

2015年度 日本教職大学院協会年報



平成28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

昨年末に、中央教育審議会から「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」と題する答申が出されました。同答申は、教員が生涯学び続けるための仕組みや方策を、教員の養成、採用、研修の全体にわたって総合的に、また具体的に提言しています。

教職大学院についても、しっかりと言及されております。教職大学院は、これまでは教員養成高度化の先導的モデルであるとされてきました。今度は、それに加えて、量的な面においても主軸であるという位置づけがされております。来年度以降、新たに18大学、29年度につきましても9大学に設置されて、ほぼ全ての都道府県に置かれる方向になっているということを受けてのことだと思います。

同答申では、制度の新設や改変が数多く示されていますが、養成、採用、研修のこれまでの有り様を大きく変えるであろう画期的制度が「教員育成協議会」（仮称）の創設です。教員育成協議会は都道府県と政令指定都市に必ず置かれます。主要メンバーは、採用と研修の責任者である教育委員会と、養成を担当し研修に協力している大学です。したがって、教育委員会と大学間の協議や連携を義務づけることで、教員の養成、採用、研修の連関性・一体性を高めることを意図した仕組みといえます。

教員育成協議会においてハブ的役割を果たすのが教職大学院であるされています。教職大学院のさまざまなこれまでの先導的な取り組みを、例えば教員研修に反映させるということがいわれているわけです。大学と教育委員会の教員人事交流についても、教職大学院が軸となって行うということがいわれております。

教職大学院はこのような重要な役割が与えられましたので、我々はますます今後の教職大学院の充実を図っていかねばなりません。そのために取り組むべき課題はさまざまありますが、最も重要と思われる課題を二つほど挙げてみます。

一つは、高い評価を受けている教職大学院の成果を可視化する、エビデンスとして明確に示すことです。今年度の研究大会でも、実践研究成果の公開を行いました。学生・修了生を含むたくさんの方々に参加していただき、各大学が非常に特色のある質の高い教育活動を紹介していました。この取組から、教職大学院の成果が上がっていることは我々内部にいる者にとっては実感できます。また、教員養成評価機構が行っている認証評価、これはピアレビューで行われますが、ピアレビューの成果も非常に上がっていると思います。教職大学院の当事者が互いに評価し合うということで、相互の向上につながっているといえます。

これらの取組だけでなく、とりわけ修了生がどういう活躍を現場でしているか、それに対して、教職大学院で学んだことはどう貢献しているのか、を明らかにすることが求められています。そういう試みは、個々の教職大学院ではなされていると思いますが、教職大学院全体としてエビデンスを出す必要があるということです。

二つ目の課題は、これまで修士課程で主として担われてきた教科教育を、教職大学院の中でどう取り組んでいくのか、実践性や専門性の高い教科教育を新たな形で教職大学院にどうつくっていくのかということです。修士課程は原則として、国立大学に限られるかもしれませんが、教職大学院に移行することになっております。移行の主要部となるのが教科教育分野です。

これから量的に拡大して、またより質的に充実して、現場貢献していくためには、教科教育を教職大学院でどうしていくのかということに本格的に取り組んでいく必要があります。既に幾つかの大学では修士課程を廃止して、教科教育分野を取り入れたような教職大学院をつくっています。そういう先行例を参考にしながら、早急に検討しなければなりません。

本年報に掲載された2015年度研究大会の各企画は、教職大学院の今後の発展のあり方や、上記の課題とくに教職大学院における教科教育のあり方について、有用な情報や知見を提供してくれます。ご活用いただければ幸いです。

目 次

● 会長あいさつ	
● 日本教職大学院協会と独立行政法人教員研修センターの連携協力	1
● 平成 27 年度日本教職大学院協会研究大会	
○ 「全体会」(平成 27 年 12 月 6 日開催)	
1. 平成 27 年度日本教職大学院協会研究大会概要「全体会」	5
2. 開会	7
(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 日本教育大学協会長	
中井 敬三 全国都道府県教育長協議会会長	
3. 基調講演	15
「高等教育政策の諸動向について」	
常盤 豊 文部科学省高等教育局長	
4. 情報提供	51
森 次郎 文部科学省高等教育局大学振興課教員養成企画室室長補佐	
5. パネルディスカッション	75
パネリスト	
立花 正男 岩手大学大学院教育学研究科教授	
久保田善彦 宇都宮大学大学院教育学研究科教授	
長崎 伸仁 創価大学大学院教職研究科教授・研究科長	
三輪 佳見 宮崎大学大学院教育学研究科教授	
山内 敏男 愛知県豊川市立音羽中学校教諭	
コーディネーター	
米田 豊 日本教職大学院協会事務局長、兵庫教育大学副理事・教授	
6. 独立行政法人教員研修センターとの連携報告	129
本図 愛実 宮城教育大学大学院教育学研究科教授	
7. 教職大学院の成果検証に関する報告	143
米田 豊 日本教職大学院協会事務局長、兵庫教育大学副理事・教授	
8. 今後の教員養成評価機構における認証評価事業の在り方について	147
勝山 浩司 一般財団法人教員養成評価機構理事・事務局長	

○ 分科会①「実践研究成果公開フォーラム」(平成 27 年 12 月 5 日開催)	151
【常葉大学教職大学院】	
地域教育課題と向き合い、学び続ける教員の育成を目指して	
－地方私立大学の挑戦－	
【宇都宮大学教職大学院】	
実習科目「教育実践プロジェクト」の充実に果たす「リフレクション」と	
「電子ポートフォリオ」の役割	
【上越教育大学教職大学院】	
学校支援プロジェクトを通じた院生の成長とカリキュラムの課題	
【愛知教育大学教職大学院】	
基礎領域学生の成長を目指した愛知教育大学教職大学院の取り組み	
－学校実習活動を中心に－	
【大阪教育大学教職大学院】	
大阪の教員のための教職大学院のシステム設計	
－「学び続ける教員」への成長を促し、支えるために－	
【京都教育大学教職大学院】	
院生と教員のコミュニケーション	
－院生・教員連絡協議会の活動を中心に－	
【宮崎大学教職大学院】	
授業力の向上をめざした教職大学院における授業デザイン	
－理論と実践の往還を基盤とした授業研究を中心に－	
○ 分科会②「ポスターセッション」(平成 27 年 12 月 6 日開催)	169
「教職大学院における教育研究の成果」成果発表の概要	

● 参考資料

(1) 日本教職大学院協会会員大学一覧 (平成 27 年度)	225
(2) 日本教職大学院協会組織図 (平成 27 年度)	226
(3) 日本教職大学院協会専門委員会委員名簿 (平成 27 年度)	227
(4) 日本教職大学院協会規約	228
(5) 日本教職大学院協会会費等細則	233
(6) 日本教職大学院協会専門委員会細則	234
(7) 平成 27 年度日本教職大学院協会事業報告	236

**日本教職大学院協会と独立行政法人教員研修センター
の連携協力**

平成27年7月3日

日本教職大学院協会と独立行政法人教員研修センターの連携協力

1. 連携協力の意義

日本教職大学院協会および独立行政法人教員研修センターは、共にその創設以来、高度専門職業人としての教員の資質能力の向上を社会的使命としてその組織を確立し、一定の成果を上げてきました。一方、学校教育には、多くの改善すべき課題が指摘されており、その解決と次世代に生きる子供達の教育を担う教員の資質能力の向上や、生涯を通じての職能成長を高度かつ組織的に実現する全体システムの構築が求められています。

現在、教職大学院は、創設期を経て全国各都道府県にあまねく設置される拡充期を迎えています。また、教員研修センターは、教育関係者の研修のナショナルセンターとして、一層の機能強化を図ろうとしています。教員の養成・採用・研修の一体的改革が議論される中、教員の資質能力の向上のための政策実現に向け、両機関に対する期待は益々大きくなっています。

この時期にあたり、教員養成の高度化や教員の資質能力の向上、とりわけ教員の研修の高度化・体系化・組織化という共通のミッションを有する両機関は、各々特色を生かした事業を展開しつつ、同時に相互ネットワークを構築し、連携して教育再生に寄与することにより、より高次元の使命を達成する取り組みを進める必要があります。

これらの実現に向け、平成27年7月3日に両機関は、連携協力に関する協定を締結しました。

2. 連携協力の具体的な取り組み内容

①教職大学院カリキュラムと教員研修センタープログラムを相互活用する事業

教員研修センターが保有・実施する個々の研修プログラムは、大学や国立教育政策研究所等の研究者や教科調査官等、一流の講師陣によって担われ、演習、事例研究等の手法を多用かつ広範に用いて実施されています。各教職大学院が必要に応じてこれらを活用して教職大学院の単位として認定する方策を検討するとともに、教職大学院のプログラムやテキスト等を、教員研修センターの研修に活用する等、新たな取り組みを推進します。

②教職大学院におけるFD活動等の促進に関する事業

教職大学院におけるFD（Faculty Development：ファカルティ・ディベロプメント）活動は、カリキュラム内容および教育方法の絶えざる革新を担う重要な活動であり、また、日本教職大学院協会主催の研究集会等は、全国レベルでの情報共有に不可欠な取り組みです。今後さらに、教員のキャリア・ステージに応じた到達目標（ルーブリック）の開発、若手および新任教員等を対象とする「教職大学院等研究・交流セミナー」（仮称）等、教職大学院スタッフの研究および実践交流の機会を共同で設定します。

③教員研修モデルカリキュラムの開発と支援

現在、教員研修センターが実施しているプログラムにより、全国の大学等で既に150件を超える研修カリキュラムが開発されています。今後、教職大学院の全国展開、拡充という動向を踏まえ、新たに教職大学院を対象とするプログラムを共同開発するとともに、特色ある取り組みへの支援を充実させます。

3. 連携協力がもたらす効果および期待される成果

日本教職大学院協会は、構成員たる各教職大学院を傘下に有し、教員研修センターは、都道府県教育委員会等から派遣された教員に対し研修を行うナショナルセンターです。両機関はいずれも、密接に関係する他の機関等のネットワークの中核であり、両機関が連携協力することにより、大学、行政、教員研修センターの三者を包摂する強固なネットワークが構築され、養成と研修の質の飛躍的向上が期待されます。具体的な期待される成果は次のとおりです。

①教職大学院カリキュラムの深化と多様化に寄与

教職大学院拡充期の新設計画および既設課程のカリキュラム改善に資するプログラムを共有することにより、教職大学院カリキュラムの進化と多様化が期待されます。

②教職大学院FD活動等のさらなる活性化等と教員の資質向上に寄与

教職大学院におけるFD活動等の促進に関する事業を実施することにより、教職大学院FD活動のさらなる活性化が期待され、また、若手、新任教員等を対象とする研究セミナーを共同開催することにより、教職大学院教員の資質が向上し、教職大学院の機能が強化されることが期待されます。

③現職教員研修に関する研究開発に寄与

教員研修モデルカリキュラムの開発と支援により、現職教員研修に関する研究開発（研修の研究）が期待されます。

4. その他（両機関の概要）

日本教職大学院協会

より高度な専門性を備えた教員の養成と教職課程改善のモデルとなるという教職大学院の使命を果たすため、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に、平成20年10月に発足。現在、全国の27教職大学院全てが会員として加入する。兵庫教育大学が事務局を務める。

独立行政法人教員研修センター

校長、教員、その他の学校教育関係職員に対する研修などを行うことにより、その資質の向上を図ることを目的に、平成13年4月に発足。各地域で学校教育において中心的な役割を担う校長・教頭等の教職員に対する研修や、喫緊の重要課題についての指導者養成研修を実施するとともに、研修に関する指導、助言及び援助等を行う。本部は茨城県つくば市。

日本教職大学院協会と独立行政法人教員研修センターとの連携協力に関する協定書

日本教職大学院協会と独立行政法人教員研修センターは、次のとおり協定を締結する。

(目的)

第1条 この協定は、日本教職大学院協会(以下「教職大学院協会」という。)と独立行政法人教員研修センター(以下「教員研修センター」という。)が、相互に連携協力することにより、教員の生涯を通じた職能成長を実現するため、養成・採用・研修の一体改革を踏まえ、教員養成の高度化と、研修の質の飛躍的向上に寄与することを目的とする。

(連携協力の内容)

第2条 教職大学院協会と教員研修センターが連携協力して行う事業は、次のとおりとする。

- 一 教職大学院カリキュラムと教員研修センタープログラムを相互活用する事業
- 二 教職大学院におけるFD活動の促進に関する事業
- 三 教員研修モデルカリキュラムの開発と支援

(実施の方法)

第3条 前条に掲げる連携協力は、教職大学院協会と教員研修センターの担当する部署が協議して行うものとする。

- 2 前項のほか、必要に応じて、教職大学院協会の会員と教員研修センターの担当する部署が個別に協議して行うものとする。その際、実情に応じて、教職大学院協会の会員と教員研修センターは個別に連携協力に関する協定を締結することができるものとする。

(有効期間)

第4条 この協定書の有効期間は、協定締結の日から平成29年3月31日までとする。ただし、協定書の有効期間満了の日の30日前までに、教職大学院協会と教員研修センターのいずれからも申し入れがないときは、さらに2年間更新するものとし、以後もまた同様とする。

(雑則)

第5条 前条までに定めるもののほか、連携協力に必要な事項は、教職大学院協会と教員研修センターが協議して定めるものとする。

- 2 この協定書に定めのない事項又は疑義が生じた場合は、教職大学院協会と教員研修センターが協議して解決するものとする。

この協定の締結を証するため、本書を2通作成し、教職大学院協会と教員研修センターが各自1通を保有する。

平成27年 7月 3日

日本教職大学院協会会長

加治佐 哲也

独立行政法人教員研修センター理事長

高岡 信也

平成27年度日本教職大学院協会研究大会

平成27年12月5日～6日

一橋大学一橋講堂

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

日本教職大学院協会研究大会 「全体会」



平成27年12月6日
一橋大学一橋講堂2階

1. 平成27年度日本教職大学院協会研究大会「全体会」

日時：平成27年12月6日（日）10:30～16:30

場所：学術総合センター内 一橋大学一橋講堂（東京都千代田区一ツ橋2-1-2）

趣旨： 教職大学院は、平成27年度に新たに2大学が設置され、平成28年度にはさらに18大学の設置が予定されている。多くの大学では、修士課程の教科教育分野を教職大学院へ移行することの検討を始めている。教職大学院における教科教育をより一層「実践的で高度な内容」にすることは喫緊の課題である。そこで、それぞれの教職大学院がどのような特色を出せばよいのか、今後の教職大学院における教科教育の在り方を探る。

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〕

全体会

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）

中井 敬三（全国都道府県教育長協議会会長）

11:00～12:00（60分）

基調講演

講演題目「高等教育政策と諸動向について」

講師 常盤 豊（文部科学省高等教育局長）

12:00～12:15（15分）

情報提供

講師 森 次郎

（文部科学省高等教育局大学振興課教員養成企画室室長補佐）

13:15～15:45 パネルディスカッション

（150分） 「教職大学院における教科教育の在り方を探る」

パネリスト： 立花正男（岩手大学大学院教育学研究科 教授）
久保田善彦（宇都宮大学大学院教育学研究科 教授）
長崎伸仁（創価大学大学院教職研究科 教授・研究科長）
三輪佳見（宮崎大学大学院教育学研究科 教授）
山内敏男（愛知県豊川市立音羽中学校 教諭）

コーディネーター： 米田 豊（日本教職大学院協会事務局長、兵庫教育大学副理事・教授）

16:00～16:15（15分）

独立行政法人教員研修センターとの連携報告

本図愛実（宮城教育大学大学院教育学研究科 教授）

16:15～16:30（15分）

・教職大学院の成果検証に関する報告

米田 豊（日本教職大学院協会事務局長、兵庫教育大学副理事・教授）

・今後の教員養成評価機構における認証評価事業の在り方について

勝山 浩司（一般財団法人教員養成評価機構 理事・事務局長）

2. 開会

(司会) それでは、ただいまから平成27年度日本教職大学院協会研究大会を開会いたします。開会に当たりまして、加治佐哲也日本教職大学院協会会長から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)

どうも、皆様、おはようございます。平成27年度の日本教職員大学院協会の研究大会によろしくお会いできました。

本日は、ご来賓として、日本教育大学協会出口利定東京学芸大学長、そして、我々がふだんから非常にお世話になっております全国都道府県教育長協議会会長であられる中井東京都教育長においでいただきお

ります。後で祝辞をいただきます。どうぞよろしく願いいたします。

そして、文部科学省からもたくさんの方においでいただいております。とりわけ、常盤高等教育局長には、年末の来年度予算編成を控えた非常にご多忙な中でお越しいただいております。我々国立大学にとりましては、来年度以降の運営費交付金はどうなるかということで、今、奮闘もし、不安もいろいろあるという状況です。その先頭に立って、いろいろ確保の努力をやっていただいているのは、常盤局長であります。後でご講演いただきます。どうぞよろしく願いいたします。

さて、皆様ご存じのように、平成24年度に答申を受けまして、教員養成の、あるいは教員研修の充実ということで、中央教育審議会でも審議が行われまして、この12月に答申が出るとされております。その中では、これまでの教員養成・研修の一体改革ということで、さまざまな画期的な改革が打ち出されております。教職大学院についても、ちゃんと言及されておまして、教職大学院は、これまでは教員養成高度化のモデルであると、先導的モデルであると、こういう位置づけであったわけです。今度は、それに加えまして、量的



な面においても主軸であると、そういう位置づけがされております。来年度以降、新たに18大学、29年度につきましても9大学が設置されて、全ての都道府県に設置される方向になっているということを受けてのことだと思います。

さらに、その答申案の中で注目されるのが、全ての都道府県や政令指定都市に、仮称ですけれども、教員育成協議会を必置にする、教育公務員特例法を改正して、その設置が義務づけられると聞いております。その中には教育委員会と養成を行う大学が入ります。これまでずっと言われてきました大学と教育委員会の連携・協働が、教員育成協議会を通じて、ある意味義務化されると、つまり、連携・協働が義務化される仕組みができるのだというふうに言えると思います。そういう意味で、非常にこれまでとは違う段階に入っていくのだと思います。

その中で、そのハブ的役割を果たすのが教職大学院であると、こう言われているわけです。教職大学院のさまざまなこれまでの先導的な取り組みを、例えば教員研修にも反映させるとか、そういうことが言われているわけです。あるいは、人事交流についても、教職大学院が中核になって行うということがいわれております。

そういう位置づけがされましたので、我々はますます今後の展開を図っていかなければいけないわけですが、私はそういう展望の中で、課題はさまざまありますが、その中から二つほど挙げてみたいと思います。

一つは、こういう高い評価を受けている教職大学院の成果というものを確実に出す、ある意味、可視化するといえますか、そういうことであると思います。昨日も、実践研究成果の公開を同じこの会場でやっていただきました。非常にたくさんの方に参加していただいて、各大学が非常に特色ある質の高い教育活動が紹介されました。そういう点でも成果が上がっていることは上がっているわけです。それは、我々内部にいる者にとっては実感できます。さらに、認証評価ですね、教員養成評価機構が行っている認証評価、これはピアレビューを特徴とするわけです。このピアレビューの成果も非常に上がっていると思います。お互いが相互に評価し合うということで、相互の向上につながっているということはあると思います。ただ、それにとどまらず、とりわけ修了生がどういう活躍を現場でしているのか。それに対して、教職大学院で学んだことはどう貢献しているのかということをも明らかにするということが求められるということだと思います。そういう試みは、個々の教職大学院ではなされていると思いますが、全体として出す必要があるということです。

それから、二つ目の課題は、これまで大学院の修士課程で主として担われてきた教科教育というものを、教職大学院の中でどう取り組んでいくのか。新たな形で実践性や専門性の高い教科教育を教職大学院にどうつくっていくのかということです。修士課程は原則として、国立に限られるかもしれませんが、教職大学院に移行すると、こういうことになっております。その中心になるのが教科教育分野になるわけです。

これから量的に拡大する、あるいはより質的に充実させて、現場貢献していくためには、やはり教科教育をどうしていくのかということに本格的に取り組んでいく必要があると思います。既に幾つかの大学では修士課程を廃止して、教科教育分野も取り入れたような教職大学院をつくっておられます。だから、そういうところも参考にしながら考えていかなければいけないというふうに思っているところです。

今日は、私が述べましたこの二つの課題を盛り込んだようなご報告や、シンポジウムがありますので、是非またお役に立てていただければというふうに思います。

今日のこの研究大会が、我々教職大学院の関係者にとりまして、あるいは教育委員会の関係者にとりまして、あるいは学校の関係者にとりまして、より実り多いものになることを祈念いたしまして、私の挨拶といたしたいと思います。本日はどうぞよろしく願いいたします。

(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。まず、日本教育大学協会会長の出口利定様からご挨拶をいただきます。

出口先生、よろしくお願いたします。

来賓挨拶

出口 利定 氏 (日本教育大学協会会長)

皆様、おはようございます。ただいまご紹介いただきました、私は日本教育大学協会、そして東京学芸大学の学長をしております出口と申します。

本日のこの日本教職大学院研究大会の開催に当たりまして、一言ご挨拶申し上げます。



もう既に皆様方をご承知のことではありますが、ここ数年の間に教職大学院の新設、それから定員増により、全国の教職大学院の入学定員総数は、昨年度の約850名、これは厳密には833名ですが、今年度は約900名、888名へと増加し、来年度、平成28年度には千名を越えることが見込まれております。

教職大学院は、このような状況を考えますと、草創期から発展、拡充期へと移行する時期に来ているのではないかと私は思います。そうした中で、今日の研究大会のテーマであります「教職大学院における教科教育の在り方を探る」というタイトルは、まさに時期を得たテーマであり、私自身、非常にこの件に関心をもっていました。教員養成修士課程の教職大学院への移行の方針のもと、教職大学院における教科領域の扱いについては、東京学芸大学でもかなり時間をかけて検討しているところであり、他の大学でも同様かと思えます。それぞれの教職大学院が置かれた状況は、その地域性等によってかなり違ってきます。さまざまな方策、カリキュラム構成等が考えられるかと思えます。教科領域を扱う科目を、実習科目等の他の科目といかに関連づけて行っていくかということが、各教職大学院の特色の見せ所ではないかと思えます。この教職大学院の拡充期を迎えるに当たって、今後の課題として、二つあるのではないかと思えます。

一つは、ハード的と言ってもいいかもしれませんが、入学希望者の増加を促す制度設計、

これを確立すべきであると思います。特に、学校現場で中心的役割を担っている、最も我々が来てほしい人材の教職大学院での学びを促進し、またそれを支援する策を講ずるべきかなと思います。さらに、教職大学院進学者、それから、在学者へ対する教員採用における特例措置等の拡大のため、私たちはそれぞれが教育委員会へもっと働きかけていいのではないかと考えています。

二つ目として、これは多少ソフト的な側面になるかと思いますが、先ほど加治佐会長からもありました、教職大学院の成果を客観的に検証し、その成果を示すことにあるのではないかと思います。教職大学院への入学インセンティブの付与については、国が検討しているところですが、このような動きを加速させるためには、教職大学院の成果を客観的なエビデンスに基づいて示すことが不可欠ではなかろうかと思います。客観的なエビデンスを示すことは、口で言うほど並大抵なことではなく、また、その成果の高さを客観的に示せるデータは少ないのが現状ですが、このことは常に意識しておくべきことではないかと思っています。教職大学院の成果のデータとしては、今のところ、教員採用率があります。平成22年度の開始以来、修了生の教員就職率は常に90%を越えております。しかし、これは大量退職に伴う全国的な採用増という背景もあり、教員就職率のみをもって、教職大学院の成果として対外的に示すには、まだやや弱いのかなと私自身考えております。

先月、私は二つの大学の教職大学院を訪問する機会がありました。他大学の教職大学院の運営、そしてその実態を参観することは、非常にいい勉強になりました。

本日のこの研究大会も他大学の情報を得る非常にいいチャンスです。今日1日、活発な意見交換ができればと思っております。どうぞよろしくお願いいたします。

以上で、私の挨拶とします。本日はよろしくお願いいたします。

(司会) ありがとうございます。

続きまして、全国都道府県教育長協議会会長の中井敬三様からご挨拶をいただきます。

中井先生、よろしくお願いたします。

来賓挨拶

中井 敬三 氏 (全国都道府県教育長協議会会長)

皆様、おはようございます。ただいまご紹介をいただきました全国都道府県教育長協議会会長、そして東京都教育長の中井敬三でございます。

平成27年度日本教職大学院協会研究大会の開催に当たりまして、一言ご挨拶を申し上げます。まずもって、かくも盛大に研究大会を開催されますことに、心よりお喜びを申し上げます。

教職大学院は皆様ご存じのとおり、平成20年度に創設され、今年で8年目を迎えます。現在、教員養成の改革については、中央教育審議会の初等中等教育分科会教員養成部会において議論がなされているところでありますが、先般示された答申案の中では、これまでの教職大学院の取り組みについて、次のように述べられております。

そのくだりを読み上げさせていただきますが、「各大学においては、教職大学院設置後、大学と教育委員会・学校との連携・協働が強化されるとともに、学び続ける教員の高度化を図りながら、学校現場が直面する諸課題の構造的・総合的な理解に立って幅広く指導性を発揮できる実践力のある教員の養成が進められており、教職大学院は、質的な面から教員の高度化に貢献をしてきた。」

このように答申案は述べておりますが、私も全く同感に感じているところでございます。こうした評価が定着してきているのは、各教職大学院が、実践的指導力の育成に特化した効果的な教育方法や、これらの指導を行うにふさわしい指導体制など、力量ある教員の養成のために、日々さまざまな工夫をされ、これをしっかりと実践されてきたことの賜



物であると考えます。改めて関係者の皆様のこれまでのご努力に敬意を表するものであります。

こうした高い評価を裏づけとして、全都道府県へ教職大学院の設置を推進することや、国立大学の教員養成系修士課程における教員養成機能について、原則、教職大学院へ移行することが方針として示されており、先の答申案では、当面教職大学院の量的な整備を行っていく際には、「教科教育などの修士課程で主として担ってきた能力をどのように教職大学院で養成するか、「チーム・学校」を形成する教員としての力量をどのように育成するか、教員研修とどのように連動させるかといったことについて、検討する必要があります。」とされております。

これは、本研究大会の主要テーマとも重なるものであり、教職大学院のより一層の充実に向け、活発な議論を交わしていただくことをご期待申し上げます。

さて、現在、グローバル化や情報化の急速な進展など、社会環境は大きく変化してきており、こうした社会の変化に主体的に対応し、我が国の未来を力強く担っていく人間を育成する教育に大きな期待が寄せられています。

一方、子供たちのいじめや不登校、学習時間の減少や学習意欲の減退など、学校現場には複雑かつ多様な課題が山積しております。こうした中、子供たちの生きる力を育むために、これからの教員には多様で実践力のある高度な力が求められております。具体的には、子供たちへ基礎的知識や技能を確実に習得させるとともに、思考力、判断力、表現力等を育成する学びをデザインできる実践的指導力や、社会環境の変化を的確につかみ取り、その時々状況に応じた適切な学びを提供していくための探究力や学び続ける力などがあります。また、学校が抱えるさまざまな課題にチームワークで対応するマネジメント能力や他の教員を積極的に指導、けん引できるリーダーとしての力なども欠かせないものであります。

このような人材の育成に向けて、現職の教員については、教職大学院で学び、自らの実践を理論に基づき振り返り、さらなる改善を図ることで、中心となって学校経営を支える資質を高めていくことができると考えます。

また、学生についても、学部段階で教員としての基本的な資質能力を習得した上で、教職大学院において理論と実践を融合した教育を受けることで、新人教員として新しい学校づくりの有力な一員となっていくと考えられます。

現職教員の育成に関しては、先の答申案において、教職大学院は当面、現職教員の再

教育の場としての役割に重点を置くこととされ、現職教員の学びの質を向上させる仕組みや、学びやすい仕組みづくりを検討する必要があるとされておりますが、この点は、全国の教育委員会からもかねてより要望があるところであり、是非教職大学院における創意工夫をお願い申し上げます。

現在、教職大学院への期待はますます高まっておりますが、各教育委員会といたしましても、今後とも各教職大学院及び日本教職大学院協会と連携、協力した取り組みを一層推進し、教員の資質能力を向上させ、日本の教育の発展にさらに努力してまいりたいと考えております。今後とも、何とぞよろしくお願い申し上げます。

結びに、教職大学院協会のますますのご発展と皆様方のご活躍を心よりご祈念申し上げます、私の挨拶とさせていただきます。どうもありがとうございました。

(司会) ありがとうございました。

それでは、来賓の皆様が退席なされますので、拍手でお送りしたいと思います。ありがとうございました。

3. 基調講演

(司会) これから文部科学省高等教育局長、常盤 豊様から、「高等教育政策の諸動向について」と題して、ご講演をいただきます。よろしくお願いいたします。

基調講演「高等教育政策の諸動向について」

講師 常盤 豊 氏 (文部科学省高等教育局長)

皆さん、おはようございます。ただいまご紹介いただきました文部科学省の高等教育局長の常盤でございます。本日は、日本教職大学院協会の研究大会ということで、お招きをいただきまして、これからしばらくの時間、高等教育政策の動向についてということで、お話をさせていただきたいというふう



に考えております。私のほうから、この高等教育政策についての大枠のお話をさせていただいて、その上で、森補佐のほうから具体的に今、教員養成、あるいは教職大学院が直面している課題等について、具体的な現在どういう議論が行われているかという詳細の内容について、お話をさせていただきたいというふうに思っております。

私はこの8月から高等教育局長として仕事をしているわけですがけれども、実はその前、今から2年ぐらい前までの3年間ぐらいは、高等教育局の審議官をしておりましたので、そのときにもこの教職大学院の関係の仕事も担当させていただいておりましたので、この協会、あるいは教大協などでのいろいろなこういうフォーラムなどの機会にいろいろお話をさせていただいたということもあるわけございまして、今日もそういう立場から、大学教育の改革という全体の文脈の中でいろいろお話をさせていただきたいというふうに思っております。

ただ、実は、私はその前には、初等中等教育局のほうで教育課程課長という仕事をしていた時期がありまして、これは後でまたお話をさせていただきたいと思いますが、ちょうどゆとり教育への批判、学力低下への批判というものがあつた、今から10年ぐらい前です

けれども、そのころ、ちょうど初等中等教育局の教育課程課長で、そのいろいろな問題の批判の矢面に立っていたという状況がありますので、大学教育の側面だけではなくて、初等中等教育の側面からも少しお話ができればというふうに思っております。

それからもう一つ申しますと、その教育課程課長の前には、私は広島県の教育委員会の教育長を3年間しておりましたので、この教職大学院、あるいは教員養成学部という観点からいうと、今日は東京都の中井会長さんが先ほど来賓としてご挨拶をされましたけれども、広島県の教育委員会の教育長をしているときには、むしろ教員を採用する、あるいは研修をするという立場で仕事をさせていただいてきておりましたので、そういう意味ではその立場からもいろいろ申し上げたいこともあるので、そういうさまざまな角度からの見方を統合した形でお話をできればというふうに思っているところでございます。

それで、本題に入る前に、先ほどこの点については、まさに会長からお話をいただいたとおりなのですが、今、ちょうど私が担当しております高等教育局の中で一番課題になっておりますのが、国立大学の予算、運営費交付金をどう確保するかということが非常に大きな課題になっています。

今から1カ月ほど前ですけれども、財務省の財政制度審議会というところが国の財政全般について検討するわけですけれども、これは別に教育だけではなくて、社会保障であるとか、防衛であるとか、農業政策であるとか、さまざま、国の全般の予算について議論する場でありまして、その中で、実は国立大学の基盤的経費である運営費交付金について、これから15年間、毎年マイナス1%ずつ削減をするということが財務省の事務当局から提案をされました。

それで、じゃあその1%を削減してどうするんだという、いわば穴埋めの部分は各大学がその自己努力によって、毎年自己収入をその分だけ増加をさせていくということが提案をされたわけでございます。その背景にあるのは、当然ですけれども、国の厳しい財政状況というものがあつて、社会保障についても大変、社会保障の予算というのは、放っておけばというか、何もしなければ毎年毎年非常にすごいスピードで拡大をしていくわけですが、国の税収がそんなに伸びているわけでもない。その中でそういう歳出に回せるお金はないわけで、全てを賄えるわけではないので、社会保障自体も大幅に今、削減をしているという状況が一方であります。その中で、社会保障以外の他の分野においても、国の財政再建への一定の寄与をしてほしいということ、そういう観点から、国立大学についても一定の歳出削減に対する貢献を求めるとというのが財務省のスタンスであります。

そのことに対して我々はどう対応していくのかということで、この1カ月ほどは専らそれへの対応ばかりに追われているわけですが、その中で私どもが議論しているのは、実は今後15年間、毎年毎年1%ずつ減らしていくというご提案なのですが、実は、既に国立大学は法人化されましたのは平成16年でございますので、平成16年以降、6年ずつの第1期、第2期が経過して、12年間の間に既に平均で1%ずつ、16年度から見ますと、12%が既に運営費交付金の額は削られておりまして、その額は1,470億円も、何回も説明しているので暗記をしておりましたけれども、1,470億円既に削減をされていると。

その中でどういうことが起きているかということ、一つ一番典型的なのは、若手の研究者の雇用が非常に不安定な状況になっているという問題があると思います。やはり、基盤的経費である運営費交付金が削減をされると、そのことに伴って、どうしても人件費に充てている経費自体も圧迫をされますので、それがどちらかという競争的資金のほうに流れたりして、競争的資金のほうに流れますと、これは5年とか7年とか、期限のある資金です。その中で期限付きの雇用というようなことにどんどんシフトしていくという問題がございます。

そういうことが起こると、何が起きているかということ、いわゆるポストドクが滞留してしまう。そうすると、今度は大学院生も将来にキャリアパスというものがなかなか見通せなくなって、結果として、大学院博士課程への進学者の数がここ数年減少の方向に転換しているというような課題が現に生じているということで、そういうことになると、いかに最近のニュースでノーベル賞の受賞ということで、大村先生とか梶田先生がスウェーデンのほうに向かわれたというニュースが昨日ぐらいから出ていますけれども、そういう成果というのは10年、20年前に出ている成果ですので、それが持続的に保障できるのかということを見ると、大学院の博士課程に進む学生が減少していくということになれば、日本の研究基盤というものが非常に大きく侵食をされてしまうという問題があるということだというふうに考えていますので、その点でも問題があるというふうに思っております。

また同時に、当面の研究力ということを考えても、実は、やはり自己収入の確保というところで、いろいろ先生方の教育研究以外への負担と、例えば競争的研究資金へのアプリケーションを出すための労働が増えているとか、さまざまな問題があつて、実は研究論文の数も伸び悩んでいるというようなことがございます。全世界の論文数は、ここ20年ぐらいで大体倍増しているわけですが、日本は1.1倍ぐらいの伸び率ですので、やはり中国、韓国、あるいはいわゆる発展途上国の急速な研究基盤の整備と比較しますと、日本の

状況は極めて厳しい状況になっているというようなことがあるわけでございます。

そういう中で、そののところをどのように打開していくのかということ、今、専らの当面の懸案として、今、仕事をさせていただいているという状況にあるわけでございます。そういう中で、実はこれは、今、国立大学を例にとってお話をさせていただきましたが、やはり国立大学の基盤的経費が削減をされるということになりますと、それに伴って、本当はそれと独立であってもいいわけですが、やはりどうしてもそれに伴って私学助成を始めとする高等教育へのさまざまな後押しも同様に抑制されるということがこれまでも行われてきたわけでございますので、国立大学の問題だけではなくて、公立大学、あるいは私立大学にもこの問題は関連する問題であるという認識が広がっております。

その中で、国公立の大学団体から、大臣に対しても高等教育財政の確保ということで要請がなされるというような状況になっているわけでございます。そういう状況、非常にちょっと暗い話で申しわけないのですが、そういう状況があるわけでありまして。

ただ、こういう問題に対して我々がどう立ち向かっていかなければいけないかといいますと、一つはやはり、予算が削られて厳しい、苦しい、もうこれ以上は難しいという説明だけではやはりだめなのだと思うのです。それはなぜかということ、社会保障も削られているということを見ると、厳しいという点で言うと、実はどこの分野も厳しいわけでありまして。その中で、我々がじゃあなぜこの分野について財政投入をさらに確保していかなければいけないのかということの理解を得なければいけないという問題があります。そのためには、やはりこの分野での活動が国民全体の福祉の向上に非常に大きな役割を果たしている、あるいは、これまで以上に大きな役割を果たしていくのだということについての国民の広い範囲での理解というものが重要だというふうに考えております。そのために我々として何ができるかということで、実は、今、この目先の部分で対応しているのではなくて、私どもは、この事態というのはある意味予想していたというか、既に12年間に12%削られているわけですから、こういうことが起こるであろうということも想定をしながら、どうやってこのことをはね返していくのかということで、この3年間ぐらい、国立大学協会、あるいは私立大学団体ともいろいろな角度でお話し合いをさせていただきながら、大学改革というものを進めてきているということをご理解をいただきたいということでございます。

1. 大学改革について

1-1. 大学改革をめぐる最近の主な動き

私が2年前まで3年間ほど高等教育局の担当の審議官をさせていただいていたというふうに申しましたが、実は、今お示しをしているこの資料がその間の出来事でございます。23年の11月、私は高等教育局の担当の審議官になってから2カ月ぐらいたったところですが、この当時は、実は民主党政権でございました。その中で、いわゆる事業仕分けというものがさまざま行われていたことをご記憶だというふうに思われます。例の、スパコンでなぜ1位じゃないとダメなのですかみたいな議論がありましたけれども、そういう文脈の中で、実は大学改革についてもその俎上に上って、23年の11月に、これはもう4時間ぶっ通しで公開の事業仕分け、政策仕分けというものが行われたことがございます。それを受けて、実は文部科学省において、そのときの文脈のやはり国の財政ということを考えたときに、大学については、一方でもっと大学自体がより機能を強化して、社会に対して貢献しているという姿をしっかりと見せるべきではないか。他方で、行財政の改革という点から言えば、もう少し国家財政への貢献という点でスリム化できる部分があるのではないかと。そういう角度からの議論が4時間ぶっ通しで公開でなされたわけでございます。それを受けて、文部科学省でも大学改革のタスクフォースというものをつくり、当時の国家戦略会議での議論などを経て、大学改革実行プランということで、文部科学省としての方向性を定めさせていただいたわけですから、今からちょうど24年ですから、大体3年前です。

毎年毎年の予算で、さまざまな事業がスクラップアンドビルドされる形で組みかえられるので、文部科学省が毎年毎年何かころころ政策を変えて、大学に対していろいろなことを次から次へと求めているというふうにお感じになっている方もいらっしゃるかもしれないのですが、実は、この24年6月の大学改革実行プランというこのプランが出発点になって、その後のこれまで3年間の文部科学省の政策というのは、ほぼこのプランを基礎にした政策を、次から次へという点では次から次へかもしれませんが、基本線としてはこれで動いているということがあります。

1-2. 教育再生実行会議

一方で、教育再生実行会議というところが、これは自由民主党、公明党の政権になってから安倍内閣総理大臣の元で、官邸が教育再生について力を入れるということで、こういう第7次に渡るまで、今は第8次まで提言がなされて、これはまた後でご覧いただければ

いいと思いますけれども、大学に関連する提言として言うと、第3次と第4次の提言がございます。

これをご覧いただきますと、第1次はいじめ問題についての提案ですし、第2次は教育委員会制度ですので、いわば、いじめ問題はその時点での緊急に対応しなければいけない問題。教育委員会制度は、当時、教育委員会制度の見直しの法改正をどうするかという具体的なテーマがありましたので、その問題についての、言ってみれば、あるトピックについての提案、提言でありますけれども、この第3次の提言というのは、そういう意味では初めて本格的にあるジャンルの大学政策、大学改革というものをオールオーバーに見た提案です。これが第3次提言。

それからもう一つ、第4次提言。高大接続の問題。これは、今日に至るまで議論が続いていますけれども、第1提言。今日も、この大学改革の問題と高大接続の問題と、この2点に絞ってお話をさせていただきたいというふうに思っています。全部で第8次まで、今、提案が出ています。

1-3. 我が国が直面する課題、将来想定される状況

我が国が直面する課題ということは、もう皆様方に申し上げるまでもないのですが、少子高齢化に伴って生産年齢人口が減少して行って、経済の規模が縮小するのではないかというような懸念があるわけがございます。それに対して、今の安倍内閣では、GDPを600兆円にするということで、むしろ経済を拡大していくんだという方向での提案があるわけですが、一方で、生産年齢人口の減少ということがあるわけですので、どのようにして、人口が減っていく中で、一人一人の持つ能力を引き出して生産性を上げていくのかという大きな問題があるということがあります。

それから、先ほど来言っている財政状況の悪化の問題。それから、やはりグローバル化にどう対応するかという大きな問題がございます。それから他方で、地方、地域の問題、地方創生というような問題もある。あるいは、そういうグローバル化とか地方の問題。それから、人口減少に伴って、産業構造とか就業構造が大きく変化をしている。

先日も、日本財団でしたか、これから今の仕事というのがどれだけ今後継続的に今の仕事で、これからもずっと存続していく仕事があるのかというような、そういうテーマでの発表があったと思いますけれども、やはりどんどん社会構造、就業構造、職業構造というのは変わっていくわけですので、その中でどうやって、言ってみればそういうことに対

応できるような汎用的などという社会環境の変化にあっても対応できる力をつけていくのか。あるいは、グローバル化も進んでいくわけで、どういふ異文化環境の中でも対応できるような、そういう幅広い能力というのもどうやって養っていくのかというのが大きなテーマになっているわけでありませう。

1-4. 大学改革実行プラン 全体像

それで、先ほど申しませうように、この3年間の文部科学省の高等教育政策の基本になっているのが、この24年6月の大学改革実行プランというものでありませう。ここにございませうように、これは二つのパートから成っています。

一つは、前半の四つの項目は激しく変化する社会における大学の機能の再構築ということとございませう。どうやって、今申しませうように、少子高齢化であるとか、あるいはグローバル化であるとか、さらには地方におけるさまざまな難しい課題、そういうものが職業構造、就業構造に大きな変革をもたらしている、あるいは行く、そういう中で、大学の機能というものが、そういう大学を取り巻く環境の変化の中で、やはり大学の機能も変わっていかねばいけないうこととございませう。

もちろん、基礎研究の分野などにおいて、どういふふうにも世の中が変わろうと、続けていかねばいけないう分野があるのも確かだと思ひませう。梶田先生が今回ノーベル賞を取られたような、ああいう宇宙物理学とか物理学の基礎的な分野においては、当然これは社会がどう変わろうとも、学問自身の固有の論理の中で動いていかねばいけないうのはそのとおりなのですけれども、他方で、大学は当然教育機関でありませう。その中で、そこを修了した学生たちは社会に出れば、こういうさまざまな社会の変化の中で活動していかねばいけないうことになるわけですので、そういう大学生が出ていく社会の変化というものに対応して、教育というものはどう変わっていかねばいけないうのかと。

教育の中でも、もちろん不易な部分はあると思ひませうけれども、一方でやはりそういう社会の変化に対応していかねばいけないう部分もあるということが言えると思ひませう。これは教職大学院でも同じこと、教育学部でも同じことだと思ひませう。学校現場において、どのような状況の変化が起きているのかということに対して、やはり大学はそれを受けとめて変わっていかねばいけないうことがあるということだと思ひませう。

その中で、大学の機能の再構築のためにどういふ要素が必要かといひませうと、一つは、これは当たり前ですけれども、大学教育自体が質的に転換していくこと。それからもう一

方で、同時に大学入試改革ということが重要ですねという提案がございます。

それから二つ目は、グローバル化への対応。

三つ目は、地域再生の核となる大学づくり。COCというやつですけれども、そういうもの。

それから四つ目は、研究力の強化ということ。これも世界的な研究にどう対応していくのかということを考えてみると、実は、日本の研究で弱い部分というのが二つあります。私は、実は今の高等教育局長の前は、研究振興局で仕事をしていましたので、この部分は随分議論をしましたがけれども、日本の研究が今直面している課題というのは、大きく言うと三つなのですけれども、一つは当たり前のことですから、一つ目はもちろん研究の卓越性というものをどうやって、日本の研究で強い部分があるのは確かです。ノーベル賞をこれだけ毎年のように最近受賞しています。山中先生のああい再生医療の分野。それから、去年の天野先生とか中村先生とか、そういう3先生の青色発光ダイオードのような材料科学の分野。それからもう一つは、今年の基礎科学の分野です。そういう物理学とかそういう分野。そういうところは日本は非常に強みを持った研究分野があります。だから、日本の課題は、何が課題になっているかということ、実はそういう突出した強い分野があるのですけれども、分野を融合するとか、新しい領域を開拓するということは非常に日本の場合には課題があります。いわゆる日本の研究のたこつぼ型の研究の弊害ということが言われるわけですけれども、いわゆる講座制の中で自分の先輩の先生方の背中を見ながら、その分野を深めていくという研究は強いのですけれども、そういう制約を逃れて、そういう制約から外に出て行って、分野を融合するとか、新しい領域を開拓するということに課題があるということがあります。

それから、もう一つ弱いのが、やはり国際的な共同研究がやはり弱い。これは、日本の置かれている地理的な問題とか、あるいは言語的な問題というのはあると思いますけれども、今はヨーロッパにしても、それからアメリカにしても、国際共同研究をすることによって、今言ったような融合研究であるとか新領地の開拓というようなことをどんどん進めていっているということがあります。日本はやはりそこが弱いので、最近、日本の大学ランキングがどんどん下がっているということがありますが、それは一つには、新興国である中国、韓国が伸びているという問題が一つ。他方で言うと、やはりそういう国際的な共同研究が十分行われていないという問題がある。その二つの問題をどうクリアしていくのかというのが日本の研究の問題ということになります。言ってみれば、やはり、いずれに

しても日本の大学の教育研究がどうしても分野の中に閉じこもって、他の分野であるとか、社会であるとか、あるいは国際的なアカデミアであるとか、そういう大学の外とか自分の専門分野の外に対して開かれていないということが最大の問題であるということが言えます。

何が言いたいかというと、先ほど来、出ているように、教職大学院の議論でも同じ議論ですよね。教科教育というものをどうやって実践力というところにつなげていくのかというところが、やはり非常に大きな課題になっている。各教科の教科教育の専門性を深めていくということは非常に皆さん熱心にこれまでも取り組んでおられて、そのこと自体は進めていただくのは本当にどんどん進めていただければよろしいかと思うのですが、先ほど来申し上げているように、学生たちが出ていく社会、あるいはその主な働き場所である学校の変化ということを見たときに、実践力を育てていくためには、一方で、もちろんその教科の専門性を深めていくところで課題探求能力であるとか解決能力であるとか、そういう深い意味での汎用的能力のある部分が育つのは間違いないと思いますけれども、他方で、他の分野も含めて、あるいは学校全体を見通して、あるいは社会との関係、あるいは国際的な関係を見通して、子供たちにより高い立場から、その俯瞰的な視点を持った幅広い力を育成するような教育という観点でいうと、やはり課題もあるのではないかというふうに思いますので、そういう教科の専門性と幅広い視点を持った実践力というものをどうやって統合するかというのは、この問題は、実は大学全般の問題であると同時に、その教員養成、あるいは教職大学院のずっと、ずっとと言ったらあれなのですけれども、直面課題しているであるということをご理解をいただきたいというふうに思います。

そういうことで、大学の機能の再構築ということを進めていかなければいけない。ただ、ここでも構造として注目していただきたいのは、実は、この中でも①というのが一番当然ながら重要で、②とか③、④というのは、時代の変化とか卓越性を追求する中で、そういう新しい視点という中で、①をどうやって高めていくのかという関係に立っているのです。1の①というのが1丁目1番地だということをご理解をいただきたいというふうに思います。

そして、それを進めていくために、今、ここに下のほうにありますように、大学のガバナンス改革ということで、国立大学改革であるとか、あるいは大学改革を促すシステム基盤整備、それから財政基盤の確立とめり張りある資金配分の実施、大学日数保障の徹底、推進というようなことを3年間かけて進めてきているわけでありまして。

この中で、国立大学改革について例をとると、ここにありますように、国立大学の個々のミッションの再定義ということで、各大学にもご協力いただいて、教員養成の分野も含めて、各国立大学の全ての分野と直接にやりとりをさせていただいて、第1期、第2期を経て、時代の大きな変わり目にある今、この時点において、第3期、あるいは将来を見通して、それぞれの分野がどのように改革を進めていくのかということで議論させていただいて、ミッションの再定義ということをやらせていただいたわけであります。

そのことに伴って、この25、26、27のこの3年間の改革の、ある意味、助走期間を経て、先ほどもお話がありましたけれども、28年度から多くの大学で教員養成の分野について言うと、教職大学院の設置ということも多くで進めていただくことになったわけですが、これは、広い大きな文脈でいうと、この2年、3年間の国立大学改革のある種の議論、助走を経て、28年度にこういうことが大きく進展をしているという流れがあるということをご理解いただきたいと思います。

実は、このことがとても重要でして、私たちは今、最初に申しましたように、財政当局から非常に厳しいことを言われているのですけれども、それに対する我々の反論は、特に第3期、28年度の状況を見てもらいたい。それは、やはりこの3年間の中で、各大学で徹底した議論を行って、教員養成の分野を含めて、実はこれは教員養成の分野だけではなくて、ほかの分野でも大きくさまざまな改装、改革のプランが28年度を初年とする第3期に向けて提案をされているわけですが、そういう改革の大きな動きがある中で、またこれまでの12年間と同じようなそういう運営費交付金の機械的な縮減ということが行われると、改革自体がもう進まなくなってしまうので、その点について十分な理解をしてほしいということで、我々は申し上げます。そういう意味で、最初に申し上げましたように、財政の問題というのは、どの分野もやはり厳しいわけですので、苦しい、苦しいというだけでは、実は十分な説明ではなくて、やはりそれにプラスして、改革を進める中で各大学が持っている潜在的な能力をよりよく発揮するために、さまざまな努力を進めているということを合わせて申し上げることによって、広く国民の方々の応援がいただけるという状況があるものですから、その点についてのご理解を是非よろしくお願いをしたいということを申し上げたいということでございます。

それで、以降はちょっと資料的なものになりますので、少し飛ばさせていただきたいと思います。これは、見ていただければわかることかと思えます。これでスライドの13ページまで飛ばしたいと思います。

1-5. 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（平成24年8月28日中央教育審議会答申）

それで、じゃあ、具体的にどういうふうにするのかと。これは別に全般だけではなくて、教育学部にも教員養成系の教職大学院にも適用されるものだというふうに思いますので、これからの議論の参考にしていただければと思います。これも、実は平成24年の段階で、中央教育審議会に既に提出されているものですが、改めて申し上げたいというふうに思います。

ここにございますように、一番上のところにありますように、大学において、学位、社会のさまざまなステークホルダーとの対話ですね。例えば、教職大学院について言えば、先ほどのご来賓のご挨拶にもありましたけれども、教職大学院の議論というのは、決して大学の中だけに閉じこもった議論ではなくて、やはり、さっき申しましたように、大学の中だけではなくて、社会との関係、特に最大のステークホルダーである、この場合には各県の教育委員会との関係について、しっかりとした議論を行っていただいた上で、教職大学院の設置ということを進めていただきたいということは、この2年、3年の間に随分強く私どもから各大学にはお伝えをさせていただいていることだというふうに思います。そのことによって、教職大学院が是非創設、拡大するプロセスの中で、各教育委員会と徹底した議論をしていただいて、ステークホルダーの考え方というものを受けとめていただきたいということがあります。そのことによって、教職大学院の設計だけではなくて、教育学部のほうの教員養成学部のほうの教育ということにも、やはりそういう点を反映させていただく一つのきっかけになればというふうに強く思っているわけであります。

それで、そういう社会のステークホルダーの考えというものを十分踏まえた上で、大学において学位授与方針、あるいは教育課程の編成実施の方針、さらには入学者受け入れの方針、いわゆる三つのポリシーというものを策定をしていただくということでございます。その中で、この24年当時に強く申し上げさせていただいていたのは、やはり主体的な学びの確立のための質を伴う学習時間の増加確保ということが重要であるということをお願いしてきたと思います。日本の大学はどうしても大学が一種のモラトリアム期間と言うような形になっていて、理科系の学生さんの場合にはそういうことが少ないのかもしれませんが、どうしても人文社会系というと、また怒られてしまうのですけれども、でも、これは調査結果でそういうふうな結果が出ているので、それは事実として申し上げさせていただきますけれども、人文社会系の分野では、どちらかというと、大学内での学習時間

がやはり少ないという問題もあるわけでございます。

そういうような状況を踏まえた上で、ここにございますように、カリキュラムの体系化、あるいは教育方法の改善、成績評価の厳格化、教員の教育力の向上、学習成果の把握、そしてまた、もう一回大学としてのこういう方針の設定というところに回っていくわけでありまして。言ってみれば、左下のカリキュラムの体系化というのがプランです。大学の学位情報3ポリシーをつくって、それでカリキュラムの体系化をするというのが、いわばプランの問題。

それから、教育方法の改善とか、教員の教育力の向上がP D C Aで言えば、D Oの部分でどういうふうにも実質化していくかという部分だと思います。

それから、右上の学修成果の把握というところが、P D C Aで言えばCの部分に当たって、そして、そういうものを踏まえて、もう一回またプランのほうに戻って、右上の部分がP D C Aで言えばAの部分ということになるわけですので、こういう4年間の学修、あるいは教職大学院の2年間の学修ということ全体を見通して、どういう学生を育てるのかということを出発点としていただいて、その上で、こういうP D C Aをしっかりと回していただくということが重要ではないかということでございます。

1-6. 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)

それで、そういうことが実は教育再生実行会議の第3次提言でも書かれていますので、いろいろ今ある議論というものは、別に何か急に出てきた突っぴな議論ではなくて、これまで3年間の流れというものをより一歩ずつ具体化をしていくのだというふうに捉えていただくのがありがたいかなというふうに思っています。

2. 高大接続改革について

2-1. 高大接続改革の議論・検討の経緯等

それで、次に、高大接続ということについて、少しお話をさせていただきたいというふうに思います。高大接続についても、これも少しある程度議論の積み重ねがあるところがあります。教育再生実行会議で25年に第1提言が行われましたし、それから、中教審でも昨年の12月に答申が出ました。そして、今年の1月から、高大接続改革実行プランということで、文部科学省として取り組んでいます。そして、今、高大接続システム改革会議と

いうものが動いていまして、その中で、中間まとめというものがなされているわけがございます。

2-2. 高大接続改革に向けた工程表

行程表も書いてありますが、27年のところに赤く書いてありますので、そこはちょっとご覧いただければというふうに思います。

2-3. 高大接続システム改革会議 中間まとめ（ポイント）（平成27年9月15日）

それで、ちょっとこれは細かくて大変申しわけないのですが、高大接続システム改革会議の中間まとめというものがございます。これは、是非ご覧いただきたい。まずここです、一番上の部分。この高大接続システム改革会議では、中間まとめでは、新たな時代に生きる子供たち一人一人に必要な能力、学力の3要素。いわゆる学力の3要素です。十分な知識、技能、それを基盤にして、答えが一つに定まらない問題に自ら解を見出していく思考力、判断力、表現力の能力。それから、これのもとになる主体性を持って多様な人々と協力して学ぶ態度、そういうものをこの学力のいわゆる3要素を高等学校教育、大学教育、大学入学選抜の一体的な改革に取り組むことによって、こういう能力というものの育成ということをより確実なものにしていくということをしていきたいということになります。

そのために、高等学校教育ではこういうことが言われています。高等学校教育でも現在、ここにあります、生徒一人一人が義務教育を基盤として、学力の3要素を身につける。それから、教育課程の見直し。それから、学習指導方法の改善と教員の指導力の向上。このあたりは、まさに教員養成経営にもかかわってくる問題だと思います。それから、多面的な評価の推進。それから、高等学校教育におけるP D C Aサイクルの構築というものが言われています。

2-4. 三つのポリシーに基づく大学教育の実現（イメージ）

それから、大学改革のほうについても、さっき言いましたような三つのポリシーの一体的な策定ということです。言ってみると、学位授与の方針というのが、各大学の教育理念に基づいて、どのような学生を最終的に育てたいのかと、どのような学生に学位を授与するというイメージを持って、方針を持って4年間のカリキュラム、教育を見通すのかとい

うことです。言ってみれば、これは学位授与の方針であるとともに、大学でどのような学生を育てたいかという、言ってみると、大学教育の目標的な部分も持っているようなものだと思うのです、このディプロマポリシーというのが。それを踏まえて、カリキュラムポリシーをつくっていくということと、そういうディプロマポリシーカリキュラムポリシーのもとで、うちの大学はこういう教育方針で、こういう教育を実施するので、そういう学生さんをどのように受け入れていくのかという方針です。ただ、これがあまり一つの流れで固定化されてしまうと、いわば多様性がなくなってしまうという恐れもあるので、そのあたりは十分弾力的なものを考えなければいけないというふうに思って、議論を進めているところであります。

それで、受け入れた学生一人一人を学力の3要素を確実に向上させ、地域社会、国際社会、産業界と広く社会に送り出すと。それでやれるべきこととして、三つのポリシーの一体的策定公表を法令上義務づけるとか、三つのポリシーに関するガイドラインをつくるかというようなことです。それから、認証評価でそういうことも含めて、どうやってPDCAを回していくのかというようなことですので、これも24年以降、大学改革実行プラン以降ずっと言われていたことをどのように具体的に制度として、助走期間はもう3年ほどあるわけですから、どういう形でより具体的な、政府として落とし込んでいくのかというようなこと。その三つのポリシーに基づく各大学の教学マネジメントの確立というのは、先ほどのこういうぐるぐる回った絵として、先ほど示させていただいたと思います。

それをどうやって入学者選抜改革に、その両者をつなぐ入学者選抜改革をどのように進めていくかということで、ここではアドミッションポリシーの明確化と、そのアドミッションポリシーでこういう学生が取りたいというのだったら、こういう学生が取りたいという方法にちゃんと入学者選抜自体がそういうものになっているのかという問題だと思えます。それから、入学者選抜、学力評価を十分行って、大学においてどうするかという問題。それから、そういうものを支える体制をどう整備するかという問題。それから、今までの一般入試、推薦英語入試などの区分についてどう考えるかというような問題。それから、大学入学希望者学力評価テストの導入というような問題が提案をされているということでもあります。

それで、この後、高等学校の基礎学力テストの内容であるとか、あるいは大学入学希望者学力評価テストの内容であるとか、こういうことがあります。大学入学希望者学力評価テストにおいても、ここにあるように、思考力、判断力、表現力の明確化と、それを踏

まえた作問をどうやっていくかというようなことが課題になっています。

結局、その高大接続について、今、どういう議論かという、皆様方にご案内のとおり、さっきの学力の3要素ではありませんけれども、知識型の教育も重要ではあるけれども、能力の育成とか、主体性、協働性というものをどう育てていくのかと。そういうものを幅広く育てていきたい。そして、それも学修成果として評価をしたいということはわかるけれども、具体的にどうフィージビリティを持ってできるのかということが、今問題になっているわけですので、その点についての答えをこの高大接続のシステム改革会議でしっかりとした納得できる答えが出せるかどうかということが現在議論になっていて、その点については、今年度中に、その具体的な見通しを出すべく、議論を進めているという状況にあるということでもあります。

いろいろ、例えば今のマークシート型の多肢選択問題に加えて、記述式の問題をどのような形で出していくのかというようなこと。一方で、非常に多数の学生が受験する共通テストにおいて記述式を出すというのは、なかなか容易ならざる部分があるわけですので、その部分をどう調和できる解を見出していくのかというようなことが課題になっているというようなことでございます。

あと、いろいろ資料をつけていますが、これがいわゆる学力の3要素の前段になったのが、平成19年に改正をされた学校教育法の30条2項というもの、これが今の学力の3要素という議論の前提になっているわけでございます。

3. 最後に

最後に一言だけ申し上げておきたいと思うのですけれども、先ほど、冒頭に申し上げましたように、私は平成16年から19年まで、初等中等教育局の教育課程課長というのをやっています、そこでどういう議論があったかという、これは皆様にご案内のとおり、平成16年というのは2004年なのですけれども、2004年12月に、いわゆるピサショックというか、ピサの読解力も含めて、2000年の調査と比べて2003年の調査で軒並み順位が後退したということがあったわけでございます。そのことを一つのきっかけとして、ゆとり教育についての大変大きな批判があり、学力低下ではないかという問題が起きたわけであり、そのときに、一番言われたのが、知識の習得ということと、考える力の育成ということ、いわば二者択一のような議論をして、知識はもう十分だからほどほどにして、考える力の育成のほうにかじを切りましょうというような文部科学省のと受け取られるような文部科

学省の説明というものが学校現場に対して非常に大きく影響を与えたのではないかと
ご指摘があったわけであります。

そこでどういうことになったかという、ここにあるように、知識の習得というのはも
ちろん重要なのですけれども、その知識の習得と考える力の育成ということを両方とも大
切だということを打ち出したい。だけど、そこでもう一步議論を深める必要があって、考
える力の育成が必要だということと、知識の習得が必要だということは、両者が別々にあ
るわけではなくて、この30条2項の二つ目の丸に書いてあるように、基礎的な知識、技能
の習得ということと、思考力、判断力、表現力の育成ということは別の要素としてあるの
ではなくて、ここにあるように、基礎的知識、技能の習得の上に立って、それを活用して
課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力の育成だという、そういう考え方に
立っていて、さらにその基盤として、主体的に学習に取り組む態度というものが根本にあ
るのだという、そういう構造を示しているわけであります。

このことによって、初等中等教育におけるある一つの方針が、方向性というものが整理
をされ、かつ、その具体的な実施の場面でも、全国学力学習状況調査において、いわゆる
A問題として、この中で言うと、基礎的な知識、議論の習得ということターゲットにする
問題と、二つ目の、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表
現力、その他の能力を育むという、二つ目の要素をターゲットにするB問題というものが
出題されることによって、各学校における、特に上の二つの要素についての関係設置も随
分整理をされ、各学校でも実践につながっていったということがあるということだとい
ふふうに思います。

そして、今、我々に求められているのは、これをどうやってこの三つ目の要素まで統合
した形で、どうやって、小中学校ははっきり言って相当進んだと思います。相当、学力感
とか学習指導感の転換というものがあったと思いますが、じゃあ、せっかくそうやって小
学校、中学校で進んでいる学力感についての新しい理解というものが、高校、大学でつな
がっていくかという、残念ながら、必ずしもそうならないということが、今の問題
意識だというふうに考えていただきたいということだと思います。

私自身もそれを本当に実感をした場面というのがありまして、これは平成18年ですけれ
ども、これも私がそのとき、初等中等教育の担当課にいたときですが、いわゆる世界史未
履修問題というのが、もう忘れていても多いかもしれませんけれども、そういう問題が
起きたときに、実は、世界史の未履修というのは学習指導要領には反しているわけですけ

れども、各高等学校は、要は大学入学者選抜という観点からのより合理性というのでしょうか、その大学入学選抜に対応するという観点で、どういうことをやっていたかという、本来は世界史を必修で、少なくとも2単位取らなければいけないのに、それをやらないで、日本史だけ8単位学習するとか、地理だけ8単位学習するであるとか、そういうことを非常に多くの学校でやっていたということがあるわけです。

それで、実は私はそのときに、平成18年の秋ですけれども、その問題が出ているときに、全国の高等学校長の代表者の方が200人ぐらい集まれる会議でそういう問題についてお話をしたときに、大変残念なことではありますけれども、学習指導要領に反しているということについての問題意識よりも、保護者が生徒を大学に通したいということが非常に強くあるので、これはやむを得ないこととしてやっているという、いわゆる釈明とか弁明にもなっていないような発言を多数、その場で全国の本当に各県を代表する有名な高等学校の校長先生からそういう大変寂しい話をたくさん聞かされたという経験があります。学習指導要領よりも大学入試のほうが優先をされているということを本当に実感させられたことがあります。

そういうことを考えると、やはり是非、大学入学者選抜の改革ということの中で、高等学校教育の正常な運営ができるようにしていただきたいというのが強いお願いであります。各大学は多分、ご自身たちがそういうことに寄与しているという、あるいはそういう影響を与えているということについてのお考えはあまりないのではないかと思います。ただ、一方で考えると、今、就職の問題があって、採用選考時期の前倒しということがまた問題になっています。8月ではなくて、6月にしてはどうかということで、経済界から言われています。そのことに対して、大学がどう言っているかという、高校教育における学習、学事日程を尊重してほしい。あるいは、就職に当たって、大学における学修成果をちゃんと評価してほしいということをおっしゃっているわけですが、そのことは、そっくりそのまま高等学校から大学に返される問題だということをご理解をいただきたいというように思います。

ですから、やはり大学の入学者選抜ということが変わることによって、高等学校教育に非常に大きなよい影響を与えるのだということがありますので、その点について、是非ご理解をいただきたいということがあります。

大学でもやはりグローバル人材を育成したいであるとか、学生が単に教職の知識だけではなくて、実践力をどう身につけていくのかということをご課題として考えているわけで、

それは、高校の先生たちも単に受験の知識を身につけるのではなくて、将来のグローバル人材になれる人材を育成していきたいという強い希望があるわけですので、そういうことが実現できるように、高大一体となった改革ということを是非進めていきたいと考えていますので、その点についての是非議論に皆さんも参加していただきたいというふうに思います。ただ、その理想はわかるのだけれども、実際にフィージビリティのある生徒ができるのという問題については、我々が責任を持って、もっとしっかりと解決をしていかなければいけないということがあると思います。

それで、こういう問題を解決するに当たって、やはり教育学部、教員養成大学、そして、教職大学院を非常に大きな役割を果たしていると思います。それは二重の意味でやはり大きな役割を果たしているのだと思います。それは、私が今日、今、話してきた文脈は、専ら大学教育改革という点で話をしてきましたけれども、先ほど来申し上げているように、小中高等学校も同じように、知識だけではなくて、能力を育成する教育に転換したいということですから、そこで授業を行う教員は、知識だけではなくて、そういう能力の育成という観点からの教育ができる力を先生も持っていなければいけないということに、当然なるわけです。これまでは学習指導員はどちらかというと、知識を各教科の知識、議論の体系としてできていたわけですが、今の初中局の議論は、知識、議論の体系だけではなくて、能力の体系としてもう一回学習指導要領を再構築できないかということで議論をしているわけですので、学習指導要領が能力の体系ということを意識してきて、各学校での授業はやはり能力の育成と、今までも生きる力の育成という大目標はあったのですけれども、じゃあ、その大目標が個々の強化の授業の中でどういう形で生きる力の育成につながっているのかということ、学習指導要領の中で意識していこうということが、今、課題になっているわけですので、そういうことが進んでくれば、小中学校でも今、そういうことを実現するために、アクティブラーニングということを導入しようということになっているわけですが、そういうアクティブラーニングを通じて、知識の習得だけではなくて、能力の育成ということを小中高等学校の現場で行っていくということになれば、当然そういうところから身につけられるべき能力というものを、当然それを指導する学校の先生方が身につけていかなければいけないという状況が出てきますので、教員養成の学部、大学院においては、そういう実践力というか、教科の指導力においてもそういうことを身につけていかなければいけないということが当然求められてくるという状況があるわけです。

それから、もう一つさらに難題を言うと、そういう教職を取る学生を育てていくことに

なると、当然、各大学の教職、教育を担当する先生方の、あるいはその授業のそういう教科の知識だけではなくて、どうやってその教科で育まれる能力を育成する、指導法を持つ教師を育成していくのかという能力を持っていなければいけないわけですから、もう二重、三重に実はこの問題は絡んでいるのだということを是非ご理解をいただきたいということでもあります。

そういう意味で、教員養成がやはり教育学部、教職大学院を変えるだけではなくて、社会のニーズを十分に、ある教育委員会との連携性を十分に大切にしながらも、やはり大学教育全体を変えていくための一つの起爆剤になっていただきたいというふうに強く思うわけでもあります。

最後が多いのですが、一つだけさらに重ねて申し上げると、先ほど来言っているように、専門性と幅広い俯瞰的な視野みたいなものを、専門性と汎用性を統合するということが一番求められていて、一番実践に近いところにいるのは、私は学校の先生、教師だと思いますし、特に小学校の先生というのが一番ある意味、教科の力とその汎用的な力というものを最も統合することが求められていて、これまでずっと実践している職業だというふうに思いますので、そういう意味で教育学部というのは、ある意味での利点を持っているわけですので、これまで積み重ねてきた議論を是非さらに進めていただいて、そういう専門性と実践性とか汎用性というものを統合する新しい解を是非このお集まりの中で出していただけると大変ありがたいというふうに思っています。

すみません、森補佐の時間をもう10分も奪ってしまいましたけれども、私からの話は以上として、あと、教員養成系学部、あるいは大学院についての今の段階でのさまざまな動きを森補佐のほうから引き続き話をさせていただきますので、私の話はここまでにしたいと思います。

