

2013年度 日本教職大学院協会年報

平成25年度 日本教職大学院協会シンポジウム 特集号



平成26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2013年度で創設後6年が経過します。この間の教職大学院の実践については、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）と、本答申で提言された当面の改善方策を検討した協力者会議の報告書『大学院段階の教員養成の改革と充実等について』（平成25年10月）において、教員養成高度化（修士レベル化）のモデルとして高く評価されました。

高い評価を得たこともあって、教職大学院をさらに拡充することが政策提言されています。自由民主党『教育再生実行本部第二次提言』（平成25年5月）において、『『教師大学院』（教職大学院）の充実方策について検討し、成績評価の厳格化も含め実行に移す。また、修了者については特別選考を実施するなど優先的に採用するとともに、採用試験や教師インターンを免除するなどの優遇措置を実施』と提言されました。

上記協力者会議報告書では、教職大学院は「引き続き高度専門職としての教員養成システムにおいてモデル的役割を担うもの」と位置づけられ、国立の教員養成を主たる目的とする修士課程については「原則として教職大学院に段階的に移行する」との改革方向が示されました。また、国立の教員養成分野について、文科省と協議してミッションの再定義が行われ（平成25年12月公表）、法人化第3期中に、未設置の教員養成大学・学部（すべての都道府県）に教職大学院を設置することとされました。

このように、教員養成の高度化を促進し、その中核として教職大学院の拡充を推進するという国の政策の方向は明確です。教職大学院の拡充を図って行くためには、上記協力者会議報告書の指摘にもあるように、理論と実践の融合・往還に一層の磨きをかけるための共通科目など教育課程の改善（注）、特化コースなど教育組織の再編成、実習運営や教員選考・採用等における学校現場・教育委員会との連携・協働の一層の深化、教員養成の高度化に前向きな国公立大学・大学院間のネットワークの構築、教職大学院設置を目指す大学への支援などが求められます。

本年報に掲載された2013年度シンポジウムの各企画は、教職大学院の今後の拡充のあり方を考える上で、有用な情報や見解を提供してくれます。ご活用いただければ幸いです。

注：協力者会議報告書『大学院段階の教員養成の改革と充実等について』の中で、これまでの教職大学院の教育課程の成果や課題を踏まえて、大学関係者等でできるだけ早期に新たなモデルカリキュラムを作成することが求められました。これを受けて、文科省の先導的・大学改革推進委託事業を兵庫教育大学が受け、教職大学院関係者等の協力を得て短期間に新しいモデルカリキュラムが作成されました。その報告書『今後の教職大学院におけるカリキュラムイメージに関する調査研究』（平成26年3月）を参照されたい。

目 次

○ 会長あいさつ	
○ シンポジウム（平成 25 年 12 月 8 日開催）	
1. 平成 25 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・東京都教育庁教育監	
3. 基調講演、情報提供	9
基調講演「教員養成の改革と充実等について」 布村幸彦 文部科学省高等教育局長 情報提供 栢森麻代 文部科学省高等教育局大学振興課教員養成企画室専門官	
4. パネルディスカッション	61
パネリスト 村山 紀昭 協力者会議主査・前北海道教育大学長 高乗 秀明 京都教育大学大学院連合教職実践研究科長 長野 正 玉川大学大学院教育学研究科長 岸田 正幸 和歌山県教育委員会学校教育局長 コーディネーター 加治佐哲也 日本教職大学院協会会長・兵庫教育大学長	
5. 授業改善・FD検討委員会報告	95
6. 先導的・大学改革推進委託事業の取組説明	123
7. 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	135

○ 実践研究成果公開フォーラム（平成 25 年 12 月 7 日開催）	187
【聖徳大学教職大学院】	
理論と実践の融合を図る地域体験型授業の開発	
－「地域学校事例研究」の実践を通して－	
【創価大学教職大学院】	
〈授業→実習→教職課題研究→修了後の実践〉の連続性で成果を生み出す	
～「道徳的価値の自覚を図る共有体験のあり方」の研究を例に～	
【北海道教育大学教職大学院】	
学校と直結したカリキュラムの工夫－協働遂行力を核としながら－	
【山形大学教職大学院】	
実践と理論を架橋する教員養成カリキュラムの開発	
【福井大学教職大学院】	
教師の実践的指導力を高める職能開発とは	
－学校拠点方式の長期インターンシップおよび教員研修を通して－	
【山梨大学教職大学院】	
OPPA（One Page Portfolio Assessment）の理論と実践	
－OPPA の理論的骨子と OPP シートを活用した高校生の学力観の変容－	
【奈良教育大学教職大学院】	
院生の自主的・自律的な学びを支援する取組について	
－「修了生の継続的な職能（キャリア）成長支援と連動した在学院生の実践力向上の試み」－	
【鳴門教育大学教職大学院】	
継続学習型（学び続ける教員育成型）のカリキュラム	
－学校で指導力を期待される幅広いキャリアに対応した教師教育の実現を目指して－	
○ 参考資料	
（1）大学院段階の教員養成の改革と充実等について	
（平成 25 年 10 月 15 日 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）	207
（2）日本教職大学院協会会員大学一覧（平成 25 年度）	242
（3）日本教職大学院協会組織図（平成 25 年度）	243
（4）日本教職大学院協会専門委員会委員名簿（平成 25 年度）	244
（5）日本教職大学院協会規約	245
（6）日本教職大学院協会会費等細則	250
（7）日本教職大学院協会専門委員会細則	251
（8）平成 25 年度日本教職大学院協会事業報告	253

シンポジウム

教職大学院の更なる発展・拡充と質の向上



平成25年12月8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25年度日本教職大学院協会シンポジウム概要

シンポジウムテーマ 「教職大学院の更なる発展・拡充と質の向上」

日時：平成25年12月8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。

この答申を受け、平成24年9月に文部科学省において、当該改革を推進するための協力者会議が設置され、当面の課題の進め方についてまとめられたところである。

今年度のシンポジウムでは、文部科学省の協力者会議における報告内容を踏まえ、教職大学院の更なる発展・拡充とともに質の向上について議論する。

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

11:00～12:00（60分）

基調講演

講演題目 「教員養成の改革と充実等について」
講師 布村 幸彦（文部科学省高等教育局長）

12:00～12:15（15分）

情報提供

栢森 麻代（文部科学省高等教育局大学振興課
教員養成企画室専門官）

13:15～15:15 パネルディスカッション

（120分）

パネリスト

村山 紀昭（協力者会議主査・前北海道教育大学長）
高乗 秀明（京都教育大学大学院連合教職実践研究科長）
長野 正（玉川大学大学院教育学研究科長）
岸田 正幸（和歌山県教育委員会学校教育局長）
コーディネーター
加治佐哲也（日本教職大学院協会会長・兵庫教育大学長）

15:30～16:00 授業改善・FD検討委員会報告

（30分） 座長 松木健一

16:10～16:30 先導的・大学改革推進委託事業の取組説明

（20分） 兵庫教育大学副学長 福田光完

12:00～16:30 ポスターセッション（15:00～16:30 発表・質疑応答）

（25教職大学院の院生・修了生による学修の成果のポスター掲示と発表及び質疑応答）

2. 開会

(司会) 定刻になりました。ただ今から平成 25 年度日本教職大学院協会シンポジウムを開会します。開会に当たり会長の加治佐がごあいさつ申し上げます。

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。
年末のお忙しい中、日本教職大学院協会の平成 25 年度シンポジウムにおいでくださいます、誠にありがとうございます。現在、教職大学院は 25 あり、その 25 大学院の関係者の方々、これから教職大学院を作ろうとされている国立大学や私立大学の方々、さらには大学と連携され



ようとしている教育委員会の方々においでいただいています。特にこれから作ろうとされている方々や連携しようとしている教育委員会の方々が、例年以上に参加されているということが今回の大きな特徴の一つであります。ご来賓として、日本教育大学協会の村松会長、さらには全国都道府県教育長協議会から東京都の高野教育監においでいただきます。後でごあいさつをいただきます。よろしく申し上げます。さらには文部科学省からわれわれ教職大学院および教員養成にかかわる行政の最高責任者である布村高等教育局長においでいただいています。後でご講演をいただきます。文科省の方々は他にもたくさんの方においでいただくことになっています。

さて、われわれが担当している教員養成は、いよいよ本格的な改革の時期を迎えたという認識です。民主党政権のときからだと思いますが、遡ればもっと以前から本格的に教員養成の高度化が始まったという認識でいます。平成 20 年に教職大学院制度が始まり、そこで一応の高度化の出発がなされました。しかし、それは質的には高い評価を受けながらも、

必ずしも量的には拡充が見られなかったということがあるかと思います。しかし、ここに来て、昨年8月に中教審の答申が出て、高度化の方向が明確に打ち出されました。さらに、それを受けて協力者会議が発足して、今年10月にその報告書が出ています。そこでは明確に高度化を進める、その中核は教職大学院であるということがうたわれています。この6年間の教職大学院の取り組みを一つの成功例として評価して、さらにそれを拡充するというをはっきり言われているわけです。そして同時に、もう一方の修士課程については、いろいろな問題性を指摘しておりますが、より教員養成における実践化を図って、将来的には教職大学院に段階的に移行するという方向を打ち出しているわけです。ということで、方向は極めて明確になったということです。

さらに、これは国立大学に直接に関わることですが、後で布村局長からもお話があると思いますが、国立大学の改革プランというものが作成され、国立大学の教員養成大学・学部でも改革を図らなければいけないことが明確に打ち出されました。つまり、構想や政策の方向が示されたということだけではなくて、大学が実行することが求められたということです。その一環として、国立の教員養成系大学・学部は全国に44ありますが、それぞれのミッションの再定義がなされています。そこでは今、国立に教職大学院が19ありますが、法人化第3期には47都道府県全てに教職大学院ができることになっています。つまり、そういう約束がされたということです。ということは、これからは教職大学院が量的に拡充することは間違いないと思われます。私立大学も今は6大学ですが、こちらも含めて文科省の方で振興が図られていくと言われていています。いろいろな支援策をされて、より拡充していくということです。その中には、これも既にあることですが、国立大学や公立大学、私立大学が連携・連合した形で教職大学院を作っていくということも、幾つか出てくるのではないかという期待も持っています。

いずれにしても、これまで質的に高く評価された教職大学院が、さらにその質を向上させると同時に、量的な拡充、発展を図るという段階に至ったということです。そこで、平成25年度のシンポジウムは、「教職大学院のさらなる発展・拡充と質の向上」というテーマにしたということです。例年以上にさまざまな催しが今日1日行われます。これらの催しが、今後の教職大学院の質の向上と量的な拡充、発展にさらにつながることを確認しています。長い1日になりますが、どうぞよろしくご協力をお願いします。どうもありがとうございました（拍手）。

(司会) 本日は2名の方にご来賓として出席していただいております。最初に日本教育大学協会会長の村松泰子様からごあいさつをいただきます。村松先生、どうかよろしくお願ひします。

来賓挨拶

村松 泰子 氏 (日本教育大学協会会長)

ご紹介いただきました日本教育大学協会会長をしております村松と申します。本日は日本教職大学院協会の第5回目のシンポジウムの開催、おめでとうございます。最初の教職大学院が作られてから6年目で、このシンポジウムが5回開かれています。いつも日本教育大学協会として後援させていただいており、私も毎回出席させていただいています。日本教育大学協会、略称教大協は国立の教員養成系大学・学部で構成する協会ではありますが、本シンポジウムを後援させていただいている立場からごあいさつしたいと思います。



今、加治佐会長のお話にもありましたが、この4年間、私がここでごあいさつするたびに、大きな方向性はだんだん煮詰まってきたのだらうと思います。この間中教審の特別部会があり、それを受けての協力者会議がありました。去年の本シンポジウムの頃は、協力者会議はまだ発足して間もなくで、

これから議論というところだったと思います。私どもは、ずっとこれらの動きを横にらみにしながら、教職大学院の規模の拡充、質の向上、そのための制度設計の問題などを議論してきたと思っています。考えてみれば今年のこのシンポジウムは12月9日に開かれており、その後に衆議院選挙が12月16日にありましたので、1年前はまだ民主党政権の時代にこのシンポジウムが開かれていたこととなります。大きな方向性は一貫してきたとはいえ、その間、政策の動向に常に気を配り、それを注視しつつ議論をしてきたかと思っています。最新の協力者会議の報告については、今日午後に座長のお話などもありますので、そこに期待したいと思っています。

国立大学に関する限り、今も会長のお話にあったように、国立大学改革プランが出され、教員養成分野のミッションの再定義がほぼ終了しているようです。個別の大学・学部には通知が来ていますが、全体は未公表という形ではあります。修士課程から教職大学院を軸とする方向が書き込まれているように伺っています。教員養成の制度設計における全体の修士レベル化は見送られたと思いますが、教大協の会長の立場としては、この方向性は、この教職大学院を含めて、日本の教員養成全体の底上げ、質の向上につながる取り組みの一環だと思っています。その意味では、まず基礎にある学部教育をしっかりとできる体制がなければいけません。また、教大協加盟の国立大学の場合は、全大学に教育学研究科があり、その修士課程も多様な形で存在しています。修士課程と教職大学院が今後どのようにすみ分け、機能分担していくのか、大学の規模とも関わりますが、そここのところはミッションの再定義にもかなり書き込まれているとはいえ、まだ議論していく余地があると思います。日本全体の教員養成、これからの学校教育を支えていく教員の養成という意味で、詰めるべきところが残っているのではないかと考えているところです。

国立大学の教員養成分野についてはミッションの再定義が終了したというところで、私学とも連携して教職大学院を作っていこうと考えられている大学もあります。本日は、これから作ろうと、もう相当具体的に設置を考えていらっしゃる大学、どうしようかなと考えていらっしゃる大学からも多数お越しいただいていることと思います。これからの具体化を進めるに当たって、教育学研究科と学部全体の中で教職大学院をどう拡充させていくか、質の向上を図っていくかという議論を今日深めていただければありがたいと思います。そのためには今後とも文部科学省あるいは各都道府県の教育委員会とも一層連携を強めて、議論していきたいと思いますので、皆さま方にもよろしくお願ひしたいと思います。それをお願い申し上げます、私の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。続いて全国都道府県教育長協議会会長の比留間英人様の代理として、東京都教育庁高野敬三教育監からごあいさつをいただきます。高野様よろしくお願ひします。

来賓挨拶

高野 敬三 氏（東京都教育庁教育監）

本来であれば全国都道府県教育長協議会会長の比留間英人よりごあいさつをすべきところですが、本日公務のため、代わって私、東京都教育委員会教育監の高野から、日本教職大学院協会シンポジウムの開催に当たり、ごあいさつを代読いたします。

本日はかくも盛大にシンポジウムを開催されますことに、心よりお祝い申し上げます。教職大学院は皆さまご存知のとおり、平成20年度に創設され、今年で6年目を迎えます。大学院段階の教員養成の改革については、平成24年8月の中央教育審議会答申を受けて設置された「教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議」において議論がなされてきたところです。本年10月15日にその報告書がまとめられ、これまでの教職大学院の取り組みについて、次のように述べられています。

「学校における実習を通じて学校現場の課題を解決する試みを教育課程に取り入れることで、理論と実践を往還させた省察力による新たな学びのデザインや、複雑な学校課題に対応する探究的な実践的指導力の育成を可能とし、学部や教員養成系修士課程でなし得なかった学修成果を生み出している」。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ます。一方、同報告書では、「教科の取扱いや実習の在り方などを含めた教育課程の更なる充実、教職大学院で必要となる学校経営分野などの研究者養成、教職大学院設置数増加のための方策、教職大学院進学のためのインセンティブの付与」などが課題として挙げられています。このようなことを踏まえ、本日のシンポジウムにおい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ます。



さて、現在グローバル化の進展など社会環境は急激に変化しており、こうした社会の変化に主体的に対応し、わが国の未来を力強く担っていく人間を育成する教育に、大きな期待が寄せられております。一方、いじめ、暴力行為、学習時間の減少や学習意欲の減退などが指摘されており、さらに体罰問題が大きな社会問題となり、その根絶が急務となっております。子供たちが変化する時代の中で高い志を持ち、その実現に向けて努力し続ける力を身に付けられるよう、教育に携わる全ての者が子供たち一人一人の個性や能力を最大限に引き出す支援を行っていかねばなりません。

これからの教員に求められる資質能力は、子供の基礎的知識や技能の確実な習得に加えて、思考力・判断力・表現力などを育成する学びをデザインできる実践的指導力や、社会の変化に伴う新たな課題に柔軟に対応できる広い視野を持った、高度専門職業人としての力です。また、学校課題に即してチームの中で他の教員を指導できる力やマネジメント能力が求められています。このような人材の育成に向けて、現職の教員については教職大学院で学び、自らの実践を理論に基づき振り返り、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ます。さらに、教職大学院において、学校現場における職務についての広い理解を持って自ら諸課題に積極的に取り組む資質能力を培った学生が教員となることで、新しい学校づくりの一員となり得ると考えられます。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・協力した取り組みを推進し、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ます。

結びに、日本教職大学院協会のみすます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。平成25年12月8日、全国都道府県教育長協議会会長比留間英人。高野が代読いたしました。本日はおめでとうございます（拍手）。

（司会） ありがとうございます。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（拍手）。ありがとうございました。

3. 基調講演、情報提供

基調講演「教員養成の改革と充実等について」

講師 布村 幸彦 氏（文部科学省高等教育局長）

皆さんおはようございます。ただ今ご紹介いただきました、文部科学省で高等教育局長をしています布村と申します。本日は日本教職大学院協会主催での「教職大学院の更なる発展・拡充と質の向上」というシンポジウムが盛大に開催されることを、心よりお喜び申し上げます。また、このタイトルは本当に時宜にかなったテーマで、教職大学院の方々あるいはこれから教職大学院を設置されようとする大学関係者の方々の集まりと伺っております。その中で基調講演という場をいただき、大変光栄に存じております。

1. 教員養成機能の拡充あるいは質の向上に向けて

本日は、今、文部科学省で取り進めている大学改革、とりわけその中でも重要なテーマである教員養成機能をさらに拡充すること、あるいは質の向上を図ることといったことについて、主として文部科学省で今取り組んでいる施策の内容をご紹介するという場にさせていただければと思います。また、先ほど開



会行事でもごあいさつされた加治佐先生、村松先生、お2人の学長をはじめ、シンポジストでも元北教大の学長の村山先生も参加されていて、これまでの教職大学院の発展に大いに尽力いただいた方々のお集まりだということで、この場をお借りして厚く御礼申し上げます。

私も7月までは初等中等教育局で教員の資質の向上を担当していましたので、その間、兵教大、東京学芸大、あるいは福井大と、幾つか先進的な教職大学院を既に見学させていただきました。そこでは実践的な資質の高い教員の方々が、現役の先生方と現実に学校現場で起きている課題について熱心にご議論されている場面を見させていただいたと思っています。特に印象深いのは教育委員会の方々と教職大学院とが極めて密な連携の下で、まさしく教員の方々の実践力の向上につながるような取り組みをされていることでした。さらに、採用・研修は教育委員会、養成が大学という分割的な形の役割分担ではなくて、極めて一体となって取り組んでおられたという意味合いで、実践的な教員の方々の資質能力

を高めていただくという教職大学院の極めていい実践例が積み上がってきていると思っています。その意味からも、本日のシンポジウムの表題にあるとおり、今後さらなる量的にも発展、拡充いただき、それとともに質の向上を図っていただくということは、本当に時宜にかなったテーマであろうと思います。

最近うれしい話題として、OECD が実施している PISA の学力調査において、日本の学力がトップレベルにあることをあらためて証明する場面がありました。かつては PISA ショックと言われた時代もあって、読解力をはじめ、数学的なりテラシー、科学的なりテラシーについて心配をお掛けした時代もありましたが、ようやく上向いてきているということ、本当に一つの安心材料として示していただいたところです。

恐らくこの成果も全国の小中高等学校において、新しい指導要領に基づいた教育実践が行われた積み上げの成果であろうと思っています。行政の立場でこれがと明確に言うことはなかなか難しいのですが、日本全国の小中高等学校においての取り組みがまさしくこの PISA の結果につながっているのだらうと個人的には思っています。先生方の日頃からのご尽力に、この場をお借りしてあらためて感謝申し上げたいと思います。

私も初等中等教育局には、平成 13 年の 1 月にちょうどゆとり教育の見直しというタイミングあたりから参画してきております。そういった意味合いにおいても、当時、ゆとり教育見直しの最初の頃においては、学習指導要領の性格を変えるのかということで、大綱的な基準から最低基準という議論もありました。それに伴ってきちんと最低基準という位置付けをしながら、一人一人の児童・生徒の能力・資質に応じた形の個に応じた教育ということを進めることからスタートしたことを、少し思い出したところです。

一人一人の発展的な学習をするためには、まず十分理解できていない子供たちには繰り返し徹底する補充学習を、また十分理解できた子供たちには発展的な学習を準備すべきだろうと。それで、最初の頃は理科、数学などの発展的な教材資料を作ることからスタートしたのですが、教科調査官の先生方とさんざん大きな議論を重ねて、ようやく発展的な学習の資料をお示しすることができたことを思い出したところです。それが、その後の新しい指導要領の改訂につながっています。その前に教育基本法の改正や学校教育法の改正があって、学力についてもゆとりか詰め込みか、英語と国語はどちらが大事かという、二者択一的な学力論争、不毛な学力論争に終止符を打ちたいということでした。それで、学校教育法には、基礎的、基本的な知識・技能の確実な習得と、その習得した知識・技能などを活用した場面を設定して思考力、判断力、表現力などの能力を育てること、そして教育方法の工夫によって子供たちの意欲を引き出していくといった学力観を法律上明確に位置付けたわけです。そして、それに従った形での学習指導要領の改訂を行ったということです。そして、全国学力学習状況調査を平成 19 年から継続的に実施できてきているといったところが、先ほどの PISA の学力調査の結果にもつながっているのだらうと受け止めています。

2. 社会、経済界の大学への期待

そういう流れの中で教職大学院の今後の在り方という意味で、初等中等教育局のときにも全国の小学校、中学校、高校の校長会の先生方とお話しする機会がよくありました。先生方もかなり一生懸命今取り組んでいただいているのですが、学校がどうしても少子化、小規模化してしまっていること、あるいは年齢構成もいびつであって、かつて日本の学校には、校内で屋根瓦方式というか、1年上の先輩が一つ下の先生の面倒を見て授業を見てアドバイスをしたり教材と一緒に研究するという日本の良き学校文化が存在していたのですが、教員の数が減ってきて、また年齢構成も随分偏ったことになって、そういう良き学校文化がなかなか継承されないという面が出てきています。今後、学校の統廃合による規模の適正化に取り組まなければいけないと思いますが、そういった役割を教員養成学部、あるいは特に教職大学院にぜひ担っていただければと思います。そういう良き学校文化で育ててきた教員の方々の実践的な指導力、教育力は、今後教職大学院でぜひ力を入れて、日本の良き学校文化を教職大学院がつないでいっていただくという役割を意識して、さらなる拡充、充実につなげていただければと思います。

先ほど申し上げた全国学力学習状況調査についても、最近は少し公表の仕方を工夫しようというか、学校の個別の名称も含めた公表は市町村の判断でやっていただいているというように、流れが少し変わってきています。学力調査についても、昭和30年代、40年代の1点刻みの成績の公表が中止に追い込まれる一つの大きな原因になったという反省に立って、公表の仕方は慎重に捉えてきたという側面がありますが、先ほど村松学長からもあったように、1年前には政権交代前の状況でした。その段階では学力調査に否定的な面もありましたので、慎重に運営をしてきたわけですが、これだけ学校現場が大きく変わってきていることをはじめとした大きな社会の変化を踏まえて、学力調査の生かし方も少しずつ見直しが必要になってきていると思います。そういった流れの中で、本日のテーマにあるように、大学改革も現在大きな社会の期待に応じて変わっていかねばいけない状況になっているところです。

私が初等中等教育局から高等教育局が変わって一番何が違うかということ、個人的な印象としては、経済界の方々との接点が全く違ってきているなというのが一番です。経済界の方々は大学に何を求めておられるかということ、一つはグローバル人材の育成が繰り返し言われています。経済活動が国境の壁を超えて世界で展開される中で、世界の諸外国の人材に伍してグローバル社会において活躍できる日本人をぜひ育成してほしいということ、繰り返し聞かせていただいています。二つ目にはイノベーションの創出ということで、大学で幅広い基礎研究、応用的な研究、実践的な研究ということに取り組んでおられるという流れの中で、それらの研究の成果をぜひ新しい産業につなげるという意味で、大学発のイノベーションの産業化ということも繰り返しおっしゃっておられます。

もう一つは人材養成機能の強化です。少子高齢化が進む中、人材養成機能の強化を大学

に強く求めておられます。この人材養成機能の強化にも二つの側面があります。一つは学部、大学院を通じてしっかり学生を鍛えてほしいという言い方につながると思います。また、教育機能の強化としてアクティブラーニングとか、科目を4年間体系的に並べるナンバリングとか、1年間に取れる単位数の制限という形で学生に対して授業展開をして、厳格な成績評価をとおしてしっかり学生を鍛えて卒業させてほしいということで、人材養成機能の中の教育機能の強化が一つ強く求められています。

もう一つ、教育再生実行会議の第4次提言が出たところですが、そちらでは高校教育の質の向上と大学の教育機能の強化を図りつつ、そのつなぎである大学入試改革といったところが今強く求められています。これも高校、大学入試、大学教育、大学院教育を通じてしっかり教育機能を高めて、専門性、職業性も含めた人材養成機能の強化につなげてほしいということが言われています。

それらを受けて安倍内閣の下では、経済再生とともに教育再生が大きな政策の柱に位置付けられ、安倍総理、下村文部科学大臣も繰り返し、大学力が国力そのものだ、大学の発展なくして日本の発展はないということを、繰り返し強調いただいているところです。そういった中で、大学が今この時期に社会、経済界の期待にしっかりと応える大学改革を行いながら、グローバル人材の育成という面、あるいはイノベーション創出ということ、そして人材養成機能の強化、あるいはまた地域の経済、地域社会の活性化につながるという大学としての教育機能、研究機能をしっかり高めて、社会の期待に応えていかなければいけないのが今のタイミングではないかと、7月以降強く思っているところです。

そういった観点から先ほどもお話が出ていましたように、国立大学が率先して改革の先導をとということで、国立大学改革プランも先週公表させていただいたところです。後ほど少しご紹介させていただきたいと思います。

3. 大学を取り巻く諸情勢

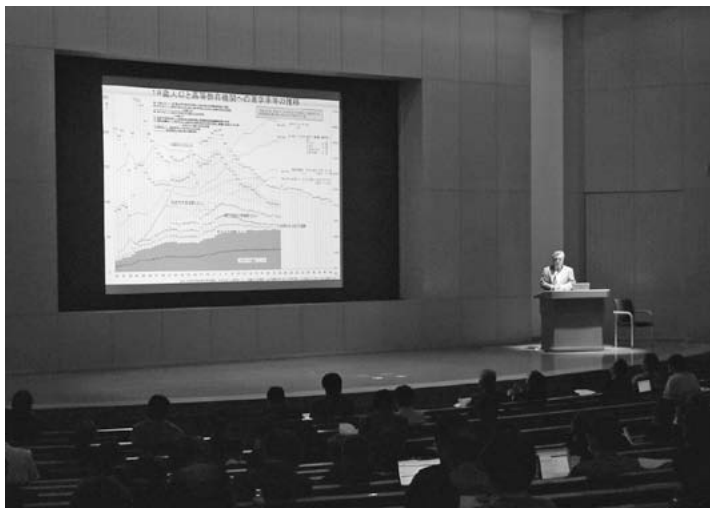
ここで、18歳人口と高等教育機関への進学率等の推移を見てみたいと思います。昭和41年には18歳人口が249万人でしたが、平成4年ごろには200万人と第2の団塊の世代がピークを迎えて、現在は120万人前後となり、20年後には100万人を切る事が予想されています。少子高齢化の圧力というもので、一人一人の資質能力をしっかりと高めることがこれからの社会を担う人材の育成において極めて重要になっているというのが、一目瞭然の数值として示されていると思います。そういった中で最近では短期大学が4年制大学にシフトする流れが出てきますが、大学全体の数は減少傾向になってきています。

一方で、大学進学率の国際比較をすると、日本はまだまだOECD平均の62%より10ポイント以上低いという実情です。社会、経済の発展の面から見ても大学の力を十分まだ活用し切れていないということが、国際比較の上からも見て取れると思います。最近、オーストラリアでは大学教育が極めて重視されています。奨学金制度についても、将来の所得に

応じて自在に返還することが可能な制度ができて、在学中は基本的に経済的な支障が生じないようにという施策が講じられたことが、大学進学率の高さにつながったという話も伝わってきています。諸外国がそれぞれ大学の質的、量的な拡充に取り組んでおられることが、資料からも見て取れると思います。

アメリカではオバマ政権の下、2020年までに大学の卒業生比率を世界一にという宣言がされています。特に特色としてはコミュニティーカレッジの卒業生数を500万人増加させるということも掲げられています。また、欧州においては、欧州統合により大学間での横の連携、流動性をさらに高めようというエラスムス計画が実施されています。日本でもそれに倣って、まずは日本、中国、韓国の大学間の横の連携、欧州版の連携を東アジアでも構築しようという動きがここ3年ぐらい起こっています。私どもも今、大学評価・学位授与機構と各大学のご協力をいただいて取り組んでいるところで、いずれ東南アジアのASEAN諸国まで広がって、アジアでヨーロッパ版のエラスムス計画といったものも構築しようという動きになっています。中国は大学の留学生も日本の10倍以上存在していますし、高等教育機関の在学者数も1000万人増という非常に大きな数字を掲げられています。韓国においても同じような形でということで、ASEANにおいても大学、大学院をしっかりと機能強化をしようという流れになっています。

その中でも典型的なのが次のデータです。25歳以上の方の学士課程への入学者数を見ると、日本では社会人学生の比率が2%であって、社会人の方々の学び直しの場面として、大学、大学院が、まだ十分活用されていないことが分かります。



また、先ほど大学の機能としてグローバル人材の育成が期待されていると申し上げましたが、各国の学生に占める留学生の割合も、日本の場合にはOECD平均の7.8%に比して極めて低い2.9%という実態で、博士課程においてもOECD平均をまだ上回ることができていません。外国人留学生の受け入れ数は、東日本大震災の影響もあり、現在は

14万人のピークから少し下がって、13万7700人という数字です。この外国人留学生の受け入れ数も、今後2020年までに倍増しようという目標を掲げているところです。

もう一つ大きな課題が、日本人の学生が海外留学に行っている割合が減少していることです。2004年には8万3000人に近い数字になっていましたが、現在5万8060人ということで、日本から海外に飛び立つ若者がぐっと減ってしまっており、アメリカの大学院、大

学に行っている日本人の学生も5万人近いところから2万人を切るという実情です。そういった面では世界を舞台にまずは留学して、国際社会を経験してこようという若い人の数が減ってしまっていることになります。

4. グローバル人材育成コミュニティと高等教育への投資拡充の試み

こういう現状に鑑み、現在、文部科学省では、「トビタテ！ 留学 JAPAN」というキャンペーンを張り始めたところです。今日も胸に「トビタテ！ 留学 JAPAN」という小さいバッジをしてきました。今、学生の留学の支障としては、経済的な理由に加え、大学の学期制なりカリキュラムが留学を十分に支援する形になっていないという問題があります。また、外国の大学ともスムーズな単位交換ができれば、向こうの留学期間中の学びも単位化できるということでスムーズに留学できるのですが、そういう大学間交流もまだ十分に行き渡っていません。さらに、一番大きな問題としては、就職に不利益が生ずるということがデータから言われています。

日本人の学生が留学をしてしまうと、どうしても学期が合わない、学年のはざまに入ってしまうと留年せざるを得ない、留年してしまうと就職に不利益になってしまうという意識が極めて強いようです。学生のみならず、保護者の方々もそういう観点からあまり留学は勧めない、むしろストップがかかるといわれています。それで現在、少し話が横にそれますが、グローバル人材育成コミュニティというものを、日本学生支援機構を舞台に、大学の方と学生の方に加え、そこに企業の方々のご参加をいただいて、企業の方々から日本の学生に、海外体験を歓迎する、異文化経験で苦勞してきた経験を企業としては高く評価をして採用するというメッセージを直接、学生に伝えていただいています。それから海外留学中にも、日本企業の海外支社でインターンシップの機会をいただいたり、あるいは帰国後にも留学期間中に身に付けた興味、関心、専門性が、自らの将来の職業に結び付く場を体験する意味でのインターンシップを受け入れていただいたりしています。また、そういう企業の方々に留学への財政的な支援、インターンシップなどのご支援をいただく場として、グローバル人材育成コミュニティをこれから作っていかうと思っています。

そして、2020年までに、今6万人を切ってしまった日本人留学生を12万人に倍増させようという共通の目標を立てて、そこに7年間で200億円の民間企業からのご寄付をいただくべく、現在企業回りをしている状況です。社会総掛かりでというか、企業の方々と一緒にとなって、またそこに大学の方々のご協力もいただいて、日本人留学生の倍増につなげていきたいという取り組みも今、省を挙げて取り組んでいるところです。

ちなみに、修士号、博士号の取得者数の国際比較を見ても、OECDの先進諸国に比して、日本の割合が極めて低いというのが実情です。

文部科学省としてもいろいろな機会に繰り返し呼び掛けさせていただいていますが、初等中等教育のみならず、高等教育の段階でも、公財政支出の割合が諸外国と比べると極め

て低い水準にあるのが日本の実情です。大学力は国力そのものだと期待されているので、大学としての教育研究機能をしっかり高めて、関心の強いところのみならず、幅広く教育研究全般の力を伸ばす必要があると思います。そのためには日本の大学はここまで変わってきているという発信を社会に向けて積極的に行いながら、大学がそこまで努力しているのであれば、公財政支出も当然増やさなければいけないという流れにつなげていければということで、先ほどの国立大学改革プランをはじめとして、大学改革を標ぼうしている次第です。そして、これだけ大学が変わっているということで、先ほどの国立大学改革プランにおいても、例えば19の大学でこれだけ教職大学院で変わっているということを具体的な事例をもって紹介させていただいています。

5. 教育再生実行会議その他の提言

以上を踏まえて、政府として実施していることを以下ご紹介させていただきます。

まず、経済再生を裏付けるもう一つの柱としての教育再生が標ぼうされ、それを議論していただく場として、官邸に教育再生実行会議が立ち上がっています。これはご案内のとおり、2月の第一次提言が「いじめの問題等への対応について」、4月には「教育委員会制度等の在り方について」ということで、第二次提言がありました。第三次提言が「これからの大学教育等の在り方について」、第四次提言が「高等学校教育と大学教育の接続・大学入学者選抜の在り方について」ということで、これまで4次の提言がなされて、現在、六・三・三・四制の見直しにつながる議論が重ねられている状況です。一次、二次は個別の課題というか制度論、いじめの問題への対応、教育委員会制度という枠組みの話でしたが、三次、四次はまさしく大学教育の内容、大学・大学院の教育内容そのもの、教育機能そのものに入っているわけで、それだけ教育再生実行会議においても大学改革、大学に対する期待が極めて強いと受け止められます。

第三次提言で、今後の大学教育の在り方を考える大きな提言を出していただきました。その中で教員養成にかかる点をピックアップしてお示しします。

一つ目は、小学校の英語学習の抜本的な拡充、中学校における英語による英語授業の実施など、初等中等教育段階での系統的な英語教育を通じて実践的なコミュニケーション能力を高めようということです。まさしくグローバル人材の育成を、初等中等教育段階から体系的に行うことがここに盛り込まれています。二つ目には、英語教員の実践的な英語の指導力を高めるという意味合いでの提言がなされているところです。三つ目には、イノベーションの創出につながる話として、初等段階からの理数教育の強化が提言として盛り込まれています。四つ目として、教員養成のところに直接言及がなされており、初等中等教育を担う教員の質の向上のため、教員養成大学・学部については量的整備から質的充実への転換を図るという観点から、各大学の実態を踏まえつつ、学校現場での指導経験のある大学教員の採用増、あるいは実践型のカリキュラムへの転換、組織編制の抜本的な見直し・

強化を強力に推進することがうたわれていますし、また、大学と学校現場との連携を強化するという具体的な提言が出されています。

まさしく教育委員会と学校との連携という教職大学院に求められている趣旨のことが、この三次提言においても具体的に言及がなされたところではあります。

教育再生実行会議と別に、もう一つ経済界の方々が多く参画されている産業競争力会議が官邸に設置されています。その産業競争力会議でも、まさしく経済界の方々の大学への要請という形で、グローバル人材の育成という柱が立てられています。他には、大学発のイノベーション創出、社会との接続・連携強化、学び直しの促進ということで、社会人の方々がさらなる専門性を高めたいというニーズに、大学、特に大学院が応えていただきたいということ、そして大学力の基盤強化というようなことが産業競争力会議からの提言となっています。

さらにもう一つ、教育再生実行本部という組織が自由民主党の下に立ち上がっています。この中では特に教師インターン制度の導入という形で、初任者研修制度を大きく見直すような提言もなされています。また、管理職登用の資格化とメリハリのある処遇、「チーム学校」の実現、外部人材 30 万人の学校サポーターの活用というような提言もいただいているところではあります。

6. 教員養成の現状と課題

そのような中で、本日のメインテーマ、教員養成の現状と課題という話に移らせていただきたいと思っております。

まず、「国立の教員養成大学・学部（教員養成課程）卒業者の教員就職状況」を見ていただきたいと思っております。これは先生方もご案内のとおりデータかと思っております。最近では 60% を超える教員就職率を達成していただいているということです。

次に、「公立学校教員採用試験における学歴別採用者の状況」という資料では、教員養成大学卒業の方々が 31.5% という割合を示しています。

次の「養成機関別新規学卒者免許状取得者数」という資料は、小学校教諭の免許状取得者数が 2 万人、中学校が 4 万 7000 人、高校が 6 万人を超えている中、それぞれどのような段階の学部で取得されているのかを示しています。これを見ると、小学校教諭の場合には国立の教員養成系のウエートが半分近いということで、そこが大きな役割となっていることが分かります。

次の「現職教員の所有免許状別構成について（平成 22 年度）」という資料では、幼稚園の教員の免許状で 2 種免許状が 7 割を超えているということもありますが、小中高は基本的に一種免許状の方々が 8 割前後の状況になっています。

ここからが小中を中心として学校現場が教育面、生徒指導面、ご家庭の経済状況という面で極めて難しい問題を抱えておられることを示すデータになります。不登校の割合が高

いということは最近あまり大きな問題には挙がってきてはいませんが、まだまだ高い水準で、ここ 10 年ぐらいを見てもまだ倍増しているという状況です。校内暴力についても同じような傾向があります。また、日本語指導が必要な外国人児童生徒数の割合も、最近は少し頭打ちになっているようですが、過去大きく伸びてきている状況です。それから発達障害なども含めて、通級による指導を受けている児童生徒数は極めて大きな伸びを示し続けているのが現状で、各学校においても、この発達障害を有する児童・生徒のきめ細やかな指導にご苦労いただいております。特別支援学級、特別支援学校に在席する児童・生徒数も極めて多く、しかも増えてきています。また家庭の経済状況も極めて厳しい状況はなかなか変わらないということで、そのような現実的な課題に先生方がどう対応すべきか日々悩んでおられるということです。そういった面をいかに指導すべきか、解決につなげていくのかといったところで、日頃から大学・大学院の方々からアドバイスを受けながら対応できれば極めて心強いというぐらいに、学校現場の先生方は大きな課題を抱えておられるということだと思います。

また、そのために教員の方々が極めて多忙であるといわれています。これはちょうど三位一体改革のころ、義務教育国庫負担制度の廃止の議論が起きたころの古いデータですが、平成 18 年度の教員の勤務実態を把握したところ、超過勤務が月平均 34 時間でした。昭和 41 年度の同じようなデータでは月 8 時間であったのに比べると、教員の方々が極めて難しい課題を多く抱えながら、多忙化して、非常に精神的にも肉体的にもつらい状況にあることを裏付けていると思います。

教員の方々の疲労度を一般企業の労働者の方と比較しても、特に仕事の質の問題、量の問題が、民間企業の方々と比べて負担感が極めて大きいことがはっきりデータとして示されています。文部科学省としても「メンタルヘルスの手引き」を昨年度末に初めて配付し、教職員のメンタルヘルスへの取り組みにできるだけ具体的にアドバイスできるように、報告書もまとめさせていただきました。

また、教員の方々において、先ほど学校文化の継承にも支障が出るぐらいに年齢構成が偏っていると申し上げましたが、やはり 50 代の方々が 35.6%を占めています。しかも、今後数年の間にこの方々が学校現場からいったん去られて、若い世代がそれと同じ数だけ採用できるかというところではない状況です。先輩教員が後輩の教員の方々の指導にあたる、面倒を見るという時間的なゆとり、年齢構成がないということが裏付けられています。

学校規模においても本当に小規模化してしまっているのが実情です。小学校では 12 学級以下の学校が全体の半分で、1 学年 2 クラスないというのが現実です。中学校でも 9 学級以下の学校が 40%、最も多いのが 3 学級の学校ということで、1 学年 1 クラスというのが現実です。

そのような中で管理職たる教員の先生が初任者の教員を見てどう評価していらっしゃるかというと、教科指導、生徒指導、学級経営など、ほとんどの項目でやや不足している、

とても不足していると評価されている割合が4割を超えているということで、管理職の目から見ても、新任教員の実践的な指導力はまだまだ十分高まっていないという現実があります。

7. 大学の教職課程の主な課題

このような中、大学の教職課程の主な課題について、平成18年の7月という少し前の中教審の答申をここでご紹介させていただければと思います。

第1に、教員養成に対する明確な理念が確立されていない大学があることから、教職課程の履修を通じて学生に身に付けさせるべき最小限必要な資質能力についての理解が必ずしも十分ではないというご指摘が、中教審からもなされたところです。

第2に、教職課程が専門職業人たる教員の養成を目的とするものであるという認識が必ずしも大学の教員の間にも共有されていないという問題意識の下、講義概要、シラバスの作成が十分でない、科目間の内容の整合性・連続性が図られていない、教職課程の組織編成やカリキュラム編成が必ずしも十分整備されていないということで、同じことが重複して指導されているなど、体系的、整合性が十分図られていないのではないかという問題提起もなされたところです。

第3に、大学の教員の研究領域の専門性に偏した授業が多いということ、学校現場が抱える課題に必ずしも十分に対応していないことなどが、平成18年の段階の中教審の答申で指摘されています。これが実践的な指導力を養成する教職大学院につながっていくことになり、また教職大学院になっておられない教育学の修士課程のところでも、十分意識してカリキュラムの見直しにつなげていただきたいということにもつながっています。

現在の学部段階の教職課程の課題についても、内容・カリキュラムが学校現場に即していないという評価が多くなされています。また、担当する大学教員の学校現場の経験が不十分ではないかというデータも示されています。

学校に期待される役割と教員に求められる資質能力を再度整理すると、社会の変化に応じたICT教育、特別支援教育の充実、生徒指導の面ではいじめ、不登校等諸課題への対応、社会全体の高学歴化に対応した学力の向上、外国人児童生徒への対応ということになります。そして、学校に期待される役割も社会、経済の変化に伴って大きく変わってきている中、教員に求められる資質能力も、社会の変化に対応し、学び続ける教師像ということになってきています。すなわち、教職に対する責任感、探求力、自主的に学び続ける力、専門職としての高度な知識・技能、総合的な人間力が教員に求められているということです。また、特に初任段階の教員が抱える課題に対応して、新たな学びを支える指導力が求められています。さらに、実践的な指導力の強化、社会の変化に応じた知識、技能の絶えざる刷新ということで、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て、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を実施し、学び続ける教員を支援する仕組みの構築が肝要だということが提言などで指摘されたところです。

8. 大学院における教員養成改革

これらを踏まえた動きが、大学院における教員養成改革です。これは、先ほどのごあいさつの中にも出てきた平成24年の8月中教審の答申を受けたものです。以下、「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」の概要をご説明します。

「現状と課題」では、「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、新たな学びに対応した指導力を身に付けることが必要」ということで、新たな学びが学校現場で強く求められていることに応じた指導力の養成が一番大きな課題となっています。

二つ目に、社会経済状況の変化によって「学校現場の諸課題の高度化・複雑化により、初任段階の教員が多くの困難を抱えており、養成段階における実践的な指導力の育成強化が必要」であることがうたわれて、「学び続ける教員像」が強く掲げられたところです。

そのためにも「教育委員会と大学との連携・協働による教職生活全体を通じた一体的な改革」と、「学び続ける教員を支援する仕組みの構築」が必要だということで、「教員養成を修士レベル化し、高度専門職業人としての位置付け」をしていこうという流れになります。

そして続いて「養成段階」ということで、学部レベルでは「学校現場での体験機会の充実等によるカリキュラム改革、いじめなどの生徒指導にかかる実践力の向上」が重要だとしています。これは特に昨年の8月ですので、大津のいじめの問題も踏まえた提言につながっているかと思います。

修士レベルのところ今日のテーマになろうかと思いますが、ここでは、「教職大学院制度を発展・拡充し、全ての都道府県に設置を推進する」ということです。現状ではまだ25大学、20の都道府県にとどまっていることを踏まえて、全ての都道府県に設置を促進していこうということが強く、大学院、修士レベルの問題としてうたわれたところです。

9. 大学院段階の教員養成の改革と充実等について

その具体的なありよう、方向性が協力者会議の二つのワーキンググループの中で、後ほどパネリストになっていただく村山先生の下で、教員の資質能力の向上につながる大学院の質・量の充実の問題をまとめていただいたところです。

そして、今年の10月15日に「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」という報告にまとめられました。その中にご紹介したい文章がありますので、読み上げさせていただきます。

「はじめに」の中では、「これからの教員は課題探求的な活動を自ら体験し、新たな学び

を展開できる実践的指導力を修得するとともに、複雑かつ多様な新たな課題に、幅広い視野に立って柔軟に対応できる指導力、同僚と協働して、組織として困難な課題に対応できるマネジメント力、地域との連携等を円滑に行うためのコミュニケーション力等を身に付ける必要がある」ということで、これからの教員に求められる資質能力を語っていただいています。

そして、二つ目に、このような資質能力の向上のために、学び続ける教員であり続けてほしい。そして、「学び続ける教員を支援するために、養成は大学、採用・研修は教育委員会・学校というこれまでの役割分担から脱却し、教育委員会・学校と大学（大学院）との連携・協働により、教員の養成・採用・研修の一体的な改革を行っていくことが極めて重要である」ということが強くうたわれているところです。

これが「Ⅱ 大学院段階の教員養成の改革と充実 1. 大学院段階の教員養成の高度化の必要性」ということにつながっていきます。ここに、「教員に求められる資質能力」という言葉が出てきます。そして、「教員に求められる資質能力は、子供の基礎的知識や技能の確実な習得に加えて、思考力・判断力・表現力等を育成する学びをデザインできる実践的指導力や、社会の変化に伴う新たな課題に柔軟に対応できる広い視野を持った高度専門職業人としての力である」とされるとともに、その後の「スクールリーダーの養成」ということにもつながっています。

このスクールリーダーの要員について「はじめに」では、「大学院レベルの教員養成は、学校課題に即した学校マネジメント、教科指導、生徒指導、学級経営などについて、専門的知見に基づく高度の実践的指導力を修得させることにより、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員、管理職候補者をはじめとするスクールリーダーとなるような現職教員として、他の教員集団を指導し得る中核的な教員を養成する意義を有する」ということで、大学院レベルの教員養成がまさしくスクールリーダーの養成だということが明確に位置付けられたわけです。その上で、その中身として、Ⅱでは「スクールリーダーとしての資質能力は学校課題に即してチームの中で他の教員を指導できる力やマネジメント能力であり、その育成のためには現職の教員が専門的知識を学び直し、自らの実践を理論に基づき振り返ることが必要となる」ということで、先ほどのごあいさつの中でも実践と理論の往還ということが繰り返し先生方からも話がありました。

このような形で、これからの教員像、あるいは大学院レベルの教員養成といったところのポイントが言葉としてまとめられたわけです。

そして、「Ⅱ 3. (3) 大学院段階の教員養成機能の在り方」では、「専修免許状の教職課程を有する国公立大学の教員養成系以外の修士課程は、実践的指導力を保証する取り組みを進めていただきたい、また「一定の分野についての学問的な幅広い知識などを強みとする教員の養成」につなげていただきたいとするとともに、国立の教員養成系修士課程は原則として教職大学院に移行することを、明確に位置付けていただいたところです。

また教職大学院の在り方については、コースとしての特色に応じてカリキュラムの編成の創意工夫ができるような形での単位設定を行えるようにすべきであるなどのご提言もいただいたところです。これは後ほど栢森専門官の方からも少しご紹介していただけるものと思います。

これら全体を通じてまとめられたものが、大学院における教員養成改革の方向性です。修士課程は教科の研究が中心であったところから、地元の教育委員会等と連携して、実践的な教育、実践的な指導力を高める教育を展開するように大きく変わっていただき、大学と教育委員会・学校との連携・協働の下、全ての都道府県で教職大学院が設置される方向を目指そうということです。また、修士課程の在り方についても、個別に検討すべきものと、それぞれの大学院で持っている強み、特色を踏まえながら、その中で養護教員の養成あるいはスクールカウンセラーの養成など、教職大学院でそのまま養成が難しい人材育成の分野は別として、教科を大きくくり化した専攻にとりまとめ、実践的な科目を大幅に取り入れて、教職大学院への移行を踏まえた形での準備につなげていただきたいというような提言を、具体的にとりまとめをしていただいたところです。

10. 教職大学院の現状と方向性

ここで、基本的なことをおさらいしておこうと思います。

20 の都道府県でしかまだ教職大学院が置かれていないことを地図に落としてみました。

教職大学院制度と教員養成系修士課程の一番大きな違いは何か。45 単位のうちの 10 単位以上は学校での実践につながるものであり、教員の方については 4 割



以上が教職経験者等の実務家教員であるということなどが、教職大学院の特色というか、役割機能を裏付けるための構造となっています。

教育委員会、大学等の関係機関の連携・協働ということでは、具体的に養成段階、現職の研修の段階でどのような形で取り組んでいただければいいのかも具体的に提言としてとりまとめていただいたところです。養成の段階では実践的な指導力を育成する教員養成カリキュラムの開発につなげる、教育実習、学校現場体験に効果的な実施方法を検討いただくということで、現職の研修の段階ではそのプログラムを大学と教育委員会が協働で開発していただくことになります。そして、そういったものが各学校での校内研修、校内研究につながっていく流れを作っていただければ、全体としての教員の資質の向上につながるということになるかと思っています。

11. 国立大学改革について

国立大学改革については資料を参考にさせていただければと思いますが、この中に教員養成系のミッションの再定義がまとめてある資料があります。

国立大学の教員養成系大学・学部について、考え方を3点お示しさせていただきました。第1に教職大学院への重点化を進めること、第2に実践型のカリキュラムへの転換を図ること、第3に学校現場での指導経験のある大学教員の採用増を基本的な考え方として、全国の教員養成系大学・学部のそれぞれの強み、特色を生かして、地域における社会的な役割を踏まえた上で機能強化を図っていただき、それを文部科学省としてしっかり後押しさせていただくというのが国立大学改革プランの基本的な趣旨ということになります。

12. 終わりに

以上、駆け足で多くの資料をご説明させていただきましたが、学校教育はまさしく人なりと言われるとおり、教員の資質向上そのものが大きな力になると思います。そのためには先生方には「学び続ける教師像」といったところを掲げさせていただいて、一人一人の先生方が日々の実践を通じて、また体系的な研修を通じて、教員の資質が確実に向上されるように意欲的に取り組んでいただくことをお願いしたいと思います。そして、それを教育委員会・学校と大学・大学院がしっかりと連携して進めることで、一貫性を持った教員の指導力向上につながるということです。さらに、学び続ける教員を支えることが、その実践的な指導力の養成、あるいは今後の学校を引っ張っていける中堅リーダー、管理職としての資質能力を高めることになると思います。そういう機能を持つ教職大学院が全国全ての都道府県に設置されて、各地域の特色に応じて教員の資質能力の向上の中核的な役割を担っていただきたいということが、基本的な考え方として位置付けられたこととなります。それを踏まえて今日午後のパネルディスカッションで、「教職大学院の更なる発展・拡充と質の向上」というテーマで、実践的なことを踏まえられたご提言がたくさんいただけるものと思っています。午後につなげていく一つの前座として、文科省としての取り組みをご紹介させていただきました。

質疑応答の時間がなくなって、大変失礼しました。栢森専門官の説明が終わって時間があれば質疑応答という流れにさせていただければと思います。一応これでご説明は終わりにさせていただきます。ご清聴ありがとうございました。

(司会) 布村局長、ありがとうございました。質問の時間を設けていたのですが、ご指示どおり栢森専門官のお話の後であらためてと思いますので、よろしくお願ひします。

それでは会長の加治佐がお礼のごあいさつを申し上げます。

(加治佐) 布村局長、どうもありがとうございます。わが国の置かれている全体の状況から、政府の施策、文科省の施策、そういう中で教員養成改革がどういう方向に向かっていくかを明確にお示しいただいたと思います。これまでにないぐらい国の教員養成の改革に対する方向性、あるいは具体施策が極めて明確であるということが言えると思います。それがこれまでとは違うということですね。そのことを本当に分かりやすくお示しいただきました。そのためのご支援をぜひよろしくお願いしたいと思います。

もう一つだけ申し上げますと、一番印象に残ったのは、今、日本の良い学校文化を継承・発展できる人材を、教職大学院で育成していただきたいということです。要するに、組織人として後輩の育成、同僚の育成、あるいは協働した取り組みを作る人材が、やはり教職大学院に求められている、それがスクールリーダーだということをおっしゃっているのだと思います。そのことをあらためて確認させていただいたという点でも、非常に意義があったと思います。われわれ教職大学院はこれからも頑張ってまいりますので、どうぞ今後ともご支援をよろしくお願い申し上げます。本当にありがとうございます。

(司会) 続いて文部科学省高等教育局大学振興課栢森専門官から情報提供をお願いしたいと思います。教員養成改革等に係る情報提供として行ってまいります。どうぞよろしくお願い申し上げます。

情報提供

栢森 麻代 氏（文部科学省高等教育局大学振興課教員養成企画室専門官）

高等教育局大学振興課教員養成企画室で教職大学院の担当をしている栢森と申します。10月15日に出た協力者会議の報告書のポイントを少し情報提供させていただくとともに、先導的に取り組まれている教職大学院の事例を少しご紹介したいと思います。

局長へのご質問時間も皆さん入れてほしいということだと思いますので、手短かに説明させていただきます。

1. 教職大学院制度の概要

現在の教職大学院の取り組みについて少し説明させていただきますと、先ほど布村局長から説明させていただいたとおり、教員養成系の修士課程に今3300名の定員がありますが、大学改革の観点から初等中等教育を担う教員を養成するという機能を強化するというところで、これを教職大学院の方へ移行するという方針が出されております。ただ、今、教員就職率が93%ということで、学部や教員養成系の国立の修士課程と比べると非常に高水準をキープしているところがありますので、この質を担保して移行していただくということが重要なことだと思いますし、この流れに合わせて、ぜひ公立私立大学の方でも設置を検討

していただけたらと思っています。

2. 教職大学院の教育課程について

今の教育課程では45単位ということで、修士の30単位に比べると少し多くなっています。大きい構成としては、まず実習が10単位以上あるということ、共通科目が5領域定められています。これは教職大学院に行かれる方はみんな履修することになります。その上で、残りの単位についてはいろいろ各大学で工夫されていると思います。学習指導の研究をされるとか、生徒指導について学ばれる、学校経営や学級経営について学ばれるということがあると思います。この点について、今



度の報告書では、学校経営の部分について、管理職候補者となる教員が学校マネジメントを重点的に学習するコースを設置する必要があることが言われておりますので、こういったところをそれぞれの教職大学院では地元の教育委員会とご相談されて、どういうコースを設置していくかをご相談いただけたらと思っています。また、併せて授業を研究する学習指導のコースについても、教職大学院ですので、個別の学問的知識に偏ったカリキュラムではなく、個別の教科や学校種の違いを超えて、教育を俯瞰し研究する教育実践研究を積極的に取り入れた体系的な教育課程を編成することを重視していただきたいというのが報告書に書かれていることです。報告書の18ページ以降に、教職大学院のカリキュラムについて具体的に解説が載っていますので、また読んでいただければと思います。

共通科目の単位数についても、今20単位ということで、18年当時の中教審の答申のところでもそういった目安が示されているところですが、これも議論の中で管理職を任されるような人だけがいらっしゃる学校経営のコースについては、12単位程度に減らしていただくことも可能ではないかといわれています。また単位の取り方も、そのコースの特色に合わせて、この5領域を例えば4単位ずつまんべんなく取るのではなくて、一つの領域は厚めに単位を取るといったデザインも、各コースの目的に合わせてやっていただければどうかということも示されています。

それから新たな分野として、制度改正までは予定していませんが、今ある5領域に合わせて、特に学校現場でニーズの高い特別支援教育やICTの教育などについても、共通部分に含めて行っていくことも提言されております。

実習については、それぞれ今、大学の方で取り組みがされていると思います。現職教員については実習の免除等も認められているところはあるのですが、教職大学院の非常に重

要な部分になりますので、そこの運用についてはさまざまな課題やこれまでの取り組みの中での成果が出ていると思いますので、新設される大学や拡充を検討されている既設の大学院については、このようなところも他の良い取り組みを参考にさせていただきたいと思います。

それから、学生自らの実践研究を省察した報告書を教育実践研究として作成・発表ということも、新たに報告書に盛り込まれています。教職大学院は修士論文を書かないということになっているのですが、今実際にやられている教職大学院の取り組みでは、最後2年間の実践をまとめて自分の中で振り返って報告書をまとめることが非常に教育効果があるということで多く実践されていますので、こういうこともカリキュラムの中に積極的に取り組まれることが望ましいといわれています。

3. 教職大学院の教育組織について

このカリキュラムを可能にする教員組織なのですが、取り扱う中身や収容定員によって変わりますが、現行では最低11人の専任教員を置き、その4割は教職経験者等の実務家教員であることがいわれています。この要件に対して、報告書で言われた大きな三つの制度改革の方向性としては、一つ目はもう既にパブリックコメントなど先にやらせていただいているところではありますが、教職大学院で必ず置かなければいけない専任教員が、当面の間、他の学位課程の教員を兼ねることができるような措置を検討しています。これは教職大学院に限って、今、制度的にも拡充期になっていることがありますので、平成30年度までは博士課程だけではなくて、修士や学士課程とのダブルカウントが可能にできるようにという措置を考えています。

次に、教職大学院の方に大きく教員養成系大学院がシフトしていく中で、そこで指導を行う専任教員、教員養成系修士課程の研究指導教員等の配置の仕方についても、具体的な制度改革を検討したらどうかというご意見を報告書でいただきましたので、これについても早急に考え方をまとめて、中央教育審議会にご相談していきたいと思っています。

4. 教職大学院の取組事例

ここは皆さんの方がお詳しいと思いますが、文部科学省の方でも教職大学院の取組事例を幾つか大学の方々にご協力いただいてまとめてみましたので、またお目通しいただければと思っています。

まず1ページ目に、福井大学、上越教育大学の教職大学院の実習の取り組みを挙げています。これは理論と実践の往還という教職大学院のカリキュラムの大きな特徴を生かされている事例だと思っています。

それから他の教職大学院の特徴ある取り組みとして、兵庫教育大学の学校経営のコースを挙げてあります。これは教育委員会のご要望が多いといわれているコースだと思っています

が、これに先導的に取り組まれている大学です。それから玉川大学では、ストレートマスターの方々に対して実践的な指導力のある小学校教員の養成を行うということで、特徴ある取り組みをされています。

それから取り組み事例③は、教職大学院のカリキュラムを教育委員会の研修と協働で行うという新しい取り組みです。和歌山大学・和歌山県教育委員会では、今年度から初任者研修を教職大学院において一部行っておられますし、岐阜県、岐阜市教育委員会、岐阜大学におかれては、教職大学院に行くということをキャリアパスの中で明確に位置付けて教員を養成されています。それから、6年目の研修でも連携されているという事例です。

最後の事例は教職大学院の取り組みではないのですが、岡山大学では全学での教員養成を行うということで、教育学部だけではなくて、他の学部にも属されている方に対しても、教育学部の成果をもとに、教師教育開発センターが中心となって全学教職課程をつくられていますし、兵庫教育大学では、県内の国公立大学の修士課程における専修免許状の取得をするに当たって行う実習について大学間で協働されている取り組みがあります。

非常に駆け足になって恐縮ですが、教職大学院に関するお問い合わせがいろいろあると思います。非常に些細なことでも結構ですので、お電話をいただければ、私どもが対応させていただきますので、ぜひお寄せください。ご清聴ありがとうございました。

質疑応答

(司会) 栢森専門官ありがとうございました。大変時間が押しておりますが、せっかくの機会ですので、先ほどの布村局長、あるいは栢森専門官のお話について、ご質問があればお受けしたいと思うのですが、どうでしょうか。

(長友) 奈良教育大学の長友と申します。布村局長、栢森専門官、ご説明どうもありがとうございました。そこで質問と要望なのですが、特に栢森専門官のご説明に関連して、修士課程を基本的に教職大学院に移行するということですが、現場で、つまり大学の方で実際にそのプランを考えようとしたときに、制度設計の方向性が示され、いわゆるダブルカウントも平成30年まではあるわけですが、平成30年度までは何とかなくても、それまでに修士課程を全部教職大学院に移したとして、31年度からダブルカウントができなくなると、学部が維持できなくなるという問題が出てきます。その辺のところはどういうふうに考えていらっしゃるのか。私の誤解でなければという前提がありますが。

それから現在本学でもいろいろと修士課程の改革を考えております。一例を申しますと、いわゆる教育組織の大きくくり化があります。つまり、教科の大きくくり化と私は理解しているのですが、それは教員組織にも影響してきますし、改革をした場合に課程認定を受ける必要があるとするならば、課程認定にも関係してきます。その辺のところの方向性が協力

者会議で示されているのですが、具体的にどういうふうな制度設計になるのか、通達がどうなるのか。そういうところがまだ内容が恐らく詰まっていないとは思いますが、せめていつごろにはそれを示しますと言っていただけると、ありがたいと思います。われわれはもう既に改革プランをかなり実施していますが、今それが見えないので、現場は暗礁に乗り上げています。その辺のところはいつごろになるのか、最初のダブルカウントが平成 31 年度以降はどうなるのかということと、修士課程の改革を考える場合の大きくくり化に伴う制度設計をいつごろ示していただけるか、この二つをよろしくお願いします。

(司会) ありがとうございます。関連してないでしょうか。この二つの質問だけにしたいと思うのですが、ぜひという方はおられないでしょうか。よろしいでしょうか。では、局長よろしくお願いします。2点ありました。栢森専門官の方からでしょうか。よろしくお願いします。

(栢森) 事実関係だけ先にお答えさせていただきます。ダブルカウントについては、これまでの中教審の議論で、教職大学院だけ何とか 30 年度までということ議論させていただいたのですが、他の専門職大学院は全く認められていませんので、これ以上の延長というのは非常に厳しい、理解を得られ難いことだと思います。それから、一応最低 11 人ですので、その方が専任になった場合に学部が維持できなくなるかというのは、全部の大学に当てはまるかどうかは分かりませんが、個別に問題があればご相談をいただけたらと思っています。

大きくくり化についても現在私どもで検討しているところですが、基本的には各大学の改革を邪魔するつもりはありませんので、こういった組織にしたいという具体的なお相談があれば、それをぜひいただきたいと思えます。それを阻害するような制度設計を文部科学省の方で考えるということはあまりないのかなと思っています。



(司会) 長友先生、よろしいでしょうか。

(布村) ということで、全て教職大学院係の方がしっかり皆さま方のご要望に応じて方向性を考えていくと思いますし、できるだけ国立の教職大学院の大きな転換という流れを踏まえて、今後対応していければと思います。

先ほど少し言い忘れたので追加させていただきますが、PISA で日本の児童生徒の学力がトップレベルであるという良いデータが紹介されましたが、これはまさしく日本の教員の方々の授業力、指導力の高さを示すものです。ぜひ全都道府県に教職大学院が設置されて、良き教員の養成は日本に学べという流れを作っていただきたいと思います。最近では日本の大学のシステムそのものを海外にも輸出して、それが新しい産業の形成にもつながり得るということで、いずれ教職大学院が輸出できるという優れたシステムとして育てていただけるよう、お願い申し上げたいと思います。ありがとうございました。

(司会) ありがとうございました。布村局長、栢森専門官が退席されますので、いま一度拍手でよろしくお願ひしたいと思います (拍手)。

この後、この会場でパネルディスカッションを開催します。引き続きご参加の方をよろしくお願ひします。

教員養成の改革と充実等について

平成25年12月8日（日）

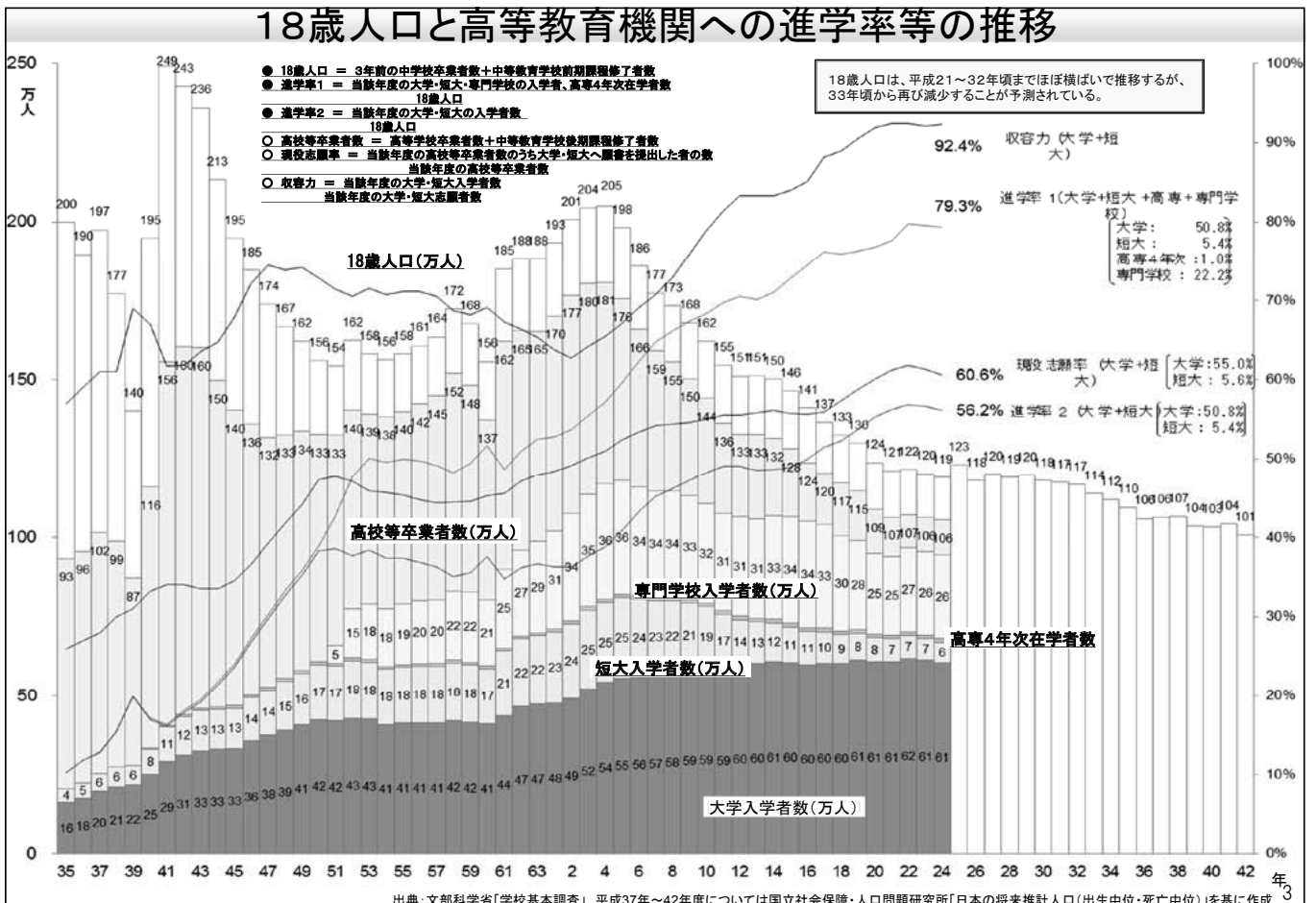
平成25年度日本教職大学院協会シンポジウム
教職大学院の更なる発展・拡充と質の向上

文部科学省 高等教育局長
布村 幸彦

本日のテーマ

1. 大学を取り巻く諸情勢
2. 政府等の動向
3. 教員養成の現状と課題
4. 大学院における教員養成改革
5. 国立大学改革

1. 大学を取り巻く諸情勢

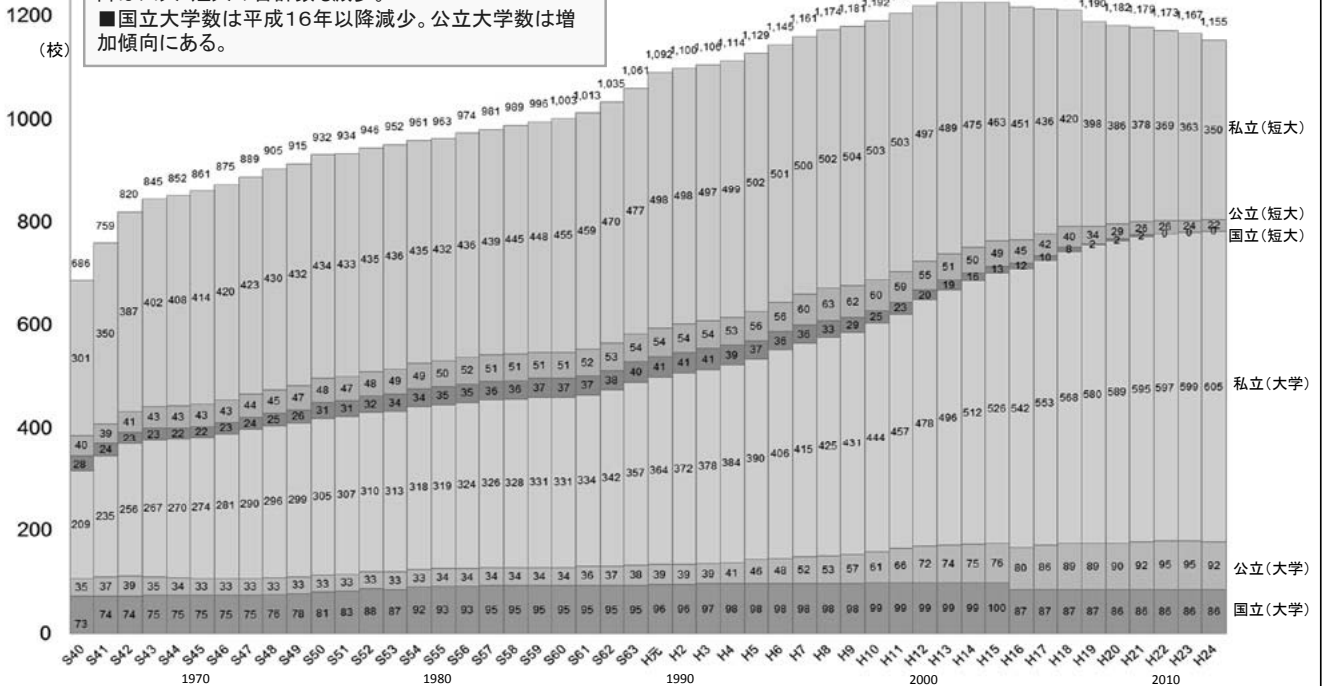


近年の大学・短大数の推移(昭和40～平成24年度)

大学数

【近年の主な傾向】

- 四大化や廃止により短期大学数は減少。平成13年以降は四大・短大の合計数も減少。
- 国立大学数は平成16年以降減少。公立大学数は増加傾向にある。



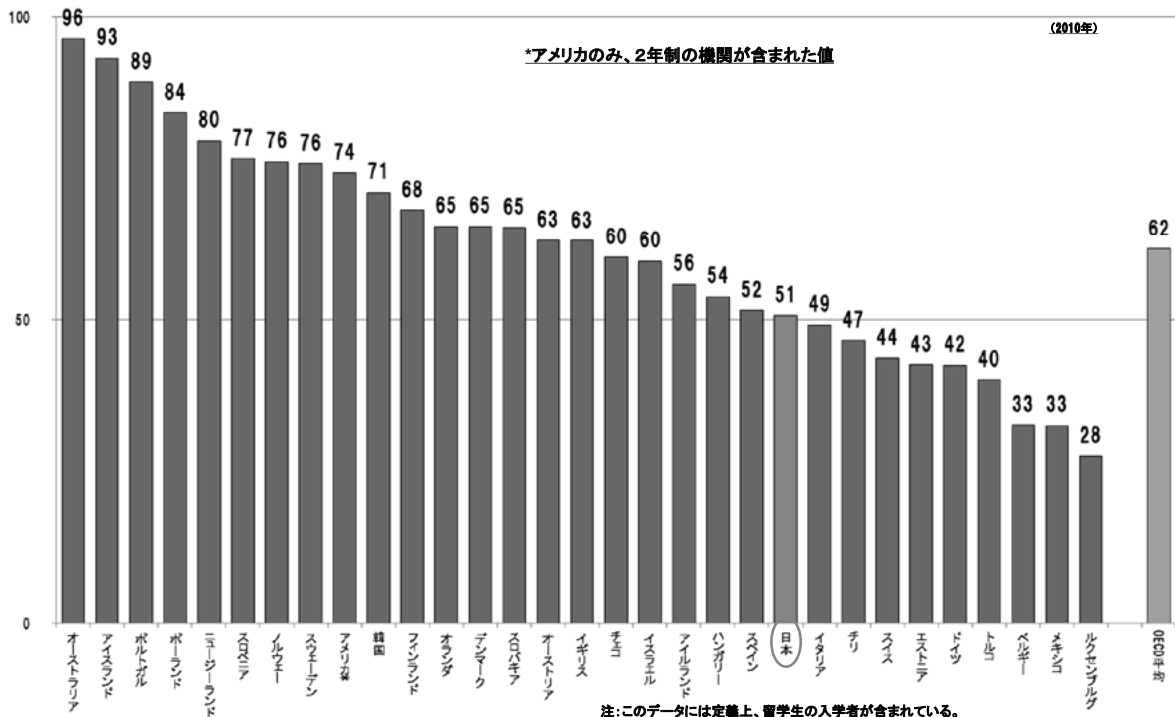
※学生募集停止の学校も含む。
※通信教育課程のみ置く学校は含まない。

(出典)文部科学省「学校基本調査」

4

大学進学率の国際比較

我が国の大学進学率は上昇してきたが、OECD平均と比べて高いとは言えない。



注:このデータには定額上、留学生の入学者が含まれている。
※OECDは、留学生が進学率に及ぼす影響を明らかにするため、データのある国については、留学生を除外した調整後の値を示している。
日本は留学生の在籍者数は把握しているが、入学者を区分して調査していないため、留学生を除くことができない。

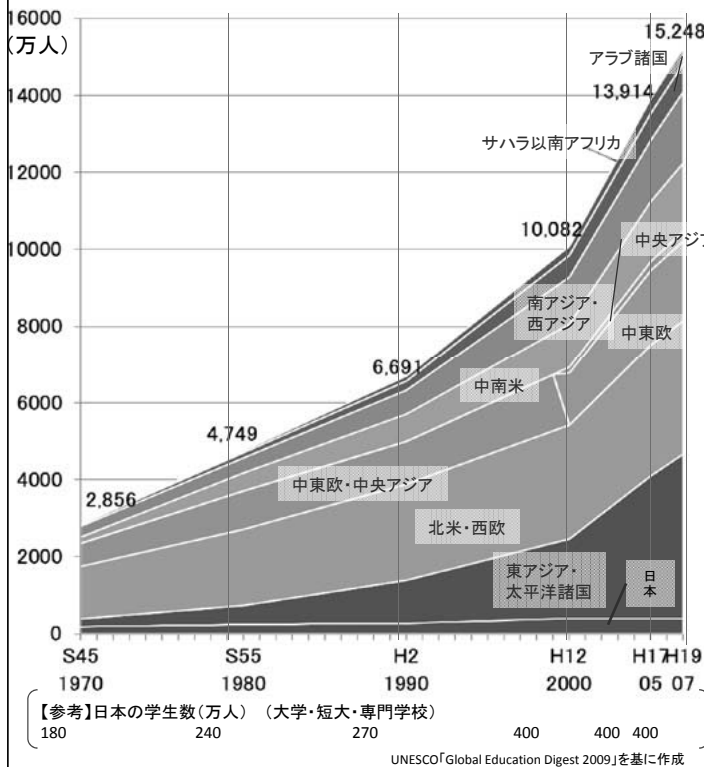
出典:OECD「Education at a Glance 2012」

5

世界的に知識基盤社会を迎える中で、「大学力」を国力そのものとして重視することが不可欠

世界の学生数は10年間で倍増。

先進国や近年経済成長を遂げている国は、発展の基盤として高等教育を重視。



米国

○オバマ政権は「2020年までに大学卒業生比率を世界一に」と宣言し、コミュニティ・カレッジ卒業生を500万人増加する計画を2011年から開始。

欧州

○2020年までの欧州の経済成長と雇用に関する包括的な計画「欧州2020」において、高等教育修了者の増加を掲げる。

中国

教育事業の第12次5カ年計画(2011~2015年)
○5年間で、高等教育在学者数の増を目指す(2,922万人→3,080万人)。大学院在学者数についても増(154万人→170万人)。
○公財政予算において教育費を優先的に保障することを掲げる。

