

2012年度

日本教職大学院協会年報

平成24年度日本教職大学院協会シンポジウム特集号



平成25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2012年度で創設後5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。

その成果（アウトカム）については、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。中教審答申「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」（平成24年8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」、「高度専門職としての教員の育成システムを確立する上でのモデルを提供していることは疑いのないところである」、「当初の目標として掲げられた『教職課程改善のモデル』としての役割を果たしつつある」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。

上記の中教審答申では、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。答申後間を置かず、「教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議」が設置され、修士レベル化に向けて当面の実行可能策が審議されています。

一方で、12月の総選挙の結果、民主党中心の政権から自民党中心の政権への交代が行われました。自民党政権において、修士レベル化がどのような扱いになるのか、現時点（平成25年2月）では不透明ですが、政策の継続性は必要です。同党「教育再生実行本部・中間まとめ」（平成24年11月21日）によれば、教師力向上のための改革として「教師インターンシップ制度」の導入が提言されています。これは、修士レベル化政策の目的・内容と重ねることもできると考えられます。具体的には、教師インターンシップを教職大学院において実習として実施することです。そのための働きかけを政務三役や自民党議員に対して行うことが必要と考えています。

教師インターンシップを教職大学院実習とするためには、長期間実習に象徴される教職大学院プログラムの卓越性と実施後の成果を明示することがこれまで以上に求められます。本年報に掲載された2012年度シンポジウムの各企画は、そのようなものとしても役立つと思われます。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 24 年 12 月 9 日開催） | |
| 1 平成 24 年度日本教職大学院協会シンポジウム概要 | 1 |
| 2 開会 | 3 |
| (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 日本教育大学協会長 高野 敬三 全国都道府県教育長協議会会長代理・東京都教育庁理事 | |
| 3 基調講演 | 11 |
| 「新しい教職大学院に期待するもの」 板東久美子 文部科学省高等教育局長 | |
| 4 パネルディスカッション | 47 |
| パネリスト 藤原 章夫 文部科学省初等中等教育局教職員課長 高橋 香代 岡山大学大学院教育学研究科教授・岡山県教育委員会教育委員長 長島 啓記 早稲田大学教育・総合科学学術院教授 熊木 崇 東京都教職員研修センター指導主事 コーディネーター 米田 豊 日本教職大学院協会事務局長 | |
| 5 大学間連携の取組紹介 | 125 |
| 愛知教育大学, 兵庫教育大学 | |
| 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 | 145 |
| ○ 実践研究成果公開フォーラム（平成 24 年 12 月 8 日開催） | 197 |
| ・帝京大学「帝京大学小学校との連携研究プログラム－新任教員の学級開きを追って－」 | |
| ・宮城教育大学「地域とともに学ぶ教職大学院－学校における実習を中心に－」 | |
| ・兵庫教育大学「理論と実践の融合を実現する授業システムの開発－教職員評価のケーススタディと学校経営のケースメソッド－」 | |
| ・岡山大学「理論と実践の融合を図る『教育実践研究』－多角的な視点による院生指導を通して－」 | |
| ○ 参考資料 | |
| (1) 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 （平成 24 年 8 月 28 日中央教育審議会答申） | 207 |
| (2) 日本教職大学院協会会員大学一覧（平成 24 年度） | 237 |
| (3) 日本教職大学院協会組織図 | 238 |
| (4) 日本教職大学院協会専門委員会委員名簿（平成 24 年度） | 239 |
| (5) 日本教職大学院協会規約 | 240 |
| (6) 日本教職大学院協会会費等細則 | 245 |
| (7) 日本教職大学院協会専門委員会細則 | 246 |
| (8) 平成 24 年度日本教職大学院協会事業報告 | 248 |

シンポジウム

新しい教職大学院の在り方を考える —教職大学院の拡充・発展に向けて—



平成24年12月9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24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 「新しい教職大学院の在り方を考える」
—教職大学院の拡充・発展に向けて—

日時：平成24年12月9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：中央教育審議会は、平成24年8月28日に「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」（答申）をとりまとめ、教員養成を修士レベル化する方向性を明確に示すとともに、当面の改善方策として、教育委員会・学校と大学の連携・協働による取組を中心に教職大学院の発展・拡充や専修免許状の在り方の見直しなどについて段階的に取組を進めることを提言した。これを受けて、文部科学省においては、これらの改善方策の実施に向けた協力者会議を設け、具体的な取組の検討を行っているところである。

今年度のシンポジウムでは、本答申や文部科学省の協力者会議の動向を踏まえ、教員養成の修士レベル化の中核となることが期待されている教職大学院の拡充方策について検討を行う。

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〕

10:30～11:00（30分）

開会

会長挨拶
来賓挨拶

加治佐哲也（日本教職大学院協会会長）
村松 泰子（日本教育大学協会会長）
高野 敬三（全国都道府県教育長協議会会長代理
・東京都教育庁理事）

11:00～12:10（70分）

基調講演

講演題目
講師

「新しい教職大学院に期待するもの」
板東久美子（文部科学省高等教育局長）

12:10～13:10（休憩）

13:10～15:40 パネルディスカッション

（150分）

パネリスト

藤原 章夫（文部科学省初等中等教育局教職員課長）
高橋 香代（岡山大学大学院教育学研究科教授
・岡山県教育委員会教育委員長）
長島 啓記（早稲田大学教育・総合科学学術院教授）
熊木 崇（東京都教職員研修センター指導主事）

コーディネーター

米田 豊（日本教職大学院協会事務局長）

15:40～16:00（休憩）

16:00～16:30 大学間連携の取組紹介

（30分）

愛知教育大学、兵庫教育大学

12:00～16:30 ポスターセッション

（25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) お待たせいたしました。本日は、平成 24 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、心よりお礼を申し上げます。本日の全体進行を担当します、日本教職大学院協会事務局次長で、早稲田大学の油布です。どうぞよろしく願います。

ただ今から、平成 24 年度日本教職大学院協会シンポジウムを開催します。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。
日本教職大学院協会シンポジウムにお集まりいただき、本当にありがとうございます。会員校 25 大学はもとより、教職大学院あるいは教員養成の高度化にご関心のある国公立の大学の関係者の方にもたくさんお集まりいただいております。教職大学院は平成 20 年度設置後、5 年近



く経過いたしました。ご承知のように、この間量的には増えてはいませんが、質的にはかなり評価の高いものがあると思っております。昨日は初めての試みとして、教職大学院の 4 大学から実践研究成果フォーラムを行っていただきました。大変内容の充実したものだったと思います。さらに今日は、3 回目になりますけれども、院生の成果をポスターセッションという形でお示しいただきます。そういうところに質的な水準の高さが表れていると思います。さらにご承知のように、8 月 28 日の中教審の資質能力向上答申では、教職大学院は一つの新しい教員養成モデルである、カリキュラムは今後のモデルになり得るといふ高い評価も得ています。

5年目を迎えて、今後新たな展開が期待されるところです。政策が一番大きな影響力を持ってくるわけですが、この8月28日の答申は全体に、教員養成の高度化、修士レベル化を打ち出して、その中で教職大学院がその中核を担うのだということが言われております。ますます教職大学院に寄せられている期待は大きいわけですが、その期待に応えるように、答申後すぐに、答申の中で言われています当面の改善方策を検討するために、協力者会議というものが設けられました。協力者会議では教育職員免許法を変えて、答申でうたわれている基礎免許状、一般免許状、専門免許状、これに至るの当面は見込めないけれども、ただ法律は変えなくても改善できるところはあるということで、それを具体的に示そうということで行われているわけです。

例えば一つは、教職大学院を、質的には先ほど申し上げましたように高い評価がありますけれども、さらにこの25大学のこの5年間の取組にも照らして、さらにカリキュラムを改善していこうということ。さらに、教職大学院を何よりも量的に拡充しなくてはならない、全県に教職大学院を作らなければいけない。そのために教職大学院の設置基準の見直し、とりわけ教員数、あるいは実務化教員の在り方、そういうものをどうしようかということが話し合われております。さらに、これは教職大学院に限らず、修士レベル化を全般に推し進めていくために、専修免許状に実践的な科目を導入すること、よく「専修免許状の実質化」ともいわれております。今日はまたシンポジウムの方で高橋座長の方からお話があるかと思いますが、要するに高度化にふさわしいような専修免許状にしていくということで、実践的科目が導入されるということが検討されております。こういうことで政策的には新しい方向が具体的に打ち出されつつあるわけです。われわれとしましてはそういう方向に大いに期待し、また大きなわれわれに対する支援と、同時にわれわれの努力がまた求められていると考えております。

ところで、そういう方向が明確になった、あるいは具体化はしてきたところなのですが、ただこの16日には総選挙が行われるということで、大方の見方というかマスコミの報道では、間違いなく政権交代が起こるといわれております。それで政権を取るであろう政党の公約みたいなものを見ても、教職大学院という言葉は出てきませんし、高度化も出てきませんし、ちょっと心配になるところもあるのですが、これまでいわれてきました学校現場の複雑化、高度化、あるいは変化の激しさ、そういうものに対応できる教員の資質能力の向上といったようなこと、あるいは教員養成の修士レベル化といえますか高度化の国際的な動向、こういうものを見ますと、教員養成を修士レベル化する、

あるいは教職大学院化していく、こういう流れは私自身は避けられないと思っております。多少紆余（うよ）曲折うんぬんはあっても、結局は日本もその方向に行かなければいけないということに間違いなくなるのだろうと確信しています。そういう意味で、ますます先頭を走ってきたわれわれ教職大学院の役割も変わらなく大きいと思うべきだと思っております。

今日はこの後、文部科学省から板東局長においでいただいて、ご講演をいただくことになっています。その中でできますれば、今の段階で可能な政策の方向性を示していただければと思います。午後からは、協力者会議のメンバーにお越しいただきまして、先ほど言いました改善方策が具体的にどう検討されているかを議論していただきたいと思っております。さらに、修士レベル化を実質的に広めていくための国公立大学間連携の取組、二つの大学が文部科学省の大学間連携 GP に採択されておりますので、その紹介もあります。今日のこういった取組を通じまして、教員養成の改善や高度化がより一層進む契機になればと思っております。

最後になって申し訳ありませんが、今日は日本教職大学院協会の一つの母体である日本教育大学協会の村松会長、さらには受け皿になる、あるいはわれわれの demand side の中で最大の規模を誇ります東京都の高野理事にもお越しいただきしております。本当にどうもありがとうございます。また後でお言葉をいただきたいと思っております。

今日の取組が、実りあることを願ひまして、私のあいさつとしたいと思います。本日は、どうぞよろしく願いいたします。ありがとうございました（拍手）。

（司会） ただ今加治佐会長からもご紹介がございましたが、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。このシンポジウムも毎年回を重ね、今年もここに開催できたことをお祝い申し上げます。ただ毎年シンポジウムをめぐる状況は変わっているのかと思います。今ご紹介いただきましたように、私は日本教育大学協会を代表してごあいさ

つをさせていただきます。日本教育大学協会は、国立の教員養成大学および学部で構成しておりますけれども、本日のシンポジウムも後援させていただいている立場から、ごあいさつさせていただきますと思います。

既に会長のお話にもありましたし、今日は繰り返し、本年8月の中教審答申「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」を基に議論が交わされるだろうと思います。そしてこの会場にお越しの皆さま方は、ほとんどその内容についてあらかじめ承知のことと思いますので、私からはあえて申し上げませんが、基本的には「学び続ける教員像の確立」のための制度化ということを議論してきました、ようやくまとまったものだと思います。そういう意味で本日も、既に教職



大学院をお持ちの大学だけではなくて、今後、全国に広げていくといわれている教職大学院をこれから設置すべきかどうかとお考えの国立私立の大学からも、大勢の方が参加されていると伺っております。

昨年12月にもこのシンポジウムに際しまして、ごあいさつをさせていただいたところです。あいさつといいながら、今も加治佐会長のごあいさつにありましたように、その時点で教職大学院の規模あるいは数を拡大していくということが既に課題となっていましたけれども、その拡大に際してのネックについて問題提起をさせていただきました。それで私の後に昨年も東京都の教育長がごあいさつをなさったのですが、別の観点からの問題提起がされるなどして、その日のシンポジウムの後半、あるいは情報交換会などでは、あいさつといいながら「さながらミニシンポジウムだった」と言われたところです。私があるとき提起した専門職大学院の設置基準の問題は、制度設計も変更しないと基盤となる学部教育との両立が不可能になるのではないかという点等については、その後もご検討いただきましたし、現在ほかの課題と共に先ほども話が出ました、今日もご紹介がある協力者会議で検討させていただいているところです。そのあたりを含めて本日もいろいろと議論があることだろうと期待しております。

そしてさらに、全くこれも加治佐会長と同じですけれども、政治状況が先行き不透明なことで、この答申の今後の実現の道筋がはっきりしないことが本年の課題かと思っています。本日お越しいただいている文部科学省の板東高等教育局長、また、午後のシンポジウムにおいでになられると伺っております教職員課の藤原課長には、お二人ともいろいろ苦慮しながらご努力をいただいていることと存じます。私も答申の作成をする特別部会のメンバーでしたけれども、そういうことだけではなくて、やはり長期的には日本の教員養成、ひいては学校教育の質の向上のためには、ぜひこの答申の方向性を守るように、そのための準備をお願いしたいと思っております。

そして、当面そのスピードがどうなるかは抜きにしても、本当にきちんとした制度化、法改正を伴うような制度化ができなくても、日本の教員養成に当たっている私ども大学等々は、カリキュラムや教育委員会との連携などを含め、答申の内容を率先して先導的に実質化していくというのが日本教育大学協会の加盟大学・学部、また私立大学でいろいろ頑張っている教職大学院を含め、そういうところの役割であり、使命だろうと思っております。そういう意味で、本日はそのための方策や課題についていろいろご議論いただき、それを伺わせていただけることを期待して、ごあいさつとさせていただきます。ありがとうございました（拍手）。

（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比留間英人様、本日はその代理としまして高野敬三東京都教育庁理事様からごあいさつをいただきます。高野様、どうぞよろしくお願ひいたします。

来賓挨拶

高野 敬三 （東京都教育庁 理事）

ただ今ご紹介いただきました、東京都教育庁理事の高野と申します。本来であれば全国都道府県教育長協議会会長の比留間よりごあいさつすべきところですが、本日公務のため、代わって私の方から日本教職大学院協会シンポジウムの開催に当たりましてごあいさつを代読させていただきたいと思ひます。

本日は盛大にシンポジウムが開催されますことに心からお祝ひ申し上げます。教職大学院は皆さま方ご案内のとおり、平成20年度に創設され、本年で5年目を迎えます。これま

での取組につきましては、本年8月に
出されました中教審の答申「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」において、次
のように述べられております。「学部か
ら直接大学院に進む学生の場合、学校
現場での実習を組み込みつつ、理論と
実践の往還の中、さらに2年間の学び
を行うことで、学校経営の視点を持ち



つつ、自分の実践に自信を持つことができ、修了後不安なく学校現場に入っていったとい
う声が多い」。あるいはまた「現職のまま大学院で学ぶ教員の場合、これまでの実践を整理
し、理論化して後進に引き継いでいける自信を持ち、修了後は校内研修の企画担当や指導
主事等として学校や教育委員会の中心的な役割を果たしている」。こうした評価が定着しつ
つあるのは、各教職大学院が実践的指導力の育成に特化した効果的な教育方法や、これら
の指導を行うにふさわしい指導体制など、力量ある教員の養成のために工夫されてきた実
践の賜物であると考えております。

一方同答申では、本日のシンポジウムのテーマとしても掲げられております教職大学院
の拡充に向けて、こう述べております。「さまざまな学校現場のニーズにも対応できるよう、
教育課程の編成・実施、教科指導、生徒指導などの共通に開設すべき授業科目の5領域に
ついて見直しを図り、グローバル化、特別支援教育、ICT活用などの分野の養成も含める」。

「現在、生徒指導に関する実践的指導力を育成するためのコース等を設けている教職大学
院もあるが、いじめ、暴力行為、不登校対策など生徒指導上の諸課題は深刻な状況にある
ため、さらに事例やノウハウの集積を重点的に行う」とし、改善の方策について示してい
ます。こうしたことを踏まえまして、本日のシンポジウムにおきまして教職大学院のより
一層の充実に向け、活発な議論を交わしていただくことをご期待申し上げているところで
す。

さて、各学校におきましては、いわゆる団塊世代の大量退職に伴いまして、若手教員が
大量に採用される状況にあります。例えば、東京都教育委員会におきましては近年3000
人規模の教員を採用していきまして、平成20年度から10年間で教員約6万人の半数が入れ
替わる、年齢構成の転換期を迎えているところです。経験豊かな教員が大量に去り、経験

の浅い若手教員が激増することから、若手のうちから組織の重要な役割を担わなければならない状況になることは確実です。その際に学校運営に当たって必要となるのは、教員集団の核として、ほかの教員をリードする教員です。このような人材の育成に向けまして、現職の教員につきましては教職大学院で学び、教職経験での実践を改めて理論によって裏付けまして、さらなる改善を図ることで、中心となって学校経営を支える資質を身に付けることができると考えております。さらには教職大学院において学校経営の視点を持って研究に取り組み、将来の教員のリーダーとなるための基礎を学んだ学生が教員になることによりまして、教科指導や学校運営における即戦力となり得る、と考えているところです。こうした意味からも教職大学院への期待がますます高まっていると考えております。各教育委員会は今後も各教職大学院および日本教職大学院協会と連携協力した取組を一層推進いたしまして、教員の資質を向上させ、日本の教育の発展を図ってまいりたいと考えているところです。

結びに、本協会のみならずのご発展と皆さま方のご活躍を祈念いたしまして、ごあいさつとさせていただきます。(拍手)。

(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(拍手)。

3 基調講演

基調講演「新しい教職大学院に期待するもの」

板東 久美子（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。ただいまご紹介をいただきました文部科学省高等教育局長の板東と申します。今日は大変たくさんの皆さんがお集まりの下、熱心にこれからも討議がなされると伺っていますので、どういふ話をさせていただこうかと大変悩みながらここに立たせていただいています。先ほどのお話にもありますように、社会全体が大きく変化しているだけではなく、学校現場そして教育行政の変化も非常に大きなものがあります。また、さきほどから触れられていますように、政治の方も大きく変化しつつあり、さまざまな要因をかみ合わせながら、これからの教員養成の在り方、及びその中核となっていく教職大学院の充実の在り方を考えていかなければなりません。ある意味では大変難しい方程式を解くようなテーマではないかとつくづく感じているところです。

今日は、もしかしたら政策の技術的な内容の話が期待されているのかもしれませんが、まずお話し上げたいと思っていますのは、これらの問題を、むしろちょっと広く、それから少し長期的な視野に立って考えていく必要があるのではないか、そもそもなぜ教員養成の改革が求められているのかと



いうことです。あるいは大学改革等とどのように連動していくこととなるのか、あるいはその中で教職大学院がどういう役割を果たし、どういう位置付けにある課題であるのかということ、全体として考えていただくような内容にさせていただきたいと思います。質疑の時間も取らせていただきますので、具体的なお質問や問題提起につきましては、後でご遠慮なくいただければと思います。

「新しい教職大学院に期待するもの」という題名ですが、最初に申し上げたいのは、こ

これは教職大学院の問題だけを取り出すのではなく、学校、教員、それから教員養成全体の使命を改めて考えなくてはいけないのではないかと思います。申し上げるまでもなく、社会全体が非常に大きく、そして急速に変化してきています。特にグローバル化の進展は非常に広範に、急速に進んでいます。少子高齢化、人口減少、人口構造の変化といったようなところは、学校の場合は特に切実に、目に見える形でその問題が大変大きな影響を与えています。家族、家庭、地域自体の非常に大きな変容が、子どもを取り巻くさまざまな環境や子どもの状態、教育現場に非常に大きな影響を与えてきているということがあります。

それから産業構造、雇用の構造も非常に大きく変化している中で、社会から、どういう人材の育成が求められているのか、その子どもが一生にわたり幸福な人生を切り開いていくためにはどういう力が必要かということが問われているわけです。

そういう大きな変化の中で、これからの教育や学校が、そして教員自体がどうあるべきかということが、出発点として、非常に重要ではないかと思うわけです。そのために、21世紀に求められる力は何か、そのためにふさわしい学びとは何なのか、あるいは学校の在り方とは何なのか、それを支えていく教員の力、そしてその両者の在り方はどうなのだろうかということから考えますと、今の教員養成全体のシステム、あるいは教員養成課程、学部などの教育の中身、あるいはその質にかかわる問題について、様々な課題が考えられるというのが、中教審で議論された出発点ということではないかと思います。

いずれにしても、そのために改善をしていくべき事柄は、これからお話を申し上げますような幾つかの事柄がありますが、教員養成全体の改革をしていかなければいけないということについては、待ったなしの急務なのではないかと思います。

もちろんこの教員養成の改革につきましては、先ほどお話がありましたように、免許制度の改革の問題や、個々の大学、学部、大学院、教職大学院によるそれぞれの実践の改革など、さまざまなレベルがありますが、本質的に必要なところから待ったなしで改革を進めていかなくてはならないのではないかと思います。そして、中教審などでも提案されています「学び続ける教員像」を確立していくような教員養成改革において、まさに教職大学院はその中核として期待され、大きな使命を実現していかなくてはいけないという問題提起がなされていると思います。

ただ、その教職大学院がいかにあるべきかという、ある意味で非常に技術的なことだけに陥ってしまいますと、この全体に対する狙いや改革の現実的な成果を上げることは難し

くなるのではないかと考えています。教職大学院において、特にストレートマスターなどが効果的に育成されていくために、学部教育の在り方についても、併せて重要なファクターとして考えていただく必要があるのではないかと思うところです。

また、現在、大学改革が非常に総合的な視点から進められようとしています。ご承知のように6月5日に、文部科学省から大学改革実行プランを出させていただきました。後でその話にも触れさせていただきますが、大きな社会の変化の中で、大学に求められる機能は何かということを変更して再構築していく必要があるのではないかと、非常に幅広くいろいろな論点を出しています。教育、研究及びそれらの成果を生かした社会的な貢献、そういった大学の機能を、変化する社会の中でどう再構築し、強化していくのかというのがその大学改革実行プランの大きな柱としてあります。「社会変革のエンジンとなる大学づくり」という副題のとおり、まさに大学による自主的な改革により、社会全体の大きな改革をけん引していくことが、大学の役割として非常に大きく求められており、大学改革実行プランが幾つかの柱をもってそれらを進めるということでもまとめられています。その中で大学がもつ機能の再構築、強化ということと併せて、そのためのガバナンスやシステムの改革ということが出されており、その中で国立大学の改革も出されているわけです。この教職大学院の充実・拡充・整備といった問題は、そういったこととも非常に強く関連し、連携させていかなければ、なかなか効果的には進まないのではないかと思うところです。

いずれにせよ、答申で出された方向性というのは、一挙に解決実現できるということではなく、いろいろな段階を踏みながら実現していかなくてはいけないという、もともとそういう性格を持っているものであるかと思います。そのためのいろいろな段階の着実な改善・改革の努力を、これこそ待ったなしで始めなくてはいけないということです。これはもともと、長期的なプロジェクトということが想定されることであり、その長期的な視野に立って歩を進めていく必要があると思います。その中で教職大学院は既に一つの先導的なモデルとしてスタートしているものとして、改革をけん引していく力を、非常に大きく期待されているのではないかと思うところです。ちょっと抽象的な前置きが長くなって申し訳ありませんが、これから考慮しておくべきそういう変化や社会的要請をまず踏まえておく必要があり、そのあたりのお話を少し、釈迦に説法のような内容であったかと思いますが、改めてお話しさせていただきました。

2. 21 世紀社会を生き抜く力の育成

先ほど申しましたように、この教員養成の改革はなぜ必要かということです。現場における教員の様々な状況もあるわけですが、理念的なものとして、子どもたちにどういう力を付けていかなくてはいけないか、そのために教員がどういう資質を持ってなくてはいけないかということがスタートラインにあるのではないかと思います。そしてこれは大学院生として、どう力を付けていくのかということも重なり合う問題として出てくるのです。そういう意味でも、大学教育の質的転換や、21 世紀にふさわしい力を大学でどのように養っていくのかということについても、この問題は重なってくる部分があるかと思います。

変化が激しく、多様化が進む社会の中で、子どもたちにどういう力を付けていくのかというのは、ご承知のように、国際的にも非常に切実な課題としてとらえられており、後でご覧いただきます OECD のキー・コンピテンシーとして提案されています。我が国においてはそれだけでなく、家庭や地域など、学校に非常に大きく影響を与えるであろうさまざまなプレイヤーが大きく変化し、ますます学校に対してあらゆる面において期待が寄せられているという状況になりつつあります。また、現在、我が国全体のさまざまな分野において国際競争力の低下ということが言われています。そういう中で、このような次の社会の在り方や自らの人生を切り開いていく、タフな人材の育成が必要になってくるのです。これはさまざまな課題をどう自ら認識し、その課題解決に主体的に取り組んでいくことができるかということ、また、自分だけがそういう解決能力を持てばいいというだけではなく、他者と協働して課題解決に取り組むことができるかということが非常に重要な要素であると思います。これまでの経験の延長線上だけでなく、新たな在り方を切り開いていくことができる力ということが必要になってくるということです。

既にご承知のように、中央教育審議会においても、第 2 期教育振興基本計画についての議論をしているところですが、そのキーワードとして自立・協働・創造が上げられています。これらの力を育む生涯学習社会をどう実現していくかということであり、一番大きな目的となっています。これらの要素を生涯にわたって学び、実践するという、いいサイクルを作っていけるような社会を考えていくことが、教育振興基本計画の大きな目的として出てまいります。それをこれからの次世代の子どもたちに育成すべき力ということに置き換えてもいいのではないかと思います。そういった自立・協働・創造の力をいかに生涯にわたり身に付けていく、学び続けることができるような力を育成するかというのが学校教育においても非常に重要ですし、教員としても重要な力ということになるのではないかと

と思います。

教員自身もそのような力を持つと共に、子どもたちのそういう力を引き出していくことができるような指導力の育成というのが大きな課題になってきます。大学教育の課題としてもそういった力の育成に向けた質的転換というのが求められてきており、学士課程教育、大学院教育が今いわれています質的転換、教育の実質化とこのような力を育成する教員養成の在り方とも重なり合ってくるのではないかと思います。

3. 「生きる力」

このような力というのは、この学習指導要領の中では「生きる力」ということですが、それから大学教育の方では学士力や課題探求能力といったような形で、これが発展していきます。答えがないような問題に最善解を導くことができる力というものを、最近では大学教育の質的転換ということで強調しています。これは初中教育から大学教育まで通じて、自ら学び考え行動する、新しい課題を自ら見つけ、そしてそれについての答えを、さまざまなプレイヤーとも連携しながら導いていくことができる、そして実現していくことができるといったような力を養成していくことが必要になっているということです。これは改めて言うまでもなく「生きる力」ということで学習指導要領に書かれ、それから学校教育法の中にも、小・中・高等学校の学力という点でも、この思考力、判断力、表現力などの能力や、主体的に学習に取り組む態度といったことが改めて法律の上でも位置付けられてきているということです。

それから、大学教育の質的転換という中でも、それを強く意識した形で大学改革を進めようということになっているということです。

4. OECD の「キー・コンピテンシー」

また、国際的な動きとして、OECD が 2003 年に、21 世紀を生きていく子どもたちの重要な力として、キー・コンピテンシーという考え方を出しています。

OECD のこのキー・コンピテンシーは、グローバル化し、多様化し、変化が激しい、そしてその中で知が重要な役割を持つてくるという知識基盤社会の中で、生涯を通じてどういう力を育成すべきなのかということ各国の専門家で議論して提示し、この一部の力が、現在 PISA テスト等、知識活用能力などの形で検証されており、各国の改革に寄与するようになっていると行われています。ここに先ほど申しました自立・協働・創造といったよう

なことがかなり含まれていると思います。

協働に関連して、これまでのわが国においては、比較的同質的な社会ということもあり、他者に対する共感や理解ということは書かれているのですが、この OECD のキー・コンピテンシーを見ますと、国籍や性別、年齢、障害の有無、価値観の違いなど、多様性がある集団において、時としてはぶつかり合いながらも、そういう中で、いかにして関係を構築し、新しいものを作り出し、仕事ができるかという力がさらに強調され、強く求められているということが、改めて認識されるところです。

これからの教育の中身、あるいは学校の在り方、教員の力を考えますと、グローバル化をわが国の中でも非常に強く意識せざるを得ない状況になってきている中で、協働という点で考えても、その中身はますます進化してきているのではないかとこのころです。

5. 教員、教員養成をめぐる現状と課題

まさに社会の変化に応じていく、そして学び続ける教員像の確立が求められる状況になってきています。前職の生涯学習政策局におりましたときに、ICT の活用の関係に携わっておりましたが、ICT を活用しながら新しい学び、学校をどのようにして作っていくかということが実現できるのかというのが非常に大きな課題になっていました。例えばその協働しての学びであったり、双方向の学びであったりということを、より強化し、アクティブに生徒が学んでいくことができる、あるいは相互に学ぶことができるような学びの在り方をどう作り上げていくのかということが教員にとっても非常に重要になってくるということで、ICT などそれをうまく活用しながら、そういう学びの実現をしていく必要があるのではないかとこのころを検討していたわけです。

大学教育におきましても、先ほど申しましたように、大学教育の質的転換ということが求められており、授業の在り方も含めて、主体的な学生の学びということはどう強化していくのか、そして授業の中も含めて、アクティブラーニングということ意識していく必要があるということが出されているのです。初中教育においてもそういったところが従来から目指されてきており、ますます重要になってきているということだと思います。初中教育の中では義務教育、特に小学校教育などではそういう点は前から意識されてきているわけですが、高校においてはそうっていないのではないかとこのころです。現在、高校教育についても中教審の高校教育部会、初中分科会の高校教育部会の方で、そういった学びの在り方も含めての高校教育の質の問題が議論されているところです。そういった力を養

っていくための学びをどう作り上げていく必要があるのかということが、いろいろな意味で教員養成を考えていく上での、一つの大きなポイントとしてあるかと思います。

それからもう一つ、これからの新たな学校の在り方ということで考えていくべき点は何なのかということも意識していかななくてはいけないと思います。そういった新たな学校づくりという観点で強調して申し上げたいのは、地域と共にある学校ということです。初中局も生涯学習政策局の方もいろいろな形でその推進を図っているところですが、学校・家庭・地域の連携協働をより強めていきたいと思いますということで、今まででもいろいろと、例えばコミュニティスクールや学校支援地域本部、放課後教室、さまざまなボランティアの学校での活用、そして教育での活用を進めてきていますが、さらに一歩踏み込んで、地域と共にある学校づくりを進めるべきだということが、昨年も報告書で出されています。コミュニティスクールについては、今もう1,100を超える形になってまいりました。学校支援地域本部なども含めまして目指すべきところは、これから全国の全ての学校が何らかの形で地域と協働していくような仕組みを持つていく必要があるということです。例えばコーディネーターを置くなど、地域の意見や力を取り込むことができるような仕掛けが必要になってくるのではないかなというように検討されています。第2期教育振興基本計画策定などの流れの中でも、そういった「地域と共にある学校づくり」をどう進めていくのかが一つ大きな柱になってくることと思います。

「地域と共にある学校づくり」というのは、今まではどちらかといえば学校が必要なところに、求めに応じて支援してくださいという動きであり、あるいは、学校の運営に一定の参画をしてくださいということが、学校と地域とのかかわりということだったと思います。それから一歩踏み込んでむしろもっと双方向の関係を作っていこう、地域が力を付けていくためにも学校というものが非常に重要な役割を果たし、学校が強くなっていくために地域の力を大いに活用していこうという、双方向の関係が必要なのではないかということが検討されているのです。例えば、学校を通じて地域の方々がある種のネットワークを作っていくと、それが地域の課題の解決活動というところにもつながり、あるいはコミュニティの形成につながっていくというようなことがあるわけです。学校を支援するということをスタートにしながら、むしろそこから地域コミュニティが形成され、地域の力が高まっていくということがあるわけで、そういった「地域の核になる学校」ということを意識していく必要があるのではないかなというのが、新しい学校の在り方として一つ重要なポイントであり、これからの学校教員が大きく考えていかななくてはならない点ではないかと

思います。学校自体が学校教育を豊かにしていくということについても、地域とのかかわりなしには実現できません。あるいは、個々の子どもたちが抱えているさまざまな課題が学校に、かなりいろいろな形で持ち込まれていますが、その解決自体が学校の中だけでは十分にはできません。地域の福祉やさまざまな人々の力を借り、地域の力を大きく生かさないとなかなか変えていくことができない、解決に結び付かないという状況が出てきているのです。そういう中で今までのスクールカウンセラーだけではなく、スクールソーシャルワーカーの配置を進めていこうということになっています。地域資源を活用しながら子どもたちの環境を変えていこう、そのことにより課題解決をしていこうということこそまさに、スクールソーシャルワーカーなどの一つの役割、配置の趣旨ということであるかと思えます。

これまでお話ししてきた、子どもたちの力、それを育むための学び、そして学校の在り方ということについて、さまざまな新しい要素が求められてきている時代にあるということと、既にご承知のところでも改めて振り返らせていただきたいと思いますが、教員養成や学校をめぐるさまざまな大きな変化があります。現在、教員の年齢構成において50代のあたりに非常に大きな固まりがあります。この世代の退職に際しての補充により、今度はどんどん新任、若手の教員の数が大きくなり、中堅教員の数が小さくなり、更に上の方のベテラン教員の世代がどんどん少なくなってくるという状況も段々と出てまいります。そういう大量退職時代の到来に対して、教員の資質をどう確保していくのかということにも大きな課題になってまいりますし、それから免許取得者がもともと非常に多く、教員の採用数と免許取得者数の大きなギャップということがあります。

5-1. 学校現場が抱える問題の状況について

学校現場が抱える問題が非常に増えてきていることは、さまざまな資料として出されていますので、既に御承知いただいていることと思いますが、学校での暴力等、子どもたちが抱えている様々な課題は、この10年20年という間に急速に増えてきていますし、それから先ほど多様性ということを申しましたが、特別支援や外国人への対応というような、多様な子どもたちの状況にさまざまにきめ細かに対応しなくてはいけないような事柄も非常に増えてきています。それから一方で、経済的な格差の問題や困難を抱える家庭や児童の増加ということもあります。社会や子どもたちの変化ということが学校現場の中に大きな課題として、質量共に増加してきている状況にあるということです。

5-2. 多忙化する教員の勤務実態

そういった背景の中で、実際に、教員が非常に多忙化しているという状況があります。これはかなり前（三十数年前）と比べているので、相当大きな変化がこの間にあったということですが、特に事務的な仕事や生徒指導、課外の仕事、教育指導といった授業以外の業務が大きく増えているという状況にあります。こういう中で、教員はさまざまな課題に対応していかなければいけないということです。

5-3. 校長の初任者教員に対する評価

先ほど教員が大きく入れ替わるということを申しましたが、校長の初任者教員に対する評価としては、ほとんどの項目でいろいろな力がやや不足しているなど、厳しい評価をされているものが多いというような状況です。例えば「児童生徒の指導力」「学級づくり」といったところや学習指導の力については、不足しているという評価がある一方、使命感や子どもに対する責任感といったところについては、比較的充足ということで評価されており、具体的に教育指導あるいは学級づくりをしていく上での力ということについては、不足しているのではないかというような評価がなされているということです。

5-4. 教員の ICT 活用指導力の推移

社会全体が情報化を前提としてどんどん動いてきている現状の中、例えば子どもたちの個々の能力・特性に応じた対応や、あるいは先ほど申しました協働的な学び、双方向の学びなど、さまざまな新しい学びを作っていくという上において、ICT が大きな力になるということであり、それをいかにうまく使っていくのかということがこれからの教育の中でも課題になってまいります。そういう点においても、それらを活用できる力や児童・生徒への指導能力がまだ低いという状況があります。教員・学校そのものが大きく変化して、課題も増大・複雑化してきている一方で、初任者教員の力という点において、いまだ十分ではないということもあります。

また、従来では、日本の学校は、校内で自主的に研修をする、同僚相互で学び合うという部分が資質の向上に非常に大きく機能しておりました。しかし、学校のサイズが小さくなっていく、あるいは忙しくなる、例えば同じ教科を担当する教員の数なども非常に少ない、学年でも「1クラスだ、2クラスだ」というような状況になってまいりますと、校内で、同僚間で力を付けていくということができにくくなってきています。そういう中で、教員

養成段階においても実践的な指導力を十分に育成していく必要があり、また教員が生涯にわたって力を高めていくという点においても、校内における自主的な研修だけでは担保できない状況となっています。教育委員会におかれましても、さまざまな研修を実施していただいておりますが、求められる資質に対してどのように効果的に育成を考えていくかということに、今、本格的に対応することが求められている状況であると思います。

6. 教員養成改革の動向

これまで申し上げましたような、幾つかの大きな背景があって、教員養成の改革について検討がなされ、答申が出されたわけですが、内容につきましては、ここにおいでの方々は、中間まとめの段階からご覧いただいているかと思っておりますので、改めて申し上げることを省かせていただきます。ポイントは、「教員養成段階における実践的指導力の育成強化」、そして、先ほど申し上げたような「21世紀を生き抜く力を育成していくための指導力」というところであり、改革の方向性として、「教育委員会と大学の連携協働による教職生活の全体を通じた一体的な改革が必要」というところです。

それらをうけて、「学び続ける教員像」を確立していくために、教員養成を修士レベル化、高度化していく必要があるのではないか、また高度専門職業人としての位置付けをきちんとしていく必要があるのではないかということ踏まえ、免許制度改革など、システム改革についても答申が出されているのです。

ただ実際は、修士レベル化といっても、現時点において教員全体の修士の割合はどうかということ、修士課程における専修免許状なども含めて、高等学校教員では2割を超えている状況ですが、初等教育それから中学校の教員においてはまだ割合が少ない状況であり、一挙に修士レベル化に持っていくにはさまざまな困難があり、現実的にどう進めていくのかということが大きな課題となっております。

こういう状況を踏まえて、この答申においても、当面の改善措置としては修士レベルの課程の質と量の充実、そして教育委員会と大学との連携協働といったような、まず現実的に今の制度の下での改善改革からまず行い、そして将来的に免許制度等、その大きなシステム改革を狙いながら、着実に段階的に取組を進めていこうとしているわけです。

そしてそのために必要な当面の改善方策の実施について、必要な専門的検討を行うため、9月に協力者会議を設置し、その下に設けた「修士レベルの教育課程の改善のワーキンググループ」、及び「教職課程の質保証等に関するワーキンググループ」の二つのワーキング

グループにおいて検討を始めているところです。

7. 「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」答申の概要

教員養成の修士レベル化には幾つかの柱があるかと思えます。世界の教員養成が今どうなっているかということについては、藤原課長の方から、さらに詳しい資料も含めてお配りいただいています。フィンランドにおいては、以前から教員資格は修士として、かなり質の高い教員を確保しており、それが教育について大きな成果を上げているのではないかと世界では言われています。フランスにおいても、最近、修士を教員採用の必要条件とする改正があり、修士課程における教員養成が行われている状況があります。ほかの国でも、修士を教員採用条件とする動きを促進しようとする方策が取られている状況です。各国の流れから見ても、高度にさまざまな能力が求められる今、教員養成の全体の大きな方向として、さらに高度化を図っていく必要があることは紛れもありません。

そういう中でわが国においては、修士レベルといってもさまざまな柱があります。教職大学院というものが、この修士レベル化の中核になる一つの大きな柱であります。現時点においてまだ25大学、815名の入学定員ということで、質的には重要な柱でありながら、規模としてはまだまだ小さいということがあります。

現状においては、ストレートマスターの養成についても、また現職教員のスクールリーダー養成という点においても、一つの大きなモデルを提供しており、教職大学院がそれらの役割を果たしてきているということが評価されていますが、今まで以上に質を確保しながら、いかにして量を拡充していくかということが当面の改善方策として大きな課題になります。これについての検討が、先ほどの一つの大きな柱になるわけです。

教員養成系大学の修士課程においては、3,200名以上というかなり大きな入学定員があり、教員養成だけでなく、例えば大学教員の養成などさまざまな役割も担っていただいています。学校における実践的な力を付けていくという点において、どれだけ寄与しているのかという学校現場からの不満も聞こえているところです。例えば教科教育については、大学教員それぞれの専門についての研究だけになっているケースも見られ、教員養成系大学の修士課程における教育の内容やその成果がまだまだ十分に、学校現場のニーズに応えていないのではないかと問われています。

また一般大学の修士課程については、幅広い人材育成を行っている機関の一つではありますが、学校現場での実践性を備えた教育が十分ではなく、実践と理論をどのように架橋

していく科目が必要かということも課題となります。

また、教員養成系大学において修士課程と教職大学院との両方を設置している場合について、この関係をどう考えるのかということが大きな課題になります。あるいは、教職大学院を拡充していくというときに、この課題をどのように解消していくのかということも一つの現実的な課題となるわけです。

いずれにせよ、このような一般大学の修士課程、教員養成大学の修士課程、教職大学院という3種類の課程がある中で、修士レベル化によって目指すところをどのように具体的に実現していくのかということは、どのようなステップを踏んでいくのかということも含めて、かなり複雑な問題であり、「修士レベルの教員養成課程の改善に関するワーキンググループ」において、教職大学院のカリキュラムや組織の在り方、既設の教員養成系大学院修士課程の改善の問題という論点を中心に議論をさせていただいているところです。これは高等教育局が事務局を担当しています。

それから「教職課程の質の保証に関するワーキンググループ」においては、専修免許状の改善など教職課程の質の保証や、あるいはグローバル化対応の方策などを検討しており、例えば実践的な科目というものを必修化するというのを考えていく必要性なども検討されています。高等局、初中局が連携しながら、協力者会議の検討を進めている状況です。

修士レベルの改善に関しては、カリキュラムの見直しという点においては、修士レベル化にふさわしい教職大学院のカリキュラムとは一体どういうものなのだろうか、それから共通に開設すべき授業科目はどのような内容にすべきなのかということが議論されています。現行では「共通5領域」というものがありますが、これだけでいいのかということや、ストレートマスターと現職教員に対して、これらに共通に全て必修とするのか、例えば、現職教員にも並行して学ばせる必要があるのか、それらの違いを踏まえたカリキュラムや修得単位の在り方などをどう考えていくのかというようなことが議論されています。そもそも教職大学院がどういう目的を持って、どういう人たちを育成しようとするのかということについても、今まで以上に多様な要請に応えていく必要があるといったようなことも、その前提として議論されています。

こういう状況の中で、例えば教科教育に関して、大学院に行く学生の側からは教科指導の力を高めたいというニーズも実はかなりあるということですが、教職大学院がより幅広い形の要請に応えていくために、教科教育をどのように位置付けていくのかということも課題になってまいります。一方で、それを取り込みすぎると、一般の修士課程や教員養成

系の修士課程などとの差別化が図れるのかというような課題もあります。

あるいは新たな分野として、特別支援教育の関係や ICT といった、もう少し盛り込んでいくべき分野、あるいはニーズに応じていく必要がある分野についても議論されています。それから教員組織については、先ほど村松先生からもお話がありましたが、教員組織、実務家教員の割合、それから兼任の関係などをどのように考えていくのかということがあります。もともと教職大学院をはじめ専門職大学院は、教育に力を入れてもらうために、専任教員はほかの課程を兼ねないことを前提にしておりましたが、先日の改正により、25年度までは経過措置があり、26年度から博士課程については兼任できる、つまり研究者養成についてはダブルカウントができるということになりました。教職大学院の場合は博士課程との兼職だけでいいのか、学部との関係や、拡充ということも念頭に置きながら、教員組織、兼任関係などについて、教職大学院の実態も踏まえながら考えるべきではないかという議論が必要になってまいります。

教員養成系の修士課程は、基準自体がそうすべきであると定めているわけではありませんが、細分化された分野ごと、専攻ごとに例示されている教員組織、教員数をフル装備で置くイメージで規定があるため、大きな大学院を置かなければいけないのではないかと思われる時代がありましたが、現在は各大学において大きくくり化されつつあるところですので、修士課程の基準につきましても、さらに見直していく必要があるのではないかと検討しています。

8. 大学改革の動向

最後に大学改革との関係を申し上げたいと思います。先ほど申し上げましたように、大学改革実行プランというものが作られました。中教審の大学教育の質的転換の話を上りましたが、「教職生活の全体を通じた教員の資質能力向上の総合的な向上方策について（答申）」と同じ日に答申が出され、入試改革なども議論されています。



今、大学教育の質的転換というところで目指している方向と、教員養成の在り方の方向性とに、大きく重なり合う部分があるのではないかと、その質的転換についても連動させて、学部の方から考えていくべきではないかと思っています。

それに加えて、こういった機能の再構築のために、大学のガバナンス強化もやっていかなければならず、国立大学改革なども柱になっています。教職大学院は国立だけではありませんが、数としては国立の教職大学院が多いこともあり、国立大学改革とも非常に密接に関わってまいります。国立大学改革は、本年度からいろいろな先行的な取組も実施しますが、来年の夏までに国立大学の改革プランを策定します。大学・学部ごとに国立大学それぞれのミッションを再定義して、改革の工程表を作ることとしています。その最初のステップとして、既に本年度から、教員養成、医学、工学について先行してミッションの再定義がスタートしています。各大学にも今いろいろな資料を提出や検討していただきながら、双方向で議論させていただいています。現時点においても国立大学それぞれの学部は重要な機能を果たしていただいています。これからの新しい時代において、新たな機能を明確化すると共に、改革の道筋も示していこうというものです。

この中で重要になってくるのは、もちろん学部のミッションの問題もありますが、教員養成系大学の修士課程、教職大学院も併せて、先ほどの答申などの実現への道筋も含めて、これから個々の大学の組織編制自体が、将来に向けてどういう形で改善・充実を果たしていくのかを明確にし、地域や自治体の教育委員会、ほかの大学などもしっかり連携し、地域の人材需要なども考えながら、最大限役割を果たしていくことを考えていかななくてはなりません。同時に、それぞれの大学の特色をどのように磨き、積極的に生かしていくのかということも、併せて考えていく必要があります。その中で教職大学院の質と量を改善・充実を図ることをどのように位置付けて、推進していくのかを考える必要があると思います。新しいところを作るにしても、単純にプラスということではないと思います。学内でほかの課程との関係をどう見直していくのかということに併せて、内外の資源をどう活用するのかということも考えていかななくてはいけないということで、国立大学改革と大学改革全体の中でもこの教職大学院の問題というのは、一つ大きなファクターとしてあると思います。

あまりまとまりがないお話で、皆さまのご質問をお受けする時間が少なくなり申し訳ありませんが、とりあえずのお話とさせていただきます。

質疑応答

(司会) 本日は、板東高等教育局長様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。質問のある方は挙手をお願いします。

(Q1) 福井大学の松木と申します。知識基盤社会を生き抜いていく子どもたち、その子どもたちの学力を培っていくという意味で、教職大学院がこれから果たす役割は非常に大きいと思っていますし、その可能性がかなりあると思っています。それは教育委員会と大学の連携という中で、かなり密接な関係ができるからだというように思っています。そういった中で教職大学院を拡充・拡大しようと思ったときに、ネックになるものが幾つかあります。その一つは全国の教員養成系大学の教員の数を見ますと、大体 30 近い大学が 100 名以下の教員数です。ということは、現在の大学院の定数ぎりぎりのところでやっている。そこで教職大学院を拡充する、あるいは作ろうと思うと、その大くり化の問題で、どの程度の問題になるのかということが、結局作れるか作れないか。

それからもう一つは学部との兼担の部分です。それがないと教職大学院を拡充していくことも不可能のような気がします。兼担の部分が大くり化の内容か、それが何らかの形で少し切り口が出てこない限り、右にも左にも、前にも後ろにも進めない状態にあるのではないかなと思っているのですが、その辺についてもう少し何かご示唆いただけるとありがたいなと思っております。

(板東) どうもありがとうございます。特に福井大学は、非常にいい取組をしていただいているということで、われわれもモデルとさせていただいているところです。今のご質問の点について申し上げますと、先ほども申しました教員養成系大学の修士課程について、現在の設置基準の在り方でいいのかどうかという点については、大きく課題があると思っています。特に今のご指摘の 100 名うんぬんというのは、「フル装備でやったら」という話であると思います。全ての大学院でそういった細分化した専攻をセットで持つ必要があるのかという点については、もう既にかなり大くり化してきているという状況がありますが、むしろそれぞれの大学で得意な部分を重点化、焦点化しながらもう少し絞り込んでいくことを考えていくことが重要ではないかと思っております。そしてそれぞれ強みを発揮しながら

ら、幾つかの大学間で連携しながらやっていくというようなことも考えられるのではないかとということもあり、修士課程の基準の見直しについても考えていこうと思っているところです。

それから、もう一つご質問のありました学部との兼担ということについては、これから議論していこうというところですが、先ほど申し上げましたように、教職大学院だけが独立した教員養成のシステムとして考えていくのかということにがありますし、特にストレートマスターなどの場合は学部の連携の在り方をもっと考えていく必要があるのではないかと思います。この点は、これから教員組織の上で考えていく上での一番大きなポイントではないかと思います。特に教員養成系大学については博士課程を設置しているというケースが少なく、博士課程との兼担が認められるだけでは不十分だよ、あまり足しにはならないよというお話が当然出てまいります。最初からこういうことを言うことにはためらいがありますが、恐らくこのような兼担の問題というのは、特に、拡充していくという流れの中では、何らかの手当てをしていかなければいけないのではないかと思います。

いずれにしても、国立大学の改革という中において、既存の組織の在り方や、大学間連携の在り方ということも含めて考えていかないと、教職大学院を質量共に拡充・充実していくことは難しいのではないかと、それを促進していくような基準の見直しなども施していかななくてはいけないのではないかと思います。

(司会) ありがとうございます。それでは、ほかにご質問等ありますでしょうか。お願いします。

(Q2) 創価大学の長崎と申します。よろしく申し上げます。12月1日に読売新聞主催のシンポジウムがあったのですが、そのときに前の副大臣の鈴木寛さんが講演をされました。この答申が一般免許状に向けてどのようにして一般免許状を取っていくかという、三つの提案をされている。そのときに私たちが考えていることで最もネックになるというのは、多分ストレートマスターが教職大学院に入ってきて、そのときのやはりお金の問題、期間の問題も当然覚悟の上で来るのだらうと思うのですが、この奨学金制度はどのようになるのかということに関して鈴木寛さんがちょっと触れられました。そのためには奨学金制度を充実させると共に、教員採用試験に合格したらそれは免除の方向で、というようなお話

をされたわけですが、政治状況がこういう状態なのでよく分からないのですけれども、その辺のところの具体的なことは今進んでいるのかどうか、お聞かせ願えればありがたいなと思います。

(板東) そういう具体的な検討というものは、正直に申しまして、まだされておられません。奨学金の在り方の問題は非常に重要だと思いますが、それは奨学金制度全体として、これからの在り方を考えていかないといけないと思います。例えば非常に成績が高い優秀な人についての免除をどうしていくのかといったことについてはありますが、特定の職業に就いたということだけで免除されるというのは、現在の制度の下ではなかなか難しいのではないかと思います。かつてはそういう制度がありましたが、一旦それがなくなった後でまた教員についてだけそういう扱いができるかという、それは今の流れでは結構難しいのではないかと思います。実はほかの職業からも「こういう職業に就いたら免除すべきだ、ああいう職業に就いたら免除すべきだ」というご提案はたくさんあります。もちろん教員は其中でも最も重要だと思いますが、それが社会的・政治的なコンセンサスになっていくためには、いろいろなハードルがあるという感じがいたします。このような経済的負担の問題については、今後、奨学金制度全体の中でしっかりと考えさせていただきたいと思います。

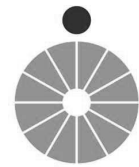
(司会) ありがとうございます。それでは、会長の加治佐からお礼の言葉を申し上げます。

(加治佐) どうもありがとうございました。単に今後の改革の方向だけではなくて、学校を取り巻く社会的な背景やあるいは大学自体、とりわけ国立大学自体も、改革、具体的には大学改革実行プランですけれども、そういう中で教員養成の在り方を考えていかなければいけないし、かつそういう中でしか改革は進まない。とりわけ新しい教職大学院を作ったり、あるいは拡充していこうとするとき、大学の改革全体の中でやはり考えなければいけないのだということで、非常によく分かるお話でした。全体の中から一つひとつの部分を見るという発想をお示しいただきました。午後のシンポジウムや、あるいは2大学からの連携の取組、そういうものにつながるという意味で、非常に意味のある基調講演をしていただいたと思います。そしてまた松木先生、長崎先生からご質問がありまして、これ

もやはり一番みんな関心を持っている事項を質問していただきました。そしてそれにまた的確なお答えをいただいて、よく分かりました。とりわけ「これは給付型の奨学金はないのだな」ということもよく分かりました(笑)。どうもありがとうございました。その方向で考えなければいけないということです。そういうことを前提に、また教職大学院協会は発展に努めてまいりますので、今後ともご支援をよろしくお願いいたします。

今日は本当にどうもありがとうございました(拍手)。

(司会) ありがとうございました。この後、13時10分からこの会場でパネルディスカッションを開催いたします。引き続きご参加いただきますようお願い申し上げます。



文部科学省

平成24年度日本教職大学院協会シンポジウム<新しい
教職大学院の在り方を考える～教職大学院の拡充・発展に向けて～>
基調講演

「新しい教職大学院に期待するもの」

平成24年12月9日

文部科学省 高等教育局

板東 久美子

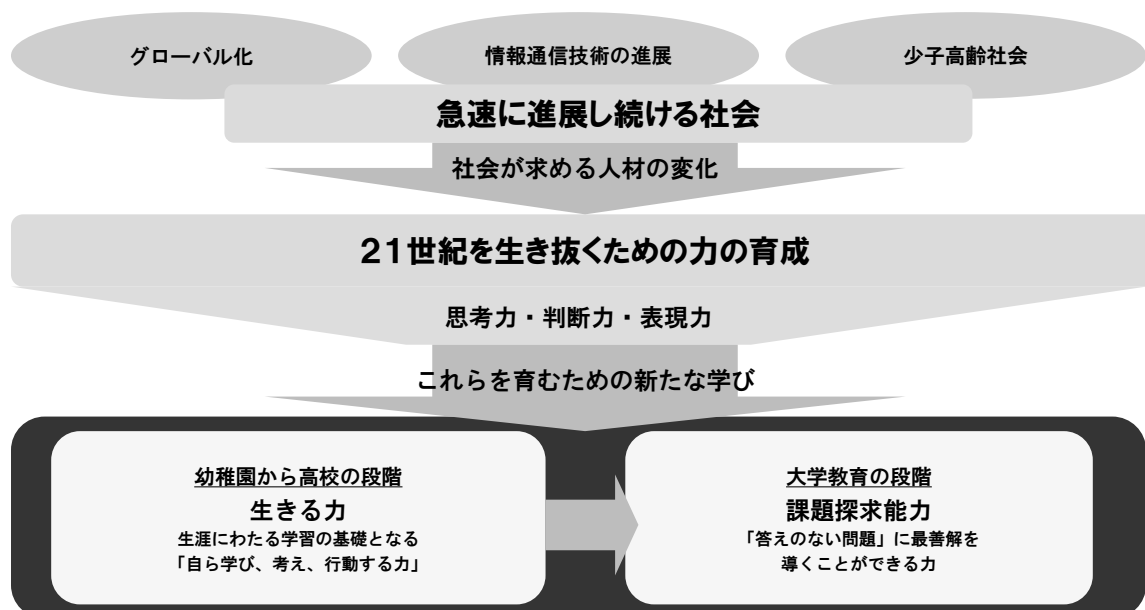
I はじめに

- 大きな社会の変化、子ども・教育を取り巻く状況の変化の中で、21世紀にふさわしい学びを支える教員の養成を目指す改革は急務。
- 中教審答申で提案された「学び続ける教員像」の確立を目指す教員養成の改革においては、教職大学院に大きな役割を期待。
- 教員養成改革の推進、教職大学院の充実は、大学改革と密接に連動させながら、長期的視野に立って着実に歩を進めていく必要。

Ⅱ 21世紀社会を生き抜く力の育成

- グローバル化、高度情報化の進展など激しく変化し、多様化する21世紀社会を生きるために必要な力の育成は、国際的な課題
- 各国に共通に見られる変化に加え、我が国は少子高齢化・人口減少、家族・地域の変容、国際競争力の低下なども進み、激しい社会変化の中で課題を解決しながら生き抜く力の育成は、個人の人生の充実にとっても、社会の持続的発展にとっても一層切実な課題
- 知識・技能の習得だけでなく、その活用、創造に向かう力の育成が重要であり、そのような力を育む教員の指導力の育成が課題
- このような21世紀を生き抜く力の育成に向けた大学教育の質的転換も求められており、教員養成と大学教育全体の課題は重なる

進展し続ける社会と求められる人材の変化



「生きる力」

(学習指導要領が目指す力)

変化の激しいこれからの社会を生きるために必要な、
知・徳・体のバランスのとれた力

○「確かな学力」

- ・基礎的な知識・技能の習得
- ・それらを活用して、自ら考え、判断し、表現することにより、
様々な問題に積極的に対応し、解決する力
- ・学習に取り組む意欲

○「豊かな人間性」

自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など

○「健やかな体」

たくましく生きるための健康・体力

●小・中・高等学校の学力に関する規定

○学校教育法（昭和22年法律第26号）

第30条第2項

前項の場合においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、

- ◎基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、
- ◎これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、

判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、

- ◎主体的に学習に取り組む態度を養うことに、
特に意を用いなければならない。

OECDの「キー・コンピテンシー」

DeSeCoプロジェクトの提案(2003)

グローバル化し、変化の激しい知識基盤社会を生きるのに必要な力、学校だけでなく、人生を通じて発達させる力

○相互作用的に道具を用いる力

- ・言語・シンボル・テキスト
- ・知識・情報
- ・技術

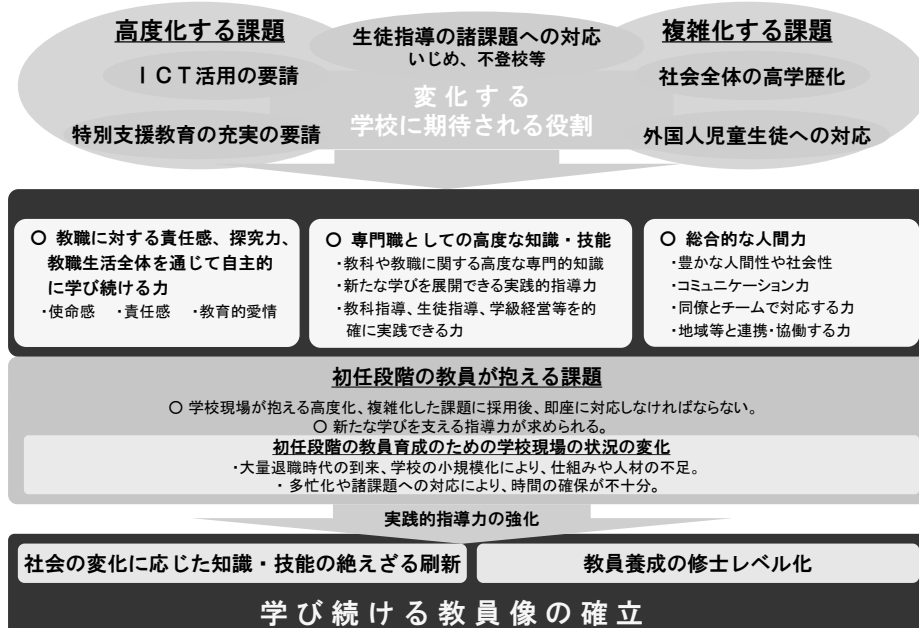
○多様性のある集団において関係を構築する力

- ・他者といい関係を作る力
- ・チームで働く、協力する力
- ・争いを処理し、解決する力

○自律的に行動する力

- ・大きな展望の中で行動する力
- ・人生計画、個人的プロジェクトを設計、実行する力
- ・自らの権利、利益、限界、ニーズを主張する力

学校に期待される役割と教員に求められる資質能力



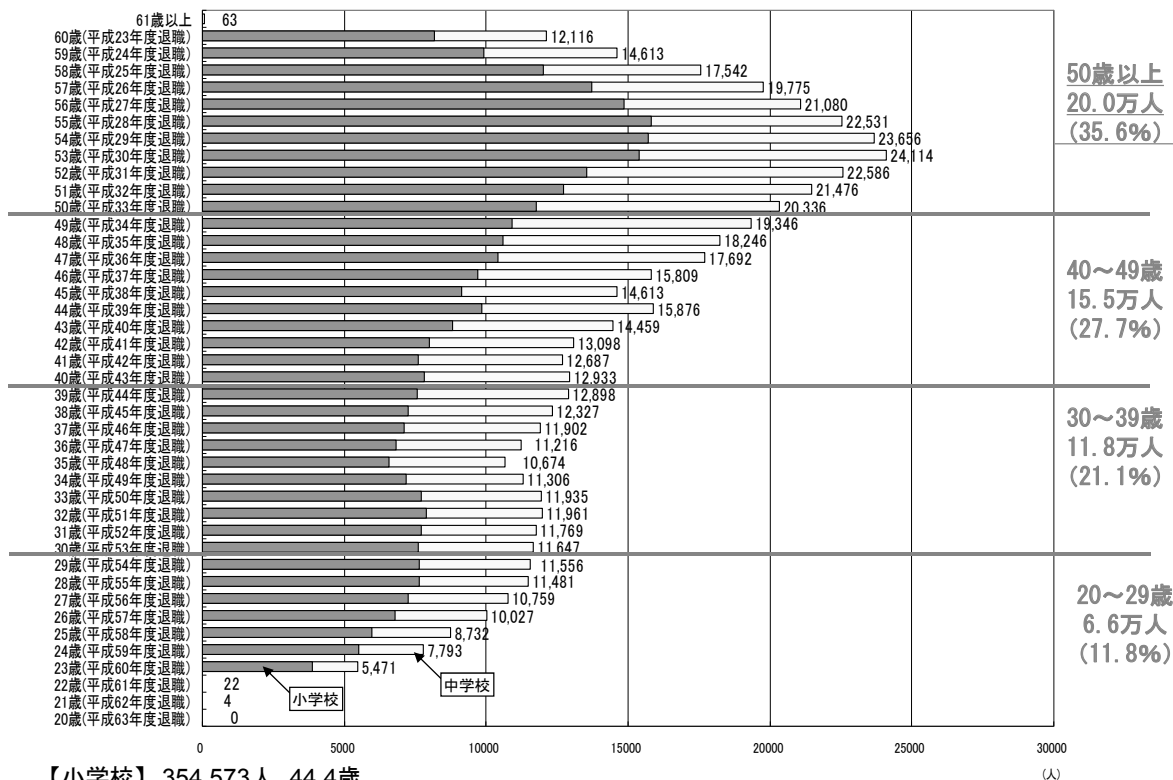
Ⅲ 教員、教員養成をめぐる 現状と課題

- 教員の年齢構成の急激な変化—大量退職時代の到来
- 教員採用数と免許取得者数との大きなギャップ
- 学校の抱える課題の増大、複雑化
- 初任者教員の能力の充足度の問題
- 自主研修・校内研修の不足

↓↓

教員養成段階における実践的指導力の育成など
教員養成改革が必要

(参考) 公立小・中学校年齢別教員数(平成24年3月31日)



<文部科学省調べ>

※平成23年5月1日現在で在職する正規教員の数(校長, 副校長, 教頭, 主幹教諭, 指導教諭, 教諭, 助教諭, 講師)

(参考) 免許状取得者数及び教員採用者数について

| 授与年度 | 免許状取得者実数 (人) | 教員採用者数 (人) |
|--------|----------------|---------------|
| 昭和39年度 | 49,464 | 32,936 |
| 昭和44年度 | 131,973 | 36,747※ |
| 昭和50年度 | 152,915 | 53,413 |
| 昭和56年度 | 168,433 | 56,591 |
| 昭和62年度 | 142,152 | 44,228 |
| 平成5年度 | 128,342 | 33,586 |
| 平成11年度 | 115,669 | 26,895 |
| 平成17年度 | 117,903 | 40,158 |
| 平成20年度 | <u>110,689</u> | <u>46,206</u> |

○「免許状取得者実数」は、各年度に課程認定大学を卒業した者で、教員免許状を取得した者の数である。(文科省教職員課調べ)

○「教員採用者数」は、国・公・私立の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校又は特別支援学校において、教諭、講師、養護教諭又は栄養教諭として、授与年度の翌年度に採用された者の数である。(※昭和44年度については、国立の学校及び私立の小中学校、中学校及び特別支援学校を含まない。)(学校教員統計調査)

<参考>

・H20学校種別教育職員免許状取得者数
(教職員課調べ)

| 小学校 | 中学校 | 高等学校 |
|--------|--------|--------|
| 17,747 | 50,041 | 66,682 |

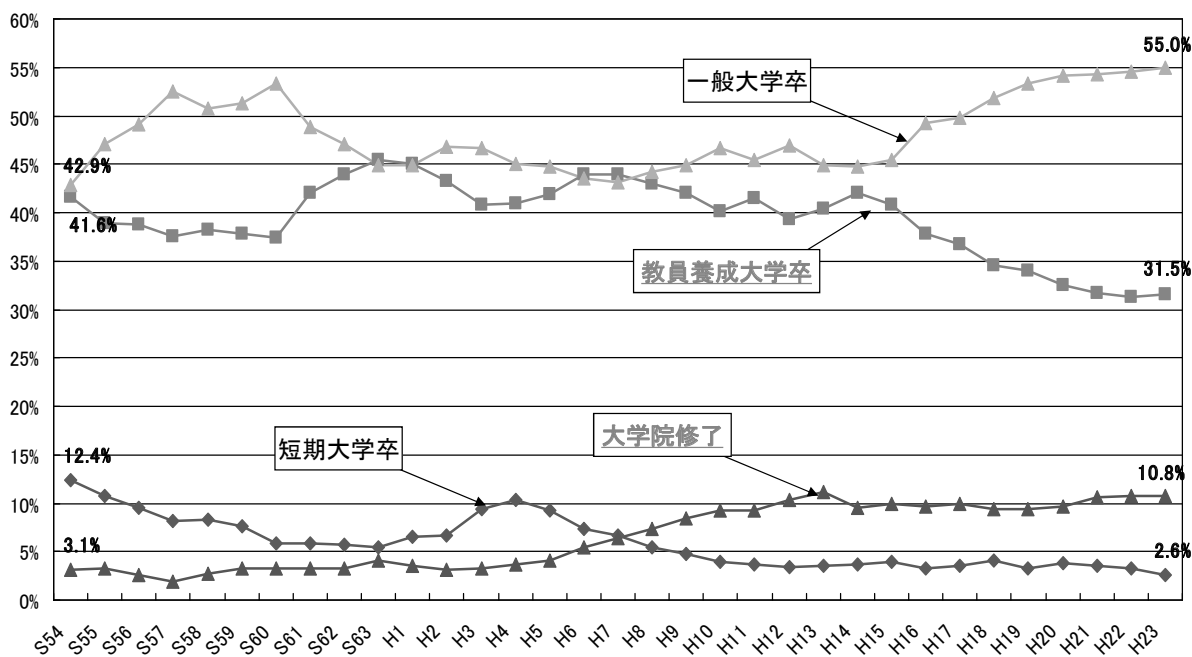
・H21新規学卒者の学校種別教員採用者数
(国公立学校の計) (H22年度学校教員統計調査)

| 小学校 | 中学校 | 高等学校 |
|-------|-------|-------|
| 6,558 | 3,305 | 2,097 |

56

(参考) 公立学校教員採用試験における学歴別採用者の状況

○公立の小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の教諭、養護教諭及び栄養教諭の学歴別採用者の割合



(文部科学省教職員課調べ)

0

(参考) 教員養成の現状

1. 課程認定数

(平成23年5月1日現在)

| | 大学 | | | | 短期大学 | | | | 大学院 | | | |
|--------------|-------|-------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 国立 | 公立 | 私立 | 計 | 国立 | 公立 | 私立 | 計 | 国立 | 公立 | 私立 | 計 |
| 大学等数 | 82 | 79 | 579 | 740 | 0 | 18 | 339 | 357 | 86 | 72 | 456 | 614 |
| 課程認定を有する大学等数 | 77 | 53 | 470 | 600 | 0 | 9 | 244 | 253 | 81 | 36 | 315 | 432 |
| 割合 | 93.9% | 67.1% | 81.1% | 81.1% | 0.0% | 50.0% | 72.0% | 70.9% | 94.2% | 50.0% | 69.1% | 70.4% |

2. 国立教員養成系大学・学部の現状(平成24年度)

学部

○設置状況: 44大学44学部(うち単科大学11)

○課程・入学定員

| 大学数 | 入学定員 | | 合計 |
|-----|--------|-------|--------|
| | 教員養成課程 | 新課程 | |
| 44 | 10,683 | 4,037 | 14,720 |

※新課程: 教員就職率の低下に伴い、昭和62年度から教員養成課程の一部を、教員以外の職業分野の人材や高い教養と柔軟な思考力を身につけた人材を養成することを目的とした課程として改組したもの。

大学院(修士課程)

○設置状況

| 設置大学数 | 研究科数 | 専攻数 | 入学定員 |
|-------|------|-----|-------|
| 44 | 44 | 147 | 3,265 |

教職大学院(専門職学位課程)

○設置状況

| 区分 | 設置大学数 | 入学定員 |
|----|-------|------|
| 国立 | 19 | 645 |
| 私立 | 6 | 170 |
| 計 | 25 | 815 |

65

(参考) 養成機関別新規学卒者免許状取得者数①

※平成23年3月卒業者の免許状取得状況

小学校教諭免許状取得者数: 2万0,153人

| 大学院 (6.2%) | 学部 (90.3%) | 短期大学 (3.5%) |
|----------------|-----------------|-------------|
| 国立教員養成系 (5.2%) | 国立教員養成系 (46.6%) | |
| | 国立一般系 (1.7%) | |
| | 公私立大 (42.1%) | |
| | 国立一般系 (0.4%) | |
| | 公私立大 (0.6%) | |

中学校教諭免許状取得者数: 4万7,541人

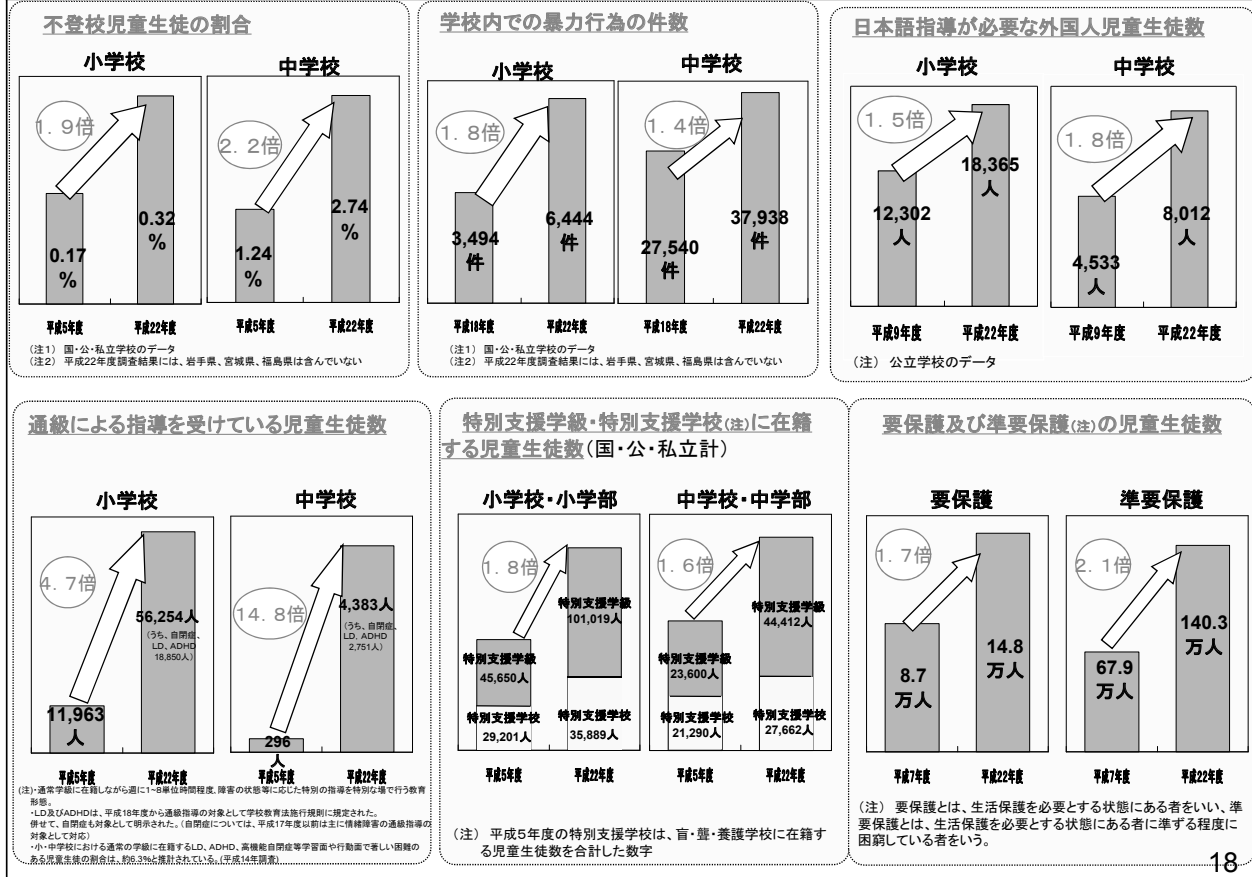
| 大学院 (9.2%) | 学部 (88.7%) | 短期大学 (2.1%) |
|----------------|-----------------|-------------|
| 国立教員養成系 (3.6%) | 国立教員養成系 (23.3%) | |
| 国立一般系 (2.0%) | 国立一般系 (6.5%) | |
| 公私立大 (3.6%) | 公私立大 (58.9%) | |

