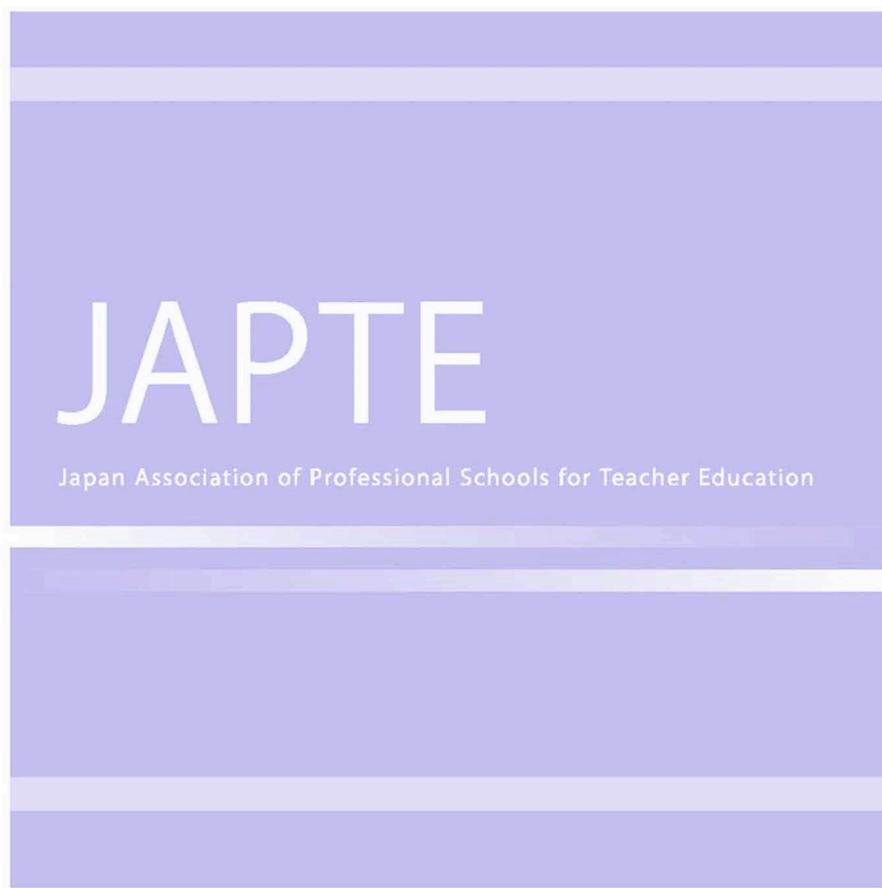


2022年度
日本教職大学院協会年報



日本教職大学院協会

会長あいさつ

日本教職大学院協会
会長 加治佐 哲也

昨年12月に、『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～』と題する中教審答申が出されました。教職大学院に関する本答申のポイントを3点ほど述べてみたいと思います。



1点目は教職大学院の役割の再確認です。本答申では、急激に社会が変化し技術革新が進む中で、学校組織のレジリエンス、つまり復元力を向上させるために、多様な背景と高い専門性をもつ教職員集団をつくること、つまり教職員集団のダイバーシティを高めることが提言されています。

同時に、学校の中核となる教師を養成するのは、教員養成大学・学部、そして教職大学院の役割とされています。多様な人々で構成されるようになる教職員集団の中で、管理職となる教師や、主任などミドルリーダー、たとえば校内研修等の学校内での学びをリードする教師など、中核となる教師を養成することが期待されているのです。

本答申では、多様な教職志望者を迎えて教職員集団の多様化を進めるために教職課程の柔軟化が提言されていますが、他方で、教員養成大学・学部と教職大学院には教職課程の一層の高度化を求めているといえます。

教員養成大学・学部と教職大学院には、教員養成フラッグシップ大学において開発された先端的な教職科目も参考に、地域の特性やニーズも踏まえて、教職課程の高度化をさらに進めることが求められているということです。

最短5年間での学部卒業・教職大学院修了を可能とする「先取り履修による教職大学院在学期間短縮制度」が新設されますので、高度化のツールとして、それぞれの地域や大学の事情を考慮して本制度の活用を積極的に検討いただきたいと思います。

2点目は、教職大学院のこれまでの取組が評価されて、養成段階においても「理論と実践の往還」が目指されるということです。

理論と実践を往還させた学びは、教職大学院制度の創設以来の中核的な理念です。本答申では、理論と実践を往還させた学びが教職大学院において成果をあげているので、養成段階つまり学部教育においても理論と実践を往還させた学びを実現することが求められています。

そのために、教員養成学部において、教育実習の実施方法や実施時期の多様化、実務家教員配置の義務化、教職大学院修了者の実務家教員への登用、実務家教員に対するFDの充実などを行うよう具体的に提言されているところです。

各大学において、教職大学院の経験や成果を、学部における教職課程のこの方向での改革に積極的に生かしていただきたいと思います。

3点目は、教職大学院には「新たな教師の学びの姿」の実現に貢献することがとくに強く期待されているということです。

一昨年令和答申において、子どもたちの学びに対する見方の転換、つまり授業観・学習観の転換が提言されました。それを受けた今回の答申では、教師の学びの姿は子どもたちの学びの姿の相似形であるとして、教師自身の学びにおいても見方を転換する、つまり研修観を転換することが必要であるとされています。

それが「新たな教師の学びの姿」です。新たな教師の学びの姿では、教師一人一人にとっての個別最適な学びと、校内研修や授業研究など現場での活動における教師間の協働的な学びを通して、「主体的・対話的で深い学び」が目指されます。

そのためのツールが、教育公務員特例法の改正によって制度化された、研修受講履歴記録システムとワンストップの教員研修プラットフォームを活用しての校長と教師との対話による研修奨励の仕組みです。

とくに教職大学院には、正規課程の教材や教員免許更新講習で作成した多様な研修コンテンツをオンライン化するなどして教員研修プラットフォームに多数登録することで、教師の個別最適な学びと協働的な学びの実現に貢献することが強く期待されています。研修コンテンツには成果の確認方法や評価方法を含むことが必須とされていますので、教職大学院のもつ研究力を活かし、立地地域の教育委員会などと協力して、これを先導的に開発する役割を担うべきです。

そのための事業が予算化されましたので、積極的にこれを活用していただきたいと思います。

2023年2月

目 次

- 会長あいさつ
- 令和4年度日本教職大学院協会事業報告
- 令和4年度日本教職大学院協会研究大会
 - 1. 令和4年度日本教職大学院協会研究大会概要
 - 2. 開会
 - 3. 基調講演
 - 4. パネルディスカッション
 - 4-1. パネルディスカッションⅠ
 - 4-2. パネルディスカッションⅡ
- 参考資料
 - (1) 日本教職大学院協会会員大学一覧（令和4年度）
 - (2) 日本教職大学院協会組織図（令和4年度）
 - (3) 日本教職大学院協会役員一覧（令和4年度）
 - (4) 日本教職大学院協会専門委員会委員名簿（令和4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) 新型コロナウイルス感染症拡大に伴う日本教職大学院協会年会費の特例措置に関する申合せ
 - (8) 日本教職大学院協会理事の選任に関する申合せ
 - (9) 日本教職大学院協会専門委員会細則
 - (10) 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
 - (11) 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
 - (12) 日本教職大学院協会研究大会の運営に関する申合せ
 - (13) 日本教職大学院協会ジャーナル編集方針
 - (14) 日本教職大学院協会ジャーナル投稿論文審査要領
 - (15) 日本教職大学院協会ジャーナル投稿要領

令和4年度日本教職大学院協会事業報告

令和4年度日本教職大学院協会事業報告

区 分	内 容	
総 会	(令和4年度総会)	
	開催日	令和4年 5月13日(金)
	方 法	ウェブ会議システム「Zoom」による開催
	開 会	会長挨拶
	講 演	教師の資質能力の向上等について (文部科学省 総合教育政策局長 藤原 章夫)
	情報提供	教職大学院認証評価の状況について (教員養成評価機構 事務局長 坂本 淳一)
	議 事	①役員の選任等について ②令和3年度事業報告について ③令和3年度決算について ④「日本教職大学院協会ジャーナル」の刊行について ⑤令和4年度事業計画について ⑥令和4年度予算計画について ⑦令和5年度研究大会運営部会の設置について ⑧令和5年度以降の研究大会「実践研究成果発表」の発表方法について
	閉 会	副会長挨拶
	(令和4年度臨時総会)	
	開催日	令和4年12月2日(金)～12月16日(金)
	場 所	eメールによる持ち回り審議
	議 事	①令和5年度年会費に関する特例措置について
	理 事 会	(令和4年度第1回)
開催日		令和4年 5月13日(金)
場 所		ウェブ会議システム「Zoom」による開催
議 事		①役員の選任等について ②令和3年度事業報告について ③令和3年度決算について ④「日本教職大学院協会ジャーナル」の刊行について ⑤令和4年度事業計画について ⑥令和4年度予算計画について
報告事項		①専門委員会委員の委嘱について ②次回理事会について
(令和4年度第2回)		
開催日		令和4年11月 8日(火)～11月22日(火)
方 法		eメールによる持ち回り審議
議 事		①令和5年度年会費に関する特例措置について
報告事項		①令和4年度日本教職大学院協会研究大会の開催について ②次回理事会について
(令和4年度第3回)		
開催日		令和5年 3月13日(月)
場 所		ウェブ会議システム「Zoom」による開催
議 事	①役員の選任等について ②令和4年度事業報告について ③令和5年度事業計画について ④令和4年度予算執行状況について ⑤令和6年度研究大会運営部会の設置について ⑥令和5年度総会について ⑦その他	
報告事項	①次回理事会について ②その他	
授業改善・FD 委員会	(令和4年度第1回)	
	開催日	令和5年1月25日(水)
	場 所	ウェブ会議システム「Zoom」による開催
議 事	①「新たな教師の学び」の提起と教職大学院の役割をめぐって 中央教育審議会答申(「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～ 2022.12.19) ②それぞれの教職大学院における取り組みの展開とFDの現段階 ③教職大学院協会におけるFD支援の取り組みの可能性について	
企画委員会	(令和4年度第1回)	
	開催日	令和4年9月30日(金)
	場 所	ウェブ会議システム「Zoom」による開催
	議 事	①令和4年度研究大会の開催について
	(令和4年度第2回)	
	開催日	令和5年2月6日(月)
場 所	ウェブ会議システム「Zoom」による開催	
議 事	①令和4年度研究大会について ②令和5年度研究大会について ③令和4年度事業報告について ④令和5年度事業計画について	

区 分	内 容	
広報委員会	(令和4年度第1回)	
	開催日	令和5年2月6日(月)
	場 所	ウェブ会議システム「Zoom」による開催
	議 事	①今年度の活動(協会webサイトの改善)について ②次年度の活動内容について
教育委員会等 連携委員会	(令和4年度第1回)	
	開催日	令和4年12月12日(月)
	場 所	オンライン
	議 事	①教員育成指標等の策定・活用に関わる教育委員会と教職大学院の連携について ②その他(委員会の体制について)
	(令和4年度第2回)	
	開催日	令和5年3月(予定)
場 所	オンラインまたはeメールによる持ち回り審議	
議 事	①教員育成指標等の策定・活用に関わる教育委員会と教職大学院の連携について ②その他(委員会の体制について)	
成果検証委員会	(令和4年度第1回)	
	開催日	令和5年2月24日(金)
	場 所	オンライン
議 事	①専門職大学院等における学びの成果とその検証に関する学術論文の展望 ②令和5年度の事業計画	
編集委員会	(令和4年度第1回)	
	開催日	令和4年4月18日(月)～4月25日(月)
	場 所	eメールによる持ち回り審議
	議 事	①日本教職大学院協会ジャーナル編集方針等について
(令和4年度第2回)		
開催日	令和5年3月2日(木)	
場 所	ウェブ会議システム「Zoom」による開催	
議 事	①日本教職大学院協会ジャーナル論文の審査について	
研究大会	開催日	令和4年12月10日(土)、11日(日)
	場 所	福井大学(対面とウェブ会議システム「Zoom」及びWebサイトによる開催)
	参加数	約500人
	内 容	1日目(12月10日(土)) ○開会 ○基調講演 テーマ: 専門職の資本を基軸に据えた教師政策～国際的な教師教育改革の動向を踏まえて～ 講師: アンディ・ハーグリーブス(オタワ大学教授) コメンテーター: 秋田 喜代美(学習院大学文学部教授、東京大学名誉教授) 司会: 木村 優(福井大学教授) ○「パネルディスカッションⅠ」 テーマ: 「『令和の日本型社会学校教育』を支える『新たな教師の学び』の実現のために」 パネリスト: 加治佐 哲也(日本教職大学院協会会長・兵庫教育大学長) 秋田 喜代美(学習院大学文学部教授、東京大学名誉教授) 柳澤 昌一(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長) 小畑 康生(文部科学省総合教育政策局教育人材政策課教員養成企画室長) 司会: 松木 健一(福井大学理事(企画戦略担当)/副学長、総合教職開発本部長) ○「パネルディスカッションⅡ」 テーマ: 「教員養成フラッグシップ大学の実践と理論」 パネリスト: 佐々木 幸寿(東京学芸大学理事・副学長、教職大学院長、 先端教育人材育成推進機構長) 廣木 義久(大阪教育大学理事・副学長(教育・研究・危機管理担当)) 吉水 裕也(兵庫教育大学理事・副学長(研究・大学院改革担当)) 松木 健一(福井大学理事(企画戦略担当)/副学長、総合教職開発本部長) コメンテーター: アンディ・ハーグリーブス(オタワ大学教授) 司会: 柳澤 昌一(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長)
		2日目(12月11日(日)) ○「実践研究成果発表」 発表大学: 16大学 ○「ポスターセッション」 発表大学: 51大学
	時 期	令和4年4月
	内 容	2021年度年報及び年報別冊「実践研究成果集」をウェブページへ掲載
	時 期	令和4年5月から随時
	内 容	各教職大学院の「特色ある取組」を公表することによる、教職大学院の魅力発信等
	ウェブ サイト掲載	各会員大学
時 期	令和4年5月から随時	
内 容	各会員大学作成教職大学院関係資料の相互交換促進	
ウェブ サイト掲載	各会員大学	
要望活動等	期 日	令和4年10月6日
	内 容	「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について ～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の構築～(中間まとめ)」に対する意見提出
提出先	文部科学省総合教育政策局人材政策課	

令和4年度日本教職大学院協会研究大会

令和4年12月10日（土）、11日（日）

福井大学

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

1. 令和4年度日本教職大学院協会研究大会概要

日 時：令和4年12月10日(土)・11日(日)
開催方法：福井大学(対面とオンラインのハイブリッド形式で開催)
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：

12月10日(土)

10:00~12:00 基調講演

テーマ「専門職の資本を基軸に据えた教師政策～国際的な教師教育改革の動向を踏まえて～」

講 師：アンディ・ハーグリーブス 氏(オタワ大学教授)
コメンテーター：秋田喜代美 氏(学習院大学文学部教授、東京大学名誉教授)
司 会：木村 優(福井大学教授)

13:00~13:20 開会行事

会長挨拶

加治佐哲也(日本教職大学院協会会長)

大会校代表挨拶

柳澤 昌一(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長)

来賓挨拶

豊北 欽一 氏(福井県教育委員会教育長)

13:20~15:00 パネルディスカッションⅠ

テーマ「『令和の日本型学校教育』を支える『新たな教師の学び』の実現のために」

パネリスト：加治佐哲也(日本教職大学院協会会長、兵庫教育大学長)
秋田喜代美 氏(学習院大学文学部教授、東京大学名誉教授)
柳澤 昌一(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長)
小畑 康生 氏(文部科学省総合教育政策局教育人材政策課教員養成
企画室長)
司 会：松木 健一(福井大学理事(企画戦略担当)／副学長、総合教職
開発本部長)

15:30~17:00 パネルディスカッションⅡ

テーマ「教員養成フラッグシップ大学の実践と理論」

パネリスト：佐々木幸寿 氏(東京学芸大学理事・副学長、教職大学院長、先端教育
人材育成推進機構長)
廣木 義久 氏(大阪教育大学理事・副学長(教育・研究・危機管理
担当))
吉水 裕也(兵庫教育大学理事・副学長(研究・大学院改革
担当)、日本教職大学院協会事務局長)
松木 健一(福井大学理事(企画戦略担当)／副学長、総合教職
開発本部長)
コメンテーター：アンディ・ハーグリーブス 氏(オタワ大学教授)
司 会：柳澤 昌一(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長)

12月11日(日)

10:00~11:40 **ポスターセッション(全面オンライン開催)**

質問受付期間: 12月3日(金)~12月13日(月)

詳 細: 52 大学各教職大学院から優れた学習成果をあげている学生または修了生が発表を行う。ラウンドテーブル方式により、対話を重視した意見交換を行う。

[各発表者毎に発表時間 15 分・質疑応答時間 15 分/
合計各 30 分]

12:40~16:00 **実践研究成果発表**

詳 細: 16 大学各教職大学院の大学教員等が、「実践研究の成果」、「プロジェクト研究の成果」、「授業における実践的な教育の成果」等について発表を行う。

[発表・質疑応答時間/各 60 分]

2. 開会

(司会：福井大学 木村 優教授) 本日は、令和4年度日本教職大学院協会研究大会にご参加くださり誠にありがとうございます。私は、進行を担当いたします福井大学の木村優と申します。どうぞよろしくお願いいたします。

ただ今から、令和4年度日本教職大学院協会研究大会開会式を行います。初めに、本協会会長の加治佐哲也より、ご挨拶を申し上げます。よろしくお願いいたします。

会長挨拶

加治佐 哲也 (日本教職大学院協会会長、兵庫教育大学長)

皆さま、こんにちは。2022年度の日本教職大学院協会の研究大会です。今回、福井大学様にお引き受けいただき、初めての試みが幾つかあります。一つは、ハーグリーブス先生という著名な先生を外国からお迎えして、理論面にも踏み込んだお話をさせていただいたことで、これまでには全くなかったことです。それから、この大会を地方で開催するのは、昨年度の愛媛大学が1回目でしたが、こちらは残念ながら完全オンラインでして、あまり地方でやっているという実感がなかったのですけれども、今回は対面とオンラインのハイブリッド型でできていますので、非常によろしいと思います。福井大学様は、そういう面でもかなり習熟されているという印象を受けております。この後も非常にスムーズに行くのではないかと考えているところです。これからまたいろいろな地域に移っていきますが、恐らくこういうスタイルが主流になっていくと思いますので、新しい大会の在り方が今回から始まると思っているところです。そういう点でも非常に意義深く思います。

教師に関する政策は、パネルディスカッションの方で小畑教員養成企画室長からもお話があると思いますが、常に変化し、常に新たな政策課題が出てくるものです。ご存じのように、この12月19日に、新たな教師の養成・採用・研修等に関する総合的な答申が出ます。そこでは、これまでもそうだったのですが、教職大学院を高く評価していただいていると思います。いろいろ課題はありますが、日本のこれからの教員養成の中核を担うという位置付けは明確ですので、われわれとしてもしっかりやらなければいけないと思います。そういう答申が出た時期とこの大会が重なり、われわれの存在感をさらに高めるためにも、今大会において意見交換や交流が深められればと思っておりますので、ぜひよろしくお願いいたします。どうもありがとうございました。

(司会) 続いて、大会校代表挨拶を、福井大学連合教職大学院研究科長、柳澤昌一よりさせていただきます。

大会校代表挨拶

柳澤 昌一（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長）

今回、教職大学院協会の研究大会を福井大学で開くことになりました。先ほど会長のお話にもありましたように、それぞれの地域で研究大会を持っていくという取り組みが、昨年度、愛媛大学より始まりました。そして、今回ある意味限定的な形で本当に申し訳なかったのですが、対面とオンラインのハイブリッドで行うということになりました。本来ならば、より多くの先生方に一堂に集っていただくという形が実現できれば一番よかったのですが、逆にオンラインを併用することでより多くの皆さんが経験、研究を交流できるという可能性も開かれていると思います。今回、こうしたやり方で進めますが、今後また検討いただきながら発展させていくということになろうかと思えます。

先ほどの会長からのお話にもありましたように、新たな教師の学びの姿をどう実現していくのかということ巡って、中教審の答申がまとまっています。その中で、特に子どもたちの学習の転換を実現するためには、教師の学びの在り方そのものを高度化していかなければならないということが、鮮明に提起されていると思います。そして、特に現職の先生方のこういう状況の中での新しい学びを支える力へのチャレンジを実現していく上で、教職大学院の役割はある意味決定的に重要だと思えます。そうした時期に今回の研究大会が開かれることにはとりわけ重要な意義があると考えております。先ほどハーグリーブス先生から世界的な教師教育改革の動向を踏まえた提言もございましたが、そうした提起を受けながら、これからシンポジウムが二つあり、明日はそれぞれの大学での取り組みをじっくり交流するサイクルが続いてまいります。お互いの大学の取り組みを照らし合う場があって初めてそれぞれの実践が展開していくと思います。この大会が、私たち自身にとっての学びの場をより発展させていく一つのステップになればありがたいと思います。2日間、どうかよろしく願いいたします。

（司会） 続きまして、来賓挨拶を、福井県教育委員会教育長、豊北欽一様より頂きます。豊北様からは、動画にてごあいさつをお預かりしておりますので、ご紹介させていただきます。

来賓挨拶

豊北 欽一 氏（福井県教育委員会教育長）

皆さま、こんにちは。福井県教育委員会教育長の豊北と申します。令和4年度日本教職大学院協会研究大会が福井大学を拠点としたハイブリッド方式により、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。福井県教育委員会を代表して、一言ごあいさつ申し上げます。

初めに、これまで日本教職大学院協会がわが国の教員養成ならびに現職教員の資質能力向上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おりますことを厚く御礼申

し上げます。

教職大学院は、学校現場のニーズに即した実践的な資質能力を持った教員の養成を進められています。教職に就いた教員が教職大学院で学びを深める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主導的役割を發揮していただいているところがあります。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、多くの学校で活躍していただいています。

とりわけ、福井大学連合教職大学院におかれましては、学校を拠点とした協働実践研究を進め、全国の教職大学院の先進的なモデルとして本県教員の資質能力の向上に多大なるご指導、お力添えを賜っております。今年度も26名の先生方が、勤務校を拠点として実践を重ねながら学びを深めています。また、これまで209名の先生方がその課程を修了し、それぞれが学校現場や教育行政において中心的メンバーとして本県教育をけん引していただいています。

福井県では、「一人一人の個性が輝く、ふくい未来を担う人づくり」を基本理念として、個性を引き出す教育や学びを楽しむ教育を進めており、教員の資質能力の向上は重要な施策の一つであります。勤務校を拠点として展開される福井大学連合教職大学院の学びは、入学した教職員はもちろん拠点校に在籍する教員の資質能力向上にもつながっています。また、平成29年には、福井の教育の発展、およびそれを支える教師の力量形成と研修に関する研究実践を連携・協働の下に推進することを目的に、福井県教育総合研究所と福井大学大学院連合教職開発研究科とが協定を結び、新任教頭研修やマネジメント研修等を協働で実施しております。さらには、教員制度更新制に代わる新たな研修の在り方についても現在協議を進めており、本県教員育成のための研修制度確立にお力添えを頂いているところであります。

さて、中央教育審議会『令和の日本型学校教育』を担う教師の在り方特別部会」の中間まとめにおいて、この後のパネルディスカッションのテーマでもある新たな教師の学びの姿の実現のためには、養成段階を含めた教職生活を通じた学びにおける理論と実践の往還が重要であると示されました。理論と実践を往還させた省察力による学びのデザイン等を強みとする教職大学院の学びに大いに期待するところであります。また、教職大学院には教員養成大学・学部との連携、接続の強化を進め、高度専門職業人としての教員養成も求められています。特に教員志望者の減少が社会課題となっている中であって、教員養成の充実については教育委員会としても強く要望するところで、引き続き各教職大学院における学びの充実をお願いしたいと思っています。教育委員会といたしましても、今後とも各教職大学院および日本教職大学院協会と積極的に連携・協働して教員養成・採用・研修等の一体的な充実のため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。

結びに当たり、日本教職大学院協会の益々のご発展とご参加の皆さまのご健勝、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まして、ごあいさつとさせていただきます。

(司会) 豊北様、ありがとうございました。以上をもちまして、開会行事を終わります。

基調講演

令和4年12月10日（土）

3. 基調講演

【講師プロフィール】

アンディ・ハーグリーブス 氏

(アンディ・ハーグリーブス オタワ大学・教授)

現在、カナダのオタワ大学にて研究活動に従事するかたわら、トロント大学のオンタリオ教育研究所「教育の変化国際センター」の共同創設者およびディレクターとして同州の教育改革の支援にあたっている。また、アメリカのボストンカレッジの専任教授の職を引いた後に同カレッジの研究教授の職に就いている。最初のキャリアは小学校教師であり、その後、教師経験を基盤として教育研究者としての道を歩み始めた。オックスフォード大学を含め複数のイングランドの大学で教鞭をとり、その後、カナダ・アメリカへとわたり、ボストン・カレッジでは15年間の在職期間中に多くの著作・論文を世に送り出している。

現在まで、Journal of Educational Change の編集委員長、International Handbook for Educational Change の初版と第二版の主編者を歴任し、これらの研究活動を基盤としてアメリカ教育学会 (AERA: American Educational Research Association) に「教育の変化研究グループ (Educational Change Special Interest Group)」を立ち上げた。教授の貢献とコンサルタントは世界中の政府、ファンド、教職員組合、行政機構等、幅広く多岐にわたる。また、スカンジナビアで最も歴史あるウプサラ大学から名誉博士の称号を受けている。カナダでは、教育研究への顕著な貢献によりフィットワース賞を受賞している。

教授の数々の著作は、アメリカ教育学会、全米教員養成大学協会 (AACTE: American Association of College for Teacher Education) 等、多くの機構から出版賞を受賞している。近年の著作は、『持続可能なリーダーシップ (Sustainable Leadership)』(ディーン・フィンクとの共著、2005年)、『第四の道 (The Forth Way)』(デニス・シャーリーとの共著、2009年)、『リーダーシップを高める (Uplifting Leadership)』(アラン・ボイル、アルマ・ハリスとの共著、2014年)、『協働する専門職性 (Collaborative Professionalism)』(マイケル・オコナーとの共著、2018年)等である。また、ほとんどの著作が世界各地で翻訳出版されている。日本では本書に先立ち、『知識社会の学校と教師 (Teaching in the Knowledge Society)』(木村優・篠原岳司・秋田喜代美による監訳、2015年、金子書房)が公刊されている。

【コメンテータープロフィール】

秋田 喜代美 氏

(あきたきよみ 学習院大学文学部教育学科 教授)

東京大学大学院教育学研究科博士課程単位取得退学。博士(教育学)。東京大が宇教育学部助手、立教大学文学部助教授等を経て1999年より東京大学大学院教育学研究科勤務、2019-2021同大学院教育学研究科長・教育学部長。2021年4月より現職。文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会臨時委員、令和の日本型学校教育を担う教師のあり方特別部会委員。専門は学校教育学、教育心理学、保育学。近著に「これからの教師研究」「園内研修でもっと豊かな園づくり」等。

テーマ「専門職の資本を基軸に据えた教師政策～国際的な教師教育改革の動向を踏まえて～」

講師

アンディ・ハーグリーブス（オタワ大学教授）

コメンテーター

秋田喜代美（学習院大学文学部教授、東京大学名誉教授）

司会

司会 優（福井大学教授）

（司会） 本日は令和4年度日本教職大学院協会研究大会にお越しくださり、誠にありがとうございます。福井大学文京キャンパスの対面会場、そしてウェビナー形式で約400名超、合計500名を超える参加者に恵まれましたこと、誠に御礼申し上げます。本日は午前中に基調講演、午後にはパネルディスカッションが予定されております。私はこの会場の司会を担当します福井大学の司会優と申します。どうぞよろしくお願いいたします。

それでは基調講演に入ります。新しい時代の教師政策で、「専門職の資本」という概念を基軸にしてどういうことを考えていけばいいかということ、オタワ大学のアンディ・ハーグリーブス先生をお招きして講演いただきます。それからコメンテーターとして学習院大学の秋田喜代美先生もお招きしました。それでは早速、ハーグリーブス先生より基調講演を頂きます。皆さま、拍手でお迎えください。よろしくお願いいたします。

著書の紹介

本日はお招きいただき、ありがとうございます。日本に来るのは今回が初めてではなく、初めて来たのは1993年です。この中には、当時まだ生まれていなかった教職の方もいらっしゃるかもしれません。

今日のお話は、協働によって教師教育をどのようにより良くできるか。皆さんの大学の活動はパネルディスカッションで共有いただけるかと思いますが、私たちがやっていることが、他の日本の学校、大学・大学院にどのように影響を与えていけるかというお話になります。そして私の著書の中にある考えについてもお話いたします。最近、秋田喜代美先生、司会先生に翻訳していただいた『専門職としての教師の資本』という著書です。その引用がこちらの壁に貼ってあるのを見て、感銘を受けました。著作自体はもう10年前で、マイケル・フランと一緒にこの本を書きました。当時は二人ともまだ若かったのですが、マイケルはもう80歳を超えていて、頭はもちろんしっかりされていますが、腰の手術をされて飛行機で渡航できなかったのが、今日は私一人で来ています。

この本は非常に好評で、その理由は、一つの考えを二つの言葉で、三つの資本で説明しているからだと思います。本というのはシンプルであることが大切で、ここでは「Professional Capital（専門職の資本）」という二つの言葉にまとめました。よく聞かれるのは、この言葉を作ったのはどちらなのかということです。この考え方は最初からあったわけではなく、本を書いているときに出てきたものです。その質問の答えを私はもちろん知っていますが、皆さんには教えません。「専門職の資本」という概念を誰が最初に言ったかではなく、この本の制作に当たった人たち全ての協働がなければ、そのアイデアは成り立

たなかったのです。

私はこの30年間、教職課程についてずっと考え、読み、研究・開発してきた中で、教育の変化、教師の変化を、世界を変えるための手段と考えてきました。世界は変わっていく必要があります。今、世界で起きていることを考えてみれば分かると思います。感染症はこの100年で最悪の状況になっています。私の祖父は、1918年にスペイン風邪がはやったときに何カ月も入院しました。非常に病状が悪かったので、一人の看護師しかケアをしてくれませんでした。そのおかげで祖父は命を救われました。彼女の名前はドリスさんです。私の母は彼女の名前をもらいました。私が生まれる前の話です。

WHOは、今後パンデミックはさらに頻発するだろうと言っています。その影響は大きく、スケールもこれまでとは違い、オンライン学習はどんどん増えていくでしょう。気候変動についてもそうです。台風、洪水、火災が起これ、飢餓、食料不足、サプライチェーンの寸断、貧困、不平等、そして枯渇する資源の奪い合いが起これています。

赤十字と別の組織が10カ国で行った二つの調査によると、今、ヨーロッパの若者の半分以上が将来を恐れ、自分が生きている間に世界大戦が起こるだろうと思っています。そして若者の40%は、日本ではもっと多いかもしれませんが、子どもが本当に欲しいですかと聞かれたとき、首を縦に振れないのです。将来に対する不安感があまりに強いからです。エコノミストや知識層によれば、世界では8%の人だけが民主主義の中で生きています。民主主義はどこにでもある、アメリカにもカナダにもブラジルにもあると思われています。しかし、私たち皆がこれまで当然だと思っていたことが脅威にさらされていることに気付きました。もはや当然視はできないのです。

こうした状況にどう対応していけばよいのか。誰が世界を元どおりにしてくれるのでしょうか。その答えは「若い人たち」になるでしょう。将来世代の人たち、教育によってつくられる新しい世代の人たちです。つまり、この教職という仕事こそが、唯一、将来の世代をつくることのできるものなのです。したがって、私たちは正しい種類の教師を育成し、こうした教育者たちが精神的な重要性、道徳的重要性を教えることができるようにしなくてはなりません。そうすれば、私たちは若者を助けるだけでなく、世界を救うことも可能になるのです。

今、教職と教育は分岐点に差し掛かっています。世界の将来を双肩に任っていると考えると、これは世界中で言えることで、日本も例外ではありません。今、教師の不足が叫ばれています。教職を去り、他の仕事を始めようとする人たちが増えています。中には金銭的な理由を挙げる人もいます。あるいはステータス、またどれほど尊重されているかを理由に挙げる人もいます。子どもが教える相手になっていない、大変だ、全然尊敬してくれない。教師として教室に赴くだけでは駄目で、自ら尊重の気持ちを勝ち取っていかなければいけない状態です。また、教えるということも世界とともに変化を遂げています。私たちは世界を変えたいわけです。そうであれば、教える形も変わっていかなければいけません。私たちは世界の状況を考えなければいけません。それがこの『専門職としての教師の資本』という本が語っていることです。

私は30年間にわたり「専門職の資本」について考えてきました。ここから、30年にわたる私の研究についてお話しします。また、マイケル・フランの仕事についても話します。教えるということ、そして教師をどのようにして改善していくか。また、どうやって変化

を起こしていくのか。知的研究活動について、開発や戦略、政策に関わる仕事についても説明していきます。これらが説明の中で行ったり来たりすることになると思います。それでは始めましょう。

1. 教師たちはなぜそれを実践するのか？（1974～1987年）

私は英国の北方にある小さなコミュニティで生まれ育ち、教職に就きました。小学校の教師で、8歳から10歳を教えていました。当時、私も若く、子どもたちには集団で学習してほしい、協働することの重要性を分かってほしいと思っていました。子どもたちが関心を持つ内容について、またローカルのコミュニティの状況ながら教えていこうと思いました。また、環境についても考えてほしいと思いました。70年代のことです。こうしたことを全部子どもたちに託していたのです。そして、他の教師にも同じことをしてほしいのに、それがうまくいかず、いら立ちを募らせていました。つまり、私は同僚が全然違うやり方で子どもたちに教えようとしていることに対して、客観的に見るができなかったのです。

その後、さらに研究を進め、Ph.D.を取ることにしたのですが、そのときの研究課題は、教師はなぜ同じやり方で教育をしないのか、哲学や教え方を学んでいるのに、なぜ正しい方法でやらないかということです。しかし、研究と検討を重ねるうちに、その研究課題が変わっていきました。私は教育社会学を学んだのですが、60～70年代のアメリカの教育学には、シンボリック相互作用論という考え方があります。簡単に言うと、コミュニティに参画する、あるいは何かの仕事に就くとなったとき、自分たちがどんな人になるかは周りの人たちから大きな影響を受けるということです。自らのアイデンティティを形づくるのは自分の内なるところからではなく、自分と他者との関係の間に存在するということです。そうであれば、教師たちはなぜ正しいことをしないのか、それぞれの先生がなぜそういうやり方をするのかと考えるときには、周りの人からの影響や、仕事の環境がどうであるかということまで見なければいけません。

そこで私が考え出したのが「対処戦略 (coping strategy)」です。私たちの教え方は、教室のサイズ、仕事の仕組み、子どもたちの性格・性質、自らが学生・生徒だった時代の経験、さらには周りの同僚が何を考え、何をし、何を信じているかによっても影響を受けます。社会学者ウィラード・ウォーラーは、その著作『The Sociology of Teaching』において、非常に重要な問題を提起しました。教えることは教師にとって何を意味するのか。もし自分が教授であったなら、そのことは自分自身にどのような影響を与えるのか。私の子どもがティーンエイジャーのとき、食事の席で私が長い話をすると「お父さん、45回目の講演が始まったね」とよく冗談を言っていました。私は家に帰って食事をしていても教授であり続けたのです。どんな仕事であってもそうだと思うのですが、自分の仕事の特質、あるいは自分の勤めている組織が自分自身のアイデンティティに影響を与えるのです。では、教えるということは私たち教師にどのような影響を与えるのか。そのような疑問が呈されました。

私はミドルスクールについて論文を書きました。ミドルスクールは9歳から13歳が対象です。当時、イギリスでも新しい学校で、それについて研究したのは私が世界で初めてでした。ミドルスクールの理想は、子どもからティーンエイジャーへの移行を手助けする。

子どもたちに場所を提供し、一人だけでなく多くの先生と一緒に子どもたちの面倒を見て、より専門的な知識を持って独立して教えるというものでした。しかし、現実とは全く違っていたのです。

私の研究では、イングランド北部にある二つのミドルスクールを対象としました。一つは伝統的なところ、もう一つは非常に先進的なところでした。一番上のミドルスクールは、元中等教育学校の先生を雇いました。一番下のところは小学校の先生だった人を雇いました。元中等教育学校の先生は、小学校と同じような教え方をしていました。グループワーク、協力、あるいは子どもの興味に沿って教えるというやり方です。元中等教育学校の先生は、中等教育学校で教えるのと同じように、厳しく、上から、そして課目に焦点を当てて教えたのですが、うまくいきませんでした。それは、ミドルスクールなのに中等教育学校の先生として見られたいと思っていたからです。ミドルスクールの理想は、小学校から中等教育学校へゆっくりと移行することだったにもかかわらず、実際には前のシステムよりも分断が大きくなってしまったのです。それは、教えるということの文化に起因しています。その文化は仕事環境によって大きな影響を受けます。

2. 教師たちはどのように、なぜ協働するのか／しないのか（1987～2002年）

2-1. 協働の文化と画策された同僚性

イギリスの話はここで終わりです。明日の朝4時にはワールドカップのイングランド戦があるので、私はバーに行ってみようと思っているのですが、日本は残念でしたね。でも素晴らしい戦いだったと思います。一生懸命戦い過ぎて疲れてしまったのかもしれませんが、でも、一生懸命、公正な戦いをされて素晴らしかったと思います。本当に日本に勝ってほしかったのですが、今回はぜひと思っています。

さて、1987年、私は家族と共にカナダに移りました。既に教えるということの文化や、その文化が教師に大きな影響を与えるということは学んでいました。ダン・ローティが1975年に書いた『Schoolteacher』という本を存じでしょうか。彼はパンデミックの際に亡くなってしまいました。90歳を超えていました。この本は、彼が存命中には教授法において参照される回数が最も多い本だったのですが、今、最も引用回数が多いのは私の本です。成功するためには、他の人が亡くなるまで待たなくてはならないこともあるわけですね。政策や大臣に影響を与えるにも、年を取るまで働かなければならないときもあります。若いときは我慢が必要です。皆さんの時代が絶対来ますから、若い皆さん、待っていてください。

この本では教授法について三つのことが挙げられています。学校の在り方や歴史のために、教師たちは自分たちの話をするとき、将来ではなく現在に目を向けてしまいがちです。常に忙しく、将来について考える時間がないので、非常に保守的になってしまうのです。あまり大きな変化は起こしたくない、小さな変化を起こしていきたいと考えてしまいがちです。また、欧米では当時あまり協働が行われていませんでした。計画を立て、話をし、評価はしますが、それらは全て個人がやっていました。それは、教師には協働する時間がなかった、常に教室にいなければならなかったからだこの本は述べています。

私がカナダに到着したとき、すごいことが起こっていました。教師によるストライキが行われていたのです。それは、準備をする時間が欲しいと訴えるストライキでした。「もっ

と準備をする時間が欲しい。教室から離れて、親と話をしたり、授業の準備をしたりしたい」と言うわけです。そこで、教師に多くの時間を与えたら協働するのかという実験を行いました。面白い問いだと思います。良いリサーチクエスチョンとは、答えが分からない問い、どんな答えもあり得るような問いなのです。

私は二つの学区を選びました。一つは、教育長、例えば県のようなところのイニシアチブでもって、教師の間でどのような協働的な計画、例えばカリキュラムを一緒に考えるようなことがされているかを見ました。そこでは学校に資金を与え、リーダーシップサポート、トレーニングも用意して、時間も与えていました。他の学区では、私は新参者だったので、多くの人をお願いして、あまり良くない学区で、すごく悪いというわけでもない、平均的なところはないかと聞いて回りました。すると皆が同じ学区を挙げました。そして、二つの学校を対象としました。一つは協働にコミットしている学校、もう一つはそうでない学校です。

結果は、二つ分かったことがありました。一つ目、協働のコミットメントのないところでは、教師は全く協力をしていませんでした。教師たちは時間が余ると、プリントを印刷・コピーしたり、保護者に電話をかけたたり、採点をしたりと、個人個人で自分の仕事をしていました。つまり、時間を与えたからといって教師は必ずしも積極的に協働するわけではない。時間を与えるだけでは駄目で、そこにリーダーシップが必要なのだということが分かりました。

もう一つの学区では、リーダーシップを発揮する人がいて、ぜひ協働をやっていきましょうという動きがありました。その場合、時間が与えられると協働が生まれたのです。ただ、全ての協働が良い方に行ったわけではありません。教師によっては、協働とはこうあるべきだ、こうするべきだと言ってがちがちにルールで縛ろうという動きが出てきてしまったのです。その協働には誰が参画するべきで、こういう結果を出さなければいけないと言うわけです。私たちはこれを「画策された同僚性」と呼んでいます。これは人工的に無理やりつくった、間違った協働の形です。それが行われた結果、教師はむしろ協働しなくなってしまいました。常にコントロールされるのが嫌なので、協働が逆に減ってしまったという結果です。ある学校では、全てのミーティングの記録を付けろということまで行ってしまったので、記録を作るのが大変だからミーティングをやめようということになってしまったのです。

ですから、時間があるだけでは協働は起きず、校長や教頭といった方々のリーダーシップが必要です。ただし、どういうリーダーシップをとるかが非常に重要で、サポートをして助けるという形だといいのですが、コントロールし過ぎる形だと悪い結果になるということが分かりました。

『Changing Teachers, Changing Times』は私の書いた本で、『What's worth Fighting for in Your School』はマイケル・フランと私が書いた本です。教員組合から、教師教育に参考になるような本を書いてほしいと言われたのです。私は教職についてはよく知っているけれど、変化についてはあまり知らなかったもので、それについてよく知っているマイケル・フランと二人で力を合わせて本を書こうということです。組合からは、「教師は忙しいので、短くて、読んで面白い本にしてください。覚えられるような、壁に貼り付けて標語にできるような文章をいっぱい含めて」といろいろ言われました。皆さん、研究者として自分の研究

結果を発表するときに、面白おかしく書きますか。もしくは、キャッチコピーになるような文章を意識して書きますか。研究の質以外に追加的な努力が要るのです。私は研究者の人たちに、「質のいい、面白い雑誌のように意識して書きなさい。細かく書いて3人しか読まないような研究論文は駄目ですよ」ということをよく言います。

この本は、教えることの文化について、協働の重要性と、どうやってそれを起こすかということについて書いた本です。このとき初めて、どうすれば協働が起きるかを理論と実践から考えました。そして、学びのコンソーシアムを立ち上げ、四つの学区で、教師が専門職としての教授法、特に協働学習で協力していこうという試みを始めました。もちろん簡単ではなく、摩擦も軋轢もあって、プロの人に仲介に入ってもらい軋轢回避をすることが必要な時期もありました。協働は必ずしも簡単ではないけれど、諦めてはいけないということで、各地区から先生たちを集めて週末にトレーニングワークショップを開催しました。

このトレーニングワークショップはすごく人気があったのですが、参加した先生方を追跡してみたところ、誰もワークショップでやったことを学校に戻って実践していなかったのです。学校のトップが協働に協力的であれば協働学習を実施できますが、学校自体がそういうことを推進していなければ、他の教師たちが協力してくれず、妬まれたり批判されたりして、実施されなくなるのです。トレーニングに行っても周りの目を恐れて協働学習をやらない、協力が得られないからできないということで、台無しになってしまったことがあります。皆さんも、教師のトレーニング・教育で学んだことを本当に実践できるかどうかは、戻ってきたときの学校の環境に大きく左右されるということを覚えておいてください。皆さんの仕事は、新しい教師たちを先輩としてサポートするだけではなく、学校のトップ、県の教育委員会などと連動し、機運をつくっていくことです。

2-2. 教育の変化における新しい通説

マイケルと私が仕事を始めたすぐ後、オンタリオの自治体が新しい政策を導入しました。9～13歳の子どもを支援するという内容で、私は9～13歳の子どもを教えるという仕事はもう終わったつもりだったのですが、カナダに来てまたその仕事をやることになりました。皆さんも「この仕事は卒業した」と思っても、一生の中で少し違う形で同じ仕事に戻ってくるかもしれません。そういうことはよくあります。アメリカでは30年前、男性の間でチェックのシャツが流行しました。チェックシャツは30年ごとにトレンドになるのですが、30年前と今では形やサイズ感が違います。今のトレンドは司会先生が着ておられるような、スリムでファッショナブルなチェックシャツですね。皆さんの仕事も、理想は常に一緒です。しかし、その理想の形は少しずつ、時代とともに、知識が増えるとともに変わっていくのです。

この政策には、三つの要素があります。これは90年代の話です。一つは学際的カリキュラム、二つ目がオルタナティブな評価、三つ目が13の学習アウトカムです。これはコンテンツという意味だけでなく非常に幅広いもので、全ての学校は、この13の学習アウトカムに関連する形でカリキュラムをつくらなくてはならなくなりました。この政策が出てきた背景には、それより少し前、私が同僚と共に政府に出した報告書に入れた提言があります。それが政策として、5000ある全ての学校の校長先生の机に載ることになりました。それで

今度は、私たちが仕事としてそれを評価しなければいけなくなりました。自分たちで作った政策なのだからと言われ、これはとんでもないことになったと思いました。自分ではとても美しいと思って作ったつもりが、それを他の人に手渡したら、思いも寄らぬ怪物になってしまったということが時にあるものです。まさにフランケンシュタインのようなものです。

私たちは、この政策を実施している学校でパイロットプロジェクトを評価してほしいと言われました。多くの先生が非常に熱意を持って取り組まれて、うまくやっている学校もありましたが、大多数の学校においては非常にお粗末な実施ぶりでした。政策にのっとったようなものを作ってはいるけれど、先生方がそれをきちんと理解していないため、やり方が非常にまずく、結果も暗たんたるものでした。保護者は文句を言い、数年後にはこの政策はまた伝統的なものに戻ってしまいました。

うまくやれた学校があったのはなぜでしょうか。これは変革ですから、多くの学校ではうまくいきませんでした。うまく実行できなかった学校では、教師は自分たちだけで動きました。13の学習アウトカムが意味していることを自分たちで考え、あまりに曖昧だと文句を言い始めました。「誰も何をしたいか教えてくれない」「指針もガイドラインもなく、分かりにくくて混乱を来す」と言って、自分たちに能力がないかのように感じてしまったのです。こういうことを教師が感じることは自体が問題です。それだけではありません。この方針が導入されたとき、校長や県のトップの人たちは「政策が曖昧だと言うなら、もっと細かく書いてあげましょう」と言って、非常に分厚い、巨大なバインダーを作り、13の学習アウトカムを非常に細かく記載したのです。今度もまた教師は文句を言います。「あまりに細か過ぎて、チェックリストになってしまっている」「こんな形で教えたくない」「これでは教えることが楽しくない」。政策決定者も本当にいらいました。最初は曖昧過ぎると言い、今度は細か過ぎると言い、文句ばかり言って何も正しくできないではないかというわけです。ただ、答えは、どういう政策かということではなく、学校にあるべきなのです。

この政策をうまくやってのけた学校には、教師がその成果についてきちんと理解できるような仕組みと学校文化がありました。あるいは、県からもアウトカムについてつながり感を持てるようなものが提供されており、カリキュラムのためのカリキュラムがありました。そして、それらをうまくまとめ上げ、お互いがサポートし合う仕組みも整っていました。専門家が手助けできる仕組みがあったのです。ただ、そうした学校は少数派で、ほとんどの学校ではリーダーシップがなく、専門的サポートを得ることができずに、ガイドラインをうまく解釈できませんでした。

このような失敗があって、この政策は180度切り替わり、それまでどおりの伝統的なものに戻りました。グローバル・コンピテンシーについて、OECD Education 2030の目標を見てください。あるいは30ほどのアウトカムをベースとしてOECDが立ち上げた、幅広いカリキュラムを考えてみましょう。こういうところでうまくいかなければ、10年後、今より状況は悪化します。私たちがどのように変化をマネージしていくか。また、教師間でどう協働を構築していくかということにかかっています。

2-3. 活気あふれた専門職の学び合うコミュニティ

では、1990年代に進みます。私の書いた『Teaching in the Knowledge Society』という本をご存じでしょうか。日本語版も出ています（邦題：『知識社会の学校と教師：不安定な時代における教育』）。

カナダの同僚アイバー・グッドソンと私は助成金を得て研究を行いました。八つの中学校で、過去30年間の変化について振り返ってみたのです。ここでやりたかったことは、30年間で教師がどうなっていったか、また教師がつくり出した文化や関係はどう変わっていったのか。キャリアの中でいろいろな変化を経験してきたであろう教師が変化にどう対応するか、また、あなたはどう対応するか。それは前回の変化における経験によって変わってくるからです。また、その経験はそれよりもう一つ前の経験から影響を受けています。過去、変化で嫌な思いをしていた場合は、将来の変化を前向きに捉えることができないでしょう。グループ全体として長期的な変化を見ていくことは、どれか一つの変化だけに目を向けるよりも大切なことなのです。

