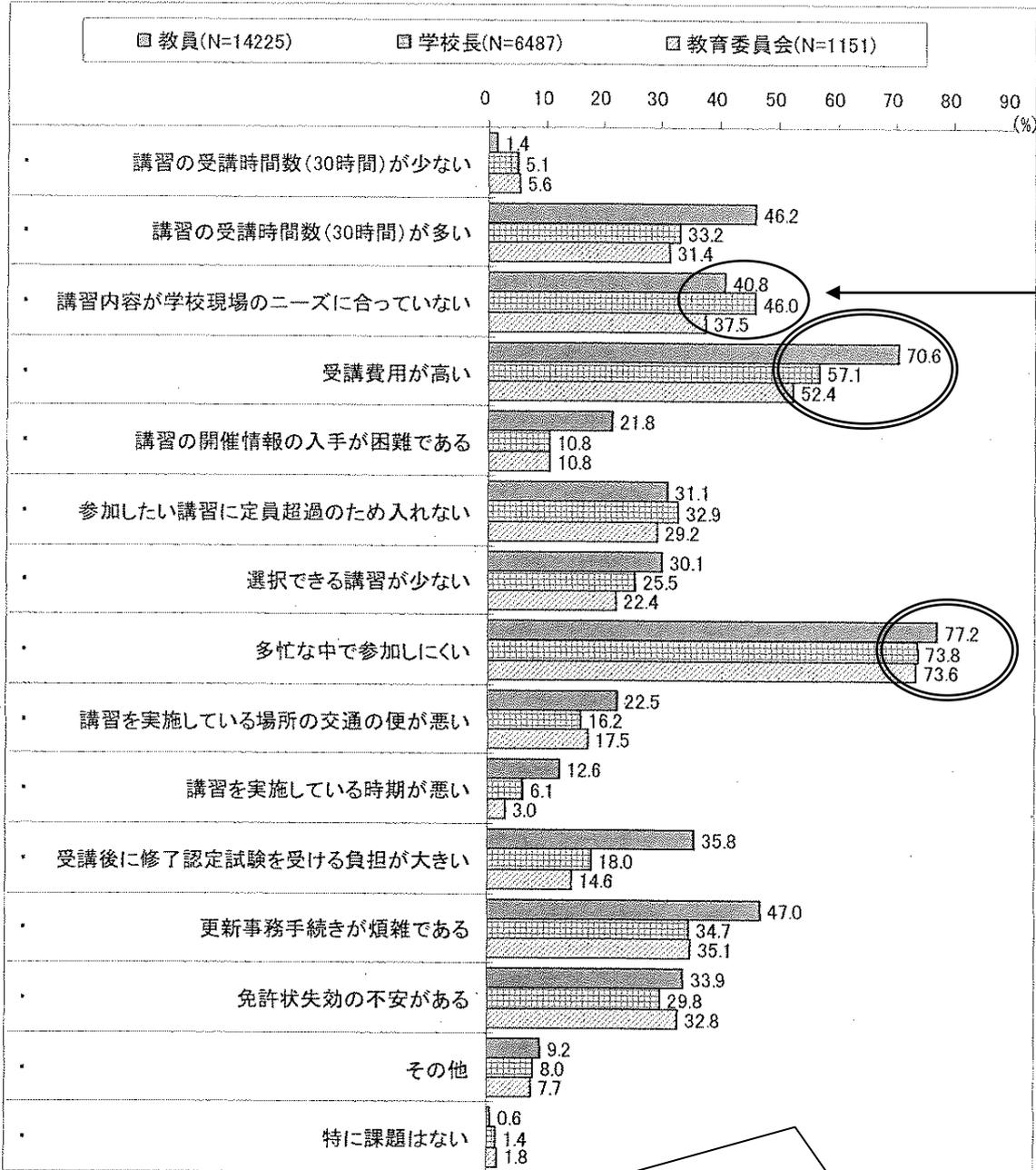
- ◆学生の「教職離れ」につながらないように手立て⇒開放制の原則の堅持・現行の4年制を原則
⇒修士課程への負担軽減(給付制の奨学金?)
- ◆大学側の条件整備 ⇒カリキュラムのあり方・教育実習の充実
- 多様な人材確保につながる採用 ⇒多様な採用方式かつ公正・透明な採用システム
⇒非常勤・講師の配置から正規教職員の採用へ
- ▲教員の意欲を喚起する研修体系 ⇒法定研修・各都道府県の研修の見直し
⇒自主的・主体的な研修をすすめるための手立て
⇒教職員定数の改善・教育予算の拡充

【資料1】2009年度更新講習に対する事後評価結果

- I. 講習の内容・方法について
- II. 知識・技能の習得の成果について
- III. 講習の運営面について
(受講者数、会場、連絡等)

3項目の合計値	〔必修〕	〔選択〕
<よい>	41.8%	56.2%
<だいたいよい>	49.0%	37.6%
<あまり十分でない>	8.4%	5.5%
<不十分>	0.8%	0.6%

【資料2】文科省「教員の資質向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査」
(教員免許更新制の課題に関する調査結果抜粋)



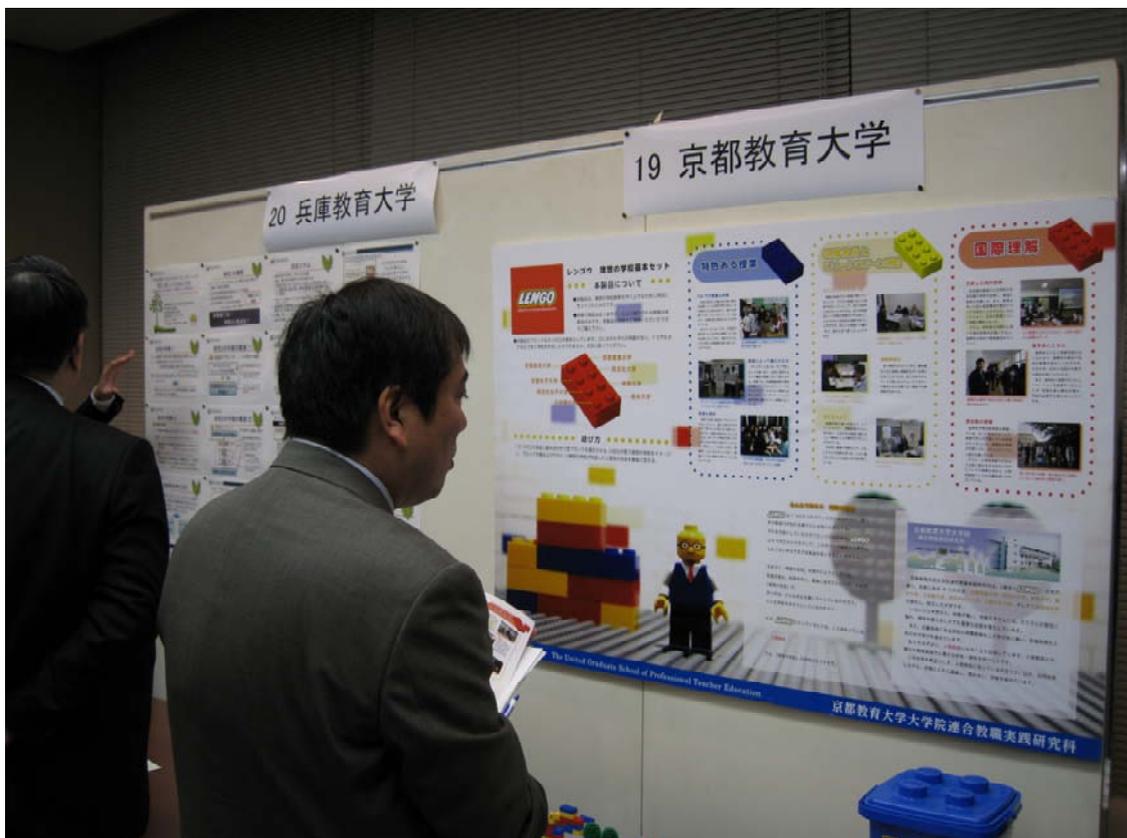
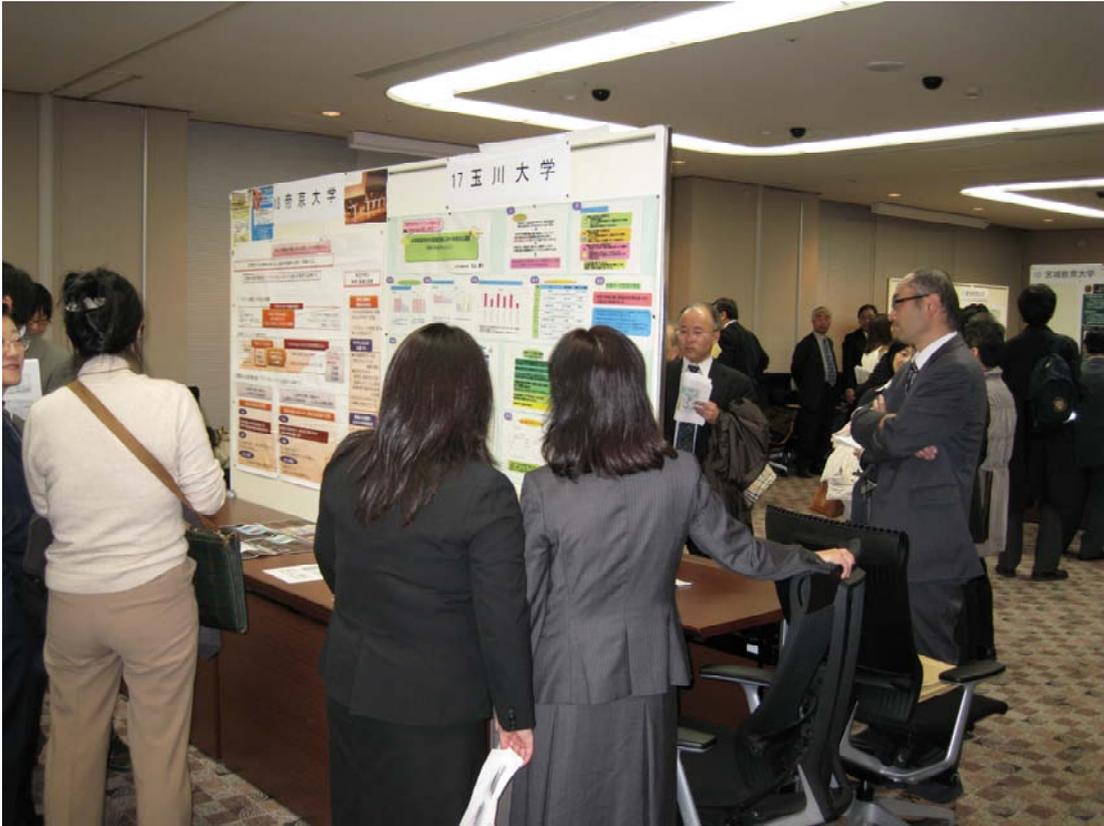
免許更新制に関わり「受講費用が高い」「多忙な中で参加しにくい」など教職員の経済的・時間的負担については、教職員に限らず校長・教育委員会においても高い割合となっている。

6 ポスターセッション

「教職大学院における教育研究の成果」成果発表の概要

大学名	区分	氏名	現職	成果発表のタイトル
北海道教育大学	大学院1年生	安井 政樹	室蘭市立絵鞆小学校教諭	教職大学院での学びで自分のカラーをつくる
宮城教育大学	大学院2年生	藤坂 雄一	石巻市立雄勝小学校教諭	支え合い、学び合い、高め合う教職員集団づくりー研修システムの構築とそれを支える校務の効率化を通してー
山形大学	大学院2年生	白田 克幸	大江町立左沢小学校教諭	小学校キャリア教育カリキュラムの策定と実践化のためのマネジメントの方策ー地域社会の教育力を生かした取り組みを通してー
群馬大学	修了生	藤原 保	桐生市立昭和小学校教諭	家庭・地域との連携を重視した学校運営の確立
東京学芸大学	大学院1年生	傳田 学	北区立滝野川第五小学校主任教諭	学校におけるプロジェクトマネジメントの理論と実際
創価大学	修了生	小泉 弘代	柏市立柏第八小学校教諭	一人ひとりの『学び』を育むー授業実践の省察を通してー
玉川大学	大学院1年生	丸山 順子	江戸川区立第五葛西小学校主幹教諭	小学校外国語活動における高学年担任の現状と課題ー教師の支援を中心にしてー
帝京大学	大学院2年生	石井 美香	帝京大学小学校教諭	目の前の子どもの事実を深くとらえ、理論的に追究し授業をつくる
早稲田大学	修了生	深沢 享史	荒川区立第三中学校教諭	①数学的思考力・表現力を高める中学校数学科授業実践 ②生徒一人ひとりの居場所をつくる学級経営実践
上越教育大学	大学院2年生	千原 健志	上越市立城北中学校教諭	小中連携による学校経営の探究ー学力向上と社会性育成に対する支援を中心としてー
福井大学	大学院1年生	川畑 成央	美浜町立美浜中学校教諭	校内研究会と学校づくり
岐阜大学	大学院2年生	木村 正男	可児市立南帷子小学校教諭	予防・開発的な学校教育相談のあり方ー他機関連携を含めた態勢づくりと未然防止プログラムについてー
静岡大学	大学院2年生	高木 理恵	浜松市立与進北小学校教諭	見方を変える、見方を広げる
常葉学園大学	修了生	鈴木 宏征	藤枝市立岡部小学校教諭、 教務主任	「現場に生きる」「現場で活かす」学校運営研究とその実践
愛知教育大学	修了生	吉峯 宏明	愛知県大府市立大府中学校教諭	学ぶ楽しさと、確かな学力（習得・活用）を身につける中学校理科の授業開発ー科学的リテラシー・言語活動の充実・カリキュラム開発への視点ー
京都教育大学	大学院1年生	入矢 完	宮津市立上宮津小学校教諭	「人間教師」を目指してー豊かな人間性と確かな実践的指導力ー
兵庫教育大学	大学院2年生	小川 博士	浜松市立与進小学校教諭	小学校理科におけるオーセンティック概念に基づいた指導と評価ー第6学年理科「ものの燃え方」を事例とした実践を通してー
奈良教育大学	大学院2年生	日暮 千早	ストレートマスター	学びの軌跡に基づく授業実践力向上に向けた取り組み
岡山大学	修了生	平松 克茂	小田郡矢掛町立山田小学校教諭	知識・技能の「未習得や剥落」を克服する指導の在り方ー算数科教育を通してー
鳴門教育大学	修了生	池田 勝久	浜松市立北小学校教諭	外国語活動推進のためのマネジメント研修普及を目指して
福岡教育大学	大学院2年生	香田 陽子	直方市立直方東小学校教諭	援助ニーズの高い小学生に対する学校全体でのチーム援助のシステム化
長崎大学	大学院2年生	吉川 透	長崎県立川棚特別支援学校教諭	教職大学院での学びを通して深めたこと
宮崎大学	修了生	片山 真貴	延岡市立東小学校教諭	教職大学院における学修成果に基づく授業力の向上

ポスターセッションの様子



教職大学院での学びで自分のカラーをつくる

北海道教育大学教育学研究科 高度教職実践専攻 高度教職実践専修 M1

安井 政 樹（北海道室蘭市立絵鞆小学校 教諭）

1 はじめに

教職大学院での学びは、多くの立場の人との学びである（「學」の「メ」は交わりの意）。

これは、立場や視点の違う院生との交わり（関わり）を通して、自分のカラーを見つけ、さらに他者のカラーをも吸収し、新たな自分のカラーを生み出す過程である。

今回のポスターセッションでは、学校体制づくりや学校づくり等で抱えていた自己の課題について、視野を広げながらリフレクションすることを通して、課題解決の見通しをもってきた「学び物語」について発表を行った。

2 北海道教育大学教職大学院ならではの学び

2.1 様々な関わりの中で学ぶ

広大な北海道の中の3キャンパスを双方向遠隔授業システムで結び、基本的にすべての講義が行われている。札幌-釧路間（直線距離約246km）は、四国が入るほどの距離であり、それだけ様々な地域性（気候、都市部へき地など）の違いがある。それを活かしながら、自己のリフレクションにつなげている。



2.2 他校種の現職・ストレートマスターの関わりの中で学ぶ

日常の勤務では、なかなか関わるのが少ない他校種（小学校、中学校、高等学校、特別支援学校）の現職院生やストレートマスター院生が、すべての講義とともに学んでいる（但し、実習のみ現職とストレートは別）。いろいろなカラーと交わることで、自己のカラーを見直し、より深めていくことができ、その中で、自校種の当たり前を問い直し、リフレクションに活かしている。

2.3 実習を通して学ぶ

自己の課題について、講義などを通して学んだことをいかして検証していく実習が設定されている。現職は、1年時にリーダー力育成実習Ⅰ・Ⅱ、2年時に学校課題解決実習が設定されている。この中で、大学院での学びと学校現場の実際を往還させていく。

2.4 教職大学院での自分の「学び物語」づくり

〔MOB (My Original Book) づくり〕

講義や実習を通した2年間の学びの軌跡を「MOB」としてまとめる。当初の自分の考え方がどのように変化していったのか、その要因は何か。その結果、自分はどのような考え方になっているのか。新たな自分のカラーができるまでをまとめたものである。

これを整理することによって、さらにリフレクションを深めるとともに、自分の変容を可視化することによって、内省的実践家への道を歩むことができるようになる。



3 「学び物語」の具体例（発表の一部を抜粋）

自己の課題であった「研究部長として校内研修を推進するために」というテーマを設定して、講義や演習を通して学んだ視点を活かしながら、リフレクションを行った。

具体的な学びとして、講義「学級の主体性をはぐくむ」では、リーダー性の育成という観点で学級内における担任のリーダーシップの在り方について学んだ。また、講義「生徒指導と同僚性」では、同僚でチームとして仕事をするために必要なことを検討した。

教官から「同僚からどう見られているか。視点を変えてみるのが重要である」という助言をもらったり、他の院生から「先生方が研究に対して消極的なのは、どこの学校でもよくある。良いところをほめて、気分良くやってもらうのが大事。」という助言をもらったりもした。

このような学びの中で、自己のリフレクションを深め、「今までは課題達成を重視しすぎたため人間関係がこじれ、校内研修の推進をうまく図ることができなかった。」事が明らかになってきた。このような反省をもとに解決の見通しとして、人間関係を重視したリーダーシップをとること、その際に具体的なビジョンを子どもの姿として示すこと等が挙げることができた。

この「職員に対するリーダーシップ」の学びをさらに発展させ、学級内における担任のリーダーシップについて、この学びを生かすことができる。

4月の学級びらきの時点において、担任が学級の構成員（児童）から信任されているとは限らない（特に学級崩壊を経験した学級では、教師の権威が維持されていない。）。そのため、まず「子どもとともにビジョンを描く（学級目標づくり）」ことが重要であり、「個々を尊重（居場所づくり・所属感）」や「PM理論におけるM機能の重視」を通して、学級経営をスムーズにスタートすることができると考えられる。このように子どもから担任が信任を得ているという過信から脱出し、リーダーシップを確立するリーダー行動が必要である。

この学びのように、自己の経験を振り返り、次の実践へとつなげる過程をまとめながら、さらに1年間研究を進めていきたい。

支え合い、学び合い、高め合う教職員集団づくり

—研修システムの構築とそれを支える校務の効率化を通して—

宮城教育大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 2年

藤坂雄一 (石巻市立雄勝小学校教諭)

