

2011年度

日本教職大学院協会年報

平成23年度日本教職大学院協会シンポジウム特集号



平成24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2011年度で創設後4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・往還」を意図した教育課程と授業が開発され、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。中教審・教員の資質能力向上特別部会基本制度ワーキンググループ報告（平成24年3月）において「教職大学院は教育委員会・学校と大学との連携・協働の中で、今後の教員養成のモデルとなる実践例を示しつつある」と高く評価されていることから明らかなように、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師教育改革の焦点であり、今後が重要です。上記の中教審WG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、新人教員の養成を修士レベル化すること、また現職教員用の専門免許状を創設することが提言されました。教職大学院は、修士レベル化と専門免許状のための高度な教育を担う中核とされ、その量的・質的な拡充が求められています。

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・往還」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と、教員養成の高度化に前向きな大学・大学院間のネットワークをさらに拡充するなど、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2011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、有用な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（平成 23 年 12 月 11 日開催）	
1 平成 23 年度日本教職大学院協会シンポジウム概要	1
2 開会	2
(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 大原 正行 全国都道府県教育長協議会会長	
3 基調講演	11
「教職大学院の現状と課題」 磯田 文雄 文部科学省高等教育局長	
4 パネルディスカッション	50
パネリスト 森 民夫 全国市長会長・長岡市長 北城 恪太郎 経済同友会終身幹事・日本アイ・ビー・エム(株)最高顧問 早川 信夫 NHK解説主幹 武田 岳彦 日本PTA全国協議会副会長・山形県PTA連合会会長 コーディネーター 長島 啓記 日本教職大学院協会副会長	
5 教育委員会等との連携報告	91
趣旨説明、アンケート結果報告、事例報告、討論	
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	133
○ 総会（平成 23 年 5 月 27 日開催）	
7 講演	185
「教職大学院の現状と課題」 須原愛記 文部科学省高等教育局大学振興課教育養成企画室専門官	
8 鼎談	195
中教審特別部会報告「新しい教員養成制度の中での教職大学院の位置づけと役割」	
○ 参考資料	
(1) 日本教職大学院協会会員大学一覧(平成 23 年度)	217
(2) 日本教職大学院協会組織図	218
(3) 日本教職大学院協会専門委員会委員名簿（平成 23 年度）	219
(4) 日本教職大学院協会規約	220
(5) 日本教職大学院協会会費等細則	225
(6) 日本教職大学院協会専門委員会細則	226
(7) 平成 23 年度日本教職大学院協会事業報告	228

シンポジウム

4年目を迎えた教職大学院の成果と課題
—教員養成改革と教職大学院への各界からの期待—



平成23年12月11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23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 「4年目を迎えた教職大学院の成果と課題 －教員養成改革と教職大学院への各界からの期待－」

日時：平成23年12月11日（日）10:30～16:30

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：高度専門職業人養成としての教員養成に特化した専門職大学院として、平成20年度に「教職大学院」が創設され、現在では25大学で開設されている。各教職大学院では、「理論と実践の融合」を意図した教育課程が開発され、授業の設計や実習、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ている。今年のシンポジウムでは、各界からの教職大学院への期待・提言をもとに、4年目を迎えた教職大学院の成果と課題について議論する。また、各教職大学院における教育研究の成果に関する院生・修了生の発表を通して、教職大学院の教育研究活動を広く社会にPRするとともに、教職大学院相互の発展・充実のための交流の場とする。これらを通して、現在、審議されている教員養成改革への一つの手がかりを得ることとしたい。

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

〔プログラム〕

10:30～10:50（20分）

開会

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）
	大原 正行（全国都道府県教育長協議会会長）

10:50～12:00（70分）

基調講演

講演題目	「教職大学院の現状と課題」
講師	磯田 文雄 文部科学省高等教育局長

12:00～13:00（休憩）

13:00～14:50 パネルディスカッション

（110分）

パネリスト

森 民夫	（全国市長会長・長岡市長）
北城 恪太郎	（経済同友会終身幹事・日本アイ・ピー・エム（株）最高顧問）
早川 信夫	（NHK解説主幹）
武田 岳彦	（日本PTA全国協議会副会長・山形県PTA連合会会長）
コーディネーター	
長島 啓記	（日本教職大学院協会副会長）

14:50～15:00（休憩）

15:00～16:30 教育委員会等との連携報告

（90分）

趣旨説明・アンケート結果報告
事例報告
討論

（各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の調査報告（分析・事例報告）を行うとともに、教育委員会等との更なる連携・促進について議論する。）

12:00～16:30 ポスターセッション

（24教職大学院の院生・修了生が、学修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。）（15:00～16:30 発表・質疑応答）

2 開会

(司会) 皆さまおはようございます。本日は、平成 23 年度日本教職大学院協会シンポジウムに多数の方がご参加くださりまして、心からお礼を申し上げます。本日の進行全体を担当します、日本教職大学院協会事務局長で、兵庫教育大学の米田です。どうか一日よろしくお願ひ申し上げます。

ただ今から、平成 23 年度日本教職大学院協会シンポジウムを開会します。開会に当たり、会長の加治佐がごあいさつを申し上げます。

会長挨拶

加治佐 哲也（日本教職大学院協会 会長）

皆さまおはようございます。平成 23 年度日本教職大学院協会シンポジウムにお越しくださいまして、本当にありがとうございます。今日はお来賓として、日本教育大学協会の村松先生、さらに全国都道府県教育長協議会会長・東京都教育委員会教育長の大原先生をお招きしております。さらには、今日この後ご講演をいただく文部科学省の磯田高等教育局長、また今井教員養成企画室長はじめ、文科省の関係の方々にもお越しいただいています。そして、午後からは今日のシンポジウムの特徴でもある、各界からの教職大学院への期待を聞くということで、日本アイ・ビー・エム最高顧問の北城先生、さらには PTA 全国協議会の武田副会長など、さまざまな方々にお越しいただいています。どうぞよろしくお願ひします。

教職大学院は、平成 20 年度に発足して 4 年目になります。日本の新しい教師教育、教員養成、教員研修の新機軸を開くということで、非常に大きな期待の下に発足しました。ただ、4 年たって、教職大学院の数、収容定員、入学定員など、量的なものについては、はっきり申し上げて足踏み状態であると思います。教職大学院の設置



には、これまでの教員養成大学以上の教員スタッフ数や、現場との連携を含めた運営体制

の高度な構築が求められますので、相応の準備がないとなかなかできません。そういうこともあり、足踏みしている状態だと思っています。ただ、今、論議されている教師教育の改革が何らかの実現性を見ることになれば、量的にも一挙に拡大していくという確信を私は持っています。

一方で、質的にはかなり改善されてきていますし、さまざまところでかなり高い評価を受けていると思っています。教職大学院の教育研究の成果は現場に送り出される学生の質に端的に表れますが、この面についての評価も高いと思っています。

さらには、教育委員会や学校現場との実習を通じた連携体制、大学内でのFD、あるいは実務家教員と研究者教員との協働といったものも、中教審の論議にもあるように高く評価されており、教育委員会からも評価されていると思っています。つまり、量的にはともかく、質的には一定の改善を見ているのだということを、皆さま方とともに、ここで確認したいと思っています。

さて、今日はこの後、磯田局長から、教員養成・教員研修の現在の政策面での成果と課題を中心にお話しいただきます。

また、教職大学院が一定の制度的な定着を見つつある反面、教育界を離れるとあまり知られていないということがあるかと思えます。そこで午後からは、われわれ教育界以外の各界を代表する方々にお越しいただき、今の教員養成の課題や教職大学院への期待等々をお話しいただき、それを基に、教職大学院が教育界内部にとどまらず、外でも認知される形での発展を期していく契機にしたいと思っています。

そして成果は一番大事ですが、昨年に続き在籍の大学院生あるいは修了生の成果発表をポスターセッションという形で行います。最後に、本協会の専門委員会の一つでもある教育委員会等連携検討委員会から、教育委員会等と大学院の連携について調査報告をお願いしようと思っています。

今日の取組が、現在論議されている教員養成、教員研修改革に寄与し、さらに教職大学院の充実につながることを切に願っています。本日は、どうぞよろしく申し上げます。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2名の方々にご来賓として出席を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。

来賓挨拶

村松 泰子（日本教育大学協会 会長）

皆さま、おはようございます。日本教職大学院協会の3回目のシンポジウムの開催、おめでとうございます。私は、来賓としてご紹介いただきましたが、本シンポジウムの後援もしております日本教育大学協会（教大協）の会長として、ごあいさつさせていただきたいと思います。教大協は現在、国立の教員養成系大学および学部で構成している組織ですので、大学の中でもどちらかというと国立大学の立場ということになるかもしれません。

教職大学院は、平成18年度の中教審答申を受けて、平成20年度に最初の19が設置されました。教職大学院の設立準備期間から、出来上がった当初までは、私ども教大協に教職大学院連絡協議会を置いて、相互の連携をとって情報交換に努めてまいりました。その後、こちらの日本教職大学院協会が設立されて着実な活動をしていただけることになり、正式には昨年、教大協としては教職大学院の連携関連のことはこちらの協会にお任せすると決定した次第です。

私が学長を務める東京学芸大学にも教職大学院がありますし、こちらの協会の副会長も送り出しています。また、教大協は、教職大学院の認証評価を行う教員養成評価機構を設立するに当たって、日本教職大学院協会とともに準備に努力しました。専門職大学院の認証評価が5年に1回必要なので、既に一昨年にこの機構を立ち上げました。昨年度（平成22年度）から認証評価の事業を開始し、本年度も2年目で評価を行っているところです。私自身も同機構の理事をしている関係で、初年度の認証評価の結果を拝見したり、また、訪問調査などに同行させていただいたりして、幾つかの教職大学院を拝見しています。それらを通じて各教職大学院がそれぞれの特色を活かし、多様な形で実績を上げており、同時に課題も抱えていることも承知しています。ただ、全体としては成果を上げつつあると認識しています。

ところで現在、中央教育審議会に「教員の資質能力向上特別部会」が設置され、教員養成制度や免許制度等々の改革を議論していることは、ご承知のとおりです。まだ結論には至っておらず、実現がいつになるかは分かりませんが、教員養成の修士レベル化という方



向性は固まってきています。そこでは、教職大学院が教員養成の高度化の一つの重要な核になるという前提で、修士だけでなく教職修士も含めて考えることになると思います。いずれにせよ、教員養成の高度化の基本的な受け皿の核として、教職大学院が大きな役割を果たさなければならないと思っています。

ただし、そのためには規模の拡大が必要です。平成 20 年度に発足してから教職大学院の数はあまり増えておらず、足踏み状態です。その理由の一つには、現在中教審で議論している教員養成制度がどうなるかという状況を見据えなければ、教職大学院をどのようにしていくかということが定まらないために、慎重になっている部分があると思います。

もう一つは、制度設計がなかなか厳しいということです。少し具体的に申し上げますと、教職大学院を含む専門職大学院においては、設置基準上必ず置くとされる専任教員は、ほかの修士課程や学部の専任教員を兼務することができないとされています。ドクターコース（博士後期課程）との兼務は可能ですが、ほかの専攻などとの兼務はできないことになっています。ただし、いきなりそれでは厳しいので特例措置がとられています。専門職大学院制度ができてから 10 年間は、特例措置として、専任教員の必置数の 3 分の 1 までは先ほど申し上げたような兼務ができる形になっています。ただ、教職大学院ができる前に専門職大学院制度は発足しているのです、今のところ平成 25 年度で特例措置を終了し、一律に専門職大学院の基準を適用せねばならないという議論が始まっています。現在はあらゆる分野の専門職大学院で 186 専攻あるそうですが、その中で、学部や修士課程と教職大学院などの専門職大学院の兼務者のいる専攻が 116 あるそうです。

ただ、この特例を平成 25 年度でやめようという議論をしている場では、特例措置を終了しても、必要教員数を下回る専攻は三つしかないのです大丈夫だという議論が進みそうな気配があります。専門職大学院全般についてはそうなのかもしれませんが、教職大学院のほとんどが教員養成の課程認定を受けた学部を持っている大学に設置されています。教職大学院は専任教員が少なくとも 11 人必要とされています。現在は、おそらく学部や修士課程の教職課程でも大きな柱を担っておられる教育科学の先生方、特に教職大学院は教育学、教育心理学、特別支援教育、あるいは教科教育学などの教職科目の先生方が中心となっているところが多く、これらの先生は学部の教員養成においても専任教員として非常に重要な役割を果たしています。

十分な人材がいれば、教職大学院の専任教員を必要なだけ置くことはもちろん可能です。しかし、国立大学の話をさせていただくと、現在は大変厳しい財政状況に置かれています。

教員養成の単科大学もそうですし、総合大学の中の教育学部もなかなかつらい立場に置かれています。教育は人が支えるものなので、人件費が大変高い割合を占めています。例えば、国立の単科11大学では、国立大学法人化した年に専任教員が2464人おりましたが、昨年度までに180人近く177人も減らさざるを得ない状況になっています。177人という数字は11大学の教員数の平均値よりは若干少ないですが、このぐらいの人数でやっている単科大学が11大学中の半数ぐらいを占めているので、この7～8年で大学一つ分の教員が消えているというような状況です。こうした中で、学部教育も教職大学院もきちっとしなければいけないというのは、他の専門職大学院よりも厳しい情勢にあるのではないかと考えています。

そういう意味で、これまでは、この特例措置もあって教職大学院の成果が大いに上がっているとしたら、今後、何らかの制度設計を考えていかないと、教職大学院の増加にはつながらないのではないかと考えます。そうでないと、学部を駄目にしてまで教職大学院を設置するのかという議論になり、皆さん躊躇されてしまうのではないかと気がしています。教職大学院が発足してからまだ4年目なので、特例措置を平成25年以降もしばらく認めるとか、ほかの制度設計を行うといったことを考えていただかないと、日本の教員養成の高度化に暗雲が立ちこめるのではないかと考えています。

本日はこの後、文部科学省高等教育局長磯田様から「教職大学院の現状と課題」についてご講演があり、午後は各界からの期待についてお話を伺えると聞いております。大変楽しみにすると同時に、そのような将来方向につながる話の展開になるといいと期待しております。

本日はおめでとうございます。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、全国都道府県教育長協議会会長の大原正行様からごあいさつをいただきます。

来賓挨拶

大原 正行（全国都道府県教育長協議会 会長）

皆さん、おはようございます。恐らく全国の都道府県市町村の教育長はすべて、このシンポジウムの成果に大変大きな期待をしています。実は、それは不安の裏返しなのです。

私たちは、教員養成の在り方について各界で行われている議論の行方に対し、正直に言って不安を持っています。

幾つか数の話をさせていただきたいと思います。まず、大学院の収容力の問題です。今、全国で正式採用されている教員の数は、年間約3万人です。いくら教員養成を学部段階から修士レベル化したところで、われわれ教育委員会は、無試験でその先生方を採用することはできません。

現在、教員の平均的な倍率は全国おしなべて6倍です。3万人の募集に対して18万人程度が教員採用試験を受けています。仮にレベルが上がったか

らということで、6倍もいかないけれども、3倍の倍率は欲しいということになると、教員免許を新たに取得して社会へ出てくる人が9万人必要になります。この9万人のために日本の大学院がどれだけのキャパシティを持っているかということ、医学部も法学部も含めて年間の収容力は8万人ぐらいです。従って、教員の資格を修士レベル化するという話になると、日本中の大学院を全部教員養成のために振り向けても、私たちが必要としている数は確保できません。

では、原点を振り返って、なぜ今の教員養成では駄目なのか、何が足りないのかと考えみると、一般には、実践的指導力やコミュニケーション能力が足りないと言われています。では、それらをどうやって身に付けさせるか、大学院で何を教えればそれが身に付くかについて考える必要があります。

東京都では、小学校の教員採用について「東京教師養成塾」をつくっています。これは、各大学の4年生から非常に優秀な学生を推薦してもらい、学部での勉強とは別に、東京都で徹底した実習をさせ、座学を教え、教師としての魂、情熱を伝えるものです。さらに採用段階では、先ほど述べたような能力をきちんと持っているか、情熱を持っているかということを十分チェックして採用します。さらに、今までは新規採用の教員の研修は1年で行っていましたが、1年の詰め込みではなかなかうまくいかないのです、3年かけて新人の教員育成を行っています。

東京都の場合は、学部の4年にプラスして「東京教師養成塾」で1年みっちり鍛えます。さらに、新規採用で採用されてからは、現場で十分な実務研修をします。そこで私た



ちは考えるわけです。大学院へ行って学部を含めて6年間、つまりストレートマスターで勉強して教師になった者と、東京都が養成しているように、学部4年にプラスして「教師養成塾」でみっちり鍛えてさらに実務で2年鍛えるという6年間を比較したとき、実践的な指導力ということにかけては、実務に就いて実践をしている人間の方が上なのではないでしょうか。

本当に教壇に立って子どもたちを教える上で必要な実践的能力の付与を標榜するのであれば、それは現場での実践にはかなわないのではないかという気がします。大学院で実践的能力を付与するためには、教育実習をもっと長く実施するということが言われています。しかし、採用されれば教育実習ではなく、教育実践そのものです。実習と実践を2年間みっちりやるのと、例えば1年間で40~50日の実習を行うのとでは、質・量ともに恐らく比較にならないと思います。そこで、教職大学院や教育学部の上にある修士課程が教師を養成するというときに、本当に実践的能力あるいはコミュニケーション能力ということだけでいいのだろうか。もっと違うものを学生に付与することによって、学部卒プラス実務2年とはレベルの違う教員が育つのだということをぜひ見せてもらいたいと思います。

もう一つ、数字の話をさせていただきます。最初に言いましたように、教員になる前に6年間、大学と大学院へ行くという話になると、どう考えてもキャパシティの点で一遍にはできません。そこで、少し別の観点から、例えば採用後10年ぐらい経った先生を大学院に行かせてもう1回勉強してもらったり、免許を一般免許と専門免許の二つに分け、例えば専門免許を取らないと管理職にはなれないようにしたりしようという案もあります。しかし、仮に採用後10年経ったときにすべての先生が1年でいいから大学院へ行って勉強し直すという話になると、今度は、そのコストは雇っている方が負うことになります。

教員養成の段階では、大学院へ2年行こうと5年行こうと、それは学生さんかそれぞれの家庭でコストを負担しています。ところが採用した先生方が、10年後に大学院へ行って勉強するという話になると、その生活を支えるコストを持たなければいけないのは任命権者の方です。採用後10年たてば、雇用主の負担分も含めて、一人1000万円(0.1億円)ほどかかります。それが10年前の新規採用の3万人が全部行くということになると、3万人×0.1億円で、毎年3000億円かかります。しかも、その先生たちは教壇からいったん去っているので、代わりの先生を3万人入れなくてはならず、そのコストもかかります。

今、日本の国家財政や地方財政の状況からして、3000億円の人件費を負担できるでしょうか。日本の国に今、それだけの国力があるでしょうか。そういうことも考えないと、あ

るべき論だけで、教員の養成を議論するのはいささか危ないのではないかという気がします。その辺が私の、あるいは恐らく私も含めた全国の教育長が大なり小なり抱いている不安の実態です。

不安ばかり言っている、事は進みません。不安が大きいだけに、このシンポジウムや教職大学院の試みに対する期待は大変大きいものがあります。良い教師を育てなければ、この日本が駄目になるという問題意識も、恐らくここにおられる先生方、そして私ども教育委員会関係者に共通していると思います。また、何をしなければいけないかということも、大体共通しているでしょう。ただ、検討していただくテーマの中に、実務の方からぜひ加えていただきたいものが、お金やキャパシティの問題のほかにもう一つあります。それは、開放制の教員養成をどうするのかという問題です。今、開放制の教員養成プロセスを経て教員になっている人が全国で55%程度います。半分以上が開放制のプロセスを経て教員になっておられます。その人たちをどうするのか。修士レベル化することによって、閉め出してしまうのか。そうすると、日本の教育は成り立ちません。その辺のところをぜひテーマとして考えていただきたいという気がします。

それから、もう一つだけ東京都の試みを紹介させていただきたいと思います。学部卒で社会人経験もなく、アルバイトもしたことがないという先生の卵たちも入ってきます。そこで、定年で辞めた教員の中で、若手教員に対する指導力を持つ教員を再任用という形で雇い、ベテラン教師と全くの素人教師をペアにして、育成しながら教壇に立たせる、学級運営をさせるということを試みています。初年度に100人、2年目も100人というように、5年間かけて500人規模にまで持っていきたいと思っていますが、予算の制約が少しあってなかなか苦しいところです。しかし、人件費で言えば再任用の教員に250～300万円払うことで育成ができます。1対1でなくてもできるかもしれません。このように、今われわれが持っている教育資源をどうやって活用するかということも、教員養成の在り方の中に含めて考えていただく必要があると思っています。

そして、午後にも報告がなされるようですが、教職大学院あるいは教員養成大学と、教育委員会との連携が一つのキーワードになってきます。しかし、連携にプラスする何かが必要ではないか、連携という言葉だけでこの大きな問題を解決できるかというのが、私自身が持っている不安の先にある課題です。私たちも連携という言葉 키워ワードにして、教員養成に当たっておられるすべての大学の先生方と本当に手を取り合って、良い教師をつくり、日本の教育をもっともっと良くしたいと願っています。

まさにこのシンポジウムがその起爆剤になることを心からご期待申し上げて、あいさつに代えさせていただきます。どうぞよろしくお願いいたします。

(司会) ありがとうございました。来賓の皆さまが退席されますので、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。

3 基調講演

基調講演「教職大学院の現状と課題」

磯田 文雄 文部科学省高等教育局長

1. はじめに

おはようございます。教職大学院は私が担当しておりますが、教員の資質能力向上についてはかなりの部分を初等中等教育局長が担当しています。従って、教員の資質能力向上については両局で対応していますが、今日は教職大学院にテーマを絞ってお話をさせていただきます。

先生方とはいろいろな機会でお会いしております。香川大学での協議会も参加させていただき、北海道教育大学の会にも参加しました。しかし、教員養成系の先生方からは、釜山にはなぜ来なかったのかとおしかりを受け、まるで教員養成系の会議は全部私が出るべきものだという村松先生からの強いご指摘もありましたが、私はほかの分野も担当しておりますので、ぜひご容赦いただきたく思います。



それから、今日は最初のごあいさつからかなり厳しい論点をご提案いただいたので、淡々と話した方がいいのか、やはり午後のご議論の参考になるようにすべきか、あるいは4時間10分の事業仕分けと同じようにここで話した方がいいのか考えましたが、やはり少しはご提案いただいた内容についてお話をさせていただこうと思います。この点については、恐らく私の個人の意見と、省としての立場などが織り混ざることになると思いますので、そこは適宜、ご解釈いただければと思います。

2. 指摘された課題について

まず、村松先生からご提言のあった兼務の制限の問題です。これについては、非常に厳しいという意見を、それぞれの関係者の方々から承っています。あるいは中教審の大学分科会でいろいろご指導いただいている白井前早稲田大学総長からも、さまざまな課題を伺

っています。これは非常に悩ましい問題ですが、教職大学院をなぜ私どもが提起したかということが重要です。特に人文社会科学系の大学院が、グローバルな環境の下で通用するものにするためにはどのように改革をすべきか、端的に言えば、グローバルスタンダードの専門職養成がこの制度をスタートするきっかけでした。従って、法曹、会計、ビジネス、MOT、公共政策等々、特に国際的重要性の高い分野を中心に改革が展開されており、その一つとしてこの教職大学院が議論・制度設計され、今、運用に入っているわけです。

問題点は、先ほどの大原先生のお話とも連動しますが、結局は国費あるいは地方財政と日本の高等教育との関係がまず基本にあります。大学関係者の方々からは、GDP比0.5%の高等教育への公的資金の投入は、OECDと比較して非常に不十分であるというおしかりを受けます。しかしこれには、例えば東大の金子前教授がおっしゃっているように、わが国の急速な高度化・経済成長に対応するためには、それに必要な高等教育機関の整備が国だけではできなかったという背景があります。昭和50年代前半までは国も整備を行いましたが、圧倒的に急速な対応をしてくださったのは私学であり、それを支える保護者の家計負担によって、わが国の高等教育は支えられてきました。しかし、いかんせんGDP比0.5%の支援では、さまざまなひずみや弱みが生じました。そして、世の中が非常にグローバル化するにつれて、国際環境の中でわが国の高等教育の欠点や弱さが明らかになり、それに対する社会や経済界からのご批判が生まれてきました。

大学の幹部の方とお話をすると、高度経済成長のときに、なぜ高等教育機関への資金注入が増えなかったのかというご批判をいただきます。確かに昭和50年代前半までは、私学助成も含めてそれなりに資金注入が増しましたが、その後、土光臨調（第二次臨時行政調査会）がスタートし、われわれ文部科学省の大学に対する指導力の問題、あるいは社会に対する説明責任や、大学とともに社会に適切に答えていくことに関する力不足もあり、公的資金の注入がなかなか進まなかったということだろうと思います。

その中で現在、大学改革が喫緊の課題となっております。行政刷新会議の提言型政策仕分けも、文部科学省からの提言は大半が原子力と科学技術でありながら、旧文部省関係では唯一、大学改革が提案されることになりました。私は担当局長として、引き続き重要な課題として厳しいご批判をいただいていることは、真摯に受け止めなければいけないと思っています。大原教育長のお話にもありましたように、期待と批判は表裏一体のものと考えています。

端的に申し上げますと、専門職大学院はグローバルな水準の大学院をつくるという意味で

は理念型（理想型）ですが、マックス・ヴェーバーのようにプロトタイプを何としても実現させて、それをモデルにしながわが国の国力で実現可能な教員養成、あるいは高等教育機関の在り方を考えていかなければいけないのではないかと考えています。白井前総長からよくアドバイスをいただきますが、限られた資源をいかに有効に使うかという意味では、われわれ大学関係者にはまだまだたくさんすべきことがあります、教育の質の向上、体系化等々、多くの課題があるとは思いますが、完璧にアメリカ型あるいはヨーロッパ型になるには、財政的な問題や体制の問題などの課題が大きいということも、冷静に考えなければいけません。一般的な政策の展開は大きな政治の争点であり、政務あるいは政権全体でご議論いただくこととなりますが、少なくともわれわれ関係者としては、専門職大学院が一つのプロトタイプとして、日本の教員養成の在り方に光を当て、方向性をつくっていただくものになればと考えているところです。

3. 教職大学院設立の狙い

大原先生のお話には、個人的には共鳴することもたくさんありましたが、その観点でお話すると省の方針と違ってしまいますので、省の方針に沿ってお話します。

まず、資料 34 ページに掲載されているものが中教審で示しているモデルです。この中で、単に教職大学院や修士課程のみならず、教員の養成、採用、その後のキャリアパス全体をとらえて議論をすべきだというのはご指摘のとおりだろうと思います。ともすれば制度改正に議論が集中し、専門職大学院や教職大学院の論点のみが議論されてしまうため、教員養成を俯瞰的にとらえてその本質に迫るという意味で課題があることについては重々承知しています。

また、現在の議論は4+2年ではなく「4+ α 年」となっており、この α をどうするのか、あるいは4と α との関係をどうするかということについては、さまざまご議論をいただいています。

それから、実践的指導力とコミュニケーション能力が足りないと言われていています。それはそれで事実ではありますが、現職教員の方々から指摘されているのは、当然のことですが、これまでの実践を振り返って、最新の学問体系の上でどう構成し直すかということであり、新しい時代に日本の学校教育をどのように改善していくかということだと思います。

その意味で、私どもが職員と議論しているのは「社会構造の大きな変動期」についてです。私自身は、現代は完全にエポックの時代に入っていると考えています。20世紀型の豊

かな産業社会を前提にした福祉国家、統制された国の在り方と経済との関係が限界に至り、今は新たな世紀に入ろうとしているのです。その21世紀のビジョン、あるいは、それに向けての制度設計、その実行がわが国は諸外国と比べて極めて遅れている中で、政府全体で、経済界の方々のご指導もいただきながら新しい時代を生む苦しみの中にいます。

従って、既存の枠組みで議論をしてはいけないと思っています。確かに若手の教員は増えていますが、戦後も若手の教員が中心の時代で、先輩の先生方はいらっしやらない状態でした。私自身は香川県の教育委員会で3年半勤務しましたが、そのときの香川県では大量の退職があり、30～40代がほぼ壊滅的という状況の中でどうするかということが問題になりました。私は特に30～40代の若手を中核にして教育界を構成し直し、また、女性の管理職が全くいなかった状況を一新して、女性を登用していくことを提案し、次の時代をつくろうとしました。この既存の枠組みは新しい時代を考えるという意味では大事ですし必要だとは思いますが、既存の枠組みの基準でこれからの教員養成を考えるということでは、やはり限界があるのではないかと思っています。

次に、限られた社会の支持の中で、どのように教育を良くしていくかという問題があります。われわれは大学に対する厳しい批判については、よく考えなければいけないと思います。私は大学関係者ですから大学については理解しているつもりですが、社会の厳しさの中で、どのように調和点を見出していくかということは、われわれに課せられた使命です。

ここで、教育の質の問題についてお話しします。もともと「知識基盤経済」というものがOECDやヨーロッパで議論されており、いわゆる知的な活動に依存した経済がこれからの基軸になるという議論の延長として、その経済を支える人材養成、あるいはその経済全体を取り巻く「知識基盤社会」が必要であるということから、知識基盤社会という議論を、大学審議会、大学分科会等でしていただき、現在これが進んでいるわけです。日本では、知識基盤社会に向けての議論と同時に、高齢化への対応も必要となっています。言い換えると、ゼロサムゲームの有限の資源の中で、福祉・医療と教育のバランスをどう取るかというのが政府全体の大きな課題であるということです。そういう意味でも、教職大学院によってプロトタイプとしての教員養成の一つの姿が見せられるということは、われわれが教育の必要性について国民の理解を得ることになる象徴的なプログラムとして、大いに期待し、支援しなければいけないと思っています。

教職大学院の問題は、わが国の大学院教育や人文社会の教育が、グローバルスタンダー

ドから見ると、かなり課題があるという大きな議論の中から始まったものです。専門職大学院は平成15年に創設され、教職大学院は平成20年に開設されていますが、この構造をよく見てください（#3）（注：#数字はPPTの資料ページ番号を示す。以下同様）。期間については2年、法科大学院が3年というのは、多様な経験をなされた方々に法科大学院に来ていただくことが基本ですが、次の修了要件のところは、先ほど大原先生からも問題提起がありました。45単位以上の10単位以上が学校等での実習になっています。多くの方々から、教員は学校現場で育つと言われました。学校の教師文化が教員を育てるので、教師文化の維持、発展が非常に大事であると言われていています。この10単位の学校等での実習はどのような姿であるべきなのか、単純に学校サイドだけで実習するのであれば、それは意味がないのではないか、大学院としてやれることは何なのかというのが、恐らくいただいた問題提起の一つではないかと思っています。

4. 大学の取組事例

群馬大学では、実際に実務家の先生方と大学の研究者が一体となってチームティーチングでの指導を実施しています（#11）。そこでは学校現場での実習についても対応するという姿があります。あるいは兵庫教育大学では、全国の教育委員会と連携しネットワークを組みながら、現場との論点に対して大学という観点から議論し、指導しているという姿が見えます（#10）。

現場に中堅教員が少ないため、実践的指導力を高めるための学校文化の維持やケアの時間がないため、大学院の実習には単純に実践的指導力の養成を期待するというのであれば、先ほど大原先生がおっしゃったように、一体大学院でやるべきなのかという議論につながっていきます。この実践力、実践指導については、大学院側としてかなり考えなければいけないのではないかと思います。そして、これはさらに教職大学院の具体的な授業方法の中で、学校実習が非常に中核的なテーマとして書かれているということもありますので、実習が非常に重要であると感じています。

5. 時代が求める新しいタイプの大学院

もう少し論点を追っていくと、専門職大学院は高度で専門的な職業能力を有する人材を養成するものです。弁護士は、その高度な専門性が分かりやすいです。あるいは公認会計士など、さまざまな分野が想定できますが、教員という高度で専門的な職業能力とは何な

のか、それは単なる実践的指導力、実践的コミュニケーションだけでいいのかということです。これについては、先ほどのコペルニクス的転回、あるいはエポックにわれわれが来ているということと連動しています。既存の日本の教育界が蓄積してきた伝統と、高度な教育現場の教師の力だけで現在の教育課題が解決するのかという問題点ではないかと思っています。そういう意味で、高度で専門的な能力がわが国の教員養成に求められていると思っています。

私が筑波大学の理事をしていたときに、テーマとして次のようなことを考えていました。例えば、中高教員については筑波大学の生命科学関係で博士号を持った学生に、同時に筑波大学の教育関係の修士でしっかり勉強してダブルメジャーで資格を取っていただき、中高の理系教員のリーダーになってもらうのです。それは単に授業を行うというだけではなく、新たなカリキュラムの開発や学校経営の方向性の転換まで担当させていくということです。当時の議論を思い返すと、これまでのインクレメンタリズムの改善だけでは、産業界や国民の期待に応えられないのではないかという思いを強くしていました。そういう意味で、これまでのイメージとは 100%違うとまでは言いませんが、比べものにならないような新たな人材養成をしていただきたいと感じています。

6. 教職大学院の成果と課題

もう一点、理論と実務を架橋した高度で実践的な教育という点については、資料に学生のアンケートを入れています (#9)。分かりやすく言うと、ストレートマスターの人たちはベテランの先生方からさまざまな示唆に富んだ教えを受けており、現職の先生方は学生から新鮮な感覚を学んでいるという報告を受けています。

それはそのとおりではありますが、それを裏返したご批判も同時に聞いています。すなわち、現職教員の方々がまるで TA のように使われているのではないかという批判です。資料 9 ページに現職の方の「学部新卒性の感覚や発想は新鮮」という意見が書かれていますが、同時に「われわれは新卒のための TA ではない」というご批判も承っています。逆に、ストレートマスターの学生からは、「現職教員学生とは知識・経験に差があり、合同授業をすると追いつけない」と言われています。

さらに厳しい意見があります。教職大学院には、学部から来られた方々から、現職の方々などさまざまな学生が在籍しています。もちろん県の教育委員会からご推薦いただいた方には全く問題はありますが、いろいろな方がいるので、そのようないろいろな方に対し

て、例えばディベートやレポート、あるいは教育学に対する基礎など、基本的な力に課題がないかという批判もあります。学生からの意見としては、「期間採用や非常勤講師として活動していたが、正規採用を目指して教職大学院に入学」「教採に落ち、臨採と悩み、実力に不安があったから、教職大学院を志望」などもあります。大学側からは、「採用試験に合格すると、教職大学院への進学を迷っていた学生は教員へいってしまう」という厳しいご批判も受けています。これは教職大学院の基本をしっかりとらえ直す必要があるのではないかと考えています。

学生と議論していると、学生たちは後輩に、学問をするのならば修士課程、訓練をするのならば専門職大学院、あるいは教職大学院というアドバイスをしているとも聞きます。もっともこれは一部の方々の意見だろうとは思いますが、このような議論も実際にあるということ踏まえながら、対応していかなければいけないと思っています。こういうことを考えていくと、前述の実習が一つのポイントになりますが、実務家教員の在り方も、もう一つの論点になると思っています。前にも見ていただいたように、明らかに教職大学院は他の専門職大学院に比べて、実務家教員に対する期待が大きいのです。そのため、その負担をどのようにこなしていくかということについて、実は課題があると思っています。

7. 教職大学院における教員養成の担い手

先ほど大原先生からお話があったように、実践的指導力の養成は現場が受け持つ、われわれの力をもっと信頼してほしいという議論があります。それから専門性について、高度で専門的なものとは何かというとき、それは実践的指導力やコミュニケーション能力だけを指すのかという考えから、私は先ほど、新たな時代を切り開く教員群像をつくっていくことではないかと申しました。では、それを担うのは誰なのでしょう。実践的指導力を担うのは実務家教員かもしれませんが、新たな大きな課題への対応を担うのは誰なのか、学問と実務を架橋した高度で実践的な指導力を教えるのは誰なのかということになります。

それは当然、理論家であり実務家である実践家教員が本当に一体となって、協働して新たな教育課程を組み、大学院として教育実践というか指導をしていかなければいけないのだろうと思います。その際に、実践家教員は実際に産業界・実業界で活躍する実務家教員、現場を熟知した方がなるべきだろうと思います。よく現場からは、例えば10年たてば生徒指導の手法は陳腐化し、保護者との関係も変容してしまうと言われます。つまり、学級崩壊などの問題も出ていますが、その実態は刻々と変化し10年前の知識は役に立たないので

す。あるいは、5～6年の期間で女子生徒の対応も常に変化があるという報告も受けています。

現場で活躍する優秀な実務家教員の確保というのは、大きな課題です。各教育委員会におかれましては、そういう方々は管理職として、指導教育として、あるいは教育研究センターで実践的に活躍されています。その方々を専門職大学院にお呼びするのは至難の技です。県の教育委員会や、ご案内のとおり附属学校においてすら、そのような人材確保が困難になっているという状況の中で、われわれは実務家教員を一定割合確保できるのかどうかという非常に大きな悩みを感じます。

8. 社会と大学教育の態様の変化

次に、社会人学生への配慮の問題があります。これはわれわれ行政自体の反省になっていきますが、全国の大学院大学では、入学者選抜、サテライト、夜間開講、1年コースも含め、かなりできることはしていただいているのではないかと考えています。しかし、日本は生涯学習体系への移行がまだまだ進んでおらず、例えば雇用の流動性の問題、あるいは社会人学生が学んだ成果が社会で評価されるかという問題、さらにはその学習を支援するための奨学制度の問題など、厳しい現実はどう対応するべきでしょうか。

例えば司法制度改革においても、われわれは法科大学院をつくりましたが、これについては、弁護士会や多くの政治家の方々から厳しい批判を受けています。その批判の一つが経済的な困窮の問題です。3年間も学習に必要なコストをかけても受からないのは、大学院の教育に課題があるのではないかなど、さまざまな議論をわれわれは承っています。学習する方々の奨学制度の問題も考えなければ、実際に社会人学生への配慮は十分進まないのではないかというご批判を受けています。

8. 開放制の維持と多様性

次に、大原先生の問題提起の中の一つに、開放制の議論がありました。基本的に日本の教員養成制度が結果的に非常に質が高いというのは、開放制の下での採用試験による高いスクリーニングであるということを小川先生がおっしゃっています。先ほど大原先生からは、採用倍率はせめて3倍はないと、優秀な人材が確保できないという議論がありました。一方で、開放制をどのように維持すべきかという議論があります。この争点については、現在までのご議論を聞いている限りは、多くの方々は開放制を堅持すべきではないか、そ

の前提の下での専門職大学院、あるいは教員養成の $4+\alpha$ の議論をしていくことになるのではないかと考えています。

なぜそのように考えるかという、知識基盤社会の到来やグローバル化、情報化、少子化について、男女共同参加型社会といった話を承りますが、それはもう遅すぎるのではないかと私は思うからです。ダイバーシティという言葉が私は大好きで、これは別に今回アイ・ビー・エムを意識して申し上げているわけではありません。つまり、大事なことはダイバーシティではないかと思うのです。多様なもの、異質なものが激突し、混ざり合っただけでカオスができ、そこから新たな血潮が出ていく、新たな創造がなされていくということがまさにグローバル化ではないかと思っています。その意味で、ダイバーシティの社会で生きる若者を育てる、あるいはそのための教員を育てることを考えると、当然、開放制のメリットをわれわれは大事にしなければならないのではないかと思います。開放制を堅持しながら、教職大学院をどのように育てていくかということです。

9. 教職大学院の現状と批判

教職大学院は現状、25 大学・830 名の定員で固まっているということですが、これは先ほど申しましたようにプロトタイプです。各大学、特に私立大学の専門職大学院の先生方からは、これだけの質を維持するコストは非常に厳しいといわれています。しかしわれわれとしては、プロトタイプとしてぜひともこのモデルを成功させたいと思っています。われわれが具体的にどのように支援できるかということについては、さまざまな課題がありますが、ぜひともここで 25 大学、あるいは新たに参加される大学に努力していただきたいと考えます。

何点かのご批判についてご紹介したいと思います。教職大学院のリストをご覧いただいてもお分かりのように、文部科学省の議論は単科系教育学部、教員養成学部を中心になされていて、総合大学あるいは複数大学の学部、教員養成学部等についての議論展開が不十分というご批判も受けています。確かに、教職大学院にご参加いただいているのも、北海道教育大学や宮城教育大学をはじめ、単科大学が率先されているということをご承知のとおりです。また、私学においても、これまで教員養成に長い経験と高い評価を持つ大学がしてくださっていますが、私どもとしては教職大学院のモデルは単に単科大学を中心に議論をするだけでなく、先述の開放制の大学における教員養成も十分考えながら、われわれとして検討しなければいけないと思っています。

もう一つ、35 ページに教員養成を実施する大学院と教育課程を設置した大学の学部によって、どれだけの教員が採用されているかという資料をお示ししています。ここで明らかのように、大半は現在、学部において実施されており、教員養成系と一般系で、小学校では 8220 名、8303 名、中学校が 3199 名と 6520 名、高校が 1161 名と 5676 名です。昭和 30 年代の国会答弁を見ると、小学校の教員養成はほぼ国立の教員養成大学で行い、中学校の場合は半々などというデータがありますが、実態は、かなり一般系の大学に依存しています。この現実をどう考えるかということになるのだらうと思います。あるいは、教員養成系大学の修士課程が、現在ここにあるような人数であり、その中で考えると、教職大学院が規模としては非常に限られていると言われています。私どもとしては、プロトタイプとしての教職大学院で望ましい姿を次々と模索していただくことを期待しています。

10. 日本の大学教育と教員に求められる力

教育の質の問題については、現在、大学分科会でご議論をいただいています。大学分科会については、これまでどちらかという、大学関係者のみでの議論が多かったのではないかと思います。確かに大学分科会の前身であるユニバーシティ・カウンシルを創設したときのイメージは、日本の大学の教育研究について、大学人が責任を持ってカウンシルで議論するというイメージでした。しかし、近年はむしろ産業界やマスメディアの方々も含めて、幅広い大きな視点でご議論をいただくため、大学分科会には経済界から従来よりも多くの方々に参加をいただいています。もちろん事業仕分けでは、大学分科会の委員の数を半分は経済人にすべきだというご意見も承っていますが、私どもとしては専門家だけのワーキンググループのような議論ではなく、大学分科会中心主義で、大学教育部会と大学院部会があり、その体制で議論をしています。それぞれ大学分科会についても、お忙しい経済界の方々もせめて月に 1 回はご議論をしていただこうとしていますし、大学教育部会でも議論を進めていますが、ここでの具体的な論点が幾つかあります。

例えば、なぜ日本の大学の先生は忙しいのかということです。科目間の調整ができていないのではないかと、それをもっと FD でやるべきではないかというご批判を承っています。これは冗談ですが、私がまだ若いころに東京教育大学（現筑波大学）の教授が学会をつくって会長になったので「素晴らしいですね」と言ったら、その先生が「磯田さん、そうではないのだよ。教授一人に学会が一つできるのが教育学関係の世界です」と言われ、驚きました。学会員は何十名だというようなお話です。例えば日本化学会は、学会員が数万人

で、産業界も含めた非常に組織的な活動をされていますが、先ほどの言葉に象徴されるように、どうも日本では、特に人文社会を中心にご批判がありますが、教授ごとに教科が増えます。Aという教授がいらっしゃると、その方が新たな教科をつくることになるのです。先生が先にいて授業科目が決まるというのはおかしいのではないかというご議論を大学教育部会で承っています。

つまり、しっかりした体系的なカリキュラム編成が本当にできているのかどうか、あるいは一つの教科について、複数の教官が共同で教育内容を標準化していく努力がなされているのかどうかという問題があるのです。実際に、アメリカでは1教員が1学期あたりに4コマ持つのが標準なのに対して、日本の教員は8コマ持っています。これはもちろん、われわれの財政基盤が弱いことに原因がありますが、われわれは標準化・体系化によって、教員の能力をもっと集中的に学生に充てられるのではないかということが一つの論点として言われています。もちろん、これは分科会での議論なので、現場の先生方から大いに反論があるかもしれません。そんな間違った議論はやめてほしいという議論があるかもしれませんが、教育の密度をいかに高めるか、その最先端に行く教職大学院で取組をお願いしたいと思います。

具体的には、例えばシラバスには非常に手厳しい議論がありました。われわれが大学現場にお願いしているようなシラバスは、実際にはコースカタログで、授業内容の概要を総覧する資料のレベルになってはいないかということです。例えば科目の到達目標、学生の学習内容を明確に記述すること、準備学習の内容を具体的に指示すること、成績評価の方法・基準を明示することなどについては、現在、多くの教職大学院で実現できていると思います。しかし、大半の学部教育ではシラバスがようやくできたという段階であって、まだその先に進んでいないという批判が大学分科会の大学教育部会で行われています。

TAについても、例えば北海道大学などでは全学的な教員研修やガイドブックを設けるなど、大学としての組織的な取組がありますし、他の大学でもTAをうまく使った双方型の学習、少人数指導ができています。しかし、果たしてこれだけのコストをかけられるのかどうかという悩みも、恐らく大学の執行部の方々にはあるでしょうし、実際にそれを任されている各研究科長も限られたTAの中でどのような展開をしていくかという課題をお持ちだろうと思いますが、ぜひTA等についてもモデルを示していただきたいと思っています。

11. 大学における教員養成の在り方

11-1. 政治家など外部からの指摘

それから、大きな論点として、教員養成の道筋は師範学校への方向をたどるのか。それとも、大学における教員養成という基本を堅持するのかということです。わが国の戦後の教員養成の基本の一つは開放制ですが、もう一つは大学における教員養成です。近年、私どもは専門職人材の養成について、非常に厳しい批判を受けています。例えば先般の行政刷新会議の提言型政策仕分けにおいても、法科大学院についての需給のミスマッチの問題を例に挙げながら、定員の適正化、産業界・経済界の連携を取りつつ、法科大学院制度の在り方そのものの抜本的な改革を検討すべきであると言われていました。

このときの財務省側の問題提起は決して法科大学院の問題に限らず、教員養成、医師養成、歯科医養成、さらには理工系学部も含めた需給のミスマッチについては、一部の政治家の方々からも、大学が社会の実情と乖離していないか、社会のニーズに十分な対応ができていないのではないかとという批判です。この批判の行き着く結論で、ほかにも幾つか言われているものとしては、例えば船員養成は大学でやらなくていいのではないかとというものがあります。また、メディカルスクール構想もそうで、医師養成は文部科学省ではなく、厚生労働省でやるべきではないかとという議論もあります。これは、先ほどの実践的指導力の問題とも連動しますが、例えば、医師養成であれば、医専（旧制医学専門学校）と呼ばれていたものがあつたころのように、教員養成も、教職大学院ではなく高等師範学校あるいは青年師範学校のようなところで行うべきだという批判に対して、われわれがどこまで応えられるかということなのだろうと思います。

あるいはもっと厳しい批判は、国立大学を統合・再編して縮小すべきだというご議論もいただきました。あるいは、定員未充足の4割の私学について、実際に需給のミスマッチがあるので、コミュニティカレッジのような形にすべきだというご批判もいただきました。いずれも、大学の教員養成の本質について問題提起をいただいていると思っており、私はいずれについても反論をしています。

11-2. 批判に対する回答

例えば再編統合という問題提起に対しては、われわれとしてはそうではないのではないかと考えています。今の時代は再編統合も大事ですが、連携することにより、それぞれの機能が十全に開花しながら、全体として力が発揮されるというようなオープンなネットワ

一ク型の組織、あるいは組織連携の在り方を模索しなければいけないのではないかと主張しています。もちろん、これは各大学が努力を怠った場合、われわれがその要らなくなった学部や研究所の維持を認めるということでは全くありません。スクラップ&ビルドを展開しながら、新たな時代にもっともっと社会のニーズを踏まえながら改革をすべきだろうと思っていますが、それが鋼構造のモデルではないのではないかとということを発言させていただいています。

人材養成に関しては、需給のミスマッチは完全にわれわれの反省が足りないと思っていますが、だからといって完全にハウツーの教育をやるのは、大学の使命ではないと思っています。ハウツー教育をやるのであれば、別の機関にお願いすればいいと思っています。教員養成をなぜ専門職大学院で大学院として担わなければいけないのかということについて、しっかり国民に提起しなければいけないと思っています。

私がまだ係長だったころに、非常に栄えたコンピュータの専門学校の理事長がこんなことをおっしゃいました。その方の夢は大学をつくることで、実際にその方は現在立派に大学をつくって経営されています。そのとき私がなぜ大学なのかと聞いたところ、理事長が育てているコンピュータ学院での学生の能力は5年しかもたず、その後はやはり彼らにさらに新たな知識を付けなければいけないとおっしゃっていました。大学を卒業した学生はその賞味期限がより長く、リカレント教育がより円滑に実施できるというお褒めの言葉をいただきました。今、われわれが理事長先生のお言葉に十分応えられるような教育の中身ができていくかということが、問題ではないかと思っています。

経済界の幹部の方々とお話ししても、表面的な学力を付けてくれとはどなたもおっしゃいません。本質的な力を付けてほしいとおっしゃっているので、多分そのお考えは、この教職大学院についても同じではないかと思っています。ハウツーものの授業だけでは、教育委員会には満足していただけないと思います。数年間は満足していただけるかもしれませんが、10年後には満足していただけないのではないかと私は恐れています。

11-3. 教育委員会への要請

古い話になりますが、私が香川県教育委員会におりましたとき、香川大学の教育学部長にお会いして、しっかり学問を付けてほしいとお願いしました。しっかり組織的な教育をして、学生として育ててほしい、採用後の実践はわれわれにお任せくださいと言ったのです。われわれの教育界はしっかり教員を育てます。その代わりに、子どもへの愛に満ちた、

教師愛に満ちた基礎力のある学生をつくることはわれわれにはできません。だからそれをお願いしたということを思い出します。

また、管理主事には厳しく言いました。できるだけ間違えずにすぐに採用しろ、5年も講師をさせておいて、後になってこんな素晴らしい先生がいたと気付くような採用は、管理主事としては失格だと言いました。管理主事は、大学を出た若者にどれだけの可能性があるかということをしっかり判断するのが仕事です。そして、もし勉強不足の学生がいればそれはいったん講師に採用し、現場の立派な校長先生の下で中堅の教員を配置して1年間観察してみます。その上で、その学生がしっかり力を付けられれば、採用すればいいのではないかという話をしています。いろいろな議論があつて迷ってしまっていますが、われわれが大学人として考えなければいけないのは、教員としての基礎をしっかり付けることではないかと思っています。実践的指導力についても、実践的指導力そのものはわれわれには不可能ではないか。実践的指導力を現場で育てていただくための基礎を付けることが、われわれの重大な任務であると思っています。

あとは県の教育委員会にお任せして、より良い学生を採っていただき、それを育てていただくことになります。また、単なる連携ではなく、ある意味で融合的に、もちろんお互いに批判をし合いながら議論を深めていく関係が大事だろうと思っています。私が課長だったころには、例えば研究会に大学の先生方が来られて、現場のニーズには全く合わないお話をして帰るといった時代が十数年間続きましたが、現在は多くの大学の先生方にご参加いただいています。また単に教育委員会の方々や教員研修センターの方々だけでなく、さまざまなコミュニティ、あるいは教員集団のワークショップにも積極的に出ていただいて、悩みを吸収しながら、それを教育プログラムの改革に活かしていただいていると思っています。

11-4. 現在の取組

今年は私どもで十分できていなくて非常に申し訳ないのですが、教員養成の支援のため、一定の裁量的な予算を各大学長にお配りしたいと、現在財政当局と折衝中です。これまでの教員養成はともすれば斜陽で、人的コストがかかりすぎるということで、非常にご批判が多かったと思います。われわれも定員削減の問題、あるいは人件費や物件費も含めた経費削減をお願いするばかりでした。しかし、現在は前向きにご議論いただきたいと考えています。まさに国大協がおっしゃっているように、機能強化をするために、教員養成学部

は何をするのか、各大学の教育学部が何をするかということをお考えいただきたいのです。当然、財源は有限ですから、その中で強化をするために、必要なところのスクラップ&ビルドをしながら、より良いビジョンに向けて大学院を改革していただくための予算を確保しようと、財政当局と折衝中なのです。

残念ながら、財政当局はグッドプラクティス問題については非常に厳しい意見があります。公募型プログラムは、むしろ既存予算で実施すべきだということで、私どもが国公私共通で助成をしたいということについては、われわれの努力不足もあってなかなか理解が得られません。それに対応して、国立については国費による助成、私立については私学助成等による助成ができますが、公立大学に対するわれわれの支援手段が非常に限定的であり、悩ましい状況にあります。これは単に私個人としてのお願いです。教職大学院、教員養成の議論についても、国立・私立だけでなく、公立大学セクターも仲間に入れていただいて、侃々諤々の議論をしていただければと思います。特に公立大学は、知事や市長がつくる大学です。つまり、地方の現場のニーズに基づいてつくられている大学なので、そういう地域のニーズと国立大学、私立大学のニーズとの調整が必要ではないかと思います。

レジュメをきちんと書いてきたつもりでしたが、シラバスどおりに行きませんでした。これは学生さんから大いに批判を受けるとは思いますが、これはお二人のお客さまのご議論に刺激されたものですので、ご容赦いただければと思います。

質疑応答

(司会) 本日は、磯田高等教育局長をお招きしてご講演を賜りました。せっかくの機会ですので、フロアからご質問をお受けしたいと思っております。ご質問のある方は挙手をよろしくをお願いします。

(Q1) 筑波大学大学院1年生の末吉です。私は現職の教員でもあり、幸いなことに学びの場を2年間与えていただきましたが、教職大学院の現状と課題について、教員仲間の特に関心を持って話を聞いて、現場教員の学びのニーズがすごく多様化していると感じました。例えば教科の専門性を向上させよう、スキルアップを考えようとした場合、必ずしも学びの場が教職大学院だけではなく、大学院の修士は4種類ありますが、どちらかという一般的なマスターコースで学びたいという意見があります。教職大学院以外に、一般的

な研究活動を行っていく大学院での学びを今後さらに広く認めていただくことは、政府や文科省として、教職大学院にプラスアルファという形で考えていただけるのでしょうか。

もう一点は要望ですが、そのような教職大学院以外の大学院に行く教員に対するサポートを今後さらに充実させていただけないでしょうか。よろしくお願いします。

(磯田) 一般の大学の修士課程や博士課程で勉学をしたいという議論は、従来からあります。古くは内留において、例えば教科教育法を学んでいくということがあります。今から20年前の議論で、当時私がいた教育委員会が非常に厳しい批判を受けたのは、『源氏物語』を勉強することがどうして現場の小学校教育に役に立つのかということでした。そこはなかなか悩ましいところがあります。特に高等学校においては、物理や化学などは学問の進展が激しいので、知識をリニューアルしていただかないとなかなか追いつかないということがあるので、教科の専門性は非常に大事だろうと考えています。

また、よく申し上げるのですが、大正の教育改革がなぜあれほど進んだかという、附属学校等実践力と研究力の優れた教員がいたからです。倉橋惣三さんなどさまざまな学者の名前が思い起こされますが、彼らは教員でありながら学者でした。教育学を極めるという意味では、東大が言っているような、例えば博士号を持った小学校教員のようなイメージのものがあっていいのだらうと思います。教科の専門性、教授法、あるいは教育学の進化は必要だらうと思っはいますが、現代で求められているのは、そうしたものと、子ども理解や指導法などのどちらなのかということがあるのではないかと思います。

それから、現在非常に強く主張されているのは、いわゆる学校経営の問題です。これについてよく私が非常に平たく申し上げるのは、鍋ぶたの教室王国論です。つまり、一人の教員が一人の力しか出せないという教員組織では駄目ですが、ピラミッド型の軍隊的組織でも、知識基盤社会と学校のような知識を生産する組織においては不十分なのです。それにも関わらず、多くの校長先生は「黙っておれについてこい」という学校像が大好きです。「そんなもので誰も運用はできません。あなたが校長になったからといって、誰もついてこないですよ」とさんざん申し上げますが、まるでこれを金科玉条のように考える人たちがいます。実際に必要なのは、オープンなシステムとネットワークをつくり、いかにネットワークを駆使してそれぞれの構成員に力を出させ、全体として学校教育目標に向かって、あるいは保護者の信頼に適切に応えられるような学校運営をしていくかということです。ですから、組織、学校経営、あるいは保護者との関係という意味では、児童理解を含めた

コミュニケーション能力が非常に大事なのだらうと思います。

こういう分野についての議論は多くありますが、教科内容についての議論は、学年や段階によると思います。小学校段階の先生方にそれが強く求められるのかどうかということについては、教育委員会側でいろいろな議論があらうと思います。高等学校関係については、場合によっては中学校や小学校でも、理科の教科について専門性を高めてほしいということがあるのかもしれませんが。全体としては、それぞれの教育委員会、あるいは私立学校では学校が、それぞれの学校にどのような能力が欠けていて、どのような点を最も強化すべきものと考えているかということとつながるのではないかと思います。

申し訳ありませんが、教員ご本人の願いと、教育委員会や私立学校であれば学校側の願いが、完全に一体になるわけではありません。そこには乖離があるので、それを個人の教員の方々が教育委員会側や学校と調整する必要があるのではないかと考えています。

それから、それに対する財政的な指導や支援、あるいは実際に現場から大学院にいらっしゃる先生方以外の先生たちにも参加できるような道をもっと支援してほしいというご要望についてです。大原先生のお話にもありましたように、わが国の財政は非常に厳しく、都道府県も同様です。端的に申し上げますと、都道府県の人件費削減の努力の中で非常に厳しいのが警察官と教員で、これがかなりの部分を占めています。そういう現実にもかかわらず、首長の方々は、安心・安全の問題にかかわる警察官や、未来の子どもたちに対する投資としての教育予算の確保にご尽力いただいています。その中での優先順位の問題になってくると思います。

ですから、40人学級は維持していいから、その代わりに研修等定数を増やしてほしいというのは一つの選択肢です。逆に、35人学級を優先して、研修等定数の削減はある程度甘受せざるを得ないというのも選択肢です。どちらを選ぶかというのは一つの論点だろうと思います。もう一つは、夜学等、あるいは休職をして研修にご参加いただくなど、さまざまな仕組みをつくることによって、限られた資源の中で、われわれがどのように支援していくかということではないかと考えています。

厳しいようですが、一言申し上げますと、私もこの世界に行政官として長く生きておりますが、国から全面的な支援を受けて研修をしているわけではありません。2年間だけは大学院に行かせていただきましたが、その後は自分で同僚の早稲田大学の先生方や、学芸大の先生方、あるいはさまざまな外部の方々からご指導をいただいている日々です。お気持ちは分かりますが、そこは選択の問題として教育界で、何がより重要かということをご判

断りたいと思っています。現在、私どもとしては、35人学級の実現が最優先の課題であると認識しています。

(司会) ありがとうございます。それでは、会長の加治佐からお礼の言葉を申し上げます。

(加治佐) どうもありがとうございました。お人柄がよく表れたソフトな語り口で、通常の官僚の方とはだいぶ違うという印象を受けました。ご自身でおっしゃったように、スライドやパワーポイントに即さないお話で、私も最初はどうなるかと思いましたが、結果的には非常に分かりやすかったという印象を持ちました。

教職大学院にとって、幾つかの非常に本質的かつ基本的なご指摘をいただいたと思います。知識基盤社会において専門職大学院、教職大学院がどうして必要なのか、そこで求められる人材は何なのか。あるいは、現場の大原先生が指摘された、現場での実践的指導力を養うために、教職大学院でやるべきことは何か。あるいは、実務家教員の質とその確保や社会人学生の確保、またダイバーシティの視点からの開放制の有意性。あるいは、なるほどと思いましたが、総合大学での教職大学院の展開が弱いこと。そして、教員養成は本当に大学で行う必要があるのかどうかなど、さまざまな本質的なご指摘をいただいたと思います。

いずれも重要ですが、その中でもわれわれにとって特に大事なことは、本当に基本にかかわる、教職大学院では何をするのかという問いだと思います。これから教員になる人や現職教員にどのような力を養うのかということです。大原教育長が、実践的指導力は現場での1年ないし2年の研修で十分付くのだとおっしゃいました。それに対して、私やわれわれ教職大学院の者はその答えを用意しているとは思いますが、磯田局長からも最後の方でそのお答えをいただいたと思います。少し表現は違うかもしれませんが、実践的指導力の基礎になる力だということです。それは、教員として実践的指導力を高めていくための学び続ける力、あるいは新しい教育方法やカリキュラムを生み出すような、開拓力、開発力、研究力を養う必要があります。そうでなければ、5年ですぐに飽きられてしまう、賞味期限が切れてしまうというようなご指摘をいただいたかと思います。

最後の方でお話があったように、大学教育の充実経費が101億円、教員養成機能の充実経費の27億円が概算要求で財務省に提出されており、非常に厳しい状況だとは伺っていま

す。ただ、とりわけ教員養成機能の充実経費ですが、今までと違って、少なくとも文部科学省は、われわれ教員養成大学、あるいは教職大学院に対する積極支援の姿勢を持っていることは十分に読み取れると思っています。そういう意味で、本当に心強く思っています。

今後とも、文部科学省高等教育局長にはご支援をよろしくお願いしたいと思います。

今日は本当に有意義なお話をありがとうございました。感謝申し上げます。

(司会) 磯田局長、ありがとうございました。

平成23年12月11日

日本教職大学院協会シンポジウム

教職大学院の現状と課題

●
文部科学省 高等教育局長
磯田 文雄



1 教職大学院制度の概要

教職大学院設立の背景

- 「知識基盤社会」の到来や、グローバル化、情報化、少子化、高齢化、社会全体の高学歴化等を背景に、**社会構造の大きな変動期**
- 政治・経済・文化等のあらゆる分野において、人材の質がその有り様を大きく左右する社会であり、**教育の質が一層重要**
- 生産性の高い知識集約型の産業構造に転換し、国際的な競争力を維持していく上で、既存知の継承だけでなく**未来知を想像できる高い資質能力を有する人材を育成**することは、極めて重要な課題
- 一人一人が自らの頭で考え、行動していくことのできる**自立した個人として、心豊かに、たくましく生き抜いていく基礎**を培うことが重要

これからの学校は…

子どもたちの知・徳・体にわたるバランスのとれた成長を目指し、**高い資質能力を備えた教員が指導に当たり、保護者や地域住民との適切な役割分担を図りながら、活気ある教育活動を展開する場となる必要がある。**

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

- 社会の大きな変動の中、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る**
- 機能が不明だった大学院の諸機能を整理し、**専門職大学院制度を活用した教員養成教育の改善・充実を図る**
- 力量ある教員養成のためのモデルを提示**

P2

専門職大学院制度の概要

時代が求める新しいタイプの大学院

科学技術の進展や社会・経済のグローバル化に伴う、社会的・国際的に活躍できる高度専門職業人養成へのニーズの高まりに対応するため、**高度専門職業人の養成に目的を特化した課程として、平成15年度に創設。**

法曹(法科大学院)、会計、ビジネス・MOT(技術経営)、公共政策、公衆衛生等の様々な分野で開設が進み、平成20年度には、**実践的指導能力を備えた教員を養成する教職大学院が開設し、専門職大学院は、高度で専門的な知識・能力を備えた高度専門職業人を養成することが期待されている。**