高等学校教諭免許状取得者数: 6万0,937人

| 大学院 (9.5%) | 学部 (90.5%) |
|----------------|-----------------|
| 国立教員養成系 (3.0%) | 国立教員養成系 (16.7%) |
| 国立一般系 (3.0%) | 国立一般系 (10.7%) |
| 公私立大 (3.6%) | 公私立大 (63.0%) |

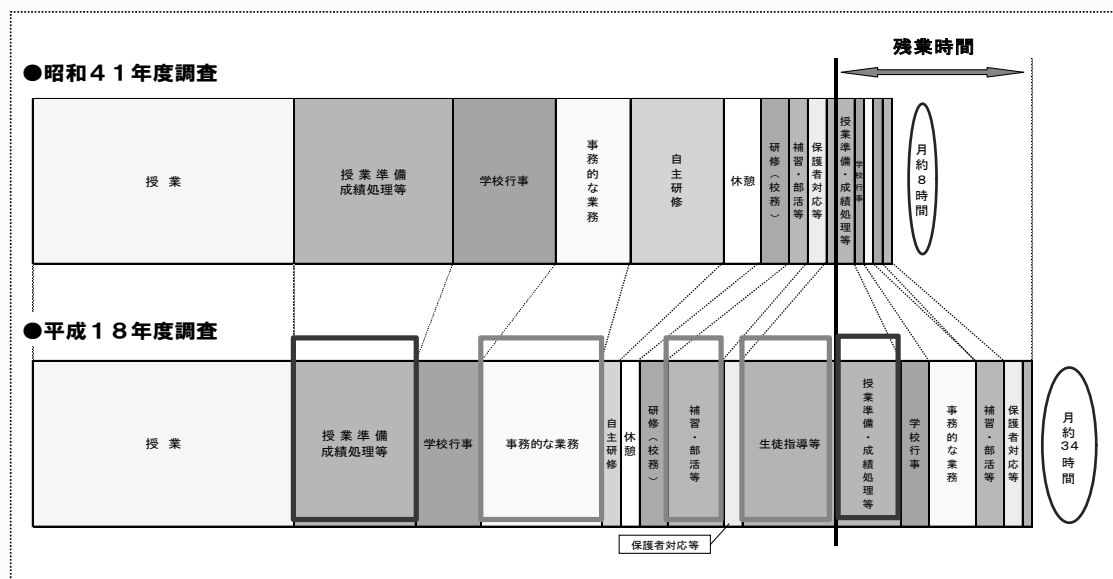
※ 大学、大学院及び短期大学において、小学校、中学校又は高等学校の教諭の普通免許状を取得した新規学卒者の数 (文部科学省教職員課調べ) 57

学校現場が抱える問題の状況について



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。

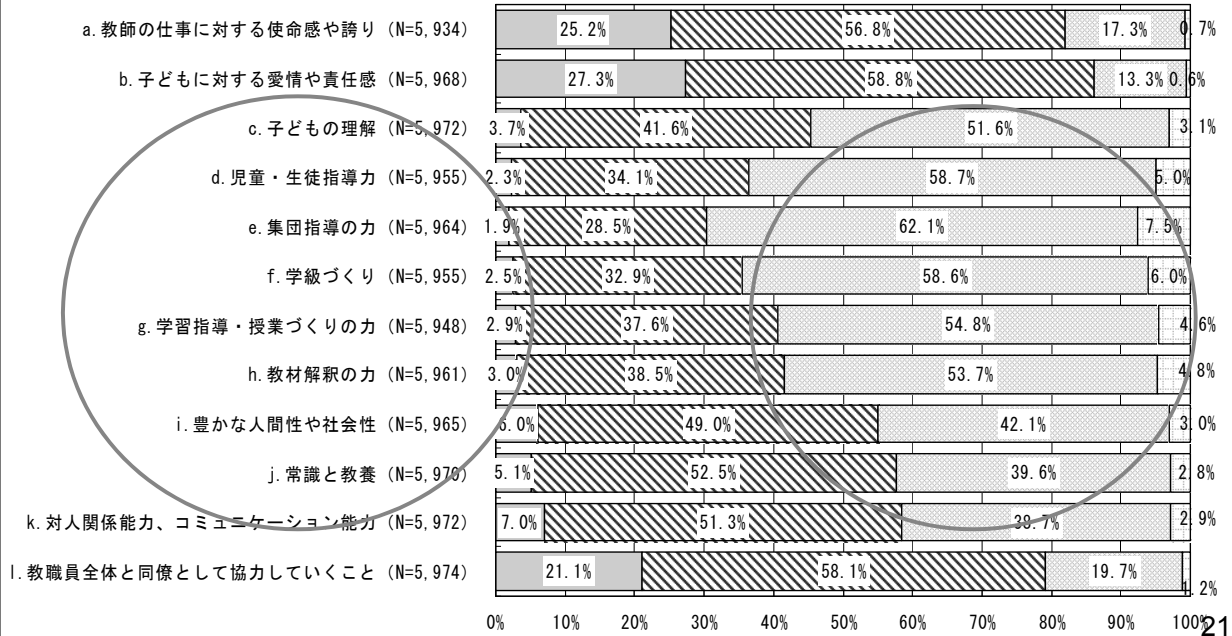
出典: 文部科学省「教員勤務実態調査」

校長の初任者教員に対する評価

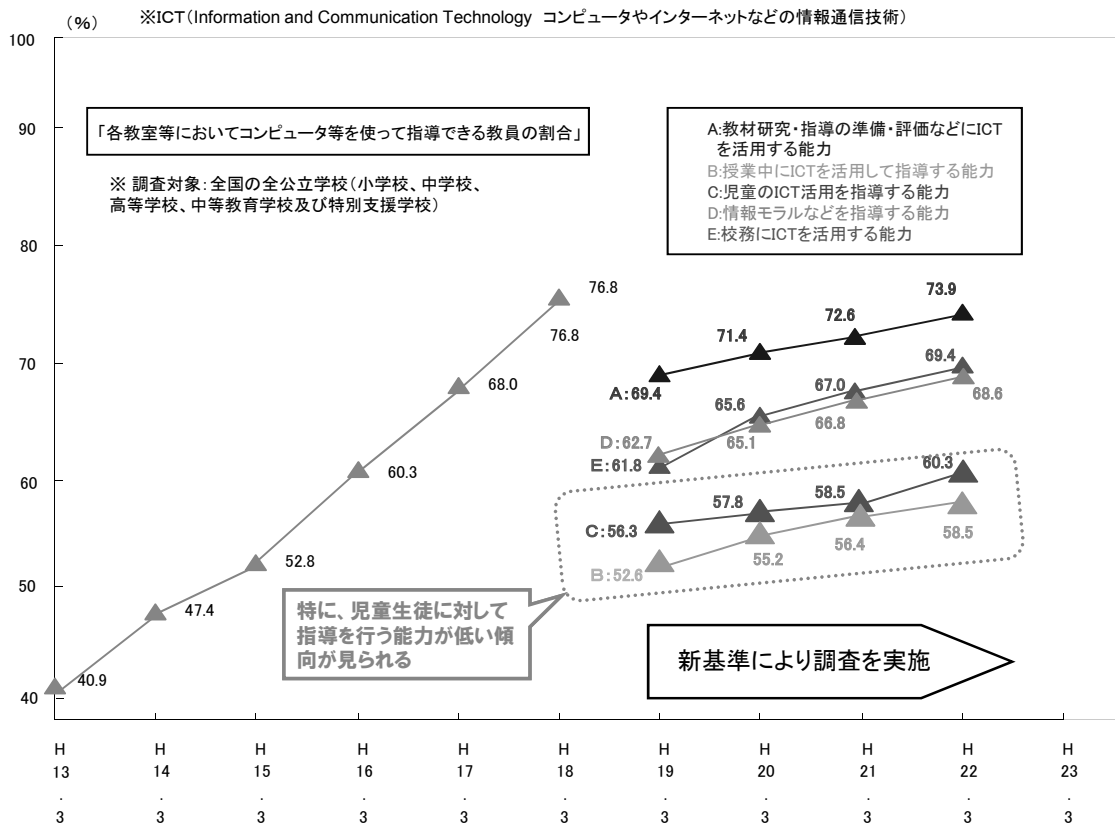
「教員の資質能力向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査集計結果」より

〈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」「やや充足している」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。

□ とても充足している ▨ やや充足している ▩ やや不足している □ とても不足している



教員のICT活用指導力の推移



(平成21年度 学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果〔速報値〕(平成22年3月現在))

IV 教員養成改革の動向

- 中央教育審議会が「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」を答申(8/28)
- 当面の改善措置としては、修士レベルの課程の質と量の充実、教育委員会と大学との連携・協働等、段階的に取組を推進。
- 当面の改善方策の実施について必要な専門的検討を行うため、協力者会議を設置(9月)。2つのワーキンググループ(修士レベルの教育課程の改善、教職課程の質保証)を設けて検討中。

「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」答申の概要①

<参考:文部科学省のHP> http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm

現状と課題

- ◆グローバル化など社会の急激な進展の中で人材育成像が変化しており、21世紀を生き抜くための力を育成するため、思考力・判断力・表現力等の育成など学びに対応した指導力を身に付けることが必要
- ◆学校現場における諸課題の高度化・複雑化により、初任段階の教員が困難を抱えており、養成段階における実践的指導力の育成強化が必要

改革の方向性

教育委員会と大学との連携・協働による教職生活の全体を通じた一体的な改革、新たな学びを支える教員の養成と、学び続ける教員を支援する仕組みの構築(「学び続ける教員像」の確立)が必要

教員養成の改革の方向性: 教員養成を修士レベル化し、高度専門職業人として位置づけ

教員免許制度の改革の方向性:

「一般免許状(仮称)」、「基礎免許状(仮称)」、「専門免許状(仮称)」の創設

一般免許状(仮称): 探究力、新たな学びを展開できる実践的指導力、コミュニケーション力等を保証する標準的な免許状。学部4年に加え、1年から2年程度の修士レベルの課程での学修を標準。

基礎免許状(仮称): 教職に関する基礎的な知識・技能を保証。学士課程修了レベル。

専門免許状(仮称): 特定分野に関し高い専門性を証明(分野は学校経営、生徒指導、教科指導等)

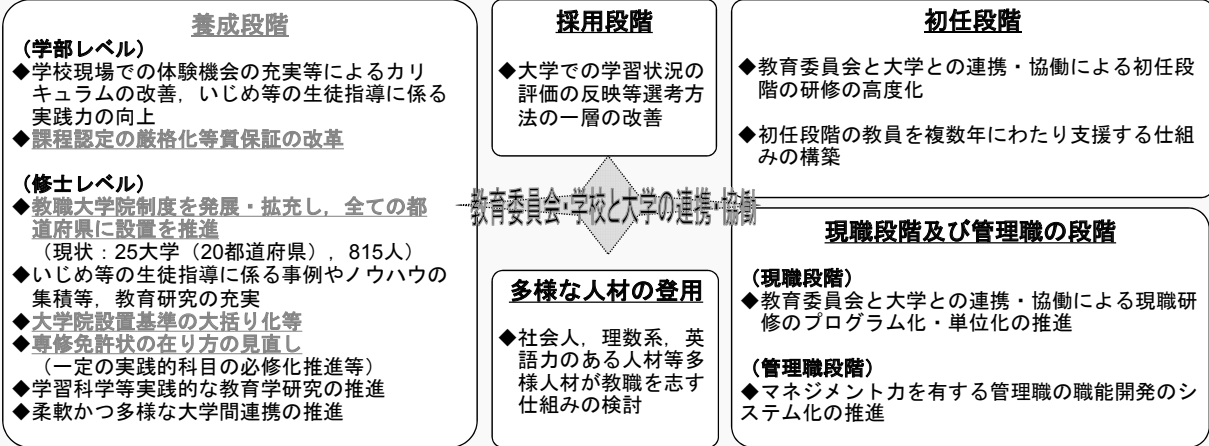
※「基礎免許状(仮称)」取得者が「一般免許状(仮称)」を取得する段階は、(i)採用前に取得、(ii)採用後の初任者研修と連携した修士レベルの課程の修了により取得、(iii)採用後一定期間のうちに修士レベルの課程等での学修により取得を想定

- ◆多様な人材の登用の促進
- ◆授業料減免や奨学金の活用等による学生の経済的負担の軽減について留意
- ◆教員免許更新制については、詳細な制度設計の際に更に検討
- ◆詳細な制度設計の際は、幼稚園教諭等、学校種や職種の特性に配慮するとともに、国公私を設置形態に留意

「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」答申の概要②

当面の改善方策 ～教育委員会・学校と大学の連携・協働による高度化

修士レベル化に向け、**修士レベルの課程の質と量の充実、教育委員会と大学との連携・協働等、段階的に取組を推進**。主要な取組は、教育振興基本計画に盛り込む。



グローバル化への対応
 ◆教員を志望する学生の海外留学を促進

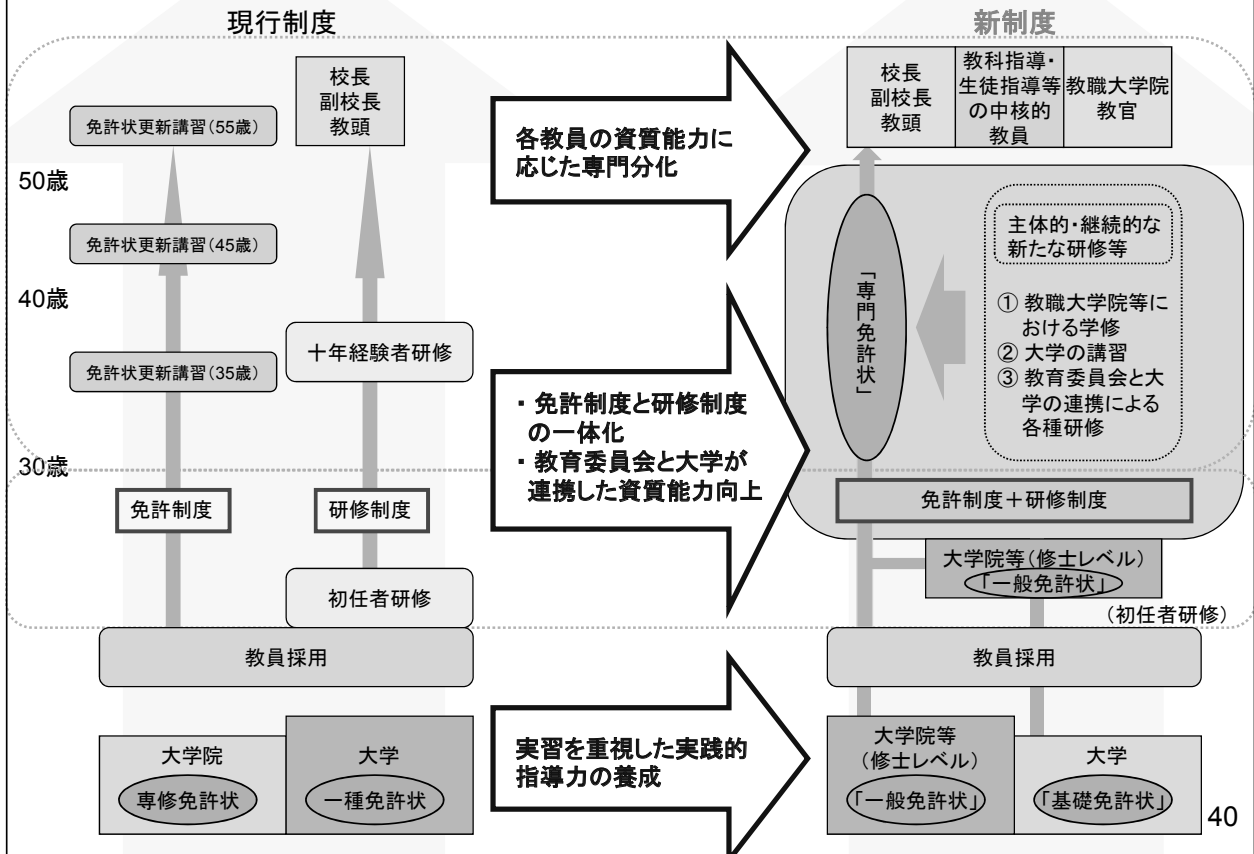
特別支援教育の専門性向上
 ◆免許法認定講習の受講促進等の取組により、特別支援学校教諭免許状の取得率の向上

学校が魅力ある職場となるための支援、改善を進める上での留意事項

◆教員に優れた人材が得られるよう、教員給与等の処遇の在り方の検討や教職員配置など教育条件を整備
 ◆先導的な取組を支援するための事業の実施、大学院への派遣の促進や初任者研修をはじめとした教員研修のより一層効果的な取組を推進するための研修等定数の改善、効果的な活用等の支援が必要

新たな教員免許制度のイメージ例

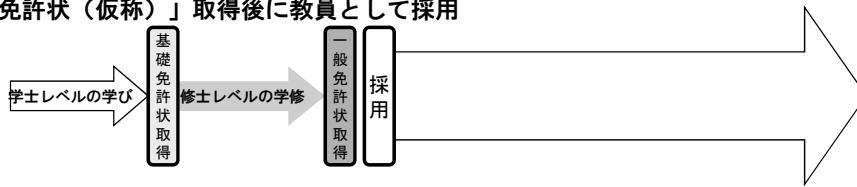
(中央教育審議会 資料)



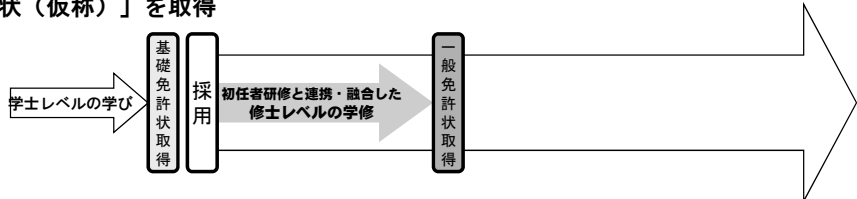
「一般免許状(仮称)」と「基礎免許状(仮称)」との関係

「基礎免許状(仮称)」は学士課程修了レベルの免許状とされており、早期に「一般免許状(仮称)」を取得することが期待される。その取得の段階については、採用との関係から、以下の3つに整理される。

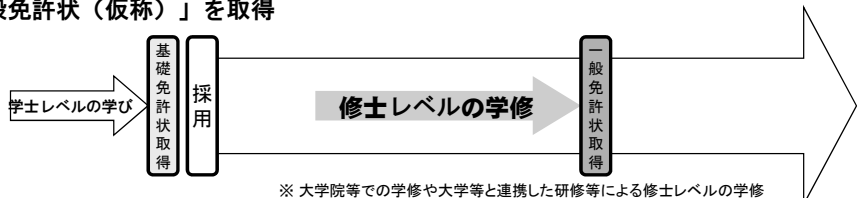
1 「一般免許状(仮称)」取得後に教員として採用



2 「基礎免許状(仮称)」取得直後に初任者研修と連携・融合した修士レベルの課程の修了により「一般免許状(仮称)」を取得



3 「基礎免許状(仮称)」取得し、採用後一定期間のうちに修士レベルの課程等での学修により、「一般免許状(仮称)」を取得

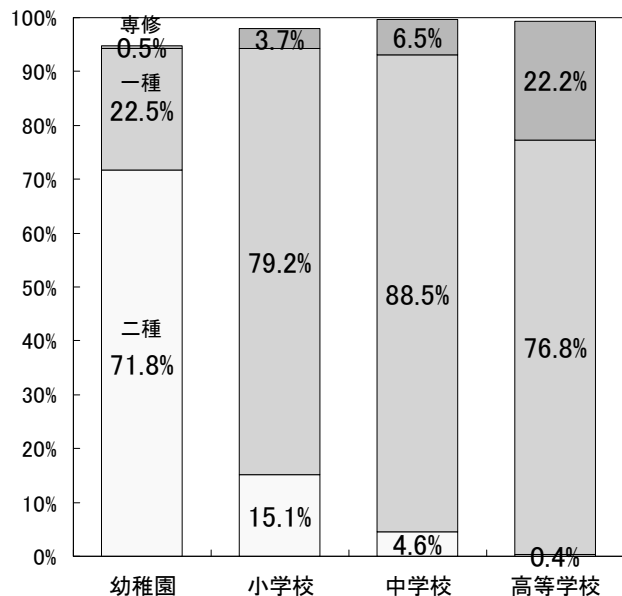


※ 大学院等での学修や大学等と連携した研修等による修士レベルの学修

現職教員の所有免許状別構成について(平成22年度)

<現職教員の免許状別保有者割合>

| 区分 | 専修 | 一種 | 二種 | |
|------|----|--------------|-------|-------|
| 幼稚園 | 国立 | 10.4% | 60.6% | 22.9% |
| | 公立 | 0.8% | 40.3% | 55.4% |
| | 私立 | 0.4% | 18.1% | 75.9% |
| | 計 | <u>0.5%</u> | 22.5% | 71.8% |
| 小学校 | 国立 | 15.6% | 76.7% | 6.2% |
| | 公立 | 3.6% | 79.4% | 15.1% |
| | 私立 | 4.9% | 63.2% | 18.5% |
| | 計 | <u>3.7%</u> | 79.2% | 15.1% |
| 中学校 | 国立 | 19.9% | 77.2% | 2.7% |
| | 公立 | 5.9% | 89.2% | 4.8% |
| | 私立 | 14.2% | 80.2% | 2.5% |
| | 計 | <u>6.5%</u> | 88.5% | 4.6% |
| 高等学校 | 国立 | 47.1% | 52.0% | — |
| | 公立 | 24.0% | 75.5% | 0.3% |
| | 私立 | 17.1% | 80.7% | 0.5% |
| | 計 | <u>22.2%</u> | 76.8% | 0.4% |



※臨時免許状のみを有する者や当該学校種の免許状を有しない者等があるため、学校種ごとの合計は100%にならない。

※平成22年10月1日現在で所属する学校種の普通免許状を所有する教員(養護教諭、栄養教諭を含む。)の割合

(平成22年度学校教員統計調査報告書)

世界の教員養成の状況

【フィンランド】
OECD「生徒の学習到達度調査(PISA)」において、常に上位を維持。1979年より、教師資格の取得条件として修士課程の修了が必要となっている。

【イギリス】
2007年に策定された「子どもプラン」において、教員の専門性と地位向上の観点から段階的にすべての教員が修士レベルの資格を有する基本方針が示された。これを受け、新任教員を対象とした、実習等を重視した「教員修士」が新たに導入されている。

【中国】
2010年に策定された、今後10年間の「国家中長期教育改革発展計画綱要(2010～2020年)」において、今後教員の質の向上に取り組むとされている。また、近年、現職教員を対象とした「教育修士課程」を大学院に設置。高校教員の3.6%が修士以上の学位を取得(2010)。

【アメリカ】
2002年、「落ちこぼれを作らないための初等中等教育法(No Child left Behind Act of 2001)」を制定するなど、教育改革に取り組んでいる。公立小中学校相当教員の50.8%、公立高校相当教員の53%が修士以上の学位を取得(2007)。

【ドイツ】
教員養成制度は、大学での学修と試補勤務の2つの段階から成る。従来学位の取得が認められなかった教員養成課程を、近年、学士・修士が取得可能な教員養成課程へと改組する動きが各州で見られ、教員養成課程における修士号の取得を試補勤務の要件とするなどの改革が行われている。

【韓国】
現職教員を対象とした修士課程の教育を行う「教育大学院」を設置(122箇所(2010))しており、小学校教員の25.6%、中学校教員の35.8%、高校教員の39%が修士以上の学位を取得(2011)。全国統一教員評価制度、英語コミュニケーション力認定制度、優秀な教員の役職として「首席教師制度」の導入など、教員制度改革に取り組んでいる。

【シンガポール】
教員になるためには、所定の学位を取得した後、国立教育学院(NIE)において教員養成課程を履修することが必要。特に高校教員については、学士を取得した上で1年間の教員養成課程の履修が義務付けられている。小学校教員の5.1%、中学校教員の11.5%、高校教員の19%、高校校長の88%が修士以上の学位を取得(2010)。

【フランス】
2009年に、修士号が教員採用のための資格要件となり、2010年より、修士課程において教員養成が行われている。(2012年の政権交代後、教員養成の在り方の見直しが検討されている。)

【台湾】
教員研修が盛んに行われており、大学院修士課程に在籍しての「学位を伴う研修」も近年拡大している。高校教員の43%が修士以上の学位を取得(2011)。

(出典)アジアの教員(ジアース教育新社 2012)・文部科学省調べ

<協力者会議 第2回修士レベルの教員養成課程の改善WG 資料(H24.11.9.抄)>

教員養成の修士レベル化の方向性(案)

| | 教職大学院 (25大学、入学定員815名 (H24年度)) | 教員養成系大学の修士課程 (44大学、入学定員3265名 (H24年度)) | 教職課程を設置した 一般大学の修士課程 |
|----------------|---|--|---|
| 現状 | <ul style="list-style-type: none"> ・新人教員養成、スクールリーダー養成の双方においてモデル機能を果たしている ・一方、設置大学数や入学定員の拡充が課題 | <ul style="list-style-type: none"> ・学校現場の教員養成のみならず、教育学部等の大学教員の養成も担っている ・学校現場のニーズに十分に答えるカリキュラムになっていない、学生数に対して教員規模が大きいとの指摘あり | <ul style="list-style-type: none"> ・研究者養成や民間企業等への就職のほか、学校現場の教員養成も担っている(特に中高) ・専修免許状を取得する際に、学校現場での実践性を備えた教育が十分ではないとの指摘あり |
| 当面の改善方策 | 教職大学院の質と量の拡充 <ul style="list-style-type: none"> ・一般的な養成機能へ転換するため、特別支援教育、教科指導力の育成の導入など教育課程の改善 ・未設置県への設置促進 | 「教職実践に関する科目」(仮称)の必修化 <ul style="list-style-type: none"> ・実習、教職実践研究報告書(仮称)の作成の義務づけ | |
| 改革の方向性 | 一般免許状の取得を標準とし、教員養成を修士レベル化 | | |

教職大学院（専門職学位課程）制度の概要

1. 教職大学院の特性(既存の修士課程との違い)

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

2. 現状(平成23年度)

- ① **教員就職率** (臨時的任用を含む) 【平成23年3月卒業者】
: **90.4%** (国立教員養成大学・学部**62.0%**)
- 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) 〕

68

「教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会会議」

座長＝村山 紀昭（北海道教育大学名誉教授）

(1) 修士レベルの教員養成課程の改善に関するワーキンググループ

教職大学院のカリキュラムや組織の在り方の検討等、修士レベルの教員養成課程の改善に関すること。

- ① 教職大学院の教育課程の見直し
- ② 教職大学院の教員組織の見直し
- ③ 教員養成系修士課程の改善

(2) 教職課程の質の保証等に関するワーキンググループ 専修免許状の改善等教職課程の質の保証等に関すること。

- ① 教職課程に関する情報公開の在り方
- ② 専修免許状の取得における実践的科目の必修化
- ③ 教員養成課程のグローバル化対応等

修士レベルの教員養成課程の改善に関する 検討課題

① 教職大学院の教育課程の見直し

- ・修士レベル化にふさわしいカリキュラムのイメージ、共通に開設すべき授業科目の内容

(現行)5領域(教育課程の編成・実施、教科等の実践的な指導方法、生徒指導・教育相談、学級経営・学校経営、学校教育と教員の在り方)で授業科目を開設

- ・教科教育の分野の位置づけ

② 教職大学院の教員組織の見直し

- ・新たな領域を取り入れる場合の教員組織や実務家教員の割合

- ・質を向上しつつ、修士レベル化に向けて教職大学院の規模を拡大するために必要な教員組織や実務家教員の割合

(現行)実務家教員の割合は、専任教員の概ね4割以上。

専任教員が他の学部・大学院課程を兼任する場合はその課程の必要教員に参入できず(25年度まで経過措置あり)。

③ 教員養成系修士課程の改善

- ・教員組織についての見直し

(現行)細分化された分野別の専攻毎におく教員数を規定

IV 大学改革の動向

我が国がグローバル化、少子高齢化等の激しい変化、様々な困難に直面する中、持続可能で活力ある社会形成のために、大学の役割はますます重要。その教育・研究・社会貢献機能の再構築やガバナンスの強化、国際競争力の向上のため、大学改革の推進が急務。

- 文部科学省では、「大学改革実行プラン～社会の変革のエンジンとなる大学づくり～」を策定(6/5)。

- 国家戦略会議の議論を受けた「日本再生戦略」に、「人材戦略」として、大学改革実行プランの主要事項が盛り込まれる(7/31)

- グローバル化への対応に関しては、グローバル人材育成推進会議による「グローバル人材育成戦略」の策定(6/4)、産学協働人材育成円卓会議によるアクション・プランの策定(5/7)、東大の秋入学移行検討等

- 中央教育審議会では、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」を答申(8/28)。さらに、大学入学者選抜をはじめとする高校教育と大学教育の円滑な接続と連携の強化の方策についての諮問(8/28)を受け、高大接続部会における検討を開始。

大学改革実行プラン ～社会の变革のエンジンとなる大学づくり～ 全体像

国としての大学政策の基本方針「大学ビジョン」の策定

I. 激しく変化する社会における大学の機能の再構築

① 大学教育の質的転換と大学入試改革

- ・ 主体的に学び・考え・行動する人材を育成する大学・大学院教育への転換(学修時間の飛躍的増加、学修環境整備等)
- ・ 高校教育の質保証とともに、意欲・能力・適性等の多面的・総合的な評価に基づく入試への転換の促進
- ・ 産業構造の変化や新たな学修ニーズに対応した社会人の学び直しの推進 等

② グローバル化に対応した人材育成

- ・ 拠点大学の形成・学生の双方向交流の推進(日本人学生の海外留学の拡大、留学生の戦略的獲得)などによる、大学の国際化の飛躍的推進
- ・ 入試におけるTOEFL・TOEICの活用・促進、英語による授業の倍増
- ・ 産学協働によるグローバル人材・イノベーション人材の育成推進(「リーディング大学院」など大学院教育機能の抜本的強化)
- ・ 秋入学への対応等、教育システムのグローバル化 等

③ 地域再生の核となる大学づくり(COC (Center of Community) 構想の推進)

- ・ 地域と大学の連携強化
- ・ 大学の生涯学習機能の強化
- ・ 地域の雇用創造・課題解決への貢献 等

④ 研究力強化・世界的な研究成果とイノベーションの創出

- ・ 大学の研究力強化促進のための支援の加速化
- ・ 研究拠点の形成・発展のための重点的支援
- ・ 大学の研究システム・環境改革の促進、産学官連携の推進、国際的な頭脳循環の推進 等

II. 大学の機能の再構築のための大学ガバナンスの充実・強化

⑤ 国立大学改革

- ・ 国立大学の個々のミッションの再定義と「国立大学改革プラン」の策定・実行
- ・ 学長のリーダーシップの確立、より効果的な評価
- ・ 多様な大学間連携の促進と、そのための制度的選択肢の整備
- ・ 大学の枠・学部の枠を越えた再編成等(機能別・地域別の大学群の形成等)等

⑥ 大学改革を促すシステム・基盤整備

- ・ 大学情報の公表の徹底(大学ポートレート)、評価制度の抜本改革、客観的評価指標の開発
- ・ 質保証の支援のための新たな行政法人の創設 等

⑦ 財政基盤の確立とメリハリある資金配分の実施

- 【私学助成の改善・充実～私立大学の質の促進・向上を目指して～】
- ・ 大学の積極的経営を促進・支援
 - ・ 公財政支援の充実とメリハリある資源配分
 - ・ 多元的な資金調達促進の促進 等

⑧ 大学の質保証の徹底推進

- 【私立大学の質保証の徹底推進と確立(教学・経営の両面から)】
- ・ 設置基準・設置認可審査・アフターケア・認証評価・学校教育法による是正措置を通じた大学の質保証のためのトータルシステムの確立
 - ・ 経営上の課題を抱える学校法人について、詳細分析・実地調査・経営指導により、早期の経営判断を促進する仕組みの確立 等

主体的に学び・考え・行動する力を鍛える大学教育の質的転換

社会が求める人材像

主体的に学び考え、どんな状況にも対応できる多様な人材

大学教育に求められること ～学生の主体的な学びの確立～

学修時間の実質的な増加・確保により、

- ① 「答えのない問題」を発見、最善解を導くために必要な専門的知識及び汎用的能力を鍛えること
- ② 実習や体験活動などの教育によって知的な基礎に裏付けられた技術や 技能を身に付けること

大学教育の質的転換のための取組

- ・ 教員と学生とが意思疎通を図りつつ、学生が相互に刺激を与えながら知的に成長する課題解決型の能動的学修を中心とした教育へと転換することが必要
- ・ その際、以下の諸方策と連なってなされることが必要

○ 教育課程の体系化

教育課程全体として、育成する能力、知識技術、技能と個々の授業科目の関連性を明示

○ 組織的な教育の実施

教員全体の主体的な参画により、教員間の連携と協力により教育を実施

○ 授業計画(シラバス)の充実

事前の準備や事後の展開などの指針、他の授業科目との関連性等、授業の工程表として機能するよう作成

○ 教員の教育力向上、学生の学修環境の整備などを進めるための全学的な教学マネジメントの改善

平成24年度から直ちに実施

- ・ 文部科学省による、教育方法、学修環境等を把握するため「緊急調査」を実施
- ・ 大学教育改革に関する「フォーラム(対話集会)」を全国各地で実施
- ・ 私立大学教育研究活性化のための環境支援
- ・ 基盤的経費の機動的配分によるガバナンス強化・教育改革加速 等

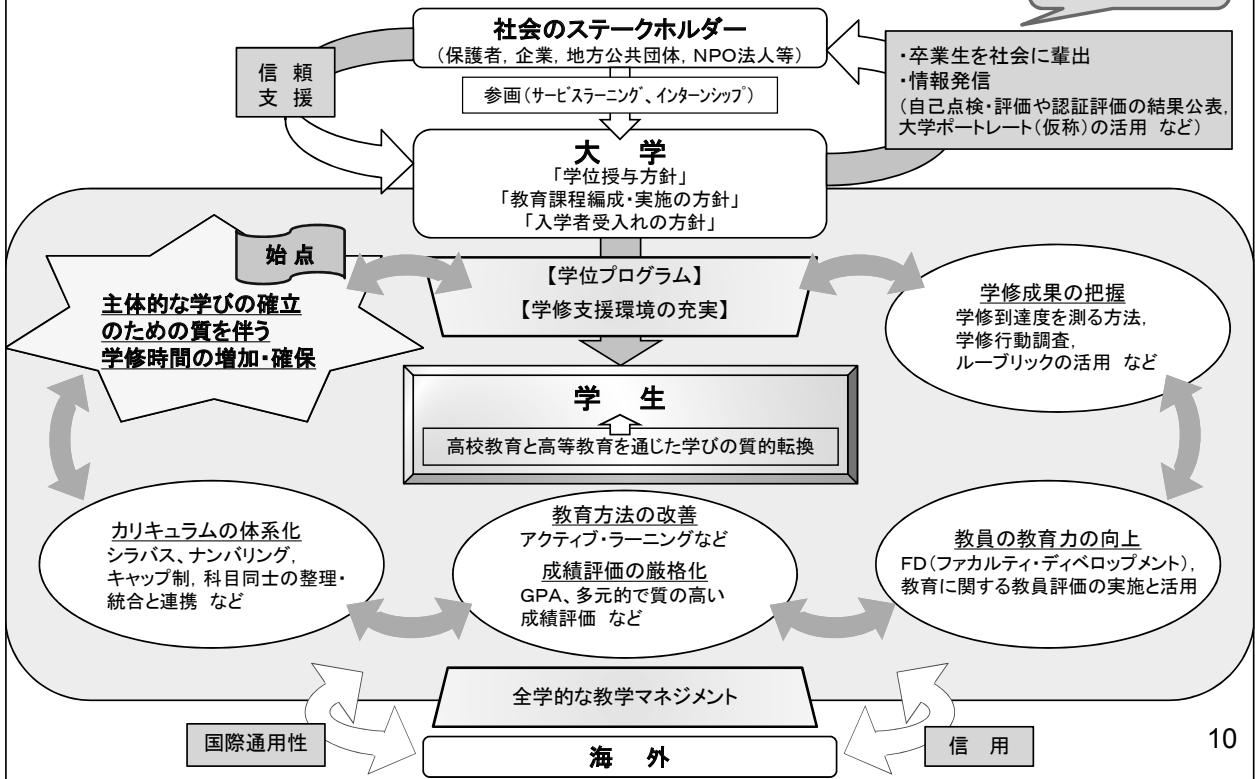
平成25年度から逐次実施

- ・ 学生の主体的学びを拡大する教育方法の革新
- ・ 教員の教育力向上への支援
- ・ 国際的に信頼感の高い教育システムの整備 等

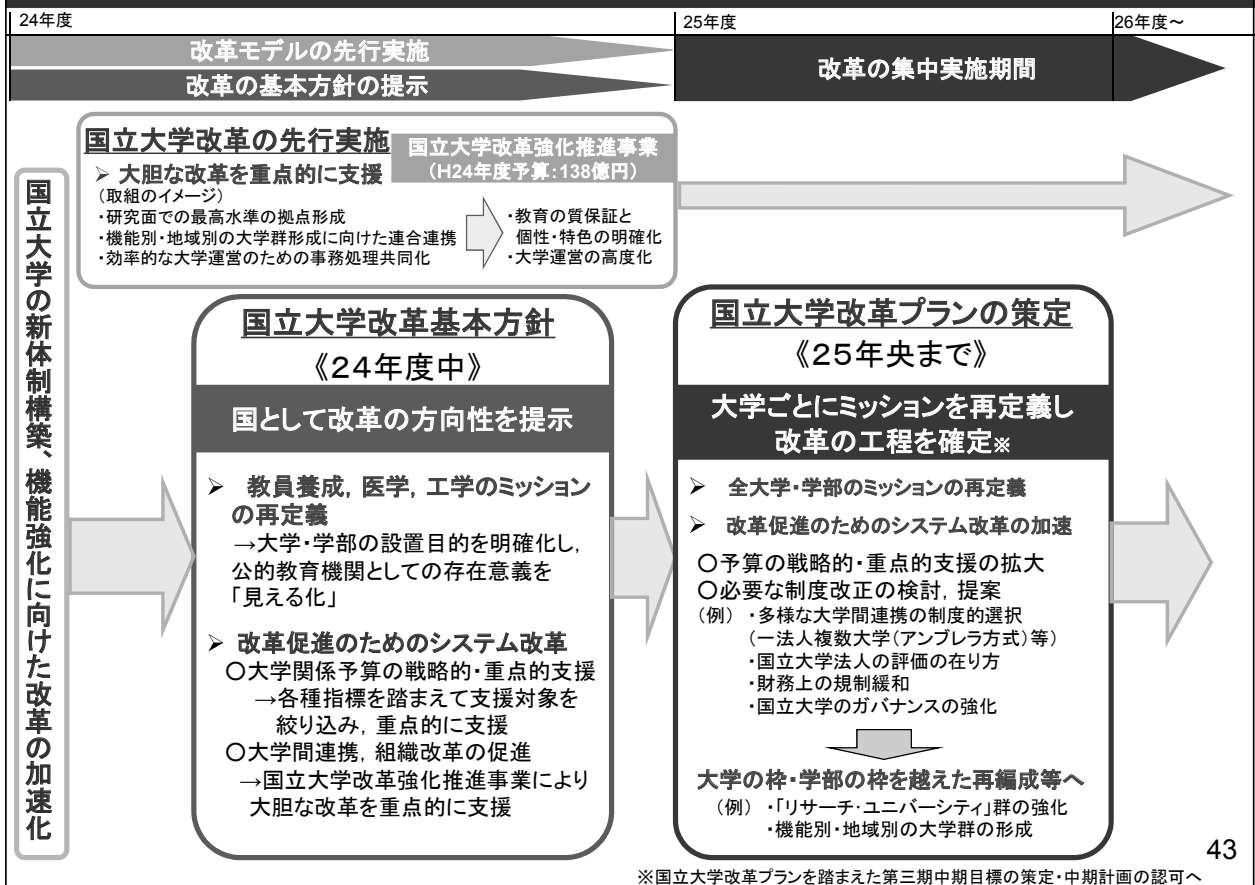
「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」

学士課程教育の質的転換への好循環の確立

このような好循環が回ることが重要



国立大学改革【ロードマップ】



4 パネルディスカッション

パネリスト

藤原 章夫 (文部科学省初等中等教育局教職員課長)

高橋 香代 (岡山大学大学院教育学研究科教授・岡山県教育委員会教育委員長)

長島 啓記 (早稲田大学教育・総合科学学術院教授)

熊木 崇 (東京都教職員研修センター指導主事)

コーディネーター

米田 豊 (日本教職大学院協会事務局長)

(司会) ただ今から、「新しい教職大学院の在り方を考える」－教職大学院の拡充・発展に向けて－というテーマで、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、文部科学省初等中等教育局教職員課長の藤原章夫様、岡山大学大学院教育学研究科教授・岡山県教育委員会教育委員長の高橋香代様、早稲田大学教育総合科学学術院教授の長島啓記様、東京都教職員研修センター指導主事の熊木崇様。コーディネーターは、日本教職大学院協会事務局長で、兵庫教育大学教職大学院教育実践高度化専攻長の米田豊が行います。



(米田) 皆さんこんにちは。それでは、「新しい教職大学院の在り方を考える」と題して、ただ今から、私たちの協会のシンポジウムを開催します。

皆さま方のお手元にこのようなピンク色の冊子があると思いますので、45ページをご覧ください。本日、ご登壇の4名の方のプロフィールが掲載されております。時間が押しておりますので、こちらをお読みいただくことでご紹介に代えたいと思いますので、どうかよろしくお願いします。

今日のシンポジウムの趣旨は、藤原課長が教職員課長になられて、教職大学院の施策はぐっと進みました。8月に待ちに待った答申が出ました。それを受けて、今日の午前中にもご紹介がありましたが、協力者会議を立ち上げられました。かなりのハイペースで、そこでの議論が進んでいると聞いています。

本日は、私たちの協会として、子どもたちを中核にすえて、これからの教員養成、とりわけ、教職大学院の在り方について議論を進めたいと考えています。今までのことではなくて、これからの新しい教職大学院の在り方を考えるということが大きなキーになりますので、どうかよろしくお願ひしたいと思います。

今、プレゼンが出ていますが、答申にはいろいろなことが盛り込まれていました。それぞれに大事なことですが、本日は観点を三つに絞りました。一つ目は、教職大学院の教育課程の見直しについて、三つ柱を立ててあります。二つ目は、教職大学院の組織の見直しについてです。これは本日、松木先生からも午前中ご質問がありましたが、とても大事なことです。三つ目は、実践的科目の必修化です。教職大学院の売りは、現場と結んで実習をして、力量をどう高めるかということがありますので、これが三つ目の柱になりました。高橋先生には、国立大学の教職大学院の立場、あるいは岡山県の教育委員会の教育委員長をなさっているという立場で、どこかポイントを絞ってお話をしてくださいませ。

長島先生は、長年早稲田大学の科長をなさっていたので、私学の教職大学院としての在り方、あるいは、今までの早稲田の実践を踏まえてのお話になります。

熊木先生は、東京学芸の教職大学院に行かれて、この3月に修了されてすぐ東京都の指導主事をなさっています。実際に教職大学院を経験したお立場、あるいは、教育委員会と教職大学院はどう連携していくのか、これからどうなのかということでお話しいただきます。

話が後になって、誠に恐縮ですが、藤原課長から最初に、本当にハイスピードで深い議論をしていただいている協力者会議の検討状況について、およそ20分で全体的な説明をし

ていただきます。

○藤原 章夫 （文部科学省初等中等教育局教職員課長）

（藤原） ただ今、ご紹介いただいた教職員課長の藤原です。今日は、このようなシンポジウムを開催していただきまして、誠にありがとうございます。8月に答申が出て、これから次のステップに入っていく大変重要な時期だと思っており、このタイミングでのシンポジウムの開催は大変時宜を得たものであろうと思う次第です。



1. 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の概要

（藤原） お手元の資料をご覧ください。教員養成関係資料の中の9ページです。おなじみの概要のペーパーです。全体像については、板東局長から既にお話があったと思いますが、この8月の答申については3部立てとなっています。第Ⅰ章が「現状と課題」、第Ⅱ章が「改革の方向性」、第Ⅲ章が「当面の改善方策」です。第Ⅱ章の「改革の方向性」を将来に見据えながら、当面、現在の制度の枠内でどのような改善を試みていくべきかということが、今、まさにご紹介のあった協力者会議で検討課題とされている部分です。

2. 教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議の設置について

（藤原） 1枚めくっていただいて、11ページで、協力者会議の設置についてです。9月19日付で、初等中等教育局長と高等教育局長の連名で、このような会議を設置しました。これについては、先ほど申し上げたように、第3章の部分が課題として掲げられています。この中で、どのようなテーマを取り扱うのかというのが、その次の12ページからとなっております。

具体的内容は、15ページ以降をご覧くださいの方がいいと思います。幾つかテーマがありますが、最初のテーマは、検討事項①「修士レベルの教員養成・体制の充実・改善に関すること」です。全体の答申の考え方の中で、これから大学と教育委員会、学校がしっかりと連携協働しながら、将来に向けた体制をしっかりと作っていくということが大変大きな基

本になっています。その際に、教職大学院が果たす役割が大変大きいということを基本的な考え方としています。現在、25の教職大学院があり、815の定員という状況になっていますが、このような先導的なモデルを作りつつある教職大学院ですが、全体の規模が今、余りに小さいということがあります。従って答申の中では、教職大学院を全都道府県で設置を推進していくべきだということを提言しています。

また併せて、その中身についても、より一層現場のニーズを踏まえた柔軟な制度とすべきではないかということがいわれています。その中の一つの項目は、15ページの「(1) 教職大学院の教育課程の見直しについて」にあるように、さまざまな学校現場のニーズにも対応できるような、教職大学院制度の発展・拡充ということがうたわれています。教職大学院が最初にできたとき、5領域といわれるものが全てカバーされる必要があるということで、おおむねこれが20単位程度ということになっています。そのような、ある意味での汎用モデルというか、オールラウンド型の人材養成というようなものが、当初のイメージとしては色濃い部分がありましたが、一つのご指摘として、これは中学や高等学校などの教科の教育の専門性を高めていくという観点からは、若干対応が十分ではない面もあるのではないかとのご指摘も出てきています。そうした観点から、この教職大学院の中身について、今後、現在のようなモデルだけでなく、新しい教科教育なり、特別支援教育なり、さまざまな課題にも対応できるようなタイプのものを認めるような形に柔軟化していったのではないかとこのような議論が起きているということです。これが1点目の検討項目です。

次の16ページは、「(2) 教職大学院の教員組織の見直しについて」ということです。とりわけ、現在の教職大学院については、4割以上が実務家教員となっていますが、その実務家教員の在り方について、今後、教職大学院自体を発展・拡充していくということを考えていった場合に、この4割は若干引き下げていかないと、なかなか対応ができないという場面も出てくるのではないかとこの論点があります。

また、その際に、これまでも指摘されてきた部分ですが、実務家教員は当然、学校現場で十分な経験を持っているということが必要不可欠な条件になります。それと併せて、そうした教育実践を理論化できるような素養を持っているということが十分保証される必要があるだろうといわれています。

また、四角の中の一番下の○にあるように、もう一つダブルカウントの問題があります。これは皆さま方もご承知のとおり、当初、専門職大学院制度ができたとき、基本的に専門

職大学院の組織は、既存の学部やそのほかの大学院と別の組織として専任教員をそろえる必要があります。ただ、当面は暫定措置として、一定の範囲内でこれをダブルカウントしてもよいという措置が平成25年度までという形で置かれていました。しかしながら、その年度の期限が近づいてきて、先だって、全体としてはダブルカウントは博士課程を除いて、原則として廃止するという方向が決められましたが、その一方で、教員養成という観点については、別途の検討が必要だろうということも併せて、その中で明記されています。その在り方について、この協力者会議の中で速やかに検討し、結論を出していくという位置付けがされています。

その次に、18ページに「(3) 教員養成系修士課程の改善について」という項目があります。そのような形で、教員養成に関する組織の見直しを進めるためには、既存の修士課程に関する大学院の設置基準の在り方を併せて見直ししていく必要があるということになってくると思います。

その中身については、ご承知のとおりかと思いますが、19ページに掲げてあるように、大学院設置基準に基づく告示があります。これによって、専攻ごとに置くべき教員の数が細かく明記されています。しかし、こうした縛りを考えていくと、教職大学院を作りだすだけの財源はなかなか見出し難いということになるというのが現実だと思っています。そうした中で、柔軟な組織の見直しが可能になるように、こうした大学院設置基準等の見直し、大きくくり化といったことを考えていく必要があるのではないかとされています。これが3点目です。

20ページ以降については、検討事項②「教職課程の質保証等に関することについて」ということで、幾つかの論点を掲げています。まず、「(1) 教職課程に関する情報公開の在り方について」です。こちらの大学全体の情報の公表については、昨年4月から学校教育法施行規則の改正によって、これを義務化しましたが、併せて、今後教員養成を行う教職課程についても、こうした考え方を適用していくことが望ましいのではないかと論点です。教員養成の理念、養成する教員像、指導の体制、教員組織、それからカリキュラム、さらには免許の取得状況や教員の就職率などの情報をきちんと整理をして公表していくことが必要ではないかということです。そうしたことをしっかりやっていくことで、社会に対する説明責任、ひいては質の保証ということにつながっていくのではないかということです。

21ページは、「(2) 専修免許状の取得における実践的科目の必修化」ということです。

こちらは今、かなり議論が進んでいるところですが、昭和 63 年に免許の改正を行ったとき、修士レベルの免許状として、専修免許状という制度ができました。その際には、教科、または教職に関する科目を 24 単位以上取れば、専修免許状につながるという形に制度設計がされています。その中で、当然ながら、修士課程の専門的な内容を深めるということがあります。それ自体、もちろん大変重要なことですが、免許の中で、それを教育現場にどうつなげていくのかというような観点をより明確に持っていく必要があるのではないかとというのが基本的な考え方です。

従って、答申ではそうした専門の内容の深まりを教職実践につないでいくような、実習ベースの科目の必修化を行っていくべきではないかということが提言されています。後ほど、高橋先生からお話があるかもしれませんが、今の議論では、4～6 単位程度、そうしたインターンシップなり、学校をフィールドワークとしたような活動などを 4～6 単位程度付加していく。付加といっても、24 単位の中でということですが、そのようなものを取り入れていくことが必要ではないかという考え方で議論を進めています。

もう 1 点は、その次の 22 ページの「(3) 教員養成課程のグローバル化対応等」です。こちらは、直接のきっかけとしては、中教審の中で、英語の先生になりたいと思っている学生が、海外留学をしようと思ったときに、今の制度では留年しないと留学できないという問題があるというご指摘がありました。今、いろいろな形で単位の読み換えができますが、若干不明確な部分もあります。そうしたものを明確にしていくことが必要ではないかと思っています。

それから、これは英語の先生に限らず、グローバル化への対応は非常に大きなテーマです。これから子どもたちの教育に当たる小中高等学校の先生は、教科の内容にかかわらず、そうしたグローバルな感覚をどのような形で持っていただくかということをいろいろな形で考えていかなければいけないだろうという問題意識もあります。そうしたことを促進するような方策も併せて検討しています。こうした内容が、今、協力者会議で議論を行っているアウトラインです。当初の日程より、やや遅れ気味なところがありますが、今後、さらに議論を深めて、なるべく速やかに関係の法令の改正という形にしていきたいと思っています。そのことによって、各大学の組織の見直し、今後、来るべき修士課程の充実、改善といったような改革が進んでいくことになるのではないかと思います。

残りの時間を使って、お手元の資料の 1 ページ目以降のご紹介をしておきたいと思いません。

3. 大学改革実行プランについて

教員養成の改革の流れについては、先生方に今さら申すまでもないかと思えます。

大学改革実行プランについては、板東局長から先ほどご説明があったかと思えます。こうした大学改革全体の中で、この教員養成の改革も考えられていく必要があるということです。

それから、これは参考資料ですが、いわゆる内向き思考がいわれているということの背景の数字です。それから博士号もそうです。それから、英語の問題、英語力が弱いということが指摘されています。それから、修士号の取得者の数です。100万人当たりで、日本の修士号取得者数は極めて少ないというデータです。これは、いろいろなところでお話ししていますが、今回は、教員養成の修士レベル化ということテーマにして答申が出ました。日本全体として、どうやって修士レベルの学位取得者の数を増やしていくのかということも、大きな国家的な課題だろうと思っています。ここでご覧いただくように、韓国などに比べても3分の1ぐらいという数になっています。グローバル化が著しく進む中で、極めて立ち後れつつあるのが、日本の状況ではないかということがあります。

それから、博士号の取得者についても同様の状況があります。これは企業における博士号取得者の割合ということです。博士は修士とは別ですが、似たような側面があって、企業においても博士号は要らないということ、企業関係者は随分言ってきましたが、最近、若干風向きが変わってきて、国際的な競争の中で、そうしたことを意図的に産学連携でやっていかないと立ち行かないのではないかという気運が急速に高まりつつあるということです。

理系の大学院進学率は非常に顕著に伸びてきていますが、文科系はほぼ横ばいで、その中で教育系は低下してきているというような状況があります。一方で、国家公務員試験については、この春から行われた試験の中で、大学院という試験区分が新たに設けられました。大学院レベルでは、中ほどの右端に「能力実証方法の改善」と書いてありますが、学部レベルとは全く違う形で能力実証をやるということで、試験が行われることになったということです。その結果がどうだったのかというのは、もう少し検証していく必要があると思いますが、国レベルではそういう取組が始まったということです。

4. 世界の教員養成の現状

世界の教員養成の現状については、先生方もご承知のとおりかと思いますが、大学院レベルの学位保有者の割合は伸びてきているという状況があります。大まかに、ヨーロッパではかねてよりフィンランドが有名です。修士が教員になるための条件であるということです。フランスは2010年から修士号以上を持っていないと、教員採用試験に応募できないという制度改革を一気にやりました。また、イギリスやドイツなどでは、そのような修士レベルということを目指した改革の方向性を志向しているという状況があるかと思いません。

一方、アジアということで申し上げますと、韓国や中国、台湾など、いずれも入る段階で修士レベルの学位が必要というわけではありませんが、現職教育の中で、そのような修士の学位を取得していくというような取組が非常に顕著に進んできているということです。結果として、ここにあるように、韓国で申し上げますと、小学校が25.6%、中学校が35.8%、高等学校は39%です。台湾は高校だけの数字ですが43%というような学位の取得の状況です。もちろんこれには、学位の取得が処遇の改善といったものとリンクしているという側面が強いということがあります。当然、日本の国内で今後、修士レベル化ということを考えていく際には、そのようなことも検討していく必要があるということになるかと思いません。いずれにしても、世界的なこうした知識基盤社会の進展というものに対応した学位レベルの高度化に取り組まれつつあるという状況も十分踏まえながら、また、大学全体の話でもあります。教員養成の世界においても、そうした取組を着実に進めていくことが、今、非常に重要な課題になってきているのではないかと考えています。以上、簡単に資料を説明させていただきました。ありがとうございました。

(米田) ありがとうございました。今の協力者会議の議論の様子、あるいは世界全体で教員の修士化が進んでいるのだということについて、本当に短い時間で申し訳ありませんでしたが、簡潔に、端的にご説明をいただきました。

それでは、これから高橋先生、長島先生、熊木先生の順番でお願いしたいと思います。既にご案内だと思いますが、3名の先生方は、それぞれのお立場で、協力者会議のメンバーとして議論に参加していただいています。ホットな話題がお聞きできると思いますので、どうかよろしくをお願いします。

では、高橋先生お願いします。

○高橋 香代 （岡山大学大学院教育学研究科教授・岡山県教育委員会教育委員長）

（高橋） 岡山大学の高橋です。私は、岡山大学に教職大学院を設置した当時、学部長であるとともに、岡山県教育委員会委員でした。現在は教育委員長です。つまり、大学と教育委員会の連携・協働や、理論と実践の架橋については、私の体の中で一体化していなければならないという存在といえます。今回の「新しい教職大学院の在り方を考える」というテーマをいただいて、私は、少しそもそも論を話させていただきたいと思います。

私は医師出身なので、専門職としての医師養成には携わってきた経験があります。そこから学んだことを教職大学院の設置の時には生かしましたが、医師養成と教員養成については、専門職養成として共通な部分もありますが、全く質が異なる部分もあります。違うところと共通なところがあることをふまえた上で、話を進めたいと思います。

1. 医師養成から学ぶ一徒弟制度による専門職養成を超えて一

医療では、1990年代から EBM (Evidence-Based Medicine) が提唱されました。そこで指摘されたことは、医療において判断を行う時、直感や非系統的な臨床体験、医学を医療に当てはめるのではなく臨床研究で実証した根拠（エビデンス）を入手し、根拠の質や信頼性を批判的に吟味した上で適用すべきであるということでした。いわゆる徒弟制度で誰か立派な先生に教をいただくというのではなく、実践での実証から判断までのプロセスが、具体的な行動指針として示され、このような方法を使おうということが提唱されました。



このEBMの考え方は、教育界では有名な Schön の専門家像の考え方と共通するようになっています。つまり、これまでは基礎医学や臨床医学の学問体系があって、その理論、あるいは病態生理学的な推論、実験の成果に基づいて医療の判断が行われてきました。それは Schön のいう技術的熟達者モデルといえるでしょう。高度な知識基盤社会、価値葛藤を抱える複雑な現代社会、高度情報化で医学情報を患者がもつ、しかも、治療は高度化するという変化の中で、医療実践の中での実証が、医療判断を行うときには重要なのだというこ

とです。そして、実践で実証された根拠と臨床的専門的スキルが、サイエンスとクラフトとして架橋され、実践の中での省察により判断力を育てる反省的実践家モデルの専門家像が求められる時代になったということだと思います。臨床医学や基礎医学の理論は、医療実践の場での実証を補完するために必要なものを取り出してくることになります。

ここで教員養成を振り返ってみると、学部での教員養成については、どちらかというと、教育学、言ってみれば基礎医学のところだけで養成しているのではないかと思います。つまり現職経験のある教員が、設置審では必ずしも求められておらず、医師養成でいえば「臨床医学」というこの真ん中部分が抜けた教員養成をしていたのではないかと思います。教職大学院という制度が、研究教員と実務家教員が一緒になって教育することになっているのは一つの進歩ですが、もう一つ進んで、教職大学院では、教育の実践の場での実証という実践研究の拠点となって進めて、成果を積み重ねていかないと、専門職として判断する力は伸びていかないのではないかと考えています。

そういう中で、2002年 Haynes らは、EBMの判断を先ほどの単純なものではなく、実証された根拠に、そして、その周りの状況もあって、患者さん自身の考え方や行動もあって、それをまとめていくところで判断をする、それがアートであると言っています。判断に係わる複雑な要因を指摘しています。

またEBMの具体的な行動指針として、5つのステップを示しました。①臨床上的問題を明らかにしたり、②そのような情報が収集できるようなデータベースを集めたり、③批判的吟味ができる方法論を明確にしたり、④判断して評価をするというようなことを、教育においてもできる環境を作っていかなければいけないと思っています。

岡大の教職大学院のときは、そのようなことを考えて、単に実践と理論を架橋するだけではなくて、判断力（アート）を育てることを意識して、実務家教員も研究教員も協力して育てていくというように企画しています。そして、それはリアリティがあるものでなければならないと思います。また共通科目で分析することで、総合的に分析をすることが大事だと思います。共通科目については、今回の協力者会議で問題になっていますが、共通の観点をもつこと、総合的に分析することは、私は重要だと思います。それが10単位なのか、20単位なのかは別です。そして、それを研究できる実践研究の方法論をしっかり身に付けていただきたいと思っています。方法論を身に付けた上で、五つの観点から学校現場を一緒に分析していく、課題を発見して分析をしていく作業をしながら、課題解決や提案をしていくというプロセスがとても大事なのだと思います。

そのときに、誰か偉い先生のご意見をそのまま受け入れるのではなくて、多角的に見ることができ、いろいろな意見を入れて、意図的に実践ができるようになることが大事だと考えています。岡山大学においては、図のように新卒と現職の院生が、それぞれの実践をもとに、それを言語化して、実践研究の結果を報告するというシステムを作っています。

昨日の教職大学院協会の実践研究成果の公開フォーラムでも、大学院生が発表したように、新卒の実習校や現職の現任校で、それぞれの研究テーマを受け入れてもらうには、いろいろなハードルがありますが、それをどうしているかというご質問をいただきました。私は、自分が課題を抱えてきて現場の学校で解決していこうとすると、自分だけの思いではいけないと思います。ですから、その時その時の具体的方策は、相手のニーズや状況に応じて、戦術的にはしなやかに変えていけばいいと思います。しかし、子どもの教育を改善するためには、戦略的にもっとしたたかに取り組む志をもっていただきたいと思います。もっとしなやかに、もっとしたたかに、実習校や現任校と交渉をしましょうと話しています。

2. 専門職を育てる視点

今日は、板東局長のお話にも OECD のコンピテンシーがありましたが、このような能力が本当は教職大学院を作るときの基盤として、とても大事なのではないかと考えています。このようなことが、新しい教職大学院の在り方を考えると言うテーマで、制度的に、技術論的に教職大学院の在り方を議論する前に、お話ししておきたいことです。

3. 専修免許状の取得における実践的科目の検討内容

今度の協力者会議のワーキングでは、実践的科目の必修化ということを中心に議論させていただきました。「新たな学びを支える教員の養成と、学び続ける教員を支援する」という言葉は本当に刺激的で、これこそ、やはり専門職としての教員の存在が語られていると思いました。現代も、また次の世紀も、いろいろな形で学びは変わってくるだろうと思いますし、それを育てる教員は、やはり学び続けないといけないということで、この言葉は本当に気に入っています。

そういう中で、専修免許状で具体的にどうしていくかという議論がありました。実践的な指導力の保証をどうしようかということですが、その保証の検討内容については、一つは、学校における活動をきちんと実施しようということが共通認識されました。例えばイ

インターシップのモデル案は、私どものような教育学研究科の場合を考えていただければいいと思います。私どもは、1年間にわたって学校の1年間の流れが分かり、子どもの変化が分かるようなインターシップを構想したい。しかし、例えば中学校の教科の専修免許を取得する自然科学研究科や一般の研究科だったらどうでしょうか。そこでは、例えばいろいろな授業を見て、学校訪問をして、授業見学をして、そのような指導案を書いて、教材づくりに参画して、そのような一連の作業への参画を振り返って、こちらにある教職実践研究の授業科目で報告書を作成するというようなことをすることも考えられるのではないかと思います。教職課程を持つ各研究科のそれぞれの個性に合わせた実践と、それをまとめる実践研究の授業科目を設定したらどうかなということです。単位数は、学校における活動は2~4単位ではないか、そして教職実践研究という授業科目の方は2単位は要るだろうというようなことを検討しています。以上です。

(米田) ありがとうございます。

それでは、続いて長島先生よろしくお願いします。

○長島 啓記 (早稲田大学教育・総合科学学術院教授)

(長島) 早稲田大学の長島です。ピンクの冊子の57ページに、今日お話ししようと思っていることが書いてあります。高橋先生も熊木先生もその後ろに資料が付いていますが、私のものはこの1枚だけです。協力者会議で、いろいろ意見を述べていますが、多くの場合、いろいろなことについて、それは「難しいのではないか」、「無理ではないか」というような発言ばかりしています。今日は、なるべくそういう言葉を使わないようにしようということで、パワーポイントを作りましたが、これも大したことは書いていません。取りあえず、そのようなことで、冊子に入れる資料は作れなかったということで、ご容赦ください。シンポジウムの柱として三つ挙がっていますが、そのうちの1番目の教職大学院の教育課程の見直しということを中心にお話しさせていただければと思います。

1. 全体のカリキュラム構成

まず、全体のカリキュラム構成ということです。これは共通科目と分野別選択科目です。それから学校における実習が関連しているので、どこかを変えると、どこかに影響すると

ということになるので、このスライドでは、取りあえず、このようになっているという確認だけということになるかと思います。

それから、これから話を進めていく中で、スライドの順序が分かりにくくなっていると思います。今、振り返ってみますと、早稲田の教職大学院にとって切実なものから順番に並べてしまったのではないかと思います。最初が、教科教育と教科専門ということです。協力者会議の検討事項は先ほどから何回も紹介されているように、中学校、高等学校の免許教科に相当する教科教育の分野は教職大学院においてどのような位置付けが適切であるかということです。早稲田の場合は、昨年、認証評価を受けた際、「中学校、高等学校の教科の専門性を高めるためのカリキュラムの充実を検討する必要がある」と指摘を受けました。

このスライドは入試の説明会や相談会等で使っている資料ですが、小学校の教員の専修免許状、それから中学校、高等学校それぞれ国語からスペイン語まで、ずらっとこのように並べています。実際に、音楽、家庭、体育、情報といった教員免許を持って入学してきた学生もいます。このときの教科専門というのが、一体どこまでカバーすべきなのかということについては、正直言うと、どうしたらいいのだろうという状況だと思っています。教科専門、あるいは



は教科教育の科目の在り方について、まだ内部できちんと検討をしていません。個々の教員の中ではいろいろ考えはあるかと思いますが、組織としてどのようにということは、まだ十分な検討を行っていないので、これからの課題になっていくのではないかと思います。ほかの教職大学院ではこれまでもいろいろ意識をされてやってきているかと思いますが、われわれの場合は、これから対応を考えていくという状況になるかと思います。

それから、教育実践研究報告書は、実施状況については協力者会議にも出てきましたし、報告書を作成しているかどうかということについては、各教職大学院で名称もさまざま、単位数もさまざまでした。それぞれ作成はされているということだと思います。早稲田の場合も似たようなものはありますが、今、検討されているものとはぴったり合っていない

ということもあって、文科省調査においては、このようなものを作成していないような書き方になっています。

後ほど、一般の修士課程との違いということもお話しますが、やはり教職大学院は実習が中核だろうということで、いろいろな行き来、往還が非常に大事で、そのことを演習というような科目で確保して、報告なり、論文なりを作成していくということがきつといいのだろうと考えています。既にそのようなことを実施しているという教職大学院が多いのかもしれませんが、早稲田では演習のような科目を設けて、今、自由選択のような形で論文を作るものはありますが、それをもう少し整理していくということになるのではないかと考えています。

いきなり個別の話になってしまいましたが、先ほど申しましたように、少し切実という辺りから始めました。現職教員とストレートマスターについては、カリキュラムの区別は当然必要になってくるだろうし、共通科目の履修の範囲や取得単位数も違ってくるだろうと思います。それから、よく指摘される、授業科目に現職とストレートマスターが混ざっているということについては、一概に否定することもできないだろうし、ただ、それが非常に多いというのも問題かと思えます。両者が混在する授業科目があり、それぞれ現職教員のみ、あるいはストレートマスターのみの授業科目というのがあるという形になっていくのだろうということです。

2. 共通科目 5 領域

それから、共通科目の 5 領域については、現職教員とストレートマスターで区別していくという場合には、当然と言えば当然ということですが、ストレートマスターについては全てなのか、かなりなのか、それぞれの領域は必修という形になるだろうと思います。

それから、現職の教員については、一定の領域についてはやはり必修という形になるだろうと思います。それも、それぞれの課題に応じてということになるかと思えます。単位数についても、当然、ストレートマスターにとっては多くなり、現職教員は少なくなっていくだろうと。特別支援、ICT、グローバル化対応、学校経営をこの領域に入れていくか入っていないか、それぞれの教職大学院の個性に応じて、得意分野に応じてということが盛んにいわれます。それでいいような気がしますし、あまりそれを強調するのもどうなのかという気がしないでもありません。

これは早稲田のカリキュラムの全体です。学校における実習があり、一番下が共通科目

です。真ん中に分野別という形で、四つの分野を置いています。ここに自由選択の科目を設けています。これが共通科目です。このような科目を用意しています。

3. 多様なコース、履修モデルの設定

多様なコース、履修モデルの設定ということです。これは協力者会議にも出てきたもので、字が小さくて申し訳ありませんが、25の各教職大学院の現在のコース等の名称と入学定員が書いてあります。これを見て少し愕然としました。ここが早稲田ですが、2年制コースと1年制コースという分け方しかしていなくて、内容を示していないということです。先ほどのような多様なコース、履修モデルの設定、履修モデルは考えていますが、コースということになったときに、分野別の選択科目の分野をコースにしていくのかということになるかと思えます。これは協力者会議に出てきた生徒指導を中心とした履修モデルということで、例えばこの場合には、生徒指導に関する選択科目のところ、21～11単位ぐらいで考えられています。この4分野を満遍なくコースにするというのは難しいのかなど。「難しい」という言葉は今日は使わないということでしたが、何か工夫をしなければいけないのかなと思っています。

それから、自由選択科目です。これは広い教養と人間力をということで、制度設計をしたときに、もう少し視野の広い教員の養成ということも考えていました。それから、教職大学院にいろいろな教員がかかわるということも狙いとしています。このような科目を学内、あるいは学外の教員にお願いすることで、教職大学院を支援してほしいということも含めて、自由選択科目を用意しました。このような科目を先ほどの分野別選択科目の中に持ち込むことで、教員としての教科専門にかかわるものもないわけではないという気もするので、何か工夫ができないかと考えています。

4. 教職大学院と教育学研究科

教職大学院に教科専門を導入して、教育学研究科に教職実践に関する科目を導入するというので、これが両方で充実していけばいいということだと思います。ただ、充実すればするほど、区分けというか、差別化というか、そこら辺をどのように考えればいいのかということだと思います。教職大学院の方に集中的にかかわってきた期間が長かったので、つい教職大学院のことを考えてしまいましたが、教育学研究科はなかなか大変ではないのか、こちらを充実すれば、学生募集がもう少しうまくいくのではないかなど、いろいろな

ことを考えてしまうのですが、それは方向としては間違っていて、両方を充実させるようにしていかなければいけないのだろうと思っています。

早稲田は、教職大学院と教育学研究科、それから、そのほかの研究科があるので、そこから辺でどのように工夫、調整していくかということも、これからの課題ということになります。

5. 私学の教職大学院

私学には、現在、六つの教職大学院があります。校数では25校のうちの6校ですし、入学定員815人のうちの170人です。「難しい」などという言葉を使わないということであれば、これまでの教職大学院の成果を生かして、それぞれが工夫をして、次の方向に向けて頑張っていきたいと思いますということになるのではないかと思います。以上です。

(米田) ありがとうございます。

最後に、熊木先生お願いします。

○熊木 崇 (東京都教職員研修センター指導主事)

(熊木) 皆さんこんにちは。私は、平成20年度に東京学芸大学教職大学院第1期として修了しました。もちろんストレートマスターではなく、現職としてですが、第1期生修了生ということで、こちらに座らせていただいています。現在は、東京都教職員研修センターにおいて、都内公立学校の教員の研修運営等の業務に携わっています。私からは、冊子の60～61ページにある、東京都教育委員会と教職大学院との連携の状況についてご報告させていただきます。後ろの資料と前後することがありますが、ご協力をお願いします。

では、60ページの資料から進めます。



1. 教職大学院派遣研修概要

東京都内公立学校の現職教員を教職大学院へ派遣する研修として実施しています。現在、東京都教育委員会と連携している教職大学院は、創価大学、玉川大学、帝京大学、東京学芸大学、早稲田大学の5大学です。派遣者については、教職大学院で学ぶことを希望する現職教員と、将来管理職になる予定の管理職選考合格者を派遣しています。教職大学院派遣の目的については、各地域や学校における指導的役割を果たすことのできる確かな指導理論と優れた実践力や応用力を身に付けた教員を育成することとなっています。

1枚めくっていただくと、教員研修体系が載っています。東京都の教員研修はこのような体系で進めております。真ん中に、リーダー養成研修があり、その枠の一番上に教職大学院派遣研修とが含まれています。リーダー養成研修のカテゴリーなので、将来、管理職として学校のリーダーになる先生を育成しています。また、各学校によって教科の専門性を発揮する、教育実践の指導的役割を担う人材を育成するための研修としても位置付けております。

60ページに戻ります。派遣期間は1年で、その1年間で修了となります。2年目に学校に戻ってから、論文を書くということはありません。応募資格については、「派遣研修修了後、東京都において教育管理職になることを希望し、東京都の教育の充実に資する意思がある者、または、各地域や学校で指導的役割を担う教員として研修成果の還元に努め、東京都の教育の充実に資する意思のある者」となっております。

2. 教職大学院派遣研修の研修成果報告書から分析する現職教員のニーズ

教職大学院に派遣された先生方には、研修成果報告書を提出するように義務付けています。研修成果報告書のテーマをカテゴリー別に分けると、教科が24%、教育課題の方が35%という形で、一番多いのは教育課題に関するものだということが分かります。

研究主題の例ですが、教科のところは、国語科や音楽科における「関心・意欲・態度」などのように、教科にかかわるものです。教育課題については、特別な支援を必要とする児童・生徒の理解というように、特別支援教育に関するものが分かるようにしています。この中には、特別支援学校の先生方の研究も含まれています。

そして、児童の自尊感情や自己肯定感を高める教師のかかわり、小学校教育における言語活動の充実などというテーマもありました。

そして、授業力、学級経営、学校経営、人材育成というように、過去4年間の教職大学

院派遣研修生 134 名のテーマをカテゴリー分けすると、資料のようになりました。この資料は、現職教員の教職大学院に対するニーズとして考えられるのではないかと思います。

3. 東京都教育委員会と教職大学院との協定の主な内容

先ほど申し上げた 5 つの大学と東京都教育委員会は協定を結んでいます。協定の内容について報告します。①事業目的は、「これからの学校づくりの有力な一員となり得る優れた新人教員の養成・確保」です。冒頭のあいさつにもありましたが、東京都も大量退職、大量採用の時期に入っています。大量採用の中で、優れた新人教員を確保することが非常に大きな課題として挙げられています。もう一つは、「確かな指導理論とより高度な実践力・対応力を有する現職教員の育成」です。私はこちらのカテゴリーで教職大学院に行っていました。