韓国

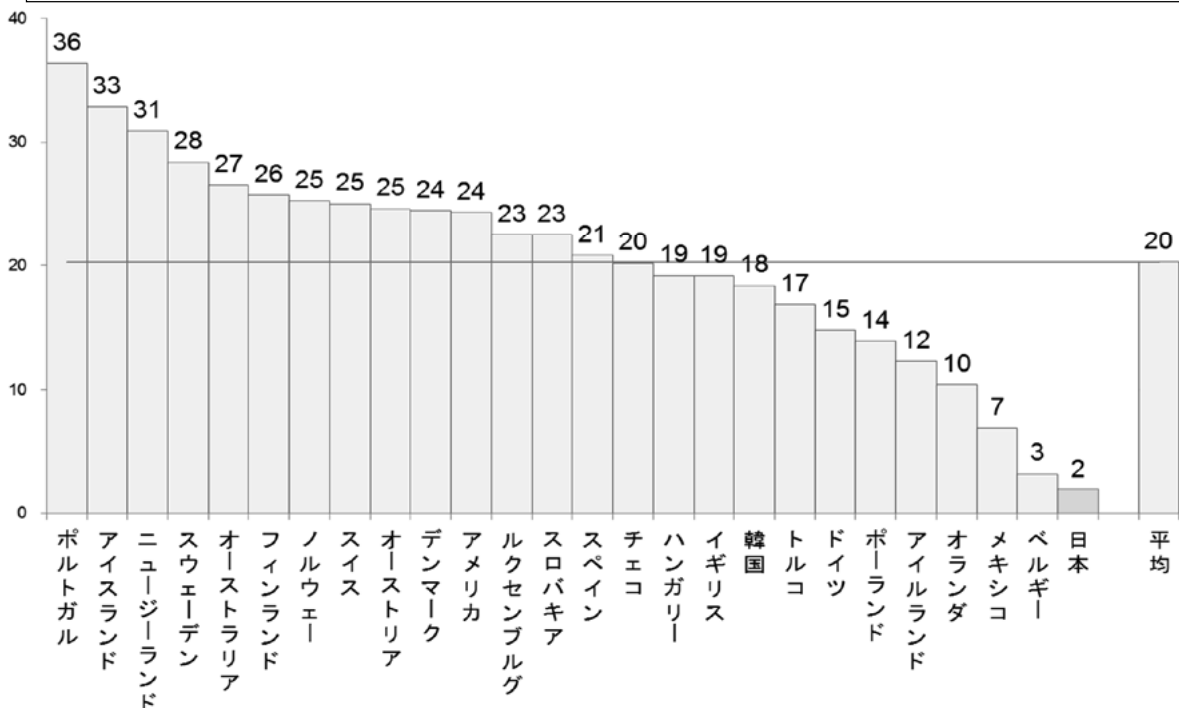
○1990年から2000年にかけて、大学生は約1.7倍(128万人→222万人)、進学率は70%を超えた。
○朴大統領は選挙公約において、高等教育への公財政支出(0.6%(2010年))をOECD平均(1.0%)まで拡大することを掲げる。

ASEAN

○シンガポール: 「ワールド・クラス大学」の国内誘致計画を掲げ、1998~2008年までに欧米から14大学を誘致。また、高度な技能を有する労働力需要の高まりに対応するため、2020年までに大学進学率を27%(2012年)から40%に高めるとの方針を2012年に発表。
○マレーシア: 第10次マレーシア計画(2011-2015)等で、高付加価値の知的産業の育成と世界トップレベル大学の育成等を掲げる。
○タイ: 第10次経済社会開発計画等で、R&D(研究開発)人口の増加や大学の基盤整備等を掲げる。

25歳以上の学士課程への入学者の割合(国際比較)

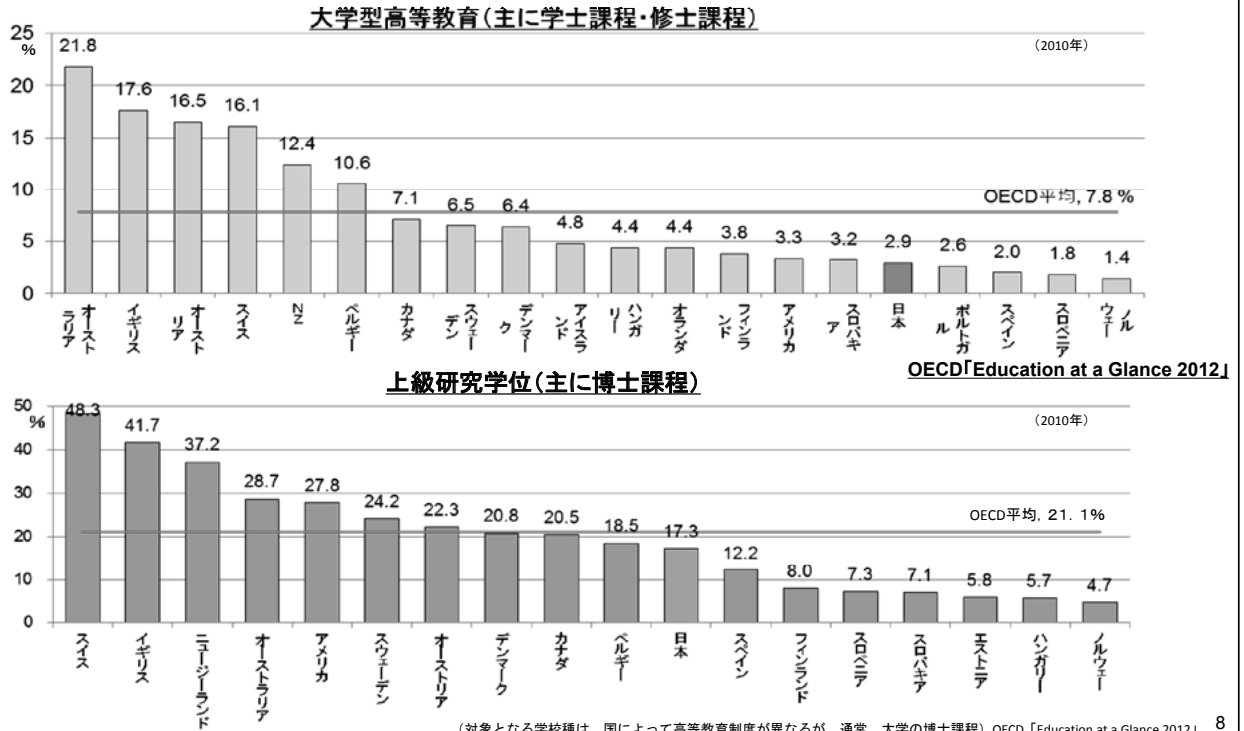
諸外国は25歳以上の入学者の割合が平均約2割に達し、社会人学生も相当数含まれる一方、日本の社会人学生比率は約2%であり、大きな差があると推定される。



出典: OECD Stat Extracts (2010)。ただし、日本の数値については、「学校基本調査」及び文部科学省調べによる社会人入学生数

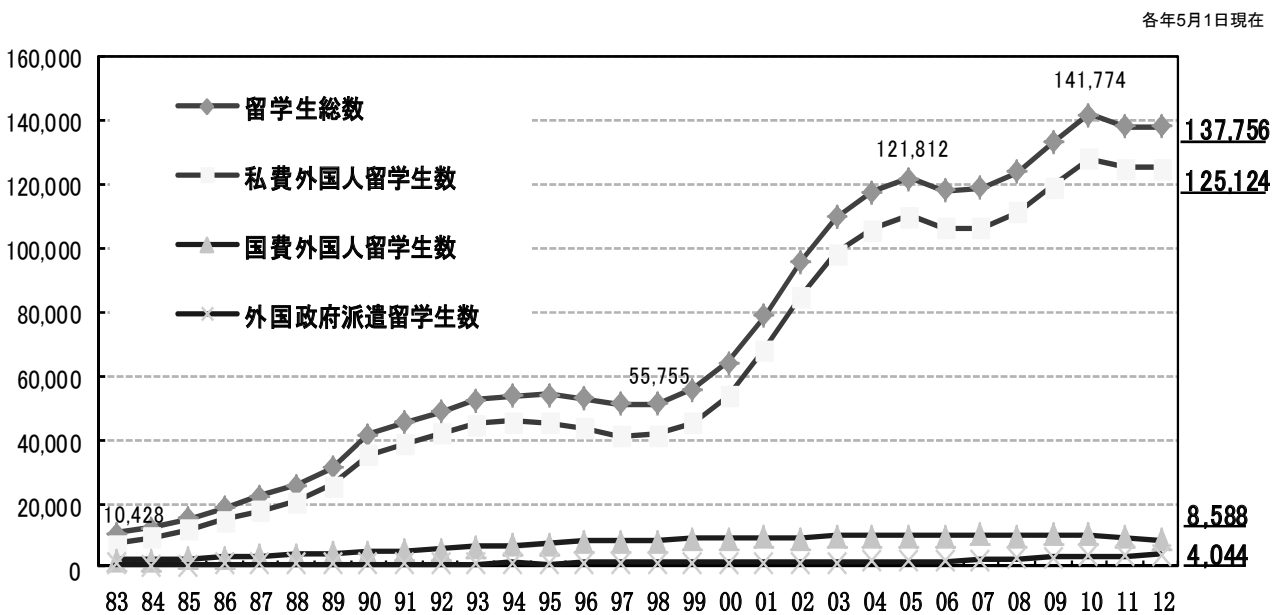
各国の学生に占める留学生の内訳

学士・修士課程において留学生が占める割合は、OECD平均は7.8%であるのに対して、日本は2.9%にとどまる。博士課程については、OECD平均は21.1%であるのに対して、日本は17.3%。イギリスの41.7%、アメリカの27.8%等に比較して少ない。



外国人留学生の受入れの現状

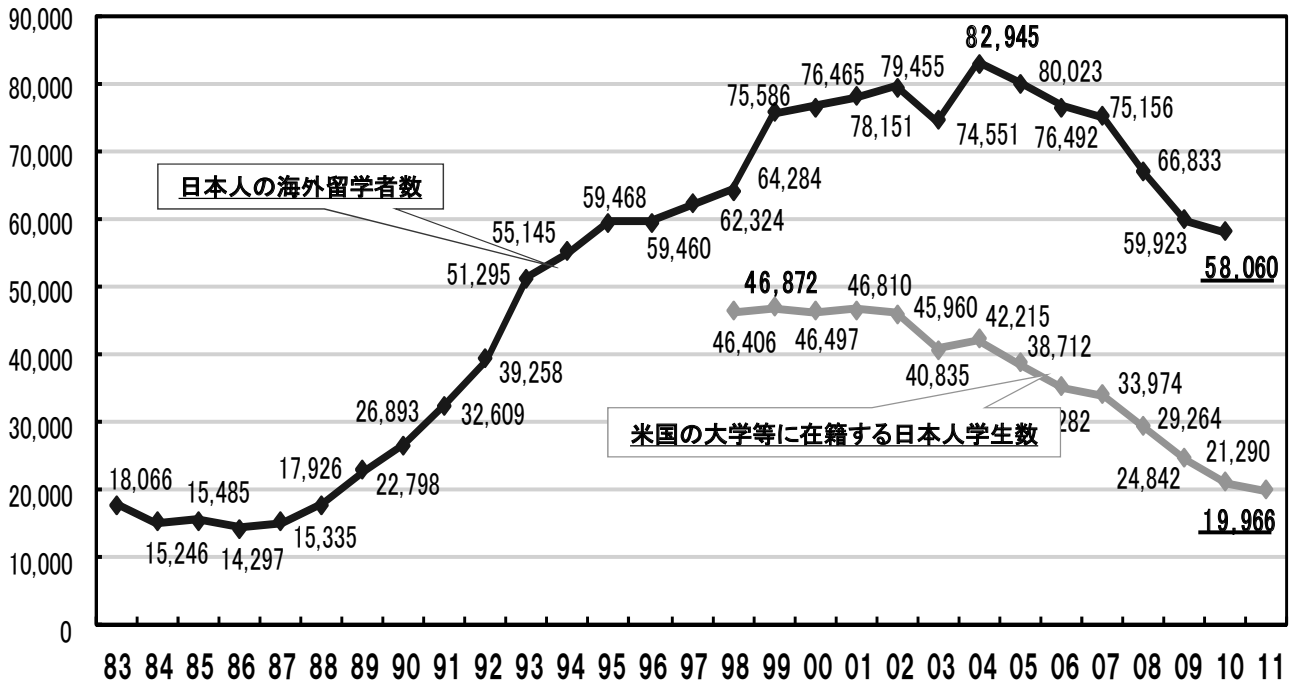
- ・日本の高等教育機関に在籍する外国人留学生については、1983年の10,428人から2010年の141,774人まで増加。
- ・東日本大震災後の2年間は減少。



(出典): 日本学生支援機構調べ

日本人の海外留学者数の推移

海外留学する日本人数は、2004年(8.3万人)をピークに2010年には30%減の5.8万人に。

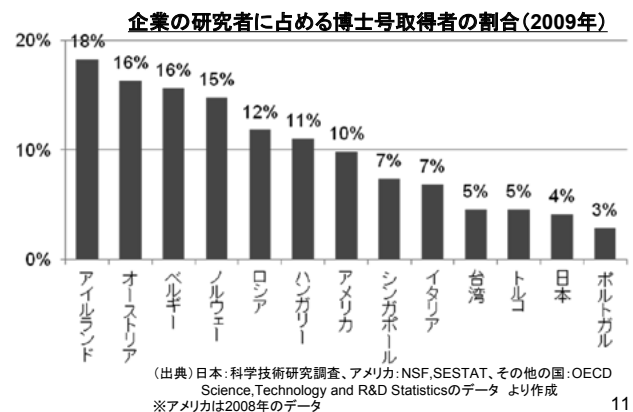
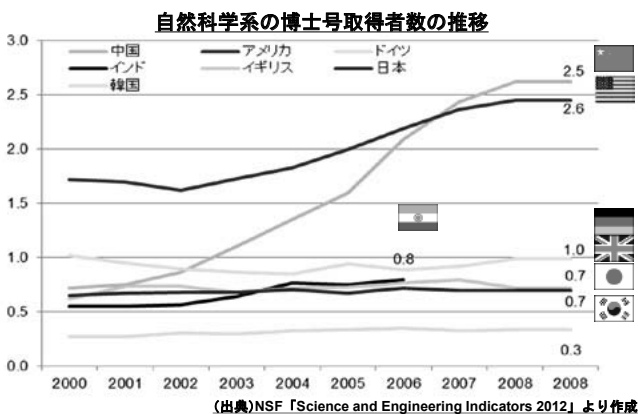
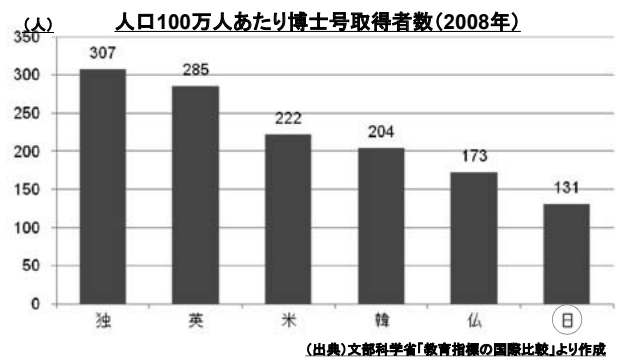
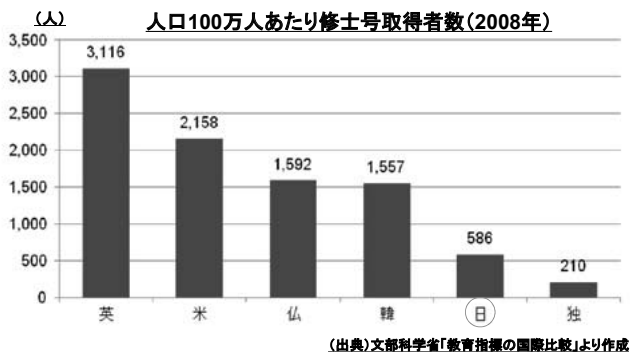


(出典)：ユネスコ文化統計年鑑、OECD「Education at a Glance」、IIE「Open Doors」等

10

修士号・博士号取得者数の国際比較

○ 知識基盤社会で世界的に人材需要が高度化する中、我が国では博士・修士が諸外国と比べて少ない

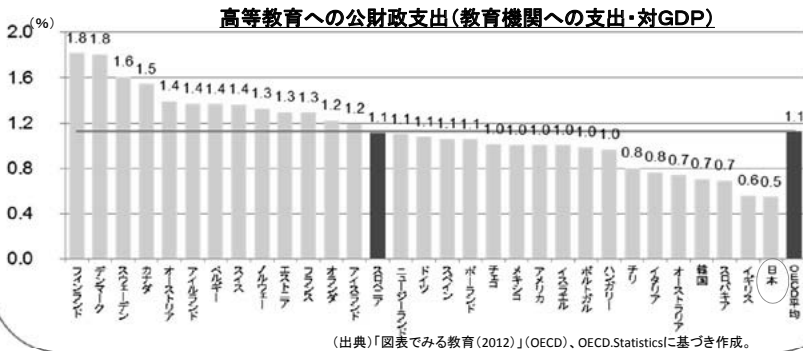


11

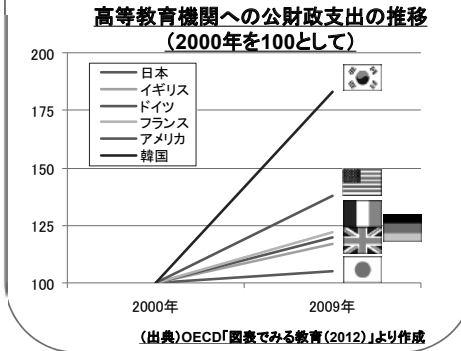
高等教育への投資について

○ 高等教育への公財政支出は、諸外国と比べ低水準

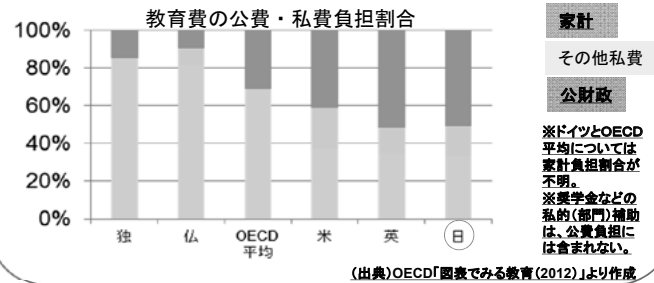
■ 国の経済規模(GDP)に対して、教育機関への公財政支出は、OECD諸国の中で最低の水準であり、約半分の水準。



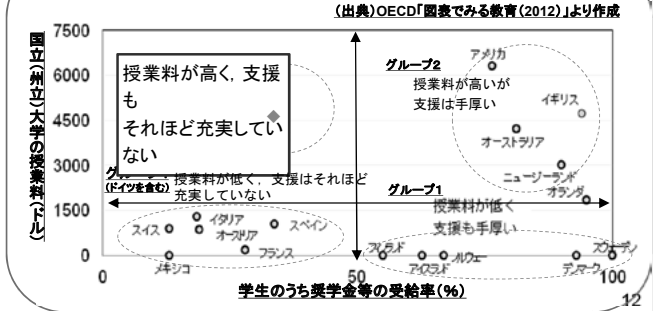
■ 諸外国は近年、高等教育への投資を拡大しているが、日本は横ばい。



■ 日本は家計の負担割合が高い。教育の受益者は社会全体であり、広く社会全体で負担する方向に転換すべき。



■ 日本は授業料が高く、奨学金受給率が低い。



2. 政府等の動向

教育再生実行会議について

1. 趣旨: 21世紀の日本にふさわしい教育体制を構築し、教育の再生を実行に移していくため、内閣の最重要課題の一つとして教育改革を推進。
2. 構成: 会議は、内閣総理大臣、内閣官房長官及び文部科学大臣兼教育再生担当大臣並びに有識者により構成し、内閣総理大臣が開催。

(有識者) 座長, 副座長など, 合計15人

座長: 鎌田 薫 早稲田大学総長

副座長: 佃 和夫 三菱重工業株式会社代表取締役会長

- 1月15日 教育再生実行会議の開催について閣議決定
- 2月26日 第一次提言「いじめの問題等への対応について」
- 4月15日 第二次提言「教育委員会制度等の在り方について」
- 5月28日 第三次提言「これからの大学教育等の在り方について」
- 10月31日 第四次提言「高等学校教育と大学教育の接続・大学入学者選抜の在り方について」

14

教育再生実行会議 第三次提言 <抄> (平成25年5月28日) (これからの大学教育等の在り方について)

- 国は、小学校の英語学習の抜本的拡充（実施学年の早期化、指導時間増、教科化、専任教員配置等）や中学校における英語による英語授業の実施、初等中等教育を通じた系統的な英語教育について、学習指導要領の改訂も視野に入れ、諸外国の英語教育の事例も参考にしながら検討する。国、地方公共団体は、少人数での英語指導体制の整備、JET プログラムの拡充等によるネイティブ・スピーカーの配置拡大、イングリッシュキャンプなどの英語に触れる機会の充実を図る。
- 国は、英語教員の養成に際してネイティブ・スピーカーによる英語科目の履修を推進する。国及び地方公共団体は、英語教員がTOEFL 等の外部検定試験において一定の成績（TOEFL iBT80程度等以上）を収めることを目指し、現職教員の海外派遣を含めた研修を充実・強化するとともに、採用においても外部検定試験の活用を促進する。
- 国及び地方公共団体は、初等中等教育段階から理数教育を強化するため、専科指導や少人数教育、習熟度別指導のための教員配置や設備等を充実するとともに、スーパーサイエンスハイスクール、科学の甲子園等の総合的な取組を推進する。国は、全国学力・学習状況調査において理科の調査を定期的実施する。
- 初等中等教育を担う教員の質の向上のため、教員養成大学・学部については、量的整備から質的充実への転換を図る観点から、各大学の実態を踏まえつつ、学校現場での指導経験のある大学教員の採用増、実践型のカリキュラムへの転換、組織編制の抜本的な見直し・強化を強力に推進する。また、学生の学校現場でのボランティア活動を推進するなど、大学と学校現場との連携を強化する。

15

産業競争力会議について

1. 趣旨

日本経済再生本部の下、我が国産業の競争力強化や国際展開に向けた成長戦略の具現化と推進について調査審議。

2. 議員構成

議長	安倍 晋三 内閣総理大臣	議員	福田 朋美 内閣府特命担当大臣(規制改革)
議長代理	麻生 太郎 副総理	同	岡 素之 住友商事株式会社 相談役
副議長	甘利 明 経済再生担当大臣 兼 内閣府特命担当大臣(経済財政政策)	同	坂根 正弘 コマツ取締役会長
同	菅 義偉 内閣官房長官、茂木 敏充 経済産業大臣	同	竹中 平蔵 慶應義塾大学総合政策学部教授
議員	山本 一太 内閣府特命担当大臣(科学技術政策)	同	橋本 和仁 東京大学大学院工学系研究科教授
同	秋山 咲恵 株式会社サキコーポレーション代表取締役社長	同	三木谷 浩史 楽天株式会社代表取締役会長兼社長
同	榑原定征 東レ株式会社代表取締役 取締役会長		
同	佐藤 康博 株式会社みずほフィナンシャルグループ取締役社長 グループCEO		
同	新浪 剛史 株式会社ローソン代表取締役社長CEO		
同	長谷川 閑史 武田薬品工業株式会社代表取締役社長		

3. 開催状況

- 第1回(1/23) 成長戦略の具現化と推進
- 第2回(2/18) エネルギーコスト対策
- 第3回(2/26) 環太平洋パートナーシップ協定(TPP)
- 第4回(3/15) 産業の新陳代謝の促進、人材力強化・雇用制度改革
- 第5回(3/29) 健康長寿社会の実現
- 第6回(4/17) 次世代インフラ、科学技術イノベーション・ITの強化、立地競争力の強化
- 第7回(4/23) 人材力強化・雇用制度改革、健康長寿社会の実現、地域資源(農業輸出拡大・競争力強化を含む)
- 第8回(5/14) 検討事項の整理、関係会議における検討状況
- 第9回(5/22) 成長戦略の取りまとめに向けた論点、関係会議等における検討状況、国家戦略特区(仮称)
- 第10回(5/29) 成長戦略の基本的考え方について
- 第11回(6/5) 成長戦略素案、戦略市場創造プラン(ロードマップ)、成長戦略中短期工程表、規制改革会議の活動報告
- 第12回(6/12) 成長戦略(案)について
- 第13回(9/2) 日本再興戦略の実行状況についてについて
- 第14回(10/1) 成長戦略の当面の実行方針(案)について

○テーマ別会合開催状況

3/6 産業の新陳代謝の促進、人材力強化・雇用制度改革 議事要旨	3/22 健康長寿社会の実現
3/25 クリーンかつ経済的なエネルギー需給の実現	4/1 科学技術イノベーション・ITの強化
4/3 立地競争力の強化	4/19 農業輸出拡大・競争力強化、健康長寿社会の実現

16

大学を核とした産業競争力強化プラン

グローバル人材の育成

KPI：日本人留学生
倍増(6万人→12万人)
外国人留学生30万人

KPI：
英語力強化
TOEFL iBT
平均80点相当

- ✓ スピード感を持ってグローバル化を断行し、世界と競う
大学の重点支援 …6ページ
英語で授業を実施(5年で3割、10年で5割超)、外国人・海外で学位取得した若手の積極採用、現行制度の枠を越えた先導的取組の実現
- ✓ 日本人の海外留学の倍増 …7ページ
- ✓ 海外拠点を活用した戦略的な外国人留学生の獲得
…8ページ
重点地域を中心に海外に「出張って」優秀な外国人留学生を獲得し、日本企業に就業させるなど戦略的取組を促進
- ✓ 大学入試や卒業認定へのTOEFL等活用の飛躍的
拡充 …17ページ

大学発の イノベーション創出

KPI：10年で20の
大学発新産業創出

KPI：大学ランキング
100位以内に10校

- ✓ 未来を見据えた理工系人材育成戦略の確立…9ページ
企業、教育機関、関係省庁が徹底的に議論、20～30年後の社会経済構造とそれを支える人材のポートフォリオを共有
- ✓ 技術と経営を俯瞰したビジネスモデルを創出できる人材育成の実現(文理の枠を越えた大学院教育プログラム等) …10ページ
- ✓ 大学発「新」産業革命 …11ページ
大学への出資金を活用した新産業創出
国立大学からの出資による大学発ベンチャー支援
- ✓ 世界トップレベルの教育拠点・研究拠点の形成(大学ランキング
100位以内に日本の大学10校ランクイン)

社会との接続・連携強化 学び直しの促進

KPI：大学・専門学校等の
社会人受講者数を20万人に

- ✓ 地域活性化の核となる大学-COC(Center of Community)の
整備等 …12ページ
地域の参画と責任の下で大学を中心に地域人材を育成。地元自治体、商工会、NPO等の大学・高等教育機関経営への参画を進める。
- ✓ 多忙な社会人向けにカスタマイズした社会人向け教育プログラムの提供(高度人材、中核的専門人材等)
- ✓ インターンシップの本格展開(在学中に少なくとも半数の学生が参加することを旨とする)と就職活動の早期化是正 …13ページ

「大学力」の基盤強化

- ✓ 学生を徹底して鍛える教育環境づくり(学修時間の充実に向けた
学びの質の転換) …14ページ
- ✓ 国立大学改革プランの策定(今夏予定)による抜本的機能
強化(大学・学部の枠を越えた再編成、年俸制の抜本的導入など人事給
与システムの改革、運営費交付金の配分の見直し) …15ページ
- ✓ 私立大学の質保証・向上を徹底(質保証のトータルシステムの充実、
財政基盤の充実とメリハリある資金配分を含む) …16ページ
- ✓ 高大接続、大学入試の在り方の見直し …17ページ

17

教育再生実行本部 第二次提言 <抄> (平成 25 年 5 月 23 日)

●「教師インターン制度」の導入と教師奨学金返還免除制度の創設、社会人採用枠の創設（全採用者数の1割）

●管理職登用の資格化とメリハリある処遇の実現

●「チーム学校」の実現、外部人材30万人の学校サポーターの活用等により、教師が児童生徒への教育に専念できる体制の実現

⇒『新たな人材確保のための法律』を制定
⇒義務教育費国庫負担金は、国が全額（100%）負担

1. 教師の養成・採用の抜本改革

- 「教師インターン制度」を導入し、新任教師は担任を持たず、学校で実践的な指導力の修得に専念できる仕組みを定数措置を含め整備
- 教師になった者への奨学金返還免除制度の創設
- 「教師大学院」（教職大学院）を充実し、修了者の優先採用と採用試験免除
- 教育委員会が教師養成に一定の責任を持つ「教師塾」の全国展開
- 社会人採用枠を創設し、英語や理数、ICTなどに長けた者や青年海外協力隊などの多様な経験を有する社会人を全採用者数の1割に倍増

2. 管理職登用の資格化とメリハリある処遇

- 「教師大学院」での現職研修を充実し、学校マネジメントを重点的に学修したことを管理職の登用資格とする
- 校長等への管理職手当の改善、部活動手当の倍増
(管理職手当：リーダー的役割を果たす校長や困難校で頑張る校長は20%程度に増。)、(部活動手当：4,800円に倍増。)

3. 「チーム学校」の実現、外部人材30万人の活用

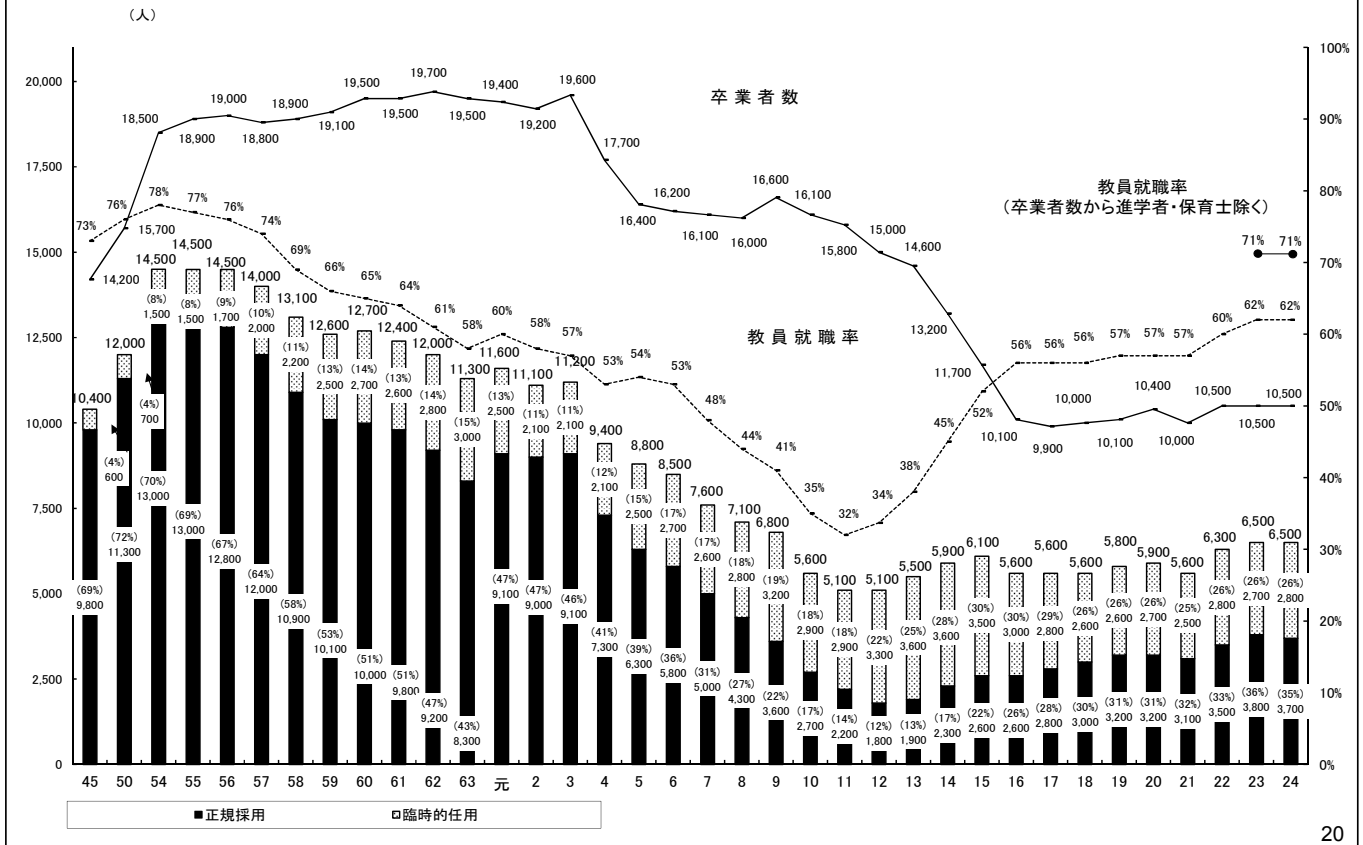
- 学校のチーム力を高めるための指導体制の充実（少人数教育、専科指導、特別支援教育やいじめ問題への対応等）
- 主幹教諭の全校配置。新たな外部人材30万人の学校サポーターとして活用。事務体制の整備・充実。これらの取組により教師が児童生徒への教育に専念できる体制の実現

18

3. 教員養成の現状と課題

19

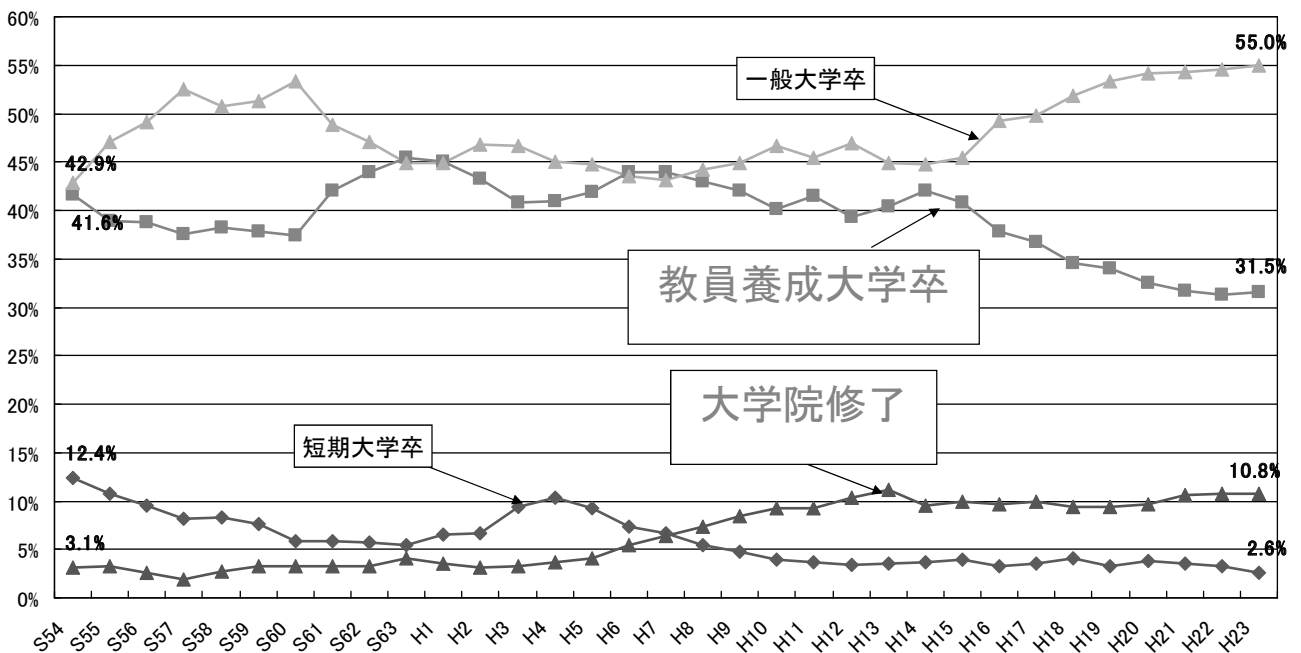
国立の教員養成大学・学部(教員養成課程)卒業者の教員就職状況



20

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



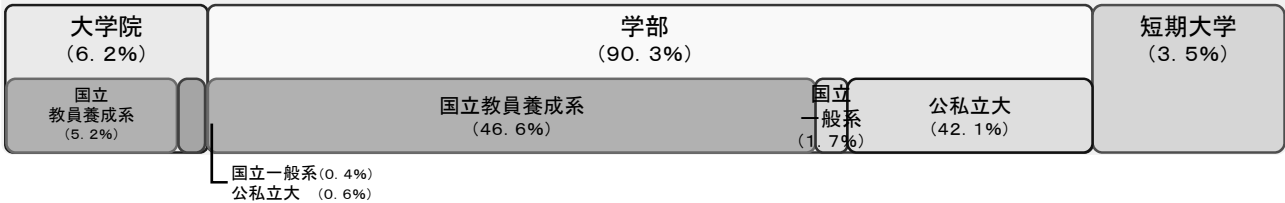
(文部科学省教職員課調べ)

21

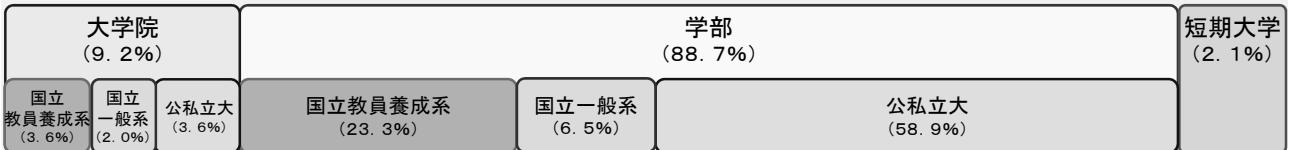
養成機関別新規学卒者免許状取得者数

※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



中学校教諭免許状取得者数: 4万7,541人



高等学校教諭免許状取得者数: 6万0,937人



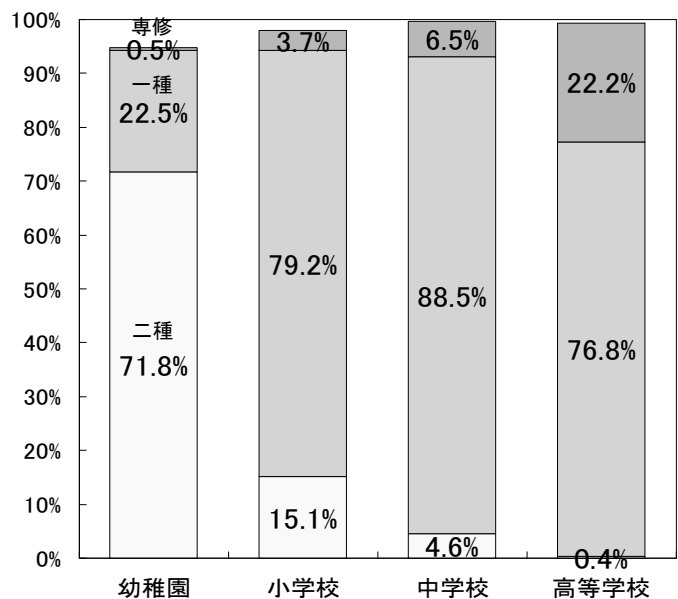
※ 大学、大学院及び短期大学において、小学校、中学校又は高等学校の教諭の普通免許状を取得した新規学卒者の数

(文部科学省教職員課調べ) 22

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	0.5%	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	3.7%	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	6.5%	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	22.2%	76.8%	0.4%	

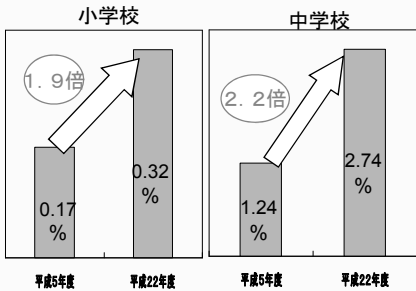


※臨時免許状のみを有する者や当該学校種の免許状を有しない者等がいるため、学校種ごとの合計は100%にならない。
 ※平成22年10月1日現在で所属する学校種の普通免許状を所有する教員(養護教諭、栄養教諭を含む。)の割合

(平成22年度学校教員統計調査報告書)

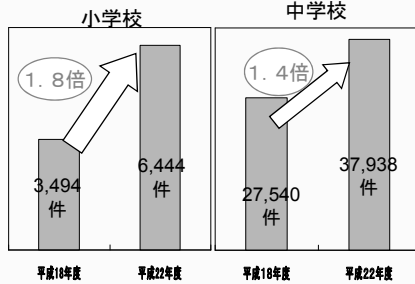
学校現場が抱える問題の状況について

不登校児童生徒の割合



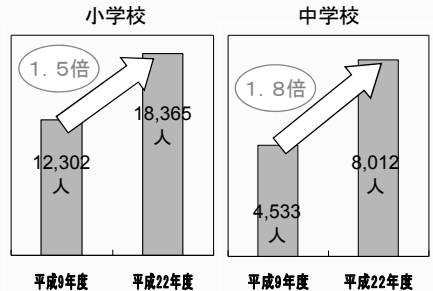
(注1) 国・公・私立学校のデータ
(注2) 平成22年度調査結果には、岩手県、宮城県、福島県は含んでいない

学校内での暴力行為の件数



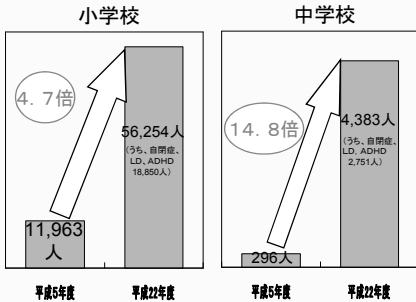
(注1) 国・公・私立学校のデータ
(注2) 平成22年度調査結果には、岩手県、宮城県、福島県は含んでいない

日本語指導が必要な外国人児童生徒数



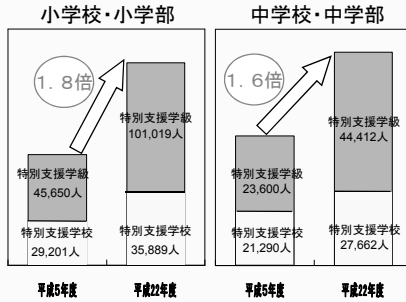
(注) 公立学校のデータ

通級による指導を受けている児童生徒数



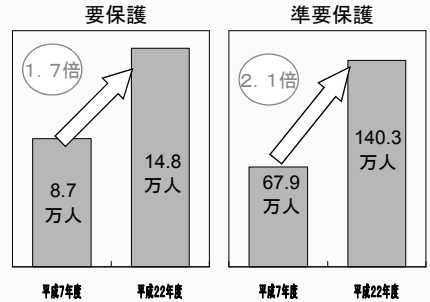
(注) 通常学級に在籍しながら週に1～8単位時間程度、障害の状態等に応じた特別の指導を特別な場で行う教育形態。LD及びADHDは、平成18年度から通級指導の対象として学校教育法施行規則に規定された。併せて、自閉症も対象として明示された。(自閉症については、平成17年度以前は主に情緒障害の通級指導の対象として対応)
小・中学校における通常の学級に在籍するSLD、ADHD、高機能自閉症等学習面や行動面で著しい困難のある児童生徒の割合は、約9.3%と推計されている。(平成14年度調査)

特別支援学級・特別支援学校(注)に在籍する児童生徒数(国・公・私立計)



(注) 平成5年度の特別支援学校は、盲・聾・養護学校に在籍する児童生徒数を合計した数字

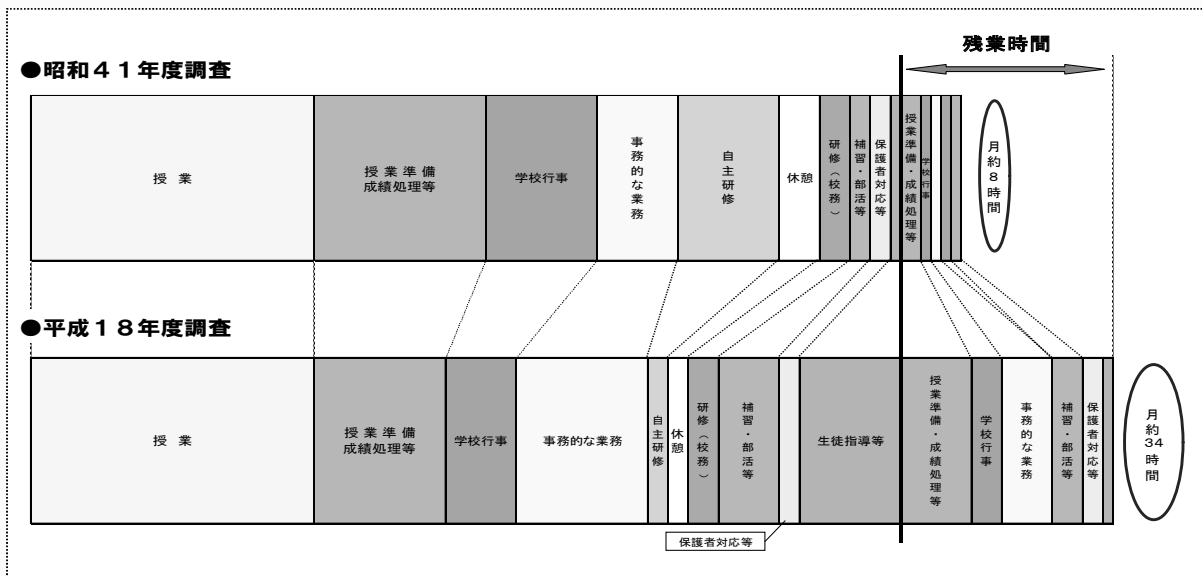
要保護及び準要保護(注)の児童生徒数



(注) 要保護とは、生活保護を必要とする状態にある者をいい、準要保護とは、生活保護を必要とする状態にある者に準する程度に困窮している者をいう。

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)



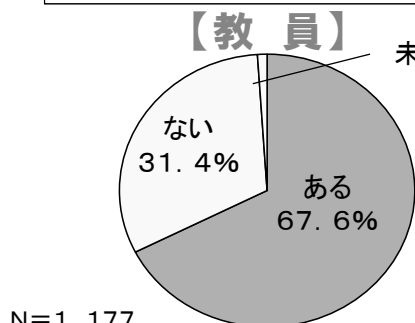
・昭和41年度と比べ、「事務的な業務」、「生徒指導等」、「補習・部活動等」の業務が増えている。

出典:文部科学省「教員勤務実態調査」

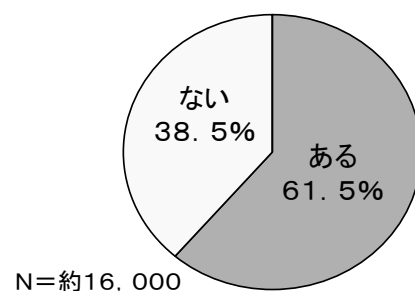
教員の疲労度(一般企業の労働者との比較)①

教員の「仕事や職業生活におけるストレス」は、一般企業の労働者よりも6ポイント以上高い。
また、ストレスの内訳は、「仕事の量」と「仕事の質」が、一般企業の労働者より高い。

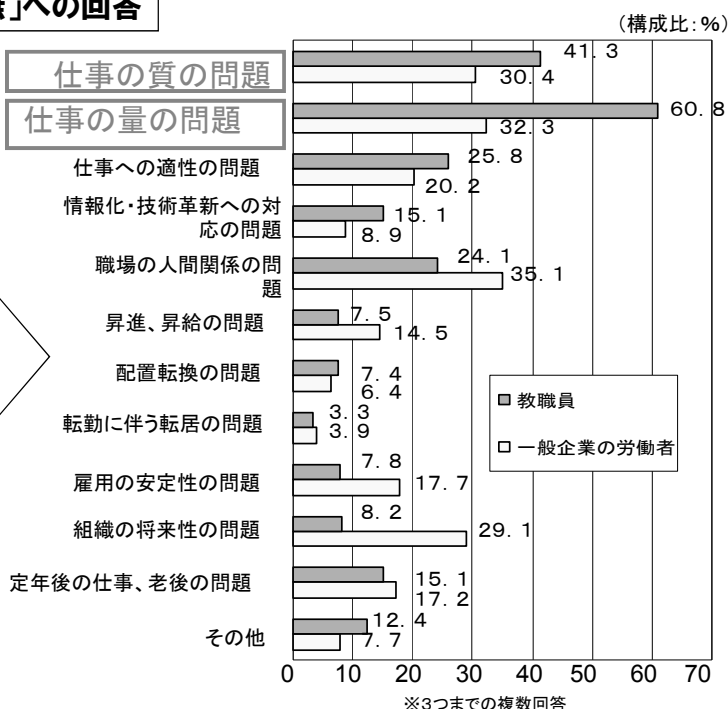
「仕事や職業生活におけるストレスの有無」への回答



【一般企業の労働者】



内訳



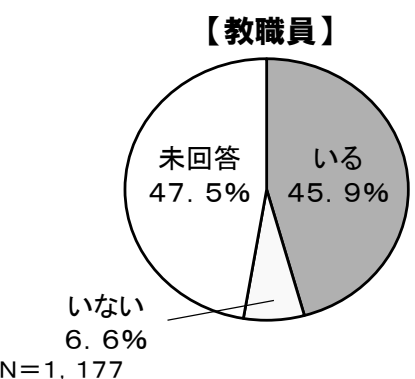
出典:「教員のメンタルヘルス対策および効果測定」(平成20年10月、東京都教職員互助会、ウェルリンク株式会社)、「平成14年労働者健康状況調査」(厚生労働省)

26

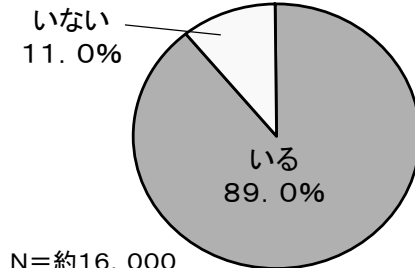
教員の疲労度(一般企業の労働者との比較)②

教員は、「上司・同僚」に相談しにくいと感じている。

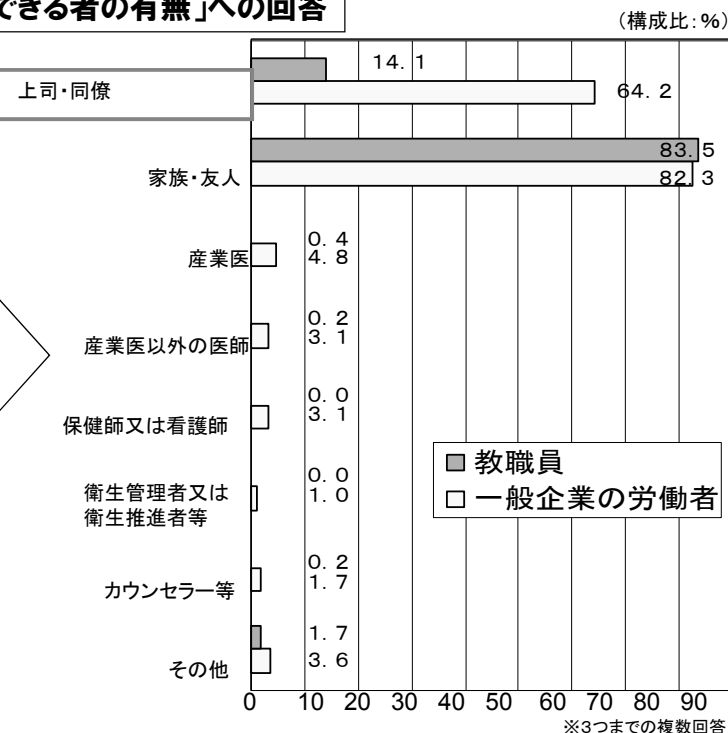
「仕事や職業生活におけるストレスを相談できる者の有無」への回答



【一般企業の労働者】



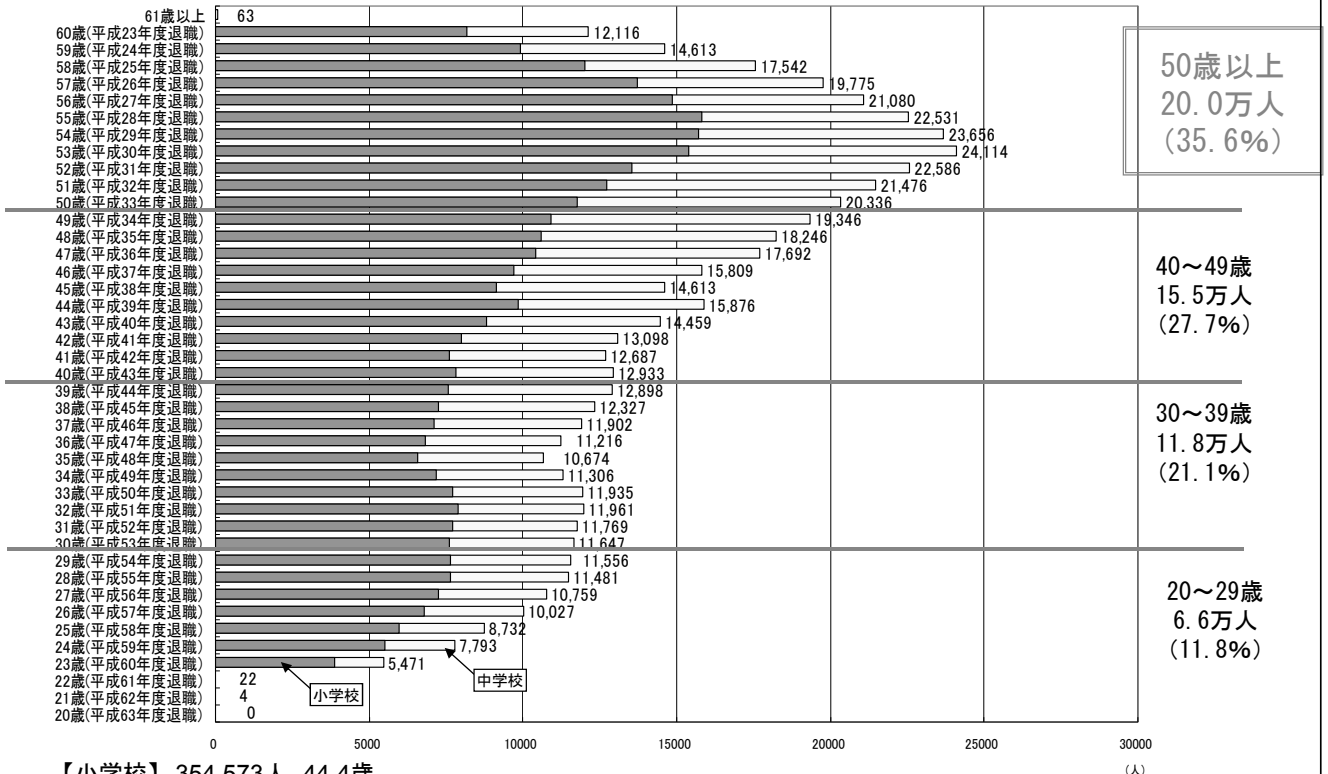
内訳



出典:「教員のメンタルヘルス対策および効果測定」(平成20年10月、東京都教職員互助会、ウェルリンク株式会社)、「平成14年労働者健康状況調査」(厚生労働省)

27

公立小・中学校年齢別教員数(平成24年3月31日)



【小学校】 354,573人 44.4歳

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

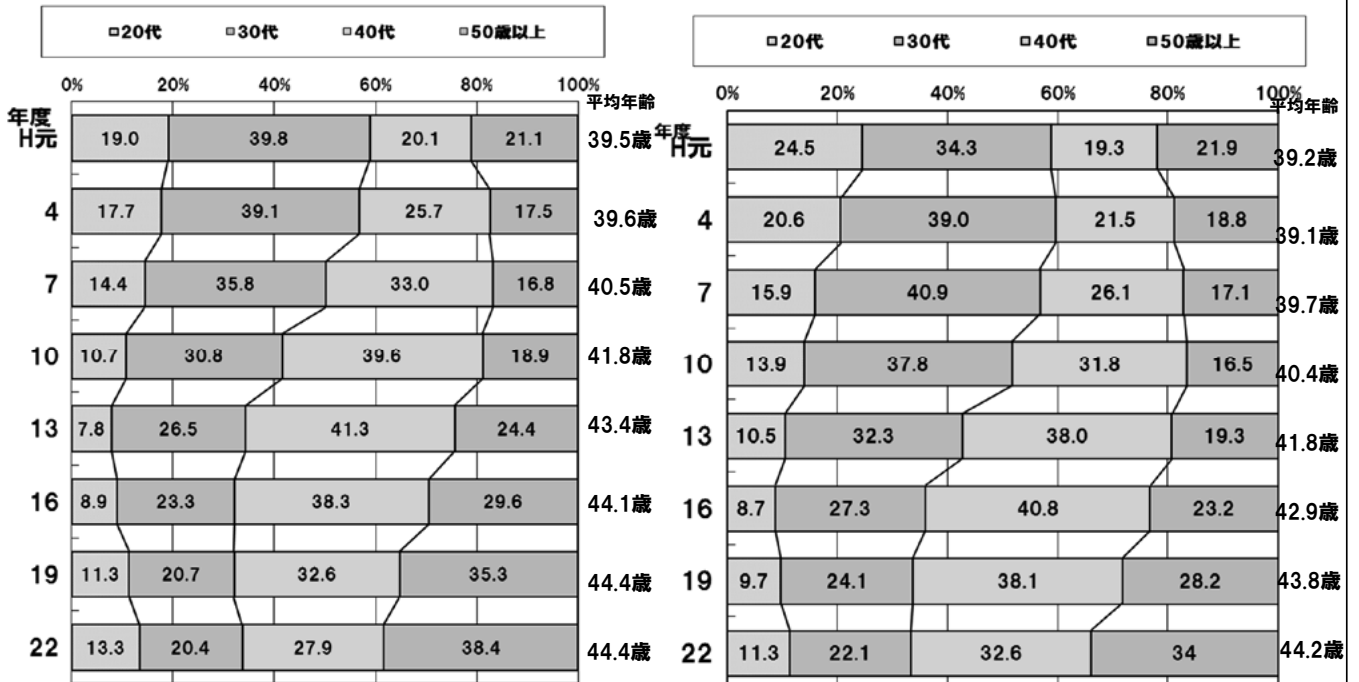
<文部科学省調べ>

※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)

公立学校の教員(小・中学校)の年齢構成

小学校

中学校



(注)教員:校長, 教頭, 教諭, 助教諭, 講師, 養護教諭, 養護助教諭, 栄養教諭

出典:「平成22年度学校教員統計調査」(文部科学省)

学校規模の現状について

学校規模(学級数)別学校数 (平成23年5月1日現在)

【小学校】

12学級以下の学校が全体の51.4% (最も多いのは7学級の学校)

1～6学級の学校 20.8%

7～12学級の学校 30.6%

教職員配置の標準(例) 6学級の学校:教諭 7人

12学級の学校:教諭13.5人

【中学校】

9学級以下の学校が全体の41.4% (最も多いのは3学級の学校)

1～3学級の学校 10.5%

4～6学級の学校 15.0%

7～9学級の学校 15.9%

教職員配置の標準(例) 3学級の学校:教諭 7.5人

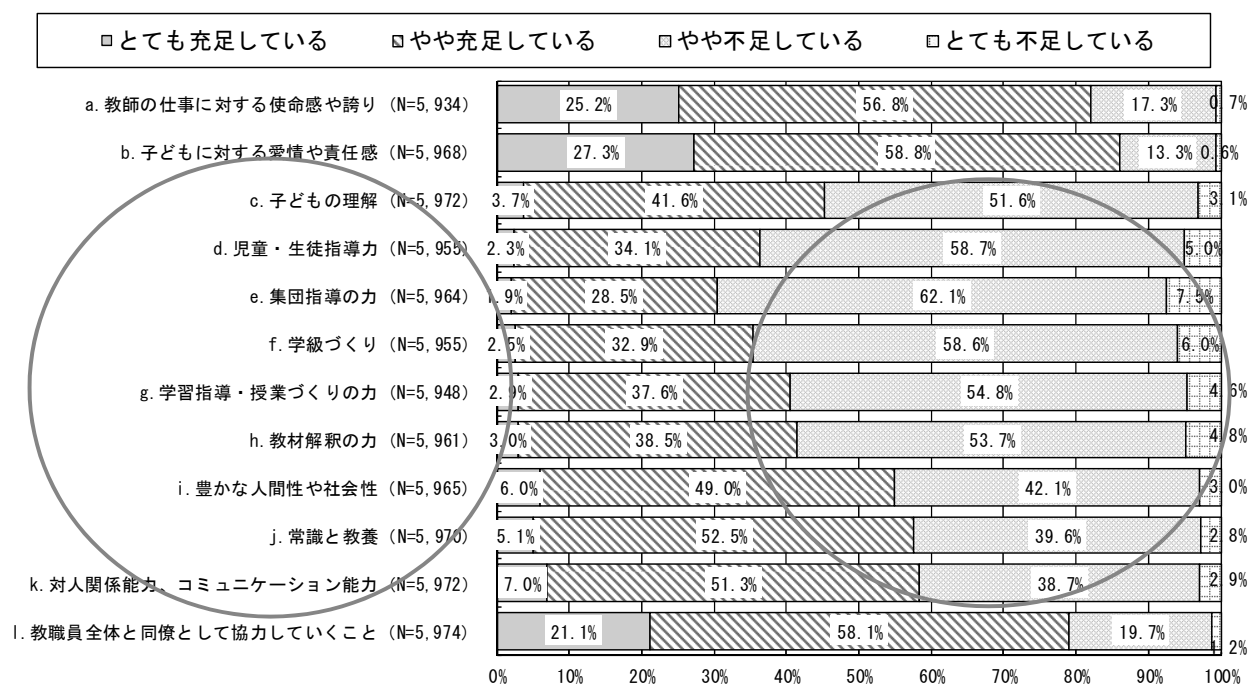
9学級の学校:教諭14.5人

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」「とても不足している」とする割合が4割を超えており、校長の初任者教員に対する評価は厳しい。



大学の教職課程の主な課題

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

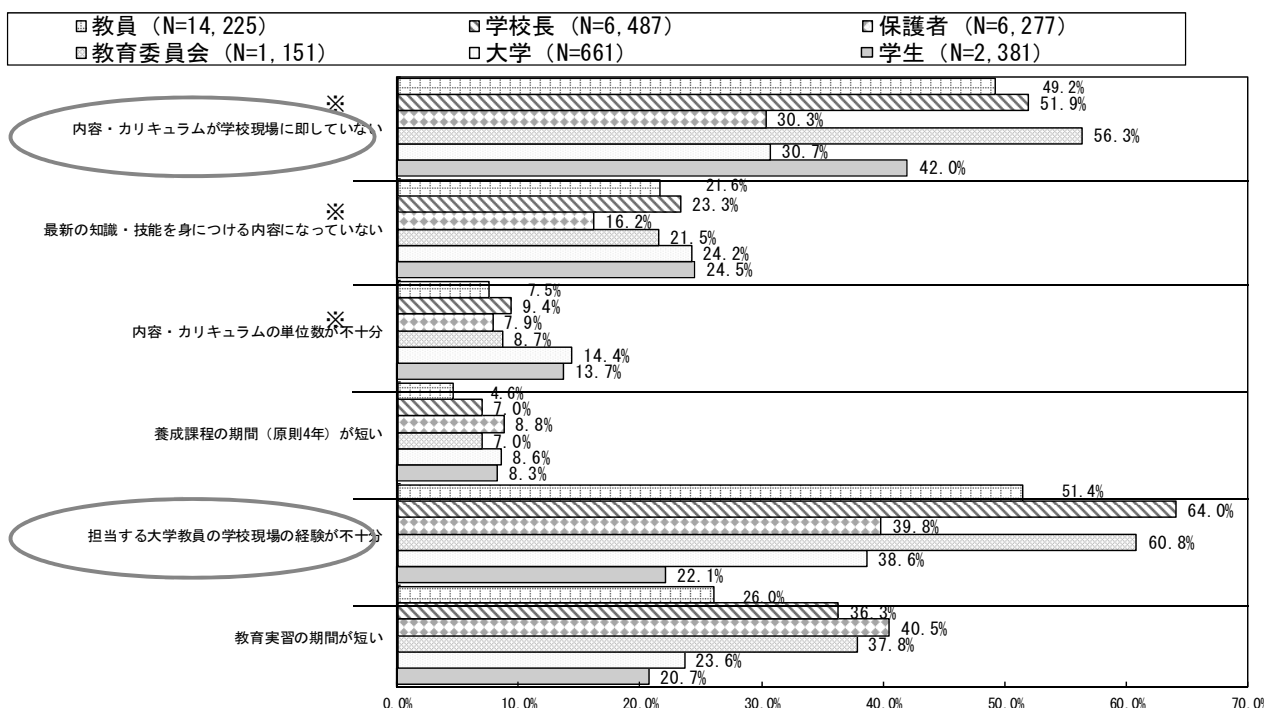
- 教員養成に対する明確な理念(養成する教員像)の追求・確立がなされていない大学があるなど、教職課程の履修を通じて、学生に身に付けさせるべき 最小限必要な資質能力についての理解が必ずしも十分でないこと。
- 教職課程が専門職業人たる教員の養成を目的とするものであるという認識が必ずしも大学の教員の間にも共有されておらず、講義概要の作成が十分でなかったり、科目間の内容の整合性・連続性が図られていないなど、教職課程の組織編成やカリキュラム編成が、必ずしも十分整備されていないこと。
- 大学の教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、学校現場が抱える 課題に必ずしも十分に対応していないこと。また、指導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

32

教員養成について

「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

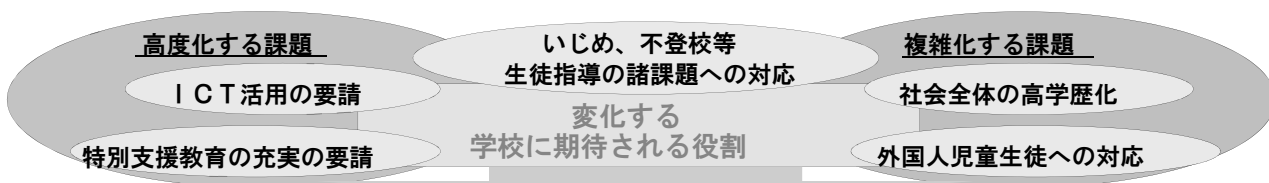
<現在の学部段階の教職課程の課題>



※ 大学には、法定されている教職課程の科目の内容・カリキュラムについて照会

33

学校に期待される役割と教員に求められる資質能力



教員に求められる資質能力	初任段階の教員が抱える課題
<ul style="list-style-type: none"> ○ 教職に対する責任感、探究力、自主的に学び続ける力 <ul style="list-style-type: none"> ・使命感 ・責任感 ・教育的愛情 ○ 専門職としての高度な知識・技能 <ul style="list-style-type: none"> ・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 ・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力 ○ 総合的な人間力 <ul style="list-style-type: none"> ・豊かな人間性や社会性 ・コミュニケーション力 ・地域や多様な組織と連携・協働する力 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 学校現場が抱える高度化、複雑化した課題に採用後、即座に対応しなければならない。 ○ 新たな学びを支える指導力が求められる。

初任段階の教員育成のための学校現場の状況の変化

- 大量退職時代の到来、学校の小規模化により、仕組みや人材の不足。
- 多忙化や諸課題への対応により、時間の確保が不十分。

実践的指導力の強化 社会の変化に応じた知識・技能の絶えざる刷新

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の構築

4. 大学院における教員養成改革

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日中教審答申)の概要①

現状と課題

- ◆ グローバル化など社会の急速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新たな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付け

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

- ◆ 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、国公私の設置形態に留意

<参考:文科省HP> http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm

36

中央教育審議会 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。

養成段階

- (学部レベル)
- ◆ 学校現場での体験機会の充実等によるカリキュラムの改善、いじめ等の生徒指導にかかる実践力の向上
 - ◆ 課程認定の厳格化等による質保証の改革
- (修士レベル)
- ◆ 教職大学院制度を発展・拡充し、全ての都道府県に設置を推進 (現状:25大学(20都道府県) 815人)
 - ◆ いじめ等の生徒指導にかかる事例やノウハウの集積等教育研究の充実
 - ◆ 大学院設置基準の大括り化等
 - ◆ 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等)
 - ◆ 学習科学等実践的な教育学研究の推進
 - ◆ 柔軟かつ多様な大学間連携の推進
 - ◆ 教職課程担当教員の養成の在り方

採用段階

- ◆ 大学での学習状況の評価の反映等選考方法の一層の改善

初任段階

- ◆ 教育委員会と大学との連携・協働による初任段階の研修の高度化
- ◆ 初任段階の教員を複数年にわたり支援する仕組みの構築

現職段階及び管理職の段階

多様な人材の登用

- ◆ 社会人、理数系、英語力のある人材等多様な人材が教職を志す仕組みの検討

(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・単位化の推進

(管理職段階)

- ◆ マネジメント力を有する管理職の職能開発のシステム化の推進

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

37

中教審の答申を受けた当面の改善方策の検討

中教審答申を受けて、協力者会議を設置し、審議。

→ 2つのワーキンググループで審議

(1) 修士レベルの教員養成課程の改善に関するWG

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

(2) 教職課程の質の保証等に関するWG

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

38

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について

審議の経過

- H24.9.26 第1回協力者会議
2つのワーキンググループを設置し、審議を進めることを決定
- H24.10～ 2つのワーキンググループで審議
- H24.12 政権交代
- H25.5.28 教育再生実行会議第三次提言
- H25.6.20 今後の国立大学の機能強化に向けての考え方
- H25.8.6 第2回協力者会議
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の
検討状況について報告
- H25.9 両ワーキンググループで取りまとめ
- H25.9.26 第3回協力者会議
協力者会議としての報告案を取りまとめ(座長一任)
- H25.10.15 報告書の確定・公表

39

大学院段階の教員養成の改革と充実等について

(平成25年10月15日 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報告書 ①)

I 学校教育を取り巻く現状と教員養成における課題

- 社会の急激な変化に伴う学校教育を取り巻く現状として、①新しい学びへの対応、②学校現場での今日的課題への対応、③教員の大量退職・大量採用等を踏まえた対応、④スクールリーダー養成の必要性
- 実際の教員養成の現状は、各大学によってまちまちであり、教職課程の質の保証が必要
- 大学院段階については、学校現場で活躍する中核的な教員を養成する体系的なプログラムを必ずしも提供してこなかった状況

II 大学院段階の教員養成の改革と充実

＜今後の大学院段階の教員養成機能の在り方の方向性＞

- 専修免許状の認定課程を有する国公私立大学の教員養成系以外の修士課程は、実践的指導力を保証する取組を進めつつ、一定の分野について学問的な幅広い知識等を強みとする教員を養成
- 国立の教員養成系修士課程は、原則として教職大学院に段階的に移行

＜教職大学院の在り方＞

- 共通に開設すべき授業科目(共通5領域)は、各領域を均等に履修させる考え方は改め、コース等の特色に応じて履修科目や単位数を設定できるようにする
- ※ 現職教員を主な対象とする学校経営に特化したコースは、必要に応じて総単位数を20から12単位数程度に減らすことも可能とする。
- 当面、必置の専任教員が他の学位課程を兼ねることができる措置(ダブルカウント)を行う方向で検討する必要
- 当面、実務家教員比率は現行どおり4割以上を維持

＜国立の教員養成系修士課程の改善＞

- 研究指導教員等の配置について、設置する専攻の教育課程等に応じた適切な規模にできるよう、現行規定の改正を検討する必要

40

大学院段階の教員養成の改革と充実等について

(平成25年10月15日 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報告書 ②)

＜専修免許状の在り方＞

- 各大学院において理論と実践の往還を重視した実践的科目を、専修免許状取得に必要な24単位の中に位置付けて必修としていくことを促進(おおむね4～6単位程度が適当。※具体的には各大学院が適切に定める。)

(実践的科目として考えられる内容)

- ・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
- ・その活動について、研究科において事前の指導や事後の省察などを行うこと

} 組み合わせて構成

III 教職課程に関する情報の公表

- すべての課程認定大学に対し、情報の公表を義務付けるとともに、具体的な内容を定めることが必要

(公表を義務付ける情報として考えられる項目)

- ・教員養成の理念や具体的な養成する教員像 ・教職指導に係る学内組織等の体制
- ・教員養成に携わる専任教員の経歴、専門分野、研究業績等 ・教員養成に係るカリキュラム、シラバス等
- ・学生の教員免許状取得状況 ・教員への就職状況 等

IV 教職課程のグローバル化対応

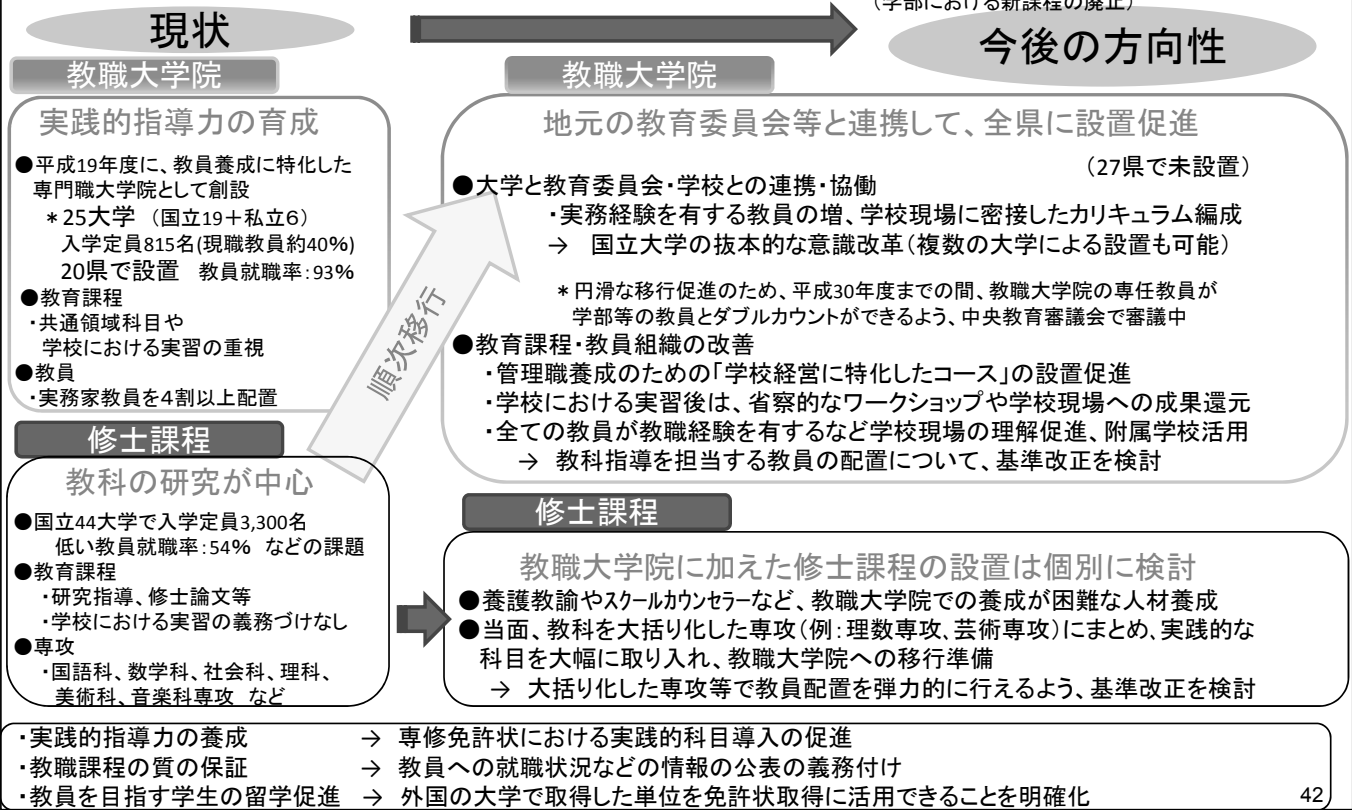
- 課程認定を有する大学に入学する前に学生が外国の大学で取得した単位について、教育職員免許法施行規則を改正し、教員免許状の授与を受けるための科目の単位に含めることができることを、法令上明らかにする必要
- 教育実習や介護等体験について、学生が外国の大学に留学しても、留年することなく受けることができるよう、各大学において、一定の事情がある学生については、柔軟な取組を推進する必要
- 各教委において、教員採用選考における外国の大学に留学した成果の適切な評価を促進する必要

41

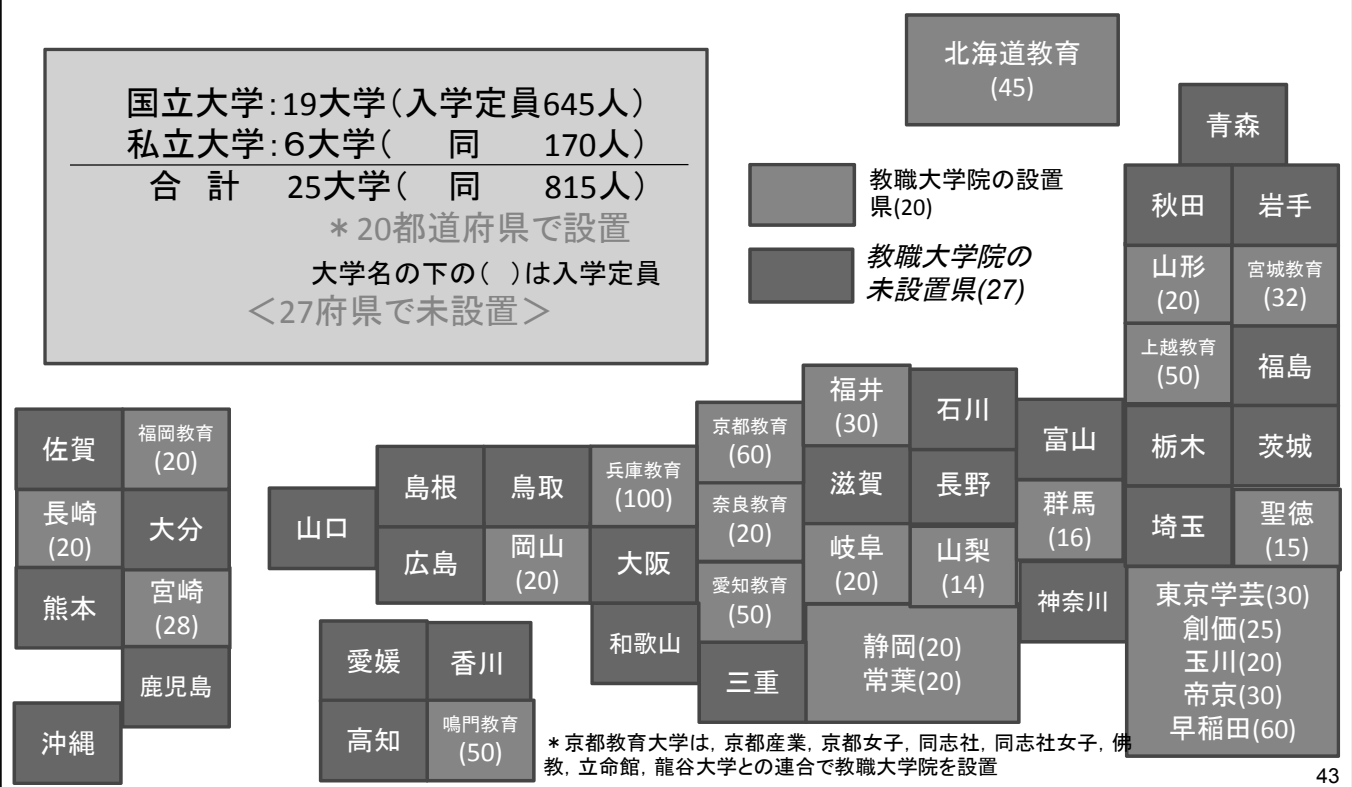
大学院における教員養成改革の方向性

国立大学の改革: ミッションの再定義(教員養成分野)