	修士課程	専門職学位課程		
		専門職大学院 (平成15年度～)	法科大学院 (平成16年度～)	教職大学院 (平成20年度～)
修業年限	2年	2年	3年	2年
修了要件	30単位以上 修士論文の作成 (研究指導)	30単位以上	93単位以上	45単位以上 (うち10単位以上は学校等での実習)
実務家教員	-	3割以上 実務家教員のほか、専攻ごとに配置しなければならない専任教員数は、修士課程より多く設定され、かつ、学部等の他の課程の専任教員の兼務も原則禁止し、 教員組織を充実	2割以上	4割以上
具体的な授業方法	-	①事例研究、現地調査、双方向・多方向に行われる討論・質疑応答	①同左 ②少人数教育を基本(法律基本科目は50人が標準)	①同左 ②学校実習及び共通科目を必修
学位	修士(〇〇)	〇〇修士(専門職)	法務博士(専門職)	教職修士(専門職)
認証評価	-	教育課程や教員組織等の教育研究活動の状況について、文部科学大臣より認証を受けた認証評価団体の評価を5年毎に受審することを義務付け、 教育の質保証を図る仕組みを担保		

P3

専門職大学院の特徴

- 研究者ではなく、高度で専門的な職業能力を有する人材を養成
- 研究中心ではなく、理論と実務を架橋した高度で実践的な教育
- 研究者教員だけでなく、高度な実務能力を有する実務家教員を一定割合配置

柔軟で実践的な教育

職業分野に応じた柔軟で実践的な教育を実施。授業方法も、実習、事例研究等が中心。

また、実際に産業界・実業界で活躍する実務家教員が、産業界等の最前線の実務の専門的識見・経験をもとに、知見を理論化した授業を行うなど、理論と実務を架橋した教育が受けられる。

- ①フィールドワーク
- ②ワークショップ
- ③シミュレーション
- ④ロールプレイング

社会人学生への配慮

実際に社会で活躍する職業人に更に高度な専門性、最新の知識・技術を身に付けさせるための継続的な学習の機会を提供することも、専門職大学院の重要な役割。

社会人が学びやすい仕組みとしている専門職大学院も多くある。

- ①社会人に配慮した入学者選抜
- ②夜間開講
- ③サテライトキャンパス
- ④1年コース

P4

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づけられている。

2. 現状(平成23年度)

- ① 教員就職率 (臨時的任用を含む) 【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 : 92.4% (前年度より3.6%減)
- ③ 志願者数 : 1,102人 (前年度より96人減)
- ④ 入学者数 : 767人 (前年度より39人減)
[現職教員 356人 (前年度より36人減)
学部新卒学生等 411人 (前年度より3人減)]

P5

教職大学院の現状（平成23年度）

No.	設置年度	大学院名	研究科・専攻名	入学定員(人)	位 置	No.	設置年度	大学院名	研究科・専攻名	入学定員(人)	位 置
1	20	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	20	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	60	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			830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						

P6

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月に評価結果を公表。
- 「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し、対象の6大学すべてが適格認定。

★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）

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、4大学に留意事項が付された。

(参考：平成21年度調査対象24大学中、留意事項を付された大学…20大学)

【主な留意事項】

- ・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

P7

2 教職大学院制度の取組状況と成果・課題

P8

教職大学院の成果と課題

- 教職大学院制度については、平成20年度の制度発足以来4年が経過、本年3月には2回目の修了者を輩出するなど一定の運用結果が判明しつつある
- 一方、最近新たに教職大学院を設置しようとする動きはなく、現在25大学／830名の入学定員の規模で落ち着いている状態
- 一部の教職大学院では、①入学定員充足率が大幅に下回っている事例や、②学部新卒者の受験者数と合格者数が同数となり学生の質に留意する必要がある事例等が存在

【学生の声の一例】

- ・ 期間採用や非常勤講師として活動していたが、正規採用を目指して教職大学院に入学、授業での理論を学びたい【学部卒】
- ・ 教採に落ち、臨採と悩み、実力に不安があったから教職大学院を志望【学部卒】
- ・ 現職教員学生とは知識・経験に差があり、合同授業をすると追いつけない【学部卒】
- ・ 現職教員学生にとって、これまでの教師経験に対する理論的裏付けと反省ができる点が良い【現職】
- ・ 学部新卒生の感覚や発想は新鮮、どのような授業を合同で行うか、分けて行うかは大学が工夫すべき【現職】

【大学の声の一例】

- ・ 採用試験に合格すると、教職大学院への進学を迷っていた学生は教員へいってしまう
- ・ 学生には、45単位以上必要な教職大学院に入学するメリットは見えにくく、30単位で専修免許状がとれる修士課程に入学する傾向がある

【教育委員会の声の一例】

- ・ 応募者が増えない一因として、県内に30～40代の教員が少なく、学校の柱として活躍していることがある
- ・ 生徒指導、家庭的な背景から手をかけるべき子ども、特別支援が必要な子どもに対応できる力を身につけることができるカリキュラムがほしい
- ・ 実践的なカリキュラムや研究に取り組んでほしい

P9

大学の取組事例①

○ 兵庫教育大学

- ① 校長や副校長、教頭などの学校経営の専門職や教育行政職を養成
- ② 大学院レベルにおける多様な背景を持つ即戦力新人教員を養成
- ③ 教職大学院研究・連携推進センターを設置
連携協力校や教育委員会と連携し、教職大学院のモデル教材開発や、院生へのリメディアル(補習)教育プログラムの実施、実習のコーディネート、修了生への継続的な支援を実施
- ④ 先導的研究・事業を実施
・教員養成における「4プラスアルファ」のカリキュラム研究を実施
・教育長のリーダーシップを育成する「全国市町村教育長セミナー」を開催

○ 岡山大学

- ① 学校現場の課題をテーマに、「教育実践研究」を展開
「教育実践研究」の学問的方法の基礎を「教育実践研究の方法」で学び、研究者教員・実務家教員がチームを組んで定期的にグループ指導を行う。さらにテーマに即した指導教員による個別指導と、現職教員には岡山県教委の指導主事の指導も行われている。学校現場・教育委員会・教職大学院が課題意識を共有し一体となって指導し成果を報告書として公表している。
- ② 情報共有と交流のための教職大学院 Social Networking Service「こらみゆ」の設置
院生は実習日誌やレポート等を「こらみゆ」に投稿し、閲覧した大学教員は指導助言を投稿する。これらのやりとりは、該当院生と大学教員だけが行うのではなく、教職大学院に関係する教員・院生・修了生等も参加して学びの場を形成している。

P10

大学の取組事例②

○ 群馬大学

- ① 研究者教員と実務家教員との協働
・ほぼすべての授業・実習指導・課題研究指導において、研究者教員と実務家教員とのチーム・ティーチングを実施。
- ② FD活動
・授業担当の全教員が参加する「授業研究会」を実施し、教育研究方法や学生への指導のあり方を検討。
・院生の意見や要望を聴き取る「教員と院生の懇談会」を開催。
・修了生、修了生勤務校への聴き取り調査を通じて、大学院で獲得すべき教師スキルの解明を目指す。
- ③ 実習の充実
・1年次に280時間、2年次に240時間の実習。現職教員学生に対する実習免除は行っていない。
・実習のなかで、実習校以外にも授業公開し、実践検討会を実施。
・実習と課題研究の成果は、公開の報告会で発表し、学外の評価委員からも評価を受ける。

○ 玉川大学

- ① 小学校教員の養成に特化
・授業内容を小学校の実態に焦点を合わせることで、質の高い授業内容を提供
- ② 集中型の教育実習を実施
・主に学部新卒学生を対象として、10週間の教育実習を分散せず1学期間に集中して実施
・授業づくり、児童理解に力を入れた指導を行っている
- ③ 「脳科学」や「コンピュータネットワーク」と教育など、大学の知見の活用

P11

修了のメリット等に関する取組

給与や処遇面への反映

- ・東京都において、管理職試験合格者を教職大学院に派遣

名簿搭載期間の延長

- ・1～3年の事例。大学院修了までという事例もある。

採用試験免除

- ・大学が推薦した者について第1次選考試験免除
- ・第1次試験免除、一部試験科目の免除

初任者研修免除

- ・実施しているのは東京都と岡山県の一部の実習のみ
- ・初任者研修との整理は重要な課題

奨学金・授業料減免措置

- ・現職教員を対象として、成績優秀な者が対象
- ・企業等からの研究奨学金を給付

学部との接続コース

- ・教職大学院につながるコースの設定
- ・学部2年生を対象に特別選抜を実施

一年コース

- ・教職経験を一定期間有している者、実習免除の対象となる実務経験を有している者などの基準を設けている

長期履修コース

- ・夜間クラスに在籍する者、勤務をしながら在学する者など

小学校免許取得コース

- ・3年又は4年のコースを設定

実習免除

- ・一定の教職経験者を対象に、実習が目的とする能力を身に付いているかどうか判断

P12

教員就職状況と入学定員充足率

教員就職率（臨時的任用を含む）：90.0%【平成22年3月卒業者】
（参考）国立教員養成大学・学部：59.6%

方策1) 修了生のフォローアップ(学部卒で就職した者との違い)

方策2) 修了生のネットワークの構築、理論と実践の架橋の支援

入学定員充足率 **92.4%**（志願者数1,102名、入学者767名）【平成23年度】
（平成22年度 96.0%、平成21年度 90.4%）

■ 全体的には充足状況の改善傾向。

・教育委員会からの派遣による現職教員の減少や、一部の大学における入学者の伸び悩みが見られる。

・より一層志願者・入学者の確保に努める必要性。

・入学者の質の確保に留意。

方策1) 教職大学院修了者へのメリットの付与(教育委員会と連携)

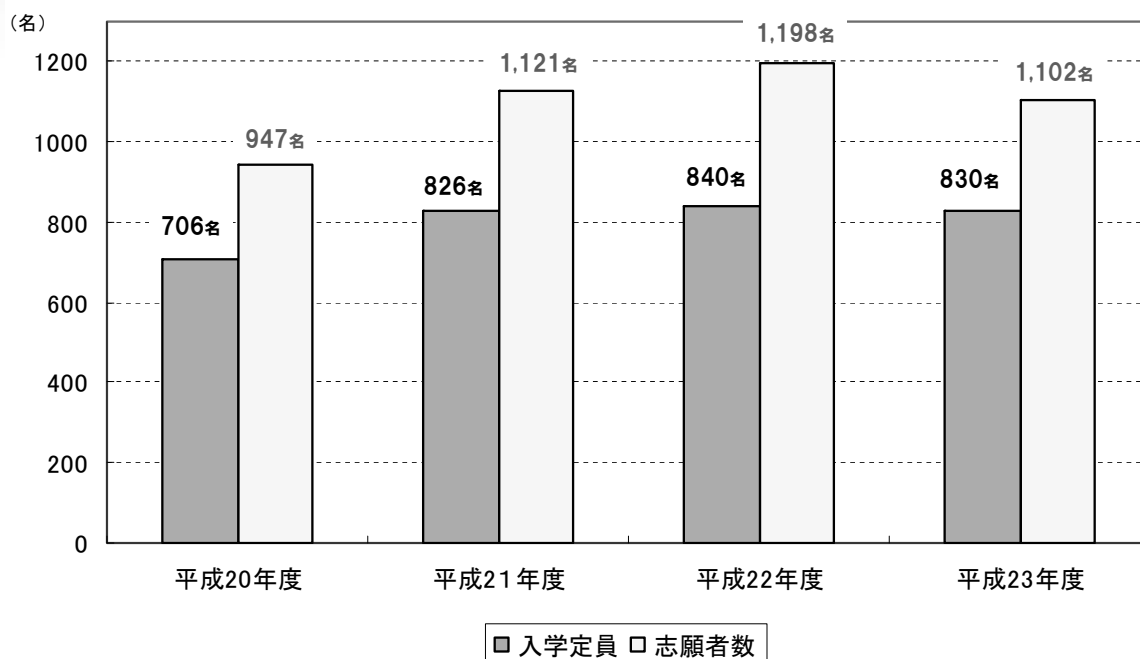
方策2) 学校現場・学部学生等への一層のPR、学生への配慮

方策3) 教育委員会のニーズを踏まえた教職大学院の改善・充実

P13

教職大学院全体の入学状況①（入学定員と志願者数の推移）

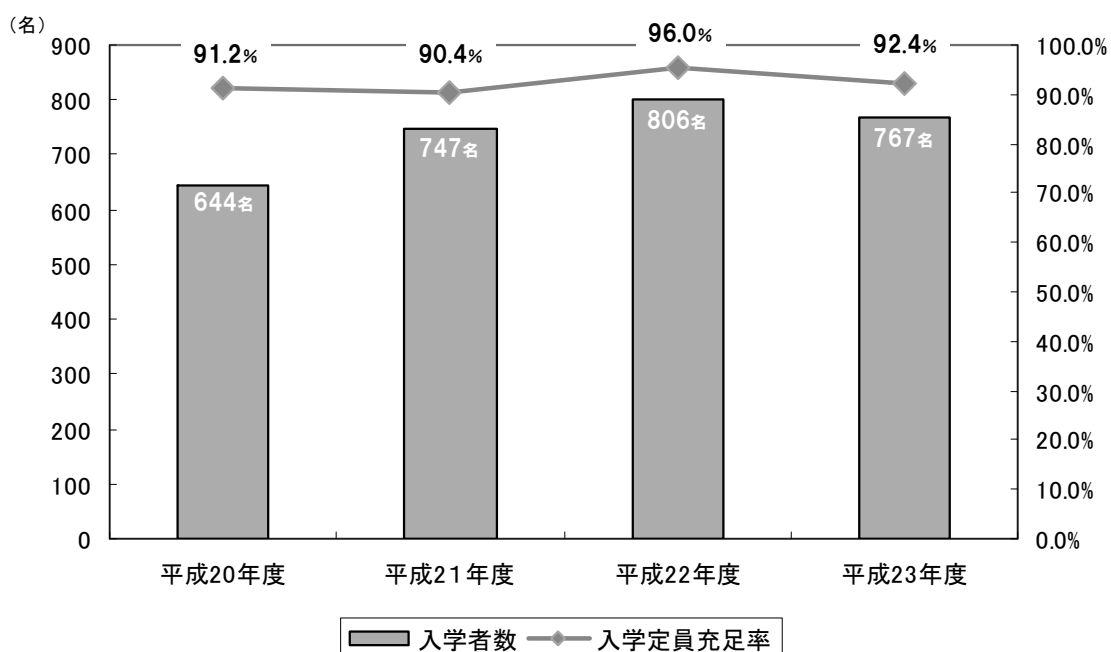
○ 平成20年度創設以降、入学定員及び志願者数について年々増加していたが、平成23年度はともに減少



P14

教職大学院全体の入学状況②（入学者数と入学定員充足率の推移）

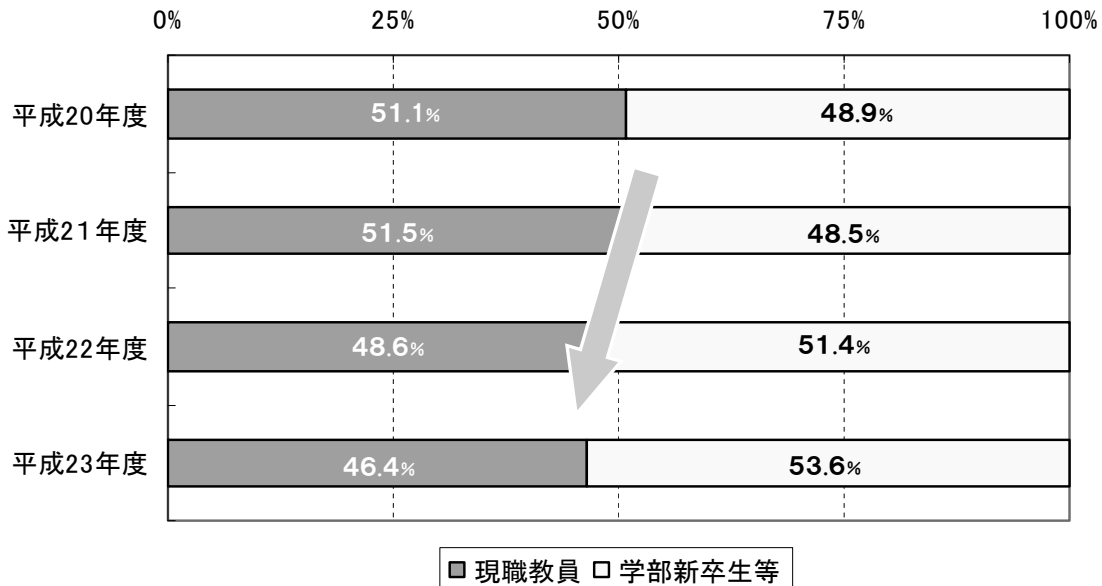
○ 入学者数については年々増加していたが、平成23年度は若干減少
 ○ 入学定員充足率については、創設以来、9割以上を維持



P15

教職大学院全体の入学状況③（現職教員と学部新卒者等の比率の推移）

○ 現職教員と学部新卒生等の比率について、平成20年度創設以降、現職教員の割合が半数を越えていたが、その後、学部新卒生等の割合が年々増加



P16

これまでの取組から見てきた課題の例

- ① 教職大学院の教育内容・教育体制等の見直し
- ② 大学教員の資質向上のための取組
- ③ 学部・既存の修士課程等の教員養成課程全体の見直し など

【理論と実践の架橋】

- ・研究者教員と実務家教員の協働体制
- ・カリキュラムの改善
- ・研究者教員・実務家教員の要件・育成

【実習の在り方・指導体制】

- ・実習免除の位置付け
- ・実習を指導する教員の資質能力

【教育委員会との連携】

- ・教育内容の改善
- ・初任研等の研修における大学の役割の拡大
- ・学校経営分野の強化
- ・教育センターとの連携

【大学教員の資質向上】

- ・学生や教育委員会からなどの様々な評価の活用
- ・大学内でのカリキュラム等の検証スキームの確立

【学部・既存の修士課程との連携】

- ・教科専門との関係
- ・学部段階での実務家教員の活用
- ・既存の修士課程での実習
- ・実習や学校ボランティア等の在り方

【修了生の質の保証】

- ・教職大学院の成果の検証

【大学間連携】

- ・大学間で連携した質保証システムの試行
- ・地域の教員養成をリードする役割

P17

3 教育上の課題と教員に求められる力

P18

平成23年1月 中央教育審議会 審議経過報告
「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」

1. 教員養成の在り方

- 近年、社会状況の変化や子どもの変化等を背景として、①**学力の向上**への対応、**暴力行為、いじめ等の生徒指導上の課題**への対応、**特別の支援を必要とする児童生徒**への対応、**家庭や地域力の低下等、教員が対応すべき課題の急増**、②**今後10年間に教員全体の約3分の1の教員が退職し、経験の浅い教員が大量に誕生**することが予想されること、③**新任教員について、実践的指導力やコミュニケーション力等が十分に身に付いていない**との指摘があること、④社会状況の変化や国際化、科学技術の進歩に対応し、専門職である教員にも**より高度な専門職としての資質**が求められていること、等を背景に、教員養成においてこれまで以上に高度な実践的指導力やコミュニケーション力等の育成が求められている。
- このため、平成22年度入学生のカリキュラムから導入される**教職実践演習の確実な実施など、大学における教員養成教育の質的な充実をさらに進める**とともに、学士課程修了後も、高度な実践的指導力を身に付けるための学びを続け、確実に教員としての資質能力を向上させる必要がある。
- これらを踏まえ、**教員養成は、学部4年に加え、1年から2年程度の修士レベルの課程等での学修を要すること(修士レベル化)について、今後検討**を進める。
- …(以下略)…

P19

我が国の子どもたちの学力と学習の状況①

◆ 平成22年度全国学力・学習状況調査の結果から

- 平成22年4月20日実施、7月30日結果公表(提供は教育委員会:7月30日, 学校:8月2日)
- 小学校第6学年, 中学校第3学年の児童生徒(約74万人)が対象
(95%の確率で, 各都道府県の平均正答率が, 誤差1%以内の精度(抽出率約30%))
- 対象教科は国語, 算数・数学(児童生徒と学校に対する質問紙調査も実施)
- 「知識」と「活用」(知識・技能等を実生活の様々な場面に活用する力など)に関する問題を出題

教科に関する調査の結果

○「活用」に関する問題で、記述式問題を中心に課題が見られる。

※資料や情報に基づいて自分の考えや感想を明確に記述すること、日常的な事象について、道筋を立てて考え、数学的に表現すること等

○各設問を個別に見ると、「知識」に関する問題においても継続的な課題が見られる。

※文の構成を理解し、伝えたい内容を適切に書いたり、推敲したりすること、割合や比例など、2つの数量の関係を理解すること等

○中学校調査のうち、19年度調査を踏まえた問題において、小学校調査から引き続き課題が見られるものがある。

※スピーチなどにおける話し方の工夫をとらえる、円の面積をもとめる等

児童生徒質問紙の結果

○算数の勉強が好きな小学生の割合が21年度と比べやや低くなるなど、今後注意して見ていくべき項目もあるが、関心・意欲・態度、宿題、基本的な生活習慣等の多くの項目で肯定的な回答をした小中学生の割合が高くなっている。

○3歳から6歳までの間に、「幼稚園に通っていた」、「保育所に通っていた」、「どちらにも通っていなかった」小中学生の順に、正答率が高い傾向が見られる。

学校質問紙の結果

○国語、算数・数学の宿題をよく与える、宿題の評価・指導をよく行う、国語の指導として書く習慣を身に付ける授業を行う、PTAや地域の人々の参加等、学力向上のための取組等が増加。

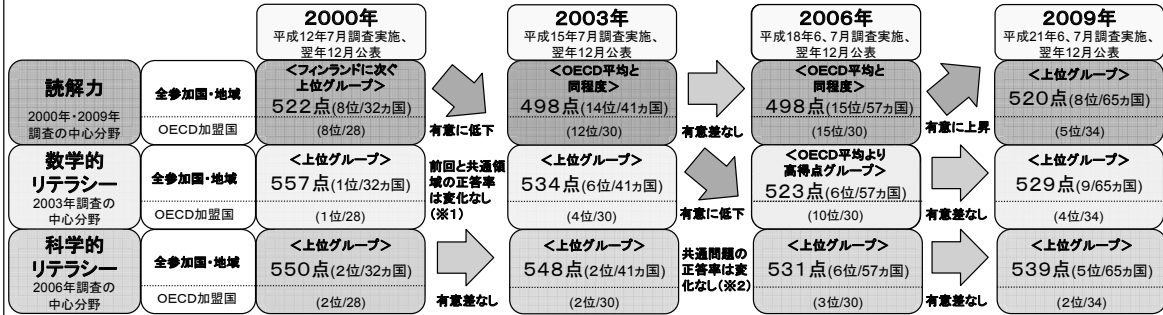
○家庭学習の取組として、調べたり文章を書いたりしてくる宿題を出していた学校の方が平均正答率が高い傾向が見られる。

P20

我が国の子どもたちの学力と学習の状況②

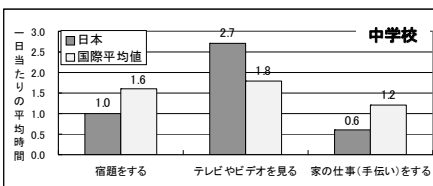
◆ OECD生徒の学習到達度調査(PISA)の結果から

・PISA調査:OECDが15歳児(我が国では高校1年生)を対象に実施



◆ IEA国際数学・理科教育動向調査(TIMSS2007)の結果から

	小学校		中学校	
	算数	理科	数学	理科
2007年(第5回)	568点 (4位/36カ国)	548点 (4位/36カ国)	570点 (5位/48カ国)	554点 (3位/48カ国)
2003年(第4回)	565点 (3位/25カ国)	543点 (3位/25カ国)	570点 (5位/46カ国)	552点 (6位/46カ国)



・TIMSS調査はIEA(国際教育到達度評価学会)が昭和39年から行っている調査で、2007年は、小学4年生と中学2年生を対象に算数・数学、理科について調査。

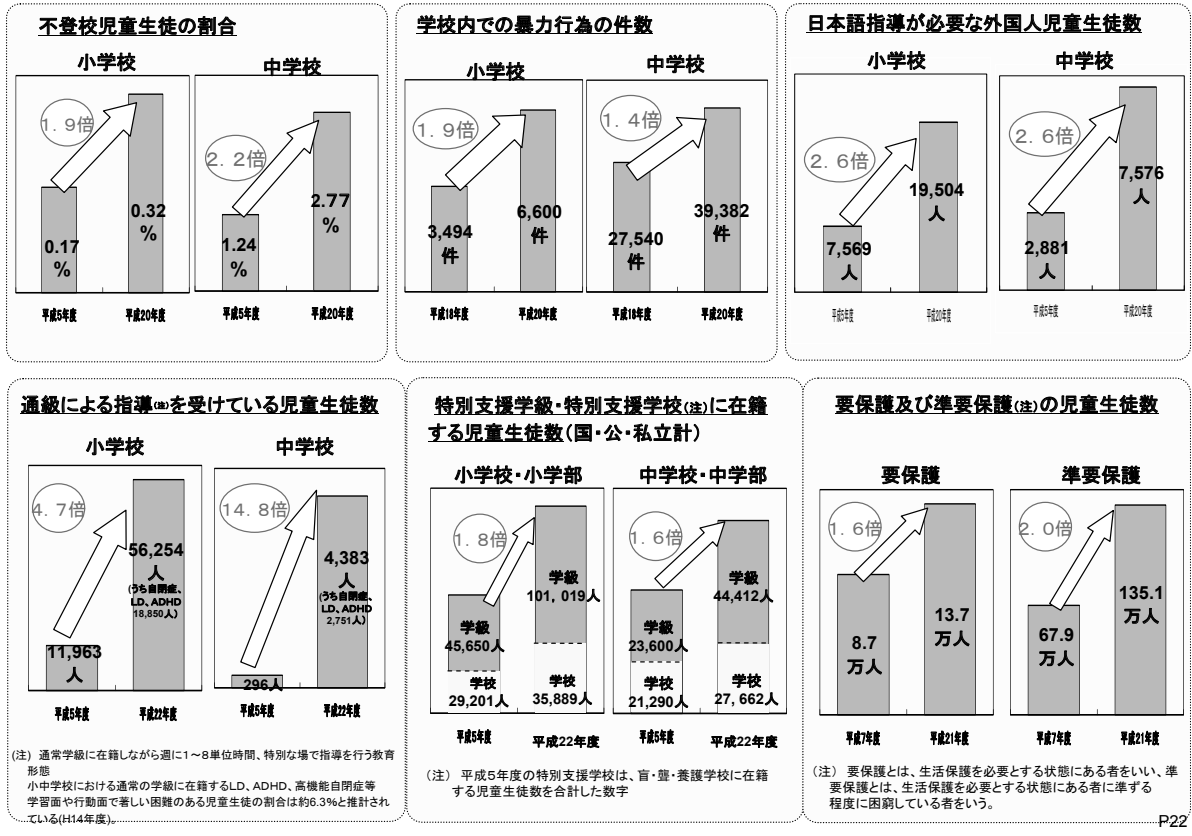
・PISA調査のように「活用する力」ではなく、学校カリキュラムを通してどの程度知識が身についたかを調査。

・我が国の児童生徒の学力は、国際的に見て上位。平均得点はすべて前回以上だが、統計上の誤差を考慮すると前回と同程度。

・小学校で一部改善が見られるが、学が意欲や学習習慣に課題があり、また、テレビやビデオを見る時間が長く、家の手伝いをする時間が短いなど生活習慣にも課題。

P21

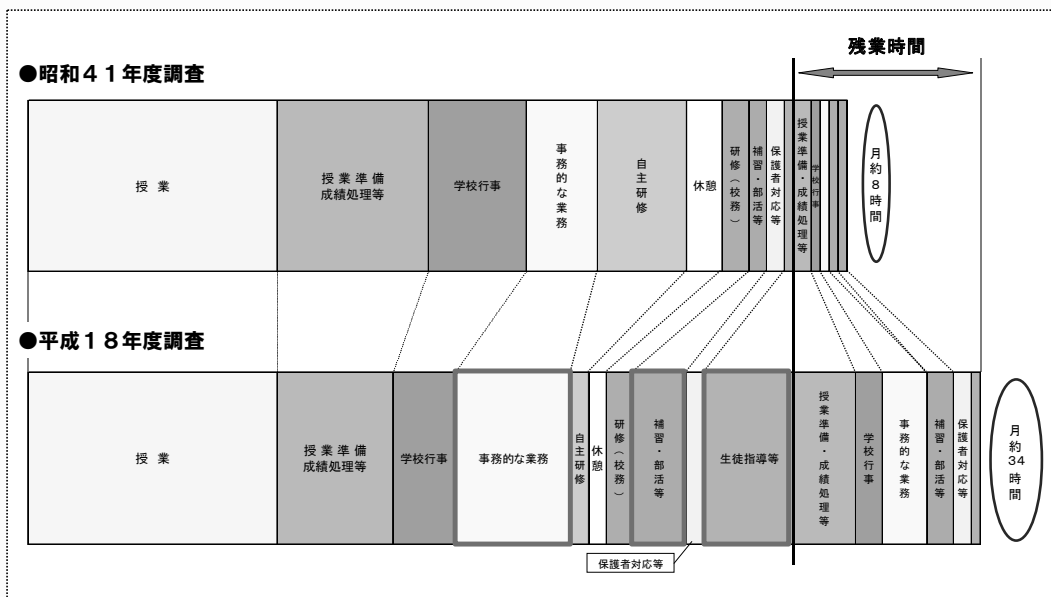
学校現場が抱える問題の状況について



P22

多忙化する教員の勤務実態

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)

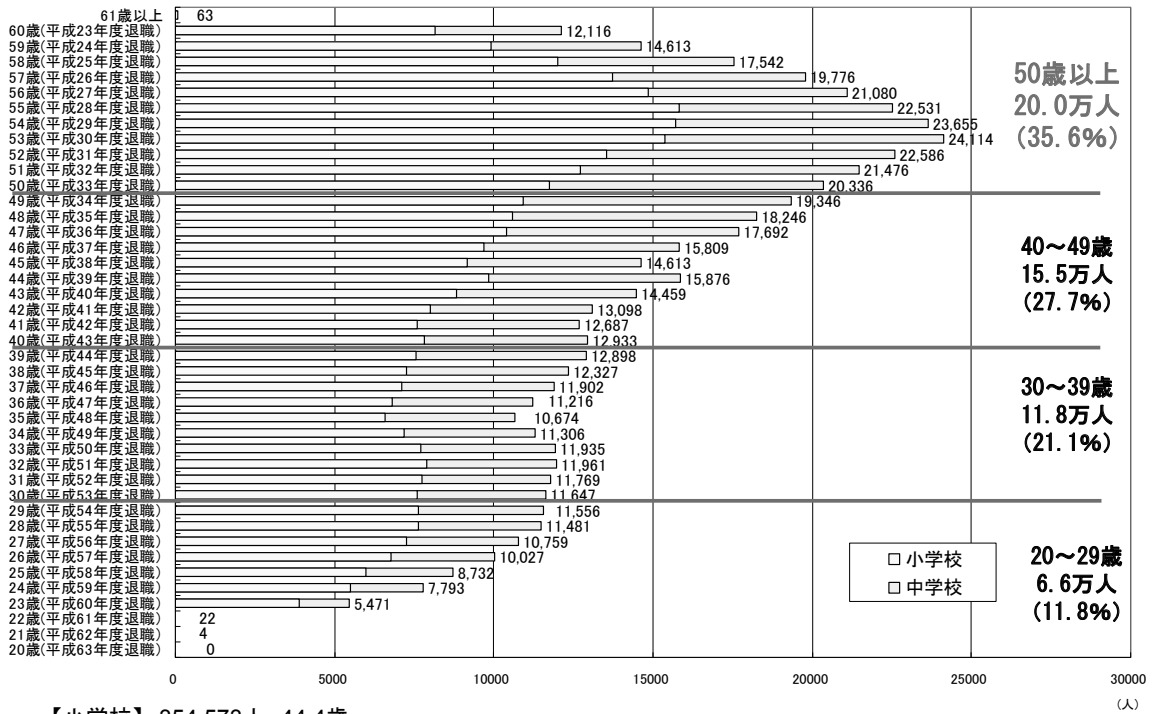


・昭和41年度と比べ、「事務的な業務」、「生徒指導等」、「補習・部活動等」の業務が増えている。

出典: 文部科学省「教員勤務実態調査」

P23

公立小・中学校年齢別教員数（平成24年3月31日）



【小学校】 354,573人 44.4歳
 【中学校】 203,554人 44.3歳
 【合計】 558,127人 44.4歳

文部科学省調べ

P24

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(22.5.1現在)

【小学校】12学級以下 51.0%(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 7学級:教諭8.1人
 12学級:教諭13.5人 18学級:教諭20.6人
 (校長、教頭除く)

【中学校】9学級以下 42.1%(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
 15学級:教諭22.4人
 (校長、教頭除く)

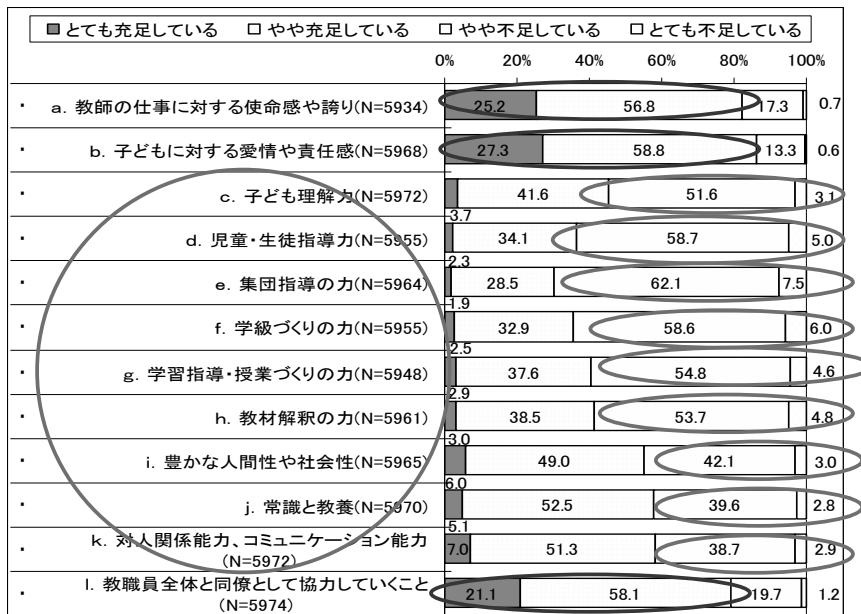
P25

校長の初任者教員に対する評価

「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。



P26

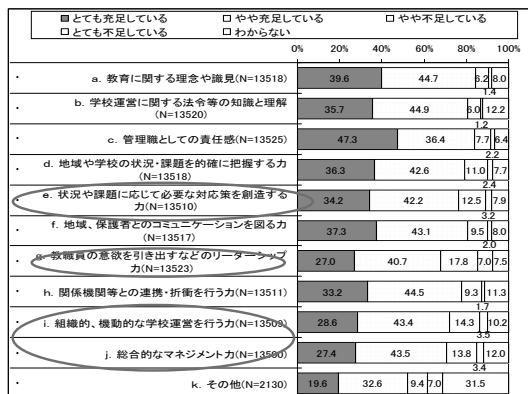
管理職に求められる資質能力の充足度

「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

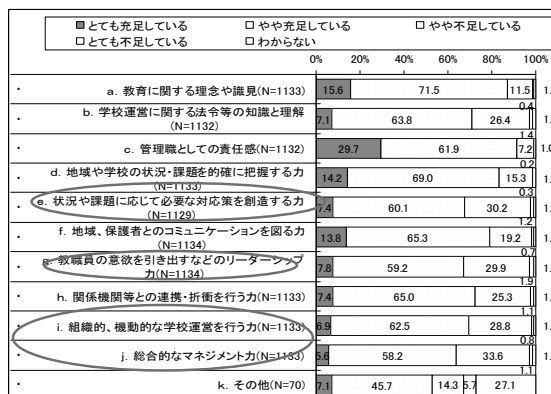
＜管理職に求められる資質能力の充足度＞

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)



P27

3 今後の教職大学院と教員養成

P28

日本再生のための 「知識基盤社会を担う人的資本の充実」と「イノベーションによる新たな価値の創造」

少子高齢化や産業構造の変化が進展する中、我が国社会が発展を続けていくためには、全ての国民が社会参加する機会を保障されつつ、高付加価値を生み出す創造的な人材育成や科学技術・文化による新たな価値の創造を拡大することが重要。

全員参加型社会の実現

⇒ 分厚い中間層の復活

- 家庭の経済力に左右されず、全ての若者が必要な学力を身に付け、進学が保障される社会の実現
- 社会人になってからも学びつづけることのできる、トランポリン型社会に対応した教育システムの構築
- 将来を担う子どもたちが社会的・職業的に自立していくために必要な能力や態度を身に付けるキャリア教育の推進

成長力の強化を担う人材の育成

⇒ 新産業の創出、フロンティアの開拓、世界の成長力の取り込み、分厚い中間層の復活

- 産業構造の変化に対応した職業教育の充実
- 我が国発展のフロンティアを切り拓くグローバル人材の育成
- 世界に誇れる教育の質保証システムの構築や世界を牽引するリーダーの育成

科学技術による新たな価値の創造

⇒ 新産業の創出、産業空洞化の阻止、世界の成長力の取り込み、フロンティアの開拓

- 将来にわたる持続的な成長と社会の実現につながるグリーン・イノベーション、ライフ・イノベーションや、産学官連携による研究成果の社会還元
- 海洋や宇宙等のフロンティアの開拓や国家安全保障・基盤技術の強化等、我が国の直面する重要課題への対応
- 我が国のイノベーションのポテンシャルを高める基礎研究や人材育成の強化

安全・安心で温もりのある国の実現

⇒ 新産業の創出、産業空洞化の阻止、地域発展モデルの構築、フロンティアの開拓

- 地域の防災・エコ拠点となる学校づくりの推進
- 地震・津波に関する研究開発の推進 ※再掲
- 文化を核とした国家戦略〈Creative Japan構想〉
- 学びの場を核にした住民参加による地域のコミュニティづくりの推進

P29

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（審議経過報告）の主な内容

平成23年1月31日 中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会

取り組むべき課題・基本的な改革の方向性

学校を取り巻く状況

- 教員が対応すべき課題の多様化(学力の向上、生徒指導上の諸課題、特別支援教育の充実、外国人児童生徒への対応、ICTの活用など)
- 家庭・地域とのより緊密な連携の必要性
- 今後10年間に教員全体の約3分の1が退職し、経験の浅い教員が大量に誕生（先輩教員から新人教員への知識・技能の伝承が困難に）
- 教員免許状取得者数と教員採用者数が大きく乖離(例えば、平成17年度大学等新規卒業者の中学校教員採用者数は中学校教員免許状取得者数の約25分の1)
- 教育実習の期間が諸外国に比べて少ない(日本:2~4週、アメリカ:12週以上(22州)、イギリス:4年制養成課程で32週以上、教職専門課程(1年)で18~24週)
- 新人教員に実践的指導力やコミュニケーション力等が十分身につけていないとの指摘(校長の4割以上は、殆どの項目について新人教員は力不足と評価)

教員に求められる資質能力

- 高度な専門性と社会性、実践的指導力、コミュニケーション力、チームで対応する力
- 一斉指導のみならず、創造的・協働的な学び、コミュニケーション型の学びに対応できる力



- ◇ 教員が身に付けるべき資質能力について、教職生活の段階毎に考え、専門性や社会性向上のための専門職基準としてより明確に示すことについて検討

教員が教職生活全体を通じて不断に資質能力を高めていくことを支援するシステムづくりが必要
教員集団(チーム)をまとめていく校長のリーダーシップ・マネジメント能力がこれまで以上に必要

教員の養成・採用・研修の各段階についての総合的・一体的な検討

P30

教員免許制度

教職生活全体を通じて教員の資質能力向上を図ることを支援する制度に改革

◇「基礎免許状(仮称)」「一般免許状(仮称)」創設の検討

当方は、学士課程修了者に基礎的な資格(「基礎免許状(仮称)」)を付与し、教員採用後に、必要な課程等を修了すれば修士レベルの資格(「一般免許状(仮称)」)を付与することも含め、教員養成の修士レベル化について検討

- ◇ 教員免許更新制について、教員が自発的かつ不断に専門性を高めることを支援する新たな制度への移行を視野に入れた検討
- ◇ 教員免許更新制と10年経験者研修との関係整理

◇「専門免許状(仮称)」創設の検討

教職生活を通じて、より高い専門性と社会性を身につけることを支援するため、一定の専門性(*)を公的に証明する「専門免許状(仮称)」の創設について検討
(* 学校経営、生徒指導、教科指導、特別支援教育など)

- ◇ 「義務教育免許状」や「中等教育免許状」など、複数の学校種をまとめた免許状を創設することは是非についての検討

教員養成

大学における教員養成教育の質的充実とともに、学士課程修了後も、高度な実践的指導力を身につけるための学びを継続する教員養成制度が必要

- ◇ 学部4年に加え、1年から2年程度の修士レベルの課程等での学修を要すること(修士レベル化)について、今後検討
- ◇ 課程認定審査の厳格化等を通じた、教員養成の質の保証
- ◇ 修士レベル化については、養成規模や大学の組織体制、学生の経済的負担軽減の在り方も併せて検討

総合的・一体的検討

採用

- ◇ 様々な段階で社会人等が、その専門性を活かしつつ、教員を志せるようにするため、学士の教職課程を修了していない者を対象とした修士レベルの課程を設けることについて検討
- ◇ 教員の年齢構成の歪み(30代・40代が少ないこと)の改善
- ◇ 臨時的任用教員や非常勤講師の採用・配置の在り方の検討

研修

教職生活全体を通じて教員の資質能力向上を図っていくことを支援する研修制度が必要

- ◇ 初任者研修について、養成期間と初任者の時期について複合的に検討
(初任者研修の発展的解消も視野に)
- ◇ 任命権者・大学が連携した研修の在り方や、研修の受講成果を「専門免許状(仮称)」の取得単位の一部とすること等について検討
- ◇ 国と地方の適切な役割分担
- ◇ 校内研修や自主研修の活性化

校長のリーダーシップ・マネジメント能力

- ◇ 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」管理職養成の実施

教育委員会・大学等の関係機関の連携・協働

関係機関や地域社会による連携・協働がより広範かつ確実に行われるような仕組みの構築が必要

(例)

- ◇ 大学の教職課程の認定や評価

- ◇ 「専門免許状(仮称)」授与の際の履修履歴の評価

- ◇ 大学と教育委員会が連携した研修の実施

P31

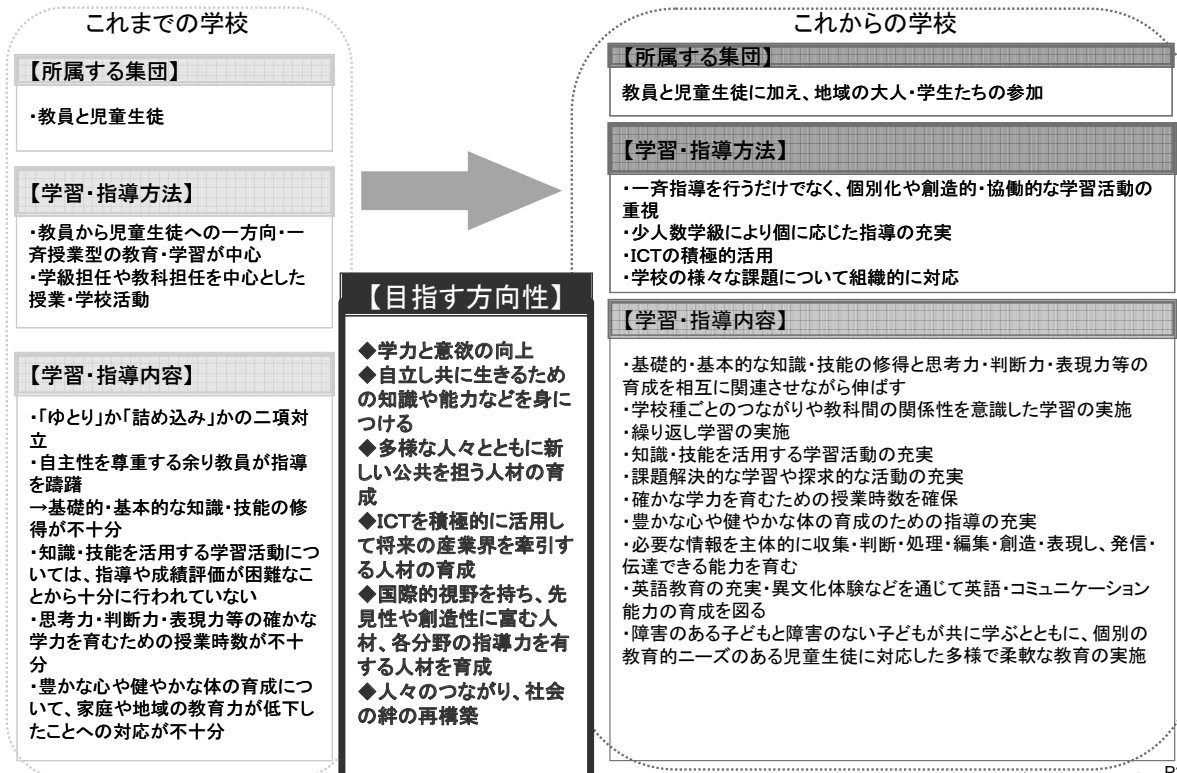
諸外国における教員養成・免許制度について

	アメリカ	イギリス	ドイツ	フィンランド	日本
養成機関	4年制大学(4年間の学士号取得課程が主流であるが、延長型の5年課程や大学院課程もある)	高等教育機関の教員養成課程(3~4年)又は学士取得者を対象とした教職専門課程(1年)	大学の教員養成課程(3.5年~5年)	大学の教員養成課程(5年)	大学(4年)における教員養成が標準
資格試験	有(試験の方法・内容は州により異なる)	無	有(第一次国家試験又は修士号取得試験、及び第二次国家試験)	無	無
試補勤務	無	無	有(第一次国家試験合格又は修士号取得後に1~2年)	無	無(1年間の条件付採用期間と初任者研修を義務)
免許等	・州が免許状を発行 ・免許状は教育段階別。(一般に初等教員免許状、中等教員免許状)	・教育大臣が認定した養成課程の修了者に正教員としての資格が与えられる ・学校種、教科の別はない	・第二次国家試験合格後に州が資格を認定 ・学校種類別の資格を認める州と教育段階別の資格を認める州がある	・修士号(初等教育教員は教育学専攻、中等教育教員は教職科目履修を含む各領域専攻)が教員免許に相当	・大学での所要単位及び学士等の資格を得た者に授与(申請により都道府県教育委員会が授与) ・学校種、教科別の免許状で専修、一種、二種の3種類
教育実習期間	12週間以上が22州(2002年。州により異なる。)	4年制養成課程 ……32週間以上 教職専門課程 ……18~24週間	学士課程(3年) ……14週間 修士課程(1~2年) ……4週間 計 18週間 (ニーダーザクセン州の場合。州により異なる。)	不明	幼・小・中学校 ……4週間 高等学校 ……2週間

P32

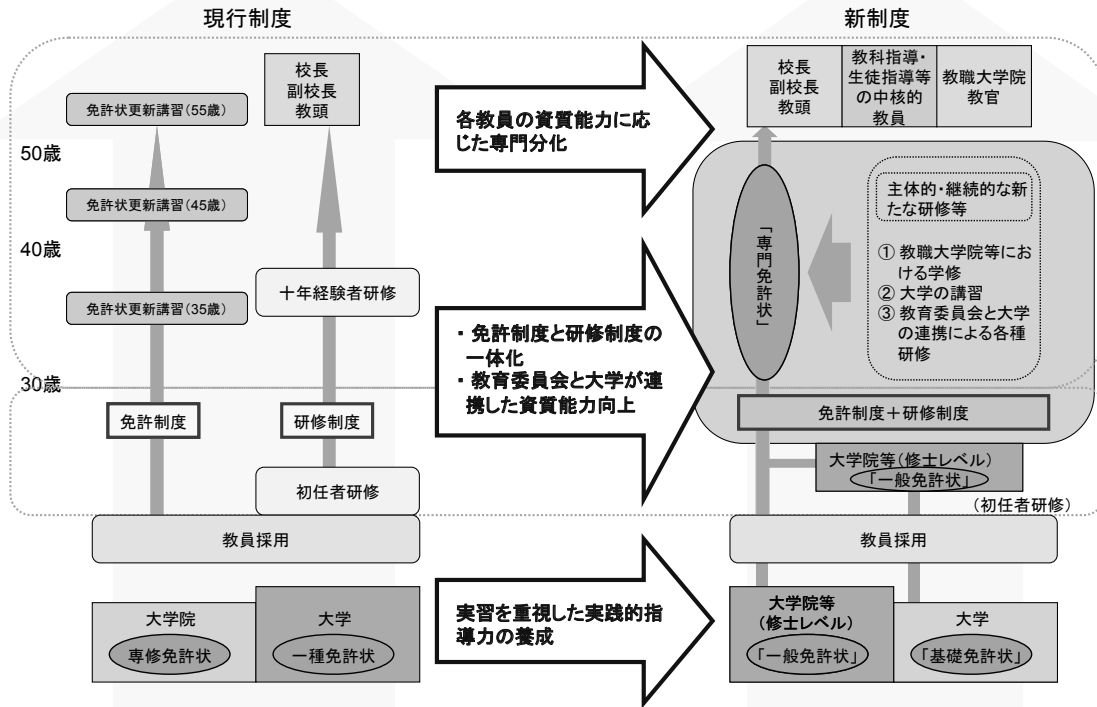
中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会
基本制度ワーキンググループ 第1回配布資料より

新しい学校の在り方のイメージ



(中央教育審議会答申等を参考に事務局作成) P33

教職生活の全体を通じた教員の資質能力向上のイメージ（例）



P34

教員養成を実施する大学院(修士課程)の主な概要について

	現在の教員養成の状況					主な特色/仕組み	
	大学数	入学定員	専修免許状取得件数	採用数			
				小学校	中学校	高校	
教職大学院	25 大学	830 名	4,291 件	288名(平成23年度)			<ul style="list-style-type: none"> ○ 学部新卒生に関し、より実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成 ○ 現職教員に関し、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員として、確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダーの養成(主な仕組み) <ul style="list-style-type: none"> ・ 必要専任教員のうち、実務家教員を4割以上置く ・ 標準2年(2年以上在学し、45単位以上取得) ・ 実務の経験を有する者は、教育上支障を生じない場合、1年以上2年未満も可 ・ 「理論と実践の融合」による体系的授業科目を設定、履修 ・ 修士論文等の提出の代わりに、10単位以上の学校等での実習が義務付け
教員養成系大学の修士課程	45 大学	3,333 名		705 名	577 名	416 名	<ul style="list-style-type: none"> ○ 教員養成学部を基礎として、高い専門性や特定の分野についてより高度な資質能力を備えた教員を養成するとともに、現職教員の資質向上のための再教育を実施 ○ 研究者養成・学術研究コースとして、各分野における高い専門性深い学問知識・能力の育成(主な仕組み) <ul style="list-style-type: none"> ・ 必要専任教員は、専攻毎に文部科学大臣が定める数置く(※専攻により異なるが、研究指導教員を3~6名) ・ 2年以上在学、30単位以上を修得し、かつ修士論文等の審査・試験に合格 ・ ただし、優れた業績を上げた者については1年以上在学でも可 ・ 当該大学院等の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を自ら開設するとともに、学位論文の作成等に係る指導計画を作成し、体系的に教育課程を編成
教職課程を設置した一般大学の修士課程	376 大学	66,830 名	6,655 件	214 名	667 名	1,256 名	<ul style="list-style-type: none"> ○ 一般大学の大学院の主な仕組み自体は教員養成系大学の修士課程と同じ ○ 一般大学は、それぞれの目的を持って修士課程/学部を設けており、その目的・性格との間で相当の関係があることなどを前提に、教職課程認定を受けて教員養成を行っているところ
(参考) 教職課程を設置した大学の学部	625 大学	545,165 名	(参考) 一種免許状 113,475 件	教員養成系 8,220 名 3,199 名 1,161 名 一般系 8,303 名 6,520 名 5,676 名			<p>【参考】教職課程認定基準より</p> <p>教職課程は、認定を受けようとする学科等の目的・性格と免許状との相当関係、教育課程、教員組織等が適当であり、かつ、免許状の授与に必要な科目の開設及び履修方法が、当該学科等の目的・性格を歪めるものではないと認められる場合に認定</p>

P35

大学院レベル段階での現職教員の養成の現状

- 現在の大学院レベルにおける教員養成の状況のうち、**国立教員養成系大学院は、近年縮減傾向にある**
- このうち現職教員について、**国立教員養成系大学院では年々その数は減少する傾向にあり、教職大学院についても平成23年度は前年度に比べ、大きく減少**

【近年における入学者数の推移】

		20年度	21年度	22年度	23年度
教職大学院 (25大学)	入学定員	706名	826名〔↑〕	840名〔↑〕	830名〔↓〕
	入学者	644名	747名〔↑〕	806名〔↑〕	767名〔↓〕
	現職教員	329名	385名〔↑〕	392名〔↑〕	356名〔↓〕
	学部新卒者	253名	300名〔↑〕	360名〔↑〕	367名〔↑〕
国立教員養成系 の大学院 (44大学)	入学定員	3,501名	3,347名〔↓〕	3,333名〔↓〕	3,265名〔↓〕
	入学者	3,322名	2,957名〔↓〕	3,135名〔↑〕	(調査予定)
	現職教員	677名	570名〔↓〕	501名〔↓〕	(調査予定)
	学部新卒者	2,106名	1,958名〔↓〕	2,186名〔↑〕	(調査予定)

- 課程認定を受けている大学院数(総数): 424大学(総定員数 約 70,000名(通信課程を除く))

[平成22年度]

【公立学校教員の大学院等への派遣・定数措置の状況】

	20年度	21年度	22年度	23年度
大学院への派遣(※1)	1,054名〔↑〕	1,011名〔↓〕	調査中	—
大学院派遣(加配)(※2)	1,005名〔↑〕	967名〔↓〕	919名〔↓〕	—

※1 3ヶ月以上の期間で大学院への派遣(すべての学校種の教員)。その他、大学院修学休業制度、自己啓発休業制度を活用して大学院等で修学する者がいる。

※2 義務と高校の合計。

P36

教職大学院の見直し・改善の検討に関連して整理すべき諸課題

- 現職教員の資質能力向上については、**教職生活の段階毎に身に付けるべき力を描くことが必要。**

その際、どのような人材をどのような分野で活用するか、教員の生涯にわたるキャリアパスをどのように描くのが重要。

それに基づき、大学等において、どのような教育内容を提供する場を充実する必要があるか決まってくる。

- **採用選考・採用形態について、各都道府県に検討を促すことが必要。**

① 修士レベル化を進めるための取組

- ・ 免許状の区分(専修、一種、二種)に対応した選考方法についての検討。
- ・ 大学4年次に採用試験に合格した者が、引き続き大学院に進学した後に改めて採用試験を受験しなくとも採用されるような仕組みについての検討。

② 優秀な教員を確保するための取組

- ・ 現在の採用選考・採用形態について指摘されている課題(大学新卒者の採用率が低い、ペーパーテストの選別が厳しい、社会人登用制度が十分活用されていない、採用年齢が上昇することにより教員の生涯賃金が低下する)などについても検討する必要がある。

- **初任者研修や大学院への派遣等の定数措置等をはじめとした予算の確保について検討が必要。**

- **現行の学部や大学院等の教職課程の内容の見直し、課程認定の見直し等を行う必要がある。**

P37

今後の取組の方向性

- ✦ 現在、検討が進められている中央教育審議会の議論の動向に注視
- ✦ ただし、教員養成の更なる改善に向けて取り組める事項については、直ちに検討・着手していくことが不可欠
 - ・ 教職大学院は、これまでの成果の検証を行い、教育委員会や学校との連携を一層進め、さらに高度化・特色化を図ることや、教員研修における協力体制を構築していくことが必要
 - ・ 既存の修士課程の充実、学部4年間の教職課程の充実・改善についても踏み込んだ検討・取組が求められる
- ✦ また、附属学校についても、質の高い教育実習の場の提供など教員養成に資するとともに、附属学校自体の教育活動、大学の研究活動への協力、地域の公立学校等の拠点となるよう活動を展開することが重要

P38

4 パネルディスカッション

パネリスト

- 森 民夫 (全国市長会長・長岡市長)
北城 恪太郎 (経済同友会終身幹事・日本アイ・ビー・エム株式会社最高顧問)
早川 信夫 (NHK解説主幹)
武田 岳彦 (日本PTA全国協議会副会長・山形県PTA連合会会長)

コーディネーター

- 長島 啓記 (日本教職大学院協会副会長)

(司会) ただ今から、「4年目を迎えた教職大学院の成果と課題―教員養成改革と教職大学院への各界からの期待―」をテーマに、4名のパネリストをお迎えしてパネルディスカッションを開催します。

パネリストは、地方自治体から全国市長会会長で長岡市長の森民夫様、経済界から経済同友会終身幹事で日本アイ・ビー・エム株式会社最高顧問の北城恪太郎様、マスコミ関係者としてNHK解説主幹の早川信夫様、PTAを代表して社団法人日本PTA全国協議会副会長で山形県PTA連合会会長の武田岳彦様、コーディネーターは、日本教職員大学院副会長で、早稲田大学教職研究科長の長島啓記が行います。

(長島) 本日のパネルディスカッションのテーマは、午前中から引き続き「4年目を迎えた教職大学院の成果と課題」ということで、教職大学院、教員養成改革について各界の方々からいろいろご意見をいただきます。2008年に教職大学院の制度が始まり4年目に入っておりますが、既に修了生も出ていますし、認証評価も始まっています。ストレートマスターや現職教員の修了生が、それぞれの立場で既に活躍を始めており、一定の成果は示されつつあります。一方で、入学定員の確保や、理論と実践の融合、カリ



キュラムの問題など、さまざまな課題も指摘されているという現状かと思います。このような課題もありますが、教職大学院制度あるいは教員養成改革について、地方自治体、経済界、マスコミ関係者、そしてPTAの立場から、4人のパネリストの方に、1人10～15分ずつご発言をいただきます。その後、フロアの方からもご質問やご意見をいただきながら、ディスカッションを深められればと考えています。

森長岡市長、北城アイ・ビー・エム最高顧問、早川解説主幹、武田PTA全国協議会副会長という順序でご発言をいただきたいと思います。

○『米百俵』の精神を現在（いま）に～熱中！感動！夢づくり教育～

森 民夫 （全国市長会長・長岡市長）

（森） 皆さんこんにちは。長岡市長の森民夫と申します。トップバッターということで、大変緊張しております。

長岡市では、市長部局と教育委員会とが非常に密接な関係にあります。一つ特徴をお話すると、長岡市では教育委員会の中に子育て支援部を設置し、幼稚園も保育園も含めて一元的に教育委員会で扱うようにしています。国の形で言えば、厚生労働省と文部科学省を一緒にしたようなものです。全国的には教育委員会の不要論や、教育委員会を非常に限定的な範囲にとどめて学校教育だけにし、社会教育等を市長部局に持ってくる動きもありますが、長岡市ではどちらがいいかという発想ではなく、とにかく一元的に扱うことにしています。子育ても教育も相互に関係付けて水平思考で扱うという意味合いから、教育委員会に持ってきました。



1. アンケートから見た「子どもに身につけさせたい能力」

今から5年前ですので、少し古い話になりますが、長岡市教育委員会が長岡市の保護者と教員に分けて、意識調査を実施しました（#2）。市内の小学校1年生から中学校3年生までの小中学校の保護者4,651人、教員は1,502人が回答したので、母数は結構多いです。

五つ以内の複数回答で、身に付けさせたい能力について聞きました。「読み、書き、計算などの基礎学力」「自然や社会のしくみなど基礎的な知識」など13項目に分けました。

保護者と教員では大きな違いはありません。保護者も教員も「読み、書き、計算などの基礎学力」がトップになりました。その反面、「高校や大学などに進学するために必要な高度な学力」は、保護者でも教員でも10%と5%という、非常に低く数字が出ました。第2位に来たのは「友達をつくることや他人とのコミュニケーション能力」で、これは保護者の場合、数字の上では基礎学力とほぼ拮抗しています。教員も本当に数パーセントの違いしかなく、この二つが保護者も教員も必要なものと考えている中ではトップになりました。

保護者の方は、「あいさつや礼儀など、社会生活を送る上で必要な態度や習慣」が63.5%で第3位に入っています。教員も同じ項目が第3位ですが、「たくましく生きるための健康や体力」「自然や社会のしくみなど基礎的な知識」と拮抗する形です。この三つはそれほど大きく違わないので、大体そのような傾向で出てきたということです。

ここから分かるように、長岡市では保護者も教員も基礎学力とコミュニケーション能力、それから基本的な社会生活を送る上での礼儀や習慣を、子どもに身に付けさせたい能力として意識しているのです。

2. 米百俵のまち長岡「熱中！感動！夢づくり教育」

長岡市は「米百俵」の町で、教育の町として教育に力を入れるという風土があります。この「熱中！感動！夢づくり教育」というものは、私も参加しましたが、教育委員会も教員も保護者も一緒になってつくった目標です。子どもたちを取り巻く現状として、「学ぶ意欲の低下」という問題が非常に大きいという認識を持ちました。そのほかの「学力や体力等の二極化」「家庭・地域の教育機能低下」という合計三つの課題に対して、やる気や学ぶ意欲を引き出すことが大事だという目標を立てたのです。

そのために、一つはどの子にも分かる授業の実現を通して授業の拡充を図り、もう一つは地域の力・市民の力を活用すること、もう一つは、日常体験できないような、熱中して感動する体験学習の充実を掲げました。目標はあくまで豊かな体験と確かな学びという二つの非常に大事な事柄と、そして夢を描く力と生き抜く自信をはぐくむということです。夢というと非常にあいまいですが、やはり一つの目標をしっかりと立て、そこから意欲を引き出すということを中心に、先述のとおり、母子保健、保育園、子育て支援を教育委員会に統一して、保育園・幼稚園の連絡を密にし、保育園・幼稚園から小学校への引き継ぎを

密にする取組を行っています。

最近、脳科学者の茂木健一郎さんに長岡市の応援団員になっていただきました。『感動する脳』というご著書に書かれた学説によれば、処理しきれない情報が脳にあふれることが感動であり、人間の脳は感動することによって発達するそうです。クラブ活動であろうが、科学であろうが、音楽であろうが、何でもいいのですが、一つのことに熱中して困難を克服して達成する、つまり一芸に秀でることによって得られる体験は、ほかのあらゆる体験に応用できるとおっしゃっています。「熱中！感動！夢づくり」教育は茂木さんに聞いてつくったのではなくて、みんなで相談してつくったのですが、今、著名な脳科学者の茂木さんが、この政策の理論的な裏付けをしてくださっていると私は思っています。