I 主題設定の理由

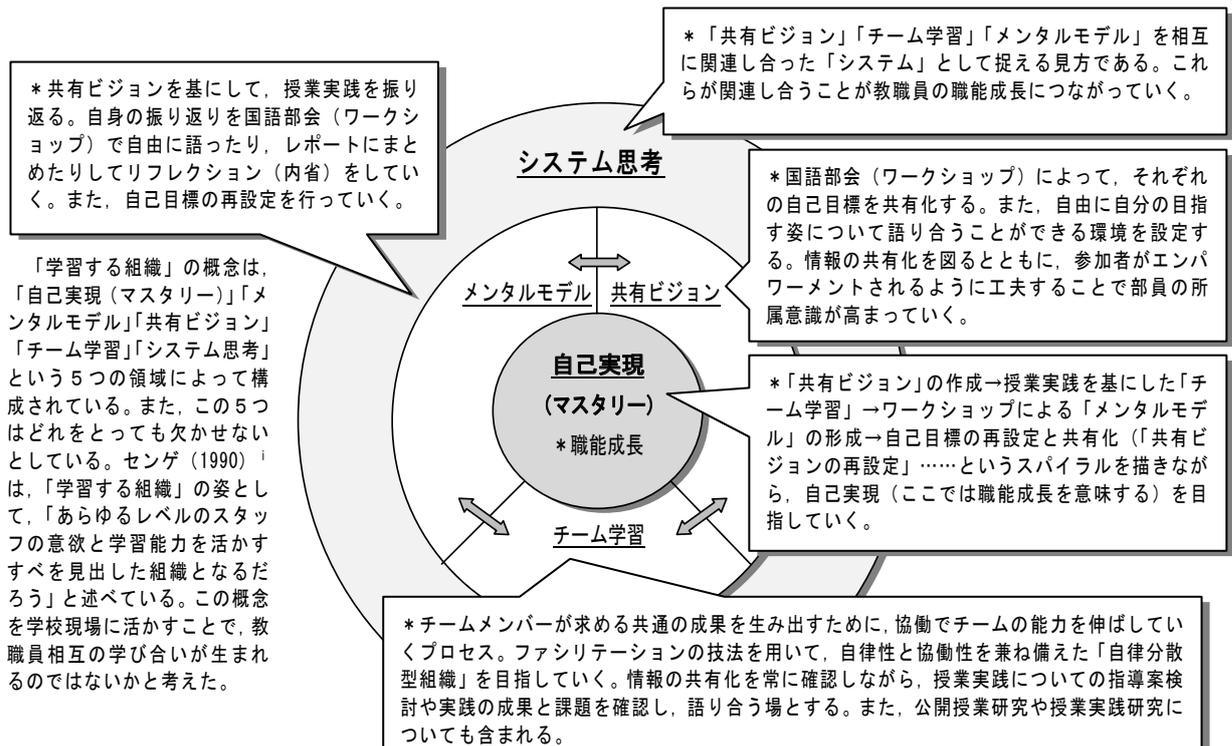
学校経営の中核は授業であり、教職員が児童生徒に向き合う時間は、何よりも重要であると考える。そこで、学校を「授業研究中心」の運営に転換する研修システムを構築し、それを支える校務の効率化を図ることが、自主的に研修する職場風土を醸成し、そこに教職員相互の学び合いが生まれるものと考え、本主題を設定した。

II 研究方法

- ① 日々の授業実践に役立つ継続性のある授業研究システムを構築することを通して、教職員相互の学び合いが生まれる環境設定のあり方を探る。
- ② 児童生徒に向き合う時間を拡充するとともに、それを支える校務の効率化について、実践事例を収集することを通して明らかにする。

III これまでの実践研究

▼センゲの概念を基に筆者が作図し注釈を付記した。



i センゲ（1990）『最強組織の法則—新時代のチームワークとは何か—』（徳間書店）

教育目標	人格の完成と平和で民主的な国家及び社会の形成者を目指して、真理と正義を希求する、心豊かで自主的、創造的な精神に満ちた、心身ともに健康な児童を育成する。						
研究主題	算数科・国語科における考える力・表現する力を育てるための指導法の工夫 ～「自分の考えを書く活動」への支援の工夫を通して～						
目指す児童像	学習課題を解決することを通して、自分の考えを書き、説明できる児童						
目指す教師像	児童の考える力と表現する力を育てるために、日常的に授業を改善しようと努力する教師						
視点①②③	① 授業改善のための自己目標の設定 ② 学習過程に導入した「自分の考えを書く活動」への支援の工夫 ③ 一人一人の問題解決への支援と評価の工夫						
	5月	6月	7月・8月	9月	10月		
A 教諭（5年） 教職年数：15年	◆共有ビジョンの確認と自己目標の設定	提案授業 「ちかい」	授業「動物の体」	◇公開研究会の指導案作成のための ワークショップ	◆授業を見合いながら、語り合う会		
B 教諭（3年） 教職年数：11年		自己目標	事後検討			提案授業 「ゆうすげ村」	◆自主公開研究会
C 教諭（2年） 教職年数：1年		◆指導主事訪問	授業「雨の日のおさんぼ」			自己目標	
D 教諭（初任研担当） 教職年数：20年			生活單元における考えて書く活動			自己目標	
E 講師（特別支援） 教職年数：2年			「思い出して書こう」			自己目標	

▲ねらいをもって日常的に授業改善を行うための国語科のカリキュラムデザイン

部員一人一人が自身の指導力の段階を把握し、ねらいをもって日常的に授業を改善することを目指すために、カリキュラムデザインを作成した。部員一人一人が自己目標を設定し、単元を通してどのように改善してきたのか、その方法とプロセスを検討している。児童にどのような力がついたのかを見取りながら、単元全体を通して授業改善を目指した。

IV まとめと課題

- 国語部における「学習する組織」のサイクルは機能することができたものと考えられる。一人一人の自己目標をチームとして認識することにより、指導計画を考える際の話し合いにおいて話題を焦点化しながら進めることができるようになった。また、授業実践をしていくにあたり生活指導の問題についても自然と語られるようになり、児童の良好な人間関係の構築という新たな共通課題についても認識されるようになった。国語科の学習指導のみならず生活指導や学級づくりにまで、一人一人のキャリアに応じて課題を認識する力が高まっており、ワークショップにおいて自由に語り合うことによって学級経営力の向上にもつながっているのではないかと考える。今後は、小集団のサイクルを学校全体のサイクルに発展させていくことが課題である。
- ファシリテーションの学校現場への導入方法について詳細なプランを練るとともに、プランを検証していく。
- 本発表では触れなかったが、校務の効率化を実践している学校を紹介するガイドブックを作成するとともに、効率化を図るための手立てをプランとして提案したい。

小学校キャリア教育カリキュラムの策定と 実践化のためのマネジメントの方策 — 地域社会の教育力を生かした取り組みを通して —

山形大学大学院教育実践研究科教職実践専攻 2年
白田 克幸 (山形県大江町立左沢小学校教諭)

本研究は、小学校におけるキャリア教育の実践を日常的かつ継続的に進めるためのカリキュラムを策定するとともに、実践化へつなげるためのマネジメントの方策について明らかにするものである。学習場面や生活場面におけるキャリア発達についての児童と教師の意識調査をもとに、教育課程にキャリア教育を具体的に位置付けることや、キャリア教育の実践化を通して児童のキャリア発達を促していくことをねらいとしている。

1 研究の方法と実践内容

(1) キャリア教育アンケートの実施

対象は児童と教師とし、学習と生活について4領域8能力に対応した設問で実施した。結果を集計・分析したところ、学習面では、学習の大切さを自覚し、友達と意見交流や協力をし合いながら学習しているが、友達と学ぶよさ(熟考・修正等)の活用や、積極的な資料収集・質問をする姿勢等が不十分であることが明らかになった(図1)。

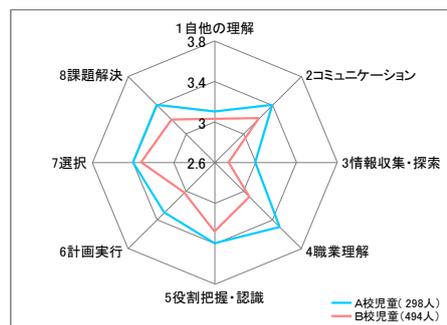


図1 学習についてのアンケート結果

(2) カリキュラムの策定

アンケート結果をもとに、4領域8能力から各学級の重点指導能力を設定した。次に、筆者が大学院での学びの過程で作成したカリキュラム素案をもとに、各担任が重点指導能力を育てるための単元・内容や、地域社会の教育力との連携を核にした活動等を設定した。

(3) 授業等の実践、記録の集約・蓄積

設定した重点指導能力を育成するための授業等を実践し、教師は「キャリア教育記録シート」に教科・単元名や特に指導した能力、授業の概要等について記録した。児童は、「キャリア教育ふり返しシート」に自己評価を記録した。これらの記録を筆者が集約・蓄積・分析していった。

地域の教育力を生かした主な取り組みとしては、上学年児童が職場・仕事体験に取り組む特別クラブ、高学年児童が地域講師から生き方についての講話を聞くキャリア・トーク等を行った。このような取り組みの記録の蓄積と資料の整備を図るため、地域講師人材バ

ンクの作成を行った。各学年学級等の地域の教育力を生かした取り組みに指導・支援をいただいた方のリストを作成し、その後の教育活動に生かしていくようにした。

こうしたキャリア教育の実践を学校全体で共有するために、筆者が「CAREEA 教育だより」を発行し、実践の紹介、アンケートやふり返りの分析結果の報告等を行った。

(4) 成果の分析 カリキュラムの補足・修正

5年生のある学級では、アンケートにおいて、学習面の「自他の理解能力」の自己評価点が低かったため、担任は、重点指導能力の一つに「自他の理解能力」を設定し、それを育成するための単元の一つとして国語科の「わらぐつの中の神様」を選択した。

この物語には、「いい仕事というのは、見かけで決まるのではない。使う人の身になって、使いやすく、

丈夫で長持ちするように作るのが、本当のいい仕事である。」というキャリア教育に関連するメッセージが込められている。担任は、児童が話し合いながらこのメッセージを理解していく学習活動を通じて、重点指導能力である「自他の理解能力」を高めようとした。学習した後のふり返りから、児童は、「自他の理解能力」の評価項目の一つである「自分と違う意見や考えを取り入れる力」が特に高まったと感じていることが明らかになった(図2)。

キャリア・トークでは、地域講師から、仕事で努力や工夫をしている点等についての講話を受けた。学習後のふり返りから、児童は、「職業理解能力」の評価項目である「働くことの大切さや苦勞を感じる力」、「役割把握・認識能力」の評価項目である「社会には様々な役割があり、それぞれが大切なことに気づく力」が高まったと感じていることが明らかになった(図3)。

A校の実践で、特に指導の頻度が高かった能力は、「自他の理解能力」「コミュニケーション能力」「情報収集・探索能力」であった。策定したカリキュラムをもとに、教師が、重点指導能力を具体的かつ継続的に育成していることが明らかになった。また、これらの能力は人間関係の形成にかかわる能力であり、小学校では重視すべきものであると筆者は捉えている(図4)。

2 今後の課題

アンケートやふり返りの内容を再検討し、より実践的な分析ができるようにすること、教員のキャリア教育への意欲をさらに高揚させていくことなどが挙げられる。

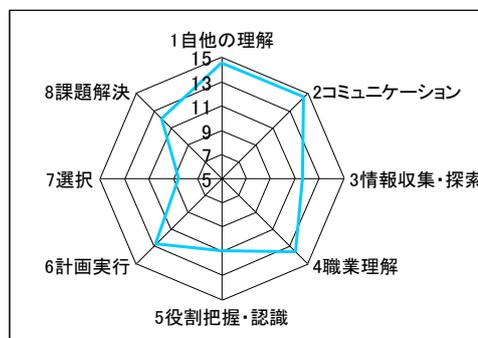


図2 5年国語の学習で児童が高まりを感じた能力

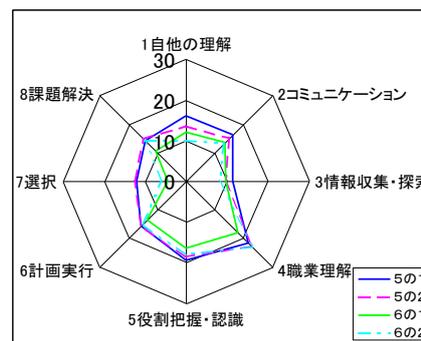


図3 キャリア・トークで児童が高まりを感じた能力

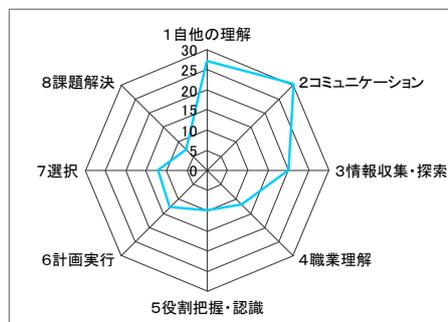


図4 教師が実践の中で特に指導した能力

家庭・地域との連携を重視した学校運営の確立

群馬大学大学院教育学研究科・専門職学位課程（教職大学院）修了生

藤原 保（群馬県桐生市立昭和小学校 教諭）

1 研究の背景

社会情勢の急激な変化により学校を取り巻く環境も大きく変わってきた。そこで、学校教育の改善・充実のために家庭・地域との連携を重視して、信頼関係を構築し、新たな教育活動を展開することが必要であると考えた。

2 研究の目的

自らの勤務校における家庭・地域との連携における現状を考慮し、学校運営に有効となる方策を探求した。そして、その具体的な取組の在り方を勤務校における実践（課題解決実習）を通して明らかにした。

具体的な研究のねらいは以下の点である。

- (1) 学校における「家庭・地域との連携」の現状についての課題点を調査を通じて明らかにする。
- (2) 勤務校において教育活動を家庭・地域に周知させる有効な取組を検討し、実践を通して明らかにする。

3 研究の成果

- (1) 学校における「家庭・地域との連携」の現状についての課題点の明確化

群馬県内の公立小・中・特別支援学校全519校に対する悉皆調査と勤務校の保護者に対するアンケート調査を実施した。その調査結果の考察から、学校側と保護者側の意識には、若干の相違が見られた。そこで「学校が保護者との良好な関係」をつくるためには、まず学校の具体的な取組としては、教育活動のさらなる充実を行う。そして、それを保護者に対して周知させ、保護者の関心を高めていくことが効果的な方法であると考えた。

- (2) 教育活動を家庭・地域に周知させる有効な取組

①文献による参考事例研究

先行事例として以下の文献を中心に考察し、勤務校において有効と考える具体的内容を検討した。

○課題発見実習を行った群馬県伊勢崎市立宮郷小学校での「平成20年度 教育計画」

○小野田正利（大阪大学大学院教授）による

・吹田市立片山小学校 『片小ナビ』（2006）

・羽曳野市立羽曳が丘小学校 『ナビのなび』（2008）

さらに、勤務校の『入学説明会』の資料や各分掌で作成した配布物なども活用しながら、勤務校の教育活動を家庭・地域に周知させる取組のひとつとして35ページの冊子『東小ナビ』を作成した。この「東小ナビ」は、課題研究実践検討会（平成21年12月9日）にて参加者に配布した。参加していたPTA会長からは、「PTA会長として「東小ナビ」に興味を持っている。PTAの活動内容などを保護者に周知させる方法と

して大変参考になると考える。今後ぜひ有効に考えていき、PTAが関わるページを作成していきたい。」との意見が述べられた。

②学校公開の実施

「教育活動を家庭・地域に周知させる取組」のひとつとして「学校公開」に取り組んだ。ただ学校は、教育活動を計画的・組織的に行っているため、その中で、一人の教員の個人プレー的な取組は、認められるものではない。そこで《学校長への提案》《校内研修主任への提案》《運営委員会での提案》《職員会議での提案》という段階を経て、各会議などで提案していき承認を得た。そして、現任校の学校公開のひとつの取組として位置づけられた。

公開授業は、勤務校の第4学年で算数科「面積」の単元で実施した。

授業後の保護者へのアンケート調査において、肯定的な意見が多く寄せられ、学校公開の有効性が確認できた。

③学社連携たより『東小コム』の作成

勤務校の主な校務分掌のひとつとして充てられた「学社連携主任」を活用した。学校の取組を周知させたり、学校から家庭・地域に対しての要望などを伝える学校からの情報発信と位置づけ、家庭・地域との連携を充実させることを目指し、学社連携たより『東小コム』を作成し、全校保護者に配布した。

4 研究の課題

(1) 学校における「家庭・地域との連携」の現状について

①教育現場における保護者との連携体制構築に関する調査

現任校の全職員に対する調査を実施し、現任校としての意識を明らかにしていきたい。

②勤務校の保護者における学校との連携構築に関する調査

勤務校の全保護者に対して調査を実施し、その正確な意識を明らかにしていき、学校側との意識の相違を確認していきたい。

(2) 教育活動を家庭・地域に周知させる有効な取組について

①文献による参考事例研究

「東小ナビ」は、現任校の教育活動の状況の変化などを考慮して内容の再検討を行い「改訂版」の作成を実施したい。その際、PTAのページの充実を図りたい。また使用するイラストなども全校の子どもたちや家庭へも募集を呼びかけ、全校態勢としての取組としていきたい。そして、勤務校の全保護者へ配布をして、本校の教育活動のさらなる周知を行いたい。

②学校公開の実施

学校行事として位置づけ全校としての取組を目指していきたい。

③学社連携たより『東小コム』の作成

学社連携主任としての意識を継続させ、『東小コム』が勤務校の教育活動の周知に、さらに有効な位置づけになるように期待したい。

(3) 家庭・地域連携のための学校施設の整備について

①学校支援センターの充実

②余裕教室の有効活用や適切な配置

学校におけるプロジェクトマネジメントの理論と実際

東京学芸大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻 1年
傳田 学 (東京都北区立滝野川第五小学校主任教諭)

<研究課題設定の理由>

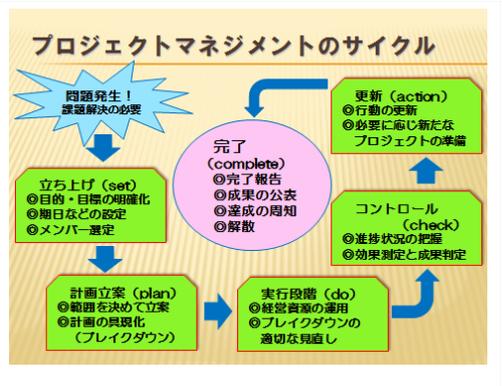
学校組織マネジメントの考え方が普及しだした昨今であるが、現代の学校を取り巻く多種・多様化した教育課題に対応するには、校務分掌という従来の組織では不十分なことが多くなってきている。例えば、「指導力不足教員への対応」「苦情対応」「いじめや不登校」「学級崩壊」等の、緊急性の高い教育課題への対応である。従来の鍋蓋式の組織では、緊急の対応が必要な場合に動きが取りづらいのが現状となっている。

このような中、学校組織が協働性と機動性を高めるための一つの有効な手段として注目を浴びているのが、プロジェクトの導入である。プロジェクトとは、通常のコレクション・方法では達成や解決が難しいと思われる課題に対応するために組織され、計画、実行されるものをいう。このようなプロジェクトを、決められた期限の中で目的が達成できるように進めていくための経営活動が、プロジェクトマネジメントである。プロジェクトの有用性を正しく認識し、今日的な教育課題の解決の具体策をもつと共に、学校組織全体を『協働』の体質へと改善していくため、その理論と実際について研究を行う。

<プロジェクトマネジメントの定義と性質>

- ①プロジェクトとは「特定の課題を解決したり、特定の目的・目標を達成したりするための、臨時的・組織横断的な活動」である。
- ②課題の解決や目的・目標・期日を明確に定め、期日限定で結成され、解散する。
- ③プロジェクトはフラットな組織とする。役職・年齢・経験・価値観などは重視しない。
- ④有為な人材による構成であり、プロジェクトリーダー指名も年齢による障害を排除する。

<プロジェクトマネジメントサイクル> <プロジェクト立ち上げの際の留意点>

 <p>プロジェクトマネジメントのサイクル</p> <p>問題発生！課題解決の必要</p> <p>立ち上げ (set) ◎目的・目標の明確化 ◎期日などの設定 ◎メンバー選定</p> <p>完了 (complete) ◎完了報告 ◎成果の公表 ◎達成の周知 ◎解散</p> <p>更新 (action) ◎行動の更新 ◎必要に応じ新たなプロジェクトの準備</p> <p>コントロール (check) ◎進捗状況の確認 ◎効果測定と成果判定</p> <p>計画立案 (plan) ◎範囲を決めて立案 ◎計画の具現化 (ブレイクダウン)</p> <p>実行段階 (do) ◎経営資源の活用 ◎ブレイクダウンの適切な見直し</p>	<ul style="list-style-type: none">・プロジェクトの目的や狙い、課せられている背景を明確にし、解決意欲を高めるための目標を設定する。・プロジェクトの進め方について全員で議論を深める。メンバー以外の教員にも同様の話の場を設け、学校全体の活動であることを意識づけていく。・メンバー全員で、できる限り具体的で詳細な作業内容を抽出して、計画をつくる。 等
--	---