②共通科目の到達目標です。63 ページに、「東京都教育委員会と教職大学院との連携にかかわる協議会による評価」があります。これはちょうど私が勉強させていただいた東京学芸大学の情報をお持ちしました。先ほど長島先生からもお話がありましたが、共通領域が 5 つあります。この中で東京都は、各教職大学院において学ぶべき内容としてカリキュラムを提示しています。例えば領域③の「生徒指導、教育相談に関する領域」の中に (1) ～ (5) の内容を提示しています。生徒指導（道徳的実践の指導）にかかわるもの、教育相談にかかわるもの、特別活動にかかわるもの、キャリア教育、特別支援教育といった内容については、共通領域の中で必ず触れてくださいということで提示しています。

64 ページの下の方には考察が載っていますので、少しだけ紹介させていただきます。「授業ですぐに使えるスキルなど、学校における実践的な授業内容があり、その指導の方法等をストレートマスター、現職教員、管理職候補者が融合して学ぶ場ができています。さらに、教員による指導・助言があり、学びを深めることができます」という評価の一方で、「ストレートマスター、現職教員、管理職候補者それぞれの到達目標は明確ですが、参観した授業では、内容や方法にはっきりとした差が見られません。さらに効果的に到達目標を達成できるよう工夫する必要があります」という評価も載っています。

右側のページには、「1 実習カリキュラムの実施状況について」とあります。実習カリキュラムについても、提示している内容があります。例えば東京都が提示した実習カリキュラムは「教科等の指導に関する総合的な実習」の中の (1)「授業観察の実際」、(2)「学習指導の実際」、(3)「学習の評価」などで、このような内容をしっかり学ばせてください

ということで提示しています。

次のページには、考察が載っています。「学校の教育課題や実習生自身の研究課題を大学院に持ち帰り、解決に向けて教授と話し合ったり、自主ゼミ等で取り組んだりした結果を改めて連携協力校で実践しており、学びの往還ができています」、「学部生とは、やる気や意識に違いが見られ、自主的な取組や自分から学ぼうとする姿勢が見られます。『教員になるという』強い気持ちやフレッシュで意欲的に取り組む姿勢等の雰囲気職員にも広がり、ほかの教職員に良い影響を及ぼしています」など成果が載っています。また、「2年目になると週3日程度の実習のほかにも、機会があると学校に来ており、熱意を感じていますが、授業との両立が大変な様子も見受けられます」ということで、実習の方法は大学でいろいろあるとは思いますが、課題も指摘させていただいています。

ちなみにストレートマスターの教職大学院修了者については、東京都教育委員会の教員採用選考において、特別選考を設けています。連携協力校の5大学については、大学推薦枠ということで、学長からの推薦に基づき、提出された資料等により、第1次選考免除者を決定するという進めています。

4. 各大学の実施状況

東京都教育委員会は、都教委と教職大学院との連携を一層図ることを目的として、連携協議会を設置し、教職大学院における実施状況の評価および修了者の追跡調査を行っています。例えば東京学芸大学の欄を見ていただくと、「年間の授業を通して特に学んだこと」というところで、ストレートマスター、現職教員、管理職候補者に聞き取った内容が入っています。一部を紹介すると、ストレートマスターは、「ソーシャルスキル教育の具体的な言葉かけの仕方や授業での活用方法などを実際に体験しながら学んだ」とあり、管理職候補者になると、「指導主事として、実際に体験しながら学ぶことができるワークショップ形式の研修会を開催する方法を学んだ」となっています。

次のページには、実習について載っています。実習については、各大学でさまざまな形態、日数等で実践していますので、こちらはお読みください。

次のページには、新しい情報ということで、「平成23年度連携協議会委員による教職大学院および連携協力校訪問報告」を載せてあります。東京学芸大学の学部新卒学生のところです。「体育の研究授業を実際に参観したり、授業のビデオを見たりして、院生同士で討論したことが学びにつながった。特に、現職と意見交換を行えるため、学部段階にはない

視点が得られた」とあります。

最後に、「平成 22 年度教職大学院修了者に関する調査報告」を載せました。追跡調査の内容です。調査対象は、教職大学院を修了した平成 22 年度新規採用教員、そして、平成 22 年度派遣現職教員と派遣管理職候補者です。所属長からの主な意見を一番下にまとめました。ストレートマスターのところでは、「ICT 研究推進校として、研究の推進に寄与している」、「一定水準の授業力の習得をしている」などという声をいただきました。

また、現職教員の所属長からの主な意見としては、「研修会の講師として、様々な視点で若手教員、ベテラン教員を指導している」、「校内の若手教員対象の研究内容の研修会や地区の研究会の講師を行っている」というようなこともありました。

最後に、管理職候補者の所属長からの主な意見としては、「各学校に対し、学習指導要領等の根拠を明確にした指導助言を実施している」、「教育委員会主催の各種の研修を通して、若手教員の指導・育成に貢献している」となっております。以上で報告を終わります。

(米田) ありがとうございました。高橋先生からは、われわれがこれからの教職大学院を考えていくための基盤になることを岡山大学の実践を踏まえてお話いただきました。長島先生からは、「難しい」という言葉を使わないでどうするかということで、早稲田の正直な話をしていただきました。

それから、熊木先生には、実際に学んだ者として、あるいは教育委員会の指導主事として、丁寧な資料を付けていただいてご報告いただきました。ありがとうございました。

休憩に入る前に、まず、この点だけは事実として確認しておきたいという部分がありましたら、ご質問をお受けしたいのですが、いかがでしょうか。藤原課長のお話も含めてで結構です。これから議論を進めていく上で、この点は確認しておきたいということはないでしょうか。よろしいでしょうか。

そうしましたら、私の手元の時計がもう少しで 2 時 25 分になりますので、35 分まで休憩をしたいと思います。その後、フロアの皆さんからの質問や意見を入れながら、幾つかの柱を作って、シンポジウムを進めたいと思いますので、どうかよろしくお願いします。

それでは、2 時 35 分まで休憩とします。

質疑応答

(米田) そうでしたら、先ほど事実に関する質問と申し上げましたが、藤原課長をはじめ、3人の先生方に、この点はどうなっているのかということで、ご質問の時間を少し取って、その中で柱ができるようであれば、柱を作って前の方でご議論いただきたいと思います。ご質問のある先生がおられましたら、挙手をよろしくお願いします。

それでは、藤原課長をはじめ、ご登壇の先生方、もし補足説明が必要だということがあれば、時間を取りたいので、挙手願いたいと思いますが、どうでしょうか。

それでは、フロアから質問が出ないようですので、シンポジウムの柱に従って、議論を進めていきたいと思えます。そこで、私も兵教の修士を出て、今、この立場にいますが、教育行政を10年も経験しました。そういうお立場の方がここにたくさんおられると思えますので、大学と学校と教育委員会、そして子どもということで、議論を進めていきたいと思えます。

一つ目の柱をご覧ください。教職大学院の教育課程の見直しについてということで、とりわけ長島先生から、早稲田の実践を基にして、あるいは熊木先生から、東京都の教育委員会と東京都と連携をしている教職大学院がどんなことをしてきたのかという評価のことも含めてご報告がありました。そのあたりで議論をしたいと思えますが、ここに絞ってフロアの先生から何かありませんか。自分の大学の現状を踏まえながらということで結構です。



話題提供をしたいのですが、私は兵教の社会系を出たので、中高の社会科は専修免をもらいました。例えば同期で奈良から来ている同じ中学校の社会科の教員がいましたが、生徒指導のコースに行きました。両方とも中学校の専修免を持って帰ったということになります。そうすると、彼は社会科の勉強はしているかもしれませんが、教科教育については学ぶことなく中学校社会科の専修免を取得しています。これは既存の修士課程も、今の教職大学院でも同じです。その意味で、教科教育を履修しない専修免の取得について課題があるのではないかと。このあたりをこれからどうしていくかということが大きな話題になってくるかと思えますが、それぞれの大学でどうでしょうか。

それから、長島先生から、例えばAという教科のことについて一生懸命やりたいのだけれども、そういう専門の教員がなかなかいない、どうしたらいいかということがあったかと思いますが、どうでしょう。とりわけたくさんコースを持っているところ、修士課程との関連はこれから大きな課題になっていこうかと思います。

打ち合わせをしたわけではありませんが、今日は、兵教から何人か教員が来ていて、授業実践リーダーコース長の黒岩という講師が来ていますので、その辺の生の話を提供いただきたいなど。黒岩先生、何の打ち合わせもせず、急に振って申し訳ありません。口火を切ってください。

(黒岩) 兵庫教育大学の黒岩です。今、ありましたように、授業実践リーダーコースというところでは、専門科目の中に修士課程の先生、教科の先生がずっとおそろいですから、その先生方の協力を得て連携して、院生の課題意識なり問題意識に応じて、結構なコマ数を担当していただいています。個別に窓口の教員がコーディネートして、先生方を活用という大変ですが、協力をいただいているというのが現状です。

先ほど長島先生でしたか、特定の科目で苦しいというか、工夫が要るというようなことをおっしゃいましたが、兵教はそのような方々に、そのような方式でというか、そういう形で教科専門も深められるように、現状、うちのコースではやっています。以上です。

(米田) ありがとうございます。修士課程におられる先生方に、その先生の温かいお心遣いで見てもらっているというケースと、授業のコマとして持ってもらっているケースがありますが、これは少ししんどい状況です。その中の卑近な例で言うと、体育をやりたいという院生が来ましたが、体育の教員はいませんでした。修士課程の先生のところに行って、とうとう修士課程の先生のところの博士課程まで行って、来年の3月に学位を取ってしまうという院生も出ています。そこは大きな課題でした。ほかの大学はどうでしょうか。

高橋先生どうぞ。

(高橋) 教職大学院の教育課程の見直しのところで、先ほどコーディネーターの米田先生が教科教育を学ばないのに、社会科の専修免許を持ったとおっしゃっていました。しかし、教員としては、なにも教科教育だけが教員の資質ではないので、専修免許の問題では

ないのではないかと思います。

それからもう一つは、私どもも現職の先生が来られたときに、教科を学びたいという先生に対して、教職大学院で十分な教科専門が取れないというのが悩みです。一つは個人的に学ぶに行くという方法と、先ほどの早稲田であれば、自由選択科目で修士で開講している科目を取らせていただくということが可能なのですね。ですから、そのようなことなどを考えて、教職大学院の中に教科専門の方をたくさん抱え込むということは、現実的には今のところ難しいと思います。今度、新しい教職大学院の在り方を考えるときに、そのようなことが可能になる展開をお考えなのでしょうか。



(米田) 私が申し上げたかったのは、中高の免許は教科を冠しています。それが専修免なのに、教科教育法が大学院で全くないというのもどうかということで、工夫を聞いてみました。課長、考えてもらう時間が短かったのですが、よろしいでしょうか。

(藤原) 米田先生からお話がありましたように、確かに今の専修免許状の仕掛けは、おっしゃったようになっていきます。何を大学院で学んだかということと、免許状の種類が何なのかという話とは必ずしも連動しないということが一つの課題としてあると思っています。ですから、将来的には、そこがある程度、専修免許状ならば専修免許状、あるいは将来の一般免許状といったものの中で、専門的に何が保証されているのかということを中心に明記できるようにしていくということは、一つの方向としてあるのではないかと思います。

その上で、修士レベルで確かに教科の指導力が基本にはなりますが、それだけではないということは確かにそうなので、生徒指導を深く学んだという形での修士レベルの免許状ということも当然あり得るのだろうと思っています。そこをいずれにしても、資格化、可視化していくことが必要ではないかと思っています。

(米田) 今、課長からお話がありましたが、この件に関してご意見はありませんか。今のところは、それが全くなくても、教科の専修免が出ているということなので、大きな検討課題ではないかと私自身は思っています。

どうぞ長島先生。

(長島) 少し補いますが、教科専門について、認証評価でいろいろ指摘されたこともあります。それから、先ほど熊木先生から説明があったように、東京都と連携協力しているので、いろいろな意見をもらっていく中で、連携協力校から、どうもこの学生は、そもそも教科に関する知識が不十分ではないかというようなことも言われたこともあったりして、何とかしなければいけないということで、先ほど補っていただいたように、他研究科聴講科目のような制度があるので、それで例えば教育学研究科で英語や数学、社会の教科内容や教科教育の授業を受ける、あるいは、全学にオープンになっている科目があったりして、そのようなものを活用してやってきました。ただ、共通科目を18単位、それから分野別選択科目を16単位以上、実施を10単位としているので、それだけで44単位になってしまって、46単位で修了ということにしているので、持ち込める単位数が2単位しかないという状況です。今回、いろいろ議論されているように、共通科目と選択科目の単位数を柔軟にすることで、多少の対応は可能になっていくのではないかと思います。

それから、実態を言うと、ほかの研究科との連携がどのぐらいできるかということは、やってみないと分からないところもあるのではないかと思います。

(米田) このあたりは大きな課題ですが、どうでしょうか。

(司会) 補足的に長島前科長が発言した後を受けて、言いたいと思います。認証評価で教科の学習の専門性が足りないのではないかというような指摘を受けたときに、内部で随分話をしました。そのときに、教科の専門性とはどういうことをいうのかということで、今、長島前科長が、早稲田は総合大学なので、ほかの聴講科目も可能だということがありました。例えばある先生から、社会科の専門といったときに、例えば旧来の文学部や教育学研究科の中の社会科でいくと、専門性を突き詰めていけばいくほど、大学院では非常に狭い領域の学習をすることになってしまいます。そうすると、例えば中学校の社会科教員や高校の地歴教員などに求められている専門性ということと、そういう研究科で提供さ

れているカリキュラムが必ずしも一致しないというような問題があったので、その辺を実習に沿って指導するという形でしか、今対応ができていないという状況があります。

ただ、私たちとしては、このような話が出るときに、教科の専門性などと必ずいわれるので、そこは何をとらえているのかというのは、逆にお話を伺いたいということはありません。

(長崎) 先ほども質問させていただきましたが、創価大学の長崎です。もともと教職大学院ができたときに、教科教育というものにあまりシフトしないという方向で考えられました。ですから、教職大学院を立ち上げる前から、私も文科省に行って話をさせていただきましたが、あまり教科教育にあまりシフトしないということで、教職大学院の多くが教科教育の授業すらあまりやりませんでした。しかし、2年ぐらいたったとき、一応確定した段階で、創価大学の場合は学生、担当教員にアンケートを採りました。そのときに圧倒的に多かったのが、学生からも教員からも、教科教育の授業を入れてほしいということでした。そして、独自で教科教育の授業を入れ始めて、現在では9教科と道徳や生活総合など、全部入れて授業を配置するようになって、ある程度落ち着いているという状況です。

今の問題で、教科専門の問題は、やはりダブルカウントが認められないと厳しいということ、そしてあと一つは、教職大学院を立ち上げて、私どもは5年目に当たりますが、教職大学院と学部の連携がうまくいっていないと、なかなか難しいという問題があります。僕は創価大学に来る前に、ある国立大学にいましたが、多分、国立大学は教科教育と教科専門の問題をある程度クリアできるだろうと思います。ただ、私立でそんなに多くの教員を抱えていないということになると、今、長島先生がおっしゃったように、ほかの教育学研究科や学部など、一番理想なのは、教科教育と教科専門のDTで行う授業があれば、それは米田先生がおっしゃっているように、何とか自信を持って学生を送り出すことができるのではないかと思います。ここには一工夫、二工夫が必要なのだろうと思っています。

(米田) ありがとうございます。ほかにどうでしょうか。教科専門と教科をどう架橋するか。今日、藤原課長にお示しいただいた資料の11ページのところに、教科と教職を架橋する新たな領域の展開を推進するため、例えば教科内容構成に関する科目(仮称)を新設することや、各教科の指導法を各教科の内容と方法を統合した内容に改善することが考えられるとあります。今の長崎先生のお話は、学部をどうするかということでここにつな

がってくると思います。それから、教員配置をどうするか。例えば社会科で言えば、経済学の先生はどうするのかということになります。これは大きな課題だと思います。もう少しだけ、この議論をして、次に、今長島先生が見つないでくださった教職大学院の組織の見直しのところに行きたいと思います。今のところ、一つ目の教職大学院の教育課程の見直しについて、ご意見がありましたらお願いします。

(黒崎) 岡山大学の黒崎です。教職大学院の質を高めて拡充するということですが、既存の修士と教職大学院をどちらかに特化するのか、あるいは共存にするのかというと、多分共存だろうと思いますが、その理念はどうかということが一つ聞きたいです。

もう一つは、うちの大学も先ほどの長島先生のお話と重なるかもしれませんが、既存の修士と教職大学院の先生方が共同で開催する授業科目などというものが体系的に体系化したり、カリキュラムとして開発できていないということが、うちの大学にはあります。よその大学はどうか分かりません。そのときに、安易に教科教育が足りないから増やせばいいという話ではなくて、そこをどういうものにしていったらいいのかということとは、検討されているのか。されていたら、そのあたりはどうかということをお話していただければありがたいと思います。以上です。

(米田) 黒崎先生、藤原課長にということでしょうか。

(藤原) 先ほど来の教職大学院の新しい制度設計という話ですが、現段階では、いずれにしても議論中で、必ずしも明確な方向が定まっているわけではないと思っています。ただ、経緯的に申し上げますと、先ほどお話がありましたが、教職大学院を最初に作ったときは、今までの大学院教育のモデルとは全く違う新しい実践性に根ざした大学院を作ろうということが大きな目標だったので、その中で教科教育ということに引きずられないように、教職専門性ということで、相当いろいろな検討を経た上でそういう形でスタートしたということだろうと思います。それで確かにモデルとしての成果を上げつつあるという現状だと思いますが、その一方で、現場の先生方からは、教科の専門性、授業力を磨いていくようなところをしっかりと学びたいというニーズが高いことも確かです。アフターケアなどいろいろやっていましたが、そうした声を踏まえて、それも取り込めるような形のものにしてはどうかということが議論になっているということだと思っています。

そのときに、最終的に既存の修士とどういう形ですみ分けをしていくかということは、明確に考え方が整理されているわけではないと思っています。ただ、その場合も、これまで既存の修士課程が十分な社会の期待に応えてきたのかという観点を踏まえて、今後のそれぞれのありべき姿をしっかりと検討する必要があるのではないかと考えているところです。

(米田) 藤原課長以外の3人の先生方、今の黒崎先生のお話について、何かご意見はありませんか。同じ岡山大学ですが、高橋先生お願いします。

(高橋) 同じ岡山大学なので、黒崎先生が不安に思っておられることはよく分かりますが、私どもは教職大学院と修士の大学院の両方を、平成22年にカリキュラム改革をして、両方が切磋琢磨しながらやっていこうとしました。修士の方もコースワークを設置してカリキュラム改革を行いました。修士課程に対する今までの批判は真摯に受け止めるべきだと思います。今さら教科専門の専門性がどうだとか、文学部でどうだとかいう話をここで議論しなければいけないというのは、いいかげんに乗り越えないといけないと思います。教職大学院を5年間やった経験の中で、我々教育学研究科は、専門職たる教員をどう養成するかという視点に、少なくとも変わっていかねばならないと思います。

しかし、例えば文部科学省が、岡山大学は教職大学院にきなさいと命令するわけではないのですよね(笑)。ですから、もう少し様子を見ながら、そして、教育委員会や地元の教育委員会、学校との連携を強めて、どのようなことが必要とされているかを分析することだと思います。今岡山県の学校現場では授業よりも生徒指導などで困っている方が多いのです。しかし、先生方は大学院に来たときは授業力を付けたいのです。なぜかという、教えるのが好きだからです。子どもにニーズがあるというよりも、自分が研究をしたら、授業力を上げたいということもあると思います。それが、授業で勝負することで生徒指導も充実するような視点をもてれば良いと思います。これからも、教育委員会と学校現場と院生それぞれとお話しをして決めていければと思います。

(米田) どうでしょうか。ほかの大学、あるいは藤原課長への質問でも構いません。これは本当に悩ましくて、しかし解決をしていかなければならない問題です。教員定数とのかかわりもあります。ただ、私がなぜ一番目にこれを取り上げたかという、教員というのは、一日の生活の中で、一番長い時間を子どもとの授業で過ごします。これをなおざり

にして教職大学院はないだろうと思ったので、これを入れました。

それから、私がいつもよく使う言葉ですが、「最大の生徒指導は授業だ」と。なぜかという、一番長い時間を接しているのは授業で、これを大切にしなければ学校は成り立たないと思ったので入れました。

それでは、一つ目の柱の三つ目、教育委員会との教育課程の連携です。これは東京都の方ではかなり丁寧におやりになって、そして評価もされています。修了生たちの意見も聞かれてまとめをされているということを先ほど発表していただきました。これは東京都からできるということもあるかもしれませんが、ほかの大学でこのあたりはどうでしょうか。教育委員会との連携、教育課程上の連携をされているというのは東京都だけでしょうか。本学は管理職の研修等については、兵庫県の教育委員会と連携していますが、教育課程までは行っていません。ほかの大学はどうでしょうか。早稲田はどうですか。一緒にやっておられて、そのあたりでもしありましたら。

(長島) 先ほど熊木先生からお話がありましたように、五つの教職大学院と東京都の教育委員会が連携してやっています。まず、連携の協議会を作るところから始まりました。振り返ってみると、最初はすごいことをやるのだなというか、すごいことを考えているのだなという受け止め方でした。例えば教職大学院の各科目のシラバスを見せてほしいと。それから、ストレートマスター、実務家教員、管理職候補者とそれぞれの到達目標を明確に書き分けてほしいというあたりから始まりました。最初は、「ああ、すごいんだな」と思っていたのですが、連携をしているうちに、教育委員会側、あるいは教職大学院側が考えていることがある程度擦り合わせできるようになっていったような面もありました。追跡調査のとき少しかちんときたこともありましたが(笑)。それぞれお互いの理解が進んできたので、いいのではないかと考えています。



(米田) 熊木先生、4月からですので、お答えにくいと思いますが、長島先生はかちんと来たとおっしゃっています。そのあたりはどうでしょうか。

(熊木) 連携している5大学とは基本的には良い関係を築いているという立場で私どもは理解していますが、大学側ではもちろんいろいろな思いがあるようです。具体的な内容は、連携協議会等において、具体的な事例を紹介していただいたり、検討をさせていただければと思いますので、この場では発言を差し控えさせていただきます。

先ほど指導をする教科の専門性の話があったと思います。教科の専門性を高めるのは、もちろん大学の授業、大学の講義、大学の実習がとても大事ですが、実際に教職大学院の学生の皆さんは現場の学校で実習しています。その学校で学ぶことも当然、教科の専門性に大きくかかわってきます。

例えば本日の資料で言うと、68ページにある早稲田大学の欄ですが、「実習生と担当教員による細かな指導が実施され、生徒、保護者にも好評である」と載っています。教職大学院の学生と、学校における専門性の高い担当教員がタイアップできれば、先ほど話題になった社会科における細かい、狭い専門的な知識という意味ではなく、学校教育として必要な知識を踏まえた、生徒を指導するという専門性は高められる可能性があるのではないかと思います。そのようなところでは、教育委員会が専門性の高い教員を把握している可能性は高いと思いますので、教育委員会との協力は有効ではないかと思いました。

(米田) ありがとうございます。これはほかの教職大学院、教育委員会との連携で、一つのお手本になろうかと思います。本学も連携GPということで、関連の大学や教育委員会と実習を中心としたことをこれから頑張ろうということで、後で福田副学長から話があるかと思いますが、今日は、とてもいいお手本を提示してもらったと思います。

そうしましたら、一つ目の柱はこれぐらいにしておいて、二つ目の教職大学院の組織の見直しについて、3点ありますが、先ほど藤原課長は、実務家教員の話のところで、実践の理論化ができる実務家教員が大事なのだという話をさせていただきました。私も実務家教員の一人ですので、実務家教員の位置と役割というようなことについて、一緒に専門の先生、研究者教員と一緒にやりになっている中で、その役割、成果と課題等がありましたら、まずはフロアから意見をいただきたいと思います。

それから、そのことについて、前のシンポジストの皆さん方へのご質問があればと思い

ますが、どうでしょうか。どうぞ。

(山下) 鳴門教育大の山下です。少し戻ってよろしいでしょうか。東京都の場合、連携は1年派遣ですが、そこが大きな問題ではないかなと。教えていただきたいのは、本学の場合は2年で来ていただいている、多くの大学は2年ですが、2年目にその大学のいろいろな個性が出ます。現職の先生方の実力がより発揮できるのではないかと考えています。鳴門教育大の場合は、2年目に派遣校に戻ってOJTをして、教員の方が派遣校に出向いて行って、校長先生なりメンターの先生なりと話し合うという指導をしています。その辺は東京の場合、去年のことも脳裏によぎって、教育長が金太郎あめのように、教職大学院は個性がないではないかと言われましたが、それは1年間だけの派遣故ではないかと。最後は僕のやっかみもあって言っているところもあります。要は1年派遣と2年派遣の違いのようなところを先生方に教えていただけたらと思います。

(米田) それでは、熊木先生、矢継ぎ早で申し訳ありませんが、よろしくお願いします。

(熊木) 質問に的確にお答えできませんが、東京都では、教職大学院派遣は始まった当初から現職教員は1年間の派遣ということでしたので、2年間教職大学院に行ったという現職の実績がないので、その比較はできないということをまずご了承ください。ただ、以前からあります14条派遣等で2年間大学院に行っている先生はもちろんいらっちゃって、それぞれの大学で学ばれていますが、今、直接比較はできません。私を感じるころでは、1年間だから実習が十分ではない、勉強が十分ではないということは全くないと、同僚などを見ている限り思います。それぞれが課題、テーマをもって研究を深めていました。ただ、2年間でなかったことによるデメリットとしては、例えば子どもの変容を見取る際も、今年と来年働きかけて、2年間で子どもの変容を見取りたいなどという、長期スパンでの研究や研修がしづらいということは確かだと思います。ただ、1年間で何もできなかったということは一切ないと私は考えています。

(米田) 先ほど控え室でいろいろお話をお聞きしましたが、単位を取ったりするのはかなりハードだったけれども、1年間充実していたということでした。長島先生、早稲田も1年のコースでしょうか。

(長島) 1年制コースで、東京都からも派遣していただいていますし、修学休業制度などを使って、都内からも、都以外からも現職の先生が来られています。受け入れる側の立場からすると、入学定員の確保ということからいくと、1年間でということで、先生方も来やすいでしょうし、派遣する方も1年間ということだったら、まあということではないかと思っています。受け入れ側としては、実習も全免にはしていないので、先生方が忙しいのは確かだと思いますが、特に1年間で2年間と比べて何かということについては意見はありません。

(米田) 鳴門教育大学の先生よろしいでしょうか。

(山下) ぜひ東京都に2年目の派遣もやっていただいて、比較していただけたらというような気がしていますが。要望です。

(米田) 2年間の教職大学院と1年間といろいろありますが、教育課程の連携というあたりは、深めるとかなり時間を取ってしまいます。とても大事なことですが、誠に申し訳ありません、2番目の課題に行きたいと思います。

教職大学院の組織の見直しについて、大学の先生からもたくさん意見があろうかと思いますが、まず、先ほどから話題になっている、教科と教科専門を架橋する場合に、既存の修士課程と教職大学院をどうするのか。あるいは、繰り返しになりますが、藤原課長が実践の理論化ができる実務家教員が大事だとおっしゃいました。その位置と役割について、少し議論をしたいと思いますが、ご意見はありませんか。

ここには、実務家の先生もたくさんお見えになっていると思います。誠に申し訳ありませんが、向山行雄先生を今日お見掛けしました。おられるでしょうか。私、指導主事時代同期で、何でも言うことを聞いてくれると思ひまして、帝京の実情をお話し願えませんか。後でワインを1本しますので、すみません。

(向山) 高いですよ、後で。今、米田先生がおっしゃったように、私も行政に10年いて、その後、校長を11年やって、帝京に来て1年半たちます。帝京では、70%の科目を実務家と研究者教員でTTでやっています。私自身、今言った実践の理論化という点では、確かに非常に弱い部分があるので、そういう点を研究者教員に助けられて、どうやって分かりや

すくしていくかという点では、大変効果があると思います。ただ、このようなことは、かなり人的な条件が整備されていないと難しいのだろうと思っています。以上です。

(米田) ありがとうございます。ワイン1本にしては短かったのですが、帝京では多くの科目を実務家教員と研究者教員がコラボをしてやっているということです。私は先般、ある文部科学省のお仕事を、うちの堀内という教授と一緒にやらせていただきました。それぞれの教職大学院のカリキュラムをずっと調査して、比較していました。学校名は分かりませんが、多分、北の方の大学のようなイメージがあります。今日、持ってくれば良かったのですが、既存の修士課程の科目と同じようなものを教職大学院でも履修させているという大学が2~3あったように思います。このあたりが参考になるかと思いますが、おられません。宮教はそうではなかったですか。既存の修士課程の科目が、教職大学院の科目としてきれいに並んでいた大学が二つぐらいありました。共通履修をしているのかもしれませんが、何か参考例になろうかと思いますが、おられません。話題を提供しながら、大変失礼しました。

このあたりはどうでしょう。実務家のこと、あるいは、25年のダブルカウントうんぬんというのは、協力者会議の議論の中核の一つなので、それは鋭意やっていただきたいと思っています。手が挙がりました。どうぞお願いします。

(山口) 早稲田大学の山口です。私は実務家教員ですが、実務家教員が理論的なものをちゃんと整理できなければいけないというのは、もう少し具体的に言ってもらいたいところがありますが、逆に研究科の教員たちが、同様に教職大学院にいたときに、どのような資質を持っていないかということとはすごく重要なのではないのでしょうか。私は実務家教員ですが、学校の現場は分かりますから、本当に研究職の教員が学校に役に立つようなことをやってきたのかということでは、すごくクエスチョンマークです。そして、そのような立場の人間と実務家がちゃんと組んで授業をやるということは、非常に難しいことではないかということをつくづく感じる節があります。その辺のところはいかがでしょうか。研究職の教員たちは、どのような資質を持っていることが大事なのでしょうか。

(高橋) 私も一応、末席で研究教員として教職大学院で、「学校保健・学校安全とリスクマネジメント」の講義で実務家の先生と一緒に授業をさせていただいています。そのよう

な経験の中で、本当に実務家の方でも、経験をたくさんお持ちというだけではなく、それを理論化するという作業をされてきた方はいらっしゃいます。次にある「教育委員会の交流人事の成果と課題」ですが、岡山大学に交流人事で来てくださった実務家の皆さんは、とても優秀な方ばかりでしたが、後からお聞きすると、その人たちは、実務家だけれども、実務家の中では理論家だった方だといわれました。だから成功したのだと言われて、「ああ、そうなのですか」と納得しました。実務家の中でも実務家、感性が鋭い人が来られると、結論ばかりがあってなかなか話が合わないということもあります。ただ、評価委員会が調査に来られて、岡大では、実務家教員の教育をどうされているかという質問を受けたときに、私は、それは実務家教員の教育だけでなく、研究教員の教育の方がもっと難しいと思うと言いました。研究教員は、自分が教えるものが何かあると思っています。先ほどEBMの話をしました、学校での教育実践に対して、われわれは教職大学院を作っているのだから、そこが教えていただいたり、学びにいたりすることがなくて、自分の理論を勝手に言っているのだったら、役に立たないと私は思います。ですから、お互いに学び合うことが大事で、そういうことをしっかりと広げていくことが求められます。そういう意味では、お互いに学び合うことが少しずつできてきているかなと思います。けんかではなく、FD活動も一緒にして、そういう中でお互いに自信がついてくる、教えていただいたりすることで学び合うことができたと思うので、そういうことが大事ではないかと思います。

(米田) よろしいでしょうか。私も実務家として兵教に来て、あるときどこから出た文書か分かりませんでした、「実務家教員を教育する」という文書を読んでむっとしたことがあります。しかし、それを言い合っても仕方がない部分があります。お互いにいいところを出し合ってコラボして、子どもたちのために教員を育てるということだと思いますが、このあたりはどうでしょうか。それぞれの大学で、これからの実務家教員の役割、とりわけ人事交流をどうしていくか。どうぞ。

(山下) 鳴門教育大の山下です。本学の場合は、実務家、研究家を分けずに、一緒に授業に行ったり、実習も両方が行っているの、そのような分けはしていません。むしろ何が一番大きな要因かという、院生の授業評価が非常にシビアに出てくるという、それをチェックして、「あなたは、これこれできていませんよ」、あるいは「これこれできています」と。そして、実務家でも優秀だし、これが問題、それから研究者でも優秀だし、

問題というものがはっきり出てくるということだと思います。

(米田) ありがとうございます。どうでしょう。実務家がどれだけの割合になるかというあたりは、また協力者会議で十分議論をしていただくということになりますが、実務家ゼロということは絶対にあり得ません。このあたり、どのようにして実務家の教員を採用していくのか、あるいは教育委員会や教育現場とどんな人事交流をしていくのかということは、とても大きな課題だと思います。このあたりで、このような成功例がある、これからこんなことを考えているというようなことはありませんか。あるいは課題でも結構です。

(高橋) 急に教育委員長になって課題をご指摘したいのですが、教職大学院が急に沢山できると、実務家教員で優秀な方をどんどん引き抜かれてしまって、現場に優秀な教員がいなくなってしまう。ですから、そのような教員の養成の在り方も一緒に考えていかないと、大学の都合だけで引き抜かれてしまうと、特に教育学部は今、教員養成系の学部も増えているでしょう。非常に困っているというところもあります。そのような課題があります。

(米田) 教育現場にとっては、今、私たちの教職大学院は定数を満たすのが大きな課題ですが、私も元いた奈良県の教育委員会に現職派遣をお願いしたら、ある大先輩に、「おまえが校長だったら出すか」と言われました。つまり、今中核になっている教員が非常に少ないので、それを抜かれると現場は大変だと。同じように、大学の教員として抜かれてしまっても大変だという問題がありますが、これをうまくやる手は何かないでしょうか。

加治佐学長、本学の話を少ししてもよろしいでしょうか。責任を取っていただけますか(笑)。

実は私、現場にいて、教育委員会にもいたので、こんなことを考えています。例えば兵庫県でもほかの県でもいいのですが、こういう先生がおられたらぜひご紹介したいのです。例えば教職大学院を出る、あるいは既存の修士課程を出て、現場で頑張っている実務家の先生がいますね。それを例えば兵庫県の教育委員会と連携協定を結んで、教頭先生をしている人、あるいは、これから教頭先生になる人と交流人事を行います。3年ならば、3年来てもらおう。そして、教諭で来てもらった先生には教頭試験を受けてもらって、帰ると

きには管理職で帰ってもら、教頭先生で来てもらった人は校長先生で帰ってもら。このような交流をするお立場の、まさに現場のホットな話題を持っている方に実務家として来ていただき、人事を活性化していくということを常々学長に申し上げて、今、お許しを得たので、少し進めようかと思っています。藤原課長、この辺のことは文部科学省としてはどうでしょうか。

(藤原) そのような方向で検討していただければと思います。当然、大学で教える優秀なスタッフを確保するという観点で、そのようなホットな立場にある方に教える側に立っていただくということも非常に大事です。それから、教職大学院で経験をした方が、県の教育委員会なり、あるいは学校現場で主要な職に就くということが、全体として両者の関係をより深めていくということになるのではないかと思います。

(米田) コーディネーターがたくさんしゃべりすぎて申し訳ありませんでした。そのような実務家のありようというものも幾つかのパターンがあるのではないかと考えたかどうか、個人的には思っています。

それでは、少し時間が押してきたので、三つ目の話題です。どうぞ。

(中村) 山梨大学の中村と申します。私どもの大学院は最後の25番目にできたので、いろいろなところの様子を伺いながら、今年で3年目を迎えることになりました。実務家に関しても、今、米田先生がおっしゃったように、県との連携で3年ないし4年で、新たに教頭先生格、校長先生格の方に2名来ていただいています。そのほかに、みなしという形で校長先生で退職された方が3名おります。その中には地教委の経験者などもあって、実際に県との連携を非常に大事にしています。というのは、私どもが教職大学院を作るとき、やはり県からの要請が非常に強くあったからです。これは1番目の科目のこととも関係しますが、理数系の科目の重点を図りたいという県の要請がありました。ですから、いわゆる専門科目や発展科目では、理数にかかわる学力評価、あるいはカリキュラム、科学的リテラシー等の科目を設置し、そこを作っていました。それにかかわって、理科や数学の教員たちが派遣するという形で、1年目、2年目と来ています。

さらに、授業の方は先ほどから出ているように、研究者も複数名、1名ではなく2名、そして実務家の先生と一緒にTTを全ての授業を行います。そこで大事なものは、私どもは小

さなところなので、ストレートと現職とが一緒に授業を受けることがあります。課題などのときに、それぞれのTTの教員がストレートの学生に付く、あるいは現職の学生について、その課題についての話し合いを進めていく。さらに、それを今度は教員が終わった後で、どのような問題が出てきたかということをお話合っています。

そういう意味で、組織の見直しの際に、実務家の先生方はホットな現場の状況を知っていらっしゃる方が必要だと思います。また、研究者の教員は、自らが多くの学校現場を訪れていかなければなりません。私どもでは、実習は全ての学校で、2年生までであるので、全部で28校ありますが、その連携協力校へ出向いて、授業を見ていく。授業を見たことについて、どのようなコメントをしていくのか、あるいはそのコメントについて、お互いが情報交換をするというような形で行っています。

非常に小さな規模の教職大学院ですが、そういう意味では、最後にできたということもあります。最後といっても、この後、多分たくさんできるので、途中までの最後だと思いますが、そのようなことを心掛けています。

それから、これは後の話になるかと思いますが、私どもでは最初から、いわゆる兼担をせずに、研究者は全て教職大学院だけでやっています。それは実習とのかかわりが非常に多いということで、実習の中で研究者の教員がどんどん出ていかなければ、やはり研究者の方の授業が変わりません。そのことを今度はFDで修士課程の方に伝えていくということが、教職大学院の役割の一つではないかと考えています。以上です。

(米田) まさに今できたばかりで、いろいろないい情報をたくさん集めてやってもらっているということがとてもよく分かりました。ありがとうございました。時間が押していますが、三つ目の話題の「実践的科目の必修化」ということで。

(阿久澤) すみません。短時間でいいのですが、追加がありますが、よろしいでしょうか。

(米田) どうぞ。

(阿久澤) 玉川大学の阿久澤と申します。実務家教員でありながら、今、玉川の教職大学院の主任をやらせていただいています。今、お話をいただいていると、実務家イコール

TT というような形でしか聞こえません。そうすると、研究家の先生が TT ではなく、単独でやっている事業もたくさんあります。ありませんか。そうですか。

私どもは、まさに実践を理論化できる教員だというのであれば、当然、TT ではなく、単独で授業を持つこともあり得るといふ形の中で実際的にはやっています。私も三つほど授業をやっていますが、そのような形でやらない限り、言葉は悪いですが、いつまでたっても実務家教員は研究家教員の下にいるというような形になってしまうと。そうではないとおっしゃっているけれども、私どもの方は違います。一緒にやらせていただいています、そのような形のものにしていかないと、正直言って、いい実務家教員は集まらないという思いがあります。玉川の場合には、全く同格の形でやっておりますし、どちらかという実務家の方がうるさいです。

いや、そうではないという方があれば、それは安心ですが、必ずしもそうではないだろうという部分を私は感じています。うちではなくて、いろいろなところの実務家の先生とお話をすると、そのように感じてしまう。ですから、そのところを考えていく必要があるのではないかという形で、実務家の立場から一言だけ発言させてください。以上です。

(米田) ありがとうございます。議論が沸騰して、3 番目は私がしゃっとまとめますので、今のところを行くところまで行きましょう。お願いします。



(森) 大阪教育大学から来ました森実と申します。先ほど25番目という話がありましたが、大阪教育大学はまだ何番目でもありません。そういう大学の発言だということで、聞いていただきたいのです。先ほど来、実務家教員ということをめぐる議論になっていますが、個人的な感触ということで聞いていただきたいのですが、研究者と実務家というのは、呼び方として非対称ではないかという気がずっとしています。例えば、「実践経験あり教員」と「実践経験なし教員」というようにすれば、問題の性格が分かりやすいのではないかという気がしています。

以前、本学の教員メンバーで、フィンランドの教員養成の本を訳したことがあります。その中で、教育大学の教員が学校経験がないというのはあり得ないというような言い方がありました。ところが、日本の教員養成大学では必ずしもそうではありません。かくいう私も現場経験はありません。そのような、言い方は悪いかもしれませんが、ある種いびつな状況が教職大学院を生んだ面があるのではないかという気もしています。この際、全体としての枠組を変える中に、ぜひ実務家教員という呼び方を変えるなどというの、文科省で検討していただくということがあっていいのではないかという気がしています。以上です。

(米田) 森先生ありがとうございました。藤原課長、今、メモを取っていただいています。実践あり教員というのと長すぎると思いますが、どうでしょう。

(藤原) 名前がどうかということもあるかもしれませんが、専門職大学院という制度ができたのは平成15年度で、それまでそのようなカテゴリーはありませんでした。従って、大学の教員はアカデミックな業績で判断されて、教員審査を受けて教員になるというのが基本でした。やはりそのような専門職大学院のカテゴリーで、実務の経験を積んでいる方が、その中にしっかりコミットしていくことが大事だということで、実務家教員というカテゴリーを設けたということだと思います。呼び名はともかく、そうした新しい考え方に基づいて、今そのような取組が進められているということだと思っています。

これは、教員自体もさておき、そこで学んだ学生が、そうした大学院でしっかり理論的なことも深めていただき、それからまた大学に教官として戻ってくるというようなサイクルができていくということが多分理想的なのだろうと思っています。そこまで一足飛びに

はなかなか行けませんが、将来的にはそのような方向を考えていく必要があるということだと思います。

(米田) ありがとうございます。時間が押してきて、3番目のことは議論ができなくなってしまいました。ただ、実践的科目の必修化は、既存の修士課程と教職大学院でどうするのか。両方で充実をさせると。今朝、局長の話の中に、教職大学院、教員養成系の修士課程、それ以外の修士課程という表が示されて、教職大学院以外でも実践的科目を充実させようと。その中に、実習プラス研究成果報告書のようなものを書いてもらおうと。先ほど藤原課長と控え室でお話をしていたら、では修士論文はというと、当然修士論文もある。このあたりをどうしていくかということも大きな課題になってこようかと思います。また、協力者会議で議論を詰めていただき、情報を流していただけたらと思います。登壇の先生方、あと少しだけ時間があるので、このことだけはということがありましたら、お受けしたいと思いますが、どうでしょうか。

長島先生どうぞ。

(長島) 先ほど教育委員会とのことを聞かれて、少し右往左往してしまったので、そのことだけ補わせてください。一般の修士課程との違いというか、教職大学院との違いは問われ続けていくことになるかと思いますが、教職大学院で大事なものは実習だと思います。その報告書なり論文なりということが大事になってくるかと思います。実習は学校と大学側だけではなくて、教育委員会との連携も非常に大事になってきます。先ほど、当初はというような話をしましたが、われわれからすると、教職大学院にかかわることによって、特に先ほどから話題になっている実践経験のない教員からすると、教育委員会とのやり取りはあまりなかったのですが、教職大学院の経験を通して理解が深まってきたところがあります。現在、特に東京都の教育委員会とは連携を深めて、これからもいろいろ協力してやっていくというように考えているということです。

(米田) 熊木先生よろしいでしょうか。

(熊木) 今後ともよろしく申し上げます(笑)。それから、私は教職大学院修了者として参加しておりますが、教職大学院を出た後に必要とされる力とはどんなものなのかという

ことは、同僚の中でもよく話題になっていました。学生側のレベルで考えた際に、自分が実践できるレベルではいけないのだろうということが結論でした。具体的には若手教員に「あなたの授業はこのようなところをもう少しこうすると、良くなるよ」ということを、分かりやすく具体的に伝える指導・助言する力であったり、自分の実践を客観的に振り返る省察力であったりするのですが、そのような力を付けられないと教職大学院を修了したとは言えないのではないのでしょうか。教職大学院の関係者の皆さまには、学生にそのような力を付けさせていただければありがたいです。

(米田) 高橋先生どうでしょうか。

(高橋) 最後に、専門職であれば、養成と現職研修は一体化していかないといけないと思います。その視点をなくして、実務家教員、何とか教員などといっていますが、教職が専門職であれば、本来、専門職の先輩が育てることが基本になると思います。ある意味、例えば心理学など、いろいろな意味での研究をする人も手伝うでしょうが、将来的にはそういう人が研究をして、教職を育てていくようになるのだろうと私は思います。そのようなプロセスを今、踏んでいるのだと考えています。

(米田) ありがとうございます。課長もありますか。どうぞ。

(藤原) では、最後に一言。先ほど、教育学研究科と教職大学院との区別というような話も随分議論がありました。最終的にいずれにしても、そこで担うべきものは、現場の先生方に力を付けさせる、必要なものを身に付けていただくということが目標だと思います。それに資するような組織の在り方は結局何なのかということが究極の答えなのだろうと思っています。そこから考えていったときに、今、いろいろな論点が出ていて、このように整理すれば、論理的にきれいにすっきりするというものが直ちにあるわけではないだろうと思っています。そうした最終的な目標に向けて、それでは今、どういう形で組織を見直していくことが最も適切なのかという観点で、諸制度の見直しに当たっていきたいと思っています。

(米田) ありがとうございました。予定の40分に、あと1分となりました。先生方のご協力で、私が教職大学院協会に所属してから5回目のシンポジウムだと思いますが、こんなにたくさんフロアから意見をもらったのは、多分初めてだろうと思います。それだけ、藤原課長の頑張りで答申が出て、具体的にこれからの教職大学院のことについて議論ができたと思います。今日は、生の声がたくさん聞けたので、それが全部藤原課長に届いていると思います。どうかよろしくお願ひしたいと思ひ増す。

子どものために教職大学院をどうするのか、子どものために日々の授業をどうするのか、管理職のマネジメントはどうするのか、生徒指導はどうかということは揺るぎのないことだと思いますので、子どもを中核に置いて、われわれの教職大学院というものを考えていきたいと考えています。このことをまとめの言葉として終わりたいと思います。登壇の4名の先生方にいま一度拍手をいただき、この会を閉じたいと思います。ありがとうございました(拍手)。

パネリスト プロフィール

藤原 章夫 氏

(ふじわら あきお・文部科学省初等中等教育局教職員課長)

東京大学法学部卒業後、87年文部省入省。95年初中局中学校課生徒指導専門官・(兼)補佐、97年香川県教育委員会義務教育課長、99年在フランス大使館一等書記官、2年文部科学省初中局視学官、同年官房人事課人事企画官(兼)副長、4年高等局視学官(命)主任大学改革官、同年官房付(秘書官事務取扱)、5年初中局企画官、7年高等局専門教育課長、9年同大学振興課長、12年から初中局教職員課長。

高橋 香代 氏

(たかはし かよ・岡山大学大学院教育学研究科教授、岡山県教育委員会教育委員長)

岡山大学医学部卒業後、72年岡山大学医学部第三内科入局。84年から岡山大学教育学部で養護教諭養成に携わる。97年教育学部教授。99年から岡山県教育委員。2006年から2009年まで岡山大学教育学部長・教育学研究科長、2007年から2012年まで日本養護教諭養成大学協議会会長、2012年岡山県教育委員長。文部科学省「教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議」委員。

長島 啓記 氏

(ながしま ひろのり・早稲田大学教育・総合科学学術院教授)

東京教育大学教育学部卒業後、東京教育大学大学院、筑波大学大学院を経て、83年文部省入省。90年大臣官房調査統計企画課専門職員、95年大臣官房調査統計企画課外国調査官。97年常葉学園大学教育学部、03年早稲田大学教育学部、08年9月～12年9月早稲田大学大学院教職研究科長。文部科学省「教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議」委員。

熊木 崇 氏

(くまき たかし・東京都教職員研修センター指導主事)

東京学芸大学教育学部小学校教員養成課程数学専修卒業後、96年練馬区立光和小学校教諭、00年板橋区立桜川小学校教諭、04年(中華人民共和国)青島日本人学校教諭、07年板橋区立金沢小学校教諭、08年東京学芸大学教職大学院修了、09年清瀬市教育委員会指導主事、11年から東京都教職員研修センター指導主事。文部科学省「教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議」委員。

教員養成関係資料

文部科学省
初等中等教育局
教職員課長

藤原 章夫



文部科学省

MINISTRY OF EDUCATION,
CULTURE, SPORTS,
SCIENCE AND TECHNOLOGY-JAPAN

教員養成改革の流れ

- 戦前 師範学校による養成
- 戦後 「大学における教員養成の原則」、「開放制の原則」
- 昭和28年 課程認定制度の発足
- 昭和46年 中央教育審議会答申(教員の再教育を目的とする新しい構想による大学院の創設を提言)
- 昭和50年代に新構想三大学を設置
- 昭和62年以降 教員養成課程の入学定員減と新課程の設置
- 昭和63年 専修免許状制度の創設
- 平成13年 「今後の国立の教員養成系大学・学部の在り方について」報告書
- 平成20年 教職大学院制度の発足
- 平成24年 中央教育審議会答申とりまとめ

大学改革実行プラン(平成24年6月)

○平成24年度を改革始動期とし、国立大学のミッションの再定義、改革の方向性の明確化に着手

→特定分野で先行実施(教員養成、医学、工学)

○平成25・26年度 改革集中実行期

すべての国立大学学部のミッションを再定義、改革の工程を確定。ミッションに応じた重点支援を拡大し、機能強化を推進。大学の枠・学部を越えた再編成等(機能別・地域別の大学群の形成等)

○平成27～29年度 改革検証・深化発展期

大学改革実行プラン 全体像

国としての大学政策の基本方針「大学ビジョン」の策定

I. 激しく変化する社会における大学の機能の再構築

① 大学教育の質的転換と大学入試改革

- 主体的に学び・考え・行動する人材を育成する大学・大学院教育への転換(学修時間の飛躍的増加、学修環境整備等)
- 高校教育の質保証とともに、意欲・能力・適性等の多面的・総合的な評価に基づく入試への転換の促進
- 産業構造の変化や新たな学修ニーズに対応した社会人の学び直しの推進 等

② グローバル化に対応した人材育成

- 拠点大学の形成・学生の双方向交流の推進(日本人学生の海外留学の拡大、留学生の戦略的獲得)などによる、大学の国際化の飛躍的推進
- 入試におけるTOEFL・TOEICの活用・促進、英語による授業の倍増
- 産学協働によるグローバル人材・イノベーション人材の育成推進(「リーディング大学院」など大学院教育機能の抜本的強化)
- 秋入学への対応等、教育システムのグローバル化 等

③ 地域再生の核となる大学づくり(COC (Center of Community)構想の推進)

- 地域と大学の連携強化
- 大学の生涯学習機能の強化
- 地域の雇用創造・課題解決への貢献 等

④ 研究力強化:世界的な研究成果とイノベーションの創出

- 大学の研究力強化促進のための支援の加速化
- 研究拠点の形成・発展のための重点的支援
- 大学の研究システム・環境改革の促進、産学官連携の推進、国際的な頭脳循環の推進 等

II. 大学の機能の再構築のための大学ガバナンスの充実・強化

⑤ 国立大学改革

- 国立大学の個々のミッションの再定義と「国立大学改革プラン」の策定・実行
- 学長のリーダーシップの確立、より効果的な評価
- 多様な大学間連携の促進と、そのための制度的選択肢の整備
- 大学の枠・学部の枠を越えた再編成等(機能別・地域別の大学群の形成等) 等

⑥ 大学改革を促すシステム・基盤整備

- 大学情報の公表の徹底(大学ポートレート)、評価制度の抜本改革、客観的評価指標の開発
- 質保証の支援のための新たな行政法人の創設 等

⑦ 財政基盤の確立とメリハリある資金配分の実施

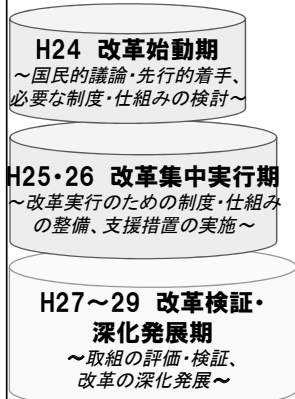
- 【私学助成の改善・充実～私立大学の質の促進・向上を目指して～】
- 大学の積極的経営を促進・支援
- 公財政支援の充実とメリハリある資源配分
- 多元的な資金調達促進の促進 等

⑧ 大学の質保証の徹底推進

- 【私立大学の質保証の徹底推進と確立(教学・経営の両面から)】
- 設置基準・設置認可審査・アフターケア・認証評価・学校教育法による是正措置を通じた大学の質保証のためのトータルシステムの確立
- 経営上の課題を抱える学校法人について、詳細分析・実地調査・経営指導により、早期の経営判断を促進する仕組みの確立 等

大学改革実行プラン 改革期間中の主な取組

- H24及び第2期教育振興基本計画期間(H25～29)を大学改革実行期間と位置づけ
- 3つのフェーズで、スピード感と実行力を持って取り組む



H24 改革始動期 ～ 国民的議論・先行的着手、必要な制度・仕組みの検討 ～

- ・大学ビジョンの策定
- ・大学改革フォーラムの全国展開
- ・グローバル教育拠点の形成
- ・大学のガバナンス強化
- ・国立大学改革基本方針の提示

- ・国立大学のミッションの再定義や改革の方向性の明確化に着手
特定分野で先行実施(教員養成、医学、工学)
- ・多様な大学間連携の制度的選択肢(一法人複数大学方式(アンブレラ方式)等、国立大学の評価・ガバナンス、財務上の規制緩和等)の検討に着手
- ・私立大学の教育活性化のためのメリハリある支援の強化
- ・早期の経営判断を促す私立大学への経営指導の強化

H25・26 改革集中実行期 ～ 改革実行のための制度・仕組みの整備、支援措置の実施 ～

- ・学生の「主体的な学び」の強化
- ・大学情報の公表の徹底(大学ポータル)
- ・評価制度の抜本改革
- ・質保証の支援のための新たな行政法人の創設
- ・大学の研究力強化のための支援の加速化
- ・高校教育と大学教育を通じた学力保証
- ・国立大学改革プランの策定

- ・すべての国立大学学部のミッションを再定義、改革の工程を確定。ミッションに応じた重点支援を拡大し、機能強化を推進。大学の枠・学部の枠を越えた再編成等(機能別・地域別の大学群の形成等)
- ・私立大学の教育活性化の多様な展開
- ・「COC(Center of Community)構想」の具体化
- ・国公私立大学の設置形態を越えた連携の本格的展開

H27～29 改革検証・深化発展期 ～ 取組の評価・検証、改革の深化発展 ～

- ・大学改革の取組を評価・検証
- ・大学改革を深化発展

【改革の目指す主な具体的目標・成果の例】

- 【生涯学び続け、主体的に考える力を育成】
 - ・主体的な学修ができる環境を整備し、学生の学修時間を欧米並の水準に
- 【グローバル社会で活躍する人材の育成】
 - ・20代前半までに同世代の10%が、海外留学等を経験
- 【我が国や地球規模の課題を解決する大学・研究拠点の形成】
 - ・世界で戦える「リサーチ・ユニバーシティ」を10年後に倍増
- 【地域の課題解決の中核となる大学の形成】
 - ・全国の地域圏で、大学が地域再生の主要な役割を果たすセンターに

米国大学への留学生数(出身国別順位)

アメリカの大学への各国留学生数は、2009年度から2010年度にかけ、上位5位は順位を堅持。日本の2010年度の順位は7位となり、2009年度から一つ順位を落としている。

| 順位 | 出身国 | 2009年度(人) | 2010年度(人) | 全体に占める割合(%) |
|----|---------|-----------|-----------|-------------|
| 1 | 中国 | 127,628 | 157,558 | 21.8 |
| 2 | インド | 104,897 | 103,895 | 14.4 |
| 3 | 韓国 | 72,153 | 73,351 | 10.1 |
| 4 | カナダ | 28,145 | 27,546 | 3.8 |
| 5 | 台湾 | 26,685 | 24,818 | 3.4 |
| 6 | サウジアラビア | 15,810 | 22,704 | 3.1 |
| 7 | 日本 | 24,842 | 21,290 | 2.9 |
| 8 | ベトナム | 13,112 | 14,888 | 2.1 |
| ⋮ | | | | |
| 総計 | | 690,923 | 723,227 | |

The Institute of International Education (IIE) Open doors 2011 "Fast Facts"を基に文部科学省作成

米国大学において自然科学系の博士号を取得した外国人数

米国大学において自然科学系の博士号を取得する日本人留学生は漸増しているが、中国、インド、韓国の留学生の増加が著しい。

| 国・地域 | 博士号取得者数 | | | | 割合 |
|--------|----------|----------|----------|---------|-------|
| | 1996～99年 | 2000～03年 | 2004～07年 | 全期間合計 | |
| 日本 | 661 | 751 | 897 | 2,309 | 1.8 |
| 中国 | 10,715 | 10,105 | 15,533 | 36,353 | 28.2 |
| 台湾 | 4,128 | 2,293 | 1,924 | 8,345 | 6.5 |
| 韓国 | 3,580 | 3,541 | 4,743 | 11,864 | 9.2 |
| インド | 4,798 | 3,259 | 5,759 | 13,816 | 10.7 |
| ドイツ | 770 | 856 | 724 | 2,350 | 1.8 |
| フランス | 308 | 357 | 460 | 1,125 | 0.9 |
| 英国 | 505 | 513 | 459 | 1,478 | 1.1 |
| 全体(総計) | 40,756 | 38,184 | 49,894 | 128,834 | 100.0 |

注：
本表では、社会・人間科学分野が含まれている。
表中の中国には香港が含まれる。
資料：NSF"Science and Engineering Indicators 2010"を基に文部科学省作成

(出典)文部科学省 平成22年度版科学技術白書

コミュニケーションツールとしての英語の必要性

TOEFLスコア(iBT)の国別ランキングでは、日本は163カ国中135位、アジアの中では30カ国中27位と低位置に甘んじている。

<全体順位>

| 順位 | 国名 | TOEFLスコア |
|------|--------|----------|
| 1位 | オランダ | 100 |
| 2位 | デンマーク | 99 |
| 3位 | シンガポール | 99 |
| : | | |
| 82位 | 韓国 | 81 |
| : | | |
| 107位 | 中国 | 77 |
| : | | |
| 136位 | トーゴ | 70 |
| 135位 | 日本 | 70 |
| 138位 | クウェート | 70 |
| : | | |
| 163位 | モーリタニア | 58 |

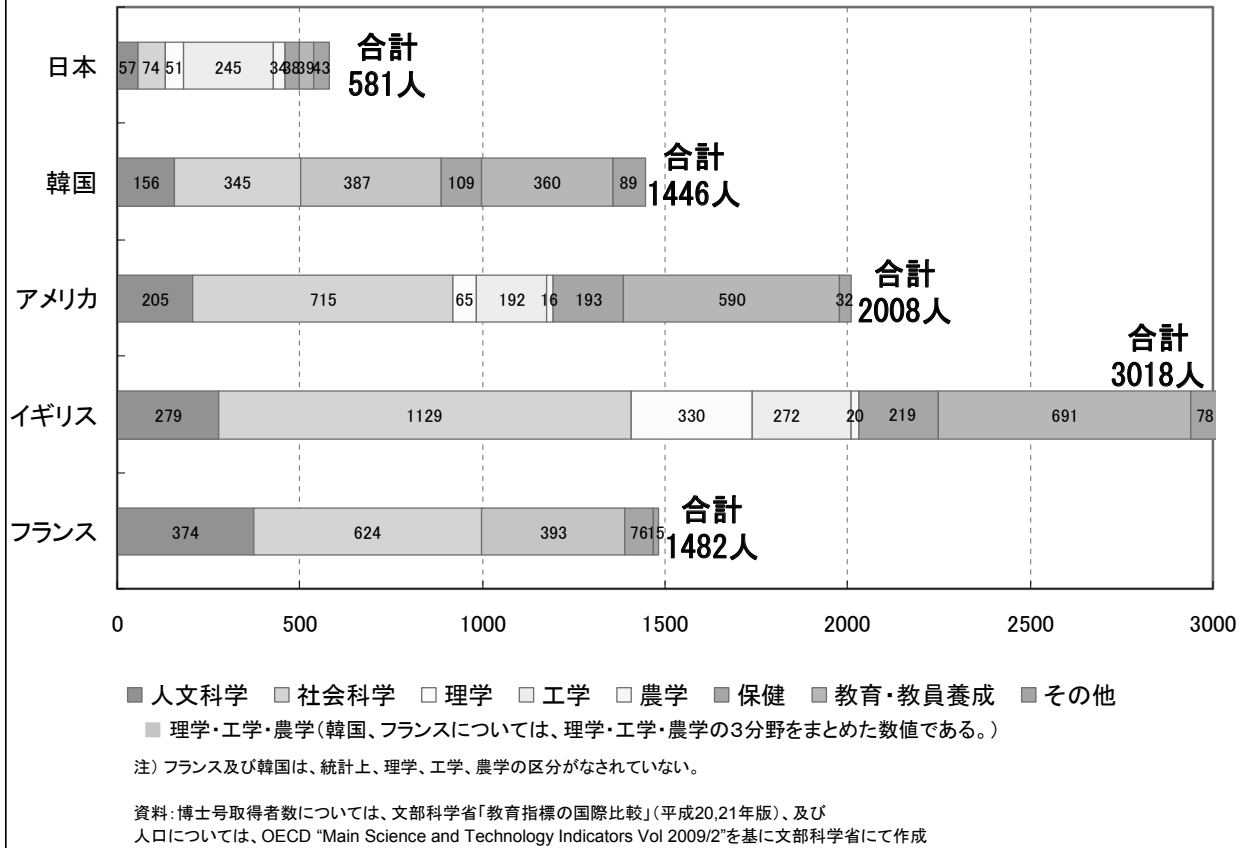
<アジア内順位>

※TOEFL(iBT)は120点満点

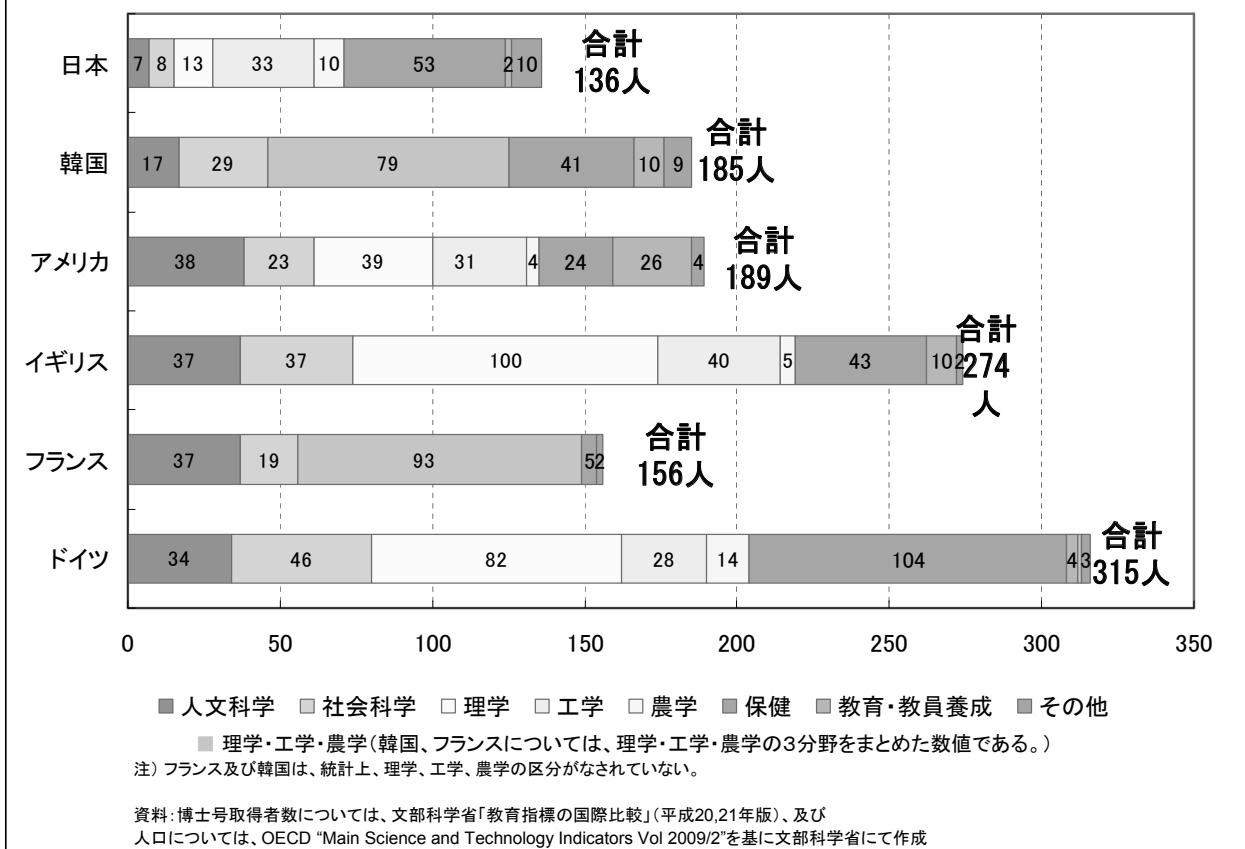
| 順位 | 国名 | TOEFLスコア |
|-----|------------|----------|
| 1位 | シンガポール | 99 |
| 2位 | インド | 91 |
| 3位 | マレーシア | 89 |
| : | | |
| 10位 | 韓国 | 81 |
| : | | |
| 16位 | 中国 | 77 |
| : | | |
| 26位 | アフガニスタン | 72 |
| 27位 | 日本 | 70 |
| 28位 | ラオス人民民主共和国 | 67 |
| 29位 | タジキスタン | 66 |
| 30位 | カンボジア | 63 |

ETS-Test and Score Data Summary for TOEFL Internet-based and Paper-based Tests
JANUARY 2010-DECEMBER 2010 TEST DATA

主要国における人口100万人当たりの専攻分野別修士号取得者(2005年)

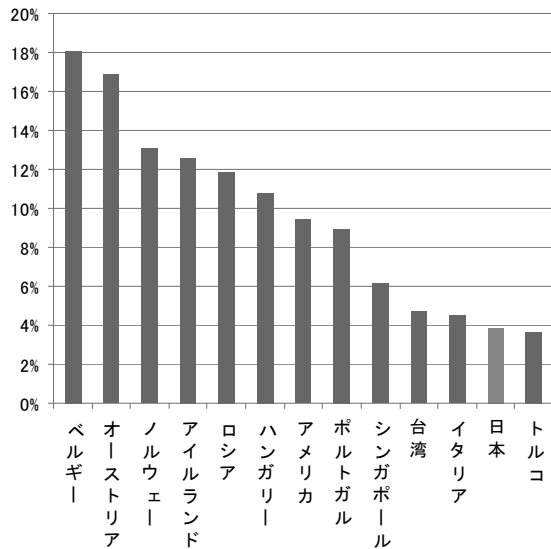


主要国における人口100万人当たりの専攻分野別博士号取得者(2005年)



企業における博士号取得者の国際比較

【企業の研究者に占める博士号取得者の割合(2006年)】



日本：科学技術研究調査、アメリカ：NSF,SESTAT
 その他の国：OECD Science, Technology and R&D Statisticsのデータを基に作成

【米国の上場企業の管理職等の最終学歴】

| | 人事部長 | 営業部長 | 経理部長 |
|------------|-------|-------|-------|
| PhD取得 | 14.1% | 5.4% | 0.0% |
| 大学院修了 | 61.6% | 45.6% | 43.9% |
| 四年制大学卒 | 35.4% | 43.5% | 56.1% |
| 四年制大卒未満 | 3.0% | 9.8% | 0.0% |
| MBA取得(全体中) | 38.4% | 38.0% | 40.9% |

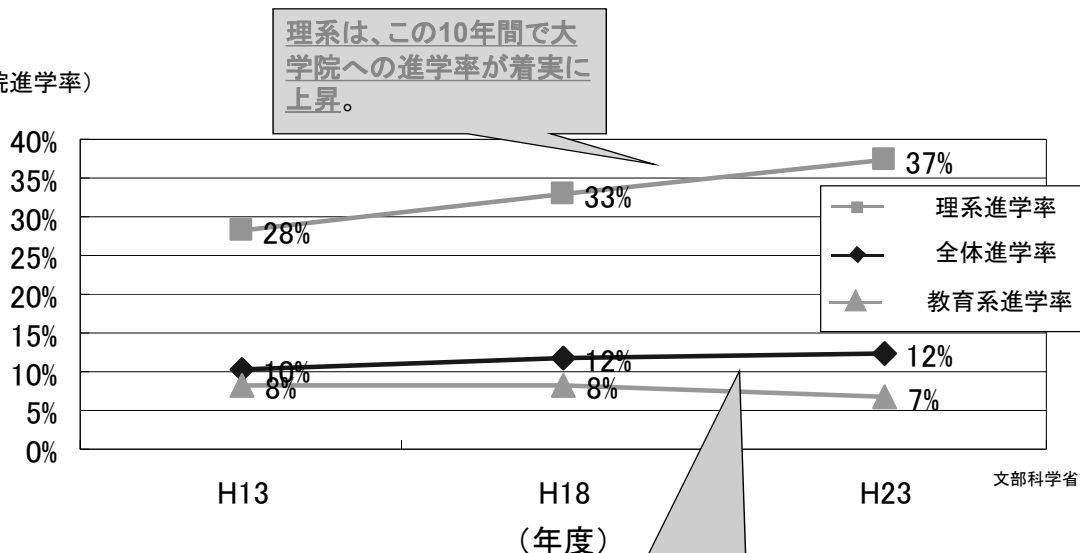
【日本の企業役員等の最終学歴(従業員500人以上)】

| | |
|-------------|-----------------|
| 大学院卒 | 5.9% (6,200人) |
| 大卒 | 61.4% (64,900人) |
| 短大・高専、専門学校卒 | 7.4% (7,800人) |
| 高卒 | 23.6% (24,900人) |
| 中卒・小卒 | 1.7% (1,800人) |

出典：日本分：総務省「就業構造状況調査(平成19年度)」
 米区分：日本労働研究機構が実施した「大卒ホワイトカラーの雇用管理に関する国際調査(平成9年)」
 (主査：小池和夫法政大学教授)

我が国における大学院への進学状況

(大学院進学率)



理系は、この10年間で大学院への進学率が着実に上昇。

全体の大学院への進学率は、この10年間では漸増している。教育系は横ばい～減少傾向。

文部科学省調べ

国家公務員採用総合職試験における院卒者試験の創設

内外の環境の厳しくなる中、新たな人材供給源を開拓しつつ、引き続き優秀かつ多様な人材を確保するとともに能力・実績に基づく人事管理への転換の契機になることを目指し、平成24年度より総合職試験、一般職試験、専門職試験、経験者採用試験からなる新たな国家公務員採用試験を実施。

改正のポイント(総合職試験)

○新たな人材供給源に対応した試験体系

新たな人材供給源に対応して、**専門職大学院を含む大学院修了者を対象とした、院卒者にふさわしく受験しやすい試験として院卒者試験を創設。**

○多様な人材確保に資する試験体系

- 院卒者試験に新司法試験合格者を対象とした「法務区分」を創設。
- 大卒程度試験に既存の試験区分で検証している専門分野以外の分野を専攻した者や外国の大学の卒業生などの人材確保に資するよう、企画立案に係る基礎的な能力の検証を重視した「教養区分」を創設。試験種目として「企画提案試験」を導入。

○能力実証方法の改善

- 現行の「教養試験」を、知識よりも論理的思考力・応用能力の検証に重点を置いた「基礎能力試験」に改正。
- 院卒者試験では、政策の企画立案能力及びプレゼンテーション能力を検証する「政策課題討議試験」を導入。

●試験の区分

| 院卒者試験 | 大卒程度試験 |
|----------------|-------------------|
| 行政 | 政治・国際 法律 経済 |
| 人間科学 | 人間科学 |
| 工学 | 工学 |
| 数理化学・物理・地球科学 | 数理化学・物理・地球科学 |
| 化学・生物・薬学 | 科学・生物・薬学 |
| 農業科学・水産 | 農業科学・水産 |
| 農業農村工学 | 農業農村工学 |
| 森林・自然環境 | 森林・自然環境 |
| 法務(新司法試験合格者対象) | 教養 |

(資料)人事院「平成24年度版 国家公務員総合職試験ガイド」を基に文部科学省作成

●受験資格

| 院卒者試験 | 大卒程度試験 |
|--|--|
| 30歳未満で大学院終了及び大学院修了見込みの者(法務区分は、新司法試験の合格者であることも要件) | 21歳以上30歳未満の者(21歳未満で大学卒業及び卒業見込みの者、教養区分は20歳の者も受験可) |

(参考)平成24年度総合職試験結果(人事院HPより抜粋)

| | 院卒者試験 | 大卒程度試験 | 計 |
|--------|--------|---------|---------|
| 申込者数 | 3,657人 | 20,224人 | 23,881人 |
| 合格者数 | 356人 | 970人 | 1,426人 |
| 倍率 | 10.3倍 | 20.8倍 | 18.0倍 |
| 採用予定人員 | 158人 | 359人 | 517人 |

世界の教員養成の状況

【フィンランド】

OECD「生徒の学習到達度調査(PISA)」において、常に上位を維持。1979年より、**教師資格の取得条件として修士課程の修了が必要**となっている。

【イギリス】

2007年に策定された「子どもプラン」において、**教員の専門性と地位向上の観点から段階的にすべての教員が修士レベルの資格を有する基本方針**が示された。これを受け、**新任教員を対象とした、実習等を重視した「教員修士」が新たに導入**されている。