3. 「熱中！ 感動！ 夢づくり教育」の実践例

とにかく学力を高めるため、教員の資質を高めるにはどうしたらいいかを議論し、「教員サポート錬成塾」という仕組みをつくりました（#4）。現在、教員OBの嘱託指導主事6名が、現場の教員を1年間、マンツーマンで指導します。実際の授業を見て、1年間、足りない点や良い点について、先生方とマンツーマンでディスカッションしながら教員の能力向上を図ることにしています。7～30年目のベテラン教員を対象としたクリエイティブコースと、2～6年目の若手教員を対象としたベーシックコースをつくり、強制ではなく希望としましたが、平成23年度には31人と36人の参加がありました。平成15年からの累積参加人数は531人になっています。

目標は、教え方のスキルの指導ではありません。もちろん技術的な指導も行いますが、人間性を磨いて、総合的な人間力を高めるにはどうしたらいいかという指導を中心にしています。ですから、6名の教員OBの方は、人間的な魅力に富んだ方をお願いするようにしています。本来、採用も人事も新潟県の仕事であり、長岡市長の仕事ではありませんが、県がやらないので長岡市で始めました。長岡市でこのような教育を受けた方が、県の異動でいなくなるのが悩みの種ではありますが、それもいとわないという考えで始め、既に6年ほどの実績を持っています。

もう一つ、「学校・子どもかがやき塾」といって、学校や校長の裁量で行う事業に小・中1校当たり40万円の予算を配当し、使い道は一切規制せず、校長判断に任せるという取組があります（#5）。さらに、子どもに夢を与える企画事業には、30万円を追加配当することになっています。そこからは例えば、手作りカヌーを作って、40km離れた佐渡まで10時

間かけて子どもがカヌーでこぎ渡るといようなプロジェクトや、地域と一体となって、学校前の野原を学校畑に開墾を行うプロジェクトが出てきました。これは教育委員会による指示ではなく、校長先生がしたいとの思いが自然に出てきたもので、相当な成果がはじまっています。

さらに、NPO に対する助成も行っています (#6)。向かって左の写真は、先生がへびを持って子どもが触れている自然体験のものですが、それだけでなく、科学や音楽などいろいろなことを行っています。クラブ活動ではできないようなことを、NPO を使って体験学習として実施しています。これも上限 20 万円とわずかですが、助成をして成果を出していると思っています。例えば敷地内に「森のようちえん」を開設した NPO など、ごく自然に出てきます (#7)。

ほかにもラジオ作りや、本物のオーケストラを聴かせるといようなこともやっています (#8)。これはそれほど重視していませんが、しかし、本物体験は大事だと茂木さんもおっしゃっています。

4. 育つ喜び、育てる幸せ、子育てを応援するまち

子育て支援に関しては「子育ての駅」といって、保育士に子育て相談ができる場をつくったところ、市外からも大勢来ていて、大変にぎわっています。このようなことも教育委員会で実施しています。一番大事なのは、発達に少し疑問がある子どもさんや、ぎりぎりのボーダーラインのお子さんが随分増えています。診断はつかないけれども非常に手がかかるお子さんなど、そのような子どもを早期に親御さんと一緒に発見して、小学校の特別支援教育につなぐということにも長岡市は取り組んでいます。

私は、最初に申し上げたアンケートで、保護者も教員も共通の認識を持ったということが大変大きかったと思っています。

(長島) どうもありがとうございました。長岡市独自のユニークな教育を NPO などの協力も得ながらやっていました。それを主として担うベテラン教員、若手教員を対象とした教員サポート錬成塾を事業として行い、毎年何十人かの先生方の支援を行っている点は、教職大学院にとっても非常に参考になる点が多いのではないかと考えます。どうもありがとうございます。

続いて、北城アイ・ビー・エム最高顧問からお願いします。

○教職大学院への期待

北城 恪太郎（経済同友会終身幹事・日本アイ・ビー・エム株式会社最高顧問）

（北城） 森市長、大変面白いお話をありがとうございました。校長先生が自由裁量できる予算を持つということは非常に良いことです。やはり自分で考えると、良いアイデアがたくさん出ると思います。

私は経済界に身を置く者として、経済界から教育に対する期待についてお話をしたいと思います。経済の発展のためにも優れた人材が社会に出てくることは大変大事なことだと思いますし、私は今、中央教育審議会の委員もしておりますが、国際基督教大学の理事長としても、若者を育てることに関係しています。余談ですが、私は息子が三人いますが、一人は中学校・高校の英語教員をしています。そういう意味では、教育は本当に大事だと私自身も思っていますが、今日は経済界の立場からお話をしたいと思います。



1. 教職大学院への期待

まず、今日の議論のテーマである教職大学院への期待ということですが、特に高度な専門職としての教員という位置付けは大事だと思います。大学院を修了するかどうかは別としても、とにかく教員という仕事は、大変重要な、高度な専門職だと思います。何といても、子どもの教育に熱心な教員を育てていただきたい。やはり教えるということは非常に大事なことだと思います。

一方で社会の変化も理解していただかなければなりません。とにかく社会はどんどん変化しています。10年前、20年前に期待された人材像とは随分変わってきているので、社会の変化を理解せずに教えていただいても、子どもたちは育ってから社会の中で活躍していくことが難しくなってしまうと思います。それは子どもにとっても不幸なことだと思います。

それと併せて、先生方の多くは実社会で働いたことのない方が大半だと思います。大学あるいは大学院を出て、すぐに先生になられるので、実社会がどのように運営されているかご存じありません。ところが、子どもの働く場所の8割は会社です。自営業を入れると9割です。ですから、9割のビジネスの世界が、今どのように動いているのかということを理解して教育をしていかなければならないと思いますが、先生方が自ら行うのは難しいので、地域社会の方々、地域の企業経営者を含めて、いろいろな人たちに教育の現場に参加していただき、それによって社会の変化を子どもたちにも理解していただくことがとても大事だと思います。

子どもに動機付けをするといっても、どこの大学に行くかということだけでは動機付けにはならないので、いろいろ働く場所を見せて、将来あのように働くのだという認識を持たせてはいかがでしょうか。とにかく多くの大人は20～60代まで、40年はどちらにしても働きます。その働く場所にどのような仕事があるのかということ子どもに見せながら、子どもたちを刺激することが必要ではないかと思うのです。

なおかつ、専門分野を極めた先生がいます。これは特に教職大学院の場合には、教育方法といってもいろいろな分野があると思うので、それぞれについて研究をしていただくような教員、また、いずれ学校教育のリーダーになるような教員を育てていただき、学校運営や学校経営などを理解していただくことが必要ではないかと思います。

2. 社会の変化と求められる能力

特に社会の変化は重要です。戦後、日本はいわゆる追いつき型の社会構造であり、企業も追いつけ追い越せということが目標になっていました。そのときには、既にある知識を吸収することが非常に大事なので、知識吸収型の教育をしており、それが非常にうまく機能して、吸収した知識を使ってそれを少し改良しながら大量生産をし、品質の良いものを作って日本は発展してきました。

しかし、日本が世界で第2位、第3位の経済大国になってくると、既にあるものを吸収する知識だけでは立ち行かず、日本の企業もうまくいかないため、自ら新しいことに挑戦しなければいけなくなります。そうすると、自ら課題を見つけ出す力が必要です。課題とは、例えばわれわれの業界で言えば、どんなパソコンを作ったら売れるのか、画面が大きい方がいいのか、小さくて軽い方がいいのか、電池が長持ちする方がいいのか、値段はどのぐらいがいいのかなど、いろいろな問題を自ら考えて答えを出していかなければなりま

せん。従って、ビジネスの世界には、 $1+1=2$ という正解がなかなかありません。

ところが、多くの子どもたちは、大学受験も含めて会社に入るまで、とにかく正解がある問題をやってきます。そのため、問題は与えられるものであり、そしてそれには答えがあるものと思ってビジネスの世界に出てきますが、われわれの世界には正解がありません。自分で考えて、どうやったらそれが解決できるのか、やってみて駄目ならば次のことを考えるということが必要です。従って、知識を活用したり組み合わせたりして、新しい価値を作る必要があります。価値とは、会社にとっては売上利益ですが、社会にとっては、社会がより便利になる、より安心できる、環境に配慮できるなどといったことです。特にリーダーはそうですが、とにかく新しいことに挑戦する人が必要です。

新しいことはイノベーション（変革）と言われています。これは技術革新だけでなく、あらゆるところで新しいことに挑戦して、価値を作り出さなければいけないのが、今の社会です。ですから、言われたことを学んで、知識を知っているというだけでは成功しません。

3. これからの社会で求められる能力

そうすると、当然、企業の求める人材が変わってきます。東京の経済同友会で、222 社にアンケートを採った結果をお示しします (#4)。これからの社会で求められる能力についてですが、大学卒も大学院卒も大体同じです。とにかく大学卒の学生を採用するときに、どのようなことを重視して企業が採用しているかという点、1 番目が熱意・意欲です。そこから行動するかどうかということも含めて、意欲があるかどうかを求められています。2 番目が行動力・実行力、すなわち何かを実現しようとする力です。3 番目は協調性ですが、これはみんな仲良くということよりも、自分一人では仕事ができないので自分の考えを相手に伝え、理解してもらって共感を持って一緒に仕事をしてもらうための協調性です。4 番目が論理的に物事を考える力、5 番目は大学卒では問題を解決する能力、大学院卒の場合は専門知識です。このような能力を持った学生を企業は採用したいのです。ただ、熱意や意欲、行動力や協調性があるかどうかをどのように判断するかというと、学校の入学試験のようなものでは分かりません。

大学生を採用するときに、企業が一番重視しているのは面接の結果です (#5)。要するに、9 割の会社が人物本位で採用します。2 番目に見ているのが筆記試験です。恐らく魅力のある会社はたくさん応募者がいて全員は面接ができないので、ある程度筆記試験で人数を絞

ることはしています。それから、専門分野も2~3割の会社が2番目、3番目としては見ています。大学院の方がもう少し高いです。

ちなみに、学校の成績を最も重視して採用している会社はゼロです。どこの大学を出たかということが一番重視している会社もゼロです。いずれも数年前は1~2社ありましたが、今は2番目や3番目を入れても1割もありません。ですから、保護者はよく、良い学校へ行って良い成績を取れば、自分の子どもが希望する企業に入れるだろうと言いますが、それは10年か20年前の企業の在り方です。今はその学生がどういう人物なのか、自分で何かを解決しようという意欲があるかどうかです。

特に大学の先生に、学校の成績を一番重視している会社はゼロだというと、大学の教育はどう評価されているのかと、本当にがっかりされます。しかし、その程度の評価なのです。こうなると、入社試験などはどんどん早くなります。大学でどういう教育を受けているかというよりは、素材で判断して早く採りたいというのが、いろいろな問題の原因にもなっていますが、とにかく人物本位だということです。

4. これからの社会で求められる人材像

ただし、基礎学力はなければ困ります。読み、書き、そろばんではありませんが、全く学力がなくて熱意だけあっても半導体の設計はできないので、基礎学力は必要なのです。それから、やはり語学は必要です。森さんは語学があまり必要ないと思っていらっしゃるかもしれませんが、これから国際社会で活躍するときに、語学ができないと活躍できません。それから、日本の歴史・文化を含めて、哲学や倫理などの教養も必要です。それから、高い倫理観や価値観は大事です。不正をしても利益を上げれば良いというような人は会社では活躍できず、リーダーにはなれません。そのような人が社長をやっていたら、会社はつぶれてしまいます。やはり倫理観や人への思いやりや公共心も大事です。それから、先ほどお話ししたような、熱意や行動力を持った人材を企業は求めています。

5. 海外展開に対応する企業の採用の動き

特に最近の大きな動きとして、大企業だけでなく中小企業も海外へどんどん出ています。例えば、パナソニックは、今年、7~8割は外国人を採用するそうです。国内での採用を減らしながら、海外で採用を増やしていく。あるいは国内で採用をしていますが、グローバルに活躍できる人材を採用します。国内の雇用が減るのは、企業としては国内だけで採用を

していたのではグローバルに活躍できないからです。たとえ国内で採用するにしても、海外で活躍できる人材を求めています。

そうすると、とにかく語学ができないとグローバルに活躍はできません。もちろん英語だけでいても駄目で、話す中身がなければ何もできませんが、英語ができなくては国際社会では活躍できません。正式な会議は通訳が入りますが、非公式な場でいろいろなことが決まっていきますから、それに参加できなければグローバルに世界で活躍できないのです。

そうすると、何のために英語を学ぶのかという、学ぶ必然性をも子どもたちに教えることが大事です。そのためには、先生の人的魅力が必要になります。皆さんもご経験があるでしょうが、嫌な先生だと、その科目も嫌になってしまいます。ですから、先生にも魅力がなければいけないでしょう。また、英語を母国語としない人に英語をどう教えるかという教授法についても学んでおく必要があると思います。私の息子は、この教授法を学ぶために、アメリカの大学院に行ってマスターを取ってから、英語教師をやっています。

6. 教職大学院導入の課題

いろいろお話ししましたが、今、教員養成について、修士とするのか、4年制+ α にするのかということが一つの議論になっています。すべてを修士とする形は、今の教職大学院の定員からして恐らく無理だろうと思います。そうすると、+ α をどのように決めていくのか、そして、専門職としてどう認定するのかという問題が出てくると思います。これは、どんな仕事でもそうだと思いますが、ただ資格を持っていればうまくいくというわけではありません。従って、マスターを取らなくても、教育の場で学んで実績を残しつつ、例えば夜学やスクーリングなどの方法で何年かかけて修士を認定するなど、いろいろな方法があると思います。とにかく教育にふさわしい人に専門職として活躍してもらい仕組みが要ると思います。

それから、教員養成における開放制も重要です。特に専門の教科である物理や化学など、自然科学などは特にそうでしょうが、そのものについてものすごく関心があって、それをよく知っているという方から学ばないと、子どもにとっても興味がわかないでしょう。従って、教員養成の大学院も大事ですが、開放制で、ほかの学部から出てくる人たちも教員として活躍できる仕組みが要ると思います。それを教員免許と準免許という形にするのかどうかは、これからの議論だと思います。ある程度の認定は要ると思いますが、ほかの学部の学生が教員になる道も非常に重要です。多様性を確保するためにも、教員養成学部、

教職大学院だけということではないと思います。

それから、どういう方を採用するかということは、各県の教育委員会などが決めていくことになるでしょうが、ここにおいてもやはり多様性は重要です。教職大学院を出た方が素晴らしい教員になるという実績が出てくれば、恐らく教職大学院を出た方たちが採用される可能性は非常に高まるのではないかと思います。

それから大学院とすると、そこに行くための費用をどうするのかという問題があります。また、今の定員では少ないかもしれず、特にこれから開放制を基にした4年+ α の人たちが何らかの形で大学院に行く仕組み、あるいは認定を求めるような仕組みになるとすると、今の定員でいいのかという問題もあると思います。ですからこれは非常に大きな問題で、長期的な制度設計と移行可能な現実的取組をしなければならないと思っています。なんといっても、国の将来を支えるのは教育ですから、質の高い先生方が育成されていくことが非常に重要だと思います。

(長島) どうもありがとうございました。基礎学力や高い倫理観、熱意や意欲を持った人材を育てることのできる教員をいかに養成していくかということが、教職大学院としては問われていることなのだろうと受け取りました。併せて、制度設計についてもご発言をいただいたことになるかと思います。

続いて、早川解説主幹からご発言をいただきたいと思います。

○教職大学院の意義

早川 信夫 (NHK解説主幹)

(早川) 皆さんこんにちは。既にお二人の方がお話ししているので、つなぎというか、お二人のお話を引き取る形で、若干コメントをさせていただきたいと思います。

1. 教職大学院の課題

まず、森さんから教員サポート錬成塾のお話が出ました。私も教員サポート錬成塾の取材におじゃましたことがあり、そのときに聞いた話として印象に残っていることがあります。教員サポート錬成塾の指導者は退職校長の方などですが、非常に報酬が安いのです。パートぐらいの報酬ですが、それでも指導者をやっています。では、なぜやっているかと

いうと、人を育てることに対する気持ちがとても強く、非常に熱心で厳しい指導をしているのが印象的でした。一方で、受け手の側の先生は、技術的なこともそうですが、学校の中で同僚たちになかなか相談できないようなことを、だんだん距離が近づいていくことによって何でも相談できる関係になれるため、非常にありがたいとおっしゃっていました。

このことを教職大学院の問題と引きつけて考えたとき、教職大学院でやることと現場で教育委員会がやるのが、同じことなのか違うことなのかという問題があります。パートタイマー程度の報酬で安上がりでできるのだったら、そちらの方が得で、実際に具体的な効果があるではないかという話になってしまうと、教職大学院は必要なのかという話になってきます。そこをどう考えるかということは一つの課題でしょう。



そのことと絡んで、先ほど北城さんから、現場は素材で早くよこせという感覚を持っているという話がありました。教育委員会の側からすると、先生を長い間大学で教育してもらいよりも、大学の4年間でしっかり育ててきて、あとはオン・ザ・ジョブで鍛えるのだというような考え方もあります。そこをわざわざ大学院まで行って、時間を費やして何が得られるのかについては、オン・ザ・ジョブで鍛えた教員以上のものを身に付けた者が来てくれなければ、良しとしないのではないかという気がします。

最初は課題ばかり申し上げたので、教職大学院はなかなか元気が出ないということになってしまいかねません。しかし、私は教職大学院に対して応援したいという気持ちがあるので、やや厳しめの指摘から話を始めたということです。

2. 教職大学院導入時の議論について

この問題について考えるときに、やはり原点に立ち戻る必要があるのではないかと思います。まず、導入に当たってどのような議論がされたのかということ、もう一度思い起こして考えることが必要かと思えます。やはり人は忘れやすいので、4年前にどのような議論があったのかということはすっかり忘れてしまいますので、そこから思い出してみたい方がよいと思います。

スタートは、教師不信にあったかと思えます。確かに表向きの理由は、もっと実践的な

力を持った先生を育てようということだったはずですが。親の期待に応えられる先生、場合によっては、ハードルの高い親の要求にびくともしない先生を鍛え上げられないかという構想だったと思います。しかし、議論の根底にあったのは、教員養成への不信ではないかと思います。とりわけ教員養成系大学への不信という形で、議論の最中は言われていたような気がします。

当時、大学の教員は先生を育てることよりも、研究者を育てることに熱心であるとよく言われました。一方、学生は教員採用で採用されないから、取りあえず大学院にでも行くという形で、大学院進学者が決まっていくような実情があるのではないかと言われていました。そのときは、確かそうした教員養成系大学の大学に対する考え方、姿勢を変えようではないかという議論が根底にありました。例えば総合大学の研究室のまねごとのような研究ばかりして、教員養成系大学は十分に現場の役に立ってこなかったのではないかという批判がありました。

もう一つ時代背景を考えると、教員給与の国庫負担問題、三位一体の改革の議論で、教員への風当たりが強くなっていた時期とも重なって、そのようなことが議論されてきたのだらうと思います。それとともに、一方では大学改革が背景にあったかと思います。

こうして教員の指導力不足が課題として取り上げられていたころだったので、現場の先生の鍛え直しということから議論がスタートしました。しかし、現場の先生だけを受け入れるということでは、大学院としては不十分ではないかということで、学部との連続性についても考え、学部生を受け入れるという二本立ての制度になってきたというのが今の教職大学院かと思います。

そのときにしきりと使われていた言葉は、今ではあまり使われなくなったように思いますが、例えば現職教員については、「スクールリーダー」を育成するということが言われていました。最近では「ミドルクラスリーダー」など、別の言葉が使われるようになってきたかと思います。また、新卒の方は即戦力となる大物教師に育ててほしいということが、当初議論されて、「スーパールーキー」なる言葉がありました。しかしそれもいつの間にかあまり使われなくなりました。当時は、野球のドラフト会議になぞらえて、新人時代は大物と騒がれても、いつの間にか先細りになってしまいかねないから使わないのだというようなことが言われたように思います。

そのような経緯で議論がされてきて、当時、メディア側で幾つか懸念の声が挙げられました。一つは、現場で経験を持った先生を教えられる、そんなすごい力を持った先生の先

生がそう何人もいるのかということです。二つ目は、授業力を鍛えるための、いわば道場となるような実習の場、教室の確保が本当にできるのか。三つ目は、若い人たちが、そこで鍛えてもらいたいと集まってくるような魅力ある大学院にできるのか。四つ目は、本当に教員鍛錬の場にできるのか、実践力を高めたいという理念は理解できるが、現場で行われている教員研修との違いがはっきりしないのではないか。五つ目は、リーダー格の先生を現場から外して現場は本当に大丈夫なのか、大学院での鍛え直しによって、どのような理想の先生を誕生させようとしているのかが不明瞭ではないか。六つ目は、型にはまった先生を量産することになりはしないか、とりわけ現職教員の場合は、大学院に行くようにと命じた教育委員会からの覚えめでたい先生ばかりになってしまわないかという懸念です。これ以外にもまだまだあったかもしれませんが、つらつらと挙げただけでも、こうした課題や懸念が当時示されていたように思います。

3. これからへの期待

船出もスムーズではなかったし、設置申請は21大学中19校にとどまったという経緯もあります。また、このような問題が、現在どうなっているかということが大きな課題になっているのかと思います。そのことの検証はこれからきっちりやっていかないとはいけません。私が懸念ばかり挙げてしまったので、否定的に物を考えているかのように聞こえるかもしれませんが、しかし、決してそうではなくて、そうした懸念を乗り越えながら、教職大学院を良いものに育てていくということがとても大事なのではないかと考えているのです。

特に最近は何でも評価の対象になって、評価ばかりが着目されますが、短期的な評価を急ぐべきではないというのが私の個人的な意見です。人が育つには10年ぐらいかかり、その育っていった先にやっとその成果を評価することができるのではないかと。つまり、目の前の瞬間風速での評価もとても大事で、悪いことがあればそれはどんどん直していかねければいけません。4年たったのにまだ成果が上がっていないのではないかと断じてしまうのは急すぎるのではないかと思います。むしろ、今足りないことをどう補っていくのか、例えば定員が830名程度で止まっていると言われていますが、一部の先生だけを教育するのではなく、もっと定員を増やせないのかということは議論があると思いますし、その条件についてもこれから議論していく必要があるのではないのでしょうか。

(長島) ありがとうございます。導入に当たっての時点に立ち戻って、どのような議論が交わされたかということを整理していただき、幾つかの課題をご指摘いただきました。午前中の来賓あいさつと基調講演の中でも、期待と課題は裏返し、あるいは裏表という話は何回か出ましたが、今ご発言いただいた課題に対してわれわれはどのように応えているのか、応えられるのかと思いました。

続いて、4人目のパネリストの武田日本PTA全国協議会副会長にご発言をお願いします。

○教育に関する保護者の意識調査

武田 岳彦 (日本PTA全国協議会副会長・山形県PTA連合会会長)

(武田) 保護者を代表して若干お話をさせていただきます。私は教育界のことには疎いので、一般的なつたないお話になるかと思いますが、ご容赦いただきたいと思います。

1. アンケート結果に見る保護者の意識

まず、日本PTAで毎年行っている保護者の意識調査から、先生に関する項目についてご紹介したいと思います。資料の27～28ページをご参照ください。

まず、「あなたが教員に求めるものは何ですか」という設問の答えとしては、人間性を求めるという答えが一番多く、83.9%です。その次に指導力で、70%です。そこから先は少し数字が下がって、公平性、包容力、道徳観と続いていく結果になっています。

「あなたは教員免許更新制についてどう思いますか」という設問に対しては、必要だと思うという保護者が半数を超えています。皆さん、この制度に対しては期待するものがあるようですが、ただし、昨年度(平成21年度)も同じ質問をしています、そのときには64.7%の保護者が必要だと思うと挙げており、今年度は8.2ポイント減少しています。従って、期待に添うものが返ってきていないと保護者が感じているのではないかととらえています。

「教員免許更新制の実施により、あなたは何を期待しますか」という設問に対しては、



教員の知識・能力・指導力の維持と向上という項目が一番多く、38.8%という数字が挙がっています。また、教員の適性を見極めてほしいという項目も、その次に高い数字(14.1%)を示しています。初心忘れるべからずという項目が、教員の人間性の向上と同じ9.1%というのは、どういう意味なのかくみ取るのが難しいですが、教員免許更新制にはいろいろなことを保護者が期待していたのだと感じています。

「学力向上のために学校に求めたいことの有無」という質問では、あるというお答えが66.3%です。その中身は、習熟度別学習の促進が70.6%で、恐らくは少人数学級等のお話も含めての要望だと思います。また、朝の読書活動や宿題をもっと多くなど、非常に一般的な感覚でご要望を挙げているような気がします。

政策研究大学院の今野教授に詳しい分析をしていただいているので、こちらはお時間のあるときにお目通しいただければと思います。今の保護者は先生にこんなことを求めているということが分析されています。

2. 求められる教師像

このようなアンケートを踏まえて、保護者が先生に求めるものとして、第一は人間性で、その次に指導力です。これらが2本の柱で、どちらが後先ということではありませんが、保護者が先生に求めていることです。これは当然といえば当然の話で、やがて大人になり社会に貢献できる人間を育てるためには、教える側の人間が大人として尊敬される人物でなければならないことを表しているのだらうと考えます。教えるという技術的な事柄や専門性は、恐らく現場の経験の中で培われていくということを、われわれ保護者は期待しています。その前提の下、まずは子どもたちの模範となる大人であってほしいということを保護者は一番に求めていると言えます。

私自身は、子どもたちに生きる喜びを伝えられる先生であってほしいということを、事あるごとにお願ひしています。これは私たちPTA、保護者自身にも言っていることですが、いつの時代でも社会に生きる大人が生きる喜びを感じながらそれを次世代に伝えることによって、社会は継続していくものだと思っています。このことは非常に当たり前のように聞こえると思いますが、「そんなの当たり前だ」と聞き流さないでほしい一番のポイントだと思います。毎年人口が減り続け、あまつさえ年間3万人を超える人たちが、自ら命を絶つような日本の社会の中で、本当に足りないのは、まさにこの生きる喜びという根本的なことなのではないでしょうか。

私は、少なくとも PTA や先生方という子どもたちの一番近くにいる大人たちには、ほかの大人たち以上に、生きる喜びを子どもに伝える責任があると思っています。そのためには、保護者や先生が生き生きとした姿を子どもたちに見せることが大切だと思っています。学校の現場に行くと、本当に生き生きと仕事をされている先生方がどれぐらいいるのかということが一番大事ではないかと、親として思っているところです。

また、教員免許の更新制については過半数の保護者が必要を感じていますが、このことは後に触れますが、若干の失望を感じている現状があるのではないかとということを認識いただきたいと思います。

3. 教職大学院に期待すること

3-1. トップランナーの養成

次に、教職大学院に期待することは何かということです。教職大学院に対しては、保護者としては本当に大いに期待しています。意欲のある人材がより充実したカリキュラムで資質を高めて学校現場を担ってくださることは、われわれ保護者にとって本当に大きな喜びであり、大変結構なことだと思っています。一人でも多くそのような人材を育成してほしいと、保護者は諸手を挙げてエールを送らせていただきたいと思います。

もう少し踏み込んで、どんなことを期待しているのかお話しさせていただきます。先生という職業を終えられるまでには、本当に長いステップがあると思います。私なりに感じていることを説明するために、マラソン大会に例えてお話をしてみたいと思います。多くの市民マラソンの大会は、スタートラインに横一列にみんなが並ぶわけではありません。時には何百メートルも長い縦の列をつくって、スタートラインを越えるまで5分もかかるような大会も珍しくありません。これは狙う記録に従って、あるいは、その大会のモチベーションによって、速く走りたい人はスタートラインの前の方に並んで、その後、自分の目指すタイムごとに、ずらっと後ろに並んでいくような形にならざるを得ないのです。

教職大学院というのは、そのスタートラインの最前列に、鍛えられた優秀な選手を送り込むものだというイメージを持っています。彼らには先頭集団になって、後ろから来る選手を引っ張って行ってほしいと思っています。その結果、参加選手全体のモチベーションが上がって、高いレベルのレースになることを期待します。もちろんこれは競争をしるという意味ではなく、学校現場を活性化させ、あるいはニーズに合った専門性や情報を教育現場に取り入れていく役割を担う人材を一人でも多く育成し、どんどん学校現場に送り込

んでほしいという意味での大きな期待です。

反面、その先頭集団が後続集団にのみ込まれてしまうということも、マラソンにはよくあるケースです。最高のスタートを切ったメリットを活かしていただいて、いつまでも後続集団を引っ張っていけるような、トップランナーとしての自覚と誇りを持って活躍できる先生方を育成していただきたいと期待します。

3-2. 現任教員の給水所

また、教職大学院に期待することの二つ目として、マラソン大会には給水所があります。これは、走っている選手たちが失われた水分やエネルギーを補給して、選手のより質の高い走りをサポートするためのシステムです。教員生活を5年、10年と続ける中で、時代が先生に求めるものももちろん変わります。個々のモチベーションも恐らくは変化するでしょう。マラソン大会の給水所が果たす役割を教職大学院が果たしてくれるのではないかと期待感があります。

恐らく保護者としては、教員免許更新制度にもその役割を期待した部分があったと思いますが、思う効果が得られているのかどうか、なかなか分かりません。いずれにしても要所所で、そのときの先生方に合った応援やエネルギー補給、あるいはスキルを保つためのステップがあってもいいのではないかと感じています。意欲のある先生方が必要に応じて教職大学院を利用して、さらなるスキルアップをした上で、学校現場に戻っていただくということで、学校現場の教育力の底上げが期待できるのではないかと感じています。

しかしながら、中堅どころの先生が学校現場を離れるということに対する学校側の理解、あるいは代替りの教員の配置、教育委員会との連携なども恐らく課題になるだろうと感じます。その辺は、保護者以前に、教育界全体の理解と連携が不可欠だろうと感じています。

教職大学院に期待することは、以上、大きく二つのことです。専門家ではないので、このようなことしかお話しすることができませんが、実のところ、保護者が本当に望んでいるのは、マラソンコース全体の整備なのではないかと思っています。悪い路面や坂道など、走りに適さない事柄を丁寧に改善し、より走りやすいコース整備を行うことが必要だろうと思います。これと同じように、学校現場も先生方がより誇りを持って働きやすい職場に改善していく必要があろうかと思っています。例えば、部活動と先生のかかわりや、書類仕事が非常に多いなど、さまざま保護者に伝わってくる先生の多忙さを減らしていくため、教育界においては、免許制度の在り方、職務の煩雑さの解消など、全体的な視点で教育現場を

整備していただきたいと願っています。

今回の教職大学院を切り口にして、それに連動するシステム全体の見直しと構築を早急にやっていただきたいということを、保護者は本当に願っています。ぜひ頑張ってもらいたいと期待しているところです。

4. 保護者から見た課題

最後に、保護者から見た素朴な疑問というか、課題についても一応触れておきます。一番強く思うのは、現行の新規採用者の初任者研修や、免許更新制におけるさまざまな研修がありますが、それと教職大学院で学ぶ内容の違いが明確に保護者には見えてこないことです。違いが明確であれば逆に教職大学院を応援していく上で、保護者の理解を求めやすい部分ですので、ぜひその辺の違いを明確にさせていただけたらと思います。

また、学生の金銭的な負担についても何度かご指摘がありましたが、教職大学院に通うことは、保護者にとっても学生にとっても、金銭的な負担の増加という現実的な問題があります。経済的な負担増によって間口が狭くなることは、人材を育成する上では本当に大きなデメリットになると感じています。私の地元は山形で、ほかの都道府県にも同じものがあるのかどうか勉強不足で分かりませんが、山形教育振興財団奨学金というものがあります。これは山形大学の学生を対象にした財団法人による奨学金の制度で、山形大学で学んで2年以内に山形県の教員になり、10年以上教職を勤めると、貸付金の返済は2分の1免除になるというシステムです。いろいろな形の奨学金があるかと思いますが、金銭的な面をサポートするという体制づくりも大切だと感じています。

少し早足でしたが、保護者として教職大学院に期待することをお話しさせていただきました。今日、午前中から参加して感じたことですが、PTA 自体が先生方を養成するシステムについて本当に勉強不足だと感じました。自分たちの子どもが直接かかわる部分ですので、もっと保護者が関心を持って、皆さんが変えていこうとするところを応援していけるような、追い風を吹かすことができるような空気をPTA としても持っていく必要があると感じました。改善すべきことに対しては改善すべく、PTA も応援をさせていただくので、その辺の連携もぜひ図っていく必要があろうかと思っています。

(長島) どうもありがとうございました。保護者の意識調査から始まり、マラソンに例えてストレートマスターや現職教員の養成についてお話しいただけたかと思います。



質疑応答

(長島) 4人のパネリストの方にご発言いただきました。それぞれ他の3人のパネリストの方の発言を受けて、何か補っておきたいこと、追加しておきたいことなどがあれば、お願いできますか。よろしいですか。

それでは、フロアの方々から、いろいろご質問やご意見をお伺いして、それに対してパネリストの方からいろいろお答えいただくという形で進めたいと思います。3人ぐらいまでいろいろお聞きして、お答えいただこうかと考えています。いかがでしょうか。

(Q1) このテーマの設定にかかわった者として、ぜひお聞きしたいことがあります。普段、われわれ教育界だけでの話をすると、どうしても内輪の情報に偏ってしまいます。今日は、市長、経済産業界、マスコミ、そして直接のステークホルダーである保護者（PTA）のお話を伺いましたが、教職大学院というものがどういうイメージで映っているのか。要するに、知られているのか知られていないのか、もっと言うと、知られるためにはどうしたらいいのかということ、まず率直にお話しいただきたいと思います。

(長島) これについては、取りあえずお答えいただいた方がよいかと思しますので、それぞれお願いできますか。

(森) いつも最初というのは、ハンディキャップがありますが(笑)。今回、パネルディスカッションへの参加を依頼されて認識が深まったという程度です。ただ、これは私が間違っただけで認識しているかもしれませんが、以前から教育学部の通常の教員養成カリキュラムについて、どちらかという知識や教えるスキルや教え方はあまり行っていないとおっしゃる方もいます。私はよく分かりませんが、それが当たっているかどうか本当は自信がありませんが、例えば専門的な知識などを中心に教育学部で教育していると私は思っています。ただ、先ほどから教職大学院についていろいろな指摘が出ていますが、人間性と指導力は表裏一体のものだと思います。そのようなことを中心に深めていただけると、それはまた大変良いことではないでしょうか。それが年を追うごとに現場の感覚が入って行って、大学院で教えるべきことが成長していけばいいのではないかというのが私の意見です。

(北城) 経済界でも、教職大学院という言葉は知られていると思います。また、教員養成に当たって今の4年の大学の卒業だけで本当に優れた教員になるのかということ、そうではないのではないかとということも理解されていると思います。しかし、それと教職大学院とがうまく結び付いているかということ、そうでもないと思います。これは先ほど武田さんから、保護者も教員養成についてもっと関心を持たなければとありましたが、一般的に言うところ、経済界ないし保護者は、初等・中等教育については関心があります。子どもの学力やいじめ、不登校などです。ところが多くの親は、大学に入ったらあとは何をやっているのかほとんど関心がありません。ですから、大学改革についてはほとんど関心を持たれていないのです。専門職大学院として教員養成も含めて、大学院改革は非常に重要なテーマなので、もっとわれわれは教職大学院の問題についても、いろいろなところで話をしていかなければいけないでしょう。

このような機会は非常に良いことですが、来ているのはほとんど教職大学院関係の方だけです。マスコミの方はいらっしゃいますが、ほかの人も入れていろいろ議論をした方がいいでしょう。こういう問題があるけれども、どうした方がいいのかなどについても、先ほど磯田局長からもお話がありましたが、最後は優先順位の付け方になってしまいます。そのときに、ただ要求するだけの議論をしても、なかなか社会の理解を得られません。そ

れから先ほどお話ししたように、多くの人は企業で働くので、もっと企業経営者を入れて議論した方がいいかもしれません。ということで、名前は知っていますが、経済界では中身までよく知らないというのが実情だと思います。

(早川) 先ほど申し上げたように、原点に立ち返ると、2007年には教職大学院ができるということがメディアでも話題になり、多くのニュースになったと思います。ところが、できてしまったら、ほとんどニュースになりません。それは何をやっているのか分からないということもあるし、あまり大きな声では言えませんが、それほど大きな期待もないのでしょう。ただ、いろいろお話をしてみて、大学に外部の実務家教員が入ってくることによって、外の風が入ってきたということは非常に大きいことなのではないかということが何となく分かってきました。

その効果かどうかは分かりませんが、これまでの研究者教員の説明が非常に丁寧になったと感じます。これまでは、外に向けて話す場合も研究者教員の世界でしか通用しない言葉で語っていました。しかし、実務家教員が入ってきたことによって、外の人にも通じる言葉で話すようになったというか、私たちに対して説明する言葉も分かりやすい言葉で説明ができるようになりました。大学の先生も進化したなど、多少は感じるころもあります。

ただ、そうしたことをこれからメディアを突き抜けて、さらに世間に発信していくことは、難しいけれどもやっていかなければいけません。それこそ足場の不便な兵庫教育大学にメディアの関係者を一泊で呼んでみたり、「見に来ませんか」などと声を掛けたり、いろいろ方法はあろうかと思えます。今は噴き出している課題が教育界に見えにくい状況なので、あそこでああいう問題が起きているから、教員の問題はこうだという議論があまりありません。そのため、大学の養成課程がどうなっているのか、あるいは教職大学院がそれにどのように対応しているのかということに関心が向かないという状況になっているのではないかという気がします。

それから先ほど北城さんから、国際化の観点からのお話がありました。この部分は、これからの教員養成の中で大事な部分になってくると思います。それも単に英語が話せるということではなくて、海外と伍していくためには、恐らく英語の使い手を育てることよりも、自分たちの思いや日本人的な感覚を英語にして伝える難しさを克服していかなければいけません。その点はグローバル化のためにやるというよりも、日本がステータスをき

ちり確立するために何ができるかという研究として、教職大学院で扱っていくべきテーマではないかと思います。

(武田) 今回、このパネラーをお引き受けして、地元の飲み会などでその話をしたら、「何のパネラー？」と聞き返されます。教職大学院の話だと言うと、みんな逃げていきます。全然その話題に触れようとしなないというか、やはり分からないのです。正直、皆さんの前でお話するのは非常に心苦しいのですが、保護者はほとんど知らないのではないのでしょうか。制度が変わった、あるいは変わろうとしている動きについて知らないと思います。

知らない、分からないというのは、免許の部分などは自分たちには変えられないとっていて、自分たちがかかわる分野ではないという認識がまずあると思います。そのところは今日、私も自分なりに反省しましたが、むしろ保護者が望む教育のやり方がまずあって、それから議論や連携が進んでいくべきものだろうと思います。先ほど言った保護者の理解は、本当はものすごく大事なことはないかと思います。制度を変えていくときには、税金を大幅に投入しなければならないという点もあると思います。そのようなハードルを一つ一つクリアするためには、子を持つ親に訴えかけながら進めていかないと、変わっていかないような気がします。

教員の世界というのは、あまりにも多角的にいろいろなものが組み合わさっているので、一つを変えるとこちらが変わるとい、いろいろな要素が働く複雑さをわれわれは感じています。口出しをしたり、意見を挟んだりすることはなかなかできないという認識が今まではありましたが、それではまずいだらうということを今日は痛感しました。日本PTA全国協議会に持ち帰って、そんな意識が必要だということをこれから伝えていこうと思っています。

(早川) 言い残したことです、いかんせん入学定員が少ないのではないかと思うのです。最初のころ、文科省は「小さく産んで大きく育てる」と言っていたような気がしましたが、小さく産んで小さく育てている状態がずっと続いていて本当にいいのかという気がします。では、これ以上定員を増やせるかという問題もあるでしょう。しかし、小さく産んで大きく育てると言った割には育っていないという感覚が率直なところでは、

ですから、文科省は最初このぐらいからスタートして、だんだんこう増えましたという

グラフをつくるのが得意ですが、だんだん育っているというグラフにはなっていないので、こんなものかと思うわけです。メディアが注目しないのも、そういうところに一因があるのではないかという気がします。

(長島) 今のご発言をどのように受け止めたらいいか、微妙なところですが、午前中の議論の中で、プロトタイプという言葉が出ました。それは小さく産んで、小さいままでプロトタイプになっていくのだとも取れます。それは置いておいて、また何かありましたらお願いします。

(Q2) 鳴門教育大学の村川です。朝から東京都の教育長のお話も聞いていて感じたことがあります。教職大学院によって少し差はありますが、基本的には一人の院生に対して、私たちが個人の力量の向上だけでなく、その院生の在籍校（勤務校）に1年ほどかかわって、院生の力量向上だけでなく、院生が学校を巻き込んで授業改善やカリキュラム開発等を行うことがあります。そうすると一人の院生を通して、場合によっては30～40人も先生方や学校丸ごと、あるいはその学校を拠点校として周りの学校へも若干の影響を与えることもあります。したがって、単に1対1対応の力量向上ではなく、もう少し広がりのある、学校全体の改善につながるような取組を多くの教職大学院はやっていると思います。

ですから、人数だけで見れば伸びていないかもしれませんが、一人の院生を通して、今言ったように、何十人という先生方にも影響を与えたり、学校改善にもつながったりしているので、例えば東京都の養成塾とはまた違った意味の学びの広がりがあるのが教職大学院だと思います。人数だけの問題ではないと思います。



(長島) ご意見ありがとうございます。それでは、続けてほかの方に質問、ご意見をいただき、また併せてお答えいただく部分があれば、お答えいただくことにしたいと思います。

(Q3) 東京学芸大学教職大学院の成田と申します。私も教職大学院の設置の準備からかわってきて、考えながら走ってきています。第4回のシンポジウムを迎えて、ただ4年目ということだけではなく、今年は3月11日の震災と原発事故などが社会に非常に大きな問題を投げ掛けたと思います。教育の問題について、教職大学院が今後本質的な問題を考えていくときに、これを抜きに考えることは難しいのではないかと考えています。今日お集まりのそれぞれの先生方のお立場から、ポスト3.11の教職大学院の在り方について、ご示唆をいただけるような視点あるいはご提言があれば、ぜひお聞きしたいと考えています。

(早川) 最初の方のご意見で、入学定員数だけ言うなというのは確かにそのとおりだと思いますが、やはり数もとても大事なところだと思います。教職大学院を始めるというのは、確かにそういうことが非常に重要なところですし、それこそ中堅クラスが大学院に学びに来る意味は、まさにおっしゃるとおりだと思います。ただ、いかんせん全体の数からすると少ないと感じざるを得ない部分があることと、それぞれ大学で教職大学院に出せる先生の数も相当ぎりぎりで行っているという状況があると聞いています。大学全体に資源配分が減っていく中で、主張していかなければいけないと思います。やはり人手も手間もかかるのは、必要だからこそ、そこに人手もかけたいし手間もかけたいと言っていけないと、忘れられてしまうような気がします。ですから、小さく産んで育ていく先が見えないというのは、非常に世の中にアピールしにくいのではないかとこのように思います。おっしゃることは大変よく分かりますが、その先に、やはり世の中に訴えていくだけの発信も必要かなという気がします。

3.11について、特別の提言は思いつきません。ただ、私は被災地の学校や被災者の方々のインタビューもしていて、冒頭に森さんが体験活動を非常に重視されて取り組まれているという話をされていましたが、学校ごとの対応で非常にはっきり分かれたのは、日常的に体験的な活動に取り組んでいる学校は強みを発揮したという印象を持ちました。

被災地のある小学校の例ですが、海が近いので、総合学習の時間で3年生は磯遊びから

始まって、徐々に段階を踏んで養殖体験をし、自分たちの町のアピール活動をし、最後に自分たちの町の防災マップづくりをするという積み上げ学習を行っています。ここは、積み上げた結果として防災学習になっていたのも、避難にあたってもちろん先生が誘導しますが、子どもたちは当たり前のように自分で考えて自主的にスムーズに行動したいということです。だから、上級生が下級生を誘導して連れていくということまでできてしまうわけですね。

それから、被災地では津波でずぶ濡れになった人たちが中学校に避難してきました。寒い寒いと震えている人たちに、周りに材料がなく、仕方がないので中学生たちがカーテンを切ってもいいかと先生に申し出て、切ったカーテンを渡して毛布代わりに掛けてあげたのだそうです。それもやはり日常的にそういう体験活動などをきちんとやっていた学校での取組ですね。

そうした良い事例を積み上げていくことが、これからとても大事になると思います。しかし、教育委員会がつくる震災の記録などは非常に大部なものですが、それを全部読んで何かを発見するというのは難しいのです。このため、もっとポイントが分かるようなものを示すということをむしろ教育活動の中でやっていくべきことではないかと思います。そのように、体験の大事さが分かるような例を教育の実践の中でつくっていくことは、大学院の中でできるのではないのでしょうか。あるいは、現職教員たちが現場に足を運んで自分たちが発見し、何か発信するということも考えられるのではないかという気がします。

(北城) 最初のご意見で、教職大学院が持つ意義は、一人の先生を教えるだけでなく、その先生の背後にいる学校にも大きな影響を与えることだというのは、そのとおりです。ただ、このようなことはどんどん情報を出していかないと、多くの人が理解されないと思います。要するに、いくら事実があってもほかの人に知られていなければ、相手から見ると事実が存在しないことと同じになってしまうので、良い活動はできるだけ知らせた方がいいと思います。

例えば、教職大学院に毎年 830 名の方が入学されるとして、では卒業して教職に就きたいと考えた学生のうち、何割が教員になれたのか。実務者として来てまたもとの学校へ戻る方は別にして、要はこれから教員になるという希望を持っている方のうち、何割が教員になられたのか。伺うところによると、九十数パーセントという学校もあるようです。今、多くの保護者は子どもの就職をものすごく気にしているので、教員になりたいなら教職大

学院に行けば九十数パーセントが教員になれるのだという数字を示すことも魅力になり得ると思います。そういう意味では、いろいろな情報をできるだけ積極的に出していただくことが非常に重要だと感じました。

ポスト 3.11 については、この 3.11 がわれわれに突き付けたことは、想定外のことが起きるのであって、人から教えられたことだけですべてうまくいくわけではないということです。文科省がよく教育の大事な柱として「生きる力」や「自ら考える力」が大切だと言いますが、そう言われても、今までは初等・中等教育は大学受験のための教育と考える人たちがいたかもしれませんが、今回、本当に自ら考えて行動する力がなければ、想定外が起きたときに対応できないということが明らかになったわけです。そうすると、想定外ということが、今までのような想定で良かったのかということを考えなければいけません。日本社会は、いろいろ不都合なことを先延ばししてきたわけです。財政再建も税収も含めて、不都合が起きても先延ばしして何もしないで本当に済むのかというと、そんなことはなくて、いずれ何か想定外のことが起きるのです。

想定外のことが起きたときに、例えば教育委員会から言われた退避の仕組みだけでよかったのかというと、そうではないと思います。先生方も、普段から何か起きたらどうするのか、想定外が起きたらどうするのかということ自分で考えて、自分で行動できなければ不十分だと思います。子どもたちにも、自分で行動することの大事さを言っていないと、先生の指示がなく退避しなかったために多くの子どもたちが亡くなった学校もあれば、起きたら逃げろと言われていたために多くの子どもが救われた学校もたくさんあったようです。ですから、3.11 は自ら考えることの重要性をわれわれに突き付けているのではないかと思います。

(森) 最初の方のお言葉で、確か「広がりのある取組」とおっしゃったと思いますが、私は大変大事なポイントだと思います。私も中央教育審議会の委員をしたりして、ずっとかかわってきました。教育の世界には、教育学部の先生方を中心とした学会のような教育界というものと、実際に教えている現場、それから政治の部分があります。この三つのコミュニケーションが非常に悪いような印象を、私は受けています。教育に関して言えば、特に政治が比較的みんなにとっていろいろな意見が言いやすいので、私の印象では理念や目的の議論よりも、手段の議論に政治が偏る傾向があります。

例えば、教員の資質の向上というのは目的で、免許制は手段です。ところが、手段にか

かわる議論が先行する傾向があると思っています。子どもたちに社会的規範を教えるというのは目的ですが、道徳を教科にするのは手段に過ぎません。手段の方に拘泥するというのは、教育界だけでなく日本全体が理念や目的の議論をせずに、すぐ分かりやすい手段に飛びつく傾向があります。それが世の中を大変悪くしていると思います。目的や理念、長岡の「熱中！感動！夢づくり教育」もそうですが、こういうものをしっかり掲げると手段は幾つでもあります。それがどうも政治に左右されていて、どのような目的の教育をするか、どういう子どもを育てるかということをしっかり議論していくことが、教育界や現場の先生方の役割だと思っています。そういうことは、ただ学部の教育を受けて先生になるだけでは難しいわけですから、そうした制度や仕組みに踏み込んで、良い事例を広めるということもそうですが、政策的な提案などができる人材を育てることがすごく大事なことでないかと思っています。そういう意味でおっしゃったのかなという感じがしたので、大変良いご指摘ではないかと思っています。

3.11については、早川さんと全く同意見です。長岡市も中越地震がありました。規模は違いますが、一つの地域から見れば同じように深刻な問題を抱えました。危機の状況に陥ると、人間は教えられたことだけでは駄目で、自分の頭で考えて解決していかなければならないという経験をたくさんします。先日も読売新聞の1面で、生きる力というものをかなり狭く解釈しておられましたが、サバイバルという意味でやはり体験が大事だという論調がありました。私は良いことだと思っています。机の上の座学だけではなくて、きっちり体験学習も積み上げて、自ら考え、自ら行動する力を付けることはすごく大事なことです。そういう力を付けた子どもはアイ・ビー・エムに入れるのではないかという気持ちがあります。

(武田) お一人目のご意見に、私も本当に期待するところがあります。大学院を卒業して、現場に立たれた先生方が活躍する、生き生きと働く姿を見せてくれれば、それが恐らく保護者に伝わります。先ほど保護者は何も分からないというようなことを申し上げましたが、保護者にはもちろん非常に敏感なところもあり、素晴らしい先生が活躍すれば、そのことは情報としてすぐに広がります。それがこの制度の後押しにつながっていくのではないかと感じています。数ではありませんが、積み重ねることで、この制度がより良い形で確立していくことを期待しています。

3.11のあれほど悲惨な災害を経験した国として、ぜひ命の教育に力を入れていただくこ

とをお願いしたいと思います。子どもたちの成長過程に合わせる形で、命の大切さ、生きることの素晴らしさを子どもたちに教えていくためには、どんな教材やカリキュラムが必要なのかということ、ぜひ専門的なお立場で議論して、それを形にさせていただくことが求められているのではないかと思います。もちろん、子どもたちの命にかかわる教育をしていく上で、家庭との連携も必要不可欠なことだと思います。今回の震災を経験したわれわれは、次世代の子どもたちに、生きるということ、命ということをきちんと教育という形で示していかななくてはならないと思っておりますので、よろしく申し上げます。

(長島) ありがとうございます。フロアの方々から、まだご意見やご質問などがおありかと思いますが、進行役の都合で時間をすでにオーバーしていますので、これで終わりにさせていただきたいと思っております。

教職大学院に対する、あるいは教員養成改革に対する期待をテーマとしていましたが、期待というよりは、課題の方が多く突き付けられたと受け止めています。パネリストの方々のご発言に対して、どのような部分を強く受け止めたかはそれぞれかと思っております。しかし、期待されていると同時に課題も多いのだということを再確認し、協会としても情報発信して、もっといろいろな人たちに状況なり成果なりを伝えていく必要があるのだということも確認して、閉じさせていただきたいと思っております。パネリストの方々、どうもありがとうございました。

(司会) パネリストの皆さま、どうもありがとうございました。いま一度、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。

パネリスト プロフィール

森 民夫 氏

(もり たみお・全国市長会会長、長岡市長)

東京大学工学部建築学科卒業後、75年建設省住宅局入省。都市・住宅政策や東京ドームの建設計画に携わる。99年長岡市長に就任、現在3期目。07年全国市長会副会長、08年「せんたく」世話人・幹事を歴任し、09年全国市長会会長に就任。「市民力」を生かし、市民生活に密着したまちづくりを実践する。また全国市長会会長として、現場の声を国に届け、地方と国の協働による政策形成に取り組む。

北城 恪太郎 氏

(きたしろ かくたろう・経済同友会終身幹事、日本アイ・ビー・エム株式会社 最高顧問)

1944年4月生まれ。67年 慶應義塾大学工学部卒業、72年 カリフォルニア大学大学院（パークレー校）修士課程修了。67年 日本アイ・ビー・エム株式会社入社。93年 代表取締役社長に就任。99年 IBMアジア・パシフィック・プレジデント兼日本アイ・ビー・エム株式会社代表取締役会長。また、03年から社団法人経済同友会の代表幹事を務める。07年より現職。主な兼職として国家公務員倫理審査会委員、学校法人国際基督教大学理事長、文部科学省中央教育審議会委員。尊敬する人物は福沢諭吉、好きな言葉は「自由闊達」

早川 信夫 氏

(はやかわ のぶお・NHK解説主幹（教育・文化担当）、東京学芸大学経営協議会委員・客員教授、国立大学法人評価委員会臨時委員等)

1953年福島県生まれ。1978年東京大学経済学部卒業後、NHKに放送記者として入局。千葉、函館放送局勤務の後、報道局社会部、科学・文化部で主に教育・文化取材を担当。1994年「週刊子どもニュース」企画・創設。1997年より教育・文化担当の解説委員。2005年より解説主幹。

出演・制作番組は、NHK特集「教育は変えられるか」（1988年）、「学校を変えるのは誰だ」（2004年）等。現在、ニュース解説「時論公論」（月～金 23:50～0:00）、「スタジオパークからこんにちは“暮らしの中のニュース解説”」等に出演。ラジオでは「私も一言！夕方ニュース」“早川解説委員のここに注目！”を担当。

武田 岳彦 氏

(たけだ たけひこ・日本PTA全国協議会副会長、山形県PTA連合会会長)

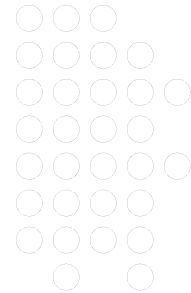
日本大学山形高等学校卒。海上自衛隊入隊、掃海隊に勤務。1985年除隊後、地元山形において建築会社に就職。結婚を機に、現在の(有)北庄武田酒店に勤務。2008年に取締役社長に就任、現在に至る。主なPTA活動は、山形市、山形県PTA連合会会長を隔年で、それぞれ2度ずつ歴任。H22年、山形県PTA連合会会長に就任。H23年に日本PTA全国協議会副会長に就任。現在に至る。

日本教職大学院協会シンポジウム

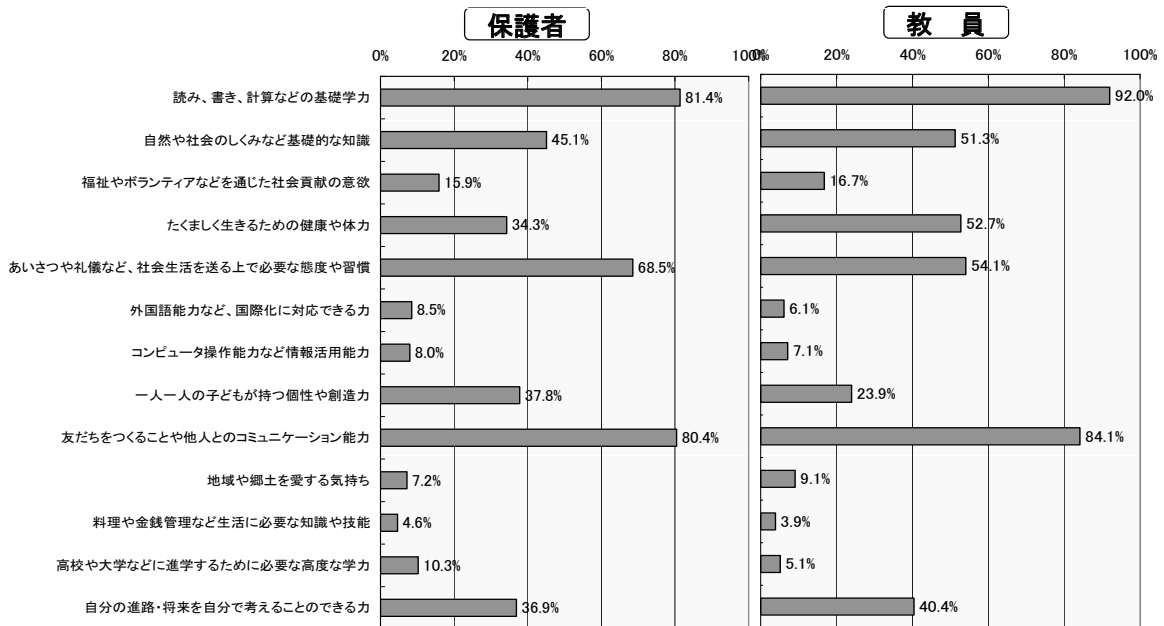
いま
『米百俵』の精神を現在に
～ 熱中！感動！夢づくり教育～

全国市長会会長・長岡市長 森 民 夫

2011年12月11日(日)



アンケートから見た「子どもに身につけさせたい能力」



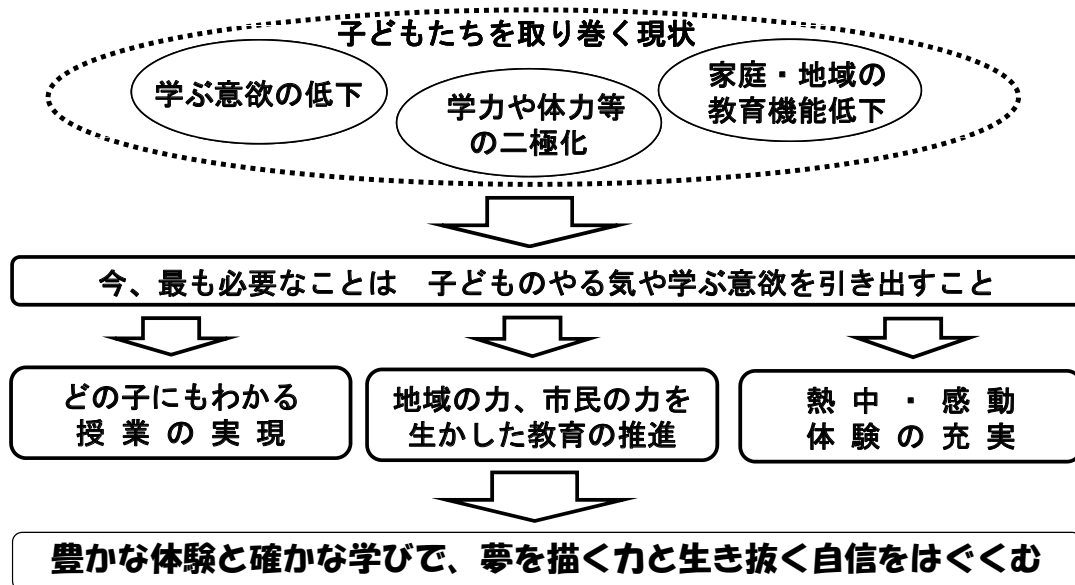
※市内の小学1年生～中学3年生までの保護者4,651人、教員1,502人が回答。複数回答可(5つ以内)

平成18年度 長岡市教育委員会「長岡市の児童生徒・保護者・教員意識調査」より

1位「基礎学力」、2位「コミュニケーション能力」

1

米百俵のまち長岡「熱中！感動！夢づくり教育」



※さらに教育委員会組織を改編し、一貫した教育施策を実施
 母子保健、保育園、子育て支援を教育委員会に統一
 家庭、学校、地域に関する教育施策の連携を図る

2

「熱中！感動！夢づくり教育」の実践例その1

～ どの子にもわかる授業の実現 ～

◆ 教員サポート錬成熟

教員OBの嘱託指導主事（6名）が、現役の教員をマンツーマン指導

《平成23年度の参加人数》

- ・ クリエイティブコース（7～30年目のベテラン教員対象） 31人
- ・ ベーシックコース（2～6年目の若手教員対象） 36人

※平成15年度からの累積参加人数は531人

指導技術だけでなく、人間性を磨き、総合的な人間力を高める

⇒ 市が県教員を徹底的に育て、数年で市外へ異動することもない



全国のさきがけとなった長岡オリジナルの先進モデル事業

3

『熱中！感動！夢づくり教育』の実践例その2

～ どの子にもわかる授業の実現 ～

◆ 学校・子どもかがやき塾

学校や校長の裁量で行う事業に、小・中1校あたり40万円の予算を配当
さらに、子どもに夢を与える企画事業には、30万円を追加配当
《平成23年度の夢企画事業の採択数》 小学校16校、中学校9校

創意工夫をこらした特色ある教育活動を財政面で支援

◆手作りカヌー・プロジェクト
(青葉台中学校)



40kmの越佐海峡を
10時間かけて漕ぎきる

◆食を原点から～造る・作る・つくる～
(希望が丘小学校)



学校前の野原を学校畑に開墾
地域住民と一緒に、収穫感謝祭を開催

学校の主体性重視、校長の裁量権拡大により特色ある教育活動が展開

4

『熱中！感動！夢づくり教育』の実践例その3

～ 地域之力、市民之力を生かした教育の推進 ～

◆ 地域・子ども元気塾助成金交付事業

NPO等が実施する子ども対象の各種教育活動に助成(上限20万円)
《平成23年度の採択数》 10件

行政や学校では実践が難しい教育も、市民活動では可能に

採択事業例：赤城コマランド

～3万坪の広大な里山がフィールド。ちょっと危険な自然体験が豊かな感性を育む～



野生のへびに触れる子どもたち



遊具などの施設は全て手作り



みんなに人気の石窯ピザ

地域の教育力を生かして、市民総がかりによる教育を実践

5

『熱中！感動！夢づくり教育』の実践例その3

～敷地内に、『森のようちえん ふたばっこ』を運営～



晴れの日も雨・雪の日も、そして、学びの場も遊びの場もすべて森（自然）の中

～少年学院の野外活動の場としても活用～

～茂木健一郎さんも視察～



能舞台の建設作業風景。舞台は能だけでなく、様々な用途で活躍

平成23.11.19に視察

地域の教育力を生かして、市民総がかりによる教育を実践

6

『熱中！感動！夢づくり教育』の実践例その4

～熱中！感動体験の充実～

◆ ながおか夢ラジオ

全中学校を対象に、生徒がFMラジオ番組の企画から制作まで行い、各校の学校自慢などを放送



◆ 船橋洋介プロデュース 東京フィル夢づくりコンサート

本物の芸術にふれ、感動を体験することで、芸術を愛する心や感性をはぐくむ



◆ 未来の防災リーダーの育成

1泊2日、消防庁舎で災害時の救助・消火訓練や、はしご車などの消防車両の乗車などを体験



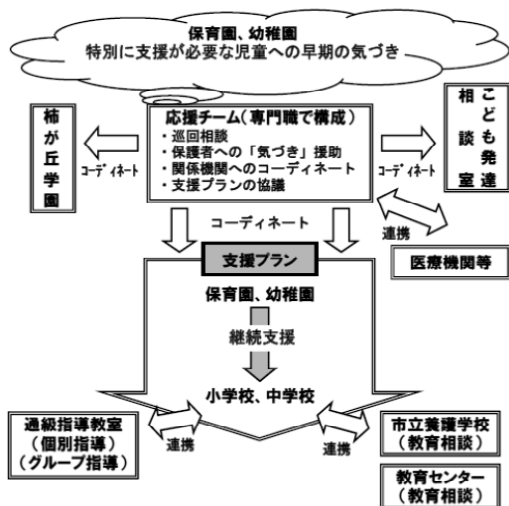
たくさんの感動体験を通して、子どもたちの感性・情操をはぐくむ

7

育つよろこび、育てる幸せ、子育てを応援するまち

◆ こどもすこやか応援事業

特別な支援が必要な児童に対し、保護者とともに、就学前から就学後まで一貫した支援を行い、児童のより良い成長を促す



◆ 子育ての駅

お母さんの声から生まれた、全天候型運動広場と子育て支援施設を一体にした全国初の施設
世代を超えた交流やNPOとの連携により、子育て支援の輪が拡大



教職大学院への期待

2011年12月11日
日本アイ・ビー・エム株式会社 最高顧問
中央教育審議会 委員
国際基督教大学 理事長
北城 恪太郎

教職大学院への期待

「高度専門職としての教員」の育成

- 子供の教育に熱心な教員
- 社会の変化を理解した教員
- 開かれた学校運営に取り組む教員
- 専門分野を究めた教員
- 将来、学校教育のリーダーになる教員

社会の変化と求められる能力

かつては..