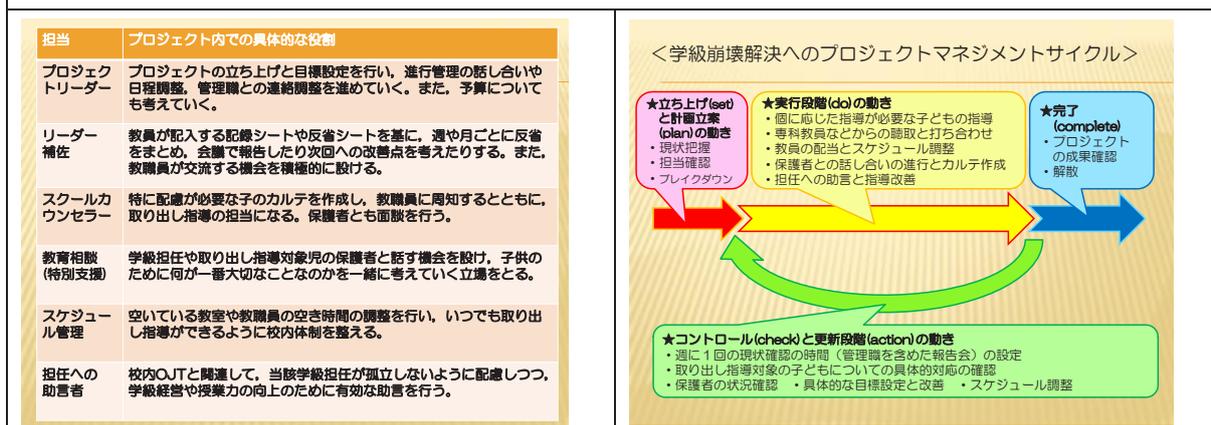
<聞き取り調査から>

教育課題の解決についての解決策を探るため、教職大学院の夏季休業期間に7つの小学校の校長に聞き取り調査を行った。そして、教育課題解決のための“キーワード”や“核となる考え方”をリストアップし、教職員に必要な動きや役割を考えた。また、解決への期間や目標設定をどのように行うのかについて、また、実際のプロジェクトの立ち上げについて加味しつつ、聞き取った教育課題について、プロジェクトの形を練り上げていった。プロジェクトの形を示す教育課題として「学級崩壊」「教員の資質や授業力の向上」「いじめ対応」「指導力不足教員とその対応」「苦情対応」「不登校対策」「授業に集中できない子への対応」等を検討中であるが、その中の「学級崩壊」についてのプロジェクトマネジメントの形を示しておく。

<教育課題「学級崩壊」に対するプロジェクトマネジメントの例>

○具体的な考え方と方策

- ・当該学級に優先的に人員（学生ボランティアや指導補助員，場合によっては保護者などを中心に）の配置をする。
- ・一部教科担任制を実施するなど，時間割編成などを柔軟に組み直し，複数の目で当該学級を見ることができるようにする。
- ・取り出し指導が必要な場合には，その人員の割り当てと場の設定を行う。
- ・特に指導が必要な子供と，その保護者の話をよく聞ける環境を整える。
- ・当該学級の担任を中心に，教職員で子供のことを話す機会を設け，助言していく。
- ・学級に配置された教員や，取り出し指導を行った教職員は，気づいた点などを記録用ノートに書き加え，話し合いの場で有効に活用されるようにしていく。



<成果◎と課題△>

- ◎教育課題に組織的に対応するための具体的な方策が考えられたこと。
- ◎全教職員の協働による教育課題の予防へと，組織を発展させる方法がプロジェクトマネジメントの方法を用いることで見えてきたこと。
- △実際にマネジメントすることで内容をより現実的なものへと改善し，時代のニーズに合うように，定期的に教育課題や対応策の更新を行っていくこと

一人ひとりの「学び」を育む — 授業実践の省察を通して —

創価大学教職大学院 教職研究科 教職専攻 人間教育実践リーダーコース 修了
小 泉 弘 代 (千葉県 柏市立柏第八小学校 教諭)

1 はじめに

教職大学院における学びの中で、授業実践の省察を通して、子どもの主体的な学びを追究していくという課題が明確になった。学校現場に戻り、子どものかけがえのない可能性を信じ育むために「子どもを見つめる授業・校内研究」を目指して取り組んでいる。

2 教職大学院での学び—教育実践研究の理論と方法

「人間教育実践分析研究」・「教育課題実地研究」（富山市立堀川小学校への訪問調査研究）を中心に、自分自身の授業をふり返り、見つめ直す。（授業実践の省察的研究）

（1）子どもの学び

「人・もの・こと」との出会いから、自分の見方や考え方を見つめ、高めていく学びを目指したい。その為に、教師は子どもの考えの根拠や背景に着目して、子どもの可能性を描く。そして、承認と受容という人間的信頼を基底にし、互いに学び高め合う仲間関係を築く支援を行う。

（2）子ども理解

「どのような思いや願いに支えられ、学んでいるのか」という子どもの生き方の側面を捉え、一人ひとりのよさと可能性を見つめていく。

- ① 個性的な言動の背景を捉え、くらしをつくる拠り所となっているものをつかむ。
- ② 自分の世界を広げていく中に、形成しつつあるものを捉える。
- ③ 仲間とのかかわりの中で、自分をみつめ、見直す動きから形成しつつある動きをとらえ、将来の可能性として捉える。

3 実践研究の視点—子どものかけがえのない可能性を信じ、育む

（1）授業を変える視点 「自分の生活と結びついた切実な学び・問いが生まれる学び」

- ①子どもを捉える教師の視点を変える
 - ・その子なりの可能性を描き、素晴らしいものであると心を働かせる。
 - ・その子のよさや可能性を伸ばすための支援をしていく。
- ②問いを持ち、自ら追究していく学習過程
- ③教師の課題から 子どもの課題へ

（2）校内研究を変える視点 子どもの成長を実感できる校内研究

【研究主任としての取り組み】

- ①子どもの姿から学ぶ授業研究

②授業者も参観者も主体的に学び、互いに高め合う校内研究

4 専門的力量的向上

(1) 授業記録からの子ども理解

子どもの発言を言葉の上だけで、表面的に受け止めてしまうと、その発言の真意を受け止めることができなくなってしまう。子どもの発言の背景には、それぞれの生き方を重ねて発言していることに気づかされた。

(2) 継続した記録による子ども理解

継続して子どもの記録をとり、そこから子ども理解を深め、子どもの変容を見取る。その場限りの理解ではなく、実際に働きかけて見直しを図り、支援を考えられた。

(3) 学び方を学ぶ学習過程の工夫

子ども自身が課題解決をする学習過程を取り入れる。子どもの問いや課題を大切に、一人追究を丁寧に指導する。子どもが、互いに話し合いを通して追究を深めることにより、学び方がわかり、自ら追究する姿に変わっていった。

(4) 教材との出会わせ方

教師が与えた課題・やらされている課題から、子どもの課題・追究したい課題へ。子どもの実態を捉え、教材を選び工夫した。教材との出会いを通して、自分にとっての学ぶ必然性やこだわり（対象と自己とのかかわり）が持てるようになってきた。

(5) 校内研究の充実

①授業を見る視点、話し合う視点を明確に

話し合う視点を事前に、研究推進委員会で話し合う。授業で具体的に何を見て、何を明らかにしていくのかという授業研究の目的が明確になった。

②子どもの姿（事実）を通して話す

子どもにとって、この授業はどんな意味があったのかを話し合いの中心におく。子どもの表情・つぶやき・発言・感想などの事実を通し、子ども理解が深められた。

③ワークショップ型の全体研修

全員が主体的に発言できるように、少人数で話し合ってから、全体で話し合う研修にする。そうすることで、経験年数に関係なく、様々な意見が出され、多様な視点から子どもを見つめることができ、研修に対する教師の意識が変わってきた。

5 おわりに 今後の実践課題

- ・授業記録からの省察を通して、授業の再構成、更新を図る
- ・「一人追究」「追究を深める話し合い」の支援を工夫する
- ・教師の力量を高める研修の充実（特に経験の浅い教員に対して）

教職大学院で学ばせて頂いたことがスタートである。学んだことを学校の課題に応じて応用し、地道な実践を積み重ねていきたい。今回のこの発表を通し、改めて、自らの実践をまとめ、これからの課題が更に明確になったことに感謝している。今後も、自分自身が、学び続け、「子どもの幸福」のための人間教育を目指し、努力していきたい。

小学校外国語活動における高学年担任の現状と課題 ～教師の支援を中心にして～

玉川大学教職大学院教育学研究科教職専攻専門職学位課程 1年
丸山 順子 (江戸川区立第五葛西小学校主幹教諭)

1. 研究目的

本研究では、小学校教員と小学5年生の英語能力と外国語活動に対する意識調査を行った上で、小学校教員が外国語活動の授業でどのような展開をするかを観察し、授業展開の中で教師がもつ困難とその困難に対してどのような支援が必要かを明らかにする。

2. 方法

江戸川区のある小学校の5年生担任3名を対象に、英語能力をテストし、自分自身の課題についてインタビューを行い授業者の実態を調査した。同小学校5年生3クラス105名を対象に英語能力（内容理解、英単語の理解）調査、外国語活動に対する意識調査を行った。その後、平成22年9月24日から11月12日の間に5年生3クラスにおいて各クラス6時間の授業を観察した。授業者の行動記録（筆記）とビデオ撮影を行った。授業前までに授業者と指導案の検討をし、ねらいや注意点を確認した。授業を観察した後、その日のうちに授業者と個別に協議を行った。

3. 結果

(1) 授業者の実態

A教諭は経験の不足から、外国語活動の授業展開に見通しがもてず不安に陥っていた。B教諭は、自分が英語を正しく話せるよう努力し、児童にもそれを求めるための指導法を迷っていた。C教諭は自分自身が、英語が苦手で話せないことを心配に思っていた。また3人の授業者は口々に、「外国語活動が必修になるのは負担である。」と言っていた。

(2) 児童の実態

児童は、日常生活の中で外来語として使っている英単語や、数の数え方に慣れている。児童の外国語活動に対する意欲は高く、授業を楽しみにしている。

(3) 授業観察

授業観察から次のような授業者の困難やよさが明らかになった。

- ・教師が無理に英語をたくさん使おうとしていた。

- ・授業の展開に見通しがなく、それぞれの活動のねらいが意識されていなかった。
- ・担任だからこそその活動、児童の支援を行っていた。

(4) 授業者への支援

授業を観察の結果から以下の支援を行った。①教師が話す英語を限定した。②授業の流れを毎回同じにした。③グループ活動時間を、児童への個別の指導、支援の時間とした。④児童の発話量を増やす具体的な方策を与えた。⑤最後まで活動のねらいを忘れないように意識づけた。⑥担任が積極的に児童をほめるようにした。

(5) 支援に対する授業者の変化

① 3人の教師に共通の変化

- ・授業の流れが定着し教師も児童も見通しをもって授業に臨めた。(支援②)
- ・クラスルームイングリッシュの共有ができた。(支援①⑥)
- ・外国語活動のねらいを意識した活動ができるようになった。(支援③④⑤)
- ・ねらいとなる表現の練習時間の確保ができた。(支援③④)
- ・外国語活動についてわからないことがあると他の教員に相談するようになった。

② それぞれの教師特有の変化

A教諭は、授業パターンに慣れると余裕が生まれ、児童をよく見て、自信をもたせるような声かけができるようになった。B教諭は、外国語活動と他教科との授業の性質の違いを認識し、学習指導要領の外国語活動の目標を再確認した。C教諭は英語が苦手であるが、外国語活動が特別な活動ではないことに気付き、これまでの経験を生かした児童への指導や支援ができるようになった。

4. 考察

授業者は外国語活動に対して漠然とした授業のイメージしかなく、何をどうしているのかわからない状態だったが、授業者それぞれの実態に合った支援やアドバイスをすることで、約2ヶ月の間に授業者それぞれに変化が見られた。

授業者には、英語能力や経験年数によって支援を変えるよりも、外国語活動指導者の初心者としての指導、支援が必要であると考えられる。

(1) 外国語活動と他教科の指導の共通点を明らかにした支援

目標を明確にした活動にすること、授業展開の構成、それぞれの活動内でのパターンを作ること、児童を見取ることといった他教科の指導との共通点を強調する。

(2) 「外国語」(新しい言葉)を扱う学習の注意点を明らかにした支援

新しい言葉に「慣れる」ことが大切であり、「教え込む」ことから脱却しなければならないこと、評価の仕方を工夫する必要があることを意識づける。

外国語活動には課題が山積している。しかし、まずは授業者の意欲と自信を高めるための支援が必要であり、早急に進めていかなければならないだろう。

目の前の子どもの事実を深くとらえ、臨床的理論的に追究し、授業をつくる

帝京大学大学院教職研究科教職実践専攻 2年

石井 美香（帝京大学小学校教諭）

1、問題意識の背景

大学院での学びを通じて改めて気づいた課題は、二つある。一つ目は、自分自身が子どもの学びや教師の役割を「なんとなく」でしか捉えてこなかったことだ。二つ目は、子どもたちを取り巻く環境によるものである。対象である児童は、文章や意見の要旨を適切に読みとる能力などが比較的高い。しかし、間違ふことを恐れているのか、自分から進んで発言しない児童が多い。そのような中で、児童たちは板書された内容を必死に書き写す。つまり、「自分で考えること」よりも、「ノートに写すこと」が学習の中心になっているのである。全学年単学級であるために、児童は固定されたコミュニティの中で長期間過ごしており、互いに気心が知れている。そのため、あえて自分の考えを相手や周囲に伝える必要性が少ない。そのため、語彙力や豊かなコミュニケーションの力を形成し、主体的に考え、表現していく力を育成していくことは重要な課題となっている。

2、実践研究の視点

(1)子どもの事実

授業分析をすることを通して、「ノートに写す」＝「学習」であるなど、児童の学びに対する意識が課題であることに気付いた。よって、人と違ふことを恐れることなく、自分はどう考えるのか思考し、表現する力を育てたいと考えた。これが、この授業づくりの出発点である。

(2)「クリティカルシンキング」の能力の育成

私は、「みんなで学ぶ」「主体的に学ぶ」ことが、学習には不可欠であると考えている。よって、まずは「学習への意欲を高めたい」「自分の考えを持って欲しい」という願いをもった。そのために必要なことは、物事を多面的に理解する「柔軟性」、「論理的」な思考、そして「明確な」自分の考えをもつことである。ここではこれを「クリティカルシンキング」の能力として位置づけた。

この実践研究で述べる「クリティカルシンキング」は以下の要素で構成されていると定義づける。

- ①他の意見を的確に理解し、それをふまえて思考しようとする態度
- ②主張とその根拠を明確にし、効果的に自分の考えを伝える方法に関する知識
- ③それらの知識と方法を適用する技術

まず、取り組むべきは、児童のポテンシャルをいかに発揮させるかということであった。つまり、①の「態度」の育成に主眼を置いたのである。もともと能力の高い児童ばかりであるため、「環境」が整えば、彼らが元々持っているクリティカルシンキングの能力が発揮されるのではないかという仮説をもった。ここまで、1で述べたような「学習」を続けてきた彼らにとって、「みんなで学ぶ」「主体的に学ぶ」ことを意識づけることが、この実践によって達成されるのではないかと考えたのである。

3、実践の概要

上記をふまえ、クリティカルシンキングの能力を伸ばす授業に必要な要素を「クリティカルシンキングの必要性の自覚」「クリティカルシンキングを必然的に行う立場の設定」とし、実践を始めた。

(1) 物語文の解釈を話し合う活動を通して、クリティカルシンキングの能力を育てる

「あの坂をのぼれば」の主人公の心情が最も大きく変化する点について、本文に即して全体で話し合い、それを通して得た自分の「読み」を表現することが、この授業のねらいである。この授業実践では、①「態度」の育成に主眼を置き、その成果として、学習活動に積極的に取り組んだ児童が多かったことや、他の児童の考えを聞いて新しい「読み」を得た児童がいたことが挙げられる。一方で課題として、大きく本文から離れた「読み」をした児童がいたことが挙げられる。先述した要素に加え、「クリティカルシンキングのスキルの理解と習得」が必要であると考えた。

(2) 説明文の読みとりをふまえて全体討論する活動を通して、クリティカルシンキングの能力を育成する

育てたい力を②「知識」③「技術」を中心として授業を組み立てた。「人類よ、宇宙人になれ」は、対立する立場の主張が書かれた対照型の文章であり、少し複雑な文章である。ただ、この構造は②「知識」を学ぶのに適していると捉えた。また、③「技術」を学ぶ場として、全体討論において主張と根拠を明確にすることを意識させた。成果は、これらの活動を通して主張とその根拠を意識することができたことである。一方で、全体討論で自分の「立場」を変える児童が全くおらず、「柔軟性をもつ」という指導が欠如していたことが課題として挙げられる。

(3) 調べ学習をふまえたディベートゲーム、意見文づくりを通してクリティカルシンキングの能力を育てる

実践中の単元である。先述したクリティカルシンキングを構成する3要素を意識させ、自分の主張を効果的に伝える経験をさせたいと考えた。ディベートゲームで本来の自分の考えとは違う内容について考えることになる児童もいたが、それが「課題を多角的に捉える」ことに必然的につながったように考えられる。しかし一方では、「根拠として挙げていることがまだ曖昧である」ことが課題として挙げられる。

4、まとめに代えて

これらの実践のたびに課題が山積するのだが、その課題を次の実践へつなげていくことで児童の学びや学習への姿勢が変化してきていることがわかった。「子どもの姿」を出発点に、授業の記録と分析により、「子どもの姿」を通してねらいが達成できたのかをみとり、次の課題へとつなげていくことで、児童の学びに確実につながっていることが実感できた。今後は、課題研究の成果と課題をまとめると同時に、再度、物語文や説明文において、「複数の視点・立場の考えや複数の条件をふまえ、根拠を明確にししながら自分の主張をしっかりとつ」ことを目指した授業にチャレンジしていきたい。

帝京大学 教職大学院の特色ある学び 教育と医療の連携

教育と医療の連携の必要性

昨今の子どもを取り巻く環境はめざましく変化し、子どもの成長発達に影響をおよぼす様々な問題が存在している。帝京大学教職大学院では、指導力のある教師をめざし、困難な状況で育つ子どもたちへの医療と連携した支援のあり方を学んでいる。

1、カリキュラムの位置づけ

教職員・保護者と医療関係者・機関との連携を図り、子どもの疾患の治療と成長に寄与できる力の育成をめざし、基礎・選択の両科目において「子どもたちが罹患する病気や疾病」「障害児についての専門的な内容」「児童の心のケア」「脳科学」などについて学んでいる。

2、医療とのつながりにかかわる現場実習

学校で見せるものとは異なる、もうひとつの子どもの姿・思いを知る貴重な経験となっている。

3、フォーラムによる発信

「教育と医療の連携フォーラム ～子どもを見つめて～」をこれまで2回開催した。

数学的思考力・表現力を高める中学校数学科授業実践

～キャリア教育の視点による考察～

早稲田大学大学院教職研究科高度教職実践専攻 修了
深 沢 享 史 (東京都荒川区立第三中学校 教諭)

1 問題の所在

各種学力調査より、知識・技能の活用など思考力・判断力・表現力等に課題があることがわかる。これらの課題より、中央教育審議会(2008)は、数学的思考力・表現力を育成するために中学校学習指導要領の数学の目標に、数学的活動を追加した。数学的活動は、基本的に問題解決の形で行われる。このことにより、問題解決の学習過程を重視した指導を継続的に行っていくことが必要であることがわかる。

2 研究の目的と方法

本研究では、基礎的・基本的な知識・技能を活用し、数学的思考力・表現力を高めると考えられる「問題解決の授業」の学習過程でキャリア教育4能力領域がどのように機能し、学習過程を促進しているのかを検討する。基礎的・基本的な知識・技能を数学的な思考力・表現力につなぐ過程を、キャリア教育4能力領域がいかに関与し「問題解決の授業」の学習過程で機能するかを授業実践で確かめる。このことが明らかになることにより、数学の学習意欲の向上や学習習慣の向上につながれると考えたからである。

3 課題達成のための活動方法及び内容

(1) 「問題解決の授業」の学習過程とキャリア教育4能力領域のクロス表の作成

新たな生徒理解の視点として、問題解決の学習過程とキャリア教育4能力領域を活用したクロス表を作成した。キャリア教育4能力領域は学習過程において、各段階や次の段階へ移行する場面において機能していると考えた。例として、クロス表の一部を示す。

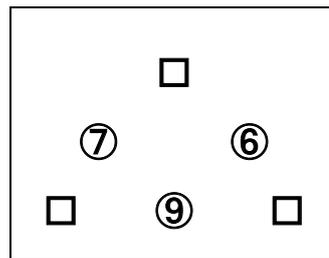
図表1 問題解決の学習過程とキャリア教育4能力領域のクロス表(一部)

		「問題解決の授業」の学習過程				
		問題の理解	解決の計画	解決の実行	解決の検討	新たな問題意識を持つ
能力領域	将来設計	能力計画実行	既習事項を活用し、問題を解決する方法を考えることができる。	問題を解決する方法を活用して問題を途中もしくは解くことができる。	問題を解決する方法を活用して問題を途中もしくは解くことができる。	

(2) 授業実践・抽出授業分析 2年「連立方程式(連立方程式の利用)」

図表2 黒板に提示した問題

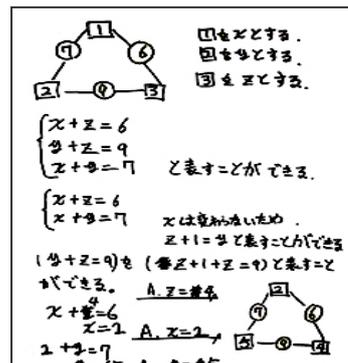
本授業は、問題解決の5つの学習過程を含む授業だったので抽出した。「問題の理解」では、「○の中に書かれた数6、7、9は、両端の□の中に書かれた数字の和になっています。それぞれの□に入る値を求めましょう。」という問題を発問する。問題を黒板に掲示し(図表2)、一人で考えても、生徒同士が相談しても良いとし、問題を理解する場を設けた。「解決の計画」では、どんな方法で解けるか仮説を立てる場を設けた。「解決の実行」では、一人ひとりが仮説が妥当なものか確かめる、個人解決の場を設けた。「解決の検討」では、数学的な表現を用いて根拠を明らかにし、道筋を立てて説明し伝え合う場を設けた。「新たな問題意識を持つ」では、出された問題を基にオリジナルの問題を作り、解き合う場を設けた。