【中国】

2010年に策定された、今後10年間の「**国家中長期教育改革発展計画綱要(2010～2020年)**」において、**今後教員の質の向上に取り組み**とされている。また、近年、**現職教員を対象とした「教育修士課程」を大学院に設置**。高校教員の3.6%が修士以上の学位を取得(2010)。

【アメリカ】

2002年、「**落ちこぼれを作らないための初等中等教育法(No Child Left Behind Act of 2001)**」を制定するなど、教育改革に取り組んでいる。**公立小中学校相当教員の50.8%、公立高校相当教員の53%が修士以上の学位を取得(2007)**。

【ドイツ】

教員養成制度は、**大学での学修と試補勤務の2つの段階**から成る。従来学位の取得が認められなかった教員養成課程を、近年、**学士・修士が取得可能な教員養成課程へと改組**する動きが各州で見られ、**教員養成課程における修士号の取得を試補勤務の要件とする**などの改革が行われている。

【シンガポール】

教員になるためには、**所定の学位を取得した後、国立教育学院(NIE)において教員養成課程を履修**することが必要。特に**高校教員については、学士を取得した上で1年間の教員養成課程の履修が義務付けられている**。小学校教員の5.1%、中学校教員の11.5%、高校教員の19%、**高校校長の88%が修士以上の学位を取得(2010)**。

【韓国】

現職教員を対象とした修士課程の教育を行う「教育大学院」を設置(122箇所(2010))しており、**小学校教員の25.6%、中学校教員の35.8%、高校教員の39%が修士以上の学位を取得(2011)**。全国統一教員評価制度、英語コミュニケーション力認定制度、優秀な教員の役職として「**首席教師制度**」の導入など、**教員制度改革**に取り組んでいる。

【フランス】

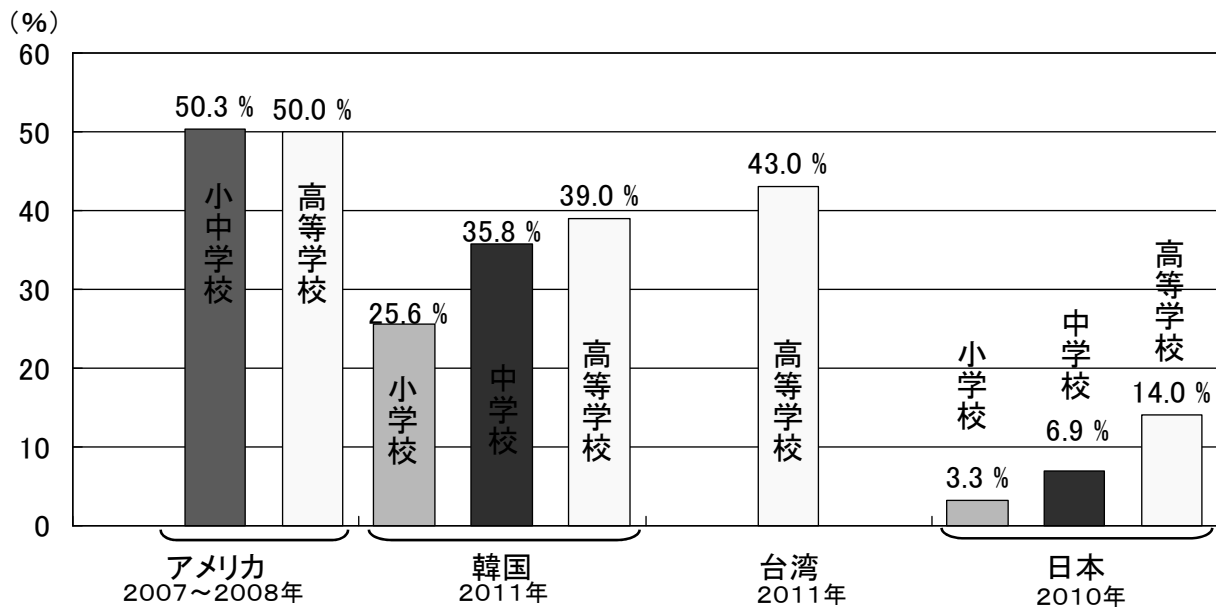
2009年に、**修士号が教員採用のための資格要件**となり、2010年より、**修士課程において教員養成が行われている**。(2012年の政権交代後、教員養成の在り方の見直しを検討されている。)

【台湾】

教員研修が盛んに行われており、**大学院修士課程に在籍しての「学位を伴う研修」も近年拡大している**。高校教員の**43%が修士以上の学位を取得(2011)**。

(出典)アジアの教員(ジヤース出版社 2012)・文部科学省調べ

教員の修士学位の取得状況



(出典)韓国、アメリカ:各国政府統計 台湾:アジアの教員(ジアース出版社 2012) 日本:文部科学省平成22年度教員統計調査

諸外国の教員養成の状況

○修士レベルの教員養成を行っている国

一 ヨーロッパでは、教員養成を修士レベル化する国が増加

- ・フィンランド、フランス：修士取得が教員になるための条件化（フランスは2010年から）
- ・イギリス：段階的にすべての教員が修士レベルの資格を有する基本方針が決定（2007年）
- ・ドイツ：一部の州では、修士取得が教員になるための条件化

○現職教員の修士の取得を促進している国

一 東アジア諸国では、現職研修等を活用した修士取得を推進

- ・韓国：現職教員を対象とした修士課程の教育を行う「教育大学院」を設置（122教育大学院、1万7,084人の在学。）
- ・中国：現職教員を対象とした「教育修士課程」の設置推進
院卒の高校教員の割合は0.63%（2001年）から、3.63%（2010年）まで急激に増加
- ・台湾：現職教員が大学院修士課程に在籍して行う「学位を伴う研修」が拡大

専門職を育てる視点

岡山大学大学院教育学研究科
岡山県教育委員会教育委員長

高橋 香代

1

医師養成から学ぶ

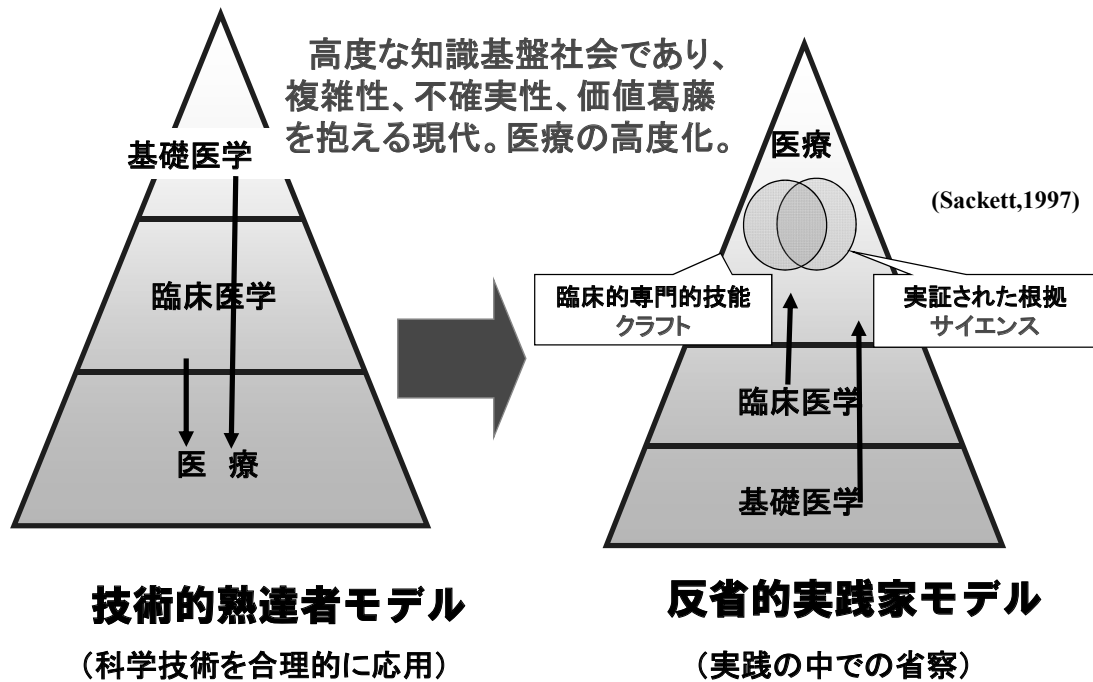
: 徒弟制度による専門職養成を超えて
EBM (Evidence-Based Medicine) から学ぶ

EBMを提唱したGuyattは、1991年医療判断を行う時、直感や非系統的な臨床体験、医学を医療に当てはめる(病態生理学的な推論)のではなく、臨床研究で実証した根拠(エビデンス)を入手し、根拠の質や信頼性を批判的に吟味した上で適用すべきであると主張した。

1. 実践での実証
2. 具体的な行動指針
3. 実践での判断

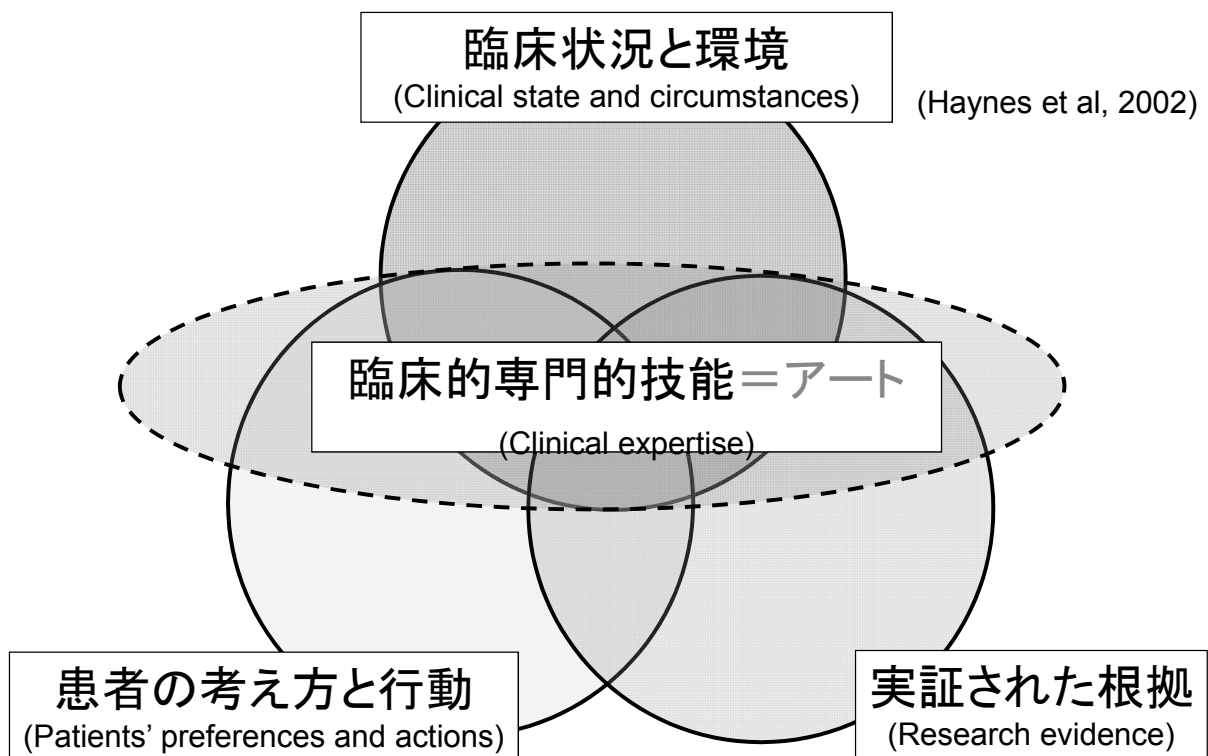
2

Schönの専門家像は医師にもあてはまる Evidence-Based Medicineの考え方



3

EBMにおける判断



EBMの5つのステップー具体的な行動指針ー

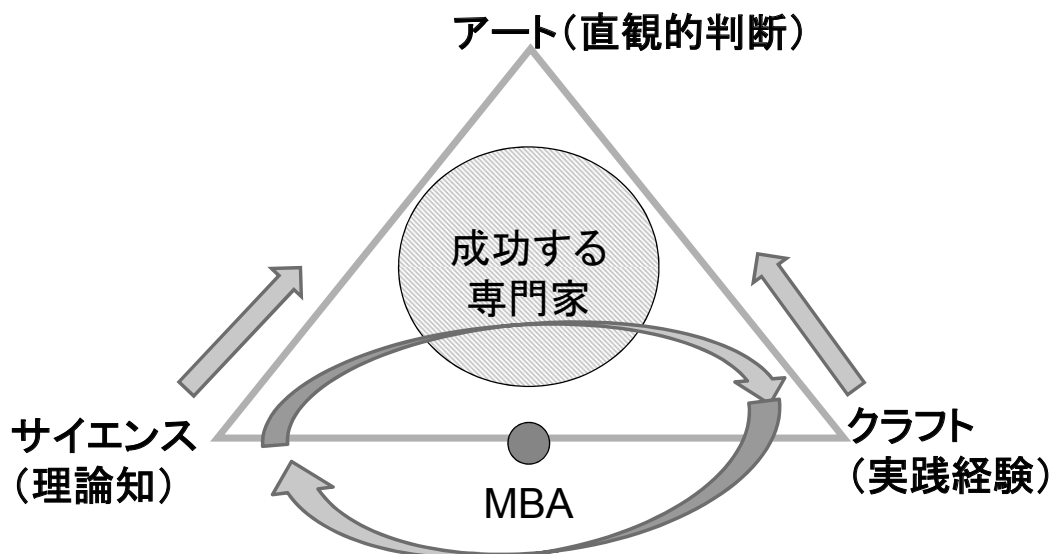
- ① 臨床上的の問題を明らかにする(PICO)
- ② 情報収集
- ③ 批判的吟味
- ④ 適切な適用(判断)
- ⑤ 評価

| 臨床問題の4要素 | |
|--------------------------|-----------------|
| Patient or Problem | どのような患者または問題なのか |
| Exposure or Intervention | どのような治療や介入をしたら |
| Comparison | 異なる治療や介入と比較して |
| Outcome | 結果はどうか |

5

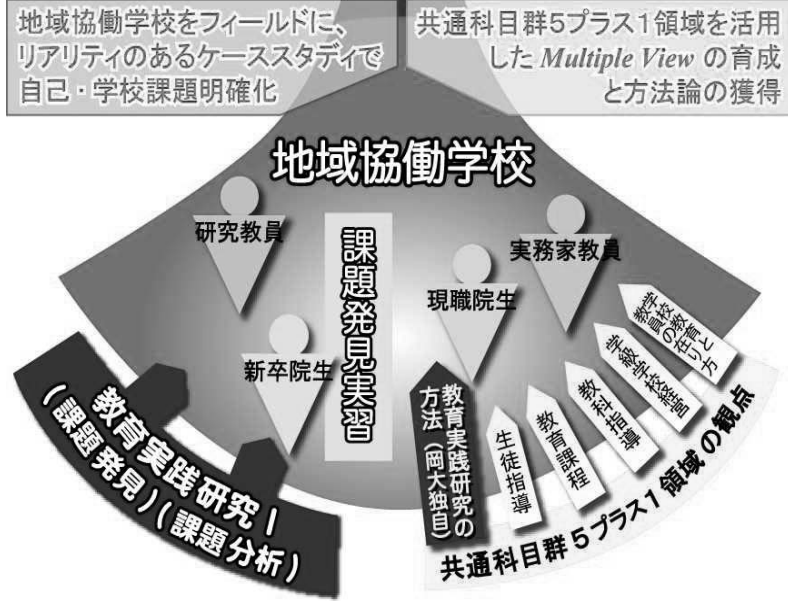
アートを磨けー岡山大学教職大学院

専門職としての教師の三次元

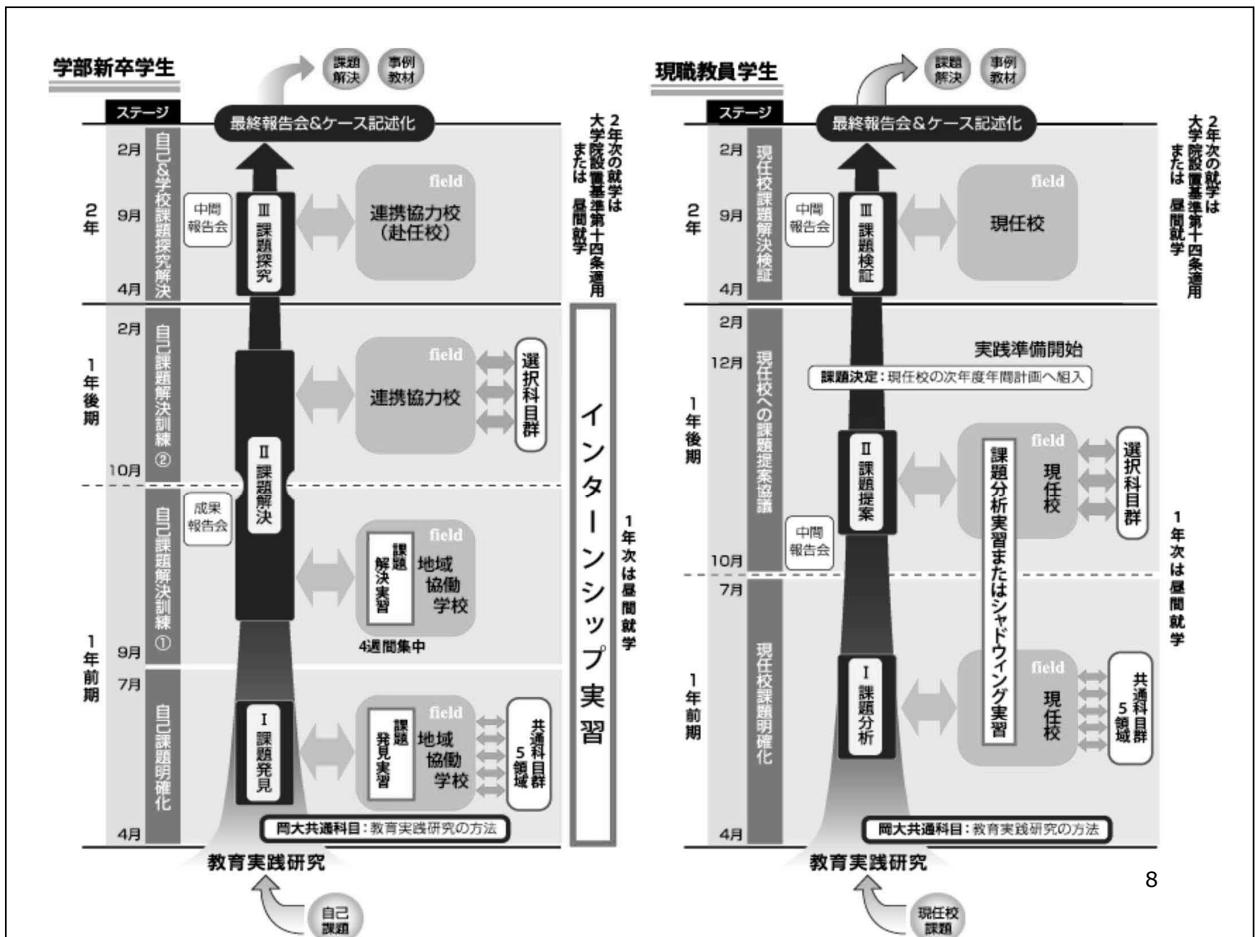


ミンツバーク『MBAが会社を滅ぼすーマネジャーの正しい育て方』日経BP2006年。
岡山大学教育学研究科 佐藤博志准教授作成(現筑波大学)

教育実践研究Ⅱ（課題解決）（課題提案）



地域協働学校を共通のフィールドに多角的な視点で
 << 共通科目でリアリティのあるケーススタディ >>



専門職を育てる視点→コンピテンシーに注目

仕事ができる人と出来ない人の差異を調査し、実力がある人の特性をコンピテンシーが高い人と呼び始めている。

コンピテンシーが高い人は、旧来の学問的テストや学校の成績、資格証明書とはあまり関連がみられず、むしろ次のような行動特性がある。

- 1) 異文化での対人関係の感受性が優れている。外国文化を持つ人々の発言や真意を聞き取り、その人たちの行動を考える。
- 2) 他の人たちに前向きな期待を抱く。他の人たちにも基本的な尊厳と価値を認め、人間性を尊重する。
- 3) 人とのつながりを作るのがうまい。人と人との影響関係をよく知り、行動する。

出典：ドミニク・S・ライチエン編 「キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして」
明石書店、2006年

教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議 教職課程の質の保証等に関するワーキンググループ 「専修免許状の取得における実践的科目の必修化」

専修免許状については、免許を取得する際に、学校現場の実践性を備えた教育が十分でないとの指摘があり、中教審答申においても、「例えば、理論と実践の架橋を重視した実習ベースの科目を必修化するなどの取組を推進していく必要がある」と指摘されているところである。そこで、専修免許状の取得にあたって、実践的指導力を向上させるため必修化する実践的科目のモデルを示すものである。

中教審答申を踏まえて

○教育委員会と大学の連携・協働による教職生活の全体を通じた一体的な改革、新たな学びを支える教員の養成と、学び続ける教員を支援する仕組みの構築(「学び続ける教員像」の確立)

○一般免許状(仮称):探究力、学び続ける力、教科や教職に関する高度な専門的知識、新たな学びを展開できる実践的指導力、コミュニケーション力等を保証する。

11

(1)前提

研究科の学生は、既に一種免許状を取得しており、教職実践演習で 学部レベルの到達目標に達していることが前提である。しかし、学部時代の教育実習は、「実習校で準備された教育実習」であり、自らが主体的に学校教育に参画するものではない。

(2)これまでの専修免許状に不足していた視点

教育学研究科では「教職＋教科専門」中心、一般の修士課程では「専門科学」中心の理論は学んでいるが、現行の専修免許状では、それぞれの理論を教育実践につなぐ学習が保証されていない。つまり高度専門職業人としての教員を養成する上では、「理論と実践の架橋」の視点が不足しており、新たな学びを展開できる実践的指導力は保証されていない。

12

(3) 専修免許状で何を保証するのか

「学校や子どもの実態と課題を把握した上で、主体的に学校教育活動に参画するインターンシップや学校現場をフィールドとする活動を通して、教職として課題を解決していく力やカリキュラム改善を推進できる授業研究力などを身につける」ことで、新たな学びを展開できる実践的指導力養成に結びつける仕組みを作る必要があるのではないか。

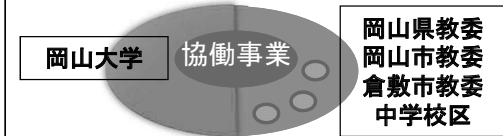
13

専修免許状の取得における 実践的科目の検討内容

| 科目名 | 内容 | 単位 |
|---|---|-----|
| 教職実践研究 (仮称) :授業科目 | 実態把握・課題分析など学校における活動の事前準備 理論と実践を架橋する指導内容 学校における活動の振り返り 課題解決の方策の研究 教職実践研究報告書の作成 | 2 |
| 学校における活動 インターンシッ プのモデル案 | 10日～20日分 インターンシップの日程については、それぞれの自己課題や専門性に応じて、また学校現場の状況を踏まえて、分散型や集中型またはその組み合わせなどが考えられる。 | 2～4 |
| 学校における活動 学校現場を フィールドとする 活動モデル案 | 学校訪問、授業見学、 研究授業指導案の作成過程・教材作りへの参画、 研究授業やその後の評価作業への参画、 | 2～4 |

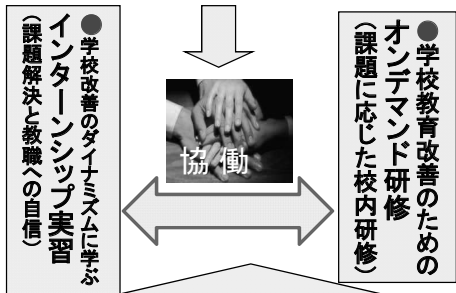
14

教育委員会との連携・協働

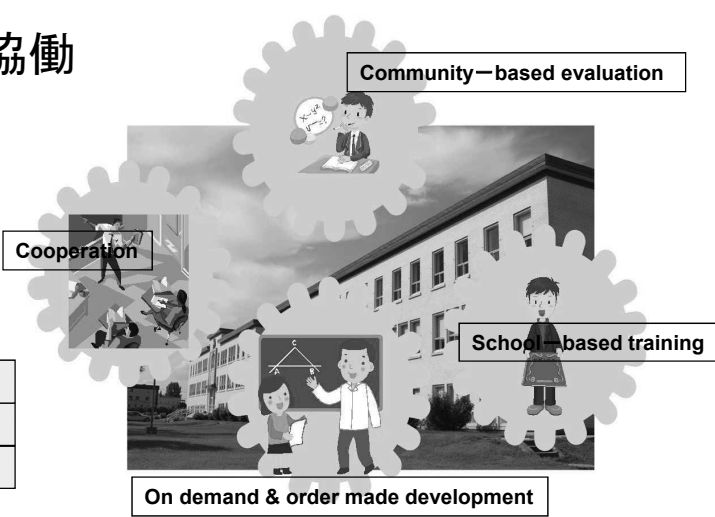


中学校区単位で取り組む
生きる力・学校力向上事業

企画：岡山大学＋岡山県・岡山市・倉敷市教委
●協働拠点：教師教育開発センター東山プラント
実践の場：岡山市内・倉敷市内拠点中学校区等

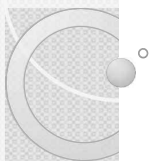


●幼小中一貫教育開発の附属学校園と協働した「教科構成学」教授法開発事業による学習指導力の保証



- 【成 果】**
- 学生(教育実践力の向上と教職への自信)
 - 大学教員(学校支援力と教職指導力の向上)
 - 公立学校(学校教育改善と実習指導力向上)
 - 教育委員会(養成教育と連動した現職研修)

先進的教員養成プロジェクトの概要



教職大学院の教育課程の見直し

早稲田大学 長島啓記



1 全体のカリキュラム構成

(1) 共通科目、選択科目、学校における実習

- 共通科目5領域（おおむね20単位）
- コース（分野）別選択科目
- 学校における実習（10単位以上）

- 修了要件：45単位以上

(2) 教科教育と教科専門

- ・ 早稲田大学大学院教職研究科：認証評価
「中学校、高等学校の教科の専門性を高めるためのカリキュラムの充実を検討する必要がある」
- ・ 専修免許状：国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術、家庭 等々
- ・ 教科専門？

専修免許の取得

当研究科を修了すると、既得の免許状に応じて下記の専修免許状を取得できます。

- 小学校教諭専修免許状
- 中学校教諭専修免許状(国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術、家庭、英語、ドイツ語、フランス語、中国語、スペイン語)
- 高等学校教諭専修免許状(国語、地理歴史、公民、数学、理科、音楽、美術、保健体育、家庭、情報、工業、英語、ドイツ語、フランス語、中国語、スペイン語)

当研究科は、教員免許状(一種または専修免許、それに必要な教職課程単位既得)の未取得者の入学を認めていません。

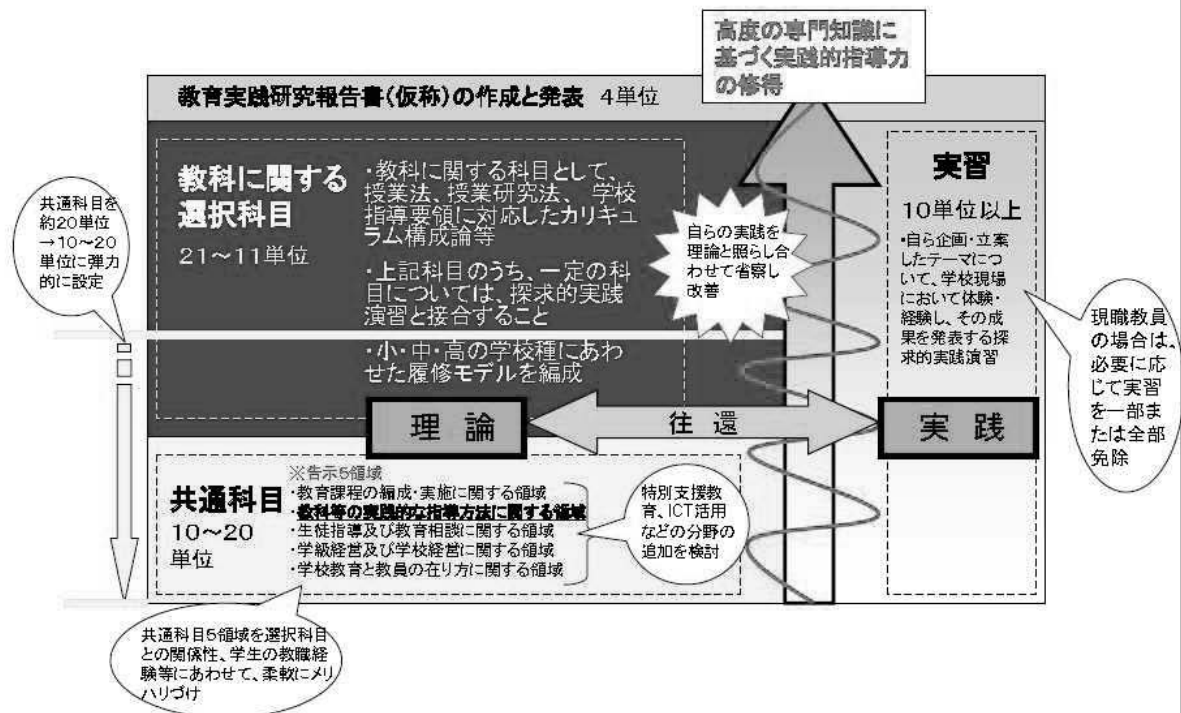
(3) 教育実践研究報告書 (仮称)

- ・「演習」科目における論文 (報告) の作成

○教科教育を中心とした履修モデル(案)

- ・実習 10単位以上
- ・教育実践研究報告書(仮称)の作成と発表 4単位
- ・共通科目 10~20単位
- ・教科に関する選択科目 21~11単位

※ 単位数の割り振りについては、あくまで一案であり、変更もあり得る。



(4) 現職教員とストレートマスター

- ・カリキュラムの区別
- ・「共通科目」の履修範囲、取得単位数

- ・現職教員とストレートマスターが混在する授業科目
- ・現職教員のみ、ストレートマスターのみの授業科目

2 共通科目 5 領域

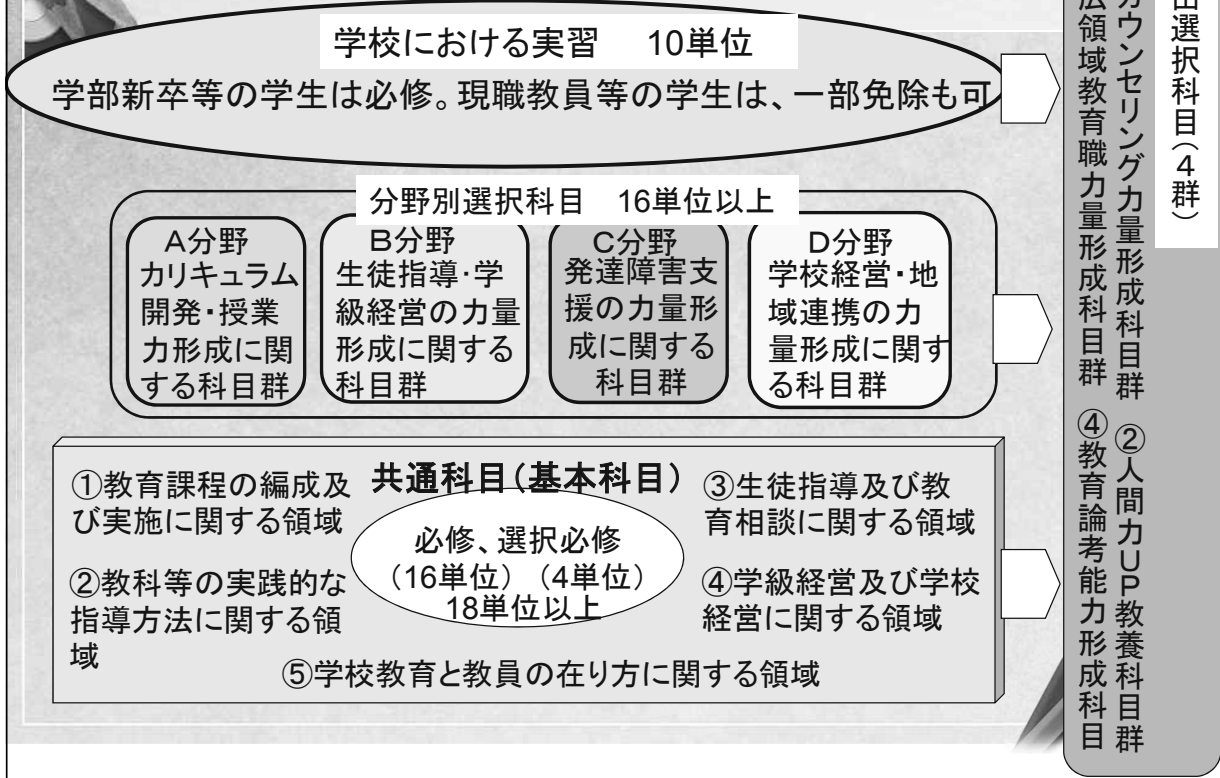
- (1) 単位数
- (2) 新しい分野・領域
- (3) 現職教員とストレートマスター

- ・教育課程の編成及び実施に関する領域
- ・教科等の実践的な指導方法に関する領域
- ・生徒指導及び教育相談に関する領域
- ・学級経営及び学校経営に関する領域
- ・学校教育と教員の在り方に関する領域

* 特別支援教育

* ICT教育

カリキュラムの体系



共通科目(必修、選択必修)

専門職大学院設置基準および文部科学省告示により定められた領域に関する科目

| 領域 | 授業科目名 |
|--------------------|-----------------------|
| 教育課程の編成及び実施に関する領域 | カリキュラム開発の理論と実践 |
| | カリキュラム・マネジメントの理論と実践 |
| 教科等の実践的な指導方法に関する領域 | 授業設計の実践力 |
| | 授業分析の実践力 |
| | 授業技術の理論と実践 ※ |
| 生徒指導及び教育相談に関する領域 | 学校カウンセリングの理論と技術 |
| | 児童生徒の社会性・規範意識を育てる開発研究 |
| 学級経営及び学校経営に関する領域 | 学級経営の理論 |
| | 学級経営の実践力研究 |
| | 学校組織開発の理論と実践 |
| | 教育行政・計画研究 ※ |
| 学校教育と教員の在り方に関する領域 | 教員の社会的役割と職業倫理 |
| | 学校とコミュニティ開発 ※ |

※は選択必修

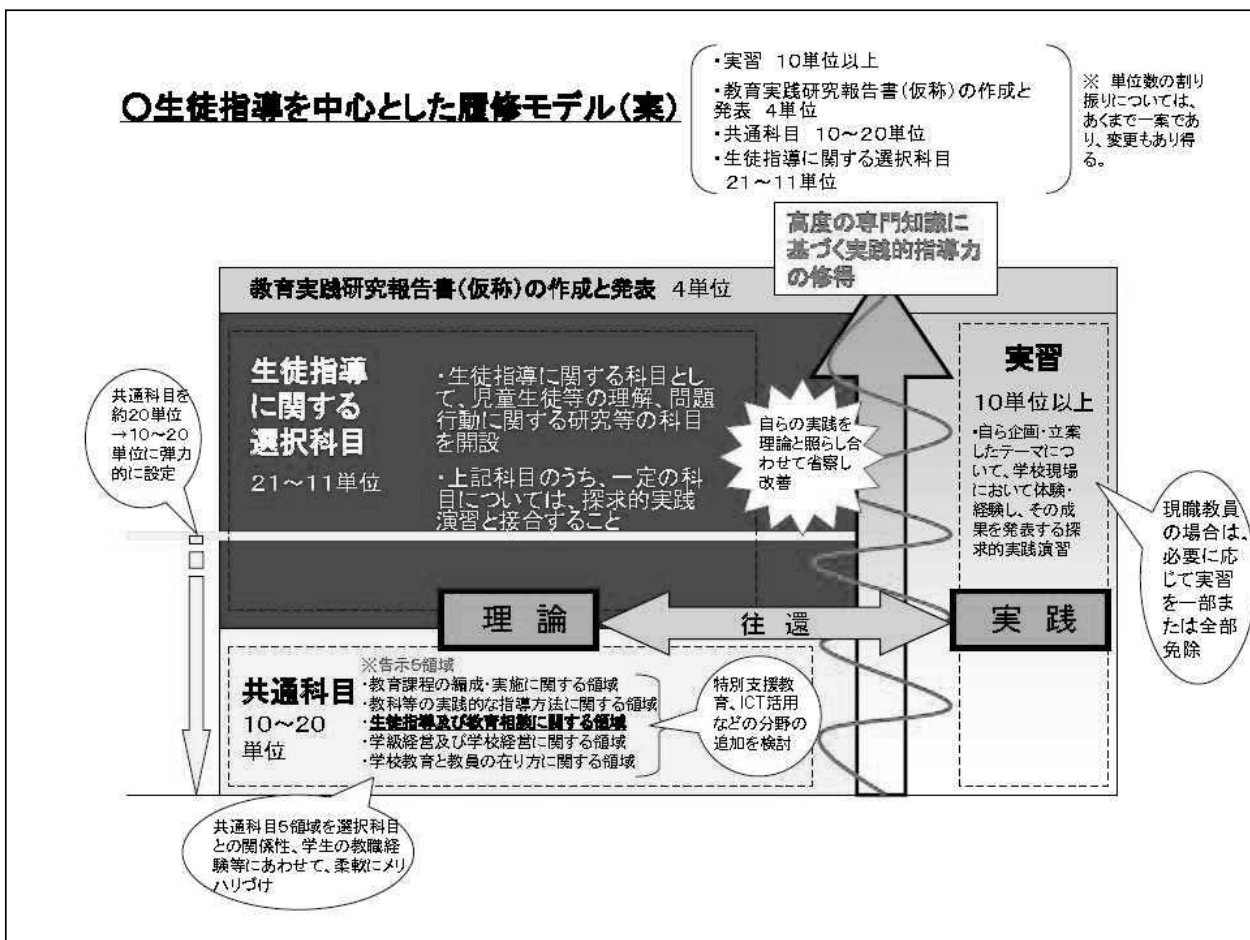
3 多様なコース、履修モデルの設定

- ・必要ではあるが、設定のためには…

1. 教職大学院の設置状況(平成24年度)

| No | 大学名 | 設置年度 | 入学定員 | 研究科・専攻名 | 専攻数 | コース等名(入学定員) | 対象者 | | 備考 |
|----|---------|------|------|----------------------|-----|---|-------------|-------------|----|
| | | | | | | | 学部卒学生 | 現職教員 | |
| 1 | 北海道教育大学 | 20 | 45 | 教育学研究科 高度教職実践専攻 | 3 | 学級経営・学校経営コース 生徒指導・教育相談コース 授業開発コース | ○ ○ ○ | ○ ○ ○ | |
| 2 | 宮城教育大学 | 20 | 32 | 教育学研究科 高度教職実践専攻 | — | — | ○ | ○ | |
| 3 | 山形大学 | 21 | 20 | 教育実践研究科 教職実践専攻 | 2 | 学習開発コース(13) 学校力開発コース(7) | ○ ○ | ○ ○ | |
| 4 | 群馬大学 | 20 | 16 | 教育学研究科 教職リーダー専攻 | 2 | 児童生徒支援コース 学校運営コース | ○ ○ | ○ ○ | |
| 5 | 東京学芸大学 | 20 | 30 | 教育学研究科 教育実践創成専攻 | — | — | ○ | ○ | |
| 6 | 上越教育大学 | 20 | 50 | 学校教育研究科 教育実践高度化専攻 | 2 | 教育実践リーダーコース(30) 学校運営リーダーコース(20) | ○ ○ | ○ ○ | |
| 7 | 福井大学 | 20 | 30 | 教育学研究科 教職開発専攻 | 2 | 教職専門性開発コース(15) スクールリーダー養成コース(15) | ○ ○ | ○ ○ | |
| 8 | 山梨大学 | 22 | 14 | 教育学研究科 教育実践創成専攻 | — | — | ○ 6 | ○ 8 | |
| 9 | 岐阜大学 | 20 | 20 | 教育学研究科 教職実践開発専攻 | 4 | 学校改善コース 授業開発コース 教育臨床実践コース 特別支援学校コース | ○ | ○ | |
| 10 | 静岡大学 | 21 | 20 | 教育学研究科 教育実践高度化専攻 | 4 | 学校組織開発領域 教育方法開発領域 生徒指導支援領域 特別支援教育領域 | ○ ○ ○ | ○ ○ ○ | |
| 11 | 愛知教育大学 | 20 | 50 | 教育実践研究科 教職実践専攻 | 2 | 教職実践基礎領域 教職実践応用領域 ・授業づくり履修モデル ・学級づくり履修モデル ・学校づくり履修モデル | ○ | ○ | |
| 12 | 京都教育大学 | 20 | 60 | 連合教職実践研究科 教職実践専攻 | 3 | 授業力高度化コース(20) 生徒指導力高度化コース(20) 学校経営力高度化コース(20) | ○ ○ ○ | ○ ○ ○ | |

| No. | 大学名 | 設置年度 | 入学定員 | 研究科・専攻名 | 専攻数 | コース等名(入学定員) | 対象者 | | 備考 |
|-----|--------|------|------|---------------------------|-----|-------------------------------------|-------|------|--|
| | | | | | | | 学部卒学生 | 現職教員 | |
| 13 | 兵庫教育大学 | 20 | 100 | 学校教育研究科 教育実践高度化専攻 | 4 | 学校経営コース(20) | ○ | ○ | |
| | | | | | | 授業実践開発コース(30) | ○ | ○ | |
| | | | | | | 生徒指導実践コース(20) | ○ | ○ | |
| | | | | | | 小学校教員養成特別コース(30) | ○ | ○ | |
| 14 | 奈良教育大学 | 20 | 20 | 教育学研究科 教職開発専攻 | - | - | ○ | ○ | |
| 15 | 岡山大学 | 20 | 20 | 教育学研究科 教職実践専攻 | - | - | ○ | ○ | ※ 新任教員、中堅教員、学校リーダーごとに異なる履修モデルあり。 |
| 16 | 鳴門教育大学 | 20 | 50 | 学校教育研究科 高度学校教育実践専攻 | 2 | 教職実践高度化コース(40) 教員養成特別コース(10) | ○ | ○ | |
| 17 | 福岡教育大学 | 21 | 20 | 教育学研究科 教職実践専攻 | 3 | 教育実践力開発コース(10) | ○ | ○ | |
| | | | | | | 生徒指導・教育相談リーダーコース(5) | ○ | ○ | |
| | | | | | | 学校運営リーダーコース(5) | ○ | ○ | |
| 18 | 長崎大学 | 20 | 20 | 教育学研究科 教職実践専攻 | 4 | 子ども理解・特別支援教育実践コース | ○ | ○ | |
| | | | | | | 学校運営・授業実践開発コース | ○ | ○ | |
| | | | | | | 理科・ICT教育実践開発コース | ○ | ○ | |
| | | | | | | 国際理解・英語教育実践コース | ○ | ○ | |
| 19 | 宮崎大学 | 20 | 28 | 教育学研究科 教職実践開発専攻 | 4 | 学校・学級経営コース | ○ | ○ | |
| | | | | | | 生徒指導・教育相談コース | ○ | ○ | |
| | | | | | | 教育課程・学習開発コース | ○ | ○ | |
| | | | | | | 教科領域教育実践開発コース | ○ | ○ | |
| 20 | 聖徳大学 | 21 | 15 | 教職研究科 教職実践専攻 | 2 | 幼児教育コース 児童教育コース | ○ | ○ | |
| 21 | 創価大学 | 20 | 25 | 教職研究科 教職専攻 | 2 | 人間教育実践リーダーコース 人間教育プロフェSSIONALコース | ○ | ○ | |
| 22 | 玉川大学 | 20 | 20 | 教育学研究科 教職専攻 | - | - | ○ | ○ | |
| 23 | 南京大学 | 21 | 30 | 教職研究科 教職実践専攻 | 2 | スクールリーダーコース(10) 教育実践高度化コース(20) | ○ | ○ | 授業実践、学校臨床、学級・学校経営実践、特別支援教育実践等の専門科目が選択できる。 |
| 24 | 早稲田大学 | 20 | 60 | 教職研究科 高度教職実践専攻 | 2 | 2年制コース(45) 1年制コース(15) | | | |
| 25 | 常葉学園大学 | 20 | 20 | 初等教育高度実践研究科 初等教育高度実践専攻 | - | - | ○ | ○ | 「地域における教育課題に関する領域」(グローバル化、防災教育)を共通5領域に加えて設定。 |
| 合計 | | | 815 | | 48 | | | | |



「分野別選択科目」(16単位以上)

「共通科目」を、当研究科の中心的な学問分野を活かし、発展的に展開させた科目

| 分野 | 授業科目名 |
|------------------------------|--------------------------|
| A分野 カリキュラム開発・授業力形成に関する科目群 | カリキュラム評価の理論と方法 |
| | 学力調査・評価の方法と活用 |
| | 総合的な学習の時間の実践研究 |
| | 授業力向上の実践演習 |
| | 授業開発の実践研究 |
| | 初等理科実験演習 |
| B分野 生徒指導・学級経営の力量形成に関する科目群 | 問題行動の事例研究と支援演習 |
| | 担任学の実践研究 |
| | キャリア教育の理論と実践 |
| | 子どもの対人関係育成の実践研究 |
| | キャリア教育の実践プログラム開発 |
| | 学級経営の実証的研究 |
| C分野 発達障害支援の力量形成に関する科目群 | 心理教育的アセスメントと個別教育 |
| | 心理教育的アセスメントを生かした授業実践 |
| | 特別支援教育のシステム構築と地域連携 |
| | 脳の働きの障害と教育支援 |
| D分野 学校経営・地域連携の力量形成に関する科目群 | 学校マネジメントと学校再生に関する理論と事例研究 |
| | 学校経営に活かす教育データ分析の実践研究 |
| | 学校の事故・事件に関する行政・法令の事例研究 |
| | 多文化・異文化間教育の実践的研究 |

「自由選択科目」(2011年度)

教員としての専門性を高め、広い教養と人間力を育成する科目。

○教育実践論文演習(2)

4群: 教育論考能力形成科目

- ことばの力、表現力(2)
- 歴史を学ぶ意義(2)
- 教育論議と向き合う(2)
- 教育実践の歴史に学ぶ(2)
- いのちの教育(2)
- 教師が学ぶ情報リテラシー(2)
- 健康教育論(2)
- 自然体験教育を通じたグループ活動演習(1)
- 世界の教育制度・政策研究(2)
- 教育実践からみた教育法令・法規研究(2)
- 漢字・漢語と生活(2)
- 競争社会における教育(2)
- 教科指導力の向上

2群: 人間力UP教養科目群

- 青少年の居場所と文化(2)
- 国際教育職員力量形成演習(2)
- 生涯学習コーディネーター実践研究(2)
- 矯正教育の原理と方法(2)
- 非行臨床の実践研究(2)
- 教職に関するキャリア能力の開発(1)
- 少年司法と教育(2)
- 私立学校の経営と運営

3群: 広領域教育職力量形成科目群

- 軽度発達障害の理解と指導実践(1)
- 学習障害の理解と読み・書き・算数の指導実践(1)
- グループダイナミクスの実践演習(1)
- 個別カウンセリング理論と実践(2)
- ソーシャルワーク研究(2)

1群: カウンセリング力量形成科目群

4 教職大学院と教育学研究科

- ・ 教職大学院に教科専門を導入
- ・ 教育学研究科に「教職実践に関する科目」を導入

5 私学の教職大学院

- ・ 聖徳大学
 - ・ 創価大学
 - ・ 玉川大学
 - ・ 帝京大学
 - ・ 常葉学園大学
 - ・ 早稲田大学
- ＊ 教職大学院25校のうち6校
＊ 入学定員815のうち170

「新しい教職大学院の在り方を考える - 教職大学院の拡充・発展に向けて-」資料

東京都教職員研修センター研修部

専門教育向上課指導主事 熊木 崇

1 教職大学院派遣研修概要

①東京都教育委員会と連携している教職大学院を設置している大学について

創価大学、玉川大学、帝京大学、東京学芸大学、早稲田大学

②派遣者について

現職教員及び管理職候補者

③教職大学院派遣の目的について

各地域や学校における指導的役割を果たすことのできる確かな指導理論と優れた実践力や応用力を身に付けた教員を育成すること。

④派遣期間

1年間

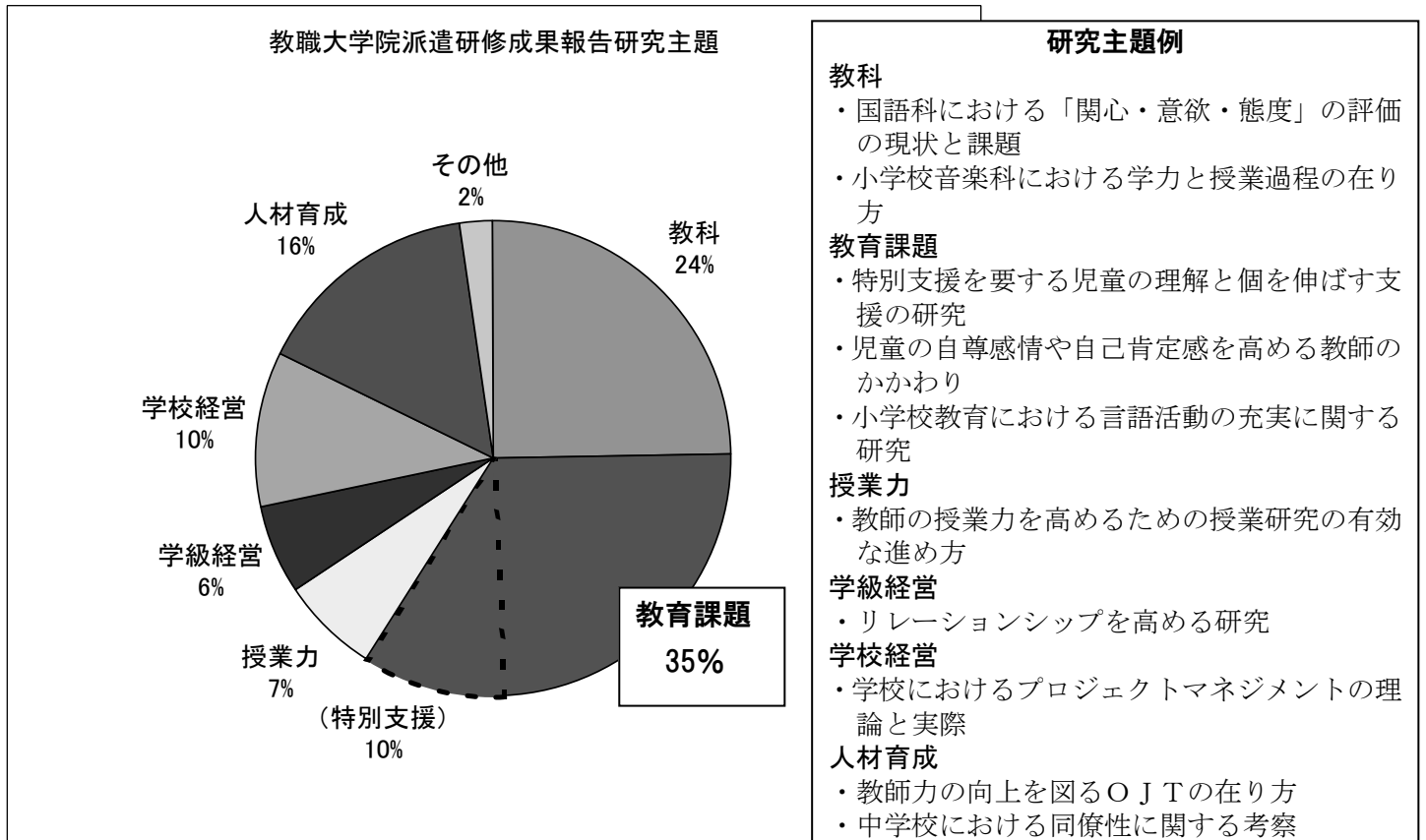
⑤応募資格（一部抜粋）

派遣研修終了後、東京都において教育管理職になること希望し、東京都の教育の充実に資する意思がある者、または、各地域や学校で指導的役割を担う教員として研修成果の還元に努め、東京都の教育の充実に資する意思のある者。

2 教職大学院派遣研修の研修成果報告書から分析する現職教員のニーズ

○平成20～23年度における教職大学院派遣研修、研修成果報告の研究主題について

派遣総数 134名 ※分類は資料作成者による



3 東京都教育委員会と教職大学院との協定の主な内容

①事業目的

- ・ これからの学校づくりの有力な一員となり得る優れた新人教員の養成・確保
- ・ 確かな指導理論とより高度な実践力・対応力を有する現職教員の育成

②共通科目の到達目標

東京都教育委員会は、教職大学院に「共通科目」の「共通に設定する領域・到達目標」を示す。各教職大学院は、その「到達目標」を、「共通科目」のカリキュラム・シラバスに位置付け、カリキュラムを作成する。

- ・ 領域① 教育課程の編成に関する領域
- ・ 領域② 各教科等の実践的な指導方法に関する領域
- ・ 領域③ 生徒指導、教育相談に関する領域
- ・ 領域④ 学級経営、学校運営に関する領域
- ・ 領域⑤ 学校教育と教員の在り方に関する領域

③学校における実習の到達目標

東京都教育委員会は、「学校における実習」の「共通に設定する領域・到達目標」を示す。各教職大学院は、この「到達目標」を、実習のカリキュラム・シラバスに位置付け、カリキュラムを作成する。

④連携協議会の設置

東京都教育委員会は、都教委と教職大学院との連携を一層図ることを目的として、連携協議会を設置し、教職大学院における実施状況の評価及び修了者の追跡調査を行う。

⑤連携協力校の扱い

東京都教育委員会では、現職教員でない者が実習する連携協力校として都内公立学校を指定し、各教職大学院に提供する。

⑥現職教員の派遣

現職教員の学校における中核的・指導的な役割を果たす教員としての資質・能力を高めるために、教職大学院に現職教員を派遣する。

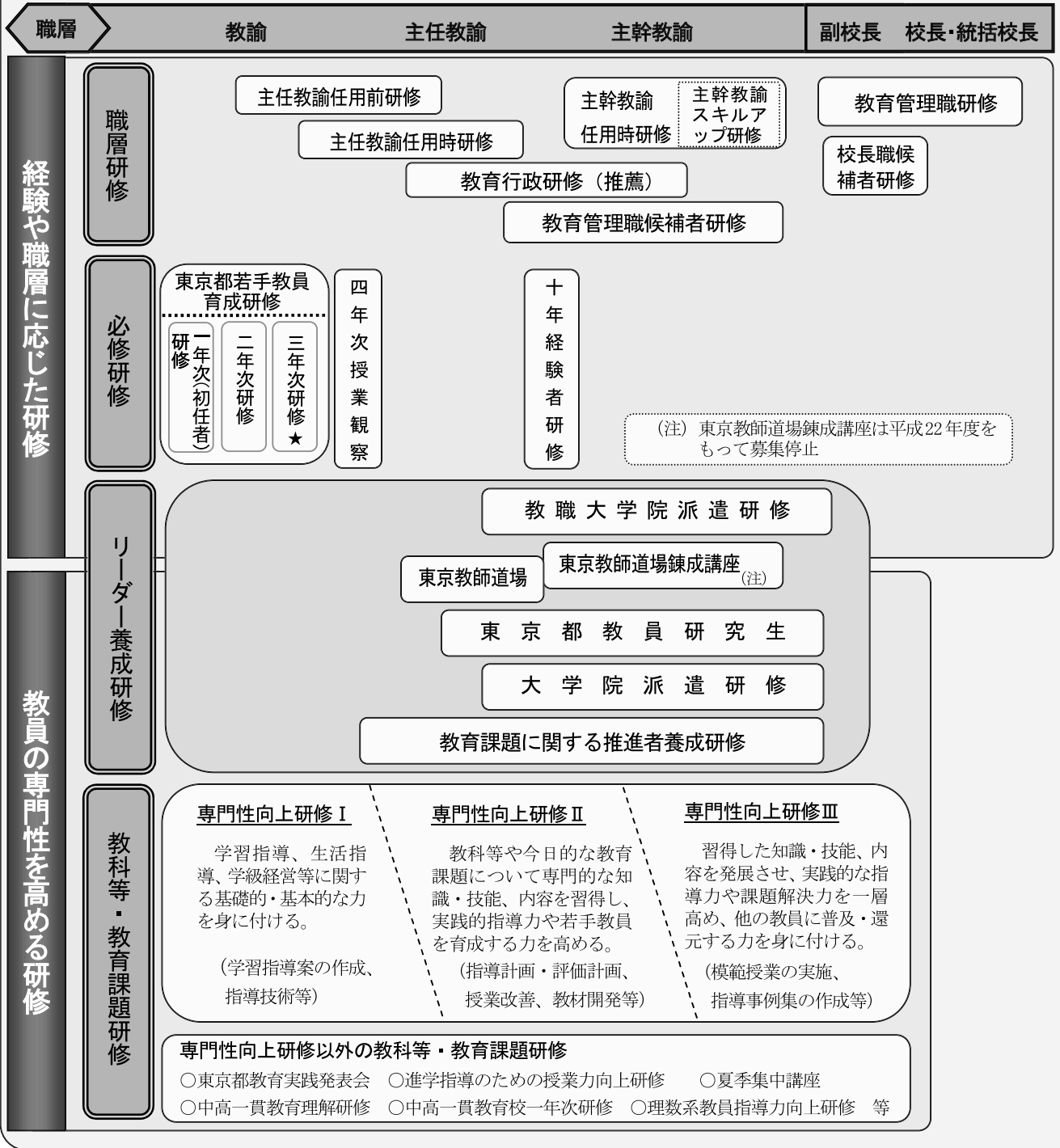
⑦教職大学院修了者（ストレートマスター）における特別選考

大学推薦：学長からの推薦に基づき、提出された書類等により第一次選考免除者を決定する。

教員研修体系

Off-JT (通所研修)

★印は新規の研修



(注) 東京教師道場錬成講座は平成22年度をもって募集停止

○JTの推進

自己啓発の支援

都教委訪問

教育課題研究等

授業研究ヘルプデスク

- ・電子メールや電話による相談
- ・ホームページによるカリキュラム・教材情報の提供

○JTガイドラインの活用

教育研究普及事業
 ・研究活動の促進支援
 ・研究会の活性化支援
 ・研究成果の普及支援

研修室の平日夜間・土曜使用

教員研修のための講師認定事業

東京都教育委員会と教職大学院との連携にかかわる協議会による評価

平成22年2月12日

東京都教育委員会と教職大学院との連携にかかわる協議会

東京学芸大学教職大学院

- 名称 東京学芸大学教職大学院 (教育学研究科教育実践創成専攻) ○ 教職大学院開設 平成20年4月
 ○ 所在地 小金井市貫井北町4-1-1 ○ 入学定員30名 在籍者数54名
 (都派遣者数・現職教員8名・管理職候補者5名)

「共通カリキュラム」実施状況

1 東京都教育委員会が提示した共通カリキュラムの実施状況

- 東京学芸大学教職大学院の共通科目と東京都が提示したカリキュラムを照らし合わせると、ほとんどの授業科目において関連付けられており、東京都の共通カリキュラムを位置付けたカリキュラムとなっています。
- カリキュラムシラバスには、すべての共通科目において、ストレートマスター・現職教員・管理職候補者、それぞれの段階の到達目標が示されています。

| 東京都が提示した共通カリキュラム | 東京学芸大学教職大学院の授業科目 (単位数) | ストレート マスター | 現職 教員 | 管理職 候補者 |
|--------------------------------|---------------------------|---------------|----------|------------|
| 領域① 教育課程の編成に関する領域 | | | | |
| (1) 学習指導要領の理解 | 「カリキュラム開発の方法」(4) | ○ | ○ | ○ |
| (2) 各教科等の指導計画の作成 | | ○ | ○ | ○ |
| (3) 教育課程の編成 | | ○ | ○ | ○ |
| 領域② 各教科等の実践的な指導方法に関する領域 | | | | |
| (1) 学習指導案の作成及び改善 | 「授業研究の方法」(4) | ○ | ○ | ○ |
| (2) 指導方法・指導技術 | | ○ | ○ | ○ |
| (3) 児童生徒の学習状況の把握 | | ○ | ○ | ○ |
| (4) 教材の作成と開発 | | ○ | ○ | ○ |
| (5) 授業力向上の組織的な取組 | | ○ | ○ | ○ |
| 領域③ 生徒指導、教育相談に関する領域 | | | | |
| (1) 生徒指導(道徳的実践の指導) | 「協働による子ども支援」(4) | ○ | ○ | ○ |
| (2) 教育相談 | | ○ | ○ | ○ |
| (3) 特別活動 | | ○ | ○ | ○ |
| (4) キャリア教育 | | ○ | ○ | ○ |
| (5) 特別支援教育 | | ○ | ○ | ○ |
| 領域④ 学級経営、学校経営に関する領域 | | | | |
| (1) 集団の把握と学級経営 | 「学校組織マネジメント」(2) | ○ | ○ | ○ |
| (2) 保護者との連携 | 「地域社会との協働による学校運営」(2) | ○ | ○ | ○ |
| (3) 学校組織 | 「学校組織マネジメント」 | ○ | ○ | ○ |
| (4) 学校経営 | | ○ | ○ | ○ |
| (5) 教育行政 | 「地域社会との協働による学校運営」 | ○ | ○ | ○ |
| 領域⑤ 学校教育と教員の在り方に関する領域 | | | | |
| (1) 変化する社会と学校教育の役割 | 「未来の学校教育」(2) | ○ | ○ | ○ |
| (2) コミュニケーションスキルの向上 | 「教師のコンピテンシー」(2) | ○ | ○ | ○ |
| (3) 教員としての資質向上 | | ○ | ○ | ○ |
| (4) 服務 | | ○ | ○ | ○ |

2 具体的な実施状況

| | |
|---|---|
| <p>学部と教職大学院の授業内容、方法、体制等の違いについて</p> | <p>○授業内容 「ソーシャルスキル」については、学部では2, 3例を紹介する程度です。大学院では9つの例を取り上げ、実際の場面での注意点、指導方法等も体験的に学んでいます。</p> <p>○指導方法 学部では一斉授業の講義形式が多いです。大学院は少人数で、事例研究、グループ協議、発表等を行っています。</p> <p>○指導体制 大学院では、領域①②についてはチームティーチングで指導しています。</p> |
| <p>教職大学院の授業で学んだことについて</p> | <p>○ ストレートマスターは、児童・生徒の立場になってソーシャルスキル教育の多くの手法を体験し、教師としてどのように言葉をかけるか、実際の授業でどのように活用するか学ぶことができています。</p> <p>○ 現職教員は、例えば友達とけんかしたときの謝り方を教えるなど自分が行ってきた児童の人間関係を育てるための様々な指導が、ソーシャルスキル教育の手法であることを学び、理論付けられています。</p> <p>○ 管理職候補者は、知識として知るだけではなく、実際に体験しながら学ぶことができるワークショップ形式の研修会の開催の方法を学ぶことができています。</p> |
| <p>教職大学院で学んだことを、学校の現場でどのように活かすかについて</p> | <p>○ ストレートマスターは、現場での実際の場面を想定して、目の前の児童・生徒の様子や気持ちに合わせてどのように対応したらいいのかという視点で授業が行われているので、実際に現場で児童・生徒に対応するときに生かすことができると考えています。</p> <p>○ 現職教員は、児童・生徒への指導方等実践的な内容を学ぶことが多く、若い教員が実際に児童・生徒の対応で困っている時に相談にのり、一緒に考えて指導・助言できると考えています。</p> <p>○ 管理職候補者は、大学院の授業で学んだ内容を研修会として実施したいと考えています。様々な事例を出しながら若手、ベテランを組み合わせることでOJTが行えるようにしていきたいと考えています。</p> <p>○ 大学では、現職教員は授業で使う場面をイメージアップすることができ、ストレートマスターは現職教員がモデルを示すことによってスキルアップをすることができると考えています。</p> |

3 考察

- 授業ですぐに使えるスキルなど学校における実践的な授業内容があり、その指導の方法等をストレートマスター、現職教員、管理職候補者が融合して学ぶ場ができています。さらに、教員による指導・助言があり、学びを深めることができています。
- 授業では現職教員、管理職候補者は自分の経験から事例を提供し、その解決に向けた手立てを様々な考えていきます。そのアイデアが、教授の専門的な視点からのアドバイスによってより深まっていくことから、理解を促す効果を生んでいます。
- △ ストレートマスター、現職教員、管理職候補者それぞれの到達目標は明確ですが、参観した授業では、内容や方法にはっきりとした差が見られません。更に効果的に到達目標を達成できるよう工夫する必要があります。
- △ グループの編成等、ストレートマスター、現職教員、管理職候補者が共に学ぶメリットが分かるように更に工夫されることを期待します。

「学校における」実施状況

1 実習カリキュラムの実施状況

- 1年次の6月から7月まで週1回程度、9月から1月まで週2回程度、実習を行います。2年次は、週3回程度の実習を行います。2年間にわたり同じ連携協力校で実習を行います。実習では、学校における実習で示した実習内容を、共通カリキュラムの5領域に位置付け、計画的に各領域の項目が達成できるように計画されています。

| 東京都が提示した実習カリキュラム | 東京学芸大学教職大学院の実習科目 | ストレートマスター |
|-----------------------|--|-----------|
| 教育課程に関する総合的な実習 | 課題発見実習 | ○ |
| 教科等の指導に関する総合的な実習 | 課題研究Ⅰ・Ⅱと連動させ、共通科目5領域について、連携協力校の教育課題を探るために実習を行う。 | ○ |
| (1) 授業観察の実際 | | ○ |
| (2) 学習指導の実際 | | ○ |
| (3) 学習の評価 | 課題達成実習 | ○ |
| 生徒指導、教育相談等に関する総合的な実習 | 課題研究Ⅲと連動させ、課題解決に向け各自で構想した提案に基づき実習計画を立案する。また、連携協力校で長期に渡って定期的継続的な実践を行い、多様な指導場面に応じて学校の教育課題に主体的柔軟に取り組む資質能力を培う。 | ○ |
| (1) 生徒指導、教育相談 | | ○ |
| (2) 特別活動 | | ○ |
| (3) 特別支援教育、キャリア教育 | | ○ |
| 学級経営・学校経営に関する総合的な実習 | | ○ |
| (1) 学級経営 | | ○ |
| (2) 学校経営 | | ○ |
| 学校教育と教員の在り方に関する総合的な実習 | | ○ |

2 具体的な実習状況

| | |
|-----------------------------|---|
| 学部の実習生とは違う、具体的な取組内容について | <ul style="list-style-type: none"> ○ 生活指導部に所属し、校外学習で生活指導上問題のある行動をとった生徒の個別指導に携わっています。 ○ 大学院の実習では、学校教育活動の全般にかかわっています。部活動の指導などは、生徒とも距離が近く、生徒理解につながっています。 ○ 単発の授業ではなく、単元全体を計画し、テストの作成から評価についてまで実習しています。 ○ 2年目になると学校行事の計画の段階から参加し、組織の一員として係を担当しています。 |
| 新たに学んだことや身に付いたことについて | <ul style="list-style-type: none"> ○ 職員会議では、翌々月の行事予定が出されるので、それに向けて早めの準備や計画をする大切さを学んでいます。また起案の過程を知ることができています。 ○ 先生方と協働で動く体制、先生方が協力して学校を運営していくことが見え、自分もその一員であるという自覚がもてています。また、2年目になると、学校の1年の流れが分かり、言われて動くのではなく、自分から動けるようになっています。 |
| 教職大学院の実習生を受け入れて感じた成果と課題について | <ul style="list-style-type: none"> ○ 成果としては、年間を通しての実習なので、職員会議に参加し分掌も担当するなど学校のスタッフの一員としての経験から、学校を総合的・全体的に見通して学ぶことができます。特に2年生は、2年間かけて育ていく過程が見え、学校にとっても成果になっています。また、研究授業等で、大学の最先端の研究等を学校の教育活動に活かすことができることや、教授が講師として学校に来てくれていることは、大きなメリットです。 ○ 課題は、1年次の実習が1週間に1回であり、授業をまとめて任せ |

| | |
|--|---|
| | <p>ることもできないので、何をさせたらいいのか、戸惑いも大きかったということです。週に2回程度来て欲しいという声がありました。</p> |
| 2年間の教職大学院修了時に身に付いていることが期待される力について | <p>○ 社会力や課題を自分で考え、解決する力などを身に付けることを期待しています。また、授業力だけではなく、生徒や保護者等とのコミュニケーション能力や組織として働く力を身に付けてほしいと期待しています。</p> |
| 大学での実習生への実習前の指導、訪問した際の指導・助言の内容、実習後の指導等について | <p>○ 学部では、指導教官が、実習の目標設定や内容など、連携協力校と十分にやり取りをするのが難しいです。</p> <p>○ 大学院では、指導は研究者教員と実務家教員の2人体制で、できる限り学校に足を運び、教職大学院と連携協力校とが打合せを十分に行い、実習計画や校内体制を構築しています。課題研究は研究者教員が、週案の記入や指導案の作成などは実務家教員が指導しています。</p> |
| 【参考】教職大学院の実習生に対して、生徒や保護者からの声について | <p>○ 生徒からは、先生として認められています。違和感無く教員の中に入っているので、教員の一スタッフという感じがあります。</p> <p>○ 「先生が一人増えた」と理解され、手厚く見てもらえると保護者からも評判がいいです。</p> |
| 【参考】観察した授業の様子 | <p>○ 教師主導ではなく、生徒の考える場や課題提起の場を大切にしていました。</p> <p>○ KJ法などの手法を取り入れ、生徒の様々な考えを引き出そうとしていました。</p> |

3 考察

- 教職大学院と連携協力校との打合せが密にとられており、実習計画の作成や受け入れる校内体制の構築がしっかりとできています。それにより、教科指導だけでなく、生活指導や学校運営などすべての領域の実習が実施できる機会が保障されています。大学院の担当が研究者教員、実務家教員の2人体制であったことで、週案の記入指導などの実践的な指導を行ったり連携協力校の実態にあった実習の調整が行われたりできています。
- 学校の教育課題や実習生自身の研究課題を大学院に持ち帰り、解決に向けて教授と話し合ったり自主ゼミ等で取り組んだりした結果をまた連携協力校で実践しており、学びの往還ができています。
- 学部生とは、やる気や意識に違いが見られ、自主的な取組や自分から学ぼうとする姿勢が見られます。この「教員になるという」強い気持ちやフレッシュで意欲的に取り組む姿勢等の雰囲気職員にも広がり、他の教職員によい影響を及ぼしています。
- △ 週1回の実習では、任せられる授業が設定できなかったり、学校の様子がなかなかつかめなかったりしており、実習の初めは、集中して実習を行いたいという意見がありました。また、曜日が限定されることで、実習内容の偏りやなかなか経験できない教育活動が生じています。
- △ 2年目になると週3回程度の実習のほかにも機会があると学校に来ており、熱意を感じていますが、授業との両立が大変な様子も見受けられます。

東京学芸大学の意見や改善の方策

- ・ ストレートマスターと現職教員、管理職候補者教員（以下「各学生」という。）が共に学ぶ科目については、本教職大学院の理念でもある「協働の精神」を育成するとともに、課題提示や活動形態の工夫、多様なグループ編成などを通して、各学生に応じた到達目標の達成が図られるように今後とも努めていく。
- ・ 平成22年度から共通科目の一部、選択科目の多くは、ストレートマスターと現職教員が分かれて履修できるような教育課程の編成や科目時間割の工夫を実施する。