ご清聴ありがとうございました。

(司会) 常盤様、大変ありがとうございました。

今、拍手をいただきましたが、皆様からもう一度、拍手をお願いいたします。

高等教育政策の諸動向について

平成27年度 日本教職大学院協会研究大会

平成27年12月6日

文部科学省高等教育局長

常盤 豊



MEXT

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

大学改革について

大学改革をめぐる最近の主な動き

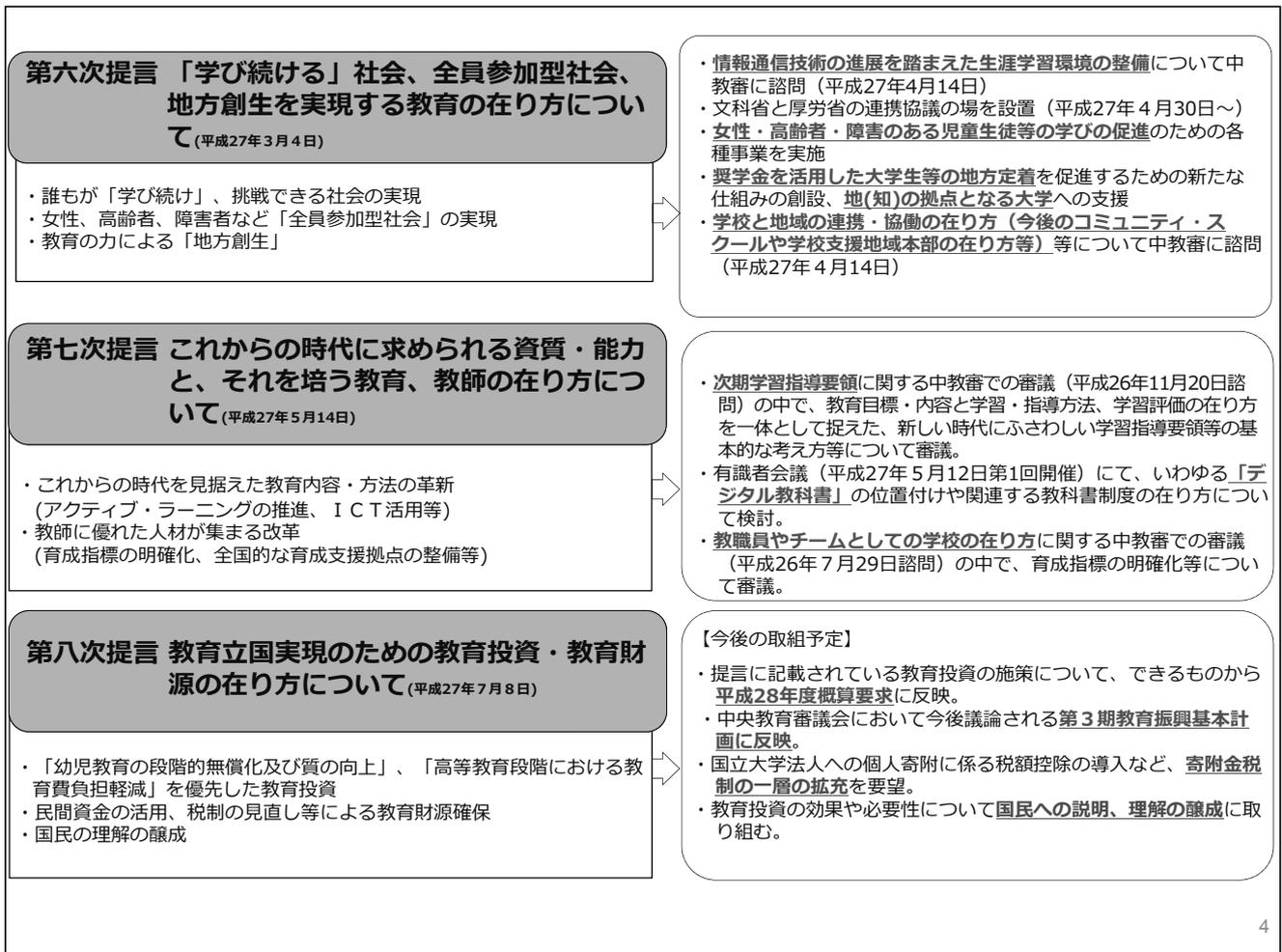
23年 11月 12月	提言型政策仕分け(教育(大学)) 大学改革タスクフォースの設置(文部科学省)
24年 4月 6月 8月	国家戦略会議での議論 大学改革実行プラン(文部科学省) 中教審答申(大学教育の質的転換)
25年 4月 6月 7月 10月 11月	産業競争力会議での議論 教育再生実行会議 第三次提言(大学改革) 私立大学アクションプラン(日本私立大学団体連合会) 教育再生実行会議 第四次提言(高大接続) 国立大学改革プラン(文部科学省)
26年 4月 7月 12月	改正私立学校法施行 教育再生実行会議 第五次提言(学制の在り方) 中教審答申(高大接続)
27年 1月 3月 4月 6月 7月	高大接続改革実行プラン 教育再生実行会議 第六次提言(学び続ける社会、地方創生等) 改正学校教育法及び国立大学法人法施行 日本再興戦略改訂2015、経済財政運営と改革の基本方針2015 閣議決定 教育再生実行会議 第八次提言(教育投資・教育財源)

2

教育再生実行会議

<p>第一次提言 いじめの問題等への対応について (平成25年2月26日)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・道徳教育の抜本的改善・充実 ・いじめ対策 ・体罰禁止の徹底 	<ul style="list-style-type: none"> ・「いじめ防止対策推進法」成立(平成25年6月21日) ・道徳教育用教材「私たちの道徳」の作成・配布(「心のノート」の全面改訂)(平成26年度より使用開始) ・「道徳の時間」を「特別の教科 道徳」(小・中学校で週1時間)として新たに位置付ける学習指導要領の一部改正(平成27年3月)
<p>第二次提言 教育委員会制度等の在り方について (平成25年4月15日)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地方教育行政の権限と責任の明確化 	<ul style="list-style-type: none"> ・中教審「今後の地方教育行政の在り方について(答申)」とりまとめ(平成25年12月13日)-教育委員会制度改革- ・「地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部を改正する法律」(平成26年6月13日成立、平成27年4月1日施行)
<p>第三次提言 これからの大学教育等の在り方について (平成25年5月28日)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・グローバル化に対応した教育環境づくりを進める ・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 ・学生を鍛え上げ社会に送り出す教育機能を強化 ・社会人の学び直し機能を強化 ・大学のガバナンス改革 	<ul style="list-style-type: none"> ・平成26年度予算に反映(官と民が協力した海外留学支援制度の創設、スーパーグローバル大学創成支援、スーパーグローバルハイスクール等) ・中教審「大学のカバナス改革の推進について」とりまとめ(平成26年2月12日) ・「学校教育法及び国立大学法人法の一部を改正する法律」(平成26年6月20日成立、平成27年4月1日施行) ・小学校3年からグローバル化に対応した英語教育を行う英語教育改革実施計画の公表(平成25年12月13日)、中教審に「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(平成26年11月20日)
<p>第四次提言 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 (平成25年10月31日)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・高校教育の質の向上(達成度テスト(基礎レベル)の創設等) ・大学の人材育成機能の強化 ・大学入学者選抜改革(達成度テスト(発展レベル)の創設、多面的・総合的な選抜への転換等) 	<ul style="list-style-type: none"> ・中教審「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について(答申)」とりまとめ(平成26年12月22日)、今後取り組むべき重点施策とスケジュールを明示した「高大接続改革実行プラン」を策定(平成27年1月16日)。「高大接続システム改革会議」において具体的な方策について検討中。
<p>第五次提言 今後の学制等の在り方について(平成26年7月3日)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・新しい時代にふさわしい学制(幼児教育、小中一貫教育、職業教育等) ・教員免許制度の改革・教育を「未来への投資」として重視 	<ul style="list-style-type: none"> ・中教審「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(答申)」とりまとめ(平成26年12月22日)(小中一貫教育の制度化、大学への編入学の柔軟化等)。平成27年通常国会において、関係法案提出。

3



我が国が直面する課題、将来想定される状況

- 急激な少子高齢化の進行、人口減少
- 生産年齢人口減少、経済規模の縮小

- 財政状況の悪化

- グローバル化によるボーダレス化
- 新興国の台頭による国際競争の激化
- 地球規模で解決を要する問題の増加

- 地方の過疎化・都市の過密化の進行
- 社会的・経済的格差の拡大の懸念

- 産業構造、就業構造の変化
- 地域におけるケアサービス(医療・介護・保育等)の拡大

大学改革実行プラン 全体像

国としての大学政策の基本方針「大学ビジョン」の策定

I. 激しく変化する社会における大学の機能の再構築

① 大学教育の質的転換と大学入試改革

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

② グローバル化に対応した人材育成

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

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

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

④ 研究力強化:世界的な研究成果とイノベーションの創出

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

II. 大学の機能の再構築のための大学ガバナンスの充実・強化

⑤ 国立大学改革

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

⑥ 大学改革を促すシステム・基盤整備

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

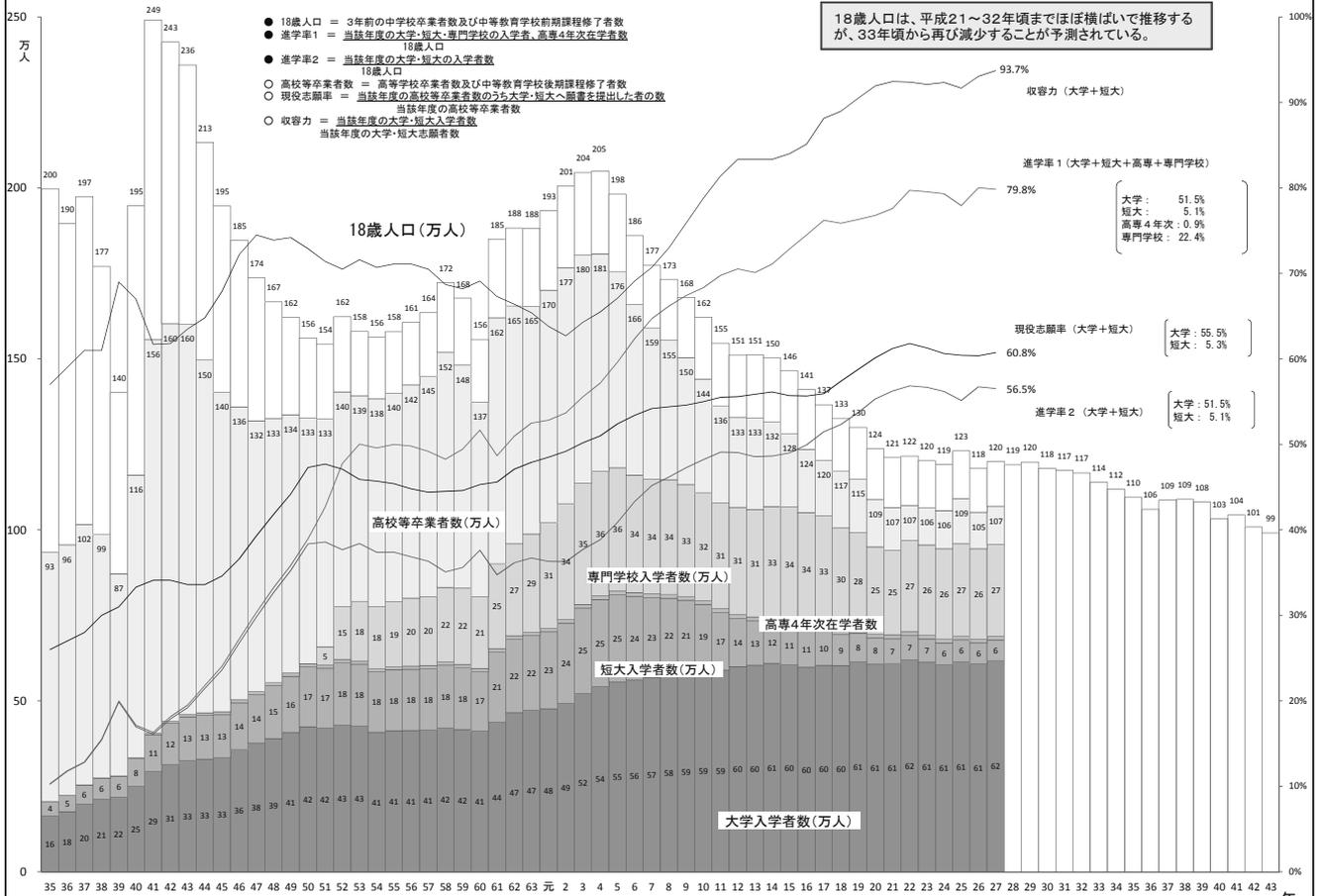
⑦ 財政基盤の確立とメリハリある資金配分の実施 【私学助成の改善・充実～私立大学の質の促進・向上を目指して～】

- 大学の積極的経営を促進・支援
- 公財政支援の充実とメリハリある資金配分
- 多面的な資金調達の促進 等

⑧ 大学の質保証の徹底推進 【私立大学の質保証の徹底推進と確立(教学・経営の両面から)】

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

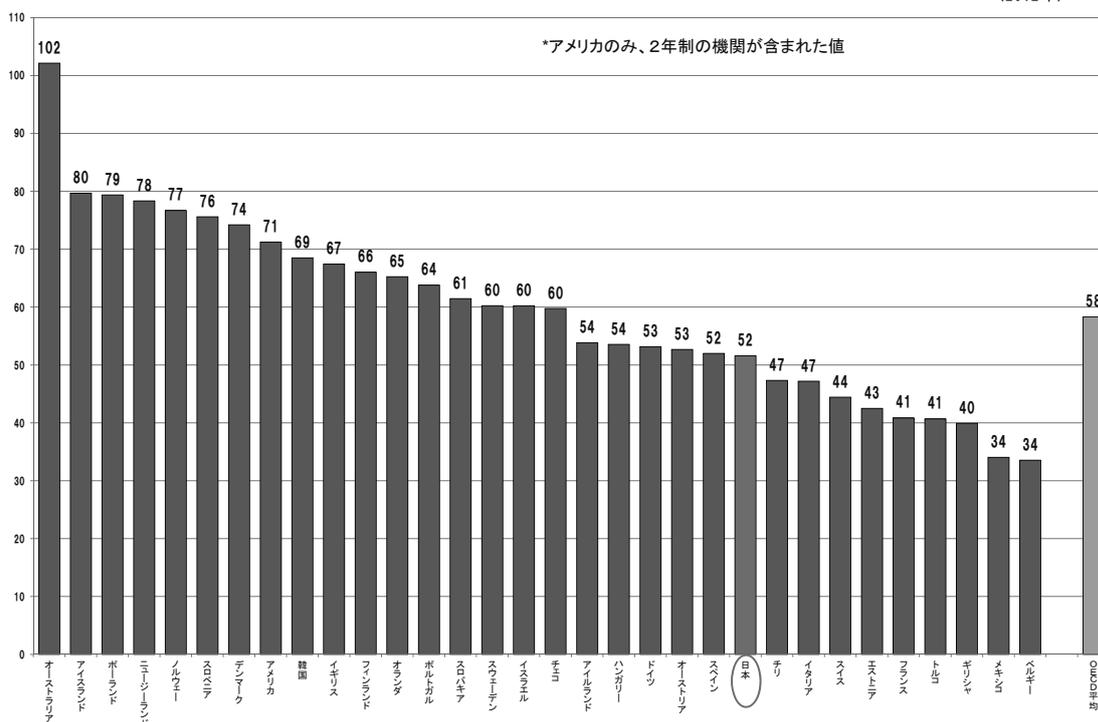
18歳人口と高等教育機関への進学率等の推移



大学進学率の国際比較

我が国の大学進学率は上昇してきたが、OECD平均と比べて高いとは言えない。

(2012年)



注:このデータには定義上、留学生の入学者が含まれている。

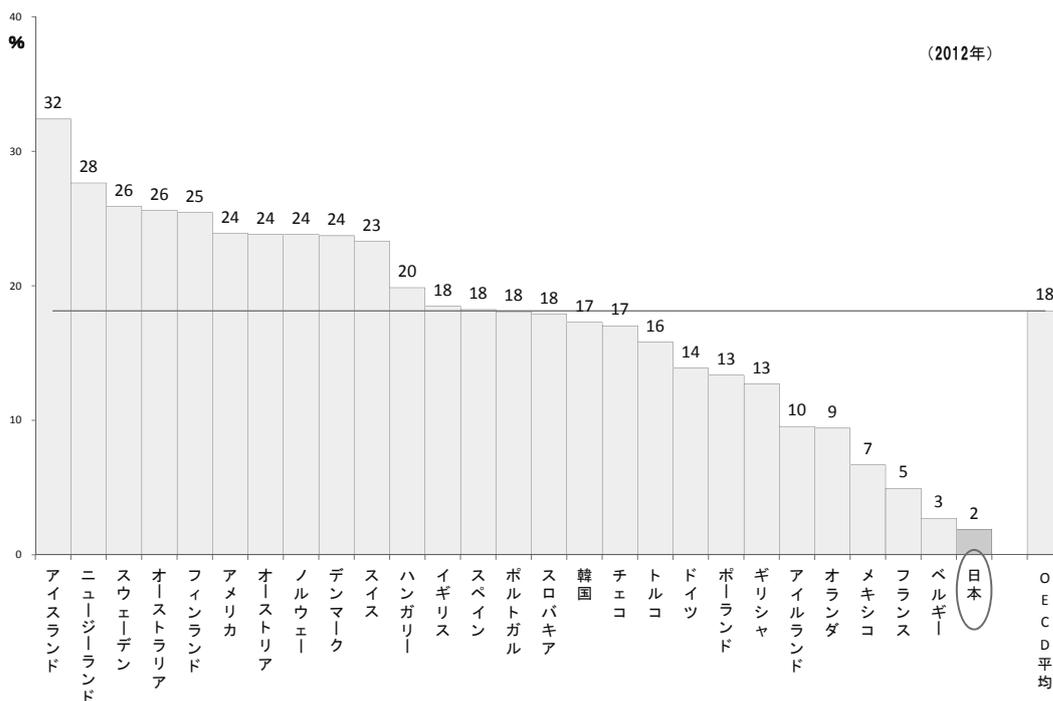
出典:OECD「Education at a Glance 2014」

8

25歳以上の学士課程への入学者の割合（国際比較）

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

(2012年)



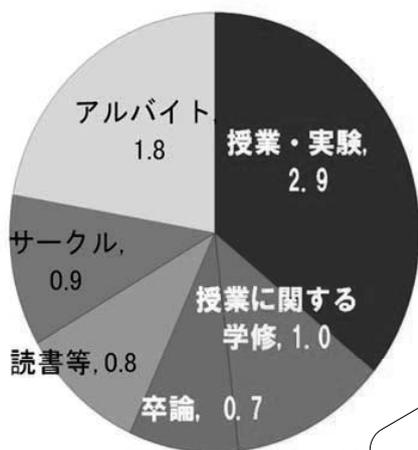
出典:OECD Stat Extracts (2012)。ただし、日本の数値については、「学校基本統計」及び文部科学省調べによる社会人入学生数。

9

学生の学修時間の現状

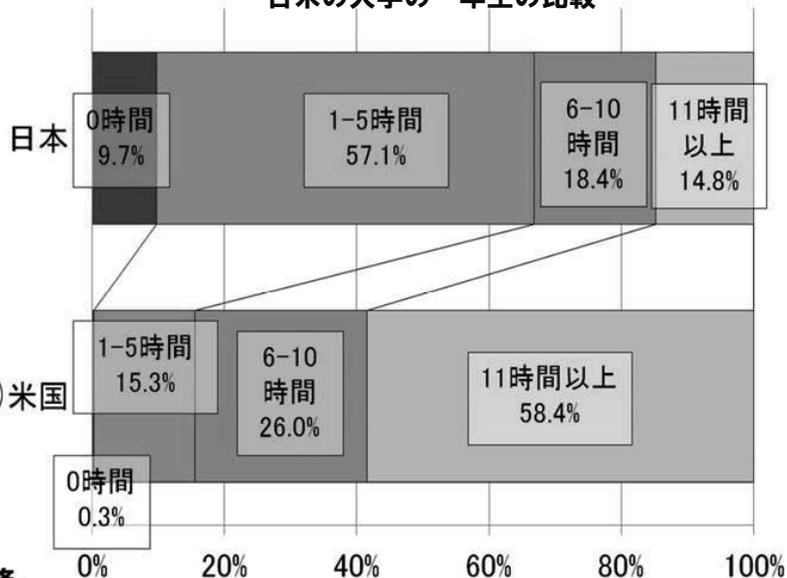
我が国の学生の学修時間（授業、授業関連の学修、卒論）は一日4.6時間とのデータもある。これは例えばアメリカの大学生と比較しても少ない。

学生の一日の活動時間の分布
(計 8.2時間)



授業、
授業関連の学修、
卒論
4.6時間

授業に関連する学修の時間（1週間あたり）
日米の大学の一年生の比較



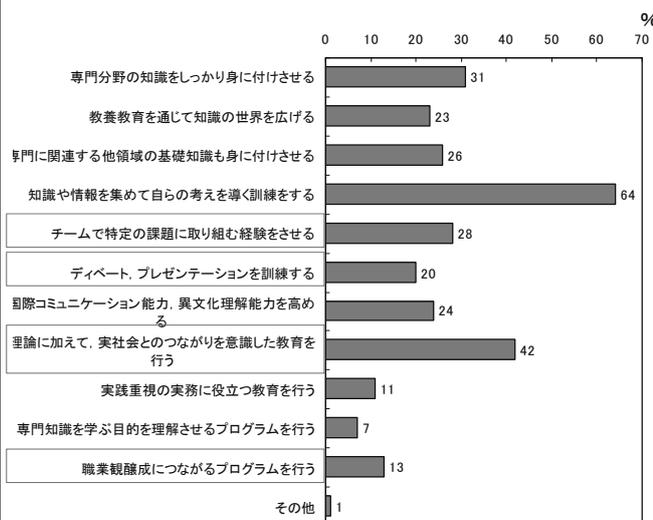
出典：東京大学 大学経営政策研究センター（CRUMP）『全国大学生調査』2007年、サンプル数44,905人 『全国大学生調査 第1次報告書』NSSE（The National Survey of Student Engagement）

10

人材育成面での企業の期待と大学の取組

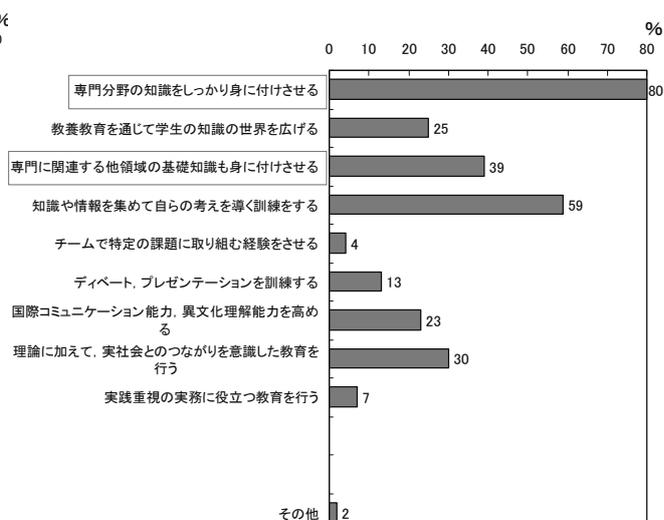
「企業の大学への期待」と「大学・大学院が教育面で特に注力している点」とでは、ギャップがある。

企業の大学・大学院（文系）への期待



事務系人材を採用する立場から、大学・大学院（文系学部、学科、専攻）に対して人材育成の点で何を期待するか、684社に質問（3つまで選択）。684社に占める割合

大学・大学院（文系）が教育面で特に注力している点



学部生と、修士課程修了後に博士課程に進学せず就職する院生への教育にあたり、特に注力している点について、3つまで選択。全国20大学のうち、回答のあった16大学の文系48学部と49研究科の合計に占める割合

【平成16年日本経団連「企業の求める人材像についてのアンケート結果」より作成】

11

各専攻分野を通じて培う学士力 ～学士課程共通の学習成果に関する参考指針～ (「学士課程教育の構築に向けて」(平成20年12月24日中央教育審議会答申)より)

学士課程の各専攻分野を通じて培う力。教養を身に付けた市民として行動できる能力。 ～学士課程共通の「学習成果」に関する参考指針～

1. 知識・理解

専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに、その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連付けて理解する。

- (1) 多文化・異文化に関する知識の理解
- (2) 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解

2. 汎用的技能

知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能

- (1) コミュニケーション・スキル
日本語と特定の外国語を用いて、読み、書き、聞き、話すことができる。
- (2) 数量的スキル
自然や社会的現象について、シンボルを活用して分析し、理解し、表現することができる。
- (3) 情報リテラシー
情報通信技術(ICT)を用いて、多様な情報を収集・分析して適正に判断し、モラルに則って効果的に活用することができる。
- (4) 論理的思考力
情報や知識を複眼的、論理的に分析し、表現できる。
- (5) 問題解決力
問題を発見し、解決に必要な情報を収集・分析・整理し、その問題を確実に解決できる。

3. 態度・志向性

- (1) 自己管理力
自らを律して行動できる。
- (2) チームワーク、リーダーシップ
他者と協調・協働して行動できる。また、他者に方向性を示し、目標の実現のために動員できる。
- (3) 倫理観
自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる。
- (4) 市民としての社会的責任
社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる。
- (5) 生涯学習力
卒業後も自律・自立して学習できる。

4. 統合的な学習経験と創造的思考力

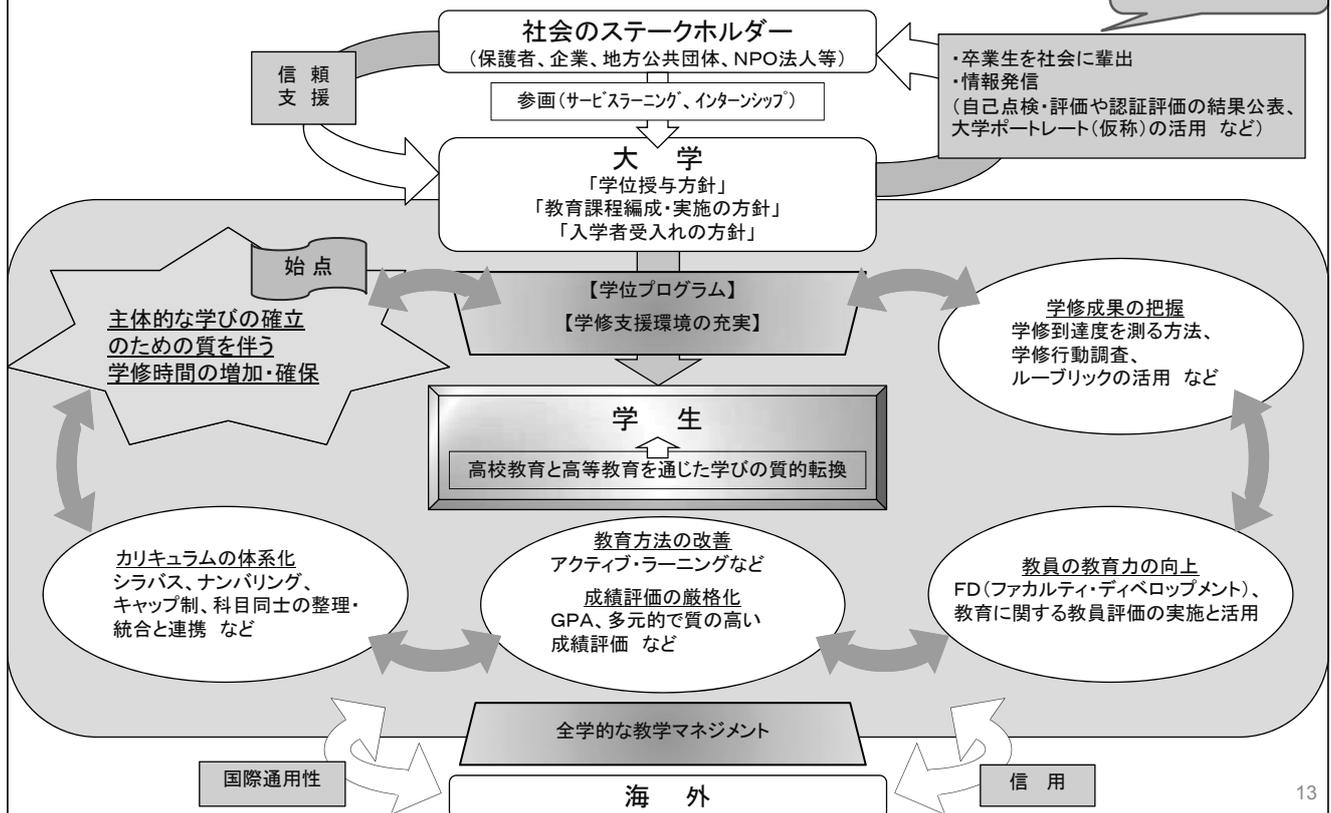
これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力

資料：中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」(平成20年12月)

「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」 (平成24年8月28日中央教育審議会答申)

学士課程教育の質的転換への好循環の確立

このような好循環が回ることが重要



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校に)。
- 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。

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年間での倍増(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

高大接続改革について

高大接続改革の議論・検討の経緯等

教育再生実行会議「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（第四次提言）」（平成25年10月31日）

- 高等学校教育の質の確保・向上、大学の人材育成機能の抜本的強化、能力・意欲・適正を多面的・総合的に評価しうる大学入学者選抜制度への転換について提言。

中央教育審議会「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について（答申）」（平成26年12月22日）

- 平成24年8月の諮問以来、2年4か月余の審議を経て答申。
- 今回の答申は、教育改革最大の課題でありながら実現が困難であった「高大接続」改革をはじめ、現実のものとするための方策として、「高等学校教育」「大学教育」及び両者を接続する「大学入学者選抜」の抜本的改革を提言するもの。

「高大接続改革実行プラン」（平成27年1月16日）文部科学大臣決定

- 高大接続答申を踏まえ、高大接続改革を着実に実行する観点から、文部科学省として今後取り組むべき重点施策とスケジュールを示したもの。平成27年1月に文部科学大臣決定として公表。

「高大接続システム改革会議」（平成27年3月～）

- 高大接続答申・高大接続改革実行プランに基づき、高大接続改革の実現に向けた具体的な方策について検討を行う。平成27年9月に中間まとめ、同年内を目途に最終報告を予定。
- 主な検討事項
 - ・ 高等学校教育改革、大学教育改革
 - ・ 新テスト（「高等学校基礎学力テスト」「大学入学希望者学力評価テスト」）の具体的在り方
 - ・ 個別選抜（各大学が個別に行う入学者選抜）の改革の推進方策
 - ・ 多様な学習活動・学修成果の評価の在り方 等

16

高大接続改革に向けた工程表

		26年度	27年度	28年度	29年度	30年度	31年度	32年度～
各大学の個別選抜改革	法令改正	中教審における審議	3つのポリシーを義務付ける ※アドミッション・ポリシー、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー 選抜評価の評価項目に入学者選抜を明記 ※法令改正にあわせて、関係機関・団体と連携して大学入学者選抜に対する評価や情報公開の充実に取り組み					
	大学入学者選抜実施要項見直し	中教審答申の提言に基づき28年度大学入学者選抜実施要項から順次反映						
	アドミッション・ポリシー明確化	事例集の作成・提供	ガイドラインの作成・提供	各大学におけるアドミッション・ポリシーの明確化				
	財政措置	個別選抜改革を先行して行う大学への取組を推進するとともに、財政措置の在り方を検討し、27年夏を目途に具体策を取りまとめ						
高等学校希望者学力評価テスト（仮称）	実施内容	専門家会議における検討 対象教科・科目、「教科型」「合教科・科目型」「総合型」等の枠組み、問題蓄積、記述式導入方法、CBT導入方法、成績表示の在り方等	「新テストの実施方針」の検討 出題内容・範囲、プレテスト内容、正式実施までのスケジュール等	「実施大綱」の検討（高校希望者学力評価テストの具体的内容） 策定・公表	「実施大綱」の検討（大学希望者学力評価テストの具体的内容） プレテスト準備・実施、成果や課題を把握・分析 策定・公表	高等学校基礎学力テスト（仮称）導入	大学入学希望者学力評価テスト（仮称）導入 36年度から新学習指導要領に対応	
	実施主体	新テストの実施主体の機能や在り方について検討	新テストの実施主体の設置に必要な法令改正等	実施主体設立・運営				
高等学校教育の改革	学習・指導方法の充実	課題の発見と解決に向けた生徒の主体的・協働的な学習・指導方法の充実に必要な方策について検討。既存の取組も含め、平成27年度以降順次実施						
	教員の資質能力向上	教員養成・採用・研修について、中教審教員養成部会において検討	中教審の審議結果を踏まえた制度改正	制度改正に基づく教員の養成・採用・研修の充実				
	多様な学習活動・学修成果の評価	専門家会議における検討 ※調査書の様式見直し、出願時提出資料の共通様式の策定等	調査書及び指導要領の改訂					
	学習指導要領の見直し	諮問	答申	告示	周知・徹底	教科書作成・検定・採択・供給 34年度年次進行実施		
大学教育の改革	大学教育の質的転換	3つのポリシーを義務付ける ※アドミッション・ポリシー、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー SDの義務化をはじめとする学長を補佐する体制の充実を図る	各大学における教育の質的転換					基礎学力テスト：35年度から新学習指導要領対応 学力評価テスト：36年度から新学習指導要領対応
	学生の学修成果の把握・評価推進	中教審における審議	選抜評価制度において学修成果や内部質保証の評価の制度化	学修成果や内部質保証（各大学における成果把握と改善の取組）に関する評価の推進				
	大学への編入学等の推進	高等学校専攻科終了生の大学への編入学の制度化 募集枠の拡大・拡大、入学後の通学変更、学び直しのための環境整備を推進	各大学における編入学の推進、生涯を通じて学修に取り組める環境の整備					

高大接続システム改革会議 中間まとめ(ポイント) (平成27年9月15日)

- ◆ **新たな時代を生きる子供たち一人一人に必要な能力＝「学力の3要素」**（①十分な知識・技能、②それらを基盤にして答えが一つに定まらない問題に自ら解を見だしていく 思考力・判断力・表現力等の能力、③これらの基になる主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度）
- ◆ こうした能力を初等中等教育から大学教育まで一貫して育てていくため、「**高等学校教育**」「**大学教育**」「**大学入学者選抜**」の**一体的な改革**に取り組む。このことにより、我が国で学ぶ人々一人一人の爽り多い幸福な人生の実現と、社会の持続的な発展に貢献する。

高等学校教育改革

- ◆ 下記の三つの観点から、高等学校教育改革を推進。
 - 育成すべき資質・能力を踏まえた教科・科目等の見直しなどの「**教育課程の見直し**」
 - アクティブ・ラーニングの観点からの「**学習・指導方法の改善**」と教員の養成・採用・研修の改善を通じた「**教員の指導力の向上**」
 - 学習評価の在り方を見直しや指導要録の改善などの「**多面的な評価の推進**」
- ◆ それぞれの改革を密接に関連付けながら、学校におけるPDCAサイクルの構築を図ることをもって、**高等学校教育全体の質の確保・向上を実現**。
- ◆ 生徒一人一人が義務教育を基盤として「**学力の3要素**」を身につけることを目指す。
 - **取り組むべき方策**
 - **教育課程の見直し**
 - ・ 高等学校学習指導要領の改訂
 - 育成すべき資質・能力を踏まえた教科・科目等の見直し
 - カリキュラム・マネジメントの普及・促進（→中央教育審議会において審議）
 - **学習・指導方法の改善と教員の指導力の向上**
 - ・ 教員の養成・採用・研修の見直し
 - 学習・指導方法の改善に対するための教員の指導力の向上（→中央教育審議会において審議）
 - **多面的な評価の推進**
 - ・ 学習評価の改善（→高大接続システム改革会議 多面的な評価推進WGにおいて審議）
 - ・ 多様な学習評価を測定するツールの充実
 - 高等学校基礎学力テスト（仮称）の導入
 - 農、工、商業などの検定試験や英語などの民間検定の利活用の促進
 - **高等学校教育におけるPDCAサイクルの構築**
 - ・ 各学校におけるPDCAサイクル構築の取組と、それを支える国・設置者等からの支援
 - 「**高等学校基礎学力テスト（仮称）**」の導入（平成31年度～）

大学入学者選抜改革

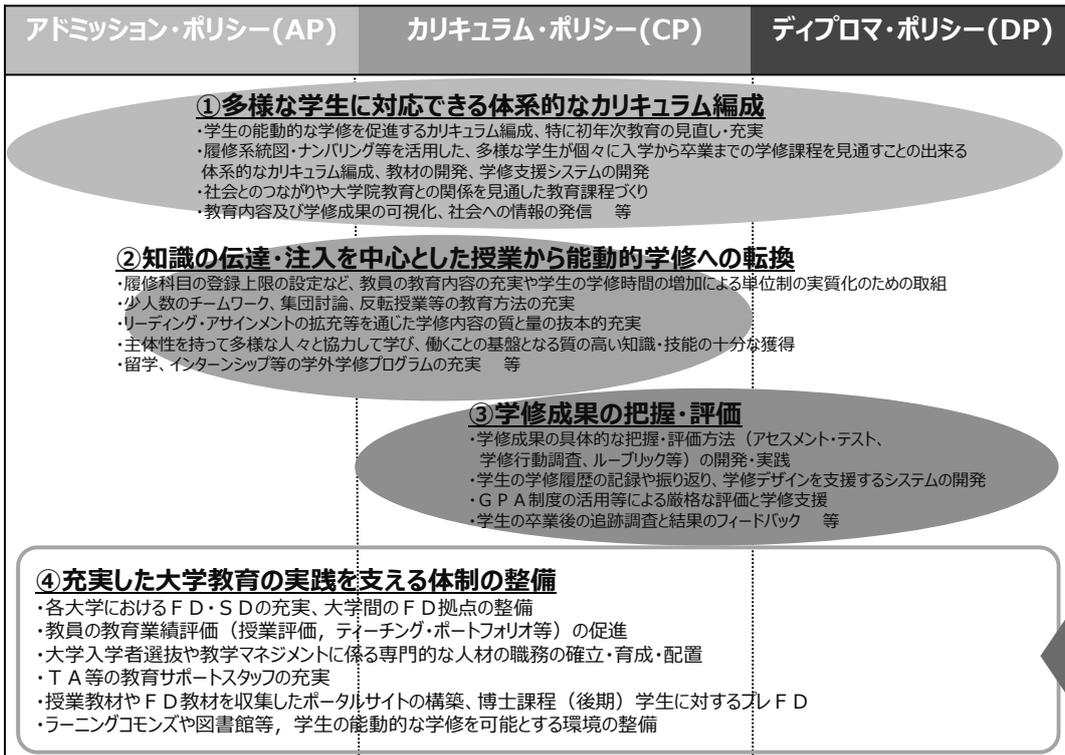
- ◆ 各大学の入学者選抜をアドミッション・ポリシーに基づき「**学力の3要素**」を多面的・総合的に評価するものへと転換。
- ◆ 現状ではいまだ抽象的なものにとどまっていることが多いアドミッション・ポリシーを明確化し、それを**実現するための入学者選抜方法を具現化**。
- ◆ このことにより、高等学校教育における**能動的学習の充実を後押しするとともに、入学後の大学教育に円滑につなげていく**。
- **取り組むべき方策**
 - **アドミッション・ポリシーの明確化とその内容の入学者選抜方法への具現化**
 - ・ 「学力の3要素」について、具体的にどのような能力・レベルを求めるのか、それら適切に評価するため、どのような評価方法を組み合わせ、どのような水準を要求し、どのような比重を置いて評価するのかの明確化
 - **入学者選抜で学力の評価が十分に行われていない大学における入学者選抜の改善**
 - ・ 多様な学力把握の方法（小論文、口頭試問等）や「**大学入学希望者学力評価テスト（仮称）**」の活用
 - ・ 調査書のより有効な活用
 - ・ 調査書の様式の改善、認証評価における大学入学者選抜改革の評価
 - **多様な背景を持つ受検者の選抜**
 - ・ 多面的な選抜の仕組みの構築や多角的な評価方法の開発・実施、入学後のカリキュラム編成等の工夫
 - **多面的・総合的な評価による入学者選抜を支える体制の整備**
 - ・ アドミッション・オフィスの整備・強化、アドミッション・オフィサー等の専門人材の育成等
 - 先進的な選抜方法や評価方法等の開発
 - 財政支援による個別大学の取組促進
 - **大学入学者選抜の実施に係る新たなルールの構築**
 - ・ 「**大学入学者選抜実施要項**」を抜本的に見直し、一般・推薦・AO入試の区分を廃止し、新たなルールを構築すべく、今後関係者間で具体的に検討
 - 「**大学入学希望者学力評価テスト（仮称）**」の導入（平成32年度～）

大学教育改革

- ◆ 三つのポリシー
 - ① 学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）
 - ② 教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー）
 - ③ 入学者受入れの方針（アドミッション・ポリシー）
- ◆ これらを一体的に策定。
- ◆ 学長のリーダーシップの下、三つのポリシーに基づく**教学マネジメントを確立し、入学から卒業までの大学教育全体を改革**。
- ◆ 受け入れた学生一人一人の「**学力の3要素**」を**確実に向上させ、地域社会、国際社会、産業界等広く社会に送り出す**。
- **取り組むべき方策**
 - **三つのポリシーの一体的な策定・公表を法令上義務付け**
 - （→中央教育審議会において具体化、平成27年度中に法令改正）
 - **三つのポリシーに関するガイドラインの策定**
 - （→中央教育審議会において具体化、平成27年度中に策定）
 - **三つのポリシーに基づく各大学の教学マネジメントの確立**
 - ・ 多様な学生に対応できる体系的カリキュラム編成
 - ・ 知識の伝達・注入を中心とした授業から能動的な学修への転換
 - ・ 学修成果の把握・評価
 - ・ 充実した大学教育の実践を支える体制の整備（FD・SDの充実、専門的職員の育成等）
 - 国による大学における先進的な取組の支援、情報収集・発信
 - 地域社会、国際社会、産業界等の参加・協力
 - **認証評価制度の改革**
 - ・ 認証評価が大学として求められる最低限の質の確保のみならず、大学教育の改革や大学入学者選抜の改革、教育研究機能の高度化により積極的な役割を果たすものとなるよう改革（→中央教育審議会にて検討、平成27年度中を目途に法令改正）

三つのポリシーに基づく大学教育の実現(イメージ)

- ◆ 三つのポリシーの一体的な策定を法令上位置付け（平成27年度中）
- ◆ 三つのポリシーに関するガイドラインを策定（平成27年度中）
- ◆ 三つのポリシーに基づき各大学において**教学マネジメントを確立**



入学から卒業までの一貫した取組に反映

社会とのつながりの重視、連携・協力

- ・ 国際社会
- ・ 地域社会
- ・ 産業界
- ・ 高等学校 等

国による支援

- ・ 大学における先進的な取組の支援
- ・ 取組に関する情報や実証的データの収集・発信

◆ 認証評価制度の改善

「高等学校基礎学力テスト（仮称）」の導入について

平成27年9月15日
システム改革会議
中 間 ま と め

1. 基本的事項

①目的・対象者

- 高校段階における生徒の基礎学力の定着度を把握及び提示できる仕組みを設けることにより、生徒の学習意欲の喚起、学習の改善を図るとともに、その結果を指導改善等に生かすことにより、高校教育の質の確保・向上を図る。
- 学校単位での参加を基本としつつ、生徒個人の希望に応じた受検も可能とする。
- できるだけ多くの参加を促すため、問題内容、実施時期・方法の工夫や、作問等での高校教員の参画を検討。

2. 具体的な制度設計の考え方

【現行学習指導要領下（平成31年度～）】

①対象教科・科目、問題の内容

- 円滑に導入する観点から、国語、数学、英語での実施。
- ポリュームゾーンとなる平均的な学力層、底上げが必要な学力面で課題のある層を主な対象として出題。「知識・技能」を問う問題を中心としつつ、「思考力・判断力・表現力等」を問う問題をバランスよく出題。

②出題・解答・結果提供方式

- 試行を通して、CBT-IRTを導入する方向で検討。紙によるテスト実施も念頭に置きつつ検討。
- 正誤式や多肢選択式を中心としつつ、多様な解答方式を検討。
- 学習の目標になりやすく、学習の成果が実感しやすくなるよう、10段階以上の多段階で結果を提供。

③実施回数・時期・場所

- 導入当初は、夏から秋までを基本に、高校2・3年で生徒がそれぞれの希望に応じて年間2回受検できる仕組みとし、随時見直し。
- 学校単位で受検する場合には、原則、当該高等学校の施設で実施。個人単位で受検する場合には、生徒の参加見込みも踏まえながら、高等学校や公の施設の利用などを含めて検討。

20

高等学校基礎学力テスト（仮称）の導入について

平成27年9月15日
システム改革会議
中 間 ま と め

④受検料

- 受検料は、1回あたり数千円程度の低廉な価格設定となるよう検討。低所得世帯への支援策の在り方も併せて検討。

⑤活用の在り方

- 生徒による主体的な活用、高校での指導改善や国や都道府県等の教育施策の改善にも活用。
- 平成31年度～平成34年度までは「試行実施期」と位置付け、この期間は原則、大学入学者選抜や就職には用いず、本来の目的である学習改善に用いながら、その定着を図ることとする。
平成35年度以降の大学入学者選抜や就職への活用方策については、仕組みの定着状況やメリット・デメリットを吟味しながら関係者の意見を踏まえ更に検討。

⑥民間の知見の活用・その他

- 公的性質を踏まえ、継続性・安定性に留意しつつ、可能な業務は積極的に民間事業者の知見を活用することとし、英語以外の教科・科目も含め、民間との連携の在り方について検討。
- 名称について、高校生の基礎学力の定着度を診断するという、その目的・性質に応じた適切な名称の在り方について、引き続き検討。

【次期学習指導要領下（平成35年度～）】

①対象教科・科目

- 高校生の基礎的な学習の達成度を把握する観点から、次期学習指導要領において示される必修科目を基本として実施することを検討。

②活用の在り方

- 平成35年度以降の大学入学者選抜や就職への活用方策については、この仕組みの定着状況を見つつ、更に検討。

※大学入学者選抜で活用する場合には、2年次の結果は活用しない方向で検討。

※就職時の活用も考えられるが、企業等に対し本テストの結果をもって生徒の可能性が狭められることのないよう配慮を求める。

21

「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」の導入について

平成27年9月15日
システム改革会議
中間まとめより

1. 基本的事項

① 目的・対象者

○ 大学入学希望者を対象に、これからの大学教育を受けるために必要な能力について把握することを主たる目的とし、知識・技能を十分有しているかどうかに加え「思考力・判断力・表現力」を中心に評価。

② 「思考力・判断力・表現力」の明確化とそれを踏まえた作問

○ 大学入学段階で求められる「思考力・判断力・表現力」を構成するより具体的な能力概念の枠組みを整理。それらの能力のうち、特に自ら問題を発見し、答えが一つに定まらない問題に解を見出していくために必要な諸能力を重視。それらの諸能力を評価する作問を、各教科・科目について行う。

2. 具体的な制度設計の考え方

次期学習指導要領に関する中教審における審議も踏まえ、以下の点を検討し具体化に取り組む。

① 対象教科・科目

【次期学習指導要領下(平成36年度～)】

○ 地歴・公民については、次期学習指導要領における科目設定等を踏まえ、知識・技能に関する判定機能に加え、例えば、歴史系科目においては、歴史的思考力を含め、思考力・判断力・表現力等を構成する諸能力の判定機能を強化。

○ 次期学習指導要領での導入が検討されている「数理探究(仮称)」に対応する科目を実施。

○ 数学・理科については、知識・技能に関する判定機能に加え、思考力・判断力・表現力を構成する諸能力に関する判定機能を強化。

○ 国語については、次期学習指導要領における科目設定等を踏まえ、知識・技能に関する判定機能に加え、例えば、言語を手掛かりとしながら限られた情報のもとで物事を道筋立てて考え、的確に判断し、相手を想定して表現するなど、思考力・判断力・表現力を構成する諸能力に関する判定機能を強化。

○ 英語については、書くことや話すことを含む4技能について、例えば、情報を的確に理解し、語彙や文法の使い方を適切に判断し活用しながら、自分の意見や考えを相手に適切に伝えるための、思考力・判断力・表現力を構成する諸能力を評価。また、民間との連携の在り方も検討。

27

「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」の導入について

平成27年9月15日
システム改革会議
中間まとめより

○ 次期学習指導要領における教科「情報」に関する検討と連動しながら、対応する科目を実施。

【現行学習指導要領下(平成32年～35年度)】

○ 時期学習指導要領の改訂の議論の方向性を勘案しつつ、思考力・判断力・表現力を構成する諸能力をより適切に評価。

○ 試験の科目数については、思考力・判断力・表現力を問う作問体制への転換、受検者の状況等も勘案しつつ、できるだけ簡素化。

② 問題の内容、出題・解答・成績提供方式

○ 多肢選択式問題に加え、問題に取り組むプロセスにも解答者の判断を要する部分が含まれる問題、記述式問題などを導入。

○ 記述式問題については、各教科の特性も念頭に置きつつ、平成32年度～35年度は短文記述式、36年度以降はより文字数の多い記述式を導入。

※ 記述式については、作問体制や採点体制の整備・充実の検討が必要であり、コストやスケジュールの課題、コンピュータ採点支援の技術的可能性等を検討する必要。

○ 多様な資料や動画を用いるなど様々な出題が可能となるCBTの導入(平成36年度～)。平成32年度～35年度はCBTの試行。

※ 高等学校基礎学力テストの検討状況・実績等を踏まえ、システムの安定性やセキュリティの確保、コスト、その他本格実施に当たって前提となる課題について検討

○ 大学や大学入学希望者に対し、結果の多段階表示による提供と併せ、種々のデータ(例えばパーセント値などによるデータ等)を大学に提供することについて、大規模な共通テストとしての幅広い識別力の確保の必要性なども踏まえつつ、今後より専門的に検討。

○ 年複数回実施の方法等については、作問や採点に関する課題を含め、関係者の意見も聴きつつ十分に検討。

23

大学入試の改革～学ぶ意欲と力を測る大学入試への転換～

1. 高校教育から一貫した質保証へ ～点からプロセスによる質保証へ～

平成24年6月
文部科学省「大学改革実行プラン」

【現状】

入試に様々な機能が求められ過ぎている

大学教育

入試

高校教育

- ・各大学の教育水準や学生の質の評価指標
- ・大学進学希望者の能力・適性の判定
- ・高校における学力の状況の把握
- ・高校における幅広い学習の確保
- ・高校生の学習意欲の喚起

機能分散

【転換後】

それぞれの段階で、必要とされる能力や学習成果を確認し、次の学びへつなげていく仕組みへの移行

大学教育

入試

高校教育

2. 教科の知識偏重の入試から「意欲・能力・適性等の多面的・総合的な評価」へ ～各大学が丁寧に選抜する入試へ転換～

※考えられる取組み例
※可能な取組から逐次着手

【現状】

教科の知識を中心としたペーパーテスト偏重による一発試験的入試

【転換後】

志願者の意欲・能力・適性等の多面的・総合的な評価に基づく入試へ

1点刻みではないレベル型の成績提供方式の導入によるセンター試験の資格試験的活用の促進

思考力・判断力・知識の活用能力等(クリティカルシンキング等)を問う新たな共通テストの開発

大学グループ別の入学者共同選抜の導入の促進

志願者と大学が相互理解を深めるための、時間をかけた創意工夫ある入試の促進

24

初等中等教育におけるいわゆる「学力の3要素」

○学校教育法（昭和22年法律第26号，平成19年改正）

第30条第2項

前項の場合（筆者注：小中高等学校の教育）においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、

◎基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、

◎これらを活用して課題を解決するために必要な思考力，判断力，表現力その他の能力をはぐくみ、

◎主体的に学習に取り組む態度を養うことに、

特に意を用いなければならない。

25

思考力・判断力・表現力等を育む学習活動の例

① 体験から感じ取ったことを表現する学習活動

(例) ・ 日常生活や体験的な学習活動の中で感じ取ったことを言葉や歌、絵、身体などを用いて表現する

② 事実を正確に理解し伝達する学習活動

(例) ・ 身近な動植物の観察や地域の公共施設等の見学の結果を記述・報告する

③ 概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする学習活動

(例) ・ 需要、供給などの概念で価格の変動をとらえて生産活動や消費活動に生かす
・ 衣食住や健康・安全に関する知識を活用して自分の生活を管理する

④ 情報を分析・評価し、論述する学習活動

(例) ・ 学習や生活上の課題について、事柄を比較する、分類する、関連付けるなど考えるための技法を活用し、課題を整理する
・ 文章や資料を読んだ上で、自分の知識や経験に照らし合わせて、自分なりの考えをまとめて、A4・1枚(1000字程度)といった所与の条件の中で表現する
・ 自然事象や社会的事象に関する様々な情報や意見をグラフや図表などから読み取ったり、これらを用いて分かりやすく表現したりする
・ 自国や他国の歴史・文化・社会などについて調べ、分析したことを論述する

⑤ 課題について、構想を立て実践し、評価・改善する学習活動

(例) ・ 理科の調査研究において、仮説を立てて、観察・実験を行い、その結果を整理し、考察し、まとめ、表現したり改善したりする
・ 芸術表現やものづくり等において、構想を練り、創作活動を行い、その結果を評価し、工夫・改善する

⑥ 互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる学習活動

(例) ・ 予想や仮説の検証方法を考察する場面で、予想や仮説と検証方法を討論しながら考えを深め合う
・ 将来の予測に関する問題などにおいて、問答やディベートの形式を用いて議論を深め、より高次の解決策に至る経験をさせる

26

言語活動の充実について②

(各教科等における言語活動の充実の例)

- 観察や調査・見学などの体験的な活動やそれに基づく表現活動(小・社会)
- 地図や年表を読みかつ作成すること、新聞、読み物、統計その他の資料に平素から親しみ適切に活用すること、観察や調査などの過程と結果を整理し報告書にまとめ、発表することなどの活動(中・社会)
- 言葉、数、式、図、表、グラフを用いて考えたり、説明したり、互いに自分の考えを表現し伝え合ったりするなどの学習活動(小・算数)
- 数学的活動の過程を振り返り、レポートにまとめ発表することなどを通して、その成果を共有する機会を設けること(中・数学)
- 観察、実験の結果を整理し考察する学習活動や、科学的な言葉や概念を使用して考えたり説明したりするなどの学習活動(小・理科)
- 音楽を形づくっている要素や構造と曲想とのかかわりを理解して聴き、根拠をもって批評するなどして、音楽のよさや美しさを味わうこと(中・音楽)
- 衣食住やものづくりなどに関する実習等の結果を整理し考察する学習活動や、生活における課題を解決するために言葉や図表、概念などを用いて考えたり、説明したりするなどの学習活動(中・技術・家庭)
- 自分の考えを基に、書いたり話し合ったりするなどの表現する機会を充実し、自分とは異なる考えに接する中で、自分の考えを深め、自らの成長を実感できるよう工夫すること(小・道徳)
- 問題の解決や探究活動の過程においては、他者と協同して問題を解決しようとする学習活動や、言語により分析し、まとめたり表現したりするなどの学習活動(総合的な学習の時間)

27

その他の高等教育に係る動きについて

未来を牽引する大学院教育改革～社会と協働した「知のプロフェッショナル」の育成～（審議まとめ）概要

平成27年9月15日
中央教育審議会大学分科

大学院改革の進展

- 平成3年～12年の「大学院重点化」により、大学院が量的に拡大
(平成3年から26年にかけて
大学数が増え19校、大学院生数が増え2.2倍)
- 平成17年以降、大学院教育の実質化が進展
「博士課程教育リーディングプログラム」等により先進的な取組が展開

大学院重点化20年後の課題

- 優秀な日本人の若者の博士離れが進行
- 教員の負担増加
- 学生数が極端に少ない小規模専攻数の増加



大学院を巡る国内外の情勢

- 若手人口の大幅な減少
(平成34年の25歳～44歳人口：
平成24年に比べ20%減少見込み)
- 我が国の経済的優位性や競争力の低下，新たな基幹産業創出への期待
- 諸外国：高度人材（自国・留学生）の増加と活躍
(例：シリコンバレーでは、大学院生の起業が社会変革の一翼)
- 地球規模の課題の深刻化

高度な専門的知識と倫理観を基礎に自ら考え行動し、新たな知及びそれに基づく価値を創造し、グローバルに活躍し未来を牽引する
「知のプロフェッショナル」育成のための大学院改革を推進

7つの基本的方向性と「卓越大学院」の形成

①体系的・組織的な大学院教育の推進と学生の質の保証

- 学位授与・教育課程編成・入学受け入れの方針の一体的な策定・公表の促進
- 研究科や専攻の枠を超えた幅広いコースワークから研究指導につながる教育課程の編成の促進
- 厳格な成績評価と修了認定による学生の質保証
- 研究倫理教育の実施、博士論文の指導・審査体制の改善
- 将来の大学教員の教育能力を養成するシステムの構築

②産学官民の連携と社会人学び直しの促進

- 企業と協働した教育課程の開発・実施
- 企業研究者と大学教員の人事交流の推進
(知財ルール整備、クロスアポイントメント制度の活用)
- 大学院生の産学共同研究への参画、修士卒の優秀な社会人の博士号取得促進
- 社会人向けの職業実践力を育成するプログラムの認定制度の創設と奨励

④大学院修了者のキャリアパスの確保と進路の可視化の推進

- キャリアパス多様化のための全学的支援と産業界の理解の促進
(大学の専門的職員へのキャリアパスの充実)
- 修了者の活躍状況の把握・公表の促進
(認証評価制度にて進路状況を評価)

世界最高水準の教育力と研究力を備え人材交流・共同研究のハブとなる

「卓越大学院（仮称）」を形成

- 【期待される領域例】
- 国際的優位性・卓越性を示している領域
 - 文理融合・学際・新領域
 - 新産業の創出に資する領域
 - 世界の学術の多様性確保へ貢献が期待される領域
- 【検討スケジュール】
- 27年度中目途：産学官からなる検討会を設置
(分野の設定や複数機関が連携する仕組みについて示す)
 - 28年度～：大学における企業との連携による構想作りなど、具体化に向けた取組を開始

⑤世界から優秀な高度人材を惹き付けるための環境整備

- 国際的アドミッション体制の整備
- 学生・教職員の国際交流の推進

⑥教育の質を向上するための規模の確保と機能別分化の推進

- 社会的・学術的需要を踏まえた学生数の見直し
- 小規模専攻の見直し

⑦博士課程（後期）学生の処遇の改善

- 「2割の学生への生活費相当額程度の受給」達成に向けた多様な財源による支援の拡大
(企業・国立研究開発法人におけるRA（リサーチアシスタント）雇用の促進)

③専門職大学院の質の向上

- 制度全般を検証の上、1年以内に見直し、人材養成機能を抜本的に強化
(国際的に通用するアクリディテーション機関からの評価の受審を促進等)
- 法科大学院の組織見直しの促進や、教育の質の向上等の集中改革

「審議まとめ」の方針を計画的に実行するため

「第3次大学院教育振興施策要綱（文部科学大臣決定）」（平成28年度～）の策定へ

「実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の在り方について」(審議のまとめ)の概要

経緯 教育再生実行会議の第五次提言（H26.7）を受け、平成26年10月から「実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化に関する有識者会議」（座長：黒田壽二 金沢工業大学学長・総長）を開催。平成27年3月、「審議のまとめ」を公表。

1. 高等教育の多様化の必要性

社会経済の変化に伴う人材需要に即応した、質の高い職業人養成の量的拡大が必要

- 産業構造・労働力市場等が変化する中、実践的知識・技術を学び続けることが不可欠。
- 企業における教育訓練の機会が減少。
- 質の高い専門職業人養成の量的拡大には、既存学校種の取組だけでは限界。(下記参照)

高等教育体系の多様化の必要性

- 世界の主要各国では、実践的又は特定の職業的な専門教育課程も大学体系に位置付け。
- 専門高校生の大学進学は平均2割程度で、そのニーズに合った進学機会の拡大が必要。
- 我が国の大学・短大進学率はかつて10%台だったのが56.7%に達し、卒業時には約7割の学生が就職。
- 大学・短大の段階での多様な若者の幅広いニーズに応えるため、我が国の高等教育の多様化が必要。

社会人の学び直し・地方創生(地域産業を担う専門職業人養成)への対応

- 社会人がより高度な知識や技術の習得を目指す、学び直しの機会を拡大する必要。
- 地方創生のため、地域産業を担う専門職業人を育成する高等教育機関が必要。

実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関を創設し、高等教育を多様化

【現行制度のみによる将来に向けた対応の限界】

大学 制度として教育と研究の双方をその目的に掲げ、我が国の学術研究の発展という使命をも担っているため、学生や社会の現代的なニーズに応えた専門職業人養成機能のさらなる量的拡大に比重を置いて対応していくことには限界がある。

短期大学 地域に根差した身近な高等教育機関として専門職業人を養成しているが、社会の複雑化に伴って職業人に求められる能力が高度化している中、短期の修業年限の範囲でこうした要請に対応することが難しい場合もある。

高等専門学校 中学校卒業時から学生を受け入れて後期中等教育から高等教育まで一貫した教育を行うことに特徴があり、その点で高い社会的評価を得ているものであるため、高等学校等の卒業者を大量に受け入れることが制度上想定しにくい。

専門学校 制度として職業等に必要能力の育成を目的に掲げており、社会的ニーズに弾力的に対応して多様な職業教育を展開し、実践的知識や技術、能力等を育成しているが、教員数や施設設備に関する基準が緩やかなものとなっており、また、第三者評価が制度化されておらず、その柔軟な制度的特徴から、教育の質が必ずしも保証されたものとはなっていない。

2. 新たな高等教育機関の基本的な方向性

- 高等教育を多様化し、機能別分化・複線化を図るため、質の高い専門職業人を養成する機関として、**新たな機関を既存の大学等と比肩する高等教育機関と位置付ける必要。**
- **産業界と連携**しつつ、どのような職業人にも必要な基本的な知識・能力とともに、実務経験に基づく最新の専門的・実践的な知識や技術を教育する機関とする。
- 教育内容・方法、教員、施設・設備、評価等の基準は、**新たな機関の目的に最適な枠組みとして新設。**諸外国の専門大学も参考に、国際的認知を得られるものとする。
- 単に現行の大学等の設置基準より低い基準とするのではなく、**実践的な職業教育の質を確保しうる仕組みを備えた高等教育機関とする**との考え方で制度設計を行う。

【大学体系の中に位置付けるべきか、大学とは異なる新たな学校種とすべきか】

- 18歳人口の過半数が大学に進学する中、産業の高度化に対応した人材養成の高度化と、学修成果の国際的・国内的な通用性の確保が重要であることから、**新たな高等教育機関を大学体系に位置付け、学位授与機関とすることが有益。**
- 高等教育の多様化を図るには、**大学・短大・質の高い教育を行う専門学校が自らの判断で円滑に移行しうる仕組みとし、選択肢を増やす必要。**(既存学校種の学部等の一部を移行し、併設も可能)

→ **大学体系の中に位置付ける方向を基本として、中教審で更に検討**

30

3. 制度化に当たった個別主要論点

(1) 目的

- 主たる目的として「**質の高い専門職業人養成のための教育**」を位置付け。
- 「研究」を主たる目的と位置付けず、例えば、教育内容を学術の進展や技術革新に即応させるために行うもの等と位置付けることが妥当か等について今後検討。

(2) 教育内容・方法

- 専門教育とその基盤となる教養教育にわたって体系的な教育課程を編成。
- どのような職業人にも必要とされる知識や思考法等、変化の激しい実社会を主体的に生きていくために必要な活用力・応用力の基盤形成が重要。コミュニケーションスキル・ICTスキル等の基本的な能力や、インターンシップ等を通じた協調性・責任感等の育成にも配慮。
- 教育課程編成に産業界の一定の参画が得られる仕組みとする方向で検討。
- 実習、実技、演習、実験等を重視。PBLやインターンシップ等を積極的に取り入れ。
- 卒業要件は、修業年限4年の場合は124単位、2年は62単位等、大学・短期大学と同水準。

(3) 入学者受入れ、編入学

- 社会人と高等学校等の新卒者のいずれもが入学。その際、専門学科卒業者の知識・能力等の深化・発展や、普通科卒業生の専攻分野の学修への円滑な導入に配慮。
- 大学への編入学や大学からの転学者の受入れなど、進路変更の柔軟化に配慮。

(4) 修業年限

- 修業年限は2～4年。
- 社会人の学び直しに対応するため、**学位プログラムのモジュール化による短期履修を可能とする工夫や、その積み上げにより学位授与を可能とすることも検討。**
- 4年制の場合、前期課程(2～3年)と後期課程(1～2年)の二段階編成も検討。この場合、前期課程修了者は学位(短期大学士相当)を取得した上で、就職のほか、後期課程への進級や大学への編入学等を選択可能に。後期課程への入学者は、就職しながら進級する者や、数年間の実務経験を経てから学び直す者等を想定。

(5) 学位

- 「学士」「短期大学士」相当の学位を授与。
- 「学士」「短期大学士」に相当する職業学位という概念が適切かについて今後検討。

(6) 教員

① 必要教員数

- 新たな高等教育機関では、研究活動に大きなエフォートは求められないが、教育活動として重視する実習・実技・演習・実験等の実施には大きなエフォートが求められる。この点や、現在の大学・短期大学の教員数に関する基準を踏まえてさらに検討。
- 人材需要が高度に専門的であるため、**新たな高等教育機関では少ない収容定員に対する基準を設定し、少人数の教員・学生による学科を設置しやすくすることも検討。**

② 教員の資格要件

- 教員の資格は、教育上の指導能力の有無に最重点を置く。
- 卓越した実績を伴う実務家教員を一定割合で配置(分野ごとの特性に配慮)。企業等と兼任する教員も、一定条件の下、必要教員数に算入できる仕組みに。
- 実務に関する能力を保証できる仕組みを検討。FDによる指導力向上も求める。
- 専門分野の研究を通して論理的思考等の訓練を積んだ教員も一定程度確保。

31

(7) 施設・設備等

- 実践的な職業教育を行う上で必要な施設・設備を備えることが不可欠。ただし、職業分野の特性や、実社会の変化に柔軟に対応する必要があることに留意が必要。学生の安定的利用が確保されている場合は必ずしも自己所有を求めないことや、支障のない範囲内で、併設する学校と一定の共用を認めることも考えられる。
- 分野に応じた図書等の資料を活用できるようにしたり、自発的学習できる学習環境の整備が必要（ICTの活用も検討）。運動場や体育館を必置とするかについて要検討。
- 校地・校舎面積は、質の高い専門職業人養成に必要な施設・設備を備えられる適切な基準とする。産業界と連携した実習等や、社会人の通学の利便性の向上、企業等と兼任する実務家教員の確保など特に校地面積の確保が困難な場所への立地の必要性も踏まえて今後検討。

(8) 質の保証システム

① 設置認可

- 大学設置基準等とは別に、実践的な職業教育を行うのに相応しい設置基準を設定。
- 設置者は国、地方公共団体及び学校法人。設置認可は文部科学大臣が行う。

② 情報公開

- 教育情報や財務情報を公開（「大学ポートレート」への参画等）。
- 卒業生の社会における評価等（例：学生の資格・検定試験等の合格率、卒業者に対する就職先企業からの評価、学生の授業評価の結果等）も情報公開、自己点検・評価や第三者評価の指標としても活用。

③ 自己点検・評価、第三者評価

- 新たな高等教育機関が主体性をもって自己点検・評価を行う。また、第三者評価として認証評価を実施。その際、機関別評価に加え、各分野の専門性に応じた分野別評価を実施。

④ 公的助成

- 設置基準に相応しい助成水準の検討、追加的財政需要に見合った財源確保が必要。
- 成果に応じた配分による質の保証へのインセンティブを設けることも検討。

⑤ その他

- 設置認可や評価においては、産業界の協力を得て教育の質を確保（資格との関係に留意）。
- 経営悪化や産業界のニーズの変化等により教育の質の保証ができなくなった場合の対応として、円滑な教育の改善・刷新の仕組みや学生保護方策等について検討。

4. その他の検討課題

(1) 名称

- 「専門職業大学」や「専門職大学」が考えられるが、適切な名称を今後検討。

(2) 分野

- 制度として職業分野の限定は行わない。設置基準における分野の種類は更に検討。

(3) 卒業者の実社会での活躍に向けた産業界との連携・協力

- 卒業者の出口確保や、実社会での活躍のためには、産業界の連携・協力が不可欠。また、産業界にとっても人材確保に有用な仕組みとなることが望まれる。
- 職業分野別団体等の支援・協力体制の構築に向け、行政レベルでの検討を進める。
- 企業等が、専門職業人に相応しい採用方法や採用後の人材活用に見直すことも重要。
- 4年課程の修了者が就職時に大卒と同等に処遇されること等により、新しい高等教育機関の位置づけが社会的にも既存の大学等と比肩するものとなるような配慮を期待。

4. 情報提供

(司会) 続きまして、文部科学省高等教育局大学振興課教員養成企画室室長補佐、森次郎様から、教員養成改革等に関する情報を提供していただきます。

よろしくお願いたします。

情報提供

講師 森 次郎 氏 (文部科学省高等教育局大学振興課教員養成企画室室長補佐)

皆さん、おはようございます。文部科学省大学振興課の森と申します。

私のほうからは、先ほど、常盤局長のほうから高等教育全体のご説明がございましたので、今行われています教員養成改革の中での中教審でのご議論とか、教職大学院についての今の方向性について、簡単ではございますが、ご説明をさせていただきたいと思えます。



1. 教員養成改革の方向性

1-1. これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について (答申案のポイント) ①

(H27. 11. 24教員養成部会資料)

まず、教員養成改革の方向性につきまして、中央教育審議会でご議論いただいていることについてのご説明でございます。

中央教育審議会、24年8月にまず教員養成についての答申をまとめていただいているところございまして、その中では、24年8月のときには、教職大学院の全国化という話もございました。また、学び続ける教員を支援する仕組みの構築ということも必要だということも言われております。

今回、12月に出る予定でございます、これからの学校教育を担う教員の能力の向上について、それについても24年8月に出されました中教審答申を引き継ぎながら、特に現職教員の質をどのように上げていくかということについての、それを力点におきながら、答申

をまとめていただいているということでございます。

ただ、その中でも教職大学院の担う役割というのは非常に大きいということが、今回の答申の中に入っておりますので、簡単ではございますが、私その概要について、恐縮ですがご説明をさせていただきたいと思っております。

まず、全体の背景として、ここに書かれているとおり、新たな教育課題とか、チームや学校の実現についての背景がございまして、さらに学校を取り巻く状況としましては、教員の大量退職の時期、さらにそれに伴う大量採用の時期が来ているということ、教員の年齢バランスがそれによって大きく変わってきているということを背景としまして、主な課題としては、研修、採用、養成、それぞれでこのような課題があるということが述べられています。特に養成につきましては、特に学部、4年間の段階での養成というものはどういったものかということについて、再度ここで認識が必要ということが書かれております。4年間の教育につきましては、教員となる際に、最低限必要な基礎的基盤的な学習であるということでございます。教職生活全体を通じて、教員は学校の中で育っていくということの観点からいうと、養成段階というのはその出発点だということでございます。

また、全体的事項、下のほうに横でつながっているものがございまして、大学と教育委員会との連携のための具体的な制度的枠組みが必要ということが言われております。これにつきましては、24年8月の中央教育審議会の答申でも、このような連携を図ることが重要ということも言われておりますが、よりそれを具体的に枠組みとしてどういうふうなものが必要なのかということが、今回の答申でも課題として挙げられているところでございます。

1-2. これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（答申案のポイント）②

（H27. 11. 24教員養成部会資料）

それに伴いまして、具体的な方策というのが幾つかまとめられているというところでございます。現職研修の改革という段階でいきますと、新たな課題やアクティブラーニングの視点の授業改善に対応したような研修というのも今後必要でしょうということも言われております。初任研の課題、十年研の課題、こういったことも言われているということでございます。

中ほどにございますが、養成の内容の改革というものもここに入っております。新たな課題、英語や道徳、ICTといったような課題やアクティブラーニングの視点からの授業改

善に対応したような養成の段階での中身の改革、こういったものも必要だということも言われております。

また、学校インターンシップの導入、これも、より積極的に導入しつつ、教職課程の中でそれをちゃんと位置づけていきたいと思いますということも言われているところでございます。

さらに、3番目のポツにあります、教職課程に係る質保証、向上の仕組みというものも必要ではないかと。例えばですが、全学的な教職課程を統括するような、そういったセンターみたいな組織も必要ではないかということとともに、教職課程の評価、こういったものも必要だということも言われているところでございます。

下のほうにございますが、今日ご説明があると思えますけれども、教員研修センター機能の強化ということもしっかりここに言われているところでございます。教員研修センターと教職大学院が連携して、教員の現職の方の質保証を図っていくということも言われているところでございます。