この研究でいろいろなことが分かったのですが、二つ、抜きん出ていることがあります。一つが、先ほど説明した政策が非常に難しかったため、オンタリオ州の人たちは保守派の政権が良いと考え、保守派の政権が伝統的なカリキュラムに戻しました。教師の教室外の時間をなくし、非常に序列的な、指示的な仕組みにしたのです。また、たくさんの試験が導入されるようになりました。そこで分かったことがこれです。先ほどの研究でも出てきましたが、教師に時間を提供したからといって、協働するという保証にはなりません。しかし、教師から時間を奪った場合は、ほぼ確実に協働は起こらなくなります。ですから、教師から時間を奪ってはいけません。状況が悪くなってしまふからです。特に非常に厳格に行う場合、そこは特に気を付けなければいけません。

二つ目に、この八つの対象学校に、最初の段階でプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ（専門職の学び合うコミュニティ）を立ち上げました。ここでは、タスクチームを作ってミーティングを行います。教師たちは共に課題に取り組み、カリキュラムを計画し、学生・生徒の問題を解決します。また、お互いのことを人としていたわり合います。課題についても、人に対しても意識を向けるということです。

どういうことなのか、ちょっとした例を示します。北米の学校では、教師が病気で休養すると代替の教員が来ますが、悲惨な状況になることが多いです。代替教員には子どものことがよく分からないし、例えば教室の鍵がどこにあるかさえ知らなかったりしますし、子どももこの代替教員のことをよく知りません。そうして、あらゆることが滞ってしまいます。だから教師は病気になっても学校に行くのです。家で休んでいたら誰かが入ってきて教室をめちゃくちゃにして、また一から準備しなければならなくなるからです。ですから、薬をたくさん飲めば何とかなると言って学校に行くのです。

でも、この学校（セカンダリースクール）では、1人の先生が一つのクラスを受け持つのではなく、4人で90人を受け持って一緒に教えていました。時には1人で90人に教え、他の3人の先生は時間を取って計画を立てる。時には1人が大きなグループを教え、他の先生が小さなグループを教える。先生たちはチームとして教え、お互いのことを尊重し合っていました。そういう学校では、例えばインフルエンザになると代理の先生が来て、そのチームの中で他の3人の先生と一緒に教えます。どうすればうまく90人を教えられるか

考えます。それだけではありません。病気になると同僚が全てを手伝ってくれます。「家に帰って休んでください」と言ってもらえます。「あなたの体調も大切なことから」、あるいは「インフルエンザをうつされたくないから」とも言います。このようなプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティでは、チームでタスクに取り組むだけでなく、協力・協働の文化が醸成されるのです。お互いのことをいたわり合い、子どもたちもそれを共有します。

2-4. 政策アドバイザーの仕事

2003年まで来ました。あと20年ですね。この間、マイケル・フランと私は教育の変化について多くの研究を行いました。マイケルは、教育に対する新しい考え方や、システム改革の中でどうやって仕事をしていくか研究しました。また、彼はイギリス政府とも数学や識字の教育に関して協働するようになりました。

私はもう少し教育の変化に関する研究を続け、例えばハンドブックを作り、新しいジャーナルも書きました。このジャーナルには日本の志水先生の記事も入っています。それから、アメリカ教育学会のコミュニティもつくりました。このようにフィールドをつくっていったのです。自分の研究、開発、政策、どれかを選ぶのではなく、これらを一緒にやっていき、それぞれが互いに助け合うことができればと思っています。

私の仕事も有名になってきて、さまざまな組織でアドバイザーの仕事を頼まれるようになりました。例えば世界銀行で仕事をし、知識社会に関する仕事で17カ国でアドバイザーを務め、Learning First Alliance というアメリカの非常に重要な政策組織で、どうすれば組合と学区で良い関係を構築できるか進言したり、カナダのアルバータでネットワークの構築・評価の仕事をしたりしました。それは、カナダの教師の95%が所属する、学校のイノベーションに関するネットワークでした。

研究をして本も出していたので、ごく初期段階で政策にも関わるようになりました。26歳のときに政府から声は掛からないでしょうが、46歳、あるいは56歳ぐらいになると、そういう機会も出てきます。皆さんも初めは研究者や教師として大学や学校で働いて、徐々に政府から声が掛かるようになるかもしれません。26歳の皆さんは年寄りが死ぬのを待ってください。皆さんにチャンスが回ってきますから。

3. アメリカでの研究（2002年～）

3-1. 二つの著作

2002年、二つのことが起こりました。まず私はボストンカレッジで良いポジションを得て、アメリカに移りました。ボストンカレッジは、本当はカレッジではありません。ボストンから1マイルほど離れたところにある、アメリカのトップ25に入る大学で、特に教育学科はトップ20に入ります。9.11の後、息子の方のジョージ・ブッシュが大統領になったばかりの頃、アメリカにおける研究基金は面白くない、興味がないものばかりで、例えば初歩的な数学や識字に関するプログラムをどう作るかというものがありました。私はもっとグローバルな仕事をして研究資金を得ようと考え、徐々にアメリカでも研究をしていくことになりました。

同僚のデニス・シャーリーと私で、『The Fourth Way』と『The Global Fourth Way』という

2冊の本を出しました。このときに行っていたのは、プロジェクトで何が間違っているのか、どう直すのかに目を向けるのではなく、うまくいっているところに目を向け、そこからどう学ぶのかという研究です。これをアプリシエイティブ・インクワイアリーと呼びます。通常、研究者はあまりそういうことをせず、悪いところ、うまくいっていないところに目を向けがちで、何がうまくいっていて、そこからどう学ぶのかということにはあまり目が向きません。

そこで、まず評価をしました。学校同士のネットワークによって生徒の成績は向上します。例えば、良い学校とうまくいっていない学校のネットワークがあります。カナダのオンタリオでは10の学区が協力し合って、包摂的に、また特別なニーズを必要とするところと協力しました。政策は中央政府が作るのではなく、もっと幅広い枠組みで学区が一緒になって政策を作っていました。

OECDとフィンランドの評価もしました。フィンランドを評価したのは初めてで、フィンランドの教育から何を学ぶことができるか、他のところに取り入れることはできるか。教えることの質、人的資本、そして教師がどのように協力をしているのか、国全体が協力し合っている、社会資本に関することについても研究をしました。また、シンガポールでも活動しました。

それぞれの場所から学んだことを持ち寄って、成功例の中からうまくいっているシステムのキーになるところを四つ特定しました。一つ目は、浅い知識ではなくディープラーニング、深く学ぶことを重視しているということです。二つ目は、リーダーシップの立場にある人たちは、勇気づけたり支援したりすることにフォーカスしているということです。細かく手取り足取り管理することではありません。シンガポールでは国に対する忠誠心が非常に高いので、こういうことをやりやすい土壌があったのです。三つ目は、専門職としての教師を強化する。四つ目は評価の仕方を試験による評価から、より形成的なアセスメントにすることです。これはうまく日本語になるか分かりませんが、アカウントビリティ（説明責任）といって、上の人は下の人が多かれ少なかれうまくやっているかを評価するのではなく、自分たちのした仕事に責任を持っているか、トップがみんなのために責任を持つのではなく、一人一人が責任、当事者意識を持ってやるということの違いです。

3-2. マイケル・フラン氏との協働

マイケル・フランはそのとき、全く逆のことをやっていました。彼はイギリスで活動していて、オンタリオの新政府の中で、読み書き、数学、試験、目標、きっちりとしたカリキュラムを提唱していました。つまり、前と全く違うことを言い出したのです。彼が言うには、これをきっちりやったら何千という学区を変えられるのだと。1校、2校ではなく1000校を変えるにはこれしかない。イギリス、アメリカを見て、カナダのうまくいっていない学校・先生をサポートして、新しいカリキュラムを実践することで助けられるのだと彼は言ったのです。私はそれに猛反対し、公の場で大げんかしました。世界中で大げんかして、それでお金をもらっていたのです。

私はマイケルに手紙を書きました。「もう私たちは友達じゃない。兄弟だ。兄弟は殺し合うこともある。でも、兄弟は兄弟なので、殺すところまで行かないようにしよう。でも、けんかが必要なときはちゃんとけんかしよう。私もあなたも最後にやりたいと思っている

ことは同じでしょう。同じ目標に向かって、同じことを信じているので、その途中の戦略で合意できないだけだ。こういう状況にいることは素晴らしいことだ。同じことを信じて、そのやり方でけんかする。それは本当に素晴らしいことだ」。最後の本当の信念のところできんかしているわけではなく、方法論できんかしているわけです。

私たちは7年間、世界中できんかをしました。一方で、それを楽しんでもいました。協力・協働するというのは、必ずしも温かいだけでなく、怒りや情熱が行き過ぎることもあるのです。

マイケルは特にカナダとの国境辺りでのアメリカの教育の状態に非常に不満を感じ、公立学校が崩壊していると言いました。Teach For America というプログラムの中で、教師は大学教育を受けず、教職としての支援も教育もほとんどないままに学校に放り込まれている。子どもたちには良い先生が必要なのに、良くない先生もたくさんいる。ただ、これは意図的にされていたのです。というのは、アメリカという国が学校を民営化し、次の世代を育てる場ではなくお金儲けの場と見るようになったからです。そこでこの「Professional Capital」という概念が出てきたのです。通常、私の方がつかかするタイプなのですが、このときには彼の方が怒っていました。

それで、これは名前を付けないといけないという話をして、最初は Business Capital と呼ぼうかと言っていました。学校は Business Capital で動かされている。その状況を理解しなければいけない。学校がテクノロジーや民営化の市場になっている。公立の学校は投資効果が高いので、いろいろな学校がヘッジファンドに所有され、株式市場に投資するより学校に投資した方が儲かると思われている。こういうものを見て最初は Business Capital と呼んでいたのですが、いろいろ協力している中で、最終的に出てきたのが Business Capital とは反対の言葉、Professional Capital だったのです。どちらがこの言葉を思い付いたかはもちろん内緒です。

4. 「専門職の資本」

4-1. 3種類の資本

この「Professional Capital (専門職の資本)」には、三つの要素があります。「人的資本」「社会関係資本」「意思決定資本」です。最後の「意思決定資本」が大変なところなのですが、一つずつ細かく見ていきましょう。Professional Capital は、この三つの関数であり、足し算や掛け算ではなく、この三つ全てが重要なのです。

4-2. 人的資本

まず「人的資本」です。教師になるには、他の職業資格と同様、認定を受け、免許を取得し、大学を出ることが必要です。それと同時に、技術的スキル、知的能力も高めなければいけません。また、学校での実践教育、メンターからの支援や知識も必要です。

フィンランドでは、一番いい先生は必ずしもいい大学を出た先生ではありませんでした。もちろんいい大学を出た先生も悪くはないのですが、トップの先生ではなかったのです。一番いい先生は、若い人たちと共感性が持てる人で、ボランティア、ガイド、ボーイスカウト、ガールスカウトといった若者グループに参画できるような先生が大体ベストだったそうです。トップでもボトムでもなく、真ん中ぐらいの人的資本を持ってきてくれる先生。

情動的な能力が高く、子どもたちをインスパイアでき、楽しませることができ。ケアできる。共感できる。ちょっとはみ出た子どもたち、能力が低い子どもたちとも共感して仕事ができる。そして、もちろんモラル、道徳もある。学校で教えるというのは、単に物理や数学を教えるだけではなくて、子どもたちの人生を変え、未来の世代を形づくる仕事ですから、皆さんが教えるということを通じて、一人一人の子どもを超えて、全体像として自分たちが何をやっているのか、きっちりと分かる。これが「人的資本」です。

4-3. 意思決定資本

次が「意思決定資本」です。コロナ禍で、私はパワーポイントに言葉以外に絵や表など、画像を使うスキルを身に付けました。コロナがあったので自分でそういうことを学んだのですが、「意思決定資本」とは何でしょうか。

一つ目が「判断」です。科学のデータからどんな判断をなささいとは、ロボットもアルゴリズムも教えてくれません。判断は人をよりどころとしています。パンデミックのときもそうでしたが、科学を使うことで良い決定に結び付けることはできますが、科学だけでは駄目です。状況は毎回違うので、判断も毎回異なってしかるべきなのです。教員養成についても時間をかけて判断が行われるものです。教育に携わられていればいるほど、その判断もより良くなっていくでしょう。

これは運転と同じかもしれません。自動車を初めて運転するときは、ギアを1に入れた、足を押さえた、では次は右足をと意図的に行い、頭もそこに費やさなければいけません。でも、1年、2年、運転しているともうそんなことを考えなくてよくなります。どこに行っているかだけに目を向ければいいことになります。教師が教えるということも同じだと思います。最初に雇われたころと違ってだんだん慣れてきて、大切なことにフォーカスを当てられるようになります。でも、これは自動的に起こることではなく、少しずつです。

二つ目が「ストレッチング」。ちょっと頑張っているときに周りから助けをもらえて、メンターやコーチがいるということです。単に優しいだけではなく、時に難しい議題を突きつけてくるかもしれません。ギターの練習をするとき、最初のコードを覚えるのはすごく時間がかかります。練習を続けていると、今度は「バレーコードを勉強しなきゃ」と、指をどんどん上に動かしていく。毎回やるのだけれど、そのたびに指が痛い。そうすると、良い先生であれば、長期間にわたってトライできるように一緒に並んで、もう少しくましく弾けるように歩んでくれると思います。それがコーチ、メンターの役割です。何回もやってもうまくいかなかったときにも横にいてくれる。初めて指が実際に弦に引っ掛かったとき、正しい音が出たとき、それを教えてくれる、そんな人です。

三つ目は「関係」です。皆さんの判断がどんどんより良くなって、メンターとの関係、コーチとの関係が出てくるには時間がかかります。昨日のセッションでも出てきましたし、本の中にも書いてありますが、大切なのは仕事を始めて8年たったころです。ある研究によると、8年目が危険地点なのです。全てが簡単に見え、楽過ぎると感じ、気が散ってきます。退屈して、もしかすると親や他の教師とロマンチックな関係になるかもしれません。他の先生と関係を持つてはいけません。それはあまりに払う代償が高過ぎます。弁護士にしろ、何にしろです。仕事の中で何かチャレンジを見つけてください。その方が子どもにとってもご自身にとっても良いことです。この8年目が、教職という仕事に関して一番な

いがしろにされているときかもしれません。その時点で素晴らしく、とてもうまくやっていたら、放っておいていいというわけではありません。大丈夫そうに見えてきたときこそ、別の学校に異動する、あるいは若い教師を助けるときなのかもしれません。

もう一つの危険地点が、退任・引退するときです。定年が近づいてきたとき。私もそうで、今はどこの大学機関でもフルタイムでは仕事をしていません。定年・退官について考えはじめたときは、暗闇に向かって進んでいるような気がしました。あと4年しか残っていない、もう何も変えなくていいや、終わるまでこのまま進んでいけばいいやと考えるかもしれません。そのとき誰かが私に言いました。「ちょっと考えてみてください。あなたは教授、教師をやっている。いつまでも忘れることのできない教室は何でしょうか。それは最初のクラス、そして最後のクラスです」。一番大切なアドバイスだと思います。

そこで考え始めたのが、自分の最後のクラスをどうしたいかということでした。私も必死で頑張っ、これまで1回も教えたことがないような心持ちで教えるようになりました。また、テクノロジーのあらゆる新しい側面について、そうしたテクノロジーに私はどちらかという後ろ向きでしたが、そこから何かいいことが導けないかと考えるようになりました。そして、3年前にテクノロジーを使って教えるベスト賞をもらうことができました。学生が私を推薦してくれたからです。

ですから、安定していると思うときこそ、人々をより限界まで押して、わくわくさせて、これまでと違う何かを与えるときだと思います。こうした考え方は非常に大切です。オントリオでは労働組合と政府との間で革新的なプロジェクトを、8年以上の経験がある教師を対象に行うことになっています。これで何百人という教師が新たにエネルギーをもらっています。ですから、新人教師だけでなく、真ん中にいる先生にもフォーカスを当てましょう。また、教員の教育にもその側面を取り入れることを考えなければいけません。

4-4. 社会関係資本

次に「社会関係資本」です。自分が教師としていかに優れていても、またいかに優れていなくとも、他者と共に教えることによってより良い教師となることができます。もし良くない、悪い教師である場合には、それなりの教師になれると思います。良い教師であれば、より良い教師になるでしょう。既に素晴らしい教師であれば、本当に抜き出た先生になると思います。本当に力がある。エビデンスもあります。そして学校にとどまっていた、別のグループの教師にサポートしてもらっていれば、教師としてそこに残り続ける確率も高くなると思います。

協働にはいろいろな形がありますが、大切なのは「自分の生徒」ではなく「私たちの生徒」と考えられているか、集団として責任を負っているかということです。それから、相互に信頼し合っているか。他の教師も正しいことをしているか。お互い困ったときに頼り合える関係があるか。こうした信頼関係が大切です。この構築には長年かかります。信頼感を破るのは1分も要りません。あっという間に崩れてしまいます。したがって、あらゆる言葉、あらゆる行動が大切です。信頼は、醸成するには何年もかかるけれど、壊すのは一瞬なのです。

それから、プログラムを行う中でのパートナーシップはどうでしょうか。企業やビジネスが関わることがあるかもしれません。コミュニティもそうです。また、フィードバック

や観察は、より良い方法でできているでしょうか。関係性をより良くしていくためのプロトコルがあるでしょうか。例えばレッスンスタディ（授業研究）について、教師から批判的なものも含めてフィードバックをもらい、そのフィードバックをもらった先生が狼狽することがあるかと思います。それはもしかすると、あまりにプロトコルがなく率直過ぎるからかもしれません。したがって、レッスンスタディのような形でプロトコルを持つということです。これは関係性を代理するものではなく、さらに補完するものです。レッスンスタディを実際に行うことが大切です。

何か問題が起こった際、例えば生徒の態度について話し合うだけではなく、一緒に何か行動を起こす。一緒に教える。一緒に計画を立てる。そして一緒に評価をする。そうすれば、私が生徒で、皆さんの教室にいたとしましょう。私の仕事は、どこにいても同じ方法で評価されます。なぜなら、皆さんの間でどのようなことが良い仕事なのか、評価の基準が定まっているからです。このように協働していくこと、一緒に行うことがとても大切なのです。

5. グローバルアドバイザーと政策開発

次に政策レベルの話をしていきます。私は OECD などでもアドバイザーをしており、ウェールズでは今、教育システムを大きく変革しています。13 の県と一緒に協力して取り組んでいます。うまくいっていない県では、他の県が手助けをする。学校に協働を求めるのであれば、まず県レベルで協働しなければなりません。教師に協働をしてもらいたければ、校長同士が協働しなければなりません。またスコットランドではニコラ首相に、テストをあまりしないようアドバイスしました。世界の中でも唯一、この国では子どもの権利、人権が法律になっています。全ての詳細については話しませんが、基本的にマイケル・フランと私が教職の変化について学んだことから、私はもうこんなに年を取りましたので、国や政策立案者から、大きなスケールで、また小さなスケールでうまくいっているか、評価を頼まれるようになりました。

月曜日にミーティングがありますが、2016 年に ARC (Atlantic Rim Collaboratory) というグループをつくりました。幅広い卓越性、公正さ、包摂、ウェルビーイング、民主主義、人権、専門職性、こういった価値観を共有する教育システムを世界的に推進するものです。オンラインでもやるのですが、1 年に 1 回大臣を招いて、これはティーチャーズユニオンの指導の下で行いますが、単に講演をするだけではありません。協働のグループに分けて、大臣が問題解決を一緒に行います。例えばテストについてどうしていくのか。どうすればもっと外で学ぶことができるのか。あるいは教育の職業のステータスをもっと高めるべきか。そして、大臣が政策を変えていきます。私たちの仕事は講演をすることではありません。環境をつくり、共通の価値観に基づいて共に問題解決をしていくことです。そのことこそがより良い政策につながっていくからです。

最後に、今の取り組みについてお話します。2018 年、3 人の孫と暮らすために、妻と一緒にカナダに戻りました。そこでパンデミックが起これ、レゴ財団から 270 万ドルを得ました。レゴ財団はコロナに影響を受けた脆弱な子どもたちに、遊びを通じた学びで何かサポートをしたいと考えており、私の新しい同僚が 8 人、オタワ大学でこのプロジェクトを立ち上げました。このプロジェクトでは、30 年間の学びを生かし、ウェルビーイング、

急速に変わりゆく社会に対応するために、特に焦点を当てたのが最も脆弱な子どもたちでした。貧しい子どもたち、先住民や難民の子どもたち、性的マイノリティ、LGBT の子どもたち、スペシャルニーズのある子どもたちに対して、既に取り組みが行われていたグリーンベース (外での学び)、スクリーンベース (デジタル)、マシンベース (ロボティクス)、間にある全てを含めて何かをしてもらおうということで、既に学校ではさまざまな遊びを通じて、4年生から8年生を対象に取り組んでいます。4年生から8年生はテストがたくさんあり、年齢が高くなってくると遊ぶことがなかなか難しいということで、学校と協働してどのように子どもたちを手助けできるのか、さまざまな遊びを通じた学びを七つの州で行いました。29 の英語を話す学校、12 のフランス語の学校、二つのネットワークが現在あります。

41 の学校全てでコーチングをして、初めは 90 分間のオンライン講義を行いました。現在ネットワークは二つのグループに分かれていて、一つが nodal network と呼ばれるもので、nodal というのは節のようなものです。どの学校を入れるのか、私たち共通の、例えば外で遊ぶ、デジタルプレイなどの興味に基づいてグループ分けをして、真ん中とセンターとも強くつながっている、これをプレイグループと呼んでいます。二つ目のネットワークは学校同士が、私たちから独立して自分たちで形成しているもので、プレイデートと呼ばれています。

最初のグループでは皆さんがまだコントロール権を持っていますが、二つ目のグループでは、皆さんはコントロールしないのです。学校同士がお互いに独立して学び合います。つまり、学校同士が互いにつながりを持つに当たって、皆さんのところにまず来なければいけないか、独立してお互いにネットワークをつくるのか。あるいは、皆さんが許可を与えるけれども積極的に奨励するか。学校や教師たちがコントロール権を持つかどうか。このコラボレーションをどうサポートするのかというのは、ティーンエイジャーが家を出るときに親がどのくらいコントロールするのかというのと似ています。

6. 終わりに

80 分間にわたって話をしてきました。私がどのようなことを試みたか、今、世界が置かれている状況、そしてその状況にかんがみて、子どもたち、教員たちがどのくらい重要かということ話をしてきました。現在も教職は世界的な危機にあります。教えるという仕事はどうあるべきか、考えなければいけない時期に来ています。学生たち、教職員たちを助けるために、まず教職という文化に目を向けなければなりません。どのような教師になるべきなのか。

その文化には三つ重要なことがあります。「人的資本」、すなわちスキル、質、情熱、知識。「意思決定資本」は時間とともに培うものです。私が 8 年間、そしてリタイアしてから 5 年間、どうやって教師たちにエネルギーを再び与えることができるか。それは協働を通じて行うことです。コントロールし過ぎた画策された協働性ではなく、人々のエネルギーを解放して強い関係をつくる。そして関係性を強化するような枠組みをつくっていく。そして、教師自体が子どもたちに対して変化を起こすことができ、それによって世界を変えることができるのだという感覚を持てるようにしていくことが大切だと思います。

ご清聴ありがとうございました。後のディスカッションも楽しみにしています。

(司会) アンディ先生、ありがとうございます。今の講演を受けまして、秋田喜代美先生からコメントを頂きます。

「ハーグリーブス先生の講演に学ぶ」

コメンテーター：秋田 喜代美（学習院大学文学部教授、東京大学名誉教授）

1. 本日のご講演

ありがとうございます。本当に素晴らしいご講演を伺って、皆さん、頭も心も胸もいっぱいなのではないかと思えます。私自身もこのエネルギッシュなハーグリーブス先生からいろいろなことを学ばせていただきました。これまでもそうです。私は追っかけのようにハーグリーブス先生の著作を最初から現在まで読んでいる研究者の一人です。藤田英典先生、佐藤学先生を介してハーグリーブス先生と知り合い、そして世界授業研究学会や、先生が会長をされていた ICSEI という学会に呼んでいただいて、レッスンスタディの話を見せていただいたご縁で、今日はこういう場を司会先生のおかげでセットして、福井大の先生方、教職大学院の皆さまのおかげでこういうコメントの機会を与えていただいたことをありがたく思っています。

ハーグリーブス先生は教師のメンタリティや内面を、ご自身が教師であったから、大変よく分かっていて、常に教師への尊敬と愛があって、自律的な専門家としての教師が抱える可能性と同時に、その困難を非常によく分かっておられます、それを例えばエモーション（情動）の側面など、内面から分析されています。知的なことに目を向ける研究者は多いけれども、それだけではない特徴があると思えます。

そのために教師や学校、行政官、自治体や国の政策、それを越えたネットワークは何ができるのか、今日はご自分の人生の歩みとともにお話しくださって、「すごい。私はそんなふうにはいかないで、もう年を取ってしまったな」と思いました。しかもアンディは今日、文字だけではなく美しい図やピクトグラムをたくさん使っていたのですが、私はとてもそこには行っていません。学校や自治体などでご自身が開発したこと、未来にどうつなげるかということをご示唆くださいました。それこそが国際的な教師教育の研究者、トップと言われるハーグリーブス先生の視点だろうと思えます。

まだこれからも司会先生や篠原先生はじめ、いろいろな方との仕事が続くと思いますが、ハーグリーブス先生の翻訳をまだお読みになっていない方が万一おられたら、本を売りたいわけでありませんが、「専門家の資本」の本をぜひ読んでいただけたらと思えます。10年たっても20年たっても、多分、本質的に学校という場が変わらない限りは続くものではないかと思えます。

2. 三つの問い

今日は大きく三つのことを伺ってみたいと思えます。一つ目は、専門職の資本と協働の文化の重要性をお話しくださいましたが、日本の場合は「人的資本」というときに、資質や知識、スキルのことはよく言われますが、マインドセットや心構え、エモーショナルなアスペクト、共感というお話が今日もありましたが、その辺りを私たちが教員養成でどう

関わって育成していくのかという問題があります。

「社会関係資本」についても、日本には授業研究をはじめとする協働の文化があります。しかし、一つ間違えるとそれが同調になっていきます。それから、プロフェッショナル（専門職）ネットワークですが、ネットワークの中で役割や職位が与えられることによって、それが階層的な関係になり、ネットワークと階層関係が常に揺れ動きながら、そういう危機も実は抱えていないか。協働の文化の重要性は分かっているが、その協働が時にデモクラティックな民主的なものにならず、同調圧力になっていかないだろうか。

また「意思決定資本」ということで、多忙、現在主義、保守主義ということから、挑戦と伸長（ストレッチ）という話があり、日本でも判断、実践、リフレクションということは、ドナルド・ショーンの著作の翻訳をはじめ、多くの皆さんが言ってくださっています。しかしながら、そこにおいて事例としての経験を持つこと。そして、教師自身がチャレンジをし、ストレッチや deliberate practice よく考えられた実践というような形で、自分の限界を超えていけるプロセスが、今、日本の Professional Capital に求められているのではないかと思うのです。その辺りをどうやって乗り越えていくのかは、時間の問題もありますが、いろいろな文化を見てこられたアンディ先生だからこそ訊いてみたいというのが一つ目です。

日本の文化は時に真面目に従順で、文部科学省の方がおられるところでこんなことは言っていないか分かりませんが、官僚組織の末端で脱専門職化して、言われた答申や報告をいくらかでも学校で説明し、管理職も教師もリピート復唱する。一方で学校によっては、自律的に新たなビジョンをトランスフォーム、変容したり共有したり、今日のアンディの事例にもあったと思うのですが、そういう学校もあると思います。その専門家組織化ができるか、脱専門家の組織になっていくかの分岐点は何なのか。その危機は常に、急激な制度改革とマンネリズムの中にあると私は思っています。それを超えるには何が必要なのか。意思決定資本や協働の文化、そして同時に、リーダーに何が求められるかというのが、実は今日の90分の講演に全て含まれていたのですが、あのシンプルなスライドだけでは私は読み取れなかったので、こういう質問を書かせていただきました。

さらに、二つ目の質問です。これから急激に変化する社会の中では、求められる教師の専門性、人的資本も知識やスキルも大きく変化しています。このような急激に変化していく社会の中で、専門家が専門家としてあるためには何が大事であるか、これも講演には入っていたのですが、改めて、これからデジタルトランスフォーメーション（DX）や Society 5.0 という時代で何が必要になるのか、考えてみたいと思います。また、その中で、今日は教職大学院協会の講演なので、行政ではなく大学や大学院というプラットフォームは何をし得るのか。アンディはスーパーバイザーや政策づくりをされてきたのですが、そのリサーチャー、大学・大学院という場が教師の変革にどう関係できるのかを、伺ってみたいと思います。

三つ目の質問です。ウェルビーイングが今回も大事に言われているのですが、実際には大変難しい。教師のウェルビーイングについて、今回の本の中にそのチャプターは紙数の関係で書いていないと言っておられるので、ぜひここで少しだけお話ししていただきたいと思います。プレイフルラーニングのためには何が必要なのか。時間やスピードの速い時代になったときに、ウェルビーイングやプレイフルのために何が大事なのか。以上、三つ

の点についてぜひ伺いたいと思います。

3. Slow Pedagogy の重要性

私は最近、slow pedagogy が重要だと思っています。早く進む教育制度改革の中では、fast knowledge で、全国どこでもグローバルにも同じような情報がいち早く流れていきます。それに対して、その地域固有のローカルなものが非常に重要なのではないかと考えます。そこに、これはアリソン・クラークというイギリスの研究者が言っていることから引用していますが、プレイ、場所、そこにおけるマテリアル（物質）、身体で関わるということ、それから見える化する、pedagogical documentation、結局イベントではなくて everyday の教師の実践こそが重要であろう。そして、そこで生まれる物語をケース事例として私たちは共有していく。それが、教師が教師という専門家としての見識を培っていく方法なのではないか。そして、急いで研究するのではなく、researching slow が大事だと、私自身は考えています。これは保育の領域からの引用なのですが、実は小学校や中学校、高校も含め、今、私も行政の仕事、速い改革に関与させていただいている一方で、気を付けねばならないのは、私たちが時間をかけてどういう方向性に行くのかということかと思っています。

10分よりしゃべり過ぎた気がするのですが、そろそろ私のコメントは終わりにさせていただきます、アンディと対談したいと思います。ありがとうございます。以上です。

(司会) 秋田先生、ありがとうございます。それでは、短い時間ですが対談をします。準備をしますので少々お待ちください。

対談

(司会) 今、秋田先生から大きく三つの問いを出していただきました。一つは、Professional Capital の三つのキャピタル、human capital、social capital、decisional capital の中で、例えば human capital の中にある心構えや情動の部分を教員養成の中でどのように育てていけばいいのか。また、日本では協働の文化がデモクラティックにならないといいますが、階層関係の中で協働が同調になってしまうという話もありました。また、挑戦と伸長の難しさをどう乗り越えていくかという問いがありました。どこからでも大丈夫ですので、ぜひ先生のお考えをお聞かせいただけますでしょうか。

(ハーグリーブス) では、最初から行きたいと思います。文化や序列・階層については、いろいろな意見があると思います。今日は私がやった研究全てについてお話しできたわけではありません。ただ、一つ触れなかったのが、2018年の『協働する専門職性』に関する研究でした。ポジティブな協働に関して五つの例があります。世界のいろいろな事例を入れてきました。これは意図的なものです。

私が少し心配になったのは、協働に関する文献というのは、西洋的、植民地主義的な考え、彼らのモデルを他の文化にやみくもに輸出しているきらいがあると思うのです。ただ私が理解したこととしては、先生の研究も一部あるのですが、多くの文化の中で、collaborative working を学校で取り入れたところがあります。そこ自体には大きな意見の食

い違いはないと思うのですが、協働の在り方は文化によって違うのです。この点で研究を行い、共同執筆者のマイケル・オコナーは協働について理解をより深めたい、特に西洋について深めたいと考えました。そのためにいろいろな異なる文化について学ぶことにしたのです。

これまでの西側の経験と違う例を三つ挙げましょう。まずは、カナダ北部の先住民コミュニティです。ここでの協働とは、輪になって集まることでした。たくさん先住民のコミュニティに行きました。そこでは直線がなく、誰かが絶対的な権限を持っているわけではなく、お互いが支え合います。酋長が決定はするのですが、まずは全員の声を聞かなければいけないことになっています。そのコミュニティで犯罪が起こったとき、もちろんその人は責任を問われますが、なぜ犯罪が起こったかに関してコミュニティ自体が責任を負うということです。

これはレゴのプロジェクトにも関係してくると思います。レゴのプロジェクトでは、先住民の学校がたくさん参加したので、そこからも学んでいます。先住民のコミュニティを私たちがヘルプするのではなく、そこから学んでいくということです。それが全ての人にとってのベネフィット（利益）になるからです。カナダの教育でも同じだと思います。ある生徒にとって必須であることは、全ての生徒にとって良いことであるケースもあるからです。例えば私は少し耳が遠いので、補聴器を着けています。それで電話に出ることもでき、音楽を聴くことも可能です。テレビで文字表示もされたら、見ている人、私にとっても他の人たちにとっても便利だと思います。私のためにみんなが大きな声で話をしてくれるれば、全ての人に大きな声で聞こえます。

アメリカでは2万の学校のネットワーク活動があります。そしてコロンビアでこうした協働をやっているのです。この協働は非常に情緒に訴え、政治色も非常に強く、たくさんの食べ物も登場します。皆わくわくして、かつたくさん言い合いをします。言い合いしても、それで関係がつぶれるわけではなく、このような形での協働が彼らのコミュニティにとってが一番いいわけです。これが二つ目の事例です。

三つ目の事例は、香港のレッスンスタディを見ました。そこでは、序列と協働はお互い矛盾し合うものではなく、お互いが少しずつ方向を変えるような関係にあります。また、シンガポールの共同研究者 Pak Tee Ng は、シンガポールの素晴らしいところは、シンガポールが存在しているということ自体が逆説にあると言うのです。この逆説（パラドックス）というのは、不正直、問題、間違っているということではなく、序列がありつつもコラボレーションができる。中央でまとまりつつも分散ができる。また、フォーマルでありながら昼食に集まって一緒にお弁当を食べることも全然問題ないのです。

このように、協働はさまざまに異なっています。自分たち自身を西側の基準で評価する必要はありません。自分たちが持っていないものに目を付けない。そしてどの方向に今後進んでいかなければならないか。そして、他者から学ぶ。私たちも皆さんから学びたい。例えば日本やシンガポール、香港から学びたいと思っています。常にお互いに学び合うことが大切です。そして、自分たちが持っているものから始める。自分にはないものではなく、持っているものにまず目を向けるのです。例えばピアプレッシャー、周りの目があるというのであれば、それは素晴らしいものだと考えてみてはどうでしょうか。ピアプレッシャーによって頑張るといふ文化が日本にはあると思います。それはアメリカとは全く異なり

ます。何か失敗をしたら、それは十分頑張っていないからかもしれない。ですから、日本の皆さんはすごく頑張っておられる。そして、協働しながら頑張ることもできると思うのです。

ですから、今、皆さんが持っているものから始めて、それをさらに改善していくというやり方が良いと思います。まずは皆さんが持っているものから始める。そして、単に受け入れるのではなく、そこから始めて改善していく。世界が変わりゆく中でどのように変わっていけばいいのかを考えるということだと思います。

秋田先生はそれに対してどう思われますか。

(秋田) 今のお話を伺って、他から学ぶけれども、自分たちの置かれている文化の中でどう進んでいったらいいかを考えるというアンディのサジェスションに、大変力を得ました。ありがとうございます。

(司会) ありがとうございます。もっと対談したかったのですが、申し訳なかったです。時間がもう12時を回るところですので。

(秋田) 1点だけ、もし可能なら、プラットフォームとして大学や大学院がどうあったらいいかだけはうかがいたいです。

(司会) そうですね。もしお許しいただければ、最後の問いへのご意見を。

(秋田) 教職大学院協会の会なので、すみません。

(司会) ええ。大学や大学院が教員養成、新しい教師と今の先生たちを支えるというところで、これからどんな役割を担っていけばいいか。アンディ先生、シンプルなセンテンスで大丈夫ですので、一言頂けますか。

(ハーグリーブス) 短くというのがとても難しいところなのですが、頑張ります。

改善の余地はたくさんあると思うのです。今のはとても一般的な質問だと思うのですが、一つコンセプトをご紹介します。良い変化を起こすためには、第三者の目が大切なことがよくあります。例えば教職大学院があったとして、研究者、あるいは教師教育者 (teacher educator) がいて、学校がその外にあるという中で、一方が一方をコントロールするのではなく、第三者の目線を持っていくことが有用なことがあります。例えばさまざまなグループを代表するような人々でコンソーシアムをつくります。単に委員会というわけではなく、学び合って、聞き合って、さまざまなパートナーを包摂していきます。そして、今まで関係なかったところから1人から2人、新しい人を入れてみます。そして、独立性も大切です。完全に独立しているわけではないかもしれませんが、何らかの一定の独立性が必要だと思います。

私たちが行った研究からもいろいろ事例はあります。入れる第三者は、例えば退職した人かもしれません。ファカルティを退職した人、学校を退職した人。どこで会議を行うの

かもよく考えて、いつも大学で行うのではなくて、大学で1回やったら学校で1回やってみるなど、どこにも権力が集中しないようにして、いろいろなところでミーティングを試みる。そうするとどうなるかやってみてください。例えばこの学校でどんなことが起きているのか、この件はどうなっているのかが見えてくることもあるでしょう。

簡単に答えると、将来というのはパートナーシップにあると思います。第三者がこのパートナーシップをより強くする手助けをするでしょう。誰がコントロールを持つのか、その戦いにも何らかの解決策を見いだしてくれるかもしれません。

(司会) ありがとうございます。最後にとっても貴重な示唆を頂けたかと思えます。それでは、ここで基調講演をお開きにしたいと思います。アンディ・ハーグリーブス先生、コメントを頂いた秋田先生に御礼の意味を込めて拍手をお願いいたします。

プレゼント贈呈

(司会) お二人に今回の御礼を込めてちょっとしたギフトをお渡ししたいと思うので、プレゼンターを呼びたいと思います。

(木村碧葉) 木村碧葉です。ありがとうございました。

(秋田) ありがとう。開けてもいい？

(ハーグリーブス) これ、もらっていいの？

(木村碧葉) ありがとうございました。

(ハーグリーブス) お名前は？ これで兄弟になれましたね。

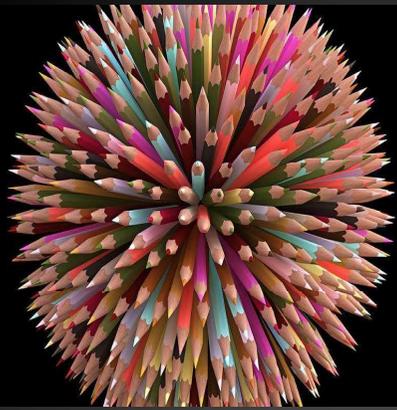
(秋田) 三人兄弟。

(ハーグリーブス) 兄弟になれました。ありがとうございました。

(司会) 私の息子でございました。ありがとう。

これで基調講演をお開きにしたいと思います。皆さん、ご協力いただき、ありがとうございました。お疲れさまでした。では、お二人が退場されますので、もう一度拍手でお送りください。

どうもありがとうございました。



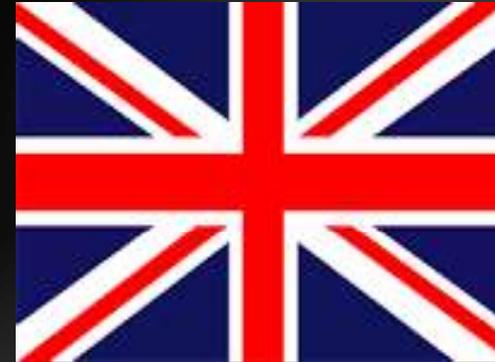
From Collaborative
Schools to
Collaborative Systems
協働する学校から
協働するシステムへ

Andy Hargreaves

Faculty of Education
University of Ottawa

Twitter:
[@hargreavesbc](https://twitter.com/hargreavesbc)

Launch of Japanese Translation of Professional Capital 2022



1974-1987

Why do teachers do what they do?
教師たちはなぜそれを実践するのか？

Classroom Coping Strategies (1978)

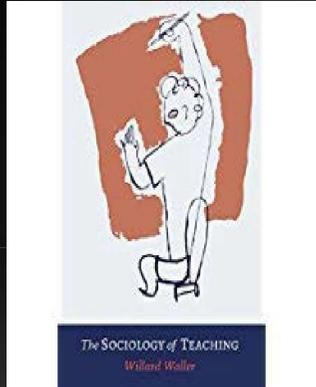
教室での対処戦略

Context 文脈

Career キャリア

Biography バイオグラフィ (伝記)

Culture 文化

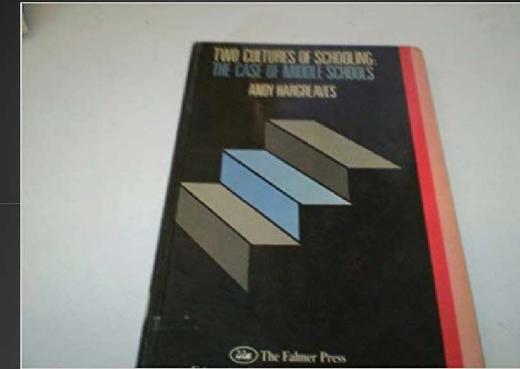


What does teaching do to teachers? What mark does the job leave on them?

教えることは教師たちに何をもたらすのか？
教師たちの仕事はどのような痕跡を残すのか？

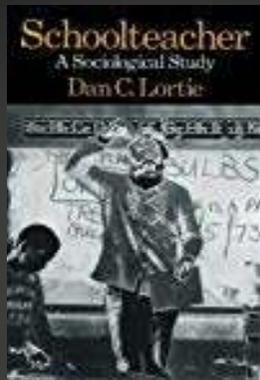
Willard Waller, 1932

Cultures of Teaching
教職の文化



1987-2002

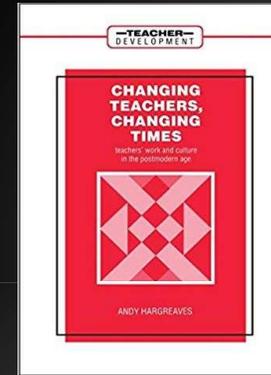
How & why do teachers collaborate or not?
教師たちはどのように&なぜ協働するのか？/しないのか



Presentism
現在主義

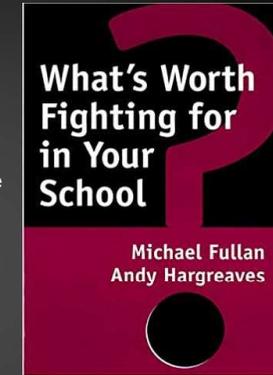
Individualism
個人主義

Conservatism
保守主義



School District - University Partnerships
学区と大学のパートナーシップ

Person Purpose Context
人 目的 文脈



Teacher Education Partnerships
教師教育のパートナーシップ

Collaborative Culture & Contrived Collegiality
協働の文化と画策された同僚性

New Orthodoxy of Educational Change

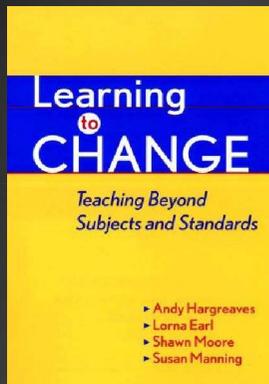
教育の変化における新しい通説

Standards **Testing** **Accountability**
標準 テスト アカウンタビリティ (説明責任)

Broad learning outcomes
幅広い学習の成果

Interdisciplinary curriculum
学際的カリキュラム

Alternative assessments
代替的な評価
(オルタナティブ・アセスメント)



Effective implementation where:

効果的な実装がなされる場所では

Principals led collaborative cultures that could make sense of broad outcomes together
管理職 (校長) が幅広い成果を共に理解できる協働の文化をリードしていた

Consultants coached teachers in new planning skills
コンサルタントが教師たちに新しいプランニング・スキルをコーチングしていた

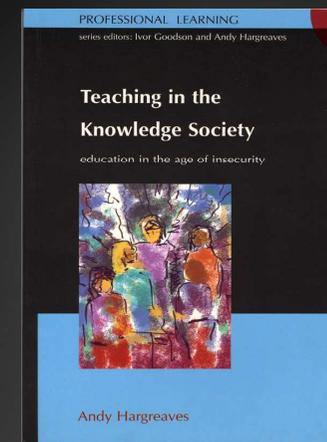
8 schools
8つの学校

Innovative & traditional
革新的&伝統的

200 + teachers
200人以上の教師

US & Canada
アメリカ&カナダ

30 years
30年



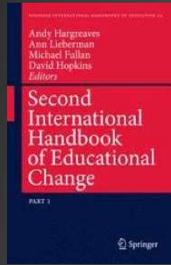
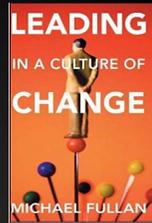
Teaching:
教えるということ (教職)
For the Knowledge Society
知識社会のための教職
Beyond the Knowledge Economy
知識社会を乗り越える教職
Despite the Knowledge Economy
知識社会に脅かされる教職

Lively Professional Learning Communities
活気あふれた専門職の学び合うコミュニティ

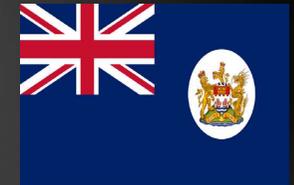




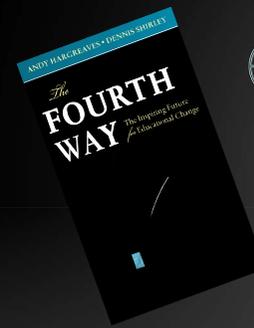
Building the Educational Change Field
 教育の変化をもたらすフィールドを
 打ち立てる



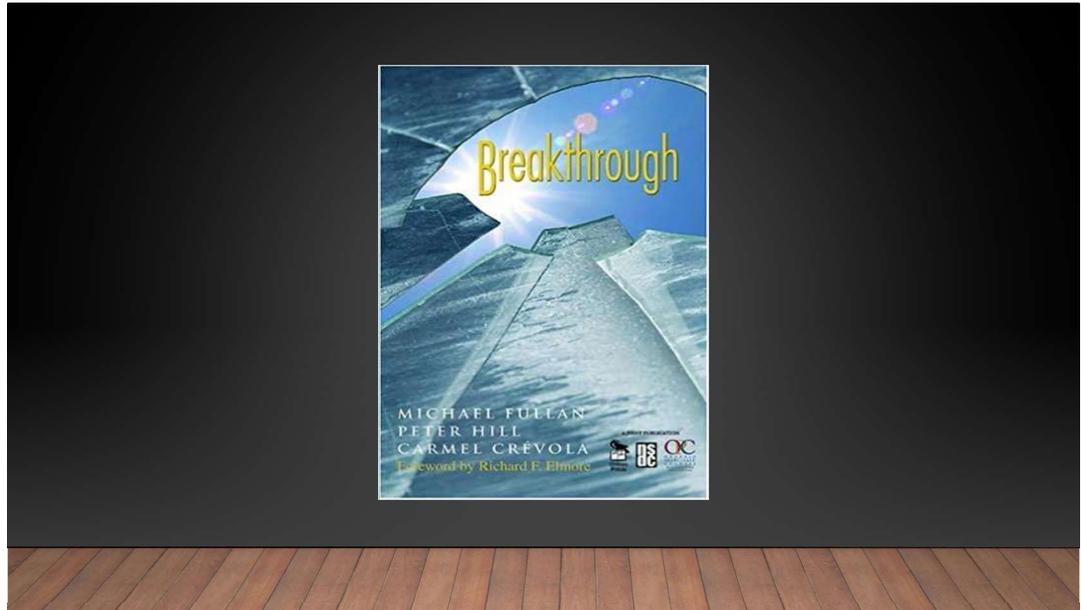
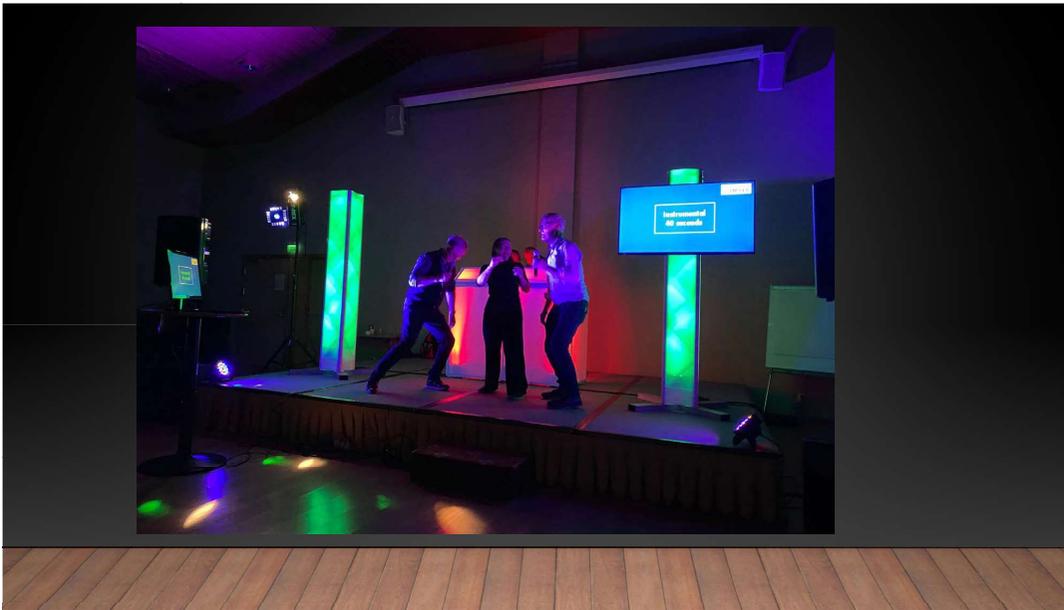
Policy Advisory Work
 政策アドバイザーの仕事



2002-2018



- Inspiring & Inclusive Vision**
元気づけ、包摂するビジョン
- Powerful Professionalism**
力強い専門職性
- Integrating Networks**
統合するネットワーク
- Responsibility before Accountability**
説明責任より前の応答責任
- Coherence, not Alignment**
整合性ではなく一貫性



THREE KINDS OF CAPITAL 3種類の資本

1. Human Capital 人的資本
2. Social Capital 社会関係資本
3. Decisional Capital 意思決定資本

Hargreaves & Fullan (2012)

PROFESSIONAL CAPITAL FORMULA

専門職の資本の公式

$$PC = f(HC, SC, DC)$$

HUMAN CAPITAL

人的資本



Qualifications 資格・素養



Cognitive 認知



Technical 技術



Emotional 情動



Moral 道徳



Decision Making Capital
意思決定資本



SOCIAL CAPITAL

社会関係資本

Joint Planning
共同プランニング

Shared Inquiry
探究の共有

Observation & Feedback
参観とフォードバック



Collective Responsibility
集団（組織）としての責任

Trust & Support
信頼とサポート

Teamwork & Partnerships
チームワークとパートナーシップ

Global Advising & Policy Development
グローバル・アドバイザーと政策開発



2012-2018



7 Systems
7つのシステム

Ministers. Civil Servants. Professional Leaders.
大臣 公務員 プロの指導者



Broad Excellence Equity Inclusion Wellbeing Democracy Human Rights Professionalism
幅広い卓越性 公正さ 包摂 ウェルビーイング 民主主義 人権 専門職性

Collaborative Professionalism

Collaborative Professionalism
協働する専門職性

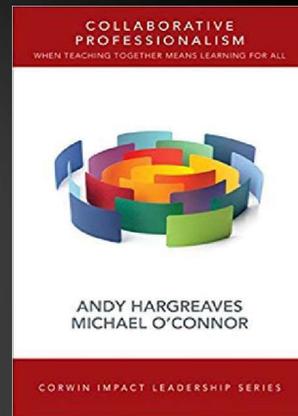


Image 1. The global representation of the cases.

