

2014年度 日本教職大学院協会年報



平成27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2014年度で創設後7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。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。教科教育分野を含めた場合の教職大学院の教員数の設置基準の改正など具体策も講じられました。その結果、平成27年度に国立の2大学に設置され、28年度には18大学に新設が予定されています。

教職大学院の拡充は実現しつつありますが、それは実のあるものでなければなりません。そのためには次のような課題に取り組む必要があります。

- ICT、小学校英語、特別支援教育など新たな教育課題への対応した教育課程の改善（注1）
- 理論と実践の融合・往還に一層の磨きをかけるための学校実習の恒常的改善（注2）
- 教職大学院への教科教育の取り入れとカリキュラム開発
- 初任者研修や、実習運営、人事交流、教員選考・採用等における学校現場・教育委員会との連携・協働の一層の進化
- 修了後の処遇の明確化や採用優遇など、学生への修学促進措置の拡充
- 修了生に対する学校・教育委員会の評価など、教職大学院の成果を示すエビデンスの蓄積

本年報に掲載された2014年度研究大会の各企画は、教職大学院の今後の拡充のあり方や上記のような課題を考える上で、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1：文科省先導的の大学改革推進委託事業報告書『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。

注2：文科省先導的の大学改革推進委託事業報告書『教職大学院における実習モデルに関する調査研究』（平成27年3月）を参照。

目 次

○ 会長あいさつ	
○ 研究大会（平成 26 年 12 月 7 日開催）	
1. 平成 26 年度日本教職大学院協会研究大会概要	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	
出口 利定 日本教育大学協会会長	
伊藤 俊典 全日本中学校長会会長代理・港区立赤坂中学校校長	
3. 基調講演及び情報提供	9
基調講演「大学改革の動向と教職大学院への期待」	
吉田 大輔 文部科学省高等教育局長	
情報提供	
平 千枝 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係長	
4. パネルディスカッション	49
パネリスト	
今 隆史 東京都武蔵村山市立第四中学校教諭〔修了生〕	
伊藤 幸子 山口県光市立浅江中学校長〔修了生〕	
森 嘉長 岐阜県教育委員会教職員課教育主管	
淵本 幸嗣 福井県福井市至民中学校長	
コーディネーター	
油布佐和子 日本教職大学院協会事務局次長・早稲田大学大学院教職研究科教授	
5. 教育委員会等連携検討委員会報告	107
6. ポスターセッション	
「教職大学院における教育研究の成果」成果発表の概要	141

○ 実践研究成果公開フォーラム（平成 26 年 12 月 6 日開催）	193
【玉川大学教職大学院】	
理論と実践の往還を推進する玉川大学教職大学院の授業デザイン	
【早稲田大学教職大学院】	
学び続ける教員像を創出するカリキュラムの構造化の試み	
－キャリア教育の実践研究を中核とした修了者との連携－	
【群馬大学教職大学院】	
群馬大学教職大学院のとりくみ	
－大学院教育と学校現場への貢献－	
【東京学芸大学教職大学院】	
「理論と実践の往還」の実質化に向けてのカリキュラム改革の試み	
【岐阜大学教職大学院】	
スクールリーダーの資質開発に向けた現職派遣教員の学校教育臨床実習	
－学校経営に資する実習の提案－	
【静岡大学教職大学院】	
静岡大学教職大学院の学びのデザイン	
【福岡教育大学教職大学院】	
実践的指導力向上を目指した教員養成カリキュラム	
－教職大学院と教育委員会・学校との連携を中心に－	
【長崎大学教職大学院】	
教育実践研究の質の向上を目指した取り組み	
－教育実践と省察のコミュニティー－	
○ 参考資料	
(1) 日本教職大学院協会会員大学一覧（平成 26 年度）	213
(2) 日本教職大学院協会組織図（平成 26 年度）	214
(3) 日本教職大学院協会専門委員会委員名簿（平成 26 年度）	215
(4) 日本教職大学院協会規約	216
(5) 日本教職大学院協会会費等細則	221
(6) 日本教職大学院協会専門委員会細則	222
(7) 平成 26 年度日本教職大学院協会事業報告	224

日本教職大学院協会研究大会

教職大学院における学修の成果と課題
— 修了生の質保証のための取り組み —



平成26年12月7日
学術総合センター

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 26 年度日本教職大学院協会研究大会概要

研究大会テーマ 「教職大学院における学修の成果と課題
－修了生の質保証のための取り組み－」

日時：平成 26 年 12 月 7 日（日）10:30～16:30

場所：学術総合センター（東京都千代田区一ツ橋 2-1-2）

趣旨：教職大学院が設置されて 6 年が経過した。また、国立教員養成大学・学部のミッションの再定義がなされ、教職大学院への重点化、実践型のカリキュラムへの転換、そして学校現場での指導経験のある大学教員の採用増等が示されている。

そこで、今年度の研究大会では、今後の教職大学院拡充期に向けて、教職大学院の修了生をはじめ、修了生の勤務校の校長及び教育委員会からの意見を求めることで、改めて教職大学院における学修の成果を検証し、既設・新設を問わず、今後の課題について議論する。

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 出口 利定（日本教育大学協会会長）
伊藤 俊典（全国中学校長会長代理
・港区立赤坂中学校長）

11:00～12:00（60分）

基調講演及び情報提供

講演題目「大学改革の動向と教職大学院への期待」
講師 吉田 大輔（文部科学省高等教育局長）
情報提供 平 千枝（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係長）

13:15～15:15（120分）

パネルディスカッション

パネリスト
今 隆史（東京都武蔵村山市立第四中学校教諭）
伊藤 幸子（山口県光市立浅江中学校長）
森 嘉長（岐阜県教育委員会教職員課教育主管）
淵本 幸嗣（福井県福井市至民中学校長）
コーディネーター
油布佐和子（日本教職大学院協会事務局次長
・早稲田大学大学院教職研究科教授）

15:25～16:25（60分）

教育委員会等連携検討委員会報告

座長 篠原 清昭

12:00～16:30（270分）

ポスターセッション（15:00～16:30 発表・質疑応答）

（25 教職大学院の学生・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) 定刻になりましたので、ただ今から平成 26 年度日本教職大学院協会研究大会を開会します。開会に当たり、会長の加治佐がご挨拶を申し上げます。

会長挨拶

加治佐 哲也 (日本教職大学院協会会長)

皆さま、おはようございます。年末のお忙しい中、平成 26 年度日本教職大学院協会研究大会にお越しくさいますして、心よりお礼申し上げます。

平成 20 年度に教職大学院制度が発足し、7 年目ということです。この研究大会もその間ずっと続けてきていますが、今回は少し変わりました。これ



までも連続 2 日間行ってきまして、1 日目が実践研究成果のフォーラム、2 日目がシンポジウムという形で分離したような印象を与えていましたが、今回は統一すべきだということで 2 日間の研究大会という位置付けにしております。内容的には変わりません。昨日はこれまでと同じように実践研究成果のフォーラムがありました。二百数十名の参加者があり、これまで一番多かったと思います。教室が少し狭いのではないかと感じました。

本日は日本教育大学協会から出口会長、全日本中学校長会から伊藤赤坂中学校長においでいただいています。後でご挨拶いただきます。さらに文部科学省からは吉田高等教育局長、佐藤教員養成企画室長においでいただいています。お礼申し上げます。

先ほど申し上げましたように、教職大学院は 7 年目となります。この間の評価については、さまざまな報告書や答申等で高い評価を得ています。ただし、これまで毎回申し上げてきたことですが、質的な面では評価されても、量的な拡充はほとんどなされてきませんでした。それがここに来て変わりつつあることは、皆さまもご存じのとおりです。国立大学の改革プランができました。それに伴って各大学のミッションの再定義が行われ、いよいよ量的拡大に拍車がかかっています。聞くところによりますと、平成 27 年度はうまくい

けば新たに2大学、さらに平成28年度には18大学が開設する見込みだそうです。こういう形で拡大していくことを本当にうれしく思っております。

拡大に伴い、われわれの責任も非常に大きいものになります。質的な充実にますます努めなければなりません。教職大学院の一つのキーワードである理論と実践の架橋・融合といったことに一層磨きをかける必要があると思います。さらには学校現場や教育委員会の変化するニーズを捉えて、それに応じた改変も図っていかねばいけないと思います。

特に二つだけ、さらに拡充を進める上での課題を述べてみます。一つは教科教育を教職大学院にどのように取り入れていくのかということがあります。後で文部科学省からもお話があると思いますが、はっきり申し上げて、これまでの修士課程での教科教育は評価がほとんどなく、全く評価されていないと言ってもいいと思います。ただ、学校教育で中核である教科を行わないということはありませんので、いかに教職大学院で教科の能力を持った者をつくっていくかということは非常に重要です。協会をはじめ、教職大学院関係者が中心となって、また、修士課程の人々とも協力して実践型の教職大学院のカリキュラムを作らなければいけないと思っております。その準備段階として、修士課程のとりわけ教科教育の分野を中心とした実践化も進められていると思います。

もう一つの課題は、私立大学への教職大学院の設置です。先ほど申しましたように、国立大学は拡充が確実視されています。全国設置に向けておおよその見通しがついたところではあると思いますが、私立大学は6大学ありますけれども、今のところそれが拡充される心配がありません。文部科学省として、ぜひそこにもご支援を頂いて拡充の方向に持っていければと思っております。

本日のシンポジウムでは、特にこれからの量的な拡充期に当たり、われわれの取り組みの成果を修了生の質保証という観点から問い直してみたいと思います。ですから、いつものようにポスターセッションで修了生の成果発表があると同時に、シンポジウムでも修了生や修了生と関わっておられる教育委員会の方や校長先生にもご登場いただき、成果を質保証という観点から検証してみたいということです。本日のシンポジウムがこれからの量的な拡充に伴う質の充実につながるものであることを願い、私の挨拶としたいと思います。本日はどうぞよろしく申し上げます（拍手）。

（司会） 本日はお二人の方々に来賓としてご出席いただいております。最初に、日本教育大学協会長の出口先生からご挨拶を頂きます。出口先生、どうかよろしく申し上げます。

来賓挨拶

出口 利定 氏（日本教育大学協会長）

ただ今ご紹介いただきました日本教育大学協会長の出口と申します。どうぞよろしくお願ひします。本日は多数の方々に本研究大会にご参加いただき、大変うれしく思います。ご承知のように、既に多くの教職大学院修了生が教育現場に立ち、ご活躍されています。私の所属する東京学芸大学でも既に180名余りの修了生を出しました。全国的に見ますと、



先ほど加治佐会長からもお話がありましたが、来年度から平成29年度にかけて教職大学院の設立を予定している大学が多数あります。しかし、そういう状況においてもまだ、教職大学院の認知が広く行き届いている状態にはないかと思ひます。

そういう中で、本日このような研究大会が開催されることは、これから教職大学院を立ち上げることを予定している大学にとっては非常に有益な情報提供の場になるかと思ひます。教職大学院は従来の教育学研究科とどこが違うのか、何が違うのか、修了生は現場でどのような振る舞いをしているのか、今後、教職大学院はどこへ向かうのかといったことを、多くの教育関係者が非常に強い関心を持って眺めています。

本日は、文部科学省の吉田高等教育局長から基調講演を頂きます。今後の教職大学院の在り方、それから課題についての内容とお聞きしています。教職大学院の現在は、まだ安定期に向かうまでの過渡的状态にあるのではないかと私は思っております。教職大学院の関係者にとって、本日の基調講演は非常に時宜を得たものと思ひます。

最後になりますが、教職大学院の教員、それから修了し、既に教育現場をけん引している修了生、そして現在、教職大学院で学んでいる学生の方々には、健康に留意しながらご活躍いただきたいというのが私のお願いです。現在、皆さま方がさまざまな場において頼りにされていることは十分承知しております。それがゆえに、やや過剰な期待が寄せられて、皆さま方にしわ寄せが来ているケースも見られないわけではありません。そういう面で、皆さま方にはぜひ健康管理に十分気を付けてご活躍いただきたいと思ひます。簡単ですが、これで私の挨拶とします。本日はどうぞよろしくお願ひします（拍手）。

(司会) 出口先生、ありがとうございました。続きまして、全日本中学校校長会長、松岡先生の代理としまして、全日本中学校長会総務部長の伊藤先生よりご挨拶を頂きます。伊藤先生、よろしくお願いいたします。

来賓挨拶

松岡 敬明 氏 (全日本中学校校長会会長)

代理 伊藤 俊典 氏 (港区立赤坂中学校長)

ただ今ご紹介いただきました全日本中学校長会会長代理、港区立赤坂中学校校長の伊藤俊典と申します。どうぞよろしくお願いいたします。本来であれば会長の松岡敬明がお伺いし、ご挨拶申し上げるべきところですが、本日は所用のため出席できないので、私からご挨拶をさせていただきます。

本日は平成 26 年度日本教職大学院協会研究大会が盛大に開催されますことについて、心よりお喜び申し上げます。本研究大会の開催に当たり、日本教職大学院協会会長であり兵庫教育大学学長でいらっしゃる加治佐哲也様をはじめ、関係の皆さまのご努力に対し敬意を表する次第です。

さて、社会の急速な変化や教育に関わる多様な諸課題に対応するため、高度な専門性と豊かな人間性、社会性を備えた力量ある教員が求められる中、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の枠組み、すなわち教職大学院が平成 20 年度に開設され、この間に大きな成果を上げてきています。中学校においても、この間に教職大学院がこれまで果たしてこられた恩恵にあずかっている部分が少なくありません。ストレートマスターには、より実践的な指導力、展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る人材養成を行い、即戦力ある新規採用教員としての活躍が期待されています。また、教職大学院に派遣されている現職教員には、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員等として不可欠な、確かな指導理論と優れた実践力、応用力を備えたスクールリーダーとしての活



躍が期待されています。

本日は、それぞれの教職大学院関係者の皆さまが一堂に会し、「教職大学院における学修の成果と課題—修士生の質保証のための取り組み—」という研究課題について基調講演やパネルディスカッション等を通じて研究を深められると伺っています。本研究大会が充実したものになりますこと、そして、本会のますますのご発展と参加された皆さまの一層のご活躍をお祈りし、お祝いの挨拶とさせていただきます。本日は誠におめでとうございます（拍手）。

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

3. 基調講演及び情報提供

基調講演「大学改革の動向と教職大学院への期待」

講師 吉田 大輔 氏（文部科学省高等教育局長）

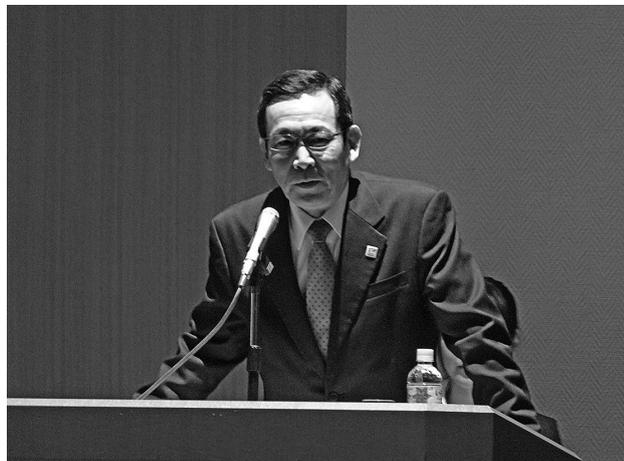
皆さん、おはようございます。今年からこの会の名称が昨年までの「シンポジウム」から「研究大会」と学会に類似した名前に変更されており、教職大学院の進化を感じるようになってきました。特に今日のテーマである修了生の質保証は、これから教職大学院の成果を問われる際に、非常に大きな要素としてかかってくると思います。これについて今日もまた活発なご議論があるということで、その成果を大いに期待しているところです。

私からは三つほどお話をさせていただきたいと思います。教職大学院も大きな意味では大学制度、あるいは大学改革の中に位置付けられています。私の後に担当の係長から情報提供という形で詳細なご説明をしますが、私からは近年の大学改革の動向、国立大学の改革、それから教職大学院に期待されることという三つのテーマでお話ししたいと思います。教職大学院協会には私立大学も当然入っていますが、数的にはやはり国立大学が多いですし、国立大学改革の方向、特に第3期中期目標期間に向けて政府がどのようなことを考えているかということにもご関心があるかと思いますが、その点も触れたいと思います。

1. 近年の大学改革の動向

1-1. 近年の大学改革の流れ

これまでの大学改革の流れを時系列的に整理しますと、少子高齢化が進んでいる中で一人一人の国民の生産性を高めていくことが重要になってきています。特にポスト工業化社会・知識基盤社会への転換が大きな課題になっており、その中で大学などの高等教育機関が果たす役割は、日に日に重要性を増していると思います。これは総理もおっしゃったし、下村大臣も時折おっしゃいますが、大学力は国力の源泉であるということが、昨今まさに実感されるようになってきました。そのような時代



認識を基にして、大学改革についての社会の関心は非常に増してきていると言えます。

平成 24 年 6 月に、当時はまだ民主党政権下でしたが、「大学改革実行プラン」を作成しました。この年は「質的転換答申」といわれる中教審の答申もありましたし、大学入試等を扱う高大接続特別部会の審議開始、あるいは大学ポートレート準備委員会の論点整理などが行われました。その後、2 年前の 12 月に政権が交代して安倍内閣が発足し、下村大臣が就任されました。

平成 25 年には教育再生実行会議が発足します。これがある意味では政府の教育再生、教育改革を進める一つの大きなエンジンとして働いてくるわけです。これまで五次にわたる提言を頂き、特に第三次提言以降は大学に関する内容がたくさん盛り込まれています。そうした教育再生実行会議の動きだけでなく、もう一つご考慮いただきたいのは、産業競争力会議が立ち上がり、3～6 月に人材力強化の一環として大学改革についても議論が行われていることです。今現在も議論がなされています。5 月には教育再生実行会議第三次提言が出ています。これは大学教育について非常に幅広い観点から提言を行っているものです。その後、6 月には「日本再興戦略」と「第 2 期教育振興基本計画」が閣議決定されましたし、国立大学改革については文部科学省より「今後の国立大学の機能強化に向けての考え方」をお示ししました。これは今年改定します。10 月には教育再生実行会議から大学入試に関する第四次提言が出てきます。そして 11 月に、皆さまもご承知かと思いますが、「国立大学改革プラン」を出させていただきました。

平成 26 年にはガバナンス改革の推進ということで、学長のリーダーシップを確保するためにガバナンス体制を見直すといった中教審の答申が出され、それに基づいた法律改正を行い、6 月に学校教育法及び国立大学法人法の一部を改正する法律の成立という形で結実しました。併せて、国際化に対応するためのジョイントディグリーについての諮問・答申も行われ、この関連の法令の整備がつい最近終了したところです。また、7 月には第五次提言「今後の学制等の在り方について」を行いました。この中には教職大学院に関連する事柄も含まれています。

1-2. 大学改革実行プランの全体像

大学改革実行プランは作成から 2 年ほどたちますが、基本的な方向性は変わっていません。わが国が直面する課題、あるいは将来想定される状況などを基にして、目指すべき社会や求められる人材像、目指すべき大学像を念頭に置きながら取りまとめたものです。こ

の大学改革実行プランに基づいて、大学が持っている将来への役割、未来への貢献といったものが発揮されるように大学改革に取り組んでいます。

大学改革実行プランでは、平成 24 年度から平成 29 年度までを大学改革実行期間と位置付け、計画的に取り組んでいます。昨年度と今年度は改革集中実行期ということで、改革実行のための制度・仕組みの整備や支援措置の充実などに取り組んでいるところです。

1-3. 大学を核とした産業競争力強化プラン

先ほど、産業競争力会議が大きく関連していると申し上げました。昨年 3 月に下村大臣が産業競争力会議でプレゼンテーションを行ったときの資料を見ますと、中身は大学改革実行プランと似たところがありますが、KPI という達成目標を具体的に示しながら、それに必要な措置をそれぞれ具体化していくといったところが大きいのではないかと思います。

1-4. これからの大学教育等の在り方について～教育再生実行会議第三次提言概要～

今現在の文科省の大きな政策的な方向性は、教育再生実行会議第三次提言がベースになっているとお考えいただいてよろしいかと思います。

概要の 1 点目は、グローバル化に対応した教育環境づくりを進めることです。この関係では、今年度はスーパーグローバル大学創成支援事業を開始したり、ジョイントディグリーなどの学術制度を展開したり、留学生政策などについても新たなものを打ち出したりしています。

2 点目は、社会をけん引するイノベーション創出のための教育・研究環境づくりです。この関連では今現在「理工系人材育成戦略」の作成途上にありますが、そう遠くないうちに公表していきたいと思っています。また、大学発ベンチャー支援ファンドへの国立大学による出資に関しては、産業競争力強化法の中で既に一部の大学について開始したところ です。

3 点目は、学生を鍛え上げ社会に送り出す教育機能の強化です。これは教育プログラム自体をどう変えていくかということで、いわゆるアクティブ・ラーニングなど、まさに自ら課題を解決していく能力を身に付けさせるためのさまざまな取り組みを促進する「大学教育再生加速プログラム (AP)」といわれる事業も既に行っています。

4 点目は、社会人の学び直しです。これは教職大学院とも大きく関連するところだと思いますが、教職大学院だけでなく、さまざまな大学院、あるいは学部段階においても社会

人の学び直しをどうするかということです。教育再生実行会議の第五次提言が行われた後は三つの分科会に分かれて議論が続けられていますが、その中の第2分科会では社会人の学び直しがテーマに入っています。多分、年明けの2月か3月ぐらいになると思いますが、また新たな提言が行われるのではないかと考えています。

5 点目は大学のガバナンス改革と財政基盤の確立です。ガバナンスの方は先ほど申し上げましたように法律改正がありました。また、ガバナンス法と直接の関連はありませんが、いわゆる年俸制の導入等、人事給与システムの改善も行っています。ただ、そうした改革を進めていくためには、どうしても財政的な基盤の確立が大事になってくるので、そのあたりについては私どももいろいろと苦労しながら財務当局と折衝しているところです。

1-5. 今後の学制等の在り方について（第五次提言）

第五次提言「今後の学制の在り方」については、その中の小中一貫教育をどうするかという話が世の中でも大きく取り上げられており、先生方も非常に興味を持ってフォローされているかと思います。ただ、この点は初等中等局の担当ですので私はあまり詳細に触れることはできませんが、高等教育局に関係することでは、「(3) 実践的な職業教育を行う高等教育機関を制度化する。また、高等教育機関における編入学等の柔軟化を図る」ということがあります。

ご承知のとおり、日本の高等教育機関の学校種には、大学・大学院、短大、高専、それから広い意味では専修学校の一部ですが、専門学校といわれるものがあります。そうした既存の学校種とは別に実践的な職業教育を行う高等教育機関を制度化してはどうかということで、今、文科省の有識者会議において検討が続いています。また、高等教育機関における編入学の柔軟化に関しては、編入学については弾力化、柔軟化が相当行われてきていますが、高校の専攻科の取り扱いや、文科省の傘下にはありませんけれども、職業訓練関係の高等教育段階に当たるさまざまな組織をどうするかということが課題として残っています。高校の専攻科の取り扱いについては、恐らく近々に中教審の方から答申が出てくると思います。

それから、2 番目の教員免許制度の改革、質の高い教師を確保するための養成や採用、研修等の在り方を見直すという点は、まさに教職大学院の使命が大きく関わるところです。

2. 国立大学改革

2-1. 国立大学改革のこれまでの主な動き

このような大学全体に関わる動きの中でも、国立大学についての動きについてご紹介したいと思います。昨年6月に「今後の国立大学の機能強化に向けての考え方」をお示しし、その後、11月には国立大学改革プランという形になるわけですが、これはその前の段階で出たものです。教員養成学部等についても「ミッションの再定義」を行っていただきましたが、社会的な役割を一層果たしていただくために各大学の強みや特色を伸ばしていくということをここでは言っています。

その中で、教員養成の大学・学部については、今後の人口動態や教員採用需要等を踏まえ量的な縮小を図りつつ、教員の質向上のための機能強化を図る。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を増加し、実践型のカリキュラムへ転換していただく。また、それに伴い、組織編成の抜本的な見直しを行うとしています。ここには、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」の廃止などが含まれます。こうした教員養成関係の方向性も踏まえながら、その他の分野も含めて11月に国立大学改革プランが出されることになるわけです。

2-2. 国立大学改革プラン

国立大学改革プランは平成28年度からスタートする国立大学の第3期中期目標期間をにらみ、ミッションの再定義などの作業を通じて明らかになった各大学の強みや特色を最大限に生かして自ら改善・発展する仕組みを構築することにより、日本の国立大学が持続的な競争力を持ち、高い付加価値を生み出す存在になることを志向しています。

このプランに基づき、国際化の展開、イノベーション創出に対する貢献、教員等の流動性の増進という観点からの人事・給与システムの弾力化、ガバナンス機能の強化、評価の体制強化といった取組を進めています。

2-3. 今後の国立大学の機能強化に向けての考え方（平成26年7月24日改訂）

昨年お示しした「国立大学の機能強化に向けての考え方」を今年7月に改訂しています。基本的な部分は変わっていませんが、国立大学法人運営費交付金の配分や評価の在り方については平成27年年央までに一定の結論を得るということ、人事・給与システム改革の話等を入れていきます。

人事・給与システムの関係では、いわゆる年俸制について、それぞれの機関の規模など

に応じて取り組んでいただいておりますが、併せてクロス・アポイントメントの仕組みについても、今、関係省庁と細部を詰めているところです。今のところ、私どもとしてはクロス・アポイントメントについては大きな法令等の改正を伴わなくても相当のものが実現できると考えていますので、そのあたりについては、さらに方向性が定まったところで皆さまにもお知らせしていきたいと思っています。

2-4. 国立大学法人運営費交付金の在り方の検討について

国立大学改革プランにおいては、国立大学の自主的・自律的な改善・発展を促す仕組みの構築に向けて、「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、平成27年度までに検討し、抜本的に見直し」をすることとしています。これについては、この秋に、第3期中期目標期間における国立大学法人運営費交付金の在り方に関する検討会という有識者会議を設け、先週月曜日までに3回開催してきています。ある新聞で第3回の結果を報道していただきましたが、この中で注目すべきところは「世界最高の教育研究の展開拠点」「全国的な教育研究拠点」「地域活性化の中核的拠点」というように、大学が持つ機能に着目して、予算上、3つの重要支援の枠組みを新設し、それに応じた資源配分を考えていってはどうかということです。「世界最高の教育研究の展開拠点」、また「地域活性化の中核的拠点」はまだ比較的分かりやすい部分ですが、「全国的な教育研究拠点」の位置付けをどうするかという点は非常に議論があるところです。最近の検討会議では、世界最高の教育研究拠点は維持しながら、あと二つのカテゴリについて少し見直しを図っていかってはどうかという議論がなされています。

各大学にはその地域への貢献をしていただいておりますが、地方の大学の中にも非常に素晴らしい研究や教育を行っているところがあり、ある意味では全国のモデルになるような大学もあります。そういうことについては地域活性化という狭い枠の中にとどまることなく、特定機能の部分も伸ばしていただくためにも、地域活性化と特定機能を組み合わせた類型があり得るのではないかとということです。

それから、もう一つ特定機能の中心になっているもので、国立大学の中でも単科大学で非常に特色のある教育を行っているものがあります。そのように、それぞれの大学が持っているさまざまな強み、特色、あるいは機能に基づいて大学に対する運営費交付金の配分の在り方を考えていってはどうかということで議論が進んでいるところです。この点については産業競争力会議からも非常に関心を持たれており、機能に着目して配分することに

についてもご理解いただいている部分があります。

では具体的にどうするかということについては、この年末から年明けにかけて基本的な方向性をアナウンスさせていただき、最終的な取りまとめは恐らく来年の半ばごろになるかと思いますが、年度末ぐらいまでに中間的な方向性の提示に進んでいければと思っています。

2-5. ミッションの再定義（教員養成）

教員養成課程について、ミッションの再定義を行っていただきました。考え方としては、1 点目に教職大学院への重点化等があります。これは新課程の廃止など組織編成の抜本的な見直しを行うということです。2 点目は実践型のカリキュラムへの転換、そして3 点目は、学校現場での指導経験の豊富な教員の採用を増やすことです。そういうところから、各大学で方向性を見ていただきました。私どもとしては、これをさらに進めていかなければいけないと思っています。

3. 教職大学院に期待されること

3-1. 教職大学院（専門職学位課程）制度の概要

教職大学院の制度については、皆さまご承知のとおりですので今さら言うまでもないのですが、大事なことは、一つは学部段階での資質能力を修得した者の中から、さらに実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの中核を担う新人教員を養成すること、そしてもう一つは現職教員を対象にしたスクールリーダーの育成を図っていくことです。それから特性については、従来の修士課程とは教員の資質という面で大きく変えています。4 割以上は実務家教員を置く、45 単位のうち 10 単位以上は義務化する、論文の提出がない、認証評価の仕組みが整っているというように、従来の修士課程とは大きく違った、まさに実践的な高度専門職の育成を目指しています。

3-2. 大学院における教員養成改革の方向性

平成 24 年の中教審の答申、あるいは平成 25 年の教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議の報告を踏まえ、国立大学の教員養成修士課程は原則として教職大学院に段階的に移行するということを推し進めています。また、ミッションの再定義によって、まだ教職大学院を置いていない国立大学は、第 3 期中期目標期間を目指し、

教育委員会との連携・協働によって教職大学院を設置する方向に持っていくということです。

3-3. 教職大学院設置に向けた動き

教職大学院の拡大の流れについては加治佐会長が少し触れましたが、平成 27 年 4 月に向けて 2 大学が設置審査を受けています。それから、平成 28 年 4 月の開設に向けての事前相談を 18 大学から受けているということで、教職大学院設置の流れが着々と加速化してきているように思います。教職大学院の重点化は、これまで縷々申し上げた大学改革の流れからしても重要ですが、併せて初等中等教育の質の向上という観点からも大きな変革に当たると思っています。教職大学院への重点化により各大学の組織の見直し・整備が加速的に進み、それが国立大学全体の改革にも大きな影響を及ぼすことになるのではないかと思います。多くの国立大学が教員養成の改革を一つの大きな契機として、全学の組織改革を行うところにつながっていけば幸いです。

教育再生実行会議第五次提言では学制の在り方について述べられていますが、小中一貫教育の制度化をはじめとする学校段階間の連携の一層の推進、教員養成や採用、研修の見直し・再構築もうたわれており、この点についても既に中教審には諮問されています。小中一貫教育の制度化についても近々に答申が出ると思われませんが、この制度化に当たっては、まさに教職大学院の担うべき役割がさらに増していくのではないかと思います。

また、教員養成、採用、研修の見直し・再構築に関しては、各段階における学校教育委員会と教職大学院の連携・協働の取り組みを推進するための方策についても、今後、中教審で論議がなされる予定です。まさにこれからの教員には、社会の急速な進展の中で探究力を持ち、学び続ける存在であることが求められています。教育委員会等の連携の下に設置されている教職大学院は、このような学び続ける教員像を実現する上で大学および地域の教員養成の中核的な役割を担っていただけるものであり、本日お集まりの皆さまは、まさに教職大学院の運営その他について、中核的な役割を果たしていただいている方々だと思います。今まで申し上げたような教職大学院に期待されている大きな役割をいま一度念頭に置いていただき、教職大学院のさらなる発展・充実にご尽力いただければありがたいと思っております。

この後、担当から細部についてお話しさせていただきますので、私からの説明は以上とさせていただきます。本日の研究大会がさらに実り多きものになることをお祈りして、私

からの説明とさせていただきます。どうもありがとうございました（拍手）。

情報提供

平 千枝 氏（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係長）

全国の教職大学院の先生方、教育学研究科、教育学部の先生方、そして関係の皆さま方、おはようございます。本年9月に教職大学院係長に着任しました平と申します。私からは最近の教員養成改革の動きや、教職大学院の発展・拡充に関して文部科学省が行っている施策について、情報提供をさせていただきます。よろしくお願いいたします。

1. 教員養成改革の動き

1-1. 教育再生実行会議について



まず、全体的な文部科学省の改革の動きをご説明したいと思います。局長の説明にもありましたが、教育再生実行会議について、会議の概要や第三次提言、第五次提言の特に教員養成に係るところを抜粋したものを資料に入れておりますので、後でご参考にしていただければと思います。

一つだけ触れたいのが、第五次提言の中にあります教員免許の改革と、その養成・採用・研修の在り方の見直しに係る部分です。「質の高い教師を確保するための養成、採用、研修の在り方」というところに、「大学において、インターンシップやボランティア活動など、学生に学校現場を経験させる取組を推進する」ことが重要だと書かれています。例えば放課後や土曜日などに実施される学校での活動に、教員を目指す学生が参加されることが非常に重要だと考えられています。土曜日の活動については、この情報提供の最後に皆さまへのお願いということであらためて触れさせていただきます。

1-2. 中央教育審議会総会（平成26年7月29日）諮問

教育再生実行会議の第五次提言を受けて、本年7月29日に中央教育審議会に諮問がなさ

れました。大きく二つありまして、1 点目が「子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について」です。具体的には小中一貫や学制改革を踏まえた教員免許制度の見直し、それから大学の飛び入学や編入学などについても諮問がなされています。

諮問の2 点目は「これからの教育を担う教員やチームとしての学校の在り方について」です。この中では、一つは「これからの教育を担う教員に求められる資質能力」について、そして、もう一つは「教員が資質能力を発揮できる環境の整備」について議論されることになっています。特に一つ目については、諮問によると「子供たちが主体的・協働的に学ぶ授業を通じて、これからの時代に求められる力を子供たちに確実に身に付けさせることができる指導力」や「発達段階に即した指導や学校段階間の円滑な接続に関する課題を踏まえて、学校種を超えて指導できる力」が重要になってくると書かれています。

このような力を教員が身に付けるためには、教員養成・採用・研修の各段階における教育委員会と教職大学院等との連携・協働の推進が必要になっていると書かれています。この点については、教員養成企画室としても積極的に議論に参画して考えていきたいと思っていますし、各大学におかれても、教育委員会と連携しながら、今後どのような養成・採用・研修を行っていただけるか、地域のニーズを踏まえながら各大学でお考えいただければと思っています。

また、同じく本年7 月には中央教育審議会に置かれている教員養成部会で「教員の養成・採用・研修の改善について」という論点整理が行われました。これは今後、教員養成部会が議論すべき論点を整理したのですが、教職大学院が重視されています。例えば大学院段階では「教職生活全体を通じたキャリア形成と資質向上の取り組みの中に、教職大学院等、大学院段階の学びを明確に位置付けることが必要」と明記されています。

さらに養成だけでなく、採用・研修においても教職大学院に求められる役割が大きくなると考えられています。例えば「教職大学院等進学者・修了者等を対象とした取組の促進」ということで、「採用選考において教職大学院等の教育機能や実績を勘案し、進学者・修了者等を対象に、履修を評価した取り組みを促進」する、あるいは「教職大学院を活用した研修の高度化への取り組みを一層促進」することも、今後議論すべき論点として挙がっています。

1-3. これからの学校教育を担う教職員の在り方について

中教審での諮問や教員養成部会における論点整理を踏まえて、小中一貫教育の制度化について、教員養成部会が11月6日に「これからの学校教育を担う教職員の在り方について」という報告をまとめています。この報告において、小中一貫教育制度の円滑な導入・運用に必要な免許制度については、当面は小学校教員免許状と中学校教員免許状の併有を基本とすることとされました。ただし、経過措置として、当分の間はどちらか一方の免許状で相当する課程の指導は可能であるとされています。

本報告において、教職大学院の役割についても触れられています。「現職教員が他の学校種での教育活動を担当できるように、計画的に教職大学院等で学び直しをさせることが望ましい」という旨がこの報告に盛り込まれています。

今の教員養成部会の報告を受けて、小中一貫制度の制度設計が行われています。小中一貫教育学校、そして小中一貫型小学校・中学校という二つの類型を中心に、小中一貫教育の制度化が進められようとしています。具体的に言うと、まず小中一貫教育学校は修業年限が9年、組織としても一人の校長先生をトップにする学校ということで、非常に一貫性があるものとなっています。一方で小中一貫型小学校・中学校は、修業年限は小学校、中学校と同じく6年と3年、そして校長先生に関しても学校ごとに置きますが、教育課程については、小中一貫教育学校と同じく9年を通じたものを用意することになっています。小中一貫教育に関しては、年内にも中央教育審議会が答申を行う予定となっています。

同じく中教審関係で、次期学習指導要領の改訂に向けた諮問についてもご紹介します。諮問は11月20日に行われました。今回の諮問の趣旨ですが、「子供たちが成人して社会で活躍する頃には、生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会や職業の在り方そのものも大きく変化する可能性」がある。「そうした厳しい挑戦の時代を乗り越え、伝統や文化に立脚し、高い志や意欲を持つ自立した人間として、他者と協働しながら価値の創造に挑み、未来を切り開いていく力が必要」です。こうした力を育むためには、学習指導要領についても、「特に、学ぶことと社会とのつながりを意識し、『何を教えるか』という知識の質・量の改善に加え、『どのように学ぶか』という学びの質や深まりを重視することが必要」と考えられます。

今、申し上げたことをイメージ化すると、子供たちは「何ができるようになるか」というところには、これからの時代を生きていくために必要な、身に付けるべき資質・能力があり、そして「何を学ぶか」というところには、学習指導要領に具体的に定められていく各教科等の目標・内容が入ってきます。例えばグローバル社会においてますます不可欠に

なっている英語や、わが国の伝統文化に関する教育の充実も検討課題の一つとなっています。また、今回の学習指導要領改訂に向けた検討の中で特に重視されているのが、「どのように学ぶか」です。受け身の授業ではなく、「アクティブ・ラーニング」などの主体的・協働的な学びを重視した授業を、これからの教員は充実させていくべきではないか、といった内容になっています。

ご覧いただくとお分かりのように、学習指導要領は平成 20・21 年の改訂からさらに変わろうとしています。ですから、これから教員を目指す学生に加えて、現職の先生方についても新しい学習指導要領に対応した力をつけていく必要があります。

2. 教職大学院の発展・拡充の支援方策

こうした中で、教職大学院が果たすべき役割も、ますます大きくなっており、教職大学院の発展・拡充が求められています。それを教員養成企画室がどのように支援しているかということについて、これからご紹介したいと思います。

2-1. 教職大学院設置に向けた動き

平成 28 年 4 月までに教職大学院が多く新設されることが見込まれています。これからの数年間は教職大学院が発展・拡充を遂げる非常に重要な時期となるため、私どもとしても、それを促進するための施策に取り組んでいきたいと考えています。

まずご紹介したいのが、教員採用において教職大学院など大学院の在学者・進学者に対する特例を設けている自治体が多くあるということです。こちらは文部科学省の施策というよりは各自治体の施策になりますが、既に教職大学院での学びが評価され、教職大学院への進学者や修了生に対する採用の特例を多くの自治体が導入しています。

「平成 26 年度教員採用等の改善に係る取組事例」(文部科学省初等中等教育局教職員課)によると、教職大学院修了予定者に対して、試験免除や特別選考を行っている自治体があります。また、教職大学院入学前に教員採用試験を受けて合格し、進学を理由に辞退した方に対して次年度以降の受験に際して、試験の一部免除、特別選考を実施したり、採用候補者名簿の登載期間を延長したりする自治体があります。特に、採用候補者名簿の登載期間延長については、既に 38 都道府県・政令市において導入されています。

当室としても、教職大学院で学ぶことの価値をより多くの教育委員会にご理解いただけるように、今後さらに教育委員会に働き掛けていきたいと考えています。また、本日の研

究大会のテーマでもありますが、修了者の質保証を示すことで、このような特例が進んでいくと考えます。

2-2. 教職大学院の教育組織について制度改革

次にご紹介するのが、教員養成企画室で最近行った制度改革についてです。先ほど局長が申し上げましたが、平成 25 年に教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議が報告書を出しています。その中で今後の教職大学院に対する提言として出ているものを三つ申し上げますと、一つ目は、教職大学院の発展・拡充が見込まれる当面の間は、修士課程の教員と教職大学院の教員の兼任を認める必要があるということです。二つ目は加治佐先生も冒頭でおっしゃったように、これから教科領域を教職大学院が取り込んでいくことが求められますが、教科領域の教員を教職大学院の専任教員として置く場合の基準が今まで存在しなかったため、現行規定を改正する必要があるということです。そして、三つ目は、教育学研究科に所属する教員に加え、他の研究科や他の大学の教員と連携することにより、より柔軟な組織編制を行えるよう現行の規定を改正する必要があるということです。

これを受けて、文部科学省では二つの制度改革を行っています。まず、一つ目の提言を受けて行った、いわゆるダブルカウントの改正です。教職大学院に関しては、平成 31 年 3 月まで、学部の専任教員や修士課程の教員を教職大学院の教員が必置専任教員数の 3 分の 1 まで兼ねることができる特例を、省令の改正により決めました。次に、教員の配置に関する基準について、本年 11 月に告示を改正しました。

この告示改正について詳しくご説明します。今まで教職大学院は教科教育を実施することが想定されていなかったため、教員についても基本的に 11 名置くというところまでしか定められていませんでした。そこで今後、教科教育を既存の修士課程から教職大学院に移行させるに当たり、例えば 10 教科を教職大学院で扱う場合は 32 名の専任教員を置く必要があることを告示において決めました。併せて、既存の修士課程についても教職大学院への移行に合わせて規模の縮小などが行われると考えられますが、全ての教科をくくった専攻、あるいは複数の教科をくくった専攻を置いたときに必要とされる教員数について今まで規定がなかったため、例えば 10 教科をくくった場合には、研究指導教員、いわゆるマルチ教員は 15 名、研究指導補助教員は 10 名、計 25 名の教員が必要であることを告示において規定しました。詳しい計算方法については、少し複雑ですので口頭での説明は省略しま

すが、ご質問等がありましたら個別にお尋ねいただければと思います。

併せて中教審の教員養成部会では、教職大学院への重点化が進められるように教員の配置に関する基準が改正されています。教職課程認定基準によると、今までは独立大学院、教職大学院ではない大学院も、学部学科段階の教職課程認定の際には学部の専任教員としてカウントされませんでした。教職大学院についても、その課程認定を行う際には、例えば教職大学院の課程認定における専任教員方は、学部の課程認定の際には学部の専任教員に充てることはできない、逆もしかりというような規定になっていました。

しかし、教職大学院の場合は他の法科大学院のような独立大学院と違い、学部学科段階の連携や接続が非常に強いので、本年 11 月に教員養成部会で基準が改正されています。具体的には、まず一般の大学院に関しては、今まで学部の課程認定における専任教員を大学院の課程認定でも専任教員に充てることはできましたが、逆は認められていませんでした。しかし、今回の改正によりこれが認められました。教職大学院についても、学部の課程認定における専任教員を教職大学院の課程認定における専任教員に充てることができる、逆もしかりというように規定が改正されています。これにより教職大学院への重点化を促進できることを期待しています。

今後、大学で教職課程を実施する場合は、教職大学院と学部が相互に協力しながら教職課程をさらに良いものにしていけるのではないかと考えています。ここまでは今までの制度改正についてご説明しました。

2-3. 教職大学院で教科領域を扱う場合について

既に教職大学院を設置している大学におかれても、これから新しくつくる大学におかれても、教職大学院を拡充することを検討されている大学は多いのではないのでしょうか。特に教科領域に関する分野をこれから教職大学院に組み込もうとされている大学も、少なくないのではと思っています。

その際の事務的な手続きに関してお願いがあります。もしそのような改組を行う場合は、仮に専攻名などの変更がない場合でも教職大学院に新しい分野を含めることとなりますので、国立大学の場合は事前伺い案件、私立大学の場合は届出案件として、大学設置・学校法人審議会における審査を受ける必要があることにご留意いただければと思います。改組をお考えの際には、教員養成企画室に早めにご相談いただき、内容を詰めてから申請していただければと思っています。

2-4. これからの子供たちの土曜日は？

最後に土曜日の取り組みの中で、教職大学院、あるいは教育学研究科、教育学部の皆様にぜひご協力いただきたい取組をご紹介します。「土曜学習応援団になりませんか？」と書かれた資料をご覧くださいながらお聞きいただければと思います。

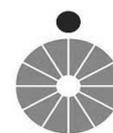
学校週5日制を導入してから12年が経過していますが、教育環境の変化などを踏まえて、今年度から文部科学省では新たに土曜日を活用した子供の教育の充実に力を入れています。土曜日の活動で、特に注目に値するような取り組みを行っておられる大分県の豊後高田市では、約15年前から土曜日を活用して知・徳・体のバランスの取れた土曜学習が実施されています。具体的な成果としては、学力が県内で8年連続1位という躍進を見せたり、部活動においても野球やバレーボールの全国大会出場という実績を出したりと、成果が上がってきています。

このような土曜学習を応援する取り組みとして、文部科学省では「土曜学習応援団」を行っています。現在、110近くの団体や大学からご賛同いただいています。教員養成を担当されている教職大学院、あるいは大学の方々にもぜひご参画いただきたいと考えています。大学としてだけでなく、学部単位、研究科単位、または研究室単位でのご賛同でも構いませんので、ご検討ください。

なお、土曜学習については、昨年秋まで教員養成企画室長を務めておりました鍋島が、現在担当しています。本日会場に来ておりますので、ご質問などがおありでしたら、鍋島までぜひ直接お尋ねいただければと存じます。また、土曜学習応援団に関しては、文部科学省生涯学習局社会教育課の地域・学習活動企画係に後日お電話でお問い合わせいただいても問題ございません。

そして、教職大学院に関するお問い合わせについては、私ども教職大学院係までお寄せいただければと思います。私たちも先生方からご質問、ご要望、あるいはご指摘などを頂くことで、教職大学院に関する課題を認識できることが多くあります。ですから、ささいなことでも結構ですので、何かお気づきのことがあれば、お気軽にご連絡いただければと思います。

最後になりましたが、教職大学院が大きく発展・拡充する時期に、このように教職大学院を担当させていただき、大変うれしく思うとともに責任も感じています。皆さま方と教職大学院をさらに素晴らしいものにしていきたいと思っていますので、今後ともどうぞよろしく願います。ありがとうございました（拍手）。



文部科学省

大学改革の動向と教職大学院への期待

平成26年12月7日（日）

平成26年度日本教職大学院協会研究大会

文部科学省 高等教育局長
吉田 大輔

本日のテーマ

1. 近年の大学改革の動向
2. 国立大学改革
3. 教職大学院に期待されること

1. 近年の大学改革の動向

近年の大学改革の流れ

平成24年

- 6月 「大学改革実行プラン」(文部科学省)
- 8月 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて(答申)」
- 9月 中教審に新設した高大接続特別部会が審議を開始
- 11月 大学ポートレート準備委員会論点整理
- 12月 安倍内閣発足、下村文部科学大臣兼教育再生担当大臣
(後に東京オリンピック・パラリンピック担当も兼務)

平成25年

- 1月 教育再生実行会議が発足
- 2月 大学設置認可の在り方の見直しに関する検討会が報告
- 3~6月 産業競争力会議で人材力強化の一環として大学改革について議論
- 5月 若者・女性活躍推進フォーラム「我が国の若者・女性の活躍推進のための提言」
教育再生実行会議第3次提言「これからの大学教育等の在り方について」
- 6月 「骨太の方針」(経済財政運営と改革の基本方針について)(閣議決定)
「日本再興戦略」(閣議決定)
「第2期教育振興基本計画」(閣議決定)
「今後の国立大学の機能強化に向けての考え方」(文部科学省)

近年の大学改革の流れ

平成25年

- 6～7月 中教審大学分科会に新設した組織運営部会、大学のグローバル化に関するワーキング・グループが審議を開始
- 10月 教育再生実行会議第4次提言「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について」
- 11月 「国立大学改革プラン」
- 12月 労働契約法における特例規定の創設(大学教員等任期法等改正)(施行:26年4月)

平成26年

- 2月 中央教育審議会大学分科会「大学のガバナンス改革の推進について(審議まとめ)」大学ポートレート準備委員会論点整理(その2)の取りまとめ
- 3月 中央教育審議会高大接続特別部会審議経過報告
私立学校法の一部を改正する法律の成立
- 6月 学校教育法及び国立大学法人法の一部を改正する法律の成立
ジョイントディグリー(国際連携教育課程)に関する制度改正に係る中教審への諮問・答申
「経済財政運営と改革の基本方針2014」等の閣議決定
- 7月 教育再生実行会議第五次提言「今後の学制等の在り方について」

大学改革実行プラン 全体像

平成24年6月
文部科学省「大学改革実行プラン」

国としての大学政策の基本方針「大学ビジョン」の策定

I. 激しく変化する社会における大学の機能の再構築

① 大学教育の質的転換と大学入試改革

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

② グローバル化に対応した人材育成

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

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

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

④ 研究力強化:世界的な研究成果とイノベーションの創出

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

II. 大学の機能の再構築のための大学ガバナンスの充実・強化

⑤ 国立大学改革

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

⑥ 大学改革を促すシステム・基盤整備

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

⑦ 財政基盤の確立とメリハリある資金配分の実施 【私学助成の改善・充実～私立大学の質の促進・向上を目指して～】

- ・大学の積極的経営を促進・支援
- ・公財政支援の充実とメリハリある資源配分
- ・多元的な資金調達促進 等

⑧ 大学の質保証の徹底推進

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

大学を核とした産業競争力強化プラン

H25.03.15 産業競争力会議
下村文部科学大臣説明資料より

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
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
- ✓ 海外拠点を活用した戦略的な外国人留学生の獲得
重点地域を中心に海外に「出張つて」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

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
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)
- ✓ 大学発「新」産業革命
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
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は正

「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(学修時間の充実にに向けた学びの質の転換)
- ✓ 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)
- ✓ 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)
- ✓ 高大接続、大学入試の在り方の見直し

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

1 グローバル化に対応した教育環境づくりを進める

- ①徹底した国際化を断行し、世界に伍して競う大学の教育環境をつくる。
→海外大学の教育ユニット誘致。日本の大学の海外展開拡大。国際化を断行するスーパーグローバル大学(仮称)。今後10年で世界大学ランキングトップ100に10校以上ランクイン。地域社会のグローバル化を担う大学など
- ②意欲と能力のある全ての学生の留学実現に向け、日本人留学生を12万人に倍増し、外国人留学生を30万人に増やす。
→大学入試等におけるTOEFL等の活用。企業等との協力による留学支援の新たな仕組みの創設。ギャップタームにおける留学促進など
- ③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。
→小学校英語の抜本的拡充(早期化、時間増、教科化、専任教員等)の検討。少人数教育。スーパーグローバルハイスクール(仮称)。国際バカロレア認定校の増(200校)。
- ④日本人としてのアイデンティティを高め、日本文化を世界に発信する。
→国語教育、我が国の伝統・文化についての理解を深める取組の充実。
- ⑤特区制度の活用などによりグローバル化に的確に対応する。

- ・大学の教育・研究機能を質・量ともに充実!
- ・平成29年までの5年間を「大学改革実行集中期間」に!

2 社会を牽引するイノベーション創出のための教育・研究環境づくりを進める

- 国は、10～20年後を見据えた「理工系人材育成戦略」(仮称)策定。国・地方において、「産学官円卓会議」(仮称)設置。
- 大学発ベンチャー支援ファンド等への国立大学による出資を可能に。
- 体系的な博士課程教育の構築など大学院教育の充実。
- 初等中等段階の理数教育強化(専科指導、少人数教育、SSH等)。

3 学生を鍛え上げ社会に送り出す 教育機能を強化する

- 社会人基礎力、基礎的・汎用的能力等の社会人として必要な能力の育成のため、能動的な活動を取り入れた授業や学習法など教育方法を質的転換。学修時間の増加、組織的教育の確立など教学マネジメントを改善し厳格な成績評価を行う。
- 大学・専門学校等は、地域の人材育成ニーズに応えた実践的な教育プログラムを提供し、国が支援。

4 大学等における社会人の学び直し機能を強化する

- 大学・専門学校等は、職業上必要な高度な知識や、新たな成長産業に対応したキャリア転換に必要な知識の習得など、オーダーメイド型の教育プログラムを開発・実施。
- 国は、大学・専門学校等で学び直しをする者や社会人受講者の数の5年間で倍増(12万人→24万人)を目指し、社会人への支援措置、事業主への経費助成を行う。

5 大学のガバナンス改革、財政基盤の確立により経営基盤を強化する

- 国立大学全体の改革工程を策定。年俸制の本格導入などの人事給与システムの見直し、運営費交付金の戦略的・重点的配分など。
- 学長・大学本部の独自予算の確保など、学長がリーダーシップをとれる体制整備。教授会の役割の明確化など法令改正も含めたガバナンス改革。
- 大学の財政基盤の確立、基盤的経費のメリハリある配分。国の公募型資金への間接経費措置。民間資金調達のための税制検討。
- 私立大学における建学の精神に基づく質の高い教育、全学的教育改革を重点支援。教育の質保証の総合的仕組みの構築。
- 学長、知事、産業界の代表等で構成する総理主催の「大学将来構想サミット」(仮称)を開催。

基盤

今後の学制等の在り方について（第五次提言）（構成）

（平成26年7月3日教育再生実行会議）

1. 子供の発達に応じた教育の充実、様々な挑戦を可能にする制度の柔軟化など、新しい時代にふさわしい学制を構築する。

(1) 全ての子供に質の高い幼児教育を保障するため、無償教育、義務教育の期間を見直す。

(2) 小中一貫教育を制度化するなど学校段階間の連携、一貫教育を推進する。

(3) 実践的な職業教育を行う高等教育機関を制度化する。また、高等教育機関における編入学等の柔軟化を図る。

2. 教員免許制度を改革するとともに、社会から尊敬され学び続ける質の高い教師を確保するため、養成や採用、研修等の在り方を見直す。

3. 一人一人の豊かな人生と将来にわたって成長し続ける社会を実現するため、教育を「未来への投資」として重視し、世代を超えて全ての人たちで子供・若者を支える。

2. 国立大学改革

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。

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

国立大学改革のこれまでの主な動き

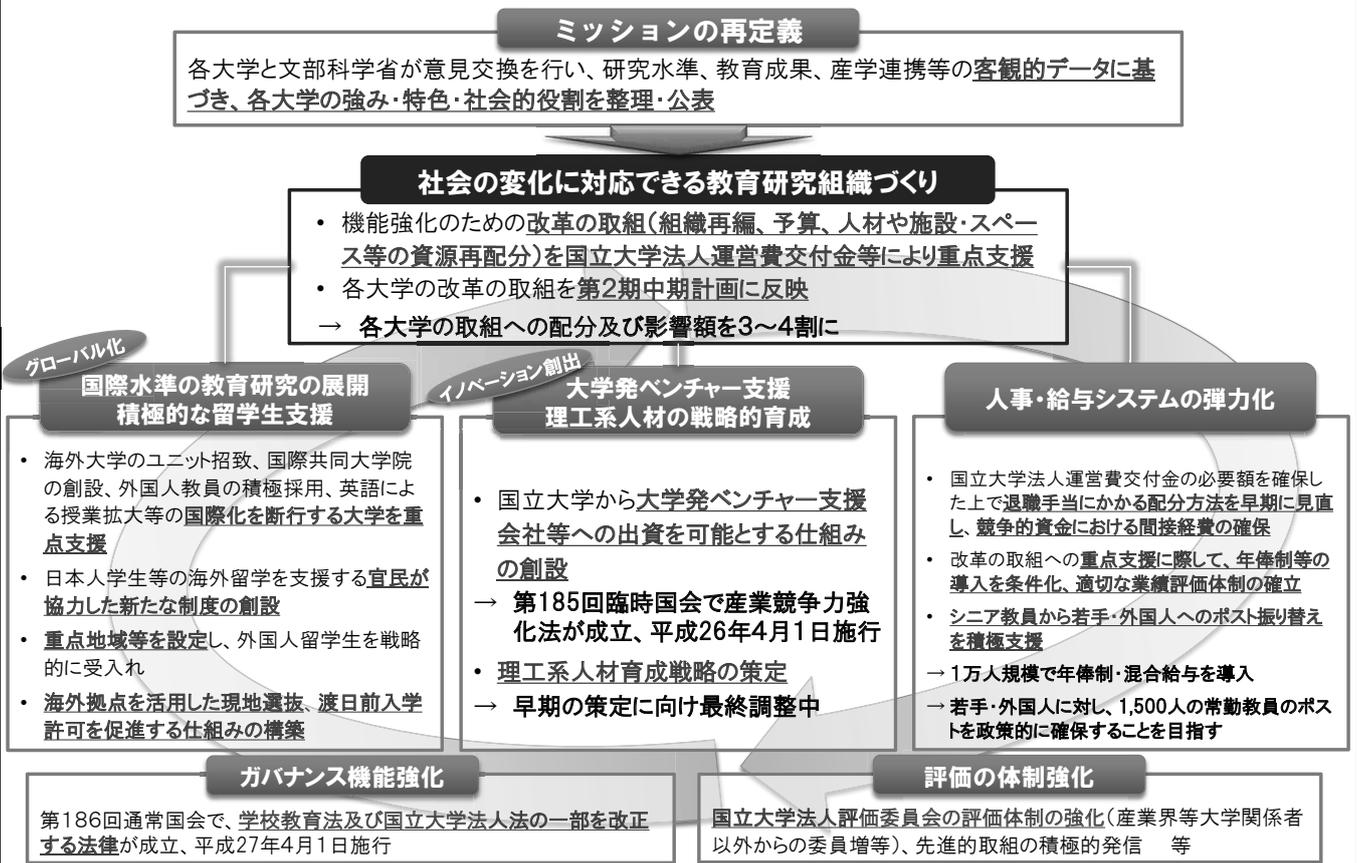
平成24年度

平成25年度

平成26年度

- 国立大学改革強化推進事業スタート
- **大学改革実行プラン**
- 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」 答申
- 「ミッションの再定義」 開始
- 教育再生実行会議第三次提言
- **教育振興基本計画、日本再興戦略**
- 今後の国立大学の機能強化に向けての考え方
- 教育再生実行会議第四次提言
- **国立大学改革プラン**
- **日本再興戦略(改訂)、骨太の方針、科学技術イノベーション総合戦略**
- 今後の国立大学の機能強化に向けての考え方（改訂）

改革加速期間中（平成25～27年度）の国立大学の機能強化の取組



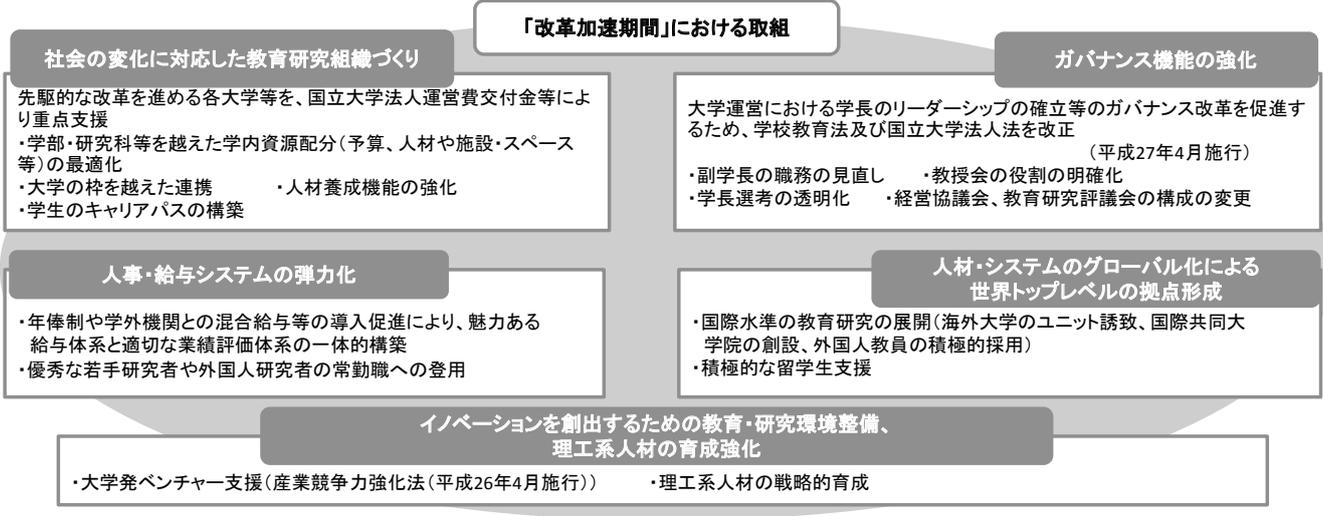
今後の国立大学の機能強化に向けての考え方（平成26年7月24日改訂）

「日本再興戦略」改訂2014（平成26年6月24日）

- 「国立大学改革プラン」に掲げられた目標達成に向けた取組を着実に進めつつ、本年中に、第3期中期目標期間（2016年度～）における運営費交付金や評価の在り方の抜本的な見直しに向けた検討を開始し、2015年年末までに一定の結論を得る。
- 産業界及び地域等のニーズを踏まえつつ、世界最高水準の教育研究の展開拠点、全国的な教育研究拠点、地域活性化の中核的拠点等の機能強化に向け、新たな指標に基づき重点的・戦略的配分を行うルールを具体化する。
- 年俸制・混合給与の導入等の人事給与システム改革を推進する。

今後の国立大学の機能強化に向けての考え方（平成26年7月24日改訂 文部科学省）

法人化のメリットを再確認し、変化する社会状況を踏まえた国立大学の役割を改めて認識するとともに、第2期中期目標期間中に設定した「改革加速期間」において、国立大学改革プランに掲げた事項を中心として引き続き機能の強化に取り組む。



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）

～都道府県と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

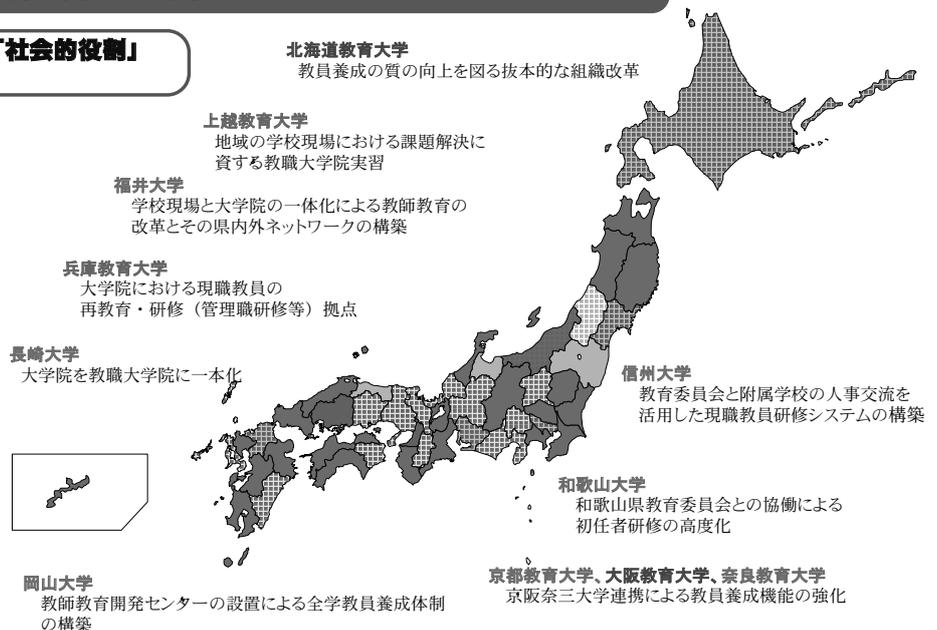
広域にわたる特定機能の強化・・・（7）

～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> ）



3. 教職大学院に期待されること

教職大学院（専門職学位課程）制度の概要

1. 教職大学院の目的及び機能

- ① 学部段階での資質能力を修得した者の中から、さらにより実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成
- ② 現職教員を対象に、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員等として不可欠な確かな指導倫理と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダーの養成

2. 教職大学院の特性(既存の修士課程との違い)

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

3. 現状(平成26年度)

- ① 設置大学数 : 25大学（国立大学19校、私立大学6校）
- ② 教員就職率（臨時的任用を含む）【平成25年3月卒業者】
: 93.0%（国立教員養成大学・学部61.3%）
- ③ 入学定員充足率 : 92.7%（前年度より5.8%増）
- ④ 志願者数 : 1,079人（前年度より6人増）
- ⑤ 入学者数 : 772人（前年度より31人減）

現職教員	340人（44%）
学部新卒学生等	432人（56%）

大学院における教員養成改革の方向性

教職大学院

実践的指導力の育成

- 教員養成に特化した専門職大学院として創設
- 教育課程
 - ・ 共通領域科目や学校における実習の重視

修士課程

教科の研究が中心

- 教育課程
 - ・ 研究指導、修士論文等
 - ・ 学校における実習の義務づけなし



教職大学院

地元の教育委員会等と連携して、全県に設置促進

- 大学と教育委員会・学校との連携・協働
 - ・ 実務経験を有する教員の増
 - ・ 学校現場に密接したカリキュラム編成
- 教育課程・教員組織の改善
 - ・ 管理職養成のための「学校経営に特化したコース」の設置促進
 - ・ 省察的なワークショップや学校現場への成果還元
 - ・ 学校現場の理解促進、附属学校活用

修士課程

教職大学院に加えて修士課程を置くことについては個別に検討

- 養護教諭やスクールカウンセラーなど、教職大学院での養成が困難な人材養成

- ・ 実践的指導力の養成 → 専修免許状における実践的科目導入の促進
- ・ 教職課程の質の保証 → 教員への就職状況などの情報の公表の義務付け
- ・ 教員を目指す学生の留学促進 → 外国の大学で取得した単位を免許状取得に活用できることを明確化

教職大学院設置に向けた動き

【教職大学院設置に向けた検討状況】

現時点までに、教職大学院設置に向けた事前相談を行った大学について、相談時の検討状況を記載。
 (※最新の学内検討状況と異なる可能性あり)

■ 国立の教職大学院設置済(19)