欧米諸国への キャッチアップ

- ✓ 既存の仕組みの
理解、模倣
- ✓ 知識の吸収・蓄積
- ✓ 既存のものの活用と改善

これからは..

イノベーション による成長

- ✓ 自ら考え、
課題を発見・抽出
- ✓ 知識の活用、組合せ
- ✓ 新しい価値の創出と
実行力

イノベーションの実現を担う人材の育成

これからの社会で求められる能力

新卒採用時、ビジネスの基本能力として重視する力

社会人基礎力

＜大学卒＞

＜大学院卒＞

順位	大学卒	大学院卒
1位	熱意・意欲 (70.3%)	熱意・意欲 (67.7%)
2位	行動力・実行力 (50.5%)	行動力・実行力 (46.4%)
3位	協調性 (40.1%)	協調性 (34.4%)
4位	論理的思考力 (30.2%)	論理的思考力 (33.3%)
5位	問題解決力 (21.7%)	専門知識 (26.6%)

前に踏み出す力

チームで働く力

考え抜く力

企業経営者の
問題意識とも共通

出典：経済同友会実施の調査報告書（2010年12月）より抜粋
調査対象846社／回答230社（社員数総計80万人）

企業が採用の際に重視する事項

	大学（回答：222社）			大学院（回答：208社）		
	1位	2位	3位	1位	2位	3位
面接の結果	202	6	3	182	9	3
筆記試験の成績	1	76	45	1	64	39
専攻分野	4	26	33	7	37	36
学校での成績	0	5	19	0	3	16
出身校	0	7	6	0	5	4

出典：経済同友会実施の調査報告書（2010年12月）より抜粋
調査対象846社／回答230社（社員数総計80万人）

これからの社会で求められる人材像

基礎学力

- 国際社会で通用する豊かな教養
- 基礎学力、語学

倫理観
社会規範性

- 高い倫理観、価値観
- 社会規範、公共心
- 他者への思いやり

社会人
基礎力

- 課題を発見し、考え、行動する力
- 熱意、意欲、コミュニケーション



国際競争力向上、イノベーション推進に寄与する人材を！

語学教育における専門性

何のために英語を学ぶのか
興味やおもしろさの目標を明確に



☆英語を学ぶ「必然性」の理解の促進

- ⇒生徒が英語に興味を抱く動機付け
- ⇒「なぜ英語が必要か」を生徒に繰り返し伝える

☆先生の育成

- ⇒英語教育にかける情熱、人間的魅力
- ⇒非英語圏の生徒に英語を教える「教授法」の習得

教職大学院導入の課題

- 修士とするのか 4年生「プラスアルファ」
- 教員養成における開放制
- 教員免許と准免許の関係
- 教員採用の基準
- 経済的支援策
- 教職大学院の定員拡大

⇒ 長期的視点での制度設計と、十分な移行期間の確保

パネリスト資料

日本 PTA 全国協議会
副会長 武田岳彦

日本 PTA 全国協議会 H22 年度 教育に関する保護者の意識調査より、抜粋。

[設問] あなたが教員に求めるものはなんですか。

[結果] 人間性 83.9% 指導力 70.0% 公平性 38.7% 包容力 36.0%以下、道徳観・・

[設問] あなたは教員免許更新制についてどう思いますか。

[結果] 必要だと思う 56.5%で最も高いポイント。

しかし、平成21年度の調査では、64.7%であり、8.2ポイント減少している。

[設問] 教員免許更新制の実施により、あなたは何を期待しますか。

[結果] 教員の知識・能力・指導力の維持と向上 38.8%

教員の適正を見極めて欲しい 14.1%

初心忘れるべからず 9.1%

教員の人間性の向上 9.1%

最新の技能・知識の習得 6.7%・・

[設問] 学力向上のために学校に求めたいことの有無

[結果] ある 66.3%

[設問] あると答えた方に問い。(是非実行して欲しいこと)

[結果] 習熟度別学習の促進 70.6%

朝の読書活動 44%

宿題をもっと多く 24.3%

テスト回数の増加 20.3%

*その他記述 少人数学級を増進。 学力だけではなく人間性を大切に。

基本的な学力をつけて欲しい等・・

教員の資質能力について、アンケートの結果分析より以下の記述を抜粋

保護者が教員に求める資質能力9つのうちから3つ選択する質問で、回答のもっとも多かったのが人間性で84%、次が指導力で70%であった。他の項目に対して、この2つが突出して高くなっている。教員としての教育指導の能力への期待も高いが、それ以上に、人間としての好ましい資質が強くと求められているというのは、興味深いところである。「人間性」に何をイメージするかは人によって違うだろうが、「公平性」(39%)、「包容力」(36%)がある程度高く、逆に、「道徳観」(21%)「社会性」(13%)がかなり低いところからすると、「人間性」の内容は、公平性・包容力を含め、保

護者に対する、思いやりの気持ち、コミュニケーション能力などの人間関係能力といったものと想像できる。「専門性」(8%)「積極性」(8%)が、特に低いのは、意外でもあるが、これらは、保護者が求める「指導力」の中心的なものとしては考えられていないということであろうか。今の保護者の教員に対する気持ちの一つの特色を現すところかも知れない。教員の免許状について、平成21年から10年ごとに更新することとされた。更新には30時間以上の講習の受講終了が必要とされる。この制度の必要性については、「必要」とするもの57%、「必要だと思わない」もの10%と、必要と思うものが圧倒的に多くなっている。ただし、「どちらともいえない」が33%いる。必要とするものにおいて、期待するところを自由記述方式で回答を求めたところ、「知識・能力・指導力の維持向上」にかかわるものが39%で最も多く、「教員の適正の見極め」に関わるものも14%と高くなっている。この教員免許更新制については、今や、廃止を含めての検討となっているところではあるが、こうした保護者の意向にも配慮して慎重に検討されてしかるべきと思われる。

国立大学法人 政策研究大学院大学教授
学長特認補佐 今野 雅裕

5 教育委員会等との連携報告

(司会) ただ今から、各教職大学院とそれぞれの教育委員会等との連携に関する報告会を開催します。本件については、本協会の教育委員会等連携検討委員会が担当しておりますので、その座長の篠原清昭岐阜大学教授に進行をお任せします。

「教職大学院と教育委員会の連携に関する調査結果」

篠原 清昭 (座長・岐阜大学教授)

(篠原) 今から報告する内容は、文字どおり教職大学院と教育委員会との連携の実態です。25校の教職大学院に対して、まずは連携等の内容についてアンケートを行いました。まず、アンケートの結果から、今の状況全体をご説明します。その後、個別の大学ごとの事情を含めて、それぞれの連携について3人のご報告をお願いしたいと思っています。その後、全体討議に入っていきたいと思っています。

1. アンケートの背景

教職大学院のマネジメントの中で、教育委員会との連携は極めて中心的な課題です。ただ、教育委員会との連携というのは、ある意味で交渉事の要素を持っていますので、いかに理想的なモデルをつくったとしても、それを25校すべてには汎用できないという限界があります。し



かしながら、連携の方法やコンテンツは共通に有効である場合もあるので、そのような思いを持ってこの委員会ではこの内容について協議をしました。

さて、大学と教育委員会は、固有の組織文化や風土に大きな違いがあります。そのため、この二つの協働は、どちらかというとな形式的な協力や一方的な支援にとどまっている段階が、日本ではずっと長く続いてきました。しかし、今はそうも言ってられません。教師

教育は、養成段階では教師養成塾に、研修は教育委員会から教職大学院を含む大学へと事業が委託されています。つまり、ある意味で教師教育制度そのものがメルトダウンし始めているのです。そういう状況の中では、教育委員会と大学が、協力・支援という一方的な方向ではなく、既得権の収奪や組織文化の摩擦を越えて、コラボレーション（協働）することが前提として求められています。

2. 教職大学院への派遣教員数

それでは、25校の教育委員会との連携の実態について簡単にご報告します（#2）（注：#数字はPPTの資料ページ番号を示す。以下同様）。教職大学院でまず重要なのは派遣教員数ですが、平成23年度は全体に占める現職教員の割合が5割を切りました。この中では連携を前提としているので、とりわけ派遣教員に絞ると、平成20年の設置から本年度（平成23年度）の中では、各都道府県教育委員会からの派遣教員は、全体の36～37%の領域にとどまっています。デマンドサイドから派遣教員として何人送っていただけるかが、教職大学院の今後を左右する非常に重要な点だと思います。

しかし、やはりどうしても教育委員会からの派遣数は横ばいです。その理由としては、地方財政における削減の問題等、派遣定数の縮小が大きくネックになっていると考えられます。充足率についても、定員全体840名前後に対して全体で95%（前年度90%）で、やはり入学定数を埋めるという第一義的な課題が大きくあろうかと思えます。いずれにしても、われわれとしては、教育委員会サイドへ研修定数の拡大と運用への期待を求めたいと考えています。

派遣教員の中身を学校種別ごとに見てみると、25校全体の傾向として、どうしても小学校教諭が中心になります（#3）。全体で言えば52.9%が小学校教員という実態です。今後、学校種別において中学校教諭、できれば高校教諭の方へ派遣の拡大が、最も強くお願いしたい点です。ただし、中学・高校教諭の受け入れを求める分、受け入れる教職大学院サイドにも、中学校教諭あるいは高校教諭に対するさらにグレードアップした内容上あるいはカリキュラム上の受け皿が用意されなければ、実質に応えられないという問題があります。

3. 教員派遣に関する教委との取り決め

次に、このような派遣にかかわって、連携そのものを形式上どの程度の取り決めによって運用しているかという問題です。教員派遣について、教育委員会との間でオフィシャル

な取り決めがあるかないか尋ねてみたところ、「ある」が17校、「ない」が7校、無回答が1校という結果が得られました（#4）。この取り決めそのものにこだわる理由は幾つかありますが、取り決めの形式で言うと、教育委員会と大学の文書のない申し合わせによるものが比較的多いという状況があります。定数運用における財政的な問題があり、なかなか固定的な定数が取り決めとして文書化できないという事情があるようですが、非常に不安定な状況であることは事実として否めないかと思えます。連携は基本的に組織間のものですが、教育委員会サイドには異動等があります。期待するキーパーソンの異動等があると、その申し合わせそのものが口約束であれば、やはり不安定な状況にならざるを得ないと思えます。

さらに、その取り決めについて派遣する教員数が定数化されているかどうか、さらに突っ込んで内容を確認すると、定数化されているところは10校に過ぎません（#5）。その派遣定数は、6名が1校、そのほかは8名、9名、10名、13名、14名、一番多いところで15名となっています。やはり教育委員会等からの派遣が教職大学院サイドにとってみれば、定数の有無が次年度の教育指導等の計画性に大きく影響を与えていくという点で、非常に重要な部分ではないかと思っています。ただし、定数はいつ崩れるか分かりません。この不安定さも、教職大学院の頭の痛いところかと思えます。

さて、この取り決めに基づく派遣教員は、どのような形態になっているのでしょうか（#6）。例えば1年派遣のみか、14条適用の2年派遣か、さらに丸ごとの2年派遣なのか。これは極めて重要な問題として、指導上、影響を与えたいと思います。1年派遣の教員を受け入れる10校で、やはりかなり多いです。次に多いのが14条適用の2年派遣です。理想型である丸2年の2年派遣は8校にとどまるという現状があります。

1年派遣については、過密なスケジュールで、1年で45単位以上の履修が可能かどうかという問題があります。学生は相当に多忙感を持っているようで、関係の教職大学院の先生方には、1年の成果の完成度に難があると伺っております。一方、14条適用による2年派遣については、「14条適用」という法運用に疑問を持っています。とりわけ2年目の派遣教員が大学に通学できる日が何日あるかという現実的問題があります。さらに2年目に現場での業務に復帰する際、例えば定数運用加配による人事措置が、週1日来るための措置として条件整備されているかどうか、あるいは校務分掌上、学級担任を負担として外していただいているかどうかといった問題等を含めると、ディテールのところでなかなか多くの問題があろうかと思っています。

4. 派遣教員学生に対する教育委員会の優遇措置

次に、制度設計当初の段階から問題になっていた、派遣教員学生に対する教育委員会の優遇措置についてです。修了後の人事措置は、行っているところが3大学、行っていないところが21大学です（#7）。ここでは派遣教員が、管理職登用制度に関して一定のアドバンテージが与えられているかどうかの問題になっています。仮にそれが制度化されていないとしても、人事運用上において、一定程度、指導主事登用あるいは管理職登用につながった形の運用がなされているかどうかについては、教育委員会の人事の内部的措置によるものなので、教職大学院側からはストレートには要求できないという限界もあります。

さらに、派遣教員に対する就学上のさまざまな措置についてです（#8）。大学院就学休業制度であれば授業料免除ができますが、派遣教員の学生の場合はそれが法制度上できません。ただし、それに代わる処置を行うことは十分可能です。例えば、附属学校教員に対しては一部免除措置が法的にできます。この場合、特に経済的支援について言えば、一部の教職大学院については独自の奨学金制度、支援金の貸与制度、あるいは大学の職員の宿舍への入居の条件整備、交通費援助、場合によっては研究助成等、大学側がそれなりに努力をすれば、経済的な支援ができる可能性はあります。

次は、ストレートマスターに対する優遇措置です（#9）。やはり派遣教員学生と同様に、名簿登載期間の延長、それから修了予定者への採用選考試験の一部免除、採用後の初任者研修の一部免除等におけるアドバンテージにかかわるものです。とりわけ名簿登載期間の延長、あるいは選考試験の一部免除等については、教育委員会等のご努力によって、数が拡大しているという状況にあります。ただし、採用後の初任者研修については、まだまだこれから検討する措置がいろいろあるかという状況にあります。

5. 実務家教員人事に関する教委との連携

次に、実務家教員の人事にかかわる連携の問題です（#10）。現在、教職大学院に在籍する実務家教員の人事措置について、教職大学院と教育委員会との連携は内容上、特任教員の推薦、専任教員の推薦、交流人事という制度化も含め、任期付きの形で専任教員の推薦、それから非常勤講師の推薦にとどまるケースがあろうかと思います。しかし状況としては、かなり積極的に、例えば交流人事としての任期付専任教員など、人事交流的な連携は相当に拡大してきているのではないかと思います。

ここで、少し教職大学院の内情を離れて、地元の大学と教育委員会との全体的な連携についてお話しします。大学と地元の教育委員会との全体事業の連携を見ると、やはり一番多いのは大学の学部、大学院を含めた授業への講師依頼で、次に行政研修の講師出向が多くなっています。しかし、今後さらに連携を深めるためには、やはり行政研修の共同開発や共同研修、あるいは管理職研修あるいは管理職養成研修が必要です。これは校長・教頭の養成研修ではなく、とりわけ新任教頭になる前の段階で実質的なスクールリーダーを養成するために共同的に開発している教師の養成研修です。これらが、今後われわれが新たに取り組んでいかななくてはならない新しい連携事業ではないかと思っています。

以上、アンケートを通じて簡単に、連携の実態をご報告させていただきました。

事例報告

(篠原) ここではまだ全体の状況しかお話ししていません。各大学の個別的な事情の下で、ここが課題である、あるいはここを特に詰めているといった内実のお話について、3人の方にご報告いただきたいと思います。報告者は、静岡大学の山崎先生、玉川大学の坂野先生、兵庫教育大学の犬野先生です。この委員会はこの方々が委員であり、そのほかにサプライサイドとして、群馬大学の入澤先生、北海道教育大学の玉井先生、鳴門教育大学の岩永先生が参加されています。また、連携ですからデマンドサイドからも、文科省の須原さん、岐阜県教育委員会の早川さんに毎回参加いただき、それから教育改革調整官の日向さんにも委員会の会議に2~3回来ていただいて、協議を実質化しています。

それでは、静岡大学の山崎先生から報告をお願いします。

○教育委員会との連携報告—静岡大学の事例—

山崎 保寿 (静岡大学教授)

(山崎) 静岡大学教職大学院の教育委員会等との連携の状況について、ご報告させていただきます。最初に、先ほど篠原先生が報告されたアンケートについて、静岡大学における状況を簡単にご報告します。その後、静岡大学と静岡県教育委員会等との連携の状況についてお話をします。最後に教職大学院として、そうした連携を踏まえた院生への指導をどのようにやっているかについてご報告します。

1. 静岡大学のアンケート結果

では、アンケートの静岡大学の数値的な状況についてです。現在 15 名の現職の院生が派遣されています。内訳は小学校が 5 名、中学校が 8 名、高校が 1 名、特別支援が 1 名、合計 15 名です。全体に比べると、中学校が若干多いですが、基本的に教育委員会でバランスを取って派遣されています。また、派遣元の教育委員会は、静岡県および政令市である浜松市と静岡市の教育委員会です。期間はフルタイムで 2 年間です。

次に、ストレートマスターの状況です。定員は 20 名ですが、若干定員以上採っているのが各学年 6~7 名のストレートマスターがいます。彼らの名簿登載の期間延長等は、静岡県では 2 年間の延長が認められており、一方で浜松市と静岡市については現在検討中で、特にそうした措置がありません。新規採用等、採用された場合の初任者研修の免除等については、まだ行われていません。また、実務家教員については教育委員会との取り決めがあり、それについて特任教員や専任教員、交流人事等の交流形態が必要に応じて、こちら側の人事措置との関係で動くことがあります。

2. 教育委員会等との連携

さて、そうした派遣をより円滑に実施し、また教職大学院の実習というカリキュラムを進めるため、静岡県では三つの委員会が動いています。そのうち二つは静岡大学に関するもので、もう一つは、常葉学園大学の教職大学院も含めた組織です。

この三つの委員会のうち、第一の組織として設置されているのが教職大学院運営委員会で、静岡県の教育委員会の代表者や政令市の教育委員会代表者、校長会の代表者等々で組織されています。教職大学院の運営全般について話し合い、できるだけ円滑な運営ができるようはかっています。

もう一つ、連携協力校との連絡協議会が行われています。回数は年 2 回です。各政令市に加えて富士市は、教職大学院の特に教育方法開発の領域が入り込んでいろいろと研修活動をしているので、それらの教育委員会の代表者と連携協力校の代表者、附属学校関係等々から組織されています。これも先ほどの委員会と同じく年 2 回です。特にカリキュラム上の実習を円滑に実施するために、いろいろな問題を話し合ったり、今後の連携に関するさまざまな要望等を交換したりしています。

もう一つは静岡県教育委員会が主催しているもので、常葉学園大学の教職大学院も含め

た委員会で、教職大学院検討委員会と称しています。教育委員会、政令市、常葉学園大学、静岡大学の関係者から組織されており、県内全体を見渡しての教職大学院に関するさまざまな調整や、より円滑な運営について話し合っています。これも年2回開催しています。

以上が、組織的に連携を図っている状況についての報告です。今後はこれらの連携の下に、教職大学院のさまざまな運営やカリキュラムを改善していく予定です。

3. 連携に基づく院生指導

具体的な取組についてお話しいたします。一つは、静岡大学のカリキュラムをより効果的に実施するために、院生には入学後に、入学前の課題意識から大学院での学習・研究の深化までを系統立て、現職復帰後の実践につなげる成長デザインシートをつくらせています。また、今後の展望の一つとして、教育センター等との研修を相互に交換するという形も考えられると思います。実際、院生は大学院の授業が許せば、教育センターの研修にも参加することがあります。将来的には、教育センターの指導主事等が、教職大学院の授業を受けて研修を深める可能性もあると思います。その点はまだ今後の課題です。もう一つは、教職大学院の教員や院生が教育センターの研修プログラムに共同開発という形で携わることも、今後、可能性として考えられると思います。

さて、先ほど述べましたように、院生は成長デザインシートを作成しています。静岡大学教職大学院では、このシートによる方式をパドック PADDOC (Power-up And Development Design: Operation & Charter) と称しています。左側には大学院へ入学するまでの本人の取組について記載し、右側には、修了後に学校現場等へ戻った後で、教職大学院で修めた成果をどのようにつなげ、還元していくかについて記載します。1枚のシートで2年間の教職大学院での学びやその変化が一覧できるようになっています。

それぞれの院生が2年間の間に、学習の目的や内容についてのさまざまな発展を図に表してみました。それぞれの時期において、この図がより綿密につくられていき、また、必要に応じて内部で発表して、教員の指導を受けるなどしながら、さらに改善していくような手段をとっています。こういったものが、内部で実施している連携を活かした取組です。

以上、簡単ですが報告させていただきました。

(篠原) どうもありがとうございました。続いて玉川大学の坂野先生、お願いします。

○東京都教育委員会と玉川大学との連携について

坂野 慎二 （玉川大学教授）

（坂野） 東京都教育委員会と大学院との連携についてお話をさせていただきます。初めに、玉川大学の教職大学院の概要からご説明いたします。先ほど座長からは、中高にも拡大をというお話がありましたが、玉川大学は小学校に特化しています。定員は20名で、現職教員と学部新卒者（ストレートマスター）と、免許を持っている人が入学対象になります。現職何名、あるいはストレートマスター何名という形では決めていません。

1. 東京都教育委員会と教職大学院の枠組み

まず、東京都教育委員会との枠組みですが、多くの教職大学院は1教育委員会と1国立大学という形が多いかと思いますが、東京都の場合には東京都教育委員会と五つの教職大学院が連携するという形になっています。そのうち1大学については、ストレートマスターについてのみとなります。5大学と教育委員会との連携になりますが、会合としては連携協議会を年に2～3回程度、およびその幹事会を年に数回開催しています。先ほどのアンケートで、協定書を結んでいるところが6大学ということでしたが、東京都は協定書を交わしている教育委員会ですので、そのうち5大学については東京都との連携を協定書に基づいて行っているということになります。

2. 現職教員学生の派遣

実際の具体的内容ですが、東京都の場合には現職教員と言っても2種類の方がいらっしゃいます。一つは管理職選考（A選考）に合格した者、もう一つが自分で希望した形でいらっしゃるそれ以外の方です。人数の割り振りは、現職教員学生は四つの大学院と連携しているので、均等に割り振って学生を派遣しています。割り振りは大学ではなく、東京都の方で行っています。

それから、現職教員の場合は1年、2年、あるいは14条適用と3パターンありますが、東京都の場合には1年間の派遣を協定で決めています。修了後の優遇措置等については、管理職選考に合格してきた方々の多くに指導主事の形で勤務していただいています。一部そのまま学校に戻られる方がおられますが、多くは選考に受かっているので指導主事になります。選考合格者でない方々については、もといた勤務校に戻られる場合が一般的です。

授業料については、管理職選考に合格された方の分は東京都が負担しています。それ以外の方については原則的に個人負担で、人によっては東京都で補助を行うという形になっています。

3. ストレートマスターについて

ストレートマスターの関係では、大学院に入る前、すなわち学部卒業時、あるいはストレートマスターの1年のときに教員採用選考に合格した場合、名簿登載期間があるので大学院の修了までお待ちいただけることが、一つの特色です。また、玉川の場合はストレートマスターに対して、10週間の連続した実習を行っています。1年次の秋学期についてはすべて実習です。その実習を実施するための連携協力校について、東京都から提供いただいています。また、教職大学院修了予定者については、教員採用選考のときに特別選考の枠があります。

4. 実務家教員

最後に、実務家教員にかかわる取組についてお話しします。玉川大学では東京都に対して、何年間の規定を設けて派遣をお願いするといったことは、特に実施していません。私どもでは、実務家の先生方は原則として教育行政職と管理職を経験した方に来ていただいています。来ていただく方の年代を考えると、協定を結んで年数を決めるよりは、そのまま完全移籍の形で来ていただいた方がいいだろうと考え、そのような運用をさせていただいています。ただし東京都からは、必要があれば講師派遣は可能だというプロポーズはいただいています。しかし、必要だという形で処理をしたことは今までありません。

現状における課題ですが、これまでのところ特段大きな支障を私どもでは感じていません。ただ、東京都の場合は1年の期間になるので、とりわけ管理職に合格している人たちについては、大学院に派遣している期間中も東京都の研修が一部入ります。そのことによって、授業とのバッティングが起こることもあります。また、東京都で夏休み等に、実務研修という形で教育センター等を中心



に1週間程度の実務実習をやっておられます。時々、それが夏の集中授業とぶつからないよう調整が必要な場合がありますが、連携の一つとしてこのような形も有効だろうと思います。このように、玉川は今のところ東京都と連携していますが、特にこれが大きな支障になっているということはあまり感じていません。

(篠原) どうもありがとうございました。前提として確認しますが、玉川の場合には東京都内の都教育委員会の派遣については、基本的にそれ以外の大学とも共通の形式ということになります。

それでは、最後に兵庫教育大学の野先生をお願いします。

○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）の事例

大野 裕己 （兵庫教育大学准教授）

(大野) 最後の報告をさせていただきます。ほかの先生方と同様に、最初のアンケート結果に基づいて、兵庫教育大学がどのような状況であるかという観点から報告を申し上げたいと思います。全体は事実に基づいていますが、特徴や課題について、一部私自身の私見が入っているところもありますので、お含み置きください。

1. 兵庫教育大学教職大学院の概観

まず、兵庫教育大学教職大学院の特徴的なところから申し上げます。概観としては、大きく4点のポイントがあろうかと思います。1点目として、学生定員が100名で、専任教員が42名の非常に大きなコースになっていることが挙げられます。4コース制で運営をしていますが、大きなコースなので、教職大学院としての連携の動きもあるし、各コースでの連携もあるという格好です。そのため、分厚い連携活動ができるというポテンシャルがそもそもあります。

2点目に、新構想の教育大学なので、各地の教育委員会より派遣教員を受け入れており、本年度の新入学生でいうと12府県の29名を教職大学院に受け入れています。いろいろな府県から現職派遣をいただいているので、その意味で連携開発の可能性がさまざまあり得ると考えています。

3点目の特徴は、教職大学院の四つのコースで専任教員を配置している構成とは別に、

10名のセンター長はじめスタッフからなる教職大学院研究・連携推進センターを設置しています。ここでは、連携協力校のマッチングや共同研究の後方支援を行っています。

最後に、共通基礎科目の大半で現職教員とストレートマスターが別に授業を行うという形をとっており、大人数の教職大学院である点を利用して、多様なニーズに対応しています。実習は、現職教員の場合は原則現任校に行き、ストレートマスターの場合には、研究連携推進センターのマッチングにより連携協力校に行くという形をとっています。

ほかにご紹介できることもありますが、この四つの特徴が、兵庫教育大学の連携の可能性や課題につながっていきます。兵教大の一つの課題を示すデータかと思いますが、現職の派遣状況は定員の3割程度です。教職大学院としてはさまざまな努力もあって、横ばいという形で派遣をいただいています。大学全体では減少傾向であり、大学としての派遣教員の確保が大きな課題になってきています。

教職大学院研究・連携推進センターは、コースとは独立して設けられています。特にストレートマスターに向けての連携協力校のマッチングや、共同研究の部門が専任教員等々の教育委員会とのさまざまな研究開発を支えているという側面があります。

2. 教育委員会との連携

アンケートの結果と関連してのところに戻ります。先ほど申し上げたように、新構想の教育大学なので、さまざまな府県から現職派遣をいただいています。今日の課題としては兵庫県教育委員会との連携の場合に焦点を当てて、どういう連携の内実であるかを報告させていただきます。

まず、教員の派遣関係についての事柄です。教員派遣について、特別の協定は持っていません。ただし、兵庫県側で毎年50名の本学大学院の派遣予算枠を設定しています。これは県議会、あるいは教育委員会での公式な発言の中でも、50名という派遣数が確立しています。基本的には50名の枠の中で、希望をとって来ていただく形になっていますが、一部、学校経営コースに管理職教頭試験の選考の合格者を派遣するなどの場合があります。

派遣方式は、限定なしの2年の派遣という形でいただいております。大学としての教育活動を充実させる非常に大きな支えになっています。派遣教員の修了後の処遇について特別の措置はありませんが、例年、教頭や指導主事に任用される方が多くあります。これは、先ほど申し上げた管理職選考の合格者の中から派遣していることも関係しています。また、派遣教員への経済的支援は、本学側が提供するものとしては、兵庫県の派遣教員に対して

授業料免除はありませんが、大学・民間による研究経費の助成制度があります。

次に、ストレートマスターに関連することを申し上げます。兵庫県とのこれまでの連携の中で、教員採用選考においては採用猶予制度をいただいています。これは、修士課程で専修免許状を取る方において共通のもので、その中に教職大学院も入っています。最大2年の猶予があります。そのほか、修了予定者への選考免除や初任者研修への免除措置は今のところありません。

次に、実務家教員関係のことをご報告します。実務家教員への人事について、特別の連携は今のところとっていません。大学側でも、実務経験を有する者の教員選考基準を設けており、さらに実務家教員の特性を加味したポイント制を敷いており、その中で公募制を行うことが基本です。ただ、さまざまな内部努力を含めて、専任教員や特任、客員教員に兵庫県の現職経験を持つ方を多数受け入れています。

次に、教育委員会とのその他の連携にかかわってのものです。これは兵庫教育大学の一つの特徴になるかと思う点です。その他の連携に関する特徴については、取り得る連携の取組については、かなりのバリエーションで行っています。講師の行き交いは当然のこと、運営面の協議も県の参加の下に行っています。さらに申し上げれば、先ほどのお二方の先生からもご報告いただいたことですが、研修開発や研究等についての共同というタイプの連携も行っています。例えば県教委の新任教頭や新任指導主事などの特別研修について、大学と県教委関係者で企画の段階から連携して取組を行っており、共同的に研修を行うことができています。

また、県の研修プログラムなどの共同開発も進んでおり、今後の開発の発展が期待される所です。また、本学の現職教育プログラムの開発にかかわって、県教委のほか、県下の市教委関係者の方にも加わっていただいています。大学側のプログラムの開発に対する協議体制も整っています。もともと兵庫教育大学が専門職大学院の設置を構想するときにも、このような体制を敷いて議論をしてきました。

このような連携に関する分厚いバリエーションが、大きな大学院の中で一定程度取り組んでいるということ、そしてその中で教育委員会からも全体として50名2年間の派遣をいただいているので、大学の教育活動を充実するための連携も組んでいると思います。玉川大学と同様に、基本的に支障はないという認識を持っています。このような連携体制を築くことができたのは、長期的に連携関係が組めていることや、連携推進センターを設けていることが非常に大きく関係しています。

3. まとめ

最後にまとめをさせていただきたいと思います。報告は非常に簡潔にさせていただきましたが、兵庫教育大学の特徴を述べるとすれば、規則に定める専任教員数よりもはるかに多い教員を教職大学院に置いており、その意味で教育委員会に対しても分厚い連携を取る可能性を持っている点です。事実、県教委や県下の教育委員会との間でさまざまな活動を行っています。そして、県からも派遣の人数、派遣の形式について応答をいただいております。一つの連携の進展モデルと言えるかと思います。

その中で、課題として挙げられることが幾つかあるかと思います。まず、先ほど申し上げたとおり、現職派遣院生が定員の3割程度しかないため、学生の確保が大きな課題で、執行部が中心になってかなり努力をいただいているところです。これは非常に大きな課題です。

そのほか、可能性含みの課題について申し上げますと3点ほど挙げられるかと思います。非常に大きな専攻であるということは、それだけ多くの実習生がいます。その実習生を指導する現場側のメンターの方々も円滑に指導していただけるための支援などの取組が一つの課題になるかと思います。逆に言えば、大規模な大学院ですから、二度目や三度目を受け入れてくださった連携教育校の側には、かなり創造的な、例えば院生を活かした共同研究等の取組を行ってくださるところがあります。そのように考えると、メンターの支援といったことは一つの課題であるかと思います。

二つ目は、研修関係で共同研究を組んでいます。このようなものをさらに発展させていくことが一つの課題かと思います。さまざまな教育委員会から派遣をいただいておりますが、中には非常に明確な人材育成の目的を持って、私たちに送ってくださっている教育委員会もあります。兵庫県とも円滑な連携を組んでいるので、兵庫県とさらに共同研究をして現職研修を発展させていくことも望めますし、それ以外の明確な目的を持っている教育委員会との関係においても、共同の取組をしていくことも課題であるかと思います。

三つ目は、後継者の課題が出てこようかと思います。大規模な教職大学院なので、実務家も研究者も、それぞれ開設時（第一世代）の教員が退職したり異動したりしたときに、どのようにその次の後継者を育てていくかという課題です。これについては基本的に公募制で取り入れるというのが私たちの今の取組です。しかし、場合によっては県教委との連携という考え方で、また私たちは博士課程も持っているため、それも活かしながら、どの

ように育てていくかというところが課題になるかと思います。

以上、簡単ですが、話を終わらせていただきます。ご清聴ありがとうございました。

(篠原) どうもありがとうございました。まず、アンケートに基づく25校の全体傾向をご報告しました。その後、各大学の事情を含めた事例的なものの説明、報告をいただきました。

お待たせしました。これはシンポでもGPでもFDでも、まして認証評価でもありません。ここから本音トークで少し議論をしましょう。その前に、勝手なことを言うな、教育委員会にも事情があると思われるでしょうから、デマンドサイドの教育委員会の方に、まず指定討論をいただきたいと思います。岐阜県教育委員会の早川三根夫さん、お願いします。

指定討論

早川 三根夫 (岐阜県教育委員会 義務教育総括監)

(早川) 朝からお話を伺ってきて、なるほどと思うことや、これは県教委として説明したいと思うことなど、いろいろありました。特に現職教員の派遣に関して、それぞれの大学の先生方は、恐らく立ち上げ時から県教育委員会と交渉されていたと思いますが、県の教育委員会というのははっきりしないところだと思われたのではないのでしょうか。なかなか決定権がない、やる気があるのかないのか分からない、いつも検討中でなかなか話が進まないのではないかと感じられたかと思います。一方、われわれが大学の先生とお付き合いをすると、それぞれの方が思い思いのことをお話しになって、誰のどの意見を信じていいのか分からない、というような印象を持ちます。

はっきりしない県教委とそれぞれの思いを語られる大学との間で、交渉がなかなか進まないということがあったのだと思いますが、2~3回やるうちに、どなたがキーパーソンかお互いに分かるようになってきました。そうした中で、本気度もだんだん感じるようになりました。結局、中身についての話もさることながら、何がブレークスルーするかというと、県から何人派遣してくれるのかということだったと思います。私どもの方もその話になって、「7人ですよ。しかし、14条適用ですれば、その倍になりますね」「それなら派遣できるではないか。では、やりましょう」という話になってきたわけです。そうした経緯は、恐らくどこの教育委員会との交渉も同じだったと思います。

県教委側から、今日の午前の会議や今のお話の中で、5 点に渡って説明や質問の中であったことについてお話ししたいと思います。まず、1 点目の数が増えないということですが、これは現職教員に関しては、恐らくどこの都道府県も出す数はこれ以上増やすことができないと思います。なぜなら、設立時は行革大綱の真っ最中で、岐阜県の場合は教員の本務者を 4.3% (730 人) 減らせと言われ、その中で教職大学院に派遣するという話が出てきました。どのようになったかという、教員配置には基礎定数プラス加配というものがありますが、その加配の中にある研修等定数の数も減らせということです。つまり、学校現場の教員数を減らすわけにいかなければ、研修へ行く人間の数を減らせということになるのです。そうした中で、地元の大学が教職大学院を立ち上げることになりました。これは誠に申し訳ありませんが、その数をどこから生み出したかという、新構想大学院の数を振り分けたということになります。

しかも、そのときにはちょうど主幹教諭を配置するという話が出てきたので、県としては教員数を減らしながら、主幹教諭を純増させなければいけなくなりました。そこでどこかをスクラップしろという中で、研修等定数が狙われて、そうした中での数としてこれが出てきました。恐らくどこの都道府県もそのようなことを行った上での数なので、今後も財政状況が変わらない限り数を増やすということは難しいと思います。

そうした中での現状の数なので、先生方はどう思われるか分かりませんが、現在の教職大学院数の状況について、ミドルリーダーの養成という点においては、私どもとしてはやや違和感を覚えており、むしろそうした人材を派遣して、教職大学院のトップリーダーを養成してもらった方が、派遣教員もはっきりすると思います。そのため、トップリーダーの養成だと岐阜県は思っています。

2 点目に、OJT のことです。学校には確かにそういう雰囲気があるのは事実ですし、今まで大学院に行く人たちに対して「あの人は現場を逃げた」という学校の無言の圧力がなかったわけではないでしょう。その中で、トップリーダーの養成ですから、「あなたは期待されているから行きなさい」と大学に行っていただきます。そうすると、ほとんどの人は渋々行きます。しかし、私どもの追跡調査の結果、戻ってきた人は大変勉強になったと言っています。しかも、校長も良い評価をしていますし、2 年目 (M2) のときよりも、現場に戻ってきたときの方がさらにその成果は上がっているという追跡調査結果が出ています。これはやはり私どもや教育界や学校現場多くの人から、あの人たちは現場から逃げているという無言の圧力を受けるという事実があるにせよ、大変効果のある、意味のあることだと

いうことは、大学院の2年間で証明しているとみんなが評価しています。

ただ、それを周りの先生はほとんど知りません。先ほどPTA連合会の副会長の武田さんがお話しになったように、PTAが知らないのは当たり前で、周りの同じ学校の先生も、なぜ行っているのかについてよく説明していません。しかも、教職大学院で勉強している間に次の新しい校長が来たら、その校長からも「おまえは何をしているのだ」などという目で見られる場合があります。ですから、教職大学院は教育界の中でも十分に認知されていないと言わざるを得ません。それは県の教育委員会の責任でもあると思っています。

成果を広げるといって分かったことは、これもデータが出ていますが、送り出すときに、個人の研究ではなく、市町村教育委員会や県教委の課題について研究するよう指定して送り出した場合、戻ってきたときにその汎用性が高いということです。私どもは岐阜大学について、県教委のシンクタンクとしての活用を考えています。課題を与えて、その問題を解決して戻ってきてください、そのことを実際に実行してくださいというポジションに付けようと考えています。

3点目に、実務家教員についてです。良い人がなかなか採れないのではないかと、県の方は出せないのではないかとのお話がありましたが、私どもは最高の人材を出そうと思っていますし、それがキャリアパスになるのだと思います。ただ、大学側として一言忠告させていただくと、実務家教員と競合する仕事は市町村教育長です。ですから、市町村教育長になったらどうかと言われると、そちらへぱっと行ってしまいますので、目を付けた人には、ぜひ早めにつばを付けておかれるといいと思います（笑）。

4点目に、東京都の大原教育長が教師塾のお話をなさいました。やはり大都市は教師塾をたくさんやっています。恐らく大学にばらつきがあるため、その中で共通したものをつくっていく必要があるのだと思います。私ども岐阜県には、岐阜大学と地元の聖徳学園大学があり、そこから出た教員が7~8割を占めるところについては、教師塾をするつもりはありません。むしろ養成課程において、県の教育委員会の考えが出せるようにしたいと考えていますが、その辺りについて大学の先生方はどのような感触を持たれているかというのは少し興味があります。

5点目は、ぜひ登壇されている先生方にお伺いしたいのですが、私どもの今後の悩みは、優秀な教員を今後も供給し続けることができるかということです。初期の理念は理念としてあるにせよ、自分で授業料も払われるわけですし、それができるかということが一番の心配ですし、一番努力しなければいけないことだと思っています。数を増やすことは無理

なので、質を高めることで補うため、現在とにかくOBには伝道者として教職大学院で学んだ良さを語りなさいと言っています。さらに、県もその後の人事配置で活躍できる場をインセンティブとしてきちんと与えて、キャリアパスになるようにということを人事上、はっきり見える形でやろうと思っています。



しかし、教職大学院の制度ができてから4年がたったわけですが、初期の時点から、こういう点でレベルアップしてきたのだ、トップリーダーとは言わなくてもこういう点で見える形にしてきたのだとアピールすることがあれば、お話ししていただければ、それをまたいろいろな場面で広めることができるかと思います。大変失礼なことばかり言いましたが、以上です。ありがとうございました。

(篠原) どうもありがとうございました。指定討論として、報告者に対する質問というよりも、デマンドサイドの教育委員会からただ派遣の数を増やせ、あるいはいろいろ支援をしろと勝手なことを言うな、その前に教職大学院サイドで一定程度の実質の成果をどう示すのだというような、厳しいご意見だったと思います。

岐阜大と岐阜県教育委員会の連携は、それほど悪くはありません。別途のことを言いますが、5年前に岐阜大の教職大学院を立ち上げるとき、私は研究科長ではなく教授の一人で、早川氏は教職員課の教育主幹でした。ただ、手前みそですが、実質は二人で岐阜大の教職大学院をここまで引っ張ってきたと自負しています。その意味で、連携というのは実質的には人間によるのだと思いました。今まで話したこととは全く矛盾することを言っていますが、お許してください。

討論

(篠原) それでは、いちいち報告者から返答をする必要があるかどうか分かりませんが、一応何か返答をしたいですか。では、全体をフロアに返しますので、ここから少し熱い議論をしたいと思います。どんな点でも結構です。できれば質問ではなくて、一定程度のオピニオンをどんどん出していただければと思います。

(加治佐) 調査されて、事例も出てきて、現在は一応教職大学院制度ができたわけですね。しかし、国の制度としては、教育委員会との連携について明文規定はありません。すなわち、教職大学院への現職教員の派遣や現職教員への支援なども、決められているわけでも何でもありません。あるいは、出口においても何もあるわけではないですね。これは現職教員もストレートもそうです。一言で言うと、すべて地方任せになっている、あるいはそれぞれの地域とそれぞれの教職大学院での努力に任されているわけです。

ですから、現在、新しい免許制度が論議されていますが、そういうときにはまた同じように、連携が地方レベルの問題になってしまいます。大野さんからの報告にあったように、自治体の範囲は少し広域になりますが、それぞれの地方自治体とその自治体に立地する教育委員会などに任せられたままでよしとするのか、それとも、この委員会は国への全体的な連携の在り方についての制度設計に何か提言するのでしょうか。

今日の結論のようになるかもしれませんが、調査されて国レベルではどういうことをすべきだということがもしあるならば、ぜひ話し合うべきではないでしょうか。このことをはっきりさせなければ、なかなか元気が出ないと思います。今の中教審の論議にも少し影響を与える意味で、ぜひお聞かせください。

(篠原) ありがとうございます。最後に答えることを先に答えろと言っているようなところが、ルール違反の質問ではないかと思いますが、会長から座長への命令的質問だと受け取って、座長として個人的見解を含めてお答えさせていただきます。

制度設計のミスで制度運営者である教職大学院が引き受け、最終的に学習者自身にマイナスが至るといふ、まさに三すくみの状況があるのではないかと考えています。一方で特別部会の議論は、ミスター文科省がいなくなった分、はしごを取られた議論になっています。状況として政策がどのように展開するかについては、ストレートに申し上げて期待はできません。ということは、われわれ教職大学院サイドは自分たちの城をどう守るかというところに固執せざるを得ません。ただ、教職大学院はワン・オブ・ゼムで、部分的に小さな集合と制度ですが、それを地方においても拡大する路線は歩んでいきたいと思っています。

例えば、やはり管理職養成やスクールリーダー養成は教職大学院における派遣教員のみ限定せず、都道府県教育委員会の管理職研修全体にどう自分たちがどうリンクするかが、今後は大学側にとって鍵になるかもしれません。場合によっては、今後の委員会の運営課題はそのようなテーマに発展的につなげていきたいと思っています。本当はこれを最後に答えようと思っていたのです(笑)。

どうぞほかの方、自由に。文科省の方はいませんか。

(今井) 文部科学省教員養成企画室長の今井です。今、座長より制度的欠陥があるということがありましたが、当初の制度にどのような欠陥があったのか、思っておられることがあれば教えていただきたいです。

(篠原) 今、ここでストレートに全体のことをお話するのは気が引けるので、部分的に述べさせていただきます。基本的に教職大学院という制度における最も大きな欠点・欠陥は、この制度自体が国立大学を含めた私立大学の教育学研究科全体を見通した、体系的な養成制度の中で構想されたものであるかどうか、大きな問題ではないかと思っています。

それから、教職大学院における基本的なカリキュラムや方法についても、さまざまな形で設置審に対する対応の中でわれわれは苦勞しましたが、その中で繰り返し言われたのが、岐阜大の教職大学院の特色は何なのか、それを打ち出せということです。ここで申し上げたいのは、高度専門職養成における教職大学院のカリキュラムと方法に関して、おしなべ

て言って、当時の私どもは特別な特色を出す状況になかったということです。場合によっては、金太郎飴的なカリキュラムと方法の踏襲の中で、どのように設置申請の認可をいただくかということに、短い時間の中で奔走せざるを得なかったのです。

(今井) ありがとうございます。そうしますと、私どもからもきちんとしたメッセージを本当はもっと出さなければいけないのだろうと思っていました。特に今の点について申しますと、教職大学院は大変難しい制度・仕組みなのだろうと思います。恐らく大学の皆さま方にも大変厳しい条件を課している部分があると思います。例えば、今日、私どもの局長もご説明させていただいたように、他の専門職大学院と比べても、特に学校での実習を10単位以上設ける、もしくは専門のいわゆる実務家教員の先生を4割集めるなど、いろいろと厳しい条件を設定しており、そして学生数に対して先生を何人用意するのかについて大変厳しい面があると思っています。確かに、そのような厳しい条件が課された制度ではありますが、なぜそんな制度をつくらなければいけなかったのかというところを、私どもも含めて、もう一度戻ってみなくてはならないと思います。

今日、お配りした資料にありますが、特に本日局長より、教職大学院はプロトタイプである旨ご説明させていただきました。資料の2ページに示した、力量ある教員養成のためのモデルを提示するというのも、この制度の大きな目的の一つであったのだと思います。現在、中央教育審議会の教員の資質能力向上特別部会やその下に置かれたワーキンググループで大変精力的に議論していただいています。新たな教職大学院の在り方を示していくのかどうかも含めて、絶対に議論が必要だと思っていますので、今いただいた指摘は私どもも胸にきちっと収めて、新たに考えていかなければいけないと思います。

少なくとも、現時点では、25の教職大学院は、本当にそれぞれの立場で頑張っていると思っています。特に、モデルの提示、プロトタイプとして、既存の修士課程がどうだったのか、もしくはそもそも学部の4年間に対して、教育委員会からの信頼が得られているのかなど、さまざまな議論があって、専門職大学院、そして教職大学院の設立の流れになっているのではないかと考えています。

その中で、過去の反省点や今後の改善点を含めて、条件が厳しくなっている部分はありますが、ここにお集まりの皆さま方には4年間の実践をやっていただいたと思っています。ただ、大学数が増えないことや、入学定員の問題も含めて、この辺りをどのように突破していくのかは課題だと思います。中身について良いものがあれば、それをどんどん広めて

いくという流れをとっていきたいと思います。例えば教育委員会と連携をしていくことによって、大学側の意識も変われば、教育委員会の側の意識も変わっていくということ、私どもは随分聞かせていただいています。そのような意味で、教職大学院が果たしているモデルは相当大きな意味があると思っています。

例えば、福井大学などほかの大学でも教育委員会と一体どのように連携をとっていくのか、現職教員の研修も含めて、ストレートマスターをどのように育成して現場に送り出していくのかということについて、さまざまな取組をしていただいているものをしっかりと広めていただく必要があると思っています。

(篠原) ありがとうございます。やり取りが個別になってしまっています。もう少しいろいろな方のご意見を願います。

(若井) 上越教育大学の若井です。岐阜大学ではどのように教職大学院がスタートしたかというお話で、大変なご苦勞をされているのだということが、よく分かりました。そういう面では、本当に貴重な裏話というか、真実だったのだと思います。

午前中からのつながりもあって、一言発言させていただきたいと思ったのは、教職大学院協会の最初の正式な会合では、トーンとして、個別の大学院ではなく教職大学院全体についての非常に素直、または素朴な危機感がかなり出ていたと思います。そういう面で貴重なスタートだったと思っています。まさしく今、教職大学院そのものの船出が少し厳しかったというよりも、寂しかったわけですが、その後に力を増してきているかという、必ずしもそうとは言えません。数が増えているかいないかではなく、やはり変わっていないのです。

今井さんからも先ほど大変ありがたいというか、みんなで力を合わせて頑張ってくださいというご発言をいただきました。確かに、私は前回の教職大学院協会の集まりのときにも申し上げたと思いますが、大学院の入学定員を充足できるかできないかということは、もちろん各大学の努力いかんにもかかわっている部分があります。当事者努力をしないで、定員を全部満たすように現職教員を派遣するなどできるはずがありません。精いっぱい努力しなければいけません。そのようなことを当然の前提とした上で一つお願いしたいのは、国でももう少し奨励策というか、励ましのメッセージを出していただきたいということです。大学院修学休業制度ができた直接的な本当の狙いはどこであったのでしょうか。うがった見方をすればそれは、給与を保証された形で2年間の保証が将来的にはなかなか見通しに

くくなってきたので、そういうことをにらんだ上で、「意欲のある方々は、決して損はしないから、頑張ってきてください」という意味で教育公務員特例法の改正によって大学院修学休業制度を導入したのだと、私自身はその含みがあったのではないかと思っていました。

今回の教職大学院の制度について言えば、2年間の給与保証の方々だけでなく、修学休業制度を個別的に利用して、申し出ている人たちが何人も出てきています。これは恐らく各大学院の現状を聞けば、実例が幾つか見つかると思います。そこでぜひお願いしたいことがあります。2年間の給与保証がしにくくなっている現状で、国の教育行政機関が大学院修学休業制度を使っていただくよう、自分の力を付けてくださいと言ってもすぐに御利益があるという話でなくてもいいから、積極的な自己研修も含めて、みんなで力を付けていかなければいけないというメッセージを送っていただければ、学校の先生方はまじめなので、身銭を切っても2年間頑張ってくださいという人たちが出てくると思います。

日本全国はそう狭くはないので、現職教員も相当の数があるわけです。100万とは言わないまでも、それに近い数の人たちが頑張っているのですから、給与保証されなくても大学院の修学休業制度を活用できるのならば行こうという人たちが出てくると思います。ぜひそういうことを考えてもらいたいと思っています。金は出さなくてもいいので、せめてメッセージを送ってもらいたいと思っています。それが現場教師の励みになります。

勉強しにきたのだということあまり公にできないような研修の現状では、あまりにも寂しすぎると思います。なぜ隠れるような形で勉強をしなければならないのか、もっと大手を振って「頑張ってきます」と言えるような研修制度にしたいのです。それをぜひここで篠原先生に方向付けができるのならば、そういう元気の出る話にさせていただきたいと思っています。

(篠原) ありがとうございます。就学休業制度のみならず、派遣についても基本的には授業料や入学金は自己負担の場合が多いので、財政的な支援と、修学休業については、授業料保証がなくても、それに対する一定のオーソライズというか、ぜひ行ってこいという言葉掛けのような指導のようなものがあるのもいいのかもしれませんが。今回は連携なので、派遣教員にしかターゲットを当てていませんが、ご指摘のとおり、修学休業によって大学院に来ている現職教員は、全体的には10%前後で、非常に重要な存在だと思います。ありがとうございます。

報告者から、今のことについて何か答えることがありますか。

(坂野) 今、若井先生からもありましたが、費用負担の問題は抜いて考えることはできないので、基本的なところとして、まず考えていただきたいと思います。例えば、玉川大学には今年、ストレートマスターで修了する者が8名おり、たまたまうまく全員が合格しました。ただし、そのためには授業の外でも、相当手間暇をかけた指導をしています。これを学部でやれと言われても、恐らくできません。つまり、実際の学生と教員の比率は、小学校・中学校の35人学級なども同じですが、手間暇をかける制度設計をすれば、それなりに精度が上がります。しかし、それを裏打ちする費用負担を誰がするのかということの設計図がなければ、ほとんど絵に描いた餅になってしまいます。教職大学院の場合、今、教員でいうと最低が11名というところが多いと思います。この定員を例えば100名、200名、300名にしろと言われても、恐らく無理です。ということは、今日の午前中からの議論にもありましたが、教職大学院が質保証をするのだったら、それなりの財政的な基盤がなければできないということを逆に明らかにしてしまいました。

つまり、例外的な事例として教職大学院は普及しません。なぜ普及しないかということ、簡単に言えばお金がないからです。既存の学部内、大学院内でも、そのような条件整備があれば成果は上がるはずですが、実際にはそれだけのお金をつぎ込めないというのが現場の現状です。ということは、違ったやり方を考えるのか、あるいは現在のシステムの中で、より効率的な運用を考えるのかというのが、むしろ妥当だと思います。

(篠原) ありがとうございます。時間がないので、あとお一人だけ。

(堀内) 兵庫教育大学の堀内と申します。ちょうど今、坂野さんが良い方向に持っていかけてくださったので、ぜひとも思いました。

午前中、お金の話をされて、どなたも反論されなかったので、極めて不満に思っていました。一言で言うと、教員養成にもっとお金をかけるべきという論調を、全体としては主張してもらいたいと思っています。ご記憶にあると思いますが、午前中の1000万円うんぬんの話がまたぞろ出たということに、大変奇異な思いを抱きました。あれは、間違いなく偽りです。教育委員会の方もいらっしゃると思いますが、教員の平均給与は45～46歳で800万円強、いわゆる雇用者負担を含めて1000万円ということだと思います。単純に考えていくと分かりますが、例えば教員を1年間、大学院に派遣するとして、46歳で1000万

円の人を講師として入れるわけがありません。月 40 時間の常勤講師で入れて、大体年間 300 万円弱です。

坂野さんが言われたように、基本的に教職大学院は大変お金がかかります。しかし、われわれは今、お金をかけていいことをやっているのです。これをどうして普遍化できないのかというところにデッドロックを持っているわけです。文科省の方にも来ていただいています。教員養成について専門職大学院の枠で今は論議をしています。もちろんこんな単純に比較する必要はないと思っていますが、医師に対して、これは私学と国立では随分違います。例えば医学部で 1 年間に大体一人数千万円かけています。それから少し違いますが、法曹界も法科大学院を見れば分かるとおおり、教職大学院の比ではありません。100 万人の教員と数千人の法曹界あるいは医師と一緒にするつもりはありませんが、われわれは専門職大学院の枠の中で教職大学院を立ち上げようとしてきていながら、それに対する費用計算をほとんどしてきませんでした。結果論として、坂野さんが言われたように、従来の開放制の中でかけてきたコストに対して、教職大学院という枠の中でかけているお金は一体どうなのかという論議は、これからすべきだろうと思います。

もう一つこれは委員会にお願いですが、今の問題と派遣の問題はつながっているので、25 大学をお調べになって、私も実を言うと、大野さんの発表で初めて兵庫教育大学の実態を勉強させていただきました。不勉強で恐縮です。私は前任校が京都教育大学でしたので、私も苦労しました。そのとき教育委員会は、お金がない、派遣枠がない、したがって派遣できないと言われましたが、今日のご発表を聞く限りでは、ものすごく差があります。兵庫県は 50 人とのことでしたが、これは 2 年派遣なので、来ている方は 100 人です。それに対して、ほかの府県は 5 人や 10 人しか来ていません。どうしてこの差が出るのでしょうか。県の大きさに比例するのは分かります。ですから、教員の数例えば 1 万人いるから 10 人ということならば、5000 人ならば 5 人というような数が出ているかどうか。違うことを前提に話をしています。

そうすると、あとは都道府県の努力という形でいいのでしょうか。そこまでわれわれが詰めて派遣枠と考える必要があるかどうかは置いておきますが、実態として各教職大学院で、各府県といろいろな形で交渉なりお願いをしています。しかし、そのときは一律に国から派遣枠が削られて、厳しい、出せないという形で逃げられています。ところが、ほかを見たら、もっと小さい県でもたくさん出している場合もあります。ぜひとも委員会で、なぜ派遣の数が教員の数に比例していないのか、それは単なる各教育委員会の姿勢や努力

のせいなのか、あるいは篠原さんが言ったように、教職大学院のネゴのうまさなのか、その辺は分かりませんが、費用対効果の問題があると思いますが、そのようなところも含めて、派遣ということに対して、これまでどのような取組がなされてきて、何が問題かということとは明らかにするべきではないでしょうか。

いろいろなことを言いましたが、一つはここにいらっしゃるすべての方に、特に文科省の方もいらっしゃるのので、教員養成に日本はもっと金をかけるべきです。あるいは、教員採用もそうです。こんなところてん式の教員採用をしていて、後でいろいろな問題が出てきているということも含めて、研修もしかりだと思います。もっと日本の国民社会の中で、教員養成、あるいは教師教育に対してお金をかける機運をぜひともつくっていただきたいと思います。

(篠原) ありがとうございます。すべての時間を消化してしまいました。最終的に、委員会への今後の検討課題をいただいたような気がします。最初に申しあげました、制度設計のミスが制度運営にさまざまな問題を投げ掛けている現状があります。しかし、最終的には学習する学生自身がどれだけの利益を得られたかという三すくみの状況があるというお話をしました。ただ、制度設計のミスだけを批判しても仕方ありません。財政的保証も含めて、われわれサイドからできる戦略は立てられるはずです。さらに、自分の教職大学院を守るという姿勢だけでなく、より広く各都道府県のこれからのリーダー養成のため、行政研修の共同開発など、さまざまな戦略の立て方が、これからの連携の在り方としてあろうかと思っています。

かなり一方的な発言をしてしまいました。特にそれぞれ報告をしていただいた3名の方に、最後に感謝を込めて拍手をいただければと思います。どうもありがとうございました。

(司会) 篠原先生をはじめ、教育委員会等連携検討委員会の委員の皆さま、熱い議論をありがとうございました。これをもちまして、本日のシンポジウムの全日程が終了しました。皆さま方の絶大なご協力に感謝申し上げます。ありがとうございました。

教職大学院と教育委員会の連携に関する調査結果

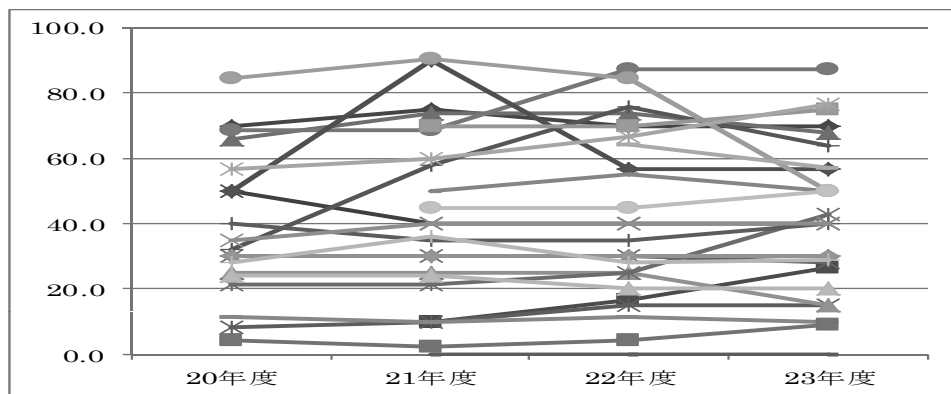
教育委員会等連携検討委員会

篠原清昭（岐阜大学）
玉井康之（北海道教育大学）
入澤 充（群馬大学）
坂野慎二（玉川大学）
山崎保寿（静岡大学）
大野裕己（兵庫教育大学）
岩永 定（鳴門教育大学）

須原愛記（文部科学省 アドバイザ）
早川三根夫（岐阜県教委 アドバイザ）

教職大学院への派遣教員数（定員に占める割合）

平成20年度	平成21年度	平成22年度	平成23年度
239人 (34.3)	313人 (38.4)	323人 (39.0)	314人 (37.8)



教職大学院の入学者のおよそ3分の1が派遣教員。
教委による派遣数は横ばい。
財政削減による派遣定数の縮小が今後進行。
入学総定員(840名)充足率は今年度95.5%(前年度90.4%)
教委サイド(市教委を含め)への研修定数の拡大と運用の期待

教職大学院への派遣教員数（学校種別）

幼稚園	小学校	中学校	高校	中等教育学校	特別支援学校	合計
1 (0.3)	166 (52.9)	80 (25.5)	39 (12.4)	0 (0.0)	13 (4.1)	314人 (100.0)

小学校教諭がおよそ半数。
高校教諭が少ない。
教員人事・研修体制の二元化
中学校及び高校教諭の受け入れ体制の整備

3

教員派遣に関する教委との取り決め I

教員派遣
に関する
教委との
取り決め
が未整備

	大学院数 (%)
ある	17(68%)
ない	7(28%)
無回答	1(4%)
合計	25(100%)

教委と大学の協定文書により定められている。	6
教委と大学の申し合わせ（文書なし）による。	10
特に取り決めはなく、教委の判断による。	1
合計	17

協定文書がなく、申し合わせが多い
教委側のキーパーソンの異動等による流動性
制度的・定例的会議以外の日常的な交流
教職大学院の認知

4

教員派遣に関する教委との取り決めⅡ

	大学院数 (%)
ある	17(68%)
ない	7(28%)
無回答	1(4%)
合計	25(100%)

6名1校
8名2校
9名1校
10名3校
13名1校
14名1校
15名1校

定数化されている。	10
定数化されていない。	7
合計	17

入学者のうち、定数派遣者の割合が少ない
派遣の定数が財政事情等により不安定
年度により派遣教員の入学者が変動

5

教員派遣に関する教委との取り決めⅢ

過密スケジュール
学生の多忙感
成果の完成度に難

派遣方式	大学院数 (%)
1年派遣	10(40%)
2年派遣 (14条適用により2年目は通学が限定)	7(28%)
2年派遣 (限定なし)	8(32%)

週1日教職大学院へ出校(定数運用加配による人事措置)
勤務校による校務分掌上の配慮(担任を外れる)
夜間時間帯での指導措置
夏季休業中の出校
大学院に近い学校への異動措置

6

派遣教員学生に対する教委の優遇措置

派遣教員学生の修了後の人事措置

	大学院数 (%)
行っている	3(12%)
行っていない	21(84%)
無回答(派遣実績なし)	1(4%)
合計	25(100%)

派遣教員(管理職候補)は管理職登用制度により修了後、都・区市の指導主事になる
 制度化されていないが、実際には県教委(事務所、首長部局を含む)・市町村教委等の指導主事になる
 教頭登用選考試験一次試験免除の制度化を期待

7

派遣教員学生に対する授業料等の一部免除

附属学校教員
 への一部免除
 措置

派遣教員と大
 学院就学休業
 制度利用の一
 般教員への対
 応の相違

	大学院数 (%)
行っている	3(12%)
行っていない	22(88%)
合計	25(100.0%)