1 東京都教育委員会と教職大学院との連携にかかわる協議会による評価 概要版① 【「共通カリキュラム」実施状況について】

参考資料
平成22年12月
東京都教育委員会と教職大学院との連携にかかわる協議会

| 1 各大学の実施状況 | | 創価大学 | 玉川大学 | 帝京大学 | 東京学芸大学 | 早稲田大学 |
|---------------|--|---|---|--|--|---|
| 共通カリキュラムの実施状況 | | 各大学のカリキュラムシラバスの中に、東京都が求めている共通カリキュラム5領域の内容を位置付け、実施している。 | | | | |
| 大学の学部の特徴 | | ○ 教員の説明や分析から課題を意識化 ○ 学生たちの議論により課題を明らかにし、理論と実践との融合を図り、個々の教師力向上に結びつける授業を展開 ○ 少人数で、多様な授業形態であり、より理解しやすい。 | ○ 大学の共通カリキュラムに結び付け必修科目の設定 ○ 学部の授業内容の理解の上に授業シラバスを位置付け、スクーラーリーダーとして実践的内容を中心に授業を展開 ○ 少人数で、先生に質問もしやすく、分かるまで教えてもらえる。 | ○ 理論や実践の研究を概念的にレクチャー ○ 最新の研究成果等による理論を深め、学校現場の分析等により課題を明確にする中で実践力を高める授業を展開 ○ T・Uで授業が行われ、分かるまで教えてもらえる。 | ○ 教師にとつての必要最低限の概念や方法論の理解 ○ 教育現場での応用、実践を意識し、省察させることにより、教員としての資質向上を絶えず図る授業を展開 ○ 授業内容が学校の実習に直接つながっている。 | ○ 実践的な授業も行われているが、多くは理論や事例紹介を中心の授業 ○ 理論と実践を往還させ、学生が主体的に学級経営等への理解を深め、実践的力を向上させる授業を展開 ○ 学校現場を意識して少人数で体験しながら学ぶことができる。 |
| 学部との違い | | ○ 「学習指導要領」について ○ 法的根拠の理解が中心 ○ 意義、基本的性格の理解やカリキュラムの作成 | ○ 「教師論」について ○ 概念論の理解が中心 ○ 多面的な考察による自己の資質能力の向上 | ○ 「学校経営」について ○ 教育課程論の知識・理解が中心 ○ 経営ビジョンの作成により、教員としての職務遂行能力を向上 | ○ 「カウンセラスキル」について ○ 2,3の例を紹介する程度 ○ 専門家を講師として活用し、実際の場面での指導方法を体験的に習得 | ○ 「カウンセラスキル」について ○ ビデオ等による習得 ○ 具体的な場面に絞り込み、ロールプレイによる実践的なスキルを習得 |
| 年間授業を通して学んだこと | | ○ 教育課程が学習指導要領に基づき、児童の実態を踏まえて学校が主体となって編成されることを学んだ。 ○ 自分が工夫してきた教育課程が、学校改善のために確かに活かせるものであることを理論論付けることができた。 ○ 管理職として、外部評価を図るための教員への指導方法を学んだ。 | ○ 単元全体を見通した指導案を作成する大切さを学んだ。 ○ 不登校児童への対応などの実践を振り返ることによって、様々な視点をもって対応する手法を理論論付けることができた。 ○ 管理職として、新任教員に教職について指導するとき、様々な視点で考えさせることができる指導方法を学んだ。 | ○ 地域の人材を講師として活用するなど、家庭・地域にも目を向けて教育活動を行っていくことの大切さを学んだ。 ○ 指導主事として、組織の現状を分析し、学校経営計画の作成に適切な指導・助言ができる方法を学んだ。 | ○ ソーシャルスキル教育の具体的な言葉かけの仕方や授業での活用方法などを実際に体験しながら学んだ。 ○ 友達とけんかしたときの謝り方など、今まで自分が行ってきた人間関係を育てる様々な指導を理論論付けることができた。 | ○ 実践的なカウンセリングの姿勢と傾聴のスキルを、日常的な児童・生徒とのかかわりを通してより深く学んだ。 ○ 傾聴するスキルを学び、保護者との面談時などの今までの自分の聴く姿勢の有効性を理論論付けることができた。 |
| 主なヒアリングの内容 | | ○ カリキュラム作りについて学んだことを、児童の実態に即した教科全体の指導計画作成に活かしていく。 ○ 学習指導要領の法的根拠を再認識し、指導要領に即した指導の在り方を他の教員にも指導・助言をしていく。 ○ 多くの指導方法を学んだことを活かす、学校の現状を把握し、効果的な指導・助言をしていく。 | ○ 特別支援の授業で学んだ理論を実践と結び付けて、支援を必要とする児童への対応に活かしていく。 ○ 身に付けた授業力や学級経営力を活かし、若手やベテランの先生へ指導・助言をしていく。 ○ 危機管理について学んだことを活かす、教育行政の視点をもって対応していく。 | ○ 学校経営について学んだことを、組織の一員として管理職の学校経営計画の実現に活かしていく。 ○ 学校経営の具体的な実践例を学んだことを活かす、言葉一つ一つを考えて、若手教員への指導・助言を行っていく。 | ○ 目の前の児童・生徒の様子や気持ちに合わせた対応方法を学び、実際の指導現場で活かしていく。 ○ 児童・生徒への様々な実践的指導方法について学んだことを活かす、若手教員の相談に乗り、指導・助言をしていく。 ○ 様々な指導の実践例をもとに、若手・ベテランを組み合わせてOJTが行えるような研修会を実施していく。 | ○ 児童の態度や言葉から気持ちを読み取る方法を学び、上手く言葉で伝えられない児童への対応に活かしていく。 ○ 学校の果たす役割を客観的に分析したことを活かす、若手教員に学校全体を見渡す必要性を指導・助言をしていく。 |
| ヒアリングを終えての総括 | | ○ ストレートマスター、現職教員、管理職候補者の到達目標を明確に位置付けていく必要がある。 | ○ ストレートマスター、現職教員、管理職候補者の学び合いが行われている。 ○ ストレートマスター、現職教員、管理職候補者の到達目標を明示している。 △ 到達目標に応じた授業内容や方法をさらに工夫していく必要がある。 | ○ ストレートマスター、現職教員、管理職候補者の到達目標を明示している。 △ ストラバスの中にストレートマスター、現職教員の到達目標を一層明確に位置付けていく必要がある。 | ○ ストレートマスター、現職教員、管理職候補者の到達目標を明示している。 △ ストラバスの中にストレートマスター、現職教員の到達目標を一層明確に位置付けていく必要がある。 | ○ ストレートマスター、現職教員、管理職候補者の到達目標を明示している。 △ ストラバスの中にストレートマスター、現職教員の到達目標を一層明確に位置付けていく必要がある。 |

2 教職大学院を修了した現職教員等の現状

○ 平成20年度派遣した教育管理職候補者15名のうち14名が指導主事として任用。現職教員18名のうち、在学中に6名が教育管理職選考に合格し、昇任している。
○ 現職教員の所属校長からは、「企画力、判断力があり、教員全体を引っ張っている」「学校運営を担う人材として、組織を動かす資質・能力を発揮している。大学院に行った価値は十分にある」などの声がある。
○ 指導主事の所属校長からは、「教職大学院の経験を活かし、意欲的に職務を遂行している」「行政職として、企画・立案や連絡・調整できる資質・能力を充ちている」という声がある。

3 全体を通しての成果及び課題

「共通カリキュラム」の実施における教職大学院共通の成果

○ 各大学の共通科目は、東京都が提示したカリキュラムを位置付け、実施している。
○ 多くの大学では、ストレートマスター、現職教員、管理職候補者それぞれの到達目標が明確に設定された授業が行われている。
○ ストレートマスターが現職教員、管理職候補者から指導・助言を受けたり、話し合いでお互いに意見を交換したりして、様々な気づき合い、学び合いが行われており、互いにより刺激になっている。

「共通カリキュラム」の実施における教職大学院共通の課題

○ ストレートマスター、現職教員、管理職候補者それぞれの到達目標が明確に設定された授業
・ 技能を学べるようにすること。
・ 現職教員には、既に教員として7年以上の経験を位置付けていること。
・ 管理職候補者には、指導主事、学校の経営者としての活躍が期待される管理職候補者であることを踏まえ、施策立案能力や指導・助言力の向上を位置付けること。

東京都教育委員会と教職大学院との連携にかかわる協議会による評価 概要版②【学校における実習】実施状況について】

参考資料

平成22年2月12日
東京都教育委員会と教職大学院との連携にかかわる協議会

1 各大学の実施状況

| 学校における実習の概況 (10単位) | 創価大学 | | 玉川大学 | | 帝京大学 | | 東京学芸大学 | | 早稲田大学 | |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|------------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|-------------------------|-------------------------|
| | 1年次 後期 | 2年次 前期 | 1年次 後期 | 2年次 前期 | 1年次 | 2年次 | 1年次 6~7月 | 2年次 | 1年次 5~2月 | 2年次 |
| 学部の実習 との違い | 【通年】週1回程度の実習 (約20日) | 【通年】週1回程度の実習 (約15日) | 【集中】5週間の実習 (小学校25日間) | 【集中】2週間の実習 (中学校10日間) | 【集中】2週間の実習 (10日間) | 【集中】3週間の実習 (15日間) | 【通年】週1回程度の実習 (7日間) | 【通年】週1回程度の実習 (30日間) | 【通年】週1回程度の実習 (10日以上) | 【通年】週1回程度の実習 (10日以上) |
| 連携協力校の数の違い | 【集中】2週間程度の実習を2回 (約20日) | 【集中】1週間程度の実習を1回 (約5日) | 【集中】3週間の実習 (小学校15日間) | 【集中】2週間の実習 (中学校等5校校種10日間) | 【通年】週1回程度の実習 (10日間) | 【通年】週1回程度の実習 (15日間) | 【通年】週2回程度の実習 (33日間) | 【通年】週3回程度の実習 (30日間) | 【集中】25日以上の実習 | 【集中】25日以上の実習 |
| 連携協力校から見た成果と課題 | 【通年】週1回程度の実習を2回 (約20日) | 【集中】1週間程度の実習を1回 (約5日) | 【集中】3週間の実習 (小学校15日間) | 【集中】2週間の実習 (中学校等5校校種10日間) | 【通年】週1回程度の実習 (10日間) | 【通年】週1回程度の実習 (15日間) | 【通年】週2回程度の実習 (33日間) | 【通年】週3回程度の実習 (30日間) | 【集中】25日以上の実習 | 【集中】25日以上の実習 |
| 連携協力校管理職 | 【通年】週1回程度の実習を2回 (約20日) | 【集中】1週間程度の実習を1回 (約5日) | 【集中】3週間の実習 (小学校15日間) | 【集中】2週間の実習 (中学校等5校校種10日間) | 【通年】週1回程度の実習 (10日間) | 【通年】週1回程度の実習 (15日間) | 【通年】週2回程度の実習 (33日間) | 【通年】週3回程度の実習 (30日間) | 【集中】25日以上の実習 | 【集中】25日以上の実習 |
| 大学 | 【通年】週1回程度の実習を2回 (約20日) | 【集中】1週間程度の実習を1回 (約5日) | 【集中】3週間の実習 (小学校15日間) | 【集中】2週間の実習 (中学校等5校校種10日間) | 【通年】週1回程度の実習 (10日間) | 【通年】週1回程度の実習 (15日間) | 【通年】週2回程度の実習 (33日間) | 【通年】週3回程度の実習 (30日間) | 【集中】25日以上の実習 | 【集中】25日以上の実習 |
| 実習の実施に当たって | 【通年】週1回程度の実習を2回 (約20日) | 【集中】1週間程度の実習を1回 (約5日) | 【集中】3週間の実習 (小学校15日間) | 【集中】2週間の実習 (中学校等5校校種10日間) | 【通年】週1回程度の実習 (10日間) | 【通年】週1回程度の実習 (15日間) | 【通年】週2回程度の実習 (33日間) | 【通年】週3回程度の実習 (30日間) | 【集中】25日以上の実習 | 【集中】25日以上の実習 |
| 【参考】観察した授業の様子 | 【通年】週1回程度の実習を2回 (約20日) | 【集中】1週間程度の実習を1回 (約5日) | 【集中】3週間の実習 (小学校15日間) | 【集中】2週間の実習 (中学校等5校校種10日間) | 【通年】週1回程度の実習 (10日間) | 【通年】週1回程度の実習 (15日間) | 【通年】週2回程度の実習 (33日間) | 【通年】週3回程度の実習 (30日間) | 【集中】25日以上の実習 | 【集中】25日以上の実習 |

2 全体を通しての成果及び課題

| 主なヒアリングの内容 | 創価大学 | | 玉川大学 | | 帝京大学 | | 東京学芸大学 | | 早稲田大学 | |
|----------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|------------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|-------------------------|-------------------------|
| | 1年次 後期 | 2年次 前期 | 1年次 後期 | 2年次 前期 | 1年次 | 2年次 | 1年次 6~7月 | 2年次 | 1年次 5~2月 | 2年次 |
| 学部の実習との違い | 【通年】週1回程度の実習 (約20日) | 【通年】週1回程度の実習 (約15日) | 【集中】5週間の実習 (小学校25日間) | 【集中】2週間の実習 (中学校10日間) | 【集中】2週間の実習 (10日間) | 【集中】3週間の実習 (15日間) | 【通年】週1回程度の実習 (7日間) | 【通年】週1回程度の実習 (30日間) | 【通年】週1回程度の実習 (10日以上) | 【通年】週1回程度の実習 (10日以上) |
| 連携協力校の数の違い | 【集中】2週間程度の実習を2回 (約20日) | 【集中】1週間程度の実習を1回 (約5日) | 【集中】3週間の実習 (小学校15日間) | 【集中】2週間の実習 (中学校等5校校種10日間) | 【通年】週1回程度の実習 (10日間) | 【通年】週1回程度の実習 (15日間) | 【通年】週2回程度の実習 (33日間) | 【通年】週3回程度の実習 (30日間) | 【集中】25日以上の実習 | 【集中】25日以上の実習 |
| 連携協力校から見た成果と課題 | 【通年】週1回程度の実習を2回 (約20日) | 【集中】1週間程度の実習を1回 (約5日) | 【集中】3週間の実習 (小学校15日間) | 【集中】2週間の実習 (中学校等5校校種10日間) | 【通年】週1回程度の実習 (10日間) | 【通年】週1回程度の実習 (15日間) | 【通年】週2回程度の実習 (33日間) | 【通年】週3回程度の実習 (30日間) | 【集中】25日以上の実習 | 【集中】25日以上の実習 |
| 連携協力校管理職 | 【通年】週1回程度の実習を2回 (約20日) | 【集中】1週間程度の実習を1回 (約5日) | 【集中】3週間の実習 (小学校15日間) | 【集中】2週間の実習 (中学校等5校校種10日間) | 【通年】週1回程度の実習 (10日間) | 【通年】週1回程度の実習 (15日間) | 【通年】週2回程度の実習 (33日間) | 【通年】週3回程度の実習 (30日間) | 【集中】25日以上の実習 | 【集中】25日以上の実習 |
| 大学 | 【通年】週1回程度の実習を2回 (約20日) | 【集中】1週間程度の実習を1回 (約5日) | 【集中】3週間の実習 (小学校15日間) | 【集中】2週間の実習 (中学校等5校校種10日間) | 【通年】週1回程度の実習 (10日間) | 【通年】週1回程度の実習 (15日間) | 【通年】週2回程度の実習 (33日間) | 【通年】週3回程度の実習 (30日間) | 【集中】25日以上の実習 | 【集中】25日以上の実習 |
| 実習の実施に当たって | 【通年】週1回程度の実習を2回 (約20日) | 【集中】1週間程度の実習を1回 (約5日) | 【集中】3週間の実習 (小学校15日間) | 【集中】2週間の実習 (中学校等5校校種10日間) | 【通年】週1回程度の実習 (10日間) | 【通年】週1回程度の実習 (15日間) | 【通年】週2回程度の実習 (33日間) | 【通年】週3回程度の実習 (30日間) | 【集中】25日以上の実習 | 【集中】25日以上の実習 |
| 【参考】観察した授業の様子 | 【通年】週1回程度の実習を2回 (約20日) | 【集中】1週間程度の実習を1回 (約5日) | 【集中】3週間の実習 (小学校15日間) | 【集中】2週間の実習 (中学校等5校校種10日間) | 【通年】週1回程度の実習 (10日間) | 【通年】週1回程度の実習 (15日間) | 【通年】週2回程度の実習 (33日間) | 【通年】週3回程度の実習 (30日間) | 【集中】25日以上の実習 | 【集中】25日以上の実習 |

教職大学院共通の成果

- 学部段階の教育実習生とは違い、教職大学院生は、教員になるという強い志や課題意識をもっており、積極的に学級経営や様々な校務分掌に関わるなど、即戦力として期待ができる。
- 若手の教員が刺激を受けて成長したり、若手教員を育成する教員の指導力の向上につながったりするなど連携協力校にとっても、よい効果をもたらしている。
- 大学の教員が、専門性や研究成果を活かし、連携協力校で講師を務めるなど、校内研修の充実に役立っている。

教職大学院共通の課題

- 実習の目標を十分に達成させるために、実習時期や期間、内容等の工夫が望まれる。
 - ☆ 長期にわたって実習を行うことができ、年間を通して学校教育活動を理解することができる。
 - ☆ 課題追究ができ、実習を通して検証するなど実践と理論の融合を図ることができる。
- 児童・生徒の日々の変化に応じ、継続した指導を行うことができる。
 - ☆ 授業で生、一單元すべてを指導でき、校務分掌等も多く経験することができる。
- 実習基本計画の意義は、作成した計画を基に大学と連携協力校との間で十分にやり取りをすることで、実習の内容や方法について共通理解を図ることである。都が示した「実習計画作成手順」に基づき、大学と連携協力校の間で、事前の十分な打合せが行われることが望まれる。

※ ゴシックは、特に顕著な実践例を表している。

平成23年度 連携協議会委員による教職大学院及び連携協力校訪問報告

参考資料

| 大卒の 特徴 | 創価大学 | 玉川大学 | 帝京大学 | 東京学芸大学 | 早稲田大学 |
|---------------------------------------|--|--|--|---|---|
| 学部の 大学院 | ◎教員の説明や分析から課題を意識化 ◎学生たちの議論により課題を明らかにし、理論と実践との融合を図り、個々の教師力向上に結び付ける授業を展開 | ◎大学院の共通科目に結び付く必修科目の設定 ◎教職の経験内容の理解の上に経験シナジーを位置付け、スクラールリーダーとして実践的内容を中心に高める授業を展開 | ◎理論や実践の研究を概念的に提示 ◎最新の研究成果等による理論を深め、学校現場の分析等による課題を明確にすることで実践力を高める授業を展開 | ◎教師にとっての必要最小限の概念や方法論の理解 ◎教育現場での応用・実践を重視し、省察させることにより、教員としての資質向上を絶えず図る授業を展開 | ◎実践的な授業も行われているが、多くは理論や事例紹介を中心とした授業 ◎理論と実践を往還させ、学生が主体的に学級経営等への理解を深め、実践的力を向上させる授業を展開 |
| 大学院 連携協力校 | 「特別支援教育の現状と課題」 立川市立第三小学校 講師：自分の役割とは（キョウテンとして） ◎グループ分けを工夫することで、同一の授業でも、学習内容や到達目標が立場別に設定でき、実践にも補強されていた。 ◎今回の講義が、実習においてどのようにフィードバックされるかまでプログラミングされると、さらに理論と実践が結び付く。 ◎児童への対応や授業設計等の基本的な内容に、教員が必要でない。 | ◎言語・社会科指導の計画・実践・評価 杉並区立和田小学校 講師：わが校と分数 ◎学部卒と理論とが共同して実践的な内容を学ぶことができていた。 ◎横断授業において、学部卒と理論との到達目標の違いがより明確に示されるとい。 ◎実習を10週間連続で実施しているが、通年実習と比較、後者は感じられた。 ◎基本的なことは身に付けており、子供への言葉掛けを工夫しようとしている姿勢は評価できる。 ◎大学院における研究(理論)と実践上の融合を進め、理論に裏付けられた実践力を育成する必要がある。 ◎子供への言葉掛けをしようとしている姿勢が評価でき、教員研修をより一層、深める必要がある。 | 「創価の教育課程の作成と評価」 昭島市立瑞雲中学校 社会・地理(九州)地方 地誌 ◎子供の動きがとらえる「体育」の授業にスポットを当てた授業で、他の教科の授業を考える上でも大変有効である。 ◎今後、現職教員や管候補の経験を生かしながら授業を工夫すると、さらに院生の理論・実践面での力が付く。 ◎大学院における理論や実践で生かそうとする姿勢・意識は感じられた。 ◎学校の戦力として成長しつつあることは確認できたが、大学での研究の成果を十分に生かすことが必要である。 ◎自らの研究テーマと関連させて、学部段階のとき以上に、自分自身で教科の1單元を通じた指導計画を立てられるようになる必要がある。 | 「教員としての必要最小限の概念や方法論の理解」 都立板橋有徳高等学校 英語 I・A Must Is Not A Cup ◎道徳の指導案を基に、今日の子供の思考の構造を、教育社会学の様々な視点から解明しようとした質の高い授業である。 ◎小・中・高の連いや子供の反応など、校種の違いを踏まえた工夫がなされていた。理論的な裏付けを強め、「連いや」を整理する必要がある。 ◎実習を、実習1、2、3と並べたという形態で実施しているが、その成果については大学院で連携協力を校双方の検証がほしい。 ◎授業で、指導案通りにいかない局面で柔軟に対応できている。 ◎教師主導型ではなく、教職大学院で学ぶ、対話型の授業展開の工夫が必要である。 | ◎実習と大きな違いは、授業で学んだ理論の視点をもち実習に臨めることである。また、授業では現職教員と一緒に学ぶことができ、具体的な実践例を理論と結び付けられたことができた。 ◎学校臨床実習では、授業で学んだ理論を生かした教材・教員の開発と研究を行っている。また、実践の中で生じた課題を教授から指導を受けることができる。 ◎天学のカリキュラムの特色が、自己改善力、人間力、社会的実践能力の開発と結び付けられているように感じた。 ◎現職教員との学びの中で、教師の役割を明確にすることができるように感じた。 ◎学校の課題を想定し、カリキュラムの中で、どの科目を通して身に付けることができるのかを認識すること、理論と実践を融合させることができる。 |
| 連携協議会委員の ネットワークより 参観授業 | ◎教員が現場での実践が強く意識されていること、ICT機器の活用やロープレ・インキング、いじめや不登校、発達障害の児童に対する発展的な事例などが通じて院での学びと現場での実践を結びつけることができる。 ◎学校現場での経験が豊富な人と共に学ぶことができ、学部では指導案を作成して終わりだが、大学院では指導案の検討ができる。 ◎発話分析や授業記録に基づく分析をとおしてPDAやCAVを体験することにより、授業分析の方法や、授業改善のプロセスを身に付けることができた。 | ◎授業の内容が一方的な講義形式ではなく、少人数で協議を行い、実践に結び付けていく形式であり、学びが深まる。 ◎実習回数が異なり、授業だけでなく学校現場の様々な場面に関わることで、実践的な学びが深まる。 ◎現職教員と共に授業作りのため、実践的な指導が深められる。 | ◎学部の実習では授業づくりが中心だが、院では視察や通じて実習・学生をみることで、院での学びが深まる。 ◎半年を通して実習を行うことで、授業で学んだ理論が実習で生かせる他、課題を次の実習で改善することができる。 ◎講義による知識習得ではなく、グループ協議や発表形式で取り組める。また、自立学習支援などの様々な施設訪問を通して学ぶことができた。 ◎授業改善のために、授業を振り返る方法と授業分析の方法を学んだ。 ◎学校の生活指導や授業実践に活用できるかウソセリングの理論や、児童・生徒への声掛けといった授業づくりの意識が身に付いた。 | ◎情報教育の重要性を学んだことにより、授業でICTを効果的に活用してより良い授業を確保したい。 ◎学校組織をより現実的に見られるようになったことや、実習で自分の課題を明確にできた。4月から学級経営やより具体的にイメージできるようになる。 ◎特別支援コーディネーターとして、関係職員に根拠を明確にして話せることができ、若手教員にも理論面での指導が可能となる。また、学校に具体的な支援策を提示することができた。今後、指導主事として学校で活躍したい。 | ◎学部長との違いは、教師としての能力向上を身に付ける。 ◎授業で得た知識や経験を生かして、即戦力となる教員を目指す。 ◎学部新卒学生との学びを生かし、若手教員の人材育成の力を高めていきたい。 ◎文獻研究の手法を学んだことから、さらに根拠ある学びをしたい。 ◎院内における人材育成に取組んでいく。 |
| ① 学部段階以上は、学ぶことができない内容 | ◎学部の課題として捉えていた内容が、それぞれ関連性が明確になり、切実な対応策が分かるようになる。 ◎ある事象に対して、その場での対応に焦点を置き、それがどういった原因を考えられるようになること、より学理的で多様な視点から課題を捉えることが出来るようになる。 ◎短時間で考えをまとめて話すプレゼンテーション能力が身に付いた。 | ◎授業を通して、より専門的なことや理論について学びが得ることができた。 ◎自分自身の指導観に立ち戻り、教員としての専門性を意識して学んでいる。 ◎授業を見る視点が変わった。 | ◎情報教育の重要性を学んだことにより、授業でICTを効果的に活用してより良い授業を確保したい。 ◎学校組織をより現実的に見られるようになったことや、実習で自分の課題を明確にできた。4月から学級経営やより具体的にイメージできるようになる。 ◎特別支援コーディネーターとして、関係職員に根拠を明確にして話せることができ、若手教員にも理論面での指導が可能となる。また、学校に具体的な支援策を提示することができた。今後、指導主事として学校で活躍したい。 | ◎学部長との違いは、教師としての能力向上を身に付ける。 ◎授業で得た知識や経験を生かして、即戦力となる教員を目指す。 ◎学部新卒学生との学びを生かし、若手教員の人材育成の力を高めていきたい。 ◎文獻研究の手法を学んだことから、さらに根拠ある学びをしたい。 ◎院内における人材育成に取組んでいく。 | ◎学部の実習と大きな違いは、授業で学んだ理論の視点をもち実習に臨めることである。また、授業では現職教員と一緒に学ぶことができ、具体的な実践例を理論と結び付けられたことができた。 ◎学校臨床実習では、授業で学んだ理論を生かした教材・教員の開発と研究を行っている。また、実践の中で生じた課題を教授から指導を受けることができる。 ◎天学のカリキュラムの特色が、自己改善力、人間力、社会的実践能力の開発と結び付けられているように感じた。 ◎現職教員との学びの中で、教師の役割を明確にすることができるように感じた。 ◎学校の課題を想定し、カリキュラムの中で、どの科目を通して身に付けることができるのかを認識すること、理論と実践を融合させることができる。 |
| ② 学んだ内容及び身に付いたこととして 協議会ネットより(主な意見) | ◎学部の課題として捉えていた内容が、それぞれ関連性が明確になり、切実な対応策が分かるようになる。 ◎ある事象に対して、その場での対応に焦点を置き、それがどういった原因を考えられるようになること、より学理的で多様な視点から課題を捉えることが出来るようになる。 ◎短時間で考えをまとめて話すプレゼンテーション能力が身に付いた。 | ◎授業を通して、より専門的なことや理論について学びが得ることができた。 ◎自分自身の指導観に立ち戻り、教員としての専門性を意識して学んでいる。 ◎授業を見る視点が変わった。 | ◎情報教育の重要性を学んだことにより、授業でICTを効果的に活用してより良い授業を確保したい。 ◎学校組織をより現実的に見られるようになったことや、実習で自分の課題を明確にできた。4月から学級経営やより具体的にイメージできるようになる。 ◎特別支援コーディネーターとして、関係職員に根拠を明確にして話せることができ、若手教員にも理論面での指導が可能となる。また、学校に具体的な支援策を提示することができた。今後、指導主事として学校で活躍したい。 | ◎学部長との違いは、教師としての能力向上を身に付ける。 ◎授業で得た知識や経験を生かして、即戦力となる教員を目指す。 ◎学部新卒学生との学びを生かし、若手教員の人材育成の力を高めていきたい。 ◎文獻研究の手法を学んだことから、さらに根拠ある学びをしたい。 ◎院内における人材育成に取組んでいく。 | ◎学部の実習と大きな違いは、授業で学んだ理論の視点をもち実習に臨めることである。また、授業では現職教員と一緒に学ぶことができ、具体的な実践例を理論と結び付けられたことができた。 ◎学校臨床実習では、授業で学んだ理論を生かした教材・教員の開発と研究を行っている。また、実践の中で生じた課題を教授から指導を受けることができる。 ◎天学のカリキュラムの特色が、自己改善力、人間力、社会的実践能力の開発と結び付けられているように感じた。 ◎現職教員との学びの中で、教師の役割を明確にすることができるように感じた。 ◎学校の課題を想定し、カリキュラムの中で、どの科目を通して身に付けることができるのかを認識すること、理論と実践を融合させることができる。 |
| ③ 成果の活用方法 | ◎学部の課題として捉えていた内容が、それぞれ関連性が明確になり、切実な対応策が分かるようになる。 ◎ある事象に対して、その場での対応に焦点を置き、それがどういった原因を考えられるようになること、より学理的で多様な視点から課題を捉えることが出来るようになる。 ◎短時間で考えをまとめて話すプレゼンテーション能力が身に付いた。 | ◎授業を通して、より専門的なことや理論について学びが得ることができた。 ◎自分自身の指導観に立ち戻り、教員としての専門性を意識して学んでいる。 ◎授業を見る視点が変わった。 | ◎情報教育の重要性を学んだことにより、授業でICTを効果的に活用してより良い授業を確保したい。 ◎学校組織をより現実的に見られるようになったことや、実習で自分の課題を明確にできた。4月から学級経営やより具体的にイメージできるようになる。 ◎特別支援コーディネーターとして、関係職員に根拠を明確にして話せることができ、若手教員にも理論面での指導が可能となる。また、学校に具体的な支援策を提示することができた。今後、指導主事として学校で活躍したい。 | ◎学部長との違いは、教師としての能力向上を身に付ける。 ◎授業で得た知識や経験を生かして、即戦力となる教員を目指す。 ◎学部新卒学生との学びを生かし、若手教員の人材育成の力を高めていきたい。 ◎文獻研究の手法を学んだことから、さらに根拠ある学びをしたい。 ◎院内における人材育成に取組んでいく。 | ◎学部の実習と大きな違いは、授業で学んだ理論の視点をもち実習に臨めることである。また、授業では現職教員と一緒に学ぶことができ、具体的な実践例を理論と結び付けられたことができた。 ◎学校臨床実習では、授業で学んだ理論を生かした教材・教員の開発と研究を行っている。また、実践の中で生じた課題を教授から指導を受けることができる。 ◎天学のカリキュラムの特色が、自己改善力、人間力、社会的実践能力の開発と結び付けられているように感じた。 ◎現職教員との学びの中で、教師の役割を明確にすることができるように感じた。 ◎学校の課題を想定し、カリキュラムの中で、どの科目を通して身に付けることができるのかを認識すること、理論と実践を融合させることができる。 |

平成22年度 教職大学院修了者に関する調査報告

1 調査対象

- ・教職大学院を修了した平成22年度新規採用教員
- ・平成22年度派遣現職教員
- ・平成22年度派遣管理職候補者

2 調査時期及び方法

- ・平成23年10月～12月
- ・本人及び所属長へ質問紙による調査

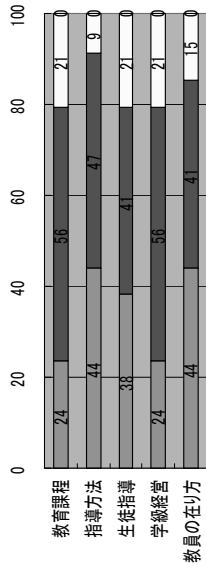
3 調査項目

教職大学院での学びの活用方法

ストレートマスター 34人

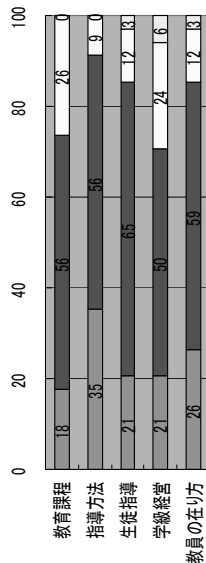
ストレートマスター 修了者本人

■ A: 学びが生かされている ■ B: 学びがある程度生かされている
□ C: 学びがそれ程生かされていない □ D: 学びが生かされていない



ストレートマスター 所属長

■ A: 学びが生かされている ■ B: 学びがある程度生かされている
□ C: 学びがそれ程生かされていない □ D: 学びが生かされていない



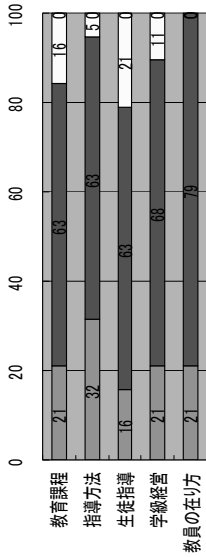
<所属長からの主な意見>

- ICT 研究推進校として研究の推進に寄与
- 臨床実習により学校現場の状況を深く理解し、職務を遂行
- 一定水準の授業力の習得
- 研究への意欲が高く、今後、日々の実践を積み重ね、理論と具体的な指導が結び付くことへ期待
- 生徒の課題に対応した、指導方法を身に付け実践
- △ 児童を理解するときに、理論ではなく児童の側に寄り添った理解をすることが必要
- △ 社会的な具体的な対応力を身に付けさせておくことが必要

現職教員 19人

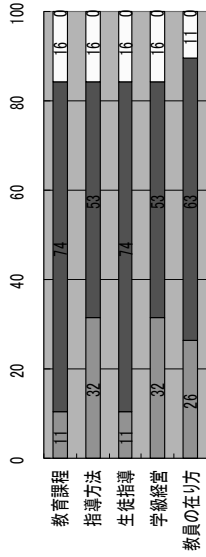
現職教員 修了者本人

■ A: 学びが生かされている ■ B: 学びがある程度生かされている
□ C: 学びがそれ程生かされていない □ D: 学びが生かされていない



現職教員 所属長

■ A: 学びが生かされている ■ B: 学びがある程度生かされている
□ C: 学びがそれ程生かされていない □ D: 学びが生かされていない



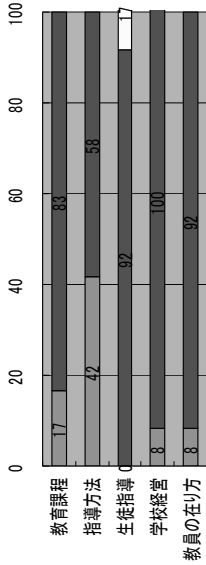
<所属長からの主な意見>

- 研修会の講師として様々な視点で若手教員、ベテラン教員を指導
- 大学との連携プロジェクトの実践者として、継続研究を実施
- 校内の若手教員対象の研究内容の研修会や地区の研究会の講師
- 特別支援教育コーディネーターとして、委員会のまとめと情報提供
- 専門とする教科に関して、校内や地区へ還元
- △ 全ての教科等に関する専門的な知識を、若手教員への指導等に活用することが必要

管理職候補者 13人

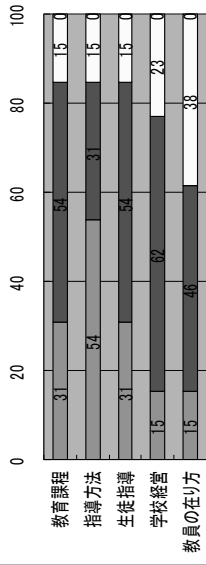
管理職候補者 修了者本人

■ A: 学びが生かされている ■ B: 学びがある程度生かされている
□ C: 学びがそれ程生かされていない □ D: 学びが生かされていない



管理職候補者 所属長

■ A: 学びが生かされている ■ B: 学びがある程度生かされている
□ C: 学びがそれ程生かされていない □ D: 学びが生かされていない



<所属長からの主な意見>

- 各学校に対し、学習指導要領等の根拠を明確にした指導助言を実施
- 教員委員会主催の各種の研修を通して、若手教員の指導・育成に貢献
- 日常業務として、区内各校・園を訪問し、若手教員の授業観察、指導助言を計画的に実施
- 保有する専門性を生かし、情報収集や資料作成・資料提供等の面で大いに貢献
- △ 研究成果について、専門的な知見のさらなる伸展が必要

5 大学間連携の取組紹介

(司会) ただ今から、平成 24 年度文部科学省大学間連携共同教育推進事業に採択された愛知教育大学と兵庫教育大学から、大学間連携事業の紹介を行います。

それでは、最初に愛知教育大学の報告をお願いします。

「愛知県内教員養成高度化支援システムの構築について」

岩崎 公弥 (愛知教育大学理事)

(岩崎) 愛知教育大学の教育担当の理事・副学長の岩崎です。このたびは、教職大学院協会のシンポジウムにおいて、本学を中心として採択された大学間連携共同教育推進事業の取組についてご紹介させていただく機会をいただいたことにお礼を申し上げます。

ここにご報告をさせていただく平成 24 年度の大学間連携共同教育推進事業の取組の名称は、ここにあるように、「愛知県内教員養成高度化支援システムの構築」というタイトルです。愛知教育大学を代表校として、愛知県立大学、桜花学園大学、名古屋学芸大学、名城大学の 5 大学による連携事業です。



1. 事業の概要

この事業を執り行う背景については、本シンポジウムでもいろいろと出ていますが、中教審において審議がされてきた「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」において示された、教員の修士レベル化を軸とする今後の教員養成の在り方に関する議論がベースとしてあります。

そこで示されている修士レベルの教員養成の質と量の充実や、学び続ける教員像といったものの確立を図るための当面の改善方策ということで、一つは修士レベルの課程の質と量の充実、それから教育委員会と大学との連携、共同による研修の充実という 1 番目の項

目です。それから2番目には、修士課程等の教育内容、方法の改革を推進する仕組みの構築というようなことです。3番目として、教育委員会と大学との連携、共同というようなことで、現職研修プログラムの改善、高度化というようなことが示されているということです。

そのようなことを進める具体的な方策ということで、これも先ほどから出ていますが、国公立大学の学部における教員養成の充実のほかに、修士レベルの教員養成について、次のような見直しが幾つか出されています。一つは、教職大学院の拡充ということです。これについては、さまざまなニーズに対応できるように、共通に開設すべき授業科目の見直し、あるいは学校現場での実践に資する教科教育等も取り込める制度への発展、拡充。そのほか、教職大学院未設置の都道府県での設置の推進といったことが挙げられています。ちなみに、現在、27の都道府県で設置され、20の府県では未設置ということです。2番目は、国立教員養成系修士課程の見直しです。学校現場のニーズに応え得るカリキュラムの改革といったことが挙げられています。3番目としては、国公立大学の一般修士課程の見直しです。4番目は、専修免許状の在り方を見直しで、一定の実践的な科目の必修化の推進ということが挙げられています。5点目として、学部修士課程間、あるいは大学間の連携推進ということについて、柔軟かつ、多様な連携の推進ということも挙げられています。

このように、教職大学院制度の発展、拡充を図ると共に、実践力向上の観点から、修士課程のカリキュラム改革を推進して、教員養成の質、量、体制といったものの充実、改善を図ろうというものです。これらを背景として、本事業を構想しました。取組名称、取組大学については冒頭申し上げたとおりです。

事業の概要は、愛知県内における教員養成の高度化を目的として、愛知県内の教育関係機関との連携を図りながら、修士課程における教員の修士レベル化に対応した共同教育教員養成プログラムを構想するものです。

2. 事業取組に至った背景

その背景は、先ほど申し上げたように、教員養成における修士レベル化への対応という全体的な動きがありますが、そのほかに、教員需要が当面高めに推移をするという愛知県においては、それに伴って競争率の低下等が懸念されます。故に新規採用教員の質の向上が求められるということがあります。

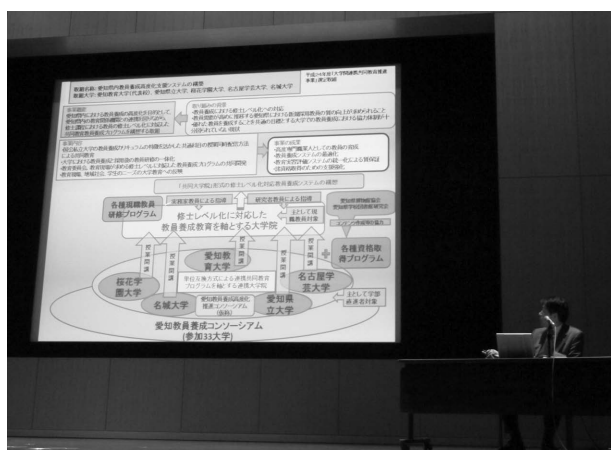
それから、優れた教員を養成するというのを、ここで一緒に取組を行う大学間では共通の目標としているので、教員養成における協力体制がもっと十分に図られていく必要があるだろうといった現状認識が背景としてあります。

3. 事業の内容

一つは国公立大学の教員養成カリキュラムの特徴を生かした共通科目の同時配信方式による共同教育の実施ということ、二つ目には、大学における教員養成と採用後の教員研修の一体化、三つ目には、教育現場が求める修士レベルに対応した教員養成プログラムの共同開発、四つ目は、教育現場、地域社会、学生のニーズ等を把握して、それを大学の教育に反映するというようなことがあります。

予想される事業の成果は、高度専門職業人としての教員の養成、さらに教員養成システムの最適化、教育実習評価システムの統一化による質保証、さらに資格取得のための支援強化といったようなことを考えています。

今、概略で申し上げたようなことを図的に表させていただくと、まず、愛知県においては、ここにあるように、教員養成課程、教職課程を有する大学は県内に33あります。愛知教員養成コンソーシアムと呼んでいます。この33大学の中で、互いの大学の特徴、あるいは強みといったことを生かしなが



ら、先ほど申し上げた5大学が単位互換、あるいは共同授業を行いながら、連携共同教育プログラムを軸とした「愛知教員養成高度化コンソーシアム (仮称)」という名前と呼ばせていただくと、この5大学で、まずは単位互換方式による連携共同プログラムを軸とする連携の大学院というようなものを進めていきたいということを構想しています。

これは主として学部直進者を対象にしながらと考えています。このように各種資格取得プログラムとありますが、これは学芸員の資格、あるいは学校図書館司書教諭資格取得のための授業といったもので、これは大学の中でも個別に開いている授業ですが、そのようにeラーニングや授業の共同開講などによって進めようということも考えています。

さらに、今後予想される修士レベルの教員養成に対応するために、教員養成教育を軸と

する大学院というものをその次に構想していこうと。これは5大学間で連携して構築していくことを目指したいと思っています。

そこでの教育指導体制は、主として現職の教員など、教員免許状を取得していくというようなことです。教育体制としては、それぞれの大学にいろいろ特色に違いがあるので、特色ある授業等を出し合ってもらい、指導体制としては、研究者教員と実務家の教員の両方による理論と実践を融合した学びのできる教育指導体制を構想していきたいと考えています。

また、広報ということでは、愛知県や名古屋市の教育センターで行われている現職教員の研修プログラムも大学院の中に取り込むというか、修士レベルの授業の一環としてこのようなものを組み入れることも考えたいと思います。それには愛知県、および名古屋市教育委員会等の協力も得ながら、かつ、現職研修プログラムに対して、大学からも研修連携協力を行っていくという形で、教育委員会と大学との連携共同を図りながら進めていきたいということです。

そのようなものを最終的に、一定程度、授業が進んだところで外部的な評価もお願いしたいと考えていますが、これについては、愛知県教員養成コンソーシアムの大学の中から幾つかお願いをして、このようなものを評価していただくというような全体的なものを考えています。実施の年度としては、今年度から5年間の計画で考えています。

以上が、今回取り組もうとしている事業の全体像です。その際、ここで構想する大学院での授業の方法は、教職大学院のような形式で行うのか、あるいは学校現場のニーズに応え得るようなカリキュラムを基にした既存の修士課程での形式になるのかということについては、今後の教員の修士レベル化の制度設計、あるいは法的な整備が今後どのように進んでいくのか、どのようになされていくのかというようなことも見極めた上で取り組んでいく必要があると思っています。

今、修士レベル化ということで、その先にはいわゆる一般免許状ということで、免許状につながるという話ですので、そうなると、いろいろな免許制度との関係もあるでしょうし、法的ないろいろな条件も整う必要があるだろうと思っています。

時間もないので、以下、連携大学の特徴、それから教員養成にかかわる状況、あるいは本事業の役割や、今年度の事業の内容等について、簡単に補足をさせていただきたいと思っています。

4. 連携大学の特徴

まず、これは連携する5大学の位置関係です。本学（愛知教育大学）はここです。愛知県立大学はキャンパスが二つありますが、北の方にあります。それから桜花学園大学、名古屋学芸大学、名城大学です。名城大学の場合は、岐阜県にも別のキャンパスがありますが、ここには入りきらないので、割愛させていただきました。

いずれの大学も、名古屋の東部に位置するということです。市域はいろいろです。5大学の位置でいくと、大体半径10kmぐらいの範囲の中に収まっています。とはいっても、相互に学生が授業のために行き来するには少し困難ですので、授業の形式としては、共同事業はテレビ会議方式の遠隔地間授業のため同時配信をする、あるいは授業を録画して、サーバーにためて、それを後日、再配信するというような方法を取らざるを得ないと考えています。しかし、集中講義や名古屋中心部でサテライト教室を持っておられる大学もあるので、例えば夜間の授業などを活用しながら、有効に共同教育を推進できるのではないかと考えています。

これは、それぞれ連携する5大学の規模を簡単に示したものです。本学（愛知教育大学）は、教育学部だけの国立の単科の教員養成大学です。愛知県立大学は、2009年に県立の看護大学と統合されました。長久手のキャンパスに外国語学部をはじめとした4学部、それから守山のキャンパスには、看護学科の計5学部を持つ大学です。それから桜花学園大学は、保育学部と学芸学部という2学部を持つ私立の女子大です。学芸大学は管理栄養学部やメディア造形学部、あるいはヒューマンケア学部という3学部を持つ私立大学です。名城大学は、法学部をはじめとする文系の5学部のほかに、理工学部をはじめとする理系の3学部ということで、合計で八つの学部を持つ非常に大きな規模の私立大学です。特に理工系の人材養成ということで、非常に特色を持っておられる大学です。

それぞれ連携する大学の教員養成面の特徴です。愛知教育大学は、ここにあるように、幼稚園から小中高、あるいは特別支援学校など、全ての学校種、あるいは全ての教科にわたる教員養成を行っているという特色があります。愛知県立大学については、教育福祉学部で幼小の教員養成、あるいは、外国語学部、日本文化学部、情報科学部において中高の教員養成を行っています。それから、桜花学園大学については、保育学部での幼小の教員、保育士の養成です。学芸学部では、中高の英語の教員の養成を行っています。名古屋学芸大学は、ヒューマンケア学部の子どもケア学科ということで、幼小の教員のほか、保育士や養護教諭の養成、さらにはメディア造形学部で中高の美術の教員、あるいは、管理栄養

養学部で栄養教諭といった多様な教員養成を行っています。名城大学は、理工学部を中心として、中高の理科、数学、情報工業といった理系の教員養成のほかに、文系の法学部、経営学部、経済学部、人間学部等々を中心として、中高の社会、地歴公民、英語、商業等々の文系の教員養成も行っておられるというように、各大学は教員養成におけるさまざまな特徴を持っているということです。

これは各大学の取得可能な教員免許状です。個別に調べたので、もしかしたら間違っているところがあるかもしれませんが、本学は全ての幼稚園から高等学校まで含めて、ほとんどの教科の免許状を出しています。県立大学の場合、中高については、特に文系中心の免許状が多いです。桜花学園大学では、中高については英語です。先ほど申し上げたとおりです。名古屋学芸大学については、美術、保健といった特色ある教科があります。明治大学は、ここはありませんが、中高の教員養成を広く供給されています。

そのほかのところは、ここに学芸員、あるいは図書館司書教諭等々があつて、このようなものを個別にやっておられるので、このようなところも共同でやれないかということを考えています。

愛知県では、大体小学校の教員免許が取得可能な教員養成の学生定員は、本学を含めた国公立を合わせて、大体 2000 人ぐらいです。

これは、この事業の実施に当たってのそれぞれの役割分担です。本学が全体の総括、企画、運営管理等々をやらせていただき、それぞれの大学の分担はこのような形で進めています。それから、県の教育委員会、市の教育委員会については、いろいろな助言もいただきたいということです。あるいは、現場にいろいろな調査をかけたいというときには、支援等もお願いしたいと。一番下は学園資格や図書館司書教諭のところでのご支援をいただくというようなことを考えています。

これは今年度の事業内容です。今年度はあと数カ月しかないということで、どれぐらいできるか分かりませんが、このようなことを進めたいと考えています。時間を超過して申し訳ありませんでした。一応、本学を中心とした大学間連携の紹介とさせていただきます。ご清聴ありがとうございました（拍手）。

（司会） 愛知教育大学の岩崎副学長ありがとうございました。

続いて、兵庫教育大学の説明をお願いします。

「教員養成高度化システムモデルの構築・発信について」

福田 光完 （兵庫教育大学副学長）

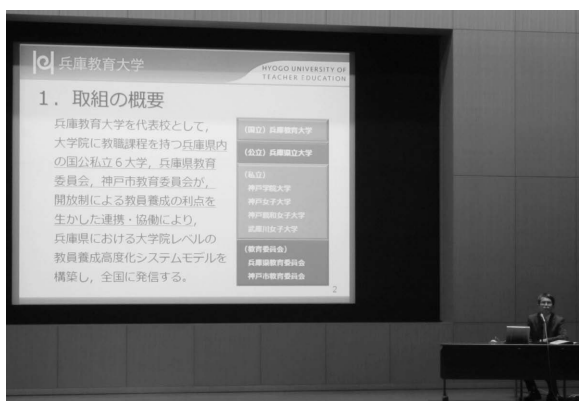
（福田） お手元の資料、75 ページをご覧ください。

まず、大学間連携共同教育推進事業に関して、教員養成に関係する課題の採択は、先ほどの愛知教育大学の申請分と、本学、兵庫教育大学の申請分の2件であるということをお伝えして、本学の取り組みをここで説明をさせていただきます。

1. 取組の概要

兵庫教育大学は、平成22年度から県内の7大学および教育委員会と連携して「今後の教員養成に関する意見交換会」を立ち上げ、既に2年以上経過しておりますので、その実績をベースにして、今回の事業の計画を行いました。大学間連携共同教育推進事業では、国・公・私立大学を含む取り組みであることが前提です。連携大学として兵庫県立大学、武庫川女子大学、神戸女子大学、神戸親和女子大学、神戸学院大学の5大学、これらの大学は、いずれも兵庫県の教員養成に係る重要な大学という立場で参画していただいています。そして、先ほど述べましたように、「今後の教員養成に関する意見交換会」発足時からのメンバーである兵庫県教育委員会と神戸市教育委員会には、教育委員会と大学との連携という部分で大きな役割を果たしていただくことを期待して参画していただいています。

中央教育審議会答申にもございますように、教職大学院を活用した新しい教員養成の方向が、いろいろと議論されておりますが、本事業は、現行の修士課程、そして現行の免許制度を基本とした、いわゆる開放制による教員養成を念頭に置いた計画であり、現行制度の大学院を修了し専修免許状を取得する学生が、実際の学校現場で先導した役割を担い、活躍するためにさらに必要な、「高度な資質能力」を身に付けていただくための取り組みとなっております。



2. 取組内容

取組内容を簡単に説明させていただきます。まずは、修士レベルの教員養成における教職課程の充実策です。連携する各大学から、それぞれの大学院で特色としている教職科目を提供していただき、各大学の大学院生がeラーニング（遠隔講義システム）を用いて学ぶという仕組みです。それから、大学院レベルの実習です。実習については、先ほど岡山大学の高橋香代先生からの報告のように、協力者会議で議論されているところです。実際に実習期間



や実習時期を話し合う必要があります。そして、全般的にeポートフォリオを活用して受講し、実習を行っていきます。また、大学院でのカリキュラムの共同開発、あるいはFDについても連携して行う予定であるということです。

そして、教育委員会との連携では、まず実習校の確保が、非常に大事ですが、特に今回考えているのは初任者研修の内容を踏まえた授業科目を大学院レベルの教職科目として、どのように取り込んでいくかということです。学校現場では、初任者研修は非常なシステムですが、兵庫県下でも最近では、一つの小学校で2～3名の新任の先生方がおられます。その新任教師が1年間、初任者研修で学外に出られる機会が多く学校現場にとっても組織として大きな負担を強いられます。そのような部分を教育委員会と大学院との連携で、何とか解決していくことができないかと考えております。

以上、示しました様々な内容をいかにシステムに組み込んでいくかということが重要になります。これに関しては、本学は既に教職大学院を実質的に運営するための教職大学院連携・研究推進センターがあります。教職大学院における実習はこのセンターで全て面倒を見ていただいています。現在、連携協力校は200校以上あり、実習に当たっての学生と学校現場とのマッチングをはじめ、リフレクションに至るまでの業務をしております。このセンターが来年度からは、教育実習総合センターと名前を変え、修士課程の学生にも拡大していく体制を計画しています。

先般申しております、いわゆる教員の高度化に資する専修免許状というのは一体どういうものであるかということです。これについても連携校である、国公立大学の立場はそれぞれですので、それについて協議をしていきながら進めていく予定です。

具体的には、本事業は全部で5年間ですが、今年度は準備期間ということで、実際には来年度に内容を詰めていき、平成26年度から本学の修士課程の学生に対して、平成27年度から連携大学の大学院生に、遠隔講義システムを用いた授業、あるいは実習を試行で行います。続けて、平成28年度からはどちらも本格的に実施するということを考えています。本事業は教職大学院協会を通じて、現行の修士課程を活用した新しい教員養成モデル、高度化モデルということで、「兵庫モデル」といってもいいと思いますが、これを全国に発信していただくことを考えています。もちろん、先ほどの愛知教育大学の取組の中にもあるように、外部評価委員会も事業遂行のためには大事な組織ですので、今度中に組織を整えたいと考えております。

事業終了後のことも少し書いていますが、ここの部分はお読みください。

3. 組織図

具体的な組織図を示します。まず、親委員会として、兵庫モデル開発会議を置いています。既に11月に、第1回会合を行っています。これは各大学の学長や教育委員会の代表者をメンバーとする会議です。基本的な事項の合意、あるいはシステムの枠組を協議していきます。それから、具体的に事業を進行していく2つのワーキングがあります。一つはカリキュラム・実習ワーキングで、どのようなカリキュラム構成、授業科目が適切であるのか、単位数をどうするか、あるいは教育実習の形態や内容はどのように設定するかというような話を詰めていきます。

他方はモデルシステム開発ワーキングです。具体的には、連携によるeラーニングを用いた授業形態、e-ポートフォリオの使用法、FD活動をどのように行うか、実習校の確保をどうするか等、システム全般にかかわったモデルを検討します。また、教育委員会との関係で初任者研修の内容と大学院の授業内容の関係についても、このワーキングで開発していくということになります。

4. 今後のスケジュール（抜粋）

ここに示しますのは、全スケジュールの抜粋です。一つは大学間連携で行う講義、授業科目に関する部分、そして教育実習に関する部分です。さらに、教職課程の研究開発等に関するスケジュールを記しています。それぞれ平成24、25、26年度が第1フェーズ、平成27、28年度が第2フェーズという段階ごとの進展状況を示します。平成28年度で本事業

は終了ということになります。第3フェーズとして平成29年度以降の発展も考えた取組であるということです。特に修士課程における特色ある教職科目を、連携するそれぞれの大学から相互提供して単位互換等を進めるといった部分についてですが、平成26年度に本学、そして平成27年度に連携大学で試行していくというプロセスを踏んだスケジュールとなっています。実習に関してもほぼ同様のスケジュールで進んでいきます。

全般的な構想をポンチ絵にまとめましたのがこの図です。連携大学、教育委員会、その中心で本学に設置する教育実習総合センターが各大学からの部署と連絡を取り合って、授業や実習の連携をやっていくということです。また、教育委員会との連携においても、このセンターが責任を持ちます。各連携大学の大学院生は、在学したままで、それぞれの大学で授業を受け、実習に関しては本学のセンターを介して、連携協力校、あるいは地域の関連の小、中、高校で実施を行う計画です。

以上のような方法で、修士課程に在籍する大学院生が高度な実践的指導力を身に付けるための教員養成システムモデルを構築し実現させるということです。これによって、現在、いろいろ議論されている教員の修士レベル化、資質向上というところを確実に成し遂げていきたいと考えています。

兵庫教育大学の取組については、これで終了したいと思います。どうもありがとうございました（拍手）。

（司会） 兵庫教育大学の福田副学長どうもありがとうございました。

これを持ちまして、本日のシンポジウムの全日程が終了しました。皆さま方のご協力にお礼を申し上げます。ありがとうございました（拍手）。

事業名称：**愛知県内教員養成高度化支援システムの構築**(事業申請期間：平成 24 年～28 年度)
連携大学：愛知教育大学(代表校)、愛知県立大学、桜花学園大学、名古屋学芸大学、名城大学
ステークホルダー：愛知県教育委員会(愛知県総合教育センター)、名古屋市教育委員会(名古屋市教育センター)、愛知県博物館協会、愛知県学校図書館研究会

1. 事業の概要

本連携事業は、「愛知教員養成コンソーシアム」を構成する 33 大学のうち、国公立の 5 大学が連携・協力し、学生の教育実態からのニーズ、学校現場からのニーズ、地域社会や教育委員会からのニーズを、調査・分析し、教員養成の高度化を達成するための研究開発を行うことを目的とした地域連携の枠組みとして実施するものである。愛知県内における新規教員の質保証と現職教員の研修を通じた指導力向上を中心とする教員養成の高度化を目的として、愛知県内の教育関係機関との連携を図りながら、連携大学間での修士課程における教員の修士レベル化に対応した共同教育教員養成プログラムを構想する取組。

2. 事業の目的

その目的は、教員養成教育に関わる部分での課題の共有と改善のための協同を図りながら、優れた教員を育てることを目指し、その結果として、新規教員の質保証を図るとともに、愛知県内の小、中、高等学校教員の資質能力の向上改善を目指すものである。

3. 事業取組に至った背景

- ①現在打ち出されている教員の修士レベル化に対応して実践的指導力を備えた教員の育成・養成を目指すとともに、教育現場の中核を担う中堅の教職員の研修機会を提供し、現職教員の指導力向上に寄与する必要があること。
- ②教員需要がしばらくは高めに推移する愛知県では新規採用教員の質の向上が求められることから、県下の国公立の枠を超えた教員養成においては、養成機関の違いはあっても教育現場に送り出す以上は、一定の質の保証は不可欠であり、そのためにも養成機関の違いを超えて、養成する教員の質の向上を図るための研修システムの構築が必要であること。
- ③教員養成における実践的能力の改善を如何に図るかが、各大学が抱える共通の課題であり、これに共同的に取り組むことで、その解決策を求める必要があること。

4. 事業の内容

- ①国公立大学の教員養成カリキュラムの特徴を活かした共通科目の授業同時配信方法による共同教育→遠隔地間授業(テレビ会議方式)とeラーニングによる単位互換・取得
- ②大学における教員養成と採用後の教員研修の一体化→愛知県・名古屋市の各教育センターでの教員研修との連携協力体制の構築
- ③教育委員会、教育現場が求める修士レベル化に対応した教員養成プログラムの共同開発→修士レベル化に対応する連携大学間での共同教育体制による大学院の構想
- ④教育現場、地域社会、学生のニーズの大学教育への反映→関係方面への教員の質向上のためのニーズ調査実施
- ⑤一般の教員免許以外の各種資格取得プログラムの開発→学芸員資格や学校図書館司書教諭資格取得のためのeラーニングの教材の開発

平成24年度 「大学間連携共同教育推進事業」

取組名称

「愛知県内教員養成高度化支援システムの構築」

取組大学

愛知教育大学(代表校)、愛知県立大学、桜花学園大学、名古屋学芸大学、名城大学

2012年8月28日中央教育審議会答申

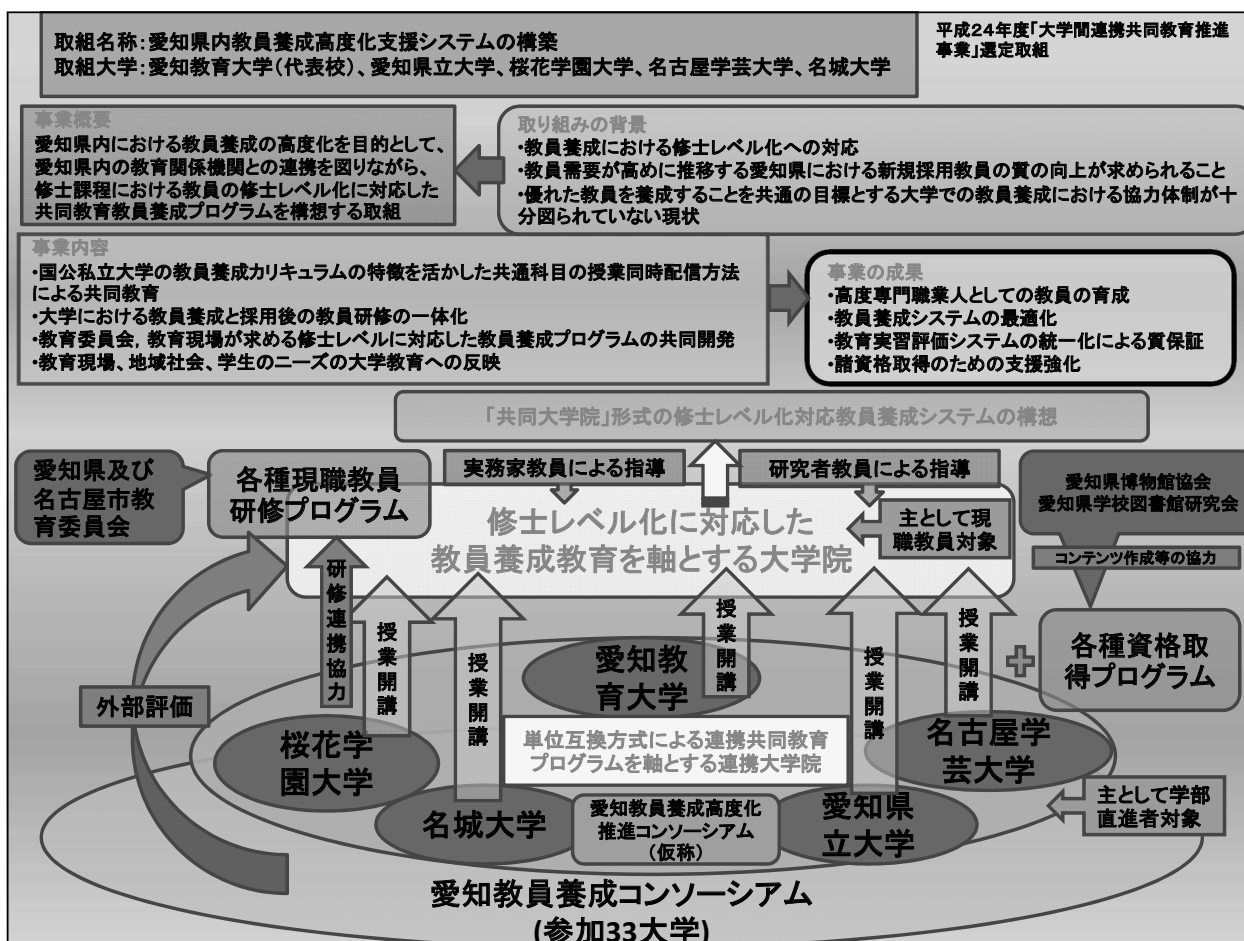
「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」

における当面の改善方策

- ①修士レベルの課程の質と量の充実、教育委員会と大学との連携・協働による研修の充実について、段階的に取組を推進する。
- ②修士レベルの教員養成の質と量の充実を図るため、修士課程等の教育内容・方法の改革を推進する仕組みを構築する。
- ③「学び続ける教員像」を確立するため、教育委員会と大学との連携・協働により、現職研修プログラムを改善し、高度化を図る。

修士レベルの教員養成・体制の充実と改善のための各種見直し

- ①教職大学院の拡充……授業科目の見直し、未設置都道府県での設置推進など
- ②国立教員養成系修士課程の見直し……教職大学院を主体とした組織体制への移行推進、大学院設置基準の大括り化、専任教員の在り方の検討など
- ③国公立大学一般修士課程の見直し……学校現場のニーズに応え得るカリキュラム改革
- ④専修免許状の在り方の見直し……一定の実践的科目の必修化の推進など
- ⑤学部・修士課程間、大学間の連携推進……柔軟かつ多様な連携の推進など





連携大学の規模

| 連携大学名 | 学部 | | 大学院 | | 専任教員数 |
|---------|----|---------|--------|---------|-------|
| | 数 | 収容定員(人) | 研究科等の数 | 収容定員(人) | |
| 愛知教育大学 | 1 | 3,500 | 3 | 342 | 248 |
| 愛知県立大学 | 5 | 2,840 | 4 | 210 | 215 |
| 桜花学園大学 | 2 | 820 | 1 | 20 | 38 |
| 名古屋学芸大学 | 3 | 2,440 | 3 | 36 | 177 |
| 名城大学 | 8 | 13,120 | 9 | 841 | 469 |

連携大学の教員養成面の特徴

愛知教育大学

幼稚園から小中高、特別支援学校などの全学校種・全教科にわたる教員養成を行う。

愛知県立大学

教育福祉学部で幼・小の、外国語学部・日本文化学部・情報科学部において中高の教員養成を行う。

桜花学園大学

保育学部で幼・小の教員、保育士、学芸学部(英語学科)における中高の英語教員の養成を行う。

名古屋学芸大学

子どもケア学科で幼・小の教員、保育士、養護教諭、メディア造形学部で中高の美術の教員、管理栄養学部で栄養教諭の養成を行う。

名城大学

理工学部を中心として中高の理科・数学・情報・工業などの理系の教員養成、法学部、経営学部、経済学部、人間学部を中心として、中高の社会、地歴、公民、英語、商業などの文系の教員養成を行う。

各連携大学における取得可能な教員免許

| 連携大学名 | 幼稚園教諭 | 小学校教諭 | 中学校教諭 | 高等学校教諭 | その他 |
|---------|-------|-------|---|--|---|
| 愛知教育大学 | 1種 | 1種 | 1種(国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術、課程、英語、職業指導、保健) | 1種(国語、地歴、公民、数学、工業、理科、音楽、美術、書道、保健体育、課程、英語、職業指導、保健、福祉) | 特別支援学校1種、養護教諭1種、保育士、社会教育主事、社会福祉主事、学校図書館司書教諭、学芸員 |
| 愛知県立大学 | 1種 | 1種 | 1種(英語、仏語、スペイン語、中国語、国語、社会) | 1種(英語、仏語、スペイン語、中国語、国語、地歴、公民、数学、情報) | 学校図書館司書教諭、保育士、学芸員 |
| 桜花学園大学 | 1種 | 1種 | 1種(英語) | 1種(英語) | 保育士 |
| 名古屋学芸大学 | 1種 | 1種 | 1種(美術、保健) | 1種(美術、保健) | 養護教諭1種、栄養教諭1種、学芸員、 |
| 名城大学 | | | 1種(英語、社会、理科、数学) | 1種(英語、地歴、公民、理科、数学、商業、工業、農業、情報) | 学芸員 |

代表校、連携校等の役割分担

| 役割 | 担当機関 |
|--|---------------------------|
| 総括、企画、運営管理、予算管理、調査分析、実施評価(国立大学担当) | 愛知教育大学 |
| 企画、調査分析、実施評価(公立大学担当) | 愛知県立大学 |
| 企画、調査分析、実施評価(私立大学担当) | 桜花学園大学 名古屋学芸大学 名城大学 |
| システム構築の助言、調査支援、愛知県・名古屋市教育センターとの連携 | 愛知県教育委員会 名古屋市教育委員会 |
| 各種資格取得教育プログラムの開発支援、学芸員資格関連授業、図書館司書講習実施支援 | 愛知県博物館協会 愛知県学校図書館研究会 |

平成24年度事業内容

各大学の特徴を踏まえた連携協力体制の確認

教員養成カリキュラムの特徴を比較検討
教員の専門性・人材の確認
共同教育授業実施上の設備環境の確認

共同教育実施・運営上の実務的課題の検討

学士課程における教員養成の共通課題の検討
単位互換実施上の制度的・運用面での調整

共同配信授業システムの整備

遠隔地間授業システムの視察
各種デジタル教材を活用した教育実践例の視察
教員養成高度化に関わる先進的な取組事例の調査研究

教員に必要な資質能力や教育現場などのニーズ調査準備

ステークホルダー(教育委員会・学校現場等)に対する聞き取り内容の検討
教員を目指す学生の学修実態やニーズの調査準備

平成24年度「大学間連携共同教育推進事業」

教員養成高度化システムモデルの 構築・発信について

兵庫教育大学

1

1. 取組の概要

兵庫教育大学を代表校として、
大学院に教職課程を持つ兵庫県内
の国公立6大学、兵庫県教育
委員会、神戸市教育委員会が、
開放制による教員養成の利点を
生かした連携・協働により、
兵庫県における大学院レベルの
教員養成高度化システムモデルを
構築し、全国に発信する。

(国立) 兵庫教育大学

(公立) 兵庫県立大学

(私立)

神戸学院大学

神戸女子大学

神戸親和女子大学

武庫川女子大学

(教育委員会)

兵庫県教育委員会

神戸市教育委員会

2

2. 取組内容

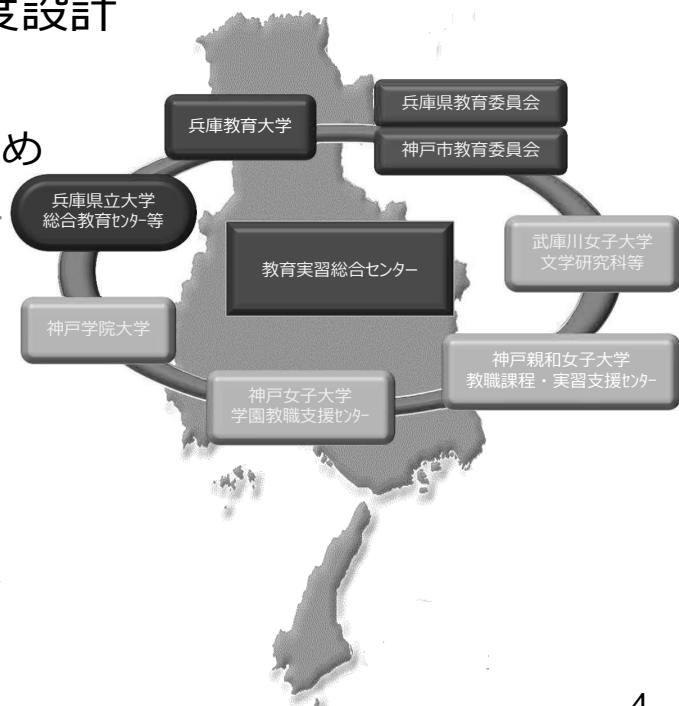
① 大学院レベルの教職課程や現職教員研修の充実

- ・ 連携大学が開講する特色ある教職科目を、遠隔講義システムを共同開発・運用し、相互に提供する
- ・ 連携大学における大学院レベルの実習を行う
- ・ 学生の学習カルテ用 eポートフォリオを共同開発する
- ・ 連携大学が協働し、カリキュラム等の共同研究・開発、FD活動に取り組む
- ・ 教育委員会との連携・協働により、初任者研修等の内容を踏まえた授業科目を研究開発するとともに、主として初任者研修の内容の検証、高度化の検討を行う

3

② システムモデルの制度設計

- ・ 連携による教育実習の 開発・運用・一元化のため教育実習総合センターを開設
- ・ 高度化に資する 専修免許状の取得要件と修了基準等について検討
- ・ 連携大学全体を見渡した 教員養成規模、修学形態等について検討



4

③システムモデルの試行・検証・構築，情報発信

- ・平成26年度から兵庫教育大学，27年度から連携大学の修士課程において，遠隔講義システムを用いた授業及び実習を試行実施し，28年度から本格実施する
- ・日本教職大学院協会を通じて，現行の修士課程を活用した教員養成高度化モデルを全国に情報発信する
- ・外部評価委員会の開催とシステムモデルの改善を実施する

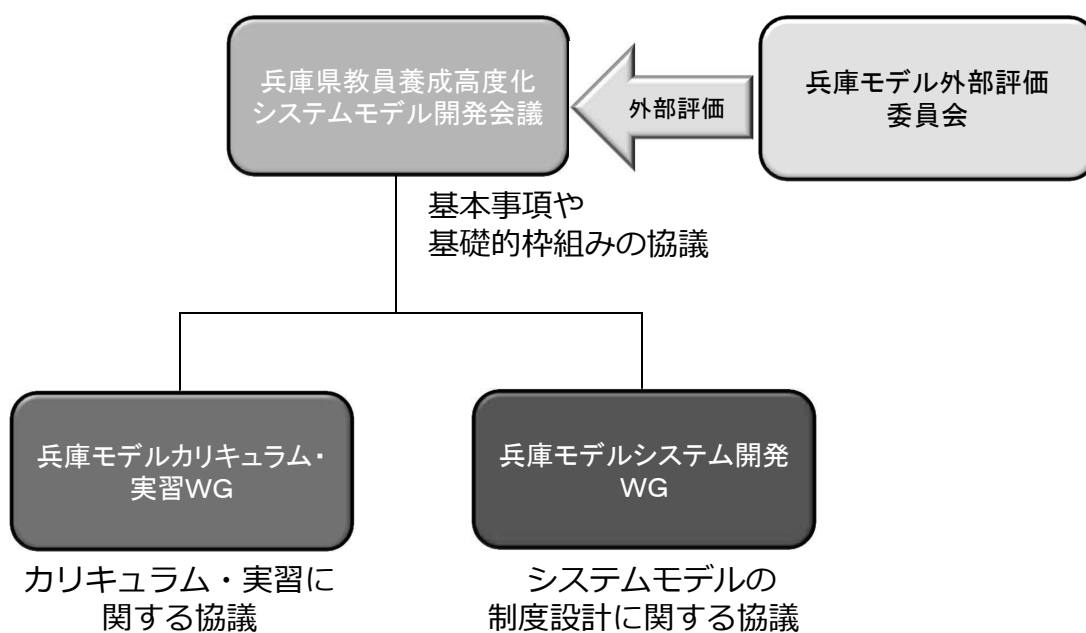
④近隣府県へのシステム拡大・支援

- ・事業終了後もシステムを維持・発展し，教職大学院のない近隣他府県へのシステムモデルの普及，拡充に取り組む

5

3. 組織図

※連携している国公立大学，教育委員会メンバーで構成



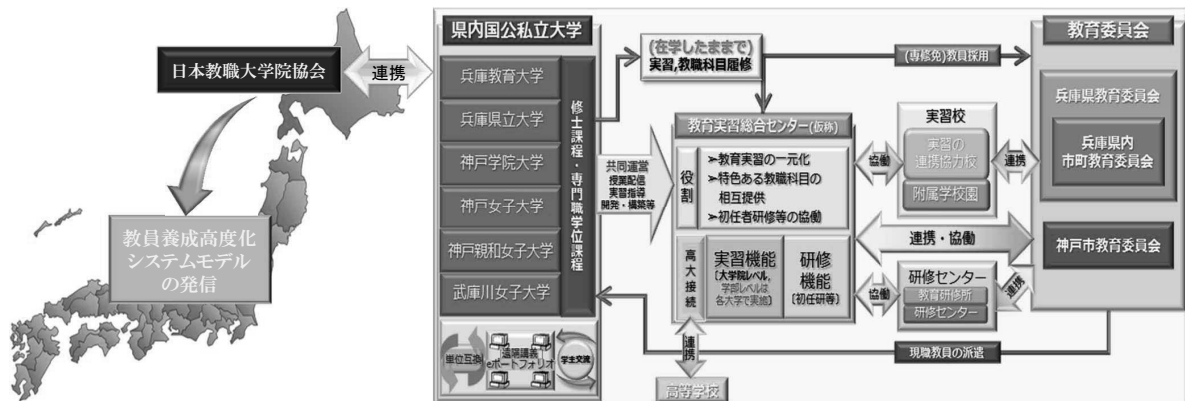
6

4. 今後の検討スケジュール（抜粋）

| 主な取組事項 / フェーズ | | 第1フェーズ | | | 第2フェーズ | | 第3フェーズ |
|--------------------|--|---------|------------------|----------------|----------------|--------------|-------------------|
| | | 平成24年度 | 平成25年度 | 平成26年度 | 平成27年度 | 平成28年度 | 平成29年度 |
| 教職課程における教育活動に関すること | 修士課程における特色ある教職科目の単位互換による相互提供 | 実施体制整備 | ⇒ | 試行・検証・改善 | 試行・検証・改善 | システム構築、全国に発信 | 近隣府県にシステム拡充・支援を検討 |
| | 教職課程学生の学習カルテ用の「eポートフォリオシステム」の共同開発・運用 | 導入、運用準備 | 導入、試行運用 | 運用・改善 | ⇒ | | |
| | 初任者研修を踏まえた授業科目の開発、試行実施 | 実施体制整備 | 改善・開発 | 試行・検証・改善 | ⇒ | | |
| 教育実習に関すること | 大学院レベルの教育実習の開発・運用・一元化のための「教育実習総合センター」の開設 | 実施体制整備 | 開設・運営・検証 | ⇒ | 運営・検証・改善 | システム構築、全国に発信 | 近隣府県にシステム拡充・支援を検討 |
| | 大学院レベルの教育実習の試行、実習システムの構築、教育実習の一元化 | 実施体制整備 | 教職大学院実習・検証（本学のみ） | 試行・検証・改善（本学のみ） | 試行・検証・改善（連携大学） | | |
| 教職課程の研究開発に関すること | 開放制の教員養成における修士課程の「教員養成スタンダード」の共同開発 | 実施体制整備 | 共同開発 | ⇒ | ⇒ | | |