■ H27開設に向け審査中(2)

■ H28開設に向け具体的な意見交換を実施中(18)

[]は設置済の私立大学(6)

北海道教育

弘前

秋田

岩手

山形

宮城教育

新潟

(福島)

上越教育

群馬

宇都宮

山梨

茨城

埼玉

東京学芸

千葉

横浜国立

[聖徳]

[創価][玉川]
[帝京][早稲田]

福井

金沢

(富山)

京都教育

滋賀

奈良教育

岐阜

信州

三重

愛知教育

静岡

[常葉]

和歌山

山口

島根

(鳥取)

兵庫教育

大阪教育

広島

岡山

愛媛

香川

高知

鳴門教育

佐賀

福岡教育

長崎

大分

熊本

宮崎

鹿児島

琉球



文部科学省

情報提供

平成26年12月7日（日）

平成26年度日本教職大学院協会研究大会

文部科学省 高等教育局
大学振興課 教員養成企画室

1. 教員養成改革の動き

教育再生実行会議について

- 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。
- 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

25年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」

26年7月 3日 第五次提言「今後の学制等の在り方について」

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。

教育再生実行会議 第五次提言<抄> (平成26年7月3日) ① (今後の学制等の在り方について)

1. 子供の発達に応じた教育の充実、様々な挑戦を可能にする制度の柔軟化など、新しい時代にふさわしい学制を構築する。

(2) 小中一貫教育を制度化するなど学校段階間の連携、一貫教育を推進する。

- 学校段階間の移行を円滑にする観点から、幼稚園等と小学校、小学校と中学校などの学校間の連携が一層推進されるよう、国は、教育内容等を見直すとともに、地方公共団体及び学校は、教員交流や相互乗り入れ授業等を推進する。特に、今後、拡充が予定されている英語のほか、理科等の指導の充実のため、小学校における専科指導の推進を図る。また、コミュニティ・スクールの導入の促進により、保護者や地域住民の参画と支援の下、より効果的な学校間連携を推進する。
- 国は、小学校段階から中学校段階までの教育を一貫して行うことができる小中一貫教育学校（仮称）を制度化し、9年間の中で教育課程の区分を4-3-2や5-4のように弾力的に設定するなど柔軟かつ効果的な教育を行うことができるようにする。小中一貫教育学校（仮称）の設置を促進するため、国、地方公共団体は、教職員配置、施設整備についての条件整備や、私立学校に対する支援を行う。
- 国は、上記で述べた学校間の連携や一貫教育の成果と課題について、きめ細かく把握・検証するなど、地方公共団体や私立学校における先導的な取組の進捗を踏まえつつ、5-4-3、5-3-4、4-4-4などの新たな学校段階の区切りの在り方について、引き続き検討を行う。
- 学校が地域社会の核として存在感を発揮しつつ、教育効果を高めていく観点から、国は、学校規模の適正化に向けて指針を示すとともに、地域の実情を適切に踏まえた学校統廃合に対し、教職員配置や施設整備などの財政的な支援において十分な配慮を行う。国及び地方公共団体は、学校統廃合によって生じた財源の活用等によって教育環境の充実に努める。

教育再生実行会議 第五次提言<抄> (平成26年7月3日) ② (今後の学制等の在り方について)

2. 教員免許制度を改革するとともに、社会から尊敬され学び続ける質の高い教師を確保するため、養成や採用、研修等の在り方を見直す。

(学制改革に応じた教師の免許、配置等の在り方)

- 国は、教師が教科等の専門性に応じ、小学校と中学校、中学校と高等学校などの複数の学校種において指導可能な教科ごとの免許状の創設や、複数学校種の免許状の取得を促進するための要件の見直しなど教員免許制度の改革を行う。地方公共団体は、複数学校種の免許状保有者の採用や、現職の教師による他校種免許状の取得の促進を図る。
- 国及び地方公共団体は、小学校と中学校の連携推進や、各学校における教科の専門性に応じた教育の充実のため、小学校における専科指導のための教職員配置を充実する。また、特別免許状制度や特別非常勤講師制度の活用や、学校支援ボランティアの推進等により、学校の教育活動において、社会経験や専門的知識・技能の豊かな社会人、外国人指導者、文化・芸術・スポーツの指導者など多様な人材の積極的な登用を図る。
- 学力の定着等に課題を抱える児童生徒や、発達障害児を含む特別支援教育を必要とする児童生徒に対して、きめ細かい指導や社会的自立に向けた支援を行うことができるよう、国及び地方公共団体は、教師の専門的指導力の向上とともに、教職員配置や専門スタッフの充実を図る。教師が特別支援教育に関する知識・技能を身に付けることができるよう、特別支援学校の教師は必須化も視野に入れ、特別支援学校免許状の取得を促進する。

教育再生実行会議 第五次提言〈抄〉 (平成26年7月3日) ③ (今後の学制等の在り方について)

(質の高い教師を確保するための養成、採用、研修等の在り方)

- 実践的な力を備えた教師を養成し採用することができるよう、国は、大学において、インターンシップやボランティア活動など学生に学校現場を経験させる取組を推進するとともに、採用前又は後に学校現場で行う実習・研修を通じて適性を厳格に評価する仕組み（教師インターン制度（仮称））の導入を検討する。こうした仕組みの導入に際しては、教育実習の内容や期間、地方公共団体や学校による採用選考の時期や期間、初任者研修の内容や研修期間中の教職員定数の在り方等も含め、総合的な検討を行う。
- 大学は、質の高い教師を養成するため、実践型のカリキュラムへの転換、組織編成の抜本的な見直し・強化など、教員養成を担う学部や教職大学院の質的充実を図る。地方公共団体と教職大学院などの大学が連携して、管理職を養成する研修も含め、教師の研修を充実し、自ら学び続ける強い意志、リーダーシップや創造性などの資質向上を図る。国は、優秀教師の処遇の改善等と併せ、こうした取組を積極的に支援する。
- 国及び地方公共団体は、課題解決・双方向型授業等にも対応した質の高い教育を実現するため、教職員配置の充実を図る。また、教師の勤務時間や授業以外の活動時間が世界的に見て格段に長いことを踏まえ、教師が子供と向き合う時間を確保し、教育活動に専念できるようにする観点から、学校経営を支える管理・事務体制の充実、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの多様な専門職の配置や活用が進むよう、制度面・財政面の整備を行う。
- 国及び地方公共団体は、教師に対する社会からの信頼感や尊敬の念が醸成され、優秀な人材を教育現場に引き付けるため、いわゆる人材確保法の初心に立ち返り教師の処遇を確保する。真に頑張っている教師に報いることができるよう、優れた教師に対する顕彰を行い、人事評価の結果を処遇等に反映するとともに、諸手当等の在り方を見直し、メリハリのある給与体系とするなどの改善を図る。

中央教育審議会総会（平成26年7月29日）諮問 概要①

【子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について】

【社会の変化と改革の必要性】

- ・主要先進国でもまれに見る速さの少子高齢化
- ・グローバル化の進展に伴う国際競争の激化

- ・戦後約70年が経ち、現在の学制が導入された当時より子供の発達が早期化
- ・小1プロブレムや中1ギャップと呼ばれる進学に伴う新しい環境への不適応等の課題や子供たちの自己肯定感の低さが指摘

- ✓日本が将来にわたり成長・発展し、一人一人の豊かな人生を実現するためには、少子化を克服するとともに、新たな社会的価値・経済的価値を生むイノベーションを創出し、国際的な労働市場で活躍できる人材の育成や多様な価値観を受容し、共生していくことができる人材の育成が必要

- ✓子供の自信や可能性、能力を引き出す教育を行うことができる制度の構築が急務

教育再生実行会議 第五次提言

【中教審への諮問事項】

- 小中一貫教育の制度化をはじめとする学校間連携の一層の推進について

- ① 小中一貫教育学校（仮称）
- ② 学制改革を踏まえた教員免許制度の見直し

- 意欲や能力に応じた学びの発展のための高等教育機関における編入学等の柔軟化について

- ③ 大学への飛び入学制度の実態等を踏まえた高校早期卒業
- ④ 大学・大学院入学資格要件（12年又は16年課程修了）の緩和
- ⑤ 大学編入学資格の弾力化（高校等専攻科、職業能力開発大学校・短期大学校等からの大学編入学）

中央教育審議会総会（平成26年7月29日）諮問 概要②

【これからの教育を担う教員やチームとしての学校の在り方について】

【社会の変化と求められる能力・人材】

- 知識基盤社会
- 自ら課題を発見し、他者と協働して解決に取り組む、新たな価値を創造する力が不可欠
- 少子高齢化・グローバル化
- イノベーションを創出し国際的に活躍できる人材、多様な価値観を受容し共生できる人材が必要



【教員の果たす役割の重要性と課題】

- そのために教員の果たす役割は大きく、これからの時代に求められる学校教育の実現に向けて、教員の資質能力の向上が重要な課題
- 主体的な学びを引き出していると考えられる教員の割合が低い
- 授業以外の業務（課外活動の指導や事務作業）に多くの時間を費やし、勤務時間が国際的に見ても極めて長い

【中教審への諮問事項】

○これからの教育を担う教員に求められる資質能力

- ✓ 子供たちが**主体的・協働的に学ぶ授業を通じて、これからの時代に求められる力を子供たちに確実に身に付けさせることができる指導力**
- ✓ **発達段階に即した指導や学校段階間の円滑な接続に関する課題を踏まえて、学校種を超えて指導できる力**

- ◆ 諮問事項：教員養成課程で学ぶべき内容や課程認定の在り方も含め教員免許制度の見直し、学校現場での実習・研修を通じて適性を厳格に評価する仕組み、教員養成・採用・研修の各段階における教育委員会と教職大学院等との連携・協働の推進等

○教員が資質能力を発揮できる環境の整備

- ✓ 教員が自らの資質能力を十分に発揮し、生涯にわたって伸ばしていくことができるような環境を整備し、教員が魅力ある職となるよう、専門職としての教員にふさわしい勤務や処遇等の在り方について検討を行うことが必要

- ◆ 諮問事項：評価や処遇等の在り方、教員と事務職員の役割分担、専門性等を有するスタッフの学校への配置等により、教員と教員以外の者が連携し学校組織全体の総合力を高める方策、管理職の体系的・計画的な養成・研修システム、指導教諭等の養成・活用の在り方

教員の養成・採用・研修の改善について～論点整理～（概要）

【検討の背景、改善の必要性と方向性】

社会の急激な変化、知識基盤社会、生涯学習社会の到来は、「新たな学びの世界の創造」を実現する学校と教育の変革を求めており、それら一連の教育改革を担う教員には、より高度な資質能力と改革に取り組む先進性・創造性が求められる。

- 改めて、教員を高度専門職と位置付け、「学び続ける教員像」の理念の確立とその実現をめざすことが重要。
- 大学が、教員養成を自らの社会的使命として再確認し、質保証に取り組む仕組みを構築することが重要。
- 養成・採用・研修の各段階において、大学と教育委員会、学校等の緊密な連携・協働の実現をめざすことが重要。

【養成・採用・研修の改善の視点】

教職生活全体を通じた職能成長を実現する環境づくり

<養成段階> 改めて、教員を高度専門職として位置づける改革の実現をめざすとともに、学部・学科段階を「教員となる際に必要な基礎的・基盤的な学修」とし、教員免許状の取得に必要な最低修得単位数を増加させないこと。

<採用段階> 優秀で意欲ある多様な人材を確保するため、教員養成課程における学習状況等の評価を積極的に活用するなど、選考方法に一層の改善・工夫を求めること。

<研修段階> 教員自身が自らのキャリアデザインに応じて資質能力を発展・拡大させていく過程で、多様な研修プログラムが準備され、それらを継続的・発展的に受講できる環境の整備を求めること。

1. 教員養成課程の改善

(1) 教育課程の改善 別紙1

<学部・学科段階>

教育課程の見直しにおいて考慮すべき点を整理。

- ・ 学校段階間の接続・円滑な移行、教科横断的な視野
- ・ 主体的・協働的に学ぶ授業を展開できる指導力
- ・ 「教科専門」と「教科の指導法」の融合を実現する「教科内容構成科目」の開設
- ・ 特別支援教育に関する理論と指導法 等

<大学院段階>

- ・ 教職生活全体を通じたキャリア形成と資質向上の取り組みの中に、教職大学院等、大学院段階の学びを明確に位置付けることが必要。
- ・ 教育委員会等との更なる連携・協働が不可欠。

(2) 認定制度の改善 別紙2

- 定期的な質保証の仕組みの導入検討。
- 教員養成課程を統括し、FDなど教員養成の質を高める取組を主導的に行う組織(全学教員養成管理運営センター(仮称))の設置について検討。
- 教育課程が適切に編成され、定員管理や指導体制が的確である場合、複数の教員養成課程間で、授業科目の共通開設を広く認めることが適当である。この場合、複数の学位課程による教員養成課程の共同設置が可能となり、さらに、大学単位で一括して課程を設置することも考えられる。

2. 教員免許制度の改善

教員には、学校段階間の接続及び円滑な移行に対応できる指導力、教科横断的な知見を踏まえた指導力が求められており、教員養成課程の教育課程の見直し、教員免許状取得に必要な所要資格を改めることが必要。

< 教員免許制度改革のバターの検討 >

別紙3-1～別紙3-4

- ① 複数校種の教員免許状の取得(案1: 現行制度の中で併有を進める案～案3: 複数校種免許状を新設する案)
- ② 同一学校種の複数教科の教員免許状の取得(①と同様の3案)
- ③ 小学校において一つの教科の指導及び担任が可能な教員免許状(案1: 小学校について、教科別免許を新設する案～案3: 小中高で1つの教科及び担任が可能な免許を新設する案)
- ④ 二種・専修免許状及び「高度専門免許状」(仮称)の取得(案1: 現行専修免許状と併存、案2: 高度専門免許状を基本)

3. 採用と研修の改善

- 教職大学院等進学者・修了者を対象とした取組の促進
採用選考において教職大学院等の教育機能や実績を勘案し、進学者・修了者等を対象に、履修を評価した取組を促進(例えば、教職大学院修了者を対象とした特別選考等)。
- 教職大学院等を活用した研修の高度化への取組を一層促進
教職大学院と教育委員会等が共同で開発した研修プログラムに基づき教職大学院が授業科目を開設し、教員を教職大学院に派遣して教員の研修を実施(初任段階の研修や、学校経営・管理に必要な研修等)。
- 現職教員の新たな教員免許状の取得に向けた取組の促進
教育委員会等が免許法認定講習の認定を受けて研修を実施することや、免許状更新講習を開設するなど、研修又は免許状更新講習と免許法認定講習との連動や関係機関間の連携を促進。

これからの学校教育を担う教職員の在り方について(概要)

～平成26年11月6日中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会報告～

背景

・社会が急激に変化する中、我が国の教育も、知識基盤社会、国際化、人口減少社会といった時代の変化に即した対応が求められており、教育を支える教員についても新たな時代にふさわしい資質能力を備える必要→ 教員の養成・採用・研修に一貫性を持たせつつ、改革を進める必要

課題

< 養成 > ■新しい指導力の養成:

主体的・協働的に学ぶ授業を展開できる力/各教科横断的な視野で指導できる力/学校段階間の円滑な移行を実現する力

■近年の教育改革の方向に合わせた教員養成課程の充実:

特別支援教育、小学校英語の教科化、道徳の教科化、ICTの活用など/生徒指導や学級経営を行う力/豊かな人間性やたくましさ

< 採用 > ■幅広い視野・専門性を持つ個性豊かな人材の確保/■採用前に学校現場を経験する機会の充実

< 研修 > ■教員研修の機会確保/■研修の体系化、国・地方・学校の有機的連携/■研修成果の可視化

< 教員免許制度 > 学校種を超えた連携や学制改革の検討をふまえ、次世代の免許制度の在り方について検討

改革の方向性

○多様性への対応: 多様な専門性や経験を有する人材が多様な教育を行う

○体系的な取組: 大学などにおける養成、採用、研修などの各段階を通じ、国・都道府県・市町村・学校などの取組主体が一貫した理念のもと、体系的に取り組む

○次世代の教育像を意識した取組: 日本社会や教育の将来像を描きつつ、現在行わなければならない取組を明らかにしながら改革に取り組む

小中一貫教育制度の整備に当たっての取組

○小中一貫教育制度の円滑な導入・運用に必要な免許制度: 小学校教員免許状及び中学校教員免許状の併有を基本とする

○経過措置等: ・当分の間、どちらか一方の免許状で相当する課程の指導を可能とする

(小学校免許状→小学校課程、中学校免許状→中学校課程)

○免許状併有促進のための環境整備: ・免許状取得要件上の工夫(教職経験等を勘案し、必要単位数を更に軽減する等)

・免許法認定講習の開設支援 など

○その他: ・中学校教員による小学校における専科指導が一層促進されるための措置の検討

・現行免許状での他校種における指導可能範囲の拡大の検討 など

まとめ(平成26年内)

上記背景、課題、改革の方向性を踏まえつつ、教員免許制度の改革、教員養成の充実方策、教員採用における工夫、教員研修の充実方策等についても検討

まとめ(平成27年夏頃)

小中一貫教育の制度設計(案)

平成26年10月31日
初等中等教育分科会
小中一貫教育特別部会 資料2

◎ 制度設計のポイント

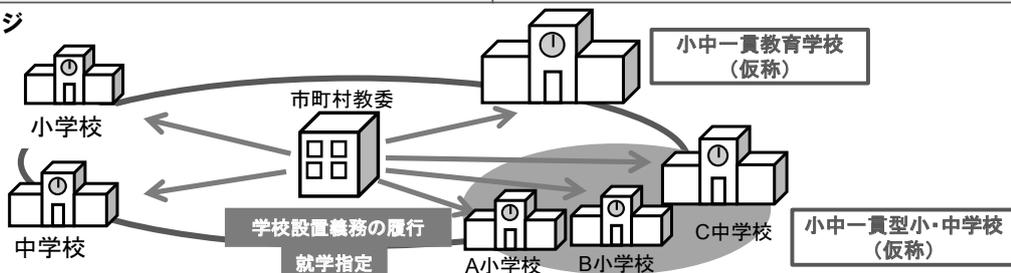
- ・1人の校長の下、原則として小中免許を併有した教員が9年間の一貫した教育を行う新たな学校種を学校教育法に位置付け(小中一貫教育学校(仮称))
- ・独立した小・中学校が小中一貫教育学校(仮称)に準じた形で一貫した教育を施すことができるようにする(小中一貫型小・中学校(仮称))
- ・既存の小・中学校と同様、市町村の学校設置義務の履行の対象とする。(市町村は全域で小中一貫教育を行うことも可)
- ・既存の小・中学校と同様、市町村教委による就学指定の対象校とし、入学者選抜は実施しない。

◎ 小中一貫教育の2つの類型

(※)通常の小・中連携と区別するため、これらの事項は要件化

	小中一貫教育学校(仮称)	小中一貫型 小学校・中学校(仮称)
修業年限	・9年(ただし、転校の円滑化等のため、前半6年と後半3年の課程の区分は確保)	・小・中学校と同じ
教育課程	・9年間の教育目標の設定、9年間の系統性を確保した教育課程の編成 ・小・中の学習指導要領を準用した上で、一貫教育の実施に必要な教育課程の特例を創設 (一貫教育の軸となる新教科創設、指導事項の学年・学校段階間の入れ替え・移行)	・9年間の教育目標の設定、9年間の系統性を確保した教育課程の編成(※) ・小・中の学習指導要領を適用した上で、一貫教育の実施に必要な教育課程の特例を創設 (小中一貫教育学校(仮称)と同じ)
組織	・1人の校長 ・一つの教職員組織 ・教員は原則小・中免許を併有(当面は小学校免許で小学校課程、中学校免許で中学校課程を指導可能としつつ、免許の併有を促進) (制度化に伴う主な支援策) 9年間に適切にマネジメントするために必要な教職員定数の措置	・学校毎に校長 ・学校毎に教職員組織(学校間の総合調整を担う者をあらかじめ任命、学校運営協議会の合同設置、校長の併任等、一貫教育を担保する組織運営上の措置を実施)(※) ・教員は各学校種に対応した免許を保有 (制度化に伴う主な支援策) 小中一貫教育の円滑な実施のための教員加配を措置
施設	・施設の一体・分離を問わず設置可能 (制度化に伴う主な支援策)施設一体型校舎や異学年交流スペースなど、小中一貫教育に必要な施設整備を支援	・施設の一体・分離を問わず設置可能 (制度化に伴う主な支援策)異学年交流スペースなど、小中一貫教育に必要な施設整備を支援

◎ 制度化後のイメージ



「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」諮問の概要

趣旨

- ◆ 子供たちが成人して社会で活躍する頃には、生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会や職業の在り方そのものも大きく変化する可能性。
- ◆ そうした厳しい挑戦の時代を乗り越え、伝統や文化に立脚し、高い志や意欲を持つ自立した人間として、他者と協働しながら価値の創造に挑み、未来を切り開いていく力が必要。
- ◆ そのためには、教育の在り方も一層進化させる必要。
- ◆ 特に、学ぶことと社会とのつながりを意識し、「何を教えるか」という知識の質・量の改善に加え、「どのように学ぶか」という、**学びの質や深まりを重視することが必要。**また、**学びの成果として「どのような力が身に付いたか」という視点が重要。**

審議事項の柱

- 1. 教育目標・内容と学習・指導方法、学習評価の在り方を一体として捉えた、新しい時代にふさわしい学習指導要領等の基本的な考え方**
 - これからの時代を、自立した人間として多様な他者と協働しながら創造的に生きていくために必要な資質・能力の育成に向けた教育目標・内容の改善
 - 課題の発見・解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)の充実と、そうした学習・指導方法を教育内容と関連付けて示すための在り方
 - 育成すべき資質・能力を育む観点からの学習評価の改善
- 2. 育成すべき資質・能力を踏まえた、新たな教科・科目等の在り方や、(※詳細については、3ページ目以降)既存の教科・科目等の目標・内容の見直し**
- 3. 学習指導要領等の理念を実現するための、各学校におけるカリキュラム・マネジメントや、学習・指導方法及び評価方法の改善支援の方策**
 - 各学校における教育課程の編成、実施、評価、改善の一連のカリキュラム・マネジメントの普及
 - 「アクティブ・ラーニング」などの新たな学習・指導方法や、新しい学びに対応した評価方法等の **開発・普及**

育成すべき資質・能力を踏まえた教育課程の構造化（イメージ）

教育の普遍的な目的・目標

- 教育基本法に規定する教育の目的(1条)、目標(2条)等
- 学校教育法に規定する教育の目的・目標、学力の三要素(知識・技能、思考力・判断力・表現力、学習意欲)等

時代の変化や子供たちの実態、社会の要請等

生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等に伴う厳しい挑戦の時代を乗り越え、伝統や文化に立脚し、高い志や意欲を持つ自立した人間として、他者と協働しながら新しい価値を創造し、未来を切り開いていく力が必要。

新しい時代に必要となる資質・能力の育成

- ◆自立した人間として、他者と協働しながら創造的に生きていくために必要な資質・能力
- ◆我が国の子供たちにとって今後重要と考えられる、何事にも主体的に取り組もうとする意欲や、多様性を尊重する態度、他者と協働するためのリーダーシップやチームワーク、コミュニケーションの能力、豊かな感性や優しさ、思いやり等

何ができるようになるか

育成すべき資質・能力を育む観点からの
学習評価の充実

何を学ぶか

育成すべき資質・能力を踏まえた 教科・科目等の新設や目標・内容の見直し

- ◆ グローバル社会において不可欠な英語の能力の強化(小学校高学年での教科化等)や、我が国の伝統的な文化に関する教育の充実
- ◆ 国家・社会の責任ある形成者として、自立して生きる力の育成に向けた高等学校教育の改善 等

どのように学ぶか

育成すべき資質・能力を育むための 課題の発見・解決に向けた主体的・協働的 な学び（「アクティブ・ラーニング」）

- ◆ ある事柄を知っているのみならず、実社会や実生活の中で知識・技能を活用しながら、自ら課題を発見し、主体的・協働的に探究し、成果等を表現していけるよう、学びの質や深まりを重視。

理念を実現する 環境作り

- ◆各学校のカリキュラム・マネジメント支援
- ◆新たな学習・指導方法や評価方法の更なる開発や普及を図るための支援

2. 教職大学院の発展・拡充の支援方策

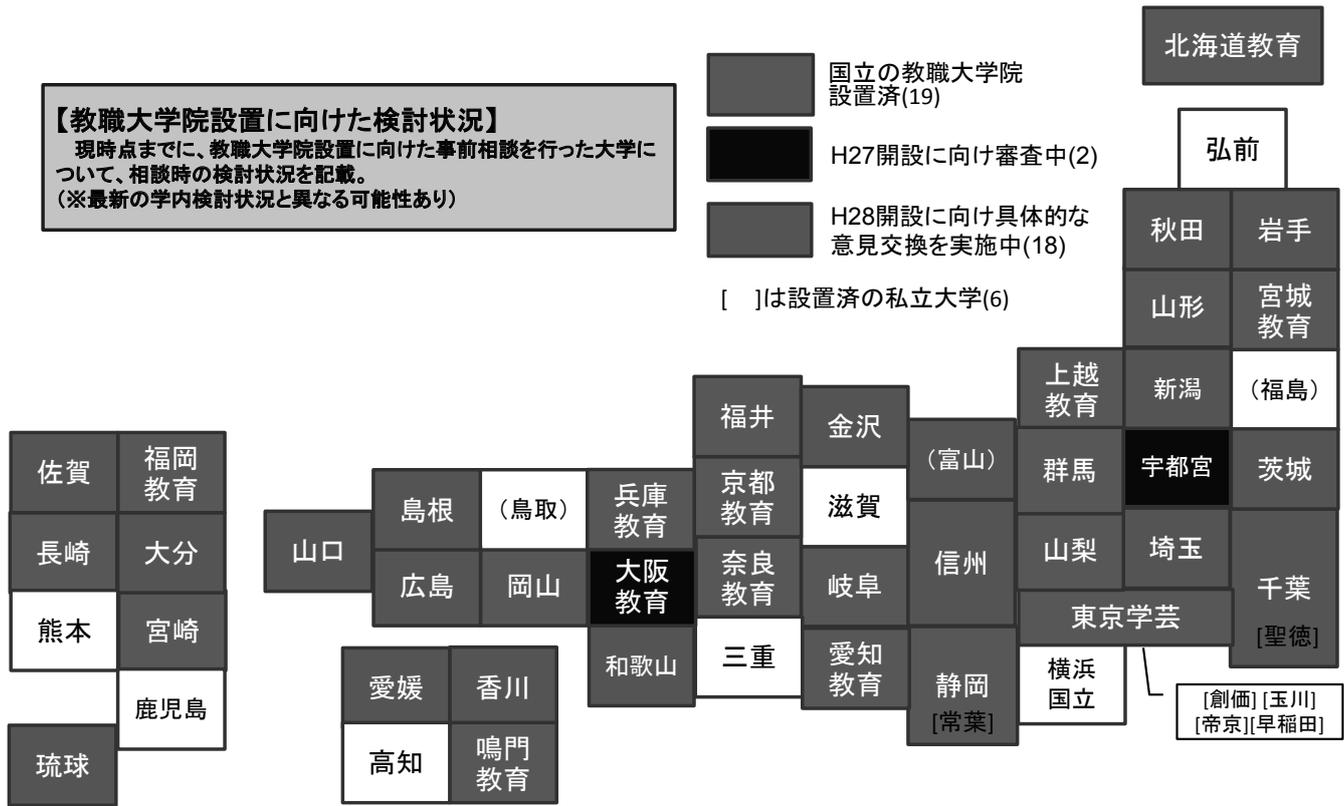
教職大学院設置に向けた動き

【教職大学院設置に向けた検討状況】

現時点までに、教職大学院設置に向けた事前相談を行った大学について、相談時の検討状況を記載。
 (※最新の学内検討状況と異なる可能性あり)

- 国立の教職大学院設置済(19)
- H27開設に向け審査中(2)
- H28開設に向け具体的な意見交換を実施中(18)

[]は設置済の私立大学(6)



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、特例的な措置を講じている自治体

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

29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・滋賀県・京都府・兵庫県・奈良県・和歌山県・島根県・岡山県・広島県・山口県
 徳島県・香川県・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

出典：平成26年度教員採用等の改善に係る取組事例

教職大学院の教育組織について制度改正

協力者会議の提言

- 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。（専門職大学院設置基準附則第2項及び第3項）
- 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

提言を受けた制度改正

1. 必置の専任教員数について、その3分の1まで、学部の専任教員数や修士課程の教員と兼ねることができる特例を平成30年度まで延長（専門職大学院設置基準の一部を改正する省令（平成26年文部科学省令第8号））
2. 教員養成系大学院の専攻ごとに置くものとする教員についての告示を改正（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の一部を改正する告示（平成26年文部科学省告示第161号））

大学院に専攻ごとに置くものとする教員養成分野の教員数について

今後の大学院段階の教員養成機能は、教職大学院が主たる担い手として、学校現場で幅広く指導性を発揮できる人材を養成、国立大学の教員養成系修士課程は、原則、教職大学院に段階的に移行。このため、教職大学院の重点化や教員養成系修士課程の教職大学院への移行に対応した新たな組織体制に必要な教員基準（大学院に専攻ごとに置くものとする教員数について定める件（告示）の改正）を定めるもの。〔平成28年4月からの適用〕

教職大学院

現在、修士課程の学校教育専攻に必要な研究指導教員の1.5倍の数（A）に同専攻に必要な研究指導補助教員（研究指導教員数の2/3以上）（B）を加えた数の専任教員が必要。教科領域を含む場合、各教科ごとに1名ずつを加えた数を基礎に算出した数を必要な専任教員数とする。

- A {学校教育専攻(修士)5+(1名×[教科の数])}×1.5
 - B {学校教育専攻(修士)5+(1名×[教科の数])}×2/3
- A+B=専任教員数

【従来の専攻】

- A [5×1.5]=7
 - B [5×2/3]=4
- 専任教員数 7+4=11

【特定1教科を含める場合の専攻】

- A [5+(1×1)]×1.5=9
 - B [5+(1×1)]×2/3=4
- 専任教員数 9+4=13

【10教科を含める場合の専攻】

- A [5+(1×10)]×1.5=22
 - B [5+(1×10)]×2/3=10
- 専任教員数 22+10=32

修士課程

現在、教科ごとに必要な研究指導教員が定められているが、複数の教科を括って1つの専攻とする場合、括る教科の中で必要研究指導教員数が最も多い教科に置くべき数に、それ以外の教科ごとに1名ずつを加えたものを必要研究指導教員数とする。

専攻名	研究指導教員数	専攻名	研究指導教員数
国語教育専攻	4	美術教育専攻	4
社会科教育専攻	6	保健体育専攻	4
数学教育専攻	4	技術教育専攻	3
理科教育専攻	6	家政教育専攻	4
音楽教育専攻	4	英語教育専攻	3

※左記以外に研究指導教員数の2/3以上の研究指導補助教員が必要。但し、社会科及び理科については研究指導教員と同数の研究指導補助教員が必要。

【2つの専攻を括った場合の専攻(国語/英語)】

研究指導教員 最も多い教科(国語)4+(1×1教科)=5
研究指導補助教員 研究指導教員の2/3=4 計9

【全ての教科の専攻を括った場合の専攻】

研究指導教員 最も多い教科(社会or理科)6+(1×9教科)=15
研究指導補助教員 研究指導教員の2/3=10 計25

教職大学院等における教員養成課程の専任教員について

1. 現行基準における専任教員の算定の特例

- 学部学科段階の専任教員 → 大学院(独立大学院を除く。)段階の専任教員
- × 大学院(独立大学院を除く。)段階の専任教員 → 学部学科段階の専任教員
- × 学部学科段階の専任教員 ⇔ 独立大学院(教職大学院含む。)段階の専任教員

2. 特例範囲の拡大

- (1) 大学院(独立大学院を除く。)段階の専任教員 → 学部学科段階の専任教員
- (2) 学部学科段階の専任教員 ⇔ 独立大学院(教職大学院含む。)の専任教員

■ 教職課程認定基準(平成13年教員養成部会決定)(抄)

5-8 教育課程、教員組織(専修免許状の課程認定を受ける場合)の特例

(4) 大学(短期大学、大学院、大学の専攻科、短期大学の専攻科、大学・大学院の教職特別課程・特別支援教育特別課程を除く。)(以下「大学のみ」という。)の学科等有する教職課程と、大学院等の研究科専攻等有する教職課程の免許状の種類(この場合のみ、養護教諭及び栄養教諭を含む)が同一である場合、それぞれ大学院等の研究科専攻等の教職課程の専任教員については、大学のみ(の)の学科等の教職課程(教職大学院にあっては教員養成を主たる目的とする学科等)の専任教員として取り扱うをもってあてることができる。

(6) 認定を受けようとする課程を有する研究科専攻等が、独立大学院の研究科専攻等である場合、又は、大学のみ(の)の学科等有する教職課程と異なる免許状の種類(の)の教職課程を有する研究科専攻等の専任教員については、当該研究科専攻等の専任教員でなければならない。

教科領域を含む教職大学院の組織イメージ

● 教職大学院専任教員(教科内容及び指導法担当)

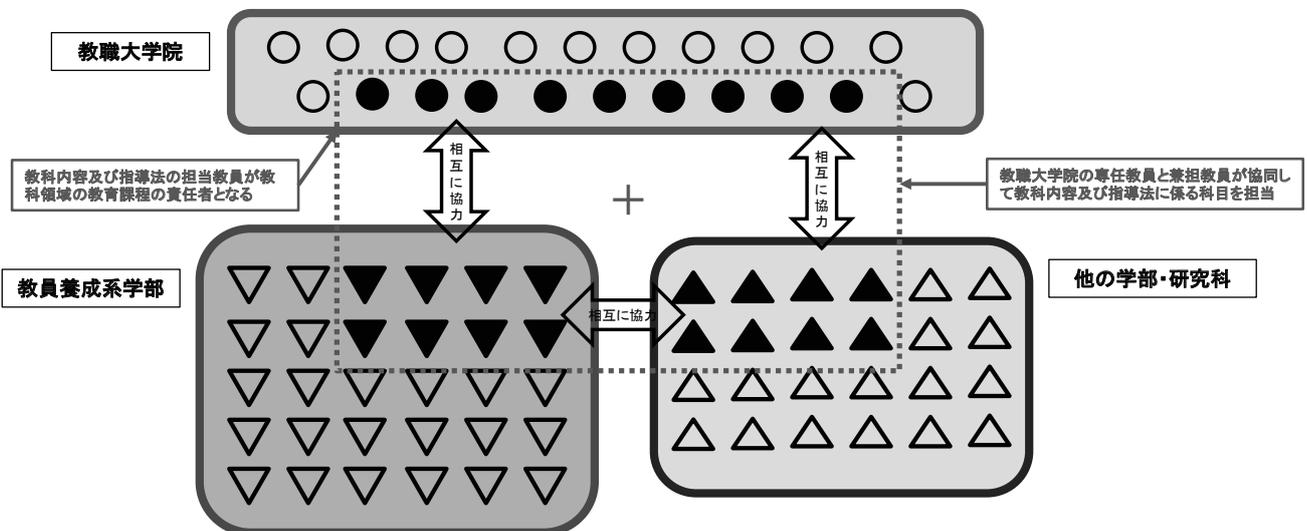
○ 教職大学院専任教員(左記以外)

▼ 教員養成系学部専任教員(教職大学院兼担)

▽ 教員養成系学部専任教員(左記以外)

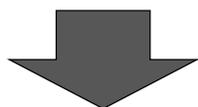
▲ 他の学部・研究科教員(教職大学院兼担)

△ 他の学部・研究科教員(左記以外)



既設教職大学院の拡充について

既設の教職大学院における、新たに修士課程の教員養成機能(特に教科領域に係る分野)を組み込む改組



新たな分野を含めることになることから、専攻名などの変更がない場合であっても、事前伺い案件として、設置審教職大学院専門委員会による審査の対象とする。

これからの子供たちの土曜日は？

○学校週5日制を平成14年度から完全実施して

12年経過 → 教育環境の変化, 土曜日が格差も

○土曜日の過ごし方は子供と保護者の思いがギャップも

* 子供：家でテレビやゲーム, 習い事, 家で勉強 など様々

* 保護者：学校で授業, 習い事や地域行事への参加を希望

⇒ 土曜日活用で, 子供の教育環境の充実を!

<ゆったりした時間, 社会人参加, 土曜日ならではのプログラム>

⇒ 土曜学習応援団に, 大学も積極的なご参加を!

大分県豊後高田市の取組事例(土曜学習)

「学びの21世紀塾」～「学びの姿」の構築を図る～

市民講師を中心にした講座等により、確かな学力の定着や体づくりの機会を提供し、地方の子供にも平等に学習を保障して、格差をなくす

知	確かな学力	<p>①いきいき土曜日事業</p> <p>【寺子屋講座】第1・3・5土曜日に、幼・小・中の英会話・国語・算数・数学・英語・そろばん・合唱等</p> <p>【パソコン講座】第1・3・5土曜日に、小学生対象のパソコン実習講座</p> <p>【水曜日講座】毎週水曜日放課後に、全中学校1・2年生に数学・英語</p> <p>【夏季・冬季特別講座】中学3年生に英語・数学・国語(7日間)</p> <p>【幼稚園文字・英会話教室】週2日、幼稚園への出前授業</p> <p>【寺子屋昭和館・プラチナ館】小学校4～6年生に放課後補充学習</p> <p>【テレビ寺子屋講座】ケーブルテレビを活用した小・中学生対象番組の放映</p>	 
徳	豊かな心	<p>②わくわく体験活動事業</p> <p>【週末子ども育成活動】第2・4土曜日に、日頃できないようなものづくりや体験活動</p> <p>【ステップアップスクール】3泊4日の集団生活・自主活動等の宿泊体験</p>	
体	健やかな体	<p>③のびのび放課後活動事業</p> <p>【スポーツ少年団等の活動推進】各種大会・活動の支援や後援</p> <p>【文化活動団体等の活動推進】発表会・展示会等の支援や後援</p>	

県内学力テストワースト2位 ⇒ 8年連続1位
 野球やバレーボールの全国大会出場

(大分県豊後高田市作成資料を参考)

土曜学習応援団について



賛同企業等の一覧や各企業等の取組を紹介

【文部科学省の土曜学習応援団 特設HP】
<http://doyo.mext.go.jp>



<平成26年12月4日現在の賛同企業・団体・大学等(敬称略)>

○賛同数：107社・団体・大学等

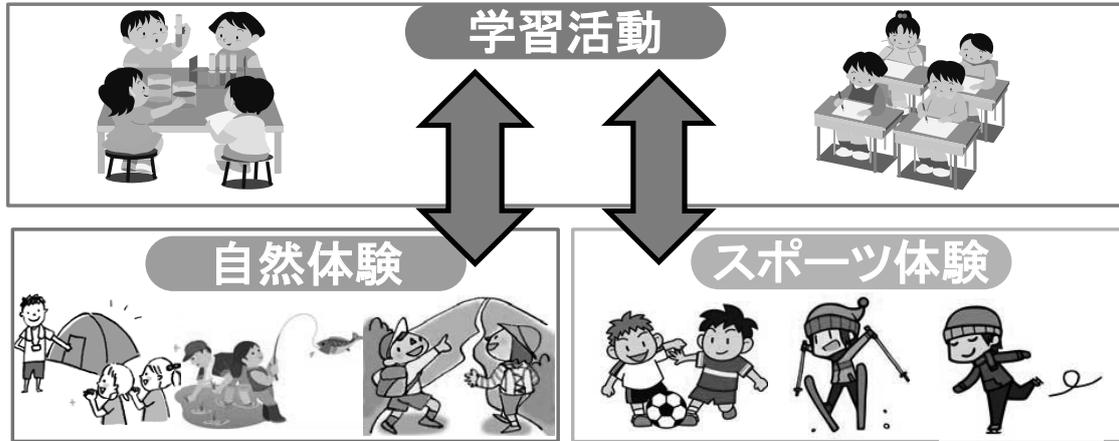
アフラック、花王、カシオ計算機、キッコーマン、ゼンショー、ダスキン、凸版印刷、野村ホールディングス、損保ジャパン日本興亜ホールディングス、日興証券、パナソニック、ぴあ、チームスマイル、三菱商事、ニチイ学館、日本経済団体連合会、日本貿易会、全国信用金庫協会、日本証券業協会、日本青年会議所、日本PTA全国協議会、全国高等学校PTA連合会、ボーイスカウト日本連盟、全国子ども会連合会、日本レクリエーション協会、日本数学検定協会、日本ニュース時事能力検定協会、日本舞踊協会、全日本ピアノ指導者協会、武士道剣会、おやじ日本、日本学生社会人ネットワーク、高知工科大学、「早寝早起き朝ごはん」全国協議会、危険学プロジェクトグループ8 等

○その他：約120社・団体・大学等と交渉中

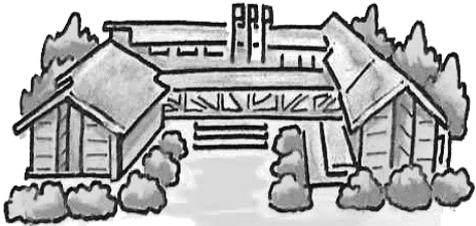
土曜学習等における大学や企業・団体との連携例

土曜日や長期休業中などに、大学や企業・団体の方々が、例えば、公民館や青少年教育施設、学校等を利用して、土曜学習会や放課後子供教室への参加児童・生徒の学習活動を充実！

(例えば、①放課後や土曜日は公民館等で学習、②長期休業中は青少年教育施設等で学習と自然体験・スポーツ体験 など)



大学や企業・団体と市町村が連携してプログラムを企画



公民館・青少年教育施設、学校等

- ①ボランティア参加
(学生)
- ②出前授業
(教職員や学生)
- ③大学で実施の
体験授業 など



土曜学習会



放課後子供教室

教職大学院に関するお問い合わせ

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係

TEL: 03-5253-4111(代表)
内線:3763, 3778

土曜学習応援団に関するお問い合わせ

文部科学省生涯学習政策局社会教育課
地域・学校支援推進室地域学習活動企画係

TEL: 03-5253-4111(代表)
内線:3080

4. パネルディスカッション

パネリスト プロフィール

今 隆史 氏

(こん たかし 東京都武蔵村山市立第四中学校教諭)

東京学芸大学教職大学院修了(第2期生)後、11年より現職。社会科。校内では13、14年と生活指導主任。

伊藤 幸子 氏

(いとう ゆきこ 山口県光市立浅江中学校校長)

広島大学総合科学部卒業後、82年より公立学校教諭、95年山口県防府教育事務所指導主事、97年山口県教育庁教職員課管理主事、01年山口県阿武郡阿東町(現 山口市)立阿東中学校教諭、03年山口県教育庁教育政策課主任、06年山口県周南市立須々万中学校教頭(08年～09年兵庫教育大学教職大学院学校経営コースにて研修)、10年山口市教育委員会学校教育課副参事、11年山口県教育庁社会教育・文化財課主幹、14年から現職。

森 嘉長 氏

(もり よしなが 岐阜県教育委員会教職員課教育主管)

愛知県立大学外国語学部英米学科卒業後、公立中学校教諭を経て、93年岐阜大学教育学部附属中学校教諭、01年岐阜県教育委員会可茂教育事務所学校教育課指導主事、04年岐阜県教育委員会学校人事課(現教職員課)課長補佐、11年高山市立松倉中学校校長、13年岐阜県教育委員会岐阜教育事務所教育支援課長、14年現職。

主な担当業務は、人事管理の企画、校長等管理職人事、教職員の任免・懲戒、市町村教育委員会の委員・教育長の会議・研修、等。

淵本 幸嗣 氏

(ふちもと こうじ 福井県福井市至民中学校校長)

金沢大学教育学部卒業後、80年から19年間中学校社会科教諭。99年から福井県教育庁学校教育課企画主査(生徒指導)、01年福井県教育庁義務教育課指導主事、04年同主任(グループリーダー)。05年福井市本郷幼稚園副園長、本郷小学校教頭。

07年から福井大学教職大学院准教授。10年福井県教育庁学校教育振興課参事(人事給与)、12年学校教育政策課参事(人事給与)、13年から福井市至民中学校校長(教職大学院拠点校)。

パネリスト

今 隆史 氏（東京都武蔵村山市立第四中学校教諭）

伊藤 幸子 氏（山口県光市立浅江中学校長）

森 嘉長 氏（岐阜県教育委員会教職員課教育主管）

淵本 幸嗣 氏（福井県福井市至民中学校長）

コーディネーター

油布 佐和子（日本教職大学院協会事務局次長・早稲田大学大学院教職研究科教授）

（司会） 定刻になりましたので、ただ今から「教職大学院における学修の成果と課題」をテーマとして、4人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、パネリストの先生方とコーディネーターをご紹介申し上げます。東京都武蔵村山市立第四中学校の今先生、山口県光市立浅江中学校の伊藤校長先生、岐阜県教育委員会事務局教職員課の森教育主管、福井県福井市立至民中学校の淵本校長先生、コーディネーターは早稲田大学大学院教職研究科の油布先生にお願いしております（拍手）。

それでは油布先生、どうかよろしく申し上げます。

（油布） こんにちは。ただ今からパネルディスカッションを始めたいと思います。午前中に、これから国立大学の参入も始まり、教職大学院はますます拡充していくというお話がありました。それで、2008年から先導してきた二十数校の教職大学院がどのような学習をしてきたか、その成果がどのように達成されているか、あるいはどのような課題があるかということ、この拡充期を前にした段階であらためて確認しておくことは非常に重要ではないかと思います。そういう時期に当たり、今日は「教職大学院における学修の成果と課題—修了生の質保証のための取り組み—」というテーマでパネルディスカッションを行いたいと思います。

今日の4人のパネリストの先生方には、この後に自己紹介をしていただきながらご報告いただきたいと思いますが、まず、今先生はストレートマスターで大学院にいらっしゃいました。伊藤先生は、管理職候補者として教職大学院にいらっしゃった先生です。森先生は、岐阜県の教育委員会で教職大学院と連携しながら学生を送り出していく立場にいらっしゃいました。最後に淵本先生は、教育委員会と教職大学院との連携の下、福井県の教職大学院生を実際に引き受け、学修を統括していらっしゃいました。

教職大学院の学修とその成果について考えるということですが、パネリストの方をご覧いただいても分かるように、ストレートマスターだけではありませんし、管理職選考者だけでもありません。また、教育委員会だけでもありませんし、学校だけでもありません。もしかしたら、どういう成果があったか、どういう課題があるのかということが一つにまとまらず散漫になってしまう可能性もあります。しかしながら、同時に、どの先生の口か

らも共通の成果や課題が出されるかもしれません。今日はフロアの先生方にもご協力いただきながら、2時間で学修の成果と課題について話していきたいと思います。

簡単に今日の流れをご説明します。まず、4人の先生方にそれぞれ15分ずつ、教職大学院における学修の成果と課題について語っていただきます。その後、フロアの先生方から質問等を少し出していただきますが、質問にどんどん答えていくと質疑応答だけで全部が終わってしまって、成果と課題を浮き出させてつかむところまでいかないかもしれません。ですから、質問にお答えした後の議論の大きな柱を二つ考えています。

一つは、教職大学院に行ったことにどのようなメリットがあったかということ、教職大学院に通ったお二人の先生に、それから、教職大学院にどのような期待をして、どのようなメリットがあったかということ、を学校側と教育委員会の先生に語ってもらいます。そして、そのことを中心に議論することにしたいと思います。それから、教職大学院に今後望むこと、今後の課題をもう一つの柱として話していきたいと思います。ですから、パネルディスカッションが終わって質問をお受けするときには、できるだけそれに関わるようなご質問があると非常にありがたいです。短い時間ですので、すぐにパネラーのご発表に移りたいと思います。それでは今先生から、よろしくお願いします。

「教職大学院で得られたメリット」

(今) 皆さま、こんにちは。東京都武蔵村山市立第四中学校の今隆史と申します。東京学芸大学を卒業後、同大学の教職大学院に入学しました。二期生となります。校種は中学校で、教科は社会科です。

1. 教職大学院で学んだこと

私が教職大学院で学んだことは、大きく分けて三つあります。1点目は中学校での実習についてです。実習では生徒を目の前にしたとき、まずは自分が思ったとおりに行動してみること、それから、生徒を褒めるときも、叱るときも本気ですること、そして、生徒にも、自分にも一度で及第点を求めないこと、この3点について学びました。校長先生をはじめとする先生方、特に学年部の先生方は、経験の浅い私に対して大変多くの学びの場を提供してくださいました。

2点目は大学院での講義です。大学院での講義では、現場で起こるさまざまな事象、日々目の当たりにす



る状況に、理論的な意味づけをすることができたと思います。例えば、自分の授業実践がうまくいったのか、もしくはうまくいかなかったのか。それはなぜなのか。目の前の生徒の問題行動はどこに原因があるのか。自分の接し方一つですぐに変えられるのか、もしくはそうではないのか。また、1年生の移動教室はなぜこの時期にあるのか、なぜその場所に行くのか。例を挙げれば切りがないのですが、こうした現場で起きる一つ一つの事象や状況を捉えて解釈する視点を学ぶことができたと考えています。

3点目は課題研究です。ここでは研究のスキルだけでなく、目的と手立てを常にセットで考える姿勢を学ぶことができました。今、目の前にいる生徒の、この力を伸ばしたい、もしくはこの課題を解決したい、この態度を改善したい、だからこの手立てを用意しようというように、ゴールから逆向きに考えていくという姿勢です。これが逆転していると、教育活動はうまくいかないことも併せて学ぶことができました。

2. 現場で感じたこと

現在の勤務校では2年生の担任と、昨年度より分掌業務として生活指導主任を務めています。現場に入って、授業や生活指導の場面においてギャップや困難に感じるような場面が少ないように感じました。また、学年団で情報を共有し、複数の目で生徒を見ていくという感覚を持って現場に入ることができたこともよかったと思います。校内研究に貢献できる場面も数多くあったように思います。そして、学年内でもさまざまな提案をすることができましたが、その際も、どこまで主張してよくて、どこからが遠慮しなければいけないラインなのかといったことも最初から何となく分かったように感じています。

3. 教職員大学院での学修の成果

最後になりますが、大学院の2年間で行った課題研究の成果が、特に現場で出たと感じたのは、1年次に行い、今現在も4年次で行っている学年全体を巻き込んだ特別活動の実践です。私が最初に配属されたのは中学校2年生でした。そのときは副担任だったのですが、その学年の生徒は大変大きな課題を抱えていました。教員に対する不信感が非常に強く、行事にはもちろん一生懸命に取り組めない。授業もなかなか成立しない。先生の話聞けない。そして、力のある生徒や一生懸命に頑張りたいという生徒が息をひそめているような状況でした。

そこで、学年末に校外学習といって東京都内を班活動で回る行事があるのですが、実行委員の生徒たちに「このままでは君たちに自由行動をさせることはできないよ」と投げ掛け、学年集団の課題を解決するような、いろいろな自主的な活動を促していきました。具体的に言うと、例えば授業中の私語チェックや、チャイムが鳴る前に教室にきちんと入って席に着くといったチャイム前着席の取り組みなどです。そうした取り組みを生徒たちが自主的に組織し、実践していく中で、生徒が実際にその活動をするたびにいろいろな振り

返りをしていきます。その振り返りの文章を実行委員だよりに掲載したり、廊下に掲示したりすることで、徐々に生徒の世論や正義が通じるような集団になっていったかと思いません。そして、校外学習は大変大きな成功を収めることができました。

ここで得られたことも、やはり教職大学院の2年間で、最初にゴール（目的）を設定して、この時期にはこういう手立てが必要だというようにゴールから逆に設計していく考え方を学ぶことができたからではないかと感じています。以上です。

（油布） 次に伊藤先生、お願いします。

「大学院修了時から現在まで」

（伊藤） 山口県光市にあります浅江中学校長をしております伊藤幸子と申します。どうぞよろしくお願いいたします。私からは、教職大学院で何を学んできたかということを上上げる前に、山口県の研修派遣制度とその目的について少し触れたいと思います。

1. 山口県の研修派遣の制度とその目的

山口県では毎年3人ほど、兵庫教育大学の教職大学院に派遣しています。私が派遣された平成20年度は2名でしたが、その翌年からは3名派遣されています。

派遣の目的は、管理職の養成、あるいは教育行政職員の養成です。特に管理職は、校長として十分な経営力や実践力を身に付けることです。行政職員は、例えば市町教育委員会の課長職であったり、県の教育委員会の課長職であったり、あるいは教育センターのポストであったりと、さまざまです。

派遣にはもう一つ狙いがある、直接的な成果還元の方法として現任校や割り当てられた学校、あるいは教育委員会の改善プランを2年間で作成し、戻ってきたら、そのプランに基づいて実際に改善を行うことです。こうした非常に明確な目的、使命を持って派遣されるところが、山口県の一つの特徴であろうかと思えます。実際に私は修了後に山口市教育委員会に配属されて、そこで1年間、改善プランを基にした実践を行いました。



2. 研修内容について

兵庫教育大学の教職大学院では、修士論文に代わるものとして全員が「学校改善プラン」

あるいは「教育行政改善プラン」を作成します。恐らく県の教育委員会はこの兵庫教育のキュラムを見据えて、われわれに使命を任せて派遣したのだらうと考えています。最初に、学校を任された者は現任校を、教育委員会を任された者は教育委員会を描写し、1年次の後期に学校改善チャート、あるいは教育委員会改善チャートを作成します。そして2年次の前期にインターンシップに入り、2年次の後期の最後に学校改善プラン、あるいは教育行政改善プランを作成するという流れになっています。

お配りした資料の41ページには、兵庫教育大学の大学院の全体的な2年間のキュラムをお示ししています。併せて43ページには、私が行ったインターンシップと作成した改善プランの概要をお示ししています。

3. 修了後の経緯

修了後、どのようなことをしてきたかということをお話したいと思います。修了して今年で5年がたちましたが、その間に三つの勤務地を経験しています。平成22年4月から平成23年3月の1年間は、山口市教育委員会の学校教育課に配属されました。平成23年4月からの3年間は、山口県教育委員会の社会教育・文化財課に配属され、そして現在、平成26年4月からは浅江中学校の校長として勤務しています。

3-1. 山口市教育委員会時代

それぞれのところで行ったことをご紹介します。先ほど申しましたように、山口市教育委員会のときには通常の業務と併せて、大学院の成果物として作成した改善プランに基づいて市の教育行政の改善案を提案しつつ、それを実際に試行することに取り組んできました。プランの内容を一つ一つご説明する時間はありませんが、市の教育行政をかなり包括的に示したプランとなっています。

さまざまなことを行ってきましたが、少しご紹介しますと、学校の組織能力を強化するために管理職・中堅教員・指導主事による学校経営研修会を行いました。それから、指導主事の支援体制を見直していかなければいけないということで、その一環として指導主事のオフサイトミーティングも行いました。

3-2. 山口県教育委員会時代

山口県教育委員会では、社会教育・文化財課に配属されました。ここでは社会教育の分野を扱っていましたが、主に学校教育と社会教育の連携に力点を置いて取り組んできました。これまで学校づくりと地域づくりはそれぞれ別々に捉えられていましたが、山口県では、「地域協育ネット」という県独自の仕組みをつくり、双方のいずれにもメリットを生み出すような取り組みを進めています。県教委時代、私はこの仕組みを立ち上げ、県内に普及させるという仕事を主に行ってきました。平成24年度には学校関係者と地域関係者の合

同研修会を初めて開催したり、地域協育ネットを実際に現場に入って視察したりしました。写真の左側におられるのが学校と地域をつなぐコーディネーターさんです。

3-3. 光市立浅江中学校時代

そして現在、光市立浅江中学校の校長としてということですが、本校のグランドデザインは一番上に学校教育目標を、中ほどに本年度の努力点を、その下に具体的な取組内容を示しています。一番下に「学校運営協議会（あさなえネット）」とありますが、これが本校の特色の一つであるコミュニティ・スクールです。

その一環として行っているのが、生徒と地域住民による「早朝元気クラブ」という取り組みです。毎週水曜日に地域の方に集まってもらい、生徒と一緒に体操をしたり、校舎の外周を走ったり、ウォーキングをしたりしています。それから、今年度からは地域住民を対象とした「ALTと語ろう！」という英会話教室を開始しました。こんなことをしながら地域の方に意図的に学校に入ってもらい、子供たちとふれあう機会をつくり、また、大人が卒業後も学ぶ姿を子供たちに見せながら、学校だけではできない豊かな教育環境づくりに取り組んでいるところです。

4. 学修の成果

2年間の大学院での学びを終えて、この5年間でどんなことが役立ったかというお話をしたいと思います。たくさんありますが、特に強調したいことは3点です。

1点目は、改善プランを通じて当該教育委員会や学校の改善に学びが直接反映されていることです。直接的にはそれを目的として大学院の学びを受けたわけですから、やはりそこが成果としては一番大きいと思っています。

2点目は、県教委の施策の下で管理職養成の人材育成に修了生が活用されていることです。具体的には、管理職になるような教職員を対象とした研修会を県教委が開催するのですが、その企画に携わったり、当日の指導助言を行ったりしています。

そして3点目として、個人的には経営を行う上でのよりどころができたことが最も大きいと強く感じています。困ったときや迷ったときには大学院での学びを振り返る。これは今、校長として特にひしひしと感じているところです。

ご存じのとおり、学校は業務内容も、組織の上でも多岐にわたります。自分がこの4月に学校に赴任して初めて校長になったとき、この学校はどういう学校なのかということをつまみとしました。教職大学院で学んでいなければ、恐らく非常に偏った、自分よがりの見方しかできていなかったのではないかと思います。大学院では、まず学校をつまみとる視点を学びました。ですから、それに基づいてわが校を分析する視点を持ち、さらには本校の強みを生かしながら「あるべき姿」を描き、現状からのギャップをどう埋めていくかという自分なりの戦略をつくることを、無意識のうちにしていたような気がします。

教育行政においても、県教委時代に山口県独自の仕組みである地域協育ネットを立ち上げ、これを県内にどう普及していくかということを考えてきましたが、そのときには大学院で学んだ理論がベースになりました。もちろん理論どおりにいかないことはたくさんあります。しかし、困ったときや悩んだときにはそこに立ち戻って考えると、何となく自分の頭が整理できて、それでやってみると、やはりそういうやり方でやってよかったと思える場面がたくさんありました。それから、市の教育委員会にいたときは学校に対して、あるいは県の教育委員会にいたときは市町の教育委員会に対して、一律の指導、助言ではなく、その組織の状況に応じた支援を行うことの必要性を感じ、どういう支援をしたらいいのかと、いろいろ考えましたが、そこでもやはり大学院での学びが大変役立ったように思います。

ひとまず成果ということで、最初の話締めくくらせていただきます。

(油布) ありがとうございます。続きまして、福井市至民中の淵本先生からご報告を受けたいと思います。よろしくお願いします。

「福井大学教職大学院との関わりの中での修了生の質保証」

(淵本) 福井市至民中学校の淵本と申します。私は福井大学の教職大学院ができたときからちょうど8年間、三つの立場でこの教職大学院と関わってきました。今日は資料を基に話をしたいと思います。私の言いたいことは黄色の資料の55ページから10ページほどにまとめてありますので、お時間があったら読んでいただきたいと思います。



福井県は秋田県と並んで地味な県でしたが、最近は学力の高さで話題になっています。いろいろな書物も出ていますが、私が8年間関わってきている中で、福井の学力の一面だけを捉えているような気がしていました。実は今日話をする教員の養成や研修などは、教職大学院ができた8年ほど前から福井では非常に高度化しているのです。それは何かといいますと、8年前まで福井県と福井大学は、私のイメージではそれほどWin-Winの関係ではありませんでした。この8年間でどうしてそういう関係になったのかということをお伝えしたいと思います。

1. 私自身の8年間にわたる福井大学教職大学院との関わり

忘れもしない平成19年、福井市の学校で教頭を務めていた私は、県から「今度、新しく教職大学院ができるから、そちらへ3年間行ってくれ」と言われました。全てが初めての経験で、実務家教員と呼ばれるらしいとか、助教授ではなくて准教授になるらしいと聞きました。私は研究者として歩いてきたわけではありません。中学校の社会科の教員として、指導主事などもしながら自分のライフヒストリーを歩いてきたわけですが、本当に青天のへきれきといえますか、平成19年にそのような県派遣の異動になりました。

そこで3年間、この制度設計に携わり、その後は元いた県の教育委員会の人事担当として戻りました。大学側から教育委員会を見て、今度は古巣の教育委員会の人事から研修に送る立場で、大学はどうなのだろうというような形で考えた3年間です。その後、現場の校長へ出るということで楽しみに思っていたら、教科センター方式や学年の縦割りのクラスター制を取ってモデル校になっている至民中学校の校長となって今年で2年目です。私の教員人生の最後の方は、三つの立場で教職大学院を経験しているということです。

2. スクールリーダー養成コース

2-1. 先見性

他の大学に当てはまるかどうかは分かりませんが、現場の校長をしていて、福井大学教職大学院で特に大きな特徴だと思うものを三つ挙げたいと思います。学校の教育活動や学校のリズムを尊重すること、実践と理論の往還を理解するリーダーの育成、そして福井県の教員研修、教師教育の刷新です。

スクールリーダー養成コースには、今、うちの学校からも現職で1名出しています。次年度の受験生も1名いますし、修了生も3名います。なぜ普通の公立中学校で継続的に派遣できるのかというと、大学が大学側の理論でこれを立ち上げたのではなく、まさに学校の教育活動や課題、リズムを尊重して制度設計を行っている、いわゆる学校拠点方式であるからです。

それから、スクールリーダーは2年間の派遣ですが、基本的なベースは学校現場にあります。至民中学校のその時々課題について、学校にいて、同じ教員の仲間たちと一緒に日々の実践の中で悩んでいます。そういったことを大学院の学びとして認めていただいていることが非常に大きいです。というのは、優秀なスクールリーダーを学校現場から大学に2年間まるまるお預けするのはなかなか厳しいという現実があります。大学の人たちが学校へ来てくださることが、福井県として大きな展開につながったということです。

また、福井県の教員研修を変えた一つのきっかけは、よく数が少ないという話があるのですが、教員研修を行う教育研究所と嶺南教育事務所を拠点校と同じような拠点機関として、そこからも院生を出していることです。出しているといえますか、そこを拠点として大学の先生方に来ていただいています。至民中学校には福井大学教職大学院から担当とし

て実務家教諭が1名、それから研究者が3名、年間を通じて継続的に来てくださっています。これは何曜日に来るというわけではなくて、実習生、ストレートマスターたちの現場の動きに合わせて来てくださいます。例えば授業をたくさんしたり、大きな会議があったりするときは臨機応変に集中的に来ていただいています。そのように学校のリズムを尊重していただいているから続いているのです。教員研修を行うところが拠点機関になったおかげで、福井県は随分変わったと思います。

2-2. 修了生の学修の成果

スクールリーダー養成コースでの学修の大きな成果は、やはり省察的に学び続ける専門職として成長できたことです。学校現場ではどうしても目先のことに追われてしましますが、組織としてどう動かしていくかというときに振り返り、仲間としっかり語り合い、そして、多くの人から意見ももらうことが大事です。福井の場合は学校拠点といいながら、月ごとに、または季節ごとに集中的に、多くの研究者や現場の仲間たちとカンファレンスも開催しています。多くの人と出会いながら自分の課題を語り、聞いてもらう。当然、そこには教育委員会の指導主事等も入っています。こうした極めて実践的な学びが続いていく中で、院生を見ていると、何が原因でこのようになっているのかということ振り返る力、どうしたらみんなの力を合わせていけるのかと省察的に実践を続けていく力が、非常に強くなっているように思います。校長としても、スクールリーダーが複数いることは学校のいろいろな課題を解決していく上でも大変役に立っています。

2-3. 課題

今は良いことばかり言いましたが、これからの課題についてもお話しします。福井の場合、学校のリズムを大切にさせていただくことで、研究主任や学年主任、生徒指導主事など中堅のスクールリーダーのレベルについては格段に力がついていると思います。ベテランの先生方には、授業ができることは当たり前で、プラスアルファで学校の活性化や危機管理、学力の向上、生徒指導など、いろいろなものをまとめ上げていくマネジメントの力が大いに求められます。しかし、それを束ねる次のポストである教頭先生、そしてその先の校長先生を見越したものになっているかということ、これは今後の課題かと思います。すなわち、スクールリーダー養成コースのゴールをどこに置くのかということです。学校現場の校長としては物足りないのです。管理職のバトンをしっかりと受け止めてくれる次の世代として、研究主任の次を見越して、学校全体を協働でまとめ上げるリーダーシップも発揮してくれる教頭を目指すものであってほしいと思います。

それから、福井県はたくさんのスクールリーダーを送っていますが、本年度から福井県の教育委員会は大きな一步を踏み出しました。中堅教員の養成だけでなく、これからのあるべき指導主事、管理職を意識したスクールリーダー養成コースであってほしいというこ

とです。福井県は今後そうしたスクールリーダー養成コースを新設していくのか、それとも中身の高度化を図るのか。その辺はこれからの課題でもあります。大きな期待でもあります。

もう一つの課題として、学校拠点の良さやスクールリーダー養成コースの特徴などをうまくつなぐ、学校と大学をつなぐという意味では、管理職の理解がますます必要になると思います。管理職の人事は2〜3年で動いています。福井の場合も2〜3年で動いてしまっていますが、そうした文化をきちっと継承していけるような人事を行うところまで踏み込んで、大学側と県教委がさらにしっかりと歩んでいくことも、これからは大事かと思います。