Collaborative Professionalism Designs

協働する専門職性のデザイン

- * Lesson study 授業研究
- * Teacher-Led Prof Learning Communities
教師主導の専門職の学び合うコミュニティ
- * Job-Alike Curriculum Planning
カリキュラム・プランニングの学び合い
- * Cooperative Learning & PLD
協同学習と専門職の学び&成長
- * Collaborative Pedagogical Transformation
協働による教授法（教育方法）の変様

COLLABORATIVE PROFESSIONALISM 協働する専門職性

An evidence-informed process that includes rigorous planning, deep and sometimes demanding dialogue, candid but constructive feedback, and continuous collaborative inquiry.”
知的挑戦を求めるプランニング、深くときに期待の多い（厳しい）対話、率直で建設的なフィードバック、継続的な協働探究を含む、エビデンスに基づいたプロセス”。

(Hargreaves & O'Connor, 2018)

Solidarity & Solidity
連帯と堅実

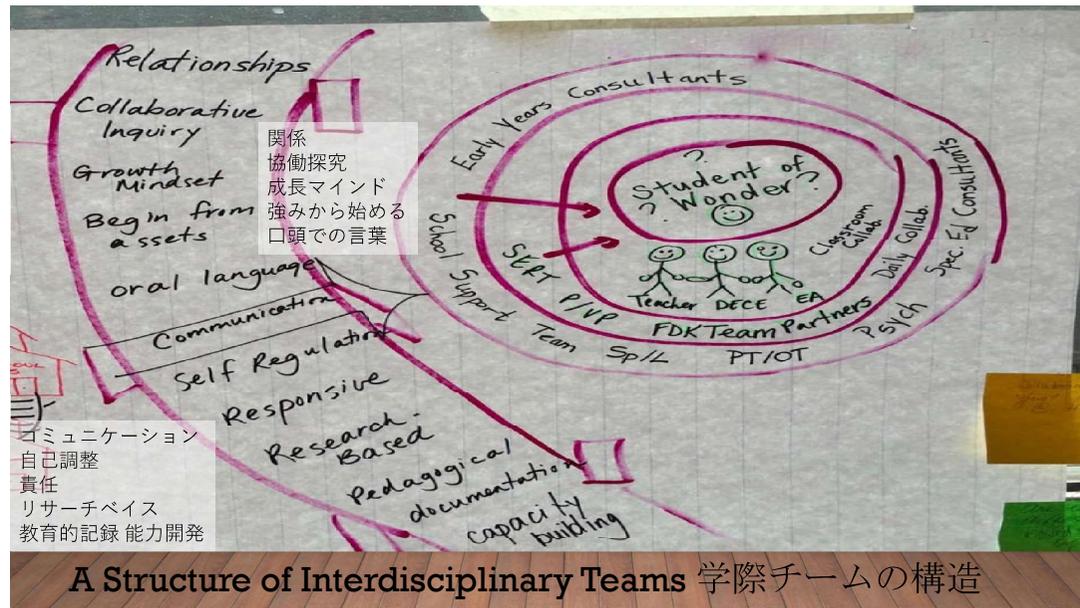
Collaborate with other administrators in implementing the Policy
政策実行における他の管理者たちとの協働

.49

Establish opportunities for teachers to collaborate & dialogue about the needs of their students & themselves
教師たちが子どもたちと自分たち双方のニーズについて協働し対話するための機会をつくる

.45

Implementation Continuum
実装（実行）の連続



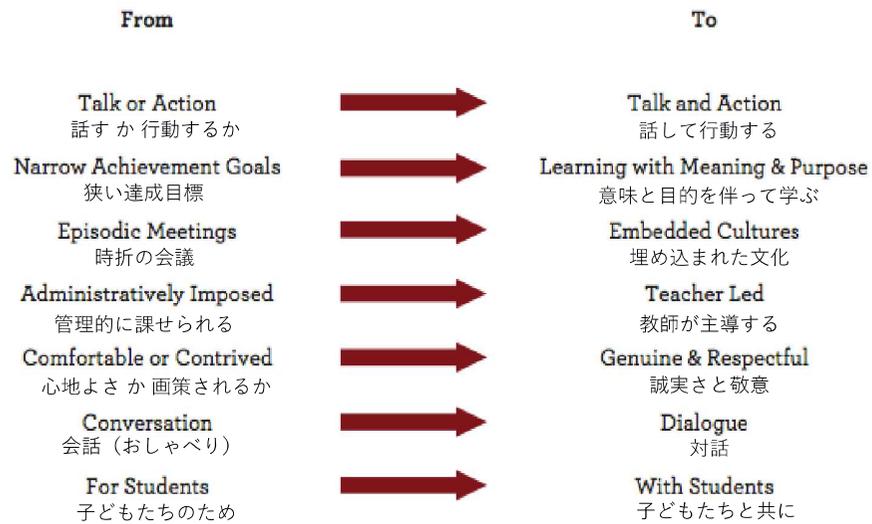
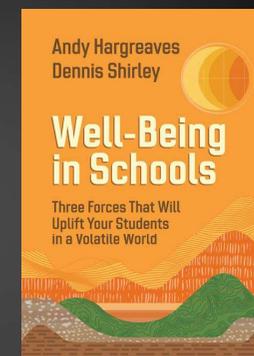
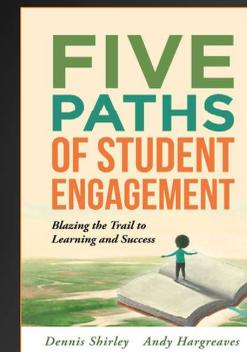
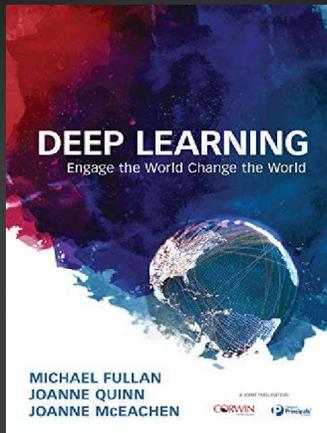
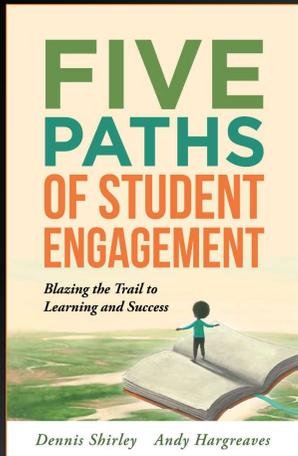


Figure 14. Moving from professional collaboration to collaborative professionalism.



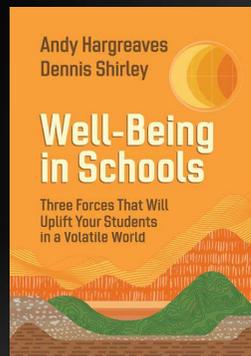


Engagement is the lever for learning
 エンゲージメント（参画）は学びにとっての
 てこである

Engagement エンゲージメントは
is not always fun,
 いつも楽しいとは限らない
need not involve technology
 いつもテクノロジーを介在させる必要はない
doesn't always make learning relevant
 いつも学びを適切にするわけではない

非エンゲージメント（非参画） エンゲージメント（参画）

Disengagement	Engagement
Disenchantment (魔法が) 解かれる・興醒め	Magic & Creativity 魔法と創造
Disconnection 切断(分離)	Meaning & Purpose 意味と目的
Disassociation 断絶(分解)	Belonging & Attachment 所属と愛着
Disempowerment 無力化	Voice & Involvement 声と関与(没頭)
Distraction 注意散漫	Mastery & Focus 習熟と焦点化



Three forces for wellbeing
 ウェルビーイングのための3つの力

Quality of life
 生活の質

Ethical technology
 倫理にもとづくテクノロジー

Engaging with nature
 自然へのエンゲージ

There is no student wellbeing without teacher wellbeing
 教師のウェルビーイングなくして子どものウェルビーイングはない



41 Play-Based Schools
 遊びベースの学校41校
7 Provinces 7つの州



Grades 4-8 4年生～8年生
Minoritized Populations
 マイノリティ人口

\$2.7 million
 270万ドル

Green グリーン (緑)
Screen スクリーン (画面)
Machine マシン (機械)

Everything in Between
 間にあるすべて

Collaborative Teams
 協働チーム

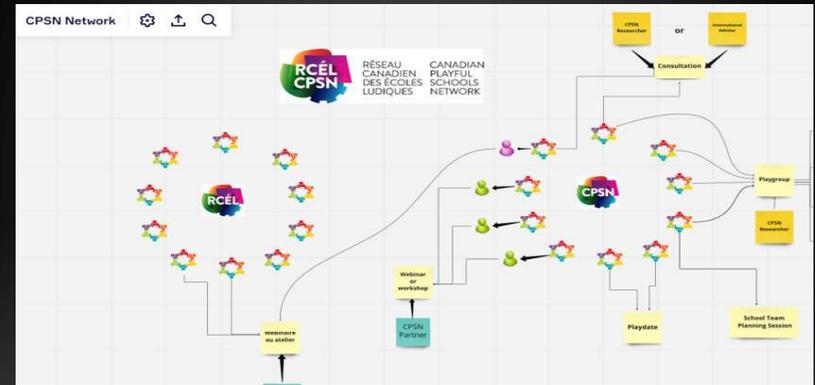
Embedded in Policy
 政策に埋め込まれる

Improving Engagement & Well-being for All Students
 すべての子どもたちのためにエンゲージメントとウェルビーイングを改善する

4 MODES OF PLAY 遊びの4モード



CHOOSE YOUR OWN ADVENTURE 君自身の冒険を選ぼう



www.playjouer.ca

THANK YOU!

ハーグリーブス 先生の講演に学ぶ

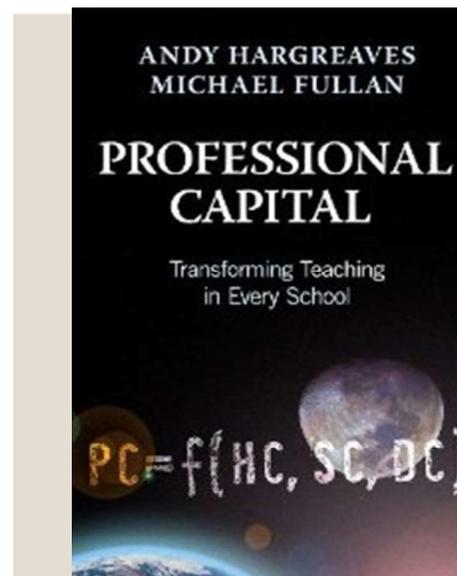
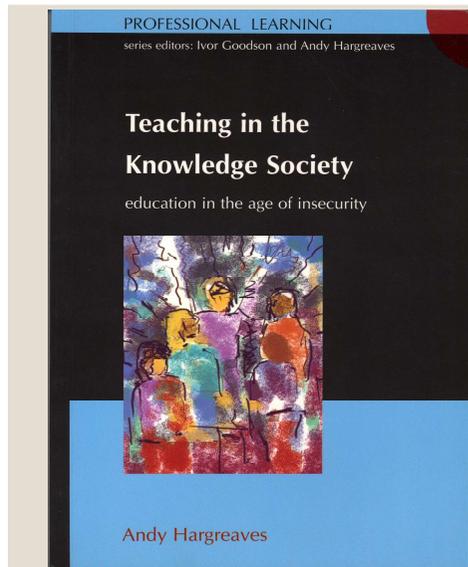
秋田喜代美（学習院大学）

本日のご講演

ハーグリーブス先生の御講演はつねに
教師への敬愛

自律的な専門家としての教師が抱える可能性と困難
（情動）

そのために教師、学校、行政官、自治体や国の政策、
それを越えたネットワークができること（具体的な
学校や自治体の開発事例と未来への示唆を提示。



私からの問い
第1 専門職の資本に関して

- 専門職の資本（人的資本、社会関係資本、意思決定資本）と協働の文化
- 日本の場合
- 人的資本 知識・技能に焦点化しがち
- 社会関係資本 協働が同調等になりがち
- 意思決定資本 多忙や現在主義・保守主義から挑戦と伸張のむずかしさ

Human Capital. 人的資本

- | | |
|--------------------------|---------|
| ◦ Qualifications | 資質 |
| ◦ Knowledge | 知識 |
| ◦ Preparation | 心構え（覚悟） |
| ◦ Skills | 技術 |
| ◦ Emotional Intelligence | 情動知性 |

Social Capital 社会関係資本

- | | |
|---------------------------|------------------------|
| Trust | 信頼 |
| Collaboration | 協働 ↔ 同調 |
| Collective responsibility | 集団としての責任 |
| Mutual assistance | 相互扶助（互恵） |
| Professional networks | 専門職のネットワーク
↔ 階層的力関係 |

Decisional Capital. 意思決定資本

- | | |
|------------------------|-------|
| Judgment | 判断 |
| Case Experience | 事例の経験 |
| Practice | 実践 |
| Challenge & Stretching | 挑戦と伸張 |
| Reflection | 省察 |

日本の文化が時に . . .

- 学校や教師がまじめで従順な官僚組織の末端組織となり、脱専門職化の危機を有している
- 一方で、学校によっては自律的に新たなビジョンを共有し、それを翻案できる学校もある
- 専門家組織化と脱専門家組織化の分岐やその危機は常に急激な制度改革とマンネリズムの中にあると考えられる
- それを乗り越えるには何が必要なのだろうか。
- 意思決定資本、協働の文化と同時にリーダーに何が求められるだろうか。

第2の問い

- 急激に変化する社会の中では、求められる教師の専門性としての人的資本としての知識やスキルも大きく変化してきている。
- このような急激に変化していく社会の中で、専門家が専門家としているためには、何が大事であると考えられるか。

第3の問い

- 教師のWELLBEINGのむずかしさ。
教師のWELLBEINGについて聞かせて頂きたい。
- PLAYFUL LEARNINGのためには何が必要だろうか。
- 時間やスピード感

Slow Pedagogyの7要素 (Alison Clark, 2021) Fast knowledge VS Slow Knowledge (Orr, 1995)

Slow
Practices

play

place

materials

pedagogical documentation

the everyday

stories

Researching slow

パネルディスカッション

令和4年12月10日（土）

4-1. パネルディスカッション I

【パネリストプロフィール】

加治佐 哲也

(かじさ てつや 兵庫教育大学長、日本教職大学院協会会長)

広島大学大学院教育学研究科(博士課程後期)中途退学。九州大学博士(教育学)。兵庫教育大学助教授、教授等を経て、平成22年4月～平成28年3月学長。その後、独立行政法人国立高等専門学校機構監事を経て、平成31年4月から兵庫教育大学長。平成22年4月～平成28年3月、平成31年4月～日本教職大学院協会会長。令和3年3月～第11期中央教育審議会委員・「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会基本問題小委員会主査・教員養成部会長。

秋田 喜代美 氏

(あきた きよみ 学習院大学文学部教育学科・教授)

東京大学大学院教育学研究科博士課程単位取得退学。博士(教育学)。東京大が宇教育学部助手、立教大学文学部助教授等を経て1999年より東京大学大学院教育学研究科勤務、2019-2021同大学院教育学研究科長・教育学部長。2021年4月より現職。文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会臨時委員、令和の日本型学校教育を担う教師のあり方特別部会委員。専門は学校教育学、教育心理学、保育学。近著に「これからの教師研究」「園内研修でもっと豊かな園づくり」等。

柳澤 昌一 氏

(やなぎさわ しょういち 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長)

東京大学大学院教育学研究科博士課程単位取得退学。福井大学教育学部講師・助教授・准教授、教職開発専攻教授を経て現職。社会的な学習過程をめぐり、社会教育研究・学習過程研究・組織学習研究・教師教育研究の諸分野に関わる実践研究を進める。共著・訳書として『学びあうコミュニティを培う』東洋館出版、ドナルド・A・ショーン『省察的实践とは何か』『省察的实践者の教育』等。

小畑 康生 氏

(こばたけ やすお 文部科学省総合教育政策局教育人材政策課教員養成企画室長)

05年文部科学省入省。06年初中局初中企画課専門職(学校現場派遣)、09年初中局幼児教育課企画係長、16年千葉県教育委員会指導課長、19年スポーツ庁政策課補佐、21年から現職。

パネルディスカッション I

テーマ：「令和の日本型学校教育」を支える「新たな教師の学び」の実現のために

パネリスト：加治佐 哲也（日本教職大学院協会会長、兵庫教育大学長）

秋田 喜代美（学習院大学文学部教授、東京大学名誉教授）

柳澤 昌一（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長）

小畑 康生（文部科学省総合教育政策局人材政策課教員養成企画室長）

司会： 松木 健一（福井大学理事（企画戦略担当）／副学長、総合教職開発本部
長）

（木村） 本日は、令和4年度日本教職大学院協会研究大会パネルディスカッション I にご参加くださり、ありがとうございます。

パネルディスカッション I の進行は本学副学長の松木健一が行います。松木先生、お願いいたします。

（松木） それでは、パネルディスカッション I を始めていきたくと思いますが、まず今回のテーマは『令和の日本型学校教育』を支える『新たな教師の学び』の実現について』ということで、登壇者の方々に話をさせていただこうと思っております。最初に登壇者を紹介したいと思います。本協会会長の加治佐先生、先ほどハーグリーブス先生のコメントーターもしていただきました学習院大学の秋田先生、本学の大学院研究科長の柳澤、そして文部科学省総合政策局教員養成企画室長の小畑室長です。

今日はこのメンバーで『令和の日本型学校教育』を支える『新たな教師の学び』について』ということでシンポジウムを進めていきたくと思いますが、現在、中教審の方で出されている「令和の日本型学校教育」についてのパブリックコメントも終わり、12月12日以降に答申が出ます。この内容が今後の教職大学院の在り方、あるいは日本の教育の在り方に関しても大きく影響を与えていくのではないかと考えております。そこで、まずこの答申の概要を小畑室長から紹介していただきたいと思っております。

続いて、加治佐会長から、これを受けて教職大学院としてどんな方向で取り組んでいったらいいのかということをお話していただこうと思っております。そして秋田先生から、むしろ学び手である子どもの立場から、あるいはそれを受けていく学校の立場から、どういったことを考えたらいいかをお話していただければいいかと思っております。その次、柳澤研究科長の方からは、教員養成を担う立場として、こういった答申をどう考えていったらいいのか、あるいは教員養成をこれからどうしていったらいいのかという視点から話をしていただきたいと思っております。

最初にお一人ずつお話をしていただいて、後半20～30分になるかと思っておりますが、討論を進めていきたくと思っております。それでは、最初に小畑室長からお話をさせていただきます。

（小畑） 文科省教育人材政策課教員養成企画室長の小畑と申します。この令和4年度日本教職大学院協会の研究大会の開催、心よりお慶びを申し上げます。今回『令和の日本型

学校教育』を支える『新たな教師の学び』の実現のために」ということで、先ほどご紹介いただきました中教審での議論を中心にご紹介をさせていただきたいと思っております。大学・教職大学院あるいは学校現場、教育委員会それぞれの立場での対応がこの答申を実現していく上では大変重要だと考えており、先生方と一緒にこのテーマについて考える機会をいただきましたことに改めて感謝を申し上げたいと思います。

それでは、今、中教審の方で議論している内容を簡単にご紹介させていただきたいと思っております。中教審の検討の経緯ですが、令和3年1月にいわゆる「令和答申」が出されたところですが、その中では提言された学校教育の姿を実現していく上で今後の検討課題が示されたところであり、その中で、教職員の養成・採用・研修等の在り方については引き続きの議論が必要であるという答申がなされています。

これを受けて、3月には文部科学大臣よりそれらの内容に関しての諮問が出されており、11月段階でいったん審議まとめを取りまとめ、まず先行して結論を得るとされました教員免許更新制の発展的解消と研修の高度化に向けた法改正の対応を行いました。その後もそれ以外のさまざまな論点がございまして、それらの内容について中教審でご審議をいただき、10月には答申素案ということで取りまとめていただき、パブリックコメントを実施したということで、年内にはこの内容を答申として出していくというスケジュールになっています。

1. 「令和の日本型学校教育」の実現と課題

「令和の日本型学校教育」というのは令和答申でいわれた内容で、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実し、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善につなげるということコンセプトの柱としているところですが、その指導を担う教師の立場からすれば、授業観・学習観を令和型に転換していくことが大変重要な課題です。これを実現するため、養成・採用・研修それぞれの立場からどのような改善を図っていくのかということでご議論いただいたということで、諮問事項としては、教師に求められる資質能力の再定義、教職員集団の在り方、免許の在り方、教員養成大学・教職大学院の機能強化・高度化、教師を支える環境整備という5点にわたってご審議をいただきました。

答申素案の内容に入っています。この答申では、まず、目指すべき目標として教師・教職員集団の理想的な姿を描いており、教師自身の姿としては、環境の変化を前向きに受け止め、自律的かつ継続的に新しい知識を学び続けていく。子ども一人一人の学びを最大限に引き出すというような役割を果たしている。子どもの主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている。こうしたものが目指すべき姿であろうということです。

また、教職員集団の姿としては、多様な人材を教育界の内外から確保していくことや、教師の資質能力の向上を図っていくことによって、個々の教職員がチームの一員として組織的・協働的に取り組むような体制を構築していく。そのためには、管理職のリーダーシップも大変重要な課題になります。

さらには、教師を取り巻く状況について、教師が創造的で魅力ある仕事であることが再認識をされること、教師を目指そうとする者が増加し、教師自身も志気を高め、誇りを持って働くことができるよう取り巻く環境の整備をしていくことも必要であるとされています。

今後の改革の方向性についても大きく3点に整理を頂いています。一つ目が新たな教師の学びの姿の実現で、子どもたちの学びが変わるのであれば、教師自身の学びについても相似形のものとして転換を図っていくことが必要ではないか。主体的・対話的で深い学び、個別最適な学び、協働的な学びの充実を通じて、教師自身の研修観の転換をしていくことが必要ではないかと書かれています。また、養成段階を含めた教職生活を通じた学びにおいて理論と実践の往還を実現していくということです。

二つ目は教職員集団について、教師一人一人の専門性の向上に加え、多様な専門性・背景を有する人材を取り込み、管理職のリーダーシップあるいはマネジメントを発揮していくこと。そのためにも学校の働き方改革を推進していく必要があること。

最後に、教職志望者の多様性や教師のライフサイクルの変化に対応した教職課程の柔軟性の向上や、採用・配置の工夫も必要であるということです。

第2章が各論で、先ほどご紹介した諮問事項に沿って1～5番ということで整理を頂いています。本日はお時間の都合もございますので主に1番と4番と5番に少し焦点を置いてご紹介したいと思います。例えば2番の教職員集団の形成は、そのためにも管理職のリーダーシップ、マネジメントが大変重要であるという指摘があり、その上で管理職の育成に対して教職大学院への期待も大変高まっていますので、今回は詳しくご紹介いたしません。ご留意いただければと思っております。

2. 教師に求められる資質能力の再整理

教師に求められる資質能力についてはこれまでも整理がなされており、挙げ出すと切りがないものではあります。真に骨太なものということで改めて中教審でご議論をいただき、教職に必要な素養、学習指導、生徒指導、特別な配慮・支援を必要とする子どもへの対応、ICTや情報・教育データの利活用という5項目に再整理をしています。現在、この大臣指針を踏まえて各地域で指標への反映等を進めていただいているところかと思っております。各大学・教職大学院におかれましても、この資質能力の再整理を踏まえて、それぞれの大学におけるカリキュラムの見直しを自律的に進めていただきたいということで答申がまとめられています。

もう一つが、理論と実践の往還を重視した教職課程への転換です。これは主に養成段階になりますので、教育実習の見直しです。履修形式を柔軟化し、学校体験活動などを有効に活用していただき、その体験活動そのものについても、学習指導員であったり、放課後児童クラブであったり、NPOなどでの課題を抱えるお子さんへの対応といったような支援も含めてさまざまな体験機会を充実させていく。それをまた授業の科目での学修に生かしていくというようなことを養成段階からも進めていく必要があるのではないかと。さらには、フラッグシップ大学における取り組みや、現場体験を重ねるのであればその中で特別支援教育についても触れていく。介護等体験などでも特別支援教育の充実に資するものとして変更していくということも考えられるのではないかと提言されています。

3. 教員養成大学・学部、教職大学院の在り方

教員養成大学・学部、教職大学院の在り方は大きく4点ございまして、基本的には今申し上げた改革の大きな方向性に沿ってということですが、一つ目は多様な教職員集団にな

っていく中であって、教員養成大学・学部、教職大学院には、その中核となるような教師を養成するということが特に求められてくるだろうと。例えば、校内研修の充実がこれから求められてきますが、校長先生のリーダーシップの下に校内での学びを引っ張っていくような先生が必要で、そのためには省察的な実践を通じて学び続ける教師を育てていくことに今後一層力を入れて取り組んでいくべきではないかという視点です。

また、教職大学院ができて10年以上が経過し、その良さを学部教育の中にも生かしていくべく、教職大学院と学部との一体化を図っていくことや、意欲と能力のある学生に対して教職大学院の学びを学部段階の学生にも提供していくような取り組みも進めていく必要があるのではないかと。さらには、そうした学びを自大学の自学部の学生だけではなく、さまざまな学部の学生にも提供していくことが重要ではないかということです。

三つ目は教育委員会との連携ということで、教職の魅力向上に向けては、子どもの学びを支える専門的かつ創造的な高度職業人としての教師像を確立させていくためにも、養成・採用・研修をより一体的に教育委員会と連携しながら進めていく必要があるのではないかと。そのためには、例えば人事的な交流も含めて連携の実質化を図っていくことが重要ではないかという観点が示されています。

四つ目に、学校現場の優れた実践者が次代の教師の養成に関わることをさらに進めていくという観点から、学部段階においても実務家教員の登用を進めていくことが必要ではないかと。一方で、実務家教員についても、自らの経験をそのまま伝達するのではなく、しっかり大学教員として体系化・理論化することが求められてくるだろうということ。こういった観点から、実務家教員を地域の教育委員会とも連携しながら一体となって養成していくことが必要ではないかと。あるいは、研究者教員についても、教員養成の研究者教員として必要な実践性を身に付けていくということが必要ではないかと。これは、まさに大学の先生方にとっても授業観・学習観を磨いていく、実務家教員、研究者教員、いずれにおいても該当するものであると思いますが、それが強く求められてくるのだろうとっております。

最後に教員就職率の向上ということでございまして、まずはしっかり教師にすることや、今後の18歳人口の減、教員需要の減少も見据えながら国公私を通じた大学間の連携を強化していく必要があるだろうということが示されています。

4. 教師を支える環境整備

最後、教師を支える環境整備として、教員免許更新制の発展的解消に関わる部分ですが、研修履歴の記録システムと研修のコンテンツを搭載したプラットフォームを、国の方で各教員委員会、大学とも連携を図りながら開発をしていくという内容が記載されています。また、多様な働き方等教師を支える環境整備ということで、さまざまな支援スタッフの充実にも引き続き取り組んでいく必要があるということです。少し補正予算の関係の資料として、このプラットフォームや研修履歴の記録システムに関する予算事業のご紹介を入れておりますので、ぜひ各教職大学院におかれましては各地域の教育委員会と連携いただきながらこういったものも有効に活用していただきたいと考えております。

最後に、答申の「おわりに」のところを少しご紹介させていただきます。これはまさに答申のメッセージになるわけですが、新たな教師の学びの姿は「自律的・主体的に学び続

ける教師を後押しするということを期するもの」として打ち出されています。また、「今回の答申は、教師の養成・採用・研修の一体的な改革を通じ、教師が創造的で魅力ある仕事であるということが再認識され、志望者が増加し、教師自身も志気を高め、誇りを持って働くことができるという将来を実現するための提言」とありますので、私どもとしてもこの提言を踏まえて施策化していくわけですが、これを実現するためには行政だけでなく、大学・教職大学院が学校現場、教育委員会も含めて一体となって取り組んでいくということが重要だろうと思っておりますので、本日のこのディスカッションの中でそういったところを深めていっていただければと思っております。大変駆け足で恐縮ですが、以上でございます。

(松木) ありがとうございます。今回の答申は、本協会と非常に密接に関わる内容、根幹に関わる内容を含んでいたかと思えます。続いて、加治佐先生にお願いしたいと思えます。加治佐先生は、今の答申をつくった立場でもありますので、その辺も含めてお話ししていただければと思えます。

(加治佐) 今、小畑室長から丁寧なご説明をいただきましたが、今後の教員養成や教職大学院の在り方に大きな影響力を持つことは間違いありません。ただ、同時に言えることは、これまでもそうでしたが、これから一層そうだと思いますけれども、世の中の変化が非常に激しい。だから、今打ち出された政策がまた変わるということも十分に認識し、その変化に対応していくことがまずは大事なのだということを確認しておきたいと思えます。

私からは、3点ほどお話しいたします。必ずしも教職大学院だけではなく、もっと広く教師政策そのものに関わることになろうかと思えます。

1. 教職魅力化の重要性

一つ目は、今、教師の魅力化を図る政策の大きな転換点に来ているのではないかということです。あえて言えば、今、手を打たないと後々大変なことになっていく。既になっていますが、一層大変なことになるということです。この間、文科省に働き方改革を進めていただいて、教育委員会も学校もやっていますが、そのように政策的に力を入れたために、逆に学校はブラックだということが一般に知れ渡ってしまい、マスコミはその話題で持ち切りですし、それだけの結果ではないとは思いますが、教師不足はますます深刻化しています。こうした認識は、実は以前からあったのですが、業界内にとどまっているというか、直接の関係者だけが認識していることであって、必ずしも一般的には知られていなかった。それが、今や最重要の政策課題になっています。政治家にとって大問題になっています。だから、変わる可能性が大いにあるということです。

これまでも教師の働き方を改善するために、教員業務支援員や指導支援員、ICT支援員、最近では部活指導員、生徒指導関係ではカウンセラー、スクールソーシャルワーカーの配置などが言われ、文科省もそれを重視して予算を組んできています。財務省もこの点については進める方向だと聞いています。

しかし、最大の焦点は何かというと、給特法をどうするかということです。給特法を変えろという機運も実はものすごく高まっているわけです。この答申では、直接のテーマで

なかったせいもありますが、最後に少しだけ触れるにとどまっています。今、勤務実態調査をやっておりますので、その結果が来春に出れば、それを踏まえて給特法の改正の検討に着手するということが文部科学省のスケジュールとしてはなっているわけです。

一方で、政権与党、自由民主党が非常にこの問題に対して関心を高めています。恐らく政治家も、この間の世間の動きの中で、教師の在り方に対して非常に危機感を持っているのだと思います。11月に自民党の中に「令和の教育人材確保に関する特命委員会」というのができ、ここが給特法の改正を一番のテーマに挙げています。文科省の勤務実態調査も見ながら、来春には結論を出して令和6年度の予算に反映させる、骨太方針にしっかり書き込むということを言っています。

問題は、どう変わるのかということです。極端に言えば二つの方向性があり、給特法を維持して単に教職調整額の4%を増やすと「みんなにあげる必要はないだろう」という議論が必ず出てきます。では、給特法を外して労働基準法を適用する、要するに一般の労働者と同じにしたら、今の働き方だと大変なことになります。国立大学の附属学校は、福井大学もそうですが、給特法は適用されず労基法の世界なので、在校して職務に関わる仕事をしていれば全て勤務時間になります。だから、労基署の基準で言えば病的な働き方をしている人は山ほどいて、その手当では莫大な額になる。本俸より多い人がいっぱい出てくると思います。この状態ではできないわけです。ここをどう改善するかというのが大前提になってきますが、いずれにしろかなりの方策が出てくるのではないかと考えているところです。これをやらないと、大変なことになると思うのです。

今は教師不足が叫ばれており、いかに教員を採用するかということで、この答申の中でもいろいろな方を学校に入れるために教職課程の柔軟化が提言されています。それはそれでいいのですが、今後、少子化で教員ニーズが減ることはもう分かっています。さらに、コロナ禍で今年度生まれる子どもの数は80万人を割るといわれていますから、一層加速化します。しかし、ニーズが減ったから解決するのではなく、同時に生産年齢人口が減るのです。教師に外国人を持ってくるのは限界があります。そうすると、やはり教職の魅力を高めないと教師の質が高められなくなるのは教員ニーズが減っても同じというか、むしろ重要になってきます。その認識も強くあると思いますので、かなりの政策がこれから打ち出されてくると思っています。そこをぜひ注目いただきたいというのが1点です。

2. 大学・学部の教職課程の在り方の重要性

二つ目は、今お話ししたこととも関わるのですが、少子化が進んできて教員ニーズが減ることは避けられません。そういうダウンサイジングの中で、いかに良い教員養成や教員研修をつくり上げていくかということが問われてくると思います。

この答申にはあまりたくさん書いていませんが、5年前、私が座長を務めた有識者会議ではもっと詳しく述べています。要するに教員ニーズが減るので、特に国立の教員養成大学・学部の形態を見直す必要がある。例えば定員減をするとか、他の大学と統合・連携して新たな教職課程をつくるとか、そういうことを提言しました。その結果として、国立大学同士で共同の教育学部ができていて、近くでは富山大学と金沢大学がそうですし、最近では大学等連携推進法人をつくり、鳴門教育大学を中心に四国の5大学が共同の教職課程をつくっています。既にこういう動きはありますが、ニーズが減っていく中で、特に教員

就職率が低い大学・学部では、こういうことがより必要になってきます。これに関する特命委員会の委員長を元文科大臣の萩生田さんが務めておられて、かなり政策推進の馬力がある方ですので、今度は大きく踏み込んでくるのではないかと見ています。そのように、教職課程の規模を縮小したり連携したりすることは避けられないので、そこでいかにいいものをつくっていくかというのが問われるのだと思います。

その際に有効活用すべきものとして、教員養成フラッグシップ大学というのが4大学指定されており、この後パネルIIで報告がありますが、そういうものを基にいいものをつくるというのが1点です。Society5.0に備えるためにも、これは大事だと思います。

それから、この秋に大学設置基準が改正され、教育課程の特例制度ができました。大学をつくる時には設置基準があり、教職課程も当然基準があって、審査で認められないとつけれないわけですが、以前に特区制度というのがありました。特区になると一部の規制・基準が適用されなくなるのですが、大学の教育課程や教職課程について、基準が適用されないような新たな提案をすることができる仕組みができましたので、こういうものを活用していくことが一つの在り方になってくると思います。ただ、基準がないだけに、どういうものが出てきて、どういうものが認められていくのか今のところ分からないのですが、縮小や連携が必須になったときには、そういうものを活用して新たなチャレンジをすべきだと思います。

3. 教職大学院の在り方の重要性

3点目は、教職大学院のことです。教職大学院は創設して10年になります。この間、規模は拡大してきましたが、一部の大学を除けば定員充足率はそれほど高くありません。それでも評価は高いのです。今回の答申でも2点ほど明確に言っています。

一つは、このパネルの趣旨であるように、教職大学院創設の理念である理論と実践の往還を十分に評価した上で、これを今度は養成段階にまで拡充すると言っています。また、研修段階もやはり理論と実践の往還なのです。つくばに独立行政法人の教職員支援機構というのがありますが、先日その会合で来年度のプログラムが紹介されていて、中央研修などがありますが、完全に理論と実践の融合型になっています。教職大学院のプログラムとあまり変わらないような感じになってきているのです。教職大学院がやってきたことが完全に認められ、養成や研修も完全にそういうものになろうとしているということです。

二つ目は、先ほど小畑室長からお話があったとおり、多様な人材を教職に入れたい。多様な背景を持つ質の高い教職員集団ということ掲げ、そのために教職課程を柔軟化して、いろいろな方が免許を取りやすいようにして、教員になってもらうという方向を示しているわけです。ただ、そういう多様な人々から構成される教師職員集団の中で、中核人材は教員養成大学・学部や教職大学院の出身者であると明言しています。その点でも意義があると思います。多様な背景を持つ質の高い教職員集団をつくるための一つの方策は、特別免許状をもっと活用できるようにすることです。実は協会に対し特別部会のヒアリングがあり、そのときに要望したことなのですが、特別免許状を持って教職に入るような方は特技や特別な専門性を持っていて、そういう方がリーダーになってもいいわけで、そのために教職大学院に入るように書いてくれと要望し、ちゃんと書いていただきました。特別免許状を取って教職3年以上経験すれば、普通免許状の専修免許状を取れるという制度もあ

るようです。そういう点でも非常に評価されていると思います。

今後の課題の1番目は、今日のテーマそのものですが、新たな学びの姿をいかに教職大学院がこれまで以上につくっていくかということだと思います。当然、教職大学院の正規のプログラム、大学院の2年間なり3年間なりではそういうことをずっとやってこられたわけです。これに一つ新たなオプションが加わることになります。学部との接続の強化も先ほどお話がありましたが、学部で教職大学院の一定の単位を取れば、その方が教職大学院に入学すれば単位になり、在学年数が短縮されるという仕組みです。だから、4プラス1ということになります。これは大学分科会の方で審議されるのだと思います。これは、専門職大学院設置基準の改正になりますので、ここの行方も見ながら、またそれも一つのオプションとして有効活用すればいいと思います。

2番目は、答申の中にも書いてありますし、教員育成協議会で協議すべき事項が示された指針の中で、費用負担の問題が挙げられています。先生方はあまりそう思っていないかもしれませんが、お金はものすごく大事です。お金がないとやっていけませんから、どう負担していくかということです。われわれにとっては現職の先生がちゃんと給料をもらって派遣されてくるのが一番いいわけです。あるいは教育委員会から授業料も出してもらおうというのが最高ですが、なかなかそういうところは少ないです。ただ、教職大学院の中にはいろいろな事情があって、地元の現職の教員の方を入れるとか、あるいは新採用された方の初任者研修を教育委員会と教職大学院が一緒になってやるというとき、その方の授業料は免除されているのです。つまり、大学が払っているわけです。それは教育委員会が払うべきだろうと私は思うのです。

研修プログラムをこれからつくっていくことになります。新たな学びの姿の研修の事業は27億円というものすごく大きな予算が付いていますので、そこをつくっていくわけですが、当然これは有料化しないとやっていけません。ただ、一般の方は有料化できますが、教育委員会主催の研修は無料で提供しています。それでやっていけるのかという気がします。教育委員会が、校長、初任者、10年目、中堅の方などに課している悉皆研修、義務研修を大学・教職大学院が実施したときには、その分のお金は教育委員会からいただきたいのです。そういうことも検討すべきだということが答申に書かれましたので、そこも一つ大きいと思います。

課題の3番目は、定員がなかなか埋まらないことです。兵庫教育大学もそうで、本当に皆さん努力されていますが、何とかしないと行けません。先ほど言った1年生がそれにつながるのかどうか分かりませんが、一つのオプションでもあるし、一層魅力化して今後またやっていくということです。こうすればいいというのがなかなか出てこないのが苦しいところなのですが、また一緒にそういうことも考えていけたらと思っています。私からは以上3点です。よろしくお願いします。

(松木) ありがとうございます。今お話を伺っていると、会長の話というよりも政策立案者のお立場のお話と、実際に抱えている悩みを共有して一緒に取り組もうというお話だった気がします。ぜひこのことについても論議していきたいと思うのですが、続いて、秋田先生からは、今回の答申を受けて学校や子どもたち自身にとってどういうことが起きてくるのか、あるいはどういうことを養成側に期待していくのかということも含めてお話

ししていただきたいと思ひます。よろしくお願ひします。

(秋田) ありがとうございます。私は教員養成大学院勤務ではないので、学校の現職の研修等に関わらせていただくことが多く、文部科学省教員養成部会で委員もさせていただいたので、今日はそんな観点も含めて少しお話をさせていただきたいと思ひます。

1. 答申案についての個人的理解

今、学制 150 年を迎え、教育課程部会と教員養成部会が両輪となり、足並みをそろえながら、多様な子どもたちや格差が拡大している中で日本型のウェルビーイングを実現していくために本当に分岐点に来ているところだと思います。答申内容については既にご説明があったとおりですが、養成・採用・研修が一体になっていき、そこに教員養成に関わる大学や教職大学院、特にそのデザインをリードして下さる教員養成フラッグシップ大学という形ができると同時に、教育委員会や国、NPO、企業といったマルチステークホルダーが教師のライフコースを支えていくのだというメッセージが出されております。教師や学校の多様性が認められながら、主体的・対話的で深い学びの実現という学習指導要領に掲げられたこと、そして個別最適な学びと協働的な学びという令和の答申を実現でき、それを実現することにより子どもたちの幸せ、社会の幸せを願う、そうした学校教育、公教育をつくるための答申として出されていると思ひます。

答申では、新たな教師の学びの内容を 5 本柱で整理し、その学びの内容の多様性や、自らの日々の経験や他者から学ぶといった現場の経験を含む学びのスタイルの多様性を重視することによって、教師自身が子どもと相似形で、教師が個人で学ぶ部分と、校内で協働したり、校外の大学や教育委員会や教職員支援機構をはじめとする機関とつながり合いながら教師の学びを支えていくという図柄が明確に出されていると理解しています。

そこで、「新たな」というところですが、専門職としての探究心を持つという、「探究」という言葉がここには変化を前向きに受け止めるマインドセットや、探究心を持って自律的に (autonomous) に学ぶ主体的な姿勢という、まさに専門職としての学び。そして、細かくは読み上げませんが、生涯学び続ける学びの専門家として新たな時代に学びを学ぶ専門家のキャリア形成がどうあったらいいのか。そのために、そのシステムとして個別最適な学びと協働的な学びに対応するような文言がその中に埋め込まれているという構造に教師の学びの部分はなっていると思ひます。

そして、それが「ウェルビーイングについて考察しつつ」と先ほどご説明があったところですし、理論と実践の往還というものを、教師自身、学校自体と同時に、それをさらにメタ化していく役割が教職大学院に求められているのではないかと考えております。また、そのための学校組織の在り方についても、細かくは答申の案を見ていただければと思ひますが、管理職のリーダーシップの下で、私は教師の心理的安全性の確保、そして教職員の多様性が非常に書き込まれているということが、どの人も居心地よく、それぞれの力を発揮できるには、子どもも安心して居場所感があって、没頭、学び込めるということと同じように、教員もそうした状況にあるということも私は相似形ではないかと考えています。

2. 答申案の実装に必要なこと

この答申案に基づく実装を通してこれからの学びの実現を考えていくときに、その文書内の例えば個々の話、例えば「理論と実践の往還」というときの理論とは何を指し、実践とはどういうことなのか。新たな学びの「新た」という言葉はきれいなものだけれど、何を変化することが「新た」になっているのだろうかということは、教師、学校が一人一人自分事として考えることが大事であり、まさに個々の専門家、学校、大学、自治体の具体的な実践の中で実装されて実現されるわけなので、先ほどハーグリーブス先生のお話にもあったとおり、会話や対話は重要であります。対話と言葉だけでは実践は変わらない。教育の実践というのは、まさにそれぞれのところで具体的にどのように実装して実現していくのかということが、専門家コミュニティを自律的につくっていくときの鍵になるのではないかと思います。また、それは近年エコシステムや文化文脈に根差すといわれている、生身の人間が身体化された知識によって行為は成り立つので、連携やネットワークが大事だと言っても、具体的にどういう行為をどうやったらうまくいくのかということは、まさに行為を通して行っていく。

そして専門家は事例から学び、その事例というのは、先ほどアンディの話でもありましたが、エビデンスや科学は極めて重要です。私も心理学者の端くれとしてそれは重要だと思っていますが、教師は学びの物語からお互いに学んでいく。そうした側面を考えていく。専門家の自分事の学びというのは、一人一人が、教師もまた学びの主人公になる出来事や学びの物語によって自分の心が揺さぶられ、自分のものの見方が再枠組み化などされていく。その事例からの学び、そのための見える化が重要であり、その中に例えば研修の履歴も単に「何を受けた」というだけではなくて、それを通して自分の学びの物語が教師のキャリア形成につながっていくということであったり、「振り返り」「気づき」「探究する」といったことが今後のキーワードになっていくのではないかと考えています。

政策と答申の話のところでお話しすべきではないのですが、一つ事例を読んでみたいと思います。

「その先生が五年生の担任になった時、一人、服装が不潔でだらしなく、どうしても好きになれない少年がいた。中間記録に先生は少年の悪いところばかりを記入するようになっていた。ある時、少年の一年生からの記録が目にとまった。『朗らかで、友達が好きで、人にも親切。勉強もよくでき、将来が楽しみ』とある。間違いだ。他の子の記録に違いない。先生はそう思った。

二年生になると『母親が病気で世話をしなければならず、時々遅刻する』と書かれていた。三年生では『母親の病気が悪くなり、疲れていて、教室で居眠りする』。三年生の後半の記録には『母親が死亡。希望を失い、悲しんでいる』とあり、四年生になると『父は生きる意欲を失い、アルコール依存症となり、子どもに暴力をふるう』。先生の胸に激しい痛みが走った。

だめと決めつけていた子が突然、深い悲しみを生き抜いている生身の人間として自分の前に立ち現れてきたのだ。先生にとって目を開かれた瞬間であった。放課後、先生は少年に声をかけた。『先生は夕方まで教室で仕事をやるから、あなたも勉強していかない？ わからないところは教えてあげるから』。少年は初めて笑顔を見せた。それから毎日、少年は教室の自分の机で予習復習を熱心に続けた。教室で少年が初めて手をあげた時、先生に大

きな喜びがわき起こった。少年は自信を持ち始めていた。

クリスマスの午後だった。少年が小さな包みを先生の胸に押しつけてきた。あとで開けてみると、香水の瓶だった。亡くなったお母さんが使っていたものに違いない。

先生はその一滴をつけ、夕暮れに少年の家を訪ねた。雑然とした部屋で独り本を読んでいた少年は、気がつくやうに飛んできて、先生の胸に顔を埋めて叫んだ。『ああ、お母さんの匂い！ きょうはすてきなクリスマスだ』。

六年生では先生は少年の担任ではなくなった。卒業の時、先生に少年から一枚のカードが届いた。『先生は僕のお母さんのようです。そして、いままで出会った中で一番素晴らしい先生でした』