基本方針: ①実践的教育への転換、②教職大学院への重点化、③量的整備から質的充実への転換 による機能強化
(学部における新課程の廃止)



全国の教職大学院の設置状況(H25)



教職大学院制度の概要

平成19年度に、高度専門職業人養成としての教員養成に特化した専門職大学院として創設。地元の教育委員会・学校の要望を反映したカリキュラムを編成。

1. 教職大学院の特徴(既存の修士課程との違い)

	教職大学院(平成20年度～)	教員養成系修士課程
修了要件	45単位以上 (うち10単位以上は学校等での実習)	30単位以上 修士論文の作成(研究指導)
教員	4割以上は教職経験者等の実務家教員	大半が研究者
授業方法	① 事例研究, 現地調査, 双方向・多方向に行われる討論・質疑応答 ② 学校実習及び共通科目を必修とした体系的な教育課程	研究指導が中心
学位	教職修士(専門職)	修士(教育学)

2. 現状

	教職大学院(平成20年度～)	教員養成系修士課程
設置大学数	25大学(国立19校, 私立6校)	44大学(国立のみ)
入学定員	815人	約3,300人
現職教員割合	入学者数の約4割(348人)	
教員就職率	93% * 国立・学部:62%	54%

44

教育委員会や大学等の関係機関の連携・協働

○ 「学び続ける教員」を、教育委員会と大学等が連携・協働し支援する。

教育委員会と大学等が連携・協働し、養成段階から教職生活全体を通じた学びを支援し、教員の資質能力の向上に努める。その取組の例としては、次のようなものが考えられる。

(養成段階)

- 実践的指導力を育成する教員養成カリキュラムを開発。
- 教員養成段階の学習評価基準を協働で作成。
- 教育実習や学校現場体験に効果的な実施方法を検討。

(現職段階)

- 現職研修プログラムを協働で開発。
- 校内研修プログラムを開発し、支援体制を構築。

(その他)

- 教員や管理職に求められる資質能力を明確化。
- 教職大学院と都道府県教育センターとの一体的な体制構築。

※「学び続ける教員」の支援にあたっては、必要に応じて、首長部局とも連携

45

○平成25年度 教員採用における大学院在学者・進学者に対する特例

○教職大学院を修了予定の者に対し、特別選考を実施・・・福岡県・北九州市
福岡市

○大学院在学や進学を理由に採用を辞退した者等に対し、次年度以降の特例的な措置を講じている自治体

※下記のうち、青字は「教職大学院」のみを措置の対象)

- ①一部試験を免除 …… 山形県・山口県・名古屋市
- ②特別選考を実施 …… 福井県・愛知県・大阪府・堺市
- ③採用候補者名簿の登載期間を延長

26都道府県

北海道・茨城県・群馬県・埼玉県・千葉県・東京都・神奈川県・富山県・山梨県・岐阜県
静岡県・京都府・兵庫県・奈良県・和歌山県・岡山県・広島県・山口県・徳島県・愛媛県
高知県・福岡県・佐賀県・長崎県・大分県・宮崎県

9政令市

札幌市・さいたま市・千葉市・川崎市・相模原市・京都市・岡山市・広島市・福岡市

46

5. 国立大学改革

47

今後の国立大学の機能強化に向けての考え方 <抄>

(平成25年6月20日 文部科学省)

6. 国立大学として担うべき社会的な役割等を踏まえつつ、各専門分野の振興を図る。

○「ミッションの再定義」を先行して実施した3つの専門分野について、各大学ごとの強みや特色を伸ばし、社会的な役割を一層果たすための振興の観点には以下のとおりである。

○**教員養成大学・学部**については、今後の人口動態・教員採用需要等を踏まえ量的縮小を図りつつ、初等中等教育を担う教員の質の向上のため機能強化を図る。具体的には、**学校現場での指導経験のある大学教員の採用増、実践型のカリキュラムへの転換**(学校現場での実習等の実践的な学修の強化等)、**組織編成の抜本的見直し・強化**(小学校教員養成課程や教職大学院への重点化、いわゆる「新課程」の廃止等)を推進する。

※その他の分野についても、「ミッションの再定義」に取り組みつつ、今後、各専門分野の振興の観点について順次明確化を図る。

7. 「国立大学改革プラン」(仮称)を策定するとともに、運営費交付金の在り方を抜本的に見直す。

○文部科学省は、「ミッションの再定義」の取りまとめ作業と並行して、この「考え方」をもとに各専門分野の振興の観点や具体的な改革工程を盛り込んだ「国立大学改革プラン」(仮称)を、本年夏をめどに策定する。

○文部科学省は、各国立大学の改革成果を考慮しつつ、教育や研究活動等の成果を踏まえた新たな評価指標を確立するとともに、第3期中期目標期間(平成28年度以降)は、国立大学法人運営費交付金の在り方を抜本的に見直す。

48

国立大学改革プラン (概要)

第3期中期目標期間(平成28年度～)には、各大学の強み・特色を最大限に生かし、自ら改善・発展する仕組みを構築することにより、持続的な「競争力」を持ち、高い付加価値を生み出す国立大学へ

改革加速期間中の機能強化の視点

- ✓ 強み・特色の重点化
- ✓ グローバル化
- ✓ イノベーション創出
- ✓ 人材養成機能の強化

自主的・自律的な改善・発展を促す仕組みの構築

- 第3期における国立大学法人運営費交付金や評価の在り方については、平成27年度までに検討し、抜本的に見直し
- 改革加速期間中(平成25～27年度)の取組の成果をもとに、
 - 各大学が強みや特色、社会経済の変化や学術研究の進展を踏まえて、教育研究組織や学内資源配分を恒常的に見直す環境を国立大学法人運営費交付金の配分方法等において生み出す
 - 新たな改革の実現状況を、その取組に応じた方法で可視化・チェックし、その結果を予算配分に反映させるPDCAサイクルを確立する

学長のリーダーシップにより強み・特色を盛り込んだ中期目標・中期計画に基づき、組織再編、資源配分を最適化

各大学の機能強化の方向性

世界最高の教育研究の展開拠点

- ・ 優秀な教員が競い合い人材育成を行う世界トップレベルの教育研究拠点
- ・ 大学を拠点とした最先端の研究成果の実用化によるイノベーションの創出

全国的な教育研究拠点

- ・ 大学や学部の枠を越えた連携による日本トップの研究拠点
- ・ 世界に開かれた教育拠点
- ・ アジアをリードする技術者、経営者養成

地域活性化の中核的拠点

- ・ 地域のニーズに応じた人材育成拠点
- ・ 地域社会のシンクタンクとして様々な課題を解決する「地域活性化機関」

当面の目標

- ◆ 第3期には、教育研究組織や学内資源配分について恒常的に見直しを行う環境を生み出す
- ◆ 第3期には、国内外の優秀な人材の活用により教育研究の活性化につながる人事・給与システムに
- ◆ 学長がリーダーシップを発揮し、各大学の特色を一層伸ばすガバナンスを構築
- ◆ 2020年までに、日本人海外留学者数、外国人留学生の受入数を倍増
- ◆ 今後10年間で世界大学ランキングトップ100に我が国の大学10校以上を目指す
- ◆ 今後10年で20以上の大学発新産業を創出

49

国立大学改革プランの位置付け

国立大学法人スタート

《国立大学法人化の意義》

- ・自律的・自主的な環境の下での国立大学活性化
- ・優れた教育や特色ある研究に向けてより積極的な取組を推進
- ・より個性豊かな魅力ある国立大学を実現

※大学共同利用機関法人も同時にスタート

**第3期
中期目標期間**
(平成28年度～)

第2期中期目標期間 (平成22～27年度)

法人化の長所を生かした改革を本格化

**第1期
中期目標期間**
(平成16～21年度)

新たな法人制度
の「始動期」

今後の国立大学の機能強化に向
けての考え方 (平成25年6月)

国立大学を取り巻く環境の変化
・グローバル化
・少子高齢化の進展
・新興国の台頭などによる競争激化
など

改革加速期間

グローバル化
イノベーション機能強化
人事・給与システムの弾力化

持続的な「競争
力」を持ち、高
い付加価値を生
み出す国立大学
へ

ミッションの再定義

国立大学改革プラン

自主的・自律的な改善・
発展を促す仕組みの構築



第3期に目指す国立大学の在り方

各大学の強み・特色を最大限に生かし、自ら改善・発展する仕組みを構築することにより、持続的な「競争力」を持ち、高い付加価値を生み出す国立大学へ

各大学の機能強化の方向性

◆世界最高の教育研究の展開拠点

- ・優秀な教員が競い合い人材育成を行う世界トップレベルの教育研究拠点の形成
- ・大学を拠点とした最先端の研究成果の実用化によるイノベーションの創出

◆全国的な教育研究拠点

- ・大学や学部の枠を越えた連携による日本トップの研究拠点の形成
- ・世界に開かれた教育拠点の形成
- ・アジアをリードする技術者養成

◆地域活性化の中核的拠点

- ・地域のニーズに応じた人材育成拠点の形成
- ・地域社会のシンクタンクとして様々な課題を解決する地域活性化機関

《現在検討中の機能強化の例》

(京都大学の例)
理工系、医学生命系、人文社会系、情報環境系の各分野トップレベルの研究者をハーバード大学、ハイデルベルグ大学、シンガポール国立大学等から招聘し、スーパーグローバルコース(仮称)を構築。院生への研究指導を通じて世界と競う人材を育成。

(一橋大学の例)
学士課程プログラムの改革を推進し、新入生全員を対象とした短期語学留学を必修化するとともに、チューニングによるカリキュラム調整などにより大学教育の国際的な互換基盤を整備。

(福井大学の例)
教職大学院を附属学校に置き、大学ではなく附属学校を含む拠点校において教師教育を展開。拠点校に教職大学院の教員が出向き教育実践を行い、福井県全8,000人の教員の資質向上に寄与。

機能強化を実現するための方策

各大学の機能強化の視点

- ✓ 強み・特色の重点化
- ✓ グローバル化
- ✓ イノベーション創出
- ✓ 人材養成機能の強化

自主的・自律的な改善・発展を促す仕組みの構築

1. 社会の変化に対応できる教育研究組織づくり
2. 国際水準の教育研究の展開、積極的な留学生支援
3. 大学発ベンチャー支援、理工系人材の戦略的育成
4. 人事・給与システムの弾力化
5. ガバナンス機能の強化

ミッションの再定義(教員養成)

振興の観点

国立大学の教員養成大学・学部については、今後の人口動態・教員採用需要等を踏まえ量的縮小を図りつつ、初等中等教育を担う教員の質の向上のため機能強化を図る。

- 考え方
- ①教職大学院への重点化等(新課程の廃止など組織編成の抜本的見直し)
 - ②実践型のカリキュラムへの転換(学校現場での実践的な学修の強化)
 - ③学校現場での指導経験のある大学教員の採用増

各大学の「強み」、「特色」、「社会的役割」に応じた機能強化を推進。

地域連携機能の強化…… (34)

～都道府県の教育委員会との密接な連携により、当該地域の教員養成・現職研修の中核的機能を担う総合大学等

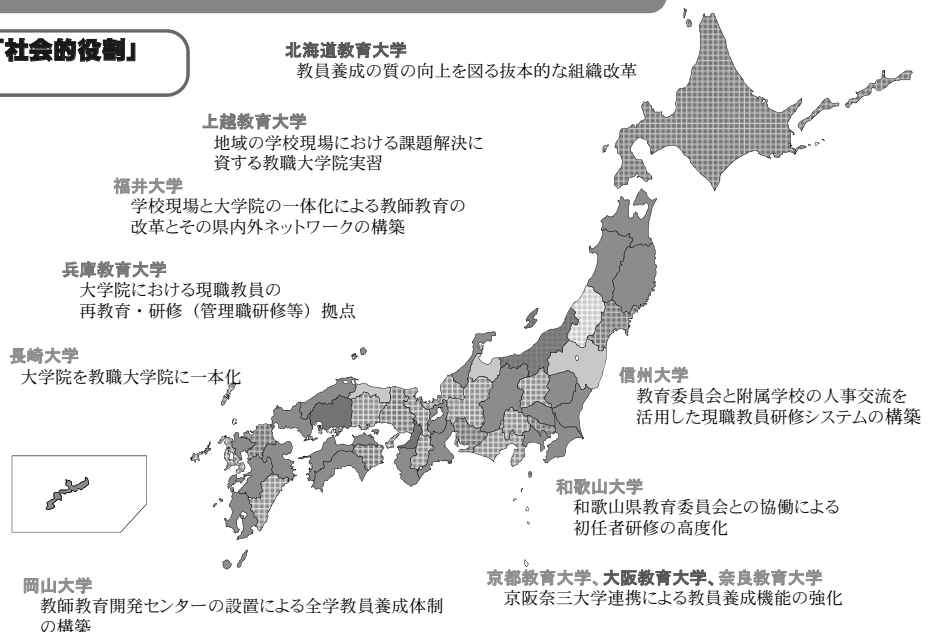
広域にわたる特定機能の強化… (7)

～地域密接に加え広域の拠点となる特定の機能を併せ持つことを目指す教員養成大学等

大学院重点大学 …… (3)

～大学院教育を中核に位置付け、我が国の現職教員再教育の拠点型機能を目的として設立された大学

(:教職大学院を設置<19>)



情報提供

平成25年12月8日（日）

平成25年度日本教職大学院協会シンポジウム

教職大学院の更なる発展・拡充と質の向上

文部科学省 高等教育局
大学振興課 教員養成企画室

教職大学院制度の概要

平成19年度に、高度専門職業人養成としての教員養成に特化した専門職大学院として創設。地元の教育委員会・学校の要望を反映したカリキュラムを編成。

1. 教職大学院の特徴（既存の修士課程との違い）

	教職大学院（平成20年度～）	教員養成系修士課程
修了要件	45単位以上 （うち10単位以上は学校等での実習）	30単位以上 修士論文の作成（研究指導）
教員	4割以上は教職経験者等の実務家教員	大半が研究者
授業方法	① 事例研究、現地調査、双方向・多方向に行われる討論・質疑応答 ② 学校実習及び共通科目を必修とした体系的な教育課程	研究指導が中心
学位	教職修士（専門職）	修士（教育学）

2. 現状

	教職大学院（平成20年度～）	教員養成系修士課程
設置大学数	25大学（国立19校、私立6校）	44大学（国立のみ）
入学定員	815人	約3,300人
現職教員割合	入学者数の約4割（348人）	
教員就職率	93% * 国立・学部：62%	54%

教職大学院の教育課程について

- **教職大学院の課程の修了要件は、45単位以上（実習10単位以上を含む）**を修得することと規定（専門職大学院設置基準第29条第1項関係）。
- **共通科目の部分の単位数**については、各大学院における設定に委ねられているものの総単位数から実習10単位を引いたもののうちの半数以上が目安として示されている（平成18年中教審答申）。現行の教職大学院では、**おおむね20単位**。
- **実習**については、現職教員について全部または一部免除することができると規定（同設置基準第29条第1項第2項関係）。現行の教職大学院では、**7大学で全部免除、19大学で一部免除を認めている**。
- 学生は、自らの実践研究を省察した報告書を教育実践研究として作成・発表。



2

教職大学院の教育組織について

1. 概要

- **教職大学院に必ず置くこととされる専任教員は、11人（教育内容、収容定員に応じて変化）**（専門職大学院に関し必要な事項について定める件（告示）第1条関係）
- そのうち、おおむね4割以上は、教職経験者等の実務家教員（専門職大学院に関し必要な事項について定める件（告示）第2条関係）

2. 制度改正の方向性

- 教職大学院の発展・拡充が見込まれる当面の間（平成30年度まで）、教職大学院の専門職大学院設置基準上必ず置くこととされる専任教員が、他の学位課程の教員を兼ねることができるような措置を行う方向で検討する必要がある ※中央教育審議会で審議中
- 教科領域分野の教員を教職大学院の専任教員として配置するなど現行規定を改正する方向で検討する必要がある
- 研究指導教員や研究指導補助教員の配置について、設置する専攻の教育課程等に応じて適切な規模の教員組織を編制できるよう、現行規定を改正する方向で検討する必要がある

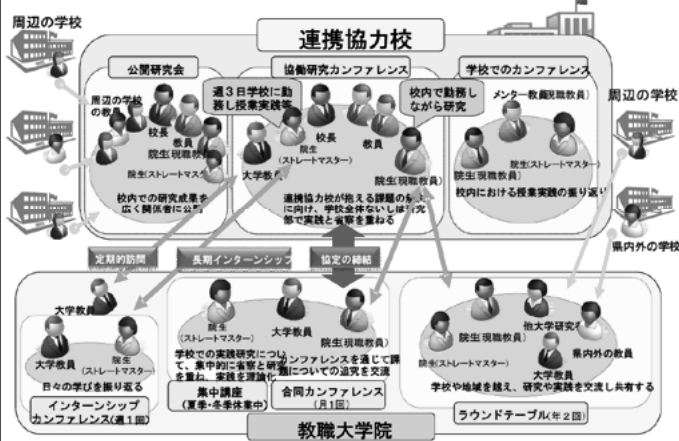
3

教職大学院の取組事例①

学校拠点方式

～学校の抱える課題を学校で同僚教師と協働して解決する
学校改革のための教職大学院～
(福井大学)

- ① 大学のキャンパスではなく、学校に教職大学院を創る
- ② 学校の課題を学校で同僚教師と協働して解決する(理論と実践の融合)
- ③ 現職教員が、学校現場を離れず大学院に入学する



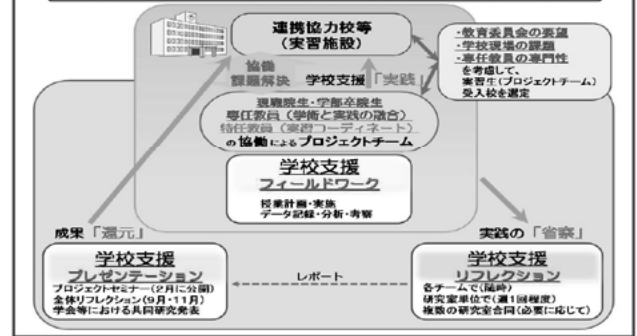
福井大学教職大学院の特長として、学校拠点方式というシステムがある。これは、大学教員が、スクールリーダー養成コースの大学院生が所属する学校に定期的に出向き、学校全体の授業改革や学校づくりなど教員と院生とが協働して実践教育に取り組む仕組みである。また、学部卒学生についても、拠点校で1年間の長期インターンシップを行い、教師集団の一員として教師の仕事の総体を学んでいく。つまり、学校全体を大学院とすることによって、職場の中で教員を育てることを可能にしている。メリットとして、優秀な中堅教員が学校を休まなくても大学院で学べ、学部卒学生は学校の現実を体感しながら大学院で実践経験を振り返る時間が多分に保証され、高度な専門職としての実践的力を身に付けられるということがある。

学校支援プロジェクト方式

～学校の教育課題の解決に参画し、実習校と協働する教職大学院～
(上越教育大学)

- 1 実践： 現職院生と学部卒生が協働して実習校の課題解決にあたるフィールドワーク
- 2 省察： 学術と実践の背景を併せ持つ専任教員(オールラウンド教員)によるリフレクション
- 3 還元： 学会や研修会での発表を通して学習成果を還元するプレゼンテーション
「実践」・「省察」・「還元」を関連させながら、理論と実践を融合した教員を養成します。

「学校支援プロジェクト方式」による学術と実践の融合



上越教育大学教職大学院の特長として、学校支援プロジェクトがある。全国から派遣された現職院生と学部卒生がチームを組み、実習校の教員と協働して実習校の課題解決にあたる仕組みである。
フィールドワークは、およそ3か月間(週2～3日程度)行い、それ以外の時間は大学で学術と実践の背景を併せ持つ専任教員(オールラウンド教員)の指導を受け、実習校の課題に対応しながら実践を省察し研究を深める。
地元教育委員会から任期付きで派遣された専任教員は、実習校や院生、専任教員の声に耳を傾けながら、フィールドワークの円滑な運営をサポートする。
研究成果は、実習校にプレゼンテーションする他、学会等で発表して還元する。
「実践」・「省察」・「還元」を関連させながら、学術と実践を往還する実践的指導力を備えた教員を養成する。

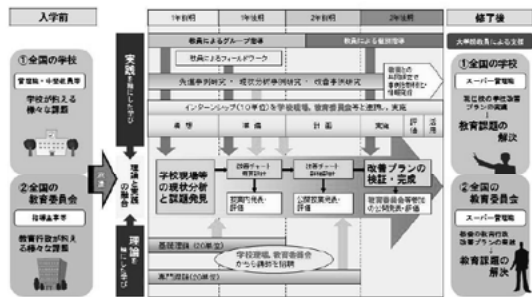
教職大学院の取組事例②

学校管理職候補者を育成する学校経営コース

～学校改革や教育行政に貢献するキーパーソンを養成～
(兵庫教育大学)

校長、副校長、教頭、主幹教諭や指導主事、管理主事の候補者となる現職教員、教育行政職員等を対象に、これからの学校づくりをリードする学校経営専門職、学校を支える教育行政専門職を養成するため、両者に必要とされる深い教育的見識に支えられた高度な経営力の育成をめざす。

理論と実践の融合を軸にした学びのプロセス - 学校や教育行政が抱える課題の解決を通して -



兵庫教育大学教職大学院の特長として、学校経営コースがある。このコースのカリキュラムの主な特色としては、以下のことが挙げられる。

○学校経営専門職と教育行政専門職に必要とされる力量を、授業、課題研究(ゼミ)、フィールドワークや実習等により、体系的に習得できるカリキュラムを編成している。

○学校、教育委員会と連携を図り、授業での事例に関する情報を収集するとともに、授業における議論の内容を学校、教育委員会にフィードバックして意見交換を行う等、実践的な授業を提供する。

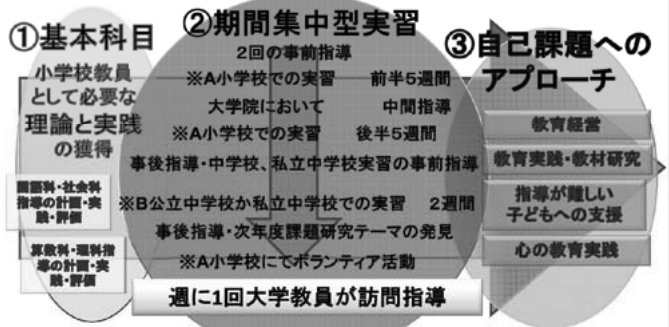
○実習生として学校経営や教育行政の実務に長期間携わることで、学校経営専門職や教育行政専門職としての職務の遂行や課題解決に必要な専門的知識、実践的スキルの修得をめざす。また、数日間、校長や教育委員会幹部のシャドウイングを行い、実際の仕事ぶりを間近に観察する。

○修了時に学校改善プラン又は教育行政改善プランを作成し、校長・教育委員会幹部が参加する公開発表を実施し、評価を行う。

実践的指導力のある小学校教員養成

～確かな指導理論と実践力・応用力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となる人材を育成する教職大学院～
(玉川大学)

- ① 基本(共通)科目で、小学校教員に必要な実践的指導力・応用力を身につける
- ② 1年次に期間集中型実習で、新たな課題を発見し、現場での即対応力を獲得した上で、2年次では実習した小学校でボランティアとして理論と実践との往還を図る
- ③ 小学校教員としての総合的な力量形成・向上のため、専門知識を掘り下げる

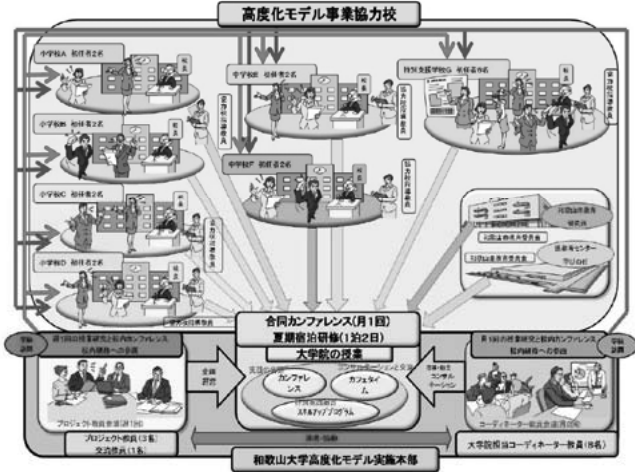


玉川大学教職大学院の特長として、指導理論に基づいた実践的指導力のある小学校教員養成がある。まず、基本(共通)科目で、国・社・算・理などの各教科や授業デザイン、教育課程編成、生徒指導、教育相談、学級・学校経営などの理論と実践(および往還)を身につける。次に、小学校で10週間程度、中学校か私立小学校で2週間程度の合計12週間程度の継続的実習を通して、授業力や子どもとの関係づくりなど学校現場に即応できる実践的指導力を獲得する。さらに、「教育経営」「教育実践・教材開発」「指導が難しい子どもへの支援」「心の教育実践」の4コースの中から自分が研究・学習したい分野を選択し、小学校教員として必要とされる専門知識を深化させるようにカリキュラムが工夫されている。

教職大学院の取組事例③

初任者研修の高度化
 ~大学と教育委員会・学校が連携・融合した初任者研修の質的改善のモデルづくり~ (和歌山大学・和歌山県教育委員会)

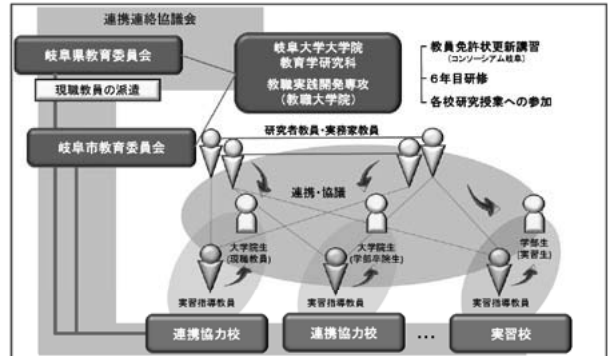
- ①理論と実践を往還する学びを獲得することにより、生涯学び続けることのできる教員の基礎的資質を養成する
- ②大学での養成と教育委員会での初任者研修をつなぐ連携・協働の具体化
- ③初任者研修を核とした校内研修の活性化と校内教員養成システムの開発



和歌山大学と和歌山県教育委員会が連携・協働して初任者研修の高度化に取り組んでいる。これは、従来の初任者研修とは異なる新たなコンセプトのもと、学び続ける教員を養成するためのカリキュラムを開発しようとするものである。
 大学等での合同カンファレンスや各学校で、大学院教員や交流教員・プロジェクト教員等が支援しながら、各自の教育実践を振り返ることにより「省察的気づき」を積み重ねていく。また、大学院での授業の受講や具体的な実践事例の考察により、理論と実践の架橋をめざした実践的な指導力を獲得させる。

大学と教育委員会の連携による現職研修
 ~大学と教育委員会・学校が連携したスクールリーダーの養成~ (岐阜大学・岐阜県教育委員会・岐阜市教育委員会)

- ①学校現場の実践や授業開発に即戦力として貢献する高度な教育専門職を養成
- ②岐阜県の学校教育全体の活性化や学校組織の改善ニーズに応じて、地域や学校に役立つ高度な教育専門職を輩出
- ③新しい学校づくりの有力な一員、地域の中核、学校の中堅としてのスクールリーダーの養成
- ④県教委・市教委との連携により、現職教員の研修を計画的に実施(6年目研修、教員免許状更新講習)

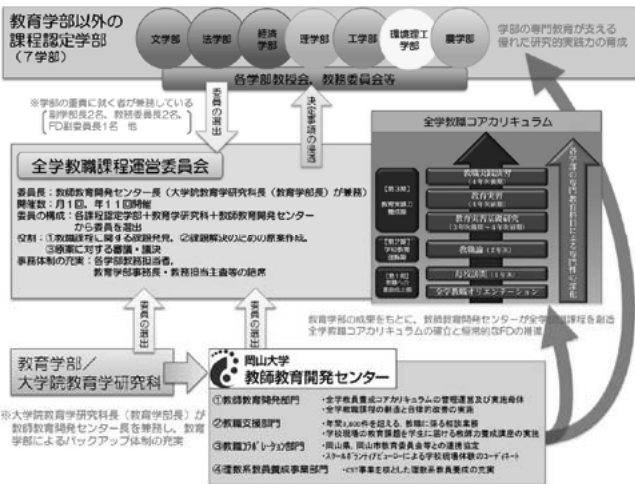


岐阜大学教育学研究科・教育学部においては、県市教育委員会をはじめ、岐阜市内外の学校との連携・協働のもと、現代の学校の諸事情に対応できる、実践の専門的な力量をもつ教員を養成することに取り組んでいる。教職大学院に在籍する現職教員は、連携協力校と大学を往還した体系的な教育プログラムのもと、高い知見と実践力をもつスクールリーダーとしての資質の向上に努めている。このような県教委等との連携は学部教育の充実にも貢献しており、必修授業に県教委の担当者や現職教員による講義を位置づけるなど、学生が実践的な課題を深める機会となっている。
 このような県教委及び各学校との密接な関係を生かして、小中学校の研究授業に多くの大学院教員が参加するとともに、県の教員研修に学部・研究科として組織的に関与してきた。特に附属小中学校を活用した教員免許状更新講習や大学における6年目研修は、毎年、多数の大学院教員と現職教員による実証的な研究・教育の場となっている。

教職大学院の取組事例④

全学での教員養成
 ~教育学部が支え教師教育開発センターが全学と協働で創造する開放制の教職課程~ (岡山大学)

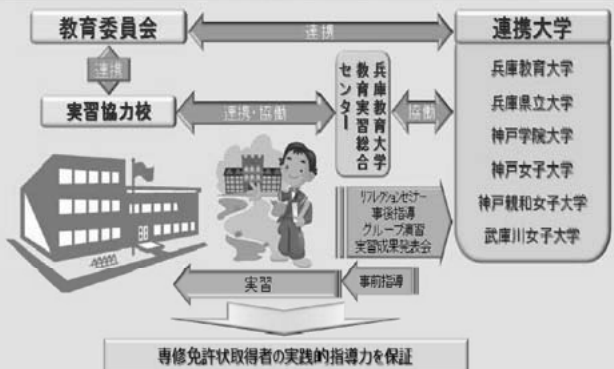
- ①教育学部の成果をもとに、教師教育開発センターが全学教職課程を創造する
- ②一貫性と系統性ある全学教職コアカリキュラムの確立と恒常的なFDを推進する
- ③各学部の専門教育に支えられた、優れた実践的実践力を有する中等教育教員を輩出する



岡山大学の教員養成の特長として、全学での教員養成がある。上図は教育学部の教員養成の理念と方法を全学展開し、各学部の専門教育が支える「優れた実践的実践力を有する中等教育教員(特に高校教員)」を輩出する仕組みを示している。
 教育学部は「教職に関する科目」を担うとともに、開放制の教員養成教育の骨格を設計する。教師教育開発センターは「教育実習系科目(事前事後指導や教職実践演習等)」を担い、教職をめざす学生の学習集団を形成する。こうしてセンターは全学教職課程の課題を発見し、その解決のための原案作成機能を担い、全学教職課程運営委員会は、この原案を審議・議決する。このように全学的な合意と課程認定学部間の緊密な協働体制を実現した結果、各学部は従前にも増して主体的に教職課程を位置づけ、より質の高い教員養成教育を目指すFD活動を展開できている。

専修免許状取得者の実践的科目履修のための大学間連携
 ~実践的指導力を育成する大学院レベルの実習「教職アドバンス実習」~ (兵庫教育大学)

大学院レベルの実践的科目「教職アドバンス実習」の概要



1. 背景: 文部科学省が実施する平成24年度「大学間連携共同教育推進事業」に選定された連携取組「教員養成高度化システムモデルの構築・発信」の活動として実施
2. 目的: 教職を志望し、専修免許状を取得するストレートマスターの実践的指導力を保証するため
3. 対象: 小・中・高等学校教職一種免許状を有し、教職を志望するストレートマスター
4. 単位数: 4単位(3単位の実習(週4日1単位×3週間)と1単位(15時間)の講義・演習)
5. 実施時期: 大学院修士課程1年の9~11月、2年の5、6月を想定
6. 実習内容: アシスタントティーチャーとして、指導教諭の教育活動を観察又は補助しながら、教育実践を理解し、自らの課題を解決する活動(教科指導または課題研究等)を行う。
7. 実習の特徴:
 - (1) 実習生本人の意思、資質能力や実習校の事情等を踏まえ、実習計画を策定
 - (2) 週4日の実習成果を踏まえ、毎週1回、指導教員と振り返りリフレクションセミナー
 - (3) 実習生同士により実習成果を振り返るグループ演習、実習生による実習成果発表会
8. 実施予定: 平成26年度 兵庫教育大学で試行実施
 平成27年度 連携6大学で試行実施
 平成28年度 連携6大学で本格実施

4. パネルディスカッション

パネリスト

- 村山 紀昭 氏（協力者会議主査・前北海道教育大学長）
高乗 秀明 氏（京都教育大学大学院連合教職実践研究科長）
長野 正 氏（玉川大学大学院教育学研究科長）
岸田 正幸 氏（和歌山県教育委員会学校教育局長）

コーディネーター

- 加治佐 哲也（日本教職大学院協会会長・兵庫教育大学長）

（司会） 定刻を少し回りました。午後の部を始めたいと思います。

ただ今から、「教職大学院の更なる発展・拡充と質の向上」をテーマに、4名のパネリストをお迎えしてパネルディスカッションを開催します。最初に4名のパネリストの方を紹介したいと思います。

文部科学省で「教員の資質向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議」、われわれは協力者会議と呼んでいますが、その主査を務められました前北海道教育大学長の村山紀昭様、京都教育大学大学院連合教職実践研究科長の高乗秀明様、玉川大学大学院教育学研究科長の長野正様、和歌山県教育委員会事務局学校教育局長の岸田正幸様。コーディネーターは日本教職大学院協会の会長であり兵庫教育大学長の加治佐が行います。それではここからは加治佐会長にマイクを渡しますので、進行の方をよろしくお願いします。

（加治佐） それでは皆さん、よろしくお願いします。

まず私の方から簡単に、このパネルディスカッションの趣旨等をお話したいと思います。今日、午前中に布村局長、そして栢森専門官から大局を踏まえた教員養成改革の方向は示されたと思います。それは要するに、時間をかけて教員養成を高度化する、その高度化の中核を担っていくのが教職大学院であるということだったと思います。

今後、ミッションの再定義にもありますように、国立の44大学・学部には全て教職大学院が設置される。さらには私学でも教職大学院をたくさん作っていただかなければいけない。また、国立と、あるいは公立も含めた形で回るかもしれませんが、私学とが連携して、連合して教職大学院を運営していことも当然考えていかなければいけない。

このように、教職大学院が今後も量的に拡充することは確かです。その際にさまざまな課題があります。このシンポジウムでは、その課題を明らかにしていただき、さらにその課題を克服する方策をいろいろ議論できればと思っております。本当に私どもは、この6年足らず、教職大学院運営を経験してきて、さまざまな課題を感じています。協力者会議の報告にありますように、成果の部分は極めて大きく、評価も高いわけです。ところがこ

れを拡充し、さらなる質的改善を図っていこうとすれば、さまざまな課題にどうしても突き当たらざるを得ないということです。

例えばどういう課題があるかといいますと、ほとんどは協力者会議の報告書で触れられていますが、カリキュラムをさらに改善しなければいけないわけですが、共通科目の在り方、選択科目の在り方、実習の在り方で、どういう改善が望ましいかです。さらに一番大きいのは、教科をどうするか。取りあえず教科専門をどういう扱いにしていくかといったことがあると思います。さらには、修士課程が併存するのか。修士課程は段階的に教職大学院へ移行することが示されていますが、併存するのか。あるいは移行するにはどういう課題があるのか。そこにはまたどういう問題が新たに生じるのかといったこともあろうかと思えます。

さらには、大学と教育委員会等の連携、協働を一層深めることが必然の方向になるわけです。これまでもやってきましたが、さらに進めるためにはどういう課題があり、どういう課題克服策があるかです。

あるいは大学教員の在り方です。これまで実務家教員ということが非常に言われてきましたが、昨日の実践研究成果公開フォーラムでも少し耳に挟みましたが、やはり教職大学院を担当する大学教員の在り方も問われているのだと思います。また、学生を確保しなければいけないということで、学生支援の在り方もあります。これは現職教員の研修定数確保も含めて考えなければなりません。さらには、管理職養成のコースを作ることが特に取り上げられていますが、これはどうすれば実現できるのか。あるいはこれはどこの大学も直面している課題ですが、現職教員とストレート学生の教育面での扱いをどうするか等々、多々あると思います。その全てを扱うことはもちろんできませんが、できるだけ解決の方向に向かうように示唆が得られればと思っています。

今日は、先ほどご紹介のありました4名の方をお迎えしています。いずれも教職大学院や教員養成の高度化に関わっておられる方です。村山先生は協力者会議の座長として、報告書を中心になってとりまとめられました。こちらの希望としては、村山先生が思われる、報告書の本質部分をできれば語っていただきたいと思っています。高乗先生は、25 教職大学院でも極めて先進性の高い、国立と私立大学との連合方式の教職大学院を京都で運営されています。教員就職率の高さに示されますように、大変成果が上がっているわけです。そういうお立場から国立が今後拡充していく、あるいは私学と一緒に拡充する場合の課題等々を、現状等を踏まえて、いろいろお話しいただければと思います。長野先生は玉川大学で教職大学院を創設され、運営に関わっておられるわけですが、私学が真正面から取り上げられることは、協力者会議での報告書でもそうですが、それほどないと思います。ただ、私学が本格的に教職大学院に取り組んでいかない限り、量的拡充は望めないことも確かなわけです。私学の立場から現状を語っていただき、どういう改善策があるかをお話しいただければと思います。それから岸田和歌山県学校教育局長は、教育委員会が主

導する教員養成の高度化を実際に発案され、実行されているということです。教育委員会の方から教員の資質向上を図るために、和歌山大学を活用した高度化の試みを初任者研修として実施されています。そのご紹介とともに、今後、教育委員会と大学が連携していく際の課題や、できれば教育委員会の関わりの在り方等々もお話いただければありがたいと思っています。

それぞれの方にまずは15分ほどお話しいただき、あとは共通するような質問を私の方からさせていただいて、そのあとはフロアも一緒になっていろいろ議論を深めていければと思っていますので、ご協力をよろしくお願いいたします。

それでは村山先生からお願いします。

「教職大学院の設置拡充に当たって」

(村山) 既に午前中に文部科学省の方から、昨年の答申やこの秋の協力者会議の報告書などについては詳しく説明されましたので、その辺は全部端折りまして、私の方としては、特に教職大学院をこれから作るに当たって、教職大学院の在り方、特に教育課程のトータルデザインに絞ってお話ししたいと思います。

今、加治佐会長からお話がありました。原則的に修士課程は教職大学院に移行するというのが今回の報告書のポイントですが、恐らく会場の皆さんは、修士課程はどうなるのだ、いつどういうふうに変えていったらいいのかという関心もかなり強いと思います。その辺は最初の私の話では触れないで、後ほどの議論の中でお話ししたいと思います。

1. 「教育委員会・学校との連携・協働による養成・採用・研修の一体的な改革」

私の話は具体的な中身は抜きにして、骨格だけというか、プリンシプルというか、基本的な発想、考え方をもう一回、ここで皆さんに整理をしていただきたいという意味でまとめました。要するに教職大学院をこれから全県に作っていく、あるいは既存のところも管理職コースなど新しいコースを大いに拡充していくということですが、簡単に言って、ただ何でもいから量的に作ればいいのかということではないのは、もう皆さんご承知かと思えます。やはり質、中身が大事である。その際に、これも何度も強調されていることですが、教育委員会との連携が、設置するに当たって、あるいは拡充す



るに当たってアルファにしてオメガなのだろうと思うのです。そういう点で、中教審答申の言葉にすると「一体的な改革」がやはり基本だと思います。これをもう少しかみ砕けば、後ほど岸田先生からお話があるかもしれませんが、やはり今後は、教育委員会、あるいは学校と大学と一緒に教職大学院を作るというぐらいの気持ちでなければ、うまくいかないだろうと思います。大学の都合だけで、大学の論理だけで作っても、これは絶対にうまくいかない。これが、私がずっと教職大学院に関わってきたの強い実感です。その辺をぜひお考えいただきたいと思います。

この辺は皆さんご承知のことですのでさっさと行きます。昨日も実は午後、各大学の発表を聞いたのですが、その中で何人かの方がおっしゃっていました。「教職大学院は一生懸命苦労して、いろいろ工夫してやっているようだが、そこを出て、実際に学校現場でどんな力が発揮されるのか、されているのか。そこが問われているのではないか」というご発言が何人かからあったのが大変印象的でした。

これは中教審のときもそうですし、協力者会議でもそうですが、要するに教育委員会も学校も、民間のいろいろな地域の方々も、「大学院に行ったからといって、修士になったからといって教師の力がどうして付くのだ」という根本的な疑問が根強くあるのです。まだそれが日本全体で払拭されていないと思います。やはり大学の都合だけで、「これからは大学院だ、修士だ」と言っても通用しない話だということをぜひ頭に置いていただきたいと思います。

私はそういうことで、ただ教職大学院を作ります、作りたい、教育委員会から派遣してくださいという形でなく、教育委員会と大学との話し合いをどうしていくかは、いろいろな形があり得るでしょう。後で和歌山からお話があるかと思っています。

2. 教育課程のトータルデザイナー—大学知と実践知の結合

私の話の主なポイントは、教職大学院の場合はとりわけ教育課程、カリキュラムのトータルデザイナーが大事だということです。私が見るところでは既存の25の大学、それぞれいろいろな工夫をしてきており、日本の大学教育論の中でも重要な意味を持っているような取り組みが成果として出てきていると思いますが、まだまだ検討課題があると思っています。教育課程は共通科目、選択科目（コース専門科目）、学校実習と三つの柱から成っているのですが、それをばらばらにではなく、トータルにどうデザインするかが大事だと思います。そのときに、これは報告書には入っていない言葉ですが、私流に言うと、大学知と実践知をどう結合するかがトータルデザインの根底になければならない。大学知だけでも駄目、実践知だけでも駄目だということです。

今回の報告書のエッセンス的な文章を、私が適当に抜き出しました。これは後でぜひお読みいただきたいと思いますが、簡単に言いますと、キーワードが三つあります。これは、去年8月の答申等を少し超えた報告書の視点です。一つは「俯瞰」で、何カ所も出てきま

す。学校種、教科の違いを超えた俯瞰、あるいは総合的、構造的な理解を形作っていくことが課題だと繰り返し強調されています。

その際に注目すべき点は、2段落目です。注意深く読んでいただくと分かるのですが、学校の中で数学、算数の授業をどううまくできるか、学級経営をどうするかだけでなく、そこでは学校全体の教育目標があつたり、子供の実際的水準があつたり、地域の特徴があつたり要望があつたりする中で個々の先生の教育活動が行われているということです。そのときに、ただ自分の授業力を上げるということでは、絶対に全うしないのです。そういう意味で学校の中でも、教育目標とかいろいろなことを俯瞰できることが重要です。

と同時に、今回の報告書では、もう一つ、地域活動、地域との関係でも俯瞰できる力を求めています。これは学卒の教員の資質としても、もちろんスクールリーダーとしても求めていることです。これはぜひご留意願いたいと思います。協力者会議でも、地域や学校の課題がこれだけ高度化していくと、先生に求められているものが昔とは違っているのではないかということが何度も議論されました。ある民間の委員は「新人教員でもマネジメント力のようなものが必要だ」という発言をしていて、なるほどと思いました。新人教師でも、単に授業がうまくできた、発言や発語や指示や板書がうまくできたというレベルの問題ではないということです。

もう一つは、3段落目にあるチーム力です。これから求められる資質は、単に個人の資質ではなく、学校の課題がある、学校の目標があるという中での資質です。チームの一員としての資質です。

それから最後は探究的な省察力です。午前中の布村局長のお話でもありましたが、学校が小規模化して、学校現場のOJTで継承されてきた学校文化というものがもう成り立たなくなっている。ある意味で教職大学院はそれに代わって、新しく学校文化を担っていくのかもしれない。

その際、単に先輩教師から個別のスキルを学ぶだけでなく、地域や社会の要望に沿って教育力を上げ、学校を改革していく、学校を変えていく学校改革力が必要なわけですがそれは、単なるOJTでは全うできない。そこで「探究的」、あるいは「省察」ということが大変大事なキーワードになってくるのです。

では、具体的にトータルデザインという場合、どんな要素が不可欠と考えられるか。

これはもう皆さん大体ご存じかと思いますが、一つ目は研究者と実務家との共同です。教職大学院の6年弱の経験の中で、非常に大きな意義を持っているのが、TTなどによる共同授業です。これは昨日も発言がありました。創価大学でしたか、全授業の7～8割が完全なTTである。単に入れ替わり立ち替わりというのではない、オムニバスではなく、実務家と研究者が同じ授業にいて一緒に指導する。これは日本の大学教育の中では画期的なことだと私は思っています。

もう一つ、これも随分、実際に行われていますが、大学の共通科目や専門科目、選択科

目の座学の中でも、今の言葉でアクティブラーニング、アクティブスタディといいますか、具体的にはケーススタディですね。あるいはフィールドワークが当たり前になってきています。これも絶対に欠かせないことです。授業力を上げるといって、単に指導要領とか国語教育の歴史とかを学ぶのではない。それは知識としては絶対に必要です。しかし、それをいくら知識として学んでも、具体的なケーススタディで実際に確かめてみる、そして新しい課題を探っていくということが絶対に必要だということです。

そのときに非常に難しいのは、学校における実習をどういうふうに関連付けるかということです。その点では実は各大学、25の大学もさまざまです。大体大まかな傾向を言いますと、学卒者(今回の報告書ではストレートマスターという言葉は一切使っておりません。少し注意して書かれています)の場合はかなり長期間にわたって、学校のサイクルに合わせて実践の中で振り返る、リフレクションができるような実習がかなりのところで組み込まれています。学部の4～5週間の実習とは違う。あるいは最後の研究授業を周りの人に助けられてやって、「やった、やった」というのでは不十分だ。それも大事な経験ですが、それではその後、教師になったときにどれだけ力を発揮できるかにつながっていない場合が多いですね。そういう実習とは違うでしょうということで、学卒院生については、かなり長期間にわたるインターンシップ的な実習が不可欠であるということです。難しいのは現職の教員です。これはいろいろな形がこれからもう少し検討、工夫する必要があります。

4番目に、これは福井大学が開発したのですが、実習の中での省察を小グループで行うということです。そこでお互いに語り合う。単に先輩教師が「あなたの板書の仕方はどうだこうだ」というのではなくて、小グループで省察を行うこともかなり広がりました。半分以上の大学はこれをいろいろな場面で取り入れているのではないのでしょうか。

それから5番目に、今回の報告書では、以前のカリキュラムイメージ段階よりも、最後のまとめ、実践研究報告書が重視されています。

3. 教員組織の構成

教員組織については、一つだけ先ほどの既存修士をどうするのか、教科専門が今後どんな役割を果たしていくのかに関連してお話しします。既存修士でも、私が知っている限りでは一番典型的なのは岡山大学でしょうか。随分早くから修士にも実習的なもの、フィールドワーク的なものを入れて取り組んでおられます。その際に教科内容学、あるいは教科内容構成ということで、社会なら例えば法律の先生が小学校、中学校の授業の関連することについて概説的なことを教えるということに一生懸命取り組んでおられます。それは大変いいのですが、そこにとどまらないで、教科専門がもっと学校実践につながる感覚を備えていけば、いろいろな多様な活躍の仕方があると思います。

もう一つ、管理職コースについてもひと言触れておきます。私はこれはぜひとも各大学で検討をお願いしたいと思っています。既に設置済みの大学でも、特化した管理職コース

を設けていただきたい。従来の単なる三つのコースの中の一つの学校経営コースというのと質が違います。そういうものを想定しているではありません。これは後ほど、時間があれば大いに議論していただきたいと思います。

4. 教職大学院の教育目的

最後に、今回の報告書をまとめるに当たって私がいつも念頭に置いていた思いを話させて下さい。最初にも言いましたように、大学の都合で昔の修士のようなものを作ってほしくないということです。もう何十年も前、私は修士を作るときにも関わっていましたが、あれは教育委員会と話し合って作ったのではないのです。大学がやはり大学院を持つということが研究機能を高める上で有益だということだったのです。その後、高度専門職業人というものが目的に加わったのです。

今回、かなりこのところを議論しました。教職大学院の教育目的・目標は何かということ、あらためて先生方にお考えいただきたいと思います。それは、ひと言でいえば、去年の答申でもそうですが、高度の実践的指導力を持った高度専門職業人を養成していくということ、明確に教職大学院の教育目標、あるいは教員養成大学、教員養成学部の目的に組み込むということです。

ところで高度専門職とは何か。教師の力量、資質とは、簡単に言うと知識と技能です。その場合に、高度専門職は知識としても高度の専門的知識を持っている、学校経営についても授業についても教科についてもいろいろな面で知識を持つと同時に、それが技能として具体化していなければならない。大事なのはここだと思います。

こういうふうに私なりの言葉でまとめておきました。「専門的知識と技能の結合は、実践的指導力として具現化されなければならない」。「知識は技能や技術を通して実践力として生きる」ものなのだということです。これはあまりにも原則的、抽象的ですが、今後、設置あるいは拡充をお考えのときに、あらためて繰り返し吟味していただきたいと思います。

大学知の側からいろいろケーススタディもやって、フィールドワークも随分やっていい教育をされているのを私は何度もいろいろなところで見ました。それはそれで大変有意義だと思います。しかし、それが本当に学校づくりに役に立っているのか。昨日も鳴門教育大で、学校づくりについてチームを作っているいろいろな発想でやる。あるいは非常に高度なカリキュラム、学校の教育課程編成の理論を勉強してケーススタディをやるというのを発表されておられました。しかし、修士段階で教職修士としてかなりの知的な、あるいは省察的な力を付けたといっても、修了して現場に戻って、あるいは新人教員になったときにどんな力が発揮できるのか。それは非常に初歩的基礎的な発想だけれども、その発想を抜かさないでほしい。

その際、学校現場で職務に関係した資質や課題をもう少し考える必要があると思います。職務に関連して具体的に新人教員だったらこれだけの技術が必要だということを明確にす

ることが必要ではないか。ほとんどの大学は、目標とする資質能力については立派にお書きになっています。しかし、職務との関係が必ずしも明確ではないのです。かつ、その職務を遂行する上で、学校の中でどういう具体的な技能が必要なのかについては、もっと明確ではないと思います。

その辺のことをぜひ今後の検討では生かしていただきたいと思います。以上です。

(加治佐) ありがとうございます。報告書の本質というか真髓を分かりやすくお話しいただいたと思います。カリキュラムの在り方、指導方法の在り方、教員組織の在り方。最後に教職大学院が目的とする実践的指導力とは何なのかということ、明快に説明いただいたと思います。今後、作られる方、あるいは既に運営している方の一つの反省の材料になるという認識を持ちました。

それでは高乗先生、お願いします。

「教職大学院教育の質の向上と教育課程の在り方—学部新卒院生の学びに焦点をあてて—」

1. はじめに

(高乗) 京都教育大学連合教職大学院の高乗と申します。先ほど加治佐会長から国立の教員養成系の教職大学院の拡充のあり方という課題提起でしたので、その観点からご報告させていただきます。特に本研究科は京都の七つの私立大学と京都府、京都市二つの教育委員会が連携するという連合形式を採っています。このたびの協力者会議の中でも、京都での連合方式に言及をいただいたということで、大変ありがたいと思っています。



そんなことで、連合形式のメリット、デメリットといったことにも時間があれば触れてみたいと思います。さらに本学は既存の教育学研究科を持っておりますので、教育学研究科を将来的にどう教職大学院に移行していくのか。そのときに連合形式の教職大学院とどううまく折り合いをつけていくのかという大きな課題があるのですが、与えられた時間でこのことを論ずることは私には荷の勝ち過ぎるテーマですので、議論の中で少し触れる程度のお話ができればと思っています。

先ほど村山先生からも、教職大学院のカリキュラムの特性についてお話をいただきました。私たちは6年間、教職大学院のカリキュ

ラム運営をしてきた、その経験を踏まえながら、今回は教職大学院の今後の量的な拡充あるいは質の向上を考えたときに、カリキュラムの問題をどう考えればいいのかを、少し具体のレベルでお話をさせてもらおうと思います。やや細かな話になってしまっていて、大きな展望を踏まえた議論からは少し外れるやもしれませんが、ご容赦ください。

2. 報告書「大学院段階での教員養成の改革と充実等について」をどう読んだか

(1) 元気付けられた点

今回、中教審の協力者会議の方で最終の報告書を出していただきました。教職大学院を運営する側からすれば、大変元気づけられる中身でした。読ませていただいて大変うれしかった点をレジュメに幾つか挙げさせていただいています。正直、入学生確保も含めて大変厳しい環境の中でやってきた6年間の私たちの教育活動について、非常に高い評価をいただいたことは大変光栄なことだと思いますし、同時に責任の重さも改めて感じる次第です。

とりわけ、今後、全国に教職大学院を設置する、国立の教員養成系の修士課程は教職大学院に移行する、という大方針が明示されたことは大変元気づけられた点でした。

唯一不安なのは、午前中にも出ていましたように、どのようなタイムテーブルでこれが進むのか、5年スパンなのか、10年スパンなのか、はたまた20年を超えるようなスパンなのかというあたりは大変気になるところですが、それは今後の展開に任せたいと思います。

(2) 課題として残された点

同時に課題も幾つかあったと思います。先ほど、加治佐会長からも幾つか課題が提示されましたが、私たちも感じる課題を3点列挙させていただきました。

第1は教職大学院の量的な拡大と併せて、教職大学院のカリキュラムが実現してきた教育の質をどう維持し、さらに向上させるのかという、量の拡大と質の向上という矛盾する課題です。大変難しい、バランス感覚の必要なテーマだとあらためて感じています。

第2は学校での実習の在り方、第3はFD活動の重視です。

3. 教職大学院の教職課程改訂の方向

(1) 問題の在処

ご承知のように教職大学院の院生定員は、現在25大学、20都道府県で815人です。仮に全ての都道府県に20~50名程度の規模の教職大学院ができたとしても、せいぜい2000人程度の入学定員です。年間2万人を超える教員採用、恐らく2000~4000人近い新規の管理職任用という実態を見れば、2000~3000人の教職大学院の定員は、教員需要の全体から見れば1割程度を満たすに過ぎないということです。教職大学院が教員養成高度化の全て

を担う教育機関になり得るかどうかはまた別の問題ですが、少なくとも高度化のリーディングユニバーシティということを経験大学院が担おうとすれば、既存の教職大学院も量的な拡大を考えなければならないと思います。現在、本研究科は60名定員ということで、兵庫教育大学に続いて早稲田大学と並んで全国2位の定員ですが、地元の京都府の教員の養成に責任を負うとすれば、60名程度の養成ではとても間に合わないということです。

では、定員が100なり150なり200に拡充できるのかということですが、まず、院生指導に当たる教員体制が課題となります。専任教員の必置人数は11人ですが、1研究者当たり指導すべき院生の数は15名が上限とされています。11名の必置人数でいえば80名程度の定員が限界です。本研究科は、来年度は23名の専任教員を擁することになりますが、これでも1学年180名程度の定員が最大です。実際には、現状の22名の教員数で定員60名の院生指導も目一杯で、23名の教員で180名の院生指導は机上の空論だといえます。

まず、この教員の配置、指導体制をどう確保するのかが、この量的な拡大の第1の問題です。同時に量的拡大を図るときに、どういう院生が将来的に増えていくのかということを考える必要があります。本研究科でも学校管理職養成のコースについては院生の大半は、教員委員会派遣です。他のコースでも、自前で授業料を払いながら、学校に勤務しながら、あるいは大学院研修制度でという現職院生は少数です。現職の先生方が大学院に入学いただくということは、教育委員会の派遣の枠が制度的に拡大されるという財政的な裏打ちがない限りは、現在の入学者が2～3倍に増えることはまずあり得ないことです。そう考えますと、やはり学部新卒院生（ストレートマスター）をどのように入学者として迎えるかということになるわけです。

教職大学院のカリキュラムは、学部新卒院生と現職教職院生の混成を基本としています。確かにこのことは、既存の教育学研究科との差異化と言う点では非常に重要なファクターですが、学部新卒院生と現職教員院生を共に院生として迎えて、教職大学院を運営している側から申しますと、実はそれほど簡単なことではありません。現場で10年、15年という教職経験を積まれた現職教員院生の方に提供すべき教職大学院のカリキュラムと到達すべき目標をどう設定するかというテーマと、学部での教育実習や学生ボランティア以外に学校教育現場の経験を持たない学部新卒院生に、教職大学院のカリキュラムの核となる理論と実践の往還、あるいは架橋といったことをカリキュラム上でどう実現するのかは、かなり質の違う問題だろうと思っています。

私たちはこの学部新卒院生に焦点を当てたカリキュラム改革をしっかりと進めないと、将来の量的な拡大には十分応えられないと思っています。現在815名の教職大学院定員ですが、このうち、学部新卒院生が6割、現職教員院生4割という比率です。多くの大学院ではこの学部新卒院生と現職教員院生をメンティー、メンターの関係で共に学ぶ学習集団として編成することで、院生指導がうまくいっていると聞いています。

この教育システムがうまく機能する前提としては、6対4、あるいはそれに近い学部新

卒院生と現職院生のバランスの確保が必要です。しかし、先ほど申しましたように、将来の量的な拡大を考えたときには、増えていくのは学部新卒院生ですから、現職院生とのバランスは現在のような6対4の維持は難しくなると思います。

現在、本研究科は60名定員ですが、そのうちの十数名が現職教員院生、残り四十数名が学部新卒ですから、おおよそ8対2という比率です。もちろん学部新卒院生に対して現職院生が、さまざまな形でうまく関わっていて、学びが深まっているという関係はもちろんあるわけですが、同時に学部新卒院生が自らでどのように学んでいくのかがもっと大事なことだと思っています。

(2) 教育課程検討の三つの視点

私たちの大学院では、平成26年度から学部新卒院生にターゲットとしたカリキュラム改革を、27年度からは学校経営のコースで学ぶ現職教員院生向けのカリキュラム改革を実施したいと考えています。カリキュラム改革の全体像をお話しますと論点が広がりますので、今日は専ら5領域10科目20単位の共通科目群をどのように考えればいいのかについて、私たちが考えていることを、先ほどの村山先生のお話を受けながら議論したいと思います。

①院生指導体制の在り方

カリキュラムを考える前に、教職大学院の運営をしながら非常に重要だと思っているのが、院生指導体制です。私たちは院生の中の学びのコミュニティーをどのように形成していくのが、非常に大事な点だろうと考えています。先ほど、現職教員院生とのメンター、メンティーの関係を申しましたが、従来の研究科が専ら研究室、ゼミ所属を単位に院生が分属し、そのゼミたちが共に学ぶという形態が一般的なのに対して、教職大学院の院生の学びは、将来教員として学校でチームの一員として働くことも想定しつつ、現職であるのか、ストレートであるのか、あるいは自分たちの所属しているコースが授業力を深めるコースなのか、生徒指導を深めるコースなのかといったことに限定せず、そういう枠を超えて院生同士が横のつながりを持ちながら、学びを深めていく所に特色があると思います。そういう学びのコミュニティーをどのように2年間で院生が形作っていくのか、それを支援するのが、私たちの大きなテーマでした。

これについては一定の成果が上がっていると思いますが、学部新卒院生についていえば、同時にその横軸に対して、やはり2年間縦軸になるような学びの指導体制が要るのではないかと考えています。従来の研究科ですと、修士論文指導がその2年間の学びの柱になるわけですが、ご存じのように教職大学院には論文指導が必修ではありません。そこで、本研究科では2年次の後半に修了論文という形で研究成果をまとめる科目を置いています。当初は、2年次の後半になってから、やっとゼミ指導を始めるといったような状況で、非常に緩やかな学生のゼミ所属の仕方だったわけです。

これは確かに学生の自主性、自発性が尊重されるシステムなのですが、反面、個々の院

生の資質能力に学びの質が依存するという要素が大きいわけです。これについてももう少し積極的に指導教員が関与する。それも研究者教員と実務家教員がお互いの特性を生かしながら、相互補完的に関わっていくシステムを作ることが非常に大事だと考えて、そのような指導体制をカリキュラムとして構築する作業を進めています。

②全体構造の深化

2点目は理論と実践の往還ということです。平成18年の中央教育審議会の答申では、教職大学院のカリキュラムイメージについて、先ほど村山先生からありましたように、例えば研究者と実務家のTTとか、フィールドワークを必ず取り入れるとか、さらにケーススタディやマイクロティーチング等の実践的な内容を取り入れるようにという提案がたくさんなされました。

私たちも基本的には共通科目全てについてフィールドワークやケーススタディを実施し、授業の全15回において実務家と研究者のチームティーチングという方法を徹底してきました。一方で、本研究科は連合形式で、私学の一般学部で教職課程で教員免許を取得している学生がいますし、もちろん教員養成の専門の学部や学科を出ている学生もいます。院生の学部時代の教職課程の学びに差異がある現実が見えてきています。

そういう中で理論と実践の往還ということを考えますと、実践重視のあまり個々の授業レベルで実践に傾斜し過ぎると、結果として授業が深まらないという課題が見えてきました。そこで、例えば共通科目の5領域、各領域2科目合わせて10科目ありますが、その各領域2科目のうち、1科目は基本的に理論を深めることとし、講義、講読を中心に学部時代のリメディアル教育という役割も含めて、最新の理論を前期の授業で15回きっちりと行い、学生に学ばせる。その上で、後期にマイクロティーチングやケーススタディなど、さまざまな実践的な内容や方法を中心に置いた授業を15回展開する、という共通科目のカリキュラム構成を考えました。

これまでのカリキュラムでは、それぞれの科目で単独で、あるいは独立して理論と実践の往還を図ろうというそういう考えで授業を組んできました。このような形になるのは、授業を担当する個々の教員の自主性、主体性に委ねられているという従来の大学院カリキュラムの特性があるからです。私たちが考えているのは、個々の授業単位で理論と実践の往還を図るのではなく、大きくいえば45単位、共通科目の枠でいえば20単位の科目の構造、構成の中で理論と実践の架橋を図ろうということです。

③授業内容・方法の改善と共有化

そうなりますと当然のことながら、個々の授業科目は授業担当者の方に委ねられた授業とはなり得ないわけです。研究科、あるいは教職大学院として責任を持つカリキュラムになりますから、カリキュラムの中の個別科目のシラバスについても研究科として責任を持つシステムを作っていくことが非常に大事になると思っています。

このような教職大学院のカリキュラムのマネジメントシステムは、従来のように個々の

研究者や個々の担当教員が自身の専門性に依拠して、それを担保にしつつ授業を展開するという形から、教職大学院という教員組織が、組織として院生にどのような授業を体系的に提供できるのか、という問題意識に立たないと運営できないと考えています。

4. 今後の課題

そのためにはいわゆるFD活動が非常に重要になってきます。ここでのFD活動は、単に個々の教員の授業能力を高める、教授能力を高めるといったレベルのものではなくて、教職大学院として全体として責任を担い得るような授業をどのように提供できるのかという問題意識に基づいたFDだろうと考えています。

そういう意味で言いますと、教職大学院のカリキュラム編成は、これまであった大学院、例えば、教育学研究科に見られてきたようなこれまでの教育研究の文化を、基本的に問い直し、専門職大学院としての新しい大学院教育の文化を作り出す取り組みの一環ではないかと考えています。私の報告は以上です。

(加治佐) ありがとうございます。これまでの5～6年の実践に基づく、非常に深い、省察ではなかったかと思います。やはり学部新卒生と現職院生の問題、とりわけ学部新卒生が持っている課題にどう応えていくかということや、理論と実践を往還する際のカリキュラムの構造化のためには、教員組織そのものの在り方が問われるというお話だったと思います。

それでは続きまして、私学の立場ということで、長野先生、よろしくお願いします。

「教職大学院の発展・充実のために」

1. 私学教職大学院の拡充発展に向けて

(長野) 今日は加治佐会長から、私学の単独の教職大学院としての今後の拡充発展に向けて、言いたいことを言ってくれということで、その意味で今日は画期的なことだと思っています。

なぜならば、今日、直前に至るまでも、文科省を含めて、国立系の教員養成うんぬんという視点のみがあまりにも大きく動いているからです。今後の拡充について、各都道府県1校という場合にも、恐らく国立が中心で、既存



の修士課程の専修免許状を教職大学院側へというような動向も、いずれも国立系を視点に語られています。これは開設以来、個人的には今日まで極めて不満うっ積できているところ です。

開設以来と申し上げますのは、現在、私立は6大学が単独で動いております。その中で私のみだろうと思いますが、いまだに教職大学院科長を始めから終わりまでやらされているわけです。専業の多くはそれぞれヘッドが替わって、それぞれの私立を運用されております。その意味で今日のようなことを語る資格もあるだろうと思います。と同時に、私立の典型的な例として、私は何と教育学専攻、教職大学院、この両方の責任と同時に、教育学部長そして通信教育部長と、前代未聞の四つの責任を負わされ、給料は変わっておりません。さらに、私立大学としての教員養成全体像というところの仕事もまた仰せつかり、その観点で今日までできているということです。今日、私はいいい機会をいただいて、布村局長はじめ、今からいろいろ申し上げたいと思うところです。

2. 私学の現状と課題：国立大学との違い

①経営上の問題

レジュメの105～106ページが私が申し上げたい課題であり提言で、(1)の⑥まで、(2)の⑥までがそれぞれ申し上げたい主張点です。

なぜこのことを今、事改めて遠大な提案も含めて申し上げたいのかというと、やはり私立大学の立場にご理解をいただかなければと思うからです。すなわち、国立大学との顕著な違いを、その内容に入る前に、3点ご理解をいただきたいと思います。

その1点目は極めて現実論になります。経営上の問題が起きるということです。もちろん国立もそうですが、私立の場合は、理事長から見て、このセクションの運営その他に掛かる経費が当然赤字です。もちろん、それも社会的な貢献だという情熱で走っているわけですが、立場としてはこの赤字をやはり少しでも減らしたいと考えることは必定です。私立大学にとっては、恐らく玉川大学以外も、このセクションに関わる経営上の問題があると思います。これが発足当時から専任教員を11～12名必要とすること自体から、途端に人件費の問題が起きたわけです。だから、ダブルカウントが必要なのですということで、協会にもお願いをし、このたび、30年までは延長になりました。なぜなら26年から専任が必要になるといわれたときに、私立の大学では人員が増えるどころか、その時点でもう辞めなければならないという仲間があったことは事実なのです。

だとしますと、この裏返しは何であるか。安定的な入学者の提供、入学者の確保をお願いしたいのだということが、一つ大きなところ。量的な拡充うんぬんを考えましても、質的向上は情熱を込めてやっておりますが、安定的に入学者をいただけるような制度支援が絶対必要だというのが、一つ目の経営上の問題について私学へのご理解をいただきたいところです。

②教育委員会、地域との連携

もう一つ、背景の2番目は、教育委員会、あるいは地域との連携が、国立と比べると極めて難しいということです。地域性を言っているわけではなくて、私学ということで、この点を非常に苦慮しています。なぜなら、これからの方向性でも、1都道府県、1県に一つの大学院をという場合、県教委の大学院への支援が得られるのは、当然結び付きが密着であってのことです。また、県教委の要請から教職大学院が立ち上がってきたというところもあります。

ところが私立大学の場合、この点はどうか。制度設計のときに、教育委員会と連携を取ってということがあったはずにもかかわらず、それさえも十分に補てんされなかった私立大学中にはあります。このあたりを考えると、われわれはこれだけ教員養成を頑張っているつもりですが、この点での県教委等との、または地域との連携が、1県に国立の1教職大学院というところにはない私立大学特有の難しさがあります。幸い、東京都教育委員会の場合は、玉川等ともできる限りの連携をしてくれておりますし、十分にその準備をして今日に至っておりますが、一方で東京都の場合でさえ、私立の4校プラス国立1校との協定です。こうなりますと、先ほどの派遣教員の数が分散し、1校にもらえる派遣教員の数はまさに数名ということもある中で、教育実習も含めて、教育委員会との連携うんぬんがこれだけ言われながら、私立大学もその点でどのように加護されるのが極めて重要になります。もう一つは、私のところも含めて、集める学生は全国からです。これがまた全国へ帰ります。このあたり、1県に一つということにいかない多様性もあります。これらは自助努力でどこまでできるのか。今後の拡充のところではというところが非常に気になるのは、私学特有のところかと思えます。

ある政令都市では、協定を申し出たときに、1私学とこのようなことを結ぶことはできませんと言われた経験もあります。その意味でこのあたりが大きな一つの、私たちではいかんともし難いような課題であるとも感じております。

③既存修士課程との住み分け

三つ目に、既存の修士課程との住み分けをどうするかが切羽詰まった問題です。これは国の希望でということではありません。私学の建学の理念、精神から見たときに、先ほど申し上げたように、私自身が片方の教育学研究の専修免許状を出している立場です。一方で、教職大学院でまた専修免許状を出している立場です。

建学の理念を尊重するときに、甲乙付け難く今までもやってきたつもりですが、ここに来て、2本あることに対して、私たちの建学の理念に基づく専修免許状の質保証を考えると、私学の理念を持った中でのやり方としてどうなのだと。学生から「どっちに行くのがいいのですか」と聞かれて、「どっちもいい」という立場で今、対応しているような状況です。これは私の責任上、この12月には解決をしたいと思っています。

以上、申し上げたのは背景三つです。この三つの事柄が織り交ぜになったときに、お手元 105 ページの、特に制度的な改善というところに、私学の情熱的な自助努力だけでは行かない部分への支援をお願いすることが、拡充への前提となります。

一方 106 ページに、内部的な教育課程のわれわれのさらなる改善に関するものを列挙しています。この意味で、まずは今申し上げた 105 ページの背景を見ていただきたいのです。ここに六つ列挙しています。ご承知のとおり、現在は既設修士が 30 単位、専修免許状 24 単位です。一方、今回の教職大学院は 45 単位です。学生がどちらへ行くのか。教師になりたいと言われたら、楽な方がいい、24 単位、30 単位で済むからと行っているのが実情です。

なぜ同じ屋台の中に二つ持っているのか。専修免許状がどちらもあるということは、グラウンドデザインのとときに、既設修士の専修免許状をどうするかという議論が全くなくて、教職大学院がくっ付いたからだと思います。これを考えるときに、今、あらためて微々たる修正で、既設の方にこんなものを入れよう、あんなものを入れようとしています。単位の操作や一律化までは起きておりません。

私どもは建学の理念に基づいて、1 種と専修免許状に対する質保証の責任があることを考えるときに、「① 大学院修士課程の単位の実質化を図る」と大変鮮烈な書き方をしているように、この議論はするべきではないかと。せめて教育学専攻にある専修免許状課程は、教職大学院の方に一本化するの筋ではないかという理念を持っています。

それから②からは、先ほど申し上げた安定的な入り口、出口がぜひ欲しいということです。極論ですが、「②免許更新制。10 年研修制を教職大学院入学制度に切り替える」ということもグラウンドデザインで言われていました。例えば免許更新講習をやめて、あるいは 10 年研修をやめて、教職大学院に入れと。これも現職研修者の、教職大学院のそもそもの理屈ではなかったかとも思っています。

その意味では、そこまで行かないまでも、取りあえず「③現職修了者に専門専修免許状を授与する」「④学卒入学者に採用に関わるインセンティブを設ける」「⑤SM 修了者に教職専修免許状を授与する」「⑥既設修士での専修免許取得を教職大学院に一本化する。または、既設修士課程を研究コースと専修免コースに分ける」など、現職者とその修了に何かのインセンティブをはっきりとうたわないと、今、本人たちは出られなくなっています。だから、県教委の派遣という形だけで多くが動いているのが実情です。一般的に手を挙げて、現職者が私どもに来たのは 1 年目のときだけでした。このときにも出にくいし、その後、全く派遣だけに依存しているのが現状です。そういった意味で、今年われわれの 20 人の定員の中でも、今回、神奈川県からの無理やりの派遣も入れて 6 人、これが現職者の数です。

一方ストレートマスターは今年 1 年生を入れますと、学卒者 22 名です。定員を超したと喜んでいる場合ではなく、もともとは現職者研修の内容の充てんがあったはず。このあたりを考えますと、入り口、出口にもう一度現職者、あるいは修了者、それから学卒者もそうです。1 種免許に合格すれば、出るのが筋です。では、今うちに来ているのは何か。

ほとんどが不合格だったメンバーが上がってきています。ならば教職大学院として、どういう具合に何を考えていくべきなのだろうといったところもあります。

その意味で、今回はまず制度面のところに絞りますが、今申し上げた 105 ページの①～⑥のところが、私立の大学院としての立場からの要望です。もちろん、これは玉川大学のということで取っていただきたく思います。以上です。

(加治佐) ありがとうございます。国立の立場から見ても、非常に説得力のあるお話ではなかったかと思います。なるほどという感じがしますので、また次の議論になればと思います。

それでは 4 人目として、岸田和歌山県学校教育局長から、よろしくお願いします。

「今後の教職大学院の発展口充実について—協力者会議報告書を読む—」

(岸田) こんにちは。和歌山県教育委員会の岸田です。私の方からは当然、教育委員会の立場からこの教職大学院をどう見るかという観点でお話を申し上げたいと思います。

1. 教員の資質能力、教員養成の課題



今、教員の資質能力、教員養成という観点で、教育委員会として課題だと思っていることは、やはり 30～40 代の教員が極めて少ないことと大量採用という課題です。大量退職時代を背景に、和歌山県は小さな県ですから人数的には少ないのですが、それでも和歌山県の規模からすれば多い年間 300 人余りをここのところ

ろずっと採用してきました。和歌山県は教員が 9000 人なのですが、300 人を 10 年間採ると 3000 人で、3分の1が 20～30 代の教員に替わっていくということがあります。

こうしたことを踏まえ、人数が少なく、これから管理職になっていく 30～40 代の層をどう育てていくかという課題と、大量採用している初任若手教員をどう育てるかという二つの観点で、教職大学院がこうした課題との関わりの中でどういう役割を果たしていけるのかということをお話をしたいと思います。

まず、ミドルリーダーの育成と教職大学院という観点です。私の今日の資料で、109～111

ページに書いていますが、この中で最も重要視したいと思うのは、先ほど村山先生の話にもありましたが、111 ページの一つ目の○の文言です。今日の資料に入れさせていただいたのは、10月15日の報告書を教育委員会の立場として読んだときに、私がマークしたところを抜き出して示したものです。従って、教育委員会の関心として、こういうところに注目したという意味で参考になるかと思って、挙げさせていただきました。

とりわけ111ページの一つ目の○です。「教育委員会・学校との密接な連携・協働のためには、大学は教育委員会の幹部職員や連携協力校の校長等が構成員となる常設の会議を設置し、養成する人材像、教育課程の内容、現職教員の再教育の在り方について、定期的な実質的な意見交換を行い、教育への社会の要請を受け止め、その質の向上を図ることが求められる」という文言です。これから新しく教職大学院を設置しようと思われているところでは、この関係が築けなければ、もうやめた方がいいというぐらいの思いでいます。つまり、ミドルリーダーの育成を大学側と教育委員会がどちらも当事者意識を持って、教職大学院を作ってこの養成をしていくのだと。この当事者意識をお互いに持ち得ることがなければ、恐らくうまくいかないだろうと思っているからです。

2. 教職大学院設置に係る課題

教育委員会の立場から教職大学院を考えた時に、幾つか課題があるのですが、その1番の課題は、先ほどからの話にもありましたように派遣の問題です。ミドルリーダー的な30～40代がいない、学校内でも学校運営上この層の少なさが課題になっています。その課題になっている層を派遣しろと言っても、学校長は多分派遣はしません。私が校長だったとしても、派遣したくないと思います。この人がいなければ駄目なのだからという話です。

そのときに、やはり教育委員会が「いやいや、校長さん。そういうことではなくて、やはり派遣をする必要があるのです」ときちんと言えるかどうかです。言おうと思うと、大学と一緒に当事者意識を持って、この教職大学院のプログラムを考えていくという場を持たなければ、「いやいや、校長さん」という言葉は、恐らく教育委員会からは出てきません。