図表3のように、3元1次方程式で解くなど、様々な解法が出され、言葉や式、図などを用いて、問題を解き、話し合う姿がみられた。

図表3 生徒の解答例

4 考察



(1) 「問題解決の授業」

生徒が一次方程式の解き方に帰着して、連立方程式の解法を考察していたことや言葉や式、図、表など数学的表現を用いるなど工夫している姿が見られ、数学的思考力・表現力を高めることができる場面を設けることができたと考えられる。また、5つの学習過程が生徒の思考を促進していたと考えられる。

(2) 「問題解決の授業」の学習過程とキャリア教育4能力領域のクロス表

数学の学習過程において、キャリア教育4能力領域が機能している場面が見られた。クロス表を作成したことで、授業内において生徒を多角的に観察し、指導に役立てることができたと考えられる。

5 成果

問題解決の学習過程を重視した指導を継続的に行うことで、数学的思考力・表現力を高めることができた。「問題解決の授業(試行)」の学習過程でキャリア教育4能力領域が機能していることを把握することができ、教科活動を通じて、キャリア教育を推進することができた。

6 課題

数学の年間指導計画や単元指導計画の中にキャリア教育4能力領域を育成する視点を取り入れ、継続的な指導の中でキャリア教育4能力領域がどのように育成されるか検討していく必要がある。本研究を継続的に行い、生徒の変容を研究していく必要がある。数学的活動など具体的な指導場面に機能するキャリア教育4能力領域の検討し、吟味していく必要がある。

小中連携による学校経営の探究 ～学力向上と社会性育成に対する支援を中心として～

上越教育大学大学院学校教育研究科教育実践高度化専攻 2 年
千 原 健 志 （上越市立城北中学校教諭）

1 上越教育大学教職大学院「学校支援プロジェクト」の特長

上越教育大学教職大学院には、「学校支援プロジェクト」という実習科目と選択科目を統合した取組がある。本稿は、平成 21・22 年度に行われた学校支援プロジェクトの一事例の概要を示し、その成果を共有するためのものである。

最初に、簡単に本学教職大学院の学びの全体構造を説明したい。当教職大学院では、学術研究に裏打ちされた「臨床力」と教育現場に不可欠な「協働力」、そして教育実践において常に求められる「即応力」を育成することを目標に掲げている。臨床共通科目（共通科目）では、教職に求められる高度な専門知識習得の基礎となる学識・教養・技能を身につけ、プロフェSSIONAL科目（選択科目）では、学校現場における実践を意味づけ、的確に判断するための力量を身につけることを目的としている。そして、これらを通して学校支援プロジェクトが効果的なものとなるようカリキュラムが編成されている。

2 支援活動の実際

(1) フィールド

我々が2年間取り組んだ学校支援プロジェクトの実践フィールドとなった連携協力校は新潟県上越市立A中学校、全校生徒約500人の中規模校である。学力向上と生徒指導を学校課題として掲げているが、5年前に校区内の4つの小学校と共に小中連携組織を立ち上げ、地域ぐるみで児童生徒の健全育成に力を入れている。

(2) 1年次（平成21年度）

連携協力校から与えられたテーマ「小中連携した学校経営」に対する支援のため、学校運営リーダーコースの現職院生3名で協働し、それぞれの専門性と問題関心に基づいた取組を展開した。具体的には、①授業や教員への支援、②学校全体への支援、③中学校区への支援という3段階を意識して取り組み、中でも学校評価と教科指導（数学・英語のTT授業や学習指導案作成支援等）について顕著な成果をあげることができた。また、小中連携の具体的な取組として、小学校外国語活動に関する情報交換会を実施することができた。

(3) 2年次（平成22年度）

同じ連携協力校に対し、現職院生5名と学卒院生1名の計6名体制で支援に入った。本学学校支援プロジェクトには、現職院生と学卒院生、M1とM2が一つのチームとして協

働するという特長がある。与えられたテーマは「小中連携を通じた社会性育成」であった。

そこで、社会性を構成する様々な要素の一つであるコミュニケーション能力の育成を支援活動の目標として設定し、①生徒同士、生徒と教員、教員同士がつながるような支援、②9年間を見通して生徒の自立を目指す支援、③アセスメントを基にした教員への支援、という3点を支援のポイントとして取り組んだ。

図1は、平成22年度の支援イメージを示したものである。社会性育成という目標に向けた7方向からのアプローチである。アセスメントから教員へ働きかけ、その次に生徒へ働きかけていくことによって社会性を育成していくという方向性を意識した取組である。

図2は、院生6名の実践と協働の全容を図示したものである。中でも注目すべきは、「生徒指導の機能を生かした授業づくり」の実践である。この取組では連携協力校の実態を踏まえた実施計画を立案し、院生が協働して校内職員研修会での提案へと結びつけた。更に全生徒と全教員に対する調査結果に基づいて、「A中学校授業づくり2箇条」の策定提案まで進めることができた。その後、連携協力校では、この「2箇条」を“院生によって提案されたA中学校の教員自身の声である”ととらえ、3学期には授業規律の確立と協同的な学びの導入につなげていくことが確認された。これは正に、支援に当たった院生による学校経営そのものへの参画の一つの在り方を示すものと言ってよいだろう。

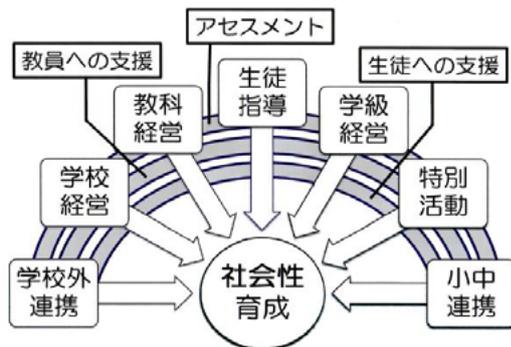


図1 平成22年度支援のイメージ

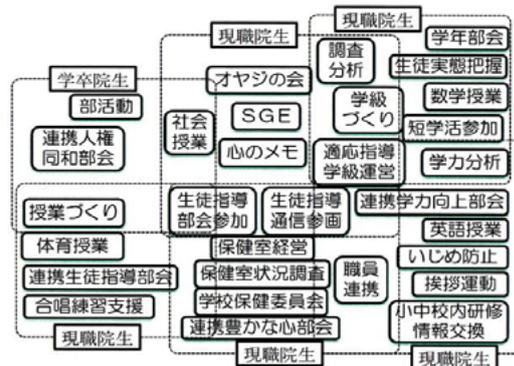


図2 平成22年度支援活動と院生の協働

3 まとめ

以上の学校経営参画を可能にしたものは何か。それは信頼関係であると考えている。その信頼関係を築くために教科指導や教科経営と積極的に関わり、校内巡視支援等の取組も含め、連携協力校教員の一人であるという当事者意識をもって支援活動に当たり、現場の状況を踏まえた協働関係を連携協力校の教員とも築くことができたのである。

このようなA中学校における支援活動は、大人数の院生による学校経営全体に関わる支援活動の一つのモデルと言えるだろう。この支援活動から、私たちは改めて「協働」とは何かを考え、実際に試行錯誤しながら協働体験を持つことができたのである。それは同時に本学教職大学院のコンセプトである即応力、臨床力、協働力の3つを身につけるための絶好の機会でもあったのだと考えている。最後に、連携協力校および校区内4小学校の校長以下、教職員の方々に深く感謝の意を表し、結びとしたい。

教員の協働の学びを柱にした研究運営

福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻 1年

川 畑 成 央 (美浜町美浜中学校教諭)

◎ 教職大学院の設立と研究体制の改革

平成19年度までの本校の授業研究は、テーマに沿って教科部会ごとに実践を行い、年度末にその報告会をもつ、といったものであった。しかし、口頭や紙面による報告では生徒の姿がとらえにくく、実際は各教科部会の中に閉じられた研究となっていた。

平成20年度、福井大学教職大学院が設立され、本校はその拠点校として指定を受けた。それから3代にわたって本校の教員が教職大学院で学ぶようになり、その者が中心となって本校の研究推進・研究体制の改革に取り組んできた。その概要について、以下にまとめる。

① 小グループによる授業参観と授業研究

これまでの授業研究は大人数で参観しており、余計な緊張感や負担が大きかった。そこで、授業参観と研究協議を教科の枠を越えた小グループ（授業研究グループ）で行うことにより、気軽に率直な話し合いを促したいと考えた。さらに、互いの悩みや課題、めざそうとしている授業を伝え合い、互いを理解し合った同僚同士での授業研究をめざした。

② 授業参観の視点を「教師の指導」から「生徒の学びの姿」へ

これまでの授業研究は、授業者の指導方法について議論されることが多かった。そのため、参観する教員は授業を講評することになりがちであった。そこで、授業参観の視点を「生徒の学び」に変え、参観者は、どのような教師のかかわりや学習活動から、生徒はどのように考え、どのように学んでいるかを、観察・分析するようにした。

これまでの授業研究は、指導計画通りに進める授業者主体であったが、この視点の転換により、生徒の学習状況を把握しながら授業を進めていく感覚が教員に身に付き、「生徒主体」の授業に変わっていくと考えた。

③ 事前協議中心から事後研究の充実へ

これまでは、事前の教科部会による協議に重きを置いていた。この方法では、指導案の作成に重点が置かれ、事後の協議が効果的に行われないことが多かった。また、授業研究会がイベント的なものとなってしまう、普段の授業に生かされることも少なかった。

そこで、授業公開の際には事前協議は行わないようにし、事後の研究協議に重点を置くようにした。事後検討会は付箋を使ったワークショップ型の方式で行い、少人数グループでの効果的な授業研究会を行うことによって、授業者・参観者ともに授業づくりの力量が高まるようにした。

④ 継続的・日常的な授業研究へ

授業公開が行われる日には特別時間割を組み、授業参観がきちんと行えるようにしている。また、その日のうちに授業研究会を行うようにしている。こうした授業公開・授業研究会は、基本的に月1回のペースで定期的に行うようにし、日常的に授業研究に取り組めるように計画している。

⑤ 教科の枠を越えた授業研究

授業研究グループでは、所属学年や教科の枠を越えたメンバーで構成されている。教科の枠を越えたグループで授業研究を行うのは、学校全体で「生徒たちが学び合う姿」を探り、共有するためである。「生徒同士が学び合う授業づくり」というのは、一人の教員や一つの教科の取り組みで作り上げられるわけではないので、生徒が学ぶ姿を、教科を越えて見合うことは、「生徒同士が学び合う授業」というものを研究進める上で非常に意味のある活動である。

⑥ 若い教員を支える

本校は若い教員が多い学校であるが、その若い教員の成長を支えるという点でも、この授業研究グループの存在は大きい。小グループなので、気軽に授業に関する質問や相談ができ、参観した授業で生徒がどんな活動をしながらどんなことを学んでいたのか、自分の言葉で語るという行為が、自分の授業実践を振り返るよい機会となっている。

⑦ 福井大学教職大学院との連携

本校の授業研究の取組は、福井大学教職大学院との協働研究でもある。2名の教官には校内研究会を始め、授業研究会や研究推進部会にも出席していただき、実践の意味付けや研究の方向性を示していただいている。また、毎月の大学院でのカンファレンスでは、他校の実践を聞くことができ、よい刺激を受けることができている。

今回のような研究推進・研究体制の改革を進める上で、このような外部の視点としての大学院からの分析や助言はとても有り難く、貴重なものであった。今後も、大学院とのこうしたつながりを大事にしながら、よりよい研究実践を積み重ねていきたい。

予防・開発的な学校教育相談のあり方

～ 他機関連携を含めた態勢づくりと未然防止プログラムについて ～

岐阜大学大学院 教育学研究科 教職実践開発専攻 2年
木村正男（可児市立南帷子小学校）

1 目的

不登校、いじめ、暴力行為など児童生徒に関わる問題行動は、年々増え続けて深刻な状態である。その対応として学校教育現場では対応策に苦慮している。そのような対応の一つとして、「予防開発的な教育相談」が挙げられる。本実践では、学校教育相談体制の現状と課題を明らかにする一方で、児童生徒同士の対人関係作りのための「未然防止プログラム」をいかに展開していけばいいのか明らかにしていくことを目的とした。

2 他機関連携の現状と課題

岐阜県内の小中学校の中で約半数の学校を無作為抽出して「生徒指導・教育相談に関するアンケート」を実施した。その結果、幾つかのことが見えてきた。

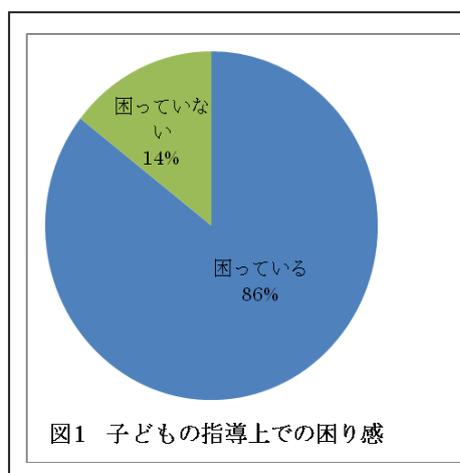
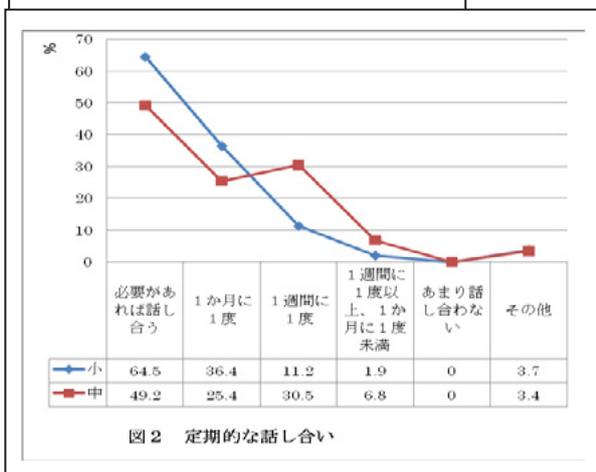


図1のように、「子どもの指導上で困っていることはあるか」という質問に対して、86%が「ある」と答えた。その内訳は、1位「不登校」、2位「学級生活での不適応」、3位「発達障がい」、4位「保護者対応」と続いた。不登校児童生徒への対応に対して、SCなどの専門家に託す傾向があり、困り感が少ないのではないかとこの予想は、いい意味で外れた。

次に図2にあるように、気になる児童生徒に関する「定期的な話し合い」については、約半数が「必要があれば話し合う」で、次は小中学校で分かれた。中学校は「1週間に1度」「1か月に1回」という順番で、小学校は「1か月に1度」「1週間に1度」という順番であった。スクールカウンセラーとの話し合いがあるためか中学校の方が定期的な話し合いは成立していた。しかし、中学校の場合、参加者に担任が入ることが少ないという課題も見つかった。つづいて、外部機関との連携については、「教育委員会」「児童相談所」「適応指導教室」「病院」が多く、「大学」や「県教育



校は「1週間に1度」「1か月に1回」という順番で、小学校は「1か月に1度」「1週間に1度」という順番であった。スクールカウンセラーとの話し合いがあるためか中学校の方が定期的な話し合いは成立していた。しかし、中学校の場合、参加者に担任が入ることが少ないという課題も見つかった。つづいて、外部機関との連携については、「教育委員会」「児童相談所」「適応指導教室」「病院」が多く、「大学」や「県教育

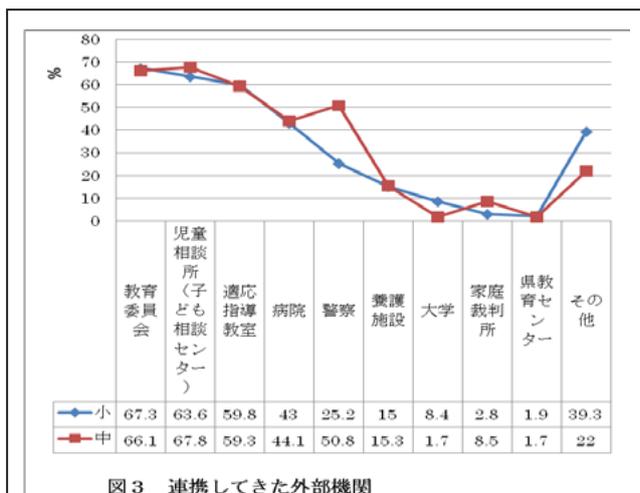


図3 連携してきた外部機関

センター」などは少ないことが分かった。さらに「その他」で市町村福祉課との連携も増えてきていることが分かった。しかし、「保健センター」「民生委員」「少年サポートセンター」など他の連携機関との繋がりが少ないことや、現在連携している機関と日常的に連絡を取り合っていないという課題も分かった。予防開発的な学校教育相談としての連携は、日常的にいかに関係を取り合っているのか、そのキーマンが誰かなどが重要になって

ることが分かった。

3 未然防止プログラム

予防開発的な学校教育相談の1つとして児童生徒への「人間関係をつなげる授業＝未然防止プログラム」の実施がある。このような授業は、様々な学校で取り組みはじめ、その技法は20を越えると言われている。自分も年間に最低9時間を確保し、学活を中心にして実施している。授業の実施にあたっては、紙面上の関係で示せないが、次のような段階をふんで計画し、「未然防止プログラム」を実施している。

- ①「各学期や各月の長所の把握」⇒②「各学期や各月の課題の把握」⇒③「各学期や各月の課題に対する手立ての明確化」⇒④「年間指導計画の立案」

上記のような流れで授業を立案して実施するが、実施にあたって次のようなことに留意して実施するようにしている。

- ①未然防止プログラムの種別（グループカウンセリング系とグループワーク系）の明確化
 ②発達段階による実施の仕方の留意点の把握
 ③プログラム実施中の介入をいかに行うか。
 ④プログラム実施中の教師の応答技能をいかに上手く行うか。

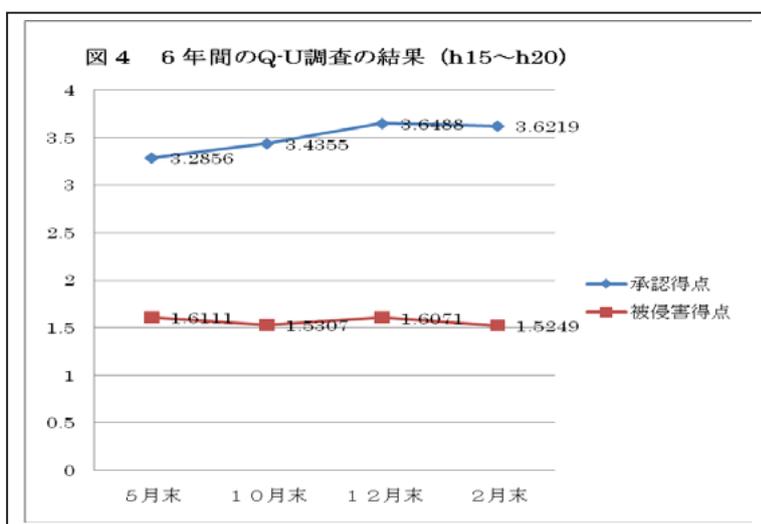


図4 6年間のQ-U調査の結果 (h15～h20)

未然防止プログラムの効果測定としては、Q-U調査を使った。承認得点も侵害行為認知得点も、年間を通して徐々によくなってきていることが分かる。

勿論、授業だけの効果とは言えないが、プログラム自体が日常生活の中でのアプローチも含んでおり、その意味でも、未然防止プログラムは全教育活動の中で取り組む必要性を感じている。

見方を変える、見方を広げる

静岡大学大学院 教育学研究科 教育実践高度化専攻 2年

高木 理恵 (浜松市立与進北小学校教諭)

1年次の学習では、子ども、授業、学校そのものの在り方といった、今までずっと目の前にあったそれらのものが、新たに知った発達障害の特性や認知心理学、マネジメントなど授業から得た「知」や実習校における他校種、他の地域の学校文化の違いなどの「体験」を通して見直してみたとき、違ったものに見えてきた。つまり、これまで自分にはなかった見方や考え方を得ることができ、それをもとにこれまでの経験を振り返ったり、実習校で学校の姿を見直したりすることを通して、最終的には自分の教師としての在り方を考えるようになった。

