2019年度
日本教職大学院協会年報

JAPTE

Japan Association of Professional Schools for Teacher Education

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

１．教職大学院拡充の意義

教職大学院は、中央教育審議会の答申等において教員養成高度化の中核機関としてその成果が高く評価されており、設置大学数と入学定員数を拡大する政策がとられてきました。制度創設から１０年を経た現在、ほぼすべての都道府県に設置されています。また、修士課程の教科教育分野等の学生定員を移行して規模をかなり大きくした教職大学院や、修士課程を廃して教育系大学院を教職大学院に一本化した大学がいくつも誕生しています。

こうした拡充によって、理論と実践の往還・融合した高度な教員養成教育を受ける機会が､全国においてより多くの現職教員と教員志望者に対して提供されることとなりました。教員養成の高度化が進展したことになり、大きな意味があります。

２．入学定員充足の厳しい状況

しかしながら、文部科学省の令和元年度の教職大学院入学状況調査において、多くの教職大学院の入学者数が定員を下回っていることが判明しました（５４大学中３４大学（約６３％）が定員割れ）。とくに修士課程の定員を移して大規模化した教職大学院と首都圏の私立教職大学院において定員充足率が低くなっています。明らかに、現状では、入学定員と入学ニーズに大きな開きがあるといわざるを得ません。政策的な評価と期待は高いにもかかわらず、何故、入学者が増えないのでしょうか。

全国的に教員志望者が減っていることが、その根本的要因であることはいうまでもありません。教職員の働き方改革が国や教育委員会で取り組まれていますが、我々もこれまで以上に学部生等に教職の魅力を伝えることが必要です。

３．入学者・修了者への具体のインセンティブを

もう一つ根本的要因があると思います。教職大学院制度創設以来の念願である「入学者・修了者へのインセンティブ」の具現化が進んでいないことです。教職大学院での学びの時間や費用などのコストに見合う「見返り」が依然として十分には用意されておりません。

教員採用試験合格者の採用猶予や一部の自治体での初任者研修の一部免除などは行われていますが、学部卒業者をそれ程惹きつけるものにはなっておりません。現職教員への教育委員会による経済的支援は様々であり、その対象教員数も限られています。

もちろん、具体のインセンティブがなくても、教職大学院の学びを志向する一定数の学部生と現職教員は確実におります。しかし、それだけでは、教員の力量の「底上げ」的な機能をも持つようになったと考えられる、大幅に増員された現在の定員規模を満たすことはむずかしいといわざるを得ません。

なかなかハードルは高いと思いますが、各教職大学院において地元教育委員会や首長等に対する引き続きの粘り強い働きかけをお願いします。協会としても昨年１２月に、国として、具体のインセンティブ施策を講じていただくように文部科学省に改めて要望しました（参考資料「教職大学院振興に関する要望書」）。

４．教職大学院の一層の魅力化を

加えて、教職大学院の魅力を高めることが必要です。教職大学院の現在の取り組みや制度が、学校教育に関する高度で実践的な学びを志向する学部生、現職教員や派遣元の教育委員会のニーズにマッチするものとなっているのか検証して、そのエビデンスをもとに改善の措置を講ずる努力を不断にするべきです。現状では、たとえば、次のようなことの検討が必要と考えます。

〇教員の生涯の学びにおいて、教職大学院をその中核に位置づけることはできないか。文部科学省はラーニングポイント制を積極導入する方針を打ち出しており、すでにいくつかの教職大学院は教育委員会等の現職研修受講を教職大学院の単位として認める仕組みを構築しています。さらに、教職大学院修了によって中堅教諭等資質向上研修が免除されることや、管理職登用への教職大学院修了の必須化が国の仕組みとして検討されるべきと考えます。

〇教職大学院の学びのスタイルを多様化すべきです。例えば、オンライン教材、訪問授業、遠隔授業、夜間クラス、土日開講などの一層の活用です。こうしたいわばブレンディッド・ラーニングは、とくに社会人の学びにおいて有用ですし、働き方改革の観点からも現職教員のニーズは高いと思います。先行している教職大学院もあるでしょうから、そこでの効果や課題が共有できるのではないでしょうか。

〇各教職大学院の一層の特色化が図られるべきです。大学院レベルの高度な学びを求める学部生や現職教員は、ジェネラリストとしての教員の力量向上に加えて、特定分野の高い専門的能力の習得も求めているのではないでしょうか。こうしたニーズに応えるカリキュラムを各教職大学院は準備してきていると思いますが、より多くの人々を惹きつけるために、改めてニーズ調査等を行って検証してみるべきではないでしょうか。とくに、より広

範囲から学生を集めなければならない大規模教職大学院においてその必要性が高いと思います。共通科目の扱いが改めて焦点となります。

〇チーム学校の推進が求められており、養成対象を教諭から拡大して多様な「教育関係職」に広げるべきではないでしょうか。学校事務職、栄養教諭　養護教諭、教育行政職（指導主事、教育長）、外国人留学生、ICT 教育アドバイザーなどです。すでにこうした職種の人材を養成対象としている教職大学院もあり、既成事実化している面がありますが、制度として本来の養成対象とすることを検討するべきではないでしょうか。上記の特色化につながることにもなります。

〇Society5.0 を見据えて学校教育と教員の在り方は大きく変化します。教員の養成教育と現職研修において、未来に必要となる能力の育成、たとえば STEAM や EdTech などの能力習得に対応することが急務となっています。教職大学院はこれに先導的に取り組まなければなりません。そのためには、先端的な研究開発力と「先端的実習校」が必須となります。現状、これがどの程度できているのか。今後どうすればできるようになるのか。

　入学定員割れという「危機」を、むしろ教職大学院の未来を開く好機ととらえるべきです。そのために、教職大学院の魅力をより高める方策や仕組みの見直しについて、公の政策形成の場で早急に検討を始めるべきと考えます。その際、それぞれの見直し事項についてのエビデンスを用意することが不可欠であることはいうまでもありません。この趣旨の要望も併せて、昨年１２月に文部科学省に行いました（参考資料「教職大学院制度の見直し」）。

２０２０年３月

目　次

● 会長あいさつ

● 令和元年度日本教職大学院協会事業報告

● 日本教職大学院協会教育委員会等連携委員会公開研究会（令和元年 10 月 31 日開催）

● 令和元年度日本教職大学院協会研究大会（１日目）（令和元年 12 月 7 日開催）

　１．令和元年度日本教職大学院協会研究大会（１日目）概要

　２．開会

　３．成果発表・ディスカッション

　４．講演

● 「教職大学院教科教育コアカリキュラム及びその質保証に関する調査研究
　ー教職課程コアカリキュラムと接続した教科領域導入モデルの作成に向けてー」概要
（文部科学省委託事業「2019 年度教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」）

● 参考資料

（１）日本教職大学院協会会員大学一覧（令和元年度）
（２）日本教職大学院協会組織図（令和元年度）
（３）日本教職大学院協会役員一覧（令和元年度）
（４）日本教職大学院協会専門委員会委員名簿（令和元年度）
（５）日本教職大学院協会規約
（６）日本教職大学院協会会費等細則
（７）日本教職大学院協会専門委員会細則
（８）日本教職大学院協会事務局の組織及び運営に関する細則
（９）日本教職大学院協会のあり方等に関するワーキング・グループ細則

令和元年度日本教職大学院協会事業報告

令和元年度日本教職大学院協会事業報告

区　　分	内　　容	
総　　会	開催日	令和元年　５月１７日（金）
	場　所	一橋大学一橋講堂２階　中会議場
	開　会	①会長挨拶 ②来賓祝辞 日本教育大学協会長、独立行政法人教職員支援機構理事長、 一般社団法人全国私立大学教職課程協会会長
	議　事	①役員の選任等について ②平成３０年度事業報告について ③平成３０年度決算について ④令和元年度事業計画について ⑤令和元年度予算計画について ⑥日本教職大学院協会のあり方等の検討に係るWGの設置について
	情報提供	①教職大学院認証評価の状況について
	委員会報　告	①授業改善・FD委員会報告 ②教育委員会等連携委員会報告 ③成果検証委員会報告
	講　演	「第１０期中央教育審議会における養成・現職研修の改革の方向性」 （文部科学省総合教育政策局教育人材政策課長　柳澤 好治　氏）
理　事　会	（令和元年度第１回）	
	開催日	令和元年　５月１７日（金）
	場　所	一橋大学一橋講堂１階　特別会議室
	議　事	①役員の選任等について ②平成３０年度決算について ③令和元年度事業計画について ④令和元年度予算計画について ⑤日本教職大学院協会のあり方等の検討に係るWGの設置について
	報告事項	①専門委員会委員の委嘱について
	（令和元年度第２回）	
	開催日	令和元年　６月１１日（火）～６月１４日（金）
	方　法	ｅメールによる持ち回り審議
	議　事	①文部科学省委託事業「2019年度教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」への応募について
	（令和元年度第３回）	
	開催日	令和元年１１月　４日（月・祝）
	場　所	神戸国際会館セミナーハウス８階　８０４号室
	報告事項	①教職大学院振興に関する要望書について ②令和元年度日本教職大学院協会研究大会の準備状況等について ・「成果発表・ディスカッション」等について ・「実践研究成果発表」について ・「ポスターセッション」について
	（令和元年度第４回）	
	開催日	令和２年　３月２６日（木）～４月６日（月）
	場　所	ｅメールによる持ち回り審議
	議　事	①役員の選任等について ②令和元年度事業報告について ③令和２年度事業計画について ④令和元年度予算執行状況について ⑤令和２年度総会について
日本教職大学院協会のあり方等に関するワーキング・グループ	（第１回）	
	開催日	令和元年　８月２５日（日）
	方　法	神戸国際会館セミナーハウス８階　８０４号室
	議　事	①日本教職大学院協会のあり方等について
	（第２回）	
	開催日	令和元年１１月　４日（月・祝）
	場　所	神戸国際会館セミナーハウス８階　８０４号室
	議　事	①日本教職大学院協会のあり方等について
授業改善・ＦＤ委員会	（委員会開催なし）	

区　　分	内　　容	
企画・広報委員会	（平成３１年度第１回）※研究推進委員会と合同開催	
	開催日	平成３１年　４月２４日（水）～　４月２６日（金）
	方　法	ｅメールによる持ち回り審議
	議　事	①平成３１年度事業計画の変更について ・研究大会プログラムの変更について ・授業改善・FD委員会に係る研究活動等の追加について ・教育委員会等連携委員会に係る研究活動等の追加について ②実践研究成果発表実施要項の作成について
	（令和元年度第２回）　※研究推進委員会と合同開催	
	開催日	令和元年　８月１１日（日）
	場　所	新大阪ブリックビル３Ｆ　Ｆ会議室
	議　事	①令和元年度事業計画の検討について ・「成果発表及びディスカッション」等について ・「実践研究成果発表」について ・「ポスターセッション」について ②その他
	（令和元年度第３回）　※研究推進委員会と合同開催	
	開催日	令和２年　２月２４日（月）
	場　所	大阪コロナホテル本館２階　２０２会議室
	議　事	①令和元年度研究大会について ②令和元年度事業報告について ③「2019年度日本教職大学院協会年報」の作成について ④令和２年度事業計画について
教育委員会等 連携委員会	（令和元年度第１回）	
	開催日	令和元年　５月１０日（金）
	場　所	滋賀大学大津サテライトプラザ　セミナー室
	議　事	①教育委員会との連携に関する質問紙調査の分析 ②その他
	（令和元年度第２回）	
	開催日	令和元年　７月１２日（金）
	場　所	滋賀大学大津サテライトプラザ　セミナー室
	議　事	①令和元年度教育委員会等連携検討委員会事業計画について ②教職大学院と教育委員会の連携に関するフォーラムの開催について ③現職教員学生（学校管理職候補者）の教育実習について
	（令和元年度臨時）	
	開催日	令和元年１０月３１日（木）
	場　所	兵庫教育大学神戸ハーバーランドキャンパス　会議室
	議　事	①教職大学院と教育委員会の連携に関する公開研究会の開催について
	（教育委員会等連携委員会公開研究会（教育委員会連携調査））	
	開催日	令和元年１０月３１日（木）
	場　所	兵庫教育大学神戸ハーバーランドキャンパス　兵教ホール
	内　容	①「教育委員会との連携アンケート」結果報告 ②「教職大学院と教育委員会の連携の方法と課題」協議・情報交換
成果検証委員会	（令和元年度第１回）	
	開催日	令和元年　６月　１日（土）
	場　所	玉川大学
	議　事	①成果検証委員会のこれまでの取組について ②今後の成果検証委員会での活動について ③その他
	（令和元年度第２回）	
	開催日	令和元年　６月２３日（日）
	場　所	玉川大学
	議　事	①今後の成果検証委員会の進め方について ②研究大会での成果報告とディスカッションの進め方について ③修了生調査の進め方について ④在学生調査の進め方について ⑤教育委員会訪問調査について ⑥各大学の魅力発信のための方法について（ウェブサイトのコンテンツについて） ⑦その他
	（令和元年度第３回）	
	開催日	令和元年　８月　２日（金）
	場　所	貸会議室専門ビル ABO HALL ４階 ４０３号室
	議　事	①研究大会での成果報告とディスカッションの進め方について ②教科教育コアカリ第１次調査項目について

区　　分	内　　容	
成果検証委員会	（令和元年度第４回）	
	開催日	令和元年　９月１７日（火）
	場　所	ウェブ会議システム
	議　事	①研究大会での成果報告とディスカッションの進め方について
	（令和元年度第５回）	
	開催日	令和元年　９月１９日（木）
	場　所	ウェブ会議システム
	議　事	①研究大会での成果報告とディスカッションの進め方について
	（令和元年度第６回）	
	開催日	令和元年１１月２５日（月）
	場　所	ウェブ会議システム
	議　事	①研究大会での成果報告とディスカッションの進め方について
	（令和元年度第７回）	
	開催日	令和２年　２月　１日（土）
	場　所	名古屋サミットホテル　会議室Ｃ
	議　事	①令和元年度研究大会について ②令和元年度事業報告について ③令和２年度事業計画について ④委員の交代等について
研究推進委員会	（平成３１年度第１回）※企画・広報委員会と合同開催	
	開催日	平成３１年　４月２４日（水）～　４月２６日（金）
	方　法	ｅメールによる持ち回り審議
	議　事	※議事は、企画・広報委員会（第１回）参照
	（令和元年度第２回）　※企画・広報委員会と合同開催	
	開催日	令和元年　８月１１日（日）
	場　所	新大阪ブリックビル３Ｆ　Ｆ会議室
	議　事	※議事は、企画・広報委員会（第２回）参照
	（令和元年度第３回）　※企画・広報委員会と合同開催	
	開催日	令和２年　２月２４日（月）
	場　所	大阪コロナホテル本館２階　２０２会議室
	議　事	※議事は、企画・広報委員会（第３回）参照
	（2019年度新時代の学びを支える教育長講座）	
	開催日	令和元年１０月　５日（土）東京会場（カンファレンスブランチ 銀座）
	場　所	令和元年１１月２３日（土）沖縄会場（メルキュールホテル沖縄那覇）
研究大会	（「成果発表・ディスカッション」、講演、「ポスターセッション（グループ①）」）	
	開催日	令和元年１２月　７日（土）
	場　所	一橋大学一橋講堂２階　中会議場ほか
	参加数	約４１０人
	内　容	（会場：中会議場） 〇開会 〇「成果発表・ディスカッション」 「教職大学院の学びとその成果　この１０年の課題と今後の展開可能性」 （文部科学省委託事業「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」中間発表） ディスカッサント：片山　紀子、田原　俊司、筒井　茂喜、山中　一英、 山口　圭介、遠藤　貴広、新井　肇 コーディネーター：吉水　裕也 〇講演 題　目　「教職大学院の使命と現状、課題」 講　師　　文部科学省総合教育政策局長　浅田　和伸　氏 （会場：特別会議室） 〇「ポスターセッション（グループ①）」「教職大学院における学修の成果」
	（「実践研究成果発表」、「ポスターセッション（グループ②・③）」）	
	開催日	令和元年１２月　８日（日）
	場　所	一橋大学一橋講堂２階　中会議場ほか
	参加数	約３８０人
	内　容	（会場：中会議場） 〇「実践研究成果発表」 発表大学１０大学 （会場：特別会議室） 〇「ポスターセッション（グループ②・③）」「教職大学院における学修の成果」

区　　分	内　　容	
教職員支援機構との連携事業	（平成３１年度教職大学院セミナー）	
	開催日	平成３１年　４月２５日（木）～　４月２６日(金)
	場　所	独立行政法人教職員支援機構つくば中央研修センター
	（令和元年度教職大学院教職員研究セミナー（共催））	
	開催日	令和２年　２月２０日（木）～　２月２１日（金）
	場　所	独立行政法人教職員支援機構つくば中央研修センター
受託事業「2019年度教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」	（中間報告）	
	開催日	令和元年１２月　７日（土）
	場　所	一橋大学一橋講堂２階　中会議場
	（最終報告）【中止】	
	開催日	令和２年　３月１４日（土）
	場　所	兵庫教育大学神戸ハーバーランドキャンパス　兵教ホール
広報活動等	時　期 内　容 配付先	令和元年６月 ２０１８年度協会年報の送付、ウェブページへの掲載 各会員大学、平成３０年度研究大会分科会①「実践研究成果公開フォーラム」発表者、全体会登壇者、分科会②「ポスターセッション」発表者等
	時　期 内　容	令和元年７月 ウェブサイトのリニューアル
	時　期 内　容 ｳｪﾌﾞﾍﾟｰｼﾞ掲載	令和元年７月 各会員大学作成教職大学院関係冊子等の相互交換促進 各会員大学
要望活動等	期　日 内　容 提出先	令和元年１２月　６日 教職大学院振興に関する要望書 文部科学省総合教育政策局長及び高等教育局長

教育委員会等連携委員会公開研究会

令和元年１０月３１日

兵庫教育大学神戸ハーバーランドキャンパス

日本教職大学院協会教育委員会等連携委員会公開研究会
(2019.10.31 兵庫教育大学神戸ハーバーランドキャンパス)

教職大学院と教育委員会との連携に関する調査　結果報告

教育委員会等連携委員会

教職大学院と教育委員会との連携に関する質問紙調査の概要

●目的

教職大学院の発展に向けて、教職大学院と教育委員会等の教員派遣を含む連携内容の取組・課題を調査し、連携体系(モデル)検討の参考とする

2011年度に同様の枠組みの調査を実施(教職大学院発足から4年)
→2018年度（教職大学院全国化）時点での変化を把握するための調査を企画

●実施時期

2019年3月15日～3月29日に、会員大学54校に電子メールで質問紙を送信

●回収率

92.6%（50大学）　ご協力に深くお礼申し上げます

●調査の限界・課題

上記目的から、今回調査では近年の県境を越える形態の教職大学院の取組を踏まえることができていない（今後の委員会の検討の課題）

教職大学院への派遣教員数（Q1・Q2）

●教職大学院への派遣教員数と定員に占める割合

	平成 26 年度	平成 27 年度	平成 28 年度	平成 29 年度	平成 30 年度
当該年度回答大学	21	23	41	49	50
派遣教員数	259 人	292 人	459 人	514 人	518 人
定員に占める割合	35.3%	38.2%	46.4%	40.1%	40.0%

・総定員：830人（平23）→1409人（平30）
・教職大学院拡大期において教委派遣数は増加も、上げどまりの傾向か
・所在地県からの派遣のみの教職大学院割合増
・教委（市教委含む）への研修定数/研修支援制度の拡大・運用の期待－「連携」の内実

●平成30年度派遣教員数（学校種別）

幼稚園	小学校	中学校	義務教育学校	高校	中等教育学校	特別支援学校
0	254	152	2	44	0	36
0.0%	52.0%	31.1%	0.0%	9.0%	0.0%	7.4%

平成30年度派遣総数-校種別派遣数の整合した46大学院についての集計

・他に市教委指導主事派遣3
・前回調査と同様、小・中学校で8割強（幼・高・特が少ない）
教員人事・研修体制の二元化傾向？

教員派遣に関する教委との取り決めⅠ（Q4）

●所在地教委との取り決めの有無

	大学院数（%）
ⅰ．ある	41(82%)
ⅱ．ない	9(18%)
合　計	50(100%)

ⅰ．教委と大学の協定文書により定められている。	17(41.5%)
ⅱ．教委と大学の申し合わせ（文書なし）による。	20(48.8%)
ⅲ．その他（協定文書作成中、派遣元教委で扱いが異なる）	2(2.4%)
（ⅱとⅲの両方）	1(4.9%)
無回答	1(2.4%)
合　計	41(100%)

・前回調査時より「取り決め」は整備傾向
ただし申し合わせ（文書なし）レベルが依然多い
（派遣が定数化されていないケースも増加）
教委側担当者異動等による流動性の潜在
・教職大学院の認知/派遣研修の（教委現職研修体系への）位置づけ、支援制度の持続性

教員派遣に関する教委との取り決めⅡ（Q5）

●所在地教委からの教員派遣の方式

	大学院数（%）
ⅰ．1年派遣	7(14%)
ⅱ．2年派遣（ただし、14条適用により教職大学院への通学が限定）	21(42%)
ⅲ．2年派遣（限定なし）	14(28%)
ⅰとⅱ	3(6%)
ⅰとⅲ	3(6%)
ⅱとⅲ	1（2%）
該当なし	1（2%）
合計	50（100%）

・前回調査時より「2年派遣（14条規定による限定あり）」が増加。
・通学条件・人事措置にばらつき（自由記述）
ex.通学可能日数（2年次週1・2日、月1日、原則現任校／1年次より限定があるケースetc.）
通学に関わる講師加配、分掌上の配慮

派遣教員学生に対する（大学の）経済支援（Q7・Q8）

●派遣教員学生に対する授業料等の免除

	大学院数（%）
ⅰ．行っている	24(48%)
ⅱ．行っていない	26(52%)
合　計	50(100%)

・前回調査時より授業料等免除実施数の増加
・派遣教員学生と大学院就学休業・夜間コース就学者への対応の総合的検討

●派遣教員学生に対するその他の経済支援

	大学院数（%）
ⅰ．行っている	17(34%)
ⅱ．行っていない	33(66%)
合　計	50(100%)

・前回調査時に比して微増程度
・入学試験受験料、入学金の（一部）免除
・実習・教職員支援機構の研修参加旅費
・独自奨学金制度や研究経費助成
（派遣元教委の入学金・授業料等補助）
・学内における教職大学院の認知と条件整備

派遣教員学生に関する教委との連携（Q6・Q9）

●派遣教員学生の現場復帰後の人事措置（所在地教委）

	大学院数（%）
ⅰ．行っている	12(24%)
ⅱ．行っていない	36(72%)
ⅰとⅱ	1(2%)
該当なし	1(2%)
合　計	50(100%)

・「行っている」の例（自由記述）
管理職名簿登載者の派遣、2年目現場復帰での原則教頭登用、修了者の管理職選考試験の一部免除等のケース（学校経営特化コース）
・制度化はされていないが、都道府県・市町村の指導主事等になる、原籍校復帰、等の配慮がみられる（研究の継続・活用）といったケース

●派遣教員学生の研究課題の指定（大学or教委）

	大学院数（%）
ⅰ．行っている	10(20%)
ⅱ．行っていない	40(80%)
合　計	50(100%)

・「行っている」の例（自由記述）
大学側カリキュラムとして、所属学校、地域の教育課題が研究主題となるケース、
派遣元教育委員会が、大括りの研究課題を提示しているケース（派遣先教職大学院の特色と関連）
・教職大学院における研究教育（大学院の立ち位置）－院生の教職大学院での学び－派遣元の現場復帰後処遇、の関係性（連携）の考察・検討の必要性

学部新卒学生（ストレートマスター）に対する所在地教委の措置（Q10-Q12）

●学部新卒学生に対する名簿登載期間の延長

	大学院数（%）
ⅰ．行っている	48(96%)
ⅱ．行っていない	2(4%)
合　計	50(100%)

・前回調査時の80%から、さらに広がっている

●学部新卒学生に対する教員採用選考一部免除

	大学院数（%）
ⅰ．行っている	15(30%)
ⅱ．行っていない	35(70%)
合　計	50(100%)

・採用選考一部免除、初任者研修一部免除の状況は、前回調査時と変化なし。
・初任者研修一部免除の例（自由記述）
校内・校外研修の免除（時間数削減）、在学中の初任者研修・県と教職大学院の連携講座受講など
・学部新卒学生へのインセンティブとしての拡大の期待

●教職大学院修了者に対する初任者研修（一部）免除

	大学院数（%）
ⅰ．行っている	10(20%)
ⅱ．行っていない	40(80%)
合　計	50(100%)

実務家教員人事に関する教委との連携（Q13）

●実務家教員の人事に関する所在地教委との連携（複数回答可）

	大学院数（%）
ⅰ．特任教員の紹介をお願いしている	16(32%)
ⅱ．専任教員の紹介をお願いしている	10(20%)
ⅲ．交流人事として任期付専任教員の紹介をお願いしている	36(72%)
ⅳ．非常勤講師の紹介をお願いしている	4(8%)
ⅴ．その他	4(12%)
ⅵ．特になし	7(14%)

・交流人事としての専任教員推薦の割合が高い
・教委との人事協定、学内の実務家教員資格審査基準の態様についての検討の必要

教職大学院と教育委員会の総合的な連携（Q14）

●所在地教育委員会との連携の内容（複数回答可）

	大学院数（%）
ⅰ．行政研修の講師出向	33(66%)
ⅱ．行政研修の共同開催や企画協議への参加	28(56%)
ⅲ．行政研修受講の教職大学院の単位化	9(18%)
ⅳ．教職大学院のカリキュラム開発や授業開発の共同研究	16(32%)
ⅴ．教職大学院の授業への講師依頼	28(56%)
ⅵ．教職大学院の実習における連携	47(94%)
ⅶ．教員免許状更新講習の講師依頼	13(26%)
ⅷ．その他	5(10%)

・前回調査時より設問内容再編（行政研修単位化等）
・個人的連携（教委・大学相互の講師派遣）から研修事業の共同企画等の組織的連携の進展
・管理職養成等の研修高度化、ラーニングポイント制度・行政研修受講の教職大学院単位化など、教員研修再編（教員育成指標-研修計画）への教職大学院の関わり

・行政研修受講の教職大学院の単位化例（自由記述）
県教委・教職大学院連携研修受講を、科目等履修制度を活用して教職大学院単位化
・自治体初任者研修対象者数名の請負
・教職大学院ラーニングポイント制による、県教委研修の教職大学院選択科目としての単位認定
・他教職大学院との連携により実施

教職大学院と教育委員会の総合的な連携（Q14）

●行政研修受講の教職大学院単位化例（自由記述の一部加工）

・教委からの派遣者が行政研修を受ける前後に、その対象者だけに限った「教育行政実地研修」（2単位）科目を設定し、事前、事後指導を通して、より一層、教育行政に資する力量形成をはかるようにした。
・学校における実習の7単位分を、県教育委員会の「マネジメント研修」と読み替えている。
・教育委員会・教職大学院連携で実施する「学校教育ICT推進リーダー」養成プログラムについて、大学の科目等履修制度を適用することで、教職大学院科目「ICT教育の推進」（２単位）の単位として認定している。
・市（中核市）の初任者研修対象者の内10名を請け負っている。
・県「総合的ミドルリーダー研修」「教科指導リーダー研修」、市「総合的ミドルリーダー研修」、県と教育学研究科等の連携「授業力パワーアップセミナー」について、大学教職大学院ラーニングポイント制により、教職大学院の選択科目「教育実践演習A・B・C・D」（6・4・4・2単位）として認定することが可能となっている。
・教育委員会・教職大学院連携で実施している「主幹教諭・指導教諭研修」について、科目等履修生度を適用することで、教職大学院科目「ミドルリーダー演習A・B」（各１単位）の単位として2019年度入学生より認定する。
・県教育センターの専門研修（中核教員養成講座）「学校経営参画中核教員養成講座」と本学教職大学院科目「学校運営基礎演習～チームとしての学校の在り方とミドル人材育成研修～」、「生徒指導・教育相談中核教員養成講座」と「生徒指導の理論と実践」とが連携し、共同で講座を開設している。受講生のうち希望者には、大学の科目等履修制度を適用し、課題の提出等の条件を満たした場合、当該講座終了時に本学教職大学院の単位を修得できることとしている。
・二大学間の連携により実施している。南九州プラットフォームを活用した教員研修プログラムを立ち上げ、将来の履修証明プログラムに組み入れていく予定。

現時点でのまとめ

●各教職大学院の自由記述に見る課題意識

●教職大学院拡大・全国化期の連携調査からうかがわれること（前回調査結果との対照）

・教育委員会の派遣教員数の上げどまり傾向

研修定数等の拡大／運用の期待－教職大学院での「連携」の考え方・内実づくりも問われる

・教委連携の取組の進展と新たなステージへの課題

進展：授業料免除、採用猶予、所在地教委との連携(個人的連携→研修共同開催等組織的連携)…
課題：前回から継続する課題（経済支援、選考等免除、派遣方式（14条限定あり）の運用etc.）
連携深耕の課題（研究課題－修了生人事措置、研修の共同化や行政研修の院単位化etc.）

●本委員会活動の今後の課題

・調査結果継続検討＋教委連携深化の会員大学院取組事例の検討　2011年連携体系表更新

・教職大学院の新段階（県境を越えた設置形態／大学院間の連携）での教育委員会等連携の視野・内容の検討

令和元年度日本教職大学院協会研究大会

令和元年１２月７日～８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
　　独立行政法人教職員支援機構

令和元年度日本教職大学院協会研究大会

（１日目）

１．令和元年度日本教職大学院協会研究大会（１日目）概要

日　時：令和元年１２月７日（土）１３：３０～１７：００
場　所：一橋大学一橋講堂２Ｆ　中会議場
　　（東京都千代田区一ツ橋 2-1-2）
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、
　　独立行政法人教職員支援機構
プログラム：

13:30～14:00　開会行事等　（会場：２階　中会議場）

会長挨拶
　加治佐哲也（日本教職大学院協会会長）
来賓挨拶
　國分　　充　氏（日本教育大学協会長代理
　　（東京学芸大学理事・副学長））
　髙岡　信也　氏（独立行政法人教職員支援機構理事長）
　藤田　裕司　氏（全国都道府県教育長協議会会長）

14:00～16:00　成果発表・ディスカッション　（会場：２階　中会議場）

テーマ：「教職大学院の学びとその成果
　　この１０年の課題と今後の展開可能性」
（文部科学省委託事業「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」中間発表）
ディスカッサント：片山　紀子（京都教育大学、成果検証委員会）
　田原　俊司（玉川大学、成果検証委員会）
　筒井　茂喜（兵庫教育大学、成果検証委員会）
　山中　一英（兵庫教育大学、成果検証委員会）
　山口　圭介（玉川大学、成果検証委員会）
　遠藤　貴広（福井大学）
　新井　　肇（関西外国語大学）
コーディネーター：吉水　裕也（兵庫教育大学、成果検証委員会）

16:00～17:00　講演　（会場：２階　中会議場）

題　目：「教職大学院の使命と現状、課題」
講　師：文部科学省総合教育政策局長　浅田　和伸　氏

※「ポスターセッション」については、「2019 年度日本教職大学院協会年報 別冊『実践研究成果集』」に掲載

２．開会

（司会）　本日は、令和元年度日本教職大学院協会研究大会に多数の方にご参加いただき、心より御礼申し上げます。本日の司会は、企画・広報委員会座長、兵庫教育大学の淺野良一と研究推進委員会座長、兵庫教育大学の當山清実が務めさせていただきます。どうぞよろしくお願いします。

それでは、ただ今から、令和元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、日本教職大学院協会会長 加治佐哲也 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）

教職大学院は、１０年以上経ちまして世の中にかなり定着はしてきていると思います。ただ、ここに来て少し変化が顕在化していると思っています。これまでは、成果を測る一つの大きな目安である教職大学院の入学定員充足率がほぼ１００％に近く、少なくても９０％以上だったのです。ところが、今年度は全体定員が大幅に増えたり、あるいは定員規模の大きな大学が増えたりしたこともあって、これまでにないような落ち込み方です。平均すると８割ぐらいですが、規模の大きな大学によってはそれよりもかなり低い状況になっています。これが今のところ最大の課題であるということです。

原因は、皆さんが想像されるとおりだと思います。一つは、やはり教員になりたい者が減っています。しかも、なりたい者が確実にというのはちょっと言い過ぎですが、かなりなりやすい状況になっていることもあって、教職大学院にまでわざわざ進学する者が少なくなっているということです。

それから、これもある意味で致し方ないことではありますが、そうであるにもかかわらず教職大学院まで行くとなると、やはり何らかのインセンティブが必要なわけです。つまり、２年間、お金と時間を投資しただけの、ちょっと言葉は変かもしれませんが、見返りのようなものが、まったくないわけではないのですが、なかなか具体的な形で実現していないこともあると思います。

ただ、私は１０年経って思うのは、そういうことだけではなく、この制度そのものに現実のニーズとの何らかの齟齬が出てきているという見方もすべきではないかということです。例えば、これまで非常に規制緩和されてだいぶ柔軟化はしてきていますが、教職大学院のカリキュラムの構造は、４５単位のうち共通科目５領域２０単位、実習１０単位で、残り２０単位弱になっています。教員としての力量を高めたいというニーズは確実にあるのだと思います。ですから、共通科目を学ぶ、つまりジェネラリストとしての教員の力量向上を図りたいというニーズは基本的にあると思うのですが、それに加えて何らかの得意分野、あるいは自分の力量の強みをもっと深く身に付けたいというニーズもあるのではないかと思うわけです。

だから、今のカリキュラム構造で、例えば教科横断的な学びや特別支援教育などを深く学ぼうとしたときに、そういうものができるような構造になっていることが必要ではないかと思います。そ

ういうニーズに対応していかないと、なかなか大学院レベルで引き付けられないのではないかとも思ったりしています。これが正しいのかどうかわかりませんが、例えばそういうことについても調査するなりして、エビデンスを出していかなければいけないと思います。

他にもさまざまな課題が制度そのものにあると思っています。そういう問題意識から実は昨日、協会としてそういう趣旨の要望書を持って、総合教育政策局の浅田局長、高等教育局の玉上審議官とお話しして参りました。今後どういう展開になっていくかはわかりませんが、ある意味一つの転機であることは間違いありませんので、新しい教職大学院づくりに取り組まなければいけないところに来ているという認識でいます。

いずれにしても、この研究大会はもう１０年以上になります。学生も参加して成果を発表することに大きな意義があると思っています。これだけたくさんの方に来ていただいていますので、学生にとっても、われわれ指導する側の当事者にとっても、いい学びの機会になることを祈念しています。ぜひ有意義な機会にしていただければ大変ありがたいと思っています。

それでは、今日と明日、どうぞよろしくお願いいたします。ありがとうございました。

（司会）　本日は３人の方々にご来賓としてご出席いただいております。最初に、日本教育大学協会の出口利定会長の代理といたしまして、東京学芸大学理事・副学長の 國分充 様からご挨拶をいただきます。國分先生、よろしくお願いいたします。

来賓挨拶

國分　　充　氏（日本教育大学協会長代理／東京学芸大学理事・副学長）

今、ご紹介がありましたように、本来は出口会長がご挨拶すべきところですが、よんどころない事情で出席できませんので、評議員の私がご挨拶を代読します。

本日の日本教職大学院協会研究大会の開催に当たり、日本教育大学協会を代表してご挨拶申し上げます。皆さまご承知のことではありますが、平成２８年度から教職大学院の新設､定員増により、全国の教職大学院の入学定員総数は、令和２年度には国立大学が２，０５３人、私立大学が２５０人となり、平成２０年に比べて国立で約３．６倍、私立で１．５倍となっています。このような拡充の背景にある大きな要因としては、教員養成系修士課程の教職大学院への移行方針の下、教職大学院における教科領域の導入が挙げられます。私の東京学芸大学でも時間をかけて検討し、今年度から教科領域はすべて教職大学院へ移行しました。他の大学でも同じ傾向かと思います。

こうした拡充が進む中、新たに定員充足率及び成果の評価が課題となってきました。定員充足率の問題については、各大学が教育委員会との連携、学部との一体化、教職大学院の認知度の広まりなど、かなりの工夫を試され、私どもも大変参考にさせていただいています。また、教職大学院の成果については、客観的な検証の下にその成果を示すことが重要であると思っています。教職大学院への入学時および卒業時のインセンティブの付与について多くの要望が寄せられています。各自治体の教育委員会をはじめ関係各機関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し、それを可視化することが不可欠です。客観的なエビデンスを示すことは並大抵のことではなく、その成果の高さを客観的に示せるデータがまだ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かと思います。

教職大学院の成果を示すデータとしては今のところ教員就職率があり、平成２２年度の調査開始以来、修了生の教員就職率は現職教員学生を除いて９０％を超えています。しかし、これには大量退職に伴う全国的な採用増という背景も伴っているため、教員就職率のみをもって教職大学院の成果を対外的に示すにはやや弱いと思っています。そうした中で、本日の研究テーマである「教職大学院の学びとその成果　この１０年の課題と今後の展開可能性」はまさに時宜を得たテーマであり、私たち教職大学院を抱える大学が直面している課題です。

先日、ある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や実態を参観することは、私自身に非常に良い勉強になりました。本日の研究大会も教職大学院同士が相互交流を図り、他大学の情報を得る良い機会だと思います。本日と明日、活発な情報交換がなされることを願ってご挨拶といたします。令和元年１２月７日、日本教育大学協会長 出口利定。評議員、

國分充が代読いたしました。ありがとうございます。

（司会）　ありがとうございました。

（司会）　続きまして、独立行政法人教職員支援機構理事長の 髙岡信也 様からご挨拶をいただきます。髙岡理事長、よろしくお願いいたします。

来賓挨拶

髙岡　信也　氏（独立行政法人教職員支援機構理事長）

皆さん、こんにちは。と同時に、ご無沙汰をしております。年に１度２度、研究大会と総会で座らせていただいて、ここのところずっと皆勤賞ですが､皆さんとはご無沙汰ということになります。

東京は今日が一番寒いのではないでしょうか。秋葉原でタクシーを待っていたら、足から冷えが上がってくるような寒さです。こういう天候不順が、夏秋は台風を呼んだり、最近はまた関東地方北部の方で地震が頻発したり、世情混乱といいますか、師走といえば師走ですが、何となく落ち着かない毎日かなと思っています。その代表格がモリ・カケ・サクラということで、この国は何がどうなっていくのかという話がだんだんと強くなってまいります。ただ、私ももう６０半ばを過ぎたものですから、年寄りはそういうことを必ず言うのです。エジプトのスフィンクスの足元に落書きがあって、何と書いてあったかというと､「最近の若い者はけしからん」と書いてあったという話です。

それはさておき、私どもと教職大学院の先生方の皆さんとの連携教育は、教職員支援機構開設後３年たって順調に進んでいます。連携協定を締結した大学は４０大学に上ります。地域センターを設置していただいた大学が既に７大学、来年までの間にあと３大学増えるのではないかと思っています。それはこちらの都合であります。

ということで、実は行き違いぐらいかなと思いますが、私どもの方から毎年、教職大学院との連携協働を進めていくための二つの事業の資料を配布させていただいているところです。一つは、例年のことですが、教職大学院を中心にした現職研修の高度化・体系化を目指す多様な取組を支援するプログラムモデルの開発事業です。昨年は教職大学院１９大学に応募していただきました。今年もまたたくさん応募していただければありがたいと思っています。

もう一つは、２月に開催する教職大学院教職員研究セミナーです。これはつくばに足を運んでいただくことになって大変恐縮ではありますが、教職大学院の先生方が一堂に会してさまざまな教職大学院の課題について議論していただくための場づくりを私どもが行うということです。先ほど加治佐会長からもございましたが、教職大学院は明らかにこれまでとは違う新しい課題を担う大学院になります。そこへ向けて何をしなければならないかということを、先般、プログラムを作るということで明らかにして皆さんのお手元にお配りしたと思います。加治佐会長にも基調講演をしていただくことを予約させていただきました。

大きなテーマは三つあります。一つ目は、ストレートマスターにどう魅力ある大学院であるべきかということです。

二つ目は教科の内容構成です。つまり、教科領域が教職大学院に参入することをとおして、教職大学院の教育目標の中に、あるいは教育理念の中に、教員にとって必要な教科内容等の専門科学のありよう、配置、内容をぜひご検討いただきたいということです。

三つ目は、教職大学院がこれから担っていただく社会的な使命を、特に現職教員に向かって例えば履修証明制度、あるいはラーニングポイント制をお考えの大学もあるようですが、そうした新しい取組、働き方改革の中で、実はあろうことか、研修を減らせという話まで出てきています。資質向上と研修を減らすことが整合するのかどうかということはしっかり議論しなければいけないことだと思いますが、政策的にはそういうことがあります。

その中で、夏に変形労働時間制で休みをたっぷり取ってしまう代わりに１０時間働く期間もつくってもいいという考え方になると、うちなどは閑古鳥が鳴くだろうということが想定されます。そうならないような教師自身の資質・能力向上に向けての自らの研修意欲、それを支える行政の研修派遣体制、そしてそれを受け止める教職大学院の受け止め方、うちもその受け止め方を考えるべき立場ですが、そのようなことをぜひ教職大学院の先生方と、年度末に近い時期ではありますが、一緒に考えたいと思っているところです。これもご参加いただければと思っています。

これからも教職大学院と教職員支援機構との協働が実を結ぶことを祈念して、今日の研究大会のご挨拶に代えさせていただきます。どうぞよろしくお願いいたします。

（司会）　ありがとうございました。

（司会）　続きまして、全国都道府県教育長協議会会長の藤田裕司様からご挨拶をいただきます。藤田会長、よろしくお願いします。

来賓挨拶

藤田　裕司　氏（全国都道府県教育長協議会会長）

皆さん、こんにちは。ただ今ご紹介いただいた全国都道府県教育長協議会の会長を務めています、東京都教育長の藤田と申します。令和元年度日本教職大学院協会研究大会がこのように盛大に開催されますことを、心よりお慶び申し上げます。全国都道府県教育長協議会を代表して、一言ご挨拶を申し上げます。