それから六年。またカードが届いた。『明日は高校の卒業式です。僕は五年生で先生に担当してもらって、とても幸せでした。おかげで奨学金をもらって医学部に進学することができます』。

十年を経て、またカードがきた。そこには先生と出会えたことへの感謝と父親に叩かれた体験があるから患者の痛みがわかる医者になれると記され、こう締めくくられていた。

『僕はよくご年生の時の先生を思い出します。あのままだめになってしまう僕を救ってくださった先生を、神様のように感じます。大人になり、医者になった僕にとって最高の先生は、五年生の時に担任してくださった先生です』。

そして一年。届いたカードは結婚式の招待状だった。『母の席に座ってください』と一行、書き添えられていた。

たった一年間の担任の先生との縁。その縁に少年は無限の光を見出し、それを抛り所として、それからの人生を生きた。ここにこの少年のすばらしさがある。人は誰でも無数の縁の中に生きている。無数の縁に生まれ、人はその人生を開花させていく。大事なものは、与えられた縁をどう生かすかである」

(出典：藤尾秀昭「心に響く小さな5つの物語」致知出版社、2010、pp.60-75)

多様な子どもということが今いわれていますが、子どもには、その子どもの背景があります。その中をケアと学びが両輪となって、長期的な視点での子どものウェルビーイングと教師のウェルビーイングのためには、子どもの声を聞くとか、教師が改めてその困難な子どもに会って、改めて自分の見方が変わったということが、教師の生きがい。その子ども救われたけれども、教師が教師たる喜びやその気付きにつながっていると思う一方で、私はこの物語が美化で、たった一人のこの先生だけでよかったのだろうか。もっと連携したり、いろいろな輪をつくることも可能だったのではないかと思うわけです。

そういう意味で、教育の仕事というのは、今、教職の魅力化ということがいわれますけれども、まさに other-oriented hope (他者に向けられた希望) を得て支えられる仕事であり、教師の気付き、学びの質の転換の起点には常に情動がある。知識やスキルも重要なものだけれど、先ほどもあった共感といわれるところから探究が始まり、近年教師教育の中では professional uncertainty という言葉がよく使われます。教師の仕事は、最終的に確定はなく常に不確実を探究していく。それが新たな学びなのだということです。誰かが回答や解決法を与えてくれるわけではない。しかし、そこにこそ学びがあるというようなことだろうと思います。

そうした子どもの声を聴いたり、子どもの事実を観ていくためには、従来型の授業だけ

ではなく、福井市が考えられている安居中学校の事例のように、例えば生徒も参加して子どもの声から学ぶような授業研究が行われたりするということもあるだろうし、授業や校内研修の在り方をどうデザインするかということが、教職大学院やそこで学んでいる教育委員会やこれからリーダーになる人に求められるのは、そうした新たな知恵によって個別最適で学べる場所と専門性を高める場所と協働的な学びを、多様なキャリアやミドルリーダーになる人たちがどうデザインしてくかということがこの答申では語られているわけですね。

大阪府和泉市では、若手の先生や中堅の先生の取り組みとして、従来からこういう形のものはありますが、従来であれば教育の方法を見るわけですが、それもデジタルがあることによって、少人数で、一緒動画を止めながら子どもの具体の学びを見ていっている。そして、それをみんなが自分事で語っている。この具体性というのでしょうか。実は、専門性の質というのは、「神は細部に宿る」といいますが、やはり具体詳細をいかに見るような研修をつくれるのか。それから、例えば「どうしたらそんなにいいクラスができるの？」と若手の先生がちょっとメンターを、1対1ではなくて、2年目の教師の授業から1年目の教師が自治体で「ではそれを見るような授業をやってみようか」と。他にも事例はありますが、研修を新たな形のアイデアによってむしろボトムアップに組み合わせたものの事例やベストプラクティスを共有しながら実装していくということが重要であろうと私自身は考えています。

そして、理論と実践の往還という「理論」というときに、最初は例えば教職大学院に行きますと、教育学の pedagogy とか、政策の理論とか、割とアカデミックの系譜の理論が新たに加わるのだらうと思います。しかし、それが実践を実際に deliberate practice と、そういう理論的背景を持ちながら意図的に限界を用意してみたりしていくと「ああ、こういうことができるのかもしれない」ということを感じることによって、そこから納得や確信によって実践は本格的に変わっていくわけですね。「うまくいった」というだけで、その理論を theory into practice だけではなくて、それによって信念が動いたり、「これだ」というようなことが起こっていくことによってイノベーションが起こる。これは一人の中で起こるのではなくて、それを共有していくことによって、「自論」と書きましたけれど、いわゆるアカデミックなケースの理論だけではなくて、実践者が実践者として theory in action ですね。行為の中を動かしていく理論というものに、それをいかに変えていくのか。そして、これが暗黙のものをさらに教職大学院に行ったり、それから研修などでメタ化していくことによって理論と実践の往還ということが単に「理論を学びました」「やってみました」「また何か報告します」というだけではなくて、そこで動いている心のプロセスであったり、それからその質を今後精緻に見ていくというようなことが例えば重要だらうと思います。

また、多様性の保障として、卓越性。それぞれのかけがえのなさと同時に専門性を保障していく。先ほど、加治佐会長からもお話がありました。いろいろな多様な教員が入って働くようになる。その中で、それをどう認めながら専門性を保障していくのかということや、それから私はその委員会の中でも何回か言わせていただきました。女性の教師、男性もそうですけれど、働き続けながら産育休が取れるのが教員の仕事の魅力の一つだと思います。ワーク・ライフ・バランスというのは、そのときだけではなくて長期的なキャリアを見たときに、どうやってその人のキャリアに合わせながら専門職化していくのかという

ことが、育成指標はとても重要であります。線形的に育成される存在ではなく、また教育産業などでも消費者にされる存在ではなく、教師は自律的にそれを創造していく、教育を創造していく。そして、さまざまな新たな道具（ツール）をわが物として新たな教育実践を創造していく存在としてどうやっていくのか。理論と実践の往還を支えるためには、そういう教職大学院であったり教育委員会であったり、その研修、学校もそうですが、そのシステムをどう開発したらいいのかというのはコンテクスト（文脈）によって、過疎の地域もあれば、人口過密なところもあれば、困難地域もあれば、いろいろな文脈によって同じではないと思います。それを今後考えていくということが大事なのではないかと思います。

その意味で、この答申案をまさに実装していき、モデルを見せていただくとか、具体化し、そして理論化していく、その中心を担っていくのが教職大学院の一人一人の先生と、そのチームや連携。もちろん他の教職大学院ではないところの方々もそうですけれども、そこへの大きな期待を寄せて、簡単ではありますけれども、私の話に代えさせていただきたいと思います。以上です。ありがとうございます。

（松木） ありがとうございます。秋田先生の方からは、教師の学びというところに視点を当ててくださって、今回の答申を紹介して下さったと思います。教師にとって魅力のある、そして居心地のよい学びの在り方はどうあったらいいのか。具体的に幾つも提案をしてくださっております。教職大学院のこれからの教育課程のつくり方かなり踏み込んだご提案をしていただいたと思います。それでは、最後に柳澤研究科長から教員養成にある、教師教育に携わる立場として、今後の在り方、どんなふうに進めたらいいのかということを含めて話をさせていただきたいと思います。

（柳澤） 今ほどの秋田先生からの提案の中に今回テーマにしたい、そして今回の答申でも一番焦点になっている学習観の転換が鮮明に描かれていたと思います。ほんとうに忙しい教師の職業の中で、1時間の授業でここまで進みたい、ここを達成させたいという思いは当然非常に強くあります。そして、そこから見て評価できない子どもたちの捉え方というのは、ある意味、問題を抱えた、しかもそれはよく見えない存在として映るのではないかと思います。私たちはいつも忙しい中でそうした状況にとらわれていると思います。しかし、今のお話の中で、その一人の1年生からの記録をたどり直してみる中で、その背景が見えてきて、その子どもへのアプローチが大きく変化していく。そして、その関係の転換が、そのお一人の人生を大きく変えていくというプロセスが鮮明に描かれていたのではないかと思います。

ただ、裏返していうと、その学習観の転換というのは非常に難しいとも思います。さまざまな組織的な取り組み、また個人的な学習の積み重ねの中でそのひとの学習観がつけられているので、これだけ大きな出会いがあって初めて転換が起こってくる。それだけ転換は難しいということでもあろうと思います。それだけお互いに協働して、転換の困難さを踏まえたアプローチが必要になってくると思います。

1. 子どもたちの学びと教師の学びの相関性・相似性

今回の答申の中で子どもたちの学びと教師の学びの相互性・相関性が提起されたことは、今までの答申、あるいは教育研究の展開を見ても、新しく、非常に重要なことだと受け止めております。この答申の文章では、「教師の学びの姿も、子どもたちの学びの相似形である」とあります。子どもたちに本当に主体的・対話的に深い学びを実現するときに、教師自身にも主体的で対話的で深い学びがどうしても必要になる、その相似形・相関性に気が付く必要があるということが提起されているわけです。

実は私たちは教職大学院を立ち上げる以前に、福井大学附属中学校の先生方と長い共同研究を重ねておりました。その中で、2004年前後になります。教職大学院の前身にあたる小さなコースの中で、附属の先生たちと教師の学びをテーマに、三つの学校を取り上げて比較研究をしたのです。富山県の堀川小学校、長野県の伊那小学校、そして福井大学附属中学校です。非常に特色のある展開を示している3校だったのですが、子どもたちの学習の長期的な展開を描いたそれぞれの学校の紀要・実践記録を研究し、さらに子どもたちの学びを支える教師の側の協働研究の展開について実際にヒアリングをして、突き合わせていったところ、学校ごとの子どもたちの特徴的な学びとそれを支える教師の学びとが全く相似形であることに気づかされることになりました。伊那小学校は、とにかく教師が協働で学年会を中心に一人一人の授業をつくっていく、堀川小学校は、一人一人の教師が徹底的に深めたものを年2回ぶつけ合って検討する、附属中ではグループでの協働探究に重点を置いているのですが、そうしたそれぞれの教師の学びの特徴とそれぞれの学校の子どもたちの学びの姿が重なっていることが、比較を通して鮮明に浮かび上がってきました。

こうした子どもたちの学びと教師の学びの相関性に関わって、福井大学附属中学校の紀要の中では、自校における子どもたちの姿と教師の学びの相関としてが示されています。生徒たちは「自主・協同」を目指して、学年や委員会で協働して、学習物を丁寧に編みながら自分たちの活動を振り返って世代継承を通して発展させていく。教師は探究とコミュニケーションを研究テーマに据えて、学年や教科の壁を越えた部会を組織し、そして実践記録・授業記録を基に相互の、特に子どもたちの活動の展開を発展させていく。そして、ロングスパンの継続的な研究を展開させていく学校文化をつくらうとしている。それぞれに強い相関関係がある、相似構造があるとこの紀要の中でも図示されております。

2004年頃私たちがこの相似形に気が付いたときに、個人的にはそれを全く新しい発見だと思っていたぐらいなのですが、実はハーグリーブスさんたちが1991年に書かれた“*What's Worth Fighting for in Your School?*”という著作の中で「教師の成長と生徒の成長は相互に関連している」と書かれていることをのちに知ることになりました。教師の学びや子どもたちの学びを考えようとするプロジェクトの中では、そうした知見がもしかするともっと広く共有されていたのかもしれませんが、このハーグリーブスさんたちの著書のなかではコミュニティとして専門職の知を発展させていくことが重要なのだということがすでに明確に提起されています。そのことが当時の現状の中で決定的に欠けているのだと。そしてそれを実現していくことが教育改革にとって大きな鍵になるということも鮮明に提起されておりました。

2. 学習観の転換の困難さ

先ほども触れましたように学習観は、一人一人はその成育史の中で自分の学習の仕方、自分らしい学習・学び方を培ってきており、さらにそれは学校という組織や、例えば入学試験といったシステムによって、ある意味支えられ、あるいは拘束されている。しがたってその転換というのは本当に難しいと考えるべきかと思います。

私は、学びのモードというのはその一人一人にとってアイデンティティそのものだと思います。そして、そのアイデンティティは、E.H.エリクソンのアイデンティティ概念そのものがそうなのですが、個人の内面に閉じているものではない。エリクソンは、アイデンティティ・自我の一貫性は社会的な相互行為の意味のあるまとまりの中で発展していくのだと明確に捉えている。そうすると、アイデンティティを省察的に発展させる、転換させるということは、自分が属しているコミュニティの発展的な変化抜きには起こり得ないということにもつながっている。したがって学習観の転換は、概念の提示・伝達や、小さなワークショップでの活動などで実現することはできないということにもなるかと思いますが。これはもう理論的というよりも本当に現実的な問題ではないかと思います。

3. 省察的实践とそのコミュニティ

そうすると、私たちの学習観の転換を巡るチャレンジは相当大掛かりにならざるを得ないと思います。一方では、自分たちのアイデンティティの基盤となるコミュニティのありかたを少しずつ転換させていくというときに、これが本当に出発点であり常に基軸だと思いますが、それがさらに社会的なシステムによって支えられて、また逆に拘束されているという状況が確実にある中で、これをどう展開させていくのか。そこには相当な社会的な構想力と実践力が必要になると思います。

こうした社会的な転換をめざそうとするときに、まずはトップダウンでやるしかないと考えられるかもしれません。気が付いている人は少数なので、とにかくトップダウンでそれを広げていくしかない。そう考えざるを得ない理由も確かにあると思います。ただ、求められる学習観内実、一人一人が主体的に対話的に深い学びを実現するというめざすべき学びのあり方を思うならば、それを指示や命令によって実現することが不可能であることは明白と言わざるを得ません。このアプローチで、目指すべき学習観の転換を実現ことは語義矛盾であり不可能であると。

そうすると、当然、対局のアプローチ、ボトムアップで、拘束を排除し、それぞれの自発性にまかせるアプローチ、レッセ・フェール・アプローチこそが整合的な選択肢として提起されることにならうかと思いますが。しかし、実際にそうしたアプローチへの企図に取り組んできた私たち自身の経験と反省、そして事例研究に基づいていうならば、このアプローチの限界・そして意図せざる効果をも視野に入れる必要があると考えています。現実にはこうしたアプローチでは、すでに展開する態勢と準備が出来ている少数人々の主体的な動きを活性化させるとともに、しかしそうした条件を持たない多く状況においては、これまで通りの枠組みの中での学習の「自由な」反復をも促すこととなります。「総合的な学習の時間」という新たな提起がなされた際にもそうした状況が生まれていたのではないかと思います。これは非常にきつい言い方をすると、強い者だけが展開できるような状況を生み出してしまいう危険性も高いと思います。

トップダウンも難しい、ボトムアップも難しい。それではいったいどうアプローチしていく必要があるか、と問いを進めようとするとき、一つの手がかりとしてエティエンヌ・ウエンガーたちが提起しようとした分散型コミュニティという提起があると思います。実践しそして省察する小さなコミュニティを、それも一つに閉じた形ではなく、複数のコミュニティ、多階層のコミュニティを結んで培っていく。学校の中で協働の学びへのチャレンジが起こり、それらを相互に交流する場を、例えば教育委員会や大学院が協働して支えていく。そして、そうした取り組みをさらに制度的・政策的にもバックアップしていくような、提案と交流の場の組織化を連動して進めていく。これに関わって言えば教職員支援機構が全国の研修を伝達型の研修から相互交流型の協働探究型に組み替えるだけでも相当な効果があるのではないかと思います。それは伝達ではなく、お互いの経験なり課題を交流する新たな学びの場にそれが変化していくことになる。さらにそうした多重の展開を国レベルでも持続的に支えていく。多様な拠点での展開が、地域を越えまた多重の階層で互いに連動して支え合う編成、分散型コミュニティの多重構成を展望することがもしできるならば、「学習観の転換」、主体的・対話的で深い学びへのモードの転換という困難な課題実現への可能性が高まっていくのではないかと思います。少なくとも、トップダウンやボトムアップだけのアプローチよりもはるかに可能性あるのではないかと思います。

そのときに、教職大学院の果たすべき役割は相当大きいと思います。一つには、教職大学院は、学校で、第一線で子どもたちと向かい合っている先生たちの学びと直接関わり、そのコミュニティを支える役割を果たしうること。そして、現職の先生たちの学びが発展してこそ新しい世代のチャレンジを支える力となると思います。教職大学院は同時に若い世代の教師への学びも支えていますので、世代間の学びのサイクルの展開の拠点となります。さらに学部との関係、教育委員会との連携の発展ということも合わせ考えますと、教職大学院が、多様で多重の専門職学習コミュニティを結ぶハブとしての役割を果たす上で大きな可能性を持っていると言えると思います。そういう点では、こうした多重の分散型コミュニティのネットワークを支えていくコーディネーター的な位置に教職大学院と協会は立ち得るのではないかと考えております。

ただ、これも経験のない企図であり、当然機械的にできることではなく、個々のコミュニティ、一人一人の動きを読みながら非常に緻密で丁寧なマネジメントをしながら力を培っていくことが必要になるわけですから、ある意味、これまで以上のコーディネーション、マネジメントの力をそれぞれの階層で互いが培っていくことを求められているのだと思います。特に教職大学院を担当している私たち自身の学びと省察的实践が問われると思います。今日のセッション、また明日の交流、そして今後に向けての展開の中で、教職大学院を支える私たち自身が学びながら、そうした政策の可能性と学校での取り組みの可能性を少しでも広げられるような取り組みを重ねていくことができたらと考えております。まとまりのない話ですが、ここまでいたします。

(松木) 非常にまとまった話だと思って聞いておりました。いつもたくさん情報があるので、同僚ですから勝手なことを言いますが、今日が一番分かりやすい話だったのではないかと考えております。時間が15分しかないので、今お話しいただいた先生方に登壇していただいて、深いディスカッションはできないのですが、お互いに今話を聞いて何を思

ったのか一言ずつお話ししていただいて、この会を終了することになるかと思います。

それでは、まず小畑室長から、いかがですか。3人のお話を聞いた上で、こういう答申を出したのだけれど、これが少し具体化していきそうに感じられたのかどうかということも含めてお話しいただけるとありがたいと思います。

(小畑) ありがとうございます。私どもは先生方のご意見をいただきながら答申をまとめてまいりましたが、今後はそれを実際に予算や制度として施策に落とし込んでいくこととなります。ただ、今回の答申は特にそうだと思うのですが、これまでのご経験を踏まえた教職大学院への期待はもちろんありますし、現場の先生方のそれぞれの工夫、学校での取り組み、さまざまな取り組みの大事さを改めて感じました。私どもとしては、では今度はそこをどう支えていくのか、どうエンカレッジしていくのかということも一緒になって考えていく。本日は本当に良い機会をいただきまして、今のお話の中でも文部科学省に対する期待も多分にあったと受け止めておりますので、先生方と一緒にこの大きな課題に取り組んでいきたいと改めて感じたところです。ありがとうございます。

(松木) 加治佐先生、いかがでしょうか。

(加治佐) こういう仕事を長くやっております、正直言って、むしろ研究をほとんどやっていない。お二人のお話を伺って、完全に理解したかどうかは別にして、こういう背景がちゃんとあるのだなど。理論的な背景といいますか、実践の背景があるのだということは、改めてよく分かりました。だから教職大学院がよく評価されるのだと、会長の私が言うのもおかしいのですが、そう思いました。

柳澤先生が最後の方で、教職大学院が大きく期待されているとおっしゃっていましたが、協会の中にはFDの推進組織もあるわけです。ですから、われわれ大学教員の学びですよ。子どもの学びと教師の学びは相似形だとしたら、その教師を養成するわれわれにも同じことが言えますので、そういう観点を含めてFDもまた新たな展開をしていただけると、本当に日本の学校の中核になる人材を教師として育成するだけではなく大学教員としても育成できるのではないかという気がします。抽象的ですが、そのように感じました。

(松木) ありがとうございます。それでは、秋田先生。

(秋田) ありがとうございます。答申を分かりやすく小畑室長にお話をいただきまして、私は加治佐会長の財源が政策を動かすというのは、私は全世代型社会保障の委員で、少子化で子どもが減っているけれど、将来世代こそ社会をつくっていくのだから、それが教育なのだから、そこにお金をとということで、格差がない社会をつくりたいければ子どもの教育にお金を投資しなければならない。例えば児童手当が18歳までとか、いろいろ意見を出しながらやっているの、本当に教員養成のところで加治佐先生がやっておられるお仕事は、すごく大きな後押しになっていると切実に感じました。

また、柳澤先生が示された福井大学附属中学の2006年の相似構造の図を、私はその少し前から結構海外でのプレゼンテーションで使って、「こういうふうやっていくんです」と

お話ししていたのです。そのときは子どもと学校の学びだったのですが、それをどうやって全体としてプラットフォームがつなぎながら、さまざまな学校の子どもや教師の学びをつなぐコーディネーターとかコーディネーションがどうあったらうまくいくのかということを考えていく必要がある。

それから、教職大学院もミドルのところを中間に育てていくということが大事かなと。先ほどお昼ご飯を食べながらハーグリーブス先生が、「次はミドル層をいかに育てるかという本を書いている」とおっしゃっていましたが、そのあたりが今後システムを動かしていくために教職大学院にも協会にも期待できるところだと思います。

また、アウトサイダーの一人からいえば、教員養成は教職大学院だけではなく開放性の原理によってもっと広い私立大学や一般の総合大学でも多く担っています。むしろ、そこを支えてくださったり、そこへ貴重な専門の知識を出してくださるかということが、やはり全体の教員養成を全国で広げていこうと思ったときには、そこで中高は特にそういう開放性で養成されている教員が多いので、そこに関しても今後やはり目配りをしながら、そこに教職大学院協会の役割の一つも大いに期待したいところだと思います。以上です。

(松木) ありがとうございます。では、続けて柳澤研究科長の方から。

(柳澤) どうもありがとうございます。最後の秋田先生からの提起のところ、特にフラッグシップとの関わりでいくと、本当に鍵になる部分だと思います。より広く支えていくときのアプローチとして、普通に考えてしまうのは、どこでもやれるパッケージをつくって、それを一気にばらまくというトップダウン・ブレイクダウン・アプローチです。どうしてもまずそれを考えるということになるのですが、どこでも使える小さなユニットがばらまかれたところで、すごくきつい言い方をすると、さらにカリキュラムが断片化するだけということは目に見えている。そうしたときに、ではどうすればいいのかということの本気で考えなければいけないと思います。

そうすると、これもしんどいけれどコラボレーション型しかないのではないかな。地域の私立大学、そしてすごく教師教育を広く支えている諸大学と、教職大学院のある大学とが、特にこの学習観の転換というところでコラボレーションしていく。そして、お互いの大学でそれぞれのプロフェッションの学びをしているメンバーも参加して、インタープロフェッショナルなコミュニティが生まれる。全部をくっ付けるのではなくて、そうしたコミュニケーションの場を組織していくというやり方で、何とか面でそうした取り組みを支えられるような構想が必要なのではないかと思ひ始めております。そうした点では、国全体の教員養成を支えるために教職大学院は何ができるのかということも非常に大きな課題になるのではないかと思いますし、逆にそれによって教職大学院の存在価値がさらに明確になってくるのではないかと考え始めております。

最後に、私はFD委員会の委員長をしているのですが、この2~3年ほど取り組みが十分展開していないということもございまして、今の会長のお言葉を踏まえながら、この大会以後、頑張りたいと思います。よろしく願いいたします。

(松木) どうもありがとうございました。時間もあと5分ぐらいしかないので、皆さん

全体にお伺いしたいことが2点あります。

1点目は、先ほど加治佐先生からあったとおり、少子化がさらに進み、教員養成に関しては間違いなくかなり厳しい状況になっていく。特に6割採用の大学は危ないということも含めておっしゃったのではないかと思います。こういった中で、定員をきちんと確保していくことが重要なのですが、お金がかかるというお話もありました。

一方で、今日の話全体を伺っていくと、あるいは国の方針もそうですが、個別最適な学びに加えて協働的な学びが非常に重要になっていく。協働的な学びになればなるほど、あるいは学校全体の学びということになればなるほど、大学院への入学が個人のためでなく、むしろ学校全体のことを考えた入学がメインになってくるような気もします。むしろ大学で、教職大学院で個人から入学金・授業料を取るというのが制度的にいいのかどうか、そこも何か考えなければいけないのではないかと、そういう時期に来ているようにも思いますが、この辺に関して一言頂けますでしょうか。どなたからでも結構です。小畑室長は一言言いにくいと思うのですが、最後に一言。では、柳澤研究科長から逆に、どうですか。

(柳澤) 同意見です。

(松木) 同意見。はい。

(秋田) そうですね。

(松木) 加治佐先生。

(加治佐) いや、それはそうあるべきだと思いますけれども。こういう言葉を使うとなかなか反発されることもあるのですが、受益者は誰かということだと思うのですよね。受益者は最終的には子どもたち、そして保護者ですよね。しかし、子どもたちに教育を提供して育てていくというのは国の責任であり自治体の責任ですよね。基本的に公の責任です。その子どもたちを育てる上で、一番重要な要素は教師です。その教師を育成するということは、誰が結果的に一番責任があり受益者かということ、私は任命権者だと思います。採用している側だと思うのです。もちろん教師個人の受益でもあるわけですが、教師は何のために勉強するかというと、自分の人生を豊かにするといった個人的なこともあります。結局は子どもたちに貢献することによって、子どもを育てることで自分の人生が豊かになるということなので、やはり子どもを育てる責任は自治体にあるとすれば、本来的にはそうあるべきだと思うのですけれど、義務教育学校は基本的にはそういう考え方が一部あるわけですよね。完全ではないですけど。ただ、完全とはいいませんけれど、やはり教員養成の世界、現職研修の世界でも、例えば教育委員会が公立学校を所管していますけれど、公立学校であってもやはりそういう考え方も入っていくべきだと思いますね。ただ、今回これを答申の中でちゃんと書いていただいたので、あれを理解していただけるかどうか分かりませんが、そこに一步踏み出してくれるといいのかなと思っていますね。やり方はいろいろ気を付けないといけないのですけれどね。本当に気を付けてやらないと。

(松木) よろしいですか。

(小畑) ありがとうございます。2点ご質問を頂いたかなと思います。一つ目が学部の就職や定員の問題が一つと、教職大学院の費用負担の在り方ということかと思います。

まず1点目については、やはりこれだけ教師不足がいわれている中であって教員養成大学・学部に対する期待は非常に高い。まずそこにしっかり応えていく必要があるだろうと思います。子どもの数が減ってくる中で組織体制を考えていく、一方で新しい課題にも対応していくとすれば、今の組織体制、提供しているものをまずは各大学でしっかり見直していただく必要があるのだろうと。それは大学行政全体でそうですが、やはり成長産業や世の中の変化に対応して大学の組織体制も転換していく必要があるのではないかという大きな流れがございます。それは恐らく教員養成の文脈においても、今提供されているものも含めて、まずはしっかり見直しをしていただきながら、その中でできること、どこに力を入れていくべきなのかということを考える中で組織体制の在り方を見直ししていく必要があるのだろうと。そのときには当然、子どもの数が減ってくる、教職需要が減ってくるといったところも視野に入れていただきながら、例えば現職教員のスキルアップがこれからの課題であるとするならば、そこにもリソースをしっかり割いていくべきであろうと。そういうことを各大学でしっかりとご議論いただくことがまず必要なだろうと思っております。

教職大学院の費用負担問題は非常に難しいところかと思いますが、今回の答申のテーマでもある教師の自主性・自発性をどう引き出すかということと密接に関係する部分もあると思っております。ある意味、これが行政研修として受けているという形になるのか、それぞれの先生方のまさに自主性・自発性に基づいて学びに応じていくというものなのか。それぞれの要素があるので、一概にどちらと言いきり難い部分があるかと思いますが、教職大学院も10年以上経過して学びが広がっていく、それから現職教員の学びの重要性がいわれてくる中であって、そのあたりについても一つの課題として考えていく必要があるのだろうと考えているところです。

(松木) ありがとうございます。時間になりましたので、ここで閉じたいと思いますが、今日のシンポジウムを通して最後に、柳澤研究科長から子どもの学びと教師の学びが相似形ではないかというお話がありました。そこに付け加えて言うなら、教職大学院の教員の学びも相似形ですね。つまり、われわれ自身の学習観・教育観をどれだけ変えられるかが、今後の教職大学院の発展にとって大きな鍵の一つになるのではないかと改めて感じたところでもあります。長時間にわたってお聞きいただき、会場の意見を聞くことはできませんでしたが、これで終わりにしたいと思います。皆さん、ありがとうございました。

『令和の日本型学校教育』を支える 『新たな教師の学び』の実現のために

文部科学省 総合教育政策局 教育人材政策課



「令和の日本型学校教育」とは何か。

「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実し、
「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善に → 授業観・学習観の転換
つなげる。(令和3年答申)

個別最適な学び

- 新学習指導要領では、「個に応じた指導」を一層重視し、指導方法や指導体制の工夫改善により、「個に応じた指導」の充実を図るとともに、コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段を活用するために必要な環境を整えることが示されており、これらを適切に活用した学習活動の充実を図ることが必要
- GIGAスクール構想の実現による新たなICT環境の活用、少人数によるきめ細かな指導体制の整備を進め、「個に応じた指導」を充実していくことが重要
- その際、「主体的・対話的で深い学び」を実現し、学びの動機付けや幅広い資質・能力の育成に向けた効果的な取組を展開し、個々の家庭の経済事情等に左右されることなく、子供たちに必要な力を育む

協働的な学び

- 「個別最適な学び」が「孤立した学び」に陥らないよう、探究的な学習や体験活動等を通じ、子供同士で、あるいは多様な他者と協働しながら、他者を価値ある存在として尊重し、様々な社会的な変化を乗り越え、持続可能な社会の創り手となることができるよう、必要な資質・能力を育成する「協働的な学び」を充実することも重要
- 集団の中で個が埋没してしまうことのないよう、一人一人のよい点や可能性を生かすことで、異なる考え方が組み合わせられ、よりよい学びを生み出す

経緯

- 令和3年1月 中央教育審議会答申(令和3年答申)
「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～
今後検討を要する事項:教職員の養成・採用・研修等の在り方
- 令和3年3月 文部科学大臣諮問
「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について
- 令和3年11月 中央教育審議会 「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて(審議まとめ)
- 令和4年5月 教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部を改正する法律 成立
- 令和4年10月 中央教育審議会
『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について ～
「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～(答申素案)
～ 1ヶ月程度のパブリックコメント ～
- 令和4年12月 答申予定

諮問事項 「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について(令和3年3月)

①教師に求められる資質能力の再定義

- ・「令和の日本型学校教育」を実現するために教師に求められる基本的な資質能力

②多様な専門性を有する質の高い教職員集団の在り方

- ・優れた人材確保のための教師の採用等の在り方
- ・強みを伸ばす育成、キャリアパス、管理職の在り方

③教員免許の在り方・教員免許更新制の抜本的な見直し

- ・①を踏まえた教職課程の見直し
- ・学校外で勤務してきた者等への教員免許の在り方
- ・免許状の区分の在り方
- ・必要な教師数と資質能力の確保が両立する教員免許更新制の見直し

④教員養成大学・学部、教職大学院の機能強化・高度化

- ・多様化した教職員集団の中核となる教師を養成する教員養成大学・学部、教職大学院の教育内容・方法・組織の在り方
- ・学生確保、教職への就職、現職教員の自律的な学びを支えるインセンティブの在り方

⑤教師を支える環境整備

- ・教師を支える環境整備
- ・教師の学び等の振り返りを支援する仕組み

第1章 総論

今後の改革の方向性

新たな教師の学びの姿の実現

- 子供たちの学び(授業観・学習観)とともに教師自身の学び(研修観)を転換し、「新たな教師の学びの姿」(個別最適な学び、協働的な学びの充実を通じた、「主体的・対話的で深い学び」)を実現
- 養成段階を含めた教職生活を通じた学びにおける、「理論と実践の往還」の実現(理論知(学問知)と実践知などの「二項対立」の陥穽に陥らない)

多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成

- 教師一人一人の専門性の向上と、多様な専門性・背景を有する人材の取り込みにより、教職員集団の多様性を確保し、学校組織のレジリエンス(復元力、立ち直る力)の向上
- 学校管理職のリーダーシップの下、心理的安全性を確保し、教職員の多様性を配慮したマネジメントの実現
- 「学校の働き方改革」の推進

教職志望者の多様化や、教師のライフサイクルの変化を踏まえた育成と、安定的な確保

- 多様な教職志望者へ対応するため教職課程の柔軟性の向上
- 産休・育休取得者の増加、定年延長など教師のライフサイクルの変化を前向きに捉え、採用や配置等を工夫

教師及び教職員集団の理想的な姿

教師の姿

教師が技術の発達や新たなニーズなど学校教育を取り巻く環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて探究心を持ちつつ自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続け、子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たしている。その際、子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている。

教職員集団の姿

教員養成、採用、免許制度も含めた方策を通じ、多様な人材の教育界内外からの確保や教師の資質能力の向上により、質の高い教職員集団が実現されるとともに、教師と、総務・財務等に通じる専門職である事務職員、それぞれの分野や組織運営等に専門性を有する多様な外部人材や専門スタッフ等がチームとなり、個々の教職員がチームの一員として組織的・協働的に取り組む力を発揮しつつ、校長のリーダーシップの下、家庭や地域社会と連携しながら、共通の学校教育目標に向かって学校が運営されている。

教師を取り巻く状況

さらに、学校における働き方改革の実現や教職の魅力発信、新時代の学びを支える環境整備により、教師が創造的で魅力ある仕事であることが再認識され、教師を目指そうとする者が増加し、教師自身も志気を高め、誇りを持って働くことができる。

6

第2章 各論

1. 「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師像と教師に求められる資質能力
2. 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成
3. 教員免許の在り方
4. 教員養成大学・学部、教職大学院の在り方
5. 教師を支える環境整備

4. 教員養成大学・学部、教職大学院の在り方

教員養成大学・学部、教職大学院の高度化・機能強化

- 学部と教職大学院との連携・接続の強化・実質化(教職大学院進学希望者対象コースの設定、先取り履修を踏まえた教職大学院の在学年限短縮等)
- 教育委員会と大学の連携強化(教員育成協議会における協議の活性化、教委等との人事交流の推進、教委と連携・協働した研修プログラム等の展開等)
- 教師養成に係る理論と実践の往還を重視した人材育成の好循環の実現(教職大学院の学びを生かしたキャリアパスの確立、教員養成学部における実務家教員登用に係る具体的な基準設定・FDの充実等)
- 教員就職率の向上、組織体制の見直し(養成段階における教員就職率向上のための取組、教委と連携した地域課題解決に対応したカリキュラムの構築等、定員の見直し・大学間連携・統合に係る検討等)

9

『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について ～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～答申素案(抜粋)

令和4年10月28日
中央教育審議会

4 教員養成大学・学部、教職大学院の在り方

(3) 教育委員会と大学との連携強化の促進

昨今、特に、「教師不足」が社会課題となつていながら、教師の職務環境や処遇等の改善とあわせて、教職の魅力向上が求められているところであり、教員養成大学・学部、教職大学院においては、子供の学びを支える、専門的かつ創造的な高度職業人としての教師像の確立に向け、教育委員会と積極的に連携・協働し、養成・採用・研修等の一体的な充実に取り組んでいくことが求められる。

養成段階においては、理論と実践を往還させた省察力による学びを実現し、学生の「授業観・学習観」の転換を図るため、大学と教育委員会が連携・協働し、教職志望の学生が、学習指導員等としての活動のほか、総合的な学習(探究)の時間等における探究活動に学びの伴走者として参画すること等も含め、今日的な学校教育課題に対応した多様な現場体験・学習機会等の充実を図ることが重要である。また、大学入学期から教職志望を高めるために高校生に対する教職講座の展開に取り組む等、高等学校までの教育と大学教育の連携・接続という視点を持って取り組んでいくことが重要である。

養成段階においては、今般、免許更新制の発展的解消とあわせて各地域において研修受講履歴を踏まえた資質能力の向上が進められていくことを踏まえ、この新たな枠組みの下で、教職の高度化に向けた大学と教育委員会との連携体制をより一層実効あるものとする取組を推進することが重要である。

こうした課題に適切に対応するためには、指針の改正を踏まえた教員育成指標の見直しとあわせて、各地域において教育委員会と大学が必要な事項を協議し、共通理解の下で、連携を深めていく取組を促進していくことが重要であり、国において教員育成協議会で協議することが望まれる事項を具体的に示すことにより、教員育成協議会の効果的な活用を促し、各地域における協議を活性化させていくことが重要である。

また、教員養成大学・学部、教職大学院と、教育委員会等との人事交流を積極的に推進することにより、教員養成大学・学部、教職大学院と教育委員会等との連携の強化・実質化を図っていくことが重要である。

教職大学院においては、コースやプログラムの設定・展開に当たって、教育課程連携協議会を有効に活用するとともに、教育委員会とも密接に連携を図りながら、学校現場で求められている「令和の日本型学校教育」を現場で牽引する学校管理職やミドルリーダーの養成に寄与する等、今日的な学校教育課題に即し、養成する人材像を明確化していくことが重要である。あわせて、教育委員会の採用コースを踏まえて養成する人材像を明確にしつつ、教員免許状を有していない社会人等が、在学中に、教員免許状を取得できるプログラムを積極的に展開すること等により、多様な人材を教職に結び付けていく取組を展開していくことが求められる。

なお、現職の教師に対する学びの提供については、①任命権者が教師の資質向上を図るために行う研修、②教師自身の自己研鑽、③大学としての社会貢献活動等、様々な趣旨・目的が考えられるところであり、教育委員会と連携・協働した研修プログラム等の展開に当たっては、それぞれの研修プログラムの趣旨・目的に応じた経費負担の在り方についても共通理解を図りながら取組を進めていくことが重要である。

(研究大会) - 67

11

『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について ～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～答申素案(抜粋)

令和4年10月28日
中央教育審議会

4 教員養成大学・学部、教職大学院の在り方

(1) 教員養成大学・学部、教職大学院の高度化・機能強化

社会の変化や技術革新に対応し、教師としての資質能力を継続的に高めることが求められている中、教員養成大学・学部や教職大学院においては、多様な教職員集団の中で中核となる教師を養成することが期待されている。

とりわけ、今後、新たな教師の学びの姿が学校現場で実践されていくに当たり、管理職のリーダーシップの下、校内研修等の学校内での学びをリードする中核的な人材として活躍する教師の養成が強く求められる。

各教員養成大学・学部、教職大学院においては、教員養成フラッグシップ大学における実践も参考に、自らの強みとして、学習科学等の実証的な学問成果に基づき省察の実践を通じて学び続ける教師の育成に今後一層力を入れて取り組んでいくことが重要である。

また、平成17年に、教員分野に係る大学・学部等の設置又は収容定員増の抑制方針が撤廃されて以降、私立大学による小学校教諭一種免許状の認定課程の設置が増加する等、大量退職・大量採用に伴う教員採用二一の増大という大きな社会課題がある中で、優れた教員養成モデルの研究・開発、学び続ける教師を支える研修機能の高度化など、各大学において様々な努力がなされているところであるが、これからの教師に求められる新たな教育課題に適切・的確に対応し得る機動的な教員養成・研修の深化等を十分に行えるとは必ずしも言い難い状況にある。

教員養成を行う一般大学・学部も含め、大学間で連携・協働し、教員養成・研修機能の高度化・強化を図っていくことが重要である。

(2) 学部と教職大学院との連携・接続の強化・実質化

限られたリソースを最大限に有効活用する上でも、理論と実践を往還させた省察力による学びのデザイン等を強みとする教職大学院と学部との一層の連携強化を推進することが重要であり、学部学生が教職大学院の実務家教員から現場実践を踏まえた指導を受ける機会を設ける等、授業の相互交流を推進すること、教職大学院の学生が学部学生のメンター役を担ったり、現職学生が学部学生に対して教職の魅力を伝える機会を設けたりする等、学生の相互交流を推進すること等、各大学において具体的な取組を展開していくことが必要である。

とりわけ、高度専門職業人としての教師養成が求められている中において、意欲と能力のある学生の学修二一に対応しつつ、学部と教職大学院の有機的な連携・接続の強化・実質化を推進する観点から、教職大学院への進学を希望する者を対象とするコース等の設定を促進するとともに、学部学生が教職大学院の授業科目を先取り履修した場合に、当該先取り履修した単位数等を勘案して、教職大学院入学後の在学年限を短縮できるよう制度改正を検討することが必要である。

教職大学院での学びを学部学生にも展開していく取組を進めるに当たっては、各大学における教育の質の確保・向上や、単位の充実、学習成果・教育効果の把握・可視化に向けた更なる努力が求められるものである点に十分留意するとともに、当該大学・学部在籍する学生のみならず、連合教職大学院の参加大学の学生をはじめ、他の大学・学部の学生に対しても広く門戸を広げて取り組んでいくことが重要である。

10

『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について ～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～答申素案(抜粋)

令和4年10月28日
中央教育審議会

4 教員養成大学・学部、教職大学院の在り方

(4) 教師養成に係る理論の実践の往還を重視した人材育成の好循環の実現

GIGAスクール構想に基づき一人一台端末の活用や特別な配慮・支援を必要とする子供への対応など、学校教育を取り巻く環境の変化に伴い、学校現場における実践は日々進化しているところである。変化の激しい時代において、学校現場の優れた実践者が教師養成に関わることは意義のあることであり、教師養成について理論と実践の往還を重視した好循環を実現していくことが求められる。

このため、学部段階においても、教職経験を有する大学教員(実務家教員)の登用を進めることが重要であり、これを担保するための制度的な枠組みとして、教員養成学部における実務家教員の配置に係る具体的な基準(例えば、学部の種類及び規模に応じた必要な最低教員数のおおむね2割程度以上)を設定することについて検討すべきである。

実務家教員については、単に自らの実務経験や授業観、学習観を学生にそのまま伝達するのではなく、大学教員として、実務経験を体系化・構造化し、理論と実践を結びつけながら教育を行うことが求められる。また、教育委員会等と緊密に連携しながら、進化する学校現場における優れた実践や働き方をはじめとした変化しつつある学校現場の状況を学生に伝えること等により学生の教職への意欲を高めていくことや、研究者教員とともに現職教員向けの研修プログラムの高度化を推進すること等により教師の学びを充実させること等が期待されるものであり、次代の教師の養成を担う実務家教員を、大学と教育委員会等とが一体となって育成していくことが重要である。

学校現場と教員養成大学・学部、教職大学院との人材育成の好循環の実現に向け、教職大学院が創設され十年以上が経過し、各地域において教職大学院修了者が輩出されていることも踏まえつつ、学校現場での実践と大学における教師養成を架橋する中核的な役割を担う者として教職大学院修了者を位置づけ、教育委員会等と連携を図りながら、教職大学院修了者が、早期に学校管理職を経験した後、教員養成大学・学部、教職大学院における実務家教員となって高度専門職としての教師養成に参画し、その後、さらに学校現場、教育委員会において指導的な役割を担っていくといった、教職大学院における学びを生かしたキャリアパスを確立していくことが求められる。

実務家教員の育成に関し、附属学校を活用していくことも有効であると考えられる。教育委員会からの交流人事教員も含め、附属学校を拠点として教職大学院修了者や実務家教員を輩出するサイクルの構築に取り組むことが求められる。あわせて、附属学校においては、社会の変化を的確に捉え、学部、教職大学院と一体として、全国・地域における研究の中核拠点として先導的に教育課題に取り組むとともに、「授業観・学習観」の転換を促す教育実習や学校体験活動の充実に取り組んでいくことが重要である。

教員養成大学・学部、教職大学院においては、実務家教員に対する、大学教員として必要とされる業務(教育、研究、マネジメント)全般に関わる能力開発に向けたアカルティ・ディベロップメントの高度化に取り組むとともに、その過程で得られた知見・ノウハウ等を研究者教員に対するアカルティ・ディベロップメントの高度化にも生かしていくことが必要である。また、研究者教員についても、学校現場での教育実践研究や学校現場との共同研究に加え、附属学校等も活用しながら、一定期間、学校現場における指導経験を積めるようする等、教員養成分野の大学教員として必要な実践性を向上させる取組を継続的に進めていくことが重要である。

12

『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について
～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～答申素案（抜粋）

令和4年10月28日
中央教育審議会

4 教員養成大学・学部、教職大学院の在り方

(5) 教員就職率の向上

教員養成大学・学部は、教員養成を主たる目的として、学部4年間の体系的な教員養成カリキュラムによる教員養成を行うものであり、教師を志望する学生を受け入れ、学部教育を通じて教員免許状に必要な基礎資格及び単位の取得並びに必要な資質能力を身に付けさせた後、現場で活躍する教師として輩出することが期待されているものであり、その設置の趣旨・果たすべき役割に照らして、**各大学は、教員就職率を確実に継続的に高めることが求められる。**

各大学においては、地域の教育委員会等とも密接に連携を図りつつ、学生や卒業生に対するアンケートも有効に活用しながら、

- ① 教職志望の高い学生の入学を促進する観点から、高校生向け教職講座の実施や高校における教師養成コースへの協力、総合型選抜及び学校推薦型選抜の活用や地域枠の適切な設定、一般選抜における面接の実施、奨学金の貸与・返還支援や授業料等の減免等の高大接続に資する取組及び入学選抜等における工夫を行うこと
- ② 教職志望を維持・向上させる観点から、大学での学びと連動した学校体験活動の充実や各地域の教員採用コースに応じたカリキュラムの展開、事前事後指導も含めた教育実習・学校体験活動等の学校現場実習に係る指導・支援体制の充実、現職教師（卒業生等）との交流機会の設定等、教育課程内外にわたる様々な取組や工夫を行うこと

など、**入学前、入学後の学修、就職対応等のそれぞれの段階において、教員就職率の向上を図る取組を積極的に展開していくことが求められる。**

また、**教員就職率の向上に向けては、就職支援を担当する教職員だけでなく、教員養成課程に関わる全ての教職員がそれぞれの立場から取り組むことが重要**であり、教員就職率の向上に資するアカデミ・ティベロップメント活動の実施等も含め、教員就職率の向上に向けて組織的に取り組む体制を構築することが重要である。

国立の教員養成大学・学部は、全国的な教育水準の維持・向上に資する教師養成をミッションとして、全国に設置されているところであるが、教員採用ニーズが高まっている中において、近年、教員就職率が概ね6割程度で推移している一方、教職以外の職に就く者の数が増えている状況であり、組織体制の見直しを含め、早急に改善を図る必要がある。学生アンケート等に基づく取組に加え、離島・へき地教育の担い手の育成など、**全国的な教育水準の維持・向上に資する、国立教員養成大学・学部ならではの地域課題に対応したコースやカリキュラムを、地域の教育委員会と一体となって構築していくことが求められる**⁶⁷。園においては、国立大学法人運営費交付金の枠組み等も有効に活用しつつ、地域の教育委員会と連携した教員就職率の向上に資する取組を促進していくべきである。

⁶⁷ 例えば、宮崎県では、宮崎大学において県内の小学校教員を希望する高校生を対象に推薦入試を導入するとともに、宮崎大学と宮崎県教育委員会が連携して対象学生に係る在学中の研修や学校体験などの場を提供し、学部長の推薦を受けた受験生に教員採用試験の特別推薦を実施する取組が開始されている。

5. 教師を支える環境整備

学びの振り返りを支援する仕組みの構築

- 「研修履歴記録システム」及び「プラットフォーム(教委・大学・民間等が提供する研修コンテンツを一元的に収集・整理・提供するシステム)」の一体的構築
- 教育委員会・学校管理職は、研修履歴の記録・管理を自己目的化しない意識が必要
- 喫緊の教育課題に対応したオンライン研修コンテンツの充実

P50

教師が合理的かつ効果的に研修を受講できるようにするため、**研修コンテンツについても、オンデマンド型のものを充実させる**など研修の高度化を図る必要がある。特に、喫緊の教育課題(ICT及びデータの利活用、特別な配慮や支援を要する子供への対応、外国語教育、幼児教育、わいせつ事案対応等)については、**成果確認も併せた研修コンテンツを充実させることが必要**である。また、こうしたコンテンツを「教員研修プラットフォーム」に掲載することにより、負担軽減を図りながら研修を充実させる必要がある。これにより、**従来の対面・集合型の研修の在り方を転換し、個別最適な学びをより効果的に実施することが可能になる**。また、校内研修や授業研究など、「現場の経験」を含む「協働的な学び」も含め、第1部4.(1)①にあるように、一人一人の教師に必要な研修を、研修実施者及び教師自らがデザインしていくことが必要になる。

多様な働き方等教師を支える環境整備

- 失効・休眠免許保持者の円滑な入職の促進(再授与手続き簡素化、パーパーティーチャー等への研修)
- 働き方改革の一層の推進(教職員定数の改善、支援スタッフの充実、学校DXの推進、コミュニティ・スクールと地域学校協働活動の一体的な推進等)、勤務実態調査の結果を踏まえた教師の処遇の在り方の検討

『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について
～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～答申素案（抜粋）