派遣教員学生に対するその他の経済的支援

	大学院数 (%)
行っている	7(28%)
行っていない	17(68%)
無回答	1(4%)
合計	25(100.0%)

独自の奨学金制度
 支援金貸与制度
 大学職員宿舎への入居可
 交通費援助
 研究助成制度

8

学部新卒学生に対する教委の優遇措置

学部新卒学生への名簿登載期間の延長

	大学院数 (%)
行っている	20(80%)
行っていない	4(16%)
無回答(派遣実績なし)	1(4%)
合計	25(100%)

第1年次受験合格の学生の1年延長

教職大学院修了予定者への採用選考試験一部免除

	大学院数 (%)
行っている	8(32%)
行っていない	16(64%)
無回答(派遣実績なし)	1(4%)
合計	25(100%)

ほとんどが小学校教員採用試験
高校教員採用試験は適用なし

教職大学院修了者に対する初任者研修(一部)免除

	大学院数 (%)
行っている	4(16%)
行っていない	20(80%)
無回答	1(4%)
合計	25(100%)

教職大学院の実習と初任者研修の相違とは
校内研修免除OR校外研修免除

9

実務家教員人事に関する教委との連携

実務家教員の人事措置	大学院 (%)
特任教員の推薦をお願いしている	4(16%)
専任教員の推薦をお願いしている	5(20%)
交流人事として任期付専任教員の推薦をお願いしている	12(48%)
非常勤講師の推薦をお願いしている	1(4%)
特になし	11(44%)

対外的には教委との人事協定書
対内的には実務家教授・准教授採用資格審査基準

10

教委との連携の内容

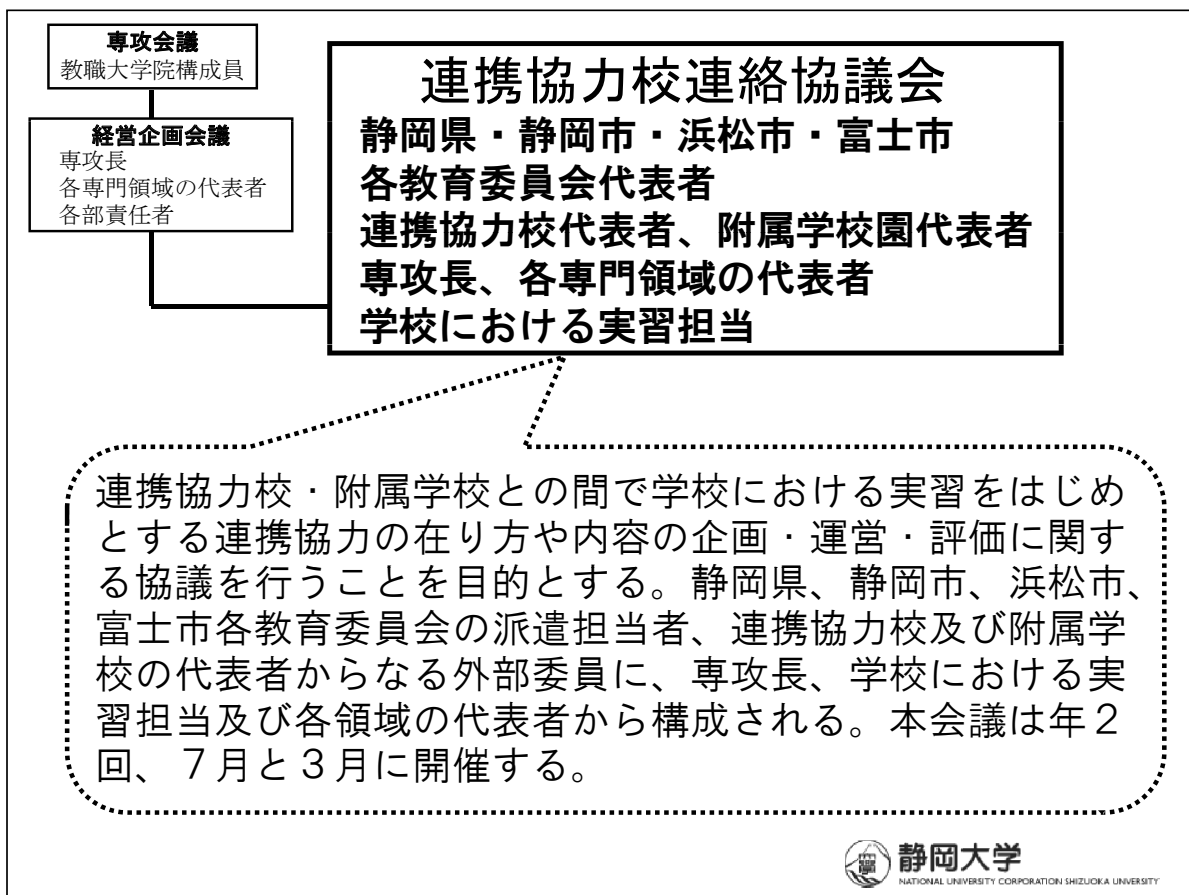
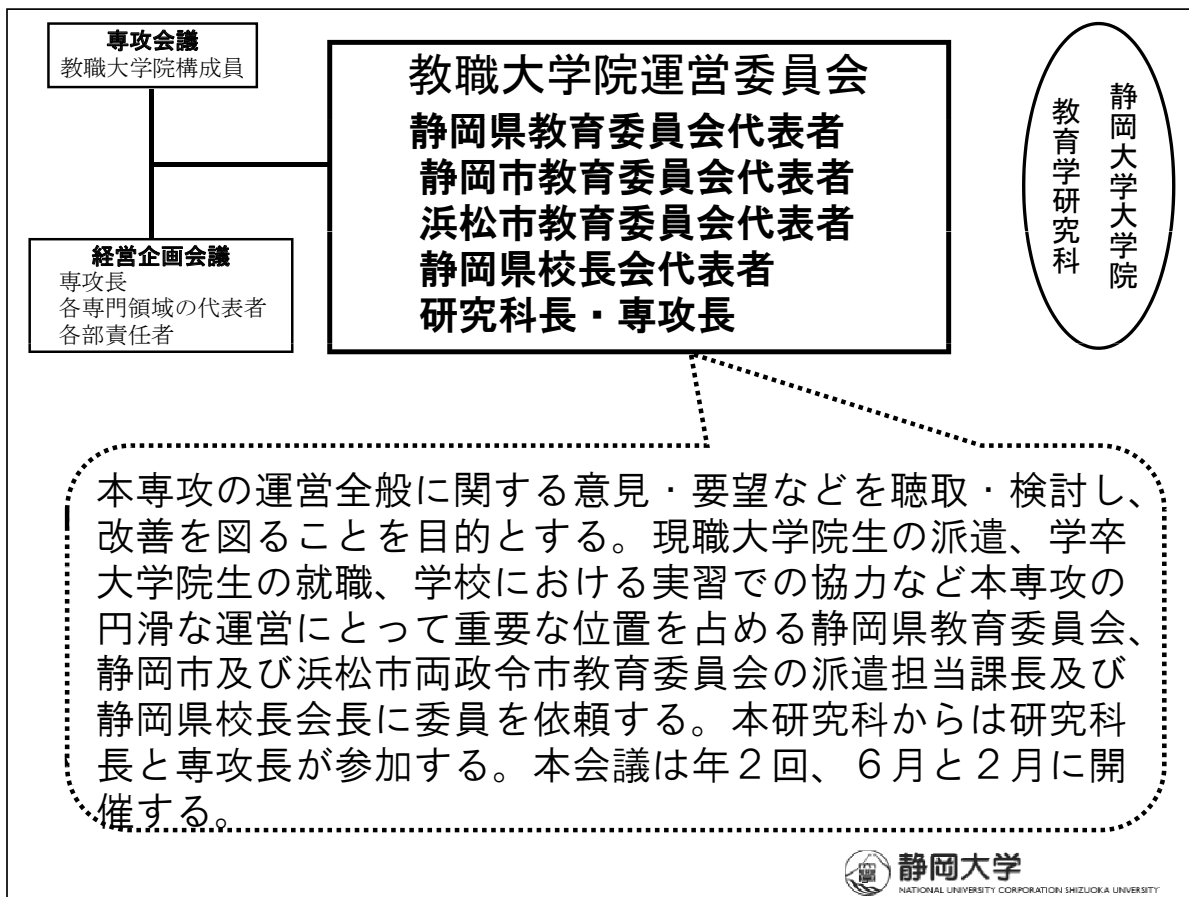
連携内容	大学院数 (%)
行政研修の講師出向	13(52%)
行政研修の共同開催や企画協議への参加	7(28%)
カリキュラム開発や授業開発の共同研究	9(36%)
授業への講師依頼	17(68%)
教員免許状更新講習の講師依頼	9(36%)
その他 (支援アドバイザー、センターでの実務実習)	6(24%)

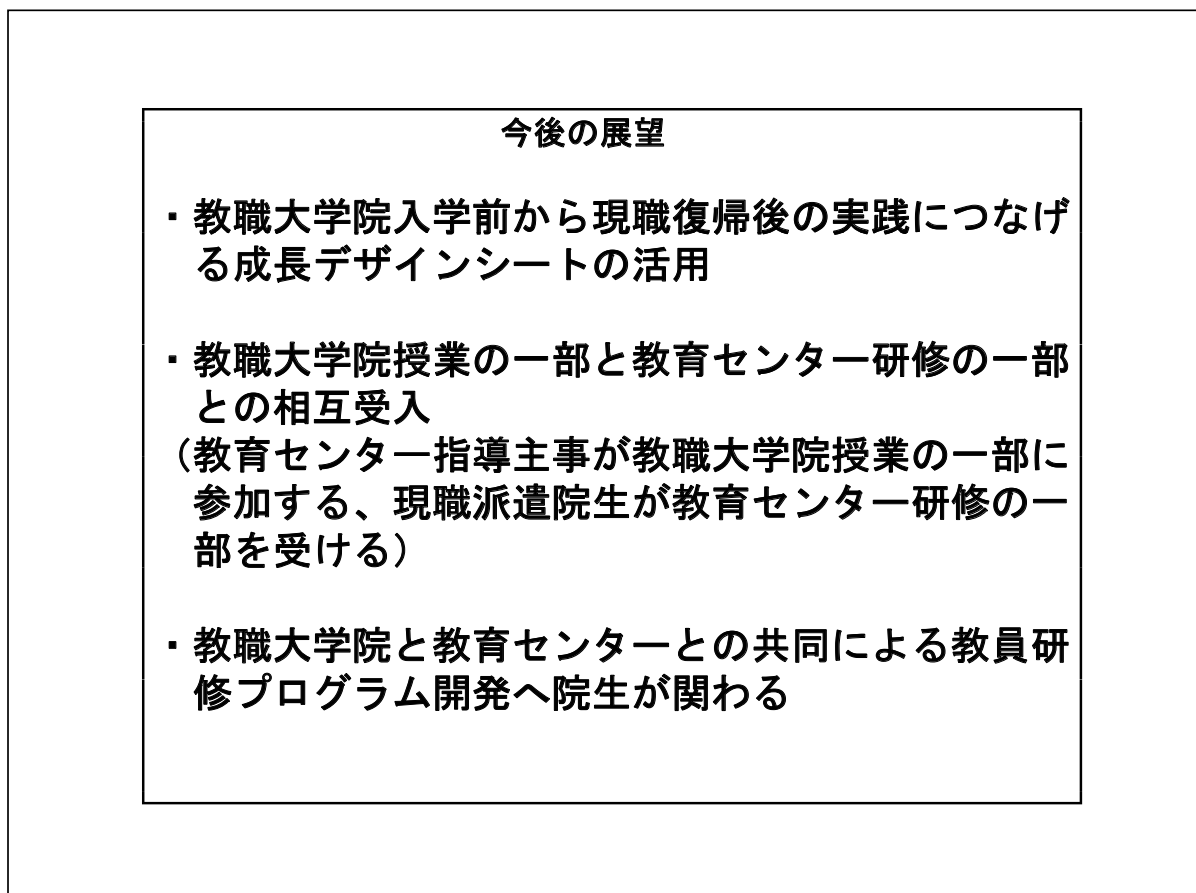
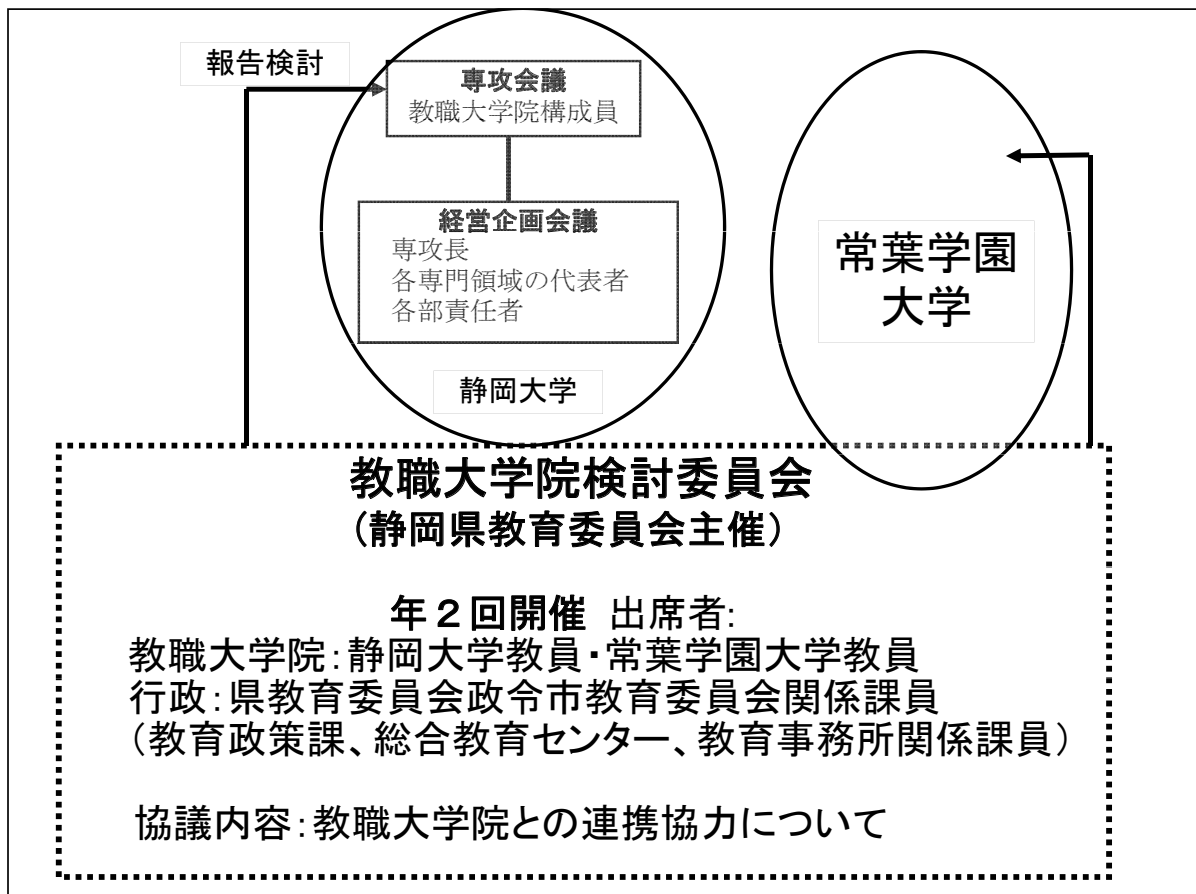
教員研修事業の再編化・体系化
教員研修事業の協働化
新任校長研修・新任教頭研修の見直し
管理職登用制度の見直し
スクールリーダー養成研修の再編化と共同開発

11

教職大学院と教育委員会等との連携内容の体系

連携領域	連携項目	連携内容
教育委員会との連携	学生募集	<input type="checkbox"/> 教員派遣 (14条適用、1年派遣、2年派遣) <input type="checkbox"/> 一般教員 (広報)
	教員採用	<input type="checkbox"/> 教員採用試験合格者の「名簿掲載」の保留 (1年、2年) <input type="checkbox"/> 教員採用試験の一次試験免除 (全国、大学限定、学校種別)
	修了生の人事・処遇	<input type="checkbox"/> 新卒学生の初任者研修免除 (一部を含む) <input type="checkbox"/> 派遣教員学生の管理職登用 (管理職試験一部免除、主幹教諭登用、指導主事登用など)
	大学院教員人事	<input type="checkbox"/> 教員派遣 (交流人事、推薦)
	組織運営	<input type="checkbox"/> 連携組織による運営協議 <input type="checkbox"/> 外部評価の導入 <input type="checkbox"/> 研究報告会の共同開催
	研究開発	<input type="checkbox"/> 研究委託・指定、共同研究
	連携協力校との連携	組織運営
教育実習		<input type="checkbox"/> 各連携協力校と運営協議 (スクール・ミーティング) <input type="checkbox"/> 大学院サイトの教育実習指導体制 (スタッフ) <input type="checkbox"/> 教育実習のカリキュラム編成、評価 <input type="checkbox"/> 研究報告のマッチングと支援
派遣教員の勤務校との連携		<input type="checkbox"/> 派遣教員学生の研修扱い (現任教での実習確保、大学院への研修出張日の確保、) <input type="checkbox"/> 派遣教員学生の研究報告のマッチングと支援
研究開発・支援		<input type="checkbox"/> 共同研究、研究支援など
アフターケア		<input type="checkbox"/> 修了生の勤務評価・支援
文部科学省との連携		<input type="checkbox"/> 制度改革のための研究開発
文部科学省との連携	教員養成制度改革	<input type="checkbox"/> 制度改革のための研究開発
	政策支援	<input type="checkbox"/> 教員派遣の推進 (教育長協議会への働きかけなど) <input type="checkbox"/> 教職大学院PR
	財政支援	<input type="checkbox"/> 教員派遣推進のための予算措置 (定数化)





教職大学院入学前から現職復帰後の実践につながる成長デザインシート

参考

記入例

PADDOC

(成長デザインシート Power-up And Development Design: Operation & Charter)

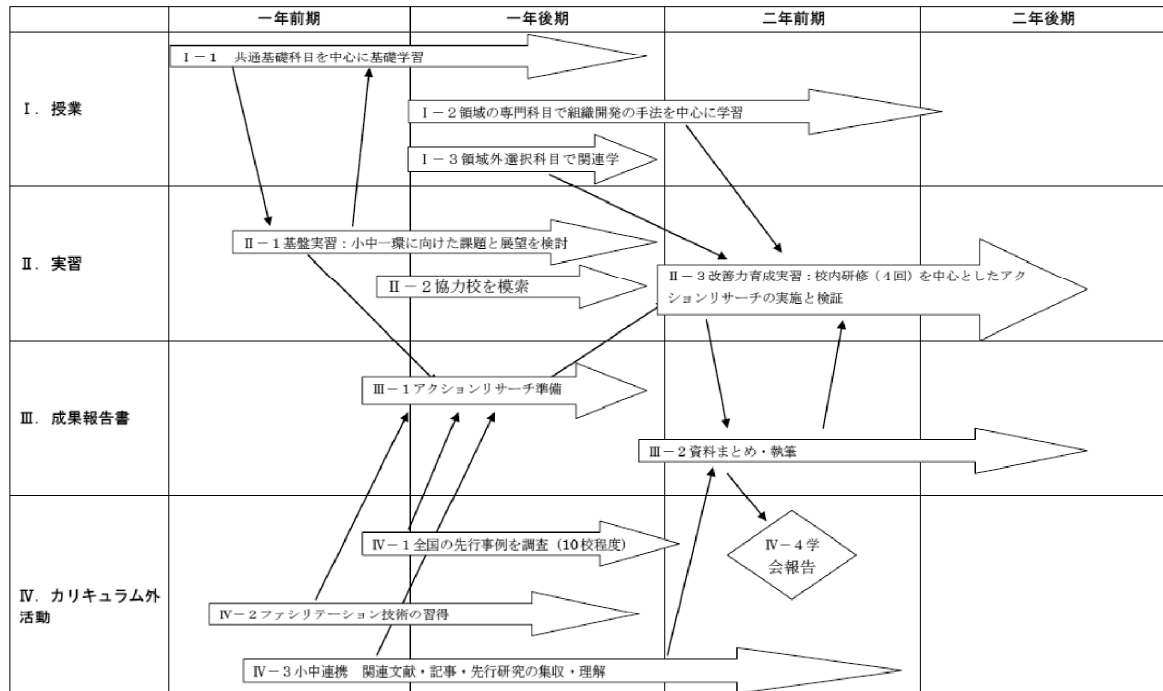
氏名 ○ ○ ○ ○ Ver. 2 (○年 ○月 ○日作成)

研修テーマ 小中一貫教育の実践ファシリテーションスキルの獲得		
テーマの解題 中一プロブレムや小学校英語の導入など小中一貫教育のニーズは高まっており、勤務校でも導入が予定されている。しかし、学校現場の多忙化やリーダーシップの不在、文化の違いなどから効果的な一貫教育の実施には課題も多い。 そこで、全国の先進事例をふまえ、学校の実態に応じた効果的な一貫教育を支援するための諸方策を研究・習得し、その一部について実習校にてアクションリサーチを行うことで検証し、効果的な小中一貫教育を推進できる力量を獲得する。	期待される成果の内容 ① 小中一貫教育の全国的動向と先進事例を調べ、形式による短所と長所を明らかにする。 ② 特に小中連携の推進計画策定と効果的な実施方法を立案できるようになる。 ③ 連携の足がかりとなる小中合同研修会のファシリテーション技術を身につける。	成果の表現 A) ①については成果報告書に記載 B) ②については、修了後の実践の中で表現するよりほかはないが、実習校で実際に活用したのものについては成果報告書に記載する。 C) ③については、実践場面を録画し記録に残す。その技術的ノウハウ、指針、効果については成果報告書の中で記載できる。
研修の重点 ＊学校のミドルリーダーとして活躍できるよう、組織開発の全領域についてアドバンストの力量を獲得する。また、小中一貫教育については地域のリーダーとして力を発揮できるよう、組織開発・生徒指導・方法開発の該当領域についてはエキスパートの力量を獲得する。 ＊カリキュラム外でアクションリサーチ方法論とファシリテーションスキルを獲得する。	研修成果還元機会・方法 (ア) 成果報告書の公表によって、全国状況と基礎的なノウハウは提供できる。 (イ) 研究主任、連携担当等の立場となれば、学校の中心となって小中一貫の実践を推進する役割を担うことができる。 (ウ) 勤務校以外に対しても研修会や研究報告会等の機会が与えられれば、ノウハウや情報の提供を行うことができる。	修了後の発展 イ) 小中一貫教育については修了後も継続的に情報収集と実践参画に当たり、常に最新の実践情報を学校現場に提供できるようにする。 ロ) ワークショップのファシリテーション技術をスキルアップし、学校-地域連携や学校評議員会など、様々な場面で活用できるようにする。 <div style="text-align: right; font-weight: bold; font-size: 1.2em;">修了後</div>
入学時までの蓄積 研究主任として、A小学校とB中学校において英語活動において小中連携の取組を企画・実施した。	研修成果達成上の課題 アクションリサーチのためには小中連携に積極的に取り組んでいる学校で、実践開発に参画させてもらえることが必要 ワークショップのファシリテートについては学内に専門性を持つものがいないので学外に研修の機会を求める	

入学前



PADDOC (成長デザインシート Power-up And Development Design: Operation & Charter)



東京都教育委員会と玉川大学との連携について

玉川大学 坂野 慎二

玉川大学教職大学院の制度

◎小学校教員養成に特化

設置形態	教育学研究科に専攻として設置
専攻名	教職専攻
課程名	専門職学位課程
学位名	教職修士(専門職)
標準修業年限	2年(短期、長期履修制度あり)
開設時期	平成20年4月1日
入学定員	20人(現職教員、学部新卒者、社会人)
取得資格	小学校教諭専修免許状

玉川大学教職大学院の実際(1)

- 平成20年度入学者 17名
現職学生 1年課程11名
新卒者等学生 2年課程5名長期課程2名
- 平成21年度入学者 20名
現職学生 1年課程11名
新卒者等学生 2年課程6名長期課程 3名

玉川大学教職大学院の実際(2)

平成22年度入学者 18名

- 現職学生 1年課程 7名
- 新卒者等学生 2年課程7名 長期課程4名

平成23年度入学者16名

- 現職学生 1年課程9名
- 新卒者等学生 2年課程5名 長期課程2名

1. 東京都教育委員会と教職大学院の枠組み

- ・1教育委員会と5つの教職大学院との連携（1大学はSMについてのみ）
- ・連携協議会、同幹事会を年数回実施
- ・協定書に基づく

2. 現職教員学生の派遣

- ・管理職選考（A選考）合格者とそれ以外の者
- ・各大学（4大学）に均等な学生の派遣。割り振りは東京都が実施。
- ・1年間の派遣。
- ・管理職選考合格者は、終了後指導主事等に。それ以外の者は勤務校に。
- ・管理職選考合格者は、授業料等を東京都が負担。

3. ストレートマスター(SM)について

- ・入学前、第1学年時に教員採用選考に合格した場合の「名簿搭載期間」がある。
- ・実習のための連携協力校を東京都が提供。
- ・教職大学院終了予定者に対する特別措置がある。

4. 実務家教員

- ・特に推薦等を依頼していない。
- ・東京都から講師の派遣が可能。

日本教職大学院協会シンポジウム
「教育委員会との連携報告」事例報告

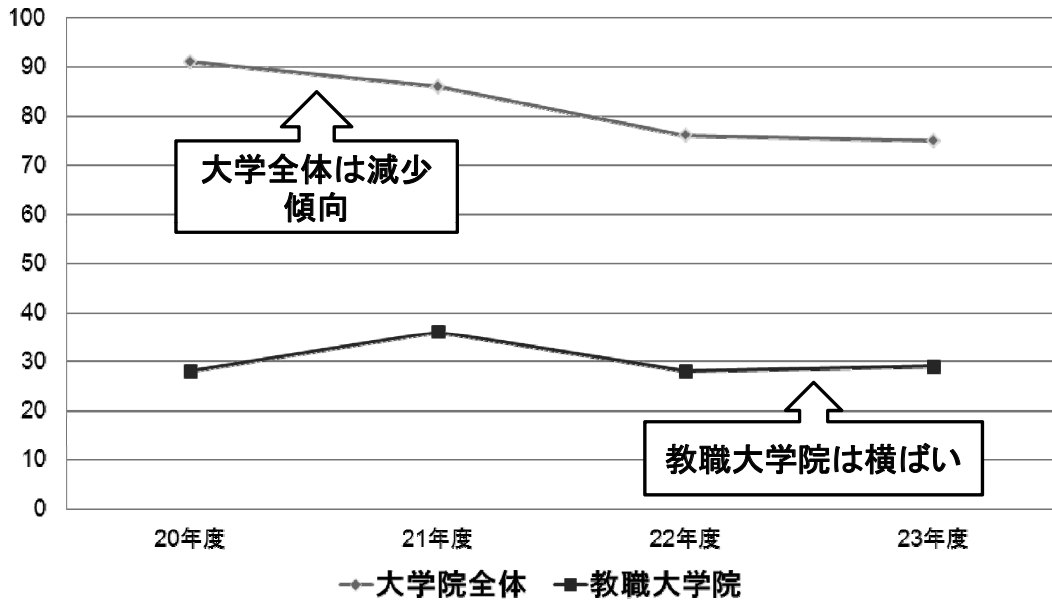
兵庫教育大学大学院学校教育研究科 (教育実践高度化専攻)の事例

兵庫教育大学 大野裕己

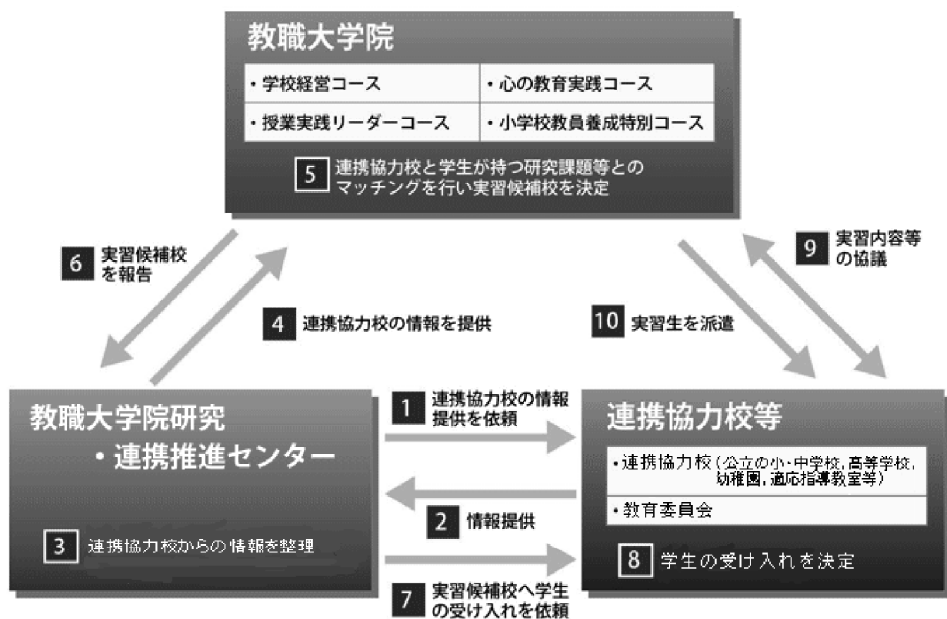
1. 兵庫教育大学教職大学院の概観

- 学生定員100名・専任教員42名(20年以上実務家13)
→4コース制(学校経営・心の教育・授業実践・小学校
特別)で運営 ← 教職大学院としての「連携」・各コースでの「連携」
- 各地の教育委員会より派遣教員を受入
(2011年度新入学生:12府県29名)
- 教職大学院研究・連携推進センターを設置
- 共通基礎科目の大半で現職教員・SM別授業実施
(実習は、現職教員の場合は原則現任校)

兵教大(大学院全体・教職大学院)への現職派遣状況



兵教大教職大学院と連携協力校・教委との(実習等での)連携図



2. 教育委員会(兵庫県教委)との連携

《教員派遣関係(1)-(3)》

- 教員派遣: 特別の協定はなし。ただし県側は毎年50名の本学大学院(修・専)への派遣予算枠設定。
派遣方式は、2年フルタイムでの派遣
- 派遣教員の修了後処遇: 特別の措置はなし。
- 派遣教員への経済的支援(本学側):
授業料免除なし 研究経費助成制度(大学・民間)あり

2. 教育委員会(兵庫県教委)との連携

《ストレートマスター関係(4)》

- 教員採用選考: 採用猶予あり 修了予定者への選考免除なし
- 初任者研修: 修了者への免除措置なし

《実務家教員関係(5)》

- 実務家教員への人事について特別の連携なし
(「実務経験を有する者の教員選考基準」に基づく公募制が基本)

2. 教育委員会(兵庫県教委)との連携

《その他の連携(6)》

大学全体・県教委他との長期的な連携関係
教職大学院研究・連携推進センター

①運営面協議等

- ・ 教職大学院外部評価委・連携協力校推進協議会への県教委関係者の委員参加
- ・ 各コースの学習成果発表会への県教委関係者の参加

②研修開発・研究等での共同

- ・ 県教委「学校管理職・教育行政職特別研修」や県教育研修所研修プログラム
- ・ 本学現職教育プログラムの開発(大学全体－県教委・県下市教委等)

③講師の行き交い

- ・ 本学教職大学院授業への講師依頼、行政研修や院生実習校(連携協力校)等への講師出向は多数(大学全体でのスクール・パートナーシップ制度)

3. その他(連携構築の課題等)

(1)兵庫県教委以外の教育委員会(現職派遣)との関係

(2)教育委員会との連携の課題

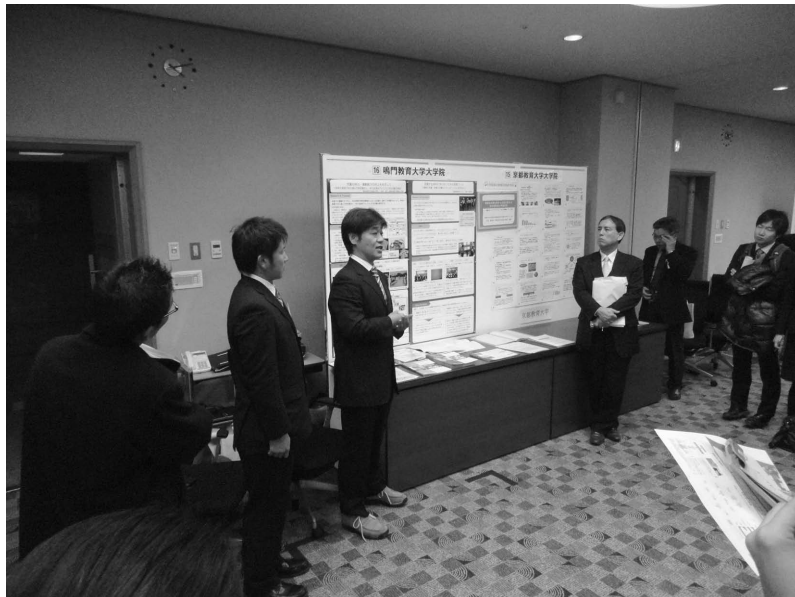
- ・ 現職派遣院生の確保

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

番号	大学院名	区分	氏名	現職	成果発表のタイトル
1	北海道教育大学大学院	修了生	廣島 亨	釧路市立共栄小学校教諭	「科学的な思考力を育成する理科学習」 — 実験の結果を整理し考察する学習活動を通して —
2	宮城教育大学大学院	大学院1年生	菅原 洋一	登米市立横山小学校教諭	非都市部におけるキャリア教育の展開 ～地域社会を素材とする学びの意味の確認を手がかりとして～
3	山形大学大学院	大学院2年生	渡邊 智	鶴岡市立鶴岡第一中学校教諭	開かれた学校経営に向けたファシリテーターの役割 — 外国語活動を基軸とした小中の連携関係の構築に向けて —
4	群馬大学大学院	修了生	矢嶋 将之	群馬県中之条町立沢田小学校教諭	高学年児童のリーダーシップを育成する指導の工夫 — 異年齢集団活動を生かした育成プログラムの作成と改善を通して —
5	東京学芸大学大学院	大学院1年生	波多江 誠	東京都品川区立第一日野小学校主幹教諭	品川区保幼小連携校園における教員の相互理解について ～エスノグラフィーによる子どもの「居場所」分析を通して～
6	創価大学大学院	大学院1年生	野澤 一代	東京都荒川区立尾久第六小学校教諭	一人一人を大切にする教育的支援に関して — 認知と学習スタイルの多様性を踏まえて —
7	玉川大学大学院	大学院1年生	井元 章二	町田市立鶴川第二小学校主幹教諭	第6学年の物語教材で基礎的な力の定着・活用を図る学習指導の改善
8	帝京大学大学院	修了生	三品 孝之	東京都羽村市教育委員会指導主事	学びの還元 ～指導主事として現場で学びを活かす～
9	早稲田大学大学院	修了生	菅原 亮	世田谷区立砧南中学校教諭	初等中等教育におけるICT活用 — 教職大学院での可能性 —
10	上越教育大学大学院	大学院2年生	清水登紀子	上越市立春日小学校教諭	言語活動の充実をめざす学校支援
11	福井大学大学院	大学院1年生	遠藤 正宏	坂井市立丸岡南中学校教諭	教科の壁を越えた協働
		所属長	坪川 淳一	坂井市立丸岡南中学校校長	
12	山梨大学大学院	大学院2年生	新海 大博	北杜市立甲陵高等学校教諭	併設型公立中高一貫校における数学科教材の開発 ～関数領域の授業を通して～
13	岐阜大学大学院	大学院2年生	樋田 光代	岐阜市立藍川北中学校教諭	コミュニケーション能力の向上を目指す小中一貫英語指導法 ～会話を継続させる指導モデル「D. C. Method」の開発～
14	静岡大学大学院	大学院2年生	山元 薫	静岡県立御殿場特別支援学校教諭	子どもの「育ち」に着目した現在及び将来における「参加」を促進する特別支援教育の在り方について — ある小学校・中学校での指導実践を通して —
15	常葉学園大学大学院	大学院1年生	石野 政史	浜松市立井伊谷小学校教諭	他者との連携や交流による新たな知の創出
16	愛知教育大学大学院	修了生	松田 徹	名古屋市立扇台中学校教諭	教師と生徒・保護者とが互いの信頼関係を高められる学校を目指して ～生徒指導における校内連携システムの構築と校内研修体制の確立～
17	京都教育大学大学院	修了生	江尻與四宏	京田辺市立田辺小学校教諭	特別な支援を必要とする児童を抱える初任者教員の学級経営 ～「学級のユニバーサルデザイン」をどう構築していくのか～
18	兵庫教育大学大学院	修了生	西村 純一	尼崎市立大庄北中学校教諭	『中学校における暴力行為予防のための実践プラン』 ～SVPP (School Violence Prevention Program) による取り組み～
19	奈良教育大学大学院	修了生	川畑 恵子	奈良教育大学附属中学校教諭	ピア・サポートトレーニングプログラムとQ-Uを活かした学級づくりと個別支援
20	岡山大学大学院	大学院1年生	圓井 大介	岡山市立鹿田小学校教諭	ミドルリーダーとしての教師力向上をめざして — 「数学的コミュニケーション力」を育成するモデル授業の構築 —
21	鳴門教育大学大学院	修了生	森本 英己	鳴門市立里浦小学校教諭	児童の体力・運動能力の向上をめざして ～学校や家庭で自ら進んで体を動かし、体力を高めていこうとする児童の育成～
		大学院2年生	福本翔太郎	ストレートマスター	児童が主体的に学び合う授業づくり ～教師と児童、児童と児童のコミュニケーションを中心に～
22	福岡教育大学大学院	大学院2年生	西田 剛信	宗像市立日の里西小学校主幹教諭	施設分離型小中一貫教育校における学校組織の活性化を図る一方途 ～ミドル・アップダウン・マネジメントを通して～
23	長崎大学大学院	大学院2年生	野口 亮介	ストレートマスター	ねりあいによる子どもの学びの高まり ～小学校国語科文学教材において～
24	宮崎大学大学院	大学院1年生	沼口 和彦	宮崎県立宮崎北高等学校教諭	イオンの移動観察実験に関する教材開発 ～マイクロスケール実験で銅イオンを調べる～

ポスターセッションの様子



「科学的な思考力を育成する理科学習」 — 実験の結果を整理し考察する学習活動を通して —

北海道教育大学大学院釧路校高度教職実践専攻 修了
廣 島 亨 （釧路市立共栄小学校）

I 授業実践のねらい

平成20年に改訂された『小学校学習指導要領』において、科学的な思考力の育成を図る観点から観察・実験の結果を整理し考察する学習活動の重視が示された。このことを踏まえて私は、科学的な思考力は、児童が学習した内容や自らの経験を整理し、そのことを用いて自然の仕組みを表現することで育成されると考えた。ここで私が考える児童の姿は、客観的な実験事実に基づいて考察し、実験全体を振り返って整理し、まとめたことを説明できる児童である。そこで本実践では、実験の概要を示すポスター(以下実験ポスター)を児童が作成し、実験ポスターを用いて学習内容を説明する活動を設定し、科学的な思考力の育成を図ることをねらいとした。

II 授業実践

1 本授業実践における実験ポスターと実験ポスターを用いた説明活動の捉え

児童が表や図を用いることで、実験結果は客観的な実験事実として記録、整理でき、実験事実に基づいた考察を行うことができると考える。加えて、説明活動を行うことによって、児童は獲得した学習内容を整理し、再構築すると考える。これらの学習活動を行うことで、児童の科学的な思考力が育成されると考える。

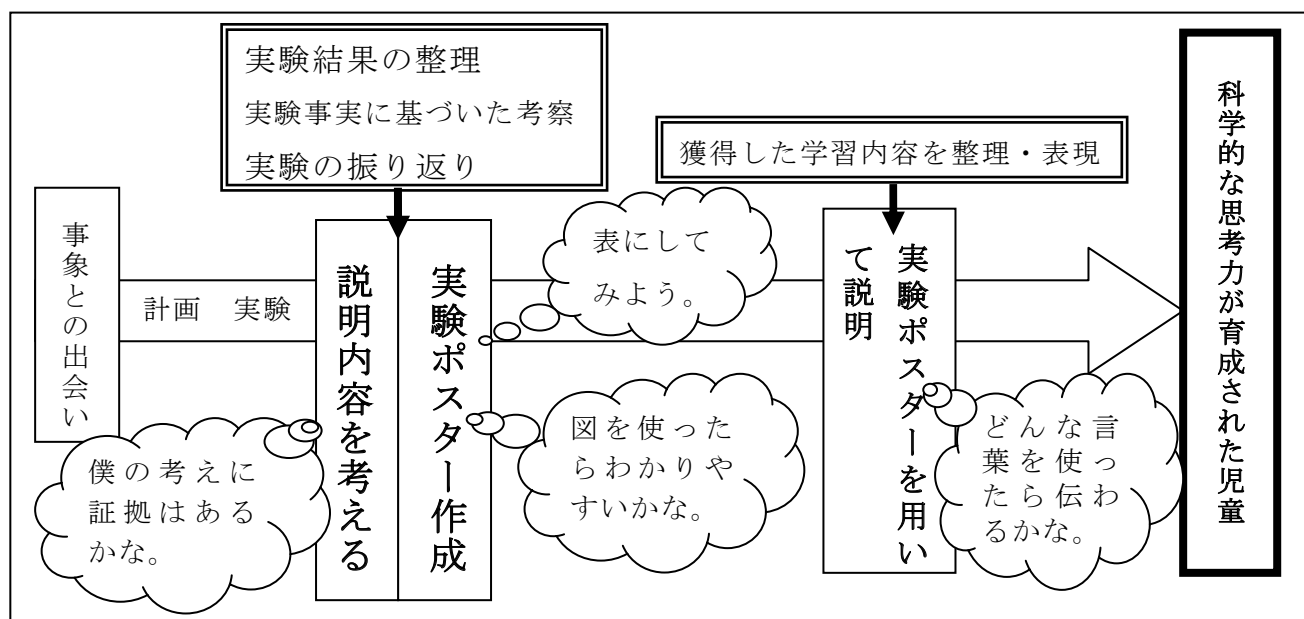


図 実験ポスターを用いた学習の流れ

2 授業展開

授業実践は、平成23年11月に、釧路市立K小学校第3学年、27人を対象に、「ものと重さ」単元で行った。表「授業展開の概要」には授業展開の概要が示されている。

表 授業展開の概要

時	授業展開の概要
1	<ul style="list-style-type: none"> ・実験1：あきかんとつぶれたあきかん、アルミニウムとプラスチック、木球とねんどを比べて、どちらが重いか手で比べる。 ・実験1の結果から、単元の学習課題を明確にする。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">課題1 ものは形を変えても重さは変わらないのだろうか。</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">課題2 体積が同じならば、どんな物でも重さは変わらないのだろうか。</div>
2	<ul style="list-style-type: none"> ・実験2：あきかんの形を変えて重さを量る。
3	<ul style="list-style-type: none"> ・実験2の結果からあきかんは形を変えても重さは変わらないことを知る。
4	<ul style="list-style-type: none"> ・実験3：身の回りの物の形を変えて重さを量る。
5	<ul style="list-style-type: none"> ・実験3の結果から、ものは形を変えても重さは変わらないことを知る。
6	<ul style="list-style-type: none"> ・実験3の実験ポスター(実験ポスター①とする)を作成する。
7	<ul style="list-style-type: none"> ・実験ポスター①を用いて説明活動を行う。
8	<ul style="list-style-type: none"> ・実験4：同体積のプラスチックとアルミニウムの重さを量る。 ・実験4の結果から、プラスチックとアルミニウムは同体積でも、重さは変わる
9	<ul style="list-style-type: none"> ことを知る。
10	<ul style="list-style-type: none"> ・実験5：身の回りの物を同体積にはかりとり、重さを量る。 ・実験5の結果から、同体積でもものの種類が違くと重さは違うことがあることを知る。
11	<ul style="list-style-type: none"> ・実験5の実験ポスター(実験ポスター②)を作成する。
12	<ul style="list-style-type: none"> ・実験ポスター②を用いて説明活動を行う。

III 成果と課題

本実践では、全員ではないながらも、真っ白な画用紙に、表や図を児童自身が作り上げ、実験の概要をまとめ、説明活動を行うことができた。本実践は科学的な思考力を育成する実践として、これからも研究をしていく価値があると考ええる。

非都市部におけるキャリア教育の展開 ～地域社会を素材とする学びの意味の確認を手がかりとして～

宮城教育大学 専門職学位課程 高度教職実践専攻 1年
菅原 洋一 (登米市立横山小学校教諭)

1 なぜ、小学校段階からキャリア教育が必要なのか

若者の勤労観・職業観形成の遅れ，社会人・職業人として自立して生きていくために必要な基礎的能力が不足しているという実態から，これらの能力や態度を小学校のうちから，発達段階に合わせて育てていくことが，現在求められている。

これからの社会は激動の時代といわれ，迫りくる課題を解決しながら生きていく自立した社会人や自己教育力を身に付けた職業人が強く求められている。例えば，基礎的・汎用的能力として提唱されている「課題対応能力」は，実際に試行錯誤を繰り返して課題を解決する過程がなければ身に付くことが難しいので，学校教育の中で課題解決学習に多く取り組ませていかなければならない。また，小学校段階からその能力育成をねらって系統的に指導していくことが必要である。

これまでも基礎的・汎用的能力を育てる指導は，あらゆる機会を通して指導されてきたが，断片的になりがちであった。そこで，教師は計画的・系統的に指導し，しっかりと子どもたちに身につけさせていこうとする意識を強くもつことが大切である。

小学校のキャリア教育は，各教科・領域ですでに実施されているカリキュラムが点在しているのでそれらを利用し，キャリア発達能力を育成するうえで機能的な学習プログラムにバージョンアップし，横断的・系統的に指導できるように計画していく予定である。現在までに各教科・領域において，キャリア教育のねらいと関連のある単元を抽出したグラウンドデザインを作成した。

2 非都市部におけるキャリア教育とは何か，どのように展開していけばよいか

将来，自分の住むまちを自分の力で支え，発展させていこうと未来を描ける子どもを育てることは，魅力あるまちづくりの第一歩であると考えます。現任校は山間部にあり，全校児童70名程度の小規模校である。登米市津山地区の住民は3,000名程度であり，基幹産業の一つは林業であり，この規模の地区を「非都市部」とおさえた。子どもたちの実態としては，自分の住むまちのよさを誇らしげに感じたり基幹産業を伸ばしていったりしようとする意識が低いといった課題がある。

地域連携の点では、仙台市のような都市部での取組が先進的であり、地域人材を有効に活用する組織づくりや地域教育資源を生かした実践が数多く報告されている。しかし、山間部、沿岸部、農村部などの「非都市部」では、都市部同様の物理的条件がそろふことを期待することは難しい。そこで、この研究では、「非都市部」のキャリア教育において、それら都市部での実践を、どのように応用できるかを探ることが目的である。

これまでの非都市部での実践は、現任校のある山間部の登米市津山地区では、PTA や地域民にゲストティーチャーや取材といった形でかかわってもらってきた経緯がある。地元の基幹産業である林業に携わる林業組合の方々とも体験活動を継続的に行っている。非都市部であっても今までの地元のつながりをキャリア教育に生かしていける可能性が十分にあり、それらをカリキュラムや学習プログラムに明示して、整理し直していく作業を現在行っている。非都市部における地域教育資源の活用方法についての再検討を行う。

3 学びの意味を確認する必要性と地域社会とかかわらせる意義は何か

いまの子どもたちの実態として、学びに対する興味関心の希薄さ、将来との関係性が見えないままの学び、受験終了後に落ちる学力の危険性について指摘されている。また、子どもたちは他人や地域のために役に立ったと思う経験が少なく、学んだことを生かして成功したという達成感や地域の中で役に立っているといった自己有用感を感じにくいという課題が挙げられている。

現任校のある山間部の子どもたちも、みやぎの子どもたちも学ぶ意義や学習目的を十分に理解していない傾向にあるので、この研究では、「学びの意味の喪失」に焦点を当てて実態を把握し、その課題の解決を図る手だてを探っていきたい。

学びの「実用性」を子どもたちに意識させるには、「生きた」素材から、現在なぜ自分たちが学びの過程におかれているのかを考えさせる機会を提供することが必要と考える。その際、地域社会や NPO などと連携・協力していくことが不可欠であり、子どもたちに現在の学びと社会や職業とのつながりを意識させたい。それらを含んだ授業を提案していく予定である。

たとえば、現在は職に就き働いている方々から、いま従事している仕事において過去に学んできたことがどのように生かされているか話を聞く機会を設けたり、また、地域の産業に従事する人に取材し、それについてクラスで討論をしたりするといったような授業も有効ではないかと考えられる。そこで、地域社会を素材とする「学びの意味」を確認する時間や機会を各学年のカリキュラムデザインに明記して位置づけた。また、その「学びの意味」を確認する時間や機会を含んだ指導案を作成し、授業を提案する2年次の実践に備えている。併せて、地域人材を活用するために、募集用のおたよりの例を示し、研修会の内容を検討している。また、子どもたちの系統的な学びを記録するポートフォリオについて、小・中学校の連携を活かす有効な形を考案していくこととする。

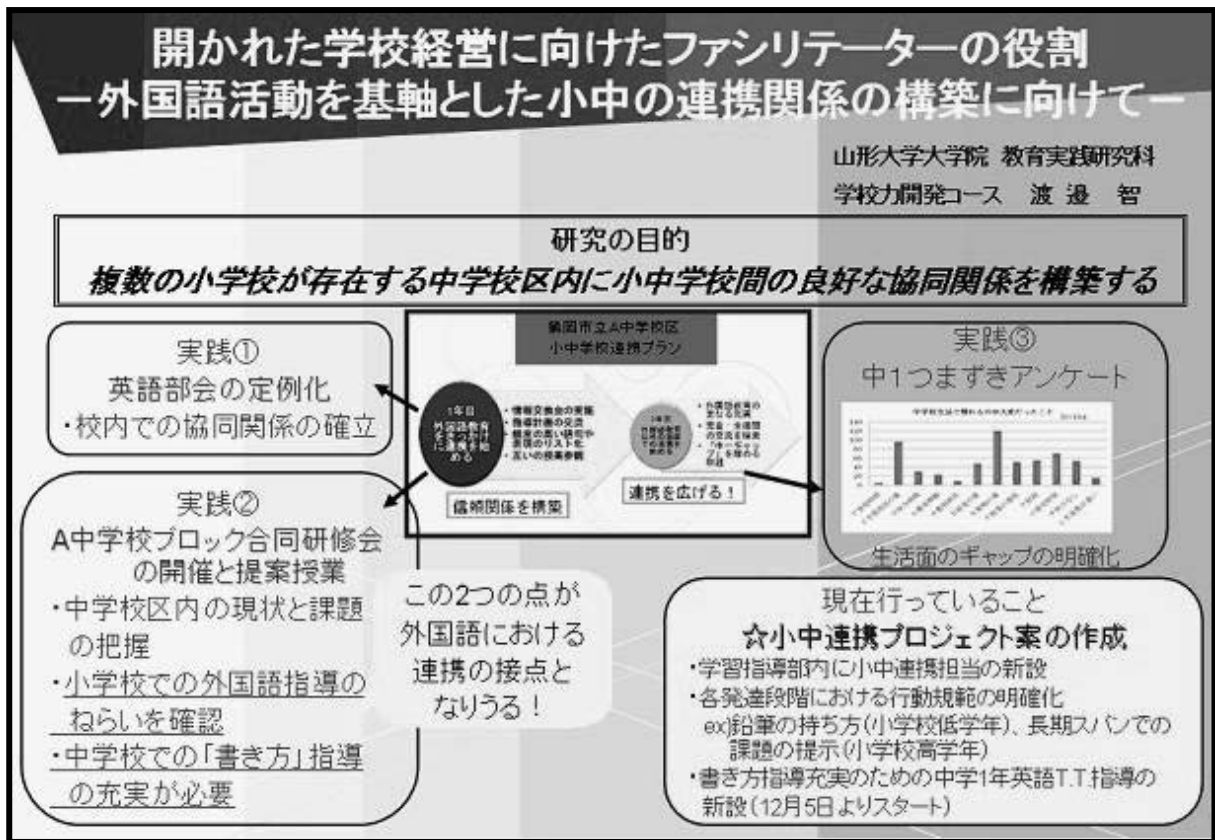
開かれた学校経営に向けたファシリテーターの役割

—外国語活動を基軸とした小中の連携関係の構築に向けて—

山形大学大学院教育実践研究科 2年

渡邊 智 (山形県鶴岡市立鶴岡第一中学校)

1 発表に使用したポスター



2 発表の概要

(1)この実践について

近年、中学校進学に伴う学習量の増加や人間関係に適応できないことなどから生じる「中一ギャップ」の存在が取りざたされている。また、今年度より小学校高学年で、週1時間の「外国語活動」が完全実施されたことにより、小中の連携が喫緊の課題となっている。一方で、中学校ブロック内において小中の連携体制が十分に整っている事例は、全国的に見てもそれほど多いとは言えない。本実践は、中学校ブロック内に小中の連携関係を生み出すために、はじめに、小学校での外国語活動の導入により今まで以上にニーズの増した英語教育分野で小中の協同関係を構築し、その体制を様々な分野に活かして、「中一ギャップ」の緩和、ひいては、9年間を見通した児童生徒の育成することを目的としている。そして、そのような取り組みを私た

ち中堅教員が推進役（ファシリテーター）となって進めていく際に、どのようなことができ、どのような成果が得られるかを、実践的に検討したものである。

(2)英語部会の定例化

本校には、8名の英語教師がいる。小中の英語教育の円滑な接続をするためには、英語部会の理解と協力が不可欠である。そのため、毎週月曜日の1校時を英語教科部会の時間と定めた。部会内での共通理解が促進され、お互いの情報交換が今まで以上に円滑に行えるようになった。

(3)中学校ブロック小中合同研修会での授業提案と合同協議会の開催

今年度11月10日、本校を会場に、ブロック内の3つの小学校の教職員と、本校教職員が一堂に会しての合同研修会が開催された。中学校教員による授業提案と事後検討会、小中連携の方策についての話し合いが、各教科部会に分かれて行われた。小中英語部会では、「小学校においては、とにかくたくさん英語を言えるようにし、そこで得た音声知識を中学校で正しい発音に矯正し、また、文字を使って書き表す方法を教える」という流れが確認された。中学校英語の導入期に体系的な書き方指導を行うことが重要である強く感じた。

他教科部会からは、「中学生の鉛筆の持ち方が悪いこと」や「『○日までにワークを○ページまで進める』といった長期スパンでの課題に対応しきれない生徒が多い」などの意見も出されていた。各部会の話し合いの記録の詳細な分析から、今後の連携の方針が見えてくると考えた。

(4)「中一つまずきアンケート」より

今年度7月、中学校1年生を対象に、「中学校に入って、慣れるのに時間がかかったことは何か」を調査するアンケートを行った。中学校に入ってはじめての教科担任制に対する抵抗感がそれほどなく、荷物の増加といった、物理的な面での困り感が強かったことがわかった。各教科での教材を精選することも必要かもしれないが、それよりは、「○○は、学校においておいてもよい」といったように、中学校での生活の仕方を丁寧に教えていくことがよいと考えられる。小中間の「ギャップ」を解消するのではなく、うまく超えることを教えるのが、本校にはあっているであろう。

(5)今後の方向性

今年度の実践を踏まえて、以下のことに取り組んでいる。

- ・ 中学校ブロック小中合同研修会での話し合いの結果をもとに、発達段階も考慮し、「中学校入学までにつけたい力（仮称）」をまとめる。
- ・ 中一の英語導入期の指導を徹底させるために、中1英語でのT.T.指導導入を検討。(今年度12月より試行)
- ・ 可能であれば、小中連携担当を新設する。

3 まとめとして

何かと多忙な学校現場において、さらに新たな取り組みを加えていくためには、かなり差し迫ったニーズが必要であると考え。現在本校では、小中の連携に関して差し迫ったニーズはない。しかし、今行われていることにほんの少しの工夫を加えることで、より良い成果が得られ、互いの学校に貢献できる可能性が広がると考える。小中連携関係の構築にもそのような姿勢で取り組んでいきたい。

高学年児童のリーダーシップを育成する指導の工夫 — 異年齢集団活動を生かした育成プログラムの作成と改善を通して —

群馬大学大学院 教育学研究科 教職リーダー専攻 児童生徒支援コース 修了
矢嶋将之（中之条町立沢田小学校教諭）

1. 問題と目的

研究校（東吾妻町立原町小学校）の児童数は、ここ4年間で約20%の減少があり、数年後には全学年が単学級の学校になっている可能性もある。これは児童の育成という視点から無視できない問題であり、学校の指導体制もこの変化に対応しなければならない。研究校では、こうした少子化の現状の中、望ましい人間関係を築き、思いやりの心を育むための取り組みとして、異年齢集団活動の充実に取り組んだところ、①年間を見通した指導計画の整備、②学年の発達段階に応じた指導の在り方、といった課題が残り、改善の必要に迫られた。本実践研究は、こうした課題の解決を目指して、高学年児童のリーダーシップの育成を切り口にして取り組もうと考えた。

また、本実践研究では指導経過を県内の異年齢集団活動の課題解決のモデルとして示すことも目的とした。

2. 「リーダーシップ育成プログラム」の実践

本実践研究の中心となるのが「リーダーシップ育成プログラム」である。これは学級活動の年間計画と、団活動の年間指導計画を、リーダーシップ育成の視点で一つの時間軸に沿ってまとめたものである。

このプログラムの作成にあたり、指導のポイントとなる高学年児童のリーダーシップについて、PM理論（三隅,1966）を基本的な視点とした。P機能（Performance function:目標達成機能）とM機能（Maintenance function:集団維持機能）の要素を児童のリーダー行動に照らし合わせて分析をし、意図的に指導することで、児童の特性に合ったリーダーシップが育成させるだろうと考えた。

また、モデリング理論（Albert Bandura,1985）および代理強化の考え方を意識した指導計画を立案した。これは6年生から5年生へ、リーダーシップの在り方が伝統として引き継がれ、最終的にはよき学校風土として定着していくことも期待するためである。

3. 児童の様子（応援合戦の準備より）

1学期に3回の「団あそび集会」で各団の集団作りを行った。2学期の団活動は運動会応援合戦の準備からはじめた。応援合戦は研究校では初めての取り組みであり、活動の特性上、高学年児童のP機能の発揮が期待される。以下はその様子である。

赤団の応援歌は「サザエさん」の替え歌に決定した。これは低学年でも覚えやすく歌いやすいと6年生が判断したためである。決定に至るまでは、主に男子が主張する「サザエさん」と、主に女子が主張するアイドルグループの歌とに意見が分かれ対立していた。司会であった団長は「みんなが歌いやすい応援歌にしたい」という希望があった。そこで団長の発案により、両者実際に歌ってみて決めることにした。団長は終始「1年生も歌えるように」という点にこだわり、最終的に「サザエさんに」決定した。団長が最後まで低学年に配慮する姿勢を見せたことで、女子たちも納得して決定に従った。その後、歌詞もできるだけ易しい言葉を選び、リズムもゆっくり歌うことが話し合われた。また、他団に先駆けて歌詞カードを作成し全学年の団員に配布した。この発案は女子によるものであった。この後、歌詞カードを作成、配布することは他団へも広がりを見せた。

歌詞カードが配布されると、休み時間等学校のあちらこちらで応援歌が聞かれるようになった。各学年担任の話によると、自分の団の歌詞カードが配布されるのを心待ちにする児童が多数いたということである。下学年も自分の所属する団に素直に愛着を示し、その姿を見て6年生も意欲を高めていた。また、放送委員会が給食の音楽で各団の応援歌を放送するなど、準備段階から全校的に盛り上がりが見られた。

児童の人間関係に着目すると、団の勝利および応援合戦の成功を目指すことで、団への所属感や一体感を高めることに成功したといえる。また、その中で学年を超えて新しい人間関係を築いた児童が多くみられたり、協力してくれた下級生へ感謝の言葉がみられたりすることから、団の中に「望ましい人間関係」が形成されつつあることが考察される。

4. 総合考察

本実践研究は「リーダーシップ育成プログラム」に基づき授業等の教育実践を通して、教育活動を展開してきた。前述のように、その過程で6年生児童のリーダーシップが育成される様子が認められた。また、6年生がリーダーシップを発揮することにより、縦割り班（団活動）全体で「望ましい人間関係」が形成されていった。これは6年生児童のリーダーシップを重点的に指導することが異年齢集団活動における「望ましい人間関係」の形成に有効であったことを示していると考えられる。

そして、このことは県内他校の異年齢集団活動の取り組みに対し、一つの指導モデルを示すことができたと考えられる。

品川区保幼小連携校園における教員の相互理解について

～エスノグラフィーによる子どもの「居場所」分析を通して～

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
波多江 誠 (東京都品川区立第一日野小学校主幹教諭)

1. はじめに

近年、保幼小連携の重要性がさかんに論じられている。以前から「小1プロブレム」への対応を目的として、保育所・幼稚園と小学校との連携が求められてきた。しかし、幼児教育の重要性がさらに高まる中で、保幼小連携の意義が問い直され始めている。

2. 現状と課題

保幼小連携の取り組みについて整理すると、現状は以下の4点に整理できる。

- ①子ども同士の交流
- ②教員同士の交流・相互理解
- ③保護者の理解啓発
- ④連携カリキュラムの開発

この中で、教員同士の交流・相互理解については、これまでの調査から、保幼小の違いを理解しようとする意識が全般に低く、保幼小連携の取り組みの中でも教員間の相互理解が十分に図られていないことがわかる。

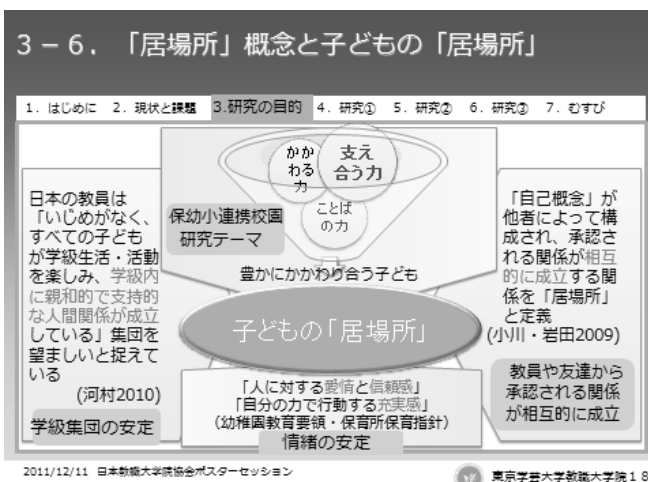
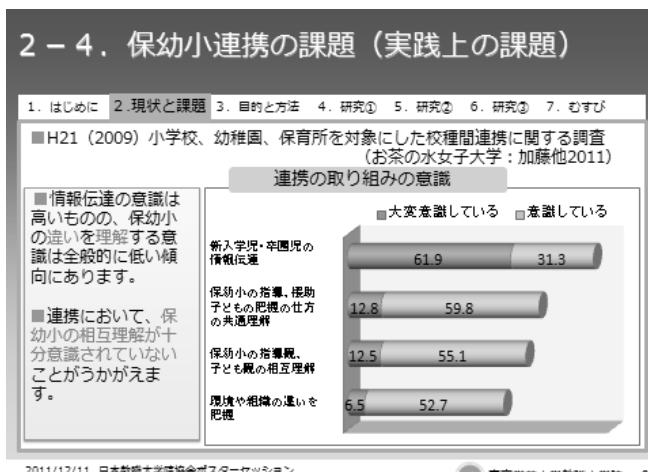
また、意識のずれについては、保幼小の教育目標や教育内容・評価方法の違いが原因になっているという指摘がある。