教室の中で落ち着かず、授業を混乱させる子どもをいらいらとした気持ちで見てきた自分を思い出し、でも、それを新たに知った知識を通して見たときはその子の行動が異なる意味をもって見えてきた。これまで自分が授業をしてきた中で、感覚的によいと思っていたものが、認知心理学というフィルターを通して見たとき、確かに理に適っていたと納得したり、どうもうまくいかないと思っていたことの原因が見えてきたりした。

経営という視点はこれまで自分が全く持ちえなかったものだった。しかし、学級経営にしても教科経営にしても、分からないままに実際は自分が行っているものであった。それに気付いたとき、もし、今得た知識をもってあの時の学級を経営したら、もっと違う学級になっていたかもしれないとか、戦略をもって経営を行ったら学級はどのように変わるのだろうかとか、様々なことを考えるようになった。そして、これまで自分の中心であった学級という単位から、学校という単位へもう少し目を広げて経営の視点で見たとき、自分がどんな位置で動いていて、どのような働きを期待されていたのかという点にいきついた。

新たな知識を得たことによって、新たな見方を得ることができ、初めは子どもや学校といった自分の外側のものを見直すことが主であった自分の視点が、今度は次第に自分の内側の部分へと向かっていった。講義の中で自分のキャリアを見直し、キャリア形成について学んだことや、実習でたくさんの学校や学級を見せてもらうことで、どの学校や学級にもそれぞれの個性や特色があり、それを作り出しているのはそこにいる「人」(子ども、教師、地域の人たち)であることが実感として感じられた。そして、経験によって形作られた自分の教師としての個性や特色は何なのか、教師としての力量はどれだけのものがあるのだろうか、と自分を問いなおした。1年次での学習の一番の成果は、このように新たに得た視点によって自分の内側と外側を問いなおし、新たな価値づけをすることができたこ

とだ。そして、大学院での学びを通して自分はどうなりたいのかを問い、「つなぐことができる人になること」「組織の構成員として学校の力を増す存在になること」という目標とする像を描いた。

2年次は、実習校をフィールドにして課題解決に取り組んでいる。1年次に学んだ新たな見方で実習校を観察し、実情をとらえる。そこから実習校が抱える課題を把握して、解決の方策を考えるためのアクションリサーチを行っている。自分が課題としたのは、「教師自身が育ち、学び合う意識をもった教員集団をつくる」ということである。

アクションリサーチを大きく2つの方向から進めている。1点目は、やや形骸化し活発とは言えない校内研修を活性化し、教員一人ひとりが自らの学びを形作れるようにすることである。ここでは、自主的・自律的研修を促すことで一人ひとりの学びを創出することを考えた。そのために、①教員集団に刺激を与えられるような資料の提供をすること②省察を促すための定期的な振り返りの機会をつくること③授業を観察し、個々の教員の取組を肯定的に捉えて支えることの3点を行ってきた。

2点目は職員のいわゆるワイングラス型と言われる年齢構成上、メンターを得にくい状態にある若手職員の学びを、中堅教員が促すときのよりよい方策を探ることである。ここでは、新規採用後1年目と2年目の教員を対象にして、授業づくりに深く関わりながら学びを促す方策を探った。

1点目の取り組みでは、これまで重く硬くなっていた研修の動きが少し軟化し、授業を変えていくことを楽しむ教員が出てきた。定期的な振り返りの機会をもつことで、仲間と語り合うことの楽しさや有用性を感じ始めた。そこから、学年や学年団での自然な振り返りや学び合いが職員室中で生まれてきた。特に、40代50代のベテラン教員に授業を変えていこうという動きが見られるようになったことは大きな成果である。

2点目の取り組みでは、若手の学びを育てるために、教えるという対面方向の立ち位置ではなく、一緒に課題に取り組むという同一方向を見た伴走者としての立ち位置で支えることを基本とすることが効果的であると分かった。また、学級で子どもを育てるのと同じように、教師を育てるときも対象とする若手の個性や力量を把握し、個に合った言葉かけや支援の方法を選んで育てていかなければならないことも実感として理解できた。

2年間の学びで、同じ事実を見ても、見方を変えてみることから、見えるものが格段に増えたことを実習などを通して実感している。また、これまでひたすら前だけ見て進んできたが、自己の内側へ目を向け、思考をめぐらす省察の姿勢も身についたと思っている。今後学校現場に戻り、教職大学院での学びを広める役割を持つ自分にとっては、新たな多くの知識を得られたこともとても大きな学習の成果であるが、見方を広げ格段によく見えるようになった目と思考を伴う学びの「術」を身につけたことが何よりの成果であると感じている。

「現場に生きる」「現場で活かす」学校運営研究とその実践

常葉学園大学初等教育高度実践研究科初等教育高度実践専攻
鈴木 宏 征（静岡県藤枝市立岡部小学校教諭）

〇はじめに

本学は「理論と実践の融合を目指して ～スクールリーダーの育成～」の学びの姿を掲げ、日々の学修活動を実践しています。その特長として、講義や実習等で学部卒業生（ストレートマスター）と現職教員学生との共学の間を保障していることがあげられます。学生と現職教員が膝をつきあわせて討議することで、学生は現場の実態を学び、現職教員はこれまでの自己の取り組みや学校教育の在り方を振り返ることとなり、互いの考えを共有することを通してよりよい相乗効果を得ています。また、研究者教員と実務家教員がバランスよく配置され、最新の教育法規や施策だけでなく、経験に裏打ちされた教育現場における実践の在り方や教育理論を学ぶことができ、将来的に現場に出ることや現場に戻ることが前提としての実践的なカリキュラムが展開されています。

〇本学の研究態様

本学では、3つの研究課題別コースが設定されており、院生のニーズに応じた学修活動がより効果的に推進されるよう工夫されています。

◇授業・教材開発コース・・・学校教育の中心となる授業の改善・充実を通してすべての子どもに「確かな学力」の定着を目指す。

◇学校組織運営コース・・・学校においてリーダー的役割を担うことのできるマネジメント能力の育成を目指す。

◇地域教育課題コース・・・地域の教育課題に直接的に取り組み、「開かれた学校」の機能を十分に生かした教育活動の展開を目指す。

これらの研究を進めることを通して、「豊かなコーディネート能力を持つ人（見通しを持ち、教育活動を計画的に実践できる力）」「臨機応変のプロデュース能力を持つ人（現場で起こりうる様々な事象に柔軟に対応できる力）」「同僚性を強く持ったダイナモのような存在の知識人（職員間の縦横のつながりを意識し、組織として教育活動を捉え推進する力）」「徹底したカウンセリングマインドを備えた人格者（児童・保護者・地域からの信頼を集める力）」の育成を目指した取り組みが進められてきています。

〇研究活動の実際

研究活動は、日々の講義及び調査・研究に加え、現場実習を中心とした実践研究の場と、自己課題の追究を中心とした課題研究の場が与えられています。

現場実習を中心とした実践研究では、連携協力校・施設の協力をいただき、実習Ⅰ（教科指導・学級経営）実習Ⅱ（生徒指導・教育相談）実習Ⅲ（学校運営・経営・地域連携）及び外国人児童教育観察実習・野外教育活動実習が行われますが、ここでは、各実習で確かめたこと、学んだことをもとにした研究報告が義務づけられており、発表会やレポート提出が求められます。また、実習Ⅲは、その成果として“グランドデザイン”を作成します。学校経営の視点から教育活動を見直し、組織の編成の在り方を学ぶ機会となり、作成したグランドデザインは、今年度、自校のグランドデザインとして採用されています。



また、自己課題の追究を目的としての「課題研究ゼミ」では、各自の課題に応じて、連携協力校・施設においてアンケート調査や現地調査等を行うことで実態を把握するなど、それぞれの指導教員のもとで研究を進めていきます。

私は本学在学中、学校組織運営コースに所属し、『教育目標が浸透した学校運営の在り方を探る～P D C Aサイクルが恒常的に機能する学校運営～』をテーマに、学校におけるマネジメントの在り方について課題研究としました。研究は次のような段階を追って進め、現任校や地域の隣接校、連携協力校等での調査と考察を繰り返す行うことで、学校現場におけるP D C Aサイクルの効果や導入の在り方を考察していきました。

- ① P D C Aサイクルが有効に機能していると思われる教育活動の洗い出し。
- ② 日常的な振り返りが可能となる、より簡易で結果を数値化できる評価方法の開発。
- ③ P D C Aサイクルがより効果的に活用できる場面を設定し、実践することでマニュアル作成に向けての具体策の構築。

その結果、教育活動のすみ分けをしていく中で、特別活動については長期的なサイクルを意図して導入する場面であることや、生徒指導は事案に応じて長・中・短期的なサイクルを導入する必要があることなどが明らかとなり、その効果をより高めるための評価カードや評価ブック等の立案が急務であることが分かってきました。そこで、自校の教育目標や学校経営の具体的な方策を、個々の教員がより意識したり、自己の課題を明確にして取り組みを進めたりすることができるように、ステージ制を用いた年間の教育計画や、数値目標を掲げての自己評価シートの様式を作成しました。

また、P D C Aサイクルの浸透度の調査や、P D C Aサイクルそのものが生かされる場面の分析を行ったことで、P D C Aサイクルをより有効に作用させていくためには、その前段階における実態把握（リサーチ：Research）が重要な鍵を握っていることが明らかになりました。従来行われてきた循環型のP D C Aサイクルから、実態把握を中心としたシステムへの転換を迫られていることを強く感じました。

様々な事柄が錯綜しながら進行していく学校現場の実態を踏まえて考案したP D C Aサイクルの模式図では、あらゆる場面での実態把握が必要であること、計画(Plan)、実行(Do)、評価(Check)、改善(Action)は必ずしも同一方向に循環するばかりではなく、それぞれ双方向に作用し合うことを意図した活動計画を立案するよう留意する必要があることがわかり、研究レポートとして報告しました。

○成果を現場に還元する。

現場に戻って2年、本学での学びを「現場に生きる」「現場で活かす」ことを念頭に教務主任としての職務に取り組んできたものの、まだまだ十分に活用できていない現状です。来年度（平成23年度）には新学習指導要領の完全実施を控えており、その目標を達成するための具体的な教育活動の計画や、数値化による定量的な評価を求められることが予想されます。さらに多くの場面でP D C Aサイクルを生かしての自己評価の必要性が増してくると考えられます。年間の教育計画や自己評価カード等の効果的な導入や、学校評価の方法やその活用等、これまでの本学での研究を少しでも現場での教育活動に還元することができると考えています。



学ぶ楽しさと、確かな学力（習得・活用）を身につける 中学校理科の授業開発

—科学的リテラシー・言語活動の充実・カリキュラム開発への視点—

愛知教育大学大学院・教育実践研究科教職実践専攻（授業づくり履修モデル）修了
吉 峯 宏 明（愛知県・大府市立大府中学校教諭、校務主任）

1 科学的に考える楽しい授業を—「三つの視点」からの理科・授業改革が必要—

日本の小・中学校理科学習が抱える問題は、事物や現象の観察・実験の学習は多いが、肝心の「科学的な考察・推測・判断に関わる学習」が「知的な発見と学びの共有」を伴う楽しい学習として成立していないことである。結果的に、評価基準が漠然とした「子ども中心」という名の体験・活動主義、中学では高校入試等に代表される結果偏重の知識詰め込み型の授業になってしまっている実態がある。科学的知識や概念を全員に定着させ、自然の探究・科学的な見方の学習の楽しさ、その有用性を実感させる授業改革が必要である。

そのためには、興味・関心や生活経験を活かし、（1）理科における科学的リテラシー（習得・活用内容と評価能力）の育成、（2）言語活動（言語力）の明確化と段階的な育成、（3）学校全体に生きるカリキュラム開発と評価への位置づけの三つの視点が必要である。

2 確かな「習得（基礎・基本）」「活用」を全員に—求められる学力と授業改革—

新学校教育法・学習指導要領により、「生きる力」の育成はそのままに、知識や技能の確かな「習得」、「活用」としての思考力・判断力・表現力等の育成等が、より具体的な教育課程や指導過程編成への指針と共に示された。「思考力・判断力・表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動」（「総則第4」）の中に、教育課程全体を貫く「言語活動の充実」の重要性が明記されたことの意義も大きい。

時代に対応した科学的リテラシー・学力保証の観点から、特に上記の三つの観点から、理科学習における基礎・基本となる知識や技能（習得）を「全員に」確実に身につけさせ、それを「全員に」豊かに活用・評価（さらに課題解決能力へ）させる授業を、「教師自身にも、子どもにも見えるような」具体的な授業改革、開発と実践提案として示す必要がある。

3 授業開発・実践のポイント—学びの段階やレベル・評価規準（基準）の明確化—

（1）「習得（基礎・基本）」「活用（思考・判断・表現力等）」の段階・評価が見える授業

子どもたち全員が「習得」した知識や技能をどのように「活用」させるのか、その意義と方法を体験させ、有用性を自覚させることを重視した授業の再構成を図った。また「習得・活用」の各段階にどのような言語力が発揮されなければならないのかを具体的な指導過程論・単元構想論として提案したことに授業改革提案として意義があると思われる。

(2) 理科学習における「6つの言語力」の整理と提案—習得・活用の評価開発へ—

理科学習における言語力のレベルを次の6つに整理し、それら言語力を発揮することができる授業構成・単元構成（カリキュラム）等の中で、科学的リテラシーの育成を図る。

〈理科学習における「6つの言語力」—理科固有の指導事項・系統性の重視、論理的な言語力の育成—〉

- ①事象・現象（事実）や解決すべき課題の読解力・・・読み取る・聞き取る学力
自然事象や観察実験の結果、文章や表・グラフ、説明、発表の意味・意義を正しく理解したり、条件・立場等を踏まえて「情報」を正確に読み取る・聞き取る力（学びの有用性の実感）
- ②事象・現象や日常経験（生活体験）の比較・関連づけの学力・・・生活経験との関連・比較
解決すべき課題や問題と既存の知識や技能とを比較・対比したり、関連・結びつけたりする力
- ③「科学的な」分析・推測・判断・批評、提案の学力・・・観察・記録の「考察力」
観察・実験や学び合いの中で、仮説や考察、法則・規則、課題・問題等を分析・推測・判断したり、友だちの考えや判断・意見を批評したり、再度、修正して提案することができる力
- ④「論理的な」説明・報告（レポート作成）・発表・討議の学力・・・言語化による整理と定着
仮説や考察、発見した法則や規則・構造、課題・問題の意味を、表・グラフ、イラスト・資料等を使いながら、自分の立場や視点から根拠を挙げ論理的に書いたり、話したりする力
- ⑤価値の再構成・新しい価値の気づきを重視・・・「生きる」力への発展へ
学び合いを通して、内容の新しい価値に気づいたり、自分の価値観を再構成したりする力
- ⑥課題発見と課題解決能力・メタ評価能力（自覚化・一般化）・・・学びの一般化へ
①～⑤を通して、自分の立場から新たな課題を発見的確な解決方法を見つけ出す意欲と課題解決能力への展開、学び方・有用性の自覚と方法化、生活経験への活用意欲等

4 教科の専門性と言語力のリンクを—「学習シート」の開発活用、「論理的レポート」作成等—

- (1) 各授業で生徒が課題解決のための何に・どう取り組むのか。そこで何を習得しどう活用していけばよいかを系統的にとらえさせるため「学習シート」を開発・実践した。
- (2) 生徒が身につけた習得・活用を振り返る場面での「レポート作成」が重要である。
レポートには知識や概念の定着と論理的記述力・課題発見・生活経験との関連や解釈等が表れ、発想や着眼点等の特色と有用性の自覚、応用レベルも評価可能である。

5 単元・カリキュラムの到達目標に対応した「三つの評価規準（基準）」の明確化

子どもたちの学びの特色や良さを評価する必要がある。そのための理科における到達目標と評価観には、①科学的リテラシー育成、②正確な読解力や豊かな「思考・判断・表現力等の育成」に関わる言語力育成、③他教科・課題解決・生活経験への活用につながるメタ評価能力という「三重性」を意識した評価観、それを焦点化した評価開発が重要である。

【主な参考文献等】は誌面の関係で省略した。吉峯宏明・発表資料「ポスター（セッション）」『平成 22 年度日本教職大学院協会シンポジウム』（東京・学術総合センター、2010・12・12）、同・論文『愛知教育大学教育実践研究科（教職大学院）修了報告論集 第1輯』（2010・3）、愛知県知多地方教育研究会（小・中学校理科部会）研究推進者の一人として授業開発・指導助言等。

「人間教師」を目指して —豊かな人間性と確かな実践的指導力—

京都教育大学大学院連合教職実践研究科 学校経営力高度化コース 1年
入矢 完 (宮津市立上宮津小学校教諭)

1 本研究科の概要

京都教育大学大学院連合教職実践研究科は、京都にある8つの大学が連合し、二つの教育委員会が連携して運営されている。8つの大学は、ミッション系大学、仏教系大学、女子大学と多種多様な大学である。その大学を卒業して、本研究科に入学した学生は個性あふれる人物が多く、その個性をぶつけ合う中で互いに高まり、大きく成長している。また、現職教員は、近畿各地から集まっており、様々な履修形態の中で、自らの実践力を高めようと日々研鑽に励んでいる。

2 学修の実際と成果

本研究科の特徴を以下に3点挙げ、どのような学びの中で、学修の成果を収めているのか報告する。

(1) 特色ある授業

本研究科は立地環境に恵まれ、周囲には魅力ある取り組みを実施している小・中学校が多い。その立地を生かし、FW（フィールドワーク）において、様々な学校へ訪問することにより、生の教育現場でしか得ることのできない学びを肌で感じることができている。また、少年院や鑑別所などのめったに訪れることのできない学校外の施設、適応指導教室などの近年の教育問題にリンクした機関もFWで訪れ、学びを深めている。FW後は授業において、学んだことを振り返り、発表する機会が設けられている。事後報告だけに終わることなく、新しい知見を発表し合う中で、実践的指導力を向上させる機会としている。

また、1年次には、教育諸問題をテーマとしたディベートを授業の中で行う。テーマは「教員は専門職であるか」や「学習指導要領は必要か」など多岐にわたり、論理性と表現力が求められる。

このような特色ある授業の中で、自分自身の考えだけでなく、様々な人の考え方に触れることができている。それは、教師にとって非常に大切な協働性にもつながり、教師としての人間性を深めることにも役立っている。

(2) 現職教員とストレートマスターとの融合

ほぼすべての授業で、現職教員とストレートマスターが混在した授業が展開されている。経験年数の違いを超えて、ともに学び合い、さまざまな意見に触れることで、教師としての幅を広げることができている。

現職教員にとっては、若い感性から大いに学び、学校経営力の向上につながっている。また、ストレートマスターならではの鋭い意見にも、ていねいに答える必要があり、良い意味での緊張感を保つことができる。そして、何より、今まで積み重ねてきた実践に理論的広がりを持たせるための良い場となっている。

ストレートマスターにとっては、生の現場の声、実践を自らの研究に役立てることができ、学校経営の視点も持つことができる。このことは、これから教員になっていくストレートマスターにとって、大変有意義な時間となっている。また、現職教員と接する中で教師へのあこがれ、つらさ、輝きなどに触れることができ、貴重な体験となっている。

(3) 国際理解

本研究科では、今年度、3カ国から4人の現職教員が留学している。日々の授業では、英語でコミュニケーションを図りながら、授業に取り組んでいる。国によって、教育制度に違いがあり、教育に対する考えも違う。多様な価値観に触れる中で、国際的な視点で日本の教育を見ることができている。

また、留学生が英会話教室を開講し、基礎的な英語力、コミュニケーション能力を身につけようと多くの学生が参加している。

本年度は、韓国で海外研修を行い、公立の教育機関や、大学等を訪問した。校舎見学や授業観察とともに、模擬授業を行う研修もプログラムの中に組み込まれ、大変貴重な体験をした。また、教育大学への訪問では、教員養成の様子について知ることができ、日本の教育について見直す良い機会となった。

3 まとめ

上記の特徴的な取り組みの中で、この学び舎に集う者たちは人間教師になることを目指している。人間教師とは確かな教育実践力と豊かな知性・感性を持つことである。

多様な人材の中で授業内容と人材の中で、自分自身の価値観を常に揺さぶり、「なぜ」の視点を大切にしていくなかで、知性・感性を磨いている。

また、日々の授業で求められる課題は高度でクリアするのに一筋縄ではいかないことが多い。その課題に向け、自ら研鑽したり、現職教員、ストレートマスター、留学生が入り混じって議論を重ねたりしている。そのことが、確かな教育実践力の向上につながっていることを実感している。