令和4年10月28日
中央教育審議会

4 教員養成大学・学部、教職大学院の在り方

(6) 組織体制の見直し

中長期的な視点で見れば、今後、18歳人口の減少に加え、教員需要の大幅な減少⁶⁸が予想されている。

教員就職率が継続的に低い教員養成大学・学部については、学生・卒業生アンケート等からその要因を具に分析・検証し、具体的な数値目標を掲げる等して早急にその改善を図ることが求められるところであるが、**改善が見込まれない場合には、地域の教員需給・供給体制を慎重に見極めつつ、多様な免許種への対応も含めた各地域における教員養成機能の維持・向上を図る観点から、関係自治体との連携を強化しながら、入学定員の見直しや大学間の連携・統合に係る検討を進めていくことが必要である**⁶⁹。

なお、各地域における教員養成機能の維持・向上に資する大学間の連携を進めていくに当たっては、**シナジー効果が発揮されるよう十分留意するとともに、国公私立の垣根を越えた大学間連携の在り方を検討することが重要である。**

⁶⁸ 令和4年：26,521人→令和10年：17,807人。令和3年度文部科学省調べ（令和3年2月時点の都道府県等の推計の積み上げ。養護教諭等を除く）。

⁶⁹ 国立の教員養成大学・学部においては、「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」（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）において、「教育課題の複雑化・高度化が進む中で教員養成機能を向上させるためには、十分な予算及び優秀かつ多様な人材の確保が不可欠である。一方、各都道府県・政令指定都市の教員の年齢構成や少子化の傾向を踏まえ、今後、教員需要が減少傾向にあると考えられる中で、ほぼ全都道府県に置かれている国立教員養成大学・学部が現在の組織や規模のまま機能強化と効率性の両方を追及することは困難である。よって、関係自治体と連携強化し、地域の教員需要の推移に応じて教員養成課程の入学定員を見直すとともに、小規模になる教員養成費負担を、県内あるいは県を越えた国公私立大学との間で連携・集約することにより、機能強化を図ることの検討が必要となる」とされている。国立大学の教員養成課程に係る入学定員については、平成29年以降、全国で244人の減（H29:11,265人→11,021人）。大学間の連携・統合については、奈良教育大学と奈良女子大学の統合、群馬大学・宇都宮大学及び金沢大学、富山大学における共同教育学部の設置、鳴門教育大学、青川大学、愛媛大学、高知大学、徳島大学による教員養成に係る連携開設科目の開設等が実現。

「新たな教師の学び」を支える研修体制の構築

令和4年度第2次補正予算案（案） 27億円



背景・課題

- ▶ 令和4年の教育公務員特例法の改正により、令和5年4月から、各教師の研修履歴を記録するとともに、この記録に基づき、教師の資質向上に関する指導助言等を行う仕組みが制度化された。
- ▶ この新たな研修制度の下で、教師の個別最適な学び、協働的な学びを実現するためには、デジタル技術を活用し、効果的な記録作成・閲覧を可能とするとともに、豊富な研修コンテンツの中から、いつでも、どこからでも必要な研修を受講できるプラットフォームを整備する必要がある。その際、学校DXの一環として、マイナンバーの活用も見据えつつ、別途構築する教員免許管理システム等との連携を可能とする必要がある。
- ▶ 同時に、喫緊の教育課題や、大学等が免許更新講習として作成してきたコンテンツを発展させるなどオンライン研修コンテンツを本格的に拡充する必要がある。
- ▶ また、教員研修の高度化を進め、研修をより効果的に進めるためのモデルを開発することで、全国的な研修観の転換・定着を図る必要がある。
- ▶ このような新たな教師の学びを支える全国的な研修拠点である（独）教職員支援機構で老朽化施設の対策を行う必要がある。

事業内容

(1) 教員研修の高度化支援

① 研修受講履歴記録システムおよび研修プラットフォームの構築

構築費 91百万円（93百万円）



② 教員研修高度化推進支援事業

オンライン研修コンテンツの開発 1,220百万円【新規】

- ・ ICT活用、特別支援、外国語教育など喫緊の教育課題や、教師のキャリアステージ・校務分掌に応じて、成果確認も併せたオンライン研修コンテンツを重点的に開発。
- ・ 大学等が持つ専門性やリソースを活かし、個々の教師の強みや専門性、興味関心に応じた多様な研修コンテンツを開発。
- ・ 外部人材等の入職を支援するため、基礎的な知識等を身に付けることができる学習コンテンツを開発。

③ 教員研修の高度化モデル開発 1,031百万円【新規】

- ・ 教育委員会と大学等が協働して、教員研修の高度化のためのモデル開発を行い、全国的な研修観の転換・定着を図る。
- 【調査研究のテーマ例】
- ・ 教員研修の成果確認と評価モデルの確立に関すること
- ・ 校内研修や授業研究の高度化に関すること
- ・ 教師と管理職等の対話と奨励プロセスの最適化に関すること
- ・ 教育委員会による学校へのサポート機能の充実に関すること

(2) (独)教職員支援機構の機能強化

④ 施設整備費補助金 186百万円【新規】

- ・ 研修受講者が安全・安心に研修に専念できる研修・宿泊環境の形成及び災害時の一時避難所としての環境整備を図るため、老朽化している施設について必要な改修・修繕を実施。【改修箇所】外壁、屋上、空調システム改修（特別研修棟）、シャワー室への転用（浴室棟）



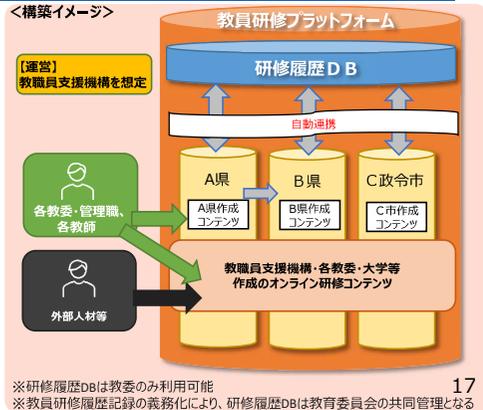
背景・課題

- ▶ 教員研修については、教育公務員特例法に基づき、各任命権者において教員育成指標及び研修計画を策定し、計画的かつ体系的な研修が行われてきた。今般、同法の改正により各教師の研修履歴を記録することが義務付けられるとともに、この記録を活用した教師の資質向上に関する指導助言等を行う仕組みが制度化され、令和5年度から施行されるため、法に基づき取組に必要な基盤整備が早急に求められている。
- ▶ 国が教師の研修履歴を記録するシステムを構築することで、教師と管理職等とが、教師に必要な学びに向けて積極的な対話と適切な研修受講奨励を行うことを促進し、一人一人の教師の主体的・個別最適・協動的な学びを支援する。また、学校DXの一環として、メンバーの活用も見据えつつ、別途構築する教員免許管理システム等との連携を可能とする。
- ▶ 研修受講履歴記録システムと教員研修プラットフォームの一体的構築により、多様な研修コンテンツをワンストップ化し、研修受講履歴と自動連携するとともに、オンライン上で受講申し込みや教育委員会が策定する教員育成指標との連携などの機能を備えることで、研修の合理化及び効率化を図る。
- ▶ なお、法改正により令和5年度から研修履歴の記録が義務付けられる中において、教員研修履歴記録システムと教員研修プラットフォームの一体的構築は、教員研修を合理的・効果的に実施するために不可欠なため、緊急の対応が必要。

事業内容

- **研修受講履歴記録システムの構築 91百万円**
 - ・各教師が受講する各教委の研修、校内研修、自主研修などの履歴を記録。
 - ・各教委、学校管理職は所管の教師の履歴について、各教師は自身の履歴について、それぞれの記録・閲覧が可能とする。(各教師はプラットフォームを通じて)
 - ・各学校における面談等において、本記録を活用して、教師と管理職等とが対話して適切な受講奨励を行うことを可能とする。
- **教員研修プラットフォームの構築 184百万円**
 - ・教職員支援機構・各教委・大学等が作成するオンライン研修コンテンツを掲載。
 - ・オンライン上で研修検索、受講申し込み・受講承認・受講確認等を可能とする。
 - ・各教委ごとに研修コンテンツを選択して研修を行うことや、各教師が直接アクセスして自主研修として活用することを可能とする。
 - ・研修修了後は、自動的に研修受講履歴記録システムに記録。
 - ・教委作成研修コンテンツは、自教委のみ使用、他教委との共有も可能とする。
 - ・大学等が作成する研修コンテンツについては有料で提供することも可能とする。
 - ・外部人材・教師志望学生等も研修受講を可能とする。
 - ・各教師の研修受講と教員育成指標との関連を「見える化」する機能等も備える。

アウトプット(活動目標)	アウトカム(成果目標)
<ul style="list-style-type: none"> ・任命権者等の研修受講履歴記録システムの構築負担軽減 ・教師の研修受講の合理化・効率化 ・外部人材の学びの場の確保 	<ul style="list-style-type: none"> ・任命権者、管理職の指導助言資料の可視化 ・教師の研修の高度化推進 ・外部人材の採用試験者数の増加



おわりに

P53

明治5年に我が国最初の全国規模の近代教育法令である「学制」が公布されてから、令和4年9月4日で150年を迎えた。当時の文部省は、学制公布に先立ち明治5年5月に東京に直轄の師範学校を創設し、同年9月開校した。つまり、計画的な教師の養成が開始されてから、150年を迎えたとも言える。この間、教師の養成や免許に関する制度は大きく変化した。どの時代においても、教師が公教育の要であることには変わりはない。

教育基本法第9条にもあるように、教師は、「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」ることが求められている。教育の本質は、教師と児童生徒の人格的な触れ合いにあり、知識、技術の伝達とともに、教育を受ける者の人格の完成を目指してその成長を促す営みである。いかなる過程を経て教職に従事することになるかに依らず、教育の直接の担い手である教師には、絶えず研究と人格の修養に努めることが求められる。

同時に、教師の使命と職責の重要性にかんがみ、教師が教育活動に専念できるようにするため、その身分が社会的にも制度的にも「尊重され、待遇の適正が期せられること」が規定されている。また、教師自身に不断の研究と修養を求めるとの表裏一体の関係として、国や地方公共団体等に、「養成と研修の充実が図られること」を求めている。

本答申で示し、教育職員免許法及び教育公務員特例法の改正により制度化された「新たな教師の学びの姿」は、時代の変化が大きくなる中において、教育基本法に掲げる「研究と修養」を支えるものであり、自律的・主体的に学び続ける教師を後押しすることを期するものである。



背景・課題

- **「新たな教師の学び」を実現し、教師が合理的かつ効果的に研修を受講できるようにするため、オンライン研修コンテンツを開発・充実させる。**
 - ・教師が教員育成指標に沿った学びをより充実したものであるため、多様な主体がオンライン研修コンテンツを開発する取組を支援し、より合理的かつ効果的な研修実施を推進することが必要。
 - ・教師不足の解消に資するため、外部人材等(教員免許状を保有するものの教職には就いていない者も含む)の採用前後に活用できるよう、教壇に立つ上で必要な知識技能を習得できる、オンライン研修コンテンツの開発が必要。
 - ⇒ 開発した研修コンテンツは、文科省が構築する「教員研修プラットフォーム」に掲載。
- **教育委員会と大学等が協働して研修高度化を進める取組をモデル開発し、成果の横展開を図ることで、全国的な研修態の転換・定着を図る。**
 - ・研修の合理化・効率化に資する研修高度化への教育委員会・学校での取組を推進するため、教育委員会と大学等の協働により、各地域における実情に合わせた研修高度化の取り組みをモデル開発し、成果を横展開することが必要。

事業内容

1. 「新たな教師の学び」に対応したオンライン研修コンテンツ開発 [1,220百万円]

- (1) 組織的な学びのための研修コンテンツ開発
 - ① 喫緊の教育課題に対応する研修コンテンツ開発
 - 【<6百万円×84コンテンツ>×2/3=336百万円】
 - ICT活用、特別支援、外国語教育、幼児教育、わいせつ事案対応等の喫緊の課題に対して、基礎編から応用編までの段階別の研修コンテンツ開発
 - ② キャリアステージ・校務分掌に対応する研修コンテンツ開発
 - 【<6百万円×36コンテンツ>×2/3=144百万円】
 - 研修主事、生徒指導主事、進路指導主事、道徳教育推進教師など、キャリアステージに応じた校務分掌を担う教師に対して、その職務を行うために必要な研修コンテンツ開発
 - (2) 教師の多様な研修ニーズに対応する研修コンテンツ開発
 - 【<6百万円×150コンテンツ>×2/3=600百万円】
 - 大学等が持つ専門性やリソースを活かし、様々な個々の教師の強みや専門性、興味関心など多様なニーズに対応する研修コンテンツ開発
 - (3) 外部人材等に対応する研修コンテンツ開発
 - 【<6百万円×35コンテンツ>×2/3=140百万円】
 - 最新の知識や現場の状況等や学び直す体系的な実践的な研修コンテンツ開発
 - ・特別免許状や特別非常勤講師制度を活用して教壇に立つ外部人材が、専門性に係る指導を充実するための研修コンテンツを開発
- ※補助率3分の2
※修了時に成果確認を行い、履修証明を与えるなど、学びの成果を可視化する取組を推進

2. 教員研修の高度化モデル開発 [1,031百万円]

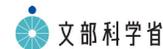
- **教育委員会と大学等が連携した教員研修の高度化モデル開発** [29百万円×全国9ブロック×4テーマ]
 - ・各地域の実情に合わせた研修高度化の取組をモデル化
 - ・成果を共有することで全国的な研修態の転換・定着を図る
 - ※委託先：大学及び教育委員会
 - 【調査研究のテーマ例】
 - ・教員研修の成果確認と評価モデルの確立に関すること
 - ・校内研修や授業研修の高度化に関すること
 - ・教師と管理職の対話と奨励におけるプロセスの最適化に関すること
 - ・各学校の研修主事への支援など教育委員会による学校へのサポート機能の充実に関すること
- アウトプット(活動目標)**
- ・様々な分野のコンテンツの開発
 - ・教師や任命権者等の負担軽減
 - ・外部人材等が学校現場へのセカンドキャリアとして入るサポート
 - ・研修高度化の取組の進展
- アウトカム(成果目標)**
- ・教師の資質向上の促進
 - ・外部人材等の採用者数の増加
 - ・研修態の転換・定着の進展



「令和の日本型教育」を担う「新たな教師の学びの実現のために」パネルディスカッション I

教師が専門職として学び続けることを実現するシステムと学びの質

秋田喜代美(学習院大学)2022/12/10
令和4年度日本教職大学院協会研究大会



学制
150年
私たちは
今

公教育の在り方の見直し 1872年から150年

令和の日本型学校教育
全ての子どもたちの可能性を引き出す学びの実現
個別最適な学びと協働的学びの一体的展開
(教育課程部会)



『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～
(教員養成成会)

少子化
多様な子どもたち
格差拡大

日本型
WELLBEING

1 答申案の内容の個人的理解

答申案

本日の私の立ち位置

養成

採用

研修

自治体
国
NPO, 企業

教師
学校 多様性

主体的対話的で深い学びの実現
個別最適な学びと協働的な学び

教員養成に関わる大学
教職大学院
教員養成フラグシップ大学

答申(案) 新たな教師の学びの姿の実現と多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成

教師の学びの内容 5つの柱

①教職に必要な素養 ②学習指導、③生徒指導、④特別な配慮や支援を必要とする子供への対応、⑤ICTや情報・教育データの利活用



教師の学びの内容の多様性と、自らの日々の経験や他者から学ぶといった「現場の経験」も含む学びのスタイルの多様性を重視

個人、校内 学校外(大学、自治体、教職員支援機構)

新たな教師の学びのために

変化を前向きに受け止め、探究心を持ちつつ自律的に学ぶという「主体的な姿勢」
専門職としての学び

求められる知識技能が変わっていくことを意識した「継続的な学び」
生涯学び続ける学びの専門家のキャリア形成

新たな領域の専門性を身に付けるなど強みを伸ばすための、一人一人の教師の個性に即した「個別最適な学び」

他者との対話や振り返りの機会を確保した「協働的な学び」

。 現職教員の生涯の学び

①. 教職生活を通じた「新たな学びの姿」の実現

日本社会に根差したウェルビーイングについて考察しつつ、教師自らが問いを立て実践を積み重ね、振り返り、次につなげていく探究的な学びを、研修実施者及び教師自らがデザインしていくことが必要になる。

②. 「理論と実践の往還」の手法による授業観・学習観の転換 理論の実践化と実践の理論化

教職大学院の役割

(2) 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成

学校組織のレジリエンスを高めるために、教職員集団の多様性が必要。

教師一人一人の専門性を高めるとともに、民間企業等の勤務経験のある教師などを取り込むことで、教職員集団の多様性を一層向上させる。

学校管理職のリーダーシップの下、心理的安全性の確保、教職員の多様性

を配慮したマネジメントを実施。

2 答申案にに基づく実装を通して これからの学びの実現を考えるに際して

- 本答申を実践につないでいくためには、文書内の個々の語が含む意味を具体的な実践とつなぐ作業が今後必要になる。
- 教育の変革は、個々の専門家、学校、大学、自治体の具体的実践の中で実現される。
それが学校を官僚組織の末端組織化するのか専門家コミュニティ形成との分岐点である。
- エコシステム・文化文脈に根差した生身の人間の身体化された知識によるからである。L

専門家は事例、学びの物語りから学ぶ

専門家の自分事の学びは、一人一人が学びの主人公となる出来事、学びの物語によって形作られる

事例からの学び、そのための見える化の重要性

記録・振り返り・きづき・探究する

一つの学びの物語から考える 事例紹介

多様な子供と向き合うことで再枠組み化が 起きる 子どもから、授業実践から学ぶこと と実践の理論化

ケアと学びが両輪となる

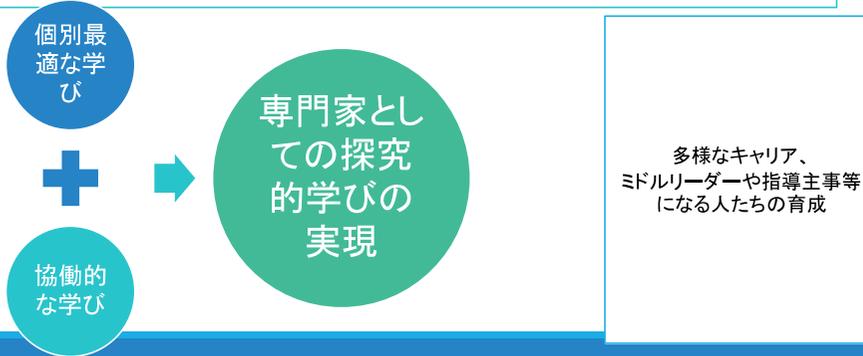
長期的な視点での子どものWELLBEINGと教師のWELLBEINGのためには子どもの声を聴く 観ることが必要

教育の仕事は、Other-oriented hope に支えられる仕事であり、教師の気づき、学びの質の転換の起点には情動がある

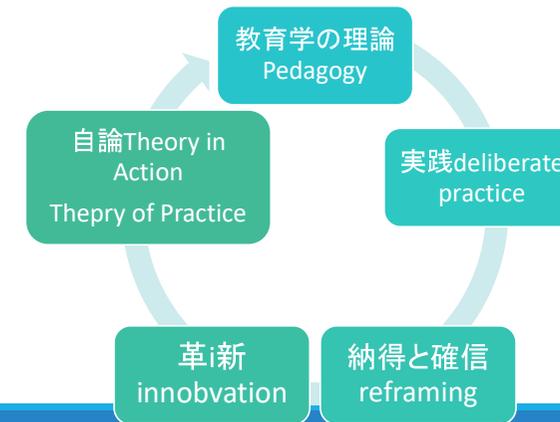
探究の始まり、不確実性の探究、Professional uncertaintyから始まる学びがある

(Zembyras, 2015)

授業から、校内研修から、開かれた場での多様な研修での学び 日本 学校全体でのチームとしての学びに組み替えられるための研修のデザイン



理論と実践の往還とは



長期的なライフコースと働き方を認める学び

多様性の保障: 卓越性、専門性の保障
 組織の多様性:
 キャリアの多様性: 働き方の改革

そのモデルとなる人材や学校の育成に教職大学院が関わることへの期待
 理論と実践の往還を支えるシステムの開発

答申案の実装、具体化、理論化への教職大学院協会への大きな期待

学習観の転換と 新たな教師の学びの実現のために

学習観の転換と新たな教師の学びの実現のために
省察的実践とそのコミュニティを支える省察的機構をめぐって

専門職としての省察的実践とそのコミュニティ 分散型コミュニティ/省察的機構による支援

柳沢 昌一 (福井大学)

日本教職大学院協会研究大会
2022.12.10

- ①子どもたちの学びと教師の学びの相関性・相似性
- ②学習観の転換という不可避の課題とその困難さ
⇒アイデンティティの省察的な変換とそのコミュニティ
- ③専門職像の転換とそれを支える専門職学習コミュニティ 省察的機構
⇒分散型コミュニティとコーディネーターコミュニティの多重マネジメントという組織デザイン
- ④日本における教師の専門職学習コミュニティ・分散型コミュニティへの企図の
歴史的基盤

①子どもたちの学びと 教師の学びの相関性・相似性

教師の学びの姿も、子供たちの学びの相似形である

中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会

『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について
～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の構築～
(中間まとめ) (案) 【抜粋】

中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会 (第8回) ・基本問題小委員会
(第8回) 合同会議資料2-2 2022.9.9

https://www.mext.go.jp/kaigisiryō/content/20220909-mxt_kyoikujinzai01-000024940_4.pdf

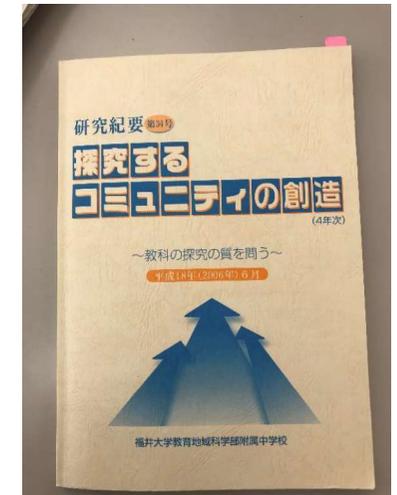
令和3年答申では、「一人一人の子供を主語」にし、「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学び」の充実を通じて、「主体的・対話的で深い学び」を実現するという学校教育の目指すべき姿を示しており、子供たちの学び（学習観・授業観）の転換を目指している。

個別最適な学び、協働的な学びの充実を通じて、「主体的・対話的で深い学び」を実現することは、児童生徒の学びのみならず、教師の学びにも求められる命題である。つまり、教師の学びの姿も、子供たちの学びの相似形であるといえる。

主体的に学び続ける教師の姿は、児童生徒にとっても重要なロールモデルである。「令和の日本型学校教育」を実現するためには、子供たちの学びの転換とともに、教師自身の学び（研修観）の転換を図る必要がある。

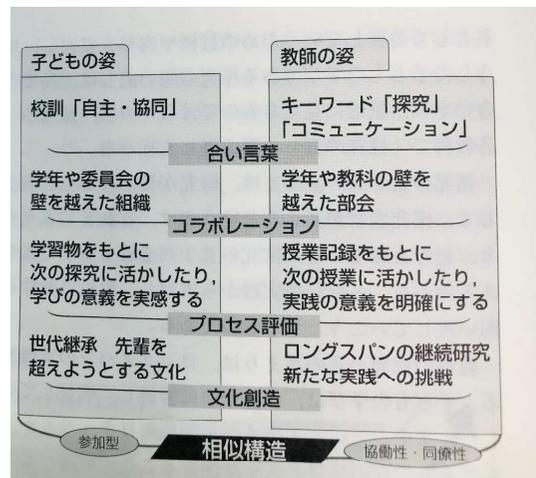
福井大学教育地域科学部附属中学校 研究紀要第34号

探究するコミュニティの創造
4年次 p.8 2006年



福井大学教育地域科学部附属中学校 研究紀要第34号

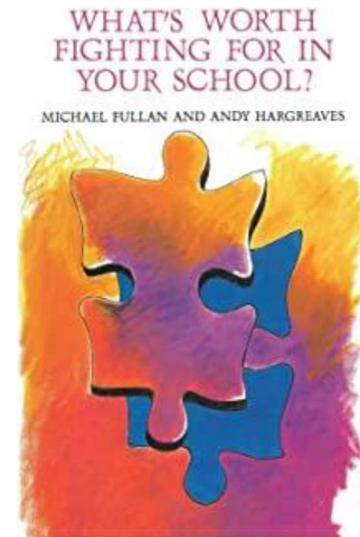
探究するコミュニティの創造
4年次 p.8 2006年



Teacher development and student development are reciprocally related.
p.109

教師の成長と生徒の成長は相互に関連している。

M.Fullan and A.Hargreaves
What's worth fighting for in your school? , 1991/1992



Teacher development and student development are reciprocally related. p.109
What's worth fighting for in your school?, 19091/1992
教師の成長と生徒の成長は相互に関連している。



There is simply not enough opportunity and not enough encouragement for teachers to work together, learn from each other, and improve their expertise as a community. p.5

とにかく、教師がともに働き、互いから学び、一つのコミュニティとして専門職としての知識技能を発展させていくための十分な機会と支援が欠けているのである。

子どもたちの学習の転換のために
教師自身の学びの転換が不可欠

より困難な課題への挑戦が求められる。

②学習観の転換という不可避の課題とその困難さ

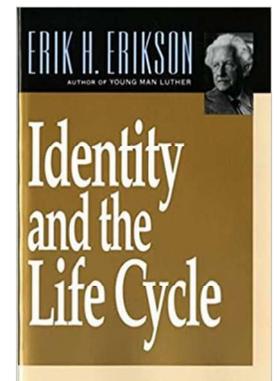
⇒アイデンティティの省察的な変換
とそのコミュニティ



[E.H. Erikson](#)

“Psychosocial identity”.

International encyclopedia of social sciences (Vol. VII, pp. 61-65)
- 1968 - New York: Macmillan Co.



アイデンティティとコミュニティ

Psychosocial identity and communities

The gradual development of a mature psychosocial identity, then, presupposes a community of people whose traditional values become significant to the growing person even as his growth assumes relevance for them.

成熟した心理社会的アイデンティティの漸成的な発達にはコミュニティを前提とする。コミュニティに根ざした価値が成長する個人にとって意義あるものとなり、同時にその個人の成長がコミュニティにとって有意義なものとなされる、そうしたコミュニティがアイデンティティ発達の基盤となるのである。

Psychosocial identity thus depends on a complementarity of an inner (ego) synthesis in the individual and of role integration in his group [see Role; see also Erikson 1959].

心理社会的アイデンティティは、個人の内的な（自我の）統合とその個人が属する集団における役割統合の相補性に依存するのである。

Mere “roles” that can be “played” interchangeably are obviously not sufficient for the social aspect of the equation.

Only a hierarchical integration of roles that foster the vitality of individual growth as they represent a vital trend in the existing or developing social order can support identities.

相互に可変的に演じられるような単なる“役割”は明らかにアイデンティティを支える社会的側面における均衡としては不十分である。

現存する、あるいは発展する社会秩序における活力ある展開を体現するような諸個人の成長の活力を育成する役割の階層的な統合のみがアイデンティティを支えることが出来るのである。

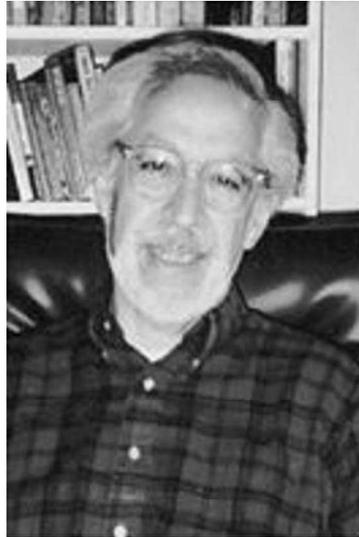
③省察的实践とその機構：

専門職像の転換と

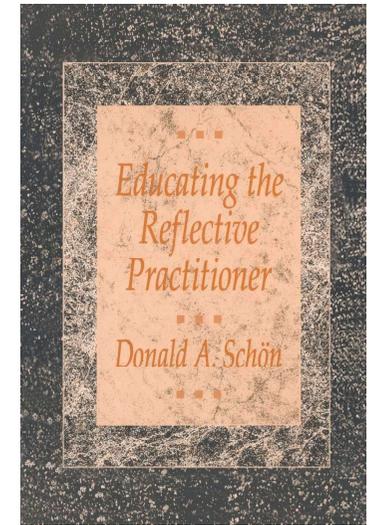
それを支える専門職学習コミュニティ・省察的機構

⇒分散型コミュニティとコーディネーターコミュニティの多重マネジメントという組織デザイン

Donald A. Schön

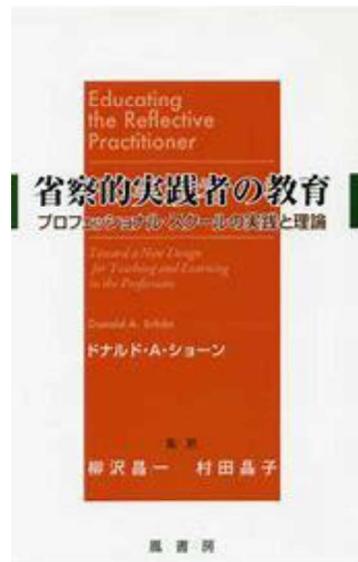


Educating reflective Practitioner, 1987.



Educating reflective Practitioner, 1987.

省察的実践者の教育



taeaqub تعقب

探究プロセスを跡づける
following (keep track of)

عرض كل منهما للآخر
照らし合わせる

hall of mirror (following each other's inquiry)

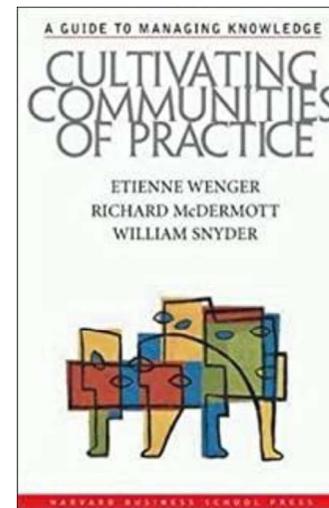
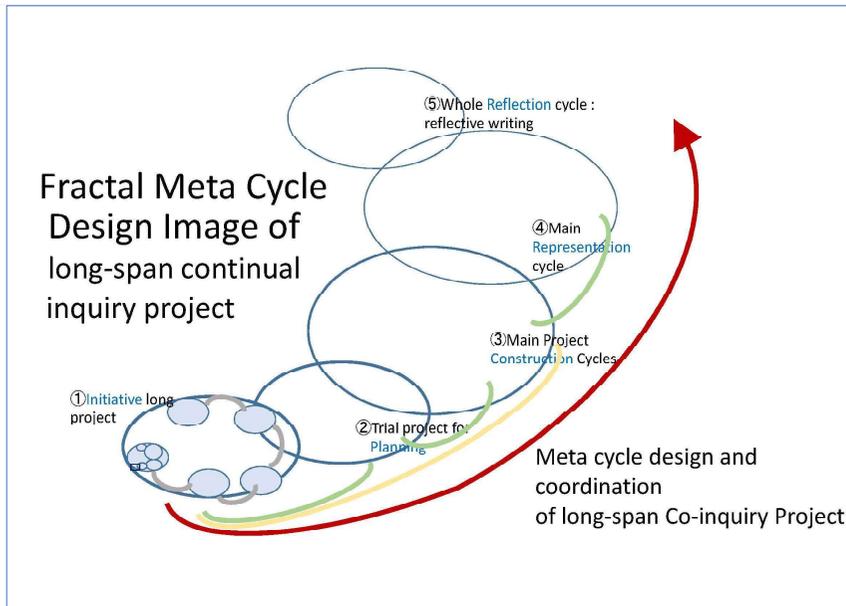
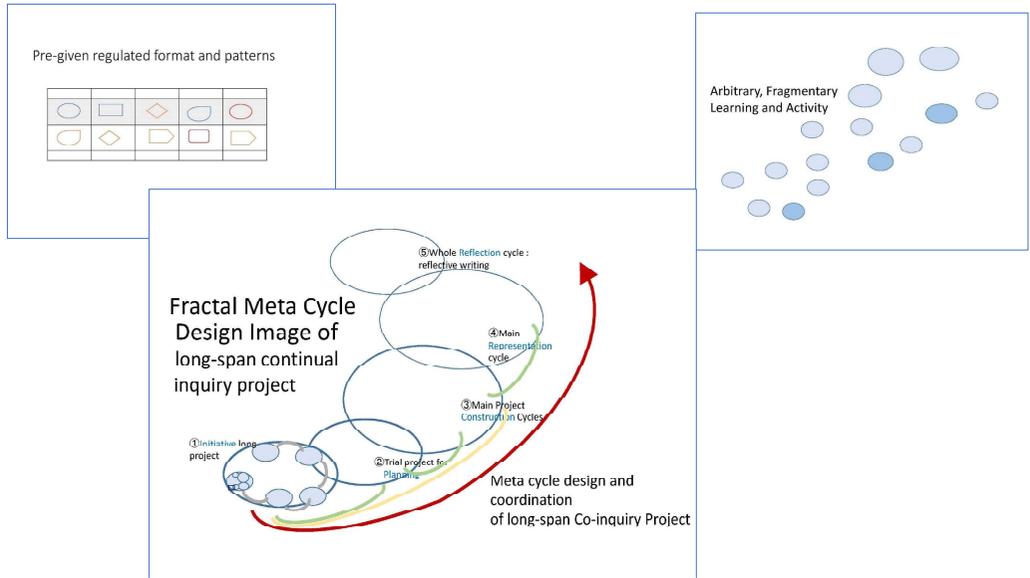
التجريب المشترك

joint experimentation
協働の実践・実験

見取り mitori 探究プロセスを跡づける

following (keep track of)

taeaqub تعقب



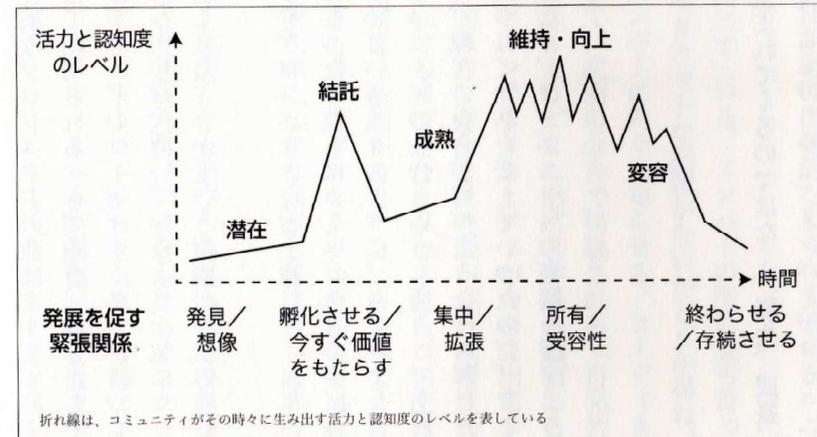
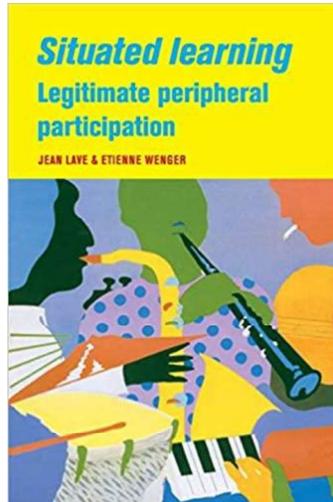
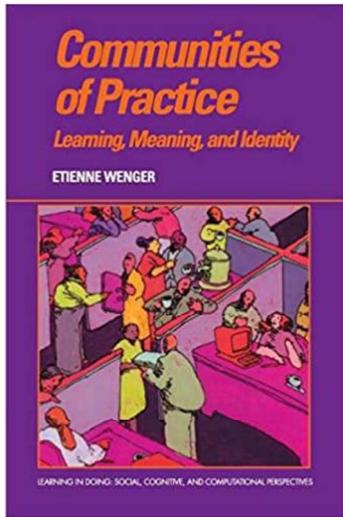
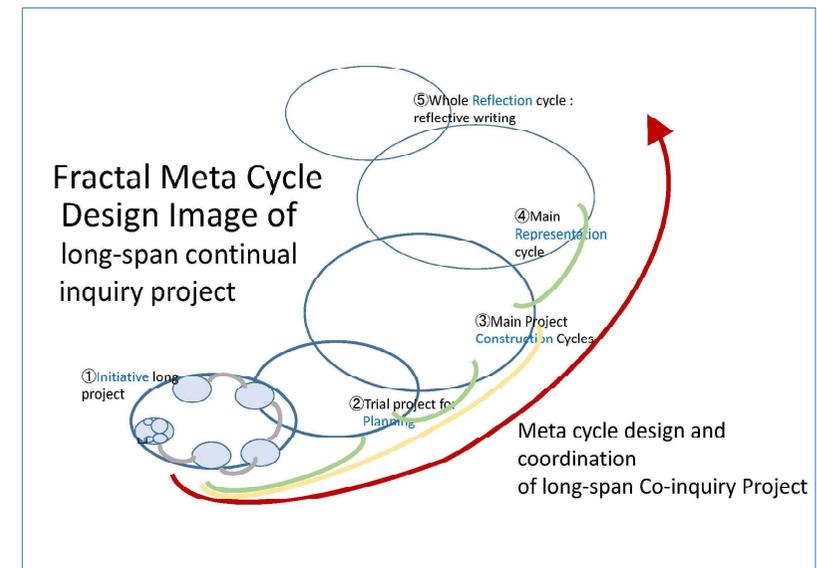
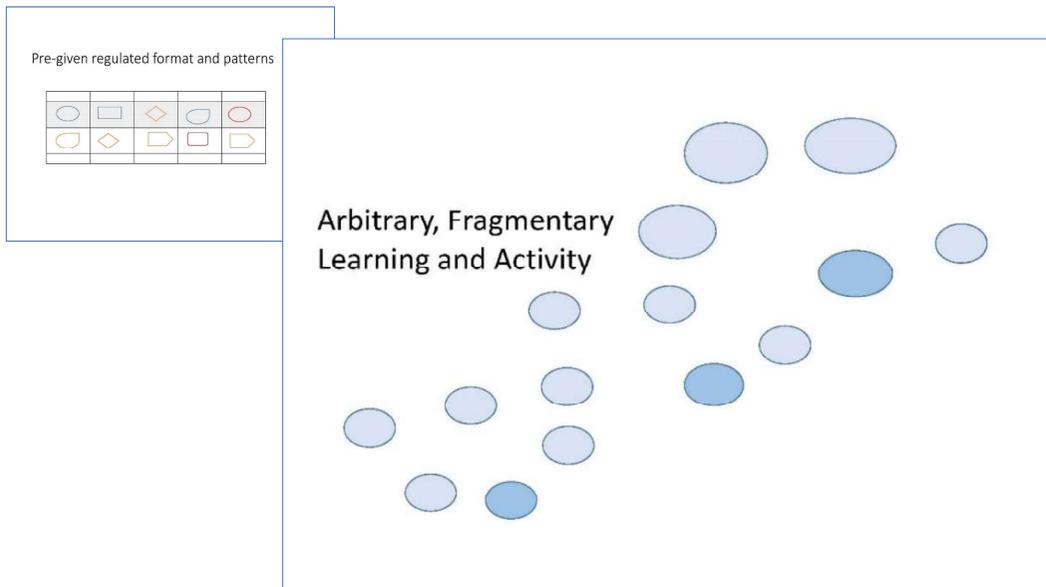


図4-1 コミュニティの発展段階



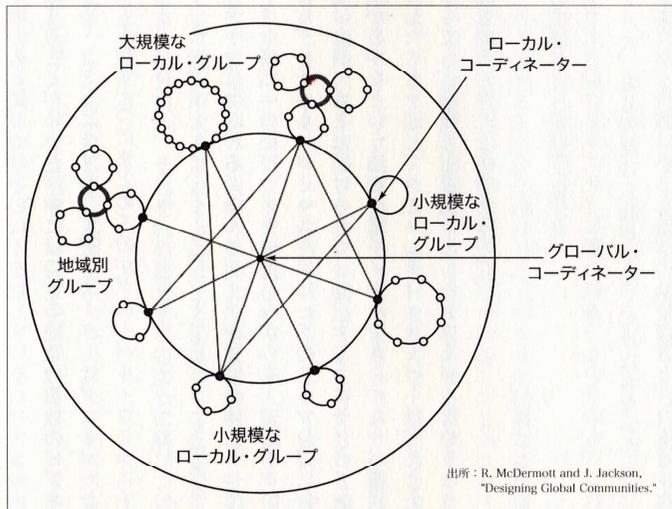


図6-1 グローバル・コミュニティのフラクタル構造

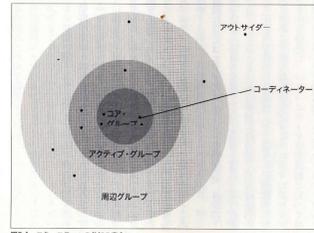


図3-1 コミュニティへの参加の度合い

Approach1

Top down and Breakdown Approach

There is a dominant approach based on our traditional learning mode and bureaucratic administration organization.

Most all of approaches for educational reform by governments (including our country) based and binded by this pattern of approaches.

This is the top-down and breakdown approach.

The reason is clear.

This approach is based on the traditional contents-transmission mode of learning.

So this approach reinforce and expand reproduction of traditional mode of learning in members of educational organization, teachers, and learners.

As a matter of fact,

in this approach, big vision and complicated structure of project will break down into easy transmittable and checkable fragmented items and skilled.

Learners who learn break-downed and fragmented items in the middle and bottom layers can not understand whole vision and project, and meaning and function of it.

This approach will not lead to the competence and competence creating learning.

Approach2

"laissez-faire" (let free) approach

(free competition approach by individual without interference)

Anti- bureaucratic organization and Top down / Breakdown Approach

But an other approach based on individual free choice, also is not functional for educational reconstruction

Because, major members of organization are based on the traditional learning mode, so are not eager for new mode of learning.

In this situation, pioneer members for cultivating new learning will be isolated.

So this "laissez-faire" approach is also not functional for wider reconstruction of education.

Approach3

Reweaving up

our Inquiry, practice, community, and organization

Approach

v.s. Top-down and Break-down approach

Reweaving up Approach

Weaving up long-span learning context

Weaving each other activity and inquiry context into fabric of new school learning culture, and also new public education for 21st century competences.

Multi-starting points of weaving-up

Most important starting point is, off course, the [school](#).

But the reweaving [the teacher training program](#) from traditional contents-and-skill transmission mode to co-inquiry and co-study mode, is all so important starting point.

And we need to reweave the learning and curriculum in [the teacher education in University](#).

This is the another starting point for the university-based members.

We need to reframe and [reweave the policy for reconstruction of public education](#).

And also we need to weave together the context of long-span projects from the each others standing and starting point.

Let's start our challenging practice from the each other's stand point, weave the patient long context of try-error-reflection-reconstruction spirals, and interweave this each context together.

④日本における 教師の専門職学習コミュニティ・分散型 コミュニティへの企図の歴史的基盤

中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会
『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について
～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の構築～
(中間まとめ) (案)
中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会(第8回)・基本問
題小委員会(第8回)合同会議資料2-2 2022.9.9
https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/content/20220909-mxt_kyoikujinzai01-000024940_4.pdf
M.Fullan and A.Hargreaves
What's worth fighting for in your school?, 1991/1992.

E.H. Erikson

"Psychosocial identity".
International encyclopedia of social sciences (Vol. VII, pp. 61-65)
- 1968 - New York: Macmillan Co.
Identity and the Life Cycle, 1959, 1968, 1994.

E.Wenger et.al.

Cultivating Communities of Practice, Harvard business press. 2002.

奈良女子師範附属小学校とそのネットワーク

木下竹次 学習原論 1923(大正12), 1972

学習研究



D. A. Schon

The Reflective Practitioner, 1983.
[柳沢昌一・三輪建二監訳『省察的实践とは何か』鳳書房, 2007.
Educating the Reflective Practitioner, 1987.
[柳沢昌一・村田晶子監訳『省察的实践者の教育』鳳書房, 2017.

木下竹次

『学習原論』目黒書店, 1923. (中野 光編「世界教育学選集」64, 明治図書, 1972)

稲垣忠彦

『教師の教育研究』日本の教師20, ぎょうせい, 1993.

柳沢昌一

「EH エリクソンの心理社会的発達理論における「世代のサイクル」の視点」日本教育学会『教育学研究』第52巻第4号, 1985. [ia \(ist.go.jp\)](http://ist.go.jp)
「教育改革と省察的实践のコミュニティへの企図」日本教育学会『教育学研究』第88巻第1号, 2021.
「学び合う学校文化の重層: 探究し省察するフラクタル・コミュニティ」福井大学教職大学院『教師教育研究』4, 2011.