3. ストレートマスター養成コース

3-1. 先見性

若手のストレートマスターについても少しお話しします。福井大学のストレートマスターが非常に評価されている理由は三つあると思いますが、とりわけ大きな理由は、学校拠点であるため、1年間を通して週に3日はストレートマスターの学生が来ることがあげられます。ある時期だけ、あるいは週に1回だけというレベルでは、はっきり言って現場の校長としては本当に使いづらいです。大学を卒業して免許は持っているのに、大いに授業をしてもらおうと大変期待しているわけですが、週に1回だけ来るのでは社会科の一単元を任せることができないのです。その点、福井大学は1年間を通して来ていて、集中的にその単元をこなせるカリキュラムが作られているので、現場では大変好評を得ています。当然、授業をします。大学の先生方も集中的に現場に来て、いろいろな省察的な実践を深めていくことになります。

3-2. 課題

課題ですが、ベテランのスクールリーダーについては、先ほどマネジメント力をつけること、それからゴールをもう少し管理職のレベルに上げることだと申し上げました。ストレートマスターの場合は若手なので、やはり教科の力が必要だと思います。ずばり申し上げますと、本当にまだまだ授業力を鍛えていかなければいけません。私も学校で院生と一緒に月曜カンファレンスをするのですが、授業の話をしていると、教科の専門の先生方とコラボレーションしていくことが絶対に必要だと感じます。拠点校なので学校に教科の先生はいますが、大学の研究者や実務家など、その教科のことをしっかりとサポートできる先生が学校に来ないと、質的には良くなっていかないと思います。大学にはいろいろな事情があり、それぞれの専門がありますが、教科の先生方が教職大学院にいることを私はとてもありがたく思っています。これで若手の教科の力がついていけば、福井ではさらに大きな展開が期待できると思います。

それから、派遣の量を拡大するという話がありましたが、拡大してうまくいくかどうか

は受け手側の学校の管理職、とりわけ校長先生の理解によるところが大きいと思います。非常に温度差があるように思うのです。2年間の実習の中で、学校によっていろいろと院生の扱いが違うということがあります。こうした温度差の底上げには、拠点校の人事や研修、管理職への働き掛けが必要だと思えます。

4. 教職大学院における教師教育の支援策

学校拠点における一番の課題は、学校を大学院にするときには、当然、成果もあるのですが、メンターの先生や教頭などが学生をいろいろ支えていくために、学校全体が忙しくなることです。福井の場合はストレートマスターを2年間預かると、初任給の半分が免除になります。しかし、それに対する加配は国からも県からも頂いていません。私は、みんなが一生懸命やってくれているので喜んでいるのですが、ベテランであれ、若手の教員であれ、拠点校として長年にわたって研修を担っている学校には、初任者研修を前倒ししているような意味合いがあるので、ぜひとも特別な加配をお願いしたいと思います。いろいろな研修がありますが、どうしても研修等定数が少ないのです。拠点校方式を取っていくのであれば、それをぜひお願いしたいです。加えて、修了生の金銭面での応援もお願いしたいと思います。若手はもちろん、ベテランも管理職の少し前の40代後半ぐらいの者が、教職大学院に入学します。ちょうど子どもの大学入試などでお金がたくさん要るような世代です。気持ちよく手を挙げてキャリアアップできるよう、ご支援をお願いしたいと思います。

少し長くなりましたが、以上です。

(司会) ありがとうございます。教職大学院の学修の成果とともに課題にも少し踏み込んでお話いただきました。課題については、また後でもう一度お話いただくかもしれません。

最後に、岐阜教委の森先生、お願いします。

「教職大学院への期待」

(森) 岐阜県教育委員会教職員課の森と申します。教育主管という職名を頂いていますが、基本的には義務教育の人事管理全般と市町村教育委員会の教育長、あるいは教育委員の会議、研修等を担当しています。実は私も教職大学院が創設される時期に立場を変えて、今と同じ教職員課にいました。いろいろ話を聞かせていただいたときに、教員養成の考え方が将来きっと変わるだろうということと併せて、現職教員の研修観が変わるのではないかとということも期待しました。現職教員は基本的にOJTです。私もそうです。実践してこそ教員である、論文を書いている時間があるなら子供につけという偏った考え方で実践し



てきたのですが、今日見られる多様な、しかも複合的な教育課題を前に、本当にOJTだけで一人一人がジェネラリスト、オールラウンダーでやっていけるのかと考えたときに、きっと教職の専門性の高度化が求められるだろうということを予期していました。

本当のことを言いますと、私も人事の仕事をしていますが、別に人事が得意だったわけではなく、いきなり仕事を与えられます。わが身を振り返っても、人が仕事を選ぶのではなく、仕事に就くことによってOJTで否応なしに研修させられるのです。一生懸命やっているのですが、これは見方を変えると極めて受身的な研修です。われわれが最近思っているのは、主体的な研修とは自分の強みや特性を生かしたものだということです。自分の教員としてのキャリアプランを考えたときに、どういう研修をしたらいいのか。現職教員が研修できる幅の広さを見て、教職大学院の制度は画期的だと思いました。当初はいろいろ試行錯誤しましたが、現職教員の先生方はだんだん充実感を覚えつつあるように見えます。

1. 基本的立場

今日は主に現職教員のことをお話しますが、教育委員会が現職教員に求めることを三つ考えました。当たり前のことばかりですが、一つ目はスクールリーダー、さらにもう少し広げて所属地区のリーダーとして活躍することです。二つ目は、教育課題を集中的に研究・検証し、現場実践に活用することです。そして、もう一つプラスアルファしたいのが、先ほど言いましたようにOJTだけでなく、長期にわたって教職大学院で派遣研修をすることの良さと成果を岐阜県教育界に発信することです。

実は一つ目だけでは駄目なのです。教職員大学院へ行ったら教頭先生になった、校長先生になった、教育委員会の指導主事になったというのは単なるステップだと現場では思っています。一方、二つ目についても、非常によく研修されて、学校運営や人事管理など、スクールマネジメントの研究検証をされたのに、実際に現場で管理職にならないというのは、研修が本物だったのかということ、別の意味で検証されるわけです。ですから三つ目に、一つ目と二つ目が相まってこそ本当に高度化された教職のスペシャリストが生まれるのだと考えるわけです。意外に三つ目が大事であるということ、最近つくづく思っています。つまり、研修を終えた先生が何を語り、何をするのか、どんな処遇を受けるのかということ、現場の先生方は注視しているのだろう、それが取りも直さず現職教員が教職大学院へ行くことの意義であり、効果であると思っています。

2. 方途・仕組みづくり

それに基づいて、岐阜大学の協力を得ながら方途・仕組みづくりをしました。あらかじめお断りしておきますと、本日は本旨ではないので詳しくは申し上げませんが、私どもと岐阜大学とは大変良好な関係にあると思っています。過去においても教員の経年研修や現在の免許更新講習、あるいは学生の自主リサーチ、インターンシップを行っています。それから、大きな都道府県では教師塾を行っています、岐阜県では教師塾は行いません。大学の領域を教育委員会があえて侵すようなことはしません。信頼関係の上でいろいろなことに手を出させていただいていると考えています。

一つ目のスクールリーダー、所属地区のリーダーについては、新教育大学院もそうですが、新しい制度ができると、誰もが優秀な人材が欲しいと思います。しかし、年月が過ぎると実際にどういう効果・成果があるのか、どういう処遇なのかということで、ともすると当初の目的や趣旨を維持することが難しくなります。われわれ岐阜県教育委員会としても、そういうことを想定しました。一つの方法として、修了後の出口や教育委員会の期待を明文化していくことが大事であり、あえて大胆に教育委員会としての覚悟を示すことが必要だと考えて、派遣に関する県教育委員会の覚悟、心構えを学校に向けて発信しました。

もう一つ、多分どこの大学や都道府県でも同じだと思うのですが、教職大学院を教育委員会のどこが所管するかは非常に大きな問題です。私どもも人事以外には研修部署と実際の教育指導をする部署、あるいはそれを総括する総務的な部署の四つが候補に挙がりましたが、結果的に人事を所管する部署が窓口になったことは悪くなかったと思っています。こうしたメッセージを発することは、われわれの部署にしかできないからです。

岐阜県の場合は毎年10人ずつ派遣していますが、もちろん手を挙げた方を派遣しています。しかし、研修成果を担保する意味でも、校長や教育委員会、そして出先の教育事務所の推薦をもって、さらに選考試験を実施しています。派遣される先生は時々苦言を呈されることもあるのですが、そこまで成果を担保した上で大学の先生方にお預けし、実践力を高めていただくというシステムを取っています。

3. 学修の成果について

1期生から5期生までの学修の成果を見ると、現在、多様な立場で成果を発揮し、ご活躍いただいています。山口県の校長先生のお話にもありましたように、当初はいきなり管理職や事務局で登用されることもあったのですが、2年間は現場に成果を還元し、その後には処遇していくというように申し合わせています。2年間であることの理由については後ほど申し上げます。

現職教員に求めることの二つ目である研究・検証し、現場実践に活用することについてですが、県の教育委員会から働き掛けることができるのは研究テーマしかありません。フィールドとなっている学校や市町村の教育委員会はいろいろな関わり方ができますが、わ

れわれが実際に大きく関わるのは研究テーマの設定、進捗、成果、そして見届けです。県の教育委員会による研修への支援は、0年次から1年次、2年次、3年次といろいろありますが、やはり行き着くところはほとんど研究テーマや研究内容に関わるところで、入学説明会で研究テーマについて助言したり、大学の先生方と進捗を確認し合う会を持ったり、M1、M2の段階で長時間にわたり懇談したりしています。そういった場で研究内容の見届けをしているということです。

学修の成果については、やはり市町村教育委員会の教育課題への貢献が非常に大きくあります。例えばA市の教育委員会は、「外国語教育の充実」「小学校における教科専門性の向上」「コミュニティ・スクールの推進」といった教育課題を、研修者の実践が進むにつれて徐々にテーマにうまくマッチングさせています。これは市町村教育委員会が関わっているということだと思います。ただ、一つ難しいのは、研修者本人が研究してみたいと思っていることと市町村の教育課題とでそごが生じる場合があることです。

しかし、例えばA市の第3期生を見ますと、この方は理科教員なので本来は理科の授業を一生懸命やりたかったのですが、A市が進めている小学校の教科専門性を高めるという課題に合わせて、「理科を専攻しない教員の授業の支援の具体的な方策」という非常に良いテーマが設定されています。これは本当に大学の先生のご指導の賜物ではないかと思っています。実際にこの方は、今は市の教育委員会に入りましたが、学校現場にいた2年間で、専門でない理科の先生方の専門性向上のために現職研修やチーム・ティーチング等を通じて大変貢献されたと聞いています。

もう一つの成果は、新たな制度や組織への対応というところに表れています。現在、大量退職や大量採用に伴う若手教員の増加という大きな課題を、どの都道府県も、あるいはどの市町村も抱えています。例えばこの第5期生は「若手教員の内発的な力量向上を支援する『校内コミュニティ』の組織化に関する開発実践」というテーマで研究しています。校内コミュニティというのは定義が難しいのですが、いわゆる同質性と異質性、もっと言うと縦・横・斜めの関係を大事にした研修の在り方です。学校は鍋ぶた方式で、校長、教頭がいるという上下の関係があり、あとは教諭が横並びになっています。その中で、例えば学年を越えた斜めの関係をつくるなど、既存の関係にとらわれない校内コミュニティを形成することによって若手教員の力量をアップしてはどうかという研究でしたが、これも市内の学校に発信することで大きく貢献しています。

4. 今後の方向

こうした自治体の課題や新たな教育制度を踏まえた研究開発の中で、県の教育委員会としてこれは外してはいけないというものが分かりました。それは、どこまでシャープにできるかということです。シャープなテーマほど研修対象が活性化するのは、シャープとは、具体ということではなく、やはり課題意識の持ち方ということではないかと思っています。

ます。研修者は、学校現場に近いがために自己効力感を育みにくいところがあるので、自治体の教育課題、新たな制度や組織への対応、そして、よりシャープに活性化を図れるようにすることの三つが大事なテーマではないかと思っています。

最後に、教職大学院での研修・研究を岐阜県教育界に発信してほしいということについて、一つだけご紹介します。岐阜県では「教職員のためのキャリアデザインの手引き」という40ページほどの冊子を作成しています。これは、極端なことを言うと人事制度や管理職登用から結婚、子育て、免許取得、さらには行政で働くにはということ、手の内を全て一般の先生方に示したものです。もちろん教職大学院での研修についてもこの中に入れてあります。冒頭で申し上げたように、教員が自分なりのライフプラン、キャリアデザインを持ったときに、どのような研修をしていくことで教員としての将来を展望できるかという事例を載せています。配付資料に『学び直し』に駆り立てられる』『学ぶ楽しさ』を味わい、『学び続ける意味』を見出す」といったF先生の事例を掲載しましたが、できる限りこのような冊子や通知文等を使って、研修者の充実感、やりがい、そして貢献を発信しています。

方途と成果を同時に話すような形になりましたが、私からは以上です。

質疑応答

(油布) ありがとうございます。4人のパネリストの先生方に、教職大学院の学修の成果およびその周辺部の幾つかのことについて、ご報告いただきました。ストレートマスター、管理職で大学院に行く、学校での受け入れ、教育委員会と、それぞれお立場が違います。教職大学院の成果は何だと問われると、いろいろな立場でいろいろな良いことがあると言っておしまいにすればいいような気もするのですが、そのようにしますとパネルディスカッションの意味が全くありません。

4人の先生方のお話を、枝葉を切ってまとめますと、淵本先生、森先生のご指摘は、学校現場の具体的な課題に基づいて、課題解決を図ることができる力を養っていく点に教職大学院の意義があるのではないかということだったと思います。それから、実際に学ばれたお二人の先生は、違う言葉ではありましたが、期せずして同じ内容のことをおっしゃったのではないかと受け止めました。



今先生は、ご自分のさまざまな実践を報告していただきましたが、その中でゴールを設定し、そこから手立てを考えていろいろな行動を設定していくことが常にできるようにな

ったということです。具体的には、規律のない学年集団をやりがいのある学年に持っていったそうです。時間が非常に短く、もう少しお伺いしたかったのですが、そういうご報告をしてくださいました。

伊藤先生も、使命感として学校改善プランという形で始めて、自分なりの見方でよりどころとするものが常にある、学校を捉える視点を得ることができたとおっしゃいました。それをご異論がないところでまとめるとすると、学校や教育実践などの改善の取り組みを自分で構想する力を持てたということではないかと思います。

そうしますと、教職大学院では少なくとも教員になる人が自分の教育実践を構想していく力を養うことができ、その実践は学校現場の課題に基づいたものであると言えます。特に、森先生や淵本先生がおっしゃったように、今は学校現場の課題が複雑化し、高度化しています。その中で多様な取り組みをしなければならず、誰もがその課題に追われていて、今までOJTで何とか賄えてきたことができない状況です。そういうことを腑分けしながら、実践の中心をどこに据えるか、実践的なカリキュラムの中で考えられるようになることが、教職大学院としての成果ではないか。そういうことをおっしゃったのだと思います。

ここでフロアの方々から、先生の取り組みやご報告についてもう少し聞いておきたいこと、あるいは疑問に思われること、ご意見がありましたら、お受けしたいと思います。幾つかの質問を先にお受けして、その後、先生方に幾つか質問していく中で取り上げていきたいと思っています。ちょっと唐突ですが、いかがでしょうか。

(成田) 東京学芸大学の教職大学院の成田と申します。伊藤先生にお尋ねしたいことがあります。実は私も大学院で教育ネットワークの構築方法という授業を持ってしまして、学校改善に関わる外部連携など、先生のお話には大変示唆を得るところがたくさんありました。お話の中で、視点を得ることができた、まさに大学院の学びが生きたということでしたが、大学院での授業やディスカッションなどの中で、そこに具体的につながっていったものについて、いわゆる理論と実践の往還の理論の部分にフォーカスしてお話しいただけるとありがたいです。

それから、恐らく全ての教職大学院ではまさに理論と実践の架橋・往還がテーマになっているかと思うのですが、そこについて、それぞれのお立場で知見をご教示いただけるとありがたいです。これは最後の方のまとめになるかもしれませんが、少しお考えいただけたらと思います。まずは伊藤先生、よろしくお願いします。

(油布) ありがとうございます。質問をもう少しまとめてお受けしてからお答えすることにしたいので、伊藤先生にはその間にお考えいただきたいと思います。他に質問はありますでしょうか。今の成田先生からの質問に関しては、一つは視点を得ることができたということについて、その具体的内容、特に大学での授業に関してということだったと思

ます。二つ目は理論と実践の架橋ということについて、それぞれの先生方の言葉で端的に語っていただきたいということだったと思います。

いかがでしょうか。他に質問等がありますでしょうか。

(平) 私から伺いたいのは、ストレートマスターで教職大学院に進まれた方が、現場でどのように力を発揮されているかということです。今先生は経営が非常に難しい学年を、教職大学院での知見、学びを生かしてうまくまとめることができていると思います。ただ、先にゴールを設定して、その後にご自身の行動を設定する力は、必ずしも他の先生全てがお持ちではないと思うのです。今先生が実践されている取り組みを、どのようにすれば他の先生に広げていくことができるとお考えでしょうか。

他のお三方は管理職や行政というお立場にいらっしゃると思いますので、行政の立場、あるいは管理職の立場から、今先生のような教職大学院を修了された方が学校現場で力を発揮し、さらにはその力が教職大学院を修了していない先生に広がっていくためにはどのようなことができるかということ、ぜひ教えていただければと思います。お願いします。

(油布) ありがとうございます。実は私も、今の話は大きな柱として後の討論の中で先生方にお聞きしたいところでした。つまり、大学院生がどんどん修了していきますが、教職大学院の修了生は全体で見るとまだ非常に少ないのです。ここで集まるときには、こんなに良い実践ができて素晴らしいと思うのですが、それぞれの先生方が学校現場に戻っていくと、そこでは一人一人になっていきます。その先生方が現場をけん引するような人たちになり得るのか、あるいは、現場では別の文化の方が強いのかというようなことは非常に大きな課題でもありますから、今の文科省の平係長のご質問は私もぜひ聞いてみたいところでは。

他にありますか。よろしいでしょうか。それでは3点について、少しランダムになりますが、まずは成田先生から出された視点を得たところを、伊藤先生からもう少し具体的にお話しただけるとありがたいです。

(伊藤) 兵庫教育大学では、通常のカリキュラム外で、毎週金曜日の3~4時限目に1~2年生合同の課題研究が行われていました。この課題研究では、さまざまな事例を持ち寄り、この事例の優れたところはどこか、優れた要因はどういうところか、そのためにどのような手立てが講じられたのかというような議論を、先生方を交えてかなり徹底的に行ったと記憶しています。そういう事例研究を徹底的に行ったというある種の思考訓練が、5年過ぎた今も私のどこかに残っているのです。ですから、今の自分の学校を見たときに、この学校はどうかという研究を、実際の場面で繰り返しているのです。繰り返し行った事例研究が、今生きているということです。

教職大学院は理論と実践の融合をコンセプトにしているという話を前々から聞いていましたが、私は大学院にいるときにはどうしてもそう思えなかったのです。それは、私は実際に校長ではないからです。今から校長になるかもしれないけれども、校長になる前の立場で大学院に行っているいろいろな学校長の実践事例を聞き、その理論を学び、そして、演習も事例研究もしました。でも、自分の中で実践と理論が融合しているという感覚があまりなくて、今考えると、それは仮の融合だったのではないかと思っています。そして、まさに今、私が実際に校長になったときに、自分の中でそれを融合させているのです。大学院を離れて5年もたっていますが、今それを自分の中で融合させているのだと思っています。あのときに繰り返し行った事例研究、課題研究が感覚的に自分の中に生きていて、それを無意識のうちにやっているような気がしています。

(油布) 今お話があった課題研究とは、論文を作成するのでしょうか。

(伊藤) 論文は書きません。先ほど申し上げたように、最後は自分に与えられた学校の、あるいは教育委員会の改善プランに全てつなげていくのですが、そのためにいろいろな学校や教育委員会の事例を持ち寄って、それに対して担当を決め、その学校の分析をしていくのです。分析するときに、みんながそういう視点を持っていなければ分析できないので、そういう意味での事例研究です。これは加治佐先生が一番よく分かっているんじゃないかと思っています。

(油布) 事例研究で、なぜ、どうしてというようなことを繰り返し、なぜうまくいったのか、なぜ問題だったのかということはずっと追究していくということですね。成田先生、先ほどの質問はよろしいでしょうか。

(成田) 逆に先生方は、今の伊藤先生のお話はまさにそうだったのだということであるのか、あるいは、大学院で先生方が考えている理論と実践の融合なり、視点の捉え方はどうだったのか。加治佐先生に聞くのが一番いいのではないかと思います、いかがでしょうか。

(油布) 今のご質問は、受講生側から見た理論と実践の融合に対して、大学院側の意図としてそれでいいのかということですね。これに関してはもう少し大きな問題になるかもしれませんので、回答を加治佐先生あたりに振るかもしれません。それは考えておいていただくことにして、少し質問を変えさせていただきます。

先生方には事前に申し上げていましたが、大学院の学びは非常に良かったと言うけれども、それは教職大学院でしか学べないことだったのか。例えば今の質問とも関連するので

すけれども、私は別の大学院で教えているのですが、それぞれの大学院で実習や授業のやり方は少しずつ違っていると思います。4人のパネリストの先生方は、現場で具体的な課題に長期間にわたって携わり、そこでいろいろと悩み、経験し、あるいはアドバイスしていることが力になっているとおっしゃいましたが、その中に大学はどれだけ出てきたのか、私は非常に心もとないのです。もともと学校の先生方の非常に大きな力があって、大学はそれにおんぶにだっこされているだけではないかという印象も、先ほど昼休みにインフォーマルに話したときにはありました。

そのことも含めて、例えば、ストレートマスターで大学院に行かれた人と、非常勤として学んだ同期の人とはどう違うのか、あるいは学部を出て現職に就いた人とはどう違うのか、あるいは、大学院の教育を得た自分は他の人とどこがどのように違うのかということについて、今先生からお話しいただけますでしょうか。このことに関しては、伊藤先生、淵本先生、それから森先生もよろしくお願いします。

(今) 教職大学院で2年間の学修を終えてから現場に入った私と、大学からストレートで現場に入った教員とを比較して、ここは違うと思うことが2点あります。

1点目は、実践的な研究をした経験があることです。学校現場で生じた問題意識を基にして理論を学び、それから手立てを組み立てて実践し、そして、それをさらに評価するような経験や学びを、学部の4年間ですることはなかなか難しいかと思います。また、自身が実際に実践者となって現場に飛び込み、予測不能なハプニングや突如として起こるさまざまな問題を受け止めながら理論構築を進めていくという点は、既設の教育学研究科とも大きく異なる点ではないかと考えています。こうした実践に即した研究を行うことで、先にも述べましたように、目的から手立てを考えていくという思考が身に付いたのではないかと感じています。

2点目は、言葉を逆にしているのですが、研究的な実践ができるようになったと考えています。研究的な実践とは、これはあくまでも私の考えですが、自らの雑多な実践の蓄積の中から、恐らくこういう手立てを使えばこういう効果が見られるのではないか、あるいは、どのような集団においても大体このような効果が見込めるのではないかといった仮説を組み立てて、それを実際に具体的な手立てとして構築し、再度実践して評価する。課題が見付かったら、それを次の実践に生かしていく。そうした実践であると考えています。まず、仮説を立てるという段階においては、雑多な実践の中から共通項や一般則に近いようなもの、例えばこういうことをすれば子供は大体このような反応をする、このように伸びていくといったものを見付け出す力が必要ではないかと考えます。また、立てた方針や大目標を、中学生もしくは小学生の発達段階に合わせて具体的な手立てに落とし込んでいくことについては、私は教職大学院の実習の中で子供とコミュニケーションをして、「自分の理想として最初はこう思っていたけれどもなかなか通じない、ではこのように少し変え

てみよう」と試行錯誤しましたが、そうした経験をするか、しないかは非常に大きいと思うのです。実際にそういう実習、あるいは経験をしてきているから研究的な実践ができるようになったと思っています。

この2点が教職大学院を卒業して身に付けた力ではないかと考えています。

(油布) ありがとうございます。今、言葉が逆転するかもしれないけれどもとおっしゃいながら、研究的な実践は教職大学院ならではのものです、例えば教員養成塾など、ノウハウや技術をただ単に伝達するものとは違うということが、明確に示されていると思いました。

では伊藤先生、よろしくお願いします。

(伊藤) 山口県の場合は改善プランを2年かけて作成します。しかし、それで終わらないのです。その後、教育委員会や学校に入ってそれを実際に行うということで、非常に実践力、展開力が求められます。改善プランのストーリーをただ書くだけであれば教職大学院でなくとも可能かもしれませんが、実際に効果のあるもの、役立つものが求められるわけで、これは教職大学院でなければできません。実際に効果のあるもの、役立つものは、教職大学院に入って教育委員会や学校の現状をしっかりと把握し、描写し、そして他校や他の教育委員会の優れた実践事例についても情報収集し、事例検討でみんなで議論をする中で生み出していくものです。さらには自分が管理職として即やっていくためには、併せて実践力、経営力を身に付けなければいけないので、やはり教職大学院でなければそれはできなかったと思っています。

(淵本) ストレートマスターはどんな力がついたのかという質問ですが、現場では先生方が病気になったり、赤ちゃんを産んだりということで講師の先生がたくさん入っておられます。その講師の先生方と、即採用になって初任者研修を受けている先生方、そして院生は年齢的には大体同じですが、全く違います。

講師の先生方を一言で言うと、校務分掌をもらい、それぞれの授業に責任を取り、中にはフルタイムで担任をしている人もいます。目の前の学校の課題に精いっぱい取り組んでいるため、省察的な実践をしたり、多くの人々とカンファレンスをしたりするような時間的な余裕はまずありません。ですから、講師の先生方を病気にさせないためのメンタルヘルスマネジメントも今後の管理職には必要だと思うほど、講師の先生方は時間的に学びの余裕がなく、学校の中でも大変厳しい状況にあります。

ストレートで上がってきた初任者の先生方は、初任者研修を受けます。古い話で言うと、ほぼマンツーマンで、学校に加配が来て、新採用が二人いたら一人の先生が面倒を見るというものでした。今は拠点校の指導教員になったので、ベテランの先生が四つの学校に勤

務して、それぞれの新人を見ます。これはどの県においても、とても大事な仕事です。1年間で、教員として現場でのスタートを切るときに必ず出てくる壁や課題に対して新人の先生は頑張るのだけれども、応援団はベテランの先生お一人です。ですから、新たな問題に対して自分のアドバイスがいいのかどうかという点で、ベテランの先生方も悩んでしまうのです。

その点でストレートマスターは全く違います。結論から言うと非常にタフネスです。打たれ強いわけは、学校現場に3日来て、残り2日は大学に行き、見てきた実践を大学の先生や仲間とカンファレンスをしています。福大の場合は木曜カンファレンスを開いていますが、そういうところで全部振り返って次の実践へと新たな戦略を立て直すのです。うちの学校の場合はそれでも足りないので、月曜日には校長が4人のM1、M2と一緒に話をしています。彼らには校務分掌がないので、いろいろなものを見る時間があります。何を見てもいいですし、メンターの手伝いをすればいいのです。ですから極端に言うと、社会科のM1は、社会科に4人の先輩がいたら4人の授業を見られます。有名な授業名人がいると思えば、その先生が荒れた学級を立て直す様子を1~2年間かけて追いかけることができるのです。そのため、実践記録として書いてくるものの質が全く違います。

私は初任研の前倒しとして、M1やM2に「あなたは2年間で一体どれぐらいの研究者や校長、指導主事、仲間と話をしたか」と尋ねるのですが、「数えられない」と言うのです。福井大学はお金を掛けずにうまくやっているといます。学校拠点の意味とはそういうことで、M1の学生が1週間のうち3日現場に入って、2日は大学に戻ってカンファレンスを行うことが学校拠点の質の担保だと思っています。

(油布) ありがとうございます。では森先生、続けてお願いします。

(森) 理論と実践の往還ということについてですが、実は現場の教員も、研究と実践、あるいは理論と実践が融合しています。私も困ったことがあると本屋へ行って本を読んだり、先輩からいろいろと話を聞いたりして知識を得たるわけです。では、教職大学院における理論と実践の往還と、現場における実践と理論の融合とで何が違うかということ、間があるかないかなのです。つまり、よくいわれるように、知識は意識になり、意識は行動になるということです。意識とは認識、考えです。現場は知識を得たら行動するので、ゆとりがありません。目の前にいる子供を何とかしたいというときには、その日の晩に家のお母さまと話をしなければなりません。本当は膝を交えて3日間ぐらい、じっくり議論したいのですが、ゆとりがないために即行動を実践化していきます。

先ほど冊子の中でご紹介したF先生は、大変良い勉強をしていると思います。「意見を求められない講義はありませんでした。迅速な処理能力だけでなく、なぜそう考えたのかということについて納得できる説明が求められました」。先生から許されなかったというこ

とです。そして、「チームで課題追究をする際には、建設的な合意形成を目指す批判的友人関係の大切さを身を持って学びました」と書いてあります。やはりここまで議論してこそ、知識が本物になっていくということです。

それから、報告書を見ると、多くの研修者が本を読んだことを大変印象深く書いています。学校現場では読めないような本を、先生から「1週間のうちにこれだけ読んでこい」と言われたことは、現職教員の場合は非常に心に残っているということです。理論と実践のバランスと冒頭で申し上げましたが、そんな薄っぺらなものではなくて、本人なりにきちっと理論を持てる。そして、それを実践で検証し、そこで疑問に思ったことについて、もう一度知識に戻って、話し合いや大学の先生からの指導を基に認識を深めていくという営みが本物の理論と実践の融合であると、私ながら思いました。

(油布) ありがとうございます。なぜ教職大学院の学びは他のところと違うのかということ、それから理論と実践の往還ということについてお話しいただきました。森先生のお話では、現場にはゆとりがないから理論と実践をそれぞれ考えることができないということですが、では、ゆとりがあれば現場でも理論と実践の往還はできるのか、ゆとりがないから教職大学院に行くのかと、ひねくれて言うことができるかもしれないと思いました。続けてありますか。

(森) 言葉が足りなかったようですので、少し補います。先ほど今先生から、ゴールをイメージし、いろいろなプランを持つことで対応できるというお話を頂きました。また、思い切って実践して期待どおりの子供の反応がなくても、ゆとりを持って対応できるということを冒頭におっしゃったことが非常に印象的で、自分も若いころにそういうゆとりがあればよかったなど、正直に言って思いました。つまり、ゆとりというのは時間的なことではないのです。

卑近な例で恐縮なのですが、私は一般大学の外国語学部の出身で、教育に関する知識が全くなくて、常に直球勝負で空振りを取るか、ホームランを打たれるかというような教育をしていたと思います。今のお話を聞いて、教職大学院で子供たちを見る目を養われ、教育とは子供を思いどおりにすることではないという本質的なところを語られたように思いました。ゆとりとは、ただ単に問題があるということではなく、知識や考えが形成されているからこそあるものだと思います。

(油布) それでいいのですと言うのは変ですが、パネルディスカッションはいつも予定調和に終わったり、散漫に終わったりするので、私に変なことを言って議論をかき乱すことで何か新しいものを得た方がいいかと思って少しかみついただけなので、そのように丁寧と言われると恐縮なのですが。

(淵本) 大学の先生方は、理論と実践の往還や融合、行ったり来たりといったテーマが割とお好きですが、学校現場では理論と実践の往還などということはそれほど話題になっていません。もう一度言いますが、学校の教員は学校の職の中で成長すると私は思っています。ライフヒストリーやライフコースなどといろいろいわれますが、教員になった以上、それぞれの子どもたちや同僚と一緒に同僚性を高めながら、まさに学校現場で成長していくのです。

これまでの大学院がなぜ現場から認められなかったかということ、言い過ぎかもしれませんが、大学へ行って特別な勉強をしてキャリアアップしているときに、その学校がどうなっていたかということがあるのです。何が言いたいかというと、これからは高度専門職として、大変難しい問題を学校現場の中で解決していく力が、教員には絶対に求められると思うのです。すなわち実践です。学校の課題にきっちり対応する実践力を身に付けるために、大学拠点ではなく、学校拠点で本気でやるかどうかではないかと思っています。

それを単なる「這い回るもの」にしてはいけないので、私は「今度、教職大学院に行きたいのですが、校長先生はどう思いますか」と言うスクールリーダーには、「数学の授業だけが名人になるのだったら行かない方がいい。自分が生きてきたこれまでの20年、30年を振り返って今の課題を一回捉え直し、狭い視野ではなく、多くの人と考えていく機会になるのだったらいいのではないか」と言うのですが、そうしたときに、やはり実践を後から理論で裏づけていくというような順番になるのではないかと思います。

そのようなことが認められている制度設計であれば、今まで本を読んだことのないような学生であっても夏季集中講義などで、組織論や教育学のこれまでの大切な架橋理論も意識して学ぶようになります。最初からこの理論を学べと言われるのは非常にハードルが高いです。ですから、私のイメージとしては、教員は学校で育ち、その課題の実践を協働することで大学と現場、教育委員会がトリプルでWin-Winになるような制度設計が大事であり、それを後からしっかり理論づけていくことが求められると思っています。

(油布) 理論と実践のことをいろいろと気にするようなことは学校現場ではないという言葉は、今の教員養成系大学の立ち位置を的確に指摘したものではないかと思っています。

ただ、先ほど森先生のお話にもありましたし、今、淵本先生もおっしゃったのですが、大学の意義は、多様な切り口を批判的な視点も含めて準備することにあります。現場にいと、どうしても解決や改善がある枠の中で図られてしまうところがありますが、そういうものをも相対化していくところが大学の学問にはあるわけで、そういうものをくぐり抜けることによって、さらに実践の質が変わっていくということをおっしゃっていたのではないかと思いますし、また、そのことを大学ではどう認知するかということではないかと思っています。この壇上に教える側が一人もいないこと自体が、大学側が現場に80%ぐらい頼

って教職大学院をつくっていることの表れかもしれないと、反省的に思います。

先ほどの平課長の質問が、教職大学院の実践が良かったものだと、これをどのように広めていけばいいのか。例えば、今先生は、教職大学院を出て自分の実践が良くなったということをもどのように広めていこうとされているのか。伊藤先生や淵本先生は校長という立場から見てどうなのか。それから、森先生は教育委員会という立場から見てどうなのか。一言ずつで構いませんので、発言の用意ができた先生からお話いただけますでしょうか。

(森) 平様から頂いたご質問についてですが、教職大学院で道徳的実践力の育成をテーマに掲げて研究実践に取り組んだストレートマスターが、初任校では研修すべきことが多く、残念ながらゆとりがなかったのですが、2校目で道徳教育推進教師に指名されるという事例があります。2校目ですから結構若くて、20代で校内の道徳教育の中心を担っているのです。これも明らかに大学院で専門性を高めたことの表れだと思っています。

また、違う視点からお話すると、先日、OECDの国際教員指導環境調査がありました。私はあの中で少し心に残っていることがあって、日本は資格取得、いわゆる学位取得が6.2%で、OECDの国の中で下から2番目だったのです。私どもが新しい教育課題に対応していくために何で担保できるかという、研修です。しかし、研修には限りがあります。ストレートマスターにしても同様だと思います。何らかの形で専門性を担保していくためには、免許を取得したり、学位を取得したりと、いろいろな方法が大事だと思っています。

ストレートマスターは学位や免許の取得が目的ではありませんが、そういった専門性を持った方、特に最近は特別支援教育において知識を持った方は、ストレートマスター、学部生を問わず非常に重宝されています。そのため、先ほどお話しした道徳教育推進教師のように、特別支援教育に携わった者が主幹教諭として現場に出ると引っぱりだこになっているという状況があります。ストレートマスターについても同様で、教員になりたてのころはなかなか力を発揮できないかもしれませんが、2校目、3校目でできっと発揮してくれるのではないかと考えています。

(油布) ありがとうございます。フォーマルな制度の中で広まっていくのではないかとのご指摘でした。

司会の不手際で、本当は最後に一言ずつ先生方に伏えていただくことが残っているので、今の質問に関しては簡単をお願いします。

(今) 自身が行った実践をどのように広めるかという質問でした。ただ、そのときに、先導していくとか、啓蒙していくといった発想ではいけないと思うのです。それぞれの教員には得意、不得意があり、それなりに毎日少しずつミスもあり、そういう部分も含めて

みんなで補い合っていくわけです。ですから、みんなで上がっていくために何ができるかという視点でなければいけないと考えます。具体的に、例えば自分はこういう実践をクラスだけでなくクラスの垣根を越えて学年でやりたい、あるいは生徒会とタイアップして全校的にやりたいというときに、自分が留意していることを考えました。6点あります。

一つ目は、とにかく見通しを示すことです。この時期に生徒をこういう状態に持っていきたいから、この時期にはこういう手立てを打つ。このときには恐らくこういう問題が出るだろうから、それを解決するためにこういうことをする。具体的に言うと、行事があるとして、そこまでの総合、学活、道徳の時間を全て割り出して、このときに何を行うというような細かな見通しを、例えば学年会や分掌部会など、さまざまな会議の場で示していくことが大事だと考えています。

二つ目に、実際に取り組みが進んでいく中で逐一、進捗状況を全体に周知することが大事だと思います。ともすると独り善がりになって、自分が率先して行っているのだという思いにとらわれてしまうと突っ走ってしまいます。そうすると「やりたい先生だけがやっているね。物好きだね」というような形になってしまうので、結局そこに協働は生まれません。ですから、常に進捗状況を共有して、みんなでやっているのだという意識を持てるように、自分はいつも気を付けています。

三つ目はそれにも重なってくるのですが、参画意識を全ての先生が持てるように役割分担をしっかりと振ることです。「責任を持って、この部門はよろしくお願いします」「このレジュメは明日までに作ってください」というように、役割分担を明確にします。

そして、四つ目として、その際にはベテランの先生に多く意見を求めることが大事だと考えています。私も4年目なので、学校現場のことはまだまだ分かりません。周りの多くのベテランの先生は経験知や経験則を非常に豊富に持っておられますから、そういった先生にいろいろとアドバイスを求めて、「このように具体化してみたのですが、どうですか」というように意見を求めるといいと思います。

五つ目に、面白そうな指導案や子供が盛り上がったワークシートなどの資源を全体で共有することです。独り占めしてしまうと、その人だけのものになってしまい、結果、「あの人はそういうのが好きだからね。あの人だけやっていたらいいのだよ」というようになってしまいます。

そして最後に、職員室全体でそれが難しければ、学年などの小集団の中で「子供がこの取り組みのおかげで最近ちょっといいよね。授業も少し落ち着いてきたよね」というような前向きな話題を多く持つことです。こういうことが話題として出てきて、ある程度負担があったとしても、やってよかったなという気持ちを多くの教員が持つと、それは続いていくと思います。単発のイベントとして終わってしまっただけではあまり意味がないので、継続していくためには、やはり子供が変わったという実感を多くの先生が持つ、そして、そのためにそういった会話を多く持つということに私は留意しています。

(油布) あと5分ぐらいしか時間がありませんので、今のお話簡単に付け加えることはできませんでしょうか。

(伊藤) 山口県の場合は、県教委の施策の下で管理職養成の研修会の企画をしたり、指導助言をしたりしているという話をしました。それから教育行政の関わりでは、私自身は市町教育委員会の学校教育課の課長会議において自分で作成したプランを報告し、参考になるところは参考にしていただいたということを過去に行いました。今後は校長会などで共有できればいいなと思っています。

(油布) 端的にありがとうございました。それでは、最後に淵本先生に、今の話題について簡単にお話しいただくと同時に、教職大学院の今後の課題について最もたくさん考えていらっしゃるようですので、時間の限りお話しいただきたいと思います。よろしくお願いします。

(淵本) では、期待をするということで話をさせていただきます。実践と理論の往還の話にもつながるのですが、先ほど私は実践や理論をあまり考えずにこの年まで来たという話をしました。そんな私がなぜ変わって、今ここに座っているのかというと、現職の50代前後のころに、実務家教員として教職大学院に派遣されたことが大きいと思います。それまで考えてもいなかったことが、自分の中でふつふつと始まっていったのです。

ですから、これからこの制度をどんどん広めていくのであれば、退職された校長先生などには立派な方がたくさんいらっしゃいますが、残り時間が10年ぐらいあるような先生方にチャンスを与えて、一度大学に行っていただいて、県で教員研修をしたり、人事行政をしたり、あるいは校長になったりしていただけるといいのではないかと思います。もちろん人生は長いので、退職されたご経験のある先生を否定しているわけではないのですが、私がそうであったように、今の福井大学の仲間の中には、大学に派遣されて、そこで理論的なことも学び、そして校長として出ていく人がいます。そのときに、恐らく彼らは、私の校長としての2年間の歩みを見ながら自分の実践に生かすのではないかと思います。そのようなチャンスを与えてほしいというのが1点です。

もう一つは、私は基本的に教職大学院には大きな可能性があると思っています。ただ、やはり拠点校になるところが忙し過ぎるのです。スクールリーダーの数を増やしたり、スクールリーダーだけでなくストレートマスターにも来てもらったりすると、子どもたちはそういう大学院生を非常にウェルカムで待っていますが、それを組織化すると管理職や一部のメンターの先生方はとても忙しくなります。ですから、全国の校長が教職大学院に対してエールを送るとしたら、例えば福井県〇〇市の学校を教師教育の拠

点校にする。教職大学院のというよりも、もう少し拡大して教師教育の拠点校にして、いろいろな先生方の学びにチャレンジするようなシステムをお願いする。そして、その拠点校には初任者研修の前倒しや、スクールリーダーが管理職にチャレンジするようなカリキュラムを用意する。そのためにぜひとも人的加配をお願いしたいと思います。

うちには院生だけで5人いますし、学部の生徒も15人ほど預かっています。附属以上にやっているような拠点校ですが、そこに対して何の支援もないのです。大学が教職大学院と既存の院を兼務するとか、生き残りを懸けて、縦割りではなく何とか協働でと大学の先生方が現場のリーダーたちに言うのであれば、まずは大学にもそのようなところをよく考えていただいて、現場には教職大学の先生と既存の院の教科の先生方のセットで来ていただきたいのです。しかも、来るだけでなく、学校現場で良いカンファレンスができるような加配教員の配置もお願いしたいと思います。

今日、私は東京まで来たので、これだけはぜひ言いたかったのです。無理かもしれないけれども、非常に期待を込めています。大学だけで終わる制度設計ではなく、現場の拠点校を巻き込んだ制度の見直し、改善であってほしいと思います。

(油布) ありがとうございます。教職大学院が現場の諸課題の改善に寄与するためにつくられているとすれば、現場の拠点校となり得るところに人的・財的な支援が当然あってしかるべきではないかというご指摘でした。

もう一つ、先生方が遠慮して言われなかったことがあったので、代わりに言っておきます。現場の諸課題や教育問題の改善のために拠点校ができたとしても、例えばその拠点校がある都道府県の大学院に、その専門家や大学教員が全てそろっているわけではありません。要するに、大学の方も非常に少ない人材でやりくりをしているわけです。そういうことを考えると、大学も総力を挙げて教職大学院で現場の改善を図れるような体制を取ってほしい。教職大学院の定員など、いろいろな問題はありますが、そのような現実的な課題があるということもお話ししておきたいと思います。

予定した時間を過ぎてしまいました。今日はそれぞれの立場から教職大学院の学修の成果と今後の課題、それから、これを広げていくにはどうすればいいかということ、さわりの部分だけでも皆さんと共有できたかと思います。パネリストの先生にあらためてお礼を申し上げます。ありがとうございます。拙い司会にご協力いただいた会場の皆さまも、どうもありがとうございました。これでパネルディスカッションを閉じたいと思います。

(司会) 油布先生、パネリストの先生方に、いま一度大きな拍手でお礼を表したいと思います。ありがとうございます (拍手)。

兵庫教育大学教職大学院（学校経営コース）
2年間の研修内容について

山口県光市立浅江中学校 伊藤幸子

1. カリキュラム（平成20・21年度 兵庫教育大学教職大学院学校経営コース）

	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年次	共通基礎科目						共通基礎科目					
	専門科目						専門科目					
2年次	専門科目								専門科目			
						実習科目						

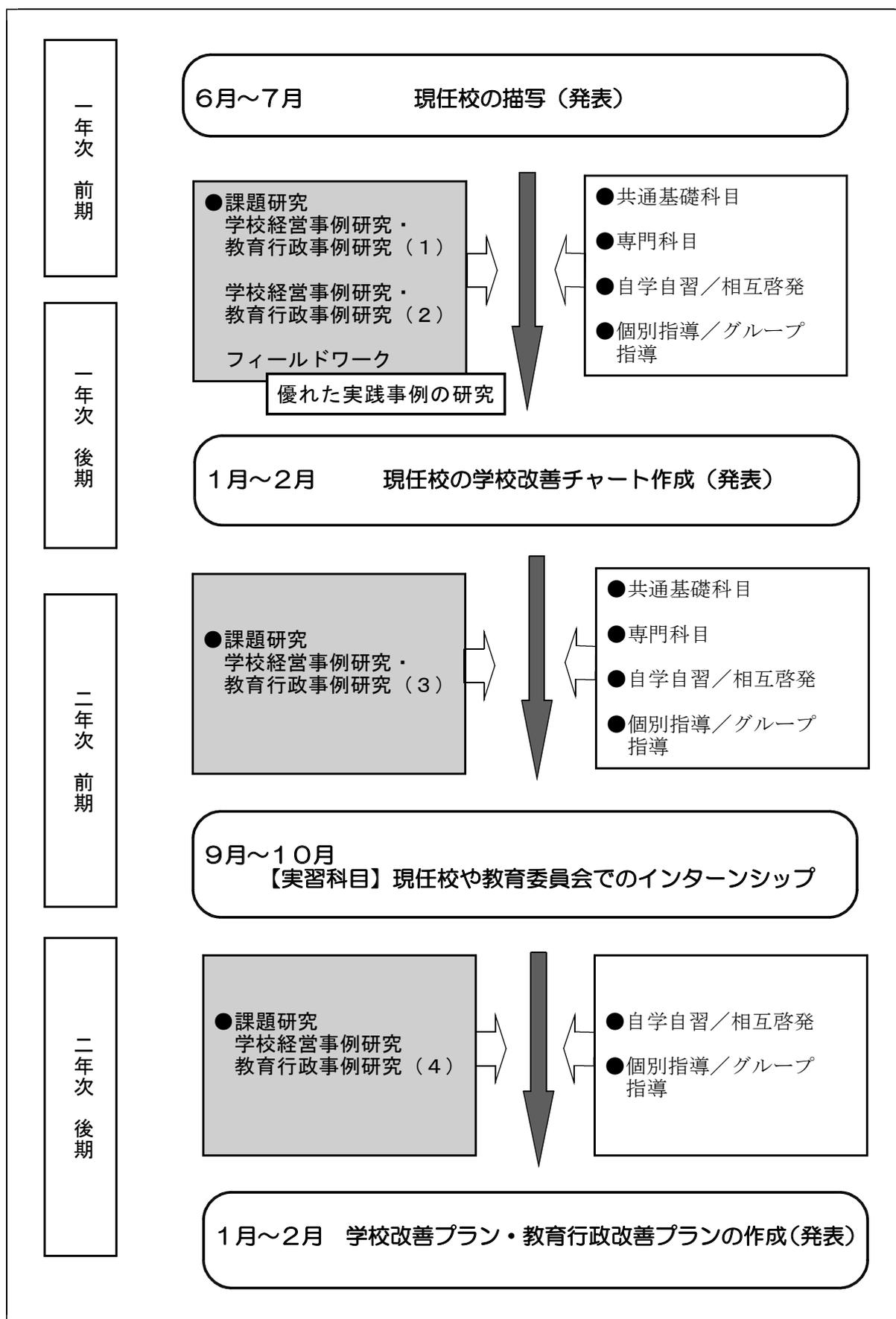
2. 専門科目の内容

分野	科目名	履修年次	単位数
教育行財政・法規に関する分野	<input type="checkbox"/> 教育行財政の制度と運用	1	2
	<input type="checkbox"/> 教育施策の立案と評価	2	2
	<input type="checkbox"/> 教育法規の理論と実務演習	1	2
学校組織開発に関する分野	<input type="checkbox"/> 学校組織マネジメントと学校評価	1	2
	<input type="checkbox"/> 教職員職能開発と研修プログラムの開発	1	2
学校経営実践に関する分野	<input type="checkbox"/> 開かれた学校づくりの事例と実践演習	2	2
	<input type="checkbox"/> カリキュラムの開発と学校の特色づくり	1	2
	<input type="checkbox"/> 学校危機管理の理論と事例演習	1	2
フィールドワーク	<input type="checkbox"/> 学校改善のための教育調査法	1	2
	<input type="checkbox"/> 学校改善プラン・教育行政改善プランの開発	2	2

3. 「課題研究」（規定カリキュラム外）

1・2年次生合同（毎週金曜日3・4時限）

「改善プラン」作成までの流れ



「インターンシップ」及び「改善プラン」の概要

1. 「インターンシップ」

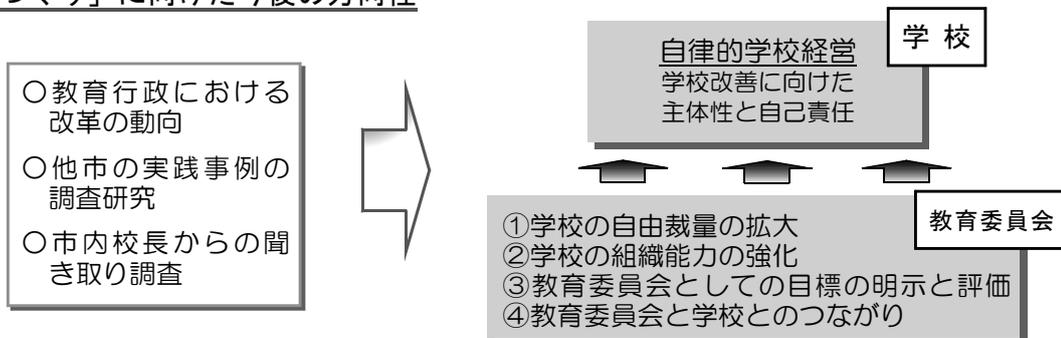
- (1)実施機関 山口市教育委員会
- (2)実施期間 平成21年8月24日(月)～10月16日(金)
- (3)主な活動
 - ①課長業務の観察・実習、教育長業務の観察
 - ②市教委の取組みに関する聞き取り
 - ③教育委員会が抱える課題解決に向けた情報収集及び情報提供

2. 「改善プラン」

プランのねらい

「学校づくり」を支援する教育委員会の体制のあり方と具体方策を提案する

(1) 「学校づくり」に向けた今後の方向性



(2) プランの6つの柱と具体方策

I 教職員の参画による推進体制の確立

市教委の要請に応じて教育ビジョンの策定や施策づくりに参画する教職員参画型の「推進会議」を設置し、校長、教頭、中堅教員などの教職員の政策へのコミットメントを高める。

II 学校「内部」に動きを生み出すしかけづくり

各学校が、毎年度、「学校づくりの重点」及び「具体的な目標」を公表し、教育委員会が予算措置等により必要な支援を行うとともに、指導主事が、学校に対して専門的・個別的支援を行いながら目標の実現をめざす。取組みを学校評価により検証し、校長評価とも連動させる。

III 学校の組織能力の強化と人材育成

校長及びミドルリーダーが各学校でリーダーシップを発揮できるよう、マネジメント研修を市独自で行う。併せて、「学校支援の専門家」としての即戦力を向上させることを目的として、指導主事を対象とした研修を実施する。また、教育委員会と校長会との連携強化を図る。

IV 目標の明示と成果の検証

教育委員会が市としての目標を示すとともに、学校評価と教育委員会評価をリンクさせ、アウトカム指標により成果を検証する。

V ネットワーク機能を活用した新たなチャレンジ

指導主事の学校担当制を生かした小中連携教育や、旧阿東町のノウハウを活用した地域との連携推進を図る。

VI 戦略的広報広聴の展開

政策を学校へ浸透させるために、管理職だけでなくミドルリーダーへの周知徹底を図る。また、パブリシティやモニター制度の活用等により、政策に対する外部の理解と協力を確保する。

大学院修了時から 現在まで



山口県光市立浅江中学校
伊藤幸子

1

修了時から現在まで

1 山口市教育委員会（学校教育課 副参事）時代
H22.4～H23.3

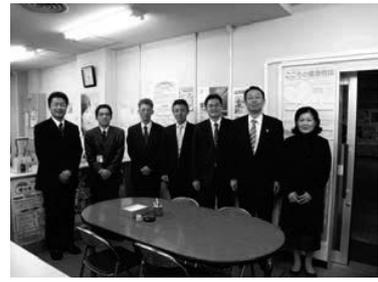
2 山口県教育委員会（社会教育・文化財課 主幹）
時代
H23.4～H26.3

3 光市立浅江中学校（校長）時代
H26.4～

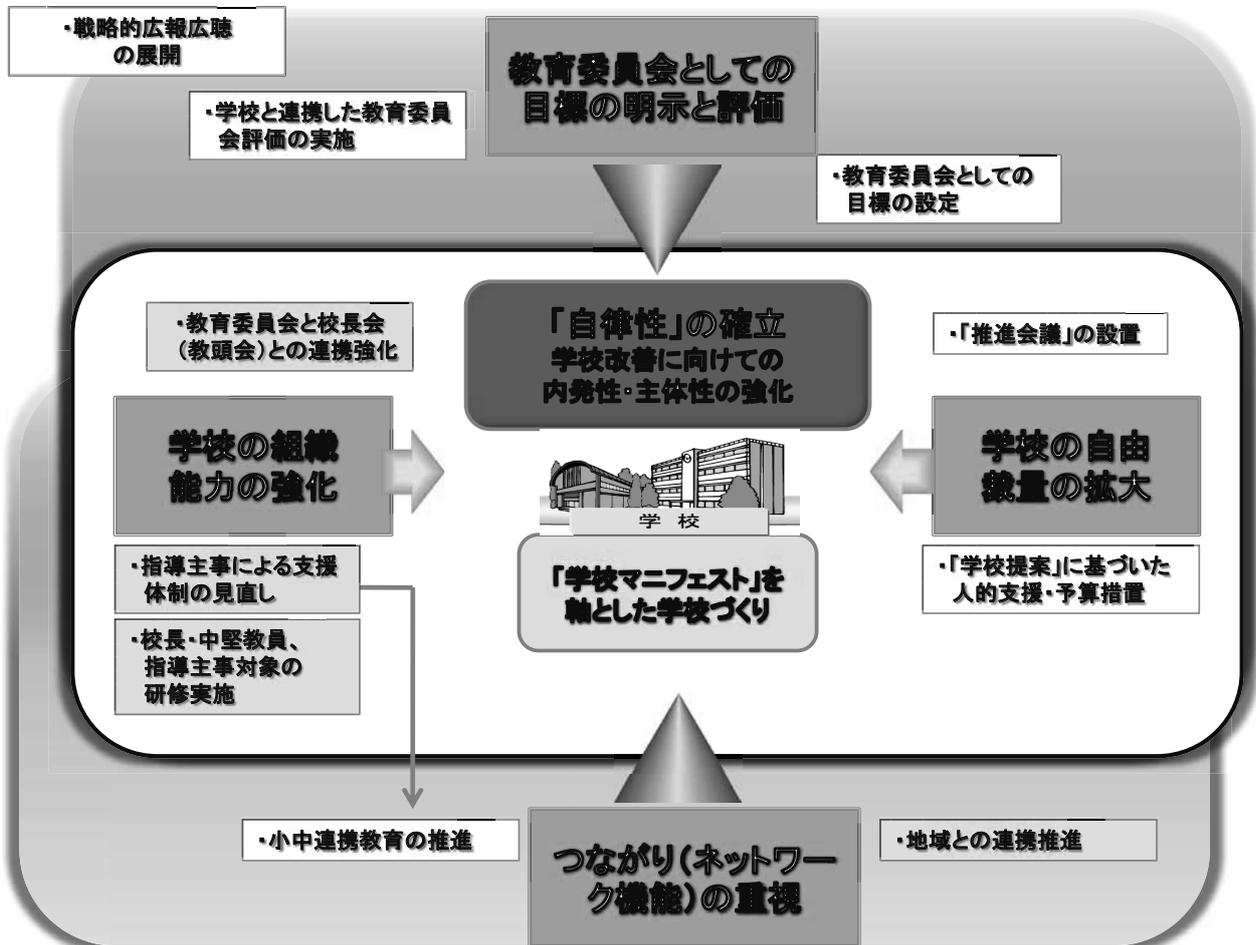
2

1 山口市教育委員会時代

「改善プラン」を基に
改善策を提案・試行



3





管理職・中堅教員・指導主事による
「学校経営研修会」



指導主事による「オフサイトミーティング」

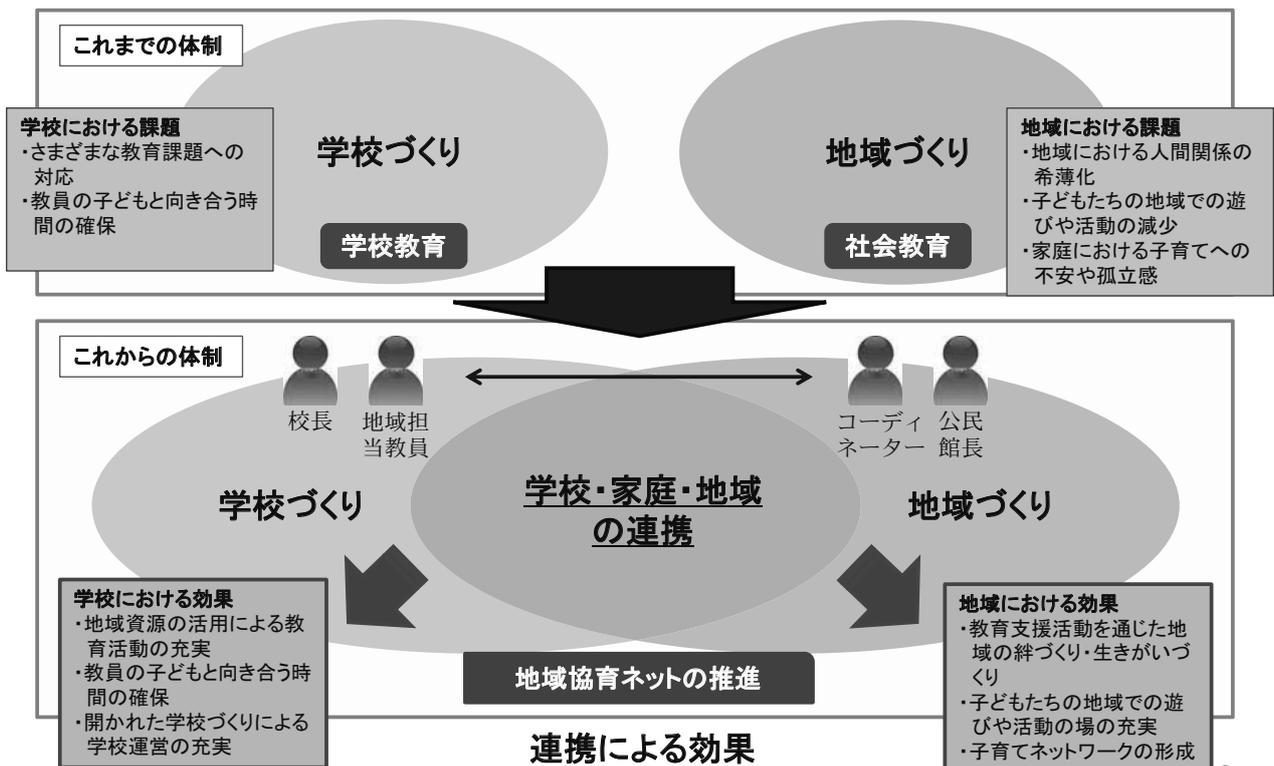
2 山口県教育委員会時代

地域と連携した 学校づくりを支援



7

学校教育と社会教育の連携



8



学校関係者と地域関係者の合同研修会



「地域協育ネット」の視察

3 光市立浅江中学校時代

校長として



11

グランドデザイン



12



生徒と地域住民による「早朝元気クラブ」



地域住民対象講座「ALTと語ろう！」

学修の成果

- 「改善プラン」を通じて、当該教育委員会や学校の改善に直接反映されている。
- 県教委の施策のもとで、管理職養成等の人材育成に活用されている。
- 個人的には、経営を行う上での拠り所ができたことが最も大きい。困ったとき、迷ったときには、大学院での学びを振り返る。実際には、次のような場面で役立った。
 - ・学校の現状を捉える。
 - ・学校の「あるべき姿」や、次にやるべきことは何かを探る。
 - ・組織を強化するために手を打つ。
 - ・新たな「動き」をつくる際に、そのためのシナリオを描く。
 - ・学校等に対して、組織の状況に応じた支援を行う。

さらに求めること

- 学力向上など、学校教育の中核となる課題に対応した、経営的側面からの授業の提供
- 自治体や学校現場のニーズや重要課題に対応した授業の提供
- 理論を学んだ実践者（経験者）による授業の提供
- 講義と演習の適度なバランス

教職大学院への期待

2014. 12. 07 岐阜県教育委員会教職員課 森 嘉長

1 基本的立場

■ 教育委員会として研修者（現職教員）に求めること

- 1 力量を高め、「スクールリーダー」・「所属地区のリーダー」として活躍する
- 2 教育課題を集中的に研究・検証し、現場実践に活用する
- 3 研修意義（派遣研修・成果・力量向上）を、岐阜県教育界に発信する

2 方途・仕組みづくり

■ 教育委員会による研修への支援（方向付け・進捗確認・成果活用）

年次	学校・市町村教委	岐阜県教委
0年次	◇校長・市町村教委の推薦 ◇研修テーマの方向付け	◆選考（論文・口頭試問） ◆研修テーマについての助言
1年次	◆指導教官との研究実践の進捗確認 （7月）	◆指導教官との研究実践の進捗確認 （7月） ◆研修者との懇談・助言（12月：M1）
2年次	◆修士論文発表会での評価（2月）	◆研修者との懇談・助言（10月：M2） ◆開発実践報告会での助言（2月）
3年次	◆修了者の現場実践の状況確認（7月） （大学・学校・市町村教委・県教育委員会による協議）	◆研修成果の周知・活用促進（4月） ◆修了者の現場実践の状況確認（7月）

□ 研修者の選考過程における措置 **別紙1**

- 要項に「スクールリーダー」＋「所属地区のリーダー」を明記
- 校長・教育委員会・教育事務所の推薦
- ※ 「不公平感」が生じないように、県内他大学への「事前の丁寧な説明」

□ 研修テーマへの教育委員会のかかわり

- 「キーワード」ポイント：
 - 「自治体の教育課題」
 - 「新たな組織・制度への対応」
 - 「活性化に向け、よりシャープに」

□ 人事配置上の措置

- 「連携協力校」(岐阜大学教育学部教育実習協力校)からの推薦・派遣
- 人事異動ルールの「柔軟な適用」
- 研修成果の学校現場への「還元」

□ ストレートマスターへの措置

※前提にある、①大学の指導教官のきめ細かな指導、②「連携協力校」での現場研修、
③現職教員からの感化

- 採用選考試験合格の場合、採用名簿搭載期間の延長
- 教職大学院・M2期の採用選考試験第一次試験免除
- 採用後初任者研修の一部簡略化

□ 岐阜県教委・教職大学院の人事交流

- 教職員課職員(教員系)・高等学校管理職を、教職大学院専任教員に派遣

3 学修の成果について

■ **基本的立場1** 「スクールリーダー」・「所属地区のリーダー」として活躍する

	1期生	2期生	3期生	4期生	5期生	合計
県・市町村教委事務局	6	7	3	1	3	20
管理職・主幹教諭等	2	0	1	1	0	4
教諭等	2	3	6	8	7	26

- 学修の成果(研究成果・能力向上)を多様な立場から発揮
- 教育現場での貢献を重視し、教育委員会事務局等に配置する場合、「研修後2年以上学校で勤務した後」を申し合わせ事項として付加

■ **基本的立場2** 教育課題を集中的に研究・検証し、現場実践に活用する

□ 市町村教育委員会の教育課題への貢献

- A市教育委員会の主な教育実践課題：
 - ・外国語教育の充実
 - ・小学校における教科専門性の向上
 - ・コミュニティ・スクールの推進

- A市研修生の開発実践報告(題目)

第1期生	「地域」に「開かれた学校づくり」推進のための提案 ～学校運営協議会の事例から検討する～
第3期生	確かな学力を育む小学校理科授業の在り方 ～理科を専攻していない教員の理科の授業の支援の具体的な方策～
第3期生	コミュニケーション能力の向上を目指す小中一貫英語指導法 ～会話を継続させる指導モデル「D.C.Method」の開発～
第6期生	小学校における学校運営協議会(コミュニティ・スクール)の実効性 のある運用の在り方

□ **新たな教育制度（教育指導・人事管理）に係る研究開発**

第1期生	学校運営が組織的・効率的に機能するミドル層の在り方 ～主幹教諭の職務内容の可能性～
第2期生	「生命の教育」に関する研究開発
第5期生	若手教員の内発的な力量向上を支援する「校内コミュニティ」の組織化に関する開発実践
第6期生	中学校から高等学校への移行支援における合理的配慮の連続・継続に関する検討 ～合理的配慮を必要とする生徒の個別の移行支援計画の策定を中心として～