7

【本取組の全体像】



成果

高度な実践的指導力を身につける教員養成システムモデルの構築と発信
大学院レベルの教員養成教育の質保証と現職教員研修の質の向上

波及効果：連携大学の教育機能の強化 連携大学間の学生交流の活性化 兵庫県の教員の教育力の向上

教育現場の抱える課題を解決し、学校教育への国民の信頼を回復

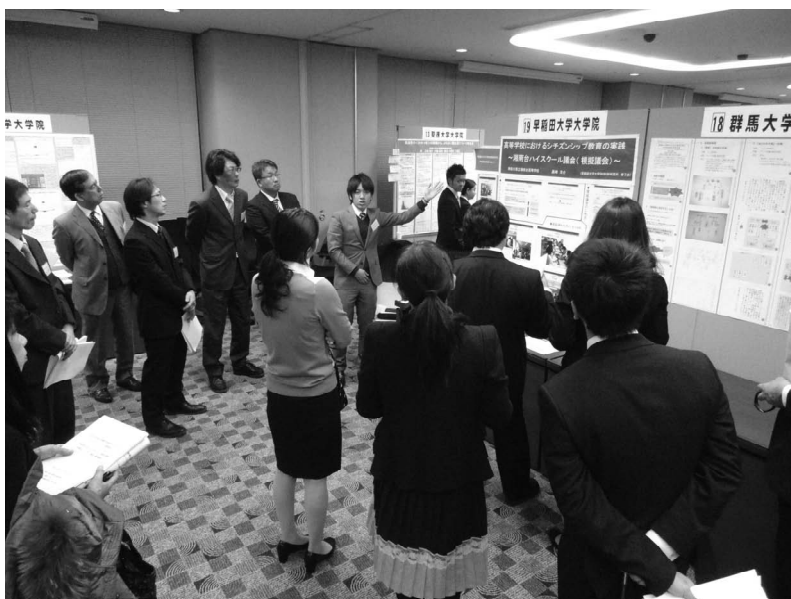
8

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 | 大学院 2年生 | 東海林秀樹 | 東川町立東川小学校教諭 | 教職大学院における質的研究の可能性 —小学校における教職員間連携と教育相談実践の試み— |
| 2 | 宮城教育大学 大学院 | 大学院 1年生 | 阿部 豊彦 | 大崎市立古川中学校教諭 | キャリア教育の展開を視座に据えた志教育の推進 ～「推進モデルプランの提案」と「地域・学校間の連携」を通して～ |
| 3 | 山形大学 大学院 | 大学院 2年生 | 菅原 智法 | 酒田市立宮野浦小学校教諭 | 「共創する学校」をつくる校内研修の在り方 —プロジェクトアドベンチャーの理論と手法を中心に— |
| 4 | 群馬大学 大学院 | 修了生 | 金崎 豊彦 | 桐生市立新里中学校教諭 | 論理的に思考するための言葉を育む中学校国語科学習指導 —「読むこと」領域における「比べる」活動をととして— |
| 5 | 東京学芸大学 大学院 | 大学院 1年生 | 増田謙太郎 | 江戸川区立篠崎第三小学校 主幹教諭 | 通常の学級と協働する特別支援教室の在り方 ～模擬的な実践および調査を通して～ |
| 6 | 聖徳大学 大学院 | 大学院 2年生 | 岸 正寿 | ストレートマスター | 乳幼児のかむことの実態からよりよい園生活について考える |
| | | 大学院 2年生 | 梅沢 千鶴 | ストレートマスター | |
| | | 大学院 2年生 | 奥田 優花 | ストレートマスター | |
| | | 大学院 2年生 | 小野寺つばさ | ストレートマスター | |
| 7 | 創価大学 大学院 | 大学院 1年生 | 鎌田 悦子 | 板橋区立金沢小学校教諭 | 「学びの質」に着目した授業研究 —「こだわり」と「つながり」による「追究する力」の育成— |
| 8 | 玉川大学 大学院 | 大学院 1年生 | 大村 幸子 | 江東区立明治小学校教諭 | 説明的文章指導の改善 —事実と意見との関係に着目した学習指導を通して— |
| 9 | 帝京大学 大学院 | 修了生 | 三木 和子 | 足立区立本木小学校教諭 | 一人ひとりの子ども理解を深める授業研究・授業分析 ～特別支援学級での実践を通して～ |
| 10 | 早稲田大学 大学院 | 修了生 | 黒崎 洋介 | 神奈川県立湘南台高等学校 教諭 | 高等学校「総合的な学習の時間」におけるシチズンシップ教育 ～「湘南台ハイスクール議会」の実践～ |
| 11 | 上越教育大学 大学院 | 修了生 | 井口 浩 | 新潟大学教育学部附属長岡 中学校教諭 | 学校支援プロジェクトの成果とその活用 |
| 12 | 山梨大学 大学院 | 修了生 | 神澤 恒治 | 山梨県立甲府東高等学校 教諭 | OPPシートを活用した理科授業の改善およびその成果に関する研究 —高校「生物Ⅰ」における1年間の実習を通じて— |
| 13 | 福井大学 大学院 | 大学院 2年生 | 岡部 誠 | 板橋区立赤塚第二中学校 教諭 | 互いに関わり合い、学び合い、支え合う学校づくり ～教育委員会、教職大学院、学校の三者連携の視点を踏まえた 学校改革モデルの提言～ |
| | | 大学院 2年生 | 名地 太輔 | 板橋区立赤塚第二中学校 教諭 | |
| 14 | 岐阜大学 大学院 | 修了生 | 守屋 朋伸 | 岐阜県立岐阜希望が丘特別 支援学校教諭 | 特別支援学校教員の専門性に関する調査及び実践的研究 |
| 15 | 静岡大学 大学院 | 大学院 2年生 | 小笠原忠幸 | 静岡市立清水船越小学校 教諭 | 協働省察における教師の授業力量形成に関する研究 —小学校学年部研修に焦点をあてて— |
| 16 | 常葉学園大学 大学院 | 大学院 1年生 | 中道 昌良 | 浜松市立北浜北小学校教諭 | 教員の知的財産を共有し合い、教育ビジョンを形成していくための ナレッジマネジメント |
| 17 | 愛知教育大学 大学院 | 修了生 | 児玉 晶子 | 名古屋市立比良西小学校 教諭 | 所属する集団を意識しながら、自己実現を図ることのできる児童 の育成 —学級目標と個人目標を関わらせた実践を通して— |
| 18 | 京都教育大学 大学院 | 修了生 | 太田 誠 | 同志社小学校主事教諭 | 子どもの「おたずね」が授業の質に及ぼす影響力の検証 ～算数科授業の全体交流の場面を通して～ |
| 19 | 兵庫教育大学 大学院 | 大学院 2年生 | 王子 明紀 | 三田市立ゆりのき台中学校 教諭 | 子どもによる「知識の構造化」を意図した社会科授業の創造 —「『タグ』シート法」の開発と活用— |
| 20 | 奈良教育大学 大学院 | 大学院 2年生 | 原田 智子 | 広陵町立広陵東小学校教諭 | 論理的に考え、表す力を高める実践的研究 —レポート作成に着目した国語科と理科の相関的な学習指導法の 開発を通して— |
| 21 | 岡山大学 大学院 | 大学院 2年生 | 泉 浩明 | 岡山県立倉敷天城高等学校 教諭 | 併設型中高一貫教育校における中高の連携と学力向上への取り組み |
| 22 | 鳴門教育大学 大学院 | 修了生 | 服部 直美 | 鈴鹿市教育委員会事務局指 導課主幹兼指導主事 | 中学校の国語科で取り組むコミュニケーション能力の育成 —特別支援教育の視点を生かした授業づくりを通して— |
| 23 | 福岡教育大学 大学院 | 大学院 2年生 | 佐藤 浩輔 | ストレートマスター | 運動の楽しさや喜びを味わう保健体育科学習指導の研究 ～中核となる技能を身につける学習活動の工夫を通して～ |
| 24 | 長崎大学 大学院 | 修了生 | 才木 崇史 | 長崎市立鳴見台小学校教諭 | ICT活用による小学校理科授業の改善 |
| 25 | 宮崎大学 大学院 | 大学院 1年生 | 吉野 了太 | 宮崎市立赤江小学校教諭 | 小学校体育におけるゴール型ゲームの指導に関する発生運動学的 考察 |

ポスターセッションの様子



教職大学院における質的研究の可能性 —小学校における教職員間連携と教育相談実践の試み—

北海道教育大学大学院教育学研究科高度教育実践専攻 2年
東海林秀樹（東川町立東川小学校）

【問題と目的】

近年、学校不適應の問題が叫ばれ、「小1プロブレム」や「中1ギャップ」「高1クライシス」などの言葉が多く聞かれるようになった。子どもたちの問題行動の根底に、子どもたちの人間関係の希薄さが関わっているという指摘もある。

どの子にも感じ得る不適應感、どの子にも起こり得る問題行動を学校現場ではいかに捉え対応すればよいのだろうか。アセスメントツールの活用は、子どもの姿を客観的・多面的に見る道具として有効であるが、それ以上に教師自身の子ども観を豊かにするものと考えられる。その際、複数の目で検討するという協働性が大切であり、このプロセスが担任支援にもつながると思われる。担任の子ども観の変容は、直接的に子どもへの関わり方に影響を与えるはずである。

本研究では、子どもの日常的な行動観察を中心に学校適應感アセスメント調査（石井他、2009）「アセス」を活用し、適應感の低い子への支援策を検討することとした。さらに、複数の目でアセスメントすることの効果についても実践的に考察していくことを目的とした。

【方法と分析結果及び援助方針】

A小学校5年生35名を対象として、アセスを実施した。教務フリー教諭の著者が分析し、担任と協働で学級全体と個の適應感を把握した。特に支援の必要性が高い児童についての困り感を共有し、支援の方策を立てた。数ヶ月間、著者も観察を中心に学級サポートに努め、フィールドノーツを作成した。

全領域で適應感が低い「要支援群」児童（Fさん、Eさん）は、授業中騒いだり、友達と問題をおこしたりしない子である。その為、気になる児童ではあるが、それほど注目はされていなかった。今回の調査で予想以上に適應感の低さが分かり、担任は早急に手を打つ必要があると認識した。調査結果に基づき、以下の仮説と方針を立てた。

Fさん、Eさん共に「生活満足感」のポイントが極端に低いことから、自己肯定感や自尊心といった自分に対する価値観が薄れてと考え、自信回復に努めることとした。まずは、著者が、日常観察から「できること」などのポジティブな情報を収集し、それを担任に報告した。担任は、当該児童にさりげなく返してしていくことを続けることとした。

【まとめ】

(1) 子どもの観察と変化

Fさん、Eさん共に「教師サポート」の低さもあったため、教師の関わり方に工夫改善を図った。3ヶ月後のアセスメントでは、Fさんの適応感は、数値上でも日常の行動面でも改善傾向にあった。Eさんの結果は、数値上の変化は見られなかったが、日常生活の中には、今までに見られなかった積極的な行動（班活動での友達との関わり方や自己主張の仕方、授業中の挙手など）が伺えるようになってきた。数量的に捉えることのできない事象も丁寧な観察の中で掬うことができた。この姿を本人に返し続けていくことがEさんの自信へつながると思われる。これも教育現場における質的研究の可能性を意味している。

(2) 担任における子ども観の変化

担任が予想以上に子どもの適応感の低さを感じることで、「何とかしてやりたい」という思いになる。更に協働で方策を考えることで、多面的な捉えができ、担任自身が元気を取り戻すきっかけになった。また、子どもの変容の姿を共有することで一層意欲的に関わる気持ちが高まっていた。

今回の取組で、学級アセスメントを行うことは、担任の認識に変化をもたらし、徐々に子どもの変容につながる可能性が見いだせた。また、要支援児童を中心にした取組ではあるが、他の児童への関わり方にも変化が生まれ、結果的にクラス全体によい影響を与える事例もあった。協働体制は、学級担任を支え、子どもたちの発達を援助することに寄与できる可能性をもっていることがわかった。

【今後の課題】

今回の取組は、小学校においては、校種の特徴から困難な面も多い。1点目は、著者がフリー教諭として協働でアセスメントし、観察・サポートに入って成立していることから、その体制がとれない学校では、担任一人で個々の小さな変化を見取っていく余裕があるかということである。2点目は、学級アセスメントについての理解を深めるための学習を進める担当者が必要であるということである。生徒指導部やコーディネーターといった教諭が中心となった校内体制の整備が望まれる。

キャリア教育の展開を視座に据えた志教育の推進 ～「推進モデルプランの提案」と「地域・学校間の連携」を通して～

宮城教育大学 専門職学位課程 高度教職実践専攻 1年
阿部 豊彦 (大崎市立古川中学校教諭)

1. 「みやぎの志教育」とは

社会全体を通じた構造的問題の中で、若者の社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行が課題となっている。このような中で、学校教育には「児童生徒が自立的に自分の将来を切り拓いて生きていくための能力や態度を育てること」に視点を置いたキャリア教育の推進が強く求められている。また、その必要性は、改訂教育基本法、各関係法規、学習指導要領、教育振興基本計画等の中に示されているとおりである。

このような流れの中で、本県は、平成22年に宮城県教育振興基本計画を策定し、その基本方向1「学ぶ力と自立する力の育成」の重点的取組1として、「志教育の推進」を掲げた。本県では、志教育を「小・中・高等学校の全時期を通じて、人や社会とかかわる中で社会性や勤労観を養い、集団や社会の中で果たすべき自己の役割を考えさせながら、将来の社会人としてのよりよい生き方を主体的に求めさせていく教育」と定義している。

2. 各学校・教育事務所における取組と現状

各学校においては、「人とかかわる」「よりよい生き方をもとめる」「社会での役割をはたす」という「志教育三つの視点」を通して教育活動全体を見直し、その内容を横断的（教科・領域等）・系統的（学年・異校種間）に組み直しながら、その具現化を目指している。

各教育事務所では、管内の教育実践例を累積する他、小・中・高の合同発表会を実施しているところもある。その主な発表内容は、小学校では総合的な学習の時間の取組、中学校では職場体験活動の振り返り、高等学校では進学・就職に向けた決意表明が主である。

県教委は、志教育を「キャリア教育を前提としつつも、社会的存在としての人間の生き方を重視する」としている。しかし、実際にはキャリア教育との関連性が明確になっていない部分が多く、また、身に付けさせるべき資質・能力の設定も各学校に委ねられているため、現場では、具体的なビジョンを見出せない状況下でのとまどいも散見される。

3. 本研究のねらいと方向性

上記の現状と課題を踏まえ、勤務校における次年度以降のモデルプランを作成し、その実践と検証を通してより実効性の高い志教育の在り方を探る。そのために、これまで本校

で行われてきた既存の教育活動、及び、異校種間の連携を充実・発展させるための具体方策を講ずるとともに、地域との連携体制を構築するための新しい取組にも着手する。また、その実現のために、キャリア教育に関する校内研修を企画・運営し、教職員の合意形成を図る。勤務校の課題解決に向けた包括的な取組として志教育を位置付け、キャリア教育との関連性と、身に付けさせるべき資質・能力を明確にししながら、その具現化を目指したい。

4. 本研究における具体方策（取組の柱となるもの）

（1）ライフスキル教育プログラムの導入

次年度から、LionsQuest「思春期のライフスキル教育プログラム」を導入し、全校体制で実施する。自他理解の深化と、対人関係スキルの向上を目指し、生徒の社会性を育むことをねらいとする。本プログラムは、地域社会・家庭との連携にも深く関与している。今年度は、その啓発活動の一環として子育てセミナーを開催した。講演会と保護者向けのワークショップには、入学前の保護者及び近隣学校の教師を含む約120人余りが参加した。

（2）FYTS—古川よってたがって育てっちゃー（地域からの学校応援団）の立ち上げ

学校を地域に開き、地域ぐるみで子どもの教育に関わろうとする土壌を形成するために、地域からの学校応援団を立ち上げる。多様な大人との関わりを通して、生徒の社会性や勤労観を育てていくことを第一のねらいとする。次年度からは、既存の職業人講話に代えて、FYTSメンバーと生徒による座談会を実施する。その中で、社会人としての仕事に対する思い、働くことの意義などを「生の言葉」で伝えて頂く。互惠関係の構築と活動の継続性を大切にしていきたい。なお、平成27年度までには、この取組を学習・生活サポーターにまで広げ、周辺諸学校の参加ネットワーク構築にまで拡大することを視野に入れている。

（3）職場体験活動の改善と充実

受入れ事業所の拡大と安定的な確保をねらいとして、FYTSの協力を得られる体制をつくる。また、リーフレットを作成して各事業所に配布することにより、職場体験活動の目的とねらいの周知に努める。さらに、ライフスキル教育プログラムの「サービスラーニング」との関連から、ボランティア活動として「感謝の気持ちで手伝い隊」を募集し生徒の自発的な活動を推進するとともに、活動の継続性と事業所とのつながりの強化を目指す。

（4）小学校との連携の充実

学区の小学校とのつながりが稀薄である現状を踏まえ、小・中の連携充実に努める。発達段階に応じた体系的な指導と、教育活動の系統性・円滑な接続をねらいとする。義務教育9年間という大きな枠組みの中で、小・中の教職員が一緒になって子どもの教育に関わろうとする意識を高めたい。そのために、小・中相互の授業参観・部活動体験会を実施したり、生徒会執行部とプログラム委員の児童による共通テーマでの話し合いを企画する。児童生徒の交流を充実させ、平成27年度には、小・中の合同行事を実現したい。また、教師間による情報交換と振り返りの機会を随時設定することにより、協働意識を高めていく。

「共創する学校」をつくる校内研修の在り方 ープロジェクトアドベンチャーの理論と手法を中心にー

山形大学大学院教育実践研究科教職実践専攻学校力開発コース 2年

菅原 智法（酒田市立宮野浦小学校教諭）

1 問題と目的

異なる立場や価値観の協力で新たなものをつくり出す場面において用いられる言葉に、「共創」がある。例えば、官と民、企業と顧客、異業種連携や地域づくりなど、これまで異なる背景や立場にあったものが、相互協力によって新たなものを「共創」する取り組みが行われている。本研究では、「学校にかかわる子ども、教職員、保護者、地域住民など全ての人々が、互いに価値観を認め合い、尊重し合う人間関係をもとに、協力して教育活動を推進している状態」を「共創する学校」とする。

「共創する学校」をつくるには、まず教職員が互いを尊重し、協力できる人間関係を築き、それをもとに教育活動を行うことが求められる。しかし、教職員の実態として、精神疾患による教職員の休職者数の増加や職場内の人間関係の希薄化が報告されている。教職員の人間関係をつくる具体的方策が必要である。

本研究では、「共創する学校」をつくるために、教職員の人間関係を構築する校内研修の在り方を考える。教職員が互いを尊重する中で、目的を共有化したり、活動の協働性を高めたりすることができる人間関係を目指し、その構築に有効な校内研修の在り方を明らかにしたい。

2 これまでの研究

人間関係づくりの体験プログラムにプロジェクトアドベンチャー（以下PA）がある。教職員の人間関係の構築を理論的、系統的に考え、組織的に取り組むために、校内研修でのPAの活用について研究を行った。

(1) 先行研究の検討

PAを学校教育で活用した事例として、宮城県教育委員会主体で実施している「みやぎアドベンチャープログラム(MAP)」と、学校研究でPAに取り組んだ小学校2校について検討した。どちらもPA活動の対象は児童生徒であり、教員は指導者として研修を行っているが、研修を通して教員自身にも変容効果があることが報告されている。

(2) 実習チームでの活用

教職専門実習Iにおいて、チームのメンバーが安心して実習に取り組める関係をつくるため、各自の思いを可視化することで、意識の共有を図るPA活動「みんなの旗（ビーイ

ング)」を実践した。実習後の聞き取り調査では、活動を通して自分自身へのフィードバック効果やチームメンバーの関係性構築の効果が挙げられた。チームの意識の共有やかかわりを促す上で、このPA活動は有効であった。

(3) 仲間づくり活動校内研修の実施

研修を新たに取り入れることが、業務の多忙感にならないよう、既存の研修や会議での活用を試みた。教育相談研修会の導入部分で、出会いの活動や緊張ほぐしの活動を研修したり、夏期休業中に学級経営研修として「仲間づくり活動研修」を実施したりした。「仲間づくり活動研修」では、前半に力を合わせる活動、課題を解決する活動などの体験活動を、後半に各自の思考を可視化することで教員集団としての相互理解を深め、共有化を図る方法についての研修を実施。職員チームの一人として各自の仕事に臨む姿勢を書き出した「みんなの旗（ビーイング）」は、日常的に意識できるよう職員室に掲示した。研修後には、「みんなで成功したときに達成感を感じられた。」「他の先生の考えに気づかされたり、納得したりするものがたくさんあった。」「学級でぜひやってみたい。」という声が聞かれた。

週1回の職員打合せの中でも、特別活動担当からの活動紹介として仲間作り活動の紹介を行った。打ち合わせの形態からその場で体験を伴う活動はできないため、口頭や紙面での紹介が中心となった。PA活動の紹介だけでなく、仲間づくりの場のデザイン、構造化の仕方、合意形成の仕方なども紹介した。紹介した取り組みを、学級経営で実践する同僚も現れた。



研修で作成した「みんなの旗（ビーイング）」

(4) アンケート調査の実施

教員の協働的効力感についてのアンケートを、勤務校と市内同規模校5つの小学校で5月に実施。91名の教諭と常勤講師から回答を得た。全体の結果を教職経験年数5年ごとに分けた群で比較すると、教職経験31年以上の群は平均点が高く、教職経験11～15年の群が、平均点が低い結果となった。

3 今後の研究の進め方

(1) アンケート結果の分析

5月に実施した教員の協働的効力感についてのアンケートを12月にも実施。時間の経過や研修の有無によって、教員の意識にどのような違いがあるかを比較し考察する。

(2) 次年度に向けた校内研修計画の立案

研修に参加した教員からの聞き取り調査やアンケート結果の考察を踏まえて、今年度の研修内容を修正、改善していく。人間関係構築により有効な校内研修の在り方を検討し、次年度の教育課程に生かせる研修計画を立案する。

論理的に思考するための言葉を育む中学校国語科学習指導 －「読むこと」領域における「比べる」活動をとおして－

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
金崎 豊彦（桐生市立新里中学校）

1 研究の概要

「読解力」を向上させる一つのポイントが、「論理的に思考する」ことである。学習指導要領国語科の目標には、「思考力や想像力を養い」とあり、またその解説には、「思考力や想像力とは、言語を手掛かりとしながら論理的に思考する力や豊かに想像する力である」とある。本実践では、中学校国語科「読むこと」領域において、この「論理的に思考する」ための言葉を身に付けさせる手立てとして、教材文の言葉と言葉を「比べる」という活動を重視した授業を多様な教材で実践した。授業では、「比べる」活動の手立てとして、フラッシュカードやマッピング等を用いた。さらに「比べる」活動をより活性化等させるために協同学習の手立ても加えた。

2 実践

「論理的に思考する」ことを「文章の叙述に即して筋道立てて考える」と捉え、説明的な文章はもちろん、文学的な文章、詩歌、古典という様々な教材での実践を試みた。以下は、その内の二つの教材における実践内容について紹介する。なお授業は、中学3年生で実施した。教科書は光村図書『国語3』である。

(1) 文学的な文章 教材『故郷』（10月に実施）

魯迅の作品『故郷』は二十世紀前半の中国(清)が舞台であり、その混沌とした時代背景が色濃く表されている作品である。生徒は、文学的な文章の読解に対する興味関心は高いものの、困難を感じることが多い。それは、文学的な文章の読解で感覚的な思考が優先されてしまいがちだからである。文学的な文章の解釈にこそ、書かれている言葉を手がかりに筋道立てて考える論理的な思考が必要である。

本教材は、「わたしールントウ」という対比的な人間関係、過去ー現在ー未来という対比的な時間軸の中で展開される。本実践では、様々な人や事柄や言葉を、様々な座標軸で「比べる」活動を行い、作者のメッセージや思いに迫った。2/6時間目の授業では、まず、「わたし」の美しい故郷の象徴である旧友ルントウがどのような位置に存在するのかを確かめるため、登場人物関係図を班別に作成させた。そしてその後、ルントウについての描写に着目させながら、ルントウの過去と現在の様子を文章中から見つけ、比べさせた。そしてルントウ自身の変化はもちろん、中国(清)社会全体の変化も読み取らせた。

(2) 古典 教材『夏草―「おくのほそ道」から』（11月に実施）

取り扱った教材は、松尾芭蕉の古典作品『おくのほそ道』であり、「夏草や兵どもが夢の跡」「五月雨の降りのこしてや光堂」の二つの俳句が中心となる。本教材では、できうる限り生徒たち自身の力で読むという行為をさせることで、芭蕉のものの見方や感じ方、考え方に迫らせ、人間、社会、自然などについて自分の思いや考えを持たせたいと考えた。

しかし最初から俳句に込められた芭蕉の気持ちを考えさせることは、難しい。そこで今回の「比べる」活動を用いた授業実践では、二つの俳句に込められた芭蕉の思いを理解できるよう、前文に描かれている芭蕉の体感した事実を読み取るため、キーワード「跡」の観点からフラッシュカードに書かれている言葉を比べさせる活動を取り入れた。

4 / 6 時間目の授業では、文章前半部分から[大門・秀衡の館・金鷄山・北上川・衣川・泰衡の館]を抽出し、班でワークボードを用いてキーワード「跡」を手がかりに二つのグループに分けさせた。すると[あるもの=金鷄山・北上川・衣川・夏草=自然]⇔[ないもの=大門・秀衡の館・泰衡の館・兵どもが夢=人間(人工)]の対比に気づくのである。これをもとに、芭蕉の「涙」の理由や俳句「夏草や…」に込めた思いを各自に考えさせた。

それに続く 5 / 6 時間目の授業では、前時を踏まえ、[自然―人間(人工)][あるもの―ないもの]の 2 次元のワークボードに、文章後半部分から抽出した[経堂・三将の像・光堂・三代の棺・三尊の仏・七宝・珠の扉・金の柱]の言葉を班で配置させるという活動を行った。すると、文章の叙述に沿ってよく読んでいくと、これら抽出された言葉のものは前時の[ないもの=人間(人工)]とは違い、[あるもの=人間(人工)]であることに気づくのである。これをもとに、俳句「五月雨の…」にこめた芭蕉の思いや「しばらく千歳の記念とはなれり」の理由を考えさせた。

3 成果の検証

説明的文章、文学的文章、詩歌、古典の 4 回の授業実践それぞれの後に、検証テストを実施した。検証テストは、平成 20 年度と平成 21 年度の全国学力・学習状況調査から題材や内容や出題意図等を参考にふさわしい問題を抜粋した。その結果、4 回のいずれの実践でも全国水準を上回る正答率を得ることができた。また、古典の授業前後で意識調査も実施したところ、学習に対する関心・意欲の向上も認められた。例えば「古典の授業が好きだ・得意だ」という生徒は、8.7%から 17.2%に増え、「まあまあ好きだ・まあまあ得意だ」という生徒も 34.6%から 54.7%に増えていた。

4 考察

以上の成果からも、「論理的に思考するための言葉」を育む上で、「比べる」活動が有効であったと考える。しかし授業において、書かれている言葉を手がかりにして筋道立てて考え理解することはできたものの、理解したことを表現する場面ではつまづいている生徒を見かけた。思考力・判断力・表現力が一体となって身に付いてこそその学力である。今後は「比べる」活動を含め、表現力を高める手だてを考える必要がある。

通常の学級と協働する特別支援教室の在り方

～模擬的な実践および調査を通して～

東京学芸大学教職大学院 現職 1 年

増田 謙太郎（東京都江戸川区篠崎第三小学校主幹）

1. 研究の目的

東京都では、「東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画」において、「発達障害の児童・生徒もやがては社会参加していくことを考慮すれば、在籍学級や在籍校において教育環境の整備に努めることは、発達障害の児童・生徒やその保護者のみならず、学級の友達や支援に関わる教員や保護者同士にとっても大きな意義がある」とし、通常の学級に在籍する発達障害の児童・生徒が自分の通う学校を離れて通学する「拠点校方式」から、すべての小・中学校に「特別支援教室」を設置し、通級指導学級の教員が巡回し指導・相談を行うという「重層的な支援体制」への移行の構想を明らかにしている。

本研究では、特別支援学級の担任である筆者が、勤務校の小学校にて特別支援教室を模擬的に行い、在籍学級担任との「協働」による児童への支援や指導の効果と限界を明らかにしていく。また新たに巡回指導を行う情緒障害等通級指導学級（以下、通級学級）の実地調査を行い、特別支援教室構想に際しての現場レベルでの課題を探り、有効な手だてを提案していきたい。

2. 研究の方法

（1）東京都 X 小学校にて模擬的な特別支援教室の実践（Y 年 4 月～12 月）

①4 名の児童の個別の取り出し指導（週 1 時間）。

②在籍学級担任へのコンサルテーション（週 1 回）、指導期間終了後のアンケート。

（2）東京都内の通級学級（11 校）、学習指導室、NPO 法人等への調査

授業参観、管理職・担任・担当者へのインタビュー、施設見学、巡回指導記録等の分析

3. 研究の成果

（1）模擬的な特別支援教室の実践

①事例 1 文字を書くのが遅く、イライラの募りやすい A 児（6 年生男）

②事例 2 書字の課題と、自己コントロール力の低い B 児（4 年生男）

③事例 3 知的な遅れが疑われる C 児（6 年生男）

④事例 4 怒りの感情コントロールに課題のある D 児（3 年生男）

(2) 調査研究

- ①東京都内自治体ごとの特別支援教室事業動向
- ②東京都内の情緒障害等通級指導学級への調査より

4. 総合考察

○特別支援教室の担当者が行うコンサルテーションは、担任のキャリアや思いに応じた「寄り添い型のコンサルテーション」が有効である。

担任のキャリアに関わらず、担任の思いを聞くことを重視した関係を築いていくことが重要である。担任が語るエピソードは、本児のことだけでなく、学級全体の諸問題への悩みなども多い。特に、キャリアの浅い担任へは、認め励ましつつ、少しずつ児童の理解につなげていくようにすることが効果的である。

中堅やベテランのキャリアの担任には、「こうした方がいい」というアドバイスよりも、担任が語るエピソードについて共感的理解を示し、モチベーションが維持できるようにしていくと、結果的には学級内での児童の変容につながっていくものと考えられる。

○児童の認知スタイルに応じた個別指導を行っていくことで、週1回1時間程度の取り出し指導においても効果が見られた。

事例からは、読み書きの障害がある児童については、取り出し指導の有効性が見られた。しかし、知的な遅れや、感情のコントロールに課題のある児童に対しては、週1回の指導では有効性を検証できず、通級学級で行っている小集団学習の存在意義も確認された。

5. 研究の活用法 ～特別支援教室の「時間割の問題」解決にむけての一提案

通級指導学級を拠点として巡回指導を行う場合、「算数少人数指導」と連動した時間割を作成することが有効であると考えられる。これによるメリットは、3点あげられる。

1点目は、時間割の調整がスムーズにいくことである。算数少人数の時間は、どの学校でも、行事などに左右されることが少なく、時数が確保されている。したがって、この算数少人数の時間に、当該学年の児童の取り出し指導を行うことにより、取り出し指導の安定した時間の確保が可能になると考えられる。安定した時間が確保されることは、児童にとっても、特別支援教室の担当者にとっても、合理的に時間を使うことができるということにつながる。

2点目は、習熟度別のグループ編成を行うと、母体となるクラスを解体した小集団となる。これにより、取り出し指導対象の児童も特別支援教室に行きやすくなる。

3点目は、2～3名の個別に学習ができる人数が想定されるので、算数だけでなく、その他の学習のつまづきに対してもフォローができる点である。

乳幼児のかむことの実態からよりよい園生活について考える

聖徳大学大学院教職研究科教職実践専攻 2年

岸 正寿

梅 沢 千鶴

奥 田 優花

小野寺つばさ

I 研究の動機

組織管理マネジメントの授業の中で組織管理上の問題を挙げ、ケースメソッドを行うことになり、話し合いの結果、保育現場での子どもの「かみつき」が発生している A 園の事例を取り上げ、改善の方策について研究した。

II 研究方法

- (1) 先行研究の分析
- (2) A 園の実際について分析
- (3) 2 歳児担当の保育者聞き取り調査

III 「かみつき」についての実態から背景をとらえる

① 現場の保育者の「かみつき行為」の捉え方

かみつきの多い月は年度当初の 4.5 月であり、言葉の発達が大きく関係している。1 歳児のかみついた理由は言葉で「イヤだ」「やめて」「貸して」「後で」などのやり取りが難しい子どもたちが、拒否や防御のためにかみつく。また夏の暑い時期、狭い場所に大勢の子どもがいる、周囲の子どもが騒がしい、雨の日が続くなどした時も起こる。親とのスキンシップが少なく、親自身が不安定の場合もある。かみつきが見られる子どもの特徴は男の子が圧倒的に多いなど、かみつきはある程度仕方がないという捉え方であることがわかった。

IV 幼児がかみつきを起こさないための保育とは

先行研究でかみつきが月曜日に多いこと、ある特定の時間帯に多く発生していること、遊具の取り合いが原因であり、保育者とのかかわりも関係することが分かったので、以下の 4 点から具体的方策について検討した。①月曜日対策②1.2 歳児のデイリープログラムの考察と乳児の遊び③子どもの数と遊具の検討④保育者の数・保育者一人一人の力量についてである。

①月曜日対策

月曜日にかみつきの多いのは、ブルーマンデー症候群（月曜病）という言葉があるように、休み明けの疲労と休日の睡眠のとり方が影響していると考えられる。日常生活のリズムの乱れ、睡眠の大切さを保護者に伝えていくとともに保育園でどのような生活をすればよいか、工夫が必要である。

②1.2歳児のデイリープログラムの考察と幼児の遊び

デイリープログラムの考察では、乳幼児の遊び時間が確保されにくい状況であること、活動と活動のつなぎ時間にかみつきの発生している。活動の準備や掃除などの仕事に保育者の人数をとられ、実質的に子どもに関わる保育者が少ない場合があった。状況をよく観察し、保育者が話し合い、仕事の仕方を改善することが大切である。

③子どもの数と遊具の検討

子どもの数と保育者の数の関係、遊具の数の問題では乳幼児の遊びの場が確保されていて、1.2歳児の遊び方、発達の特徴からその乳幼児の遊びの実態にあった遊具が必要分用意されているのが重要である。乳幼児の遊びの実態をよく観察し、物の取り合いが起っていないか、細かく見ていく必要がある。

④保育者の数・保育者一人一人の力量

先に述べたように、複数の幼児に一人の保育者が係ることになるので、一人ひとりとのスキンシップが十分図れるようにしていく必要がある。乳幼児は人格を形成する上で大切な時期なので、保育者が落ち着いた気持ちで子どもと関わる大切である。また単に子どもの個性や家庭問題として解決せず保育室の出来事として受けとめ、保育者が雨の日の過ごし方を工夫したり、一人一人の状況に応じた指導をしたりしていくことが大事である。

V まとめ

かみつきの発生は仕方がないもの、子ども自身の問題にとらえず、園の生活そのものの問題としてとらえることが大切である。子どもたちがゆったりと生活し、情緒が安定した状態で生活できるよう、生活時間の設定、環境の整備、保育者の連携等を園全体で話し合っていくことが肝要である。

実際に配置基準を満たしていても、保育にかかわる保育者は他の仕事に人数をとられたりしている実態もあることから、子どもの状況を保育者間で共有できる連絡方法（システム）を構築することが大切である。

かみつきの問題は保育の問題であり、さまざまな出来事をどのようにとらえるか、幼児理解や保育について日頃から語り合い、園内研修等で取り上げるなどして、園の組織力をアップすることが大切なのではないかと考える。

今回のケースメソッドで、園内で起こる様々な出来事を保育者自身の経験値だけで解釈せず、先行研究等により理論的に事実を分析し、改善の方策を考えることが有効であることが分かった。

「学びの質」に着目した授業研究 —「こだわり」と「つながり」による 「追究する力」の育成—

創価大学教職大学院教職研究科教職専攻 1年
鎌田悦子（板橋区立金沢小学校教諭）

1、はじめに

国立教育政策研究所の下田好行氏は平成18年度の研究報告書の冒頭で「学力向上の前に児童生徒の学習意欲の喚起のほうが先決問題である。児童生徒がその気にならなければ、結局学力は定着しないからである」と述べている。

しかし、ベネッセの「第5回学習指導調査」の結果からは、意欲や学びの楽しさより、強制してでも学習を重視させると答えた教師が増えてきていることが分かった。

一方、学力世界一を誇るフィンランドのオリペッカ・ヘイノネン氏は著書『「学力世界一」がもたらすもの』の中で「落ち子ぼれを作らないために、学習の仕方は人それぞれ違うことを踏まえ、様々なアプローチの仕方を考慮する柔軟性が必要。」と述べている。

子どもの学びを統制的に行う方向に意識が流れている日本の教師と、子どもの学習の仕方の違いを重視するフィンランドの教育。両者の間には、ますます大きな差が生まれるのではないだろうか。

だからこそ、子ども達の内面に「学ぶ意味」を育成する教育が今、最も重要であろう。

2、フィンランドと堀川小学校から学んだ「学びの質」

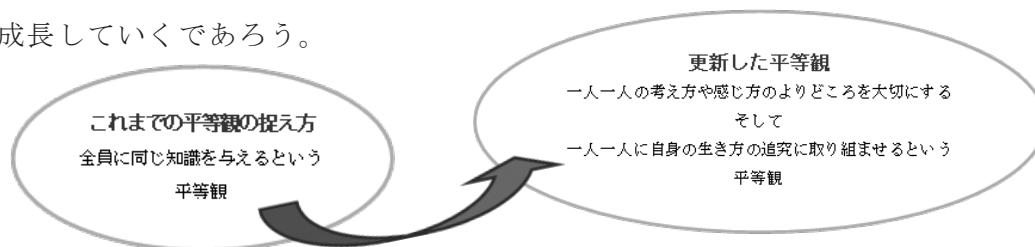
| | フィンランドの教育政策から 学び得たこと | 富山市立堀川小学校の 実践研究から学び得たこと |
|---------------------------|--|--|
| 学びの質 （学びが目指すもの） | ・互いを思いやる社会のために、人それぞれが違うことを理解し受け入れることを教育する。そのために、自分を知り、自尊心を持てるよう教育する。自分の価値を知るから、他者の価値を知りことができる。そこから、コミュニケーションの重要性にも気づくことができる。 | ・「自ら求めていく力」「自分を自分でねりきたえていく力」に教育実践の核心をおく。 ・学びは外から与えるのではなく、自分を信じ、自分の力をたよりにしながら、切り開いていくという子どもの内的な拡大をはかっていくこと。そのための教育を行う。 |

また、フィンランドの教育政策と堀川小学校の実践研究から「学びの質」を高めるためには以下の3つのキーワードが重要であることがみえてきた。

- ・「こだわり」→その子なりの主張や信条、その理論、その経験や知識のこと
- ・「つながり」→子ども達同志のつながりから自己の概念の再点検をすること。そのための学習のポイントは「聴き合い」。「聴き合い」とは相手の世界に入り込んで受け止めること。
- ・「追究する力」→学力とは「子どもの物の見方の更新」。見方が更新するためには物事を追究していく過程を重視する。

3、フィンランドと堀川小から学んだ「平等観」の変化

更新した平等観のもとでこそ、子ども達は学ぶ意味を知り、意欲的に追究しながら力を付け、成長していくであろう。



4、朝の「聴き合いの時間」実践研究からみえてきたこと

更新した「平等観」のもと、朝の15分間を使って1人の子どもが自分の「こだわり」を持ちながら話しをする時間に取り組んだ。(以下は実践からみえてきたこと)

(1) 自分の「こだわり」を持つ基礎作り

自分の思いや考えを、まるごと受け止めてもらえる安心感は、「自分も考えを持ちたい、伝えたい」という、学習に向かう構えを内面に構築する。

(2) 「こだわり」と「つながり」の関係性

自分のこだわりを受け止めてもらえる安心感を知った子は、友達のこだわりやよさを知っていこうとする。また、友達から学びたいと思うようになり自己追究が深まる。

(3) 追究する力を育成する過程

①自分自身のことを見つめる時間を保証する②子どもの話題提示から始める③自分のこだわりで質問する④友達の考えや感じ方のよりどころをとらえ、見つめなおすきっかけにする

(4) 教師の自己変革の方向 (重要性)

教師自身がまず聴く構えをもつ。自身の固定概念を振り払い、子どもの心のよりどころをとらえ、理解に努める。

5、今後の課題

「聴きあいの時間」の実践でみえてきたことを生かして、授業研究を進めていきたい。

説明的文章指導の改善 — 事実と意見との関係に着目した学習指導を通して —

玉川大学教職大学院教育学研究科教職専攻専門職学位課程 1年

大村 幸子（江東区立明治小学校主任教諭）

I 研究の目的

今日、我が国では、情報化、国際化の急速な進展にともない、コミュニケーション能力や情報処理能力とともに、それらの活動を支える論理的思考力の育成が求められている。

ところが、児童の実態を見ると、主体的に思考する場面が少なく、多量な情報から価値ある情報を選択し、自己の考えを形成する力が不足している。また、筋道立てて思考することにも課題があり、論理的に説明したり表現したりする力も十分とは言えない。

こうした実態を受け、言葉そのものを扱う国語科の立場と役割が一層重視されており、とりわけ文章そのものに論理性をもつ説明的文章の学習指導に対する期待が高まっている。

しかし、一方で、説明的文章指導の難しさを指摘する声も根強く残る。内容か形式かのどちらかに指導が偏ってしまったり、「問い—説明—まとめ」などの表面的な構成をとらえさせる画一的な指導になってしまったりと、その指導法は未だたくさん課題を抱えていると言える。

そこで、本研究では、ますます重要視される読解力や論理的思考力の育成に向けた説明的文章の指導法について考察し、指導の改善に向けた学習指導の提案を行うこととした。

II 説明的文章の指導に関する基本的な考え方

まず、本研究の方向性を見出すために、基礎研究として、文献や先行研究の調査・分析を行い、説明的文章指導の目標や概要について整理した。その結果として、「事実と意見との関係」をとらえる学習指導に可能性と有用性があることが見えてきた。

「事実と意見との関係」をとらえながら読むことは、昭和33年版以降の国語科学習指導要領の指導事項に明記されており、これまでも多くの研究者によってその重要性を指摘されてきた。例えば、寺井正憲氏は「説明的文章に示された具体的な事実こそが、学習者の興味や関心を湧き立たせる場所であり、情報認識には重要な部分である」¹と述べている。また、木原茂氏は文章表現の立場から、事実と意見との関係を「意見の正しさを証明するものが事実である」とし、「意見は事実によって支えられている」²と説いた。両氏の

¹ 寺井正憲「説明的文章教材論—文章構成に着目した説明的文章の典型と系統化—」人文科教育研究 13,1986

² 木原茂『文章表現十二章』（三省堂）1983,p9

論考から、「事実と意見との関係」をとらえる読みは、正確で豊かな読みの成立という点からも、論理的思考力の育成という点からも有効であると言える。

しかし、先行研究において、「事実と意見との関係」に着目した指導法はあまり見られない。そこで、具体的な実践として、どのような指導が可能なのかを追究するために、現在使われている教科書教材（5社80教材）の分析を行った。その結果、**図1**にある5つの類型を見出すことができた。

| | | |
|-------|-------|--|
| やじるし型 | 順序 | 手順や成長の過程など、規則性、法則性、普遍の原理に基づいた順序に沿って説明する型 |
| リスト型 | 箇条書き | ある事柄について、具体的な事例をいくつか挙げることで、より分かりやすくする型 |
| くらべる型 | 対比 | 二つの事例を取り上げ、項目ごとに比較することで、より明確にする型 |
| ずらし型 | 深化 | 問いに対する説明の中から、新たな問いを見だし、さらに説明を重ね、より深く本質にせまっていく型 |
| りゆう型 | 事実と意見 | 根拠（事実・データ）から意見（解釈・推測・理由）をまとめる型 |

図1 説明的文章の類型

以上の基礎研究より、本研究では、説明的文章指導の改善の視点として、「事実と意見との関係」をとらえる学習指導に着目するとともに、その学習指導を具現化する方策として、教科書教材の分析を基に説明的文章の類型化を図り、読みの基礎スキルを手引き化した「読みのツール30」を作成し、提案することとした。

III 学習指導の方法と内容

II章で述べた説明的文章の改善の視点をもとに、学習指導過程（**図2**参照）を考案し、第6学年の「ぼくの世界、きみの世界（教育出版）」において、検証を行った。

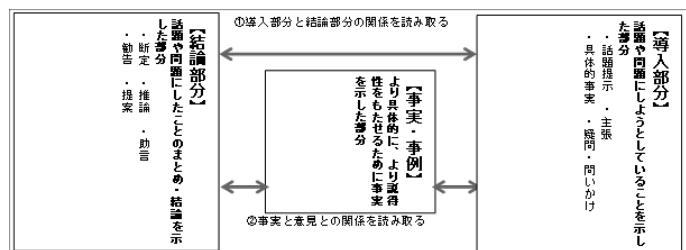


図2 説明的文章指導における2つの読解過程

IV 研究の成果と今後の方向性

研究の成果として、次の3点が挙げられる。

- ・「事実と意見との関係」に着目した学習指導の開発
- ・説明的文章の類型化
- ・「読みのツール30」（**図3**参照）の作成

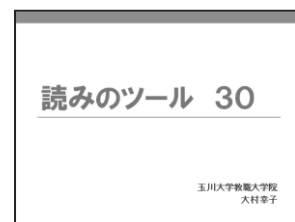


図3 「読みのツール30」表紙

「事実と意見との関係」に着目した学習指導は、形式と内容を併せもつ指導が可能であること、児童の読みの意欲を喚起する主体的な読みが成立することなどから、正確な読解力、論理的思考力の育成にも効果的であると言える。また、その視点をもって教材分析することにより、より豊かで幅広い学習指導の展開が可能であると期待する。

今後は、説明的文章の読解指導として考案した事実と意見との関係に着目した学習指導および論理的思考を、自分の考えを相手に伝えるなどの論理的表現力の育成に発展させ、その学習指導の展開について研究を進めていきたいと考える。

一人ひとりの子ども理解を深める授業研究・授業分析 ～ 特別支援学級での実践を通して ～

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
三木 和子（東京都足立区立本木小学校教諭）

1 教職大学院での学び

主立った学びとして2点掲げることができる。1つは、「医療と連携した教育・研究活動の推進」をしている帝京大学教職大学院の特色から、障害児教育についての知識を得、深めることができた点である。特別支援学級の担任である私にとって幅広い視点から特別支援教育を見つめ直すことができたことは大きな学びであった。もう1つは学校教育の原点、教育活動の基礎として、授業研究における「逐語記録・分析」について学ぶことができた点である。授業構成等に反映することの大切さを学ぶと同時に、個々の児童生徒の生活・学びの状況と課題を詳細にとらえ、よりの確な視点や方法を選択・実践するといった、次の実践に活かすための手がかりとなる究明活動であった。

2 課題研究

「小学校特別支援学級における授業の在り方についての実践研究 ―将来に生かすスキルを伸ばすために―」という主題で取り組んだ。

(1) 研究の目的

児童の実態に合った教育課程の編成及び年間指導計画を再検討することにより、将来児童が生活に生かせるスキルを伸ばすことができるのではないかと考えた。障害の特性や発達段階を踏まえた指導題材の選択・配列を再構成すると共に、生活に生かせるスキルを伸ばすための具体的な授業の進め方と効果的な指導の在り方を、授業実践を通じて検証する。

(2) 研究の方法

- ①知的障害特別支援学級における指導題材配列の検討
- ②WISC-Ⅲ知能検査による児童の実態把握
- ③授業記録・分析による児童理解と授業方法の省察・改善の理解と方策

(3) 授業実践・授業評価

まず、研究・実践の枠組みを立て、WISC-Ⅲ知能検査の結果や、行動特性をもとに授業を行った。題材は自立した生活を送る上で、必要性の高いスキルとして、「時間・時刻の理解」を設定した。実態把握による認知特性や行動特性のプロフィールを参考に、学習指導計画を立て、活動内容、教材の選択、支援方法等の検討に役立てることができた。なお、授業実践を通して得られたものとして、次の3つを掲げることができる。

① 実態把握の大切さの再認識

WISC-Ⅲ知能検査の理解とその検査技法の獲得と、授業記録・分析によって児童や授業の実態把握を深め、実態を把握することがいかに大切であるか再認識すると共に、その力量を高めることができた。

② 課題の選択

個々の児童の実態に合った課題を、場面や活動を変えながら何度も繰り返させ、慣れさせながら出題していったことで、児童が自力解決しようと熱心に取り組む姿を伺うことができた。

③ 見通しをもたせる指導

授業の始めに児童に授業の流れを示したことで、児童が見通しをもち、安心して学ぶことができた。それが学習への集中力や理解力にも効果をもたらすことがこれまでの授業実践との様子と比較し、確認把握することができた。

3 本授業及び本研究の課題

本授業及び本研究を行ったことが、日常より自然な生活場面で発揮できるというまでには至らなかった。実生活の場で活用できるまで学びを継続していく必要がある。それにはより生活に即した学習環境を整え、学習した場面とは異なる状況においても力を発揮できる応用力を育てていく必要がある。

4 教職大学院の学びを生かした現在の実践

- ・ 校内研究等における授業記録の分析と活用の継続
- ・ 就学支援委員として幼児・児童の就学に携わる
- ・ 校内支援委員会等において支援が必要な児童へ支援方策を探る
- ・ 月に1度程度の大学院修了生、在校生などとの自主的な学びの継続
- ・ 学校教員、教職大学院教授及び学生との互いの現場、意見交流を活性化させる等

5 おわりに

今後、私たちには教職大学院での学びを学校現場で生かすと同時に、周囲の教員へと学びを広めていく必要がある。教職員同士の学びの連携へとつながり、若手教員をはじめとする学校全体の資質・指導力の向上を目指していくことが求められている。学校全体を活気あるものにしていけるよう努力を継続していきたい。

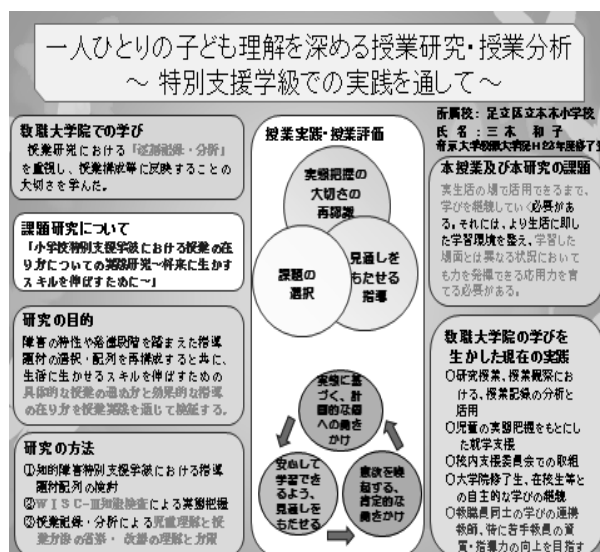


図1 本発表に用いたポスター

高等学校「総合的な学習の時間」におけるシチズンシップ教育 ～「湘南台ハイスクール議会」の実践～

早稲田大学大学院教職研究科高度教職実践専攻 修了
黒崎洋介（神奈川県立湘南台高等学校教諭）

大学院における学びを振り返り

シチズンシップ教育は、次代の社会を引き受ける市民（active citizen）を育成する教育である。20 世紀の成長社会の終焉は、社会の構造や若年層を取り巻く環境を大きく変え、解決すべき諸課題を表面化させた。こうした諸課題を解決して真に成熟した社会を実現するためには、従来のように政治家や官僚といった一部の者だけに社会構想を任せるのではなく、市民一人ひとりが多様な他者と協力しながら、どのような社会をつくり、その中でどう生きていくかを積極的に考えていく必要がある。そのためには「国づくりは人づくりから」という言葉が示すように、「閉じた個」ではなく、人と関わり社会とつながりながら、自分を描くことのできる「開かれた個」の育成が社会全体に求められている。こうした中で学校教育は、伝統的な教科学力だけに限定されることなく、実社会や実生活で生きる力を育むことをも保障し、生徒を 21 世紀の社会へ送り出す必要がある。つまり、これまでの学校教育を、社会参加の視点から捉えなおしシチズンシップ教育として再構築することが要請されている。以上のような問題意識の下、私は大学院においてシチズンシップ教育を中心に据えて勉強を進めてきた。大学院臨床実習では、神奈川県内の高等学校において「模擬投票」や「模擬裁判」に関わり、その実際を学んできた。大学内においてもシチズンシップ教育をテーマとするシンポジウムを企画した。そうした大学院での学びを活かしながら、現任校である神奈川県立湘南台高等学校では、シチズンシップ教育推進担当として、「湘南台ハイスクール議会」を開発し、授業実践を行っている。

神奈川県立湘南台高等学校におけるシチズンシップ教育

神奈川県ではシチズンシップ教育を「積極的に社会参加するための能力と態度を育成する実践的な教育」とし、平成 23 年度よりすべての県立高校で推進することとしている。具体的には、「政治参加教育」「司法参加教育」「消費者教育」「道徳教育」の 4 本柱として、キャリア教育の一環として位置づけて取り組んでいる。神奈川県立湘南台高校では、平成 22 年度～24 年度県立高校教育力向上推進事業「教育活動開発校（シチズンシップ教育）」の研究指定を受け、「政治参加教育」「司法参加教育」を中心に研究を進めている。現在は「公民科」のみならず、「総合的な学習の時間」に位置づけ実践している。

総合的な学習の時間における「湘南台ハイスクール議会」の実践

「湘南台ハイスクール議会」は、議会における法案成立までの審議過程を追体験する「総合的な学習の時間」全5時間の参加型体験プログラムである。生徒は選挙で選ばれた議員として、委員会や本会議における討論や採決を通して、実社会の課題をテーマとした議案を審議していく。教科「現代社会」と教科横断的に進めており、「現代社会」にて習得した基礎的・基本的な知識や、これまでの「総合的な学習の時間」にて習得した基礎的・基本的な技能を活用し、「湘南台ハイスクール議会」という活用・探究学習に取り組んでいる。実践の概要は以下の通りである。

1 時間目：政治参加の意義について

生徒が政治に抱いているイメージを KJ 法で共有し、年代別投票率グラフから読み取れる現状や問題点、解決策などをグループに分かれ、話し合い発表をした。

2 時間目：委員会での討論づくり

議会で審議する議案を、①18歳選挙権の実現、②武家の古都・鎌倉世界遺産登録の推進、③敬老パス利用者負担額の増加の3点とし、これらの議案に応じた委員会を設置した。さらに、クラスを与党と野党に分けて、議案に対して与党は賛成の立場から、野党は反対の立場から討論づくりを行った。

3 時間目：委員会採決

クラスを3つの委員会室に見立てて、作成したシナリオに沿って委員会採決を行った。

4 時間目：本会議採決

委員会採決を踏まえ、作成したシナリオに沿ってクラス全体で本会議を行った。

5 時間目：振り返り

振り返りとして、反論の考慮を意識した「型」に沿って議案に関する小論文を書き、考えを深めた。



< 4 時間目：本会議採決の様子 >

成果と今後に向けて

生徒を対象とした事前と事後のアンケート比較では、「政治に興味を持っているか？」の問いには、肯定的な回答が 39.1%から 63%に上昇し、「自分の意見を政治に反映させることができるか？」の問いには、肯定的な回答が 16.1%から 42.5%に上昇し、いずれも大きな変容が見られた。自由記述欄には、「議会の流れや仕組みが、ただ現代社会の授業で学ぶだけでなく、実際に体験したことで理解が深まった。」などの前向きな回答があった。シチズンシップ教育は、次代の教育の理念であり方向性を示すものである。現在、本校ではシチズンシップ教育を中核に添えた「総合的な学習の時間」の全体計画を構想している。引き続きシチズンシップ教育を推進し、成果を県内外に発信していきたいと考えている。

学校支援プロジェクトの成果とその活用

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 修了
井 口 浩 （新潟大学教育学部附属長岡中学校教諭）

1. 本学の「学校支援プロジェクト」

「学校支援プロジェクト」とは、本学が独自に考えるプロフェッショナルな教員資質「即応力」「臨床力」「協働力」の養成を目的として設置されたカリキュラムである。それは、学校支援のフィールドワーク、リフレクション、プレゼンテーションの三つの科目で構成されている。これらの実践は、相互に有機的に関連付けられる過程で、その履修以前に本学の科目で学んだ教授＝学習理論と融合されると考えられている。

フィールドワークは、大学院生が大学の専任教員をアドバイザーにしてチームを作り、支援を希望する新潟県上越市及びその近隣市町村の小中学校に一定期間入って、学校の運営活動や教育活動を支援することである。重要なのは、支援校が自校の課題を自律的に解決していくのに、いかにチームが貢献するかである。リフレクションは、支援校の実態・経験と大学の教育学的理論との両面から、支援校の課題に対する方策を検討して生成したり、フィールドワークで実践したことについて省察したりすることである。プレゼンテーションは、プロジェクトの最後で、あるいは途中で、フィールドワークとリフレクションから生み出された成果を整理し、支援校へ還元することである。

私の所属した岩崎チームは、このプロジェクト以前の履修科目では、フランス数学教授学的一端（Brousseau(1997)の「亜教授学的状況(adidactical situation)」等）や、相互作用主義の立場から示唆される算数・数学授業の理論的視座（岩崎・Steinbring (2009)の「教室における多様な‘まとめ’の型」）等を学んだ。プロジェクトでは、主体的に考え判断し表現する子どもの育成を課題とする二つの小学校で、算数の授業改善の支援に取り組んだ。

2. 「学校支援プロジェクト」の実際とその成果

1年目、KS 小学校で、私たち（井口、大橋、渡辺、桑原、岩崎）は、授業計画を提案し自ら実践した。そして、桑原院生の実践授業を分析する過程で、私たちは相互作用主義の立場から、問題解決的な算数・数学授業の質をとらえることを目的とした授業分析の理論枠組「教授学的シチュエーションモデル(Didactical Situation Model, 以下 DSM)」を構築した。このモデルは、Mellin-Olsen(1991)のモデルを基に、日本の算数・数学の授業は教師がまとめをする文化的特徴があることに着目して構築したものである(井口・桑原・岩崎, 2011)。問題解決の目標 G, 解決方法の選択 CM, 解決方法の使用 UM, 結果の妥当性判断 J という変数から成り、それぞれをコントロールする主体が授業者 T か子ども S かを判定し、判定できない場合は*として授業場面を特徴付ける。判定には、上述の「教室における

多様な‘まとめ’の型」を援用する。このモデルで (G, CM, UM, J)=(S, S, S, S)となる授業場面は、上述の「亜教授学的状況」の出現であると理論上示すことができる。実際、子どもが自律的に問題解決を図っている他の授業を分析した結果、(S, S, S, S)となる授業場面を同定することができた。さらに、目標 G のコントロールを子どもが担うには、問題の解決の重要な要素を欠いた不完全な解決方法が表出され、そのような不完全な状況に授業者が乗って授業を進めようとするのが重要であるという示唆を得ることができた。

2年目、Y小学校で、私たち（井口、大橋、鏡味、岩崎）は、その学校の M 教諭の授業改善を支援した。本人の毎時間の授業を記録して、それをみんなで共有し、本人が自らの授業の現状を理解して目標を設定し、それを視点に授業を振り返る過程を作った。その際に拠り所とした理論的視座は、「教室における多様な‘まとめ’の型」である。これにより、それまで「教師によるまとめ」が頻繁に観察された M 教諭の授業は、2か月後には本人が目標とした「教師と生徒との対話で説明を作り、生徒が結論付ける」というタイプの「生徒によるまとめ」が観察されるようになった。さらに、それらの授業を抽出し、DSMで解釈・分析したところ、M 教諭の事例では、「生徒によるまとめ」が行われているときは、解決方法の選択 CM や使用 UM のコントロールを子どもが担っていることが明らかになった。このことは、現実的に授業を改善するには、子どもがどのような解決方法を選択して使用し得るかを予想し、実際に子どもが解法を選択と使用をどのようにしているかを、教師が関心をもってよく見ることが重要であることを示唆している。

3. 「学校支援プロジェクト」の成果の現場での活用

私は、平成 24 年 6 月に、中学校 2 年で「連立方程式の解法」の授業を実践した。私が連立方程式 $(4y=3x-10) \wedge (4y=x-6)$ を提示して「加減法と代入法のどちらを選ぶか、他の解法があればそれを選ぶか」と発問したところ、生徒は既習の解き方以外の方法を試し、解の吟味をしてその方法を妥当としていた (DSM : (T, S, S, S))。そして、生徒は、仲間がどんな方法を実行し、どの方法をどういう理由で選ぶのかに関心を示した。それを契機に、小グループで交流することにした。グループは生徒が様々な解法に触れつつ、 $3x-10=x-6$ を実行している生徒としていない生徒とが交流できるように、私が意図的に組んだ。交流を通して、いくつかのグループが上述の解法を既習の代入法と同じかちょっと異なるかを問題にし (DSM : (S, *, *, *))、クラスで議論する展開となった。その結果、生徒が自ら視点をもって説明し「生徒によるまとめ」がなされた (DSM : (S, S, S, S))。

この授業は、私が自らの構想に基づき意図的に働き掛けつつ、生徒が自分で問題提起して展開された。一見完全のように見える $3x-10=x-6$ に変形する方法も、生徒にとっては解法の位置付けが曖昧で不完全な解法と考えられる。このように、目標のコントロールの主体がいかに教師から生徒に移るか、プロジェクトの成果を意識的に活用して試みている。

OPP シートを活用した理科授業の改善およびその成果に関する研究 —高校「生物 I」における 1 年間の実習を通じて—

山梨大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻 修了
神 澤 恒 治 (山梨県立甲府東高等学校教諭)

はじめに

普通科の高等学校では、大学受験を意識するため、限られた授業時間で、膨大な教科書の内容を最後まで学習し、理解させるように配慮している。生徒の資質・能力を育成するという視点から、授業にそのような場面を設定したり、活動を入れたりすることはあまり重視されていない。そこで、OPPA(One Page Portfolio Assessment)を用いることで、生徒の資質・能力を育成する場面を設定し、理科授業の改善を試みた。

1 研究の目的

平成 20 年 1 月に出された中央教育審議会答申のもとに実施されることになった新しい学習指導要領で謳われている「確かな学力」とは、ほぼ「メタ認知」に匹敵すると考えられる。OPP シートは「確かな学力」を育成するための学習モデルを普段の授業で実施するためのツールである。

2 研究の方法

(1) 研究の対象学年と実施単元

山梨県立 H 高校 2 年生の生物選択者 111 名（5 組私立文系 40 名，6 組私立文系 40 名，7 組国立文系 20 名，7 組国立理系 11 名）に，4 月からすべての単元において OPP シートを用いて授業実践を行なった。4 単位の授業では 10 単元，3 単位では 8 単元を終えた。

(2) 資質・能力を育成するための OPP シートの作成と活用

本研究で用いた OPP シートは，単元を貫くここだけは押さえない「本質的な問い」，毎授業時間のもっとも大切なことを書かせる「学習履歴」，学習全体を振り返る「自己評価」の 3 つの要素から構成されている。単元のはじめに，「学習前」の欄に書かれた本質的な問いに答えさせた。毎時間の授業終了直前の 5 分間を使って，学習履歴の欄に，授業のタイトルと「授業の大切なこと」を書かせた。その学習履歴により，生徒の理解した内容および授業の適否の確認をしながら，一人ひとりの生徒に対する働きかけをコメントによって与えていった。

単元の終了時には，それまでの学習履歴を振り返り，「学習後」の欄に書かれた本質的な問いに答えさせた後，その同じ問いに対する解答の変容を生徒自身に見取らせ，「学習の振り返り」の欄に書かせた。学習の振り返りには，1 時間分の授業を使った。教師による説

明を 10 分，それぞれの欄への記入に 20 分を当てた。

3. 研究の結果と考察

(1) OPP シートの導入で改善されたこと

① 毎時間の個々の生徒の学習状況の具体的把握と個に応じた指導

授業後に OPP シートの学習履歴をチェックすることで，個々の生徒のその授業時間の内容に対する学習の実態を具体的に把握し，その生徒の学習状況に応じたコメントを書き込むことで，個に応じた指導ができるようになった。

② 認知過程の外化と内化およびそのスパイラル化による資質・能力の育成

OPP シートに書かれた毎時間の学習履歴に対して，生徒の学習状況に応じて，教師が適切なコメントを書き込んでいくことによって，生徒の内化・内省を促し，その成果を次の学習履歴への外化に反映させた。その外化された学習履歴について，さらにコメントを書き込んで返していくことで，内化・内省を促し，より良い外化がなされるように指導していった。このように，外化と内化・内省をスパイラル的にくり返すことで，資質・能力の育成を図ることができるようになった。

③ 生徒の学習状況に応じた授業案の改善

OPP シートに書かれた生徒達の毎時間の学習履歴は，授業評価と同じである。教師が授業で生徒に理解して欲しいと思っている内容と，生徒の記述があまりにも異なっている場合や，学習内容を理解していないと思われるものが多かった場合は，生徒の実態に合わせて，授業案を改善することができるようになった。

④ 生徒が自ら学習した知識を構造化する場面の設定

OPP シートを用いる前は，授業は教科書の知識を順番に教えていくものであり，途中で立ち止まって，これまでの学習状況や学習内容を振り返って見ることはなかった。しかし，単元内の一連の授業が終わった後で，OPP シートの学習後の問いを書かせることで，その単元を振り返り，知識を構造化する機会を設けることができるようになった。

⑤ メタ認知能力を育成する機会の設定

各単元の終わりに自分自身の学習を振り返り，学習前に自分が書いたものと，学習後に書いたものとを比較することによって，一連の授業によって自分の考え方がどのように変わってきたのか見取することで，自分自身の学習の状況を評価する。その過程を通じてメタ認知の能力を育成できることがわかった。

(2) 1年間を通じて OPP シートを活用した成果

1年間という長期間，継続して OPP シートを使うことによって，単元内では変容しにくい生徒の変容が期待できることがわかった。また，学習を振り返る機会が増えることで，知識の構造化の場面やメタ認知能力を育成する機会を増やし，学習の振り返り場面のスパイラル化を図ることができた。さらに，単元ごとの OPP シートの振り返りでは気づくことができなかつた自分自身の変容について気づき，評価させることができた。

互いに関わり合い、学び合い、支え合う学校づくり

～教育委員会、教職大学院、学校の三者連携の視点を踏まえた学校改革モデルの提言～

福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻 2年

岡部 誠 / 名地 太輔 (東京都板橋区立赤塚第二中学校)

1 教育委員会のリーダーシップ

平成20年7月、板橋区教育委員会は義務教育段階における学校・家庭・地域の将来到達すべき教育のあり方を設定し、「いたばしの教育ビジョン」を策定した。具体的な教育施策として板橋区教育委員会と福井大学大学院で協定が結ばれ、本校から2名の教員が福井大学大学院へ派遣されることとなった。また平成23年度からは福井大学大学院の拠点校となり、平成25年度以降の教科センター方式を採用した新校舎への移行が進む中、教職員が互いの授業力向上を目指す「指導力向上特別研究」において、福井大学大学院との協働により校内研究組織を再構築しながら、授業改善に取り組んできている。

2 なぜ“福井大学大学院”なのか

まず、福井大学大学院は現職教員学生として在籍できるので、大学院での学びを翌日の学校現場で実践できる利点が挙げられる。日常の実践を大学院で省察する中で形成された個人の力量は、翌日の授業で生かすことができるのである。また、学習指導を核とした同僚とのつながりが組織の質を変え、力量を高め、学校改革が前進した実感がある。次に、福井大学大学院の特色とも言える拠点校方式が挙げられる。高度な専門性を有した教授陣によって継続的な訪問指導を受けることができるので、長期にわたる研究の方向性を協働探究する体制が整うのである。福井大学大学院との協働による最大の成果は、急激な変化が伴う一過性の研究で終わることなく、教職員が互いに学び合いながら持続可能な学校文化としての研究が定着している点である。

3 学校改革のモデル

本校では福井大学大学院での学びを生かした“分科会を重視したコミュニティ形成”によるアプローチにより、授業改善に取り組んでいる。

(1) 協働研究組織の変革

まず年間を通じた校内研修会では、机をコの字型に配列した従来の全体会中心の協議を改め、およそ4人1グループによる分科会中心の探究活動(写真)を実践した。メンバーは異教科、異学年

▼大学の先生(中央)も参加する分科会



等による構成とし、毎月1回の定例会（校内研修会）に加え、週時程に研究の時間をグループごとに設定したことで、毎週1回の分科会が実践できる体制へと変化した。研究主任が示した全体構想は毎日の職務の中で分科会ごとに実践され、定例会で省察するシステムが確立した。

また、授業改善の第一歩として踏み出した分科会を機能させるために、互いの授業を参観することを継続している。指導者の教授法ではなく“子どもの学びの事実”を見取ること、異教科の視点で自身の授業を再検討する機運が育まれてきている。

現在は、「生徒の学びを見てどうするのか」という同僚の疑問の声が、福井大学大学院の先生から授業を参観する視点の指導・助言を得るきっかけとなり、参観した授業を記録化することに挑戦し始めている。記録化は、暗黙のうちに埋もれかけていた有意な実践が形式知化され、形式知化された記録を媒体として有意な実践の継承が可能となり、個の力量が高まることで組織や同僚の力量形成に貢献し、有機的に結びつき、また拡散し、学校文化を創造していく基礎的要素となっていくことが期待できる。

全体会の協議から分科会の探究という小さな発想の転換が、学年や教科の枠を超えた教職員の学び合いという大きな成果をもたらした。

（2）生徒の学びの変化

分科会を中心とした教職員の学び合いは、教室での生徒の学習活動にも変化をもたらした。特に、分科会形式の研究体制が互いの力量を高めた経験を踏まえ、授業でも4人程度の小グループを形成し、授業を展開する同僚が増え始めたのである。個人学習の限界を他者との関わり合いで超えることのできる「協同的な学習活動」を教室内で積極的に実践し、その授業での生徒の学びを同僚が参観することで自身の授業を再検討する一連のスパイラルが、本校の授業改善の基盤である。現在は、「協同」、「探究」、「教授」の視点から、生徒の主体的な学びを追究している。

▼協同的な学習の場面



（3）ケアリングコミュニティとしての同僚性

互いに語り、傾聴することから始まった学校改革は、互いの授業を見る、参観した授業を書く、といった基本的コミュニケーションツールを大切にしながら進んできている。互いにケアし合い、気にかけて合い、助け合い、支え合い、補い合い、子ども（生徒）の学習と成長に対する責任を協働共有する関係性が専門職としての力量を高め、終わることのない研究が今後も探究されていく。

▼ICT機器を活用した栄養士との授業（理科）



特別支援学校教員の専門性に関する調査及び実践的研究

岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻 修了
守屋 朋伸（岐阜県立岐阜希望が丘特別支援学校教諭）

I 問題の所在

特別支援教育は専門的技術を体得した先輩教員がその専門的技術を経験の浅い教員に伝承することによって教員の専門性が保たれてきた。しかし、1980年代以降、そうした伝承が不可能になったとの指摘がなされて久しい。そうした中で、専門的技術を体得した先輩教員をメンター、経験の浅い教員をメンティと捉えた研修システムが学校にも導入され、成果を上げている。そこで本研究では、特別支援学校教員の専門性に関与する要因について検討を加えた上で、特別支援学校の経験の浅い教員の専門性向上のためのメンタリングを活用した研修を実施し、留意していかなければならない点に検討を加えた。