従って、これに関して、私は文科省の方も、例えば研修等定数が欲しければ、教職大学院に行かせなさいと教育委員会を指導すべきだというぐらいに思っています。つまり、そのぐらいの危機意識を持ってこれにかかっていかないと、多分うまくいかないだろうという思いがあるわけです。

もう一つ、校長さんの立場からして、優秀な人を出そうと思うと、学校にとって役に立つかという視点が必要なのです。そのためには、やはり現職教員が行って、教育実習10単位で戻ってくる。この人たちが核になりながら、学校全体のボトムアップにつながる。あるいは学校内の研修の中核的な役割をこの人がキーマンになって担っていく。そういうシステムが同時に成り立つことによって、「学校運営上、役に立ちますよ」という部分を持ち得なければ、なかなか難しいのではないかと思います。

加えて、本人の問題です。本人が行こうと思うためには、これはストレートの方もそうですし、現職教員もそうですが、やはりこれについてインセンティブがどうしても必要なのだろうと思います。当初から教育委員会と大学とが話をしていけば、恐らくそういうことも議論になってくるでしょう。例えば中堅教員であれば、教職大学院を出てくると管理職試験の一部を免除するとか、あるいは新採だったとしても、これは制度的な問題にもなってきますが、初任者研修をどうするかとか、あるいは採用試験の在り方うんぬんということも、当初からの大学と教育委員会との議論の中で積み上げていけば、そう難しい話ではないのかなという気がしています。

それからもう1点。何よりも大事なものは、やはり教職大学院の教育課程、それから教える人。これならきっと、派遣した教員を育ててくれるだろうという中身になっているかどうかは極めて大事です。私どもはやはり行って帰ってくると、教育現場の役に立つ、子供たちの役に立つということを前提に出していくわけですから、その保証がないものについては、やはり二の足を踏むこととなります。今の14条特例で行かせているような研修、いわゆる研究科に行かせているものも、果たして帰ってきて現場の役に立つのかどうか、疑問がなしとは言えない状況にあります。そういう意味で教職大学院であればというようなカリキュラムと人材をどう確保できるかということも大事だろうと思っています。教職大学院に関してはそれぐらいです。

3. 和歌山での初任研高度化モデル事業

それから先ほど紹介がありましたように、和歌山大学で初任研の高度化モデル事業というものをやっています。

和歌山県では、この春、300人余りの初任者を採用しました。通常、これらの初任者は、私どもは教育センター学びの丘という所へ行って初任者研修をします。それに対して、今回のモデル事業は、小学校に8名、中学校に4名、特別支援に6名を、和歌山大学は教職大学院をまだ作っておりませんので、和歌山大学の教育研究科内に預けて研修をやらおうという事業です。

こんなことをなぜ始めたかという、一つは私の課題意識の中にこんなことがあります。これを見てください。これは、文科省が出している初任者研修の内容で、目標内容例というものです。これを見ていただくと、基礎的な素養として、公務員の役割と諸課題に向けた取り組み。それから学習指導要領と教育課程の編成・実施ならびに評価。学校教育目標の具現化に向けた取り組み。いろいろありまして、学級経営の意義、学級経営の実際と工夫、保護者と連携を図った学級経営、学校事務処理、それから教科指導、道徳、特別活動、総合的な学習の時間、生徒指導、進路指導など、いっぱいあります。

こういう形で極めて網羅的に初任者が知っておくべきものが示され、基本的にはこうした内容の研修がやられています。もちろん、この通りにはしません。これだけ1年間の校

外研修 25 日間の中で、初任者が全部身に付けるというのは現実的には難しい話だからです。実際は、この中で必要なものを取り上げながら。しかし、初任者としてどのような知識を持ってもらいたいかを念頭に置きながら、必要な知識や技能を教えているのです。

ところが3～4年経ってみると、この初任者たちの学びに対する最初の勢いが落ちてくるのです。それではやはり学び続ける教師という、これから求めていく教員が作られていかないだろうと思います。そこで、初任者研修のコンセプトを変えて、初任段階に必要な知識の伝達的な初任研から、生涯学び続けていく基礎的な資質を養成していくというコンセプトに切り替えて、1年間のカリキュラムで徹底的に養成することにしました。

喩えて言うと、山を登るのに、先ほど挙げた網羅的な項目のように、登り初めから頂上近くまで、その時々に必要なノウハウ、知識を与えるのではなくて、山に登る前に1年間かけて基礎的な体力づくりをさせてしまおうという考え方です。体力をきちんと付けておけば、自分で課題を発見しながら登っていけるのではないか。その体力の付け方は、まさに先ほどからの話にありますように、省察的な気付きという場面を徹底的に持つ。自らの実践と大学での学びを往還させながら、学び続けることの大切さを気付きさせていこうというものです。1年間、この省察的な気付きを中心に置いた研修をして、走らせ続けていこうと。そして30年間学び続ける教師を作っていこうというコンセプトで、今やっています。

4. モデル事業の実際

少し写真を見てください。これは中学校で初任者が研究授業を行ったときの様子です。授業をやっているのが初任者です。これは中学校で、初任者を2人配属しています。そしてこの後、18人が6人ずつのグループに分かれ、講師を加えてカンファレンスをします。大学教員がカンファレンスの中に入って支援していくという形を取っています。議論をした後、それぞれが振り返りの中で気づいたことを発表をしています。

これなどもそうです。これはビデオ授業研をしていました。自分の授業をビデオで撮って、それを基にして発表するという方法を取っていました。

実は昨日、外部の参加者を集めて、このモデル授業の発表会をしました。こんな形でシンポジウムをしたのです。18人のうちの1人が代表で、シンポジウムのパネラーとして発表させたのです。彼は最後に、こういう資料で発表してくれて、私は大変うれしく思いました。その資料がこれです。

「今後に向けて」という最後の資料でこれを提示しました。自分たちはこれまで7カ月いわゆる省察的気づきと実践、省察的気づきと実践ということを繰り返してきた。今後に向けて、これは力が上へ回っていますが、これまでの省察的気づきと実践、省察的気づきと実践ということを、さらにうずまき状にして描いているのです。今、1年目のところでこういうふうな形で表しています。そして、5年目になるとさらに学び続けて、そういう気づきを増やしていく。10年たっても私たちはこうして学び続けていくのだと。まさ

に山に登る前に1年間走らせるという、その基礎的な体力をここで付けている姿が、この発表から見られたと感じて、大変うれしく思ったわけです。

最初の大学と教育委員会との連携の話に戻りますが、加治佐会長から紹介があったように、実はこの初任者のモデル授業は、私が大学の方に「これ、しましょうよ」と提案をして今実現しているものです。ですから当然、私は当事者ですから、大学と一緒にあって、これを何とか成功させたいという思いになって取り組んでいます。この関係性がやはり必要なのだろうと思っているところです。以上です。

(加治佐) ありがとうございます。一つは、教職大学院が現実的に成り立っていくために、教育委員会と大学の関係の在り方について、とりわけ教育委員会がどう関わるか、あるいは関わる場を大学がどう作るかというお話であったと思います。もう一つは、教員養成の高度化というのは、新任教員に限っては学び続ける力の基盤づくりなのだなということ、具体的に試みているというお話だったと思います。



それでは、これから4名の方のご報告を受けて討議してまいりたいと思います。非常に多岐にわたるといえるか、必ずしもこちらの意図どおりのご報告でなかったということもありまして、非常に苦労しているところです。多少繰り返しの部分もあるかもしれませんが、理解を深めるためにはいいという私の判断で、私から二つのことを質問させていただきたいと思います。

一つは今、岸田局長からお話のあった、これはストレートマスターに関わることで高度化、つまり大学院レベル化する。教職生涯の5年目、10年目、15年目というお話がありましたが、そういう見通しの持てるような、学び続ける基盤を養うことが、ストレートマスターについては大きなねらいとしてあると思います。そのために教職大学院のカリキュラムは、そこにどう貢献してきているのか。あるいはそこにどう改善課題があるのかということ、お三方に話していただけないでしょうか。長野先生は直接はそのことに触れられなかったのですが、それが1点です。

それから二つ目は、現職教員については、スクールリーダー養成です。広い範囲では、これは管理職養成も含んでいるわけです。その候補者となり得る層が非常に薄いという話が岸田局長からありました。そのスクールリーダー養成に関わって、現在の教職大学院ではどういうカリキュラム上の課題、あるいは改善策があるかということです。また、特に岸田局長の方からスクールリーダー養成に関わって、教職大学院に特にこういう点で望み

たいといったことがあれば、お話しいただけないかと思います。

それでは村山先生から。よろしいですか。質問の意味はお分かりになりましたか。私が聞きたいのは新任教員についてです。ストレートマスターと現職教員に分けて、ストレートマスターについて教職大学院がやる高度化は、学び続けるための基盤づくりだと捉えます。その際のいろいろな留意点なり工夫なりといったようなことです。

(村山) 報告書の中にも少し書いてあります。つまり、大学院修了後も大学側が学び続ける教師のためにどういう支援ができるのかということも課題にしましょうと。それが今、本当にもっと先の見通しを持って、教師としての成長過程の中で、教職大学院で2年間学ぶことがどういう意味があるのかということです。これは昨日、創価大学が修了後の大学側の関わりをテーマにしていましたね。これは非常に大事なことだと思います。

ただ、これはいろいろな考え方があると思いますが大学側でカリキュラムにおいていろいろな積み重ねをして、先ほど京都の方からも話がありましたが、学部卒生だったらいろいろな授業科目を並べていくら精緻にやっても、岸田先生の言葉で言えば、それで学び続ける教師の体力ができるのかについて、もう一回考えていただきたいというのが私の考えです。

一定のインターンシップ的な実践の中で、自ら振り返っていくという、そういう方法論は特に学部卒の院生にとっては大変有効であり、和歌山はそれを活用したのだと思います。現職については、それをベースにでは少し難しい面がありますが、私は学部卒については非常に有効性があると思います。週3日でもいいですし2日でもいいのですが、一定期間学校で実践し、一定の職務を担いながら、その中でグループでディスカッションして振り返っていく。私は、その上で一定の指標を作る必要があると思います。日本教職大学院協会ですらそれをやっていたらいいのですが、例えば新人教員として求むべき一般的資質はどこでも立派に書いてあるのですが、具体的にこういうことができるというものを列挙していただく。

私はそのときの基本的な視点が、独り立ちできるということだと思うのです。岸田先生に言わせると基礎体力だと言いますが、若い先生方が大量になってくる中で、私はそのところの課題がすごくこれから大事になってくると思います。

それから2番目のスクールリーダーの問題では、少しご質問とずれるかもしれませんが、今回提案された管理職コースは、従来の学校経営コースとは違うと考えています。それをただ発展させただけでは済まない。何が違うか。岐阜県を私はモデルに思っています。つまり、極めてはっきりとキャリアパスに教育委員会が位置付ける。つい最近聞いた話ですが、ある大学の設置計画では、例えば教職大学院が指導主事になるためのコースを作る。東京もそうなのですが、その辺は非常に明確に立てなければならない。

全般的にこの5年間を見ていると、実はどこも学校経営コースは希望者が少ないので

す。どうしても授業とか教科の方に行くのです。ただ法令解釈とか、行政法とかいろいろなことで詰め込んでも、あるいは元校長先生がいろいろ実践経験を語っても、それが魅力あるコースになって本当にいいコースになるかは疑問です。もっと徹底してキャリアパスになるようなコースとして設定すべきであると思います。

そのところから、私はぜひ大学によってはEd.Dを構想してもらいたい。専門職大学院のいわばドクター版ですね。そういう中で本当に、将来30~40代で校長になるという人が出てきてもいいわけです。アメリカではそういうのは当たり前になっています。それからそういう教師教育を担える実践的な基盤を持った研究者の養成という点でもEd.Dが必要です。今回、報告書には書いていませんが、ぜひそれを各大学で検討していただければいいのではないかと思います。

(加治佐) 高乗先生、いかがですか。

(高乗) 加治佐会長から2点、課題提起をいただきました。今日、私はストレートマスターの方で話をさせていただきましたので、現職教員の方は機会を改めてということで。

ストレートマスターについて、今の体力づくりというお話も含めて連合教職大学院での取組みも絡めながら、3点、お話をさせてもらおうと思います。

まず、体力づくりという、大変示唆に富んだお話をいただいています。教職大学院は実践的指導力というのがうたい文句ではあるのですが、私たちの大学院のテーマは、人間教師を育てる、教員としての人間性を深く耕すことを大事にしたいと考えています。実はこのことは大学院の2年間でどうこうなるというテーマではありません。もちろん、大学院で2年間やるべきことは山ほどあるのですが、これは高等教育でいえば学部教育と大学院教育とを併せた6年間でどのように考えていくのが非常に大事だと思います。

その中で一つ言えることは、私たちの大学院は、2番目に出てくる多様性の問題と絡むのですが、学部時代にさまざまな学びの履歴を持った学生が入学してきます。この学びの多様性、履歴の多様性は非常に大事なことはないかと思えます。教員養成というのは、どうしても内向きで閉鎖的で同質的なという面を伴いがちなのです。しかし、教員養成にとって大事なことは、いかに開放性があり多様性があるかということだと思います。そういうことも含めて、教員養成学部だけではなくて一般学部を卒業した学生も含めて、彼らを大学院で迎えることが大事であると考えています。連合教職大学院は8大学がチームワークを組んでいますから、半数以上が経済学部や理工学部などを卒業して教員を目指すわけです。彼らの履歴をどううまく生かすのか。彼らもその多様性を大学院という一つのフィールドの中で、どんなふうにお互い学び合わせるのか。連合の良さは、そういう入学生の多様性が確保できるというか、実現できるところが非常に大きいと思っています。

3点目に、教職大学院教育の魅力というか強みは、やはり学校現場での実習10単位に代

表されるように、やはり学びの場が学校教育現場に近いところ、あるいはそこと非常に深い結び付きを持って展開されているところにあると思います。そのことを教員のレベルで言えば、やはり研究者教員に加えて、現場経験の豊かな実務家教員が指導陣に加わっていただいているということが非常に魅力であると思います。この実務家の先生方の魅力をどれだけうまく発揮してもらうかが、高度化の中で体力づくりにかかっては大事なのかなと思っています。

今日は時間の関係で触れられませんでした。というところで実習をするのかということが非常に大事なことです。先ほどもお話がありましたように、いわゆる学部の教育実習の延長ではない。あるいはOJTでもインターンでもない。私たちは「大学院知」というのですが、探究的な、あるいは研究的なマインドを持って学校教育現場に入り、そこで具体的な教育活動を通じて学びを深めていくことを実現したいと考えています。そういうことを実現するためには、やはりそういう意識を共有できる学校現場とのパートナーシップ、これは当然教育委員会がそのバックグラウンドにおられるわけですが、そこの関係性が非常に大事になってきます。

先ほど和歌山県教育委員会の岸田先生がおっしゃっているように、まさに教職大学院は教育委員会とのパートナーシップ抜きにはあり得ないわけです。従来の学部のような母校実習で、取りあえず申し訳ないけれども、実習生を受け入れてくださいといったようなお願いをする実習を卒業しないと教職大学院教育は深まらないと思います。その都道府県なり市町村で、最も先進的な教育に主体的に取り組んでいるような教育現場を、教職大学院の院生たちに開放いただく。そこへ大学教員も積極的に関与しながら、単に実習生の指導の域にとどまらずに、その県や市の教育全体の改善や向上に大学院教員が貢献できるような、そんな形の関係が創られる中で、学生たちが現場実習に取り組む。このような実習環境を作り上げていくことが大事なテーマではないかと思っています。

(長野) この問い掛けがあるのを待っておりました。レジュメの106ページをご覧ください。開設以来、私たちのところは、キャッチコピーが「考える教師、行動する教師」ということでやっております。その意味は理論と実践の往還、融合です。もう一つは、近年出てきました学び続ける教師です。このところの視点を特に現職教員の受講生を考えると、どうやって強調実施していくかのいい目安になると思った次第です。

その意味で、現職者の到達目標、ストレートマスターの到達目標、または管理者としてのというような、職制、職域における理論と実践、学び続ける教師、ここの鍛えが非常に重要になると思います。その意味では安易に合同授業をするわけではありません。ストレートマスターのために現職がいるわけでももちろんありませんから、現職者を要に考えるときに、彼らの残されているキャリアについて、どう学び続けていく力を付けるかという意味での大学院授業、または修士だということで、理論的な実践、実践の理論的省察に力

点を置いていることは事実です。その意味で今申し上げた職層、あるいは5領域でさえ、各授業で理論と実践の往還、または理論的な解決から見通しということで、理論ということに非常に強みを置いて先生方をお願いしています。つまり、ハウツーの大学院ではないし、新鮮なハウツーということではない。こういう動きで来ておりますし、その意味で教育実習も教育実習というより、臨床実習的な研究の場として、われわれが現場に出向いて、現場という実践の中で理論付けをする。こういう形で今、各科目、各教育課程の全てに、私が先生方をお願いしているのは、この一つ一つの中での理論的解明です。

特にその意味で⑤番の学校課題研究というのものも、プロセスを含めて3単位に全教員が当たっています。その意味では特に課題研究をやってきて感じるのですが、やはりここで鍛えられる従来の修論作成のような能力を、今、私は真摯に感じております。その意味で彼らは、現職者を含めて、これを修了した暁には、今後にわたる学び続ける能力を培っていると思います。

その意味で最後の⑥番です。実務家教員4割以上という中に、ややもすると理論は研究者教員、実務家は実践的なという棲み分けめいたものがある中、そのTTというようなところを垣間見ているところです。私のところは最初の採用から、教育委員会頼みではなくて、われわれの専任採用として実務家教員も死ぬまで玉川に骨を埋めるということで、任期2年、2年でというようなことではありません。その中で一番に求めたのは、⑥番の最後に書いてありますように、4割以上が実務家教員でというようなことではなくて、現場に通じている研究者、現場に通じて、もちろん理論的に分かる実務家を言っているわけです。その意味では先ほど申し上げた理論と実践の往還というところを、自分の授業でやっていける人間です。教員採用も含めて、今申し上げるようなカリキュラムを学び続ける、または理論的なところに強調を置きながらも、せつかくの学習機会を培って現場に戻してあげたいという意向で今進めております。以上です。

(加治佐) スクールリーダーに関わって、今、大学に要求することですね。

(岸田) スクールリーダーも初任も含めて、1点だけ申し上げます。私は省察的ワークショップ文化を学校に根付かせる役割を教職大学院が果たしていただきたい。つまり、福井大学で私も学ばせていただいたことですが、福井には、教職大学院の中に省察的ワークショップが基盤となった学びがある。それが学校現場に入っていくことによって、学校の中にもそういう文化が根付いていく。これは今の学校の同僚性の希薄化という課題の中で、この文化をもう一度根付かせていくことが極めて重要だと思っています。そういう意味で、教職大学院の役割として、そのことをまず一番をお願いしたいと思います。

(加治佐) 教職大学院を充実・拡充する、あるいは質の向上を図る上では、今日のお話

にありましたように、教職大学院内部の問題、大学内部で改善できる問題と、外的支援がなければ解決できない問題があるわけです。何なりと構いませんので、フロアの皆さまの方で、ご意見やご質問があればお願いしたいと思います。それでまた議論を深められればと思います。非常に時間が限られておりますが、どうぞよろしくお願いいたします。

(小島) 京都教育大学連合教職大学院の小島です。非常に刺激的な話をいただきまして、私もこれからの研究科での仕事に力が入るような気がします。2点ほど簡単なことですが。新卒の教職大学院を良くしていく、またその在り方を考える際に、今の初任者研修との関連を明確にしていく必要があると思いました。場合によれば、初任者研修制度がしっかりできていれば、新卒の教職大学院は要らないかもしれないというような。けれども、いや、そうではないというようなことで、しっかりしたグランドデザインを少し考えていく方向も大切ではないかと思うのです。

もう一つは、やはり午前文科省からの説明の中でも、管理職という言い方とスクールリーダーという言い方が出てきました。あのような見方を文科省はずっとやってきました。私はそれに対して、非常な違和感を覚えるのです。例えばスクールリーダーと言う場合には、国際的に OECD も EU も非常に重視しています。そのスクールリーダーの概念は、校長を含むシニア、ミドルのようなものも含めて言っているのです。ですから、日本でのスクールリーダーは中核的中堅教員でしたか、それに限るといようなもので考え、校長、教頭、副校長は管理職だといようなことは国際的に通用しないのではないかと。ぜひその辺を考えてもらって。もちろん校長は管理職であり、管理機能を持っているわけです。しかし、校長職のイメージは管理職ではないはずだと私は思っていて、そのための授業をやっているわけです。どうも日本の文化は、管理された学校の中の校長像といようなものが払拭されていないなど。この際、思い切ってコンセプトをいろいろ考えていくきっかけにいただければありがたいと思いました。以上です。

(加治佐) 初任者研修を高度化し得るような教職大学院ということと、スクールリーダーと管理職の概念の関係についてでした。小島先生、ちなみに 48 ページ(報告書の 3 ページ)では、注のところでスクールリーダーの定義が新たにしております。平成 18 年答申のときの定義とは変わっているのではないかと、私自身は思っているのです。

(小島) 変わっていません。

(加治佐) そうですか。もっとはっきりさせるということですね。何というか、管理的側面だけでなく、協働性、同僚性が培えるような。あるいは教育的指導力があるような。

(小島) 自立的な学校というようなものを作れないのではないかと。そして日本の校長はオーナー意識がないというふうに、イギリスの校長先生が来ておっしゃるわけですから、オーナー意識を持てるような力量を持った姿勢のある校長を将来的に養成していくというスタンスがないと、教職大学院の学校経営力何とかもいい加減になってしまう可能性があるかと危惧しています。

(村山) もともと、日本の教員は幼稚園も入れると 100 万人近くいるのです。その 100 万人の資質を全体として上げるというのは容易なことではないです。その中で校長などのリーダーが本当に学校づくりでリーダーシップを発揮しているかをきちんと見る必要があるのではないかと。ある委員の発言があって、私は大変インプレッシブだったのです。私は、当初の教職大学院は、そういう管理職養成という意識は必ずしも正面には入っていませんでした。だから現職で 40 歳前後の人で派遣された方なども、教科の力を付けようとか、いろいろな動機で入って来ていました。

その辺について、そういうスクールリーダーをベースに維持しながらも、特化コースとして管理職コースがやはり必要であると打ち出したのが、今回の報告書です。ただ、実際に中身を作るのは、僕は大変難しいと思います。マネジメントに対する基礎的な知識を幅広く持って、かつそれが実際にどうやったら実践的な力として獲得されるかはなかなか難しいですね。例えばアメリカなどの場合、シャドーイングという方法があるのですが、そういう方法を開発しなければなりません。管理職コースを作っても、誰が教えられるかというのは少々悩ましい問題だと思います。

(加治佐) 今、特化コースという意味での学校経営コースが作られるということですが、小島先生は以前、教育経営学会の会長でもあり、経営学にも取り組んでおられました。ただ私は、最後の教えるスタッフが不足しているという問題が一番だと思います。われわれは今、シャドーイングをやっていますが、極めて人材確保に苦勞しています。本当にそういう特化コースとしてのものは、かなりやはりハードルは高いかと思っています。それも克服していかなければいけません。

あとお一方、いかがでしょうか。どうぞ。簡潔にお願いします。

(成田) 東京学芸大学の成田です。今日のお話の中で、高乗先生が今後の課題として、FD の重要性を述べていらっしゃいました。私の大学でもこの 12 月 26 日に FD 研修会を企画しています。この教職大学院を再構築する、あるいはこれから作っていくときに、いかなる FD 研修のやり方があるのかどうか。もし具体的なご示唆があれば、高乗先生はじめ、先生方にお聞かせ願えるとありがたいと思っています。以上です。

(加治佐) 時間の関係で高乗先生に限ってお願いします。

(高乗) 私たちは創設以来、FDを大変重視しています。その理由の一つは、当然ながら連合ということです。8大学と京都府、京都市両教育委員会からそれぞれ教員が加わっているわけで、それぞれが持っている背景や学びのスタイル、まさに違う文化を持った者が教職大学院に集まっているわけです。そこで協働で大学院で教育研究をしていくときに、やはりコミュニケーションをどう取っていくかが非常に大事なことです。私たちはそういう点で、教員間のコミュニケーションを非常に大事にしてきたといえます。

もう一つ、最近重視していることに院生間、教員間のコミュニケーションがあります。実は院生間でも教職大学院に何を求めているのかについては随分個人差があります。端的に言えば、学部時代に教員採用試験で結果が出なかったから、何とか教職大学院で教員の道を確認したいという思いの学生もいれば、教員採用試験はもう受かっていて、さらに学びを深めたいという者まで、随分幅があるわけです。私自身は教職大学院で展開される学びはどのようなものであるべきかは、当然教員自身も考える必要がありますが、学ぶ側である院生自身もこのことについては共に考えてほしいと考えています。

そこで本研究科では去年、院生・教員連絡協議会という組織を作りました。これは院生の代表と教員の代表、教員は運営委員会のメンバーなのですが、これが年に何回か集まって今申しましたような授業のありようや中身から、さまざま細かなことまで議論をする場です。これを踏まえて、FD集会といいます。教員と院生が授業の在り方や大学院教育について、共に議論をする場を年2回設けています。それ以外にも院生と教員を対象とした授業アンケートや研究科アンケートを毎年実施していますし、その内容についても連絡協議会で院生と共有できるシステムをつくっています。

基本的にはFDというのは教員側の授業改善の取り組みですが、これを教員だけに閉じたものにするのではなくて、院生、さらには教育委員会等々のステークホルダーも含めて、より多くの人々を巻き込んだ形で、教職大学院の教育活動、教育内容や授業はどうあるべきかということ、これはある意味で正解のない問いではあるのですが、このことを絶えずディスカッションしていく機会を大事にしたいと思っています。

(加治佐) ありがとうございました。まだ、フロアの方もいろいろご意見等あろうかと思いますが、そろそろ時間ですので、簡単なまとめをさせていただきたいと思います。

率直に申し上げて、今日4名の方のお話を聞いて、これは大変だなという思いです。午前中の文科省までは、非常にキレがあって、方向性もはっきりして良かったのですが、お話を伺っていたら、量的拡充という面においては、これはなかなか大変だと思います。ただ、質的な改善という面においては、それぞれの教職大学院でかなり努力されている、あるいは教育委員会がそこに協力されていることが明らかになったと思います。

一つはわれわれ、教職大学院、大学院関係者はもちろん努力はします。地元のとりわけ教育委員会との連携協力、あるいはそこでの支援を求めることはやらなければいけません。それがなければできないわけですね。教職大学院を作ってきたところは、必ずそういう努力をしてきたわけです。

ただ、それだけでは足りないということを、私学の長野先生と教育委員会の岸田局長はおっしゃったのだと思います。教育委員会で本当に教職大学院をよく分かっている方の意見は、一言で言うと、教育委員会が教職大学院を支えない限り、教職大学院は創設できないというか、維持できないということです。私は非常によく分かっておられるなと思います。われわれの責任が軽いとか、そういう意味ではないのです。つまり、そういう制度であるということです。そこを誤解なくご理解いただければと思います。それとまた文科省にもぜひ教育委員会を指導しろというお言葉がありましたが、研修定数に関わって、それを増やすなどご支援いただければと思います。修了者の採用優遇についても同様です。

内部的な努力ということも、また非常に重要なわけです。そのポイントは一つだと思います。最後にFDについての議論がありました。これは大学教員と大学の教員組織を変えるものだと思います。本当に学生に省察的な思考といったものができる文化を大学内に生み出さなければいけないということです。その際に、大学教員間にそういうものがあるかどうかが大前提になるわけです。本当に理論と実践が往還するカリキュラムを作るためには、大学教員間の連携というか、同僚性、協働性が重要だと言われましたが、本当にその重要性をあらためて思いました。そこに成功の鍵があるということだと思います。実はそこが大学にとって一番難しいところでもあるのでしょうか。

これから作ろうとされる方は、非常に難しいことですが、それが一番の要であるということも、またご理解いただければありがたいと思います。

どうも4名の報告者の方、本当にありがとうございました。いい議論ができたと思います。どうぞ拍手をお願いします(拍手)。それではパネルディスカッションをこれで閉じたいと思います。ご協力、どうもありがとうございました。

(司会) ありがとうございました。まだ、言い足りない、聞きたいということがたくさんあるかと思いますが、ぜひ情報交換会の方をよろしくお願ひしたいと思います。いま一度、4名のパネリストの方に拍手をよろしくお願ひしたいと思います(拍手)。会長もありがとうございました。

パネリスト プロフィール

村山 紀昭 氏

(むらやま のりあき 北海道教育大学名誉教授・「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」主査)

北海道大学大学院文学研究科博士課程(哲学専攻)単位取得修了後、1971年北海道教育大学札幌分校助手。1998年同分校主事、1999年北海道教育大学長、2008年札幌国際大学長。2007年文部科学省大学設置・学校法人審議会特別委員、教職大学院設置審査会主査。2010年中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会委員。2011年北海道教育委員会学校力向上総合事業アドバイザー。

高乗 秀明 氏

(たかのり ひであき 京都教育大学副学長・大学院連合教職実践研究科長)

京都教育大学教育学部卒業後、公立学校教諭を経て76年京都教育大学教育学部附属京都中学校教諭、92年同副校長、01年京都教育大学教育学部附属教育実践総合センター助教授、06年同教授、08年大学院連合教職実践研究科教授、11年より副学長、連合教職実践研究科長。日本教職大学院協会理事。

長野 正 氏

(ながの ただし 玉川大学大学院教育学研究科教育学専攻・教職大学院科長)

玉川大学文学部教育学科卒業後、72年から7カ年玉川学園小学部教諭。79年教育学科助手に転じ82年玉川大学大学院教育学専攻修了。02年玉川大学教育学部教授。08年玉川大学教職大学院科長、10年玉川大学大学院教育学研究科長以後玉川大学教育学部長、通信教育部長を併任しつつ現在に至る。相模原市教育策定委員、日本私立大学団体連合会教員養成検討委員、文部科学省大学設置・学校法人審議会専門委員等歴任。

岸田 正幸 氏

(きしだ まさゆき 和歌山県教育委員会学校教育局長)

大東文化大学大学院博士前期課程(日本文学)修了後、85年和歌山県立星林高等学校教諭、95年和歌山県教育委員会学校教育課指導主事、02年和歌山県教育委員会教育企画課教育企画員、03年和歌山県教育委員会教育改革推進室長、04年和歌山県教育委員会教育政策室長、06年和歌山県教育委員会県立学校課長、07年国立大学法人和歌山大学教育学部教授、10年から現職。

主な担当業務は、教育課程・高校入試改革・高校再編整備・高大連携・人事管理・国語科教育・教員免許更新講習等、中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会委員(歴任)、中央教育審議会教員養成部会委員。

平成25年12月8日
日本教職大学院協会

教職大学院の設置拡充 に当たって

村山 紀昭
北海道教育大学名誉教授

- 1 「教育委員会・学校との連携・協働による養成・採用・研修の一体的な改革」
 - (1) 「大学院に行ったからといって力が付くわけでない」という声にどう応えるか
 - (2) 学校でのOJTや教委の研修と何が違い
どういうサプライができるかを明確に
 - (3) 教育委員会・学校との連携は多様な形
がありうる（和歌山県の例など）

2 教育課程のトータルデザイン

一 大学知と実践知の結合

① 「個別の教科や学校種の違いを超えて教育を俯瞰し研究する教育実践研究を積極的に採り入れた体系的な教育課程を編成する」

「学校内や地域において幅広い分野で教育活動全体を俯瞰できる力を養成する」

② 「校長のリーダーシップの下、教職員全体がチームとして課題に対応できる力量の形成が必要」

③ 「理論知と実践知を往還する探究的な省察力を育成する体系的な教育課程の確立」

(1) 研究者教員と実務家教員との共同授業

(2) 大学の座学でもケーススタディを中心に

(3) 共通科目、選択科目、学校実習とをどう繋げるか（学校実習の位置づけの検討）

(4) 実践～理論～省察～実践のサイクルにおけるグループワークの有効性

(5) 「教育実践研究報告書」のテーマ設定
— 本当に学校課題に即したものになっているかどうか・成果をどう活かすか

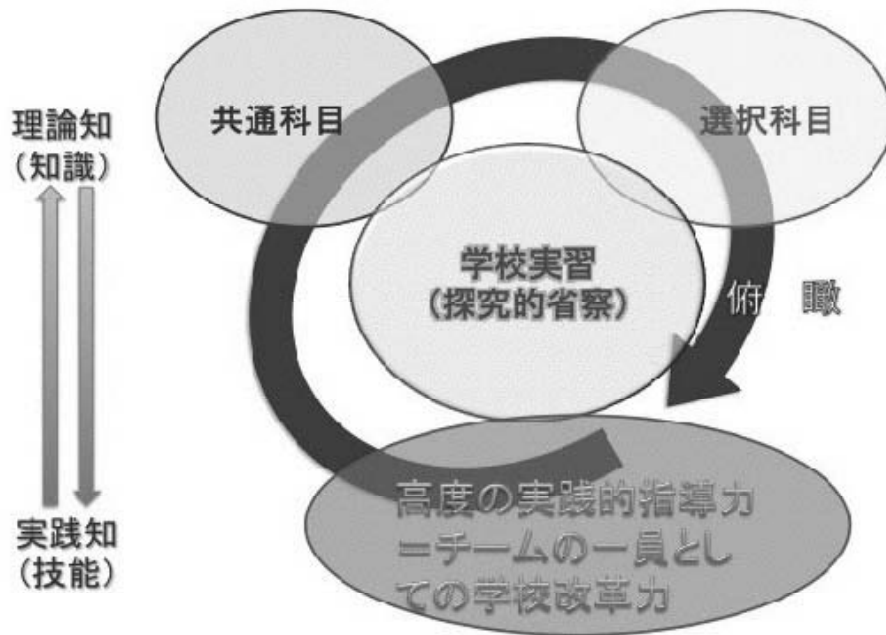
3 教員組織の構成

- (1) 既存修士の学校教育専攻教員（教育諸科学）＋各教科教育学＋教科専門
- (2) 教科専門がどういう役割を果たすかについては多様なあり方を追究する必要
- (3) 実務家教員の選任について
- (4) 「特化管理職コース」の教員組織についてはその高度の専門性をふまえた教員構成が必要（マネジメント論の重要性）

4 教職大学院の教育目的

- (1) 「高度の実践的指導力」を持った高度専門職業人の養成
- (2) 高度専門職＝高度の専門的知識と技能の結合を「高度の実践的指導力」として駆使することができる
- (3) 専門的知識と技能の結合は、実践的指導力として具現化されるものでなければならない。知識は、技能・技術を通して実践力として生きる

＜教育課程のトータルイメージ参考図＞



5. 授業改善・FD検討委員会報告

(司会) 再開します。私たちの協会では幾つかの委員会を設けているのですが、その中に授業改善・FD検討委員会があります。今日はその座長である松木健一先生から、今年度の取り組みについてご報告をしてもらいます。先生どうかよろしくお願いします。

授業改善・FD検討委員会報告

報告者 松木 健一 (授業改善・FD検討委員会座長)

FDの検討委員会では、今年度二つのことをしてきており、来年度に向けて準備をしたいと思っていますが、その途中経過についてご提案をしていきたいと思っています。

一つは「教職大学院の担当教員の資格基準に関する調査」についてです。お手元に案となるような調査用紙がいていると思います。

2点目は、学校実習に関するモデルカリキュラムを作成していこうと思っており、これについてのご意見をいただきたいと思っています。

この2点について、報告をさせていただきます。



1. 教職大学院の担当教員の資格基準に関する調査

教職大学院の担当教員の資格基準については、今、いろいろな課題があるかと思っています。中教審、協力者会議、そしてミッションの再定義の中で、教職大学院の拡充、あるいは修士課程の教職大学院への段階的な移行が言われているわけですが、そうなればなるほど、今後、新設の教職大学院が増えてくると考えますし、そのときに教員の資格基準が大きな課題になっていくと思います。

研究者教員と実務家教員、大きく分けて2種類の形が提案されているわけですが、まず一つ、研究者教員は今のままでいいのかわかるかということです。専門職大学院における研究者教員とはどういう基準なのだろうか。旧学校教育専攻の教員ならばOKなのか、教科専門の先生方が今度加わってくるときに、専門職大学院における研究あるいは研究業績とは一体何なのか、この辺をしっかりと見極めていかなければいけないのではないのでしょうか。特に教職大学院における研究とは何なのかを、ある意味、明確にしていかなければいけないと考えています。

もう一つ、実務家教員に関しては、何かはっきりしませんが、20年の実務経験が必要と
いったようなことが、あるようなないような形になっています。私のように、ばりばり働
く年代を過ぎてから教職大学院においでいただいても意味がないような気がしますし、ば
りばり働くことができる実務家の先生に入っていただくためには、20年というのはいいの
だろうかといった疑問もあります。

それから、専門職大学院ですから、専任あるいは見なし専任のフレームがあるわけですが、他の専門職大学院には見られない特徴として、例えば教育委員会との交流人事で来て
いただく方などがいるわけです。そういった方のことを考えると、専任・見なし専任とい
うフレームだけではない、新たなフレームの在り方も必要になってくるような気がします。

教職大学院も6年目になるわけです。5年が何とかうんぬんということを見ると、も
う既に6年ですから、それでいいのかという話があります。その一方、理論と実践を架橋
するのが教職大学院ですから、当たり前ですが、大学院へ来てからも実務的な仕事をず
っとしているわけでもあるので、その方に対して例えば期限が出てくるというのは、論理的
に矛盾を起しているような気がします。継続的に実践的なことに携わっていただける方
に対する保障も含めて、考えていかなければいけない点があるのではないかと思います。

そういったことに関わって、今回の協力者会議では、最低11人のスタッフに加えて、教
科専門の先生方が入ってくるときに、「教育実践での実績」「研究分野について十分な審査」
という言葉が入っていますが、このようなことについてどう捉えていくのかや、専任につ
いて30年までのダブルカウントの容認ということと、全ての教員が学校等の現状に精通し
て研究能力を有していくということですから、研究者教員であっても同じことを求められ
ていくことになると思います。それから、実務家教員以外の教員は、原則として、附属学
校等で継続的な教育活動を行っていくことも課せられていると思います。

それからテニユアトラックのことや4割以上のこと、人事交流の促進、実務家の先生で
あっても理論的に見通すことができる力を併せ持つていくということを考えますと、混乱
も出てくるのが、教職大学院の教員というものは、研究者風で実務的能力のある人で、実
務的能力があって研究者としてやられる方というように、両方とも非常によく似た能力を
求められてきている部分もあるという気がします。

それから育成のシステムについて、先ほどEd.Dという話が出てきましたが、こういうこ
ともテニユアトラックなども含めて、整備していかなければならない問題が出てくると思
っています。

こういったことを踏まえて、お配りしたような形で、今年度中に審査基準について、ま
ず各大学が設けている現状を明らかにしていきたいと考えています。それを基にして、協
会として、標準的なモデルとなるような基準を明らかにしていった方がいいのかどうか、
どのようにしていったらいいのかを、次年度に向けて検討をさせていただきたいと考えて
います。

お配りしたものは、研究者教員についての選考基準がどうなっているのか、その選考基準は修士課程とは別なのか、実務業務の規定について考慮をしているのかどうかです。あるいは実務家教員に対しても、実務家の先生方はいろいろなタイプの方がいて、大学における定年までの専任教員として通常採用で来ている場合もあれば、期限付きで専任教員として、あるいは交流人事等で来ている場合もあれば、退職後に来ていただいている場合もあります。それぞれについてどのような基準を設けているのかについて今年度25大学にお伺いし、教職大学院全体の基準がどうなっているのかを明らかにしながら、提案すべき点が出てきたら整理をして、協会として提案できるような形に調査を進めていきたいと考えています。その際には、特に基準だけではなくて、大学の中で役割分担等がどのような形で行われているかも含めて、調べさせていただきたいと考えています。

これが1点目です。本日来ていただいている先生方にぜひお願いしたいと思います。今お配りしている案について若干修正等をいただきながら、今年度中に調査を実施し、次回の総会までにはご報告できるような形にしたいと思いますので、よろしく申し上げます。

2. 学校実習に関するモデルカリキュラムの作成について

実は協会で、2010年に学校実習についての調査をしました。その調査は現職教員の集中実習の場合、学部新卒院生の集中実習の場合、日をおいて週に2回や3回というような実習の場合等に分けて、年間を通してどんな特徴があるのかを参加大学全てについて調べさせていただいたものです。

各大学にお配りしているのではないかと思いますのですが、これは北海道教育大学と宮城教育大学の例です。太い線のところは集中的に実施している場合、細い線は断続的にというか週何回かという形で、かなり長期にわたって実施しているような場合を指しています。赤は学部新卒院生、青が現職教員の場合です。こういったことについて各大学で報告されたものを全てまとめて調べてみますと、各大学によってかなり特徴があるのです。大きく分けて、二つの特徴があります。

断続的に長期にわたって実施しているところと、短期的に集中的に実施しているところ、特に課題を設定して集中的に実施している大学等があるということが分かってきました。あるいは岐阜大学のように、現職の先生と院生が同じ期間に実施しているような例もあります。また、兵庫教育大学の場合には何コースもあります。このように各大学の特徴を明らかにしたわけですが、こういった中で、幾つか課題も出てきました。

また、この期間に各大学で実習の取り組みをして、修正等があつて、このアンケート結果とは少し違ってきているところもあると思いますが、学校自身も見直しをするというときに、2010年の段階では、大きく三つに分けて見直しの視点を設けました。

一つは、理論と実践の架橋を具現化した実習であることです。第2に、学部段階での教育実習を凌駕する実習であること、第3に、一過性の学部の実習とは違って、教師の多様

な職務に関わる実習であるという特徴です。教職大学院の学校実習は、省察的なサイクルができていたり、10単位という大きな単位数なので、課題別の実習が可能になり、長期の実習が可能になるという特徴があるわけですが、これを具体的に見直すときに、大学院の授業と緊密なつながりができ上がっているのかどうか、課題別実習が本当に効果的に行われているのかどうか、多様な校務内容にあった形の長期実習ができていないのかどうか、こんな点で見直していただきたいということを前回報告しています。

特に、この振り返るということについては、大学や学校でケースカンファレンスの場と機会が保証されているような実習になっているかどうか、大学教員が実習校へどのような形態で、どの程度の頻度で出向していれば、リフレクションする機会が保証されているのか、振り返るためには、学校サイドのメンターの先生と大学がどういう連携や調整をすればいいのかということで、見直しの視点を持っていただきたいという報告をしました。

さらに授業と緊密なつながりがあるかどうかに関しては、教職大学院の教育課程が学校実習をコアとした設計になっているかどうか、実習内容について省察したり、吟味したりできるような大学院の授業が設定されているかどうか、こんな視点から見直していただきたいということを報告しています。

あるいは、課題別実習が行われていることに関しては、実習校での状況を踏まえないで、課題を持ち込むことは非常に問題でもありますから、実習校の状況と院生の課題をどのように融合させるのか、この点についての工夫があるかどうかです。上越教育大学のような形で、課題をいただいて出掛けるというのは、これが融合していくということになると思いますが、こういった特徴での見直しができるかどうかという提案をしています。

それから、長期の実習に関しては、多様な業務を保証するような長期実習になっているのか、あるいはその省察が可能な形になっているかという視点で見直したいという報告をしています。

見直しの視点の二つ目は、学校実習が学部段階の教育実習とは違って、学校にとっても非常にメリットのある実習になっているのかということです。そうでないと、学部段階で「実習公害」と揶揄されている部分、特に負の循環になってしまっている部分を克服できません。実習生を受け入れると結果的に先生たちも疲労感を感じて、実習生の方も教員志望が減ってってしまうという負の循環から抜け出して、大学院での実習の利点を生かす。つまり、免許を持っている実習なのだということや、学校の中での世代継承サイクルがうまく作れるようになると正の循環が起きてくるのではないかという視点で、学校との関係を密にした実習の仕方に切り替えていくべきだということについても報告しています。

3点目は、スクールリーダーの実習についてです。これはいろいろ問題があり、現行制度設計ではなかなかなじみにくいところがあります。例えば、他校実習をするということになると、スクールリーダーの場合は教員集団を組織していくということが問題になるわけですが、自校とは違う別の学校に飛び込みで入って、リーダーとしての資質を磨くこと

は難しいのではないのでしょうか。一方、自校でやろうとすると、勤務時間と学生としての時間の区別が困難になるという問題があります。では、みんなでこちらへ逃げようと実習免除の方へいくと、いい加減に免除をしては駄目だとお叱りを受けるということで、行き場がない状態になっているのがスクールリーダーの実習ではないかと思います。

このような制度設計をスクールリーダーについてはしていかなければなりません。自校での組織マネジメントの実践研究ができるような実習の在り方、あるいは他校の学校での経験あるいは交流、ネットワークを構築していけるような実習になっていくような工夫が今後必要になるのではないかと、2010年に報告していたところでもあります。

協力者会議の中で、この点についても幾つか新たに提案を加えてくださっています。探求的な実践演習にするとか、実習校の教育活動に寄与するような実習でないとは駄目だということや、省察的なワークショップを継続的にその中に入れていくということ、教育成果の発表、検証あるいは報告書の作成についても、協力者会議の中でうたわわれているところではないかと思います。また、通年等、長期にわたる継続的な実習を行っている大学が増えていることや、現職院生のリーダー実習についても問題点があるというご指摘が、協力者会議の中でも出ていたと思います。

こういったことを踏まえていきたいのですが、もう一方で大きな課題があります。それは再生実行本部の第2次提言が5月23日に出された中で、教師インターン制度の導入と教職大学院の修了者の優先採用、採用試験の免除というインセンティブが盛り込まれました。それから、現職研修の充実や、学校マネジメントの学修を管理職登用として資格化していくといったことが、この案の中では出てきています。教職大学院としては、修了者について優先採用や採用試験の免除といったインセンティブが付くということはとてもありがたい話なのですが、インターン制度に見合うだけのことをきちんと教職大学院の学校実習の中で実現しているかが、逆に問われているということでもあると思います。

そういう意味で言うと、きちんとインセンティブを確保していくためには、今後、学校実習の中身について、インターン制度に見合う、あるいはそれ以上の保障をしていくということが必要になっていくのではないかと思います。

あるいは協力者会議の中で、例えば修士課程についても、4単位から6単位の实習等に関わるような実践科目が課せられるということで、今後しっかり学校実習を取り組んでいかないと、修士課程との差が縮まってくるということで、どこにインセンティブの線を引くかが不明確になっていくという話にもなると思います。教職大学院としてはやはり、そのところできちんとした学校実習を実現していくことが必要になってくると思います。先ほどの2010年の調査で出ていたように、学校実習の課題をクリアしながら、なおかつ、インセンティブに見合う学校実習として、25大学の足並みがそろような実習のレベルを確保していく、修士課程よりもう一つ先導的に進んでいる学校実習としての姿勢を示していくことが必要になってくると思います。

こういった中で、やはりモデルとなるような学校実習を、今後協会としてもきちんと提案していく、特に課題別実習ならどういう形、長期実習ならどういう形、2年目の実習、あるいは大規模校で行っている実習ならどうしたらいいのだろうかなど、学校と大学とをつないでいくコアとなるような実習の在り方について、少し時間をかけながら、幾つかのパターンでモデルを作っていくことが求められていると思っています。

特に実践と理論を架橋していく学校実習のことを考えますと、①学校実習に先立って事前の学習があり、②事後の学習があり、そして③学校実習の間、日々、授業カンファレンスが行われていて、なおかつ④それが授業講義とも密接に結び付いている。そして、⑤他の実習等も含めて、最終的に実習の報告書が作成されるような形のカリキュラムを作っていく必要があるのではないのでしょうか。この①～⑤が連結されたカリキュラムを作っていくことが必要ではないかと考えています。

こう考えますと、学校実習をコアとする教育課程を作っていくかざるを得なくなるかと思えます。事前の学習があり、学校実習があり、授業の学習があるわけですが、実習の間カンファレンス等で保障し、なおかつ基本共通科目等についても、コアカリキュラムとして学校実習に連動する形でそれが運用されていくような仕組み、そしてそれに選択科目が付き、報告書が作成され、それが公開され交流していくような形でのカリキュラム作りが必要になってくるのではないかと思います。

このところではTTのようなことが必要になってくると思えますし、先ほどのパネルディスカッションでの4名の方も皆さん、それに近い内容のことを報告してくださっていましたので、今後ともそういった方向のことも含めて、検討していかなければいけないと思っています。

今の段階ではこのようなレベルですが、もう少し委員会の中で検討をさせていただいて、この後、兵庫教育大学の方からも先導的なカリキュラムについてのご提案があるようですので、ゆくゆくはどこかで調整をしながら、より良いカリキュラムの提案ができるような形にしていきたいと考えています。以上です。

(司会) ありがとうございました。さまざまな形で、日本教職大学院協会として教職大学院の方にご協力を、松木先生の方からしていくことになろうかと思います。どうかご協力の方、よろしくお願ひしたいと思います。松木座長、ありがとうございました。

授業改善・FD検討委員会報告

- ① 教職大学院の担当教員の資格基準に関する調査
- ② 学校実習に関するモデルカリキュラムの作成について

- ① 教職大学院の担当教員の資格基準に関する調査

資格基準の課題

中教審答申（H24.8.28）協力者会議（H10.15）ミッションの再定義（H25.11）
 教職大学院拡充・修士課程の教職大学院へ段階的移行

➡ 教職大学院の新設増加 ➡ 教員資格基準

研究者教員

専門職大学院における研究者教員とは？

（旧学校教育専攻の教員ならOK？/教科専門の研究とは？）
 （教職大学院における研究とは何か？）

実務家教員

20年の実務経験が必要？

（バリバリ働く年代が教職大学院にいなくなってしまう）

専任・みなし専任のフレームでいいのか？

（有効な「交流人事」⇒他の専門職大学院にはない）

6年目になる教職大学院⇒有効期限？

（理論と実践を架橋していれば実務家 論理矛盾）

大学院段階における教員養成の改革と充実について
 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
 平成25年10月15日

- ①「学校教育専攻」の研究指導教員等を基礎に据える現行の考え方(最低11人)を今後とも維持
- ②教育実践での実績、研究分野について十分な審査のうえ、教科領域分野の教員を教職大学院の専任教員として配置
- ③当面の間、専任教員のダブルカウント容認
- ④すべての教員が、学校現場の指導経験を有するなどその現状に精通し、併せて研究能力を有し理論的な見地から授業を行うことができること
- ⑤実務家教員以外の教員は、原則として、実務の現状を認識するため、附属学校等において継続的な教育活動を行うこと

大学院段階における教員養成の改革と充実について
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
平成25年10月15日

- ⑥ 博士号を有する若手研究者を任期付き採用をし、一定期間の学校現場等での実務を課し、その評価結果で正式採用とする「テニユアトラック制(※20)」の導入
- ⑦ 実務家教員比率は現行どおり4割以上を維持
- ⑧ 実務家教員の教育委員会等との人事交流促進
- ⑨ 実務経験と研究能力をあわせ持ち、学校現場全体を客観的、理論的に見通すことができる力を有する実務家教員の育成

教職大学院教員＝実務家 \leq 研究者, 実務家 \geq 研究者

教職大学院教員の養成・育成システムの整備

調査研究の目的

研究者教員及び実務家教員の資格基準について各大学が設けている現行の基準を明らかにし、今後、教職大学院協会として標準的なモデルとなる基準を明らかにするか検討を行う。

教職大学院にふさわしい教員の あり方に関するアンケート

1. 貴教職大学院における教員の採用や昇任にかかる選考基準について、以下の表に基づいてお答えください。
(該当する項目に○をつけてください。)

研究者教員

- ①選考基準の有無 (有・無)
 ②選考基準の独自性 (独自・修士課程と共通)
 ③実務業績規定の有無
 (実務業績を規定し、考慮している・規定していない)

実務家教員

(雇用の形態ごとにお答えください。該当がない項目は省略可)

大学院における定年までの専任教員(通常採用)

- ①選考基準の有無 (有・無)
 ②選考基準の独自性 (独自・修士課程と共通)
 ③実務業績規定の有無
 (実務業績を規定し、考慮している・規定していない)
 ④研究者教員との別
 (研究者教員とは別の基準・共通)

実務家教員

(雇用の形態ごとにお答えください。該当がない項目は省略可)

期限付き雇用の専任教員(交流人事等)

- ①選考基準の有無 (有・無)
- ②選考基準の独自性 (独自・修士課程と共通)
- ③実務業績規定の有無
(実務業績を規定し、考慮している・規定していない)
- ④研究者教員との別
(研究者教員とは別の基準・共通)
- ⑤通常採用との別 (基準は別・同一)

実務家教員

(雇用の形態ごとにお答えください。該当がない項目は省略可)

退職教員等の特任等の雇用による専任教員

- ①選考基準の有無 (有・無)
- ②選考基準の独自性 (独自・修士課程と共通)
- ③実務業績規定の有無
(実務業績を規定し、考慮している・規定していない)
- ④研究者教員との別
(研究者教員とは別の基準・共通)
- ⑤通常採用との別 (基準は別・同一)

2. 貴教職大学院における教員の採用や昇任にかかる選考基準の内容について、可能な限り具体的にお書きください。
(別添も可)

3. 貴教職大学院では、実務家教員のあり方について、どのような考え方をしていますか。

- ①経験年数()年以上と規定 ・ 規定無し
- ②研究業績実務的研究業績を別に規定 ・ 規定無し
- ③実務家としての資格期限()年と規定 ・ 規定無し
- ④その他、独自の規定等がありましたらご記入ください。
()

4. 貴教職大学院では、実務家教員と研究者教員とで職務上の役割分担をしていますか。

- ①役割分担している ・ 特にしていない
- ②役割分担をしている場合にはその分担の具体的内容をお書きください。()

5. 貴教職大学院では、研究者教員の研究業績の内容について、どのような考え方をしていますか。具体的にお書きください。
(例えば、教育に関わる研究業績を分けている等)

6. 今後の教職大学院における教員採用・教員評価等についてご意見がありましたら、お書きください。

② 学校実習に関するモデル カリキュラムの作成について

日本教職大学院協会

学校における実習についての 実態調査の結果

2010年12月12日
授業改善・FD検討委員会

- 現職教員の連続した集中実習
- 学部新卒院生の連続した集中実習
- 日をおいての実習

教職専門実習 I
3単位

学部新卒院生と現職教員に共通したコメント

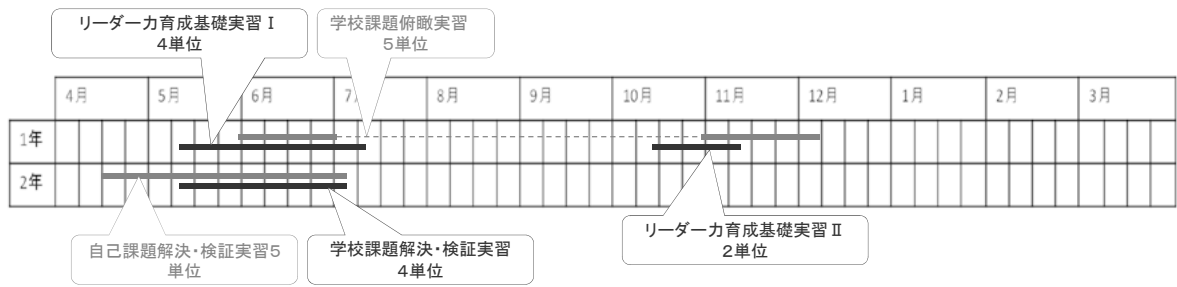
教職専門実習 I
3単位

学部新卒院生に関するコメント

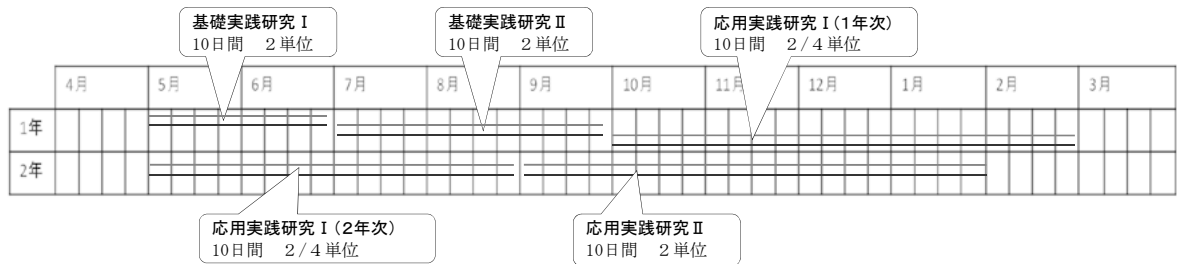
教職専門実習 I
3単位

現職教員に関するコメント

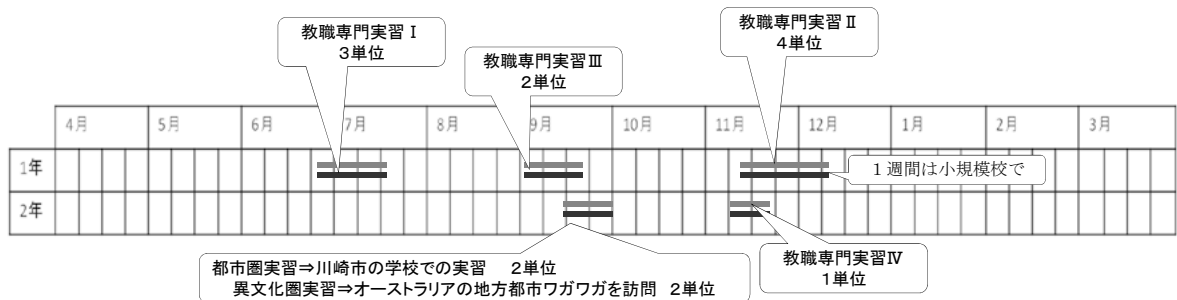
北海道教育大学



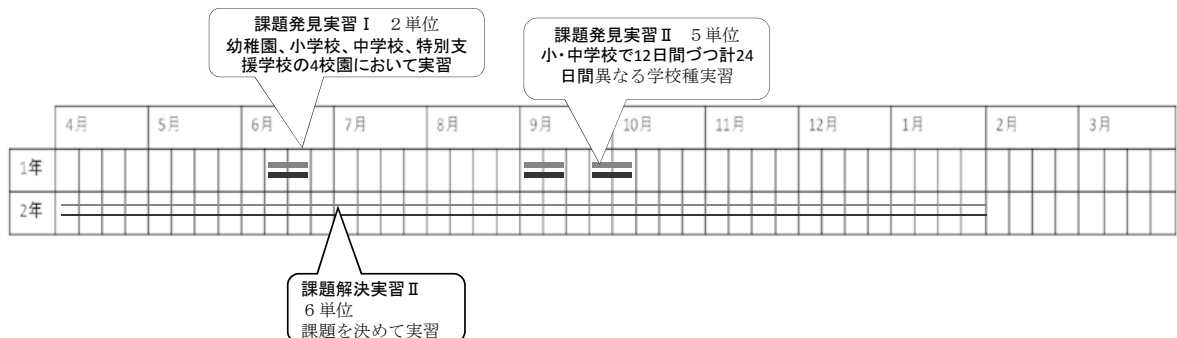
宮城教育大学



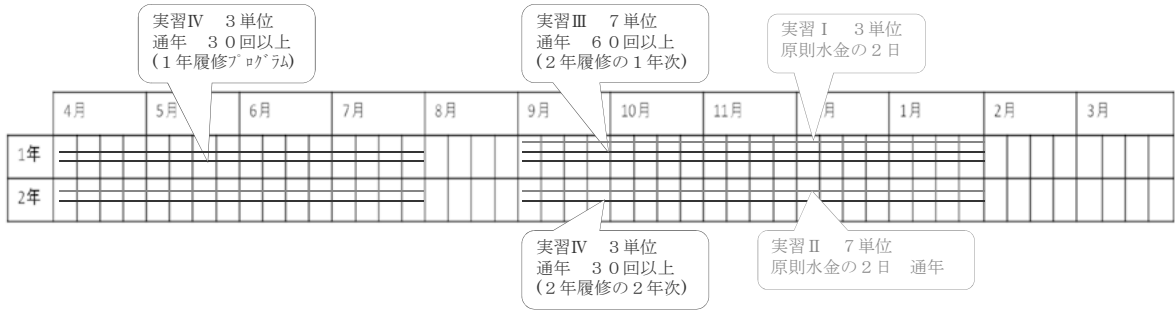
山形大学



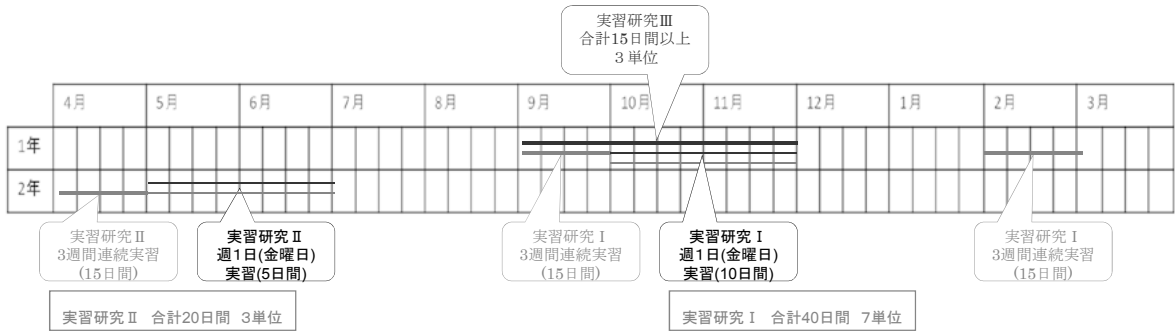
群馬大学



東京学芸大学

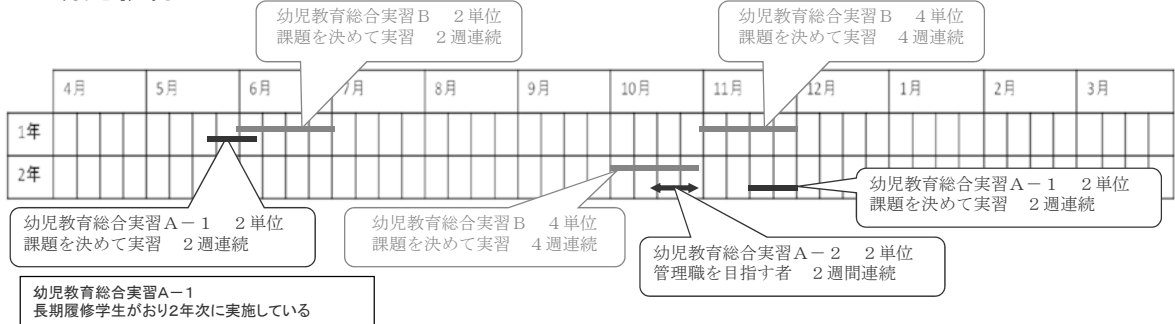


創価大学

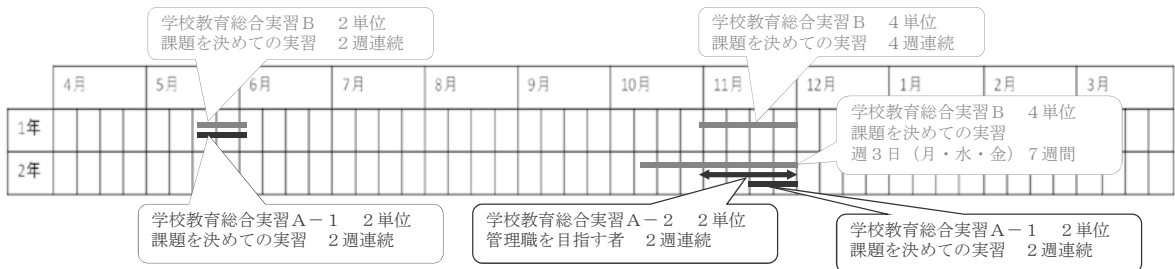


聖徳大学

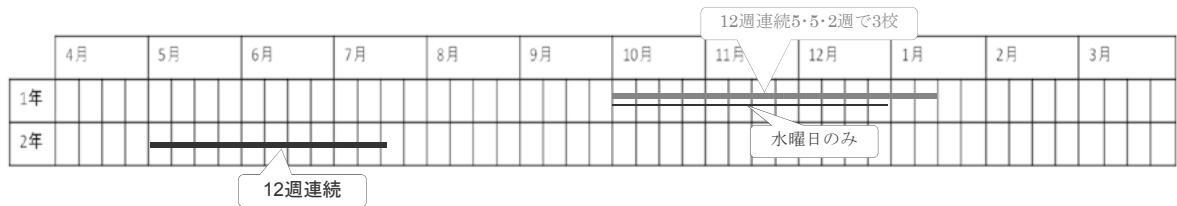
幼児教育コース



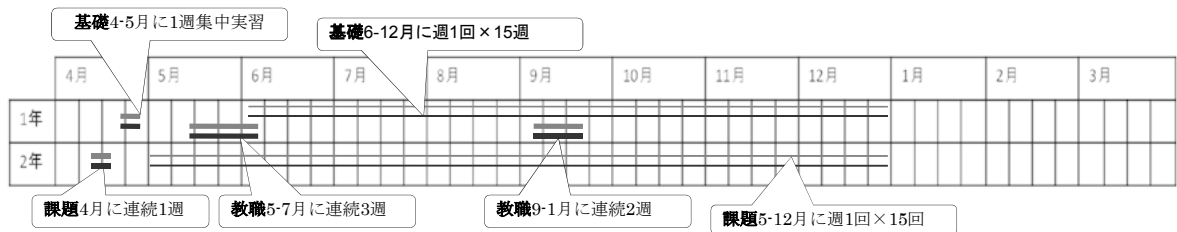
児童教育コース



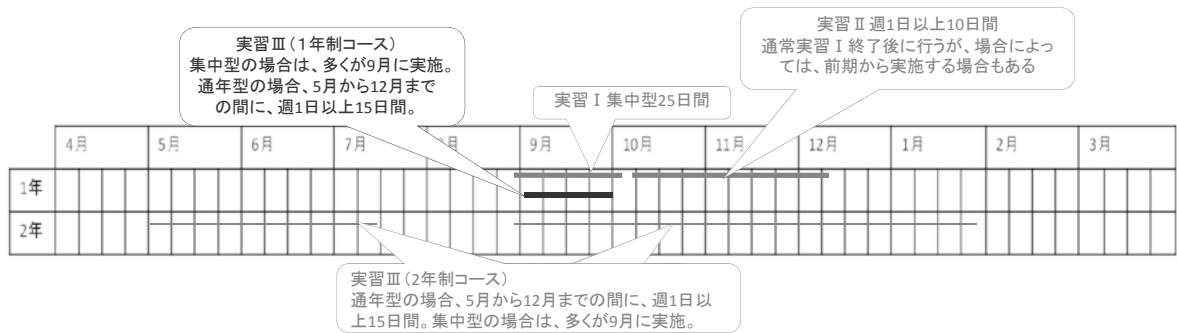
玉川大学



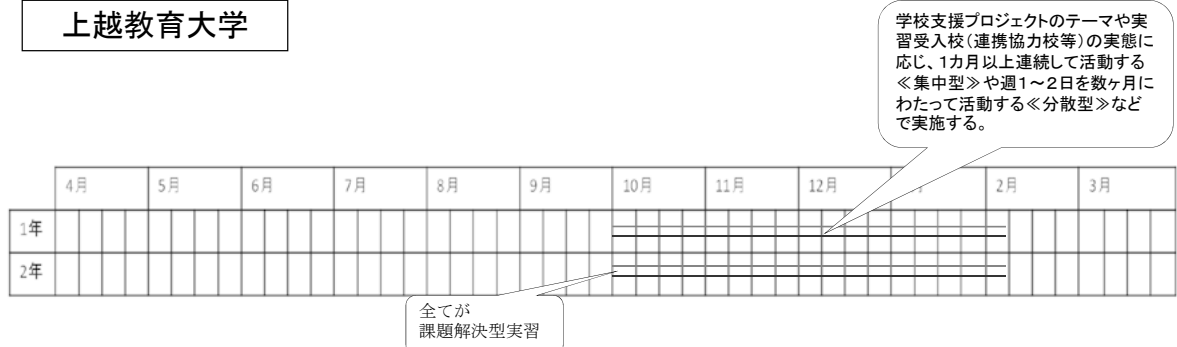
帝京大学



早稲田大学



上越教育大学



福井大学

3月より打ち合わせをし4月1日より3月31日まで。10単位
毎週3日間実習。1日は大学でケースカンファレンス

スクールリーダー実習Ⅰ 7単位 勤務校実習。放課後検討会
スクールリーダー実習Ⅱ 1単位 連携校支援実習。公開研究会等の協力
スクールリーダー実習Ⅲ 2単位 若手支援実習。放課後合同で検討会

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
1年												
2年												

課題を決めて実習(日数自由・無単位)

山梨大学

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
1年												
2年												

週1~2回の実習
(6月、7月)

校内研究会
に参加

課題によって週
3~5日の実習

週1~2回の実習
(10月~1月)

年間200時間
を配当

課題発見実習

課題達成実習

岐阜大学

ストレートマスターと現職教員の区別はない

学校教育臨床実習(学校改善コース・授業開発コース・教育臨床実践コース)

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
1年												
2年												

授業開発臨床実習
週1回×10週間

授業開発臨床実習
集中10日間

教育臨床実習
週1回×17週間

学校改善臨床実習
集中7日間

学校改善臨床実習
集中10日間

特別支援学校教育臨床実習(特別支援学校コース)

ストレートマスターと現職教員の区別はない

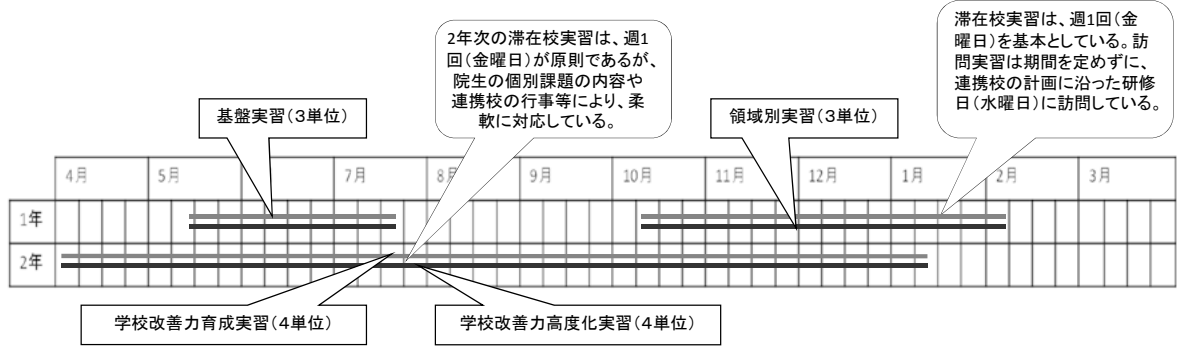
	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
1年												
2年												

学校改善臨床実習
週5日×3週間

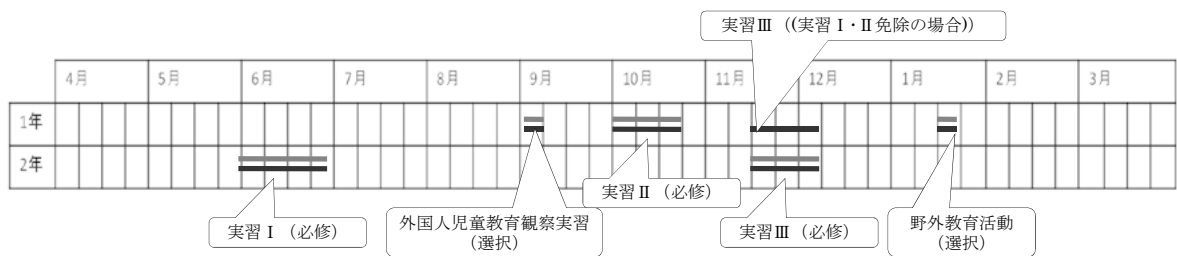
授業開発臨床実習
週5日×4週間

教育臨床実習
週5日×3週間

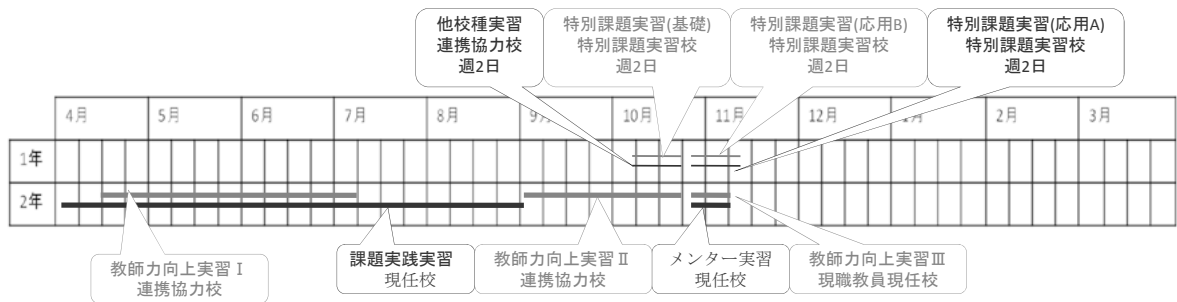
静岡大学



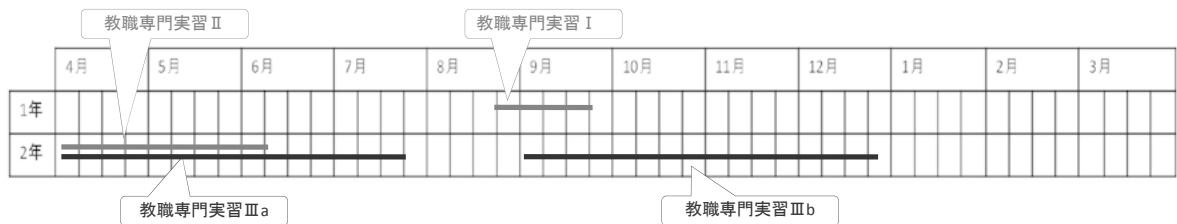
常葉学園大学



愛知教育大学



京都教育大学



兵庫教育大学

学校経営コース

学校経営専門職インターンシップ 10単位
 教育行政専門職インターンシップ 10単位
 9～12月の間に実習校等と協議して最低2ヶ月(8週)の実習。前後又は並行してセミナーを実施。

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
1年												
2年												

小学校教員養成特別コース

【参考】実地教育Ⅰ（1単位）
 小学校教員免許状取得必修科目として附属小学校園で1週間の観察実習を実施

【参考】実地教育Ⅲ（4単位）
 小学校教員免許状取得必修科目として附属小学校で4週間の実習を実施

【参考】実地教育Ⅴ（2単位）
 小学校教員免許状取得必修科目として60時の特別教育実習を間実施

【参考】実地教育Ⅵ（2単位）
 小学校教員免許状取得必修科目として大学で情報技術実習を受講

【参考】実地教育Ⅶ（2単位）
 小学校教員免許状取得必修科目として大学で実地教育Ⅲの振り返りを実施

インターンシップ 2単位: 通年連携協力校と協議して年間60時間の実習を実施

実地研究Ⅰ 4単位
 連携協力校で4週間の実習

実地研究Ⅱ 8単位
 連携協力校で8週間の実習

実地研究Ⅰ・Ⅱ並行して週1日は大学でセミナーを履修する。

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
1年												
2年												
3年												

兵庫教育大学

授業実践リーダーコース

附属小・中学校でのメンタリング実習(現職・ストレート院生とも) 30時間(1週間)の実習

県立教育研修所でのメンタリング実習(現職院生) 30時間(1週間)の実習

附属小・中学校でのメンタリング実習(ストレート院生) 30時間(1週間)の実習

メンタリング実習 2単位

教育実践研究開発プロジェクト実習 4単位
 実習校と協議して6月と9月にそれぞれ60時間(2週間)の実習

教育実践改善研究実習 4単位
 実習校と協議して10月に120時間(4週間)の実習

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
1年												
2年												

心の教育実践コース

心の教育実地研究Ⅰ
 5月に事前学習として半日実習(4時間)を2回実施

心の教育実地研究Ⅰ 4単位

心の教育実地研究Ⅰ
 9月上旬に2週間(集中80時間)、の実習を実習校と協議して行う。

心の教育実地研究Ⅰ
 10月～12月に実習校と協議して毎週1回(4時間)を7回実施し、最後に大学で成果発表会(4時間)を行う

心の教育実地研究Ⅱ
 現任校、連携協力校と協議して6月下旬に1週間実習(集中40時間)を実施する。

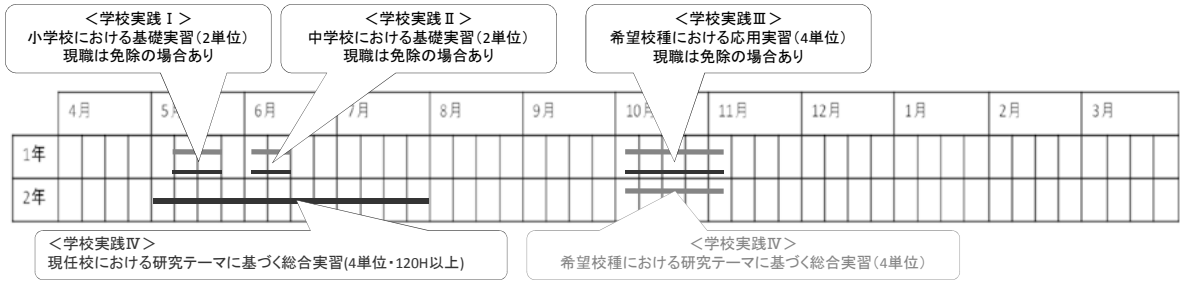
心の教育実地研究Ⅱ 4単位

心の教育実地研究Ⅱ
 現任校、連携協力校と協議して11月上旬・中旬に2週間(集中80時間)を実施する。

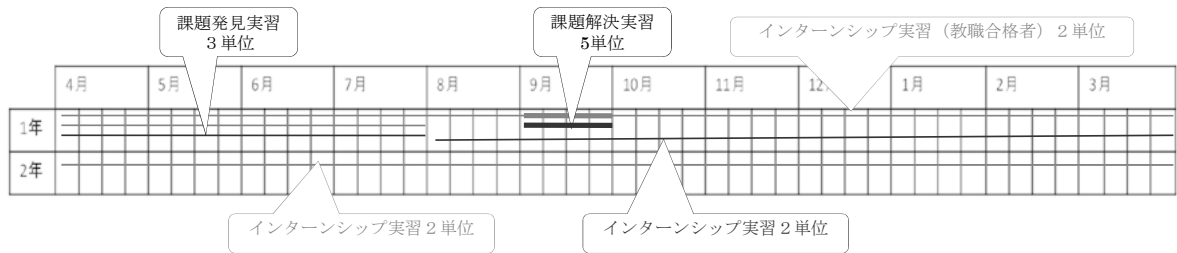
心の教育実地研究Ⅲ 2単位
 実習施設と協議して10月、12月、1月に毎週1回(4時間)の現場実習10回を行うとともに、並行して同月内に大学においてケースカンファレンスを5回(1回4時間)を実施する。