■ **基本的立場3** 研修意義（研究成果・研修者の力量向上）を教育界に発信する

□ **教職員のキャリアプランへの寄与 別紙2**

- ・ 研修の意義ややりがいを、岐阜県教育委員会「教職員のためのキャリアデザインの手引き」に記載

「学び直し」に駆り立てられる（F教諭）

教職実践開発学校改善コースで学ぶ機会を得ました。学校現場で実践を積み上げ、先輩たちが求めてきたものの輪郭をおぼろげながらつかめそうな気がしていた自分でしたが、大学院では「教師は、会変動に伴う子どもや保護者の多様性や複合性に対して、個別創造的に対応できる『省察的实践家』でなければならない。豊かな経験に根差した『実践的見識』は、個別の実践において発話や行為の選択と判断の拠り所となっているが、無意識かつ即興的に動員される『暗黙知』にとどまっている。科学・理論によって合理性が担保された知見を十分踏まえつつ、『実践的見識』の意識化・言語化を図り、地域や学校現場に還元できる成果を示してほしい」と指導を受け、自らの無知と未熟さから「学び直し」に駆り立てられました。



□ **修了者の開発実践成果の活用 別紙3**

- ・ 県教委による市町村教育委員会・学校への積極的活用の働きかけ

4 今後の方向

■ **教職大学院で学ぶことの意義を再確認 ～実践開発報告・研修者との懇談から～**

- 1 地域や学校種を超えた研修者との交流から、これまでの実践を「俯瞰的・一体的な」視点から見直すことができる。
- 2 教育現場を一度離れることで得られる新たな視点・視野、特に、「課題や問題を切り取る視点」をもつことができる。
- 3 改めて「学び直す」ことで教職への意欲を新たに持つことができる。「ゆとりをもって」、知識から課題意識、課題意識から研究・行動へと転化させることができる。

■ **研修者への支援 ～研修者の不安に軸足を置いて～**

- ・ 「自分の研修の意味や実践が、周囲に十分に認知されていないのではないか」という不安に寄り添い払拭するために：



- 過程・結果（成果）等の場面を問わず、研究についての発信・発表の場を新設
- 研究成果や高めた実践・研究能力を生かす処遇の工夫（配置・分掌）

【別紙1】 岐阜大学教職大学院への派遣に関する取扱い（概要）

□ 派遣目的

教職員として指導理論や実践力をさらに高め、研修終了後は各学校のスクールリーダーや所属地区のリーダーとして活躍すること

□ 派遣資格

勤務成績優秀で、校長、市町村教育長及び教育事務所長が推薦する者で、かつ下記の要件を満たす者

- (1) 市町村立小学校又は中学校に勤務する教諭、養護教諭又は栄養教諭の職にある者
- (2) 6年目研修終了者
- (3) スクールリーダーや各地区のリーダーとして活躍が期待できる者
- (4) 小・中学校双方の教員免許状所有者

□ 推薦方法： 研修者10名の推薦

- ・ 各教育事務所から1～2名程度推薦する。(計7名程度)
- ・ 連携協力校（岐阜大学教育学部教育実習協力校）から、小学校1～2名程度、中学校1～2名程度推薦する。なお、推薦する学校については、教育実習協力校の中で協議し、決定する。(計3名程度)
- ・ 事務局職員、市町村教育委員会割愛期間中の者も対象とする。

※ 岐阜大学教育学部教育実習協力校

□小学校：長良小学校、長良西小学校、長良東小学校、加納小学校

□中学校：長良中学校、東長良中学校、青山中学校、加納中学校、陽南中学校

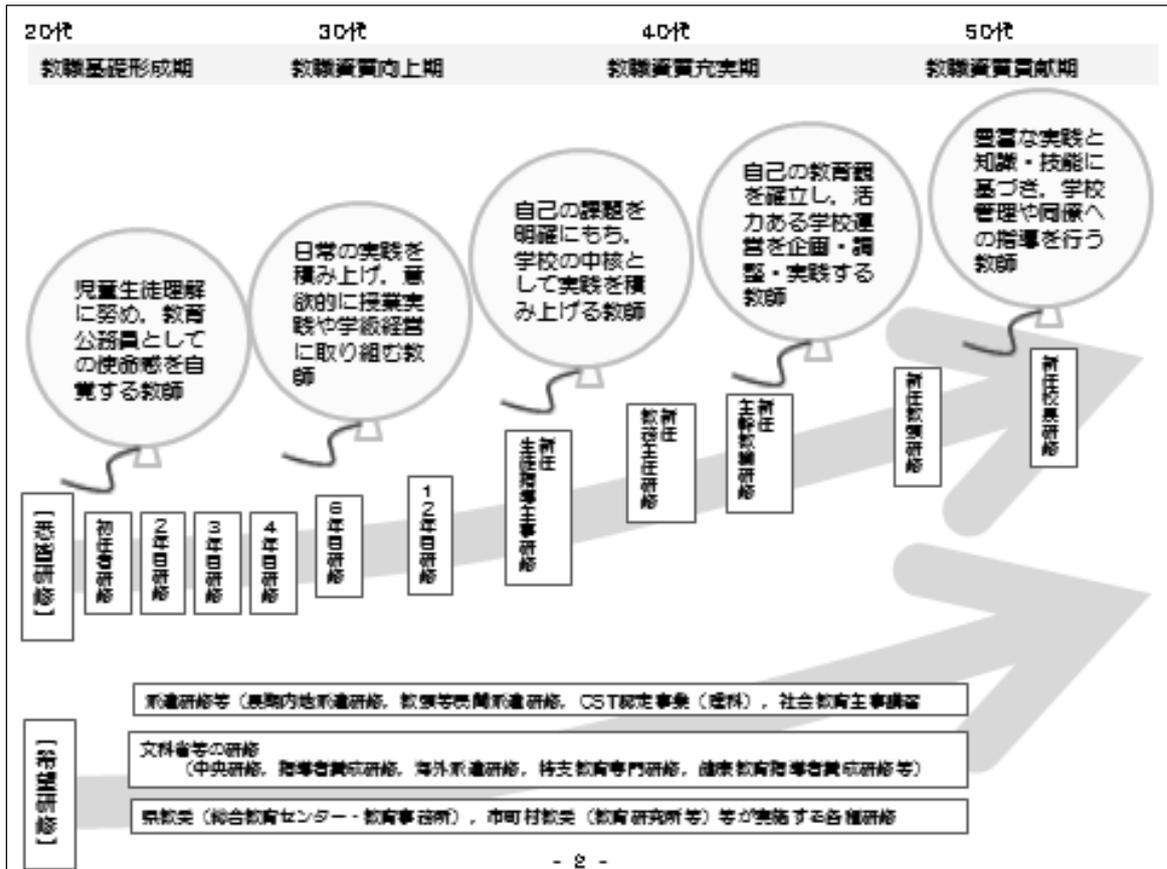
□ サービスの取扱い

- ・ 研修1年目は教特法第22条3項に定める「研修出張」とする。
- ・ 研修2年目は、教特法第22条2項に定める「職専免研修」とし、所要の措置を講ずる。(大学院設置基準第14条適用)

□ 配置について

- ・ 各教育事務所より派遣された研修者について、必要がある場合は連携協力校（該当する教育実習協力校）に籍を異動させることができる。
- ・ 連携協力校(教育実習協力校)より派遣された研修者は、2年間所属校に籍を置く。
- ・ 教職大学院での研修により岐阜市内の教育実習協力校での研修派遣期間の延長が必要な場合等には、関係市町村教育委員会の間で協議する。

【別紙2】 岐阜県教育委員会「教職員のためのキャリアデザインの手引き」（関係頁）



教職大学院等大学院での研修

じっくりと教育の今日的課題について考える研修

機関	目的など	資格など
教職大学院等 大学院	教職大学院を随って1年以上の長期研修を行い、教職員としての専門性を高め、質向上を図り、公衆の教育の質向上に資することを目的としています。	・6年制研修終了者 ・スクールリーダーや各地区のリーダーとして活躍が期待できる者 ・原則、小中併発研修等の中から、県の選考により決定する

教職大学院で研修を受けたF先生

☆「学び直し」に駆り立てられる

教職大学院研修学校実践コースで学ぶ機会を得ました。学校現場で実績を積み上げ、先輩たちが求めてきたものの輪郭をおぼろげながらもつかめそうな気がしていた自分でしたが、大学院では「教師は、社会変革に伴う子どもや保護者の多様性や複合性に対して、最新創造的に対応できる『資質の実現者』でなければならない。豊かな経験に根拠した『実践的見識』は、最新の現場において居るべき姿の基盤と何物かの切り口となっているが、無意識かつ即時的に放棄される『暗黙知』にとどまっている。研修・理論によって合理性が担保された知見を十分磨きまわす、『実践的見識』の具体化・普遍化を図り、地域や学校現場に還元できる成果を示してほしい」と指導を受け、自らの無知と未熟さから「学び直し」に駆り立てられました。

☆「学ぶ楽しさ」を味わい、「学び続ける意味」を見出す

意見を求められる機会はありませんでした。迅速な処理能力だけでなく、なぜそう考えたのかについて納得できる説明が求められる。仲間への考えや発表が刺激となり、状況を調べ、自分の論の根拠や表現の精度を高めようとして努力しました。チームで課題研究をする際には、建設的な合意形成を目指す対人的人間関係の大切さをききもって学びました。9月を過ぎて「学ぶ楽しさ」を味わい、「学び続ける意味」を見出すことができました。今は研究成果を最新の学校現場に生かせることが何よりの喜びです。経験から得られた言葉を胸に、今も学び続けています。「磨けるな、磨られるな、磨れ！」（自分の立ち位置を知り、磨きを定め、磨きを逃さず自ら磨き出す）

【別紙3】

(写)

事務連絡
平成24年4月27日

各教育事務所長様

岐阜県教育委員会
教職員課長

教職大学院修了者の調査研究成果の活用について

岐阜大学教職大学院における研修制度は「確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダー（中核的中堅教員）の養成」を主眼として、平成20年度に開始されたところです。これまでに、約40名が研修を修了し、各校のスクールリーダーとしてあるいは教育行政の核として、活躍をしています。

については、修了生の研究成果を広く活用し、実践していただくために、別添資料のとおり実践内容について紹介します。下記を参考に、各種研究会、研修会等で積極的にご活用いただくよう、各市町村教育委員会及び学校に周知願います。

記

1. 研究テーマ及び内容
 - ・別添資料参照
2. 活用の方場
 - ・教科指導等の研究会
 - ・教務主任会、教頭会、校長会等主催の研修会
 - ・市町村教育委員会等主催の研修会
3. 活用方法
 - ・研究資料等の提供による活用
 - ・研究内容についての成果、実践報告をもとにした活用

福井大学教職大学院との関わりの中での修了生の質保証

福井市至民中学校長 淵本幸嗣

はじめに

福井県の児童生徒の学力のことが全国で話題になっている。あまり報道されていないことだが、福井県においては、ここ近年、教員養成、教員採用、教員研修のシステムが大きく変革している。そのことで、これまで教員集団が持っていた高い教師力が更にブラッシュアップされている。それは、福井県教育委員会と福井大学教職大学院が長年にわたってウイン・ウインの実効性のある連携を続けていることと深く関わっている。

1 私自身の8年間にわたる福井大学教職大学院との関わり

〈教頭から教職大学院へ派遣 → 県教委に戻り人事担当 → 拠点校の校長〉

平成19年・・・福井大学教職大学院の開設準備で、公立の教頭職から県教委派遣の准教授として着任。

学校拠点方式の教職大学院の実務家教員として、教科センター方式、異学年クラスター制の至民中学校、附属小学校、福井県教育研究所等を担当。

平成20年・・・福井大学教職大学院開設。

平成21年・・・学校拠点の協働研究に加えて、教職大学院の学びをベースとした福井大学方式の免許更新講習（必修）に参画。

経験豊かな教員に、これまでの教育実践を省察し記録する講習を行う際、カンファレンスの聴き手として管理職経験者等を活用。

平成22年・・・福井県教育庁学校教育振興課参事（人事給与）として異動。福井大学教職大学院の担当。県教委が、現職教員を実務家教員として派遣する業務や管理職研修等を担当。

平成23年・・・福井県教育研究所の新任教頭研修を福井大学方式の免許更新講習とリンクさせ、全ての新任教頭に大学で必修講習のファシリテーター役を経験させる。

平成24年・・・福井大学と県教委が連携して、これからの教員の養成・採用・研修の在り方について協議。全県一括採用であった福井県の教員採用試験を全面見直し。

平成25年・・・福井大学教職大学院拠点校の福井市至民中学校長として着任。至民中学校には、スクールリーダー養成コースの修了生3名、院生1名が在籍。ストレートマスター養成コースの院生4名配置。中堅の修了生等（7名）とともに、「これからの管理職の在り方」について、カンファレンスを実施。（12回）

平成26年・・・教職大学院のスクールリーダー養成コース修了生3名、院生1名が在籍。ストレートマスター養成コース4名配置。大学の担当者と校長室でストレートマスターの月曜カンファレンスを実施。

2 スクールリーダー養成コース

(1) 福井大学教職大学院スクールリーダー養成コースの先見性

① 学校の教育活動、学校のリズムを尊重

何かと多忙な学校において、中堅の教員を長期間にわたって大学院に派遣するとなると、どこの校長も二の足を踏む。学校拠点方式で学校の課題を協働研究する福井大学方式は、研究者と実務家教員が複数学校へ出向くので、学校側は高く評価している。

② 実践と理論の往還を理解するリーダーの育成

大学の研究者の理論を現場に一方的に押しつけるのではなく、長期にわたる学校の課題解決に向けた取り組みを尊重する福井大学教職大学院のスタイルは、学校現場で好感をもって受け入れられている。

院生は、自分の勤務校で仕事をしながら自身の課題意識に基く研究テーマを設定することができることでモチベーションを高めている。それで、長期休業中に大学で行われる集中講義において、架橋理論となる書籍や文部科学省の答申等も自分の実践の意味づけという視点から意欲的に読み込んでいる。

③ 福井県の教員研修、教師教育の刷新（教育研究所などの機関等からも院生を受け入れる）

福井大学の教職大学院の拠点校には、学校の他に拠点機関として福井県教育研究所と嶺南教育事務所がある。福井県教育研究所や嶺南教育事務所では、初任者研修、経験者研修、管理職研修等の各種研修等が企画されている。

それらの機関等から中核となる主任などが、毎年、院生として教職大学院に派遣されてきた。このことで、全所員を巻き込んだ協働研究が実現し、福井県の研修体系は大きく変革した。何故ならば、所員の意識改革が進み、教職大学院での教師教育の在り方が、所員を通して広く県下に広まっていったからだ。

機関等から教職大学院に入学する人数は、それほど多くはないが、所員全員を巻き込むことの意義は大きい。スクールリーダーとともに協働研究を経験する所員は、近い将来に福井県の小、中、高、特支で教頭、校長になる者であり、教職大学院の提唱する教師教育を正統的な周辺参加の形で学ぶことができるからである。

このように、福井県の教員研修のシンクタンクとも言うべき教育研究所等を拠点校（拠点機関）としたことは、福井大学教職大学院の教師教育の取り組みの中でも極めて秀逸で、福井県の研修システム、研修内容は一気に高度化した。

近年、修了生が教育行政や教育機関で活躍している。このことは、福井大学の教職大学院の目指した人材育成が個人レベルでとどまるのではなく、福井県の教師教育をリードしていることの証であり、教師教育をシステムの面から刷新させたことは特筆すべきことである。

(2) 福井大学教職大学院スクールリーダー養成コース修了生の学修の成果

① 省察的に学び続ける専門職としての成長

教師は、学校現場の中で子どもたちとともに実践を通して成長していく。教師自身が仲間の専門職に実践を公開し、振り返り、意味づけ、次なる実践に挑戦していくというサイクルを繰り返していくことで教師は成長していく。

福井大学教職大学院では、このような省察的に学び続ける専門職の育成を目指して、これまで実績を積んでおり、修了生からの評価が高い。

② 異なる専門職等との「語りと傾聴」

教員がこれまで働いてきた校種の教員だけでなく、異なる校種、異なる年齢、異なる職種、異なる専門家、民間企業のトップ、国内外の大学の研究者等との「語りと傾聴」からなるカンファレンスを繰り返し経験することは、大変、刺激的で院生の資質能力を高めている。

③ 実践コミュニティの中でのリーダーシップ

拠点校（拠点機関）は、福井大学教職大学院と協定書を交わしており、一人のカリスマ教員を育成するのではなく、互恵的に学び合いを尊重し、課題解決に向けてチームで取り組む学校づくりを目指している。スクールリーダーには、教師集団全体の資質能力の向上、学校力の向上に係る牽引役が期待されている。

これからの管理職には、学校の課題解決に向けて、臨機応変にプロジェクトを立ち上げ、チーム力で柔軟に対応していく経営スタイルが求められる。院生は、教職大学院で、このようなマネジメント力や実践コミュニティづくりの重要性を学んでいる。



(3) 福井大学教職大学院スクールリーダー養成コースの課題

① マネジメント力の向上、スタッフの拡充

学校拠点方式であると、教職大学院のスタッフは、どうしても多忙になる。学校に直接出向いて中堅の院生の実践を支えることの負担は大きい。どうしても実質的な時間の確保が難しくなる。また、教職大学院側のマネジメント担当スタッ

フがなかなか揃えられないという課題も浮き彫りになっている。中堅の院生が真に満足できるカリキュラムにするために、スタッフの増員とその質の保証は急務である。

研究者と実務家教員のコラボによる福井大学型の学校拠点方式を今後拡充していくのであれば、大学は、学校文化をよく理解した管理職経験者ならびに民間で研修や組織マネジメントを担当した管理職のスタッフの拡充を進めるべきである。

また、国には、教職大学院のスタッフの人数を横並びで固定的なものとして捉えるのではなく、教職大学院のグランドデザインや実績に応じた柔軟なマンパワーの配置、支援、拡充をお願いしたい。

② これからの指導主事、管理職等を意識したカリキュラム

現在のスクールリーダー養成コースは、学校改革の核となる中堅教員の養成を意識しているが、これからの管理職としての在り方までは意識していない。

これからの時代や学校をリードするスクールリーダーを本気で養成するのであれば、将来、指導主事や管理職等として活躍する事も視野に入れて、カリキュラムやコースの新設を検討すべきである。

つまり、県教委の派遣の目的と教職大学院のカリキュラムにミスマッチが出ないようにしなければならない。両者の連携が危うくなると、長期にわたる院生の質の保証が期待できなくなるからだ。

③ 拠点校の管理職の意識改革と人事の刷新

スクールリーダー養成コースで学ぶ院生、もしくは修了生の学びを管理職とりわけ校長が理解していないと、院生個人の学びのレベルで終わってしまう。それ故、拠点校、連携校、協力校の管理職に対して、福井大学教職大学院の教師教育のグランドデザインのレクチャーや研修が必要になる。

また、この事業において拠点校の果たす役割は大きく、拠点校の校長の管理職人事を戦略的に進めなければならない。この点についても県教委との連携は不可欠であり、学校における教師教育を更に推進し、教員研修の充実を図るのであれば、人事を刷新して研修と人事の一体化を推進しなければならない。

3 ストレートマスター養成コース

(1) 福井大学教職大学院ストレートマスター養成コースの先見性

(学部卒業生と福井大学教職大学院修了生との違い)

至民中学校は拠点校なので、院生を2年間にわたり4月1日から3月までインターンシップ生として受け入れている。院生は貴重なスタッフであり、職員会、教科会、学年会等の会議にも可能な限り参加させ、個々の研究課題に合わせて柔軟に学ばせている。院生には、講師ではないので正規の校務分掌は与えていないが、メンターの教員等の仕事ぶりを間近で観察し先輩の業務を手伝う中で、確実に教師力を磨いている。

次の表は、至民中学校でインターンシップをしているM1、M2の一週間の勤務日の一覧である。それぞれに担当の学級、学年、エリアがある。

〈至民中学校でのインターンシップ日程の一覧〉

名前	エリア(教科)	部活動	月	火	水	木	金	備考
加藤	ブルー(社会科)	吹奏楽部	○		○		○	授業実践、学校行事がある場合、勤務日でない日であっても来校
河邊	レッド(家庭科)		○		○			
坂下	パープル(英語)		○		○		○	
高田	レッド(国語)	陸上部	○	○	○			

① 1年間を通じた関わりであるかどうか

学部卒業生と福井大学教職大学院修了生との根本的な違いは、学校の1年間のリズムを体得できているか、できていないかということである。学部卒業生は、教育実習は経験していても、1年間の学校の教育活動を理解していない。福井大学教職大学院の修了生は、学校現場で1年間を通して生徒や教師の成長に関わるので、採用後も自信を持って教壇に立っている。

1年間を通して教育活動に参画するからこそ、現場の教職員は彼らを仲間として認め、協働で学び合う。このようなシステムでなく、ある時期に集中してインターンシップをするとか、週に1回程度するというのであれば、結局、学校側にすればお客さんである。授業も単元レベルでは創りにくいし、学校行事の関わりでも生徒との一体感を持ちにくくなる。

所詮、お客さんであれば、教員はその対応が煩わしいものになり、多忙感も増す。そのようなことであれば、インターンシップの回数を減らしてほしいということにもなるだろう。結果として院生は学校に入りづらくなる。その場合、質の保証は到底期待できない。

至民中学校のストレートマスターの院生は、1年間を通してインターンシップを経験している。長期にわたる実習であるからこそ、教科において単元全体を任してもらっての授業が可能になる。同じように、学校行事や部活動でも関わりが途切れることなく、生徒とつながることができる。このような中で、教職の魅力を実感し、へこたれずに厳しい現実に立ち向かう心も鍛えられ、生徒理解や効果的なアプローチの方法等の教師力を現場で学んでいく。

院生は、インターンシップの中で多くの先輩教員の授業や生徒指導の実際を見る。時には学部生では経験できないリアルな学校の課題にも直面する。そのような実践の中で教師力を鍛えていくことが学部生との一番の違いである。

院生に聴くと、「インターンシップは、忙しいけれどもやりがいがあり、充実感、達成感がある」という。学校側も院生の成長に責任を持つとともに、仲間として、学校になくてはならない存在として彼らを認めている。

このようにウイン・ウインの関係が見られるので、校長は、毎年、院生の増員、拡充を大学側に求めている。福井県教育委員会は、このような教職大学院での学びを評価し、修了生の初任者研修の校内研修を免除している。

② 省察的実践家としてスタート

学校現場でフルタイムの勤務をしている講師と福井大学教職大学院生との一番の違いは、院生は、週に1回大学に戻り、仲間や大学のスタッフと共に実践を振り返り、実践の意味を考え、次の実践をどうするべきか、カンファレンスを行っていることである。

そして、語りと傾聴の中で自分の実践を振り返り、意味づけていく。併せて記録をとることの意味を重視し、これを継続していく中で、省察的な実践家としてのスタートをきる。記録については、院生の時だけでなく、初任者、5年、10年と経験を積んでいく中でも綴ることも勧めている。そのことが自分自身のライフヒストリーの省察に役立つからである。

至民中学校の場合、院生は忙しい中で生徒と意味のある関わりを経験している。先生とは違う院生の立ち位置を生かして、生徒と斜めの関係で接している。

③ 探究的で知的な学びへの挑戦

知識基盤社会を見据え、思考力、判断力、表現力の向上は、生徒はもとより教員にとっても喫緊の課題である。院生には、できるだけ探究的で知的な学びに挑戦をさせている。そのことに関して、大学側から授業づくりで必要となる教材費等を補助していただいていることは、学校としてはとてもありがたい。

至民中学校は、教科センター方式の学校であるので、教員は日常的にエリアで学び合っている。院生もその学び合いの輪の中に入り、無理なく授業力を鍛えている。

また、至民中学校では、修了生の研究主任がファシリテーターとなって、カンファレンス方式の授業研究会を継続し、仲間が読みたくなる実践記録の改善にも挑戦している。この中で、院生も協働研究員の一人として自らの実践を紹介している。

(2) 至民中学校でのストレートマスターとの月曜カンファレンス

至民中学校では、月曜日に校長室でストレートマスターの院生4人、大学の担当者、校長がカンファレンスを行っている。先日、「後期のインターンシップについて、どのような形態で行うと更に効果が上がるか」について話し合った。大学と同じようなスタイルでこのようなカンファレンスができることは、院生の資質能力の向上につながるだけでなく、校長の学校経営にも役立っている。(生徒の問題行動の早期発見等)



(3) ストレートマスター養成コースの課題

① 教科の授業力の向上、スタッフの拡充

至民中学校のストレートマスターの院生には、採用前なので、できるだけ学校で授業経験を積ませている。また、経験豊かな専門職の仲間の授業を思う存分見たり、職員会議、教科会、学年会等にも参加させたりして、厳しい現実への対応も教えている。

このようなことで、院生は、探究的で知的な学びを創る中で、意欲の大切さや基礎基本の大切さも学んでいく。授業力、生徒指導力等でまだまだ未熟な院生であるからこそ、教職大学院側のスタッフを増員して、丁寧なサポートをお願いしたい。具体的に言えば、家庭科の免許を持つ院生が授業をするのであれば、実務家教員であれ、研究者であれ、家庭科教育の専門家のスタッフを加えて授業を省察したい。

勿論、専門外のスタッフからのアドバイスも大変貴重で効果はあるが、若い教員の授業力の向上のためには、その教科の専門家との協働研究が不可欠である。院生の教科の授業力の向上のために大学側のスタッフの拡充をお願いしたい。

② インターン先の学校の温度差（サポート体制の違い）

インターンとして学校に入る院生が、実習を省察していく中でインターン先の学校の温度差、サポート体制に違いがあることがよく話題になる。管理職が人事異動で変わったときなどは、特に丁寧にインターン受け入れに対するレクチャー等が必要になる。院生の学ぶ環境をよりよいものにするためには、拠点校の管理職等と大学側の担当者との間でインターンシップの在り方について、具体的な協議を継続して行わなければならない。

(4) 教職大学院における教師教育の支援策

① 拠点校の多忙化対策のための特別加配

至民中学校では、学校のベテラン教員を院生のメンターにして、できるだけ院生の授業力の向上に関わらせている。どの教員も熱心であるが、そのことが教員の多忙化につながることも少なくない。とりわけメンター教員への負担は大きい。このようなシステムを維持していくためには、加配教員の配置が絶対必要になる。

初任者に対して初任者研修を担当する指導教員を配置しているように、実践力のある優秀な教員を養成するためには、教職大学院の段階から学校現場で鍛えることが極めて重要である。国には、現実的な支援策として、拠点校に対して特別な加配教員の配置をお願いしたい。

② 修了生への支援策の拡充

至民中学校でインターンシップを経験した修了生 10 名は、現在、全てが正規教員として教壇に立っている。教職大学院の教師教育の質の高さを再認識して、教員採用試験における推薦制度や奨学金等の更なる拡充を国、県教委等をお願いしたい。

また、自分の子どもが受験期等を迎え、何かとお金のかかるときに、教職大学院に入学するスクールリーダーへの経済的な支援も併せてお願いしたい。

おわりに

稲垣忠彦氏から生前、「福井県の教育レベルの高さは、何も今に始まったことではない。大正デモクラシーのころから抜きんでいて、木下竹次も福井県出身ですね。」というような話を聞いた。

「奈良女子高等師範学校附属小学校（木下竹次）は有名であるが、福井県師範学校附属小学校においても、広瀬均を中心にしてダルトン・プランの実践が行われていた。福井県師範学校が大正自由教育運動に大きな影響をあたえていたことは、明治末から大正初めにかけて、著名な理論家・教員が在籍していたことからうかがえる。」

（「福井県史」通史編5 近現代）

時代は変わったが、福井県においては、幕末、明治、大正、昭和、平成と、いつの時代も教育熱は高かった。教師の熱誠と努力による授業研究等が、連綿と継続している。そのような教育風土を県民は誇りに思い、学校や教師を尊敬してきた。

今後も教職大学院と学校がより緊密に連携して、質の高い教師教育が福井の地で育まれていくことを願っている。

福井大学教職大学院との関わり の中での修了生の質保証

福井市至民中学校長
淵本幸嗣

はじめに

- 福井県の児童生徒の学力のことが全国で話題になっている。あまり報道されていないことだが、福井県においては、ここ近年、教員養成、教員採用、教員研修のシステムが大きく変革している。
- そのことで、これまでの教員集団が持っていた高い教師力が更にブラッシュアップされている。それは、福井県教育委員会と福井大学教職大学院が長年にわたってウイン・ウインの実効性のある連携を続けていることと深く関連を持っている。

私自身の8年間にわたる 福井大学教職大学院との関わり

- 教頭職から教職大学院へ
実務家教員(准教授)として3年間派遣
↓
- 県教委に戻り、教職大学院、人事等を担当
↓
- 拠点校である至民中学校の校長に赴任

福井大学教職大学院 スクールリーダー養成コースの先見性

- ① 学校の教育活動、学校のリズムを尊重
- ② 実践と理論の往還を理解するリーダーの育成
- ③ 福井県の教員研修、教師教育の刷新
(教育研究所などの機関からも院生を受け入れる)

福井大学教職大学院
スクールリーダー育成コース修了生の学修の成果

- ① 省察的に学び続ける専門職としての成長
- ② 異なる専門職等との「語りと傾聴」
- ③ 実践コミュニティの中でのリーダーシップ

福井大学教職大学院
スクールリーダー養成コースの課題

- ① マネジメント力の向上、スタッフの拡充
- ② これからの指導主事、管理職等を意識したカリキュラム
- ③ 拠点校の管理職の意識改革と人事の刷新

福井大学教職大学院
ストレートマスター養成コースの先見性
(学部卒業生と福井大学教職大学院修了生との大きな違い)

- ① 1年間を通じた関わりであるかどうか
- ② 省察的実践家としてのスタート
- ③ 探究的で知的な学びへの挑戦

福井大学教職大学院
ストレートマスター養成コースの課題

- ① 教科の授業力の向上、スタッフの拡充
- ② インターン先の学校の温度差
(サポート体制の違い)

教職大学院における教師教育の支援策

- ① 拠点校の多忙化対策のための特別加配
- ② 修了生への支援策の拡充

おわりに

稲垣忠彦氏から生前、「福井県の教育レベルの高さは、何も今に始まったことではない。大正デモクラシーのころから抜きこんでいて、木下竹次も福井県出身ですね。」というような話を聞いた。

「奈良女子高等師範学校附属小学校(木下竹次)は有名であるが、福井県師範学校附属小学校においても、広瀬均を中心にしてダルトン・プランの実践が行われていた。福井県師範学校が大正自由教育運動に大きな影響をあたえていたことは、明治末から大正初めにかけて、著名な理論家・教員が在籍していたことからうかがえる。」

(「福井県史」通史編5近現代)

時代は変わったが、福井県の歴史をひもとくと、幕末、明治、大正、昭和、平成と、いつの時代も教育熱は高かった。教師の熱誠と努力による授業研究等が、連綿と継続している。そのような教育風土を県民は誇りに思い、学校や教師を尊敬してきた。今後も教職大学院と学校がより緊密に連携して、質の高い教師教育を福井の地で育まれていくことを願っている。

5. 教育委員会等連携検討委員会報告

(司会) 日本教職大学院協会には幾つかの委員会があるのですが、その中に教育委員会等連携検討委員会というものがあります。今日は、その取り組みの状況についてご報告いただきます。お願いしておりますのは、座長を務めていただく岐阜大学の篠原先生、委員の兵庫教育大学の野先生、上越教育大学の辻野先生です。

それでは篠原先生、どうかよろしく申し上げます。

教育委員会等連携検討委員会報告

報告者 篠原 清昭 (教育委員会等連携検討委員会座長)

辻野けんま (教育委員会等連携検討委員会委員)

大野 裕己 (教育委員会等連携検討委員会委員)

(篠原) 専門委員会の座長をしております岐阜大学の篠原と申します。今日は学校管理職の養成・研修に関して、教職大学院と教育委員会の連携というテーマでアンケート調査の結果と事例報告を中心にご報告し、フロアとの間で議論ができればと思っています。



教職大学院は7年目、8年目を迎え、

大きなターニングポイントにあります。文科省の政策の流れの中においても、例えば教科領域の導入、それから、もう一つは学校管理職養成に向けた学校経営コースの設置がありました。今日は特にこれからの教職大学院の在り方として、管理職養成に向けた在り方の方向性の可能性、さらに問題点や課題を皆さんと一緒に議論できればと思っています。

ここで前提として注意しなければいけないのが管理職の養成・研修という概念ですが、養成は基本的には管理職に就く前の段階をいい、研修は文字通り、新任教頭、新任校長が管理職になった後の在職研修をいいます。そして課題は、恐らく教育委員会サイドにおいても、管理職に就く前の段階でどのように管理職を養成するかということだと思います。制度的な実態は、基本的には現在、教職大学院が行っている管理職養成しかありません。その意味で、今後の制度構想も含めて検討課題の一つにしたいと思っています。

1. 概要

1-1. 教職大学院における学校管理職養成ルート

教職大学院は、一応、高度専門職養成課程という看板を出しました。ただ、実際に来る

お客さんは大きく2種類で、現職教員とストレートマスターです。その実態を見ますと、ストレートマスターについては下からの免許学生のみではありません。ゼロ免学生も定員補充のために事実上は埋めなくてはならないというぎりぎりのところで、2種類のストレートマスターを受け入れています。ゼロ免学生を受け入れることは高度専門職養成課程に反しないかという議論もあります。一方、現職教員については、派遣教員と大学院修学休業あるいは夜間課程でフリーで来る、俗に言う修学教員も受け入れています。その意味では、現実には4種類のお客さんに対してお店を開いているということです。

今日議論する管理職養成はどこに位置付くかという点、派遣教員を基本にする養成になるかと思えます。その意味では随分遠い話でもあります。条件的に25校全てが派遣教員を対象とする養成を体制上つくれるかどうか。前提条件が難しい大学がたくさんあることも承知しています。しかし今後、教職大学院は多様な形で特化の方向が政策上も求められています。その意味では、現実的に課題・問題があっても、管理職の養成に向けた教職大学院が一つでも、二つでもできる可能性があれば、多様な教職大学院の発展に貢献できるのではないかという思いでいます。

1-2. 教職大学院における学校管理職養成体制

教職大学院で管理職養成をする場合のシステムですが、今申し上げたストレートマスター、さらに一般の修学休業で来るであろう修学教員の養成は、スペシャリスト養成と銘打った形での生徒指導や教科専門のところに位置付くかもしれません。そして、最終的な管理職養成はどこが請け負うかという議論になりますが、基本的には学校経営系コースがセットされないと管理職養成はできません。ただ、現実には派遣教員の定数の問題もあり、学校経営コースの受入枠が少ない状況にあります。もちろん、これ以外の特別支援、あるいは幼児教育の養成等も絡んで教職大学院はいろいろなタイプを構成していると思えます。

1-3. 教職大学院におけるコース（科目群）設置のタイプ

25校のコース、あるいはコースを取っていないところは履修科目群による設置のタイプを類型化してみました。この場合、コースについても定員化しているフォーマルなコースと定員化していないコースがあり、さらに、コースを設置していない段階での科目群での履修をコース的なものとして設定している場合があります。

学校経営コースの設置が今後可能であるかという前提条件を見ますと、A～Gのタイプがありますが、学校経営的なコース、あるいは科目群を置いている教職大学院は全体で10校程度と、およそ半分しかありません。これが一つの現実としてあります。

1-4. 学校経営系コース（科目群）における教員編制

もう一つ、今、申し上げた学校経営コース、あるいは履修科目群における教員編成は、

研究者教授が 35.3%、実務家教授が 64.7%と、多くの学校経営コース群は実務家に依存している状況にあります。大学院設置基準では実務家教授を 4 割以上とすることを定めていますが、今後はこの基準を変えていかななくてはならないかもしれません。つまり、研究者教授を 4 割以上とする基準の変更が必要となります。少し悲しい冗談になりますが、これも一つの教職大学院の現実と考えていいと思います。あえて言いますが、今後、実務家教授の在り方も制度的には検討する課題があるかと思います。いずれにしても実務家教授に依存する形で学校経営コースはあるというのが現状です。

1-5. 学校管理職養成・研修における教職大学院の連携

さて、今日の報告ですが、このように考えています。管理職には養成・登用・研修というプロセスがあります。先ほど申し上げたように養成という段階は、制度的にはある意味で教職大学院しかないと言っていいと思います。分かりやすく言うと、教育委員会の行政研修事業領域では管理職の養成研修は制度上、東京都教委の研修事業を除いてほとんどありません。経験年数別研修、各種主任研修がそうだと主張する方もいますが、基本的に、制度的にはそれを完全な目標とはしていません。筑波中央研修のマネジメント研修が管理職養成研修だと主張する人もいますが、母集団が限られ、選択研修で各都道府県から平均 2~3 人ではオプションの研修という位置付けであることが決まっています。その意味では、実は養成研修を今後どのように制度化するかが一つの大きな課題になっています。

教職大学院には 830 名が在籍し、そのうち現職教員（派遣教員）が 340 名です。1 年間で新任教頭が小・中・高を合わせておよそ 5000 人誕生します。5000 分の 340 ですから、時系列の誤差はありますが、基本的にわれわれは毎年 7%しか管理職養成をしていないという実態があります。まず考えなければいけないのは、大学における管理養成の体制をどうするかということ、そして次に、たった 7%でいいかということです。残り 93%の管理職養成研修の実施に向けて、教職大学院が道府県教委との間で連携事業をより拡大していく可能性を模索しなければ、制度的な養成は完全化しないと思います。

もう一つ、管理職になった後の都道府県教育委員会による管理職研修事業に教職大学院がどう関わるかということ、一番低い段階が協力で、第 2 段階が支援、第 3 段階が連携、そして最高段階に協働という形で連携しています。この 4 段階の中で、現状は 1 段階から 2 段階に行くか、行かないかの段階にあります。管理職の研修事業についても、今後、教職大学院は第 3 段階、第 4 段階を積極的に目指し、連携的な取り組みに一つの開発の方向性を持っていかないと、都道府県における存在価値を持たないと思います。

前置きが長くなりましたが、今日は上越教育大学の辻野先生から、教職大学院の管理職養成の実態、教育委員会の養成研修事業に対する関わり方、さらに管理職研修事業に対してどのように関わっていくかという内容のアンケート調査について、結果をご報告いただきます。その後、日本の教職大学院で最先端、最高度の管理職研修に対する協働システム

を作っている兵庫教育大学の研修の共同事業の事例報告を大野先生からお願いしたいと思います。

二人の報告が終わった後、フロアとの間で積極的に議論したいと思っています。報告を短めに、議論を長めにするというのが私のポリシーです。その意味では積極的な議論を後でお願いできればと思います。それでは、辻野先生から報告を頂きたいと思っています。

2. 調査結果の報告

2-1. 教職大学院における関連コースの設置状況



(辻野) 上越教育大学の辻野と申します。どうぞよろしく申し上げます。先ほど座長から簡単に言及がありましたように、現在 25 の教職大学院における管理職コースを兼ねていると期待される学校経営、学校運営といった名称を冠する大学院には、学校運営コース、学校運営リーダーコース、学校改善コース等々があります。この 25 の教職大学院のうち、管理職になる前の方の力量形成を図る

養成と、管理職になった後の方の力量形成を図る研修、それぞれをまとめて管理職コースと表現していますが、その設置状況、あるいは設置構想の実態を調べています。併せて、教育委員会が主催する管理職の養成・研修への連携の状況、あるいはこれから連携するか、しなかとといった構想の状況を調べています。また、それらを含めて質問紙の中で、教職大学院としてどのような管理職の力量を目指しているかということについても尋ねています。

はじめにお断りしておきますが、事前にお配りしている資料とこちらで掲げている資料は、報告時間の関係で少し圧縮してあることをご了解ください。

2-2. 調査概要

まず調査概要ですが、学校管理職の養成・研修の協働化に関する調査で、教職大学院 25 校に対して質問紙を配付しました。また、教職大学院だけでなく、全国の教育系大学院を対象に同様の調査をしています。これを補足調査と呼びます。なお、教育系大学院とは、教育学研究科ないしはそれに類する研究科名を冠する大学と限定しています。実施時期は 2014 年 10～11 月です。なお、分析期間の短さと私の力量不足が多々ありまして、本報告では速報にとどまります。回収率は、教職大学院調査が 68%、教育系大学院調査が 62%でした。

2-3. 調査結果

最初に結果の概観ですが、まず「管理職コースを擁する」と回答した教職大学院は、全回答数 17 校のうち 4 校ありました。教育系大学院においてはゼロでした。これは、教育系大学院のうち、回答した大学院の中でゼロということですので、実際にはそうした狙いを持っていてもアンケートに回答されていない場合があります。

研修の協働化については、「研修の協働化を進める」教職大学院が 17 校のうち 8 校、教育系大学院は 9 校でした。

それから、先ほど管理職コースを設置していると回答した教職大学院が 4 校と申しましたが、「管理職コースの設置構想がある」と回答した教職大学院は 10 校、うち「次年度に設置予定」が 2 校、「近い将来設置予定」が 3 校となっています。教育系大学院については、文科省の吉田高等教育局長からのご報告が最新のものと考えられますので、そちらをご参照いただきますようお願いいたします。

2-3-1. 管理職コースを設置している教職大学院 4 校の院生・修了生

「管理職コースを設置している」と回答した教職大学院 4 校に在籍する院生の特性ですが、まず、現職教員はいずれのコースも当然在籍しています。かつ現職の副校長・教頭が在籍している大学院が 1 校、なおかつ校長が在籍している大学院が 1 校、指導主事が在籍している大学院が 2 校となっています。例えばある大学院はその全てを擁しているので、あるか、ないかという質問ですから、現職教員 1、副校長・教頭 1、校長 1、指導主事 1 という形でカウントされます。

在籍形態についても同様の回答形式となっています。こちらも、ある大学は、例えば 2 年フルタイムの院生と夜間コースに在籍する院生、それから修学休業の院生が含まれる場合には、それぞれ 1 ずつ加算されています。

また、修了者の修了後 3 年以内に就いた職の有無についてですが、全ての大学院で修了後 3 年以内に副校長・教頭になった実績があります。校長になった実績があるのは 1 校のみ、指導主事・管理主事、それから主幹教諭・指導教諭になった実績は全ての大学院でありました。

2-3-2. カリキュラム設計上、重視する授業方法・取り組み

カリキュラム設計上、重視する授業方法・取り組みについて、コース設置教職大学院 4 校に対して、カリキュラム上、講義をどの程度重視するかを 4 件法で尋ねています。同じように演習、プロジェクト、文献購読、論文、教育界内外の専門家交流、長期の実習、他県の視察、海外の視察、学会発表等、そして自由記述でその他という項目を加えています。

管理職コースを擁する四つの大学院において、それぞれの特徴としてどこに力点を置く

かがこの結果から読み取れるかと思えます。例えば、C 大学のように論文を重視するというパターンもあれば、D 大学のように演習や長期実習を重視するパターンもあるなど、4 校ごとにそれぞれ異なる特徴があることがうかがえます。自由記述の回答は「ストレートマスター及び若手教員の支援と指導力」「学校評価への参画等の学校における実習」等がありました。

2-3-3. 平成 25 年度に招聘した外部講師

こちらは平成 25 年度に招聘した外部講師について尋ねています。外部講師の中には授業担当も含むとしていますが、年 4 回以上招聘した場合を 3 点、招聘しなかった場合を 0 点として、四つの教職大学院の合計点数をグラフにしました。最も多く招聘した外部講師は現場の管理職で、次いで教育委員会の職員、文科省の職員という順番になっています。

なお、外部講師を招聘する理由はさまざまなことが考えられますが、教職大学院が重視する内容を話せる専門家であることと併せて、恐らくその専門家が当該専任スタッフの中にいないということもあるかもしれません。解釈はさまざまかと考えられます。

2-3-4. 大学院として重視する管理職の資質・能力

大学院として重視する管理職の資質・能力について、「教育に関連する能力」「地域連携に関連する能力」「管理に関連する能力」「経営に関連する能力」「汎用能力」の五つに類型化しました。先立って行われた国立教育政策研究所の「学校管理職育成の現状と今後の大学院活用の可能性に関する調査」においても全国の教育委員会ならびに教育センターに対して同じ質問をしているので、この調査ではサプライサイドとデマンドサイドを比較するという目的でそれと同じ類型化を用いました。

教育に関連する能力としては、例えば教育に関する識見・情熱、教師育成力、生徒を指導する力等。地域連携に関連する能力としては、地域分析力・立案、コミュニケーション・情報発信、教育の活性化等。管理に関連する能力は、危機管理、教職員のメンタルヘルス、教育（課程）管理等。経営に関連する能力はマネジメント、リーダーシップ、ビジョン浸透力等。そして、汎用能力は人間性、心身の健康、課題設定・認識力、解決・実行力等となっています。

2-3-5. 管理職に求める資質・能力

管理職に求める資質・能力について、コースを設置している 4 教職大学院とコース設置構想を具体的に有する 13 教職大学院の合計点数をグラフ化しました。両者に大きな違いがなかったため、合算しています。最も重視されているのは経営に関する能力で、次いで管理に関する能力となっています。

なお、教職大学院と一般の教育系大学院との間に、力量像の大きな違いはありませんで

した。ただし、先ほど申し上げた 2013 年に行われた国研の調査によると、教育委員会側の回答では、最も重視する能力が「教育」で、次いで「汎用能力」「経営」というように、サプライサイドとデマンドサイドで違いが見られました。

ただし、コースを設置している四つの教職大学院は、いずれも経営に関する能力を重視しつつも、重視する順位に違いが見られます。補足しますと、グラフの外側が最も重視するもので、内側にいくにつれて順位が低くなっています。

「管理職に求める資質・能力の五つ以外に重視するものがあればお書きください」と自由記述を求める設問では、「学校の教職員というチームをまとめながら、自分の教育理念、教育観を実現していくリーダーシップと総合的な人間力」等の回答がありました。

2-3-6. 管理職コースの内容の充実についての教育委員会からの要望等の有無

管理職コースの内容の充実についての教育委員会からの要望等の有無について、コース設置教職大学院 4 校について質問しました。「ある」と回答したのは 2 校、「ない」と回答したのは 2 校でした。具体的に交渉が求められたことがあるかという問いについては、「ある」が 2 校、「ない」が 2 校です。さらに進んで、具体的な改善内容が教育委員会側から提示されたことがあるかという問いについては、「ある」が 2 校、「ない」が 2 校でした。そして、教育委員会からの要望内容が実際に教育課程に反映されているかどうか、あるいはどの程度反映されているかを尋ねています。B 大学は「非常に反映されている」、D 大学は「部分的に反映されている」ということです。4 件法で聞いていますので、このように上位二つの回答がありました。

なお、自由記述として、「教育委員会と本学、教職大学院はそれぞれの立場で（行政と高等教育機関）をよく理解しつつ連携を進めてきているので、全く問題を感じていない」という回答がありました。これは「非常に反映されている」と回答された大学院の回答です。

2-3-7. 管理職コースの設置構想

管理職コースの設置構想については、教職大学院 17 校と教育系大学院 65 校の回答があったうち、教職大学院 10 校が「設置構想がある」としています。教育系大学院においても同様の回答が 17 校からありました。「教育委員会と具体的なコース設置に向けてどの程度の協議段階にあるか」という設問に対しては、教職大学院においては「協議は現在進行中」は 3 校、「大学院側から協議の要望もしている」が 6 校、「教育委員会側から要望があった」が 1 校という結果でした。教育系大学院においても、「現在進行中」が 13 校、「過去経験有」が 15 校、「大学院から要望有」が 12 校、「教委から要望有」が 7 校となっています。

2-3-8. 管理職コース設置上の困難

管理職コース設置上の困難について尋ねました。コースの設置構想を持つ教職大学院 10

校においては、「スタッフが不足している」「派遣予算等の財政的課題」という回答が最も多くありました。スタッフの不足を内部要因とすると、派遣予算は外部要因とすることができるかと思えます。「特に困難なし」という回答も多数ありました。「経費が不足」は内部要因、「対象者の派遣が期待困難」は外部要因です。また、「教職大学院に必修科目等の制度的な課題がある」と答えた大学が複数あります。「時間的なゆとりがない」、あるいは「目指す管理職像が教育委員会と一致していない」という回答もありました。「設置をめぐる学内で一致していない」「カリキュラムについて学内で一致していない」は内部要因と言えると思えます。「教育委員会から理解や協力が得られない」という回答もありました。

同じ調査を教育系大学院に対しても行いましたが、同様の結果となっているので割愛させていただきます。

2-3-9. 教育委員会が主催する管理職の養成・研修における大学院の連携状況(連携レベル)

続いて第2部となりますが、教育委員会が主催する管理職の養成・研修における大学院の連携状況について質問しています。こちらも先ほどの国研の調査に準拠する形で、連携のレベルを四つに分けています。

まず最も連携が深いものをレベル4として、「学校管理職育成のための研修又は大学教育プログラム等を大学と共同開発する」というレベルがあります。次いでレベル3は「教育委員会との間で、教育研究所・センター主催の学校管理職育成のための研修や大学教育(大学院含む)について協議や調整を行う」、レベル2は「教育研究所・センター主催の学校管理職育成のための研修を委託されたり、協定や組織からの推薦等に基づき講師やアドバイザーを派遣したりする」ということで、ここまでを組織的な連携と捉えています。そしてレベル1は「教育研究所・センター主催の学校管理職育成のための研修に当該大学の教員等が派遣依頼等の手続きにより、個人として講師やアドバイザーとしてよく(毎年継続して研修講師を務めたり、年に数回研修講師を務めたりする場合)参加する」という個人的な連携レベルと捉えています。

回答の結果ですが、レベル4の「共同開発の段」については、教職大学院は有効回答12校のうち1校のみでした。レベル3の「協議・調整の段階」が5校、レベル2の「講師の委託・派遣の段階」が1校、レベル1の「個別的参加の段階」が5校となっています。教職大学院については二極化していることが明らかです。教育系大学院においては順に、0校、2校、7校、9校となっています。

2-3-10. 教育委員会が主催する管理職養成・研修への連携内容

教育委員会が主催する管理職養成・研修への連携の具体的な内容として最も多いのは、「講師の派遣」でした。次いで「講師以外のアドバイザー等の派遣」「場所提供」「費用負担」「教育委員会が提供する研修の一部受託」「受講者評価の分析」「共同企画」となってい

ます。

同じ質問を教育系大学院に対してもしましたが、ほぼ同様の結果でしたので割愛させていただきます。

2-3-11. 教育委員会との連携事業に伴う困難

続いて、教育委員会との連携事業に伴う困難について、連携レベル2以上の教職大学院7校、連携レベル1の大学院5校に対して質問しました。組織的な連携を行っている大学ほど困難の質に変容が生じるのではないかという仮説を立てたのですが、連携レベルによって大きな差は見られないと言うことができますと思います。

具体的な項目としては、「時間的なゆとりがない」「経費が不足している」「スタッフが不足している」「研修内容の考え方が教育委員会との間で違っている」「過去に連携したが失敗した」「連携の在り方が教育委員会との間で異なっている」「教育委員会が提供する管理職養成研修の実情を把握していない」等、かなり多くの大学院が困難を抱えていることが分かりました。

「大学院の内部で連携の在り方について一致が見られていない」という回答を内部要因とすると、外部要因としては「教育委員会が連携に消極的」という回答がありました。これは平均化しているので、実際には大学によって困難の抱え方が大きく違うと思います。例えば「教育委員会が連携に消極的である」と答えながら、「学内ではある程度一致している」と答える大学もあれば、全く逆に「教育委員会とは困難を抱えていないが、学内での認識が違っている」と回答する場合もあります。最も多いのは、スタッフの不足や経費の不足、時間の不足といった物理的な要因かと思います。

教育系大学院についても同様の調査をしていますが、割愛させていただきます。

自由記述に関しても省略させていただきます。

雑ばくな調査報告となっていますので、具体的な内容については兵庫教育大学の例を紹介させていただきたいと思います。最後になりましたが、お忙しい中、このアンケートにご回答いただき誠にありがとうございました。

(篠原) どうもありがとうございました。続いて兵庫教育大学の太田先生から、兵庫教育大学と兵庫県教委における管理職研修事業、協働事業の内実について、事例報告をお願いします。

3. 管理職研修の協同化の事例報告

(太田) 兵庫教育大学の太田裕己と申します。篠原座長、辻野委員の報告に続いて、兵庫教育大学の管理職研修における協働化の事例報告をさせていただきます。これを作られたのが本教職員大学院協会の加治佐会長で、その目の前で発表するというので、若干の

堅さを抱えての報告になるかと思えます。

最初に、本学の教職大学院についてご説明します。本学の教職大学院は、学生定員が100名、そのうち20名定員の学校経営コースを持っています。コース教員には研究者教員が4名、実務家教員が2名を目安に配置されており、そうした体制の中で取り組みを行っています。



今日は学校経営コースの普段の教職大学院としての取り組みではなく、管理職になった教員層への研修連携に、教職大学院が関わったケースにフォーカスしてご報告します。この取り組みについては、先ほど辻野委員の報告で連携のレベルが示されていたかと思えますが、その中では「共同企画」に当たるレベル4の中身になるという認識を持っています。

3-1. 概要

最初に研修の概要ですが、2004年度より実施しています。2004～2007年度は10日間、2008年度以降は5日間という日程で行っています。

対象は、分かりやすく申し上げますと、新任教頭と新任指導主事になられた方の悉皆研修です。兵庫県下では毎年こういった方が200～300名おられ、その全体に対する研修を県の教育委員会と兵庫教育大学が連携して行っています。ただ、非常に多くの人数になりますので、その200～300人の集団を二期に分割して、150人とか100人といった集団に分かれて全体研修や個別の演習を行うという形です。

3-2. 連携体制における協働の実際

連携体制の協働の実際について触れたいと思います。明確なパートナーを組んで協議の質を濃くして行っているということです。体制については、兵庫県教育委員会では教職員課、そして総務課に出てきていただきます。兵庫教育大学では6名教員の学校経営コース、事務部門の方では社会連携事務室に担っていただき、明確なパートナーでの連携体制の中で安定的に取り組んでいます。

特に取り上げておきたいのは、打ち合わせ会議を丁寧に毎年行い、プログラムの質的な向上を頑張っていることです。年間2回実施しますが、1月の段階でその年に行ったプログラムの受講者評価についての検証を丁寧に行います。そして、4月の段階で新年度のプログラムを確定するとともに、教室の確保やレジュメをどのように受講者に届けるかといった実務的な部分についても協議を深めています。

研修会場には、兵庫教育大学の施設を使って行っています。一方で、受講者の宿泊については県立の教育研修所を使用しており、5日間の研修を3日と2日に分けて宿泊研修を

行っています。

講師招聘の事務や謝金等については、応分で負担しています。年度の打ち合わせの中で、自分たちの中からどういう講師を選ぶか、場合によっては外からおいでいただくこともありますが、そのときの費用負担についても協議をして、応分の負担をしているということです。

また、研修は200～300人規模になるので、レジュメを配るだけでも相当の事務的な作業が生じます。そのため、講義で使う5日間のレジュメは全て電子媒体にして、メール等でお届けしています。講師の方で資料を作成した後、兵庫教育大学の事務部門、それから県の教育委員会の方々の連携プレーにより、皆さんのもとにお届けしています。

研修は200～300名を二期に割っているのですが、毎回100～150名という数がありますが、大きな講堂で集まって研修を行う姿はかなりの壮観で、日ごろの教職大学院での取り組みとは違った印象があります。

3-3. 研修プログラムにおける協働の実際

最後に、研修プログラムの協働の中身についてご説明します。本プログラムの大切なポイントを最初に申し上げたいのですが、育てる管理職の力量像についての明確な共通理解を県の教育委員会と兵庫教育大学で図り、その下で研修の具体的な中身を作り上げることを特に大切にしてきました。先ほどの辻野委員の報告では、県の教育委員会と大学の間で、デマンドとサプライの間で力量像の違いがあるという話がありましたが、われわれは連携の協議というところでそこを乗り越えています。

まず、開設時にはニーズ調査を行いました。その後、双方の関係者プラスアルファが集まった調査研究会が組織され、プログラムの内容の最初のを開発しました。連携とはいいますが、当時、私は別の大学にいたのですけれども、兵庫教育大側でも大学教員が丁寧なニーズ調査を行い、社会に訴えながらニーズの掘り起こしをしていたという努力を外で見て知っているのです、ここで紹介しておきたいと思います。

そして、10日間のプログラムが出来上がった後は打ち合わせ会を毎年行い、受講者評価を丁寧に行い、プログラムの改善を図ってきました。受講者評価に基づいた改善と申し上げましたが、かなり厳しい評価が出た科目もあります。そこで、打ち合わせ会では、その科目が一体何を狙っているのか、それが受講者とどういう関係になるかなど、かなり丁寧な協議をしています。厳しい評価を受けた科目でも、このような方向性でもう一度やってみようではないかといった協議をしていることも付け加えて申し上げておきたいと思います。

補足説明をしますと、この研修プログラムは、2004年に始まった際には力量観ベースということで10日間の日程で作りましたが、それが5日間に変わり、2010年以降は、県教育委員会が抱える喫緊課題についての共通理解を反映していききました。先ほど申し上げた

調査の協議会を通じて育成したい力量は、「①学校の教育・学習活動の改善能力」「②学校のビジョン・目標の創造と共有化の能力」「③合理的組織運営能力」「④保護者・地域社会との連携構築能力」の4点を掲げています。そして、研修の具体的な内容としては、組織マネジメントに関する内容に力点を置く形で進めています。

研修プログラムの変遷ですが、より具体的に申しますと、2004～2007年度においては10日間の日程でプログラムを作りました。1日目が「①教育行政・学校経営改革の動向」、2日目と3日目が「②③組織マネジメント」、4日目は「④教育法規の理解と応用」、5日目が「⑤学校経営と危機管理」、6日目が「⑥開かれた学校づくり」、7日目が「⑦特色ある学校づくりと教育課程」、8日目が「⑧教職員の職能開発」、9日目が「⑨心のケア・教職員のメンタルヘルス」、そして10日目が「⑩学校評価システムと研修の振り返り」という形で組んでいます。それぞれの日にちにおいて、講義、演習、さらに何も設けない自主演習の時間も設け、受講者による主体的な力量形成も図れるようにしたいという思いで作りました。

ただ、日程面、あるいは費用面についてデマンドサイドからの要望もあり、2008年度からは5日間のプログラムに圧縮しました。その折には、やはり力量像が明確にあったので、なるべく①～⑩の柱を維持するようにしました。⑨の内容は削除しましたが、それ以外については先ほどの力量感に基づいて最大限維持する形で日程を圧縮し、5日間のプログラムとしたわけです。

そして、2010年度以降は既存内容について圧縮を試みながら、県教育委員会の喫緊課題である「業務改善」や「いじめ対応」といった点を追加しています。

補足で申し上げますが、この研修は新任指導主事も対象にしています。ただ、最終的には学校管理職になっていただくことから、研修内容についてはほぼ共通です。しかし、受講者評価の結果、共通理解の協議を行い、ある年度においては指導主事対応向けのプログラムを入れてみるなど、部分的な内容の変更は行っています。

大事な点として力量像を明確化して共通理解したことと、その中でのプログラム形成をわれわれは大事にしたということを申し上げて、私からの説明を閉じたいと思います。以上です。

意見交換

(篠原) ありがとうございます。以上で、こちらサイドの報告を終わらせていただきます。フロアの方から質問、あるいは、できればストレートなご意見を頂きたいと思います。どうぞ遠慮なくご発言をお願いできればと思います。いかがでしょうか。

(加治佐) 篠原座長が最初におっしゃったように、政策としてはここ最近、ずっと管理職養成に力を入れなければいけないということがいわれています。ところが、調査結果は

私が予想していたものとほとんど変わらないのです。率直に申し上げて、ちょっと厳しいですね。とりわけ、一つは指導者の問題です。皮肉に言われましたが、実務家が多くて研究者が少ないということがあります。それから、やはり教育委員会と大学の連携がいわゆる割には進んでいないことが明らかになっています。思っていたことではありましたが、正直に申し上げて少しショックでした。

この調査を生かし、次にどうつなげるかということに持って行っていただかなければいけないのですが、一つ期待するのは、教職大学院ができて7年ですので、教職大学院、あるいは教育系大学院を出られた方が、とりわけ管理職研修の企画をしたり、指導者になったりするところにつながっていかねばいけなと、あらためて感じました。

篠原先生と私は同じような専門分野でやってきているので、三十数パーセントの研究者教員も怪しいということは私もよく分かります。われわれ学会と申しますか、研究者養成にも問題があって、これだけ管理職養成が重要だといわれているながら、そういう研究者が増えていない。さらに研修の連携体制づくりもできないということです。ですから、教職大学院の修了生を活用することと、それから、教育委員会側が大学に対して本当はどう思っているのかということもありますし、文科省にはこういう結果を受けて、政策文書の中には出てくるのですが、もう少し現実的な方策を取っていただく必要があると思います。そして、その現実的な方策は、われわれも一緒に考えなければいけないと思います。

(篠原) ありがとうございます。文科省から一言、いかがですか。

(平) 私も加治佐先生にかなり近い感想を抱きました。学校経営コースをまだ設置していない教職大学院に設置していくべきという方針を文科省も出しているのですが、実態としては難しいです。その理由は、特にスタッフがいないからです。学校経営コースをお持ちのところも実務家教員に頼りがちであるという現実を調べ、お示しいただいたことには大変感謝しますし、同時に加治佐先生と同じように大変ショックを受けているところです。

先ほど加治佐先生からご提案がありましたが、今後、教職大学院を修了された方が教職大学院のスタッフとして加わることができる時代が来れば、恐らく学校経営コースの運営もより行いやすくなると思うのですが、そういった時代が来るまであと何年間かあると思います。その間、どうやって各教職大学院に学校経営コースを導入し、運営していくかということはわれわれも検討していきたいと思ひますし、その際にはぜひお知恵を拝借したい、皆さま方のご見識をぜひ生かしていきたいと思ひますので、よろしくお願ひします。

(篠原) ありがとうございます。他の方もどうぞ積極的に。いかがでしょうか。

(米田) 会長が話しましたので、事務局長として全く違う視点からお話ししますが、加治佐先生や大野先生、浅野先生がおやりになっていることはとても素晴らしいですし、うちの大学院の学校経営コースの学生は心を決めて来ているので、力量を高めて現場に帰っていることは事実です。ただし一方で、生徒指導や授業実践に来ているミドルリーダーになっていく人たちの中で、「先生、私たちは校長になれないのですか」と言う人が現実にいるのです。「そんなことはないよ。授業を極めたり、生徒指導を極めても管理職は十分できるよ」と言うのですが、このあたりが少し難しい問題かと思うのです。

コースとして行うのはアメリカ型かもしれないけれども、現実と同じように学び舎で実施していても、他のコースが管理職になれないということになると日本全体の教育がしんどくなるので、そのあたりはどうなのかといつも思っています。これは専攻長でも、事務局長でもなく、授業実践のゼミ生を抱えている一教員としての感想と意見です。

(篠原) 他の方はいかがでしょうか。

(成田) 東京学芸大学の教職大学院の成田です。実は私は大学院ができるときに実務家教員で採用されて、現在もそういう立場です。当初、東京学芸大学にはマネジメントの研究者教員はいませんでした。東京都教育委員会から来られた先生が基本的にやっておられました。私も附属学校で副校長をしていたことがあり、その知見も活用しながら一部授業を担当していたことがあります。

しかし、実は昨年度から他大学より専門家を呼び、私は身を引きました。専門家に任せるということで、来年度からコースを立ち上げようと思っています。そのときに問題になるのは、研究者が一人しかいない中でコースを立ち上げるには、どうしても実務家の先生方の力を借りなければならないことです。その辺の協働の在り方として、学術的な専門性の問題と、さらに現場のリアルな文脈の中で実際にやってきた先生方、校長経験者、教育委員会の指導主事といった方たちとのFD研修が、当面は大事なのだらうと思います。

私どもは新しく二つのコースを立ち上げるのですが、この4月から毎月FD研修を行っています。かなりしんどいのですが、それをやっていかなければ今の溝なり、課題なりが埋まっていけないと考えています。今はその程度しか私のところではイメージできないのですが、FDの在り方が大学院の中だけでなく、東京には他大学の教職大学院が5大学ありますから、そこと協同し、連携しながら、まさに限界を超えていく方法があるのではないかと、茫漠として思っています。

(篠原) 内容のあるご発言をありがとうございました。他の方はいかがでしょうか。

(松木) 福井大学の松木です。毎年5000人の方々が管理職になっていくことを考えた

きに、ある意味では 5000 人の方が入学できるような仕組みを念頭に置きながら考えていくことが、どこかで必要ではないかと思っています。管理職の中の管理職、あるいはトップマネジメントする人を養成していくのであれば今の形でもいいような気がするのですが、5000 人の方がどうしたら入学できるのかということを含めて考えていく仕組みが必要ではないか。そのときに、例えば 2 年間フリーになるのは非常に難しいと思います。特に管理職の候補であればあるほど、学校の中で現時点において中核になっているので、その先生方が離れるのは非常に難しい状況にある気がします。

そうしたときに、例えば県が行っているようなミドルリーダーの研修などと大学との連携を強めながら、履修証明プログラムなどを使って単位を事前に取りながら、例えば 1 年で済むような方法はないか。あるいは、教頭試験というやり方ではない、インセンティブが付くような仕組みを考えていけないか。もちろん免許ということもあるのかもしれませんが、現行の 5000 人に当たる人たちが入れるような仕組みとして裾野を広げていくことをもう一方で考えていかないと、いつまでたっても数の拡大はあり得ないような気がします。その辺の工夫を教職大学院自身が幾つか提案していく、そして実践していくということをやっつけていかざるを得ないという気がしています。

(篠原) ありがとうございます。5000 人のうちの 7%が、ある種、制度的な形で、現在 340 人を対象としている教職大学院で管理職養成をしているということです。ただ、気を付けなければいけないのは、その 7%自体を自分たちがどう維持するかということのみを追求しても、やはり課題はあるということです。残り 93%の管理職養成に対して、各都道府県に対して教職大学院はどこまで責任を持っていけるか。今の松木先生のお話の中にもありましたように、管理職養成事業そのものに関して、制度としてどういう可能性を見付けていくか。これは制度改革においても大きなポイントになると思います。京都府教委のように単位制度を導入するのも一つの手ですが、管理職養成の実態を研修事業としてどう制度化するかという大きな課題が一つあるのではないかと思います。