初めに、これまで日本教職大学院協会が我が国の教員養成に多大な貢献をしてこられましたことに対し、深く敬意を表しますとともに、各都道府県教育委員会の施策について日頃よりご協力とご理解を賜っていますことを厚く御礼申し上げる次第です。

この教職大学院は、皆さまご承知のとおり、平成２０年度に創設され、今年で１２年目になるわけですが、学校現場のニーズに即した実践的な指導力を持った教員の養成を進められています。一度教職に就いた教員が教職大学院で学び直すことで、確かな指導力と優れた実践力を身に付け、学校や地域において指導的役割を発揮していただいているところであります。また、大学から教職大学院に進んだ学生についても、大学院で身に付けた理論や実践力を展開し、現在多くの学校で活躍していただいています。

私ども東京都の場合ですが、この教職大学院で学ぶことで、これまで実践してきた教育の中身が合っているのか合っていないのかという気付きが非常に大きく、そういった研修を受けた教職員が現場に戻ってから、周りの教職員に対していろいろなことを伝えたり、変化を促したりということで非常に役に立っています。

それから、ストレートマスターの方、大変優秀な方も東京都に大勢入ってきていただき、理論に基づいた実践を展開していただいて、これもまた周りの若手の教職員のいい刺激になって、先輩たちにもいろいろな影響を与えています。そういった意味で、現場でも皆さま方の先輩たちが本当に力を発揮しています。

いよいよ来年度から、新学習指導要領が順次全面展開されていきます。子供たちの主体的・対話的で深い学びを実現させるために、子供たちへの基礎知識や技能を確実に習得させることはもちろんですが、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な指導力が求められています。また、小学校での英語の教科化やプログラミング教育、高等学校では情報教育などの新たな教育等への対応も求められているところです。

さらに現在、中央教育審議会ではSociety 5.0 時代の到来を見据え、新時代に対応した義務教育の在り方、あるいは高等学校教育の在り方等について検討が行われています。このような状況の中で、教職大学院の皆さまには社会環境の変化を的確につかみ取り、その時々の状況に応じた実践的で指導力のある人材の育成、そして学校が抱える課題が複雑化・多様化する中で、例えばいじめや

不登校の問題、そしてまた特別な支援を必要とする生徒への対応をするための高度な専門性、そして豊かな人間性・社会性を備えた力量のある教員の育成が期待されているところです。

また、教員採用選考の倍率が全国的に低迷している中で、これは東京都でも毎年大変苦労しているところですが、これから教員を目指そうとする若い人たちにぜひぜひ教師の魅力について発信していただくことも、各教職大学院の皆さまには期待を申し上げるところです。先ほどインセンティブというお話もありましたので、私どももこういったところは受け入れる側としても研究していかなければならないと思っているところです。

教員養成の充実については、各教育委員会からも要望の声があるところで、引き続き各教職大学院における教育の充実をお願いしたいと思っています。私ども都道府県教育委員会としましても、今後とも各教職大学院及び日本教職大学院協会と連携を密にして、取組を一層推進して教員の資質と能力を向上させ、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います。今後ともご協力のほど、よろしくお願い申し上げます。

結びにあたり、日本教職大学院協会のますますのご発展とご出席の皆さまのご健勝・ご活躍、そしてこの研究大会の実り多きことを心から祈念申し上げて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。

３．成果発表・ディスカッション

（文部科学省委託事業「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」中間発表）

【 ディスカッサントプロフィール 】

片山　紀子　氏

（かたやま　のりこ　　京都教育大学大学院連合教職実践研究科教授）

奈良女子大学大学院人間文化研究科比較文化学専攻修了。博士（文学）。京都連合教職大学院生徒指導力高度化コース。学級経営や集団づくり、開発的な生徒指導、いじめ問題等を扱う授業を担当。専門はアメリカの生徒懲戒制度で、主な著書に『アメリカ合衆国における学校体罰の研究−懲戒制度と規律に関する歴史的・実証的検証』、その他現職教員に向けた著書『対話を生み出す授業ファシリテート入門』などがある。

田原　俊司　氏

（たはら　しゅんじ　　玉川大学教職大学院科長、教授）

東京大学大学院教育学研究科博士課程教育心理学専攻単位取得後退学。神田外語大学教職課程専任講師・助教授、都筑教育問題研究所所長、岐阜聖徳学園大学教育学部・大学院国際文化研究科教授等を経て、現職。主たる研究領域は教育相談・スクールカウンセリングで、保護者と学校との連携・協働が研究テーマ。臨床心理士・公認心理士・臨床発達心理士。

筒井　茂喜　氏

（つつい　しげき　　兵庫教育大学大学院学校教育研究科教授）

兵庫教育大学連合大学院博士課程修了（学校教育学博士）。主たる研究領域は体育科教育学。特に「非言語コミュニケーションの教育としての体育」の意義、可能性について研究している。主な著書，論文等「身体接触を伴う運動”組ずもう”の教育的効果とその学年差」（日本教科教育学会誌）「非言語コミュニケーションの教育としての体育の可能性」（体育科教育学研究）「内容学と架橋する保健体育科教育論」（晃洋書房）など。

山中　一英　氏

（やまなか　かずひで　　兵庫教育大学大学院学校教育研究科教授）

兵庫教育大学に助手として着任。講師，准教授を経て，現職。専門分野は，教育心理学，社会心理学，教師教育学。現在の研究テーマは，「他者とかかわる」「学ぶ」という私たちを支える二つの営みのつながりについて。名古屋大学大学院教育学研究科博士後期課程単位取得満期退学。博士（教育心理学）。

山口　圭介　氏

（やまぐち　けいすけ　　玉川大学教育学部・教育学研究科教職専攻・教授）

玉川大学大学院文学研究科教育学専攻博士課程単位取得満期退学。東北女子短期大学専任講師、助教授、准教授、玉川大学准教授を経て、現職。主たる研究領域は、道徳教育や教育哲学、インターンシップ。著書に『ペスタロッチー・フレーベル辞典』（共著、玉川大学出版部、2005年）、『新版 保育用語辞典』（共著、一藝社、2016 年）、『新教科「道徳」の理論と実践』（共編著、玉川大学出版部、2017 年）などがある。

遠藤　貴広　氏

（えんどう　たかひろ　　福井大学教育・人文社会系部門准教授）

京都大学大学院教育学研究科博士後期課程研究指導認定退学。福井大学教育地域科学部附属教育実践総合センター講師・准教授を経て、現職。福井大学では大学院福井大学・奈良女子大学・岐阜聖徳学園大学連合教職開発研究科専任教員で、教育学部も兼担し、教職課程を担当。中央教育審議会専門委員（初等中等教育分科会）などを歴任。主たる研究領域は、教育方法学、カリキュラム論、教育評価論。

新井　肇　氏

（あらい　はじめ　　関西外国語大学外国語学部教授）

京都大学文学部哲学科社会学専攻卒業後、埼玉県立高等学校教諭として 30 年間勤務。その間に兵庫教育大学大学院修士課程修了。2006 年より兵庫教育大学大学院学校教育研究科教授、2017 年より現職。 文部科学省「いじめ防止対策協議会」委員、日本生徒指導学会副会長。主な著書、『「教師を辞めようかな」と思ったら読む本』（単著、明治図書）、『現代生徒指導論』（共著、学事出版）等。主たる研究領域は、生徒指導論，カウンセリング心理学。現在の研究テーマは、初任者教員のストレスとメンタルサポートに関する研究。

ディスカッサント

片山　紀子　氏（京都教育大学、成果検証委員会）
田原　俊司　氏（玉川大学、成果検証委員会）
筒井　茂喜　氏（兵庫教育大学、成果検証委員会）
山中　一英　氏（兵庫教育大学、成果検証委員会）
山口　圭介　氏（玉川大学、成果検証委員会）
遠藤　貴広　氏（福井大学）
新井　　肇　氏（関西外国語大学）

コーディネーター

吉水　裕也　氏（兵庫教育大学、成果検証委員会）

（司会）　ただ今から、「教職大学院の学びとその成果　この１０年の課題と今後の展開可能性」をテーマに、成果発表・ディスカッションを開催します。進行はコーディネーターにお渡ししますので、どうぞよろしくお願いいたします。

（吉水）　改めまして、皆さんこんにちは。コーディネーターを務める兵庫教育大学の吉水と申します。「教職大学院の学びとその成果　この１０年の課題と今後の展開可能性」というテーマで、成果発表とディスカッションを行いたいと思います。どうぞよろしくお願いいたします。

最初に、このディスカッションの趣旨を皆さんにご説明したいと思います。認証評価における基準領域の中に学修成果や効果というものがありますが、われわれ教職大学院では当然、その成果の検証が求められており、実際に検証しているわけです。修了生対象の質問紙調査の主な成果指標としては、例えば成長・変化の実感、それから獲得したスキル、伸長した資質・能力、現在の職務への役立ち・結び付きといったものが挙げられています。

教職大学院が専門職大学院である以上、先ほども少しお話が出ましたけれども、教員就職率や管理職等への就任数は成果の一つとして位置付けられるでしょうし、質問紙調査ではおおむねポジティブな結果を示しています。そうであっても、果たしてこれでいいのかという素朴な疑念がわれわれ成果検証委員会で話をしている中でたびたび出てくるわけです。

そもそもどうなることが教員の力量が向上した状態といえるのか、その状態が定義されたとして、それはどのようにして把握することが可能なのか、こうした素朴で基盤的な問いに対して、私たちは確かな回答を用意することができるのだろうか。成果検証委員会は日本教職大学院協会の中の委員会では割と新しい委員会なのですが、４年近くこういったことを議論してきました。こういった問いが潜在しているということです。

そこで、教職大学院の学びとその成果について、成果検証委員会での調査に基づいた論点の提示を行い、その中のいくつかについて議論を深めて、今後の教職大学院の学びとその成果に関する展開可能性を模索したいということです。先ほどもご案内があったように、このディスカッションは文部科学省から日本教職大学院協会として受託した事業の中間発表でもあります。

本日のディスカッサントの皆さんを簡単にご紹介します。プロフィールに関しては、お手元のダ

ウンロードしていただいた資料の中にもあると思いますので、そちらをご覧ください。成果検証委員会のメンバーのほとんどということになります。まず、京都教育大学の片山紀子先生です。

（片山）　どうぞよろしくお願いいたします。

（吉水）　それから、玉川大学の田原俊司先生は、本日入試でありまして、また、朝から交通が乱れているということで少し遅れていらっしゃるそうです。院生確保は非常に重要な領域ですので、遅れて来られるということでお許しください。それから、兵庫教育大学の筒井茂喜先生です。

（筒井）　よろしくお願いします。

（吉水）　同じく兵庫教育大学の山中一英先生です。

（山中）　よろしくお願いします。

（吉水）　それから、玉川大学の山口圭介先生です。

（山口）　よろしくお願いいたします。

（吉水）　以上が成果検証委員会のメンバーです。本日は、加えて福井大学の遠藤貴広先生です。

（遠藤）　こんにちは。

（吉水）　そして、関西外国語大学の新井肇先生です。

（新井）　よろしくお願いします。

（吉水）　このお二人にも加わっていただいて、ディスカッションをしたいと思っています。本日、皆さまと共有したいこと、議論したいことは次の三つです。まず、成果検証委員会でのこれまでの３年以上にわたる取組について、京都教育大学の片山先生から報告していただきます。続いて、成果検証委員会でこういったことが今後の論点になるのではないかということで、論点提示を兵庫教育大学の山中先生にしていただきます。その後、成果検証委員会のメンバーではない遠藤先生と新井先生から議論のポイントのようなものをご指摘いただき、その中から重要だと思われる論点について議論したいと考えています。このような流れで、１５時５５分まで皆さんと一緒に議論を深められればと思っています。

それでは最初に、京都教育大学の片山先生から、成果検証委員会での取組の報告をお願いします。

成果検証委員会の取組

（片山）　皆さま、こんにちは。京都教育大学の片山紀子でございます。どうぞよろしくお願いいたします。発表の構成はスライド２のとおりです。時間に制約があること、ご容赦ください。

本発表の目的は、成果検証委員会で行ってきた教職大学院の学修成果の検証活動を報告すること

です。

１．成果検証の難しさ

まず、成果検証の難しさです。フロアの皆さんもお感じのとおり、教育の成果を示すのは極めて難しいです。OECD でも子どもの学習成果について can demonstrate、やってみせることができることが強調されていますし、国立大学協会等の文書を見ても、いたるところでエビデンスを示すことが書かれています。しかし、われわれ成果検証委員会としては、そうした可視化できる部分のみの評価で良いのかということがたびたび議論に挙がりました。

スライド５は、医療分野で用いられるエビデンスの階層です。よくご覧になることがあると思います。また、変形バージョンもご覧になる機会があると思います。上に行けば行くほど信頼度が増すというもので、一番上が「ランダム化比較研究」です。例えば、教職大学院で実施しようとしても、入学してくる院生をランダムに選ぶことはできません。また、これからもそういうことはできないので、なかなか難しいわけです。

スライド６もまた医療分野のもので、ミラーが医師養成を対象に提示した Framework for Clinical Assessment というものです。一番下の「KNOWS」、どういうことを医療に関して知っているのかというものから、一番上の「DOES」、できる状態までを階層で示しています。「DOES」の状態に関しても、ミラーは most difficult to measure accurately and reliably（構成要素を述べるのは極めて難しい）と言っています。

これを教員の方に目を移してみると、現段階で仮にこのフロアでどういう状態の先生が良い先生なのかを議論しても一致点を見ることはかなり難しいと思います。その上、加治佐会長のお話にもあったように、教師というものがジェネラリストからスペシャリストの方向、またそうした教員を養成するためのフラッグシップ大学の公募が行われる見込みであるということを含めると、ますます「DOES」の状態の教師とはどういう教師なのかを定義することが難しく、それはそのまま成果にも関わってくるわけです。

でも、難しいとばかりも言っていられないので、まずは認証評価事業の自己評価書を見ました。「Ⅲ　基準ごとの自己評価」の「基準領域４　学習成果・効果」です。各教職大学院のものを見せていただきましたけれども、ここには単位履修状況、学部卒院生の就職率などが書かれています。しかし、そもそも教職大学院は専門職大学院ですので、こうした率がある程度高いことはある意味自然なことであり、それは教職大学院の成果なのかということになってくるわけです。

また、管理職率や管理職の数、教務主任や指導主事などの数が書かれている教職大学院も非常に多いのですが、これもそもそも派遣してくる段階で管理職にすることを狙っているわけですから、現場に戻ってそういう職に就くのはごく自然なことであり、これもまた成果なのかということになるわけです。「可視的な量的評価の記載はあるものの・・・」ということです。その他にも院生アンケート、例えば「教職大学院に来て満足したか、不満足だったか」というアンケートもあります。これも不満足よりは満足の方がいいと思いますが、それは成果なのかということです。

他にも、「自分は成長したか」という問いのあるアンケートもあります。これは直接評価、すなわち第三者が見た評価ではありません。自分でどう感じたかという間接評価です。これにはダニング＝クルーガー効果というものが生じ、自分の評価と直接評価にはずれがありますから、これもまた信頼性・妥当性の点で疑わしいことになります。

２．質的調査の試み

そこで、われわれは質的調査を試みることにしました。教育委員会訪問調査では全国五つの教育委員会を、修了生追跡調査では２０１６年度から修了生の多数について調査しています。修了生追跡調査については片山が担当しているため、京都教育大学の修了生になっています。往復書簡については別途継続中で、今回は発表しません。

２-1. 教育委員会訪問調査

まず、教育委員会への訪問調査の方から説明していきたいと思います。先に、現職修了生についてです。ストレートについては後ほど報告します。

Ａ教育委員会から見た現職修了生へのコメントです。

「大学院に行くことによって目に見えて変わっていくのはわかる。立ち振る舞い、言動が少しずつ変わっていくのはわかるので、間違いなく良いシステムだというのはわかる。」

Ｂ教育委員会「やはり教職大学院で学んだ方というのは視野が広いなという印象は受ける。専門的な一つの教科というわけではなくて、やはり学校のリーダーになるべきいろいろな資質をそこで高めている。」「いろいろな全国の方とのつながりがネットワークを持っているところは、その学んできた方の強みだろうなという印象。」

Ｃ教育委員会「教職大学院については、指導主事・管理職候補者を想定して派遣しているというのがわれわれの思い。」「特に、教職大学院について明確に言っているのは学者になってもらうために、われわれは派遣しているのではない。」「校長先生方からは、本当に学校の中では中心になって活躍してくれている､本当に素晴らしいと聞いている｡若い先生方の模範になって授業をするなど、地区の研究会の中心になってやっている。公費もかなり投じている施策なので、それだけ公費を出している限りにおいては、そういったリーダーをきちんと養成してもらいたい。」

Ｄ教育委員会「学校経営とはどんなものなのか、学校の教育目標の立て方、自校の学校改革や特色ある学校づくりに対する知見が、教職大学院を出て教頭になった者は『勉強してきている』『なったときの動き方が違う』と校長から聞く。」「２年間専門的な勉強をしてきたので､特に視野が広い、あるいは全国的な情報を得るのが早い、アイデアが豊富という評価を校長から得ている。」

ここまでが、現職修了生に対する教育委員会からのコメントでした。

ここからはストレートマスターについての評価コメントです。

Ｃ教育委員会「大学院で学んだことを研究で生かしているとか、校内研究の中に生かしているというようなプラスの評価をいただいている方も確かにいる。」「その一方で、知識はあるのだけれども、コミュニケーションを図るところで課題があったり、同僚性の課題であったり、そういったところで即戦力となり得ているのかといったところで厳しい意見をいただいているのも事実。」「校長先生の評価の中で一番厳しい評価になったのは、コミュニケーション能力とやはり一人一人の良さを見抜く力、児童・生徒の良さを見抜く力といったところにはあまり評価が出ていない。」

Ｄ教育委員会､「本来であるならば、２年間研究をしてきたら、それがペーパーテストなり、面接なり、模擬授業なりに出てきてほしい。プラス２年やっているわけだから。それが目に見えて、教職大学院を出た子は上位だなということはあまり感じない。」「４年でも教師にはなれるし、大学院を出てもなれるのだが、どういう子が大学院に行こうとしているのかだと思う。このままでもなれるけど、自分はさらに２年間行ってなれるという子が大学院に来ているのだったら効果は出ると思う。それが、何かしらの理由で、すぐに教員になるのは不安だからとか、そういう消極的な動機で大学院に来た子は、行ってもあまり効果は出ないのではないかと思う。」

Ｅ教育委員会「教職大学院修了生とそのまま４年で来る学生では、差はない。院の修了生であっても、４年間で卒業した者にとっても、要するにそういう組織の中でうまくやっていくとか、あるいは実践経験が少ないというのは同じなわけだから。」

このように、五つの教育委員会からコメントをいただいています。この五つの教育委員会へのインタビューはそれぞれ２時間から３時間かけて行ったので、ほんのごく一部になります。

教育委員会訪問調査で、現職修了生、学部卒修了生についてそれぞれ得られた知見です。現職修了生については、派遣先や校長から「目に見えて評価できる」「期待した成果が上がっている」という肯定的な意見がほとんどでした。ところが、学部卒修了生については、大学院を出ていて良い院生であったとしても､必ずしも良い教員ではないという､ずれについてのコメントが多かったです。それから、入学者の目的意識に疑問が呈され、教育委員会から見ると成果にばらつきがある。つまり、よくできる修了生もいるけれども、そうではない修了生もいるということで、ばらつきが見られるというコメントをいただきました。

２-2. 修了生への追跡調査

次に、修了生の追跡調査です。これについては、京都教育大学の修了生を追い掛けています。後で福井大学の遠藤先生からお話があると思うのですが、特定の大学についての調査なので、福井大学の院生の調査とは違うということを考慮していただければと思います。

まず現職修了生ですが､「現場で対応を間違えた場合、被害が子どもや保護者に及ぶが、大学院ではそうしたことがない分、気持ちに余裕がある。」「研究者教員がサバティカル研修に行くような感じで、落ち着いてしっかり余裕を持ちながら勉強できる。」「自分が実践してきたことの裏付けが得られた。」「学校に対して別の見方ができるようになった。」ということを多数の現職修了生が口にしています。おおよそこういうことが共通して口から出てくるわけです。すなわち、認知の修正や拡大、省察、ダブルループ学習といったものが現職修了生の中には自然と起こっているといえると思います。

その中でも、Ｘさんはインタビュー当時２年目で、教務主任をしておられました。「教務主任になり学校経営参画に意欲が持てた。しかし、実際には周りが求める教務主任像（担任代行、苦情対応、印刷紙等の補充、トイレの掃除など）を優先しなければならず、ストレスが余計にたまった。」「理想の学校像は描ける。しかし実際にどのように進めていくのかがわからず、実践に向けた具体的方策がもっと学べていたらとも感じる。」「教職大学院で学んだことと少し現実がずれている。そのために、少しストレスを抱えている。」

５年目にも同じ方にインタビューしています。教頭になっています。「教職大学院に行かなかったら、自分も指示待ちで疑問を持たず、滅私奉公的に働いていたと思う。教職大学院で学んだおかげで、学校の前例踏襲などの思考停止に陥らないように努めるなどして、うまく仕事ができている。」「ワークライフバランスも意識し、教頭として充実した日々を過ごせている。教職大学院での学びに感謝している。」と言っています。

Ｙさんはインタビュー当時８年目で、指導主事をしておられました。「指導主事の職に就くと、大変多岐にわたる業務、職務に当たることになる。教職大学院の方でそういうさまざまな幅広いカリキュラムを組んでいただいていることは、自分にとっては大変良かったと思っている。指導主事になると幅広い業務に対応していかなければならず、そのために教職大学院でいろいろなことを学べてよかった。修士課程のようなスペシャリストというよりは。」と振り返っています。

現職修了生の追跡調査で、先に現職修了生がどういった知見が得られたのかをプラス面とマイナ

ス面に分けてみました。プラス面につきましては、「凝り固まった自分の指導法の誤りに気付け、修正できた。」というように全面的に良い評価で、「修了後に学び続けることができている。」ということを言っています。サバティカル研修的な意味合いも含めて有効であるというのがプラス面です。

現職修了生を追跡したところ、マイナス面はあまり確認できませんでした。「それまで見えなかった学校の細かな負の側面が見えてしんどくなることもある。」という意見もあるのですが、大きなマイナス面はほとんど確認できず、プラス面の方を聞くことがほとんどでした。

今度は学部卒の修了生です。ここではＡさん、Ｂさん、Ｃさんを取り上げています。Ａさんは在学時、「入学時は教職大学院を教師になるための予備校と捉えていた。」と言っています。入学時からそういうふうに口に出していたわけではなく、後から振り返って「自分は予備校と捉えていた。」と言っています。「教職大学院入学後は空回りすることが多かったけれども、いろいろ友達と話し合う中で自分の認知が修正・拡大していくことに気が付いた。それによって心に余裕ができた。」というのが在学時で、喜んで修了していき、現場に出ていきました。

その方が１年目にどういうように言っていたかというと、「修了時には、大学院で勉強してきたし、もう勉強しなくても大丈夫と内心思っていたが、勤務してから、もっともっと勉強しないといけないという意識に変わっていった。自分から学ぼうとして本を読んだり、研究会に参加したりする機会が増えた。」「大学院時代に、これは役に立つと思っていた実践的なスキル（例えば自閉傾向にある児童やその保護者との関わり方）が、現場に出たらあまり役に立たなかった。現場の実態に応じて変えていかなければならないスキルは、現場で磨かれていくものなのかもしれません。」。大学院では、多面的なこと、汎用性の高いものを教えていくので、自分の学校はそれとは少し離れているということで、個別的なものに対応していくストレスというか、しんどさが少し出ていると思います。

Ａさんは小学校の先生なのですが、２年目に学級のことが大変になり、「面倒くさいことは後回しになる。」と言っています。「大学院在学中に知識として詰め込んだことの多くは抜けてしまったが、自分が教職大学院で実際に体験しながら得た知識は残っており、それは日頃の授業や子どもへの接し方に生きている。」「大学院での学びは、修了するまでは大学院での講義で学んだことが役に立つと思っていたが、教師になって、担任になってわかったことは、講義で学んだことが役に立つのではなく、自分の経験を通して学んだことが役に立つということだった。」「勤務３年目くらいに教職大学院に行った方がよいと思う。院生のときは実習での実践しかない。実習も大切だが、実習と勤務では責任ややることが大きく違っていて、たくさん失敗もする。比較的考えが凝り固まっていない時期に、実践を踏まえて理論と実践を往還できるとよい。」

続いて、Ｂさんです。Ｂさんも喜んで修了していった院生です。Ｂさんが１年目に答えてくれたことです。彼は高校理科の教員です。「院生のときに素晴らしい実践を数多く見て、良い授業のイメージは湧くが、実際には自分の授業が講義一辺倒になってしまう。ただ、俯瞰して自分の授業に改善の余地があることはわかる。」「院生のときは自発的に学ぶ生徒を育てたいと思っていたが、それがとても難しいことだと感じている。学ぶ子は私が指導しなくても学ぶし、学ばない子は私がいくら指導したところで学ばないからである。つまり、自分が指導してもしなくても結局は変わらないという無力感が生まれた。興味・関心の種はまいているつもりだが、あまり効果がないような気がする。」「そこでまずは、今の単元をわからせることが一番シンプルで私に求められていることだと思っている。」。少し省察的探求を離れ、現実に即応している姿が見えると思います。

その方の２年目です。この方はアクティブラーニング型の授業がしたいと強く思っていて、高校理科であるにもかかわらず、小学校でずっと教室に入り込んで学んでいた学生なのですが、「自分が

やりたい授業と実際にやっている授業にジレンマを感じている。興味関心を高めて学び合える授業をしたいのに、現実には教え込んでいるのだ。」「最近は授業でなかなか生徒の反応がなく、授業後にため息が出る。」と言っています。その数日後、また夜の１０時前に連絡が来たのですが、「まだ明日の授業のことで、職場で悩み中です（笑）」と言っています。スライドに写っている本は、『できてるつもりのアクティブラーニング』という本で、在学中にも一緒に勉強してきた本なのですが、「勉強して言葉の意味はわかっていたけれども、院生のときよりも今の方がこの本の言葉がすごく刺さります。」と言っています。経験も伴うと、同じ本でも違った見方をするようになっていることがわかると思います。

Ｃさんです。「院生のときは、授業力高度化コースに在籍して授業づくりについて考え、子どもを主体的にと本気で熱く言っていたが、何年か経って気付いたら、現実には今の自分は講義中心の授業、効率を追求する授業になっていて、自分でも驚いた。何でだろう。」。安定した学校から非常に厳しい学校に移り、まったく余裕がなくなっています。「授業のことになると後回しになってしまっている自分がいると反省している。」というコメントもくれました。

学部卒修了生で得られた知見をまとめます。プラス面は、修了時点では知識が量的に増えていることは共通しています。そして、自信を持って現場に出ていっています。今度はマイナス面です。少し図にしてみました。左側が大学院での省察的探求、右側が現場での実践を表し、スパイラル的に成長していることを模した図です。最初のグリーンの部分は何を表しているかというと、ストレートマスターは現職教員に比べて絶対的に不足しているというか、欠いているのが大学院での省察に必要な経験で、ここが元々大きく足りていません。そこから大学院での学びがスタートします。ですから、大学院で省察的探求を行うけれども、元々の経験が少ないため、それをもって実習生として実践していくときにもあまり深い実践ができません。そして、また大学院に戻ってきて省察的探求を学び、やがて彼らは現場に教師として出ていきます。しかし、１～２年はいいのですが、何年かすると大学院で学んだ省察的探求から撤退しがちとなります。すなわち、現実に即応しようとするあまり、こうした探求からは撤退しがちとなることが見えてきました。

３．今後の議論のポイント

議論のポイントを五つ挙げています。これらの議論のポイントについては山中が答えてくれることになっていますので、山中の方に譲りたいと思います。ご清聴ありがとうございました。

（吉水）　ありがとうございました。成果検証委員会ではまず、全国の教職大学院の認証評価書を精査し、どういった項目で認証評価の書類が書かれているのかを調べました。修了生に対する調査なども当然やっていただいているということで、こういったことも検討したわけです。これは項目としては妥当だろうというようにわれわれは判断しているのですが、これらの項目だけでいいのだろうかというのは、冒頭の趣旨のところでも申し上げたところです。

それ以外にも、教育委員会への聞き取り調査、そして修了生への調査、片山先生の発表の中にもありましたように、修了生は修了してからだけでなく、在学中から定期的に聞き取りをするということも行っています。

最後に論点がいくつか示されたのですが、山中先生、よろしいでしょうか。では、論点提示ということでお願いいたします。

教職大学院における成果検証の持つ論点と問い

（山中）　皆さん、こんにちは。兵庫教育大学の山中でございます。よろしくお願いいたします。私からは３点についてお話しします。教職大学院の制度が発足して１０年が経ち、私もそこで活動してきたわけですが、自分たちがやっている教育が果たしてこれでいいのか、院生は何を学んでいるのだろうかといったことは、ここにいる皆さんも当然考えていらっしゃることだと思います。そういったことをさらにこれから考えていくために、１０年を振り返って教職大学院の論点としてどんなことがあり得るかというのを改めて皆さんにお示しして、良い方向に持っていきたいと思っています。

１.「今後の議論のポイント」にある論点

まず、１点目です。先ほど片山先生から説明があった、今後の議論の五つのポイントです。当然、この五つのポイントの中には、さらに論点がいくつも存在します。例えば、過去の成果検証委員会の報告などを引いて説明すると、最初はやはり学卒院生と学部卒の差があまりないということです。知識量にはかなり差があるけれども、いわゆる実践力と表現されるものにはあまり差がないということが課題だということです。それから、実習期間について。学校は当然、１年の単位で動くわけです。実習はその一部になるので、院生はお客さんということになります。これは学校としてはちょっと困ったことで、できれば院生には１年を通していてもらった方が戦力になりやすいというご指摘もありました。

２点目の教育委員会との連携については、両者の継続的な連携が生じると当然、ポジティブな効果が期待されます。しかしその一方で、教育委員会側の要望だけが前面に出てしまうと必ずしもよくないことも考えられて、その辺の留意が必要ではないかということです。

それから３点目、院生の所属する学校組織への働き掛けという論点ですが、この中心にあるのは実習です。実習については、教職大学院発足当時から課題とされていたことの一つでした。これは平成２３年から２４年にかけて、文部科学省からお金をいただいて行った調査研究のごく一部です。私も研究チームに参加していましたが、ここでも既に指摘されていたわけです。例えば、実習はカリキュラムの中で最も課題があるということ。何が問題かというと、関係者の間で十分な理解がなされていない。関係者というのはまず実習校、それから院生自身、そして、あろうことか教職大学院自身も実習の意味をよくわかっていないところが当時はあったということです。

それから、４点目が修了後のフォローアップ。これが想起されたことの一つには、ある教育委員会からの次のような言葉がありました。これはとても秀逸な言葉だと個人的には思っていますが、「教職大学院で学んだことが、１年、２年、３年と現場で実際に働くことを通して消化（理解）されていくのだ。」とおっしゃった方がいたのです。これは非常に示唆的で、「教職大学院の学び」と表現される「何か」は時間とともに変容していくということです。この前提に立つと、成果検証の在り方も大きく変わってくるのではないかと思います。フォローアップが必要なのには、これは遠藤先生の論文から引用したことですが、省察的探求というこれからの専門職教育の基軸になるような中心的な活動が関わってきます。意味を繰り返し問うことになるのですが、この活動の理論的なサポートがそこにあります。

片山先生がご指摘の最後の論点は、日常的な教員同士の省察システムの構築です。これは当然必要であり、ここにいらっしゃる方の中でその重要性を否定する方はほとんどいないと思います。けれども、これはそんなに簡単なことではないとも思うのです。なぜ難しいかということについて、理論的なポイントを三つお示ししたいと思います。

「学びのダイナミックスにある陥穽」というタイトルを付けましたが、例えばWeickという社会心理学者がいます。この人は警察官が殉職する経験年数を調べたのです。すると、殉職する確率が最も高いのは５年目だということがわかりました。５年目というのは、大概の経験を積んで小さな事件から大きな事件までほとんどの事案を経験しているという頃になります。同時に、確信と思い込み、それに伴う自信といったものも備わるわけです。それが細部への注意をおろそかにしたり、疑うことにブレーキをかけてしまったりして、殉職する確率が高くなるというわけです。つまり、経験を積み重ねていくとわれわれは仕事を円滑に進めることができるようになるけれども、一方で学習という観点から見ると陳腐化していってしまう。ここに逆説関係が存在しているということを指摘したいのです。

「コンピテンシー・トラップ」というのは経営学でよくいわれることですが、現行のルーティンにおける能力が伸びていくと、組織に高い成果をもたらすので、組織はますますその現行ルーティンの使用を増やします。ところが、これをやっていると、より有効性の高いルーティンがあるかもしれないのに、それを探索することをやめてしまいます。あるいは、より優れたルーティンを実践に移して、これに関する経験を積む意識を弱めてしまいます。こういったコンピテンシー（有能性）のわなのようなものが存在しています。これは組織にとって極めて大きな問題だと考えられています。

３点目は、大変恐縮ですが、拙論です。私が２０１４年に日本教師教育学会の年報に書いたのは、教員同士が良好な関係を形成することとその両者における省察の質は必ずしも正の関係にはないのではないかということです。通常はその教員同士が言語活動を重ねると、相互理解が進み、相互作用は円滑になっていきます。これは人間関係が良好になることを意味していて、同僚性という観点では好ましいことかもしれません。ところが、「専門職業人としての能力開発（PD：Professional development）」としては阻害要因になる可能性があります。例えばどういう点があるかというと、言語活動の開始当初にはその都度説明が求められていたかもしれない曖昧な言葉の意味も、相互理解が進めばもはや確認の必要がなくなってしまいます。これが省察の機会を減じ、省察の質低下をもたらす危険性につながるということです。

これら３点が示していることは、われわれ大人が経験から学んでいく、あるいは人間関係を通して学んでいくときに、仕事がうまくいくことと、学ぶ機会が増えることや学ぶことは必ずしも両立し得ないのではないかということです。関係が円滑になっていくとうまく進んでいくわけですから、問題が起こらなくなります。問題が起こらないということは学ぶ機会が失われるということなのかもしれません。ここのバランスをいかに取るかが、実は結構難しいのです。教員に限らず、大人同士が共に学んでいくシステムを構築するときには、必ず問題になることだろうと思っています。ここまでが「今後の議論のポイント」にある論点です。

２．教職大学院教員が認識する論点

二つ目のブロックに移ります。これまでの報告は、片山先生がおっしゃったように、教育委員会訪問調査と修了生追跡調査の結果に基づいています。当然、われわれ教職大学院の教員自身がどういう問題を課題として認識しているかということも把握されなければなりません。しかし、これまで成果検証委員会では、これについての調査を実施していません。そこで、過去に行われた同じような調査結果を概観することによって、この点を考えてみたいと思います。

それは何かというと、「今後の教職大学院におけるカリキュラムの在り方に関する調査」というものです。これは平成２４年に行われていますから、平成２０年から始まった教職大学院が修了生を

出してすぐの時期です。私も研究チームの一人に加えていただいています。もちろん今日のために行った調査ではないので、この場で引用することが研究倫理上問題になるか考えましたけれども、この調査研究の目的や日本教職大学院協会がこの調査に協力しているということから考えますと、ここで報告することは研究倫理上問題ないのではないかと判断しました。研究代表者の堀内孜先生にも了解を取っております。

これは成果検証委員会に提示した資料そのもので大変恐縮ですが、質問項目は「今後の教職大学院の充実に向けて必要なことがありましたら、お書きください」という最後に問うた項目です。当然、たくさんの方々にいろいろなことを書いていただきました。例えば一番上の方は、当時はまだ２５でしたから、「２５ある全国の教職大学院との連携協力が特に必要であると感じている。」と書かれています。その次の方は、全国的なネットワークの中でうんぬんと。

そこで私は、一人でKJ法のようなことをしました。記述内容の中で、その文意をより反映していると思うワードを最大三つまで抽出しました。それがワード１からワード３です。その中からさらに中心的だと思うもの、あるいは他の箇所にはないだろうというもの、つまり論点をたくさん挙げることを目的にしていますので、他のところではあまり言われていないようなワードをカテゴリー３として並べます。そのカテゴリー３の近いものを集めて、遠いものは離すという作業をしていくと、だんだん見えてくるのがカテゴリー２です。さらに、同じような作業をして、カテゴリー１を抽出しました。こういう作業を一人でやっていたわけです。

そうすると、２０１２年４月の実施時点で、この当時の教職大学院の教員が何を課題として認識していたかということが見えてくるのです。時間の関係ですべてを申し上げるわけにはいきませんが、例えば連携協力という点で言えば、教職大学院との連携であったり、学部、修士課程、博士課程との連携であったり、修了生との連携であったり、大学教員同士の連携であったり、実習校との連携であったり、学校や教育委員会などのデマンドサイドとの連携であったりといったこと。授業・カリキュラムについては、いろいろな授業内容やスタイルに関すること。単位数を減らした方がいいとか、そういった意見も当時はありました。もちろん、実習についてもあります。実習を改善しなければいけないといったことです。あるいは、院生の学修環境についても出ていました。経費負担軽減であるとか、学びやすい環境をどうつくるかといったこと。

教職大学院教員という括りも一つ大きく出てきます。採用や人材育成や研究環境などが出てきています。実務家教員の問題もやはり出てきています。次に大きなものは、実習校教員です。実習先のメンターの先生方の指導力をいかに向上させるかということが出てきていました。あるいは、修了生については、最初のセッションにもありましたが、インセンティブをどうするかということがたくさん出てきます。現職教員へのインセンティブ、学卒院生の優遇措置といったことです。

あとは、この当時ですから教職大学院をいかに広めていくかということもたくさん出てきます。こういうことを当時の教員は考えていたということです。果たしてこれが１０年たった今、クリアできているのだろうかということは問題になるかもしれません。以上が教職大学院教員が認識する論点です。

３．私の中の（ごく主観的な）問い

次に三つ目のブロックです。私も教職大学院の教員として発足当初からいますので、日々苦闘を重ねてきました。その中でいくつもの問いが現れました。甚だ恐縮ですが、それを今日は皆さんにぶつけて、私を助けていただきたいということです。大きくは３点です。その下にさらに小さな問いがいくつもあります。

一つ目は、教職大学院において求められる「よい授業」とはどのようなものかという問い。二つ目が、教職大学院教員としての私は成長しているのかという問い。それから三つ目は、教員の専門性とは何だろうという問いです。今さらという感じもしますが、これがよくわからなくなってきたということです。一つひとつ説明していきます。

１点目は、教職大学院の授業を毎日やっていて、「よい授業」とは一体どういう授業なのだろうかという問いです。この問いの下にはさらに３点の小さな問いが生まれています。その一つ目は、「理論と実践の融合」は、当然教職大学院の理念の一つですが、例えば「理念」と「実践」の融合した状態とはどのような状態なのかと問われても、私はうまく答えられないのです。そもそもこういったことについて正面からみんなで議論した記憶もほとんどありません。これについてはずっともやもやしています。この問いを少し小さくして、理論と実践はどのような関係にあるのかと問うてみても、なかなかわかりません。

今週の授業で私が取り上げたのは、社会心理学の少数者影響過程についてでした。例えば、ある朝起きたらみんなが赤い帽子をかぶっていたということはあり得ないわけです。必ずまず少数者が存在していて、それが次第に広まっていき、結果的に多数者になるということです。これはフランスのモスコヴィッシというマイノリティインフルエンスを示した研究者の理論ですが、これを伝えました。現職教員院生の方々に「この理論をどう思う？」と問い掛けてみると、例えば一人の中学校の先生は、「非常によくわかる。私はこんな理論は知らないけれども、私はこういう実践をやっていて、それについてはこうこうこうだ。まさにこの理論どおりではないか」とおっしゃったのです。「確かにそうですね」と私は言いながら、何となくしっくりしないものがあって、「何か違うところがあるでしょう」と問い掛けました。つまり、実践は非常に多様なのに、理論に合わせているというか、その実践の具体をそぎ落とすことによって、そう答えていらっしゃるのではないかと思ったのです。違うところはきっとあるはずなのに、細部にこだわらず、何となく理論をなるほどと思ってしまうということです。ここから何がいえるかというと、理論と実践の関係において理論が優越しているのではないかということです。理論と実践の関係を、そもそも例えばショーンはその辺のことに対して考え方を迫ったわけですが、それをどう考えるかということです。理論の実践に対する優越性があるのではないかということです。

二つ目の小さな問いは、実務家教員とほぼ毎日協働して授業を行っていますが、それぞれにどのような振る舞いが求められ、実際にそれができているのかということです。少し問いを大きくすると、研究者教員と実務家教員に求められる関係性とは一体どういうものかということです。これはどうしていいかわからないぐらい困っています。これについては、先ほど座長からお話のあった教科教育コアカリキュラムの調査結果の一部を参考にしたいと思います。

この調査ではたくさんのことを聞いていますが、この中で、「研究者教員に求められる『職能』や『教育力』の内容と実務家教員に求められる『職能』や『教育力』の内容を区別していますか」と質問しています。そうすると、「区別している」大学と「区別していない」大学がほぼ半数に分かれます。さらに、「研究者教員と実務家教員について、それぞれに求められる、あるいは共通に求められる『職能』や『教育力』の内容について具体的に書いてください」と聞くと、ほとんどの大学が書いてくださっているのですが、ほんの数例を紹介すると、「研究者は主に、理論知の教育や論文指導。実務家は主に実践知の教育、実習指導、学校や教育委員会との連携を担う。両者の役割は固定的ではないが、それぞれのキャリアを活かし、連携している。」、あるいは「研究者教員は学校現場で適用できる理論知の実践化を目指す。実務家教員は経験に基づく実践知の理論化を目指す。」、これは分けているところの回答の一部です。分けていないところは、「院生の成長を願い実務家も教育