さらに、教職大学院等における履修証明制度の活用等による教員の資質、能力の向上ということもございますが、これは教職大学院のほうで、例えば科目を提供することによって、それを幾つかにまとめて履修証明の制度として提供するというのもできるのではないかとということが言われているところでございます。

さらに、一番下の方にございますが、学び続ける教員を支えるキャリアシステムの構築のための体制整備ということで、教育委員会と大学との協議、調整のための体制として、教員育成協議会と、先ほど加治佐先生のほうからもご説明がございましたが、こういった協議会というのを構築すべきということが言われております。これは法令でしっかりと定めていくということもございますので、この中で教職大学院についても、役割としては非常に大きなものがあるというふうに、我々としても考えているところでございます。

1-3. これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（抜粋）①

（H27. 11. 24教員養成部会資料）

こちらが概要でございます、次以降は、具体的な本文の中にあります概要のより教員養成に係る改革の具体的な方向性というところについての内容でございます。幾つかありますが、例えば2番目のところ、今日は教職大学院の先生方ですので、私立大学の先生方もいらっしゃるかもしれませんが、まずは国立の教員養成を目的とする大学については、このような役割があるよということが2番目のほうに書かれております。新たな教育課題

に対応した取り組みも率先して実施し、他大学のモデルを提示するというのが教員養成を目的とする学部大学院の役割なのです。それを取り組みを普及し、啓発するということが必要だということが言われております。

また、先ほど言いましたが、教職課程の見直しというのもここで言われているということでございますし、学校インターンシップ、そのものを教職課程の中で位置づけていくということでございます。

さらに、下のほうにあります、FD的なもの、これもしっかりやるべきだと。教職課程を担当するような教員の方々に対する質の保証というのも非常に重要だということが言われております。

1-4. これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（抜粋）②

（H27.11.24教員養成部会資料）

新たな教育課題に対応した研修養成という観点から言いますと、新たな教育課題、こちらのほうで具体的に幾つか項目として挙げられております。その中でも、特にアクティブラーニング的な視点から授業改善を図っていくという観点で言いますと、教職大学院については、既にそういった取り組みをやっていらっしゃるというふうに我々としても思っています。さらに、ICTや道徳、小学校英語の教科化に伴うような取り組みというのも、これから教職大学院にもしっかりと力を入れていただければなというふうに思っております。

1-5. これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（抜粋）③

（H27.11.24教員養成部会資料）

教員育成協議会につきましては、どういったものかということについて簡単にまとめられたものが本文のほうにも書かれております。教員育成協議会、教育委員会と大学が相互に議論し、養成や研修の内容を調整していくという場面でございます。もちろん、教職大学院はその中でもハブになっていただくということを我々としても想定しているということでございます。

1-6. チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申（案）のポイント）

また、教員養成部会のほうの議論とは別に、チーム学校を実現するための作業部会とい

うのも、別途中央教育審議会の中で議論されているところをございまして、ほぼ同時期、今年中にそれも答申がまとめられる予定ということをございます。チーム学校を実現するための視点との方策という、真ん中あたりから下のほうに、細かい文字で恐縮でございしますが、書かれています。専門性に基づくチーム体制の構築ということで、学校現場に教員以外の方、専門スタッフの方もしっかりと入り込んでいただいて、連携、分担してそれぞれの専門性を発揮できるような体制を構築していきたいというふうに思っております。

さらに、視点の2で、学校のマネジメント機能の強化、教員だけではなくて、そういった専門的なスタッフも交えた学校現場ということをございますので、それを全体的にまとめていく管理職の方々のマネジメント能力の機能の強化というのが非常に重要だということをございますので、ここについてもしっかりと研修等をやりながら進めていくと。その中に教職大学院がしっかりと役割を担っていくということも言われているところをございます。

2. 拡充期を迎えた教職大学院

2-1. 教職大学院の設置数と入学定員の推移

国全体としては、こういったご議論が進んでいる中で、教職大学院そのものについては、現在どのような形になっているのかということについて、ご説明をさせていただきます。

既にご存じだとは思いますが、教職大学院は平成20年から設置されております。26年まで数としては国立19、私立6の25大学でございましたが、今年27年から2大学国立が増えているということをございます。平成20年から26年までが創設期ということで位置づけさせていただきまして、この先行する大学で教職大学院が高度教員養成のほうのモデルとして提示いただいているというふうに思っています。

その後、国立大学の改革の流れの中で、ミッションの再定義や教育再生実行会議等で国立大学の修士の教員養成機能が教職大学院のほうに移行するということが言われているところをございますので、27年以降教職大学院の全国化が図れるということをございます。

2-2. 教職大学院の設置状況（H27）

現在としましては、27大学に教職大学院が設置されておりますが、まだ25県で未設置という状況でございます。28年度以降、かなりの数で教職大学院ができるということをございますので、ほぼここ数年で全国化自体は完了するのではないかというふうに、我々とし

でも考えております。

2-3. 教職大学院入学定員と充足状況（推移）

実際、教職大学院全体としては、例えば入学の状況、卒業者の状況、どのようになっているのかということでございます。上が平成20年、下が最新の平成27年の全ての大学をまとめた入学定員とその充足状況ということでございます。大体、最新でいうと、98%の入学定員の充足状況ということでございます。定員については、各個々の大学によって異なりますが、全体としてはかなり定員も充足している状況というふうに、我々としては考えているところでございます。

一方で、その内訳としまして、現職教員学生と学部新卒学生、ストレートマスターの方の割合でございますが、最新でいうと、大体45%が現職教員学生。55%が学部新卒学生ということで、ほぼ半々の割合で、現職の方と新人が入っているということでございます。学び合いの観点で言うと、ほぼ同じぐらいの数ということについては、非常にいいバランスだというふうに思っています。ただ、28年度以降、新たに創るような教職大学院、各大学の構想の中では、大体现職の方の割合が非常に多いのが特徴でございまして、現職2ストレートマスター1のような割合の大学は非常に多ございました。

2-4. 教職大学院の入試状況（競争倍率の推移）

入学定員の充足状況は先ほどのとおりなのですが、実際に質の確保の観点から、入試の状況はどのような形かということについてご説明させていただきますと、真ん中の青い線、これが全体の入試の状況ということでございます。27年でいいますと、1.19倍というような状況ということでございます。ただ、現職教員学生はほぼ派遣ということが多ございますので、それを控除しますと、一番上のほうの緑色の線になります。学部新卒学生等ということで、大体1.3倍の入試の倍率ということでございます。

2-5. 大学別教職大学院入学定員充足状況（H27入学者）

大学別の教職大学院の入学定員の充足状況ということでございますが、ちょっと色分けさせていただいたのは恐縮でございますが、水色のところが定員の充足状況を未充足の割合になっているところが水色のところということでございます。

2-6. 教職大学院修了者の就職状況（推移）

修了者の状況でございます。修了者自体は、先ほども既にご説明がありましたが、常に90%を超えるような就職状況ということでございますので、これほど高い状況を維持していただけるというのは、非常に皆様のご尽力だと思っております。94.4%という数字というのは非常に高くございまして、この数字をできればキープいただけるような状況が続けば、先ほど言いましたが、教職大学院の成果としても、数字としては具体的に上げられるのではないかなというふうに思っております。

2-7. 多様なニーズに応える教職大学院の実態について①

ここの大学の状況としまして、幾つかいろいろな大学のパターンがあるということで、大学のほうにご調査させていただいた結果をここで並べさせていただいております。多くの大学で、例えば学部から教職大学院まで一貫しているのは6年コースを設けている大学というのもありますし、小学校の1種の免許を持っていない方も教職大学院で小学校免許もできるような形で、例えば3年のプログラムをつくっている大学もございます。また、夜間や休日、長期休暇の期間に授業とか指導をしている大学も非常に多ございます。学生への支援という観点からいうと、独自の奨学金制度を設けている大学もございます。

2-8. 多様なニーズに応える教職大学院の実態について②

教育委員会との連携につきましては、例えば、教育委員会と連携して、学生以外の現職の学校教員を対象とした研修というものも担っているような大学も、5大学ほどございました。

2-9. 大学院における教員養成改革の方向性

今後の方向性でございますが、24年8月の中央教育審議会の答申、その翌年に出されました協力者会議での報告に基づきまして、国立の教員養成系の修士課程は、順次教職大学院のほうに移行していくということが言われているところでございます。教職大学院はそういう意味では、修士課程の内容も取り込みながら、現場に則したような実践的指導力を養成できるような場ということになるということでございますが、一方で、修士課程につきましては、特に国立の教員養成系については教職大学院に移行するわけですから、個別に検討ということになってはいますが、基本的には縮小しながら、教員養成機能ではない部

分とか、教職大学院に移行できないような部分を担っていくということが考えられるというところでございます。教員養成系の修士課程以外につきましては、実践的な指導力を保証するような取り組みを進めながら、学問的幅広い知識を強みとする教員の育成というのをやっていただければというふうに思っております。

2-10. 国立教職大学院設置に向けた動き（H28概算要求）

平成28年度につきましては、教職大学院18大学の設置について、今、概算要求中でございます。今回は国立大学だけございましたので、国立大学の表になっておりますが、薄い水色の大学のところに教職大学院が設置されるということでございまして、国立だけで見ますと千人を超えるような定員規模になるというようなことでございます。

2-11. これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（教員養成部会 答申案）

（抜粋）（H27. 11. 24教員養成部会資料）

中央教育審議会のほうで、先ほど全体の概要はご説明いたしましたが、教職大学院について一つの項目を設けてご説明がございました。その中には、教職大学院はこのようなふうに位置づけていきたいと思いますということが言われております。

最初のほうのポツにございますが、量的な整備、それも行きながら、やはり高度専門職業人としての教員養成のモデル、これからそのモデルからその中心に位置づけるということが必要ではないかということが言われています。

一方で、教職大学院の現状としましては、現職教員の再教育の場としての役割、これに重点を置きつつということが言われております。とりあえず、現職の方の再教育の場ということで、そこに重点を置きながら、新卒の方の力もつけていくというような役割を担っていただきたいと思っております。

また、独立行政法人教員研修センターと連携をしていながら、大学と教育委員会、学校との連携、協働のハブになっていただきたいというふうに思っております。先ほどの教員育成協議会、こういった場でも教職大学院が担う役割というのは非常に多いというふうに思っております。

次のポツにございますが、インセンティブ的なもの、これについては非常に大きな課題というふうに思っています。より優秀な学生さんが集まるような仕組みというのも重要だと思っておりますので、当然その成果の外向けのオープンというのもありますし、国全体

としても、任命権者の方々に促していくということも必要だというふうに思っております。また、教員育成協議会、ここでのご議論の中でも、インセンティブのことについてもご議論いただければなというふうに思っております。

さらに一番下にありますが、今までの教職大学院の2年間のしっかりとした学びということについては、非常に優秀な方がある意味力をつけて育っていくということであるととも、少し学びやすい仕組みというのもしっかりと学んでいくような学びと合わせて環境整備していくべきではないかということも言われております。科目等履修制度や履修証明制度、こういったものも教職大学院に活用していくべきではないかということも言われております。

2-12. チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について

答申〈案〉（中央教育審議会初等中等教育分科会）〈抜粋〉

先ほどのチーム学校の部会の中でも、教職大学院のことが触れられております。特に管理職の研修について、教職大学院に担っていただきたいということが言われております。幅広い意味では、管理職の養成というのについては、教職大学院の各大学で既に行っているということでございますが、特にチーム学校としての役割の中で、管理職のマネジメント機能の強化ということが言われていますので、例えばカリキュラムの中にそういった主眼も入れていただければなというふうに思っております。

2-13. 今後の教職大学院の在り方を検討する上での論点

こちらが、今後の教職大学院のあり方を検討する上での論点として、我々が考えられるものということを六つほど挙げさせていただいております。今日のご議題になっておりますが、教科教育などの修士が担っていた能力の養成、こういったものを教職大学院がどのように取り組むのか。決してその修士課程がやったことをそのまま右から左へ持っていくというわけではなくて、それこそ教職大学院らしい教科教育、教科の指導力の向上というものを今後コースの中でも整備していくべきだと思っております。

また、先ほどと同様に、チーム学校を形成する教員の力量の育成ということで、教員のあり方、関わり方の変化に伴って、カリキュラム的なもの、教育内容についても、しっかりとそういったものが学べるような仕組みというのも必要だというふうに思っていますし、管理職の養成というのも重要だというふうに思っております。

また、教員の研修と教職大学院の連動性、一部もう既に行っているところもございますが、教育委員会と連携して、教員研修の一部を企画立案するということもできるというふうに思っておりますし、そういったものが教職大学院の学びの対象を広げるような一つになるというふうに思っております。

現職教員の学びやすい仕組みの構築や入学のための動機づけのニーズの高めるような取り組みの充実、こういったものも必要だと思っておりますし、教員研修センターとの連携、今年度、教員研修センターと教職大学院協会が包括的な連携協定を結んだということもございますし、この後にその発表もあるというふうに聞いておりますが、よりそのカリキュラムの利活用により、教職大学院の科目の多様性の確保とか、教育内容の充実が図れるというふうに我々としても思っております。

またさらに、新たな役割としまして、教職大学院で所属するような教員の先生方の、できれば研修機会の提供というのも、教員研修センターにもお願いできたらなと思っております。

本日は、こういったものについて、教員研修センターのほうの連携の仕組みについてもご報告があると思いますが、我々としましては、今後教職大学院を具体的に高度専門職業人の養成の中での中心に位置づけるという観点からいうと、やはり教科教育をどのように位置づけるかということが重要な課題というふうに思っております。

今回のご議論の中で、ある意味そういった方向性を出していただけるようなことがあれば、大変我々としても助かると思っておりますし、我々としてもしっかりとそのご議論を観させていただきながら、国としても考えていきたいと思っております。

3. 最後に

最後になりますが、昨年、この場で担当官のほうからご説明させていただきましたが、教科教育を教職大学院に組み込む際、例えば国立であれば事前伺い、私立であれば届け出になると思いますが、そういったもので設置審のほうでご審査いただくということを予定しておりますので、これは引き続き各大学のほうでそのような検討をしている場合は、教員養成企画室のほうにご相談いただければなというふうに思っております。

私のほうからは以上でございます。ありがとうございました。

(司会) ありがとうございます。

それでは、少し時間が押してはいますが、せっかくの機会ですので、フロアからご質問を一、二、お受けいたしたいと思います。

先ほどの常盤局長様の基調講演と合わせて、ご質問のある方は挙手をお願いいたします。いかがでしょうか。

そちらの方です。マイクをお願いいたします。

質疑応答

(質問者) お話ありがとうございます。

先ほど、常盤局長のお話の中で、子供たちに培いたい学力が非常に変わってきている。その中で、子供たちに培いたい能力というものと、教師に培いたい資質能力、あるいはさらにいうと、大学の教員に培いたい資質能力が、ある意味フラフラな構造になってきていて、特に、大学の教員に関して言いますと、知識の体系というよりも、能力の体系として、あるいは、その専門性プラス汎用性能力を統合したものとして考えていったらどうだろうかというご示唆をいただいたように思っております。

そういったことを今後実現していこうとしたときに、特に今、教職大学院としては森さんのほうからご指摘いただいたように、教科専門、あるいは教科教育を取り込みながら考えていかなければいけないという時代になってきておりますので、そこを乗り越えていくために、一つ大きなネックになっているなというものがあります。あるいは、これから教員研修等々、その教職大学院のあり方を連携していく上でもネックになっているなと思うものが、実は平成18年に出された教職大学院のカリキュラムイメージが、ある意味この時代に少しずつ合わなくなってきている。両者を統合したカリキュラムとして、再度つくり直していく、新たなモデルの提案ということをしていくべき時期に来ているのではないかというふうに思うのですが、その点について、ご意見等がございましたら、お聞かせいただきたいと思います。

(森) カリキュラムイメージにつきまして、私のほうからご説明させていただきます。

18年に出されて以降、確か25年に文科省の委託調査で兵庫教育大学を初めとして、教職大学院協会のほうに、一応カリキュラムイメージというのは新たなものを、第2陣という

のをつくっていただいたということでございますが、その中には多分教科指導力のコースというよりは、もうちょっと生徒指導とか学校経営とか、もう少し一般的なものになっているということでございますので、やはり教科教育を入れる場合についてご議論いただくということであれば、新しいそういったイメージをつくらないといけないのかなというふうには思っております。ただ、ちょうど3年前、2年前にそのようなイメージをつくっていただいたものですから、それを踏まえて、じゃあ改訂版をつくっていくのかどうかというのはご議論させていただければなと思っております。

(常盤) 私から、今の、具体的にそのカリキュラムイメージをどうやるかというのは、ちょっと私も経緯の問題をよく存じているわけでは必ずしもないので、その25年に兵庫教育大学がというところも、今どういう状況になっているのかというところも存じていないのですけれども、3ポリシーをこれから策定、公表をまた義務づけるということになりますので、各大学でもまたいろいろな議論が進んでいくと思います。ただ、今、先生がおっしゃったのは、修士を取り込んでくれるとしたらどうするかという話なので、それは少しまた次元のまた少し違う話になりますよね。今のスキルの中でどういうふうにかリキュラムポリシーを定めるかという問題と、それから収支を取り込んできたとして、じゃあどうするのかという問題とは、ちょっと次元の異なる問題だと思うので、そこはちょっとよく議論させていただければというふうに思います。

(司会) ありがとうございます。では、お時間ですので、お許してください。

それでは、教員養成企画室室長補佐、森様、どうもありがとうございました。拍手でお送りください。

情報提供

平成27年12月6日（日）

平成27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. 教員養成改革の方向性

これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について

(答申案のポイント)① (H27. 11. 24教員養成部会資料)

背景	○教育課程・授業方法の改革(アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、教科等を越えたカリキュラム・マネジメント)への対応 ○英語、道徳、ICT、特別支援教育等、新たな課題への対応 ○「チーム学校」の実現	
	○社会環境の急速な変化 ○学校を取り巻く環境変化 ・大量退職・大量採用→年齢、経験年数の不均衡による弊害 ・学校教育課題の多様化・複雑化	
主な課題	【研修】 ○教員の学ぶ意欲は高いが 多忙で時間確保が困難 ○自ら 学び続けるモチベーションを維持できる環境整備が必要 ○ アクティブ・ラーニング型研修 への転換が必要 ○初任者研修・十年経験者研修の 制度や運用の見直し が必要	【採用】 ○優秀な教員の確保のための 求める教員像の明確化、選考方法の工夫 が必要 ○ 採用選考試験への支援 方法が必要 ○採用に当たって学校内の年齢構成の不均衡の是正に配慮することが必要
	【養成】 ○「 教員となる際に最低限必要な基礎的・基盤的な学修 」という認識が必要 ○ 学校現場や教職に関する実際に体験させる機会の充実 が必要 ○ 教職課程の質の保証・向上 が必要 ○ 教科・教職に関する科目の分断と細分化の改善 が必要	
	【全般的事項】 ○ 大学等と教育委員会の連携のための具体的な制度的枠組み が必要 ○ 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等の特徴や違いを踏まえ 、制度設計を進めていくことが重要 ○ 新たな教育課題(アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、ICTを用いた指導法、道徳、英語、特別支援教育)に対応した養成・研修 が必要	
	【免許】 ○義務教育学校制度の創設や学校現場における多様な人材の確保が必要	

これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について

(答申案のポイント)② (H27. 11. 24教員養成部会資料)

具体的方策

○ **養成・採用・研修を通じた方策～「教員は学校で育つ」との考えの下、教員の学びを支援～**

【継続的な研修の推進】

- 校内の**研修リーダーを中心とした体制作り**など校内研修推進のための支援等の充実
- メンター方式の研修(チーム研修)**の推進
- 大学、教職大学院等との連携、教員育成協議会活用の推進
- 新たな課題(英語、道徳、ICT、特別支援教育)やアクティブ・ラーニングの視点からの授業改善等**に対応した研修の推進・支援

【初任研改革】

- 初任研運用方針の見直し(校内研修の重視・校外研修の精選)
- 2、3年目など**初任段階の教員への研修との接続**の促進

【十年研改革】

- 研修実施時期の弾力化**
- 目的・内容の明確化(モデルリーダー育成)**

【管理職研修改革】

- 新たな教育課題等に対応したマネジメント力の強化**
- 体系的・計画的な管理職の養成・研修システムの構築**

採用段階の改革

- 円滑な入職のための取組(教師塾等の普及)
- 教員採用試験の**共同作成**に関する検討
- 特別免許状の活用等**による多様な人材の確保

養成内容の改革

- 新たな課題(英語、道徳、ICT、特別支援教育)やアクティブ・ラーニングの視点からの授業改善等**に対応した教員養成への転換
- 学校インターンシップ**の導入(教職課程への位置付け)
- 教職課程に係る質保証・向上**の仕組み(教職課程を統括する組織の設置、教職課程の評価の推進など)の促進
- 「**教科に関する科目**」と「**教職に関する科目**」の統合など科目区分の大きくくり化

【現職研修を支える基盤】

- (独)教員研修センターの**機能強化(研修ネットワークの構築、調査・分析・研究開発を担う全国的な拠点の整備)**
- 教職大学院等における**履修証明制度の活用等**による教員の資質能力の高度化
- 研修機会の確保等**に必要な教職員定数の拡充
- 研修リーダーの養成、指導教諭や指導主事の配置の充実**

○ **学び続ける教員を支えるキャリアシステムの構築のための体制整備**

- 教育委員会と大学等との**協議・調整のための体制(教員育成協議会)**の構築
- 教育委員会と大学等が協働で策定する**教員育成指標・研修計画の全国的な整備**
- 国が大綱的に教員育成指標の策定指針を提示、教職課程コアカリキュラム**を関係者が共同で作成(グローバル化や新たな教育課題などを踏まえて作成)

これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について

(抜粋)① (H27. 11. 24教員養成部会資料)

(3) 教員養成に関する改革の具体的な方向性

- ◆ 教員免許状の取得に必要な単位数は増加させないことを前提として、新たな教育課題に対応できるよう教職課程の内容を精選・重点化する。
- ◆ 国立の教員養成を目的とする大学・学部は、地域のニーズを踏まえつつ、新たな教育課題に対応した取組を率先して実施し、他大学・学部におけるモデルを提示して、その取組を普及・啓発する。
- ◆ 教職課程については、学校種ごとの特性を踏まえつつ、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」等の科目区分を撤廃し、新たな教育課題等に対応できるよう見直す。
- ◆ 国は、学校インターンシップの実施について、教育実習との役割分担を明確化しつつ、受入れ校、教育委員会、大学との連携体制の構築、大学による学生への適切な指導などの環境整備について検討する。
- ◆ 学校インターンシップについては、教職課程において義務化はせず各大学の判断により教育実習の一部に充ててもよいこととする。
- ◆ 全学的に教職課程を統括する組織の設置について努力義務化する。
- ◆ 教職課程における自己点検・評価の実施を制度化する。
- ◆ 教職課程の第三者評価を支援・促進するための方策について検討する。
- ◆ 国、教育委員会、大学等は、教職課程の科目を担当する大学教員について、学校現場体験等の実践的内容や新たな教育課題に対応したFDなどを実施する。また、大学と教育委員会が連携し、人事上の工夫等により教職課程における実務家教員を育成、確保する。
- ◆ 大学は、教科に関する科目を担当する教員に対しFDなどの実施により教職課程の科目であることの意識付けを行い、各大学の自主的・主体的な判断の下「教科に関する科目」の中に「教科の内容及び構成」等の科目を設けて学校教育の教育内容を踏まえた授業を実施するなど、「教科に関する科目」と「教科の指導法」の連携を強化する。

4

これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について

(抜粋)② (H27. 11. 24教員養成部会資料)

(4) 新たな教育課題に対応した教員研修・養成

新たな課題	研修	養成
アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善	・特定の教科ではなく学校全体の取組としてアクティブ・ラーニングの視点に資する校内研修を推進 ・免許状更新講習の選択必修科目として主体的・協働的な学びの実現に関する科目を追加	・児童生徒の深い理解を伴う学習過程の理解や各教科の指導法の充実 ・教職課程における授業そのものをアクティブ・ラーニングの視点から改善
ICTを用いた指導法	・ICTを活用した授業力の育成や、児童生徒のICTの実践的活用や情報活用能力の育成に資する指導のための研修を充実	・ICTの操作方法はもとより、ICTを用いた効果的な授業や適切なデジタル教材の開発・活用の基礎力の養成
道徳教育の充実	・「特別の教科」としての道徳科の趣旨を踏まえ、道徳科の目標や内容を理解し、児童生徒が議論する問題解決的な学習への一層の転換を図るなど計画的な研修の充実 ・道徳教育に関する校内研究や地域研究の充実、「道徳教育推進リーダー教師(仮称)」の育成	・「特別の教科」としての道徳科の趣旨を踏まえ、教職課程における理論面、実践面、実地経験面からの改善・充実
外国語教育の充実	・各地域の指導者となる「英語教育推進リーダー」の養成を推進し、小中高の接続を意識した指導計画の作成や学習到達目標を活用した授業改善などについて指導・助言を実施 ・免許法認定講習の開設支援等による小中免許状の併有促進	・大学、教育委員会等が参画して教員養成に必要なコアカリキュラムを開発し、課程認定や教職課程の改善・充実に活用 ・専門性を高める教科及び指導法に関する科目を教職課程に位置付け
特別支援教育の充実	・全ての教員を対象とした基礎的な知識・技能を身に付ける研修の実施 ・校長等管理職や特別支援学級の担任、特別支援学校教員等の職に応じた専門性向上のための研修の実施 ・(独)国立特別支援教育総合研究所と(独)教員研修センターとの連携による研修の推進	・発達障害を含む特別な支援を必要とする幼児、児童、生徒に関する理論及び指導法について、教職課程に独立した科目として位置付け

5

これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について

(抜粋)③ (H27. 11. 24教員養成部会資料)

(5)教員の養成・採用・研修を通じた改革の具体的な方向性

＜教員育成協議会(仮称)の創設＞

- ◆ 国は、教育委員会と大学等が相互に議論し、養成や研修の内容を調整するための制度として「教員育成協議会」(仮称)を創設する。
- ◆ 当該協議会においては、教育委員会と大学その他の関係者が教員の育成ビジョンを共有するため教員育成指標(後述)を協議し共有する。
- ◆ 当該協議会は、地域の実情に応じたものとするとともに、各主体の自主性・自律性が生かされる仕組みとする。
- ◆ 当該協議会は、養成、採用、研修における教員の主体的な「学び」を積極的に進めるための協議・調整に取り組むべきであり、国はそのための支援を総合的に実施する。

＜教員育成指標の策定＞

- ◆ 高度専門職業人として教職キャリア全体を俯瞰(ふかん)しつつ、教員がキャリアステージに応じて身につけるべき資質や能力の明確化のため、各都道府県等は教員育成指標を整備する。
- ◆ その際、教員を支援する視点から、現場の教員が研修を受けることで自然と目安となるような指標とする。
- ◆ 教員育成指標は教員の経験や能力、適性等を考慮しつつ、各地域の実情に応じて策定されるものとする。
- ◆ それぞれの学校種における教員の専門性を十分に踏まえつつ、必要に応じ学校種ごとに教員育成指標を策定することとする。
- ◆ 各地域における教員育成指標の策定のため、国は各地域の自主性、自律性に配慮しつつ、整備のための大綱的指針を示す。

6

チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申(案)のポイント)

〇「チームとしての学校」が求められる背景

社会の変化と学校を取り巻く状況の変化

- 多様化・複雑化する子供の状況への対応
 - ・いじめ・不登校などの生徒指導上の課題や特別支援教育への対応など、子供を取り巻く環境が**複雑化・困難化**
 - ・貧困問題への対応や地域活動など、**学校に求められる役割も拡大**

〇 新しい時代に求められる資質・能力を育むための教育課程の改善

- ・「社会に開かれた教育課程」を実現するため、「アクティブ・ラーニング」の視点を踏まえた**不断の授業方法の見直し等による授業の改善**と、「カリキュラム・マネジメント」を通じた**組織運営の改善を推進**

我が国の教職員の現状

- ・我が国の学校は、**教員以外の専門能力スタッフの配置が諸外国と比べて少ない**
- ・我が国の教員は、学習指導や生徒指導等、**幅広い業務を担い、子供たちの状況に総合的に把握して指導している**

- 教員が自らの専門性を発揮し、より一層、学習指導や生徒指導等に取り組むことができるよう、**指導体制の充実を図るとともに、心理や福祉等の専門能力スタッフを配置し、様々な業務を連携・分担してチームとして職務を担う体制を整備**(その際、国立学校・私立学校にも配慮)
 - **学校の教育力・組織力を向上させ、一人一人の子供の状況に応じた教育を実現**

〇「チーム学校」を実現するための視点とその方策

視点1 専門性に基づくチーム体制の構築 (教員、事務職員、専門能力スタッフ等が連携・分担し、それぞれの専門性を発揮できる体制の構築)

- **多様な専門能力スタッフが子供への指導に関わることで、教員のみが子供の指導に関わる現在の学校文化を転換**

(制度関連)

- 心理的・福祉的な専門能力スタッフの**学校における位置付けを明確にし、配置充実につなげるため、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーを法令に位置付け**
- 教員以外に、**部活動の指導、顧問、単独での引率等を行うことができるよう部活動指導員(仮称)等を法令に位置付け**
- 地域との連携の推進を担当する**地域連携担当教職員(仮称)を法令上明確化**

(予算関連)

- アクティブ・ラーニングの視点からの学びの推進や特別支援教育等に対応するために**必要な教職員定数措置の拡充**
- **スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーを将来的に教職員定数として算定し、国庫負担の対象とすることを検討**
- 部活動指導員(仮称)を任用する際の必要な研修について検討
- 医療的ケアを行う看護師等の配置を促進

視点2 学校のマネジメント機能の強化 (校長がリーダーシップを発揮できる体制の整備)

- **多様な専門能力スタッフをひとつのチームとしてまとめるために、これまで以上に学校のマネジメントを確立、学校の組織力・教育力を向上**

(制度関連)

- 学校教育法上の**事務職員の職務規定の見直し**
- **主幹教諭育成のため実践的な研究プログラムを開発**
- 事務機能強化の推進のため**事務の共同実施組織**を法令上明確化

(予算関連)

- **事務職員の配置の更なる拡充を実施**
- **管理職を補佐する主幹教諭配置促進のための加配措置の拡充**

(その他)

- **管理職研修の充実のためのプログラムの開発**

視点3 教員一人一人が力を発揮できる環境の整備 (教職員の人材育成や業務改善等の取組を推進)

(その他)

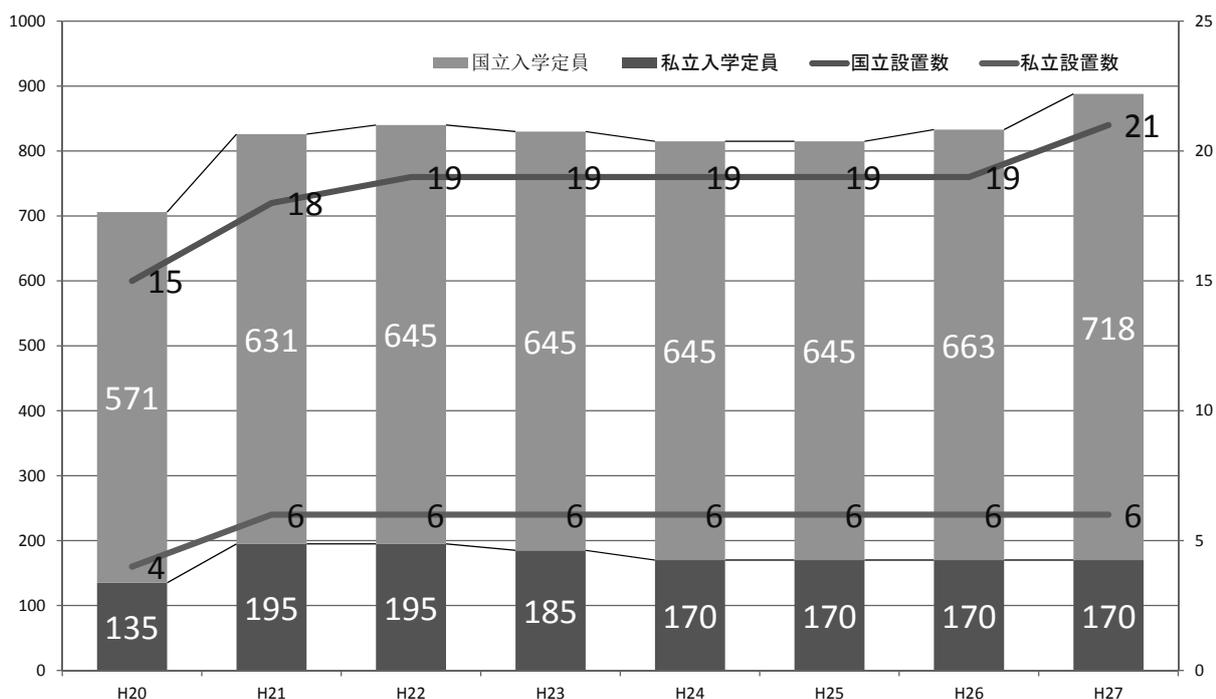
- 「**学校現場における業務改善のためのガイドライン**」等を活用した**研修の実施**
- 文部科学大臣優秀教職員表彰において、**学校単位等の取組を表彰**
- **人事評価の結果を任用・給与などの処遇や研修に適切に反映**

(予算関連)

- アクティブ・ラーニングの視点からの学びの推進等のために必要な研修が実施されるよう、**小規模市町村における指導主事配置を支援**
- 弁護士等の専門家による「**問題解決支援チーム**」を教育委員会が**設置することの支援**

2. 拡充期を迎えた教職大学院

教職大学院の設置数と入学定員の推移



教職大学院の設置状況（H27）

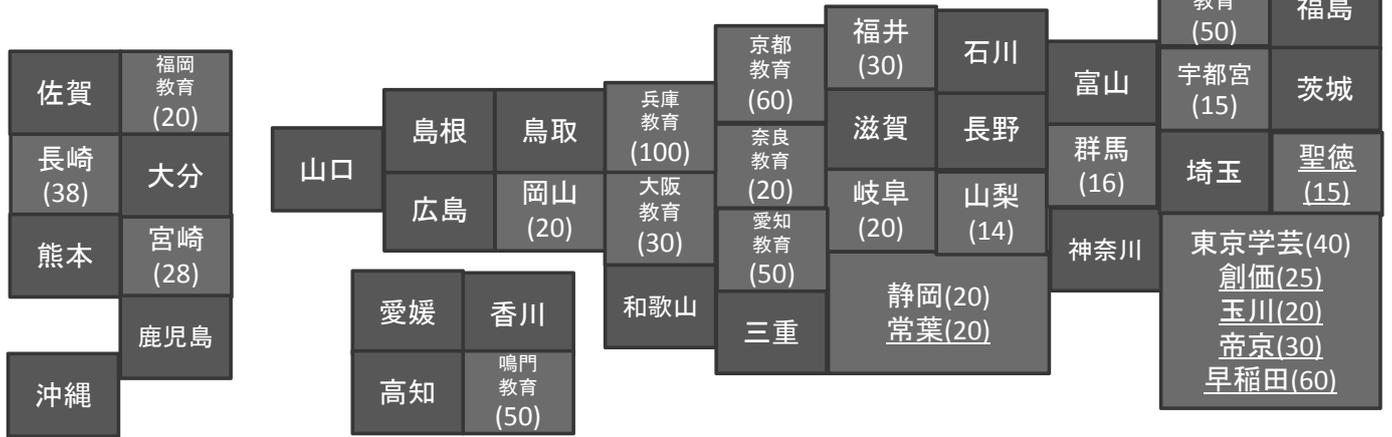
国立大学：21大学（入学定員718人）
 私立大学：6大学（同 170人）
 合計 27大学（同 888人）
 * 22都道府県で設置
 <25県で未設置>

北海道教育 (45)

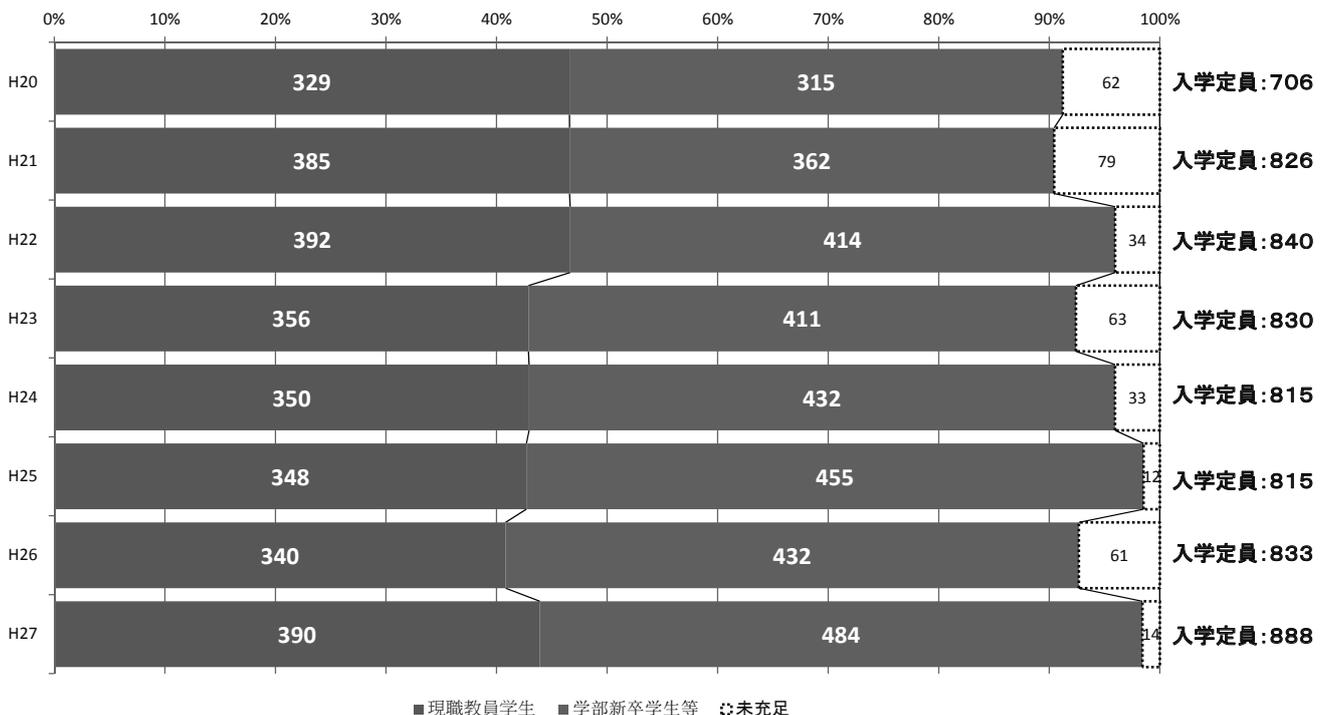
青森

教職大学院の設置済
 都道府県(22)
 教職大学院の未設置県
 (25)

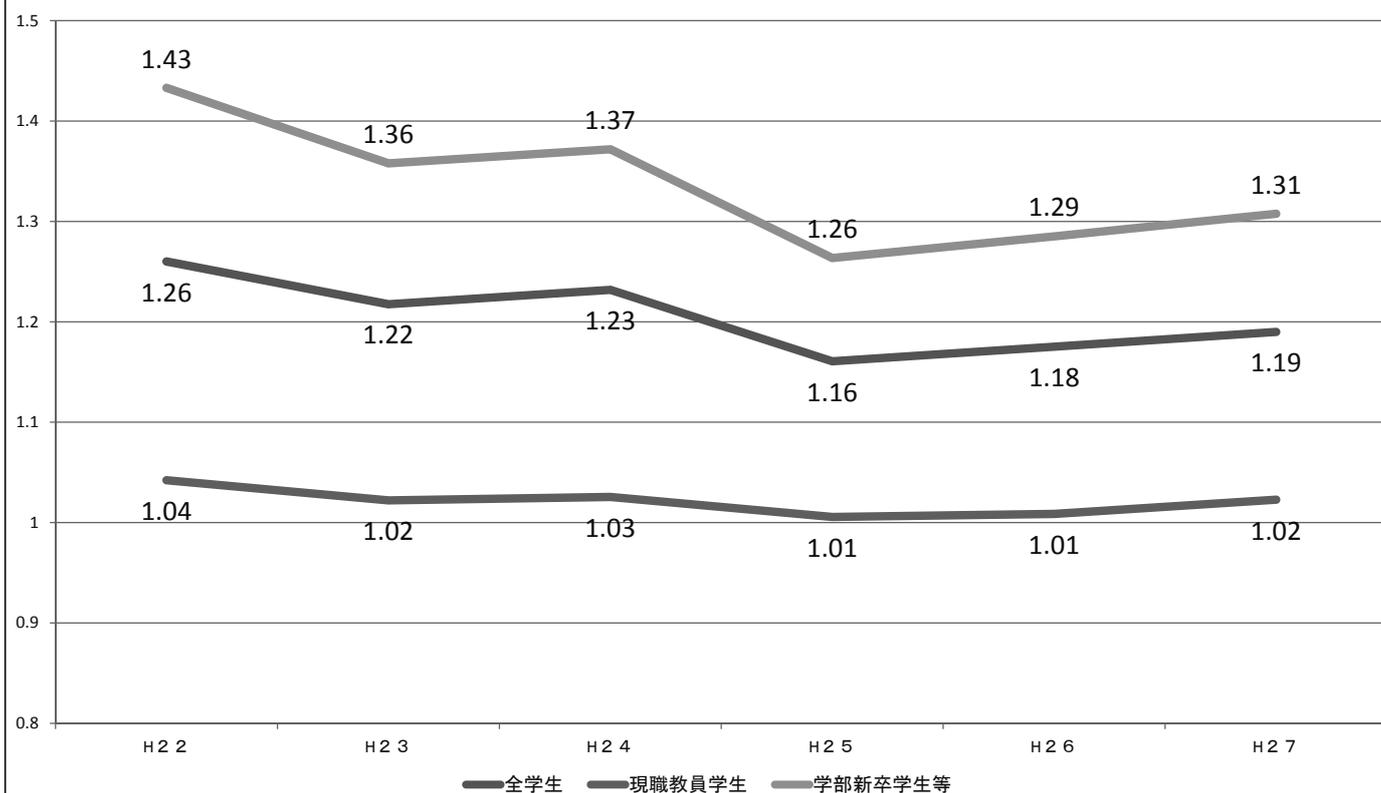
※ 大学名の下の()は入学定員、下線は私立大学、その他は国立大学



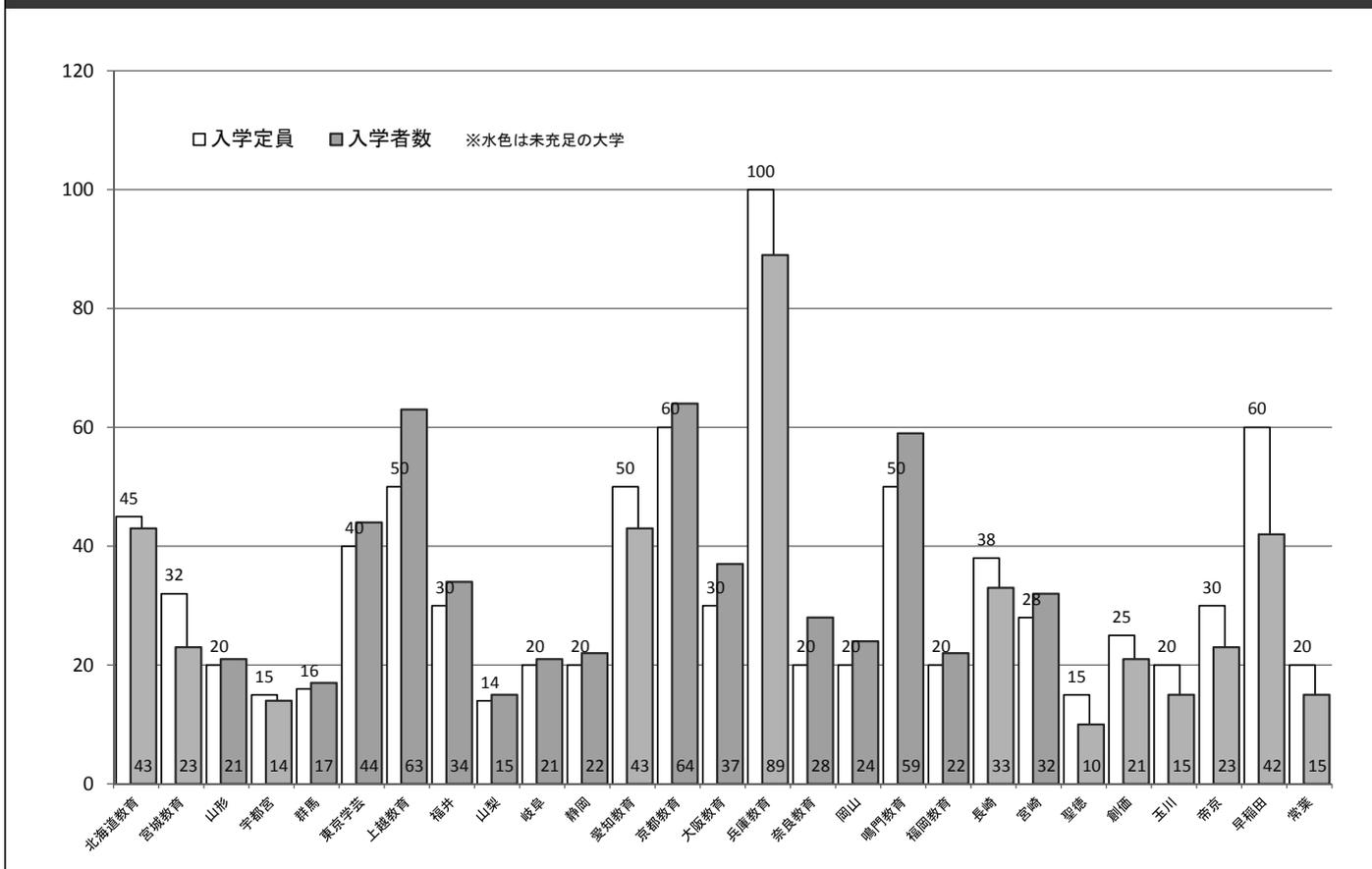
教職大学院入学定員と充足状況（推移）



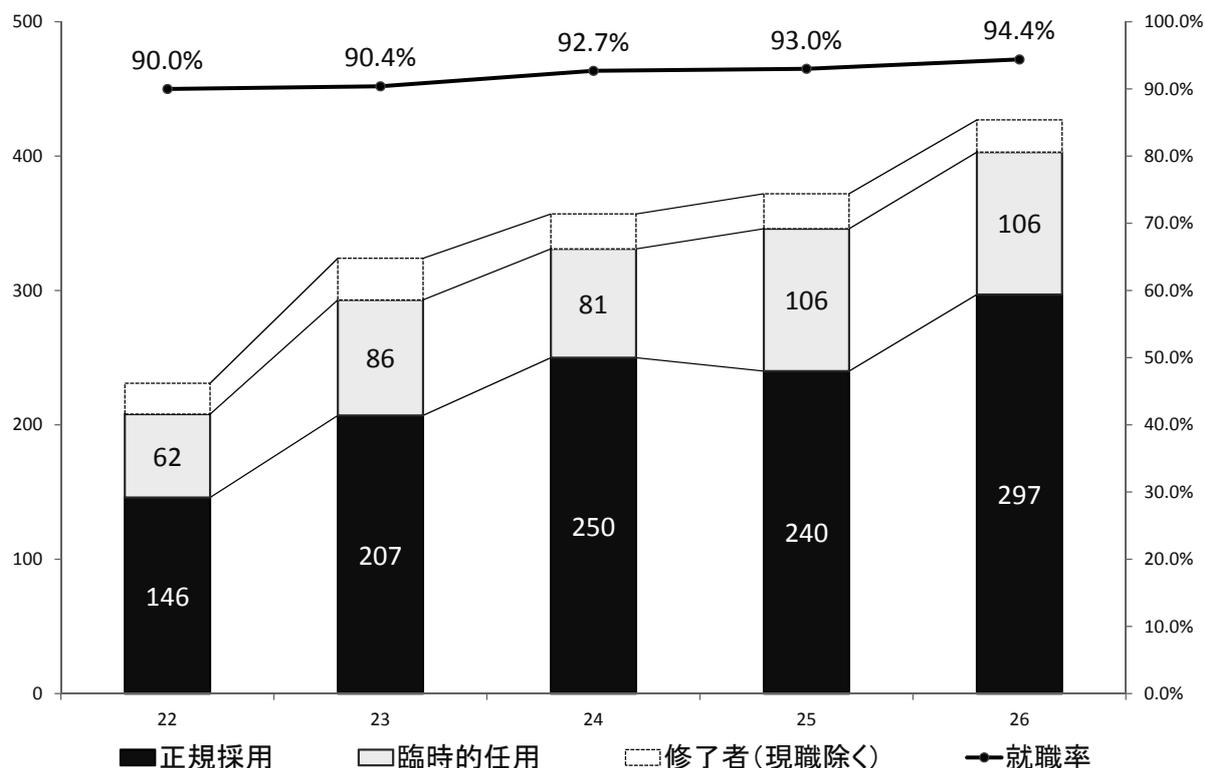
教職大学院の入試状況（競争倍率の推移）



大学別教職大学院入学定員充足状況（H27入学者）



教職大学院修了者の就職状況（推移）



多様なニーズに応える教職大学院の実態について①

※平成26年度教職大学院に関する実態調査より(対象:25大学)

1 多様な履修形態について

- ①学部段階との接続した6年制コースを設定している 4大学
- ②小学校教員免許未取得者が小学校教員免許を取得できる措置を実施している 12大学
- ③夜間や休日、長期休暇中の授業又は指導について
 - 1) 夜間に授業を実施している 11大学
 - 2) 休日に授業を実施している 10大学
 - 3) 長期休暇中に集中講義を実施している 14大学
- ④サテライトキャンパスを活用している 4大学

2 学生への支援について

- ①教職大学院の学生のみを対象とした大学独自の奨学金制度を設置している 5大学
- ②教職大学院の学生のみを対象とした大学独自の授業料減免制度を措置している 4大学

多様なニーズに応える教職大学院の実態について②

※平成26年度教職大学院に関する実態調査より(対象:25大学)

3 教育委員会との連携について

教育委員会と連携して、現職の学校教員を対象とした研修を行っている（初任者研修や10年経験者研修等）

5大学

4 修了生のフォローアップについて

教職大学院修了後、修了生のフォローアップ、ネットワークの構築等を実施している

23大学

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

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

修士課程

国立の教員養成系については、教職大学院に加えて修士課程を置くことを個別に検討

- 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
- 上記以外については、実践的指導力を保証する取組を進めつつ、学問的な幅広い知識等を強みとする教員を養成

国立の教員養成系
修士課程は順次移行

- ・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

国立教職大学院設置に向けた動き（H28概算要求）

国立の教員養成系大学院の状況

	教職大学院	修士課程
H27	718	3,160
H28要求	1,054	2,752
増減	336	△408

入学定員はH28年度の要求人数

北海道教育
教職：45
(修士：135)

秋田
教職：20
(修士：6)

弘前
(修士：32)

岩手
教職：16

(山形)
教職：20

宮城教育
教職：32
(修士：25)

新潟
教職：15
(修士：32)

(福島)

宇都宮
教職：15
(修士：25)

茨城
教職：15
(修士：37)

埼玉
教職：20
(修士：42)

千葉
教職：20
(修士：59)

上越教育
教職：60
(修士：240)

群馬
教職：16
(修士：23)

山梨
教職：14
(修士：28)

東京学芸
教職：40
(修士：279)

横浜国立
(修士：100)

(富山)
教職：14

信州
教職：20
(修士：20)

静岡
教職：20
(修士：52)

岐阜
教職：20
(修士：49)

愛知教育
教職：50
(修士：100)

金沢
教職：15

滋賀
(修士：65)

奈良教育
教職：25
(修士：45)

三重
(修士：41)

愛知
教職：50
(修士：100)

福井
教職：37
(修士：30)

京都教育
教職：60
(修士：57)

和歌山
教職：15
(修士：30)

奈良教育
教職：25
(修士：45)

三重
(修士：41)

兵庫教育
教職：100
(修士：200)

大阪教育
教職：30
(修士：191)

和歌山
教職：15
(修士：30)

奈良教育
教職：25
(修士：45)

三重
(修士：41)

(鳥取)
※鳥根大において養成

岡山
教職：20
(修士：70)

和歌山
教職：15
(修士：30)

奈良教育
教職：25
(修士：45)

三重
(修士：41)

島根
教職：17
(修士：8)

岡山
教職：20
(修士：70)

和歌山
教職：15
(修士：30)

奈良教育
教職：25
(修士：45)

三重
(修士：41)

山口
教職：14
(修士：27)

広島
教職：20
(修士：152)

愛媛
教職：15
(修士：40)

高知
(修士：30)

高知
(修士：30)

福岡教育
教職：40
(修士：60)

大分
教職：10
(修士：21)

宮崎
教職：28
(修士：8)

宮崎
教職：28
(修士：8)

宮崎
教職：28
(修士：8)

佐賀
教職：20

長崎
教職：38

熊本
(修士：47)

宮崎
教職：28
(修士：8)

宮崎
教職：28
(修士：8)

福岡教育
教職：40
(修士：60)

大分
教職：10
(修士：21)

宮崎
教職：28
(修士：8)

宮崎
教職：28
(修士：8)

宮崎
教職：28
(修士：8)

佐賀
教職：20

長崎
教職：38

熊本
(修士：47)

宮崎
教職：28
(修士：8)

宮崎
教職：28
(修士：8)



これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」(教員養成部会 答申案)(抜粋) (H27. 11. 24教員養成部会資料)

(7)教員の資質能力の高度化に関する改革の具体的な方向性

◆ 教職大学院については、量的な整備を行いながら、**高度専門職業人としての教員養成モデルから、その中心に位置付けることとし、現職教員の再教育の場としての役割に重点を置きつつ、学部新卒学生についても実践力を身につける場として質的・的充実を図る。**

◆ 教職大学院は**独立行政法人教員研修センターとも連携し、大学と教育委員会・学校との連携・協働のハブ**となり、学部段階も含めた大学全体の教員養成の抜本的な強化や現職教員の研修への参画など地域への貢献の充実を図る。

◆ 教職大学院を修了した新任教員については、大学院修了者向けの採用試験の実施、名簿登載期間の延長や初任者研修免除などの**インセンティブ**を付与することの検討を行う。また、現職教員については**教職生活全体のキャリアの中に教職大学院での学びを位置付け、管理職コースの設置や教育委員会との連携による管理職研修の開発・実施**を行う。

◆ 教職大学院について、**履修証明制度や科目等履修制度の活用等により現職教員が学びやすい仕組みのための環境を整備**するとともに、学校現場を基軸とした教育課程の編成・管理を行い、地域性を踏まえ、各教職大学院の強み・特色を示していく。

～以下省略～

チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について

答申〈案〉（中央教育審議会初等中等教育分科会）〈抜粋〉

3-(2)-① 管理職の適材確保

エ 管理職の研修

(管理職研修の課題等)

教育委員会が実施している管理職研修の内容についても、校長に求められる資質・能力に基づき見直しを進める必要がある。特に「チームとしての学校」を実効的なものにしていくために、教員や事務職員に加えて、専門能力スタッフで組織される学校を効果的に運営できるようなマネジメントを身に付けさせるための研修を取り入れていくことが重要である。

また、管理職研修の見直しを行うに当たっては、教職大学院をはじめとした大学と連携することが考えられるが、研修の実施方法について、管理職が受講しやすいように工夫することが必要である。

(改善方策)

- ・国は、教育委員会が実施する管理職研修の充実のため、プログラムの開発など必要な支援を行う。
- ・教育委員会は、管理職研修の内容を見直し、ケーススタディやフィールドワーク等の手法を取り入れることにより、管理職に具体的に学校を改善する能力や危機管理能力等を身に付けさせる。
- ・教職大学院において、管理職コースを設置することや、教育委員会との連携による管理職研修を開発・実施することを検討する。
- ・教育委員会は、管理職研修を休日や夜間等に開催するなど、管理職研修の実施方法を工夫し、より多くの管理職が研修を受けることができる方策を検討する。

20

今後の教職大学院の在り方を検討する上での論点

○教科教育など修士課程が担ってきた能力の養成

→現在のカリキュラム体系との整合性に留意しつつ、教科指導力の向上を目指すコースの整備も検討

○チーム学校を形成する教員の力量の育成

- 教員以外の専門スタッフとのチーム体制による協働など教員の役割・関わり方の変化に対応した力量の形成も必要
- チームをまとめる学校のマネジメント機能強化のためのコースの整備も必要

○教員研修と教職大学院との連動性

→教育委員会と連携して教員研修の一部を企画立案し、教職大学院の学びの対象を広げることも必要

○現職教員が学びやすい仕組みの構築

→科目等履修制度や履修証明制度の活用による入学前の学びの蓄積による入学後の負担軽減や、可能な限り学校現場から離れずに学ぶことのできる仕組みの推進が必要

○入学のための動機付けやニーズを高める取組の充実

- 教員育成協議会における協議内容として、修了者のインセンティブの付与に関する協議なども期待
- 教職大学院の学びの成果・有効性を社会に対して積極的に発信することが必要

○教員研修センターとの連携の推進

- カリキュラムの利活用により教職大学院の科目の多様性の確保や教育内容の充実
- 教職大学院に所属する大学教員に対する研修機会の提供も期待

21

5. パネルディスカッション

【パネリストプロフィール】

立花 正男 氏

(たちばな まさお 岩手大学大学院教育学研究科教授)

1981年3月岩手大学教育学部卒業。1981年4月から岩手県内公立中学校教諭（その間、1989年3月から1991年3月まで上越教育大学大学院派遣）。1998年4月から岩手県内教育事務所指導主事。2002年11月国立教育政策研究所教育課程教育センター教育課程調査官及び文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官。2005年4月から岩手県教育委員会主任指導主事。2007年4月から盛岡市立河南中学校教頭。2008年4月から岩手大学教育学部准教授、2015年4月から現職。

久保田善彦 氏

(くぼた よしひこ 宇都宮大学大学院教育学研究科教授)

東京学芸大学大学院を修了後、1991年より茨城県公立中学校及び公立小学校にて勤務、2006年より国立大学法人上越教育大学大学院学校教育研究科、2009年より国立大学法人兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科、2013年から現職。専門は、理科教育、教育工学。子どもの学びを捉え、その成果を教材やカリキュラム開発に生かしている。

長崎 伸仁 氏

(ながさき のぶひと 創価大学大学院教職研究科教授・研究科長)

兵庫教育大学大学院修士課程修了。大阪府公立小学校教諭、大阪府教育委員会指導主事等を経て、山口大学教育学部助教授、同教授、同附属光小学校長、創価大学教育学部教授を歴任し現職。全国大学国語教育学会全国理事。国語教育探究の会（全国に5支部）代表。

著書に、『新しく拓く説明的文章の授業』（明治図書）、『表現力を鍛える対話の授業』（明治図書）、『文学・説明文の授業展開・全単元（全3巻）』（学事出版）、『「判断」でしかける発問で文学・説明文の授業をつくる』（学事出版）等多数。

三輪 佳見 氏

(みわ よしみ 宮崎大学大学院教育学研究科教授)

筑波大学大学院修士課程体育学研究科修了後、宮崎大学教育学部に赴任。1999年附属小学校にスポーツ・体操教室を開設し、現在も附属小中学校・公立小学校の子供や附属幼稚園年長児親子を対象にして指導。子供対象の運動指導に基づいて、独立行政法人教員研修センターの指導者養成講習（文部科学省共催）や文部科学省の学校体育実技指導資料集の作成に関わる。2007年保健体育の教科に関する科目「運動学」の教員（教科専門教員）として、教職大学院設置審査受審。2008年から現職（教職大学院専任）。

山内 敏男 氏

(やまうち としお 愛知県豊川市立音羽中学校教諭)

東京学芸大学初等教育教員養成課程社会選修卒業後、1992年より公立小中学校教諭。2011年度より2014年度まで市教科等指導員（特別活動、社会）、2014年より現職。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授業実践リーダーコース、2011年3月修了。兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科先端課題実践開発専攻先端課題実践開発連合講座、2015年3月修了、博士（学校教育学）。

(司会) それでは、ただいまから、教職大学院における教科教育のあり方をテーマに、5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いたします。

まず最初に、パネリストの先生方とコーディネーターを紹介いたします。

パネリストは、

岩手大学大学院教育学研究科教授、立花正男様

宇都宮大学大学院教育学研究科教授、久保田善彦様

創価大学大学院教職研究科教授・研究科長、長崎伸仁様

宮崎大学大学院教育学研究科教授、三輪佳見様

愛知県豊川市立音羽中学校教諭、山内敏男様

コーディネーターは、日本教職大学院協会事務局長で、兵庫教育大学副理事、教授の米田 豊が行います。

(司会) なお、午前中にもお知らせいたしましたが、今回配付の資料の中に、パネルディスカッション質問カードを入れております。質問されたいことがありましたら、是非ご記入いただき、途中の休憩時間の際に、質問カードを舞台前に待機しております運営事務局係員までご提出くださいますよう、お願いいたします。

ディスカッションの中で時間の許す範囲で取り上げたいと思います。

それでは、ここからは、コーディネーターの米田事務局長に進行をお渡しします。よろしくお願いたします。

パネリスト

立花 正男 氏 (岩手大学大学院教育学研究科教授)

久保田善彦 氏 (宇都宮大学大学院教育学研究科教授)

長崎 伸仁 氏 (創価大学大学院教職研究科教授・研究科長)

三輪 佳見 氏 (宮崎大学大学院教育学研究科教授)

山内 敏男 氏 (愛知県豊川市立音羽中学校教諭)

コーディネーター

米田 豊 (日本教職大学院協会事務局長、兵庫教育大学副理事・教授)

(米田) それでは、どうかよろしく願いいたします。

皆さん方、お手元にこういう資料があるかと思います。全体会、分科会②ポスターセッションと表紙に書いてあるものです。その1ページをご覧ください。

なぜ、今年度の研究大会のパネルディスカッションを「教職大学院における教科教育のあり方を探る」としたかという趣旨をそこに書かせていただきました。

現象的なものと本質的なものを考えると、現象的なものというのは、私たちの教職大学院の国立大学の多くが修士課程で教科教育をやっているのだけれども、それを第3期の終わりには全部教職大学院に移行しようということが出ているわけです。

本質は何かというと、子供ということの中核に考えてみたときに、今まで教科にかかわる、授業にかかわる教職大学院のコースで学んでいる院生たちが実習に行くと、そこでは必ず教科における実習が行われていたわけですね。今日、18年のカリキュラムイメージの話がありましたけれども、当初は教科というのは余り前面に出ていなかったのですよね。これをどうしていくのかというのは、等閑視できないだろう。子供というのを中核に考えた場合に、授業にかかわる実習をどんなふうにしていったらいいのか、それに基づく教職大学院のカリキュラム、授業を教科専門と教科教育の中でどう構築していくのかというのは、我々に課せられている。これが一つの本質だというふうに思いまして、こういうふうな趣旨でテーマを設定いたしました。

今日のパネルディスカッションの柱を三つ設けさせていただきました。

一つは、教職大学院における教科教育の現状と課題について。二つ目は、修士課程の教科教育分野の教職大学院への移行について。三つ目は、教職大学院で教科教育を学んだり、あるいはどう指導したかという、こういう三つの柱で話を展開していきたいというふうに考えております。

先ほど、事務局次長の田中先生からもありましたけれども、休憩の時間に参会の皆さん方からご質問をお受けしたいと思しますので、どうかよろしくお願いをしたいと思います。

次に、このパネルディスカッションの流れについて、先ほど申しあげました三つの柱で登壇の方に順番に話をしていただくのですが、まず一つ目は教職大学院における教科教育の現状と課題について、北から順番に、立花先生から言っていただきたいのですが、実は、三輪先生のところの宮崎大学の教職大学院は、設置のときから既に教科教育分野が教職大学院に入っていたわけです。2番目の柱と関連をしますので、三輪先生をちょっと置いておいて、山内さんまで発表をしてもらった後、二つ目のディスカッションの柱と合わせて、

三輪先生のほうにはお話をさせていただきたいと思います。

そうしましたら、最初にパネリストの先生方、ご自身のご専門と、教科教育との関連等について、自己紹介を兼ねて簡単にお話をさせていただきたいと思います。これは、順番に立花先生から、どうかよろしく願いいたします。

(立花) 岩手大学の立花と申します。よろしく願いいたします。

岩手大学はまだ教職大学はできていないのですが、来年4月から開始する予定で、今、準備を進めているところでございます。いろいろな既存の教職大学院にも視察させていただいて、いろいろなご助言とかご指導をいただいています。それにまずお礼を申し上げたいと思います。

教科教育について、私は専門は算数、数学教育なのですがけれども、プロパーの先生方との関係については、この後も言いますけれども、実は教職大学院とかかわりがその先生方となくなってしまう状況ですので、それをどのようにするかということについては、今後始まってからになると思いますが、検討を再度していかなければならないのかなというふうに思っているところでございます。

今日は、来年の設置に向けて、今苦勞していることとかについてお話をしながら、皆さんの何かのお役に立てればと思っています。よろしく願いします。

(米田) ありがとうございます。

では、久保田先生、よろしく願いします。

(久保田) よろしく願いします。宇都宮大学の久保田です。理科教育を専門としております。教職大学院のカテゴリーとしての実務家という枠で活動させてもらっています。宇都宮大学は、本年度4月より開設ができました。まだ開設したてほやほやです。この6年間の見通しはありますが、その次の6年間でどうするのかは、今まさに考え始めたところなんです。このシンポジウムで、よい情報を得ながら、我々も考えていきたいと思っています。よろしく願いします。

(米田) ありがとうございます。

長崎先生、よろしく願いします。

(長崎) プロフィールは、皆さん方も含めて15ページに掲載していただいております。私は大阪府で小学校の教員を務め、その後、大阪府教育委員会の指導主事とかちょっと管理職とかをやって、21年前に山口大学の教育学部に移りました。約10年間山口大学の教育学部で、それから、創価大学に教職大学院をつくるということで、創価大学の教育学部に3年、教職大学院の準備段階から入ってくれというようなことで、3年間設置のためにいろいろ動かさせていただきました。そして、教職大学院の草創から現在まで、8年間創価大学の教職大学院でお世話になっております。ただ、これからの教科教育をどうするかという、こういう時代になってきたことで、本日、ここに呼ばれたのかなというふうに思っています。よろしく申し上げます。

(米田) ありがとうございます。

三輪先生、お願いします。

(三輪) 宮崎大学の三輪でございます。

私はほかの先生方と違いまして、学校現場の経験が全くありません。大学教員一筋30年です。専門は何ですかと聞かれたら、いつもお答えするのは、私の専門は逆立ちです。体育ですけれども、何でも、どの種目でもできるわけではなくて、逆立ちが専門です。そういういわゆる教科専門の教員がなぜ設置審を受けて、教職大学院の専任教員になっているのかということで、ちょっと変わり種みたいなところがあり、米田先生からご依頼いただき、今回、このような役を担うことになりました。よろしく願いいたします。

(米田) ありがとうございます。

山内先生、お願いします。

(山内) 失礼します。私は、愛知県豊川市立音羽中学校から来ました山内敏男と申します。

教職に就きまして24年になります。この間、小学校で9年、中学校は15年目ということになります。ご縁をいただいて、修士で教職大学院の2期という位置づけになりましょるか、県より派遣させていただきまして、修了直後運よくそのまま連合大学院の方で勉強さ

せていただいたという経緯をもっております。今日は、主に教職大学院の修了生という立場からお話をさせていただくことになろうかと思えます。どうかよろしくお願いいたします。

(米田) ありがとうございます。

そうしましたら、パネルディスカッションのほうを始めたいと思います。

一つ目の柱、教職大学院における教科教育の現状と課題についてということで、立花先生から順番にお話をさせていただくのですが、立花先生は4月から設置ですので、これからの構想も含めて、よろしくお願いいたしますと思います。

パネルディスカッションの成否は時間に左右されますので、申し訳ございません、お一人10分ということで、よろしくお願いいたしますと思います。

「教職大学院における教科教育の在り方を探る」

(立花) よろしくお願ひします。

先ほど言っていたように、私の大学はまだ始まっておりませんので、始まる段階での課題について、お話ししたいと思います。

今日の資料の19ページのところの中にまとめさせていただきましたので、それについて見ていただければと思います。



1. 移行の際に出された意見

教科教育というか、教職大学院を設置するに当たって、私の大学でも教授会等でいろいろ議論しました。その中で、大学の教員の中からはいろいろな意見が出ておまして、大学院に対する修士に対する学生の専門性を高めるというのは非常に重要だ。だから、教科に対する専門、数学は数学に対する専門性を高めるために、教科教育専攻を廃止するべきではない。まず最初に申し上げておきたいのは、私の大学では、今までの教育学専攻科を募集停止をしまして、教育学研究科をそのまま教職大学院に移行するのです。ですから、教科教育専攻と、今までのものは全部今年度で募集停止をしております。来年度は教育学

専攻科が教職大学院、定員16名の課程として始まりますので、その中の議論として、教科教育の専攻を廃止すべきではない。それから、地方の大学ですから、岩手の場合には経済的にも他県の大学には非常に大変ではないかと。だから、地元でそういう教科教育、音楽とか美術とか体育とか、そういう学生たちが行く場所を確保するべきだということも含めて、非常に反対論が多くありました。

一方、県教育委員会の課長とか幹部の方々に、現在教育学研究科に現職の先生方を派遣してもらっているわけですが、年々少なくなってくるという現状もあったのですが、その中で課長たちに話をしたら、2年間の大学で研究したことが、代数学の研究とか幾何学の研究とか、教科専門の研究内容が偏るといのはいかがなものなのか、それで派遣した意味があるのですかねと言われました。

それから、現職派遣の教員の中で、自分自身の専門性を高めるということは、それは必要だと認めますけれども、それは個人の課題になりがちで、それがほかに波及しない、それってどうなのだろうか。これでは、今までの教育学研究科の意味ってないのではないですかということがありました。

2. 大学側の現状認識（設置審の際の考え方）

そういうことを踏まえながら、今回、教職大学院の中で教科教育をどうするかということもあったのですが、2番のところですが、大学側ではそれではどうなのだというのを大学の先生方と研究科とか一般の学科の先生の意見を伺いながら、反省しました。反省したところが、2番のところに書いてあるところです。

結局は、先生方の自分の専門に特化した指導に偏り過ぎていたのではないかと。現場の教育についてのリンクの部分の部分が少し手薄になっていたのではないだろうかということをして、今後設置するに当たっては、現場教育のほうにシフトするということを結論に達しました。