他にいかがでしょうか。積極的にどうぞ。あとお一人だけで申し訳ないのですが、小島先生、いかがですか。

(小島) 急に指名されたので期待に応えられるかどうか分かりませんが、今日の話を伺っていて、研究大会も含めて、教職大学院にはさまざまな課題があるなと思いました。しかも、今回の教職大学院のデータは、そう多くはないのでしょうけれども、かなり本質的な問題なり、課題なりを浮き彫りにしていると感じています。私はスクールリーダーの育成は大学院で行うことを 20~30 年前から主張してきた者の一人ですが、その後、制度としては形がかなり整ったけれども、内実はまだまだこれからだと感じています。

もう一つ、私の経験から言うと、ミドルを軸にした養成にするのか、校長等をゴールに

した養成にするのかで相当違います。ただ、現実にはミドルを軸にした養成をするのが一番いいと私は思うのです。理由については時間がないので省略させていただきますが、ミドルの人たちから養成していくと、彼らに学校経営という未知の知に挑戦する意欲と能力があるかということが分かってくるのです。そのための学修、そして私どもの指導といったもので展開していくわけですが、そういう未知の知を教職大学院が一つのプログラムとして、または学問としてしっかりと作っていくことを前提としないと、経験的な、またはフィールドワークを重視するようなことだけでは、教職大学院の使命は果たし得ないだろうと思うのです。

非常に優秀な人がいても、トップリーダーシップの意識になっていかないのです。ですから、トップリーダーシップの頭にしていくような装置を、教職大学院がプログラムとして、あるいは授業として提供していくことで、ミドルから入るのは仕方がないとして、そうした人を例えばプロフェッショナルのリーダー、それからもう一つ、スクールリーダーにすることができる。文科省も最近は複線化ということを行うようになってきましたから、そのようなところでやっていくということです。先ほど福井大学の先生が、もっと多くの人が入れるようにしなければいけないとおっしゃいましたが、これも非常に大事です。入ってからも向き、不向きが出てきますので、やはりそうしたことを感じています。

(篠原) どうもありがとうございました。

時間切れになりました。今回は少しシビアな報告が中心で、明るく輝かしい未来の報告ができず、誠に申し訳ありません。報告的な事柄に関して、全ての責任は私にありますので、苦情がありましたらメールで知らせていただければと思います。拙い報告でしたが、今後これをステップに委員会の方でも検討を続けていきたいと思います。本日はどうもありがとうございました。報告を終わります(拍手)。

(司会) 篠原先生、大野先生、辻野先生、本当にありがとうございました。いま一度お礼の拍手をお願いします(拍手)。

学校管理職の養成・研修における 教育委員会との協働

- | | |
|------------|----------------|
| 1. 概要 | 篠原清昭 (岐阜大学) |
| 2. 調査結果の報告 | 辻野けんま (上越教育大学) |
| 3. 事例報告 | 大野裕己 (兵庫教育大学) |

1

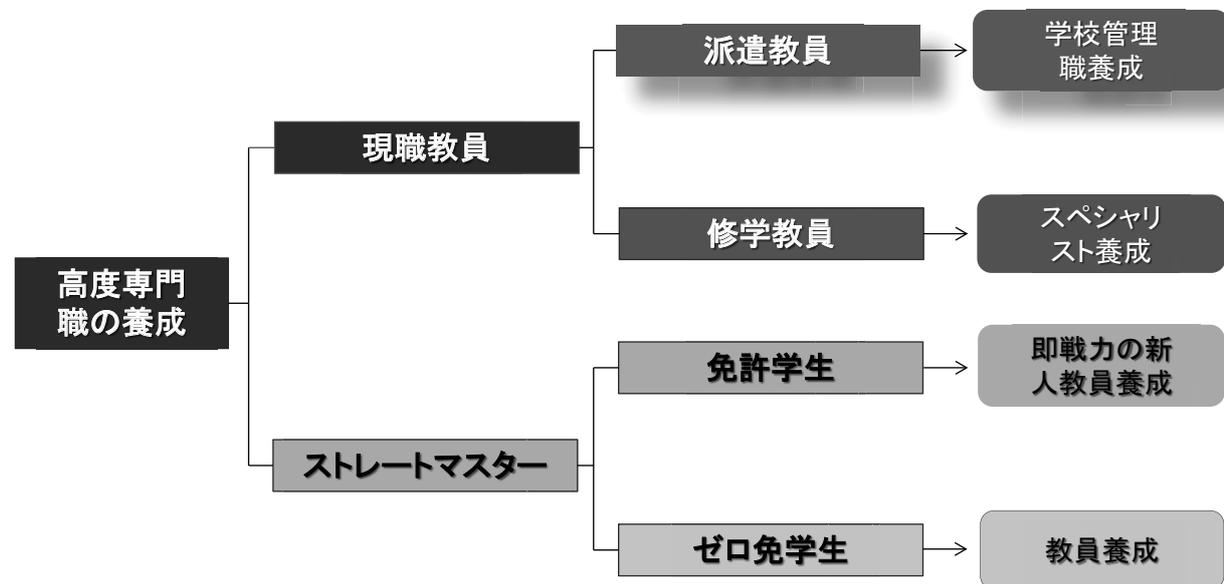


図1 教職大学院における学校管理職養成ルート

2

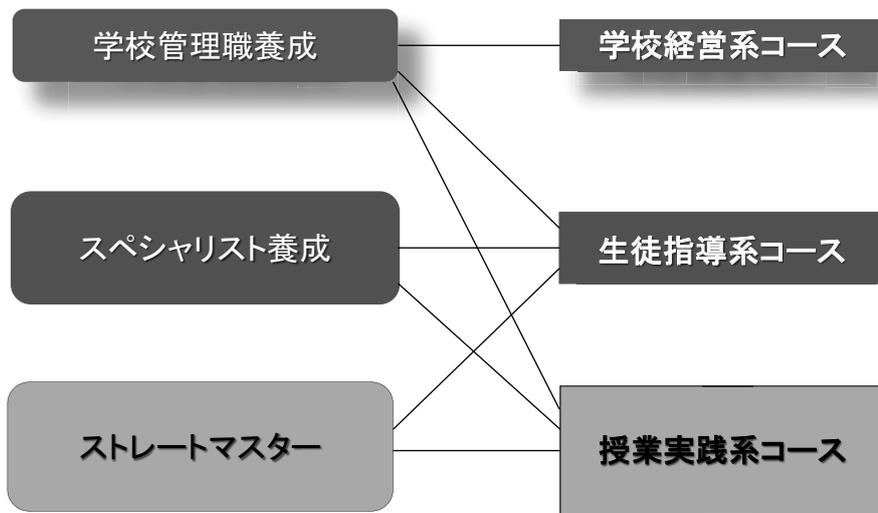


図2 教職大学院における学校管理職養成体制

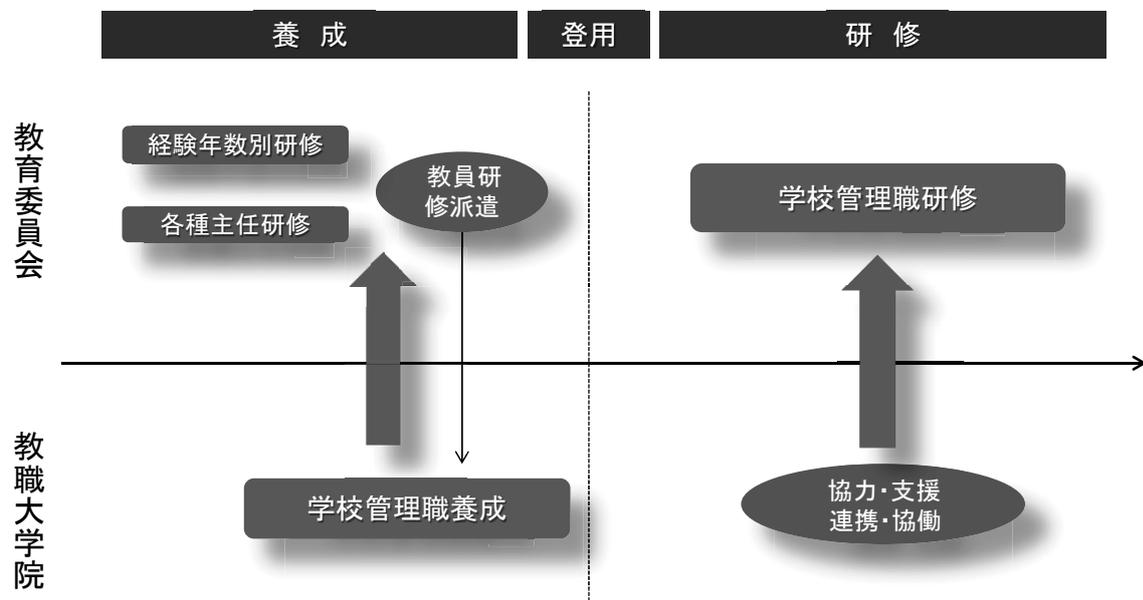


図3 学校管理職養成・研修における教職大学院の連携

教職大学院における 関連コースの設置状況

- 学校運営
 - 学校運営リーダー (2校)
 - 学校改善
 - 学校経営
 - 学校経営力高度化
 - 学校組織運営
 - 学校組織開発領域
 - 学校・学級経営
 - 学級経営・学校経営
 - 学校力開発分野
 - スクール・リーダー
 - ...
- ① 管理職養成・研修の機能を担うコースの設置状況および設置構想
- ② 教育委員会が主催する管理職の養成・研修への連携の状況および連携構想
- ③ 管理職の力量観

5

調査概要

【目的】

- ① 大学院における管理職コースの設置状況・構想
- ② 管理職養成・研修での大学院と教委の連携状況
- ③ 各大学院が志向する管理職の力量像

を明らかにすること。

【参照資料】

- 国立教育政策研究所『学校管理職育成の現状と今後の大学院活用の可能性に関する調査報告書』(平成25年度プロジェクト研究(教員養成等の改善に関する調査研究)(平成26年3月)
→全国の教育委員会等への調査
- 一般財団法人教員養成評価機構「認証評価事業」<http://www.iete.jp/index.html>
→教職大学院のコースの具体
- 独立行政法人教員研修センター「研修モデルカリキュラム」<http://www.nctd.go.jp/index.html>
→大学と教育委員会の連携事業

6

調査概要

本調査：学校管理職の養成・研修の協働化に関する調査

→ 全国の教職大学院25校が対象

補足調査：大学による学校管理職の養成・研修に関する調査

→ 全国の教育系大学院112校※が対象

※ 教育学研究科ないしそれに類する研究科名を冠する大学院

実施時期： 2014年10月～11月

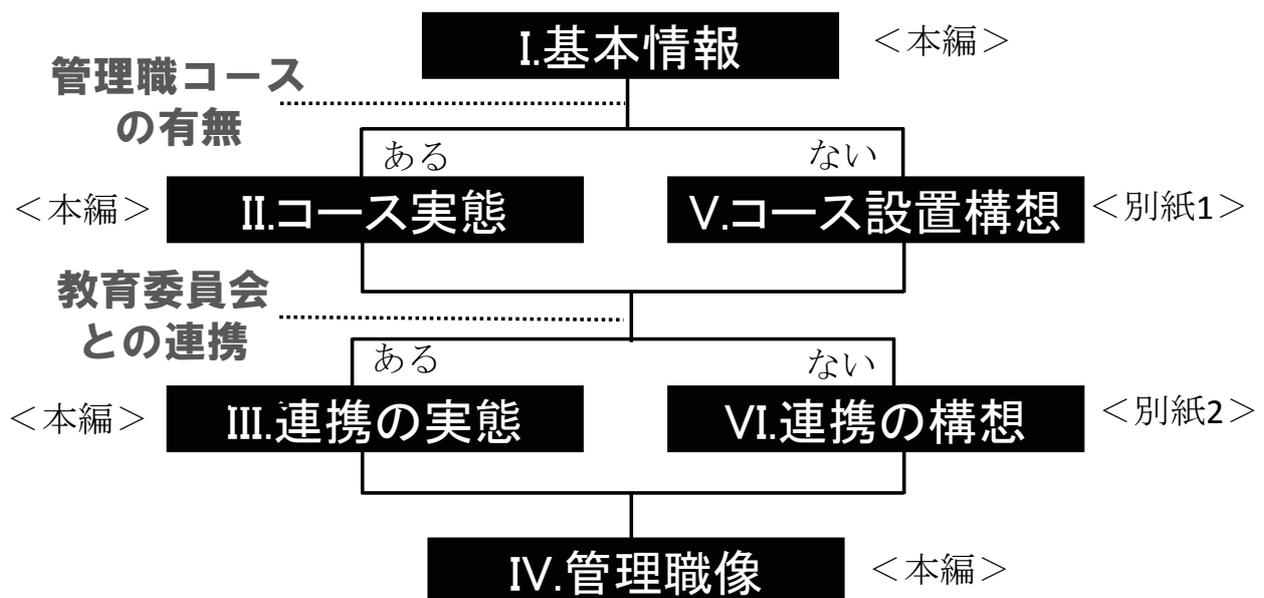
回収率： 教職大学院調査 …… 68% (17/25)

教育系大学院調査 …… 62% (65※/104)

※発送総数は112。8大学を分析対象から除外。
ただし、うち1校は自由記述部分のみ採用。

7

アンケート票の構成



8

結果の概観

コース

- 管理職コースを擁する教職大学院 … 4/17
- 管理職コースを擁する教育系大学院 … 0/65

協働

- 研修の協働化を進める教職大学院 … 8/17
- 研修の協働化を進める教育系大学院 … 9/65

力量像

- 教職大学院の管理職の力量像 … 経営・管理重視
- 教育系大学院の管理職の力量像 … 経営・管理重視

9

管理職コースの設置状況および設置構想 教職大学院17校＋教育系大学院65校

	教職大学院 N=17		教育系大学院 N=65	
管理職コースを設置している	4校		0校	
管理職コースの設置構想がある	10校		17校	
	内訳	次年度設置予定	2/9	0/17
		近い将来設置予定	3/9	10/17
設置の検討中		5/9	7/17	

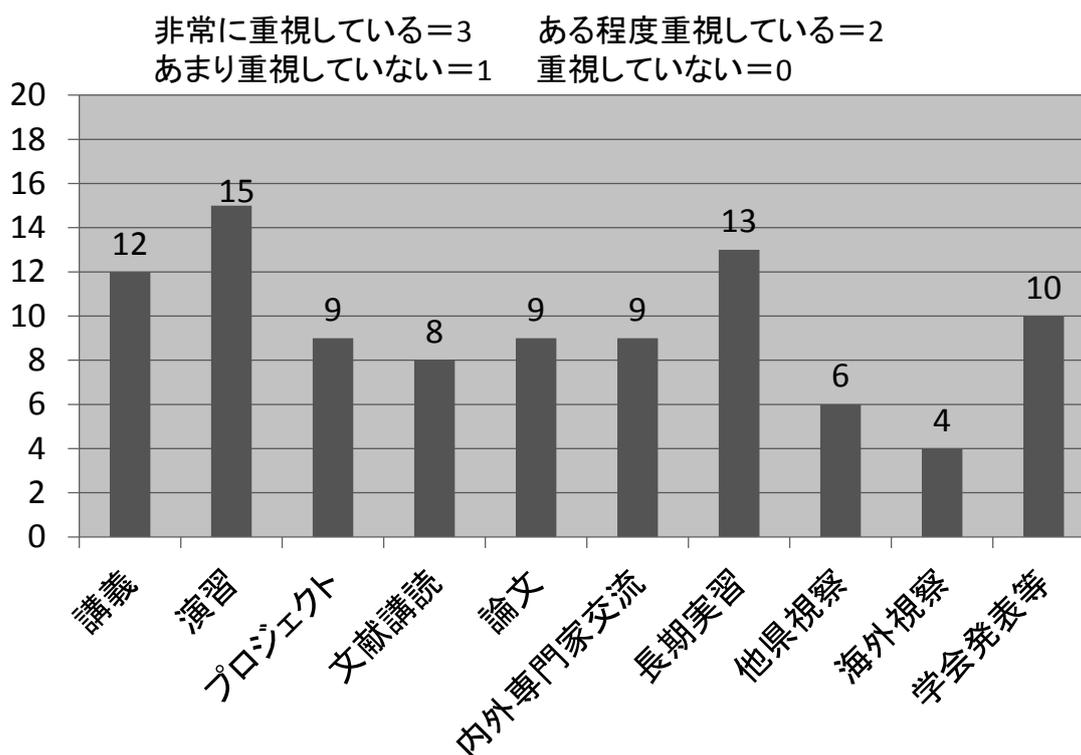
10

管理職コースを設置している 教職大学院4校の院生・修了生(該当者の有無)

在籍院生		在籍形態		進路 (修了後3年以内に就いた職の有無)	
現職教員	4	1年フルタイム	2	副校長 ・教頭	4
副校長 ・教頭	1	2年フルタイム	1	校長	1
校長	1	14条特例	1	指導主事 ・管理主事	4
指導主事	2	夜間コース	2	主幹教諭 ・指導教諭	4
		就学休業	2		

11

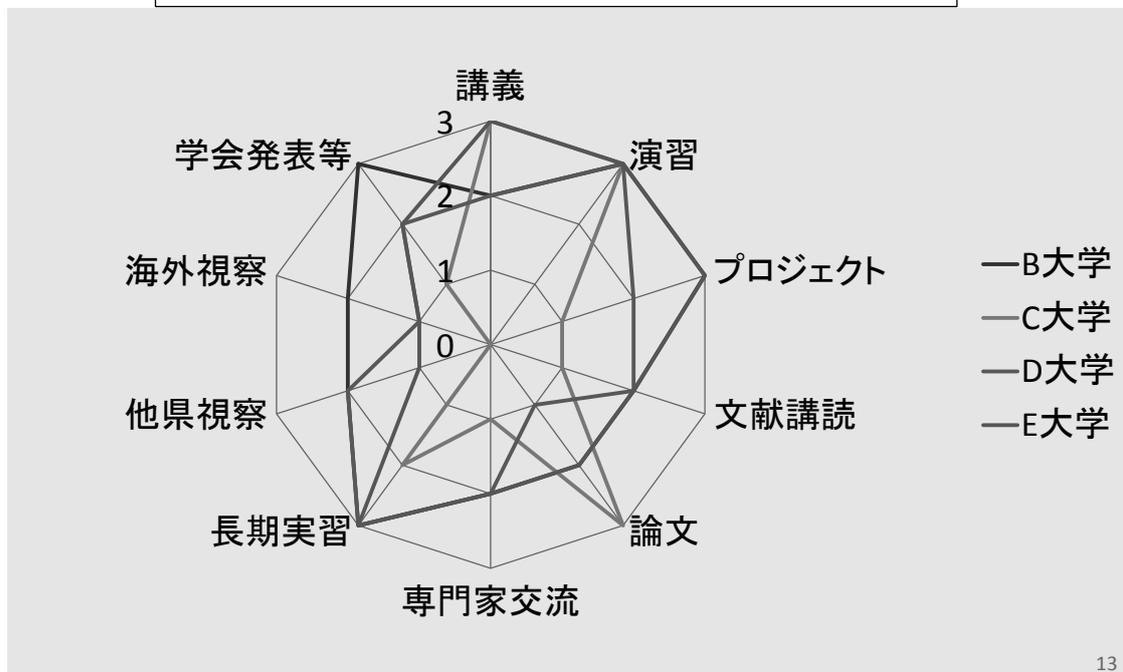
カリキュラム設計上、重視する授業方法・取り組み コース設置教職大学院4校の合計



12

カリキュラム設計上、重視する授業方法・取り組み コース設置教職大学院4校の特徴

非常に重視している=3 ある程度重視している=2
あまり重視していない=1 重視していない=0



13

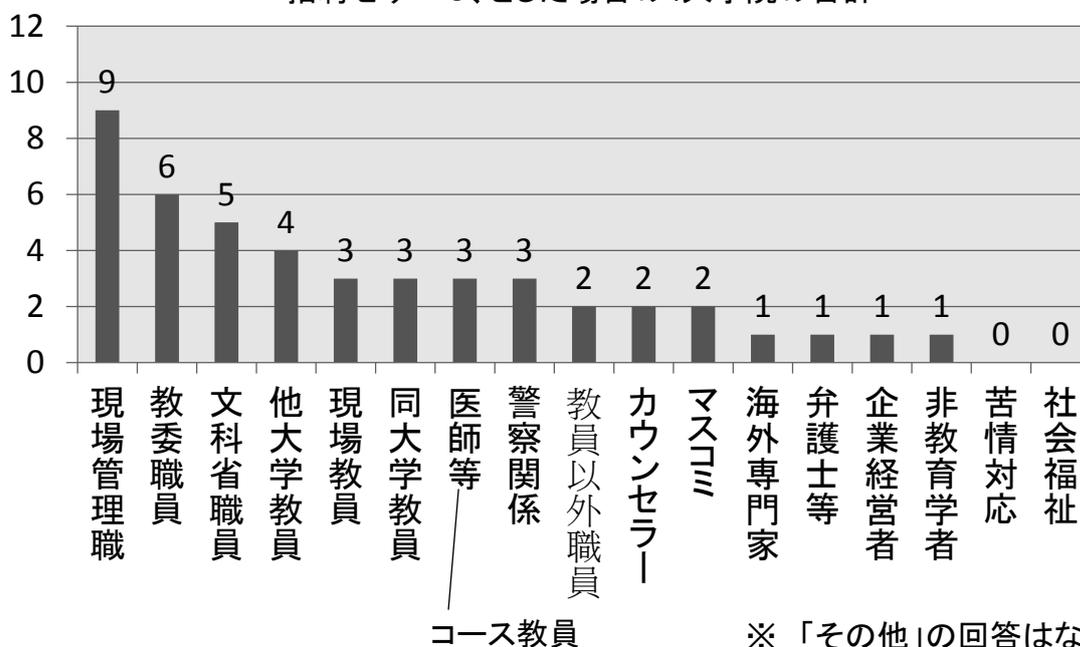
カリキュラム設計上、重視する授業方法・取り組み 「その他」の記述内容 コース設置教職大学院4校+設置構想中1校の自由記述)

- 「ストレートマスター及び若手教員の支援と指導力。」
 - 「学校評価への参画等の学校における実習」
 - 「教育委員会の視察等の行政研修」
-
- 「自校の課題分析と具体的な解決方法の策定」

14

H.25年度に招聘した外部講師(授業担当を含む) コース設置教職大学院4校

年4回以上招聘=3、年2~3回招聘=2、年1回招聘=1、
招聘せず=0、とした場合の4大学院の合計



大学院として重視する管理職の資質・能力

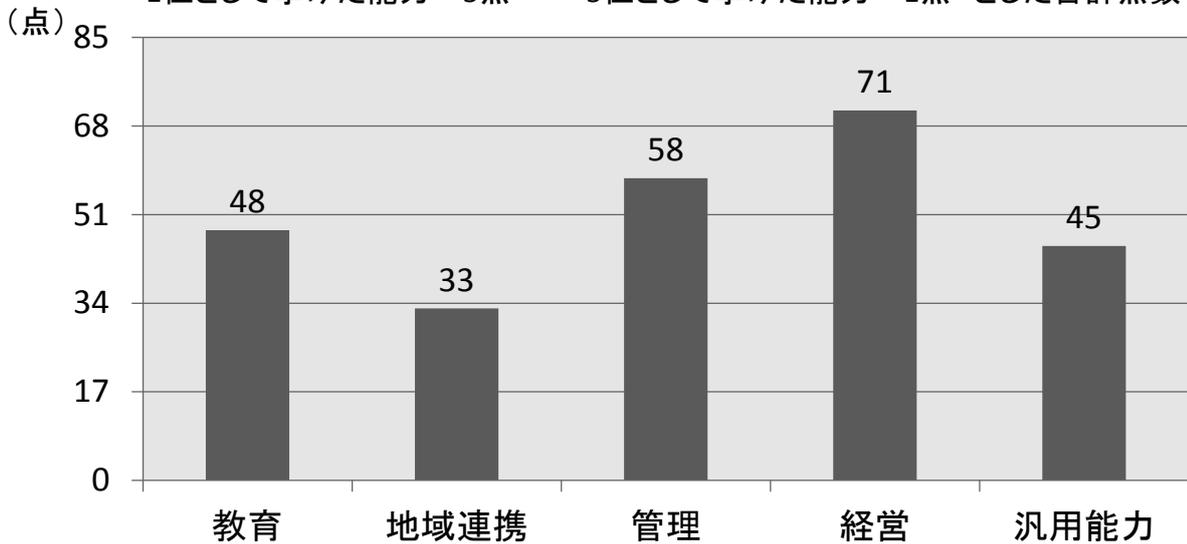
国立教育政策研究所(2014)『学校管理職育成の現状と今後の大学院活用の可能性に関する調査』を参照して作成。

特に重視する 資質・能力	小カテゴリー
教育 に関連する能力	教育に関する識見・情熱、教師育成力、生徒を指導する力、教職専門家としての調整能力、など
地域連携 に関連する能力	地域分析力・立案、コミュニケーション・情報発信、教育の活性化、地域の活性化、学校間連携、など
管理 に関連する能力	危機管理、教職員のメンタルヘルス、教育(課程)管理、教職員管理、組織管理、など
経営 に関連する能力	マネジメント、リーダーシップ、ビジョン浸透力、ビジョン実行力、ビジョン構想力、など
汎用能力	人間性、心身の健康、課題設定・認識力、解決・実行力、対応・交渉力、など

管理職に求める資質・能力 教職大学院

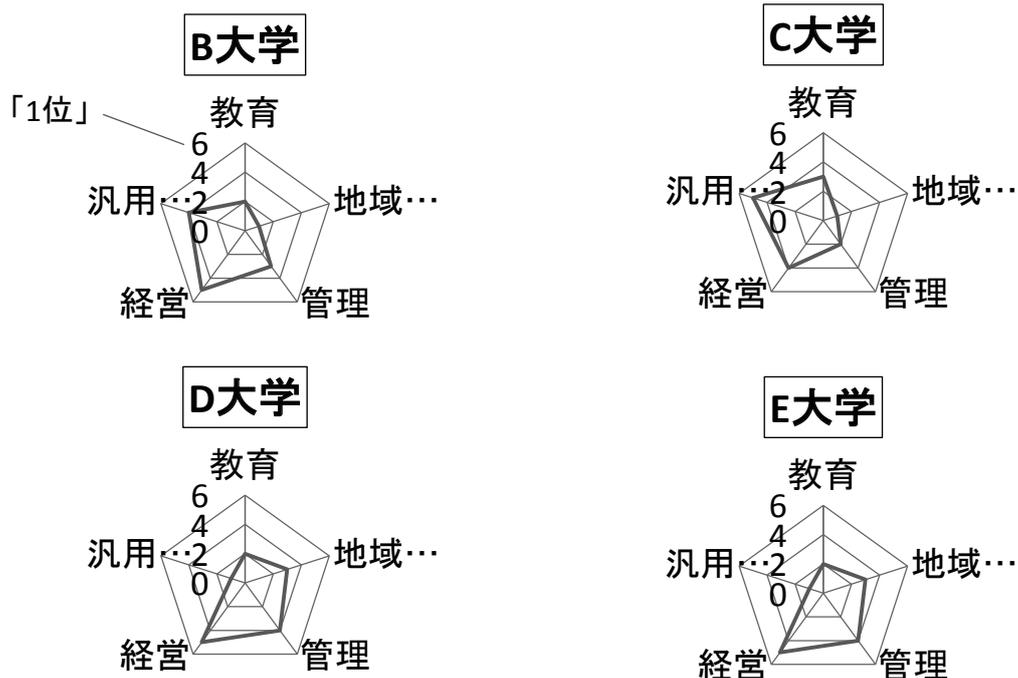
N=17(コース設置4教職大学院 + 設置構想有13大学院)

1位として挙げた能力=5点 ~ 5位として挙げた能力=1点 とした合計点数



※ コース設置大学院と設置構想の有る大学院との間に大きな力量像の相違なし。¹⁷

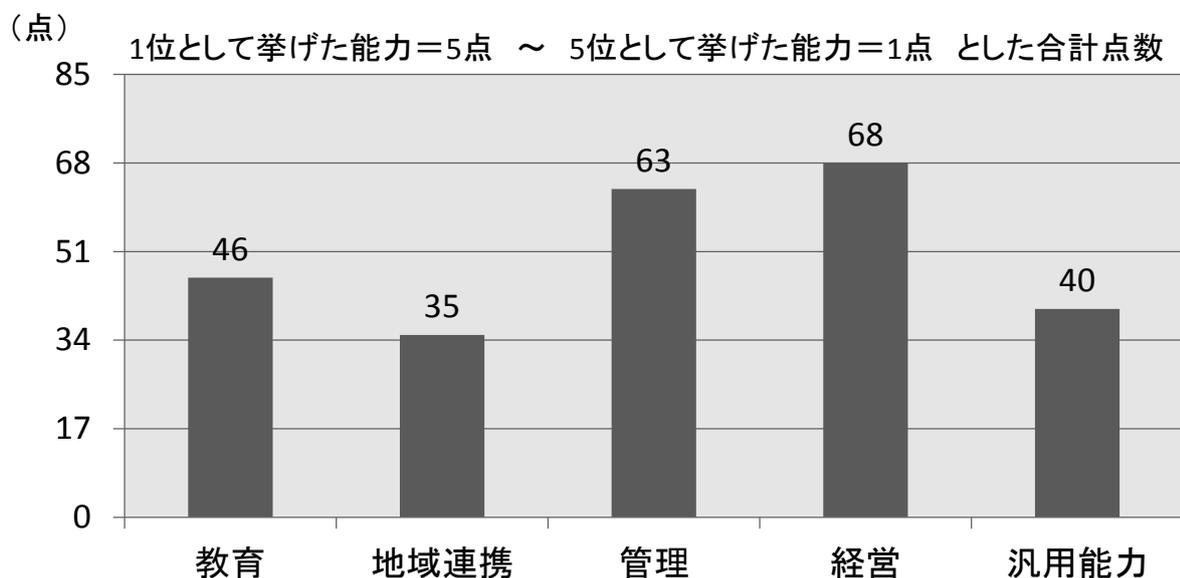
資質・能力で重視する順位 コース設置教職大学院4校の大学別結果



18

(補足調査)管理職に求める資質・能力 教育系大学院

N=17(コース設置構想の有る大学院)



教職大学院との間に能力観の目立った相違はない。

19

管理職に求める資質・能力

「その他」の記述内容

(教職大学院+教育系大学院で計4件の記述)

【教職大学院】

- 「学校の教職員というチームをまとめながら、自分の教育理念、教育観を実現していくリーダーシップと総合的な人間力。」
- 「学校改革への志向性」

【教育系大学院】

- 「教育活動は、一般商品の製造・販売といった、一般的な経済活動とは何が同じで、どこが大きく違うのかといった基本認識が必要である。」
- 「教職大学院の定員キャパシティからして、教職大学院ではその一部しか養成することができない。教職大学院における養成が全体のどこに位置づけられるのかの検討が必要。」

20

管理職コースの内容の充実についての
教育委員会からの要望等の有無
コース設置教職大学院4校

	B大学	C大学	D大学	E大学
要望	●	×	●	×
交渉	●	×	●	×
改善提示	●	×	●	×
反映度合※	4		3	

※ 非常に反映されている=4 部分的に反映されている=3
 あまり反映されていない=2 全く反映されていない=1

【自由記述=1件】

- ・ 教委と本学教職大学院は、それぞれの立場(行政と高等教育機関)をよく理解しつつ連携を進めてきているので、全く問題は感じていない。

21

管理職コースの設置構想
教職大学院17校＋教育系大学院65校

		教職大学院		教育系大学院
		10校		17校
管理職コースの設置 構想がある	設置時期 (内訳1)	次年度設置予定	2/9	0/17
		近い将来設置予定	3/9	10/17
		設置の検討中	5/9	7/10
	との協議の状況 教育委員会 (内訳2) ※複数回答可	現在進行中	3校	13/17
		過去経験有	3校	15/17
		大学院から要望有	6校	12/17
		教委から要望有	1校	7/17

22

(補足調査)管理職コース設置構想をもつ教育系大学院のうち教職大学院としての設置構想の有無 (N=17)

			次年度に設置 される予定	(次年度では ないが)近い 将来設置さ れる予定	設置について 検討中
合 計			0校	12校	1校
	内 訳	国立	0	12	0
		公立	0	0	0
		私立	0	0	1

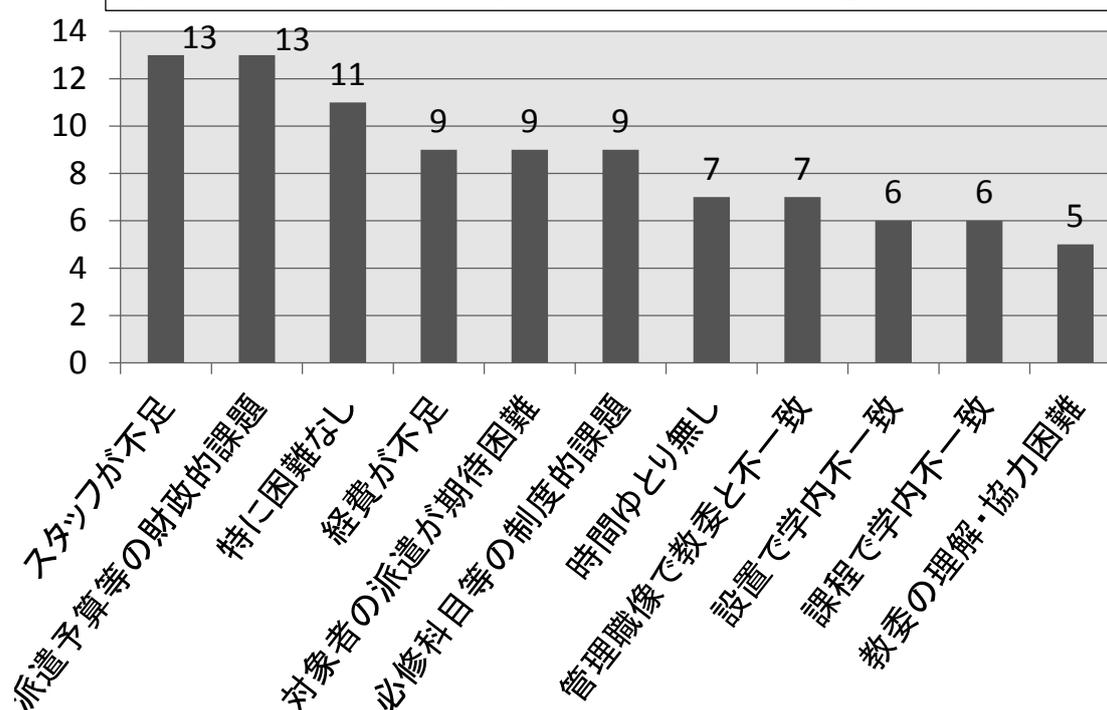
上記に含まれない4校のうち2校はすでに教職大学院を擁している。他の2校のうち1校は国立大学法人、1校は学校法人であり、いずれも教職大学院の設置構想は「なし」と回答。

23

管理職コース設置上の困難

コース設置構想をもつ教職大学院10校

非常にあてはまる=3、どちらかと言えばあてはまる=2、どちらかと言えばあてはまらない=1、まったくあてはまらない=0 とした場合の合計点数

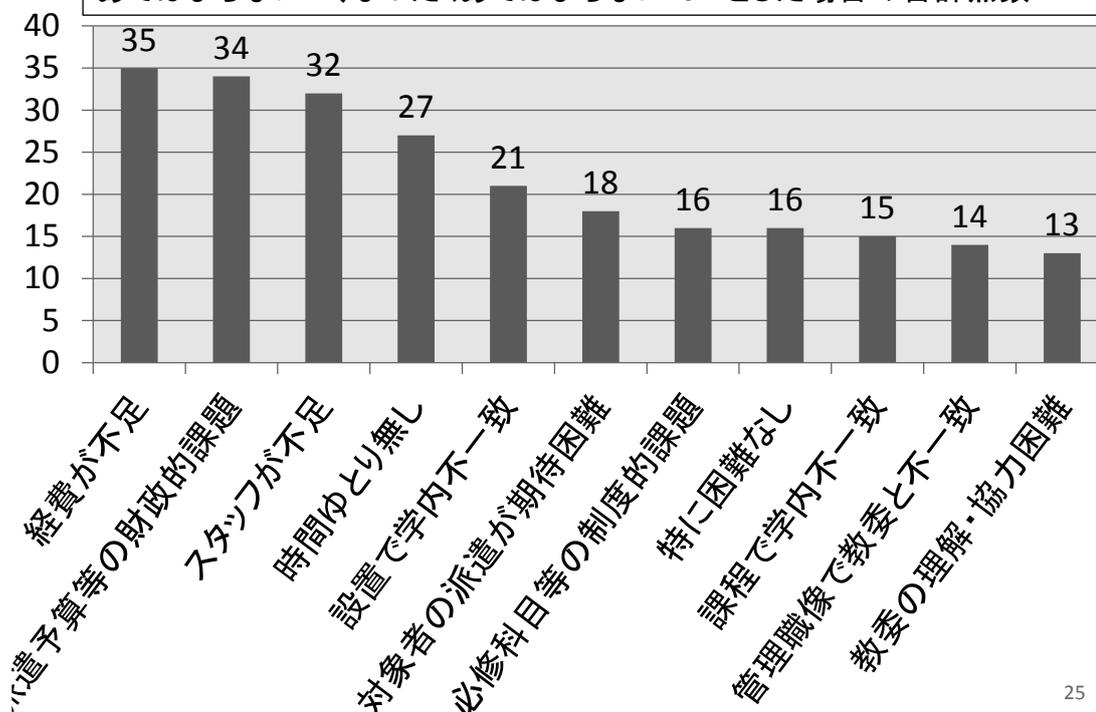


24

管理職コース設置上の困難

コース設置構想をもつ教育系大学院17校

非常にあてはまる=3、どちらかと言えばあてはまる=2、どちらかと言えばあてはまらない=1、まったくあてはまらない=0 とした場合の合計点数



25

教育委員会が主催する 管理職の養成・研修における 大学院の連携状況(連携レベル)

国立教育政策研究所(2014)『学校管理職育成の現状と今後の大学院活用の可能性に関する調査』を参照して作成。

	連携の内容
4 レベル	学校管理職育成のための研修又は大学教育プログラム等を大学と共同開発する。
3 レベル	教育委員会との間で、教育研究所・センター主催の学校管理職育成のための研修や大学教育(大学院含む)について協議や調整を行う(例えば、センター主催講座に教職大学院生の参加を許可したり、中堅教員研修で教職大学院生の研究や学習成果を活用したりすること)。
2 レベル	教育研究所・センター主催の学校管理職育成のための研修を委託されたり、協定や組織からの推薦等に基づき講師やアドバイザーを派遣したりする。
1 レベル	教育研究所・センター主催の学校管理職育成のための研修に当該大学の教員等が派遣依頼等の手続きにより、個人として講師やアドバイザーとしてよく(毎年継続して研修講師を務めたり、年に数回研修講師を務めたりする場合)参加する。

26

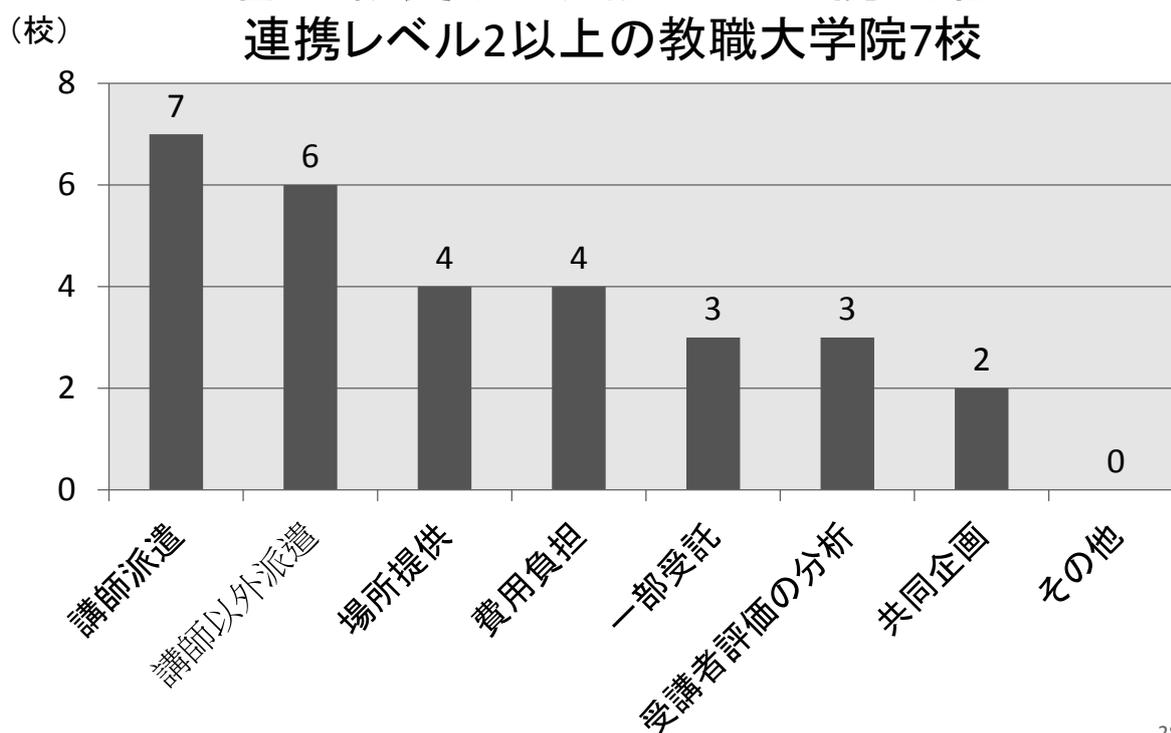
教育委員会が主催する管理職養成・研修との 大学院の連携レベル

教職大学院17校 + 教育学研究科65校

	教職大学院 (有効回答12)	教育系大学院 (レベル0=5校と あわせて有効回答23)
レベル 4	1校	0校
レベル 3	5校	2校
レベル 2	1校	7校
レベル 1	5校	9校

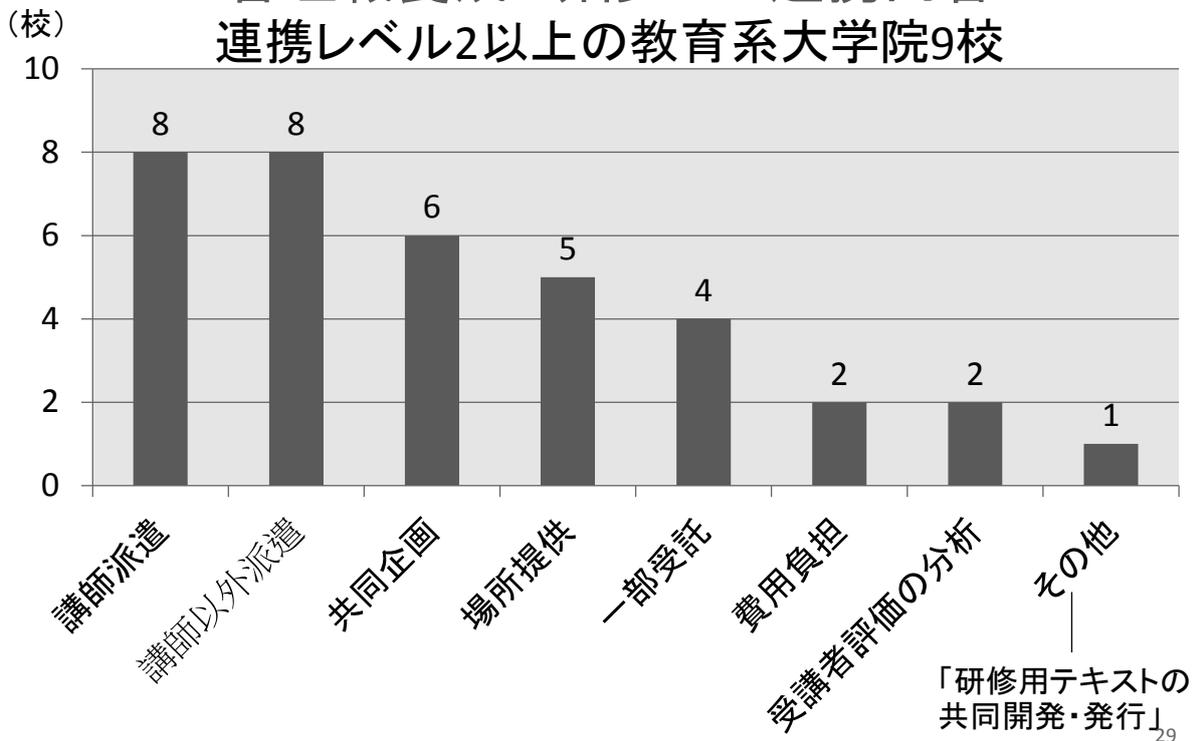
27

教育委員会が主催する 管理職養成・研修への連携内容 連携レベル2以上の教職大学院7校

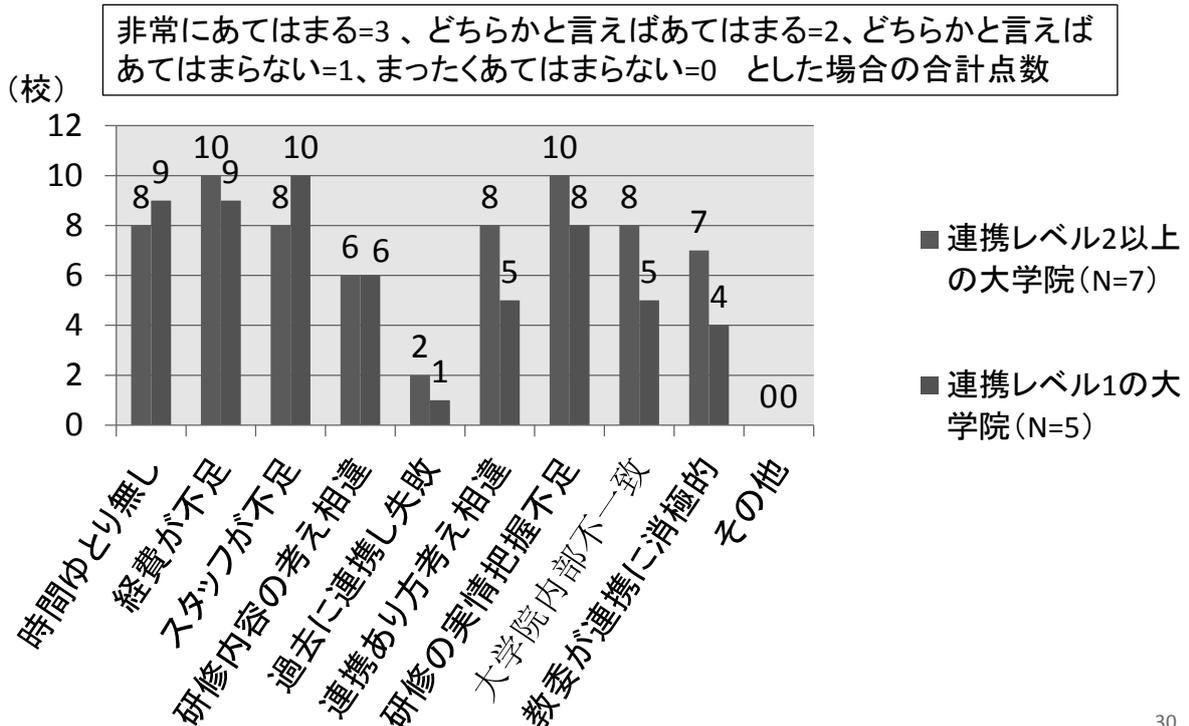


28

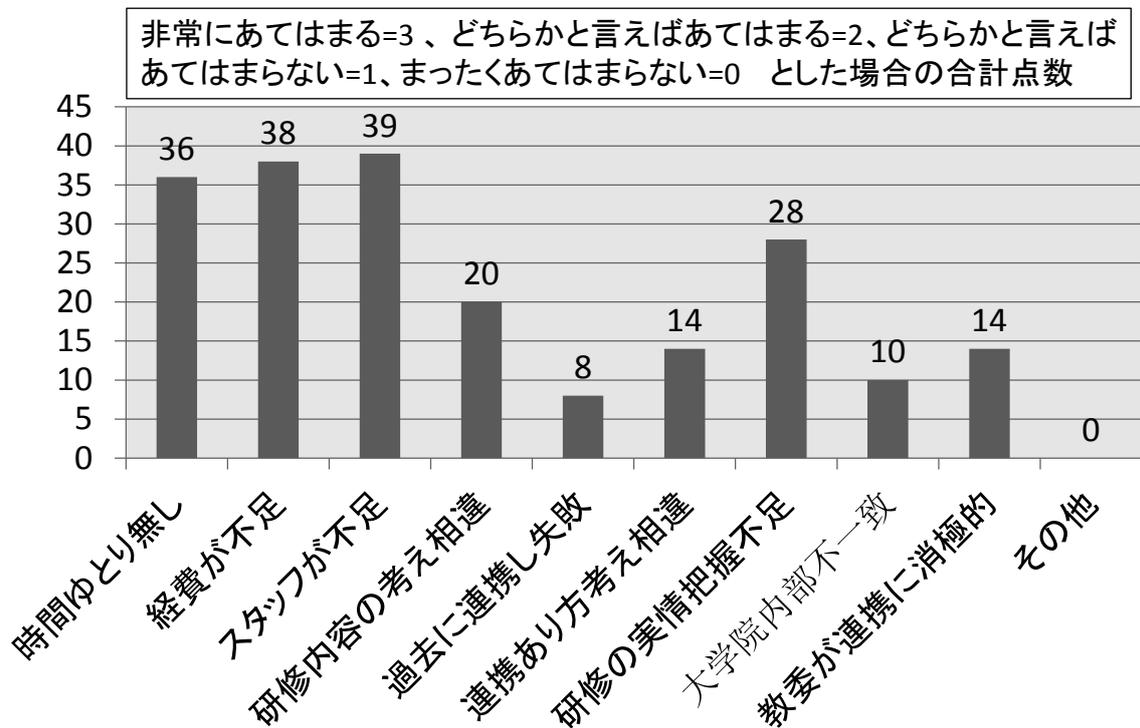
教育委員会が主催する 管理職養成・研修への連携内容 連携レベル2以上の教育系大学院9校



教育委員会との連携事業にともなう困難 連携を行っている教職大学院12校



教育委員会との連携事業にともなう困難 設問に回答した教育系大学院24校



31

教育委員会との連携に関する自由記述

教育系大学院(5件※)(教職大学院からは0件。)

※うち4件を掲載。1件は大学が特定されるため不掲載。

- 「教委は大学間のバランスを考えるが大学間の意思調整ができていない。」
- 「教育委員会との意見交換会、定例会の傍聴」
- 「教育委員会の管理職養成・研修事業については、多くは個々の教員との連携にとどまっており、大学(組織)としてa～iの個別の事項について回答できる段階まで課題となっていない。」
- 「管理職の養成・研修に関して〇〇教育委員会と詳細な養成カリキュラムの協定を結び、連携協議会でその検証を行っている。」

32

全体に関する自由記述 教職大学院(2件)

- 「とくに管理職候補の教員には、スクールリーダーとして教職員をまとめ牽引していく人間としての総合的な力と魅力が求められる。単に与えられた課題をこなせるだけでなく、人の話をよく聞き、自分の考えやアイデアを鮮明に語り、教職員というチームの士気を上げ、何ごとにも前向きに取り組んでゆく人間力の開発が求められる。」
- 「管理職養成・研修ということが、何にあたるのかについての定義を明記していただけると、非常に回答しにくいアンケートになっています。」

33

(補足調査)全体に関する自由記述 教育系大学院(4件)

- 「『校長は辞表を懐に、教頭は過労死を背中に』と評されるように、管理職自身が心身ともに健康な状態を保てるような内容の研修が絶対に不可欠である。」
- 「管理職の養成・研修については、各教育委員会の裁量に係わることであり、大学として何処まで踏み込んでよいのか、難しさを感じる。」
- 「管理職の養成・研修については、県が独自に行っている。」
- 「管理職という職種の能力を規定して要請するということの必要性は理解できますが、その可能性ということになると、方向性がみえてきません。leadership, administration, managementの三要素が管理職には不可欠であるということを経営の小学校校長管理職にインタビューした際に聞いたことがあります。それ以前に『教員』としての資質や能力が十全かつ総合的な形で求められますので、『管理職養成とは何か』ということについて、もう少し踏み込んだ議論が必要かと思います。(駄文、ご容赦ください。)」

34

管理職研修の協働化の事例報告 「兵庫県学校管理職・教育行政職特別研修」

1. 概要

・実施：2004年度より(04-07年度は10日間、08年度以降5日間)

・対象：

県立学校新任教頭、県立学校教頭採用候補者名簿新規搭載者
県教委新任指導主事、市町立(神戸市除く)小・中学校新任教頭
市町立特別支援学校新任教頭 の悉皆(二期に分割)

2. 連携体制における協働の実際

* 体制と会議：

・兵庫県教委(総務課・教職員課)－兵教大(学校経営C・社会連携事務室)

・打ち合わせ会議 年間2回実施。

* 会場：兵庫教育大学で実施※受講者の宿泊は県立教育研修所

* 費用負担：講師招聘の事務・謝金等について応分負担

35

管理職研修の協働化の事例報告 「兵庫県学校管理職・教育行政職特別研修」

3. 研修プログラムにおける協働の実際

* プログラム開発：研修開設時はニーズ調査に基づき、両者の協議でプログラムを開発。

* プログラムの改善・変更：開設以降、受講者評価に基づきプログラム内容を改善(打ち合わせ時)

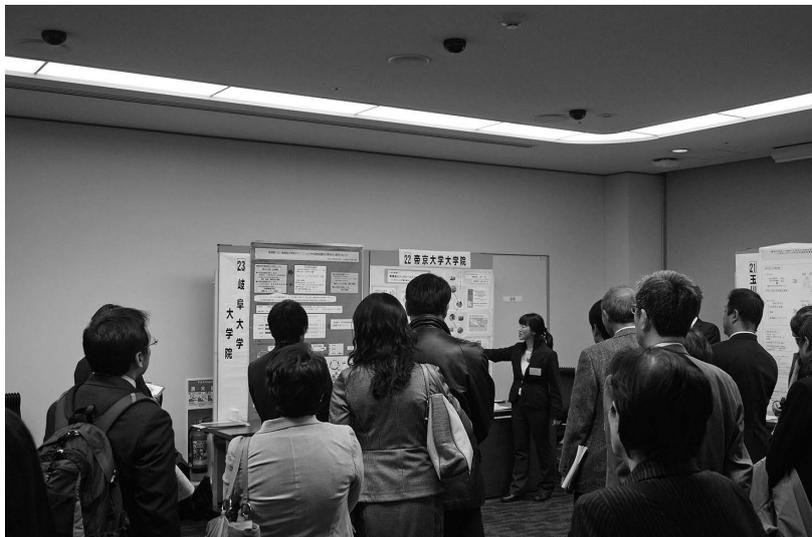
→力量観ベースのプログラムの基調＋2010年以降県教委の喫緊課題の反映が加味

36

6. ポスターセッション

「教職大学院における教育研究の成果」成果発表の概要

番号	大学院名	区分	氏名	現職	成果発表のタイトル
1	北海道教育大学大学院	修了生	深見 智一	北海道鶴居村立幌呂小学校教諭	単学級の学級担任が抱える困難と課題 ー職場での“つながり”が生み出す効果と課題ー
2	宮城教育大学大学院	修了生	渡邊真由美	岩沼市立玉浦中学校主幹教諭	教職大学院での学びを生かした教職員の組織化への取り組み
3	山形大学大学院	大学院2年生	黒原 裕一	山形市立第三小学校教諭	授業の事後研究会における教師の語りとコーディング ー授業記録のコード化と教師の学びー
4	群馬大学大学院	修了生	森坂実紀人	群馬大学教育学部附属小学校教諭	「造形的な見方」を身に付ける図画工作科の鑑賞の指導の工夫 ーパフォーマンス課題とルーブリックを取り入れた授業の試みー
5	東京学芸大学大学院	大学院1年生	北中 啓勝	新宿区立四谷小学校主任教諭	社会的事象の特色や意味を捉えさせるための小学校社会科授業に関する研究 ー問題解決的な学習への協働型学習の位置付けと教師による足場かけによってー
6	聖徳大学大学院	大学院2年生	作道 訓子	聖徳大学実習指導室副主幹	幼保小の円滑な接続に関する研究開発 ーアプローチ・スタートカリキュラムー
		大学院2年生	羽路 久子	日本女子大学附属豊明幼稚園教頭	
		大学院1年生	石橋 和子	練馬区立光が丘むらさき幼稚園園長	
		大学院1年生	小川 恭子	流山市学童保育所所長	
		大学院1年生	高倉 幸世	第二コスモス幼稚園園長	
7	創価大学大学院	大学院2年生	坂岡 沙織	ストレートマスター	児童期における自己価値・他者価値・自己主張性の関連
8	玉川大学大学院	大学院1年生	高瀬隆太郎	練馬区立関町小学校主幹教諭	通常の学級に在籍する特別な支援を要する児童に対する機能的な校内支援体制 ー小学校における特別支援教育推進のチェックリストの作成を通してー
9	帝京大学大学院	大学院2年生	野村 淳子	杉並区立大宮中学校養護教諭	教職員のメンタルヘルス・マネジメント ーメンタルヘルス不調に陥らない職場環境を目指してー
10	早稲田大学大学院	修了生	長束 倫夫	千葉県立浦安南高等学校教諭	地歴・公民科における考える力、人権意識を養うアクティブ・ラーニングの授業 ー教職大学院での学びを生かした教育活動全体を含めてー
11	上越教育大学大学院	大学院2年生	岡田 敏哉	上越市立城北中学校教諭	『確かな学力』の向上を目指した授業づくり ー支持的風土を醸成する学級経営をベースにー
12	福井大学大学院	大学院2年生	谷 康博	福井県立敦賀工業高等学校教諭	世代を超えて協働する学校 ー学校行事の改善ー 校外活動の見直しについて
13	山梨大学大学院	大学院2年生	藤田 彩伽	ストレートマスター	授業力の向上とOPPA ー経験の浅い教師の授業改善のための一試案ー
14	岐阜大学大学院	大学院2年生	小島 伊織	岐阜市立長良小学校教諭	管理職でない教員の参画による学校運営協議会制度（コミュニティ・スクール）の実効性のある運用の在り方
15	静岡大学大学院	大学院2年生	大石 真未	静岡県立静岡北特別支援学校教諭	思春期のASD（Autistic Spectrum Disorder）の子どもたちの情動調整に向けた支援方法を探る
16	常葉大学大学院	大学院1年生	山田 豊	静岡市立清水岡小学校教諭	各教科を横断する「21世紀型能力」の育成に関する基礎研究 ー発達段階別資質能力表を基にした資質・能力と教科目標・内容との関連付けの試みー
17	愛知教育大学大学院	大学院2年生	岡田 篤三	刈谷市立依佐美中学校教諭	生徒の自尊感情を育むカリキュラムマネジメントの研究 ー「よさびタイム」を中心とした学校教育活動を通してー
18	京都教育大学大学院	修了生	吉岡 幸司	龍谷大学付属平安中学・高等学校教諭	高校における特別支援教育 ーPAC分析を用いた個別の指導計画の作成ー
19	兵庫教育大学大学院	大学院2年生	佐々木 豊	指宿市立柳田小学校教諭	「社会を見る目」の獲得を意図した小学校社会科授業の開発
20	奈良教育大学大学院	修了生	船木祐太郎	生駒市立桜ヶ丘小学校教諭	実感を伴った理解を大切にしたい小学校理科の実践 ー教職大学院での学びを通してー
21	岡山大学大学院	大学院2年生	竹中 一雄	赤磐市立山陽北小学校教諭	教師の力量形成を促す実践共同体づくり ー教育の3形態からのアプローチー
22	鳴門教育大学大学院	大学院2年生	鈴江 裕子	徳島市千松小学校教諭	「つながり」を意識した外国語活動のカリキュラム開発 ーコミュニケーション能力の素地を養い、人とよりよしかかわる児童の育成をめざしてー
23	福岡教育大学大学院	大学院2年生	江藤 伸康	福岡県立太宰府特別支援学校教諭	特別支援学校のセンター的機能を活用した小中学校支援に関する研究 ーセンター的機能の3層モデルを通じた学校コンサルテーションの実践ー
24	長崎大学大学院	修了生	田川 一弥	長崎県立西彼杵高等学校教諭	高等学校教育課程との関連を図った運動部活動指導の在り方に関する研究 ー主体的問題解決能力を育む運動部活動指導ー
25	宮崎大学大学院	大学院1年生	佐藤 基樹	延岡市立東海東小学校教諭	授業力向上を目指した講義・演習とその実践 ー図画工作科を軸にした学びの構築ー



単学級の学級担任が抱える困難と課題 －職場での“つながり”が生み出す効果と課題－

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
深見 智一（北海道鶴居村立幌呂小学校教諭）

1 問題の所在

北海道のようにへき地校の割合が高い地域では、距離的な制約のために、学校の統廃合で学校規模の適正化を図ることには限界があり、単学級の小学校は今後も一定の割合で存続していくことが予想される。一方で、単学級担任の困難については、複数学級や複式学級の学級経営に比べてクローズアップされることはあまりなかった。

そこで、北海道東部地域の公立小学校で、普通学級の単学級担任をしている教員を対象に、教育実践上の困難や単学級担任の経験が異動後も役に立っているかについて調査を行い、単学級担任を支援する校内体制、校内研修のあり方の検討を試みる。

2 調査の概要

(1) 調査方法：主に質問紙調査（2012年7月～2014年3月）

(2) 対象者：

①調査1：北海道釧路教育局管内の公立小学校の単学級（普通学級）担任教諭

②調査2：北海道釧路教育局管内の公立 X 小学校で 2008（平成 18）年度から 2014（平成 25）年度に単学級（普通学級）担任を経験し、他校に異動した教諭

(3) 回答人数：

①調査1：82名（郵送法：対象者101名、回収率81.2%）

②調査2：16名（郵送法：対象者19名、回収率84.2%）

3 調査結果

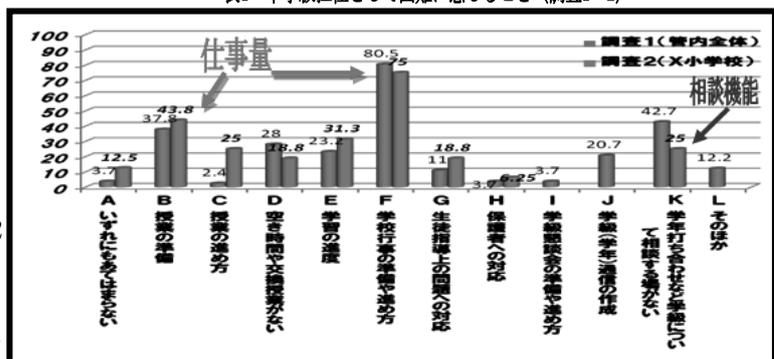
(1) 単学級担任として困難に感じること

①質問文「単学級の担任をしていて、学級担任が学年に一人しかいないために困難に感じることは何か？」

②集計結果（調査1、調査2を併記）

困難なこととして、調査1

表1 単学級担任として困難に感じること（調査1・2）



・2共に挙げられたのは「学校行事」であった。選択した理由から、分担ができれば

軽減できる『仕事量の問題』、学年内で相談できれば円滑に進む『相談機能の問題』、『教師個人の能力・経験の問題』の3つに困難性を分類することができる。

(2) 単学級担任経験者への事後調査～X小学校単学級担任の経験を肯定的に捉える背景

①質問文「単学級担任の経験が、
現任校で『役に』立っているか」

表2 単学級担任の経験が現任校で役に立っているか (X小学校勤務経験者)

	よくある	ややある	あまりない	全くない	無回答
役に立った	62.5%	25.0%	6.3%		6.3%
『ハンデ』となっているか		25.0%	25.0%	43.8%	6.3%

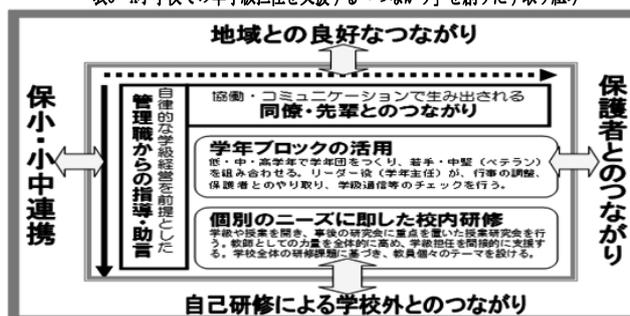
②調査結果

X小学校での単学級担任経験者の多くは、相談機能が充実していたX小学校での経験を生かして、異動後も学級担任としての一通りの業務を円滑に行うことができることにメリットを感じている。単に人間関係の良さによるものではなく、X小学校の組織的・継続的な取り組みの視点として「単学級の学校経営」の視点、「教職員が自校の強み・弱み・課題を的確に把握」する視点が見られた。