研究者も区別なく一丸となって日々の教育活動に取り組んでいる。職能や教育力についての捉え方は多様であって、規定できるものではないと考えている。」という回答がありました。あるいは、これは面白いと思うのですが、「実務家教員と実務経験のある研究者教員の区別がなくなる。」ということで、この両者の区別がなかなか難しいと指摘した大学もありました。

このようなことを参考に研究者教員と実務家教員の関わりを考えたとき、私が大事だと思っているのは、学際的アプローチの意義です。研究者教員と実務家教員の関わりを学際的と捉えてよいかどうかは議論があるかもしれませんが、両者ではやはり見方が違っていて、そこにある矛盾のようなものに気付くことが重要なのではないかということ。その矛盾や葛藤から新しい発想が生まれ、新しい理論に発展することもあるし、新しい実践が展開されることもあるように思うのです。

先ほど今週の授業として申し上げた例などでは、理論が優越してしまっています。自分の実践の細部が理論とは違っているかもしれないのに、例外事象に目を向けることなく、やはりそこには理論が正しいのだという思い込みが恐らくあって、そぎ落としてしまっています。矛盾点がもしかしたらあるかもしれないのに、それを引き出せていないのは私の力量不足なのですが、そういった矛盾を明らかにすることがとても大事で、そこから新しい発想を生んでいくことができるのではないか。これが研究者と実務家が関わることの一つのメリットなのではないかと考えているわけです。また、ショーンに関する京都大学の石井先生の論考の引用ですが、研究者と実践者の関係を考えてみると、もしかすると権威的な関係がそこには存在していて、先ほど理論の優越性と申し上げましたが、研究者教員が実務家教員に優越しているとしたら、やはり問題なのではないかと個人的には思うのです。

三つ目の小さな問いは、今まで申し上げたことと関連しますが、私たちは大学院という高等教育機関で人材育成をしていることの意味を考えなければならないのではないかということです。言葉を換えれば、学位（アカデミックディグリー）を出していることの意味です。高等教育機関の目的などは私が申し上げるまでもないのですが、例えば think critically とか、問いの立て方を学ぶとか、今ある価値体系を見直すということがあるかと思います。ちょっと語弊があるかもしれませんが、例えば実践力や即戦力という言葉が前景化してくると、高等教育でやっていることのこうした意味が隠蔽されてしまうのではないかと時折危惧されます。ここは専門学校ではないということ。皆さんはこれをどう考えるかはわかりませんが、これが問いです。

２点目の問いは、甚だお恥ずかしいのですが、毎年授業評価の結果をいただいて、大変良い評価を頂くこともあるし、大変悪い評価を頂くこともあって、一喜一憂しています。ずっと困っているのは、他者との相互作用を基礎にした授業を展開しているのですが、自らの言葉掛けや働き掛けはそもそも適切なのだろうか（①）、あるいは１０年やってきて自らの人材育成に関する力量は伸びているのだろうか（②）という点です。これはよくわからないというか、①や②の問いに答えようにも、これらを測る指標やシステムが存在していないので、何となく伸びている、何となく伸びていないということで、どこがどうまずいのかがそんなによくわからないのです。これらの点について判断する材料が、現状では授業評価の結果ぐらいしかないということです。

３点目の私の問いは、そもそも教員の専門性とは一体何かということです。これは本当にそもそもの問いです。これも拙論ですが、私自身は教員の専門性を二つの側面から考えています。一つは、教科内容や教育方法等に関する知識を獲得しているかどうかという静態的で脱文脈的な側面です。ある教科教育、教科内容の知識を知っているかどうかですから、極めてスタティックな問題です。文脈には依存しません。もう一つは、特定の状況によって求められる行動を即興的にできるかどうかという動態的で文脈に依存した側面です。子どもの表情を見ながら授業の問いを柔軟に変えてみ

たり、生徒指導上の問題等で面接しながら言葉を変えていったり読み取ったりといった、極めてダイナミックで文脈に依存した力量です。どちらの力量の育成が難しいかというと、当然後者です。ダイナミックで文脈依存的な側面の方が難しいと思います。この考えが妥当だとすれば、動態的で文脈依存的な教員の専門性を、特定の文脈から乖離した環境での対話を通して育成することができるのか。つまり、兵庫教育大学の場合、大学院は学校現場にないわけですから、空間的にも時間的にもかなり現場から離れたところに院生を呼び寄せて教育をしているので、動きとしての専門性がなぜそこで育まれるのか、自分としてはなかなか説明が難しいのです。福井大学のように学校現場に大学院があるならば理解できるけれども、本学はそうはしていないので、時間と空間を乖離した環境でどうして文脈に依存したダイナミックな力量を育てることができるのか、これが一つ目の問いです。

二つ目は、まだしっくりきていないのですが、教員の専門性は個の内部に閉じ込められるのか、それとも関係事象なのかという点です。私が昨年度担当した「円滑な学級経営の力量形成」という授業科目の中では課題をいくつか出しているのですが、その１として「学級経営に関わる教員の力量が向上した、あるいは向上している状態とはどのような状態か」、２として「１で定義した状態やプロセスにおいて教員に求められることは何か」という課題を出しました。これらに対して、ある学卒院生がレポートを書いてくれました。ここで紹介することについて、本人の了解は取っています。彼は何を書いてきたかというと、「A教員が昨年度受け持った学級は最終的には荒れてしまったが、今年度受け持った学級は問題なく次年度に受け継ぐことができたといった事例があったとして、A教員の学級経営に関わる力量は向上したといえるのだろうか。」という問いです。例えば、同じ学年を持って、昨年度は学級崩壊したけど、今年度は学級崩壊しなかったという事例が仮にあったときに、この場合に先生の学級経営に関する力量は向上したと言っていいのだろうかということです。彼は自分でそういう問題を立てて、思考を積み重ねていったのです。昨年度と今年度、たとえ同じ学年だとしても、同じ状況であることはあり得ないのではないか。では、何で教員の力量が上がったと考えられるのかということをずっと論考しているわけです。結構面白いのですが、時間の関係で残念ながらすべてを読むことはできません。原因帰属の問題などにも言及しています。原因をどこに帰属するのかという問題です。例えば先ほどの例でいうと、学級の状態の変化を自分の力量の向上によるものだと帰属することはできるのかということを彼は考えているわけです。

それを図示してみます。私たちが教員の専門性にどういうイメージを持っているかというと、もしかするとこういうイメージを持っているのかもしれません。教員の内側に専門性というものが存在していて、つまり心的概念として存在していて、それが変動するという、あくまでも個の問題として専門性を考える在り方です。これはあり得るのかもしれませんが、これに対する疑いがあるということです。先ほどの彼の論考などでは、恐らくこう考えられているのです。教員と子どもの関係を例に取ってみると、状況は毎年変わり、刻一刻と変化していきます。ということは、専門性は教員の中に閉じ込められるものではなく、教員と子どもの間に存在するものなのではないかということです。その関係をコントロールするのが教員の専門性だという意見があるかもしれませんが、それは子どもへのリスペクトを欠いていると思います。子どもは子どもで生きているわけですから、子どもも一緒になってある状況をつくっていると考えられるのではないか。教員の専門性をこのように考えることは一つのモデルになるのではないかと思うのです。このモデルに立脚して成果検証するとすれば、その在り方も大きく変わってくることが予想されます。実は、私たち成果検証委員会は、修了生を対象に「往復書簡」というものをやろうとしていますが、それなどはこういった考え方に基づいています。例えば、私たちは自転車に乗れますが、自転車が変わっても乗れるし、ど

んな状況でも乗れます。これが多分、教員の専門性を個の内部に閉じ込めるモデルなのです。どんな状況でも、教員の専門性というものは、獲得してしまえばある程度安定的なものであるということです。個人の中に何かが生まれると、それがなくなったりはしません。けれども、果たしてそう考えていいのかということです。教員の専門性を関係事象として捉えたとしたら、その途端に、教職大学院の在り方、学びの在り方、あるいは成果検証の在り方というものがかなりドラスティックな転換を求められるように思うのです。これは一つの論点になり得ると思ってお示ししました。

ちょっと時間を延長しましたが、これで私の説明を終わりたいと思います。どうもありがとうございました。

（吉水）　ありがとうございました。ここまで成果検証委員会で取り組んでいたこと、そして、片山先生に示していただいたものにプラスして山中先生から論点を提示していただきました。今日やりたかったことの三つのうちの二つ目までが終わりました。前半の１時間を使いました。この後はディスカッションに入っていきますが、ディスカッションのきっかけをつくっていただくようなコメントを、まず福井大学の遠藤先生からお願いしたいと思います。よろしくお願いいたします。

福井大学教職大学院での経験を踏まえて

（遠藤）　「教職大学院での経験を踏まえて」ということでやってみたのですが、私は実は最初、学部の教育方法学の担当で入りました。今も教職大学院に所属はしていますが、仕事の大半は学部の教職課程で、修士課程も持っています。そんなわけで、教職大学院の教員の中では最も教職大学院の仕事をしていない人間だということです。もっとやっているメンバーがここにいるので、こんな話をするのは恐縮です。

今から福井でやっていることも絡めて話をするのですが、もし今日の話を聞いて、もうちょっとこの内容について知りたいという方がおられましたら、スライド３に書いているような拙稿を見ていただければ、こういうことを考えているから、こういう話をするのだなということがわかっていただけると思います。

１．大きな論点として

いろいろお話を伺う中で、事前にも資料を頂く中で、今日は結論として大きな論点を挙げました。今回は成果検証方法についてなのですが、そのときに、教職大学院の取り込み方の大きな方向性として、先ほどもちょっと出てきた、例えばドナルド・ショーンが提示したものの影響が大きかったりして、専門職大学院として省察的実践者の教育を追求していくこと、理論的な言葉でいうとreflection-in-actionという形での取組や認識論が求められるわけですが、その成果の検証方法となったときに、それがreflection-in-actionというのとはまったく相容れないような方法論で検証することになっていないか。つまり、これは近代の自然科学的な認識論になりますが、何かあらかじめ規定された方法があって、それに則ってデータを取り、ある意味、傍観者的に物事を捉えて、そこで出てきたものをさも「客観的」「科学的」といって検証するような形になっていないか。（省察的実践者の教育というのは）元々はこういう形がまずいということで出てきた研究のスタイルであり、大学院の新しい在り方だったわけですが、その評価方法が本当にそれにかなっているかということが大きな問題として気になりました。かなり理論的に悩ましいことになっていると思います。

もう一つが、大学院あるいは先生方が、これは子どもたちに求めていることですが、協働的・対話的に学んでいく、あるいは自分のやってきたことを振り返り、その意味を問い直す形で省察的な

実践をしていきます。では、そういう省察的・協働的な営みをする学校の先生たちやそれを支えていく大学の教員自身は、協働的・省察的な形で学ぶことができているかどうか。それを支えるための、特に大学の教員でいえばFD（ファカルティ・デベロップメント）がありますので、そのカリキュラムはどういう構造になっているか。あるいは、それが協働的で省察的な編成や構造になっているかといったことが一つ大きな論点になると思って出しました。

２．論点の背景

こういうことを提起する背景には、私なりの思考実験がありました。今日、最初に片山先生から出された論点に対して、山中先生がいくつかそれに答えていたのですが、私も同じようなことをやってみました。なぜこういうことを考えるに至ったのかという理由に当たるところで、私が経験した中でこういう実践の展開もあったということをちょっとだけお話ししようと思います。話が長くなりそうなので､｢もうやめとけ｣ということになったら､そのようなメッセージを出してください。

まず、実習を巡る問題です。福井大学教職大学院に関しては、例えば学部卒の院生でも１年次の４月１日から学校現場にインターンとして入り、週３日は学校に通います。はたから見ると、学校に通勤している学校の先生のようになってしまうところがあります。そうなると、学校の戦力に位置付きやすくなります。もちろん、そうではない場合もありますが、多くの場合は学校の戦力になっています。少なくとも、ちょっとの間だけ来るお客さん的な実習生に対してよく言われる「実習公害」は減らせているのかなと思います。さらに、附属などでは学部の実習生のサポートも院生がしてくれるところがあります。そこで助けられる場合もありますし、院生が学部生たちをサポートする中で学べることもかなりありました。

教育委員会との連携についてもいろいろあるのですが、例えば数の面で大きいのが免許状更新講習の必修領域です。これは福井大学教職大学院と福井県教育委員会との共催でやっており、県の研修としても位置付いているので、受講者の先生たちは免許状更新講習にかかるお金を払わなくてもいいのです。さらに、更新講習の場合、特に中堅教員は研修としても位置付くので、学校外に出て受けなければならない研修もそれで減らせます。このように、経済的・時間的両面から負担が減らされています。その中で、一緒にデザインを考えていくことが行われています。あるいは、県からローテーションで実務家の先生が来るのですが、一緒に３年間仕事をした後、戻りますので、福井大学教職大学院でやっていることをよくわかった人が県や学校現場にいてくれる安心感があります。

研修センターとして位置付いている福井県教育総合研究所がありますが、そこが（福井大学教職大学院の）拠点校として位置付いています。さらに、そこの所員の中に大学採用のスタッフもいますので、綿密に話をすることが頻繁にできます。ちょっと言い方は悪いですが、福井大学教職大学院で大事にしていることを教育委員会に浸透させていくような仕掛けもできています。福井県教育委員会の人には失礼な言い方で申し訳ないのですが、福井大学で大事にしているアイデアを県に持ち帰ってもらうという形が取れるようにもなっています。

それから、所属する学校への働き掛けですが、うちは学校拠点方式というものを取っています。学校に私たち大学の教員が行きます。それが単位化されています。そうなると、単に院生だけでなく、その院生が所属している学校の同僚の先生たちとも一緒に話をすることになります。さらに、そこには修了者も結構いますので、話が早いということになります。さらに去年ぐらいから、うちの附属学校の校舎に教職大学院のスタッフの研究室ができ、一定数の教職大学院のスタッフがそこに常駐しているので、頻繁に相談しながら取り組める関係ができています。そのように学校全体を巻き込む仕掛けができています。

修了生のフォローアップを巡っては、院生の学校に修了生がいて、現在在籍している院生と相談をする中で、修了生はどういうことに悩んでいるのかを聞けてしまうという構造もできあがっています。実践研究福井ラウンドテーブルというのが６月と２月にあるのですが、そこで修了生、あるいは修了生でなくても修了生の同僚が実践報告をかなり丁寧にしますので、そこで状況を把握することができます。あるいは、県教育委員会への悉皆研修にもかなり関わっていますので、少なくとも教職大学院を修了して、就職して１年目、２年目、３年目、５年目、１０年目、２０年目、３０年目の状況を把握できる状態になっています。さらに、そこでの取組は実践記録を介したクロスセッションがベースになっているので、教職大学院で書かれたものとも絡めて、すべて実践記録をエビデンスにかなり詳細な縦断的な事例検証ができる形になっています。

（教職大学院の）教員自身はどうなっているかというと、田舎の福井ですから、一緒に車に乗って学校へ行きます。そこで「今日の話はどうだった？」とか「今日はああいうことを言ったけど、あれってまずかったかな」という話を同僚とよくするわけです。それが実は、車内での事例研究、カンファレンスになっているのです。これは本当にものすごい数になります。あとは、毎週火曜の午後にFDが行われているので、そこでいろいろな実践の事例研究や教師教育、あるいは実践を架橋する理論についての検討がなされるとともに、例えば大学院に勤めている教員自身がどういうことを考えるようになったのかということを捉え直すためのカリキュラムが FD のカリキュラムとして組まれています。それが、大学院生が受けるカリキュラムと連動するような構造が追求されています。

先日までこの（写真の）ような感じで、アフリカ諸国やサウジアラビアからいろいろな研修の方が来られていて、この会場にいる同僚の木村さんが中心となってコーディネートしてくれたのですが、教職大学院のカリキュラムを３週間に凝縮して、それを英語で提供するというプログラムを行っていました。この背景にどういうものがあるかというと、関係は良好なのですが、下手をすると悪い形で結託してしまう、あるいは今までこれをやってきたからいいのだという形で物事が進んでしまうのです。それは良い面もあるのですが、やはり悪い面にもなります。悪い意味で因習化という言い方をするかと思います。

因習化してしまうサイクルは落とし穴になると思うので、それを避けるために、これはある意味バカの一つ覚えかと思うぐらい徹底しているのですが、なるべく異質性の高いメンバーからなるチームで検討することを重ねています。あるいは定期的に「揺らぎ」が起こる構造をつくっています。例えば実務家教員、特命教員の方が来てくれるのですが、３年経てば戻し、そしてまた新しい人が来るという形にしているので、なぜこんなことをしているのかと常に問われます。最近は海外からも来るので、「なぜそんなことを日本人はしているのか」という質問が来ます。

あるいは、私たちがやっていることを外国語で表現してみようとする中で見えてくるものもあるので、とにかくいろいろチャレンジしています。スタッフあるいは院生にも外国籍の人が出てきたので、そこでまたいろいろなサポートをしてもらって、私たちが暗黙の前提に立っているものが捉え直されていくという構造があります。

それから、教師教育の実践者である大学教員自身が、教師教育に関わるセルフ・スタディをやって、それをFDで検討していくことがFDのカリキュラムのサイクルとして位置付いています。また、その成果を教職大学院の紀要に蓄積していくことを業務として位置付けているので、その中で因習化していくことを避けるようなところもあります。

３．理論と実践の関係

大きな理論の枠として、われわれは理論と実践の関係をいろいろ問題にするのですが、大きなスタンスとして、少なくとも福井大学は（既存の科学観を前提に専門分野に関わる）基礎科学の確立を求めてはいません。修士課程はそういう面がちょっとありましたが、それよりも実践で起こっていることを内側から捉えて、それを記述していくことに改革の軸を据えているところがあります。理論的に世界でそういうことが起こっているからそうしているのではなくて、特に日本の実践の歴史の中で長く時間をかけながらも発展を持続させているところには、この構造が組み込まれているということで取り組んでいるところがあります。

またこれは、私の先輩の先生たちが特に附属と実践的な連携を図る中で、こういう形がいいかなということがわかるようになった。あるいは、先ほども触れましたが、近代の自然科学を前提とした認識論ではどうもうまくいかず、その脱却を図らないといけないというところがあるので、成果の検証方法の背後にある実践科学の認識論を問う必要があると考えたわけです。

もう一つは、これも先ほど少し触れましたが、子どもたちの探究を支えるために、教師は協働的に探究しているかどうかが問われてきます。今度は、協働的に探究する教師を支えている大学の教員も協働的で省察的に学べているかということが問われてきます。すると結局問われるのは、大学教員自身のカリキュラムの在り方、あるいは大学を超えた教師教育研究コミュニティが、本当に省察的な探究を支える構造をなしているかどうかが問われてきます。そういうことを切に感じるところがあり、先ほど冒頭に掲げたような結論を述べたわけです。大変長くなりましたが、以上です。

（吉水）　ありがとうございました。続いて、新井先生からよろしくお願いします。

学校教員の経験を踏まえて考える教職大学院の成果と課題についての論点

（新井）　こんにちは。新井と申します。私は３０年間、高校の教員をした後、教職大学院が発足する寸前の兵庫教育大学に移りました。それから１１年、生徒指導コースの教員として務め、３年前に定年を迎え、今は関西外国語大学で、主に学部生に生徒指導論、教育相談論を教えています。今日は、学校教員としての経験、その経験を考える論点ということに絞って、３つの視点から教職大学院の成果と課題を考えていきたいと思います。

１．現職教員として大学院での学びを経験した立場から

私自身、埼玉県の高校教員をしているときに、教職大学院ではありませんが、兵庫教育大学大学院修士課程生徒指導コースへ派遣されて２年間学ぶ機会を得ました。それが今思えば、ある意味で教職大学院の原形であったのではないかと思っています。

１点目は、そのような学びを経験した者が、教職大学院から学校現場に戻ったとき、学びの成果をもって学校組織の中でどのように動くのかという課題です。

２点目は、教職大学院では個々の院生に対しての働き掛けはあるのだけれども、実習先の学校組織、院生が修了後に戻ったり入ったりする学校組織へのアプローチがどのぐらい行われているのかという課題です。

そして３点目は、先ほど示された論点の中で私が特に関心を持った、日常的な教員同士の省察システムの構築という課題です。とても難しい課題だと思いますが、実習を絡めて修了後のフォローアップを教職大学院としてどう行うのかということです。そのことと関連して、評価の前提となる教員の専門性とは一体何なのかということが問われているのだと考えます。

以上の３点について思っているところをお伝えし、議論の材料にしていただければと思います。

特に、日常的な教員同士の省察システムを構築することはとても難しいと思います。私は生徒指導が専門ですので、生徒指導の観点から考えていきますが、同僚性を基盤にした協働的生徒指導体制をどう構築するか、ということが私の研究テーマの柱の一つです。同僚性がなければ協働性を発揮することはできないと主張してきましたが、一方で、学校の組織性の有り様を問うときに、あまりにも同僚性に依存し過ぎているのではないか、と考えるところもあります。何か仲の良さや風通しの良さといった、少し得体が知れない空気のようなものに頼って、システムとしてどうしていくのか、というようなことを問う視点が弱い。チーム学校になれば多職種の人たちが入ってきます。そのときに教員の専門性をしっかりと押さえたうえで、異なる専門家同士が対話して、子どもたちを幸せにしていく、元気にしていくという目的のためにどう対話し、協力し合っていくのか、その辺についての議論が少し弱い気がします。同僚性と協働性を切り離してしまって、同僚性ができていれば協働性も機能するという感覚があるのではないか。教員という職種に就く者、就いている者がプロとして協働性を発揮していくために、教職大学院がどのような学びを提供していけばよいのか、どのような学びの場になればよいのかということが、教師教育に関する私の大きな課題でもあります。

２．実習のもつ意味と修了後のフォローアップ

大学院に在籍しているときに現任校で実習をするとなると、居心地の悪さを感じてしまうことが多いように思われます。現場から離れて教職大学院で学んでいる、研究に取り組んでいるのは、「いいよなあ」という人もいるし、「大変だな」と言う人もいます。３６５日一緒にいるわけではなくて、実習としてポイントポイントで現任校に戻ってきて授業をしたり、職員研修をしたり、また、効果検証をしたりする。そこに、何か申し訳なさのようなもの、ある種の居心地の悪さのようなものを感じてしまう。そのような感覚がなぜ生まれてしまうのか。

本来的に言えば、自分の学校の課題、あるいは自分だけでなく多くの学校が抱えている課題を背負って教職大学院に来て、大学院という学びの場でその課題を解決するために自分が実践主体となり、大学院教員の研究と自分の実践とを融合させながら、学校課題の解決に向けて取り組みを行っているのですから、当然歓迎されてしかるべきだし、自らも進んで喜んでやるべきことだと思います。でも、どこかに居心地の悪さのようなものを感じてしまう。それが一体何なのか、という課題があります。

ただ、翻って考えると、そのような感覚も必要なのではないかと思うところがあります。現場に戻って１年目は、良くも悪くも、まだそのような感覚が残っていますが、２年、３年たつと、だんだんと周りに合わせるかのごとく、とがっていたり、周囲に異和感をもたらすような発想や発言が消えたりしていきます。つまり、在学中、実習終了直後は大学院で学んだことが学校という組織に、ある種の外部性をもって刺激として影響している。それをどう保ち続けるか、ということも大事なのではないかと思うのです。ですから、何か歓迎されずに、招かれざる客として学校現場に入っていくような体験にも意味がある、そのなかでどう自分の実践研究を進めていくのかという葛藤も必要なことなのではないかと思うところがあります。

これは教員の専門性にも関わってきますが、教職大学院における学びにおいて、自らの実践をどう理論につなげるかが大きな課題だと思います。山中先生からは、ラディカルに根源的に問われていないのではないかということがありましたが、私もそう思います。教員も学校の中で、環境をつくる一つの要因として存在しています。そして、子どもから、保護者から、周りの教員から影響を

受けながら、複雑な要素が絡み合う中で毎日の実践をしているわけです。教職大学院の学びにおいて、実践と理論をつなぐためには「事例研究」が核になるのではないかと思っています。自分が今やっていること、あるいはやってきたことを、実践者である教員、あるいは学部卒の院生が、大学の研究者との相互作用の中で、あるいは実践者同士の相互作用を通じて、新たな知を紡ぎだし、形あるものとして示していく。そのようなプロセスを大学院の学びの中で経験していくことが、教員の専門性につながっていくような気がするのです。

今、学校では本当に正解がないと思われる問いが山積しています。もしかしたら答えがないかもしれない問いを抱えながら、しかし、タイムリミットもあるなかで現実対応を迫られる。答えが出ない曖昧さや葛藤の中で、そのような問いをどこまで問い続けていくことができるのか、曖昧さや葛藤にどこまで耐えられるか、そのための姿勢や態度、力を、教職大学院で身に付けていくのだろうと思っています。恐らくそのなかで生まれてくる理論は、法則を立てるというようなものではなく、実践の意味を浮かび上がらせるようなものであると考えられます。つまり、自分たちのやっていることは二度と同じことはないわけですが、自分の個別的な実践の意味を、対話をしながら、そして吟味しながら、自分自身が取り組んだときの感情やそのときの体調などいろいろなもの、子どもとの関係性も当然含めながら、諸々のものを吟味の対象にしながら意味を紡ぎ出していく、理論を練り上げていくことが、教職大学院の学びのなかで求められている。そのためには、教員としての個人の省察だけではなく、後で触れますが、学校が「学習する組織」となって集団で学び合っていく場になることが､教員の力量形成や専門性を高めるうえで必要なのではないかと考えています。

特に、生徒指導実践においては、事例研究の意義が大きい。教職大学院の実習と講義・演習の相互作用のなかで、事例研究を経験し、その質を高め、実践を理論化する力を培っていく、経験を概念化し、言語化し、自らの、また共有の財産としていくことが、教職大学院だからできることであり、その充実が課題の一つであると考えます。

私のゼミを修了した院生に訊くと、大学院から学校現場に戻って１～２年ぐらいは腕が鈍ると言う人が多い。多分、学校のなかには「寄り添う」とか「見守る」などという生徒指導のマジックワードがたくさんありますが、それが何を意味しているのかわからないままに動いていくことが少なくありません。大学院の学びの中では、それらの言葉がどう意味を持っているのかが常に問われます。現場に戻って、みんなが「寄り添う指導が大事だよね。」と言ったときに、「うん？いいのか？何をどうするの？」というような異和感が生じて戸惑う。子どもに対応するときに、自らの実践の意味を問いながら働きかける、そうすると一瞬のタイムラグが生じる、それが「腕が鈍る」という言葉で表されていることなのだと思います。そのような異和感を抱くようになるということが、教職大学院の学びのもつ意味であり、教員の専門性というところにもつながっていくことではないかと考えています。

３．教員の力量形成

次に、教員の専門性とは一体何なのか、また、教員の力量はどう形成されるのかという課題について考えたいと思います。先ほど状況依然的な教員の専門性を、そこから乖離した教職大学院において学ぶことができるのだろうかという論点が示されました。教員としての力量というものを考えたときに、固定的なものではなく、絶えず変化しているものとして捉えるべきだろうと考えます。柔軟な姿勢で問題解決に取り組もうとする態度と、思考停止に陥らずに学び続ける真摯さ、そして課題に応じて協働・連携する姿勢が基盤になるのではないかと思っています。

教員の専門性や力量を育成するモデルとして、個人モデルと組織モデルとがあります。恐らく従

来の学校における力量形成､教職大学院での力量形成は個人モデルに依拠していると考えられます。個人の知識や技術の向上によって教育の質を高めていくという考え方です。しかし、これからは組織モデルが求められるのではないでしょうか。授業や生徒指導上の課題を同僚と協働的に解決していくプロセスの中で、教員の認識や行動が変化し、個人の力量形成が図られていくという考え方です。恐らくこのときに、先ほど申し上げたある種の外部性や理論性をもった視点が、組織内に存在することが不可欠であると思うのです。

コルトハーヘンの省察モデルは、個人を基盤に置いていると考えます。一方で、ピーター・センゲの学習する組織論は、組織の中で個々の人間が学び合いを通じてどう力量を形成していくのか、というところに拠って立っています。経験から学ぶ、実践を通して学ぶ、そして対話を通して学ぶということが強調されています。センゲによれば、組織的に学習を進めていく上で鍵になるものとして、次の三つのことが挙げられます。第一に、複雑性を理解する。一つの事象の背景に何があり、どうつながっているのか、そこに自分がどう関与しているのか、事例を通じて全体の布置を見て、そこから浮かび上がってくる意味を捉えていく、システム思考ということです。第二に、省察的な対話、特に異質な者同士の対話ということが強調されています。これについては繰り返しません。そして第三に、志の必要性が指摘されています。志というのは、古びた聖職意識や精神性といったものをさすのではなく、自分は一体何を求め、何のために教員になったのかということを絶えず問う真摯な姿勢、のことではないかと思っています。個人モデルからこの三つを備えた組織モデルへという方向のなかで、教職大学院における教員の力量形成を考えていくことが必要なのではないでしょうか。もちろん個人モデルがなくなるということではありません。今後、学校において、組織モデルによる教員の力量形成を考えるうえで、実践と理論をつなぐものとして教職大学院の学びがあるのではないか。そして、その担い手になるのは教職大学院の修了生なのではないかと思っています。

４．教員の専門性

では、最後に、教員の専門性とは一体何なのかということについて考えてみたいと思います。教員の専門性というものは、教員という役割存在を超えたときに生まれてくるもの、役割存在を超えられることが、専門性なのかなと思うところがあります。

私が２８歳のときでしたが、生活面でも学習面でも、また家庭面でも本当に困難を抱えていた生徒と関わったことがあります。非行や不登校が繰り返されるなかで、学校を辞めるか辞めないかということですったもんだしていました。私なりに一生懸命関わっていたつもりなのですが、彼に振り回されているように感じていたこともあり、こちらも疲れ切ってしまいました。そんな状況のなかで､その生徒が「辞めようかな」と言ったときに､私はその言葉に動かされて､思わず､「じゃあ､そうするか」と言ってしまったのです。そうしたら､突然暴れ出し､「何だ､おまえも同じじゃないか。今までどういうつもりで付き合っていたんだ」と、その辺のものを蹴っ飛ばしたり、柱を殴ったりして暴れました｡私はそのとき自分の本音を､教員という役割を超えて思わず言ってしまった。そのことが大変良くない結果を招き、その後、修復するのに相当な時間と努力が要りました。私の経験は、専門性の欠如を露呈した失敗例です。ですが、修復する過程で、私自身を問い、きれい事でなく、私とその生徒との関係性をどう築いていくのか、私がどのように教員として働いているのか、いくのかということが突きつけられました。

つい最近、ある先生の生徒とのかかわりを吟味したときに、成功例と言えるかなと思うような実践に出会いました。発達障がいを持っている子への親学級の担任としての関わりなのですが、その

子がどういう障がいを持っているのかもわかって、その理解に基づいていろいろ関わって、一生懸命やっている、ところが、なかなかうまくいかない。その子は衝動性と暴力性がとても高く、すぐに人を殴ったり、物を壊したりしてしまいます。ある子が一生懸命描いた絵を破いて、足で踏みつけるということがあったそうです。そうすると、２８歳の当時の私と同い年の女性の先生が「どうしてそういうことをするの？」と言ったそうです。非難ではなく、「どうしてそうしてしまうのかな？」と本当に悲しくてなって、涙を流しながらそう言った。すると、その子は「僕は、本当はこんなことをしたくないのに、やらなくてはいられないのだ」と涙をぼろぼろ流しながら言ったそうです。思わず、先生はその子を抱きしめて二人で泣いたという実践報告でした。

その先生の言葉掛け、振る舞い、障がい理解を超えた感情の発露、そういったものが折り重なって二人で泣くという事象が生じる。そのことにより、相互の理解や関係性が変化し、深まる。これは一体何なのか、専門性と言えるのか、教職に関する暗黙知なのか、アートなのか、人間性なのか。もしも、教育の専門性の中にそういうものが滑り込んでいるとしたら、それを教職大学院の中でどう学ぶことができるのか。実践報告を聴きながら、そんなことを考えました。教職大学院での学びを成果としてどう捉えていくのかは非常に見えにくいしわかりにくいけれども、この実践に示されていることの意味をどう捉えるのかというような視点が、これからの教職大学院における学びの方向性や成果検証を考えるうえで大事なことなのではないかと、学校教員を経験した身として感じているところです。

ディスカッション

（吉水）　ありがとうございました。残り時間が１８分ぐらいです。ディスカッションになかなかならないかもしれないのですが、遠藤先生と新井先生から成果検証委員会で取り組んできたこと、そして提示した論点についてディスカッションのきっかけになるような問いをいくつかいただいたと思います。

一つは、評価の前提として教員の専門性をどう捉えるかということに集約されると思ってお聞きしていました。遠藤先生からは、実践として求めていることと成果の検証報告とのずれがあるというご指摘をいただいています。新井先生からは、これまで個人の力量を高めるということだったのですが、組織にどうアプローチするのかというポイントをいただいたと思っています。学校という組織にどうアプローチするのか、その中で、ご発言にもあったとおり、居心地の悪さのようなものをどう保持しながら進めていくのかということが一つあると思います。

もう一つは、FD のカリキュラムです。遠藤先生からもありましたが、大きく二つのポイントがあると思っています。

まず、学校という組織にどうアプローチするのか。評価の前提として教員の専門性をどう捉えるのかということに関して、成果検証委員会のメンバーから何か発言はありませんでしょうか。例えば福井大学では学校という組織にどうアプローチするのか、遠藤先生からもお話しいただきましたけれども、個人としてということよりもやはり学校という組織にアプローチするというモデルを取っておられるのでしょうか。

（遠藤）　特に大学院の歴史として、まず個人が伸びていって修了して、すごく力を付けたのはめでたいのだけれども、場合によっては学校に戻ってから現場で浮いてしまうという問題を抱えていたと聞いています。その中で組織をどう支えていくのかが課題になると考えています。そうなると、組織自体に例えば省察の構造をどう組み込んでいくのかというところを大事にしながら、それに関

わるような文献の検討や事例研究などを重ねているという状況です。

（吉水）　ありがとうございます。それに関連したことでも結構ですが、いかがでしょう。

（新井）　学校というのはやはり個業の組織であり、個で仕事をしている場面が圧倒的に多いわけです。ですから、組織にどうアプローチするのかというのは非常に難しいところもあります。しかしながら、私は生徒指導の立場でいじめの重大事態などの背景調査をしてきて、日本の学校組織は非常に脆弱だと感じています。それは組織のメンバーが一枚岩になれということではないのです。いろいろな先生がいて、いろいろな児童・生徒がいるなかで、凝集性と多様性、目的性と非目的性のようなもののバランスをどう取るのか。学校という組織において、そのような組織のあり方へのアプローチがこれまで弱かったのではないかという感想を持っているので、先ほどのような発言をしました。

（吉水）　ありがとうございます。いかがでしょうか。

（山中）　先ほどの新井先生の発言に関連させて、例えば倒産するなどして企業組織全体がなくなることがありますよね。しかし、学校は基本的に倒産しません。企業組織と比較するのはどうかという議論はあるかもしれませんが、組織としての幼さのようなことがかなり目に付く気がします。恐らくそういうことですよね。

（新井）　そうですね。脆弱性という言い方をしましたけれども、組織として動くのは言葉では簡単なのですが、では実際にどうするのかというところになかなか具体化できないところがあります。だから、例えば、危機に際して組織で動くとこうなる、動かないとこうなるというのを学び合っていく必要があるのではないかと思っています。いじめの重大事態を引き起こしてしまったら大変なことになるわけですが、シミュレーションとして学び合うということがもっとあってもいいのかなと思います。事例研究も個別の事例研究は結構あるけれども、学校組織がどう動いたかという事例研究も重要です。いじめの重大事態の調査報告書などは黒塗りになっている箇所もありますが、読んでみると危機が発生した時に、また危機が発生する前に、学校がどう動いて、そのなかで何が起きたかということは結構書かれています。だから、例えば公表された報告書を学校で読んだり、教職大学院で読んだりする事例研究も、組織へのアプローチという点では重要なのかなと思ったりします。

（吉水）　それについて何か他にありませんか。教職大学院の中では、院生個々人が学校という文脈を離れていろいろな学びをしてもらっているわけですが、個人へのアプローチということよりも組織へのアプローチという論点を新井先生から出していただいて、そういったところが教員の専門性をどう捉え直すかともつながっているということが一つ提示されたと思っています。

（山中）　教職大学院を担当するようになって最初に考えたことの一つが、なぜ実習は必修なのだろうということだったのです。１０単位必修というのはなぜなのだろう。そのときに私が考えたのが、要するに学校を巻き込めということなのではないかということでした。ところが、なかなか学校が巻き込まれていません。それはなぜなのか、答えがないのですが、それを延々と考えています。

その辺は逆に聞いてみたい気もします。
　組織力を高めるために、実習のようなものはいい機会です。先ほど先生のお話の中でも、学校の課題が解決されるのであればそれはいいではないかということがありました。でも、それは必ずしも解決されているわけではありません。解決されることはもちろんあるでしょうけど。先ほど私がお見せしたスライドの中にも、そもそも実習の意味を関係者全体がよくわかっていないのではないかという指摘がありました。それは、学校関係者も、院生も、あるいは教職大学院のわれわれもです。例えば、先生の中でつなぐという話がありましたが、実習は恐らくつなぐ科目かもしれません。このあたりについてはどうお考えですか。

（新井）　正直言って、実習は大変ですよね。院生が自分の課題をもって実習にあたるということが多いので、その学校の中で何を、どうやるのかというところからスタートしてしまい、学校として今大切なことはないか、なぜそのことをこの学校でやろうとしているのか、という点に関する問いが薄いような気がしています。なぜ自分たち教員が院生とこの学校に入るのか、この先生の職場だからというのもあるし、ストレートだったらどこかお願いして入るとか、あるいは自分が研究協力者で入っていくとか、どうやって入っていって、どうやって関係をつくり、どうやってその学校を動かすか、巻き込むか。本当にその学校の抱える課題に応えるものになっているのかという問題意識です。そのときに、先ほど同僚性という話をしましたが、ややもすると、同僚性が学校の中では閉じた人間関係として機能してしまうところがあり、そのため実習に対して、余計な者がやってきたというような感じが抱かれやすいように思います。協働性といった場合には、異なる専門性に立つ者が対話をして何かをつくり出すということです。学校は、協働性の側面が少し弱いのかなと思います。一つの流れができて安定しているときに、その安定を崩すものが登場してくると、何か拒否反応のようなものが出がちです。非常に困っているときに、何か出てくるのであればよいのだけれども。だから、もしかすると、実習先としてどこを選ぶのかということに、もっと時間を費やす必要があるのかなという気がします。

（山中）　うまく言えないのですが、遠藤先生のスライドにもあったし、今の先生のお話にもあるわけですが、対話というのは結構難しいですよね。対話するためには異質性が必要だといわれることがよくあります。でも、対話が成り立つためには同質性も必要です。まったく同質性が存在しなければ、対話は成り立たないのではないですか。まったく考え方の異なる人間が議論できるかといったらできないと思うのです。そうなると、異質性を大事にするとは一体どういう意味なのかということを突き詰めて考えてみなければならないのではないかという気もするのです。
　例えば、民主主義がいいのはなぜかというと、考え方の違う人間を良い意味で放置できるからです。合意することを求めないという在り方です。これが結構、学校では難しいのではないか。考え方の違う人間がそのまま許容される環境が重要な気がします。ちょっと拡散した議論になっていますが、そう思います。

（吉水）　ありがとうございます。どうやってクリティカルフレンドを常に近くに置いておくのかということとも関わってくると思いますが、フロアの方から今の議論に関して何かご意見やご質問がある方はございませんか。

（質問者）　そもそも論になるかもしれませんが、教職大学院を設立するときから、どういう学生

を対象にするかということで、現職の学生をという意見が強かったように思います。今回の片山先生の調査が非常に象徴的だと思うのですが、現職の先生については満足度が高いですが、学部生についてはマイナス面として、一つは大学院での省察に必要な経験不足があります。もう一つが、これもとても大事だと思うのですが、職に就くと省察的探求から撤退しがちです。

これについての福井大学の取組は、実習検討及び実際の学校現場に近づける仕組みづくりと併せて、学校現場のいろいろな矛盾を改革・工夫する側面が組み込まれた点で大変勉強になると思いました。ただ、実際に学校現場に教員がずっと通うことは労力的にはかなり負担になる部分もあります。これについて各学校で、山中先生がおっしゃったように動態的で文脈依存的な教員の専門性をどうつくるかということが、教職大学院そのもののコンテンツを含めて、また山中先生がおっしゃられたような本質的な問いを探求することも併せて、とても大事だと思いました。どうもありがとうございました。

（吉水）　ありがとうございます。何かご発言のある方はいらっしゃいますか。

（田原）　遅れてきて申し訳ありません。僕もちょっと風邪を引いていますが、インフルエンザではありませんので、ご心配なさらないでください。

僕自身、教職大学院の２年目から入りました。教育相談や生徒指導が専門です。新井先生と近いのですが。そういう意味で最初にやっていたのは、例えばパニック障害であれば、これこれであれば標準指導でやる、PTSD であればこれこれで対応する。例えば子どもが鼻血を出したらこうしようという標準治療をまずはかなり教えたのです。こんなものは覚えてもしょうがないので、パソコンの中に千数百ページぐらいのデータを載せて、それで引けば対応できるということを最初はさんざんやってきました。ところが、個人に対してこういった力をかなり付けてあげても、結局ラウンドアップでそれを使うのです。現職の先生やストレートマスターが使っていくのですが、学校現場に行ってみると、実際にそれがほとんど役に立ちません。なぜ役に立たないのかと思うのです。