4-2. パネルディスカッションⅡ

【パネリストプロフィール】

佐々木 幸寿 氏

(ささき こうじゅ 東京学芸大学 理事・副学長)

東北大学大学院教育学研究科博士課程後期三年の課程修了。博士(教育学、東北大学)。県立高校教諭、岩手県教育委員会指導主事・主任管理主事、信州大学准教授等を経て、2008年10月より東京学芸大学。現在、東京学芸大学教職大学院長、先端教育人材育成推進機構長。2016年～2019年期日本学校教育学会会長。現在の研究テーマは、学校法務(スクールロイヤー)、地方教育行政、教師教育。主な著書は『教育裁判事例集―裁判が投げかぬる学校経営・教育行政へのメッセージ』(学文社、2022年)、『学校法務』(ジダイ社、2023年)、『改正教育基本法―制定過程と政府解釈の論点―』(日本文教出版、2006年)など

廣木 義久 氏

(ひろき よしひさ 大阪教育大学理事・副学長)

東京大学大学院理学系研究科地質学専攻博士課程修了。博士(理学)。大阪教育大学教育学部助手・助教授・准教授・教授、同学部主事等を経て令和4年4月より現職。専門は地質学、地学教育、科学教育。日本地質学会理事、日本地学教育学会副会長等を務める。

吉水 裕也 氏

(よしみず ひろや 兵庫教育大学理事・副学長(研究・大学院改革担当))

中・高教諭、兵庫教育大学大学院教授などを経て、現職。専門は、社会科教育学。特に初等・中等の地理教育に関心を持っており、マルチ・スケールでアプローチする地理学習の開発研究、教科書研究、防災教育研究を社会科の枠組みの中で行っている。

令和4年度から「教員養成フラッグシップ大学」事業において「自律した学習者を育てる教師の養成プログラム TEX」をテーマに、アジャイル型の手法を導入したカリキュラム開発を進めている。

松木 健一 氏

(まつき けんいち 福井大学理事(企画戦略担当)／副学長、総合教職開発本部長)

福井大学教育学部助手、同学部助教授、教育地域科学部教授、大学院教育学研究科教授、教育地域科学部附属学園長、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長等を経て、2019年4月より現職。また、日本教職大学院協会の理事、同協会FD委員会の委員長を歴任。専門は教師教育、教育心理学。

パネルディスカッションⅡ

テーマ：教員養成フラッグシップ大学の実践と理論

パネリスト：佐々木幸寿（東京学芸大学理事・副学長、教職大学院長、先端教育人材育成推進機構長）

廣木 義久（大阪教育大学理事・副学長（教育・研究・危機管理担当））

吉水 裕也（兵庫教育大学理事・副学長（研究・大学院改革担当））

松木 健一（福井大学理事（企画戦略担当）/副学長、総合教職開発本部長）

コメンテーター：アンディ・ハーグリーブス（オタワ大学教授）

司会：柳澤 昌一（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長）

（木村） お待たせいたしました。本日は、令和4年度日本教職大学院協会研究大会パネルディスカッションⅡにご参加くださり、ありがとうございます。司会は、引き続き福井大学の木村が務めさせていただきます。よろしく願いいたします。

今回、コメンテーターでアンディ・ハーグリーブス先生にご登壇いただきます。ハーグリーブス先生には、この後四つの報告を聞いた後にコメントをいただきます。

それでは、ただ今からパネルディスカッションⅡを行います。ここからの進行は柳澤先生、よろしく願いいたします。

（柳澤） 二つ目のパネルディスカッションとして、「教員養成フラッグシップ大学の実践と理論」というテーマで、四つのフラッグシップ大学からご報告をいただきます。それを踏まえながら、アンディ・ハーグリーブス先生から包括的なコメントをいただいて、それに関わる応答もできたらありがたいなと思っております。

今日、ハーグリーブス先生の基調講演では、専門職としての資本をどのように豊かに発展させていくのか、国際的な動向の中で提起していただきました。それを受けて日本の教師の学びの在り方の転換ということでパネルディスカッションⅠが展開されました。それを受けて、各大学での具体的なチャレンジ、そこにある課題も含めてご提起いただきます。

ご報告いただく先生方を発表順でご紹介いたします。東京学芸大学理事・副学長、教職大学院長、先端教育人材育成推進機構長の佐々木先生、大阪教育大学理事・副学長の廣木先生、兵庫教育大学副学長の吉水先生、福井大学理事・副学長、総合教職開発本部長の松木です。そして、総合的なコメンテーターをお願いしておりますハーグリーブス先生です。司会は私、柳澤が務めさせていただきます。よろしく願いいたします。

それでは、まず佐々木先生から、よろしく願いいたします。

（佐々木） 本学は四つあるフラッグシップ大学のうちの一つとして東日本から唯一選ばれており、東日本の都道府県教育委員会等と連携して機構をつくっております。本学では、先端教育人材育成推進機構を中心に、先導的な科目の開発や自律型カリキュラムマネジメントの二つを中心にしてフラッグシップ大学の役割を果たしたいと思っております。

1. 先端教育人材育成推進機構とネットワーク

フラッグシップ大学とは、教員養成の改革を牽引する大学であり、先導的・革新的な教員養成プログラムや教職科目を開発し、全国的な教員養成ネットワークを構築するという役割があります。本学の最大の特徴は先端教育人材育成推進機構をつくったことにあります。

本学では、フラッグシップ大学の指定を契機として大学全体を変えていきたいと考えています。本学は教員養成大学として位置付けられていますが、本格的な研究に関わっていく大学として姿を変えていきたいということです。伝統的なアカデミックな研究を踏まえながらも、「実践・実装・共創型の研究」を進めるということを考えております。先端機構では、本部の下に八つのユニットがあります。ユニットというのはセンターのようなものですが、固定したものではなく課題に応じて5年程度で姿を変えていく、新しい課題ができれば一つのユニットが姿を消してまた新しいユニットが現れてくるというイメージでつくっています。

教職専門性基準開発ユニットでは、次世代型の教員の資質基準はどうあればいいのか、また、日本では実習の研究が本格的になされていないので、それもやっていきたいと思っております。教育・学習デザイン開発ユニットでは、個別最適・協働的な学びを具体的にどういうイメージで展開していったらいいのかということについて研究します。外国人児童生徒教育推進ユニットでは、外国人の子どもたちのための教育プログラム、教員の研修プログラムの開発を行います。高校教育開発推進ユニットでは、高校の授業改善を進めるため、探究を中心に、今のところ五つの教科で授業改善のプログラム開発を進めています。それから、探究のプログラム開発を進めています。データ駆動型教育創成ユニットでは、データを使って子どもたちの学びをどう変えていくかという研究を進めています。教師教育高度化ユニットでは、教師の専門性の高度化を実現し、全国に普及していくための方策について研究します。特に、先生方が働きながら教職大学院で学ぶ機会をどう提供していくかということです。教育者研修プラットフォーム開発ユニットでは、免許更新講習が発展的解消されましたが、その受け皿としてウェブ上で学べるようなプラットフォームを民間企業と一緒に開発しているところです。コンテンツを提供するだけでなく、先生方が学びのコミュニティをつくれるような工夫ができないかということで開発しています。次世代組織マネジメント研究開発ユニットでは、福祉などの学校外の組織・専門家とどう効果的につながればよいか研究しています。

この中で、新しい科目を開発しているのは教育・学習デザイン開発ユニットとデータ駆動型教育創成ユニット、次世代組織マネジメント研究開発ユニットの三つですが、他のところはこれらのベースになるような研究をしています。これは氷山のようなイメージで、氷山全体が先端機構で、上に出ている部分がフラッグシップの役割ということで、フラッグシップ役割を果たすために研究機能を強化していきたいと考えています。

現在、学内の研究者が60名程度、学外の研究者が30名程度で、100名弱の研究者が加わっております。また、本学は新しい取り組みとして事務職員にも研究開発に参加してもらっており、各ユニットがそれぞれの課と結び付いて、事務職員も積極的に研究開発しておりますし、学会での発表等も事務職員と一緒にいう形になってきております。

二つのネットワークがあり、一つは教育委員会とのネットワークで、実践・実装・共創

型ということで、ステークホルダーと一緒に開発したり、開発したものを現場まで届けるという工夫をしております。東日本の都道府県教育委員会と連携協定を結んでおり、教育委員会を通じて学校現場まで成果を届けられればと思っております。もう一つが大学とのネットワークです。これも二つございまして、一つが次世代教育人材育成のための大学コンソーシアムということで、フラッグシップの申請の段階で、教育大学・教育学部を中心とする7大学との連携。また、教員養成高度化連携協議会ということで、早稲田、慶應、立教など首都圏の12大学で協定を結んでおり、そこにも成果を提供していきたいと考えています。

今のところ、先導的な教職科目として五つの科目を開発しております。また、教員養成プログラムとして「自律型カリキュラムデザイン」のモデルを開発しており、今日はこの先導的な教職科目の開発と教員養成プログラムについて報告させていただきます。

2. 先導的な教職科目（教育創成科目）の開発

先導的な科目としては5科目を開発しておりますが、これについて人材像、資質能力像、科目という3層構造で考えており、こういう人材を育成するというイメージの下、そのためにこういった資質能力を付けさせる必要があります、そのためにこの科目を設けるという構造になっております。

本学は、来年4月からこの考え方に基づいて学部のカリキュラムを見直しますが、その核となるのが教育創成科目です。目指す二つ人材像の下に、五つの資質能力像があり、その下に必修と選択必修のI群・II群があり、これが本学で今回つくった創成科目です。全部で50科目ぐらいありますが、現代的なもの、先導的なもの、そして学外とつながるための科目で構成しております。必修科目に加え、準必修のような形で位置付ける推奨科目、純粋な選択科目ということで、学生が自ら自分を振り返りながら科目を選んで成長していくというイメージで構想しております。

現在、学生はこれらの科目を3単位選択することとなっておりますが、来年度からは11単位に増やしております。先導的な科目は1単位科目としております。カリキュラムとしては現在131～132単位ですが、来年からは126単位ということで、かなり科目数は増やしましたが学生が取るべき単位数は削減しており、選ぶ余地を増やししながら学生のオブリゲーションは減らし、なおかつ複数の免許も取れるよう、カリキュラムオーバーロードにも対応しています。

3. 「自律型カリキュラムデザイン」プログラム

従来の免許法で求められる教職科目はもちろん履修しますが、1年生の段階で「自己創造のための教育体験活動」ということで、学生がNPOや学校など、いろいろな現場を自分で選んで社会に入っていく、そこで教育体験活動を積んでいくという科目を設けております。その後、1～2年生では必修ではなくて選択科目として最初に取りらせて、2～3年生で必修科目を積み上げていくという構造になっています。

このカリキュラムの狙いは大きく四つあります。一つは、各授業科目で得られる力が明確化されており、学生の目的意識が明確になることで、高い学習効果を得ることです。二つ目は、一人一人の学生のニーズに合わせて履修でき、無駄のない個別最適なカリキュラ

ムを実現することです。三つ目は、学生の主体性や自律性をカリキュラムの中で育てていくことです。

従来の教職課程は、本学もそうでしたが、免許法の枠組みの中で設定された教職科目を取って免許を取って卒業していくという形でした。理論と実践の往還といっても、結局前提として自分のニーズに応じて選ぶとか、自分事としてカリキュラムを考えていくことができなかったということです。本学としては、そういった課題に対して、学生が自分自身の幸福観や強みを考える自己分析を行い、大学が提示した資質能力像や人物像の意味を考えた上で、自らテーマを設定していくという形でカリキュラムをデザインしていくことを想定しております。

具体的に学生がどういう形で学ぶことを意識しているかということ、例えば学生が「現代的な教育課題の解決のための協働・連携の在り方を知る」というテーマを立て、それに伴って「チーム学校と多職種協働」などの科目を履修していく。この科目との関係を考えていくと、例えばいじめや不登校をはじめとした現代の学校教育課題について、そのメカニズムを社会との関係を含めて理解して、地域やスクールソーシャルワーカー等との「チーム学校」としての連携における課題解決方法と其中で学校が果たす役割について学ぶという形で、科目でそれぞれ学んだものを有機的に結び付けることを、学生自身が考えるという仕組みです。学生にはこのような形で履修例を示したいと考えています。

今、学生自身が自らの学びをイメージしながらカリキュラムづくりをするという話をしましたが、自律型カリキュラムデザインについては大学自身もカリキュラムマネジメントを回していくということになります。機構で作り出した科目を創成科目の中に入れ込んで、カリキュラム改革推進本部で全体のカリキュラムを構想し、また大学、教育委員会、民間のお知恵等もいただきながら改善を図っていこうと考えております。今のところ学部のカリキュラム改善ということですが、将来的にはこういった成果を教職大学院の方にも展開してまいりたいと考えております。以上です。

(柳澤) それでは、続けて廣木先生からお願いいたします。

(廣木) 大阪教育大学のフラッグシップ構想と現在の取り組みについてお話しします。

本学のフラッグシップ大学構想について、全体像をお話しさせていただいた後、学部の教職課程の改革と教員研修に関わって本学で進めているオープン・エデュケーション・プラットフォームのお話をさせていただきたいと思います。後半では、教職大学院のカリキュラム改正と先取り履修の構想についてお話しします。

1. 構想の全体像

まず、本学のフラッグシップ大学としてのテーマは「ダイバーシティ大阪の諸課題に答え、学習者の学びに寄り添う教師の育成—協働・省察を促し、教育DXの推進による先導的・革新的教員養成カリキュラム—」です。大阪は大都市の一つとして、いろいろな教育課題を抱えています。特にダイバーシティに関わる問題が非常に深刻で、大阪を拠点とする本学がそういう課題を解決するためのいろいろな取り組みをして、全国で同じ課題に取り組む必要のあるところに展開していこうというのがわれわれの考えです。

取り組みの一つが大阪アドバンスト・ラーニング・センター（仮称）の設置です。本学には天王寺キャンパスと柏原キャンパスがあり、天王寺キャンパスは都市型になるのですが、こちらに大阪市と本学でもって 10 階建ての合築棟を建てることになっており、この 11 月に工事が始まっています。1～5 階が本学で、6～10 階は大阪市教育センターが入ることになっており、二者で協働していろいろな課題に取り組んでいきます。また、本学のフロアの一つに企業の研究室を設置して、共同研究をする企業に入っただいて、常に教員と企業がディスカッションできるようなフロアも設置しようと考えております。

もう一つの取り組みは、全国的な教員養成ネットワークの構築と成果の展開で、現在進めているのが学び続ける教員を支えるプラットフォームの構築です。まずは、オープン・エデュケーション・プラットフォームを構築し、教育委員会、学校現場による相互コンテンツを提供します。AI によるコンテンツ推奨機能を持たせて、デジタルバッジによる研修の可視化と証明を考えているところです。

三つ目が先導的・革新的な教員養成プログラム・教職科目の研究・開発です。本学はダイバーシティ大阪を掲げておりますので、教育に関わるダイバーシティを、本学には教員養成と教育協働学科というゼロ免コースもありますが、全学でダイバーシティ科目を必修にしております。2 回生にさらにその発展・展開的な科目を導入し、それを基礎に 4 本柱が立っていて、ファシリテーターとしての教員、学習者中心の授業デザイン、教科横断と探究学習、教育データの活用の四つを 3～4 回生で学ぶというような構造を考えております。

その上で、アドバンスト・ラーニング・センターを活用した教職実践教材「バーチャルスクール」等を開発します。また、教職大学院の共通 5 領域の必要単位数の弾力措置を活用して、フラッグシップに関わる科目を教職大学院の院生も学ぶようにしております。また、教育学部と連合教職大学院の一体的カリキュラム開発ということで、主に教育実践力コースで 6 年一貫の教員養成プログラムを導入しようと考えております。さらに、教員育成指標と連動した教員研修プログラム開発ということで、オープン・エデュケーション・プラットフォームをつくって、そこでの教員研修を考えているわけですが、その研修に当たっては各教育委員会がつくっている育成指標と連動させる形でプログラムを開発しております。それと、新たな形の大学教員 FD ということで、今まで授業改善に関する FD などはやっておりましたが、学生に教える教員としての能力にあまり焦点を当ててこなかったということで、われわれ教える側にどういった資質能力が必要なのかということを経験として考え直して、それに必要な FD 研修がどういうものなのかということを考えていこうということです。

フラッグシップ大学構想を進めるに当たり、未来教育共創推進統括本部をつくり、ここでそれぞれの取り組みをまとめています。本部長としては私が理事担当としてこの部長となっております。各学部と大学院の部局長が委員となっております。その下に、先ほど学芸大さんでもユニットというものをつくって取り組んでいるというお話でしたが、本学でも全部で 12 のユニットをつくって進めております。まず、先導的教員養成推進部としては、ダイバーシティ特例科目開発ユニット、チーム学校モデル構築ユニット、学習成果指標開発ユニット、教職大学院共通科目開発ユニット、英語運用能力向上プログラム推進ユニット、学び続ける教員研修プラットフォームユニット、教員養成に関わる大学教員 FD システム開発ユニットです。教育 DX に関しては、バーチャルスクール教材開発ユニット。

産官学連携推進部としては、産官学連携ファシリテートユニット、大阪アドバンスト・ラーニング・センター機能検討ユニット、シンクタンク機能強化ユニット、大阪市教員養成協働研究講座というユニットを立てて、現在それぞれで進めているところです。メンバーとしては各ユニット3~8名の小さなグループにして、どんどん進めてくれるようにとっています。

大阪アドバンスト・ラーニング・センターでは、チーム学校実現作業チーム、人材育成機能作業チーム、シンクタンク機能作業チーム、共同研究講座活性化チームという四つのチームを使って大阪市教育委員会と協議しながら進めているところです。

他大学もそうですが、一番はフラッグシップ指定科目をどう立てるかが課題で、本学としては独自科目が立てられる12単位を考えております。「プログラム1」「プログラム2」「プログラム3」「省察」となっておりますが、1、2、3がそれぞれ1、2、3年生で取るもののご理解いただければと思います。まず、プログラム1では、フラッグシップのテーマに掲げる「ダイバーシティと教育」「現代社会と子どもの権利」「多様な子どもとインクルーシブ教育」「外国人の子どもの理解と支援」、各1単位を全学必修としております。2回生では「教科横断と探究学習I」「教育データの活用I」「ファシリテーターとしての教員I」「学習者中心の授業デザインI」、各1単位で教員養成の方は必修となっております。プログラム3で、その発展型の科目を選択必修としております。そして、省察科目を二つ、1回生の終わりと2回生の終わりに導入しております。

2. オープン・エデュケーション・プラットフォーム

オープン・エデュケーション・プラットフォームについて、10月26日にプレスリリースした資料でもって説明します。マイクロラーニングとデジタルバッジで新しい教員研修スタイルを実現し、誰でも・いつでも・どこでも・自由に学べるオープンなオンライン教員研修を開発しております。

いろいろな学校現場で、教員や子どもたちがいろいろな課題を抱えている中で、そういったニーズに対して自律的な学びが必要であるということで、そういったものを学べるオープン・エデュケーション・プラットフォームを構築しようと考えています。そこでの研修履歴を、各教員個人が管理するという形をわれわれは取ろうとしております。それがデジタルバッジというもので、学校や教育委員会が管理するのではなく、教員自身がその履歴を管理するというシステムを考えております。その研修履歴を、教員から学校や教育委員会に提出していただいて、どういった研修をしているのかというデータを集めるというシステムを考えています。これによって、教員のウェルビーイングが子どもたちのウェルビーイングにつながる。逆に、子どもたちのウェルビーイングが教員のウェルビーイングにつながるというようなサイクルを構築したいと考えているところです。現在、大阪市教育委員会の協力を得て本年に実証実験を行っており、来年度から中間管理職の研修に実際に使っていくという形で進んでおります。

3. 教職大学院カリキュラム改正と先取り履修の構想

教職大学院に関わっては、本学にはスクールリーダーシップコース、援助ニーズ教育実践コース、特別支援教育コース、教育実践力コースという四つのコースがありまして、現

在カリキュラムが少しばらばらなのです。これを共通化して、研究科共通科目として共通5領域科目とFS特例領域科目20単位をそろえて履修するという形にします。共通5領域科目（必修）では、現行では現代的教育科目となっているところに、フラッグシップに関わる科目を新設して、現存のものでフラッグシップに関係するものと合わせてFS（フラッグシップ）特例領域科目として展開をするということを考えています。

最後に、学部と教職大学院との接続プログラムモデルの構想についてです。標準モデルとしては、座学をM1とM2の第1ターム、第4タームで行っておりまして、第2ターム、第3タームで実習校での実習を通した学びとなっております。それを学部の4年次に、先ほどのFS特例領域科目等を先取りで10単位履修させ、座学をM1の段階で終わりにして、M2のときには常勤講師や非常勤講師を勤めながら実践に基づいた学び、省察をしながら学んでいくというようなプログラムを考えているところです。現在の学部の2年次に学内周知をしまして、来年度3年次になった段階で選考して4年次で先取り履修を始めて、7年度に入学というようなことを現在考えております。

取り組みとしては以上です。午前中の大学院のカリキュラム改正についてのハーグリーブス先生と秋田喜代美先生の講演を聞いておりまして、三つの資本ということをお話しいただきました。人的資本については秋田先生もおっしゃっていたようにいろいろなカリキュラムでよくできていると思うのですが、意思決定資本や社会関係資本が本当にうまく盛り込んでいるのかどうかについては、改めて検証してカリキュラムの在り方をもう一度協議しながら、教職大学院として果たせるものについて考え直す必要があると思った次第です。本学からは以上です。ありがとうございました。

（柳澤） ありがとうございました。それでは、吉水先生からお願いいたします。

（吉水） 皆さん、こんにちは。本日は、教員養成フラッグシップ大学は教職大学院で何ができるか、学びのトライアングルによる協働的な学習観の転換というテーマでお話をさせていただければと思っております。フラッグシップ大学の取り組み自体をお話しするよりも、教職大学院協会ですから、教職大学院のことについてお話ししてはどうかと今朝まで考えていたのですが、皆さんフラッグシップの取り組みの概略をお話しされるということでしたので、少しスライドを足しました。その関係で、お手元にないスライドが何枚かございますが、ご容赦いただきたいと思います。

1. フラッグシップ大学の概略

本学は、「自律した学習者を育てる教師の養成プログラム（TEX:Teacher Education Program for the Transformation）」をテーマに、アジャイル型の手法を導入したカリキュラム開発を進めております。大きな取り組みとしては、現在も運用しているのですが、教員養成スタンダードをつくり変えることと、先導的・革新的教職科目の開発をするということで、本学の場合は22単位分開発をしております。

また、一つ大きな特徴だと思っているのが、兵庫教育大学教員養成フラッグシップ大学コンソーシアムの設立です。これまで大学にとっては教育委員会や他大学が主なステークホルダーでしたが、今回は民間企業13社に入りました。GoogleやIntelなど、

ご存じの企業の名前もあるのではないかと思います。また、教育に直接関係しない企業もあります。例えばアワーズというのは、白浜アドベンチャーワールドというテーマパークを運営している企業です。こういったいわゆる教育村とは違うところからもステークホルダーを求めて協働に取り組んでおり、このコンソーシアムを本学が運営しています。これが同時に全国的な教員養成ネットワークの構築と成果の展開にもつながっていくだろうという仕組みです。取り組みが始まったところですので、既に見えている課題もありますが、そういった課題をこれから皆さんと共有していきたいと思っております。

このコンソーシアムを運営する組織として、この4月から先端教職課程カリキュラム開発センター（C-TEX）を新たに設置いたしました。平成30年度に教員養成・研修高度化センター（CReATE）を設置しましたが、その中にあった先端教育研究開発コアを新しいセンターに格上げして、C-TEX を立ち上げました。CReATE と先端教職課程カリキュラム開発センター（C-TEX）の二つを核にしながら大学全体を改革していきたいと考えているところです。コンソーシアムの事務局は C-TEX がやっております。C-TEX の中には二つのラボを持っておりまして、先端教職科目研究開発ラボには、スタンダードを開発するチームや科目を開発するチームなど10チーム、もう一つの教職課程改善システム研究開発ラボの方にはFDデザインチームをはじめとして3チーム設定しております。

取り組みの一つ目がスタンダードの見直しということで、本学では2011年から教員養成スタンダードを運用してきました。これは、教員養成の質保証の観点から策定したもので、50項目のスタンダードを設定し、一定の成果があったと思っております。特に、中核に据えている概念として「学び続ける教師」がありますが、今回フラッグシップ大学に指定していただき、「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会の資質能力の再整理等を参照しながら、概念としては「継続的に専門性を高め続ける教師（Continuing Professional Development：CPD）」を今回導入して、学部から入職して教職のキャリアをずっと高めていける形を考えております。

そういうことですので、これまで50の項目をスタンダードと呼び、チェックリスト的に使われてきたのですが、そうではないということで、学習の事項については教職基盤という言葉方を今回しております。大学を卒業して先生になったところがスタート地点だということで捉え直しをしたということです。その教職基盤をつくるのに、今申し上げました資質能力の再整理等を参照し、そこに出てくる項目を抽出・整理して、18+1（スペシャルということで、各大学の特色を生かした重点事項としておりますが）、本学の場合はこの重点事項をSTEAM教育と設定し、19の教職基盤を抽出・整理しました。これを埋め込んで、全体をスタンダードと位置付けて、教職基盤の集合体を常に働かせるもの、場面や状況に応じて働かせるものに分けて構造化しました。

もう一つは、特例教職科目として開設予定の科目で、かなりたくさんございます。「教師の連携・協働」「インクルージョン」「学習観・授業観の転換」「EdTech」「教育データサイエンス」「STEAM教育」ということで、全体で22単位分になります。

2. 共通5領域に加えて設定する新たな領域の提案

以上が今までのフラッグシップの取り組みの概略ですが、今日はオーディエンスの方が教職大学院の関係者ですので、最初のテーマにちょっと立ち返ってお話をさせていただ

ればと思っています。この発表の内容は、C-TEXの中に置かれた学習観転換科目開発チームが中心になって議論した内容になります。山中先生がチーフを務めております。

今日の提案は、「共通5領域に加えて設定する新たな領域(案)」ということで、「教員の協働的な学びに関する領域(仮称)」または「教員が学び合う学校文化の醸成に関する領域(仮称)」を共通5領域にプラスして設定できないかという提案です。

教員志望者の減少や教員不足が叫ばれる中、学校現場で新人教員をどのようにサポートしていくか、ひいては、いかに離職を防ぐかが、切要な課題として表れてくるに違いないということです。こうした課題に教職大学院はいかに貢献できるかという問いに対して、学校組織の中で経験豊富な教員と新人教員がいかに学び合うか。協働的に学ぶ学校組織がいかに構築していくか。この実現に寄与する授業をデザインして実施していくことが教職大学院に求められることであろうという答えをいったん出してあります。

教職大学院にあって、実は本学でもこういった科目はコースの専門科目として開設しております。例えば、教育方法・生徒指導マネジメントコースの中には「教師発達とメンタリング」という科目があります。これまでの見立てがいくらか的を射ているということであるならば、こういったコースの専門科目を共通科目として広く開講することも有用であると考えています。

この新領域の特徴となるのが、「学びのトライアングル」です。このトライアングルを形成するのは、学部学生と大学院生(特に現職教員)と大学教員です。大学教員は、教職大学院生に対して学部学生とどのように関わるか、ファシリテーションとコーチングを基礎にしたトレーニングを行うということを考えています。教職大学院生にとって、ここでの学びが学校現場での新人教員との関わりモデルとして機能するのではないかという仮説を持っています。

ちなみに、そのコーチングのプリンシプルとして「可能性や答え、それらを見つける力は全てクライアント(コーチングを受ける人)に具わっているという前提に立ち、クライアントの力や可能性を引き出し行動化を促すこと」という曾余田先生のお考えや、「教室内で生起する問題を新人教員が自ら解決していけるよう、対話を通じてサポートしチャレンジを促すこと」という本学の山中の考え方をベースに考えているということです。学部段階(教員養成期)は、「ガイドされた学び」から「個々の経験に基づく学び」への橋渡しの部分であると捉えてこのような提案をさせていただきました。

本学では、先端教職課程カリキュラム開発センターの学習観転換科目開発チームが、学部のフラッグシップ特例科目であります「学習科学と授業のリデザイン」「ラーニング・ファシリテーションの理論と実践」を現在開発中です。この科目は、学部2年生で2単位必修と位置付けていますが、「学習科学と授業のリデザイン」という科目は、「人が潜在的に持っている学びの力を引き出す環境をデザインするという学習科学の視点に立ち、他者と考えながら学ぶ授業づくり。そこでの教員の役割や評価等について学ぶ」ということをテーマにしています。

主な内容としては、一つ目が学習観の転換とその核心としての学習者観の転換です。人はいかに学ぶか。社会構成主義を背景にした学習の再定義等です。二つ目が、新しい学習・学習者観に基づく学習環境のデザインで、他者と考えながら学ぶ授業づくり、ファシリテーターとして果たすべき教員の役割、転換された学習・学習者観に依拠した新しい評価の

形等になります。

これを教職大学院の院生に対しての新しい領域で設定する科目と、学部のフラッグシップの科目とを同時開講して、学生と院生と大学教員が学びのトライアングルをつくって、こういったことを実践しようという取り組みなのですが、なぜ学習観転換科目群でこれを試みるのかということです。それは、学習観の転換というのは、学部学生だけでなく教職大学院生にとっても重大な課題であり、しかもそれは一人ではできない。話し手と聞き手のような協働を要求する課題であると捉えております。この課題の解決に必要な資源が、大学教員、教職大学院生、学部学生のいずれにも大きく偏っていない、誰かが教える立場で誰かが学ぶ立場というような関係性が成立しにくい、教える側と教えられる側の関係の柔軟さが学ぶ姿勢をつくるのに貢献するといわれておりますので、こういった提案ができるのではないかとということです。

本学からは、フラッグシップでの取り組みの概略、それから教職大学院での新しい共通5領域にプラスする領域。それを学部のフラッグシップの科目と組み合わせて学びのトライアングルをつくれるのではないかと提案させていただきました。ちなみに、学びのトライアングルというのは、かつてイングランドにあった MTL という新人教員教育システムから着想したものでございます。本学からの報告は以上でございます。ご清聴ありがとうございました。

(柳澤) ありがとうございました。それでは、続けて福井大学からもお願いいたします。

(松木) それでは、福井大学の方からも提案をさせていただきたいと思います。今、お話を伺ってありましたら3大学からはかなり丁寧に内容のご紹介をしていただきました。福井大学としては、その細かい内容についてご紹介するというよりも、そもそもフラッグシップ大学は何をしなければいけないのかという問いをもう一度ここで皆さんと共有したいと思ってまいりました。

1. 教員養成の基盤構造を変える

フラッグシップ大学のミッションは、大学・研究機関との連携や、新しいプログラムの開発、各大学の牽引役を果たすことであります。その中で、本学はこれまでいろいろ挑戦をしてきましたので、新しいプログラムの開発や大学・企業との連携、教員研修の在り方等については提案できるものがあると思っております。今回は教員研修と教職大学院の連携と学部改革の三つを柱に今回の申請をさせていただきました。その後、採択が決まり、「さあ、やろう」と思ったとき、実は大学の中に存在している、なかなか目に見えない、しかも教員養成の根底となっている基盤構造を変えない限りは、フラッグシップとしての仕事はできないのではないかと大きな壁にぶち当たりました。

例えば、フラッグシップ大学で新しいプログラムを開発するときの資源は何かというと、1種免許と2種免許の差分、小学校であれば1種50単位、2種37単位の差分22単位を基にして新しいプログラムを開発していくことです。これがフラッグシップ大学に課せられた課題になります。この差分を根拠に新しい科目を開発していくということは、どういうことを意味しているのかということを実際に考えざるを得なくなったわけです。

差分の 22 単位を用いてフラッグシップ大学独自の教育課程を創造するということから、見かけは結構やれるようなイメージを持ちますが、これを実行するという事は、免許の構成を 2 種免許の科目構成を基本単位として位置付けるということの意味しています。つまり、教員養成の教育課程を 2 種免許で構成をして、その上にフラッグシップ科目を履修すると 1 種免許が取得できるという構造にしなければいけないということの意味しているわけです。

例えば、それが実行されると、免許法上の「教育の基礎的理解に関する科目」で考えますと、教育の理念や歴史、思想、教育の意義、役割、制度、経営、発達心理学、教育心理学、特別支援、教育課程等々、かなりいろいろな研究分野が含まれています。これをフラッグシップの教育課程に置き換えると 6 単位取得すればよいということになるのです。差分を引っ張り出してフラッグシップの科目をつくるということは、ここを 6 単位にするということなのです。ところが、この領域を担当する先生方は非常にたくさんの先生がいます。ここで挙げただけでも 12 人ぐらいいます。それを 6 単位でやるという話になるわけです。つまり 1 単位科目を 6 科目か、2 単位科目を 3 科目かということですから、学問の領域を越えたコアカリキュラムをつくっていかなければいけないという話になっていきます。

こういったことで何が起きるのかということについて、これまでの教員養成大学の現状からもう一度振り返って考えてみたいと思います。戦後の新大学になったときの教員養成の仕組みから始まることになるのですが、教員養成系の学部というのはよく言えば学際的、裏を返せば 1 人が 1 学問を背負って集まったような学部です。そういった中で、全ての先生に平等に働いていただいて、平等に仕事もしていただき、卒業研究にも加わっていただくという形で多くの大学が科目を構成してきたのではないかと思います。そして、通常は 1 年間で 4 単位という形式の授業が多いところ、教員養成では 2 単位に細切れにして全ての教員が参加できるようにしました。その結果、免許法で必要とされる単位と、大学が必要に応じて設定した単位(卒業要件)との間に大きな差が出てきてしまった。本当は 124 単位で卒業できるところ、教育学部の学生は免許を二つ取得することもあって 200 単位以上取ることが珍しくありません。1 単位で済むところ 2 単位をベースとして組んでいたり、コアカリキュラムで幾つかをまとめるというようなことをしていないために、こうした問題が出てきた。この結果、ばらばらな授業を取りますので学生は忙しくなり、各先生方は 2 単位の中で自分の学問の専門について熱心に伝えたいと思いますから、どうしても知識中心の授業になる。そうすると、200 単位だったら 100 授業ぐらいをばらばらに取らせることになり、大学としては予定調和的に「これで何とかやってくれ」というような話になります。

一方、教員養成の大学では大体二つ免許を取ります。1 種と 1 種になるため、実は 2 種免許を想定しておらず、他学部から教育学部の科目を履修することは非常に難しい。こういった状況の中で、小学校の教科担任制のことも含めて考えますと、やはり単位を整理する必要があると思います。

一方、2 単位でも教えるのに時間が足りないと思っている先生が圧倒的に多い中で、それをさらに 1 単位にするとか、コアカリキュラム化して教員みんなが協働する授業を組み立てようとする、大学教員というのは大体協働が苦手な人になる職業ですので、大混乱

が予想されます。さらに突き詰めていうと、「私の学問分野は教員養成には要らないのか」と言われてしまうような気もします。こうなると教員のアイデンティティの問題ですから、かなり難しい状況が出てきます。一方、管理職から見ると、少子化に伴って教員数をどんどん減らしてきて、あちこちに開いた穴を非常勤で埋めている現状ですので、非常にお金がかかっている。そこを何とか整理できないかという思いも出てきます。

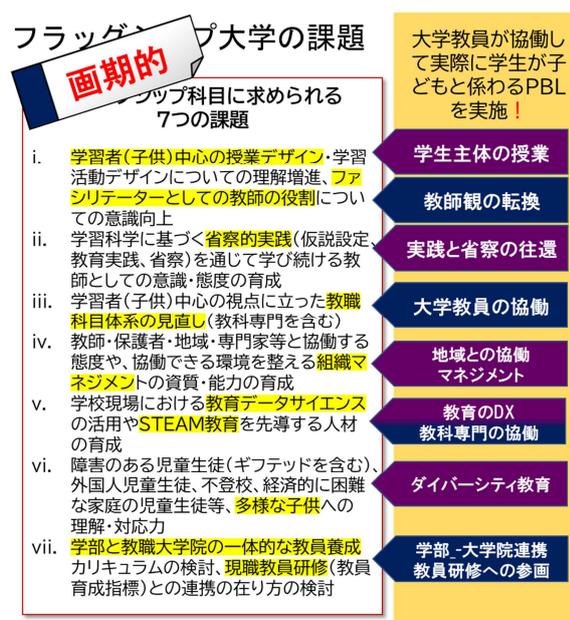
こういったばらばらの授業を何とか整理して、各学問を背負った先生方が協働してサポートできるような教育課程のもとに、現実的課題に学生が中心に取り組んでいくような授業を行えるような体制をつくっていくということがどうしても必要になってきます。でも、なかなか知識中心の発想から抜け出せないし、抜け出すことも非常に難しい状況を各大学が抱えていると思います。こういった中で、基礎から応用という学問体系からの発想は重要だと思いますが、それと同時に現実的な課題の解決に迫る知の在り方が重要であり、この両方が往還するような授業の体制の構築。そのためには大学の教員が協働することが必要になってきます。フラッグシップ大学は、それを求められています。

2. フラッグシップ大学の課題

次にフラッグシップの科目として、文科省からは七つの課題が提案されています。私はこれを見ていて極めて画期的だと思っています。しかし、これを実現するという事は、そのフラッグシップの科目が講義ではなく学生主体の授業になっているのか、その授業の中で教師観が変わるような仕組みづくりを担当教員は行おうとしているのか、実践と省察の往還が授業の中で見られるか、地域との関係がどうなっているのか、そういったことを問われてくることになると思います。また、各課題に対応したテーマの授業を開きましたという話ではなく、全体として大学教員が一丸となって学生が実際に子どもに関わるようなPBLをサポートしていく授業の開設をすること。そして、その中で各学問を担う大学教員がどう支援していけるか。これが問われる授業を展開しなければいけないと思います。

しかし、この再構成をしていくということは、非常に難しい。なぜなら、教員養成の教員自身にそういった経験がないからです。医学部でしたら、当然医療ということが前提で全ての授業が組み立てられますが、教員養成はそういうわけにはいかない。教員養成に関わる大学の教員を養成していくシステムは、やはりこれから必要になってくる。とそれが無いにしても、一人一人が今まで自分が抱えていた教科の専門に加え、子どもの学びを支えていくという意味での専門性、この2本立ちで立つということがこれからの大学の教員に求められるスタンスではないかと思っています。

フラッグシップ大学では、こういったことを実現しなければいけないのですが、評価も



目の前に迫ってきておりますので、急がなければいけない現実もあります。下手をすると見かけ上の解決でけりを付けてしまう。可能な限り1単位科目を減らして、フラッグシップ科目を最小限にして学内の不満を解消する。フラッグシップ科目として求められている七つの課題に対して、課題ごとに授業を開設してごまかす。オムニバスで対応していくといったことが下手をすると起きてしまう。ここの境目に私たちは今いて、各大学がそこで苦しんでいるのではないかと思います。見かけ上の教育課程づくりは、簡単にできます。科目名だけはきらびやかだけれど中身は講義である、あるいは、資質や能力を知識として伝える授業になってしまうということをいかに防ぎながら実現していくかということが問われているように思います。

フラッグシップ大学としてやるべきことは、ステークホルダーと連携をしながら、学生が子どもに関わりながらPBLを実施し、その実践と省察の往還を、専門性を持つ大学教員が協働して支援するような授業の開設です。そして、教員養成が就業前の準備教育の段階から教師の生涯にわたる職能成長を支える機関に転換するためにどうやって組織づくりをしていくのかということが同時に問われています。一足飛びでこういった改革はできません。妥協とごまかしではなく、本当にどうやったらその移行措置をつくりだしていけるかというところで各大学がかなり苦しんでいるのではないかなと思います。ですが、しなければいけない。実現していくということが求められているのだと思います。

3. フラッグシップ大学として福井大学で何をするのか

こういった中で、福井大学は何をしたいのか、何をすることができるのかということなのですが、主体的・対話的で深い学びを支える教師の実践力を培うことを目指して、省察的な実践のサイクル、それもロングスパンでゆっくり回転していくような科目をコアにしながらかリキュラムを構成し、なおかつ、学校や教育委員会・地域や他大学との連携の中で幾つものコミュニティをつなぎながら進むような形のものを実現したいと思っています。そして、それは世界規模で求められている学びと一致していると考えています。ただ、これを実現するためには非常に大きなジレンマ、障壁が目の前にある。何とかして目に見えるものをつくらなければいけないという短絡的な広範の改革と、急いでやっても仕方なくて、そのバックにある基盤のところをどうやって作り出していくかという改革のジレンマ、つまり、即効性と実効性との間のジレンマを乗り越えなければなりません。

こういったことを踏まえて現在取り組んでいるのですが、教職大学院と教員研修と学部
の三つを柱にして進めてきています。現在、教職大学院と教員研修がここでは一番関係してくると思いますので、そのことについて少し補足をしておきたいと思います。時間をかけて大きく変えていくことをやっていますので、ある意味フラッグシップ大学に採択されたというのは私たちにとっては途中経過だと思っています。今までやってきたことをもう一度見直しながら、さらに上乘せをしていくということがメインになっています。

教職大学院のことを考えますと、学習者中心の授業デザインが既に全体として出来上がっていて、働きながら学べる大学院であり、学校の生活のリズムに合わせて大学院の教育課程を編成しています。そして、入学者の勤務校の学校づくり、学校の改革そのものを支える教育課程をつくり、それから、教員研修と連動した大学院にしていくといったようなことも柱にしながらか現在進めております。これを目に見える形でさらに進めることが教職

大学院にとってのフラッグシップの取り組みということになります。

こういった中で、実践の対話を通して幾つもの機能をつなぐ役割としていくということ、福井ではラウンドテーブルを毎年2回開催しています。ですが、これは福井大学のラウンドテーブルというよりも、むしろ私個人としては教職大学院協会全体でそういった実践の対話の機会を教師同士の間でつくり出していくことが必要になってくるのではないかなと思っています。福井大学としては、単位の互換をしてお互いにラウンドテーブルを開き合っていくような関係を各大学とつくることを一つの柱にしています。

二つ目は教員研修です。これは県教委と一体となって取り組むということをしておりまして、最初の教育長のお話の中にもありましたが悉皆研修等を協働で進めていくということや、大学の教員が県の教員研修センターの研究員を兼務し、同センターの指導主事が大学准教授を兼務する体制をつくり上げてきています。この数を大幅に増やしていきたいとも考えています。

教職大学院を1年で学べるようにするために、県の研修を大学の授業の中に位置づける代わりに、こちらが県の研修と一緒に参加して行う形を取ることで2年間の授業料を半分にすることができます。さらに、福井県等の教職大学院入学金や授業料補助とか、教職大学院自身が奨学金を用意していくことで入りやすい体制をつくるということをこれまで進めてきています。

また、多様な教職大学院生の入学者確保ということも考えておりまして、現在ALTの方が入学してくるとか、学校事務の方が入学して現在教頭先生をされているとか、アジア・アフリカの現職の先生たちに門戸を開くとかをしています。あるいは、保育教諭。就学前教育では認定こども園が増えていますので、大学院に保育所等から入れるようになってきています。あるいは、私立学校の先生方の入学を念頭に多様な方の入学できる教職大学院になることを目指しております。

時間になりましたので、ここで終わりにしたいと思います。新しい学習観・教育観のためには、教員養成の授業・大学教員の意識の大転換が必要だと思います。そのためには、明確なビジョンの下に長期的な取り組みが必要で、妥協とごまかしによる即効的な短絡的な解決に陥らずに、見かけ上は同一であっても実態を踏まえた移行措置をどうやって工夫するかということがわれわれに求められていると思います。以上で終わります。

(柳澤) それぞれの報告、本当にありがとうございました。少し時間が押しておりますので、この後、ハーグリーブス先生より総括的なコメントをいただいて締めくくりたいと思います。

コメント

(ハーグリーブス) 四つのプレゼンは全て、とても興味深いプレゼンテーションだったと思います。それぞれフラッグシップの大学院であるということでした。7年前の2015年にここへ来た当時は、本当に取り組みが始まったところでした。新しい方法でのアプローチ、そして教職大学院の取り組みをこの大学で始めるのだということを知りました。その間にパンデミックが発生し、結局、実際に動けたのは7年のうち4年分ぐらいだったので

はないかと思います。そんな限られた環境の中で、素晴らしいと思います。このプログラムをご覧ください。全くもって新しい考え方で、教師教育を塗り替えられたと思います。三つ素晴らしい前向きなことが出てきたと思いますので、ここまでなされてきた仕事に関してぜひ自信を持っていただきたいと思います。

また、私は15年ほど前に別の機会に日本に来ました。そのとき学校を訪問したのですが、その頃、学校でデジタルの技術、デジタルラーニングに取り組んでいました。デジタルラーニングについて、デジタルの経験は何かというのを教科書で教えていたのですが、その中で子どもたちに対して、あまりコンピューターを使い過ぎると弊害が出るということ伝えていたのです。今はどうでしょうか。これだけのプラットフォームができて、パートナーシップがビジネス学習などともつながっている。どこにいても誰でも、どんなことでも学習できる、これは本当に大きな進歩だと思います。コロナがあったことでこうしたことが私たちの考え方にも出てきたのでしょうか。ここには非常に大きな可能性があると思います。

三つ目に申し上げたいのは、マーティン・セリグマンが取り組んでいるウェルビーイング、そして人がどのように成功するか、繁栄するかということについてです。ウェルビーイングには五つのコンポーネントがあります。Purpose、Engagement、Relationships、Meaning、Accomplishment/Achievementの頭文字を取って、PERMAといいます。ここで、何か欠けていると思いませんか。Autonomy（自律性）です。それは、自分の人生を自分でコントロールすることができるという気持ちです。生徒の自律性についてはしっかりと考えていらっしゃると思います。学習に関してもそうだと思います。

これについては三つの考え方があると思います。一つ目が自己管理（セルフマネジメント）です。何を提供しているか、まずはセルフマネジメントがなされた学習ということです。つまり、誰かが何らかの学習を提供するのだけれども、学ぶ時間、学びのペースについては自分で決められる。あるいは、学んでいるときと学んでいないときは自分で選ぶことができる。

二つ目が self-directed learning です。これは、自分がその経路を選ぶということです。一本しか道がないわけではありません。自分でその経路を選んでいく。時にはその経路を自分でつくるということも考えられます。

3番目はカンザス大学の教育者（カーリー・ショークレンたち）が言っていたことですが、self-determined learning です。単に経路を選ぶだけではなく、どんなふうにして学び、その経路の中でどのように振る舞うのかということまでを含みます。

ですので、皆さんの強みというのは六つある。つまり、autonomy、self-determination、self-directed、self-managed、自分でやっていくということ。

時間が限られていますので、早くしゃべらなければいけません。幾つか考えていただきたいことがあるのです。まずコロナ禍にあって、私も大学でパートタイムです。シニアマネジメント、これは大学の総長と学務担当副総長、学部長が、大学の中で修養会をオンラインで1日かけてやるということがありました。そこで話し合った内容は、デジタルが大学にどのような影響を与えているかです。多くの学生が遠隔で学んでいて、海外の学生もいましたが、貧しい学生は3年間大学に行くために仕事を諦めなければいけないということもなくなりました。ですから、これは公正さの面でも良いのですが、しかしコロナの

間、大学の学生から学んだことがありました。それは学生がうつになってしまったり、他の学生との関係を失ってしまったり、学習のスタンダードが下がってしまいました。というのは、実際に学校に来て学ぶより、オンライン学習に対して期待値は下がってしまうからです。

そこで、大学の学長、学部長に対して聞いたかったのは、こうした二つの局面に対して、私たちの学生はもしかしたら対面での時間をあまり過ごしていないかもしれない中で、どのようにして経験の質を高めていけるのか。大学に来たときにどうやってその対面の質を高めることができるのか。それから考えなければいけないことは、自律性が彼らのウェルビーイングに貢献するか。そして、その関係性もウェルビーイングに関連するのです。また、意味、目的も全て大切で、忘れてはならないことです。

次に、皆さんはエネルギーをかけてプログラムをやっておられる印象を受けました。その次に考えなければいけないことは、意思決定資本、専門知です。プログラムの準備によって、既に学校の教壇に立っている教師のキャリアの質をどうやって高めることができるのか。難しい問題かもしれません。

小学校教師の男女比は、男性が20%、女性が80%ということでした。リーダーについては、男性と女性の比率はどうですか。同じぐらいですか。2対8なのか、それとも半々なのか。教師の質を改善するためには、先生の教育をする指導者が必要になります。そして、経験やアイデンティティ、生活、ジェンダーや世代を超えて、知識や多様な経験のある先生が必要なのです。大阪の話も出ましたが、指導層にも教師教育について考えてもらわなければなりません。

三つ重要なことがあります。まず、教師の準備教育をするということ。皆さん、エネルギーを割いてやっていらっしゃるようです。それからキャリア開発、継続的な専門職の学び。三つ目は、少し話が出たようですが、教師たちをまとめて率いるリーダー、新しい教師を教えるリーダー、そして学生たちを率いるリーダー。そのためにはジェンダーや世代のことも考えなければいけません。また、皆さんの学校・ファカルティが一緒になってコミュニティとして考えていかねばなりません。これらは全て学生の成功のためです。

本当に今日は感銘を受けました。皆さん、非常に一生懸命やっておられます。パンデミックにもかかわらず、この数年間でたくさんの方が起こりました。そして、非常に速いスピードでそういうことをなさっている。皆さんも感じておられるのではないかと思います。

このようなプログラムが技術的に出てきたのですから、次に想像してみましょう。学校で全ての努力がうまくいった際、皆さんの取り組みがうまくいけば、どんな先生が育っているのか。8年、10年、あるいは20年経験を積み、どんな教師が出来上がるのか。どんな指導者なのか。それらを実現するためには皆さんは何をしなければならないのか。そして、皆さんの努力の結果、子どもたちが優秀になる。まず、ファカルティがどうすべきかを考えるのではなく、学校がどうあるべきかを考え、想像してみることが大切なのです。そうすれば奇跡が起こるはず。皆さんが奇跡を起こすのです。

とても感銘を受けました。ありがとうございました。

(柳澤) 限られた時間で取り組みの詳細を紹介していただくことになり、時間が本当に

足りなくて申し訳ありませんでした。最後に、ハーグリーブス先生から今朝の報告を踏まえながら、長期にわたる展望も含めて提起していただいたと思います。報告していただいた先生方、委員の先生、ハーグリーブス先生、ありがとうございました。朝から本当に密度の濃い教師の学び、そして教職大学院の在り方を巡るセッションが続いてまいりました。明日、それぞれの大学院の取り組みが交流する重要なサイクルになりますので、ぜひよろしく願いいたします。今日は本当にありがとうございました。

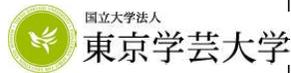
(木村) これで1日目の研究大会のプログラムを閉めたいと思います。皆さま、今日はありがとうございました。お疲れさまでした。

先端教育人材育成推進機構を核とした 教員養成フラッグシップ大学の展開

－先導的科目開発と自律型カリキュラム・マネジメント－

令和4年度日本教職大学院協会研究大会
パネルディスカッションⅡ
令和4年12月10日

佐々木幸寿（東京学芸大学）



教員養成フラッグシップ大学について

教員養成フラッグシップ大学とは

<制度>

「令和の日本型学校教育」を担う教師の育成を先導し、教員養成の在り方自体を変革していくための牽引（けんいん）役としての役割を果たす大学について、その申請に基づき、文部科学大臣が教員養成フラッグシップ大学として指定する

求められる役割・機能

- ① 先導的・革新的な教員養成プログラム・教職科目の研究・開発
- ② 全国的な教員養成ネットワークの構築と成果の展開
- ③ 取組の検証を踏まえた教職課程に関する制度の改善への貢献

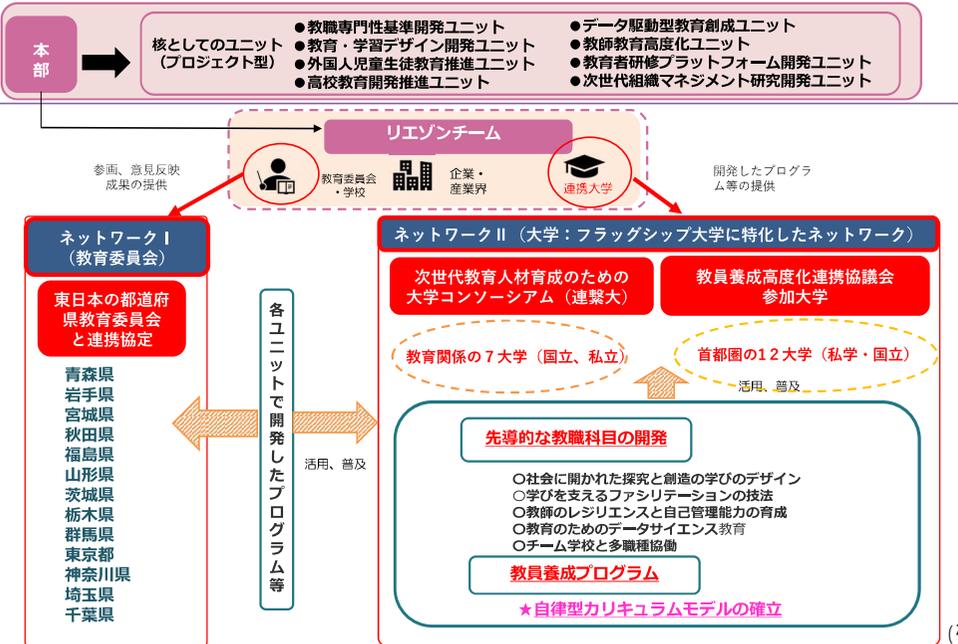
東京学芸大学の構想

<本学の構想>

- 学内のセンターを再編し、令和4年度より、先端教育人材育成推進機構を立ち上げ、同機構において、他大学や教育委員会等と連携し、教育者養成の在り方を探究
- 先導的な教職科目の開発については、先端教育人材育成推進機構において教職科目の研究開発を行い、開発した教職科目は、令和5年度の本学の学部組織再編、カリキュラム改訂に合わせて、令和5年度からの新カリキュラムに導入