小学校理科におけるオーセンティック概念に基づいた指導と評価 －第6学年理科「もののもえ方」を事例とした実践を通して－

兵庫教育大学大学院 学校教育研究科 教育実践高度化専攻 2年

小川 博士（浜松市立与進小学校教諭）

1 はじめに

近年、国内外の各調査結果から現実世界とのつながりの中で科学的知識を活用することが不十分であるという問題点が指摘されている。また、現任校の研修主題「よく考える子の育成」とのマッチングを考慮し、実生活とのかかわりや活用を重視した指導や評価の在り方を模索する必要があると考えた。さらに、理論的視座として現実世界とのつながりや活用等、高次の学力に焦点を当てている「オーセンティック概念」に着目した。これは、先述した問題点や現任校の研修主題に対して重要な示唆を与えるものだと考えられる。そこで、本研究では小学校理科において、オーセンティック概念に基づいた指導と評価問題を作成するための枠組みを導出し、それらの妥当性及び有用性を実践的に明らかにすることとした。本稿ではとりわけ、オーセンティック概念に基づいた理科授業開発に焦点を当てて、報告する。

2 研究の手順

本研究の目的を達成するために、大きく2つのアプローチで研究を進めた。1つめは、理論的アプローチである。学習におけるオーセンティック概念として、「オーセンティック・ラーニング」に関する先行研究を概観し、授業開発のための枠組みを導出した。2つめは、実践的アプローチである。導出した枠組みに基づいて、小学校第6学年理科「もののもえ方」の単元開発を行い、実践し調査を行うことで、枠組みの有用性を検討した。図1に示したように、本研究は教職大学院での講義・実習と密接にかかわりながら行われた。

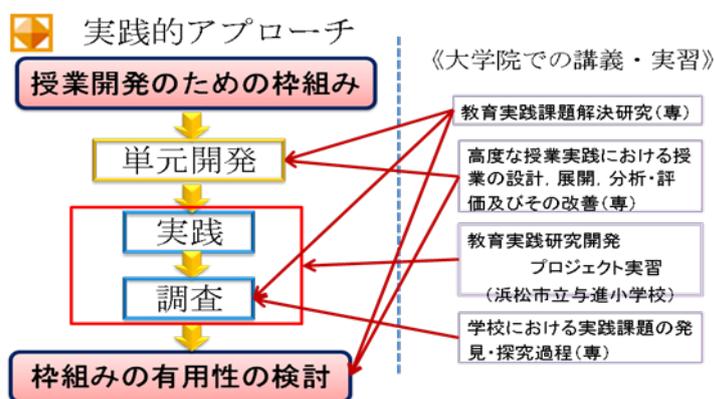


図1 実践的アプローチと大学院での講義・実習とのかかわり

3 研究内容

理論的アプローチにより、9点の枠組みを導出したが、ここでは「①現実世界とのつながり」「②科学的な知識やスキルの活用」「③理科学習の内容の習得」の3点を中核的な枠組みとしてあげておく。これらに基づいて開発した単元の特徴は、次の3点である。

- (i) 実際に空き缶や七輪の中で割箸を燃やす活動から始める単元の導入
- (ii) 燃焼の3要素（燃えるもの、酸素、十分な温度）を追究する学習展開
- (iii) 現実世界とかがわった燃焼事例に獲得した燃焼の3要素を適用して考える単元末の活用型の授業

とりわけ、(i)と(iii)が枠組みの「現実世界とのかかわり」や「知識の活用」と対応する部分である。(iii)の現実世界とかがわった燃焼事例は、「火のついた花火を水の中に入れると・・・」、「水の入った紙鍋は燃える？燃えない？」、「IHコンロで油火災？」である。

このような特徴をもった単元の実践をした群を実験群、一般的な教科書通りの実践をした群を統制群として、両群の児童に対して事前・事後調査及び面接法を実施した。

事前・事後調査では、枠組みの「③理科学習の内容の習得」に対応するものとして、知識・理解テストを、枠組みの「②科学的な知識やスキルの活用」「③理科学習の内容の習得」と対応するものとして活用型の評価問題（小川・松本，2009）を実施した。どちらも実験群の児童の平均点の方が有意に高く、学習内容の習得とともに、現実世界とのつながりの中での科学的知識の活用に効果があったと言える。

抽出児童を対象とした面接法では、実験群の児童の方が科学的知識の適用範囲の拡張やより統合された知識を保持していることが推察された。

以上、理論的・実践的アプローチにより、第6学年理科「もののもえ方」の事例の範囲内という条件付きではあるものの、授業開発のための枠組みには有用性があると判断するに至った。

4 教育実践への示唆

「もののもえ方」の事例の範囲内という条件付きではあるものの、本研究の目的を達成することができた。その結果、教育実践への示唆として次の2点をあげることができた。

1点目は、先述した科学的知識の活用等の問題点に対する方向性や可能性の一端を示すことができたという点である。2点目は、本研究と同様の問題意識をもった実践者にとって、導出した枠組みや実践事例が理科授業をデザインする際の基本的視座につながるという点である。しかし、この2点を教育現場に十分に還元するには至っていない。教職大学院での「メンタリングの理論と実践」の講義や「メンタリング実習」を参考に、現場への還元を進めていくことが今後の課題である。

【引用・参考文献】

- ・小川博士・松本伸示：「小学校理科におけるオーセンティック・アセスメントの実践的研究－評価問題の開発過程に着目して－」，日本理科教育学会近畿支部大会発表論文集，2009。

自らの学びの軌跡に基づく授業実践力向上に向けた取り組み

奈良教育大学 教育学研究科 専門職学位課程 教職開発専攻 2年
日 暮 千 早

1. はじめに

奈良教育大学教職大学院では、2年間で計4回の学校実習(「学校実践Ⅰ～Ⅳ」)を実施するとともに、自らの学びの軌跡をデジタルポートフォリオで残すことで、自身の学びを振り返ることができるようにしている。本発表では、大学院の2年間に及ぶ講義や学校実習での自らの学びの軌跡を基に、自身の実践力向上に向けて作成した課題と改善策(アクションプラン)の解決に取り組んだ学校実践Ⅳの取り組みを発表した。

2. 課題設定に至る自らの学びの軌跡

○1年次前期

大学院に入学し、自らの授業力を把握するため「授業力ベーシック」において模擬授業を行った。授業の反省として、1時間の目標を明確に定めることができず、子どもが何を学習するのか不明確な授業になってしまったことが挙げられた。「学校実践Ⅰ・Ⅱ」では授業力ベーシックの反省を生かし、1時間の授業の目標を設定して臨んだ。しかし、単元通して子どもにどのような力を身につけさせたいのかという教材の価値や位置づけができておらず、単元を見通した計画と教材研究の大切さを学んだ。学校実践Ⅰ・Ⅱ後には、講義において教材研究や授業づくりの方法など学んだ。

○1年次後期：

1年次前期までの課題をふまえて、「学校実践Ⅲ」では、学習指導要領や教科書、指導書を読み、単元で子どもにどのような力を身につけさせたいのか、単元通しての計画を立て考えるようになった。しかし、研究授業で、教材解釈や教材の示し方、指示、授業構成についての課題があったことに気付いた。

講義では、教科書の教材一つひとつの意味の大切さや、教材の使い方、授業構成、評価方法についての学びがあった。

これまでの学びと学校実践Ⅰ・Ⅱ・Ⅲを振り返ると、自分自身の実践力に関する課題が多くあることに気付いた。

3. 学校実践Ⅳでの取り組み

目 的

大学院での授業実践を対象に、自分自身の課題を明らかにしたものに改善策(アクションプラン)を立て、学校実践Ⅳですべての課題項目を自ら立てたアクションプランで解決することを目指す。

方 法

実践開始前に大学院での授業実践を映像で振り返り、よかったこと、課題と感じたことをそれぞれ 100 項目の計 200 項目を挙げ、それらから自らの課題抽出に、立場の異なる 3 名で K J 法による分類わけをした。その結果、10 個の課題項目に分けられ、これら 10 個の項目を改善するため、それぞれの項目に 1 から 6 個のアクションプラン(計 27 項目)をたてた。

学校実践Ⅳではこれらのアクションプランが達成できたかの確認授業を、4 週間の実習でおよそ週に 1 回(計 4 回)国語と算数の授業を中心に行った。授業後の討議会では達成できたかどうかの評価を、作成したルーブリックに基づいて 3 名(教職大学院教員 2 名、連携協力校実習指導教諭 1 名)が、一致して 4 段階中 3 以上の評価がついた項目を達成とし、実践 4 週間で 27 項目すべての達成を目指した。

結 果

4 週間の実践の間で、授業の基本や板書に関する項目は確認授業の 1 回目、2 回目で達成できた。しかし、教材研究や教材・教具、授業構成に関する項目は実践期間中改善することができなかった。評価に関しては実践中 1 項目も消すことが出来なかった。

(表 1)

まとめ

27 項目のアクションプランのうち、教材や評価に関する 5 項目の課題が残った。アクションプランがいつ、なぜ、どのようにして達成できたのか、達成できなかったものは、なぜ達成できなかったのか、どうすれば今後解決できるのかを具体的な改善案を考え実行する予定である。

表 1 アクションプラン達成の変容

		アクションプラン	確認授業 ①②③④			
1	授業の基本	使命感・責任感をもって授業を行なう。	○			
2		子どもの様子を見取り、子どもの気持ちを考えながら授業を進める。	○			
3		教材の基礎知識をもつ。		○		
4	教材・教具	学習内容が明確な教材を作成する。				○
5		教材の意図を明確にする。				
6		教材・教具を子どもに分かりやすく提示する。				○
7	子どもの身	個人レベルまで子どもの実態を把握する。			○	
8	教材研究	学習指導要領を読み、何を学ぶ単元なのか教科書や参考書をよく分析し教材把握をする。				○
9		小学校、中学校で何を学ぶのか把握した上で、単元の学習内容を明確にする。				
10		子どもの実態をふまえた教材研究をする。			○	
11	授業の構成	授業の目標を明確に設定する。				○
12		子どもの活動を見ながら授業展開する。			○	
13		授業の目的・導入・展開・まとめを明確に一貫したものにする。				
14	はたらきかけ	具体的な言葉で子どもに伝えるように話す。				○
15		子どもが考えを深めるような活動・指示をする。				○
16		子どもの意欲がわく言葉かけをする。				○
17	板書	授業の流れがわかる板書計画をたてる。			○	
18		子どもが見やすい板書にする。			○	
19	教務指導	机間指導の観察・指導の視点を明確に定める。				○
20	指導の仕方	単元の系統や、1 単元、1 時間の学習を見通した計画を作成する。	○			
21		子どもの思考を広げる発問・課題を出す。				○
22		子どもの発言や、ノートをもとに授業展開する。				○
23		子どもの活動の意図を明確にする。			○	
24		子どもの身近なものをつかって授業を進める。			○	
25		子どもがよく発言するように工夫をする。			○	
26		計画	目標の達成を見極める授業計画を立てる。			
27	評価	評価をいかした授業展開をする。				

知識・技能の「未習得や剥落」を克服する指導の在り方 —算数科を通して—

岡山大学大学院教育学研究科 修了

平松 克茂（岡山県小田郡矢掛町立山田小学校）

1 研究の概要

本研究は、算数科における基礎的・基本的な知識・技能の確実な習得を目指して、自作のテストによって一人一人の児童の「未習得や剥落」した知識・技能を発見し、それを克服していく指導の在り方を探究したものである。自作テストの定期的な実施、それをもとにしての自己評価シートによる自己分析、自作プリントを使った補充授業等が本研究での実践である。実践を通して、自作テストの平均誤答率に改善が見られ、学習不振児が減少している。

2 実践内容

(1) 知識・技能の「未習得や剥落」の解明

知識・技能の「未習得や剥落」がいつ、どこで、どの程度生じているかを解明するために「算数たしかめテスト」を作成した。これは、1年生から5年生までの教科書に提示された基礎的・基本的な問題をほぼすべての単元から抽出して作成したものである。このテストの二学年前と一学年前の問題に取り組みさせることで、一人一人の児童の過去の知識・技能の習得状況が把握できると考えた。

(2) 「アセスメント→自己評価→対策プリント」の一体化

市販のテストを利用せず、「算数たしかめテスト」を自作したのは、1回の実施で全単元（一学年分）の習得状況を把握でき、さらにその結果に連動した自己評価シートと対策プリントを作成することで、「アセスメント→自己評価→対策プリント」というように、知識・技能の「未習得や剥落」の克服に向けた一連の取り組みを一体化させることができると考えたからである。さらに、この一体化によって、「アセスメントの結果をその後の学習にどう生かせばよいのか難しい」というこれまでの問題点が解消でき、児童自らでも克服に向けた学習に主体的に

表1 自己評価シートの一部

領域	4年生の学習内容	問数	誤答率 (%)	自己評価 (A-B-C-D)	プリント番号	漢字 O・△・X
A数と計算	大きい数のしくみ	6	50.0%		4 - (1)	
	わり算の筆算(1)	14	57.1%		4 - (2)	
	がい数の表し方	2	0.0%		4 - (3)	
					4 - (4)	
					4 - (5)	
					4 - (6)	
					4 - (7)	
					4 - (8)	
					4 - (9)	
					4 - (10)	
B量と測定	計算のきまり	3	0.0%		4 - (11)	
	小数	11	18.2%		4 - (12)	
	分数	5	0.0%		4 - (13)	
					4 - (14)	
					4 - (15)	
					4 - (16)	
					4 - (17)	
C図形	角の大きさ	3	33.3%		4 - (18)	
	面積のほかり方と表し方	2	50.0%		4 - (19)	
	円と球	1	0.0%		4 - (20)	
D数量関係	三角形	3	66.7%		4 - (18)	
	正五角形	1	100.0%		4 - (19)	
	折れ線グラフ	1	100.0%		4 - (20)	

関わっていくことができると考えたからである。表1は自己評価シートの一部である。これによって自己評価をした児童は、大きくつまづいている単元を優先し、それに対応する「算数たしかめプリント」に取り組んでいった。

(4) 対策プリント＝「算数たしかめプリント」に取り組む時間の設定

「未習得や剥落」した知識・技能の克服に向け、「算数たしかめプリント」に取り組む時間を毎週木曜日の6時間目に設定した。その他、週に2回の朝の学習や水曜日の6時間目の補充学習（平成20年度3学期のみ）や夏休みの補充学習でもその時間を設定することができた。

3 結果と分析

(1) 「算数たしかめテスト」における平均誤答率の改善と学習不振児の減少

右の表2は、第3回（平成21年度5月実施）から第5回（同12月実施）にかけての全児童の誤答率の変化を表したものである。表中の数字は児童数を表しているが、多くの児童が誤答率を改善させている。継続的に対策プリントである「算数たしかめプリント」に取り組んだ成果が表れているといえる。

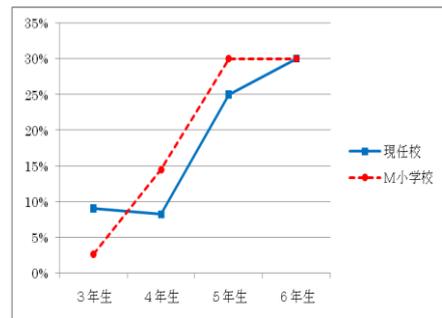
また、本研究では誤答率25%以上の児童を学習不振児と判断しているが、その学習不振児が5月の6人から12月の3人に減少した。その3人の児童も誤答率を改善させている。新たに出現した学習不振児もない。

表2 第3回から第5回にかけての誤答率

5回目平均誤答率	3回目平均誤答率・21年度5月実施									
	0～5%未満	5～10%未満	10～15%未満	15～20%未満	20～25%未満	25～30%未満	30～35%未満	35～40%未満	40%以上	
40%以上										2
35～40%未満										
30～35%未満										
25～30%未満						1				
20～25%未満					1	1	1			
15～20%未満	1			1						
10～15%未満		2	2	2				1		
5～10%未満	1	4	4	1						
0～5%未満	1	7	4	3						

(2) いつ「未習得や剥落」が生じるか

右のグラフ1は、第1回算数たしかめテストの結果にみる本校とM小学校の学習不振児の出現率である。このグラフから明らかなように、両校とも5年生から学習不振児の出現率が急増し、6年生では両校とも30%の児童が学習不振児と認定されている。この結果は、4年生が終わる頃から学習不振に陥り、そのことが後の学習にも影響を与え、その後もずっと学習不振から抜け出せない児童が少なからずいることも表している。また、学習不振児に限らず全体でみても、4年生での学習内容から「未習得や剥落」が大きくなるという結果がでた。児童にとって4年生で学習する内容が大きな壁になっている。回復に全力を注ぐとともに、4年生での授業の重要性や習得の困難性について再度認識を強め、その在り方を研究していく必要がある。



グラフ1 本校とM小学校の学習不振児の出現率

外国語活動推進のためのマネジメント研修普及を目指して

鳴門教育大学教職大学院 修了

池田 勝久（静岡県浜松市立北小学校教諭）

1 教職大学院での学修成果

(1) 研究課題の設定

今回の学習指導要領改訂では、これまで以上に教育課程の大綱化・弾力化と学校の自主性・自律性が叫ばれている。特に小学校では、高学年での外国語活動の必修化が迫り、年度当初から他教科・領域と同じように進めていくには、経験が浅い教員にとってまだまだ高いハードルである。特に小学校教師は英語に対する苦手意識が強く、英語運用能力へのコンプレックスをいかに克服するのが鍵となる。そのためには教師の意識改革をねらった教員研修の在り方が重要であり、負荷が大きくならないように段階的に進めていく研修プログラム作りが不可欠である。また、多くの学校や教師にとって、外国語活動のカリキュラム作成の経験はまだ少なく、ALTへの丸投げや英語ノートを教えるだけの学習も現実には見られる。そのため、本研究では経験豊富な外国語活動推進役が強力なリーダーシップを発揮してトップダウン式に改善を図るのではなく、学校組織と運営の在り方を工夫することによって改善を行うカリキュラムマネジメントの発想を取り入れた。

まず、学校で生じる複雑で多様な現象を、共通の枠組みで整理・理解し、改善に着手することを容易にする点で優れているカリキュラムマネジメント・モデル(田村, 2009)を援用できないか検証を行った。いくつかの学校や地域を取り上げ、外国語活動の取り組みがうまくいっている部分と課題となっている部分をこのカリキュラムマネジメント・モデルの各要因に当てはめてみた。すると、外国語活動の導入におおむね成功している学校や地域は、マネジメント要因が3～4つ以上満たされた状態であるという事実が確認できたのに対して、外国語活動に力を入れているにも関わらず、なかなか外国語活動の導入がうまくいっていない学校や地域では、充実しているマネジメント要因に偏りがあるという事実が確認できた。これらの結果から、様々な教育活動に対して汎用性のあるカリキュラムマネジメント・モデルを外国語活動に援用することで、多種多様な問題を抱える外国語活動の導入、継続に大きな効果を上げられるのではないかと考えた。

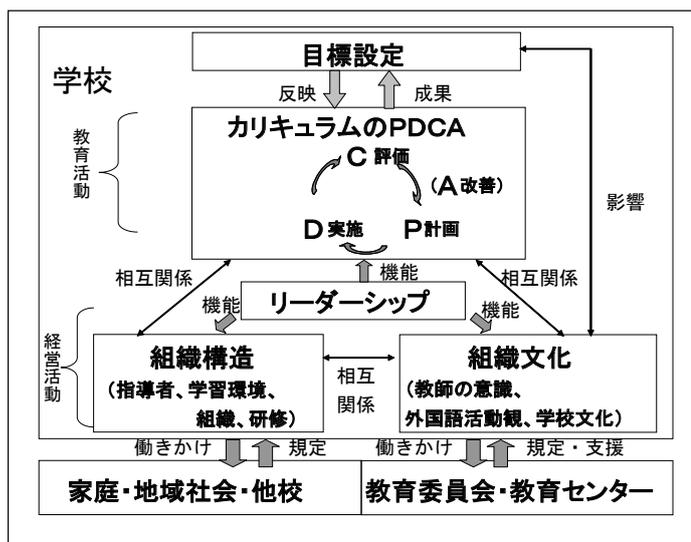
(2) 外国語活動カリキュラムマネジメント・モデルの開発

これまでの外国語活動の実践で得られた知見を、カリキュラムマネジメントの先行事例を援用しながら整理し、外国語活動カリキュラムマネジメントのプロトモデルを開発した。その後、プロトモデルの汎用性を検証しながら、要因名の確定と実際に取り組むべき研修内容を整理し、外国語活動カリキュラムマネジメント・モデルを完成させた。

- ・ 要因 1 : 目標設定
- ・ 要因 2 : カリキュラムのPDCA
- ・ 要因 3 : 組織構造
- ・ 要因 4 : 組織文化
- ・ 要因 5 : リーダーシップ
- ・ 要因 6 : 家庭・地域社会・他校
- ・ 要因 7 : 教育委員会・教育センター

(3) 校内研修プランの開発

外国語活動カリキュラムマネジメント・モデルに対応した9種類の校内研修を開発した。外国語活動成功のためのすべての要因をカバーすることで、現場での様々な課題を解決することが可能となった。