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
1年												
2年												

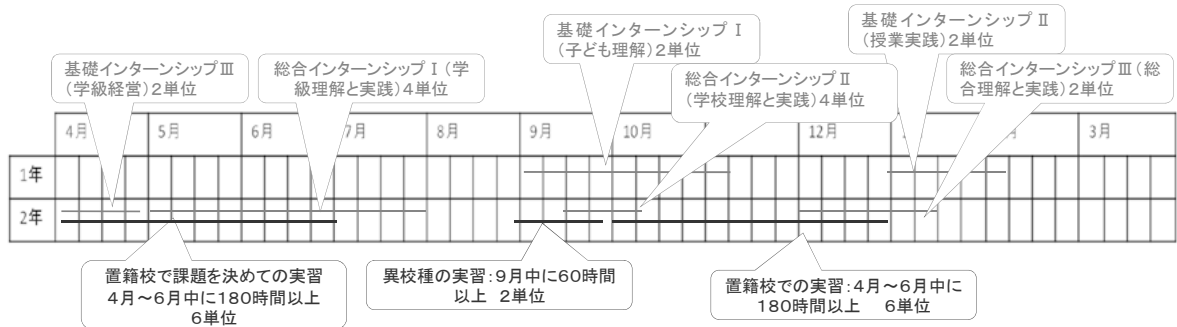
奈良教育大学



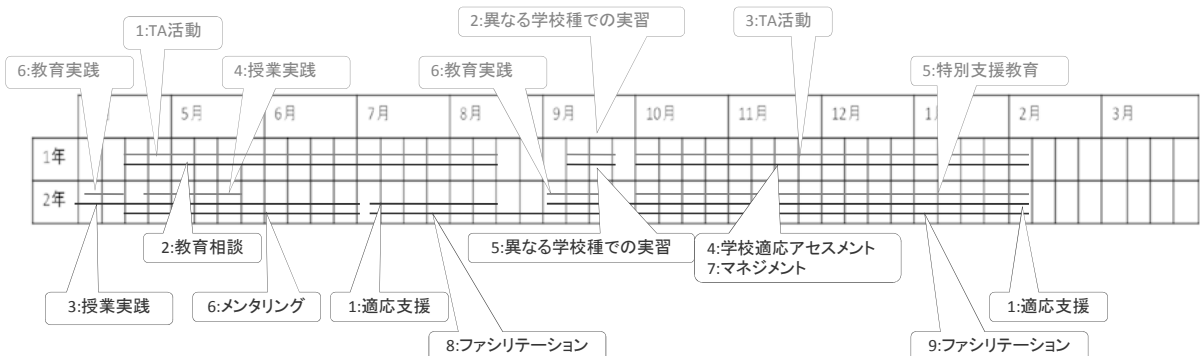
岡山大学

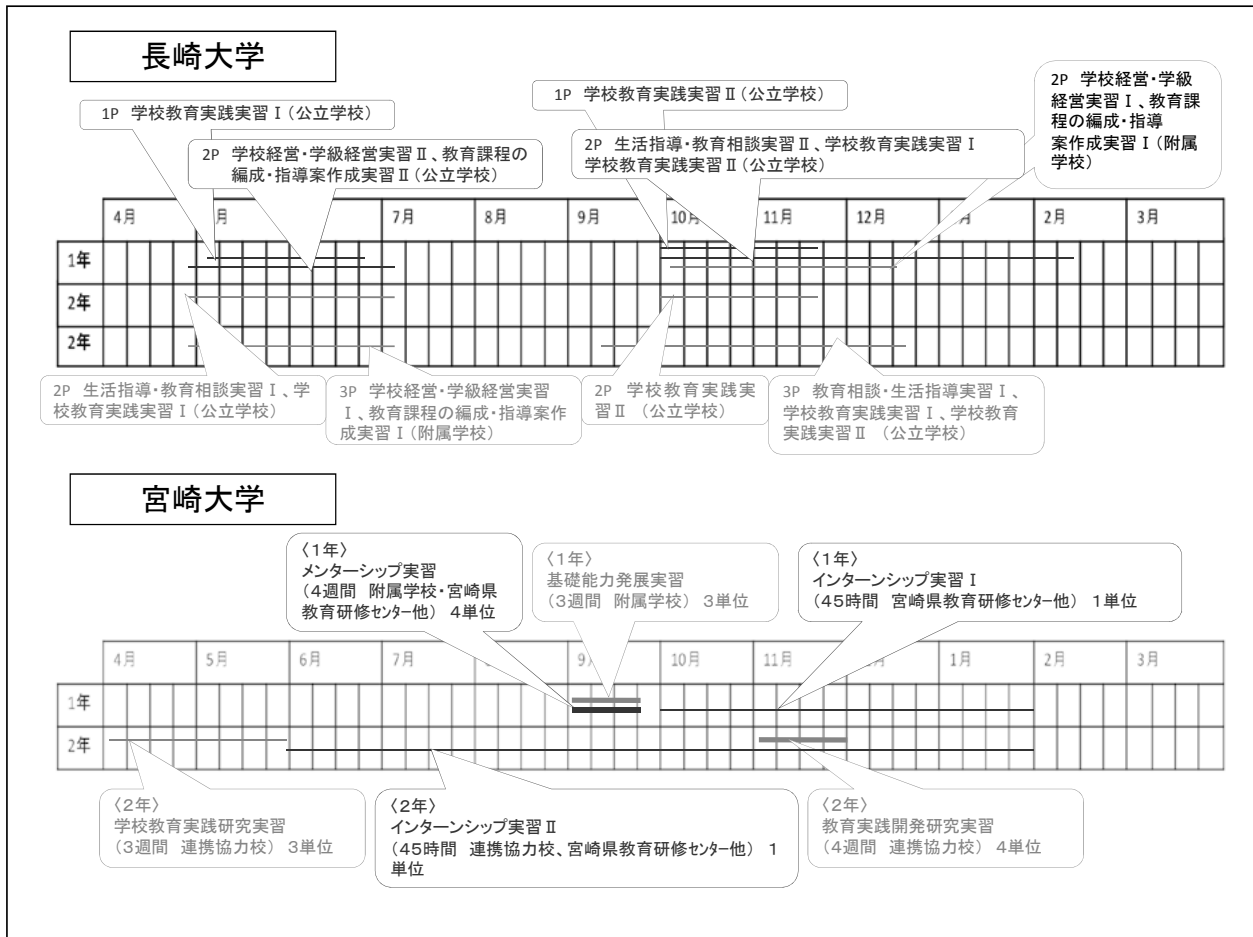


鳴門教育大学



福岡教育大学





学校実習の見直しの視点①

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

学校実習の見直しの視点①

教職大学院の学校実習に課せられている課題	教職大学院の学校実習の特徴	教職大学院の学校実習と教育課程との関係
①理論と実践の架橋を具現化した実習であること	省察的実践のサイクルが実現していること	大学院の授業と緊密な繋がりをどうつくるか

- ① 大学や学校でケースカンファレンスの場と機会が保障されているか。
- ② 大学教員が実習校へどのような形態で、どの程度の頻度で出向すれば振り返りが保障されるか。
- ③ 振り返るためには、学校サイドのメンター教員は、どのような役割をはたせばよいのか。また、大学はメンター教員と綿密な連絡調整を行っているか。

学校実習の見直しの視点①

教職大学院の学校実習に課せられている課題	教職大学院の学校実習の特徴	教職大学院の学校実習と教育課程との関係
①理論と実践の架橋を具現化した実習であること	省察的実践のサイクルが実現していること	大学院の授業と緊密な繋がりをどうつくるか

- ④ 教職大学院の教育課程が学校実習をコアとした設計になっているか。
- ⑤ 実習内容について省察・吟味できる大学院授業が設定されているか。

学校実習の見直しの視点①

教職大学院の学校実習に課せられている課題	教職大学院の学校実習の特徴	教職大学院の学校実習と教育課程との関係
②学部段階での教育実習を凌駕する実習であること	大きな実習単位であること 10単位 (課題別実習が可能になる) (長期実習が可能になる)	効果的な課題別実習が行われているか
③教師の多様な職務にかかわる実習であること		授業づくり・生徒指導・学級づくり・学校づくり・地域保護者連携等が実施できる長期実習になっているか

⑥ 実習校の状況を踏まえないで、課題を設定することはできない。

実習校の状況と院生の課題をどのように融合させるのか、どのような学校との調整がなされているのか。

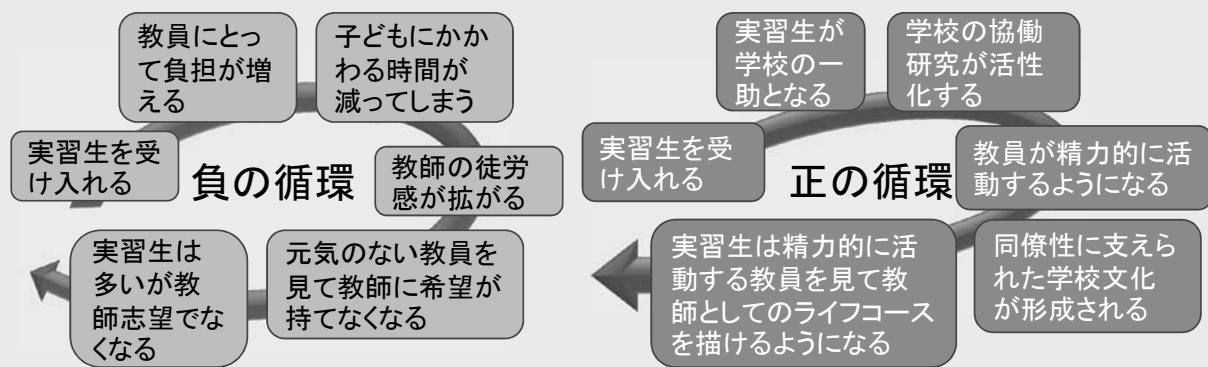
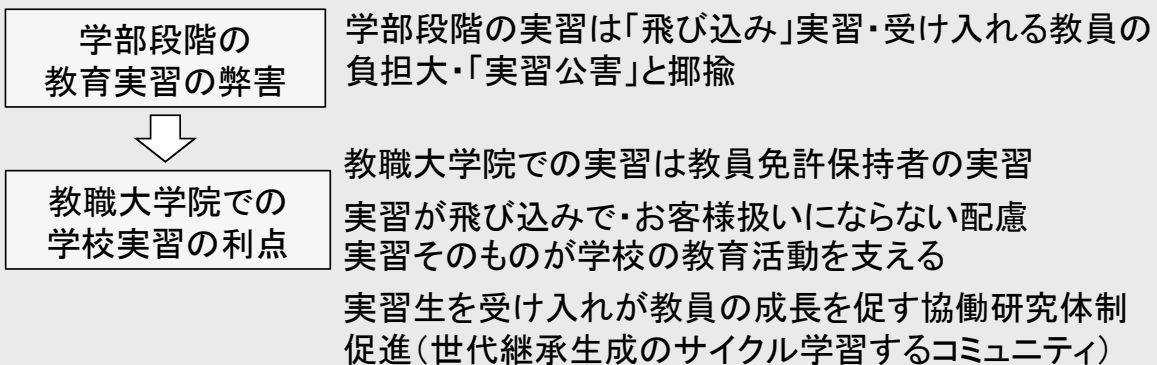
学校実習の見直しの視点①

教職大学院の学校実習に課せられている課題	教職大学院の学校実習の特徴	教職大学院の学校実習と教育課程との関係
②学部段階での教育実習を凌駕する実習であること	大きな実習単位であること 10単位 (課題別実習が可能になる) (長期実習が可能になる)	効果的な課題別実習が行われているか
③教師の多様な職務にかかわる実習であること		授業づくり・生徒指導・学級づくり・学校づくり・地域保護者連携等が実施できる長期実習になっているか

⑦ 教育課程の中で、どうすれば多様な業務(校務分掌・授業研究・年間行事・学級運営・子どもの成長発達の見取り・生徒指導教育相談・保護者対応)の長期実習と省察を可能にすることができるか。

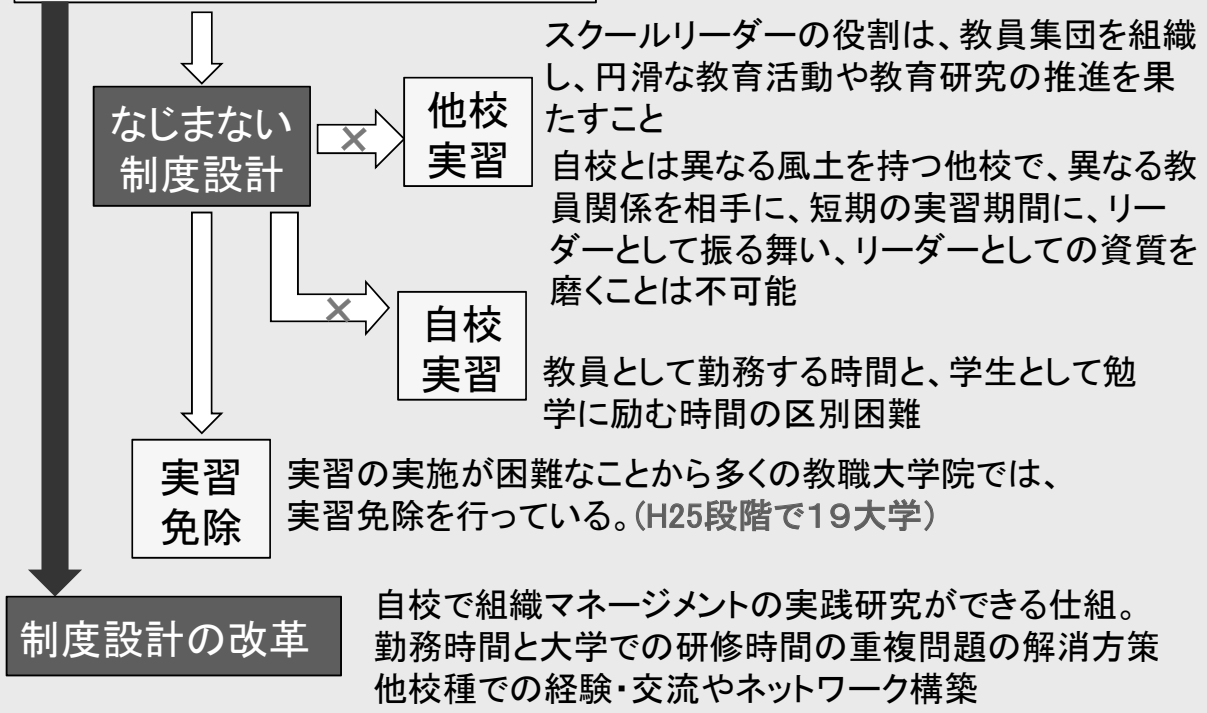
学校実習の見直しの視点②

学校実習を支える学校や教育委員会にとっても一助なる実習になっているか



学校実習の見直しの視点③

スクールリーダーの学校実習



大学院段階における教員養成の改革と充実について 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 平成25年10月15日

- 学校実習＝大学教員の指導の下で行う探究的実践演習的性格
- 教職大学院の実習は、免許状を有する者の実習
(実習校の教育活動に寄与・実習校との緊密な連携)
- 実習の省察的なワークショップを継続的实施
- 教育実践研究のとりまとめ(報告書)、教育成果の発表・検証

改善：学部新卒学生 通年等長期にわたる継続的な実習へ
現職教員院生 実習免除の判断基準
リーダー実習を他校実習することの不合理性

自由民主党 教育再生実行本部第2次提言 新入材確保法の制定 部会 平成25年5月23日

- 教師インターン制度の導入
- 教師大学院(教職大学院)修了者の優先採用
と採用試験免除
- 教師大学院での現職研修の充実・学校マネジメントの学修を管理職登用資格化

大学院段階における教員養成の改革と充実について

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
平成25年10月15日

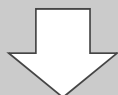
教職実践に関する科目(仮称)	配当年次のイメージ		単位数
	1年次 前期	1年次後期	
(仮称) 教職実践研究 (大学院における授業科目)	<ul style="list-style-type: none"> ・学生の教員志望の意思や適性を判断 ・学校の実態把握・課題分析 ・授業実施のための教科内容構成など理論と実践を架橋する内容 	<ul style="list-style-type: none"> ・インターンシップの振り返り ・課題解決の方策の検討 ・教職実践研究報告書(仮称)の作成 	2
インターンシップ (学校における活動)	10日間～20日間 (通年または半年の週1回程度に分散したインターンシップ ^o 又は数週間程度の集中的なインターンシップ)		2～4

今後修士課程との差が縮まる

旧来の課題を克服する学校実習

インセンティブに見合う学校実習

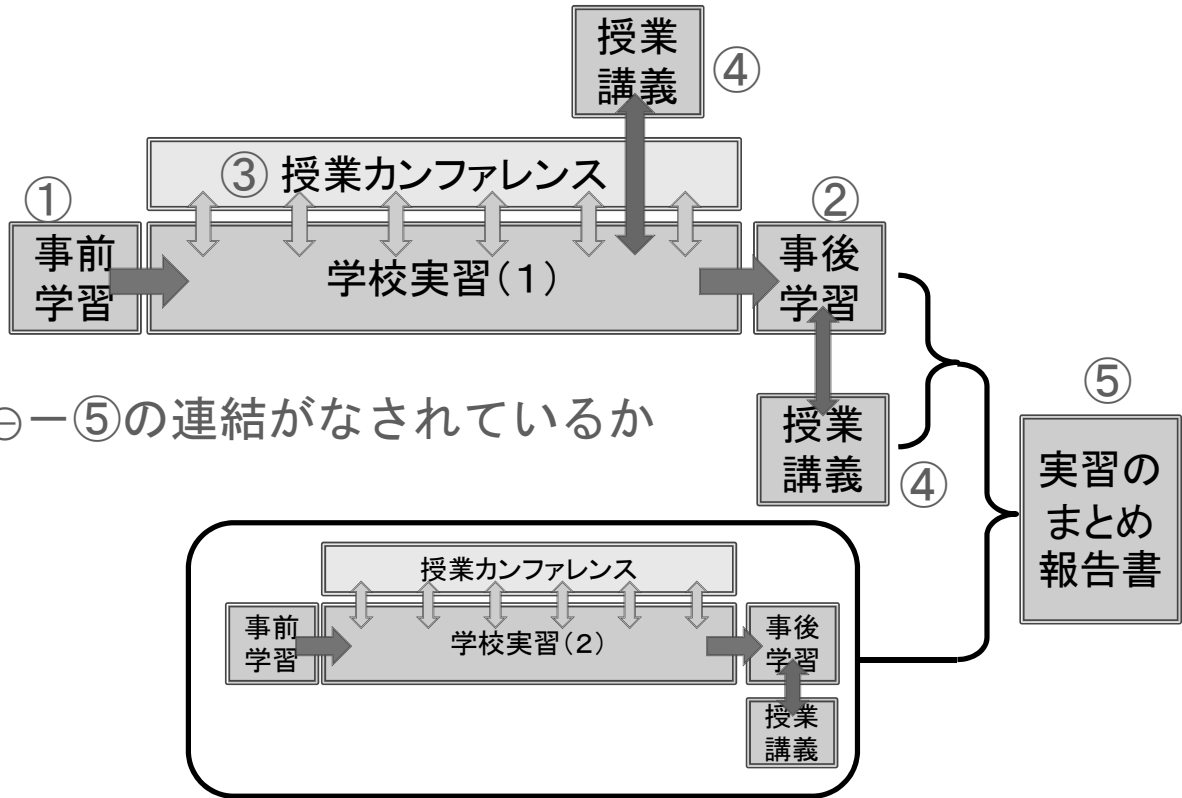
修士課程と違いの分かる学校実習



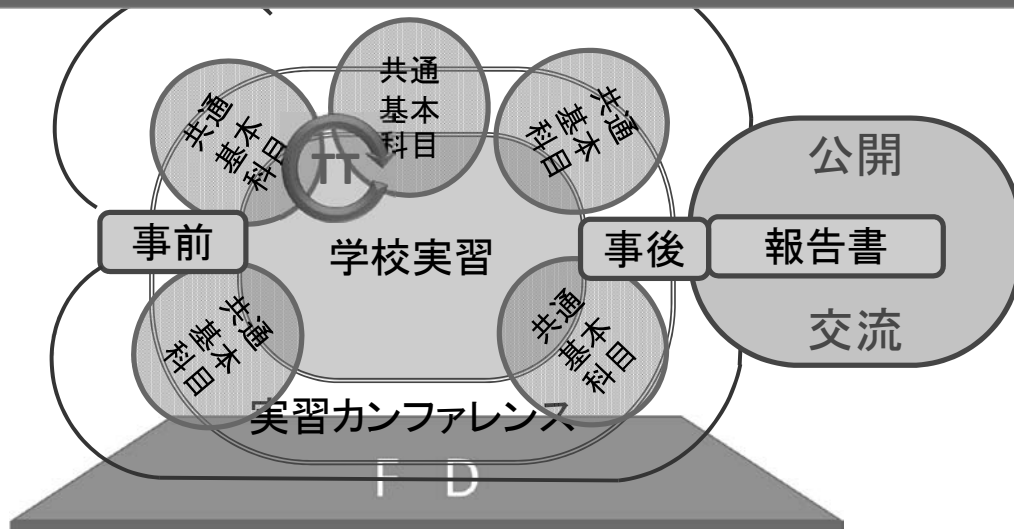
モデルとなる学校実習を提案

課題別実習・長期実習・2年目実習・大学院規模をにらんだ実習・学校と大学を繋ぎコアとなる実習

理論と実践を架橋する学校実習



村山:教育課程のトータルデザイン(大学知と実践知の結合)⇒俯瞰できるカ・チーム力・探究的省察力⇒研究者と実務家の共同授業・ケーススタディ
 高乗:学びのコミュニティの構築・2年間かけての報告書作成・FDの強調
 長野:学校実習を臨床研究へ
 岸田:学校現場の課題(役立つ)・省察的ワークショップ



課題別実習をコアとする教育課程
 長期実習をコアとする教育課程等のモデルの作成

6. 先導的大学改革推進委託事業の取組説明

(司会) 続いて、兵庫教育大学は「平成 25 年度 文部科学省先導的大学改革推進委託事業」を受託しております。その取り組みを事業代表者である兵庫教育大学副学長 福田光完から報告します。よろしくお願いします。

先導的大学改革推進委託事業の取組説明

「今後の教職大学院におけるカリキュラムイメージに関する調査研究」

福田 光完 氏 (兵庫教育大学副学長)

お配りしているこの冊子の 119 ページからが私の話の部分になっています。これを印刷した段階から多少、提案させていただくコースの名称等を変更していますので、どうぞお含みおきいただきたいと思います。

1. 事業の概要

現在の教職大学院が設置される少し前、平成 18 年の段階で、教職大学院のモデルカリキュラム案が中央教育審議会から答申されています。今読み返してみても、内容的には非常に新しい、これから教職大学院ができていくのだという意気込みに溢れた、非常に素晴らしい内容であると思います。この答申を受けて教職大学院制度が創設され 6 年が経過しますが、これから教職大学院が発展・拡充期にあるというところで、この答申を見直し、今後を見据えたモデルカリキュラム案を作っていこうという話が文部科学省からありました。それにより、この「先導的大学改革推進委託事業」を受託し、本学が担当させていただいているということです。

内容的には、本日のプログラムにおきましても、いろいろ議論されている現行の 25 の教職大学院のカリキュラム等については改善、見直し等の必要があるとは思いますが、このたびの委託事業は、これから教職大学院を作っていこうという大学に対して、理解しやすく、受け入れやすいようなカリキュラム案を提示するのが大きな目的です。

そのためには、もちろん現行の教職大学院においてのカリキュラムの見直し等のお考えや内容を踏まえた上での議論になると思いますが、この委託事業期間は平成 25 年 9 月 30 日から平成 26 年 3 月末ということで、わずか半年の間で事業を遂行しなければいけないということがあります。事業の目的としては、先ほども申し上げましたが、これから教職大学院の設置を計画される大学にとっての提案であるということに理解しています。

2. 調査内容

平成25年10月15日に出されました「協力者会議」の報告書に、今後の教職大学院に設置するコースの一つの例として、学習指導コースという内容が挙げられています。そして、もう一つは管理職候補者を養成するような学校経営コースという、二つのコースです。



これに加え、本学においていろいろ議論した結果、今の学校現場で非常に問題になっている体罰、いじめ、あるいは不登校、そしてこれから重要になってくる道德というものを考えると、もう一つ、やはり生徒指導に関するコースを提案する必要があるのではないかということで、学習指導コース、学校経営コース、生徒指導コースの三つのカリキュラム案を提案させていただくこととしました。それに加えて、教職大学院のカリキュラムの基盤である共通5領域についても、そのカリキュラムの充実方策を考えていくという方向です。

3. 実施体制

先程より申し上げていますように、事業期間が限られているということで、てきぱきと事業をこなしていかなければなりません。当事業を進める組織作りについては10月に本学の中でいろいろ練り上げて、この実施体制図に示す組織構成を考えています。

まず、学習指導コース、学校経営コース、生徒指導コースの三つのカリキュラム検討ワーキンググループに加えて共通5領域の充実方策のワーキンググループを設置しました。ここには現行の25教職大学院の先生方の他、教育委員会、文部科学省からも参加していただいております。また、本学においては、教職大学院の教員、修士課程から教科教育、特別支援の教員から構成される学内検討チームを設置しています。進め方としては、この学内の検討チームでできた案を、まずこの四つの検討ワーキングに投げ掛けるという形です。

先日11月23日にこの四つの検討ワーキング、そしてその上位にある有識者会議による第1回合同会議を開催したところです。そこではかなりいろいろな意見が出たわけですが、それについては、また今後お話しさせていただく機会があるかと思えます。

組織としては、この四つの検討ワーキングで議論された案を検討・総括ということであったんまとめ上げます。それを有識者会議に上げるわけですが、この有識者会議というのは、教職大学院の関係者だけではなく、学部段階での教員養成を行っておられる大学関係者、教育委員会、あるいはマスコミ関係等、広く客観的に、立場も考えて構成しており、総勢20人以上の会議となっています。この会議はコアといいますか、最終的には了承機関

ということで、この間、文部科学省高等教育局大学振興課教員養成企画室の栢森専門官とはいろいろキャッチボールをしていかなければいけないのですが、そのような組織構成であるということです。

それから、本学は近隣府県の教育委員会といろいろな会議を持っていますので、そういうところの意見を聞くなども含めて考えていくということです。

4. 検討案報告までの今後のスケジュール

これからの予定ですが、既に11月23日に第1回目合同会議を開きました。12月中には、学内の検討チームでいろいろ出された意見を基に、もう一度原案の修正等をしていきます。それをそれぞれのワーキングの先生方にもう一度投げ掛けて再検討します。それを繰り返した後、2月の初めに有識者会議と四つのワーキングの合同会議をもう一度開催いたします。この段階でほぼまとまった案が出てくるということです。その後、一応報告書のまとめをして、3月の終わりに成果報告会を開催するといった計画です。

5. コース等の調査内容

それぞれの部分については、協力者会議の報告書から重要な点を抜き出して、それぞれのコースについて示しています。

学習指導コースのカリキュラムの在り方等の検討では、個別の教科や学校種の違いを超えた教育を俯瞰し研究するということが趣旨となっています。そして、報告書から「共通5領域のうち、『教育課程の編成・実施に関する領域』、『教科等の実践的な指導方法に関する領域』をより専門的に発展させたものとする」以下、そのままの内容をここに引用しています。

学校経営コースの場合は、先ほどの討論の中にもありましたように、学校マネジメントを重点的に学修するようなコースです。この部分はそれぞれの教育委員会との関係で、実際に拡充していくときにはいろいろな問題があるということは既に聞いているところですが、この事業の目的に沿って、そのモデルカリキュラムを提案するという形です。報告書からは「学校マネジメントを重点的に学修するスクールリーダー養成機能を担うコースを設置する」等の部分を引用しています。

生徒指導コースでは、体罰、いじめ、不登校という複雑かつ多様な問題に対して、教職員全体がチームとなって課題に対応できる力の形成、そしてまた学校現場の今日的課題に対応できる種々の力を含めていくという趣旨です。報告書では「いじめ・不登校等、学校現場における生徒指導上の諸課題への対応が強く求められており」以下の部分が示されています。

共通5領域の充実方策では、これも報告書に見られますように、ICT教育・特別支援教育のところでも専門の先生方にも入っていただいているわけです。そういうところで、現行

の共通5領域の場合、その必修20単位の中身の議論も有識者会議の中では既にいろいろと出されていますが、その部分についても検討していくというところです。そしてまたこの20単位の軽減ですが、「学校経営コース」については12単位程度の総単位数に軽減するところも含めて、全体的にその共通5領域のカリキュラム案を作っていくということです。

以上、簡単な説明で恐縮ですが、2月を過ぎた後で、もう少し詳しい内容についてまたお話しできると思いますので、今日の段階では以上にさせていただきます。

(司会) 福田先生、ありがとうございました。この事業の有識者会議のメンバーやそれぞれのコースのカリキュラム検討委員の先生方に、たくさんの大学から参画をいただいています。大変忙しい思いをさせますが、よろしくお願ひしたいと思います。

これをもって本日のシンポジウムの全日程が終了しました。参加の皆さま方のご協力、本当にありがとうございました。この後、情報交換会を開催します。本日は本当にありがとうございました(拍手)。

平成25年度「先導的¹大学改革推進委託事業」
今後の教職大学院における
カリキュラムメーヅに関する調査研究

兵庫教育大学

1. 事業の概要

平成24年8月の中教審答申及び「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」等において教職大学院の質と量の充実の方向性が示される中で、今後の教職大学院においてどのようなカリキュラムが組まれることが必要なのか、具体的かつ明確な方向性を示すための参考としての指針を提案する。

2. 調査内容

教職大学院の発展・拡充期におけるカリキュラムイメージに関し、「協力者会議」において改善が検討されている事項を中心に、以下の4点について有識者会議及びワーキンググループを設置の上、専門的かつ具体的な研究を行う。

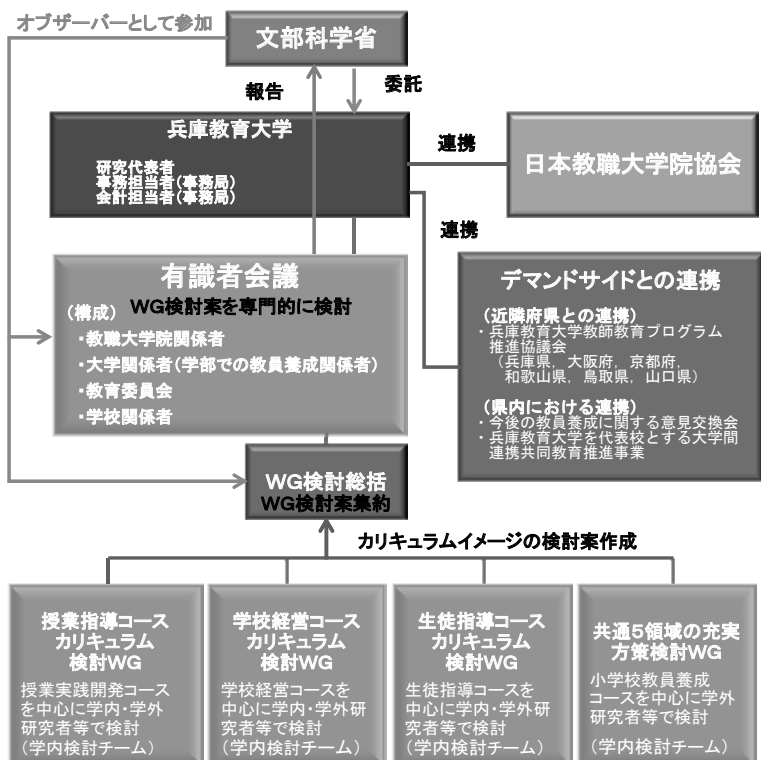
- ① 学習指導コースのカリキュラムの在り方等の検討
- ② 管理職候補者を養成する学校経営コースのカリキュラムの在り方等の検討
- ③ 生徒指導コースのカリキュラムの在り方等の検討
- ④ 共通5領域のカリキュラムの充実方策の検討

3. 実施体制図

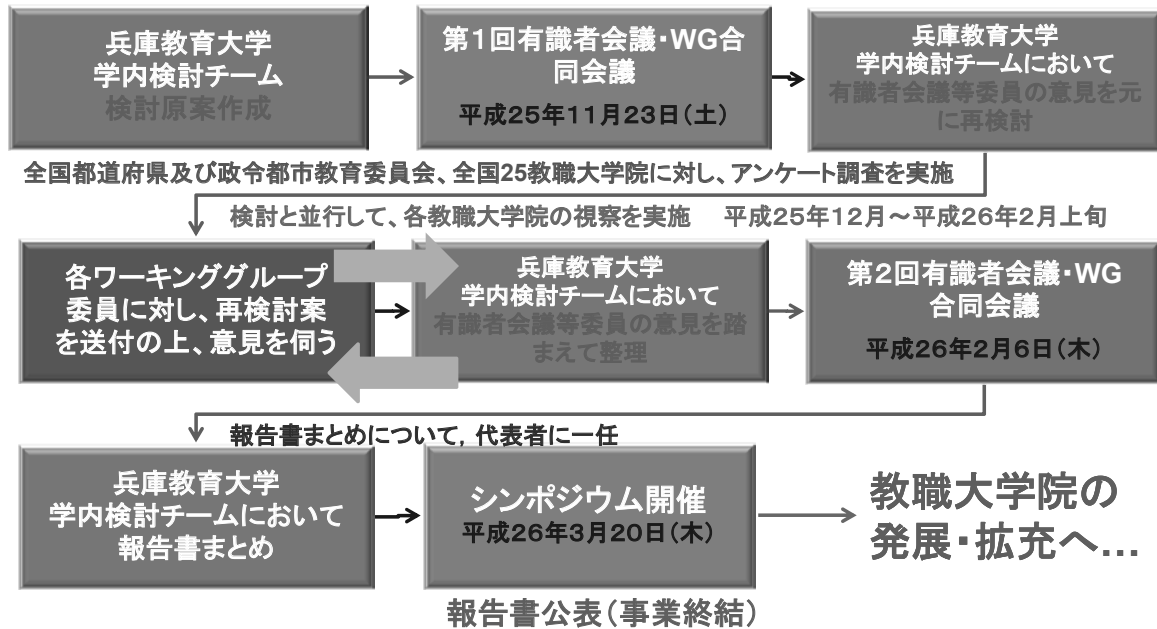
有識者会議・WGは、

- ・教職大学院関係者
- ・大学関係者
(学部での教員養成関係者)
- ・教育委員会
- ・学校関係者 (私立学校含む)
…から構成する。

各WGの中に、各調査項目の検討原案を作成する学内検討チームを置く。



4. 検討案報告までの今後のスケジュール



5. コース等の調査内容

① 学習指導コースのカリキュラムの在り方等の検討

【趣旨】

教科教育の役割を教職大学院が担うこととなるが、教職大学院での高度専門職としての教員養成においては、高度専門職として修得すべき実践的指導力の育成という観点から、個別の教科や学校種の違いを超えて教育を俯瞰し研究する教育実践研究を積極的に採り入れた体系的な教育課程を編成することが重要である。

① 授業指導コースのカリキュラムの在り方等の検討

【報告書概要 (P.20,22)】

- 共通科目, 学校における実習と関連した内容とし, 共通5領域のうち「教育課程の編成・実施に関する領域」, 「教科等の実践的な指導方法する領域」をより専門的に発展させたもの(具体的には「総合的な学習の時間」, 「言語活動」など, 学習指導要領が提起している能動的な学習に対応した教材や指導法を開発できる力量の育成を目標とするもの)とする。実習を通じた学修の場合は, 連携協力校の指導教諭・研究主任等の協力を得ることが望ましい。

- 共通科目を基盤とし, 学校現場の今日的課題の解決に資するこれまでの教職大学院の趣旨・目的を維持するため, 今後も, 個別の教科内容を中心とした履修モデルを設定することをしない。

② 管理職候補者を養成する学校経営コースのカリキュラムの在り方等の検討

【趣旨】

教職大学院は, スクールリーダー養成機能として, 管理職候補者となる教員が, 学校の組織的な対応や管理職としてのリーダーシップを発揮し, 学校が地域と一体となって目標を達成していくプロセスなど学校マネジメントを重点的に学修するコースを設置する必要がある。

全国の教職大学院の「学校経営コース」の実践, 教育委員会及び学校からのニーズ・課題をもとに, これからの管理職養成にあるべきカリキュラムについて, 必要と思われる具体的な授業科目及びその担当教員に求められる専門性や資質を提案したいと考える。

② 管理職候補者を養成する学校経営コースの カリキュラムの在り方等の検討

【報告書概要（P.19,20,22）】

- 管理職候補者となる教員が、学校マネジメントを重点的に学修するスクールリーダー養成機能を担うコースを設置する必要がある。
- 学校と地域が連携・協働する体制を構築することの必要性から、これからの学校づくりに欠かせない重要な内容である「地域とともにある学校づくり」を「学級経営、学校経営に関する領域」において、必ず授業で取り扱うこと。

③ 生徒指導コースのカリキュラムの在り方等の検討

【趣旨】

教職大学院制度の創設から6年を経た今日、体罰やいじめ、不登校など学校現場が直面する課題はますます複雑かつ多様になっており、地域ぐるみの課題解決への取り組みや、機動的な対応力など、教職員全体がチームとなって課題に対応できる力量の形成などの必要性が指摘されているところである。

今後の教職大学院の生徒指導コースにおいて、学校現場の今日的課題に対応できる力を育成するためにはどのようなカリキュラムが必要か、具体的な授業科目及びその担当教員に求められる専門性や資質等について提案したいと考える。

③ 生徒指導コースのカリキュラムの在り方等の検討

【報告書概要 (P.6,18,)】

○ いじめ・不登校等，学校現場における生徒指導上の諸課題への対応が強く求められており，このような諸課題に対し，学校は，地域ぐるみで課題解決に取り組むこと，組織として機動的に対応すること，教職員全体がチームとなって課題に対応できる力量を形成することが必要である。

○ 教職大学院では，教育委員会・学校，学生などのニーズを踏まえながら，生徒指導の高度な専門性と，学校内や地域において幅広い分野で教育活動全体を俯瞰できる力を養成する。

④ 共通5領域のカリキュラムの充実方策の検討

【趣旨】

今後の教職大学院にふさわしい5領域からなる共通（基本）科目の充実方策，具体的な授業科目及びその担当教員に求められる専門性や資質などについて，制度の趣旨を踏まえたうえで専門的な検討を行う。

現時点における現状と課題，改善点を理解のうえ，今後の教職大学院に向けた共通5領域の充実・改革方策案，さらに，ICTや特別支援などの新たに追加すべき分野等について，各大学院における実施状況等を分析，検討のうえ，また教育委員会及び学校からのニーズ・課題をもとに，新たな履修モデルを提案したいと考える。

④ 共通5領域のカリキュラムの充実方策の検討

【報告書概要 (P.19)】

- 全領域について授業科目を開設し、総単位数は20単位程度を目安とする現行制度の考え方を維持する。ただし、現行の各領域を均等に履修させる考え方ではなく、コース等の特色に応じて履修科目や単位数を設定できるようにする。

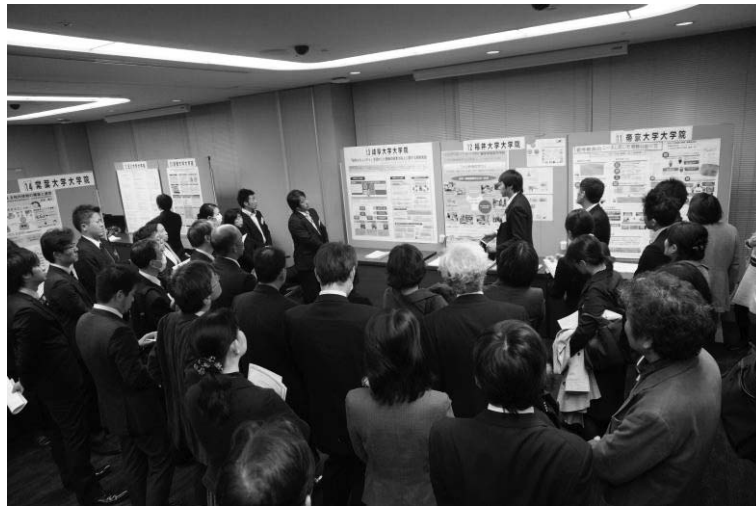
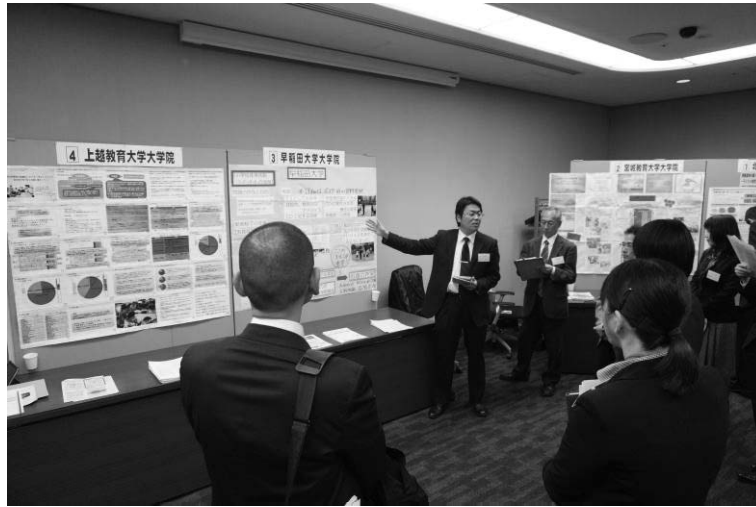
- 現職教員を対象とする「学校経営コース」（管理職養成コース）については、内容を管理職向けにする、一部の領域の履修を減らして工夫する、必要に応じて12単位程度の総単位数に変更するなど可能とする。

- 新たな学びへの対応力として、また現在的な教育課題として、特別支援教育やICT教育を取り扱う授業科目をそれぞれ共通科目の一部として必修化する。

7. ポスターセッション

「教職大学院における教育研究の成果」成果発表の概要

番号	大学院名	区分	氏名	現職	成果発表のタイトル
1	北海道教育大学大学院	修士生	箭原さおり	市立札幌大通高等学校教諭	授業実践の振り返りと特色ある学校での継続・発展的取り組み ～子どもの創意工夫する力を引き出す働きかけを中心に～
2	宮城教育大学大学院	大学院1年生	相沢 香織	仙台市立東四郎丸小学校教諭	主体的に学ぶ児童を育てるカリキュラムづくり ～「仙台自分づくり教育」の視点から～
3	山形大学大学院	大学院2年生	渡部美千恵	川西町立小松小学校教諭	通常学級における特別な配慮を要する児童の支援の在り方 ～多様なニーズに応えるための組織的な支援～
4	群馬大学大学院	修士生	大川 紀章	伊勢崎市立南小学校教諭	キャリア教育に関する課題研究の成果とミドルリーダーとしての自覚と実践
5	東京学芸大学大学院	大学院1年生	石田 友貴	品川区立第一日野小学校主任教諭	教師が育つ連携のあり方について ～保幼小連携校園における教師の子供観・指導観の変容の分析をととして～
6	聖徳大学大学院	大学院3年生	本間 陽子	目黒区立駒場小学校教諭	特別な支援を必要とする児童のいる学級経営の在り方
7	創価大学大学院	大学院1年生	大田 諭	武蔵野市立桜野小学校主幹教諭	情緒障害等通級指導学級児童の在籍学級における障害理解教育の現状と課題 ～通常の学級における発達障害等の理解教育の在り方～
8	玉川大学大学院	大学院1年生	馬場 一平	江戸川区立大杉東小学校主幹教諭	組織で行う特別支援教育の実状と今後の方策 ～小学校でできる具体的な取り組み～
9	帝京大学大学院	大学院1年生	酒見 裕子	千代田区立昌平小学校主幹教諭	若手教員のニーズに応じた研修の在り方 ～アクション・リサーチを活用した人材育成～
10	早稲田大学大学院	修士生	志賀 克哉	大田区立松仙小学校主幹教諭	小学校体育活動コーディネーターの活用
11	上越教育大学大学院	修士生	林 和弘	桐生市立梅田南小学校教諭	研究授業後の協議会における「学び」について ～参加者が受け取る言葉に着目して～
12	山梨大学大学院	大学院2年生	杉山ひとみ	昭和町立押原小学校教諭	幼児教育から小学校教育への移行における支援のあり方 ～遊びの要素を取り入れた活動に焦点をあてて～
13	福井大学大学院	大学院2年生	加藤 学	福井市立安居中学校教諭	子どもたちの協働の学びを支える教師たちの協働
14	岐阜大学大学院	大学院2年生	伊藤 智裕	岐阜市立長良東小学校教諭	「校内コミュニティ」を活かした教師の授業力向上に関する開発実践
		大学院2年生	加藤 寛	岐阜市立長良中学校教諭	
15	静岡大学大学院	大学院2年生	岩尾 秀幸	島田市立島田第一中学校教諭	協働的な学年部生徒指導体制の在り方を探る ～情報共有の場づくりを通して～
16	常葉大学大学院	大学院1年生	本田 健介	裾野市立東小学校教諭	地域との連携・協働を支える校内組織の構築と運営
17	愛知教育大学大学院	修士生	山下 浩城	美浜町立河和小学校教諭	伝統文化を学ぶ保健体育科(剣道)の授業開発 ～武道必修化を踏まえた授業活用の可能性～
18	京都教育大学大学院	修士生	福岡 亮治	京都市立桂坂小学校教諭	教員の職能開発における研修と人事異動に関する研究 ～理科指導力の育成に焦点づけて～
19	兵庫教育大学大学院	修士生	鍛冶真知子	京都市立音羽川小学校教諭	小学校教員のキャリア教育への意識向上とその効果 ～教員研修と授業実践を通して～
20	奈良教育大学大学院	大学院2年生	松浦 慎	奈良市立飛鳥小学校教諭	人間関係づくりを基礎にした学級経営・授業の改善 ～レクリエーション的要素を生かして～
21	岡山大学大学院	大学院2年生	西田 寛子	岡山県立岡山操山中学校指導教諭	グローバル人材育成に向けた中高一貫教育の推進 ～ミドル・アップダウン・マネジメントを通して～
22	鳴門教育大学大学院	修士生	十河 妹	さぬき市立造田小学校教諭	子どもの自主と思いやりを育む組織的な教育活動の生成と実践 ～教えて・考えさせて・勇気づける「3ステップ共育」の組織的展開～
23	福岡教育大学大学院	大学院2年生	香川 尚代	福岡市立吉塚小学校教諭	児童を対象とした社会的能力の向上と学習への取組促進の効果 ～SEL-8S学習プログラムを活用して～
24	長崎大学大学院	大学院3年生	宮地 太士	ストレートマスター	読解速度と内容理解の度合いの向上を目指した英文音読指導の授業実践研究
25	宮崎大学大学院	大学院1年生	黒木 大輔	宮崎市立瓜生野小学校教諭	望ましい学級集団の育成



授業実践の振り返りと特色ある学校での継続・発展的取り組み —子どもの創意工夫する力を引き出す働きかけを中心に—

北海道教育大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 修了
 箭原 さおり (市立札幌大通高等学校教諭)

1 はじめに

教職大学院の学びを通して「子どもの姿から実践を振り返る」ことの重要性に気づかされた。そこで、指導力のいっそうの向上を図ることを本研究の目的とし、日ごろの授業実践をじっくり振り返ってみることを研究課題にした。

私は、子どもたちが学ぶ意味や喜び、自らの成長を実感し、生活をよりよく「創意工夫」していける力を育てたい。数ある自身の実践の中で、「子どもの創意工夫していく姿」が見受けられると感じていた「オリジナルエプロン製作」授業を対象に、実践を構成する多様な要素を整理した。その結果、「創意工夫」を引き出す働きかけの有効性について着目、その内容・方法を、子どもが記述したワークシートや振り返りの感想、アンケート調査、ビデオや音声機器による授業記録を基に考察した。

2 実践の概要

対象生徒は中学校1年生110名で、事前調査において、ミシン操作について「苦手意識」をもっている生徒が58.3%であった。全体計画は図1のとおりである。作業内容(課題)は毎時間提示した。エプロン本体の製作方法や手順は共通しているため、一斉指導で教師が説明した。装飾や機能性などの「創意工夫」は、材料や製作方法を各自で考えさせた。製作過程において各自の課題を解決しながら、調理実習で着用するエプロンが完成できるようにした。

3 実践から見てきたこと

「工夫を引き出す授業中の働きかけ」と「興味をもたせる指導計画」があいまって「創意工夫」を引き出す実践になっているという認識を得ることができた(図2)。

時期	時数	作業内容 [課題]	
		基礎基本 [エプロン本体ミシン縫い]	応用 [創意工夫]
6月	1		デザイン・寸法決め
7月	2	[糸かけ、縫い方の練習]	
	3・4	上糸・下糸、直線・曲線・直角	
	5・6		
9月	7・8		<ul style="list-style-type: none"> ・ポケットしるし ・ポケット裁断 ・ポケットの工夫 ・エプロンの工夫
	9・10		
10月	11・12	[ジグザグ縫い]	
	13	布の周囲	
	14	[直線縫い]	
	15	エプロン裾・脇 ポケット口	
11月	16		
	17		
12月	18		
	19	・ポケットつけ	
	20	・脇ひもつけ	
	21		
12月	まとめ [エプロン発表会]		

図1 全体計画



写真1：創意工夫したエプロン

工夫を引き出す授業中の働きかけ

イメージしやすい説明
次の課題を意識させる
子どもの工夫や表現を尊重した支援
すぐに教えずに考えさせる

興味をもたせる指導計画

多様な工夫に応える素材 [教材準備]
活用する場の設定 [カリキュラム上の位置づけ]
基礎基本を身に付け工夫を広げさせる [学習展開]
学びを振り返る場

図2 創意工夫を引き出す働きかけ

事前調査で苦手意識の多かった「ミシン操作」における意識の変容は図3のとおりである。

4 修了研究の発展

教職大学院修了後に赴任した困難な生徒を抱える現任校においても、修了研究で認識できた「工夫を引き出す働きかけ」が活かされている。中学校まで不登校だった生徒も多く、学校での学びをほとんど経験してこなかったなど、一人

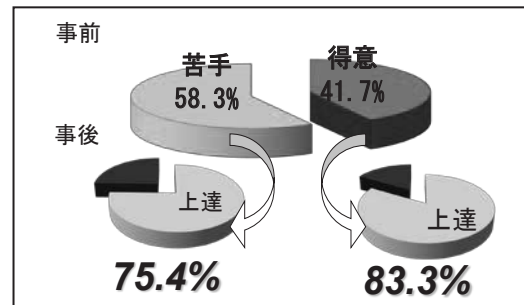


図3 ミシン操作における意識の変容

一人が様々な「困り感」を抱えている。「興味をもたせる指導計画」を工夫しても、授業中の生徒の反応は容易には見通せない。「やりたくない。」「できない。」「わからない。」「工夫はしない。」「無理。」という生徒が多いため、「授業中の働きかけ」においてよりいっそうの工夫が必要である。生徒の反応や学び方から実践を振り返り、今、目の前にいる生徒の内心を推察しながら「工夫を引き出す働きかけ」を試みている。初めは無反応だった生徒たちも、徐々に意欲的になり、創意工夫に向かう姿も見受けられるようになってきたと感じている（写真2）。



写真2：生徒の様子

5 おわりに

学校現場では、実践を多様な角度から振り返る機会は、そう多くはない。授業のねらいや発問・指示など、目に見える部分を中心に検討する傾向がある。本研究は「子どもの姿から実践を振り返る」ことを通して、日ごろ無意識に行っていたことも含めて、「創意工夫を引き出す働きかけ」の有効性を認識することができた。さらに、実践に対する見方や考え方を広げられたことにより、教師としての自分自身を再構築し、指導力向上を図るうえで意義深いものであった。

教育実践は、改善を試みてすぐに変わるほど簡単なものではないが、これからも、目の前にいる「子どもの姿」から実践を振り返り、創意工夫できる教師であり続けたい。

参考文献

- ・佐藤学『教育方法学』岩波書店、1996年。
- ・柴田義松『柴田義松教育著作集7 学び方学習論』学文社、2010年。
- ・武藤八恵子・鶴田敦子・伊藤葉子『テキスト家庭科教育』家政教育社、2005年。

主体的に学ぶ児童を育てるカリキュラムづくり ～「仙台自分づくり教育」の視点から～

宮城教育大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 1年
相 沢 香 織 (仙台市立東四郎丸小学校教諭)

<キーワード> 主体的な学び 社会的自立 自己概念 家庭との連携

I 研究の背景

1. 今日の課題から

自立できない成人が多くなっていることが社会的課題としていわれて久しい。学校教育の中で、社会的自立を目標とした体系的・系統的なキャリア教育が求められている。また、学年が進むにつれて意欲低下が顕著になる結果が、様々な調査から明らかになっている。学習意欲の向上についての対策が必要であり、キャリア教育の視点からもその重要性が問われている。

2. 仙台市「杜の都の学校教育」から

以下の三つを重点とし、地域と家庭と学校とが連携して児童生徒の「社会的自立」を目指す。

①確かな学力②自分づくり教育③豊かな心と健やかな体

3. 本校の実態から (強み□と課題■)

- 児童の課題に対し全体で指導できる体制
- 地域の協力 (学校支援地域本部)
- 中学校区の学びの連携が組織
- 食育・体力づくり・たてわり活動
- 素直な子供たち
- 学ぶ意欲が低く、学力の定着に至っていない
- 家庭の教育力が低い
- 基本的な生活習慣が身に付いていない
- モデル (規範・生き方) が身近にいない

4. これまでの自身の取組や思いから

意欲的に学び、学習活動に没頭する姿を目指したいと考え、実践を行ってきた。そのためには、長いスパンで子供の育ちを見つめ直し、学習活動を組み立てていくことの必要性を感じている。仙台版生き方教育・キャリア教育である「自分づくり教育」でこそ実現可能だと考えるが、このためには、学校全体での取組が欠かせない。

II 研究の目的

児童の育ちに着目し、既存の教育活動の関連付けを中心としたカリキュラムを編成することにより、主体的に学ぶ児童の育成を目指す。また、地域・家庭と学校とが連携し、効果的な教育活動を展開していくカリキュラムの在り方を探る。

III テーマについて

「主体的に学ぶ」姿は、一般的に、活動に対し自分なりの思いを持って学ぶ姿と定義できる。ここでは、自分の生活と結びつけて考え、生活に生かそうとする思いを抱く姿を目指す。

IV これまでの研究経過

1. 「主体的な学び」について

(1) 主体的な学びのサイクル

木村吉彦氏 (上越教育大) によれば活動の中に「自己選択」「自己決定」の場を設けることで、「自己実現」を果たし、達成感が得られる。その達成感は「自己肯定感」を育み、次の活動へ意欲を持って取り組めることにつながる。与えられた課題や活動であったとしても、その課題を自分の課題として捉え直し(再定義)、動き出すことで、主体的な学びが可能となる。

(2) 学習意欲の科学的研究の視点から

仙台市教育委員会学びの連携推進室による「学習意欲の科学的研究に関するプロジェクト」座長川島隆太氏 (東北大) らによれば、「相互的な関わりや目標意識」と「興味・関心・好奇心」との相関関係は大きく、また、小学校段階においては「興味・関心・好奇心」と積極的な学習態度との相関関係は大きい。相互的な関わりとは、社会への所属感や、向社会性や家族関係等を指す。要するに、社会や家族との関わりの中で学習意欲に直結する知的な好奇心は育まれるということである。よって、主体性を育てるためには、地域や家庭と連携をとることによる効果が期待できる。

(3) 「主体性」を育てる

「自分の生活を結び付けて考え、生活に生かそうとする思いを抱く姿」を目指すにあたり、家庭との連携が欠かせない。核家族が増え、家庭内にモデルが少ない場合であっても、学習の中で他の家庭をモデルにしたり、学んだ知識や技術を家庭に持ち帰ったりすることで、学びと生活を結び付けて、主体的に学ぶ児童を育成することができる。と考える。

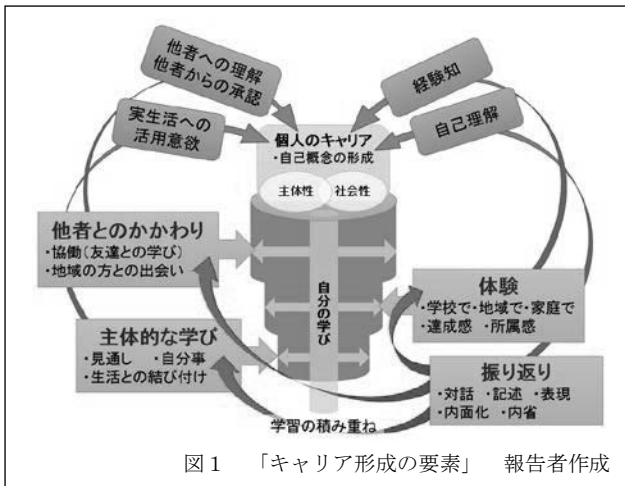


図1 「キャリア形成の要素」 報告者作成

2. キャリア教育とは

(1) 自己概念の形成

渡辺三枝子氏(筑波大)によれば、出会った“ひと・もの”を自分に引き寄せて自分の言葉で語り、意識的・自覚的に体験を積み重ねることで、自己概念が形成されていく。知的な発達と同様、社会的自立性の発達も促す必要がある。ここに、キャリア教育の必要性がある。

(2) キャリア形成の要素 (図1 参照)

個人のキャリア形成には、「他者とのかかわり」が欠かせない。内閣府「子どもや若者の育成・支援」によれば、自己理解を深めるには他者からのフィードバックが効果的である。そこに、他者からの承認が含まれることも期待できるからである。さらに「体験を通すこと」によって、実感を伴って学習がなされ、達成感を得ることにつながる。体験を通した学びは、経験知として身に付く。その際、協働での学びを組織することによって、集団での「知」を獲得し、他者への気付きが生まれ、社会性の育成も期待できる。

(3) 教師の教育観・子供観のシフトチェンジ

“今”“目の前に”いる子供は、時間的な経過の中で生活し、空間的な広がりの中で学びの経験を積んでいる存在である。教師は、そのことを意識してその子の育ちに寄り添う必要がある。また、「二人と同じ人はいない」という個別性を理解するからこそ、その子の人生は自分で選択し、意思決定していける

力を付けていくべく、支援・育成していかなければならない。知識を教え覚えさせる教育から、個を育て引き出す教育へと教育観をシフトチェンジする必要があると考える。

V カリキュラム作成に向けて

校内の体制づくりと保護者や地域とのつながりをつくるカリキュラムを編成し、子供の社会的自立を目指した学習活動の組み立てを考える。その際、核になるのが、校内研究と学校支援地域本部である。(図2 参照)

校内の体制づくりでは、学習活動の有機的な位置づけを行い、活動の必然性を見直す。1年間、あるいは6年間を見通したカリキュラムを編成することで、児童が体系的に学ぶことができる環境づくりを行いたい。

保護者・地域との連携においては、まず、地域の学習材を生かす取組から始める。人、ものとのつながりを作っていくところから、地域の中で顔の見える関係づくりを目指す。その際、保護者の協力を得ながら学習を進める。お便り等を通して児童の学びの様子を保護者に知らせ、積極的に学びに関わっていただきながら、共同で子育てできる環境づくりを目指していきたいと考えている。

VI 参考文献

- 秋田喜代美『学びの心理学』2012 左右社
- 木村吉彦『スタートカリキュラムのすべて 仙台市発信・幼少連携の新しい視点』2010 ぎょうせい
- 内閣府「子どもや若者の育成・支援」ユースト・バイザー・養成プログラム H19
- 渡辺三枝子『キャリア教育』2008 東京書籍
- 渡辺三枝子編著『新版キャリアの心理学』2013 改訂カンゴ出版

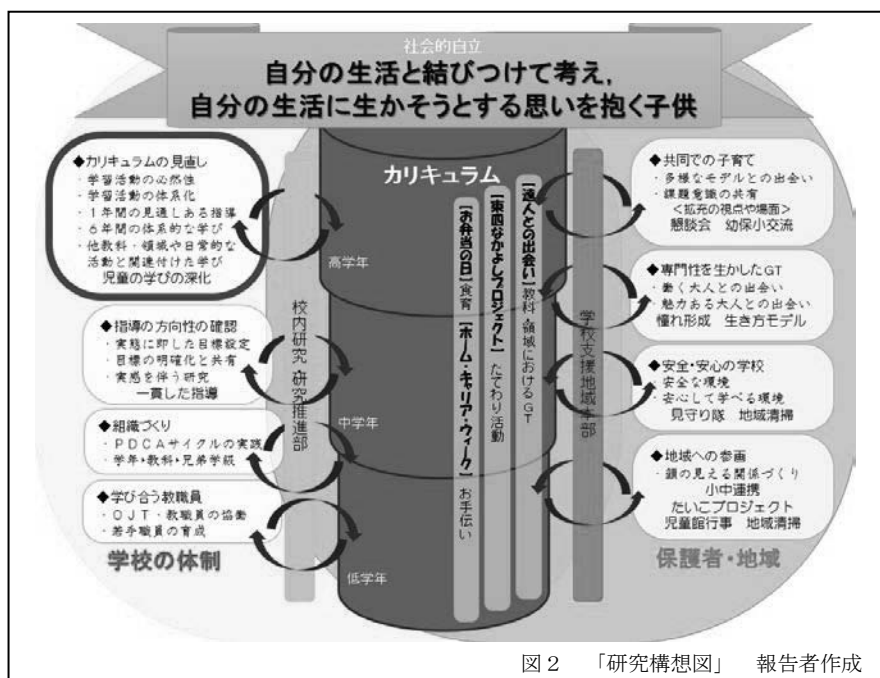


図2 「研究構想図」 報告者作成

通常学級における特別な配慮を要する児童の支援の在り方 ー多様なニーズに応えるための組織的な支援ー

山形大学大学院教育実践研究科学学校力開発コース 2年
渡部 美千恵 (山形県川西町立小松小学校教諭)

1 問題の所在と方法

(1) 問題の所在及び研究の背景

「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」(文科省、2012)では、学級の6.5%の児童生徒が学習面又は行動面で著しい困難を示すと報告されている。また、山形県第5次教育振興計画の一層の推進を図るために、山形県として「学習指導力・生徒指導力・特別支援教育力の3つを統合した担任力の育成」に取り組んでいる。このように、喫緊の課題として担任の特別支援教育力が求められている。

学校現場では特別支援コーディネーターが指名されるなど体制づくりが進められている。しかし、担任の力量に委ねるところがまだまだ大きい現状にあり、担任が学級の問題として一人で抱え込んでしまっている場合も多い。児童・生徒の多様なニーズに応えられていないという現状は、その体制の機能化が十分に図られていないことが一因と考えられる。そこで、次の2つが課題であると考えた。

課題Ⅰ：学級担任だけによらない組織的な支援体制が必要

課題Ⅱ：校内委員会の機能化を図った支援体制の見直し

(2) 研究の方法

山形県内A小学校における教員の意識調査と山形県内B学校における実態調査から、学校現場での取り組みの現状と課題を明らかにしていく。次に、先行研究の調査や実践から、校内の支援体制の在り方とその可能性を検討し、校内委員会を活用した組織的な支援の在り方について方向性を探る。さらに、これらを実践することによって、より組織的で効果的な支援の在り方を検討する。

2 実践内容

(1) 校内委員会の定例化

必要に応じて開催していたが、学期に1回の定例化を図り、見通しを持った指導(対症療法からの脱却)を行う。 **P D C A サイクル**

(2) 個別ファイルの活用

担任保管だったものを中央管理へ。 『いつでも、だれでも、必要に応じて』活用

(3) 組織的な支援による体制づくり（支援チーム）

担任による気づき（困り感）をチームで共有し、さらに実態把握を複数の目で行い、ニーズを明らかにした上で支援の方法を検討する。 **担任だけによらない支援体制の確立**

(4) 児童アンケートとその後の教育相談活動

児童にとっては、自分の困り感を伝える場の保障につながり、教員にとっては、問題の早期発見と解決につながるといった効果が得られる。

2 到達点と課題

特別な配慮を要する児童の支援の在り方を考えるとき、学級担任だけによらない支援体制が必要であることはいうまでもない。本研究を通して、チームによる支援がより児童のニーズに応えるものになることを明らかにすることができた。チームによる支援にあたっては、情報、目的、支援方法の共有が不可欠であり、このようなプロセスの中で協働性の向上が図られていくことを実感することができた。また、予防的・開発的な取り組みが児童のニーズに応じた支援の実施と教員の多忙感の解消につながっていくことも明らかにす

ることができた。問題解決モデルを取り入れた支援体制プラン（図1）をもとに校内委員会を運営したことで、支援のステージに見通しを持つことができるようになった。誰が、いつ、どこで、どんな支援を、何のために行うのかを共通理解できたことは、担任が一人で問題を抱え込まないことにもつなげるものである。さらに、児童アンケートとその後の教育相談、個別の支援による定期的なトレーニングによって、児童にとって自分の困り感を伝える場の保障につながり、教員にとって問題の早期発見と解決につながるといった効果を得ることができた。このような成果を、今後は、学校全体の取り組みとして広げていくことが、児童の心の安定や学校生活の充実につながっていくと思われる。

特別な配慮を要する児童への支援は、その児童の学校生活を支えるためのものである。チームによる支援によって成果が得られたことは到達点で述べたと通りである。しかし、研究を進めるにつれて、チームによる支援はあくまでもその児童を側面から支えるものであり、それ自体が目的ではないことも感じられた。児童の心の安定や学校生活の充実のためには、日々の授業改善が不可欠であり、授業のデザインや授業力の向上にも目を向ける必要がある。学習指導、生徒指導、特別支援教育という多面的な視点で捉え統合し、学校全体で取り組んでいくことが求められる。

<まとめ> ○情報、目的、支援方法の共有による協働性の向上

○チーム支援の中での予防的・開発的な取り組みによる、児童のニーズに応じた支援の実施と教員の多忙感の解消

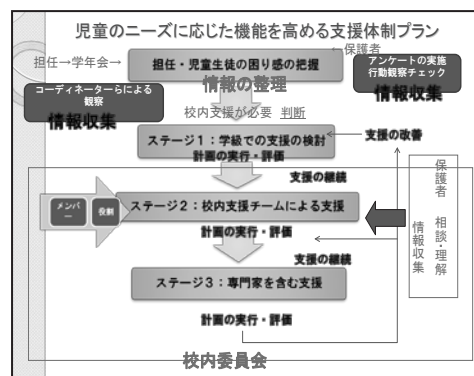


図1. 児童のニーズに応じた機能を高める支援体制プラン

キャリア教育に関する課題研究の成果と ミドルリーダーとしての自覚と実践

群馬大学教職大学院教育学研究科教職リーダー専攻学校運営コース 修了
大川 紀章（伊勢崎市立南小学校教諭）

1) 課題研究について

大学院1年目の学びの中で、勤務校での教育活動をじっくりと振り返る時間を作ることができた。数々の講義を受けながら、勤務校の課題の一つに、キャリア教育の充実があると感じ、2年目の課題研究は、キャリア教育を視点に進めることとした。

勤務校のキャリア教育に関する課題を明確にするために、教職員へのアンケートを実施し、その結果と考察及びこれまでの教育活動の振り返りから、

- ①教職員の意識改革や保護者への啓発の必要性
- ②地域との連携の充実
- ③中学校との連携の充実
- ④キャリア教育の全体計画の形骸化の解消

という4つの課題があると考えた。そして、これらの課題を少しでも解決へ向かわせることを研究の目的とした。

研究の具体的な方法については、勤務校の各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間などの教育活動を、低・中・高学年のそれぞれのキャリア発達の視点で見直すことによって、教育活動や家庭及び地域との連携の改善・充実を行い、キャリア教育の基礎的汎用的能力の伸長を図ることができると考えた。それにより、望ましい勤労観や職業観などの価値観等の伸長も図れると考えた。実践には、学級担任（2年生）、進路主任として取り組んだ。

学級担任としての具体的な実践は、「一人一人が存在感を実感する学級経営」や「係活動の充実」、「生活・学習ノート」を利用した家庭学習及びお手伝い活動の充実、学習班の設置などによる、教科の学び合い活動の充実、学級通信・学級懇談会による家庭への啓発・連携などである。

進路主任としての実践として、日本サッカー協会の事業である「JFAこころのプロジェクト“夢先生”」の実践がある。現役Jリーガーが、プロサッカー選手になるまでの経歴を「夢曲線」に表しながら、挫折や葛藤などについて説明をした。このプロジェクトで、選手が子どもたちへの説明で活用した「夢曲線」については、他の道徳の授業でも活用した。その授業の内容は、ロンドンオリンピックで金メダルを獲得した女子レスリングの小原日登美選手を取り上げ、彼女が経験した数々の挫折を「夢曲線」で表し、児童へ夢を持ち続けることの大切さを考えさせることである。この授業は伊勢崎市内小学校の道徳主任会の研究授業として実施した。市内の先生方からは、「夢曲線」の効果などについて好印象の感想をいただくことができ

た。その他には、南小学校を卒業し、伊勢崎市立第一中学校、同市立四ツ葉学園中等教育学校、県立中央中等教育学校、共愛学園中学校へそれぞれ進学した中学生をパネラーとして招き、中学校生活の実態に関するパネルディスカッションを行った。また、機能的なキャリア教育の年間指導計画の作成やキャリア教育通信の発行なども、進路主任としての実践として行った。

さらに、地域連携の実践として、第2学年の生活科の学習で、サツマイモを育てる単元では、県立伊勢崎興陽高等学校総合学科「いのちと緑を育む系列」のT教諭及び生徒と連携を行った。小学校としては、高校の先生に苗の発注、苗植えの方法、育て方、収穫の方法などを教えていただき、高校生に児童と一緒に活動していただくことによって、安全且つ一人一人の学びが濃い体験活動となった。また、高校生にとっても、日ごろの学びが、児童の前で発揮され、自己肯定感の高まりにつながった連携となったと考えられる。他の実践として、高学年の陸上競技会に向けての練習において、県立伊勢崎清明高等学校陸上部員に、短距離走とリレー、走り幅跳びの指導をしていただいた。陸上を専門的に学んできた高校生の迫力のある試技を目の当たりにすることや競技者ならではの的確なアドバイスにより、児童の競技力がみるみるうちに向上していくのが分かるほどであった。

課題研究の成果としては、機能的な年間カリキュラムを作ることができたこと、地域との連携については、継続性と双方向の効果（メリット）があることの重要性を提案できたこと、家庭との連携については、計画的、効果的な啓発と信頼関係づくりの大切さの確認ができたこと、その他として、教育活動の見直しとチャンスを生かすキャリア教育のあり方を提案できたことなどがある。また、課題としては、本研究で作成に着手した「機能的な年間カリキュラム」のさらなる充実、校内におけるキャリア教育を推進するための組織の在り方の模索、地域の教育力のさらなる把握などがある。

2) ミドルリーダーとしての自覚と実践

教職大学院での学びを終えた自分自身の変化は、一つ一つの実践について、その背景にある理論を含めて考えることが増えたことである。また、学校全体の見方やミドルリーダーとしての役割を把握できたことである。実際の学校現場では、校務分掌が研修主任や生徒指導主任といった、学校を動かす立場を任されることも多くなった。そして、任された分掌の中で、学校全体を見渡して、今できることを一つ一つ行っていくことを心がけるようになった。具体的な取り組みとして、算数科における学習支援についての提案、校内研修通信の発行、生徒指導主任としての積極的な生徒指導についての提案など、校内におけるミドルリーダーとしての役割を果たすように、日々いろいろな形で、他の先生方に働きかけるようになった。若手の教員の手本となるように、自分の力を発揮することを忘れずに、今後の教育活動を進めようと考えている。

教師が育つ連携のあり方について —保幼小連携校園における教師の子供観・指導観の変容の分析をとおして—

東京学芸大学教育学研究科教育実践創成専攻 1年

石田友貴（品川区立第一日野小学校主任教諭）

1. 研究の目的

近年、グローバル化や情報化、少子高齢化などの急激な社会変化にともない、学校には高度で複雑な教育課題への対応が求められている。一方、コミュニケーション能力不足、チーム対応力の低下など、教師の基礎的な能力に関する課題も明らかになっている。世代間のアンバランスさも影響し、これからの教師育成においては、教職生活の全体を通じて資質・能力の総合的な向上を求めることの重要性が指摘されている。（中教審答申、2011）

今津（2012）が明らかにしているように、これからの教師には資質・能力の両面からの育ちが不可欠である。特に、授業観や子供観を練磨したり、自己成長のために学び続けたりする態度など、教師の資質にかかわる育ちは外部からの観察評価が困難である一方で、このような資質を身に着けた教師は、どんな学校でも、どんな状況においても力を発揮できると考えられている。そこで着目したのが保幼小連携である。今津（2012）は、教師が育つ環境の条件として、異質な他者や情報に対して柔軟に対応できる開かれた環境を挙げている。このことから、異なる専門性をもった教員が交流できる異校種連携が、教員の資質面の育ちに何らかの影響を与えている可能性が考えられる。

世界的な流れを見ても、保幼小連携には園と学校の文化の独自性と伝統を認め、育ちあうコミュニティ創成の柱とする考え方が知られるようになってきた（秋田 2013）。しかし、このような考え方に基づく保幼小連携の実践研究はまだ少ないのが現状である。そこで、保幼小連携が教師の指導観・子供観にどのような影響を与えているのか、また、教師の育ちをうながす連携のあり方とは何かを明らかにすることを目的とし、本研究主題を設定した。

2. 研究の方法

本研究では、品川区立第一日野小学校、第一日野すこやか園、西五反田保育園を研究のフィールドに設定した。その理由としては、保幼小連携の実践実績があること、「子供が育つ、親が育つ、教師が育つ」を合言葉に連携に取り組んでいることの2点が挙げられる。校種やキャリアの違いに着目しながら保幼小連携に対する教師の意識構造を分析し、保幼小連携が教師に与える影響を明らかにするとともに、教師の育ちを促す連携モデルを提案することを試みた。

3. 研究の経過

保育園、幼稚園、小学校の保育士、教師（以下教師）7名を対象に、保幼小連携の取り組みに関するインタビューを行い、PAC分析を行った。その結果、校種やキャリアにかかわらず、保幼小連携に取り組む前後では次の2点について意識の変容が見られた。1つは、子供の発達を連続的にとらえ、育ちを肯定的にとらえるようになったことである。ここでは、被験者Bの例を挙げる。Bはベテランの小学校教師で、現在1年生の担任である。Bは、インタビューの中で「1年生はゼロじゃない」「子供なりにいろいろ考えがあるし、複雑な人間関係を作っている」などと述べており、「かわいくてなにもできない1年生」から「ゆたかな経験や力のある1年生」へと子供の姿を肯定的にとらえるようになっていた。もう1つは、指導観の変容である。教師は、子供の発達や経験を知り、また異校種の教師との交流をとおして、「おもしろそうだな、と思ったら保育に取り入れてみる」（ベテラン保育士）、「子供同士のつながりを意識して授業しなくちゃと思う」（中堅教師）というように自らの保育や指導のあり方を省察し、実践に生かそうとしていた。また、「学び続けるって大事」「保育園でも学べる」など学び続ける態度の確立も、教師の資質面の育ちへの影響が見られた。

一方、保幼小連携が教師に与える影響は、キャリアにより異なる点もあった。若手教師には、保幼小連携が子供の成長への気づきを助けるとともに、担当学年以外では当事者意識が低く、遠く感じる傾向があった。中堅教師には、連携によって得た学びを、後輩や他校、他園の教師たちに広げたいという使命感を感じる傾向が見られた。そして、ベテラン教師には、連携を進めるにあたって管理職のリーダーシップを肯定的に受け止める傾向が見られた。

4. 研究の成果と課題

このように、保幼小連携の取り組みは、教師にとって子供へのまなざしを受容的・肯定的にとらえなおす機会となっており、子供観や指導観の練磨、教師として学び続ける態度の確立に影響を与えていることが明らかになった。保幼小連携を教師の資質向上により効果的に役立てるためには、教師のライフステージに応じた連携のあり方を見直す必要がある。また、小中連携、保幼連携など、他の異校種連携に転用可能なものであるか、一般化できうるものかどうか、さらに検証をすすめる必要がある。

5. 主要参考文献

- 「保幼小連携の原理と実践～移行期の子どもへの支援～」 （酒井朗・横井紘子、2011）
「成長する教師 - 教師学への誘い」 （浅田匡他編著、1998）
「PAC分析実施法入門[改訂版] - 『個』を科学する新技法への招待」 （内藤哲雄、1997）
「教師が育つ条件」 （今津孝次郎、2013）

特別な支援を必要とする児童のいる学級経営の在り方

聖徳大学大学院教職研究科児童教育専攻 3年

本 間 陽 子 （目黒区立駒場小学校教諭）

現在、特別な支援を必要とする児童は6.5%（文科省HPより）いるといわれ、増加傾向にある。

昨年度、5年生を担当し、学級児童の中にも支援を必要としている児童は6名在籍していた。教室を徘徊する児童、広汎性発達障害の児童、AD/HDと診断されている児童、多動児童など、どのように指導したらいいのか、学級経営をしていくことに不安を感じていた。それと同時に、一人一人が学級集団の中でいきいきと過ごし、高め合える仲間作りをしたいと強く思った。