学部だとそうことをやっても実はあまり大きな問題になりません。まずは基礎力を身に付けなければいけないので、そういう中でこういうものがあるのだということを知るのは極めて重要だと僕は思います。ところが、教職大学院というところは、それが実際の教育という文脈の中でどうしていくのか。これはまさに学校組織なのです。そうすると極めて難しいのが、そういった標準治療は使えないのです。普通、これを第１候補として使う選択肢があるはずなのですが、ある文脈では使えません。では、周りの先生との関係で、それをどうやって個々にやっていくか。

一つは、先ほどから出ているように、学校で実際に起こった事例研究だと思います。ところが、それをやってみても、先ほどのいじめのような研究で、実際に各先生方がこう動いたから、いじめの第三者委員会のようなものをつくらなくてはいけない。または、第三者委員会も保護者が反発してしまって、いよいよこれは県知事や都知事のところに行ってしまう。そのときどういう対応をするか。これは当然、学生には教えます。また、現職の先生方にも教えます。ところが、その中で、各学校でこういう対応を取った、組織としてこういう対応をした、しかも実際に事例研究をしてみても、多分それは無駄になっているのです。つまり、それが、実際に自分が体験した中で使えるかどうかがわからないのです。どうしてもその文脈から離れて大学院という中でやらざるを得ない。そうすると、実際に行ってみて使えるかどうかはわかりません。むしろ使えない場面が多いかもしれません。

そういう中で、福井大学の検討は素晴らしいです。僕も福井大学に行かせていただきました。そ

れは実際に出前授業なのです。現場で困っている問題に対して一斉に、まさに文脈から切り離さずに問題を扱っていらっしゃる。これは県教育委員会との取組です。つまり、その文脈の中に関係者が入っていって、成果を上げているという評価、見方です。これは成果の示し方として極めていい構図だろうと僕自身も思います。それは見ていても、聞いていても、大変だと思いました。

もう一つ難しいのは、誰が評価するかということについても併せて考える必要があります。

（この発言は、都区県教育委員会での現地調査において、教職大学院での現職教員の教育については一定の評価が得られているのに対して、ストレートマスターについては必ずしも評価が高くない教育委員会があることを踏まえてのものである。）

（吉水）　片山先生、一言。

（片山）　教職大学院には、お金、人、エネルギー、多くのものが注がれています。ですから、どういう形でそれを消化していくのかというか、力にしていくのかが問われて当然だと思います。ですから、エビデンスを求められるのもよくわかります。アメリカやイギリスではアウトプットを非常に重要視して、サイエンティフィックエビデンスというものを重視しています。ところが、アメリカで例えばNCLB法などを政策立案したラヴッチは、「成果だけを問うという大前提が間違っていたのではないのか」と言っています。一方、北欧はどうしているかというと、そうではなくて、これは国の政策で行うのだからそういうふうにいちいちエビデンスを問うことはやめようというスタンスです。われわれ教職大学院の成果は、どちらの方向を向くのかということだと思います。

統括

（吉水）　時間が来てしまい、申し訳ございません。山中先生から提示していただいたものの中に、教員の専門性は個の中に閉じ込められているものなのかということと、それから状況に依存しているのか。そちらのモデルの方が、子どもへのリスペクトという、子どもというものも見えてくるのではないかというご発言がありました。今議論していただいたこともそういったことと関係していると思っています。教員の力量や専門性をどう捉えるかということで、それによって成果の検証の仕方も変わってくる。遠藤先生からもそこのずれがあるのではないかというご指摘がありました。

成果検証委員会では毎年何回も委員会を持ってこういった議論を時間いっぱいまでいつもやっています。迷走しているといえば迷走しているのかもわかりませんが、どういう捉え方をすればいいのかということをかなりきちんと議論しておかないと、捉え損ねるのではないかと考えています。今日は皆さんにそのディスカッションをそのままお聞きいただいたというところがあるかと思います。いくつもの論点を提示できたと思っていますが、ぜひ成果検証委員会のメンバーにお声掛けいただいて、こういう論点もあるのではないか、この論点についてはこういう捉え方や進め方があるのではないかというご示唆を頂ければと思っています。

ちょっと司会をうまくコントロールできなかったところがあり、このような形になってしまい、申し訳ございません。では、ディスカッサントの皆さんに拍手を頂ければと思います。それでは、成果報告・ディスカッションをこれにて終わりたいと思います。

（司会）　８人の先生方、どうもありがとうございました。

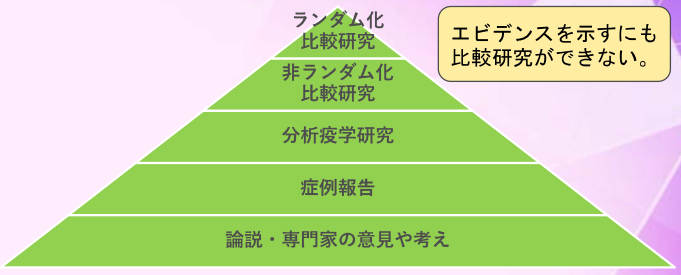
日本教職大学院協会 成果検証委員会 報告

成果検証委員会の取り組み

日本教職大学院協会研究大会
一橋大学一橋講堂
2019年12月７日

2. 成果検証の難しさ

医療分野で用いられるエビデンスの階層



エビデンスを示すにも
比較研究ができない。

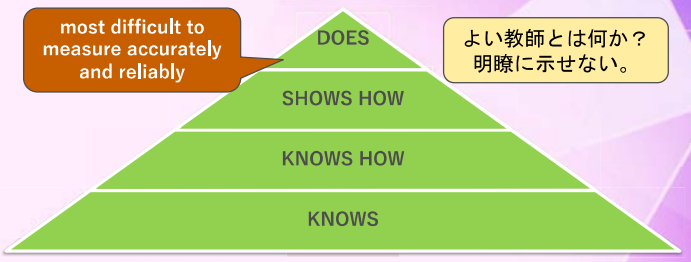
出典：Center for Evidence-Based Medicine, University of Oxford

目次

1. 本発表の目的
2. 成果検証の難しさ
3. 質的調査の試み
4. 教育委員会への訪問調査
5. 修了生への追跡調査
6. 今後の議論のポイント

2. 成果検証の難しさ

Millerの医師養成を対象にしたFramework for Clinical Assessment



よい教師とは何か？
明瞭に示せない。

出典：George E. Miller(1990)*Assessment of Clinical Skills/ Competence/ Performance*

1. 本発表の目的

成果検証委員会にて行ってきた2016年から現在までの教職大学院の学修成果の検証活動を報告する。

2. 成果検証の難しさ

認証評価事業の自己評価書

III 基準ごとの自己評価

基準領域４ 学習成果・効果

- 単位履修状況
- 学部卒院生の就職率
- 管理職率等
- 院生アンケート
- ：

可視的な量的評価の
記載はあるものの…

2. 成果検証の難しさ

- 教育の成果を示すのは極めて難しい。
- 可視化できる部分のみの評価で良いのか？

3. 質的調査の試み

可視化できる部分だけが成果なのか？
⇨ 質的調査を試みることに

調査名称	実施期間	対象
■ 教育委員会訪問調査	2017年度 2018年度	５教育委員会 （A～E教育委員会）
■ 修了生追跡調査	2016年～	修了生（多数）

※ 往復書簡については別途継続中

4. 教育委員会訪問調査　現職修了生

対象	評価コメント
A教育委員会	■ 評価の基準はないが、大学院に行くことによって目に見えて変わっていくのは分かる。立ち振る舞い、言動が少しずつ変わっていくのは分かるので、間違いなく良いシステムだというのは分かる。
B教育委員会	■ やはり教職大学院で学んだ方というのは視野が広いなという印象は受ける。専門的な一つの教科とかというわけではなくて、やはり学校のリーダーになるべきいろいろな資質をそこで高めている。 ■ いろいろな全国の方とのつながりが、ネットワークを持っているところはその学んできた方の強みだろうなという印象。

4. 教育委員会訪問調査　学部卒修了生

対象	評価コメント
D教育委員会	■ 本来であるならば、2年間研究をしてきたら、それがペーパーテストなり、面接なり、模擬授業なりに出てきてほしい。プラス2年やっているわけだから。それが目に見えて、教職大学院を出た子は上位だなということはあまり感じない。 ■ 4年でも教師にはなれる、大学院を出てもなれるのだが、どういう子が大学院に行こうとしているのかだと思う。このままでもなれるけど、自分はさらに2年間行ってなれるという子が大学院に来ているのだったら効果は出ると思う。それが、何かしらの理由で、すぐに教員になるのは不安だからとか、何かそういう消極的な動機で大学院に来た子は、行ってもあまり効果は出ないのではないかと思う。

4. 教育委員会訪問調査　現職修了生

対象	評価コメント
C教育委員会	■ 教職大学院については、指導主事・管理職候補者ということを想定して派遣しているというのが我々の思い。 ■ 特に、教職大学院について明確にいっているのは学者になってもらうために、我々、派遣してるんじゃない。 ■ 校長先生方からは、本当に学校の中では中心になって活躍してくれている、本当にすばらしいと聞いている。若い先生方の模範になって授業をするなど、地区の研究会の中心になってやっている。 ■ 公費もかなり投じている施策なので、それだけ公費を出している限りにおいては、そういったリーダーをきちんと養成してもらいたい。

4. 教育委員会訪問調査　学部卒修了生

対象	評価コメント
E教育委員会	■ 教職大学院修了生と、そのまま４年で来る学生で差はない。院の修了生であっても４年間で卒業した者にとっても、要するに、そういう組織の中でうまくやっていくとか、あるいは実践経験（保護者対応など）が少ないとか、そういうことは同じなわけだから。

4. 教育委員会訪問調査　現職修了生

対象	評価コメント
D教育委員会	■ 学校経営とはどんなものなのか、学校の教育目標の立て方、自校の学校改革や特色ある学校づくりに対する知見が、教職大学院を出て教頭になった者は、「勉強してきている」「なったときの動き方が違う」と校長から聞く ■ 2年間専門的な勉強をしてきたので、「特に視野が広い」あるいは「全国的な情報を得るのが早い」「アイデアが豊富」という評価を校長から得ている。 ■ 学校改善プランを作成するというプランで研究をしているので、非常に具体的な学校改革の手法や、学校経営についてのノウハウというものを、学問レベルではあるが、それを持って教頭になるという点で、非常に良い勉強ができたと聞く。 ■ 「他県の先生方ともネットワークができた」という評価を本人から得ている。

4. 教育委員会訪問調査

現職修了生で得られた知見

- 修了生の変容が、派遣先や校長から目に見えて確認できる。
- 視野が広まるとともに、広い識見を有するようになり、管理職になった時の構え（哲学や人脈含む）の点で、期待した成果を認める教育委員会が多い。

学部卒修了生で得られた知見

- よい院生が必ずしもよい教員ではない。
- 入学者の目的意識に疑問が呈され、教育委員会から見ると成果にバラツキがある。

4. 教育委員会訪問調査　学部卒修了生

対象	評価コメント
C教育委員会	■ 「大学院で学んだことを研究で生かしている」とか、「校内研究の中に生かしている」とかというようなプラスの評価をいただいている方も確かにいる。 ■ その一方で、知識はあるんだけれども、コミュニケーションを図るところで課題があったりとか、同僚性の課題であるとか、そういったところで即戦力となり得ているのかといったところで厳しい意見をいただいているのも事実。 ■ 校長先生の評価の中で一番厳しい評価になったのはコミュニケーション能力と、それからやはり一人一人のよさを見抜く力、児童、生徒のよさを見抜く力といったところには余り評価が出ていない。

5. 修了生追跡調査　現職修了生

対象	振り返りコメント
在学中（多数）	■ 現場で対応を間違えた場合、被害が子どもや保護者に及ぶが、大学院ではそうしたことがない分、気持ちに余裕がある。 ■ 自分が実践してきたことの裏付けが得られた。 ■ 失敗も含めて過去の実践を振り返ることができている。 ■ 言葉や文章で適切に伝えることの重要性に気づいた。 ■ 視野が広まり、学校に対して別の見方ができるようになった。 ↓ 認知の修正や拡大　省察　ダブルループ学習

5. 修了生追跡調査　現職修了生

対象	振り返りコメント
Xさん（2年目：教務主任）	■ 教務主任になり学校経営参画に意欲が持てた。しかし実際には周りが求める教務主任像（担任代行・苦情対応・印刷紙等の補充・トイレや嘔吐の汚物処理・校舎の修繕）を優先しなければならずストレスが余計に溜まった。 ■ 理想の学校像は描ける。しかし実際にどのように進めていくのかがわからず実践に向けた具体的方策がもっと学べていたらとも感じる。
Xさん（5年目：教頭）	■ 教職大学院に行かなかったら、自分も指示待ちで疑問を持たず滅私奉公的に働いていたと思う。教職大学院で学んだおかげで、学校の前例踏襲などにも、思考停止に陥らないように努めるなどしてうまく仕事ができている。 ■ 教職大学院で学んだおかげで学校の様々な課題に対して実際にどのように改善していけばよいのか？と考え、実践の一歩を踏み出すことができている。 ■ ワークライフバランスも意識し、教頭として充実した日々を過ごせている。教職大学院での学びに感謝している。

5. 修了生追跡調査　学部卒修了生

対象	振り返りコメント
Aさん 男性（2年目）	■ 学級のことがたいへんになると、面倒くさいことは後回しになる。一学期は、授業以外の業務や保護者対応に追われ、自分の軸を見失いかけたが、夏季休業中にゼミ生と会ったり、研究会に参加したりすることで、自分の軸を取り戻すことができた。 ■ 大学院在学中に知識として詰めこんだことの多くは抜けてしまったが、自分が教職大学院で実際に体験しながら得た知識は残っており、それは日ごろの授業や子どもへの接し方に生きている。 ■ 大学院での学びは、修了するまでは大学院での講義で学んだことが役に立つと思っていたが、教師になって、担任になってわかったことは、講義で学んだことが役に立つのではなく、自分の経験を通して学んだことが役に立つということだった。 ■ 勤務三年目くらいに教職大学院に行った方がよいと思う。院生の時は実習での実践しかない。実習も大切だが、実習と勤務では責任ややることが大きく違っていて、たくさん失敗もする。比較的考えが凝り固まっていない時期に、経験を踏まえて理論と実践を往還できるとよい。

5. 修了生追跡調査　現職修了生

対象	振り返りコメント
Yさん（8年目：指導主事）	■ 指導主事の職につくと、大変、多岐にわたる業務、職務に当たることになる。教職大学院のほうでそういうさまざまな幅広いカリキュラムを組んでいただいているということが、自分にとっては大変よかったなというふうに思っている。 ■ 指導主事になると、幅広い業務に対応していかなければならず、そのために教職大学院でいろいろなことを学べてよかった。修士課程のようなスペシャリストというよりは。

18

5. 修了生追跡調査　学部卒修了生

対象	振り返りコメント
Bさん 男性（在院時）	■ 大学院では、自分の財産になる学びができた。先生方のサポートが手厚く、人として成長できたと感じるところが多かった。 ■ 生涯にわたって使える教育との向き合い方や考え方を自分の中に落とし込めた。
Bさん 男性（1年目）	■ 院生のときに素晴らしい実践を数多く見ていい授業のイメージというものは湧くが実際には講義一辺倒になってしまう。ただ俯瞰して自分の授業に要改善の余地があるということは分かる。 ■ 院生の時は、「自発的に学ぶ生徒を育てたい」と思っていた。それがとっても難しいことだと今、感じている。学ぶ子は、私が指導しなくても学ぶし、学ばない子は私がいくら指導したところで学ばないからである。つまり、自分が指導してもしなくても結局変わらない、という無力感が生まれた。興味・関心の種は蒔いているつもりだが、あまり効果がないような気がする。 ■ そこでまずは、今の単元を「分からせること」が一番シンプルで私に求められていることだと思っている。

22

5. 修了生追跡調査

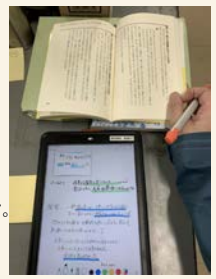
現職修了生　で得られた知見

プラス面
- 凝り固まった自分の指導法の誤りに気づけ、修正できた。
- よい状態の学校や学級の状態を教職大学院で知り、戻ったあと学校や学級を俯瞰しながら見ることができている。
- 修了後も研究会などに参加するようになり、学び続けることができている。
- サバティカル研修的な意味合いも含めて有効である。

マイナス面
- それまで見えなかった学校の細かな負の側面が見えてしんどくなることもある。
- ただし、大きなマイナス面は確認できなかった。

19

5. 修了生追跡調査　学部卒修了生

対象	振り返りコメント
Bさん 男性（2年目）	■ 自分がやりたい授業と実際にやっている授業にジレンマを感じている。興味関心を高めて学び合える授業をしたいのに現実には教え込んでいるのだ。 ■ 最近は、授業でなかなか生徒の反応がなく、授業後にため息が出る。 ■ （夜10時前）まだ明日の授業のことで職場で悩み中です（笑）『できてるつもりのアクティブラーニング』の本を活用させて頂いています。院生のときよりも今の方がこの本の言葉がすごく刺さります。 

23

5. 修了生追跡調査　学部卒修了生

対象	振り返りコメント
Aさん 男性（在学時）	■ 入学時は、教職大学院を教師になるための予備校ととらえていた。 ■ 学部時代や院入学後は空回りが多かったが、院で話し合ったり、仲間からの視点をもらったりすることによって、自分の認知が修正・拡大していくことに気がついた。 ■ その結果、人のアドバイスを素直に聞き入れ、課題に謙虚に取り組めるようになったのではないか。それにより心に余裕ができた。
Aさん 男性（1年目）	■ 修了時には「大学院で勉強してきたし、もう勉強しなくても大丈夫」と内心思っていたが、勤務してから「もっともっと勉強しないといけないなぁ」という意識に変わっていった。自分から学ぼうとして本を読んだり、研究会に参加したりする機会が増えた。 ■ 大学院時代に「これは役に立つ」と思っていた実践的なスキル（例えば自閉傾向にある児童やその保護者との関わり方）が現場に出たら、あまり役に立たなかった。現場の実態に応じて変えなければならないスキルは、現場で磨かれていくものなのかもしれません。

20

5. 修了生追跡調査　学部卒修了生

対象	振り返りコメント
Cさん 男性（9年目）	■ 厳しい学校に異動して、集団づくりがいかに難しいか、その事にいかに心を配るかの大切さを今、身に染みて感じている。 ■ 院生の時は、授業力高度化コースに在籍して授業づくりについて考え、子どもを主体的に・・とか本気で熱く言っていたが、何年かたって気づいたら、現実には今の自分は「講義中心の授業、効率を追求する授業」になっていて、自分でも驚いた。なんでなんだろう？ ■ 単純に能力がないからであるが、授業の事になると後回しにしてしまってる自分がいると反省している。

24

5. 修了生追跡調査

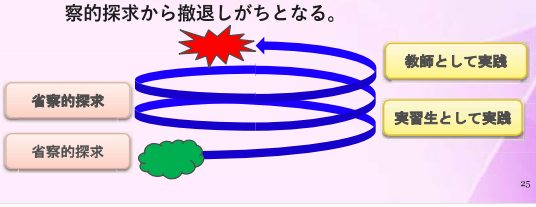
学部卒修了生 で得られた知見

プラス面

- 修了時点では知識が量的に増え、自信が持てている。

マイナス面

- 大学院での省察に必要な経験が不足している。
- 職に就くと、やがて現実に即応しようとするあまり、省察的探求から撤退しがちとなる。



25

6. 今後の議論のポイント

- ✓ 入学者の教職経験の有無
- ✓ さらなる教育委員会との連携
- ✓ 院生の所属する学校組織への働きかけ
- ✓ 修了後のフォローアップ
- ✓ 日常的な教員同士の省察システムの構築

26

成果発表・ディスカッション

教職大学院の学びとその成果
―この10年の課題と今後の展開可能性―

日本教職大学院協会研究大会
一橋大学一橋講堂
2019/12/07

topics

1. 「今後の議論のポイント」にある（「教育委員会訪問調査」「修了生追跡調査」から導出される）論点
2. 教職大学院教員が認識する論点
3. 私のなかにある（ごく主観的な）問い

■「今後の議論のポイント」〔再掲〕
（「教育委員会訪問調査」「修了生追跡調査」から導出される論点）

① 入学者の教職経験の有無
② さらなる教育委員会との連携
③ 院生の所属する学校組織への働きかけ
④ 修了後のフォローアップ
⑤ 日常的な教員同士の省察システムの構築

↓

各ポイントには，いくつもの論点が存在するであろう

■「今後の議論のポイント」にある論点：
① 入学者の教職経験の有無

◆ 教育委員会訪問調査の結果，学卒院生に関して，

- 実践力では学部卒と大差はないが，知識量にはかなりの違いがある

→「実践力（とされる力量）」の育成が課題として指摘される（2017年度報告）

- （実習に関して）学部卒との差はあまりない
- 実習生も学校の力になってもらいたい。その意味において，１年間を通していてくれたほうがありがたい

→学卒院生の実習のねらいとそれに伴う実習期間の問題が提起される（2017年度報告）

■「今後の議論のポイント」にある論点：
② さらなる教育委員会との連携

◆ 教育委員会訪問調査の結果，学卒院生に関して，

- 教職大学院の授業では，最新，最先端の教育とは何かを学ぶことができる

→ 立脚する専門職像は「技術的熟達者」か「省察的実践家」か（Schön, 1983 佐藤・秋田訳 2001）という問いに結びつくなら，学校現場の期待が（ときに）教師教育学が措定する専門職像との間で齟齬する可能性がある（2017年度報告）

- 普段の研修では，明日の授業に活かせるものを学ぼうとする（明日の実践に活かせるものしか学ぼうとしないかもしれない）。教職大学院で学ぶことで，実践の背景にある理論的なことを考えるようになる

→ 実践者は，自分自身が埋め込まれた特定の文脈からいったん離れることで，自らの行為や出来事の意味を多様な観点から根本的に問い直すことができる（e.g.,長岡,2006；中原,2012）（2017年度報告）

■「今後の議論のポイント」にある論点：
② さらなる教育委員会との連携

◆ 教育委員会訪問調査の結果，

- 教育委員会も独自に修了生調査を実施。その結果が教職大学院に伝達されることで，カリキュラム改善に役立てられる

→ 両者の継続的な連携によるポジティブな効果が期待される。その一方で，（場合によっては，）即効的で一面的な教員育成に陥る可能性への留意が必要である（2017年度報告）

- 教職大学院で学んだことが，１年，２年，３年と現場で実際に働くことを通して消化（理解）されていく

→ 教職大学院で獲得された知が，現場で実践が積み重ねられるにつれて，何らかの変化をしていく可能性が指摘される（2017年度報告）

■「今後の議論のポイント」にある論点：
③ 院生の所属する学校組織への働きかけ

- 「実習は，カリキュラムの中では最も課題があると言える。すなわち，現職教員院生の実習に対しては，特に自由記述で，否定的意見がかなり見られた。その大きな要因は，教職大学院における実習について，関係者の間で十分な理解がされていないことにあると思われる。それは，実習校の理解不足がかなりあること，院生自身も十分に理解していないのではないかと思われること，それらの要因として，教職大学院自身が，その意義，ねらいについて十分に理解できず，適した実習のカリキュラム，実習校の確保，指導体制の構築ができていないためではないかと思われる。また，時間的，物理的な負担が大きいことも，自由記述から窺うことができる。改善の余地がかなりあるように思われる」（平成23～24年度 文部科学省 先導的大学改革推進委託事業 今後の教職大学院におけるカリキュラムの在り方に関する調査研究 報告書（研究代表者：堀内孜兵庫教育大学大学院教授（当時））；URL: http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/1337621.htm）

■「今後の議論のポイント」にある論点：
④ 修了後のフォローアップ

- 教職大学院で学んだことが，１年，２年，３年と現場で実際に働くことを通して消化（理解）されていく（教育委員会訪問調査より；2017年度報告）

→ 時間とともに「教職大学院の学び」と表現される「何か」は変容していく

- 「人は実践の経験を振り返り，その『意味』を多様な視点から何度も問い直すことによって，その実践について深く学ぶことができる（遠藤，2013）からであり，実践してきたの『意味』を繰り返し問い直す『省察的探求（reflective inquiry）』がこれからの専門職教育の基軸になる（遠藤，2013；Lyons，2010）と考えられるからである」（山中，2018）

■「今後の議論のポイント」にある論点：⑤日常的な教員同士の省察システムの構築

□ 学びのダイナミックスにある陥穽

◇ 「経験による学習の陳腐化」（Weick,1997；福島,2001）

＝ 暗黙知の形成に伴い行動が自動化・無意識化することで，学習が陳腐化する

◇ 「コンピテンシー・トラップ」（Levitt & March,1988）

– 「現行のルーティンにおける能力が伸長すると，組織に高い成果をもたらすので，組織はますます現行ルーティンの使用を増やす。このことが，より有効性の高いルーティンを探索したり，優れたルーティンを実践に移してこれに関する経験を積むという意識を弱めてしまう［白石（2009）より引用］」

■「今後の議論のポイント」にある論点：⑤日常的な教員同士の省察システムの構築

□ 教員の関係性がPDに及ぼす影響（山中, 2014）

– 「山中（2014）は，教員同士の関係性の変化が『専門職業人としての能力開発（professional development）』に及ぼす影響について，次のような指摘をする。一般に，教員同士が言語活動を重ねると，相互理解が進み相互作用は円滑になる。その結果，人間関係は良好になるかもしれないが，『専門職業人としての能力開発』という点では，これが阻害要因になる可能性があるという。たとえば，言語活動の開始当初には，その都度，説明が求められていたかもしれない曖昧な言葉の意味も，相互理解が進めばもはや確認の必要がなくなってしまう。これが，省察の機会を減じ，省察の質低下をもたらす危険性につながるということなのである」（山中, 2018）

→ 教員同士の良好な関係性と省察の質は必ずしも正の関係にない

■ 教職大学院教員が認識する論点

- これまでの報告は，「教育委員会訪問調査」と「修了生追跡調査」の結果に基づいている
- 教職大学院教員が何を課題として認識しているかを把握することも必要であろう。しかし，成果検証委員会では，これに関する調査を実施していない。そこで，過去に行われた調査結果を概観することにする

† 平成23～24年度 文部科学省 先導的大学改革推進委託事業 今後の教職大学院におけるカリキュラムの在り方に関する調査研究 報告書（研究代表者：堀内孜兵庫教育大学大学院教授（当時））

■ 私（山中一英@兵庫教育大学）のなかの（ごく主観的な）問い

1. 教職大学院において求められる「よい授業」とはどのようなものか
2. 教職大学院教員としての私は成長しているのだろうか
3. （小学校，中学校，高等学校等の）教員の専門性とは何か

＊ それぞれの問いのもとに，さらにいくつもの小さな問いが現れるが，それらは分かち難く結びついている

■ 私のなかの（ごく主観的な）問い：１．教職大学院における「よい授業」とは

① 「理論と実践の融合」した状態とはどのような状態か

- 「理論」と「実践」はどのような関係にあるのか
  - 「多くの実践者は，（中略）知識に合わせるために実践状況を削ぎ落とすという反応で応えてきた」（Schön, 1983 佐藤・秋田訳 2001）
  - 「それ（山中注：Schön（1983）の省察的実践論）は，基礎科学を学んだ後に実践に適用するという，理論と実践の分離，および，それを基礎にした段階的な専門職教育のあり方に再考を迫るものであった。さらにそれは，研究者の実践者に対する，また，プロフェッショナルのクライアントに対する権威的な関係を問い直し，現実的な問題の前に彼らが協働で問題解決を行う民主的な関係性や機構の必要性を提起するものであった」（石井, 2014）

■ 私のなかの（ごく主観的な）問い：１．教職大学院における「よい授業」とは

② 実務家教員とともに協働して授業を行っているが，それぞれにどのようなふるまいが求められ，実際にそれができているのか（＝研究者教員と実務家教員に求められる関係性とはどのようなものか）

† 「文部科学省 教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業 教職大学院教科教育コアカリキュラム及びその質保証に関する調査研究―教職課程コアカリキュラムと接続した教科領域導入モデルの作成に向けて―」（中間発表資料）

- 「学際的研究の重要性が認められるようになって，すでに久しい。しかしそれは一般に信じられるように，様々な分野の学者が集まるおかげで問題が総合的に分析されるからではありません。異質な見方のぶつかり合いを通して矛盾に気づく。そして矛盾との格闘から新しい発想が生まれる。これが学際的アプローチ最大の利点だと私は思います」（小坂井, 2016）

■ 私のなかの（ごく主観的な）問い：１．教職大学院における「よい授業」とは

③ 高等教育機関で人材育成をすることの意味は何か

- 「哲学や人文・社会科学では，答えよりも問いの立て方，つまり考え方自体を学びます」（小坂井, 2016）
- 「人間の世界は謎ばかりです。それなのに性急な答えを無理に求めると，問いが小さくなってしまう」（小坂井, 2016）
- 「知識は加算的に作用して我々の世界観を豊かにするのではない。逆に，今ある価値体系の見直しにこそ，教育の真価がある」（小坂井, 2016）
- 「修士レベルと表現される力量の中心にあるのは，『クリティカルな思考（critical thinking）』である」（山中, 2014）

■ 私のなかの（ごく主観的な）問い：２．教職大学院教員としての私は成長しているのだろうか

① 他者との相互作用を基礎にした授業を展開するなかで，自らの言葉かけや働きかけは適切なのか

② 教職大学院の教員として，自らの人材育成に関する力量は伸長しているのか

③ ①や②の問いに答えようにも，これらを測る指標もシステムも存在していないのではないか

→「教師教育者（teacher educator）」としての専門性とは何か，そして，それはどのようなプロセスを経て形成されるのか

■ 私のなかの（ごく主観的な）問い：
３．（小学校，中学校，高等学校等の）教員の専門性とは何か

□ 教員の専門性（山中,2014）

1) （教科内容や教育方法等に関する知識を獲得しているかどうかという）静態的で脱文脈的な側面

2) （特定の状況において求められる行動を即興的にできるかどうかという）動態的で文脈依存的な側面

① 動態的で文脈依存的な教員の専門性を，特定の文脈から乖離した環境での対話を通して育成することは可能か

② 教員の専門性は個の内部に閉じ込められるのか。教員の専門性を「関係事象」として定位したとき，何がみえてくるか

文献

- 遠藤貴広 (2013). 学生の省察的探求を支える組織学習の構造―「教職実践演習」をどう利用したか 日本教育方法学会（編） 教師の専門的力量と教育実践の課題（pp.125-137）図書文化社
- 福島真人 (2001). 暗黙知の解剖 認知と社会のインターフェイス 金子書房
- 石井英真 (2014). 教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討 日本教師教育学会年報, 23, 20-29.
- 小坂井敏晶 (2016). 社会心理学講義〈閉ざされた社会〉と〈開かれた社会〉 筑摩書房
- Levitt,B. & March,J.G. (1988). Organizational learning. Annual Review of Sociology, 14, 319-340.
- Lyons,N. (2010). Reflection and reflective inquiry: Critical issues, evolving conceptualizations, contemporary claims and future possibilities. In N. Lyons（Ed.）, Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry (pp.3-22). New York: Springer.
- 長岡 健 (2006). 学習モデル―学び方で効果は変わるか 中原 淳（編著） 企業内人材育成入門（pp.63-100） ダイヤモンド社
- 中原 淳 (2012). 経営学習論 東京大学出版会
- Schön,D.A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.（佐藤 学・秋田喜代美（訳）(2001). 専門家の知恵―反省的実践家は行為しながら考える ゆみる出版）
- 白石弘幸 (2009). 組織学習と学習する組織 金沢大学経済論集, 29, 233-261.
- Weick,K.E. (1979). The Social psychology of organizing. The McGraw-Hill.（遠田雄志（訳）(1997). 組織化の社会心理学 文眞堂）
- 山中一英 (2014). 新人教員教育における論点と展開の可能性―イングランドの'Masters in Teaching and Learning'に関する複眼的考察― 日本教師教育学会年報, 23, 114-122.
- 山中一英 (2018). 学校教育の社会心理学的論点とその展開可能性―「対話的な学び」と「教師教育」に焦点をあてた考察の試み― 教育心理学年報, 57, 61-78.

令和元年度 日本教職大学院協会 研究大会 成果発表・ディスカッション

教職大学院の学びとその成果

―この10年の課題と今後の展開可能性―

（2019年12月7日：一橋講堂）

コメント

福井大学教職大学院での経験を踏まえて

遠藤 貴広

（福井大学）

教職大学院所属ではあるが・・・

- 2008年4月に福井大学教育地域科学部の教育方法学担当教員として着任。所属は学部附属教育実践総合センター教育実践研究部門
- 教職大学院には最初、協働研究員として参画
- 2016年4月の学部改組に伴い教職大学院の所属になるも、教育活動エフォートの大半は学部教職課程で、修士課程も担当
- 教職大学院の業務は極力減らしてもらっている状態

本発表で取り上げる福井の事例については次の拙稿も参照いただければ幸いです。

- 遠藤貴広（2017）「地域の学校に根ざした長期実践研究とそれを支えるネットワークの拠点：福井大学教職大学院の取り組み」石井英真編『アクティブ・ラーニングを超えていく「研究する」教師へ』日本標準、148-159頁。
- 遠藤貴広（2018）「教育評価のエビデンスとしての実践記録：近代自然科学的証拠と体験反省的明証性の間で」（日本教育方法学会編『教育方法47 教育実践の継承と教育方法学の課題：教育実践研究のあり方を展望する』図書文化、第Ⅱ部3章、96-109頁。
- 遠藤貴広（2019）「学校拠点の長期協働実践研究を軸にした教師教育カリキュラムとその背後にある実践科学の認識論（公開シンポジウムⅠ『教職の高度化における「理論と実践の往還」』）（日本教育学会 第77回大会報告）」『教育学研究』第86巻第1号、70-71頁。

大きな論点として

成果検証方法の背後にある実践科学の認識論

新たな専門職大学院として省察的実践者の教育を追求しながら、（あらかじめ技術的に規定された方法に則って得られたデータに従う認識を「客観的」「科学的」とする）技術的合理性に基づいた検証方法になっていないか？

教職大学院教員の協働的な省察的探究を支えるFDのカリキュラム論

- 院生の協働的で省察的な実践の探究を支える教職大学院カリキュラム
- その大学院カリキュラムをマネジメントする大学教員のFDカリキュラムは協働的で省察的な探究を支える編成・構造になっているか？

①入学者の教職経験の有無をめぐって

- 福井大学教職大学院の学卒院生は全員、拠点校で1年単位の長期インターンシップを2年間継続。
- 1年目は、4月から年間を通じて週3日、インターンとして拠点校に「通勤」。
- 年間を通して拠点校にいるので、多くの場合、拠点校にとっても新たな戦力になる。
  - 少なくとも「実習公害」防止には寄与しているか。
- 附属学校（拠点校）所属の学卒院生インターンが、学部生の教育実習もサポート
  - 同じ学生だから見えてくるもの、支えられること
  - 学部生をサポートする中で分かるようになること

②さらなる教育委員会との連携をめぐって

- 教員免許状更新講習（必修領域等18時間）を福井県教育委員会と共催で行い、それを福井県の教員研修（悉皆）にカウント。
- 福井県教育委員会からの実務家教員ローテーション（3年サイクル）
  - 教職大学院元同僚が学校現場や教育委員会にいてくれることのありがたさ
- 拠点校としての福井県教育総合研究所（教職研修センター）
- 大学採用の同研究所スタッフ
- 教職大学院専任教員も同研究所に席（机・椅子）
- 県主催の教員研修カリキュラムのデザインについても日常的に話し合える関係に

③院生の所属する学校組織への働きかけをめぐって

- 平日は大学院教員が日常的に院生所属学校に通うので、院生のみならず、院生の同僚と一緒に、院生所属学校全体の教育実践研究や組織マネジメントについて日常的に相談・検討できる。
  - そこでのコンサルテーションについて、毎週火曜午後のFD等で日常的に事例検討
- 今はどの拠点校・連携校にも教職大学院修了者がいるため、話が早い。
  - 管理職になっている修了者も多数
  - たとえ修了者がいない学校でも、ほとんどの教員が福井大学教職大学院の免許更新講習（福井県教委と共催）を受けているため、「更新講習でやったアレね」で話が通じてしまうことも多い。
- 附属学校に通勤・常駐する教職大学院スタッフ
  - 教職大学院准教授でもある附属学校園教員の存在
  - 附属義務教育学校の校舎内に教職大学院専任教員の研究室

④修了後のフォローアップをめぐって

- 拠点校の院生派遣サイクルの中で
  - 後代の院生指導を日常的に行いながら、修了生のフォローアップが可能。
- 実践研究福井ラウンドテーブル（年2回）を通して
  - 修了生ないしはその同僚が、修了生が所属している学校での実践事例を定期的に詳細に報告するため、修了後の状況を定期的に把握することが可能。
- 県教委の悉皆教員研修を通して
  - 県教委と共催の教員免許状更新講習
  - 県悉皆研修への教職大学院教員の参画（ファシリテーターとして）
  - 入職後、1、2、3、5、10、20、30年目の状況把握が可能に
  - 全研修が実践記録を介したクロスセッションがベースになっているため、教職大学院の長期実践研究報告書と各研修で残された実践記録をエビデンスに詳細な縦断的検証も可能

⑤日常的な教員同士の省察システムの構築をめぐって

- 学校訪問前後の車内カンファレンス
  - 院生所属校それぞれに、専門・キャリア・国籍等が異なる研究者教員と実務家教員からなる担当チームが組織され、（学校拠点方式をとっているため）日常的にチームで頻繁に学校訪問
  - 常に教員間の見方の違いが共有され、日常的な省察の機会に
- 毎週火曜午後に行われる教職大学院教員FD
  - 院生の実践研究の歩みや、院生所属校の学校改革の展開に関する事例検討
  - 教師教育改革動向や実践を架橋する理論の検討
  - 教師教育の実践者である大学教員自身の実践研究の検討
  - 院生が経験する大学院カリキュラムと大学教員の省察的探究を支えるために綿密に編成されたFDカリキュラムの構造

9

因習化サイクルの陥穽を回避するために

- なるべく異質性の高いメンバーからなるチームで検討・検証を重ねる
- 定期的に「揺らぎ」が起こる構造
  - 3年ごとに入れ替わる実務家教員と特命教員
- 異なる角度・視点から表現し直すサイクル
  - 海外からの研修の（積極的）受入
  - 外国語で表現してみようとすることで見えてくるもの
  - 外国籍の教員と院生がいてくれることのありがたさ
- 教師教育の実践者である大学教員自身の省察的実践研究の展開
  - 大学教員も、教師教育に関わるセルフ・スタディを、FDとして同僚間で協働展開し、その成果を教職大学院紀要に蓄積することを業務に位置づけ

10

専門職大学院での研究として

既存の科学観を前提に専門職分野に関わる基礎科学の確立を求めるのではなく、

実践の内側からその展開と構成を記述し解明する実践研究の発展を改革の軸に据える

- 長期にわたって発展を持続させている学校の実践研究の歴史的展開を繙く中で
- 附属学校園を中心に大学と学校との連携・協働を模索する中で
- 近代自然科学の認識論を前提とした研究方法論からの脱却を図る中で

★ 成果検証方法の背後にある実践科学の認識論は？

11

実践コミュニティのフラクタル構造

- 子どもたちの長期にわたる協働探究を支える教師のコミュニティ
- 教師の長期にわたる協働的な教育実践研究を支える大学教員のコミュニティ
- 大学教員の長期にわたる教師教育研究を支えるFDコミュニティの構造

最終的に問われるのは･･･

- 教職大学院における大学教員FDのカリキュラム論
- 大学を越えた教師教育研究コミュニティの組織経営論

12

大きな論点として

成果検証方法の背後にある実践科学の認識論

新たな専門職大学院として省察的実践者の教育を追求しながら、（あらかじめ技術的に規定された方法に則って得られたデータに従う認識を「客観的」「科学的」とする）技術的合理性に基づいた検証方法になっていないか？

教職大学院教員の協働的な省察的探究を支えるFDのカリキュラム論

- 院生の協働的で省察的な実践の探究を支える教職大学院カリキュラム
- その大学院カリキュラムをマネジメントする大学教員のFDカリキュラムは協働的で省察的な探究を支える編成・構造になっているか？

13

生徒指導の観点から考える 教職大学院における教師教育の課題

関西外国語大学　新井 肇

「同僚性」とは…（collegiality）

教職員が職場でお互いに気楽に相談し・相談される、助ける・助けられる励まし・励まされることのできる人間的な関係をつくりだすこと。

同僚性への依存
システムの脆弱性

「協働性」とは…（collaboration）

異なる専門分野の人間が共通の目的のために対話し、新たなものを生成するような形で協力して働くこと。

チーム学校という方向性のなかで

（参考：高橋典久・新井肇「同僚性をベースにした協働的生徒指導体制をどう構築するか」『月刊生徒指導2008年8月号』学事出版）

☆ 学校教員としての経験から考える論点

教職大学院から戻って（入って）、学校組織の中でどう動くのか」？
教職大学院は学校組織にどうアプローチするのか？

（1）「日常的な教員同士の省察システムの構築」の難しさ
⇒学校組織における「同僚性」と「協働性」との相互関連性
対人関係中心の組織か、課題達成中心の組織か

（2）「修了後のフォローアップ」の重要性
⇒「院生の所属する学校組織への働きかけ」（実習のもつ意味）
実習時のある種の居心地の悪さを復（入）職後も保持する
⇒教職大学院の研究が学校にもたらす「外部性」のもつ意味