それで、今度は学問的知見とか技能習得にかかわるといのか、そっちだけに行くのではなくて、現場のほうにももう少し軸足を置こうということでした。

3. 岩手県教育委員会からの要望書から

それから、3番目ですが、今回設置するに当たって、岩手県教育委員会からも、先ほどの課長等の意見を受けて、教育長名で岩手大学のほうに要望書が出されました。ア

ンダーラインのところですけども、その中でも教科指導のリーダーとなるような、そういう教員を育ててほしい。それから、自分の専門教科や学校を越えた俯瞰的な視点から、包括的な指導力を発揮できるような教員になってほしい。そういうような教員を育ててほしいという要望が出されました。このことを受けて、今後、4月から設置する、大学院においては、教科教育というのが力点ではなく、そういう全体的な教科教育を通しながら、指導法とか学習についての全部の教科に共通するのは学力向上とか評価とか、そういうことがメインになる教科が設置されることになりました。

これから大学側、それから学生側の要望に応えながら検討は加えていかなければならないということは議論はしておりますが、来年度はもう入試が終わりましたので、現職の教員8名、それからストレートの学生8名、16名、今の段階では2期で若干名取る予定でございますので、ふえるかもしれませんが、その形で進めたいと思っているところでございます。

以上です。

(米田) ありがとうございます。

これから教科教育の授業が始まるということですが、私の持っている情報では、岩手はフルタイム2年間ということですね。

移行のときのいろいろな話については、二つ目のパートでよろしくお願ひしたいと思います。

では、久保田先生、どうかよろしくお願ひいたします。

「教職大学院における教科教育の展開」

1. 宇都宮大学の教職大学院

(久保田) よろしくお願ひします。宇都宮大学ですが、先ほどあったように、今年でき上がったばかりです。まずは、どんなカリキュラムであるのかを説明いたします。

岩手大と同じく、目標としているのは、学校改革の中核として働くミドルリーダーを育成です。管理職を目指す教師ではなく、修了した後も教諭として活躍できる現職教員を求めています。

現職が10名です。2年間フルタイムで派遣していただけるのは、大変ありがたいです。



更に、ストレート5名を合わせて、15名という最小構成で始まりました。教員は、14名の専任教員と、6名の兼任教員で構成されます。教職大学院と同時に、修士課程を廃止するのではなく、改組して残っております。次の中期目標期間には、教職大学院に一本化する予定となっております。

話をカリキュラムに戻します。カリキュラムの大きな柱は、この三つです。学校を改革する力。授業をする力。個に対応する力を学生さんたちにつけてもらいたいと思っています。それぞれにコースがありそうですが、コースは設けておりません。それぞれの力は、独立するものではないと考えています。それぞれ重なり合いながら力を発揮するべきであり、学生もそれぞれを関係させながら力をつけることができると考えています。

現職は、この中から一つ、自分が特に伸張したい能力を設定します。

カリキュラムは、理論知と実践知を往還する構成になっています。

まずは共通科目です。これは、決められた範囲の中の科目です。続いて、選択科目です。三つの力に対応する科目群を設定しています。例えば授業力を設定した学生は、主に授業改善に関する科目群から授業を選択します。隣接した分野の力も必要になりますので、隣接科目の授業も選択します。後で詳しく説明します。

実習科目には、教育実践プロジェクトがあります。教育実践プロジェクトは、手を挙げていただいた地域の学校に行きます。初年度は40の小中学校が手を挙げてくれました。その中の7校にお世話になっています。各学校には、三つの力のどれを教職大学院と一緒に考え、活動したいかについてアンケートを取っています。学生が設定した力と同じカテゴリを回答した学校で実習をすることになります。

理論と実践をつなげるために、リフレクション科目を設定しています。金曜の午後に通年で行います。前期は、それまでの授業実践と大学院での授業との関係を丁寧に結んでいきます。後期は、実習での実践を、理論的な内容とつなぐ活動となります。

選択科目にある授業改善に関する科目群は、授業力に対応します。8科目中6科目は教科にかかわる授業です。この科目を設定した理由は、岩手大学さんと同様です。第一にデマンドサイドからの要望がありました。県教委としては、移行期を考えると教科が見える

形にして欲しいとの要望がありました。我々としても、理論、理論というが、それは汎用性のある理論だけではなく、教科特有の理論や指導法もあると考えていました。そこで、教科の科目を設置することとしました。現在は、5教科プラス道徳という構成ですが、今後は他の科目も加えていきたいと思っています。

2. 宇都宮大学における教科教育

14の専任教員のうちの10名が、教科の科目にかかわっています。つまり、14の専任の中の方のほとんどが教科教育やその授業実践に深い造形のある方々ばかりです。ここに集まっている先生方も教科の専門性を深く持っておられます。実は、それだけではありません。先ほどあった隣接の領域についても、しっかりと研究、実践をしている方々です。教科だけではなく、それにかかわる特別支援の視点を持ちながら、学校現場と関わり実践研究を進めている先生、授業研究を手がかりとして教科指導と学校経営を検討しようとしている先生など、幅広い力を持った先生によって、教科の科目が成り立っています。

初年度の実習は、七つの公立小中学校と附属の小中学校に行っています。学生さんたちのテーマは、授業づくりや授業力のキーワードが数多く見られます。その中に社会科、数学・算数、生物など教科を限定している活動もあります。

3. 今後の展望と課題

進めながら少しずつ課題も見えてきました。それはまた次のセッションでお話したいと思っています。

(米田) ありがとうございます。

そうしましたら、長崎先生、どうかよろしく願いいたします。

「教職大学院における教科教育の在り方について－国語科教育の立場から、院生指導を中心に－」

1. 現在の問題意識

(長崎) 創価大学の長崎です。先ほど自己紹介したときに、専門分野を申し上げるのを忘れていました。私は小学の教員時代から、まず小学校の教員といたら全科を教えるの

ですけれども、中心的に実践・研究をしていたのは、国語科教育であります。先ほども自己紹介のときにもちょっと申し上げたとおりなのですが、教職大学院の設置の準備段階から文科省に設置のお願いに行ったり、東京都教育委員会との連携とかでかかわってきたりしたのですが、先ほ



ど福井大学の松木先生から、当初のカリキュラムイメージと全然違ってきているというふうな話があったように、今回この教職大学院における教科教育の在り方を探るというお話をいただいたときに、私はこの10年の間に何があったのだろうかという、ちょっと隔世の感を抱いておりました。当初はある面、教科教育というのは、教職大学院では教えなくてもいいのだぐらいの勢いがあったのです。だから、私どもの教職大学院の2008年当時のカリキュラムと、それから現在のカリキュラムを合わせて資料に載せさせていただいておりますけれども、当時は、ほとんど教科教育というのをやっておらなかった。

創価大学の教職大学院では、60日間の教育実習をやっているわけですが、教育実習に行く学生たちから、教科の授業をもっと入れてほしいというような要望があって、徐々に改善してきたというのが現状なのです。だけど、それだけでは多分、そのカリキュラムはそんなに変わってこなかったらと思います。午前中の常盤局長のお話にあったように、現在の国の方針として、思考力、判断力、表現力の育成などという流れになっていることが、大きく教職大学院の中にも教科教育が取り入れられるようになったのではないかと、このことを、冊子の27ページからの「現在の問題意識」というところで書かせていただいております。その中でも特に、平成19年の学校教育法の一部改正によって、いわゆる学力の3要素と言われているもの、つまり、知識・技能、思考力・判断力・表現力、それから主体性、多様性、協働性というように若干テコ入れされていくわけですが、その思考力・判断力・表現力というその力はどこで育てるのか、ということになってまいります。国、社、算、理云々という、各教科等の中で思考力・判断力・表現力というものを育てる。その上、答えの見えないものに答えを見出す力とか、自信を持って判断する力とかというものを教科等の授業の中で育てていかなければいけないという。果たして、教育学研究科でそういった力というのを育てることができるのだろうかとなるわけです。学力の3要素ですから、

協働性とか主体性とか多様性等にかかわって、アクティブラーニングというようなものも取り入れながら、知識とか技能の習得というものも視野に入れながら、全ての教科等でこういったことを指導する力を学生たちにつけさせて、即戦力のある教職大学院生として修了させなければならないのです。そういったことが、ある面ボトムアップ的に、学生たちからの要望ということと、この10年間の社会の流れ、それから教育の流れというものの大きな変革ということとがこういうふうに教職大学院における教科教育のあり方を考えるところになってきたのではないかなと、そういうような思いを私自身が抱いております。

2. 教職大学院における教科教育の在り方

これが教科教育（特に国語科教育なのですが）に携わる者としての問題意識です。私どものカリキュラムをちょっとご覧ください。30ページのこの「人間教育プロフェッショナルコース（社会人やストレートマスターなど）」のカリキュラムは2008年度のもので、31ページのカリキュラムは、本年度2015年度のカリキュラムです。30ページのカリキュラムを見ていただきますと、教科の名前が一切入っておりません。どういうふうな授業をしていたかといいますと、国語と社会と算数と理科の教員4人が2コマ連続の授業をTTで担当をしておりました。授業の進め方は、今回は国語科の担当の教員から問題を提示して、それについて全員で考えるといった授業を2、3週間やった後で、次は社会科の教員という順番で行って行っていました。こういった形態の授業は学生たちには評判がよく、すごく楽しい授業だと受け入れられていたのですが、実際に学校現場に実習に行くと、国語と言っても広いですね。社会科と言っても広い、理科と言っても広いし、算数と言っても広い。そして深い、ということで、もっと具体的で通年の教科の授業というものはできないでしょうかというようなことが、学生たちや教員から（これはアンケートをとったのですけれども）の要望があって、現在のカリキュラムのように改善されていったというわけです。

簡単に申し上げますと、本年度（2015年度）の共通科目の「教科等の実践的な指導方法に関する領域」では、国語、社会、算数、理科の授業は前期、後期。それから、図工、体育、生活、外国語活動というような授業を徐々にカリキュラムの中に取り込んでやっているので現状です。

前半はこれでほぼ10分だろうと思います。よろしく申し上げます。

(米田) ありがとうございます。

確認ですが、宇都宮と創価はそれぞれの教科でゼミ形式になっていると理解してよろしいでしょうか。

(長崎) それぞれ教科ごとのゼミ形式になっているとは言えないのですが、創価大学の場合は、一応、国、社、算、理、生活、英語担当の教員がゼミを担当していますから、学生のニーズに対応できるゼミの形態にはなっています。

(米田) 研究成果の報告書を書くときには、教科単位の先生と一緒に中核になってやっているという理解でよろしいでしょうか。

(長崎) 創価大学の場合は、ゼミもTTでやっています。国語の教員というのは、ちょっとぜいたくなのですが、僕とあと一人おられますから国語科教育専門という形になるので、もちろん、そうでないところが普通です。

(米田) 宇都宮は、授業デザイン論というのが核になってやっているという理解でよろしいでしょうか。

(久保田) 授業としては、授業デザイン論です。実習と関わるリフレクション科目でも教科を扱います。専門の異なる、二、三人の先生がチームを組みながら、一人、二人の学生を指導しています。チームは、教科を越えた枠で設定されるため、一つの教科に特化した活動にはなりません。

(米田) なるほど。わかりました。

立花先生、岩手はどんなふうに4月から考えておられますか。

(立花) 学生たちのニーズに合わせて、教員をどうチームをつくるかについて、今、検討中です。まだ決まっていません。

(米田) なるほど。わかりました。

じゃあ、先ほど申しましたように、三輪先生は二つ目のセッションと絡めてお話をしていただくことになっていますので、今度は修了生の立場から、教科教育、教科専門とはどうであったのかというのをお願いしたいと思います。

山内さん、お願いします。

「理論と実践を融合した学びができたかー教職大学院における学びの実際からー」

(山内) よろしく申し上げます。愛知県の教員を務めております山内と申します。

私の方からは、修了してもうしばらくにはなるのですが、教職大学院における現状として、社会科教育学の分野において、私自身の学修を省察させていただく中で考えたことを中心に発表させていただきたいと思います。



1. はじめに

教職大学院は、ご承知のとおり、より多様で高度な実践ができる教員を養成すること、将来に渡ってのリーダー的な教員、先ほどの話にもつながることかと思えます。それは、ミドルリーダーを養成することというのが一つ求められているのではないかと思います。とりわけ、中堅に属する現職教員に対しては、いわゆる理論と実践の融合をさせ、指導力を向上させていくことが目指されているのではないのでしょうか。

しかし、その一方で、教育委員会など、派遣する立場からの現実的な要求として、将来的に管理職になる人たちの育成が強調、要求されているという一面もあるのではないのでしょうか。例えば私は授業実践リーダーコースというところに入らせていただいたわけなのですが、同じ授業実践リーダーコースの中でも、例えば教育委員会が派遣したということで、そちらのほうを強調しているというか、将来は教育委員会へと考えている人がいるなど、いろいろな方がいました。

ギャップというのはやはりあるなというのを感じています。それは何かといいますと、教科の指導力を高めたいという考える院生にとっては、教科教育を学びたいという学習へ

の姿勢と、先ほどもお話したような周囲からの期待とのずれがあって、そのズレは、この学生が自分で埋めていくといったような現状に置かれているのではないのでしょうか。こうした現状を想定したときに、教科教育から何を学ぶべきであろうか。学びの中核である理論と実践の融合をいかに行っていけばよいのだろうかということで、この発表の機会をいただく中で問題意識をもたせていただいた次第です。

2. 教職大学院における教科教育の課題と実践の省察

2-1. 課題と改善の方向性

そこで、今回の発表では、理論と実践を往還しながら、教育実践を積み重ねていく必要があるという立場をとりつつ、教職大学院で教科教育を学ぶ上で考えられる課題を提示させていただいて、自己の省察を加えることで、その問いにお答えしたいと考えています。

課題については、2点指摘したいと思います。1点目が、学びの課題である学校での教育実践と関連のある内容を直接的に学ぶことは少ないということがあるかと思うのですが、そのことについて、教職大学院の学修でこれをどうクリアできるかという点です。

2点目が、教科教育で学んだことは理論的にすぐれていても、実践しづらい。理論ではなく、理想論に陥っているというような指摘にどう答えるかという点です。

このうちの第1点につきましては、特定の教科、特定の分野における知識を得たとしても、それが実践にはなかなかつながらないということです。他領域にまたがる学習内容や学習機会を充実させていくことが必要であると考えられます。

第2の点につきましては、実際に児童、生徒に教授する場面において、どのように活用していくのだろうかという、教育実践につなぐ学習の必要性と理論と実践の往還の視点が不足しているという指摘があるかと思います。しかし、逆に、実践のほうを重視すると、実践的な指導法が多いゆえに、理論が見えにくい、あるいは、理論に深まりを欠きやすいという問題もありまして、これをどう折り合いをつけていくかということを考えていく必要があると思います。

教職大学院での教員養成教育、教科教育においては、より実践に則した理論を構築した上で授業を行い、その省察から、理論の修正に至る、そしてその課程を繰り返すという理論と実践の往還を行うことが一層求められるのではないのでしょうか。実際はどのようなことが想定できるか、自分の拙い経験、学習を振り返ることで、少し迫っていきたいと考えています。

2-2. 教職大学院における学修の実際

2-2-1. 教職大学院に入学する院生の問題意識

私が学ばせていただいた授業実践リーダーコースの同期の諸氏は、現場で抱えてきた問題意識や、極めていきたい教科教育の実践課題をもって入学してきていました。反面私はいふと、教職大学院の入学に際して、追求したい強い動機が実はあったわけではありませんでした。何となく来てしまったというのが正直なところで、大変お恥ずかしいのですが、実は私は米田先生のゼミのほうに所属させていただき、もう後輩のゼミ生が数十人います。その中で多分唯一無二ではないかな、このいいかげんさはみたいな感じでゼミに入りました。

それでも、漠然と考えていたのが、私は歴史学習のほうに非常に興味というか、関心がありまして、歴史学習の改善を図りたいと、学習者の内面や考えを授業によってどのように引き出し、高め合っていけるのかという、学びのプランは一応携えていたつもりでした。ここで言えるのは、現職の院生は、私を含めて、大なり小なり、学びの経験や教職経験の課程で高めてきた問題なり、課題の解決を目指してきており、必ずしもその課題は教科教育における研究の趨勢とは一致しないということです。こうした点で、特定の教科、領域に寄らない解決のための切り口と、それを学べる雰囲気はコースのほうにはあって、それは大変ありがたかったかなと思っています。

2-2-2. 教科教育における学修と他領域との往還

米田ゼミのほうに入門させていただいて、社会科教育を中軸に学びを深めていくことになった私は、半期で15回のゼミを終えたところで、研究テーマを歴史学習における暗記を主体とした機械的な学習から学ぶ価値のある学習へと、指摘の転換をどこにしたらいいのかなということの研究していきたいと考えていました。もちろん、社会科教育において、この点を問題とした研究はものすごくたくさんあります。研究の前置きとして、こうしたことを発表や記述すると、当たり前のことを書いても余り意味がないと言われてしまうようなテーマではありました。それでも、研究を行うに当たって、問題意識として掲げたのは、歴史学習は暗記という思い込みの強さに対して、何とかならないものかなという素朴な欲求によるものでした。

そもそも、学習者には歴史学習が難解で受け入れがたいという素地があって、それを改

善しない限り、結局のところ、目的とする学習者の学びは実現できないと考えるようになっていました。また、より蓋然性の高い歴史学の研究成果を学習に組み込むことができないかという思いから、現代の感覚や既有知識から見て、意外性やおもしろさを感じさせられる歴史事象を抽出し、授業実践に組み込むことができれば、学習者の学習意欲は喚起されるのではないかという考えに至りました。

そうした問題意識を持った場合、従前の修士課程における教科教育主体の学修機会とはどう違うかと、研究対象とする教科の研究史をひも解いて、教科における論理のもと、研究を進めていくというルートが基本であったかと思います。もちろん、教科教育を学習するにあたって、これらのことは必須であると考えていますし、今もその考えは変わっていません。

しかし、私が恵まれていたなというふうを感じるのは、特に今回取り上げるような2つの分野、教授学習心理学と、歴史学のプロパーの先生方からの知見を得たということです。心理学のプロパーの先生からは、心理学の分野の研究者はどうなっているのかという点。あるいは、授業実践の検証に必要な学習者の行動の変化を見取る統計の手法にはどのようなものがあるかということをお細かくご教示いただきました。また、歴史学のプロパーの先生からは、教材提示の方法論として、資料をできるだけ精選し、かつわかりやすく加工することに心がけるべきであること。それから、なぜとか、どうしてとかといった歴史的背景や因果関係の追究だけではなく、学会でも決着がついていない問題を生徒なりに推理させていくことも、歴史に対する興味関心を喚起するのではないかということ。あるいは、歴史学習は結論を学ぶことではないといったご示唆をいただきました。

こうしたさまざまな分野からご教授いただいて、実践を行って、授業の見直し、改善を行うことができました。これは教育実習のほうにはうちのほうも生かさせていただいてというようなことで、そういった意味では、理論と実践の一つ、往還というか、まず一往復はできたのかなというようなことを考えています。教科教育だけでは得られないであろう知見を得たことは、大変有意義なものになりました。

2-3. 連合大学院（博士課程）における学修の実際

その後、機会をいただいて、博士課程に進むことになりました。そこで思い知らされたことは、逆に、教科教育の点で、まだ勉強が不足しているということが論文のリジェクトという形で如実にあらわされました。学びが浅かったということをととても反省させられたという現実があります。理論を構築する上での歴史学習の研究史の整備や、暗記学習の克

服を意図した研究論文の収集と分析など、それらの課題には、もう一回取り組むというったことで、時間が必要となりました。解決に当たっては、大きく2点、第1に、心理学の先生から、学習者の認識の変容をどのような点で捉える必要があるか、統計やそのまとめの手法についての具体的なご指導をいただきました。

第2に、教科教育の先生方からは、設定した研究理論が、実際の授業においてどの程度有効であったかと授業仮設というものを設定して、その授業仮設に基づいて検証して、理論と実践の双方に改善を加えさせていただいたこと、及びその結果の具体を明らかにする機会をいただきました。とりわけ、設定した研究仮設に基づき、P D C Aの課程を繰り返して行うことによって、研究理論と授業構想が改善、整地化されていくということについて、実体験することができました。P D C Aの課程を繰り返していく研究や学習は、教職大学院においてもとても有効な手段であるということが身をもって感じ取らせていただくことができた次第です。

まず、初めの発表につきましては、以上で終わりたいと思います。ありがとうございました。

(米田) ありがとうございました。

歴史学習でしたので、修士課程のほうの中世史の先生、レジュメに載っていますが、河村先生のところへよく通っていました。授業の切り口をどうするかという部分については、同じ授業実践の心理学の黒岩先生のところで指導を受けたということです。これも今日のテーマの一つでひっかかってくるかなというふうに思います。

三輪先生、お待ちどうさまでした。

それでは、三輪先生は、二つ目のセッションで修士課程の教科教育分野の教職大学院への移行について。これは、三輪先生と立花先生と久保田先生にお話をさせていただきます。

まずは、一つ目のセッションの教職大学院における教科教育の現状と課題についてと、修士課程移行、合わせて三輪先生のほうからご発表をよろしくお願ひしたいと思います。よろしくお願ひします。

「宮崎大学教職大学院の教科教育」

1. 教職大学院設置前について

(三輪) それでは、よろしくお願ひいたします。



宮崎大学は、平成20年度に最初にできた教職大学院の一つであります。宮崎に何で教職大学院ができたかという、その後押しをする状況として一番大きかったのは、やはり県の教育委員会との連携が非常に密であったということだと思います。平成13年度に学部

と県教育委員会との間に連携協議会というものを設置しました。これはもともと教員の養成、採用、研修について、いろいろな問題を大学と県が話し合う組織でした。設置から確か2年後だったと思いますが、県教育委員会が行う大学の授業というものを開講しました。この授業内容が、現在では教職実践演習の一部に取り込まれています。また、教職大学院においては修了認定の外部評価者として、県教育委員会の方に入っています。

そういう教職大学院を設置するのに非常に都合のよい条件があった一方で、どうしても教職大学院に移行しなければいけないという状況がありました。それは、当時の修士課程に教科教育専攻があったのですが、教員にならない修士生がかなりの数いたということです。そのため大学院に進んでも先生になれないと学部生に思われてしまったのかもしれませんが、入学者も減っていき、定員割れを起こしました。また、法人化後は思うように新しい大学教員を採用することができず、各教科の設置に必要な教員数を確保するのが難しい状況に追い込まれました。

そういう状況の中で、教職大学院という構想が出てきて、それに一気に移行しようと大学側が動き出し、教職大学院設置担当の副学長が置かれました。この副学長の方が実は教科教育の方で、教科教育を設置するのに都合のよい条件が整ったということです。

宮崎大学では教科領域教育実践開発コースという教科教育のコースを含む四つのコースを教職大学院に設けました。現在、修士課程8名に対し、教職大学院の定員は28名です。

本年度の入学者を見ると、入学者の7割が教科領域のコースです。それぐらい教科領域に学生が偏っているというのは、私のように教科を専門とする人間からするとうれしいのですが、問題がないとはいえません。

教職大学院を設置するときに、文部科学省のほうから要求されたのが、学部と大学院と一体的に改革をしなければだめだということでした。先ほど申し上げましたように、教職大学院の制度設計については、副学長がいらっしゃいました。私は実は、学部の改革を命

じられまして、そのカリキュラムづくりを進めました。平成18年度の中央教育審議会の答申を踏まえて、質の保証ということをしなければいけません。教育実習が3回あるので、それに合わせて学修のステージというものをつくりました。

2. 教職大学院設置と教科教育：学部と大学院の一体的な改革－教員養成の質保証－

2-1. 学部のカリキュラム改革

ここにあるこの赤い字の「授業基礎演習」と「教材開発演習」という授業科目を新たに設置しました。2年生の前期に「授業基礎演習」で授業とは何ぞやみたいなことを教えて、まず教育実習Ⅰに行かせます。実習Ⅰではまだ授業を学生はしません。どちらかという、児童生徒とふれあうような実習だということです。実習をとおして児童生徒の実態を理解するまでが学修ステージ1です。そして後期に、教材ってどうやってつくるのかを学びます。私は体育ですけれども、サッカーの授業でJリーグのようなゲームを提示してもできないので、どのように教材づくりをすればよいか「教材開発演習」で学修します。

実は、この二つの新しくつくった授業は、教科教育と教科専門の教員と一緒に教えます。教科教育と教科専門の教員が協働で行う授業を教職大学院だけでなく学部の中にもつくったのです。これらの授業をとおして、教材づくりのいろはを教わり、3年生になって附属学校で実際に授業をやってみることによって、ステージ2が終わります。自分で授業を行い、それを振り返り、次は公立学校の実習でステージ3に上がっていき、最後は教職実践演習で最低限のことができる教員になっているか能力をチェックして卒業させるというふうに学部のカリキュラムを変えました。

2-2. 大学院における「授業力」の高度化

これに対して、大学院ではどういうカリキュラムになったかといいますと、教科領域のコースは、「授業研究」「内容開発研究」「授業開発研究」という大きな三つの柱で成り立っています。

「授業研究」では、いわゆる授業分析をして、よい授業とはどういうものかということ学修し、内容開発研究で内容をもう一度見直して教材づくりをします。これらの授業で学修したことを「授業開発研究」で指導計画に落とし込み、授業を組み立てていきます。

教職大学院が実際に設置されると、私は専攻長を頼まれました。カリキュラムについて考えてみたら、私が学部で改革してつくったものと基本的な考えは一緒じゃないかという

ことに気づきました。よい授業とはどういう授業で、教材づくりはどうやったらよくて、それで授業を進めるときにどういう方法があって、どんなふうに指導計画をつくったらよいのかは、学部でも指導していることなので、これを学部と大学院でどのように変えられるのかということを考えてみました。

いずれにせよ高度化をしないと大学院という意味がないわけですね。そのときに考えたのが、理論と実践の融合と言われていいますので、実習と大学院で行う授業をどのように結びつけたらよいかということを考えてみました。大学院1年次に附属学校に実習に参ります。どのように実習を行うか附属学校と交渉しました。何とか学部の実習と変えたいので附属学校にお願いしたのは、大学院の実習期間は3週間なのですけれども、実習中に大学院生が担当する単元を丸ごと大学に預けてほしいというふうに申し上げました。

ですから、私は体育ですけれども、実習期間中に、例えば陸上競技の授業をするということであれば、その陸上競技の単元指導計画をつくることから全て、大学院の授業でやってしまうというふうに変えたわけです。

まず授業分析に関しては、いろいろな教科が集まって、ほかの教科の授業や異なる校種の授業を見ます。ビデオを見て、よい授業とはどういうものか分析し、並行して教材開発を進めます。この教材開発のときに、先ほど私は教科専門だというふうに申し上げましたが、教科専門の力がそこに働くといいでしょうか、そもそも、いわゆるチャンピオンスポーツとしてやっているスポーツとは何が違うのか、学校で教えるものは何なのかということ、もう一度ゼロからスタートして教材づくりを始めます。

体育実技の場合は、副読本というものしかありませんけれども、そういうものにとらわれないで、違うものをつくり、その教材をどのように授業として展開したらいいのか検討して、最後にまた全教科で集まって模擬授業をします。そうすると、私のような教科専門の教員が指導した授業について、他教科の教科教育の先生から、体育の授業は目標がよくわからないというような指摘を受けます。確かに、この授業、この時間で生徒は何が身につくのかと問われると即答できないことがよくあります。さらに、運動は身につけるのが難しいのだと言いわけをすると、この授業で生徒に身につくことはないのではないかと問い詰められて、目標を考え直すことになります。そういう教科を越えた議論を踏まえて実習に行くようにさせています。

実際に附属学校の実習はどんなふうに行っているかといいますと、大学院生が行う授業を毎時間教員が参観します。観に行くと、授業が終わったら、すぐその後に反省会の時間

をつくっています。これも附属学校に交渉して、大学院生は配属されたクラスから外れてもいいようにしてもらっています。自分が行った授業について振り返りをさせて、そして指導教員のほうで、もっとこういうところを改善しなければいけないねというようなことを助言して、院生はそれを受けて既につくってある次の時間の指導案を修正します。修正できたら、次の授業の前までに指導教員にメールで送り、指導教員はそれを元にして、また参観するということを繰り返します。そういうふうな実習体制と、実習内容を大学院の授業と結びつけることによって、学部とは違う授業、実習、教科教育というものを行おうとしています。

3. 教科教育教員と教科専門教員について

このような大学院の指導でもっとも問題になるのは教科専門教員の関与ということです。教科専門の先生方全員が、大学院にかかわっていますが、授業のお手伝いという形です。各教科の各領域の授業、中身に入っていったときに、教科専門の先生も授業をさせていただいています。ただし、本学が教職大学院を設置するときに、条件として、教科専門の先生だけで授業を行ってはいけないということで、教科教育と教科専門の教員が協働で行う方式で、全員の教科専門の先生がかかわっていらっしゃいます。

先ほど申し上げた学部でも同じような方式で二つ新しい授業をつくりましたので、その形自体に関してはそれほど問題はありません。しかし、どれくらい深く教科専門の先生がかかわっているかということ、まだまだ本学においても課題が多いといえます。

4. まとめ

それでは、課題と展望を挙げて私の話を終わります。教科領域のコースをつくっていませんけれども、技術科を除いて全ての教科に専任教員がおりますが、必ずしも各教科に満遍なく、同じ人数の院生が入学してくるわけではありません。ある年には英語だけが多いとか、今年は国語が多いとか、そういう教科の偏りがあるって、それをどうやって授業や実習の指導体制と結びつけていくかというのは、毎年本当に苦労しており、附属学校にも負担をかけています。

それから、教職大学院の四つのコースの院生が一斉に実習に行くのですが、教科の授業について、教科領域のコースとほかのコースの大学院生との差が付きやすいというのも本学の課題です。教科領域コース以外の院生が行う授業は、教科領域をずっと学修してきた

院生に比べると見劣りすることがあります。そういう人たちをどうやってフォローするかというのが本学の課題として挙げられると思います。

最後に、やはり教科専門の先生たちにもっとかかわっていただかないといけないかなと思っています。中にはうまくやっている教科もありまして、実習や課題研究を教科専門の先生が指導されています。課題研究というのは、自分のコースのテーマについてまとめるのですけれども、その指導についてももう少し教科専門の先生にかかわっていただく必要があるというのが今の本学の課題です。

以上で発表を終わります。

(米田) ありがとうございました。

三輪先生のところは、例えば先生は体育の教科専門ですので、保健体育科教育学の先生とコラボして、内容開発もして、指導案も書いて、実習に行くときは一緒に参観されているわけですか。

(三輪) 実は、私は教科専門ではあるのですが、この教職大学院ができるときに二足のわらじを履くようになったというか、教科教育でも同時に課程認定を受けています。それで、学部では教科教育も教科専門も両方担当しているのです。教職大学院では私が指導する院生さんたちは、授業づくりといっても、この運動をどうやって教えるかのいうまえに、この運動はそもそも何を教えなきゃいけないのか内容を問い直すことから始め、それから指導方法を考え、授業をつくっていきます。現職の先生方が来られると、もう大体皆さん授業のマネジメントは非常にうまい方が多くて、逆に私のような人間のところに来ると、運動教材について新しい考え方ができたというふうに言ってくれます。ですから、体育の場合は私が一人で実習を観に行って指導しています。ただし、指導教員だからといって、大学院生が行う授業の時間が全てあいているわけでもないし、また、研究室に複数の大学院生がいると、同じ時間に授業がぶつかってしまうこともありますので、そのような場合には実務家の先生に指導に行ってくださいというふうに対応しています。

(米田) ありがとうございました。

そうしましたら、二つ目のセッションなのですが、この教職大学院への修士課程の教科教育分野への移行なのですけれども、三輪先生、そのあたりはちょっと、かなり苦労され

た部分もあるかと思いますが、ちょっとかいつまんで、宮崎が全面的に教科教育分野を教職大学院に移行されたときのお話をちょっとしていただけませんか。

その後、久保田先生はこれから移行されようとしているお立場、立花先生は移行を決めて、来年4月からということで行きたいと思います。このあたりがちょっと我々が今苦しんでいる部分かと思いますが。

どうですか、三輪先生、スムーズに行きましたか。

(三輪) 教職大学院担当の副学長が文部科学省と交渉されたのですが、教職大学院のカリキュラムイメージから教科名を出してはいけないというふうに言われて、どんなふうに授業をつくるか非常に苦労されていました。結局、「系」という形で、全教科を言語、社会認識、自然科学、スポーツ生活、そして芸術の五つの系にまとめて、それぞれに教科内容のような授業を組み込んでいくというカリキュラムをつくりました。次に、これらの授業を誰がどのように担当するか教員の配置に苦労していました。結局、設置審査を受けるときに、専任教員が責任を持って授業の大半を担当することになり、結果的に、教科関係の専任教員はものすごく負担が大きくなっているというのが大きな問題かなと思います。

(米田)

ありがとうございました。

それでは、立花先生、来年4月から全面的に教科教育分野を教職大学院ということになりましたので、これから移行されようとしているお立場から、お話いただけませんか。お願いします。

(立花) 今日の資料の20ページを開いていただきたいのですがけれども、そこに書いてあるのですけれども、前半にもお話をしましたように、私の大学では教科教育専攻の募集停止を今年度いたしましたので、今は取っていません。その中の反省点は、先ほど述べたとおりです。ただ、この設置をする中で、教科教育を軽視してはだめではないかという議論もあったのも確かです。今日のシンポジウムでも、この教科教育での一つのテーマになっているものがそのことを意味するものだと思います。

うちの教職大学院では四つのプログラムがあります。学校マネジメント開発プログラム、授業力開発プログラム、子供支援開発プログラム、特別支援教育力開発プログラムと、四

つの開発プログラムがあるのですが、その中の授業力開発プログラムというのは、授業力について、そこについての科目は15科目あります。その枠の中を見ていただければ、そのとおりなのです。

こういうのをつくりました。小中学校全ての教科に関する授業科目をまず配置したということです。これで専任教員は実は、研究者教員8名と実務課7名ですので、これだけでは対応できない。教科も全部そろっているわけではないので、そこで学部の先生方に兼任教員としてかかわってもらうことにして、兼任教員は教科教育の先生と教育学、心理学、あるいは特別支援の先生方21名に大学院の授業を持ってもらうというように配置しました。

例えば、算数・数学教育については、算数・数学教育課の実践と課題ということで、専任教員は私なのですが、1名と、兼任教員2名、学部の数学科教育の2名です。これで算数・数学の授業力についてやろうということです。ただ、その①から⑮ですが、①、②についてはプログラム必修にしております。③から⑮については、これは院生等の希望によって、自分がどれを選ぶかについては、選ばせることにしています。こういうふうに授業を設定しましたけれども、これから現在教育学研究科の教科教育専攻の数学科では、下のほうの箱の中にあるような12科目が設定されていったわけです。これが来年度からの教職大学院では1科目になる。この部分については、本当にこれでいいのかという議論はされていますが、もう始まりますので、現在はこれで行くと。ただ、中学校とか高等学校の教員の中には、自分の教科教育の専門も高めたいという要望もあるのも事実ですので、これについてどのようにその要望に対して、大学として答えることができるかということについて、今議論されているところがございますが、例えば理工学部がございまして、人文社会学部がうちにはありますので、その修士課程の中の科目を履修できるようにできないかとか、そこについてはあいた時間の中で、自分自身のキャリアを高めるために勉強できるように設定できないかということについては、今議論しているところがございますが、なかなか担当の先生方、それからプロパーの先生方との連携については十分議論されていないというのが現状でございます。

以上です。

(米田) ありがとうございます。

ここで一つ整理しておかないといけないのは、単科の教育大学の場合の教科教育分野の

修士課程と教職大学院の関係と、岩手さんのように、ほかの学部に教科専門の先生がいて、ちょっと違うと思いましたので、その辺を峻別しながら考えていかなければいけないなどというふうに思いました。

それでは、久保田先生、これから移行を考えておられるというお立場で、よろしく願います。

(久保田) 現在は、始まったものを動かすのが精いっぱいな状況です。教科化の議論はまだ十分ではありません。修士課程は廃止の方向ということは決定していますので、ここにいる先生方はどうするのか、先生方以外のリソースはどうするのか。などの問題がありますが、今のところ、現在の修士課程の教員組織をそのまま教職大学院に組み入れていくとは考えていません。

本学の教科専門の先生は大変魅力的な先生ばかりです。是非とも協力したいのですが、それによってカリキュラムポリシーが維持、もしくは発展させることが難しくなると考えます。そのリスクを冒して合体することは、今のところ考えていません。

教科デザイン論を5科目設置しました。他にもいろいろな教科をつくってほしい、家庭科や美術が専門の学生は、専門の教科を熱望します。岩手大学の方法をまねて、全教科に広めたいと考えています。専任で増やすのは難しいと思っています。

いろいろな教科をつくると、意外とダブった内容を教えているものです。教科固有のコンテンツと、共通する指導法のコンテンツと、子ども理解のコンテンツなどを学修します。教科固有のコンテンツ以外は、別の授業でも指導を受けたとの学生の感想がありました。きちんと整理をしていく必要があると考えます。これらを教員間で議論すること自体が教員のFDに繋がると思っています。

実習科目は、教科と学校のテーマの関連のさせ方が課題です。学校のテーマが、音楽のみであると考えられる学校はあまりありません。しかし、音楽教育について深めたい学生もいます。学校側とすりあわせながら、学生の希望にも応じる必要があります。

最後に、修士課程の教員との協力が必要だと感じています。課程が違うので、公式的な協力は難しいです。今のところ、学生は自力で、各先生の門をたたいて、指導を受けています。その指導を、リフレクションの中にうまく組み入れることはできないだろうかと思っています。

修士課程は私たちと教職大学院ができると同時に改組もしております。その中で、イン

ターンシップや教職実践研究などの実践科目を導入しています。この科目もきちんと評価しなければいけません。修士課程の検証しないまま、安易な廃止はしてはいけないと思っています。

最後に、実務課4割という壁はどうするかといった現実的な問題があります。教職大学院最低減の15という枠でスタートしたので、拡充する方向性も検討しながら、教科とのかわりを考えていかなければいけないと思っています。

以上です。

(米田) ありがとうございます。

それでは、3番目のセッションに行きたいのですけれども、長崎先生には一番最後に教職大学の教科教育で学生たちがどう育っていったかという話を、全体を俯瞰した形でお願いをできないでしょうか。

山内さん、今、久保田先生がおっしゃった中で、単位にはなっていないのだけれども、授業を取りに行っていましたよね。そのあたりのことも含めて、教職大学院で教科教育を学んだ成果、課題というのはどんなものがあったのかというのを話をしていただけませんか。

(山内) はい。私もいろいろな先生方にお世話になっていてということがあります。その必要性というか、今、修了してしばらくになるのですが、改めて感じていることがあります。これはひょっとして、社会科の特殊事情なのかなというところをお許しいただきたいところもあるのですが、いろいろな都道府県の先生方、現場の先生方とも話をさせていただくような機会をいただく中で、社会は、例えばいろいろなことで、習得・活用・探究とか、そういう一つ文言をとっても、都道府県の研究会におりていくと、どうもその都道府県なりの解釈をしてしまう。勝手にガラパゴス化とか考えてしまうところもあるのですが、そういうところがあって、都道府県が違くと議論がかみ合わないところがあるのかなというところがあります。

そうしていったときに、私たちが学ばせていただいたことは非常に大きかったと思います。社会科の独自性、地域性という、社会科だけでも二つのガラパゴス化があるのかなというところが正直言ってありました。例えば、自分で言いますと、先ほど歴史学習というように、広く一般的に心理学とかの世界で言われていることは、素朴概念といって、

子供が固有で持っているものが、どうも学習を阻害しているのではないかというようなことに対して、社会科では余り考慮されていないということが、勉強していくうちにわかっていきました。

だから、何かを説明しても、何か理解されないなと感じることがありました。あるいは、そんなことはもう言われている、誰も言っていないかなと思いつつも、言われているんじゃないのなんて言われたことも実はあったりとか。そういった教科の壁というのが一つあったりとか、あるいは先ほど言ったような都道府県でもひょっとしたら独自の社会科教育の研究会をもっていますので、その都道府県なりに解釈してしまっていて、かみ合わないことがありました。

例えば、共感とかいうところをメインにする都道府県があったりすると、例えば歴史学習で共感とって、例えば豊臣秀吉に共感しようといいますが、証拠がないことを考えさせ何が何だかわけがわからないという意見がある一方で、そういうことをやることは大事だよと言っていることがあったりしました。そうしたことを考えていくと、例えば、社会科で有効な問いや知識というのはどういうのがあるのかというようなことは、実は私は、大学院に来て学修させていただくまでは余りわからなかったという実態ではありました。学ばせていただく中で、極めて広く一般的に、教科教育はどう研究がなされてきたのか、どういうことが問題になっているのかという学ぶことは大きいということがありつつ、やはり、先ほども少しお話をさせていただいたのですが、他領域の先生方からいろいろなご助言とかアドバイスをいただいて、実践と研究とを往還していくというようなことが大変大事なのだなということを感じさせていただいています。

先ほどの発表させていただいた心理学や歴史学のプロパーの先生方以外にも、例えば教育方法の知見から、「テーマと実際の論で少しズレてないの」というようなことを教えていただいたり、現場教育に長けた先生からは、授業モデルを学習者にとっては、「これはちょっと難しいんじゃないの、これを1時間でできるの」という質問をいただいたりしたようなこともありました。そうしたようないろいろな立場の先生からご助言をいただいたということはとても自分の勉強になって、学修に取り組むことができましたし、さらには、同じ教職大学院の院生の仲間で、教科が違くと、それなりに説明をきちんとしないとわかってもらえないということがあるものですから、説明をするような機会をいただけたことが非常に現場に戻ってからも説明しやすいと感じました。例えば、社会科はどういうふうなことを、例えば社会の仕組みがわかることだよというようなことを言う一つをとっても、

いろいろな教科を現場に戻ると、いろいろな教科の先生にわかってもらえるということが学校全体の研究活動や実践で役に立つというようなことを、現場に戻ってから実感しました。いろいろな知見をいただくということでもありつつ、でも、教科教育学ということも大事なので、要はそのバランスなのかなということも考えています。

もう一つ課題として考えられるのは、院生と教官との間で学習の目標や授業における目標が齟齬が見られるという方がまああるのではないかなということです。教師の期待と子どもたちの希望とをそれをどのようにして調整，ゲートキーピングしていくべきなのかが問題として考えられると思っています。

幸いにして、例えば自分と米田先生との間にその齟齬がなかったというふうに思っていますけれども、あることを前提として条件整備しておくことが必要なのかなということを感じています。ただ、院生のほうも、一人で悩んでいないで、いろいろな人と相談をするということが大切で、さまざまな人とかかわり合いながら問題を共有化して、再調整を行っていくということで、2年間の学修を無駄にしないといったような対策を講じていく必要があると考えています。

以上です。

(米田)　まとめて言えば、修士の教科専門の先生と教職大学院の教科教育の先生と心理学の先生と実習に長けた先生がいたので、社会系プロパーのコースの修士よりもよかったという形になる。

(山内)　そうですね、そういったことが連携ができると、学びもまたいろいろな知見をいただくという現場に帰ってからも説得力があるというか、そういったようなことがあるのかなという実感を持っています。

(米田)　ありがとうございました。

じゃあ、第1部のほうの最後の締めで、長崎先生のほうから、実際の国語科教育という教科教育の中で、院生たちがどんな研究をして、どんな成果が出ていたのかというのを最後にお話をお願いしたいと思います。お願いします。

(長崎)　一言で申し上げますと、私が院生とか修了生とかかかわっているというのは、あ

くまでも現場主義だということです。学校、特に小学校ですけれども、小学校の教育現場と一緒にいく、学会と一緒にいく、それから研究会と一緒にいくという、基本的には、学ぶ人にはいろいろな場所があるということを、私がともにその現場と一緒に足を運んで学ぶということを貫きとおしていると言えるかもしれません。

昨日、一昨日、例えばこういうことがありました。静岡県の御前崎市のある小学校から、「国語の指導に入ってほしい。そして、授業もやってほしい。」というお話があったので、「わかりました、教材は何ですか、何年生ですか。」と聞いて、それを受けて、指導案をつくったり、ちょっとアクティブラーニングを取り入れてみようと思って、準備をしていました。そのことを、学生たちの何人かに話をしたら、時間があいているという学生が4人ほどおりましたので、じゃあ一緒に行こうということで、前日から御前崎に5人で出かけました。翌日、学生ともども授業を参観し、そして、飛び入りの私の授業を見てもらって、夕方5時前まで丸1日、現場に足を運んで、その中でともに学んできました。また、私は全国大学国語教育学会というところに所属しているのですが、行きたい人は一緒に行こうと声をかけ、修了生や現役生とともに毎回7人から8人ぐらいは一緒に行きます。すると、その中で研究に刺激を受けた学生が、「先生、学会で発表していいですか」と言うようになってきます。そして、冊子に挙げていますけれども、その成果として、現段階で、全国大学国語教育学会で発表した院生が延べ7人、それから修了後に学会で発表した修了生が延べ6人、今日も下でポスターセッションをやっている沼田君の名前もそこに挙げておりますけれども、今年の129回西東京大会が創価大学であったのですが、そこで修了生、在学生の3人が学会発表を行っています。

それから、私が代表を務める全国で5つの支部をもつ「国語教育探究の会」にも、修了後それぞれの地域に帰ったときに、みずから進んで研究会に出かけているというその姿から、「学び続ける教員」の一面をみるような思いを抱いております。そして、刊行した著書も3冊ほど冊子に挙げております。同僚の石丸憲一という先生との編著ですけれども、そこには、1冊目は現役生が3人（これは出版社がよく認めてくれたと思いますが）、それから、教員になった修了生が2人、次の著書には現役生が3人、その次の著書には修了生が2人加わって、ともに書店で販売しているそういった著書で共同研究しているという成果が徐々に出てきているのかなというように感じています。

ただ、若干心配しているのは、これからの教科教育の研究者というのをどういうふうに育てたらいいのかなと思っています。私は創価大学の文系の大学院で、博士後期課程も担

当しているのですが、創価大学に来て、一応研究者と言われる人を2人育てたのですが、これから教職大学院というところで教育学研究科が縮小されたりなくなったりしたときに、中期的とか長期的に見て、研究者養成は今後、どうするのだろうか、と若干心配しております。その辺のところもやはり少し考えていかなければいけないのではないかなと思っていろいろありますが、これは今日のテーマとはちょっと違うかもわかりませんが、最後につけ加えさせていただいて、終わります。

(米田) ありがとうございます。

創価大学の教職大学院を出た院生が教科教育の分野でこんなに育っているというお話をいただきました。最後に、我々の教職大学院のこれからの教員養成をどうするのかということの課題も言っていました。

前半のパネルディスカッションは、一つ目は教職大学院における教科教育の現状と課題について。二つ目は、修士課程の教科教育分野の教職大学院の移行について、そのカリキュラムの中身について。3番目は、教職大学院で教科教育を学んでということで、パネルディスカッションを行っていただきました。

私の時計は今、14時52分ですので、10分間だけ休憩を取りたいと思います。参会の先生方には、登壇者に対するご質問も含めて、今日の柱に沿った形でご質問をカードに書いてもらえればと思います。どうかよろしく願いいたします。

では、3時3分ぐらいに再開をしますので、どうかよろしく願いいたします。

再 開

(米田) では、予定の時刻になりましたので、再開をしたいと思います。

6人の方から質問を受けました。それぞれにあるわけですが、一つは、今回のテーマではないのですが、教職大学院のこれからの教員をどう養成したらいいでしょうか。修士がなくなったのでというのがありましたので、これをちょっと一番最後にそれぞれの先生からご意見をお聞きしたいと思います。

では、一つ目、これはどこの教職大学院も悩みだと思うのですが、今日は常盤局長のパワポでもありましたし、後で私はその成果検証の調査の報告をいたしますけれども、大体半分の人がストレート、半分の人が現職なのです。それぞれの教職大学院で教科教育におけるストレートマスター、暗黙知が違うので、院生指導をどんなふう工夫をされて

いますか、あるいはこれからされようとしていますかということで、例えば、私の経験でいうと、授業モデルという、先生それは何ですか、プラモデルですかみたいなことになったこともありますので、そのあたりの暗黙知が違いますよね。それをこれからどう構築されようとしているのかというお立場で、立花先生のほうからお願いできますか。

(立花) 私の大学は、現職8名、ストレート8名の定員ということを先ほど言いました。ですので、8名、8名ですけれども、基本的に授業については一緒です。同じ授業をします。ただ、その中でグループ討議等については、現職とストレートについてグループをつくりながら、討論する時間をつくりたいと思います。あるいは、内容によっては分けなければいけないと思っております。

もう1点は、実習があるわけですが、実習については現職の教員にストレートの学生についてケアというかチームを組ませて、一緒の学校に行かせる。うちは希望ではなくて、盛岡市教育委員会にお願いをして、指定校をつくりましたので、その学校に現職とストレートの学生をペアにして、一緒に行って、ストレートの学生にいて、現職の院生に世話をさせながら、学校現場の文化について指導してもらおうというような形で、ストレートの学生を育てたいと思っております。

(米田) ありがとうございます。

宇都宮は始まったばかりで、どうでしょうか。ストレートの院生。

(久保田) 宇都宮の選択科目は、ストレート用や現職用の科目が幾つかあります。しかし、ほとんどは区別なく開催する形です。お互いに学ぶという趣旨になります。

実習はストレートの1年目は附属小中に行きます。2年目から通常の公立校に行きます。ある程度、実践力を付けた後に、効率での活動をさせようとしています。

三つの力を出しましたが、三つの力のうちの一つを伸張する力と設定するのは、現職教員です。ストレートは、三つの力を満遍なく付けていこうとしています。

(米田) 創価大学はどうでしょうか。

(長崎) うちもストマスとそれから現職教員というのは、基本的には分けていないので

すが、科目によって分けているものもあります。2015年のそのカリキュラムを見ていただきますと、「学習指導の方法研究Ⅰ、Ⅱ」というのは、これは実習の受け皿として、ストレートマスターとか社会人とか、10年未満の現職教員とかという学生は、月、火、木、金に実習に行かせておりますので、毎週1回、水曜日の1こま目にこの授業を入れて、実習の事前指導や実習の振り返りとかっていうことを前期、後期を通してやっております。後期の1月以降も実習研究があり、3月ぐらいまで伸びる可能性もありますが、実習先によりバラバラのため、教員もできるだけ正規の授業はあってもしっかりと対応しようということで、多分2月末ぐらいまではこの授業は進んでいくと思います。

あと一つ、「人間教育総合研究」というのは、ストマスとそれから現職とを分けてやっております。そのほかの大体の授業というのは、一斉にやっているのですが、中身は完全に分けて授業をやっているところもありますから、そのあたりは臨機応変にやっていると思います。

(米田) ありがとうございます。

三輪先生、昨日の発表会の中で、吉村功太郎先生が、宮崎大学から上がってくるストレートの院生もいれば、例えばきのうは社会科の話だったので、他大学の経済学部を出たストレートが来たときのお話を少しされたのですけれども、宮崎はそのストレートの院生に対する教科教育の対応って、どうなのでしょう。

(三輪) 本学は全体から見ると、28名の定員に対して、現職教員が10名です。あとは全部ストレートの学部から上がってくる大学院生です。先ほどの岩手大学と同じような形で、授業自体は現職教員もストレートの院生と一緒に受けていただいています。授業ではグループをつくって現職教員の方がリーダーになってディスカッションを進めるという方法を最も多く用いています。ときには現職教員だけのグループというときもありますけれども、多くは現職教員がリーダーになってグループワークを進めていくというようなことをしております。

そして、実習も同じ学校に行ってもらい、現職教員はストレートの大学院生の指導をする実習をしています。ただ、いきなり行かせると、現職教員にはそういう学生指導をしたことがなくて困るという方もいらっしゃると思いますので、実習前に初任者研修に参加していただいています。これも宮崎県の教員研修センターと連携した取組ですけれども、初任者研

修を担当されている指導主事の方の指導方法というか、若い人にどう指導したらいいのかということ学んでもらい、実習に行っていただくようにしています。

以上です。

(米田) ありがとうございます。

山内さんは、教職大学院で学んだときに、ストレートの仲間がいましたよね。そのこととか、今、教育委員会に任命されて、教科指導員等をしてきて、初任者やなんかの指導もしていますよね。そのあたりのことで、どうですか。

(山内) まず、教職大学院で学ばせていただいているときに、よかったなと思うことは、授業の方で、ストレートの院生の人たちと一緒にやる授業があったことです。私たち現職の立場としては、ストレートの人たちにわかるように説明しなければならないという制約、説明をきちんとしないと何が何だか訳がわからなくなってしまうので、余り専門用語を使わないで、わかりやすいように説明するというのを、授業でディスカッションなんかをしていくこと、グループで話をしていくというような授業がとても印象的でした。

これはとりもなおさず、現場に帰ってから、社会科の先生たちと一緒に勉強会に参加するなどを開くなど、そういうところで全く同じシチュエーションがあります。同じ社会科の教員も、かつての私がそうであったように、例えば社会の仕組みがわかることはどうということなのかわからないという社会科の教員もいるわけです。そうした若手の先生たちにどう説明するかということがそのまま生きていたということもあるでしょうし、それから、若手にとってもそういうことが聞けるというのは、すごく刺激的なのだなということを研修会が終わってからの食事などの折に、そうした話がよく出てきました。我々現職の教職大学院生の立場で、「これが現場に帰ってからの見えない学びなのかな」ということを実感し、このことについてディスカッションしたこともあります。ディスカッションということでいえば、院生同士で教科が違ってても話をする機会に恵まれました。先ほど少し素朴概念なんて言いましたが、理科の先生たちからいうと、よく知られていることではあると思うので、理科の現職の先生に教えてもらうことがありました。だから、現職同士、あるいはストレート同士、いろいろな連携があって、いい学習ができるのではないかなと考えています。

ただ、現場にストレートの学生が行くというと、「何でこんなに長い間実習に来るの」

みたいと思われることも事実です。現任校では、去年実は教職大学院から一人学生さんが来ていたのですが、余り私たちと接点がないのです。教科が違うということもあるのでしょうけれども。いつの間にか来て、いつの間にかいなくなってしまったということがあって、これも現場の学校でよく紹介しておかないといかないといけませんし、こういう実習生が来ていて、目的はこうですよということがきちっと現場のスタッフにわかっているならば、もっといい学びができますし、我々現場にとっても、一人増えるわけですから、ありがたい人材になるのかなということも思っています。

いろいろなことを雑多に言ってしまいました。以上でございます。

(米田) ありがとうございます。

今の一つ目のテーマですが、教科専門と教科教育がどう往還してやっていくかという中で、現職の院生とストレートの院生の指導のありようということなのですけれども、このあたり、フロアの先生方、どうでしょうか。こんなふうな工夫をうちの教職大学院ではしていますよというのはありませんか。どうでしょう。

では、ちょっと私の例で恐縮なのですが、山内さんが来たときにはそういうことはしていなかったのですが、ストレートの院生と現職の院生を同じ実習校に配置するという工夫をまず第1段階でしました。そのときに、一つ目の実習のときには、ストレートの院生には授業はさせませんでした、2週間ぐらいですけれども。メンターの先生の授業を見て、この45分、50分の授業を自分なりに指導案に起こしなさい、その指導案をメンターの先生に見てもらって、後で自分でリフレクションすると。2回目の実習のときには、それを元にして指導案をつくって授業をするというように、ちょっとステップアップをしていくようなことをしました。とりわけ、教員養成系でないところから来る院生にとっては、教育実習の期間も短かったですし、指導案を書くという経験があまりないのです。そんなふうな工夫をずっとしてきたということです。

どうでしょうか。よろしいでしょうか。

では、二つ目の話題に行きたいと思います。

今日、常盤局長のほうからも話があったのですが、知識の大系から能力の大系として教科教育、教科専門を再構築することではないかというご意見をいただきました。ちょっとこれは、私個人的には反論があるのですが、このあたり、教科教育の先生は3人おられますので、知識の大系から能力の大系へ、今アクティブラーニングのことも含

めて、学び方というのは随分前から言われましたけれども、このあたりについて、どなたからでも結構ですが、どうでしょう。

久保田先生は理科教育学ですけれども、そのあたり、どうでしょうか。

(久保田) 理科教育学会という立場でいえば、コンテンツからコンピテンシーへの視点の転換について、シンポジウムを開いています。それらの議論を大学教育の中で活かしているのかは疑問が残ります。新学習指導要領の動きを見ながら加速させなければいけないと思っています。

(米田) ありがとうございます。

立花先生、文科省にもおられたお立場から、どうでしょうか。それはどちらですか。

(立花) それはもう過去のことですのでわからないですけれども、知識だけではだめだというのは、このことは今に始まったことではなくて、ずっと前から言われているわけですよ。それがうまく行っていないということで、改めてアクティブラーニングとか言っているわけですけれども、アクティブラーニングという新しい言葉が出たというだけであって、実は昭和52年とか、あるいはもっと前にも今のままではだめだよということ言われていたわけなので、それについては余り、数学の中でも数学的な解法とか知識技能だけでなく、数学的に考える力、数学的な見方や考え方については、その育成についてはこれまでも取り組んできているわけです。それでは、それを学校現場でどのように実現できているか、あるいはそれを実現できる教員をどのように育てるかということについて、これから議論していかなければならないのかなというように思っていますし、教職大学院の中でも今まで何がよかったのか、今まで何が悪かったのかということをして学生たちが議論しながら、それが自分の実践を振り返って、今までの議論とすり合わせながら、次の自分の実践、あるいは自分だけではなくての実践につなげることができることをしなければいけないなと思っています。

(米田) 三輪先生、どうでしょう。体育における運動学のお立場から、教科の専門をどう再構築するか。それは、知識の体系から能力の体系へということなのですが。

(三輪) ほかの教科と性質が違出し難しい問題です。私の専門からいうと、自分でこう動こうと思ったけれども、そのように自分の体が動かないという経験がまず必要で、そのためにどうしたら動けるようになるのかというのが体育独自の学習内容です。体育の先生になる方は大体体育が得意で、自分が何でそういうふうに分けるようになったのかを覚えていないことが多いのです。皆さんでも、ご自身がいつ、どのようにして立って、どのようにして歩けるようになったのかは、全く覚えていないはずですよ。

先ほど、歴史に関して、歴史上の人物に共感できないというお話がありましたけれども、体育でいえば、運動の得意な体育の先生ができない子供に共感することは難しいわけですよ。たとえば、小学生にボールを遠くに投げてご覧と言って、大谷選手の投げ方を教えてもできるはずはありません。私は、子供がいつどんな状況で、どんなことをするようになるのかを研究し、小学生ならばこれぐらいのことはできるかなとか、この子ならどれぐらいの、こんな投げ方ならば何とかなるかなというようなことを考えるようになり、実際にそれを教えると子供ができるようになるのです。そこに教材というものが存在するわけですよ。ですから、知識として体系化するのは非常に難しいのですが、体育の先生たちに、体がどんなふうに分かって、どんなふうに分かちが分かっていくのかという理論に基づいてこんな教材をつくれますよというような大学院の授業が必要ではないでしょうか。ちょっと体育という立場で、ちょっと路線がずれているかもしれませんが、そんなふうに分かちています。

(米田) ありがとうございます。

思考、判断、表現の話は今日たくさん出ました。指導案の中にもそれが目標記述として書かれるようになりました。ところが、理科とか社会科って内容教科なので、知識理解の部分についてはかなり関心が高いのだけれど、思考、判断、表現の本時の目標といえば、おかげさまで大事な部分があるように思うのですけれども、教科指導員として、現場の先生をご指導されていて、山内先生、どうですか、そのあたりは。資質能力。能力目標。

(山内) 方向目標にとどまっていることが現場では多くて、具体的ではないものですよ。から、どうにでもなってしまうというのが、やはり指導員という立場で働いてみると見ることが多くて、いつもそのことを議論しています。何が目的で何を言いたいかわからないということがかなりのベテランの先生でもあつたりします。やはり、思考って何なのか、あるいは、知識って何なのかなど、問題意識がないところで授業をつくってくるものですよ。

から、どうも難しいと思います。私も教えていただいたことを、今、現場でいろいろと話をしているのが、やはり授業の具体的な目標で落とすというようなこととか、授業の仮説にして提示して、それがどうであったかということ吟味する。色々なところへ授業研究会など出かけてみると、議論が教師のスキルのほうに行ってしまうとかして、本当は何を教えるべきだったのか、何を考えさせるべきだったのかとか、考えさせるってそもそもどういうことなのかなどについて、議論がなかなか深まらずに、チョークの持ち方や立つ位置はどこだとかって、そうした話にすぐなってしまう。もちろんそうしたことも大事なのですが、やはり具体的に目標に沿って議論していくべきだと考えています。あるいは、そういったようなことを我々がもっと現場でたくさん人間が共有していないといけないかなということは常に感じているところです。

(米田) ありがとうございます。

私は小学校の教員5年と中学校の教員10年の経験があるのですが、長崎先生、国語科のときには、能力系統表みたいなものがありますよね、1年生から6年生。そのあたりの観点から、知識の体系、能力の体系のあたりで、先生のご意見はないでしょうか。

(長崎) 学習指導要領は、昭和22年、昭和26年、昭和33、43、52、平成元年、平成10年、平成20年というその中で、基本的には、小学校1年では比較の力、2年では順序の力、3年では類別の力、4年では関係づけの力、5年では要旨・要約の力、6年で目的的とかっていうように、ある面、能力の体系というのがあるわけです。ただ、それを画一的にやるから、すごく授業がよどんでしまうという感じがあるのですが…。そこに私は、思考力・判断力・表現力というものが入ってきて、同時期に全国一斉学力テストが平成19年から43年ぶりに復活して、そして、小学校6年や中学校3年の学力テストを見たときに、その中に大きなヒントがあると思ったのです。

判断から入って、思考力と表現力をともに育てるという学力問題があった。ある面、小学校とか中学校の先生方って、あの学力テストを実際にご自分でやられたら、多分、そのあたりってというのは身でもってわかるのだろうと思うのですけれども。今、問題にされていることというのは、大学の教員がそういうふうな知識の体系から能力の体系へと転換ができるのかできないのかという問題は、先ほど申し上げましたけれども、学力の3要素とされているもの、アクティブラーニングというものも絡めて考えていかなければならな

いのではないかと思うのです。一昨日の金曜日に御前崎に行く前に、これとこれとを直前に準備してもらおうというのがちょっと申しわけなかったので、自分で百貨に行き、アクティブラーニングに必要な物を全部買い求めて、「済みません、これをちょっと使わせてもらいたいと思うのですが」と申し上げると、もう既に学校には全てありますということでした。ということは、学校現場はもうそういう対応ができるようになっているのです。知識の体系から能力の体系へというスムーズに移行できるかどうかという問題は、私たちの問題意識や課題意識が大きいのではないかなと、私はそう捉えています。

(米田) 指導者側の課題でもある。そちらのほうがもしかしたら大きいかもしれないということですね。

では、先ほど長崎先生のほうから、専門を異にしている者同士が実践を共有して、リフレクションをしていって、場を共有することが大事だという話があったのですが、このことについて、ちょっと長崎先生のほうから主張していただいて、ほかの先生方のご意見を承りたいのですが、これが、これからの教職大学院における教科教育の命運をかける部分になるかもしれない。教科をまたがってどうするか。一緒に専門が違う者が教員も院生も共有して、リフレクションしていくということについては、どうでしょうか、長崎先生。

(長崎) ちょっと質問の意図がつかめないのですが、

(米田) じゃあ、済みません。松木先生、私が上手に翻訳できなかったものから、今のことをちょっと言ってもらえませんか。マイクをお願いします。

(松木) 少し前提の部分があったものだから、そこだけ取り出すとわかりにくくなってしまったかと思うのですが、こんなふうにも考えられるかなと思ってずっといたのですが、教科専門の深い知識がなければ、教師はやれないのか。私はやれると思っています。ただし、それは生徒指導とか学級経営とか、そのいっぱいあるから、教科の専門についてはそんなに深くなくてもやれるんだという意味ではありません。それから、深い知識がなければ教師をやれないといったら、全ての教師が第1級の研究者にならなければならなくなってしまって、それではまた数が間に合わないという意味でもありません。教師が知識

の伝達者だけではだめだと思うからなのです。局長の言ったような知識の大系から能力の大系に組みかえていく必要というのは、やはり私はあると思っていて、それは子供のこともさることながら、大学の教員自身のことでもあります。これができたときに初めて、理学部ではなく文学ではなくて、教育学部に教科専門の先生たちがいることの意味があるような気がするからです。

能力の大系で教育学部や教職大学院における知の体系を再構築していこうとした場合に、実はそんなに難しい話ではなくて、院生の実践を教科専門の先生や教科教育の先生や心理学や教育学の先生たちが一緒になって、その実践を共有し、あるいは一緒になって省察の場を共有していくという中で、それぞれの専門をどうやって生かせるのか、各先生方が目の前の実践の中で自分の専門を本当に生かせるのかどうかを問い直していく、そういう機会をつくっていくということが重要ではないかなというふうに思うわけです。

実践の場へ出ていくということについて、長崎先生が非常に強調してくださったので、そこにひっかけたわけでもあります。

それから、山内先生も役に立ったという話の中で、各学問の先生の話聞いて非常に役に立ったというお話がありました。それは、山内先生の中で統合できたからなのです。逆に言うと、聞かれた大学の教員は今までどおりの学問の中で生きていくことになってしまふなという気もするのです。その先生方も、山内先生の実践の中に一緒に参加して、その場を見ていただけた、また言う発言の仕方も変わってきたのではないかな。つまり、系統発生は固体発生を繰り返すというふうに言いますけれども、同じように学問の成り立ちも子供たちの学びの中にその繰り返しが見えてくるのではないか。教科専門の人たちも子供たちのさまざまな誤りやらつまずき、それを一緒になって見取っていく中で、学問の本来ある姿、あるいはその学問の成り立っていく系譜そのものを明らかにしていける、それを抱えた教員がいるからこそ、教職大学院の中に教科教育や教科専門の先生方がいる意味があるのではないかな、そんなふうに思っています。

(米田) ありがとうございます。

一番最初に、松木先生に説明してもらえばよかった。

二つありましたね。山内さんの話はちょっと後にして、前段のほう、長崎先生、どうですか。

(長崎) 教職大学院に教科専門の先生は要らないと、僕は全然思わないです。やはり、できればいてくれた方がいいと思います。それは、うちなんかはそういうことはできないですけれども、私が先ほどちょっと申し上げたように、自分のゼミ生を学会に連れていくというのは、私にないものということにもっと視野を広げてほしいというふうに思うからです、それは間違いなしに。そこで学んできたことを、それをこういう研究をしたいと言ったら、私の専門外であったとしても、私はその学生から学ぼうというふうに思っていますから。ということは、基本的に私は知識というのはすごく大事だと思うのです。なぜかという、知識というのは知恵を生み出してくれるからというふうに考えているからです。だから、例えば文系の大学院の学生が私のところについたときに、私は文系の大学院のその学生に単位を取る必要はないですけれども、文学の先生と国語学の先生の授業を取りに行きなさい、というふうに。だけど、教職大学院に求められていることというのは、そういうものではない。うちがほかの研究科とはコラボしていませんので、そういうことはちょっと、行こうと思ったら本当に聴講でしか行けないですけれども。だけど、私も国立大学に10年いて、教科教育と教科専門をともに学んでいく中で、学生たちが育ってきたというのを知っておりますので、その辺のところというのは、松木先生がはっきりおっしゃったように、幾ら小学の教員になっていくにしても、教員はやれるけれども、どういう教員像を持つかによって変わってくるのではないかなと、私自身はそう思っています。

(米田) ありがとうございます。

ほかのパネリストの皆さん、どうでしょうか、今の話。

久保田先生、どうぞ。

(久保田) 大学教員が学ぶ、学ぶ姿勢を忘れないことが、教職大学院に一番求められる点だと思います。専門以外のことでも、教員同士から学べる、学生から学べることが重要だと考えます。自分の専門だけやっていたのでは、現場には通用しないのではないのかなと思います。もちろん、専門は専門で大切なのですが、他の分野にも関心を示すことのできる大学教員が求められていると思います。

(米田) なるほど。

どうぞ、立花先生。

(立花) 教科ごとの専門性については重要だと思いますし、教材観をしっかり持っていないければ授業をできないと思っております。それは共通の理解ですけれども、うちの大学院は来年から始まるのですけれども、中学校教員は中学校だけで実施するというふうには考えていないのです。他の中学校教員の、例えば数学の先生が来たとしても、他教科の授業も見なさい。それから、小学校の実習協力校にも行って、その中でも見る。あるいは高等学校にも行く。他校種間の実習を通しながら、今何が問題なのか。それから、数学であっても体育の授業、家庭科の授業を見ながら、自分の教科の中に生かすものがないのかというように形で、実習を組みたいと思っております。自分だけの教科を行ってやるのではないのだということにやっています。

もう1点については、教職大学院棟の中に、院生が一斉に集まる部屋をつくりますので、その中に休み時間等について高等学校の先生、小学校の先生、中学校の先生全部が来ますので、その中で情報交換をしていただいて、その情報交換の様子については金曜日にうちの大学でもリフレクションという時間をつくりますので、それも含めながら、実習で受けたことをまとめさせたいと思っております。だから、教科だけに偏ることがないように形で、でも教科も勉強させたいという、二兎を追う者は一兎をも得ずにならないようにはしていかなければならないなどは思っています。

(米田) ありがとうございます。

最終的には教科専門の先生方の問題意識をどう高揚させるか。三輪先生がご苦労された部分がそこにあるかと思うのですが、先生、そのあたり、どうでしょうか。

(三輪) 先ほど申し上げましたけれども、教科専門、あるいは体育ですと、ある競技をやっていた人が大学の教員になります。そのときに、恐らく大学の教員になられる方なので、高い技能を持っていらっしゃると思います。高い技能を持っていることが、イコール教職大学院の教員にふさわしいとは言えないわけです。では、高い技能は要らないのかというと、先ほどの、どうやったらできるのかという、ものすごい感覚を持っていらっしゃるの、やはり高い技能の方なのです。その方がオリンピックのチャンピオンをつくらうと思って、そちらの研究に走ってしまうと、それは恐らく教職大学院の教員としてはふさわしくないわけです。

そのようなすばらしい感覚の持ち主でも、生まれたときは何もできなかったはずであり、その感覚をどんなふうにつけていくのかというところに研究をシフトしていただけるとよいなと思っています。私は高い技能を余り持っていないのですが、子供の運動発達を研究することによって今では幼稚園生も教えています。親子で来ていただいているのですが、指導を始めてすぐに気がついたのは、保護者の方に教えるとよいということです。これはこうやってこういうふうにやらせてくださいというと、子供が早くできるようになります。保護者の方が学習したという自覚がないまま子供のころに身につけた運動を、こんなことは当たり前でできることではないかというように子供にやらせてしまいます。子供にとって何が難しく、どれぐらいならできるのかということがなかなか保護者の方もわかません。私たちのような世代は、子供同士で遊んでいる中で勝手に学んで運動を身につけたのですが、今の子供たちにはそういう機会が少ないので、親がかかわらないとできないわけです。こうしたことを学校の先生たちにもわかってもらいたいと思い、大学院の授業や実習で、こんな授業ができますよ、こんな教材で子供はできるようになりますよということを申し上げているところです。そういうふうになれば、多分、教科専門の人たちが教職大学院に大きく貢献するのではないかなというふうに思います。