担任としての日々の教育実践を振り返ることで「児童一人一人をよい方向へ導くために、担任の指導方法についてどうしたらよいのか」について考え、まとめることで、特別な支援を必要とする学級経営の糸口が見えてくるのではないかと考え、テーマを設定した。

「特別な支援を必要とする児童のいる学級経営の在り方」については、実際学級で起きていることであったため、身に迫った課題であった。

支援を必要とする児童の「児童理解の面」では、児童心理の授業で児童の発達段階についての学習を学び直すことでさらに理解を深めることができた。児童期のどのあたりに属し、これまでどのような発達を遂げてきたのか、どの部分が弱いのか再認識することができた。また、授業から発達段階に即すよう児童に視線を合わせて指導をすることができてきたと思う。

学校経営基礎論の授業では、教職員の質を向上させるためにどのように学校を運営していったらよいのかについて学んだ。支援や配慮を必要とする児童にとっては、担任はもちろん、担任を支える教師や他教員からの指導も重要な成長のエッセンスである。その「教員の組織作りを円滑に進めていくためにはどのような学校経営をしていくことが必要なのか」についても考えさせられた。

生徒指導演習では、保護者連携について学んだ。保護者との面接をグループで役割演技をしてみたり、方法論を再確認したりしてきた。クレーム対応の方法や初期対応についても危機管理論の授業の中で事例をもとに学んだ。児童と関わる中で、保護者連携は必要不可欠であり、この対応方法に現在、頭を悩ませている教職員も多いと感じる。

このように、大学院で学んだ理論を融合させてきた実践をポスターセッションで示すことでまとめていきたいと考える。

1]雨は突然降り出すイメージだが、大地を潤す大きな要因である。

この実践では何か事件が起こった時、特に教師は対象児童に注目し、指導を重ねることで児童の成長が見られた。日常的に起こる出来事一つ一つが児童を成長させていくきっかけであると考察した。

7]ジョーロで水を蒔くのは植物を育てようとする児童自身であると考える。児童は「よくなりたい」と願っている。それには、自助努力も無いと成長は望めないと考えられる。

6]葉や実を付けるためには、大地から水や栄養を吸い上げなければならぬ。したがって、その役割をするのは、児童にとつて身近な人が適切な指導や手立てを与えることによつて成果へと繋がる。

「木」全体は特別な支援を必要とする児童の姿
～一年間の実践記録から～

3]太陽が暖かく照らしているイメージは、担任がいっつでも子供達を見守り、指導をしていくというものである。

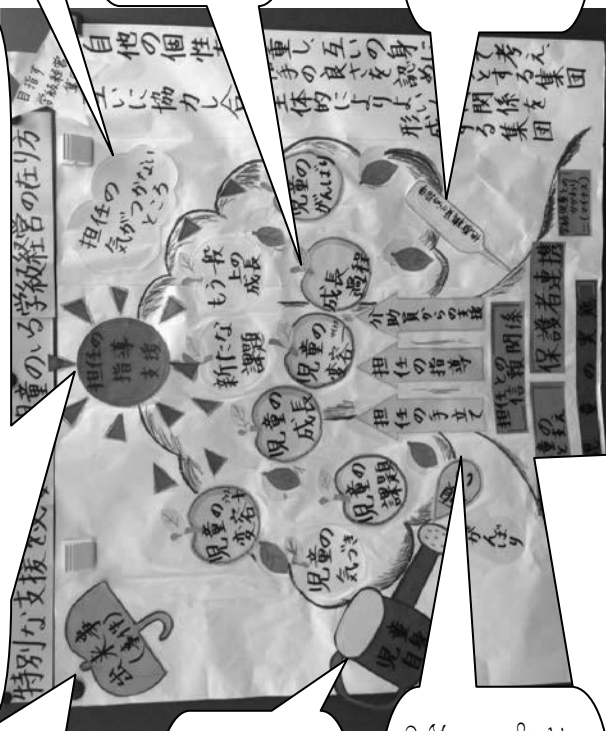
2]雲は先行きが見えないイメージであるが、雲の切れ間から晴れわたる空が見られることもある。それと同様に、出来事は担任の気が付かないところでも起こることもある。そこで児童が成長したり、後退したりすることがあった。

8]実(リンゴ)は、児童自身の成長やがんばりを示す。成長ばかりではなく課題も見られるため、色が多様になっている。「できさるようになること」「成長面」という実を付けるには、様々なかかわりや指導・支援が必要である。

5]栄養剤は成長を促進する働きがある。そこで、他の教職員(カウンセラー等)からの働きかけは、担任一人だけでは抱えきれない部分を補うなどの要素もある。児童が大きく成長するには欠かすことのできないものである。

4]児童の成長をしつかりとサポートする根の部分は、揺るぎないものでなくてはならない。

- (1) 担任との信頼関係…児童と初めた出会った直後から担任は力を注いできた。児童との良好な関係は児童の成長に於いてはなくてはならない。
- (2) 児童の実態…児童のこれまでの様子を知り、得意、不得意分野を理解したりするのは担任もそうであるが、児童自身で認知することも重要である。
- (3) 保護者連携…児童の望むべき姿を応援し、支えているのは児童の保護者である。保護者と担任の連携が上手くいかないと一貫した指導ができない。
- (4) 学級児童の理解と支え…児童が生活していく根底には学級の児童の理解、支えが重要である。また、学級の児童によつて大きく成長を促されることもあり、身近なモデルはやはり学級の児童であることが分かった。
- (5) マイナス面…保護者の中には連携が難しくかたり、協力を得られなかったりすることもある。また、学級の児童とのかかわりが上手くいかないことで成長が妨げられることもあり得る。



情緒障害等通級指導学級児童の在籍学級における 障害理解教育の現状と課題 —通常の学級における発達障害等の理解教育の在り方—

創価大学教職大学院教職研究科教職専攻 1年

大 田 論 (武蔵野市立桜野小学校主幹教諭)

1. 研究の目的

学校現場の課題として、通常の学級において発達障害あるいは発達障害の疑いがある児童への適切な対応が挙げられる。具体的には、「特別な支援が必要な児童の指導方法」「対象児童と周囲児童の関係作り」「2次的な課題として、いじめや不登校の対応」などである。加えて、対象児童の2次障害の問題がある。このような現状を踏まえると、「特別な支援が必要な児童への適切な関わりの基盤作り」「インクルーシブ教育システムを構築」等、情緒障害等通級指導学級担任の役割は専門家として重要であると考えられる。また、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」(平成24年7月23日「特別支援教育の在り方に関する特別委員会の報告」)の報告や東京都の特別支援教育第三次実施計画において、障害に関する理解啓発を図ることが示されている。

そこで、本研究では、通級による指導を受けている児童に関して、周囲児童にどのような発達障害等の理解教育を進めていくのかということについて、在籍学級担任と通級指導学級担任で考え方の違いがあるのではないかと考えた。その違いを明らかにする質問紙調査を行い、両者の連携を踏まえたより良い通常の学級における障害理解教育の在り方を考察した。

2. 研究の方法

- ① 発達障害に関する障害理解教育の先行研究の文献調査
- ② 都内のA市小学校70校・B市小学校12校の情緒障害等通級指導学級の通級児童の在籍学級担任及び情緒障害等通級指導学級担任への質問紙調査
- ③ 質問紙調査の回答の分析・考察
48校(情緒障害等通級指導学級設置校8校含む)からの回答(在籍学級担任159名
通級指導学級担任35名)

3. 研究の結果

(1) 平成25年度の発達障害等の理解教育の実施状況(平成25年10月現在)

発達障害等の理解教育は、在籍学級担任44%、通級指導学級担任23%しか実施または予定されていない。また、在籍学級担任への「誰が授業者なのか」という質問に対しての回

答は、在籍学級担任約 60%、通級指導学級担任約 10%、未回答約 30%であった。在籍学級担任に通級指導学級担任が授業をするという視点がほとんどないことが分かった。

実施する理由として、在籍学級担任は、「思いやりのある態度や行動を学ばせるため」「通級等でクラスにいない時間があるため」「周囲の手助けが必要だったため」が多く、通級では、「通級指導学級の理解啓発のため」「通常学級担任からの要望」在籍学級担任と同じように「思いやりのある行動が学ばせるため」が多かった。実施しない理由として、在籍学級担任は「すでに周囲児童に理解があり、する必要がなかった。」が1番多く、通級担任は「在籍学級から要望がなかった」が1番多かった。両者ともに「授業として何をしてもよいかわからない」という回答が比較的多かったことやその他の回答として、「学校としてのプログラムや方針が決まっていない」との回答もあったことは注目すべき点である。

(2) 実施しようとする発達障害等についての障害理解教育

「今年度、障害理解教育の授業をするとしたら、どのような内容・方法で実施しますか。」という質問に対する自由記述を、KJ法的な手法による分類を実施した。(在籍学級担任 138人、通級指導学級担任 27人の回答からそれぞれ 306 と 78 のラベルを抽出し、大学院生 3人で分類し、指導教員 2名の確認を実施) その結果、「通級に関する理解」「障害感・人間観」「障害者等の理解」「直接的支援・方法・手段」「間接的支援・方法・手段」「配慮事項」の6つのカテゴリーに分類できた。その6つのカテゴリーを $m \times n$ 分割表による検定を行ったところ、在籍学級担任と通級指導学級担任では違いあることが認められた。また、6つのカテゴリーの下位項目等の考察から、在籍学級担任は、通級指導学級担任と比べて、以下の違いがあることが分かった。①道徳などの授業(副読本の活用等)として考える傾向がある。②障害者等の理解の内容を実施しようとする傾向がある。③発達障害以外の疑似体験を実施しようとする傾向がある。④通級に関する理解を授業として考えていることが少ない。⑤自己理解という視点で考えていることが少ない。

4. 研究のまとめ

研究の結果(文献調査や質問紙調査)から、通常の学級における障害理解教育をより良いものにするために以下の7点に留意した授業が必要であると考えられる。①違いがあることを認めた上で障害を特別視しない視点②児童の発達段階を考慮した内容③他の障害種の理解から発達障害等の理解への段階を考慮④通級指導学級担任の専門性を生かした障害の特性等の授業⑤通級の有効性や内容に関する理解の推進⑥学校の教育課程としての位置づけ⑦通級の設置校から設置校以外に対応したシステム作り

今後は、上記の7つの留意点について学校現場での教育実践を通し、検証していきたい。

主な参考文献

- (1) 平田悠(2013)「小学校通常学級の特別支援教育の実践における周囲児の障害理解促進に関する研究」. 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系. 2, 277
- (2) 徳田克己(2005)『障害理解：心のバリアフリーの理論と実践 / 徳田克己編著；水野智美編著』. 誠信書房
- (3) 水野智美(2008)『幼児に対する障害理解指導：障害を子どもたちにどのように伝えればよいか / 水野智美著』文化書房博文社
- (4) 文部科学省中央教育審議会初等中等分科会(2012.7.23)「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (2012.12.5参照)
- (5) 東京都教育委員会(2010)「東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画-すべての学校における特別支援教育の推進を目指して」

組織で行う特別支援教育の実状と今後の方策 — 小学校でできる具体的な取り組み —

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 現職 1 年
馬 場 一 平 (東京都江戸川区立大杉東小学校主幹教諭)

I 研究の目的

本研究の目的は、各小学校における特別支援教育の取り組みの実状を明らかにし、今後の方策を提案することにある。現在、小学校の現場では既存の委員会や会議に加え、いじめや情報化等様々な教育課題に対応するための会議等が年々増加している。このような中で、各小学校で効率的に特別支援教育を行い、その質をさらに向上させる方策とは何か。実状調査を基に考察を行い、小学校でできる具体的な取り組みを提案する。

II 研究の方法

- 1 東京都教育委員会や神奈川県教育委員会、学校心理学等の先行研究の調査
- 2 各小学校で行われている特別支援教育の実状を探るアンケート調査
(東京都・神奈川県の小学校 25 校の特別支援教育コーディネーター 28 名)

III 研究結果の考察と今後の方策

1. 全ての児童を対象とする特別支援教育の実現

各小学校で取り組まれている 3 段階の心理教育的援助の「一次的教育援助」の調査結果を見ると、全ての児童を対象とした支援を挙げている例は 57 例中 21 例(47%)となった。また、総回答数の半数以上(36 例)が特定の児童を対象とした支援であった。これは、

【表1 各小学校で取り組まれている一次的教育援助調査の結果】
(n=例)

I 一次的教育援助としての取り組み (全ての児童を対象となる支援)		計
①子どもへの 前後的な 具体的支援 (全ての児童を 対象となる支援)	a スキルを高める支援 (全員対象の字書レク・友達との関わり方を学ぶゲーム 等)	3
	b IT の学習支援や生活サポート支援 (誰でも教えてもらえる 等)	2
	c 場所づくりの支援 (教室の構造化・スケジュール表・フリールーム・居場所づくり 等)	7
	d 人員配置に関わる支援 (SA の学年配置・目安箱で相談窓口 等)	1
	e その他の場面や目的が明確な支援 (入学時の適応・学校探検・自信をつけるための簡単なテスト 等)	8
	計	21
②子どもへの前後的な具体的支援でない回答や、全ての児童を対象としないもの (・共通理解、授業参観演説、進級、会議等) (個別指導、観察、体制作り、心理テスト等)		36
全 回答例数		57

は、特別支援教育を「全ての児童」ではなく、「特別な児童」を対象としているという意識で取り組んでいることが伺えるものであった。全ての児童を対象に、問題を初期の段階で発見・対応できるような予防的開発的援助を行うために以下の提案を行う。

— 今後の方策提案(1) —

- ① これまでの具体的な取り組みを、各学校で、3 段階の教育援助サービスに価値付ける。運営(企画)委員会や生活指導部会で話し合い、全校で共通理解を図る。
- ② 「学級経営案」に特別支援教育としての取り組みとして、段階的に「I 全ての児童を対象とする援助」「II 一部の児童を対象とする援助」「III 特定の児童を対象とす

る援助」を位置付け、取り組む内容を記入する。

この2つを実行し、学校が価値付けた日常の取り組みを、学級で実践し長期的、中期的、短期的な目標を掲げて取り組む。

2. 就労まで見据えた長期的な「個別の教育支援計画」の活用推進

各小学校で実際に活用されている「個別の教育支援計画」について記述調査を行った。結果として、「個別の教育支援計画」の様式を例示している東京都(約33%が使用)と、様式を統一している神奈川県(約69%が使用)で、活用に差があることが分かった。また、回答の中には「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の2つの書類の役割の違いを誤解しているのではないかと思われる記述も見受けられた。このような結果から「個別の教育支援計画」の様式統一による有効性を考え以下の提案を行う。

—今後の方策提案(2)—

- ① 「個別の教育支援計画」についての校内研修会を実施し、理解を深める。
- ② 行政のサポートにより「個別の教育支援計画」の書式を、自治体の地区ブロックや学校区で統一して、活用を促す。

こうして、都道府県と区市町村の特別支援教育の考え方や方向性が一致するという有効性や意義の理解を進めることで、活用機会が増えるだろうと考えた。

3. 特別支援教育に関する研修の充実

各小学校で、特別支援教育に関する研修会がどのように行われているか調査を行った。結果、研修内容は、授業の工夫や日常生活場面についての支援方法等、具体的対応に偏る傾向が見られた。また、学校によって選択した項目が0～5項目と幅があり、年間研修回数とほぼ同義であるこの数は、研修としての場がない学校があることを示した。実際、後日調査を行うと、選択数が0～1項目の9校が、研修としての場を設定しておらず、中には今年度初めて特別支援教育コーディネーターを担当し、まだ企画できていない(調査時期7～9月)という学校もあった。同時処理や継次処理、発達障害、学校心理学、「個別の教育支援計画」についてなど、専門的な内容を学ぶ機会として定期的な研修会を設定することが必要であると考え、以下の提案を行う。

—今後の方策提案(3)—

- ① 各小学校で、特別支援教育コーディネーターは教務主任や研究主任等と連携を図り、児童の情報共有の場とは別に校内研修会を企画・運営を行う。
- ② 行政を中心に「3年間を見通した全6回校内研修プログラム」を作成し各小学校に配布。活用を促す。(シンポジウム当日補足資料として「校内研修プログラム」例と「校内の組織的な連携①分掌組織、②相談の流れ」の例を配布した。)

今回のシンポジウムでは、今後の方策として3つの提案を行った。これらは、「力のある教職員集団づくり」、「担当者の資質に依存しない組織づくり」を目指している。来年度以降、実践を通して本研究を確かめ、これからの特別支援教育に力になればと思う。

若手教員のニーズに応じた研修の在り方 ～アクション・リサーチを活用した人材育成～

帝京大学教職大学院教職研究科教育実践専攻スクールリーダーコース 1年

酒見裕子（東京都千代田区立昌平小学校主幹教諭）

1 研究課題及び課題設定の背景

若手教員の育成は、東京都の大きな課題である。経験豊かな教員の大量退職に伴い、教員組織全体に対する初任者等若手教員の割合が増えてきており、指導教員を中心として組織的に若手教員の育成に取り組むことが欠かせなくなっている。また、学校における課題が複雑化し、教員一人一人の対応だけで解決できないことも多くある。若手教員が様々な悩みを相談できず、解決できない状態が続き、退職していくこともあった。

そのような経験から、若手教員に対して日常的な相談にのったり助言をしたりしながら、校内における人材育成を積極的に進めていくことの必要性を感じている。

そこで、「若手教員のニーズに応じた研修の在り方～アクション・リサーチを活用した人材育成～」について研究したいと考えた。

2 先行研究

(1) OJTの実践における課題

「学校におけるOJTの効果的な実践に関する研究『東京都教職員研修センター紀要第9号』平成21年」では、「意図的、計画的、継続的なOJTは学校における人材育成に必要である」という問いに、100%近くの校長はその必要性を認めているのに対し、教員は5割程度しかその必要性を認めていない結果が明らかとなっている。

また同調査では、主幹教諭の約75%は、校内におけるOJTを推進する一員だと思っているが、主任教諭は約22%しかOJTを推進する立場であることを意識していないことも明らかとなっている。

以上の結果から、まずは管理職のリーダーシップが必要であること、そして主幹教諭や主任教諭の役割を明確にした上で校内体制を構築し、さらにOJT実施に向けて進行管理していかないと、OJTを継続して実践していくことは難しいということが考えられる。加えて、OJTが一人一人に即した指導とはなっていないところにも、課題があるといえる。

(2) 若手教員の悩みと研修のニーズ

「教員の指導力向上に関する研究 東京都教職員研修センター 平成20年3月」では、「『自分が教師に向いていないのではないかと』と思ったのはどのようなことに出会ったときでしたか」という質問に対し、若手教員の20%が「授業」を挙げている。そして「生活指導」「学級経営」を合わせるとそれだけで50%を超えている。若手教員はまずは「授業」につまずいていること、「生活指導」や「学級経営」に悩んでいる実態が分かる。

また「『自分が教師に向いていないのではないかと』と思ったことについて、解消したり解決したりしましたか」という質問に対し、経験10年以下の教員の約60%が悩みを解決できていない状況にあることが明らかとなっている。

以上の先行研究から、若手教員は授業で困っていること、初任者研修等で授業についての研修を行ってはいるが、それでも悩みが解決できないということは、初任者教諭が知りたいことと研修内容とにズレがあるのではないかとということがいえる。研修内容を若手教員が受け止めきれないということも考えられる。さらに指導教員も担任や授業を受け持っているため、十分な指導体制が取れているとはいえない。

今までも初任者教諭への研修は行っていたが、本研究ではもっと若手教員に寄り添っ

た研修ができないかと考えた。若手教員自身の+問題意識に基づかない限り、研修で与えられた情報は現実とは結び付いていかない。一般的に研修は情報を伝えたり与えたりしていく発想だが、今後は教員の主体性を尊重していくアクション・リサーチを取り入れていくことが必要だと考えた。

(3) アクション・リサーチの定義

横溝紳一郎は「アクション・リサーチとは、教師が自己成長を目指して行う自分サイズの調査研究である。つまり、教師が自己成長のために自ら行動を計画して実施し、その行動の結果を観察して、その結果に基づいて、内省するリサーチ」と定義している。（『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社 2000 P1）

本研究では、若手教員自身が知りたいことや困っていることを自分で解決していくことができるように、アクション・リサーチを取り入れていくことにした。

(4) アクション・リサーチの流れ

- ①実態把握・課題設定…自分の指導上の課題や学級の実態を重視する。課題は抽象的なものではなく具体的に設定する。
- ②仮説の設定…先行実践や参考文献等を活用して設定する。
- ③実践計画の立案・実践…実践計画は1か月～学期ごとなどで設定する。できるだけ他の教員にも聞き、意見をもらう。
- ④分析・考察…実践時の教師や子供の具体的な言動を交えながら考察する。

3 実践研究

(1) アクション・リサーチを実践している若手教員の様子から

個別に行うのではなく3人一緒に行うことで、それぞれの得意分野を生かしながら、若手同士でアドバイスしていた。アクション・リサーチは、若手教員同士の関係性をつくる場、若手教員同士が相互に話をする場としても効果的であった。

さらに若手教員からも「自分を振り返る時間をもっと取っていききたい。」「『主幹・主任の会』のように、私達も『若手の会』を作って、今回やったようなことを自分たちで行っていききたい」という言葉が聞かれた。今後、若手教員同士の学び合いの機会を計画的に位置付けていくことの必要性を感じた。毎月の行事予定に「若手の会」を位置付けていくことが望ましい。

また、若手教員が困っていることや知りたいと思うことについて、必要なときに必要なことを効果的に情報提供することにより、若手教員の学びが充実したものとなった。

(2) アクション・リサーチにおける指導教員の立場から

まずは一緒に実践していくという姿勢が大切である。いきなり授業観察をするのではなく、本人の困り感や課題意識を聞いて、その上でその視点で授業を観察しに行くというスタイルをとった。加えて、若手教員の話の共感的に聞いていくことやアドバイスが押し付けにならないように、提案するような話し方をするように心がけた。

また、アクション・リサーチの実態把握・課題設定、仮説の設定は指導教員と一緒に考えていくことが必要である。これまでの自分の実践を振り返ることは容易ではない。定期的に話を聞いたり、実践を振り返るためのワークシートを活用したり、学級を参観したりすることで、深く振り返りができるようにした。

若手教員それぞれの課題について、先行研究や資料を集めたり、指導するための資料を作成したりすることで、指導教員の資質能力の向上も図ることができる。

(3) アクション・リサーチを実践していく上での課題

第1に、時間を確保することが難しいことが挙げられる。これは組織として行事予定等に位置付けていく必要がある。若手教員からも話が出ていたが、所属校には「主幹・主任の会」があるので、それと同じように「若手の会」を組織的に位置付けていくことが望ましい。

第2に、若手教員一人一人の困り感や課題が違うため、指導教員には幅広い知識、学び続けていく意欲が必要である。さらに、これまで通り、担任をもっている教員が指導教員と一緒に歩いていくことは困難である。来年度から東京都では区市町村でも指導教諭が配置されるので、そのような人材を活用できるとよい。

小学校体育活動コーディネーターの活用

早稲田大学大学院教職研究科高度教職実践専攻 修了
志 賀 克 哉 （大田区立松仙小学校主幹教諭）

問題の所在と目的

文部科学省は、「国がとるべきスポーツ施策の方向性」として、平成 22 年に「スポーツ立国戦略—スポーツコミュニティ・ニッポン—」を発表しました。この中で、小学校体育活動コーディネーターを設置することが具体的な方策として挙げられました。このスポーツ立国戦略を受け、平成 23 年度から「スポーツコミュニティの形成促進事業」（平成 24 年度から「地域スポーツとトップスポーツの好循環プロジェクト」に名称変更）がスタートし、いくつかの小学校に、実際に小学校体育活動コーディネーターが派遣されることになりました。この、小学校体育活動コーディネーターの配置については、スポーツ立国戦略の中に、「小学校では体育の専科教員を置いている学校は少なく、指導体制の充実が求められている。このため、小学校全体の体育授業や体育的活動を計画したり、担任とチームティーチングで体育の授業に取り組んだりするとともに、総合型スポーツクラブ等地域との連携を図るため、これらを中心となって行う教員等を、『小学校体育活動コーディネーター』として配置する。」と書かれています。

現任校では平成 23 年の 9 月より、小学校体育活動コーディネーターが試験的に派遣されました。実際に運用していく中で、「活用方法が現場任せになっており、十分な活用がなされていない。」、「授業で活用している他校の様子が分からず、成果を共有できない。」、「受け入れ側の学校が、そもそもこの制度自体を知らない。もしくは、この制度の趣旨を十分に理解できていない。」といった問題を抱えていました。私は、現任校をベースとして、小学校体育活動コーディネーターの活用状況を調査し、様々な地域や学校での授業観察を行い、分析をすることで、より質の高い体育授業を実施できる「活用モデル」を示すことにしました。

教職大学院在学中の実践

分析によって、様々な課題が明らかになりました。その課題を受け、教職大学院在学中に現任校で授業実践を行いました。この時に明らかになった課題と実践の詳細については、紙面の都合上、省略します。ここでは、昨年度、在学中に行った実践から有効と思われる手立てを 6 つ挙げておきます。1「小学校体育活動コーディネーターを T2 として積極的に活用する。」、2「小学校体育活動コーディネーターに評価補助資料の作成に関わらせる。」、3「技能的、戦術的なアドバイスを中心に行わせる。」、4「小学校体育活動コーディネ

ターに発信させる機会を確保する。」、5「小学校体育活動コーディネーターに対する研修を実施する。」、6「教職員への啓発を行う。」です。

勤務校に戻ってからの成果

教職大学院を修了し、今年度は勤務校に戻っています。勤務校に戻ってからの成果について、観察や小学校体育活動コーディネーターへのインタビューをもとに報告します。

教職員に関する成果として5つ紹介します。1つめは、単元や学期毎の見通しを共有するために、簡単な資料を作成し、小学校体育活動コーディネーターに渡すようになりました。2つめは、見通しを共有しているので、打ち合わせが効率的に行えるようになりました。3つめは、ライン引きや用具の準備といった「お手伝い」から、指導に携わる「教員」という位置付けに意識が変わりました。4つめは、休み時間やメモなどを利用しながら、日常的な相談が行われるようになりました。例えば、鉄棒のある技がよく分からないので、動画を探しておいて欲しい…と依頼すれば、その技の動画を探しておいてくれます。5つめは、マットの運び方といった、体育に関する学習規律などの統一性が図られるようになりました。全ての学級の体育を見ることができる、小学校体育活動コーディネーターだからこそできることだと思います。

続いて、児童に関する成果として3つ紹介します。1つめは、担任だけでなく、小学校体育活動コーディネーターが肯定的な声かけを積極的に行うので、児童が称賛される機会が増えました。そのことにより、児童の自信となっています。また、児童自身が発する声かけも肯定的なものが増えてきました。2つめは、苦手になっている児童に対して、マンツーマンに近い形で小学校体育活動コーディネーターがアドバイスを行うので、今まで以上にミスを恐れず、積極的に運動する児童が増えました。3つめは、児童の方から小学校体育活動コーディネーターにアドバイスを求めてくるようになりました。

勤務校において、小学校体育活動コーディネーターは、なくてはならない存在となっています。

今後の可能性

最後に、本研究の今後の可能性について触れます。東京都教育委員会は、平成22年7月に、「総合的な子供の基礎体力向上方策」を打ち出し、その中で、「小学校期における専門的指導の充実」を掲げています。「外部の専門的指導者の導入」や「専門的指導力を有する非常勤職員の配置」を行い、「指導の充実」を図ろうとしています。しかし、外部の人材を導入・配置しただけでは「指導の充実」が十分に図られないのは明白です。東京都に関わらず、制度は異なるにしても、小学校の体育に外部人材を活用していこうとする流れが出てきています。人材を確保するだけでは「指導の充実」には直結しないということを認識しなくてはなりません。本研究で得た様々な手立てを教育行政、学校現場がそれぞれの立場で講じることが重要です。その際の参考となる研究であると信じています。

研究授業後の協議会における「学び」について －参加者が受け取る言葉に着目して－

上越教育大学大学院学校教育研究科教育実践高度化専攻 修了
林 和 弘（桐生市立梅田南小学校教諭）

I 問題の所在と研究の目的

校内研修は、教育課題の解決や教師の職能成長を目指して、学校全体で計画的・組織的に取り組む活動である。そして、授業研究がその中核的なものとして位置づけられ、授業改善と授業に関する教師の力量形成を目的として実施されている。佐藤(1996)は、授業研究を3つの段階で表し、最終段階としての「反省と批評」を通して、「授業者と参観者は、相互に省察した知見や関連する経験を交流し共有し討議して新しい見方や考え方を形成している。」と述べ、協議会での参加者の学びについて説明している。

さらに、秋田(2006)は授業研究を、教師の専門性の学びの場であるとして、参観者、授業者、参加者全員それぞれの学びを意味づけた。協議会に関しては、参観者として授業を見て、自分の授業の見方と他者の見方の共通性と差異を語り合うことを通して実践的知識や行為の理論を他者から学ぶこと。また、授業者は、自分の授業を他者に見てもらい対話することを通して自分のスタイルや理論・信念に気付くこと。そして、学校が志向する授業のあり方についてのイメージを同僚とともに共有することを挙げている。以上のように、研究授業後の協議会の重要性が指摘され、期待される機能が述べられている。

しかし、実際に協議会の参加者個人個人がどのような言葉を受け取り、上述の学びとして成立させているかは明らかにされていない。そのため、理念を実現させるための道筋を得るために、個々の発話レベルの分析によって参加者の学びの構造を明らかにしようとした先行研究としては、以下のものがある。

坂本(2010)は実際の研究授業後の協議会における授業者と非授業者の思考過程を比較検討し、両者の省察過程の特徴として3点を報告した。しかし、1回の授業研究における授業者1名、非授業者1名を対象としていたため、複数の授業研究を対象とした研究結果の検証が今後の課題であると記した。

そして、磯部(2012)は協議会における授業者の学びについて、協議会の発話記録に含まれる要素によって、どのような発話が授業者に受け止められる傾向があるのか検討し、学びを促す発話について報告した。しかし、参観者が受け止める発話の傾向や教職経験年数によって受け止めの傾向性に違いがあるのかという点などを課題として残した。

そこで、本研究では、協議会において語られたどのような言葉が参加者に受け取られ、どのような学びとして結実するのかを、授業研究に共に取り組むことを通して、具体的に捉えることを目的とする。なお、授業者と参観者それぞれの視点から、また、参観者については教職経験年数の違いという視点からも比較検討する。

II 研究の方法

1. 調査の対象

N県公立T小学校における研究授業の授業者4名と教職経験年数の異なる参観者3名

2. 調査期間

平成 24 年 9 月～12 月

3. 調査方法

- ・協議会の発話をビデオカメラで記録し、発言者を伏せた発話記録を作成した。
- ・発話記録を授業者及び参観者に読んでもらい、学びのあった発話にチェック、文や言葉にマークをしてもらった。
これを 4 回の協議会について行った。
- ・チェック及びマークした理由と学びの内容を、授業者及び参観者から聞き取り、IC レコーダーで記録してインタビュー記録を作成し、理由と学びに関する発言を分析した。

III 結果

1. 子どもの具体的な姿とその意味づけ、そして授業者の働きかけに対する評価を含む発話は受け取られる傾向があり、この傾向は特に授業者に強く見られた。
2. 代案を含む発話は他の要素の有無に関係なく受け取られる傾向があり、この傾向は授業者、参観者ともに見られた。
3. 子どもの具体的な姿、意味づけ、評価の 3 つ全てが含まれていなくても、受け取られる発話があり、以下の 4 つの場合が見られた。
 - ①授業者が、研究授業において意図が実現されずに失敗したと認識していた教材や働きかけに関する否定的な評価を含む発話を受け取る。
 - ②授業者が、研究授業において意図が実現されたことを肯定的に評価された発話を受け取る。
 - ③教職経験年数の少ない参観者が、他の参加者の捉えた子どもの具体的な姿、意味づけ、評価そのものに反応して、その発話を受け取る。
 - ④参観者が、自分の経験から理解したことや課題として考えていたことに関する発話を受け取る。
4. 参観者の教職経験年数の違いによって、発話を受け取った理由(「気付き・視点の獲得」「経験からの同意」「課題として再認識」)の割合と学びの内容が異なっていた。

IV 考察

本研究では、結果に示した発話の受け取られ方それぞれについて、傾向と数点の学びの具体例を確認することができた。また、参観者の経験年数による学びの違いも、傾向として確認することができた。そして、授業研究を繰り返すことによる効果も、一定の成果として認めることができた。これらのことから、研究授業後の協議会は参加者それぞれが求める学びを得ることが可能な機会であり、そのことを参加者が自覚して協議会に積極的に取り組むことで教師集団としても高まることができる機会であることが明らかとなった。

引用・参考文献

- 1) 稲垣忠彦・佐藤学：「授業研究入門」、岩波書店、1996
- 2) 秋田喜代美：「教師の力量形成－協働的な知識構築と同僚性形成の場としての授業研究」
東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター編、『『日本の教育と基礎学力』－危機の構図と改革への展望』、明石書店、2006
- 3) 坂本篤史：「授業研究の事後協議会における教師の省察過程の検討－授業者と非授業者の省察過程の特徴に着目して－」、教師学研究第 8・9 号、日本教師学学会、2010
- 4) 磯部仁：「研究授業後の協議会における授業者の『学び』について～授業者が受け止める言葉に着目して～」上越教育大学大学院専門職学位課程学修成果発表会資料、2012

幼児教育から小学校教育への移行における支援のあり方 —遊びの要素を取り入れた活動に焦点をあてて—

山梨大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻 2年

杉山 ひとみ (昭和町立押原小学校教諭)

1 はじめに

平成20年3月『小学校学習指導要領解説 生活編』でスタートカリキュラムという用語が明記された。スタートカリキュラムでは、幼児教育から小学校教育への円滑な接続が期待されている。しかし、小学校現場においては、幼児教育の何をどのように小学校教育へ接続していくか、具体的な姿は見えてこない。そこで、昨年度、幼稚園実習と小学校実習を行い、幼稚園と小学校の違いを比較検討し、その上で幼児教育から小学校教育への移行における支援のあり方を検討してきた。幼児教育と小学校教育との大きな段差となっているものは遊びから学習への移行であると考え、今年度は遊びの要素を取り入れた活動を中心に実践し、支援の有効性を検証していく。

2 研究の目的

幼児教育から小学校教育への移行期にある子どもを対象に

- (1) 小学校における支援のあり方の検討および 検証を行い、
- (2) 小学校において、(1) のような支援を行うにあたっての課題について検討する。

3 研究の方法

対象校：山梨県内 公立A小学校 全校児童数 300名弱、各学年2クラスの中規模校である。校舎が特徴的でドアや壁がないオープンな造りとなっている。

対象児童：第1学年2組（男子12名・女子14名）

対象期間：2013年4月～12月

手続き：学級担任として、児童へ関わりながら、録画を含め観察を行っている。

4 昨年度の研究の概要

小学校の観察から、移行期の困り感には小学校生活に適応していく過程において、時期的に違いがあることから、移行期を表1のように3期に分けて捉えた。

表1. 移行期の段階一覧

段階	期間の目安	困り感の特徴
第1期	入学直後～ゴールデンウィークまで	学校生活へ適応していく上での困り感
第2期	ゴールデンウィーク～1学期終了まで	学習へ適応していく上での困り感
第3期	夏休み明け～運動会まで	集団行動に適応していく上での困り感

5 今年度の研究の概要

昨年度検討してきた支援の中でも、遊びの要素を取り入れた活動に焦点をあてて行った支援を中心に述べる。

(1) 第1期支援の実際

登校時の慌ただしさからくる疲れや落ち着かなさを取りのぞくため、朝の時間をゆったり持ち、自由に遊べる時間を入れた。また、教室以外に安心できる空間が持てるように、子どもが自由に遊べる空間を作った。



(2) 素地づくりの実際

第1期の中で、第2期の学習につながる素地づくりとして、全員で行う遊びや生活経験の中に、学習につながる要素（数や形の感覚、ことば遊びなど）を入れた活動を行った。全員で行う遊びの中に、学習と遊びをつなぐものとして、パターンプロックや積み木を取り入れた。また、学校探検の中に、ひらがな探しや数字探しなどを取り入れた。

(3) 第2期支援の実際

生活と学習が結びつくように、全員で行う遊びや生活経験での出来事を教科書の中に見つけながら学習を進めた。全員で行う遊びの中に、机上での学習につながるものを取り入れ、遊びから学習へつないだ。全員で遊びや生活経験を共有することで、学習に対する土台を揃えるようにした。

6 研究の成果と課題

成果として、遊びの要素を取り入れた活動の有効性が確かめられたと考えている。実際に入学してきた子どもは、卒園した園のカラーが色濃く残り、幼児教育の内容の差異も大きく出ていた。そこで、全員で遊びや生活経験を共有することで、幼児教育段階の遊びや生活経験の差異をうめる手立てとした。遊びから学習へと移行していく際、遊びの何が学習につながっているのか、どうつながっているのか、子どもたちは同じ土台に立って理解することができた。遊びが学習につながっていると感じられることで、子どもにとって、遊びから学習への段差を低くすることができたと考えている。

その一方で、課題として、小学校教師としての経験や意識から抜け出す難しさが挙げられる。なだらかな移行を目指して取り組んできたが、実際にはできなかった支援もあった。単位時間の見直しである。「もう少し、がんばれるのではないか。」「全員の子どもの指導をするまでは、授業を続けたい。」教科のねらいに迫ろうとする、小学校教師としての経験や意識から抜け出す難しさがあった。

(共同研究者 東海林麗香)

子どもたちの協働の学びを支える教師たちの協働

福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻 2年

加藤 学 (福井市立安居中学校教諭)

0. はじめに

福井大学教職大学院は、学校拠点方式という特異な取り組みを行っている教職大学院です。学校拠点方式では、現職の先生が学校に通常通り勤務しながら大学院で学ぶことができます。私自身も現在、3年生の担任や部活動の顧問などをしながら教職大学院で学んでいます。

拠点校方式の素晴らしいところは、現場を離れることなく先生方が学ぶことができる点です。私たち教師の研究対象は、学校内外で繰り広げられる「生徒の学び」であり、日々の教育現場でうまれる「先生方の様々な課題」です。そういった研究対象と離れることなく、研究を進めていくことができることは、より実践的な研究となります。

1. 教科センター方式の学校の立ち上げ

私が勤務する安居中学校は、平成24年の4月に教科センター方式の学校として開校しました。開校にあたり、「どのような学校にしていくのか」、「この学校で子どもたちに何を学んでほしいのか」と学校づくりを進めていくその過程から、本校職員と教職大学院との協働研究で進められてきました。

開校にあたり1つの大きな転機になったのは、開校を半年後に控えた夏季休業中に数回にわたりおこなわれた研究会です。この研究会では、本校職員と教職大学院の先生方が同じテーブルにつき、学校づくりについて議論しました。この研究会でうまれた共有ビジョンが「社会参画型学力の育成」という言葉です。この共有ビジョンができあがったことにより、開校へ向けての実践は飛躍的に進むこととなりました。本校職員の先生方がそれぞれの強みを活かし、それぞれ実践を進めていくその取り組みが共有ビジョンでつながり、ぶれずに大きな柱となっていくのです。その取り組みは、開校後も続き、ポスターで紹介した実践をはじめとした数多くの実践へと繋がっていき、そして現在も多くの実践をうみ続けています。

2. 学び合うコミュニティ

この小グループでセッションを行う形での研究会のもち方も、福井大学教職大学院での学びの形と言えます。小グループでの語り合いと傾聴を中心とした学び合いが、「学び合うコミュニティ」としての本校研究体制の基盤となっています。

ポスターセッションで紹介した安居中学校での子どもたちの多様な協働の学びも、福井大学教職大学院での「学び合うコミュニティ」を子どもたちの学びに取り入れたものです。その最たる例が、安居中学校で行っている「思い出語ろう会」という取り組みです。この「思い出語ろう会」とは、一言で紹介するならば「生徒版ラウンドテーブル」と言えるでしょう。子どもたちは、各学年の総合的な学習の時

間で取り組んできた長いスパンでの学びを、レポート等にまとめ「思い出語ろう会」に持ちよります。

「思い出語ろう会」では、クラスや学年といった枠を超え、異学年での小グループをつくり自分たちが今まで取り組んできた「学び」の実践を語っていきます。発表ではなく語ることが重要です。子どもたちは会の中での「語り合い」と「傾聴」を通して自身の「学び」を省察し、新たに「意味付け」や「価値付け」をしていきます。また、その営みの中で新たな「学び」が生まれることもあります。そのような学びのサイクルを年2回もつことで、子どもたちのコミュニティの中に「協働の学び」の文化が育っていくのです。

このような学びの形態は、毎日の授業をはじめとした他の多くの実践の中にも見られます。安居中学校での生活そのものが、本校の研究テーマでもある「社会参画型学力の育成」につながっていくのです。

3. 子どもたちの学びを支えるもの

そのような「子どもたちの協働の学び」を支えるのは、やはり「教師の協働」であると言えます。前述したように、安居中学校での教職員の研究体制も福井大学教職大学院での「学び合うコミュニティ」を基盤としています。子どもたちも教師も同じ「学び」のスタイルを共有することで、自然と教師は子どもたちの「学び」に寄り添えるのではないのでしょうか。

今回のポスターセッションでは、私自身も新たな「学び」を得ることができました。ある男性の方が私の話しに熱心に耳を傾けてくださり、その後には次のような質問を投げかけてくださりました。

「もし何も無いところからもう一度学校づくりに取り組まないといけないとしたら、まず、あなたならどこから手をつけますか？」

私は、一瞬考えた後、迷い無く次のように答えました。

「授業研究を変えることです。子どもたちの学びに寄り添い、それを見取りながら「学ぶ」ことの本質について考えていくような教師の下地がなかったら何も始まらないと思います。」

ここで答えた「授業研究を変える」ということは、「教師の指導」を軸にした授業のあり方から「子どもたちの学び」の見取りに軸を転換することにあります。子どもたちの「学び」を見取り、ともに成長していこうとする姿勢がなければ、学校に「学び合うコミュニティ」を作り上げていくことは出来ないでしょう。教師が教科を超え、学年を超え、学校を超え、校種を超えて地域や社会とつながりながら協働していくときに、共通して語ることができるのはやはり「子どもの学ぶ姿」ではないのでしょうか。その「子どもの学ぶ姿」を見取り、自身の授業や実践を捉え直し学び合っていくことが、子どもたちの協働の学びを支えることに繋がっているのです。

4. 終わりに

このような、学校全体を巻き込んだダイナミックな実践研究を行っていくことが福井大学教職大学院の大きな特徴であると思います。子どもたちの学びを軸に教師たちが協働していく姿を、福井から全国にこれからも発信し続けて行きたいと思います。

「校内コミュニティ」を活かした教師の授業力向上に関する開発実践

岐阜大学教職大学院教職実践開発専攻授業開発コース 2年

伊藤 智裕 (岐阜市立長良東小学校教諭)

加藤 覚 (岐阜市立長良中学校教諭)

授業力向上を目指す教師にとって、校内同僚との学び合いは欠かせない。同学年、同教科といった従来機能してきた枠組に基づく学び合いが形骸化しているなかで、本研究は、小・中学校のそれぞれの特性を活かし、教師の成長に寄与するいかなる教師集団（校内コミュニティ）を構成し、そのマネジメントをどう行うかについて、開発的な実践を試みた。

【小学校の実践】

教員の大量退職に伴い、校内でベテラン教員の実践から学んできた指導観や指導技術の継承が今後難しくなってくるであろう。

岐阜県内小中学校 108 校へのアンケート調査によれば、若手教員の力量向上の取組を十分実施していないとする学校が岐阜県内で 41% となった。若手教員の意識として、パターン化された技術を教えてもらいたいという傾向があり、自らの実践を出発点として力量を向上させようという傾向が弱い現状がみられた。そこで、これからの授業づくりにおいて重要となる力量を踏まえた上で、「教員同士が、年齢や所属学年、専門教科にこだわらず、授業づくり等に関して対話や談話を行い、観や技を磨く場」として「校内コミュニティ」を設け、その有効性と課題を実践的に明らかにしようとした。

主な成果として、第一に、学習者である一人ひとりの子どもの側に立った授業づくりを行おうとする考え方（観）が高まった。校内コミュニティの「構築」・「模索」段階では、

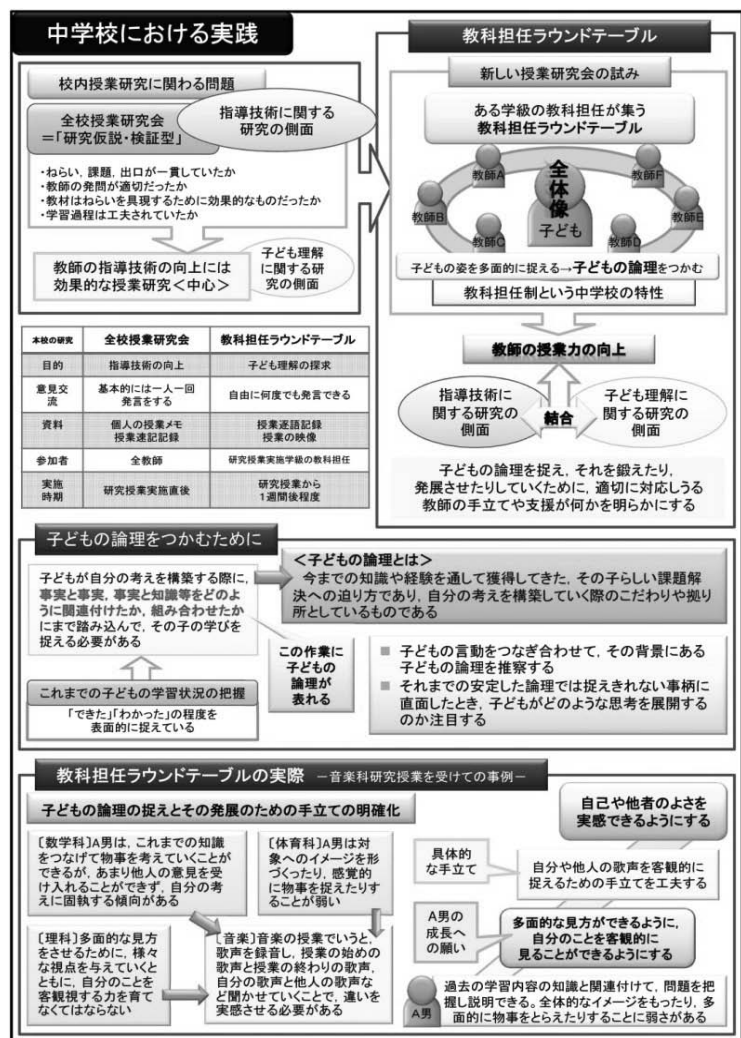


若手教員は教師側の論理で授業づくりを考える傾向が強かった。しかし、「凝集」段階では、ベテラン教員の考え方を「受け止め」、自分の授業実践と「摺り合わせ」、より子どもの側に立つ授業づくりを考えるようになった。「継続・発展」段階では、子どもの意欲やつまづきを踏まえて手だてを構想するようになった。第二に、「校内コミュニティ」での学びが従来の学年会や教科部会にも波及し、その活性化につながった。特に、「継続・発展」の段階では、「校内コミュニティ」での学びを基にして、学年職員を巻き込んで低学力層の子どもの学習会を立ち上げたり、自主的な教科部会を開催したりする等、学年会や教科部会の再構築の動きが見られるようになった。(伊藤 智裕)

【中学校の実践】

授業研究は「指導技術に関する実践研究」と「子ども理解に関する実践研究」の二つの側面を有している。これまで学校現場では前者の側面が中心になってきた。全校研究授業や全校授業研究会が学校の研究主題や研究仮説に従って取り組まれ、「研究仮説検証型」になっているからである。

そこで、両者の結合を志向することが現在の校内授業研究の形骸化を打開する糸口になると考えた。教師の指導方法がいかに効果的で、目標に向けて子どもをどこまで導けたかだけでなく、子どもは何をどのように学んだか、その思考の根底にどんな論理が働き、その発展を図るためにどんな手だてや支援が必要か等、子どもの論理を把握し、その発展を促し支える教師の見通しや指導方法を探究した。子どもの成長の可能性の全体像を捉えるとき、一つの教科に閉じた一人の教師の視野では不十分である。教科担任制の特性を活かし、複数の教科において多くの教師の眼で子どもの思考の論理を多面的に捉え、その関連付けを行う必要がある。各教科担任が把握した子どもの思考の論理を擦り合わせ、その発展にとって適切な手だてや支援は何か等を協働的に探究する場として「教科担任授業ラウンドテーブル」を企画・実施し、その分析考察を行った。(加藤 覚)



協働的な学年部生徒指導体制の在り方を探る ～情報共有の場づくりを通して～

静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 2年
岩尾 秀幸（島田市立島田第一中学校教諭）

生徒指導上の諸問題が複雑化・多様化している現状にあっては、教師一人の力では限界が存在し、特に多面的な生徒理解や柔軟な問題対応においては、教師間の協働がより大きな効果を生み出すと考えられる。効果的な生徒指導を推進していくためには、教師同士が個々の専門性を活かして、互いに協力し合う関係である「協働性」を高めることが重要であろう。そこで、本研究では第1に「協働的な学年部生徒指導体制に必要な要素と有効とされる手立てを探ること」、さらに第2に「学校教育現場における生徒指導のより一層の充実につながるような手がかりを得ること」を目的とした。そのために本研究では、3つの調査（①【「中学校教師の職務満足感」に関する調査】、②【「中学3年生の学校生活満足感」に関する調査】、③【「学年部教師を対象とした聞き取り調査」】）を実施し、協働的な学年部生徒指導体制に必要な要素を抽出しようとした。さらに、抽出された要素を組み合わせ、考案した手立てを実践することで学年部教師や生徒の変化を追究し、生徒指導のより一層の充実につながる手がかりを得ることとした。

調査①では、S市内中学校教師全員に質問紙調査を実施した。その結果、教師の職務満足感（「学校フィット感」及び「学校充実感」）には、「生徒との関係」と「職員との関係」が強く関係していることが見出された。また、「学校フィット感」と「学校充実感」を従属変数とした重回帰分析を行った結果、「生徒に対する忌避感情」を減らし、「職員同士のサポート的交流」をしながら「職員同士の不協和」を減らしていくことが、教師の職務満足感を増すことが示された。ここで「職員同士の不協和」に着目したところ、情報共有がなされないことによる職員同士の不協和が生じていることが確認されたため、職員間の「情報共有」を図ることを実践上の手立ての中心として位置づけることとした。また、調査②で生徒の「学校生活満足感」を従属変数とする重回帰分析を行った結果、生徒も教師との関係を重視していること、教師は悪いことは悪いと言えることが重要であることが明らかにされ、さらに、授業中に起こる指導のダブルスタンダード化に対して生徒は不公平感を感じていることも示された。調査②の結果から、授業場面で生徒の不公平感を減らすためのアプローチを学年全体で取り組むことが重要であり、その手立てとして授業中の様子を共通の話題とする「題材の選択」を行うことが有効ではないかと考えた。調査③では、実習先であるS二中3年部教師と校長を対象に聞き取り調査を実施し、「問題を起こす生徒と問題を起こさない生徒がいる学級担任として、学級経営で苦勞、工夫していることは何か?」、「現在の3年学年部体制と今後目指すべき学年部体制とは?」の2点について聞き取り調査を実施した。回

答結果を M-GTA を適用してカテゴリーを生成し、概念図を作成したところ、見出されたカテゴリーのうちで「協働的雰囲気」と「柔軟なチーム」、及び「チームシステム構築による共有化」は互いに影響を与えており、協働的な雰囲気を生成するには、情報の共有化が必要であることが示唆された。調査③からは、生徒に関する情報を共有化するための「場の設定」が必要であることが見出された。

以上の調査①②③の結果より、「情報共有」「題材の選択」「場の設定」を組み合わせ、具体的な手立てとして M（ミニ）会議、S（ショート）会議（以下「MS 会議」）を考案し、約 1 ヶ月半、S 二中 3 年部を対象として実践を行った。M 会議とは水曜日の放課後に 10 分程度、職員室に集まって行うもので、各学級の気になる生徒 1、2 名の授業中の様子や学級の様子について話し合う会議である。S 会議とは水曜日以外の放課後に 3 分程度、職員室の学年主任の机の周りに集まって立ったまま行うもので、問題行動を起こした生徒を中心とし、問題行動がない場合でも突出した生徒の様子について情報交換する会議である。

MS 会議を定例開催した結果、MS 会議を行った 3 年部は他学年部に比べて「職務満足感」が向上していた。3 年部対象に行った MS 会議事後アンケートからは、「情報共有」や「場の設定」が重要であることが明らかにされた。また、MS 会議終了後の 3 年部対象聞き取り調査からは、学年部教師が集まることで教師の安心感が生まれ、新たな視点が提供されることで生徒理解が深まったりしたことが示唆された。さらに、学年部教師自身が MS 会議を実施したことで成長することができたという発言も見られた。生徒対象の調査を行って MS 会議実施前と実施後とで比較したところ、「教師への信頼」や「学校生活満足感」が向上していた。授業に関する評価においても「授業の雰囲気」や「授業中の教師への肯定感」、「授業中の生徒間交流」得点が向上していた。また、授業に関する生徒からの聞き取り調査からは、教師と生徒の関係が良好となったことが示され、授業は教師と生徒が協働的につくりあげていくということが示唆された。

以上から、MS 会議の実践が 3 年部教師に与えた効果は、「教師の成長促進効果」、「共通・共有体験蓄積効果」及び「積極的コミュニケーションへの発展効果」の 3 つにまとめることができる。これら 3 つの効果が確保されるならば、学年部教師たちの関係性はよりクリエイティブな関係性へと変化し、その上で学年部教師がそれぞれの持ち味を發揮し、それぞれがもつ良さをチームとして統合することで、現実に生じているさまざまな生徒指導上の課題を教師個人の力ではなく学年部というチームとしての力で対応する必要性を感じ、結果として「学習するチーム」へと転換していくと推察される。協働的な学年部生徒指導体制づくりの本質的なプロセスとは、教師と教師が受け入れ合ってより高度な教師像を創造し、その教師像を形作るチーム（学年部）が、複雑化・多様化している中学校教育現場という環境との相互作用の中で、より高度なものに変化していくことであると考えられる。

地域との連携・協働を支える校内組織の構築と運営

常葉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

本田 健介 (静岡県裾野市立東小学校教諭)

1. 問題意識と目的

現在、学校と地域の連携・協働の重要性が唱えられ、実践が日本各地で行われている。様々な成果が報告される一方、課題として挙げられているのが、活動が継続性に欠ける点や活動のマンネリ化などである。

佐藤(2012)は、コミュニティ・スクールについて、取り組んだ期間の長さによって、校長の成果認識が異なることを指摘している(pp.64 - 68)。また、有菌(2007)は、学社連携について、計画的、継続的な取組が必要であり、活動を組織的運営のもとに位置づける必要があると述べている(p.124)。したがって、連携・協働の成果を得るためには、活動を継続的かつ安定的なものにすることが必要であり、組織の確立と効果的な運営が重要であると考えられる。

本研究の目的は、地域との連携・協働を支える校内組織の構築と運営の在り方を検討することである。先行研究における議論をもとに、先進校や原籍校の分析などを通じて、連携・協働のための組織を構築・運営する学校現場の参考になるような提案を行いたい。

2. 研究の概要

まず、連携・協働の意義を明確にすることが組織の構築につながると考え、学校教育と地域社会双方にとっての意義を整理した。学校教育にとっての意義として、教育の質的向上と量的補完が、地域社会にとっての意義として、地域社会と生涯学習の活性化がある。学校、地域双方がメリットを享受する“互惠的”な活動にすることで、新たな活動への意欲と継続性が生まれ、マンネリ化を打破することができると考えられる。

次に、連携・協働を支える校内組織について考察を行った。屋敷(2012)は、連携を進める校務分掌組織のパターンを提示し、その在り方は①これまでの分掌組織の状態、②学校支援体制の状況、③学校支援の程度や内容によって異なるとしている(pp.1 - 9)。この3点に従って原籍校を分析したところ、推進役である地域連携担当やコーディネーターへの比重が大きいことなどが明らかになった。

この分析を受けて、「分散型リーダーシップのアプローチによる地域連携担当とチームリーダーの協働」を提案した。これは、担当と校内のチームリーダーにあたる学年主任や指導部長が、それぞれの役割を果たしつつ、時にはリーダーとフォロワーの役割を入れ替えて協働することで、地域との連携・協働の取組を進めるというものである。

この方式のよさとして、多くの教職員が活動に関わる点がある。多くの教職員が活動に関わることで、地域との連携・協働を学校に自然な形で根付かせることが可能になり、活動に継続性が生まれると考える。その一方で、依然として担当やコーディネーターの力量によるところが大きいことや、連携・協働に消極的な教職員の意識の変革などの問題点もある。その解決に向けた手立てを考え、実践することが今後の課題となる。

そして、学校と地域の連携・協働を支える組織の要件を明らかにするために、先進校の事例を分析した。その結果、複数の事例に共通して見られたのが、連携推進の役割を担う「協議の場」と実際の活動を行う「実働組織」の存在である。現在までの支援の状況や学校の実情により、連携・協働を支える組織の形は変わる。そこで、二つの要件を持ち、その学校の状況に合う組織の形を考え、構築することが必要であると考えられる。

以上の検討結果を踏まえ、原籍校をモデルに「連携・協働を支える組織の例」を提示した(図)。連携・協働のねらいや基本方針などについて協議した内容を受けて、実働組織と学校との協働による活動に取り組む。

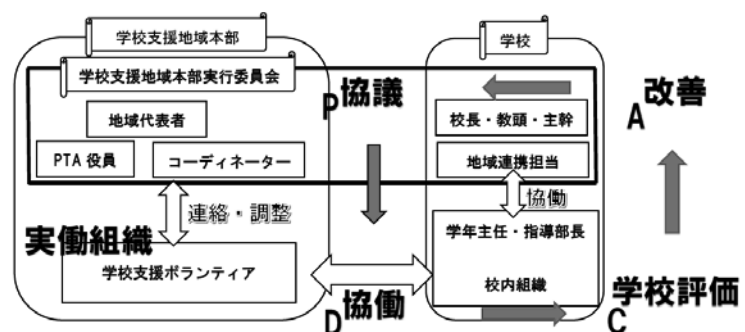


図 連携・協働を支える組織の例

その結果を評価し、活動の改善につなげるという PDCA サイクルモデルである。ここで問題となるのが、連携推進の役割を担う人材の確保である。この解決策としては、活動に携わった経験のある人々からの登用が考えられよう。したがって、教育委員会や社会教育関係者とも連携を図りながら、支援のすそ野を広げるような仕組みや手立てを考え、実践することが今後の課題である。

3. おわりに

原籍校の現状を踏まえながら、組織の在り方や地域連携担当とチームリーダーの協働を提案した。今後は現場で実践を行い、提案の検証と改善を図るとともに、「実働組織」の役割を担う学校支援ボランティアの組織化や、評価や改善における地域との連携・協働の在り方について探っていきたい。

[参考文献]

- 有蘭格. 2007. 『開かれた教育経営—学社連携・融合教育論—』教育開発研究所.
- 佐藤晴雄. 2012. 「コミュニティ・スクールが創る新たな「つながり」の可能性—全国調査の結果を踏まえて」日本学習社会学会編『学習社会研究第2号 学習社会とつながりの再構築』学事出版. pp.62 - 71.
- 屋敷和佳. 2012. 「保護者や地域住民等による学校支援の促進と校務分掌組織—コミュニティ・スクールの先進事例から—」『Co-teaching スタッフや外部人材を生かした学校組織開発と教職員組織の在り方に関する総合的研究 第二年次報告書』国立教育政策研究所. pp.1 - 9.

伝統文化を学ぶ保健体育科（剣道）の授業開発 － 武道必修化を踏まえた授業活用の可能性－

愛知教育大学教職大学院教職実践専攻教職実践応用領域授業づくり履修モデル 修了
山下 浩 城（美浜町立河和小学校教諭）

1 はじめに

伝統文化を学ぶ剣道の授業を通して培われる心と体のコントロールは、生徒個々の「思考力・判断力・表現力」となってこれからの時代を生きる若者にとって必要不可欠となる。そこで、剣道の授業が保健体育科の中で重要な役割を担うことをふまえ、授業開発を試みようとして、本主題を設定した。

「伝統文化を学ぶ剣道の授業において、「習得・活用・探究」の段階をベースに単元計画を立て、教材・教具を工夫することにより、剣道の楽しさや喜びを味わうことができ、心の成長を育むとともに生涯スポーツにつなげていくことができるだろう。」を研究仮説とした。

2 習得・活用・探究を踏まえた学習内容と段階－習得(基礎的・基本的)から活用・探究へ－

剣道の初心者が剣道を楽しく学び、深めていくためには「相手の動きに応じた攻防ができるようになる」ことが求められる。自己の体格や体力、適正などに応じ、最も使いやすいと思っている技（得意技）を身につけることができ、相手に有効打突を打ち込めることは、剣道の楽しさや喜びを味わうことに大きく関連してくる。基礎・基本の「習得」をベースに、学習内容を精選し、「活用」していく中学校3年間の過程を構築し、単元構成を開発、実践した。

3 教具と導入授業の開発

1年生の面の装着は、手ぬぐいの代わりに「水泳帽」を、面紐の代わりに「ゴムフック」を用いて行うことにした。活動時間を主運動に費やすことができ、運動量確保の観点からも有効であった。

学習の前段階において、剣道に類似した動きである「スポーツチャンバラ」を改良したものを行い、日常生活にない運動の特性に戸惑いながらも、攻撃と防御を行いながら生き生きと活動できた。

4 単元計画・1時間の指導モデルの立案

3年間を見通し、各学年9時間完了で単元計画を立案した。「剣道における学習内容と段階（学びの系統性モデル）」をふまえ、第1・2段階、まとめとして単元計画とした。学年や段階を経過するとより高次のレベルへ、つまり、基礎・基本を学ぶ「習得」から発展的な「活用・探究」型へとステップアップする。また、1時間の指導過程は、課題を焦点化し、達成できたか振り返りを行った。

5 課題研究の成果とまとめ

(1) 「剣道」の実践的指導過程開発と提案

平成24年度から中学校「武道必修化」完全実施に伴い、武道の学習内容や具体的な指導過程開発、

中学校体育科教育・学校教育全体の中での位置づけ（カリキュラム開発と評価）などについての再構築が緊急に求められている。特に「剣道」の授業での「習得・活用（探究）」を基軸に据えた指導過程の構築（学校教育法）、いつでもどの体育科教師でも指導できるような段階的・発展的な指導・評価システムの実践的提案が必要である。

本課題研究は、「思考力・判断力・表現力」（活用型の学力）を育てる保健体育科（剣道）の授業開発を通じ、日本の伝統文化の一つである剣道を学ぶ意義、その楽しさを味わい、生涯体育への発展と自分らしく生きることへの基礎的資質・能力を育てるための提案である。これは新学習指導要領の保健体育科（剣道）の教育課題に応えるとともに、中学校教育での「全教科・活動につながるカリキュラム開発」にも生かせる提案でもある。

(2) 実践における成果と課題

剣道の体育科授業を選択・実施する際、まず予算面から、敬遠されることが多い。また、何をどこまで教え、生徒は最終的にどうなればいいのか（習得・活用型の学力と評価）、中学校における「到達目標と評価」の系統性と授業システムなどの不十分さも剣道授業化の大きな実践課題である。

本研究では剣道の運動・技術としての特質を踏まえ、これまで未確定であった「基礎的・基本的な知識・技能」（習得）と「活用」内容や指導段階を構造的に明確化し、つける学力・技能を整理するとともに、系統的なカリキュラム開発と授業実証を行った。

単元構成及び授業時間 50 分の指導内容を精選し、三年間を見通した安全で楽しい剣道の授業が開発した。成果として学習内容の理解が深まり、知識や技能を活用しようとする態度や「思考力・判断力・表現力」の面で変化があった。生徒と共に生活を送る中で、保健体育科の授業だけでなく日常的生活や学校行事・諸活動などの場面で、あいさつや言葉遣い、態度や礼儀、精神にも「剣道を学んだ証」を確認することができる。

6 今後の教育実践で生かしたいこと

①「独特な動きのつまづき」への指導・支援開発

部活動では反復練習をする時間が設定できるが、教科体育の授業では限られた時間での指導展開が求められる。独特な体の動かし方（打ち込み、踏み込み動作とその一体化等）に戸惑う生徒も多く、運動量の確保を視野に入れた楽しい反復練習の方法や展開をさらに工夫してきたい。

②日本の伝統を学ぶ授業開発を

防具のない学校でも、剣道の授業は可能であり楽しく「日本の伝統文化」の良さや特質を学べるよう工夫した単元構成をさらに考えたい。

③剣道の授業における教育的効果—人間形成—

剣道の授業は精神や心・態度面でも高い教材性がある。指導過程のさらなる工夫・生徒の意欲を高めながら、健康や生涯スポーツ、人間形成に寄与できればと考えている。

④学校全体・カリキュラム開発の観点から

「習得・活用」したことを基に健康や運動に関する学びを日常生活の中から深め、より豊かに人生を生きることができる授業開発（習得から活用へ、活用を軸にした探究へ）を提案していきたい。

教員の職能開発における研修と人事異動に関する研究 ～理科指導力の育成に焦点づけて～

京都教育大学大学院連合教職実践研究科教職実践専攻学校経営力高度化コース 修了
福岡 亮 治（京都市立桂坂小学校教諭）

1. 研究目的

本研究は、小学校教員の職能開発における研修の在り方と人事異動の役割について考察することを目的とする。私は京都市青少年科学センターで小学校の教員を対象とした研修を6年間担当したという経歴がある。そして、その経歴を本研究で生かすため、特に理科という教科に焦点を当て、探ることとする。

2. 小学校教員の理科指導の実態

全国の都道府県及び政令指定都市の教育センターの所員が集まる『都道府県指定都市教育センター所長協議会初等理科部会（都道府県指定都市教育センター所長協議会、2007）』で、地域や採用年数に関わらず6割以上の教員が苦手意識を持っていることが明らかになった。

3. 現在の職能開発の方法

教員が教科指導の力量を身につけるには①自主研修②学校内研修③行政研修の3つが考えられるが、①は日々の学級経営や事務処理などの業務に追われ実施する時間の確保が難しい。また、②について調査するために京都市立小学校166校の研究分野を調べたところ、国語・算数の2教科以外を研究分野にしている学校は、1割に満たないことが明確になった。③を調査するために都道府県指定都市教育センター所長協議会初等理科部会（都道府県指定都市教育センター所長協議会、2012）の冊子を分析した。その結果、観察、実験における実践的な指導力の育成のために、若手教員対象にした理科の教員研修（悉皆研修）を行う教育センターは、64施設中32施設であり、理科の教科指導に関するスキルを向上させる機会がないまま中堅教員となる地域が半数になることが判明した。つまり、①～③の方法では教員のスキルアップに限界があることが明らかになった。この現状を考慮し、新しい職能開発の仕組みを提案する。

4. 新しい職能開発の仕組み

私は、京都市青少年科学センターの研修担当者として様々な角度から、理科指導力向上のための教員研修内容を考え、実施した。それと同時に私自身にも、理科教育のスキルが身に付いた。私のような人物が、小学校教育現場に戻り、CST（コアサイエンスティチャー※CSTとは教員養成プログラムを修了し、地域の理数教育において中核的な役割を担う教員）のような存在として京都市の教育現場で活躍すれば、小学校現場で新しい職能開発が行うことができる。実際に京都理科研究会の組織構成を調査したところ、研究の中心として活躍する重要な役職13

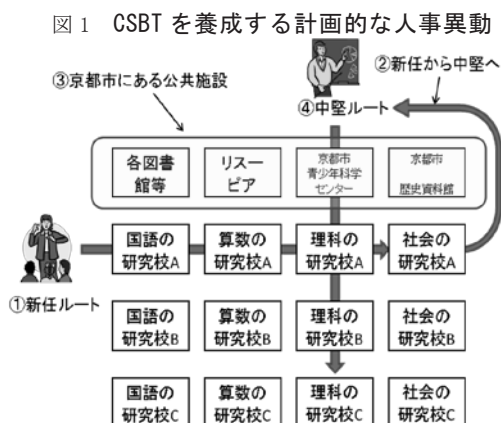
人枠の中に科学センターへの異動経験のある教員が9名存在することが明らかになった。

5. 教科指導力向上を目指す計画的な人事

科学博物館的な役割を担う京都市青少年科学センターでの仕事自体が所員の職能開発につながり、その向上したスキルが後々の人事異動により効果を発揮する。このことを利用すれば、どの教科でも教員が教科に関する博物館に勤務することでそれぞれの職能を開発することが可能である。そこで、京都市内にある公共施設と各教科との関連を調査した。国語に関する公共施設は、各図書館、社会に関する公共施設は京都市学校歴史博物館など算数を除く各教科に関わる公共施設が存在することが分かった。このような公共施設に教員を一定期間異動させれば、博物館で児童・生徒を対象とした授業や市民に向けたワークショップなどを新たに提案することができるだけでなく、異動した教員の各教科に関する指導のスキルが向上し、今後の異動先で CST に近い存在として活躍することができる。本研究ではこれを「CSBT/コアサブジェクト（教科）ティーチャー」と名付ける。教員が各博物館の所員になることは、両者にとって利益のある人事交流となる。

6. 人事システムモデルとその効果

以上のことを受けて、新たな職能開発のシステムを提案した。本提案の具体例を以下に図示する（図1）。



【図1に関する説明と【その効果】】

- ① 任教員は、国語・算数・理科・社会のそれぞれの研究校に異動することで各教科のスキルを上げる【新任教員の育成】（例：3年×4校）
- ② 任ルートで各教科のスキルを上げた教員は、自分の得意な教科を選び中堅ルートを選択する
- ③ 共施設への異動を行い各教科のスキルを上げる【ミドルリーダーの育成】（例：3年）

④中堅教員は、公共施設への異動で一つの教科の専門性を極め、その後、一つの教科に特化した研究校へ異動し、新任教員を育てるなど指導的役割を担う【ミドルリーダーとしての活躍】

この人事システムを適用するためには、行政としても以下の行動が必要である。

- A. それぞれの学校が1つの教科に特化した研究を行う（1つの教科で10年以上の研究）
- B. 1つの教科に特化した学校（コアサブジェクトスクール）づくりを完成させる
- C. それぞれの学校が研究校A・B・Cとなり新任を育成する素地を整える

先に述べた人事異動のシステムと行政の戦略が合わされば、計画的な人事異動システムが完成することになる。

【主な参考文献】

- 1) 都道府県指定都市教育センター所長協議会『実施要項/研究発表/研究協議/聴取事項』、2007年、2012年
- 2) (独) 科学技術振興機構理科教育支援センター・国立教育政策研究所『小学校理科教育実態調査』、2008年

小学校教員のキャリア教育への意識向上とその効果 ～教員研修と授業実践を通して～

兵庫教育大学大学院学校教育研究科教育実践高度化専攻 修了
鍛 治 真知子 (京都市立音羽川小学校教諭)

問題と目的 義務教育修了までにすべての子どもに自立して生きていくための基礎を育てることが求められている。小学校教員の意識が「クラス担任の間だけ」「小学校在籍時に限定」という目先の指導ではなく、小学校卒業後の中学・高校・大学での就学や、社会で働くことまでも見据えることが望まれる。生きていく上で必要な力を育て、児童の将来への展望にまで教師が目を向けることが大切である。現在、小学校の教育活動でキャリア教育に対する意識はあまり浸透していない。特に教科におけるキャリア教育は、モデル校や研究校においても実践例が少ない(国立教育政策研究所、2010)。これらの現状を踏まえ、本研究では小学校教員一人ひとりがキャリア教育を理解し重要性を認識した上で、これらを意識した教育活動を実践し、その教育的効果を検証することを目的とした。

方 法 2011年10月、A小学校教員にキャリア教育に関する事前意識調査を行う。キャリア教育を進めることを目的とした教員研修を計画し、2012年7月・8月・11月の計3回実施した。キャリア教育に関わる研修を通して、教員が小学校におけるキャリア教育の在り方を共通理解するとともに、学校教育全体の場での実践方法を探る過程において自らの意識の高まりを目指した。研修で留意した点は、教員がキャリア発達に意識をおきながら児童と関わることの大切さを理解することであり、その効果を教員の意識変化と実際の授業における児童への関わり(支援や手立て)、そこに見られる児童の様子や発言から検証した。

研修内容 小学校教員が、意見交換し合いながら、児童のキャリア発達を促す教育活動を実践に繋ぐことを目指して、《主体的に取り組み、自ら気づく》内容とし、研修のねらいを①自己のキャリアをふり返り、人生を生きていく上で大切にしていることを自身に問いかけ、キャリアの大切さを実感する。②個人の活動、グループ交流の場面を多く設定し、児童の実態を踏まえたキャリア発達に繋がる関わりを探る。③研修におけるさまざまな活動から、児童のキャリア発達や個性の伸長につながる教育活動のあり方を探り実践する、とした。第1回研修では、ライフキャリアレインボー(Nevil & Super、1986)の作成を通して、教員自身のキャリアをふり返り、キャリアの大切さを実感させた。次に価値観シートを用いて自己理解を深め、キャリア教育を行う必要性に教員自らが気づくようにした。第2回研修では、キャリア教育で育みたい力と教科学習における実践を繋ぐことをめざし、キャリア教育の視点を加えた指導案を作成した。児童の実態からつきたい力を明確にし、キャリア教育の視点を取り入れた指導案の工夫・改善を考えさせた。次に、グループ活動で、

児童実態の共通理解とキャリア教育の視点を入れた新たな指導案を作成させた。第3回の研修では、キャリア教育の視点を入れた新指導案(6年生算数科「体積」)を用いた研究授業を実施。「キャリア教育の視点とめざす子どもの姿」、「キャリア教育の視点における支援と手立て」を示し、「新たな学習活動」、「本時の学習と社会との繋がりを意識させる働きかけ」を教案に加えさせた。

研修効果 研修前後における受講者18名のアンケート(4段階評価を点数化し合計した平均値の推移(前→後))は、①キャリア教育に興味がある(2.9→3.2)②キャリア教育は小学校段階において必要である(3.1→3.6)③キャリア教育の視点を入れ授業を進めることは大切である(2.9→3.6)④キャリア教育の取組や実践例を知っている(2.2→2.4)⑤自分のキャリアを振り返ることは、これからの人生を豊かに生きることにつながる(3.0→3.3)⑥自分のキャリアを教育活動に生かすことは大切である(3.2→3.4)⑦学校における教育活動がキャリア教育に結びつく(3.1→3.6)⑧平成23年1月中教審(答申)で示されたキャリア教育で育成すべき力を知っている(2.1→2.8)であった。この結果から、本研修は「教員が小学校におけるキャリア教育と教育活動の関連性を考え、必要性について認識を高めること」に貢献したと考えられる。また、「第1回研修ふり返しシート」記述(受講者14名)より、ライフキャリアレインボーの作成を通して自身の人生における役割や生き方をふり返ることで、教師である自分を見つめ直し、キャリアの大切さを再認識すると共に、キャリア教育を考えるきっかけになったことがわかる。「第2回研修ふり返しシート」記述(受講者16名)では、全員に教員自らがキャリア教育の視点を理解し、教育活動の実践に対して主体的に取り組む姿勢に繋がることが書かれた。第3回研修後の検討会では、キャリア教育の視点を教育活動に活かす方法、具体化に関する議論が活発に行われた。児童の学びで得た知識を実社会に応用する発想、職業と関連付ける言葉、次の授業のめあてにつながる発言などから、キャリア教育の視点を教員が意識し働きかけることが児童に影響を及ぼし、重要な意味を持つことが確認された。研修は、教員のキャリア教育の視点を持って教育活動を行うことに対する意識の向上、授業実践において学習活動や児童への働きかけの工夫・改善に繋がった。教員の働きかけの変化は、結果的に児童の発言・様子にも影響を与えた。

考察 教員が児童の将来にまでも目を向け、持続的に備わる能力の育成を意識することにより、小学校において達成すべき様々な学習目標・生活目標の達成に貢献できることが示された。キャリア教育の視点を入れた教育活動は、児童の発言や様子の適切な評価、成果と課題の明確化、教育活動の工夫・改善に繋がることから、児童の基礎的・汎用的能力の育成につながると考えられる。教員自身が教育活動をリフレクションすることによって、児童の新たな課題に対する新たな働きかけが期待でき、教員としての力量も高められると考えられる。ひいては、児童の将来の姿を意識したキャリア教育を推進する過程で、同時に将来に繋がる教員自身のキャリア教育を行っている、と捉えることもできよう。

現在、本研究を実践に繋ぎ、全ての教育活動においてキャリア教育を進めている。本研究をスタートとして、益々自身の学びを深め、多くの実践を発信していきたい。研究内容を実践し教育活動の場で活かすことが、教職大学院での学びの体现であると考えられる。

人間関係づくりを基礎にした学級経営・授業の改善 ーレクリエーション的要素を生かしてー

奈良教育大学大学院教育学研究科専門職学位課程教職開発専攻 2年

松浦 慎 (奈良市立飛鳥小学校教諭)

1. 研究の概要

本研究は、レクリエーションの理論や自身が行うレクリエーション活動から「レクリエーション的要素」を抽出し、それを学級経営や授業実践で意識的に活用することで、児童の人間関係づくりを促進し、学習意欲の向上を図ることを目的としている。学期始めと学期末に行った児童への「Q-U調査」やアンケート調査の結果から、児童の学習に対する意欲の変容が見出されたため、本研究の有効性が確認できたと考える。