(4) 外国語活動マネジメント問診票の開発

外国語活動カリキュラムマネジメント・モデルを開発した後、研修を実践する機会を多く与えられた。対象となる学校や地域に対してこのモデルを生かしたアセスメントを行うことで最前の研修を提供することができた。これらの実践によって外国語活動カリキュラムマネジメント・モデルの精緻化が進んだが、学校現場から誰にでも短時間でできるアセスメント方法を求める声が高まった。そこで、外国語活動カリキュラムマネジメント・モデルの7つの要因を凝縮し、学校や地域の実態を短時間で分析することができる外国語活動マネジメント問診票を開発した。問診票による分析結果から、各校の課題に焦点化した研修プログラムを提供できた。

2 修了後の取り組み

(1) 書籍の発刊と研修材料のダウンロードによる外国語活動マネジメント研修の普及

より多くの教師・学校・地域に外国語活動マネジメント研修を普及させるために「外国語活動のための校内研修パーフェクトガイド」（教育開発研究所）を出版した。さらに、出版社のホームページから、問診票、研修マニュアル、研修企画書、研修用パワーポイントデータ、研修用ワークシート、指導案、ICT教材等が入った「外国語活動おてがる研修パック」を自由にダウンロードできるようにすることで、多忙な現場でも簡単に外国語活動の準備を整えられるようにしている。



(2) 各種研修会への直接指導

市内の校内研修から県外の集中研修（愛知・高知）まで、外国語活動の研修に直接携わることも多く、毎回、参加者から高い評価を得ている。

なお、研修時間が確保しやすい夏季休業中に外国語活動の研修を依頼されることが多いため、複数の研修準備を平行して行わなければならない、外国語活動マネジメント問診票や研修プログラム等の情報を整理するためにも、対象校や対象地域ごとに電子カルテを作成している。

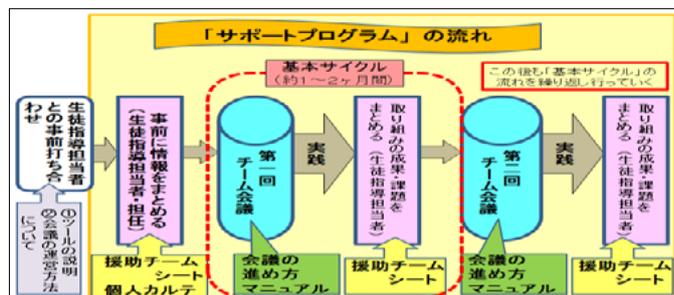
援助ニーズの高い小学生に対する 学校全体でのチーム援助のシステム化

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻生徒指導・教育相談リーダーコース 2年

香田陽子（直方市立直方東小学校教諭）

1 目的

本事例は、担任依存型の援助から、内外の援助資源を有効に活用したチームによる階層的援助システムへと転換することを目指した実践的事例である。まず、予備研究としてA市内全小学校の生徒指導担当者に、生徒指導体制及び職務に関する実態調査を行い、生徒指導体制に関する課題を整理する。そして、小学校における生徒指導体制を見直し、児童の援助ニーズに合わせた計画的・機能的な援助ができるような校内体制を再構築し、その効果を検討することを目的とする。その際、児童の抱える問題を解決するにあたり、内外の援助資源が生徒指導担当者と連携してサポートプログラムを実践し、その効果的を児童・保護者の変容や教師の意識等の観点から検討する。



サポートプログラム(図1)とは、援助ニーズの高い児童に対し、援助ツールを用いて手続きをマニュアル化したもので、「援助チームシート」・「個人カルテ」等を活用し情報整理を行い、「会議の進め方マニュアル」に沿ったチーム会議を定期的実施するプログラム。

図1 サポートプログラム

2 予備研究の結果

- ① A市内全小学校でチーム援助を実施していた（問題発生時開催）。
- ② 全小学校で校内共有の支援シート等はなかったが、その必要性は感じていた。
- ③ 生徒指導担当者が学級担任を兼務している為、担当者として学校全体の生徒指導を十分に行えず、責務を果たせていないと感じていることが明らかとなった。

予備研究を踏まえ、「サポートプログラム」を実施し、その効果を検討することとした。

3 本研究

- (1) 研究期間：平成X年4～12月 (2) 研究対象：B小学校3年生不登校の男子(C児)
- (3) 手続き：チーム援助や援助ツールを活用し、その運用・検証・評価を行う。
- (4) 評価方法：①チーム援助参加者への記述式調査及び半構造化面接 ②C児の出席日数、学習や生活の様子の観察や記録 ③C児母親の行動や言葉に対する観察

4 本研究の結果

第1回チーム会議;平成X年9月11日(8名参加)

第2回チーム会議;平成X年10月30日(8名参加)

第1回チーム会議後の実践結果	
C児の変容 ・かけ算九九(1～6の段)の定着 ・1ヶ月間は欠席が減る ・個別学習(補習)に意欲的になる	課題 ▲かけ算九九全段の定着 ▲欠席が再度増加(欠席理由:病気以外の理由も)
母親の変容 ・担任,生徒指導との信頼関係形成 ・欠席の時には必ず連絡をする ・就学援助の話が進む	

第2回チーム会議後の実践の結果	
C児の変容 ・授業中も集中し意欲的 ・将来の夢(教師・パティシエ)を担任や生徒指導に語る	課題 ▲かけ算九九全段の定着 ▲欠席が増加(インフルエンザや、厳しい家庭生活、病気以外の家の用事等の理由) ▲C児の現状に対する母親の危機感がない
母親の変容 ・就学援助の話が更に進む ・(家での)C児との触れ合いの様子を語り始める ・児童支援員に深い相談	

表1 会議後の参加者に対する質問紙調査結果

質問内容	質問紙の結果			
	有効	少し有効	あまり有効ではない	有効ではない
チーム会議	3名	4名	0名	0名
C児への見方	変わった 2名	少し変わった 5名	変わらない 0名	
援助チームシート	大変有効 3名	有効 4名	少し有効 0名	有効ではない 0名
個人カルテ	大変有効 1名	有効 3名	少し有効 3名	有効ではない 0名

表2 担任・生徒指導担当者による評価

質問内容	担任の評価	生徒指導担当者の評価
チーム会議について	・定期的に聞くことで、C児に対する思いや対応を再確認できる ・C児が登校せず、気持ちが萎えた時、会議に支えられた	・児童の状況は日々変化しているため、定期的に会議を行うことで、成果・課題・方向性の修正を話し合うことができた
援助ツールについて	・各自の役割と手立てが明記されており、自分の役割に集中できた ・個人カルテは、自分が知らない情報が得られ、参考になった	・文書で残すことは、今後関わる人たちにも役立ち有効であった ・事前にシートを記入する時間的な負担はあったが精神的な負担はなかった
関係機関の参加について	・児童支援員は、担任があまり立ち入れない面の支援を、大学教員は援助方法を広げる効果があった	・児童支援員は、学校外の別な角度からの関わりを、大学教員は、専門的な意見を提供してもらったことが良かった
チームで関わることに	・担任外の生徒指導担当者があり、会議や一緒に関わってもらうことで、負いなく安心してできる	・C児のような援助ニーズの高い児童の場合大変なので、1人ではなくチームで関わるのが良い

実践の結果、児童や保護者側は学校や教師との信頼関係が深まり、登校することにつながった。また、保護者が関係機関の児童指導員とも関係が深まり、相談の窓口が広がった。そして、教師・学校側にとっては児童支援を行う際、役割や支援が具体的で明確であり支援が容易であったことや、児童理解が深まり支援方法も広がったことであった。特に、担任にとってはチーム援助が精神的な支えとなった。更に、児童の実態把握や会議時間など時間の効率化が図れた。

5 考察

A市内の各小学校の援助ニーズの高い児童に対する生徒指導體制チーム援助の在り方や援助ツールに一貫性がなく、生徒指導担当者が多忙な学校現場において、援助の中心者の位置付けや役割が明確化されていないことが示唆された予備研究の結果を受け、本研究を実施し、その結果について考察を行った。「サポートプログラム」についての成果としては、援助ニーズの高い児童に対しては、問題が起こった時だけでなく、定期的にチーム会議を開いて援助方針を確認・修正していくことに一定の効果が見られた。また、援助ツールを活用し、事前に情報を整理したり、会議の進め方をマニュアル化したりすることで、効率良く運用することができ、内容的にも充実した支援ができた。

課題としては、担任が生徒指導を兼務していても、生徒指導の効果が十分に発揮できる方法や組織体制、援助ツールの内容の改善や保管方法等改善が必要である。また、担任が生徒指導を兼務している小学校や、地域性や規模の異なる小学校での検証を行い、般化されたプログラムを検討する必要がある。

主要な参考文献：石隈利紀 1999 「学校心理学－教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的サービス－」 誠信書房

教職大学院での学びを通して深めたこと

長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻 子ども理解・特別支援教育コース 2年
吉川透 (長崎県立川棚特別支援学校教諭)

I 教育実習を通して

1年次大学院研修において、小学校の通常学級で実習を行った。長崎県では、交流人事という形でしか異校種に行くことはできないので、特別支援学校勤務の私にとって大変貴重な経験となった。

特別支援学校は、センター的機能として、小中学校から次のような機能を求められている。軽度発達障害のある児童生徒や、それが疑われる児童生徒の実態把握と指導、支援に関する助言や情報提供を求められている。特別支援学校は軽度発達障害についての実践的蓄積が必ずしも多いわけではないので、この教育実習での実体験と実習校の先生方との話し合いをとおして、支援の在り方や方法についてたくさんのことを学ぶことができた。

A. 軽度発達障害児童を担当する教員への支援のポイント

- (1) 担任教師の優れた取組を取り上げて、話し合うことによって自信をもってもらおう。
これによって、担任教師とコーディネーターの間の信頼関係を深めることができる。
- (2) 対象児童の良い面を取り上げて話し合うことによって、まだ気づいていない良い面があるかを見つけてもらう。
- (3) すぐに取り組める具体的な支援内容を提案する。
- (4) 行動の背景、学習と生活面の配慮を具体的に説明する。

B. 異校種での実習における学びと気づき

- (1) センター的機能の双方向性と協同性
 - ・軽度発達障害児童への指導支援は、特別支援学校側も学ぶべき点が多い。
 - ・通常学級の先生と一緒に考え、学びあうことの重要性。
- (2) 特別支援学校でも活かせる指導の仕方
 - ・特別支援学校ではあまり経験したことのない授業の組み立て方や、教材の工夫の仕方、板書の仕方について学ぶことができた。2回の「道徳」の研究授業をとおして。
 - ・読みが困難な児童に行った分かち読み(「意味」を取り出しながら読む練習)による指導が有効であった。この指導法を現任校の児童にも活用できる可能性に気づいた。

II 現任校での実践報告(2年目)

「特別支援学校に在籍する自閉症の児童に対する文構成の指導」

【問題と目的】 2年目は現任校に戻ったが、大学教員の指導を現在も受けながら1年目の学びと気づきを現任校で活かしている。本指導の目的は、理解語彙と表出語彙はかなりあるが、まだ2語発話を中心（例えば、「椅子にすわる」「ご飯を食べる」）の自閉症の児童に、絵カードを見て、「主語－目的語－動詞」の3語文を発話できるようにすることである。

【方法】対象児 特別支援学校の第5年生男児（以下、A児と表す）。本対象児の言語面、対人面、行動面の特徴は以下のとおりである。言語面については、物の名前の理解、簡単な指示の理解がすでに可能であった。また、頻繁に話すことが多い言葉については「目的語－動詞」の2語文を助詞を付けて発話することができた。また、ひらがなの読みは、よく知っている単語はひとつながりに/クルマ/のように読むことができたが、よく知らない単語は1文字ずつ区切って読むことができた。対人面については、信頼する人には自分から側に寄ってきて、「ここして」と言って、おんぶやだっこを要求ができるが、知らない人、信頼していない人には近づかないという状態であった。行動面では、両手の手のひらの根元を打ち合わせるという常同行動が目立ち、注意の持続が難しく課題として出された教具を見続けることが困難なことが頻繁にみられた。

指導期間・時間帯 9月の自立活動の時間から、1回当たり約20分間の個別指導を週1回、計16回行った。

指導の内容と流れ 市販の絵カード20種（主語4種×動詞5種）をA4用紙に貼り付け、その下側に発話すべき「主語」「目的語」「動詞」を示す四角枠を付けた「文の線形図式」シートを作成した（例えば、男の子が自転車に乗っている絵）。本対象児は「主語」の部分が発話できないので、「主語」枠の中に、男の子、女の子、母親、父親の絵を入れたシート4種を用意した。枠の中に積み木を1個ずつ置きながら、「女の子が」「カレーを」「食べる」のように発話する練習を重ねる形で指導した。なお、この教材はルリヤの文の線形図式を参考にして作成した。



【結果と考察】

指導開始時は、どの絵カードに対しても「おかあさんが＋目的＋動詞」の形で発話することが多かった。しかし第4回目から、主語枠の中の絵に注目して、絵の人物を吟味して、それを正しく発話できるようになった。文の線形図式シートを導入したことによって、第6回目から、課題を提示されてもすぐには答えず、10秒近く答えを考えてから発話する行動が見られるようになった。また回数を重ねるにしたがって、積み木を枠の中に1個1個置く行為と「〇〇が」「〇〇を」「〇〇する」と発話する発語行為を同期させることも上手になっていった。現在（16回目）は、主語枠が空白のシートを使って練習をしており、主語の絵がなくても約7割は正しく「〇〇が〇〇を〇〇する」と発話できるようになった。

（共同研究者 長崎大学教育学部教授 綿巻 徹）

教職大学院における学習成果に基づく授業力の向上

宮崎大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻 修了

片山 真貴（延岡市立東小学校教諭）

■はじめに

宮崎大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻では、「教科領域教育実践開発コース」に所属し、課題研究として「学校体育の体系分析に基づく内容開発に関する研究」を行った。この研究を通して学んだことと、修了後に実践した授業（第23回日本スポーツ運動学会発表）の変容について述べていく。

■教職大学院で学んだこと（課題研究）

【体系論に基づく運動の分析】（動きの目標の設定と学習の道筋を明らかにする縁どり分析）

運動の体系的な認識をもとに、その動きがどのような起点的位置づけをもつのか、具体的にどのような動きの感じを目指しているのか、さらにその動きをとりまく多くの他の似た動きとはどのように区別するのかを明らかにしていくために、縁どり分析を行った。

【体系論に基づく指導計画例】

小学校で実践してきた器械運動（跳び箱運動）の集団演技では、今できる力で集団演技→課題を見つける→個人練習で課題を解決→集団演技という流れの学習計画を立てた。しかし、技の動きの構造に関する分析ができておらず、「手のジャンプ」を意識させずに指導していたことが課題として浮き彫りになった。

本来、「手のジャンプ」を中心的な課題として認識して指導し、例えば小学校で取り扱う「開脚跳び」や「かかえ込み跳び」で、「手のジャンプ」で高く跳び上がれるようになれば、もはや跳び箱の前で脚を開いたり、膝を曲げて体を小さくしたりする必要がなくなる。すると、中学校学習指導要領解説保健体育編で例示されている発展技「開脚伸身跳び」や「屈身跳び」へつながるのである。このように体系的な認識は、中学校の学習内容への系統的な発展を生むために、極めて重要である。

【まとめ】

本研究の考察を進めていく中で、それぞれの運動で、何がどこにつながっていくのかといった体系的なものを明らかにすることができた。体育の授業で、その時間だけの楽しさで終わってしまっただけではいけない。その運動がどうつながっていくのかといった体系的な認識をもって指導計画を作成しなければならない。小学校・中学校・高等学校の12年間でどのような子どもたちを育てるのかを考える必要がある。小学校体育は未分化な部分があるが、こうした認識をもって指導すれば、中学校や高等学校での学習につながり、ひいては生涯スポーツにつながると考える。

■教職大学院修了後の授業実践（第23回日本スポーツ運動学会での発表）

【ネット型のボールゲームに関する構造分析】

指導計画を立てるにあたり、縁取り分析を行い、指導内容を明確にする必要がある。他の運動と共通する動き方は何か、違いは何かを明らかにするために、ネット型のボールゲームに関する構造分析を行い、競争課題を明らかにした。

【ネット型のボールゲームの指導計画】(プレルボールやファウストボールによる指導計画)

構造分析をもとに、ゲームの難しさを明らかにした上でゲームの簡易化を行った。動きの起点的な位置づけを「両手でのまりつき」とし、最終的に目指す姿を「バレーボールにつながるスパイクの動きの出現」「3段攻撃の基礎となる動きの出現」とした。これらの動きを促発するために、ゲームを行う条件、つまり人数、ボールの種類、ボールの打ち方、コート広さ、ネットの高さ、ボールを触る回数、得点の入り方やバウンド数などのルールを考えた。

【児童の変容】

本研究では、バレーボールにつながるやさしいゲームを志向しているので、上から振り下ろして打つような動きが発生するようなはたらきかけを行った。バレーボールのトスのようにボールを上にあげるのではなく、下へ弾ませることによってスパイク攻撃をセットした。これで下から速度を落としながら上がってくるボールを打つことになり、腕を強く振り下ろしながらスパイクが打てるようになった。しかし、他方では、強いスパイクによってバウンドが高くなり、上から来るボールをレシーブすることができないというボール操作の困難性、課題が生じてきた。

そこで、上から来るボールを受ける動きづくりを目指し、バケツを使ってボールを受ける課題に取り組みさせた。近い位置から遠い位置へ、やさしいボールから強いボールへと難易度を上げていくことで、ボールの落下点への入り方や向きがとてもよくなった。児童がボールに対して動く感じをつかんだといえる。

【まとめ】

運動学的に動きの構造を考え、学習者の実態に合わせて指導を改善した結果、レシーブがうまくできなかった児童ができるようになった。

■おわりに

教職大学院修了後は、授業で取り上げる運動について体系的な分析を行うことができるようになった。運動のもつ特性を明らかにした上で、運動の起点的な位置づけや発展性を考えて指導計画を立てることができた。レシーブができない児童に対して行ったバケツを使ったレシーブの課題も、こうした認識をもったことで設定できたと考える。体系論を学んだことは、私のこれからの授業実践にとって大きな力を与えてくれる価値あるものだと思う。しかし、それを他の教師と共有しなければ、学校全体の教育力向上にはつながらない。自分が学んだ価値あるものを、いかに他の教師に伝承するかということが私のこれからの課題だと考える。

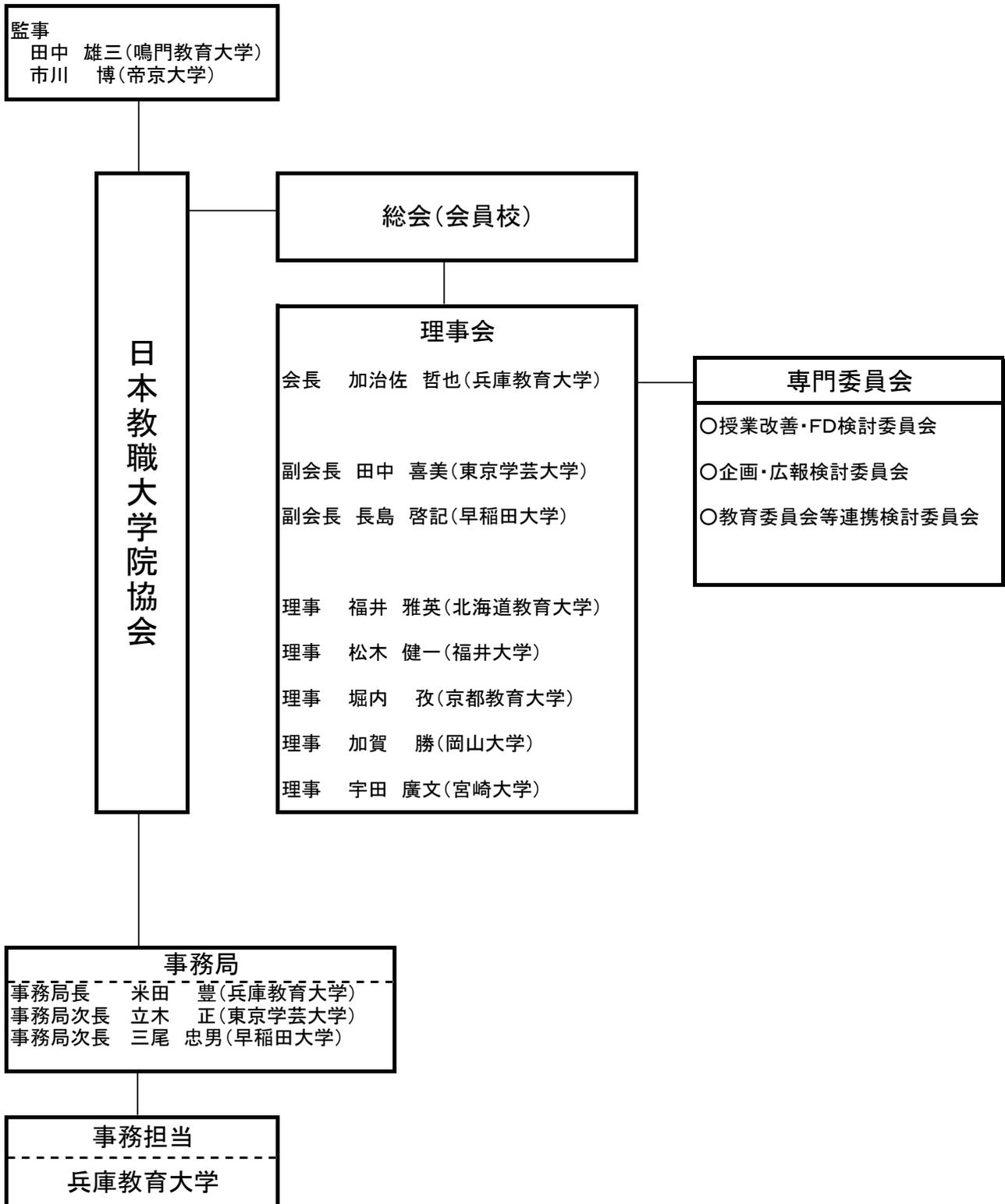
参 考 资 料

日本教職大学院協会会員大学一覽

(平成22年4月1日現在)