II 特別支援学校教員の専門性とその関与要因

1 対象 A県特別支援学校教員 957人(84.6%)

2 調査時期 2011年3月。

3 結果 次の2因子とその関与要因が明らかになった。

因子1：＜教育実践の向上＞には「特別支援学校教諭免許状」取得の有無が関与。

因子2：＜子どもの総合的捉えへの不安＞には「特別支援学校勤務歴」「職名」が関与。

III 専門性向上のための方途の実践的検討

1 研究仮説 メンタリングにおいて「共通の話題となる情報の提供」「共通の話題を持てる時間の設定」「共通の話題となる道標の設定」が実施されると、経験の浅い教員の専門性の向上が図られる。

2 対象者 特別支援学校勤務歴3年以下の教諭2名、講師4名、計6名。

3 研修方法 基礎事項についてのバズセッション、担当児についてのディスカッション、公開授業に向けてのコラボレーションの3タイプを設けた。これらの研修方法それぞれに、メンター役となる熟達教員や先輩教員を配置した。

4 期間 2011年10月から12月

5 結果

① 基礎事項についてのバズセッション

4回実施し、前半はデジタルコンテンツ視聴による自己学習、後半はその内容や自身の実践にかかわる疑問、課題などのバズセッションとした。初心者教員がもつ悩みや課題に、メンター役の教員が自身の実践を語ったり、情報提供やアドバイスしたりする形で進めた。

実際の指導場面でメンター役の教員が指導の手本を示すことにつながった。

② 担当児についてのディスカッション

悩みや課題に関するメンター役の教員とのディスカッションを踏まえ、次時の指導を実践し、再度振り返りを行うことを重ねた。週1回のメンター役の教員とのディスカッションの機会をもち、実践と振り返りのサイクルで取組を進める中、よりねらいに焦点を当てた活動内容の設定、教材・教具の工夫など、支援に変化がみられた。

③ 公開授業に向けてのコラボレーション

公開授業を目標とし、メンター役の教員とコラボレートしながら、児童生徒一人一人の目標、指導の手立てをメンター役の教員と再確認するところから取り組みを進めた。障がいが重度の児童生徒の表出を促すための刺激の程度、表出の受け止め方など、メンター役の教員との共通理解を図ることから、その支援への理解を深める姿がみられた。公開授業後の事後研究会では、さまざまな意見に触れる中で改善点を見つけたり、メンター役の教員との振り返りの中で、改めて自分たちの支援の意図を再確認したりする姿がみられた。

IV 考察 研究仮説に関わって、以下のような示唆を得た。

【共通の話題となる情報の提供】基礎事項についてのバズセッション

デジタルコンテンツを視聴しただけでは理解できなかったことが理解できた初心者教員や、メンター役の教員が語ったその内容に関する実践例を聞くことで、実際の授業とデジタルコンテンツの内容がつながったり、自身の実践の改善につながったりした初心者教員がいた。このことから、あらかじめ共通の話題となるような事項を研修担当者などが準備し、内容を明確にしておくことの大切さが指摘された。また、初心者教員がバズセッションの前に、デジタルコンテンツで共通の話題についてある程度の基礎的な情報をもつようにしたことも、バズセッションが活発になったことにつながったと思われる。

【共通の話題を持てる時間の設定】担当児についてディスカッション

特別支援学校は複数担任制で授業を行っているために、日頃の教師間の意見交流が容易であるように思いがちであるが、今回の取組からも明らかになったように、ディスカッションするための時間を設定することが必要な情報に接近することに有効に機能していた。このことから、短時間であっても、初心者教員とメンター役となる教員に共通の話題をディスカッションできる時間の設定が重要であることが示唆された。

【共通の話題となる道標の設定】公開授業に向けてのコラボレーション

メンター役の教員と公開授業を目指してコラボレートし、重度障がいの児童生徒に合わせた教材・教具の工夫をしたり、授業展開の改善をしたりする初心者教員の自ら取り組む姿がみられるようになった。こうした姿は道標となる授業に向かって計画を練っていく過程が初心者教員にとって明確になったことが有効であったものと考えられる。このことから、研修における授業を当日の成否に成果のみを求めず、そこに至るまでの若手教員とメンター役の教員による過程、すなわち、コラボレーションの必要性が確認された。

協働省察における教師の授業力量形成に関する研究 —小学校学年部研修に焦点をあてて—

静岡大学大学院 教育学研究科 教育実践高度化専攻 2年
小笠原 忠幸（静岡市立清水船越小学校教諭）

1. 問題の所在と研究の目的

大量退職時代の到来を迎え、世代交代が進み、教師の専門職としての技術の継承や力量形成の在り方が問題となっている（文部科学省,2005）。これらの課題を解決していくためにも、授業力量形成を図る効果的な校内研修体制の構築を図っていくことが急務である。そこで、本研究では、授業研究の際に学年部研修に焦点をあて、その効果について検討し、さらに、教師がどのように授業を捉え、授業力量を形成させているのかを明らかにすることを目的とする。授業力量に関して吉崎（1997）は、授業力量を「授業に関する信念」「授業についての知識」「授業技術」としている。これらを踏まえ、本研究においては、単元構想、教材解釈、授業方略等の授業に関する知識、授業展開に関する授業技術等、さらに、授業実践の根底にある価値観を含めて授業力量として捉えることにする。

2. 研究方法

S市立F小学校6年部、教職経験4年20代女性H教諭、教職経験7年20代女性U教諭、教職経験14年30代男性D教諭、教職経験28年50代男性K教諭の計4名を対象とし、平成24年4月から8月まで、この学年部の参与観察を実施した。学年部研修を通して、社会科に関する事前アンケート・インタビュー調査の実施、授業研究（6年社会科「元寇」）における学年研修事前検討会2回分（若手H教諭公開授業における単元デザイン検討会及び本時案検討会）及び事後検討会3回分（中堅D教諭社会科「元寇」公開授業事後検討会、若手H教諭社会科「元寇」公開授業事後検討会、若手U教諭社会科「元寇」公開授業事後検討会）における発話記録、各検討会後に実施した記述アンケート記録、単元終了後の学年研修による座談会の発話記録及びインタビューデータ等を収集した。これらのデータをもとに、以下のように検討を行った。

- （1）事前検討会2回分、事後検討会3回分の計5回分の発話の意味命題を中心とする分析から協議内容の詳細の検討
- （2）学年部4名の教師の協働省察場面における具体的な発話内容の検討
- （3）協働省察における検討会の発話内容、インタビュー、記述アンケート、それぞれの

データから個々の教師の授業力量形成への認識の変化を分析

3. 研究結果

事前・事後検討会の5回の発話データ、インタビューデータを分析した結果、以下の4点が明らかとなった。

- (1) 事前検討会では主として「教材解釈」に関する議論が多く、事後検討会においては、子どもの具体的な振る舞いや表れを語りながら「教授方略の妥当性」について議論が展開されていた。
- (2) 事前検討会2回、事後検討会3回の計5回における発話を分析した結果、議論の軸となっている話題を整理することができた。例えば、第1回事前検討会では「Ⅰ.単元の主題の確認」「Ⅱ.授業展開例に関する議論」「Ⅲ.過去の実践の回想」「Ⅳ.単元の主題（土地）の教材解釈」「Ⅴ.資料活用の検討」「Ⅵ.授業目標（観点）の検討」、第1回事後検討会では「Ⅰ.単元の主題に対する議論」「Ⅱ.追究問題の変更の議論」「Ⅲ.単元の主題に対する議論②」「Ⅳ.教材解釈の議論」「Ⅴ.単元の主題に対する議論③」に整理できた。すべての検討会の議論を検討した結果、「単元の主題」に関する議論は常に意識され、5回すべての検討会で議論の軸となっていた。その結果、社会科歴史分野の学習では、単元を貫くテーマに接近するために常にそれが議論の柱となり、実践の推進と改善の中心に置かれていたことが明らかとなった。
- (3) 今回の学年部の構成（若手教師2名、中堅教師1名、ベテラン教師1名）では、若手教師が授業研究上の疑問点や実施後の授業展開の妥当性について問題を提示し、議論される場面が数多く見られた。若手教師は自身が今後実践していく授業であるため切実感があり、検討会で学んだことを実践に生かし、授業力量の向上につなげていた。中堅教師及びベテラン教師の実践的知識や実践経験から語られる言葉を受け止めながら自身を省察し、若手教師の授業力量の向上に寄与していたことが推測された。
- (4) 発話内容、記述アンケート、インタビュー等を、認知的側面、実践的側面、価値観の3つに分類した結果、若手U教諭は、検討会を重ねる度に理解を深め、自分の実践に繋げることで、その理解がさらに深まり、自身の授業観や価値観を築き上げていく様子が見られた。苦手意識のあった社会科が大好きになったという認識の変化を含め、単元の終末には、自身の言葉で授業に関する言動に深まりがみられる等、授業に関する価値観を形成していることが明らかとなった。

4. おわりに

今後もF小学校で行われる学年研修に参加しデータを収集することにより継続的にその内容の特徴や変化について分析を行い、学年研修において、協働省察しながらどのように若手・中堅・ベテラン教師が授業力量形成を図っているのか研究を進めていく予定である。

教員の知的財産を共有し合い、教育ビジョンを形成していくためのナレッジマネジメント

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

中道昌良（静岡県浜松市立北浜北小学校教諭）

1 課題意識と研究目的

私が教職に就いた20年前と比べて、社会情勢は変化し、国民の価値観の多様化が進んでいるように思われる。それとともに、子どもたちへの対応も多様化してきているように感じる。こうした中で、一人の教員が研修してきた知識（技術、経験）等だけで教育活動を行っていくことが難しくなった。そのため、教員一人一人の知的財産を結集、共有し、多面的で多様な教育活動を展開することが重要となってきた。もちろん、教育委員会、教育センターなどで、教員の知的財産を結集する取り組みは行われており、そのデータも保存され、紙媒体・電子媒体での利用が可能である。ところが、学校現場を見ると、学校組織として、十分に教員の知的財産を結集、共有して残しているとは言いがたい。その理由を「校内研修」を例にして聞き取りや文献で調査したところ、「校内研修で行った研究は次年度以降へ続く連続的な研究になりにくい傾向にあること」「評価されることが苦手な教員の体質が原因となること」、「教員の仕事が個業化し、その取り組みが部分最適となっており、全体最適となっていないこと（佐古、2011）」という3つの理由が分かった。

一方、研究授業などで、「この実践を自分も行いたい、共有したいというニーズ、皆でこういうことに取り組みたいというビジョン」がある。そこで、教員の知的財産をマネジメントすることの重要性を感じた。そのために、文部科学省のマネジメント研修で取り上げられていた「ナレッジマネジメント（野中、1996）」を取り入れ、研究課題を「教員の知的財産を共有し合い、教育ビジョンを形成していくためのナレッジマネジメント」とした。

2 研究の実際

ナレッジマネジメントでは、「暗黙知」と「形式知」を相互変換し、それを組織で活用したり新しい知識を創造したりすることが柱となる。暗黙知（ポランニー、2003）とは、あいまいで口に出して説明したり、文章にして解説したりすることが難しい知識である。教員は、子どもの表情の読み取り方、指示棒の使い方など、暗黙知として様々な教育の手立てをもっている。そして、省察的实践者（ショーン、2007）として、自分の暗黙知や形式知を使った指導を常に振り返り、自分の行為が結果として表れているのかを常に省察している。また、形式知とは、文や図などに表された誰にでも利用可能な知識である。指導案は、教員の暗黙知が形式知として表れたものである。

そこで、昭和51年開校以来算数科を研究している原籍校における、暗黙知や形式知を調べた。研究の資料である指導案、研究発表会の資料といった形式知を電算化し、データ

ベースを作成した。これを原籍校の教員に見せ、共有化して活用できるか調べたところ、肯定的な意見が多くあるものの、調査内容と教員意識の間に隔たりを感じた。それは、①過去の教員の暗黙知の実践であり、自分のニーズへと結びつけることができない。②教員の「知」のニーズに十分即していない。③現場から離れている人間が作っていて、データベース作成に関わっていないため、自分のものとして結びつけることができないためであろう。

そこで、これら3つの対応として、①現在の現場の暗黙知を**創出**する。②「知」のニーズを**分析**する。③知的財産の認識を高め、共有、活用する意識を**育成**するというナレッジマネジメントの手立てをとった。①では、現場の一人一人の教員の授業を参観し、私の暗黙知と授業者の暗黙知を照らし合わせて知的財産データベースを**創出**した。②では、知的財産データベースを現場の教員と閲覧し、内容を**分析**した。現場の教員に対する聞き取りの中で、互いの教育実践の暗黙知を伝え合うこと、また、皆でニーズや普段の取り組みをすり合わせることで、同じ目的、ビジョンをもって教育活動を行うことの必要性を実感した意見を集めることができた。③では、吉田（2006）が紹介している「学び」を参考にし、教育実習中に本研究に関わるジャーナルを発行したり、授業参観後にインタビューや話し合いをしたりした。その中で、一人一人の知的財産を共有し活用することや、教育活動を振り返るときに、校長の経営ビジョンと子どもたちに対して直接向き合う教員のビジョンをすり合わせて、教育ビジョンを形成していくことなどを取り上げ、そうした意識を**育成**することを試みた。その際、ミドルリーダーの育成の必要性や、学習する組織（センゲ、2011）の考え（システム思考、自己マスタリー、メンタルモデルの克服、共有ビジョン、チーム学習）を話題として広げていけるようにも配慮した。

さらに、知的財産を共有する中で形成した教育ビジョンをより確かなものにするために、「ダブル・ループ学習」（曾余田、2011）を用いて、子どもたちのニーズにあった取り組みへとつながっているのか、「教育ビジョンの枠組みや価値」を見直し、場合によっては修正を加えていくことが必要である。また、家庭や地域等の学校外部へ発信し評価を得ることで、教育ビジョンの的確さがさらに高められよう。

3 研究のまとめ

本研究を通して、過去の教員の形式知だけでなく、現在の教員の暗黙知を形式知に変え、全員で共有し、皆で取り組むべき教育ビジョンを形成するナレッジマネジメントは、教員の質の向上のために必要であることが分かった。従って、ナレッジマネジメントの概念や具体的手法を学ぶことが今後の教育活動の中で重視されるべきであると考えます。

参考文献

- ・佐古秀一「第2章 個業と共同のマネジメント-元気の出る学校作りのための学校組織マネジメント」天笠茂・北神正行『「つながり」で創る学校経営』ぎょうせい、2011年
- ・野中郁次郎・竹内弘高『知識創造企業』東洋経済新報社、1996年
- ・マイケル・ポランニー『暗黙知の次元』筑摩書房、2003年
- ・ドナルド・ショーン『省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房、2007年
- ・吉田新一郎『学びで組織は成長する』光文社、2006年
- ・ピーター・センゲ『学習する組織—システム思考で未来を創造する』英治出版、2011年
- ・佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史『学校作りの組織論』学文社、2011年

所属する集団を意識しながら、

自己実現を図ることのできる児童の育成

— 学級目標と個人目標を関わらせた実践を通して —

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
児玉 晶子（名古屋市立比良西小学校）

1 研究の意義・社会的背景

【社会的背景】人と人とのつながりが希薄化し、集団が協力し合って何かを成し遂げる機会が少なくなった。

【キャリア教育の視点】「勤労を重んじ目標に向かって努力する態度の育成」が目標としてあげられる。

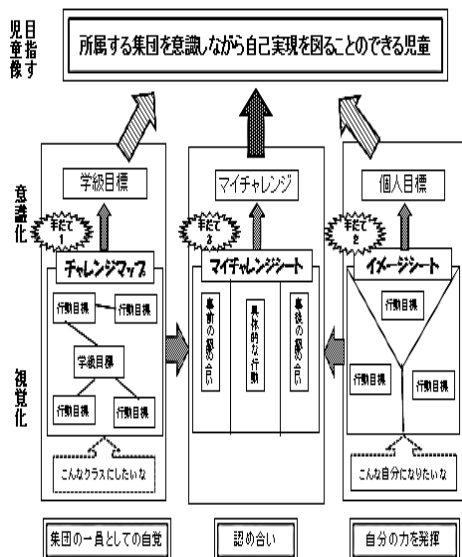
⇒ 周囲と協力して所属する集団(学級)をよりよいものにしようとしながら、自己実現を図ることのできる児童を育てることが必要である。

2 研究の方法

(1) 基本的な考え

これまでの研究より、漠然とした想いの中で、学級の成長と自己の成長を願う気持ちを結び付けるのは難しいことが分かった。そのため、意識させたいことをキーワードにするなど視覚化して行動を具体的にイメージさせることが重要であると考えた。また、学級の成長を願う気持ちは学級目標として、自己の成長を願う気持ちは個人目標として現れることから、そのつながりを意識させることも重要であると考えた。そこで、視覚化と意識化を重点として、手だてを工夫し、研究を進めることにした。

(2) 研究の構想



【手だて】

- ① チャレンジマップ
学級目標を意識させ、視覚化する。
- ② イメージシート
個人目標を意識させ、視覚化する。
- ③ マイチャレンジ
学級目標と個人目標をつなげる。

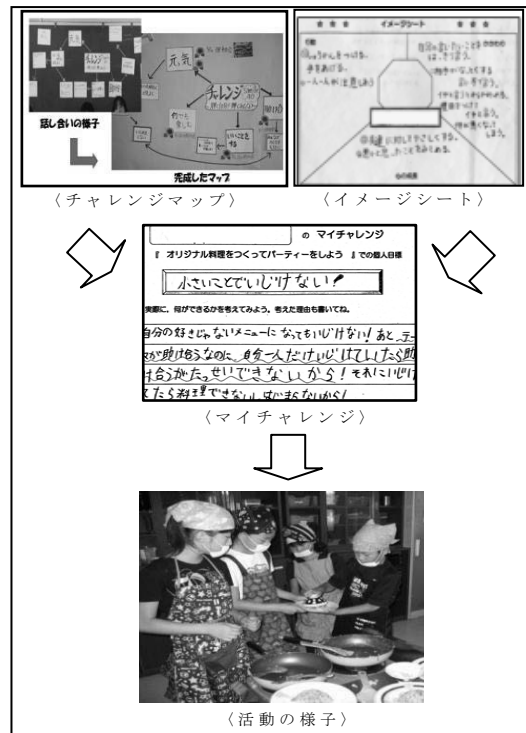
This block contains three examples of visual aids used in the research. The first is a 'チャレンジマップ' (Challenge Map) showing a central goal 'みんなでつくろうO年O組' (Let's all create O-year O-class) surrounded by various actions and sub-goals. The second is an 'イメージシート' (Image Sheet) with a cartoon character and text describing actions like '自分たちのルールはちゃんと守る' (Follow our own rules properly) and '一人の子に話しかける' (Talk to one child). The third is a 'マイチャレンジ' (My Challenge) sheet with the goal '相手の嫌がることを言わない' (Don't say things the other person doesn't like) and a specific challenge: '今日の活動で遊んでい個人目標' (Today's activity, play and achieve personal goal). It includes a note: '友達がちょっとまちがえると、文句を言っちゃうから、文句を言わないようにする。「ドンマイ!」とお願い。' (If a friend makes a small mistake, they'll complain, so I won't complain. I'll say 'Don't worry!' and ask for help.) and a final instruction: '行動を書き学級目標と個人目標を結びつける。' (Write the action and connect the classroom goal and personal goal).

3 研究の内容

チャレンジマップづくりでは、一人一人の意見を線でつないだため、行動目標が繋がっていることを視覚化し、学級目標を具体的にイメージさせることができた。次に、1年後の自分の理想とする姿を考えさせ、その理想に近づくための個人目標を作成させた。

様々な活動場面では、チャレンジマップとイメージシートを見ながら、マイチャレンジに自分の行動を具体的に記入することで、学級目標と個人目標の両方を意識しながら活動に取り組むことができた。

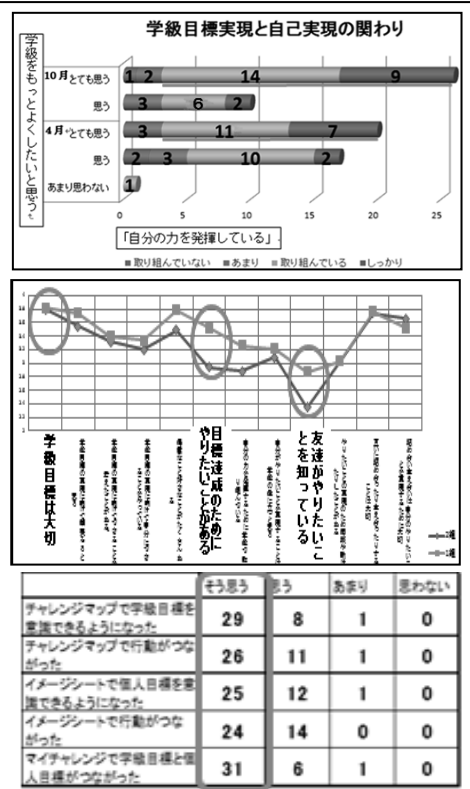
学期ごとにマップやシートの振り返りを行い、段階的に実践を進めていった。



【研究の様子】

4 研究の成果と今後の課題

- 「学級をもっとよくしたい」と所属する集団を強く意識しながら「自分の力を発揮している」と自己実現を図っている児童が 18.6% 増加した。
- 他学級との比較では、「学級目標は大切」「互いに認め合い支え合うことは大切」の項目に大きな差は見られなかった。しかし、「学級目標実現のためにやりたいことがある」では 0.59 ポイント、「自分の力を発揮するために学級で取り組んでいる」では 0.37 ポイント「学級目標実現のため、友達がやりたいことを知っている」のところでは 0.53 ポイント本学級の意識が他学級を上回った。
- 各手だてで目標を意識できるようになったと答えた児童が 63% 以上いた。



これらの成果より、本学級の児童が、所属する集団を意識しながら、自己実現を図ろうとしていることが分かる。今後は、所属する集団を学級規模から学年・全校へと広げること、対象学年を高学年だけでなく、中学年・低学年と変え、各発達段階に応じた方法へと手だてを改良していくことが課題である。

子どもの「おたずね」が授業の質に及ぼす影響力の検証 ～算数科授業の全体交流の場面を通して～

京都教育大学大学院 修了

太田 誠（同志社小学校）

現場で行われている多くの授業は、授業者が本時のめあてを達成するために、主発問、補助発問を用意し、子どもたちを導いていくことが多い。その過程で、「何か質問はありますか」と教師は子どもたちによく投げかけるのであるが、たいていの場合、頷く程度でその場が過ぎ去ってしまっている。試行錯誤して考えることもなく、新しいことを理解して積み上げ、ひたすら従順に覚えていくだけの学びになっている心配がある。特に、学んでいくことを苦手としている子どもたちは、わからないことや疑問に思うことがあっても、それを声に出して表明することをなかなかしない。そこで、その現状を覆す糸口として、子どもたち自身が「おたずね」を発信できるようにならないかと考えた。その子どもによる「おたずね」を通して、誰もが学び合いに参加し、ともに学び合うことが楽しいと子どもたちが実感できるようになったとき、授業での活動の主体が、教師から子どもたちに移り始めていると言えるのではないだろうか。そうした授業づくりを本研究の目的とした。

研究の方法については、次の4点を掲げた。

- ・「おたずね」という言葉を使う意義や由来について調べる。
- ・「おたずね」のある授業、ない授業の違いを、先行研究で調べる。
- ・小学校5年生の算数の授業場面で、子どもたちがどのような「おたずね」をしているのかを分析する。
- ・「おたずね」の事例を分析し、分類整理する。

特に、3つ目の授業実践に重点を置き、実際の子どもの学びの姿を第1に捉えるようにした。

その結果、多くのことが自分の中で整理されてきた。「おたずね」という言葉は、大正期に木下が記した『学習原論』から由来している。その後、子どもの学習文化から「おたずね」という言葉に言い換えられてきたことがわかった。また、「おたずね」が自ら学ぶ子どもを育てるための根幹であることは、今尚揺るぎないものとして、多くの実践者に支持されている。そして、この2年間で10本の研究授業を自分自身が行い、授業の発言記録を具体化しながら、「おたずね」の必要感について子どもたちの実情を追った。そこから、「おたずね」にもいくつかの種類や階層があることがみえてきて、次のように集約した。

教師による「おたずね」

- 子どもの意見や「おたずね」を明確にするための「おたずね」
- 子どもの意見を全体で共有化するための「おたずね」
- 本時のねらいへ方向づけるための「おたずね」

子どもによる「おたずね」

○単純にわからないことがあるのです「おたずね」

- ・全体的によくわからない
- ・ある部分がよくわからない

友達の発言に対して、既習事項との関連で、自分の中の拘りで

○友達の考えに「これでもいいのではないか」とつけたしていく「おたずね」

○発展的な場面設定に変える「おたずね」

研究の結果を受けて、次のような考察に至った。事例1のように、子どもによる「おたずね」がなくても授業は進められる。その際は、教師から「おたずね」をして、子どもたちを揺さぶりながら、困っているであろうことを確認していく必要がある。しかしこのままでは、子ども自身がどこで悩んでいるのか、あるいはどんな拘りをもっているのか、全員の胸の内を知り尽くすことは困難である。事例2では、「おたずねのある授業」を4月から積み上げてきた成果が出て、5つもの「おたずね」が出た。事例3と事例4では、何れも「おたずね」の意味が最初はよくわからなかった。指導者である教師もわからなかったのであるから、ほとんどの子どもが理解していなかっただろうと思われる。そうした場合は、教師が受け手となって、その「おたずね」の意味を言い直す必要がある。ただ、何れも教師としての事前の教材研究の域に入っていない。すなわち、教師が思いもよらない「おたずね」が毎回のようにあるということは、やはり教師一人で全ての発問を支配していくのは問題がある。それだけに、子どもによる「おたずね」を蔑ろにできないと意を強くすると同時に、子どもたちが「おたずね」をしやすい学級の風土づくりが必要不可欠となってくる。(※事例1～4は、ポスター内に表示した)

研究の成果としては、この2年間、子どもたちによる「おたずね」の風土を育てていくことを重視したことで、授業の中で子どもが活動する場面が増えていった。特に「おたずね」の風土を育てる初期の段階では、教師が「おたずね」の見本を具体的に出したり、「おたずね」を出した子どもには教師がどんどん誉めていくという支援をしていくと、「思い切っておたずねをしてみてよかった」という子どもたちが如実に増えていくのが感じられた。実際、教師が良かれと思って投げかける発問(おたずね)より、子どもたちから発信される「おたずね」の方が、子どもたちの直面課題に適しているので、「おたずね」の主役を教師から子どもたちへ移行していく意識が肝要である。また、「おたずね」を分類整理してみたことで、その類型や階層があることを指導者として意識することができた。

今後の課題としては、「おたずね」の分類をしていく上で、さらに多くの事例が必要であろうと感じた。さらに、教科を超えて「おたずね」の事例を探っていけば、教育活動全般で有効性のある「おたずね」の姿がみえてくるはずである。より一般化に近づけるように、地道に研究を広げていきたい。同時に、学年ごとの発達段階で、どんな「おたずね」力が育っていくのかを検証できればと考えている。そして、「おたずね」の質を上げていくための教師の関わりについても、一層研究を深め整理していきたい。

子どもによる「知識の構造化」を意図した社会科授業の創造 — 『タグ』シート法』の開発と活用—

兵庫教育大学大学院 学校教育研究科 教育実践高度化専攻 2年
王 子 明 紀（兵庫県三田市立ゆりのき台中学校）

1 問題の所在と研究の目的

概念探究型社会科の授業を行うことで、子どもが思考し、問いに対して説明ができるようになる授業をめざしてきた。「なぜ」という問いを探究することで社会のしくみがわかることが概念探究型社会科の目標である。しかし、授業中には「わかった」気になっていても、授業後に一人で探究過程をもう一度たどろうとすると「わかっていない」子どもがいる。探究過程で思考した内容や習得した記述的知識や分析的知識を結び付けて、「なぜ」という問いに対する答え(説明的知識)を一人では導き出せないのである。その原因は、子どもが知識を構造化して習得できていないことにある。社会認識形成を図るためには、子どもが知識を構造化して習得することが必要である。

また、市民的資質の育成を図るために価値判断を求める授業を行う。価値判断は習得した知識を活用することで行われる。構造化して習得した知識でないと活用はできない。つまり、市民的資質の育成を図るためにも、子どもが知識を構造化して習得することが必要である。

これまでも、教師による「知識の構造化」をもとに構成した授業を行うことと子どもに「知識の構造化」をさせることの有効性が指摘されてきた。しかし、「知識の構造化」の有効性の指摘にとどまることなく、子どもがどのようにすれば「知識の構造化」をできるのかを示すことが重要である。

そこで、本研究では、子どもによる「知識の構造化」を中核にして、子どもが「なぜ」という問いに対して『タグ』シート法』を用いて、因果関係を説明できる社会科授業を開発することを研究の目的とする。また、あわせて開発した「タグ」シートの有効性を示すことも研究の目的である。

2 研究仮説

『タグ』シート法』を用いた授業で、子どもが「知識の構造化」を行うことができれば、「なぜ」という問いに対して暗記ではなく、習得した知識を活用して因果関係を説明できるようになるだろう。

3 研究の概要

(1) 『タグ』シート法とは

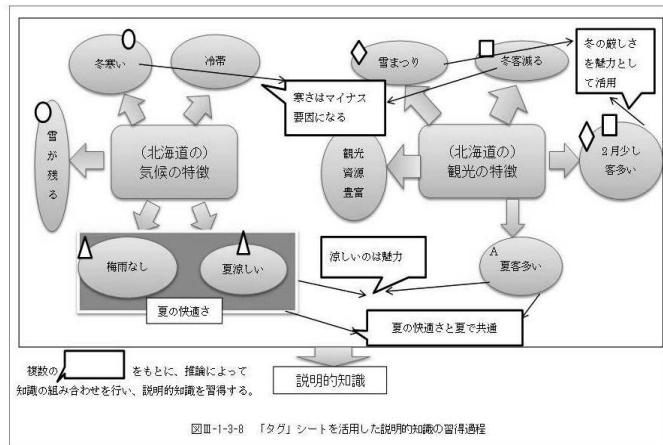
《三つの特徴》

- (i) 一単位時間(50 分間)の授業に組み込めるシンプルなこと (簡易性)
- (ii) 子どもが自らの「知識の構造化」の過程を振り返られるものであること (有用性)
- (iii) 社会科のすべての分野に活用可能なものであること (一般性)

子どもが作成する「タグ」シートのイメージは、右図のようになる。

[説明的知識の習得(探究Ⅰ)]

授業中に、子ども自身が知識間の関連付けを行って「知識の構造化」を行う。図示した「タグ」シートをもとに、「なぜ」疑問の答えを原因と結果で言明し、説明的知識(「なぜ」疑問の答え)を習得する。



[価値判断の根拠として活用(探究Ⅱ)]

単元で学習したことは「タグ」シートにまとめられている。「タグ」シートに貼った「タグ」や作成したグループを価値判断の根拠として活用する。

(2) 『タグ』シート法を用いた中学校社会科地理的分野の授業開発と検証

平成 24 年(2012 年)5 月 21 日～5 月 25 日、6 月 4 日～6 月 8 日に、兵庫県三田市立ゆりのき台中学校でプロジェクト実習を行った。「北海道地方」の単元で授業開発をし、実践をとおして『タグ』シート法の有用性を検証した。

子どもが授業中に作成した「タグ」シートを分析した結果、「タグ」シートを活用すれば、「なぜ」疑問の答えを原因と結果で言明し、説明的知識を習得できる傾向が明らかになった。また、二つの「タグ」を貼る対象に貼った「タグ」の両方を使うことを意識して、問いに対する言明をしようとする子どももみられた。

単元の学習内容を構造的に「タグ」シートにまとめているので、「タグ」シートの活用によって、子どもは根拠のある価値判断ができた。さらに、「タグ」シートの中から自分と異なる価値判断の根拠を見つけ出すこともでき、価値判断に留保条件をつけるようになった。

4 今後の課題

『タグ』シート法の「簡易性」と「有用性」に関しては検証することができた。しかし、「一般性」については検証ができていない。歴史・公民的分野で授業開発を行い「タグ」シート法の「一般性」を明らかにするのが今後の課題である。

論理的に考え、表す力を高める実践的研究

- レポート作成に着目した国語科と理科の相関的な学習指導法の開発を通して -

奈良教育大学教職大学院 2年

原田 智子（奈良県・広陵町立広陵東小学校）

1 研究背景

中央教育審議会(2008)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について(答申)」では、教育内容に関する主な改善事項に示されている7項目の中で、「言語活動の充実」「理数教育の充実」が挙げられている。「言語活動の充実」では、「各教科においては、国語科で培った能力を基本に、学習活動を充実することが重要である」と示し、特に理科に関わる内容の記述がなされている。また、この内容の中で記録・報告する「レポート」作成に着目する意義があると判断した。

奈良県小学校国語学力診断テストの結果から、必要な資料の選択と、選択した資料から必要な事項を落とさずに抜き出し、文章にまとめる力が弱いことが分かる。また、児童の実態において、話し合いや問題解決時におけるコミュニケーション力が乏しいため、解決に至りにくいという現状が見受けられる。

以上のようなことから、児童に論理的に考え、表す力をつける必要があると考え、本研究では理科のレポート作成に着目した国語科と理科の相関的な学習方法の在り方を探ることとした。

2 授業実践における研究仮説

○「書く」学習を継続的に取り入れることによって、「書く」ことへの抵抗がなくなり、物事の考えを「書く」ことで、表現する意欲が高まる。

○理科においてレポート作成することにより、筋道立てて表す力をつけることができる。

以上のような力がつくことにより、

○論理的に表す力がつくこと、課題解決型コミュニケーション力が高まり、お互いの思いや考えをきちんと相手に伝えることができる。

この3点を研究仮説としておき、授業実践を進めた。

3 授業実践

国語科と理科の両方の授業で、それぞれ年間を通してレポート作成に必要な課題に取り組む学習を進めた。

【国語科】

説明的文章の読解（段落相互の関係）・意見文を書く（相手意識をもった文章表現）・資料を活用して書く（段落構成・事実と意見の書き分け）・活用教材（資料の読み取りによる作文）に取り組んだ。

説明的文章の読解の単元では、段落構成について予想を立て、考える学習を行った。また、資料を活用して文章を書く単元では、事実と意見の書き分け・呼びかけの文章の書き方など、キーワードをふまえた演習を行った。この学習をすることにより、学習した内容やポイントをメモするという習慣が身に付いた。

【理科】

学習した内容をまとめる（ノートづくり・新聞づくり・レポートづくり）・調べた内容をまとめる（ノートづくり・レポートづくり）に取り組んだ。

各単元で、理科ノートから理科新聞へ、理科新聞から実験レポートへつなげる学習を行った。理科新聞では図や表を入れ文章の助けにする。また個人で作成したレポートをグループで助言し合い、改善点を見出し、推敲を行い、再度実験レポートを作成するようにした。2回書くことは時間がかかるが、改善点を見出す作業は論理的に考える上で意義のあることが検証された。

4 成果

「書く」ことへの表現意欲に関しては、「書く」ことについてのアンケートを4月・7月・11月に実施し、その変容を見た。4月には90%以上の児童が否定的な回答（「嫌い」「どちらかといえば嫌い」）をしていたが、11月には95%以上の児童が肯定的な回答（「好き」「どちらかといえば好き」）をした。

筋道立てて表現する力をつけることができたかという観点では、作成した理科レポートより児童の変容を読み取った。4月では箇条書きでしかレポートを書けていない児童が11月では項目ごとのつながりを考えて文章に書き、レポートとして仕上げることができた。

論理的に表現する力がつくことにより、コミュニケーション力が高まったかという観点では、児童のクラスでの友だちどうしの関わりから変容を見た。勝手な想像や判断によりうわさ話を流していた児童が多かったが、トラブル時の話し合いに参加し、自分のしたことや感じていることを、落ち着いて、筋道立てて話ができる児童が増えた。

5 今後の課題

今回の実践は理科の実験中心の展開であったので、観察中心のレポート作成の授業を構築する必要があると考える。また、レポートの書式を外した、自由記述による新聞づくりやレポートづくりに取り組む必要があると考える。

このような課題をふまえて、今後も「書く」ことの継続的取組を進めていきたい。

併設型中高一貫教育校における中高の連携と学力向上への取り組み

岡山大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

泉 浩 明（岡山県立倉敷天城高等学校教諭）

1 現任校の課題および研究の目的

(1) 現任校の課題

現任校では平成 19 年度に中学校が併設され、教育課程の基準の特例を利用して中学校における高校内容の先取り教育を行っている。このため高校入学後は内進生、外進生が異なるカリキュラム下で学習しており、中学から高校への接続に関して次の 2 つの問題が生じている。第 1 に、中高教員の授業スタイルの違いにより、内進生の授業に対する戸惑いやつまづきが見られることである。第 2 に、中高教員が互いの指導内容・方法を把握できず、中高の授業指導の連続性が低いことである。

(2) 研究の目的

中高間で指導内容を引き継ぐシステムを構築し、授業指導上の問題点を共有・改善していく過程を通して中高連携を強化することにより、生徒の学力を向上させることを目的とする。

2 研究の構想，具体的方策

教員の意識の一体化，カリキュラムの一体化，教員研修の一体化の 3 つの一体化が，中高の一体化につながると考え，①中高の授業観察，②中高教員への聞き取り調査，③学力分析，④教科内でのカリキュラム改善システムの構築，⑤教員研修の充実，の 5 つの取り組みを行った。

3 教員の意識の一体化

事前の調査として，教員全員を対象にした中高接続に関する意識調査を行った。授業の相互参観，学習指導参観，先取り教育について等の 30 項目を調査し，評価を 5 件法で行って中高別に平均値を算出，分析を行ったところ，中高の連携がうまく機能していない現状が示された。

①中高の授業観察

中高の同一教科の授業を観察することによって，中高それぞれの教員が持つ授業観の違いを見つけようとした。国語，数学，英語の授業を各 2～3 時間ずつ観察し，今後双方の教員が授業参観する際の観察すべき点を示したワークシートを開発した。

②中高教員への聞き取り調査

中高の教員 10 名から，本校の課題について聞き取り調査を行った。調査は各 40～45 分程度のインタビュー形式で行った。

4 カリキュラムの一体化

③学力分析

国語、数学、英語の習熟度別講座の学力を全国模試のデータをもとに分析した結果、高校1年生に関しては特に数学の学力が課題であることが明らかになった。表1は平成23年度高校1年生の全国模試における数学深化コースの7月、11月の得点度数分布である。80点をこえる上位層が減り、40点以下の層が増えていることがわかる。また、数学では表2のように各大問が3つの小問で構成されており、特に各小問の(3)（応用発展的な問題）の正答率が低いことがわかった。

表1 高校1年全国模試 数学深化度数分布

| 得点 | ～20 | ～40 | ～60 | ～80 | ～100 |
|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| 7月 | 1 | 12 | 45 | 39 | 17 |
| 11月 | 3 | 22 | 43 | 42 | 3 |

表2 大問2番の小問別正答率(11月)

| 大問番号 | 2 | | |
|---------|-------|-------|------|
| 小問番号 | (1) | (2) | (3) |
| 深化平均正答率 | 97.3% | 63.7% | 9.6% |

④教科内でのカリキュラム改善システムの構築

昨年度の中学3年数学で、単元、項目ごとに費やした時間数や指導の重点を明らかにした指導記録を作成し、それをもとに今年度の詳細な年間指導記録を作成した。また、中3と高1で少人数の教科会議を実施し、指導方法の細かな改善案を作成して中高の合同教科会議で協議した。現在は国語、英語でも指導記録を作成している。取り組みの結果を検証するため、高校1年生全体の数学の全国模試について、全国偏差値による度数分布表を作成し、昨年と比較した。偏差値50をこえる各層はいずれもH24の度数がH23を上回っており、数学に関しては今年度の授業改善の成果が表れていることが分かった。(表3)

表3 高校1年生7月全国模試 昨年度との比較(数学)

| 偏差値 | 40以下 | ～50 | ～60 | ～70 | ～80～ |
|-----|------|-----|-----|-----|------|
| H24 | 9 | 68 | 84 | 44 | 34 |
| H23 | 7 | 86 | 79 | 41 | 27 |

5 教員研修の一体化

中高の教員の垣根を取り払い意識の一体化をはかるため、またカリキュラムの一体化にもつながるとも考え、次の(ア)～(ウ)のように3つの研修を行った

(ア)中高全体での研修では「6年間を通しての学習習慣の確立」をテーマにワークショップ形式の研修を行って、中高が互いの指導観の違いを認め合い相互理解を深める事ができた。(イ)各教科での研修では先取り部分の指導方法や6年間カリキュラムの課題を中高で共有することができた。また、(ウ)中高相互の授業参観を実施し、中高双方が授業指導の違いを認識し意見交換をすることができた。

6 今後の課題

- ・講座ごとの定期的な学力推移の調査が今後も必要である。
- ・数学以外の教科でも、指導記録および少人数会議による中高の授業指導の連続性が保てるのか検証する。
- ・各教科による6年間を見通した指導計画の検証が必要である。

中学校の国語科で取り組むコミュニケーション能力の育成 —特別支援教育の視点を生かした授業づくりを通して—

鳴門教育大学大学院学校教育研究科高度学校教育専攻学校臨床実践コース 修了
服部直美（鈴鹿市教育委員会事務局指導課）

1 調査と目的 (Research & Purpose)

1) 目的

国語科の授業において、SSTを用い、相手と場に応じた言語感覚を養うことで、生徒のコミュニケーション能力を育成する。そのために、①教材の視覚化、②パターン化、③協同学習等の工夫を取り入れた授業のユニバーサルデザイン化により、コミュニケーションに対する興味関心を持たせる。

2) 研究課題の着想

多様な生徒が教室で共に学ぶためには、どの生徒にも分かりやすく安心して学ぶことのできる授業の創造が必要である。これを組織的に推進するために、鳴門教育大学の実習のねらいである「学校と一体となった教師教育」、「学校の改善と一体となった教師教育」、「OJTと大学院教育の連動による教師教育」により、RPDCAサイクルに基づき実践した。

2 計画 (Plan)

1) アセスメント (対象：中学2年生)

生徒に関する課題把握のため、授業、清掃、登下校時の生徒の観察や教職員からの聞き取り調査を行った。また、職員会議、校内研修会、特別支援・教育相談部会、学年部会、教科部会の参加により、情報の収集と共有を行った。

2) 教科部会における授業内容の検討

授業の前に毎回、国語科教員で授業研究を行い、共通理解、教科部会の活性化を図った。

(1) 授業内容

SSTの一連の流れに基づき、「教示→モデリング→ロールプレイ→フィードバック→定着化」と授業内容のパターン化に取り組んだ。

(2) モデリングの考案

身近な場面を設定し、親しみを感じ、学習意欲を高めるために生徒と教員が演じた。

(3) ワークシートと振り返りシートの作成

一時間の流れが一枚でわかるワークシートと、意欲・理解・有用性を測り、授業の感想や定着化を記す、振り返りシートを作成した。形式は、ともにパターン化した。

3 実践 (Do)

前期は、テーマを「話し手も聞き手も気持ちよく話ができるためには」とした。教材の視覚化による学習の確認、生徒のモデリングやロールプレイによる協同学習に留意した。

| | |
|-----|------------------|
| 第1時 | イントロダクション「SSTとは」 |
| 第2時 | 「聞く態度について考えよう」 |
| 第3時 | 「相手のサインを読み取ろう」 |
| 第4時 | 「話しかけてみよう」 |
| 第5時 | 「話を続けてみよう」 |
| 第6時 | 「話を終えるとき」 |

4 確認 (Check)

ワークシート、振り返りシート、授業中の観察によって生徒の反応や感想を、ビデオによって教師の発問や動きを確認し、授業案の検討に生かした。

後期は、生徒の授業への参画意識を高めるため、前期のアンケート結果をもとに、生徒の要望するSSTを27にしぼり、さらに、その中から学ぶSSTを生徒に選択させた。

5 改善 (Action)

後期は、テーマを「自分たちの生活に必要なと思うSSTを学ぼう」とした。内容が、現在の悩みであり、前期以上に主体的に取り組み、現状打破という思いが読み取れた。

| | |
|------|---------------------------|
| 第7時 | 授業で取り組みたいSSTを自分たちで選ぼう |
| 第8時 | 『『励まし方』について考えよう』 |
| 第9時 | 『『注意のしかた』について考えよう』 |
| 第10時 | SSTのまとめ「みんなのアイデアを生活に生かそう」 |

6 結論 (Conclusion)

①生徒に対する効果

学んだSSTは、授業や部活動の中で活用できるようになったことから、定着したと考えられる。

②学校（教職員）に対する効果

本実践は、「特別支援教育の視点で授業や学級経営を見直し、全ての子どもたちに有効なユニバーサルデザイン化を図る」として、平成24年度実習校の学校経営方針となり、全校的な取組につながった。

③教職大学院における学びの意義

多角的に、実習校の取組や自分の実践を振り返ることができた。

「教育的人間力」「教育実践力」「学校改善指導力」を偏りなく身につけることが、教員として生きるために必要であると気づくことができた。

運動の楽しさや喜びを味わう保健体育科学習指導の研究 ～中核となる技能を身につける学習活動の工夫を通して～

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年
佐藤浩輔

1. はじめに

今日、運動をする子としない子の2極化が生まれており、子ども達の健康や体力の低下が懸念されている。そこで、運動の楽しさや喜びを味わうことが、健康や体力の向上につながると考え、本研究主題を設定した。

2. 主題の説明

(1) 運動の楽しさや喜び

徳永幹雄(1980)の理論をもとに、運動の楽しさを「挑戦」「勝利感」「創造的活動」「賞賛」「健康」「競争」「集団活動」「観戦・応援」「スリル感」「自己実現」の10因子からなるものとする。一方、運動の喜びを陶山(2010)の理論をもとに、「できる」「わかる」「かかわる」「活用する」喜びの4つからなるものとする。

3. 副題の説明

(1) 中核となる技能

徳永裕輔(2011)の理論をもとに、中核となる技能を「中核となる動きを成立させる基礎的な技能の中でもっとも運動の面白さを味わえる技能」と定義づける。ハードル走において前傾姿勢を中核となる技能として設定する。

(2) 中核となる技能を身につける学習活動の工夫とは

本研究では「授業構成の工夫」「教材の工夫」「教具の工夫」のこととする。今回は教材の工夫「潜り抜けハードリング」、教具の工夫「大ハードル」について報告する。

①「潜り抜けハードリング」: ハードリングの授業で使われることが少ない、上に跳ぶ高さに制限を与える教材である。「潜り抜けハードリング」の特徴として、中核となる技能(前傾姿勢)の習得に焦点を当てることができる。

②「大ハードル」: 生徒の技能に合わせて高さの調整ができたため、潜り抜ける難易度が個に応じたものになる。

③「潜り抜けハードリング」と「大ハードル」の効果

得意な生徒は「もっと低く跳びたい」などの挑戦意欲が喚起されると考えられる。一方、不得意な生徒は「怖い」「怪我をする」「できない」などの恐怖や不安が段階的に和らぎ、挑戦意欲が喚起されると考えられる。そして、上に跳ぶ高さに制限を与えていることから、自然と前傾姿勢を身につけ、平行に近い抜き足ができるようになり、低いハードリングも

できるようになると考えられる。このような技能を身につけることによって、ハードル走における運動の楽しさや喜びを味わうことができると考える。

4. 実践授業

(1) ハードルが得意な B 生徒

B 生徒は運動能力が高く、ある程度ハードリングもできていた。しかし、目標とする低いハードリングまでは至っていない状況であった。「潜り抜けハードリング」と「大ハードル」を使って練習すると、前傾姿勢ができていないため、うまく潜り抜けることができなかった。そこで、潜り抜けることを意識して練習させると、自然と前傾姿勢を身につけていき、目標としていた低いハードリングもできるようになっていた。授業終了後の感想には「大ハードルを低くして行って、だんだんと上手になってきていることが分かるし、達成感を味わえる」と記述している。これらのことから、「潜り抜けハードリング」と「大ハードル」により、「自己実現」の因子からなる楽しさを味わわせることができたと考えられる。また、「できる」喜びを味わわせることができたと考えられる。

(2) ハードルが不得意な C 生徒

C 生徒は、これまで消極的な姿が目立っていたが、本時では積極的な姿が見られた。これは、教具の工夫「大ハードル」が大きく関係していると考えられる。C 生徒の場合は、自己の技能に合わせて「大ハードル」の高さを調節したことで「跳べるかも」という挑戦意欲と「跳べないかも」という恐怖や不安が行き来するような緊張感の中で活動していたと考えられる。このことが、授業終了後の感想「スリルがあって面白かった」という記述につながったと考えられる。つまり、教具の工夫「大ハードル」により、「スリル感」の因子からなる楽しさを味わわせることができたと考えられる。また、「できる」喜びを味わわせることができたと考えられる。

5. 全体結果・考察

事前アンケート「ハードル走の学習が好きですか」という問いに対して 72%の生徒が「いい」と回答していた。しかし、単元前と単元後のタイムを比べてみると、ほとんどの生徒が速くなっていた。その結果を t 検定 (5%水準) にかけてみると、すべての項目において有意な差が見られた。また、事後アンケートでは、86%の生徒がハードル走の学習で楽しさや喜びを感じたと回答していた。これらのことから、技能を身につけタイムが速くなったことで、ハードル走の楽しさや喜びを味わうことができたと考えられる。

単元終了後の感想の中で多く見られた記述は「自己実現」の因子からなる楽しさと「できる」喜びについてであった。「自己実現」の因子からなる楽しさは全体の 42%、「できる」喜びは全体の 70%の生徒が記述していた。このことから、中核となる技能を身につけることによって、「自己実現」の因子からなる楽しさと「できる」喜びを味わうことが、もっとも運動の楽しさや喜びを味わうことにつながると考えられる。

7. 主な引用文献 陶山嘉一 (2010) 第 49 回全国学校体育研究大会福岡大会研究紀要、等

ICT 活用による小学校理科授業の改善

長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻理科・ICT 教育実践コース 2年

才木 崇史 (長崎市立鳴見台小学校教諭)

I. はじめに

文部科学省が行っている「学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果（平成24年3月現在）」では、教員の ICT 活用指導力が年々上昇傾向にあるが、「授業中に ICT を活用して指導する能力」、「児童の ICT 活用を指導する能力」は他と比較して低迷しており、改善が求められている。そこで、本研究の目的を次の3点とした。

- ① ICT 機器が学校現場で十分に活用されていない原因を探ること。
- ② ICT の活用を通して、理科授業の改善を図ること。
- ③ ICT 機器の活用促進を図ること。

II. 教員の意識・実態調査

平成23・24年度、小学校の教員（2校、計30人）に対して「理科授業における ICT 機器の活用」についてアンケート調査を行った。いくつかの結果は次の通りであった。

質問：日常の理科授業において ICT 機器を積極的に活用しているか。

している・・・73.3%

していない・・・26.7%

質問：ICT 機器は効果的か。それはなぜか。

効果的である・・・100%

● 効果的な情報の提示ができるから

● 学習者の共通理解が図れるから

● くり返して見ることができるから

効果的でない・・・0%

質問：(ICT 機器を活用しない人) 理由は何か。

● 機器の使い方がよく分からないから

● 授業にうまく取り入れられないから

● 準備に手間がかかるから

● アナログで何とかなるから

質問：ICT を理科授業に導入することについて。

賛成・・・70.0%

どちらかという賛成・・・30.0%

アンケートの後、さらに各教員に対して個別に聞き取り調査を行った。その結果、直近の1ヶ月間に ICT 機器を理科授業で使用した教員は、全体のおよそ50%であり、パソコンの利用頻度が最も高く、デジタルコンテンツを視聴させたり実験の様子を撮影した画像を投影して見せたりすることを目的としていたこと、また、教材提示装置が演示実験の様子や児童のワークシートの投影を目的として比較的よく利用されていること等が分かった。

ICT をよく使用している教員（以下、A 群）とそうでない教員（以下、B 群）とを比較

すると、活用の目的・方法、使用機器の種類等に大きな違いが見られた。A 群では、児童に ICT を扱わせることについては前向き或いは既に実践済みであったが、B 群では否定はしないが、「時間がかかる」「児童に使わせるまでが大変」等、消極的な姿勢が見られた。

これらの結果から、ほとんどの教員は ICT 活用の効果について一応の理解はしており、その活用に対して基本的に肯定的な姿勢ではあるが、特に ICT をあまり使用していない教員では、利用方法や効果等に関する理解が限定的な状態であると思われた。

Ⅲ. ICT を活用した理科授業の共同研究・公開

ICT を使用した次のような理科授業を他の教員に公開した。

- 単元：小学校第 5 学年「流れる水のはたらき」
- ICT 活用：流水実験の様子を定点カメラで複数地点撮影し、それらのデータをもとに実験の結果について話し合い、考察を深める。

授業参観者からは次のような感想が寄せられた。

- 映像を見ながら、児童が積極的に話し合えることができていた。
- カメラで撮影することで、後から検証するときにとっても役立っていた。
- △ 発表場面では、お互いの顔を見ながら伝え合う場の設定が必要なのではないか。



図 1 流水実験の様子

Ⅳ. 考察

目的①については、第一に「ICT 活用方法に関するノウハウが少ないこと」が考えられる。すなわち、ICT を意図的に使っていないのではなく、実用化に至るまでの知識の少なさが背景にあると考えられる。

目的②については、参観者 23 人中 20 人から良い評価を得ることができたが、指摘された問題点も残されており、さらなる課題となった。

目的③については、活用例を教員に数多く紹介していくことが最優先であると考えられる。教材研究にかかる時間の問題もあるが、多くの教員において活用方法に関する知識や経験を増すことで、ICT を活用したさまざまな授業展開が期待されるであろう。

そして何よりも、一連の調査や授業公開等を通じて、周囲の多くの教員が ICT にかかわるさまざまな知識や直接、間接的な経験を獲得し、ICT について話題とすることができるようになってきたことが、本実践研究の貴重な成果であると考えている。

Ⅴ. おわりに

先に述べた B 群の教員の中からは、「ICT を使える人と使えない人の差が大きい」との意見が聞かれた。このような課題を解決し、さらなる ICT 活用の拡充のためには、今後の継続的な活動が大切であると考えている。

小学校体育におけるゴール型ゲームの指導に関する発生運動学的考察

宮崎大学大学院教育学研究科教科領域教育授業実践開発専攻 1年

吉野 了太（宮崎市立赤江小学校教諭）

1. 問題の所在

これまで実践してきた体育授業では、ゲームの攻防に関われないボール運動が苦手な児童に対して、ボール操作の技術力を高める指導を展開しがちであった。しかし、技術指導を展開しても、ゲームの状況はその都度変化するため、児童はその技術をゲームで生かすことができず、結局ゲームの攻防に参加できない。そこで本研究では、「ゴール型ゲームの攻防に、全ての児童が関わるができる」授業を目指し、その基礎となる理論を発生論的運動学に求め、ボールを持たない時の動きを育てる指導の在り方を実践的に究明していくこととした。

2. 研究の立場

ゴール型ゲームの指導について、発生論的運動学の立場から技能を問い直した。発生論的運動学は、ゲーテの「モルフォロジー」に端を発し、マイネルによってモルフォロジーの考え方がスポーツ運動に取り入れられ、金子によって発展させられた理論である。自然科学的運動分析とは異なり、運動する主体の動感世界に入り込む、そのコツやカンを明らかにしようとする。つまり、運動が「できるようになる」ことに直接関わる理論である。金子によれば、「コツが私の身体それ自体に居合わせている身体知であるのに対し、カンが私の身体とそれを取り巻く動感志向の状況とのかかわりの中で、動きかたを選び、決断して実行に移せる身体知である」^(1-25項) という。これらは別々に育てられるものでもなく、また分けて考えられるものでもない。つまり、「こういうパスを出せばよい」というカンが働いても、そのようにボールを投げられるコツに支えられていなければ、技能として発揮されないのである。したがって、ボールを持たない時の動きの技能は、このように動けばよいというカンを働かせたその基底に、動くことができるというコツが存在するように指導する必要がある。つまり、コツに支えられたカンを働かせるようなボールを持たない時の動きの系統的な指導体系を確立すれば、児童に状況に応じた動きを発生させられる。一方、ボール操作形態は、ゲームの状況に応じてその形態を多岐に求められる。したがって、チェストパスの技術をいくら高めても、ゲームの状況を読むカンの働きがなければ、ゲームの攻防に参加するための技能には成り得ないのである。

3. 実際の授業と考察

授業は全8時間設定で単元計画を立てた。まず、ボールを持たない時の動きかたを学ぶために、円形や正方形をエリアとしたパスゲームを行った。この段階では、ボールを捕球しようと動くものの、全員がボールに群がる、つまり「密集型」の様相を呈し、パスを失敗する場面が多く見られた。

3時間目は、アウトナンバー形式で、しかもオフェンスしか入れないフリーエリアを設けてゲームを行った。このように、オフェンス有利の条件でゲームを進めたところ、苦手な児童の動きに変化が見られた。前述したようにボールに群がる状態だった児童が、ボール保持者と適度な距離を保ち、ディフェンスの動きを見ながらパスを要求したのである。ボール保持者は、ボール操作が苦手であったにもかかわらず、仲間が大きなスペースに入り込んでくれたおかげでアンダースローという易しいボール操作でパスを成立させた。

4時間目になると、先読みのカン身体知を十分に働かせて動く児童が見られた。その児童は、パスされたボールが仲間に届く瞬間に、ゴールエリアに向かって走り出し、パスをもらって得点をあげた。つまり、パスを受け取った仲間が、次にどんな行動をとるのかを先読みし、ゴールに向かいながらパスを要求したのである。

最終ゲームでは、ゲームの様相が広域型となり、全員がゲームの攻防に関わる姿が見られた。ボール運動が得意な児童は、パスが苦手な児童のことを考えて動くことにより、簡単なパスでもディフェンスに阻まれることなく攻撃することもできた。ボールを持たない時の動きがよくなっていくと同時に、ディフェンスの動きもよくなり、攻防に緊迫感も生まれ、得点したりパスが成立したりする度に児童の歓声が響き渡る授業が展開された。また、出番を待つ児童は懸命に応援したり外から動きの指示を与えたりしていた。さらに、地面に攻撃の在り方を図示し、仲間と動きの確認まで行うようになった。ゲームの攻防に積極的に関わろうとする児童の姿が随所に見られる学習となった。

4. 結語

本研究では、ボール操作ができないからといって、鋳型にはめた練習を行うのではなく、どのような状況ならばコツに支えられたカンを働かせて動けるのかという観点から児童の動きを考え、学習の道筋をつくっていった。その結果、子ども達から新しい動きを導き出すことができた。体育における教師の学習指導は、提供する運動の意味や構造を問い直しながら行うものでなければならない。今後は、本研究のような発生論的運動学の立場から他の領域の体育授業についても取り組んでいきたい。

引用・参考文献

1. 金子明友：身体知の形成（下）、明和出版、2005

実践研究成果公開フォーラム



平成24年12月8日

学術総合センター

平成 24 年度日本教職大学院協会「実践研究成果公開フォーラム」

日本教職大学院協会 企画・広報検討委員会

1 概要

平成 24 年 8 月の中央教育審議会「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」の答申では、これまでの教職大学院の成果を踏まえつつ、様々な学校現場のニーズに対応できるよう教職大学院の制度の発展・充実が求められている。

本フォーラムは、教職大学院の「実践研究成果の公開」、「プロジェクト研究の公表」、「授業における実践的な教育の紹介」を行い、教職大学院の実践的な教育・研究の成果を公表するとともに、今後の教員養成の高度化に向けた教職大学院の教育・研究の充実を促進することを目的に開催するものである。

2 実施日時

平成 24 年 12 月 8 日（土） 13:15～13:30 受付
13:30～15:00 研究発表会（1）
15:00～15:10 休憩
15:10～16:40 研究発表会（2）

3 会場

学術総合センター 2階中会議場 2, 3 （東京都千代田区一ツ橋 2-1-2）

4 内容等

- ・ 2つの会場で、合計 4つの教職大学院が公開発表を行う。（持ち時間 1.5 時間程度）
- ・ 参加対象者は、首都圏（主に東京近辺）の小、中、高校教員や教育委員会関係者及び教職大学院関係者
- ・ 発表は、教職大学院教員や修了生等で、必要に応じて校長や教育委員会指導主事なども加わり、ワークショップ型で行う。

5 発表大学・題目

① 帝京大学

〔題目〕 帝京大学小学校との連携研究プログラム
－新任教員の学級開きを追って－

② 宮城教育大学

〔題目〕 地域とともに学ぶ教職大学院
－学校における実習を中心に－

③ 兵庫教育大学

〔題目〕 理論と実践の融合を実現する授業システムの開発
－教職員評価のケーススタディと学校経営のケースメソッド－

④ 岡山大学

〔題目〕 理論と実践の融合を図る「教育実践研究」
－多角的な視点による院生指導を通して－

6 発表大学の選定

24 年度は試行的に実施するため、本委員会委員所属の教職大学院のうち実施可能な 4 大学を選定し実施する。



帝京大学



宮城教育大学



兵庫教育大学



岡山大学

帝京大学小学校との連携研究プログラム ～新任教員の学級開きを追って～

帝京大学教職大学院

清水 保徳（帝京大学教職大学院准教授）

古野 美香（帝京大学小学校研究主任）

大原 明恵（帝京大学小学校教諭）

帝京大学教職大学院では、大学に隣接する帝京大学小学校（以下帝京小）と年間を通して連携活動を行っている。また今回、新任の帝京小教員が行った学級開きの様子を観察し、教師と子どもが「学級」を創り上げていく姿を、マネジメント発言に着目し報告した。

1. 帝京大学小学校との連携研究

(1) 授業参観

- 授業記録・分析（4月）
- 子どもの成長・教師の成長（5月、6月）
- 学級開きの追跡（10月）
- 共同研究（2月）

(2) 教職大学院への派遣

(3) 新任研修会

(4) 校内研究会・研修会

2. 授業記録を取ろう

(1) 目的

- 授業記録の意義を理解し、実際の授業参観を通してその方法を習得する。
- 授業記録を基に授業分析を行い、教師の授業設計や子どもの学びについて検討する。

(2) 対象

- 1年1組 古野美香学級
- 国語「ひらがなの練習」
- 4月20日 入学から1週間の子どもたち

(3) 成果と課題

理論と実践の融合を旨とする教職大学院において、学校現場と日常的なつながりを持つことは大きな財産である。4月当初から始まる帝京小との連携研究は教職大学院のカリキュラムにも位置づけられており、院生の学修に不可欠の存在となっている。

今後更に、帝京小の教員研修だけでなく、問題傾向のある子どもへの支援や保護者へ

の対応、授業改善も含めた学校プログラムへの提言なども積極的に行い、教職大学院と帝京小が相互補完的な役割を果たせるよう努めている。

3. 新任教員の学級開きを追って

(1) 目的

○学級開きについては、「黄金の3日間」(TOSS)や、「ノーム (norm 規範・基準)、ルーティン (routine 日常の手順)、リレーションシップ (relationship 関係構築)」などの考えがある。しかし実際の学級開きはどのようになされるのか、授業観察と記録をもとに、特に「マネジメントに関する発言」に視点をあて、考察する。

(2) 対象

○2年2組 大原明恵学級

○10月2日、3日、4日 「黄金の3日間」?

○興奮の1日目、とまどいの2日目、落ち着きの3日目

(3) 考察

学級開き初日から3日間、課題に入るまでの10分間、教師と子どもの「マネジメントに関する発言」を追った。その結果、1日目の教師によるマネジメント発言は14回、子どもによるマネジメント発言は19回、計33回であった。これは、教師と子どもがはじめて出会った「興奮の1日目」ということもあり、互いになんとか規律ある状態に修復したいという思いが強く出たものと考えられる。

それに対し2日目は、教師によるマネジメント発言が12回と、初日とほとんど変わらなかったのに対し、子どもによるそれは5回と激減した。これは、教師による指示に従う姿が多く見られるようになったためと考えられる。しかし2日目は教師の主導性が強過ぎて、子どものとまどう姿も見られた。

そして3日目、これまでマネジメント発言が出されるような場面でも静かに待つ姿が見られたり、また仲間の発言を受容する発言が見られたりした。ここにきて、ようやく教師と子どものリズムが同調し始め、「学級」としての落ち着きが感じられるようになった。

(4) 成果と課題

今回、たまたま学級開きの3日間に立ち会うことができた。その中で、教師や子どもによる「マネジメントに関する発言」に着目し、学級の変容を見つめることができた。

しかし、教師や子どもの発言の中にはその他の要素(受容、承認、否定、強制、無視など)もあり、今後これらの視点から授業分析を再度行っていく必要がある。また、発言だけでなく、教室環境づくりや、子ども同士の人間関係づくりかなどの視点からも実践を観察し、分析していく必要があるだろう。また今回のデータは大原学級単独のものであり、他の新任教員の学級ではどうなのか、10月ではなく通常の4月始まりでも同等の結果が得られるのか比較・追跡していく必要もあるだろう。

地域とともに学ぶ教職大学院 —学校における実習を中心に—

宮城教育大学教職大学院

田幡憲一（宮城教育大学教職大学院教授）

成田智哉（宮城教育大学教職大学院・利府町立菅谷台小学校教諭）

八戸 淳（宮城教育大学教職大学院）

留守智信（宮城教育大学教職大学院・仙台市立南材木町小学校教諭）

1 宮城教育大学教職大学院と地域連携

宮城教育大学教職大学院学生が2年次に履修する学校における実習の応用実践研究Ⅱ、Ⅲの目的には、「協働して研究を推進できる力量を高める。」「学校課題に主体的に取り組み成果を地域に還元する能力を養う。」ことが掲げられている。

平成23年度の宮城教育大学教職大学院の2年次の現職教員学生すべてが、大学院での学修、研究活動を地域に還元する活動を行っている。平成20年に開設されて以来、今年度で5年目となる宮城教育大学教職大学院の活動であるが、現職教員学生が地域に学修、研究の成果を還元する活動が根付いてきたと言えよう。

附属学校で学部卒業生等学生がまとまって実習を行う応用実践研究Ⅲでは、個人の追究課題とともに実習生に共通の課題を実習生どうしの話合いの上に設定させ、共通の課題にも問題意識を持って追究活動を行わせている。学校の公開研究会等で共通のテーマを掲げることがしばしばあるが、個人的な研究を勤務校全体への課題に還元していく資質を養う活動である。学部卒業生等学生が実践を通じて社会に発信するという点ではやや不十分であり、検討を要する課題である。

2 平成24年度のトライアル

(1) 「応用実践研究Ⅰ」と「応用実践研究Ⅲ」の連動

1年次に協力校で履修する学校における実習の「応用実践研究Ⅰ」と、2年次の現職教員学生が原籍校で履修する「応用実践研究Ⅲ」を連動させれば、切磋琢磨の雰囲気醸成し意義深い実習となることが期待される。

成田智哉は宮城教育大学の平成24年度の1年次学生であり、留守智信は2年次学生である。共に理科教育をテーマとする現職教員学生である。成田の応用実践研究Ⅰを留守の原籍校である仙台市立南材木町小学校で行い、留守が同校で行う応用実践研究Ⅲと連動させ

て、平成 24 年 11 月 30 日に、授業研究会「理科と活用」を実施することとした。

主催は、宮城教育大学と仙台市立南材木町小学校とし、仙台市教育委員会の後援を得て広く仙台市、及び仙台市近郊の小・中学校に参加を呼びかけた。

成田は 3 年生を対象に「じしゃくにつけよう」の単元で、シート状のラバーマグネット（マグネットシート）の磁性を追究させる授業を行った。成田が、元の勤務校である宮城教育大学附属小学校で綿引達朗他の理科部員との協働により実践されたものを踏まえて、南材木町小学校教員とともにさらに検討を加えたものである。今実習では、これまでの研究の成果を公開するとともに、授業プランの汎用性について検証することを目的とした。

留守は、4 年生を対象に「水のすがたとゆくえ」の単元で、沸騰する水の「あわの正体」が水であることを追究させる授業を行った。留守が教職大学院で追究してきた言語活動や教材研究などの理科授業の方法を、地域に還元することを目標とした。

教職大学院学生や宮城県内の教員等、約 70 名が参会する活発な研究会となった。

（2）スペースラボでの活動

「宮城教育大学・仙台市天文台連携企画 スペースラボ 2012」（主担当 笠井香代子宮城教育大学准教授）は、独立行政法人科学技術振興機構平成 24 年度科学コミュニケーション推進事業の一環として実施されるものである。この事業に、学部卒業生等学生である八戸淳を実践適応と評価分析論 B の一環として参加させ、田幡の指導のもと小学生を対象とした授業を試みることにした。

内容は、即席めんのカップを用いたスピーカーの製作⁽¹⁾を行いながら、音の性質や、電流と磁石の相互作用について学習するものである。ホルマル線を 10 回巻いたコイルを即席めんのカップの底にセロテープで貼り付け、フェライト磁石をコイルに押しつけた状態で音源からの電流を流すとスピーカーが鳴り出す。子どもたちには、スピーカーの製作を通じてスピーカーの原理を学習させ、さらにスピーカーの改良を考えさせ、実行させた。コイルの巻き数を増やしたり、磁石の数を増やすなど、子どもたちの提案に沿った改良を行った。体験的に学習し、知識を活用して結果を得ることの楽しさを体験させた。

なお、平成 24 年 12 月 8 日の日本教職大学院協会実践研究成果公開フォーラムでは、スピーカーづくりとその改善に係るワークショップを八戸が、マグネットシートの磁性を追究する模擬授業形式のワークショップを成田が行った。

参考文献

- (1) 福山豊：即席めんカップ用いたスピーカーの製作. 理科教室, 24 巻 12 月号, pp.86-88 (1981).