(米田) ありがとうございます。

あと4分になりましたので、まとめをしたいと思います。

最後に、教職大学院の教員養成をどうしたらいいかということについて、私の私見をちょっと最後に述べて、まとめにしたいと思います。

私は実務家教員ですので、教育現場に出たときに、ある先輩からこんな言葉を教わりました。最大の生徒指導は授業である。教科の授業の中で、訓示を垂れるんじゃない。授業がちゃんと成立していれば、ほとんどの生徒指導上の問題はないだろうという意味で、昨今はいろいろは要因があるう



かと思いますが、この言葉は永遠のものだろうと思います。だから、教職大学院の教員としては、そのことを肝に銘じて、授業をどうつくっていくのかというのを教科専門、教科教育、あるいはそれを取り囲む心理学のことなんかも入れながらやっていかなければな

らないなというのが、今日よくわかりました。

それから、やはり教科教育というのは、教科専門の上に成り立っているということを忘れてはいけないだろうなど。先ほど、知識と能力の話がありましたが、ブルナーのことを思い出したら、学問の構造というのを教科の構造にどうするかというのが、我々の仕事なわけですから、知識がちゃんと構造化されるように勉強するというのはとても大事なことで、社会科で言えば、最新の社会諸科学の研究成果をやっぱり勉強するというのも必須になってくるかなと思います。

私は社会科ですので、随分前の学会で、大学の教科教育の先生がこんなことを言いました。社会科教育学栄えて、社会科教育滅ぶ。意味はおわかりでしょうか。社会科教育学の研究が物すごく進んでいて、大変その一般の者が投稿しても通らないような学会書はたくさんあるわけですが、では、それが現場の社会科教育にどれだけ貢献しているのかと。教職大学院での学びというのは、それであってはダメなのですよ。日々の先生方の授業にどう貢献するために教科教育や教科専門があるのか。そんなことと言えば、思考力、判断力、表現力とか、アクティブラーニングという言葉が飛び交っていますけれども、教科の授業を持っている者は、自分の教科における志向力って一体何なの、判断力って一体何なの、表現力って一体何なのというようなことをきちっとしていかなければならない。そういう意味では、先ほど、国語というのはすごいなということで、長崎先生にご質問しましたが、随分前から能力系統表ってつくっているのですよね。そんなことに学びながら、我々は頑張っていかなければならないなというふうに考えています。

最後に、修士課程がこれからもう教職大学院に移行するわけです。その中で、これからの教職大学院の教員養成をどうしていったらいいのかということで、手前みそで大変恐縮なのですが、上越と鳴門と岡山と本学で連合の大学院で博士課程を持っています。それから、東京学芸にもありますよね。そんな中で、現場の先生が教職大学院に来て、全部ではないにしても、そういうふうな夢を持つ人が博士課程に、一旦現場に帰って、博士課程にまた来て、また現場に帰って、将来的に教職大学院の教員の一翼を担うというようなこともこれから考えていかなければならないなというふうに思います。

最後に、今日、登壇された皆さん方はそれぞれの大学のありようが違いますよね。11ある単価の教員養成大学の場合の教科専門の分野を教職大学院にどう移行するのかということ、総合大学の中にある教育学部の中の教科教育専門を教職大学院にどう移行するかと、随分タイプが違うと思いますけれども、そのあたりのことを十分吟味しながら、我々の協

会としても取り組みを考えていきたいなと思います。

ちょうど45分になりました。

最後に、登壇の5名の方々にお礼の拍手をして、パネルディスカッションを閉じたいと思います。ありがとうございました。

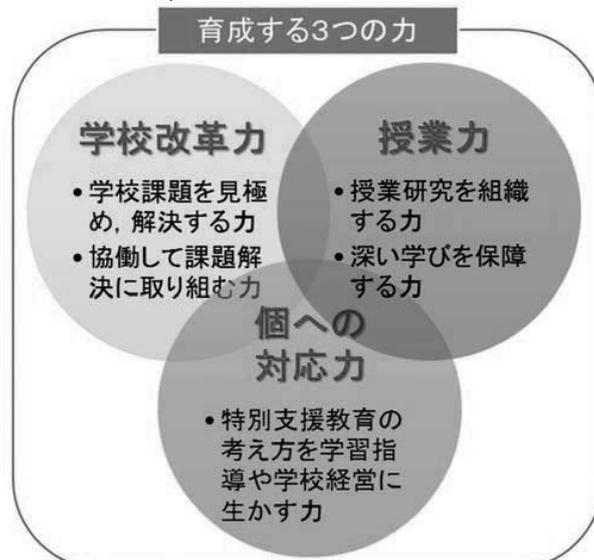
(司会) パネリストの先生方、どうもありがとうございました。

宇都宮大学 教職大学院 における**教科教育**の展開

宇都宮大学 久保田善彦

宇都宮大学の教職大学院_ねらい

- 学校改革の中核として働くミドルリーダーの育成
- 現職10名（2年間フルタイム）、ストレート5名
- 専任14名（みなし2名）、兼任6名



宇都宮大学の教職大学院_カリキュラム



宇都宮大学の教職大学院_授業改善に関する科目群

“授業改善”

に関する実践的課題を追究するための力量の形成

10名の専任+1名の兼任

- ①授業改善とテクノロジー
- ②言語活動を軸にした教育内容・方法論
- ③国語授業デザイン論
- ④算数・数学授業デザイン論
- ⑤社会科授業デザイン論
- ⑥理科授業デザイン論
- ⑦英語授業デザイン論
- ⑧道徳授業デザイン論

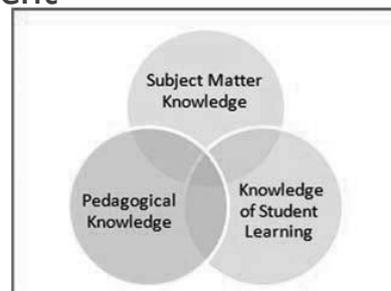
宇都宮大学の教職大学院_実習科目

- 初年度：附属小中学校と7つの公立小中学校で実施
- 「子どもが主体的に取り組む授業づくり」「小・中連携を円滑に進めるための有効な方策」, 「子どもたちが生き生きと活動し, 力をのばす学級づくり」, 「授業力と同僚性を高める校内研修のあり方」, 「校内授業研究の活性化による学校教育力の向上」, 「学校改革力の探究」, 「ともに学び合い高まり合う学びの創造」, 「一人一人が学ぶ喜びを感じる授業の創造」, 「個を生かした授業づくり」, 「算数・数学の力を高め合う学び合い」, 「探究する能力を高める生物教材の開発と実践」, 「中学校数学科の授業における集団づくり」, 「学習のユニバーサルデザインに関する実践研究」

宇都宮大学の教職大学院_これから6年間

- 教科デザイン論の全科目展開
 - 家庭科, 美術の指導力を伸ばしたい学生
 - 教科間の内容整理 (Pedagogical Content Knowledge:PCK)

- リフレクションの在り方
 - 実習校のテーマと学生の関心
 - 修士課程の教員との連携 (Content Knowledge : CK)



宇都宮大学の教職大学院_6年以降

- 修士課程の教職実践科目および教職大学院のカリキュラムの検証
- 実務家4割の壁
- 定員増・各種研修との連携

宇都宮大学の教職大学院_6年以降

改組前（平成26年度）

学生定員 70

【学校教育専攻】
(学生定員 8)

【特別支援教育専攻】
(学生定員 5)

【カリキュラム開発専攻】
(学生定員 7)

【教科教育専攻】
(学生定員 50)

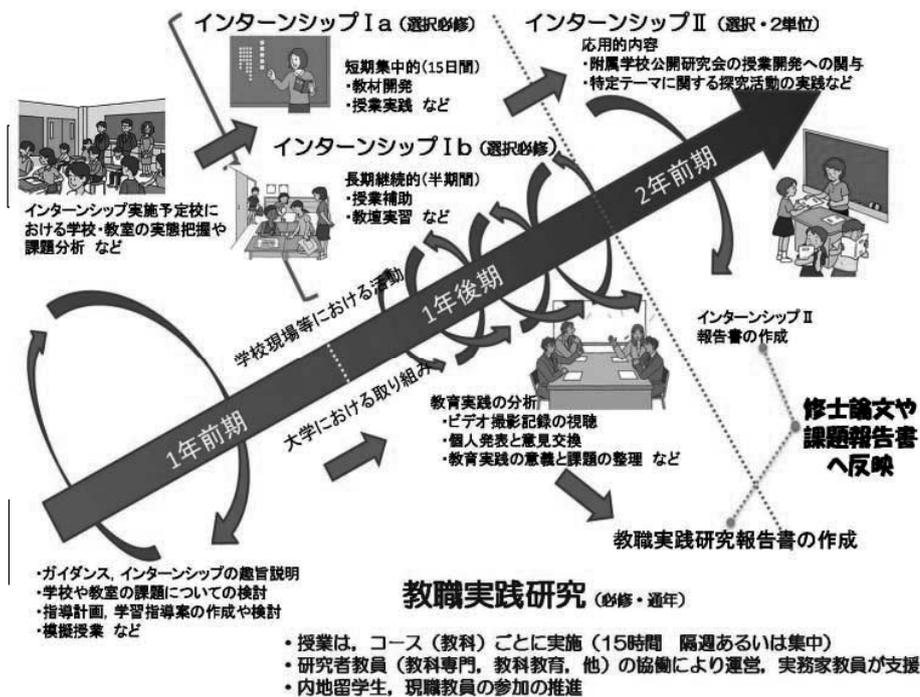
改組後（平成27年度）

学生定員 40

【教育実践高度化専攻】(教職大学院)
(学生定員 15)

【学校教育専攻】(修士課程)
(学生定員 25)
・教育科学コース
・特別支援教育コース
・教科教育コース

宇都宮大学の教職大学院_6年以降



宮崎大学教職大学院の教科教育

宮崎大学大学院教育学研究科

三輪 佳見

1. 教職大学院設置前の状況

・大学と県の良い関係

平成13年度から連携協議会

*教職大学院設置後は大学院生の修了認定に外部
評価者として参加

・修士課程が抱えていた問題

高いとはいえない教員就職率

教科別の必置の専任教員数確保の難しさ

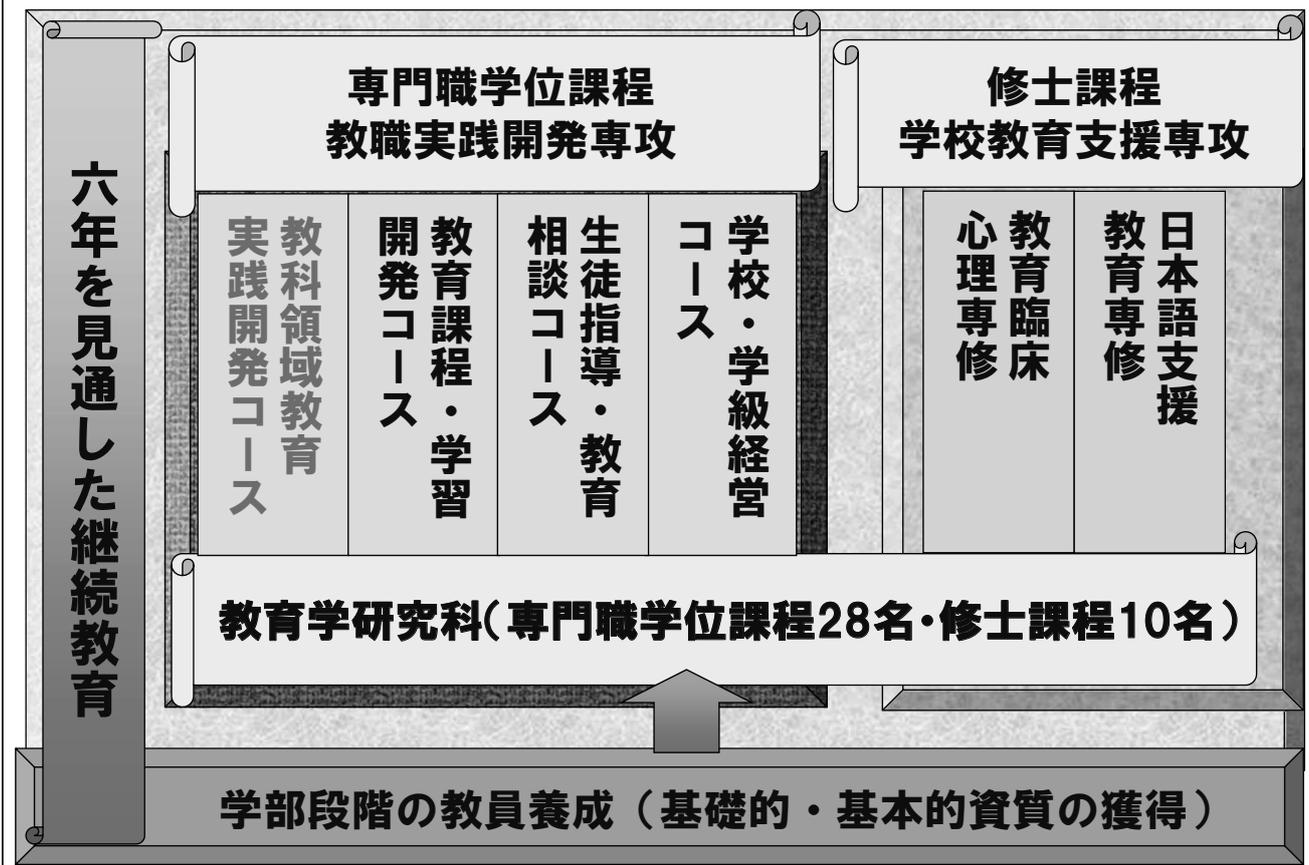
教科教育専攻の定員割れ

教職大学院設置に向けた学部・大学院一体の改革

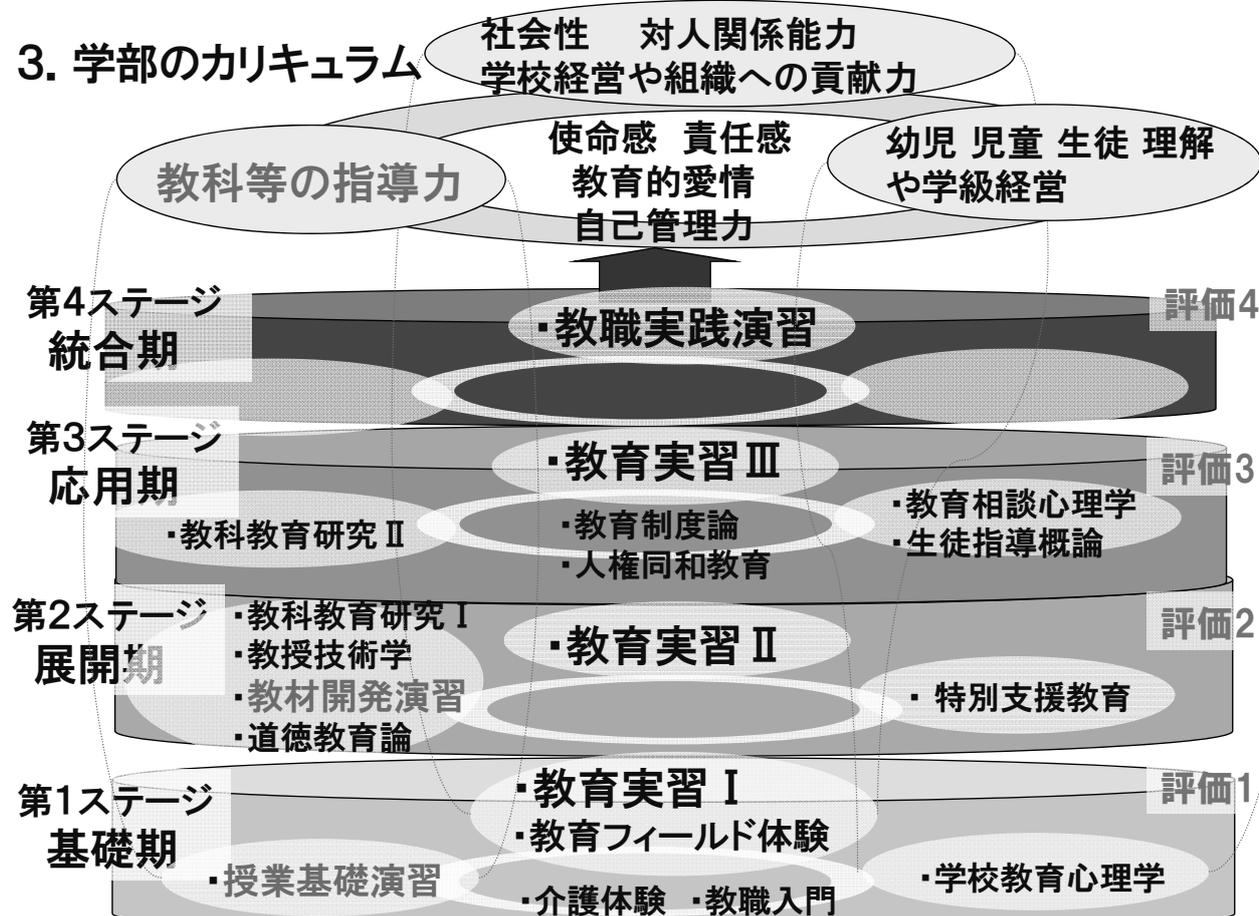
六年間を見通した教員養成の質的保証

教職大学院に教科指導のコース

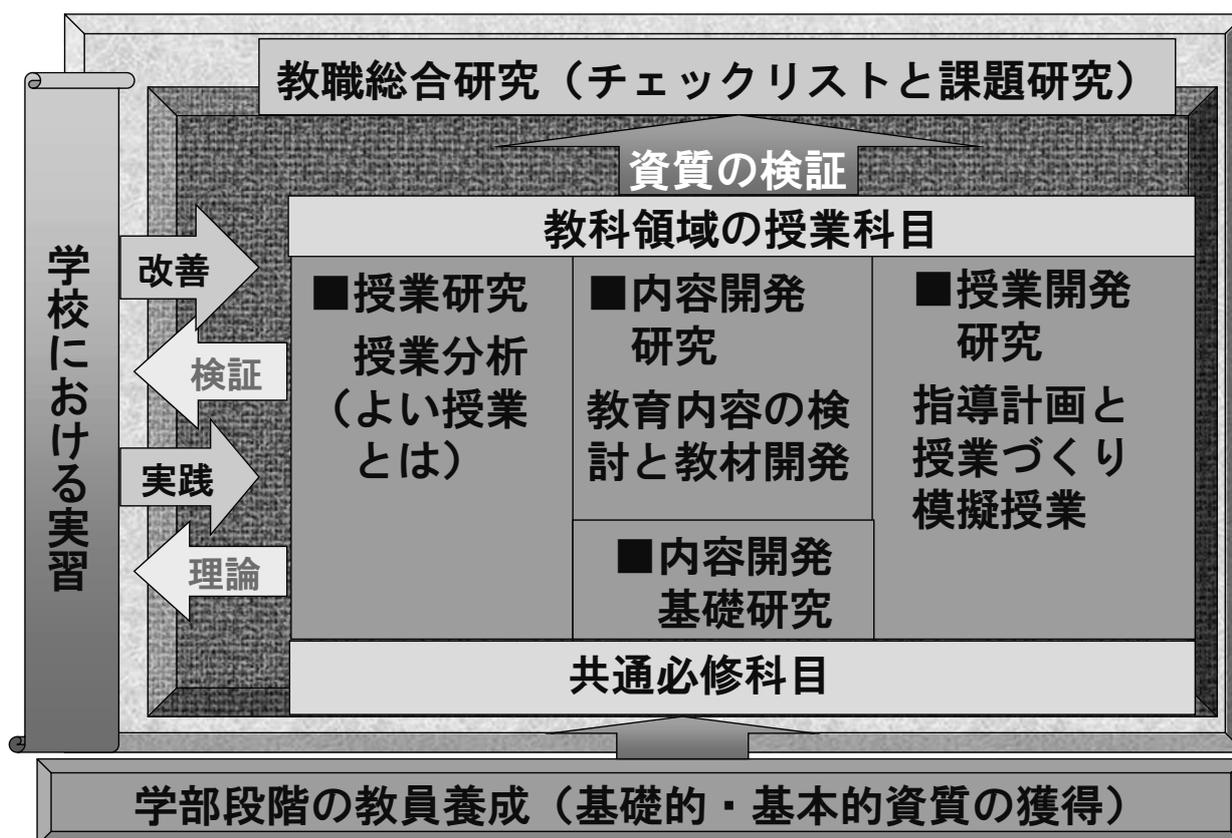
2. 宮崎大学大学院教育学研究科の構成



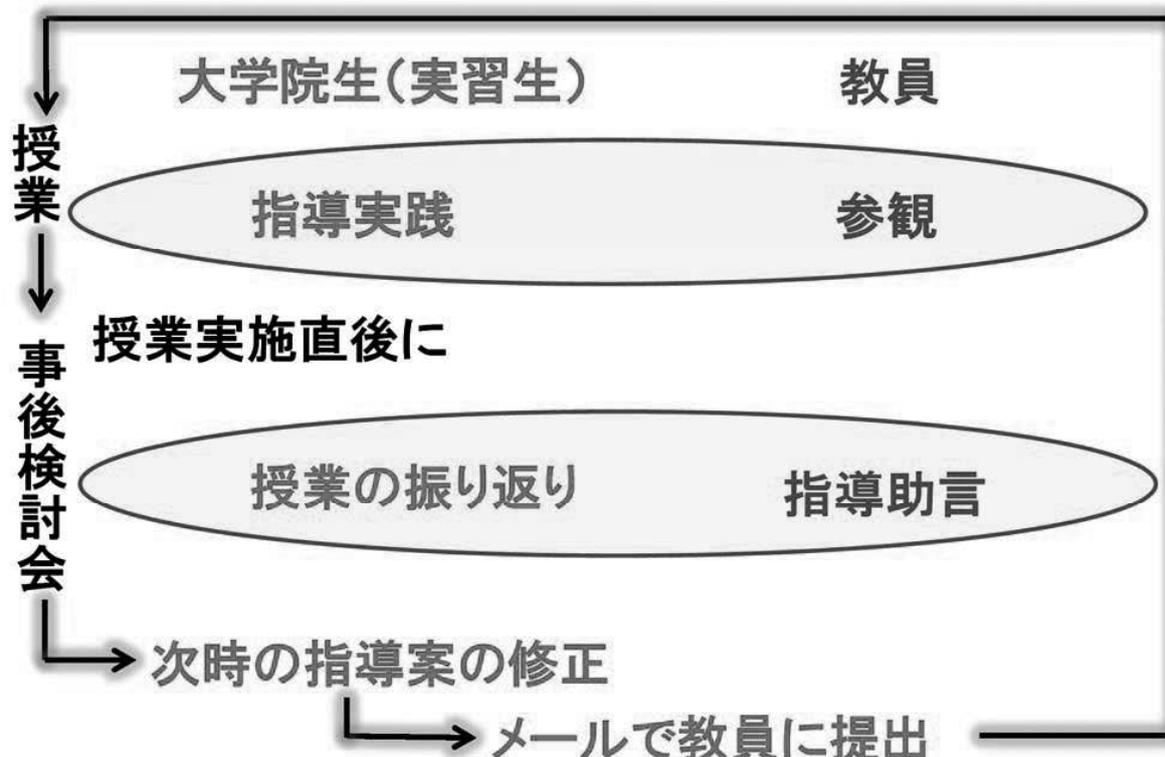
3. 学部のカリキュラム



4. 教科領域教育実践開発コース



5. 附属学校における実習(前期の最後)



6. 教科専門教員の関与について

教職大学院専任以外は授業担当

主として教科の「内容開発基礎研究」

教科教育教員との協働方式

教材開発に関わる内容

学部でも同じ方式を導入

2年前期：授業基礎演習

2年後期：教材開発演習

7. 課題と展望

・実習校との指導の体制と内容の調整

・教科領域以外の大学院生の教科教育

・教科専門教員の関与の拡大

実習や課題研究の指導



専門領域の内容を授業として構成するための研究

6. 独立行政法人教員研修センターとの連携報告

(司会) 日本教職大学院協会は、本日配付の冊子資料49ページにありますとおり、本年7月3日に独立行政法人教員研修センターと連携協力に関する協定書を締結しました。

今後、協定に基づいた活発な授業の展開が期待されると思いますが、本日は、宮城教育大学と独立行政法人教員研修センターとの連携の取り組みについて、宮城教育大学大学院教育学研究科、本図愛実教授からご報告をいただきます。

それでは、本図先生、よろしくお願いいたします。

独立行政法人教員研修センターとの連携報告

本図 愛実 (宮城教育大学大学院教育学研究科教授)

それでは、ただいまご紹介いただきました、宮城教育大学の本図と申します。どうぞよろしくお願いいたします。

本日はこのような場を宮城教育大学に頂戴いたしました。改めまして感謝申し上げます。



そしてまた、本日午前中からの議論については、恐らく教職大学院のこれからのターニングポイントになる議論が続いている大事な大会だったと感じたところがございます。大変僭越ですが、これまでの運営の中では、平成20年からの教職大学院の困っている点について、どうしていこうかという議論が多かったかと思うのですが、本日のこの大会では、10年近くがたとうとしている中で、これからどう果敢に教職大学院をPRしていくのかというような議論が、冒頭加治佐先生のご挨拶の中にあつたように、展開されていると感じました。

そのような中で本日ご報告する本学の取り組みというのは、果敢に攻めるというよりは、先ほど森室長からご提示がありました中で、昨年は大きく定員割れをしておりました。その中でどう改善を図って成果を上げていくかというようなことが実は背景にございました。

本学学長からも言うようにとの指示だったのですが、平成28年度は定員を充足いたしました。今は目途が立っておりますので、来年は赤い方に塗られて出てくるかなと思います。

それでは、1枚ものでお配りさせていただきましたパワーポイントの資料と、それから要項集の53ページをご覧いただきながら、報告をさせていただきたいと思います。53ページに、ちょっとお手元が暗いかもしれないのですが、1枚もので連携報告の要点について書いてございます。最初のほうに、協定書で何を協定していくかということを書いております。第1条において、教員の研修に関する諸問題に的確に対応するため、連携協力を行うとしています。

それから、第2パラグラフのところで、宮城教育大学は広域拠点型の教員養成大学として機能強化を図るということを書いてございます。この広域拠点型の教員養成大学ということは午前中のお話にもございましたが、国立大学改革プランの中で出てきたミッション再定義の中での本学の立ち位置ということになります。

もう一つ、全体の話の要点を申し上げますと、東北地区には非常に大きな教育課題があるということです。ご案内のとおり、震災の影響ということがいまだにいろいろなところに出ています。こういった課題をきちんと解決する力量を備えた先生方を養成していく、支援していくという点で、独立行政法人教育研修センターの先生方のお力を借りたいということでもございました。

それから、教員研修センターの高岡理事長におかれましては、私が存じ上げている中で、理事長をはじめ、センターの先生方、あるいは各県から派遣されている指導主事の先生方が教職のナショナルスタンダードということについて、どうしていくのかということをお考えだということを感じる場面が多々ございまして、東北にございます本学といたしましても、教職のナショナルスタンダード、あるいは高度専門職としての教職ということについて、どうあるべきなのかというところを、この連携の中で模索し、社会に提示をしていきたいということがございました。

前置きが長くなりましたけれども、そのようなことで、教職大学院協会より多少先んじて、5月7日になりますが、高岡理事長と本学の見上学長とで協定締結ということになりました。

センターにはこの前の年から、本学の広域拠点型ということを含めてご相談してきていたわけですが、その際にもレジュメのほうにも書いてございますが、開かれたものであってほしいということを、センターの先生方から再三言われてきたところで、宮教大だけがよければいい、それでは高度専門職としての教職、あるいはナショナルスタンダードの確固とした確立というところでは困るのだというようなこともご教授いただいております、本学

としても開かれた取り組みということを意識してきたところがございます。

スライドに沿って、一つお話させていただきますと、先ほど来申し上げております東北地区の課題というところでは、多々ございますけれども、限定して、これだと言えば、やはり震災以降の子供たちの心の安定、それから、大変な被害をこうむった教職員の方々自身も心の安定というところでは課題でございます。そこを背景とします学力の向上、これも大きな課題で、このことについては、恐らく宮城県だけで閉じて取り組みをしていてもどうなのだろうかということがございます。東北地区全体で共有できるところを共有し、協働し、取り組んでいく必要があるだろうというふうに考えております。

ちなみにですが、次年度、教壇に立つ本県の採用者数は、県庁にお聞きしましたら、651名でした。このうち、県内の大学を出た人が半数なのですけれども、45%は他県からということになります。この45%のうち、ここには載せておりませんが、43%が東北、宮城県を除く5県からということになります。ということですので、やはり大学によって培ってきたものが大きく違うということでは困るわけで、どういった子供を育てるか、どういった教室を実現するのかということ視野に入れながら教員養成を行っていく必要があり、現職教育を行っていく必要もあるのだろうというふうに考えております。

次の、ここから4枚の少し丁寧なスライドになりますのは、県庁からもらってきましたスライドで、本日使ってもいいよということだったのですが、少々細かくなりますので、上の枠のところを皆様にはご覧いただけたらと思うのですが、現在、なお3千名近い子供たちが仮設から通っています。これは復興住宅のような場合は除いてあり、要するにプレハブ状態の仮設に、5年たとうとしているのに、これぐらいの数の子たちが居住せざるを得ない状況です。それから、スクールバスで仮設から通わなければいけない、こういう状況の子供たちも多数おまして、この子供たちを抱えての教育課程の展開ということになるわけです。

次に行きます。ここは、皆様にお配りしていないところになりますけれども、先ほど申し上げましたように、このような居住環境ですので、ストレスは子供たちにもありますし、教職員にもあります。問題行動などについても、非常に被災度が高かったところでの不登校出現率というのは、全国1位という地域もございます。それから、今も教職員の業務量の増加、体調不良云々というようなこともデータとして出ております。

こういったことから、学力の状況についても、隣県の秋田の先生方にいろいろ勉強させていただいているような場面もたくさんあるのですが、まだまだ学力というところでも課

題があるという、こういう状況の中にあります。

ということで、これは県の報告書をざっくりとまとめたものなのですが、宮城県の場合は管理職ということで、ここの青字になります、四つの能力、これはどこでも一般的に言われるような能力だとは思いますが、こういった能力を伸張する教職大学院であつてほしいと、そういう要請が出ているところでございます。

これを背景といたしまして、先ほども、開かれた取り組みということを申し上げましたが、開かれていくためには、内部がきちっと固まっていないといけないわけで、本学としましても、平成20年の設立時には総合的な教師力というようなところで、コース立てをしませんでしたけれども、本年平成27年度からは、かなり準備等議論をいたしまして、二つのコースということで、授業力向上コースと教育経営コースという設定をしております。この中で、特に、ここはちょっと字が小さくて恐縮なのですが、自分の立ち位置、学校の様子、地域との連携の様子を省察した上で、自分たちがつくっていくことができる、学校経営を創造していくことができる、そういう力量ができるように、ここのところが上、中、下みたいな流れにし、ここのところがそれぞれを進化させるような、この宮城県、東北で出ている課題のところを進化させて、深めていけるようなカリキュラムを組んでおります。そういう中で、いろいろな機関と連携をしたり、現地学習をさせていただいているのですが、教員研修センターというところで、全国レベルのネットワークと学びを提供していきたいというふうなことになりました。

それから、昨今仙台市でも大きな事件がございましたけれども、喫緊の課題についても、全体の中でこういったカリキュラムマップなどもつくりまして、現場の課題解決に寄与できる力を養成したいというふうに行っているところでございます。

あと、これは授業力向上コースのストマス対応のところになりますが、キャリア育成オフィスということも設置いたしまして、理論的な学習と実践的な学習をコーディネーターを置いてつないでいくというような試みも、授業力向上コースのところを中心に改善を図ってきたところです。

それから、開かれた取り組みという点では、学長の会議ということで、大学と教育委員会が協働して取り組むということですが、先日はこのように岩手で開催されました東北地区の教育長会議の東北での開催にこの会議をセットさせていただきまして、各県どのような課題が出ているのか、それを学長レベルで聴取していただいて、大学の改革に生かしていくというようなところにも、この東北6大学の先生方にも研修センターとの連携の中に、

本年度は試行の研究をしましたが、ご参加されませんかということで、東北各県からもこの研究にご参加いただいております。

この研究と申しますのは、本年9月のセンターでの学校組織マネジメント研修に、どちらかというと、学校の管理職の方々が学ばれるこの研修に本学の教職大学院生さんたちも研究メンバーとして参加させていただき、東北の各県からも指導主事の先生が参加をされました。この方がうちの院生なのですけれども、1週間の研修に参加させていただき、最後にはセンターの課長さん始め、こんなふうに送っていただき、大変院生さんたちも喜んでおりましたけれども、それから、大学に戻りましたら、今度は自分がファシリテーターになって、どういう学びを1週間してきたのかというようなことをみんなで共有したところでございました。

これをお配りしておりますが、このような感想が参加者から聞かれたところです。これを本年度研究を兼ねて試行しました。まだこれは現在、大学内で検討していくところでございますが、このようなサンドイッチ型で、このフィールドワークのところにセンターの研修を入れさせていただき、事前事後というのは大学の教員が引き取って、きちんと内面化を図っていく、それから、教職大学院のこれからの現職向けの実習、ウエブ型といたしますか、ネットワーク型の、他県にもどんどん出かけていくような、そういう現職管理職向けの実習というのを計画しているところでございます。

以上、雑駁になりましたけれども、本年度から走り出しているということで、まだまだ取り組みとしては薄いところがございますが、独立行政法人研修センターとの連携報告、宮城教育大学ということになります。どうもありがとうございました。

(司会) 本図先生、どうもありがとうございました。



平成27年度日本教職大学院協会研究大会

独立行政法人教員研修センター との連携報告

宮城教育大学

本図 愛実

2015年12月6日 於学術総合センター

国立大学法人宮城教育大学と独立行政法人教員研修センターとの連携協力に関する協定書

国立大学法人宮城教育大学(以下「宮城教育大学」という。)と独立行政法人教員研修センター(以下「教員研修センター」という。)とは、次のとおり協定を締結する。

(目的)

第1条 この協定書は、宮城教育大学と教員研修センターが、教員の研修に関連する諸課題に的確に対応するため、相互に連携協力することを目的とする。

(連携協力の内容)

第2条 宮城教育大学が、その教職大学院等において、現職教員を対象とする講義や演習等の一環として、必要に応じて教員研修センターが実施するプログラムを活用する事等に関し、両機関は連携協力を行うものとする。

(実施の方法)

第3条 前条に掲げる連携協力(以下「連携協力」という。)は、宮城教育大学と教員研修センターの担当する部署が協議して行うものとする。その場合において、両機関は、施設等の利用も含めてそれぞれ職員の派遣及び受入れについて協力するものとする。

(経費)

第4条 宮城教育大学と教員研修センターの連携協力に要する経費の負担については、担当する部署が協議して定めるものとする。

(有効期間)

第5条 この協定書の有効期間は、協定締結の日から平成28年3月31日までとする。ただし、協定書の有効期間満了の日の30日前までに、宮城教育大学と教員研修センターのいずれからも申し入れがないときは、さらに1年間更新するものとし、以後もまた同様とする。

(雑則)

第6条 前条までに定めるもののほか、連携協力に必要な事項は、宮城教育大学と教員研修センターが協議して定めるものとする。

2 この協定書に定めのない事項又は疑義が生じた場合については、宮城教育大学と教員研修センターが協議して解決するものとする。

この協定の締結を証するため、本書を2通作成し、宮城教育大学と教員研修センターが各自1通を保有する。

平成27年5月7日

国立大学法人宮城教育大学長

見上一幸

独立行政法人教員研修センター理事長

高岡信也

東北地区の課題

心の安定
学力向上

→ 広域的に取り組む必要

【平成28年度教員採用名簿登載者】

総計651名

宮城県・・・379名

青森県・・・14名

秋田県・・・10名

福島県・・・22名

岩手県・・・46名

山形県・・・25名

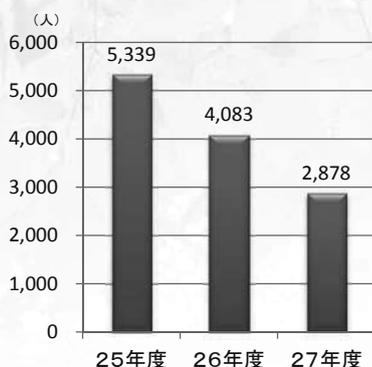
45% !

* この次の4枚のスライド情報は宮城県教育庁から

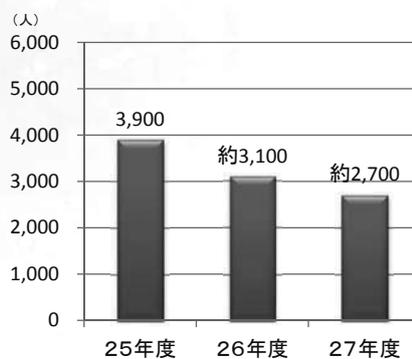


■ 仮設住宅から通学する児童生徒数は減少傾向にあるものの、今なお2,800人を超える状況（※スクールバスを利用する児童生徒も、約2,700人）

<仮設住宅から通学する児童生徒>



<スクールバスを利用する児童生徒>



<仮設校舎を使用している学校(小5, 中3)>

市町村	学校名
名取市	関上中
山元町	山下第二小
石巻市	大川小, 雄勝小, 渡波中
東松島市	野蒜小, 鳴瀬桜華小, 鳴瀬未来中

<他の学校等を使用している学校(小4, 中1)>

市町村	学校名
仙台市	中野小, 荒浜小, 東六郷小
名取市	関上小
石巻市	雄勝中

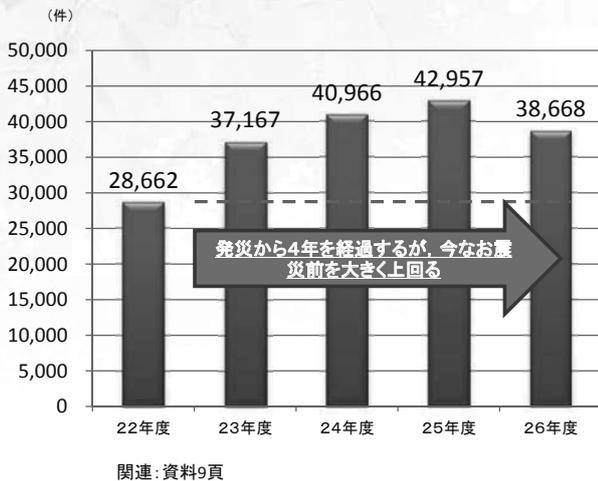
【平成27年度の状況】

- 女川町では41%, 南三陸町では31%の児童生徒が仮設住宅から通学。
- 14の小中学校, 1,461人の児童生徒が仮設校舎等での学習活動を余儀なくされた。
- 被災によりスクールバスを利用する児童生徒の通学距離は, 平均距離(片道)約10km, 最長距離(片道)約30km。
- 災害公営住宅は, 平成27年度までに15,000戸の完成に向けて取り組むも, 約3,000戸は平成28年度以降にずれ込む見込み。

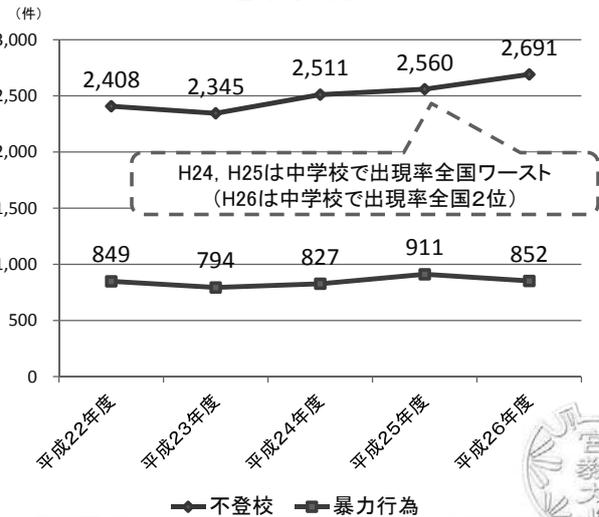


- 生活不安等に起因する児童生徒のストレスが顕在化し、さらに長期化の兆しがある。
- 教職員は、本来業務のほか、様々な環境を背景とした児童生徒に対するきめ細かな対応も求められている状況。

＜スクールカウンセラーへの相談件数＞



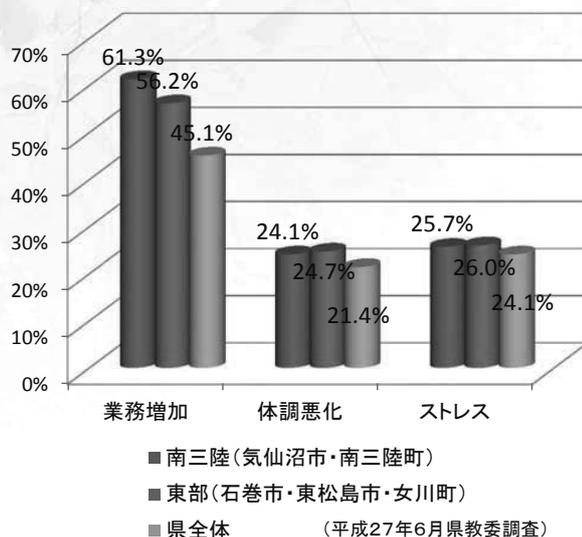
＜問題行動の発生件数＞



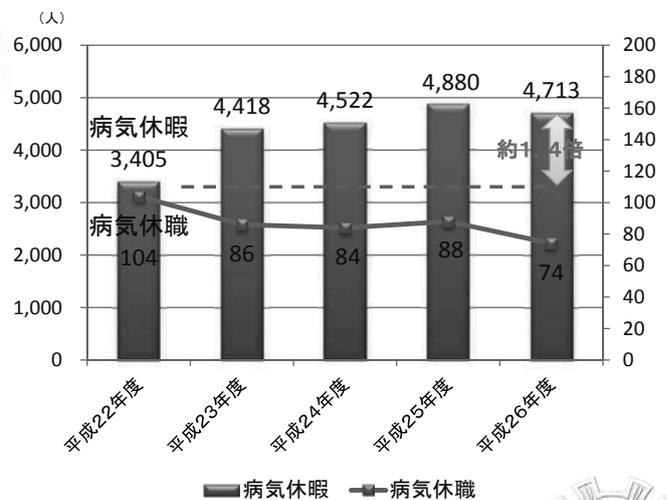
- 沿岸部を中心に、業務量の増加、体調不良、ストレスを強く感じている教職員が多い傾向にある。
- 病気休暇は震災前の約1.4倍に増加している。

＜震災後の業務量、健康状態等＞

～震災後に増加、悪化したと感じた教職員の割合～

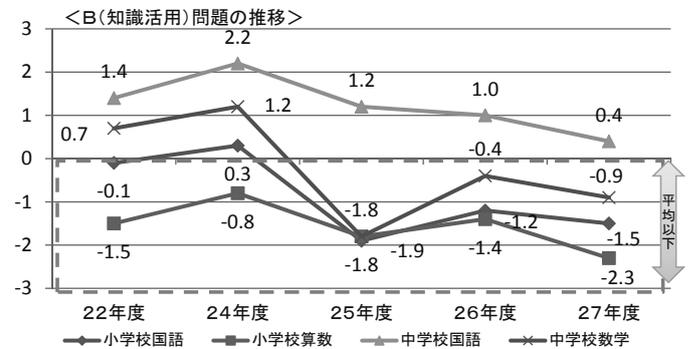
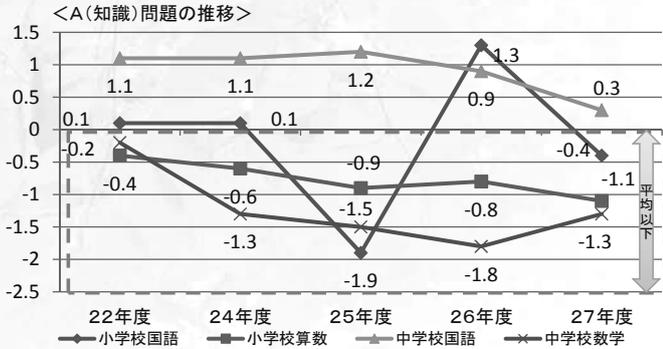


＜教職員の病気休暇等の状況＞

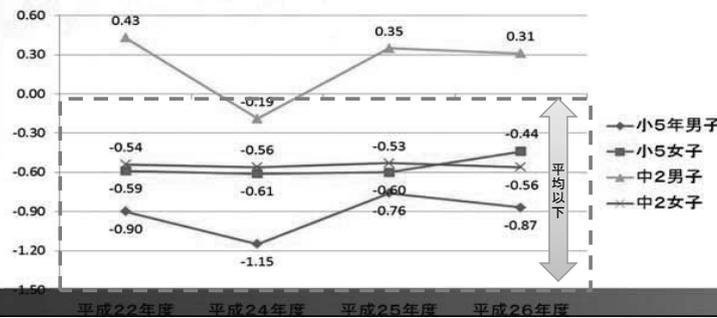


■学力調査の結果では、8科目中6科目で全国平均を下回り、運動能力は横ばい、若しくは低下傾向が見られる。

＜全国学力・学習状況調査結果～全国平均正答率との比較～＞



＜全国体力・運動能力、運動習慣等調査～実技に関する調査結果～＞



○中学男子のみ体力合計点で全国平均値を上回る。

○運動環境等に制限のある学校もあることから、運動機会の創出を工夫しているところ。

例) 長なわ八の字跳びの結果をインターネット上で競う取組



平成26年度文部科学省 総合的な教師力向上のための調査研究事業
宮城県教育委員会『学校運営能力養成研修に関する調査研究報告書』

宮城県の目指すべき管理職・リーダーの人物像

- ◎ 県民が納得できる確固たる教育理念及び教育観が確立されているとともに、豊かな人間性を有し、学校経営者としての自覚の下、リーダーシップを持って児童生徒によってより良い学校となるように積極的に取り組むことができること
- ◎ 社会情勢の変化及び地域等の実情を踏まえて、先験的かつ大局的な展望を持ちながら学校の目指すべき方向性を明確に示し、保護者及び地域等の外部と連携しながら、適切な決断及び実践を行うことができること
- ◎ 教職員一人一人の特性を踏まえて、能力を伸長させ、モチベーションを高めながら、学校の活性化を図ることができること

- ◆学校運営能力 学校ビジョンの具現化など
- ◆組織管理運営能力 危機管理、教育課程、サービスの管理など
- ◆外部連携能力 地域連携など
- ◆人材育成能力 教職員の動機づけ、研修の組織化など



授業力向上コース

教育経営コース

マネジメント・基礎
(学級・学校経営研究A)

キャリア形成のメタ認知
学校組織マネジメント 研修の技法(人材育成)
学級集団づくり 学校評価 情報管理
地域教育資源の活用 学校安全

マネジメント・習熟
(学級・学校経営研究B)

リスク/クライシスマネジメント
カリキュラムマネジメント ケースメソッド
地域協働研究 児童生徒理解の最新技法 授業指導による組織づくり
ブリーフセラピー(人材育成)

マネジメント・発展
(学級・学校経営研究C)

地方教育行制度と施策の理解
研究主任としての学力向上(キャリア教育含む)
包括的生徒指導体制
コンプライアンス

第1ステージ < 自己の省察 >
第2ステージ < 学校の省察 >
第3ステージ < 学校と外部の省察 >
第4ステージ < 創造 >

防災教育
(学校教育・教職研究A)

防災政策・防災教育の基礎 最先端災害科学
学校防災教育 避難所運営 地域のハザード調査
地域協働による防災

地域協働
(学校教育・教職研究B)

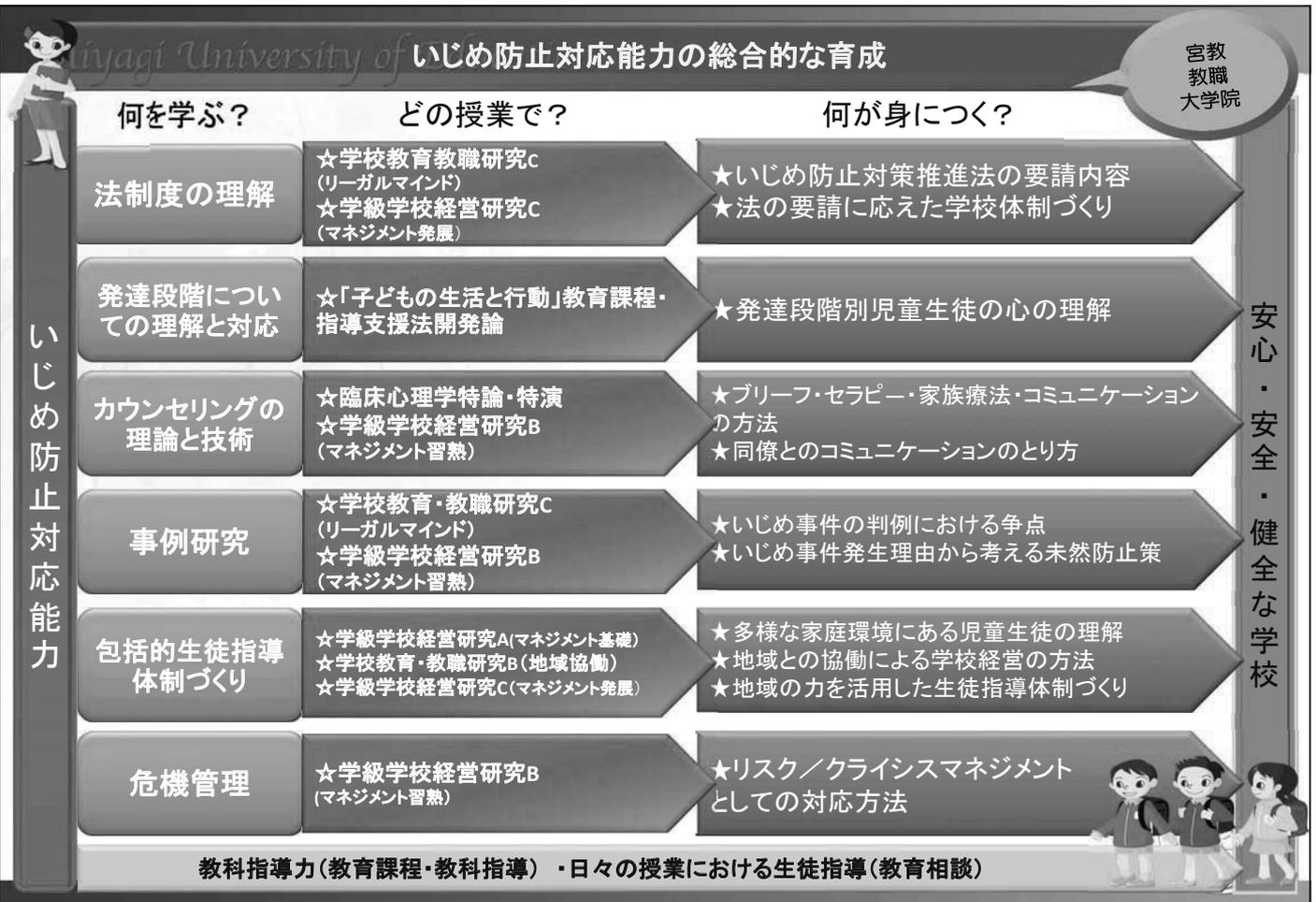
学校外教育 学力観の再検討
地域の教育資源の活用 生涯学習 成人の学習
学校と地域協働防災コーディネート

リーガルマインド
(学校教育・教職研究C)

法体系の理解 コンプライアンス
サービス 危機管理 学校事故 教育課程管理
情報管理 懲戒・体罰 ハラスメント

実習・連携協力機関等: 児童養護施設 児童相談所 女子刑務所 発達支援相談センター
適応指導センター 独立行政法人教員研修センター 各教育委員会(研修センター
キャリア教育施設等) 気象台 消防局

実習による応用化

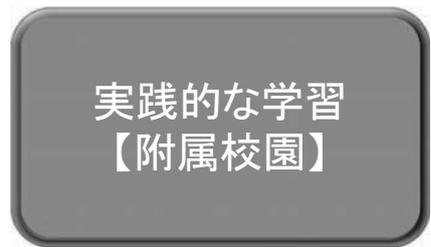


キャリア育成オフィス

短期間の実習

→

長期にわたるインターンシップ



コーディネーター(2名)

元教育次長(元中学校校長)

附属校園のミドルリーダー(附属小学校)

日程調整、相談、メンター教員としてのスタマスを指導
実践活動の様子について指導チームスタッフと共有



東北教職高度化プラットフォーム会議

東北の教育課題解決に大学・教育委員会が協働して取組む

学長の
リーダー
シップ!

東日本大震災

心の安定
学力向上

国立大学改革プラン

取組内容

☆復興教育の協働

☆教育長協議会との連携・情報交換

☆教職大学院における地域教育の連携と向上

☆教員養成教育のグローバル化対応

☆ICTを活用した学部授業の単位互換

☆いじめ防止支援プロジェクト

☆教員研修での連携

弘前大学
青森県教委

岩手大学
岩手県教委

秋田大学
秋田県教委

福島大学
福島県教委

山形大学
山形県教委

広域拠点型大学として
宮城教育大学
宮城県・仙台市教委

少子高齢化社会

グローバル化

高度専門職として学び続ける教員の育成・支援



盛岡タイムス Web News 2015年 8月 29日(土)

■ 教員の資質向上へ連携 東北6国立大と各県教委

東北地方の教員養成を担う岩手大など6国立大は28日、盛岡市のサンセール盛岡で「東北地区教育委員会と大学との意見交換会」を開き、教員の質の向上やいじめ防止への支援について6県教育委員会と意見交換した。3月に発足した東北教職高度化プラットフォーム会議(弘前大、岩手大、宮城教育大、秋田大、山形大、福島大の学長で構成)が初めて実施。広域大学間連携で取り組んでいく「いじめ防止支援プロジェクト」の一環で、12月4日に東北地区を対象とした研修会を仙台市で開くことなどを確認した。



この教職大学院に入学しなければ、このような研修の機会はなく、すべてが学びとなりました。特に、組織という視点で物事を考えることの大切さを改めて感じてきました。他5名の現職のメンバー全員が本当に良かったと申していました。今後は、この研修で学んだことを実行に移すとともに、他の現職のメンバーや所属校の教職員にも広げていきたいと思えます。



5日間、管理職との交流で疲れたのも確かですが、充実感とか満足感のほうが大きいです。

今度は、宮城県からの推薦でこの研修センターに来られるよう、これからも頑張っていこうと思えました。



単位化へ

検討事項

2単位？

複数教員が評価者に？

事前2、事後2時間、フィールドワーク11時間？

教職大学院のハブ機能強化

ウェブ型の実習？



7. 教職大学院の成果検証に関する報告

(司会) 本図先生、どうもありがとうございました。

それでは、引き続きまして、日本教職大学院協会米田事務局長から、教職大学院の成果検証に関する報告を行います。よろしくお願いたします。

教職大学院の成果検証に関する報告

米田 豊（日本教職大学院協会事務局長、兵庫教育大学副理事・教授）

今年の理事会、総会の際に、教職大学院のカリキュラムのあり方と、修了生がどんなふうに使っているのかということ調査をするという話をしていたのですが、なかなかうまく進みませんので、今回は修了生の進路状況の調査をさせていただきました。

今日は、その報告です。

ただ、11月1日時点でどういうふうになっているのかということをお問い合わせをしましたが、なかなかその情報というのが集まっていない部分もありますので、大阪教育大学と宇都宮はまだ調査を出していませんので、それ以外のところで集計をしたということをご承知おきください。

まず一つ目のスライドを出してください。今日、森補佐のほうからもお話がありましたが、ほぼ一致するかなと思うのですが、教職大学院の修了生、現職の院生と学部新卒院生と、ほぼ半分ぐらいになっているというふうにあります。

次、お願いします。現職の院生の進路状況ですが、教育行政のほうに今お勤めの方がおよそ14%というふうになります。あとは、学校に勤務をされている。この学校に勤務をされている方がどんなお立場でお仕事をされているかという調査をしまして、次のスライドですが、校長先生におなりになっている方は29名おられました。それから、副校長や教頭先生におなりになっている方が非常に多くて、150人。それから、主幹教諭とか、これは県によって呼び名は違うと思いますが、指導教諭をされている方が147名ということです。



では、行政にお行きになって、どういうお仕事をされているかというのを問いました。それが次のスライドです。指導主事が一番多いです。251名、82%。それから、管理主事の方が18名、6%。その他は、社会教育主事であるとか、教育委員会から博物館等に出向するとかというお立場で活躍をされています。

次に、最後ですけれども、学部卒の院生の状況なのですけれども、こんなふうになっています。教職についている人が91%です。あとは、進学をしたりということがあります。この調査の集計を本学の事務局の早崎副課長を中心にしてやっていただきました。それ以外に文章記述の部分がありましたので、それは事務局次長の本学の勝見教授に集計をしてもらいました。それをちょっと拾って読み上げてみますと、学校へ勤務している方というのは、やはり研究部長とか、これも県によって呼び名は違いますけれども、教務主任とか生徒指導主事とか、研究推進教員の中軸を担っている、あるいは、数は9名でしたけれども、大学の教員におなりになっている方もありました。それから、行政のほうにお行きになった方の中では、県の研修所の所長になっていたり、国立青少年振興機構でお仕事をされているというような方もありました。

それから、学部卒の院生では、もう随分年がたちますので、中学校の進路指導主事をしている、あるいは教科の主任をしている、あるいは全県レベルの教科等研究会で代表授業をしたというふうなこともたくさん書いていただきました。

以上のことを整理して、今の調査で言える全体的な特徴ですが、これは勝見教授がまとめてくれましたが、五つ読み取ることができました。

一つ目、教職大学院の修了生というのは、研究内容の深い専門性、あるいは研究方法の論理性を修了後も進路先で生かしている。このことは、各種の主任をやっていたり、研修会の講師をしていたりということにあらわれていることが裏づけられます。

二つ目は、来る前と来てからでは、実践を研究的な視点から意味づけをできるようになった。あるいは、価値づけをできるようになった。あるいは、それを解説することができるようになった、そういう力量として発揮されている。これは、教育委員会とかセンターにおける仕事に反映しているというふうに読み取ることができます。

三点目は、大学とのつながりが保たれているということです。つまり、修了してから教職大学院の授業に連携をしているということ。あるいは、附属校に勤務をしたということ。先ほど触れましたけれども、その知見を生かして、大学の教員になっている人も9名いるということです。

四つ目は、先進的な内容への旺盛な研究意識というのが保たれているということです。つまり、研究大会での実践発表を行ったり、学会で発表したり、学会賞を取ったり、あるいは優秀論文として表彰されているということがその裏づけになろうかと思えます。

最後に、研究を自分一人のものだけにしないで、仲間を広げる動き、後進を育成する動きというのが見られます。例えば、研究グループをつくって、その中心的な役割を担っているとか、あるいは初任者研修の拠点校指導教員になっているという人がたくさん見られました。

今回の調査ではここまでですけれども、まだ理事会にお諮りはしていませんけれども、来年度は参加校もふえますので、教職大学院のカリキュラムのあり方、どういうふうな授業をつくっていくのか、その成果はどうであったのかということも含めて、全体的な調査について委員会を立ち上げて検討して、継続的な調査を実施していきたいと思えます。

これは、継続的にやることに意味がありますので、またご意見を賜ればと思えます。

本日はこれまでです。ありがとうございました。

(司会) それでは、最後のプログラムとなりますが、今後の教員養成評価機構における認証評価事業のあり方について、一般財団法人教員養成評価機構理事・事務局長の勝山浩司様からご説明いただきます。よろしくお願いいたします。

8. 今後の教員養成評価機構における認証評価事業の在り方について

(司会) それでは、最後のプログラムとなりますが、今後の教員養成評価機構における認証評価事業のあり方について、一般財団法人教員養成評価機構理事・事務局長の勝山浩司様からご説明いただきます。よろしくお願いいたします。

今後の教員養成評価機構における認証評価事業の在り方について

勝山 浩司（一般財団法人教員養成評価機構理事・事務局長）

ただいまご紹介いただきました、一般財団法人教員養成評価機構の理事・事務局長をしております勝山でございます。

今日は、当機構のためにお時間をとっていただきまして、まことにありがとうございます。いただいたお時間で、



今後の教員養成評価機構における認証評価事業のあり方について、ご説明させていただきたいと思っております。

昨今の教職大学院を取り巻く状況、これは皆様ご存知のとおりでございますが、中央教育審議会でも重要性がうたわれ、また、国立大学においてはミッションの再定義におきまして、全国に配置をするという方針になっています。この拡充方針により、この日本教職大学院協会にも、今年度から宇都宮大学と大阪教育大学の2大学が加わり、これまでの25大学と合わせまして、全部で27大学になったわけでございます。さらには、28年度に18の教職大学院の設置が予定されています。また、29年度、これは確定しておりませんが、私学を含めて8大学から9大学がエントリーしていると伺っております。したがって、近い将来、全国的に教職大学院は50を超えるという状況になるわけでございます。

学校教育法に基づき教職大学院は5年に一度、認証評価機関のよる認証評価を受けることになってございます。具体的な時期としましては、設置されてから、もしくは認証評価を受けてから3年目以降、5年以内に認証評価を受けることが定められているわけござ

います。

当機構の認証評価はピアレビューを基本としております。そのため、現在のところ1チーム6名程度の評価員、そして、そのうちの4名は他の教職大学院の先生にお願いをしているという現状でございます。また、6名中、残りの2名は退職校長等の外部有識者にお願いをしているという現状がございます。

この研究大会にも、認証評価の際に評価員としてお世話になりました先生方が多数いらっしゃいます。

この評価員は、例年のスケジュールでございますと、7月から8月に各教職大学院から提出されました自己評価書の書面調査を行います。その上で、10月から11月の約2カ月間の間に、1日半程度の訪問調査を行っております。

この評価スタイルにつきましては、受審をされました教職大学院からも好評でございます。当機構といたしましても、今後もこの評価スタイルを継続していきたい、このように考えているところでございます。

しかし、教職大学院が、ただいま申し上げましたように、50を超えるということになりますと、一つの年度に最高で30大学程度の評価を実施しなければならなくなるということが予想されております。具体的には、28年度に18の教職大学院が増えますが、その5年後、こちらが平成32年度に当たると思いますが、このあたりが非常に苦しいというところでございます。この30大学の認証評価の実施ということになりますと、1チームは6名でございますが、2大学ずつ担当するとしても、15チームが必要となります。そうしますと、各教職大学院から60名ほどの先生に評価員として応援をいただくということになり、これですと大変負担をお掛けすることになります。また、訪問調査につきましても、2カ月間で30大学の訪問調査をするということになりますと、スケジュール的には不可能と言っても良いと思います。したがって、当機構としましては、現在の評価スタイルを維持するために、この50を超える教職大学院を5年間で平均し、一つの年度では10から12大学程度の評価が限界ではないかと考えてございます。

そこで、ここからは本題でございますが、次の2点を各教職大学にはお願いしたいというご提案でございます。

一つ目は、既に設置されている教職大学院は、当機構で実施いたしました次期認証評価実施時期の意向調査の結果どおりに受審いただき、その後の受審については、5年のローテーションを守っていただきたいということでございます。

二つ目は、平成28年度に設置予定の18大学、この18大学の最初の評価実施時期については、設置から3年目ないしは4年目に受審いただき、その後は、5年のローテーションを守っていただくという提案でございます。

今後の当機構における認証評価事業のあり方としましては、現在のピアレビューによる認証評価の意義、これにご理解をいただき、その存続が重要であると考えております。日本教職大学院協会はもとより、これまでの各教職大学院、それから今後設置される教職大学院におかれましては、相互に連携の上、認証評価時期の調整につきまして、格段のご理解を賜りますようお願いを申し上げます、当機構からのお話とさせていただきたいと思っております。

どうぞよろしくお願いたします。

(司会) 勝山様、どうもありがとうございました。

これを持ちまして、本日の日本教職大学院協会研究大会の全日程が終了いたしました。皆様方のご協力に心よりお礼を申し上げます。ありがとうございました。

日本教職大学院協会研究大会 分科会①「実践研究成果公開フォーラム」



平成27年12月5日
一橋大学一橋講堂2階

平成 27 年度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」実施要項

企画・広報検討委員会

1 概要

平成 24 年 8 月の中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」の答申では、これまでの教職大学院の成果を踏まえつつ、様々な学校現場のニーズに対応できるよう教職大学院の制度の発展・充実が求められている。

本フォーラムは、教職大学院の「実践研究の成果の公開」、「プロジェクト研究の公表」、「授業における実践的な教育の紹介」を行い、教職大学院の実践的な教育・研究の成果を公表するとともに、今後の教員養成の高度化に向けた教職大学院の教育・研究の充実を促進することを目的に開催するものである。

2 実施日時

平成 27 年 12 月 5 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

一橋大学一橋講堂 2 階 中会議場 1～4
（東京都千代田区一ツ橋 2-1-2） ※収容可能人員 各室約 70 人程度

4 内容等

- ・ 4 会場で合計 7 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、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未発表の大学院を優先に、発表の意向を確認し選定する。
- ・ 平成 27 年度から新たに会員校となった 2 教職大学院（宇都宮大学大学院及び大阪教育大学大学院）を発表校（予定）とする。
- ・ 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（26年度発表済み）
- ④ 帝京大学大学院（24年度発表済み）
- ⑤ 早稲田大学大学院（26年度発表済み）
- 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（26年度発表済み）
- ⑤ 宇都宮大学大学院
- ⑥ 東京学芸大学大学院（26年度発表済み）
- ⑦ 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（26年度発表済み）
- ④ 静岡大学大学院（26年度発表済み）
- ⑤ 愛知教育大学大学院
- ⑥ 京都教育大学大学院
- ⑦ 大阪教育大学大学院

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（26年度発表済み）
- ⑥ 長崎大学大学院（26年度発表済み）
- 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。



常葉大学大学院



宇都宮大学大学院



上越教育大学大学院



愛知教育大学大学院



大阪教育大学大学院



京都教育大学大学院



宮崎大学大学院

地域教育課題と向き合い、学び続ける教員の育成を目指して — 地方私立大学の挑戦 —

常葉大学教職大学院

安藤 雅之（常葉大学教職大学院教授・研究科長）

猿田 真嗣（常葉大学教職大学院教授・専攻長）

林 剛史（静岡県教育委員会義務教育課課長）

鈴木 宏征（常葉大学教職大学院修了・藤枝市立中央小学校教頭）

金澤 翔平（常葉大学教職大学院修了・静岡市立東中学校教諭）

常葉大学教職大学院は、平成 20 年の本制度発足時に、全国の多くの教員養成系大学・学部在先駆けて教職大学院を設置したファースト 19 の一つであり、初等教育に特化した教職大学院としてスタートした。本院の母体である常葉大学は、昭和 55（1980）年に小学校教員の養成を目的として設立されて以来、多くの教員を県下の小・中学校に送り出してきた実績を持ち、長年にわたって学校現場や教育委員会との間に良好な関係を築いてきたことは、地方私立大学として教職大学院を持つことに大きなアドバンテージとなっている。

一方で、所在地である静岡県は、外国人児童生徒等教育や防災教育などの地域教育課題を抱え、設立から現在に至る本院の 7 年間は、こうした地域における教育課題を主体的に打開し、率先して改善・解決に取り組んでいくリーダーシップを備えた教員を育てることを使命と自覚し、組織改革とカリキュラム改革を主体的に実施し、教育・研究の充実に努めてきた大きなプロジェクトであったと理解できる。その成果を、1. スクール・ミドル・リーダーの育成、2. 地域教育課題への対応、3. 継続的なキャリア支援の 3 つの観点から整理、報告する。なお、当日の報告では、この 7 年間のプロジェクトとその成果を、レポート内容としてだけでなく、報告そのもの、すなわちプレゼンテーションのスタイルや取り組みを含めた報告全体を通して紹介した。それは、研究プロジェクトに組み込み、その成果を確認し、プレゼンテーションする力量こそが、本院が将来のスクール・ミドル・リーダーとして習得を期待している資質能力（学修成果）を象徴するものであり、またこの取り組みを通じて本院の教育活動の特色（専任教員全員の協同、教員と学生の協同、教育委員会をはじめとする外部機関との連携など）を呈示できるからである。

〈スクール・ミドル・リーダーの育成〉本院で養成する教員像は、「挑戦心 (Challenge Mind)」「創造力 (Creativity)」「理知的論理力 (Intelligible Logical Mind)」を持ち、総合的判断思考 (Critical Thinking) ができる 教員である。また、深い人間理解力、旺盛な知的好奇心を持って、変化に対応した新しい教育実践に取り組む意欲を持った教員である。これらのコンセプトを明確化するために、現職教員学生には「スクールリーダーとして活性の渦を巻き起こすダイナモ教員」、学部卒学生は「質の高い授業・学級づくりができる新人教員」という表現を用いている。

〈探究心・向上心を涵養する「自己評価票」の工夫〉そうした目指す教師像への学修を、学生は『教職大学院学生自己評価票 みちしるべ』によって定期的に自己評価している。『みちしるべ』は学生にとって自己を発見し、成長し続ける姿を客観的に知ることのできる場であり、本院の養成すべき教員像を具体化し、学生の自覚と意欲を高める機会となっている。また本年度より新たに教員と学生がフラットな状況で協同して議論し、課題を探究し合う「学びのサードプレイス Team Time」を設定し、自己評価を個人の作業から教員や他の学生との協同的な自己評価に変える試みを開始している。

〈地域教育課題対応型カリキュラム〉こうした学修を可能とするために、本院では地域教育課題対応型のカリキュラムを整備している。特に、「学校における実習」に加えて「外国人児童教育観察実習」「野外教育活動実習」などの実習を通じて、学生は地域の実態や特色を生かした指導力、展開力を身に付けている。また、文部科学省訪問や学外の専門職を招いての教師力UPセミナーの実施など、課外の学習機会も年々充実させている。こうした地域教育課題対応型のカリキュラムを可能としているのは、「連携協力協議会」「外部評価委員会」「静岡県教職大学院検討委員会」「実務者会」などの様々な機会を通じての地域との情報や意見の交換である。その成果の一つとして、平成28年度には静岡県教育委員会と合同で教職に関する研究プロジェクトを立ち上げることが計画されている。また、教師として地域社会に貢献している二人の修了生からは、現在の現場でのリーダーとしての活躍の様子と併せて、コースでの学修や課題研究レポートの作成を通じて身につけたものが、授業実践や学校運営に役立っている実際が紹介された。