2. 研究の背景・仮説

- ・人間関係の形成が苦手な児童が多い（文部科学省中央教育審議会答申）
- ・学習意欲の低い児童が多い（奈良県）

↓

- ・レクリエーションの手法を用いた学級経営や授業をすることで、人間関係が良好になり、学習意欲も高まるのではないか。

3. レクリエーション的要素の抽出

レクリエーションに関する文献研究や自身のレクリエーション活動から、レクリエーション的要素を抽出し、ゼミや現場の教師との話し合いから以下の7つにまとめた。

楽しさ …明るく愉快的な気持ちになろうとすること

創造性 …新しくものをつくり出していこうとすること

主体性 …自分の意志・判断によって、みずから責任もって行動すること

社会的承認 …がんばったこと、努力したことをお互い認め合おうとすること

競争 …互いに同じ目的に向かって勝敗を競い合おうとすること

本物志向 …実物や、本格的なものを使って、5感で感じようとする

意外性 …前もって考えていたことと違っていること（予想外）

デジタル大辞林・大辞林第三版より

4. レクリエーション的要素活用一覧表の作成

現場で使えるように、「学級経営」「授業」に分けて一覧表を作成し、これをラミネートしたものを携帯して、教材研究や実践に反映させた。

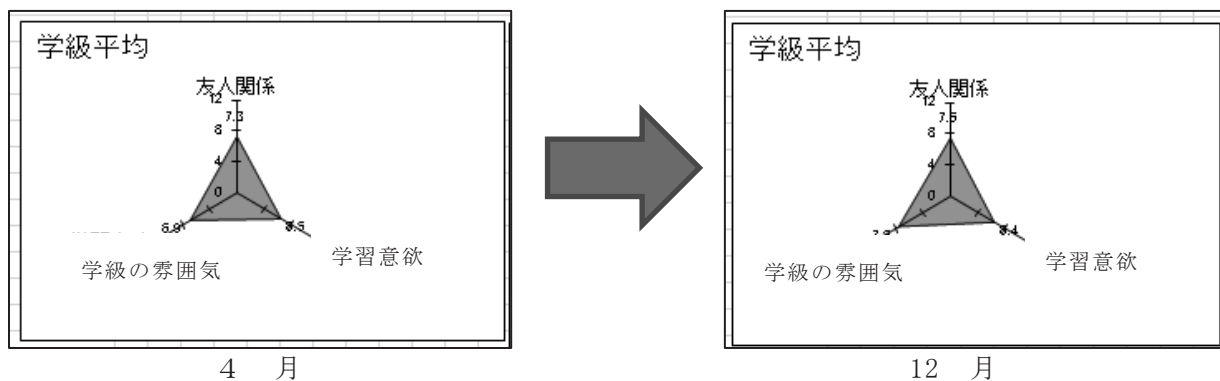
レクリエーション的要素活用一覧表(松浦モデル)

授業の構成	レクリエーション的要素				具体例	備考
	楽しさ	主体的性	協働性	多様性		
関心を喚起する	○	○	○	○	一級制から二級制へ移行する	
目標を明確にする	○	○	○	○	具体的な目標を設定しておく	
準備する	○	○	○	○	グループ別課題を設定	
ほめる	○	○	○	○	本物の材料・道具を用いる	
実施する	○	○	○	○	子どもが主体的に関与できるようにする	
振り返る	○	○	○	○	振り返りシートを用いる	
見取る(見つける)	○	○	○	○	観察の視点を変えてみる	
関心・話し合う	○	○	○	○	ペアワーク・グループワーク	
発表する(説明する)	○	○	○	○	発表の機会を設ける	
深く(記録する)	○	○	○	○	記録シートを用いる	
関心(観察する)	○	○	○	○	観察の視点を変えてみる	
振り返る	○	○	○	○	振り返りシートを用いる	
まとめをする	○	○	○	○	振り返りシートを用いる	
振り返る	○	○	○	○	振り返りシートを用いる	
振り返る	○	○	○	○	振り返りシートを用いる	
振り返る	○	○	○	○	振り返りシートを用いる	

時期	目指す学級の状態(わらい)	レクリエーション的要素				具体例	備考
		楽しさ	主体的性	協働性	多様性		
年間	学級規律を身に付ける	○	○	○	○	のびのびプロジェクト(自主学習システム)	表紙を自分で考える
	自分を出すことの楽しさを感じる	○	○	○	○	1分間スピーチ(新聞記事紹介、サイコロなど)	スモールステップで
1学期	教師の想いを受け取る	○	○	○	○	先生からのメッセージ(グループワーク)	GWT
	自分を出すことの楽しさを感じる	○	○	○	○	じゃんけんサイン集	ゲーム
	児童間の信頼関係を築く	○	○	○	○	スタンダードアップ	プロジェクト・ベンチャー
	行事をみんなで楽しむ姿勢をつくる	○	○	○	○	GWT「誕生日おめでとう」	GWT
2学期	運動会に向けて気持ちを高める	○	○	○	○	ヒューマンピンゴ	ゲーム
	向学にも前向きな姿勢をつくる	○	○	○	○	おちよことお茶で花見しよう	
	修学旅行に向けて気持ちを高める	○	○	○	○	家族に向けての招待状	
	児童間の信頼関係を深める	○	○	○	○	夏休みの報告会を順番を決めずに行う	待つ姿勢、認める姿勢
3学期	クラス・学校の文化は自分たちが創るといふことを体験する	○	○	○	○	生活班を自分たちで話し合いで決める	仲間外れのないように
	卒業式に向けて気持ちを高める	○	○	○	○	GWT「私も100万円当たったら」	GWT・コンセンサス
	卒業プロジェクト	○	○	○	○	いいところ見つけーいいかんじシート	
	自主・自立の精神をつくる	○	○	○	○	魔法のじゅうたん、運命の輪	プロジェクト・ベンチャー
卒業式の日に決めることを考える	○	○	○	○	ハロウィンパーティーをみんなで創る	GWT・協力	
		○	○	○	○	全校のみんなに楽しんでもらえるものを作る	
		○	○	○	○	卒業日めくりカレンダーづくり	
		○	○	○	○	「これやりとげた」というものにチャレンジ	
		○	○	○	○	最後の参観を自分たちで考えよう	
		○	○	○	○	ありがたの気持ちを創る方法を考え、実行する	

5. 評価

学習意欲を図るために、学期始めと学期終わりに「Q-U調査」を行い、児童の意識の変容を調べた。1学期末時点では、友人関係と学級の雰囲気には有意差が見られたが、学習意欲に関しては有意差が見受けられなかった。しかし、児童のアンケートや自身の見取りから、学習意欲も向上していると感じられた。ポスターセッション時はここまでの発表であったが、2学期末にもう一度Q-U調査したところ、友人関係(7.3→7.9)、学級の雰囲気(6.9→7.8)、学習意欲(6.5→7.0)ポイントが上がっており、対応あるt検定を行ったところ、すべての項目において有意水準5パーセントで有意差が認められた。



6. 成果と課題

レクリエーション的要素を学級経営・授業に取り入れることで、人間関係が良好になり、学習意欲の向上にもつながったため、本研究の有効性は確認できた。しかし、7つの要素のどれが最も効果があったかなど、もう一步踏み込んだ研究までは至らなかった。また、汎用性・一般化についてもさらに追究していかなければならない。

グローバル人材育成に向けた中高一貫教育の推進 ～ミドル・アップダウン・マネジメントを通して～

岡山大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

西田 寛子（岡山県立岡山操山中学校指導教諭）

1. 目的

学校経営の重点として本校が導入した「SOZAN グローバル人材育成プロジェクト」（以下「新プロジェクト」と言う。）は、昨年度、高等学校を中心に取組が進行した。そこで、今年度は、中学校においてミドルリーダー（以下「ミドル」と言う。）が中心となって行うミドル・アップダウン・マネジメントを通して、新プロジェクトを始動させ、グローバル人材育成に向けた中高一貫教育を推進することを目的とする。

2. 研究の方法

（1）課題把握

新プロジェクトを通して、中高一貫教育を推進する上での課題を把握するために、本校の管理職・ミドルとの面談や中・高等学校全教科の研究計画書の分析を行った。合わせて、学校自己評価や東京大学との連携による本校の取組の分析も行った。その結果、「ビジョンの共有」と、そのための「組織の活性化」に課題があることがわかった。

（2）課題解決に向けての取組

① 学校組織におけるミドル・アップダウン・マネジメント

本校の課題解決のためには、ミドル・アップダウン・マネジメントが有効であると考えた。ミドル・アップダウン・マネジメントとは、管理職が決定・提示する学



校ビジョンを、ミドルが解釈・意味づけ、付加価値をつけて教員集団に伝えること、そして、教員集団から様々な意見を拾い上げ、分析し、付加価値をつけて管理職に提案することである。ミドルが互いに連携しながら、学校の核となり、「組織の活性化」を図ってこそ、ビジョンの達成が可能となる。

② ミドル・アップダウン・マネジメント実践に向けての準備（教職大学院一年次）

ミドル・アップダウン・マネジメントを行うためには、1) 管理職の経営観・教育観を理解すること、2) 本校の経営・教育活動を学校内外から多角的に捉え直すこと、3) 「グローバル人材育成」や「中高一貫教育」に関して、最新情報を国内外から入手することが必要と考えた。

そこで、フィールド・ワークとして行った主な取組は、次の表①～③通りである。

- | |
|--|
| ① 企業・行政機関を含む学校外の管理職9名への対面による半構造化インタビュー |
| ② 「操山の未来を語ろう」研修会（本校内外環境 SWOT 分析）の企画・実施・結果の分析・取りまとめ |
| ③ 県外の国際バカロレアの認定校と、ドイツの初等・中等教育学校2校の視察・校長へのインタビュー |

③ ミドル・アップダウン・マネジメントの実践

～「ビジョンの共有」「組織の活性化」に向けて～（教職大学院二年次）

新プロジェクトを、今後深化・発展させ、中高一貫教育校である本校ならではの取組にするためには、その根幹に係るところの検討を、全教員で行い、「ビジョンを共有」することが重要であると考えた。そこで、実際の授業を通して、本校ならではのグローバル人材とその資質について検討することを提案し、管理職や他のミドルと連携・協力を図りながら、下の表①～⑦を実践した。また、教科横断型の研究を行い、教科別組織の枠を越えた研究協議によって、「横組織の活性化」を図ることをねらいとした。

- | |
|--|
| ① 研究の方向性の提案 ② 研究組織の構築 ③ 年間行程表の作成と高校組織への提案 |
| ④ グローバル人材育成という新たな視点・共通の切り口で行う教科研究：指導案にグローバル人材としての資質を伸張するための工夫点を記入することを提案した。本校が設定する、グローバル人材としての5つの資質の内、今年度特に伸張すべき資質を教科ごとに1～2つ選択し、その伸張のための改善案を協議できるようにした。 |
| ⑤ 校内研究会の開催：最初の提案授業と、その後の研究協議内容の企画・グループ協議の運営を行った。授業では、参観者が生徒と1対1でコミュニケーションを図ることのできる場を設定し、その後の協議で、グローバル人材としての生徒の資質を具体的に協議できるようにした。高等学校の管理職やミドルも参観できるようにして、中・高等学校の連携につながるようにした。 |
| ⑥ 校内研究通信「グローバル・コミュニケーション通信」の発行：グローバル人材育成や中高一貫教育推進に向けての実践内容、成果をあげるために大切な考え方を記載した。これをもとに新プロジェクトや学校ビジョンについての建設的な意見交換を行い、「組織の活性化」「ビジョンの共有」につながることをねらいとした。 ⑦ 教職員意識調査の実施 |

3. 成果と今後の展望

管理職が提示する学校ビジョンに、ミドルとして付加価値をつけるために、新プロジェクトの根幹部分の検討を行った結果、グローバル人材育成に向けて、組織の協議が活性化され、全員で学校ビジョンや本校の新たな方向性を検討できるようになった。

また、ミドル・アップダウン・マネジメントの一環として、本校の課題や教員の思い、新プロジェクト進行にあたっての大切にすべき点、教職大学院での研究内容等を管理職に度々伝えてきた。その結果、校長より、来年度に向けて、新プロジェクトを大幅に刷新・拡充する方針が発表された。現在、中高合同の組織となって、来年度のプランを作成中である。新たな組織「外部との連携チーム」のリーダーとして、今後も中・高等学校の教職員と連携・協力を図りながら、本校教育の更なる深化・発展のために尽力したい。

（主要参考文献）「ステップ・アップ 学校組織マネジメント」木岡一明 第一法規 2007

子どもの自主と思いやりを育む組織的な教育活動の生成と実践 —教えて・考えさせて・勇気づける「3ステップ共育」の組織的展開—

鳴門教育大学大学院学校教育研究科高度学校教育実践専攻学校・学級経営コース 修了
十 河 妹 (さぬき市立造田小学校教諭)

1 実践研究の目的

置籍校の課題として抽出された①「子どもが抱える教育課題」、②「個々の教職員の教育活動に関する課題」、③「教職員の組織上の課題」、これら3つの課題を1つのこととして捉え直した。具体的には、子どもの課題である自主性や他者意識を育むために、教職員が「子どもの主体性を育て、子どもとの関係性を築く支援型指導」を組織的に展開することで教育改善(子どもの変容)を実現することを実践研究の目的とした。

2 実践研究の枠組み

(1) 教職員の組織化を促し、教育改善を生み出すプログラムの開発

置籍校の学校課題を解決するためには、全教職員が目標を一にし、協働して実践する必要がある。そこで、本実践研究では、久我(2011)の「組織的省察に基づく『教師の主体的統合モデル』」をもとに、置籍校の運営組織に合わせた「教育改善プログラム」(図1)を構築した。

(2) 効果のある指導「3ステップ共育」の開発

久我(2012)の「効果のある学校づくり—3つの視座の組織的実践—」を援用し、①教えて、②考えさせて、③勇気づける、を意識した指導を展開するための枠組みとして「3ステップ共育」(図2)を開発した。

3 実践研究の実施

(1) Research 期

- ①学校組織マネジメントの講演(本学・久我)
- ②アセスメントデータの提示と共有
- ③目標設定段階の組織的省察の実施(図3)

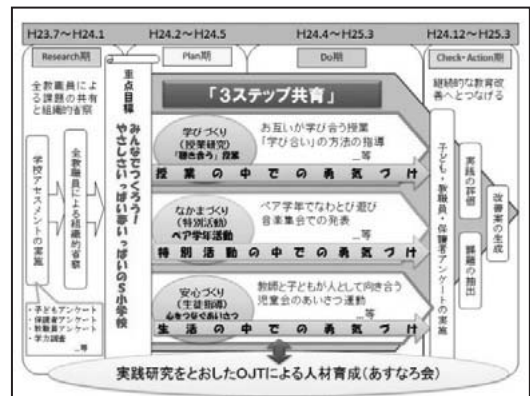


図1 置籍校における教育改善プログラム

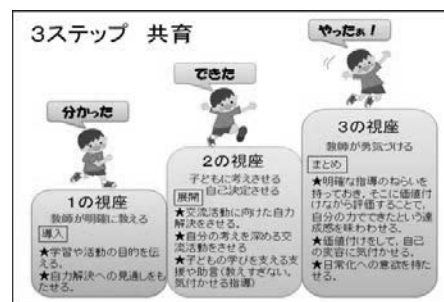


図2 3ステップ共育

	(学び)	(生活)
よさ	<ul style="list-style-type: none"> 与えられた課題にまじめに取り組む 目標があると、がんばる 興味があることには意欲的に取り組む 	<ul style="list-style-type: none"> 明るく元気・素直 友だちに優しい 基本的な生活習慣が身に付いている
課題	<ul style="list-style-type: none"> 受動的な学びの姿勢 自信がなく、発表に消極的 基礎学力の低下 思考・判断・応用能力がない 集中力がない 	<ul style="list-style-type: none"> 自己中心的な行動 大人に対する不信感 生活習慣の乱れ 家庭でのしんどさを抱えている 判断力がない

図3 組織的省察で明らかになった子どものよさと課題

(2) Plan 期

- ① 具体的取組の設定段階の組織的省察とプロジェクト推進委員会の実施
- ② プロジェクト（学習、特別活動、生徒指導）の具体的な取組の提案と共有
- ③ プロジェクト委員会において、具体的な取組の展開計画の立案と共有

(3) Do 期

① 学びづくり（学習）における実践

「教えて、考えさせて、勇気づける『3ステップ学習』」の展開を通して、子ども達が主体的に「聴き合う」授業づくりに組織的に取り組んだ。



図4 学び合いの様子

② なかまづくり（特別活動）における実践

「ペア学年活動」を取組の中心に、子どもたちのアイデアを生かして活動をつくることを通して、「自主」と学年を超えた「思いやり」を育てることを、年間を通して試みた。

③ 安心づくり（生活・生徒指導）における実践

「心をつなぐあいさつ」を取組の中心とし、あいさつを通して他者への「思いやり」や自分から進んで取り組む「自主」を育てることを試みた。

④ すべての教育活動における勇気づけ教育の実施

すべての教育活動において、子どもの自主・思いやりを意図的に価値づけ、組織的な勇気づけを行った（子どもの自主・思いやりを可視化する勇気づけボード・個々の子どもへの勇気づけカード）。子ども相互のよさ見つけも行い、承認・賞賛の文化の醸成を図った。

4 実践研究の成果と今後の課題

(1) 子どもの変容、教師の指導・組織の質的変容、保護者の学校認知の変容

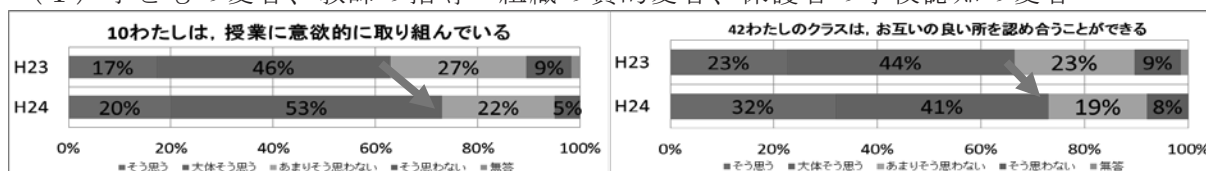


図5 授業への意欲の高まり（子どもデータ） 図6 他者意識の高まり（子どもデータ）

子どもの変容として、学習における意欲（自主）と肯定的な他者意識（思いやり）、教師への信頼等の高まりが一定程度確認された（図5、6）。

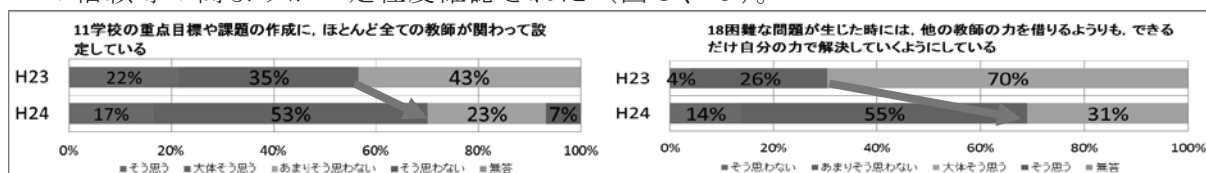


図7 協働性の高まり（教師データ） 図8 個業性の縮減（教師データ）

教師の指導の質的変容と協働性の高まりが確認された（図7、8）。また、保護者の学校への信頼の高まりが確認された。

子どもが抱える教育課題を基軸とした組織マネジメントの展開が子ども、教師、保護者の変容を機能的に生み出すことが確認された。本研究の継続性の実現が今後の課題である。

児童を対象とした社会的能力の向上と学習への取組促進の効果 ～SEL-8S 学習プログラムを活用して～

福岡教育大学教職大学院教職実践専攻生徒指導・教育相談リーダーコース 2年

香川尚代（福岡市立吉塚小学校教諭）

目的

近年、小学生を対象とした社会的スキル訓練が広く行われ、その効果が報告されている。しかしながら、学習場面での効果は、まだ十分に検討されていない。そこで、児童の社会的能力を向上させることによって、学校で重要な意味をもつ学習場面に効果があるかどうかを検討する。小泉（2005）は、幅広い観点での取組として、児童生徒の社会的能力育成に関する多くの心理教育プログラムを包括する形での教育実践の必要性を述べ、社会性と情動の学習（Social and Emotional Learning、以下 SEL）の導入の必要性を述べている。SEL を「自己の捉え方と他者との関わり方を基礎とした、社会性（対人関係）に関するスキル、態度、価値観を身につける学習」と定義し、学校教育全体を SEL プログラムの枠組みに含むことが可能であることを示している。そして、SEL 中の特定のプログラムとして、SEL-8S（Social and Emotional Learning of 8 Abilities at the School）学習プログラムを提案している。このプログラムでねらいとする能力は、「自己への気づき」「他者への気づき」「自己のコントロール」「対人関係」「責任ある意志決定」「生活上の問題防止のスキル」「人生の重要事態に対処する能力」「積極的・貢献的な奉仕活動」の8つである。

方法

調査対象：A 県内の公立小学校の2年生2学級（実験学級と統制学級）

実施時期：2012年9月～同年12月

授業実施回数：9回（「いろいろな気持ち」「チャイムの合図」「わたしにできる仕事」等）

効果測定：次の①③④⑤は、取組前後に1回ずつ実施した。②③は実験学級のみを対象とした。

①社会的能力：SEL8つの能力尺度（田中ら、2011）を用いた教師による評定

②授業後のふり返り：児童の自己評価（3項目、5件法）を毎回実施した。

③授業態度：「発言」「挙手」「姿勢の崩れ」等の観察

④家庭学習への取組：取組の時間を家庭でのチェックをもとに5日分確認

⑤学習定着度：学習内容の定着度を測定するために、7月と12月に、市販の国語テスト（200点満点）、算数テスト（150点満点）、学校が作成した漢字の読みテスト（1回目74問、2回目63問をそれぞれ100点満点に換算）、市販の漢字の書きテスト（100点満点）を実施した。

結果

①社会的能力：SEL-8S 学習プログラムの実施によって、基礎的な社会的能力である「対人関係」が統制群よりも高い得点になっていた。また、応用的な社会的能力である「積極的・貢献的な奉仕活動」や「人生の重要事態に対処する能力」でも、実施後に統制群より高得点になっていた。

②授業後のふり返り：「とても楽しく学習できた」と答えた児童が平均で 80%を超えるなど、授業への満足度が高かったことが窺える。「学習の内容は分かりましたか」の問いに対しても、回を経る毎に「とても」と答える児童の割合が増えていることから、SEL-8S 学習プログラムが進むにつれて、学習の目的や内容の理解が深まってきていることが分かった。

③授業態度：学習プログラム実施前と実施後に観察した結果、教師の問いかけとは無関係の発言回数が 17 から 3 に減少し、逆に、挙手の回数は 21 から 112 に増加した。

④家庭学習への取組：学習プログラム実施前の 9 月に行われた「生活リズムチャレンジ週間」（学期に 1 度実施）による調査では、30 分間の家庭学習を 5 日間行うことができたのは 25 人中 13 の子どもであったが、9 回の学習後の 2 回目（12 月）の記録票による調査では 20 人（5 人は未提出）に増えていた。

⑤学習定着度（テスト）：1 学期末テストを 1 回目、2 学期末テストを 2 回目として、得点を実施（実験群、統制群）×時期（1 回目、2 回目）の 2 要因分散分析で分析した結果、算数テスト、漢字読みテスト、漢字書きテストで有意な交互作用が見られた。下位検定の結果、算数テストでは実験群が有意に上昇していた。漢字の読みテストと漢字の書きテストでも、実験群は、1 回目は統制群よりも低得点であったが、2 回目には有意に上昇し、統制群と同じレベルに達していた。

考察

SEL-8S 学習プログラムを実施することによって、児童の社会的能力を一定程度向上させることができた。さらに、学習への取組効果を高めることができた。これには、学習後の取組を行ったり家庭との連携を図りながら進めていったりしたことも、効果の促進につながったと考える。今回は、1 学級のみでの取組であったが、社会的能力を身につけさせるための学習は、発達段階に応じて継続して行う必要があることから、学年・学校全体へと広げていくことが望ましい。今後は、本研究で作成した 9 回の学習プログラムを、年間を通した学習にしていくために、回数や時期を見直したり、学校の教育課程に位置づけたりしていくことが課題である。また、学校だけでなく家庭や地域とも連携し、生活全体で取り組むことで強化され、生きて働く力となることが期待できる。

さらに、学習への意欲や定着につなぐために、生徒指導上の課題と学力向上の課題を、関連したものとして扱っていく必要がある。学級において好ましい人間関係が形成されることによって、積極的な学習活動を展開することが可能となると考えるからである。

読解速度と内容理解の度合いの向上を目指した 英文音読指導の授業実践研究

長崎大学大学院教職実践専攻国際理解・英語教育実践コース3年プログラム 3年
宮地 太士

I 研究概要

本研究は高校の授業で、英文音読活動を大量に行い、習熟テストにおける学習者の黙読速度と内容理解の度合いの変化を検証した。

授業実践では、長崎県立K高校3年生を対象とし、事前テスト、英文の内容理解後の大量の音読活動を含む授業実践(全5回)、事後テストを行い、黙読時の読解速度と英文の内容理解の度合いの変化を統計的手法により検証した。事前・事後テストの題材としては、実用英語検定準二級一次試験の読解問題からのテキストを採用した。

上記テストの分析結果により、4クラス中3クラスにおいて1分間の平均読解語数(読解速度)が向上した点、特に事前テストで下位の成績者に読語数の向上が顕著であることが確認された。他方、一定時間内における内容理解の度合いの向上については、今回の実践研究では確認できなかった。

II 黙読と音読の関係

英文を繰り返し音読することは、黙読時の読解速度と内容理解の度合い向上のための重要な訓練となると考えられている。門田(2007)によると、日本語を母語とする我々にとって英語は、外国語であり意味と音の繋がりが弱いとされる。そのため、英語学習の入門者の読み手(初期の読み)は英文を読む際に個々の単語の解析にばかりに注意を向けてしまう。そして、文全体の内容理解に注意を向けることができないのである。一方、優れた読み手(流暢な読み)は、単語解析が自動化され、内容理解に注意を集中することができるのである(図1参照)。

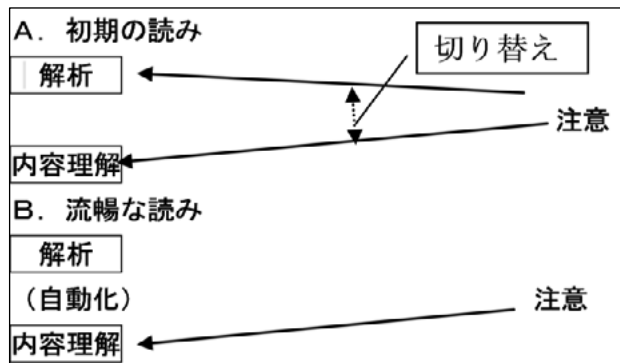


図1 《Samuels(1994)のモデル》
➤ 個々の単語解析について

III 授業実践 (10月—11月)

- 3年生8クラスにおいて5回の研究授業を実施(基本的に週に1回の授業)
- 授業で用いた指導法について

- スラッシュリーディング**: 英文を意味のまとまりごとに斜線(/)を入れて区切りながら読む活動。例) Every society/ makes laws/ to protect a certain way of life.//
- オーバーラッピング**: モデル音声を聞きながら、同時に音声と同一の文が書かれたテキストを見て音読すること。
- シャドーイング**: 耳から聞こえてきた音声を、文字を見ず、必要以上に間を開けないで、聞こえたまま発声すること。

IV 研究結果とその考察

研究結果として、特に事前テストにおける下位の生徒の読語数の顕著な向上が確認された。(事後テスト)-(事前テスト)=(語数の変化)とした場合、下位の生徒と上位の生徒ではt検定の結果、有意水準5%で4クラス中3クラスにおいて有意な差が確認できた。先行研究(Kuramoto, Shiki, Ito and Nishida (2006))が示すように、音読指導は特に下位群に有効に働くようである。また、全8クラス中の他の4クラスにおいては適切にテストが行われなかったので本研究データから除外している。

図2 下位25%と上位25%の生徒の語数の変化(平均値)とその分析(t検定)結果

クラス	A	B	C	D	平均	分散
下位(25%)の語数の変化	48	5.11	14.55	0.22	16.97	463.31
上位(25%)の語数の変化	-14.3	-12.5	-14	0.44	-10.1	49.90
P(T<=)片側	0.0001	0.053	0.005	0.49	0.06	N/A
人数(人)	37	37	36	34	N/A	N/A

合計人数 144名

V 今後の課題

本研究における音読効果追実験結果は、統計的分析により支持されたものである。しかし、今回期待される効果の全てを検証することはできなかった。主な要因は、事前・事後テストのテスト問題水準の不統一と、十分な音読練習量の確保ができなかったことにあると考えられる。読解テストの信頼性と妥当性をより厳密に検討するとともに、1時間の授業において十分な音読練習量をいかに確保するかが今後の課題である。

参考文献

- 門田修平(2007).『シャドーイングと音読の科学』.東京:コスモピア.
- Kuramoto, A., Shiki, O., Ito, K., and Nishida, H.,(2006) Seeking effective instructions for reading: The impact of shadowing, parallel reading, and reading aloud tasks. A Symposium Held at an International Joint Forum on 1st-and- 2nd Language Sciences. Honolulu: University of Hawaii at Manoa.
- Samuels, S. J. (1994). "Toward a theory of automatic information processing in reading, revised". In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell and H. Singer (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (4th ed.), pp.816-837. Newark, DE: International Reading Association.
- 白畑知彦、富田祐一、村野井仁、若茂則(2009).『改訂版 英語教育用語辞典』.東京:大修館書店.

望ましい学級集団の育成

宮崎大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻 1年

黒木大輔（宮崎市立瓜生野小学校教諭）

1 問題の所在と研究の目的

これまで8年間、学級担任の経験をしてきた。しかし、学級づくりが「うまくいった」「うまくいかなかった」と判断する根拠が明確でなかった。また、全国連合小学校長会（2010～2013）は、「うまく機能しない状況にある学級」が小学校の約一割にのぼっていることを報告している。集団教育の前提となる学級集団の育成をどのように行っていくかは学級担任としての課題であるといえる。そこで、先行研究から望ましい学級集団の条件とは何か検討した。その条件をもとに、勤務校での実践を整理し、分析することで、望ましい学級集団を育成するための手立ての一端を明らかにする。

2 望ましい学級集団

蓮見（2013）や河村（2010）等の先行研究から、望ましい学級集団の条件を子どもが心の安定が得られる学級内の規律の確立と子どもが所属感・居場所を感じることができ、自分のよさが認められる親和的・支持的な人間関係の確立の2点とし研究を進めていくこととした。

3 学級集団の把握

学級集団の状態の把握として、河村茂雄が作成した「楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U」を用いた。この心理テストは望ましい学級集団の条件とした、子どもが心の安定が得られる学級内の規律（ルール）の確立と子どもが所属感・居場所を感じることができ、自分のよさが認められる親和的・支持的な人間関係（リレーション）の確立という2点に着目し、学級集団の状態を質問紙によって測定するものである。

4 実践の振り返り

勤務校で平成23～24年度（第5学年～第6学年）の2年間担任をした学級における学級集団づくりの実践を振り返った。事例学級は「Q-U」の結果から2年間の実践で、学級内の規律（ルール）の確立とともに、親和的・支持的な人間関係（リレーション）が確立されてきたことが分かっている。また、平成23年度（第5学年4月）の調査では、不適応感やトラブルが少なく、学級生活に満足し意欲的に取り組むことができていると判断できる学級生活満足群にプロットされた児童が学級の58%であったのに対し、平成24年度（第6学年12月）では94%に増えていた。この結果から、平成23～24年度（第5学年～第6学年）の2年間担任をした学級は、望ましい学級集団に近付いたと判断できる。

平成23年度（第5学年）と平成24年度（第6学年）の実践を比較することで、先に述べた望ましい学級集団を育成するための手がかりを考察する。その際、2つの視点で

整理した。まず1つめは、ルールとリレーションの確立のどちらを目的としたものかということである。2つめは、活動の主体は誰かということである。この視点は、学級経営の先行研究をもとに設定したものである。田中（2013）は、学級経営の新しい手法として、教師と児童がパートナーとなって、明るく前向きに学級づくりに取り組めるような仕組みづくりを提案している。そこで、学級集団づくりの取組の主体が児童なのか教師なのかといった視点を加えて実践を整理し比較することにした。

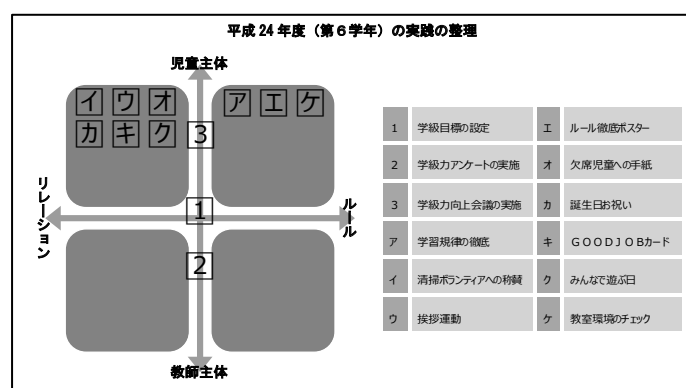
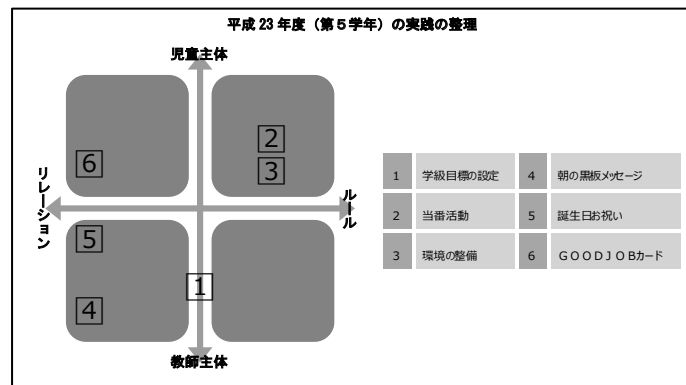
平成23年度（第5学年）と平成24年度（第6学年）の実践を比較してみると、平成24年度（第6学年）の方が取組の数が多いことに気づいた。その理由として、「学級目標の設定」の仕方の違いが挙げられる。平成23年度（第5学年）は教師が主導で学級目標を設定したのに対し、平成24年度（第6学年）は児童の考えを引き出しながら学級目標を設定するという方法をとった。そのことで、学級会や係活動において学級目標を意識した取組が多く生まれることにつながったと考えられる。平成24年度（第6学年）のアからケの取組については、学級会や係活動において児童が立案したものであり、カとキについては平成23年度（第5学年）の取組を児童が引き継いだものである。

5 まとめ

実践の振り返りから、ルールとリレーションの確立を意識した学級目標を教師と児童が共有化することで児童の自主的、実践的な活動が見られるようになったのではないかと考察する。さらに、教師の関わりとして、その目標をもとにした児童の自主的、実践的な活動を促すことが重要であると考えられる。そこで、仮説を「学級目標を教師と児童が共有化し、児童の自主的、実践的な活動を促せば望ましい学級集団になる」とし、次年度、学級活動を中心に実践を行っていくことを勤務校で提案し、検証を進める。

参考文献

- 全国連合小学校長会（2010）～（2013）『研究紀要』
 蓮見直美・安藤知子（2013）『学級の社会学 これからの組織経営のために』ナカニシヤ出版
 河村茂雄（2010）『日本の学級集団と学級経営 集団の教育力を生かす学校システムの原理と展望』図書文化
 田中博之（2013）『学級力向上プロジェクト』金子書房



実践研究成果公開フォーラム



平成25年12月7日

東京工業大学キャンパス・イノベーションセンター

平成 25 年度日本教職大学院協会 実践研究成果公開フォーラム実施要項

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「実践研究の成果の公開」、「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 25 年 1 2 月 7 日（土）	13:00～13:45	会場準備
	13:45～14:15	受付
	14:15～15:45	研究発表会（1）90 分
	15:45～16:00	休憩
	16:00～17:30	研究発表会（2）90 分

3 会場

東京工業大学キャンパス・イノベーションセンター 2 階 多目的室 1～4
（東京都港区芝浦 3-3-6） ※収容可能人員 各室約 50 人

4 内容等

- ・ 4 会場で合計 8 教職大学院が公開発表を行う。
- ・ 持ち時間は、質疑応答の時間を含めて 1 大学院あたり 90 分とする。
- ・ 参加対象者は、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、修了生等が行い、必要に応じて校長や教育委員会指導主事なども加わる。

5 発表大学院の選定

- ・ 4つのブロックを設け、ブロックごとに番号の上位から順に発表の意向を確認し、各ブロックから2教職大学院を選定する。
- ・ 発表の意向確認に際し、未発表の大学院を優先する。
- ・ ブロックは、大学院の設置形態や地域性を考慮し、次のとおりとする。

第1ブロック（私立大学院）

- ① 聖徳大学大学院
- ② 創価大学大学院
- ③ 玉川大学大学院
- ④ 帝京大学大学院（24年度発表済み）
- ⑤ 早稲田大学大学院
- ⑥ 常葉学園大学大学院

第2ブロック（国立大学院 東地区）

- ① 北海道教育大学大学院
- ② 宮城教育大学大学院（24年度発表済み）
- ③ 山形大学大学院
- ④ 群馬大学大学院
- ⑤ 東京学芸大学大学院
- ⑥ 上越教育大学大学院

第3ブロック（国立大学院 中地区）

- ① 福井大学大学院
- ② 山梨大学大学院
- ③ 岐阜大学大学院
- ④ 静岡大学大学院
- ⑤ 愛知教育大学大学院
- ⑥ 京都教育大学大学院

第4ブロック（国立大学院 西地区）

- ① 兵庫教育大学大学院（24年度発表済み）
- ② 奈良教育大学大学院
- ③ 岡山大学大学院（24年度発表済み）
- ④ 鳴門教育大学大学院
- ⑤ 福岡教育大学大学院
- ⑥ 長崎大学大学院
- ⑦ 宮崎大学大学院

6 その他

- ・ 協会の費用負担は、リーフレット・当日配付冊子資料の印刷、会場借上げ代のみとし、発表に係る旅費等は発表大学の負担とする。
- ・ この要項に定めるもののほか、実施に関して必要な事項が生じたときは、企画・広報検討委員会において協議し決定する。



聖徳大学大学院



創価大学大学院



北海道教育大学大学院



山形大学大学院



福井大学大学院



山梨大学大学院



奈良教育大学大学院



鳴門教育大学大学院

理論と実践の融合を図る地域体験型授業の開発 — 「地域学校事例研究」の実践を通して —

聖徳大学

一ノ瀬喜子（聖徳大学児童学部教授）

宮田優香里（聖徳大学教職大学院）

はじめに

教職大学院の役割は、学校現場における即戦力としての経営的力量や実践力を育成することにある。そのためには、基礎知識を基に体験を通して実践に繋がる説得力ある理論を構築していくことが求められる。「直接体験に勝るものは無し」また、家庭や地域の教育力の向上が課題となっている今日、地域と学校の協働による教育活動が期待されている。そこで、本科目では、「理論と実践の融合を図る地域体験型授業」を開発し、「地域体験型授業過程」を工夫することでその実現に努めてきた。以下、本稿では実践報告と併せて授業過程の工夫がもたらす効果を院生のレポート等を基に考察する。

1 「理論と実践の融合を図る地域体験型授業過程」の工夫

次の図①～⑥は「理論と実践の融合を図る地域体験型授業過程」を示す。本科目「地域学校事例研究」のシラバスは②の「実地踏査」を除き以下①～⑥の視点から構成されている。

① 理論 1：基礎理論

・・・①では、地域連携の意義、歴史的変遷、連携のタイプ等の基礎知識を学ぶ。現在では学校と地域の協働による教育活動が推奨されているので、本科目ではその視点を取り上げている。

② 教員による実地踏査

・・・②では、教育委員会、実施校、主催者側との打ち合わせを行い、行事の意義や参加団体の役割、当日の院生への対応等について調整し、③の授業に生かす。特に、主催者側が抱えている

③ 理論 2：事前講義

成果と課題については、④の課題設定に生かせるよう指導者の立場から聞き取りを行い、背景等も踏まえて予備知識をもたせる。

④ 理論に基づく課題の設定

・・・④では、院生は③を生かし、意見交換後に各自がフィールドワークで探究したい課題を設定する。学部卒の学生にとっては、各行事等のイメージを膨らませることに繋がる。

⑤ 学外講義：実地体験

・・・⑤では、院生はフィールドワーク等を通じた直接体験を行い、④で設定した課題をインタビュー等を通して探究する。学部卒にとってはイメージを掴む好機ともなっている。

⑥ 更なる理論構築

・・・⑥ではロールプレイ・改善プラン・同僚への指導資料等についてプレゼンテーションを行う。

2 地域体験型授業⑤の実際と院生の受け止め

本年度は次の学社融合先進事例：足立区立栗原北小学校「コミュニティ・スクール」の参観（写真）を含め5事例を実施したが本稿では紙面の都合で他4事例は割愛する。

院生が設定した課題は、①学校と地域の信頼関係をどのように築いていったか ②教員の異動に地域はどのように関わっているか ③先生方と「理事会」の関係はうまくいっているか等である。「理事会」参観後のレポート及び資料等から、院生は次のように受け止めている。現職教員は、「学校理事会は学校の大きな支えであり、長年の学校・地域・保護者の三位一体となった教育の推進があったから有効に機能していること、自校でも悩みを抱える保護者、価値観の多様化に伴う様々な課題の解決には、コミュニティ・スクールが一翼を担うと考えるので行政単位の推進が有効であること」これは、経営的視点からの考察である。また学部卒の学生は、「理事会を参観したことで地域が学校と対立するのではなく、学校の力強いサポーターであること、人事権は与えられているが、先生方は創造性豊かであること、今後は地域との関わりを積極的に行い他の教員にも参加を勧めていくこと」と、地域との連携の重要性を実感し、将来教員としての心構えや基本的姿勢を感得している。



3 まとめの考察

本科目の意義と成果について、卒業生及び受講生（管理職、現職教員、学部卒）へのアンケート、レポート、資料及び主催者側からの感想によれば、「地域体験型授業過程」を通して次の点を指摘することができる。①管理職は保護者の力を学校経営に生かすための具体的な方策を考えている。②現職教員は地域連携の重要性を意識し、積極的に地域行事に参加することで地域からの信頼を高めるとともに、地域において多様に展開されている活動への児童・生徒の参加・協力を勧めるための実践的な力量を高めている。③学部卒は、学校と地域が連携し、協働することの意義を理解するとともに「開かれた学校づくり」を推進するためには、教員、保護者、地域住民の信頼関係の構築が不可欠であることを学んでいる。④本科目で取り上げている「地域連携」は、今日新しく学校教育に求められるタイプの連携であるため、現職教員と学部卒との経験上の差異は大きく認められないので、対象事例の選定は有効であった。⑤現職教員の経験を生かす場面を設定したことで現職教員にとっては、自らの経験を振り返る好機となり、学部卒にとっては学校現場への理解を深める好機となった。⑥本科目は教育実務者が担当したため、これまでの豊富な経験を生かし対象事例の選定や学校及び教育委員会との連絡・調整を円滑に進めることができた。

また、今後の課題として次の点を指摘することができる。①授業評価を評価規準に基づき客観的・継続的に実施していくこと ②「理論と実践の融合を図る地域体験型授業」と「教育実習」との関連を図り、相互に意義・効果をもたらすための有り様を検討すること ③シラバスは受け入れ校の行事日程に影響を受けるので、「地域体験型授業過程」への影響を最小限にするためのシラバスと授業計画の組み立てを慎重に検討する必要があること等を挙げることができる。

おわりに 「理論と実践の融合を図る地域体験型授業過程」は、教員の経営的力量や実践的指導力を育成することに意義のある授業形態である。したがって、教職大学院に於いては今後一層推進していくことが求められる。

＜授業→実習→教職課題研究→修了後の実践＞の連続性で成果を生み出す ～「道徳的価値の自覚を図る共有体験のあり方」の研究を例に～

創価大学教職大学院

石丸憲一（創価大学教職大学院教授）

富井愛枝（創価大学教職大学院修了・大阪教育大学附属池田小学校教諭）

はじめに

教職大学院の修了生も既に5期生までを学校現場に送り出した現在、教職大学院の中だけで理論と実践の往還を述べるのではなく、そろそろ教職大学院に関わった一人一人の永続的な理論と実践の往還を考えていく時期に入ったのではないか。それは、教職大学院でまとめられた理論について、修了後の学校現場で完成に近づいていくと考えた方が生み出されるものが大きいということでもある。本発表は、教職大学院の授業、実習研究、教職課題研究をふまえながら修了後に学校現場での実践を続けている教員の一人である富井愛枝教諭の成長し続ける記録を基に、理論と実践の往還の一つの形を紹介し考察するものである。

1 本教職大学院での教育・研究体制

本教職大学院における教育・研究体制は以下の①から④によって組織されている。

①教育課程における理論と実践の往還

本教職大学院独自の分野別科目は、「カリキュラム開発・学習指導開発総合研究」「教育実践総合研究」「人間教育総合研究」「教育課題実地総合研究」の4科目群から編成されている。これらの科目をバランスよく履修することで理論と実践の往還が可能となり、高度の実践的な問題解決能力・開発能力を有する人材養成につながるものと考えている。

②TTによる理論と実践の往還

教員が単独で授業を担当している7科目以外は、科目の内容に応じて研究者教員と実務家教員がティーム・ティーチング方式で授業を担当し、理論と実践の往還を図りながら実践的な力量形成を培うよう配慮している。

③実習研究における理論と実践の往還

実習研究は、後期に40日+20日という形で、ほぼ連続する形で設定しているが、週の中間の水曜日を実習のない日とし、「学習指導の方法研究Ⅱ」という科目で1週間の実習の振り返りと次の1週間のための準備を複数の教員、学生によるチームで行っている。

④教職課題研究による理論と実践の往還

終了年次の必修科目として教職課題研究を設定している。授業と実習研究及び自分で進める研究をまとめ、学校現場に出て行く上での道しるべになるような成果としての教職課題研究論文を作成し、教職大学院における理論と実践の往還のまとめとするものである。

2 富井愛枝教諭の歩み

(1) 研究テーマと研究動機

前任校での実践で、子供たちに自信を持って取り組んでほしいと願って授業で認め合い、役割を与え、ほめる場面を増やしたものの、このような環境がなくなった途端、自信を失う様子が見受けられた。より永続的に自信を持ち続けるための手立てが必要だと感じ、「道徳的価値の自覚を図る共有体験のあり方」について深く研究したいと考えた。

(2) 教職大学院での授業での学び

研究を進める上で、非常に参考になった授業科目は「授業力育成のための理論と方法」である。この授業を通して、子供たちの意欲を喚起しない限り、学習が成立しないことを痛感した。そのためにはまず、子供の実態把握が重要である。特に、子供の学習過程に着目した観察がより実態を把握できると考えた。その上で教材研究を通し、子供たちに期待する姿を想像して支援していくことだと実感した。

(3) 実習研究における学び

同じ学習課題を共に考える過程で、共有体験を積み重ね、「自分の感じ方、表現の仕方はこれでいいのだ」と基本的自尊感情の基礎を育むことができると考え、実践を行った。その中で、共有体験を教科指導に導入することで自然と理想の教科指導に近づくことができた。それは、共有体験という活動的な学習形態を導入して感情表出をねらっていることが子供たちにとって実感を伴う学習になるからだと考えた。

(4) 教職課題研究における理論と実践の往還

自分が考える自尊感情を育てる教育の理想を求めて学外へも目を向け、東海大学の近藤教授の門をたたいて教えを請うこともした。これにより、自尊感情を高めるためには、共有体験ができるような活動を積極的に取り入れるという手だてを手に入れることができた。多くの人と関わることで、教職大学院での授業、実習、教職課題研究が繋がった。

(5) 現在の勤務校における理論と実践の往還

大阪教育大学附属池田小学校に赴任し、道徳の時間の授業に自尊感情を高めるための共有体験を取り入れた授業をテーマに研究を続けている。道徳の特性として、価値について自分の持っている知識や経験を根拠に考えていくため、資料を通してその価値に対する自分なりの考えを明確にし、それを共有することを通して、価値についての考えを一步深めていく。それがまさに共有体験でねらっていききたいことであると考え、道徳の授業の価値に迫るために効果的に共有体験を取り入れた実践をしている。

おわりに

富井教諭の成長を〈授業→実習→教職課題研究→修了後の実践〉で可能となる理論と実践の往還に見てきたが、彼女の理論と実践の往還が完成したわけではない。今回、〈教職大学院での学び→修了後の実践〉という形で理論と実践の往還の実現を考えたと、リソースを増やし、モチベーションを高めるためには、周囲の人たちとのつながりはもちろんだが、再び、教職大学院との関わりを作り出すことが重要である。そうすることで教職大学院→学校現場→教職大学院→……というサイクルができ、往還の連続が生ずると考える。

今後、様々な形で現れる学生及び修了生の成長を見守りながら一人一人に合った理論と実践の往還の形を共に作り出していきたい。

学校と直結したカリキュラムの工夫 －協働遂行力を核としながら－

北海道教育大学教職大学院

大久保和義（北海道教育大学教職大学院教授）【1、2】

龍島 秀広（北海道教育大学教職大学院准教授）【3】

久々江史也（北海道教育大学教職大学院修了・北広島市立緑陽中学校）【4】

吉田ゆかり（北海道教育大学教職大学院修了・札幌市立屯田北中学校）【5】

1 北海道教育大学教職大学院について

- ・ 「学校・地域」をキーワードに教師としての使命を自覚し、授業実践力、学級・学校経営力、生徒指導力、教育相談力、協働遂行力、地域教育連携力を身につけさせるのが本学教職大学院の目的である。
- ・ 3つのコース（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）を設けて、それぞれ養成する人材像を掲げている。
- ・ 広大な北海道で勤務する優秀な中堅教員に、大学院で学び・研究をする機会を与えるため、本大学において教員養成を担っている3キャンパス（札幌校・旭川校・釧路校）で教職大学院を展開している。

2 本学教職大学院の特色

（1）双方向遠隔授業システムを用いた授業

すべての授業を、3キャンパスをネットワークでつないで展開している。

（2）夜間の授業

現職教員が勤務しながら学べるように、平日の午後6時からと土曜日の午後を開講している。そのためもあって小学校から高校、特別支援学校の現職教員、そしてストレートマスターと多様な学生が学んでおり、活発な交流による学びが生まれている。

（3）事例研究の設定

2年間を通じた事例研究（ゼミナール）を導入し、継続的な指導を実施している。

（4）マイオリジナルブック（MOB）の作成

学びの集約として実践に深く根ざした「自分の研究物語」を作成し発表する。

（5）経済的援助

現職教員の入学料免除、ストレートマスターには附属学校での非常勤講師等の支援をしている。

（6）合宿ゼミ

年度の始めに3キャンパスの学生、教員が一同に会して合宿ゼミを開催している。

3 本学教職大学院における「協働遂行力」

本学教職大学院では、「協働遂行力」の育成が主要な目的のひとつとなっている。

当教職大学院では、「協働遂行力」そのものを扱う授業科目は設定していないが、「協働遂行力」は、教師として何かをするとき、ほとんど全ての場面で必要な能力と考えている。

それは、現職院生の実習目的において「協働遂行力」を身に付けることが「学校現場に生起する様々な課題」の解決のために必須としていることに端的に示されている。さらに、通常の「授業」において、異校種の現職院生、ストレート院生が混在したグループでの討論、演習等を意図的かつ日常的に行い、院生間の協働性を培っていることや「事例研究」(ゼミ)においても「MOB」の作成過程での指導、助言においても常に「協働遂行力」の育成が意識されている。さらには、院生が主体になって実施する「合宿ゼミ」「MOB発表会」等の企画・運営も同じである。「教職大学院」自体が「学校」なのである。

4 教師の語り合いによる職員室の活性化

かつての職員室には、今よりももっと「語らいの場」があったと聞く。世代を超えた同僚との語らいは、同僚教師の考えや技術を学び、自己を省察し、お互いに高め合うことのできる場、つまり教師が専門家として成長する場であると思う。そうならば、そのような場がほとんどなくなった現在、意図的にお互いの実践を語り合う場を設定したらどうであろうか。自己の実践を振り返り語り合う場を『実践交流会』と名付け、2年間に2回実施した。その実践過程と成果を考察しMOBにまとめた。

その結果、実践交流会が教師の力量形成に大きな効果あるという考えに至った。テーマは何にせよ、実践を支える過去の経験や願い、あるいは不安や悩みまでも語り合うことで、自己との対話の中だけでは見えなかった多様な見方、考え方に出会い、多くの気づきを得ることができていた。

また、実践交流会が職員室の雰囲気に変化をもたらした。職員室で個々の考えや実践が語られる場面が見られるようになったのである。この職員室の雰囲気は、教師が専門家として成長していく土台となっていくものと思われた。

5 養護教諭の立場での協働性の構築

教職大学院では、「なぜ養護教諭は連携に悩むのか～中学校の生徒指導・教育相談における担任との連携での養護教諭の在り方～」について研究を行い、その学びの中で、次のことを得た。

- ・ 学校経営や学校組織、カリキュラムという大きな視点で学校を捉えられるようになったこと、一般教員と一緒に「学級経営」「授業論」を学ぶことで、学級担任の視点に立てるようになったこと、質的研究をはじめとする学びでより省察的に実践を振り返る態度が身についたことを実感している。
- ・ 修了後はさらに、多くの大学教員や同じ学びの実践者としての同級生・先輩とのつながりが拡大し、大学図書館の活用や大学で開催される学会への参加の機会も増えた。
- ・ 約30年間の経験と、カウンセリング等の養護教諭に必要と思われる研修を自ら行ってきたが、教職大学院で幅広く学ぶことができ、実践知が理論と結びつき、また、学んだことが現場での実践に応用されていることを実感している。

実践と理論を架橋する教員養成カリキュラムの開発

山形大学教職大学院

村山 良之（山形大学教職大学院教授）

三浦登志一（山形大学教職大学院教授）

江間 史明（山形大学教職大学院教授）

山形大学大学院教育実践研究科は、共通科目の「学校教育と教員の在り方」の領域に授業科目「学校の安全と防災教育」を位置づける(①)一方、教育実習を多様な形で実施(②)してきている。

これらは、教職の専門性を、大学での実践研究と現場での問題解決をつなぐことによって、高めようとするものである。①の授業科目では、学校の防災管理の見直し、児童生徒による臨機応変の行動と事前準備行動、学区の自然的条件（対象とすべきハザード及び素因としての土地条件）理解等の重要性を再確認し、内容の改良を重ねている。②では、10週間の教育実習（教職専門実習ⅠからⅢ）に加えて、「都市圏実習」、「異文化圏実習」を応用実習科目としている。実践研究成果フォーラムでは、これらのカリキュラムの概要と院生の変容について報告した。フォーラムの参加者は、次のような感想をよせている。

「山形大学の発表では、教職大学院での教科内容の扱い方についての試行の実態がよく分かりました。『防災』ということ、スクールリーダー、授業開発者それぞれにどのように考えさせていくのか、という大切な問題提起であったと思います。また、実習科目の運営の仕方もチーム制による実習を通しての協同性の開発がなされていることがよく分かりました。」以下、当日の発表の概要と今後の課題について、述べたい。

（1）学校の防災管理と防災教育の充実のための取組－東日本大震災の教訓をふまえて－

山形大学教職大学院では、2009年設立当初から「学校の安全と防災教育」を必修科目として設定して、学校の防災管理と防災教育について教育を行ってきた。2011年東日本大震災の経験をふまえて、過去2年度にわたりその改良につとめ、2013年度は以下のような構成とした。

- 1 災害事例から学ぶ 2011年東日本大震災、その他の災害
- 2 自然災害の構造と防災 素因と誘因、防災法体系
- 3 防災教育 防災教育の必要性、防災実践教育と防災基礎教育、
発達段階に応じた目標、系統的・継続的防災教育計画
体験型・参加型防災教育手法例：DIG、ぼうさい探検隊、クロスロード体験
児童生徒向け防災教育：学生による既存実践事例や授業案の発表
- 4 学校の防災管理
学校防災マニュアルの提案：学生（現職）による同案の発表

山形県では、東日本大震災を含めて近年大規模な自然災害を経験していないことから、1では安全教育学会編『東日本大震災における学校の被害と対応に関するヒアリング調査記録集 増補第三版』を用いて発表会を行うことで、同震災時の学校の状況を疑似体験した。また、学生の多くが高校や大学において地理や地学を選択しない実態をふまえて、1および2においては、自然的基礎に時間を割くこととした。自然災害の誘因（ハザード）としての自然現象および素因のうちの土地条件（自然的・物理的条件）についての説明に重点を置いた。3、4については、既存の実践事例を提示し、加えて学生による発表（授業や防災マニュアル等の提案）もとりに入れた。

自然的基礎の内容について受講生が拒否感なく理解できるよう、内容の精選と教授方法の改善を重ねていきたい。また卒業生が防災教育に実際に取り組んでいるかなどの調査を行って、授業の改善を重ねていきたい。（村山 良之）

（2）多様な教育実習の展開

山形大学教職大学院では、教育実習に関するカリキュラムを教職専門実習（必修科目）と応用実習（選択科目）で構成している。教職専門実習は、ⅠからⅢまでの「学校における実習」を設定し、2年間で計50日間の実習を課している（表1）。その特徴は、①チーム制、ペア制（個やトリオの形態になる場合もある）を採っていること、②実践的研究課題に応じて実習のデザインを院生自らが作成することを重視していることの2つである。応用実習には、都市間実習と異文化圏実習がある。都市圏実習は、川崎市の公立小中学校での2週間の教育実習を通して、都市部の学校の状況や地域との関わりを実践的に学ぶものである。異文化圏実習は、オーストラリアの学校において教育実習を行って日本の学校教育と比較し、国際的な視野に立って学校の在り方を考えるものである。

このような多様性を持った教育実習は、院生が自らの課題に応じて実践力を高めるための活動や考察を展開することにつながっている。特に教職専門実習Ⅱ・Ⅲでは、それまでの教育実習の成果や課題について省察を加え、自己の実践的課題を明確にすることができるようになっている。また、教育実習に取り組む過程でコミュニケーションが活性化し、大学院が学び合う場として機能しているという成果も表れている。実習校教員との連絡調整、チームの活動についての意思疎通、授業づくりについての意見交換など実践的なコミュニケーションの場が、実習に多く設けられているためであると考えられる。

今後の課題としては、①学校力開発コースの院生の実習の在り方を改善すること、②2年次の教育実習（教職専門実習Ⅲ）の質を高めること、③教育実習がマイナスに働いている院生の状況を具体的に把握していくことの3点が挙げられる。以上の課題を解決することにより、「理論と実践の融合」の理念に沿うカリキュラムの整備を図っていきたい。

（三浦 登志一）

表1 教職専門実習（必修科目）の構成

実習科目名	実施年次	実施時期	日数	実施校
教職専門実習Ⅰ	1年次	6月～7月	15日間	附属学校
教職専門実習Ⅱ	1年次	11月	15日間	連携協力校
教職専門実習Ⅲ	2年次	10月～11月	20日間	院生の選択（附属学校または連携協力校）

教師の実践的指導力を高める職能開発とは —学校拠点方式の長期インターンシップおよび教員研修を通して—

福井大学教職大学院

木村 優（福井大学教職大学院准教授）

中村 諒（福井大学教職大学院）

金森 誠（福井大学教職大学院修了・福井県教育研究所主任）

福井大学教職大学院では、知識基盤社会に生きる子どもたちの力を培う教師の専門性開発と、個別独自の課題を抱える学校の改革を同時に支援することを目的として、学校・大学院・教育委員会の連携による「学校拠点方式」をカリキュラム編成の機軸としている。この「学校拠点方式」により、現職教員と教職志望の若い世代の学びを支えながら、それぞれ特異な地域とコミュニティに根ざした学校の実践の発展を支えている。本発表ではまず、福井大学教職大学院の理念及び「学校拠点方式」を機軸とした教育過程と実際を取組を報告した。その上で、学部卒院生の長期インターンシップによる学びの過程と成果を報告し、続けて平成24年度から福井県教育研究所が本教職大学院との協働連携に基づきスタートした「ミドルステップアップ研修」の展開と成果を報告した。以下、それぞれの報告概要について示す。

1. 福井大学教職大学院の「学校拠点方式」による実践と省察の重層サイクル

従来の教師教育・教員養成は、学校における教師や子どもたちの経験世界から離れ、大学や大学院を拠点として学生や院生、現職教員に教育学や教科親学問や教授法の知識・理論を教授し、短期間の教育実習や一時的な学校フィールドワークのみで教師個人の力量形成を図ってきた。それに対し、福井大学教職大学院の「学校拠点方式」は、学校の力と大学院の力を結集した教師教育・教員養成の協働システムであり、「養成は大学で、研修は学校と教育委員会で」といった区分アプローチを克服するものである。

この「学校拠点方式」を機軸とした本教職大学院には、(1) 学校を拠点とした授業、(2) 実践的なカンファレンス・事例研究を中心にした科目編成、(3) 1年間の学校における実習、(4) 複数の大学教員のチームによる授業、(5) 全国の教職大学院や優れた実践との交流、という5つの主な特長が挙げられる。以上の活動と組織体制に基づき、本教職大学院・院生は実践と省察の重層サイクルを通して、学校における実践とそれに基づく事例研究、大学院における省察を継続し、それぞれを重層化させながら、(1) 教師としての実践力、(2) 学校の協働組織とその改革を支えるマネジメント力、(3) 実践の質を高め発展させていく省察・研究能力、(4) 公教育としての学校を担う専門職としての教師の理念と責任、を培っていく。

2. 教職大学院の歩みを通して培う教職専門性

学部卒院生は1年次に1年間・週3日、拠点校での「長期インターンシップ」を通して、教師集団の一員として授業実践・学級経営・特別活動・部活指導、学校の組織的活動など、教師としての仕事の総体を学んでいく。当コース院生は4月からメンター教員の授業参観とその記録化を継続し、学級経営の補助にあたる。春期には1單元内の授業、秋期には單元全体にわたる長期的な授業を実践し、教科指導方法や教育方法の知識と技を磨き、1年間を通した子どもたちの学ぶ姿から授業改善やカリキュラムマネジメントの展望を拓いていく。また、当コース院生は2年次に拠点校で「課題別実習」に取り組み、各自の実践課題や関心に基づく実践研究に従事する。

例えば、中村諒氏は中学校で実習に従事し、学級副担任・女子テニス部副顧問・地域連携部会メンバー・社会科教員といった多様な立場で教師としての総体を学んできた。そして、中村諒氏は中学校における実習と大学院におけるカンファレンスを通じて、(1)教師と生徒との関係づくりの視座、(2)子どもを見取る力、(3)授業をデザインする力、の3点を「インクルーシブ教育」という視点も踏まえて獲得し、この過程において「省察」という教師の実践的思考様式の重要性に気づいていった。個人による省察、他者との係りに基づく省察、記録を媒介とした他者の支援による省察、という重層的な3つの省察を繰り返すことで、「教師としての土台」を培っていった。

3. 教職大学院との協働連携による「ミドルステップアップ研修」の展開と成果

教員研修の実施母体となる福井県教育研究所では、集合型研修の改善と学校現場に出かける要請研修の拡充に取り組んできた。具体的には、基本研修（初任者研修・5年経験者研修・10年経験者研修）、管理職研修、そしてミドルステップアップ研修（中堅教員対象、以下ミドル研修と呼ぶ）を、校内研修を支えるシステムの構築と連動する形に改善した。

特に、ミドルステップアップ研修では所属校での協働実践を研修に組み込み協働実践力を培うことをねらい、また基本研修では年間を通した授業実践を記録化することを中心に据えた。これらの取組は、「学校拠点方式」で学校での実践を教職大学院における学びの中心に据えた形と相似である。報告者は語ることで自身の実践を振り返り、聴き手は様々な実践を共感的に聞く過程が傾聴の練習の場、自分の実践に捉え直し振り返る場、自分の校種、教科、世代では体験できない様々なケースに触れ、その対応策をチームで話し合えるケーススタディの場としても機能した。

福井県教育研究所では業務の柱である「教育研究」に対する考え方・意識そのものを転換させ、所内の共通テーマとして「学校・県内教職員の力量向上」と明確に設定し、日々の業務と研究を連動させる取り組みを推進した。振り返りや語り合いを通して次の実践につなげる場も複数回設定し、研修のファシリテーターを務める所員の練習の場としても位置づけた。しかし、研修改善の成否となる所員の力量、特にミドル研修の学校での実践に寄り添えるだけの所員の力量やマンパワーの不足に関する課題が残っており、今後の課題解決に向けた議論を進めている。

OPPA (One Page Portfolio Assessment) の理論と実践 —OPPA の理論的骨子と OPP シートを活用した高校生の学力観の変容—

山梨大学教職大学院

堀 哲夫 (山梨大学教職大学院教授)

神澤恒治 (山梨大学教職大学院修了・山梨県立甲府東高校教諭)

I-1. OPPA の理論的骨子 : OPPA とは何か

OPPA (One Page Portfolio Assessment) とは、教師のねらいとする授業の成果を確認するために、学習者が一枚の用紙 OPP シートの中に学習前・中・後の学習履歴を記録し、その全体を学習者自身に自己評価させる方法をいう。OPPA は、学習者の学習状況の把握をはじめ、学習者の資質・能力の育成、教師の授業評価と改善、さらに教育実践のいろいろな場面に活用できる。これは、教育実践において、たった一枚の紙で何ができるのかという可能性への挑戦でもある。

I-2. OPPA の理論的骨子 : 理科学習・授業の課題

理科学習・授業は、多くの課題を抱えている。ここでは、学習者の資質・能力の育成、教師の授業評価と改善という視点に限って、以下の五点をあげておく。(1) 学習者の資質・能力の育成に関する課題。(2) 資質・能力をどう評価したらよいかという課題。(3) 学ぶ意味、必然性、自己効力感を感得する評価をどう実現するかという課題。(4) 学習者の学力向上のため教師の授業改善をどう行うかという課題。(5) 教育評価により学習者の資質・能力を育てるという課題。

I-3. OPPA の理論的骨子 : OPP シートの基本的構成要素

OPPA では、ふつう、一つの単元を基にして OPP シートを授業設計の段階で作成する。OPP シートは、「A. 単元名タイトル」、「B. 学習前・後の本質的な問い」、「C. 学習履歴」、「D. 学習後の自己評価」の四つの要素から成っている。

I-4. OPPA の理論的骨子 : OPPA における理論的骨子の概要

OPPA は、以下の七点に関わる理論的背景が存在する。(1) 構成主義の考え方に基づく学習・授業観。(2) 資質・能力の育成を中心にした学力モデル。(3) ポートフォリオ評価の導入。(4) パフォーマンス評価の導入。(5) 診断的・形成的・総括的評価の導入。(6) 思考や認知過程の内化、内省、外化の重視。(7) 自己評価を活用したメタ認知能力の育成。OPPA は、上記(1)から(7)を一枚の用紙の中に取り入れ、実践しているところに大きな特徴がある。とりわけ、学習による変容を構造化して示すことにより、学習者に学ぶ意味、必然性、自己効力感を感得させることができると考えられる。

II-1. OPP シートを活用した高校生の学力観の変容 : 研究の目的

高校生物基礎の授業で1年間使った OPP シートを用いて、学力に内包される多様な力を具体的に示すことによって学力観の変容を促し、生徒自身がそれまでの学習方法を振り返り、それ以降の学習活動において、自らの学習方法の質的な向上を図るとともに、自己効力感の回復を図ることを目的とする。

II-2. OPP シートを活用した高校生の学力観の変容：研究の方法

(1) 研究の対象学年と実施単元

山梨県立E高校普通科の理数系に特化したコースの生徒40名(男子24名、女子16名)を対象。1年次の「生物基礎」(2単位、45時間)で、1年間OPPシートを用いた。

(2) 資質・能力育成のためのOPPシートの作成と活用および特別授業で用いたOPPシート

本研究では、上記「生物基礎」の毎時間の授業において資質・能力を育成するツールとして使うもの及び学力に関する1時間の特別授業で用いた学力観に関するものの、二種類のOPPシートを用いた。特別授業は、生徒の学力観を把握し変容を促すために、以下の①から③の内容を中心にして行われた。特別授業で用いたOPPシートによって、学習前・後に「…『学力』とは、どのような力だと思いますか。…」に回答させ、両者を自己評価させて特別授業による学力観の変容を意識化させ、授業の効果を検証した。

以下の考察を行うに当たり、1年間の「生物基礎」で生徒が書いたOPPシートの内容及び特別授業で生徒が書いたOPPシートの内容から適切な事例をあげ、検討した。II-3も同様である。

①身につけて欲しい三つの力：生物基礎の授業で1年間使ってきたOPPシートの中から、良く書けているものを選び、生徒達に授業で身につけて欲しい力を次の三点から説明した。(a) 授業を聴く力。(b) 知識を整理する力。(c) 自分の学習状況を自分で把握する力。

②知識を積み重ねた先にあるもの：教科書や参考書には書かれていないが、学習を重ね知識が蓄積することではじめて構築されるものがある。これに関しても、具体例をあげて検討した。

③学習指導要領の「確かな学力」：特別授業の中で、生徒に獲得してほしい学力として解説した。

II-3. OPP シートを活用した高校生の学力観の変容：研究の結果と考察

(1) 仮説の検証：「生物基礎」の1年間で使ったOPPシートの記述から以下の二点を仮説として設定した。①「どんな力をつけるために学習しているのか」を自覚して学習活動に取り組んでいる生徒は少ないのではないか。②「大学入試で成功するための力」を上位に位置づけているのではないか。

(2) 仮説で想定できなかった生徒の実態と変容：特別授業を実施することによって、上記二点の仮説以外に、生徒の学力観として以下の四点が明らかになった。①特別授業以前から望ましい学習観を持っていた生徒。②クイズと同じ感覚で学習していた生徒。③効率良く学習する力を学力観にもつ生徒。④誰かのために学習していた生徒。

(3) 特別授業におけるOPPシートの効果

生徒の学習履歴にコメントを書いて内化と内省を促し、次の授業履歴の外化にそのことを反映させるという取り組みを続けていると、ある時に教師の予測を越えた素晴らしい記述に出会うことがある。このような素晴らしい記述を他の生徒に見本として示しながら、生徒達の学習の改善に使うことができないうだろうか試行錯誤した結果、考えついたのが今回の特別授業であった。

つまり、学力観を扱った特別授業は、「確かな学力」で示された要素を生徒達に伝えるためではなく、良く書けている生徒達のOPPシートの記述を生徒達の間で共有することで、学力について考え、自分自身の学習状況を改善してもらうことが目的であった。特別授業後に書かれた生徒達のOPPシートを見ると、どの生徒にとっても自分自身の学習を改善するためのヒントになった授業であったことがわかった。

院生の自主的・自律的な学びを支援する取組について —「修了生の継続的な職能（キャリア）成長支援と連動した 在学院生の実践力向上の試み」—

奈良教育大学教職大学院

松井秀史（奈良教育大学教職大学院特任准教授）

吉田 誠（奈良教育大学教職大学院教授）

1. 取組の目的と背景

本教職大学院では、修了生の研究意欲を維持し、生涯にわたって学び続ける教師を支援するために、科学研究費補助金基盤研究Bの支援を受け、現在、ライフキャリアの視点からカリキュラムや院生支援の方法を改善する試みを進めている。

また修了生が講師として教職大学院にホームカミングし、現役院生や学部学生にレクチャーを実施するプログラムを立ち上げ、そのことを通して、院生の修了後の学びの支援、つまり、教員として学び続ける支援を行うとともに、その成果を活かして在学院生の教科力・実践力を高める試みを「ホームカミングレクチャー」と名付け、実施している。

「ホームカミングレクチャー」とは、具体的には、教職大学院の修了生が講師としてホームカミングし、院生や学部学生にレクチャーをするなかで、院生や学部学生が教科指導や生徒指導等についての実践知を得て、実践的指導力を高めることをねらいとするものである。

また、そのことによって、修了生自身が、平素から自らを高めるために学び続け、世代交代が急速に進む学校現場での指導力を発揮することにつながる効果にも着目した取組である。

その内容は、院生が10月から学校実践（実習）を控えていることを踏まえ、算数、国語、社会、理科、学級活動について実施し、修了生にはその時期に照準を合わせ、教材分析や学習活動の展開、学習指導要領のねらい、子どもの思考を促す発問の在り方、そしてそれらをどのように指導案に表すのか、また板書計画をどのように立てるのかについても、実際の具体的な教材をもとに、講義・演習してもらい、その後、それを受けて協議するものである。（約2時間30分）

今後、その効果が院生の実習中の指導など実践的な場面で現れることに期待しているが、これまでに明らかになったことについて3点ほど挙げておきたい。

一つは「院生の授業研究に臨む姿勢の深化」である。院生は、教えることを子どもたちに如何に分かりやすく、深く展開するかということの大切さを改めて認識したと言えるのではないと思う。特に、修了生が、授業研究ノートを作成し、それをもとに指導案を作り上げ、授業に臨んでいる丁寧な取組の姿には、感銘を受けたようである。

二つ目は、「修了生の研究意欲の持続と指導力の洗練化」である。講師を務めてくれた修了生は口を揃えて「院生の悩みやニーズを的確に把握することができ、校内で指導的立

場にある教員としてこれからはすべきことが明らかになった。この講義のために教材研究を一生懸命やってきたが、今回の気づきを今後に生かしたい。」と話しており、この経験を踏まえて学び続ける意欲を見せてくれている。

三つ目は、「専門性を学び合う共同体の形成」である。院生は、自分たちが教壇に立てば同僚となる修了生から講義を受けるということで、各回のレクチャーは、親和的な雰囲気の中にも優れた実践や理論を学ぼうとする意欲に溢れ、同じ教職大学院で学ぶ者として、将来的に持続可能性のある学びのネットワークが形成される雰囲気が醸成されつつあるように思える。

2. 評価と課題

教職大学院を設置以来、修了生の進路は、現職教員として入学し修了した教員の内、9パーセントが管理職になり、13パーセントが県や市の指導主事として勤務している。また、ストレート院生、社会人入学院生で、修了して新たに教員に採用された院生は、89パーセントを占めており、他の修了生も教員に準じる教育関係の仕事に就いたり、教員に向けて準備をしている。

なおストレート院生の入学生の内、すでに入学前に教員採用試験に合格し、より専門性を深めてから教員になることを意図して、本学に入学してくる院生もいる。また学士卒業時点で教員免許を取得し様々な職種を経験してから教員を目指して入学してくる院生もいる。そのような院生は、本学の理論と実践を密に往還するプログラムと院生集団の自主的・自律的な学びの中で、多面的な問題解決の視点を備えた実践力を身に付け、自信を持って教育現場に出ることができたことを報告してくれている。

しかしながら、修了生については、一旦教職に就くと、職務の多忙化の中で、院生時代のように研究やその成果の発表の場、情報交換のためのネットワークなど研究環境を維持すること困難となるために、研究意欲が下がる傾向にあること、また、ストレート院生や社会人院生については、院生個々の学修歴により多少の相違はあるにしても、教科や教職について基礎基本が不足しており、特に教科については教材理解や分析力に課題を抱えていることの二点が大きな課題となっていることは否めない。

昨年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」においても、今後、教員の資質能力の向上を目指し、「取り組むべき課題」として、①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こと ②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ことが指摘され、具体的な取組が求められているのは、まさにそうした現状を見据えたうえのことと思われる。

教職大学院はそうした要請に応えるものとしての役割を担っているが、さらにその機能を高めるため、教員養成の現場としてさらなる工夫が必要となっている。

その工夫の一つとして、今後、このホームカミングレクチャーの充実を図ること、具体的には、学部学生や修士課程の院生にも積極的に呼びかけ、修了生の所属する学校や連携協力校とも連携できるような自主的な実践的授業研究プログラムへ進化を図っていくことを目指したい。

継続学習型（学び続ける教員育成型）のカリキュラム —学校で指導力を期待される幅広いキャリアに対応した 教師教育の実現を目指して—

鳴門教育大学教職大学院

前田 洋一（鳴門教育大学教職大学院教授）

渡辺 宏司（鳴門教育大学教職大学院生・鈴鹿市立玉垣小学校教諭）

猪尻マサヨ（鳴門教育大学教職大学院生・綾川町立綾上中学校教諭）

1 鳴門教育大学 教職大学院の課題

鳴門教育大学教職大学院は、継続的にカリキュラム改善に取り組んでいる。特に、平成 24 年度においては、これまでの成果と課題について検証を行った。その結果、以下の点が明らかとなった。

課題①：所属コースの枠組みにおける単位履修

カリキュラムにおいては、各コースの必修科目の割合が高く、院生の関心に応じた学びが難しい。所属コースと異なる他のコースの専門科目を履修することが困難なカリキュラムとなっている。

課題②：若い層の指導力向上の必要性

現職教員についてはスクールリーダーの養成を目的としているが、教員の年齢構成の現状から見て、学校に必要とされているリーダーは、設置時の理念よりも広くとらえる必要がある。

以上の点を踏まえ、平成 24 年度において、平成 25 年度のカリキュラムと組織改編の検討を行った。

2 鳴門教育大学教職大学院の目指すカリキュラムと組織

（1）教職大学院に必要なカリキュラム

複雑化していく教育界において教員に必要な力は“正解のない課題”に取り組んで、他の人々とも協力して、ベターな解決策を考案し取り組んでいく、という実践力であると考えられる。

そのためには、教職大学院のカリキュラムが、既習の知識・スキルや経験を使いこなす実践ではなく、知識やスキルを更新し活用しながら“正解のない課題”について探究していく継続した学びが必要である。つまり、「習得・活用・探究」等を組み込んだ継続学習型（学び続ける教員育成型）のカリキュラムが必要である。

(2) カリキュラムに対応した組織

先に示した“正解のない課題”に取り組んでいく実践力を育成するには、教職大学院の教員組織も変わらなければならない。専門分野ごとの抱え込み型の教育ではなく、課題の解決に向けて、多様な学問領域が相互に対話を繰り返すことや、実践と研究の対話を活性化していくことが必要である。院生の課題解決に向け対話し、幅広い観点から関るチーム指導型に移行していく必要がある。大学院担当教員がまさに対話と協働を実現することが求められている。