（3）評価の前提となる「教員の専門性」とは何か
⇒状況依存的な教員の専門性を、教職大学院において、どのように育成するのか
学校現場での学び合い（OJL）における理論のもつ意味

☆ 学校教員としての経験から考える論点

（1）「日常的な教員同士の省察システムの構築」の難しさ
⇒学校組織における「同僚性」と「協働性」との相互関連性
対人関係中心の組織か、課題達成中心の組織か

（2）「修了後のフォローアップ」の重要性
⇒「院生の所属する学校組織への働きかけ」（実習のもつ意味）
実習時のある種の居心地の悪さを復職後も保持する
⇒教職大学院の研究が学校にもたらす「外部性」のもつ意味

（3）評価の前提となる「教員の専門性」とは何か
⇒状況依存的な教員の専門性を、教職大学院において、どのように育成するのか
学校現場での学び合い（OJL）における理論のもつ意味

☆ 学校教員としての経験から考える論点

（1）「日常的な教員同士の省察システムの構築」の難しさ
⇒学校組織における「同僚性」と「協働性」との相互関連性
対人関係中心の組織か、課題達成中心の組織か

（2）「修了後のフォローアップ」の重要性
⇒「院生の所属する学校組織への働きかけ」（実習のもつ意味）
実習時のある種の居心地の悪さを復職後も保持する
⇒教職大学院の研究が学校にもたらす「外部性」のもつ意味

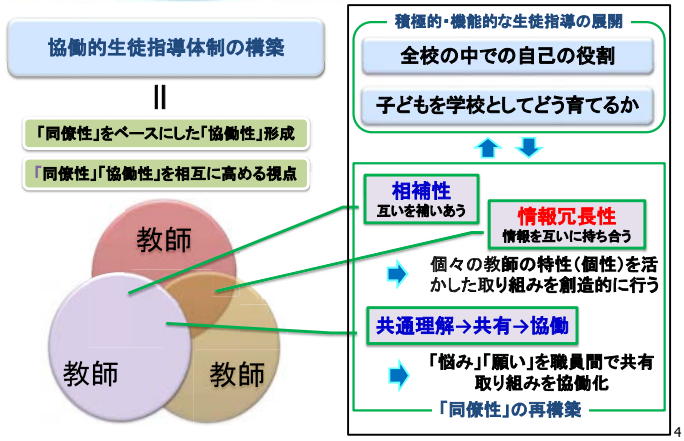
（3）評価の前提となる「教員の専門性」とは何か
⇒状況依存的な教員の専門性を、教職大学院において、どのように育成するのか
学校現場での学び合い（OJL）における理論のもつ意味

教育実践の理論化における実践主体の問題

学校現場においては児童生徒個人の問題が独立して存在するのではなく、教師の問題や制度的な問題など複雑な要素が絡み合っている。

理論化において、実践主体としての教師の要因や学校文化や学級風土などの状況的な要因を包摂することが求められる。

同僚性を基盤とした？協働的生徒指導体制の構築



教職大学院における事例研究活動の意義

⇇実践と理論をつなぐ学び

- 実践内容や方法を成果として発信するだけでなく、実践がつくられた過程を批判的に吟味し、自己を対象化し、自明な価値や信念をも分析の俎上に乗せる態度が必要。
- 現場の個別的な経験や知識を、研究者との相互作用および実践者同士の相互作用を通じて、新たな知として構築する経験をもつことが重要。
- そのような実践的研究の基盤を形成するうえで欠かせないものが，事例研究活動。

生徒指導実践を支えるために教職大学院で何を学ぶのか

答えの出ない（かも知れぬ）問いを問い続け、はたらきかけ続けるには

↓ 葛藤や曖昧さへの耐性

法則定立的な科学としての理論ではなく、行為主体である実践者としての教師にとって、自らの実践の意味を浮び上がらせるような共有モデルとでもいうべき理論に基づく生徒指導実践の協働構築

↑ 核となる「省察」
「学習する組織」としての教師集団

生徒指導実践における事例研究の重要性⇐実習と講義を通じて培う

経験を言語化し概念化した実践事例の積み重ねと共有
ただし、生徒指導のマジックワード（ex.寄り添う）に疑問を挟む

（参考：松木健一　日本教育心理学会第52回準備委員会企画シンポジウム「教職大学院の魅力とその可能性」話題提供資料　2010）

教員の力量向上モデル

個人モデル⇐従来の学校、教職大学院

教員個人が身に付けている知識・技術・態度それぞれについての向上によって、教育の質を向上を求める

↓ 間を繋ぐもの？

組織モデル⇐これから

授業や生徒指導上の課題を同僚と協働して解決していくことによって、教員の認識や行動を変化させ、結果として教育の質の向上が生じる

☆ 学校教員としての経験から考える論点

（1）「日常的な教員同士の省察システムの構築」の難しさ
⇒学校組織における「同僚性」と「協働性」との相互関連性
対人関係中心の組織か、課題達成中心の組織

（2）「修了後のフォローアップ」の重要性
⇒「院生の所属する学校組織への働きかけ」の継続
実習時のある種の居心地の悪さを復職後も保持する
⇒教職大学院の研究が学校にもたらす「外部性」のもつ意味

（3）評価の前提となる「教員の専門性」とは何か
⇒状況依存的な教員の専門性を、教職大学院において、どのように育成するのか
学校現場での学び合い（OJL）における理論のもつ意味

F・コルトハーヘンの『省察モデル』（Realistic approach）

学習者がRealな日常の経験をReflection（省察）することをとおして学ぶ形式

学習者が既にもっている学術的知識（Theory）と日常の経験から形成された実践知（theory）のConnectをめざす。

Reflectionという認知プロセスを経て、学術的知識（Theory）は、個人の経験から見出された教訓的持論（実践知：theory）と結びつけられる。

（Fred A.J. Korthagen, 2012）

教員の力量（？）形成において求められるもの

（1）「困難や危機に対して柔軟な姿勢で問題解決に取り組む態度」
「知識として何を学ぶか」に加えて「経験から学ぶ思考過程はどうすれば身に付くか」（榎本，2012）ということへの視点の広がり

（2）「学び続ける姿勢・態度」
専門的な学びの経験に基づき，自らの実践を対象化し，可視化し，発信し，対話する教員（⇒「反省的実践家（reflective practitioner）」

（3）「協働・連携する姿勢・態度」
「個々の教師が相互信頼をベースとして知識や意味を共有し、また、その相互作用を通じて新たな知識を創造していくプロセス」（藤原，1998）

P.センゲの学習する組織論（Learning　Organization）

自らの実践や経験を絶えず検証し、成功や失敗から気づきや教訓を得て、実践を修正する・次に生かすことを通して学習が生まれる（省察的な学習能力）→得られた気づきや教訓を、組織全体の学びとして次の実践に生かす

経験から学ぶ（learning from experience ）
日々の実践を通しての学習（learning by　doing）
対話＝異質な声に耳を傾けて相互の価値観の理解を深め、新たな意味を創造するというコミュニケーション（reflective conversation）

教員の力量（？）or専門性（？）向上モデル

個人モデル
教員個人が身に付けている知識・技術・態度それぞれについての向上によって、教育の質を向上を求める

組織モデル
授業や生徒指導上の課題を同僚と協働して解決していくことによって、教員の認識や行動を変化させ、結果として教育の質の向上が生じる

↓

学習を通して、自分自身を再創造することのできる組織

「生成的学習」＝自らの未来を創造する能力を高める学習
（←→適応的学習）

生成的学習において鍵となる学習能力⇐教職大学院での学びに求められるもの？f

①複雑性の理解（understanding complexity）（システム思考）
②省察的な対話（reflective conversation）
③志（aspiration）

教員の力量向上モデル

個人モデル

教員個人が身に付けている知識・技術・態度それぞれについての向上によって、教育の質を向上を求める

間を繋ぐもの＝教職大学院における学び
⇒担い手は教職大学院修了生

組織モデル

授業や生徒指導上の課題を同僚と協働して解決していくことによって、教員の認識や行動を変化させ、結果として教育の質の向上が生じる

Negative Capability（負の力：答えの出ない事態に耐える力）

現在の学校＝解決困難な生徒指導の課題が山積

→正解のない（かも知れない）問いを問い続ける力

通説や経験則に基づく答えに無批判に飛びつかない

不確実さや解答が見いだせない状態を抱きかかえ考え抜く

仲間と共にする学びを通じて考える教職員集団

OJT（On the Job Training）➡ OJL（On the Job Learning）

「学び合う同僚性」

常に一人ひとりの子を見、その子にとっての最善を考える

教員の専門性とは？

役割存在を超えた時に起きること

暗黙知と形式知
Art か Science か
人間性？

⇒教職大学院において、どう学ぶのか？
学べるのか？

VUCAな時代の教職大学院における学び

Volatility（変動性・不安定さ）
Uncertainty（不確実性・不確定さ）
Complexity（複雑性）
Ambiguity（曖昧性・不明確さ）

Negative Capability（負の力）

Philosophy（哲学） Mission（使命） Vision（未来像）

洞察と創造

これらを、成果としてどう評価するのか？

Learning（学び合い）
Collaboration（協働性）
Collegiality（同僚性）

４．講演

（司会） それでは、文部科学省総合教育政策局長の 浅田和伸 様から、「教職大学院の使命と現状、課題」と題してご講演をいただきます。どうぞよろしくお願いいたします。

講演　「教職大学院の使命と現状、課題」
講師　　浅田　和伸　氏（文部科学省総合教育政策局長）

皆さん、こんにちは。文部科学省の総合教育政策局というところで今年７月から仕事をしている浅田です。皆さん方のお役に立てる話ができるかどうか疑わしいですが、１時間ほどお話しさせていただきます。ただ今、ディスカッションを一番後ろの席で聞かせていただきました。私からも、教職大学院について考えたり議論したりするときの材料にしていただけそうなことを少しご紹介できればと思います。

先ほどのディスカッションと少し違う点があるとすれば、教職大学院当事者の視点だけでなく、外側のこと、あるいは外の世界と教職大学院との関係等に関する話の割合が少し多くなるかなと感じています。資料の一つ一つを詳しくご紹介することは考えていません。今日来られているのは、教職大学院で教えておられる方が多いですが、学生として学んでおられる方もおられますし、現職の学校教員、教育委員会の方、また中には学部学生の方もおられますので、なるべく皆さんの関心に沿うようにお話しさせていただきたいと思っています。

少し自己紹介をします。教職大学院に関係しそうなことだけを申し上げると、大学では文学部で心理学を専攻していました。先週も都内のある小学校の研究発表会を見に行きましたが、その研究紀要に挙げられている参考研究に、大学時代の心理学科の同級生の名前が著者として出ていました。私自身は卒業と同時に心理学をほぼ離れてしまったので、ずっと心理学の世界でやっている友達はうらやましいなと感じます。昭和６０年に文部省に入り、その後、三重県教育委員会の指導課長を３年間やらせていただきました。

また、高等教育局の専門教育課長を務めたことがあります。当時は教育大学室が専門教育課の中にあったので、教職大学院や附属学校も担当でした。平成２１年度から３年間、学校現場での仕事を希望し、東京都内の公立中学校の校長を務めました。その後、初等中等教育局、高等教育局、教育再生実行会議担当室、大学入試センターなどを経て、今年７月から今の仕事に就いています。

本題に入る前に、校長のときに大学の教員養成や教職大学院がどう見えていたかということをお話しします。もちろん大学での教員養成は日本の教員養成の肝であり、一番大事な部分を担っているわけですから、しっかりやっていただいていることは分かっているつもりです。大学を卒業して教育委員会に採用され、学校に配属されてくる新規採用教員は、私が勤めていた比較的規模の小さい学校でも年に３人前後いました。率直に言って、大学での教員養成は大丈夫なのかなと疑問に感じることもありました。

教育実習生も毎年度、複数人受け入れました。一生懸命やっている人が多いですし、途中段階ですから人によってさまざまであるのは当然ですが、教育実習生を学校に送り込む大学の姿勢に疑問を持ち、大学側に伝えたこともあります。例えば、学習指導要領をあまり読んでいないという実習生がいました。本当ならその場で追い返すところです。どうしてそんな状態で教育実習に出せるのか、ということです。

教職大学院については、実はうちの学校に教職大学院の第１期修了者が新規採用で来ました。彼は非常に優秀でした。私は順送りの人事はしないので、４年目でもまだ無理だと判断すれば学級担任には就けません。しかし彼は、２年目から学級担任に充てました。そういう人もいる一方で、別の学校に採用された教職大学院修了者はそうでもないという評価でしたので、やはり一概にはいえないと思います。

総合教育政策局は局の名称からは何をやっているか分かりにくいと思いますが、教職大学院との関係でいうと、局内に教育人材政策課という課があり、教員の養成・免許・採用・研修などを担当しています。教職大学院や附属学校も我が局の担当です。他に、例えば外国人児童生徒の教育、学校と地域との連携、学校安全、日本人学校、また学校教育以外の社会教育や青少年教育、生涯学習などかなり幅広い仕事をしています。

中でも、教師をはじめとする教育を担う人材は、日本の教育を支える一番大事なところです。今日は局の職員も大勢来ています。彼らも一生懸命やっています。私も彼らに助けられ、この仕事は特に大事だと思って一生懸命やらせていただいています。

資料は盛りだくさんに用意しましたが、これからのことを皆さんと一緒に考えていきましょうという気持ちですので、目次でいえば特に１、２、４、５、８の柱を中心にお話しすることになるかと思います。

１．教職大学院は何のためにあるのか

先ほどのディスカッションでも、そもそも教職大学院は何のためにできたのかという話がありました。教職大学院に限らず、すべてのことについて、原点に立ち返る、原点を押さえておくことがとても大事です。

平成１８年７月の中教審答申でも、「我が国の大学院制度が研究者養成と高度専門職業人養成との機能区分を曖昧にしてきたこともあり、また実態面でも、高度専門職業人養成の役割を果たす教育の展開が不十分であった」と認識されていました。そして、「学校現場での実践力・応用力など教職としての高度の専門性の育成がおろそかになっており、本来期待された機能を十分に果たしていない」としています。このため、教職大学院制度を創設することにより、教員養成教育の改善・充実を図ることが目指されたわけです。

先ほども関係するお話がたくさん出ていましたが、教職大学院の目的はまず、より実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成です。この新人教員の養成の部分で、学部での養成とどのくらい違う成果を上げられているだろうかという問題提起もありました。もう一つが、現職教員の中で、地域や学校における指導的役割を果たし得る、確かな指導理論と優れた実践力、応用力を備えたスクールリーダー（中核的中堅教員）の養成です。大きくこの二つの目的、機能を担うものとして発足したわけです。

そういうねらいで発足した教職大学院について問われるべきは、これらのねらいがどれだけ実現されているかです。学部での教員養成とは確かに違うと認められるような成果が出ているかどうかだろうと思います。

２．教職大学院制度の発足からこれまでの歩み

振り返ってみると、平成１８年の中教審答申を受けて教職大学院が制度化され、平成２０年に初めて１９大学で設置されました。以後、少しずつ増えて、今は５４大学になっています。私自身がその時々に何をしていたかを重ね合わせると、平成１８年の途中まで専門教育課長でした。平成１８年の夏から２０年度の終わりまでは内閣参事官で、教育再生実行会議などを担当していました。そして２１～２３年度の３年間は中学校の校長で、ちょうどこのときに教職大学院の１期生がうちの学校に来てくれたということです。

今年の７月に今の仕事に就く直前までの半年間は、主に法科大学院の法律改正の仕事をしていました。法科大学院は教職大学院より少し早い平成１６年度に制度ができ、１７年には７４ありました。現在は３６大学です。募集定員は平成１９年がピークで、５，８００人くらいいました。現在は2，２６５人です。当初は各大学が競うように法科大学院を開設しましたが、既に学校数、募集定員ともピーク時の半分以下になっています。これが事実です。

私は高等教育局の課長を３つ務めましたが、最初の私学部参事官の時から大学関係者に、子どもの数が減るのは分かっているのだから、今のうちからそれに備えなくては手遅れになると言ってきました。昨日のニュースで、まだ推計値ですが、今年１年間に生まれた子どもの人数が９０万人を切りそうだとのことでした。従来の予想よりも２年早いそうです。日本は世界でも例がないほどの勢いで少子化が進んでいるといわれていますが、それがさらに加速しているということです。教職大学院や教育学部に限らず､すべての大学関係者､教育関係者が直視しなければならない現実です。そういう外的な要因も考えながら、これからの在り方を探求していく必要があります。

教職大学院の入学定員充足率はずっと９０％以上を保っていましたが、令和元年度は約８割に下がりました。主に定員の増加が原因です。当然、関係者は問題意識を持っておられると思います。これも参考までに挙げれば、法科大学院は、初年度（平成１６年度）は１０３％でした。それからだんだん下がり､平成２６年ごろは大体６割です。一番新しい数字では､今年は８割くらいですが、これも定員を減らしたから８割になったのであって、去年は７割でした。

法科大学院も、定員をどうするかという中で、法科大学院自体をどうしていくかということが厳しく問われ続けています。各大学もさまざまな努力を重ねておられますが、社会からの評価はそうなっているということです。

１１ページに教職大学院に関する実態調査の結果の一部を載せています。その趣旨は、それぞれの大学での取組の参考にしていただきたいということです。

まだ例は少ないですが、履修証明制度という仕組みは結構使えるのではないかと感じています。例えば外国人の子どもたち、あるいは日本語の指導を必要とする子どもたちに対する教育指導について、学校現場や地方公共団体のニーズが非常に高くなっています。そういうことを指導できる力を身に付けた教員、指導者を増やすことが求められています。そういう分野についての能力証明、学習履歴証明としてこういう仕組みも使えるのではないかという気がします。発達障害をはじめとする特別支援教育などでもニーズがあると思います。それが実際の現場で教育委員会のニーズとマッチすれば､教員養成や教員研修の中でも広まっていく可能性があるのではないかと考えています。

３．新しい時代の初等中等教育の在り方

これは、教職大学院や学校で教えておられる先生方はご存じのことですが、特に学生の皆さんには良い機会だと思いますので、少しお話しします。

今後の社会変化の方向についての資料を入れています。私は横文字を多用するのは嫌いですが、基礎知識として知っておくべきこととして紹介します。Society 5.0 や超スマート社会といったことは押さえておくべきでしょう。日本は人生１００年時代、長寿命化の中で子どもの数が減っており、人口構成の少子高齢化が進んでいます。その中で社会の在り方をどう持続可能なものにしていくか、また特に若い人たちにどういう力を学校段階で育むことが将来の幸せのために重要かを考えて、教育を行うことが求められます。

「Society 5.0 に求められる力と今後の教育の方向性」も文科省で作っている資料ですが、私が一番大事だと思うのは、「自立した人間として主体的に判断」するということです。１２月３日にOECD が PISA（国際学力比較調査）2018 の結果を公表しました。これは３年ごとに行われているものです。教育に関わる方ならご存じでしょうし、必ず見ていただきたい内容です。数学的リテラシーと科学的リテラシーは、日本は引き続き非常に高いスコアでした。読解力も参加国の中での順位は上位ですが、前回より有意に低下しているという結果でした。

OECD がこの調査でリーディング・リテラシーとして測ろうとしている要素の中で、日本はどこに課題があるかを見ていくと、理解することは強いのですが、テキストの中から情報を探し出すことや、さまざまなテキスト自体の質や信憑性を判断したり、さらにそれを踏まえて根拠を示して自分の考えを説明したりといったことが比較的弱いと分かります。

私自身は今回の結果に違和感はありません。これだけ情報が満ちあふれている中で、例えばＡについて調べようと思ったら、Ａのことはすぐにパソコンやスマホで探せます。けれども、それらの情報が本当に正しいのかどうかを吟味できているかとなると、かなり危なっかしく感じます。私は SNS をやらないので、やりたがる人の気持ちを十分理解できていないかもしれませんが、事あるたびに、ある意見に大勢の匿名の人たちが「そうだ、そうだ」と乗ってしまうのは危ないことだと思っています。

元の情報が正しいのかどうか、そもそも誰が言っているのかを確かめないまま乗ってしまう。例えばＡさんという人がこう言っているという発信がなされていても、それが本当かどうか分からないではないですか。だから、自分の頭で考え、判断する習慣をつけないと、個人も組織も社会も非常に危なっかしく頼りないものになりはしないかと心配しています。教育においても、当然そういう感覚をしっかり教えていかなければいけないのではないでしょうか。子どもだけでなく、大人も同じです。そういうことを感じています。

１７ページ、２４ページが今年の春に中央教育審議会に行った諮問の概要です。初等中等教育についての幅広い諮問になっています。義務教育、高校教育、外国人児童生徒の教育、教師の在り方や教育環境の整備等、大きな議論を始めています。

私は講演をするときには、私の話に賛同してほしいということではなく、私の話をきっかけや材料にしてご自身で考えてほしいと願っています。率直に言って、教育関係者の多くの方は、教育の方向性についてはご理解いただいていると思いますが、スピード感は十分にご理解いただけていない気がします。そんな悠長な話ではないのですよ、と言いたくなることがあります。

私も校長をしていましたが、小中学校は小さい組織なので、どういう人が構成員としているかによって、組織の性格自体がかなり左右されます。特に管理職の力量が非常に強く出ます。学校をめぐっては最近もいろいろな事件や事故が報じられていますね。千葉の虐待、神戸の教師同士の暴力、いじめの重大事案などです。

報道が正確でバランスのとれたものかどうかが分からない中で決めつけてはいけませんが、報道から見える範囲でいえば、私の学校では絶対に起こり得ないことが多いです。少なくとも管理職が

機能していないといわざるを得ません。他にもいろいろと要因はあるのだろうと思います。神戸の件からは、学校の中で非常に発言力の強い人がいると、他の人がなかなか意見しにくいという状況がうかがえます。私はそういうことを放置したりはしませんから、人事も含めて、弊害が生じないように校内の体制を整える努力をしました。そういう覚悟や調整力が管理職にあるかどうかということです。

これも先ほど近い話が出ていましたが、教職大学院が、例えば将来管理職になるような先生方がケーススタディなどの形で、危機管理的なことや組織のマネジメントも含め、専門的で実践的なことを学べる場になるといいなという気がします。

「理論と実践」という大事なお話もありました。極端なことを言うと、皆さんもおそらくご存じのとおり、実践だけでもある程度教育はできてしまいます。しかし、そこに理論の裏付けを付け加えることでこんなに強くなる、こんなに確かになるということが絶対にあると思うのです。だからこそ、実践だけでなく理論も学ぶことが重要で、その両者によって、より強く確かな指導力に高めることが目指されるわけです。教職大学院で、ぜひそういうものを現実の形にしていただきたい。できる人はできるという名人芸頼みではなく、それをより普遍的なものにして広げたりつないだりしていく。それには理論が必要です。だからこそ、教職大学院だけではありませんが、理論と実践の両立が絶対に重要だということです。

新学習指導要領は来年度から小学校で全面実施になります。今回の学習指導要領改訂の考え方については、私も数え切れないほど説明してきていますので、もう聞き飽きたという方もおられると思います。でも、ひょっとすると初めての方も、特に学生の皆さんの中にはおられるかもしれないので、要点を説明します。

そもそも学習指導要領は、いつ、どの教科で、どういう内容を習うか、何を学ぶかという体系を整理したものです。いわば何を学ぶかの体系であり、それが一番の中心であることは変わらないのですが、今回の改訂で特に重視したのは、何を学ぶかだけでなく、その結果、子どもたちができるようになることをこれまで以上に意識しましょうということです。何を学ぶかだけでなく、何ができるようになるかを同じくらい重視するということです。

できるようにするには、当然ながら、どのように教えるか、どういう学びがいいのかということを、それこそ教えるプロである先生方に考えていただかなければなりません。日々、より良い学びの在り方を探求していただく必要があります。そこから、どのように学ぶか、裏返せばどのように教えるかということが出てきます。一時はアクティブ・ラーニングという言葉がやや独り歩きして、小学校の班別学習のようなものでないとアクティブ・ラーニングではないという誤解をする人も出てきました。それはまったく本意でないので、我々が本来伝えたいことをより正確に表す言葉として「主体的・対話的で深い学び」という言い方にしました。別にわいわいがやがやと話し合うことだけを良しとしているのではありません。

そして、こうした考え方の全体を貫くものとして、社会に開かれた教育課程やカリキュラム・マネジメントがあります。それらをまとめたのが１９ページの図です。他にも関連資料を入れていますので、学ぶ意欲のある人は見てください。

「主体的・対話的で深い学び」もその一例ですが、教育ではこうした短い言葉の中に多くの意味や願いが込められていることがよくあります。キャッチフレーズのような文字面だけを見て分かった気になるのは勘違いのもとです。そうではなく、その中身、実質を追求し実現していくことが日々現場で求められていますし、大学にはそれをバックアップしたり支えたりすることも期待されていると思います。

４．教師にはどのような力が求められているか

これからの教師にはどういう力が必要でしょうか。教師は特定の科目だけを教える仕事ではないですよね。人間を育てる仕事ですから、そのために必要なさまざまな力を併せ持たねばなりません。教師はそういう仕事です。もちろん教科の指導力も必要ですが、先ほど触れた「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善や、ICT を教育でどう効果的に活用するか、発達障害をはじめとする特別な支援を必要とする子どもたちへの指導などの課題もあります。

教育には不易と流行があると言われます。時代の変化によって移り変わっていく側面と、時代にかかわらず大きくは変わらない側面があります。当然、両方とも重要です。流行だけに目を奪われるのは危ないことです。しかし、今日的な課題として重要性が強く意識されるようになっているさまざまな課題に対応していくことも必要であり、現場がそのための知見やノウハウ、支援を欲していることも事実です。そういうことに教職大学院として、あるいは大学としてどう応えていけるかといったことも意識していただきたいと思います。

今回の学習指導要領では、総則の部分を充実しました。結果としてたまたまそうなったのではなく、意識的に充実を図りました。総則には、すべての教師にいわば標準装備として知っておいていただく必要のある内容を集約しています。ですから、総則は必ず全教員に読んでほしいし、教職課程、教職大学院の皆さんにも読んでいただくべきものです。

大事なキーワードがたくさんあります。さまざまな課題を踏まえて、発達段階に応じてどう指導していくかということが基本になります。ディスカッションの最後の方でも出ていましたが、実際には、どういう場面で、子どもたちの態度や表情なども全部ひっくるめて、どういう文脈の中でどういう声掛け、接し方をすることがプラスになるのか、あるいはマイナスになるのかを考えながら判断していかなければ、教育はできません。それはやや応用編ですが、その前提として、これくらいのことは基礎知識として知っておいていただきたいという内容です。

３２～３４ページは文科省の資料ではなく、私が大事にしている先人の言葉を紹介したものです。押し付ける気はないので、気に入らなければ無視してください。私は、教育は人間を育てることであり、単なる知識の切り売りではなく、相手の魂に火をつけること、立志だと思っています。熱意だけでは駄目で、子どもたちに実際に力をつけることのできる技術も持っていなければ専門職として通用しません。

５．教員養成には何が求められているか

教員の養成・採用・研修の全体の中で、教職大学院がどの部分でどういう役割を果たしていくべきなのかを考えていただきたいと思います。その際、先ほど福井県の例も出ていましたが、教育委員会との連携や、附属学校を上手に活用することも考えていただきたい。資料の中で、担当課がまとめた教職大学院の特色ある取組の事例をいくつか紹介しています。それらに限らず、各大学でもいろいろな取組をしていただきたいし、その情報を我々に教えていただきたい。我々もそれをできるだけ共有して、他の大学で参考にしていただけるような連携の在り方を組んでおきたいと思っています。

３８ページ以降は平成２７年の中教審答申からの抜粋を載せています。特に強調したいのが「全学的に」という点です。教育が単なる知識の切り売りでないのと同様に、教師教育もばらばらな知識を個別に足していけば自動的に教師が出来上がるというものではありません。全体としてどういう教育が必要なのかということを総体として考えていただく必要があります。そのためにも、全学

的に考える視点や体制、組織の在り方も意識していただきたいと思います。

個々の大学教員の研究的関心に偏った授業がなされる傾向があり、全体として体系だった教育内容になっていないのではないかということは、教員養成だけでなく大学教育全体について以前から言われてきたことです。私の実感では昔に比べて随分良くなっていると思いますが、教職課程コアカリキュラムを作成したのはそうした問題意識があってのことです。

６．大学・大学院における教員養成の現状

教員養成の現状等に関するデータはご覧いただくとして、皆さんに関わりの深いところでは、４７ページからが公立学校（小・中・高・特別支援）の教員採用数等がここ数十年でどう変わってきたかというグラフです。よくマスコミの報道などで、教員の採用倍率が以前は十数倍あったのに、今はその何分の１だといわれます。実際には志願者が大きく減っているわけではありません。倍率は主に採用者数の増減に左右されます。志願者数は、４８ページの棒グラフが表していますが、実はそれほど変わっていません。採用者数が時期によって非常にばらつきがあるために、倍率が大きく変動しているということです。

ただ、だからといって現状に問題がないとは決して思いません。やる気のある優秀な人ができるだけ多く教師を志してくれた方がいいに決まっています。一般論でいえば、倍率が高い方がその中から優秀な人を採りやすくなるだろうということはいえるでしょう。したがって、皆さんもそうしていただいていると思いますが、我々も引き続き教師という仕事のやりがいを高めるとともに、伝えていかなければいけないと考えています。

４９ページは公立小中学校教員の需要推計です。子どもの数が今後さらに減り、今は１８歳人口が１１０万人以上いますが、今年は９０万人弱しか生まれていません。１８年後には今より２０万人以上減るわけです。大学入試センターの出願者数も去年よりかなり減っています。１８歳人口の推計や志願率の動向等から大体の予測をすることはできます。大学を取り巻く経営環境はそういう状況です。急には変わりようがありません。

日本全体で見ればそういうことですが、これを県ごと、地域ごとに見ればさらにシビアな状況であることが分かるでしょう。私学部参事官のときに既に、それを私学の関係者にお示ししてお話しもしたのですが、こちらが持っていた危機感、切迫感に対応するようなスピードでは反応していただけなかった経験があります。

先ほども触れましたが､各教職大学院の特色ある取組事例も資料に入れています｡非常に面白い、興味深いものが多いです。ぜひ参考にしてください。また、積極的な情報発信もお願いします。

７．大学改革の方向性

大学改革の全体像については、グランドデザイン答申や国立大学改革方針等の資料をご覧ください。リカレント教育など期待の高まっている分野もあります。リカレント教育も私の局で担当していますが、教師の学び直しも重要ですし、教師以外の社会人も含め、大学はそういう機能も担っていると思います。

８．教職大学院への評価と期待

最後に、教職大学院についてのこれまでの評価や提言に関する資料も入れておきました。ご覧のとおりです。

つい先日、ある国会議員の方から担当課の職員が聞いた話を紹介します。最近まで中学校の教員

をしておられた方です。その方が厳しく言われたのは、「免許状更新講習が全然役に立たない」ということでした。「特に大学教員による授業が現場の教員にとってまったく意味をなしていない。むしろ大学教員が現場の教員の授業を見て研究することの方が必要だ。大学よりも教育センターの講習の方がずっといい」、また、「夜に設定されていた講習に申し込んだが、申込者が少なかったせいか、あまり開講されず、開講してくださいと頼んで回らないとやってもらえなかったという話もある」とのことでした。又聞きなのでどこまで正確かは分かりませんが、そういう感想や印象を持っている人もいるということです。

冒頭で申し上げたように、教職大学院は大きな期待を込めて作られたものです。だからこそ、その期待にどのくらい応えられているかということが常に問われるわけです。それに対して教職大学院、大学側は、受け身ではなく、成果や存在意義を自ら示していかないといけないと思うのです。そうすることで、日本の社会にとって、あるいは日本の教育界にとって、教職大学院がぜひ必要なものなのだと思ってもらえる存在にならないといけない。また、そういう存在になってほしいと願っています。

「実務家教員、研究者教員という区分以前に、すべての教員が、学校現場の指導経験を有するなどその現状に精通しつつ、併せて研究能力を有し理論的な見地から授業を行うことができるようになることが必要」との提言も平成２５年の報告書でなされています。私もそうあって欲しいと思っています。

その他にも、教職大学院についてはさまざまな提言がなされているので、参考にしてください。６８ページには、教職大学院にはこうした新たな役割も期待されているという記述もあります。教育委員会に対するアンケートでは、教職大学院に何を望むかというものもあります。これは国全体の調査ですが、本当は全国的な傾向だけでなく、それぞれの地域の教育委員会で具体的に何を期待されているのかということを個別に直接お話ししていただくことが一番いいと思っています。

教職大学院についての課題として、平成２９年８月の有識者会議の報告書の抜粋も付けています。まさに先ほどのディスカッションにあった「理論と実践の往還」の重要性が挙げられています。先ほどの議論はとても大事だと思っています。教育では、言葉だけで分かった気になることを避けねばなりません。ここで言う「理論と実践の往還」とは何なのかということを深く考え、突き詰めることです。必要であれば、こういう表現の方がより適切だという代案が出て来てもいいと思っています。そういうことを、できるだけ現場に近いところから生み出していただけるといいと思います。我々はできるだけそれをバックアップするという役割だろうと思っているところです。

以上、冒頭にお断りしたとおり、あまりお役に立たない話で申し訳ありません。最後まで聞いていただきありがとうございました。今後ともどうぞよろしくお願いします。

（司会）　それでは、加治佐会長より浅田局長へお礼を申し上げます。

お礼の挨拶
加治佐　哲也（日本教職大学院協会会長）

どうもありがとうございました。いくつか印象に残ったことはありますが、二つほど。

一つは、やはり現職の校長もされていたということで、実感を伴ったお話が結構あったと思います。そういう点で、われわれにとって非常に臨場感、リアリティがあったという感覚を持ちました。学校を本当によくご存じだと思います。その関連で、教員養成の問題にしてもなかなか実感を持っ

て指摘されたので、改めて耳が痛かったというところです。

二つ目に、本当にわかりやすいお話をいただいたと思います。教職大学院が何のためにあるのか、どう変化して、現状はどういう課題があるのか。それは初等中等教育のいろいろな改革の関わりと関連性を持っているということ。そして、学校現場の方々はスピード感がわかっていないのではないかというのは、われわれもある意味そうかもしれません。また、今後急激に変わっていくということも示されたと思っています。

私も先ほどご挨拶申し上げたのですが、本当に教職大学院は、今日もデータを示されたように、特に入学者が減ってはいないのだけど、率が悪くなっているということで非常に危機感を持っています。ぜひそこを打開して、さらに魅力と存在意義のある教職大学院にしたいと思っています。ぜひご支援いただきながら、今後も一緒につくっていただければと思っていますので、よろしくお願いいたします。本当に期待しています。ありがとうございました。

（司会）　浅田局長、ありがとうございました。いま一度、局長へ皆さまから拍手をお願いいたします。以上をもちまして、本日のプログラムは終了となります。皆さま方のご協力にお礼を申し上げます。ありがとうございました。

教職大学院の使命と現状、課題

令和元年 １２月７日（土）
日本教職大学院協会 研究大会

文部科学省 総合教育政策局長
浅田 和伸

目 次

１．教職大学院は何のためにあるのか
２．教職大学院制度の発足からこれまでの歩み
３．新しい時代の初等中等教育の在り方
４．教師にはどのような力が求められているか
５．教員養成には何が求められているか
６．大学・大学院における教員養成の現状
７．大学改革の方向性
８．教職大学院への評価と期待

〈自己紹介〉 浅田和伸 文部科学省総合教育政策局長（令和元（2019）年７月９日～）

・香川県の離島（豊島）出身／香川県立高松西高等学校（新設校１期生）／大学での専攻は心理学

・昭和60（1985）年文部省採用、三重県教育委員会事務局指導課長、
高等教育局専門教育課長（教育大学室も所管）、内閣官房教育再生実行会議担当室長（内閣審議官）、
文部科学省大臣官房審議官（初等中等教育局担当、高等教育局担当）、
独立行政法人大学入試センター理事 等
・平成21（2009）年度から３年間、東京都品川区立大崎中学校校長

・著書『教育は現場が命だ 文科省出身の中学校長日誌』（令和元年５月１日、悠光堂）
執筆『週刊教育資料』『月刊教職研修』『月刊プリンシパル』『内外教育』等

１．教職大学院は何のためにあるのか

「教職大学院」制度の創設

■今後の教員養成・免許制度の在り方について（抜粋）

（平成18年7月11日 中央教育審議会答申）

○ 教育を取り巻く社会状況の変化等の中で、この**変化や諸課題に対応し得るより高度な専門性と豊かな人間性・社会性を備えた力量ある教員が求められるようになってきている**。

このため、今後の教員養成の在り方としては、学部以下の段階で、教科指導や生徒指導など教員としての基礎的・基本的な資質能力を確実に育成することに加え、**大学院段階で、現職教員の再教育も含め、特定分野に関する深い学問的知識・能力を有する教員や、教職としての高度の実践力・応用力を備えた教員を幅広く養成**していくことが重要である。

○ **大学院段階における教員養成**についてはこれまで、昭和50年代以降、いわゆる新教育大学が現職教員の再教育に道筋を付け、既存大学にも同様の目的の修士課程が整備されたが、**我が国の大学院制度が研究者養成と高度専門職業人養成との機能区分を曖昧にしてきた**こともあり、また**実態面でも、高度専門職業人養成の役割を果たす教育の展開が不十分であった**ことから、教員養成分野でも、ともすれば個別分野の学問的知識・能力が過度に重視される一方、学校現場での実践力・応用力など教職としての高度の専門性の育成がおろそかになっており、本来期待された機能を十分に果たしていない。

このため、専門職大学院制度の中に教員養成の専門職大学院として必要な枠組み、すなわち**「教職大学院」制度を創設することにより、専門職大学院制度を活用した教員養成教育の改善・充実を図る**こととすることが必要である。

「教職大学院」の目的・機能

■今後の教員養成・免許制度の在り方について（抜粋）

（平成18年7月11日　中央教育審議会答申）

○　このような教員に対する様々な要請や、各大学における大学院段階での取組の実績等を考慮すると、教職大学院は、当面、

1）学部段階で教員としての基礎的・基本的な資質能力を修得した者の中から、さらに
より実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成

2）一定の教職経験を有する現職教員を対象に、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員として、不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えた「スクールリーダー（中核的中堅教員）」の養成

の2つの目的・機能とする。

教職大学院の特性（既存の修士課程との違い）

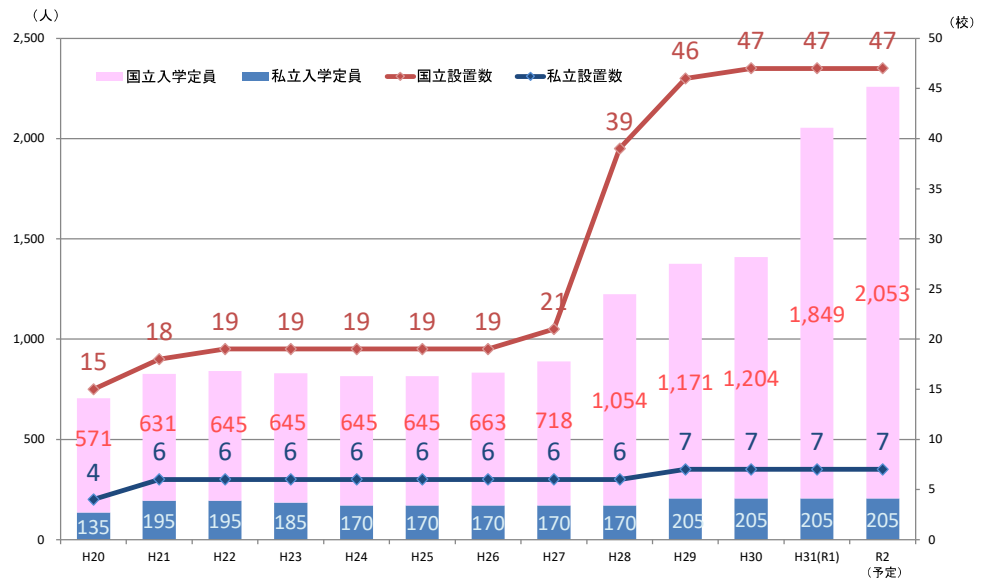
	教職大学院	教員養成系修士課程
修了要件	45単位以上　（うち10単位以上は学校等での実習）	30単位以上 修士論文の作成（研究指導）
教員	4割以上は教職経験者等の実務家教員	大半が研究者教員
授業方法	①事例研究、現地調査、双方向・多方向に行われる討論・質疑応答 ②学校実習及び共通科目を必修とした体系的な教育課程	研究指導が中心
学位	教職修士（専門職）	修士（教育学）