理論と実践の融合を実現する授業システムの開発 ーケースメソッドを活用した実践的指導力の養成ー

兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻（教職大学院）

浅野良一（学校経営コース教授）

勝村輝幸（京都府福知山市立下六人部小学校教諭：2010年度修了生）

志賀孝恭（京都府福知山市立大正小学校教諭：学校経営コース2年生）

1 課題研究を軸とした実践的指導力養成

本学教職大学院のカリキュラムは、「共通基礎科目 20 単位」「専門科目 20 単位」「実習科目 10 単位」で構成され、在学中の実践的な研究成果である現任校や教育委員会の改善プランを「特定の課題に係る学修成果」としてまとめ、修了時に提出させている。学校経営コースではこれらの学びを統合し、学生の実践的な指導力を養成させるため、「課題研究」と呼ぶ指導を年間を通して行っている。これは、全教員と学生全員で行う週 1 回のゼミ形式の指導であり、1 年次から 2 年次前期に履修する「共通基礎科目」と「専門科目」、2 年生の後期に実施する「実習科目」を統合し、より効果的・効率的な学びを実現するカリキュラムの基軸となっている。

さらに、本コースの教員が担当する近隣の教育委員会・教育センターでの各種研修会（管理職研修、指導主事研修等）や、学校での個別相談・助言（将来構想員会、学校の第三者評価、学力向上プロジェクト等）、教育委員会の各種事業（教育振興計画策定、コミュニティスクール検討会、事業の外部評価等）に参画することで、より実践への橋渡しを強化している。年間 100 種類程度のメニューを提示し、1 年次後期から、学生の希望による自主的な参加を基本としている。

2 課題研究でのケースメソッド

「課題研究」で、年間を通じて、学校経営や教育委員会事例を使用して進められる。学生がフィールドワークで作成した 40 事例と、学生の現任校・教育委員会 40 事例である。

この課題研究の特徴は、ビジネススクール型のケースメソッド方式での進め方にある。ケースメソッドは、具体的な経営事例をもとに、その事例の成功要因や問題点は何か、その対策は、次の一手は何か等を討議し、学生の問題解決能力や判断力を高めていくことをねらいとしている。また、ケーススタディが比較的短い事例を用いるのに対し、ケースメソッドは 20～30 ページにも及ぶ複雑で長文の事例を用いる。したがって、ケースメソッドは、ケーススタディに比べて、教材開発や指導方法が難しいが、ここ数年の試行錯誤により、十分ではないがある一定のレベルに達していると思われる。

また、課題研究で扱った事例のいくつかは、近隣に位置する兵庫県教育研修所と共同で教材開発を進めており、年間6～7の標準教材を作成している。このケースメソッド教材は、つくばの教員研修センターで実施されている教職員等中央研修講座の校長向けコースで、平成23年度から使用されており、今回の発表会で参加者に配布した。

3 現任校の改善プラン作成の作成から実践へ

学生の現任校や教育委員会は、他の学生にとっては事例として教材となり、様々な意見や提案が出てくる。それらを参考にしながら、自分の現任校や教育委員会の改善プランを検討する。

まず1年次の前期は、「①現任校の描写」を行い、現状と課題を明らかにする。そして、1年次の後期末には、授業で学んだ内容やフィールドワークの成果をもとに、「②現任校改善チャートを作成」し、コース内で発表する。2年次の前期には、外部への公開授業等の機会を使って、「③ポスターセッションでの発表」を行う。今回、最初に発表した志賀孝恭（京都府福知山市立大正小学校教諭：学校経営コース2年生）は、この改善チャートを紹介した。

2年次後期には、8週間の実習（インターンシップ）を行い、「④改善チャートの内容を精査」するとともに、妥当性や実現可能性を検証する。その後、コース内で「⑤改善プランの中間発表」を行い、最後の「⑥改善プランの発表」に臨む。

現任校や教育委員会の改善プランは、3カ年の計画とし、現場での実践を念頭に置いて作成する。今回、2番目に発表した勝村輝幸（京都府福知山市立下六人部小学校教諭：2010年度修了生）は、修了後、現任校に教務主任として戻り、管理職や教職員、保護者、地域とともに、3年間をかけて、課題のあった現任校の学校改善に成功した。

年度末の改善プランの発表は、質疑応答を含めて一人45分で、コースの教員や学生はもちろんのこと、修了生も参加する。また発表は、学生の現任校の校長をはじめ、派遣元の都道府県教育委員会の担当者や、義務制の学校であれば、市町村の教育委員会幹部の前で行われ、評価を受ける仕組みにしている。さらに、本コースが発行している「学校経営学研究」にも、その要旨を投稿させている。

理論は①複雑な現実の世界を単純化することが可能である、②得られた知識を蓄積する上で有効な思考上の枠組みとなる、③感覚的な結論を回避して論理的な説明を行うことが可能であるが、理論だけでは実践的指導力は獲得できない。ただ、現場を良く知り、フィールドワークを行い、多くの事例を知っているだけでも、実際の問題解決には限界があるだろう。理論と実践の融合を実現するには、カリキュラムの工夫に加え、授業における理論と実践を往還する方法論が必要であり、今回発表したケースメソッドを活用した授業システムが欠かせない。

理論と実践の架橋・往還・融合を図る教育実践研究 —多角的視点に立った院生指導を通して—

岡山大学教職実践専攻

黒崎東洋郎・渡邊満（岡山大学教職大学院教授）

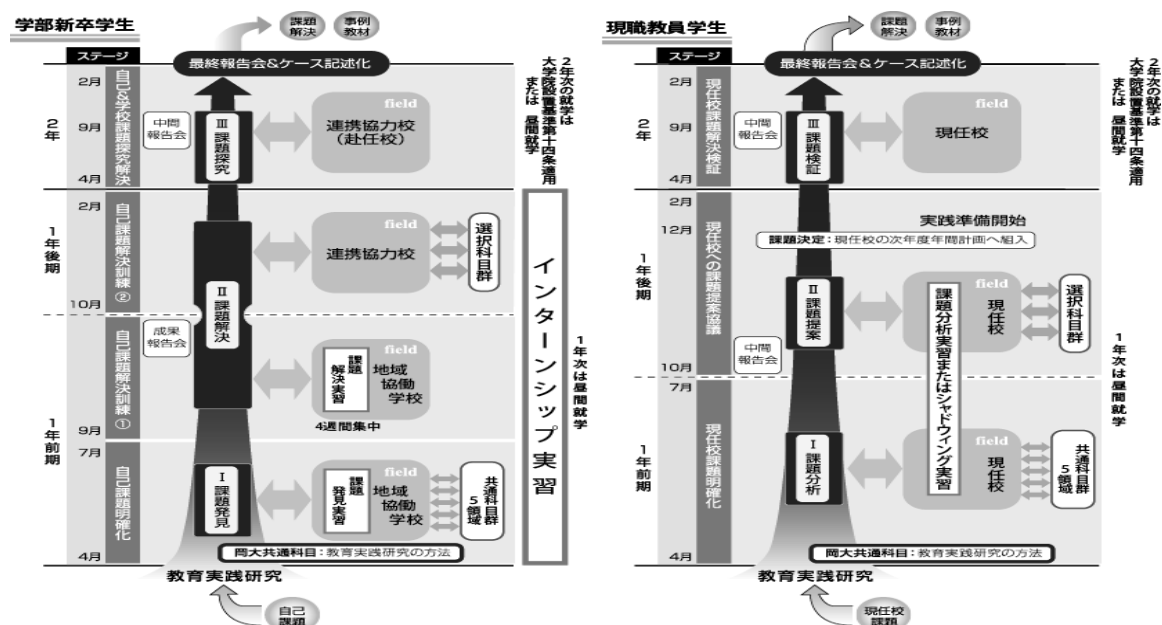
出口貴絵（岡山大学教職大学院学部新卒学生）

三村美紀（岡山大学教職大学院現職教員学生、

岡山県立青陵高等学校教諭）

1 「教育実践研究」を核とした教育課程

本学教職大学院では、「教育実践研究」をコア科目として位置づけ、学校における実習や連携協力校・現任教等におけるフィールドワークと共通科目・選択科目等とを連動させて実施している。「教育実践研究」では、“主観的・印象的な自己課題・学校課題から客観的・科学的な自己課題・学校課題へ”を基本方針とし、個々の自己課題・学校課題について教員及び学生による多角的分析・省察の中でその明確化を図り、さらに課題解決について多様な提案が可能となるようにしている。また、「共通科目」として示した5領域の他に「教育実践研究の方法」を開講し、教育実践研究の方法論を学ぶことで、主体的な課題の発見並びに分析を行う能力を育成するようにしている。



2 多角的視点から協働で省察指導する教育実践研究

学校における実習での学びは、学部新卒学生については毎週月曜日2限の「教育実践研究Ⅰ・Ⅱ」で、現職教員学生については毎週金曜日5限「教育実践研究Ⅰ・Ⅱ」において

アクションリサーチしてきた学びを多角的視点から省察させ、理論と実践を架橋・往還・融合して、高度実践的指導力の育成を図るようにしている。

(1) 専任教員全員による協働的な指導体制

研究教員と実務家教員の両者の協働の下で授業が組織・運営され、学生は常に実践的立場と理論的立場の両面から教育実践研究を深めることが可能となっており、教員相互も学び合い刺激し合うことで、授業全体が理論と実践の融合を深める場となっている。授業形態としては事例研究や模擬授業といったワークショップ型授業が中心である。前週の学校での実習のレポートを基に展開される学部新卒学生の教育実践研究Ⅰ（課題発見）・教育実践研究Ⅱ（課題解決）及び現職教員学生の教育実践研究Ⅰ（課題分析）・教育実践研究Ⅱ（課題提案）は、専任教員全員が協働で指導に当たっている。指導の実際では、1つの演習室において4つの学生グループをつくり、学生一人ひとりの事例研究のレポート報告を基に、グループに配置された教員（2～3人）が多角的視点から省察活動を指導している。

(2) 多様な院生相互育成機能を活用した省察活動

多角的視点で課題解決能力を育成するためのこうした複数指導体制の下、高等学校教諭、中学校教諭、小学校教諭、特別支援学校教諭、養護教諭を目指す多様な人材を入学させて、多様な校種の入学者同士の間で展開される相互育成機能を活用した多角的な分析視点に立った省察活動を可能なものに行っているのも特徴である。

(3) SNSによる多角的視点に立つリアルタイムな理論と実践の往還指導

学校における実習については、実習校での課題を教育実践研究で探究するように指導するために、実習記録を教職大学院専用SNS（Social Networking Service）「こらみゅ」上にWebポートフォリオとして蓄積し、複数の教員が指導することを可能にしている。SNS「こらみゅ」は、多角的視点で課題が解決できる能力を育成するため、指導内容・指導過程の明示化と関係者による即時共有を行う環境を整え複数教員の指導を可能とするように構築したものであり、多様なキャリアの学生相互間での課題の共有と解決に向けた知見・体験の交流を促進している。

3 教育実践研究の成果

学部新卒学生Dは、英語という教科において子どもの自己肯定感を育むという観点から、①担当教師の関わり合い、②英語授業の観察、③授業実践に取り組んだ。省察を通して、生徒の実態を理解した上での働きかけ、生徒が参加・自己表現できる場の設定、生徒同士の意見をつなぐ授業、アニメやサブカルチャーなどを効果的に用いた教材開発の大切さに気付いている。また、現職教員学生Mは「進学校として教育活動の充実を図り、国内外で活躍のできる人材を育成する」というミッションの実現に向け、グローバル人材の育成、ESD教育、キャリア教育、道徳教育、社会貢献活動、地域との連携といった今日的教育課題を融合し、協働的な風土のもとにカリキュラムマネジメントや組織マネジメントが行われる必要があると指摘し、その手がかりとなるのがイギリスで取り組まれている「市民性教育」ではないかと考え、指導教員の指導の下に研究をすすめている。

参 考 资 料

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
(答申)

平成24年8月28日

中央教育審議会

目 次

I. 現状と課題

1. これからの社会と学校に期待される役割…………… 1
2. これからの教員に求められる資質能力…………… 2
3. 取り組むべき課題…………… 3

II. 改革の方向性

1. 教員養成の改革の方向性…………… 5
2. 教員免許制度の改革の方向性…………… 8
 - (1) 「一般免許状(仮称)」、「基礎免許状(仮称)」の創設と「専門免許状(仮称)」の創設…………… 9
 - ①「一般免許状(仮称)」…………… 9
 - ②「基礎免許状(仮称)」…………… 10
 - ③「専門免許状(仮称)」…………… 11
 - (2) 「一般免許状(仮称)」と「基礎免許状(仮称)」との関係…………… 11
 - (3) 多様な人材の登用…………… 11
 - (4) 教員免許更新制…………… 11
 - (5) 改革を進める上で留意すべき事項…………… 12

III. 当面の改善方策 ～教育委員会・学校と大学の連携・協働による高度化

1. 基本的な考え方…………… 13
2. 教員養成、採用から初任者の段階の改善方策…………… 13
 - (1) 国公立大学の学部における教員養成の充実…………… 13
 - ①教員養成カリキュラムの改善…………… 13
 - ②組織体制…………… 14
 - ③教職課程の質保証…………… 15
 - (2) 修士レベルの教員養成・体制の充実と改善…………… 16
 - ①教職大学院の拡充…………… 16
 - ②国立教員養成系の修士課程の見直し…………… 17
 - ③国公立大学の一般の修士課程の見直し…………… 18
 - ④専修免許状の在り方の見直し(一定の実践的科目の必修化推進)…………… 18
 - ⑤国公立大学の学部・修士課程間、大学間の連携の推進…………… 19

| | |
|--|----|
| (3) 教職課程担当教員の養成の在り方 | 19 |
| (4) 初任者研修の改善(採用直後の「一般免許状(仮称)」取得を想定した取組 の推進) | 19 |
| (5) 教員採用の在り方 | 20 |
| 3. 現職段階及び管理職段階の研修等の改善方策 | 21 |
| (1) 現職研修等(教員免許更新制、10年経験者研修を含む)の改善 | 22 |
| ①国や任命権者が行う様々な研修の在り方 | 22 |
| ②校内研修や自主研修の活性化 | 23 |
| (2) 管理職の資質能力の向上(「専門免許状(仮称)」を想定しつつ、管理職 としての職能開発のシステム化) | 23 |
| 4. 教育委員会、大学等の関係機関の連携・協働 | 24 |
| 5. 多様な人材の登用 | 24 |
| 6. グローバル化への対応 | 25 |
| 7. 特別支援教育の専門性向上 | 25 |
| 8. 学校が魅力ある職場となるための支援 | 26 |
| 9. 改善を進める上で留意すべき事項 | 26 |

I. 現状と課題

- グローバル化や情報化、少子高齢化など社会の急激な変化に伴い、高度化・複雑化する諸課題への対応が必要となっており、学校教育において、求められる人材育成像の変化への対応が必要である。
- これに伴い、21世紀を生き抜くための力を育成するため、これからの学校は、基礎的・基本的な知識・技能の習得に加え、思考力・判断力・表現力等の育成や学習意欲の向上、多様な人間関係を結んでいく力の育成等を重視する必要がある。これらは、様々な言語活動や協働的な学習活動等を通じて効果的に育まれることに留意する必要がある。
- 今後は、このような新たな学びを支える教員の養成と、学び続ける教員像の確立が求められている。
- 一方、いじめ・暴力行為・不登校等への対応、特別支援教育の充実、ICTの活用など、諸課題への対応も必要となっている。
- これらを踏まえ、教育委員会と大学との連携・協働により、教職生活全体を通じて学び続ける教員を継続的に支援するための一体的な改革を行う必要がある。

1. これからの社会と学校に期待される役割

- グローバル化や情報通信技術の進展、少子高齢化など社会の急激な変化に伴い、高度化、複雑化する諸課題への対応が必要となっており、多様なベクトルが同時に存在・交錯する、変化が激しく先行きが不透明な社会に移行しつつある。
- こうした中で、幅広い知識と柔軟な思考力に基づいて、知識を活用し、付加価値を生み、イノベーションや新たな社会を創造していく人材や、国際的視野を持ち、個人や社会の多様性を尊重しつつ、他者と協働して課題解決を行う人材が求められている。
- これに伴い、21世紀を生き抜くための力を育成するため、これからの学校は、基礎的・基本的な知識・技能の習得に加え、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等の育成や学習意欲の向上、多様な人間関係を結んでいく力の育成等を重視する必要がある。これらは、様々な言語活動や協働的な学習活動を通じて効果的に育まれることに留意する必要がある。さらに、地域社会と一体となった子どもの育成を重視する必要がある。地域社会の様々な機関等との連携の強化が不可欠である。
- また、学校現場では、いじめ・暴力行為・不登校等生徒指導上の諸課題への対応、特別支援教育の充実、外国人児童生徒への対応、ICTの活用の要請をはじめ、複

雑かつ多様な課題に対応することが求められている。加えて、社会全体の高学歴化が進行する中で教員の社会的地位の一層の向上を図ることの必要性も指摘されている。

- このため、教員がこうした課題に対応できる専門的知識・技能を向上させるとともに、マネジメント力を有する校長のリーダーシップの下、地域の力を活用しながら、チームとして組織的かつ効果的な対応を行う必要がある。
- もとより、教員の自己研鑽の意欲は高いものがあり、日本の授業研究の伝統は諸外国からも注目され、こうした自主的な資質能力向上の取組がこれまで日本の教育の発展を支えてきたとの指摘もある。今後、学校を取り巻く状況が大きく変化していく中で、そうした様々な校内・校外の自主的な活動を一層活性化し、教職員がチームとして力を発揮していけるような環境の整備、教育委員会等による支援も必要である。

2. これからの教員に求められる資質能力

- これからの社会で求められる人材像を踏まえた教育の展開、学校現場の諸課題への対応を図るためには、社会からの尊敬・信頼を受ける教員、思考力・判断力・表現力等を育成する実践的指導力を有する教員、困難な課題に同僚と協働し、地域と連携して対応する教員が必要である。
- また、教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である（「学び続ける教員像」の確立）。
- 上記を踏まえると、これからの教員に求められる資質能力は以下のように整理される。これらは、それぞれ独立して存在するのではなく、省察する中で相互に関連し合いながら形成されることに留意する必要がある。
 - (i) 教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力(使命感や責任感、教育的愛情)
 - (ii) 専門職としての高度な知識・技能
 - ・ 教科や教職に関する高度な専門的知識(グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む)
 - ・ 新たな学びを展開できる実践的指導力(基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力)

- ・ 教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力
- (iii)総合的な人間力(豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力)

3. 取り組むべき課題

- 今後、このような資質能力を有する、新たな学びを支える教員を養成するとともに、「学び続ける教員像」の確立が必要である。
- 特に、教科や教職に関する高度な専門的知識や、新たな学びを展開できる実践的指導力を育成するためには、教科や教職についての基礎・基本を踏まえた理論と実践の往還による教員養成の高度化が必要である。
- 他方、初任者が実践的指導力やコミュニケーション力、チームで対応する力など教員としての基礎的な力を十分に身に付けていないことなどが指摘されている。こうしたことから、教員養成段階において、教科指導、生徒指導、学級経営等の職務を的確に実践できる力を育成するなど何らかの対応が求められている。特に、いじめ・暴力行為・不登校等生徒指導上の諸課題は深刻な状況にあり、陰湿ないじめなど、教員から見えにくい事案についても子どもの兆候を見逃さず、課題を早期に把握し、警察等の関係機関と連携するなどして的確に対応できる指導力を養うとともに、教職員全体でチームとして取り組めるよう、こうした力を十分に培う必要がある。
- さらに、教員は、教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で知識・技能が陳腐化しないよう絶えざる刷新が必要であり、「学び続ける教員像」を確立する必要がある。このような教員の姿は、子どもたちの模範ともなる。
- 大学での養成と教育委員会による研修は分断されており、教員が大学卒業後も学びを継続する体制が不十分である。このため、教員が教職生活全体にわたって学びを継続する意欲を持ち続けるための仕組みを構築する必要がある。
- 加えて、自らの実践を理論に基づき振り返ることは資質能力の向上に有効であるが、現職研修において大学と連携したこのような取組は十分でない。
- また、教員採用選考において、養成段階における学習成果の活用など、大学との連携が不十分である。

- 優れた教員の養成、研修や確保は、大学や学校の中だけで行うのではなく、学校支援に関わる関係者をはじめとする広く社会全体の力を結集して取り組んでいくことも必要である。

- 以上のことを踏まえ、教育委員会と大学との連携・協働により、教職生活全体を通じて学び続ける教員を継続的に支援するための一体的な改革を行う必要がある。

Ⅱ. 改革の方向性

- 教員になる前の教育は大学、教員になった後の研修は教育委員会という、断絶した役割分担から脱却し、教育委員会と大学との連携・協働により教職生活全体を通じた一体的な改革、学び続ける教員を支援する仕組みを構築する必要がある。
- 教職生活全体を通じた一体的な改革、学び続ける教員を支援する仕組みづくりを進める際の視点は以下のとおりである。
 - ・ 教員としての専門性の基盤となる資質能力を確実に身に付けさせるため、教育委員会と大学との連携・協働により、教員養成の高度化・実質化を推進する。
 - ・ 学び続ける教員を支援するため、大学の知を活用した現職研修の充実を図るとともに、生涯にわたり教員の資質能力向上を可視化する仕組みを構築する。
 - ・ 教員に多様な人材を求めるため、様々な分野から適性のある優秀な人材の参入を促進する仕組みを工夫する。
 - ・ 教員免許状が真に教員を志望する者に授与されるような仕組みを検討する。
 - ・ 教育委員会と大学との連携・協働を進めるに当たっては、地域の国公立大学のコンソーシアムの活用などによる幅広い連携・協働体制の構築の視点にも留意する。
 - この場合、「大学における教員養成」及び「開放制の教員養成」の原則については、今回の改革でも基本的に尊重するものとし、国公私の設置形態を問わず、幅広い大学が参画することを前提とすることに留意する必要がある。しかし、これは、安易に教員養成の場を拡充したり、希望すれば誰もが教員免許状を容易に取得できるといった開放制に対する誤った認識を是認するものではない。

1. 教員養成の改革の方向性

- 教員養成を修士レベル化し、教員を高度専門職業人として明確に位置付ける。
 - 今後、詳細な制度設計に際し、支援措置、学校種、設置形態等に留意する。
- 上記のような現状と課題がある中で、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べき実践例を示しつつある。

学部から直接大学院に進む学生(以下「学部新卒学生」という。)の場合、学部4年間で基礎的な素養を学んだ者が、大学院において学校現場での実習を組み込みつつ、理論と実践の往還の中更に2年間の学びを行うことで、学校経営の視点を持ちつつ、自分の実践に自信を持つことができ、修了後不安なく学校現場に入っていけたという声が多い。

現職のまま大学院で学ぶ教員(以下「現職教員学生」という。)の場合、教職大学

院では、大学教員による実践を踏まえた理論的な指導の下、他校種の教員や社会人、学部新卒学生という様々な経歴を持つ者が集まり、従前の研修では得られない刺激を受けるといった声が聞かれる。また、これまで経験と勘に基づきがちであった実践を理論的に省察する機会が得られ、改めてこれまでの実践を整理し、理論化して後進に引き継いでいける自信を持ち、修了後は校内研修の企画担当や指導主事等として学校や教育委員会の中心的な役割を果たしているという評価が多く聞かれる。

- また、一部の教職大学院については、学校を大学院の実習・学修の拠点とする方式により、校内研修と大学院での学びを高度に組み合わせて現場での課題の解決に当たる試みを行い、成果を上げている。これは、拠点となる連携協力校での具体的課題の解決を題材として、当該校の現職教員が勤務を継続しながら、大学院での学びを行うことを基本としている。加えて、大学教員が連携協力校を定期的に訪問し、連携協力校における学校全体、更には近隣の学校の教員も含めて、研修を一体的に行いながら、併せて学部新卒学生も連携協力校において学校での授業研究や指導の改善のメカニズムを学ぶという方式が採られており、こうした取組も十分に参考とすべきである。
- 教職大学院では、このように現職教員学生と学部新卒学生が共に学び、時には現職教員学生が学部新卒学生のメンターとしての役割を果たすなど、互いに刺激を受けるといった効果も見られる。
- 教職大学院における取組は、なお改革すべき点もあるものの、高度専門職としての教員の育成システムを確立する上でのモデルを提供していることは疑いのないところである。こうした状況を考えると、学部を中心とした教員養成の上に、学校での実践と任命権者による研修で実践的な指導力を身に付けるといった、従来の方法を超えて、大学院レベルで大学と教育委員会が連携・協働しながら理論と実践の往還により教員養成を行う方策を検討する必要がある。
- 今後、こうした改革のモデルも参考としながら、以下のような観点から修士レベルでの学びを教職生活全体の中に組み込んでいくことが、時代の変化に対応した教員の資質能力向上において望ましいと考えられる。
- いじめ・暴力行為・不登校等生徒指導上の諸課題への対応、特別支援教育の充実、外国人児童生徒への対応、ICTの活用の要請をはじめ学校現場における課題が高度化・複雑化しており、初任段階の教員がこれらの課題などに十分対応できず困難を抱えていることが指摘されている。このため、初任の段階で教科指導、生徒指導、学級経営等の職務を的確に実践でき、チームで課題に対応できる力を育成すること

が求められている。

- これまで教員の力を育んできた学校の機能が、教員の大量退職や学校の小規模化、学校現場の多忙化などにより弱まっているとの指摘もあり、上記の職務を的確に実践できる力の育成を学校現場だけに依存することが困難になってきている。教職大学院は、こうしたことへの一つの解決策としても有効性が示されている。
- 社会の変化も激しく、変化に対応できる視野の広さと高度の専門性を持ち続けるため、大学における知見を活用した、学び続けるための新たな仕組みを構築する必要がある。
- グローバル化や少子高齢化など社会の急激な変化に伴う、求められる人材像、学校教育に求められる役割や内容の変化を踏まえ、授業の実施方法を含む教育のスタイル自体を変えていくことが求められている。基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えてこれらを活用して課題の解決を図る力など学習指導要領においてねらいとされている力を育成するためには、「I. 現状と課題」で述べたような新たな学びに対応した新たな授業スタイルや教育方法が開発され、学生や現職教員にしっかりと伝えられていくことが必要である。
- また、こうした新たな学びは、子ども自身が自らの主体的な関心に基づいて課題を探究していく学習が核となって実現するものである。
- そのような学習形態を前提とすると、教員養成については、学部における能動的な学修等により、基礎的・基本的な知識・技能や汎用的能力を身に付けた上で、大学院レベルで自ら課題を設定し、学校現場における実践とその省察を通じて、解決に向けた探究的活動を行うという学びを教員自身が経験した上で、新たな学びを支える指導法を身に付ける必要がある。
- こうした学びを学部レベルで行えないかとの考えもあるが、学部においては、教養教育と専門分野の基礎・基本を重視した教育が展開されている。教科の専門的知識の不足や、学校現場での体験機会の充実、ICTの活用など新たな分野への対応が指摘される中で、こうした応用的な学びは、量的な面から考えても、また学びの質的な深まりから考えても学部レベルのみで行うことは困難であり、学部教育の改善・充実の上に、大学院レベルで行うことがふさわしいと考えられる。
- さらに、これからの教育は、どのような教育活動の展開が学習成果に結びつくかという、学習科学等の実証的な教育学の成果に基づいて行われることが望まれるが、

そうした実証的なアプローチについての教育研究を大学院レベルで進めることも必要である。

- 上記のような大学院レベルの教育研究は、未だ十分に行われているとはいえない。今後、教育委員会・学校と大学との連携・協働の中で、こうした理論に裏打ちされた高度かつ効果的な教育実践に係る教育研究が、教職大学院を中心とした修士レベルの課程において深められ、現場における実践との往還の中で検証・刷新され、学生や現職教員に還元されるような仕組みの構築が必要である。
- 我が国においては、大学進学率の上昇により、高等教育のユニバーサル化の時代となっているが、欧米諸国では、修士号以上の学位取得者が社会のマネジメント層の相当部分を占める状況となっていることに加え、フィンランドやフランスなどでは教員養成を修士レベルで行い、専門性の向上を図る例が見られるところである。今後、グローバル化が急激な勢いで更に進展し、国境を越えた人材の流動性が高まることが予想される中で、我が国の高学歴化も今後更に進展することが見込まれる。
- 以上を踏まえ、教員の高度専門職業人としての位置付けを確立するため、教員養成を修士レベル化することが必要である。
- 今後、詳細な制度設計を行う際には、必要な支援措置について考慮するとともに、学校種、職種の特性、国公私の設置形態に留意する必要がある。

2. 教員免許制度の改革の方向性

(「一般免許状(仮称)」、「基礎免許状(仮称)」の創設)

- 探究力、学び続ける力、教科や教職に関する高度な専門的知識、新たな学びを展開できる実践的指導力、コミュニケーション力等を保証する、標準的な免許状である「一般免許状(仮称)」を創設する。また、当面は、教職への使命感と教育的愛情、教科に関する専門的な知識・技能、教職に関する基礎的な知識・技能を保証する「基礎免許状(仮称)」も併せて創設する。
- 「一般免許状(仮称)」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での学修を標準とし、「基礎免許状(仮称)」は、学士課程修了レベルとする。

(「専門免許状(仮称)」の創設)

- 特定分野に関し、実践の積み重ねによる更なる探究により、高い専門性を身に付けたことを証明する「専門免許状(仮称)」を創設する(分野は、学校経営、生徒指導、進路指導、教科指導(教科ごと)、特別支援教育、外国人児童生徒教

育、情報教育等)。

- 多様な人材の登用を促進する。
- 教員免許更新制は、詳細な制度設計の際に更に検討を行うことが必要である。
- 今後、詳細な制度設計を行う際には、スクラップ・アンド・ビルドの観点に立ち、検討する。また、国公私の設置形態ごとに研修制度等が異なることを踏まえた取組の在り方や必要な支援措置についても考慮する必要がある。

(1) 「一般免許状(仮称)」、「基礎免許状(仮称)」の創設と「専門免許状(仮称)」の創設

① 「一般免許状(仮称)」

- 探究力、学び続ける力、教科や教職に関する高度な専門的知識、新たな学びを展開できる実践的指導力、同僚と協働して困難な課題に対応する力、地域との連携等を円滑に行えるコミュニケーション力を有し、教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力量を保証する、標準的な免許状である「一般免許状(仮称)」を創設する。
- 「一般免許状(仮称)」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(教職大学院、修士課程、又はこれらの内容に類する学修プログラム)での学修を標準とする。
- 修士レベルの課程の修業年限については、大学制度との関係を見据えつつ詳細な制度設計の際に更に検討を行うことが必要である。
- これらの内容に類する学修プログラムは、①教育委員会と大学との連携・協働により運営するプログラム、②教職特別課程(教職に関する科目の単位を修得させるために大学が設置する修業年限を1年とする課程)の活用、③履修証明プログラムの活用等が考えられる。
- したがって、修士レベル化を進めるに当たっては、教職大学院、修士課程、これらの内容に類する学修プログラムを含む複数の方策を組み合わせる方が考えられる。
- カリキュラムは、学士課程における内容に加え、授業研究やケーススタディを中心とする実践力及び自己学習力育成プログラムを中心に展開し、具体的には、
 - ・ 教職大学院における「学校における実習」を参考に、学校現場での実習をしながら、一定期間ごとに実習での取組を振り返る「理論と実践の往還を重視した探究的実践演習」により、新たな学びを展開できる実践的指導力、チームで課題に対応する力、地域と連携できるコミュニケーション力、教科指導、生徒指導、学

級経営等を的確に実践できる力を身に付ける。

- ・ 「ICTの活用、特別支援教育、国際教育等新たな分野に関する知識・技能」、
「児童生徒へのカウンセリング・相談技法」など近年の学校現場を取り巻く状況を踏まえた高度な専門性も併せて身に付ける。

○ 修士レベルの養成体制の整備は、教職大学院、教員養成系の修士課程、教員養成系以外の国公立大学の一般の修士課程を対象に今後検討する必要がある。その際、教職大学院、国立教員養成系の修士課程の設置数や入学定員が毎年の教員採用数に比べ、圧倒的に少なく、量的な整備をどのように進めるのか留意する必要がある。また、国公立大学の一般の修士課程についても、カリキュラムや指導体制等大幅な改善が早急に必要と考えられる。

○ なお、初任者研修は、教員養成を修士レベル化することに伴い、法律上の実施義務の在り方等について検討する。

②「基礎免許状(仮称)」

○ 教職への使命感と教育的愛情を持ち、教科に関する専門的な知識・技能、教職に関する基礎的な知識・技能を保証する「基礎免許状(仮称)」を創設する。

○ 「基礎免許状(仮称)」は、学士課程修了レベルとし、早期に「一般免許状(仮称)」を取得することが期待される。

○ カリキュラムについては、教科や教職に関する専門的知識の修得を中心に展開し、具体的には、

- ・ 「教職の意義等に関する理解」、学校ボランティアを含む「子どもと教育に関する幅広い体験」により、教員になることの魅力やすばらしさとともに厳しさを感じさせる体験を積む。
- ・ 「教科に関する専門的理解」を十分身に付ける。この際、教科の実際に即した内容とするため、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」を架橋する内容を展開する。
- ・ 「教育の基礎理論に関する理解」に加え、「生徒指導、教育相談、進路指導」、「ICTの活用、特別支援教育等の現代的教育課題に関する基礎的素養」について学ぶ。
- ・ 「教育実習」を中心に、教員として実践的指導の基礎となる力を身に付けるとともに、「教職実践演習」で学部における学びを総括する。

③「専門免許状(仮称)」

- 学校経営、生徒指導、進路指導、教科指導(教科ごと)、特別支援教育、外国人児童生徒教育、情報教育等特定分野に関し、実践を積み重ね、更なる探究をすることにより、高い専門性を身に付けたことを証明する「専門免許状(仮称)」を創設する。複数分野の取得を可能にする。
- 一定の経験年数を有する教員等で、大学院レベルでの教育や、国が実施する研修、教育委員会と大学との連携による研修等により取得する。学位取得とはつなげないこととする。
- 校内研修や近隣の学校との合同研修会等についても、要件を満たせば、取得単位の一部として、認定を可能とすることが考えられる。
- 学校経営の分野については、管理職への登用条件の一つとすることについて、今後更なる検討が必要である。

(2)「一般免許状(仮称)」と「基礎免許状(仮称)」との関係

- 「基礎免許状(仮称)」取得者が、「一般免許状(仮称)」を取得する段階について、採用との関係から、3つの類型に整理した。
 - (i) 「一般免許状(仮称)」取得後に教員として採用。
 - (ii) 「基礎免許状(仮称)」を取得し、教員採用直後に初任者研修と連携・融合した修士レベルの課程の修了により「一般免許状(仮称)」を取得。
 - (iii) 「基礎免許状(仮称)」を取得し、教員採用後一定期間のうちに修士レベルの課程等での学修により、「一般免許状(仮称)」を取得。
- それぞれにメリット、デメリットがあり、地域の実情に応じた、様々な試行の積み重ねが必要である。

(3)多様な人材の登用

- 様々な段階で社会人等がその専門性を生かしつつ、教員を志せるようにするため、「基礎免許状(仮称)」未取得者を対象とした修士レベルの課程を設け、「一般免許状(仮称)」取得を可能とする。その際、今後、全体として教員養成を修士レベル化し、資質能力の向上を図ることを踏まえ、これらの者についても教職の専門性の確保の観点に留意する必要がある。

(4)教員免許更新制

- 教員免許更新制については、10年経験者研修の法律上の実施義務の在り方との

関係を含め、詳細な制度設計の際に更に検討を行うことが必要である。

(5)改革を進める上で留意すべき事項

- 今後、修士レベル化を進めるに際し、学部とは異なる修士レベルでの具体的な教育内容・方法や、学部段階での免許状の未取得者への対応など修士レベルのカリキュラム等について更なる検討が必要である。また、優秀な人材が経済的理由により教員志望を諦めることのないよう、授業料減免や奨学金の活用等による学生の経済的負担の軽減についても留意する必要がある。
- 複数の学校種をまとめた教員免許状の創設は、例えば「義務教育免許状」について、要取得単位数の大幅な増加、小中連携の概念整理について検討段階にあることなどから、中長期的検討課題とする。しかしながら、教員免許状を複数取得することは重要であり、更なる隣接校種免許状の取得促進のため、例えば、複数免許状を取得する場合の最低修得単位数の設定の検討や、免許法認定講習を免許状更新講習としても開設するなどの取組が求められる。
- 今後、詳細な制度設計を行う際には、学校種、職種の特性に配慮することや国公私の設置形態に留意することが必要である。例えば、幼稚園教諭については、現職教員の二種免許状保有者の割合が7割を超える現状、今後の幼児期の教育・保育の総合的な提供に関する制度設計等の状況を踏まえ、新しい時代における質の担保・向上という観点から適切な制度設計を検討することが必要である。また、中・高等学校教諭については、その多くが教員養成を主たる目的としない学科等出身者で占められていることに留意する必要がある。
- 教員免許状が教員としての資質能力を一定水準以上に担保するためには、医師、歯科医師、薬剤師等のように、国家試験の導入を検討すべきとの意見があった。しかしながら、国家試験の導入については、様々な課題があることから、中長期的検討課題とする。
- 今後、詳細な制度設計を行う際には、スクラップ・アンド・ビルドの観点に立ち、思い切った業務の軽減などの措置を併せて検討する。また、国公私の設置形態ごとに研修制度や財政構造が異なっていることなどを踏まえた取組の在り方や必要な支援措置についても考慮する必要がある。

Ⅲ. 当面の改善方策 ～教育委員会・学校と大学の連携・協働による高度化

1. 基本的考え方

- 大学における教員養成について、教育委員会、学校関係者からの信頼をより一層確立するため、課程認定大学は、教育委員会・学校との連携・協働をこれまで以上に深め、下記の改革に積極的に取り組む。
- 修士レベル化に向け、修士レベルの課程の質と量の充実、教育委員会と大学との連携・協働による研修の充実等、ステップを踏みながら段階的に取組を推進する。そのうち、主要な取組は、教育振興基本計画に盛り込み、計画的に進める。
- 修士レベルの教員養成の質と量の充実を図るため、修士課程等の教育内容・方法の改革を推進する仕組みを早急に構築する。
- 「学び続ける教員像」を確立するため、教育委員会と大学との連携・協働により、現職研修プログラムを改善し、高度化する。

2. 教員養成、採用から初任者の段階の改善方策

(学部における教員養成の充実)

- 教科と教職の架橋の推進、全学的な体制の整備、個性化・機能別分化の推進、質保証の改革により、必要な資質能力の育成を徹底する。

(修士レベルの教員養成・体制の充実と改善)

- 教職大学院制度の発展・拡充、実践力向上の観点から修士課程のカリキュラム改革を推進するとともに、専修免許状の在り方を見直す。

(初任者研修の改善)

- 教職大学院等との連携・融合により、初任者研修の高度化を図るとともに、長期的な新人教員支援システムを構築する。

(採用の在り方)

- 選考方法を一層改善するとともに、30代、40代の積極的採用を推進する。

(1) 国公立大学の学部における教員養成の充実

- 修士レベル化を想定しつつ、平成18年中央教育審議会答申も踏まえ、教員としての基礎的な資質能力を確実に育成するため、国公立を通じて学部における教員養成の改革を更に推進する。

① 教員養成カリキュラムの改善

- 修士レベル化の前提として、学部段階で、教職実践演習を中心に、必要な資質能

力の育成を徹底することが重要である。

- 教科に関する科目については、学校教育の教科内容を踏まえて、授業内容を構成することが重要である。そこで、例えば、「教科に関する科目」担当教員と「教職に関する科目」担当教員とが共同で授業を行うなど、教科と教職の架橋を推進するなどの取組が求められる。併せて、教科教育学の更なる改善も必要である。特に、教員養成系以外の課程における教科に関する科目については、全学的組織である教員養成カリキュラム委員会等の組織を活用し、担当教員に対し、教職課程の科目であることを意識して展開することを徹底することが必要である。
- 修士レベル化への段階的な移行を目指して、修士レベルの課程への接続を念頭に置いたカリキュラムの開発や継続的な学校現場での実習・体験活動の在り方を検討するなど、改革を一層推進する。
- 学校ボランティアや学校支援地域本部、児童館等での活動など、教育実習以外にも一定期間学校現場等での体験機会の充実を図る。その際、特にいじめ・暴力行為・不登校等生徒指導上の諸課題への対応について理解を深める活動を重点的に行うことも考えられる。また、教員を強く志望する者に対し、学校への長期インターンシップなどの実施も考えられる。
- 学校ボランティア等を教育実習の参加要件としたり、実習前に教職への意志と自覚を確認するための面接やレポートを課すことなどにより、教員を志望する者が教育実習を受講するよう工夫し、いわゆる「実習公害」を是正する。
- 国立大学附属学校について、担当スタッフの配置など実習の拠点校としての機能強化を図り、大学と連携しつつ、地域の公立学校の実習指導教員の指導力向上、実習における公立学校との協力体制構築などを図る。

②組織体制

- 教職課程の担当教員については、当該研究分野における研究実績のほか、教員養成に対する関わり方についての明確な考え、実践的指導力育成への寄与の観点から、教員審査や教員評価を進める。実務経験者については、教職大学院を修了した現職教員等、指導者としてふさわしい教育研究実績を有する者の登用を促進する。
- 教員養成の質を全学的に高めるため、一部の総合大学では「教職センター」等の全学的な体制を整備し、教員養成カリキュラムの改善等に積極的に取り組んでいる。こうした取組は、総合大学の有する資源・機能の教員養成に対する活用、教育学部

の有する資源・機能の全学的活用等の観点からも極めて有効であり、多くの大学で同様の取組を推進することが必要である。

- 各大学の強みを生かしながら大学を越えた連携を深め、多様かつ質の高い大学教育を提供することは、社会の多様な課題を解決に導く高度な人材を養成するために必要不可欠である。

自らの強みや個性を生かした教員養成を推進するとともに、それに留まらず、大学が相互に連携し、地域や社会の要請に応える教員養成を進めるため、大学の特色や強みを生かした大学間連携や、教育課程の共同実施制度等を活用した教育システムを構築することにより、機能別分化を進め、更に質の高い教育を提供する。この場合、教職課程のプログラムとしての体系性が維持され、課程認定大学としての教員養成に対する責任を全うし、質の向上につながるよう、留意する必要がある。

③教職課程の質保証

- 近年の大学教育改革に見られるように、教職課程においても、学生が修得すべき知識・技能を明確化し、「何を教えるか」よりも「何ができるようになるか」に重点を置くべきである。学位プログラムとしての体系と同時に教職課程としての体系の確立に向け、各大学の参考となるコアカリキュラムの作成を推進する。また、受講者による教職課程担当教員への授業評価等を行い、評価結果を教職課程の質向上へ反映するなどの取組を推進すべきである。さらに、実習前の学生の質保証の観点から、医師、歯科医師、薬剤師等の養成において行われている共用試験を参考に、教育実習前に学生の知識・技能等を評価する取組を推進する。
- 教職課程の認定については、カリキュラムの体系性や履修時期等必要な科目が適時・適切に開設されているか、指導力を有する実務経験者の登用など実践的指導力を育成できる教員が確保されているか、教員養成カリキュラム委員会の設置、教職指導の体制整備、教育委員会との連携等教員養成の実施体制が適切かなどの観点から厳格に審査を行う。また、これに伴う審査体制についても充実し、設置審査との適切な調整を図る。
- 全ての課程認定大学について、教育の質向上及び社会に対する説明責任を果たす観点から、教員養成の理念、養成する教員像、教職指導の体制、教員組織、カリキュラム、学生の教員免許状取得状況や教員就職率等、情報の公表を検討する。
- 事後評価に関し、課程認定委員会による実地視察については、訪問校を増やすとともに、評価の観点についても、認定時の水準の維持向上が図られているかに加え、学生や卒業生からの聞き取り、学校や教育委員会の評価も加えるなど、更なる改善

を図る。これに加え、教員養成教育の評価システムや大学間コンソーシアムを活用した相互評価システムの取組等新たな事後評価システムの構築を推進する。

- 実地視察の評価等が著しく低かったり、一定期間当該課程の卒業生について教員への就職が全くなく、その後の改善が見られない場合には、教職課程の認定を取り消すなど、是正勧告・認定取消のプロセスを明確化することについて今後検討が必要である。

(2) 修士レベルの教員養成・体制の充実と改善

- 修士レベル化に向け、教職大学院や修士課程の教育の改革、新たな学びを展開できる実践力育成モデルの構築等、段階的な体制整備を着実に推進する。
- 今後、国立教員養成系大学・学部及びこれに基礎を置く教育学研究科については、より一層、高度専門職業人としての教員養成へと役割を重点化していくことが求められる。

① 教職大学院の拡充

- 教職大学院は、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成、現職教員を対象としたスクールリーダーの養成の双方において、成果を上げつつあり、なお改革すべき点もあるものの、当初の目標として掲げられた「教職課程改善のモデル」としての役割を果たしつつある。

最初の設置から約5年を経過し、新たな学びに対応した教科指導力や教科専門の高度化を達成し得るカリキュラムの在り方、学校における実習を勤務に埋没させず、理論と実践の往還により理論に裏付けられた新たな教育実践を生み出していく方法の開発など、更に追求すべき課題も残されている。したがって、今後はこれまでの機能に加え、こうした機能を併せ持つ制度としていくことが求められる。

- 今後は、これまでの教職大学院の成果を踏まえつつ、様々な学校現場のニーズにも対応できるよう、教職大学院の制度を発展・拡充させる。その際、共通に開設すべき授業科目の5領域について見直しを図り、学校現場での実践に資する教科教育を行うものや、グローバル化対応、特別支援教育、ICT活用、学校経営など特定分野の養成に特化するものも含め、教職大学院の制度に取り込んでいけるよう制度改正を行うべきである。また、現在、生徒指導に関する実践的指導力を育成するためのコース等を設けている教職大学院もあるが、いじめ・暴力行為・不登校等生徒指導上の諸課題は深刻な状況にあるため、さらに、事例やノウハウの集積を重点的に行い、生徒指導に関する教育研究の拠点となるよう更なる充実が望まれる。

- こうした制度の発展・拡充を図った上で、現在、教職大学院の設置されていない都道府県においては、大学と教育委員会との連携・協働により、教職大学院の設置を推進することが望まれる。
- 指導に当たる教員については、実践的指導力の育成に寄与できるかの観点から評価をし、学生が、新たな学びを展開できる実践的指導力などを身に付けることができる教員組織体制の構築を図る。さらに、実務家教員については、学校現場での最新・多彩な経験を有するだけでなく、これを理論化できる基礎的な素養を求めるとともに、現在4割以上とされている、必要専任教員数全体に対する割合の見直しを検討する。
- 教科に関する科目担当教員については、理論的アプローチにより、学生に対し実際の教育活動に直接生かすことができる指導を行うことにより、教職大学院における担当教員となることが期待される。
- 教職大学院修了者について、初任者研修の一部又は全部免除、教員採用選考における選考内容の一部免除、採用枠の新設等の取組を進め、教職大学院で学んだことを適切に評価するとともに、教職大学院への進学を促進するため、教員採用選考合格者の名簿登載期間延長等の取組を進め、教職大学院で学びやすい環境を整備する。
- 教育委員会においては、現職教員の教職大学院への派遣について、研修等定数の有効活用や所属校への支援体制の充実などにより、将来の教育界を担うリーダーを積極的に派遣することが望まれる。
- このほか、教職大学院出身の初任者を実習した学校に配置するなど、教育委員会においては、教職大学院修了者に対するインセンティブの付与等について積極的に検討し、教職大学院制度の発展・拡充に協力していくことが望まれる。

②国立教員養成系の修士課程の見直し

- こうした教職大学院制度の発展・拡充を図るに当たり、国立教員養成系大学・学部及びこれに基礎を置く教育学研究科については、学校現場で求められている質の高い教員の養成をその最も重要な使命としていることに鑑みれば、今後、教職大学院を主体とした組織体制へと移行していくことが求められる。
- また、教職大学院が修士レベルの教員養成の主たる担い手となっていくことを踏まえ、国立教員養成系の修士課程について、今後どのような方向を目指すべきか、その在り方についての検討が必要と考えられる。

- その際、専門職大学院が質保証の観点から、教育に専念する教員組織を充実することを制度創設の趣旨としていることに留意した上で、今後の修士レベル化を進め、学部との一貫性を確保する観点から、教職大学院の専任教員のダブルカウント(設置基準上必ず置くこととされている専任教員を他の学位課程の必置教員数に算入すること)の在り方について検討を行う必要があると考えられる。
- また、教員養成系の修士課程については、大学院設置基準において、教科等の専攻ごとに置くものとする教員の数が定められており、組織の柔軟な見直しや、他大学・学部との柔軟な連携、機能分担の支障になっているとの指摘もあることから、これを大括り化するなど、教員養成機能の充実・強化に資する教育研究体制の構築が可能となるよう見直しを行う。
- これからの教員養成は、学習科学、教科内容構成の研究の推進及びその成果の活用、経験知・暗黙知の一般化による理論や方法の開発など、学校現場での実践につながる教育学研究の成果に基づき行う必要がある。このため、こうした研究を推進する体制について拠点的に形成するなど、カリキュラム改革の理論的支柱となる実践的な教育学研究を推進することが期待される。

③国公立大学の一般の修士課程の見直し

- 中・高等学校教員の養成については、国立教員養成系以外の国公立大学の一般の修士課程の役割が大きい。このため、一般の修士課程において教員養成のカリキュラム改革を図り、修士課程のカリキュラムとのバランスに配慮しつつ、学校現場のニーズに応え得る実践性を備えた教育を提供する体制の整備が必要である。また、教職大学院との連携プログラムなどにより、理論と実践の架橋を重視した実習や実践科目を導入するなどの取組も有効と考えられる。

④専修免許状の在り方の見直し(一定の実践的科目の必修化推進)

- 現在の専修免許状は、一種免許状を有する者が、教科又は教職に関する科目を大学院等において24単位以上修得することとされ、必ずしも実践的指導力の向上に結びつくものとなっていない。今後、教員免許状が、教員としての専門性を公的に保証し、可視化するものとして再構築していくためには、専修免許状の課程認定を受けている修士課程において、例えば、理論と実践の架橋を重視した実習ベースの科目を必修化するなどの取組を推進していく必要がある。また、「専門免許状(仮称)」で示した区分を参考に、修得した専門分野を記入できるようにするなど、専門性を明確化する。

- 教科と教職を架橋する新たな領域の展開を推進するため、例えば「教科内容構成に関する科目(仮称)」を新設することや、「各教科の指導法」を各教科の内容と方法を総合した内容に改善することが考えられる。

⑤国公立大学の学部・修士課程間、大学間の連携の推進

- 複雑化・高度化する教職への社会の要請に応えつつ、修士レベルでの養成規模の拡充を図っていくためには、学部・研究科や大学を越えた、様々なレベルでの柔軟かつ多様な連携体制を構築していくことが不可欠であり、例えば、次のような類型が考えられる。その際、今後の修士レベルの規模拡大の観点からすると、国立大学だけでなく、公私立大学についてもこうした多様な大学間連携により、修士レベルにおける教員養成において積極的な役割を担うことが期待される。
 - (i) 国公立大学の大学間連携による修士課程の設置
 - (ii) 教職大学院を中心とした他の国公立大学の修士課程との連携
 - (iii) 国立教員養成系の教職大学院、修士課程間の連携
 - (iv) 総合大学内における教職大学院と他学部の修士課程との連携

(3) 教職課程担当教員の養成の在り方

- 教員養成系大学・学部の教育研究の充実及び教職課程の質の向上を図るためには、これを担う大学教員の養成システムを整備していくことが必要である。
- 国立教員養成系の博士課程は、現在4大学設置されている。今後、全国の教員養成系の大学院のリソースを結集し、教科と教職を架橋する新たな領域や学習科学の分野など学校現場での実践につながる研究を深め、必要とされる大学教員を養成する体制整備の推進方策について検討が必要である。その際、米国の教育大学院(スクール・オブ・エデュケーション)において行われている、学校管理者や行政担当者を対象としたEd. D(博士レベル)を授与するコースについても参考としつつ、実務家教員志望者の学修の場としての役割も含め、検討が必要である。
- 教育学系大学院の博士課程を修了した後、教職課程担当教員になる者について、教職大学院と連携し、学校現場でのフィールドワークなど実践的な教育研究を経験できる取組を推進する。

(4) 初任者研修の改善(採用直後の「一般免許状(仮称)」取得を想定した取組の推進)

- 修士レベルの教員養成カリキュラムを視野に、教職大学院等と連携・融合した初任者研修の在り方について、教育委員会と大学との連携・協働の取組を進め、初任段階の研修の高度化を図る。その際、地域によっては初任者が配属される学校が毎年異なるため、学校に初任者研修のノウハウが蓄積されず高度化が進みにくいなど

の指摘がある。そのため、初任者研修の高度化の中核となる学校を教育委員会が指定し、初任者研修を重点的に行うことにより研修のノウハウの蓄積や体制の整備などを進めていくことも考えられる。

- 授業力のみならず、様々な教育課題に的確かつ柔軟に対応できる力量を確実に育成するため、初任者研修に加え、採用前研修、2年目、3年目の教員に対する研修を行っている教育委員会もある。こうした取組を参考に、初任段階の教員を複数年にわたり支援する仕組みを構築する。
- これに伴い、「目標・内容例」について、修士レベル化を想定しつつ、内容の改善を図るとともに、拠点校指導教員や校内指導教員の在り方、いわゆる「団塊の世代」の教員の知見の活用推進、指導力の高い校長の学校に初任者を配置するなど指導体制の充実方策についても検討が必要である。また、臨時的任用教員や非常勤講師としての経験のない初任者については、精神的なケアも含めて手厚い支援や研修が必要である一方で、臨時的任用教員等の経験者については教員としての経験を有することから、一律の研修を実施することは実態に合っていないとの指摘もある。そのため、個々の初任者の経験に応じた研修の在り方について、検討が必要である。
- また、複数の先輩教員が複数の初任者や経験の浅い教員と継続的、定期的に交流し、信頼関係を築きながら、日常の活動を支援し、精神的、人間的な成長を支援することにより相互の人材育成を図る、「メンターチーム」と呼ばれる校内新人育成システムを構築している教育委員会もある。こうした取組は、初任者の育成だけでなく、校内組織の活性化にも有効である。初任者研修と「メンターチーム」の取組を有機的に組み合わせることにより、初任者のより効果的な育成を図ることも考えられる。

(5) 教員採用の在り方

- 任命権者においては、教員としての適格性を有し、個性豊かで多様な人材を確保するため、選考方法の改善に努めているが、今後も、優秀で意欲のある人材を教員として確保するため更なる選考方法の改善に努めることが期待される。
- その際、例えば、受験者の身に付けた資質能力を採用側が適切に評価するための手法の開発や、大学での学習状況や教育実習の状況について採用選考の際の評価に反映する方法の検討などが考えられる。また、養成段階で長期インターンシップを経験した学生について、インターンシップ時の評価において、教員としての適性が認められると判断された場合の、採用選考実施方法について研究することも考えられる。さらに、理科について高い指導力を有する小学校教員の確保など、最近の学

校現場の課題に対応した選考方法の改善を行うことも考えられる。

- 任命権者においては、採用年齢の上限を撤廃するなどの取組により、あらゆる世代の優秀な人材を確保する工夫を行っているが、特に、年齢構成上少なくなっている30代、40代を積極的に採用する方策について、資質能力を担保しながら、更に進め、教員の年齢構成の改善に努める。
- 地方公務員法の規定に留意しつつ、臨時的任用教員や非常勤講師等の教職経験者の中からも優秀な人材の確保に努める。
- 近年、大都市圏の教育委員会において、優秀な人材を確保するため、教員採用選考試験の倍率の高い教育委員会と連携したり、複数回選考試験を実施するなどの動きが見られる。優秀な人材を全国レベルで教員として迎え入れるため、採用選考の共同実施、複数回実施を推進することが考えられる。その際、例えば、共同実施する教育委員会や一次試験の実施時期が同一の地域単位で、筆記試験問題の共通化を進めることも考えられる。

3. 現職段階及び管理職段階の研修等の改善方策

(現職段階)

- 教育委員会と大学との連携・協働による現職研修のプログラム化・単位化や、講習の質向上など教員免許更新制の必要な見直しを推進する。

(管理職段階)

- マネジメント力を身に付けるための管理職としての職能開発のシステム化を推進する。

- 教員個人に着目すると、養成の期間よりも、その後の教職生活の方が圧倒的に長いことから、現職段階における資質能力の向上方策について、どのように制度設計していくかは極めて重要である。

そのため、教育委員会と大学との連携・協働を推進し、養成段階で獲得した資質能力の保持・向上を図る。

- 教育委員会は、「専門免許状(仮称)」を想定しつつ、教職生活全体を通じて学び続ける教員のための多様なキャリアプラン(系統立てた学びの方向性)の在り方を検討することが望まれる。

(1) 現職研修等(教員免許更新制、10年経験者研修を含む)の改善

① 国や任命権者が行う様々な研修の在り方

- 任命権者が行う研修については、地域の実情に応じ、様々なプログラムが提供されているところであるが、指導伝達方式のものが多く、細切れになっているとの指摘もあり、より一層教員の質の向上につながる研修とするための工夫改善が求められる。
- そのため、任命権者においても、所属教員の資質能力向上のため、10年経験者研修やその他の任命権者が実施する研修等について、教育委員会と大学との連携・協働により、現職研修のプログラム化・単位化を推進することが求められる。また、将来の「専門免許状(仮称)」創設を念頭に、このような研修を免許法認定講習としても開設を進め、より多くの現職教員が専修免許状を取得できるよう工夫する。また、教員が自らの長所や、克服すべき課題を認識しつつ、資質能力を向上することができるよう、教員一人一人の能力や実績等が適正に評価され、処遇や研修等に適切に結び付けることも必要である。
- 教員免許更新制については、適切な規模を確保するとともに、必修領域の内容充実、受講者のニーズに応じた内容設定等講習の質を向上するなど、必要な見直しを推進する。なお、指導が不適切な教員については、指導改善研修の実施等が行われているところであり、引き続き、各教育委員会において適切に運用されることが期待される。
- 独立行政法人教員研修センターについては、各県のトップリーダーを育成する管理職研修の実施、教員のライフステージに応じた研修内容・方法等に関する先端的プログラムの研究開発、教育委員会と大学等の連携・協働による研修の組織化・体系化を実現する方策の検討等教員の資質能力向上のナショナルセンターとして機能強化を推進する。
都道府県等の教育センターについても、大学との連携・協働により、地域における教員の資質能力向上の中核機関としての機能を充実させる。
- 現職教員がスキルアップしやすい環境を整備するため、研修等定数の活用や休業制度の活用促進、長期履修制度やeラーニングの充実等現職教員が学びやすい環境整備を進める。
- 将来の「専門免許状(仮称)」創設を想定しつつ、国や独立行政法人教員研修センター、教育委員会、大学などが連携を図りながら、一定のまとまりのある研修プログラムの研究開発を進めるとともに、こうしたプログラムを認定するような仕組み

の研究や、これを担う組織の在り方等について調査研究を行う必要がある。

②校内研修や自主研修の活性化

- 教員は、日々の教育実践や授業研究等の校内研修、近隣の学校との合同研修会、民間教育研究団体の研究会への参加、自発的な研修によって、学び合い、高め合いながら実践力を身に付けていく。しかしながら近年では学校の小規模化や年齢構成の変化などによってこうした機能が弱まりつつあるとの指摘もある。教育委員会においては、こうした校内研修等を活性化するための取組を推進するとともに、組織的かつ効果的な指導主事による学校訪問の在り方の研究など、学校現場の指導の継続的な改善を支える指導行政の在り方を検討していくことが求められる。
- 校内研修の質・量の充実を積極的に支援する視点から、教育委員会や教育センターは、指導体制の確立、組織的・計画的な学校への指導・助言、教育委員会・学校と大学との連携・協働や近隣の学校との合同研修など、取組を推進する。また、指導主事や大学教員、指導教諭、教職大学院を修了した教員などが、校内研修の企画等に効果的に関わることも重要である。このため、指導主事等の指導力向上のための取組を推進するとともに、指導教諭の育成システムについて検討する必要がある。
- 将来的には、校内研修等についても、大学、教育委員会との連携・協働等一定の要件を満たせば、「専門免許状(仮称)」の取得単位の一部として認定を可能とするなどの取組も考えられる。
- 教育センターや身近な施設において、カリキュラム開発や先導的な研究の実施、教員が必要とする図書や資料等のレファレンスや提供などを行うことにより、教員の教材研究や授業研究、自主的研修の支援などを推進するとともに、多忙化の解消など教員が研修等により自己研鑽に努めるための環境整備が必要である。また、今後は実績のあるNPOや民間企業等が主催する研修への参加も期待される。

(2)管理職の資質能力の向上(「専門免許状(仮称)」を想定しつつ、管理職としての職能開発のシステム化)

- 組織のトップリーダーとしての管理職の役割は極めて重要である。マネジメントに長けた管理職を幅広く登用するため、教職大学院、国や都道府県の教員研修センター等の連携・協働による管理職、教育行政職員の育成システムの構築を推進する。この場合、管理職だけでなく、管理職候補者である主幹教諭を対象とした研修を重視する。
- 特に、教職大学院のカリキュラムや独立行政法人教員研修センターの学校経営研

修等を活用しつつ、管理職、教育行政職員に求められる資質能力をもとに、マネジメント力を身に付けるための管理職、教育行政職員育成プログラムを開発する。その際、いじめ・暴力行為・不登校等生徒指導上の諸課題を含め複雑かつ多様な課題にリーダーとしてマネジメント力を発揮できるよう留意する必要がある。

- また、管理職選考においては、このような管理職育成プログラムの成果を評価するなど、選考方法の一層の改善を図ることが求められる。
- なお、教育長をはじめとする教育行政に携わる職員の資質能力向上も重要である。教育長を対象としたセミナー等を実施している教職大学院があるが、今後、関係機関において、このような研修機会を充実することも考えられる。

4. 教育委員会、大学等の関係機関の連携・協働

- これまで述べてきた取組を実効あるものとするためには、教育委員会、大学等の関係機関がそれぞれ責任を果たしながらその連携・協働により、教員の養成、継続的な学習に対する支援を行うことが重要である。その際、必要に応じ、首長部局、NPO、民間企業等との連携も考えられる。特に、教職大学院と教育委員会との連携・協働を率先して行い、他の具体的なモデルとなることが期待される。主な役割としては以下のことが考えられる。
 - ・ 管理職や教員に求められる資質能力を協働で明らかにすること。
 - ・ 実践的指導力を育成する教員養成カリキュラムを協働で開発すること。
 - ・ 教員養成段階の学習評価基準を協働で作成すること。
 - ・ 教育実習や学校現場体験の効果的な実施方法を検討すること。
 - ・ 大学と教育委員会、特に教職大学院と都道府県の教育センターとの一体的な体制を構築すること。
 - ・ 現職研修プログラムを協働で開発すること。
 - ・ 校内研修プログラムを協働で開発し、支援体制を構築すること。

5. 多様な人材の登用

- 複雑・多様化する教育課題に対応するためには、教職に関する高度な専門性と実践的指導力を有する教員に加え、様々な社会経験と、特定分野に対する高度な知識・技能を有する多様な人材を教員として迎え、チームで対応していくことが重要である。今後、社会の中の多様なルートから教職を志すことができるための仕組みを検討する必要がある。

- ICTの活用やグローバル化に対応した教育など、新たな教育課題に対応するには、社会人経験者をはじめ当該分野に関する知見を有する外部人材を幅広く登用することも必要である。特別免許状や特別非常勤講師制度の活用等により、こうした取組を一層推進する。
- 理数系の人材や英語力のある人材等多様な人材が教員を目指せる仕組みを構築するため、例えば、博士課程修了者等高度の専門的知識を有する人材について、履修証明制度等を用いて、教職に関する基礎的素養の修得や、学校現場の体験等により一定の教職専門性を身に付けた上で特別免許状の活用を促進する仕組みの構築や、理科支援員等としての勤務実績の評価など今後更なる検討が求められる。また、中学校、高等学校の理科や数学の教員を志望する学生が増えるよう、情報提供等支援の充実が求められる。その際、特に女子学生に対する支援に留意する。

6. グローバル化への対応

- グローバル化に対応した人材育成が求められる中、教員自身もグローバルなものの方見方や考え方などを身に付ける必要がある。このため、例えば教職課程を置く大学において、教職課程の質の維持・向上を図りつつ、要件を満たせば学生が海外に留学した際に取得した単位を教職課程に係る単位として認めていくことなどにより、教員を志望する学生の海外留学を促進していく必要がある。
- 特に英語教員志望者に対しては、指導力向上のため海外留学を積極的に推進することが求められる。また、採用に当たっては、こうした海外経験が評価されるよう選考方法の更なる工夫が求められる。
- また、現在、現職教員を対象として、日本人学校等への教員派遣など様々な海外への派遣事業が実施されているが、こうした事業を積極的に活用し、現職教員の国際性の向上を図るとともに、帰国後も海外での経験を有効活用し、初等中等教育段階における国際教育を更に推進することなども考えられる。
- 小学校教諭の教職課程においても、学習指導要領に対応した外国語教育に関する内容について、さらに充実を図る必要がある。

7. 特別支援教育の専門性向上

- 特別支援学校における特別支援学校教諭免許状(当該障害種又は自立教科の免許状)取得率は約7割であり、特別支援学校における教育の質向上の観点から、取得

率の向上が必要である。このため、養成、採用においては、その取得について留意する。特に現職教員については、免許法認定講習の受講促進等の取組を進める。

- 特別支援学級、通級による指導の担当教員は特別支援教育の重要な担い手であり、その専門性が、校内の他の教員に与える影響も極めて大きい。このため、専門的な研修の受講等により、専門性の確保・向上を図る。

通常の学級の教員についても、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められている。このため、特別支援教育に関する研修の受講等により基礎的な知識・技能の修得を図る。

8. 学校が魅力ある職場となるための支援

- 今後とも教員に優れた人材が得られるよう、また、一人一人の教員が教職へのモチベーションを持ち続け、専門職としてふさわしい活躍ができるよう、これまで述べてきた教員の資質能力向上方策とともに、教職や学校が魅力ある職業、職場となるようにすることが重要である。そのため、修士レベル化に伴う教員の給与等の処遇の在り方について検討するとともに、教職員配置、学校の施設、設備等引き続き教育条件の整備を進める。あわせて、教員が職務上の悩みなどについて相談できるような学校の雰囲気づくりや教員のサポート体制を充実することが必要である。また、新たな教育理念を実現するため、校舎づくりの段階から教育委員会と大学とが連携し、学校現場の課題解決や教員同士が学び合う環境づくりに成果を上げている例もあり、このような工夫を促進することも重要である。

9. 改善を進める上で留意すべき事項

- これまで、大学によっては養成すべき教員像を具体的に明示したり、教育委員会においても、教員採用選考の際、求める教員像を示しているが、関係者が合意できる、専門性向上のための基準が十分に整備されてこなかった。今後、教員養成関係の団体においては、教職生活の各段階で求められる資質能力について、更に整理し、教員養成や研修プログラム策定の際の参考となる、教員の専門性向上のための専門職基準策定に向けた検討を進めることが求められる。

- 小学校教員資格認定試験の在り方については、教員養成の修士レベル化、実践的指導力重視の方向性を踏まえ、再検討する必要がある。

- また、当面の改善方策の取組を推進するため、国として大学や学校・教育委員会等に対し、先導的な取組を支援するための事業の実施、大学院への派遣の促進や教

職大学院の連携協力校に対する支援、初任者研修をはじめとした教員研修のより一層効果的な取組を推進するための研修等定数の改善、効果的な活用等の支援を行う必要がある。

- これまで、教員の資質能力向上のため、様々な施策が行われてきたが、今後、各施策について不断に検証を行い、検証結果に基づき取組を進めていくことが必要である。

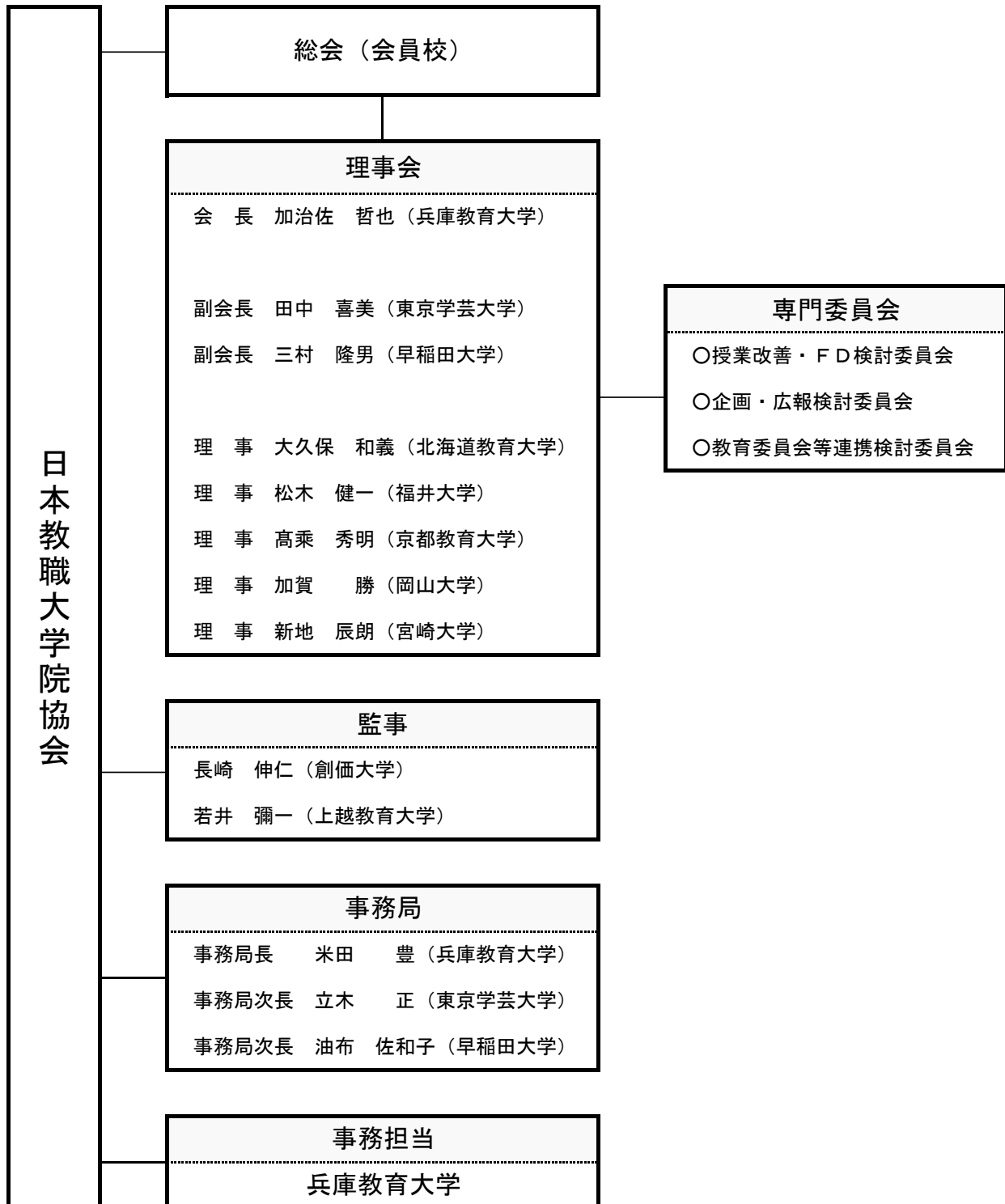
日本教職大学院協会会員大学一覽

(平成24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－ダ－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 | 15 |
| 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24年9月21日現在)



日本教職大学院協会専門委員会委員名簿（平成24年度）

授業改善・FD検討委員会

任期：平成23年5月～平成25年5月（2年間）

| 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 | 教 授 | 溝 邊 和 成 | |
| 奈良教育大学大学院 | 教 授 | 宮 下 俊 也 | |

企画・広報検討委員会

任期：平成23年5月～平成25年5月（2年間）

| 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 | 准教授 | 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 | 中 妻 雅 彦 | |
| 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

任期：平成24年5月～平成26年5月（2年間）

| 大 学 名 | 職 名 | 氏 名 | 備 考 |
|------------|-----|---------|-----|
| 北海道教育大学大学院 | 教 授 | 笠 井 稔 雄 | |
| 早稲田大学大学院 | 教 授 | 油 布 佐和子 | |
| 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 | |
| 上越教育大学大学院 | 准教授 | 辻 野 けんま | |

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

2 企画・広報検討委員会は、次に掲げる事項を所掌する。

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

3 教育委員会等連携検討委員会は、次に掲げる事項を所掌する。

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

(構成)

第4条 専門委員会は次の各号に掲げる者をもって組織する。

- (1) 座長
- (2) 委員 若干人

(座長)

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

2 座長は専門委員会を招集し、議長となる。

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

(委員)

第6条 専門委員会の委員は、座長が会員の中から推薦し、会長が委嘱する。

(任期)

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

(理事会への報告)

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

(委員以外の者の出席)

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

(事務)

第10条 専門委員会に関する事務は、事務局において処理する。

(補則)

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

附 則

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

附 則

本細則は、平成22年4月1日から施行する。

平成24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24年 5月25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役員を選任等について ②平成23年度事業報告について ③平成23年度決算報告について ④平成24年度事業計画について ⑤平成24年度予算計画について ⑥中教審特別部会「審議のまとめ」に対する意見書の作成について |
| | 報告事項 | ①教職大学院認証評価の状況について ②その他 |
| | 講演 | 「中教審特別部会の報告について」 (文部科学省初等中等教育局教職員課 藤原章夫課長) |
| | 情報提供 | 「大学改革に関する最近の動向について」 (文部科学省高等教育局大学振興課教員養成企画室 鍋島豊室長) |
| 理 事 会 | (第8回) | |
| | 開催日 | 平成24年 5月25日(金) |
| | 場 所 | ホテルフロラシオン青山 2F「松」 |
| | 議 事 | ①役員を選任等について ②平成23年度決算について ③平成24年度事業計画について ④平成24年度予算計画について ⑤中教審特別部会「審議のまとめ」に対する意見書の作成について |
| | 報告事項 | ①専門委員会委員の委嘱について ②先導的・大学改革推進委託事業について ③大学間連携共同教育推進事業について ④その他 |
| | (第9回) | |
| | 開催日 | 平成25年 3月10日(日) |
| | 場 所 | ホテルラフォーレ新大阪 19階「リットン」 |
| | 議 事 | ①専門委員会座長の指名について ②平成24年度事業報告について ③平成25年度事業計画について ④平成24年度の予算執行状況について ⑤平成25年度総会について ⑥その他 |
| | 報告事項 | ①文部科学省への要望書の提出について ②中央教育審議会教育振興基本計画部会での意見具申について ③先導的・大学改革推進委託事業について ④その他 |
| 授業改善・FD検討委員会 | (第8回) | |
| | 開催日 | 平成25年 1月27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教職大学院のカリキュラムの改正と修士課程との関係について ②その他 | |
| 企画・広報検討委員会 | (第11回) | |
| | 開催日 | 平成24年 8月11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24年度事業計画の検討について(シンポジウム等の企画について) ②その他 |
| | (第12回) | |
| | 開催日 | 平成24年11月 4日(日) |
| | 場 所 | 秋葉原UDXビル北8階「ネット・カンファレンス東京 会議室A」 |
| | 議 事 | ①教職大学院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の実施の詳細について ③実践研究成果公開フォーラムについて ④その他 |
| | (第13回) | |
| | 開催日 | 平成25年 2月11日(月・祝) |
| 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24年度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25年度実践研究成果公開フォーラムの実施について ③平成25年度シンポジウムの検討について ④平成25年度事業計画について ⑤その他 | |

| 区 分 | 内 容 | |
|------------------|--|--|
| 教育委員会等連携検討委員会 | (第6回) | |
| | 開催日 | 平成24年 8月16日(木) |
| | 場 所 | 秋葉原UDXビル北8階 「ネット・カンファレンス東京 会議室A」 |
| | 議 事 | ①スクールリーダー養成の協働化の方法と課題について ②その他 |
| シンポジウムの開催 | 開催日 | 平成24年12月9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280人 |
| | テーマ | 「新しい教職大学院の在り方を考える」 －教職大学院の拡充・発展に向けて－ |
| 内 容 | ○開会 ○基調講演 「新しい教職大学院に期待するもの」 (文部科学省 板東久美子高等教育局長) ○パネルディスカッション 「新しい教職大学院の在り方を考える」 (藤原章夫氏, 高橋香代氏, 長島啓記氏, 熊木 崇氏) (コーディネーター: 米田豊 日本教職大学院協会事務局長) ○大学間連携の取組紹介(愛知教育大学, 兵庫教育大学) ○ポスターセッション「教職大学院における学修の成果」 | |
| 実践研究成果公開フォーラムの開催 | 開催日 | 平成24年12月8日(土) |
| | 場 所 | 学術総合センター 2階中会議場2, 3 |
| | 参加数 | 112人 |
| | | ① 帝京大学「帝京大学小学校との連携研究プログラム－新任教員の学級開きを追って－」 ② 宮城教育大学「地域とともに学ぶ教職大学院－学校における実習を中心に－」 ③ 兵庫教育大学「理論と実践の融合を実現する授業システムの開発－教職員評価のケーススタディと学校経営のケースメソッド－」 ④ 岡山大学「理論と実践の融合を図る『教育実践研究』－多角的な視点による院生指導を通して－」 |
| 広報活動等 | 時 期 | 平成24年 5月 |
| | 内 容 | 平成23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24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 |
| 要望活動等 | 期 日 | 平成24年 8月 3日 |
| | 内 容 | 今後における教員養成の高度化に関する要望書 |
| | 提出先 | 文部科学省初等中等教育局長 |
| | 期 日 | 平成24年10月22日 |
| | 内 容 | 「第2期教育振興基本計画について(審議経過報告)」に係る意見具申(ヒアリング) |
| | 実施機関 | 中央教育審議会教育振興基本計画部会 |

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/>