先端教育人材育成推進機構とネットワーク

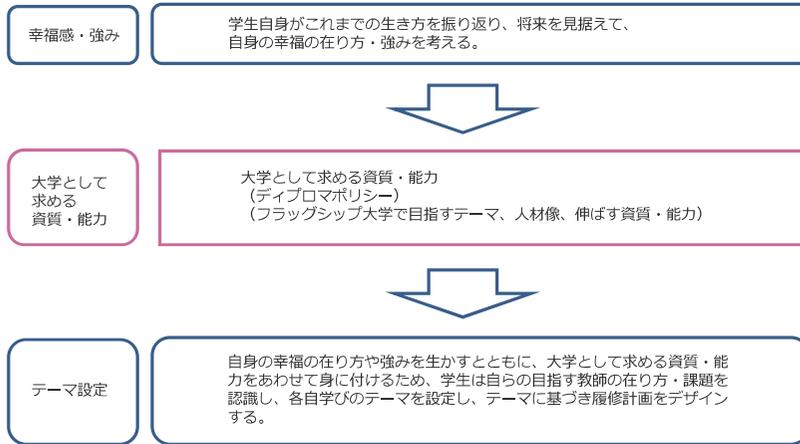
先端教育人材育成推進機構における「実践・実装・共創型の研究開発」



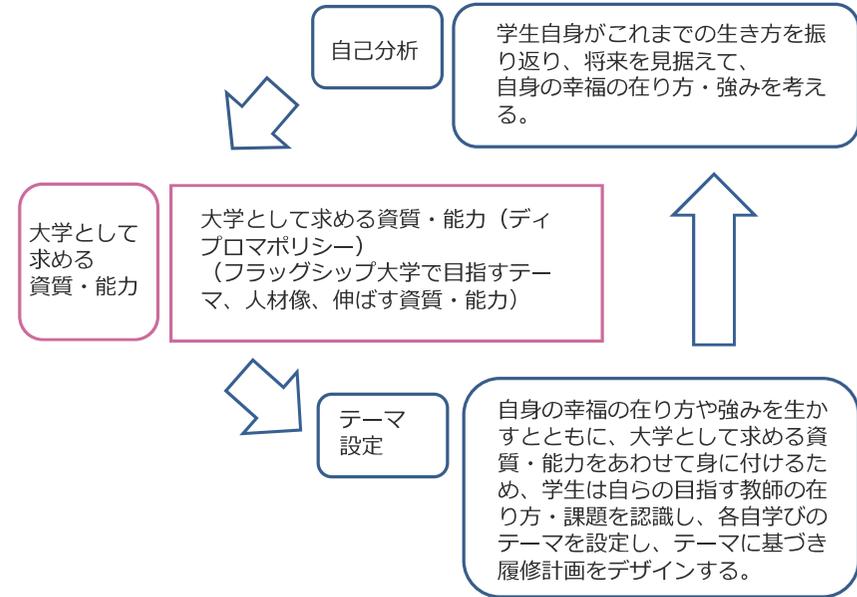
フラッグシップ大学で伸ばす資質・能力と新しい教職科目の開発

- 「探究力、創造力、他者・社会と協働できる力」を育成する力
 - 1) 教科横断学習 (STEAM含む) 実践力
 - 2) アクティブラーニング実践力
- (育成する授業科目)
 - 1) 「社会に開かれた探究と創造の学びのデザイン」1単位 (学部3年生対象)
 - 2) 「学びを支えるファシリテーションの技法」1単位 (学部3年生対象)
- (授業内容)
 - 1) 教科等横断的な学習、STEAM教育など、各教科・領域の枠組みや知識を総合的に働かせて、問いを立て、探究していくプロセスを通じて育成
 - 2) ファシリテーションの技法や学習するチームづくりの手法の習得を通じて育成
- 3) 子供が置かれている多様な環境への対応力
- 6) 学校内での協働・社会との協働をマネジメントする力
- (育成する授業科目)
 - 3) 及び6) 「チーム学校と多職種協働」1単位 (学部3年生対象)
- (授業内容)
 - 多様な専門職集団の中での教師の専門性や、学校外の支援との連携を効果的に行うための教師の役割、マネジメント力、情報共有ツール等に関する実践的な知識や技能を学ぶ
- 4) 学び続けるために、自己をマネジメントする力
- (育成する授業科目)
 - 4) 「教師のレジリエンスと自己管理能力の育成」1単位 (学部3年生対象)
- (授業内容)
 - レジリエンスの基本的な考え方とともに、自尊感情、感情のコントロール、ソーシャルスキル、ストレス耐性、ソーシャルサポートなど、関連要因について知識を得て、各々を高める方法についてグループワークを行い技術を習得
- 5) 学校教育のより良い変革に資する基盤となる探究力、創造力
- (育成する授業科目)
 - 5) 「教育のためのデータサイエンス」1単位 (学部2年生対象)
- (授業内容)
 - データサイエンスを構成する基礎的な内容を学ぶとともに、教育のフィールドにおける具体的な課題の解決を通じて育成

学生自身が学びのテーマを設定



学生自身が学びのテーマを設定 (修正案)



目標とする教師像

「新たな社会を創造する学校教育の実現」に向けた教育創成科目の目標と養成像

目標	変化が激しく予測困難な時代へ対応できる力と新たな価値を創造できる力を子供に育成することができる教育者	学校や社会をより良くするために教師自身がどのような力を身に付けるべきか			
能力質	①「探究力、創造力、他者・社会と協働できる力」を育成する力	②子供が置かれている多様な環境への対応力	③学び続けるために自己をマネジメントする力	④学校教育のより良い変革に資する基盤となる探究力、創造力	⑤学校内での協働・社会との連携をマネジメントする力
キーワード	・(子供の)探究力 ・(子供の)創造力 ・主体性 ・STEAM教育	・外国人児童生徒 ・特別支援 ・適応力 ・いじめ、不登校 ・教育の機会均等	・教師の働き方 ・自己マネジメント ・学び続ける教師 ・学校、学級経営	・(教師の)探究力 ・(教師の)創造力 ・ICT ・最先端技術 ・世界の教育	・地域連携 ・チーム学校 ・学校安全 ・教育支援
教師像(例)	・教科の枠組みにとらわれない学習により、子供達の創造力を育てることができる教師 ・子供が探究心をもって自ら考え、主体的に学ぶことができるよう、手助けすることができる教師	・特別な支援を必要とする児童生徒の置かれた多様な環境や状況について、社会との関連等も含めて多角的に理解するとともに、必要な支援について考えることのできる教師	・ゆとりをもって学び、成長しながら自らのキャリアを形成することのできる教師 ・学校を働きやすい場にする一方で、学校組織の成長を支えることのできる教師	・ICT等の先端技術や国際教育の動向を理解することで、教員集団を牽引することのできる教師 ・これからの学校教育の可能性を自ら切り開くことのできる教師	・学校内外と協力関係を築いたり、その仲介役となったりすることのできる教師 ・学校現場を俯瞰して社会との結びつきを考えることのできる教師

教育創成科目の履修例

●履修例Ⅰ 『現代的教育課題の解決のための協働・連携の在り方を知る』

履修科目例

- ・「**チーム学校と多職種協働**」(資質能力②、⑤)
- ・「いじめ・不登校と変化する社会」(資質能力②)
- ・「こどもの学び困難と教育支援」(資質能力②)
- ・「現代学校論」(資質能力③)
- ・「学校教育と地域連携」(資質能力⑤)
- ・「学校教育とスクールソーシャルワーク」(資質能力⑤) ...etc

⇒いじめや不登校をはじめとした現代の学校教育課題について、そのメカニズムを社会との関係も含めて理解し、地域やスクールソーシャルワーカー等との「チーム学校」としての連携における課題解決方法とその中で学校が果たす役割について学ぶ。

●履修例Ⅱ 『学校内外の協働や連携を通して教師の働き方を考える』

履修科目例

- ・「**教師のレジリエンスと自己管理能力の育成**」(資質能力④)
- ・「未来の学校をみんなで創る」(資質能力④)
- ・「教員・教育支援者のメンタルケアの基礎理論」(資質能力④)
- ・「学校教育とスクールソーシャルワーク」(資質能力⑤)
- ・「学社連携と児童・生徒」(資質能力⑤)
- ・「地域スポーツと部活動」(資質能力⑤) ...etc

⇒社会の急激な変化の中で学校が抱える課題がより複雑化・困難化している現状において、教師が効果的な教育活動を行うために必要な学校内外の協働、連携を学ぶ。働き方を含めた学校教育における教師の役割を見直すことで、充実した教師人生の実現について考える。

教育創成科目の履修例

●履修例Ⅲ 『ICT等の先端技術の活用を含めた探究学習の様々な可能性を知る』

履修科目

- ・「社会に開かれた探究と創造の学びのデザイン」(資質能力①)
- ・「学びを支えるファシリテーションの技法」(資質能力①)
- ・「学校図書館で深める主体的な学びのデザイン」(資質能力①)
- ・「国際バカロレア教育と探究学習の視点」(資質能力①)
- ・「教育の情報化基礎」(資質能力④)
- ・「Edtechと最先端技術の活用」(資質能力④) ...etc

⇒子供たちが自ら学びを探究、創造するためにどのように授業をデザインするかを多角的に学び、それを実現するためのツールとしてのICT等の先端技術活用の可能性について学ぶ。

●履修例Ⅳ 『ICT等の先端技術活用による個別最適化された学びの可能性を知る』

履修科目

- ・「教育のためのデータサイエンス」(資質能力③)
- ・「教育の情報化基礎」(資質能力③)
- ・「Edtechと最先端技術の活用」(資質能力③)
- ・「現代の学校と外国人児童・生徒」(資質能力②)
- ・「特別ニーズと教育」(資質能力②)
- ・「インクルーシブ教育とユニバーサルデザイン」(資質能力②) ...etc

⇒多様化している社会の中で、一斉授業のような画一的な学びではなく、それぞれの個に応じた学びの効果が期待されている。ICT等の先端技術活用を通して、外国人児童生徒や障害を持つ児童生徒など、特別な配慮が必要な児童生徒に対する効果的な教育実践の在り方について学ぶ。

教育創成科目の履修例

● 『 』

履修科目

- ・「 」(資質能力)

⇒

学生個々人がテーマを設定し、そのテーマに沿って、履修科目の選択や、学ぶ内容を具体化するイメージ

教育創成科目の履修例

●履修例Ⅴ 『広い視野にたって学校教育を俯瞰する』

履修科目例

- ・「チーム学校と多職種協働」(資質能力②、⑤)
- ・「子供の学びを支えるエコシステム」(資質能力⑤)
- ・「学校経営のための教育経営・教育政策」(資質能力③)
- ・「教師の省察的実践のための教育思想」(資質能力③)
- ・「国際バカロレア教育と探究学習の視点」(資質能力①)
- ・「世界の教育多様性」(資質能力④)
- ・「外国の教育(B)、(B)」(資質能力④) ...etc

⇒学校教育を地域や社会のシステムの一つとして捉え直すことや、世界の教育と相対化することにより、教育が持つ根源的な意味とこれからの教育の可能性を俯瞰して考える。

●履修例Ⅵ 『子供が安心して過ごすことのできる環境づくりについて学ぶ』

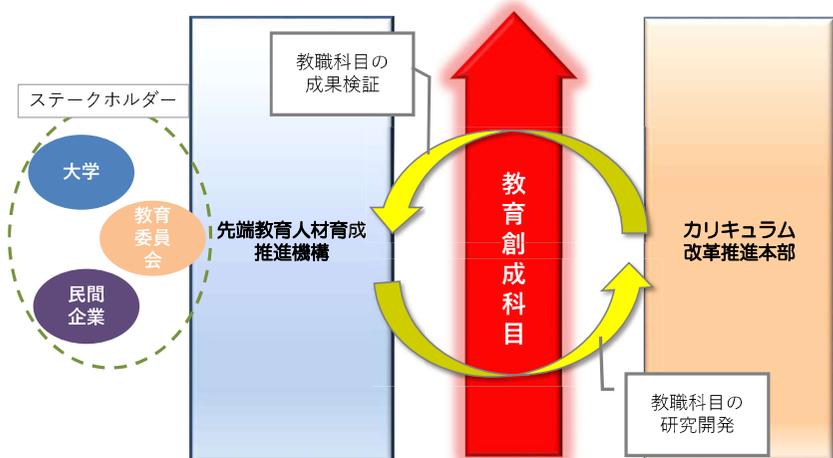
履修科目

- ・「チーム学校と多職種協働」(資質能力②、⑤)
- ・「教師のレジリエンスと自己管理能力の育成」(資質能力③)
- ・「学校保健・衛生管理とマネジメントサイクル」(資質能力⑤)
- ・「教職基礎としての子供の安全」(資質能力⑤)
- ・「教室集団の人間関係」(資質能力③)
- ・「こどもの学び困難と教育支援」(資質能力②) ...etc

⇒児童虐待やいじめや不登校など子供たちを取り巻く困難に加えて、昨今は自然災害や感染症などの危険からも子供たちを守ることが強く求められている。これらの責任に対して教師が自身として、さらに学校内外との連携も含めた組織としてどのように対応するかを学ぶ。

大学にとっての自律型カリキュラム・マネジメントプログラム

●大学にとっての自律型カリキュラム・マネジメントプログラム



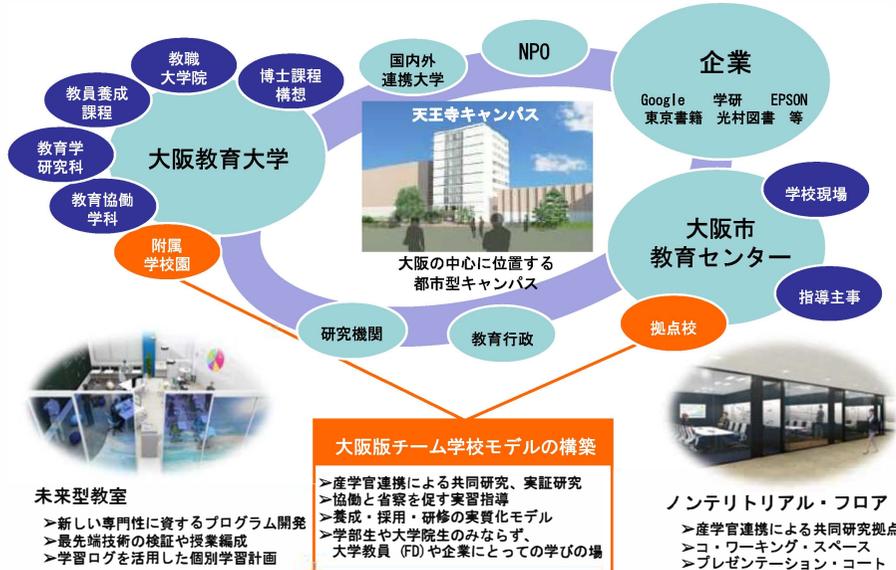
大阪教育大学 教員養成フラッグシップ大学構想

ダイバーシティ大阪の諸課題に応え、学習者の学びに寄り添う教師の育成
 ー協働・省察を促し、教育DXの推進による先導的・革新的教員養成カリキュラムー

大阪アドバンスト・ラーニング・センター(OALeC) の設置

全国に類をみない
日本初の計画

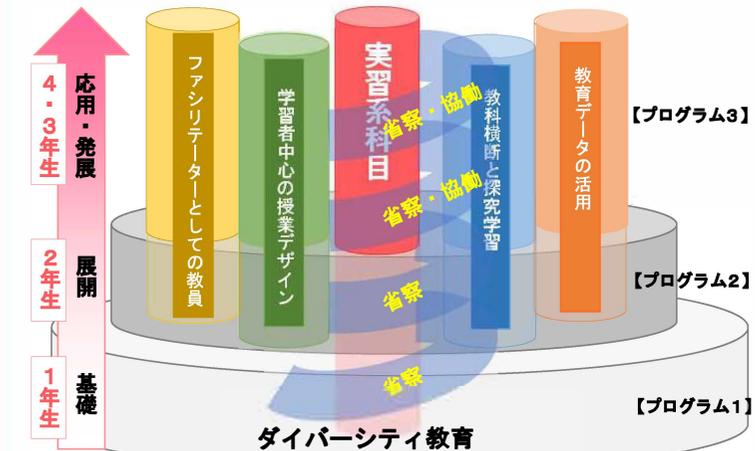
日本の将来を見据え、学校教育に求められる変革に、教育委員会・学校現場・行政・産業界・大学等が、それぞれ抱える課題（弱み）や資源（強み）を一堂に集積し、大きな成果を生み出す共創環境



先導的・革新的な教員養成プログラム・教職科目の研究・開発

学部におけるダイバーシティ教育をベースとしたカリキュラム開発

ダイバーシティ教育をベースとした、4つのテーマ領域と省察科目で構成される先導的・革新的な教員養成カリキュラムの開発



OALeCを活用した教職実践教材「バーチャルスクール」等の開発

OALeCに参画する地元教育委員会、企業との共同により、クラウド上でバーチャルな学校を体験・経験できる教職実践教材「バーチャルスクール」を開発

教職大学院共通5領域必要単位数の弾力措置の活用

【新たな領域】ダイバーシティ理解、多職種協働による組織マネジメント、教育DX・STEAM実践、教育グローバル人材育成（2単位）

教育学部と連合教職大学院の一体的カリキュラム開発

- ✓ 教育実践コースに「6年一貫教員養成プログラム」を導入 **入口から出口までのキャリアパス**
- ✓ 養成・採用・研修を貫く「附属学校教員養成コース（仮称）」を設置
 ⇒ 地元教育委員会との連携による養成・採用を接続したコースに展開

教員育成指標と連動した教員研修プログラム開発

連合教職大学院の授業科目群と統合した仕組を構築 **コンピテンシーベース 教員研修**

新たな形の大学教員FDを提案

- ✓ 学生の学び合いをファシリテーションする力量を形成するFD
- ✓ 座学を中心とする知識伝達型から、実践経験型のFDへ

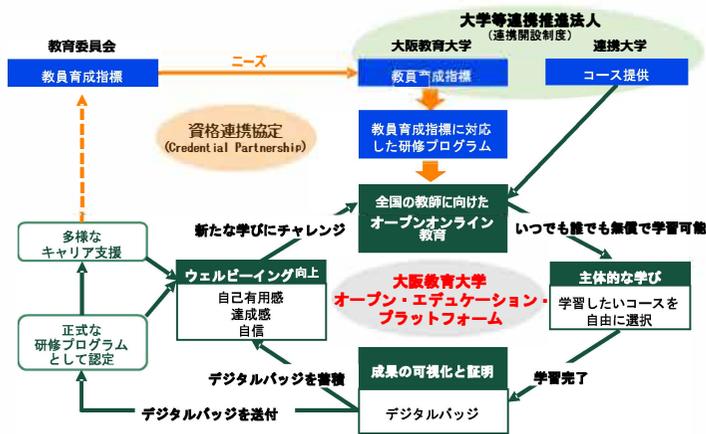
全国的な教員養成ネットワークの構築と成果の展開

大学間連携を通じた展開

連携開設制度の活用などによる、先導的・革新的な教員養成カリキュラムの展開

学び続ける教員を支えるプラットフォームの構築

- ✓ オープン・エデュケーション・プラットフォームの構築
- ✓ 連携大学、教育委員会、学校現場による相互コンテンツ提供
- ✓ チャットボット（AI）によるコンテンツ推奨機能
- ✓ デジタルバッジによる成果の可視化と証明



報道機関各位

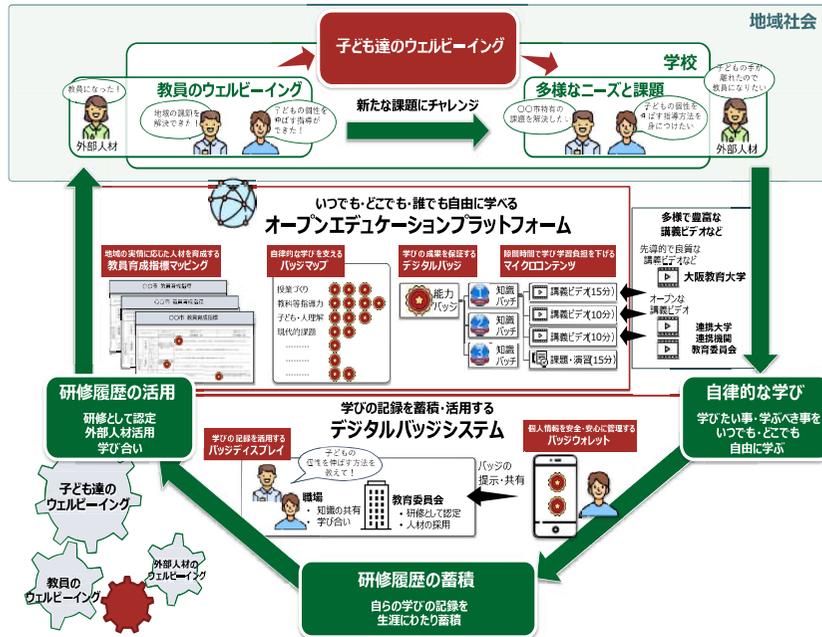
2022年10月26日

日本初！ マイクロラーニングとデジタルバッジで新しい教員研修スタイルを実現
誰でも・いつでも・どこでも・自由に学べる
オープンなオンライン教員研修を開発

大阪教育大学（学長 岡本幾子）は、文部科学大臣の指定する教員養成フラッグシップ大学として、本学が提供する良質なオンライン教材を活用した日本初となるオープンオンライン教員研修を開発し、実証実験を8月1日（月）に大阪市教育委員会で開催しました。

本取組は、社会の急速な変化のなか、常に学び続けることが求められる教員に対して、本学が開発したオンライン教材を受講できるオンライン研修を提供し、本学と提携する教育委員会に所属する教員に研修の履修証明としてデジタルバッジを発行するもの。受講者は、取得したデジタルバッジを教育委員会に提出することで正式の教員研修として認定されます。

■本取組のイメージ図



■本取組の3つの特徴

- ① 忙しい教員の「学びの継続」を支援するマイクロラーニングを取り入れた教員研修
このオンライン研修は、10分から15分程度で一つの学習が完結するマイクロラーニングの仕組みを取り入れています。そのため、忙しい教員が、通勤・移動中や休憩中などの隙間時間を利用して、少ない負担で、学び続けることが可能となります。教員研修におけるマイクロラーニングは日本初の試みです。
- ② 日本初のデジタルバッジを発行する教員研修
本学と提携する教育委員会に所属する教員に、オンライン研修の履修証明書としてデジタルバッジを発行します。教員はデジタルバッジを教育委員会に提出することで正式な教員研修として認定されます。大学が発行するデジタルバッジを教育委員会が研修の修了証として認定する試みは日本初の試みです。
- ③ オープンエデュケーション&オープンソースソフトウェアで研修を実現
このオンライン研修は、誰でもいつでもどこでも自由に受講できるオープンエデュケーションとして提供します。それにより、教員は必要とする内容の研修を必要なときにいつでも受講することが可能となります。また、本研修のシステムは、本学が産学連携しているNPO法人CCC-TIES（正式名称：特定非営利法人サイバー・キャンパス・コンソーシアムTIES、奈良県、理事長 柳澤保徳）が開発し、オープンソースソフトウェア※1として無償公開されている、学習システム「CHiBi-CHiLO（ちびちろ）」※2を採用して構築しています。

※1 オープンソースソフトウェアは、ソースコードを一般公開しており、再使用、改変、再配布することが可能なソフトウェアのこと。
※2 CHiBi-CHiLOは、マイクロラーニングとデジタルバッジを予め組み込んだ、日本に例のない学習システム。NPO法人CCC-TIESが国内の大学や研究機関と共同で開発し、オープンソースソフトウェアとして公開しており、学校や自治体で広く活用可能。

■本取組の現況と今後

大阪市教育委員会の協力を得て開始した現在の実証実験を経て、令和5年度からは、全国の教育委員会へ展開していく予定です。

■「オンライン教員研修」を含む本学の教育情報発信プラットフォームのURL

<https://opedu.lib.osaka-kyoiku.ac.jp/>

【本件の取材に関するお問い合わせ先】

国立大学法人大阪教育大学 総務部総務課広報室 伊吹
TEL:072-978-3344 MAIL: kouhou@bur.osaka-kyoiku.ac.jp
※取材をご希望される場合は、本学Webページ (https://osaka-kyoiku.ac.jp/university/kouhou/pr_procedure/)の「取材依頼フォーム」(GoogleForms)にて必要事項を記載のうえご連絡ください。

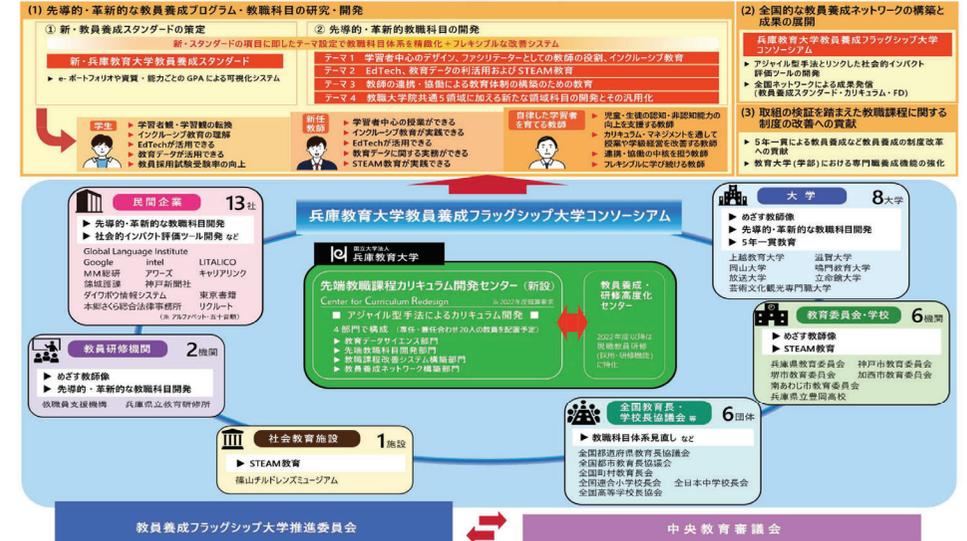
【本件に関する内容の問い合わせ先】

国立大学法人大阪教育大学 学術部学術連携課社会連携係 守護
TEL: 072-978-3253 MAIL: renkei@bur.osaka-kyoiku.ac.jp



教員養成フラッグシップ大学は 教職大学院で何ができるか - 学びのトライアングルによる 協働的な学習観の転換 -

日本教職大学院協会研究大会
パネルディスカッションⅡ
2022年12月10日
兵庫教育大学
吉水裕也



先端教職課程カリキュラム開発センター (C-TEX) 2022.4.~



先端教職科目
研究開発ラボ 2022.4.~

教職課程改善システム
研究開発ラボ 2022.4.~

兵庫教育大学教員養成フラッグシップ大学 コンソーシアム 2022.4.~ (事務局はC-TEX)

教員養成・研修高度化センター (CreATE) 2018.4.~



教員養成・研修
デザインコア 2022.4.~

先端教職科目研究開発ラボ

- 教員養成スタンダード開発チーム
- 学習観転換科目開発チーム
- 連携協働科目開発チーム
- STEAM教育開発チーム
- データサイエンスチーム
- EdTechチーム
- インクルーシブ教育チーム
- デジタル教科書チーム
- 大学・附属共同研究チーム
- 教職大学院共通基礎科目開発チーム

教職課程改善システム研究開発ラボ

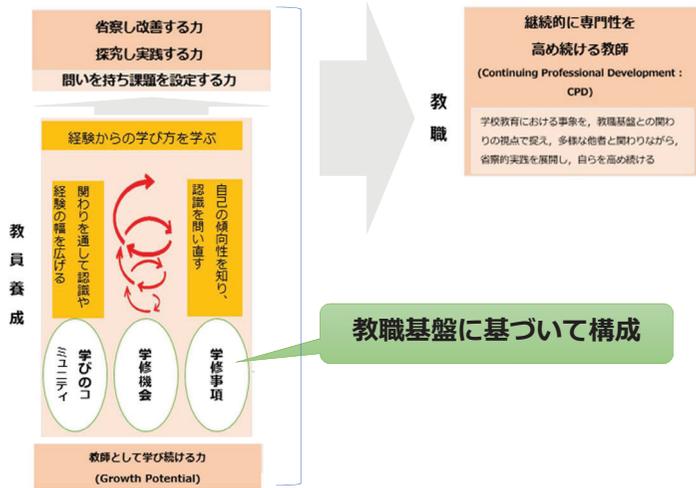
- FDデザインチーム
- 社会的インパクト評価ツール開発チーム
- 教員養成ネットワーク構築チーム



スタンダード見直しの視点

- 本学では、2011年より、教員養成の質保証の観点から教員養成スタンダードを策定し、運用を開始。一定の成果。
- 2022年、教員養成フラッグシップ大学に採択。
 - 「令和の日本型学校教育」を担う教師のあり方検討特別部会による教師に求められる資質・能力の再整理
 - 変化の激しい社会の中で新しい教育を創造するため、「常に学び続ける教師」の重要性がこれまで以上に重要に

継続的に専門性を高め続ける教師
(Continuing Professional Development: CPD)



「令和の日本型学校教育」 教師に求められる資質能力の再整理

教師に求められる資質能力の再整理

※文科省「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会作成
https://www.mext.go.jp/a/ja/daijishin/contest/20210807-mext_kagakuinpa01_000017249_3.pdf

<p>学修指導等に主として関するもの</p> <ul style="list-style-type: none"> 「令和の日本型学校教育」を踏まえた新しい時代における教育、学校及び教職の意義や社会的役割、服務等を理解するとともに、国内外の変化に合わせて常に学び続けようとしている。 豊かな人間性や人権意識を持ち、他の教職員や子供達、保護者、地域住民等と、自らの役割を効果的に果たしつつ、円滑なコミュニケーションを取り、良好な人間関係を構築することができる。 学校組織マネジメントの意義を理解した上で、限られた時間や資源を効果的に用いしつつ、学校運営の持続的な改善を促されるよう、校務に積極的に参画し、組織の中で自らの役割を果たそうとしている。 自身や学校の強み、弱みを理解し、自らの力だけでできないことを客観的に見え、卒業・地域等も含めた他者との協力が不可欠。進捗評価を通じて課題を解決しようとする姿勢を身に付けている。 子供達や教職員の生命、心を脅かす事故・災害等に備段から備え、様々な場面に対応できる危機管理の知識や視点を備えている。 	<p>生徒指導等に主として関するもの</p> <ul style="list-style-type: none"> 子供一人一人の特性や心身の状況を見え、良き可能性を開拓する姿勢を身に付けている。 生徒指導の意義や原理を理解し、他の教職員や関係機関等と連携しつつ、個に応じた指導や個別指導を実施することができる。 教育相談の意義や意義（心理・福祉に関する基礎的な知識を含む。）を理解し、子供一人一人の課題解決に向け、個々の悩みや思いを共感的に受け止め、学校生活への適応や人格の成長への援助を行うことができる。 キャリア教育や進路指導の意義を理解し、地域・社会や産業界と連携しながら、学校の教育活動全体を通じて、子供が自分らしい生き方を実現するための準備をすることができる。 子供の心身の発達段階や特性を踏まえ、一人一人の状況や適性に応じた場を引出す集団づくり（学級経営）を行うことができる。
<p>学修指導等に主として関するもの</p> <ul style="list-style-type: none"> 関係者や、学修指導要領及び子供の心身の発達や学習過程に関する理解に基づき、子供たちの「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を行うなど、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実に向けて、学習者中心の授業を創造することができる。 カリキュラム・マネジメントの意義を理解し、教科等横断的な視点や教育課程の評価、人的・物的な体制の確保・改善等の観点をもって、組織的かつ計画的に教育課程を編成・実施し、常に学校の発展に応じて改善しようとしている。 子供の興味・関心を引き出す教材研究や、他の教師と協働した授業研究などを行いながら、授業設計・実践・評価・改善等を行うことができる。 各教科等においてそれぞれの特質に応じた見方・考え方を働かせながら、資質・能力を育むために必要となる各教科等の専門的知識を身に付けてい 	<p>特別な配慮や支援を必要とする子供への対応に主として関するもの</p> <ul style="list-style-type: none"> 特別な配慮や支援を必要とする子供の特性を理解し、組織的に対応するために必要な知識や実践方法を身に付けるとともに、学業上・生活上の支援の工夫を行うことができる。 学校におけるICTの活用を理解し、授業や校務等にICTを効果的に活用するとともに、児童生徒等の情報活用能力（情報モラルを含む。）を育成するための授業実践等を行うことができる。 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現に向け、児童生徒等の学習の改善を図るため、教育データを適切に活用することができる。

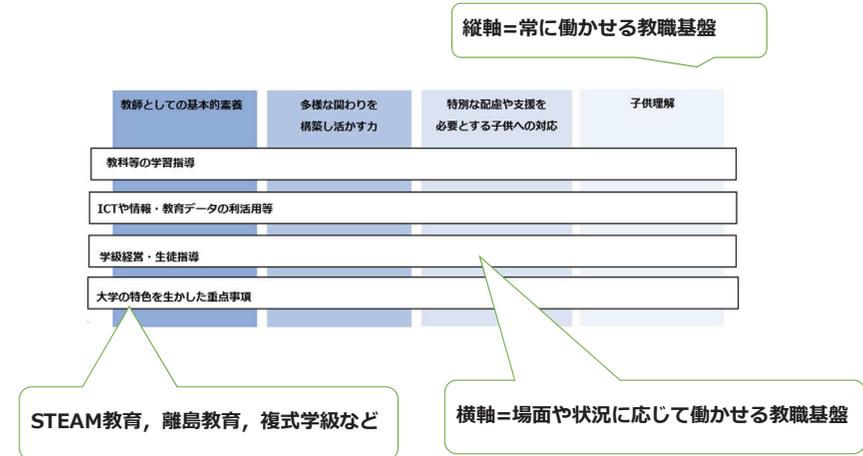
抽出・整理された教職基盤

- 01-豊かな人間性、教養、人権意識
- 02-教職の意義と関係法規、学習指導要領、教育改革の動向等
- 03-学校の組織マネジメントと働き方
- 04-連携・協働、コミュニケーション、ファシリテーション
- 05-子供の発達、学習の理解
- 06-ダイバーシティとインクルージョンの教育
- 07-学習観・授業観の転換
- 08-教科等の専門性と教材研究力
- 09-学習者中心の授業設計・実践・評価・改善
- 10-カリキュラムの開発・実施・評価

- 11-EdTech, ICTの利活用
- 12-情報教育(含プログラミング教育, 情報モラル・セキュリティ教育)
- 13-教育データの活用
- 14-生徒指導・生活指導
- 15-学級経営, 特別活動
- 16-教育相談
- 17-キャリア教育
- 18-防災教育, 学校安全
- Sp-各大学の特色を生かした重点事項

教職の基盤として必要な
学びの内容構成

縦軸と横軸の定義





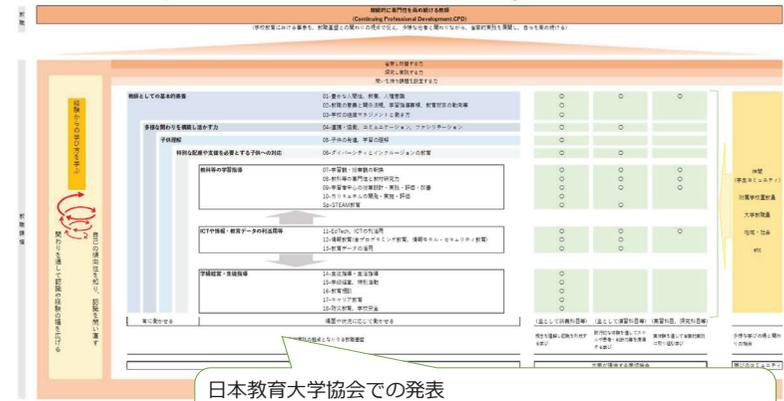
横軸=場面や状況に応じて動かせる教職基盤



縦軸=常に動かせる教職基盤



新・スタンダード構造図



本学=STEAM教育

日本教育大学協会での発表
学内/連携大学/教育委員会からのパブリックコメント収集
⇒現在、ブラッシュアップ中



特例教職科目として開設予定の科目

	科目名	単位	授業方法	学年
教師の連携・協働	子どもの安全と学校組織	2	講演	1
	教師の連携・協働と学校経営	2	講演	3
	多機関連携と学校防災	2	講演	3
インクルージョン	インクルーシブ教育基礎論	2	講演	2
	インクルーシブ教育実践論	2	講演	2
学習観、授業観の転換	学習科学と授業のリデザイン	2	講演	2
	ラーニング・ファシリテーションの理論と実践	2	講演	2
EdTech	デジタル学習環境と情報活用	1	講演	1
	小学校プログラミング教育教材論	1	講演	2
教育データサイエンス	情報モラル・セキュリティ教育論	1	講演	2
	教育データサイエンス	2	講演	1
STEAM教育	STEAM教育概論	1	講義	2
	STEAM教育演習	2	演習	2



・本発表は、兵庫教育大学先端教職課程カリキュラム開発センターに設置された、「学習観転換科目開発チーム」による取組内容である。

・学習観転換科目開発チーム
チーフ 山中一英
宇野宏幸・石野秀明・山内敏男・宮田佳緒里・松田 充・清水優菜



共通5領域に加えて設定する新たな領域（案）

- ・「教員の協働的な学びに関する領域（仮称）」または
- ・「教員が学び合う学校文化の醸成に関する領域（仮称）」

などを開設。

〈参考〉共通5領域

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



・教員志望者の減少や教員不足が叫ばれるなか、学校現場で新人教員をどのようにサポートしていくか、ひいてはいかに離職を防ぐかが、おそらく切要な課題として現れてくるにちがいない。

・こうした課題に教職大学院はいかに貢献できるか。
学校組織のなかで経験豊富な教員と新人教員がいかに学び合うか、協働的に学ぶ学校組織をいかに構築していくか、この実現に寄与する授業をデザインして実施していくことが、教職大学院に求められることであろう。



・本学教職大学院にあってこうした内容は、コースの専門科目として開設されている。

たとえば、教育方法・生徒指導マネジメントコースの「教師発達とメンタリング」。前記の見立てがいくらか的を射ているならば、共通科目として広く開講することも有用であるように思われる。



専門職学位課程（教職大学院）

教育実践高度化専攻

学校経営コース

教育方法・生徒指導マネジメントコース

言語系教科マネジメントコース

社会系教科マネジメントコース

理数系教科マネジメントコース

小学校教員養成特別コース

グローバル化推進教育リーダーコース

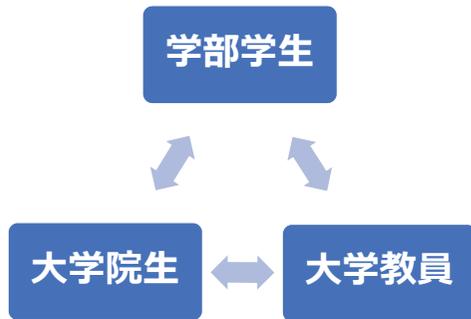
教育政策リーダーコース

学校教育コース（夜間クラスのみ）



新領域の特長：「学びのトライアングル」

- ・大学教員、教職大学院生（現職教員）、学部学生の三者が「学びのトライアングル」を形成して、授業を展開していく。
- ・大学教員は、教職大学院生に対して、学部学生とどのようにかわるか、ファシリテーションとコーチングを基礎にしたトレーニングを行う。
- ・教職大学院生にとって、ここでの学びが、学校現場での新人教員とのかわりのモデルとして機能する。



コーチングのプリンシプル

- ・「可能性や答え、それらを見つける力は全てクライアント（コーチングを受ける人）に具わっているという前提に立ち、クライアントの力や可能性を引き出し行動化を促すこと」（曾余田, 2011）
- ・教室内で生起する問題を新人教員が自ら解決していけるよう、対話を通じてサポートしチャレンジを促すこと（山中, 2014）

学部段階（教員養成期）

「ガイドされた学び」から「個々の経験に基づく学び」への橋渡し



- ・本学では、先端教職課程カリキュラム開発センターの学習観転換科目開発チームが、学部のフラッグシップ特例科目である、「学習科学と授業のリデザイン」および「ラーニング・ファシリテーションの理論と実践」を開発中。



特例教職科目として開設予定の科目

	科目名	単位	授業方法	学年
教師の連携・協働	子どもの安全と学校組織	2	講演	1
	教師の連携・協働と学校経営	2	講演	3
	多機関連携と学校防災	2	講演	3
インクルージョン	インクルーシブ教育基礎論	2	講演	2
	インクルーシブ教育実践論	2	講演	2
学習観、授業観の転換	学習科学と授業のリデザイン	2	講演	2
	ラーニング・ファシリテーションの理論と実践	2	講演	2
EdTech	デジタル学習環境と情報活用	1	講演	1
	小学校プログラミング教育教材論	1	講演	2
	情報モラル・セキュリティ教育論	1	講演	2
教育データサイエンス STEAM教育	教育データサイエンス	2	講演	1
	STEAM教育概論	1	講義	2
	STEAM教育演習	2	演習	2



「学習科学と授業のリデザイン」 学部2年次2単位必修

人が潜在的に持っている学びの力を引き出す環境をデザインするという学習科学の視点に立ち、他者と考えながら学ぶ授業づくり、そこでの教員の役割や評価等について学ぶ。



主な内容・テーマは次のとおり。

- ① 学習観の転換とその核心としての学習者観の転換
(人はいかに学ぶか、社会構成主義を背景にした学習の再定義等)
- ② 新しい学習・学習者観に基づく学習環境のデザイン
(他者と考えながら学ぶ授業づくり、ファシリテーターとして果たすべき教員の役割、転換された学習・学習者観に依拠した新しい評価のかたち等)



なぜ学習観転換科目群で試みるのか。

- 学習観の転換は、学部学生だけでなく教職大学院生にとっても重大な課題であり、協働を要求する課題である。
- この課題の解決に必要な資源が、大学教員、教職大学院生、学部学生のいずれにも大きく偏らない。
→教える側と教えられる側という関係性が成立しにくい。
⇒教える側と教えられる側の関係の柔軟さが学ぶ姿勢を作るのに貢献する(石井, 2009)。



文献

石井淳蔵 (2009). ビジネス・インサイト—創造の知とは何か
岩波書店

曾余田順子 (2011). 教職員の人材育成に資するコーチングに関する実践的考察 日本教育経営学会紀要, 53, 113-123.

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.

(*「学びのトライアングル」は、かつてイングランドにあったMTL (Masters in Teaching and Learning) という新人教員教育システムから着想したものである)

教員養成フラッグシップ大学は 何をしなければならないか

松木健一

令和4年12月10日
福井大学

フラッグシップ大学の ミッション

「令和の日本型学校教育」を担う教師の育成を先導し、
教員養成の在り方自体を変革していくための牽引役

新たな社会の到来を見据え、教育現場や教育行政、NPO
や企業、関連分野の学問研究において優れた業績や実績
を有する他大学や研究機関等と緊密に連携しつつ、

新しいプログラムを研究・開発するなどの先導的・革新的
な取組を行うとともに、

取組から得られた知見を他の教員養成大学や教職課程を
有する大学に展開し、

我が国の教員養成の在り方を変革していく牽引役

<特例のイメージ:小学校の1種免許状を取得する場合>

教科及び教科の指導法に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	専修 一種 二種		
		専修	一種	二種
イ 教科に関する専門的事項※「外国語」を追加。 ロ 各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。） （各教科それぞれ1単位以上修得） ※「外国語の指導法」を追加。		30	30	16
差分14単位				
イ 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 ロ 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校への対応を含む。） ハ 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項 （学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。） ニ 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 ホ 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（1単位以上取得） ヘ 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）		10	10	6
差分4単位				
イ 道徳の理論及び指導法（一種：2単位、二種：1単位） ロ 総合的な学習の時間の指導法 ハ 特別活動の指導法 ニ 教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。） ホ 生徒指導の理論及び方法 ヘ 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 ト 進路指導（キャリア教育に関する基礎的な事項を含む。）の理論及び方法		10	10	6
差分4単位				
イ 教育実習（学校インターンシップ（学校体験活動）を2単位まで含むことができる。） （5単位） ロ 教職実践演習（2単位）		7	7	7
差分4単位				
大学が独自に設定する科目	指定大学が加えるこれら(教科及び教職に関する科目)に準ずる科目 22単位(14+4+4)	26	2	2
		83	50	37

フラッグシップ大学は差分22単位を用いて授業改革を実施する

この図の意味することは何か

<特例のイメージ:小学校の1種免許状を取得する場合>

教科及び教科の指導法に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	専修 一種 二種		
		専修	一種	二種
イ 教科に関する専門的事項※「外国語」を追加。 ロ 各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。） （各教科それぞれ1単位以上修得） ※「外国語の指導法」を追加。		30	30	16
差分14単位				
イ 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 ロ 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校への対応を含む。） ハ 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項 （学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。） ニ 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 ホ 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（1単位以上取得） ヘ 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）		10	10	6
差分4単位				
イ 道徳の理論及び指導法（一種：2単位、二種：1単位） ロ 総合的な学習の時間の指導法 ハ 特別活動の指導法 ニ 教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。） ホ 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 ト 進路指導（キャリア教育に関する基礎的な事項を含む。）の理論及び方法		10	10	6
差分4単位				
イ 教育実習（学校インターンシップ（学校体験活動）を2単位まで含むことができる。） （5単位） ロ 教職実践演習（2単位）		7	7	7
差分4単位				
大学が独自に設定する科目	指定大学が加えるこれら(教科及び教職に関する科目)に準ずる科目 22単位(14+4+4)	26	2	2
		83	50	37

教育史・教育哲学・教育行政学 教育社会学・教育方法学・社会教育学・教育心理学・発達心理学
学・障害児教育学・障害児心理学・障害児病理学

差分22単位を用いて「令和の日本型学校教育」を担う教師の育成を先導する大学独自の教育課程の創造

基本単位として2種免許状と位置付けること

教育の基礎的理解に関する科目

- イ 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想
- ロ 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校への対応を含む。）
- ハ 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）
- ニ 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程
- ホ 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（1単位以上取得）
- ヘ 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）

6単位

1単位科目が6科目 or 2単位科目3科目!