2．教職大学院制度の発足からこれまでの歩み

教職大学院にかかる答申・報告等

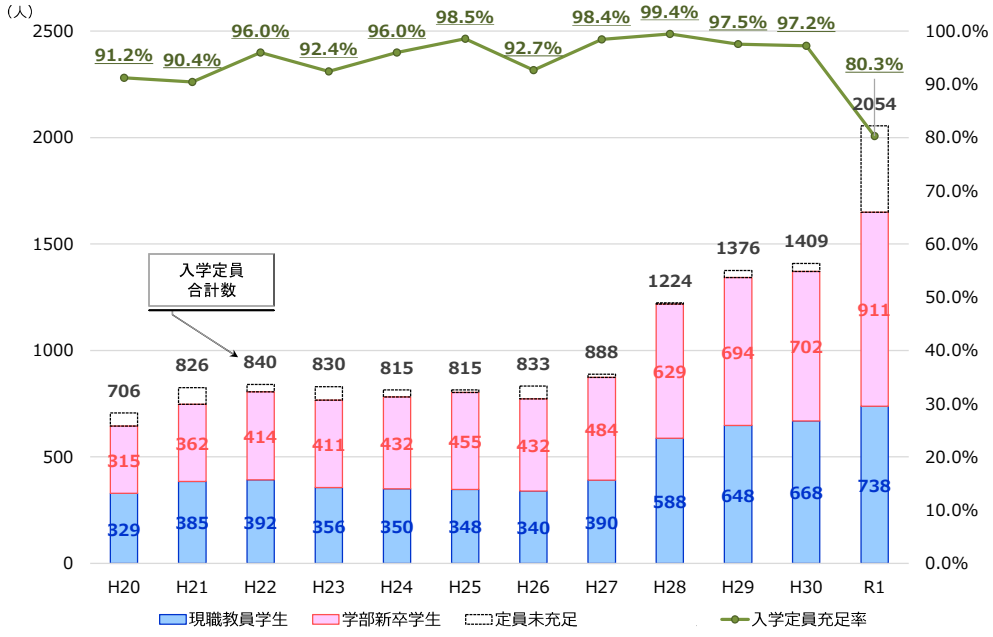
年度	教職大学院にかかる答申・報告書　等	教職大学院新規設置数
H18	●「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（中教審答申） ・教職大学院制度の創設について提言	
H19		
H20	●教職大学院が初めて設置	19大学
H21		5大学
H22		1大学
H23		－
H24	●「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（中教審答申） ・教員養成を修士レベル化し、高度専門職業人として位置付け ・教職大学院の全国的な設置の推進と、修士課程の教職大学院を主体とした組織体制への移行を提言	－
H25	●「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」 （教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議報告書） ・国立の教員養成系修士課程は、原則として教職大学院に段階的に移行 ・学校経営に特化したコースの共通5領域の総単位数の柔軟化や、他学位課程との専任教員の兼任について提言	－
H26		－
H27	●「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」（中教審答申） ・現職教員の再教育の場としての役割に重点を置きつつ、質的・量的充実を図る ・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ることについて提言	2大学
H28		18大学
H29	●「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて」 （国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書）	8大学
H30		1大学
R1		－

教職大学院の設置数と入学定員の推移



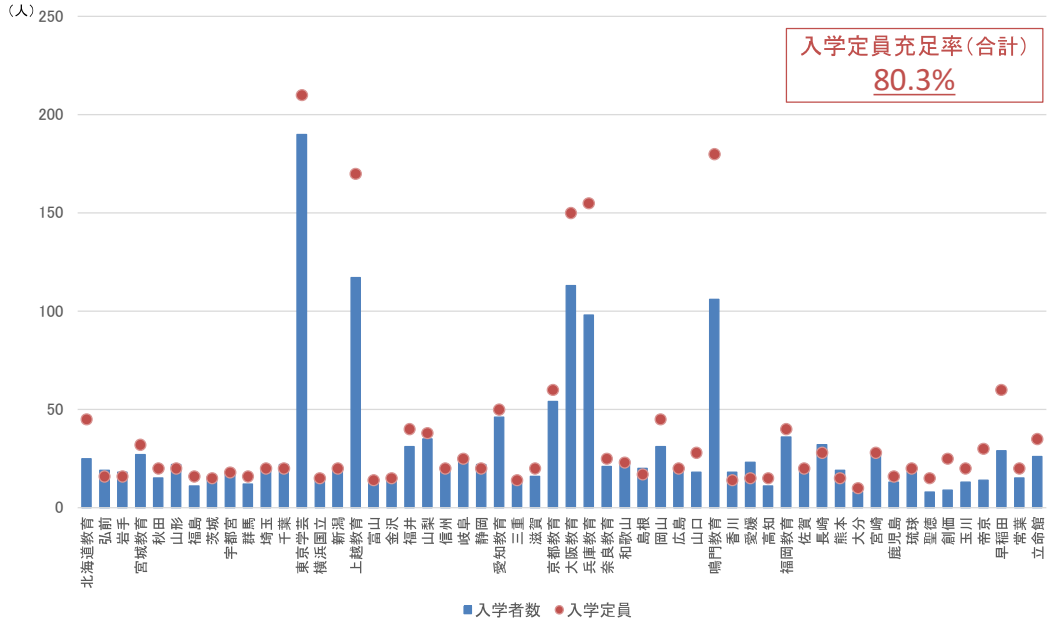
出典：文部科学省総合教育政策局教育人材政策課調べ

国私立の教職大学院の入学者数及び入学定員充足率の推移



出典：文部科学省総合教育政策局教育人材政策課調べ

各国私立教職大学院の入学定員及び入学者数（令和元年度）



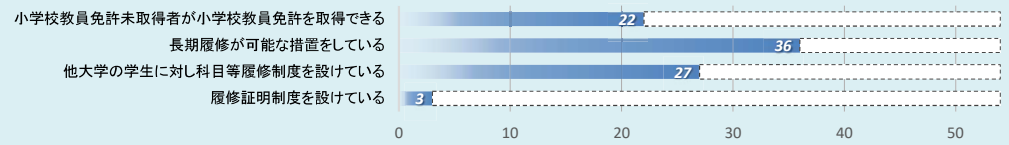
出典：文部科学省総合教育政策局教育人材政策課調べ

平成30年度 教職大学院に関する実態調査（抜粋）

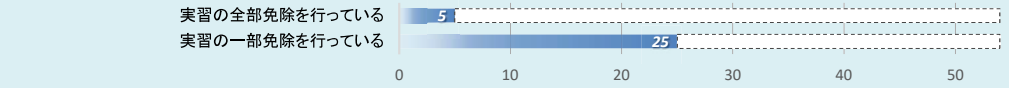
○長期履修制度等の多様な履修方法や、教育委員会との連携による教職大学院での学びの活用が進んでいるが、さらなる全国的な取組の広がりが望まれる。

※調査対象：教職大学院 全54大学

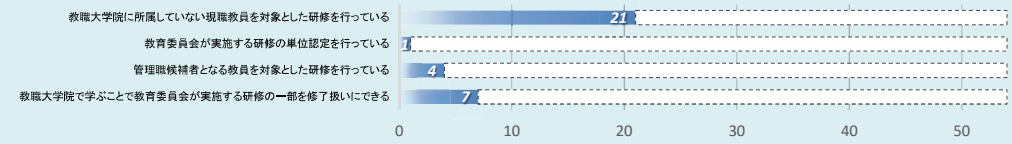
■履修の方法に関する取組



■実習に関する取組



■教育委員会との連携



出典：文部科学省調べ

３．新しい時代の初等中等教育の在り方

Society5.0に求められる力と今後の教育の方向性

Society5.0に求められる力とは

✓ **全ての人に共通して求められる力**

文章や情報を正確に読み解き対話する力
科学的に思考・吟味し活用する力
価値を見つけ生み出す感性と力、好奇心・探求力

✓ **新たな社会を牽引する人材**

技術革新や価値創造の源となる飛躍知を**発見・創造**する人材
技術革新と社会課題をつなげ、プラットフォームを**創造**する人材
様々な分野において**ＡＩやデータの力を最大限活用し展開**できる人材　等

出典「Society5.0に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる～」

今後の教育の方向性

✓ **自立した人間として主体的に判断し、多様な人と協働しながら新たな価値を創造する人材を育成するための、学校における「主体的・対話的で深い学び」の実現**
✓ **Society5.0の到来に向けた学校におけるＩＣＴ環境整備や遠隔教育の推進**
✓ **Society5.0に向けた人材育成やイノベーションの創出の基盤となる大学改革**
✓ **グローバル化の急速な進展に対応した人材の育成**
✓ **家庭の経済事情に関わらず誰もが質の高い教育を受けるための教育費負担軽減**

教育を通じて、生涯にわたる一人一人の「可能性」と「チャンス」の最大化を目指す。

今後の社会変化の方向

Society5.0

AI、ビッグデータ、IoT、ロボティクス等の先端技術が高度化してあらゆる産業や社会生活に取り入れられ、社会の在り方そのものが大きく変化する超スマート社会（Society5.0）の到来が予想。

【出典】内閣府総合科学技術・イノベーション会議ホームページ等より作成

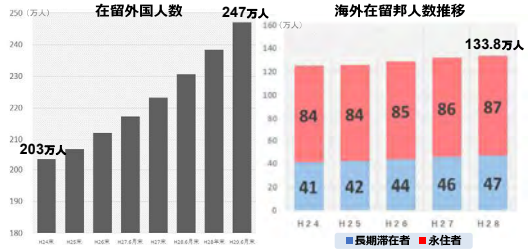
人生100年時代

世界一の長寿社会を迎え、教育・雇用・退職後という伝統的な人生モデルからマルチステージのモデルへ変化。

【出典】平成29年9月11日　人生100年時代構想会議資料4-2　リンダ・グラットン議員提出資料（事務局による日本語訳）より

グローバル化

在留外国人数、海外在留邦人数ともに増。社会のあらゆる分野でのつながりが国境を越えて活性化。

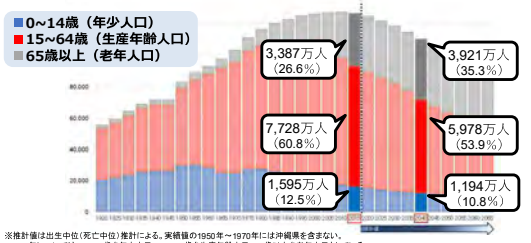


【出典】在留外国人統計（法務省　平成29年6月末）

【出典】海外在留邦人数調査統計（外務省　平成29年要約版）

人口減少

国立社会保障・人口問題研究所の予測では、少子高齢化の進行により、2040年には年少人口が1,194万人、生産年齢人口が5,978万人まで減少。



※推計値は出生中位（死亡中位）推計による。実績値の1950年～1970年には沖縄県を含まない。
1945年については、1～15歳を年少人口、16～65歳を生産年齢人口、66歳以上を老年人口としている。

【出典】1920年～2010年：「人口推計」（総務省）、
2015年～2065年：「日本の将来推計人口（平成29年推計）」（国立社会保障・人口問題研究所）

我が国の教育の今後の方向性（概要）　- 教育振興基本計画より -

第３期教育振興基本計画（平成30年6月15日閣議決定）　※計画期間：平成30（2018）年度ー令和4（2022）年度

○ 我が国における今後の教育政策の方向性

「Society5.0」
「人生100年時代」
⇨ 「人づくり革命」、「生産性革命」の一環として、教育を通じて一人一人の「可能性」と「チャンス」の最大化を目指す！

具体的施策

初等中等教育

①新時代の学びを支える先端技術活用推進方策

ICTを基盤とした先端技術や教育ビッグデータの効果的な活用により、多様な子供たちを誰一人取り残すことのない、公正に個別最適化された学びを実現

①先端技術の効果的な活用
②教育ビッグデータの効果的な活用
③基盤となるICT環境の整備

②学校における働き方改革の推進

質の高い学校教育を維持・発展させるため、教師の業務負担軽減を目指す

○教師でなければならない業務以外の多くの仕事を教師が担っている現状を抜本的に変え、学校の指導・運営体制の効果的な強化・充実等を図る
○中教審において、平成31年1月25日に答申を大臣に手交。これを受け、文部科学省として大臣を本部長とする「学校における働き方改革推進本部」を省内に設置

③新しい時代の初等中等教育の在り方について（平成31年4月17日中央教育審議会諮問）

Society5.0時代の到来を見据え、初等中等教育の現状及び課題を踏まえ、これからの初等中等教育の在り方について総合的に検討

①新時代に対応した義務教育の在り方　②新時代に対応した高等学校教育の在り方　③増加する外国人児童生徒等への教育の在り方　④これからの時代に応じた教師の在り方や教育環境の整備　等

高等教育

⑤大学改革の推進

社会のニーズへの対応等、高等教育の質向上に向けた一体的な改革を推進する

①**Society5.0に対応した大学改革**
大学入学者選抜改革、文系・理系にとらわれない新しいリテラシーに対応した教育、工学系教育改革、専門職大学等の開設

②**教育の質の保証**
学生が勉学に励み、社会から必要とされる能力を身に付けるための、学修者本位の高等教育機関としての在り方への転換、学生が身に付けた能力・付加価値の見える化、教育内容（カリキュラム編成の高度化等）や教育方法等の改善（学修時間の確保と把握等）

③**大学の基盤強化、連携・統合**
多様な人的資源の活用、国立大学の経営力強化、私立大学改革、「地域連携プラットフォーム（仮称）」の構築とガイドラインの策定

④**リカレント教育の拡充**
リカレント教育のプログラム開発促進、リカレント教育を受ける機会の拡充、実務家教員の育成促進

⑤**高等教育機関へのアクセス機会の確保**
授業料減免及び給付型奨学金の支援対象者・対象額を大幅拡充

社会教育

④「社会教育」を基盤とした、人づくり・つながりづくり・地域づくりの推進

人口減少時代において、個人の成長と地域社会の発展の双方に寄与し得る社会教育を、首長部局やNPO、大学等との連携の下に推進する

（中央教育審議会「人口減少時代の新しい地域づくりに向けた社会教育の振興方策について（答申）」平成30年12月21日）

○首長部局との連携を効果的に図るため、総合教育会議の活用や、部局間の人事交流を推進
○地域学校協働活動を核にした社会教育と学校教育の一層の連携・協働
○多様な主体による「社会教育士」の取得推奨
○公立社会教育施設（公民館、図書館、博物館）の所管の弾力化　等

教育段階横断的取組

⑥教育の無償化・負担軽減の推進

家庭の経済事情に左右されることなく、希望する質の高い教育を受けられる社会を目指す

骨太の方針2018（平成30年6月閣議決定）等に基づき、
①3歳から5歳までの子供たちの**幼児教育の無償化**（2019年（令和元年）10月～実施）
②授業料減免や給付型奨学金の拡充による真に必要な低所得世帯の子供たちへの**高等教育の無償化**（2020年（令和2年4月～実施）
③年収590万円未満世帯を対象とした**私立高等学校授業料の実質無償化**（2020年（令和2年）4月～実施）

我が国の教育の今後の方向性
新時代の学びを支える先端技術のフル活用に向けて

○ 平成３０年１１月に公表した「柴山・学びの革新プラン」を踏まえ、先端技術の活用方策の具体化の検討を実施。教育再生実行会議の議論も踏まえつつ、令和元年６月２５日に「新時代の学びを支える先端技術活用推進方策」の最終まとめを公表。

○ ＩＣＴを基盤とした先端技術は、教師の活動を置き換えるものではなく、「子供の力を最大限引き出す」ために教師の役割や子供達の学習を支援・強化していくものである。そのために、①遠隔教育をはじめICTを基盤とした先端技術の効果的な活用の在り方と教育ビッグデータの効果的な活用の在り方、②基盤となるICT環境の整備を強力に推進。

～柴山・学びの革新プラン～

1. 遠隔教育の推進による先進的な教育の実現
2. 先端技術の導入による教師の授業支援
3. 先端技術の活用のための環境整備

教育再生実行会議 第十一次提言

■新たな学びとそれに対応した教材の充実（全ての小・中・高等学校・特別支援学校等で遠隔教育を活用できるよう推進、スタディ・ログ等を活用した個別最適化された学びの実現に向けた実証研究の推進等）

■新たな学びの基盤となる環境整備（地域格差が講じられている学校のICT環境整備について、地方公共団体間で差が生じている要因分析と必要な対応、ICT機器等を費用を低減して調達するためのガイドブックの作成、クラウドサービスの普及を見据えた教育用ネットワーク環境の在り方の検討等）

新時代の学びを支える先端技術活用推進方策（最終まとめ）（令和元年６月25日）

① 先端技術の効果的な活用

✓学習指導要領の求める資質・能力を育成、深化し、子供の力を最大限引き出す効果的な活用の在り方が必要

➢**先端技術の効果的な活用のための基本的考え方を提示**

今後、基本的考え方の実証・精緻化を進め、「学校現場における先端技術利活用ガイドライン」を策定

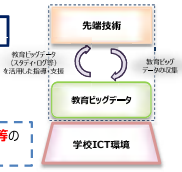
② 教育ビッグデータの効果的な活用

✓ICTを基盤とした先端技術を活用することで得られる教育ビッグデータの効果的な収集・蓄積・分析が必要

✓教育ビッグデータの利活用の在り方の検討が必要

➢**教育ビッグデータの現状・課題と可能性を整理**

今後、**教育データの標準化**と**学習履歴（スタディ・ログ）等**の利活用の**具体的な在り方の検討**



③ 基盤となるICT環境の整備

✓学校のICT環境は、文房具と同様に教育現場において必要不可欠

✓一方、学校のICT環境が脆弱であること、地域間格差があることは危機的な状況

世界最先端のICT環境の実現に向け、以下【１】～【４】の取組を推進

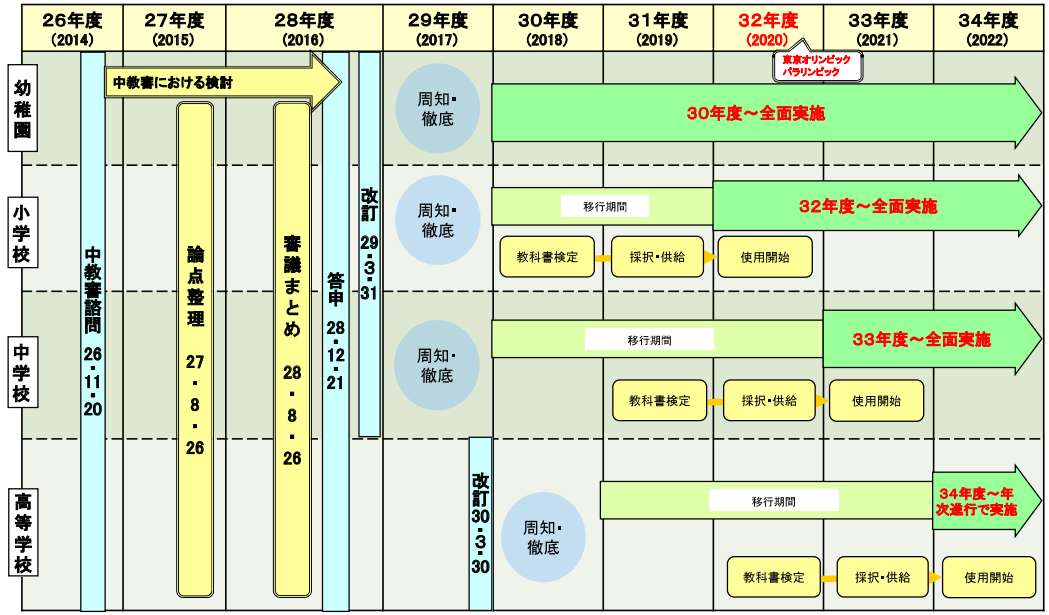
【１】SINETの初等中等教育への開放
➢初等中等教育の様々な局面で全国的なネットワーク活用を進め、自治体等による学校ICT環境整備全般を促進
➢初等中等教育と高等教育との交流・連携ネットワーク基盤として機能

【２】クラウド活用の積極的推進
技術の進展を踏まえ、クラウドを活用した安全・安価・柔軟な環境整備の促進に向けて、「教育情報セキュリティポリシーに関するガイドライン」の改訂

【３】安価な環境整備に向けた具体的モデルの提示
➢安価な環境整備のモデル例を示すとともに、今後、自治体にわかりやすい調達仕様書例を提供
➢関係業界に、安価な端末の大量供給について協力を要請

【４】関係者の意識の共有と専門性をもった人材の育成・確保のための取組の推進
➢ICT環境の整備状況、ICT利活用状況等も含めた更なる「見える化」
➢ICT活用教育アドバイザーや外部人材の活用、ICT活用に関する指導者の養成研修の充実等

今後の学習指導要領改訂に関するスケジュール



特別支援学校学習指導要領（幼稚部及び小学部・中学部）についても、平成29年４月28日に改訂告示を公示。
特別支援学校学習指導要領（高等部）についても、高等学校学習指導要領と一体的に改訂を進める。

新しい時代の初等中等教育の在り方について（諮問概要）（2019年4月17日中央教育審議会）

現在の学校教育の成果の例

- OECD・PISA2015で15歳の子供たちは、数学的リテラシーや科学的リテラシーがOECD加盟国中１位など、世界トップレベルの学力水準
- 全国学力・学習状況調査において、成績下位の都道府県の平均正答率と全国の平均正答率との差が縮小するなど学力の全体的な底上げが確実に進展
- 高等学校の多様化が進み、大学や産業界等との連携の下で様々な教育や、地域社会の課題解決に大きく貢献する活動が展開

知・徳・体を一体で育む「日本型学校教育」は学力水準を高め、社会性を育んできた
それを支えてきたのは、子供達の教育に志を持つ教師の献身的な取組である

社会の急激な変化とともに、次のような課題も顕在化

- 児童生徒の語彙力や読解力に課題
- 高校生の学習時間減少や学習意欲の希薄化
- 大学受験に最低限必要な科目以外を真剣に学ぶ動機の低下
- いじめの重大事態や児童虐待相談対応件数が過去最多、障害のある児童生徒、不登校児童生徒、外国人児童生徒等の増加
- 教師は小学校月約59時間、中学校月約81時間の時間外勤務（平成28年度の教員勤務実態調査）
- 教師の採用選考試験の競争率の減少、とりわけ小学校採用試験の倍率の急落　［12.5倍（平成12年度）→3.5倍（平成29年度）］
- 学校のICT環境は脆弱であり、地域間格差も大きいなど危機的な状況
- 人口減少、少子高齢化の進展により、一市町村一小学校一中学校等の自治体が増加

Society5.0時代の教育・学校・教師の在り方

- Society5.0時代には、①読解力や情報活用能力、②教科固有の見方・考え方を働かせて自分の頭で考えて表現する力、③対話や協働を通じて知識やアイディアを共有し新しい解や納得解を生み出す力等が必要
- 教師を支援するツールとして先端技術を活用し、①地理的制約を超えた多様な他者との協働的な学び、②一人一人の能力、適性等に応じた学び、③子供たちの意欲を高めやりたいことを深められる学びを実現
- 子供たちの学びの変化に応じた資質・能力を有する教師、多様性があり、変化にも柔軟に対応できる教師集団
- 「チームとしての学校」の推進

Society5.0時代の到来を見据え、初等中等教育の現状及び課題を踏まえ、

新学習指導要領の実施　／　学校における働き方改革

これからの初等中等教育の在り方について総合的に検討

学習指導要領改訂の考え方

新しい時代に必要となる資質・能力の育成と、学習評価の充実

学びを人生や社会に生かそうとする**学びに向かう力・人間性等**の涵養

生きて働く**知識・技能**の習得

未知の状況にも対応できる**思考力・判断力・表現力**等の育成

何ができるようになるか

よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を共有し、
社会と連携・協働しながら、未来の創り手となるために必要な資質・能力を育む
「社会に開かれた教育課程」の実現
各学校における**「カリキュラム・マネジメント」**の実現

何を学ぶか

新しい時代に必要となる資質・能力を踏まえた教科・科目等の新設や目標・内容の見直し

小学校の外国語教育の教科化、高校の新科目「公共」の新設など

各教科等で育む資質・能力を明確化し、目標や内容を構造的に示す

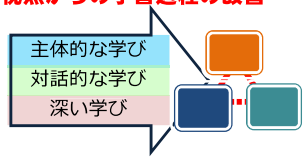
学習内容の削減は行わない※

どのように学ぶか

主体的・対話的で深い学び（「アクティブ・ラーニング」）の視点からの学習過程の改善

生きて働く知識・技能の習得など、新しい時代に求められる資質・能力を育成

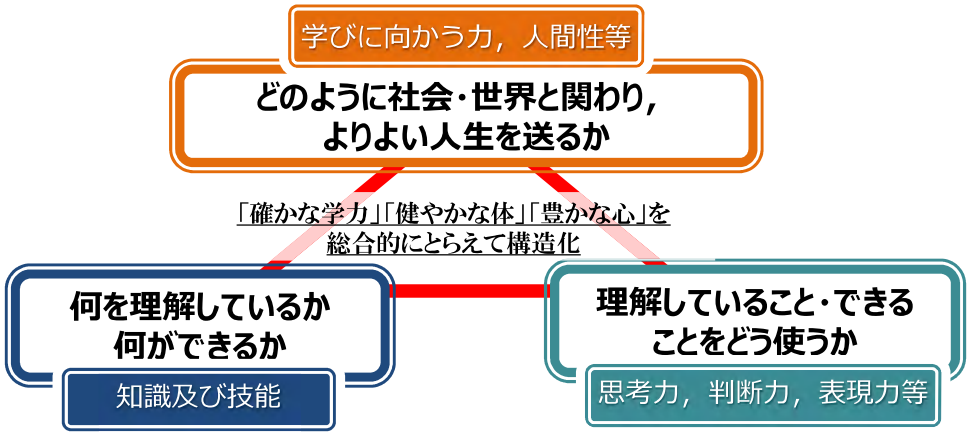
知識の量を削減せず、質の高い理解を図るための学習過程の質的改善



※高校教育については、些末な事実的知識の暗記が大学入学者選抜で問われることが課題になっており、そうした点を克服するため、重要用語の整理等を含めた高大接続改革等を進める。

育成を目指す資質・能力の三つの柱

学校教育法第30条第2項が定めるいわゆる学力の三要素（「基礎的な知識及び技能」「これらを活用して課題を解決するために思考力、判断力、表現力その他の能力」「主体的に学習に取り組む態度」）を議論の出発点としながら，学習する子供の視点に立ち，育成を目指す資質・能力の要素を三つの柱で整理。



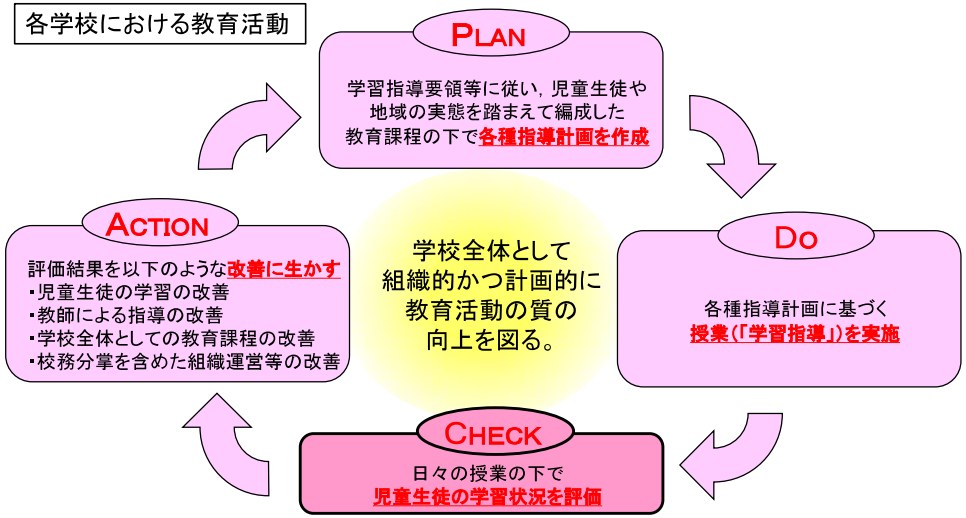
【参考】学校教育法第３０条第２項

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。

カリキュラム・マネジメントの一環としての指導と評価

「学習指導」はもちろんのこと**「学習評価」も学校の教育活動の根幹**であり，教育課程に基づいて組織的かつ計画的に教育活動の質の向上を図る**「カリキュラム・マネジメント」の中核的な役割**を担っている。

各学校における教育活動



新学習指導要領における「目標」及び「内容」の構成

各教科等の「目標」「内容」の記述を，「知識及び技能」「思考力，判断力，表現力等」「学びに向かう力，人間性等」の資質・能力の3つの柱で再整理。

目　標

平成20年改訂小学校学習指導要領

第2章第1節　国　語
第1　目　標
国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し，伝え合う力を高めるとともに，思考力や想像力及び言語感覚を養い，国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。

平成29年改訂小学校学習指導要領

第2章第1節　国　語
第1　目　標
言葉による見方・考え方を働かせ，言語活動を通して，国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。
(1) 日常生活に必要な国語について，その特質を理解し適切に使うことができるようにする。【知識及び技能】
(2) 日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め，思考力や想像力を養う。【思考力，判断力，表現力等】
(3) 言葉がもつよさを認識するとともに，言語感覚を養い，国語の大切さを自覚し，国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。【学びに向かう力，人間性等】

内　容

平成20年改訂中学校学習指導要領

第2章第3節　数　学
第2　各学年の目標及び内容
〔第1学年〕
2　内　容
A　数と式
(1) 具体的な場面を通して正の数と負の数について理解し，その四則計算ができるようにするとともに，正の数と負の数を用いて表現し考察することができるようにする。
ア　正の数と負の数の必要性と意味を理解すること。
イ　小学校で学習した数の四則計算と関連付けて，正の数と負の数の四則計算の意味を理解すること。
ウ　正の数と負の数の四則計算をすること。
エ　具体的な場面で正の数と負の数を用いて表したり処理したりすること。

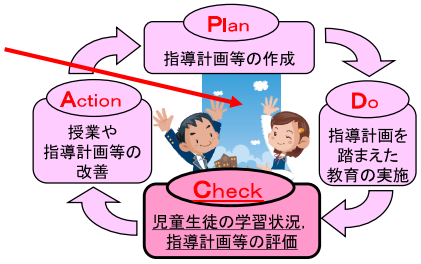
平成29年改訂中学校学習指導要領

第2章第3節　数　学
第2　各学年の目標及び内容
〔第1学年〕
2　内　容
A　数と式
(1) 正の数と負の数について，数学的活動を通して，次の事項を身に付けることができるよう指導する。
ア　次のような知識及び技能を身に付けること。【知識及び技能】
(ア) 正の数と負の数の必要性と意味を理解すること。
(イ) 正の数と負の数の四則計算をすること。
(ウ) 具体的な場面で正の数と負の数を用いて表したり処理したりすること。
イ　次のような思考力，判断力，表現力等を身に付けること。【思考力，判断力，表現力等】
(ア) 算数で学習した数の四則計算と関連付けて，正の数と負の数の四則計算の方法を考察し表現すること。
(イ) 正の数と負の数を具体的な場面で活用すること。

主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善と評価

「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善を通して各教科等における資質・能力を確実に育成する上で，学習評価は重要な役割を担っている。

○　指導と評価の一体化を図るためには，**児童生徒一人一人の学習の成立を促すための評価**という視点を一層重視することによって，教師が自らの指導のねらいに応じて授業の中での児童生徒の学びを振り返り学習や指導の改善に生かしていくというサイクルが大切。



○　特に，「主体的に学習に取り組む態度」の評価に当たっては，「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善を図る中で適切に評価できるようにしていくことが重要。

（授業改善の例）
- 児童生徒が自らの理解の状況を振り返ることができるような発問の工夫
- 自らの考えを記述したり話し合ったりする場面
- 他者との協働を通じて自らの考えを相対化する場面を単元や題材などの内容のまとまりの中で設けたりする　　等

中央教育審議会において審議をお願いしたい事項

１．新時代に対応した義務教育の在り方

- ○ 基礎的読解力などの**基盤的な学力の確実な定着**に向けた方策
- ○ 義務教育９年間を見通した**児童生徒の発達の段階に応じた学級担任制と教科担任制**の在り方や、**習熟度別指導の在り方**など**今後の指導体制**の在り方
- ○ 年間授業時数や標準的な授業時間等の在り方を含む**教育課程**の在り方
- ○ **障害のある者を含む特別な配慮を要する児童生徒**に対する指導及び支援の在り方など、児童生徒**一人一人の能力、適性等に応じた指導**の在り方　等

２．新時代に対応した高等学校教育の在り方

- ○ 普通科改革など**各学科の在り方**
- ○ 文系・理系にかかわらず様々な科目を学ぶことや、**STEAM教育**の推進
- ○ 時代の変化・役割の変化に応じた**定時制・通信制課程**の在り方
- ○ **地域社会や高等教育機関との協働**による教育の在り方

３．増加する外国人児童生徒等への教育の在り方

- ○ 外国人児童生徒等の**就学機会の確保**、教育相談等の**包括的支援**の在り方
- ○ 公立学校における外国人児童生徒等に対する**指導体制の確保**
- ○ **日本の生活や文化**に関する教育、**母語の指導**、**異文化理解や多文化共生**の考え方に基づく教育の在り方　等

４．これからの時代に応じた教師の在り方や教育環境の整備等

- ○ 児童生徒等に求められる資質・能力を育成することができる**教師の在り方**
- ○ 義務教育９年間を**学級担任制を重視する段階**と**教科担任制を重視する段階**に捉え直すことのできる**教職員配置や教員免許制度**の在り方
- ○ **教員養成・免許・採用・研修・勤務環境・人事計画**等の在り方
- ○ 免許更新講習と研修等の位置付けの在り方など**教員免許更新制の実質化**
- ○ **多様な背景を持つ人材によって教職員組織を構成**できるようにするための免許制度や教員の養成・採用・研修・勤務環境の在り方
- ○ 特別な配慮を要する児童生徒等への指導など特定の課題に関する**教師の専門性向上のための仕組み**の構築
- ○ 幼児教育の無償化を踏まえた**幼児教育の質の向上**
- ○ **義務教育をすべての児童生徒等に実質的に保障**するための方策
- ○ **いじめの重大事態**、**虐待事案**に適切に対応するための方策
- ○ 学校の小規模化を踏まえた**自治体間の連携等を含めた学校運営**の在り方
- ○ **教職員や専門的人材の配置、ICT環境や先端技術の活用**を含む条件整備の在り方　等

24

４．教師にはどのような力が求められているか

26

教員養成部会及びワーキンググループにおける今後の審議事項について

「新しい時代の初等中等教育の在り方について（諮問）」（平成３１年４月１７日）において検討が求められている以下の事項について、教員養成部会及びその下に設けた２つのワーキンググループにて審議を行う。

- ○ これからの時代において児童生徒等に求められる資質・能力を育成することができる**教師の在り方**
- ○ 新学習指導要領に示された児童生徒の発達の段階に応じた学習内容や指導の在り方を踏まえ，義務教育９年間を**学級担任制を重視する段階と教科担任制を重視する段階**に捉え直すことのできる教職員配置や**教員免許制度**の在り方
- ○ 質の高い教師を確保し，資質向上を図るための**養成・免許・採用・研修・勤務環境・人事計画**等の在り方
- ○ 免許更新講習と研修等の位置付けの在り方などを含めた**教員免許更新制の実質化**
- ○ 学校以外で勤務してきた経歴や専門的な知識・技能を有する者など，**多様な背景を持つ人材によって教職員組織を構成**できるようにするための免許制度や教員の養成・採用・研修・勤務環境の在り方
- ○ 学校や大学を取り巻く環境変化に対応する**教員養成課程**の在り方
- ○ 特別な配慮を要する児童生徒等への指導など，特定の課題に関する**教師の専門性向上のための仕組み**の構築

教員養成部会

ワーキンググループは平成31年3月20日設置

教職課程の基準に関するワーキンググループ

教職課程の水準の維持・向上や効果的・効率的な実施を図るための**教職課程の基準の在り方について**、特に次の点を中心に検討。

（1）複数の学科等間の複数の教職課程において授業科目を共通で開設する仕組み
（2）大学間の連携・協力により教職課程を設置する仕組み
（3）課程認定後も全学的に教職課程の質を保証し、向上させるための継続的な仕組み
（4）その他これらに関連する事項

教員養成のフラッグシップ大学検討ワーキンググループ

平成31年1月18日に決定された教育再生実行会議第十一次提言中間報告で示された「国は、教師のICT活用指導力の向上をはじめとするSociety5.0に対応した**教員養成を先導するフラッグシップ大学（例えば教員養成の指定大学制度等）の創設を検討する」を受け、その在り方について**、より具体的かつ専門的見地から、特に次の点を中心に検討。

（1）教員養成のフラッグシップ大学の在り方（目的、役割、教育研究内容及びこれらを実現するためのガバナンスやマネジメント等）
（2）（1）に連動した教員養成に関わる大学全体のシステムの在り方（教員養成に関わる大学教員の養成・採用・研修の検討等）

25

教育基本法及び教育振興基本計画における記載（抜粋）

◇ 教育基本法（平成18年12月22日　法律第百二十号）

第九条　法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない。

◇ 第3期教育振興基本計画（平成30年6月15日　閣議決定）

○ 新しい教育課程の実施を含めた次世代の学校教育は、教職員の在り方にかかっており、障害のある子供や日本語能力が十分でない子供への対応をはじめとした個々の課題に適切に対応しつつ、社会に開かれた教育課程の実現等による質の高い教育の提供に向け、小学校における専門指導をはじめとする学校の指導体制を整備していくことが必要である 。

27

教育振興基本計画における記載（抜粋）

◇ 第3期教育振興基本計画（平成30年6月15日　閣議決定）

○ これからの学校教育を担う教師の資質能力の向上

- 新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築と併せて、新たな時代の教育に対応できる質の高い教師の確保・資質の向上を図るため、教職生活の全体を通じて学び続ける教師を支援するための養成・採用・研修の一体的な改革を着実に進める。具体的には、就学前から初等中等教育段階を通じて、全ての子供が質の高い教育を受けられるよう、各地域における教育委員会と大学等が教師の資質向上に係るビジョンを共有するための協議会において策定される「校長及び教員の資質の向上に関する指標」等に基づく取組を促進する。
- 養成段階について、外国語教育、道徳教育などの充実や主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善の推進、特別支援教育の推進等に対応した教員養成への転換や、学校インターンシップの導入、教職大学院の充実等を一層推進する。
- 独立行政法人教職員支援機構や独立行政法人国立特別支援教育総合研究所によるオンラインを通じた研修教材の提供を推進するとともに、現職研修において、校内研修やチーム研修の推進、大学、教職大学院等との連携など継続的な研修を推進する 。

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
中央教育審議会答申（平成２７年１２月２１日）　抜粋

2. これからの時代の教員に求められる資質能力

◆ これまで教員として不易とされてきた資質能力に加え、自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力や、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力などが必要である。

◆ アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、道徳教育の充実、小学校における外国語教育の早期化・教科化、ICTの活用、発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応などの新たな課題に対応できる力量を高めることが必要である。

◆ 「チーム学校」の考えの下、多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力の醸成が必要である。

教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について
中央教育審議会答申（平成２４年８月２８日）　抜粋

2. これからの教員に求められる資質能力

○上記を踏まえると、これからの教員に求められる資質能力は以下のように整理される。これらは、それぞれ独立して存在するのではなく、省察する中で相互に関連し合いながら形成されることに留意する必要がある。

（ⅰ）教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力
（使命感や責任感、教育的愛情）

（ⅱ）専門職としての高度な知識・技能
- 教科や教職に関する高度な専門的知識(グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む)
- 新たな学びを展開できる実践的指導力(基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力)
- 教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力

（ⅲ）総合的な人間力
（豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）

小・中学習指導要領（平成29年3月31日公示）における「第１章　総則」の構成

小(中)学校学習指導要領 ※( )内は中学校
前　文
第1章　総　　則
第1　小(中)学校教育の基本と教育課程の役割
　1　教育課程編成の原則
　2　生きる力を育む各学校の特色ある教育活動の展開
　　(1)確かな学力、(2)道徳教育、
　　(3)体育・健康に関する指導
　3　育成を目指す資質・能力
　4　カリキュラム・マネジメントの充実
第2　教育課程の編成
　1　各学校の教育目標と教育課程の編成
　2　教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成
　(1)学習の基盤となる資質・能力
　(2)現代的な課題に対応して求められる資質・能力
　3　教育課程の編成における共通的事項
　(1)内容の取扱い
　(2)授業時数の取扱い
　(3)指導計画の作成等に当たっての配慮事項
　4　学校段階等間の接続
　(1)幼児期の教育との接続及び低学年における教育全体の充実
　((1)義務教育9年間を見通した計画的かつ継続的な教育課程の編成)
　(2)中学校教育及びその後の教育との接続
　((2)高等学校教育及びその後の教育との円滑な接続)

何ができるようになるか
何を学ぶか

第3　教育課程の実施と学習評価
　1　主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善
　(1)主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善
　(2)言語環境の整備と言語活動の充実
　(3)コンピュータ等や教材・教具の活用、コンピュータの基本的な操作やプログラミングの体験
　(4)見通しを立てたり、振り返ったりする学習活動
　(5)体験活動
　(6)課題選択及び自主的、自発的な学習の促進
　(7)学校図書館、地域の公共施設の活用
　2　学習評価の充実
　(1)指導の評価と改善
　(2)学習評価に関する工夫
第4　児童(生徒)の発達の支援
　1　児童(生徒)の発達を支える指導の充実
　(1)学級経営、児童(生徒)の発達の支援
　(2)生徒指導の充実
　(3)キャリア教育の充実
　(4)指導方法や指導体制の工夫改善など個に応じた指導の充実
　2　特別な配慮を必要とする児童(生徒)への指導
　(1)障害のある児童(生徒)などへの指導
　(2)海外から帰国した児童(生徒)や外国人の児童(生徒)の指導
　(3)不登校児童(生徒)への配慮
第5　学校運営上の留意事項
　1　教育課程の改善と学校評価(，教育課程外の活動との連携)等
　2　家庭や地域社会との連携及び協働と学校間の連携
第6　道徳教育に関する配慮事項

どのように学ぶか
何が身に付いたか
子供の発達をどのように支援するか
実施するために何が必要か

（参考１）私どもには学校教育があった

そう、私どもには学校教育があった。

（略）

学校もあり教師もいたが、それは諸君らの大いなる西洋にみられ、今日わが国でも模倣しているような学校教育とは、まったくちがったものである。まず第一に、私どもは、学校を知的修練の売り場とは決して考えなかった。修練を積めば生活費が稼げるようになるとの目的で、学校に行かされたのではなく、真の人間になるためだった。