(3) X小学校での単学級担任を支援する「つながり」を創りだす取り組み

X小学校では、初任者の着任が多いことから、授業力の向上を図ると共に、**個別のニーズに即した校内研修**を実施することで、生徒指導上の問題の解決を図っている。そして、**学年ブロックの活用**により、インフォーマルな中での相談にとどまらず、中堅・ベテラン教員が若手教員の相談に乗れる機会を設定し組織的な運営が行われている。へき地においても即戦力の学級担任が保護者から求められる傾向にある中で、学校からの積極的な情報発信によって、**保護者とのつながり**が築かれ、若手教員を育てる（見守る）という保護者の雰囲気のもと、学級運営が円滑に行われている。さらに、へき地校の地域性を生かし、**保小・小中連携**や**地域との良好なつながり**により、学校の課題や重点目標を連続化・共有化することができている。校外とのつながりで言えば、**自己研修による学校外とのつながり**を積極的に支援する校内体制が構築され、校外での学びを校内で生かそうとする教職員の意識の高まりにつながっている。

表3 X小学校での単学級担任を支援する「つながり」を創りだす取り組み



4 今後の課題

単学級の学級経営の効果的な実践例を、児童の実態や成長の様子も含めて地道に積み上げることで、財政の論理によって学校統廃合が進行する中での単学級小学校の教育的意義・効果を明らかにしていく必要がある。

(参考文献) 深見智一, 2013, 「単学級の学級担任が抱える困難と課題-釧路管内の普通学級担任へのアンケート結果の考察-」『北海道教育大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 研究紀要』第3号, 59-74

教職大学院での学びを生かした教職員の組織化への取り組み

宮城教育大学大学院専門職学位課程高度教職実践専攻 修了
渡 邊 真由美 (岩沼市立玉浦中学校主幹教諭)

1 はじめに

教職大学院での学びにより、立ち止まって考え、「～とは何か」を問い続けることの価値に気づき、教職員がチームとして機能することの価値をあらためて認識し、「教職員全体が成長できるようになるには」という視点をもてるようになった。研究をはじめとし、2年間の学びを現場でどのように生かしているかを、以下に報告する。

2 現場における学びの還元：国語科教育

院では、「読んでわかる力をはぐくむ国語科授業づくりの研究」－発問づくりと指導過程の工夫を通して－というテーマで研究を進めた。教材全体を見通した発問計画表の作成と活用、指導過程における一つ一つの指導が関連し合っただけでなく発問が機能し、徹底して言葉と向き合わせる指導過程の工夫を行った結果、生徒にどのような表現に着目すればいいのかという表現に気づく力や、文章をどのように読めばいいのかという読み解き方、文章内容や表現の工夫を評価する力を身に付けさせることができたと考える。

発問計画表や指導過程のモデルを教科部会並びに市内国語科教師に提案し、共有化を図った。さらに他教科、他領域で応用可能であり授業力を支える授業技術の提案を行った。

3 現場における学びの還元：研究主任として

平成25年度に前任校に異動し、校長より、研究主任として一人一研究授業の具体的な展開の仕方を考え研究を推進していくように指示された。

(1)立ち止まって考える：「研究が進むとは」

「授業研究会とは」「授業の見方とは」「自評の在り方とは」「授業とは」「発表とは」等、問い直し、整理し、提案した。

(2)学び続ける集団づくり：一人一研究授業

に取り組むにあたって、研究授業のための指導案の準備、事後検討会の場と時間の設定等に、教職員が負担感をもたないように配慮した。1年目は一人一研究授業をするという空気を作るため右図の点を工夫した。

<p>学び続ける集団づくり：「一人一研究授業」の推進</p> <ul style="list-style-type: none">○研究授業実践における勤務校の実態把握○校内研究推進の見通しとゴールの設定：1年目、2年目 <p>1年目の重点</p> <ul style="list-style-type: none">①「一人一研究授業」実践の空気の醸成②研究授業の有効性の実感 <p>＜そのための手立て＞</p> <ul style="list-style-type: none">①一人一授業の持ち方を以下の通りとする。<ul style="list-style-type: none">ア 指導案は略案とし、A4版1枚に収める。イ 参観者は研究授業時の空き時間の教員とし、感想箋を記入する。ウ 校長、教頭は出張等がない場合は必ず参観していただく。エ 事後検討会はできる時に実施する。③研究だよりを発行する。<ul style="list-style-type: none">ア 事後検討会代わりに研究だよりと感想箋を活用による、研究授業の方向性の確認、どんな授業を目指すのかという教師の思いや願いの方向付けイ 授業技術、授業の見方の確認ウ 学んだこと・共有できることの可視化エ 授業者へのフィードバックオ 参観者が語れる場の保障、授業者と参観者が授業で見たことについて対話、交流し、学びを共有して、さらに新しい学びを得る場の保障カ 参観できなかった教職員との情報の共有化キ 事後検討会を設定することによる負担感の軽減 <p>2年目の重点</p> <ul style="list-style-type: none">①事前指導案検討会、事後検討会の充実<ul style="list-style-type: none">・授業者と参観者の語れる場の保障・記録の可視化と活用②授業的な空気の醸成により、お互いのよさに気付くことで認め合い、学び合い、教職員の成長を促す。
--

残念ながら異動先の勤務校を1年で転出することとなったため、2年目の研究推進については後任の研究主任に引き継いだ。

4 現場における学びの還元：防災担当主幹教諭、教務担当として

平成26年度に赴任した現任校は、全校生徒174名の小規模校であり、東日本大震災では、甚大な被害がもたらされた。防災担当主幹教諭、防災担当、教務担当として、どのように職務を遂行していけばよいか、模索しながら日々の仕事に取り組んでいる。

(1)立ち止まって考える

「防災とは」「学校で求められる防災力とは」等について新たに自身に問い直し、現時点では右図のように整理した。

(2)これまで重ねてきた実践の意味付け、価値付け、整理、発信：玉浦中学校の防災教育の実践を二つの柱に整理し、価値付け意味付けし、右図のように教職員に発信した。

(3)防災教育を充実させ、生徒の安全を守ろうとする職員集団づくり

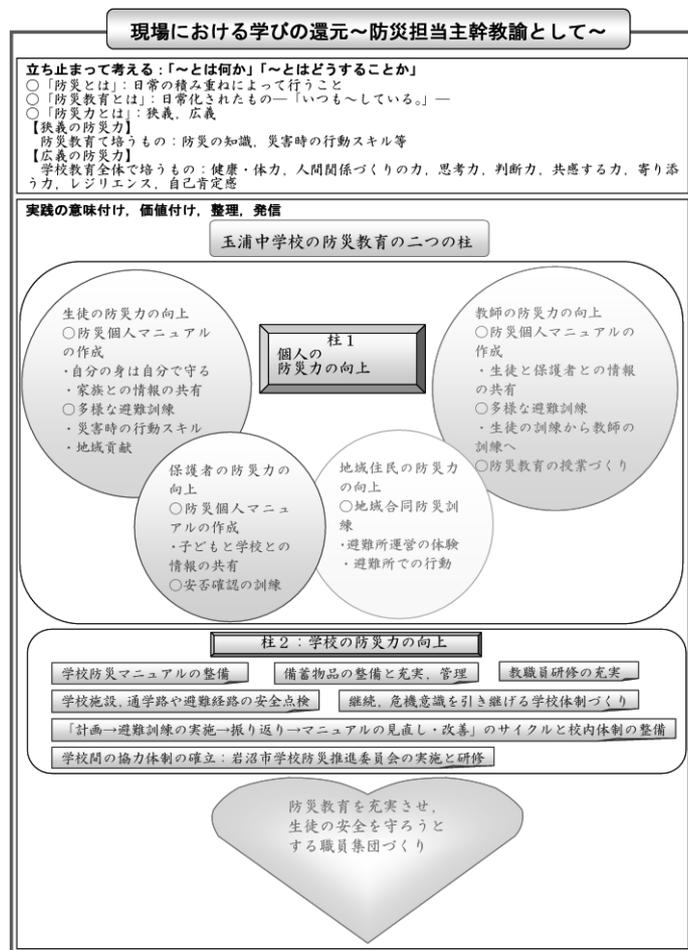
今日学校には、防災教育の充実のみならず、学力向上や21世紀型能力である社会を生き抜く力を育成すること等、多くのことが求められている。そのことを考えた時、現在行っている教育活動を見直し、新たな価値を見出し、整理することで防災教育の充実を図ることは意義のあることと考える。

こうしたことを共通理解し、今後どんな災害があっても玉浦中学校の生徒は全員助かる力を身に付けさせようとする共通の思いを醸成させることができれば学校全体で防災教育の工夫と充実をよりよく図ることができると思う。

5 おわりに

常に現状の課題をその改善策を考え、組織として教育活動に取り組む教師の実践力を高めることは、生徒の力を引き出し伸ばす為に大切であると思う。組織としてそのメンバーである教師が成長することで、生徒にも力が付いていく。

今後も教職大学院での学びを生かし、情報を整理、分析し、目指す方向や思いを共有するために必要な資料等を整備し提案していくこと、職員間のコミュニケーションの更なる充実を図り、受容と安心を作り出していくことを大切にしていきたい。



授業の事後研究会における教師の語りとコーディング — 授業記録のコード化と教師の学び —

山形大学大学院教育実践研究科学校力開発コース 2年

黒原裕一（山形市立第三小学校教諭）

1 問題の所在と研究の目的

各学校における事後研究会は、それぞれの目的に合わせたスタイルで開かれている。山形県内の小学校における事後研究会での教師の語りには、子どもの事実を大切に語るという特徴がみられる。A小学校J教諭は、右のようにS君とUさんの壁倒立に挑戦する様子を詳細に語り、学び合う姿と捉えている。しかし、授業の詳細を語り、授業経験の省察が行われているにも関わらず、事後研究会には形骸化の側面

A小学校J教諭 体育科（壁倒立の授業より）
S君が言葉では言えないというふうなことがあるなかで、Uちゃんもう少しできそうですよね。そのUちゃんもぜったいあきらめないんですよ。そのときに、「ちょっとUちゃん、こここうなんだよ。ここ近すぎんだよ。」とか言って、自分自ら手本となって、「ここ見てよ。」なんて(略)

も見られる。例えば、語り合う内容や授業の質的転換のねらいが不明瞭なもの、授業者と参観者を「教えられる—教える」という関係で固定化する等といったことが見られる。形骸化に加え、教師個々の参加意識や課題意識に大きな違いがあることも課題である。

そこで本研究では、次の2点について検討する。1つ目は、授業参観を含む事後研究会に参加し、その発話記録をもとに特徴を整理すること。2つ目は、教師の語りを制約している機制を析出することである。それらをもとに、形骸化や参加意識の差といった問題点を改善し、教師の学びを促進する事後研究会の方向性を探ることである。

2 研究の実践

(1) 事後研究会における教師の語りの分析～授業を検討する「視点」に着目して

事後研究会の教師の語りの特徴から、視点の3つの機能が分かってきた。

- ① 司会の示す視点によって、子どもの事実を教師が語りにくい場合と語りやすい場合がある。
- ② 事後研究会で話し合われる視点を前提として、それに即した子どもの姿を表出する場合と、子どもの姿から問題（視点）を取り出して話し合う場合がある。
- ③ 司会者の語りが授業者の意図から離れ、概括する場合と、授業者に寄り添い、共に省察したりしようとする場合が見られる。

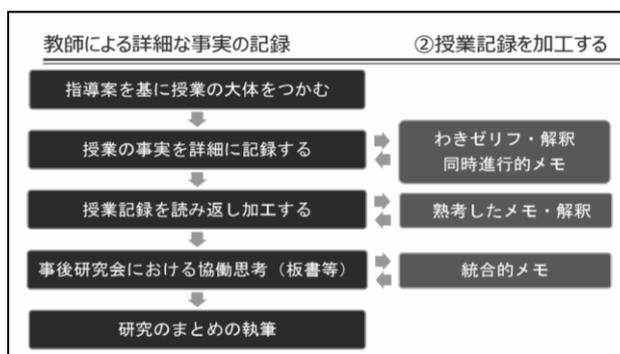
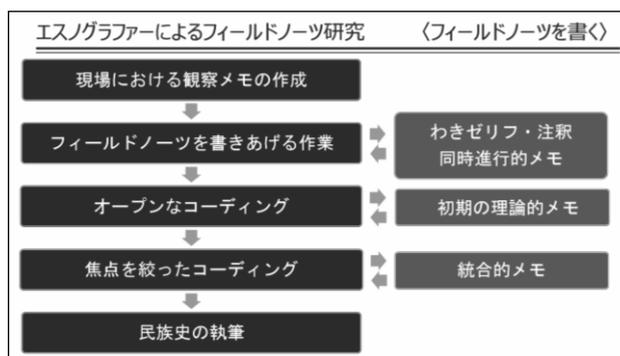
上記の点から、事後研究会において、授業を検討する視点が教師の語りを制約していると言える。しかし、事後研究会に参加した教師は、視点の機能を明晰に自覚して

おらず、どういう視点で協議するかについての議論が必要であると考えます。

(2) 授業を検討する視点をどのように作り出すか

① 民族史と授業記録

授業を検討する視点をどのように作り出すか。教師自身が授業の記録を取り、その事実に解釈を与え、問題として取り出す行為のプロセスについて、フィールドワークの方法論をもとに検討した。エマーソンら（1998）は、フィールドノーツからエスノグラフィー（民族誌）を書き上げる過程を検討した。記述したものに分析的なコーディングを行うことで、独自の理論を発見しやすくなると述べている。コーディングとは、「具体的で比較的簡潔な単語や語句に置きかえること」である。エスノグラファーは、「コード」を用いながら、右図のような過程を経て民族誌を書き上げていく。エスノグラファーが事実を詳細に書き留めること、そこから見えてくる「コード」を生成することは、教師が教室における事象を詳細に書き記し、同時進行的に気づいたことを「わきゼリフ」として書き留めることと類似している。



② 授業記録からコードを生成する

山形市内A小学校の授業研究会（1年算数科「のこりはいくつ ちがいはいくつ」）における2名の教諭（採用3年目A教諭、研究副主任ベテランB教諭）の授業記録を抽出し、わきゼリフに着目すると、以下の2点について明らかになった。

- ・ わきゼリフの量は、Aは14項目、Bは35項目であり、大きな違いがあった。
- ・ 共通してわきゼリフを記した場面でも、解釈の違いがみられた。さらに、その場面のB教諭のわきゼリフは、事後研究会の話題になり、そこから「ターニングポイントーひき算の意味」というコードが生成されていった。

3 今後の進め方

視点の機能を明らかにし、フィールドワークの方法論を応用して授業の見方を広げるには、授業記録の加工が有効であることが見えてきた。そこで今後は、教師の語りた事実を基にした事後研究会を運営するために、山形に根付いている、授業の詳細を記録するという文化を生かして、視点を生み出し「問題意識」をもつような事後研究会の方法を提示し、実践していきたい。そのなかで、参加した教師が授業の事実を語り、授業の見方を広げ、豊かに使えるようになっていくことを目指していきたい。

「造形的な見方」を身に付ける図画工作科の鑑賞の指導の工夫 ーパフォーマンス課題とルーブリックを取り入れた授業の試みー

群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー専攻児童生徒支援コース 修了
森 坂 実紀人 (群馬大学教育学部附属小学校教諭)

1 研究の概要

本実践研究では、図画工作科の鑑賞の授業に、リアルな文脈において作品を鑑賞するためのパフォーマンス課題の設定や、鑑賞における明確な目標やルーブリックを作成することで、造形的な観点に基づいて視覚情報を整理、分析し、解釈する、「造形的な見方」を身に付けられるようにすることを目指した。

実践は、小学校6年生を対象に、長期的学力評価計画表を作成して、鑑賞領域の4つの題材で実施した。それぞれの鑑賞の授業における手立てとして、協同学習となりきり活動を取り入れた。

まず、協同学習を取り入れることで、友達との関わりを意図的につくりだし、言語活動を充実させ、「造形的な見方」を身に付けられるようになることを考えた。例えば、我が国の美術作品の鑑賞では、葛飾北斎の富嶽三十六景を鑑賞の対象として取り上げ、表されている造形的な要素とそこから感じる作品の特徴について、グループで協同学習による鑑賞活動を設定した。このことで、友達と作品について語り合いながら、線描や大胆な構図等の浮世絵の特徴について自分たちでとらえていくことができるようになった。

また、作品の作者や、鑑定士などになりきって鑑賞をすることで、子どもたちが興味を持って作品について能動的に鑑賞することができるようになり、作品についての理解を深めることができるようになることを考えた。例えば、諸外国の美術作品の鑑賞では、小説フランダースの犬の中で紹介されている、ルーベンスの「十字架降下」を鑑賞の対象として取り上げ、子どもたちに主人公の少年ネロになりきって鑑賞をする活動を設定した。このことで、「暗い背景に目立っているキリストの凄さや、気高い感じ」等のように、子どもたちなりに作品の特徴をとらえ、ルーベンスの作品のよさや美しさを感じ取ることができるようになった。

2 本研究の仮説

本研究では、「『逆向き設計』論に基づき、興味・関心を高めるなりきり活動を取り入れたパフォーマンス課題とルーブリックを取り入れた題材を構想し、協同学習で鑑賞を行うことで、子どもたちは、鑑賞スキルを習得、活用することができるようになり、『造形

的な見方』を身に付けることができるであろう。」という仮説のもとに実践を進めた。

3 実践

①我が国の美術作品「浮世絵」の鑑賞（題材「北斎の見た風景」）

葛飾北斎「富嶽三十六景」について、浮世絵研究所の研究者になりきり、協同学習を通して鑑賞することで、3枚の作品に描かれている形、大きさ、色遣いなど表されていることや感じたことなどの表現の特徴をつかんでいた。その後、パフォーマンス課題に取り組むことで作品のテーマを捉えていた。

②諸外国の美術作品「宗教画」の鑑賞（題材「少年ネロの憧れの画家」）

ルーベンス「十字架降下」について、少年ネロになりきり、協同学習を通して鑑賞することで、類似したテーマの他の作品と比較しながら、形や色、大きさ、構図など表されていることや感じたことなどの表現の特徴をつかんでいた。その後、パフォーマンス課題に取り組むことで作品のテーマを捉えていた。

③自分たちの作品「絵画」の鑑賞（題材「石山三十六景」）

友達の描いた石山の作品について、絵の鑑定士になりきり、協同学習を通して鑑賞することで、石山、木、地面、背景など表されていることや感じたことなどの表現の特徴をつかんでいた。その後、パフォーマンス課題に取り組むことで作品のテーマを捉えていた。

④我が国の美術作品「屏風」の鑑賞（題材「屏風に隠された秘密」）

狩野永徳「唐獅子図屏風」について、屏風の作者になりきり、協同学習を通して鑑賞することで、動物の表情、背景の色、屏風として折ったときの見え方など表されていることや感じたことなどの表現の特徴をつかんでいた。その後、パフォーマンス課題に取り組むことで作品のテーマを捉えていた。

4 考察

(1)成果

学習プリントの調査からは、各題材のパフォーマンス課題において、子どもたちは造形的な観点に基づいて、リアルな文脈で視覚情報を整理、分析し、解釈することができていた。事前と事後のアンケート調査からは、7割近い子どもたちの鑑賞の概念が上昇していることが明らかになった。そして、子どもたちの鑑賞への取り組みについては、各題材のルーブリックに基づいて、適切な評価をすることができていた。

(2)課題

鑑賞スキル「造形要素の分析」を身に付けるためには、子ども自身が実感を伴ってよさや美しさを感じられるようにすることが大切であることを、実践を通して感じた。そのため、図画工作科の鑑賞では、鑑賞スキル「表現性の感想」を充実させ、子ども一人一人に作品を見てどのように感じたのか、ということを持てるようにしていくことが今後の課題である。

社会的事象の特色や意味を捉えさせるための小学校社会科授業に関する研究 —問題解決的な学習への協働型学習の位置付けと教師による足場かけによって—

東京学芸大学教職大学院教育学研究科教育実践創成専攻 1年

北 中 啓 勝 (新宿区立四谷小学校主任教諭)

1 研究の目的

本研究は小学校社会科の学習環境について、「問題解決的な学習への協働型学習の位置付け」と「教師による足場かけ」の側面から設計・実践・分析し、より多くの児童に社会的事象の特色や意味を捉えさせる上で有効な社会科授業のあり方を探るものである。

2 問題意識

現代社会を取り巻く諸問題は複雑化・多様化し、個人の知識や能力だけでは解決が難しいものも多い。今後は、個人がもっている知識や能力を生かし、協働的に解決を図っていかねばならない場面が一層増えてくるだろう。このような社会の変化の中で、協働的に問題を解決する能力を育成することの重要性は一層高まってきている。

我が国においても、平成25年4月の第2期教育振興基本計画（答申）において、「指導方法・指導体制の工夫改善を通じた協働型・双方向型の授業革新の推進」が基本施策として示された。しかしながら、第2期教育振興基本計画の内容は、あくまで今後の教育の計画や方向性を示すものであり、現時点で協働型学習の概要については明確に示されていない。協働的に問題を解決する能力に対する国際的な関心が高まり、国内の教育を取り巻く環境が転換期をむかえている今こそ、協働型学習に関する実践研究を先駆的に進めていく必要があるのではないだろうか。

3 研究仮説

小学校社会科の特性にあった協働型学習を問題解決的な学習の中に位置付け、教師が適切な足場かけをすることで、児童の社会的相互作用は促進され、より多くの児童が社会的事象の特色や意味を捉えることができる。

4 研究の方法

本研究ではデザイン実験の手法を用い以下の流れで研究を進めた。

① 学習環境の設計
・「協働型学習の位置付け」「教師による足場かけ」の2点に焦点を当て学習環境を設計する。
② 設計した学習環境に基づき1次検証授業の実施
対象：新宿区立四谷小学校 5学年95名 単元：「水産業の盛んな焼津市」全8時間
③ 1次検証授業の分析
・実践を分析し2次検証授業に向けた修正点を明らかにする。分析は以下の3つ方法を用いる。【分析1 児童の対話の分析】【分析2 意識調査の分析】【分析3 記述内容の分析】

④ 分析結果に基づき学習環境を再設計、2次検証授業の分析

- ・1次検証授業の分析結果を基にして学習環境を再設計する。
- ・修正を加えた上で2次検証授業を実施する。
対象：新宿区立四谷小学校 5学年1組31名 単元：「自動車工業の盛んな豊田市」全8時間
- ・2次検証授業の分析と研究のまとめを行う。

本研究では、「協働型学習の位置付け」と「教師による足場かけ」の2点に焦点を当てて学習環境を設計している。「協働型学習の位置付け」では、三宅らが進める協調学習の知識構成型ジグソー法を軸としている。協働型学習を具体化するにあたっては、三宅が中心となって進めてきたCoREFによる実践の特徴を整理し、3点の新たな工夫を加えた。(表1) また、「教師による足場かけ」によって、調べ方や考え方、話し合いの進め方といった方法や能力を教師が必要な場面で具体的に教え、学習を進めるための足場とした。

表1 CoREFによる実践の特徴と本研究の3つの工夫

CoREFが中心となって行った実践の特徴	本研究での3つの工夫
1単位時間の中に知識構成型ジグソー法を組み込んだものがほとんどである。	① 単元の問題解決的な学習に知識構成型ジグソー法を組み込む。
知識構成型ジグソー法を展開するための問いや視点は教師から与えられることが多い。	② 社会科の特性を生かし、問いと視点は児童と共に設定する。
協調学習は、児童間の学び合いに主眼を置いた研究である。	③ 児童間の学び合いに合わせ、外部施設・人材との協働という視点を盛り込む。

5 研究の成果と今後の課題

(1) 成果

- ・知識構成型ジグソー法の問いと視点を児童の課題意識に基づいて設定したことで、児童は目的意識をもって活動に取り組んだ。
- ・児童の記述を評価基準表に基づいて分析したところ、約90%の児童は、B基準を満たす結果を得られた。社会的事象の特色や意味の理解を促す手だてとして一定の成果を得られたと考える。
- ・外部との協働という視点を盛り込んだことで、児童間の学び合いにとどまらない協働型学習の形を示せた。ネットワークを活用した外部との協働は、情報化の進展が急速に進む教育現場において協働型学習の一つの形として活用していくことができる。

(2) 今後の課題

- ・協働型学習は、有効だが万能ではなく、なじまない単元も多くある。協働型学習に適した単元となじまない単元を整理し、協働型学習の特性を最大限に生かせるカリキュラムを作成していく必要がある。
- ・第二に中長期的な視野で足場かけの効果を検証していくことがある。足場かけの内容をより効果的なものに修正していくためにも、足場がどのように定着し活用されていくかについて継続した実践の積み重ねと見取りが必要である。

幼保小の円滑な接続に関する研究開発 —アプローチ・スタートカリキュラム—

聖徳大学大学院教職研究科幼児教育コース

作道訓子	2年	(聖徳大学実習指導室副主幹)
羽路久子	2年	(日本女子大学附属豊明幼稚園教頭)
石橋和子	1年	(練馬区立光が丘むらさき幼稚園長)
小川恭子	1年	(流山市学童保育所所長)
高倉幸世	1年	(第二コスモス幼稚園長)

はじめに

本学教職研究科の「幼稚園教育課程事例研究」の授業は、幼児教育の教育課程にかかわる諸課題を取り上げ、研究的に取り組んでいる。

現在、幼稚園、保育所、小学校の接続が喫緊の課題になっている。幼児教育施設と小学校がどのような工夫を行う必要があるのか、1年生の実態、すでに行われている取り組みなどを考察する。そして、発達を踏まえた幼稚園、保育所、小学校の接続の在り方について、幼児教育施設が期待する小学校のスタートプログラム、就学につなげるアプローチカリキュラムの検討を行った。

1. 研究方法

大学院の幼稚園教育課程事例研究の授業5回分を使い、文献研究と協議を行った。また、習志野市、流山市、松戸市の小学校を訪問、研究授業に参加するとともに、1年生の担任教諭に聞き取り調査を行った。

2. 幼保小連携の必要性

(1)小学校1年生の不適応状況

平成22年の東京都教育委員会の調査では、1308校のうち23.9%の校長が、小学校1年生の不適応状況の発生を経験したと回答している。発生の時期は、4月が56.9%、5月が19.2%である。そして、終了時期は年度末まで継続が54.5%で、1年生が授業中立ち歩いたり、担任の指示に従わなかったり、けんかやトラブルが日常的に起きているなどの不適応状態にある。

(2)入学直後の児童の姿

小学校1年生の不安の背景について考察すると次のようである。

- ・複数園からの入学のため、新しい人との出会いに不安を感じている。
- ・各園の教育の違いからくる経験の差。
- ・幼児教育、小学校教育の教育方法、評価観の違い。
- ・時間に区切られた学習。
- ・環境、雰囲気の違い。
- ・保護者の緊張、不安が大きい。

このような状況に対応するため、幼保小の教員同士の連携、子ども同士の交流などの連携が工夫されているが、スタートカリキュラムを実施している学校は少ないことが分かった。

3. 幼児教育施設から小学校に期待するスタートプログラムの内容

そこで、幼児教育担当者として、小学校入学の不安を取り除き、意欲的に学習に取り組めるよう、入学直後の一定期間に次のような点に配慮した、スタートプログラムの実施を提案する。

(1) 集団からではなく、一人ひとりに着目する

新しい仲間作り、集団を形成する過程にある子どもたち一人ひとりに着目し、個人差、不安に応じた指導。

(2) 枠にはめない評価

一人ひとりの思いや学び、発想の自由を尊重し、生活の自立、学びの自立、精神的な自立をゆっくり、丁寧に促していく指導。

(3) 興味をもたせる指導の工夫

遊びの要素を取り入れた学習、合科的な指導、時間割などの弾力的運用、教室の活用の工夫など、抜本的な工夫を行う。

4. 幼児教育が取り組むアプローチカリキュラム

次に、小学校への円滑な就学を実現するために、幼児期後期の幼児教育の在り方について検討し、アプローチカリキュラムを作成した。

(1) アプローチカリキュラムの基本的な考え方

○21世紀型能力の育成を次のようにとらえた

- ・基礎力(基本的信頼感、情緒の安定、基本的生活習慣、言葉、運動能力)
- ・思考力(興味・関心、感性、発見や試行錯誤、コミュニケーション能力、文字や数量)
- ・実践的行動力(自己調整力、規範意識、人とかかわる力、自己肯定感、挑戦意欲、協同性)

○三つの自立を小学校につなげる

・生活上の自立

自分のことは自分でできるようにし、生活の場の変化にも臨機応変に対応できる。

・学びの自立

学びの芽生えを大切にし、友達と一緒に考えたり、工夫したりする。

・精神的な自立

自分に自信を持ち、新たな課題に取り組む意欲をもつ。

(2) 三つの自立を育むアプローチカリキュラムの作成、アプローチカリキュラムマネジメントの提案

三つの自立を育むために、5歳児10月以降のカリキュラムを次の項目により作成した。

- ・育みたい力 ・ねらい ・大切にしたい視点(協同、規範、思考、挑戦)
- ・家庭との連携 ・小学校との連携

共同研究者

林部 理絵 児童教育コース1年 松戸市立松カ丘小学校教諭

児童期における自己価値・他者価値・自己主張性の関連

創価大学大学院教職研究科 2年

坂岡 沙織

1. 研究の目的

誰もが自分の気持ちを素直に主張できる訳ではない。子供の場合、自分の気持ちをうまく主張できないために、人間関係のトラブルが起こり、暴力行為やいじめ、不登校児の発生など学校での問題行動の発生へと繋がるのが考えられる。学校での問題行動の発生件数を見ると、未だ深刻な状況にあり（文部科学省 2013）、人間関係の問題を自分自身で解決するためにも、子供に自己主張性を身につけさせることが求められる。また、東京都教職員研修センター（2008）は、子供の自尊感情の低下を報告している。自分に自信が持てずにいると、自分のことを素直に言い表すことは難しく、自己主張性と自尊心は深く関連があると考えられる。子供の自己主張性と自尊心の関連について、塩見・伊達・中田・橋本（2003）によると、自尊心が高い中学生は自己主張スキルも高いと報告しているが、小学校段階における研究はほとんどない。

自己主張はアサーションという言葉で認知されている。アサーションは、「自分も相手も尊重しようという精神で行うコミュニケーション」と定義されており（園田 2002）、その根底には、自分に価値がある存在と思う気持ちの「自己価値（自尊心）」と、他者は自分にとって、どの程度信頼を置くことができる存在なのかという「他者価値（他者信頼）」が含まれる。そこで本研究では、児童の「自己主張性」に焦点を当て、まず「自己主張性」のどの要因が「自己価値」「他者価値」に影響を及ぼしているのか調査する。その調査結果を基に、「自己主張性」の観点から、「自己価値」「他者価値」を高めるためには、自己主張性のどこに焦点を当てればよいのか、学校における教育活動の在り方について検討していくことが本研究の目的である。

2. 方法

【調査対象】 関東地方の公立小学校に通う3～6年生（男子 369名 女子 346名 計 715名）

【調査期間・手続き】 2014年9～10月。各クラスで一斉に実施し、その場で回収。所要時間約15分。

【質問紙】 「児童用自己主張性尺度」（濱口 1994）、「児童用自己価値・他者価値」（松尾 1999）を使用。

3. 結果

(1) 尺度の検討

はじめに「児童用自己主張性尺度」の因子の構造を検討するために、全ての項目について最尤法による因子分析（Promax 回転）を行い、有効でない質問項目を削除した。残った質問項目を再度因子分析した結果、3因子構造であると判断した（表1）。各因子の解釈を行い、自己主張性の第1因子は「断るスキル」、第2因子は「自己表現のスキル」、第3因子は「気持ちと表現の一致」とした。

同じように「児童用自己価値・他者価値尺度」の因子構造を検討するために、全ての項目について最尤法による因子分析（Varimax 回転）を行い、有効でない質問項目を削除した。残った質問項目を再度因子分析した結果、2因子構造であると判断した（表2）。各因子の解釈を行い、第1因子は「自己価値」、第2因子は「他者価値」とした。

表1 「児童用自己主張性」尺度の因子負荷量行列（最尤法・Promax 回転）

項目 (※) ……逆読み項目	I	II	III	共通性
【第1因子：頼まれたことに対し断ること】				
3. 友達と遊びに行こうと言われても、行きたくないときは断られる。	1.021	-.012	-0.72	.999
1. 遊び道具を貸してと言われても、貸したくないときは断られる。	.436	-.002	.192	.275
【第2因子：自己表現をすること】				
5. 友だちが良いことをしたら、いつも「えらいね」とほめてあげる。	-.018	.997	-.006	.999
4. どうしてもわからないときは、取っかきから友達に相談する。	.042	.373	.130	.157
【第3因子：気持ちと表現が一致すること】				
13. とても大切にしていたおもちゃを壊されても、その友達に文句を言えない。(※)	-.059	-.037	.545	.328
14. やりたくないことでも、いじめっ子のたのみは、こわくて断れない。(※)	-.048	-.050	.518	.282
13. 買い物をして、おつりが少ないことに気づいても店の人に「おつりが足りません」と言えない。(※)	.063	.125	.363	.162
因子負荷量の二乗和	1.366	1.152	.934	
寄与率 (%)	18.477	16.784	10.040	
累積寄与率 (%)	18.477	35.261	45.302	

表2 児童用自己価値・他者価値尺度の項目と因子分析結果（最尤法・Varimax 回転）

項目	I	II	共通性
【第1因子：自己価値】			
21. たいいてい人は、私を好きになってくれると思います。	.806	.142	.669
20. 私の周りには、私を心から心配してくれる人はいらいます。	.713	.151	.532
22. 私は、みんなを楽しみ気持ちにさせる人間だと思います。	.666	.173	.473
19. 私が学校を休んだら、さみしがる人はいらいます。	.638	.145	.428
【第2因子：他者価値】			
24. 一回ぐらい裏切られても、その人を信じることはできると思います。	.137	.797	.654
26. 一回ぐらいウソをつかれても、その人を信じることはできると思います。	.080	.687	.479
27. たいいてい人は、信じてもらっていいと思います。	.231	.428	.236
因子負荷量の二乗和	2.086	1.385	
寄与率 (%)	29.806	19.787	
累積寄与率 (%)	29.806	49.592	

(2) 平均値の学年別比較

2つのアンケートで得られた因子得点を学年ごとに比較すると、表3の結果が得られた。この結果から、自己主張性については「断るスキル」と「気持ちと表現の一致」は学年が上がるにつれて、その得点が上がっていることがわかる。「自己表現スキル」は5年生までは上がっているが、6年生で下がっている。一度獲得したスキルがなくなることは考えにくいので、得点が下がった理由は、何らかの要因が考えられる。一方で、「自己価値」「他者価値」は学年が上がるにつれて、得点が下がった。

表3 各因子の平均値の推移

因子名	3年生	4年生	5年生	6年生
断るスキル	2.94	3.10	3.11	3.27
自己表現スキル	2.94	2.87	3.00	2.82
気持ちと表現の一致	2.84	3.02	3.16	3.16
自己価値	2.67	2.79	2.57	2.42
他者価値	3.13	2.99	2.87	2.72

(3) 自己価値・他者価値への影響

自己主張のスキルの中で、どのスキルが自己価値・他者価値に最も影響を及ぼしているかを明らかにするために、重回帰分析を行った(図1)。この図を見ると、「自己表現できること」が、自己価値・他者価値に影響を及ぼし、一方で「断ること」や「気持ちと表現が一致」していなくても、自己価値・他者価値への影響はあまりないことが分かった。

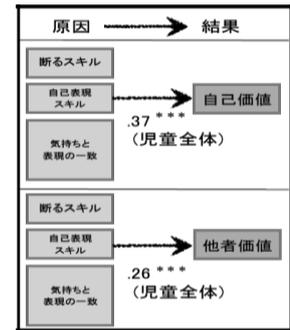


図1 主張性の自己価値・他者価値への影響

4. 考察と実践への示唆

本研究では、2点のことが明らかになった。1点目は、「自己表現スキル」が「自己価値」「他者価値」に影響を及ぼしていることが分かった。したがって、児童の「自己表現スキル」を育むことにより、「自己価値・他者価値」を高めていける可能性があることが分かった。2点目は、小学生の自己主張スキルの中で、伸ばしていきたいターゲットスキルは、「自己表現スキル」という可能性であることが分かった。「断ること」や「気持ちと表現が一致」することは葛藤解決スキルと考えられ、葛藤解決スキルよりも、「自己表現のスキル」を伸ばしていくことが良いと考えられる。また、「自己表現スキル」を学年別に見たとき、6年生で得点が下がることが分かった。石津(2009)によると、中学生の、いわゆる「いい子」に見られたい気持ち(過剰適応)は自己不信に起因し、その過剰適応は自己表現をしにくくする傾向を報告している。本研究においても、児童の過剰適応が自己表現をする妨げになっていると考えられる。今後は「自己表現スキル」がどの程度自己価値・他者価値を高めることに有効なのか、学校現場で検証を進めていきたい。さらに、教育活動全体を通して、積極的に「自己表現のスキル」を高めるような活動を取り入れ、児童の自己価値・他者価値を伸ばしていきたいと考える。

【引用文献】

・文部科学省(2013)平成25年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査
 ・東京都教職員研修センター(2008)平成20年度自尊感情や自己肯定感に関する意識調査
 ・濱口佳和(1994)児童用主張性尺度の構成 教育心理学研究 42(4), 463-470.
 ・松尾直博(1999)児童用自己価値・他者価値尺度の作成および信頼性、妥当性の検討 東京学芸大学紀要 第1部門, 教育学 50, 75-80.
 ・塩見邦雄・伊達美和・中田栄・橋本秀美(2003)中学生のアサーションについての研究-自尊感情との関連を中心にして- 兵庫教育大学研究紀要 第1分冊, 学校教育, 幼教育, 教育臨床, 障害児教育, 23, 69-80
 ・園田雅代・中谷洋子・沢崎俊之(2002)教師のためのアサーショントレーニング 金子書房
 ・石津憲一郎・安保英勇(2009)中学生の過剰適応と学校適応の包括的なプロセスに関する研究 教育心理学研究, 57, 442-453.

通常の学級に在籍する特別な支援を要する児童に対する 機能的な校内支援体制 — 小学校における特別支援教育推進の チェックリストの作成を通して —

玉川大学教職大学院教育学研究科教職専攻専門職学位課程 1年
高瀬 隆太郎（東京都練馬区立関町小学校主幹教諭）

本研究の目的は、小学校における特別な支援が必要な児童に対する校内支援組織の現状と課題を明らかにし、機能的な校内支援体制の在り方について学校と行政に対し提案することである。そのために、東京都や神奈川県の小学校 32 校を対象に質問紙による調査活動を行った。また、東京都・神奈川県の特別支援教育に対して先進的に取り組んでいる学校を訪問し、調査活動を行った。

調査を実施するにあたり、「校内委員会の在り方」「研修の在り方」「管理職の特別支援教育に対するリーダーシップ」に着目して調査を行った。それらの結果に基づき、機能的な校内支援体制を確立するための「校内委員会の役割」「学校心理学における一次的援助サービスを意識した組織的な取り組み」「特別支援教育に関する教員の資質向上を目指した研修体制」「校長のリーダーシップ」とはどのようなものかを考察する。そして、具体的な改善策を学校や行政に対して提案することにした。

キーワード：機能的な校内支援体制、学校心理学、研修、校長のリーダーシップ

I 研究の内容および方法

1. 特別支援教育に関する先行文献や法令等の分析・整理。
 - ・インクルーシブ教育や合理的配慮に関する考え方、管理職のリーダーシップについて
2. 学校心理学の分析
3. 特別支援教育の校内体制に関する現状や課題把握のため調査研究

①先進校・研究校の取り組みに関する調査・分析（学校訪問・インタビュー）

②質問紙調査

調査対象：東京都・神奈川県の公立小学校 32 校

*各学校の管理職・特別支援コーディネーター・生活指導主任・養護教諭・研究主任・支援員・スクールカウンセラー計 185 名に対して質問紙による調査を行う。

4. 学校・行政への提案

II 調査結果

- ①特別支援コーディネーターの質問紙調査から（抜粋）
 - ・管理職との連携について重要視しているコーディネーターが多いが、研究主任との連携について重要視しているコーディネーターは少ない。
 - ・発達障害の児童に対する具体的な対応策などの単発的な研修が多く、長期的な視点で

研修が計画されていない。

②校内委員会の教職員対象の質問紙調査から（抜粋）

- ・アセスメントを実施している学級担任はコーディネーターの回答（65%）と比較すると明らかに実施している割合が少なかった（35%）。
- ・保護者への理解や連携を図るために、「保護者との面談を計画的に行うこと」以外の取り組みはあまり行われていない。

③管理職の質問紙調査から（抜粋）

- ・校長として取り組むべき仕事について高い値を示したのは、「コーディネーターの指導助言」「コーディネーターの育成」であった。
- ・支援を要する児童を理解するために養護教諭・副校長・生活指導主任・コーディネーターからの情報収集を行ったり、校内委員会に参加して情報収集を行ったりしている。

Ⅲ 考察

- ・特別支援教育を学校経営方針に位置付け、管理職の具体的な取り組み（本研究における調査結果・考察等を活用し、観点別に整理した内容）を実践することが重要である。
- ・校内における会議の内容は情報共有だけではなく、具体的な対応策について話し合うことが大切である。つまり、校内委員会とケース会議の内容と目的の明確化を図ることが重要である。
- ・保護者への理解や連携を図るために、面談以外の取り組みを充実させていく必要がある。（説明会の実施や文書等での周知等）
- ・児童の具体的な支援に関する研修が多い学校の研修の実態を改善するためには、喫緊の課題に対する単発的な研修だけではなく、教職員のニーズや資質の向上を考慮した長期的な視点での研修を計画する必要があるのではないだろうか。
- ・研修内容については、研究主任と連携し、ユニバーサルデザインなど特別支援教育の考え方をとり入れた授業改善などの取り組みを行うと効果的ではないだろうか。
- ・児童の情報収集をより効果的に行うために管理職のリーダーシップのもと、アセスメントの全校的な取り組みを実施する必要があるのではないだろうか。
- ・「特別支援教育に関する専門性」「教職員との高い信頼関係」「外部との連携・折衝能力」などの観点をコーディネーターの資質の重要な要素として位置付ける。
- ・就学前面談、ケース会議等で話し合われた児童の保護者との定期的な面談のように、予防的な視点から、計画的に面談を実施することが効果的ではないだろうか。

Ⅳ 学校・行政への提案

○学校への提案

- ・3年間の特別支援教育の研修計画案の作成

○行政への提案

- ・管理職のための特別支援教育推進のためのチェックリスト作成

教職員のメンタルヘルス・マネジメント ーメンタルヘルス不調に陥らない職場環境を目指してー

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 2年

野村 淳子（東京都杉並区立大宮中学校養護教諭）

1. 課題設定の理由

ここ数年「教職員の人間関係が良好で、働きやすい職場環境にするためにはどうしたら良いのか」毎日の実践の中でその解決策を探るために悩み考えていた。養護教諭として生徒の心の問題に携わる傍ら、教職員のメンタルヘルス不調にも向き合い、具体的な改善策が無い日々には苦悩する。メンタルヘルスに関する知識や対処方法が乏しい学校現場では、職場環境を改善させていくことに困難を抱えている現状がある。

2. 課題設定の背景

文部科学省「教職員のメンタルヘルスの現状等」の調査結果から、精神疾患による休職者は平成20年度には5000人を超え、全国的に深刻な状況が今もなお続いている。東京都においても、精神疾患による休職者、退職者は高い水準であり、教育現場の大きな課題である。教職員のメンタルヘルス対策は、以下に示す「教育振興基本計画」の基本施策にも挙げられている。

教育振興基本計画 平成25年6月14日 閣議決定

基本施策4 教員の資質能力の総合的な向上 <4-5 適切な人事管理の実施の促進>

学校教育は教職員と児童生徒の人格的な 触れ合いを通じて行われるものであることから、教職員が心身共に健康を維持して教育に携わることができるようにするため、予防的な取組や復職支援の充実等の教職員のメンタルヘルス対策を推進する。

3. 先行研究

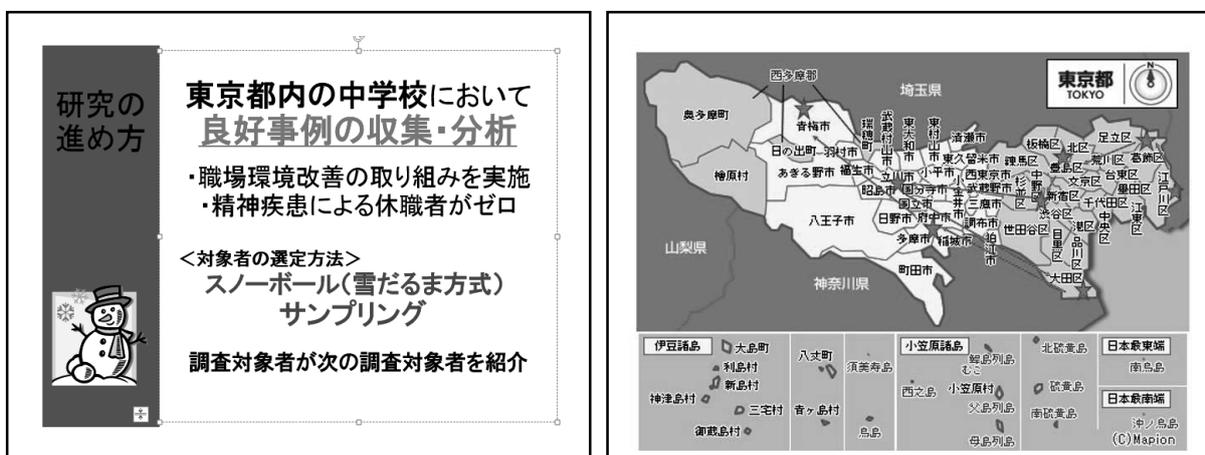
企業や他の公的機関に比べて、学校現場は、職場としてメンタルヘルスケア対策が立ち後れている現状がある。先行研究では、厚生労働省から示されている「労働安全衛生法」「労働者の心の健康の保持増進のための指針」等の関連法規、文部科学省からの通知文書、職場のメンタルヘルスに関わる文献調査を行い、研究を推進した。また、今、社会に求められているメンタルヘルスの知識や対処方法を学ぶために、事業場内メンタルヘルス推進担当者養成研修（中央労働災害防止協会主催）やメンタルヘルス・マネジメント検定Ⅱ種：ラインケア・管理職対象（大阪商工会議所主催）の資格を取得し研究を深化した。

予備的調査として、「休職者ゼロで教職員が働きやすいと感じている学校」を訪問し、教職員がメンタルヘルス不調に陥らない職場環境要因を探った。校内見学をしながら何名かの教職員に、

この学校の働きやすさを伺うと、「校長先生の存在が大きい」という共通の回答があった。その後の文献調査で、「職場のメンタルヘルス対策における管理職の役割」について、その重要性が明確に示され、学校体制の改善が急務であることが分かる。

4. 実践研究

先行研究の過程で学び得た職場環境改善に効果的なツール「ポジティブアプローチ」から働きやすい職場環境づくりを目指す。働きにくいと感じる職場では、どのように改善していくかという具体的な方法が不足している実態がある。ポジティブアプローチは、同じ職種の職場環境で成果を挙げている良好事例を集め、そこから学び対策を進めていく。本研究では、職場環境改善の取り組みが積極的に行われている東京都内の中学校の校長先生を対象に、「雪だるま方式」で聞き取り調査を行い、良好事例を集め分析した。



5. 調査結果から見てきた職場環境改善の目標（平成 26 年 12 月 7 日現在）

全 8 名の校長先生から計 143 の良好事例を集めることが出来た。帝京大学教職大学院在学中の現職教員 5 名の協力によりカテゴリ分類を行った。現時点で見えてきた職場環境改善の目標は次の通りである。今後更に分析を重ね具体的な方策を導き出していく。

第一分析(仮説)

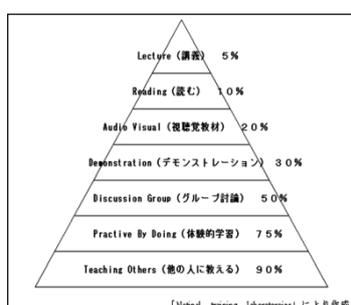
改善目標	良好事例の主なキーワード
A：職場環境改善は校長先生の力が必要です	・「教職員との日々のコミュニケーション」
B：笑顔になれる機会を意図的に作ります	・「明るい職員室の雰囲気づくり」「親睦会」
C：モチベーションを高める糸口を作ります	・「情報共有」・「共通理解」・「ボトムアップ」
D：「いつもと違う」変化にすぐに気づきます	・「教職員の健康観察」・「早期発見、対応」
E：働きやすい勤務体制を整えます	・「ワークライフバランスの推進」
F：学校現場の課題は支援体制を強化します	・「若手教員育成」・「部活動」・「生活指導」
G：学校から積極的に地域社会につながります	・「交流」・「協力」・「連携」・「ボランティア」

地歴・公民科における考える力、人権意識を養う アクティブ・ラーニングの授業 —教職大学院での学びを生かした教育活動全体を含めて—

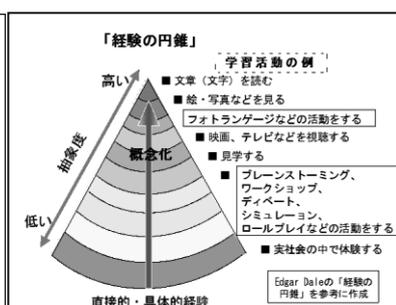
早稲田大学大学院教職研究科高度教職実践専攻 修了
長 束 倫 夫（千葉県立浦安南高等学校教諭）

教職大学院での研究対象であるアクティブ・ラーニングによる市民性の育成を、生徒の実態に合わせてどのように行うか、発表する。具体的には、市民性を育む第一段階として考える力の育成を重視した実践の発表である。

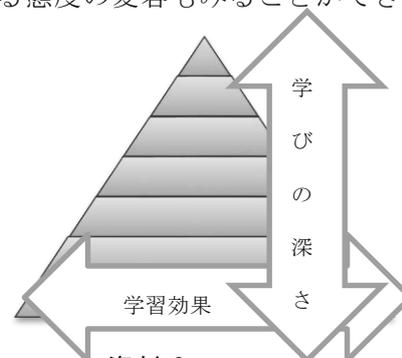
大学院で研究対象であるアクティブ・ラーニングは、教審答申（2012）において「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学習への参加を取り入れた教授、学習法の総称。」と定義されており 1、大学教育への導入が求められている。高校教育でも実践事例が報告されるようになってきている。アクティブ・ラーニングの根拠としては、参加体験的学習ほど学習定着率が高いことを示すとされる「ラーニング・ピラミッド」（資料 1）が挙げられているが、三村（2013）は、その原型はエドガー・戴尔が開発した「経験の円錐」として「抽象的な概念の理解を可能にするために、共同的な活動が基盤になると解釈できる」としている（資料 2）²。私は、「経験の円錐」は、縦軸は上にいくほど学びの深さを表し、横軸は学習効果を現すと考え、参加体験型学習により関心・意欲を高め、活動を周囲とともに振り返ることにより知識理解をえるだけでなく、能力や態度を自分のものとする学習形態を「アクティブ・ラーニング」と規定した（資料 3）。大学院で学んだ参加体験型学習の様々な手法（ウェビング、ランキング、ロールプレイ、フォトランゲージ、付箋の利用、ジグソーなど）を利用し、模擬裁判、まちづくりなどの市民性を高める「アクティブ・ラーニング」の授業実践を行った。大学院在学時の勤務校千葉県立東葛飾高等学校での実践である。実践の検証として、横軸の学習効果に当たる知識理解だけでなく、縦軸の学びの深さにあたる態度の変容もみることができた。



資料 1



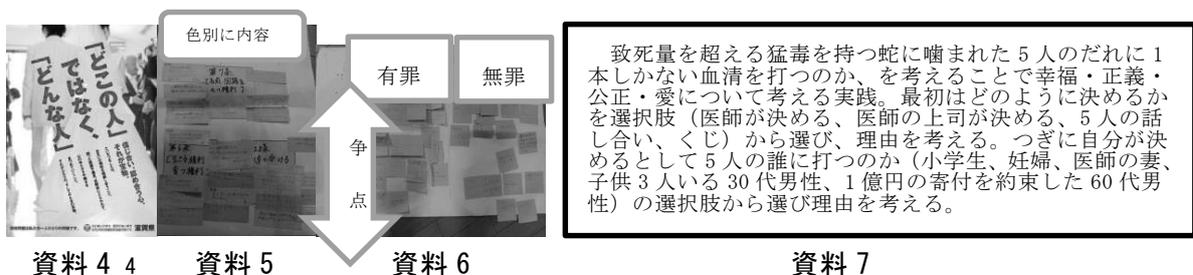
資料 2 3



資料 3

大学院での授業実践は、学力の高い生徒が多い進学校での実践であったが、大学院修了後に

赴任した現任校は、学習が遅れている生徒や学習意欲の低い生徒が多い、いわゆる「教育困難校」である。「アクティブ・ラーニング」の考えを使い、大学院の実践で成果としてみることでできた学習意欲の向上と態度の変容が同じように現任校でもみることができているのかどうか、新たな工夫をしながら取り組んでいる。現任校の生徒、授業の特徴は、授業の規律を保つことが重視されること、作業を好むが思考することは苦手であること、難しい内容には興味関心を示さないこと、理解したい、わかりたいという意欲はあるということなどが挙げられる。このような状況を踏まえて、市民性を高める第1段階として、授業の内容に興味関心を持たせ、考える力を養うことに力を注いでいる。その際人権意識を高めることにも心を砕いている。具体的に重視していることとして、3つのことが挙げられる。一つ目は、「ラーニング・ピラミッド」にある様々な手法を組合せて授業を組立てることである。講義、視聴覚教材、討論、ロールプレイなどの手法を組合せることで生徒の興味関心を高めることを重視した。特に学習が遅れている生徒には、視聴覚教材は効果が高い。たとえば、導入で生徒への問いかけを1枚の写真から行うことで授業への興味を引くことができる。同和問題についてのポスターを見せてその意味を問う実践（資料4）などが挙げられる。二つ目は、考えることが苦手な生徒に対して考えることを導くプロセスをつくることである。付箋の利用で思考の視覚化をすることで考える前提をつくる工夫（資料56）、生徒が考える過程を段階別に細かく分けたり、選択肢を用意したりすることで考えやすくする工夫（資料7）、型（カルタ）の利用で考えを表現しやすくする工夫を行った。三つ目は、教師がファシリテーターとして、生徒の発言を引き出し、討議を進めることである。自分の考えをうまく表現できない生徒も多いので、生徒同士の意見や考えを教師が仲介する必要があるのである。授業実践としては、大学院で作成した「子どもの権利条約」（資料5）「模擬裁判」（資料6）を現任校に合わせて再構築しただけでなく新たに法教育の研究会に参加し、「幸福・正義・公正を考える」授業（資料7）も作成した。授業において生徒の興味関心を高める効果はできていると実感している。しかし、意識・態度の変容をつくる実践まではできていないとも感じており、今後の課題と考えている。大学院で学んだことを活用するだけでなく、学び続けることの大切さを学んだことが大きな成果であり、研究会に参加し、新たな授業実践をつくることのできたのもその成果と考えている。今後も授業のみならず教育活動全体において学び続ける姿勢を持ち続けたい。



資料4 資料5 資料6 資料7

1 中央教育審議会，2012，「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」（答申）用語集，p37. / 2 三村隆男，2013，「生き方につながる楽しい授業」学校運営，NO. 624. / 3 相原誠二，2007「人権意識を高める参加体験型学習の進め方へー『仕事と人権』の学習を通してー」，愛媛県総合教育センター平成18年度研究紀要/4 滋賀県，人権啓発ポスター（同和問題啓発強調月間ポスター） /

『確かな学力』の向上を目指した授業づくり — 支持的風土を醸成する学級経営をベースに —

上越教育大学大学院学校教育研究科 2年
岡田 敏 哉（上越市立城北中学校教諭）

1 学校支援プロジェクト

本学では1年生、2年生の後期に地域の学校（以下、支援校）と連携した共同研究を実施している。支援校の支援ニーズに合わせて、各研究室がチームをつくり学校支援にあたる。チームは現職院生と学卒院生が混在した4～5名で編成される。期間は後期9月から12月である。支援校のニーズを分析し、それに関する先行研究を踏まえた取組を提案していく。支援校におけるフィールドワーク、取組に関する継続的なリフレクション、そして研究成果の報告のためのプレゼンテーションが全研究室の共通取組である。以下、赤坂研究室の取組について報告する。

2 赤坂研究室（浦川原中学校チーム）の取組

（1）支援校との共同研究内容

支援校は新潟県にある上越市立浦川原中学校である。支援テーマは、学力向上を意図した生徒同士のかかわり合いのある授業づくりである。支援校の研究主題の具現に寄与するため、校内研究への取組に院生が協働的にかかわる研究を行った。特別活動を中心とした学級内の生徒同士の人間関係づくりを促進し、協同学習の理論に基づいた生徒同士のかかわり合いのある授業実践を支援校の教師と共に推進した。

（2）研究の成果と課題

①学級の人間関係づくり

栗原（2010）のアセスの結果から、学級の人間関係が変容した可能性がうかがえた。

【表 アセス適応感得点の変容】 参考：栗原慎二・井上弥『アセスの使い方・活かし方』、ほんの森出版、2010

1年生	友人サポート		向社会的スキ		非侵害的關係		2年生	友人サポート		向社会的スキル		非侵害的關係	
	7月	11月	7月	11月	7月	11月		7月	11月	7月	11月	7月	11月
50<	59%	55%	55%	55%	59%	77%	50<	32%	46%	57%	69%	57%	69%
40≤	32%	36%	32%	27%	32%	23%	40≤	51%	43%	24%	26%	24%	17%
<40	5%	5%	14%	18%	9%	0%	<40	14%	11%	14%	6%	14%	11%
<30	5%	5%	0%	0%	0%	0%	<30	3%	0%	5%	0%	5%	3%

両学年において、特別活動を活用した取組が、「非侵害的關係」と「向社会的スキル」の適応感を高め、結果として「友人サポート」適応感の高まりにつながったと分析した。学

級の仲間との友好的な交流が示唆されることについて、学級担任は日々の見取りから、生徒同士の交流の仕方が友好的に変容してきた実感をもっていた。

②学習者同士にかかわりのある授業づくり

Johnson ら (1998) の協同学習の理論をベースにした交流型学習がある程度実践されるようになった。授業中に生徒がペアやグループでかかわって学んだ時間を計測した。

【表2 教師3名の授業中におけるかかわり時間(平均値)の推移】

	9月	11月
1年生	3分25秒	5分44秒
2年生	4分18秒	15分24秒

参考 Johnson&Johnson : 『学習の輪 アメリカの協同学習入門』, 二瓶社, 1998

教師個々によって、かかわらせ方の質は異なるが、協同学習の基本要素である「個人の責任」を重視したかかわりが次第に増えてきたと分析した。

③学力の変容

支援期間中に2回行われた定期テストの結果を分析した。

【表3 定期テストの学年別結果】

	月	平均点	標準偏差	変動係数	9月と11月の差
1年生	9月	308.2	90.8	29.5%	-5.3%
	11月	324.9	78.5	24.2%	
2年生	9月	291.8	85.1	29.2%	-3.2%
	11月	322.5	83.7	26.0%	

両学年とも、11月テストで変動係数が小さくなった。これは集団内での学力のばらつきが小さくなったことを示している。偏差値の度数分布からは、学力低位層が両学年で減少していることが分かった。このことから、人間関係づくりを土台にした学習者同士がかかわる授業は、学力低位層の学力を押し上げる効果がある可能性が示唆された。今後の課題は、学習意欲の検証である。学力低位層は何に動機づき、学習成果をあげたのかを検証する必要がある。

3 学校支援プロジェクトの強み

大学は知の創造の場所である。研究知が新たな研究知を生む。一方、学校現場には現場の知がある。どちらが優位でもない。それぞれが明確なロジックをもって成立しているのが現状であろう。本学の学校支援プロジェクトには、研究知を「活用」し実践知へ翻訳する機能と、そこから得た結果で研究知を再考する機能があると考えられる。研究知を活用し、学校現場をエンパワメントする「活用」型の研究としての姿。ここに本学の学校支援プロジェクトの強みがあると考えられる。そして定期的なリフレクションを通して、院生チーム自体が現職院生と学卒院生が互いを育て合う教師教育の場になっているのだ。学校現場に求められている協働性を、院生自身が課題解決しながら伸ばしていく良さが学校支援プロジェクトにはあるのではないだろうか。

(共同研究者 赤坂真二)

世代を超えて協働する学校 — 学校行事の改善 — 校外活動の見直しについて

福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻 2年
谷 康 博（福井県立敦賀工業高等学校教諭）

学校の慣例行事であった地元の名峰「野坂岳」への登山遠足であったが、平成 20 年度からは、天候不良やクマやシカやサルといった野生動物の影響で実施ができない状況が続いていた。しかし、学校の慣例行事であったため、実施されていないにもかかわらず、1 年生については例年と同様の「野坂岳登山遠足」が計画し提案され続けていた。

この実施が困難である慣例行事「野坂岳登山遠足」を改善しようと、平成 24 年度入学生の学年会は、学校行事の改善を計画した。

まず、学校内で決められている「遠足計画の規定」の内容変更を担当部署に働きかけ、実状に合うものに変更するよう提案をした。担当部署においても「遠足計画の規定」の変更が検討課題であるとの認識を持っていたため、変更作業は順調に進み、学校内の共通理解を得ることができた。

新しい「遠足計画の規定」が決まると同時期に、学年会は新しい行事の計画を本格的に始めた。新しい行事を実施し成功させるためにはいくつかの条件や制約があった。そのため、新しい行事の計画は検討と変更の繰り返しとなり予想以上の困難を極めた。そこで、地元在住の教職員をはじめ、市役所や観光協会、観光施設、県教育研究所などといった学校内外から多くのヒントやアドバイスを得ることで、新しい行事「金崎宮遊歩道の清掃ボランティア活動」を計画することができた。この活動は計画を進めていく段階において、通常の学年行事にボランティア活動の要素を取り込んだり、さらには環境教育の一面をも持つなど、次第にその価値を高めていった。

新しい行事をどうしても成功させたい、させなければいけない、学年会にはそんな雰囲気が強かった。成功させるためには綿密な実施計画を可能な限り詳細部分にまで作り込み、教職員の協力を得なければならない。実施当日は学校不在となる教職員を除いたすべての教職員に声を掛け、協力を得て、当日無理のない範囲で担当割当てを行った。最初は一人の担任

がつくり始めた実施計画も、学年会4人で役割分担を行い、お互いに情報交換をしながら詳細部分まで作り込んでいった。結果、担任団における情報共有ができ、実施計画の細部にまでも確認が及んだ。また、協力を得た教職員への説明も担任4人が中心となって分担し行うことで、協力を得た全教職員が自分の役割と同時に他の教員の動きも掴めることができた。その結果として、教職員の情報共有が自然の流れとして図られていった。生徒たちも事前指導を通して活動の内容を理解し、興味を示し、活動当日を楽しみに待つようになった。

ここまで努力して計画した新しい行事「金崎宮遊歩道の清掃ボランティア活動」ではあったが、当日は悪天候で実施が不可能となった。学年会の思いが「活動中止」の判断を鈍らせてしまったことは、反省すべき点である。また、生徒達からも残念がる声が聞かれた。

2年生に進級し、活動実施の機会を検討した。結果、新学年が始まって間もない時期ではあったが、7月に実施予定の「修学旅行の練習」という目的を付け加えて、「金崎宮遊歩道の清掃ボランティア活動」を4月に実施する決心をした。再度、協力いただける教職員を募り活動全体の計画を立て説明を行った。前年度の綿密な計画は、短期間での準備を容易にしてくれた。生徒達も実施への期待を膨らませていった。

当日は雲一つない晴天に恵まれ、余裕を持った計画も順調に進み、徒歩移動の目的地である金崎宮へ全員無事に到着することができた。その後も計画通りクラスごとに分担場所へと移動し、清掃活動に取り掛かることができた。金崎宮には当日、観光客や地元の方々が大勢訪れており、生徒たちの清掃活動に励ましや感謝の言葉が掛けられたこともあって、一層熱心に活動に取り組む状況となった。結果、生徒たちは清掃終了予定の時間が過ぎても活動を終えようとしないうえ、教員が清掃をやめさせるという、普段の学校では考えられない嬉しい状況も生じた。生徒たちは気持ちの良い春の一日、有意義な活動を展開することができた。指導に当たった教職員も「金崎宮清掃ボランティア活動」を満喫することができた。

学校行事は、「例年通り」で行われることが多い。慣例行事の多くには、その学校の文化がある。しかし、その行事の意義や価値を再度確認することは大切である。また、学校の教育活動を協働で行うことは、生徒も教員も多くのことを学べる機会となる。今回の活動では、協働の輪が学年会から教員集団へと大きくなっていった。また、協働の輪が大きくなる過程において、学校外からの協働の力も働いている。社会からの言葉掛けは活動の価値を裏付けてくれ、生徒自身が確認し自信とした。学ぶことが多く充実した校外活動となった。

授業力の向上と OPPA

— 経験の浅い教師の授業改善のための一試案 —

山梨大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻 2年

藤田 彩伽

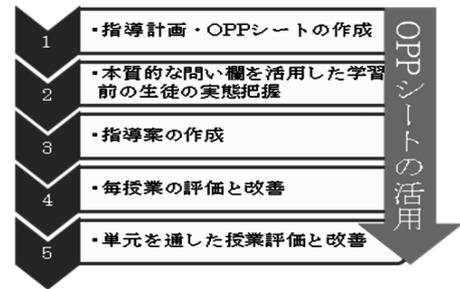
1 研究の目的

昨年度、OPP シートからみとった生徒の実態から授業を改善する研究を行った。本稿ではその概要から、経験の浅い教師が授業力を向上させるための一方法を提案する。

2 研究の方法

山梨県内公立中学校第2学年2クラス（54名）を対象に単元『動物のからだのつくりとはたらき、1. 消化と吸収、2. 呼吸のはたらき』で8時間の授業を行った。OPPシートは表面に「本質的な問い欄」と「自己評価欄」、裏面に「学習履歴欄」を配置し、表1のように活用した。