3 平成 25 年からの鳴門教育大学 教職大学院組織

学校で指導力を期待される幅広いキャリアに対応した教師教育の実現

これまでの授業や経営、臨床という領域ごとのコースを見直し、教員のキャリアに対応したコース編成とした。具体的には、現職教員にあっては従来以上に幅広い年齢層（キャリア）の教員としての課題に対応した学びが可能な柔軟なカリキュラムとすること、学卒院生については、小学校教員免許取得（見込み）者だけでなく、中学校教員免許取得（見込み）者にまで門戸を拓けることとした。

特に、現職院生についてはこれからの中核教員として、同僚や後輩をリードしていく「ニューリーダー（先輩教員）」、生徒指導主事や研究主任、学年主任など分掌・教科・学年をとりまとめ、教師集団を活性化させるチームワーク力の必要な「ミドルリーダー（中核教員）」、さらに、管理職、教務主任、主幹教諭などの学校教育を推進していく組織的教育力が必要な「スクールリーダー」の育成をめざしている。

4 クロス・キャリア・ラーニングによる学びの深化と拡充

教職実践力をどのような学びの場で育成していくかが重要である。そこで、カリキュラム開発においては以下の3点を強調することとした。

- ①これまでの教職にかかわる経験を探究し、学ぶ力を育成する（省察的思考力の習得）
- ②教職キャリアに応じた学修課題を明確化し、目標を設定する力を育成する（自己の未来に向かって学ぶ力の習得）
- ③異なるキャリアとの共同学習を通して相互理解を深め、自他ともに成長できる協働力を育成する（同僚や若年教員への指導力と先輩教員から学ぶ力の習得）

特に③については、新カリキュラムでは、従前の学校課題解決型の実習に加えて、正解のない課題を経験の異なる院生グループの協働によって探究していく演習科目（チーム総合演習、地域プロジェクトフィールドワーク）を新たにカリキュラムの柱として設置した。

これは、大学教員からの指導や教示による問題解決ではなく、講義等で習得した理論、概念、見解等を活用し、かつ院生が保持している経験知、実践知も交流し合いながら、正解のない曖昧な課題にチームで取り組むものである。これらの科目では、大学院の授業等で習得した知識の主体的な活用を促すことだけでなく、異なるキャリアの教員（志望者）等とのコミュニケーション、協働を促すことで、これからの社会において求められる教員の養成に資することをねらいとするものである。

参 考 资 料

大学院段階の教員養成の改革と充実等について

平成25年10月15日

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

目次

はじめに	3
I 学校教育を取り巻く現状と教員養成における課題	6
1. 学校教育を取り巻く現状	6
①新しい学びへの対応	6
②学校現場での今日的課題への対応	6
③教員の大量退職・大量採用等を踏まえた対応	6
④スクールリーダー養成の必要性	6
2. これまでの教員養成	7
(1) これまでの教員養成の主な経緯	7
(2) これまでの教員養成の主な課題	8
II 大学院段階の教員養成の改革と充実	9
1. 大学院段階の教員養成の高度化の必要性	9
2. 大学院段階の高度専門職業人養成の取組状況	10
(1) 専修免許状の認定課程を有する大学院	10
①専修免許状創設の経緯と課題	10
②国公立大学の教員養成系以外の修士課程における教員養成の現状	11
(2) 教職大学院	11
①教職大学院制度の創設	11
②制度創設後5年間の取組	12
③教職大学院における教員養成の成果	12
(3) 国立の教員養成系修士課程	13
①これまでの位置付け	13
②国立の教員養成系修士課程の主な課題	13
3. 今後の大学院段階の教員養成機能の在り方の方向性	14
(1) 大学院段階の教員養成の高度化への対応	14
(2) 専修免許状の認定課程を有する大学院において保証する資質能力の在り方	15
(3) 大学院段階の教員養成機能の在り方	16
(4) 今後の教職大学院の拡充方策	17
4. 教職大学院の在り方	17
(1) 基本的な性格・在り方	17
(2) 教職大学院の教育課程	18
①教職大学院に共通に開設すべき授業科目(共通5領域)	19
②教職大学院の特化コース等の設置	20
③学校における実習	21
④教育実践研究のとりまとめ、教育成果の検証	21

⑤学部新卒学生と現職教員	22
(3) 教職大学院の教員組織	22
①教員組織の在り方	22
②教職大学院の教員	23
③実務家教員	23
5. 国立の教員養成系修士課程の改善	24
(1) 基本的な性格・在り方	24
(2) 教育課程	24
(3) 教員組織	24
6. 専修免許状の在り方	25
(1) 改善の方向性	25
(2) 実践的科目の内容等	25
III 教職課程に関する情報の公表	27
1. 教職課程における情報の公表の現状と課題	27
(1) 大学等における情報の公表の義務付けの経緯	27
(2) 教職課程に関する情報の公表の課題	27
2. 教職課程に関する情報の公表の義務付け	27
(1) 公表の義務付け	27
(2) 公表する手段	28
IV 教職課程のグローバル化対応	29
1. 学生が海外に留学した際に取得した単位の取扱い	29
(1) 単位の取扱いの現行制度の課題	29
(2) 大学に入学する前に外国の大学で取得した単位の取扱いの明確化	29
2. 教育実習の履修のための要件等の柔軟化	29
(1) 教育実習や介護等体験を履修するための要件や実施時期の課題	29
(2) 履修のための要件等の柔軟化の促進	30
3. 教員採用選考の改善	30
(1) 教員採用選考におけるTOEFL等の評価の現状	30
(2) 教員採用選考における適切な評価の促進	30
別添 専修免許状の取得における実践的科目のイメージ	31

はじめに

- 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、学校教育において求められる人材像が変化しているとともに、学校現場の抱える課題も複雑化・多様化している。このため、これからの教員は、課題探究的な活動を自ら体験し、新たな学びを展開できる実践的指導力を修得するとともに、複雑かつ多様な新たな課題に、幅広い視野に立って柔軟に対応できる指導力、同僚と協働して、組織として困難な課題に対応できるマネジメント力、地域との連携等を円滑に行うためのコミュニケーション力等を身につける必要がある。
- このような資質能力の向上のために、これからの教員は、社会の急速な進展の中で必要な知識・技能を絶え間なく刷新し、教職生活全体を通じて学び続けることが求められる。こうした「学び続ける教員」を支援するため、養成は大学、採用・研修は教育委員会・学校というこれまでの役割分担から脱却し、教育委員会・学校と大学との連携・協働により、教員の養成・採用・研修の一体的な改革を行っていくことが極めて重要である。
- 教員は初任段階の者であっても学級担任を任されることが多いなど、初任者が負う責務が大きい職業であり、学部における養成段階にあっても、体系的な教育課程によって教員としての基礎・基本を確実に身に付けさせるとともに、学校現場と大学を結んだ能動的な学修を通じて基礎的な実践的指導力が育成されるべきである。

その上で、学部卒業後教職に就く者について、学校現場において適切な初任者研修等により、教員としての基礎的な資質能力を磨くとともに、学校の新たな課題に応える力量を身に付けさせなければならない。

これら一連のプロセスにおいて、大学が学校教育の課題に即した教員養成を進めるとともに、教育委員会・学校が大学の知見を生かし充実した研修等を行うなど、教育委員会・学校と大学との連携・協働を継続的に推進することが不可欠である。
- 大学院レベルの教員養成は、学校課題に即した学校マネジメント、教科指導、生徒指導、学級経営などについて、専門的知見に基づく高度の実践的指導力を修得させることにより、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員及び管理職候補者をはじめとするスクールリーダー¹となるような現職教員として、他の教員集団を指導し得る中核的な教員を養成する意義を有する。

¹ 「スクールリーダー」とは、「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（平成18年7月11日中央教育審議会答申）において、中核的中堅教員として、将来管理職となる者も含め、学校単位や地域単位の教員組織・集団の中で、中核的・指導的な役割を果たすことが期待される教員とされている。

○ このような方向性に基づき、中央教育審議会は、平成24年8月に、教員を高度専門職業人として明確に位置付け「学び続ける教員像」を確立することを中心とする「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」を答申した²。同答申では、当面の改善方策として、「教職大学院の教育課程の見直し」、「教職大学院の教員組織の見直し」、「国立の教員養成系修士課程の改善」、「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）」、「認定課程を有するすべての大学における情報の公表」、「グローバル化への対応」などが示されている³。

○ 本協力者会議は、これらの当面の改善方策として提言された事項の具体化に向けて専門の見地から検討するために平成24年9月に設置された。当協力者会議の下に「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」及び「教職課程の質の保証等に関するワーキンググループ」の2つのワーキンググループを置き、それぞれ教職大学院や国立教員養成系修士課程などの在り方及び専修免許状の改善などについて検討を行ってきた。

その間、教育再生実行会議⁴においては、平成25年5月に、今後の教員養成大学・学部の在り方について、学校現場での指導経験のある大学教員の採用増、教員養成課程の実践型のカリキュラムへの転換、組織編制の抜本的見直し・強化等を推進するとともに、初等中等教育段階からグローバル化に対応した教育を充実するため、英語教員の養成の充実や採用における外部検定試験の活用などが提言されている。

○ 文部科学省では、これらの提言を踏まえて、国立の教員養成大学・学部の在り方については、今後の人口動態・教員採用需要等を踏まえて量的縮小を図りつつ、初等中等教育を担う教員の質の向上のため機能強化を図るとし、組織編制の抜本的見直し・強化の中で教職大学院へ重点化することを示している⁵。今後、文部科学省では、国立大学の教員養成分野のミッションを再定義していくことにより、各大学の強み、特色、社会的役割、今後の方向性を整理し、各大学の改革を促していくこととしており、これらを教員養成改革促進の指針とすることが求められている。

○ 本報告書は、各ワーキンググループより受けた検討報告に基づき、上記動向を踏まえて大学院段階の教員養成における改革と充実等についてとりまとめたものである。

なお、本報告書は、大学院段階の教員養成の改革と充実等に関する具体的な検討を中心に行ったものであるが、学部段階における教員養成について、教育委員会と連携・

² 「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）

³ その後、自民党教育再生実行本部第二次提言（平成25年5月23日）では、教職大学院については、教員養成・採用を改革する観点から、教職大学院の充実方策を検討し実行に移すこと、修了者の優先採用と採用試験免除を行うこと、教職大学院における研修の充実によるマネジメント力にたけた管理職を養成することなどを求める提言がなされている

⁴ 「これからの大学教育等の在り方について」（平成25年5月28日教育再生実行会議第三次提言）

⁵ 「今後の国立大学の機能強化に向けての考え方」（平成25年6月20日文部科学省）

協働してより実践的な取組を進めていくなどの改革を引き続き進めていく必要があることは言うまでもない。

I 学校教育を取り巻く現状と教員養成における課題

1. 学校教育を取り巻く現状

社会の急激な変化に伴う学校教育を取り巻く現状と課題については、以下のようなものがある。

①新しい学びへの対応

- 子供たちに21世紀を生き抜くための力を身につけさせるには、子供たちの基礎的・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に、知識・技能を活用する学習活動、課題探究型の学習、協働的な学びなど、新しい学びをデザインできる実践的指導力を有する教員を養成する必要がある。
- また、知識基盤社会が進展し、専門分化した膨大な知識の全体を俯瞰しながら、イノベーションにより新たな価値を創造できる高度な人材が求められている中で、我が国の将来を担う人材養成の重要な使命を持つ教員についても、高度専門職業人が求められている。

②学校現場での今日的課題への対応

- 今日の学校教育では、いじめ・不登校等生徒指導上への諸課題への対応、英語教育、道徳教育、特別支援教育の充実、外国人児童生徒への対応、新たな学びに対応するICTの活用の要請をはじめ、学校現場の複雑かつ多様な課題に対応することが求められている。また、体罰やいじめ問題における学校現場の対応については、課題が指摘されている。このような諸課題に対して、学校が、保護者や地域住民の力を生かして地域ぐるみで課題解決に取り組んだり、組織として機動的に対応したりするため、校長のリーダーシップの下、教職員全体がチームとして課題に対応できる力量の形成が必要である。

③教員の大量退職・大量採用等を踏まえた対応

- 現在、公立学校教員の年齢構成は、50才以上の教員が全体の約4割を占めていることから、全国的に、教員の大量退職や新人教員の大量採用が進行している。また、学校の小規模化や、教員の多忙化等により、教員間の学びの共同体としての学校の機能（同僚性）が昨今では十分に発揮されていないという指摘があり、教員間での知識や経験の伝承が困難な傾向が見られる。

④スクールリーダー養成の必要性

- このような学校現場の現状の中、困難な課題に学校が組織として適切に対応してい

くためには、学校の管理職をはじめ、学校現場でリーダーとしての役割を果たせる教員の養成が喫緊の課題となっている。スクールリーダーには、学校現場が直面する諸課題について、構造的・総合的な理解を共有し、自らの担当する教科・学年・学校種以外との関連を広く見据えながら、学校内や地域においてリーダーシップを発揮できることやメンターとして若手教員の指導や相談に当たることが求められる。

2. これまでの教員養成

(1) これまでの教員養成の主な経緯

- 我が国の教員養成制度は、昭和24年の教育職員免許法制定及び新制大学発足以降、幅広い視野と高度の専門的知識・技能を兼ね備えた多様な人材を広く教育界に求めることを目的として、国公立のいずれの大学でも制度上等しく教員養成に携わることができる開放制の原則の下、大学における教員養成が行われてきており、戦前の師範学校とは異なり、学位プログラムとしての体系と教職課程としての体系の両方を重視した教育課程が設定されてきた。
- 昭和50年代には、大学院における現職教員の再教育を目的とした新構想の教育大学⁶が設置され、教員養成学部を基礎とした大学院修士課程が順次設置され、平成8年にはすべての都道府県に整備された。平成10年には、現職教員の資質能力の向上を図るため、修士課程を積極的に活用した教員養成を行うことが提言されている⁷。
- 昭和62年には、教員免許状の一種免許状を基礎として、修士課程等において特定の分野について深い学識を積み、当該分野において高度の資質能力を備えていることを示すものとして専修免許状を設けることが教育職員養成審議会で答申され⁸、翌年の教育職員免許法の改正により、新たに専修免許状が創設された。
- 平成17年の教員分野に係る大学等の設置又は収容定員増に関する抑制方針の撤廃以後、私立大学における教育関係の学部の新設が増加しつつある⁹。
- 平成18年の中央教育審議会の答申¹⁰で示された教員養成・免許制度の改革方策を受け、教職課程における教職実践演習の必修化、教員免許更新制の導入、専門職大学院としての教職大学院制度の創設など、時代の趨勢^{すうせい}に合わせた教員の資質能力の向上に資する改革が行われてきた。

⁶ 上越教育大学、兵庫教育大学、鳴門教育大学の3大学。

⁷ 「修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について：現職教員の再教育の推進」（平成10年10月29日教育職員養成審議会第2次答申）

⁸ 「教員の資質能力の向上方策等について」（昭和62年12月18日教育職員養成審議会答申）

⁹ 例えば、私立大学の教育学部は、平成18年度から25年度の間20校で新設されている。（全国大学一覧）

¹⁰ 「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（平成18年7月11日中央教育審議会答申）

(2) これまでの教員養成の主な課題

- 大半の教員が学部を卒業後に教員となっている現状にかんがみれば、学部における教員養成の改善・充実が重要である。学校教育を取り巻く現状は変化しており、これらの変化に適切に対応できる即応性・柔軟性のある教員を確固たる理念の下で養成することが強く求められているが、実際の教員養成の現状は各大学によってまちまちであり、教職課程の質の保証が必要とされている。

- 大学院段階については、国立の教員養成系修士課程において、現職教員の再教育と実践的指導力の養成を目的に掲げてきたにもかかわらず、これまでともすれば個別分野の学問的知識・能力が過度に重視される一方、学校現場での実践力・応用力など教職としての高度の専門性の育成がおろそかになっており、学校現場で活躍する中核的な教員を養成する体系的なプログラムを必ずしも提供してこなかった。

- また、大学や大学院で行われてきたこれまでの教員の資質能力の向上に関する取組は、教員として採用後に行われる校内研修や教育委員会等の研修との連携・協働が十分ではなかったと指摘されている。また、教員として採用された後も、教科指導の方法や学級経営などについて大学や大学院の教員に相談できる体制を教育委員会と連携して構築することが必要であるとの指摘もある。今後は、例えば大学や教育委員会等の関係機関が、教員の養成や継続的な研修に対する支援、若手教員の相談体制の構築などを連携・協働して行っていくことの重要性が高まってきている。

II 大学院段階の教員養成の改革と充実

1. 大学院段階の教員養成の高度化の必要性

- 学校教育を取り巻く現状と教員養成における課題で述べた社会状況の変化に対応するため、これからの教員に求められる資質能力は、子供の基礎的知識や技能の確実な習得に加えて、思考力・判断力・表現力等を育成する学びをデザインできる実践的指導力や、社会の変化に伴う新たな課題に柔軟に対応できる広い視野をもった高度専門職業人としての力である。

また、スクールリーダーとしての資質能力は、学校課題に即してチームの中で他の教員を指導できる力やマネジメント能力であり、その育成のためには現職の教員が専門的知識を学び直し、自らの実践を理論に基づき振り返ることが必要となる。

総じて、これからの教員には、高度の専門性に基づく実践力指導力が要求されるのであり、教員は教職生活全体を通じて学び続け、このような高度な資質能力を身に付けていく専門職であると位置付けられる。

- 子供が自らの主体的な関心に基づいて課題を探究していく新たな学習の導入により、その学習をデザインする教員の側でも、課題を設定しその解決に向けた探究的活動を行う学びを体験することが必要不可欠となる。

新たな学びをデザインする力を養成するため、学部段階における能動的な学修等の導入に加えて、大学院段階において、教育活動における実践を踏まえつつ、研究課題に沿った探究的活動を行うことが効果的である。

- 学校現場の複雑かつ多様な課題に対応するためには、経験に基づく既存の方法だけではなく、新たな課題に対して柔軟な解決策を導き出せる力が求められる。したがって、初任段階も含めてすべての教員には、学校内や地域の教育活動を俯瞰する広い視野を身につけ、自らの知識を活用した実践的指導力を養成するため、学校教育に関する体系的な学修が必要である。

- 平成20年以降設置されてきた教職大学院では、学校における実習を通じて学校現場の課題を解決する試みを教育課程に取り入れることで、理論と実践を往還させた省察力による新たな学びのデザインや複雑な学校課題に対応する探究的な実践的指導力の育成を可能とし、学部や教員養成系修士課程でなし得なかった学修成果を生み出している。

- 学校における組織力の向上のためには、校長のリーダーシップの下、複数のスクールリーダーがチームをまとめて校長をサポートする必要がある。このような教員には、

学校や地域の教育全体を総合的に理解し、幅広い分野で指導性を発揮できる力や、同僚と協働し、組織としての確に対応できる力、さらには地域との連携等を円滑に行えるコミュニケーション力が必要となる。初任段階の教員についても、他の教員と連携し組織の一員として課題に対応できる力を養い、将来のスクールリーダーとなる素地を育成していくことが重要である。

- さらに、スクールリーダーには、学習指導や学級経営など教員個人の力量とは別に、他の教員を指導する力やマネジメント能力が必要となる。特に、校長や教頭等の管理職の養成においては、リーダーとしての意欲と適性を有する教員を選抜し、キャリアパスの中で、学校経営等の専門的知識を学ばせる必要がある。そこで、選抜された教員が、大学院等における理論と実践の往還による学び直しによって、学校経営や生徒指導等の高度の専門的知識を体系的に学びながら、リーダーとしての能力を伸ばすことを促進することは、極めて有益であると考えられる。
- このように、社会状況の変化に併せて教員に求められる新たな指導力や俯瞰的な幅広い視点を養成するために、大学と教育委員会・学校との連携・協働により、教職生活全体を通じて学び続ける教員を支援する必要がある。このため、高度専門職業人養成のための体制が、学部、大学院及び学校現場を通して整備されていない現状を改め、従来の教員の養成・採用・研修の制度を一体的に改革し、教員に新たな学びを行う場を提供する必要がある。

2. 大学院段階の高度専門職業人養成の取組状況

(1) 専修免許状の認定課程を有する大学院

① 専修免許状創設の経緯と課題

- 昭和62年12月の「教員の資質能力の向上方策等について」（教育職員養成審議会答申）において「標準免許状を基礎として、修士課程等において特定の分野について深い学識を積み、当該分野において高度の資質能力を備えていることを示すもの」として専修免許状を設けることが提言された。この提言を受け、昭和63年に教育職員免許法が改正され、専修免許状が創設された。
- 教育職員免許法においては、この答申の趣旨を踏まえ、一種免許状を取得している者が大学院に進学して専修免許状を取得するに際しては、「教科又は教職に関する科目」について24単位以上を修得することとなっている。そのため、多くの大学院においては、この24単位は、研究科の専門分野に係る科目で構成されており、専門的知識の深化は保証されているが、学校での教育実践と関連のある内容を学修することは少ない。

- このように、現行の専修免許状の取得に当たっては、研究科で学んでいる特定の学問分野における専門的知識や理論を、実際に児童生徒に教授する場面においてどのように活用していくのかという教育実践につなぐ学修がなく、高度専門職業人としての教員を養成する上では、理論と実践の往還の視点が不足している。
- さらに、専修免許状を取得するに当たって、学校との関わりや学校の現状を把握する機会がない状態になっているため、学生の教員への志望の意思をより高めることにつながっていないとの指摘もある。

②国公立大学の教員養成系以外の修士課程における教員養成の現状

- 平成23年度の大学院の新規修了者の専修免許状の取得状況については、中学校の専修免許状では国立大学の教員養成系の研究科の修了者が40%である一方、それ以外の国公立大学の研究科の修了者が60%を占めており、高等学校の専修免許状では国立大学の教員養成系の研究科の修了者が35%である一方、それ以外の国公立大学の研究科の修了者が65%を占めている。
- 今後、教員養成の高度化を進めるに当たっては、国立大学の教員養成系の研究科のみならず、それ以外の国公立大学の研究科に負うところが大変大きいと、これらの研究科の関係者の理解を得つつ取り組んでいく必要がある。

(2) 教職大学院

①教職大学院制度の創設

- 教員養成系の修士課程が高度専門職業人としての教員の養成機能を十分果たしていないとの課題が指摘されてきた中で、平成18年の中央教育審議会答申¹¹を受け翌年に、専門職大学院制度を活用して、高度専門職業人養成に特化した教職大学院制度が創設された。
- 教職大学院は平成20年4月から設置され、平成25年度には、全国で25大学¹²に設置され、入学定員815人となっている。
- 教職大学院制度は、地域の教育委員会・学校との密接な連携の下で、力量ある教員の養成のためのモデルを制度的に提示することを目的としており、①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（学部新卒学生等対象）、②管理職候補者を

¹¹ 「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（平成18年7月11日中央教育審議会答申）※再掲

¹² 平成25年現在、国立19校、私立6校の25校が、20都道府県で設置されている。

はじめとする指導的役割を果たし得るスクールリーダーの養成（現職教員を対象）の2つを目的・機能としている。

②制度創設後5年間の取組

- 教職大学院は、「教職課程改善のモデル」として、高度専門職業人としての教員養成システムを確立し、次のような取組を行ってきた。
 - ・ 大学院における「理論」の学修と学校における「実践」を組み合わせ、理論知と実践知を往還する探究的な省察力を育成する体系的な教育課程の確立
 - ・ 学校現場に精通した実務経験と卓越した教育能力を併せて有する大学教員の登用
 - ・ 養成された教員を受け入れる教育委員会・学校（デマンド・サイド）と教員を養成し供給する大学（サプライ・サイド）との連携・協働による高度専門職業人養成
 - ・ 管理職候補者を教職大学院に派遣すること等による学校管理職養成における教育委員会と大学の連携
 - ・ 教科の専門分野を重視した教育から転換し、カリキュラムマネジメント、教科横断的な指導法、総合的な学習の時間のデザイン、授業評価等の学習指導のプロセスを重視した教育

③教職大学院における教員養成の成果

- 教職大学院では、現在は学生全体の約4割は現職教員、約6割は学部新卒学生が学んでいるが、教職大学院を修了した現職教員の多くが、学校において副校長・教頭・主幹教諭等に登用されたり、教育委員会において教育行政の中核的な業務を担当したりするなど、スクールリーダーとして活躍している。例えば教育委員会からの調査結果として、教職大学院を修了した現職教員は、所属校の校長及び同僚からスクールリーダーとして活躍していると認められているという報告がある¹³。
- 教育委員会・学校との様々な連携の強化、学校における実習の充実、理論と実践の往還による学修、優秀な現職教員とともに学んでいることなどにより、教職大学院を修了した学部新卒学生の教員への就職率は、平成19年度の制度創設以来、毎年9割を超えており¹⁴、国立教員養成系の学士課程、修士課程と比べて高い。
- 理論と実践を往還させる教員養成カリキュラムの確立、実務家教員が参画した教員組織、学校現場の課題解決に資する教育実践研究の推進・深化、大学の学校支援機能

¹³ 岐阜県教育委員会調べ 「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」第1回会議資料
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/093/093_2/shiryo/1329055.htm)

¹⁴ 教職大学院を修了した学部新卒学生の教員（臨時的任用者を含む）への就職率は、平成24年で92.7%、23年で90.4%、22年で90.0%となっている（文部科学省調べ）。

の向上等の取組により、学部における教員養成に少なからず影響を与えた。

- なお、教職大学院の今後の課題としては、教科の取扱いや実習の在り方などを含めた教育課程の更なる充実、教職大学院で必要となる学校経営分野などの研究者養成、教職大学院設置数増加のための方策、教職大学院進学のためのインセンティブの付与などが残されている。

(3) 国立の教員養成系修士課程

①これまでの位置付け

- 国立の教員養成系修士課程については、昭和41年に東京学芸大学に設置されたのをはじめとして、教員養成学部を基礎とした修士課程が順次設置され、平成8年にはすべての都道府県に整備され、現在ほぼ各県に設置されている。また、昭和50年代には、大学院における現職教員の再教育を目的とした新構想の3教育大学が設置されている。
- 国立の教員養成系修士課程は44大学に設置され、入学定員は約3,300人となっており、その設置目的は、研究機能と併せて現職教員の再教育の観点から高度専門職業人養成とされ、教育内容・方法の充実等の一定の改善が図られてきている。一方、設置時に連携協力校や教育委員会との協力が求められる教職大学院に比べ、修士課程では、教育課程や教員配置について、教育委員会・学校の意向を取り入れて整備したものにはなっていない。

②国立の教員養成系修士課程の主な課題

- 上記の位置付けを踏まえ、その後、学校現場の課題に即した実践的な内容を充実させる教育課程の改革を行った大学院もあるが、いまだ研究機能と高度専門職業人養成の機能区分が曖昧であり、高度専門職業人養成としての役割を十分果たしているとは言い難い。例えば、平成13年の「今後の国立の教員養成系大学・学部の在り方について」¹⁵で指摘されたように、修士論文の内容が明らかに理学や文学など他の研究科と変わらないような場合でも「修士（教育学）」を授与している例がいまだに少なからず見られる。
- 高度専門職業人養成の目的からすると、教育学や教科専門に関する理論研究に偏ったり、個別分野の学問的知識・能力が過度に重視されたりする状況は、本来期待されている役割を果たしているとは言えず、学校現場での実践的指導力など教員としての

¹⁵「今後の国立の教員養成系大学・学部の在り方について」（平成13年11月22日国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会報告書）

高度の専門性を育成する教育と、児童生徒に関する喫緊の教育課題や指導法の改善等の学校教育実践に関する研究の推進が不可欠である。

- 修士課程の教員組織については、大学院設置基準及びそれに基づく告示¹⁶において、教科の専攻ごとに置くものとする教員の数が定められているが、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。
- また、教育委員会は、現職教員の資質向上を期待して、地元を中心とした大学院に教員を派遣してきているが、平成20年の教職大学院の設置後は、修士課程ではなく教職大学院に現職教員を派遣する傾向が見られ、既存の修士課程では現職教員の再教育の機能を十分果たせなくなっている。
- さらに、多くの大学院で定員未充足の教科等の専攻があること、学部新卒学生の修士課程修了後の教員就職率が教職大学院に比べて極めて低い¹⁷ことに加え、近年はすべての教科について十分な人員配置を維持することが困難な大学が出てきていることなどから、組織編制について改革が急務となっている。

3. 今後の大学院段階の教員養成機能の在り方の方向性

(1) 大学院段階の教員養成の高度化への対応

- 新たな学びと複雑化する学校課題に対応した実践的指導力等の資質能力を身につけるためには、それぞれの教員が教職生活全体の中で、研修や大学院での学修等を通じて高度な専門的知識・指導力を身につける必要がある。
また、教育委員会等の研修として、例えば、教職大学院と連携・融合した初任者研修を行うなど、教職大学院を中心とする大学院と連携し、その教育力を活用することは、教員の資質能力を向上させるために有益である。
- 「学び続ける教員」を支援するため、教育委員会・学校と大学との連携・協働を確実に進めることとし、総合大学においては教員養成系以外の一般の研究科との機能分担などを行いながら、教員養成系修士課程の在り方を見直し、教職大学院を中心として高度専門職業人としての教員の養成を抜本的に充実・強化していくこととする。
- 教育委員会・学校との密接な連携・協働のためには、大学は、教育委員会の幹部職員や連携協力校の校長等が構成員となる常設の会議を設置し、養成する人材像、教育課程の内容、現職教員の再教育の在り方について定期的に実質的な意見交換を行い、

¹⁶ 「大学院に専攻ごとに置くものとする教員の数について定める件」(平成11年文部省告示第175号)

¹⁷ 教員就職率(平成24年3月)は、国立の教員養成系修士課程54%、教職大学院93%となっている。

教育への社会の要請を受けとめ、その質の向上を図ることが求められる。

- 大学院の充実のみではなく、その基礎となる学部教育の質の向上も不可欠であり、特に教員養成学部においては、学部教育と大学院教育の接続も踏まえ、学校現場における理論と実践の往還を核とした教職大学院の取組を生かしていくなど、教育課程の改善・充実を継続的に図る必要がある。

(2) 専修免許状の認定課程を有する大学院において保証する資質能力の在り方

- 教員養成系の研究科では、教職及び教科専門を中心とする理論を、教員養成系以外の研究科においては教科専門を中心とする理論を学んできている。

- これからの教員は、確かな教科指導力や学級経営力を有しているとともに、いじめや不登校等の生徒指導上の問題や、特別な支援を要する児童生徒、外国人児童生徒への対応等、複雑かつ多様な課題に対応することが求められている。

このような課題に適切に対応し解決する力を育成するためには、児童生徒の発達段階やカウンセリングなどに関する理論について深い理解を基盤とし、実際の児童生徒に対して、一人一人の特性や心身の状況、生育環境、学級集団の中での関係などを踏まえて、個々のケースに応じた指導を適切に実践できなくてはならない。

- また、基礎的・基本的な知識・技能の修得に加えて、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、協働的学びなどの新たな学びをデザインできる指導力が求められている。

このような実践的指導力を育成するためには、教科に関する学問的な幅広い知識や深い理解を基盤とし、実際に児童生徒に対する授業場面において、こうした専門的知識を活用して指導内容を工夫することや、適切な授業を構成できる力を身につけさせることが不可欠である。

すなわち、教科に関する深い学問的な知識・理解を身に付けた上で、学習内容の系統性や教科の本質を理解し、子供たちの思考を揺さぶり、新たなものの見方の発見を促すような課題探究型の授業を構想したり、教材を開発したりすることが必要になる。実際の授業の場面においては、単元の内容や子供一人一人の習熟の度合いなどに合わせて、個別学習やグループ学習などの適切な学習形態を選択したり、説明や発問の内容を工夫したりできる力が身につけていなければ、構想した授業を具体的にデザインしたり、開発した教材を適切に用いて授業を展開することはできない。

- そのため、今後の教員養成の高度化に向けて、専修免許状について、学問的な深い知識・理解に基づく教職や教科に関する専門性を保証するとともに、それを実際の授

業の場面や学級経営、生徒指導、キャリア教育等で活用し、課題に適切に対応できる力や新たな学びを展開できる実践的な指導力も含めて保証する必要がある。

(3) 大学院段階の教員養成機能の在り方

○ 専修免許状の認定課程を有する国公立大学の教員養成系以外の修士課程は、実践的な科目を導入するなど実践的指導力を保証する取組を進めつつ、教科等の一定の分野について学問的な幅広い知識や深い理解を強みとする教員を養成する。

○ 教職大学院は、「学び続ける教員像」の確立と教員の高度専門職業人としての明確な位置付けの下、現職教員の再教育を含め、高度専門職業人たる教員養成の主たる担い手となるものとし、学校現場で幅広く指導性を発揮できる人材を養成する。その中には授業研究や特別支援教育等の特定の分野に強みを持つ教員の養成や、高度な学校マネジメント能力を有する管理職の養成等が含まれる。

このことを前提としつつ、当面は引き続き高度専門職としての教員養成システムにおいてモデル的役割を担うものとし、

- ・ 学校現場における職務についての広い理解を持って自ら諸課題に積極的に取り組む資質能力を有し、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員

- ・ 学校現場が直面する諸課題の構造的・総合的な理解に立って、教科・学年・学校種の枠を超えた幅広い指導性を発揮できるスクールリーダー

を養成する¹⁸。

○ 国立の教員養成を主たる目的とする修士課程については、高度専門職業人としての教員養成機能は、今後教職大学院が中心となって担うことから、原則として教職大学院に段階的に移行する。

段階的な移行期における修士課程については、児童生徒に関する喫緊の教育課題や指導法の改善等の教育実践研究を行い、当面、例えば教科を大括り化した専攻などにおいて、学校実習など実践的な科目を大幅に取り入れ、総合大学の場合は他研究科の専門科目も活用しつつ、組織編制の見直しを行い、教職大学院への移行の準備を行う。

○ また、養護教諭やスクールカウンセラーの養成など、資格取得の観点から教職大学院で担うことが困難な人材を養成することは、修士課程の人材養成機能と考えられる。

○ 教職大学院に加えて、教員養成系修士課程を置くことについては、社会的要請等を考慮しつつ、個別に検討する。

¹⁸ 人材養成像については、教職大学院の創設を提言している「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（平成18年7月11日中央教育審議会答申）を引き継いでいる。

(4) 今後の教職大学院の拡充方策

- 今後の教職大学院の拡充方策については、教職大学院の教育成果、教育課程の体系的性を維持した上で、学校現場や社会からの様々な要請を踏まえながら制度を発展・充実させる。また、教育委員会・学校と大学との連携・協働を前提として、すべての都道府県に教職大学院が設置されることが望ましいことから、教員養成系修士課程の在り方を見直していく必要がある。なお、教職大学院の拡充に当たっては、現職教員の派遣を支援するために教員定数の積極的な活用などが望まれる。

- 教職大学院が設置されていない都道府県においては、当該都道府県に所在する大学が、地元の教育委員会等と学校や地域におけるスクールリーダー養成のための十分な協議を行い、教職大学院の新たな設置の具体的な方策について、早期に検討を進めることが望まれる。その際、国公立大学の大学間連携など複数の大学による設置を検討することも考えられる¹⁹。

- 教職大学院をはじめとする教員養成や現職教員の再教育を行う大学院においては、教育の現状や成果等が、現職教員や教育委員会等に十分な理解が得られるよう努める。
教育委員会においては、現職教員の教職大学院などへの研修派遣について、その意義についての積極的な理解の上で、教員の人事方針やキャリア形成の観点から戦略的に実施するよう努める。また、教職大学院等の学位取得者に対して、その学修の成果を適切に評価する観点から、既にいくつかの教育委員会で行われている教員採用選考における特別選考の実施等について検討する。これらについては、3.(1)で述べた大学と教育委員会等との常設の会議を活用することとする。
文部科学省においては、教職大学院の新たな設置や拡充に向けた推進方策について検討を行うとともに、教育委員会・学校において、教職大学院の活用が推進されるよう、必要な情報提供を行う。また、教育委員会と教職大学院とが連携した管理職を養成する仕組みづくりを支援する。

4. 教職大学院の在り方

(1) 基本的な性格・在り方

- 教職大学院の基本的な性格やその在り方については、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及びスクールリーダーとなるような現職教員の養成を基本とし、学校現場が直面する諸課題の構造的・総合的な理解に立つて幅広く指導性を発揮できる教員の養成を目的とするものとする。

¹⁹ 京都府では、京都教育大学が、京都産業大学・京都女子大学・同志社大学・同志社女子大学・佛教大学・立命館大学・龍谷大学との連合で、教職大学院を設置している。

- 具体的には、教職大学院は、新たな学びや学校の複雑かつ多様な課題に対応することができる中核的な教員の養成の主な担い手となり、学校全体への総合的な理解を有し、自分の専門や担当を超えた俯瞰的な視点からの指導力を持つ教員の養成を行う必要がある。

例えば、新人教員については、学校現場における職務について広い理解に立ち、自ら学校課題に積極的に取り組む教員の養成が求められる。現職教員については、指導主事、主幹教諭、指導教諭、研修主任など、学校運営、授業研究、研修等において中心的役割を担う教員、管理職候補者となる高度な学校マネジメント能力を有する教員の養成などが考えられる。

- したがって、教職大学院においては、引き続き高度専門職業人としての教員養成のモデルとして、教育委員会・学校、学生などのニーズと要請を踏まえながら、学校経営・教科指導・生徒指導・学級経営・特別支援教育などの高度な専門性と、学校内や地域において幅広い分野で教育活動全体を俯瞰できる力を養成する。

(2) 教職大学院の教育課程

- 教職大学院の教育課程については、今後、教職大学院を拡充していく過程において、養成する教員の資質能力が変質したり、教育レベルが低下したりすることのないよう、現行の教育課程の体系を維持する。
- 教職大学院では、自らの教育実践を理論に基づき振り返ることができる実習を教育課程の中心に置くことにより、理論と実践の往還を持続的に発展させていくことを基本的な教育方法とする。
- 学修内容上、特色を持つコースを設定する場合は、平成18年の中央教育審議会答申²⁰において、学校現場の今日的課題の解決の研究に必要な学問分野の枠を超えた科目群とすることが有効であるとされていることや、教職大学院が学校現場の諸課題を広く構造的・総合的に理解する人材の育成を基本としていることを踏まえ、各教科や学校種ごとに区分したコース等の設置は適切ではない。
- また、教職大学院の履修形態は、幅広く現職教員が学修しやすい環境となるよう、教育委員会等との連携の上で、サテライト教室の活用や、ICTを活用した双方向型の授業等を充実させる。

²⁰ 「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(平成18年7月11日中央教育審議会答申) ※再掲

- 各教職大学院では、教育課程の更なる充実のため、ファカルティ・ディベロップメント（FD）を充実させるとともに、我が国の教員養成高度化のための国公私間を含めて大学間の協働を推進する。その際、大学院における学位取得者だけでなく、学部新卒の新規採用教員等の資質能力向上への教育委員会との協働や、国公立大学の教員養成系以外の修士課程における専修免許状取得者の実践的科目履修への大学間協力を重視することとする。

また、制度創設後の5年間の取組を踏まえ、教職大学院の教育課程の成果や課題を検証した上で、どのような教育課程が望ましいのか大学関係者等で検討し、できるだけ早期に、平成18年の中央教育審議会答申で示されたモデルカリキュラムを改訂する。

①教職大学院に共通に開設すべき授業科目（共通5領域）

- 教職大学院に共通に開設すべき授業科目（共通5領域）については、文部科学省告示²¹により定められており、幅広い分野における指導性を育成するため、すべての教員が共通に履修すべき基本的要素として設けられており、その制度趣旨を踏まえた上で、これまでの各教職大学院の実施状況を検証し、今後の改善点について検討する必要がある。
- 学部新卒学生と現職教員の両方に向けて、引き続き、すべての領域について授業科目を開設することを求め、総単位数は現行どおり20単位程度を目安とし、学生はすべての領域を必修とする。ただし、各領域を均等に履修させる現行の考え方は改め、コース等の特色に応じて履修科目や単位数を設定することができるようにする。
- なお、管理職を目指す現職教員を主な対象とする学校経営に特化したコースについては、共通5領域を管理職向けの内容としたり、一部の領域の履修を減らしたりなどして工夫することや、必要に応じて総単位数を12単位程度に減少させることも可能とする。
- 新たな学びに対応する必要性や教育委員会等からの要請が高いことを踏まえ、現代的な教育課題として、特別支援教育やICT教育を取り扱う科目をそれぞれ共通科目の一部として必修とする。

²¹ 「専門職大学院に関し必要な事項について定める件」（平成15年文部科学省告示第53号）第8条第1項において、次の各号に掲げる教育について授業科目を開設するものとされている。1 教育課程の編成及び実施に関する領域 2 教科等の実践的な指導方法に関する領域 3 生徒指導及び教育相談に関する領域 4 学級経営及び学校経営に関する領域 5 学校教育と教員の在り方に関する領域

- また、平成25年の第2期教育振興基本計画²²にあるように、学校と地域が連携・協働する体制が構築されることを目指し、保護者や地域住民の力を学校運営に生かす「地域とともにある学校づくり」が、これからの学校づくりに欠かせない重要な内容であるため、共通5領域の「学級経営、学校経営に関する領域」及び管理職養成コース等において、必ず授業で取り扱うものとする。

②教職大学院の特化コース等の設置

- 教職大学院は、スクールリーダー養成機能として、管理職候補者となる教員が、管理職がリーダーシップを発揮して学校の組織的な対応を強化し、学校が地域と一体となって目標を達成していく学校マネジメントを重点的に学修するコースを設置する必要がある。コースの教育課程については、教育委員会との連携・協働により、地域の学校管理職に求められる資質能力を育成できる内容とすることとする。
- 学習指導に特化したコースを設定する場合については、共通科目、学校における実習と関連した内容とし、共通5領域のうち、「教育課程の編成・実施に関する領域」、「教科等の実践的な指導方法に関する領域」をより専門的に発展させたものとする。具体的には、総合的な学習の時間、言語活動など、学習指導要領が提起している知識を活用したり探究したりする能動的な学習に対応した教材や指導法を開発できる力量の育成を目標とするものとする。学校現場の課題に即した内容とするため、実習を通じた学修に当たっては、連携協力校に在籍する指導教諭・研究主任等の協力を得ることが望ましい。
- 学習指導コースには、今後も、個別の教科内容を中心した履修モデルを設定することは適切ではない。個別の教科内容を中心とした学修では、個別分野の学問的知識への偏りが指摘されてきた既存の教員養成系修士課程の教科教育専攻ないし専修の教育課程と変わらなくなる恐れがあり、共通科目を基盤とし、学校現場の今日的課題の解決に資するこれまでの教職大学院の趣旨・目的を変えてしまう可能性があるためである。
- したがって、教職大学院の学習指導コースにおいては、高度専門職として修得すべき実践的指導力の育成という観点から、個別の教科や学校種の違いを超えて教育を俯瞰し研究する教育実践研究を積極的に採り入れた体系的な教育課程を編成することを重視し、教科内容に関する授業科目を開設する場合は、学校における教育実践に直接的に結びつく内容とする。

²² 「教育振興基本計画」（平成25年6月14日閣議決定）

- 特別支援教育に特化したコースについては、教員養成系修士課程との関係を踏まえつつ、特別支援教育士スーパーバイザーの養成を目的とするものなど、教職大学院として特色を有するものとする。

③学校における実習

- 教職大学院の学校における実習については、当初から、10単位の学校における実習を必修にするなど学校現場での課題と実践を重視してきたところであり、理論と実践の往還が真に有効になるように、その内容を更に充実したものに改善する。

既存の教職大学院においては、ごく一部を除いて多くの大学が、学部新卒学生については通年等長期にわたる継続的な実習を課すようになっているが、現職教員に関しては、実習の免除のための判定基準やその合理性の判断が一定でなく、理論と実践を往還させる教育課程として学校における実習をどう生かすかについて、更に検討と改善が必要である。

- 実習の内容としては、教員としての高度の専門性と課題解決力を養うため、自ら企画・立案したテーマについて学校現場における体験を省察し、高い専門的職業人としての自覚に立って客観化し、理論と実践の往還・融合を果たし得るものでなければならない。したがって、単なる学校実習に終わるものではなく、大学教員の指導の下で行う「探究的実践演習」としての性格を重視する必要がある。このため、学校における実習について、大学教員が実質的に指導できるような環境を整えるための仕組みを整備することが不可欠である。
- 教職大学院の実習は、教員免許状を有する者の実習であり、学校現場の課題を研究対象とすることにより、連携協力校の教育活動に寄与することが期待されることから、教育委員会や連携協力校などとの密接な連携の下、学校現場に実習成果を還元できるような仕組みとすることが重要である。
- また、実習は、体系的な教育課程の中で共通科目や専門科目と連携・融合した形で具体的に位置付けられる必要があり、既に多くの教職大学院で行われてきている実習の省察的なワークショップを継続的に設けることが有益である。

④教育実践研究のとりまとめ、教育成果の検証

- 教職大学院において学修の成果や教育実践研究をとりまとめることについては、主体的な課題解決力を育成し、自らの学修を客観化する上で大学院での学修として重要である。それゆえ、大学院での授業と学校での実習を総括して振り返り、自らの実践研究を省察した報告書を教育実践研究として作成・発表することを教育課程の中で位

置付ける。さらに、こうした観点から、教職大学院生に対して、各大学院は修了後も継続して支援を続けるなど、学び続ける教員を支援することに配慮することが望ましい。

- また、報告書の作成・発表にとどまらず、その内容を種々の教育改善や学校改革に役立たせ、高度専門職業人の養成機関としての教職大学院の教育実践成果を広く普及・検証していくことが求められる。

⑤学部新卒学生と現職教員

- 教職大学院で学修する学部新卒学生と現職教員については、それまでの各々の経験の違いから必要とされる教育内容の違いがあるのではないかと指摘される一方、集団での活動を中心とする授業では、お互いの特性を生かした討議が可能となり、更に現職教員がスクールリーダーの資質として学部新卒学生のメンターとなることには意義があるとの意見もあり、学生や教員の評価は高い。各教職大学院では、学部新卒学生と現職教員がお互いの特性を生かし協働しながら学修していくことができる工夫が求められる。
- 中核的教員となり得る人材の養成という目的の下で、共通の「専門職学位」を授与する教職大学院においては、共通の教育研究水準を設定する必要があるが、実際は、学部新卒学生と現職教員とは異なる履修形態を採ることや、共通科目について達成水準を分けて設定せざるを得ない現状であり、今後、制度上の課題について整理し検討することが望まれる。
- 管理職養成コースなど必要に応じて対象を現職教員に限定するコースを設定すること、学校経営など学部新卒学生と現職教員で必要な内容が大きく異なる科目について、それぞれに別の履修モデルを用意することは、これまでと同様に可能とする。

(3) 教職大学院の教員組織

①教員組織の在り方

- 教職大学院の教員組織の在り方については、教職大学院における教育は共通科目を基軸とした教育課程が必要となることから、専任教員の基準についても、「大学院に専攻ごとに置くものとする教員の数について定める件」（平成11年文部省告示第175号）別表第1における「学校教育専攻」の研究指導教員等を基礎に据える現行の考え方（最低11人）を今後とも維持することが適当である。
- また、今後、教員養成系の大学院における教員養成機能は、教職大学院が中心とな

って担うことから、教科に係る教育についても、従来の修士課程とは異なる内容で教職大学院において行われることとなる。このため、教科領域分野の教員を教職大学院の専任教員として配置するなど現行規定を改正する方向で検討する必要がある。また、担当教員については、教育実践での実績、研究分野について十分な審査が求められる。

- 教職大学院における専任教員のダブルカウントについては、高度専門職業人養成に特化した独立性の確保という専門職大学院制度の趣旨から慎重な検討が求められる一方、国立の教員養成系修士課程が教職大学院に段階的に移行するなど、今後も教職大学院の発展・拡充が見込まれるため、優秀な教員を拡充期においても確保することが必要となる。

そこで、中央教育審議会の検討状況を踏まえ、教職大学院の発展・拡充が見込まれる当面の間、教職大学院の専門職大学院設置基準上必ず置くこととされる専任教員が、他の学位課程の教員を兼ねることができるような措置を行う方向で検討する必要があるが、教育研究上支障を生じないよう留意する。

②教職大学院の教員

- 教職大学院の教員については、学校現場の現状や教育実践について深い理解を持ち、教員養成を目的とする課程としての意識を共有することが重要である。したがって、実務家教員、研究者教員という区分以前に、すべての教員が、学校現場の指導経験を有するなどその現状に精通しつつ、併せて研究能力を有し理論的な見地から授業を行うことができるようになることが必要である。

- このため、各教職大学院においては、実務家教員以外の教員は、原則として、実務の現状を認識するため、附属学校等において継続的な教育活動を行うことが有益である。なお、博士号を有するなど優れた若手研究者を任期付きで採用し、一定期間の学校現場等での実務を課し、その評価結果で正式採用とする「テニュアトラック制²³」の導入を推進する。また、地域の学校課題に応じて、学校教育関係者に加えて、医療・福祉等の教育隣接分野の関係者や、民間企業関係者などを活用することも考えられる。

③実務家教員

- 教職大学院の実務家教員については、学校現場での最新・多彩な経験を有し、優れた教育実践を行ってきた者が求められており²⁴、教育委員会との人事交流や校長等経験

²³ 公正で透明性の高い選抜により採用された若手研究者が、審査を経てより安定的な職を得る前に任期付の雇用形態で自立した研究者として経験を積むことができる仕組み（「第四期科学技術基本計画」平成23年8月19日閣議決定（http://www.mext.go.jp/a_menu/kagaku/kihon/main5_a4.htm）

²⁴ 実務家教員は、「専門職大学院に関し必要な事項について定める件」（平成15年文部科学省告示第53号）では、小学校等の教員としての実務の経験を有する者を中心として構成されるものと定められ、平成18年中央教育審議会答申では、教諭の場合、おおむね20年程度の経験が必要と示されている。

者や教育行政の経験者を期限を定めて採用する等により一定期間で替わっていくことが望ましい。

また、実務経験と研究能力をあわせ持ち、学校現場全体を客観的、理論的に見通すことができる力を有する実務家教員を、積極的に採用、育成していくことが必要である。

- 当面は、教職大学院制度の創設以降、理論と実践の架橋を進めている段階であり、実務家教員を引き続き確保していく必要があることから、実務家教員比率は現行どおり4割以上を維持する²⁵。

5. 国立の教員養成系修士課程の改善

(1) 基本的な性格・在り方

- 国立の教員養成系修士課程については、教職大学院へ段階的に移行する前提の下で、学校や教育委員会と連携・協働し、その基本的な性格や考え方について抜本的に改善していく必要がある。
- その際、総合大学においては、例えば、理数科教育等における自然科学系分野との連携など、他研究科との連携も今後必要となってくることから、大学全体での教員養成機能の充実のため、大学の強み・特色、地域の要請に応じた柔軟な組織編制を推進していくこととする。

(2) 教育課程

- 国立の教員養成系修士課程の教育課程については、教職大学院への段階的な移行期を見据えて、学習科学等を踏まえた教科内容構成や教育実践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、教職大学院の教育課程に準じた実践的な教育内容となるよう現行の教育課程を改革する。

(3) 教員組織

- 国立の教員養成系修士課程の教員組織については、これまで研究機能とともに、教員養成及び現職教員研修を主たる機能とすることを前提としてきたことから、すべての学校種や教科に対応できるよう、中学校免許科目の10教科すべてについて、その教科教育法と教科内容を広範に網羅するような研究指導教員の配置を必要とされてきた。

²⁵ 「専門職大学院に関し必要な事項について定める件」(平成15年文部科学省告示第53号)では、専門職大学院の必要専任教員のうちおおむね3割以上は、実務家教員とすることとされているが、教職大学院においては、実務経験を有する者の役割がより重要であることから、おおむね4割以上とされている。

- 今後、国立の大学院での教員養成・研修機能を教職大学院が中心となって担うことを踏まえると、国立の修士課程において、10教科の教科に係る専攻ないし専修をすべて置くことはおおむね想定されなくなる。

また、教職大学院への段階的な移行期においても、地元を中心とした教育委員会・学校の要望を踏まえ、教科を幾つかに大括り化したり、各大学院が強みとする教科に集中したりすることにより、教育目的に応じた教員組織に再編制することが必要となる。

- 上述の方針にしたがって、「大学院に専攻ごとに置くものとする教員の数について定める件」（平成11年文部省告示第175号）別表第1に示されている教科に係る専攻の規定については、例えば10教科のうち、幾つかの教科を括った専攻を置くことが考えられることから、研究指導教員や研究指導補助教員の配置について、設置する専攻の教育課程等に応じて適切な規模の教員組織を編制できるよう、現行規定を改正する方向で検討する必要がある。

- また、教員養成系にふさわしい研究指導教員等の配置を行うため、大学院設置審査や課程認定審査に当たって、学校教育上の課題解決に資する教育実践研究業績等を重視することを明確化する。

6. 専修免許状の在り方

(1) 改善の方向性

- すべての学校種の教諭、養護教諭及び栄養教諭に係る専修免許状について、実践的な指導力の育成を保証するため、各大学院において理論と実践の往還を重視した実践的科目を、専修免許状取得に必要な24単位の中に位置付けて必修としていくことを促進する。
- その際、専修免許状によって保証される資質能力は、第一義的には深い学識に基づく高度な専門性であるため、実践的科目の内容としては、単に学校で実習を行い、実際の授業における指導技術を習得することを目的としたものではなく、研究科において学んでいる特定の分野についての専門的な知識を基にして、それを学校における教育活動にいかしていくことができるようなものにする必要がある。

(2) 実践的科目の内容等

- 学校での実践的な活動を取り入れるものとし、その活動を通じた学びをより深めるため、周到な事前の指導や事後の省察などを組み合わせたものが考えられる。
学校での実践的な活動としては、

- ①教職として課題を解決していく力を身につけるため、学校や子供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を行うものや、
 - ②カリキュラム開発を推進する授業研究力などを身につけるため、学校現場をフィールドとする実践的活動を行うもの
- などが考えられる。

- 単位数については、上記のような実践的指導力を育成できる内容とするためには一定程度の単位数が必要であり、専修免許状取得に必要な単位数である24単位のうちおおむね4単位から6単位程度とすることが適当である。具体的な単位数については、各大学院における教育課程や教職員体制なども踏まえ、また履修する学生にとって過度な負担とならないよう配慮しつつ、各大学院が適切に定めることとする。

- 具体的なカリキュラム内容としては、別添で示した「専修免許状の取得における実践的科目のイメージ」などが考えられる。

専修免許状の認定課程を有する研究科においては、既にそれぞれの教員養成の理念や教員像などに基づき様々な取組を行っているところである。このような状況を踏まえ、認定課程を有する各研究科・各専攻において、それぞれが目指す理念や養成する教員像を実現できるよう、教育課程や指導体制、履修を希望する学生数、実践的活動を行う学校の状況などを勘案して、様々な工夫が行われることが必要である。特に、教員養成系の研究科においては、より高度な専門性を有し実践的な指導力を有する教員を養成できるよう、特段の工夫や内容の充実が求められる。

- 学生が学校で実践的活動を行うに当たっては、学校での受入れが円滑に進められるよう、大学と教育委員会・学校が十分に連携を行い、大学における実施方針や受け入れる学校の選定や期間などについて十分に調整を行った上で実施する必要がある。

また、教員への志望の意思が十分な学生が実践的活動に参画する仕組みとなるよう、学生が実践的活動に参画する前に、大学院において、学生の教員への志望の意思や自覚、資質能力、適性を十分に確認することが必要である。

さらに、実践的活動を行う学校の状況について、事前に十分に把握した上で実践的活動を開始するなど、受け入れる学校の負担をできる限り軽減するとともに、学校の職務に主体的に参画することで、受け入れる学校側にもメリットを感じられるようにするなど、学校の運営に資するものとする。

Ⅲ 教職課程に関する情報の公表

1. 教職課程における情報の公表の現状と課題

(1) 大学等における情報の公表の義務付けの経緯

- 大学等が公的な教育機関として、社会に対する説明責任を果たすとともに、その教育の質を向上させる観点から、公表すべき情報を法令上明確にし、教育情報の一層の公表を促進するため、平成22年6月に学校教育法施行規則が改正され各大学等において教育情報の公表を行うべき項目が明確化され、平成23年4月から施行された。

- この学校教育法施行規則第172条の2により、刊行物への掲載、インターネットの利用その他広く周知を図ることができる方法によって、大学の教育研究上の目的や、教育組織、入学者の数、卒業又は修了した者の数並びに進学者数及び就職者その他進学及び就職等の状況、授業科目、授業の方法及び内容並びに年間の授業の計画などについて公表することとされている。

(2) 教職課程に関する情報の公表の課題

- 上記の規定に基づき各大学等においては、ホームページ等を通じて情報を公表しているところであるが、教員の養成に関する情報についてどのような情報を公表するかは、認定課程を有する各大学の判断に委ねられており、教員の養成に係る教育の質の向上や社会に対する説明責任を果たす観点からは十分とは言えない。

2. 教職課程に関する情報の公表の義務付け

(1) 公表の義務付け

- 認定課程を有するすべての大学は、当該大学における教員養成に係る状況について、情報を公表する必要がある。そのため、認定課程を有するすべての大学に対して、法令により情報の公表を義務付けるとともに、具体的な内容を定めることが必要である。

- 公表を義務付ける情報としては、以下の項目が考えられる。
 - ・ 教員養成の理念や具体的な養成する教員像
 - ・ 教職指導に係る学内組織等の体制
 - ・ 教員養成に携わる専任教員の経歴、専門分野、研究実績等
 - ・ 教員養成に係るカリキュラム、シラバス等
 - ・ 学生の教員免許状取得状況
 - ・ 教員への就職状況
 - ・ その他教員養成の質の向上に係る取り組み

- また、既に認定課程を有する大学が、新たに別の教科等に係る課程の認定を受けようとする場合等には、既に認定を受けている学科等の教職課程に係る情報の公表の取組状況を確認することが必要である。

(2) 公表する手段

- 大学が情報を公表する手段としては、大学の発行する大学案内などの刊行物での周知や、教員を志望している高校生や中学生などをはじめ、広く社会に周知すべきことから、各大学のホームページへの掲載することが考えられる。また、高校生等が読んでも分かるような平易な表現にするなどの配慮も必要である。
- 各大学の状況をより分かりやすく把握できるようにするため、例えば公表の様式を統一することや、共通のデータベースとしてまとめることなどについて、今後検討していくこととする。その際、現在大学進学志望者の進路選択の推進のために準備が進められている「大学ポートレート」(仮称)の取組も、その活用の可能性も含め、参考にすることが考えられる。

IV 教職課程のグローバル化対応

1. 学生が海外に留学した際に取得した単位の取扱い

(1) 単位の取扱いの現行制度の課題

- 世界で活躍できる人材を育成することが求められる中、中学校や高等学校などの英語の教員のみならず、小学校や中学校などの他の教科の教員も含め、教員自身もグローバルなものの方や考え方を身につける必要がある。このような中、各大学においては、外国の大学との交換留学や長期休業期間などを活用した短期留学、留学生との交流事業の実施などが進められている。
- 学生が海外に留学した際に取得した単位の取扱いについては、既に教育職員免許法施行規則第10条の7第2項において、認定課程を有する大学の入学後に教員を養成する外国の大学に留学して取得した単位については、教員免許状の授与を受けるための科目の単位に含めることができるとされている。一方、認定課程を有する大学の入学前に取得した単位の取り扱いについては、同規則第10条の7第1項で定められており、そこでは国内の認定課程を有する大学で取得した単位については教員免許状の授与を受けるための科目の単位に含めることができるとされているが、外国の大学で取得した単位については明文の規定がなく、国内の認定課程を有する大学で取得した単位に準じた解釈で認められている状況にある。

(2) 大学に入学する前に外国の大学で取得した単位の取扱いの明確化

- 認定課程を有する大学に入学する前に学生が外国の大学で取得した単位についても、教育職員免許法施行規則を改正し、教員免許状の授与を受けるための科目の単位に含めることができることを、法令上明らかにする必要がある。

2. 教育実習の履修のための要件等の柔軟化

(1) 教育実習や介護等体験を履修するための要件や実施時期の課題

- 学生が教育実習や介護等体験を受けるに当たっては、事前にガイダンスを受講していることや、一定の科目の単位を取得していることなどを条件としている大学がある。このような取組は、真に教員になる意思があり適性のある学生が教育実習や介護等体験を受けるようにするためには適切な措置であるが、一方で外国の大学に留学する学生にとっては、留学の前後に教育実習などを受けることを難しくしている要因の一つとなっているという指摘がある。
- また、学生が外国の大学に留学をする時期が教育実習や介護等体験が実施される時期と重なることが多く、そのため、教員免許状を取得するために留年せざるを得ない

学生や、教員免許状を取得することを諦める学生も少なくないという指摘もある。

(2) 履修のための要件等の柔軟化の促進

- 学生が外国の大学に留学しても、教育実習や介護等体験を留年することなく受けることができるよう、各大学において、外国の大学に留学するなどの事情がある学生については、一定の科目の単位を取得していなくとも教育実習などを受けることを認めるなどの柔軟な取組を推進する必要がある。また、各大学と教育委員会・学校などが連携をして、教育実習等について特定の時期にのみ実施するのではなく、複数の時期に実施するなどの取組を促進することも有益である。

3. 教員採用選考の改善

(1) 教員採用選考におけるTOEFL等の評価の現状

- 平成24年度において実施された教員採用選考において、中学校や高等学校、特別支援学校の英語の教員の採用選考の際に、TOEFLやTOEIC、英検などの成績により特別選考や一部試験の免除などを実施している都道府県や政令指定都市の教育委員会は、全67区市のうち39区市にとどまる。また、小学校の教員の採用選考においてTOEFLなどの成績により特別選考や一部試験の免除などを行っている教育委員会は8区市にとどまる。

(2) 教員採用選考における適切な評価の促進

- 各教育委員会において、教員の採用選考に当たって、受験者が外国の大学に留学をした成果を適切に評価できるよう、中学校などの英語の教諭に限らず、小学校の教諭も含めて、幅広くTOEFLなどの成績を評価することなどを促進する必要がある。

【別添】

専修免許状の取得における実践的科目のイメージ

1. 実践的科目の概要

- 研究科において学んでいる特定の分野についての専門的内容と、学校での実際の指導とをつなぐ4から6単位分の実践的科目は、
 - ・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と
 - ・その活動について、研究科において事前の指導や事後の省察などを行うことを組み合わせて構成することが考えられる。

- 学校における実践的な活動の前に、学生の教員への志望の度合いや適性などについて面談などを通じて把握し、教員への志望の十分な意思や適性を持った学生を参画させる。あわせて、学校の児童生徒の実態や教育課程、学校課題等を理解させるとともに、学生が専攻分野において研究しているそれぞれの専門性を生かした実践的指導力を養成するための意図的計画的な事前準備を行う。

実践的な活動の終了後には、プロセスを振り返り、その実践研究の成果を言語化する作業を行うため、「教職実践研究報告書」（仮称）を作成する。この報告書については、学部段階での教育実習記録のレベルではなく、実践を研究的に振り返るものがある必要がある。そのため、実践的な活動に参加した学生や指導した教員等が集まる中で、学生が報告書の内容について発表し、教員や他の学生との間で実践を検討し合う機会を設けることも意義は大きい。

- 学校における実践的な活動と、事前や事後の指導等については、それぞれ別の科目として開講することや、一つの科目の中にこれらの内容を盛り込んで開講することが考えられる。

2. 実践的科目の内容

(1) インターンシップ

①内容

- 教員として課題を解決していく力などを身につけるため、学生が学校教育活動に主体的に参画しながら実践研究を行う。そこでは、教科指導や学級経営、その他の校務分掌などに全般的に参画して実践を行う形態や、教科指導に特化して特定の単位におけるカリキュラム改善について実践を行う形態など様々なものが考えられる。

- 研究科の学生は、学部在籍しているときに一種免許状を取得するために既に教育実習を行っているため、学校における実践的活動は、学部在籍していた際に履修した教育実習よりも高いレベルのものにする必要があり、具体的には、学校の実態などを踏まえて、自らが主体的にテーマを設定するなどの工夫が必要である。

②日程

- 学校における年間の流れを理解することや、児童生徒と長期に関わることで成長過程を実感したり、学習指導や生徒指導の成果や課題を認識したりすることが可能となることから、半期や年間を通して週に1日又は半日程度実施し、合計で10日間から20日間程度行うことが考えられる。

又は、それぞれの自己課題や専門性、学校現場の状況を踏まえて、数週間にわたり集中的に行うことも考えられる。

(2) 学校現場をフィールドとする活動

①内容

- カリキュラム開発を推進する授業研究力などを身につけるため、特定の教科の授業改善について、先導的な取組を行っている学校への訪問や、学校における研究授業の指導案や教材の作成過程への参画、研究授業やその後の評価作業への参画、新たな授業づくりのプラン作成などへの参画と大学院における事例研究等を組み合わせて行う。

②日程

- 研究授業の指導案や教材などの作成に主体的に参画するため、数日間にわたり集中的に学校に訪問することや、大学院での授業などを挟みながら断続的に先導的な取組をしている学校を訪問することなどが考えられる。

また、複数のテーマを扱う場合には、それぞれのテーマに沿って異なる学校に訪問することもありえる。

3. 指導体制

- 学生が所属する研究科の教員とともに、教職専門の教員（例えば各大学の教職センターに所属する教員など）が協働して行う。その際、大学間で連携を図り、指導体制を構築することが有益である。例えば、教職大学院を設置している大学が中心となって、近隣の国公立大学と連携して、学生に対する指導やインターンシップを行う学校との調整などを協働で実施することも考えられる。

4. 評価

- 学校における実践的活動の状況を踏まえて、学生が作成した「教職実践研究報告書」(仮称) によって行う。

(参考)

(1) 年間を通じたインターンシップの場合の科目構成と単位数のモデル例

教職実践に関する科目 (仮称)	配当年次のイメージ		単位数
	1年次前期	1年次後期	
教職実践研究 (仮称) (大学院における授業科目)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学生の教員志望の意思や適性を判断 ・ 学校の実態把握・課題分析 ・ 授業実施のための教科内容構成など理論と実践を架橋する内容 	<ul style="list-style-type: none"> ・ インターンシップの振り返り ・ 課題解決の方策の検討 ・ 教職実践研究報告書 (仮称)の作成 	2
インターンシップ (学校における活動)	10日間～20日間 (通年または半年の週1回程度に分散したインターンシップ 又は数週間程度の集中的なインターンシップ)		2 } 4

※インターンシップについては、1年次の後期から2年次の前期にかけて行うことも考えられる。

(2) 年間を通じた学校現場をフィールドとする活動の場合の科目構成と単位数のモデル例

教職実践に関する科目 (仮称)	配当年次のイメージ		単位数
	1年次前期	1年次後期	
	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学生の教職への志望の意思や適性を判断 ・ 授業実施のための教科内容構成など理論と実践を架橋する内容 ・ 学校訪問、指導案作成への参画 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学校訪問等の振り返り ・ 指導案の作成、学校での実践 ・ 教職実践研究報告書 (仮称)の作成 	4 } 6

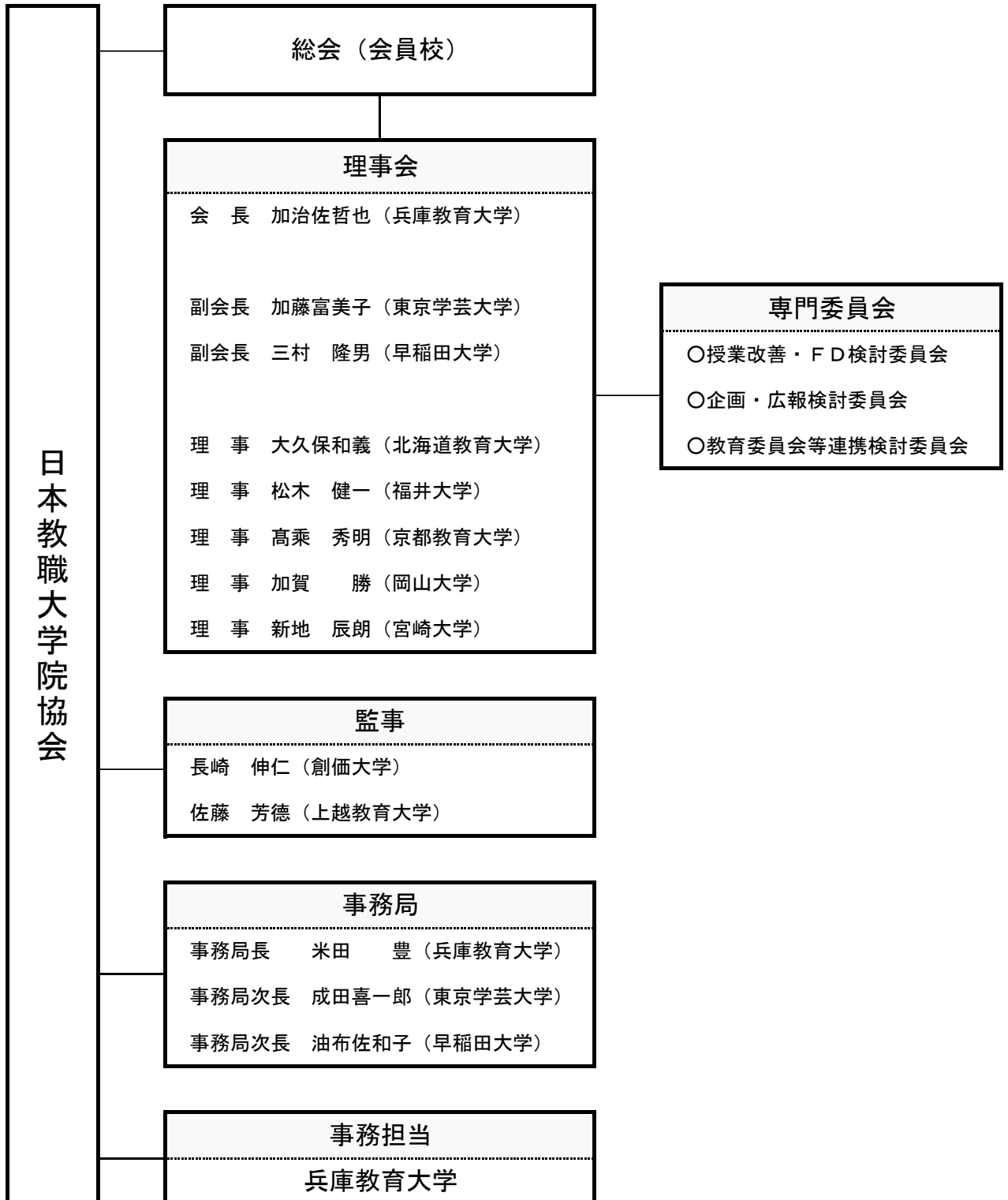
日本教職大学院協会会員大学一覽

(平成25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－ダー専攻	16
国立	東京学芸大学大学院	教育学研究科	教育実践創成専攻	30
私立	聖徳大学大学院	教職研究科	教職実践専攻	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	高度学校教育実践専攻	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25年4月1日現在)



日本教職大学院協会専門委員会委員名簿（平成25年度）

授業改善・FD検討委員会

任期：平成25年5月～平成27年5月（2年間）

大学名	職名	氏名	備考
玉川大学大学院	教授	松本 修	
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25年5月～平成27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こと。
- (2) 教育の内容及び教育条件整備に関すること。
- (3) 教員の研修・交流に関すること。
- (4) 教育実践研究の推進に関すること。

2 企画・広報検討委員会は、次に掲げる事項を所掌する。

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

3 教育委員会等連携検討委員会は、次に掲げる事項を所掌する。

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

(構成)

第4条 専門委員会は次の各号に掲げる者をもって組織する。

- (1) 座長
- (2) 委員 若干人

(座長)

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

2 座長は専門委員会を招集し、議長となる。

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

(委員)

第6条 専門委員会の委員は、座長が会員の中から推薦し、会長が委嘱する。

(任期)

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

(理事会への報告)

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

(委員以外の者の出席)

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

(事務)

第10条 専門委員会に関する事務は、事務局において処理する。

(補則)

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

附 則

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

附 則

本細則は、平成22年4月1日から施行する。

平成25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25年5月24日（金）
	場 所	ホテルフロラシオン青山 3階「孔雀」
	開 会	①会長挨拶 ②来賓祝辞 日本教育大学協会会長、全国私立大学教職課程研究連絡協議会会長
	議 事	①平成24年度事業報告について ②平成24年度決算報告について ③平成25年度事業計画について ④平成25年度予算計画について
	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	「大学改革の課題と教員養成の充実について」 （文部科学省大臣官房審議官（高等教育局担当） 常磐豊氏）
	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専門官 栢森麻代氏）
理 事 会	（第10回）	
	開 催 日	平成25年5月24日（金）
	場 所	ホテルフロラシオン青山 2階「梅」
	議 事	①平成24年度決算について ②平成25年度事業計画について ③平成25年度予算計画について ④その他
	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その他
	（第11回）	
	開 催 日	平成26年3月16日（日）
	場 所	ホテルラフォーレ新大阪 19階「ヨーク」
	議 事	①役員を選出等について ②平成25年度事業報告について ③平成26年度事業計画について ④平成25年度の予算執行状況について ⑤平成26年度総会について ⑥その他
	報告事項	①専門職大学院設置基準の一部改正について ②先導的・大学改革推進委託事業について ③その他

区 分	内 容	
授業改善・FD検討委員会	(第9回)	
	開催日	平成25年10月20日(日)
	場 所	福井大学文京キャンパス 総合研究棟V 6階 コラボレーションホール
	議 事	①モデル学校実習(インターンシップ)のスタンダードづくりについて ②その他(各大学からの情報提供)
	(第10回)	
	開催日	平成25年11月10日(日)
	場 所	福井大学文京キャンパス 総合研究棟V 6階 コラボレーションホール
	議 事	①モデル学校実習(インターンシップ)のスタンダードづくりについて ②実務家教員および研究者教員の審査基準についての調査 ③その他
企画・広報検討委員会	(第14回)	
	開催日	平成25年8月31日(土)
	場 所	ニッセイ新大阪ビル 18階「ネットカンファレンス大阪 会議室D」
	議 事	①平成25年度事業計画の検討について(シンポジウムのポスターセッション、実践研究成果公開フォーラムの計画について) ②その他
	(第15回)	
	開催日	平成25年11月10日(日)
	場 所	AP東京八重洲通り 12階「会議室J」
	議 事	①日本教職大学院協会シンポジウムの概要について ②ポスターセッションの実施について ③実践研究成果公開フォーラムの実施について ④その他
	(第16回)	
	開催日	平成26年2月16日(日)
場 所	新大阪ブリックビル 3階「E会議室」	
議 事	①平成25年度教職大学院の学修成果に係るポスターセッションの発表概要について ②平成25年度実践研究成果公開フォーラムの発表概要について ③平成26年度事業計画について ④平成26年度シンポジウムの検討について ⑤平成26年度実践研究成果公開フォーラムの検討について ⑥平成25年度日本教職大学院協会年報の作成について ⑦その他	
教育委員会等連携検討委員会	(第7回)	
	開催日	平成25年5月25日(土)
	場 所	ホテルフロラシオン青山 2階「桃」
	議 事	①県教委等への管理職研修等に関するアンケート調査票の検討について ②その他

区 分	内 容	
シンポジウム	開催日	平成25年12月8日(日)
	場 所	学術総合センター 2階「一橋講堂」ほか
	参加数	約320人
	テ ー マ	「教職大学院の更なる発展・拡充と質の向上」
	内 容	<p>○開会</p> <p>○基調講演 「教員養成の改革と充実等について」 (文部科学省高等教育局長 布村幸彦氏)</p> <p>○パネルディスカッション 「教職大学院の更なる発展・拡充と質の向上」 (パネリスト：村山紀昭氏、高乗秀明氏、長野正氏、岸田正幸氏) (コーディネーター：加治佐哲也 日本教職大学院協会会長・兵庫教育大学長)</p> <p>○授業改善・FD検討委員会報告</p> <p>○先導的大学改革推進委託事業の取組説明</p> <p>○ポスターセッション「教職大学院における学修の成果」</p>
実践研究成果公開 フォーラム	開催日	平成25年12月7日(土)
	場 所	東京工業大学 キャンパス・イノベーションセンター
	参加数	181人
	発 表 大 学 院	<p>聖徳大学教職大学院 理論と実践の融合を図る地域体験型授業の開発 －「地域学校事例研究」の実践を通して－</p> <p>創価大学教職大学院 ＜授業→実習→教職課題研究→修了後の実践＞の連続性で成果を生み出す ～「道徳的価値の自覚を図る共有体験のあり方」の研究を例に～</p> <p>北海道教育大学教職大学院 学校と直結したカリキュラムの工夫 －協働遂行力を核としながら－</p> <p>山形大学教職大学院 実践と理論を架橋する教員養成カリキュラムの開発</p> <p>福井大学教職大学院 教師の実践的指導力を高める職能開発とは －学校拠点方式の長期インターンシップおよび教員研修を通して－</p> <p>山梨大学教職大学院 OPPA (One Page Portfolio Assessment) の理論と実践 －OPPAの理論的骨子とOPPシートを活用した高校生の学力観の変容－</p> <p>奈良教育大学教職大学院 院生の自主的・自律的な学びを支援する取組について －「修了生の継続的な職能(キャリア)成長支援と連動した在学院生の実践力向上の試み」－</p> <p>鳴門教育大学教職大学院 継続学習型(学び続ける教員育成型)のカリキュラム －学校で指導力を期待される幅広いキャリアに対応した教師教育の実現を目指して－</p>
	時 期	平成25年5月
	内 容	平成24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25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	
広 報 活 動 等	時 期	平成25年5月
	内 容	平成24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25年8月
	内 容	各会員大学作成教職大学院関係冊子等の相互交換促進
	配 付 先	各会員大学

JAPTE Japan Association of Professional Schools for Teacher Education

日本教職大学院協会

〒673-1494 兵庫県加東市下久米942-1 兵庫教育大学事務局内
TEL 0795-44-2010 FAX 0795-44-2009 <http://www.kyoshoku.jp/>