3. 目的と方法

研究対象については、保幼小連携に取り組んでいる所属校（品川区立第一日野小学校）を中心とした1校2園をフィールドとした。研究の目的については、「学校種間の相互理解が行われていると思われる品川区保幼小連携校園において、教員・保育士（以下教員と呼ぶ）の間には、保幼小連携の取り組みについていかなる考え方・行為が相互理解されているのか、あるいは差異があるのか」というリサーチクエッションを設定した。研究の方法については、エスノグラフィーの手法を用いて、子どもの「居場所」を分析概念として、教員の相互理解を検証した。

4. 研究①

研究①では、幼稚園教員2名、小学校2名にインタビューを行い、15のカテゴリーを



設定してサンプリングを行った。

4歳児担任は、「単純な物事をくしているんだね」とか、積み木で「電車ができたね」とか、砂場で「山ができたね」とか、その子がやっていること、していることをそのまま言葉で返しているだけで、子どもが安心できたり」というように子どもの「身構え」をなぞる行為を行っていた。また、1年生担任は、「前に行って歌いたいですよね。それで全員が前に出て行く。結局、私が後ろに行って1人で聞いている。構図としては同じ。教室でやっているんだから。でも前に行って歌いたい。」というように子どもが象徴体系を変容させる行為を認め、そこに価値を見いだしていた。

4人全員のインタビューを分析すると、幼小に共通して見られた考え方・行為と、幼小の差異として見られた考え方・行為があった。

5. 研究②

研究②では、研究①に見られた共通点や差異が、実際の保育・授業場面において、どのような形で表れているのかについて、保育・授業事例を研究①のカテゴリーを適用しながら分析した。

6. 研究③

研究③では、保幼小合同校内研究会の協議会における教員の談話分析を行い、ここでも研究①のカテゴリーを適用して、共通点や差異の表れに着目した研究を行った。

7. むすび

発達や学びの連続性を踏まえた滑らかな接続のために保幼小の連携が行われるようになってきているが、保幼と小の間にはさまざまな違いによって相互理解の壁が生じやすい状況がある。しかし、教員間の相互理解を図ることは十分可能である。それは、保幼小すべての時期において「応答的同調」や「相互承認の「まなざし」」などの行為が共通して重要であることや、子どもの発達に伴って子どもの「居場所」を創出する教員の考え方・行為が異なってくることを理解することである。今後は、本研究が間主体性を担保した研究になるよう、さらに保育・授業の事例分析、研究協議会の談話分析を継続していく。

4-2. 研究① カテゴリーの設定

1. はじめに 2. 現状と課題 3. 目的と方法 4. 研究① 5. 研究② 6. 研究③ 7. むすび

■分析の枠組みとして小川・岩田の「居場所」論を参考に11のカテゴリーを設定

分析過程で4つのカテゴリーを追加

- ②教員と子どものノリの共有
- ③教員と子どものノリの乱調
- ⑦比喩言語
- ⑧「身構え」のなぞり
- ⑩相互承認の「まなざし」
- ⑪物的環境
- ④否定的言明の排除
- ⑥象徴体系の変容
- ⑨応答的同調
- ⑫ノリの共有を生むための自己の確立
- ⑬意思のあるノリの共有
- ⑭意思のないノリの共有の否定
- ④子ども同士のノリの共有
- ⑤子ども同士のノリの乱調
- ⑮負のノリの共有

2011/12/11 日本教員大学協議会ポスターセッション 東京学芸大学教職大学院 20

5-1. 研究② 保育・授業の事例分析

1. はじめに 2. 現状と課題 3. 目的と方法 4. 研究① 5. 研究② 6. 研究③ 7. むすび

■事例1 4歳児 積み木遊び (5月20日)

ここでは、1人で積み木を運んで、重ねたり並べたりし、ロケットに見立てたものをつくる。すずも近づいてきて一緒にことえの積み木に大きくデザインを変えないように積み木を加えていく。

ことえ: 運転台のところに座るが、直後にその場を離れる。ボタンが5列×3行で黒かれた紙を持ってきて、ハンドルより右上の部分に貼り付ける。

すず: ボタンを押して「上へ行きます」「下へ行きます」と、ことえと一緒に言う。行き先に合わせて、落ちそうになったり、紙を手で覆ったりしていると、このロケットに乗りこくる子が次第に増えてくる。

あや: 紙を使って他のところで遊んでいたが、ロケットの遊びに加わる。紙を持って「冬です」という。他の子も、「雨です」「雪です」「夜です」「船です」と行き先を変えて言うようになる。

あへそまかくすくふりや、観るくふりやをみると、子どもたちもまねする。

観察者

6. 研究③ 研究協議会の談話分析

1. はじめに 2. 現状と課題 3. 目的と方法 4. 研究① 5. 研究② 6. 研究③ 7. むすび

最終報告に向けて分析中です

■研究協議会記録の一部を紹介します

NO	発言	教員の発言かけ	子ども	子どもの「居場所」
1	1人1人お名前を呼ぶ	お名前を呼ぶ	お名前を呼ぶ	お名前を呼ぶ
2	お名前を呼ぶ	お名前を呼ぶ	お名前を呼ぶ	お名前を呼ぶ
3	お名前を呼ぶ	お名前を呼ぶ	お名前を呼ぶ	お名前を呼ぶ
4	お名前を呼ぶ	お名前を呼ぶ	お名前を呼ぶ	お名前を呼ぶ
5	お名前を呼ぶ	お名前を呼ぶ	お名前を呼ぶ	お名前を呼ぶ
6	お名前を呼ぶ	お名前を呼ぶ	お名前を呼ぶ	お名前を呼ぶ
7	お名前を呼ぶ	お名前を呼ぶ	お名前を呼ぶ	お名前を呼ぶ
8	お名前を呼ぶ	お名前を呼ぶ	お名前を呼ぶ	お名前を呼ぶ

相互承認の「まなざし」

「身構え」のなぞり

子ども同士のノリの乱調

否定的言明の排除

物的環境

2011/12/11 日本教員大学協議会ポスターセッション 東京学芸大学教職大学院 37

一人一人を大切にする教育的支援に関して —認知と学習スタイルの多様性を踏まえて—

創価大学大学院教職研究科教職専攻 リーダーコース1年
野澤 一代（東京都荒川区立尾久第六小学校）

I はじめに

我が国が目指すべき社会は、障害の有無にかかわらず、誰もが相互に人格と個性を尊重し、支え合う共生社会である。その実現のため、障害者基本法や障害者基本計画に基づき、ノーマライゼーションの理念に基づく障害者の社会への参加・参画に向けた総合的な施策が政府全体で推進されており、その中で学校教育は、障害者の自立と社会参加を見通した取組を含め、重要な役割を果たすことが求められている。

II 研究の目的と方法

1 研究目的と課題

通常学級では、障害の有無に関係なく「学校生活で苦労している子」がたくさんいる。特別支援教育の視点で子供たち一人一人を捉え直すことによってこれまで気付かなかった学級に在籍する子供たちのニーズが浮かび上がってくるのではないだろうか。その児童の多様性を踏まえた学習や環境を考え、工夫すること等を通常学級の標準装備とすることができたら、それこそが一人一人を大切にする教育になるのではないだろうか。

2 方法

- (1) ICFシートを活用した自閉症の児童の分析
- (2) 自分の実践の振り返り
- (3) MI理論等に基づいた授業設計
- (4) 教師自身の特別支援教育的視点を磨く提案

III 研究分析

1 児童分析するにあたって～ICFの活用～

今まで学級担任をしてきて特別に支援を要する児童を1人取り上げて、ICFの方法を参考にして児童の情報を整理する。健康状態、心身機能・身体構造、活動、参加、環境因子、個人因子に本人の気持ち等も交えて多面的・総合的に児童の生活をとらえ、また、そこに書き込まれた情報の相互作用を考えながら整理をする。

IV MI理論等に基づいた授業設計

1 児童を理解するということ

一人一人の児童には個人差があり、学級はそれを前提に運営されているが、その個人差の中身までは深く今まで検討されてこなかった。さらに、その授業は個人差があったとしても、それに適応できる児童に照準を合わせていた。

これまで「児童たちが学校に合わせていた」のであるが、特別支援教育の考え方では、「学校が児童のニーズに合わせていく」ということが求められたのである。個に応じた指導とは本来、児童のニーズに合わせて授業づくり、学級づくりのことなのである。

児童一人一人が、自分の特性と向き合い、それを自分の強い個性として使いこなすことができるようになること、また、自分の苦手を知って、それと向き合い、克服できるように努力し、上手く付き合うことができるようになること、自分の「学習スタイルを確立する」ことが必要なのである。

2 誰でも分かる授業づくりを考える

そこで教室に求められることは、「誰にでもわかる授業」である。児童の特性に配慮した授業、教育内容と児童を結び付けていくことを考えた授業が必要である。児童を理解し、その上で授業を作る。

そこで、私は児童を理解するために出会ったMI理論を導入することを考えた。

V 教師自身の特別支援的視点を磨く提案

- 1 豊かな学びの場の提供
- 2 授業こそ「つながる」場
- 3 教室環境の整備と過敏性への配慮 (1)刺激を制限する (2)過敏性への対応
- 4 一人一人の児童の見とりの大切さ
- 5 教師と子供、子供同士の関係作り
- 6 保護者との関係作り
- 7 あきらめない気持ち
- 8 理解するために教師が変わる

VI おわりに

一人一人の児童に必要なことを見極めながら、認知と学習スタイルの多様性をふまえて個を伸ばしつつ、集団全体を見て指導する。また、そのような教室の中で教師自身も今までの一斉指導のスタイルを変え、教師自身の児童への見方、考え方、学級集団の作り方を変えていかなければならない。児童の特性を踏まえるという観点を教師がもつことによって授業は確実に「わかる授業」へ転換する。それゆえ教師には、十分な教育内容の理解を踏まえた上で、目の前にいる児童の特性や学級集団に合わせて授業作りをしなければならない。

特別支援を要する児童との出会いは、教師自身のものの見方、感じ方、児童の捉え方が豊かになっていくとを感じる。関わった子どもたちの可能性を見つめることは、教育の本質を深めることになるのである。

第6学年の物語教材で基礎的な力の 定着・活用を図る学習指導の改善

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

井元 章二（町田市立鶴川第二小学校主幹教諭）

私は、学校現場で物語教材を指導する際に児童の学習意欲を持続させることが難しいと常々感じていた。また、指導のねらいが絞れていない授業をしているのではないかと感じていた。したがって、私も児童も授業を通してどのような読む力が身に付いたのかあまり自覚できないという不安がいつもつきまとっていた。

また、学校現場にいと、物語教材の指導をする上で難しいと感じている事項について、若手からベテランまでその経験年数に関わらず多くの教員から難しいという声を聞く。

そして、よく話題に上ることは同じ物語教材を長い時間扱うと児童が飽きてしまい学習意欲が持続しないこと、象徴的な言葉や暗示的な言葉の内容を理解させるのが難しいこと、毎時間心情を読み取っているが作品のおもしろさに触れさせることが十分できないという声もよく耳にした。

上記の現状を改善するために、以下の研究仮説を立てた。

「物語全体の流れの中で表現特性に応じ、重点となる指導事項に焦点を当てた指導を行えば、児童に物語教材で基礎的な読む力を定着・活用させることができる。」という仮説である。

児童が、自ら物語を手に取り楽しんで読み味わうようにするためには物語を場面ごとに区切るのではなく、物語の全体を通して作者が描いている物語世界を味わう楽しさを児童に感じさせることが大切である。そして、優れた叙述に児童が気づき、その良さを理解するためには、ストーリー展開を追うだけではなく物語の表現特性に応じて読み取ることが必要であると考えた。

そして、教師が単元を通して身に付けさせたい力に重点を置いて指導計画や言語活動を充実させることで、確実に基礎的な力を児童に習得させることができると考え、以上の研究仮説を設定した。

そこで、本研究においては現場での指導実践をアンケート調査と指導案分析という方法で調査するとともに、第6学年の教科書に掲載及び紹介されている物語を分析した。そして、分析によって明らかになった物語の特質に応じた読む力を習得させるために、学習指

導要領の指導事項と言語活動例との関係を考慮しながら言語活動を設定して学習指導事例案を開発した。本研究を通して以下のことを明らかにすることができた。

1. 物語教材の指導が多くの教員の指導上の難点であるということが分かった。そして、難点とする原因を明らかにすることもできた。それは、学習指導要領に示されている重点的に指導する事項を十分に理解していないということである。
2. 多くの学校で物語を場面ごとに区切った指導計画が設定されているということが分かった。また、本時の導入部と展開部で同じような学習活動が画一的に行われているということも分かった。
3. 第6学年の教科書に掲載されているすべての物語教材を分析することで物語教材の特質を理解することができた。そして、特質に応じて分類することができるということが分かり、それぞれの特質に応じた読む力を児童に身に付けさせることが大切であるということが分かった。
4. 物語の特質に応じた読む力を児童に身に付けさせるためには場面ごとに区切らずに物語全体の流れの中で表現形式に即して読み取っていく指導計画を立てる必要があるということが分かった。
5. 学習指導要領の指導事項と言語活動例との関係を考慮して多様な言語活動を設定することで、1 単位時間の授業展開が画一的にならずに児童が目的意識を持って主体的に学習活動に取り組める授業展開を考えることができた。

学びの還元 ～指導主事として現場で学びを活かす～

帝京大学教職大学院教職研究科 教職実践専攻 スクールリーダーコース修了
三品 孝之（東京都羽村市教育委員会指導主事）

1 年間の教職大学院での学びを現在の職である行政の立場から指導主事としてどの様に活かしているのかについて「マインドマップ」を基に報告する。

1 はじめに

平成 23 年度、東京都から現職教員の派遣として研修する機会をいただいた。お陰様で 1 年間学校現場を離れ、帝京大学教職大学院で学修したことは現在の職、指導主事として様々なところで活着していると実感することが多くある。私自身の気づきを基にお伝えしたい。

2 学修によって

学校現場を離れて自分の実践を振り返ること、これは学びのスタートとしてとても大切であった。これまでも研究や修養として様々な機会（10 年経験者研修等）を得てきたが、自分の実践をあらためて振り返り省察することで、客観的に見直すことができた。また、ストレートマスターをはじめ、多くの院生に事例を提示することでさらに自らの教育実践を整理し、「インプット」と「アウトプット」の学びの連続の中で自分自身に対する気づきが生まれた。

課題研究では、テーマを「児童の自尊感情や自己肯定感を高める教師のかかわり」とし、研究の方法として授業記録における教師の言葉掛けを中心に、教師の言動と子供に対する姿勢を追っていった。研究を進める中で、授業の本質を見つめ、子供と教師の姿から児童の自尊感情や自己肯定感を高めるための視点を得たと考える。これは、指導主事の立場で学校に対し、指導・助言をするために大きな自信とつながっている。

教師は、授業を通して子供たちにどんな力をつけさせたいのかそのために、どのようなかかわりをもっているのか。また、それらを改善していくためにどのように指摘し、助言することが効果的なのかを考えた。

3 資質の向上

指導主事として、学校現場を支える「底力」を付けてきた。これが、私の学びの成果である。具体的には、問題解決、課題解決に対する「対応力」である。それらを解決するための考え方は、多様であり、柔軟であり、こだわりを必要としていることを学んだ。様々な課題に対応するためには、学んだことを活用する力が大切である。私自身が意識するようになったことは、目的の明確化である。

インプットによる学びを効果的に活かすためには、ねらいや目的を明確にすることが大切であった。授業改善でも、手立てや工夫をちりばめただけの改善は、アウトプットの羅

列につながる。大切なことは、様々な視点や考え方から適切な視点を持ち、目的に合わせた効果的な解決である。しかし、これらの気付きを指導主事として伝えるためには、これらを法令や理論によって確かな根拠をもって示すことが必要である。その基礎・基本に当たる考え方や知識を学ぶことができた。今後も学びの追究を続けていく必要を感じている。

明確な目的意識と課題や問題に対する対応力を支える知識として、次の2点を中心に学修した。

(1) 方法的知識

- ・理論と実践の活用をどのようにつなげるか。(理論と実践の融合)
- ・授業観察とその省察(リフレクション)…子供の姿から考える。
- ・新たな知の獲得

(2) 専門的知識

- ・知識の活用…教育課程、学習指導、児童・生徒指導、特別支援教育
- ・医療との連携の可能性⇒児童・生徒理解

これらは、教職大学院での学修によって確かなものになった。

4 現場に戻っての活用(指導主事として)

帝京大学教職大学院では、子供たちの学びの姿を見て授業を省察(リフレクション)することを重要視してきた。当たり前のことではあるかもしれないが、これらにこだわり追究することの大切さを実践を重ねる中で自覚できた。このような視点から、学校現場と関わるうちに一つの発見をしている。それは、多くの教員の視点が、授業の手立てや工夫への改善に向けられ、肝心の子供の様子からの省察につながっていないことが多いことである。私は、課題研究で取り入れた「プロセスレコーダーワークシート」を活用しながら授業研究に対する指導・助言をすることがある。「プロセスレコーダーワークシート」によって授業の省察を行ってもらおうと研究熱心な先生であっても、授業のねらいや扱う資料、指導法についての記述はあるものの、子供の姿や子供を通しての省察は、ほとんど見られないことがある。授業改善の手立てや方法を考えることは大切なことであるが、肝心の子供の姿や表情を意識していないことは、本質的な授業改善につながらない。記述に合わせ、これらを指摘してみるとあらためて授業者から驚かれることが多い。また、授業者には、省察から自己への課題発見をしてもらい、指導・助言者の側からは、できる限り授業者の意識した課題に寄り添うことに留意している。その結果、授業者に指導・助言を受け入れてもらえることが多くなったと感じている。現場に戻っての活用の一例であるが、私自身の役割を見直す場面にもつながっている。

おわりに、ご縁あって教職大学院で学ばせていただいたことから学校現場でのリーダーとして役割を担っていく責任を感じている。現職教員としての成果を還元する場面は、目に見えにくいことも多いが、私自身、確実に教師の底力として残っていることを実感している。今後も学びの還元で学修させていただいたご恩を返していきたい。

初等中等教育における ICT 活用 —教職大学院での可能性—

早稲田大学大学院教職研究科 修了

菅原 亮 (世田谷区立砧南中学校 教諭)

若い教員に求められる ICT 活用指導力

ICT 活用指導力とは、2006 年に「IT 新改革戦略」を受け、文科省が策定した。5つの項目（「教材研究・指導の準備・評価などに ICT を活用する能力」など）で構成されているが、今回は教員または児童生徒が ICT を授業に活用することを想定する。

今日の教育においては新しい教育観・授業観，問題発見・解決能力，コミュニケーション力などの育成を視野に入れた「授業設計能力」が必要となっている。そこで教職大学院院生が，このような力を習得するために，ICT の活用が有効ではないかと考える。⁽¹⁾

⁽¹⁾ ICT を活用することは手段であり，目的になってはいけない。

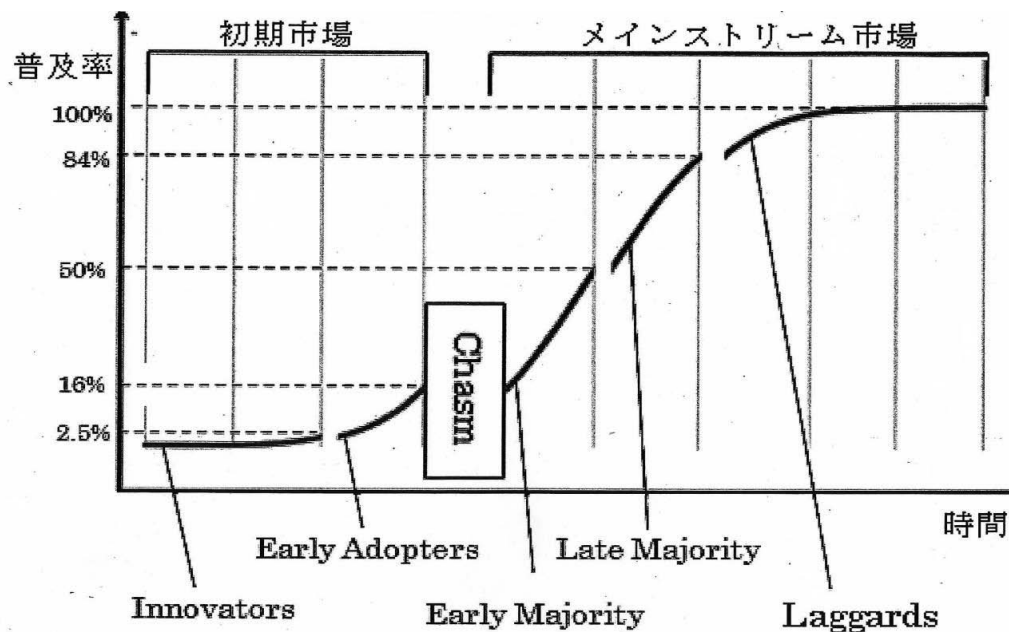
ICT 活用の普及

米国のコンサルタントであるジェフリー・ムーアはハイテク産業の普及について，図 1 に示される「テクノロジー・ライフサイクル」⁽²⁾ を（下図）提唱した。また，ハイテク産業の普及の問題として E.A. と E.M. の間にある深い溝「ギャズム」があることを挙げている。

ICT 活用について，この理論が完全に適応するとは言い切れないが，少なくとも普及を考える上での参考になるのではないかな。

⁽²⁾ 一般的な普及を提言したのはエベット・ロジャーズである。ロジャーズの後，ムーアがハイテク産業について提言した。

図 テクノロジー・ライフサイクル (TLC)



T L C から分かること

TLCによると、物事の普及は時間が経過するにつれ、その採用者数は累積正規分布上に増えていく。物事が普及するためには**16%の普及率を超えること（E.M.の採用）**が重要になる。

また、ハイテク産業において**16%の境には大きな溝「キャズム」**が存在すると言われている。「キャズム」はE.A.とE.M.の特性が違うことから起きる溝である。キャズムを超えるためには、いかに初期市場で成功していても、**普及の戦略を変える必要がある**（下表参照）。

まとめ

ICT活用の普及を考えるならば、初期段階としてInnovatorsとE.A.層を育成する。次にE.M.とL.M.に向けての支援を行うことを推奨する。

また、大学卒業者より専門性が高い人材を輩出する教職大学院においては、全員が積極的にICT活用することはもちろん、その修了生がInnovatorsやE.A.の役割を果たしてくれることを期待する。

表 TLC の各階層と購買時の特性

段階	採用時の特性	ICT活用に関する特性 (想定される教員像，役割，課題)
イノベーター 1 Innovators 「改革的採用者」	アーキテクチャを理解 早期に購入 高い適応力をもつ	「テクノロジーマニア教員」 ・先進的なICT活用
アーリー・アドプター 2 Early Adopters 「初期少数採用者」	ビジョンを持つ、実利主義者 ブレークスルーを期待 ハイテクに興味 適応力をもつ	「中核的中堅教員」 ・実践力のさらなる向上 ・普及に対しての校内提言 ・E.M.以下への支援
アーリー・マジョリティ 3 Early Majority 「初期多数採用者」	現実直視型（変化を嫌う） 長期的に製品を使用 同業他社の実例を探す	「若手教員」 ・研修：授業事例 ・研修：実践的な教材作成（静止画・動画編集等）
レイト・マジョリティ 4 Late Majority 「後期多数採用者」	ハイテク「製品」に興味 自分で使うことに抵抗 適応力がない	「ベテラン教員」 ・研修：実践的な教材作成（Excel, PowerPoint等） ・研修：指示の明確化，情報倫理 ・ICTに対する認識
ラグガード 5 Laggards 「無関心層，伝統主義者」	基本的には採用しない 製品には見向きもしない 戦略の誤りを教える	「伝統主義教員」 ・戦略の誤りを教える

参考文献

- ジェフリー・ムーア，2002，「キャズム ハイテクをブレイクさせる超マーケティング理論」，川又政治訳，翔泳社
- 2007，「教員のICT活用指導力の基準（チェックリスト）」，文部科学省

言語活動の充実をめざす学校支援

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

清水 登紀子 (上越市立春日小学校教諭)

1 上越教育大学教職大学院「学校支援プロジェクト」の特徴

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り組みがある。「学校支援プロジェクト」の特色は以下の5点である。

- ① アドバイザー（専任教員）が中心となって支援にかかわる。
- ② 現職院生は2年間フルタイム派遣で、勤務校とは異なる学校の支援を行う。
- ③ 現職院生もフィールドワークがあり、学卒院生とチームを組んで学校支援をする。
- ④ 特任教授もかかわりながら、支援校との連携づくりを大事にしている。
- ⑤ 院生と支援校とで、成果を共有することができる。

本稿は、平成 22・23 年度の学校支援プロジェクトの取り組みについて述べたものである。

2 学校支援活動の実際

学校支援プロジェクトでは、支援校（公立小学校・学級数 19 ※特支 4 校）において 2 年間の学校支援フィールドワークをおこなった。支援チームは、言語活動を取り入れた授業づくりと校内研修運営の両面から支援を行った。

(1) 言語活動の充実を中核とした校内研修運営について

校内研修について、1 年次は通常学級の全ての学級担任が各自で実践教科、単元等を決めて研究授業を公開した。1 年間の校内研修では、11 教科等の 15 実践が公開された。「豊かな言語活動をとおして、学びを深める児童の育成」という 23 年度からの新しい校内研究テーマについて、授業者一人一人が各自の興味や関心にもとづき授業実践を行ったことは、学校全体で取り組もうとする言語活動について、テーマを共有し、校内研修の「直接の参加者」であり「責任の分担者」としての自覚を促すことができた。また、国語科のみならず、他教科等の実践も数多く行われたことで、支援チームとして、後述の言語活動の成立条件の理論的仮説を導き出すことができた。

2 年次は 1 年次の成果と課題をふまえ、校内研修の運営方針として、①学年 1 名参加の研究推進体制づくり、②学年・学年部を中心とした研究推進、③全員参観の公開授業（全体研修）の設定、④教科を絞った研究推進の 4 点について提案し、校内研修運営に反映された。これにより、研究推進委員会が有効に機能し、どの学年でも協働的な授業研究がなされ、学年として、授業の質的向上を目指す姿が見られた。また、全体研修を位置づけたことで、全職員間で授業実践を通して成果と課題の共有化を図ることができた。

(2) 言語活動をつくる

支援校における言語活動の充実を目指した具体的な実践から、言語活動の成立条件に関する理論的仮説が導き出され、その有効性について実践を通して確認することができた。

〈言語活動のとらえ方〉

松本修（2010）は、言語活動を「習得・活用・探究の関係との関連」から考え、「探究的な活動の中で活用を図ることにより、言語的思考の知識・技能をたしかなものにする」と述べている。「探究的な活動の中で活用を図ることにより、国語・算数・図工 etc の知識・技能をたしかなものとする」のが教科に即した言語活動のとらえ方である。

言語活動をつくる上で重要なのは、①探究的な活動としての言語活動をつくること ②学習者間のコミュニケーションをつくること ③学習者間のコミュニケーションの中で、自他を「比較」し、「異同」がわかり、「説明」できること の3点である。これらは言語活動をつくる上で外すことのできない要点であり、言語活動のベースとなるものである。

〈国語科における言語活動の成立条件〉

国語科においては、話し方や聞き方、書き方といった知識・技能が重視される。その上で学習者間のコミュニケーションをつくろうとしたとき、学習者の実態に応じて言語活動のための内容をつくり、学習をデザインしていくことが必要不可欠となる。これは探究的な活動の中で活用を図るための実の場の保証である。これらのことから、国語科における言語活動の成立のための条件は、①話す・聞く・書くことの知識・技能の重視 ②学習者に応じた内容をつくる の2点であるといえる。

〈他教科等における言語活動の成立条件〉

他教科等における言語活動では、その教科等に即した形式が重視される。つまり、その教科の用語を用いたり、その教科特有の説明の仕方の説明したりすることである。言語活動の前提として教科特有の用語や説明の仕方を学習者間で共有することがベースになる。その上で、話す・聞く・書活動をコミュニケーションとして、あるいはコミュニケーションを通じて成立させることが重要である。以上のことから、他教科等における言語活動の成立のための条件は、①教科に即した形式の重視 ②コミュニケーションの重視 の2点である。他教科等では、考えを説明し、交流するという言語活動を通して、教科の内容について理解がより深まったり、確かなものとなったりするのである。

3 まとめ

学校支援プロジェクトにおける最大のメリットは、院生と支援校とで成果を共有できることである。支援チームが、その学校の支援を終えても、成果が院生のみならず、支援に入った学校の現場に残ることである。それを可能にするのは、学習指導案レベルからの支援チームと学校現場との協働の授業づくりであったと振り返る。

学校支援プロジェクトでは、授業をつくるという教育実践と授業を共有するという研修運営の両面での学びを得ることができた。今後は、実践現場での教育にぜひ生かしたい。

教科の壁を越えた協働

福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻（教職大学院）1年
遠藤 正宏（坂井市立丸岡南中学校教諭）

丸岡南中学校（以下、「本校」と表す。）は、平成18年度に、大規模校からの分離独立の形をとって新設された開校6年目の学校である。本校は、生徒が主体的に学習に取り組めるように支援していくために、福井県内で初の教科センター方式を採用した学校として設立された。恵まれた環境を最大限に生かすために、1年生から3年生までの異学年集団で構成される「スクエア制」を考案し、給食や清掃、学校行事、生徒会活動など、様々な学校生活の中心となっている。特に、そこでは上級生が中心となって下級生への指導を行うことで、リーダーとしての自覚が生まれ、行事を終えたときの達成感を感じることができる。下級生は上級生の姿を見て、未来の自分の姿を思い描くことができる。これらのことが重なることによって学校文化の伝承が行われる土壌が出来上がっている。

本校では、開校当初から、恵まれた環境を教育活動に生かしていくために研究に熱心に取り組んできている。研究の取組については、開校2年目の平成19年度から、毎年、「自主研究発表会」を開催し、成果を発表している。平成20年度から、福井大学教職大学院拠点校となり、当時の研究主任が教職大学院に入学し、丸岡南中学校に勤務しながら大学院で学んだ。

福井大学教職大学院は、学校現場に在籍し、現職として学校の校務を行いながら、週休日や長期休業中に大学院で学ぶスタイルをとっている。現場での実践が大学院での授業の一環としてとらえられ、履修単位として反映される。大学院では、学校現場での実践について他の院生や大学院の教員とカンファレンスを行うことで、違った視点からのアドバイスを受けたり、実践について省察したり、今後に向けての展望を見いだしたりすることができる。さらに、大学院で学んだことや刺激を受けたことを学校現場にリアルタイムに還元し、院生以外の教員とも学びを共有することができる。また、インターンシップではストレートマスターの院生を受け入れ、彼らにとっては、週に3日間、学校現場で一般教員と同様の仕事をこなすことで、教師の職務の総体を直に体験でき、採用されて現場に出たときに、ある程度の見通しを持って教育活動に取り組むことができるという利点がある。

拠点校になると、研究の方向性について大学院の担当教員と協議しながら決定していくことができる。また、毎月の研究会に担当教員から貴重な意見をいただいたり、「自主研究発表会」での公開授業で、教科専門の大学教員の協力をいただいたりするなど、得るものが多い。

本校が拠点校となってからは、環境を生かす方法の模索から、授業づくりに主眼を置いた研究にシフトしてきた。生徒の主体的な学びを生み出すために、探究型学習が有効であるとアドバイスを受け、全教科において探究型学習を実践した。本校では、3年間を一区くりととらえ、研究に取り組んできている。2巡目の平成21年度からは、生徒の主体的な学びを助成するために、研究主題を「学び合う環境の創造」と設定した。授業づくりに主眼を置き、小グループでの話し合い活動を授業に積極的に組み入れることによって、生徒同士の学び合いをさせるようにした。また、教員同士の学び合いもしようと、複数教科を一くりとした教員グループを形成し、お互いの授業を見合うようにした。実際に、1年間取り組んだが、授業については教科部会主体で行い、授業を見合うことも形式的になっているとの反省が出た。22年度、23年度には研究主任と副主任が教職大学院に入学し、大学院での意見交換で新しい刺激をもらい、学校現場での実践について意見交換を行っている。その中で、「教科の壁を越えた協働」というヒントをいただき、形式的ではない教員グループでの学び合いを行えるように研究計画を見直した。管理職と相談し、複数教科で構成された教員グループで、授業を見合い、事後協議会を行う時間を確保してもらうことで、話し合いをしやすい素地を作った。また、「自主研究発表会」の公開授業の授業づくりも行った。大学院教員もそこに参加し、貴重な意見をいただいている。そこでの話し合いでは、異なる教科からの質問や指摘があり、同一教科の教師では見落としがちであった生徒の側に立った視点や問題点に気付かせてくれるきっかけとなった。そのようなことの積み重ねで、生徒の実態を考えた授業づくりにつながった。発表会当日は、県外の教員や大学院の院生など多数の参加者を得て、授業は大変に盛り上がった。授業後の分科会では、これも大学院での学びの中でヒントをいただいた小グループでの生徒の学びを追った分科会を行い、大変有意義な時間を得た。司会は、その授業を作った教員が行い、参加した教員から生徒のつぶやきや表情などから学びの変化の様子や報告があり、それを語ることで生徒の変容を共有することができた。通常の授業研究会では気付くことができない、深い学び合いができたと思われる。

このように、本校は、拠点校として、大学院での院生の学びが学校現場に還元され、院生を中心として学校現場でもその学びが広がりを見せている。今後も、学校現場での実践と大学院での省察を繰り返して、より新しい可能性に挑戦するなど、質の高い教育を行っていきたい。

共同研究者 渡邊朋重

併設型公立中高一貫校における数学科教材の開発

～関数領域の授業を通して～

山梨大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻 2年

新海 大博（北杜市立甲陵高等学校教諭）

中高一貫校において、子どもの発達段階に最も適した数学科教材の開発を行うことが本研究の目的である。小学校、中学校、高等学校と子どもの発達段階に対して、学習速度を速めるカリキュラムや教材が、子どもの状況に最も適したものであるとは限らない。それでは中高一貫校にとって理想の教材とはどのようなものであろうか。

私は昨年度、山梨大学の教職大学院在学中に2つの連携協力校の協力を得た。連携協力校の1つはA高校に、週2回、1日4時間、第1学年の数学I「2次関数」の分野の授業を観察した。もう1つはB中学校に、週2回、1日3時間、第3学年の数学「関数 $y=ax^2$ 」の分野の授業を観察した。授業前に高校1年、中学2、3年の既習事項を確認し、観察の焦点を明確にした。演習中はチーム・ティーチングで教員とともに机間巡視を行い、どの点につまずきがあるかという点や教科書の中身で中学の範囲から大きく飛躍がある点を確認した。授業終了後、教科書の内容と生徒の反応から、中学・高校での学習内容の接続をスムーズにするための教材や指導方法を考えた。

2つの連携協力校の授業を観察して感じたことがある。それは小学校、中学校では数学の内容の多くに、似た内容や思考の過程を繰り返し行うような要素（スパイラル）が含まれているが、中学数学から高校数学への移り変わりの際、その要素は少ないのではないかということである。特に関数の分野においては前述のように、文字定数 a を含むグラフや、グラフの平行移動は高校1年から学習する。中学ではグラフが「動く」ということは学習指導要領上に明記されていない。「動く」ことは不等式につながるため、扱いが難しいとして中学の学習内容ではここ数年敬遠されてきた。しかし数学の概念を具体的な計算から一般化したものとして扱う際に、変数と定数の概念を区別できることは、重要なことである。また、「高校入試にでないから」という理由で、中学時に「動く」ことのイメージを磨かないことは、高校教諭の視点から言うと非常に残念なことである。中学の時に記述を嫌がったり、途中過程を書かずに値を求めたがったりする生徒が多いことも、上記の理由に関係があると私は考える。中学の段階から、定数やグラフの概念の拡張を少しずつ学び、考えることが必要である。

中高一貫校のメリットとして、受験がないため、特に中学3年の2～3学期に伸び伸びとした学校生活を送ることができる。そこで生徒は部活を続けられたり、受験勉強に特化しない学習を行ったりすることができる。その一方で、高校現場での授業の課題として、「新しい見方・考え方が多く、生徒が理解し、使えるようになるまでには時間がかかる」ということは現場で教員をしていて、強く感じる。高校の数学は進度が速く、内容は深く、理解するには多くの時間を要する。そこで高校数学の思考法のいくつかを「できる限り中学の学習範囲内に収まる形で」授業展開する。中高一貫校においては中学3年の秋以降、受験のない比較的余裕のある生活の中で、「家に帰ってじっくり1問1問考える」ことを行い、疑問に思ったことを深く考える習慣を身につける。その習慣が身につくことによって受け身の姿勢が弱まる。高校数学に対する興味関心も高まり、真の数学力が身につくと考える。

私は今回、中高の数学学習のスムーズな接続に焦点をあて、関数領域を中心に数学科教材を開発した。授業回数は、現在の学校のカリキュラムに大きく影響がない回数で、かつ高校数学の思考を感じさせるために、関数領域で全5回とする。5回の授業のテーマは①繁分数と、0を含む分数の値②不等式の計算の基礎③定数を含む直線の範囲④条件付きの2変数関数の最大値、最小値⑤定数を用いたグラフの最大値、最小値である。ここで開発した教材の特徴として、①は、繁分数の多様な計算方法、不定な値に対する理解、不定な値を視覚化する、背理法の利用、割り算を離散的に考える思考からグラフを使い別の視点を取り入れる③は、定数の意味の理解、 x の値に対応する y の値の意味の理解、グラフの連続性の理解、別解が提示されたときの受け入れる姿勢・態度・理解、グラフをきまめたものとして見るのではなく、定数 a の値によって形が変わりうることの理解、 x 軸と交わるときの式の扱い④は、関数の連続性、グラフの便利さ、変域の見方を広げる・豊かにする、文字を減らし、条件を整える⑤は、定数の意味の理解、変域が変わるグラフのイメージを持たせる、グラフの種類を広がりを持たせる、数学を日本語で表現することの意識づけ、解答が複数ある問題に対する意識づけである。いずれも中学の範囲で考えることのできる教材である。

これらの教材を用いて中学3年生を対象にした授業実践を行い、有効性を明らかにした。2010年度の2月から3月にかけて5度の授業を中3対象に行い、その生徒にはその後宿題として問題をじっくりと家で考えてもらった。この教材は中3の段階で解けることを目標としない。中3の時にじっくりと思考を磨き、高校1年に進学した後に、関数の問題に対して少しでも関数の問題に対してイメージがつくことを目標としている。実際今年度進学してきた内進生の高1は、学習感想で中高の思考の接続として効果的であるとの感想を寄せてくれた生徒が数名いた。今後もこの問題に対するブラッシュアップを図り、関数のテーマにとどまることなく、中高一貫教育にふさわしい数学科教材の問題を考えていきたい。

コミュニケーション能力の向上を目指す小中一貫英語指導法 ～会話を継続させる指導モデル「D. C. Method」の開発～

岐阜大学大学院教育学研究科 教職実践開発専攻 2年
樋田光代（岐阜市立藍川北中学校教諭）

1. 課題設定の理由

小学校の外国語活動が全面実施となり、中学校への効果的な接続を図っていくことが求められている。そんな中、小中一貫したカリキュラムの開発も試みられるようになってきた。そのほとんどが、主要言語材料や題材についてまとめたものである。コミュニケーションの素地を育成するためには、外国語を注意深く聞いて相手の思いを理解しようとしたり、他者に対して自分の思いを伝えることの難しさや大切さを実感したりしながら積極的に自分の思いを伝えようとする態度など、コミュニケーションへの積極的な態度を身につけることが重要である。主要言語材料と同様に、コミュニケーションへの態度や具体的な姿について整理し、系統的に指導していくことが必要である。主要言語材料に注意が向けられる授業においては、児童生徒が、やり取りしている会話の内容に注意を向け、会話を継続していく楽しさを味わうことができる活動の設定がされにくい。しかし、よりお互いの理解を深める情報のやり取りを行うためには、会話を継続することが重要な要素となる。そこで、会話の継続のために効果があると考えられる、理解や不理解を伝えたりするなど、会話をつなぐ言葉（リンクワード）と、相手とのかかわりを維持していこうとするなどのコミュニケーションスキルに着目し、会話の継続を目指した指導法の開発とコミュニケーションスキルの分類・整理をしたうえで、リンクワードを位置づけた小中一貫カリキュラムの開発を行う。

2. 検証方法

図1で示すのが検証の方法である。調査を行ったのは特区事業として英語の学習を小学校1年生から行っている地区にある小学校と中学校である。小学校1年生、6年生、そして中学校2年生の各2学級を調査対象とし、意識調査とインタビュー調査からなるプレ

テストを行なった。会話の継続の指導法(D.C.Method)を15回(小学校1年は10回)実施した後、ポストテストを行った。二つの調査の結果から、D.C.Methodの効果と、コミュニ

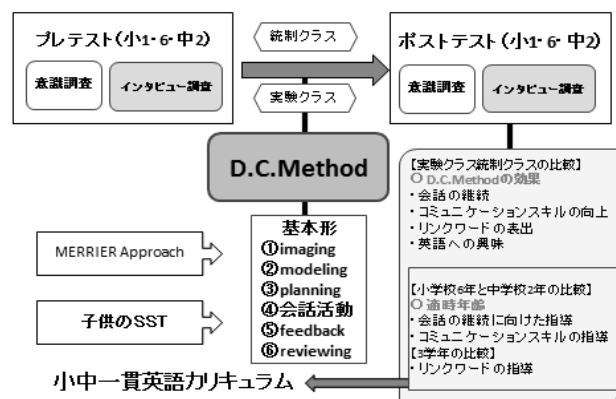


図1：開発と検証の一貫方法

ケーションスキルとリンクワード指導の適時年齢を明らかにしていくものである。

2. Deepen Communication Method (D.C.Method)の開発方法

会話を続けるためには、既習言語の使用といった言語面だけでなく、会話の相手との関わりを続け、深めていく態度面の指導が欠かせない。この、人と関わっていく際の指導は子供のソーシャルスキルトレーニングにつながる。そこで、ソーシャルスキルの体験モデル(Kolb et al.,1971)のステップに変更を加え会話の継続に向けた指導モデルを作成した。このモデルの基本形は、①imaging ②modeling③planning ④会話活動⑤feedback⑥reviewing からなる。②の modeling の際には、会話の相手との接し方や会話を円滑に進めるためのリンクワードを示す。図2にあるのは、発達段階に合わせて中学校2年で行ったD.C.Methodである。中学校2年においては会話活動を3人で行った。これは中学生の発達段階において、仲間からの評価が行動に大きな影響を及ぼすためである。2人の会話者とそれを観察し評価を与えるコメントーターの3人で活動した。

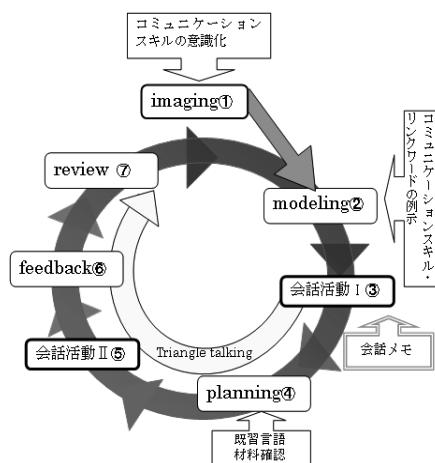


図2：D.C.Method 中学

し方や会話を円滑に進めるためのリンクワードを示す。図2にあるのは、発達段階に合わせて中学校2年で行ったD.C.Methodである。中学校2年においては会話活動を3人で行った。これは中学生の発達段階において、仲間からの評価が行動に大きな影響を及ぼすためである。2人の会話者とそれを観察し評価を与えるコメントーターの3人で活動した。

3. 結果と考察

意識調査により、学年が上がるにつれて会話の内容に意識が向く児童生徒が増えてくることがわかった。D.C.Method 実施後のポストインタビュー調査で次のような結果が得られた。まず、小学校1年生においては、相手の話が分かったときはOK.と答える指導を行った。ポストインタビューでは75%の児童がそれを使うようになった。次に、既習言語の理解に関しては、実験クラスが統制クラスよりも正しく理解できるようになり、話をしっかり聞こうとする態度が理解につながったと言える。(t=2.838,df=49,p<0.05) 小学校6年生と中学校2年生の発話数には変化が見られなかったが、つながりのある発話数は増えた。(小6：t=4.159,df=56,p<0.000)(中2：t=6.099,df=66,p<0.000)また、学年が上がるほど、つながりのある会話を続けることができるようになり、D.C.Method の効果と会話を続ける指導の適時年齢が明らかになった。リンクワード You do.は、中学校2年生より小学校6年生が好んで使用した。中学生は新たな相づちの表現を使用することより、次に尋ねたい内容を英語にすることに、より注意を払ったことが考えられる。

4. 開発実践のまとめ

相手と「話が盛り上がる」のは児童生徒にとって楽しい時間である。英語での会話も相手との共通点や相違点を見出せた時に楽しい瞬間となる。D.C.Method を通し児童生徒は、自分の聞きたいことを持ち、既習言語材料から必要なものを選び出して相手に伝えていった。これはまさしく言語活用の能力である。本実践開発により、小学校1年生から中学校までの発達段階に合わせた指導の必要性とその効果を明らかにすることができた。

子どもの「育ち」に着目した現在及び将来における 「参加」を促進する特別支援教育の在り方について —ある小学校・中学校での指導実践を通して—

静岡大学大学院 教育学研究科 教育実践高度化専攻（2年）

山元 薫（静岡県立御殿場特別支援学校教諭）

1. 課題意識と目的

平成19年度に特殊教育から特別支援教育に転換され、5年が経とうとしている。その中で、文部科学省の調査（「平成22年度特別支援教育体制整備状況調査」）からも分かるように、特別支援教育のシステムが整備されつつある。しかしながら、より複雑な「育ち」（子どもがもつ生物学的な要因と環境因子の両方がお互いに働きかけ合い作るもの（杉山2007））の中で、二次障害や三次障害の影響を受け、社会参加が阻害されているケースが多いことも事実である。

今後特別な教育的ニーズのある子どもたちの増加はまだまどと予想され、インクルーシブ教育が日本で推進されていこうとしている今日、ただ単にシステムの構築だけでなく、特別支援教育の質の向上が求められてくるであろう。そこで本研究では、特別支援学校の教員が小中学校をフィールドとするアクションリサーチを通して、今後期待される特別支援教育の在り方や特別支援学校の果たすべき役割や課題を明らかにすることを目的とした。

2. アクションリサーチの内容

- (1) 発達障害のある児童の「育ち」を促進する個別の指導の在り方と通常学級における環境因子について
 - ・通常学級での授業や他の場面における事例児童Aの継続的な観察
 - ・通級指導教室での指導の実践と分析、評価
- (2) 「育ち」に影響を受けている生徒の多面的な理解の方法と主体的な活動を支える指導支援の在り方について
 - ・適応障害の傾向をみせる生徒Bの指導の実際と変容（指導仮説の立案とその後の指導の追跡）、評価
- (3) 中学校から知的障害特別支援学校高等部への参加を促進する移行の在り方について
 - ・知的障害特別支援学校高等部教員へのインタビュー、アンケート調査等

3. アクションリサーチの経過

- (1) X小学校でのアクションリサーチ（通常学級での授業参加の状況を中心に抜粋）
今年度は、事例児童Aは授業妨害等の行為をすることなく、他の児童とともに落ち

着いて授業に参加することができている。授業その他の場面の継続的な観察から、A児の肯定的行動への変化に影響された因子として、担任の授業づくりおよび学級経営に関する熟達したスキルと他児のAに対する理解の2点をあげることができた。

担任の熟達したスキルとは、学級での生活の約束や学習スキルの徹底、人への中傷は許さない姿勢等を、一つ一つ生活の中で丁寧に確認し、能力差の大きいクラスの中で共に学び合う学級風土を形成していく力である。人とのかわりに困難さを示す発達障害のある児童にとって、いわゆる常識であったり暗黙知であったりするものが、言葉となって明確になることは、人とかかわる上で重要な支援となることが改めて確認された。また、発達障害のAがすべての教科において最後まで授業に参加できているのは、教師の1回の発話の長さが数秒以内と短いこと、繰り返される言葉の確認、対話中心の早い授業展開、教師と児童のやりとりの多さが大きな促進因子であったと考えられる。このように、授業は教師と児童の対話で成立しつつも、明確な指示、言葉の確認などを行うスキルの高さが、通常学級における発達障害のある児童の支援として重要であることが示された。

(2) Y中学校でのアクションリサーチから（事例生徒Bの周辺生徒の観察から抜粋）

中学校入学当時は孤立的な行動をとっていたBであるが、仲間とともに過ごすことで人とかかわりながら生活できるまでに変容した。このBの変容を通して、二次障害の影響を受けた発達障害のある生徒たちにとって、等身大の仲間と悩みを共有したり、一緒に活動したりする中でお互いに影響し合いながら生活することが、人間関係の形成において大切であることが分かった。発達障害の生徒たちは他者の意図を読むことが難しく、思春期後期以降も課題としてその難しさが残ることが指摘されている。そうした中で、思春期を迎えた生徒にも、条件がそろえば他者との関係を成立させ、集団の中で自分の行動を決定できるようになることが明らかになった。

(3) 知的障害特別支援学校高等部職員へのインタビュー調査（課題意識の違いを中心に）

インタビュー調査の中で、中学校の職員と高等部の職員には課題意識の違いがあることが分かった。中学校では、これまでの「育ち」に影響される精神面への指導を行い、「人とかかわること」「集団の中にいること」を重視する。しかし、高等部では「生活スキル」や「作業スキル」などの個人のスキルに指導目標がおかれ、行動面への課題意識が高かった。高等部入学当時に不適応を起こす生徒が多い原因の一つに、上記のような教員間の課題意識の差が関係しているのではないかと推察される。

4. 総合考察

本研究においては、発達障害のある児童生徒にとってどの「育ち」の段階においても、人とかかわりの中で指導することの大切さが明らかになった。つまり、児童生徒が身につけた様々なスキルを運用する場があり、人とかかわりを持つことを通して自己と他者の変容を実感することが、特別支援教育の理念で述べられている「自立や社会参加に向けた主体的な取り組み」を推進する上で重要であることが示された。

他者との連携や交流による新たな知の創出

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 1年

石野政史（静岡県浜松市立井伊谷小学校教諭）

1 本学の概要

本学は、養成教育と現職教育の統合を目指して、日々の学修活動を実践している。その特長として、講義や現場実習で学部新卒学生と現職教員学生との共学の方が保障されていることに加え、相互に日々の学びや悩み等を意見交換できる院生室の方が機能していることが挙げられる。経験の差や発想や感性の違いが新鮮な刺激となり、互いの考えを議論を通して深めることによって、問い続ける学びのスタイルが生み出されている。

2 課題意識

学校が開かれた組織へと急速に変化し、教職員には授業や子どもの指導、学級経営に関する力量だけでなく、内においては同僚との円滑なコミュニケーションを図りつつ、人間関係を構築する能力、外に対しては関係者との連携・調整する能力が求められている。こうした状況の中で、学校現場では、教育活動の目的に対する自己解釈が不十分なまま日々業務に追われ、様々な実践の後、何を変えなければならないのかを整理できていないまま次の実践に取り組んでいるという実状がある。学校組織を「内」に開く場、つまり議論する場を機能させることが必要である。教育の仕事を、組織全体で責任を持つべき協働的な仕事であると教職員が捉え直すきっかけをつくり出すことにより、教職員各々が内発的に学校を改善しようとする力を高めていくことができる。

本学の学修に置き換えてみると、日々の講義や現場実習での学びが、子どもにとって、また教師としての自分にとって、どんな意味があるのかを実感できている。日々「葛藤」しつつよりよい方向を求めていく姿勢は、学部新卒学生であれ現職教員学生であれ共通している。つまり、それぞれの学生が相互に自己の考えや学習を肯定的に主張し合い、議論する。そして、議論を通して、互いの主張からよさを読み取り、そのよさを自らに取り込み、新たな学びを再構成する。「異質な者」との交流による「新しい知」を創出する。本来、学校現場にもあった「つながり」の機能を再度確立することが、組織の協働性を促し、学校の自律性を構築していく基盤になると考える。

3 学修の実際

(1) 学部新卒学生と現職教員学生との交流

日々の講義を通して、学部新卒学生は現職教員学生の現場の実態を知る。また、現場の課題に触れることにより、幅広い見識をもち、自己課題解決への見通しを立て、将来

の自分へのあこがれやビジョンを明確にすることができる。さらに、学校経営の視点から教育観を構築する機会にもなっている。現職教員学生は学部新卒学生の質問や意見に答えることにより、自身の考えが明確になり、自分の体験や経験をベースにアドバイスする中で、様々な視点を自らの考えに生かすことができる。その過程で、問題点や課題が明確になり、自身の教育観の理解が促進される。

院生室は講義の延長線上にあり、学部新卒学生にとっては自分をそのまま表出できる場であり、現職教員学生にとっては学部新卒学生を伸ばす場となっている。院生室は、両者のコミュニケーションを促進し、信頼関係を築く場として機能している。こうした場を学校現場では職員室に求めたい。

(2) 現場実習による連携

現場実習を中心にした実習Ⅰ（教科指導、学級経営中心）実習Ⅱ（生徒指導、教育相談中心）実習Ⅲ（学校運営・経営、地域連携中心）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、教師の独り立ちをサポートしている。

実習Ⅲでは、「グランドデザイン」を作成する。グランドデザインとは、学校の存在理由や果たすべき役割を描いた経営の全体構想である。子どもや地域の実態に応じた学校の特色を具体的に示し、教育目標具現化のための具体的な手立てを明確にした羅針盤の役割を果たす。作成にあたっては、教育関係者だけでなく、保護者や地域住民等にも学校の教育活動が理解できるように、分かりやすい表現を心掛ける必要がある。

グランドデザイン作成のために10人の校長から聞き取りを行った。A校では、グランドデザインを管理職だけではなく、学級担任が自分の言葉で保護者に説明している。A校校長は、①教職員が説明責任を果たそうとする過程で他者との議論が生まれ、教師の成長を促す機会になる、②学校教育目標達成のための目的意識や見通しが明確になる、③職員室が子どもの自立を促すための議論の場となると、その意図を語った。

現場実習では、日々の学修で得た知を具体的に検証できるだけでなく、組織の協働化を促す実際を知ることができる機会となっている。

4 学修から見えてきたもの

新たな知識を得て、これまでになかった見方や考え方に触れ、自分自身に対する内への問いが生まれた。その基盤になったのは、他者との連携や交流である。この他にも、修了生と語る会や教育フォーラムが開催され、意義深い。

他者との連携や交流の重要性を学校現場に生かすため、教職員による目標の重点化や具体的な取り組みの設定を可能にした学校要覧の作成に取り組んでいる。原籍校の教職員と協力して作成する過程で、各々の教職員の形式知が明らかになる。さらに、議論を通して、「新たな知」に触れる。そして、教職員が自校の教育活動や既存の分掌組織を体系的に整理したり、教育課題の共有化や自己への内在化を図る契機をつくったりすることを通して、組織の協働性が生み出されるのだと考える。

教師と生徒・保護者とが互いの信頼関係を高められる学校を目指して ～生徒指導における校内連携システムの構築と校内研修体制の確立～

愛知教育大学教職大学院 教育実践研究科 教職実践専攻 修了
松田 徹（名古屋市立扇台中学校 教諭）

1 研究の意義・学校に対する社会的要請

都市化・少子高齢化・高度情報化の進展など



子どもたちの生活様式や価値観が多様化
子どもたちを取り巻く社会環境が大きく変化



子育てで不安や学校、教師に対しての不満などから期待過大で様々な要求がある。それは保護者の悩みの表れであるが、その悩みを受け止められるほどの資質を教師は備えているのか…

2 本校の実態

生徒の実態

- 基本的な生活習慣は定着
- 問題行動・不登校は少ない
- 自己目標が甘く、現状に満足
- 相手の話を聴くことが苦手

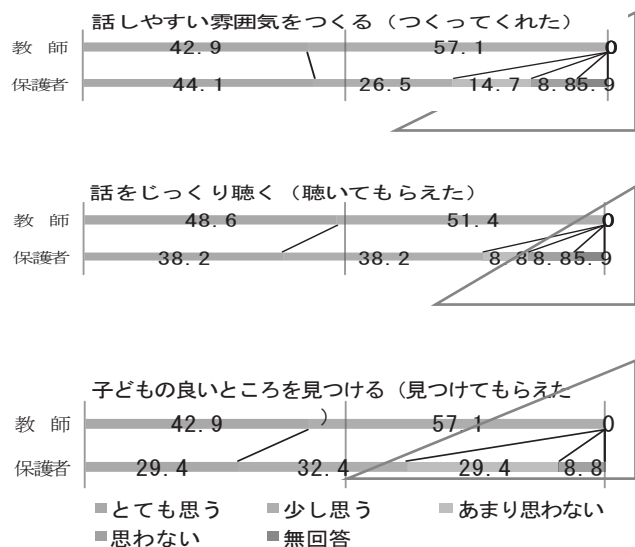
校区・保護者の実態

- 落ち着いた環境であるが、新興住宅地のため保護者どうしの横のつながりは希薄
- 留守家庭（両親共働き）がおよそ半数

教師・学校の実態

- 若手教師は経験不足で、教職経験が長い教師は経験則で処理しがちである。
- 校内研修の内容が系統化されていないため、教師のニーズに合っていない。
- 学校が比較的落ち着いたため、指導方法や保護者対応に対する課題意識が低下している。
- 問題行動等が起こったときの情報が共有できていないことから、その場その場の対応になりがちである。
- 教師と保護者との信頼関係を問う質問（図1）に対して、保護者が否定的な回答をしている割合は「話しやすい雰囲気をつくる」は23.5%、「話をじっくり聴く」は17.6%、「子どもの良いところを見つける」は38.2%もある。しかしいずれの質問も教師は否定的な回答をしていないことから、互いの意識には大きなズレがあった。教師が思うほど保護者は教師の対応を評価していないことがわかった。

図1 教師と保護者との信頼関係アンケート（4月）
「気になっていることや困っていることを話すとき」



3 研究のイメージ



校内研修体制の確立

校内研修会

課題を解決する糸口になる内容の研修を計画的に実施する。

自主研修会

若手教員の育成を目的とし、中堅教員がそれぞれの得意分野で講師を務める。ディスカッションしやすい雰囲気づくりを期待する。

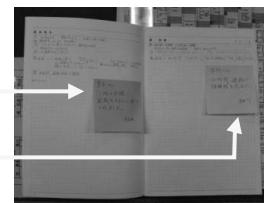
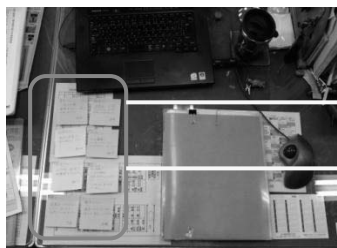
校内連携システムの構築

- チームワークづくり
「報告・連絡・相談」の習慣化
- 情報の伝達ルート
問題行動発生時に、素早く、もれのない伝達を徹底
- 付箋の活用
生徒の観察を心がけ、良い面を青色の付箋に、気になる面を赤色の付箋に記録し、担任の机の上に貼る。担任はその記録を蓄積し、指導に生かす。

「付箋」の活用例

担任の机の上に生徒の様子を記録した付箋を貼る

担任はもらった付箋を個人のノートに蓄積していく



4 研究の成果とまとめ

校内連携システムの構築

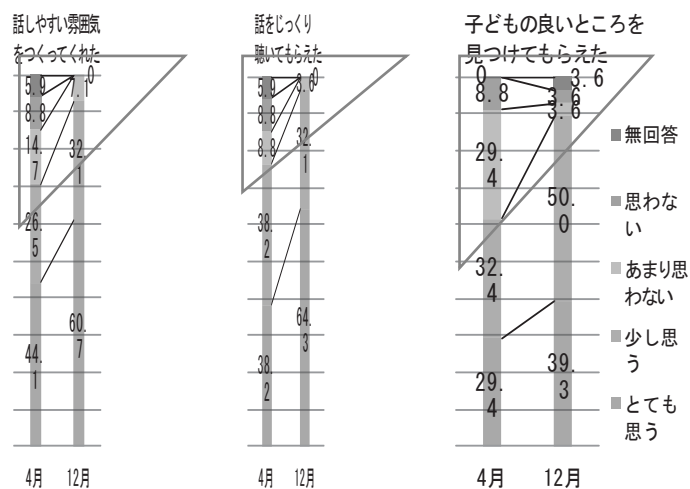
12月に実施したアンケート(図2)では、「子どもの良いところを見つけてもらえた」で否定的な回答をした保護者の割合が、30.6ポイントも減少した。これは付箋を活用した生徒観察やそれに伴う教師の意識の変化が大きい。

校内研修体制の確立

校内研修会は本校の課題解決にせまる内容で、計画的に実施した。教師と保護者との互いの意識のズレが大きかった「話しやすい雰囲気をつくってくれた」「話をじっくり聴いてもらえた」では、否定的な回答をした保護者の割合が、それぞれ16.4ポイント、14ポイント減少した。実施した校内研修が効果的に活用され、教師の保護者対応が評価されたと言える。

自主研修会を行うことで、若手教員がディスカッションしたり中堅教員に相談したりする場面が見られるようになった。継続した取り組みで教師の資質が向上していけば、保護者との信頼関係を高めるために意義のあることだと考える。

図2 教師と保護者との信頼関係アンケート(比較)
「気になっていることや困っていることを話すとき」



特別な支援を必要とする児童を抱える初任者教員の学級経営 ～「学級のユニバーサルデザイン」をどう構築していくのか～

京都教育大学大学院連合教職実践研究科生徒指導高度化コース 修了
江尻 與四宏（京田辺市立田辺小学校教諭）

1. 研究の背景と目的

新しく希望を持って学校現場に立ちスタートする初任者教員にとって大きな課題は、特別な支援を必要とする児童がクラスに在籍することである。初任者教員の学級経営が困難になり、初任者教員の負担も大きくなる。「なぜ、初任者にそのようなクラスを持たせるのか」「そのようなクラスは専門的知識を持ったベテラン教師が持つべき」などの様々な意見が出される。しかし、初任者教員であっても、そのようなクラスを持たざるを得ない現状がある。文部科学省の調査では、「そのような児童はどの学級にも在籍している可能性がある」という結果が示されている。初任者教員の指導を通じて、特別な支援を要する児童を抱える学級経営について考察した。