〈継続的なキャリア支援〉本院がさらに力を入れてきた取り組みの一つが、継続的なキャリア支援である。本院が目指す「現場に強い教員」は、「学び続ける教員」であり、「常に自己を更新し続けることができる教員」である。優れた実践的指導力を備えた教員育成に向けたキャリア支援こそが、教職大学院の重要な使命であり、平成20年の開設時より「教育フォーラム」をキャリア支援の重要な場面と位置づけ、地域へも情報発信の場として修了生の要望等を受け止めながら継続して開催している。また修了生訪問、「常葉大学教職大学院教育研究会」の発足、修了生も投稿可能な『研究紀要』の発刊、修了生を対象とした「奨励研究」の推進等、「教職大学院と修了生（学校・地域）の継続的な研究共同システムの構築」を重視した取り組みを展開している。また、本院では、現職教員学生は1年修了が可能となっているため、学生が入学後スムーズに院での学修および研究に取り組むことができるように、入学前にプレガイダンスを開始している。

以上のプロジェクトを総括するならば、本院の現在に至る7年間は、〈確かな指導力と優れた実践力・応用力を備えた「現場に強いスクール・ミドル・リーダー」〉の育成を目標として、地域や外部の専門機関との連携を深め、意見・情報交換を密に行い、目指すべき教師像を常にチェックしつつ全スタッフが共有し、他方で学生ならびに修了生の学習成果を、『みちしるべ』や「Team Time」、修了生アンケートや修了生訪問、学生ヒアリングなどを通じて多面的に確認しつつ、主体的、自律的に改善・改革を進めてきたプロセスと言える。本院が築いてきた成果の一つひとつが、そうした主体的な取り組みによって生まれたものである。本院の主体的自律的な改革・改善は現在も進行中であり、本院で学ぶ学生が、ここでの学修体験を通じて、よりよい教育を実現するための改革の営みを身近なものとして体感し、タフなミドル・リーダーとして育っていくことを期待している。

実習科目「教育実践プロジェクト」の充実に果たす 「リフレクション」と「電子ポートフォリオ」の役割

宇都宮大学教職大学院

松本 敏（宇都宮大学教職大学院教授）

近藤 秀人（宇都宮大学教職大学院准教授）

1. カリキュラムの概要と「教育実践プロジェクト」及び「リフレクション」の位置付け

宇都宮大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻（教職大学院）では、共通必修 20 単位の他に、「育てたい3つの力」に対応した「学校改革」「授業改善」「個に応じた支援」の3つの分野別選択科目群を置いている。

実習科目は「長期インターンシップ」（学卒院生 1 年次，附属学校で実施）と，学校における「教育実践プロジェクト」（現職院生 1，2 年次及び学卒院生 2 年次）とで構成され，2 年間で 300 時間以上の活動を課している。

「教育実践プロジェクト」及び「長期インターンシップ」と大学院での学びを架橋する科目として「リフレクション」（毎週金曜午後：通年 4 単位）を 2 年間必修で置いたのが，本学教職大学院の特色である。

2. 実習校の選定とコーディネーター教員の役割

実習及び「リフレクション」はチーム単位で行う。チームは原則として研究者教員，実務家教員，近いテーマを持つ複数の院生で構成され，実習校の選定，個人テーマと実習での活動とのすり合わせ，課題追究に必要な理論の検討などを行う単位である。今年度は 5 チームを編成した。実習校は，年度当初に栃木県教育委員会を通して募集した連携協力校（今年度は 40 校，附属学校は別）の中からチームの議論を経て選定した。

専攻全体で県教委，各市町教委，各学校との連絡調整に当たるために，実務家教員の一人をコーディネーターとしている。県教委等と連携した協議会の開催，連携協力校との連絡，パンフレットや通信の配布などを担っている。

3. デジタルポートフォリオ (@uu-pt) による情報の共有と蓄積

根拠に基づくリフレクションを行うために，Google for Education のクラウドサービスを利用したデジタルポートフォリオのシステムを構築した。このシステムはクラウドで，メール，フィールドワークの活動記録の蓄積，報告書の保存が可能である。自宅のパソコンやスマートフォンでも，同じ情報を見たり編集できる。活動報告等はメンバー間で公開

され、全教員・院生によって閲覧、コメントができる。また、スケジュールを共有できる。

教員は実習校における院生の活動と省察の様子を毎日リアルタイムで知ることができ、コメントを付けて指導・助言する。その一週間の蓄積を基に、金曜午後の「リフレクション」で顔を合わせて議論する。実習と「リフレクション」による学びは、報告書としてまとめ2月に発表する。それらは報告書データベース（ファイル保管庫）に保存され、次年度以降の学生も閲覧でき、活動計画の手がかりとなる。なおキーワード検索が可能である。

4. チームによる「教育実践プロジェクト」と「リフレクション」の取組例

実習科目と「リフレクション」のチームは、今年度は5チーム編成となった。発表ではそのうちの一つのチームの取組を紹介した。

開設1年次であるため、院生にも受入れ側の学校にも、学校現場における教職大学院生の長期実習の具体的なイメージがない中で、前期週1回の「リフレクション」は実習校（候補校）に足を運んで話し合う重要な役割を果たした。後期は原則毎月第1週を《全体リフレクション》とし、共通理解事項や共通の課題・問題点を共有し、解決策を議論した。それ以外は《チームリフレクション》として行い、一人一人の院生の状況や悩みを傾聴して対応策を議論した。

経験のある現職教員といえども、よその学校に入り込んでその教員集団と課題を共有するまでになるには時間と細心の注意が必要である。ご用聞きのような緩やかな連携を1ヶ月程度行い、「院生が実習校において良好な人間関係を構築すること」「院生の日常的な立ち位置が明確になるようにすること」を最重点にした。それでも実習先教員がもつ負担への警戒感という壁、実習先の実態と自分のテーマとの微妙なズレへの悩みなど、問題は出てきた。リフレクションは、打開策をチーム全員で検討したり、チーム成員の助言によって新たな視点や発想を得たりする重要な時間になった。

「教育実践プロジェクト」での成果は、実習校で目立った成果をあげることだけではない。院生が実習校に一方的に正論を押しつける実践研究でもない。歯がゆい現状を冷静に分析し、現状に即したかたちで何をどう動かすことが学校改革につながるのか、その手法と目の付けどころを身をもって学ぶことが、長期実習の成果であろう。実践と省察の繰り返しの中で自らの中に形成され蓄積されたものを自覚し、言語化する。その地道でささやかな成果に気づき、そこに大きな意味を見いだすことができるような視点を手に入れる機会が「リフレクション」の時間である。

学卒院生は附属小・中学校で「長期インターンシップ」を実践中である。彼らは現職院生と一緒にチームに所属しており、「教育実践プロジェクト」のようすを肉声で毎週聞いている。一方、ポータルサイトには「長期インターンシップ」も統合されており、その様子も大学教員と現職院生全員が見てコメントし、学卒院生を励ませるようになっている。デジタル化のメリットはこんな所にもあると実感している。

学校支援プロジェクトを通じた院生の成長とカリキュラムの課題

上越教育大学教職大学院

松井千鶴子（上越教育大学教職大学院准教授）

桐生 徹（上越教育大学教職大学院教授）

辻野けんま（上越教育大学教職大学院准教授）

大林 士雄（上越教育大学教職大学院）

原口 央（上越教育大学教職大学院・新潟県立上越総合技術高等学校教諭）

高橋 一哉（上越教育大学教職大学院修了・村上市立第一中学校教諭）

1. 本学教職大学院における「学校支援プロジェクト」

(1) 本学教職大学院のカリキュラム

本学教職大学院では、刻々と変わる教育現場の状況を即時に判断し、適切に対応しながら教育実践を展開していく「即応力」を育成することを目的としている。この「即応力」を真に実現するためには、それを支える「臨床力」と「協働力」を育成することが必要不可欠である。一方、本学では、現場主義の教員養成として推進してきた、学校をフィールドとする臨床的研究の積み重ねがあること、全国から多くの中堅現職教師が集まる大学院大学であること、教育実習をはじめ、臨床的な研究活動に協力的な地元の公立学校及び教育委員会の連携・協力を得ている等の特徴がある。これらを踏まえ、表1の1), 2), 3)を有機的に関連させて、「学校支援プロジェクト」とし、「即応力」、「臨床力」、「協働力」の育成を目指した「学校支援プロジェクト」を中核としたカリキュラムを開発した。

表1 カリキュラム（授業科目と単位）

区分	授業科目の領域		単位
臨床共通科目	教育課程の編成及び実施に関する科目		20
	教科等の実践的な指導方法に関する科目		
	生徒指導及び教育相談に関する科目		
	学級経営及び学校経営に関する科目		
	学校教育と教員の在り方に関する科目		
選択科目	学校支援プロジェクト科目	学校支援リフレクション ¹⁾	16
		学校支援プレゼンテーション ²⁾	
	プロフェッショナル科目		
実習科目	学校支援フィールドワーク ³⁾		10
計			46

(2) 「学校支援プロジェクト」の概要

本学教職大学院の専任教員は多様なテーマのプロジェクトを設定している。それらは連携協力校等の教育課題とリンクしている。大学院生は、それらの中から1つのプロジェクトを選び、それを設定した専任教員の指導するチームに所属する。院生は、「学校支援フィールドワーク」において、チームとして、連携協力校等教職員、専任教員と協議しながら、連携協力校等の教育課題の解決に取り組んでいく。このような省察・評価の一連の活動を「学校支援リフレクション」として位置付けた。また、「学校支援フィールドワーク」と「学校支援リフレクション」の成果を連携協力校等に還元する学修を「学校支援プレゼンテーション」として位置付け、3つの科目が有機的に機能するようにした。

2. 学校支援プロジェクトの成果と課題

具体的な事例をもとに、現院生2名と修了生1名が発表した。

(1) 実践事例1：「学び合い」を視点とし、家庭学習とのつながりを重視した授業改善

平成26年度のフィールドワークを行った学校は、新潟県中学校教育研究会の「学び合い」を参考に、自校化を試みているところであった。そこで、授業と家庭学習に関する校内研修への参画、理科授業を中心とした「学び合い」を取り入れた提案授業を行い、授業に「学び合い」を取り入れてもらうことによって、「学び合い」の自校化を図ることにした。

校内研修については、「家庭学習に積極的に取り組ませる効果的な方策」について学習シラバス、「学び合い」、授業と各種テストの3つの事例紹介を行った。研修後の質問紙調査から「学び合い」の考え方を参考にした職員が多くを占めていることが分かった。提案授業の実践については、担当アドバイザーと院生がオムニバス形式で行い、授業後の質問紙調査から「学び合い」を視点とし、家庭学習とのつながりを重視した授業を今後行っていきたいと考える教員が増えた。

(2) 実践事例2：今、学校と地域の繋がりは

平成26年度のフィールドワークとして、準へき地の中学校におけるふるさと学習を中心とした活動に対する連携協力を通して、学校と地域の関係についての考察を行った。中学校が実施した生徒や保護者、地域住民に対するふるさと意識アンケートの分析や、総合的な学習の時間のための資料提供、授業補助などの校内活動への協力に加え、民間団体、行政担当者、教育委員会社会教育担当者らへの聞き取りを行った。学校も地域も、互いの教育観を共有する機会の不足もあって膠着状態に陥りやすいことや、コーディネーターによって連携が大きく改善されること、生徒と学校が地域社会の中で大きな存在であることの再認識がなされた。これらの活動から、学校教育と社会教育の連携や学校と地域の連携に対する支援の在り方などを、地域や教育行政の実状に合わせて見直す必要も確認できたため、平成27年度のフィールドワークでは市の教育委員会と連携協力し、学校と地域、教育行政、一般行政の関係の在り方について調査を行っている。

(3) 実践事例3：修了生からみた教職大学院の学び

発表者は、初任者担当拠点校指導教員として、今年度、教諭として採用された初任者4名の指導に当たっている。また、所属校では理科を担当している。教職大学院では、臨床共通科目、プロフェッショナル科目、学校支援プロジェクト、個人研究、フォローアップ研修、などを通して様々の学びを得た。

現任校で学びが活かされている点として、ストレート院生との協働による学びから初任者が生徒を指導する際に陥りやすい点の分かり、初任者研修に活かされたことや初任者が、生徒の協働学習を授業に取り入れる試みの手助けが明確になったことなどが挙げられる。教職大学院のフォローアップ研修会での学びとして、自分自身の教職大学院での学びをもう一度振り返ることができ、学び続ける教師像の再確認をすることができた。

3. カリキュラムの課題と改善の方向

各コースにおける2年間を見通した力量形成のモデル像構築、目指す資質・能力に結び付けるための各コースのカリキュラムの改善、院生のニーズに応える履修科目や履修形態の多様化、等について改善を図っていきたい。

基礎領域学生の成長を目指した愛知教育大学教職大学院の取り組み — 学校実習活動を中心に —

愛知教育大学教職大学院

中妻 雅彦（愛知教育大学教職大学院教授）
瀧田 健司（愛知教育大学教職大学院准教授）
村上 洋（愛知教育大学教職大学院准教授）
杉山 翔一（愛知教育大学教職大学院）
鈴置 拓也（愛知教育大学教職大学院）
阿部 明音（愛知教育大学教職大学院）
今泉 佳代（愛知教育大学教職大学院）
井上 知香（愛知教育大学教職大学院）
坂口 和宏（愛知教育大学教職大学院）
林 萌（愛知教育大学教職大学院）
松井 優也（愛知教育大学教職大学院）

1. 特別課題実習

外国人児童が多く在籍する豊田市の連携協力校で週2日の授業日×2週間で、4日間実施している。基礎領域学生を半分に分け、15人程度が同時に実習し、大学の実習担当教員（4人）が、週1回の訪問指導と事前指導（大学、学校で各1回）、事後指導（大学で1回）を実施している。成果として、通常経験することができない学校での体験、個に応じた具体的な指導の学び、組織としての支援体制のあり方の体験的な学修がある。実習校からは、子どもに対するかかわり方や授業実践への取組を高く評価され、もっと実習回数や期間を延ばしてほしい、週2日間ではなく毎日来てほしいと言われているが、大学院の授業の兼ね合いで調整が難しいのが現状となっている。

2. 学校サポーター活動

1年次の9月～2年次の12月に、週2日実施している。実習校は、2年次に教師力向上実習Ⅰ・Ⅱを行う連携協力校で、児童生徒や教職員と交流、様々な教育活動及びその補助を行い、大学のゼミ担当教官が月に1回程度訪問指導している。主な活動内容は、授業に関わる活動（TT指導、個別支援、教材作成、自習指導、授業実践）、学級経営・学校行事等に関わる活動（日記への朱書き、掲示物作成、学級通信の作成）、各種行事の手伝い・運営補助、校外学習の引率補助、下校指導、子どもの記録、子どもからの相談、部活動・クラブ活動指導等である。成果として、学部の教育実習ではできない様々な業務の体験、教員の仕事を、長期的、多角的・多面的に観ること、2年目の実習に向けた基盤づくりがあげられる。連携協力校から高い評価を受けている一方、児童生徒の安全管理に関する指導の徹底や実習校による体験内容の差等の課題もある。

3. 教師力向上実習Ⅰ、教師力向上実習Ⅱ

教師力向上実習Ⅰ、Ⅱは、1年次の9月から、サポーターとして活動している学校で実施する。Ⅰは、2年次の5月～6月の期間に4週間実施し、共通課題と自己課題を設定し、学級経営・生徒指導を中心に学修する。大学のゼミ担当教官が実習の前後に、計画書・報告書を指導し、実習期間中に3回程度訪問指導している。Ⅱは、2年次の9月～10月の期間に4週間実施し、共通課題と自己課題を設定し、教科指導を中心に学修する。大学のゼミ担当教官が実習の前後に、計画書・報告書を指導し、実習期間中に3回程度訪問指導している。

教師力向上実習Ⅰ、Ⅱの成果は、前年度から学校サポーター活動を行ってきた学校での実習であるため、教職員・児童生徒の人間関係ができており、児童生徒の実態を基にした実践ができること、生徒指導、校務分掌などに関わる機会がもてること、1年次に学んだ子どもの見方や指導技術を自らの必要感から、実際の指導場面で試し、有効性を実感できること等を挙げることができる。一方、校務への対応に追われ、授業実践準備に十分な時間を掛けられないことや学校の事情により、個人の研究テーマに関わる実践を実施しにくいことがあり、課題となっている。

4. 教師力向上実習Ⅲ

2年次の11月に1週間、これまでのサポーター校ではなく、応用領域学生の勤務校で実施し、応用領域学生のメンター実習と表裏一体の実習となっている。実習Ⅲの担当教員が週1～2回訪問指導し、事前指導（大学、各校で4回）と事後指導（大学で1回）を応用領域学生と一緒にしている。サポーター活動を行っていた学校と違う学校で実習することにより、サポーター校で当たり前だったことが通用しないという経験をし、指導力の確認の機会であり、実習Ⅰ・Ⅱで試した方法を追試して一般化を図ったり、発展させたりすることができるが、1週間という短い期間のため、児童生徒との関係が作れないうちに実習が終わってしまい、課題追究が十分に行えない場合もある。

5. 連携協力校について

連携協力校には、応用領域学生の現任校、基礎領域学生の学校サポーター活動及び「教師力向上実習Ⅰ・Ⅱ」の実習校、「特別課題実習」の実習校の3種類がある。現任校を除く連携協力校は、連携協定を締結している市町村教育委員会、教育事務所等に推薦してもらい、その学校へ当教職大学院から説明し、承諾を得た上で決定している。平成20年度の設置時は計37校であったが、現在79校となっている。連携協力校とのコーディネート等については、愛知県及び名古屋市教委からの交流人事による実務家教員2人が担当し、愛知県・名古屋市の校長経験者である3人の特任教員がこれを補完し、連携を保っている。1年半の学校サポーター活動で、学生は実習校のために何をしたら良いのか、自主的に考え行動することができるようになり、連携協力校からの学生に対する評価はおおむね良好である。教職大学院を修了し、連携協力校に赴任する例もある。このことは、在学時の同人の取り組みや当教職大学院の教育が評価されたことの現れであり、修了生が連携協力校に在任していることで、連携の充実がより図られるものとする。課題として、学生数の増加に伴い配当が難しくなり、配当のアンバランスが連携協力校の教職員の意識や受け入れ体制、サポーター活動や実習の内容に差が出る一つの原因になっている。

大阪の教員のための教職大学院のシステム設計 —「学び続ける教員」への成長を促し、支えるために—

大阪教育大学教職大学院

木原 俊行（大阪教育大学教職大学院教授）

米津 俊司（大阪教育大学教職大学院教授）

寺嶋 浩介（大阪教育大学教職大学院准教授）

大阪教育大学連合教職大学院は、大阪の学校に勤務する教員が「学び続ける」存在となるために、1) 組織編成、2) カリキュラム、3) 指導法の3つのレベルにおいて、そのデザインを工夫している。例えば1) については、大阪教育大学・関西大学・近畿大学が連合して、教員の専門性や経験の多様性を確保している。また、2) に関しては、人権教育やICT活用に関する科目を設定したり、経験の浅い指導主事向けの「指導主事錬成プログラム」を提供したりしている。さらに、3) は、実習・勤務校の指導やカリキュラムの教材化に代表される。

1. 大阪教育大学大学院連合教職実践研究科の概要

大阪教育大学大学院連合教職実践研究科は、大阪教育大学と関西大学、近畿大学の連合によって構成される大学院である。平成27年4月にスタートした。その目的は、「大阪における教員養成・現職教育の高度化に寄与する」ことである。

1 学年定員は30名であるが、大学院生の所属は、3つのコースに分かれる。それらは、学校マネジメントコース（定員5名）、教育実践コーディネイトコース（定員10名）、そして教育実践力開発コース（定員15名）である。平成27年4月の入学者は37名であり、定員を少し上回った。教員は、研究者教員、実務家教員とも9名が指導にあたっている（合計18名）。

教育課程は、共通科目、学校実習科目、コース科目、そして課題研究科目から成る。キャンパスでの学修はすべて、夜間（18時～21時10分）ないしは土曜日や長期休業中に実施される。

2. 研究科の特色

本研究科の特色は、以下の点にまとめられる。

(1) 大阪の教育力を結集

関西大学、近畿大学の3大学の連携によって構成されている。また、大阪府・大阪市・堺市の各教育委員会とも様々な側面で連携している。

(2) すぐれた教員による確かな指導

大学院の講義や実習では、3大学に所属する18名の教員が大学院生の指導を担当している。それぞれの専門分野の学術研究に関する数多くの業績を有する研究者教員と、大阪府下の学校や教育行政に長く勤務し、その教育問題の解決に尽力してきた実務家教員とで構

成され、ティームティーチングで講義等を展開している。

(3) 理論と実践の融合を図るカリキュラムの提供

他の教職大学院と同様に、本研究科でも、大学院生が専門職としての教師に必要とされる力量を獲得し、さらに発展させることができるように、彼らに、キャンパスとフィールドを結ぶカリキュラムを提供している。

(4) 教職経験に応じたコース制の導入

学校マネジメント、教育実践コーディネート、教育実践力開発という3つのコースが設定され、大学院生が教職経験に応じた学びを進めることを保障している。それぞれのコースでは、スクールリーダー、ミドルリーダー、若手リーダーという教師像に基づいて、それに必要とされる力量の獲得に資するコース科目を用意している。

(5) 指導主事錬成プログラムの設置

教育委員会の指導主事やその候補者を対象とするプログラムである、「指導主事錬成プログラム」を有している。このプログラムでは、教育委員会や教育センターの指導主事が、昼間は所属するセクションで指導主事としての職務を果たし、夜間に本研究科で教育委員会や教育センターでの実務の企画・運営に関する方法論等を学ぶ。

3. 教職大学院の「連合」と「連携」

(1) 大学間連合

大阪教育大学は、教員養成に関する広域の拠点大学として、これまでも優れた教師を育てるため、教員養成の教育と研究に実績を上げてきた。多数の教員を輩出する関西大学と近畿大学が、本研究科の理念と目的に賛同し、3大学が連合して教職大学院を設置するに至った。3大学連合の具体的な連携内容として、大学院専任教員の関西大学・近畿大学からの派遣や、両大学から大学院への進学者の推薦枠を設けるなどの取組を行っている。また、両大学との連合の趣旨を深めるため、派遣専任教員は各大学で授業等を担当し本研究科の意義や優れた志願者の発掘に努めている。

(2) 教育委員会との連携

大阪府・大阪市・堺市の各教育委員会は、将来スクールリーダーとして学校経営を担うであろう現職教員や指導主事等を積極的に本研究科の大学院生として派遣している。平成27年度は、大阪府・大阪市・堺市・豊中市・四条畷市・伊丹市から13名の指導主事や中堅教員などを本研究科に派遣し、スクールリーダー育成に期待をかけている。同時に、それぞれの教育委員会では、学校実習校の受け入れ校の提供による協力も行っている。

4. 学校実習のカリキュラム上の位置づけと取り組みの現状

現職教員は、所属する組織（学校、教育委員会等）の意向や教育委員会等が進めている事業を踏まえて設定された課題をもって、実習に取り組むことになっている。学部卒の大学院生で構成される教育実践力開発コースは、実習を進めながら、時間をかけて課題を練り上げていく。また、実習では、リフレクションミーティング（RM）の場を用意している。RMは、個別、コース、全体の3種類を用意し、運用している。ここでは、実習計画策定の支援、実習内容・方法の助言、進捗状況の確認を実施している。

院生と教員とのコミュニケーション －院生・教員連絡協議会の活動を中心に－

京都教育大学教職大学院

竺沙 知章（京都教育大学教職大学院教授）

小松 貴弘（京都教育大学教職大学院准教授）

野口 朝生（京都教育大学教職大学院）

元生 安宏（京都教育大学教職大学院・京都市立桂坂小学校教諭）

1. 本研究科の理念とカリキュラム

（1）特色と本報告のねらい

本研究科の特色は多様性である。多様で多くの院生を対象とする教職大学院において、構成員間のコミュニケーションを重視して教育を展開していくことが必要であるが、とりわけ、院生と教員との間でいかに質の高いコミュニケーションを行い、教職大学院での学びを豊かなものにしていくかが、重要な課題となる。本報告では、そうした課題への本研究科の取り組みを発表し、教職大学院教育のあり方について問題提起を行いたい。

（2）理念

多様性を特色とする本研究科では、教育、研究を展開していく際に、その依って立つところを明確にし、確かな協働体制を構築し、理念を共有化することがきわめて重要となる。

第一に、「人間教師」を目指すことを教育の理念として掲げている。教職大学院は、高度な教育実践力を備えた教師を育成することが求められているが、実践力にはそれを支える豊かな知性と感性が伴わなければならない。

第二に、教育実践力を支える豊かな知性の基盤として、「大学院知」を重視することを理念としている。「大学院知」とは、大学院でこそ獲得できる「知」であり、教育実践や学校づくりを省察し、そうした活動の成り立ちや構造を解明することにより、取り組むべき課題を明確にし、その処理、解決、改善する活動を組み立て、実践していく「知」である。

（3）「専門職基準」とカリキュラム

以上のような理念を具体化するために、まだ試案の段階であるが、「教職専門職基準」と「スクールリーダー専門職基準」を策定している。これらの「専門職基準」は、カリキュラムや授業を中心とした教職大学院の実践的目標であるとともに、社会に対して我々の使命を表明するものでもある。

発足後5年間の成果と課題を踏まえ、本研究科では、大幅なカリキュラム改革を行い、平成26年度より実施している。また、各授業のシラバスも抜本的に見直し、「専門職基準」との関連を明示し、それぞれの到達目標を明確にする改善も行った。こうした取り組みを

通じて、教員に求められる「知」や「力」を院生に身につけさせるために、教員がいかにかに院生に問いかけ、院生の学びを促すのか、各授業のねらいや特性に応じて、院生と教員との質の高いコミュニケーションのあり方を模索している。

2. 院生・教員連絡協議会の取り組み

以上のようなカリキュラムと授業を通じた教育は、院生の主体的な学びによって初めて実を結ぶものである。そこで院生の主体性を高めること、院生自身が教職大学院での学びをより豊かなものにしようという意欲を高めることを促すために、本研究科では平成24年度に院生・教員連絡協議会を設立し、様々な取り組みを行ってきた。

協議会では、主に、カリキュラムや学修環境の改善を目的に、院生は本研究科のカリキュラムをどのように受け止めているか、教員はどのような意図や考えを持ってカリキュラムや個別の授業、教職専門実習やゼミ指導に臨んでいるかといったことについて、定期的実施している各種アンケートの結果を活用しながら、意見交換を行っている。

院生委員が主体的に取り組んでいる活動の成果として、年に2回開催される本研究科の全構成員に呼びかけて行われる院生・教員交流集会の実施と、本協議会の活動内容を全構成員に向けて広報する院生・教員連絡協議会通信の発行（昨年度は5回発行）が挙げられる。他方で、院生全体への本協議会の活動の周知には、まだ課題が残っている。

3. 共通必修科目「現代社会と学校教育」

本研究科の授業の中でも特色ある科目の一つとして、本科目を報告する。

(1) 授業者側の視点

本科目は共通必修科目群の第5領域に位置づけられる、1年次生を対象とした科目である。現代社会と学校教育のあり方をめぐる複数の課題提示とワークを通して、①自分自身にとっての問題意識を抱えて育むことなくしては、主体的な学びの過程に踏み出せないこと、そして、②自分の考えを深め、多様な視点を身につけていくためには、他者との真摯な対話的なコミュニケーションが不可欠であることを、受講生各自が実感して考え続ける契機となること、報告者にとっての本科目の主なねらいの一つであった。

(2) 受講生側の視点

この授業は、報告者にとって、現代社会における学校教育の在り方について、院生にはどれだけ「他人事」ではなく「自分事」として考えられるかを問われる授業であった。個々の院生にとって講義の受け止め方は異なるが、それぞれの教育課題の根底にある現代社会をどう捉えていくかの難しさとともに、それらの課題に「向き合うこと」とはどういうことなのかについて考える機会となった。

4. 総括

本研究科が目指していることのの一つは、課題に向き合い主体的に考える姿勢、あるいは課題に向き合ったときに“考えさせられる”ことに開かれた感性と姿勢の涵養である。そのために不可欠なのが、対話する力であり、目前にないものを想像する力である。そのような力を院生と教員が共に育んでいくために、今後も様々な取り組みを進めたい。

授業力の向上をめざした教職大学院における授業デザイン —理論と実践の往還を基盤とした授業研究を中心に—

宮崎大学教職大学院

吉村功太郎(宮崎大学教職大学院教授)

1. はじめに

本学の教職大学院（教職開発実践専攻）は、平成20年度に従来の教科教育専攻（10専修）及び学校教育専攻学校教育専修を廃止の上で開設されたものである。教職大学院は、「学校・学級経営コース」、「生徒指導・教育相談コース」、「教育課程・学習開発コース」及び「教科領域教育実践開発コース」の4つのコースを設置しており、特に「教科領域教育実践開発コース」は、各教科の学力向上を図るために必要な能力やスキルを持つスペシャリストを養成する目的を持って教職大学院開設当初から設置しているものとしては、全国唯一のコースである。

本発表の目的は、宮崎大学教職大学院、特に教科領域実践開発コースの授業デザイン上の特色を社会科の事例を通じて明らかにし、その授業デザインの実践上の成果と課題について報告することである。

2. 授業デザインの特徴

1) 授業デザイン（1）—教科領域教育実践開発コースにおける授業力育成デザイン

教科領域教育実践開発コースにおいては、教科の授業力向上のため、1年前期を中心に3つの授業科目を設定し、4つの段階で構成している。①学部での教育実習における課題（ストレート院生）や学校現場での授業実践上の成果と課題（現職院生）についての意見交流並びに授業開発と授業分析に関する理論的講義（4月）、②教科書内容分析や教材研究演習、授業ビデオ視聴による授業分析（5月）、③各教科での授業開発（5～6月）、④模擬授業の実施と分析批評（6～7月）。

本授業群の内容的な特色は、授業力のとらえ方である。授業力のとらえ方については各教員の中でも多様な考え方があり、教科毎の特質の相違もあって統一した見解が成立しているわけではないが、授業分析力を重視するという点では、おおむね共通理解ができていると考えている。授業力は、〔授業構成力〕授業プランをつくる力（授業計画）、〔授業展開力〕授業を行う力（授業実践）、〔授業分析力〕授業をふりかえる力（授業評価）という3つの側面を有しており、これら3つの有機的な関連によって、総合力としての授業力がなり立っていると考える。これら3つの側面を、授業構成（P）、授業展開（D）、授業分析（C）ととらえるとともに、授業分析による授業改善を新たな授業構成（ $A = P'$ ）としてとらえ、このようなPDCAサイクルを自立的に回すことのできる教師の育成が授業力向上の上で重要なポイントになると考える。これら3つの側面で比較的弱い面が授業分析であるととらえ、授業理論に基づく授業分析力の向上が、教科領域実践開発コースにおける

重要な教育課題となると考えている。

本授業群の実施形態上の特色は、各教科領域に分かれての個別的な講義や演習という形で実施するのではなく、教科教育領域の研究者教員と実務家教員が複数名共同で授業を行い、特定教科を超えた多様な観点からの指導を行っている点である。これは、教育課程全体における教科の位置付けを意識し、各教科の枠を超えて共通する点と各教科固有の点の両方をコース全体でとらえながら授業力の育成を図ることを目的とした指導方法である。

2) 授業デザイン(2) ——教科領域教育実践開発コースにおける教科の授業力育成

教科の指導力・授業力を考える場合、教科の「目標」「内容」「方法」という3つを重視して指導を行っている。学校現場では、ともすれば教科書の内容に過度に依存し、授業開発においても教科の「内容」と「方法」にのみに力点を置き、最も重要であるはずの教科の「目標」を見落としがちになる傾向が見られることがある。その結果として、何のためにその教科の授業を実施し、何のためのそのような学力を子どもに育成するのかという根本的なことが不明確な授業実践になってしまうことが起きることになる。

教科領域教育実践開発コースの授業では、複数の教科教育教員が合同で担当し、他教科の授業についても積極的にコメントなどを行っている。教科の特質が近接する教科間では該当する複数教科の教員による指導チームを組むなど、様々な指導上の工夫を行っている。

例えば、中学校社会科公民的分野の「くらしと経済」の単元開発指導においては、社会科と家庭科の教員による指導体制を組み、消費者の権利や保護のように、内容的に重複するがそれぞれの教科での扱い方が異なる点を指導することで、教科の目的(本質)をより意識した授業開発を行うことを学生に促すことにつなげている。

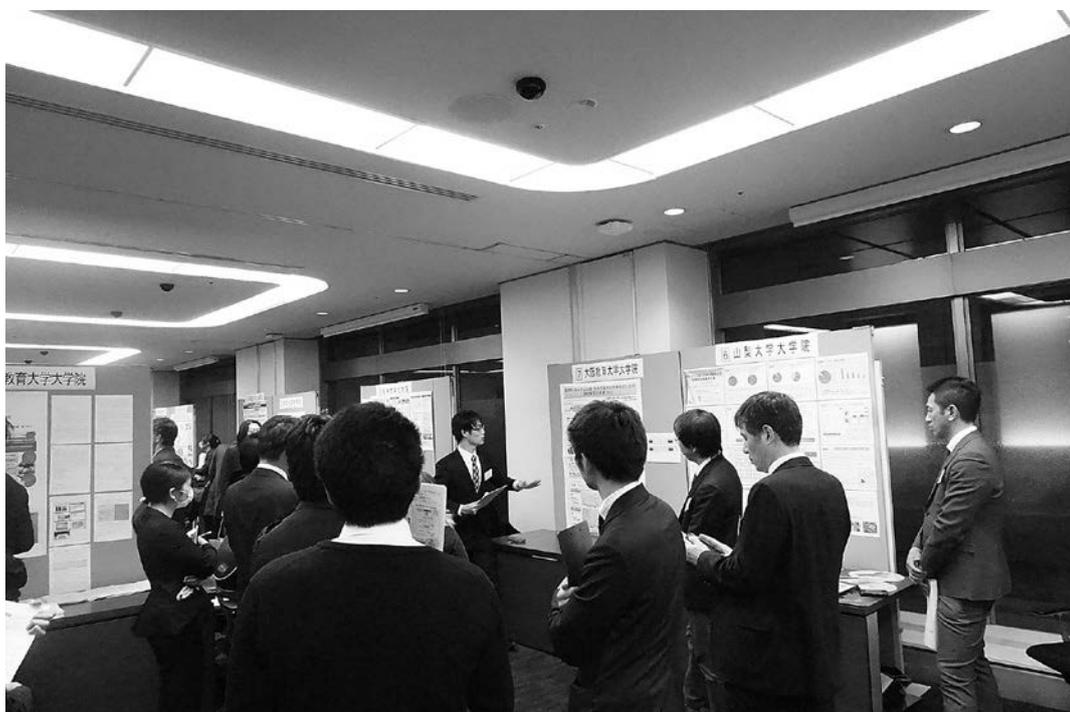
3. 課題研究レポート指導のデザイン—教科領域教育実践開発コース社会科の場合

課題研究レポートは、修士課程の修士論文に代わるものとして、理論と実践の往還を指向する教職大学院における学びの集大成である。しかし、学術研究的な成果を重視する修士論文と異なり、教職大学院における「課題研究レポート」の指導のあり方をどう位置づけるかは、理論と実践の往還をどのように具現化するかという点でも大きな課題である。全教科が具体的な指導方法レベルで統一したものを実施するということは、教科の特性の違いから難しい点もあるが、社会科における指導の主な手順は以下の通りである。①課題設定は教育実習などで明らかになった授業力に関する個人の課題を中心に行う。②当該課題に取り組んでいる先行研究事例を社会科教育学その他の教育学、並びに教育委員会の教育研修センターなどの研究論文等から取り上げ、それらに学びつつ、課題解決方略を考案する。③考案した課題解決方略を教育実習で可能な限り実践する。④実践後に成果と課題を分析・考察する。課題研究は基本的には院生の課題解決を主とし、それを解決に導くために参考になるものを先行研究事例(理論)に求め、考案した解決策を教育実習で実践を試み、成果と課題を明らかにするという考え方で実施している。

4. おわりに

各教科領域の特質をふまえながらどの程度までコースとしての指導を統一すべきなのか、授業デザインの成果をどのように図るのかなど、様々な課題の検討が求められる。

日本教職大学院協会研究大会 分科会②「ポスターセッション」



平成27年12月6日
一橋大学一橋講堂1階

平成27年度日本教職大学院協会研究大会（分科会②）
「ポスターセッション」実施要項

- 1 趣旨：教員養成改革の一環として平成20年度に教職大学院制度が創設され、現在では27大学に教職大学院が開設されています。各教職大学院では既に多くの修了生を輩出されており、学校現場において教職大学院における学修成果が発揮されています。
このことから、各教職大学院が推薦する優れた学修成果をあげている教職大学院学生又は修了生がポスターセッション形式で発表を行うことにより、教職大学院の成果を広く公開するとともに、各教職大学院相互の発展・充実のための交流を図ります。
- 2 掲示会場：一橋大学一橋講堂1階特別会議室1～3
(発表内容等により3つの会場に分類して掲示)
- 3 掲示閲覧期間：12月6日（日）12時～16時30分
(コアタイム：15時～16時30分)
- 4 コアタイム：ポスターセッションのコアタイム（各会員大学10分程度）を設けます。当該時間には、ポスターの前で閲覧者に対し概要等の発表、質疑応答を行います。



「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、修了生の勤務校	成果発表のタイトル
1	北海道教育大学大学院	修了生	佐々木隆元	札幌市立西岡北小学校 教諭	つながる、つなげる、つながりにいく
2	宮城教育大学大学院	修了生	谷口 達也	東松島市立矢本第二中学校 教諭	「同僚性」を高める学年経営の在り方 －学年主任を中心とする学年教師集団の協働的な取組を通して－
3	山形大学大学院	大学院 2年	田中 靖士	寒河江市立高松小学校 教諭	アプロプリエーションとしての学びの生成過程 －探索的なことばに着目して－
4	宇都宮大学大学院	大学院 1年	澤田 慎一	宇都宮市立横川中央小学校 教諭	省察の実践力を高める教育実践プロジェクトの展開 －リフレクション・デジタルポートフォリオの機能を生かして－
		大学院 1年	國井 朱美	市貝町立赤羽小学校 教諭	
5	群馬大学大学院	修了生	周東 景子	みどり市立笠懸東小学校 教諭	教師の授業力向上のための手立ての工夫 －教師全員が参加する校内研修と子ども全員が参加する授業を目指して－
6	東京学芸大学大学院	大学院 1年	窪田 隆徳	東京都立武蔵台学園 主幹教諭	学校分析とコンサルテーションを基盤とした専門的支援 －特別支援教育における『センター的機能』の再構築－
7	聖徳大学大学院	修了生	林部 理絵	松戸市立松飛台第二小学校 教諭	教職大学院での学びを活かした算数科教育の取り組み
8	創価大学大学院	大学院 2年	沼田 拓弥	八王子市立七国小学校 教諭	「Dialog-WRITING」を活用した〈書くこと〉指導の研究 －学習意欲向上の検討を中心に－
9	玉川大学大学院	大学院 1年	畑 大介	西東京市立田無小学校 主幹教諭	5年生算数における相互教授法（RT）の介入効果 －発言に消極的で、学習理解が低い児童に目を向けて－
10	帝京大学大学院	大学院 1年	岩井 典江	大和市立光丘中学校 教諭	児童生徒の交流活動をふまえた小中接続に関する一考察 －神奈川県内公立小中学校の調査分析を通して－
11	早稲田大学大学院	修了生	山下 悟	静岡県立袋井高等学校 教諭	高等学校「英語表現I」において、コミュニケーション場面を通じて考えを表現する力を育む言語活動 －教育実践論文を中核として拡大する、教職大学院の学修－
12	上越教育大学大学院	修了生	米岡 洋	妙高市立新井小学校 教諭	「仲間とともに 地域とともに 確かな学びを創る子ども」を目指した生活科・総合的な学習の時間の創造 －特に子どもの「メタ認知能力」の高まりに着目して－
13	福井大学大学院	大学院 2年	山田 俊行	坂井市立春江小学校 教諭	協働する授業研究とその組織づくり －道徳教育を通して－
14	山梨大学大学院	大学院 2年	原田 弘昭	上野原市立秋山小学校 教諭	積み上げを図りながら鑑賞の力を高める具体的方策 －小・中学校音楽科の「創作（音楽づくり）と鑑賞」の授業を通して－
15	岐阜大学大学院	大学院 2年	高橋 雅博	岐阜市立加納小学校 教諭	小学校における「土曜日の教育活動」のモデル化 －「学校内・外のシステムの構築」と「保護者・地域と協働した教育プログラムの開発」を通して－
16	静岡大学大学院	大学院 2年	水田 忍美	静岡県立駿河総合高等学校 教諭	高等学校芸術科でのキャリア形成に関する実践的研究
17	常葉大学大学院	大学院 1年	浅井 健	牧之原市立細江小学校 教諭	授業力を伸ばすユニバーサルデザインの視点を取り入れた校内研修の在り方
18	愛知教育大学大学院	修了生	山田さち子	名古屋市立鳴海中学校 教諭	お互いを尊重し、力を出し合う学級集団の育成 －課題達成のための建設的な話し合いを通して－
19	京都教育大学大学院	修了生	生田 幸士	神奈川県立大和東高等学校 教諭	歴史的思考力の育成をめざした近現代史学習の授業実践
20	大阪教育大学大学院	大学院 1年	宮本 尚輝	ストレートマスター 大阪府教育センター附属高等学校 非常勤講師	基礎的・基本的な知識・技能の習得を促進するための高校数学の授業づくり
21	兵庫教育大学大学院	大学院 2年	川畑 光明	加古川市立氷丘小学校 教諭	児童間のつながりとひとりではいられない力が学校適応感に及ぼす影響
22	奈良教育大学大学院	修了生	佃 拓也	生駒市立あすか野小学校 教諭	小学校社会科における探究力を培う指導法の研究
23	岡山大学大学院	大学院 2年	山下加奈恵	ストレートマスター	新卒院生の高度実践的授業力形成をめざして －算数的活動をコアにした深く数学的に考える授業づくり－
24	鳴門教育大学大学院	大学院 2年	竹村 和美	土佐市立北原小学校 教諭	組織で取り組む潤いのある学級・学校づくり
25	福岡教育大学大学院	大学院 2年	山室 勇二	ストレートマスター	保健体育科におけるタブレットパソコンを用いた授業実践について －映像比較による主体的な課題解決学習への試み－
26	長崎大学大学院	大学院 2年	下田 渚	長崎県立佐世保特別支援学校 教諭	高等学校における発達障害生徒の担当教員への支援の試み
27	宮崎大学大学院	大学院 1年	堀川 貴史	宮崎市立木花小学校 教諭	望ましい学級集団を形成するための『聴く』指導の在り方

つながる、つなげる、つながりにいく

北海道教育大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻高度教育実践専修 修了
佐々木 隆 元 （札幌市立西岡北小学校教諭）

教師にとって授業が最も重要であることは当然のことだが、現在の教師は勉強を教えるだけでは、仕事にならないのも現実である。現在の学校は、様々な問題を抱えた児童を受け入れ、多様な考えを持つ保護者を相手にしながらする。また時代のニーズにも迅速に対応していかなければならないことから、人間としての対応力、順応力が必要不可欠である。そこで、「つながる・つなげる・つながりにいく」をテーマに4つの視点（学級・保護者・同僚・外部機関）で考察、実践検証を行った。

《 学級…つながる 》

最近では、教室内に特性をもった児童がどの学級にも1割程度（それ以上）は在籍している場合が多い。そのような児童の対応ができなければ、学級経営が成り立たない。急にかんしゃくを起こす児童、長い時間座ってられない児童、児童の特性は多岐に渡り、同じものはほとんどない。しかもその児童の対応は、担任の力量に任されることがほとんどである。こんなとき、行動が起きてからの対処方法も必要であるが、問題行動を起こさせないための対処方法がないかどうか視点を当てたい。その児童が、落ち着いているときに何をしているのか、問題を起こすときは、いつ、何を、誰と行動したときか、などリソースを探し、学級の中において対策が可能なのか検討する。

学級では、当然、授業が一日の中心となるわけだから、授業の展開、教材の改善なども必要である。そこに、通常学級に特別支援教育の手立てを組み込んでいきたい。例えば、教科において、同時処理的に教材を扱った方がよいのか、継次処理的に教材を扱った方がよいのか実践してみる。児童の理解度や授業中の児童の取り組みなどを観察し、上手くいけば継続、そうでなければ改善、と教室を真剣勝負の理論と実践の往還の場（実験の場）とする。児童は、毎日登校してくる。成長と共に児童の特性も変化する。教師側も様々なチャレンジをし、児童と集団をつないでいきたい。

《保護者…つながりにいく》

保護者にも様々な人がいる。最近では、「先生」というような見方をせずに、「子どもを預けているんだから…」と子どもを育てるための協働すら厳しい場合もあるのが現実である。

そんな「つながりにくい」保護者でも関係作りをしなければいけないのが教師である。今まで出会った保護者で、「グレーゾーンの児童の保護者」「児童は困っているのに保護者は困っていない」などの関係作りに、自身や職場内で難しさを感じてきた。様々な実践を

検証した結果、もっとも大切なのは、保護者と初めて会うときは、「直接会って話す」ことであると考えている。電話は、ある程度、慣れてきてからのほうがよい。

次に、どの保護者もどこか心の奥底に、子どもに対して「かわいい」という思いを持って、その子のために「何かしてあげている」という思いと行動があると前提して、保護者の話を聞き、教師が、そのような保護者の思い、行動にいち早く気づいて、保護者の頑張りをコメントすることである。

親として、子どもが幸せに育ってほしいという願いは、誰しもが持っている。また、子どもの成長してほしい方向性を、一度は、どの親も考えたことがあり、「こうしてほしい」「こうなってほしい」という解決策は保護者が持っている。ワン・ダウン、Not knowingの姿勢で教師が保護者に寄り添い、保護者から引き出せるかが、関係作りにポイントになる。

《 同僚…つながりにいく 》

先生という職業は、ベテランも「先生」、採用になったばかりの新人も「先生」、性別や年齢に関係なく先生である。近年、先生一人で対応できない問題が増加している。生徒指導や保護者対応など項目を上げればいくらでも出てきそうな勢いである。そんな中、職員室の人間関係の構築が必要不可欠。そこで職場の先生がよくいるタイプを考えてみた、

- ・朝、出勤が早いタイプ
- ・印刷室で作業するタイプ
- ・教室で仕事をし、こもるタイプ
- ・相談役になるタイプ

先生は、いろいろな人がいる。しかし、同じ職員室にいたので良い関係にあったほうがいいに決まっている。そこで、どんなときに「つながりにいく」と関係が作りやすいのかを考えた。

「朝、出勤が早いタイプ」…朝の時間は、気持ちにもゆとりがあるので、話しかけやすい。

「教室で仕事をし、こもるタイプ」…教室にいるので入りにくい、「教えてもらっていますか」などと伺い、一度話すと、親切に関わってもらえる。

「印刷室で作業するタイプ」…教師の技を見ることができる。声を掛けやすい場所なので、ここに入ったときに狙ってみるのもよい。

「相談役になるタイプ」…良い関係を作ると、児童の情報、保護者の情報が入ってくる。

《 外部機関…つながりにいく 》

児童の問題行動は、多種多様化している。一方、教師は、自己解決向かう傾向が強く、抱え込んでしまう。職員室にいただけでは、教師や保護者をサポートしてくれる機関があることを知ることができない。よって、視点を学校の外に向けることが必要である。そして、教師が「やれること」、「できないこと」を思い切って整理することも大切である。

①保健・福祉との連携

②医療機関との連携

③行政・司法機関との連携

④スクールカウンセラーとの連携

以上の4つ視点を「つなげる」ことが、教師力の向上につながると考え、今後も日々の実践に生かしていきたい。

「同僚性」を高める学年経営の在り方 — 学年主任を中心とする学年教師集団の協働的な取組を通して —

宮城教育大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 修了
谷口 達也 (東松島市立矢本第二中学校教諭)

1 研究テーマ設定の理由

(1) 今日の課題

平成24年8月に出された中教審答申「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」は、生徒指導上の諸課題・教育課題に対して、教員がチームとなって対応すること、そして同僚と協働する力を培うことを求めている。

(2) これまでの学年主任の経験から

私は、学年スタッフが学校・学年教育目標の具現化や学校・学年が抱える課題の解決に向けて足並みをそろえて取り組むことができない状況に悩まされてきた。また、学年内における教師間の連携が十分に機能せず、学級担任が各自で問題を抱え込み、事態を悪化させてしまうということもあった。そのような中、学年主任と学級担任・副担任との間で「学年経営」への認識が一致していないのではないかと感じていた。

これらの理由から、学年教師の同僚性を高めるための望ましい「学年経営の在り方」とそのための「学年主任の役割」について探った。

2 「同僚性」・「学年主任の役割」の捉え

本研究において「同僚性」と「学年主任の役割」について、以下のように捉えた。

「同 僚 性」：その職場（集団）において、目標を共有し、実現（達成）に向けて支え合い・高め合いながら協働する関係
「学年主任の役割」：学年経営を推進するファシリテーター（促進者）・異なる意見や錯そうする業務を整理するコーディネーター（調整者）・学年教師の先頭に立って学年教育目標の達成に向けて実践するコンダクター（指揮者）

3 研究の構想と実践

(1) 学年教師全員の参画・協働

学年スタッフの協働体制の構築は、スタッフ全員が学年経営に参画し、各々の願いが反映された目標を設定、共有することから始めた。新しい学年組織の発足とともに、全員でSWOT分析やQ-U診断の結果から学年生徒を取り巻

第()回学年会報		実施日時：平成27年 1月7日水曜日・午前 9時00分～	
		テーマ：2学期の実践を振り返る	
学年教育目標	【目 標】 【生徒像】	○ 熱心に学び、継続して学習に取り組む生徒の育成 ○ 家庭学習の習慣が身に付いている生徒 ○ 学ぶ意義を理解し、努力する生徒 ○ 「学びのルール」を守る生徒	3.75 / 5
	【目 標】 【生徒像】	○ 自分の行動に責任を持ち、見通しを持って行動できる生徒の育成 ○ 相手のことを考えて、発言できる生徒 ○ 時と場合を考えて正しく行動できる生徒	3.25 / 5
	【目 標】 【生徒像】	○ 互いの良さを見つけ、良好な人間関係を築ける生徒の育成 ○ 挨拶ができる生徒 ○ 助け合い、高めあえる生徒 ○ 積極的な発言仲間となるが学ぶ生徒	3.75 / 5
	【目 標】 【生徒像】	○ 様々な心と工夫な体を育むことができる生徒の育成 ○ 規則正しい生活習慣が身に付いている生徒 ○ 何事にも前向きに努力できる生徒	4.5 / 5
目標・目指す姿の実現	段階	全 員	学年主任・副主任 副担任 学級担任 (自己の校務分掌・学年分掌を踏まえて)
目 標	目 指 す 姿	○ (生徒の作成による) 考査前予想問題の実施 0%	○ 家庭学習ノート提出率優秀者の ○ 家庭学習ノートへのコメント・アドバイスの記入 6.6% ○ 家庭学習の良い取り組み例を学校通信で紹介す
学年生徒支援シート			

く現状を認識し、学年教育目標の設定とその具現化に向けての指導内容を立案、共有した。本研究では、学校心理学の「チーム援助」を参考にした。石隈利紀・田村節子「石隈・田村式援助チームシート」を改良・加筆して上記の「学年生徒支援シート」を作成し、スタッフ全員で学年教育目標の設定をはじめ各行事への取組、不登校生徒の支援などにおける生徒の実態把握、指導目標の設定、指導内容の検討・立案と実践の評価に活用し、サイクル化した。

(2) より良い協働のためのOJT

学年スタッフがより良く協働するためには、各々の職務を遂行するための資質・能力が一定水準以上に達していることが望ましい。教職経験年数の少ないスタッフが比較的多かったため、若手の力量アップを目指して、学年会の場を活用したOJT及び初任層に対するメンターの支援や若手へのコーチングを行った。

(3) より良い協働のための学年主任の実践

現任校の位置する市立全中学校の学年主任・学級担任を対象に行ったアンケート調査の結果を踏まえ、右記の「学年教師のより良い協働のための方策」を実践した。

【学年主任の実践】
「学年週予定表」発行、「主任者会・運営委要項」回覧 積極的な声掛け・把握・投げ掛け・受け止め
適材適所の配置(経験・力量・持ち味・スキルアップ)
率先垂範・同行
転入教師・初任者との赴任1日目の協同作業 学年教師(仲間)を大切にする 例)毎月の誕生会

4 研究の成果

- (1) 学年スタッフ全員による生徒の実態把握、指導目標の設定、指導内容の検討・立案は、目指す方向を共有させ、目標の具現化に向けた実践の評価は高いものとなった。スタッフに「自己有用感」「自己効力感」「帰属意識」「集団内受容」の良い感情を持たせ、同僚性の向上につながったと考える。
- (2) 「学年生徒支援シート」の活用は、生徒への指導内容を限られた時間内に「誰が・何を・どうするのか」という具体的な視点で検討・立案したり、その実践を評価することを可能とした。
- (3) 研究過程で学年スタッフ向けに毎週発行した「学年週予定表」は、指導・実践内容をカレンダーに位置付け、スタッフが日常の多忙の中で常に意識化し実践する上で有効であった。

5 研究を通して得られたこと

- (1) 学年主任の役割は、学校教育法施行規則において規定されているが、目標の具現化・達成に向けて「きっかけ(機会)をつくる・後押しする・スタッフの良さや持ち味を束ねる・進捗状況を見取りながら共に実践する」のらせん化した役割、そして「持っている情報をつなぐ役割」であると感じた。
- (2) 初任層担当のメンターを中心とした「学年のミドル」のスタッフが学年の状況を見渡して、率先して活動したり意見を提案したりし、その動きが初任層を巻き込んで、同じ方向(目標)に向かって協働する流れを加速させてくれた。

アプロプリエーションとしての学びの生成過程 —探索的なことばに着目して—

山形大学大学院教育実践研究科教職実践専攻 2年
田中靖士 (寒河江市立高松小学校教諭)

1 研究主題

子どもたちは他者との対話を通して、どのように協同的に学んでいるか。

2 着目した3つの概念

1つ目は「アプロプリエーション」。異質なもの同士が多様な考えを引き受けながら学んでいく過程のことをいう。子どもたちは「なかば他者のもの、なかばわがもの」としてのことばが重なり合う中で学んでいく(秋田 2012)。2つ目は「探索的なことば」。アプロプリエーションとしての学びが生起するには、たどたどしく語られる探索的なことばが不可欠である(秋田 2012)。3つ目は「多声性」。探索的なことばが生まれるためには、教室が多声的な対話空間として保障されなければならない(一柳 2014)。

3 実践の展開

(1) アプロプリエーションとしての学びには「探索的なことば」が欠かせない

下線部が「探索的なことば」である。裕介君からは「ルールだから」という考えが出されたけれども、「座りたかった」、「おみやげの紙袋をぬらしたくなかった」という気持ちは全くないのかと問い返す必要があった。そうすることにより、「最終稿」を再び「探索的な

筆者：自分だったらどうする？

直樹：でもこれさあ、自分だったらすげえ
勇氣いると思わない。

智恵：他の人のことを考える気持ちは？あ
は、自分のことしか考えなかったわけ
よ。分かる？

紘美：どっちもわかる。うーん、難しい
なあ。

裕介：順番にならぶのはルールだから。

ことば」に戻し、「ルールを守ることは頭ではわかっているが、いかに守ることが難しい状況にあるのか」について考えることができた。「探索的なことば」は、日常生活に根ざした知を得たり、教科内容をより高次に探究することにもつながりうる可能性を秘めている(秋田 2012)。

(2) 「ぼくは違います!」、 「声」の微妙な違いに気づいてほしい

「声」の微妙な違いに気づかなければ、他者の入り込むスペースは生まれない。子どもの「声」の微妙な違いに気づかせるために、「同じです」と一斉に応答することを止めさせ、たとえ同じ考えでも、自分のことばで語るように指導してきた。一柳(2014)は、微妙な違いを聴き取ることが重要であり、たとえ類似した考えであっても、そこに反映される人格や意識としての「声」は子どもによって異な

るので、それらをひとくくりにせずに聴き分けることが、一人ひとりの存在を受け止めることにつながると述べている。

(3) 子どもたちの多様な考えを引き出すだけでいいの？

子どもたちは自分の考えを答えてはいるが、「○○さんと同じ」という部分が重なっているに過ぎない。アプロプリエーションとしての学びで必要とされる「なぜ同じなのか」という意味の部分が浮上していない。それゆえに「意味の交渉」まで至っていない。村瀬（2002）は、教師が生徒たちの声を尊重しようと思い、黒子に徹しようとするのが、かえって単声的な会話を導いてしまうと指摘している。

【問題】7 cm 5 mm と 5 cm を合わせた長さは？
里美：7 + 5 をしたらいいと思います。
恵理：わたしも里美さんと同じで、7 + 5 をすればいいと思います。
貴博：7 + 5 + 5 だと思います。
由惟：わたしも里美さんと恵理さんと同じで、7 + 5 だと思います。
宏明：同じ単位のところをまず計算してから、（間）、その後…。
筆者：同じ単位って、すごい言葉出てきたね。
賢二：ぼくも貴博君と同じで、7 + 5 + 5 だと思います。
絵美：7 cm 5 mm + 5 cm だと思います。
翔太：ぼくは最初勘違いしていたけど、ぼくは、絵美ちゃんと同じで、7 cm 5 mm + 5 cm だと思います。

(4) 報告としての発言から、意味の交渉としての発言へ

アプロプリエーションとしての学びが生起している。おはじきで表現した意味や問題文、既習事項、他者の考えなど、たくさんのことを引用しながら考え、理解が深まっている。より深い議論や理解のために、他者のことばを仲立ちの道具として使用しているのである（秋田 2012）。

千尋：箱が3個あるのに、おはじきでやると、箱が5箱になっている。
由奈：おはじきでやると、5箱になるけど、（間）、さっき話し合いみたいなことをしたときは、計算したときに、 5×3 と 3×5 は、（間）、前の問題みたいに、反対にしても答えが同じだから、（間）、 3×5 でもおかしくない。
茉美：由奈ちゃんは、 5×3 でも 3×5 でも答えは一緒っていうのは分かるんですけど、箱が3箱なのに5箱だし、1箱におかしが5個ずつなのに、3個ずつになるから、（間）、逆になって、箱の数が多くてお菓子の数が少ないのもおかしいと思います。
和也：茉美ちゃんと一緒に、先生が書いた問題は、箱が3箱なのに、（間）、箱が5箱になってて、箱の中に入っている数が3個、（間）、3個、問題に書いてあるのが5個なのに、（間）、式だと3個になるから、おかしいと思う。

4 おわりに

わかっていることを伝え合うだけの単なる発表会で終わらせないために教師がやるべきことは、子どもたちが語る「探索的なことば」が誰の考えとつながっているのか、どの資料とつながっているのか等、引用元を探索的に聴き、子どもたちの考えを本時のねらいと交渉しながら、教科の本質からずれないように探索的につなぐことである。また、課題のレベルを上げ、子どもたちが探究したくなるように魅力的なものにすることである。

【引用文献】

- ・秋田喜代美（2012）『学びの心理学』、左右社
- ・秋田喜代美編著（2014）『対話が生まれる教室』、教育開発研究所
一柳智紀「聴き合う関係と存在としての声」、同上書 pp. 14-19
- ・酒井朗・金田裕子・村瀬公胤（2002）「教師のビリーフと教授行為との関連からみた授業の教育臨床学～小・中学校における理科の授業の比較分析に基づいて～」お茶ノ水女子大学人文科学紀要、Vol. 55, pp. 167-191

省察的実践力を高める教育実践プロジェクトの展開 ーリフレクション・デジタルポートフォリオの機能を生かしてー

宇都宮大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 1年

國井朱美 (市貝町立赤羽小学校教諭)

澤田慎一 (宇都宮市立横川中央小学校教諭)

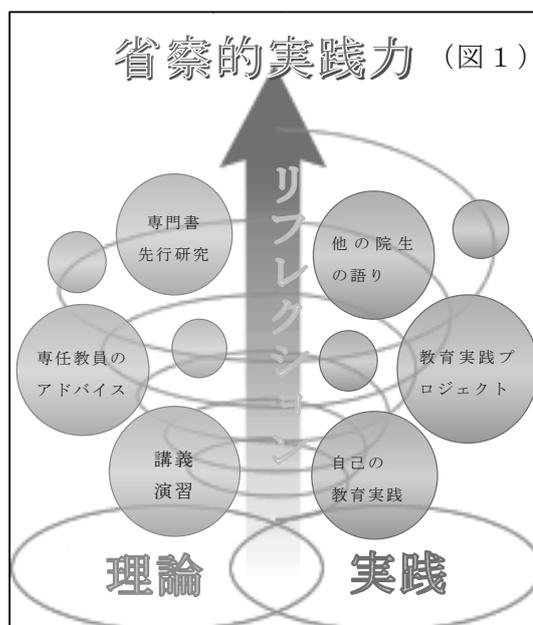
1 「教育実践プロジェクト」におけるリフレクションとデジタルポートフォリオの働き

宇都宮大学教職大学院は、H27年度新たに立ち上がった大学院であり、2年間で300時間以上の実習を行う「教育実践プロジェクト」を特色としている。

院生は、課題意識が共通する院生同士と専任教員でチームを作り、教育実践プロジェクトに取り組んでいく。実習では、連携協力校と課題を共有し、課題解決に向け、それぞれが実践を進めている。実践の様子は、随時インターネット上のデジタルポートフォリオに記録することで、自己の実践を振り返り、個々の課題意識を深めることができる。また、アップロードされた記録は、全ての院生と専任教員で共有され、コメントやアドバイスの交流により、より深い省察（リフレクション）を導き出している。

毎週金曜日の午後は、リフレクションの時間が科目として設定されている。院生は、個々の実践を報告し、比較・検討したり、互いにアドバイスしあったり、専任教員の指導を受けたりする中で、自己の実践を相対化し、新たな気づきや発見を生み出している。ディスカッションを通し、自分自身の経験や大学院での学び、連携協力校での実践を統合し、自分自身の課題意識や研究内容をより深化させていくことができる。それらを次の実践へとつなぐサイクルにより、理論と実践の往還を図っている。

デジタルポートフォリオの記録やリフレクションの時間を通して、各院生が得たものは単純な情報や知識にとどまらない。自己の実践を改めて振り返り、表現し、交流し、自己を補充・深化・統合していく時間（リフレクション）の繰り返しが、個々の省察的実践力を高め、その教育的効果は、個々人の枠を飛び越えて実践現場にも波及し、省察しながら学び合う教師集団を成長させていく確かな力となっている。（※図1参照）



2 教育実践プロジェクトにおける実際～宇都宮市立石井小学校での取組～

連携協力している石井小学校での実践内容は、全てが初めから計画されたものでなく、実践を進める中で徐々に関わりが多層化し、広がりを見せていった。その一部を紹介する。

① 職員研修推進（副校長との関わり）

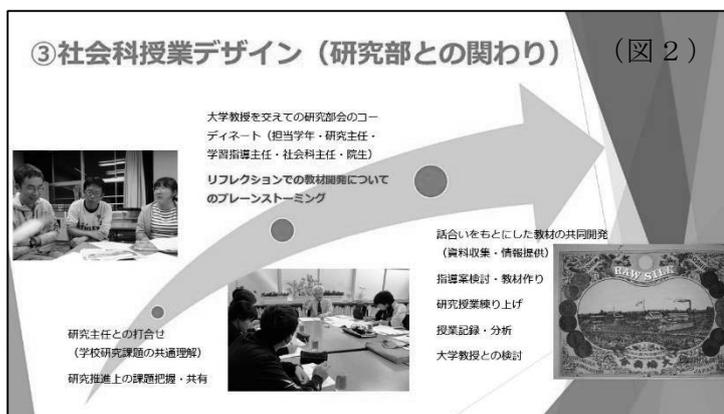
副校長と相談の結果、職員研修の推進を共通課題として設定した。校内研修である授業研究に参加し、先生方の発言の記録をもとに、授業づくりにおける教師の意識の在り方について分析した。可視化した資料をフィードバックし、校内研修の活性化に生かしている。

② 校内授業研究の活性化（学習指導部との関わり）

学習指導部で計画した一人一授業の取組に参加し、授業ビデオ記録や授業観察・授業者との振り返りを行った。撮影したビデオは文字起こしを行い、簡単な分析を加え、フィードバックすることで、個々の授業の振り返りに、多様性・客観性をもたらすことができた。

③ 社会科授業デザイン（研究部との関わり）（※図2参照）

学校課題「地域の教育資源を生かした社会科の授業づくり」では、研究部と関わり、社会科授業デザインに取り組んだ。研究の道筋を立てるため本学教職大学院の松本敏教授を招き、専門的見地による研究会をコーディネートしたり、教材の共同開発を行ったりした。



これらの3つの実践いずれにも共通するものは、多様性をもたらす実践の深まりである。現職院生が実習校に入ることで客観的な立場の意見がもたらされ、校内研究会の学びが一層深まると共に、協働で授業づくりに向かう教師集団の姿が見られるようになった。

3 成果と課題～石井小学校の実践を中心に～ ○：成果 ●：課題 →：改善の可能性

○学校の課題を協働で解決することで、同僚性が芽生え、学校活性化の一助となっている。

○外部人材としての立場を生かし、課題解決の多様な視点を提供することができつつある。

○デジタルポートフォリオやリフレクションの活用により、各院生の実践の共有と交流が促進され、自分の実践を見つめ直し、新たな実践の方向性を見出すサイクルにより、省察の実践力が高まっている。

●関係者による打ち合せが実践を左右するが、時間の確保が難しく、その効果的な設定方法について検討する必要がある。→デジタルポートフォリオの活用による情報共有化の促進。

●教職大学院生として学校の課題解決に関わらせていただいていることを忘れず、常に関わり方を模索し、バランスをとりながら実践を進めていく必要がある。→リフレクションの充実による客観的な視点で実践を振り返る確かな機会の確保。

教師の授業力向上のための手立ての工夫 —教師全員が参加する校内研修と子ども全員が参加する 授業を目指して—

群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー専攻 修了
周 東 景 子 (みどり市立笠懸東小学校教諭)

1 はじめに

本研究は、昨年度、前任校であるみどり市立笠懸小学校で研修主任をしたときの取組である。前任校は、研修組織に属する職員が50名近くいる大規模校である。多忙感からか、教師同士の交流や意見交換が一部に限られ、大規模校のよさ、つまり、教師一人一人がもっている指導技術など多くの財産を共有する機会が十分に活かされていないと思われた。そこで、本研究では、教師に求められている「新たな学びを展開できる実践的指導力」に、思考力・判断力・表現力等を育成する授業の前提としての人間関係づくりをも指導する力量を含め、「授業力」と定義した。授業力の向上を目指す手立てとして、校内研修の活性化が有効であると考えた。校内研修の活性化により、意見交流や情報交換が行われ、教師のコミュニケーションや共同の場が確保されると考えた。そこでは、教師一人一人が授業づくりの喜びや悩みを共有することができ、授業という舞台上で子どものよりよい成長を図るという教師の自己実現が可能となると考えた(図1)。

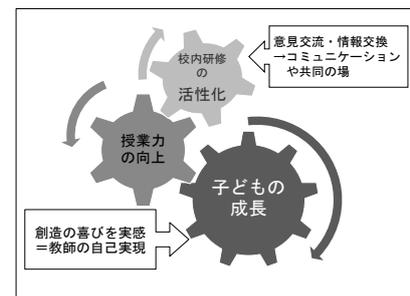


図1 目指す校内研修と学校の姿

2 研究の目標と内容

本研究では、「研修主題の追究と一体的に授業力を中心とした教師力を向上させる」「学び合い、認め合う集団としての教師集団、子ども集団を高める」「研修で役割を果たすことを通じてミドルリーダーを育てる」ことを目標とし、次の2つの視点から具体的な手立てを考えた。

1つめは「校内研修の活性化のために」である。目的とゴールの姿を明確にすることで、共通理解を図ることにした。焦点化された内容について少人数で話し合い、結果を可視化し、共有化することで、教師の自己実現が可能となると考えた。このように、全員参加の校内研修を実現することで、研修主題の追究と一体的に教師の授業力向上を図ることができると考えた。

2つめは「勤務校の研究主題から」である。前任校は、文部科学省の人権教育研究指定校であり、「思いやる心もち、協力して学びとる児童の育成」を目指し、全教育活動の

中で「認め合い・学び合い・高め合い」を合い言葉に、人権教育の推進に取り組むこととした。村川（2005）は、「教師はキャリアや専門性が大きく異なる。力量に差があつてしかるべきであるし、それを認め受け入れ合うべきである。」と述べている。しかし、各個人の「力量に差が」あり、それを「認め受け入れ合うべき」なのは子どもたちも同じである。そこで、子ども全員が参加する授業をデザインするだけでなく、教師全員が参加する校内研修もデザインすることで、教師たちの学びも共に高めていこうというのが、本研究の特長である（図2）。

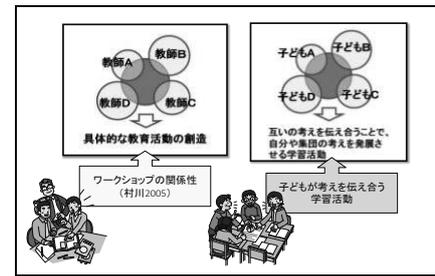


図2 教師と子どもの姿から

3 研究の成果

本研究の成果として、以下のことが挙げられる。研修内容一覧表を作成したことで、役割やゴールの姿を共有することができた。また、班別研修で少人数での話し合いを取り入れたり、個人目標への取組を「教師力パワーアップ作戦」と名付けて、ワールド・カフェで話し合う機会や場を設定したりしたことにより、教科にとらわれず教師一人一人のよさを発揮することができ、大規模校のよさを生かすことにつながったと考える。全員参加の授業のために、「授業のユニバーサルデザイン」を参考に、分かりやすい指示や提示の工夫等に取り組んだ。ペアや4人組での話し合いでは、動作化を取り入れたり付箋紙を用いたりした。また、全体での話し合いでは、自分の意思をハンドサインで表現するなど、一人一人を大切にしたい授業を目指した。授業だけでなく校内研修にも、学び合いや一人一人が意見を言える場や機会を設定することで、教師自身も認め合い、学び合い、高め合う集団を目指すことになり、焦点化した授業改善に取り組むことができたと考える。さらに、県東部管内における地区別人権教育研究協議会での6授業の公開に向けて、それぞれの分掌で、学校全体のために役割を果たしたことが、ミドルリーダーの育成につながったと考える。