表1 授業でのOPPシートの活用手順



3 結果と考察

(1) 生徒の実態把握による授業の構成

授業前に単元に関する生徒の実態を把握するため、OPPシートの本質的な問い欄を事前に生徒に記述させた。これにより、生徒の実態に基づいた授業の手立てを事前に考えることができた（表2）。

表2 OPPシートの活用による学習前の生徒の実態把握と授業への反映

1	多くの生徒が「消化」や「呼吸」といった用語の意味を簡単に説明できると見受けられたため、さらに深い理解や他との結び付けができるように働きかけた
2	「消化管」や「消化液」といった既習の用語を用いた生徒がいなかったため、既習事項も確認しながら進めるようにした
3	「吸収」や「エネルギー」の認識があいまいであると見受けられたため、授業内で取り上げて考えるなど丁寧に扱うようにした
4	約4割の生徒に消化は胃のみで行われるとの認識が見受けられたため、第2時、第3時ではその誤概念を覆せるように意識した

(2) 学習中の生徒の実態把握と授業評価・改善

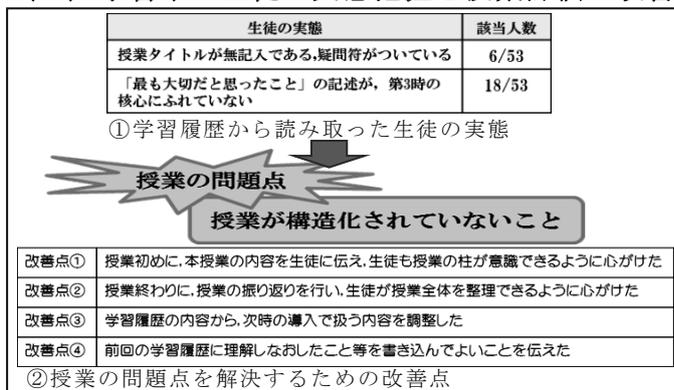


図1 第3時の学習履歴からの授業改善

問題点を明らかにして、次時の修正・改善に活かすことができたと考えられる。

(3) 学習履歴での個別の働きかけ

学習履歴では生徒一人一人の理解状況も把握し個別に対応した(図2参照)。授業者は毎

毎授業後、学習履歴欄への生徒の記述により授業を評価した。第3時には、図1-①のような実態がみられたため、授業が構造化されていないと考えた。そこで第4時に改善を図ったところ(図1-②参照)数名の生徒が学習履歴に不足内容を書き足す等の成果が見られた。OPPシートをもとに毎授業の

回の学習履歴に、生徒の実態に応じて問いかけたり、褒めて励ましたりするコメントを返した。OPPシートの活用により、授業者が一斉指導での不足や個別に対応する必要性を認識したこと、実際に働きかけられたことは、授業改善につながったと考えられる。

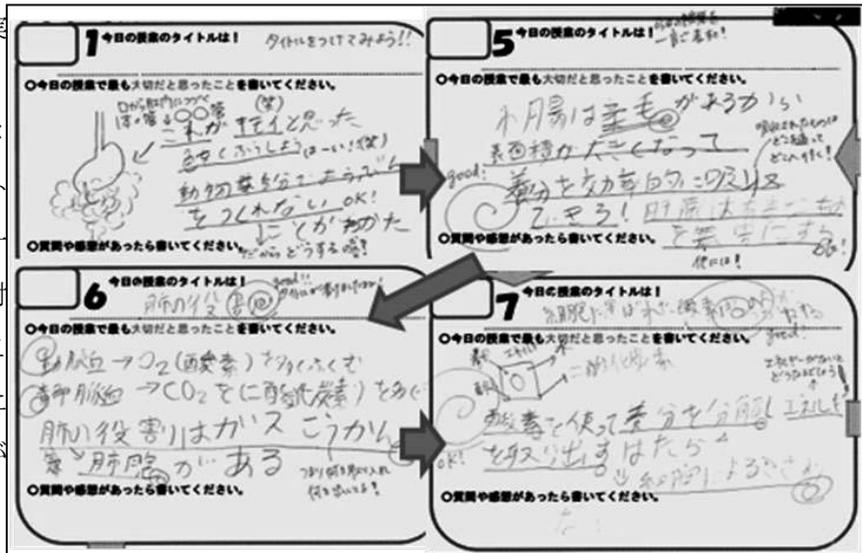


図2 生徒A(男子)の学習履歴の変容

(4) 単元全体を通じた授業評価

全授業後、本質的な問い欄への生徒の記述を学習前後で比較した。多くの生徒に量的・質的な変容がみられたが(図3参照)、学習後に単語を列挙するのみの生徒や、無記入な生徒もいた。また、自己評価欄への記述を分析すると自分の変容への気付きやそれによる学ぶ意欲の向上がみられる記述や、自然の事物現象への感動やそれによる理解の深まりがみられる記述はほとんど見られな

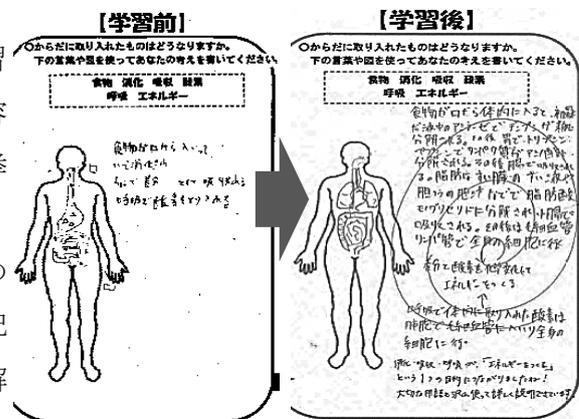


図3 生徒B(男子)の学習前後の記述の変容

かった。以上より、生徒に学習の面白さを感じさせられなかったと解釈した。この結論に辿りついたこともまた、授業の不適切性を自覚し、次の授業改善につながると考えられる。

4 まとめ

本研究では、OPPシートの活用により、①単元全体や毎授業を構造化する視点を持つことができた。②生徒の実態を把握し、個別に働きかけることができた。③生徒の実態から授業を構成し、改善することができた。以上より、経験の浅い教師にとって、授業改善を図っていくことに、OPPシートの活用は有効であると示唆された。

本稿は、筆者による論文「OPPシートを活用した中学校理科の授業改善に関する研究」山梨大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻『平成25年度教育実践報告書』に基づいて修正加筆のうえ新たに書き下ろしたものである。そのため内容に一部重複があることをお断りしておく。

(参考文献)

堀 哲夫(2013)『教育評価の本質を問う 一枚ポートフォリオ評価 OPPA 一枚の用紙の可能性』東洋館出版社。
藤田彩伽・堀 哲夫(2015)「OPPシートを活用した中学校理科の授業改善に関する研究」『山梨大学教育人間科学部紀要』

管理職でない教員の参画による学校運営協議会制度 (コミュニティ・スクール)の実効性のある運用の在り方

岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻 2年

小島伊織 (岐阜市立長良小学校教諭)

1 問題の所在

2004(平成16)年に法制化された学校運営協議会制度(いわゆるコミュニティ・スクール)は、「地域とともにある学校づくり」として、市町村単位で一括に指定が進められる傾向にある。しかし、地域住民が学校運営に参画することによる学校の活性化という点では、学校における制度運用が学校評議員制度と区別されていないことが多い。

本研究では、国の同制度導入の過程と学校や委員の認識を明確にした上で、委員の発言に基づく取組の創出や計画的な実施によって学校運営協議会の活性化を図るとともに、管理職ではない教員がかかわることによる校内の教職員の意識変革を目指した。

2 制度導入前後の経緯

同制度は、2000(平成15)年の教育改革国民会議による「教育を変える17の提案」の中に盛り込まれ、「新しいタイプの学校」として地域住民による学校運営が提案された。これまでの学校評議員に比べ、地域の声を教育に反映させるために、学校ではなく地域が主体となることが当初の提案であった。教育基本法や学校教育法の改正によって、学校・家庭・地域の連携やその仕組みが法制化された。しかし、地域に与える権限が大きいため、学校の主体的な設置は少なく、市町村の施策としての指定によってその数を増やしている。第2期教育振興基本計画の策定にあたって打ち出された「地域とともにある学校」づくりでは、権限にとらわれない多様なコミュニティ・スクールの在り方を認め、より学校の実情に即した仕組みづくりとして導入を促そうとしている。

3 関係者の意識調査 ※平成25年度現在

【対象者】学校運営協議会設置校の管理職21名(87.5%)・教職員436名(47.9%)
・学校運営協議会員180名(82.2%)、未設置校の管理職45名(93.8%)

【調査時期】2014年1月～3月

学校の改善を図る上での学校運営協議会の有効性について、「とてもそう思う(積極的肯定)」と「どちらかと言えばそう思う(消極的肯定)」の二項検定の結果、教職員では消極的肯定が有意に多かった($P<0.01$)。また、同制度への教職員の期待は、すべての項目について他の関係者よりも低かった。「学力の向上」「生徒指導問題の解決」「教職員のゆとり」

といった、現在の教育課題に関する事項は、他の関係者も「期待していない」が高かった。

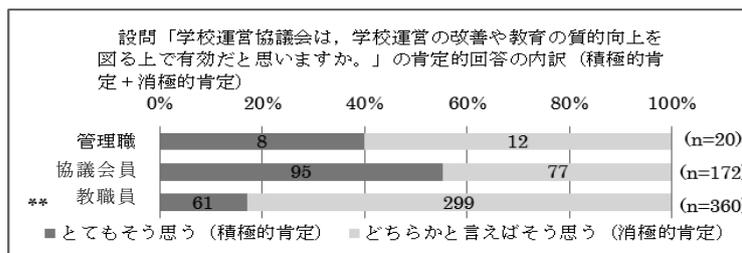


図1 学校運営協議会指定校の認識

4 実践

(1) 協議会員の発言に基づく取組の創出

学校運営協議会を活性化させるために、ある委員が会議中に述べた意見を基に取組を創出した。具体的には、スマートフォンなどの情報機器の使用について心配する委員の発言を受けて、学校・地域・保護者の代表者が集まる場を設定した。そして、児童と保護者の実態把握を行うためにアンケートを作成し、実施結果を分析して学校運営協議会において説明を行った。中心的な議題を取り上げ、円滑に会が進むために、地域連携担当と管理職の間で、事前に会議の進行計画を練り合い、提案事項を中心として会議を実施した。

(2) 地域連携担当からの働きかけ

学校運営協議会には、学校代表として、管理職のみが参加していた。そこで、校務分掌の一つに地域連携担当を創設し、学校運営協議会に参加するとともに、同

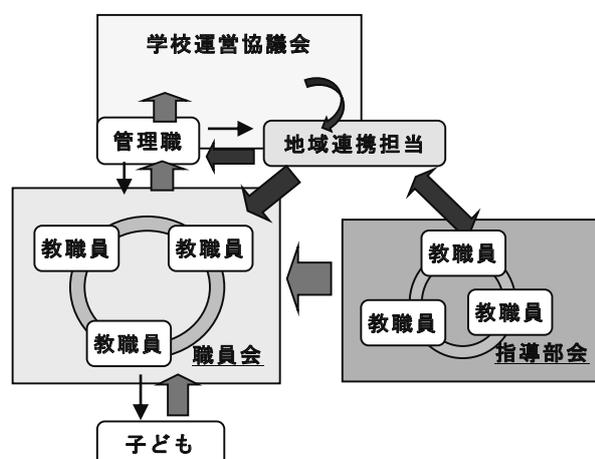


図2 学校運営協議会による学校改善のイメージ

会議での話題や意向を受けて、校内組織を活用した取組を創出した。具体的には、先述の情報モラルに関わる委員の発言を受けて、情報主任と校内体制の取組を構想し、職員研修の実施や各学級での授業実践を促した。

表1 前年度との発言内容の比較 (いずれも第2回)

発言の種類	平成25年度	平成26年度
あいさつ	18%	19%
報告・提案	9%	12%
積極的意見	0%	29%
消極的意見	58%	15%
その他	15%	25%
発言回数の合計	33回	81回

5 結果

(1) 会議における委員の発言の質的変容

昨年度に比べ、今年度は、議題を設けて会議を進めたために、委員の発言回数が増加するとともに、質問や意見などが主体的に述べられ、焦点的な議論が生まれた。

(2) 教職員の意識変革

校内の体育主任が、地域の体育振興会と協働して、新体力テストの測定を打診したり、情報主任が、情報モラルに関する校内研修会を自主的に実施したりする動きが生まれた。

以上から、学校運営協議会に対する教職員の意識変革を促すには、学校運営協議会の協議性を高め、校内組織を連動させることが重要である。

思春期のASD (Autistic Spectrum Disorder)の 子どもたちの情動調整に向けた支援方法を探る

静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 2年

大石 真未 (静岡県立静岡北特別支援学校教諭)

1 問題の所在と目的

我が国の特別支援教育を取り巻く現状として、対象者の増加、中でも自閉スペクトラム症のある児童生徒の増加が挙げられている。対象者の増加に伴い、障害特性を踏まえ個々の教育的ニーズに応じた指導・支援の必要性が増している。そして、特別支援教育に携わる教員にはこれらに応える専門性が求められている。中でも自閉スペクトラム症のある中学生、特に情動調整が難しいタイプの対人関係スキル向上に関する指導・支援方法の獲得は一層求められる専門性であると考えられる。これらを踏まえ、本研究では情動調整に向けた支援モデルを作成し、アクションリサーチを通して学校現場で皆が活用できる支援モデルを提案することを目的とする。また、特別支援学校と特別支援学級がチームとなり地域の特別支援教育を支えていくことを目指し、実践可能で有効な連携の在り方を探ることを2つ目の目的とする。

2 研究の方法

(1) 情動調整に向けた支援モデルを作成し、対人関係スキル向上への効果を検証する

情動の振り幅が大きく自分で調整することが難しい自閉スペクトラム症のある中学生を対象とし、PDCAサイクルで情動調整に向けた支援モデルの検証を行い、成果と課題を明らかにする。

(2) 特別支援学級の特別支援学校に対する具体的なニーズを探り、実践可能な連携の在り方を探る

特別支援学校の教員が中学校の特別支援学級をフィールドとし、アクションリサーチを行う。具体的には、特別支援学級担任との会話や事例生徒との関わりにおける観察記録等から、特別支援学級担任としての思いや特別支援学校へのニーズに関するキーワードをひろい、整理する。見えてきたキーワードをカテゴリー化し、実践可能な連携の在り方を探っていく。

3 アクションリサーチの内容と考察

(1) 情動調整に向けた支援モデルの検証

アクションリサーチ1(2013年10月から2014年1月)を通して、情動調整に向けた支

援モデルを作成するに当たり、生徒自身が自己分析したり、情動調整のコツをみつけたりする必要性が浮かんた。また、根拠に基づく支援モデルとするために、生徒の行動の背景を「認知」と「環境」の両面から分析したり、心理検査の結果を日常の指導・支援へと活かしたりする方法を取り入れる必要性も浮かんた。このアクションリサーチ1の結果を基に「情動調整に向けた支援モデル」を作成し、アクションリサーチ2（2014年4月から2014年10月）においてPDCAサイクルでの検証を行った（図1）。

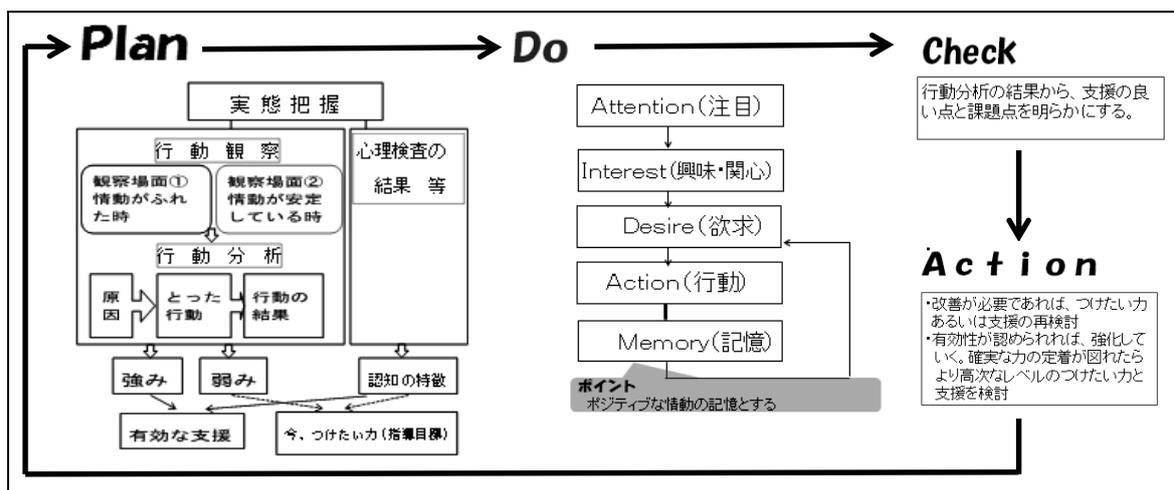


図1: 情動調整に向けた支援モデル

検証の結果、事例生徒Aは行動観察開始時には日に1～3回見られた情動混乱が、1年後にはほとんど見られなくなった。行動の変容として考えられるポイントは、Planの段階で「情動が揺れた場面」と「情動が安定した場面」の2場面での観察を行ったことで、生徒の頑張りや良さが明らかになり、本人の「強み」を意識した指導・支援が継続的に行われたことが挙げられる。また、Doの段階において、本人の行動に対して「良い記憶」を残す支援を心がけたことで、次の行動サイクルにつながり、それが良き行動の強化につながったと考えられる。

(2) 特別支援学校と特別支援学級の連携の在り方

アクションリサーチを通して、1人の生徒に対して幾つもある情報から、指導目標や支援に必要な情報をどのように選択すればよいのかという点や、情動調整が苦手な生徒に対する具体的な支援の見通しという点において、特別支援学校の教員からのアドバイスが求められていると考える。また、他機関に関するアドバイスのニーズの高さもうかがえる。

一方、特別支援学校の教員にとって、通常の学校の教員からは「集団指導の力」、「教科の専門性」について学ぶことがとても多い。このことから、特別支援学校と通常の学校の教員間の学び合い、そしてお互いの強みを活かす連携が、今後の特別支援教育を支えていくと考える。実践可能な方法としては、例えば、交流及び共同学習で地域を媒体とした活動を通して、教員や生徒が学び合う機会を設ける等、今ある活動の見直しを行い実践を積んでいくことが特別支援学校と通常の学校の連携の前進につながるのではないかと考える。

各教科を横断する「21世紀型能力」の育成に関する基礎研究 －発達段階別資質能力表を基にした資質・能力と教科目標・ 内容との関係付けの試み－

常葉大学大学院初等教育高度実践研究科 1年
山田 豊（静岡市立清水岡小学校教諭）

1 研究テーマ設定の理由

21世紀における変化の激しい社会を生き抜くための一つ的手段として、大きな潮流となっている考え方が、コンピテンシーの育成である。日本でも、国立教育政策研究所より、「基礎力」「思考力」「実践力」の資質・能力で構成した「21世紀型能力」が提案されている。しかし、現行学習指導要領は、資質・能力の育成という観点では系統化がない「コンテンツ・ベースの学習指導」であり、「コンピテンシー・ベースの学習指導」への意識転換が重要であると考えられる。そこで、資質・能力に関する教師の意識化を図り、資質・能力と教科目標・内容との関連付けについて、研修モデルの作成と実践によって検証を行っていきたいと考えた。

2 研究の概要

(1) 研修モデルの作成

資質・能力と教科目標・内容を関連付けの為に、本研修モデルは3点で構成した。

① 21世紀型能力の系統化（発達段階別資質能力表の作成）

・提案されている3観点を基に、学習方法や手だてを結合させ、具体的な子供の姿を発達段階別資質能力として設定する。

② 資質能力チェックシート作成と授業への導入

・資質能力の育成意識を授業前後に評価する。

③ 資質能力の育成のための「学習目標」の設定

・チェックシートの評価を基に、資質・能力を反映させた学習目標に作り替える。

(2) 研修モデル実践と有効性及び課題

実践においては、以下の有効性と改善点が確認できた。まず、研修モデルの有効性では、i)資質・能力についての意識強化、ii)意識化による授業構想の工夫の促進、iii)振り返りによる実践の継続化、iv)教科目標の達成と資質能力の育成を反映させた学習目標の設定による授業のねらいの明確化の4点があげられる。これらの有効性により、本研修モデルを

校内研修の一環として導入することで、資質能力の育成に関する教師の意識化を図ることができ、授業構想の工夫につなげていくことが可能であると考えられる。

次に、研修モデルの課題についてである。i) 発達段階別資質能力表の内容の吟味・再検討の必要性、ii) 「実践力」の育成に関する教科との関連性の明確化、iii) 発達段階別資質能力が示す子どもの姿の共通理解、iv) 評価方法の構築、v) 横断的汎用的能力として教育課程全体への位置づけの5点が考えられた。そこで、教師の意識化と教科との関連付けを促進する目的において現状では、iv) 「評価方法の構築」の改善が最も有効であると考え、実践と再検証を行う事とした。

(3) 評価方法に関する再検証

資質能力の評価について重視したことは、教師と児童の意識の整合性である。その為、授業内容に合わせて質問内容を設定することにした。

ア 4年算数「小数×整数の計算」(達成度 28 ポイント)

「思考力：様々な方法で考える」を意識し授業を構想したが、手立てが甘く「計算の手順」についての授業になり、子どもの意識も、計算方法についての振り返りが多くなった。

イ 4年理科「ものの温度とかさ」(達成度 20 ポイント)

「思考力：予想する」を念頭に、予想の根拠を明確化する事を手立ての中心に据えた。達成度が 20 ポイントと低いのは、質問内容の精度が、低かった事が考えられる。

ウ 6年国語「海の命」(達成度 58 ポイント)

「実践力：自然や生命」を意識して授業を構想し、約 60 ポイントという高達成度となった。教師の意識と教材の持つ特性の一致が高ポイントの原因と捉えられる。

エ 4年理科の追試(達成度 62 ポイント)

児童への質問内容を変更し他の学級で実践したところ達成度は飛躍的に向上した。

以上の3点より、資質能力の評価に重要なことは、i) 授業者の意識と指導内容の明確化、ii) 子どもの意識に迫る質問内容の設定、iii) 教材(活動)の持つ特性とねらう資質・能力の一致であることが確認できた。

3 おわりに

今回実践し検証した研修モデルは「教師の意識化と教科との関連づけ」である。授業で暗黙の中で行っていた資質・能力の育成を教科目標や内容と関連づけ、意図的計画的に授業構成することで、コンピテンシー・ベースの学習指導への授業改善を図り、一定の有効性を確認した。しかし今後は、教育課程全体に「資質・能力の育成」が反映されるべきである。文科省が提示している「何を学ぶか」「どのように学ぶか」を反映させた「何ができるか」について、重点目標等を見直し、研修・生徒指導・特別活動・健康安全等の各分掌においても具現化した教育課程の編成も視野に入れた改善を目指したいと考えている。

生徒の自尊感情を育むカリキュラムマネジメントの研究 —「よさっぴタイム」を中心とした学校教育活動を通して—

愛知教育大学大学院教育実践研究科教職実践応用領域 2年

岡田 篤三 (刈谷市立依佐美中学校教諭)

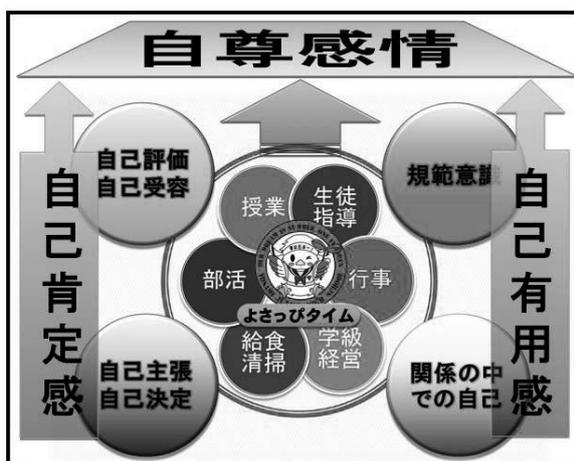
1 研究の目的

本校の生徒は、言われたことは素直に取り組むことができるものの、自分の意見や考えに自信がないためか、積極的に自分の考えを発言したり、「〇〇したい!」という要望を相手に伝えたりする場面を目にする機会は限られている。

そこで、生徒の自尊感情を育むために、組織としてカリキュラムを創り、動かし、変えていく、継続的かつ発展的な課題解決の営みであるカリキュラムマネジメントの手法を用いることにした。

2 研究の方法（理論）

- (1) 生徒たちの自尊感情を育む土台として、「よさっぴタイム」を開発し、本校の学校カリキュラムの中心とする。
- (2) よさっぴタイムで身につけた力を発揮できる場面を、学校生活の「授業」「生徒指導」「行事」「学級経営」「給食・清掃」「部活動」の中で、意図的・計画的・組織的に設定する。そのために6つの部会を立ち上げる。
- (3) 平成20年度から平成24年度にわたり東京都教職員研修センターと慶應義塾大学が共同で取り組んだ研究を基に、これまでの学校教育活動を、生徒の自尊感情を育むために再構築する。



3 研究の内容（実践）

- (1) 「よさっぴタイム」について

よさっぴタイムとは、円滑な対人関係を築き、維持するために必要なコミュニケーション技術を身につけさせるソーシャル・スキル・トレーニングと、自己発見、他者発見、更に人生発見を促進する教育的色彩の強い援助技法の、構成的グループ・エンカウンターを統合したもの

である。具体的な実践事例を、名城大学大学院准教授の曾山和彦先生からご教授いただき、生徒の実態に即して意図的・計画的に行えるよう、毎週月曜日の5時間目の前の10分を設定した。よさっぴタイムに取り組むことにより、生徒たちがお互いを尊重し合いながら、温かな雰囲気の中でグループ活動ができるようになってきた。

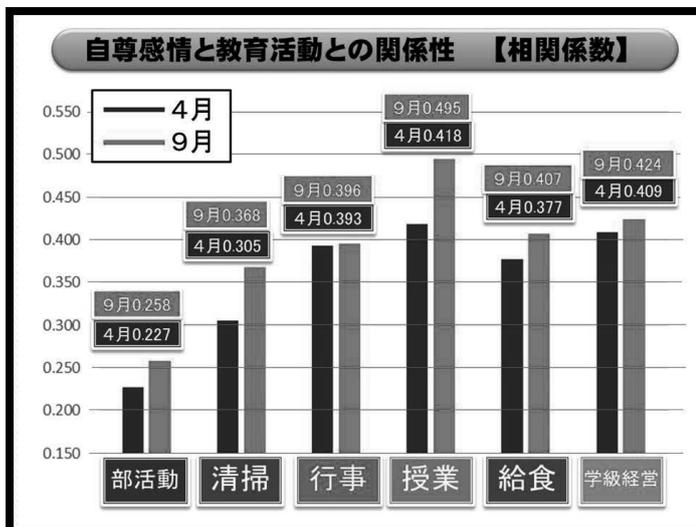
(2) 6部会の実践について

「自尊感情が高い子供は主体に取り組むことができる」という東京都教職員研修センターの研究結果から、「自己評価・自己受容」「関係の中の自己」「自己主張・自己決定」「規範意識」の4つの観点を高めるために、各部会のチーフを中心に、これまでの学校教育活動の取組を、概念化シートなどを使い、再構築するために話し合った。この活動を学期に数回行い、PDCAサイクルで改善し、全職員で共通理解して取り組むことにした。

授業部会からは、よさっぴタイムで学んだ話し合う方法やスキルを発揮しやすくするために、小グループで話し合わせる活動を多く取り入れ、この活動を「よさっぴトーク」と名付け、全校で共通理解して使用する提案があった。そして授業の中で、考えを深めたりアドバイスをしたりする場面を多く設定し、よさっぴトークを活用した。この結果、授業の振り返りにおいても、グループ全員が意見を発表し、自分たちのよさを考えたり、次時に向けての改善点を考えたりすることができるように成長することができた。

4 研究の考察（実証）

このような取組の結果、「仲間や親しい人に、にこやかに接することができる」や「仲間と視線を合わせて人と話すことができる」といった項目で、4月末に比べ9月末の方が、アンケート結果の平均値があがった。これは、よさっぴタイムにより「対人関係のコツ・技術」が向上したためと分析した。そして、よさっぴタイムで身につけた対人関係のコツ・技術を発揮できる場面を、学校生活の中で、意図的・計画的



的・組織的に設定したので、それぞれの項目で、意欲的に取り組む生徒が増え、大きな教育効果を上げることができた。また、アンケート結果の分析から、自尊感情と教育活動との関係性を比べると、4月より結びつきが強くなったことがわかった。以上のことから、よさっぴタイムを中心とした学校教育活動の取組により、自尊感情が高まり、生徒はよりよい自己実現を目指して主体的に取り組んでいると分析できた。しかし、「自己肯定感」に関する項目では、数値に大きな変化はなかった。このことから、今後は自分自身の存在を、価値あるものとして評価し信頼する「自己肯定感」をより高める方策を考えていく必要があると言える。

高校における特別支援教育 －PAC分析を用いた個別の指導計画の作成－

京都教育大学大学院連合教職実践研究科生徒指導力高度化コース 修了

吉岡 幸司（龍谷大学附属平安中学・高等学校教諭）

I はじめに

高校での特別支援教育は「教員への啓発不足」「個別の指導計画が作成しにくい」「人員不足」「資金不足」等から義務教育よりも遅れている。特に「個別の指導計画」は作成されたものの、教員が共通して対象生徒の情報を共有することが出来たとしても、科目指導は教科担任に任された専門的な授業となる。コーディネーターが他教科であれば、学習内容の理解を深めることに重点化した指導計画を作成することは非常に難しい。

筆者は高校の特別支援教育について、当事者の卒後のことを考え「ライフスキル」や「自己認知」を深める教育が重要ではないかと考えている。つまり生徒の年齢に応じた発達課題に焦点付けた「個別の指導計画の作成」を行う必要性が大切だと考えている。そこで個別の指導計画を作成するために「当事者の困り感」を正確に把握するためにPAC分析を利用することにした。その事例について報告する。

II PAC分析とは

1. PAC分析とその方法

「個人別態度構造」と訳される。信州大学の内藤哲雄が考案した、「当該被験者の態度・イメージの構造を当人自身に解釈させて間主観的に了解する技法」である。

被験者は当該テーマに対し自由連想を行う。それを連想項目間の類似度を評定し、クラスター分析を行う。そのクラスターの構造のイメージ解釈を、実験者ととともに語り合い、実験者の総合解釈を通じ、個人ごとに態度やイメージの構造を分析する。人間をホリスティックにとらえた場合、特性という要素から考えれば、「すべての人々に共通する部分」「一群の人々にのみ共通する部分」「個人特性による部分」に分類され、何かを見いだすことが可能である。

2. PAC分析からわかったこと

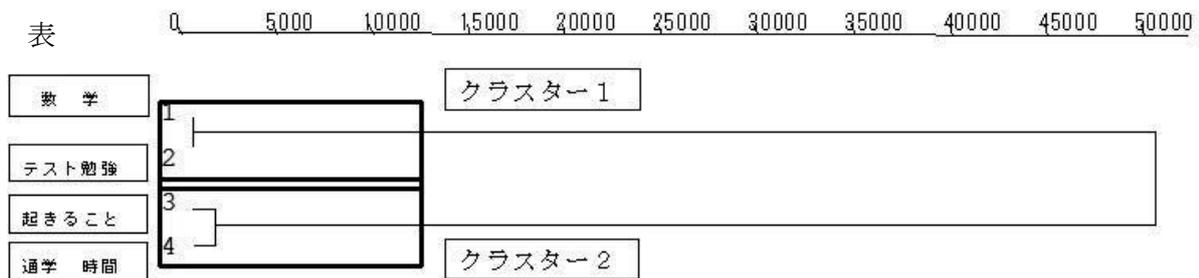
- ① 発達障がいやイメージネーション障がいに苦しむ人に、「自由連想」が可能であった。
- ② 「個人の特性による部分」では、個別の指導計画を作成される本人の困り感を被験者と教員がともに理解し焦点化出来た。またお互い困り感を意識化することが可能であった。

Ⅲ 事例

A君は高校1年生である。小学校時に「自閉症スペクトラム」の診断を受け、中学時に告知を受けている。衝動性が高く、言語化することが苦手なことからパニックを起こすと中学校時代は暴力をふるっていた。中学2年生時、指導を受けた教員へ暴力をふるったことから警察に告発された。学校側からはのほからいで書類送検はされず警察官からの「厳重注意」を受けた。そのことがきっかけになり暴力をふるうことはなくなった。ただしつくつく注意を受けると教員を挑発し、高校在学中も教員とぶつかることがあり複数回、学校長より指導を受けている。

下の表からクラスター1の分析より「数学」「テスト勉強」が同じ悩みであることが理解できる。本人からの聴き取りで「数学が難しい。他人と同じくらい勉強するが成績は20点違う。効率のよい勉強方法があると思うのだが、自分にあった方法がわからない。でも数学は嫌いではない。」と述べた。

またクラスター2の分析より「起きること」「通学時間」は比較的近い相関関係があると理解できる。A君は「自宅で兄弟姉妹の面倒をみて、母親の帰宅を深夜まで待つこと」と話していたが、母親から話を聞くと「母親の帰宅が遅いので、地元の友達と公園でたむろしている」ことから睡眠不足に陥っていることが分かった。



Ⅳ まとめ

A君の個別の指導計画は、生活リズムの確立に重点を置いたものを作成した。地元の友達に引きずられ、学校生活への意欲喪失から退学を防ぐためである。当事者の困り感から生活指導に重点を置いた指導計画を作成したことで、当事者、保護者、教員が協力し高校を無事卒業することまでこぎ着けた。A君は自分の考える進路先に進学し、自分の夢を実現させるために学生生活を歩んでいる。

主たる引用文献・参考文献

文部科学省 東京学芸大学教育学部教授 高橋智氏 インタビュー概要より 2010年

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/arikata/detail/1305317.htm

内藤哲夫著 『PAC分析実施法入門』 ナカニシヤ出版 1997年

「社会を見る目」の獲得を意図した小学校社会科授業の開発

兵庫教育大学大学院学校教育研究科教育実践高度化専攻 2年

佐々木 豊（指宿市立柳田小学校教諭）

I 研究の背景

社会科において、子どもは、自らの力で社会事象を探究することをおして個別の社会事象の因果関係を習得する。そして、習得した複数の因果関係から社会の一般法則を導き出す。その社会の一般法則を新たな社会事象に当てはめることで、それが妥当かどうかを実証する。この過程を経て、子どもは、「社会を見る目」を獲得する。しかし、先行実践において、複数の因果関係から社会の一般法則を作って活用し「社会を見る目」を獲得する授業はほとんどみられない。

II 研究の目的

本研究では、「社会を見る目」の獲得の過程を明らかにするとともに、その獲得過程を組み込んだ小学校社会科授業の開発を目的とする。

III 研究の経過

1 本研究における「社会を見る目」

社会科授業において、子どもは社会事象の原因と結果の関係を示す説明的知識を習得する。しかし、説明的知識は個別の社会事象を説明するものであり、他の社会事象に活用することは難しい。そこで、概念化を行う。概念化とは、習得した複数の説明的知識から共通点を抽出し、それらを総合して社会の一般法則である概念的知識を作ることである。こうして習得した概念的知識は、他の社会事象を説明できるものでなければならない。したがって、概念的知識を新たな社会事象に応用する学習が必要となる。この学習をおして、概念的知識は、妥当かどうかを判断されたり修正されたりして精緻化される。

ここまで述べてきたことから、本研究における「社会を見る目」を「習得した概念的知識と探究の方法を他の社会事象に適用し、その因果関係を説明する装置」と定義する。

2 「社会を見る目」の獲得過程を組み込んだ授業の実践

本研究では、小学校第5学年「気候の特色を生かした農業」の授業開発と実践を行った。本単元の概要は、次のとおりである。

- (1) 「沖縄県の菊づくり」および「孀恋村のキャベツづくり」における説明的知識と探究の方法の習得
- (2) 二つの説明的知識の概念化による概念的知識の習得
- (3) 概念的知識と探究の方法の適用による「福岡県のイチゴづくり」についての検証

(1) 概念的知識の習得

「沖縄県の菊づくり」と「孺恋村のキャベツづくり」の学習で習得した説明的知識を概念化し、概念的知識を習得する。その時の板書は、図1のとおりである。

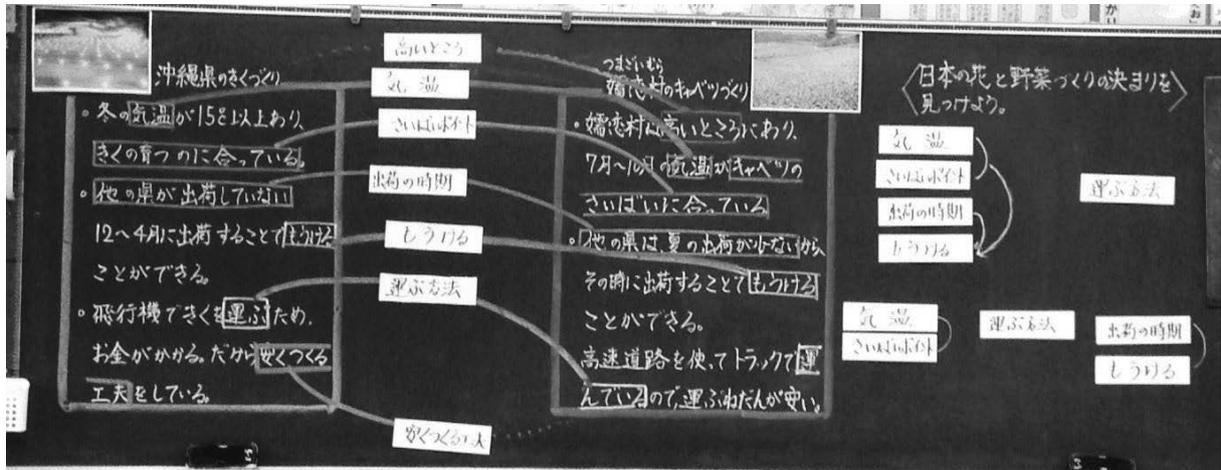


図1 概念的知識の習得における板書

図1のように、子どもは、「沖縄県の菊づくり」と「孺恋村のキャベツづくり」で習得した説明的知識から共通点を抽出、吟味して概念的知識を構成する要素を作った。さらにその要素を付箋に書き、それらを動かしながら要素のなかま分けを行い、なかま分けした理由を考えた。その結果、「日本の花と野菜づくりでは、自然条件と社会条件に適合した農作物を選択し栽培している」という概念的知識を習得することができた。

(2) 新たな社会事象への応用

習得した概念的知識と探究の方法を、「福岡県のイチゴづくり」に適用した。概念的知識を適用することで、福岡県のイチゴづくりにおける作業仮説が設定された。この作業仮説をもとに検証を行った。その際、習得した探究の方法も適用され、検証が行われる。作業仮説の検証をとおして、概念的知識を構成する要素の意味内容が増殖したり新たな要素が追加されたりした。そして、学習の最後に概念的知識を再構成することで、子どもは精緻化した概念的知識を習得した。その時の板書は、図2のとおりである。

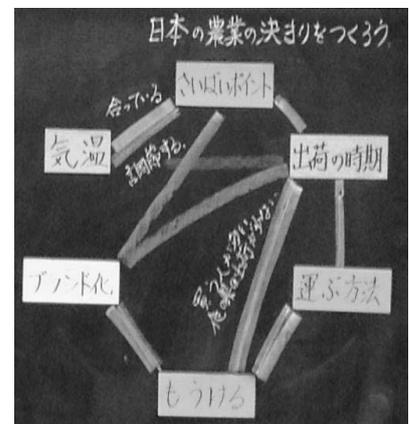


図2 概念的知識の再構成

このように、新たな社会事象への応用を単元に組み込むことで、概念的知識は精緻化される。また、習得した探究の方法も活用できることが証明される。その結果、概念的知識と探究の方法は社会事象を探究するための装置として働くことが実証され、「社会を見る目」が獲得される。

IV 研究の成果

- 「社会を見る目」の獲得過程を明らかにすることができた。
- 子どもが「社会を見る目」を獲得するための授業モデルを開発することができた。

実感を伴った理解を大切にした小学校理科の実践 —教職大学院での学びを通して—

奈良教育大学教育学研究科教職開発専攻 修了
船木 祐太郎（生駒市立桜ヶ丘小学校教諭）

1. はじめに

2012年5月21日、非常に稀な機会が日本に訪れた。この時起きたのは金環日食で、見られた地域は九州南部～四国～近畿～東海～関東である。これら以外の地域でも欠け具合の大きな部分日食となった。このような天体ショーを始め、宇宙に関わる学習はとても不思議で、児童が興味をもつおもしろい内容である。しかし、小学校6年生での学習が終われば、次は中学校3年生まで学習しないことになる。そこで、児童に少しでも天体に興味をもってほしい、自分から宇宙について調べたり、空を見上げたりしてほしいという願いから、日食を取り上げた授業実践に至った。

小学校学習指導要領理科の目標には、「自然の事物・現象についての実感を伴った理解を図り、科学的な見方や考え方を養う。」と記載されている。そこで、金環日食を教材として、第6学年「月と太陽」の単元において、実感を伴った理解を大切にした授業づくりを目指し、2年間の実践を行った。

2. 実感を伴った理解

授業づくりを進めていく上で、実感を伴った理解についてどのように解釈し、児童に実感させていくかが大切となる。そこで、実感を伴った理解を次の3点でとらえた。

(1) 具体的な体験

- ① 金環日食の観察会や、月の満ち欠けの継続的な観察を行った。
- ② 具体的なモデルの操作を通して、日食のしくみを考えた。

(2) 主体的な問題解決

- ① 事前にアンケート調査を行い、児童の実態を把握した。その結果、日食は太陽と月が重なる現象であることは知っているが、太陽・地球・月が並ぶ順番や一直線になることまで記述できた児童は少数であった。
- ② 日食のしくみを考える際に、グループによる話し合い活動を行った。
- ③ グループでの話し合いの際は、児童自身が考えて用意した天体モデルを用いた。

(3) 社会や実生活との関わり

俳句やマンガを通して、身の周りにある月を紹介した。

3. 授業実践

- (1) 日食のしくみについて考える視点を次の2点とした。
 - ① 太陽・地球・月の位置関係を考える。
 - ② それぞれの距離を考える。
- (2) 日食の見え方を全体で共有するため、デジタルカメラを活用した。
- (3) 太陽を1mの大玉、地球をビー玉、月をBB弾に置き換え、実際の大きさ比べをした。また、後日運動場に出て、BB弾で大玉を隠すことができるか検証を行った。
- (4) 言語活動の充実を目指し、グループでの話し合い活動を行った。また、それぞれのグループが児童なりの言葉で発表し、質疑応答を行った。

4. 教職大学院での学びを活用したコンセプトマップによる分析

(1) コンセプトマップ（概念地図法）とは

教科書から選んだ言葉でラベルを用意し、関係があると思ったラベルを線でつなぐ。その時、なぜラベルをつないだのか理由も書くようにする（図1）。また、白紙のラベルも用意し、必要な言葉を自分で作成してもよい。

(2) 成果

- ① コンセプトマップより、約70%の児童が、「太陽・地球・月」を関連付けることができたことから、日食のしくみを理解していることが分かった。また、事後のアンケート調査より、96%の児童が日食のしくみがよく分かったと回答した。
- ② コンセプトマップより、96%の児童が自分で「地球」というラベルを作ることができたことから、地球が日食に関係しており、自分は地球から日食を見ているという視点をもつことができたと考える。
- ③ コンセプトマップより、「太陽を使った生活」「月は日本人の心のいやし」などの記述が見られるようになった。また、事後のアンケート調査より、85%の児童が、月と太陽の学習をしてから、よく空や星、月などを見るようになったと回答した。これらのことから、実生活との関わりを意識できるようになってきたことが分かる。

(3) 課題

- ① より活発な意見交流ができるように、グループでの話し合い活動を進める。
- ② 他にも日食について考えるための視点をもたせることはできるか検討をする。例えば、日食と新月の起こり方の違いなどである。その際、中学校との学習の接続についても考える必要がある。
- ③ 教材自体の検討を行う。

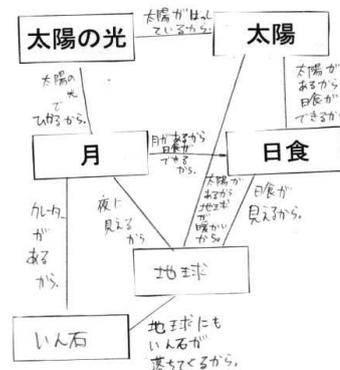


図1 児童が作成した
コンセプトマップの例

教師の力量形成を促す実践共同体づくり —教育の3形態からのアプローチ—

岡山大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年
竹中 一雄 (赤磐市立山陽北小学校教諭)

概要

教師としての発達と力量形成を促してきた学校内外での自主的な研究活動は衰退し、若い世代の教師の視野からは消えつつある。「教育の質の向上とは教師の質を向上すること」と捉え、「フォーマルな学び（可視化しやすい学び）」と「ノンフォーマルな学び（可視化しにくい学び）」を相互に繋げた教育活動の枠組み＝「実践共同体」をつくることで、教師集団全体の力量形成を志向しながら教師個々の指導力向上の戦略を組み立てることができた。

キーワード： 教師としての発達と力量形成 フォーマルな学び インフォーマルな学び ノンフォーマルな学び 実践共同体

1 はじめに

教師の力量は子どもの資質・技能の向上に大きく影響する¹⁾。これまで機能してきた教師としての発達と力量形成を促す取組は衰退しつつあることが明らかになってきた。

実践研究の構想	内 容
教師としての発達と力量形成に内在する課題	① 「生活科・総合的な学習の時間」導入以降、研究指定校としての学校共同研究活動など公認され制度化されたものは特定の教科・領域に偏り、どの教科にも指導力が求められる小学校教師の力量形成がどの程度なされているのか、懸念される現状にある ② 教師としての発達と力量形成を支えてきた学校内外での自主的な研究活動（小学校教育研究会や学習サークルなど）は衰退し、教師の力量形成を促す組織的取組はほとんどなされていない ③ 職務遂行に直接的に役立つ内容・課題とそれを扱う活動が公に認められ、教育専門家としての発達と力量形成の基盤形成となるはずの内容・課題と活動は、私的趣味的営みの領域へ追いやられつつある
研究仮説	これまで個人に委ねられていた「可視化しにくい学び（インフォーマルな学びやノンフォーマルな学び）」を教師の力量に関する概念を構造化することで「見える化」し「可視化しやすい学び（フォーマルな学び）」と相互に繋げた教育活動の枠組みをつくることで、制度化された「タテの」「フォーマルな」関係性の下でのOJT（On-the-Job Training）にとどまらず「タテばかりではなくヨコの」「フォーマルばかりではなくノンフォーマルやインフォーマルな」関係性の下でも教師としての発達と力量形成がなされていくと考える
研究の構想	① 先行研究で触れられることの少なかった「可視化しにくい学び」の「見える化」 ② 「可視化しやすい学び」と「可視化しにくい学び」を繋げた実践共同体づくり → 「教育の質の向上とは教師の質を向上すること」と捉え、教師集団全体の力量形成を志向しながら教師個々の力量向上の戦略を組み立てたい

2 実践研究の方法と内容

「可視化しやすい学び（フォーマルな学び）」の背景に個人に委ねられた「可視化しにくい学び（インフォーマルな学びやノンフォーマルな学び）」があるからこそ、より充実した教師としての発達と力量形成がなされていくと考える。

実践研究の方法	内 容
教師としての発達と力量形成に関する基礎的概念の検討	① 先行研究調査による参考文献・引用文献を収集する ② 自校管理職、小学校教育研究会赤磐支会会長・体育部会長への面接調査からの課題の見える化 ③ 「実践共同体」を「可視化しやすい学び（フォーマルな学び）」と可視化しにくい学び（ノンフォーマルな学びやインフォーマルな学び）を相互に繋げた教育活動の枠組みと定義づける ④ 多義的で曖昧な「教師の力量」に関する概念の構造化
教師としての発達と力量形成を促すフォーマルな学びからのアプローチ	① 平成25年度文部科学省委託事業「地域を活用した学校丸ごと子どもの体力向上推進事業」の先進的取組への校内サポート体制を整備し、全校・赤磐市全体へ波及させる ② スポーツ人材などの協力により専門的知識・実践的指導力の向上を図る
教師としての発達と力量形成を促すインフォーマルな学びからのアプローチ	① 「MIT学習会」という自校教師間のインフォーマルな自主学習会による協働的な同僚性の活性化 ② 岡山大学大学院教育学研究科と自主学習サークルを連携させた体育学習理論研究
教師としての発達と力量形成を促すノンフォーマルな学びからのアプローチ	① 赤磐市体育学習会「来更来会」と連携させた小学校教育研究会赤磐支会体育部会の活性化 ② 外部の諸機関や専門家、他校と連携させたオープンなネットワークを構築する

3 分析と結果

(1) 教師の力量の見える化

今津（2012）は教師の力量を次の六層構成の視点から捉えた²⁾。

資質能力	資質・能力の内容	外からの観察・評価	個別的・普遍的状況対応
能力	A 勤務校での問題を解決し、課題を達成する技能 B 教科指導・生徒指導に関する知識・技術 C 学級・学校マネジメントに関する知識・技術 D 子ども・保護者・同僚との対人関係力	易 ↑ ↓ 難	↑ ↓ ↑ ↓
資質	E 授業観・子ども観・教育観の錬磨 F 教職自己成長に向けた態度・探究心・研究心		↑ ↓ ↑ ↓

① AからFに向かうほど「資質」的側面が強くなり、FからAに向かうほどの「能力」的側面が強くなる
 ② 外から観察・評価しやすい層から観察しにくい層へという配列。中間に位置するDが両側面に関わる層
 ③ 勤務校での具体的な文脈で発揮される個別対応の力量の層から、どのような具体的な文脈であろうと適用される普遍的な力量の層へという並び

(2) 力量形成の見える化

浅野 (2009) は学校内での人材育成方法を次のようにまとめている³⁾。

	方式の内容・特色	具体的な方法		
直接指導	個別指導方式 (7)	・教師の状況に応じて、マンツーマンで指導する方式 ・計画的に業務を指導する「コーチング」、機会を捉えて指導する「随時指導」	1 計画的・継続的な指導(コーチング) 2 随時指導 3 支援的助言(メンタリング)	狭義のOJT ↑ ↓ 広義のOJT
	集団指導方式 (4)	・学校内でグループとして指導する方式 ・校内研修のような能力開発や相互理解を主目的とするやり方や日常の業務として取り組むなど様々な方法がある	1 校内研修会 2 授業研究会など	
間接指導	マネジメントによる育成方式 (9)	・日常のマネジメントの中に教師の育成を組み込む方式 ・仕事の割り当てなど管理者のマネジメントそのものが教師育成の方法でもある ・教員や学校の多忙を克服する実践的な方法である	1 キーパーソンなどによる指導 2 学習を促進する職場風土づくり 3 人を育てる職務割り当て 4 目標設定と勤務状況の評価	

(3) 教育の3形態の見える化

教師集団全体の力量形成を志向しながら教師個々の指導力向上の戦略を組み立てた。

学びの形態	力量	ターゲット	作業仮説	方策と方式	分析・結果
フォーマルな学び	C	体育部員 (若手教師)	・若手教師が体育部員として企画・運営に関わることで、学年・学校全体をマネジメントしていくための知識や技術が身に付いてくると考える	・校長、教頭、各学年代表者1名(体育部会員) コーディネーターで形成される体力向上校内推進会議を週1回開催する(1・9)	・経営的力量だけでなく、会議において「よく聞き、よく話す」ことで教職自己成長に向けた態度・探究心・研究心が向上し、協働的な同僚性が育まれつつある
	A・B・D E・F	該当学年団教師	・専門知識や技能を有する外部指導者と協働して授業実践に取り組むことで、教科指導に関する知識や技能、授業実践力、対人関係力が身に付いてくると考える	・オリンピック選手を招致し、児童・保護者・警備員・支会体育部会員を対象としたスポーツ教室を開催する(4) ・外部指導者を招致し、体育授業を学級担任と協働して行う(7)	・オリンピック選手のマン・パワーは、該当学年教師のみならず自校教職員・児童・保護者にも大きな感動と影響を与えた ・外部指導者と協働することで、当事者意識が高まり、専門性の共有や確かなインプットに繋がった
	A・B	体育主任	・体育的活動のリーダーとなる体育主任の授業実践を公開することで、授業実践力、教科指導に関する知識や技能が身に付いてくると考える	・自校教職員・小学校教育研究会赤磐支会・大学教員・地域スポーツ団体など招致し、体育授業実践研究会(体力向上推進実践研修会)を開催する(7)	・どのような目標を掲げ、どのような計画のもと、何について、どのように、どこまで達成したのかということをも具体的に発表するというアウトプットに直面することで、確かなインプットに繋がった
インフォーマルな学び	B・E・F	自校教師	・自校の教師と話し合う場を設けることで、教科指導に関する知識や技能を深めたり、現在の教育全般の動向を広い目で見たりできると考える	・MIT学習会という自校の教師を対象としたインフォーマルな自主的学習会を活用する(9)	・教科指導や教育観伝達の間となり協働的な同僚性の活性化が図られたが、まだ一部である
	B・E・F	赤磐市内教師	・大学教員や他校教師と話し合う場を設けることで、教科指導に関する知識や技能を深めたり、現在の教育全般の動向を広い目で見たりできると考える	・岡山大学大学院教育学部研究科を拠点とした岡山体育授業研究会というインフォーマルな自主的学習会を活用する(9)	・新しい理論を学び、自分のもつネットワークを広げることができたが、新しい理論のため実践事例は少なく試行錯誤の状態にある
ノンフォーマルな学び	C	理事長 研究主任	・小学校教育研究会赤磐支会体育部会 理事長・研究主任が企画・運営に関わることで、体育部会のマネジメントに関する知識や技術が身に付いてくると考える	・小学校教育研究会赤磐支会体育部会と連携する赤磐市体育学習会「来更来会(きさらきかい)」を設立(月1回開催)し、教師集団全体の力量形成を志向しながら教師個々の指導力向上の戦略を組み立てることで、小学校教育研究会赤磐支会体育部会の活動を活性化(9)	・学校の枠を超えたネットワークを活用した教育実践をデータベース化し、次年度も継続して取り組むことができるシステムを開発することが課題である ・個人の力量を高める側面と、教師間の協働、同僚性を高める側面に機能しているが、月1回の開催では早急な変容は望めず継続的に取り組む必要がある
	A・B・E F	赤磐市内教師	・大学教員や他校教師と話し合う場を設けることで、各校の体育科におけるスクーラーリーダーの授業実践力、教科指導に関する知識や技術を高めたり、現在の教育全般の動向を広い目で見たりできると考える		

4 おわりに

学びの形態や力量によって効果(成果)の出やすいものと出にくいものがある。力量の分類から見ても、能力に比べて資質に近くなるほど変容が難しい。

また、教師の力量形成を促すためには、実践共同体で繋がる豊かなネットワークを駆使しながら学習し続けなければならない。ネットワークは貴重な教育資源であり、教職員の異動によって断絶してはならない。そのためには、実践共同体で繋がったネットワークをデータベース化し、継続して取り組むことができる実践共同体システムを開発することが課題であると考えられる。

どういう理由でどのように教師の力量形成を促す取組を進めようとしているのかについて、実践共同体を構成する人々に提案し、了解や納得を得られるように粘り強く説明していく作業は欠かせない。そのためにコーディネーターの在り方もデータベース化していく必要があると考えられる。

1) 伊井義人『オーストラリアにおける教員の資質向上への取り組みに関する一考察』藤女子大学 QOL 研究所紀要 7(1), 57-66, 2012-03-00

2) 今津孝次郎『教師の「資質 能力」概念の再検討 ～六層構成の視点から～』金城学院大学大学院, 日本教育社会学会大会発表要旨集録 (64), 98-99, 2012-10-25

3) 浅野良一『学校における OJT の効果的な進め方』教育開発研究所, 2009.6

「つながり」を意識した外国語活動のカリキュラム開発 -コミュニケーション能力の素地を養い、人とよりよくかかわる 児童の育成をめざして-

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 2年

鈴江裕子 (徳島市千松小学校教諭)

置籍校は、市内のほぼ中心部に位置する大規模校である。児童は必然的に多くの児童とかわりながら学校生活を送っている。2013年度に行った学校アセスメントでは、置籍校の児童は、「友達に進んでかかわることができる」というよさと、「話を聴くことや自分の考えを深めること、上手に表現して相手に伝えることが十分ではない」といった、表現力やコミュニケーション力に課題があることが明らかとなった。来るべきグローバル化や知識基盤社会において、コミュニケーション能力は社会からも教育界からも重要視されているが、置籍校にとっても、ここ数年、重点課題として挙げられている。

外国語活動に関しては、置籍校は、平成21年度に研究指定校となった経緯がある。そのため、年間計画や指導案、教材教具がそろっていること、学級担任が主となって指導する授業スタイルであることが置籍校の強みであった。しかし、教職員の異動や、主たる研究課題の変更、あるいは教職員の時間のなさから、①外国語活に関する研修ができていない、②年間計画や活動の検証が十分に行えていない、という課題も見えてきた。

外国語活動を充実させ、コミュニケーション能力の素地を養うことは、実習校児童の課題となっているコミュニケーションにかかわる力を育てる一つの手立てとなる。そして、児童が主体的に活動し、コミュニケーション能力の素地を養うためには、児童自らがやりがいや意味を感じる、つまり児童の「心」が動く魅力的なカリキュラムが必要である。外国語活動では、英語を含めた様々なコミュニケーション活動を通して、児童の生活や興味関心、あるいは異文化発見など、新しい気付きを促す世界やもの、人と児童を「つなぐ」ことが重要になる。「つながり」を意識した活動を展開することで、児童はより理解しようと英語や言葉を聴くであろう。また、自分のことをもっとわかってもらおうと、自分の表現や伝え方を工夫するのである。

そこで、本実践研究では、4つの視点(仲間、他教科での学び、地域・未来、世界)と児童を「つなぐ」外国語活動のカリキュラム開発を行った。作成したカリキュラム(年間計画、単元計画、授業計画)の有効性は、学級担任とともに授業実践することで検証する。また、授業にかかわった指導者との意見交流や、授業毎に行う児童の振り返りカードをもとに、さらに改善を加える。また、2020年の外国語活動開始時期の早期化を想定し、中学年においてもモジュール活動も行うことにした。そして、教職員の安心や自信につなげる研修や支援、児童の学びや思いがつながる

小中連携に取り組むことで、開発したカリキュラムをより充実させようと考えた。

取り組んだ一部を紹介する。仲間と児童をつなぐ活動として、6年「できることを紹介しよう」では、聴く活動から自然な発話につながるように活動の仕方を工夫し、最終的には慣れ親しんだ表現を使って、自分のできることを友達に知らせるスピーチをする。児童は、スピーチを考える時に自分と向き合う、さらに友達のスピーチを聴くことで友達への理解を深める。さらに、英語では言い尽くせない友達のよさを「You can メッセージ」で友達に伝える。メッセージをもらった児童は、友達から新たな自分を発見させてもらう。児童の振り返りカードには、「いつも一緒にいる友達なのに、また新たな発見があった」「自分のできることを紹介できてうれしい」「You can メッセージで、自分の知らなかった自分のよさに気付かされた」「みんなが自分のことをよく見ていてくれたことがうれしい」などの感想があった。その他、世界と児童をつなぐ活動では、国際交流会を行うことで、実際に外国の人と交流する機会を設けたり、ICT(Google earth)を効果的に活用することで、児童に海外を旅しているような疑似体験をさせたりした。また、中学年のモジュール活動では、手作りのMy bookを作り、そこに毎回取り上げたテーマが残るように工夫した。最終的には、そのMy bookを使って、ALTに自分の好きな物を紹介する。少ない回数ではあったが、児童も学級担任も英語を使ってコミュニケーションを図る楽しさを実感してもらえたと考えられる。モジュール活動後の児童用アンケートでは、「はじめは難しく感じていたが、だんだん英語が好きになった」「塾ではやらない活動があり、みんなとするから面白い」「楽しくて、話したことも活動したこともみんな覚えている」「苦手な数字だけど、英語活動は楽しいからみんなおぼえた」などの言葉があった。しかし、5年生から始まる外国語活動に不安の感じている4年生も若干名いる。今後は、この児童らのために、どのような足場づくり(支援)をしていくかが重要である。

教師への研修・支援では、外国語活動についての共通理解を図り、活動の体験をする全体研修や、授業の打ち合わせなどを行う学年研修、英語力向上をめざした英会話研修を行った。また、授業案や教材づくりとともに、学校課題フィールドワークⅠでは、学級担任のモデルとして、学級担任とともに授業を行い、学校課題フィールドワークⅡでは、できるだけ学級担任がT1として授業をリードし、私が支援するよう役割転換を図った。モジュール活動でも、外国語活動の様子やねらいを学級担任に知ってもらおうという意図がある。

小中連携では、中学校の先生に、中学校の1日を紹介するスピーチ動画づくりに協力してもらったり、絵辞典をつくったりして、文字や中学校での学習に関心が持てるようにした。また、ワークシートにQRコードつけて音声を持ち帰れるよう工夫した。

実践研究を通して、児童や教員の言葉から、外国語活動のよさやねらいは十分に伝わり、外国語活動を充実させることができたのではないかと考える。また、友達どうしの関係づくりや異文化をもつ人へのかかわりや理解の向上も図れたと感じる。今後も、今年度行った実践のよさや課題を引き継ぎ、つなげながら、児童の実態に合った、質の高いコミュニケーション活動を取り入れたカリキュラム開発を継続していく必要があると考える。

特別支援学校のセンター的機能を活用した小中学校支援に関する研究 —センター的機能の3層モデルを通じた 学校コンサルテーションの実際—

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻学校運営リーダーコース 2年
江 藤 伸 康 (福岡県立太宰府特別支援学校教諭)

1 はじめに

本研究では、小中学校の通常学級に在籍する発達障害のある児童生徒への支援という課題をふまえ、「特別支援学校のセンター的機能」を効果的に発揮するための、コンサルテーションのあり方を究明することを目的とした。具体的には、支援対象者を一次的援助(すべての子ども)、二次的援助(一部の子ども)、三次的援助(特定の子ども)の三段階に分け、各段階におけるセンター的機能の内容及び支援の順序性を明らかにした。実践では、管理職への働きかけ、学校組織への働きかけ、教員の教育活動への働きかけのマネジメントや、「センター的機能の3層モデル」に則った学校コンサルテーションを試みた。

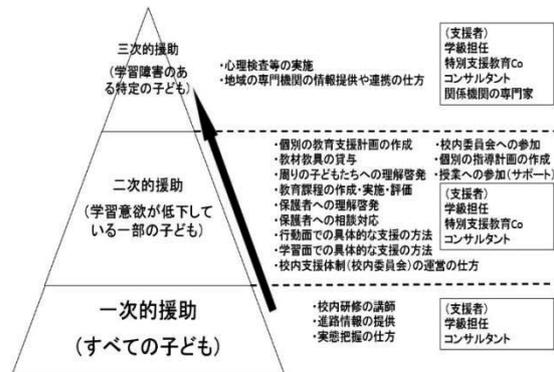


図1 センター的機能の3層モデル

2 一次的援助のコンサルテーション

一次的援助の内容は、実態把握(学校環境適応感尺度「アセス」)、支援方法の明確化(サポートヒントシート)、評価

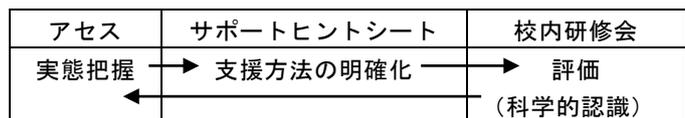


図2 一次的援助のシステム

(校内研修会)の3つのサイクルで構成されている。「アセス」は、小学校3年生から実施可能な質問紙検査であり、大きく「生活満足感」「学習的適応」「对人的適応(教員サポート、友人サポート、向社会的スキル、非侵害的關係)」の3つの観点から学校適応感をとらえることができる。

サポートヒントシートは福岡県教育委員会が開発した分析シートである。学習上の気付き20項目、行動上の気付き15項目、コミュニケーションによる気付き10項目、対人関係における気付き10項目、計55項目の中から気になる項目にチェックを入れることにより問題行動の背景の分析及び支援の方向性が導き出される仕組みとなっている。

特別支援学校は小中学校の校内研修に出向き講師をしたり、小中学校の教員や他の特別支援学校の教員を対象にした実践交流会を行ったりしている。教員の専門性を向上させることで、支援方法が適切かどうか評価し、必要に応じて支援方法を改善できる力を養う。

高等学校教育課程との関連を図った運動部活動指導の在り方 に関する研究

－主体的問題解決能力を育む運動部活動指導－

長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻 修了
田 川 一 弥（長崎県立西彼杵高等学校教諭）

本研究では、教育的立場から運動部活動をとらえ直し、教育課程と関連し生きる力の育成を図ることを目指して、生徒の自主性・自発性の伸長を図るという立場から、どのような学習プロセスを用いることで、運動部活動、特にサッカー競技という集団スポーツを通して、「自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題解決する資質や能力＝主体的問題解決能力」の育成が図られるのか、検証することを目的とした。