（内村鑑三『代表的日本人』（岩波文庫）より）

（参考２）立志

単に教科の内容を教えることだけでも、実に容易ならざる準備と研究とを要するわけですが、さらに眼を転じて、教育の眼目である相手の魂に火をつけて、その全人格を導くということになれば、私達は教師の道が、実に果てしないことに思い至らしめられるのであります。というのも、一人の人間の魂を目覚めさすということは、実に至難中の至難事だからであります。

（略）

極言すれば教育の意義は、この立志の一事に極まると言ってもよいほどです。

（森信三『修身教授録』（致知選書）より）

（参考３）一人で生きていける力をつけること

教師という職業の拠って立つものは何か。子どもに一人で生きていける力をつけること、そのための技術を持っていることでしょう。

それを忘れた「いい人」ではちょっと困るのです。

（大村はま『灯し続けることば』（小学館）より）

５．教員養成には何が求められているか

教師の養成・採用・研修の一体的な改革

○ 養成・採用・研修を通じた方策

研修
- ベテラン段階
- 中堅段階
- 1～数年目

採用
- 採用段階

養成
- 養成段階

【管理職研修改革】
- **マネジメント力強化**のための研修プログラム開発

【十年研改革】→中堅研の創設 法改正
- **研修実施時期の弾力化**
- 目的・内容の明確化**(ミドルリーダー育成)**

【免許状更新講習改革】
- 現代的な教育課題に対応できるよう**選択必修領域の導入**

【初任研改革】
- **メンター方式の研修(チーム研修)**の推進
- 初任者研修に限らない**若手段階を見通した研修の充実**

- 円滑な入職のための**教師塾等の普及**
- **特別免許状の活用等**による多様な人材の確保

・**教員採用試験の共同作成**に関する検討

- 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に対応した**履修内容の充実**
- **学校インターンシップ**の導入
- **「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の統合** 法改正
- 国による**教職課程コアカリキュラム**の作成

資質の向上に関する指標

【現職研修を支える基盤】 法改正
- **(独)教職員支援機構の機能強化**(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)
- **教職大学院の活用**等による教師の資質能力の高度化(教職大学院と連携した研修の単位化推進等)
- 研修機会の確保等に必要な**教職員定数の充実**

○ 学び続ける教師を支える体制整備 法改正
- **教育委員会と大学等との協議会**の組織
- 校長及び教員としての**資質の向上に関する指標**、**教員研修計画**の策定

法改正 ・・教育公務員特例法等の一部改正(平成28年11月)による措置事項

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 中央教育審議会答申（平成２７年１２月２１日） 抜粋①

4．改革の具体的な方向性
（3）教員養成に関する改革の具体的な方向性
③教職課程の質の保証・向上

◆ **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。

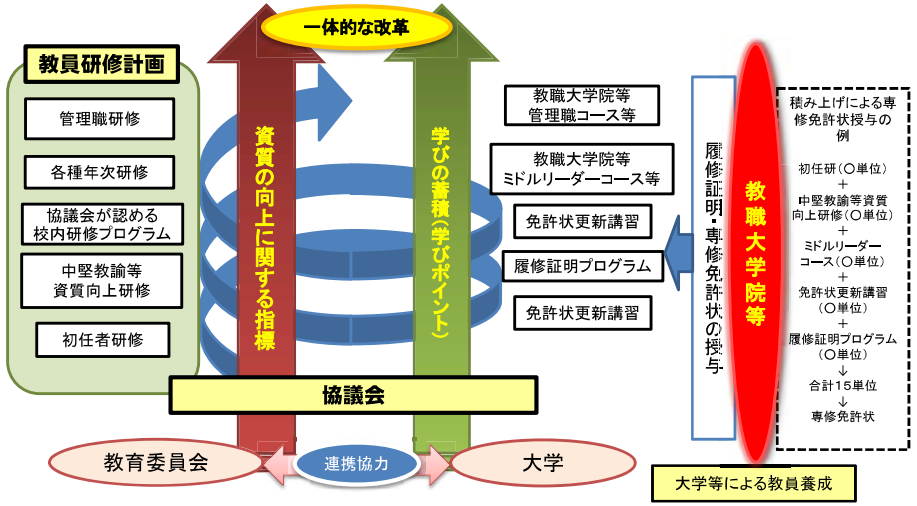
◆ 教職課程における**自己点検・評価**の実施を制度化する。

◆ 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。

学び続ける教員を支えるキャリアシステム（イメージ）



協議会の協議において、資質の向上に関する指標の策定を行うとともに、指標を踏まえつつ、各種研修、免許状更新講習、履修証明プログラム、教職大学院コースをそれぞれ単位化し、それらの積み上げによって履修証明や専修免許状を授与する取り組みの推進を図り、学び続ける教員の具現化を図る。

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 中央教育審議会答申（平成２７年１２月２１日） 抜粋②

4．改革の具体的な方向性
（4）新たな教育課題に対応した教員研修・養成
◆概要

【新たな課題に対応した教員養成】

①アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善
⇒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

②ICTを用いた指導法
⇒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

③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、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

④外国語教育の充実
⇒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

⑤特別支援教育の充実
⇒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

教員養成に関する近年の政策動向について①

教員養成に関する課題

必要単位数が法律に規定されており、新たな教育課題が生じても速やかな単位数の変更が困難

教育職員免許法の改正（平成28年11月）

■「教科に関する科目（大学レベルの学問的・専門的内容）」、「教職に関する科目（児童生徒への指導法等）」等の科目区分を統合

免許法改正のイメージ（小学校教諭1種免許状の場合）

（改正前）		（改正後）
教科に関する科目	○単位	教科及び教職に関する科目　○単位
教職に関する科目	○単位	
教科又は教職に関する科目	○単位	

教員養成に関する近年の政策動向について②

教員養成に関する課題

学校現場の状況の変化や教育を巡る環境の変化に対応した教職課程になっていない

教育職員免許法施行規則の改正（平成29年11月）

■学校現場で必要とされる知識や技能を養成課程で獲得できるよう、教職課程の内容を充実。
■あわせて、省令上の科目区分も大括り化し、大学の判断で、教科に関する専門的な内容とその指導法等の複数の事項の内容を組み合わせた授業を行うことを可能に。

教職課程に新たに加える内容の例

・特別支援教育の充実　総合的な学習の時間の指導法　・学校体験活動
・アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善　・ICTを用いた指導法
・外国語教育の充実　・チーム学校への対応　・学校安全への対応
・学校と地域との連携　・道徳教育の充実　・キャリア教育　等

教員養成に関する近年の政策動向について③

教員養成に関する課題

大学教員の研究的関心に偏った授業が展開される傾向があり、教員として必要な学修が行われていない

教職課程コアカリキュラムの作成（平成29年11月）

■教育職員免許法及び同施行規則に基づき全国すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を明確化。
■大学（養成）、教育委員会等（採用・研修）、文部科学省（行政）等の関係者が活用することにより全国的な教員の資質能力の水準向上。

教職課程コアカリキュラムの例（各教科の指導法の場合）

全体目標	教科における教育目標等について理解し、学習指導要領の内容と背景となる学問とを関連させて理解を深めるとともに、授業設計を行う方法を身に付ける。
一般目標	具体的な授業場面を想定した授業設計を行う方法を身に付ける。
到達目標	学習指導案の構成を理解し、具体的な授業を想定した授業計画と学習指導案を作成できる。
	模擬授業の実施とその振り返りを通して、授業改善の視点を身に付けている。

教職課程コアカリキュラム＜概要＞

－平成29年11月作成－

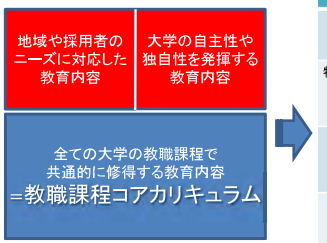
作成の背景・目的

○大学における教員養成の下、学芸的側面が過度に強調されたり、担当教員の関心に基づいた授業が展開
○学校現場の課題が複雑・多様化する中、教員養成課程において、実践的指導力や課題への対応力の修得が不可欠

○すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を明確化することで教員養成の全国的な水準を確保

教職課程における位置づけ

各大学においては、コアカリキュラム・地域のニーズ・大学の独自性等を踏まえて、体系的な教職課程を編成



事項例	到達目標（一部抜粋）
各教科の指導法	・学習指導要領における当該教科の目標及び主な内容並びに全体構造を理解している。 ・学習指導案の構造を理解し、具体的な授業を想定した授業設計と学習指導案を作成することができる。
特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解	・発達障害を含む特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の障害並びにそれに伴う困難の特性を例示することができる。 ・「通級による指導」及び「自立活動」の教育課程上の位置付け並びに内容を理解している。
道徳の理論及び指導法	・道徳教育の歴史及び現代社会における道徳教育の課題（いじめ及び情報モラル等）を理解している。 ・学校における道徳教育の指導計画及び教育活動全体を通じた指導の必要性を理解している。
教育実習（学校体験活動）	・教育実習生として遵守すべき義務等について理解し、その責任を自覚したうえで意欲的に教育実習に参加することができる。 ・学習指導要領並びに児童及び生徒の実態等を踏まえた適切な学習指導案を作成し、授業を実践することができる。

※現行の「教職に関する科目」について作成。「教科に関する科目」についても今後順次整備。

活用方法

教員を養成する大学、教員を採用・研修する教育委員会等、教育制度を所管する文部科学省等の各関係者が認識を共有して取組を推進

【大学関係者】
・コアカリキュラムの内容を踏まえて教職課程を編成
・シラバスを作成する際や授業等を実施する際に、学生がコアカリキュラムの内容を修得できるよう授業を設計・実施

【採用者（教育委員会関係者、学校法人関係者）】
・コアカリキュラムの内容を踏まえた教員採用選考を実施

【国（文部科学省）】
・教職課程の審査・認定及び実地視察においてコアカリキュラムを活用

⇒ 平成31年4月から新しい教職課程がスタート

6．大学・大学院における教員養成の現状

大学等における教員養成の現状

1．課程認定数

（平成30年4月1日現在）

	大学				短期大学				大学院			
	国立	公立	私立	計	国立	公立	私立	計	国立	公立	私立	計
大学等数	82	90	588	760	0	18	316	334	86	82	464	632
課程認定を有する大学等数	76	62	474	612	0	8	228	236	78	40	313	431
割合	92.7%	68.9%	80.6%	80.5%	0.0%	44.4%	72.2%	70.7%	90.7%	48.8%	67.5%	68.2%

2．国立教員養成系大学・学部の現状（令和元年度）

学　部

大学数	入学定員		合　計
	教員養成課程	新課程	
44 （うち単科大学11）	11，197	1，518	12，715

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

大学院（修士課程）

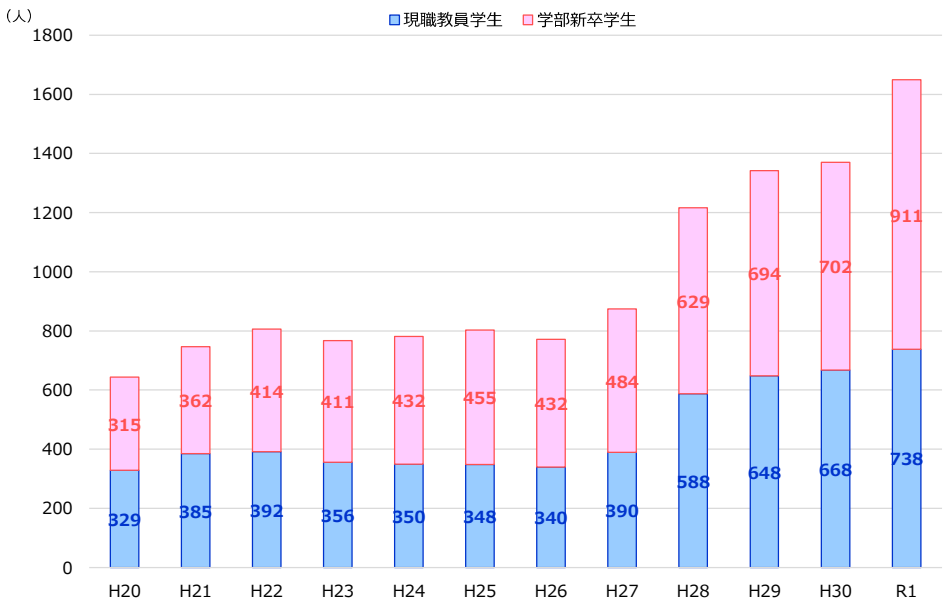
設　置 大学数	研究科数	専攻数	入学定員
37	52	114	1，848

教職大学院（専門職学位課程）

区分	設置大学数	入学定員
国立	47	1，849
私立	7	205
合計	54	2，054

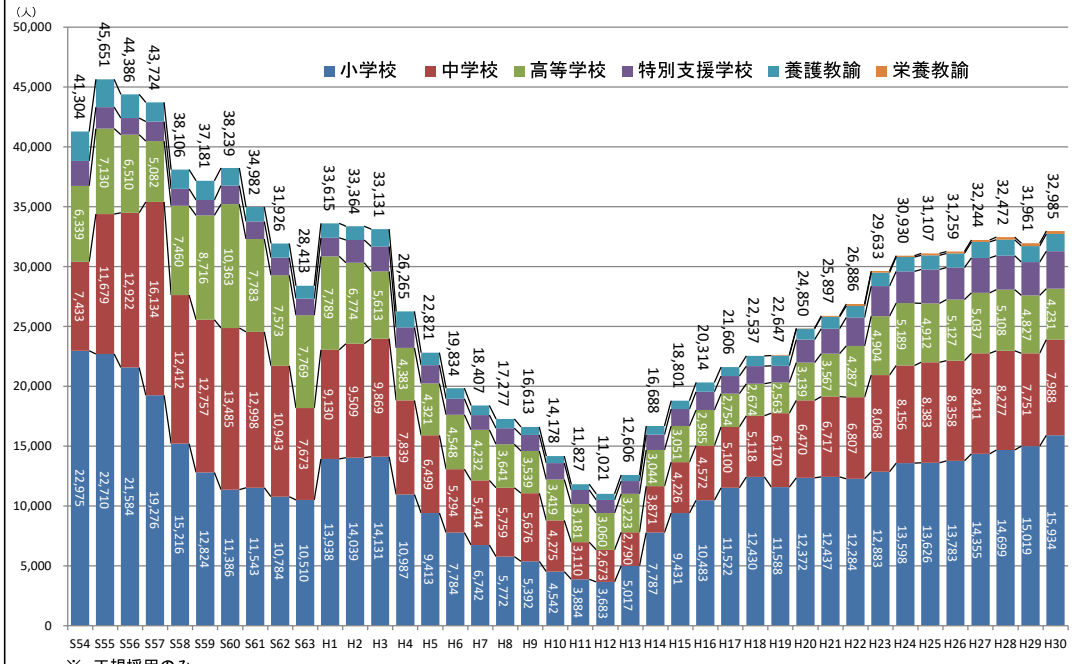
出典：文部科学省調べ

国私立の教職大学院の入学者数



出典：文部科学省総合教育政策局教育人材政策課調べ

公立学校教員採用数の推移

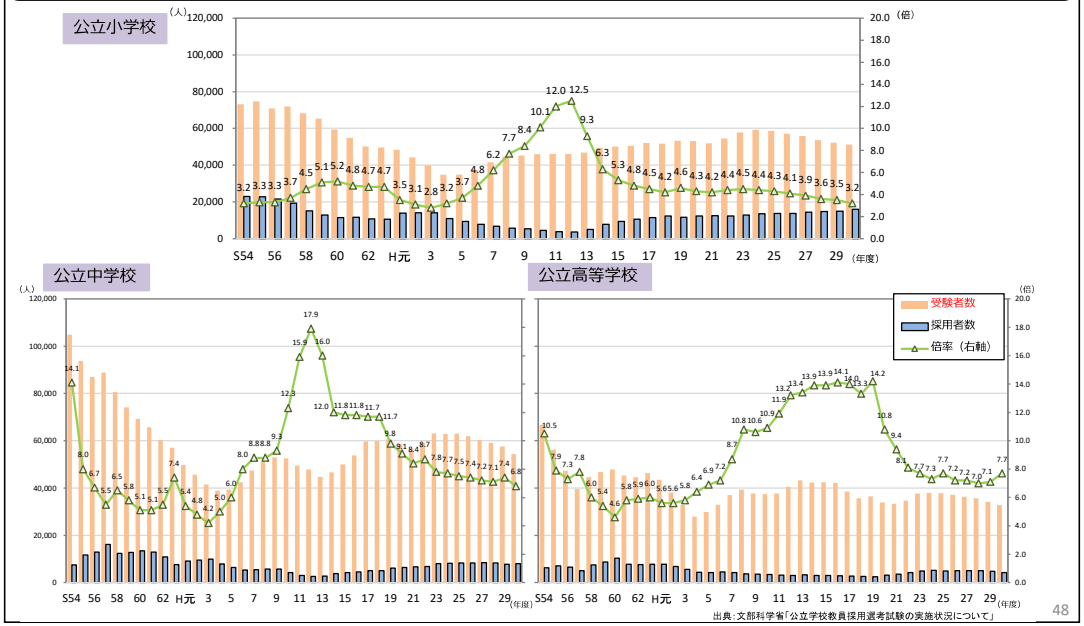


※　正規採用のみ

出典：文部科学省「公立学校教員採用選考試験の実施状況」

公立学校教員採用選考試験の受験者数・採用者数・採用倍率

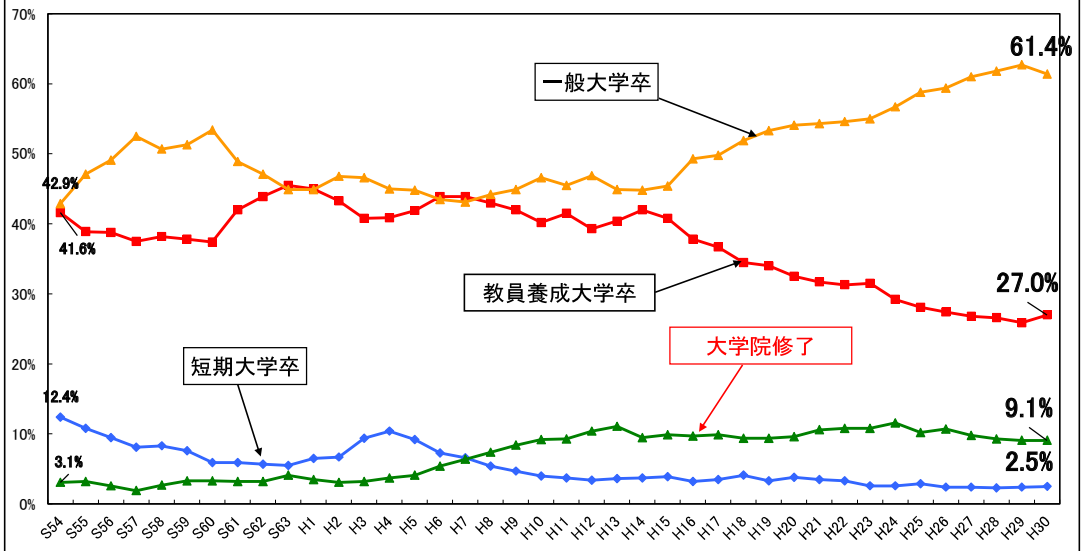
○近年、民間企業等の採用状況や、定年退職者数増加に伴う採用者数の増加等により、公立学校教員の採用倍率は減少傾向
○学校における働き方改革を進めるなど、教職の魅力向上が喫緊の課題



出典：文部科学省「公立学校教員採用選考試験の実施状況について」

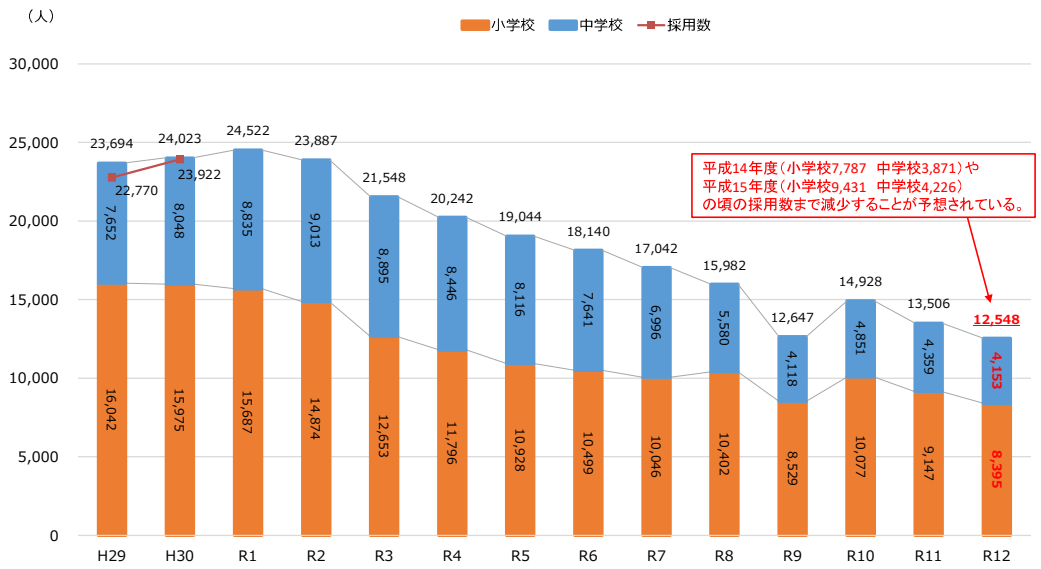
公立学校教員採用試験における学歴別採用者の状況

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



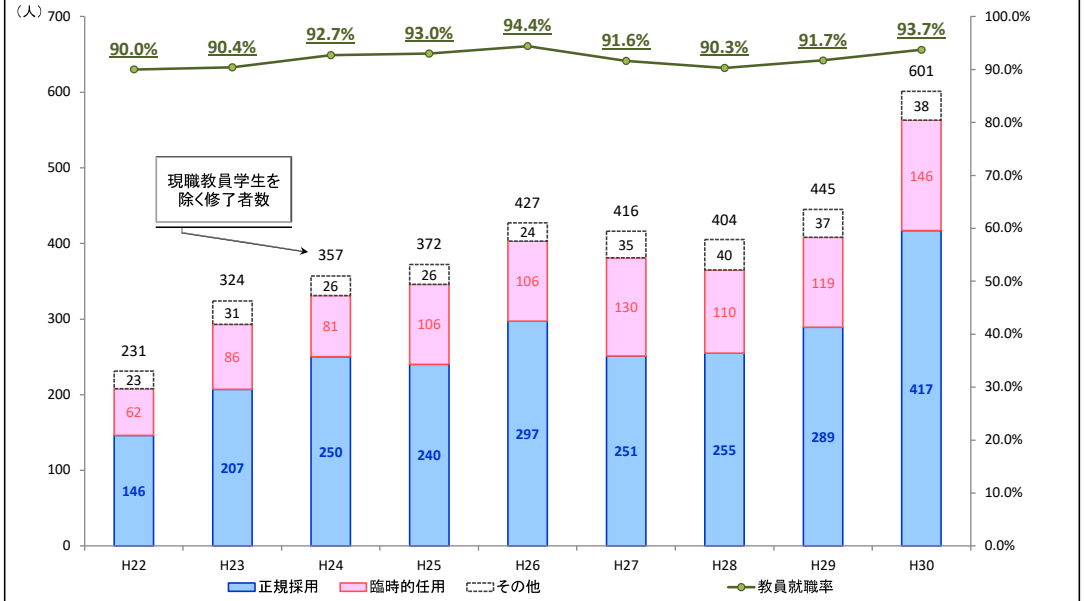
出典：文部科学省「公立学校教員採用選考試験の実施状況」

公立小中学校教員需要推計（平成29年度～令和12年度・全国）



出典：広島大学山崎博敏教授提供資料
出典：文部科学省「公立学校教員採用選考試験の実施状況」

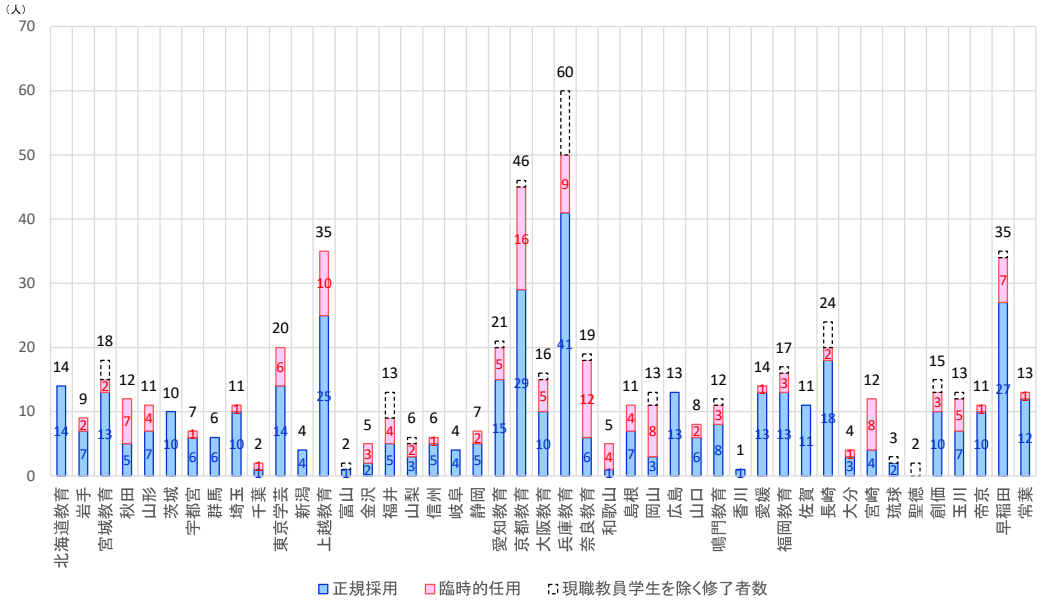
教職大学院修了者の教員就職状況



※1 教職大学院修了者のうち、現職教員学生を除いた場合の教員就職率を指す。
※2 「正規採用」は、国公私立の幼稚園、幼保連携型認定こども園、小、中、高等、中等教育、特別支援学校の常勤教員（養護教諭及び栄養教諭を含む）として就職した者を指す。
※3 「臨時的任用」は、１年以内の期限付きの教員や病休、産休、育児休業などの代替教員等として臨時的に任用（採用）された者を指す。
※4 「その他」は、主に大学院等進学者や教員・保育士以外への就職者等を指す。

出典：文部科学省総合教育政策局教育人材政策課調べ

教職大学院別　修了者の教員就職状況（平成30年3月）



※1　教職大学院修了者のうち、現職教員学生を除いた場合の教員就職率を指す。
※2「正規採用」は、国公私立の幼稚園、幼保連携型認定こども園、小、中、高等、中等教育、特別支援学校の常勤教員（養護教諭及び栄養教諭を含む）として就職した者を指す。
※3「臨時的任用」は、１年以内の期限付きの教員や病休、産休、育児休業などの代替教員等として臨時的に任用（採用）された者を指す。

出典：文部科学省総合教育政策局教育人材政策課調べ

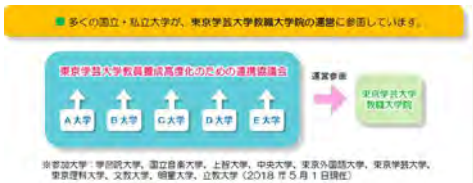
教職大学院の特色ある取組事例①

【宮城教育大学】行政インターンシップの実施

- 平成28年度から管理職となる人材育成コースの現職派遣学生を対象として，全国初の国，県，市町村レベルでの教育行政インターンシップ（計6週間）を実施。宮城県教育委員会と連絡会を設置し，インターンシップ計画を協議・実施している。国レベルでは文部科学省のインターン制を活用し，教員政策に関わる事項について幅広く学び，県レベルでは，各課の業務内容について実務に携わりながら学ぶ。市町村レベルでは，教育長のシャドウイングの他，答弁書作成等を介して，地方教育行政の運営について理解する。
- 上記を補完するものとして，附属学校園管理職，私立大学学長に対する聞き取り調査，民間企業の幹部育成の観察等を行いリーダーシップ研究を行っている。
- これらから得られた知見について，宮城県教育長に教育政策提言を行う会をもち，まとめとした(右写真)。インターンシップ修了者は県内公立学校の管理職として活躍しているが，カリキュラム・マネジメント力の向上を省察することにより効果測定を行うこととしている。

【東京学芸大学】総合型教職大学院の整備及び教員養成の高度化に向けた他大学との連携協定の締結

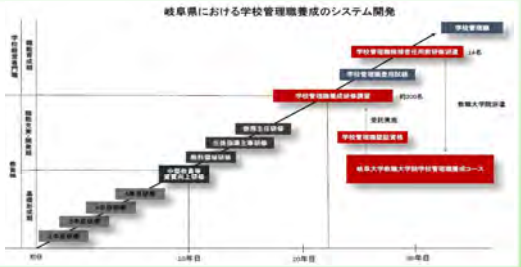
- 現職教員の教育・研修機能の強化，学部教育との一貫性の確保，教科領域の学修ニーズ等に対応するために，新たに教科領域指導，特別支援教育高度化，IB教員の養成，教育課題や現代的テーマ等に対応するプログラムを拡充し，また，学校教育に関するニーズに広く対応できるように平成31年度から規模を拡大し，入学定員210名の総合型教職大学院の整備を図る。
- 総合型教職大学院の整備に伴い，教育学研究や教員養成を重視している首都圏の国私立大学と教員養成高度化のための連携協定を締結した（平成30年５月現在で学習院大学，国立音楽大学，上智大学，中央大学，東京外国語大学，東京理科大学，文教大学，明星大学，立教大学及び本学の10大学）。連携協議会構成校は，学部から教職大学院への接続プログラム(スタートパスプログラム)に参加する学生を推薦するとともに，協議会における意見交換を通じて教職大学院の運営改善に参画する。



教職大学院の特色ある取組事例②

【岐阜大学】教育委員会と連携した学校管理職の養成

1　背景
日本には学校管理職を養成するシステムは存在せず，学校経営に関する学修のないまま，赴任校でいきなり学校経営業務を担当する。学校管理職を養成するためのシステムとコンテンツの形成が求められる。
2　岐阜県教育委員会と連携した取組
学校管理職になる前の教員を対象とした養成を開始。
①教職大学院の再編：県教育委員会からの学校管理職候補者（教頭登用試験合格者等）の派遣教員を対象とした「学校管理職養成コース」の設置。教頭のコンピテンシーを養成するための教育行政実習や学校経営実習を開発。
②岐阜県の教員研修：新任主幹教諭と新任教務主任への悉皆研修として，学校管理職養成研修講習を開始。平成30年度から，希望者に対しては科目等履修制度の手続により，教職大学院の単位とする。
3　取組の効果
受講者評価から，組織経営能力や組織開発能力の向上が認められた。



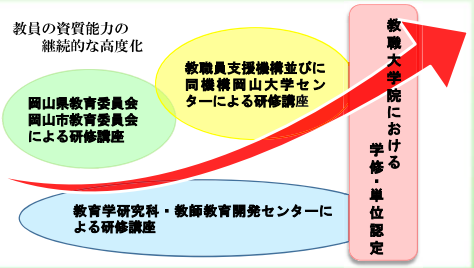
【和歌山大学】初任者研修履修証明プログラム

●概要
初任者の教員を対象に，「学び続ける教員」の育成を目指し，理論と実践の往還による融合を意識した質の高い研修を行なう中で，教員の実践力向上を図るプログラム。（平成28年度から実施）
●実施内容
和歌山市内の初任者10名を対象とし，
・月1回の教職大学院での学習(科目履修制度を利用)
・月3回の教職大学院教員による訪問指導・カンファレンス
・集中講義・合宿研修
等を実施。
●成果
・専修免許状のための単位取得(2年間科目履修等が必要)
・初任者を核とした若手教員の学びの場の創出と活性化
・現場での知識や経験を教職大学院教育に還元

教職大学院の特色ある取組事例③

【岡山大学】教職員研修等を教職大学院の単位として認定するラーニングポイント制

- 岡山県・岡山市教育委員会，（独）教職員支援機構，教育学研究科及び教師教育開発センターによる現職教員を対象とした研修講座等の修了証明をもって教職大学院で単位を認定・授与する「岡山大学教職大学院ラーニングポイント制」を平成30年度に導入する。
- 教職大学院における単位の認定・授与に当たっては，現職教員に対する複数の研修講座，公開セミナー等並びに教職大学院の一部の授業科目を公開した研修講座を組み合せて，一定のまとまりのある学修プログラムとしている。
- 上記の学修プログラムの修了者には，教育学研究科長より履修証明書が交付され，これを教職大学院の学生（又は科目等履修生）として入学時又は在学中に提示・申請することで，教職大学院の単位が認定される（上限16単位）。
- 認定された単位により，教職大学院の修業年限の短縮や専修免許状の取得が可能となる。



【宮崎大学】授業力向上フォローアップ事業

- 本学教員が，本学教職大学院の修了生が勤務する学校を訪問し，修了後の継続的な学びを支援している。ストレート大学院生として在籍した者，現職教員学生として在籍した者など，修了生の経験等により個々に異なる課題に対して，本学教員の専門性を生かした支援を展開している。
- 勤務校をフィールドとする本事業は，修了生の教員としての資質向上だけでなく，当該校における授業研究の質的向上及び同行する学部生・大学院生の現場での学びの充実に寄与している。また，本事業によって得られた成果を本学教職大学院のカリキュラム等にフィードバックし，教育の質保証を図っている。
- 教職大学院設置直後から実施している事業であり，平成28年度には小・中・高合わせて26校を訪問し計30名の修了生を，平成29年度には同じく29校を訪問し計32名の修了生をそれぞれ支援した。

授業力向上フォローアップ事業における修了生への支援実施状況

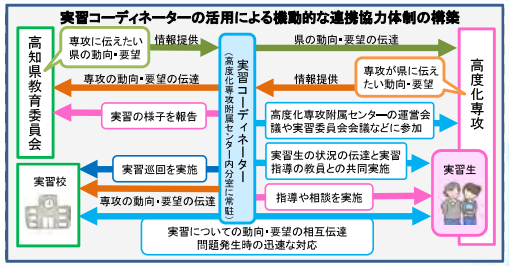
実施年度	校種	校数	修了生区分（人）		計（人）
			現職教員学生	ストレート大学院生	
平成28年度	小学校	18	9	13	22
	中学校	7	3	4	7
	高等学校	1	1	0	1
	計	26	13	17	30
平成29年度	小学校	22	11	13	24
	中学校	5	2	3	5
	高等学校	2	1	2	3
	計	29	14	18	32

平成29年度は，新規採用者である修了生８名（ストレート大学院生として在籍）のほか，指導教諭として任用されている修了生４名（現職教員学生として在籍）を含むなど，対象者を修了直後の修了生に限定することなく幅広く，また多様に支援している。

教職大学院の特色ある取組事例④

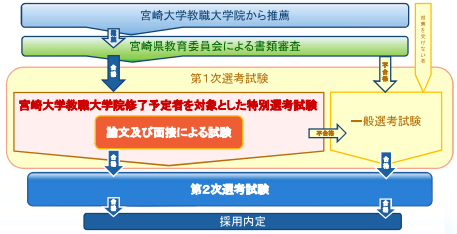
【高知大学】実習コーディネーターの大学常駐による県教育委員会との連携強化

- 実習コーディネーター（県教委教育政策課高知大学連携担当指導主事）が大学に常駐，県教委との連携のハブとして効果的な活動を展開
  - ・実習巡回指導と専攻・県教委への報告
    → 県・教職大学院・実習校で実習に係る共通理解の促進と効果的な院生指導
  - ・附属センター運営会議，実習改善PJ 等に正規メンバーとして参加
    → 県・実習校・専攻で共同した改善（県教委・実習校の率直な意見の伝達）
  - ・高知大学内に設置された県教委事務局分室に常駐し活動
    → 県とのコミュニケーション・共同事業・調整の迅速化
- 本取組に関し，実習に関するアンケートで院生・実習校から高評価
  - ・院生の9 割が「支援が役に立った」
  - ・実習校の9 割が「実習が県や実習校の教育課題解決に資する」
  - ・大学の指導教員の8 割が「県教委との連携の下で実習ができた」



【宮崎大学】教員採用試験における教職大学院修了予定者を対象とした特別選考試験の獲得

- 宮崎県の教員採用試験の合格者が宮崎大学教職大学院への進学を希望する場合，合格者の名簿登載期間を延長し，大学院修了後に採用する制度が実施されていたが，さらに本大学院での学びのインセンティブを高めるために，宮崎県教育委員会との協議の結果，平成31年度宮崎県公立学校教員採用選考試験（平成30年度実施）から，「宮崎大学教職大学院修了予定者を対象とした特別選考試験」の実施が認められた。
- この特別選考試験に係る推薦人数には定員を設けていないが，本大学院では宮崎県が求める人材に適合する院生を推薦するため，本制度の構築にあたった宮崎県教育委員会と本大学院によるワーキンググループでの意見交換内容を基に推薦基準に関する内規等を定めている。
- 平成31年度採用では，この特別選考試験区分に本教職大学院から3名を推薦し，特別選考試験及び第２次選考試験の結果，3名全員が合格した。

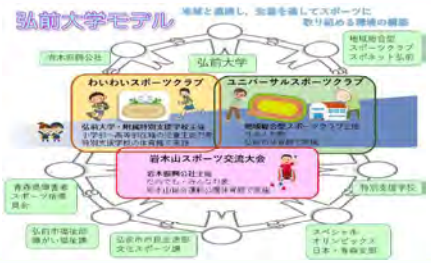


７．大学改革の方向性

教職大学院の特色ある取組事例⑤

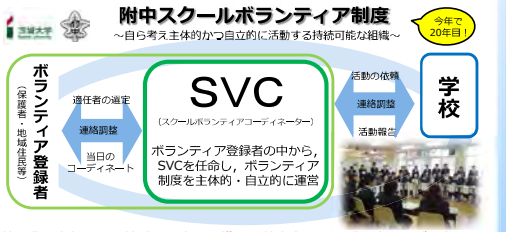
【弘前大学】附属特別支援学校を核とした地域の障害者スポーツの拠点化構想

- 附属特別支援学校では，全国附属校で唯一「Special プロジェクト2020：特別支援学校等を活用した地域における障害者スポーツの拠点づくり事業」（スポーツ庁事業）に採択され，地域における障害者スポーツの拠点づくり事業に取組んだ。プロジェクト実行委員会を県内特別支援学校関係者，関係行政機関，福祉事業関係者，地域の総合型スポーツクラブで組織し，実技指導研修会４回（参加者143 名），スポーツ大会3 回（参加者415 名），出前講習会6 回（参加者204 名），スポーツ教室（参加者833 名）を実施した。これらの取組をもとに，附属特別支援学校が中心となり地域の特別支援学校や社会福祉協議会，総合型スポーツクラブとの連携による「弘前大学モデル」を開発した。今後は，特別支援学校を拠点とした障害者スポーツの展開を青森県全体に拡大させ，活動環境を整えることで，誰もがフリーに参加し，多様な競技に取り組むことを可能にする。



【茨城大学】保護者等による附属中学校支援ボランティアのコーディネーション

- 「附中スクールボランティア制度(SV)」は附属中学校において平成１１年に発足し，令和元年度で20 年目となる取組である。本制度は，生徒・卒業生の保護者，卒業生，地域の方々などで構成されるボランティア登録者の中から，「スクールボランティアコーディネーター(SVC)」を任命（H 30 年度5 名）。学校側の依頼に応じた適任者の選定，連絡調整，活動日のコーディネート等の従前教員負担が生じていた連絡調整等をSVCが自立的に実施している点が特徴である。
- 平成30年度の活動はSVCのコーディネートのもと，43 名の登録者が総合的な学習の時間等における「話合い活動」，授業・部活動・体験活動のサポート，図書の整理・補修などに参加した。(延べ129 名)
- これらSVC を活用したボランティア制度の運営は，教員の業務負担軽減に繋がる取組みであるとともに，地域・社会と連携した教育実践展開のモデルケースとして，長沼豊「学校ボランティアコーディネーション」（筒井書房，平成21年）において広く社会に発信している。



教員業務を軽減し，地域・社会と連携した教育実践展開が可能なモデルケース

高等教育改革の全体像

【現状認識】
- ✓ 第4次産業革命、Society5.0といわれる大きな産業構造、社会構造の変化に対応する教育研究の革新が求められている。
- ✓ 大学への進学率が上昇し続ける中で大学教育レベルについての社会の理解がない。
- ✓ 18歳人口の大幅な減少が予想されている中で大学の数が増加し続け、定員割れの大学が増加している。

【検討の方向性】

Society5.0に対応した大学教育改革

- 大学入学者選抜改革
  - 大学入学共通テスト(2024年度～)で「情報Ⅰ」等の新学習指導要領に対応した出題科目の追加を検討
- 文系・理系にとらわれない新しいリテラシーに対応した教育
- 工学系教育改革
  - 学科・専攻の縦割りの見直し
  - 学部・大学院連結教育プログラムの構築によるメジャー・マイナー制の導入等の促進
- 専門職大学等の開設

教育の質の保証

- 学修者本位の高等教育機関としての在り方への転換
- 教育内容や教育方法等の改善
  - 教学マネジメントに係る指針の策定
- 学生が身に付けた能力・付加価値の見える化
  - 学修成果の可視化と情報公表
  - 学生調査の実施