今年度は、勤務校において研修主任として、「班別研修」「経営力パワーアップ」「授業力パワーアップ」の3本柱で、取り組んでいる。「班別研修」では、付箋紙を使って話し合い、目的やゴールの姿を明確にし、全体で共通理解を図るようにした。「経営力パワーアップ」では、年に2回行っているQ-U調査の結果を少人数で話し合い、手立てを付箋紙に書き出しグループ化して、実践に生かすようにした。「授業力パワーアップ」では、個人目標を一人一授業の指導案に掲載し、授業実践に取り組んだ。また、個人目標を一覧にして共有し、ワールド・カフェを行い、意見交流や情報交換が気軽に行えるようにした。このように、大学院での学びを現在の勤務校でも生かすことができたといえる。

<引用・参考文献>

- 授業のユニバーサルデザイン研究会 桂聖・廣瀬由美子 2010 『授業のユニバーサルデザイン Vol.2 「全員参加」の国語授業づくり』東洋館出版社
 木原俊行 2006 『教師が磨き合う「学校研究」授業力量の向上をめざして』ぎょうせい
 村川雅弘 2005 『授業にいかす教師がいきるワークショップ型研修のすすめ』ぎょうせい

学校分析とコンサルテーションを基盤とした専門的支援 —特別支援教育における『センター的機能』の再構築—

東京学芸大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻 1年

窪田 隆徳 (東京都立武蔵台学園主幹教諭)

1 現状と課題

東京都においては区市町村立学校における特別支援教育として、特別支援学級、通級指導学級、特別支援教室の重層的な支援体制の整備が考えられている。区市町村立学校における特別支援教育の課題として、①区市町村立学校での特別支援教育の推進が不十分、②特別支援学校のセンター的機能も不十分であり、区市町村立学校のニーズに応えきれていない、③学校現場では組織的対応がなされていないことが多く、担任の負担感が増大、などが指摘されている。こうした中で、加藤ら(2004)は、これからの特別支援教育には既存の学校の組織開発に目をむけたシステムの再編成が必要であると述べており、江口ら(2012)は、特別支援学校がセンター的機能を果たす時には、役割や異なるメンバーが具体的な支援等について話し合い、享受しあうコンサルテーションが必要で、その実施において、学校の特別支援教育の体制整備状況、担任の特別支援教育に対する捉えや、学校全体の支援の状況を把握する必要がある、その把握が適切な支援の材料となると示唆している。

2 目的と研究仮説

区市町村立学校の特別支援教育における専門的支援として、特別支援教育に関する状況を把握する学校分析と、その分析を用いたコンサルテーションを基盤とした支援システムの開発を研究の目的とする。

<研究仮説>

- (1) 区市町村立学校に対して専門的支援を行っていくために、区市町村立学校の特別支援教育に関するニーズと学校分析を踏まえたコンサルテーションを行うことで、区市町村立学校で特別支援教育が組織的に推進されていく。
- (2) 上記(1)を可能にするためには、特別支援学校単独では難しく、複数の特別支援学校による協力関係が必要である。
- (3) 上記(2)を可能にするためには、教育委員会によるコーディネートが必要である。

3 研究の方法 (《理論研究》→《基礎研究》→《実践研究》→《検証》)

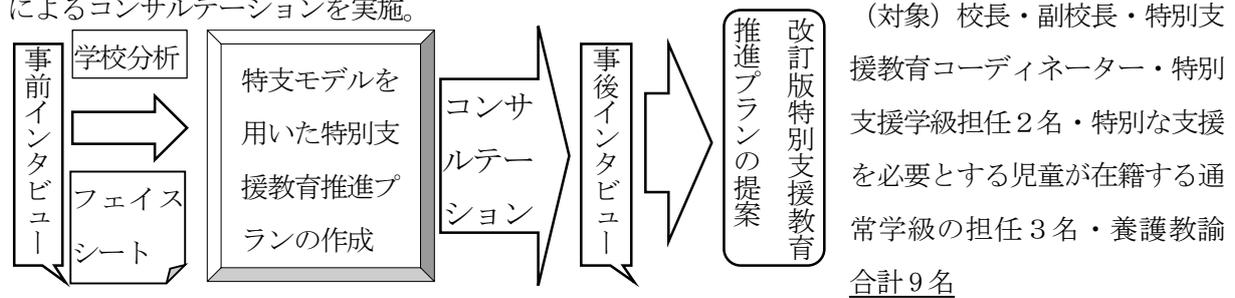
《理論研究》組織マネジメントの観点から特別支援教育推進のための組織的な取組に関する要素の抽出。

- ①学校組織マネジメントに関する先行研究から組織開発に必要な手法を研究(佐古ら, 2011)。
- ②学校コンサルテーションに関する先行研究の分析。
- ③特別支援教育の推進に関するマネジメントモデルの開発。
- ④区市町村立学校における特別支援教育の推進に必要な項目の抽出。
- ⑤学校経営計画とSWOT分析を用いた学校分析により、特別支援教育推進に必要な要素の抽出。

《基礎研究》理論研究をもとに特別支援教育カリキュラムマネジメントモデル（以下、特支モデル）の作成と、学校分析を行うためのツールの開発。

- ①田村（2011）のカリキュラムマネジメントモデルに特別支援教育の要素を取り入れたモデルの作成。
- ②分析フェイスシート、事前・事後インタビュー項目などのツールの開発。
- ③区市町村立学校への特別支援教育推進に向けたコンサルテーションシステムの開発。

《実践研究》小学校1校、中学校1校に対して実際にアンケートを用いた学校分析と特支モデルの作成によるコンサルテーションを実施。



《検証》実践研究をもとに、学校分析、フェイスシート、特支モデルなどに基づくコンサルテーションシステムの有効性を検証。

4 結果 ～実践研究（A 市立 B 小学校）の結果を中心に～

現在、A 市立 B 小学校は⑤事後インタビューが終了し、D 市立 E 中学校は③特支モデルを用いた特別支援教育推進プランの作成中である。これらの結果から、B 小学校における特別支援教育の現状と課題を把握することができた。現状としては、特別な支援を必要とする児童の割合は多いが、教職員の中で協働して取り組む姿勢が見られ、組織的な対応がなされていた。また様々な外部支援を活用しており、地域とも連携して教育活動が行われていた。課題としては、外部支援員が常にいるわけではなく常勤が望ましいことや、外部支援員のとりまとめは配置、外部への支援を求める情報の集約、保護者の理解、人的、時間的、場所的制約による特別な支援を必要とする児童への教育の難しさなどが明らかとなった。

そこで、A市立B小学校へ3点のコンサルテーションプランを提案した（対象；副校長）。

<p>＜コンサルテーションプラン＞</p> <p>提案①特別支援教育に関する情報交換を行うコア会議の設定</p> <p>提案②外部人材を活用した校内支援と教材作成</p> <p>提案③特別支援教育についてのニーズに応じた校内研修。</p>	<p>（コンサルテーションプラン追加項目）</p> <p>プランを実施するためのシミュレーションや実施における循環サイクル・期待される効果・具体的な児童の支援方法・B 小学校における特別支援教育に関する現状分析・B 小学校版特支モデル（B 小学校の特別支援教育に関するグランドデザイン）</p>
---	---

＜主要参考文献＞

加藤哲文・大石幸二(2004)『特別支援教育を支える行動コンサルテーション』学苑社

江口真理子・笹山龍太郎(2012)「特別支援学校に求められるセンター的機能とコンサルテーションのあり方：地域の小学校への継続した支援を通して」教育実践総合センター紀要, 11, 269-278

佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史(2011)『学校づくりの組織論』学文社

田村知子(2011)『実践・カリキュラムマネジメント』ぎょうせい

教職大学院での学びを活かした算数科教育の取り組み

聖徳大学大学院教職研究科児童教育コース 修了
林 部 理 絵 （松戸市立松飛台第二小学校教諭）

1 はじめに

教職12年目を経過し、現場での様々な課題が浮き彫りとなってきた。学習指導のマンネリ化、指導力不足、ミドル・リーダーとしての力量不足、学年経営の知識不足等である。これらの課題を解決するために教職大学院への入学を決め、1年間取り組んできた。課題研究を始めとし、様々な授業での学びを今、現場でどのように活かしているのかを以下に報告する。

2 聖徳大学大学院の特色

(1) 組織管理マネジメント専修

平成26年度から主に現職教員向けに新設されたコースで、1年間で2年間分の学修が可能である。「組織管理」と名前は付いていても、組織マネジメントの授業を行うのではなく、生徒指導関係や学習指導についての授業も受ける。1年間で38単位以上取得が修了要件である。

(2) 履修カルテによる自己評価

Semesterごとに各評価項目における自己評価を行い、次のSemesterへの目標をたてるものである。これは、千葉県で行っている「目標申告」や現任校で行っている「毎月の重点目標と振り返り」と同様で、年度末に一度だけ行うより、確かな教育効果を上げることに役立っている。院においても自分の課題を明確にし、授業に意欲的に臨むためにとっても効果的であった。

3 現場における学びの還元

(1) 算数科教育

院では、1年間「児童一人一人の主体的な取り組みを促す指導の工夫」—問題解決過程に視点を当てた算数科の授業を通して—というテーマで課題研究に取り組んだ。「主体性」は「学習規範」と関係性が深いことを学び、教育実習校と所属校において実践を行い、データを集めた。本研究を通して、算数を学ぶ意義や算数のよさを子どもたちに獲得させ、子どもたち自らが「解決したい」「解きたい」と自ら動き出す、教材開発や学び合い等の手立ての在り方の重要性を学ぶことができた。

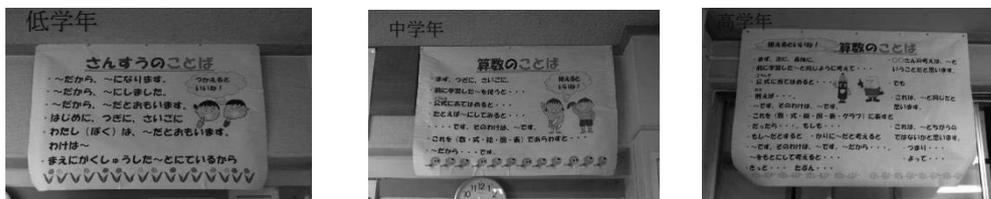
これを現任校で日々の算数授業に活かしたり、市内の教職員研修の場で授業をしたりしている。具体的には、導入で子どもが「何だろう」「やってみたい」と思わせるような素材提示を日々考えている。その際には、各教科書会社の教科書を見比べ、目の前の子どもに合った素材を選び、ゲーム要素を加えたり、具体物操作等の体験活動を取り入れたり、問題文を穴埋め形式にしたりと毎回違ったアプローチで導入するよう心がけている。また、比較検討時

に学び合いの時間をできるだけ設けるようにしている。これも研究で、学び合いの時間を多く設けると主体性が高まることが明らかになったので、取り組んでいることである。実際のところ、算数に対して消極的な子どもが、友だちと意見を交わしたり、一緒に思考したりすることを継続してきた結果、自ら問題に関わろうとするようになってきた。

(2) 校内研修

院で学んだ「組織管理マネジメント」を活かして授業研究の在り方を見直している。現任校も算数の研究を行っている。算数は特に、各学年の系統が重要になる教科である。そのことから、組織的に対応するため系統性を重視した取り組みを行っている。具体的には、2つあり、「算数のことば」と「校内一斉5問テスト」である。

「算数のことば」とは、子どもの発言内容の算数的価値を見出すためのものである。これを学年ごとに設定し、教室に掲示したり、教師に一覧表にして配付し意識的に授業内に組み込んだ計画を立てるようにしたりしている。現在では、算数の時間だけでなく他教科や日常的な教育活動にも活かしていくよう取り組みを広めている。



「校内一斉5問テスト」は、基礎的・基本的な計算技能を高めるために行っているものであり、3週間に1回は担任を入れ替えて行っている。各担任が違う学年に入って指導を行うので、教師の系統性を学ぶ場となり、自分の学年の指導に役立てられる効果がある。

この2つの取り組みで、各教師が系統性を意識して日々の指導に当たることができるようになれば、組織力が高まってくるのではないかと考える。もちろんこれだけでは足りないことも事実である。今後は、校内全体の課題をまず把握し、その課題に向けての手立てを全教職員で考え、実践し、評価を行っていくPDCAサイクルを上手く活用し、組織力を高めていきたいと考える。その取り組みの中で自身の立場、ミドル・リーダーとして何ができるのかを常に考えて、橋渡し役を担っていきたい。

4 おわりに

自身が大学院入学前に抱えていた課題に対し、1年間の学びを通して解消の糸口を見出すことができた。学習指導のマンネリ化に対し、日々の教材研究の重要性や導入の工夫の在り方、ミドル・リーダーとしての立場や資質・能力の理解は、大学院に入学しなければ得ることができなかったものである。

今後は、この学修したことを学校や若手教員に還元していく。そして、自身の学習指導力も高めていきたい。今回は算数という一教科に限った取り組みになってしまった。しかし、この算数教育を自分の軸とし、他教科においても主体的な学びができるよう手立てを構築していきたい。そして、ミドル・リーダーとしても、学校組織への参画意識を高め、企画力・運営力を磨き、実践可能な取り組みを生み出す努力を今後更にしていかねばならないと考える。

「Dialog-WRITING」を活用した「書くこと」指導の研究 —学習意欲向上の検討を中心に—

創価大学大学院教職研究科教職専攻 2年

沼田 拓 弥 (八王子市立七国小学校教諭)

1 問題の所在と研究の目的

明治時代より120年以上に亘って行われている「書くこと」の指導では、趣向を凝らした指導によって、学習者が意欲的に活動に取り組んだ成果が報告されている。しかし、一般的には、未だに学校現場において、「書くことがない」、「書き方がわからない」、「書くことが面倒だ」等の学習者の声を耳にすることが多い。

では、学習者の「書くこと」に対する学習意欲が、これほどまでに削がれてしまっている原因はどこにあるのか。その要因の一つとして、「書くこと」の指導が、〈個〉の世界に閉ざされたモノローグ的扱いによって行われていることが考えられる。国語科の他の領域においては、必要不可欠とされている「他者の存在」が、「書くこと」においては考慮されていないのである。

記述後のみならず、「書くこと」の過程（プロセス）にも、積極的に「対話」を取り入れて指導を行うことで、学習者はもっと意欲的に「書くこと」の活動に取り組めるのではないだろうか。この取り組みを「Dialog-WRITING」として、今回、実践を試み、それについての考察を行った。

したがって、本研究の目的としては、「Dialog-WRITING」を行うことで、学習者の学習意欲は向上するのかを明らかにすることである。また、学習意欲以外の学習者に対する効果についても明らかにしたい。

2 研究の方法

本研究は主に以下の方法を用いる。

- ・「書くこと」の指導に「対話」を取り入れた先行研究の整理・考察をする。
- ・「Dialog-WRITING」を取り入れた授業実践を実施し、その効果を検証する。
- ・授業実践前後に質問紙調査を行い、学習者の「書くこと」に対する学習意欲の変化を量的に分析する。
- ・「M-GTA」の手法を援用し、学習者の毎時間の「授業のふりかえり」の記述から「Dialog-WRITING」が学習者に与える影響を質的に分析する。

3 「書くこと」指導の過程に「対話」を用いた実践へ

〈個〉に閉ざされた「書くこと」の授業の問題点は、大内(2001)、牧戸(2003)、長崎(2007)、中村(2013)らによっても言及されている。また、入部(1992)、木村(2008)では、作文指導の過程に「対話」を取り入れた海外での実践が報告されている。先行研究の詳細は、表を参照のこと。

表「書くこと」の指導に「対話」を取り入れた先行研究 一覧（1983年～2013年）

実践者	年	特徴	学年	ジャンル	どの段階で対話を取り入れているか					誰と対話しているか			
					リハーサル過程		文章化過程		推考過程	教師	学習者		内なる他者 (自己内対話)
					取材・課題設定	構成	記述	推敲	交流		1対1	グループ	
ドナルド・グレース	1983	作文カンファレンス	小	生活文	○		○			○	個人カンファレンス	グループ・カンファレンス	
大内善一	2001	双方向型作文学習	中2 小 高 中 小3	台本 漢詩 連句 説得劇 物語			○ (リレー) ○ (リレー) ○ (リレー) ○ (リレー)			○	○ (グループ)	○	○
牧戸章 (実践: 紅林定宏)	2003	協働 (コラボレーション) で書く	中	意見文	○	○	○ (リレー)	○	○				○
磯村勇	2003	リレー作文	小	物語		○	○ (リレー)		○				○
ラルフ・フレッチャー & ジョアン・ポータルベ	2007	ライティング・ワークショップ カンファレンス	小・中		○		○	○	○	○	○	○	○
木村正幹	2008	作文カンファレンス (グループ)	高3	生活文 意見文	○		○		○	○	個人カンファレンス	グループ・カンファレンス	
プロジェクト・ワークショップ	2008	ライティング・ワークショップ /作家の時間 カンファレンス	小		○	○	○	○	○	○	○	○	○
佐渡島紗織	2009	ライティングセンター	大	レポート				○		○	○		○
村田伸宏	2011	振り返り、アドバイスタイム	小・中	—	○	○	○	○	○	○	○	○	○
浅見礼子	2011		小	新聞	○			○	○	○	○	○	○
宮前嘉則	2011	インタビュー、マッピング	中	新聞	○					○	○	○	○
伊藤孝裕	2011		中	意見文	○	○			○				○
吉田茂樹・小林麻里	2011	カウンセリング技法	高	卒業文集					○				
吉田茂樹	2012	個に即した支援	高	短歌 俳句 卒業文集			○		○				○
中村正則	2013	—・五人称の視点で書く	小・中	物語の感想									○

4 授業実践計画 (全 8 時間)

日時/2015年10月9日(金)～23日(金)

対象/八王子市内の公立小学校5年生 35名

5 結果と考察

授業前と授業後に、学習者に行った質問紙調査を比較し、量的に分析すると、「作文を書くことをどう思っていますか」という項目に対する肯定感が高まっていた。また、「友達に自分の作文を読んでもらうことは好きですか」という項目も、若干ながら高まった。

また、「Dialog-WRITING」の学習者に対する効果を「授業のふりかえり」を対象として、概念・カテゴリーに分類し、構造図にまとめた。

構造図は、「意欲」を核として「活用」「実感」「協働」「変化」という効果をもたらしていることを表している。質的な分析を行うことによって、学習者の学習意欲向上だけでなく、「書くこと」のスキル向上の可能性を見出すことができた。

6 研究の成果と今後の展望

本研究を通して、「Dialog-WRITING」が学習者にもたらす効果を明らかにすることができた。しかし、この効果は、今回、実践を行った「物語文の創作」というジャンルに限られたものであるとも考えられる。したがって、今後も、長期的視野で授業実践を繰り返し行い、その効果を明らかにする必要がある。また、学習過程における対話の「質の保証」や評価の方法に関しても、さらなる検討を重ねていく。

時	学習活動	対話グループと内容
0	(レディネスチェック) 『サザエさん』の4コマ漫画を物語風に文章にする。 (会話文の穴埋めも含む) ランキング付け。	【対話グループ】プロダクト・ダイアログ 出来上がった作品を読み合う。
1	単元の見通しをもつ (課題設定) 物語を面白くする工夫 (仕組みと仕掛け) について学ぶ。 (学習材)「お手紙」(光村図書2年)	【対話グループ】 物語を面白くする工夫について話し合う。
2	課題の提示 (全員「書き出し」を統一して、その続きを考える) マッピングシートを活用して物語の展開を考える。	【対話グループ】プロセス・ダイアログ マッピングシートを用いて、思考を拡散・整理する。
3	4コマ漫画風に物語の流れを作成する。(メモ)	【対話グループ】プロセス・ダイアログ 自分の考えた物語 (全体の流れ) を口頭で紹介する。
4	記述グループに分かれてリレー作文を行う。 (3人グループ/1人5分×2周)	【記述グループ】プロセス・ダイアログ (主に紙面上での対話) リレー作文を行う。
5	対話グループに分かれて作品を読み合う。	【対話グループ】プロセス・ダイアログ リレー作文で仕上げた作品を読み合う。効果的な表現について学び合う。
6	作品を再構成する。 個人で記述する。	【自己内対話・教師との対話】 これまで学んだことを基に個人で物語を再構成する。必要に応じて教師と対話をする。
7	相互推敲を行う。	【記述グループ】プロダクト・ダイアログ 個人で仕上げた作品の推敲・校正を行う。
8	作品の清書を行う。	
9	対話グループに分かれて出来上がった作品を読み合い、講評し合う。	【対話グループ】プロダクト・ダイアログ 最初に紹介した物語と比較しながら、仕上げた作品の面白さや工夫について講評し合う。



図 「Dialog-WRITING」のもたらす効果

5年生算数における相互教授法（RT）の介入効果 — 発言に消極的で、学習理解が低い児童に目を向けて —

玉川大学大学院教育学科研究科教職専攻専門職学位課程 1年

畑 大 介 （西東京市田無小学校主幹教諭）

1 研究の目的

理解や思考を深める、広げる、高めることができる言語活動として、アクティブラーニングが注目されている。その内の一つで、Palincsar&Brown（1984）が提唱した相互教授法 RT（Reciprocal Teaching）は、学習過程を外化し、異なる役割のものとの相互作用により、理解や思考の深化を促すものであり、さまざまな授業への適用、その効果が期待できるものとされている。算数の話し合い場面は、相互に関わりあうことが多いことから、相互作用を構造化する RT を取り入れていくことは有効であると言えよう。

本稿では、5年生算数で、この RT が **発言に消極的で、学習理解が低い児童（L群）** に対して、どう作用していくかを、友達との積極的な交流、学習理解の深まり、思考の高まりの3つの視点から明らかにすることが目的である。

2 研究の方法

（1）事前アンケートとL群認定

都内公立小学校5年生3学級に発言、相互作用、ペア・グループ活動、学習理解の4観点についてアンケートを7月8日に行った。その結果をもとに、各学級を、発言に積極的であり、学習をよく理解している群（以下H群）、発言に消極的であり、学習をはっきりと理解できていない群（L群）、その間に位置する中間群（M群）に分類した。また、その結果をもとに、担任と話し合ったり、授業観察をしたりしながら、各自がどの群に所属するかを最終的に決定した。

（2）検証授業

7月に3学級（A、B、C）でRTの条件を段階的に変えて、対象児L群7人の様子を検証した。授業①の学級Aは指導書に示された内容で、RTを全く取り入れない教師主導の授業を行った。授業②の学級Bは、RT環境要因（L群とH群を隣同士に組み合わせた座席配置）のみを配慮し、児童同士の話し合い（ペア・グループ活動）は自由な形式なものとした。授業③の学級Cは、RT環境要因に加え、話し合いを構造化した交流で行った。

9月には、RTの条件を質的に改善した授業④をA、B、C3クラスとも同じ条件で行い、対象児の変容を検証した。

3 研究の結果

積極性は授業後アンケートを用い4段階で、学習理解は適用問題ができたか否かの2段階で、思考力の高まりは思考に関する適用問題の出来具合の3段階で評価した。

表1 学級Aの変容

学級A 対象児	積極性			学習理解			思考力の高まり		
	7月	9月	変容	7月	9月	変容	7月	9月	変容
A児	1	3	↑	2	2	維持	2	3	↑
B児	1	2	↑	1	1	維持	1	1	維持

表1からA児、B児ともに積極性が増していることが分かる。

表2 学級Bの変容

学級B 対象児	積極性			学習理解			思考力の高まり		
	7月	9月	変容	7月	9月	変容	7月	9月	変容
C児	2	4	↑	1	2	↑	2	3	↑
D児	4	3	↓	2	2	維持	2	3	↑

表2からC児は3つの視点ともに上昇の変化が見られた。

表3 学級Cの変容

学級C 対象児	積極性			学習理解			思考力の高まり		
	7月	9月	変容	7月	9月	変容	7月	9月	変容
E児	4	4	維持	2	2	維持	2	2	維持
F児	2	2	維持	2	2	維持	1	3	↑
G児	4	4	維持	2	2	維持	2	2	維持

表3からF児の思考の高まり、G児の学習理解を除き、どの視点とも変容がない。

4 研究の考察

上記結果から、「**積極性**」では、話をしたり、聞いたり友達と積極的に交流することにつながったと伺える。「**理解**」では、B児1名を除いて学習の理解問題を解くことができた。これまでは教師の指導力量の如何で、学習を理解することが多かったL群であったが、RTで友達の意見を聞いたり、自分の考えを述べたりすることで、十分に理解できる結果が導かれたと言える。「**思考の高まり**」では、7人中4人に上昇の変容が見られた。授業④で「ペア・グループの組み合わせを入念に考慮すること」、「話し合いを詳細に構造化すること」の2点を意識することでRTの質が上がり、思考の高まりにつながったと考えられる。この4人は事後面接でも、問題の解き方を理路整然と説明できたり、合理的な方法を選択して解いたり、思考力が高まっているのを確認できた。

ただ、児童の特性によって、RTの効果の度合いにばらつきが見られた。気兼ねなく相互交流できる環境を学級内に如何につくっていけるかが鍵であると考えられる。

児童生徒の交流活動をふまえた小中接続に関する一考察 — 神奈川県内公立小中学校の調査分析を通して —

帝京大学大学院教職研究科教職実践専攻スクーラー・コース 1年

岩井典江（大和市立光丘中学校教諭）

I 背景と目的

「中1ギャップ」を解消する手段の一つとして、小中一貫教育が近年大きな話題となっている。神奈川県内の小中一貫・連携教育推進校の学校長へのヒアリングによれば、いずれの学校においても、異年齢交流の活発化により、中学生には自己有用感が得られ、小学生にも将来の自分のお手本として中学生が良い影響を与えており、それらの様子を見た小中教職員の連携・一貫教育への意欲が向上しているという。そこで、小中連携・一貫教育への小中教職員の理解を深めることを目的として「児童生徒の交流活動は、小学生のあこがれ、中学生の自己有用感の向上に効果があり、円滑な小中接続をうながす有効な手立てになり得る」という研究仮説を設定し、小中交流活動での児童・生徒相互の効果を検証する。

II 研究方法

大和市立A中学校区は4つの小学校から大多数が進学し、学年規模は7～8学級である。本研究では、大和市立A中学校区を対象に、以下の通り質問紙による調査を実施する。

- 1) 小中教職員約150名を対象としたこれまでの小中連携の成果に関する意識調査
- 2) 小6児童・中1生徒約570名を対象とした学校生活や中学校進学に関する意識調査
- 3) 中1生徒約270名を対象とした小学校運動会運営ボランティアに関する調査

III 結果と考察

1) 小中教職員への小中連携の成果に関する意識調査（2015年7月実施）

「中1ギャップ」を乗り越えるために子どもに身につけてほしい力を「人間関係能力」と小中ともに80%以上の教職員が回答した。また、中学校での新入生授業見学説明会と、小学校運動会運営ボランティアへの評価が小中教職員ともに高かった。A中学校区の小中教職員は、人と関わることで成長してほしいという子どもへの願いを共通して感じており、児童生徒の交流する姿を間近に見ることで、小中連携の効果を実感していることが伺える。

2) 児童生徒への意識調査（2015年8月下旬～9月上旬実施）

中学校への進学を83.7%の小6児童が「とても楽しみ」「少し楽しみ」と回答していた。同時に50.9%の小6児童は「とても不安」「少し不安」とも回答していた。不安だと回答した小6児童に「どんなことが不安か（複数回答）」たずねたところ、「先輩のこと」が54.9%と最も割合が高かった。また「中学校の先輩が優しく接してくれるか心配だ」と感じてい

る小6児童は79.7%であるのに対し、中1生徒の83.7%が「中学校の先輩は優しく接してくれる」と感じている。もし小6児童が中学へ入学するまでに中1生徒との異年齢交流を行う機会があれば、小6児童が抱く不安感は緩和される可能性がある。また、「今、自分自身のことが好きである」の設問では、「そう思う」「少しそう思う」を合わせた肯定回答の割合は、小6児童46.3%、中1生徒42.0%となり、中1生徒の方がやや低かった。一方、「友だちや先生に自分の良い所を見せようと思う」の設問では、肯定回答の割合は、小6児童51.6%、中1生徒59.0%で、中1生徒の方が割合は高かった。中1生徒は、小6児童に比べて学校生活の中で周囲に認めてほしいという欲求がより強いことがわかる。

これらの結果から、A中学校区において、小6児童と中1生徒との異年齢交流を効果的に活用することが双方にとって有効だと考えられる。

3) 小学校運動会運営ボランティアに関する調査(2015年11月実施)

A中学校区の2015年の小学校運動会運営ボランティア参加者139名のうち74名(57.4%)は1年生であり、全1年生の約4人に1人が参加していた。参加した中1生徒のうち、43.7%が「小学校のときにボランティアをしている中学生を見て、自分もやりたいと思っていた」と回答した。また、参加しなかった生徒の78.4%は、関心があっても「部活動などのために参加できなかった」と回答した。

さらに、小学校運動会運営ボランティアに参加した中1生徒のうち、研究協力承諾者26名を対象に、追加調査を実施し、自由記述回答をカテゴリー分析した。「小学生当時、中学生に感じた思い」については、65.4%の中1生徒が「かっこよかった」「頼りになった」などと回答しており、小学校のときに見かけた先輩を『あこがれ』と認識していた様子が伺える。「ボランティアをやって嬉しかったこと」については、50.0%の生徒が「ありがとうと言われた」「お礼を言ってもらえた」などと『感謝された喜び』を回答した。また26.9%の生徒が「やりがいがあった」など『充実感・達成感』を感じたと回答した。

IV 成果と課題

大和市立A中学校区の小学校運動会運営ボランティアは、異年齢交流の観点において、小6児童・中1生徒双方に大きなプラスの効果をもたらしていることが分かった。この効果を小中教職員が共通認識することによって、今後のA中学校区での円滑な小中接続の促進が期待できると思われる。しかし、本研究は、小中連携・一貫教育を実施するにあたっての様々な効果のうち、あくまで異校種の異年齢交流に焦点を当てて考察したに過ぎない。今後、学力保障など別の観点からの小中接続についての方策の検証が必要であろう。

参考文献

- 太田市教育研究所「小・中学校のなめらかな接続を目指した小中連携教育づくりー実態調査から効果的な取組を探るー」『太田市教育研究所研究紀要第52集』2012
- 茨木市教育センター「小・中のかげはし〜小中連携を児童生徒のホンネから考える」『茨木市教育センター研究紀要第197号』2011

高等学校「英語表現Ⅰ」において、コミュニケーション場面を通じて考えを表現する力を育む言語活動 — 教育実践論文を中核として拡大する、教職大学院の学修 —

早稲田大学大学院教職研究科高度教職実践専攻 修了
山下 悟 (静岡県立袋井高等学校教諭)

1 研究の目的

本研究の目的は、実際のコミュニケーション場面を通じて考えを表現する力を育む授業を開発し、その効果について、量的側面と質的側面から研究することである。

2 実践研究の方法

理論研究を踏まえ、以下の(1)~(4)の指導で海外の高校生と行う「英作文交流プロジェクト」を実験群として R+群とし、教員が英作文のフィードバックを行う従来の教授法を統制群とし R-群とした。R は reality の頭文字である。 表1 実践の詳細

(1) 学習者主体

積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育み、書きたい気持ちを促すため、教師からの積極的介入は避け、生徒が援助を求めてきた場合のみ、助言を行った。教師は場面設定（英文のテーマ設定）による方向付けを行った。

R+群			R-群	
相手校紹介動画	第1回		米国学校紹介動画	
手紙配布			宿題提示	
テーマ			テーマ	
自己紹介			自己紹介	
3つの大切な物			3つの大切な物	
第1回返信返却	第2回		第1回コメント返却	
テーマ			テーマ	
学校生活で印象的だったこと			学校生活で印象的だったこと	

(2) 自己表現

Whole Language の考え方に立脚し、生徒の書きたいことを尊重する。形式・内容・分量等の書くことについての選択は生徒に委ねた。

(3) コミュニケーション上の役割交換

真正な(authentic)コミュニケーション場面として、文字による社会的交互作用が生じる作文のやり取りを設定し、英作文を複数回やり取りすることにより、読み手と書き手という役割交換の場면을現出した。

(4) 実際の言語使用

コミュニケーションにおけるリアリティを尊重するため、教師による明示的修正は極力行わず、誤った表現を用いてもコミュニケーションが成立する場合はコミュニケーションの成功とみなした。

3. 結果と考察

(1) 量的調査の結果と考察

記述語数に関して、R+群と R-群で 2 倍以上の差が見られた。R+群の平均記述語数は約 80 語である一方、R-群は約 32 語であった。記述語数の量的な変化から、学習にリアリティを取り入れることで作文活動に対する積極性が上昇したと考えられる。

リアリティの有無による学習動機の変化を見るため、廣森（2005）の心理的欲求尺度、学習動機付け尺度を用いて、プレ・ポスト調査を行った。t 検定の結果、プレ・ポスト間において R+群の「無動機」が有意に減少（ $p=0.05$ ）した。

上記の結果から、リアリティのある 2 回の英作文交流により、学習動機を持たない生徒の割合が有意に減少することが証明された。

(2) 質的調査の結果と考察

事後に実施した記述アンケートの結果から、R+群は相手に伝わることを重視しており、R-群は文法や単語の正確さを意識して英文を書いていることが見受けられた。R-群は相手が評価者であることを意識しており、普段の授業で強調する文法や、毎週テストがある単語に留意して書いたと考えられる。

また、R+群では英語コミュニケーションそのものについての喜び、換言すれば内発的動機付けに繋がる気づきを得ている傾向が強く認められた。一方、R-群は先に日本語を作文したうえで英訳することを意識し、和文英訳の難しさを認識する傾向が認められた。これは、日頃の英作文指導において、文法及び日本語文の英訳を強調していることを反映した結果であると考えられる。

(3) 全体の結果と考察

実践研究を通じて明らかになったことは、以下の 3 点である。

第一に、リアリティある言語活動を通じて、自己表現意欲が高まる。第二に、イラストやフォントの工夫など、英作文を書く際の書き方を生徒が自己選択するようになる。第三に、アニメやスポーツなど交流相手との共通のテーマを見つけたペアにおいては、英作文が社会的相互作用の場として機能していたことが考えられる。

4 研究の成果

本研究の成果は、Whole Language や交流によるリアリティを用いた自己表現の言語活動により、英語学習に動機を持たない生徒が減少することを示したこと、及び内発的な動機が高まる可能性を示唆したことである。指導においては、リアリティの質を十分に考慮しつつ、生徒の書きたい気持ちが促進される場面を設定することが重要であると考えられる。

参考文献

廣森友人（2005）「外国語学習者の動機づけを高める 3 つの要因：全体傾向と個人差の観点から」『大学英語教育学会紀要』（43）, pp. 37-50.

**「仲間とともに 地域とともに 確かな学びを創る子ども」
を目指した生活科・総合的な学習の時間の創造
—特に子どもの「メタ認知能力」の高まりに着目して—**

上越教育大学大学院学校教育研究科 修了
米 岡 洋 （妙高市立新井小学校教諭）

1 はじめに

上越教育大学教職大学院では、大学周辺の学校が抱える課題を、現場の教員と大学院生が協働して解決していく「学校支援プロジェクト」というカリキュラムがある。私は、この学校支援プロジェクトで支援する小学校の生活科・総合的な学習に参画し、2つの研究を行った。1つは支援校における児童の姿の見とりから「児童のメタ認知能力を高める生活科・総合的な学習の時間のあり方」を明確化した。もう1つは「平成26年度全国小学校生活科・総合的な学習教育研究協議会新潟大会」に研究協力員・実行委員として関わり、大学院での研究を基に新潟県の生活科・総合的な学習のよさを全国発信した。以下、2つの研究について述べる。

2 児童のメタ認知能力を高める生活科・総合的な学習の時間のあり方

先行研究やメタ認知に関する文献を調査した。その結果、生活科においては、児童に肯定的なメタ認知を働かせることを重視し、内なる課題を解決するために主体的に活動に取り組み、達成感を味わわせることで自己有用感を得ることができるような活動が有効であると考えた。総合では、9～10歳ころの認識の質的な変化への移行を重視し、4年生の総合においてはメタ認知的モニタリングとメタ認知的コントロールの好循環を作り出すことができるような活動を工夫する必要があると考えた。そこで、上述の考えを基に、支援校における子どもの具体的な姿を見とることとした。

新潟県妙高市立A小学校では1年生2学級合同で羊2頭を6か月間にわたって飼育する活動を行った。A男は6月の飼育開始当初は羊への恐怖心から、なかなか羊に近づくことができなかった。しかし、9月に羊を連れて公園へピクニックをしに行く活動を児童自ら企画準備し実行できた成功体験により羊への愛着が深まった。11月、羊とのお別れの際にA男は「ぼくたちがひつじさんのお父さんお母さんだったんだよ。さいしょはこわかったけどだんだんなれてきて、さいごはひつじさんのためならずうっといっしょにいたいとおもったよ」と手紙に記した。

上越市立B小学校4年生総合では、上杉謙信ゆかりの春日山を訪れた観光客に自分たち

が考えた方法で「おもてなし」をする活動を行った。B子は1回目のおもてなしで観光客に手作りのパンフレットを全て配ることができた。その時は満足していたB子であったが、活動後の振り返りの話し合いで「私のおもてなしは自分勝手だった。もっと観光客のことを考えておもてなしをしなければならない」と考えるようになった。そこでB子は2回目のおもてなしでは、観光客の様子を観察し、迷惑にならないようなタイミングを見て声をかけ、会話をする心を掛けた。活動後の振り返りでは、「喜んでくれる人を増やすために、少ない人数にじっくり話すようにしたら、大阪や九州から来た人が、遠いところから来ているのに、『また来ようかな』と言ってくれた」とうれしそうに発表した。

以上2つの実践における児童の姿から、メタ認知能力を高める生活科・総合的な学習の時間のあり方について次の3点が重要であることが明らかとなった。

○生活科においては肯定的なメタ認知を働かせることができるよう、子どもの内なる課題を達成できるような活動を工夫し、自己有用感を高める。

○総合においては、切実感のある課題を設定し、**目標設定→実行→省察→新たな目標や方略の設定**のサイクルを重視する。

○生活科総合ともに、振り返りの活動を重視し、書く活動と話し合いを意図的に効果的に設定する。また、他者の姿から互いに学ぶことができるように、協同的な活動を重視する。

3 第23回全国小学校生活科・総合的な学習教育研究協議会新潟大会への取組について

平成26年10月30日～31日に上越で行われた上記の全国大会では、実行委員として基調提案の作成に携わった。この全国大会の実行委員として貢献したいという思いは私の大学院進学の一つの目的であった。また、基調提案作成に携わることで、生活科・総合的な学習の時間についてより多くの知見を得られたことは大きな糧となった。

4 おわりに

上越教育大学教職大学院を修了し、平成27年4月より新潟県妙高市立新井小学校に赴任し、4年生担任、総合的な学習の時間主任として学年、全校のカリキュラム作りに携わっている。今年度の実践である4年生「ひたろう！ふるさとの森」では、地域の森林や森林公園の探検活動、森の中で秘密基地や遊具を作って楽しむ活動、森の中でネイチャーゲームを楽しむ活動、間伐体験活動等を行ってきた。さらに、森についてのテーマ別調査活動を行い、上越営林署や妙高市役所農林課の方々を招いて発表会を行った。子どもが森の問題を自分事として考えることができるような活動を工夫している。これからも大学院での学びを生かし、子どもにとって充実した実践となるよう日々努力を行っていきたい。

協働する授業研究とその組織づくり — 道徳教育を通して —

福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻スクールリーダー養成コース 2年

山田俊行（坂井市立春江小学校教諭）

本校は坂井市の中心部、春江町に位置し、各学年3学級、特別支援学級2学級、児童総数587名という大規模校である。職員の総数は支援員等を含め40名である。

福井大学教職大学院は、現職院生の勤務校に大学院の教員が訪問し学校づくりをサポートする拠点校方式をとっており、本校は平成26年度から、福井大学教職大学院連携校となり、大学院の担当教員と連携しながら研究を進めている。

本校は昨年度から「自ら輝き、学び合い、高め合う子をめざして」を研究主題とし、「道徳教育」を研究の中核にすえてきた。道徳教育の要である道徳の授業については、「子どもの思いを引き出す表現活動の工夫」を研究の柱として、「話し合い」「書く活動」「役割演技」などの工夫に取り組んでいる。

研究を進める上で、道徳の授業を充実させるためには、授業研究会の充実が必要と考え、授業研究の流れ、授業研究会の持ち方について模索してきた。また、協働して研究を進めるためには、組織体制の整備以外に、意欲や熱意といったモチベーションが継続しなければ、その内容は充実しないと考え「授業者にとっても参観者にとっても“満足感”のある研究会」をねらいとした。

本校の研究授業は、各学年1回ではあるが、その授業は授業者だけで指導案を作成するのではなく、授業者の思いを大切にしながら、資料選定の段階から学年で協働するスタンスで行っている。そうすることで、実際には研究授業を行わない教師も、授業者とともに道徳の授業についての理解を深め、よりよい授業のあり方を考えることになる。

指導案作成には担当学年に研究主任・道徳主任が加わり、数回の話し合いをする。指導案検討会では、大学院の教員、他学年の研究授業担当者も加わり、子どもの道徳的価値の自覚を深めるための授業について意見交換が行われる。授業者の思いを共通理解し、多様な目で児童の反応を予想することで、より効果的な指導を探っていくのである。そうしてできあがった指導案をもとに同学年他学級で事前授業が行われ、さらに細かな修正を加えて本時に入るといった流れである。

授業は、授業の観点をもとに児童の学びや変化を追い、付箋に記入するという形で参観する。児童がどのような反応・発言をし、活動を通してどのように変容したのかを見取る参観方法である。見取った児童の姿を授業検討会で出し合い、児童に対して効果的な授業だったのか、ねらいは達成されたのかを追究していく。授業研究会を経ることで、道徳の

授業に関する考え方の方向性がそろい、全体の指導力が向上すると考える。

事後には、授業者は授業の成果と課題について省察し記録にまとめ、参観者は自分の授業にどう生かしていくかを記録する。授業者の記録は、年度末に研究紀要として次年度に引き継がれ、参観者の記録は現職教育だよりで紹介される。検討会で作成されたグループ討議の報告書は、コーヒーコーナーに常備され、インフォーマルな場でも話題に挙げられ全体での共有化を図っている。

授業研究に関する一連の活動の中に、できるだけ多くの人に関わる組織体制を整えることで、授業者の負担も少なくなり、みんなで授業を創りあげる雰囲気ができあがる。

また、本校の授業研究会は、数年前からKJ法を取り入れたグループ討議中心のワークショップ形式で行っている。ところが、話合いがなかなか深まらないという事実があったため、授業研究会のもち方を改善してきた。主な改善点は以下の通りである。

①意図的なグループ編成

1 グループは4～5名が最適である。組織全体の意識や考え方を方向付けるためには、できるだけ多くの人と交わり、意見交換をする必要があるとの考えから、過去の研究会グループと同じメンバーにならないような編成をした。そこには低・中・高学年担任、無担任、管理職を満遍なく配置し、年齢構成も偏らないようなグループ編成を行った。これにより、道徳の授業に関するビジョンの共有ができた。

②児童の見取り

児童の見取りという具体的な事実をもとにした話合いにすることで、年齢や経験にとられることなく発言することができた。教師が見落としがちな児童の様子を知ることができ、教師の児童観が高まった。その結果、「児童（具体）に始まり児童（具体）に還る」という教師の授業観も高まった。

③外部からの刺激

指導案検討から授業検討会まで、大学院教員の参加を得たことで、幅広い見識を得ることができ、教師全体の授業観・指導観・児童観・資料観を高めることができた。福井大学教職大学院の拠点校方式による学校訪問は、現職院生だけでなく所属校教員全体の力量アップにつながっている。

毎回の授業研究会後に、授業研究会自体についてのアンケートをとり、成果と課題を導き出し、課題については対策を立て、次回の研究会に生かすようにした。道徳の授業に関連した一連の活動をPDCAサイクルで少しずつ改善し、それを継続することで、論議が活発になり、授業者も参観者も満足するだけでなく、道徳教育に対する理解も深まった。

また、活発な授業研究会となるためには、相手の思いを大事にした「対話」が重要なことが分かり、授業研究会を核として「対話」を勧め、組織の中に対話ができる環境（場、雰囲気、時間、対等性）をつくりあげること、協働して研究する組織づくりを進めることができた。

積み上げを図りながら鑑賞の力を高める具体的方策 —小・中学校音楽科の「創作（音楽づくり）と鑑賞」の授業を通して—

山梨大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻 2年
原 田 弘 昭 （上野原市立秋山小学校教諭）

1. 問題

山梨県内の小学校の多くは学級担任が音楽を指導しているが、音楽を専門として指導している教員の割合は低い。以前より、山梨県の小学校教員が、音楽科の授業をどのように組み立てていけばよいのかわからないということをよく耳にすることがあった。また、昨年度大学院1年次の中学校での実習時に5月の1年生の実態を見ると、進学してきた小学校ごとに音楽的能力に大きな差があることに気づいた。小学校ごとでの指導のばらつきや個人の音楽的レディネスの不十分さ、学習の積み上げの不十分さがあることを改めて知り、中学校教員の指導の大変さを目の当たりにした。そこで今年度、このような実態を踏まえ山梨県の小学校教員を対象にした音楽科指導におけるアンケートを行い、現場の教員が何に悩み、困っているのかを把握したいと考えた。併せて、中学校音楽科教員へのアンケートも行い、小学校で身に付けてきてほしい力はどのようなものであるのかについて調べたいと考えた。

2. アンケートの結果から

54名の小学校教員、43名の中学校音楽科教員、両者のアンケートから〔共通事項〕を意識した創作（音楽づくり）と鑑賞の指導の充実を図ること、及び、音楽記号の理解や音符の概念・読譜・リズム感覚を養う必要があることが明らかとなった。分析結果から、〔共通事項〕を意識した授業展開を仕組むことにより、子ども達が〔共通事項〕を理解し、それを拠り所として音楽をつくったり聴いたりする力を高めることができるといえるだろう。また、音楽を専門としない小学校教員が音楽的レディネスを高める活動をどのように仕組んでいけばいいのかを明らかにすることにより、積み上げを図ることにつながるであろう。小学校教員と中学校音楽科教員の両者の必要性を概ね網羅できる授業を実践し、検討する。

3. 授業づくり

（1）方法

積み上げを図りながら鑑賞の力を高めるには、小・中学校の両校での授業を通してどのような手立てや取組が有効なのかを検討する。具体的には、〔共通事項〕を意識させる工夫

をしたり、音楽の基礎的な感覚を楽しみながら身に付ける音楽遊びを取り入れたり、表現と鑑賞の関連を図った題材構成の工夫をしたりした。なお、授業後には授業前に聴いた曲を再度聴かせて、どの程度〔共通事項〕を聴き取ることができるようになったのか把握するための実態把握調査を行った。

- ①中学3年生「コード進行を使って旋律をつくろう」 創作1+鑑賞2=計3時間の題材
 ②小学5年生「音楽の仕組みを使ってまとまりのある旋律をつくろう」
 音楽づくり5+鑑賞1=計6時間の題材

(2) 結果

事前と事後の実態調査を比較してみると、〔共通事項〕を使用した生徒(表1)及び児童(表2)は増加した。授業において創作(音楽づくり)を行った経験を積んだこと、また、〔共通事項〕をもとにしながらかそれぞれの言葉に着目させて音楽を聴き直したり、言葉を利用して書いたり話し合ったりした経験を積んだことにより、音楽の言葉を習得できた。

設問の種類	共通事項 音楽の言葉	速さ テンポ	旋律 メロディ	音の重なり テクスチャ 高音低音	音色 楽器 ピアノ バイオリン	形式・構成 AB Aダクン	強弱	くり返し	調性感 楽譜・指揮 明るい・暗い	平均値 一人当たりの 使用する回数 (個)	最小値 (個)	最大値 (個)
1曲目の理由	事前	10	6	0	15	1	5	1	11	1.69	1	4
	事後	18	10	3	19	9	10	8	16	2.97	0	5
2曲目の理由	事前	17	0	0	12	0	4	0	7	1.25	0	3
	事後	25	9	3	18	5	9	5	7	2.72	1	6
どちらが好きかの理由	事前	10	1	0	4	0	2	0	8	0.84	0	3
	事後	16	7	5	7	3	2	8	11	1.94	0	5

設問の種類	共通事項 音楽の言葉	速さ テンポ	音の高低	リズム タタタ 長い・短い	音色 楽器 ピアノ バイオリン	形式 ABA' はじめ中 おわり	強弱	フレーズ 上向き・ 山型	調性感 明るい・ 暗い	平均値 一人当たりの 使用する回数 (個)	最小値 (個)	最大値 (個)
1曲目の理由	事前	9	10	3	4	0	4	0	0	0.76	0	3
	事後	13	15	8	3	1	7	3	11	1.55	0	4
2曲目の理由	事前	1	7	3	5	0	7	0	5	0.69	0	3
	事後	3	14	5	10	2	10	2	8	1.31	0	4
どちらが好きかの理由	事前	1	0	1	3	0	1	0	10	0.4	0	2
	事後	3	2	0	4	0	6	2	9	0.64	0	3

4. 全体考察

上記の結果から、積み上げを図りながら鑑賞の力を高めるのに有効であったことは、①題材構成の工夫、②ワークシートの工夫、③個人の活動及びペア・集団での学び合い、④教材の可視化、⑤音楽遊びの経験、⑥クラスルームワードへの変換である。特に、①は、題材を構成する際に〔共通事項〕が、創作(音楽づくり)と鑑賞とで、一貫して使われていることが重要である。教師が授業のねらいや身に付けさせたい力を明確にし、意図的に計画すること、そして、表現活動だけではなく、鑑賞との関連を図ることによって知識の形成が広がっていく。④は、大型テレビやタブレット端末を利用して、耳からの情報だけでなく、目からの情報も入れることによって、よりわかる授業へとなる。しかし、音符カードのような教具を取り入れることも重要である(図1)。⑤は、授業の導入の段階で音楽遊び(リズム)を取り入れ、本時の学習につながるようにした(図2)。このような活動を意識的に取り入れ、短時間でも丁寧に取り組むことで積み上げを図ることができる大切な活動になると考える。



図1 音符カードを使用



図2 音楽遊びの様子

小学校における「土曜日の教育活動」のモデル化

－「校内・外のシステムの構築」と「保護者・地域と協働した教育プログラムの開発」を通して－

岐阜大学大学院教職実践開発専攻学校改善コース 2年

高橋 雅博 (岐阜市立加納小学校教諭)

1. 開発実践の要旨

岐阜市立の小中学校では、平成26年度から年間10回の「土曜日等の教育活動」を実施している。実施状況を把握するために、勤務校を含めた実地調査や、児童生徒及び教職員を対象としたアンケート調査を実施した結果、「土曜日等の教育活動」を円滑に運営していくためのシステム構築や教育内容の開発が必要であることが明らかになった。

本開発実践の目的は、「土曜日等の教育活動」についての実践モデルを構築することである。ねらいを明確にし、理念を確立した上で、以下の2点を柱として実践に取り組んだ。

- ① 円滑に運営するための「土曜授業コーディネーター」を中心とする「運営モデルの開発」
- ② 「学力向上」「豊かな体験活動」「開かれた学校づくり」「地域等との連携・協力」を内容とする「土曜日等の教育活動プログラムの開発」

2. 開発実践の内容

(1) 「土曜日等の教育活動」の理念の確立【図1】

「土曜日等の教育活動」は、平日の授業との関連をもたせることで実施してこそ、学校の教育目標の実現に寄与できるものとしてとらえ、教育課程内の教育活動（土曜授業）として実施する。

「平日の授業との関連」とは、土曜授業が、平日の授業を補充する役割をもったり、土曜授業が、平日の授業の延長上の存在になったりすることを意味する。そして、ねらいを「児童のためのより豊かで有意義な土曜日の実現」と設定し、全職員共通理解の下で実践に取り組むこととした。

(2) 「土曜日等の教育活動」を運営するためのシステム構築

① 校内システムの見直しと改善【図2】

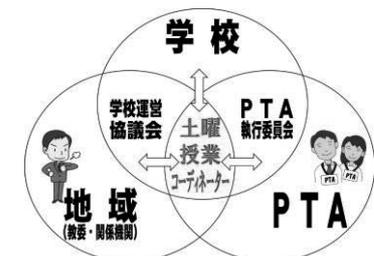
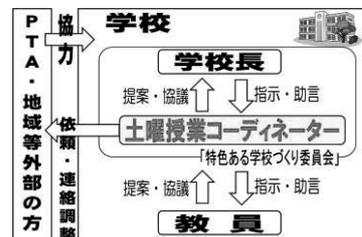
「土曜日等の教育活動」を円滑に運営していくために、「土曜授業コーディネーター」を中心に位置付けた組織を編成する。活動内容を立案・計画し、円滑な運営の指示を行う。

② 地域人材（学習支援ボランティア）が参画する授業づくりのためのシステムの構築【図3】

「土曜授業コーディネーター」が、学校運営協議会やPTA執行委員の一員となり、教育活動の内容を提案したり、協議したりする。コミュニティ・スクールに学校支援地域本部の機をもたせ、校外のシステムと協働した教育活動を展開する。



【図1】「土曜日等の教育活動」の理念



【図3】校外システムとの協働

(3) 「土曜日等の教育活動プログラム」の開発

教育プログラムを4つの具体的方策(①学力向上 ②豊かな体験活動 ③開かれた学校づくり ④連携・協力)に分類し、教育効果の視点から、「土曜ならではの教育活動」と「土曜日に実施可能な教育活動」の2種類に定義付けた。(以下参照)

※「土曜ならではの教育活動」(方策①④)
土曜日等にしか実施できない教育活動。柔軟な教育活動が可能となる、連携・協力がしやすい、等をねらいとする。

※「土曜日に実施可能な教育活動」(方策②③)
平日でも実施可能だが、土曜日等に実施することでよさをもつ活動。保護者が多く参観できる、平日の授業に集中して取り組める、等をねらいとする。

この2つの教育効果が十分機能するように、教育活動プログラムを【表1】のように配置し、実践した。

【表1 具体的教育活動プログラム】

	授業(教科等)	特別活動
方策①	・補充学習(学習支援ボランティアの活用) ・教科等研究発表会	・特別活動等研究発表会
方策②	・おもしろ科学教室等出前講座の活用	・各種出前講座の活用(「命の学習」「犯罪被害防止教室」等)
方策③	・学習参加(授業参観) ・創作オペラ(総合的な学習の時間)の公開	・1年生を迎える会 ・運動会・校内音楽会 ・6年生を送る会
方策④	・生活科および総合的な学習の時間(学習支援ボランティアの活用)	・地域合同防災訓練 ・引き渡し訓練

3. 実践

平成27年度の「土曜日等の教育活動」の内容を【表2】のように構成した。

方策①として、「補充学習」を実施した。「補充学習」とは、補助教材を使用し、主に国語や算数の復習をする授業である。その際、保護者等を「学習支援ボランティア」として参画させ、きめ細かい指導と開かれた学校づくりにつなげた。「学習支援ボランティア」は、児童が取り組んだ学習プリントを採点したり、児童にヒントを与えたりしながら、担任の指導の補助にあたった。【写真1】
このような教育プログラムを年間3回位置付けた。PTA総会や文書配付でよびかけたところ、24名の保護者等から協力を得た。

【表2 平成27年度「土曜日等の教育活動」の内容】

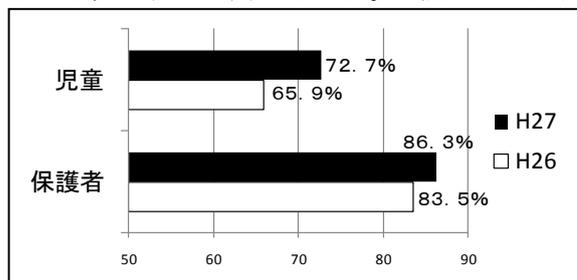
回	実施日	教育活動内容
第1回	5月9日(土)	1年生を迎える会・授業参観・PTA総会
第2回	6月6日(土)	補充学習①・出前講座①・親子掃除・引き渡し訓練②
第3回	6月27日(土)	中間研究発表会(教科・道徳・特別支援教育)・創作オペラ公開
第4回	9月6日(日)	加納東地区「地域合同防災訓練」
第5回	9月19日(土)	運動会
第6回	10月3日(土)	補充学習②・出前講座②(命の学習・犯罪被害防止教室)
第7回	11月21日(土)	中間研究発表会(学級活動・教科・道徳・特別支援教育)
第8回	12月5日(土)	校内音楽会
第9回	1月16日(土)	補充学習③・出前講座③(光る消しゴムづくり)
第10回	2月27日(土)	6年生を送る会・出前講座④(ペーパークラフト)



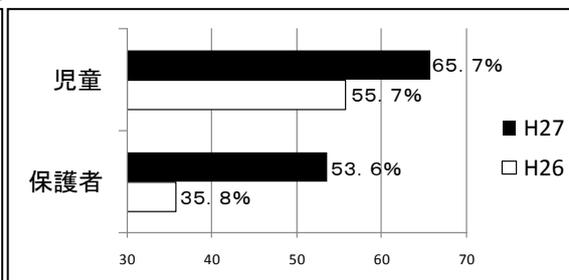
写真1「補充学習」の様子

4. 成果・課題

「土曜日等の教育活動」にかかわって、児童・保護者にアンケート調査を実施した。「内容への満足感」「学習意欲の向上」について、肯定的に回答した児童・保護者の割合を昨年度と比較したところ、いずれも高くなった。(図4・5参照)



【図4「内容に満足している」と回答した割合】



【図5「学習意欲が向上した」と回答した割合】

アンケートを重回帰分析した結果、「土曜日等の教育活動」への満足感に、「補充学習」「出前講座」「防災訓練」が有意に影響していたことが明らかになった。このことから、ねらいである「児童のためのより豊かで有意義な土曜日の実現」を達成しつつあると考える。課題は、「土曜授業コーディネーター」への負担軽減を図りつつ、持続可能な取組にしていくことである。

高等学校芸術科でのキャリア形成に関する実践的研究

静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 2年

水田 忍 美 (静岡県立駿河総合高等学校教諭)

1 はじめに

教育基本法第2条(2006.12.22改正)では、知・徳・体の調和と共に、自律の精神に基づく勤労意欲の醸成が謳われ、第2期教育振興基本計画(2013.6.14)では、生きる力の確実な育成や豊かな心の育成と共に、社会的・職業的自立に向けた力の育成のための体系的・系統的なキャリア教育の充実が示された。また文部科学省は、2020年東京オリンピック・パラリンピック競技大会を契機とした「オリンピック・パラリンピックレガシー創出¹」を掲げ、文化芸術には包容力のある社会の実現や魅力あふれる社会の創出、文化芸術による成長戦略の牽引などの新たな期待が持たれている。

こうした中で静岡県は、静岡県教育振興基本計画『『有徳の人』づくりアクションプラン第2期計画』(2014.3)において、「生涯学習」と「文・武・芸の三道の鼎立(ていりつ)」を推進し、「文」「武」に「芸」を加えて、知・徳・体の力を万遍なく伸ばすことを目指している。また静岡県産業教育審議会答申「専門高校等における新しい実学の奨励の在り方について」(2015.8)では、専門的職業人の育成を目指したキャリア教育の推進が示され、芸術科²には、専門的職業の実際や新たな産業の現場体験や芸術に関連する企業やアートのNPO等との連携等が示された。

以上の動向をふまえれば、芸術分野の専門家としての生きる力と豊かな心の育成を生涯学習における知と徳の力の向上につなげるためには、芸術科高等学校でのキャリア教育が重要となり、芸術科での専門教育と一体となったキャリア教育の開発・実践の取り組みが、芸術科教育の一層の充実を図る方策として必要となる。そこで本研究は、①静岡県の公立芸術科高校生のキャリア意識調査(調査Ⅰ)でキャリア意識の現状を明らかにすること、②芸術科卒業生のキャリア形成調査(調査Ⅱ)でキャリア形成の特徴を明らかにすること、③芸術科卒業生のライフモデル集を作成、これを活用した芸術科におけるキャリア教育活動の開発等をとおして、今後の芸術科での専門教育の一層の充実に資する芸術科におけるキャリア教育プログラムの提案を行なうことの3点を目的とした。

2 芸術科高校生のキャリア意識に関する調査(調査Ⅰ)

芸術科高校生のキャリア意識の現状を明らかにすることを目的として、2015年5月下旬に静岡県の全公立芸術科で、質問紙による調査を行なった。回答した生徒は296人であり、

回答はすべて有効回答であった。回答の数量的分析はマイクロソフト社の Excel 2013、因子分析等は SPSS17.0、自由記述のテキストデータの分析は NTT データ数理システム社の TMStudio を使用して行なった。自由記述の質的分析からは、生徒のキャリア意識は学年進行に沿って深まり、社会的な広い視野を持ち考えるまでに至っていることなども明らかとなった。その結果、芸術科高校生におけるキャリア意識の形成過程が明らかになった。

3 芸術科卒業生のキャリア形成調査（調査Ⅱ）

芸術科高校卒業生のキャリア形成の特徴を明らかにすることを目的として、2015年6月下旬に芸術科高校卒業生38人に質問紙による調査を行なった。進学動機や思い出、現在の仕事に対する考え等の得られた記述回答に対して KJ 法、M-GTA³、テキストマイニング⁴の手法を援用した質的な分析を施した。その結果、調査に回答した芸術科高校卒業生のキャリア形成には、①本人の専門性の追求等に基づく個性の構築と、②他からの影響等による本人の役割の拡大を基に、③社会とのかかわりによる自身の変容と、④上記3点の総体的蓄積としての本人の役割の変化がキャリアを形成することが要因として明らかとなった。さらに、この形成過程では自身の活動の深まりと社会とのかかわりによる視野の拡大によるキャリア形成がなされていることも明らかになった。

4 芸術科におけるキャリア教育プログラムの開発

調査Ⅱの記述回答を基にした「芸術科ライフモデル集」の作成、「芸術科ライフモデル集」を活用した芸術科におけるキャリア教育活動等の開発と実践を行なった。芸術科卒業生のロールモデル資料の作成や活動の開発と実践等をとおして、芸術科におけるキャリア教育プログラムの開発を試みた。

5 本研究の結論

芸術科高校生への調査（調査Ⅰ）では、芸術科高校生のキャリア意識の形成過程等、芸術科卒業生への調査（調査Ⅱ）では、芸術科でのキャリア形成の要因等が明らかとなった。

静岡県産業教育審議会答申で示された専門的職業人の育成を目指したキャリア教育の推進を図り、今後の芸術科での専門教育の一層の充実に資するために、調査の知見に基づいた上記プログラムを提案する。

¹ 文部科学省「オリンピック・パラリンピックレガシー創出に向けた文部科学省の考えと取組」2015年4月, http://www.mext.go.jp/a_menu/mextlegacy/_icsFiles/afiedfile/2015/11/161362237_01.pdf(2015年12月2日閲覧)

² 静岡県公立芸術科設置高等学校は、音楽・美術専攻からなる芸術科が2校、音楽・美術・書道専攻からなる芸術科が1校である。

³ M-GTA(Modified Grounded Theory Approach)は、グレーザーとストラウスによって1960年代に考案されたグラウンデッド・セオリー・アプローチの検討から、その可能性を実践しやすいように改良された質的研究法。木下康仁『ライブ講義M-GTA—実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂,2007年,p.7

⁴ テキストマイニングとは、文字情報を対象にしたテキストデータから新たな事実や傾向を発見する分析方法。今村誠「第1章テキストマイニングとは」上田太郎監修『事例で学ぶテキストマイニング』共立出版,2008年,p.1

授業力を伸ばすユニバーサルデザインの視点を取り入れた 校内研修の在り方

常葉大学大学院初等教育高度実践研究科初等教育高度実践専攻 1年

浅井 健 (牧之原市立細江小学校教諭)

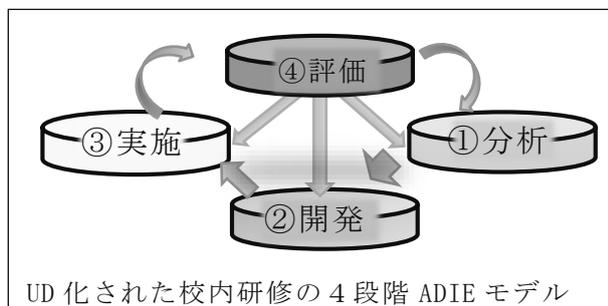
1 研究の背景

教員にとって、日々の授業の指導力を高めていくことは大きな使命であり責任である。平成24年8月の中央教育審議会答申では、学校が抱える多様な課題に対応したり新たな学びを展開できる実践的な指導力を身につけたりするためには、教員自身が探求力をもち生涯にわたって学び続ける存在であるべきであるという「学び続ける教員像」の確立が提言された。しかし、現在、多くの学校では実践的な指導力を伸ばすために不可欠な校内研修に課題を抱えている。例えば、「多忙で校内研修に取り組む時間がない」「研究の継続性、発展性が十分でない」などである。そこで、本研究では、校内研修のUD7原則を設定し、誰もが意欲的に校内研修に取り組むことのできる「UDを取り入れた校内研修」の検証を行う。本研究では校内研修におけるUD7原則を以下のように定義する。

- 1 公平性 全ての教員が意欲的に研修に参加できること
- 2 自由度 教員の課題意識が把握されていて、誰もが研修の成果を実感できること
- 3 単純性 研修の方法、手順などがわかりやすくなる配慮がされていること
- 4 明確性 研修テーマ達成のために必要な情報がわかりやすく確実に理解できること
- 5 安全性 研修において防げるミスや無用な混乱に対する配慮、対応がされていること
- 6 持続性 参加者に必要以上の負担を与えず、少ない労力で成果を出せること
- 7 空間性 研修に必要な時間、場所、人材などが十分に確保されていること

2 研究の実践

UD化された校内研修を行うために、インストラクショナルデザインのADDIEモデルを基にした「校内研修の4段階ADIE研修モデル」を開発した。



(1) 「事前アンケート」による自ら学ぶ意欲を引き出す課題設定と教員集団の分析

研究校では、学校全体のテーマとして「グループ学習」が設定されており、グループ学習を効果的に行うための具体的な方法について教員が実感できるような校内研修を行うことを目的とした。はじめに、教員がグループ学習のメリットとデメリットをどのように捉

え、今回の研修で解決したいことは何かを明確にするために事前のアンケート調査を行った。すると、「グループ学習における意見の表出から集約までの教師の手立てについて。」「グループ学習が効果的な授業の活用場面について。」という2点に多くの教員が課題を感じていることが明らかになった。課題を共有することで、教員全体で解決しようという意識が高まり、公平性を保つことができた。

(2) 研修の課題解決のために出発点と終着点を明確化した Q&A シートの開発

次に、今回の研修で解決しなくてはならないことと、解決した後に学校としてどのような状態になっていければいいのかという研修全体の方向性を計画するために「校内研修の Q&A シート」を開発した。事前に研修課題の解決のために必要な情報を全体に伝えることができたので、授業を見るときの視点が明確になった。また、若手の教員は、他の教員がどんなところに疑問をもっているのかがわかったことで、事後研修に向けて考えるべきことが明確になった。また、研修全体の見通しが持てるようになったことで研修に対する明確性や単純性を高めることができた。

(3) 話し合いのフレームを用いることで、全ての教員がそれぞれの知識や経験を活かすことのできる事後研修の実施

事後研修では、グループ学習の効果的な実施方法について話し合いを行った。授業中に「授業を見て良かったこと」と「改善点」を付箋に書き、それを貼りながら考えをまとめていった。付箋の色を変え、意見の分類を視覚的に明確にした。また、話し合いの視点をフレームに分け構造化することで、話し合いの手順が単純化され、解決すべきことの視点がぶれずに、課題達成の姿を明確化することができた。

(4) 個人の成果と研修全体の成果が明確になる持続性のある研修の評価

校内研修の成果を一人一人の教員が実感できるように、事後研修の中で「明日からの授業に活かす目標」を書き、授業について具体的な行動目標を設定した。そして、今後の授業改善に生かし、研修を継続的に行うことができるようにした。また、4段階 ADIE 研修モデルでは研修の成果についてだけではなく、研修方法自体の評価も行い、次回の研修では、分析、開発、実施、評価のどの部分を改善していけばいいかを明確にし、より効果的な研修の持続性を高めることができた。

3 成果

- ・「校内研修の UD7 原則」を活用したことにより、9割以上の教員が研修の成果を実感することができ、学校全体で授業力向上につながる校内研修を行うことができた。
- ・「校内研修の 4 段階 ADIE 研修モデル」を実施により教員の研修への参加意識が高まり、教員の 9割以上が研修の実施方法について効果があったと感じることができた。
- ・事前の Q&A プリントを作ったり、事後研の話し合いにフレームを設定したりして、研修の方法や目的を明確化や視覚化することが教員の研修の成果の実感につながった。

お互いを尊重し、力を出し合う学級集団の育成 —課題達成のための建設的な話し合いを通じて—

愛知教育大学大学院教育実践研究科教職実践専攻 修了
山田 さち子 (名古屋市立鳴海中学校教諭)

I 研究主題の設定

研究対象の学級は、中規模校の中学1年生35名である。学習・行事・部活動に多くの生徒が積極的に取り組む。一方、自ら学級の課題を話し合って解決していこうとする意欲が十分ではない。一人一人は学級を良くしたいと考えていても自分の意見を言うことができなかつたり、周囲に合わせ無難な意見にまとまろうとしたりすることが多い。そこで、話し合いの力を育成することで、学級のために力を合わせられる生徒の育成を図りたいと考えた。「学級の課題に気付き、互いに尊重し合いながら話し合いを重ね、学級全体で目標達成のために取り組める学級」を目指して実践を行った(平成26年度)。

本研究では、このような学級を育成するために、次のように研究を構想した(図1)。

(1) 学級の土台作りを計画的に進め、生徒の安心感や貢献意欲を育てる。安心感や貢献意欲の育成には、「話し合い活動」を意図的に位置づける。話し合いながら集団の課題を達成することができると、自分たちで学級をより良くすることができたという自信を持つことができ、次への行動意欲につながるだろう。

(2) こうした土台のもとに、生徒の資質の育成を図る。学級は1年単位の集団であるが、「話し合い活動」の経験と自信があれば、所属する集団が変わっても同じように皆で話し合って取り組むことができ、また、集団の良さを味わうことで、協力して物事をすすめようとするだろう。話し合い活動を通じて育てたい資質として、「自他を尊重しあう関係」「力を出し合う学級」を定めた。

話し合い活動の具体的な手立てとして「班ノート」「班ミーティング」を用いる。班ノートは文字によるコミュニケーションで安心感に支えられた自己開示や肯定的な返答をねらいとする。班ミーティングにおいては学級の課題について話し合うなかで、話し合いの視覚化や共有の工夫(ホワイトボードなどによる)を行い、自他を尊重しながら学級のために力を出し合うことを意図した。