区分	大学院名	研究科名	専攻名	定員
国立	北海道教育大学大学院	教育学研究科	高度教職実践専攻	45
国立	宮城教育大学大学院	教育学研究科	高度教職実践専攻	32
国立	山形大学大学院	教育実践研究科	教職実践専攻	20
国立	群馬大学大学院	教育学研究科	教職リーダー専攻	16
国立	東京学芸大学大学院	教育学研究科	教育実践創成専攻	30
私立	聖徳大学大学院	教職研究科	教職実践専攻	30
私立	創価大学大学院	教職研究科	教職専攻	25
私立	玉川大学大学院	教育学研究科	教職専攻	20
私立	帝京大学大学院	教職研究科	教職実践専攻	30
私立	早稲田大学大学院	教職研究科	高度教職実践専攻	70
国立	上越教育大学大学院	学校教育研究科	教育実践高度化専攻	50
国立	山梨大学大学院	教育学研究科	教育実践創成専攻	14
国立	福井大学大学院	教育学研究科	教職開発専攻	30
国立	岐阜大学大学院	教育学研究科	教職実践開発専攻	20
国立	静岡大学大学院	教育学研究科	教育実践高度化専攻	20
私立	常葉学園大学大学院	初等教育高度実践研究科	初等教育高度実践専攻	20
国立	愛知教育大学大学院	教育実践研究科	教職実践専攻	50
国立	京都教育大学大学院	連合教職実践研究科	教職実践専攻	60
国立	兵庫教育大学大学院	学校教育研究科	教育実践高度化専攻	100
国立	奈良教育大学大学院	教育学研究科	教職開発専攻	20
国立	岡山大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	20
国立	鳴門教育大学大学院	学校教育研究科	高度教育実践専攻	50
国立	福岡教育大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	20
国立	長崎大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	20
国立	宮崎大学大学院	教育学研究科	教職実践開発専攻	28

【日本教職大学院協会組織図】



日本教職大学院協会規約

(平成21年 5月29日制定)

第1章 総則

(名称)

第1条 本会は日本教職大学院協会（以下「協会」という。）と称し、英語ではJapan Association of Professional Schools for Teacher Education（略称JAPTE）と称する。

(組織)

第2条 協会は、教職大学院を設置する大学・学部を会員として組織する。

(目的)

第3条 協会は、会員相互の協力を促進して教職大学院における教育水準の向上を図り、もって優れた教員を養成し、社会に貢献することを目的とする。

(事業)

第4条 前条の目的を達成するため、協会は次の事業を行う。

- (1) 教職大学院が行う教育の内容及び教育条件整備の検討と提言
- (2) 教職大学院の教育実践研究の検討と提言
- (3) 教職大学院の教員の研修・交流
- (4) 教職大学院学生の研修・交流
- (5) 教職大学院の入学者選抜方法の検討と提言
- (6) 教育委員会等との連携方法の検討と提言
- (7) 前各号のほか、協会の目的を達成する上で必要と認めた事業

第2章 会員

(会員の資格)

第5条 協会の会員は、教職大学院を設置する法人のうち、法人の意志に基づき入会手続きを行い、総会の議決により入会を認められたものとする。

(会員の代表者)

第6条 会員は、その代表者1人を定めて、協会に届け出なければならない。これを変更したときも、同様とする。

2 代表者は、教職大学院を設置する法人の学長又は教職大学院を代表する者とする。

3 協会の総会には、第1項により届け出られた者が出席しなければならない。会員代表者が総会に出席できないときは、当該教職大学院の専任教員による代理出席を認める。この場合は、書面により代理出席を委任されたことを申し出なければならない。

4 理事会への出席においても、前項の代理出席に関する規定を準用する。

(入会及び資格喪失等)

第7条 教職大学院を設置する法人が入会を希望するときは、書面により協会に申し出て、総会の議決により入会の承認を得るものとする。

2 入会后、会員の設置する教職大学院が閉鎖され、又はその設置認可が取り消されたときは、会員の資格を失う。

3 会員が協会の目的に反する行為をしたとき、又は会員としての義務に反したときは、理事

会の提案に基づく総会の決議により除名することができる。その議決は、総会員の3分の2以上の多数による。

4 会員が退会を希望するときは、書面により協会に届け出て、総会の議決により退会の承認を得るものとする。

(入会金及び年会費)

第8条 会員は、年会費を納めなければならない。年会費を滞納した会員は、退会したものとみなすものとする。

2 会員は、入会にあたって入会金を納めなければならない。

3 年会費及び入会金に関する細則は、別に定める。

第3章 役員

(役員構成)

第9条 協会に次の役員を置く。

(1) 会長 1人

(2) 副会長 2人

(3) 理事 8人(会長、副会長を含む。)

(理事の選任)

第10条 理事は、総会がこれを選任する。

2 欠員が生じた場合の後任の理事は、前任者の属する会員から選出する。

(会長及び副会長の選任)

第11条 会長は、総会において選任された理事がこれを互選する。

2 副会長は、会長が理事の中から指名し、理事会の承認を経てこれを選任する。

3 会長及び副会長のうち1人は私立大学の会員代表者とする。

4 欠員が生じた場合の後任の会長及び副会長は、前任者の属する会員から選出する。

(役員任期)

第12条 会長、副会長及び理事の任期は、2年とする。ただし、欠員が生じた場合の後任の会長、副会長及び理事の任期は、前任者の残任期間とする。

2 会長、副会長及び理事は、再任を妨げない。

(会長及び副会長の職務)

第13条 会長は、協会を代表し、会務を総括する。

2 副会長は、会長を補佐し、会長に事故あるときは、会長があらかじめ指名した者がその職務を代行する。

3 会長及び副会長は、その任期が満了する日において後任の会長及び副会長が選出されていないときは、後任の会長及び副会長が選出されるまで引き続きその職務を行う。

(理事の職務)

第14条 理事は理事会を構成し、会務を執行する。

第4章 会議

(総会の招集)

第15条 会長は、毎年1回、会員の通常総会を招集しなければならない。

2 会長は、必要があると認めるときは、臨時総会を招集することができる。総会員の3分の

1以上の会員が、会議の目的たる事項を示して請求したときは、会長は臨時総会を招集しなければならない。

3 総会の議長は、会長がこれにあたる。

(総会の議決方法)

第16条 総会は、総会員の過半数の出席がなければ、議事を開き議決することができない。

2 総会の議事は、本規約に特別の定めのある場合を除き、出席会員の過半数でこれを決し、可否同数のときは議長の決するところによる。

3 会員は、総会において各々1個の議決権を有する。

(理事会の招集)

第17条 理事会は会長がこれを招集し、その議長となる。

(理事会の議決方法)

第18条 理事会は、総理事の過半数の出席がなければ、議事を開き議決することができない。

2 理事会の議事は、本規約に特別の定めのある場合を除き、出席理事の過半数でこれを決し、可否同数のときは議長の決するところによる。

(理事会の議決事項)

第19条 理事会は、次の事項を議決する。

(1) 総会に提案すべき事項

(2) 入会金及び年会費に関する事項

(3) 専門委員会の設置に関する事項

(4) 副会長の選任並びに事務局長の任免の承認

(5) その他、協会の事業を実施するために必要と認められる事項

第5章 専門委員会

(専門委員会の設置)

第20条 協会の事業の遂行に必要な調査研究を行うため、理事会の下に専門委員会を置くことができる。

2 専門委員会による調査研究の結果は、理事会に報告しなければならない。

(専門委員会の任務・構成等)

第21条 各専門委員会の任務及び構成等については、理事会が別に定める。

第6章 監事

(監事)

第22条 協会に、監事2人を置く。

2 監事は、会員代表者のうちから理事会が選出する。ただし、理事は監事を兼ねることができない。

3 欠員が生じた場合の後任の監事は、前任者の属する会員から選出する。

(職務)

第23条 監事は、協会の業務及び会計を監査し、理事会にその結果を報告しなければならない。

2 監事の任期が終了する年度の翌年度に行われる前項の監査及び報告は、前任の監事が行うものとする。

(任期)

第24条 監事の任期は、2年とする。ただし、欠員が生じた場合の後任の監事の任期は、前任者の残任期間とする。

2 監事は、再任することができない。

第7章 事務局

(事務局の設置)

第25条 協会の事務を処理するため、事務局を置く。

2 事務局は、会長が属する大学に置き、副会長が属する大学がこれに協力するものとする。

(事務局長及び職制)

第26条 事務局に事務局長1人及び必要な職員を置く。

2 事務局長は、事務局を統括する。

3 事務局長は、理事会の承認を経て会長が任免する。

第8章 会計

(経費)

第27条 協会の事業を実施・運営するために必要な経費は、次の各号に掲げる収入をもって充てる。

(1) 入会金及び年会費

(2) その他、寄附金等

(経費の管理)

第28条 協会の経費の管理は、理事会の議を経て事務局が行う。

(会計年度)

第29条 協会の会計年度は、毎年4月1日に始まり、翌年3月末日に終わる。

(予算及び決算)

第30条 会長は、毎年3月末日までに翌年度の事業予算案を作成し、理事会の議を経て総会の承認を求めなければならない。

2 会長は、毎会計年度終了後2ヶ月以内に決算書を作成し、理事会の議を経、監事の意見を添えて総会の承認を求めなければならない。

第9章 規約の変更及び解散

(規約の変更)

第31条 本規約は、総会の議決によって変更することができる。

2 この議決には、総会員の3分の2以上の同意を要する。

(解散)

第32条 協会は、総会の議決によって解散することができる。

2 この議決には、総会員の4分の3以上の同意を要する。

第10章 細則

(細則の制定)

第33条 本規約の施行上必要な細則は、理事会の議を経て会長が定める。

附 則

(施行期日)

第1条 本規約は、平成21年5月29日から施行し、平成20年10月16日から適用する。

(会員)

第2条 第5条の規定にかかわらず、教職大学院協会設立総会（平成20年10月16日開催）で協会への参加の意志決定を行った法人は、入会手続を経たものと見なす。

(連合教職大学院)

第3条 本規約の適用については、複数の法人が一の教職大学院を設置した場合においては、あわせて一の会員として扱うものとする。

(設立総会における会長等の選任)

第4条 協会の最初の総会において選出された会長、副会長及び理事は、本規約に基づき選任されたものとみなす。

(最初の役員の任期)

第5条 協会の最初の会長、副会長及び理事の任期は、第12条第1項の規定にかかわらず、その設立の日から平成22年の第1回の総会までとする。

(設立総会の議長)

第6条 協会の最初の総会の議長は、第15条第3項の規定にかかわらず、日本教育大学協会会長がこれにあたる。

(最初の監事の任期)

第7条 最初の監事の任期は、第24条第1項の規定にかかわらず、選出された日から平成22年3月31日までとする。

(設立当初の会計年度)

第8条 協会の最初の会計年度は、第29条の規定にかかわらず、その成立の日に始まり平成22年3月31日に終わるものとする。

(日本教育大学協会との関係)

第9条 協会の設立及び運営に当たっては日本教育大学協会の協力を得ることとし、設立後も連携を図るものとする。

日本教職大学院協会会費等細則

(入会金)

第1条 教職大学院協会（以下、「協会」と略す。）の会員は、各々入会にあたって10万円の入会金を所定の時期までに協会に納付しなければならない。

(年会費)

第2条 協会の会員は、各々年度ごとに20万円の年会費を所定の時期までに協会に納付しなければならない。

(既納の入会金等)

第3条 既納の入会金及び年会費は返還しない。

附 則

本細則は平成21年2月16日から施行する。

日本教職大学院協会専門委員会細則

(目的)

第1条 この細則は、日本教職大学院協会規約（以下「規約」という。）第21条の規定に基づき、専門委員会の所掌事項及び構成等について必要な事項を定めるものとする。

(設置)

第2条 日本教職大学院協会（以下「協会」という。）理事会の下に、次に掲げる専門委員会を置く。

- (1) 授業改善・FD検討委員会
- (2) 企画・広報検討委員会
- (3) 教育委員会等連携検討委員会

(所掌事項)

第3条 授業改善・FD検討委員会は、次に掲げる事項を所掌する。

- (1) 教育課程の見直しに関する事。
- (2) 教育の内容及び教育条件整備に関する事。
- (3) 教員の研修・交流に関する事。
- (4) 教育実践研究の推進に関する事。

2 企画・広報検討委員会は、次に掲げる事項を所掌する。

- (1) 事業計画の企画・立案に関する事。
- (2) 広報活動の推進に関する事。
- (3) 広報誌の刊行に関する事。
- (4) 協会運営の円滑化に関する提案に関する事。

3 教育委員会等連携検討委員会は、次に掲げる事項を所掌する。

- (1) 教員派遣に関する教育委員会との連携に関する事。
- (2) 実習に関する教育委員会との連携に関する事。
- (3) 修了生の教員就職支援に関する方策に関する事。
- (4) 教育委員会等への要望に関する事。

(構成)

第4条 専門委員会は次の各号に掲げる者をもって組織する。

- (1) 座長
- (2) 委員 若干人

(座長)

第5条 専門委員会に座長を置き、座長は、理事会が規約第5条に定める会員の中から選出し、会長が委嘱する。

2 座長は専門委員会を招集し、議長となる。

3 座長に事故があるときは、会長があらかじめ指名した理事がその職務を代理する。

(委員)

第6条 専門委員会の委員は、座長が会員の中から推薦し、会長が委嘱する。

(任期)

第7条 座長及び委員の任期は2年とし、再任を妨げない。ただし、欠員が生じた場合の後任の座長及び委員の任期は、前任者の残任期間とする。

(理事会への報告)

第8条 専門委員会は、必要に応じて専門委員会における調査研究の結果等を理事会に報告するものとする。

(委員以外の者の出席)

第9条 専門委員会は、必要があると認めるときは、委員以外の者の出席を求め、意見を聴くことができる。

(事務)

第10条 専門委員会に関する事務は、事務局において処理する。

(補則)

第11条 この細則に定めるもののほか、専門委員会の運営に関し必要な事項は、理事会が別に定める。

附 則

- 1 本細則は、平成21年10月23日から施行し、平成21年5月29日から適用する。
- 2 第5条及び第6条の規程により最初に委嘱された第2条第1項に定める委員会の座長及び委員の任期は、第7条の規定にかかわらず、委嘱された日から平成23年の第1回の総会までとする。

附 則

本細則は、平成22年4月1日から施行する。

平成22年度日本教職大学院協会事業報告

区 分	内 容	
総 会	開催日	平成22年 5月21日(金)
	場 所	ホテルフロラシオン青山 2F「芙蓉」
	開 会	①会長挨拶 ②来賓祝辞 ・全国都道府県教育委員会連合会会長
	議 事	①役員を選任等について ②新規会員の入会について ③平成21年度事業報告について ④平成20・21年度決算報告について ⑤平成22年度事業計画について ⑥平成22年度予算計画について
	報告事項	①理事会報告 i 教員の資質向上に関する意見について ii 専門委員会の活動報告 iii 学位「教職修士(専門職)」の英文表記について iv 専門委員会の新設について ②教職大学院の認証評価について ③その他
	講 話	文部科学省講話「教員養成改革と教職大学院の展望」 (鈴木 寛 文部科学副大臣)
理 事 会	(第4回)	
	開催日	平成22年 5月21日(金)
	場 所	ホテルフロラシオン青山 2F「桃」
	議 事	①協会事務局長の任命について ②平成20・21年度決算について ③平成22年度事業計画について ④学位「教職修士(専門職)」の英文表記について
	報告事項	①第3回総会について ②その他
	(第5回)	
	開催日	平成23年 3月26日(金)
	場 所	大阪大学中之島センター 9階 会議室1・2
	議 事	①平成22年度事業報告について ②平成22年度決算(案)について ③平成23年度事業計画について ④平成23年度予算計画について ⑤平成23年度総会について ⑥専門委員会座長の指名について
	報告事項	①専門委員会活動報告について ②その他
授業改善・FD検討委員会	(第3回)	
	開催日	平成22年 6月13日(日)
	場 所	キャンパス・イノベーションセンター大阪 3階 多目的スペース1
	議 事	①12月12日開催協会シンポジウムでのFD発表について ②今年度の委員会の進め方について ③その他
	(第4回)	
	開催日	平成22年 9月 6日(月)
	場 所	キャンパス・イノベーションセンター大阪 4階セミナー室402
	議 事	①平成22年度協会シンポジウムにおけるFD発表について ②その他
	(第5回)	
	開催日	平成22年10月22日(金)
場 所	キャンパス・イノベーションセンター大阪 4階セミナー室402	
議 事	①学校における実習についての実態調査結果について ②日本教職大学院協会FD発表について ③平成22年度事業計画について ④その他	
企画・広報検討委員会	(第4回)	
	開催日	平成22年 5月15日(土)
	場 所	キャンパス・イノベーションセンター大阪 4階セミナー室402
	議 事	①学位「教育修士(専門職)」の英文表記について ②平成22年度シンポジウムの開催について ③教職大学院と教育委員会との連携状況について ④教職大学院の紙面PRについて ⑤その他

企画・広報検討委員会	(第5回)	開催日	平成22年 8月28日(土)
	場 所	キャンパス・イノベーションセンター東京 304号室	
	議 事	①平成22年度シンポジウムの開催について ②その他	
	(第6回)	開催日	平成22年11月23日(火)
	場 所	学術総合センター 1F 特別会議室101	
	議 事	①平成22年度シンポジウムの開催について ②その他	
	(第7回)	開催日	平成23年 3月26日(土)
	場 所	キャンパス・イノベーションセンター大阪 4階セミナー室402	
	議 事	①平成22年度協会年報の編集について ②平成23年度事業計画案の作成について ③その他	
教育委員会等連携検討委員会	(第1回)	開催日	平成22年 7月18日(日)
	場 所	岐阜大学教育学部 7階706演習室	
	議 事	①本委員会の課題と検討内容・方法について ②その他	
	(第2回)	開催日	平成22年12月11日(土)
	場 所	キャンパス・イノベーションセンター東京 304号室	
	議 事	①教職大学院と教育委員会等との連携内容の体系について ②その他	
	(第3回)	開催日	平成23年 3月25日(金)
	場 所	キャンパス・イノベーションセンター大阪 4階セミナー室402	
	議 事	①教職大学院と教育委員会等との連携に関するアンケート調査の実施について ②その他	
シンポジウムの開催	開催日	平成22年12月12日(日)	
	場 所	学術総合センター 2階「一橋記念講堂」ほか	
F D 研 修	参加数	約350人	
	テ ー マ	教員養成・研修の高度化と教職大学院の在り方～4+α, 専門免許の行方は～	
広 報 活 動 等	内 容	○ポスターセッション「教職大学院における教育研究の成果」 ○基調講演 「教員免許制度改革と教職大学院への期待」(鈴木 寛 文部科学副大臣) ○シンポジウム ① 開会 ② F D 発表「教職大学院における実習の現状と課題」 ③ パネルディスカッション	
	配付先	会員校、会員校を除く日本教育大学協会会員校、都道府県教育委員会、政令指定都市教育委員会、文部科学省ほか教育関係機関	
F D 研 修	開催日	平成22年12月12日(日)	
	場 所	学術総合センター 2F「一橋記念講堂」	
広 報 活 動 等	事業等	平成22年度協会シンポジウムにおけるFD発表	
	時 期	平成22年 6月	
広 報 活 動 等	内 容	平成21年度協会年報の送付	
	時 期	平成22年 8月	
広 報 活 動 等	内 容	各会員大学作成教職大学院関係冊子等の相互交換促進	
	配付先	各会員大学	

JAPTE Japan Association of Professional Schools for Teacher Education

日本教職大学院協会

〒673-1494 兵庫県加東市下久米942-1 兵庫教育大学事務局内
TEL 0795-44-2010 FAX 0795-44-2009 <http://www.kyoshoku.jp/>