大学の基盤強化、連携・統合

- 多様な人的資源の活用
  - 実務家、若手・女性・外国籍など多様な教員の登用
  - 学外理事の登用促進
- 国立大学の経営力強化
  - 人事給与マネジメント改革
  - 一法人複数大学制度の導入や大学ガバナンスコードの策定などのガバナンス改革
  - 大学への寄附や資産の有効活用促進など財務基盤の強化
- 私立大学改革
  - 「大学版ガバナンス・コード」の策定推進など学校法人の自律的なガバナンスの改善・強化
  - 新たな財務指標の設定による経営指導の強化
  - 破綻処理手続きの明確化
  - 閲覧開示から一般への公開等情報の推進
  - 事業譲渡の円滑化等
- 「地域連携プラットフォーム（仮称）」の構築とガイドラインの策定

国公私立の枠を越えた連携を可能とする「大学等連携推進法人（仮称）」の制度創設を検討

リカレント教育の拡充

- リカレント教育のプログラム開発促進
- リカレント教育を受ける機会の拡充
- 実務家教員の育成促進

アクセス機会の確保

- 高等教育の修学支援新制度の実施
  - 令和2年度より、消費税財源により、授業料減免及び給付型奨学金を大幅に拡充

2040年を見据えた高等教育の将来像に関する検討の経緯

- 2017年3月 「我が国の高等教育の将来構想について」諮問　2040年頃を見据えた高等教育の将来構想について総合的に検討

諮問事項
①各高等教育機関の機能の強化に向け早急に取り組むべき方策
②変化への対応や価値の創造等を実現するための学修の質の向上に向けた制度等の在り方
③今後の高等教育全体の規模も視野に入れた、地域における質の高い高等教育機会の確保の在り方
④高等教育の改革を支える支援方策

- 2017年12月「今後の高等教育の将来像の提示に向けた論点整理」取りまとめ
- 2018年6月「今後の高等教育の将来像の提示に向けた中間まとめ」取りまとめ
- 2018年9月「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申案）を提示
  ～ 関係団体ヒアリング、パブリックコメントを実施 ～

2018年11月26日 「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」

答申を踏まえ、法改正等の必要な対応に着手

■2040年を見据えた大学院教育のあるべき姿　～社会を先導する人材の育成に向けた体質改善の方策～（審議まとめ）概要

平成31年（2019年）1月22日
中央教育審議会大学分科会

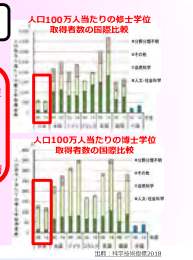
Society5.0の実現等、2040年頃の社会変化に対応するため「知のプロフェッショナル」が諸外国と遜色ない水準で活躍することが必要

「知のプロフェッショナル」の育成を大学院が中心的に担う。
① 学部段階で身に付けることが求められる論理性や批判的思考力、コミュニケーション能力等の普遍的なスキル、リテラシーのいずれも高い水準で身に付けていること
② 自ら課題を発見し仮説を構築・検証する力等の、大学院でこそ身に付けることが期待される、社会を先導する力、様々な場面で通用するトランスファラブルな力
③ 各セクターを先導できる複数の領域にわたる高度な専門的知識
が求められ、あわせて、STEAM※、データサイエンス、幅広い教養が必要。
※STEAM＝Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics

博士課程教育リーディングプログラムでは、②大学院教育の実質化、②経済的支援、③国際経験を積む機会の充実、④産業界と連携した教育研究等が進んだものの・・・

しかし現状は数々の問題点が・・・
- 諸外国に比べ修士・博士学位取得者の割合が低い（修士は約1/3、博士は約1/2、特に人文・社会科学で低い）にもかかわらず、入学定員の未充足が常態化
- 大学の強みや特色を踏まえた人材養成が出来ているとは言い難い状況
- 博士後期課程は、大学院のカリキュラムと社会や企業の期待との間にギャップがあるとの指摘

⇒こうした課題がキャリアパスに対する不安を招き、大学院への進学を躊躇



2040年の社会の需要に応えていくためにも 早急に「大学院教育の体質改善」が必要

1 三つの方針を出発点とした学位プログラムとしての大学院教育の確立

4つの人材養成機能
①研究者養成
②高度専門職業人養成
③大学教員養成
④知識基盤社会を多様に支える高度で知的な素養のある人材の養成

各大学院がそれぞれの**強み・特色を活かして人材養成目的を見直した上で**、以下の取り組みを行う。

■**学位プログラムとしての大学院教育を確立**し、大学院教育の実質化をさらに進めるため、**三つの方針の策定・公表を義務付ける。**

三つの方針
「学位授与の方針」
「教育課程編成の方針」
「入学者受入れの方針」
※平成28年に義務化済み

三つの方針に基づき、養成する人材像等を学修者や大学外に提示するとともに、**自ら継続的に検証・改善することで学位の質を保証する。（内部質保証の確立）**

■人材養成目的に即して教育研究組織を柔軟に見直す。特に、学生の進路に責任を負う観点から、修了者の実態の把握・追跡等を踏まえ、進路の確保が見込めない専攻等について、**定員縮小**や社会のニーズの高い専攻等への**振替を含む見直し**が必要。

2 各課程に共通して求められる教育の在り方

■学修課題を複数の科目等を通して体系的に履修し、基礎的素養と専門知識の応用力等を培う**コースワークの充実**
（「博士課程教育リーディングプログラム」の優れた取組の普及、「卓越大学院プログラム」等を通じた優れた事例の波及・普及）
■専門的知識と普遍的なスキル・リテラシー等を身に付ける取組として、**ダブルメジャー、メジャー・マイナー**や、**「学部・研究科等の組織の枠を超えた学位プログラム」**等の活用
■国際的に切磋琢磨する環境を構築する観点から、ダブル・ディグリー、ジョイント・ディグリー等の推進

3 各課程ごとに求められる教育の在り方

【修士課程】※「高度専門職業人」「高度で知的な素養のある人材」の養成が主たる目的
■**学部段階教育との有機的な接続**、高度・広範な専門的能力と高度の汎用的能力、職業社会で活用可能な実践的研究能力の育成等
（大学院設置基準で定められた修了に必要な単位数を超えた授業科目等の実施を含む）

【博士課程】
■区分制博士課程の適切な運用、社会の求める教育との**ミスマッチの解消**
（主専攻以外の科目の体系的履修、実務家教員による実践的教育、企業等メンターの活用等）、**プレFD実施・情報提供の努力義務化**、国際感覚を養う取組、産業界との共同研究等

【専門職大学院における課程】
■コアカリキュラムの策定状況や教育課程への反映状況等の国による把握・情報発信、実務家教員(みなし)FDの充実、教育課程連携協議会を活用した実務家教員の能力の確保、国際的な評価機関による認証の促進に向けた検討

4 学位授与の行方

■**研究指導体制の強化と学位審査の透明性・公平性の確保**
（学術成果・学位論文の評価、修了認定の基準の公表）
■博士論文研究基礎力審査の在り方の検証　など

5 優秀な人材の進学の促進

■入学者選抜の改善（「入学者受入れの方針」に沿った大学院入試の改革、大学院入学者選抜実施要項の見直し）
■修士課程等の学生に対するリクルートの改善（博士の魅力等の発信、ロールモデルの提示、**進学の意思決定タイミングを踏まえた経済的支援の制度設計**）
■**在学中に必要な学費や経済的支援の見通し提示の努力義務化**　など

6 博士後期課程修了者の進路の確保とキャリアパスの多様化

■博士課程修了者の**活躍状況・処遇の可視化**（産業界での幹部職員の学位取得状況、賃金や昇進状況等について情報収集・発信）
■キャリア構築に係る大学としての組織的支援　など

7 リカレント教育の充実

■実践的な教育プログラムの展開
■社会人の**時間的・空間的障壁を低下させる取組促進**
■履修時間・学事暦の工夫、履修証明プログラム等の活用等　など

8 人文・社会科学系大学院の課題とその在り方

■**体系的な教育プログラムの確立**、身に付く能力の可視化、社会ニーズに対応した新たなタイプの人材養成目的の横断、キャリアパス開拓
■理工系の優れた取組の取り入れ、「学部・研究科の枠を超えた学位プログラム」への参画　など

今後に向けて

■**大学院改革の優れた取組を「卓越大学院プログラム」を通じて支援**
■**大学院全体の課程の在り方（博士後期課程レベルの高度専門職業人養成を含む）**について引き続き検討

※研究室の状況が変化する中で、研究環境の確保について別途検討が必要

2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）【概要】

平成30年11月26日
中 央 教 育 審 議 会

Ⅰ. 2040年の展望と高等教育が目指すべき姿 … 学修者本位の教育への転換 …

2040年頃の社会変化
国連SDGs「全ての人が平和と豊かさを享受できる社会」
Society5.0　第4次産業革命　人生100年時代　グローバル化　地方創生

● 必要とされる人材像と高等教育の目指すべき姿

予測不可能な時代を生きる人材像	● **普遍的な知識・理解**と**汎用的技能**を**文理横断**的に身に付けていく ● 時代の変化に合わせて**積極的に社会を支え、論理的思考力**を持って**社会を改善**していく資質を有する人材
学修者本位の教育への転換	● **「何を学び、身に付けることができたか」**＋**個々人の学修成果の可視化**（個々の教員の教育手法や研究を中心にシステムを構築する教育からの脱却） ● 学修者が**生涯学び続けられるための多様で柔軟な仕組みと流動性**

● 高等教育と社会の関係

「知識の共通基盤」	● **教育と研究**を通じて、**新たな社会・経済システムを提案、成果を還元**
研究力の強化	● **多様で卓越した「知」**は**イノベーションの創出**や**科学技術の発展**にも寄与
産業界との協力・連携	● **雇用の在り方や働き方改革と高等教育が提供する学びのマッチング**
地域への貢献	● **「個人の価値観を尊重する生活環境を提供できる社会」**に貢献

Ⅱ. 教育研究体制 … 多様性と柔軟性の確保 …

多様な学生
● 18歳で入学する日本人を主な対象として想定する従来のモデルから脱却し、社会人や留学生を積極的に受け入れる体質転換
→ リカレント教育、留学生交流の推進、高等教育の国際展開

多様な教員
● 実務家、若手、女性、外国籍などの様々な人材を登用できる仕組みの在り方の検討
→ 教員が不断に多様な教育研究活動を行うための仕組みや環境整備（研修、業績評価等）

多様で柔軟な教育プログラム
● 文理横断・学修の幅を広げる教育、時代の変化に応じた迅速かつ柔軟なプログラム編成
→ 学位プログラムを中心とした大学制度、複数の大学等の人的・物的資源の共有、ICTを活用した教育の促進

多様性を受け止める柔軟なガバナンス等
● 各大学のマネジメント機能や経営力を強化し、大学等の連携・統合を円滑に進められる仕組みの検討
→ 国立大学の一法人複数大学制の導入、経営改善に向けた指導強化・撤退を含む早期の経営判断を促す指導、国公私立の枠組みを越えて、各大学の「強み」を活かした連携を可能とする「大学等連携推進法人（仮称）」制度の導入、学外理事の登用

大学の多様な「強み」の強化
● 人材養成の観点から各機関の「強み」や「特色」をより明確化し、更に伸長

Ⅲ. 教育の質の保証と情報公表 …「学び」の質保証の再構築 …

● 全学的な教学マネジメントの確立
→ 各大学の教学面での改善・改革に資する取組に係る指針の作成
● 学修成果の可視化と情報公表の促進
→・単位や学位の取得状況、学生の成長実感・満足度、学修に対する意欲等の情報
・教育成果や大学教育の質に関する情報の把握・公表の義務付け
→ 全国的な学生調査や大学調査により整理・比較・一覧化

● 設置基準の見直し
（定員管理、教育手法、施設設備等について、時代の変化や情報技術、教育研究の進展等を踏まえた抜本的な見直し）
● 認証評価制度の充実
（法令違反等に対する厳格な対応）

教育の質保証システムの確立

Ⅳ. 18歳人口の減少を踏まえた高等教育機関の規模や地域配置 … あらゆる世代が学ぶ「知の基盤」…

高等教育機関への進学者数とそれを踏まえた規模
● 将来の社会変化を見据えて、社会人、留学生を含めた「多様な価値観が集まるキャンパス」の実現
● 学生の可能性を伸ばす教育改革のための適正な規模を検討し、教育の質を保証できない機関へ厳しい評価

【参考】2040年の推計
・18歳人口：120万人（2017）→ 88万人（現在の74%の規模）
・大学進学者数：63万人（2017）→51万人（現在の80%の規模）

地域における高等教育
● 複数の高等教育機関と地方公共団体、産業界が各地域における将来像の議論や具体的な連携・交流等の方策について議論する体制として「地域連携プラットフォーム（仮称）」を構築

国公私の役割
● 歴史的経緯と、再整理された役割を踏まえ、地域における高等教育の在り方を再構築し高等教育の発展に国公私全体で取り組む
● 国立大学の果たす役割と必要な分野・規模に関する一定の方向性を検討

Ⅴ. 各高等教育機関の役割等 … 多様な機関による多様な教育の提供 …

● 各学校種（大学、専門職大学・専門職短期大学、短期大学、高等専門学校、専門学校、大学院）における特有の課題の検討
● 転入学や編入学などの各高等教育機関の間の接続を含めた流動性を高め、より多様なキャリアパスを実現

Ⅵ. 高等教育を支える投資 … コストの可視化とあらゆるセクターからの支援の拡充 …

● 国力の源である高等教育には、引き続き、公的支援の充実が必要
● 社会のあらゆるセクターが経済的効果を含めた効果を享受することを踏まえた民間からの投資や社会からの寄附等の支援も重要（財源の多様化）

● 教育・研究コストの可視化
● 高等教育全体の社会的・経済的効果を社会へ提示

公的支援も含めた社会の負担への理解を促進
→ 必要な投資を得られる機運の醸成

国立大学改革方針【概要】

- 令和元年6月18日 文部科学省 -

策定の趣旨

・中央教育審議会答申「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」を踏まえ、**国立大学協会等の関係者と議論**
・**第３期中期目標期間後半の取組の加速と、第4期中期目標・中期計画の策定に向けた議論のキックオフとして、改革の方向と論点を提示**
・本方針を基に、**各国立大学との徹底対話**

これからの社会の姿

・デジタル化を背景とした知識集約型社会へのパラダイムシフト
・高等教育のグローバル化
・少子高齢化、地域分散型社会の形成への対応

→ ・持続可能でインクルーシブな社会
・多様性にあふれる社会

国立大学の機能と役割

○知識集約型社会において知をリードし、イノベーションを創出する**知と人材の集積拠点としての役割。国立大学こそが社会変革の原動力**
○地域の教育研究拠点として、各地域のポテンシャルを引き出し、**地方創生に貢献する役割**

国立大学の強み
知と人材が集約し、全国に戦略的に配置

取り組むべき方向性

1．徹底的な教育改革
・文理横断的・異分野融合的な知を備えた人材の育成
・学修時間の確保や厳格な出口管理

2．世界の「知」をリードするイノベーションハブ
・イノベーション創出の基盤となる基礎研究の強化
・女性研究者、若手研究者等の多様な人材の登用・活躍促進

3．世界・社会との高度で多様な頭脳循環
・組織全体を貫徹した大学の国際化の加速
・リカレント教育の充実

4．地域の中核として高度な知を提供
・「地域連携プラットフォーム（仮称）」を通じた地域構想策定
・地方創生の中心を担い、地域経済を活性化

5．強靱なガバナンス
・人事給与マネジメント改革
・教育研究コストの「見える化」

6．多様で柔軟なネットワーク
・「大学等連携推進法人（仮称）」を活用した教育研究資源の共有
・オンラインを活用した教育基盤の共有体制の構築

7．国立大学の適正な規模
・各大学が求められる役割を果たすために必要な規模の在り方を議論
・教員養成系大学・学部の高度化と、他大学との連携・集約

→ 各国立大学と徹底対話　第4期中期目標・中期計画の策定プロセス　各大学の特色・機能がさらに発展・明確化

文部科学省の取組

○手厚い支援と厳格な評価の徹底
・様々な取組を実現するための戦略的な資源配分
・運営費交付金算定におけるアウトカム指標の開発と活用

○規制緩和と体制整備
・指定国立大学法人の更なる規制緩和と財源の多様化
・積極的な資産活用、留学生授業料弾力化等のための規制緩和

８．教職大学院への評価と期待

教職大学院に関するこれまでの提言①

■教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（抜粋）
（平成24年8月28日　中央教育審議会答申）

Ⅲ．当面の改善方策～教育委員会・学校と大学の連携・協働による高度化

２．教員養成、採用から初任者の段階の改善方策

（２)修士レベルの教員養成・体制の充実と改善

・指導に当たる教員については、実践的指導力の育成に寄与できるかの観点から評価をし、学生が、新たな学びを展開できる実践的指導力などを身に付けることができる教員組織体制の構築を図る。

・教職大学院修了者について、初任者研修の一部又は全部免除、教員採用選考における選考内容の一部免除、採用枠の新設等の取組を進め、教職大学院で学んだことを適切に評価するとともに、教職大学院への進学を促進するため、教員採用選考合格者の名簿登載期間延長等の取組を進め、教職大学院で学びやすい環境を整備する。

・教育委員会においては、教職大学院修了者に対するインセンティブの付与等について積極的に検討し、教職大学院制度の発展・拡充に協力していくことが望まれる。

・教職大学院制度の発展・拡充を図るに当たり、国立教員養成系大学・学部及びこれに基礎を置く教育学研究科については、今後、教職大学院を主体とした組織体制へと移行していくことが求められる。

教職大学院に関するこれまでの提言②

■大学院段階の教員養成の改革と充実等について（抜粋）
（平成25年10月15日　教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議報告書）

３．今後の大学院段階の教員養成機能の在り方の方向性

・国立の教員養成系修士課程については、原則として教職大学院に段階的に移行する。

４．教職大学院の在り方

・教職大学院の学習指導コースにおいては、**個別の教科や学校種の違いを超えて教育を俯瞰し研究する教育実践研究を積極的に取り入れた体系的な教育課程を編成する**ことを重視する。

・教職大学院の実習は、教育委員会や連携協力校などとの密接な連携の下、学校現場に実習成果を還元できるような仕組みとすることが重要である。

・教職大学院の発展・拡充が見込まれる当面の間、必置の専任教員が他の学位課程を兼ねることができる措置（ダブルカウント）を行う方向で検討する必要がある。

・**実務家教員、研究者教員という区分以前に、すべての教員が、学校現場の指導経験を有するなどその現状に精通しつつ、併せて研究能力を有し理論的な見地から授業を行うことができるようになることが必要**である。

教職大学院に関するこれまでの提言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）
（平成27年12月21日　中央教育審議会答申）

４．改革の具体的な方向性

（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・量的充実を図る**。

・新任教員の任用にあたり、教職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**。

教職大学院に関するこれまでの提言④

■教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて（抜粋）
（平成29年8月29日　国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書）

（６）教職大学院についての対応策

○新たな役割

①教科専門と教科教育を一体化した科目の設置や学部を含む**大学の養成機能全体の充実をリード**する役割
②現職教員の教育・研修機能も強化しつつ、**教職生活全体を通じた職能成長を支援**する役割
③社会の要請に柔軟に対応した多様な学習の場を提供する役割
④実際に学校が抱える課題を教職大学院の特色である「理論と実践の往還」の手法を活用して解決すること等を通じた学校現場の質を向上させる役割
などが期待される。

○地域への貢献

大学と教育委員会・学校との連携・協働のハブとなり、大学全体の教員養成機能の抜本的な強化や、現職教員の研修の体系化、学校現場が抱える課題の解決など、大学による地域貢献の充実をリードするべき。

○最新の教育課題等への対応

学校外の資源や**「理論と実践の往還」の手法等を活用しつつ、新たな教育課題や最新の教育改革の動向に対応した力を養成**できる内容や、それらの実践の基礎をなす理論の学習を確実に教育課程に含むべき。

教職大学院に対して望むこと

Q.今後、教職大学院に対して望むことは何ですか（その他に含まれる内容等）

○カリキュラムや教育課程の工夫
・より実践的なカリキュラムによる実践力・応用力の育成
・管理職や指導主事など、リーダーとしての資質向上を目指したカリキュラム開発
・特別支援学校教諭免許を合わせて取得できるコースの設置
・大学院の特別支援教育以外のコースを選択した場合での、特別支援教育に関する学びの充実

○地域への貢献
・地域の抱える教育課題（教員の急激な世代交代に伴う中核的中堅教員の育成）等のカリキュラムへの反映
・学校現場で生まれた課題について、高度な視点からの助言ばかりではなく、より実践に即した具体的指導
・大学院生に限らない、より多くの教員への研修の機会と場の提供
・学校現場復帰を見据えながら、研究成果をより効果的に還元する手法までを含めた指導
・教育委員会をバックアップするシンクタンク的な役割

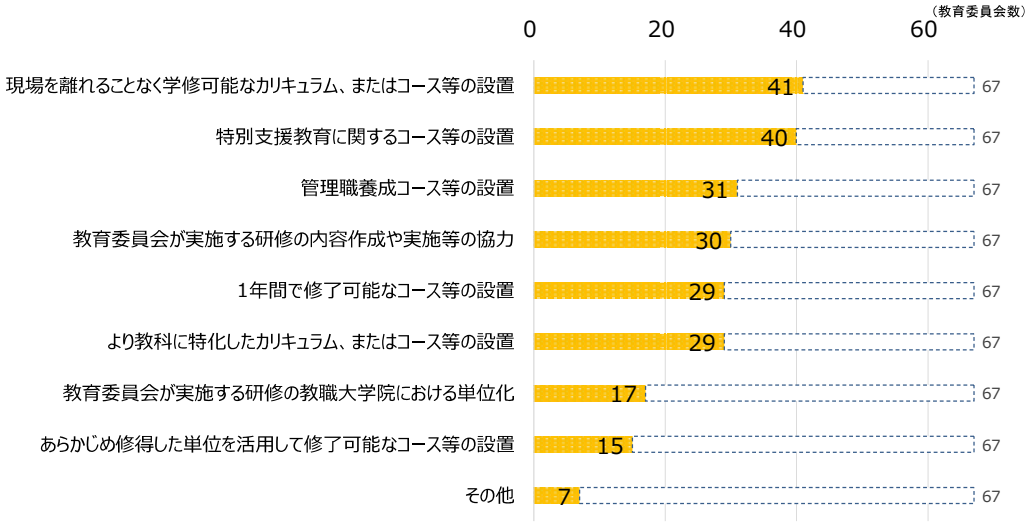
○履修方法の工夫
・より多くの現職教員が学ぶことができる修学形態の工夫

○その他
・教職大学院を中心とした、教育学部全体の学生の教育実践力の向上

出典：国立教員養成大学・学部、大学院における教育内容・方法等の実態等に関するアンケート調査
（平成29年1月 文部科学省高等教育局大学振興課教員養成企画室）
対象： 47都道府県＋20政令指定都市の教育長（67ヶ所）、回収率94%（63ヶ所）

教職大学院に対して望むこと（教育委員会から）

Q.今後、教職大学院に対して望むことは何ですか。



出典：国立教員養成大学・学部、大学院における教育内容・方法等の実態等に関するアンケート調査
（平成29年1月 文部科学省高等教育局大学振興課教員養成企画室）
対象： 47都道府県＋20政令指定都市の教育長（67ヶ所）、回収率94%（63ヶ所）

教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて（抜粋）
（平成29年8月29日　国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書）

教職大学院についての課題

【新たな役割と特色の発揮】

○教職大学院がほぼ全都道府県に設置され、質的にも量的にも大学院段階での教員養成の主軸となりつつあることを踏まえ、高度専門職業人としての教員養成の中心として、**養成・採用・研修を一体的にとらえた教職生活全体を支える観点からの新たな役割の提示**と、それぞれの教職大学院が強みや特色を発揮しつつそれに応えていくことが求められている。

【理論と実践の往還】

○教職大学院の教員養成カリキュラムの中核である「理論と実践の往還」については、**研究者教員と実務家教員のチーム・ティーチング（TT）のみの構成にとどまる**、**学校における実習と大学での授業のつながりが見られない**、**研究者教員と実務家教員による相互の関連が弱いオムニバス形式の授業から抜け切れない**、「理論と実践の往還」を支え研究者教員と実務家教員をつなぐファカルティ・ディベロップメント（FD）が頻繁に行われていないなど、必ずしも十分に実現していない例もある。

【成果の提示】

○教職大学院で学んだ学部新卒学生の教員就職率は９割を超えるとともに、教職大学院で学んだ現職教員が学校現場に戻ってからの評価も一般的には高いとされることから、教職大学院の教育は一定の成果を上げていると考えられる。しかし、その**成果を大学側がエビデンスに基づきわかりやすく示すことができていない**例もあり、教職大学院の存在に対する世間の認知度は必ずしも高くない。

文部科学省委託事業「2019 年度教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」

教職大学院教科教育コアカリキュラム及びその質保証に関する調査研究

－教職課程コアカリキュラムと接続した教科領域導入モデルの作成に向けて－

令和元年９月９日～令和２年３月３１日

文部科学省委託事業「2019年度教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」

教職大学院教科教育コアカリキュラム及びその質保証に関する調査研究
－教職課程コアカリキュラムと接続した教科領域導入モデルの作成に向けて－

▶ 調査の概要

教職大学院教科領域の授業やカリキュラムの前提とされる資質・能力形成と実践のありよう、並びに学校現場での実習や実際の実践事例を題材とした理論と実践の往還を実現する教科領域であるための質保証の仕組みについて包括的に把握する調査を行う。そこから優れた大学の具体的事例を探り、教職課程コアカリキュラムと接続した今後の教職大学院教科教育コアカリキュラム及びその質保証の仕組みについてのモデル化を試みる。

▶ 取組のポイント・成果

◆取組のポイント

①全教職大学院を対象としたアンケート調査の実施
- 全教職大学院（54教職大学院）にアンケート調査を実施し、教職大学院における教育の状況と質保証に関する仕組みの包括的な現況把握（回答率100%）
- 資質・能力の視点から教科領域導入モデルに示唆を与える取組とその質保証の仕組みに焦点化して、優れた取組を行う大学とその取組内容の特徴の特定

②優れた取組を行う大学へのヒアリング調査の実施
- 社会系教科に関連するコースを中心に、５教職大学院にヒアリング調査実施

◆成果（明らかになったこと）
- 教科領域科目は充実しつつあるが、カリキュラムやコースレベルになると、一部教職大学院に限られる
- ヒアリング調査対象の教職大学院では、定員規模によってコース設定が異なるが、小学校－中学校－高等学校と連続性を見据えた学びを指向している
- 各教職大学院で抱える事情が様々であることが本調査により明らかとなり、具体的なコアカリキュラムに統合することの難しさもある
- 研究者教員と実務家教員の明確な区分の有無に関わらず、授業設計のあり方の議論や授業担当教員間での入念な打ち合わせが、大学院教育のあり方を検討する機会となり、実質的にFD 機能を果たしうる
- 教員の属性に基づいて教科領域のコアカリキュラムに何らかの規定を設けるのではなく、各大学の目指す大学院教育や事情に合わせ柔軟に対応すべき

▶ 今後の課題

◆教科領域におけるコアカリキュラム導入にあたっての論点
- 教職領域の専門性を教科領域の学修にいかに組み込んでいくか
- 多くの教職大学院が課している成果報告書をどう位置付け、実習科目や教科内容領域との関係性をどう示すのか
- 教科領域の科目について、授業設計（目標論・教材開発など）のどのような側面を取り上げるのか、どの程度科目を設定する必要があるか

参　考　資　料

日本教職大学院協会会員大学一覧

令和2年1月1日現在

No.	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
1	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	安川　禎亮	理事
2	国立	弘前大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	16	教育学研究科長	戸塚　　学	
3	国立	岩手大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	16	教育学研究科長	遠藤　孝夫	
4	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	村松　　隆	理事
5	国立	秋田大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	20	教育学研究科長	佐藤　修司	
6	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	出口　　毅	
7	国立	福島大学大学院	人間発達文化研究科	教職実践専攻	16	人間発達文化研究科長	朝賀　俊彦	
8	国立	茨城大学大学院	教育学研究科	教育実践高度化専攻	15	教育学研究科長	荒川　　智	
9	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	18	教育学研究科長	小宮　秀明	
10	国立	群馬大学大学院	教育学研究科	教職リーダー専攻	16	専門職学位課程長	山口　陽弘	理事
11	国立	埼玉大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	20	教育学研究科長	薄井　俊二	
12	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	
13	国立	千葉大学大学院	教育学研究科	高度教職実践専攻	20	教育学研究科長	小宮山　伴与志	
14	国立	東京学芸大学大学院	教育学研究科	教育実践専門職高度化専攻	210	教職大学院長	佐々木幸寿	副会長
15	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	吉川　成司	
16	私立	玉川大学大学院	教育学研究科	教職専攻	20	教職大学院科長	田原　俊司	監事
17	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	清水　静海	
18	私立	早稲田大学大学院	教育学研究科	高度教職実践専攻	60	高度教職実践専攻主任	田中　博之	理事
19	国立	横浜国立大学大学院	教育学研究科	高度教職実践専攻	15	教育学研究科長	杉山久仁子	
20	国立	山梨大学大学院	教育学研究科	教育実践創成専攻	38	教育学研究科長	中村　和彦	
21	国立	新潟大学大学院	教育実践学研究科	教育実践開発専攻	20	教育実践学研究科長	宮薗　　衛	
22	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	170	学長	川崎　直哉	
23	国立	富山大学大学院	教職実践開発研究科	教職実践開発専攻	14	教職実践開発研究科長	岡崎　浩幸	
24	国立	金沢大学大学院	教職実践研究科	教職実践高度化専攻	15	教職実践研究科長	大谷　　実	
25	国立	福井大学大学院	福井大学・奈良女子大学・岐阜聖徳学園大学連合教職開発研究科	教職開発専攻	40	理事（企画戦略担当）・副学長	松木　健一	理事
26	国立	信州大学大学院	教育学研究科	高度教職実践専攻	20	高度教職実践専攻長	伏木　久始	理事
27	国立	岐阜大学大学院	教育学研究科	教職実践開発専攻	25	教育学研究科長	別府　　哲	

No.	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
28	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	江口　尚純	
29	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	中村　孝一	
30	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	
31	国立	三重大学大学院	教育学研究科	教職実践高度化専攻	14	教育学研究科長	鶴原　清志	
32	国立	滋賀大学大学院	教育学研究科	高度教職実践専攻	20	教育学研究科長	杉江　淑子	
33	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
34	私立	立命館大学大学院	教職研究科	実践教育専攻	35	教職研究科長	春日井敏之	副会長
35	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	150	学長	栗林　澄夫	監事
36	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	155	学長	加治佐哲也	会長
37	国立	奈良教育大学大学院	教育学研究科	教職開発専攻	25	学長	加藤　久雄	
38	国立	和歌山大学大学院	教育学研究科	教職開発専攻	23	教育学研究科長	本山　　貢	
39	国立	島根大学大学院	教育学研究科	教育実践開発専攻	17	教育実践開発専攻長	松本　一郎	
40	国立	岡山大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	45	教育学研究科長	三村　由香里	理事
41	国立	広島大学大学院	教育学研究科	教職開発専攻	20	教育学研究科長	小山　正孝	
42	国立	山口大学大学院	教育学研究科	教職実践高度化専攻	28	教育学研究科長	丹　　信介	
43	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	180	学長	山下　一夫	理事
44	国立	香川大学大学院	教育学研究科	高度教職実践専攻	14	教育学研究科長	野﨑　武司	
45	国立	愛媛大学大学院	教育学研究科	教育実践高度化専攻	15	教育学研究科長	佐野　　栄	
46	国立	高知大学大学院	総合人間自然科学研究科	教職実践高度化専攻	15	教職実践高度化専攻長	柳林　信彦	
47	国立	福岡教育大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	40	学長	櫻井　孝俊	
48	国立	佐賀大学大学院	学校教育学研究科	教育実践探究専攻	20	学校教育学研究科長	板橋　江利也	
49	国立	長崎大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	28	教育学研究科長	松元　浩一	理事
50	国立	熊本大学大学院	教育学研究科	教職実践開発専攻	15	教育学研究科長	八幡　英幸	
51	国立	大分大学大学院	教育学研究科	教職開発専攻	10	教育学研究科長	古賀　精治	
52	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	幸　　秀樹	理事
53	国立	鹿児島大学大学院	教育学研究科	学校教育実践高度化専攻	16	教育学研究科長	上谷　順三郎	
54	国立	琉球大学大学院	教育学研究科	高度教職実践専攻	20	教育学研究科長	高良　倉成	

日本教職大学院協会組織図

H31.4.1

総会

（会長（議長）が招集する。）
各会員大学から代表者１人　５４大学×１人
（国立大学から４７人
私立大学から　７人）

監事

会員代表者から２人

理事会

（総会において選任）
会長（議長）１人
副会長　　２人
理事　　１４人（会長、副会長を含む。）
※会長及び副会長のうち１人は私立大学の会員代表者

事務局

（会長が属する大学に置き、副会長が属する大学が協力する。）
事務局長　１人（兵庫教育大学）
事務局次長 ５人（東京学芸大学１人、兵庫教育大学４人）

専門委員会

（協会の業務の遂行に必要な調査研究を行い、
座長及び委員により組織する。）
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
５．研究推進委員会

日 本 教 職 大 学 院 協 会 役 員 一 覧

（令和元年10月1日）

役職名	所属	職名	氏名	備考
会長	兵庫教育大学大学院	学　長	加治佐哲也	
副会長	東京学芸大学大学院	教職大学院長	佐々木幸寿	
副会長	立命館大学大学院	教職研究科長	春日井敏之	
理事	北海道教育大学大学院	教職大学院長	安川　禎亮	
理事	宮城教育大学大学院	学　長	村松　　隆	
理事	群馬大学大学院	教育学研究科専門職学位課程長	山口　陽弘	
理事	早稲田大学大学院	高度教職実践専攻主任	田中　博之	
理事	福井大学大学院	理事（企画戦略担当）・副学長	松木　健一	
理事	信州大学大学院	教育学研究科高度教職実践専攻長	伏木　久始	
理事	京都教育大学大学院	副学長・大学院連合教職実践研究科長	浅井　和行	
理事	岡山大学大学院	教育学研究科長	三村由香里	
理事	鳴門教育大学大学院	学　長	山下　一夫	
理事	長崎大学大学院	教育学研究科長	松元　浩一	
理事	宮崎大学大学院	教育学研究科長	幸　　秀樹	
監事	玉川大学大学院	教職大学院科長	田原　俊司	
監事	大阪教育大学大学院	学　長	栗林　澄夫	

日本教職大学院協会専門委員会委員名簿

授業改善・FD委員会

任期：令和元年5月～令和3年5月（2年間）

大　学　名	職　名	氏　名	備　考
玉川大学	教　授	松本　　修	
早稲田大学	教　授	三村　隆男	
新潟大学	准教授	一柳　智紀	
福井大学	理事（企画戦略担当）・副学長	松木　健一	座長 令和元年5月～令和3年3月
岐阜大学	教　授	石川　英志	
愛知教育大学	教　授	倉本　哲男	
兵庫教育大学	教　授	溝邊　和成	
奈良教育大学	教　授	宮下　俊也	
島根大学	教　授	丸橋　静香	
山口大学	教　授	和泉　研二	
鳴門教育大学	教　授	前田　洋一	

企画・広報委員会

任期：令和元年5月～令和3年5月（2年間）

大　学　名	職　名	氏　名	備　考
宮城教育大学	教　授	梨本　雄太郎	令和元年7月～ 令和3年5月
秋田大学	特別教授	古内　一樹	令和元年5月～ 令和2年3月
帝京大学	准教授	荒巻　恵子	
早稲田大学	教　授	高橋　あつ子	
兵庫教育大学	教　授	淺野　良一	座長
島根大学	教　授	千代西尾 祐司	令和元年5月～ 令和3年3月
岡山大学	教　授	髙瀬　　淳	
宮崎大学	教　授	三輪　佳見	

教育委員会等連携委員会

任期：平成30年5月～令和2年5月（2年間）

大　学　名	職　名	氏　名	備　考
群馬大学	准教授	高橋　　望	
千葉大学	教　授	貞広　斎子	
上越教育大学	教　授	菅原　　至	平成30年6月～ 令和2年5月
岐阜大学	教　授	棚野　勝文	平成30年6月～ 令和2年5月
常葉大学	教　授	紅林　伸幸	令和元年6月～ 令和2年5月
滋賀大学	教　授	大野　裕己	座長
兵庫教育大学	准教授	安藤　福光	平成30年6月～ 令和2年5月
鳴門教育大学	准教授	大林　正史	
福岡教育大学	教　授	大竹　普吾	

成果検証委員会

任期：平成30年5月～令和2年5月（2年間）

大　学　名	職　名	氏　名	備　考
玉川大学	教　授	田原　俊司	
玉川大学	教　授	山口　圭介	令和元年5月～ 令和2年5月
京都教育大学	教　授	片山　紀子	
兵庫教育大学	理事・副学長	吉水　裕也	座長
兵庫教育大学	教　授	山中　一英	
兵庫教育大学	教　授	筒井　茂喜	
兵庫教育大学	助　教	阪上　弘彬	令和元年9月～ 令和2年3月
兵庫教育大学	助　教	徳島　祐彌	令和元年9月～ 令和2年3月
兵庫教育大学	助　教	池田　匡史	令和元年9月～ 令和2年3月
兵庫教育大学	助　教	和田　あずさ	令和元年9月～ 令和2年3月
兵庫教育大学	特命助教	津多　成輔	令和元年9月～ 令和2年3月

研究推進委員会

任期：令和元年5月～令和3年5月（2年間）

大　学　名	職　名	氏　名	備　考
創価大学	教　授	長島　明純	
信州大学	教　授	三崎　　隆	
立命館大学	教　授	森田　真樹	
兵庫教育大学	教　授	當山　清実	座長
奈良教育大学	教　授	小柳　和喜雄	令和元年5月～ 令和2年5月
愛媛大学	教　授	城戸　　茂	

日本教職大学院協会規約

（平成21年５月29日制定）
（平成29年５月19日改正）

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　入会後、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

（役員の構成）

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　１４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。

（役員の任期）

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。

４　事務局の組織及び運営に関し必要な事項は、別に定める。

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。

附　則

本規約は，平成29年５月19日から施行する。ただし，第26条４項に係る規定については平成29年４月１日から適用する。

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

（平成 21 年 10 月 23 日制定）
（平成 22 年３月 11 日改正）
（平成 28 年３月 19 日改正）
（平成 29 年４月 26 日改正）

（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
(5) 研究推進委員会

（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。

５　研究推進委員会は，次に掲げる事項を所掌する。

(1) 教職大学院に係る研究に関すること。
(2) 協会の各委員会の研究活動推進及び連携に関すること。
(3) 研究成果の公表に関すること。
(4) 研究誌の刊行に関すること。
(5) 独立行政法人教職員支援機構との連携に関すること。

（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。

附　則

本細則は，平成 29 年４月 26 日から施行し，平成 29 年４月１日から適用する。

日本教職大学院協会事務局の組織及び運営に関する細則

（平成 29 年 5 月 19 日制定）

（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 26 条第 4 項の規定に基づき、事務局の組織及び運営について必要な事項を定めるものとする。

（事務局次長）

第２条　事務局に、事務局次長を若干人置く。

2　事務局次長のうち 1 人を庶務担当とする。

（組織）

第３条　庶務担当事務局次長のもとに、事務部を置く。

2　事務部に、事務部長を置く。

3　事務部に、総務課、財務課及び教務課を置く。

4　課に、課長を置く。

5　その他必要な職員を置くことができる。

（職員の委嘱等）

第４条　事務局次長は、事務局長が推薦し、会長が委嘱する。

2　前条 2 項、4 項及び 5 項に掲げる職員は、事務局所在の大学の職員のうちから庶務担当事務局次長が委嘱する。

3　事務局に、専任の職員を置くことができる。

（総務課の所掌事務）

第５条　総務課においては、次の事務をつかさどる。

(1) 協会の事務に関し、総括し、及び連絡調整すること。

(2) 公印を管守すること。

(3) 文書類の接受、発送及び整理保存すること。

(4) その他、他の部及び課に属さない事務を処理すること。

（財務課の所掌事務）

第６条　財務課においては、次の事務をつかさどる。

(1) 協会の会計事務に関し、総括し、及び連絡調整すること。

(2) 予算及び決算に関すること。

(3) 収入及び支出に関すること。

(4) その他会計事務に関すること。

（教務課の所掌事務）

第７条　教務課においては、次の事務をつかさどる。

(1) 協会の教務事務に関し、総括し、及び連絡調整すること。

(2) 所掌事務に関する諸調査、統計及び報告に関すること。

(3) その他教務事務に関すること。

（事務）

第８条　事務手続きに関し必要な事項は、規約等に定めるもののほか、事務局所在の大学の定めるところによる。

附　則

本細則は、平成 29 年５月 19 日から施行し、平成 29 年４月１日から適用する。

日本教職大学院協会のあり方等に関するワーキング・グループ細則

（令和元年 5 月 17 日制定）

（設置）

第１条　日本教職大学院協会（以下「協会」という。）のあり方等について、企画・立案を行うために、理事会のもとに日本教職大学院協会のあり方等に関するワーキング・グループ（以下「WG」という。）を置く。

（所掌事項）

第２条　WG は、以下に掲げる事項について、企画・立案を行う。

１　協会の事業、組織、財務体制の方針に関する事項

２　その他、協会の改革に関する事項

（構成）

第３条　WG は、次の各号に掲げる委員をもって構成する。

１　会長

２　副会長

３　理事

４　その他、会員の中から会長が指名した者

（座長）

第４条　WG に座長を置き、会長をもって充てる。

２　座長は、WG を招集し、これを主宰する。

３　座長に事故があるときは、あらかじめ座長が指名した委員がその職務を代行する。

（委員以外の者の出席）

第５条　WG 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。

（雑則）

第６条　この細則に定めるもののほか、WG の運営に関し必要な事項は、WG が別に定める。

附　則

本細則は、令和元年５月 17 日から施行する。

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/

令和２年３月発行