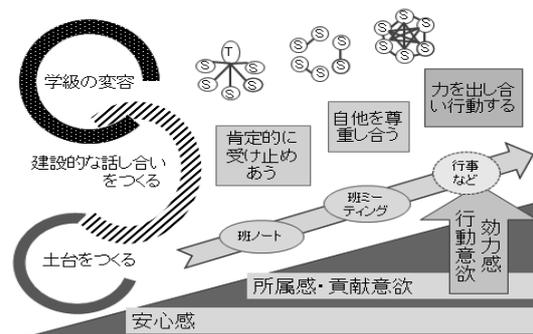


図1 研究構想図

Ⅱ 10月の実践から

1学期の実践を通して、学級の雰囲気はより温かく変化した。一方、人間関係のトラブルはなくなり、2学期に入り、誰かの好きな人を話題にして冷やかすなどのことがあった。10月は11月中旬に行われる合唱コンクールに向けて、何を目標して取り組むのかなどを手立てである「班ノート」「班ミーティング」を用いて考えさせた。

まず、班ノートに「合唱コンクールの意気込み」というテーマで自分の思いを書いた。多くの生徒が最優秀賞を目指したいと考えていることが分かった。一方、合唱が苦手な乗り気ではない生徒もいる。そこで、班ミーティングは「どうなったら合唱コンクールは成功か」をテーマに設定した。

班ミーティングでは、結果ではなく取り組みに目を向けた発言が多く出た。取り組み開始10日後、「現時点では何点か」「満点にするにはどうしたらいいか」というテーマで班ミーティングを行った。すると、歌い方などではなく「人の気持ちを考える」など、日常生活をどうするかという話し合いが行われた。最優秀賞という結果ではなく、どう取り組むかが大切であると生徒が考えていたことが分かる。「結果だけでなく、取り組みを大切にしよう」という目標の共有、目標に向けた役割分担は、それぞれの意欲を高め、行動につなげたととらえる。その結果、班ミーティング以外の意見交流も活発になる、私語をしてしまう生徒に寛容になる、みんなで何かをするときには協力して活動できるなどの学級の変容が見られた。

Ⅲ 検証と考察

検証のためのアンケート(11月下旬)では、班ノートの活動が安心感、楽しさにつながり、班ミーティングは意見を伝え合い、学級を成長させていることが生徒の回答から明らかになった(図2)。自由回答では「班ミーティングのほうが、発言を促されたり確認や質問をされたりするので、話すためのきっかけを与えられることが多い」などの声があった。また学級については「行事や目標に向かって成長して取り組める」「意見を言ったときに否定せず受け入れられる」などの結果が学年の他クラスより高かった。手立ての有効性が検証され、仮説が実証されたと考える。

合唱コンクールを振り返って、ある生徒は「みんな全力を出せたよね。だからすごく良かったです。結果ではなく自分たちの満足できる合唱ができました。これからも、みんなでいろいろなことを取り組みたいです。みんな、ありがとう!」と書いた。このように、集団の良さを味わい、次への行動意欲を持たせられるよう、今後も取り組んでいきたい。

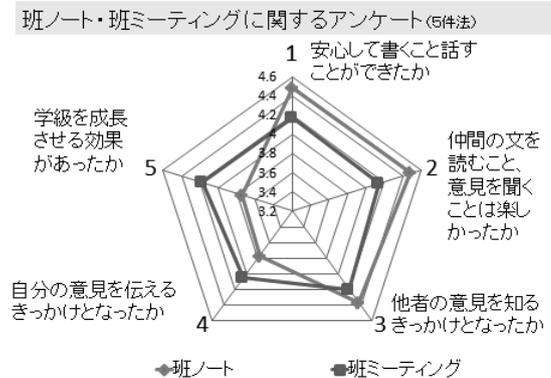


図2 班ノートと班ミーティングの成果

歴史的思考力の育成をめざした近現代史学習の授業実践

京都教育大学大学院連合教職実践研究科教職実践専攻 修了
生 田 幸 士 （神奈川県立大和東高等学校教諭）

近年、歴史教育の中核的目標に歴史的思考力の育成があることは論を俟たない。実際に、2009（平成 21）年版高等学校学習指導要領「世界史 A・B」、「日本史 A・B」の目標に歴史的思考力の育成が明記されている。しかし、具体的な歴史的思考力の内容については記述されていないのが現状である。この状況に対し池尻（2012）¹は、先行研究を収集整理し、5つに歴史的思考力を大別し、それぞれの育成方法について明らかにした。その中で、もっとも高次な歴史的思考力として、歴史上の社会的変化の因果関係を現代の類似した問題構造に応用する力、つまり「歴史を現代に転移させる力」を挙げている。

しかし、各教科の思考スキルの活用度合いに関するアンケートをまとめた泰山（2015）では、知識の転移に関わる思考スキルである「抽象化」、「構造化」（法則化・理論化に関わるスキル）、「変換」、「応用」（転移に関わるスキル）に関し、社会科は他の教科と比較したときに数値を大きく下回っている。²つまり、ここまでで明らかとなったことは、歴史的思考力の一つである「歴史を現代に転移させる力」の育成が学校教育の授業実践において十分に達成たされていないという現状である。

そこで、本研究の目的として、「歴史を現代に転移させる力」の育成をめざした授業構想を開発し、これを筆者が担当する「日本史 A」で実践し、その有効性を検証することとした。

研究の方法としては、①歴史を現代に転移させた実践事例を分析し、歴史を現代に転移させた実践の特質を抽出し、②実際に歴史を現代に転移させた授業構想を開発する。そして、③実践をもとに授業の有効性を検証し、歴史を現代に転移させた授業実践の成果と課題を検討するものである。

つぎに、歴史を現代に転移させた実践事例の分析であるが、池尻（2012）は Mansilla が行ったホロコーストからルワンダ事件の問題を考察させる授業実践を検討し、有効な教授方法を4点抽出している。ここでは、①両ケース間の比較ベースを構築すること、②両者間の歴史的違いを認識すること、③歴史的な思考方法を正しく現代の検証に応用すること、④現代の事象に対する新しい疑問と仮説を生成することを挙げている。さらに池尻は両ケース間の比較ベースの構築に着目し「使用可能な歴史的枠組み」の必要性を指摘している。そこで、筆者は生徒が歴史を現代に転移する際の歴史的枠組みとして、メディアを設定し、ことにメディア・リテラシーの視点に着目して実際の授業実践を構想した。

授業実践は高校3年生「日本史 A」で関東大震災から東日本大震災の問題を考察させる実践を構想した。

展開としては、はじめに学習課題である関東大震災を把握し、新聞記事と警視庁の発表からデマによって当時の民衆が朝鮮人を虐殺した歴史的事象を把握する。その後、なぜこのような事件が生じたのか関東大震災時の状況も踏まえ背景を考察し、こうした事態が現代にも起こりうるか、起こりえないか考察させた。さらに、東日本大震災後の SNS によるデマの拡散、原発事故による風評被害を考察し、関東大震災時の朝鮮人朝鮮人虐殺事件も踏まえ震災後どのように行動するべきであるのかグループで考察し、発表させた。

結果、授業後の振り返りでは、歴史的事象と現在の社会問題との性質の共通性の理解や実際に、関東大震災の事例をもとに、震災後の SNS での情報の受け止め方を考察する生徒などの意見が見受けられた。また、多くの生徒が授業者からの指摘なしに関東大震災時のデマと現代の SNS で生じる問題とをつなげて考えることができていた。これらのことから、成果としては2点、歴史を現代の問題解決に転移させることによって歴史的思考力が伸長したこと、また歴史を現代に転移させる際に使用可能な歴史的枠組み(本実践ではメディア、またメディア・リテラシー)を提示することの有効性が明らかとなったことが挙げられる。また、課題としては、歴史的枠組みであるメディアに対し消極的なメディア・リテラシーの記述が集中したことである。さらに本実践で用いたメディア・リテラシーが使用可能な歴史的枠組みとして汎用性をもつかは今後検討しなければならない。

(共同研究者 浅井和行・児玉祥一)

—引用文献—

池尻良平 (2012) 歴史的思考力の分類と効果的な育成方法. 日本教育工学会第 28 回全国大会講演論文集, pp495-496

池尻良平 (2012) 歴史的知識を現代社会へ転移させる教授方法 -Mansilla の実践研究と転移に関する理論研究をもとに-, 全国社会科教育学会第 61 回全国大会発表要旨集, pp118

泰山裕 (2015) 中学校における思考スキルの活用傾向の検討. 日本教育メディア学会第 22 回年次大会発表論文集, pp172-3

1 池尻は歴史的思考力を「1 資料を批判的に読む力」、「2 歴史的な変化を因果関係的に理由付ける力」、「3 歴史的な変化を因果関係的に理由付ける力」、「4 歴史的解釈を批判的に分析する力」、そして「5 歴史を現代に転移させる力」と分化し、段階化している。

2 泰山 (2015) のアンケート調査は、徳島県の公立中学校教科主任に対し、担当教科の授業実践の中で用いる思考スキル 19 種類について調査したものである。もちろん中学校と高校という特性の差異も検討しなければならないが、高校の地歴科においても広く該当するものと考えた。

①学習課題の把握 関東大震災
②歴史的事象の把握 朝鮮人虐殺事件
③因果関係の構築 事件の背景の考察
④転移 現代でも生じうるか考察
⑤現代への応用 意思決定 震災後の風評被害の把握 どう行動するべきか

図) 授業展開の構造

基礎的・基本的な知識・技能の習得を促進するための 高校数学の授業づくり

大阪教育大学大学院連合教職実践研究科高度教職開発専攻 1年

宮 本 尚 輝

1. 研究の目的

「良い授業をしたい。」教員であれば、誰しもがそうした思いを抱くであろう。しかし、学部を卒業したばかりの若手教員は、教材研究、生徒理解、発問・指示どれをとってもまだ未熟で、どれが大切でどう大切かと模索することになる。そこで本研究では、自身の専門である高校数学において、基礎的・基本的な知識・技能の習得を促進するための授業づくりには何が必要とされるのかを、1年次前期での観察実習を通して明らかにすることを目的とした。

2. 研究の方法

(1) 研究に用いた3つの方法

【聞き取り】授業づくりに対する留意点について、数学科教員2名に聞き取りを行う。

【観察】実習校での授業の観察。授業の様子を記録に取る際に、S-T分析を行う。

S-T分析 … 授業中の活動時間をS(生徒)、T(教員)と分け、量的に授業を分析する授業の分析手法。細部にとらわれすぎない授業づくりへと改善する為に用いられる。(引用：鳥取県教育センター Web ページ)

【指導】問題演習中に机間指導を実施する。

(2) 対象および期間

【対象】全日制普通科高校の数学科11コマ

【期間】平成27年6月8日から6月26日

3. 研究の成果

成果その1 【聞き取り】により、高校数学における授業づくりの留意点として

①生徒のつまずきの把握 ②学問的な流れを意識した教材研究 が得られた。

成果その2 【観察】により、2名の授業者の発問・指示が

①思考の時間を与えるため(A教諭) ②誤解が生じるのを防ぐため(B教諭)

という役割を担っていることが明らかとなった。また、発問・指示の役割の違いによって教師と生徒のかかわり方も変化する。その違いが時間の使い方

A 教諭…S : T : S&T = 3 : 3 : 4

B 教諭…S : T : S&T = 3 : 5 : 2

に表れていることがわかる。

表1 S-T分析結果

A教諭	①	②	③	④				平均時間(分)	分析結果
S	17	14	10	14				13.75	2.75
T	22	16	10	10				14.50	2.90
S&T	11	20	15	26				18.00	3.60
	50	50	35	50					

B教諭	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	平均時間(分)	分析結果
S	20	5	12	15	14	32	8	15.14	3.03
T	30	27	20	22	33	13	17	23.14	4.63
S&T	0	18	18	13	3	5	25	11.71	2.34
	50	50	50	50	50	50	50		

成果その3【指導】により、つまずきに対するアプローチの方法の違いが明らかになった。

A 教諭はコメント（「ルートの中に“－”があったら i にする」）を通して簡潔にまとめ、生徒達とのやり取りをし、つまずきを防ごうとしていた。一方、B 教諭は「毎年 1 年生の子たちに言っていますが、平方完成は 5 行で書きましょう。5 行で書けば計算間違いは防げますよ。」と、まずはじめに全体に向けて声掛けをしていた。その後、生徒たちに問題を解く時間を与えていた。成果その2での発問・指示の役割が見受けられる指導であり、また習熟にかかる演習量を見越した指導であった。

4. まとめ

本研究を通して、成果その1からその3が得られたが、それらは私自身の授業づくりに対する意識に変化をもたらすものであった。

これまでの私は1コマの授業を作ることに意識が向いていたが、これからは「学問的な流れを意識した教材研究」をしていきたいと考えるようになった。また、自身の授業を振り返り「どのような内容でも常に T>S となる授業になっているのではないかと気づいた。その時間に学習した内容と既習内容との関連を考えさせたい時に「生徒が思考する時間」を十分取れるように「T<S となる授業スタイル」も必要に応じて取り入れることで、基礎的・基本的な知識・技能の習得を促進する授業づくりを進めていきたい。

また、平成27年12月6日の研究大会での見学者の方々からのご指摘が強く印象に残っている。「A 教諭と B 教諭の各種の比較をするうえで、担当科目や担当クラスが異なるので、一概に比較できない内容もあるのではないかと」といった研究の進め方についてご指摘を頂いた。大阪教育大学の教職大学院1期生として、今後の実践・研究を進めていくうえでの糧としたい。

【引用 URL】

[1] 鳥取県教育センター 共同研究 学力向上部会

http://cmsweb2.torikyo.ed.jp/toriedu-center/?action=common_download_main&upload_id=290

児童間のつながりと一人でいられる力が学校適応感に及ぼす影響

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生徒指導実践開発コース 2年

川 畑 光 明 (加古川市立氷丘小学校教諭)

1. 問題

今日、学校内外において不適応行動を示す児童生徒のことが教育上の大きな課題になっている。そういった問題行動の背景の一つに人間関係の希薄さが指摘されている。しかし、その反面、「一人でいること」に対してネガティブなイメージを持ち、つながりに固執し、その結果「つながり疲れ」を起こすという社会問題もここ数年言われるようになってきている。これらのことを考え、児童にとっての「つながり」と「一人でいられる事」が児童の学校適応にどのように影響しているのかを検討する事が重要ではないだろうか。

2. 本研究における仮説

児童の学校適応感に強く影響を与えているのは、児童間ネットワーク（児童間のつながりの状態）ではないだろうか。また、児童の学校適応感に対して児童自身が持つ「一人でいられる力」が影響を与えているのではないだろうか。

3. 研究の目的

- (1) 児童間ネットワークと学校適応感の関連を検討する。
- (2) 児童自身が持つ「一人でいられる力」と学校適応感の関連を検討する。

4. 研究方法

調査期間および対象 平成 27 年 4 月～10 月 小学 5 年児童 164 名。

児童間ネットワーク調査 児童が教師の統制下でない時間（休み時間）に一緒にいたとお互いに認知した数（紐帯数）を各月 3 日間調査した。児童は、休み時間終了後一緒にいた児童名を回答用紙に記入した。回収した質問紙は、集計し個別の紐帯総数を算出し、紐帯総数の高低で 2 群に分け高を H 群、低を L 群とした。

学校適応感調査 児童の学校適応感の測定は、アセス（栗原・井上 2014）を使用した。

「一人でいられる力」尺度作成および調査 N 市立 O 小学校 5, 6 年生 321 名を対象に予備調査を実施。尺度は野本（2000）の CBA 尺度を参考に作成した。得られたデータは、因子分析（最尤法プロマックス回転）を行い、3 因子を抽出した。この尺度を使用し「一人でいられる力」調査を行い、各因子の測定結果の平均値の高低から対象児童を 2 群に分け分け、高を H 群、低を L 群とした。

5. 分析方法

紐帯総数と学校適応感との関連の分析は、独立変数を紐帯総数、従属変数を学校適応感

とした。また、「一人でいられる力」と学校適応感との関連の分析は、独立変数を「一人でいられる力」、従属変数を学校適応感として分析を行った。

6. 結果

1) 児童間ネットワークと学校適応感

4月に生活満足感において紐帯総数L群とH群の平均値の差が有意で、5月になると教師サポート、友人サポート、向社会的スキルの平均値の差も有意になり、すべてH群の平均値がL群の平均値を上回っていた。しかし、6月～9月には有意差がみられなくなった。

2) 「一人でいられる力」と学校適応感

分析の結果、「くつろぎ・孤独欲求」「つながりの感覚」と学校適応感において関連がみられた。しかし、この2つは、違う形で学校適応感と関連していた。「くつろぎ・孤独欲求」と学校適応感において、5月は友人サポートのみがL群とH群の平均値の差が有意であった。しかし、6月から友人サポートに加え、生活満足感・向社会的スキル・非侵害的関係が平均値の差において有意であり、10月にはすべての因子の平均点の差が有意であった。「つながりの感覚」においては、4月に教師サポート・友人サポートの平均値の差が有意で、5月にはこの2つの変数と生活満足感の平均値の差が有意であり、この形が10月まで続いた。「くつろぎ・孤独欲求」「つながりの感覚」共に平均値の差が有意であった従属変数は、すべてH群の平均値がL群を上回っていた。

7. 考察

児童間ネットワーク、「くつろぎ・孤独欲求」「つながりの感覚」は、学校適応感に対して、それぞれ違う形で影響を与えていた。この理由を以下のように考察した。児童はクラス編成替えによって昨年度の児童間ネットワークを維持できない。多くの児童は、新たに児童間ネットワークを構築することに関心を高める。その為4・5月は、学校適応感との関連が見られたのではないだろうか。しかし、ある程度児童間ネットワークが構築された6月になると、それに対して関心が低くなり、学校適応感との関連がみられなくなったのではないかと。しかし、児童内においてネットワーク構築への関心がみられなくなることによって、「くつろぎ・孤独欲求」が高い児童は、自分が1人であることに抵抗感を減らし、そのことによって学校適応感との関連がみられるようになったのではないだろうか。それに対して「つながりの感覚」は、『その時つながっていなくとも私は誰かにつながっている。』という感覚である。そのため、児童間ネットワークに頼る必要がない。そのため4月から学校適応感と関連がみられるのではないだろうかと考える。

8. まとめ

児童間ネットワークと「一人でいられる力」は、児童の学校適応感と関連があることがわかった。しかし、それぞれ違う形で関連している。教師が学級経営を行う中で児童が学校適応感を持つようになるためには、この2つの存在を考慮した取り組みが必要となると考える。

小学校社会科における探究力を培う指導法の研究

奈良教育大学大学院教育学研究科専門職学位課程教職開発専攻 修了
佃 拓也 (生駒市立あすか野小学校教諭)

1. はじめに

2011年度から小学校において、新学習指導要領が完全実施された。今回の学習指導要領においても、前回の改訂同様、「生きる力」の育成を目指すものになっている。しかし、今回の改訂においては、定義が一部改訂され、「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力。判断力，表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養う」ことが一層求められることとなった。

また、近年、課題の発見と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・ラーニングが必要とされてきている。

そこで、筆者が定義する自ら学び，自ら考える力「探究力」を培うことが児童に必要であると考え、小学校社会科第6学年の実践を紹介するとする。

2. 研究計画

探究力を培うためには、図1で示す市川(2005)が示すように、学習の中で基礎的な技能や知識を習得させた上で追究・表現の探究のサイクルを進めていく必要がある。そこで、本実践では、児童が社会科嫌いになりやすい単元の1つである、『明治の新しい国づくり』（日本文教出版）を取り上げ、ディベート活動を探究していくこととした。



図1 学習のサイクルのバランスとリンク（市川伸一
中央教育審議会義務教育特別部会（2005.03））

そして、ディベート活動を取り入れるにあたっては、テーマを「明治時代の人々のくらしは江戸時代の人々のくらしよりよかったのか」とし、答えのないものをテーマにした。また、ディベート活動後には、児童の理解を図るためにウェビングマップを書かせ、理解を見取ることとした。

3. 研究の実際

単元全体の指導計画は以下の通りである。

第1時 みつめる「江戸幕府が倒れたあとの日本はどうなった？」

- 第2時 「黒船来航と開国」
- 第3時 「幕府の政治の終わり」
- 第4時 「新政府の国づくり」
- 第5時 「豊かで強い国をめざして」
- 第6時 「文明開化とくらしの変化」
- 第7時～第9時 ディベート活動の準備
- 第10時 ディベート活動

ディベート活動を行うためには、子どもたちが疑問を持ちながら学習を展開していく必要があった。そこで、1単位時間ごとに振り返りを書かせるとともに、疑問を授業で使用したワークシートに記述させていった。

(写真1)

ディベート活動では、学級を2つに分け行った。

(写真2)

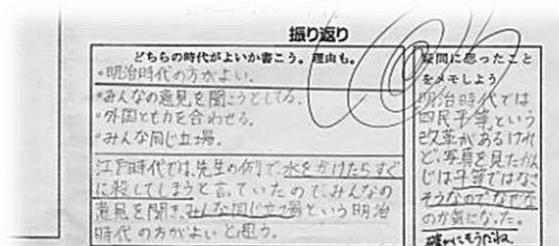


写真1 授業後の振り返りシート



写真2 ディベート大会の様子

4. 成果と課題

単元の中でディベート活動を取り入れた結果、3つの成果が挙げられる。以下に成果を示す。

- (1)単元の理解が深まったこと。(写真3)
- (2)ディベート活動を通して、学習を楽しみ次時以降への意欲が高まったこと。以下に児童のディベート後に書かせた振り返りの一部を列挙する。

- ・江戸時代と明治時代のことを調べ学習することでより良く分かった。(中略)今日のディベートも楽しかった。
- ・江戸時代のことをくわしく調べていくうちに授業ではわからなかったこと習ったことのないことがどんどん分かった。

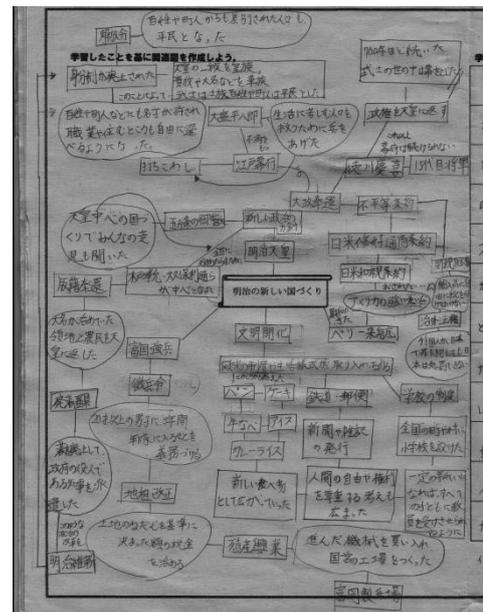


写真3 ウェビングマップ

- (3)次の単元の学習においても、意欲的に取り組むことができていること。

以上の成果から、児童に自ら学び自ら考える力である「探究力」を培わせることができたと考える。一方、課題も見られ、ディベート活動で発言する児童の偏りがあったことや誤った知識でディベート活動に臨む児童がいたことがあり、その課題を今後改善し、児童の探究力をより培えるようにしていきたい。

新卒院生の高度実践的授業力形成をめざして —算数的活動をコアにした深く数学的に考える授業づくり—

岡山大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年
山下 加奈恵

1. はじめに

国立教育政策研究所(2013)は、21世紀型能力の中核に「思考力」を位置づけている。変動の社会では、他者と協働して批判的に思考し新しい学びを作り出していく必要がある。本研究では授業実践の省察を通して算数的活動の自らの考えをもち他者とかわりあいながら「深く数学的に考える力」の育成をめざして算数の授業づくりについて探求していく。

2. 「深く数学的に考える」ために

「数学的に考える力」を深める様相については、一授業のみならず単元を通して明らかにしていかなければならない。「数学的な考え方」を見取る評価基準の設定のあり方について、河村・黒崎(2007)は、単元における単元レベルと本時レベルの「数学的な考え方」の整合性をつけた上で、数学的な考え方を伸ばす算数的活動の最適化を図る必要があると述べている。「数学的に考える力」の育成に当たっては、これらの2段階を一層十分に捉えていく必要があると考える。「深く数学的に考える」授業では、操作的思考による自分の考えを言語化・記号化する高めることが大切であり、算数的活動において説明する活動の際には批判的思考が不可欠である。これを「1単位時間の水平方向の思考の深まり」とする。一方、単元で数学的な考えを深めるには、1単位時間で構成した数学的な考えをその後続く指導事項において拡張し、統合し、創造的に進化させていくことが大切である。これを「単元の垂直方向の思考の深まり」とする。

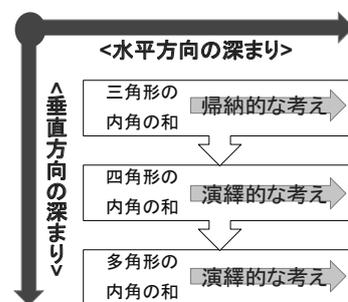


図1 深く数学的に考える様相

以下では、図1に示す構想により、第5学年「三角形・四角形の角」の授業実践を取り上げ「単元の垂直方向の思考の深まり」と「1単位時間の水平方向の思考の深まり」の2軸の深まりを考慮した算数的活動から「深く数学的に考える力」について省察していく。

3. 深く数学的に考える力を育む実践授業

(1) 深く帰納的に考える実践授業(実践①)

本時でコアとする算数的活動は「いろいろな三角形の3つの角の和を調べ内角の和が 180° であることを帰納的に考え説明する活動」である。図2のように、まず、既習である特殊な三角形の角を想起し、内角の和が 180° であることが共通していることを見出す活動を通して帰納的に考えられるようにした。次に、一般的な三角形を見せることで批判的思

考を促し、「どんな三角形の内角の和も 180° になるか」という新たな問いをもち、その問いについて、任意の三角形をつくり内角の和が 180° になるか調べ説明する活動を通して自力解決を図るようにした。最後に、ペアや全体場で自らの三角形が 180° になったわけを順序立てて説明し「どんな三角形も内角の和は 180° である」ことを確かめた。既知である3例の特殊な三角形に留まらず、自ら探求したい一般的な三角形について複数の方法で調べ「三角形の内角の和が 180° になる」という一般化・客観化された知識を生成する過程で、深い帰納的思考が働いている。

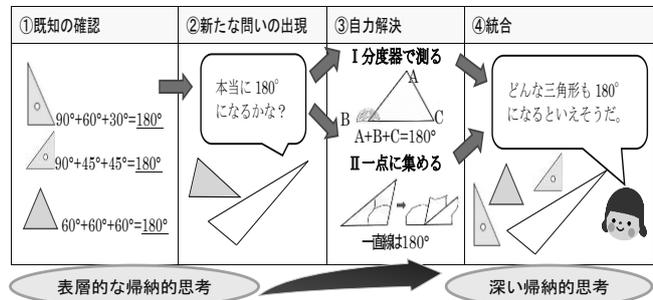


図2 深く帰納的に考えるための授業展開

(2) 深く演繹的に考える実践授業(実践②)

本時でコアとする算数的活動は、「三角形の内角の和を活用して四角形の内角の和を演繹的に考え説明する活動」である。実践①と同様に学習活動を展開し、中でも2つの三角形に分ける考えや4つの三角形に分ける考えについて根拠をもとに順序だてて説明する活動を重点的に行った。2つの三角形に分ける考えについて批判的に思考し「どんな三角形も内角の和は 180° である」ことを根拠に説明を精緻化していく過程で、図3のC4やC5のようにより深い演繹的思考が働いている。批判的思考を促すような発言を適切に取り上げ、それを生かす発問を行うことが有効である。

C1: まず四角形を2つの三角形に分けます。次に $180^\circ \times 2$ をすると 360° ができます。
 T: なぜ2つにわけたのですか?
 C2: 三角形の角の大きさの和は習っているからです。
 C3: 三角形の3つの角の大きさの和は 180° です。
 C4: つけたして、②のほうが大きそうに見えるけどどんな三角形も 180° だからです。
 T: $180^\circ \times 2$ とはどういうこと?
 C5: 三角形の3つの角の和はどれも 180° なので2つ分を求めたいので 180° に2をかけました。

図3 2つの三角形に分ける考えでの批判的思考

(3) 2軸による数学的な考えの深まりについての省察

実践①の帰納的思考(三角形の内角の和)、実践②の演繹的思考(四角形の内角の和)を、さらに五角形の角の和を探索させていく授業を構成した結果、学びを活用させて五角形を3つに分けたり、五角形の中の一点より頂点に線を引き、5つの三角形に分けたりして演繹的・批判的・創造的に思考・表現する姿が観られた。単元を通して、拡張・統合し創造していく垂直方向の深まりとともに水平方向の深まりも観られたため、他者と協働して「深く数学的に考える」探求の姿を実証することができた。

4. PDCAサイクルによる授業力向上の学びの検証

PDCAサイクルにより一時間の授業ではなく単元を通して実践授業を省察することで、「数学的に深く考える力」の様相として、垂直方向の深まりと水平方向の深まりで捉えることが有効であると実感できるようになった。今後も授業力形成のために、子どもの「単元を通じた思考が深まる姿」や「主体的・協働的な学び方を学ぶ姿」を描き、実践研究を重ねて探究し有力な新人教員として学び続けていきたい。

【引用・参考文献】
 国立教育政策研究所(2013). 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則.
 河村啓司・黒崎東洋郎(2007). 自ら考え,活用する力を育てる効果的な指導方法の研究. 岡山大学教育実践総合センタ一紀要,7,93-104.

組織で取り組む潤いのある学級・学校づくり

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教職実践力高度化コース 2年

竹村和美 (土佐市立北原小学校教諭)

1 実践研究の目的

子どもが抱える課題解決に向けて、効果のある指導を組織で取り組むことで、子どもの変容と教職員の組織化、さらには教師の指導の質的改善を同時に具現化することを目的とする。

2 実践研究の枠組み

(1) 子どもが抱える教育課題解決のための教育改善プログラムの策定 (図1)

置籍校の子どもが抱える教育課題解決のために、久我(2014)による「子どもの意識と行動の構造」に適合するように「効果のある具体的な方策」として、①多面的な勇気づけ(ボイスシャワー, いいよの日等), ②規範の徹底, ③教え合い学び合いのある主体的な学びづくり, ④子どものアイデアを活用した活動づくりとし、教育改善プログラムを構想した。

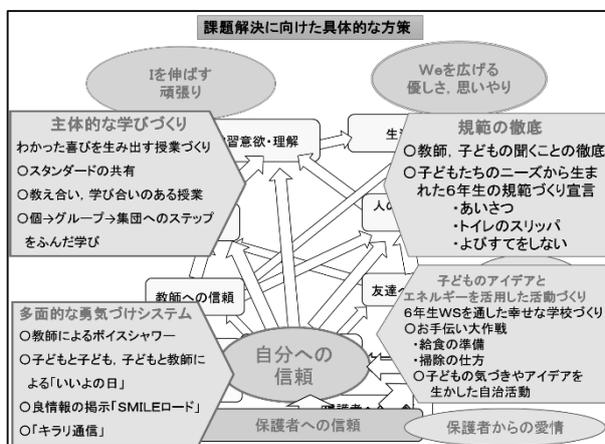


図1 効果のある具体的な方策

(2) 教職員の組織化を促す学校組織マネジメントの枠組み

置籍校の教育課題解決実現のために、「教師の主体的統合モデル」久我(2012)を参考に実践研究の枠組みを構築した(図2)。

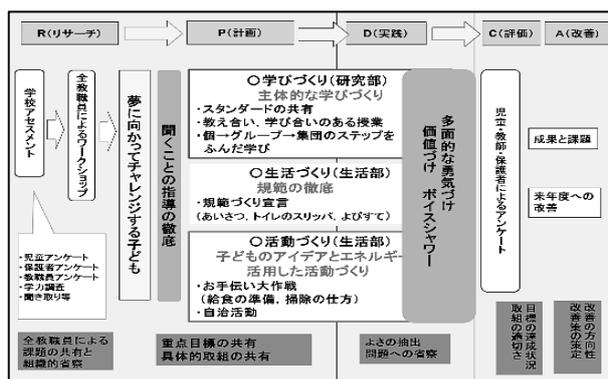


図2 実践研究の基本的枠組み

3 実践研究の実施

(1) Research 期

★組織の共有と自校の教育課題の焦点化(表1), 全教職員によるワークショップ型研修会(図3)

表1 可視化された教育課題

子ども	<ul style="list-style-type: none"> ▲受動的な学び ▲家庭環境の格差による生活, 学習態度が不安定 ▲他者意識の不足
教師	<ul style="list-style-type: none"> ▲子どもに考えさせ, 自己決定し活動させる場の不足 ▲個業化傾向

(2) Plan 期 ★実践に向けた組織的教育意思形成

① 3プロジェクト（生活、学び、活動）の具体的な取組と展開イメージの共有



図3 ワークショップ型研修

② 6年生による「幸せな学校づくり」を目指したワークショップ（図4）



図4 6年生ワークショップ

(3) Do 期 ★組織的な教育意思形成に基づく教育改善の促進

1) 多面的な勇気づけシステム

自分への信頼を高めるために、全教育活動において、ボイスシャワー、いいよの日、良情報の掲示等、多面的な勇気づけを行い、学校全体に承認・賞賛の文化の醸成を図った。

2) 規範の徹底

「聞く」ことを組織的に取り組むとともに、6年生による規範づくり宣言（図5）を基に、人を大切にした生活をおくり、安心で安全な学校づくりを目指した。



図5 規範づくり宣言

3) 主体的な学びづくり

教師主導の教え込み型から子どもが主体的に学ぶ授業へと「授業スタンダード」を共有し、教え合い、学び合いのある授業づくりを行った（図6）。



図6

4) 子どものアイデアとエネルギーを活用した活動づくり

6年生ワークショップを通して、子どものアイデアを生かした自治活動を展開した。子どものエネルギーを活用した学校づくりの実現を図った（図7）。



図7 お手伝い大作戦

4 実践研究の成果と今後の課題

○子どもの変容、教師の指導、組織の質的変容

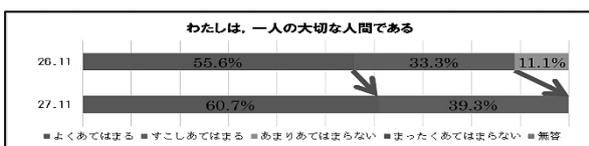


図8 自己肯定感の高まり(子どもデータ)

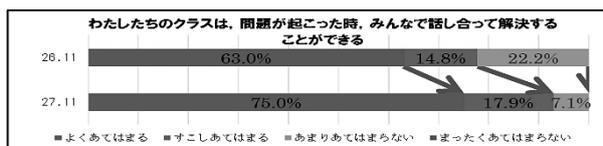


図9 クラス自治の高まり(子どもデータ)

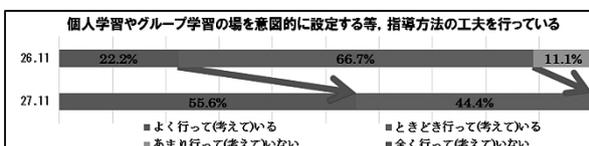


図10 主体性を育てる指導(教師・指導データ)



図11 個業性の縮減(教師・組織データ)

子どもの変容として、被受容感が高まり自分への信頼、クラス自治の高まりが確認された（図8, 9）。教師の指導の質的改善も図られ（図10）、個業性も縮減した（図11）。

児童が抱える教育課題を可視化し、その解決に向けて児童の変容と教師の指導の質的改善、教職員の組織化を実現するという実践研究の目的は一定程度達成されたと推察された。

本研究の継続と、他校への汎用可能なモデルとして精緻化することが今後の課題である。

保健体育科におけるタブレットパソコンを用いた授業実践について —映像比較による主体的な課題解決学習への試み—

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻教育実践力開発コース 2年
山室 勇 二

1 はじめに

保健体育科の授業において、生徒が学んだ知識を生かしながら自分自身で課題を見つけ、主体的に課題を解決していく、課題解決学習を行うことが重要である。その際、生徒の主体的な学びを妨げている要因として、「課題の発見の難しさ」が挙げられる。そのような生徒のつまづきを解決するため、タブレットパソコンの映像活用に着目した。

一つのパソコン画面に一つの映像を表示させる（以後、一映像）映像活用の授業実践は、現在数多く取り組まれており、模範映像の活用によって正しい動きを理解させることや、自分の動きを撮影した映像を活用することによって課題を客観的に把握させることができる長所がある。しかし、一映像で動きの比較を行う際には、一度模範映像を確認し、動きのイメージを記憶し、その後、自分の動きを撮影した映像と比較をしなければならないため、適切に課題を発見できない場合もある。模範映像と撮影した自分の動きの映像の、二つの映像を一画面に同時に表示させる（以後、二映像）比較であれば、自分の課題を一目で発見でき、主体的な課題解決学習を行うことができると考えられる。

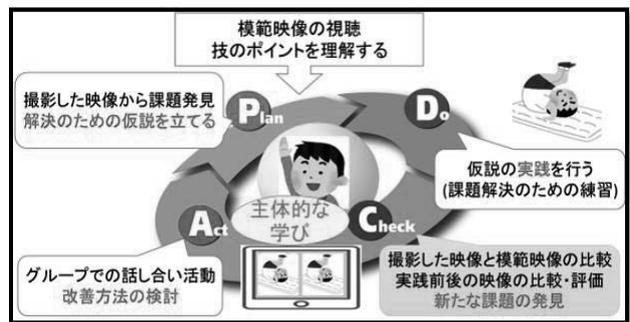


図1 主体的に課題解決を行うPDCAサイクル

2 研究の目的

本研究ではタブレットパソコンによる二映像の比較によって、図1のように生徒が自ら課題を発見し、改善の方法を考え、主体的に課題解決を行うというPDCAサイクルを生み出す授業展開を検討し、実践することを目的とする。

3 授業実践について

(1)授業の概要

今回の実践では、宗像市内の中学校、第2学年男子生徒100名(1・5組40名、2・4組40名、3組20名)を対象として、表1に示す4時間構成で

表1 単元計画

配時	内容
1	<ul style="list-style-type: none"> マット運動の技の構成について知る。 試しの活動によって、自分のできる技を把握する。
2	<ul style="list-style-type: none"> 模範動画を視聴しマット運動への関心・意欲を高める。 模範映像と失敗映像の比較から技のポイントを発見する。 試しの活動(映像比較)を行う。 自分の運動課題を発見する。 タブレットパソコンの操作に慣れる。
3	<ul style="list-style-type: none"> 映像比較による課題発見を行う。 課題改善のための練習活動を行う。
4	<ul style="list-style-type: none"> 技の発表会を行う。 発見したポイントに基づき、互いの技能の高まりを評価し合う。 練習前後の映像を比較する(映像比較)自己の技能の高まりを評価する。

授業を行った。単元は「器械運動(マット運動)」とし、生徒の意欲と技能の実態から「側方倒立回転」を課題技として設定し授業を行った。

(2) 3時間目の授業

本研究の中心となる3時間目の授業では「①二映像の比較による課題発見活動」「②課題に合わせた練習活動」の2つの活動を交互に行いながら課題解決を図る授業展開を構想した。

3組と2・4組では図3のように2つの活動を自由に選択させた。生徒たちは、一つの活動を始めるとその活動に集中して取り組んではいたが、①②の活動を交互に行って課題

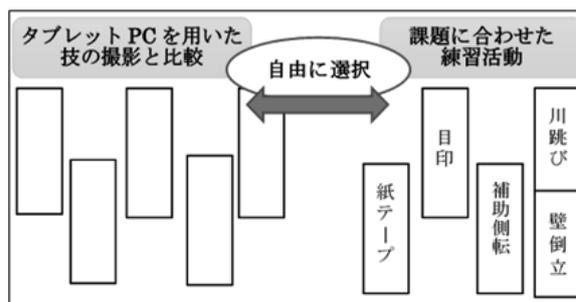


図3 マット配置と生徒の動き(3組,2・4組)

解決を図る姿はあまり見られなかった。そこで1・5組の実践では、図4のように組ごとに①②の活動を分けて行い、5分間で①②の活動を交代するサイクルを2セット行った。教師が指示を行って移動させるため、生徒の活動を遮ってしまう場面が見られたものの、生徒は①の活動で発見した課題解決のための練習活動を②で行っている姿が見られた。

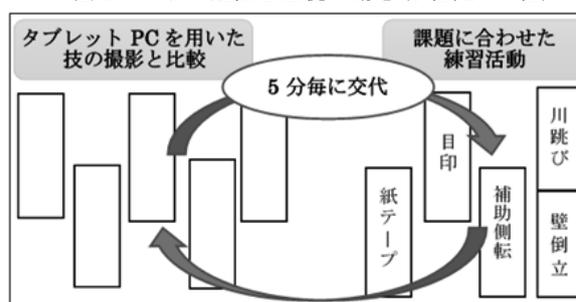


図4 マット配置と生徒の動き(1・5組)

(3) 成果と課題

本研究の成果としては、「比較によって得られた課題と、それに適した練習を選択し取り組む生徒がいたこと」、「二映像比較によって課題を発見した生徒がいたこと」、「技能の上達を実感している生徒がいたこと」の3点が挙げられる。生徒の学習ノートの記述内容には、「思ったよりも膝が伸びていなかった」というように、自分の感覚としてはできているつもりでも、模範映像との比較によって課題を発見しているものが見られた。また、「少しだけだが膝を前よりも伸ばすことができた」と技能の上達を実感しているものも見られた。

課題としては「自分の課題に合わせた活動ではなく、興味のある活動に従事する生徒が見られたこと」、「運動の苦手な生徒において二映像比較の必要性を感じていない、撮影を嫌がり、意欲的に活動に取り組めていない生徒が見られたこと」、「二映像比較のための操作や、操作方法の説明のために、多くの時間を費やしたこと」の3点が挙げられる。

4 おわりに

今回得られた成果と課題から、今後の映像を活用した授業展開としては、授業のねらいに合わせ、「映像活用を行わず、練習活動に多くの時間をかけ、基礎的な技能の習得を目指す授業展開」「一映像を活用し、正しいポイントの理解や、課題を客観的に捉えさせる授業展開」「生徒の技能の習熟度に合わせ、二映像比較を活用し、より高い技能の習得を目指す授業展開」を適切に選択することが重要だと考えられる。このような改善を行うことにより、主体的に課題解決に取り組むことができる生徒を増やしていくことに努めたい。

高等学校における発達障害生徒の担当教員への支援の試み

長崎大学大学院教育学研究科 2年

下 田 渚 (長崎県立佐世保特別支援学校教諭)

目的 特総研が実施した高校教員への意識調査(2012)によると、高等学校における特別支援教育の必要性を感じている教員は77.4%と高い。しかし同時に、特別支援教育は難しい・できないと回答した教員が42.3%と半数近くにのぼっている。その理由として、「支援・指導する人がいない」、「忙しくて余裕がない」、「話し合い、情報交換の時間がとれない」といったことが挙げられている。

本稿では、公立高等学校に入学した発達障害生徒本人と、その生徒の支援に中心となって携わる教員の両者に対して、大学院在学者(特別支援教育の現職教員)という立場で1年間定期的な支援を実施した実践を通して、高等学校教員に対する、特別支援教育の専門性を持つ者に求められる支援について報告する。

方法

1. 実施期間 I期：X年4月～9月、II期：X年10月～X+1年3月

2. 対象生徒 高校1年生の男子生徒(以下A)で、高機能自閉症の診断を有する。中学校までは特別支援学級に在籍し、音楽・体育・給食の時間のみ、支援員がついた状態で、交流学級で過ごしていた。甲高い声、独り言、集会や授業中などの突発的な発言、授業中に上体を前後に揺らしてイスの音を鳴らし続けるなどの行動上の特徴が見られた。

3. 主な対象教員 Aが在籍する学級の担任、副担任、特別支援教育コーディネーター(以下Co.)。ニーズに応じて、Aの各教科担当者が対象となることもあった。

4. 支援の概要

支援①Aの学校生活全般における様子の観察を行う。同時に、授業場面では支援員的な立場で関わる。

支援②各種検査(個別)による特性理解と、検査結果をもとにした支援の方向性を提示する。

支援③関係者や関係機関からの聞きとり・情報収集を行う。

支援④教員からの相談、質問に応じる。必要に応じて助言を行い、指導上参考となる情報を提供する。

5. 分析資料と支援の効果の検証 支援者の実践フィールドノート及び担任教員を中心に、指導上の不安や苦戦している点の聞き取り(随時及び支援④)、インタビュー(3月)を分析資料とした。

結果

X年4月～9月 計18回学校を訪問した。当初は全10回(終日)の計画であったが要望もあり、午前中のみを訪問を8回追加した。支援方法を提示する際、それは高等学校の文脈において取り入れることができそうか、という視点は必ず持つようにした(表1)。

X年10月～X+1年3月 月に1回、放課後から夜間の時間に学校を訪問し、支援④に取り組んだ。Aへの支援は担任教員を中心に円滑に行われており、問題点や困ったエピソードはほとんど報告されなかった。3月に、Aに対する1年間の取り組みを担任教員とともに振り返り、次年度に引き継ぐ情報整理を行った。

対象教員らへのインタビュー(3月)「はじめはAにどう関わればいいのかわからなかつ

た。中学校からの申し送りで、叱られるとパニックを起こすと聞いていたので、注意もしてはいけないと思っていた。(筆者が) 実際に A に関わる様子を見て、どういった関わり方をすればいいかわかってきた」(担任)、「障害のある生徒への対応の仕方については、いろいろな研修を受けて、頭ではわかっているつもりだが、実際には身体が動かない」(Co.)、「色々なことをすぐに聞いたり相談したりできたのがよかった」(担任・Co.)、「なるべく言葉を尽くして説明をするとよい、という助言があったので、本人には、学校生活のいろいろなことを、こまめに事前に説明するようにした。結果的には、そのことが、A だけでなく学級の他の生徒にとっても有効だったように思う」(担任)といったコメントが得られた。

表1 教員の不安等と支援者の助言・対応

月	支援内容	教員の不安、指導上の悩み	支援者の助言・対応
4	① ③ ④	Aにどう接していいのかわからない、他の生徒への障害についての説明や、もしもいじめのターゲットになったらどうすればいいか等の不安が強く、繰り返し訴えられる。	<ul style="list-style-type: none"> ・特性に配慮した関わり方のモデルを教員に示すことを目的にAに関わる。 ・様子観察と本人アプローチの結果、効果が見込める手立てや環境調整の具体的な方法については、担任や教科担当者にその都度、口頭やメモで報告した。 ・クラスワイドな視点での学級経営について、口頭と書籍により説明した。
5		Aの授業時の物音や独り言、突発的な発言に、授業者も周囲の生徒も迷惑している。教員によっては強く叱責する者もいて対応がまちまちだがそれでもいいのか、という相談・質問が寄せられる。 初めての定期考査受験でカンニングともとれる行動があり(未遂)、大きな問題になりかけた。	<ul style="list-style-type: none"> ・Aに行動問題が見られたときは、即時に個別で望ましい行動を口頭で説明したり、カードにして机上に提示したりする方法を取り入れ、教員へ報告した。 ・SST(個別)をAに対して実施した。そのとき、実際のSST指導場面を担任に見てもらい、カード教材の提示や説明の仕方についてモデルを示した。 ・学校の様子を保護者に伝える際には、Aの問題点だけではなく、「できていること」の情報も盛り込むことを助言した。(保護者支援の視点) ・担任による母親面談に同席させてもらい、生育歴や現在気になること、学校卒業後の希望などを聞き取った。
6	① ③ ④	教室移動があるとよく遅れる(時間を守れない)、ノートをとらない、教科書の該当ページを開かない等が、問題点として挙げた。	Aが小学生の頃から利用しているNPO法人の機関に向き、利用時の様子、現在の学校生活場面での様子、過去の心理検査データなどの情報を共有した。「書字に困難さがある」点について教員らに伝え、板書の量の工夫を促した。
7	① ② ④	「個別の教育支援計画」は、学校としてこれまでは作らない方針。意図や作り方・運用の仕方がわからない。	夏休み期間を利用して、WISC-IIIを実施した。4月～7月までの情報をもとに、「実態把握シート」を作成。その後、関係職員をリードする形をとり、協働で「個別の教育支援計画」を作成した。
8			
9	① ④ ②	初めての行事(体育祭)。縦割りでの生徒主体の活動も多いので、トラブルやパニックが起きたら困る。	体育祭の事前練習を観察・介入しながら、円滑な行事への参加の支援について関係教員と打ち合わせや助言を行った。

考察 高等学校で支援に携わるとき、特別支援教育の専門性を持つ者には、即時的かつ具体的な助言や、どんな相談にも気軽に応じるスタンスが求められる。今回は、それに加えて、対象生徒に直接関わることで自身が適切な関わり方の見本となること、支援の有効性を確認し対象教員にフィードバックすることが、高校教員にとっての指導上の不安軽減や生徒理解の一助になったと考えられる。本人アプローチの時期や回数を、入学直後から9月までという年度の前半に多めに設定する工夫をしたことも、学校適応という視点から見ると、有効であったと思われる。

(文献) 国立特別支援教育研究所(2012) 発達障害のある子どもへの学校教育における支援の在り方に関する実際研究—幼児教育から後期中等教育への支援の連続性—

※本稿は、日本特殊教育学会第53回大会(平成27年9月20日:ポスター発表)において発表したものである。

望ましい学級集団を形成するための「聴く」指導の在り方

宮崎大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻 1年

堀川 貴史 (宮崎市立木花小学校教諭)

1 課題設定

これまでの学級担任の経験の中で、「うまくいった学級」を振り返ってみると、学級の児童が話を「聞いている」ということがポイントとして挙げられる。しかし、学級経営と「聴く」こととの関連は必ずしも明確ではない。そこで、小学校における望ましい学級集団を形成するための「聴く」指導の在り方について、各学年段階における児童の自主的活動と「聴く」指導の関連の考察とこれまでの「聴く」指導の実態をふまえ、どのような「聴く」指導が有効かを検討する。

2 望ましい学級集団とは

河村(2010)や穂坂(2012)の先行研究や小学校学習指導要領解説特別活動編の望ましい集団活動の条件等から、望ましい学級集団を「児童の自主的活動が成立しており、児童の所属感や所属意識、連帯感や連帯意識がある状態の学級を望ましい学級集団」とし、児童の自主的活動については、「児童自身が学級・組織の目標をたて共有し、達成するために全員で協力して取り組むこと」とした。

3 各学年段階における児童の自主的活動と「聴く」指導の関連

児童の自主的活動は児童の発達段階によって異なる。そのため、小学校学習指導要領解説特別活動編の「児童期の集団活動の発達の特質」から低・中・高学年の児童に求められる自主的活動を設定した。

「聴く」指導は、「教師が子どもの話を『聴く』こと」、「子どもが教師の話を『聴く』指導」、「子どもが子どもの話を『聴く』指導」の3つに分けられる。どの指導もすべての学年で行うものであるが、「教師が子どもの話を『聴く』こと」が根幹にある。教師の言葉が届くようになるためには、教師と子どもの人間関係形成が重要であり、そのためには教師が子どもの話を聴くことが必要である。また「子どもが教師の話を『聴く』指導」と「子どもが子ども

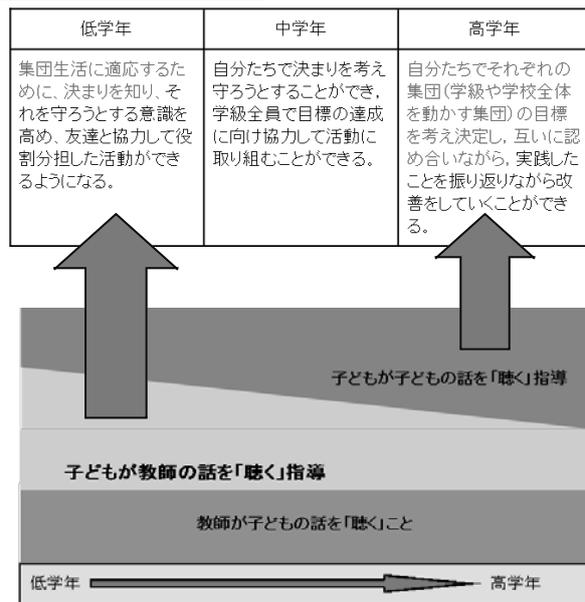


図1 各学年段階における児童の自主的活動と「聴く」指導の関連図

が聴くことが必要である。また「子どもが教師の話を『聴く』指導」と「子どもが子ども

の話『聴く』指導」では児童の発達段階に応じて軽重を図る必要があると考えられる。

4 これまでの学校での「聴く」指導の実態

望ましい学級集団を形成していると考えられる指導教諭と自校の教員の「聴く」指導の方法を比較した。

この比較から、「子どもが教師の話『聴く』指導」では、自校の教員が姿勢指導を意識しているのに対して、指導教諭は子どもの聴く様子を意識していることがわかった。「子どもが子どもの話を『聴く』指導」では自校の教員が場の設定を意識しているのに対して、指導教諭は子どもの聴く姿も意識していることがわかった。また、「教師が子どもの話を『聴く』こと」では、反応しながら聴くことだけでなく、共感することを意識していることがわかった。

指導教諭	自校教員
子どもが教師の話「聴く」指導	子どもが教師の話「聴く」指導
子ども達が静かに話を聴く姿勢ができるまで待つ	姿勢と机の上をきちんとさせる
言葉だけでなく資料を提示する	言葉だけでなく資料を提示する
話に緩急をつける	話に緩急をつける
子どもが子どもの話を「聴く」指導	子どもが子どもの話を「聴く」指導
相手の目を見る	
終わりまでしっかり聴く	
授業の中に話し合う時間を設定する	授業の中に話し合う時間を設定する
話型表の活用	話型表の活用
教師が子どもの話を「聴く」こと	教師が子どもの話を「聴く」こと
まずは受けとめること(共感)	
反応をしながら聴く	反応をしながら聴く

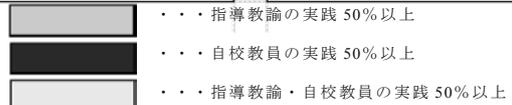


図2 指導教諭と自校教員の「聴く」指導の実態

5 「聴く」指導の評価と年間指導計画

指導教諭の実践をもとに、学年段階ごとの「聴く」指導を行った際の評価を「関心・意欲・態度」「知識・理解」「思考・判断・表現」「技能」の4観点で整理した。

これをもとに、「聴く」指導の年間指導計画を作成することで、教師がそれぞれの教科等の指導でどのような「聴く」指導をしていけばよいかかわかると考える。

表1 「聴く」指導の評価

	関心・意欲・態度	知識・理解	思考・判断・表現	技能
低学年	<ul style="list-style-type: none"> 自分の興味があるもの以外にも話を聞こうとする。 大事なことを落とさないようにしながら、興味をもって聴く。 	<ul style="list-style-type: none"> 話を聴く姿勢を理解している。 話している事柄の順序などを整理しながら聴く。 	<ul style="list-style-type: none"> 大事なことを考えながら聴く。 	<ul style="list-style-type: none"> 話をする人の方を向いて聴く。 話が終わるまで黙って聴く。 話が聴き取れなかったりした場合には聴き直す。
中学年	<ul style="list-style-type: none"> 自分の興味があるもの以外にも話を聞こうとする。 話の内容や話し方に関心を持って聴く。 	<ul style="list-style-type: none"> 話を聴く姿勢を理解している。 話している事柄の順序などを整理しながら聴く。 	<ul style="list-style-type: none"> 話の中心を考えて聴く。 自分の経験と結び付けたり、自分の考えと比較しながら聴いたりする。 話の内容をよく聴き、理解できる時は「なすく」と話している人に態度で表現する。 	<ul style="list-style-type: none"> 話をする人の方を向いて聴く。 話が終わるまで黙って聴く。 話が聴き取れなかったりした場合には聴き直す。 分からないときは分かるまで聴き直す。
高学年	<ul style="list-style-type: none"> 自分の興味があるもの以外にも話を聞こうとする。 話の内容や話し方に関心を持って聴く。 	<ul style="list-style-type: none"> 話を聴く姿勢を理解している。 適切な言葉遣いを理解している。 	<ul style="list-style-type: none"> 話している人の話の意図を考えながら聴き、そのことについて自分の意見を考え比較し、考えをまとめる。 話の内容をよく聴き、理解できる時は「なすく」と話している人に態度で表現する。 	<ul style="list-style-type: none"> 話をする人の方を向いて聴く。 話が終わるまで黙って聴く。 話が聴き取れなかったりした場合には聴き直す。 自分の考えや意見と比較したり関連付けたりしながら聴く。

6 まとめ

望ましい学級集団を形成するために「子どもが教師の話『聴く』指導」と「子どもが子どもの話を『聴く』指導」を児童の発達段階に合わせてバランスよく指導していくことが大切であるということがわかった。また、指導教諭の実践から姿勢指導などの形を意識した指導だけではなく、子どもの様子を見ながら意図的に指導をしていくことが大切であることが分かった。次年度、望ましい学級集団を形成するために「聴く」指導の実践を提案し、検証を進める。

参考文献

河村茂雄 (2010) 『日本の学級集団と学級経営』 図書文化社

穂坂明德 (2012) 『教育と社会』 学文社

文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 特別活動編』 東洋館出版

参 考 资 料

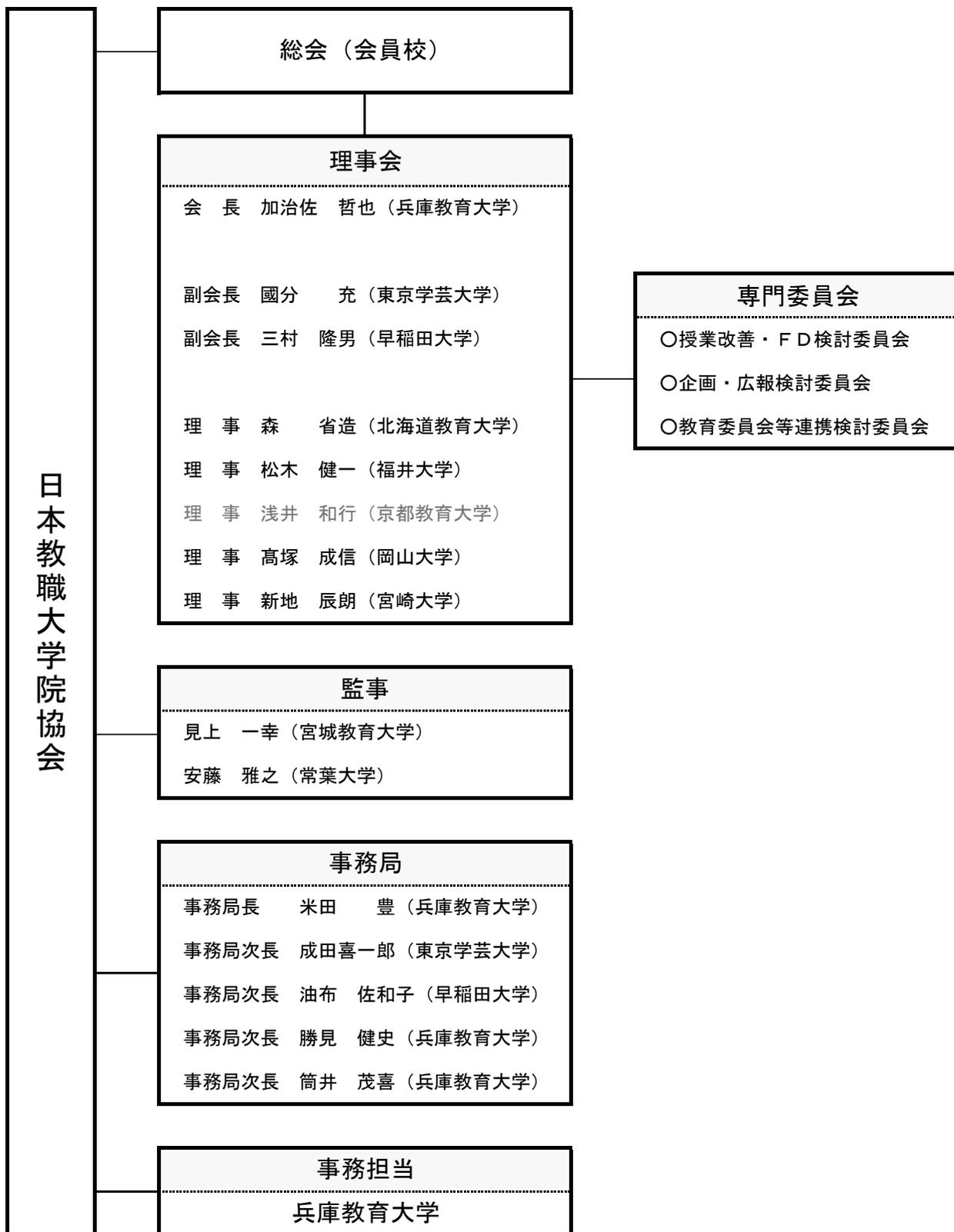
日本教職大学院協会会員大学一覽

平成27年4月1日現在

区分	大学院名	研究科名	専攻名	定員(人)	会員代表者職・氏名		備考
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	教職大学院長	森 省造	理事
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	学長	見上 一幸	監事
国立	山形大学大学院	教育実践研究科	教職実践専攻	20	教育実践研究科長	須賀 一好	
国立	宇都宮大学大学院	教育学研究科	教育実践高度化専攻	15	教育学研究科長	伊東 明彦	
国立	群馬大学大学院	教育学研究科	教職リ－ダ－専攻	16	教育学研究科長	豊泉 周治	
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	40	教職大学院長	國分 充	副会長
私立	聖徳大学大学院	教職研究科	教職実践専攻	15	学長	川並 弘純	
私立	創価大学大学院	教職研究科	教職専攻	25	教職研究科長	長崎 伸仁	
私立	玉川大学大学院	教育学研究科	教職専攻	20	教育学研究科長	田原 俊司	
私立	帝京大学大学院	教職研究科	教職実践専攻	30	教職研究科長	高橋 勝	
私立	早稲田大学大学院	教職研究科	高度教職実践専攻	60	教職研究科長	三村 隆男	副会長
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	学長	佐藤 芳徳	
国立	福井大学大学院	教育学研究科	教職開発専攻	30	学長特別補佐	松木 健一	理事
国立	山梨大学大学院	教育学研究科	教育実践創成専攻	14	教育学研究科長	中村 和彦	
国立	岐阜大学大学院	教育学研究科	教職実践開発専攻	20	教育学研究科長	池谷 尚剛	
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	教育学研究科長	菅野 文彦	
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	初等教育高度実践研究科長	安藤 雅之	監事
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	学長	後藤ひとみ	
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	副学長・大学院連合教職実践研究科長	浅井 和行	理事
国立	大阪教育大学大学院	連合教職実践研究科	高度教職開発専攻	30	学長	栗林 澄夫	
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	学長	加治佐哲也	会長
国立	奈良教育大学大学院	教育学研究科	教職開発専攻	20	学長	長友 恒人	
国立	岡山大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	20	教育学研究科長	高塚 成信	理事
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	学長	田中 雄三	
国立	福岡教育大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	20	学長	寺尾 慎一	
国立	長崎大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	38	教育学研究科長	藤木 卓	
国立	宮崎大学大学院	教育学研究科	教職実践開発専攻	28	教育学研究科長	新地 辰朗	理事

【日本教職大学院協会組織図】

(平成27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27年度）

授業改善・FD検討委員会

任期：平成27年5月～平成29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27年5月～平成29年5月（2年間）

大 学 名	職 名	氏 名	備 考
宮城教育大学大学院	教 授	田 幡 憲 一	
帝京大学大学院	准教授	細 戸 一 佳	
早稲田大学大学院	教 授	高 橋 あつ子	
愛知教育大学大学院	教 授	鈴 木 健 二	
兵庫教育大学大学院	教 授	浅 野 良 一	座長
岡山大学大学院	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委員会
- (2) 企画・広報委員会
- (3) 教育委員会等連携委員会
- (4) 成果検証委員会

(所掌事項)

第3条 授業改善・FD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) 修了者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。

4 成果検証委員会は、次に掲げる事項を所掌する。

- (1) 修了者の進路状況・活動状況等の調査に関すること。
- (2) 調査結果に基づく分析に関すること。
- (3) その他成果の検証に関すること。

(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。

附 則

本細則は、平成28年4月1日から施行する。

平成27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27年 5月22日(金)
	場 所	HOTELゆうほうと 7階「重陽」
	開 会	①会長挨拶 ②来賓祝辞 日本教育大学協会長、全国私立大学教職課程研究連絡協議会会長
	議 事	①新規会員の入会について ②平成26年度事業報告について ③平成26年度決算報告について ④平成27年度事業計画について ⑤平成27年度予算計画について ⑥教職大学院の成果の検証について ⑦日本教職大学院協会と(独)教員研修センターとの連携協定の締結について
	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	「拡充期を迎えた教職大学院に期待すること」 (文部科学省大臣官房審議官 義本博司氏)
	(第14回)	
理 事 会	開催日	平成27年 5月22日(金)
	場 所	HOTELゆうほうと 7階「末広」
	議 事	①事務局次長の交替について ②平成26年度決算について ③平成27年度事業計画について ④平成27年度予算計画について ⑤教職大学院の成果の検証について ⑥日本教職大学院協会と(独)教員研修センターとの連携協定の締結について ⑦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15回)	
	開催日	平成28年 3月19日(土)
	場 所	ホテル新大阪 2階「琥珀の間」
	議 事	①役員の選任案等について ②事務局の体制整備について ③専門委員会の設置等について ④平成27年度事業報告について ⑤平成28年度事業計画について ⑥平成27年度の予算執行状況について ⑦平成28年度総会について ⑧その他
	報告事項	①平成28年度教員の資質向上のための研修プログラム開発事業について ②その他
	(第20回)	
企画・広報検討委員会	開催日	平成27年 9月13日(日)
	場 所	新大阪ブリックビル 3階「F会議室」
	議 事	①平成27年度事業計画等の検討について ・日本教職大学院協会研究大会(分科会①)「実践研究成果公開フォーラム」の計画について ・日本教職大学院協会研究大会(分科会②)「ポスターセッション」の計画について ・日本教職大学院協会研究大会(全体会)の計画について ②会員大学が作成した教職大学院関係冊子等の相互交換等について ③その他
	(第21回)	
	開催日	平成27年11月 1日(日)
	場 所	越前屋ビル 4階「イオンコンパス東京八重洲会議室 RoomA」
	議 事	①分科会①「実践研究成果公開フォーラム」について ②全体会について ③分科会②「ポスターセッション」について ④平成28年度以降の日本教職大学院協会の運営体制等について ⑤その他
	(第22回)	
	開催日	平成28年 1月30日(土)
	場 所	ニッセイ新大阪ビル 18階「ネット・カンファレンス大阪 会議室D」
議 事	①研究大会(分科会①)「実践研究成果公開フォーラム」について ②研究大会(分科会②)「ポスターセッション」について ③平成27年度事業報告について ④平成27年度日本教職大学院協会年報の作成について ⑤平成28年度事業計画について ⑥その他	

区 分	内 容	
教育委員会等連携検討委員会	(第11回)	
	開催日 平成27年 6月 7日(日)	
	場 所 岐阜大学教育学部A棟706	
	報告事項 ①委員会活動成果の公開(雑誌連載、出版) ②その他	
	議 事 ①独立行政法人教員研修センターとの連携について ②本年度の委員会活動の目標と計画 ③その他	
研究事項 ①アメリカの学校管理職養成に関する研究報告 ②イギリスの学校管理職養成に関する研究報告 ③その他		
研究大会の開催	(分科会①「実践研究成果公開フォーラム」)	
	開催日 平成27年12月 5日(土)	
	場 所 一橋大学一橋講堂 2階「中会議場1～4」	
	参加数 約280人	
	発表 大学院	常葉大学教職大学院 地域教育課題と向き合い、学び続ける教員の育成を目指して —地方私立大学の挑戦— 宇都宮大学教職大学院 実習科目「教育実践プロジェクト」の充実に果たす「リフレクション」と 「電子ポートフォリオ」の役割
		上越教育大学教職大学院 学校支援プロジェクトを通じた院生の成長とカリキュラムの課題
		愛知教育大学教職大学院 基礎領域学生の成長を目指した愛知教育大学教職大学院の取り組み —学校実習活動を中心に—
		大阪教育大学教職大学院 大阪の教員のための教職大学院のシステム設計 —「学び続ける教員」への成長を促し、支えるために—
		京都教育大学教職大学院 院生と教員とのコミュニケーション —院生・教員連絡協議会の活動を中心に—
		宮崎大学教職大学院 授業力の向上をめざした教職大学院における授業デザイン —理論と実践の往還を基盤とした授業研究を中心に—
		(全体会、分科会②「ポスターセッション」)
	開催日 平成27年12月 6日(日)	
場 所 一橋大学一橋講堂 2階「一橋講堂」ほか		
参加数 約340人		
内 容	(全体会) ○開会 ○基調講演及び情報提供 講演題目 「高等教育政策の諸動向について」 講師 常盤豊 文部科学省高等教育局長 情報提供 文部科学省高等教育局大学振興課教員養成企画室 ○パネルディスカッション 「教職大学院における教科教育の在り方を探る」 (パネリスト: 立花正男氏, 久保田善彦氏, 長崎伸仁氏, 三輪佳見氏, 山内敏男氏) (コーディネーター: 米田豊 日本教職大学院協会事務局長 ・兵庫教育大学副理事・教授) ○独立行政法人教員研修センターとの連携報告 講師 本岡愛実 宮城教育大学大学院教育学研究科教授 ○教職大学院の成果検証に関する報告 ○今後の教員養成評価機構における認証評価事業の在り方について (分科会②「ポスターセッション」) 「教職大学院における学修の成果」	
広報活動等	時 期 平成27年 6月	
	内 容 平成26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27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	

区 分	内 容	
その他の活動等	時 期	平成27年 7月 3日(金)
	内 容	独立行政法人教員研修センターとの連携協力に関する協定を締結 ○連携協力して行う事業 1 教職大学院カリキュラムと教員研修センタープログラムを相互活用する事業 2 教職大学院におけるFD活動の促進に関する事業 3 教員研修モデルカリキュラムの開発と支援 ○協定締結式 会 場:霞山会館「霞山の間」(東京都千代田区) 出席者: ・独立行政法人教員研修センター 高岡信也理事長, 高口 努理事, 宮崎 孝総務部長, 渡辺裕人事業部長 ・日本教職大学院協会 加治佐哲也会長, 國分 充副会長, 三村隆男副会長, 米田 豊事務局長 ・文部科学省(来賓等) 柳澤好治教員養成企画室長, 森次郎教員養成企画室室長補佐 大江耕太郎教職員課課長補佐, 山口大地教員免許企画室専門官 他
	時 期	平成27年 8月24日(月)
	内 容	「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」(中間まとめ)に係る意見 具申(ヒアリング) 出席者: 米田 豊 事務局長
	実施機関	中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会
時 期	平成27年 8月27日(木)	
内 容	「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」(チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会 中間まとめ)に係る意見具申(ヒアリング) 出席者: 兵庫教育大学大学院学校教育研究科 新井 肇 教授	
実施機関	中央教育審議会初等中等教育分科会チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会	

JAPTE Japan Association of Professional Schools for Teacher Education

日本教職大学院協会

〒673-1494 兵庫県加東市下久米942-1 兵庫教育大学事務局内
TEL 0795-44-2010 FAX 0795-44-2009 <http://www.kyoshoku.jp/>