2. 先行研究

今なぜ「特別支援教育」なのかという社会の大きな変化に触れながら「特別支援教育」の理念と法的な根拠、システムについて論じた。成熟された社会では、一人一人の個性を尊重し、共に生きようとする社会こそノーマル社会であるという考え方が一般的になってきた。また、通常学級における特別な支援を必要とする児童生徒の障害の定義に触れながらも、障害名や障害の程度を知るのではなく、その特性を知り、教育ニーズを見つめていくことが重要である。そして、特別な支援を要する児童生徒を具体的に支援していく方法を考察した。この場合、個のアセスメントとクラス集団のアセスメントの両方が必要である。それは、「人間の行動は、個人の要因と環境の要因の相互作用によって生じる」(ecological model:たとえば、Reilly,1974)や(Reynolds et al,1984)などの理論による考え方である。個のアセスメントや支援計画を考える場合、発達検査の特徴や行動観察が重要であり、そこから導かれた目標設定、判断仮説、指導仮説が重要である。また、クラス集団のアセスメントや指導計画を考える場合、クラス集団の特性とクラスの中での個の適応状態・参加状態をみることが重要である。方法としては、◆学級風土質問紙、◆Q-U、◆生態学的アセスメント、◆ソシオメトリック・テストなどがある。個やクラス集団のアセスメントや指導計画には、つねにP-D-C-Aのサイクルの視点が必要である。

3. 初任者教員の指導事例

「個とクラス集団」の両面のアセスメントと指導計画をしっかりと立てることで、今まで

困難だと思われた支援が可能になってきた事例を示した。事例1は、児童の検査(WISC-III)などから、その子の行動の特徴を知り、支援計画を立て、改善されてきた事例であった。事例2は、Q-Uなどからクラス集団の特性を読み取り、クラス集団での個の適応や参加を促すことにより、個がクラス集団に居場所を求めるようになってきた事例であった。

4. 考察

「学級のユニバーサルデザインを考える」こととはどのようなことなのかを考察した。生徒指導の研究から、先述の「生態学モデル」の環境要因に着目して、環境要因としてのクラス集団からのアプローチを考えてみた。その下支えとして、学習指導では、特別支援教育の視点を取り入れた誰にでも「わかる授業」づくりが大切である。また、生徒指導では、従来から言われてきた「生徒指導の三機能」を学級経営に生かすことが大切である。児童生徒に自己存在感を与えることに、共感的な人間関係を育成すること、自己決定の場を与え自己の可能性を伸ばしてやることである。

5. 最後に

特別な支援を必要とする児童を抱える学級では、学級担任は、指導形態を色々工夫しながら指導を行っているが、子どもたちの一人一人の特性や問題行動が多様であるため、予防的な対応が難しい現状がある。そのため、学級担任の負担が増えたり、手だての遅れから学級の集団が崩れ、学級崩壊を起こしかねない場合がある。また、担任自身が肉体的、精神的に疲れ、病気になったり、学校を去るといったケースも見てきた。初任者教員の事例を通し、誰にでもできる学級経営の方法を試みてきたが、実際、日常的な教育活動においてはそんな簡単なことではない。当然、カウンセリングマインドとゼロトレランスの問題が学級担任に押し寄せてくる。「何で、あの子は許されるの？」しかし、それでも特別支援教育を視点とした「学級のユニバーサルデザイン」を構築していくことが重要である。なぜなら、そこには、共生社会のモデルがあり、その学びはすべての児童が共有できると思われるからである。そこに教育的な価値が見い出され、「今困っている子のニーズに応えることは、今困っていない子のニーズに応えることになるだろう。」という仮説が実証されるのではないだろうか。「学級のユニバーサルデザイン」は学級経営のすべてに求められる。

【主な参考文献】

日本特別ニーズ教育学会編・代表荒川智・高橋智（2007） 特別ニーズ教育 ミネルヴァ
全国情緒障害教育研究会編（2004） 通常の学級におけるAD/HDの指導 第2版 日本文化出版

相澤雅文・清水貞夫・三浦光哉（2008） 特別支援教育コーディネーター かもがわ出版
国立特殊教育総合研究所（2005）LD・AD/HD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド 東洋館出版

石隈利紀（2009） 学校心理学 誠信書房

本郷一夫編（2008） 発達アセスメント 有斐閣

『中学校における暴力行為予防のための実践プラン』 ～SVPP (School Violence Prevention Program) による取り組み～

兵庫教育大学大学院 教育高度化専攻 心の教育実践コース 修了
西村 純一 (尼崎市立大庄北中学校教諭)

問題の所在とプランの目的

近年、児童生徒の「暴力行為」が深刻な問題として注目されている。2009年度の文部科学省の問題行動調査によれば、暴力行為が小中高全体で過去最多となり、6万件を超えたことが報告された。学校種別では小学校が7115件、中学校は4万3715件、高校は1万83件で、中学校が突出している。発生件数のみで各発達段階における暴力の出現特性を論じることはできないが、中学生の時期は暴力が顕在化しやすい時期と捉えることができる。

2010年度に実施したA市での教師の意識調査(A市内11校256人を対象に調査)においては、「現在、生徒からの暴力行為に対して脅威を感じながら仕事をしている」という教師が26%にもものぼり、「過去に生徒からの暴力行為に対して脅威を感じて仕事をしていたことがあった」という教師については、67%という高い数字が示された。暴力の脅威を感じて仕事をしなければならない状態は精神的に極めて厳しい状態にあり、些細なきっかけで教師の自己崩壊(バーンアウト)に陥ることもある。国際労働機関(ILO)がかつて指摘したように「教師は戦場なみのストレスにさらされている」と言える。

本プランの目的は次の3点である。第一は、生徒が将来に亘り「暴力行為」を引き起こさないようにすることである。第二は、暴力を振るう主体だけでなく、教師をはじめ周囲の相互作用に着目し、変化を促進することである。第三は、協働意識のもとにプログラムを実施することで、教師にプラスの作用が働き、ひいては生徒を含め学校全体を元気にすることである。

SVPPの概要

プログラムを構想するにあたって、まず学校現場の教師の意見を聞き、組み込むことを重要視した。職員研修を行う上で個人のスキルアップだけでなく、「暴力行為の予防」という共通の目的を意識することで、教師集団に協働性が芽生えることもプラスアルファの効果となると思われる。教師向けSVPPを実施することで、教師の個人対応能力が向上し、生徒の微妙な心情や行動の変化を感じる危機対応意識が職場レベルで向上すると考えられる。

生徒向けのSVPPでは道徳と学活を活用して、非行予防におけるエクササイズや、暴力行為に対する学習も行った。多面的なアプローチによって、暴力行為抑制のための幅広いオプションを持つことをねらいとした。特に、アンガーマネジメントにおいては、セルフトレーニングをすることにより、生徒の内面からの変化が起きることが予想される。こうしたプログラムの

実施によって、教師と生徒の関係にも変化が生じ、学校の安心・安全が促進されることが期待されるプログラムと考えることができる。

結果と考察

中学生用攻撃性質問用紙 23 項目を用い、プログラム実施前後で対応のある t 検定を行った。その結果、「警戒心」($t(201)=1.97, p<.05$)と「身体的攻撃」($t(201)=2.30, p<.05$)に有意差がみられた。プログラムにおいて焦点化した「身体的攻撃」が減少したことは一定の成果と考えられる。ただ、男子に対してのみ効果がみられ、女子に対しては効果がみられなかったことは、女子の身体的な攻撃性が男子に比べてもともと低かったことが要因のひとつと考えられる。また、プログラムの内容が男子に特徴的な身体的攻撃を中心に組まれていたことも要因であると思われる。

「警戒心」の数値が高くなったことは、生徒が周囲の悪口や暴言、暴力に対して敏感になった結果と思われる。女子に特徴的な内面的攻撃（無視する、悪い噂を流す、孤立させる）を含んだ攻撃性の抑止をめざすプログラムを開発することが今後の課題である。なお、対象学年の暴力行為件数は昨年度と比べると大幅に減少した。2 年生の不安定な時期から 3 年生への移行というプログラム以外の要因も考えられるが、実態的な数値として、一定の効果があったと考えられる。

まとめ

生徒指導というと問題の後追い指導に陥りがちであるが、実際には予防的・開発的な取り組みが重要であることはいうまでもない。しかし、学校現場では事件が起きた事後対応、事後指導が殆どである。本プランでは、事前の予防的・開発的なプログラムを実施することで教員間の危機意識を高めるとともに、生徒の暴力行為への関心と理解を深めることができたと考えている。

学校における暴力行為の発生は、学校崩壊だけでなく教師の崩壊へもつながりかねない大きな社会問題でもある。本プランの開発を通じて感じたことは、学校現場では危機への対処にあたって即効性を求めがちであるが、重要なことは生徒の将来を見据え、先の展望を持った教育を行うことである。そのためには回り道に見えても理論や学問的な知見を基盤とした時間をかけた地道な実践を具体化することが重要であると考え。実践にあたっては、絆 (social bond) を意識し、同僚や生徒との信頼関係を築くことが不可欠の前提となる。

(共同研究者 新井肇)

ピア・サポートトレーニングプログラムとQ-Uを活かした 学級づくりと個別支援

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発専攻 修了
川 畑 恵 子 (奈良教育大学附属中学校 教諭)

【キーワード】ピア・サポートトレーニングプログラム、傾聴スキル、問題解決スキル、対立解消スキル、Q-U、学級集団の把握、個別の理解、職員研修、スキルアップ

本校第1学年と第2学年は、ピア・サポートトレーニングプログラムとQ-Uを柱とした学級づくり・個別支援を行い、個々の成長を支援することに努めた。

中学1年生は対人関係、特に相手との距離の取り方において、経験不足から生じるトラブルが多発する。このような状況を改善し、親和的な関係を構築するためのスキルを身につける機会を設ける必要を強く感じ、ピア・サポートのトレーニングプログラムを実施した。また、第2学年はクラス替えがあり、新たな人間関係の構築と学級づくり、個別支援にプログラムを活かした。

ところで、プログラムの実施にあたっては、生徒達の実態を知ること、ソーシャルスキルが育成されてきたかどうか、活動が有効に機能しているかどうか等を分析し、検証し、改善することが必要となってくる。そこで、Q-Uを学級集団の把握と個別の理解に活かすことにした。Q-Uの実施については、生徒の変化を把握するために、プログラム導入前の6月と、プログラム終了後の11月の年2回とした。

また、ピア・サポートの研修を奈良教育大学池島徳大教授に、Q-Uの研修を奈良教育大学粕谷貴志准教授に依頼し、職員の共通理解とスキルアップを図った。

ピア・サポートのトレーニングプログラムは①「傾聴スキル」上手な聴き方・傾聴姿勢を身につける、②「問題解決スキル」よりよい問題解決の方法を考える、③「対立解消スキル」対立解消の練習をする、という3つの活動を中心に据え、全10回行った。毎回の活動では、エクササイズ、ロールプレイング、中心の活動、シェアリングという流れを定着させた。そして、教員が共通の指導観を持ちプログラムを実施するために、事前研修を必ず実施してから各学級で実践を行った。なぜ、ピア・サポートトレーニングプログラムを組む上で、①「傾聴スキル」、②「問題解決スキル」、③「対立解消スキル」という活動を中心に据えたかということ、前年時の第2学年に不登校の状態を示す生徒がおり、個別

支援と学級集団づくりに、この3つのスキルが有効であるという結果を得たからである。

「傾聴スキル」は、話し手と聴き手という1対1の形をとり、聴き手が話し手を見てうなずき、相手の言葉を確認し、話しやすい状態を作る姿勢を身につける学習である。このことによって、話し手は、聴き手が自分を受容してくれていること、共感してくれていることを実感できる。「問題解決スキル」は4人のグループを組み、自分が悩んでいる問題について、他の3人が解決策をそれぞれアドバイスするという学習で、様々な解決方法に気付くことができる。解決策を提案した者も、自己有用感が味わえる。「対立解消スキル」は、3人または4人のグループを組み、対立している2人の問題を残りの者が調停するという学習である。対立している者はそれぞれの言い分を述べることで、不満を出すことができる。また、調停というお互いが合意しながら問題を解決する方法をとるので、不満が残らない。調停する側も第三者として客観的に問題をとらえて解決策を提案できるという技能を獲得できる。いずれのスキルを獲得する場合も、傾聴姿勢が前提となる。

全10回のピア・サポートプログラムは次のとおりである。

①すてきな挨拶をしよう。②友だちのいいところを発見しよう。③言葉について考えよう。④話すこと、聞くことの基本をマスターしよう。⑤上手な「聴き方」を身につけよう。⑥「聴き上手」のプロを目指そう。⑦よりよい問題解決の方法を考えよう。⑧対立解消の練習をしよう。⑨身の回りの問題を解決しよう。⑩活動を振り返ろう。

毎回のトレーニング活動を終えるごとに、振り返りシートを記入させたところ、「傾聴姿勢」を身につける活動では、話をじっくり聞いてもらったという満足感や、自分の存在を認めてもらえたという充実感が書かれていた。「対立解消」の練習では、お互いの言い分が出し合え、また、相手の気持ちを理解することもできたという振り返りが書かれていた。生徒会でも活動を取り入れたいという声も出てきた。活動終了後は毎回、満足度も調査した。その結果、どの活動でも80%以上の生徒が満足感を覚えている。

次は振り返りシートに書かれた生徒の感想である。

「わたしは中学校へ入学したとき、知り合いが全くいなかったもので、とても不安でした。でも、今日の活動で、いろいろな人と話をすることができて、緊張感がとれました。また、このような機会を作ってほしいと思いました。」「今日の活動ではじっくり話を聞いてもらうことができて、気持ちがすっきりしました。相手の人が、うなずきながら僕の話聞いてくれたので、ああ、きちんと聴いてくれているのだなあと、気持ちがよくなりました。僕も人の話を聞くときはしっかりと相手の顔を見て、うなずきながら聴こうと思いました。」「実際の部活動のもめごとで、対立解消の学習が生かしてよかったです。」

こうしたプログラムの実施により、登校をしぶる生徒も自己の存在感・自己肯定感を確認することができ、自らの力で登校を促すという変化が見られた。

Q-Uの事後調査では、「学級生活満足群」に属する人数の増加した学級が、第1学年4学級中3学級見られ、活動の有効性が確認された。

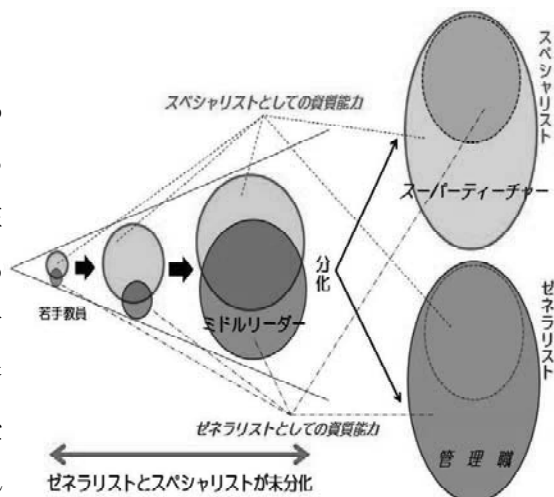
ミドルリーダーとしての教師力向上をめざして — 「数学的コミュニケーション力」を育成するモデル授業の構想 —

岡山大学大学院教育学研究科 教職実践専攻(教職大学院) 1年

圓 井 大 介(岡山県・岡山市立鹿田小学校教諭)

1. ミドルリーダーとしての資質能力

学校組織では、校長・教頭といった管理職による学校経営を主体とする「ゼネラリスト」と、教諭といった児童の教育を主体とする「スペシャリスト」が混在している。経験を積み、ミドルリーダーへと移行するに伴って、児童の教育のみならず、学校・学年経営へのかかわりが増えていくため、ミドルリーダーの資質能力として、管理職の学校経営をサポートするといったゼネラリストとしての資質能力だけが強調され

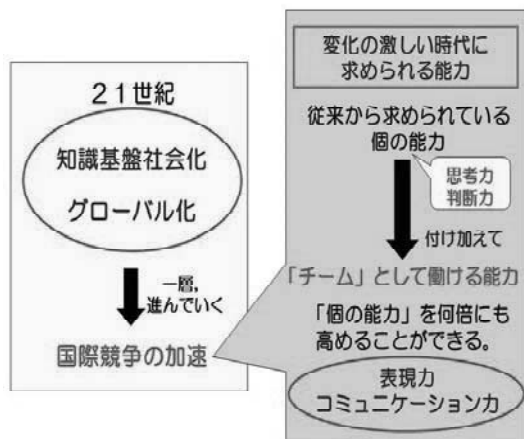


がちになる。しかし、若手教員を「教育のスペシャリスト」に育てるという資質能力がミドルリーダーにとって、最も重要な能力であり、大局的にみて、学校経営に大きく関連してくると考えている。

それは、「授業が変われば、学校が変わる」からである。児童に教育を施す機会は、授業における割合が最も多く、学校全体の授業力が上がり、子どもたちの学力が伸びていることを保護者や地域が実感することが、学校の信頼を勝ち取る一番の近道であると考えているからである。ミドルリーダーが「授業改善」を果たし、学校全体に「授業改善」を浸透させることが「教育改善」に繋がっていく。学校といったチームの授業力を向上させる中心的役割がミドルリーダーであることから、ミドルリーダーのスペシャリストとしての「授業力」を向上させることが喫緊の課題である。

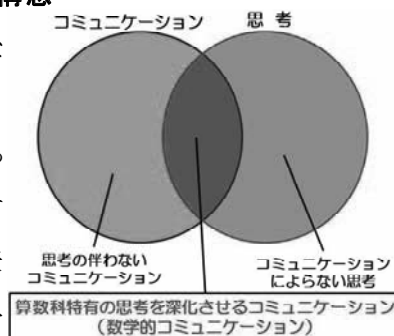
2. 授業改善とコミュニケーション力の育成

知識基盤社会化に伴って、従来求められてきた「個の能力」だけでなく、付け加えて、「チームとして働ける能力」が求められてきている。この能力とかがわりをもつ表現力やコミュニケーション力は、21世紀に必要な資質能力としての「キー・コンピテンシー」、内閣府からの「人間力」、経済産業省からの「社会人基礎力」などと大きく関係しており、「授業改善」の視点として、表現力・コミュニケーション力の育成が挙げられる。



3. 数学的コミュニケーション力を育成するモデル授業の構想

表現力の育成に、思考力の育成を抜きに考えることはできない。それは、思考力がないと表現しようにもできないからである。思考の表れが表現であり、表現することが思考を強化するとらえている。つまり、コミュニケーション力を含めた表現力を育成するには、思考力の育成についても考える必要があり、思考力と表現力の育成の一体化が必要である。そこで、本研究は、算数科



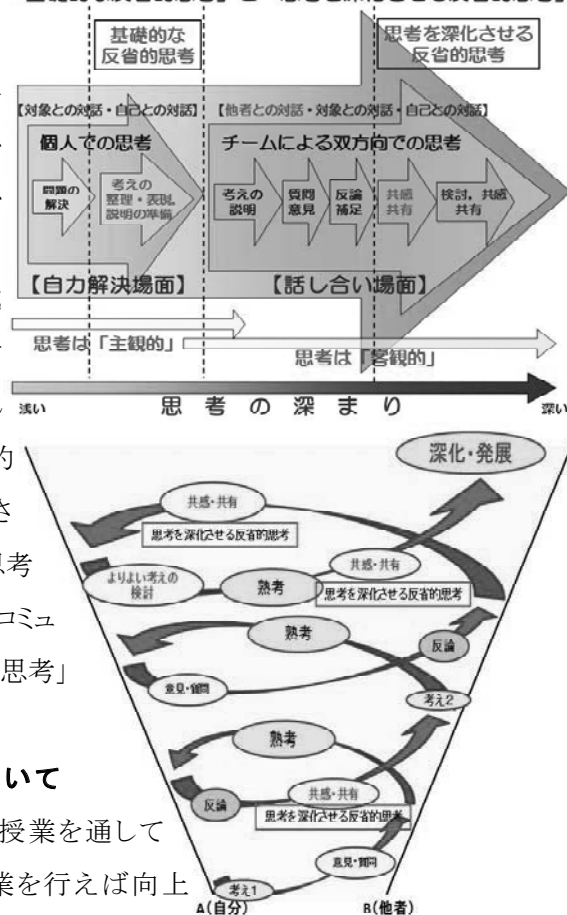
に焦点をあて、算数科特有の思考力を深化させるコミュニケーション力を「数学的コミュニケーション力」とし、数学的コミュニケーション力を育成するモデル授業を構想し、実際の授業とその省察を通して、ミドルリーダーとしての授業力の向上を図っていく。(第5学年「分数」の単元で、数学的コミュニケーション力を育成するモデル授業を構想し、実践した。それらの詳細は省略)

4. 省察

(1) 深化・発展していくために

数学的コミュニケーションに「反省的思考」を取り入れることで、深化・発展させていく。反省的思考とは、「自ら為した行為や思考を対象とする思考」で、課題解決のために自分のとった思考を振り返るといったメタ認知の側面をもち、思考力の育成に欠かせないものと考えている。この反省的思考を「自力解決」と「話し合い」の二つの場面に取り入れる。自力解決時における反省的思考を「基礎的な反省的思考」、話し合い時における反省的思考を「思考を深化させる反省的思考」とネーミングした。この二つの反省的思考により、思考力が効果的に育成されるが、特に、数学的コミュニケーションを行ったあとの、「思考を深化させる反省的思考」が思考力の育成に大きな効果をもたらすと考えている。

「基礎的な反省的思考」と「思考を深化させる反省的思考」



(2) ミドルリーダーとしての教師力向上について

ミドルリーダーとしての授業力の向上は、実際の授業を通してでしか育成されないと考えている。しかし、単に授業を行えば向上していくわけでない。培いたい力や教材の本質などを明確にすることが必要で、本研究で構想したモデル授業(詳細省略)のような授業を積み重ねていくことで、ミドルリーダーとしての授業力は向上していくという実感を得た。また、それに加えて、授業力を向上させるために欠かせないのが「授業の省察」である。個人での省察はもちろんのこと、同僚教員に実際の授業の姿を見せ、一緒に省察を行い、問題点や改善案を出し合い、次の授業に生かしていくことが授業力を大きく向上させていく。そのため、学校で多角的に省察・分析する機会を構築していくことが課題である。

児童の体力・運動能力の向上をめざして

～学校や家庭で自ら進んで体を動かし、体力を高めていこうとする児童の育成～

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 修了
森本英己（徳島県鳴門市里浦小学校教諭＜実践は鳴門市桑島小学校＞）

1 課題分析

「体力・運動能力の低下」という問題は、本校においても例外ではなく、以前より問題意識を抱えていた。そこで、体力向上を目的とした取り組み（学校カリキュラム面）や、児童の体力や運動能力の向上をめざした取り組み（児童の実態面）に着目して学校分析を進め、この両面における課題を明らかにした。そして、自ら進んで体力や運動能力を高めていこうとする意識を強く抱き、実践できる児童の育成をめざすためには、以下の2点を中心に実践研究を進める必要があると考えた。

- ① 全校児童の体力・運動能力の向上をめざした取り組みを再度見直す。
- ② 体育の授業や休み時間中の外遊び、学校行事や特別活動の充実を図る。

2 課題解決

（1）実践研究の計画

課題解決に向けた研究の柱を、Ⅰ「学校全体」、Ⅱ「体育の授業の充実」、Ⅲ「遊びの充実」、Ⅳ「特別活動の充実」とし、構造化を図った。この中で、研究の柱Ⅳが最も有効な手段であった。そこで、この柱における取り組みに焦点化し、実践研究の流れを説明する。

（2）第1期（4月の実践研究）

①【教育目標の具現化】

職員を対象に、「体力向上面におけるよさと課題」というテーマでワークショップを行い、児童の実態と学校カリキュラム面でのよさと課題を整理した。そして、その結果の分析を通して、遊びや体を動かす数多くの経験を積ませること、その経験を通して仲間意識やコミュニケーション力、自ら考え工夫する力（思考・判断）、リーダーとして仲間を引っ張り支える力の向上をめざそうと考えた。また、具体的に育てたい子ども像を、『遊びや、体を動かす様々な経験を積ませ、体力向上をめざそう』・『友だちとコミュニケーションを図りながら活動できる子どもを育てよう』とし、全職員が協力して児童の体力・運動能力の向上をめざした取り組みを展開していこうとする共通認識を確立することができた。

②【カリキュラムのプラン（P）の作成】

体を動かす様々な経験を積ませ、①で記した様々な力を高めていくためには、体育だけでなく、意図的に体を動かす（遊ぶ）場の設定が必要であると考えた。そこで、従来の「ふれあい班」という異年齢集団に着目し、その活動時間である「ふれあいタイム」に様々な遊びを継続して行うことで、体力の向上はもちろんのこと、課題として挙げられた様々な力の向上もめざすことにした。

③【活動に向けた条件の整備＜人＞・＜もの＞・＜組織と運営＞】

○「ふれあいタイム」の活動に向け、最高学年である6年生全員を対象に事前フィールドワークを行い、全ての遊びの場を経験させたり、活動の進め方等を練習したりする時間を設け、リーダーとして自信を持った進行等ができるための手立てを講じた。また、遊びを自分たちで工夫、発展させる力や仲間意識の向上等、活動を通して身につけたい力を考慮して、毎週金曜日の朝と休み時間の両方に活動を展開する新しい時間割りを設定した。

○遊び方をあまり知らない児童が、様々な遊び方を知り、それを体験できることを目的として、「くわっこ元気アップシート」を開発した。そして、「ふれあいタイム」に、このシートを活用して遊ぶことで、進



んで体を動かそうとする意欲を高め、体力・運動能力の向上につなげていこうと考えた。

(3) 第2期(5月～7月の実践研究)

①【カリキュラムの実施(D)】

計画や条件整備が整った6月より、「ふれあいタイム」がスタートした。

②【カリキュラムの評価・改善(S・I)】

7月の活動終了時には、児童を対象としたアンケート・意識調査、そして、教員を対象として『前期「ふれあいタイム」の成果と課題』ワークショップを実施して活動を振り返り、評価を行った。児童への調査結果からは、全校児童の約70%が活動に対して好印象を抱いていることが分かり、その楽しさを感じた要因も、活動を通して様々な力が身につけ始めたことによって得られたことが明らかになった。しかし、その反面、仲間意識のさらなる向上やグループをまとめる高学年のリーダーとしての資質の向上、コミュニケーションの活性化、体力向上も意識した活動へと発展させていく必要性を強く感じる事ができた。また、教員からの意見としても、児童の成長を実感しながらも、高学年のリーダーとしての資質や活動への意欲のさらなる高まりを期待する声や、教師の関わり方に対する課題が挙げられた。

(4) 第3期(10月～12月の実践研究)

①【カリキュラムのプラン(P)の作成】

10月からの活動では、前期の反省と評価、それに伴う改善点を意識した新たな目標を掲げ、それに伴う条件整備を進めた。

②【カリキュラムの実施(D)】

計画・条件整備等を整え、10月より後期「ふれあいタイム」がスタートした。後期は、高学年のリーダーの資質の向上をめざし、『「ふれあいタイム」活動予定・振り返りシート』を導入した。6年生児童は、そのシートに活動予定や新たな遊びの計画を綴る過程を通して、自分自身がグループの雰囲気盛り上げようとする意識や、より楽しい遊びに発展させていこうとする意識を高める事ができた。また、同時に、翌年度リーダーとなる4・5年生の意識の向上をめざして「チャレンジカード」を導入する等の新たな手立てを講じたことによって、各班の雰囲気も明るくなり、活動中のコミュニケーションも見られるようになった。そして、各班の担当教諭には、『教師用「ふれあいタイム」活動振り返りシート』に毎時間の児童の様子や教師の声かけ等を綴るといふ新しい手立てを講じた。この「教師の手立て」欄への具体的な記述は、教師の活動へのかかわり方の共有化と、かかわりの面での不安を払拭することを目的として、随時「くわっこ元気アップ通信」で発信した。このような手立てを講じたことで、各班の担当教諭が、以前よりも明確かつ具体的な手立てを持って児童に関わる場面が見られるよう変容した。



③【カリキュラムの評価・改善(S・I)】

前期と同様に、12月の後期活動終了時には、児童を対象としたアンケート・意識調査、そして活動に関わった教員を対象として『後期「ふれあいタイム」の成果と課題』ワークショップを実施し、今までの活動を振り返り、評価を行った。児童への調査結果から、全校の約86%の児童が活動に好印象を持ったことが分かった。また、その楽しさを感じた要因も、仲間意識のさらなる高まりや、よい雰囲気の形成だけではなく、前期にはほとんど見られなかった体力の向上やコミュニケーションの活性化を意識できたことによる楽しさであることが明らかになった。また、活動に関わった多くの教師からも、同様の声が聞かれ、後期の活動において新たな手立てを講じたことによる成果であると感じた。

(5) 第4期(1月～2月の実践研究)とまとめ

第4期として、1月～2月にも活動を継続して実施した。1年間の活動を通して、体力や運動能力の向上を数値的に立証することはできてはいないが、この活動が軌道に乗り、学校の一つの文化として定着すれば、将来的に子どもたちの体力や運動能力は確実に向上していくのではないかと強い手応えを得ることができた。

児童が主体的に学び合う授業づくり

—教師と児童、児童と児童のコミュニケーションを中心に—

鳴門教育大学大学院高度学校教育実践専攻教員養成特別コース 2年
福本 翔太郎

私は「児童同士が主体的に学び合うことのできる授業」を理想として考えている。そうした授業を行うことで、児童らは自ら課題を解決する力を身に付けることができるとともに、学習内容を深く理解することができるのではないかと考えるからである。

そのように考えるようになったきっかけとして、大学院1年次後期の実習で、「鉄ぼう運動」の授業実践を1単元通して行った経験がある。

この授業では、得意児童と不得意児童とが混ざったグループを作って練習を行い、得意児童が不得意児童に教えることのできるような授業のかたちをとった。すると、今まで鉄棒に触ることのなかった児童も、得意児童に教えてもらったり、励まされたり勇気づけられたりすることで、実際に鉄棒に触れてみて練習を行うことができていた。結果として、児童が児童同士のコミュニケーションをもとに主体的に活動に取り組む姿を見ることができたのである。そこで、私はこのような「児童同士のコミュニケーション」とそれを生み出すことができた、「グループワーク」に焦点を当てた授業づくりを行うことで、児童の意欲や主体性を高めることができるのではないかと考え、「児童が主体的に学び合う授業づくり」をテーマとして本研究を行うこととした。

本研究では、「児童が主体的に学び合う授業」を行うために、これまで次の2点に着目して授業実践を行ってきた。1つは、グループワークでの学び合いを取り入れた授業づくりである。このことは、体育の授業実践を経験したことから、他の教科でもグループワークによる取り入れた授業を行うことで、児童同士のコミュニケーションを促し、児童の主体的な学び合いを生み出すことができるのではないかと考え、手立てとして取り入れることとした。

もう1つは、教師が児童の発言に対して問い返しを行うことで、児童の発言を深めたり、考えを全体に広げたりといったことを意識した授業づくりである。このことは、体育以外の授業実践を行う中で明らかになった自己の課題として、「児童の発言について教師が説明してしまう傾向」が見られたため、学習内容の重要なポイントについて児童が深く考えられるように、また、他の児童がそれを聞いて学べるように工夫したいと考え取り入れることとした。

これら2つの手立てを取り入れた授業をこれまで行ってきた。授業実践1では、第4学年国語科「いろいろな意味をもつ言葉」の授業を行った。学習内容としては、「いろいろな意味をもつ言葉（多義語）」を用いて、簡単な「なぞかけづくり」を行った。また、授業では、グループワークを取り入れた授業づくりを行い、児童同士のコミュニケーションや主体的な学び合いを生みだしたいと考えた。

授業実践1を行ったことで、成果として次の2点が挙げられた。1つは、グループワークを取り入れた授業づくりを行ったことで、児童同士のコミュニケーションが多く場面で見られたということがある。このことは、ビデオ映像による授業風景や、プロトコル分析など

で児童一人ひとりが課題の作成のために話し合いに参加する姿が見られたことから明らかとなった。

もう1つは、普段の授業の中でワークシートの作成に遅れの見られる児童も、課題の内容を理解しワークシートを作成することができていたということがある。このことから、グループワークによる児童同士の学び合いが生まれたことにより、児童の学習内容の理解が深まったのではないかと考えられた。

こうした成果から、グループワークを取り入れた授業づくりを行うことで、児童のコミュニケーションを生みだすとともに、児童の主体的な学びを促すことが明らかとなった。

授業実践2では、ごんぎつねの最後の「6」の場面をクラス全体で読みとり兵十とごんの気持ちの変化をつかむ授業を行った。用いたワークシートでは、6の場面の叙述を書き出してあり、その時の登場人物の気持ちを考えさせた。また、児童らにはあらかじめワークシートを作成してもらい、考えた内容をクラス全体で発表し合いながら読みを深めるかたちで授業を行った。

教師は授業の中で、教師自身の課題である、「児童の発言に対して教師が説明してしまう傾向」の改善のために、発問に答えた児童の発言に対して、「なぜ、そのように思ったのか。」「どの部分からそれが分かるのか。」といった問い返しを意識しながら授業を行うこととした。そうした、問い返しを行っていくことで、児童がした発言に対しての根拠を引き出したり、さらに深い考えを引き出すことができるのではないかと考えたからである。

そうした授業づくりを行ったことで、次のような成果が見られた。1つは、授業の中で問い返しを行ったことで、児童の発言を深めるとともに、他の児童を広げることができた場面が見られたことがあった。例えば、最後にごんが兵十に理解してもらえた場面では、ごんの気持ちを「やっと分かってもらえた、です。」と答えた児童に対して、教師が「どうしてやっと分かってもらえたって考えたのかな？」と問い返したことで、「くりがおいてあるのを見た兵十が、ごんに聞いてごんがうなずいたから。」という児童がそのように考えた根拠を引き出すことができおり、他の児童にもその考えを伝えることができていた。

もう1つは、この授業を行った後に、「6」の場面をもとにして、話しの中には実際には存在しない「7」の場面を想像して書くという授業を行ったのだが、すべての児童が「6」の場面をもとに想像力豊かに書きこむことができていた事が成果として挙げられた。このことから、問い返しを取り入れた授業づくりを行ったことで、児童は「6」の場面について深い読みを行うことができていたと考えられた。

しかし、そうした授業を行ったことで、いくつかの課題も見つかった。大きな2つとして、まず1つは問い返した内容を、教師をはさまない児童主体の話し合いにまでは、つなげることができていなかったことが挙げられる。改善としては、「他の人はどのように思いますか?」「本当にこれであってるの?」といった、児童の考えを他の児童につなげる問い返しを行うことが必要であると考えられた。

もう1つは、発問の内容・数の絞り込みができていないために、考える時間が足らず、教師が答えを言うてしまう場面が見られたことが挙げられる。改善としては、その教材のねらいに迫る部分の発問に焦点をしばった発問計画を立てること、また、そのときに児童の発言にたいして意図を持って問い返しを行うことが必要であると考えられた。

以上の2つの課題と改善点を生かして、今後も授業を行っていきたいと考えている。

施設分離型小中一貫教育校における 学校組織の活性化を図る一方途 ～ミドル・アップダウン・マネジメントを通して～

福岡教育大学大学院 教育学研究科 教職実践専攻 学校運営リーダーコース 2年

西 田 剛 信 （宗像市立日の里西小学校主幹教諭）

1 主題設定の理由

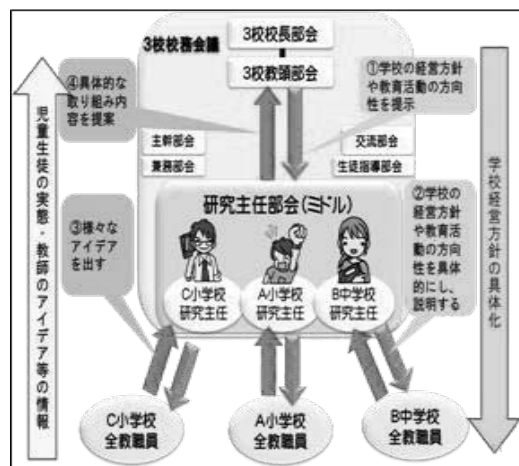
在籍校のB中学校区は、平成18年度より、A小学校・B中学校・C小学校と共通の目標を設定し、施設分離型の小中一貫教育を推進している。現在、市は市内全中学校に施設分離型小中一貫教育を推進しており、他の中学校からみるとモデル校的な扱いになる。

B中学校区は、A小学校とB中学校は隣接しているが、C小学校とは、約1.5km離れており、会議などは車で移動しなければならない。つまり、施設分離型なので、学校組織の意思疎通が不十分になりがちで学校運営が難しいという課題がある。

そこで、ミドル・アップダウン・マネジメントという手法を取り入れ、学校組織の意思相通を円滑にし、学校組織の活性化を図りたいと考えた。

2 研究主題の意味

ミドル・アップダウン・マネジメントとは、「中間的立場に立つミドルが学校運営にリ



ーダーシップを発揮して、学校経営方針や活動の方向性を教職員に周知徹底させるために指導・助言などの働き掛けをしたり、逆に教職員の教育活動に対する考えを集約して管理職に伝えたりするなど、組織の意思疎通を円滑にして学校の活性化を図る手法」である。

施設分離型小中一貫教育校では、このミドルが複数いるので、このミドルがチームとなって、学校組織の活性化を図りたいと考えた。今回は、研究主任部会に焦点をあてて授業づくりを中心に実践していった。

3 研究の実際

○ 1学期（計画を立てる段階）

ここでは、1年間の研究活動で、何を大事にして授業実践をするのかを計画していくことをねらいとしている。まず、3校校長部会より、「B中学校区の学び方が、中期部しかできていないので、前・中・後期の系統表が必要」ということを、ミドルの研究主任部会に

提示された。それを踏まえて、研究主任部会で協議し、「中期部の学び方を基に系統表をみんなで作ろう」と決め、研修会の目的、日程、内容等を具体化し、各学校の学年研修会で説明した。学年研修会では、中期部の学び方を基に、児童生徒の実態などを考慮しながら学年で話し合った。その際、研修会シートに学び方の修正案や教師のアイデアを書くようにした。その後、研究主任部会で、研修会シートに書かれた内容をお互いに出し合い、学び方系統性を作成していった。また、教師のアイデアとして「前任校で、学び方や学習規律のチェックシートを作成して実践していたので、B中学校区でもチャレンジしてみても」という事がシートに書かれていた。そこで、このアイデアを基に、学び方チェックシートも作成して、3校校務会議の場で、トップである3校校長部会、3校教頭部会に提供していった。以上のような流れで、ミドル・アップダウン・マネジメントを実践していった。

○ 2学期（実践の段階）

ここでのねらいは、1学期に明確にしてきた学び方系統表をもとに公開授業や協議会を行いながら、学び方の系統表を日常化することである。公開授業の場は、大きく2通りある。1つは、3校合同公開授業研修会に向けて研究授業を行う部研（2学年単位）である。これは、近接学年でお互いの授業を見合い、児童生徒の実態や学習規律や学び方を共通理解していく場である。2つ目は、3校合同公開授業研修会である。3校合同公開授業研修会が各学校で1回ずつ行われるので、他校の教師が授業を参観し、協議会を行う研修会である。これらの実践を通して、3校の教職員が、1学期に作成された学び方系統表を日常化しようとする姿が見られた。右の資料は、A小学校低学年担任の部研が終わった後の感想である。「役割分担をはっきりさせて」「学習規律や学び方を意識するように」「同学年で指導している」等、学校組織を活性化させようとする姿がうかがえる。

小学校低学年教師の感想より (H23/10)

低学年部では、授業づくりやお互いのクラスの情報交換を行っています。研究授業も、役割分担をはっきりさせているので、反省協議会もスムーズに進みます。

1年生は、9年間を見通すとすべての基礎になるので、学習規律や学び方を意識するようになりました。普通の授業でも、学習規律や学び方を段階的に揃えるように同学年で指導しています。最初は細かいと思っていたけど、1つずつみんなで相談しながら、きちっと指導し、確実になってきました。

4 研究の成果と課題

【成果】

- 学び方系統表の作成で、原案をもとに各学年部の意見やアイデアを吸い上げながら、授業づくりの重点化を図ったことは、B中学校区のめざす授業像や子ども像が明確にされ、共通理解を図ることができた。
- チェックシートをもとに、部研でお互いの授業を見合った研修会を行ったことは、協議会での協議の柱が明確になり、学年部会で協力して授業改善を行おうようになった。
- チェックシートをもとに、3校合同公開授業研修会を行ったことは、協議会での協議の柱が明確になり、他校の情報を増加させるものになった。

【課題】

- ミドル・アップダウン・マネジメントの実践の積み上げや見通しを持ってきちんと計画を立てる必要があること。

ねりあいによる子どもの学びの高まり～小学校国語科文学教材において

長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

野口亮介

(はじめに)

私は、教師の発問に子どもが答える IRE 構造の授業（いわゆる一問一答型の授業）から、子どもが主体となる授業への転換をめざしている。転換のキーワードは、ねりあいと子どもの高まりだ。ねりあいとは授業において教師の発達の介入（teaching&caring）によって子どもが自らの意見を明確にし、そして差異を媒介とした協働学習を発展させることである。そこで子どもが高まるとは、差異を媒介した協働学習からそれぞれの児童生徒が自らの意見と考えを持つことである。その際、教師の介入は相対化され、それ自身も相対化した意見となる。このねりあいという仕組みを取り入れることで、協働学習を発展させる。その具体的方策として、小学校国語科文学教材における3段階の授業モデルを構想し、それをもとに授業を実地した。

(授業モデル作成までの経緯)

子ども主体の授業のために、最初に「やまなし」の授業実践を行った。教材を高度化することで、ねりあいの活発化をねらった実践であったが、教師の介入なしでは教材に対する考えが深まらないことが明らかになった。次の実践では、教師の介入のありかたをみるために私の授業と教師歴約20年の熟練教師の授業における発話の比較を行った。その結果、授業の流れの中で子どもの考えを授業展開に位置づけ、それを深めるような発問を行うことで、子どもの高まりがみられることが明らかになった。このような実践を経て、子どもの高まりを教師がモデルとして想定し、その中で子どもの考えを深める介入を行う必要性を感じ、本授業モデルを作成した。

(3段階の授業モデル)

本モデルで子どもは主観と客観の視点を移動して考えながら、3段階を経て自らの考えを発展させる。

I. 原中心化～Blank box approach～

1段階目は主観的な視点で物語を読む原中心化の段階で、子どもはここで初めて作品に触れる。子どもが読む前に、教師が作品の中の作者の主張がもっとも表れている部分を空所（Blank box）にしておく。その状態で子どもは客観読みを媒介とせず物語を通読し、空所に入りそうな言葉を考えて入れる。そうすることで、作者の物語の世界のイメージを積極的に読み取ろうとし、自分で考えた言葉を入れることで自分の思いを持つことができる。そして、それを協働学習においてねりあうことで、作品の世界を基盤にしながらか子ども同士の思いの差異により主題の世界が相互に明らかになる。また、物語を読んで作者の世界を明らかにしようという必然性が子どもの中にうまれる。このように、作者の世界の一部に自分の言葉を入れ、作者の世界を基盤に自分の思いを持つ段階を原中心化とする。

II. 脱中心化～Gap & Concept approach～

2段階目は主観を離れ、客観的な視点で物語を読む段階だ。本段階では、空所にしていた部分が開示され、子どもは自分たちの言葉と作者の言葉の違いが明らかになる。また、もっとも作者の主張が表れている部分が明らかになるため、作品の持つ概念的イメージの違いもここで明らかになる。そこから、客観読みを媒介としながら、原中心化した自分たちの言葉との比較によって作者の思いを知り、自らの思いを相対化する。ここでの客観読みは、2つの方法によってなされる。1つめは、作者と子どもの違い（Gap）を追求する方法だ。空所が開示された時点で作者との違いは明らかになっている。その違いの根拠を考えることで作者の主張に近づくことができる。2つめは、作者の概念的なイメージ（Concept）にせまっていって方法だ。本文の中に作者の持っている主題ついで概念を、端的に表した言葉（名詞、接続詞）がある。それらに注目して、客観読みを行うことで作者の主題にせまることができる。このように、空欄の開示によって明らかになった作者と子どもの思いの違いを客観読みによって読み取り、それによって自らの思いを相対化しながら作者の思いにせまる段階を脱中心化とする。

III. 再中心化～think & writing & teacher's message approach～

3段階目は、再び主観的に考える段階だ。本段階では、第三者に向けて作品から読み取ったことを手紙に書くというを行う。その際に、何を伝えるべきかを考えることで、子どもは作品から人間に普遍的な真理を言語化し抽出する。ここでいう人間に普遍的な真理とは、主題から子どもが抽出する作品の本質的なものだ。それは、その後の生活の場面における、具体的な行動や考え方の原理となりうるものである。何を書くべきか話し合うことで、一人ひとりが受け取っている真理の差異によってより理解を深める。最終的にそれを手紙として書くことで自分の言葉で真理をとらえなおすことができる。そして、最終的に教師自身も授業の中で再中心化した自らの思いを子どもに伝える。このように、作品の本質を理解し、最初に考えた主観的理解を主体的考えに発展させる段階を再中心化とする。

（方法）

村野四郎の「鹿」を教材として、3時間の小学校6年生国語科で授業実践を行った。本実践では原中心化では「生きる時間が黄金のように光る」の下線部を空欄にし、脱中心化では「じっと、すんなり」「彼」「黄金」という言葉に注目した。再中心化では、鹿を食べる村人に手紙を書くという活動を行った。これらを、授業ビデオと話し合いにおける各班でのレコーダーによる音声記録をもとに作成した発話プロトコルをもとに分析した。

（結果と考察）

「鹿」の主題について理解するためには、「黄金のように光る」の部分をいかに子どもにかませるかが肝要となる。しかし、本実践ではその部分の押さえが足りず、子どもの意見が原中心化の段階で止まってしまった。また、子どもに3段階の思考をさせることを教師がイメージしすぎていたことによって、教師の言いたいことを子どもが探って、それを自分の考えとして書くという部分が多く見られた。

（課題）

教材ごとの主題とそこに至るまでの過程を明確に教師が持つこと、授業中に出てきた子どもの意見を授業過程に組み込むこと、この2つが本実践研究において課題としてあげられた。これらを改善し、一人ひとりの意見が意味を持ち全体として考えが発展していく授業実践を目指す。

イオンの移動観察実験に関する教材開発 ～マイクロスケール実験で銅イオンを調べる～

宮崎大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻 1年

沼口和彦（宮崎県立宮崎北高等学校教諭）

1. はじめに

2008年度に中学校学習指導要領が告示され、平成24年度から全面実施となる。この改訂のポイントの1つとして、「理数教育の充実」が挙げられ、その中でも理科においては「粒子」が大きな柱の1つとなっている。そこで、中学3年生の粒子概念に関する理解度を把握するため、宮崎県立高等学校一般入学者選抜学力検査の問題内容と正答率を分析した(fig.1)。

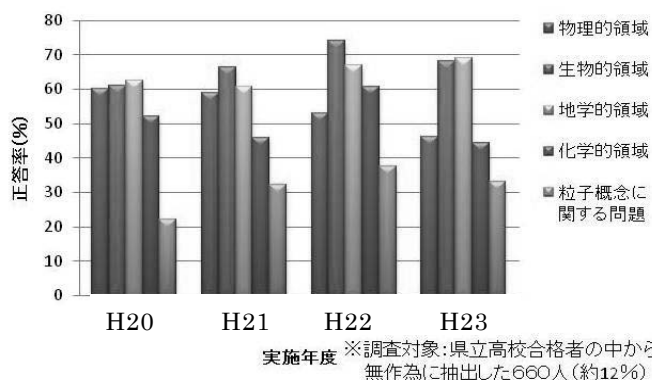


Fig.1 県立高等学校一般入学者選抜学力検査

正答率比較結果

(宮崎県教育研修センター発表資料をもとに分析)

物理・生物・地学・化学の4領域の過年度比較において、化学的領域の正答率が低い傾向がわかった。その中でも「粒子概念に関する問題」の正答率はさらに低いという事実が判明した。特に平成23年度の粒子概念に関する出題は、今回の改訂で再び中学校に移行された「水溶液とイオン」に関する学習内容についての出題であった。さらに問題内容を詳細に検討した結果、電気分解の実験結果と水溶液中の原子が電気を帯びていることを結び付けて説明できる力を培うための手立てが十分に行われていない状況が明らかになった。

2. 研究の目的

イオンなどの粒子概念を理解させるための最初の段階においては、適切な実験を行うことによって、巨視的な現象と微視的な世界をつなぐイメージを培う必要がある。しかし、イオンの視覚化を目的としたイオン移動観察実験（銅イオンの移動を青色のしみの動きで確認する実験）は、15Vという高い電圧と10分以上の観察時間を要するため、どの教科書においても結果を載せるだけにとどまっている。そこで、環境問題に配慮したグリーンケミストリであるマイクロスケール実験を導入することで、「低電圧（10V以下）で安全に扱えること」、「短時間（10分以内）での観察を可能とすること」、「手軽な装置により生徒一人一人が扱えること」という3点の目標実現を目指し、教材開発を行うことにした。

3. 実験

硫酸銅水溶液の支持体として、アガーを用いた電気泳動装置を作製し、9V 直流電圧を加え、銅イオンの移動観察実験を行ったところ、①銅イオンの移動が途中で止まる、②陽極の炭素棒が腐食されるという、2つの問題点が明らかになった。

①については、水の電気分解によって生じた水酸化物イオンが、移動中の銅イオンと反応し、水酸化銅の青白色沈殿となることでイオンの移動を止めていることがわかった。また、②については、炭酸ナトリウム水溶液が陽極の炭素棒のダメージを最小限に抑えることが確認できた。

4. 実験装置の改良

3. 実験における①, ②の問題を解決するために、電気泳動装置の改良を試みた(Fig.2)。陰極相、陽極相、およびアガー支持体による銅イオン移動相を分離し、陰極相に 0.3mol/L 希硫酸を、陽極相に 1mol/L 炭酸ナトリウム水溶液をそれぞれ充填した。

この装置を用いて電気泳動を行った結果、銅イオンが途中で止まることなく最後まで移動した(Fig.3)。また陽極の腐食もほとんど見られなかった。

一方、有色の陰イオンである過マンガン酸イオンを混合することで、陰イオンの移動も同時に観察可能であることもわかった(Fig.4)。

以上の結果から、「イオンの移動観察実験」をマイクロスケール化することにより、研究目的の実現を達成することができた。

今後は、用いる電解質水溶液等の最適条件の検討を行い、教材としての実用性をより高めていきたい。また、実際に高等学校での授業実践を通して、中学校と高等学校の接続を重視した粒子概念の育成に関する本教材の有用性の評価・検証を図りたいと考えている。

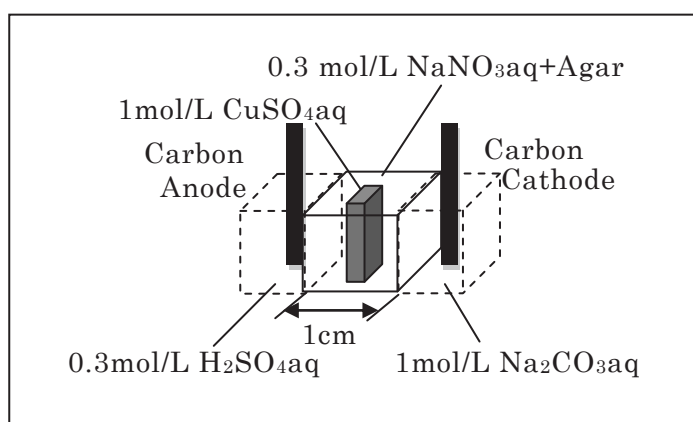


Fig.2 改良した電気泳動装置の概観図

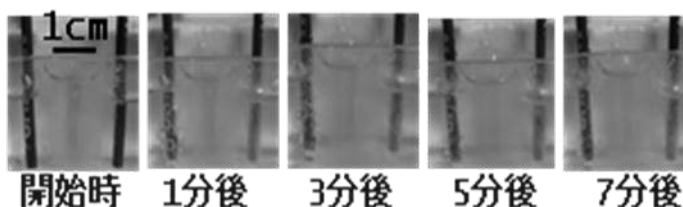


Fig.3 硫酸銅水溶液を用いたイオン観察実験結果

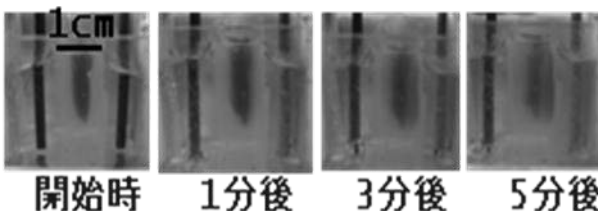


Fig.4 硫酸銅と過マンガン酸カリウムの混合水溶液を用いたイオン観察実験

総 会



7 講演 「教職大学院の現状と課題」

須原愛記

文部科学省高等教育局大学振興課教育養成企画室専門官

8 鼎談 中教審特別部会報告 「新しい教員養成制度の中での教職大学院の位置づけと役割」

平成23年5月27日

ホテルフロラシオン青山

7 講演

平成 23 年度日本教職大学院協会総会

日時 平成 23 年 5 月 27 日（金）15:30～16:00

会場 ホテルフロラシオン青山 3F「孔雀」

○講演題目「教職大学院の現状と課題」

須原愛記（文部科学省高等教育局大学振興課教員養成企画室専門官）

（司会） ただ今から、文部科学省高等教育局大学振興課教員養成企画室須原専門官から、「教職大学院の現状と課題」と題しましてご講演をいただきます。よろしくお願いいたします。

（須原） 皆さんこんにちは。ただ今ご紹介いただきました文部科学省大学振興課教員養成企画室の須原と申します。教職大学院の担当になりまして、去年の4月から担当させていただき、約1年3カ月が経とうとしております。各大学の先生方におかれましては、日ごろから教職大学院の発展のためにご尽力いただきまして、誠にありがとうございます。まだ私は1年と少しという短い期間ではありますが、この期間の中で教職大学院の現状、そして、もちろん成果もたくさんありますが、一方で課題も見えてきていますので、その点につきましてご説明させていただきます。この後、鼎談があると伺っておりますので、それにつながるようなお話をさせていただきたいと思っております。

教職大学院も、今年で設置から4年目を迎えることができました。これまで平成18年当初において、具体的に教職大学院をどうつくっていくのかと、設置の段階から各大学では先生方がどういう形にしようかと本当に悩まれつつ、いろいろな試行錯誤を繰り返しながらこのように取り組みを進めてきていただいたことだと思います。本当に先生方の努力、ご尽力のおかげだと思っています。本当にありがとうございます。



4年目になり、AC（アフターケア）だとか、認証評価も昨年からは始まっています。その中で成果もたくさん出てきていますけれども、課題も見えてきています。それはまた中教審の問題と絡まって、どういう方向でそれを変えていけばいいのかということは、皆さん注視していただいていると思うので、中教審の最近の動きと絡めてお話ししたいと思えます。

そう言った後ですが、まず初めにということで、3月の東日本大震災を受けて皆さまに一言だけお願いしたいことがあります。その話をしてから、教職大学院の話に移らせていただきます。

この中にも被災地の大学がありますし、ご身内、ご親類の方にご不幸があった方もいらっしゃると思います。本当に心よりお見舞い申し上げます。

文部科学省でも大震災を受けて、まずは被害状況の把握、そして復興に向けて、どういう取り組みが必要なのかということを考えてきました。そういう取り組みも行ってきました。教大協にもお願いをして、特に教育学部・教職大学院として何ができるかということで、学生、教員を含めてボランティア活動をぜひ行ってくださいということでお願いしています。被災地の復興、他県に避難した子どもたちもたくさんいます。その中でわれわれ教育学部・教職大学院、教育に携わる大学関係者として一体何ができるのかということ、ぜひ考えて行動に移していただきたいと思い、ここに書かせていただいています。

例を簡単にご紹介します。岩手大学では、教育学部が学生を集めて、日帰りのボランティアなどを企画されています。そして、大学で認めるボランティア活動では単位を認定するようという取り組みも行われています。それから被災地にある宮城教育大学においては、大学として組織を立ち上げ、学生ボランティアが学習支援や炊き出しなどを行うようなスキームを作られています。そしてまた、教職大学院の学生を被災した学校へ派遣することも今後検討したいと伺っています。また、東京学芸大学では、東京に避難してきている中高生に補習活動の支援を実施するなど、特に被災地が中心になっていますが、例えば避難している子どもたちにどう対応していくのかということで、協力できる部分は協力するという形でそれぞれの大学で取り組みが進んでいます。

この復興支援はまだまだ長い時間がかかります。そして、学校の先生方も、とにかく何とかしなくてはならないと、今はとても頑張っていると思いますが、だんだんと疲れが出てくると思いますし、子どもたちもそうだと思います。今は何とか自分の気持ちを保ってられるかもしれませんが、この後またさらなる支援が必要になってくると思います。

その段階において、私たち教職大学院の関係者として何かできることはないか。実際に、遠い大学の方に現地に行って何かしてくださいということではありませんが、それぞれができる範囲で復興にご協力いただけたらというふうに考えています。

文部科学省としても、学生がボランティアに行きやすいように通知も出ささせていただいているので、そういうものを参考にしながら、各大学で何ができるかということをご検討いただきたいと思います。どうぞよろしくお願いいたします。

それでは、本題に戻させていただきます。皆さま既にかなり読み込まれているかと思えますので、詳しい説明はそれほど要らないかと思いつつも、今後どういう方向で中教審が進んでいくのかということで、少しおさらい的に審議経過報告の内容をご紹介します。

この審議経過報告は今年1月に取りまとめられたものです。それからこの審議経過報告を受けて、さらに詳しい内容を3月くらいから議論しようということにはなっていたのですが、先ほどご説明した震災の影響で、文部科学省のあらゆる審議会はストップしました。それが最近ようやく少しずつ動き出している状況です。

この中身について簡単に復習ということでご紹介します。まず、教員養成の在り方です。これは1年から2年程度の修士レベルの課程等での学習を要すること、これを修士レベル化と呼んでいます。これについて今後検討を進めるということです。その際には修士レベルの課程等として、専門職学位課程だけでなく、修士課程やこれらの内容に類する学習プログラムを活用することについて検討するということになっています。これは何を意味しているかと言いますと、もちろん教職大学院が中心ではなのですが、教職大学院だけで将来の修士レベル化が果たして受け皿として十分なのかということは、一つ検討課題であるということをご念頭に置いて書いてあることです。ただ、方向性はまったく決まっていないのでこれから議論することにはなりますが、どういう形で修士レベルを図っていくのかということで挙げています。

次に、教職大学院の成果として、教育委員会との連携、学校現場の課題に即した授業内容、実務家教員と研究者教員の協働体制などの面についてかなり成果が出ているということで、評価している文章が入っています。その教職大学院の修士レベル化の課程の受け皿として主力を担うということが明記されています。このため、今皆さまが取り組んでいただいている教職大学院の取り組みがベースとなって、この修士レベル化が実現していくのです。

それから、教職課程の質の保証というところに、教職大学院をはじめとする修士レベル

の課程に関しては、大学間の相互ネットワークの構築を検討し、教員養成の質を保証する必要がある、と書かれています。教職大学院の質の保証について、今各大学で取り組んでいただいているところだとは思いますが、大学間のネットワークといった場合にはどうでしょうか。この教職大学院協会でも少し取り組みはありますが、これはまだまだ課題が多いのではないかと考えています。

次に、教員免許制度の在り方です。これは、修士レベル化を行うにあたっては、学士課程修了で基礎的な資格、仮に基礎免許状と呼んでいますが、これを与えて、その後に必要な課程を修了すれば修士レベルの資格を付与するという点について、修士レベル化を図っていかうということですが、この修士レベルをいつ学習するのか、その課程を修了するのかということについては、まだ具体的に合意したものはありません。ストレートマスターのように、大学4年を出た後すぐ取るべきなのか、それとも一定期間現職として働いてから教職大学院等で学んで取るのか、そのようなことも含めてこれから検討ということになります。

それから、教員免許状により一定の専門性を公的に証明する専門免許状を創設するという点も検討しています。これについてもまだ中身は具体的には決まっています。この修士レベル化との関係をどうするのかという点も課題ですし、具体的に、ではこれをどう処遇と結び付けていくのかということもこれから検討ということになります。

次に、5.教育委員会大学等の関係機関の連携・共同についてです。ここは、教育委員会と大学の連携は既にかなり進んできていると思いますが、それをより広げて、例えば地域社会、多数ある地域の関係機関、保護者も含めて、地域の教育にかかわる多様な機関・人たちに入ってもらって、どう教職大学院を評価し、支援していただき、よりよいものにしていくか、そういうスキームを構築してほしいという思いを込めて書かれています。特に教職大学院には、これを率先して行っていただきたいと、これは副大臣がよくおっしゃっていることなのです。既に素地はできつつあると思っていますが、さらにそれをどう機能させるかというところで、1歩も2歩も先に行ってほしいという思いです。

それから、当面取り組むべき課題というところで、管理職の資質・能力の向上と書いています。中教審の場においても、教員の資質・能力の向上と言うけれども、一般の100万人近くいる教員の全員をレベルアップさせるというのはなかなか難しい。そうであれば、管理職をレベルアップさせた方がより早いのではないかと、学校の取り組み自体を改善するにはよいのではないかと意見も多数挙がっています。その中で、では管理職の養成・

育成はどう行われているのかを考えたとき、これは必ずしも十分ではないのです。その場合に教職大学院も含め、学校経営を中心とした専攻やコースの充実を図る必要があると指摘されています。これはもちろん教職大学院だけではなくて、研修センター等さまざまな機関を含めて、もっと強化していく必要があるということです。これが中教審の指摘です。

この中教審の指摘と、これから AC 等その他文部科学省で行っている調査の内容を含めて、最後に課題ということで、今まで少しずつ申し上げたいいろいろな課題をまとめて整理したいと思います。

次は教職大学院の特性と書いていますが、これは説明の必要はないと思います。ストレートマスター・新人教員の育成等とスクールリーダーの養成の実施を中心とした理論と実践を架橋するような形で取り組みをしているというのが教職大学院です。

それから、大学の設置状況です。昨年と今年については新たな設置はありません。しかし、定員自体が昨年から 10 人減っています。昨年は 840 名でしたが、今年は 830 名になっています。これは早稲田大学が定員の見直しをされて、10 人減ということになっています。

それから、アフターケアの状況についてご説明します。アフターケアは大学の完成年度まで実施するものです。留意事項が付けば、留意事項が解消されていると判断されるまで行うものです。平成 22 年度は、23 大学が対象になっていましたが、最終的に 4 大学にのみ留意事項が付された形で、残りの大学についてはアフターケアの対象ではなくなっています。留意事項を付された大学はここに挙げていますが、主に定員の未充足（7 割未満）、教育委員会との連携、設置基準上にある履修科目の単位の上限を決めなくてはいけないことが明確ではなかったということで付けさせていただきました 4 大学です。平成 23 年度については、5 大学です。先ほどの 4 大学プラス完成年度を迎えていない山梨大学が対象となり、5 大学となっています。仮に今年どこも留意事項が付かなければ、今年度で AC がひとまずは終わりということになります。

平成 22 年度の所見の概要ということで、全体的には教育委員会との連携ですとか、教職課程全体の活性化の面で、着実に実績を積み重ねてきているという評価がなされています。ただし、下にも課題が書いてありますが、すべての教職大学院で教育内容の質の保証を図るような取り組みを行っていく必要があるということが指摘されています。ここに書いてある課題については後で出てきますので、そのときに説明させていただきます。