本研究における実践では、「目標設定カードをも用いた主体的問題解決能力育成モデル」を作成した。本モデルは、目標設定カードを用いて中期的な目標を設定し・その目標達成に向けた短期的な課題設定を行うステップ1と、ステップ1で設定した課題に基づいて、その課題解決に向けた実践活動（グッドオーガナイザーによるゲーム・フリーズを用いた指導）を行うステップ2、そして実践活動後に、目標設定カードを用いて課題解決に向けた実践の中で良かった点やうまくいった点、工夫した内容などを振り返り、実践活動を自己評価するステップ3によって構成する。これらのステップ1からステップ3を一つのサイクルとし、1週間から2週間の期間を一つのサイクルとして行った実践活動を5回行った。

結果と考察については、西嶋ら（2000）によって作成された「体育における主体的問題解決能力テスト」を、部活動に適した質問項目に一部変更し、「部活動における主体的問題解決能力テスト」として、実践の前後において実施し、そのテストの結果（一元配置の分散分析を用いて分析）と生徒の目標設定カードの記述の変化、観察によって見られた生徒の変化について考察した。

まず、「部活動における主体的問題解決能力テスト」の結果である。全対象者のプレーポスト間の結果の比較においては、「主体的行動：活動の計画（ $P < 0.01$ ）」「達成満足：学校生活満足（ $P < 0.05$ ）」の2つの質問項目において有意差が見られた。また、試合を経験したグループと試合を経験していないグループに分け、プレーポスト間の結果を比較すると、試合を経験していないグループにおいて、プレーポスト間で「自己認識：自

己効力感 ($P < 0.05$)」の質問項目において有意差が見られた。

次に、生徒の目標設定カードの記述や観察によって見られた生徒の変化については、実践開始直後の目標設定カードの記述では、自己の取り組みを具体的な言葉で表現することができず、曖昧な表現で記述を行うことが多かった。しかし、実践後半の目標設定カードの記述には、具体的な言葉を使って解決方法を記述することができるようになった。実践前後における生徒の質問内容の比較においても、「サッカーがうまくなるためにはどうすればいいですか」と監督に聞いていた生徒が、「ダイレクトでパスをしようとする際にどうしてもボールが浮いてしまうので、どうすればいいか教えてください。」という質問を行っていた。このようなことから、自己評価が進むにつれ、課題も明確になり、その解決に向けて具体性が生まれ、1人や数人のグループで取り組むことができる解決方法を考え、主体的に取り組む姿が多く見られるようになった。

このようなことから、本研究における「目標設定カードを用いた主体的問題解決能力育成モデル」を繰り返し実践することで、主体的な問題解決能力が高まったのではないかと考えられる。

しかし、現場における課題も多く残されており、改善の工夫が必要である。

現勤校は、過疎地域にある少人数の全日制普通校であり、学習意欲が高いと言えない生徒が多い。本研究を行った学校は、都市部の進学校であり、学習意欲が高く、生徒数も多い。現勤校において、目標設定カードを用いて中期的な目標を設定し・その目標達成に向けた短期的な課題設定を行うステップ1、実践活動後に、目標設定カードを用いて課題解決に向けた実践の中で良かった点やうまくいった点、工夫した内容などを振り返り、実践活動を自己評価するステップ3では、語彙数が少なく、行動の振り返りを的確な言葉で表現することが容易には出来ない。そのため、生徒は目標設定カードの作成が困難な傾向にある。生徒は、目標設定カードを記述する中で、日々行っている自己評価の内容をうまく言葉で表現できないことも多い。そこで、何気なく行っている学習場面や進路実現に向けた活動場面などでも同じような活動を組み込むことが出来ないか、または、具体的事例を挙げながら、ひとつの事例に対する自分の考えをまとめるような学習場面（自己表現のための語彙の習得等）を多く設定できないか、検討しているところである。

[参考文献]

井上勉 (2002) 中学校における「心の健康」を育む運動部活動の在り方—自尊感情を高め、自己実現を支援する運動部活動モデル—. 京都市総合教育センター平成14年度研究紀要 (No. 480)

西嶋尚彦ら (2000) 中学校体育における主体的問題解決能力育成プロセスの因果構造分析. 体育学研究45、pp. 347-359

岡本昌規ら (2004) 生きる力の育成を目指した体育授業—自己の記録に挑戦する走り幅跳び—. 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要第32号、pp. 265-274

授業力向上を目指した講義・演習とその実践 — 図画工作科を軸にした学びの構築 —

宮崎大学教職大学院教育学研究科教職実践開発専攻教科領域教育実践開発コース 1年

佐藤基樹（延岡市立東海東小学校教諭）

宮崎大学教職大学院教科領域教育実践開発コースでは、教師の授業力向上を目指した構成となっている。講義・演習は、教科書分析、授業分析、授業研究、教材開発、授業実践を行う内容が主である。教科領域教育実践開発コースの中で図画工作科を専攻したこともあり、多くの芸術家と交流する機会に恵まれ、交流の中で芸術に関する見識や考え方も深めることができた。今回のポスターセッションでは、授業力向上と芸術に関する学びの2点に焦点を当て発表した。

講義・演習で行われた教科書分析、授業分析、授業研究、教材開発、授業実践は、自らの授業力向上につながったと感じている。ポスターセッションの前半では、これら講義・演習の内容について述べた。

教科書分析では、日本文教出版と開隆堂の2社から出版されている図画工作科の教科書を扱った。主に題材数・材料と用具・教科書のつくりに着目して2社を比較した。日文の教科書は、何をどのように教えればよいのか一目で分かりやすく、教師にとって教えやすいつくりになっていた。開隆堂は、読む人に考えさせるような写真の載せ方や文言を使っており、児童の発想を広げさせるつくりになっていた。

授業分析では、各教科の授業をビデオ視聴し、グループ協議を行う。教師の発問、児童の様子、教材・教具の工夫、授業形態等に着目して分析を行った。その結果、教師の言葉かけひとつで授業のねらいからずれてしまうことや児童のつぶやきに答えながら授業を再構成していく柔軟性といったことを学ぶことができた。特に、言葉を介した「やりとり」の重要性を再認識できたと感じている。

授業研究では、院生を児童生徒に見立てて、模擬授業を行う。私の模擬授業では、新聞紙と机を使って、「ならべてつないでつつんで」という題材で模擬授業を行った。導入では、ドイツの国会議事堂を巨大な布で包んだ写真を見せることで意欲を高めるようにした。展開では、授業分析で学んだ言葉を介した「やりとり」を意識しながら授業を進め、院生のつぶやきや問いに答えながら制作を行うようにした。終末では、できた作品を全員で鑑賞し、見るだけでなく、聞くという方法も取り入れて鑑賞を行った。院生からは、「ダイナミックな作品ができた」との声や「子ども心に戻って作品をつくることができて楽しかった」という声が聞かれた。

題材開発では、教科書分析・授業分析をもとに、どのような題材が考えられるかを提案する。ここでは、フォルムの美しさ、作業の手軽さ、コストパフォーマンスの観点から紙コップに着目して題材開発を行った。紙コップは、並べ方や積み方を工夫すると統一的な美しさが生まれる。作業も手の平サイズでできるため扱いやすい。また、対象学年を低・中・高学年にして、それぞれ「紙コップをならべてつんで」「紙コップでパクパク」「紙コップから生まれた形」という題材で開発した。

授業実践では、メキシコのアグアスカリエンテス日本人学校と勤務校である東海東小学校で水墨画「風と水を描こう」を題材として設定し、授業を行った。ここでは、「表現と鑑賞の一体化」をテーマに行った。導入・展開・終末の段階で、それぞれ目的の違う鑑賞活動を取り入れ、学んだことを話し合ったり、メモしたりして言語化させる。そして、教師と児童や児童相互で交流し合い、自分が感じた風や水を具象化して描いていくという内容である。この授業を通して、鑑賞することで制作過程や作品に大きな影響が出ること、逆に、鑑賞することで左右されてしまう面があることを学ぶことができた。また、褒めることで児童が自信をもって取り組むことや個に応じて技術を的確に教えることで作品の表現が広がることも学ぶことができた。

上記のような学びを通して、自分の授業力が高まっていったと感じている。

私は図画工作科を専攻していたので、美術棟で毎日を過ごした。そこでは、大学教員や学部生が制作した作品が展示されており、毎月趣向の違う作品にふれた。また、大学教員は作家としての活動も行っているため、アーティストとしての考え方ももっており、その視点で話を聞くこともあった。作品やアーティストとのふれあいを通しての学びは大変大きかったと感じている。ポスターセッション後半では、芸術を通しての学び・アーティストとの交流について発表を行った。

アーティストとのふれあいの中で、いつも話題として挙げたことは、「視点を変えて物事を見る」ということである。作品を見たり作ったりする時には、角度を少し変えて見たり作ったりすることや授業を行う際には自分の姿を上から眺めている視点で行うといったことである。角度を変えて物事を考えてみたり、自分の姿を客観的にとらえたりすることを習慣化することで、思いがけない発想や冷静沈着な対応が期待できる。学校教員は、ほとんどの時間を学校の中で過ごす。学校にいと、自らが意識して外に働きかけない限り、学校の外の世界を知ることはない。そのような状況に置かれると、考え方が偏りがちになってしまう可能性が大きい。そこで、角度を変えて物事を考えてみたり、自分の姿を客観的にとらえたりすることが、教育を行う上でも、自分にとっても大切であるとする。

以上のような教職大学院での学びを学校現場に戻った際に広げていきたい。そのためには、児童・保護者・職員と双方向・多方向のコミュニケーションを図りながら学んだことを広げていく必要がある。また、1年間の学びを宮崎県の教育、日本の教育に生かす機会があれば尽力を尽くしたいと思う旨を伝え、ポスターセッションでの結びとした。

実践研究成果公開フォーラム



平成26年12月6日

東京工業大学キャンパス・イノベーションセンター

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 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 26 年 12 月 6 日（土） 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 70 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、教職大学院教員が中心に行うこととし、必要に応じて教職大学院学生・修了生等が加わる。
- なお、校長等学校関係者、教育委員会指導主事等も加わることができる。

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（25年度発表済み）
- ② 創価大学大学院（25年度発表済み）
- 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（25年度発表済み）
- 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（25年度発表済み）
- 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（25年度発表済み）
- ② 山梨大学大学院（25年度発表済み）
- 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（25年度発表済み）
- 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（25年度発表済み）
- 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。



玉川大学大学院



早稲田大学大学院



群馬大学大学院



東京学芸大学大学院



岐阜大学大学院



静岡大学大学院



福岡教育大学大学院



長崎大学大学院

理論と実践の往還を推進する 玉川大学教職大学院の授業デザイン

玉川大学教職大学院

佐藤久美子（玉川大学教職大学院教授）

島村雄次郎（玉川大学教職大学院生・小平市立第4小学校教諭）

1. 玉川大学教職大学院の教育の目的とは

理論と実践の往還を推進する教育を目指し、具体的には以下の通りである。

(1) 高度の専門的な能力と優れた資質を有する小学校教員の養成

①高度な知識・技能の修得を目指す教育・研究 ②幅広い視野を持ち、学校が抱える多様な課題を把握、分析し、適切な対応を行う上で必要な理論と実践の教育・研究 ③個々の課題解決に向けた学校現場での実践に即した教育・研究

(2) 育成する能力

①確かな授業力と総合的な人間力 ②学校現場の課題を見極めることのできる高度の理解力と診断力 ③具体的な課題解決を策定する企画力 ④解決策を実際に試みるための実践力展開力 ⑤教育活動を客観的に検討できる評価力 ⑥高度な専門的に知識や上記資質能力を活かした他の教育等への指導力

2. カリキュラムの特色

以上の目標を達成するために、特に以下のカリキュラムに力を入れている。

①「教職専門実習」10単位・原則必修（現職経験が概ね10年以上ある場合は免除）

・修士1年秋学期の10月～12月に、10週間連続での学校における実習。

・教員が毎週1回計10回訪問実習指導を行う。

②「学校課題研究」3単位、必修。修士2年（現職 修士1年）の4月～3月に行われる。

3. 学校課題研究例

- ・普通学級に在籍する発達障害の疑いのある児童への指導
- ・自分の主張についての根拠を考える指導の工夫—国語科第三学年スピーチの授業を通して—
- ・伝統や文化に関する学習の充実を図る—浮世絵を例に—
- ・外国語活動におけるデジタル教材の使用に関する研究

4. 訪問実習時における教員からの指導内容

実習訪問する教員は、実習指導日（1回1時間～1.5時間）・指導教科・領域（例：算数）・単元名（例：そろばん）などと、教科や領域の指導内容について毎回コメントを入れた報告書を作成する。実習生1人につき2人の教員が交代で指導するため、この報告書によって学生の実習過程を綿密に把握できる。以下に、教員からの指導内容と院生からの質問例をあげる。

(1) 教科や領域の指導内容例

・問題数が多く終わりきらない点については、「必ず全員やる問題」と「発展問題」とに分け、扱い方を考える。すべて扱う必要はない。授業は全体的に活動の量が少なく、空白が多い。

- ・発達障害等の児童については、空白の時間をなくすことが大切。細かい作業を増やし、成功を積み上げて褒めていく。(エラーレスラーニング)
- ・焦りがあり、言語指示が多くなっている。強面にならないように注意を与える。
- ・決まった授業時数を守るためにも、見通しをもって指導案を作成し、それを実施できる力をつけ、授業を時間内に終わらせる。
- ・短時間でその児童の特性を理解し個々に対応。同僚には積極的に質問をし、意思疎通を図る。

(1) 訪問実習時における院生からの質問・意見・感想例

院生からは、初期の頃は、同僚の教員との付き合い方が分からない、児童をきちんと叱れない、能力格差があるので教える工夫はないか、などの問題点が多々寄せられるが、実習も終盤に近づくと、小学校1校で10週間実習を行えるので、児童や同僚の教員とも仲良くなれる、修士1年の10～12月という時期は、学芸会や運動会などの行事に参加可能、さらに、実習を終えて研究への意欲が湧いた、学会や研究会にもさらに参加してみたいという積極的な意見が聞かれるようになる。指導教官の訪問実習指導に対しては、実習校には本音が言いにくい、指導教官には本音が言えるし、的確なアドバイスがもらえるのでありがたい、授業以外の同僚との付き合い方など、幅広く相談にのれる、実践的な対応策を伝えられると評価が高い。教員としても、院生の成長が見られ、教育の喜びを感じる。さらに、学部や大学院の教育方法などの問題点を発見でき、大学院での教育の質を上げる発見の機会にもなり得る。

5. 児童英語研究の例

以上のように、院生は大学院で学んだ理論を10週間の実習を通して実践し、実習後さらに理論＝研究への学習意欲が湧くという、理論と実践の往還を体験することができる。そこで今回は、児童(小学校)英語教育を課題研究に取り上げた院生の例を紹介し、理論と実践の往還を目指す授業デザインを紹介する。院生の研究テーマは、「中学年の外国語活動の教科化に向けた教材開発」であり、ICT機器の有効な活用方法を開発し、授業準備を効率化させるというものである。1年間の流れは次の通りになる。

- ① 指導要領で挙げられている「コミュニケーションの素地」とは何かを理論的に考察
- ② 子どもが母語や第2言語獲得する過程、環境について研究
- ③ その科学的な根拠に基づくカリキュラムや教材、指導案の開発
- ④ 研究した指導案に基づく検証授業、学会発表、企業との教材共同教材開発を通して、開発した指導法や教材の効果を検証。これは、修了後に実践的な英語教育を提案、推進する力になる。

最終的な子どもの英語活動の目標を、「子どもが自ら話したくなる外国語活動の授業開発」とし、①絵本(Oxford Reading Tree)を導入に使い、状況設定と、国際理解の活用する授業開発、②電子黒板対応授業の開発。絵本3冊分(①Trainers ②The Toys' Party ③A New Dog)を使ったアクティビティの開発、③音声ペンを活用した一斉授業の開発(教授が行っている旺文社 Happy Planet との共同研究に参加)と、年間を通して計画を進める。そのために、大学院の学校課題研究の授業・指導では、①絵本の読み聞かせの効果とその教授法(異文化理解とは・子どもの発話を促す教授法・授業の実証と調査方法・分析方法・先行文献)、②論文の研究・研究論文の書き方・学会におけるプレゼンテーションの仕方、③市販されている教材の利用方法内容分析などについて指導を受ける。

その結果院生は、在学中に教育システム情報学会全国大会にて、音声ペンを活用した授業の実践発表(和歌山大学にて)と、児童英語教育学会全国大会にて、絵本と電子黒板を活用した授業の実践発表(大阪成城大)の研究発表を行った。さらに、開発した教材・指導を基に実証授業を行い、その結果を課題研究論文にまとめることができた。今後現職に戻り、さらなる小学校英語教育への促進を期待している。

学び続ける教員像を創出するカリキュラムの構造化の試み ーキャリア教育の実践研究を中核とした修了者との連携ー

早稲田大学教職大学院

三村隆男（早稲田大学教職大学院教授）

鈴木晴香（早稲田大学教職大学院修了・静岡県函南町立東中学校教諭）

深沢享史（早稲田大学教職大学院修了・荒川区立第三中学校教諭）

石井克己（早稲田大学教職大学院修了・成蹊中学高等学校教諭）

1. はじめに

本発表では、「学び続ける教員像」を創出する一つの試みとしてキャリア教育の実践研究を中核とした修了者と在学生の学びの連携とその構造化を示していく。報告は早稲田大学大学院教職研究科修了生3名によって行われた。本研究科では、キャリア教育関連科目として「キャリア教育の理論と実践」「実践キャリア教育のプログラム開発」があり、その他、「学校臨床実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」あるいは「教育実践論文演習」でキャリア教育に関連した内容の実践や研究が行えるようになっている。また、修了後の実践や研究を繋ぐ「早稲田キャリア教育研究会」があり、冊子『早稲田キャリア教育研究』が毎年発行されている。同研究会は、修了後のキャリア教育実践への支援を通し、修了生と在校生が理論と実践の往還を育む学びの場を提供している。フォーラムを通し、在学中の授業科目及び修了後大学院とつながる教職生活のなかで、特にキャリア教育についての学びが理論と実践の往還をどのように実現し、教師としてのキャリア形成を果たして行ったかを中心に扱う。

2. 報告者の紹介

ご報告いただく3名の先生について簡単に紹介する。最初のお二人はストレートマスターである。鈴木晴香先生は、第5期生で、今年の4月に静岡県の中学校に赴任し、1年生の担任を担当し、教科は英語である。深沢享史先生は、第1期生で、終了後赴任した都内の中学校に勤務して年目を迎える。担任を5年間継続し現在2年生の担任である。担当教科は数学である。石井克己先生は現職として教職研究科で学んだ方で、都内の私立高校の先生で同校では学年主任、生徒部長、入試課長の経験もある方である。丁度、石井先生が在籍中に「キャリア教育の実践プログラム開発」が設置された。現職の石井先生はストレートマスターの5人の院生の中核となり、本授業を推進した。このときの記録は、石井先生の参考文献にも示された雑誌に掲載されている。

3名の先生方には、既述の教師のキャリア形成の局面で自らの成長の過程を報告していただく。

3. 修了者の報告と教師としてのキャリア形成局面

ステフィら (B. E. Steffy et al, 2000)¹の理論では教師のキャリアの5つの局面において「省察 - 刷新 - 成長モデル」を促進する出来事が示されている。

第一局面の教師が直面する reality check である。教育実習生が学校現場で直面するリアリティから受ける衝撃である。実習はあくまでも学生（院生）の身分で行うため、その衝撃には限界があり check レベルである。次に第二局面である新任教員の reality shock がある。正式採用された専任教員が直面する現場のから受ける衝撃は、実習生の check レベルを超え shock と表現されている。鈴木晴香教諭が「東京の公立中学校で学校臨床実習からの移行は決して簡単なものではなかった。学校・地域の傾向であるが、認められる経験が少ない生徒の存在が分かってきた。」と語ったように、初任校の生徒と実習で携わった生徒とのギャップに直面し、新たな教育の手立てを創造する局面に入っている。

また、深沢享史教諭が「実習校が勤務校となったため、実習生から教員への移行の壁に直面した。」と認識し、「生徒指導、教科指導、保護者対応を進めるなかで、生徒や保護者から『先生』と心から呼ばれ」るようになったとしているが、これも reality shock への手立てが教師としての成長を実現した例といえる。さらに、第三局面の教師に求められるものが paradigm shift である。学習意欲がない、生徒指導に問題を抱えているといった状況に直面し、その要因を児童生徒に帰しているパラダイムが突然変容し、要因のベクトルが自分自身に向く瞬間である。こうした paradigm shift が第四局面の教師への移行を推進するのである。担任を一巡し、進路指導・キャリア教育の継続的实践、数学・特別活動の研究授業、そしてソフトテニス部を指導し、都大会ベスト 16 の成績を残すなど、生徒中心の教育観を強めつつある深沢享史教諭には、確実に paradigm shift が進行し、第四局面への移行の兆しを感じさせる。

現職教員学生であった石井克己教諭はすでに「自らの実践を省察し、成長と変化を生み出す。教師の専門性において最新かつ最良の考えをもつようにしている。同僚や地域と連携する能力をもつ」とされる第4局面で教職大学院に入り、多くを学び修了後は「学校教育活動『授業・HR活動・部活動・行事など』をライフキャリアの観点・視点で意識」し展開していると報告している。中学生、高校生をその学校段階で見のではなく一人の人間のライフキャリアのなかでの3年間なり6年間を意識した進路指導、キャリア教育を展開し、東京私立教育研究所進路指導研究会委員としてこうした考えの普及や研鑽を深めている。第五局面の教師への移行期とも言えるのではないであろうか。

4. おわりに

今後のわが国におけるキャリア教育の研究と、教師としてのキャリア形成の研究が連携し、児童生徒とその教育に取り組む教師の双方に win-win の関係が成り立つキャリア教育実践が実現することを祈念する。

¹ B. E. Steffy et al, Life Cycle of the Career Teacher, Corwin, a joint publication with Kappa Delta Pi (2000)(邦訳、三村隆男『教師というキャリア』雇用問題研究会、2013)

群馬大学教職大学院のとりくみ —大学院教育と学校現場への貢献—

群馬大学教職大学院

山崎雄介（群馬大学教職大学院教授）

佐藤浩一（群馬大学教職大学院教授）

武井英昭（群馬大学教職大学院教授）

I. 群馬大学教職大学院の概要

群馬大学教職大学院（教育学研究科教職リーダー専攻）は、2008年度に開設された。児童生徒支援コース（現職教員および学部新卒学生を受け入れ）、学校運営コース（現職教員のみを受け入れ）の2コースからなり、1学年の入学定員は16名である。

実習については1年次の「課題発見実習Ⅰ・Ⅱ」で計280時間、2年次の「課題解決実習」で240時間、計520時間を修了要件としており、現職教員についても免除はしない。

とくに2年次の「課題解決実習」は、院生本人が設定した課題を、指導教員（研究者教員・実務家教員のペア）とともに自らの実践を通じて追究する「課題研究」と密接に結びついている。課題研究については、400字詰換算で60枚以上の報告書にまとめるとともに、1月末～2月上旬に行われる公開の報告会での発表が義務づけられている。（山崎 雄介）

II. 学校運営領域の課題研究

本学の場合、特定の「拠点校」といったものではなく、院生本人の勤務校が実践の舞台となる。学校運営領域の場合、たとえば校内研修の改善であれば研修主任、（小学校教諭としての）幼保小連携なら1年生担任など、研究テーマと関連の深い校務分掌、学年等を担当することが望ましいが、校内事情もあり、必ずしもそうならないケースもある。

大学の指導教員の役割は、研究の進行の管理、校務分掌等についての学校への依頼、院生本人の意向の実践への反映、実践についてのアイデアやツールの提供、勤務校の校内研修等への貢献などが挙げられる。

これまでの6年強のとりくみの中で、課題研究の進め方についてある程度の「型」はできてきた一方、理論や先行研究の十分なレビューと消化、校内事情や突発事態への対応などについては引続き課題となっている。とくに先行研究の消化については、他者にとって参考になるような研究成果の提示という、私たち自身がいかに良質の「先行研究」となり得るかという課題にも連なっている。（山崎 雄介）

III. 学習支援領域の教育と課題研究

筆者は認知心理学をベースとする研究者教員である。認知心理学は文字通りヒトの認知（思考・判断・記憶・学習など）を研究する領域であり、そこで得られた知見は授業実践にも有効である。筆者は大学院の授業に認知心理学の知見を取り入れると同時に、それをベースにした課題研究の指導を行っている。これまで指導した課題研究では「学習方略」「協同学習」「思考の可視化」、

「メタ認知」、「問題解決過程」、「既有知識の活用」などをキーワードとするものが多く行われている。そして、(1)小6児童が自分で作文のプランを立て、それを互いに見直し合い、より優れたプランを練って文章を書くことができるようになった、(2)中3国語の授業に話し合い活動と、自分たちの話し合いそのものをメタ的に振り返る活動を取り入れ、探究的な話し合いができるようになった、(3)小4算数のワークシートを工夫したり、説明活動を積極的に行うことで、自分の問題解決過程に対するメタ認知が育まれた、(4)小3児童が算数の時間に学んだ考え方を振り返り、自分のノートに「考え貯金」として蓄積し、次の問題解決にそれらを生かせるようになった、等の成果が得られている。

こうした研究を行う中で、授業を構想し実践するとき、成果を検証するとき、成果を学校に還元するときのそれぞれで、課題が明らかになってきた。具体的には以下のような課題である。

(1)理論と教科の指導事項や教科書の内容との間にズレがある、(2)ある方法が理論的には有効だとわかっていても、具体的な学習活動としてどう設定すればよいか分からない、(3)教師の示した学習方法がその時間の活動だけに終わり、学習方略として定着しない、(4)実験群—統制群といったデザインが使えないので、複数のデータを組み合わせて成果検証の説得力を高めることが必要である、(5)院生一人の授業が改善されるだけでなく、そこから他教科にも生かされる知見が引き出され、学校全体に成果が還元されなければならない。こうした課題は、理論だけで解決できるものではない。院生・実務家教員・研究者教員の3人4脚で実践知を生み出し、蓄積していくことが求められる。(佐藤 浩一)

IV. 教職大学院スタッフによる校内研修支援

2012年夏～2014年夏までに、群馬大学教育学研究科教職リーダー講座教授の佐藤浩一と武井英昭の二人がペアで行った校内研修支援(講演)について報告した。

校内研修の支援を始めた理由の第一は、二人がTTで担当している授業『学習支援の課題と実践Ⅰ・Ⅱ』の内容に由来している。この授業で扱っているテーマは、「記憶と知識」「学習の転移」「協同学習」「メタ認知」である。これらは、児童生徒の学習に関する中核的なテーマであり、当然、小・中学校の校内研修のテーマにつながっている。第二は、学校側の事情である。県や市町村単位の研修は種々行われているが、それぞれの教員の希望通りに参加できるとは限らない。また教育委員会の指導主事に指導を受ける機会も限られている。学び続けようにもその機会を捉えることがなかなか難しいという事情がある。そこで、大学院側から出向いて学校が希望する内容に即した講演を提供できればと考えた。

約2年間に合計12回の校内研修支援を行った。講演時間は質疑応答を含め1時間半が標準であった。開催校の教職員の他、他校の校内研修主任や、関係の教育事務所や教育委員会の指導主事の参加もあった。講演に先立って各校の研修内容や子どもの実態等に関わる資料をいただき、希望に応じた内容を提供するように努めた。佐藤からは理論面、武井からは実践面に重点をおいた話題を提供した。

講演の後に先生方にアンケート調査を実施した。結果は良好で、校内研修支援の意義が高いと考えることができる。今後の講演テーマ等の希望には、発達障害の児童生徒の指導、学級経営、保護者からのクレームへの対応、生徒指導、家庭との連携、キャリア教育等、多種多様な希望があった。学校現場の要望に沿いながら、どのように支援の拡充を図るか、支援の質を高めるかは、今後の課題として残されている。(武井 英昭)

「理論と実践の往還」の実質化に向けてのカリキュラム改革の試み

東京学芸大学教職大学院

成田喜一郎（東京学芸大学教職大学院教授）

渡辺貴裕（東京学芸大学教職大学院准教授）

遠藤貴子（東京学芸大学教職大学院生・八王子市立館小学校教諭）

1. 教職大学院 2008 年開設、7 年目の問い

これまでも理論と実践の往還は、個々の院生の中に可能性としてあった。しかし、そのままではよいのか。それはより鮮明に可視化され院生にも教員にも共有化されていくべきものではないのか。理論と実践の往還の実質化をめざし、いかなる方法で可視化し、共有化できるのか。それはみずからをクリティカルに晒すこと。それはみずからが深く省察を行なうこと。それは限界や境界を超える協働を試すこと。我々が着手したカリキュラム改革の試みと展望の一端を紹介する。（成田喜一郎）

2. 東京学芸大学教職大学院の基礎情報

学年の定員は 30 名（来年度から 40 名に拡大）、学卒院生と現職院生がおおよそ半々ずつ。現在、コース分けは実施していない。現職の大半は 1 年履修を選択。現職の多くは東京都教委からの派遣で、一部埼玉県教委などからの派遣もある。現職は小学校教諭が多い。学卒は例年は中高希望者が多かったが、今年度は小中高比較的均等。学卒 M1、学卒 M2、現職混成で 4 つのグループに分かれて活動しており、1 グループ 10 数名からなる。

教員は、専任教員 5 名（研究者・実務家）、特任教員 1 名（都教委 O B）、学内兼任教員 2 名（研究者）、週 2 日勤務の特命教授 6 名（実務家、うち 5 名は都教委 O B）、週 1. 5 日勤務の附属校兼任教員 2 名（実務家）からなる（別途、科目担当のみの学内協力教員や附属校兼任教員など有り）。この 16 名が 4 つのグループに分かれて学生を指導している。

カリキュラムは、現在、共通科目 10 科目必修、選択科目 A が 8 科目中 2 科目以上必修、選択科目 B が 1 4 科目中 3 科目以上必修、創成研修（実習）、課題研究という構成である。

実習は、学卒院生は 1 年次 9 月の 10 日間の集中実習に始まり、10 月から 1 月までの週 2 日の実習、2 年次には 4 月から 1 月まで年間を通しての週 2 日の実習と 9 月の 10 日間の集中実習を経験する。現職院生は、所属校の通常業務からいったん離れ、1 年履修の場合、週 1 日ほどのペースで年間 30 回以上の実習を行う。

3. 抱えていた課題と試行的取り組み

東京学芸大学教職大学院のカリキュラムは、一般的な学部や大学院のものと同じ、90 分×15 回の科目が時間割に並んでいて、それを取得していくタイプのものである。個別の科目や取り組みでは面白いものがあるが、科目間やグループ間での壁といった分断状況が生じていた。また、「理論と実践の往還」を標榜するものの、それを具体化する手立てが十分ではなかった。この状況を改善するために、「省察」概念を軸に、体験の共有と、異質なバックグラウンドをもった者同士の対話が図れる機会を設定した。以下 2 つ紹介する。

1つは、学校見学シリーズである。従来は個別的取り組みとして行われてきたものをカリキュラムに位置付け、前期に、グループごとに2回、グループを超えた形でメンバーを編成して2回実施した。事前学習、事後学習もセットに行っている。学卒2年の研修校、現職の所属校、他の特徴ある学校を訪問することで、さまざまな見方の交流を行い、現場の具体的事象からより多くを引き出す学び方そのものを学ぶことになった。

もう1つは、ライティング課題と交流である。全院生・全教員が集まり、小グループに分かれて、用意したレポートをもとに交流を行うというものである。自らの実践や学校現場で出会った出来事を意味づけ文章にまとめる課題で、テーマは「実践の履歴を描く」(現職)、「自分の授業実践をもとに実践記録を書く」(学卒2)、「見学した授業のよさを伝える」(全員)、「学校組織を分析する」(現職・学卒2)などである。

4. 2015年度からの新カリキュラムに向けて

新カリキュラムに向けての基本理念は、「統合型カリキュラム」と「理論と実践の往還の実質化」である。本学教職大学院の強みを活かしてさらに発展させる方策を構想した。

カリキュラムデザイン・授業研究コースと学校組織マネジメントコースのコース分けを導入する。それぞれのコースにコース別必修科目を設ける。コース別必修科目5科目のうち4科目は各コースの「演習Ⅰ～Ⅳ」で、2コマ続きの授業を前後期とも行う。この2コマ続きの前後には他の科目を入れず、学外へのフィールドワークや柔軟なスケジューリングを容易にする。複数名の教員で担当し、必要に応じてサブグループに分かれて授業を実施。この「演習Ⅰ～Ⅳ」を、「理論と実践の往還」を図る核として位置付け、他の共通科目もそれに結びつけることで、「統合型カリキュラム」の実現を目指している。(渡辺貴裕)

5. 東京学芸大学教職大学院での学び

学部を卒業後すぐに小学校の教員になり、2校で7年間の教員生活を送ってきた。各学年単学級の小規模校である現任校で我流の指導を続けるなか、「はたして私の行っている日々の指導は正しいのだろうか」という疑問を抱くようになった。東京都の教職大学院派遣研修に応募し、東京学芸大学教職大学院で学び直すことになった。

研究主題として提出したのは、「小学校における国際理解教育の推進」。学生時代から国際交流に興味があり、また、担任してきた学級の中に、外国の子、国際結婚の子、帰国の子など多様な背景をもち特別な配慮を必要とする子どもが多く在籍していたためである。

教職大学院では、興味がある分野を課題研究として追究することができる。専門家である大学教員に質問したり、実習日を利用して関連する学校を見学させて頂いたりした。また、グループミーティング等で他の院生と「日本語が上達して友達との日常会話が上手になってもなぜ学習面での課題が大きいのか」等意見交流することで、学びが深まった。

課題研究だけでなく、毎日の授業で「共に学ぶ」経験も意義深い。所属校をモデルにして「スクールバスモデル」を作るグループワークでは、他の院生からの質問により、自分の所属校を見つめ直すことになった。また、さまざまな校種の学校見学に出かけて協議会を行って「共に学ぶ」のも貴重な機会だった。ある小学校の「日本語教室」の見学では、初めて見学した人ならではの意見に自分も刺激を受けた。

今後、市内全体さらには他の自治体でも参考にして頂けるよう課題研究をまとめたい。1年間の派遣期間ではとても学び足りないが、学校現場に戻っても、教職大学院で学んだ「共に学ぶ」姿勢を忘れないようにしたい。(遠藤貴子)

スクールリーダーの資質開発に向けた現職派遣教員の 学校教育臨床実習－学校経営に資する実習の提案－

岐阜大学教職大学院

三尾 寛次（岐阜大学教職大学院教授）

町野千恵子（岐阜大学教職大学院生・中津川市立東小学校教諭）

大宮 学（岐阜大学教職大学院生・県立多治見北高等学校教諭）

平澤 紀子（岐阜大学教職大学院教授）

1 はじめに

教職大学院のカリキュラムに位置づけられている「学校における実習」について、現職教員は教職経験により全部又は一部免除を行うことが多い。一方、岐阜大学教職大学院においては、大学院生という立場を活かし、スクールリーダーの資質開発を目指した学校改善に関する部分実習を課している。本報では、こうした取組を紹介し、現職派遣教員の学びや学校現場への貢献という観点から、現職派遣教員を対象とした実習のあり方について提案したい。

2 現職派遣教員に課す「学校改善臨床実習」

1) 「学校改善臨床実習」の課題

「学校における実習」は、本大学院において所属するコースにより「学校教育臨床実習」または「特別支援学校臨床実習」のいずれかを履修することとなっている。いずれの実習においても現職派遣教員は、「専門職大学院設置基準 29 条」により教職実務経験による単位の見なし認定がなされてきた。しかし、「学校教育臨床実習」の中で学校経営に関わる実習である「学校改善臨床実習」は、現職派遣教員にとって将来スクールリーダーとしてリーダーシップを発揮しなくてはならない分野であるが、受け身的な実務経験はあるものの企画・運営といった主体的な実務経験が乏しい分野でもある。また、この分野については大学院での理論や実践スキルを学ながらも実践ができないという課題もあった。一方、現職派遣教員からは大学院で学ぶ理論の現場での実践を求める声も多くあった。

2) 「学校改善臨床実習」の改善

学校経営に関わる理論と実践スキルをこの実習においても「実践知」とするために、以下の二点について新たな取り組みを平成 25 年度入学生から実施することとした。

まず、教職実務経験による単位認定審査の際に、主体的な実務経験の有無と本人が学校経営に関して持った課題意識を重視して審査し、現職派遣教員にも特定の分野の実習を課すこととした。このことにより、大学院の授業として学校経営に関する理論とスキルを実践し有機的に結びつける場を「学校における実習」においても設定することができた。

さらに、実習を現職派遣教員のスクールリーダーの資質開発に相応しい内容とするために、項目網羅的な実習から学校の課題を焦点化できるように実習項目を絞り、大学院で学ん

だ理論とスキルを活かし課題解決のための改善案を省察する企画提案型の形態とした。従前、実習報告会の色彩が強かったスクールミーティングを、学校長等への学校改善策の提案の場とした。さらに、学校長が学校経営上評価の高い改善プランとしたものについて、現職の院生が中心となって改善実践を行いその成果を検証することで実践力を培うようにした。

3 現職派遣教員の実践

1) 岐阜県立多治見北高等学校大宮教諭の実践

「学校経営計画」分野で実習を行った大宮は、学校の中期的な経営計画として学校長が意欲を示す SSH 指定への動きについて注目をした。学校内で検討を進める「SSH 導入検討委員会」と一般の教員との導入に向けての意識の違いを「距離の遠さ」として課題意識を持ち、ミドル・アップダウン・マネジメントの手法を活用して自らが中心となって行動できる改善策をスクールミーティングで提案した。

学校長は、その中で職員の共通理解を図る手法を評価し、指定を受けようとする SSH について、学校長の意図や SSH 導入検討委員会の議論を紹介し職員間の思考や議論の契機となる「SSH 通信」の発行と職員間の議論のファシリテーターとしての役割の実践を指示した。この中で大宮は管理職と一般教員のコミュニケーションの中心に立ち橋渡しを円滑に行い、組織を一定方向に動かす役割を果たすことができた。

2) 岐阜県中津川市立東小学校町野教諭の実践

「学校評価」分野で実習を行った町野は、大学院で受講した「学校評価の開発実践」での学修の成果を利用し、勤務校の学校評価の現状を分析し課題と改善策を提案した。学校長は学校改善につながる実効性ある提案と評価し、PDCA サイクルによる学校経営を進める観点で学校評価のあり方を見直すこととした。

その取組は、「学校経営計画を保護者、地域に説明できるように改善し、教育活動の実施と連動して学校評価の内容提案を行うことで、学校経営計画と学校評価の整合性を高めたこと。自己評価も年 1 回の実施から 1 学期末の評価を加えて 2 学期以降の活動に反映させたこと。学校評議員が委員を兼ねる学校関係者評価では、委員に評価者としての立場と役割を改めて確認し、学校の応援団としての役割を強めたこと。さらに、近隣学校の教頭を加え学校関係者評価の位置付けを明確にしたこと」である。この改善の動きは、市教育委員会の支援を受けて校長会等で紹介され他の学校の改善へと広がりを見せている。

町野の実習における学校評価分野での実践は、PDCA サイクルによる学校経営の改善に大きく貢献した。この実習を通してスクールリーダーが果たす役割を理解しその能力を身に付けることができた。

4 おわりに

高度専門職の養成を目指す教職大学院は、大学院での学びが具体的な成果となって学校現場に還元されることが重要であり、「学校の課題を明確にし、学校改善に貢献できるか。貢献できる人材育成、特にスクールリーダーとしての資質開発を行っているか。」が問われる。そのために、理論とスキルを「実践知」そして具体的成果と有機的に結びつけることが必要であり、「提案型実習」は、教職大学院のこのミッションに応える教育活動の一つになったと考えている。

静岡大学教職大学院の学びのデザイン

静岡大学教職大学院

村山 功 (静岡大学教職大学院教授)

教職大学院をデザインする際に検討した課題と、我々が選択した解決策を紹介した。

1. 教職大学院をデザインするための前提

1) 修士課程と教職大学院との違い

教職大学院を設置するに当たって、改めて教職大学院を新設する意義について検討した。従来の修士課程は、主として学部新卒者を対象とした研究者養成を行う教育機関である。現職教員を修士課程に派遣するということは、この研究者養成機関に間借りして現職教員の研修を行うことであり、ミスマッチが避けられない。現職教員の専門性を向上するためには、研究者養成（学術論文の執筆）を目標とする教育から脱することが大前提である。

2) 学校現場での学びと大学院での学び

学校現場でもミドルリーダーは育つため、差別化が必要である。学校現場での学びは経験からの学びであり、様々な「経験」から「省察」によって「知見」を得る。新たな学びには、新たな経験と新たな省察が必要となる。大学院における学びでは「理論」が大きな役割を果たす。理論を用いて新たな経験を生み出すことや、これまでの経験を新たに省察し直すことで、学びを継続していくことができる。

3) 大学院教員の役割

大学院教員は理論を提供し、現職院生はそれを学んで学校で活用する、というのは従来型の分業モデルである。大学院教員は理論の適用を院生に任せるのではなく、自ら理論を現実の場面に当てはめ、その有効性を示す必要がある。これは、特に研究者教員にこそ求められることであり、実習に関わる指導を実務家教員に任せきるような仕組みは避ける。

4) ミドルリーダー養成

私たちは派遣されてきた現職教員をリーダーに育てることができるのか。これを考えると、理論の学習に適性のある教員をリーダーに育てるのではなく、リーダーの素養を持つもののこれまで理論を学習する機会がなかった現職教員に理論を教える方が近道である。

2. カリキュラムの編成原理

1) 育成段階

教職大学院の2年間を、1年前期、1年後期、2年の3段階に分けて、カリキュラムを編成している。

1年前期 学校を相対化しながら、自己の課題を模索する段階

1年後期 自己の課題を決定する段階

2年 自己の課題を追求する段階

2年の実習でアクションリサーチという形式を選択したのは、実習校において観察者ではなく行為者として振る舞わせるためである。教職大学院で目指しているのはミドルリーダーの養成であり、実習校の中で教職員と関わりながらアクティブに活動し、学校を改善していく経験を求める。

2) 領域の編成

静岡大学教職大学院は、学校組織開発領域、教育方法開発領域、生徒指導支援領域、特別支援教育領域の4つの領域からなる。学校組織開発領域のみは学卒院生を採らない。

現職院生は他領域の領域別実習を一定単位数履修する。これは、大学院修了後に様々な校務分掌を担当する可能性があり、特定の領域に特化した教員を育成するのではなく、得意な領域を持ちながらも広く学校の課題に対応できる教員に育てるためである。これに対し、学卒院生には自信の持てる分野を作って新人教員として活躍できるよう育てる。

3) 理論と実践の往還及び研究者教員と実務家教員のチームティーチング

1年前期には学校経営から特別支援教育まで幅広い内容を学ぶが、それは共通科目と基盤実習（滞在型と訪問型）の往還によって行われる。1年後期は領域ごとにより専門化した往還が行われる。ここで学んだことが2年次のアクションリサーチで活用される。こうした教育を行う上では、研究者教員と実務家教員によるチームティーチングが有効である。

4) 現職院生と学卒院生の協同

一部の例外を除いて、授業は現職院生と学卒院生が同時に受講している。これは、教職大学院開設以前に現職院生と学卒院生と一緒に学ぶ取り組みを試行したところ良好な結果が得られたためである。しかし、このときは学卒院生の方が現職院生よりも多く、学卒院生の授業力を育成するために現職院生に協力してもらおうという、学卒院生に焦点を当てた授業であった。現職院生の方が多い現状では、学卒院生に十分な指導がなされていない。

3. 学びを支える仕掛け

1) PADDOC PADDOC (Power-up And Development Design: Operation & Charter)

という名称の「成長デザインシート」を活用している。これは、院生が2年間の就学期間を、見通しを持って主体的に学習に取り組めるように開発したツールである。

2) GRAD GRAD と呼ばれる Wiki ベースのウェブサイトが開設されており、授業をはじめとするさまざまな場面で活用されている。

5. 課題と将来の展望

1) 大学院教員間の考え方の違い

大学院教員間の考え方の違いは、教員による指導のぶれとして院生に影響しているだけでなく、将来構想を描く際にも様々な障害となっている。

2) カリキュラムの再編

開設から5年が経ち、カリキュラムの内容を再検討する時期に来ている。

3) 対象の拡大

教職大学院に派遣される現職教員はわずか15名であり、幅広い教員や派遣対象外の年齢層へのアプローチを目指すのであれば、勤務しながら学べるシステムが必要である。

実践的指導力向上を目指した教員養成カリキュラム —教職大学院と教育委員会・学校との連携を中心に—

福岡教育大学教職大学院

池田 隆（福岡教育大学教職大学院教授）

大竹晋吾（福岡教育大学教職大学院准教授）

西山久子（福岡教育大学教職大学院教授）

小泉令三（福岡教育大学教職大学院教授）

重松宏明（福岡教育大学教職大学院教授）

はじめに 本学は福岡・北九州両政令都市の中間地点に位置している。教職大学院は 2009 年度以来、14 名の教員定数で運営され、学内の教科教育等の教員の協力及び教育委員会等との連携により、各専門性に基づき幅広い内容を学ぶ専門職学位課程としての教育活動を推進し、約 6 年が経過した。本稿では大学院改革の全国的動向を背景に、2016 年度の大規模な教育課程や定員の見直しが求められるなか、現在までを振り返り、課題を整理する。

1. 地域と連携した「学校における実習」の全体的概要

専門職学位課程として教職大学院では、実習が「理論と実践の融合」に迫る機会と位置づけられ、年間を通して①附属校・②連携校・③在籍校で行われている。特に連携校実習では、地元の宗像市・福津市教育委員会と連携し、小中学校等の現場で、各コースの養成する人材像を目指し、授業実践・生徒指導・学級経営等についてインターンシップ形式で学んでいる。

2. 教育実践力開発(ストレートマスター)コースの学び

ストレートマスターを対象とする本コースでは、「理論と実践の融合」の具体化のため、①学校での実際の活用場面を視野に入れた講義形式の教材開発、②具体的な学校場면을想定した演習方式の徹底、③修了までの 2 年間継続して学校現場での実習等をプログラム化している。また、自らの実践課題（研究課題）は、修了段階で「まとめプレゼンテーション」の形で報告、公開している。さらに、現職院生（学校運営、生徒指導・教育相談の両コース在籍）との学びを通して、未来の教育を担う者としての使命感を高めている。

3. 学校運営リーダーコースの学び

教職経験 10 年以上、長期派遣研修で入学した教員を対象とし、今後の学校運営の中核を担う次世代リーダー人材の育成を目指している。将来に向けた人材育成の視点から、コース科目は、①組織開発・②教育課程・③校内研修・④学校外（地域・学校間）連携を領域として設けている。講義の内容構成として、理論的知識に偏らないよう配慮し、幅広い実践校視察を繰り返し取り入れている。それにより講義で教授した理論的知識は、実践での活用場面を分析したり、実習科目で現場での実践を想定したりしながら理解させるようにしている。課題演習は特に実習科目との連動が強く、在籍校（在籍校や在籍する市町村教委・事務所）が抱える教育課題を取り上げ、学校組織のモデル開発を実践し、それらの中核的役割を担うことで、当該地域の次世代リーダーとしての役割を担えるように指導している。

4. 生徒指導・教育相談リーダーコースの学び

現職教員・教員経験者を対象とする本コースでは、生徒指導・教育相談・特別支援教育・キャリア教育等の視点から、学校適応を促進するリーダー人材を養成すべく授業と実習を設定し、専門的力量的の向上を目指している。授業では、心理社会面や学習面で学校適応に課題を抱える児童生徒の支援や、より良い成長を目指すための生徒指導・キャリア教育・特別支援教育の在り方、さらにそれらを実現する校内体制づくりのための学習を、実践力向上に焦点をあて行っている。専門実習とも相互に連動させ、まず適応指導教室で個別の対応を学び、特別支援学級での授業や通常学級で課題のある児童生徒の支援を通して学級集団への指導やそこで不適応状態の子どもの支援を行う。そして最終的には在籍校等において学校全体や地域ぐるみで児童生徒の成長を促進できる体制づくりに至る支援を学んでいる。

5. 教職大学院の未来に向けた取組と課題

まず、定員増を計画している。ストレートマスター対象のコースは、合格時の名簿搭載期間延長や初任者研修の一部免除を、また、現職教員対象の2コースは、長期派遣研修者枠の拡大(校種・年齢層)を、教育委員会との間で協議している。また、力量の高い人材を多く送り出すためカリキュラム改善を図り、単位数の調整や履修科目の改善を検討している。

現在の丁寧な少人数指導の効果を、より多くの人材育成に反映させることが課題である。

表 福岡教育大学教職大学院における募集要項の概要と、3コースが養成する人材像

	教育実践力開発コース	生徒指導・教育相談リーダーコース	学校運営リーダーコース
目指す人材像	優れた指導力と学級経営力を兼ね備えた即戦力を持つ教師	子どもの学校適応を促進する専門性を持つリーダー	学校組織を活性化させる中心的役割を担うリーダー
修了年限	2年間	2年間（現職派遣院生は長期派遣研修院として）	
修了要件	54単位以上(共通科目6領域22単位、コース別専門科目18単位、学校における実習14単位)		
入学定員	10名	両コース合計10名（各5名程度）	
対象者	大卒者（卒業見込み含む）又は社会人で教員免許状(小又は中1種)を有する者、又は取得見込みの者	現職教員又は社会人で教員免許状(小又は中1種)を有し、原則として10年以上の教職経験のある者	現職教員で教員免許状(小又は中1種)を有し、原則として10年以上の教職経験のある者

教育実践力開発コース の養成する実践力

1. 児童生徒をとらえ理解する力、授業づくり・カリキュラム開発の力、授業構想の力等
2. 授業・学級経営における教職プロフェッショナルとしての豊かな指導スキル、保護者や地域から信頼される対応力等
3. 教育実践を科学的に分析する力、教育実践評価と実践改善をする力
4. 個の課題に応ずる指導、学校適応指導、特別支援教育等
5. 授業研究のコラボレーションでの様々な教育研究活動への参画、教職リーガルマインドの養成等

生徒指導・教育相談リーダーコース の養成する実践力

1. 子どもの成長と教師の働きかけについて、学校全体の資料やデータの収集・分析を適切に行い、実践に活用できる力
2. 子どもの学校適応に関する勤務校の現状分析を基に、生徒指導・教育相談等における取組の立案と実践をリードできる力
3. スクールカウンセラーや保護者と連携し、関係諸機関および地域社会の有効な教育資源を活用して、予防と治療の両面から成果を蓄積できる力
4. 勤務校の実践を基に、さらに地域の諸学校のネットワーク(研究組織など)で、指導的な役割を果たすことができる力

学校運営リーダーコース の養成する実践力

1. 確かな授業力と実践力をもとにスーパーティーチャーとして、授業実践、学級経営、研究活動等において他の教員を指導する力と教師の協働を創造するリーダーシップ
2. 新しい教育課程や学校運営の諸課題に対し、組織的・経営的な視野と戦略をもって学校組織および地域との連携・協議を推進する力
3. 新しい教育ビジョンと学校組織を開発する変革力とリーダーシップ

教育実践研究の質の向上を目指した取り組み －教育実践と省察のコミュニティー－

長崎大学教職大学院

呉屋 博（長崎大学教職大学院教授）

堀之内利成（長崎大学教職大学院）

1. はじめに

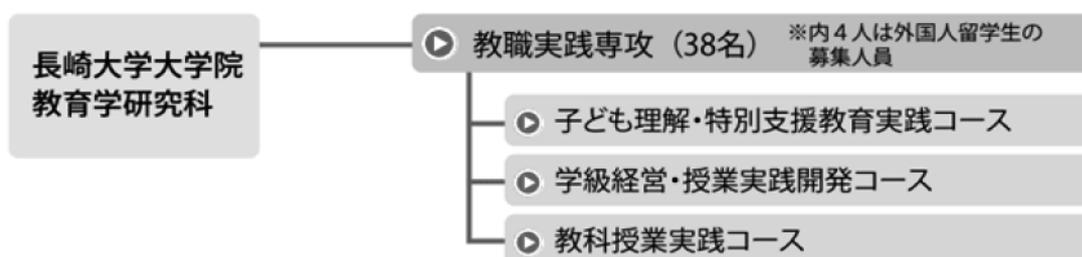
本研究科は、平成 26 年度から大学院の定員（38 名）をすべて教職実践専攻（教職大学院）の定員として再スタートした。名実共に地域に根ざし、高度専門職教員養成のためのより充実した実践研究の場を提供できる教職大学院を目指している。

今後は、本研究科の教育実践研究の質の向上を目指して取り組むとともに、教職大学院の重要性を周知するための広報活動の工夫が求められる。

2. 本研究科の概要

本研究科は、教職実践専攻の 1 専攻で構成し、教職実践専攻は、「子ども理解・特別支援教育実践コース」、「学級経営・授業実践開発コース」、「教科授業実践コース」の 3 つのコースに分かれる。各コースでは、それぞれ「的確な子ども理解力」を起点とした現場力の育成をめざし、児童、生徒のニーズに対応し、学校現場でリーダーとなれる教員および学校の機能を向上させるマネジメント能力を備えた教員の養成を目指している。学部からの進学者や現職教員を対象としており、他大学大学院修了後に本教職大学院に入学してくる学生もいて、年齢や経歴の枠を超えての交流が相乗効果をもたらしている。また共通 5 領域に「ICT 教育」を加え 6 領域にすることにより、現在求められている ICT 教育に対応できる人材の育成にも力をいれている。

長崎大学大学院教育学研究科の学生教育組織図



3. 本研究科の特色

(1) 現職教員等の受け入れ体制

本研究科は、2年の修業年限(2年プログラム)を標準とするが、この他に、1年プログラムを開設する。1年プログラムは、次に示す要件を満たす現職教員に対して適用し、標準修業年限を1年とする。一定の現場経験をもとに単位免除の措置を設けている。

(2) 教員免許を持たない学部卒業生の受け入れ体制

本研究科は、3年プログラムを開設し、教員免許を持たない学部卒業生の受け入れを行っている。1年次および2年次では主に教員免許のための学部の科目を取得し、3年次において大学院の科目を履修することにより、一種免許状および専修免許状取得のための資格を得ることができる。

(3) 構成及びカリキュラム

本研究科は、理論と実践の融合を目指して、
<現場力(実践力)=的確な子ども理解力+授業力+コミュニケーション力>
の形成を図り、各コースごとのカリキュラムを構成している。

(4) 教育実践研究の質の向上を目指した取り組み

本研究科では、学生主体の意見交流の機会を設けて、多様な経歴の院生同士が互いに高め合い、実践研究の質を高める工夫を行っている。

- ・クロスセッション
- ・実践研究の中間報告会
- ・教育実践と省察のコミュニティー
- ・教育実践研究成果発表会

年間3回の院生による実践研究の公開報告会等を実施し、県下の教育関係者の参加も得て、年々活発な意見交流が行われている。毎年、教育実践と省察のコミュニティーでは、外部から講師を招き、基調講演からポスターセッションや意見交流を実施している。

4. 課題と改善に向けた検討

研究科修了生（教職実践専攻ストレートマスター）の就職状況（平成22～25年度）

		平成25年度	平成24年度	平成23年度	平成22年度
教員	正規採用	9	2	6	3
	臨時任用	4	4	1	8
	小計	13	6	7	11
公務員		0	0	0	0
企業等		1	0	1	2
その他		2	2	0	2
現職教員		4	9	10	7
計		20	17	18	22

平成26年5月1日

教職大学院に係る最大の課題は地域への貢献であろう。そのためには入学志願者の確保と修了生、学部生との連携を軸にした取り組みの充実が重要となる。Newsletterによる研究科並びに院生の活動の公表、周知等の広報活動の充実を図る必要がある。

参 考 资 料

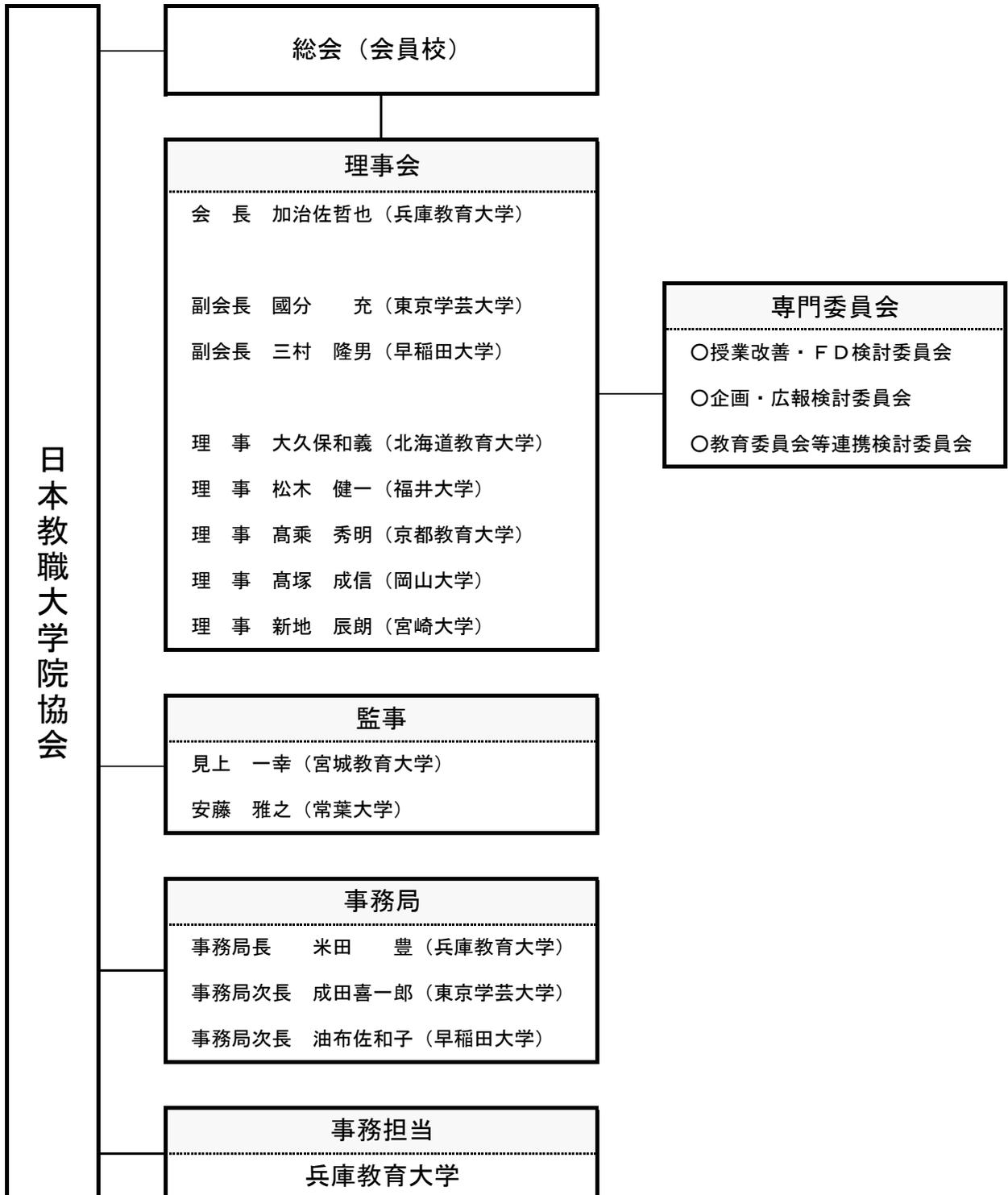
日本教職大学院協会会員大学一覽

平成26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人
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人
国立	山形大学大学院	教育実践研究科	教職実践専攻	20人
国立	群馬大学大学院	教育学研究科	教職リ－ダ－専攻	16人
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人
私立	聖徳大学大学院	教職研究科	教職実践専攻	15人
私立	創価大学大学院	教職研究科	教職専攻	25人
私立	玉川大学大学院	教育学研究科	教職専攻	20人
私立	帝京大学大学院	教職研究科	教職実践専攻	30人
私立	早稲田大学大学院	教職研究科	高度教職実践専攻	60人
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人
国立	福井大学大学院	教育学研究科	教職開発専攻	30人
国立	山梨大学大学院	教育学研究科	教育実践創成専攻	14人
国立	岐阜大学大学院	教育学研究科	教職実践開発専攻	20人
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人
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人
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人
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人
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人
国立	奈良教育大学大学院	教育学研究科	教職開発専攻	20人
国立	岡山大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	20人
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人
国立	福岡教育大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	20人
国立	長崎大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	38人
国立	宮崎大学大学院	教育学研究科	教職実践開発専攻	28人

【日本教職大学院協会組織図】

(平成26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26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）

所 属	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	教 授	坂 本 和 良	
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26年5月～平成28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26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26年 5月23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役員を選任等について ②平成25年度事業報告について ③平成25年度決算報告について ④平成26年度事業計画について ⑤平成26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 「教員養成の改善・充実と教職大学院への期待」 (文部科学省高等教育局大学振興課教員養成企画室室長 佐藤 弘毅氏)
理 事 会	(第12回)
	開催日 平成26年 5月23日(金)
	場 所 ホテルフロラシオン青山 2階「桃」
	議 事 ①役員を選任等について ②平成25年度決算について ③平成26年度事業計画について ④平成26年度予算計画について ⑤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13回)
	開催日 平成27年 3月15日(日)
	場 所 ホテルラフォーレ新大阪 19階「リットン」
	議 事 ①専門委員会座長の選出について ②事務局次長の増員について ③教職大学院の成果の検証及び広報活動について ④新たな課題への対応について ⑤平成26年度事業報告について ⑥平成27年度事業計画について ⑦平成26年度の予算執行状況について ⑧平成27年度総会について ⑨その他
	報告事項 ①人事異動等に伴う会員代表者の交替等について ②次回理事会について ③その他
授業改善・FD検討委員会	(アンケート実施)
	実施期間 平成27年 2月24日(火)～ 3月 9日(月)
	内 容 先導的大学改革推進委託事業「教職大学院における学校実習のあり方と教員に関するアンケート」を実施
	(報告会実施)
	開催日 平成27年 3月29日(日)
企画・広報検討委員会	場 所 メルパルク京都 4階 研究室5「萩」
	内 容 ①調査研究報告 ②学校実習事例報告 ③討論会「実践と理論を架橋する学校実習をコアとする教育課程について」
	(第17回)
企画・広報検討委員会	開催日 平成26年 9月 6日(土)
	場 所 ニッセイ新大阪ビル 「ネットカンファレンス大阪 会議室D」
	議 事 ①平成26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の計画について ・実践研究成果公開フォーラムの計画について ・シンポジウムの計画について ・シンポジウムとフォーラムの総括的な名称について ②その他
	(第18回)
	開催日 平成26年11月 9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研究大会について 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	

区 分	内 容
企画・広報検討委員会	(第19回)
	開催日 平成27年 2月15日(日)
	場 所 新大阪ブリックビル 3階 「F会議室」
	議 事 ①日本教職大学院協会研究大会「ポスターセッション」について ②日本教職大学院協会研究大会「実践研究成果公開フォーラム」について ③平成26年度事業報告及び平成27年度事業計画について ④平成26年度日本教職大学院協会年報の作成について ⑤その他
教育委員会等連携検討委員会	(第8回)
	開催日 平成26年 6月 1日(日)
	場 所 ホテルフロラシオン青山 2階「鼓」
	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
	(第9回)
	開催日 平成26年 9月30日(火)
	場 所 岐阜大学サテライトキャンパス ミーティングルームA
	議 事 ①「学校管理職研修の協働化に関する調査」アンケートの最終協議 ②その他
	(第10回)
	開催日 平成27年 3月 1日(日)
場 所 ハートフルスクエアG 小研修室	
議 事 ①平成28年度教育委員会等連携検討委員会事業計画について ②その他	
(アンケート実施)	
実施期間 平成26年10月10日(金)～10月31日(金)	
内 容 「学校管理職の養成・研修の協働化に関する調査」アンケートを実施 日本教職大学院協会研究大会にて委員会報告	
研究大会の開催	開催日 平成26年12月 7日(日)
	場 所 学術総合センター 2階「一橋講堂」ほか
	参加数 約360人
	テーマ 「教職大学院における学修の成果と課題－修了生の質保証のための取り組み－」
	内 容 ○開会 ○基調講演及び情報提供 講演題目「大学改革の動向と教職大学院への期待」 講 師 吉田大輔 文部科学省高等教育局長 情報提供 平 千枝 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係長 ○パネルディスカッション 「教職大学院における学修の成果と課題－修了生の質保証のための取り組み－」 (パネリスト：今隆史氏、伊藤幸子氏、森嘉長氏、淵本幸嗣氏) (コーディネーター：油布佐和子 事務局次長・早稲田大学大学院教職研究科教授) ○教育委員会等連携検討委員会報告 ○ポスターセッション「教職大学院における学修の成果」
研究大会 「実践研究成果公開 フォーラム」の開催	開催日 平成26年12月 6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 約260人
	発 表 大学院
	玉川大学教職大学院 理論と実践の往還を推進する玉川大学教職大学院の授業デザイン
	早稲田大学教職大学院 学び続ける教員像を創出するカリキュラムの構造化の試み －キャリア教育の実践研究を中核とした修了者との連携－
	群馬大学教職大学院 群馬大学教職大学院のとりくみ －大学院教育と学校現場への貢献－
	東京学芸大学教職大学院 「理論と実践の往還」の実質化に向けてのカリキュラム改革の試み
	岐阜大学教職大学院 スクールリーダーの資質開発に向けた現職派遣教員の学校教育臨床実習 －学校経営に資する実習の提案－
	静岡大学教職大学院 静岡大学教職大学院の学びのデザイン
福岡教育大学教職大学院 実践的指導力向上を目指した教員養成カリキュラム －教職大学院と教育委員会・学校との連携を中心に－	
長崎大学教職大学院 教育実践研究の質の向上を目指した取り組み －教育実践と省察のコミュニティー－	
広 報 活 動 等	時 期 平成26年 6月
	内 容 平成25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26年 7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/>