先ほどの報告にもあったように、認証評価が昨年度から始まっています。昨年度は対象となる 6 大学がすべて適格認定を受けています。今年度も確か 6 大学近く対象になると聞

いています。先ほどのAC（アフターケア）も終わっていき、認証評価のプロセスに入りつつあります。そういうことから、皆さまには積極的にこれまでの取り組みを評価・検証していただき、カリキュラム等を見直していただく時期にきていると考えています。

では、今現状としてどういう課題があるのか、どういう方策をとっていくべきなのかということをご説明したいと思います。

まずは、教員就職率ですが、これは90%で、非常に評価できるのではないかと考えています。学生がまだ少ないこともあります。参考に学部での数字を書いています。学部で60%を切るくらいですから、それに比べればかなり成果が出ているのではないかと考えます。ただ、これは臨時的任用も含むと書いています。正規採用だけだと5割ちょっとということになります。そこは少し課題もあるのかなと。県によって任用の形態が違うので一概に判断はできないのですが、やはり教職大学院まで出ていただいた方なので、ぜひ正規採用を増やしていただきたいと思っています。

卒業生・修了生が出ているということで、お願いをしたいことがあります。まずは、修了生のフォローアップです。どういう力が修了生に付いているのか、また学部卒で就職した人たち、既存の院で就職した人たちとどういう点で違うのか、どういう能力が優れているのかをぜひ検証していただきたいと思っています。まさにこれが質の向上につながってくると思います。それが分かれば、制度の改正に向けてどこを強化すればよいのか、足りないところはどこなのかということを検討できると考えています。

それから、方策2に書いていますが、修了生のネットワークの構築、そして理論と実践の架橋の支援をぜひお願いしたいと思っています。修了生を出してはい終わり、それまでということではなく、ぜひ教職大学院を出た方たちのネットワーク、そしてまた、そういう人たちが大学にいろいろな情報を持ってきて新たな取り組みにつなげていくというようなことを、ぜひやっていただきたいと思っています。上記のフォローアップともかなり関係してくると思いますが、教職大学院に行くことのメリットを広げていっていただきたいと考えています。

それから、入学定員の充足率に移ります。今年度の速報をまとめました。92.4%となっています。昨年が95.5%ですので、少し減っています。なかなかマスコミなどは何大学定員割れしているのだとか、充足状況が悪いのではないかとすることに注目しがちなので、ちょっと下がると、ああどうしようかなと思うのですが、全体的には充足状況は改善していると私どもは分析しています。ただし、現職教員の派遣の減少や、一部の大学では入学

者確保に悩んでいるという傾向が見られます。各大学にはより一層志願者と入学者の確保に努めていただきたいと思います。入学定員は充足しているが、入試であまり落ちていないというのは、一方で質の保証ではどうなのかという点もあるので、ぜひ志願者全体を増やしつつ、資質のある学生を確保して、それをさらに教職大学院の取り組みにつなげていただきたいと思います。

方策1、2、3と書かせていただいています。まず、入学者の確保のためには、後ほど詳しく説明しますが、修了者にメリットの付与ということで、これはなかなか難しい問題ではありますが、ぜひ教育委員会と連携していただきたいと思います。

それから、学校現場、学部学生に教職大学院を知っていますかと聞いたときに、まだまだ十分ではないと思います。この前、私は学校現場に行って教職大学院の話をしましたら、既存の修士課程の話を向こうがずっとして、違うのですといつ言おうかなと思ったくらいです。なかなか浸透していないことが現状ですので、ぜひ一層のPRをお願いしたいです。

それから、学生への配慮ということですが、これもどこまでするかは難しい問題なのですが、やはり学生のニーズにどれだけ応えていくのかです。そして、県の派遣だけではなく、現職の勉強をしたいなと思うような、勉強しやすい環境づくり、通いやすい環境づくり等もより一層考えていく必要があると思っています。

それから、教育委員会のニーズを踏まえた教職大学院の改善・充実。教職大学院は教員のための大学院なので、これは欠かせないことだと思っています。ぜひこれからも積極的に、教育委員会と連携体制を構築していただければと思っています。

メリットに関する取り組みということで挙げていますが、給与や処遇はなかなか大学でどうにかするのは難しいことだとは思いますが、一方でしっかり教育委員会と話をしていく必要があると思います。もちろん名簿登載期間の延長もそうかと思っています。採用試験の免除、それから初任者研修の免除ということで、これは実は18年答申に、任命者の判断によって免除できることをやっていくべきだと書いているのですが、まだ全然進んでいない。この6大学のうち5大学は東京都なので、東京都と岡山のほんの一部ということです。本当はこの課程を出た学生は初任者研修と同程度の、それを越えるくらいのものであってほしいと思っていますので、そこをどういう形で免除していくのかは、教育委員会という相手があるので、大学だけではできないのですが、そういう形でできるのかを模索していただきたいと思います。

それから奨学金、授業料減免ということで大学独自で取り組んでいるということもあります。こういう取り組みをしていただくことで、修士レベル化への布石になっていくと思います。なかなか制度が決まらないから、大学としてどうしていいか分からないということではなく、こういう取り組みを着実に進めることで修士レベル化が進んでいくと思います。

それから、例えば学部の接続コース、1年コース、長期履修コース、小学校免許取得コース、実習免許という形で、いろいろな形で学生を確保する、学生のニーズに応えたコースの設定です。こういうものを柔軟に見直していただいて、教職大学院に求められる役割を確実に果たしていただきたいと思います。

それから、各大学の取り組み事例に触れます。時間の関係で詳細は割愛させていただきますが、例えば研究者教員・実務家教員の協働（群馬大学）では、ほぼすべての授業でチーム・ティーチングをしています。福井大学は何回も例で使わせていただいています、1年間にわたる長期のインターンシップをしています。京都教育大学は、私立大学も取り組んだ教職大学院を設置している。それから、学校経営コースを設置して、学位とは切り離したものと聞いていますが、校長・教頭を対象にした研修を、京都府と京都市と連携してやっていると聞いています。また、兵庫教育大学では、今年から文部科学省が付けた特別経費で、4+ α の接続に関するモデルカリキュラムや、今まであまり議論されていない一般学部の卒業生や社会人経験者を対象としたカリキュラムをどうするのかなど、教育実習のモデルの開発ということで、取り組みを今年度から始めていただいているところです。

そこで、今後の検討課題ということで幾つか挙げています。まずは、今行っている教職大学院の取り組みの着実な実施と成果の定着です。これまで行っている取り組みは、どこの大学の話の聞いても、間違っているとか全然足りないということはないと思います。ぜひ今の取り組みをもっと進めていくこと、学生さんの力を着実に付けてその成果を広げていくことをしていただきたいと思いますというのが一つです。

それから、教職大学院の教育内容や教育体制の見直しを、さらに進めていただきたいと思います。初めに決めたカリキュラムが完璧なわけではないと思います。既にカリキュラムをだいぶ変えたというところもあると思います。ぜひ見直し等を進めていただきたいと思います。

それから、大学教員の資質向上のための取り組みです。それぞれの学生の力を付けさせるのはもちろんなのですが、そのためには大学教員がもっと力を付けなければいけないこ

とがあります。先ほど紹介した群馬大学では、実務家教員と研究者教員がTTを行うことでよりよい効果が出ていると聞いているので、どうすれば教員同士で切磋琢磨しよりよい教育をしていくことができるのかを検討していただければと思います。

それから、教職大学院をモデルとした学部・既存の修士課程の見直しということがあります。教職大学院だけ取り組みがよければいいというわけではありません。既存の修士課程や学部にもまだまだ課題がたくさんあります。今教職大学院でいい取り組みだと評価されているものをどう学部を広げていくか、既存の修士は教科専門がメインだということもあるかもしれませんが、そちらについてもどう実践等を絡ませていくのかも課題かと思っています。

具体的な課題についていろいろ説明したかったのですが、時間もないので見ておいていただければと思います。今までいろいろ説明したもののエッセンスをまとめていますので、この2枚のところでさまざまな課題があると思います。ぜひこれらの点について、各大学で、どのように教職大学院の今までの取り組みを広げていくか、改善していくかということを考えていただければ、それが修士レベル化を進めるための大きな力となります。そのベースがないと修士レベル化も進まないと思うので、ぜひ大学におかれまして積極的な取り組みをお願いしたいと思います。

最後に、付け足しのように申し訳ないのですが、教職大学院だけではありませんが、専門職大学院で学部・博士課程のダブルカウントの件はどうなっているのかという質問があったのですが、昨年の秋に質保証システム部会でダブルカウントが学部と修士課程、専門職学位課程を認めないという案を示されました。しかし、その案についてはもう一度しっかりと現状を踏まえつつ検討しようということになっておりますので、具体的な方法は決まっています。これから各大学に実態の調査を投げさせていただくことになっています。それを踏まえてどうするか、学部と専門職学位課程、博士課程の関係を整理した上で対応を決めることになっているので、そこはもうしばらく結論は先ということになっています。

それから、最後に、修士レベル化の議論ですが、震災を受けて一時ストップしていて、実際にちゃんと進んでいくのだろうかとか心配されている方もいると思います。例えば予算や法律改正にかかるものなど、實際上難しい問題はあるかもしれません。しかし修士レベル化を進めていくのだ、教員の質の向上を図っていくのだという大きな方向性自体は揺るがないものだと思います。スピード感などは多少変わってくる可能性がありますが、今検討しているものの延長にあるものだと思いますので、大学関係者の皆さんが積極的

に取り組を進めていただくことで修士レベル化にアクセルがかかっていくと思うので、大学からもいろいろな取り組みを発信していただきたいと思います。

副大臣からも、今度教育振興基本計画の見直しをするということで、近々中教審にかけるとい話も聞いています。その中で絶対に修士レベル化を入れてくれとい話があったと聞いているので、文部科学省として教員の修士レベル化を進めていくとい決意があると思います。その趣旨をご理解いただいて、各大学で取り組みをぜひ進めていただきたいと思います。

すみません。最後時間がなくて駆け足になってしまいました。それでは私の話はこれで終了させていただきます。どうもありがとうございました。

8 鼎談

○中教審特別部会報告

「新しい教員養成制度の中での教職大学院の位置づけと役割」

パネラー 堀内 孜 (兵庫教育大学大学院教授)

日渡 円 (兵庫教育大学大学院教授)

松木 健一 (福井大学大学院教授)



(加治佐) これより鼎談として、「新しい教員養成制度の中での教職大学院の位置づけと役割」というテーマで始めます。私から、簡単に趣旨と鼎談を行っていただく方をご紹介したいと思います。

総会資料の資料10の29ページからにありますように、本年度の総会で、どのような意見交換や情報交換をするかということで25大学に照会をかけました。そうしたら、たくさんの有効なご意見をいただきました。これをどれか取り上げて検討するということも考えましたが、ほとんどが、先ほど須原専門官からご紹介のあった中教審の教員の資質能力向

上特別部会での審議のテーマであるということがありましたので、ここはよりリアリティを持っていただくということも含めて、実際に特別部会の委員である本教職大学院協会加盟大学の先生方に行っていただくということで、このご意見を扱わせていただくということにしました。

今日、鼎談をお願いするのは、皆さん方の向かって右から、福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻の松木健一教授です。それから、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の堀内孜教授です。同じく、兵庫教育大学大学院の日渡円教授です。3人の先生方、どうぞよろしくお願いいたします。

進行は堀内先生よろしくお願いいたします。

(堀内) 今、加治佐会長からご紹介いただきました。大変貴重な時間ですが、1時間と仰せつかっております。手元の時計では4時10分ですので、開始が10分遅れています。長引けば長引くだけ懇親会の時間を削ることになるということを言われていますので、ブーイングが飛ばない範囲で進めたいと思っています。

会長から趣旨説明というか、どのような企画でこの鼎談なるものを考えられたかということがありました。自分のことも含めてお断りしておいた方がいいと思うのは、この場の中教審の委員を仰せつかっている者が3名、それから、言うまでもありませんが、教大協の村松会長、それから全連小の会長でいらっしゃる向山先生は中教審のメンバーです。5人でやってもよかったかと思いますが、結局、教職大学院協会身内ということがあって3人となりました。

なおかつ、ご存じかと思いますが、私と日渡先生は3月まで違うところに勤務しておりましたので、多分、中教審はそちらの仕事というか、それで委員をやれという経緯もあったかと思いますが。たまたま会長大学の兵庫教育大学に所属しており、内輪で何をやるのかというお叱りもいただきそうですが、私も日渡さんも着任して2カ月程度ですので、どちらかということ、前職の方のイメージでこの話をするところもあろうかということをお断りしたいと思います。

私は3月まで、京都教育大学教職大学院の研究科長を務めておりましたし、日渡さんをご存じのように、宮崎県五ヶ瀬町の教育長をなさっていました。そのような立場での教員養成制度の高度化と教職大学院をどうしたらいいかという部分も含めてのことだろうと思います。

3人で先ほど打ち合わせをしましたが、このテーマのとおり、6年制、もしくは4+αという教員養成制度の大学院化、高度化、また、中間報告のまとめにありましたように、これらを養成、採用、研修を繋いだわが国の教師教育制度全体を大きくくりとして、高度化させていくということです。教育委員会との連携や地域との関係などいろいろなものが含まれています。それをこの1時間の中で論議する余裕は当然ありませんので、コアとして、新しい制度の中で教職大学院はどのような役割や位置を占めるべきなのか、それに向けて3年間の経験をどう生かしたらいいのかということを軸にしようではないかと考えています。

何点かの論点も共有したいというお話をしましたが、それにあまりとらわれても意味がなくなるので、三者三様、この新しい制度に何を期待し、どのように変えていったらいいのかということを取りあえず提起し、当然のことながら、ここにいらっしゃる他の先生方のご意見もいただきながら、中教審の論議にこのようなことを反映できればいいのではないかと設定しました。

最初に5～7分程度、今言った観点で、何を今課題として考えているのかを3人からまず提起していきたいと思っています。中教審の名簿も入っていると思います。たまたま、あいうえお順の後半にこの3人が固まっております、私と日渡さんの間に例の藤原さんが入っているという状況で、部会の前後ではしょっちゅう雑談を交わしてきた仲間でもあります。その順序でもよかったのですが、今日、一番まっとうな切り口からやっていただきたいということで、松木先生、それから日渡先生、私は司会を仰せつかっていますので最後に発表するという順序で考えています。

松木先生、5～7分程度で恐縮ですが、よろしくお願いします。

(松木) それでは、トップバッターで話をさせていただきたいと思います。教職大学院において、今後出てくる中教審の答申が明るい光を差してくれるような状態になってくれればいいと非常に期待しております。また、われわれ自身もそちらの方向に努力をしなければいけないのではないかと思いますので、そんな視点から報告をさせていただきます。お手元の資料を見ながらお聞きください。

教員免許状のパラダイム転換

戦後の教員養成のやり方は「免許状主義」、「大学における教員養成」、それから「開放性」の3原則の下に進めてきたのではないかと思います。その3原則を踏まえつつも、ある意

味、大きな転換期を迎えている、つまり、パラダイムの転換が起きつつあるということを実感しています。そして、それが教職大学院にとっても意義あるものではないかと考えているところでもあります。

一番大きなパラダイム転換は何かというと、免許状の性質そのものが変わっていくのではないかとことです。今までは職業に就くための資格としての免許だったものが、教師の生涯の職能発達を支える免許に変わろうとしているのではないかと思います。別にそれは今始まったことではなくて、今までの中教審の答申を眺めてみますと、そのような経過が改めて分かると思います。つまり、これまでの中教審答申が、大学の学部レベルの免許状を最小限の資質として定義したということは、逆に言うと、教師教育としてはそれ以上の必要性を謳っていることでもありますし、そこに踏み込もうと思ったら、大学と教育委員会等の連携、あるいは養成、採用、研修の総合化、一体化ということの大前提になるのではないかと思います。

そのように教員免許状が変わってくると、教員免許状で培う中身の問題もかなり変わってくると思っています。教職や教科専門がそれぞればらばらにやって、学生が勝手に4年間積み上げれば、あとは予定調和的に教員の最低限の資質が備わるとしてきたカリキュラムから、生涯にわたる教師の資質の在り方を念頭に置きながら、むしろ逆に学部段階では何を身につければよいのか、実際の教師の実践から再構築することが必要になるのではないかと思います。

それから、教師の資質を向上させていこうと思ったときに、現実の学校や教師の置かれている条件、あるいは制限といったものを前提にした上で考えていかなければいけないのではないかと考えているところでもあります。学校自身が抱えている様々な条件の中で研修をどう組み立てていったらいいのか、教員免許状の在り方をどう組み立てたらいいのかなどということを考えていかなければいけないのではないかと考えています。

さらに、教師に求めていく資質、能力については、知識基盤社会が求める学力の在り方が変わってきているのですから、教師に求める資質の中身も変わって当然なのではないかとも考えています。子どもたちに「協働する力」といったようなことを求めていくときに、教師自身にそのような力がなければどうにもならないし、大学の授業の中でそれが実現できるような形になっていなければ意味がないというような気がしています。大学の授業の中身と学校の授業の中身は、ある意味、フラクタルな構造になっている。そのような大学の授業を実現する必要性もあると思っています。伝達指導一辺倒の授業形態で、協働を訴

えても虚しさを感じます。

換言しますと、これまで教師の資質向上を個人研鑽で何とかやろうとしてきましたが、個人の研鑽では、教員集団の協働性を培うような研修は不可能です。研修の在り方が個人研鑽から共同体における協働性の育成に変わる必要があります。それに伴って恐らく専門職論といわれるような議論も変わってくるし、教師教育の方法も変わります。あるいは、個人評価の方に特化しつつある教員評価の在り方も当然変わっていくのではないかと、大きな変更も生み出していくのではないかと期待しております。

教職大学院の課題

このような教員免許状に関するパラダイム転換が起きることを前提に、教職大学院はこれからどうあったらいいのか考えると、まずは規模の問題が浮かび上がってきます。仮に専門免許状が教職大学院で請け負っていくことになるすると、専門免許状の中の一つ、例えば管理職になるのに必要となる「学校経営」を取り上げてみましょう。「学校経営」の取得必要人数は、これはデータが古くて申し訳ありませんが、平成 17 年度に 5000～6000 人の新任教頭の数が出ていますので、おおよそその程度の入学者ないしは免許取得受講者を想定しなければならない。各都道府県で見ただけであれば、新任教頭の数がかかっていると思います。今後教職大学院は、5000～6000 人を抱えていけるような規模に、質の問題も含めながら量的な転換をしていかなければならなくなります。

それから、入学対象も大きく変わってきます。これが教員養成系学部にとって大きな光ではないかとも思っています。団塊の世代の退職に伴って、しばらくの間は教員採用が増えますが、少子化の中で教員採用は先細りしていくのは目に見えています。その中で、教員養成の役割も縮小していかざるを得ない。しかし、18 歳を対象にした教員養成から、教員生活三十数年を対象にした教師教育に我々自身が切り替えることができれば、そこにまた大きな需要が広がってくるのではないかと思います。しかし、我々自身が努力しなければ、校内研修、あるいは民間教育団体の研修についても、免許単位の認定化ということが出てきましょう。そういうことになれば、せっかく広がってきた芽を我々自身が摘んでしまうようなことになるかもしれません。教職大学院自身が積極的に教員の研修の在り方にかかわっていきながら、役割を果たしていく。大学としての学問の自由も含めて、研修の中に広く取り入れていっていただけるような協働を教育委員会と連携する中で実現していくということが、教職大学院の将来にとって非常に重要ではないかと思っています。

それから、実務家教員の先生方がたくさん教職大学院に来て、非常にいい役割を果たし

てくださっています。しかし、今後のことを考えると、教職大学院のスタッフとして安定して力量のある教員を確保していく仕組みが必要になると思います。教職大学院として Ed. D. (Doctor of Education) のようなものの創設を念頭に置いていく必要があるだろうし、実務家教員、研究者教員の協働に関する研究開発といったことも重要になってくるかと思えます。

この 25 大学がネットワークをきちんと作っていきながら、日本全国としての資質の保証をしていく仕組みを作っていく必要があるのではないかと考えています。各大学が独自性を発揮することは重要ですが、相互評価しながら大学の授業を向上させる共同利用センターを教職大学院協会が中心となって打ち立てていくことが必要になる。授業連携や FD を全国レベルで実現していく組織です。

話が大きくなってしまってますみませんでした。また、ご質問の中で、堀内先生が提案されたことについてお伺いしたいと思います。

(堀内) ありがとうございます。1 分ぐらいオーバーしていますが、日渡さんよろしくをお願いします。

(日渡) 今、行われている特別部会は、世の中では大学側と教育委員会側がぶつかったとよくいわれます。もちろん私は 3 月まで教育委員会にいたので、どちらの方に立っていたかということはお分かりかと思えます。

今の部会で問題になったこと、私が主張したことは 3 点ありました。一つは、教員の資質の向上というのは、養成だけでなく、採用、研修と評価でなくてはいけないということです。特に採用後 40 年近く面倒見ている教育委員会の責任が重大であるということが 1 点目です。

二つ目は、質の向上というものが、こういう言い方はおかしいかもしれませんが、効率・効果の面から見ると、先ほどから何回も出ているように、100 万人の教員を養成するよりも、3 万人の校長を対象にした方が効率・効果が上がります。さらに 1700 人の教育長を対象にするともっと効果が上がるだろうというようなことも言っています。

三つ目は、養成については、任命権者や国民のニーズに沿ったカリキュラムなどの変更が必要であるということです。以上、三つを主張してきました。

資料の 33 ページに審議経過のポイントがあります。それに沿って話をすると、教員の資

質の向上については、教員免許制度の見直し、教員養成、採用、研修、校長のリーダーシップ、マネジメント能力の向上、教育委員会、大学との関係機関の連携、協働という六つのことを総合的、一体的に検討しなければならないということが1年間の審議のポイントでした。

教職大学院という方向から見てみると、いわれている「4+ α 」の「 α 」というのは、免許の質のことをいっているので、4年で基礎免を、+ α で一般免ということを検討の方向性と位置づけていることからすると、これは言葉どおり、教員免許の修士化をいっているわけです。

それから、専門免許状の創設が検討されますが、個人的には歓迎です。免許は6年ということになるので、6年の就学体制とカリキュラムの変更が求められていくのではないかと気がしています。一方、専門免許については、教職大学院に特化していく。教職大学院が特化するのではなくて、専門免許は教職大学院の方に特化するのではないかと気がしています。

そこで、周辺環境の要素となるのが、今行われているものでは新採研や10年研や免許更新講習や管理職への任用研修です。個人的なイメージでは、6年履修して一般免許で採用、そして10~15年で再教育ということを繰り返していくのではないかとということです。あくまでも個人的な考えです。

現在の形で受け入れるのではなく、まったく違った考え方を持たないと、現状に対して新しい制度をどう受け入れるかということは不可能に近いのではないかと気がしています。教職大学院についても、今はこうだからきっとこのようにしなくてはいけないという発想ではなくて、新しい発想に対して教職大学院がどう変わったかということが求められていくのではないのでしょうか。

教員の資質向上は全体で見るわけですので、受け入れる側のキャパも含めて抜本的な見直しが必要だろうと思います。今まで4年の体制と人員でやってきた教員の養成を6年でやるということで、専門免許状等創設もありますので、教職大学院に対して制度改正による需要というものは格段に高まることが予想されます。従って、現状を大きくしていかなければならないということだけは、私たち教職大学院側として重要なポイントではないかという気がします。今のままでは受け入れられません。以上です。

(堀内) ありがとうございます。私も同等の発言をさせていただきます。最初のポイ

ントとして3点お話しできればと思います。これはマスコミも含め、中教審の中でも当初いろいろ論議がありましたが、今の4年学士課程をベースとする免許制度がどうして不十分なのか。要するに高度化の必要性論議です。しかし、須原さんがその話はもう終わったかのように言ってくださったので、私もそれでいいのかなと思っています。ここにいらっしゃる方はもとより、論理としては、短大卒のいい先生がいらっしゃるなど、いろいろな意見がまだあります。これは観念的な話であって、教職大学院の関係者の方には話をする必要はないと思いますが、これが6年なのか、4+ α なのかといったことがかかわる問題を含んでいます。私は、いわゆる高度化の確信犯というところから発言しましたが、88年、98年と過去2回の免許法の改正で、これで59単位枠を突破することができなくて、ゴテゴテの免許資格になってしまいました。

要するに、59単位の外にいろいろな単位をやって、学部の養成課程のカリキュラムがごちゃごちゃになったというイメージを私は持っています。なおかつ、先ほど他の先生も言われたように、社会が変化し、高度化し、教師に求められるものが変わってきています。もっと言えば、人間的により成熟したものを教師としてわれわれは送り出さなければいけない状況にあると思います。

先のまとめ、報告のときにもこれはかなりもめて、日向さんに怒られたところもありましたが、要するに専門職基準という考え方を持つべきではないかと。逆転しています。各大学で、あるいは教大協でも、カリキュラムスタンダードということをやっていますが、免許法で定めたものの上に各大学が何をやるかという考え方です。これは諸外国から見たらやはりおかしいのです。免許法自体が何に基づいて、何科目何単位のことを設定しているのか。中教審や各専門家の方が論議してはいますが、国民的な合意を持っているかどうか。今の日本の社会で、どのような中身を持った者を教師としてわれわれは認めたらいいのか。これが専門職基準だと思います。その上に、今の制度ならば、免許制度を載せて、その免許制度を大学の裁量で運用したときにカリキュラムスタンダードがあるということを経験的には整理してもらいたい。

ただ、6年か4+ α かというときに、やはり弾力的であるから α だと私は思っています。現に1~4年まで大学院制度で動かしているわけです。ですから、 α が2ではなくて1だという論理にはしてもらいたくありませんし、それではおかしいだろうと思っています。これが1点目です。

2点目は、先ほど若井先生が法科大学院等のご発言いただきましたが、私は心配

ないと言えましょうですが、鈴木副大臣が選挙のときに、各県で600人ということを持ち上げました。その後はあまりおっしゃらないのでちょっと日和ったかなと思っていますが、要するに当たり前に今の高度化を考えたときに、正規採用であるとき約2万5000人です。講師を含めて約4万人教師になっています。これを高度化する受け皿をどうしたらいいかという話に結び付けないとこの制度設計はできません。830どころか、教職大学院的なものを数万人まで想定しないと、この制度設計はできないだろうと、今の段階では当然無理です。ですから、教大協に加盟している国立の養成系大学の修士課程が今、ちょうど3333と語呂がいい数になっています。合わせて約4000人です。それから一般大学、東大、京大、あるいは私学の教職課程を置いている大学院が数万人の規模になっています。これをくし刺しにして、教職大学院モデルというカリキュラム開発をしなければいけないと思います。すべて教職大学院パターンを適用するのは絶対に無理です。それほどハードなものを数万人規模で養成はできないと思います。そのコアになるのは教職大学院です。ですから、若井先生のご心配は杞憂に終わらせたいと思っていますが、830人は到底足りない。最低数千人までコアを組み直さなければいけない。その上に、さらに一般の大学院まで、例えば今の45単位ということならば、20単位ぐらい教職大学院パターンのカリキュラムをジョイントしていく、もちろん実習も含めてということです。残りの15単位ぐらいは、今までの教科内容を中心にやっていただきます。今、修士課程がそのような三層構造になっていますが、これをくし刺しにしたところの弾力的な枠組みを作り直すことが必要だろうと思っています。

3点目は、先ほどの大月理事のお話にもありましたが、評価機構の話です。文字どおり、今の教職大学院の制度的な欠陥が見え始めています。要するに教科内容を扱っていない、扱えない。それから、私学には一部かなり無理をして参入していただいています。他の圧倒的多数という、早稲田さんに失礼ですが、かなり大手の私学には今のところ参入していただいていないという問題があります。中高免許に対応した教職大学院パターンの開発が必要だろうと思っています。私の前任校では、同志社、立命等かなり大手の私学さんにも連合で参加していただいて、中高免許を持った人たちに教職大学院の教育を提供するという試みをしていますので、先行モデルにさせていただけるのではないかと考えています。

もう1点、幼稚園、あるいは小学校教育の問題です。この免許を大学院が持っているかどうかという話です。これは文科省の方もそういう言い方をされて同じ考えだと納得しましたが、幸い、幼保一体化の動きにみんな目をそらしてくださいと申し上げていいのでは

ないかと思ひます。こちらの方の決着がついたときに、新たに幼稚園教員の免許をどうするかということをお別枠で考へていただひいていいのではないかと思ひます。ここは多分、大變意見が分かれます。ここにはいらっしやらないと思ひますが、短大の先生が目くじらを立てて、とんでもないという話は当然想定されます。小学校以上高校までの普通免許という枠の中で高度化も考へる。幼保一体化の話がまとまったとき、また別途考へていただくような現実論があつてもいいだろうと思ひています。

3 点申し上げましたが、具体の話、中教審の方でだんだんこのような方向に移ります。その中で、教職大学院モデルと言ひましたが、これがなければ高度化できないという共通認識を中教審に限らず、広く教育界で持つていただくという戦略を、この協会を中心として立てていただくことが取りあえずは必要だろうと思ひています。

最後になりましたので、つなぎ方が悪くなりますが、今、3 人が改革に対する論点、あるいは基軸をどこに置いたらいいかという話をさせていただきました。時間が迫つてゐるので 10 分程度にしたいと思ひますが、3 人が今のところの立場で発言したので、ここはどようなつてゐるかという相互の意見交換をさせていたひきたいと思ひます。

日渡先生から行きましよう。どうですか。

(日渡) 大学院の+αは、言葉として4に接続させるのか、離すのかということに興味があるのですが、それは接続させるのではなく、離すような雰囲気でお聞こえるのです、それはどようにお思ひですか。

(松木) 制度としては両方ありだと思ひています。4 年卒業後に就職をして、実際に働きながら、考へていただき、もう一度入学するということも十分ありだと思ひています。

(堀内) 私は、また前任校の経験しか出せませんが、既に就学する者がものすごく多様になつています。いわゆるストレートマスターの学校が終わつてすぐに来る者、現職で来る者、その中間段階もあひます。免許は持つてゐるけれども、教職に就かず、ほかの職に就いた者、極論を言うとお主婦もあひます。そのような方が、これから本気で教職を目指したいということでお来ている者も 1~2 人ですが、あひます。ですから、問題なのは、このような制度設計をするときに、できるだけフレキシブルにするということが今後の制度設計を可能にするこゝになるのだらうと思ひます。ストレートマスターか、それとも現職かの二

元論に終始しがちですが、要するに課程、プログラムを提供する話であって、学習する側はまったく自分のスタンスで選択可能にしていくという弾力性を持たないと、多分、このような大きな枠組みを設定することに無理が生じるだろうと思っています。

先生、何かほかに。

(松木) 教職大学院が果たす役割ということに関して、先ほど堀内先生から、教科の力をしっかり付けていくというような方向性も一つあるのではないかというお話がありました。そういう意味でいくと、他の大学院で学んでいる人たちが教職大学院に来て、例えば学校実習を核にした部分の 10 単位、20 単位を取得していくようなシステム、まさに京都が行っている連合のような形で、ほかの大学の大学院生もやってくる。25 の教職大学院が各地域の拠点になっていきながら、地域のそれぞれの教職修士（専門職）資格を取りたい学生を受け入れていくような仕組みも必要になってくるのではないかと思います。

(堀内) 特に質問ということではありませんね。

さっきの補足になりますが、ここにいらっしゃる 25 大学の多くは国の教員養成系大学の先生方だと思います。その共通項として、いずれも教職大学院を設置するに当たって、設置審、あるいは文科省から共通の要求を突き付けられると思います。既存の大学院をどうするのかという話です。これはないものねだりで、初めから分かっているわけです。「既存の大学院をたたんで、教職大学院に一本化します」などということは到底言えない。その一般の前提が、既存の大学院に大変たくさんの教科内容の先生がいらっしゃるということだと思います。これをどうする見通しを今回の方向の中に含めることができるのかということが、私がここにいらっしゃる先生方に後でご発言いただきたいということで、投げ掛けたいわけです。

もちろんそんなに明確な回答はないと思いますが、今言いましたように、基本的には教職大学院は教科内容を変えてあります。中学校まではかなりごまかして、教科内容がなくても教職専門の方でとっています。実際に高校の教員もたくさん来ています。彼らもみんな教職大学院はこうだから、あなた方の専門性はちょっと括弧に入れておいてという話をしていますが、2 年目ぐらいからむずむずと、自分は英語の教師だからもっと英語の勉強をしたいという話になってきます。

今話を重ねていくと、新しい 4+ α のシステムの中に、教科内容をかなり重視した教

職大学院パターンがあってもいいだろうと思います。それを国立の養成系大学が設定するならば、今の多くの教科内容を担当している先生方に教職大学に参画してもらう道は可能だろうと思っています。そのような制度設計をしないと、現実に数が合わない、あるいは既存の養成大学の存立そのものが大変難しくなると考えています。これは、この3人の問題ではなくて、また後でそのことについて、このようなことが考えられるのではないかというようなご発言をフロアからいただければと思っています。

問題提起になったかどうか分かりませんが、中教審の第2ラウンドは、これからいよいよワーキングも含めて始まるという位置に立ちました。別に私も業界代表のつもりではありませんが、自分の立ち位置は教職大学院であるという意識を持っていますので、いらっしゃる先生方から、こういうことをやるべきである、あるいはこういう論点を詰めるべきであるというご意見をいただければ、そのようなものをできるだけ反映していきたいと考えています。時間は限られておりますが、われわれの発言にとらわれず、これから中教審で詰めていく教職大学院を軸とした教員養成制度の高度化ということについて、論点、資格、課題というものをわれわれにいただければありがたいと思います。いかがでしょうか。ご自由にご発言いただければ。

(篠原) 現実に教職大学院の運営を実質やっているサイドから見れば、今後の教員養成制度改革の方向が見えにくい。民主党の6年構想、さらに文科省がそれにどのような対応をしていくか。関係の中教審、研究協力者会議などの議論が一時凍結されている現状では、これについてはわれわれは特別部会にぎりぎり期待するしかないということが前提にあります。

その上でお話をしたいと思いますが、まず、特別部会そのものにかかわって、お三人が教職大学院の立場で非常に努力をされているということは非常に認識し評価しますが、今日のお話を伺っていると、失礼な言い方になるかもしれませんが、まず、基本的に大学における免許制度の修士化の現実可能性が本当にあるのかないのかという議論がどの程度なされているのか。

例えば松木先生は、教職大学院定員を5000人にするというのは、多分努力によってできるのではないかとおっしゃいました。日渡先生は、どうも6年の方向で養成制度が変わっていく感じがするとおっしゃいました。最後に、堀内先生は、いわゆる私学における修士課程も含めて弾力化で、くし刺しにすればいいという非常にアバウトな構想をお話しにな

りました。心配なのは、まず6年養成の修士化の現実可能性があるのかないのかということからの議論を徹底的にされているのかがとても気になります。

もう一つは、教職大学院モデルという言葉はどうも飛び交っているようですが、これは堀内先生がおっしゃるように、教科との関係や、先生も僕も立ち上げで苦労しました。そのときにわれわれは内憂外患でした。内憂の中には、その学部の中の他の専攻との関係があります。ここは非常に悩ましい問題です。今ある内憂の問題は、すべての教育学研究科が統一の形で、教職大学院方法のシステムを受容するということは可能性がとても低いと思っています。さらに、今ある教育学を見ていったとしても、例えばおっしゃったように、過去2年における単位化が、教科専門とわれわれとの関係を見れば、質と量によって完全にばらばらです。それから、細かいことを言いますが、免許法に基づく教職課程基準においても、幼少と中高における現況対応の大学院修士課程の科目が整然とそろっているかどうかということところが、まずあいまいになっています。つまり、既存の研究課程さえも教員養成に向けた制度という意味において相当な問題があると、ここは議論されたのかどうか。

その点、いかがでしょうか。

(堀内) ありがとうございます。われわれは一委員として参画させてもらっていますが、答えられる質問ではなかろうとも思います。文科省の方もいらっしゃるのですが、また個人の資格でも結構ですので、発言をしてもらいたいと思います。最初に、このような制度改革の可能性の見通しですが、文字どおり大震災があつて、毎日の国会中継を見ていると、明日にも菅内閣はつぶれてもおかしくありません。これは私個人の意見でなくてマスコミがそう言っているだけですが、という条件に今あります。

ただし、これはまったくの主観ですが、文科省の方が割とびんしゃんしてきたかなと。すみません、前にお二人いらっしゃいますが(笑)。最近、いろいろなところのお話を聞いていると、私個人では、腹が据わったような気がしています。これは多分、一番大事なことだろうと。政界、あるいは政治状況がどう変わっても、ビューローとして腹が据わるかどうかというのは、こういうときに一番大きな問題だろうと、私は主観的な見方をしているというのがまず1点です。

それから、いわゆる免許基準の問題があります。教職課程プログラムはアバウトとおっしゃいましたが、ある意味では、この教職課程の内容を誰がどのように実現していくかが最も現実的な課題です。現実的に解釈するときの問題が一番何かというとき、まさに篠原

先生が言われたとおりで、国立の養成大学の現在の教員構成に足場を置いた場合に、ここにいるのは少数派であって、多数派の方はここに来ていません。ただ、ここには学長先生が何人かいらっしゃっています。本当にありがたいのですが、学長のリーダーシップでこうしたいというところしか期待できません。ここにいらっしゃる学長先生はまだいだろうと思いますが、来ていない大学はどうかという話も、多分かやの外にはあるのだろうという気がしています。ですから、篠原先生からの質問は、われわれが答えられる質問ではなかったと思います。もちろん、今言ったことも問題提起として受け止めてご発言いただくとと思いますが、今のことでお二人から何か言っていただければと思います。

(松木) 十分な議論がされているかという点、私もされていないと思います。それから、規模の問題に関しては、例えば先ほど挙げた 6000 人の規模で教職大学院を作ろうと思った場合に、どんな資源が身の回りにあるのだろうか。そして、その資源を開発していくには何をしたらいいのかということについては、かなり真剣に考えていかなければいけないと思っています。

一つは、研修と採用を一体化していくという方向性ではないかと思っています。日渡先生がいらっしゃいますが、私は教育委員会のやっている研修がすべていいとは全然思っていない。もちろん、大学の授業もかなり問題があると思いますが、研修も結構問題があります。初めて教職大学院の中で実務家の先生と研究者の先生が一緒になってやって、新しいものが生み出され始めました。各都道府県の教員研修センターと教職大学院のコラボレーション、これは規模的な拡大をしていく上でも一つの方向性として、可能性があるのではないかとは思っています。

(日渡) まず、 α の部分ですが、私も十分な議論はなかったように感じています。ただ、一人一人の委員は一人一人の考えを持っているので、ある人は言うでしょう、ない人は言わないでしょうというようなことになると思います。+2 で行った方がいいと思っている人は、そういう点を言うし、思っていない人は言わないだけのことです。ただ、多数としては感じられなかったということはありません。

先生がおっしゃったお話で言うと、今回の場合は、教員の資質向上が大きなテーマでした。どうも最初は、全体の流れは養成の方が中心でした。養成が悪いと私も言っていました。しかし、ずっと話をしていくと、養成、採用、研修と、ほとんどは教育委員会、行政

の方に責任があるのではないかという話になって、最終的には一体のものなのだという
ことになってくると、教育委員会の脆弱性にみんな気づいてくると思います。

今度は、教育委員会は弱いではないかと、大学側、養成側が言うのではなくて、それを
養成の一つのプロセスの中に入れていって、教育委員会の弱い部分については大学で再教
育しましょうなどということが、今後出てくる可能性もあるのではないのでしょうか。

(堀内) ありがとうございます。同じ論点かどうか分かりませんが、中教審の論議で
も、今お話があったように、大学か教育委員会かと、分かりやすいから二元論的にするの
です。ところが、大学にしても、たまたま私は今、大学は2校目ですが、スクールカラー
というよりも、システムが全然違っています。

教育委員会も、いわゆる任命権者の教育委員会ということは共通ですが、東京都のよう
に何万人も教員を抱えているところから、数千人止まりのところもあります。あるいは政
令市もそうです。六十幾つかの教育委員会は規模からいって極めてまちまちです。ここで
やっている研修も本当に多様です。質、量ともに多様です。例えば私は学校経営が専門で
すが、学校経営に関して、以前、文科省の事務局に、各県や政令市はどんな研修をやっ
ているか早く調べてもらいたいという要望を出しておきました。多分、1~2日で終わって
いるところから、1カ月近いプログラムを組んでいるところまで、これぐらいの差がありま
す。これを一括りにして、このような質向上をしなければいけないというのは、やはり乱
暴です。先ほどの $4+\alpha$ の部分も、フレキシブルであるというのは、大学院制度は2年を標
準として、倍の4年まで就学できます。長期履修も今、大学院制度で認められています。
短期履修もあります。これをそれぞれのキャリアに応じて選択する部分と、大学院がある
意味で枠を付ける部分というような弾力的な枠組みをしないと、到達度としての高度な専
門性の保証ができないということだと思います。

そこまで詰めた論議を中教審はできないし、しなかったということなので、今後の課題
としてもいいのですが、要するに何を目標として高度化を図っていったらいいのか。その
ときの課題として必要なのは、われわれは今、何を対象として考えているのかという現実
認識だと思います。

そういうことになると、 $4+\alpha$ なのか 6 なのかうんぬんという話になりやすいですが、わ
れわれはそうしたところを目標、目途として制度改革に向かっていったらいいかというこ
との共通認識というか、認識のレベルをそろえていくということがこれからの課題だろう

と思います。篠原先生のご提起に対して、完全に答えきれていないと思いますが、そのような方向性は今後、確認したいと思っています。

たくさんいらっしゃると思いますが、まずお一人、お二人にはご発言いただくかと思いますが、いかがでしょうか。

村松先生にごあいさついただいたのにお帰りにされるのはもったいなくて、もちろん中教審の委員でもあるし、学芸大の学長でもあるし、教大協の会長であるという三つの肩書きでここに来ていただいていますので、先生がわれわれと一緒に方向で確認していただくと、中教審も論議しやすくなると思っていますので、できれば、今言ったことで先生のお考えをいただければありがたいと思います。

(村松) 考えをまとめていたわけではありませんが、堀内先生がおっしゃる規模の問題をどのように考えていくかです。まず、教職大学院自体がまだ少数派だという話があります。6年化というか $+\alpha$ の方向を支持する立場でお話をしますが、それをどうやって実現するか、できるのかという話ではなくて、多分、実現していくためにはどのようにしなければいけないかという議論をしなければいけない時期に入っています。いろいろな複線コース、柔軟なシステムと、今お話しになっているようなことしかあり得ないし、そうであるべきだろうという気がします。

論点とは少し違うかもしれませんが、過日、博士課程のある9つの国立大学教育学部長の会議に教大協から2大学の学長が出席しました。2年ほど前から、教大協の単科の11大学と、この9大学との交流を行っています。私どもが9大学の会議に行って、この特別部会の話の進捗状況をぶつけましたが、皆さんどのぐらい関心を持って今までこのことに注目しているのかというところに、ほとんどレスがありません。ほとんど把握されていません。国立の教育学部長たちです。この状態は何とかしなければいけないと思いました。早く共有しないといけないと思いました。もちろん教職大学院モデルを中核に、こういうスタンスが考えられるということをしておくべきですが、それと並行して、文科省の方にも申し上げておきたいのですが、早めに情報を広げていくことが必要です。

私立大学も教職大学院のあるところは当然取り組んでいらっしゃると思いますが、一般的に教員養成が厳しくなるらしいという私学の危機認識が一方にば一と広がっているだけで、それ以上のことがほとんど押さえられていないというところで、本格的に制度設計できるのだろうか心配です。現実的に日本の教員養成を高度化していくためには、前に鈴木文

科副大臣が早く国民的議論をと特別部会の冒頭でおっしゃったと思いますが、本当にそれが必要だということを今、非常に感じています。

教職大学院モデルのようなことでイメージをある程度作っていく作業と並行して、情報公開をしていくことがとても大事だということを今、切実に思っているところです。ご趣旨に合わないかもしれませんが、今、思っていることを申し上げました。

(堀内) ありがとうございます。国立の養成系大学の学部長先生方にそのような認識が広がっていないというのは大変ショックなご発言でした。逆に言うと、われわれも日々、現場の先生方、マスコミの人とやりましたが、既存の修士課程と区別がつかないというような話もしょっちゅう目の当たりにしています。

これはなかったことのご発言ですが、そのうちわっとやってしまうのも一つだと思っています。もっともっと浸透しましょうと、常にいろいろな論議がそうですが、そうすると3～5年かかってやるというのももう一方のやり方です。ですから、認知など到底無理だと、ですからここ一番ここを挙げてぐっと固めて、われわれというのは、何を指してわれわれか分かりませんが、少なくともこの場では教職大学院を主体的に考えている人たちが、その中でベストのものをコアとして制度設計をいち早く打ち出すということも必要かと思っています。これは聞かなかったことにしてください(笑)。

それから、若井先生はいらっしゃいますね。先生は、そんなに心配しなくてもよろしいと。もし、これを行うなら、教職員が足りないから何とかしろというのがすぐに来るだろうというようなことを申し上げましたが、いかがでしょうか。

(若井) この場を暗くしないためにさすが堀内先生と思って、そんなにきまじめに考えなくても大丈夫ではないかと。これは震災後の議論と同じで、あまりまじめに考えると先はないと。アバウトに考えて、明日があるよという話と近いところがあります。

先ほど篠原先生からかなり立ち入った質問内容が出されたとは私は理解しています。中教審の委員で、村松先生も委員でいらっしゃるので、私が期待したのは、教職大学院という加盟校自体がまだ25でしょう。圧倒的少数です。これを多くの人たちに分かっていただくためには、教職大学院というのは本当に大事なことをしてくれているのだということを知ってもらい必要があります。そういう面では、事業計画の中で広報活動に力を入れていくということです。教職大学院年報を出すだけではなくて、もっといろいろなことをやっ

て、これは当事者として本当に大事な課題だと思っています。

ただ、どれぐらいのことをやってあげばいいのかというと、一つは先ほど私が気になったのは評価です。これは別に教職大学院にかかる評価だけでなく、大学の評価全体について、評価をまじめにやることは決して悪いことではありません。しかし、評価を受ける側も行う側も大変なエネルギーを費やしています。しかし、例えば教職大学院というものについての評価の結果がマスコミ公表されたときに、見る人たちがどこに注目するかということです。そうしたら、結局あえていっている教職大学院、定員充足できないでいる教職大学院というところがものすごく強調された格好になってしまいます。ですから、それは教職大学院の当事者努力が足りないために、そういうことになっているのだとなってしまうと、比較的優等生、言い方は少しどぎついかもしれませんが、国立もそうだし、私立もそうですが、かなり頑張っている大学が教職大学院に名を連ねてきているわけでしょう。しかし、そこでもそんなに苦しいのか、厳しいのかという話になってしまえば、今、様子見をしているところはもっと慎重になってきます。

ですから、そこについてそういう方向へ走ってしまうと、質保証の観点から法科大学院の失敗を繰り返さないということで、非常に厳しく、すべての大学にお願いする話ではないのだということを文科省でもある時期まで非常に強調していたでしょう。特定の整ったところが教職大学院をつくってあげばいいのだと。しかし、制度設計の例えば量的な観点から言えば、堀内先生の言っているとおりで、私もそう思っています。ある一つの見通しさえつけられれば、間違いなく広がりを持っていくだろうと思います。ただ、今はその障害になるというか、それを妨げている力があります。経済的な一つの問題、それから、予期しなかった震災の問題がプラスに働いてくれればいいのですが、これがまた財政的な観点でブレーキになっていく可能性もあります。そういう中で、もう少し明るい見通しを持ってもらいたいと思って、先ほど私は発言しました。

評価をまじめにやること自体は大事なことです、それが何か当事者努力が足りないために、どうもうまくいっていないというような感じの印象のものでは困ります。かといって、「一生懸命やっているのだから、みんな◎を付けてください」などと言うつもりは、私は全然ありません。先端を走っている教職大学院の方々がお集まりになっているわけですから、ここで一体どういう努力をしたらいいか、一番肝心な努力は一体何だろうかということです。そうしたら、やはり質的な観点から努力をしていくというのが一番分かりやすい。それぞれの大学の歴史もありますし、やり方も違うでしょうが、みんな模索していけ

ばいい。

しかし、定員充足に関して言えば、私が質問をしながら自分で答えを言います。自分で言うのは失礼だと思って黙っていましたが、やはり法科大学院のときと決定的に違うということ、要するに教職大学院を出た人たちは、優遇策とは言いませんが、どういう正当な扱いをされるのかということについての話が共通項として話し合われてきませんでした。これは総務省、財務省とのかかわりで、文科省も非常に頑張ってくれましたが、なかなかその合意が取り付けられなかったでしょう。先生もご存じのとおりです。ですから、スタートするときに、総務省からの調査表が来たではないですか。大学院を出た人たちに有利な扱いをするという裏的な、どういう趣旨なのか、私も理解しかねていますが、何か裏取引をやっているのではないかと、そういうことのないようにという意味だったかもしれません。同じ政権の下で国策としてやろうとしていることがこんなことであっていいのかということで、私は非常に強い不信感を覚えました。

しかし、それは消えました、そこはクリアしたということで私も伺っているので、もう一つ教職大学院として、みんなで共通理解の下にもう一步踏み出せばいいと。そういう面では、今日ご登壇いただいた3人の先生方に、私どもがこんなに多くの期待をしているのだということは言い方は違いますが、みんな先生方に期待していますので、あまり拡散した印象レベルの話の中教審の委員が毎回言っているようなレベルだと国会とほとんど変わりありません。ですから、もう少し内容のあるプロとしての議論を深めてもらいたいと思います。大学院の議論です。大学院がどうあったらいいかという最先端の議論をしようとしているのですから、「という指摘もある」といったたぐいのレベルのことが中教審で話し合われていくべきではないので、もっと具体的にそれぞれの大学がどういう努力をしているかということ、克明にいろいろな形で紹介しながら議論を深めていっていただきたいと、私はそれを願っています。

(堀内) ありがとうございます。時間があと5分内ということですが、ご発言いただきたい方はたくさんいますが、この後も意見交換、情報交換会が用意されていますので、そちらでご意見をいただければと思います。

進行の責任上、簡単にまとめの話ができればと思っています。今、若井先生から、法科大学院うんぬんから始まるご発言がありました。今日の須原さんもそうだし、文科省の方のプレゼンのときに、いつもストレートマスターの第1期生が教員になった率が9割とい

うお話をいただきますが、極めて身内のところで止まっていませんか。要するに、いつも学部だけのときにはランキングで、上越か兵教でしたが、一喜一憂しながら、この大学は58%で第13番目などとやっていたあの表が今年は確か出ませんでした。私が見ている限り出なかったし、出していいかどうかは別ですが、そうすると教職大学院は19大学でしょうか、トップが100%、一人か二人も出ますので100%から0になるかもしれません。これはやめた方がいいかもしれませんが、平均で9割を超えましたぐらい、もう少しマスコミが触れてもよかったのではないかという気がしています。

このようなことだけでなく、今、若井先生に言っていただいたように、これからの話ですが、今日、須原さんからもフォローアップの話があったように、どこの大学も今までとは違ってかなり取り組んでいると思います。修了生は間違っても指導力不足で1年目でこけてしまったというのでは困るということで、従来の学部卒とは違ってフォローアップ体制を持ってきていると私は思っています。

そのようなものを丹念に拾って、教職大学院はこれからどういう形で教員養成に貢献しようとしているのか、どのような新たなシステムを立ち上げようとしているのかということ拾って広報していただければと思います。また、われわれの反省材料になってくるだろうし、今言ったように、新たな制度設計でものすごく緻密なことをわれわれはやってきたと、それら幾つかの層構造を組む必要があると思います。先ほど言いましたように、2万5000人や4万人を対象に、今われわれが800人を対象にやったのと同じことは絶対にできません。今のわれわれのスタッフを10倍ぐらい増やしてくれば別ですが、そこには知恵や工夫が要ると思います。

併せて、今日はあえてお金の話は出しませんでした。多分、文科省はお考えだと思います。インセンティブうんぬんという形は常に伴っていました。修士化したときに、では教員の給与ベースは一体どうしたらいいのだろうと、今までどおり資格だけをあげるといふわけにはいかないだろうと。一方で、今回の震災の問題も含めて、公務員給与の引き下げが起こっていて、教員は特にその中のターゲットにされているという中で、財政的にどのようなインセンティブを付けるのか。そのときに文科省1省では賄いきれないと思いますが、現政府の大変厳しい状況の中で、教員給与の確保というものが高度化と結び付く方向を打ち出さないと、絵に描いた餅に終わるのではないかと思います。

消費税10%うんぬんかんぬん、私は消費税20%論者ですので、私の論ではすぐにお金は出しますが、皆さんがそういうわけにはいきません。要はもう少しいろいろなものをつな

ぐような、見える全体像というものになると、われわれはわれわれの持ち分で教職大学院はこの枠の中で、このようなことを今までやってきたし、もっと頑張りますというメッセージが出せるだろうと思います。

12月に協会としてのいろいろなイベントがあるということで、この協会を軸に、今言った課題をフォローし、また、いい結果が出るように進めていただけたらと思っています。大変勝手な取りまとめをして申し訳ないと思いますが、これから我々の生存そのものにかかわるような方向に動こうとしているということだけは共通認識し、鼎談になったかどうか分かりませんが、このお話を終わらせていただきます。どうもありがとうございました。

参 考 资 料

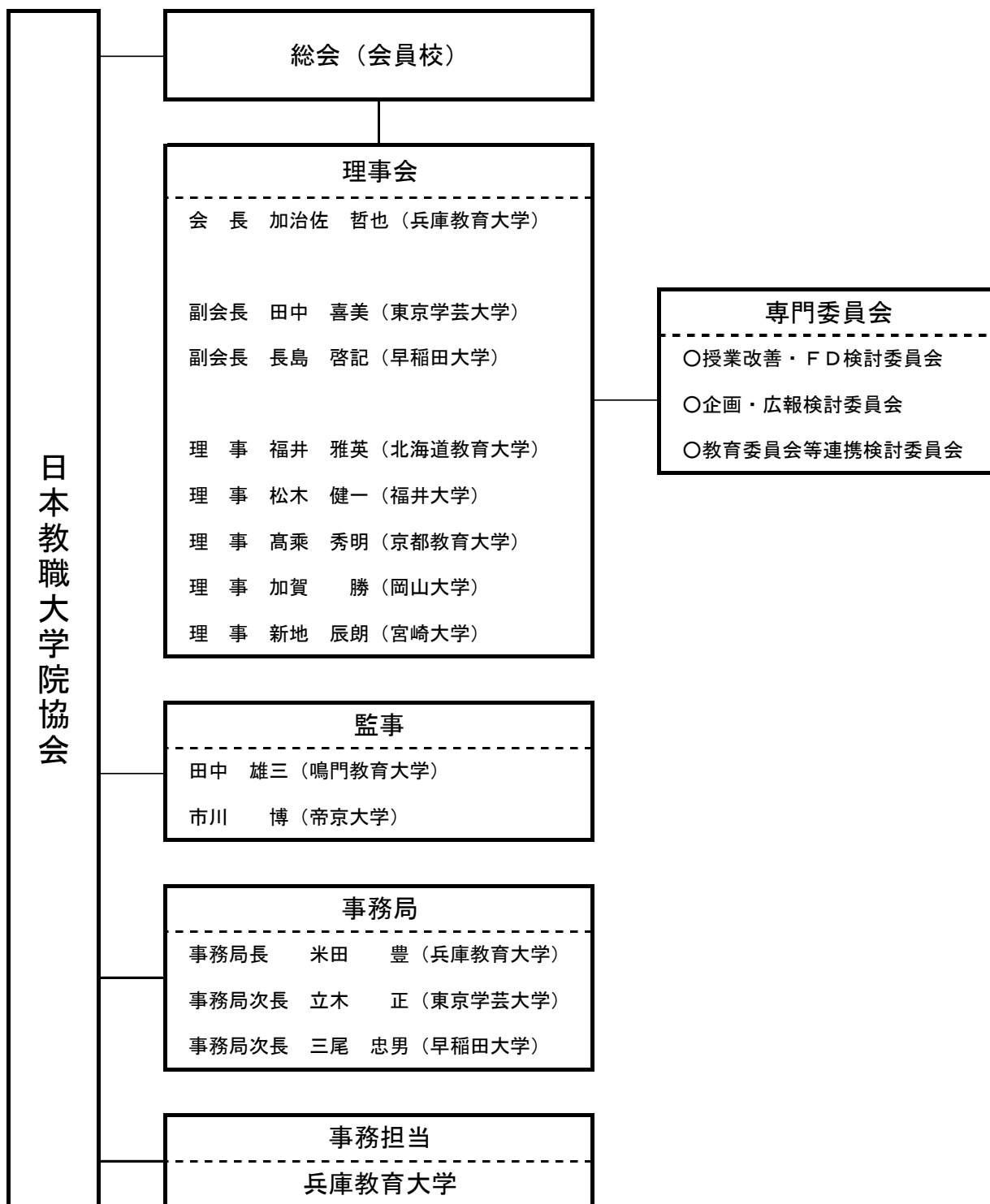
日本教職大学院協会会員大学一覽

(平成23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	60
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	福井大学大学院	教育学研究科	教職開発専攻	30
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	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】

(平成23年10月1日現在)



日本教職大学院協会専門委員会委員名簿（平成23年度）

授業改善・FD検討委員会

所 属	職 名	氏 名	備 考
早稲田大学大学院	教 授	三 尾 忠 男	
福井大学大学院	教 授	松 木 健 一	座長
岐阜大学大学院	教 授	石 川 英 志	
兵庫教育大学大学院	准教授	永 田 智 子	
奈良教育大学大学院	准教授	宮 下 俊 也	

企画・広報検討委員会

大 学 名	職 名	氏 名	備 考
宮城教育大学大学院	教 授	田 幡 憲 一	
帝京大学大学院	講 師	清 水 保 徳	
早稲田大学大学院	教 授	田 中 博 之	
愛知教育大学大学院	教 授	佐 藤 洋 一	
兵庫教育大学大学院	教 授	浅 野 良 一	座長
岡山大学大学院	准教授	高 瀬 淳	
宮崎大学大学院	教 授	三 輪 佳 見	

教育委員会等連携検討委員会

大 学 名	職 名	氏 名	備 考
北海道教育大学大学院	教 授	玉 井 康 之	
群馬大学大学院	教 授	入 澤 充	
玉川大学大学院	教 授	坂 野 慎 二	
岐阜大学大学院	教 授	篠 原 清 昭	座長
静岡大学大学院	教 授	山 崎 保 寿	
兵庫教育大学大学院	准教授	大 野 裕 己	
鳴門教育大学大学院	教 授	岩 永 定	

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

(平成21年2月16日制定)

(平成24年3月10日改正)

(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30万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。

附 則

本細則は平成24年4月1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こと。
- (2) 教育の内容及び教育条件整備に関すること。
- (3) 教員の研修・交流に関すること。
- (4) 教育実践研究の推進に関すること。

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・立案に関すること。
- (2) 広報活動の推進に関すること。
- (3) 広報誌の刊行に関すること。
- (4) 協会運営の円滑化に関する提案に関すること。

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

(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23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23年 5月27日(金)
	場 所	ホテルフロラシオン青山 3F「孔雀」
	開 会	①会長挨拶 ②来賓祝辞 ・日本教育大学協会会長
	議 事	①平成22年度事業報告について ②平成22年度決算報告について 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
	報告事項	①理事会報告 ②専門委員会活動報告・事業報告 ③教職大学院認証評価の状況について ④その他
	講演	文部科学省講演「教職大学院の現状と課題」 (文部科学省高等教育局大学振興課 須原愛記専門官)
	鼎談	中教審特別部会報告「新しい教員養成制度の中での教職大学院の位置づけと役割」 (兵庫教育大学 堀内孜教授・日渡円教授、福井大学 松木健一教授)
理 事 会	(第6回)	
	開催日	平成23年 5月27日(金)
	場 所	ホテルフロラシオン青山 2F「桃」
	議 事	①平成22年度決算について ②平成23年度事業計画について ③平成23年度予算計画について
	報告事項	①専門委員会委員の委嘱について ②平成23年度総会における情報・意見交換について ③その他
	(第7回)	
	開催日	平成24年 3月10日(土)
	場 所	キャンパス・イノベーションセンター大阪 4階 多目的スペース
	議 事	①役員の選出等について ②細則の改正について ③平成23年度事業報告について ④平成24年度事業計画について ⑤平成23年度の予算執行状況について ⑥平成24年度総会について ⑦その他
	報告事項	①先導的大学改革推進委託事業の進捗状況について ②その他
授業改善・FD検討委員会	(第6回)	
	開催日	平成23年 9月23日(金)
	場 所	キャンパス・イノベーションセンター大阪 402号室
	議 事	①「教職大学院のFDや授業検討に関する共同利用センター」構想について ②その他
	(第7回)	
	開催日	平成23年10月30日(日)
場 所	キャンパス・イノベーションセンター大阪 402号室	
議 事	①「教職大学院のFDや授業検討に関する共同利用センター」構想について ②その他	
企画・広報検討委員会	(第8回)	
	開催日	平成23年 7月16日(土)
	場 所	ニッセイ新大阪ビル 「ネットカンファレンス大阪 会議室D」
	議 事	①平成23年度シンポジウムの開催について ②その他
	(第9回)	
	開催日	平成23年11月13日(日)
	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23年度日本教職大学院協会シンポジウムの全体進行について ②ポスターセッション実施の詳細について ③その他
	(第10回)	
	開催日	平成24年 2月26日(日)
場 所	ニッセイ新大阪ビル 「ネットカンファレンス大阪 会議室D」	
議 事	①教職大学院の学修成果に係るポスターセッション発表の概要について ②平成23年度日本教職大学院協会年報の作成について ③平成24年度事業計画について ④平成24年度シンポジウムの検討について ⑤その他	

教育委員会等連携検討委員会	(第4回)	
	開催日	平成23年 5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「教育委員会等との連携に関する調査」結果の集計・分析の計画について ②教職大学院シンポジウムの企画について ③その他
	(第5回)	
	開催日	平成23年 7月 9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「教育委員会等との連携に関する調査」結果の分析について ②教職大学院シンポジウムの企画について ③その他
シンポジウムの開催	開催日	平成23年12月11日(日)
	場 所	学術総合センター 2階「一橋記念講堂」ほか
	参加数	約260人
	テーマ	4年目を迎えた教職大学院の成果と課題 －教員養成改革と教職大学院への各界からの期待－
	内 容	○開会 ○基調講演 「教職大学院の現状と課題」(文部科学省 磯田文雄 高等教育局長) ○パネルディスカッション (森民夫氏, 北城格太郎氏, 早川信夫氏, 武田岳彦氏, 長島啓記副会長(コーディネーター)) ○教育委員会等との連携報告 ○ポスターセッション「教職大学院における学修の成果」
FD関係事業	開催日	平成23年12月11日(日)
	場 所	学術総合センター 2階 中会議室4
	参加数	18教職大学院(31人)
	事項	教職大学院FDネットワークセンター(仮称)の創設に関する意見交換会
広報活動等	時 期	平成23年 5月
	内 容	平成22年度協会年報の送付, HPへの掲載
	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
	時 期	平成23年 8月
	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/>