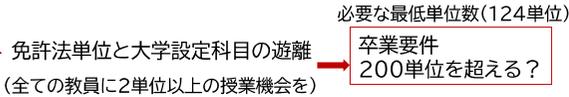
基本単位として2種免許状と位置付けることで何が起きるか

教員養成系大学学部の現状

教員養成の教員構成⇒1人1学問分野(学際的)

全ての教員に平等な負担と卒業研究の保障

最低2単位の授業構成(前期・後期の学期制)



①学生は、バラバラの授業を沢山取らなければならないことに加え、教育実習等もあり極めて忙しい。

②各授業は、各学問分野を一心に担い、かつ2単位の中で実施しなければならないために、総合的な知識習得型の授業になりやすい。

③各授業は、**compartment**にならざるを得ず、否応なく**予定調和**の授業構成になってしまう。

④多くの大学が1種免許(2単位×必要科目)を基本に教育課程を設定しており、1種と2種免許の単位数がそれほど差がない。

⑤小学校高学年教科担任制の導入により、小中の免許を取得することが望ましいが、現状では1種+1種で1種+2種にはなりにくいため、他学部で2種免許を取ることは極めて困難。

⑥近年の教員希望者の減少・教員免許取得希望者の減少を解消し、複数免許(1種+2種免許)の増加を目指すためには、2種免許を基本に整理する必要があるのでは。

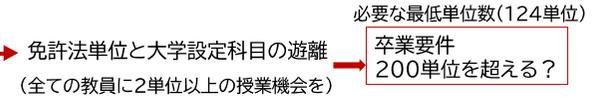
基本単位として2種免許状と位置付けることで何が起きるか

教員養成系大学学部の現状

教員養成の教員構成⇒1人1学問分野(学際的)

全ての教員に平等な負担と卒業研究の保障

最低2単位の授業構成(前期・後期の学期制)



⑦現状であっても2単位の中に「**各科目に含めることが必要な事項**」を全て履修させるのが困難なのに1単位にすることはできない。

⑧「各科目に含めることが必要な事項」の複数項目を**コアカリキュラム**化することが難しい。

⑨私が担当する学問は教員養成には必要ないということなのか。
(**大学教員のアイデンティティ**)

⑩人口減少に伴い入学生定員・大学教員の減少により、**非常勤による授業が増え**ており、開講科目の精選が必要になってきている。

⑪これまでの教育学部では、各教員がそれぞれ別々に「各学問の知識体系を教える」発想であったために、**compartment**な知識の集積となり**予定調和**を期待する教育課程になっていた。

⑫現実的な課題に直面する子どもを前に、各学問を背負う教員が各学問の立場からないができるか考え、**主体的な教師(学生)の学び**を支援できる授業の体制が必要であるが、これが困難である。

⑬**基礎から応用へと広がる知の体系と、現実課題の解決に迫る知の在り方の往還**、さらには、現実課題を前に**複数の学問が協働**する体験を具現化することが、教員養成学には必要であるが、これが実現していない。

フラッグシップ大学の課題

画期的

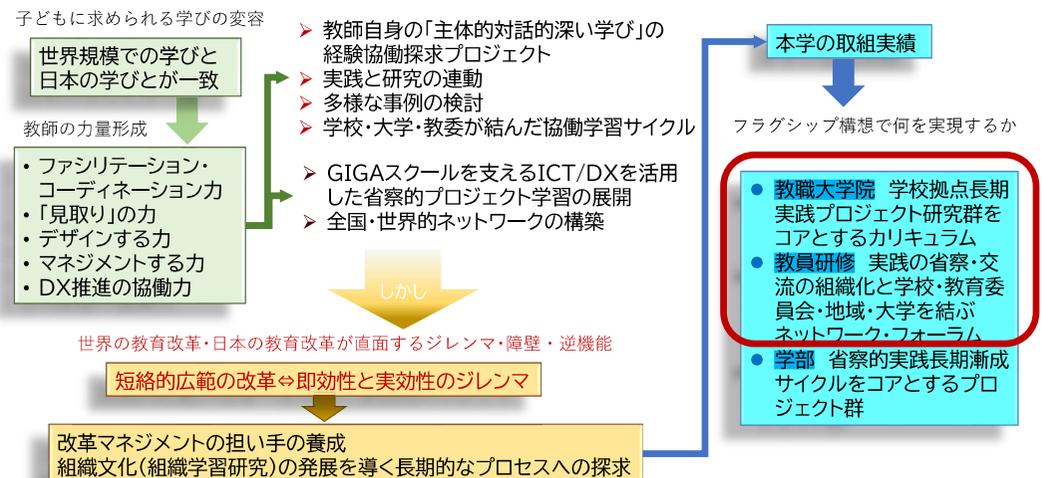
コア科目に求められる7つの課題

- 学習者(子供)中心の授業デザイン・学習活動デザインについての理解増進、**ファシリテーターとしての教師の役割**についての意識向上
- 学習科学に基づく**省察的実践**(仮説設定、教育実践、省察)を通して学び続ける教師としての意識・態度の育成
- 学習者(子供)中心の視点に立った**教職科目体系の見直し**(教科専門を含む)
- 教師・保護者・地域・専門家等と協働する態度や、協働できる環境を育る**組織マネジメント**の資質・能力の育成
- 学校現場における**教育データサイエンス**の活用や**STEAM教育**を先導する人材の育成
- 障害のある児童生徒(ギフテッドを含む)、外国人児童生徒、不登校、経済的に困難な家庭の児童生徒等、**多様な子供**への理解・対応力
- 学部と教職大学院の一体的な教員養成カリキュラム**の検討、**現職教員研修**(教員育成指標)との連携の在り方の検討

- 大学教員が協働して実際に学生が子どもと係わるPBLを実施!
- ⑭教員養成フラッグシップ大学では、実際は、大学教員のアイデンティティの再構築が求められている。しかし、これが難しい。医学部が医療を中心として教員が構成されているのに対し、教育学部では教育を中心とした**大学教員養成システムが存在しない**からである。
- ⑮しかも、フラッグシップ大学**評価**が迫っており、早急の解決が必要になっている。
- ⑯見かけの解決は、可能な限り1単位科目を減らし、フラッグシップ科目を最小限に留めて、**学内不満を解消**すること。
- ⑰フラッグシップ科目として求められている7つの課題については、課題ごとに授業を開講し、オムニバス形式で**知識の提供**で済ませる。学部と教職大学院の連携と教員研修については、**現状の範囲**で実施する。これで他大学に導入しやすいモデルはできるが、**それでいい**のか。
- ⑱フラッグシップ大学としてやるべきことは、**stakeholder**と連携して学生が子どもに係わりながらPBLを実施し、**その実践と省察の往還を専門性を持つ大学教員が協働して支援する授業を開講**すること。
教員養成は、**就業前4年間の準備教育から教師の生涯職能成長を支える機関に転換するための組織つくり**に踏み出すこと

- 学生主体の授業
- 教師観の転換
- 実践と省察の往還
- 大学教員の協働
- 地域との協働マネジメント
- 教育のDX
教科専門の協働
- ダイバーシティ教育
- 学部・大学院連携
教員研修への参画

「主体的・対話的で深い学び」を支える教師の実践力を培うために
省察的実践の長期漸進サイクルをコアとする養成研修カリキュラムの実現と
学校・教育委員会・地域・大学「専門職学習コミュニティ・DX多重協働ネットワーク」の構築



現職教員の教員研修に資する大学院であるためには

学校改革を実現する学校拠点方式の教育課程を実施

- 特徴
- 働きながら学べる大学院
 - 学校の生活リズムに連動した大学院の教育課程
 - 入学者の勤務校の学校づくりを支える教育課程
 - 教員研修と連動した大学院

学習者中心の授業デザインが実現

【コンセプト】

学校の課題を、学校で、同僚教師と協働して解決する学校改革のための大学院（学校の中に学び合う組織をつくる）

現職教員の実践交流
多様なバックグラウンドを持つ教師・保護者・専門家・子どもが共に討議を深める

実践研究福井ラウンドテーブルを開催
2001年より年2回開催



これまで40回開催
毎回700~800名が参加

小グループに分かれ、実践事例の検討会を行う。一人1時間半かけて実践を報告し語り合う

現職教員の交流を深める資料とネットワーク



自己省察と相互省察による実践のケーススタディ



月刊30ページに及び拠点校との交流通信全国に配信

現職教員の教員研修に資する大学院であるためには

福井県の教員研修センター内に大学と共同運営の組織構築し、共同の教員研修体制を実現⇒先端教育研究センター

教職大学院の拠点校として指導主事が教職大学院に入学

先端教育研究センター

4名体制
教職大学院教員2名（同センター研究員を兼務）
先端研究センター職員2名（教職大学院を兼務）
教員研修の企画運営を実施

福井県教育総合研究所

育成指標の設置と教員研修実施のサイクル化を実現



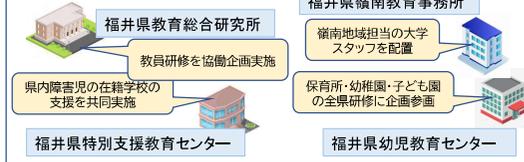
教育委員会と大学が目指すべき人材像と教員研修の実施を共有

教員研修を共同開催⇒悉皆の中堅研修に位置付け

- 教員研修
- 少人数による協働の学びを実現
 - 日々の授業実践を省察し、未来に向けて再構成する
 - 研修内容を文章にまとめ学習履歴を作成し次回に活かす

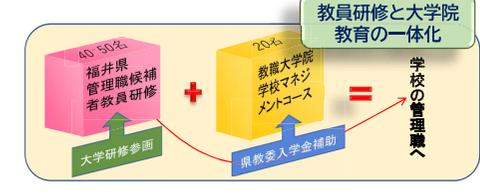
県内の4つの教員研修機関が教職大学院の拠点

⇒学校拠点方式 指導主事の入学



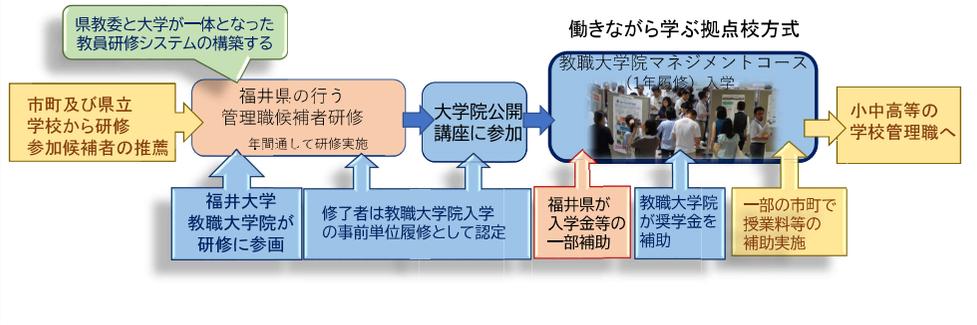
教職大学院を教員研修内に位置付ける

⇒福井県の行う管理職候補者研修に大学が参画することで教職大学院の一年履修を実現している



現職教員の教員研修に資する大学院であるためには

全ての学校の管理職が教職大学院で学ぶシステムを構築



福井県の場合、毎年、新たに管理職になる教員は40~50名である。福井県主催の管理職候補者の研修参加者は40~50名程度であり、このうち現段階で20名程度が教職大学院に入学している。今後この入学者の割合をさらに高めていくことを目標としている。

多様な専門職が教師になるためには

多様な職種の方に対し、教職の道を開く教職大学院を実現

ALT Assistant Language Teacher
ALTをしているが日本の英語教師になりたい

学校事務職をしているが
小中学校の管理職を目指したい

アジア・アフリカで現職教員をしているが
日本型学校教育を学びたい

認定こども園で保育教諭をしているが
幼小接続教育や園管理について学びたい

私立学校の教員・他県の教員をしているが
公立学校や他県の教育実践について学びたい

福井県の教員(講師)として採用の道が開かれる

学校の教頭として任命される

自国で授業研究のリーダーとして活躍している
(自国でラウンドテーブル開催)

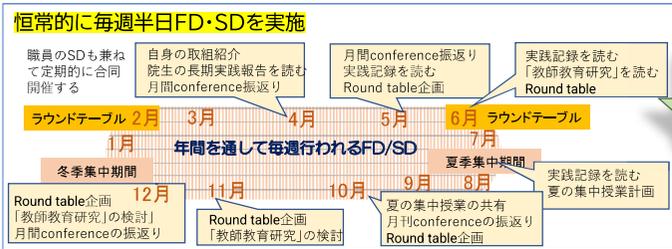
福井県で行う保育所・幼稚園子ども園の研修とリンクして学ぶことができた

校種や国公私立の立場を越えて学ぶことができた

多様なキャリア形成の仕組みを備えた教職大学院

①ALTは教職大学院修了後、教員採用試験(特別選考)に合格した段階で特別免許状を付与されて講師として勤務。
②学校事務職は、教職大学院修了後、学校の教頭として勤務。
③海外に日本型学校教育の良さを伝える教職大学院。海外の現職教員は、教職大学院修了後、母国で授業研究の普及や福井大学のラウンドテーブルに母国同僚とともに継続的に参加。
④各県から継続的に入学し、園の中でチームを編成
⑤校内公開研究会等に互いが参加し合う関係が構築されている

教職大学院スタッフの協働を実現するためには



学校の組織づくりを支えるには、まずは教職大学院の組織づくりから

日本型学校教育を世界に展開

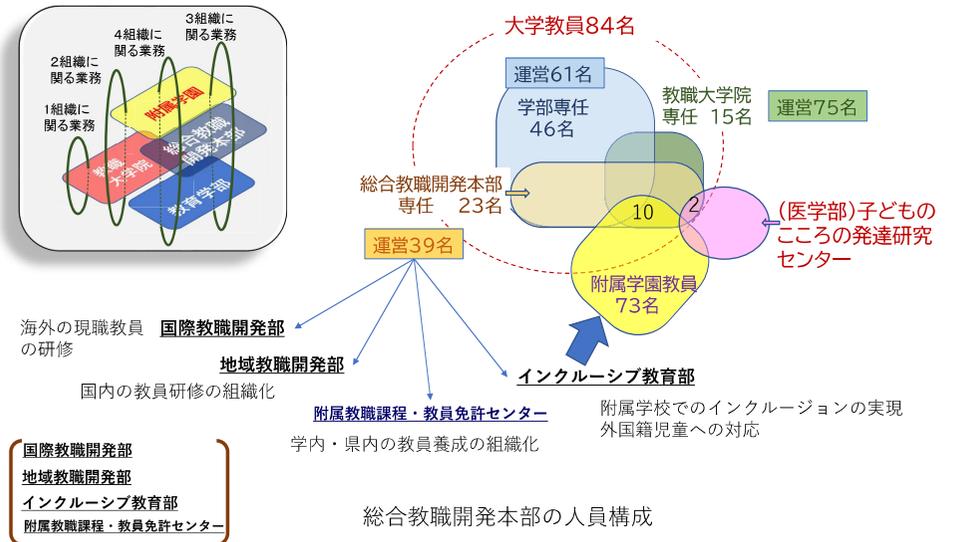
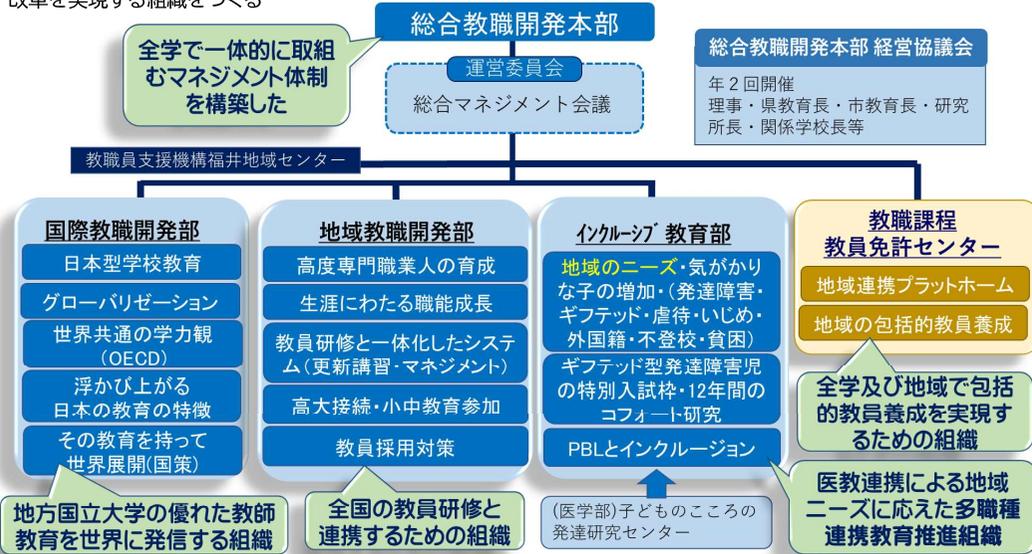


常時、海外からの研修生があり、日本型学校教育を問う直す契機になる

教職大学院の海外展開



改革を実現する組織をつくる



参 考 资 料

日本教職大学院協会会員大学一覧

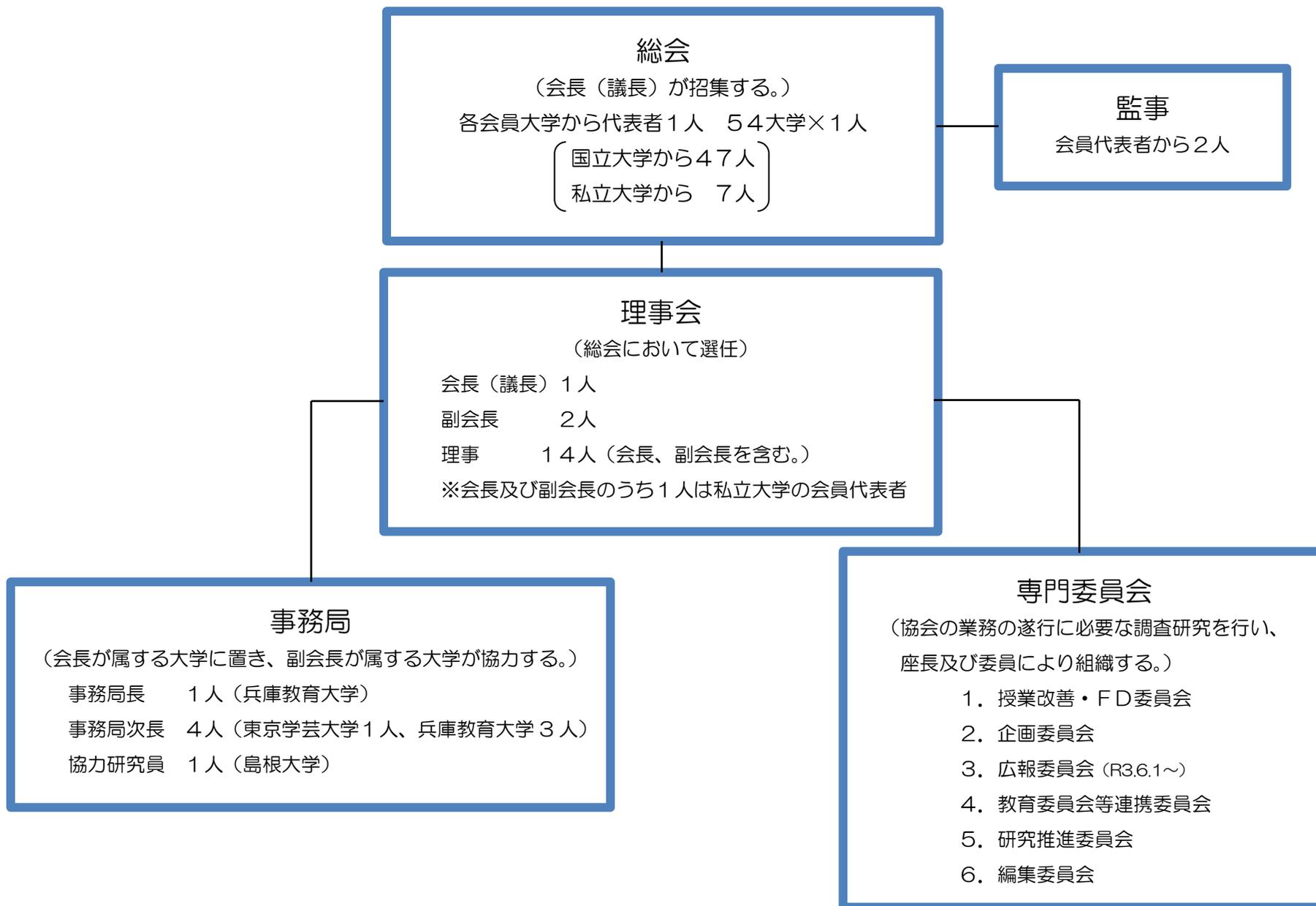
令和4年6月1日現在

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	80	教職大学院長	安川 禎亮	
2	国立	弘前大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	18	教育学研究科長	福島 裕敏	理事
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	田代 高章	
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	52	教育学研究科長・ 副学長	松岡 尚敏	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	上田 晴彦	
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	中西 正樹	
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	初澤 敏生	監事
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	43	教育学研究科長	野崎 英明	
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	加藤 謙一	
10	国立	群馬大学大学院	教育学研究科	教育実践高度化専攻	20	専門職学位課程長	音山 若穂	
11	国立	埼玉大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	52	教育学研究科長	堀田 香織	
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	山口 圭介	
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	三村 隆男	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	60	高度教職実践専攻長	和田 一郎	理事
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	古家 貴雄	
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	高木 幸子	
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	190	学長	林 泰成	理事
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	成瀬 喜則	
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	60	連合教職開発研究科 長	柳澤 昌一	
26	国立	信州大学大学院	教育学研究科	高度教職実践専攻	30	高度教職実践専攻長	谷塚 光典	
27	国立	岐阜大学大学院	教育学研究科	教職実践開発専攻	40	教育学研究科長	山田 雅博	

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	45	教育実践高度化専攻長	大塚 玲	理事
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	久米 昭洋	
30	国立	愛知教育大学大学院	教育学研究科	教育実践高度化専攻	120	学長	野田 敦敬	
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	25	教育学研究科長	伊藤 信成	
32	国立	滋賀大学大学院	教育学研究科	高度教職実践専攻	35	教育学研究科長	徳田 陽明	
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	95	副学長（連合教職実践研究科担当）	竺沙 知章	
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	森田 真樹	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	岡本 幾子	理事
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	50	学長	宮下 俊也	
38	国立	和歌山大学大学院	教育学研究科	教職開発専攻	30	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	20	教育実践開発専攻長	加藤 寿朗	監事
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	高瀬 淳	
41	国立	広島大学大学院	人間社会科学研究科	教職開発専攻	30	教職開発専攻長	山崎 敬人	理事
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	鷹岡 亮	
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	佐古 秀一	
44	国立	香川大学大学院	教育学研究科	高度教職実践専攻	20	教育学研究科長	野崎 武司	理事
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	40	教育学研究科長	小助川 元太	
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	中野 俊幸	
47	国立	福岡教育大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	50	教育学研究科長口	森 保之	
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	小野 文慈	
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	藤本 登	
50	国立	熊本大学大学院	教育学研究科	教職実践開発専攻	30	教育学研究科長	八幡 彩子	理事
51	国立	大分大学大学院	教育学研究科	教職開発専攻	20	教育学研究科長	古賀 精治	理事
52	国立	宮崎大学大学院	教育学研究科	教職実践開発専攻	20	教育学研究科長	藤井 良宜	
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	20	教育学研究科長	有倉 巳幸	
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	萩野 敦子	

日本教職大学院協会組織図

R4.4.1



日本教職大学院協会役員一覽

(令和4年6月1日)

役職名	所 属	職 名	氏 名	備 考
会長	兵庫教育大学	学 長	加治佐哲也	
副会長	東京学芸大学	教職大学院長	佐々木幸寿	
副会長	立命館大学	教職研究科長	森田 真樹	
理事	弘前大学	教育学研究科長	福島 裕敏	
理事	宮城教育大学	教育学研究科長・副学長	松岡 尚敏	
理事	早稲田大学	高度教職実践専攻主任	三村 隆男	
理事	横浜国立大学	高度教職実践専攻長	和田 一郎	
理事	上越教育大学	学 長	林 泰成	
理事	静岡大学	教育実践高度化専攻長	大塚 玲	
理事	大阪教育大学	学 長	岡本 幾子	
理事	広島大学	教職開発専攻長	山崎 敬人	
理事	香川大学	教育学研究科長	野崎 武司	
理事	熊本大学	教育学研究科長	八幡 彩子	
理事	大分大学	教育学研究科長	古賀 精治	
監事	福島大学	人間発達文化研究科長	初澤 敏生	
監事	島根大学	教育実践開発専攻長	加藤 寿朗	

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3年6月～令和5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	高度教職実践専攻主任	三村 隆男	
福井大学	連合教職開発研究科長	柳澤 昌一	座長
岐阜大学	教授	石川 英志	
兵庫教育大学	教授	溝邊 和成	
奈良教育大学	学長	宮下 俊也	
山口大学	教授	和泉 研二	
鳴門教育大学	教授	前田 洋一	

教育委員会等連携委員会

任期：令和4年6月～令和6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	貞廣 齋子	
上越教育大学	教授	菅原 至	
岐阜大学	教授	棚野 勝文	
常葉大学	教授	紅林 伸幸	
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	
鳴門教育大学	准教授	大林 正史	

企画委員会（～R2.12.31 企画・広報委員会）

任期：令和3年6月～令和5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	
秋田大学	教授	鎌田 信	
帝京大学	准教授	杉山 正宏	
早稲田大学	教授	高橋 あつ子	
兵庫教育大学	教授	吉川 芳則	座長
兵庫教育大学	特任教授	浅野 良一	
岡山大学	教育学研究科長	高瀬 淳	
宮崎大学	教授	三輪 佳見	

成果検証委員会

任期：令和4年6月～令和6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	教職大学院科長	山口 圭介	
福井大学	准教授	遠藤 貴広	
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	
兵庫教育大学	教授	山中 一英	座長

広報委員会

任期：令和3年6月～令和5年5月（2年間）

大学名	職名	氏名	備考
東京学芸大学	准教授	渡辺 貴裕	
立命館大学	教職研究科長	森田 真樹	
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	羽田 潤	

編集委員会（～R2.12.31 研究推進委員会）

任期：令和3年6月～令和5年5月（2年間）

大学名	職名	氏名	備考
宮城教育大学	教授	本岡 愛実	
茨城大学	教授	加藤 崇英	
大阪教育大学	教授	木原 俊行	
兵庫教育大学	教授	當山 清実	
兵庫教育大学	教授	川上 泰彦	
兵庫教育大学	准教授	三浦 智子	
岡山大学	准教授	金川舞貴子	
鳴門教育大学	高度学校教育実践専攻長	小坂 浩嗣	
鳴門教育大学	教授	葛上 秀文	
愛媛大学	教育実践高度化専攻長	露口 健司	座長
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) 教職大学院の入学選抜方法の検討と提言
- (6) 教育委員会等との連携方法の検討と提言
- (7) 前各号のほか、協会の目的を達成する上で必要と認めた事業

第 2 章 会員

(会員の資格)

第 5 条 協会の会員は、教職大学院を設置する法人のうち、法人の意志に基づき入会手続きを行い、総会の議決により入会を認められたものとする。

(会員の代表者)

第 6 条 会員は、その代表者 1 人を定めて、協会に届け出なければならない。これを変更したときも、同様とする。

2 代表者は、教職大学院を設置する法人の学長又は教職大学院を代表する者とする。

3 協会の総会には、第 1 項により届け出られた者が出席しなければならない。会員代表者が総会に出席できないときは、当該教職大学院の専任教員による代理出席を認める。この場合は、書面により代理出席を委任されたことを申し出なければならない。

4 理事会への出席においても、前項の代理出席に関する規定を準用する。

(入会及び資格喪失等)

第 7 条 教職大学院を設置する法人が入会を希望するときは、書面により協会に申し出て、総会の議決により入会の承認を得るものとする。

2 入会后、会員の設置する教職大学院が閉鎖され、又はその設置認可が取り消されたときは、会員の資格を失う。

3 会員が協会の目的に反する行為をしたとき、又は会員としての義務に反したときは、理事会の提案に基づく総会の決議により除名することができる。その議決は、総会員の3分の2以上の多数による。

4 会員が退会を希望するときは、書面により協会に届け出て、総会の議決により退会の承認を得るものとする。

(入会金及び年会費)

第8条 会員は、年会費を納めなければならない。年会費を滞納した会員は、退会したものとみなすものとする。

2 会員は、入会にあたって入会金を納めなければならない。

3 年会費及び入会金に関する細則は、別に定める。

第3章 役員

(役員構成)

第9条 協会に次の役員を置く。

(1) 会長 1人

(2) 副会長 2人

(3) 理事 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。

新型コロナウイルス感染症拡大に伴う日本教職大学院協会年会費の特例措置に関する申合せ

(令和2年6月29日制定)

(令和2年12月21日改正)

(令和3年12月6日改正)

(令和4年11月22日改正)

第1条 新型コロナウイルス感染症拡大に伴う特例措置として、日本教職大学院協会会費等細則（平成21年2月16日制定）第2条に関わらず、令和2年度から令和5年度に係る年会費を15万円とする。

附 則

- 1 この申合せは、令和2年4月1日から施行する。
- 2 この申合せは、令和6年3月31日限り、その効力を失う。

附 則（令和2年12月21日）

- 1 この申合せは、令和3年4月1日から施行する。

附 則（令和3年12月6日）

- 1 この申合せは、令和4年4月1日から施行する。

附 則（令和4年11月22日）

- 1 この申合せは、令和5年4月1日から施行する。

日本教職大学院協会理事の選任に関する申合せ

(令和2年12月21日制定)

日本教職大学院協会規約(平成21年5月29日制定)第10条第1項の規定に基づく理事の選任については、この申合せによる。

- (1) 会員大学院を北海道・東北エリア、関東エリア、北陸・東海エリア、近畿エリア、中国・四国エリア、九州エリアに分け、各エリアから、理事を2人ずつ選任する。
- (2) エリアから選出される理事は、半数改選とする。
- (3) エリアから選出される理事以外に2名の理事を選任する。
- (4) 理事の候補者は理事会が選出する。

附 則

本申合せは、令和3年1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)

(令和 2 年 12 月 21 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) 企画委員会
- (3) 広報委員会
- (4) 教育委員会等連携委員会
- (5) 成果検証委員会
- (6) 編集委員会

(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事。
- (2) 教育の内容及び教育条件整備に関する事。
- (3) 教員の研修・交流に関する事。
- (4) 教育実践研究の推進に関する事。

2 企画委員会は、次に掲げる事項を所掌する。

- (1) 事業計画の企画・立案に関する事。

3 広報委員会は、次に掲げる事項を所掌する。

- (1) 広報活動の推進に関する事。
- (2) 教職大学院の教育・研究成果の取りまとめ及び公表に関する事。
- (3) 広報誌の刊行に関する事。

4 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事。
- (2) 実習に関する教育委員会との連携に関する事。
- (3) 修了者の教員就職支援に関する方策に関する事。
- (4) 教育委員会等への要望に関する事。

5 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事。
- (2) 調査結果に基づく分析に関する事。
- (3) その他成果の検証に関する事。

6 編集委員会は、次に掲げる事項を所掌する。

- (1) 研究誌の刊行に関する事。

(構成)

第 4 条 専門委員会は次の各号に掲げる者をもって組織する。

- (1) 座長
- (2) 委員 若干人

(座長)

第 5 条 専門委員会に座長を置き、座長は、理事会が規約第 5 条に定める会員の中から選出

し、会長が委嘱する。

- 2 座長は専門委員会を招集し、議長となる。
- 3 座長に事故があるときは、会長があらかじめ指名した理事がその職務を代理する。
(委員)

第6条 専門委員会の委員は、座長が会員の中から推薦し、会長が委嘱する。
(任期)

第7条 座長の任期は2年とし、再任は1回までとする。

- 2 委員の任期は2年とし、再任を妨げない。
- 3 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、座長が属する大学と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。

附 則

本細則は、令和3年1月1日から施行する。ただし、第2条第3項の改正規定は、令和3年6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)

(令和 2 年 6 月 8 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 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。

(事務局次長等)

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。
- 3 事務局にその他必要な職員を置くことができる。

(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 事務部に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 第 2 条 1 項及び 3 項に掲げる職員は、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。

附 則

本細則は、令和2年6月8日から施行する。

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。

日本教職大学院協会研究大会の運営に関する申合せ

(令和2年12月21日制定)

日本教職大学院協会研究大会の運営については、この申合せによる。

- (1) 会員大学院を北海道・東北エリア、関東エリア、北陸・東海エリア、近畿エリア、中国・四国エリア、九州エリアに分け、各エリアの持ち回りにより開催する。
- (2) 持ち回りの順番は、別表のとおりとする。
- (3) 開催の前年度の総会において、企画委員会のもとに担当エリアの大学院により構成される運営部会を設置し、研究大会の計画立案・運営にあたる。
- (4) 原則的に、12月に開催するものとする。
- (5) 開催に必要な経費は、総会の了承を経て、協会から支出する。

附 則

本申合せは、令和3年1月1日から施行する。

日本教職大学院協会研究大会実施輪番表

実施年度	当番エリア	所属大学院	
令和3年度	中国・四国エリア	島根大学大学院 岡山大学大学院 広島大学大学院 山口大学大学院	鳴門教育大学大学院 香川大学大学院 愛媛大学大学院 高知大学大学院
令和4年度	北陸・東海エリア	新潟大学大学院 上越教育大学大学院 富山大学大学院 金沢大学大学院 福井大学大学院 信州大学大学院	岐阜大学大学院 静岡大学大学院 常葉大学大学院 愛知教育大学大学院 三重大学大学院
令和5年度	九州エリア	福岡教育大学大学院 佐賀大学大学院 長崎大学大学院 熊本大学大学院	大分大学大学院 宮崎大学大学院 鹿児島大学大学院 琉球大学大学院
令和6年度	関東エリア	茨城大学大学院 宇都宮大学大学院 群馬大学大学院 埼玉大学大学院 聖徳大学大学院 千葉大学大学院 東京学芸大学大学院	創価大学大学院 玉川大学大学院 帝京大学大学院 早稲田大学大学院 横浜国立大学大学院 山梨大学大学院
令和7年度	北海道・東北エリア	北海道教育大学大学院 弘前大学大学院 岩手大学大学院 宮城教育大学大学院	秋田大学大学院 山形大学大学院 福島大学大学院
令和8年度	近畿エリア	滋賀大学大学院 京都教育大学大学院 立命館大学大学院 大阪教育大学大学院	兵庫教育大学大学院 奈良教育大学大学院 和歌山大学大学院

注：令和9年度は中国・四国エリアを当番とし、以降同順とする。

日本教職大学院協会ジャーナル編集方針

(令和4年5月13日制定)

(名称、発行、目的)

(1) 本誌は、日本教職大学院協会の機関誌として発行される。

本誌は日本教職大学院協会編集委員会で編集し、オンラインジャーナルとして随時掲載が決定した論文を発行し、年1回、当年に発行した論文を取りまとめ1巻を発行する。

本誌は、学校管理職、教職員、教育政策形成者、地域リーダー、保護者、児童生徒等の意識・態度・行動及びこれらを取り巻く諸制度の探究の成果を紀要として刊行することで、学術的・実践的対話の質の高まりと、実践の質の向上を図る。

(掲載内容)

(2) 本誌は、論文(研究論文、実践研究報告)、その他教職大学院の教育・研究活動に関する記事を掲載する。

(3) 研究論文は、本協会の主旨に沿った学術研究及び実践研究であり、国際的な研究論文の基準にしたがい評価される。

実践研究報告は、教職大学院での学習・研究成果を、本協会の基準にしたがいまとめた論稿であり、実践者が著者に含まれることを条件とする。

(4) 研究論文及び実践研究報告は、次の3つの部門に分け募集し、掲載する。

部門A 学校改善とリーダーシップ

内容： リーダーシップ、学校組織、学校改善、コミュニティ、人材育成、研修開発、危機管理、教育行政、教育政策等に関するもの

部門B カリキュラムと教育実践開発

内容： カリキュラム、授業、学習、測定、評価、ICT、生徒指導、教育相談、進路指導、特別活動、学級経営、道德教育、特別支援教育等に関するもの

部門C 専門的職能開発と人材育成

内容： 教員養成、教師教育、教職修士・博士、大学院のカリキュラム・授業実践等に関するもの

(5) 論文種(研究論文または実践研究報告)、投稿部門(部門A、B、Cのいずれか)は、投稿時に連絡責任者が申告するが、編集委員会委員の合議により、変更する場合がある。

(6) 人権を侵すことにつながる研究や表現は認められない。

(投稿資格等)

(7) 論文の投稿に当たり、その筆頭著者及び連絡責任者は、協会会員校（教職大学院）に所属する大学教員、大学院生、修了生に限る。大学院生が筆頭著者または連絡責任者となる場合は、指導教員等所属大学の教員の上で承認を得た上で投稿しなければならない。

(8) 連絡責任者は著者の一人で、投稿手続きをし、受理された後に編集委員会及び協会事務局からの通知の受け取りや修正原稿の提出等、論文査読の過程で責任をもつ者とする。連絡責任者は、筆頭著者以外の者でもよい。

(9) 協会会員校以外の大学等に所属する者との共同執筆は可とする。

(10) 編集委員会委員は、筆頭著者及び連絡責任者となることはできない。ただし、共同著者としての参加は可とする。

(11) 同一者が筆頭著者として本誌に投稿できる論文原稿は、各年度1人あたり1編とする。

(12) 本誌に掲載される論文は、教育研究に関する未公刊の論文とする。なお、未公刊の論文とは、過去に国内外で公開された雑誌又は書籍（電子形態のものを含む）に掲載されていない論文を指す。国内外の学会における口頭発表、学位論文、学会報告要旨集、教職大学院修了にあたって提出する実践研究報告書等、プレプリント、ワーキングペーパーなどの内容を論文化したものは投稿可とするが、投稿時にそのことを記載すること。

(13) 二重投稿をしてはならない。また、本来一編の論文として投稿すべき論文を、複数の論文に分割して投稿してはならない。投稿論文と重複する内容のある論文を、他の刊行物に投稿ないし公刊している場合には、投稿時にそのことを記載するとともに、当該の関連論文を査読資料として、編集委員会に提出しなければならない。査読資料を提出する場合には、著者名・所属・謝辞等、著者が推定される記述を、著者の責任において削除すること。

(14) 投稿の要領については、別に定める。

(審査・掲載の可否等)

(15) 投稿論文は、査読委員の中から選定された査読者による審査の上、編集委員会の合議により、掲載の可否及び掲載順を決定する。

(16) 投稿時の申告の内容に虚偽があった場合や、論文が不正なものであることが判明した場合は、掲載不可の決定または掲載の取り消しを行う。

(17) 投稿論文の審査については、別に定める。

(査読委員の任命)

(18) 査読委員は協会会員校（教職大学院）の教員から、編集委員会委員が推薦し、編集委員会の合議により任命するものとする。推薦及び任命にあたっては、所属大学、専攻分野等の適切なバランスを考慮するものとする。

(19) 査読委員の任期は原則として2年間とし、再任を妨げない。

(原稿の編集)

(20) 原則として、掲載が決定した後に、論文の著者が加筆・補正を行うことは認めない。

(21) 編集委員会委員は、編集の過程において、著者と原稿について協議することがある。

(22) 掲載が決定した論文の発行に要する費用は、原則として本協会の負担とする。ただし、規定の枚数を超過する場合や、図版・図表等で特に発行の費用を要する場合、著者に負担させることがある。

(著作権)

(23) 本誌に掲載が決定した論文の著作権（日本国著作権法第21条から第28条までに規定するすべての権利（各国において上記各条に定める権利に相当する権利を含む。以下同じ））は、本協会に移転する。

(24) 掲載が決定した論文について、著者自身による学術教育目的等での利用（著者自身による編集著作物への転載、掲載、インターネット等による公衆送信、複製して配布すること等を含む）は、出典（論文誌名、巻号ページ、出版年）を明示すればこれを妨げない。

(25) 著者は、論文の作成にあたり、第三者の著作権、特許権、実用新案権、意匠権、商標権及びその他の知的財産権並びにその他一切の権利を侵害してはならない。

(26) 著者は、論文の作成にあたり、第三者の著作物を引用する場合は、出典を明記しなくてはならない。

(27) 連絡責任者は、投稿を行うにあたり、他の共同著者全員に本編集方針及び別に定める投稿論文審査要領を示し、同意を得なくてはならない。本協会への論文の投稿により、投稿された論文の著者全員が本編集方針及び別に定める投稿論文審査要領に同意したものとみなされる。

附 則

この方針は、令和4年8月1日から施行する。

日本教職大学院協会ジャーナル投稿論文審査要領

(令和4年5月13日制定)

(査読前の確認)

- (1) 投稿論文(以下「論文」という。)は、編集委員会において、別に定める「日本教職大学院協会ジャーナル投稿要領」に基づき執筆されていることを確認する。同要領に基づき執筆されていることが確認された論文は、査読者による査読を実施する。なお、同要領に定める条件を満たしていないことが確認された論文は、編集委員会において掲載不可と判断し、査読者による査読を実施しない。

(主査及び査読者の選任)

- (2) 論文が投稿された部門の編集委員会委員は、受け付けた論文の内容を確認し、合議の上、同部門の編集委員会委員から1名を主査として選任する。なお、論文種(研究論文または実践研究報告)、投稿部門(部門A、B、Cのいずれか)は、投稿時に連絡責任者が申告するが、編集委員会委員の合議により、変更する場合がある。

- (3) 論文が投稿された部門の編集委員会委員は、査読委員のうち、論文と同一またはできるだけ近い専門分野の、客観的な判断のできる識見のある研究者から、内諾を得たうえで査読者3人を選任する。なお、査読者には原則として実務家教員(専攻分野における概ね5年以上の実務の経験を有し、かつ、高度の実務の能力を有する者)を1名以上含め、実践的価値の視点からの評価の機会を設けるものとする。

- (4) 編集委員会委員は、自身が共同著者である論文の、主査及び査読者となることはできない。査読委員は、自身が筆頭著者、共同著者、連絡責任者のいずれかである論文の、査読者となることはできない。

- (5) 査読者は原則として査読委員から選定するが、主題によってはこれ以外の本協会会員校の教職大学院所属教員にも依頼することがある。

(査読の指針)

- (6) 査読者は、「日本教職大学院協会ジャーナル編集方針」に定めるジャーナルの目的を踏まえて、査読を実施する。

(査読の手順)

- (7) 査読は著者名を秘して行う。

(8) 査読期間は原則3ヶ月以内とし、査読者は編集委員会所定の期限までに、次の①、②、編集委員会宛ての意見及び著者宛ての意見を主査へ返送する。

①各論文種の評価基準に基づく評価項目

各項目に3点(優れている)、2点(標準)、1点(問題がある)、0点(大いに問題がある)のいずれかを付す。

(研究論文の評価項目)

- ・問題設定(問題の背景、研究課題の明確化、研究課題の意義、主要概念の定義)
- ・実践的価値(研究に含まれる実践の価値、実践に対する貢献)
- ・文献レビュー(理論枠組み、先行研究レビュー)
- ・方法(参加者、手続き、観察・測定方法や研究者の役割、実践概要、分析戦略)
- ・結果/分析(データ分析、実践分析、知見の解釈)
- ・考察(知見の総合化、実践的示唆の提示、研究の限界)
- ・資料(参考文献、注釈・資料)

(実践研究報告の評価項目)

- ・問題設定(研究の背景、研究の動機、研究課題の明確化、研究課題の意義、主要概念の定義)
- ・実践的価値(研究に含まれる実践の価値、実践に対する貢献)
- ・実践デザイン(調査方法、データ収集の方法、実践研究の概要)
- ・実践結果(実践内容の詳細、実践分析の結果、実践の価値・特徴)
- ・考察(知見の総合化、実践的示唆の提示、実践研究の限界、教職大学院の学びの発展・抱負・展望等)
- ・資料(参考文献、注釈・資料)

②総合判定区分

各評価項目の点数の合計に基づき、次のいずれかを付す。

(研究論文) 21点満点

- A. 掲載可(訂正なし)(18点以上)
- B. 掲載可(軽微な訂正を条件とする)(18点以上)
- C. 掲載可(一部修正を条件とする)(14点~17点)
- D. 再審査(10点~13点)
- E. 掲載不可(10点未満)

(実践研究報告) 18点満点

- A. 掲載可(訂正なし)(16点以上)
- B. 掲載可(軽微な訂正を条件とする)(16点以上)
- C. 掲載可(一部修正を条件とする)(12点~15点)
- D. 再審査(9点~11点)
- E. 掲載不可(8点未満)

(審査結果の決定)

(9) 主査は、査読者から提出された(8)の各論文種の評価基準に基づく評価項目及び総合判定区分の審査結果、編集委員会宛ての意見及び著者宛ての意見を取りまとめ、編集委員会へ提出する。編集委員会は、主査から提出された資料をもとに、合議の上、次のいずれかに決定する。審査結果については、主査及び査読者の氏名を伏して連絡責任者へ通知するものとする。

(研究論文) 21点満点

※(8)①の評価項目ごとに3査読者の平均点(小数点第1位を四捨五入)を算出し、その合計点をもとに決定する。

- A. 掲載可(訂正なし)(18点以上)
- B. 掲載可(軽微な訂正を条件とする)(18点以上)
- C. 掲載可(一部修正を条件とする)(14点~17点)
- D. 再審査(10点~13点)
- E. 掲載不可(10点未満)

(実践研究報告) 18点満点

※(8)①の評価項目ごとに3査読者の平均点(小数点第1位を四捨五入)を算出し、その合計点をもとに決定する。

- A. 掲載可(訂正なし)(16点以上)
- B. 掲載可(軽微な訂正を条件とする)(16点以上)
- C. 掲載可(一部修正を条件とする)(12点~15点)
- D. 再審査(9点~11点)
- E. 掲載不可(8点未満)

(再投稿)

(10) (9)のB、C、Dのいずれかの審査結果を受けた連絡責任者は、結果が通知された日から原則3ヶ月以内に論文を修正し、再度提出するものとする。なお、結果が通知された日から1年以上後で論文を再度提出した場合は、再度投稿要件を満たしていることを確認の上、査読者による査読を行う。

(11) 再投稿された論文については、次の①~③のとおり取り扱うものとする。なお、(9)のB、C、Dのいずれかに決定した論文は、査読者が必要と考える修正や補足及びこれと同等の修正や補足等が、同一修正事項につき2回までに満たされなかったときは、掲載不可となる。

①B「掲載可(軽微な訂正を条件とする)」と決定された論文が、修正後再投稿された場合は、先と同じ主査が、1ヶ月以内を原則として訂正の内容を確認し、掲載条件に合致しているか吟味し、次回編集委員会に掲載の可否を諮るものとする。

- ②C「掲載可（一部修正を条件とする）」と決定した論文が、修正後再投稿された場合は、先と同じ主査及び査読者が、1ヶ月以内を原則として修正の内容を確認し掲載条件に合致しているか吟味し、次回委員会に掲載の可否を諮るものとする。
- ③D「再審査」と決定した論文が、修正後再投稿された場合は、先と同じ査読者3名が、1ヶ月以内を原則として再度査読する。その上で査読結果をもとに、次回委員会に掲載の可否を諮るものとする。

(論文に倫理上の疑義がある場合)

- (12) 査読者または編集委員会委員から、当該論文に倫理に関して疑義があるとの指摘がなされた場合は、審査結果の判断を保留し、編集委員会で、倫理の観点から投稿論文を審査する。なお、編集委員会は、その判断のための資料を新たに連絡責任者に求めることができる。
- (13) 編集委員会において、論文の修正で解決できない倫理上の問題があると判断された場合には、その旨を付し、「掲載不可」とする。結果の通知は、通常の結果通知の手続きと同様に行うものとする。なお、編集委員会において、倫理上の問題がない、または論文の修正で解決できると判断された場合は、通常審査手続きを再開する。

附 則

この要領は、令和4年8月1日から施行する。

日本教職大学院協会ジャーナル投稿要領

(令和4年5月13日制定)

- (1) 論文の著者は、「日本教職大学院協会ジャーナル編集方針」及び「日本教職大学院協会ジャーナル投稿論文審査要領」をよく確認の上、投稿すること。
- (2) 論文の著者は、日本教育心理学会倫理綱領を参照し、投稿論文の内容について十分に人権及び倫理上の配慮を行うこと。
- (3) 連絡責任者は、提出物が次の要件に準拠していることを確認すること。これらの要件を満たしていないものは、査読を行わない場合がある。

①タイトルページファイル

- ・タイトルページには、すべての著者の連絡先情報（著者名、所属、住所、Eメールアドレス、電話番号等）を含むものとする。

②論文原稿

- ・論文原稿は、タイトル、要旨（英文 100-120 語程度、和文 200-240 字程度）、キーワード（3～5 個）、本文、註、引用または参考文献、の順で記載すること。
- ・論文原稿には、著者を特定できるような情報を含めないこと。
- ・論文原稿は、Word 文書で作成し、A4 版 1 頁につき横書き、36 字×18 行、12 ポイントで作成し、うち本文は 30 枚以下とすること。
- ・引用または参考文献は、論文原稿の最後に、引用の順または著者名のアルファベット順に一括して、次のように記載すること。また、DOI を記載するように努めること。
(論文の場合) 著者、論文名、雑誌名、巻、号、発行年、頁の順（最後に DOI）
(単行本の場合) 著者、書名、発行所、出版年、頁の順（最後に DOI）
(ウェブサイトの場合) タイトル、URL を明記
- ・本文には、通しの頁番号及び頁ごとの行番号を必ず振ること。
- ・本文中の図表を挿入する位置には、Figure 1 または Table 1 から順に通し番号を記載すること。
- ・研究参加者から研究協力の同意を得たことを、その方法とともに論文中に明記すること。ただし、何らかの事情で研究参加者本人から同意を得ることが難しい場合は、研究参加に関して責任を負うことのできる人（保護者、学校長など）から同意を得ることも可とする。同意が得られなかった場合は、その理由を本文に明記すること。
- ・企業との共同研究である、または企業から助成を受けた研究である等、利益相反に関連する事項がある場合はその内容を、また利益相反に関連する事項がない場合は「本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。」という一文を、本文の末尾に「付記」として記載すること。

- ・ 図表、グラフ、謝辞、資料は、論文原稿とは別のファイルで提出すること。
- ・ 論文原稿と別のファイルで提出する図表は、1つのファイルにまとめて掲示し、Figure 1 または Table 1 から順に通し番号を付すこと。また、本文中における図表の位置を記載すること。
- ・ 図表は、写真ではなく、できる限り編集可能なテキストとして提出すること。

附 則

この要領は、令和4年8月1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 <https://www.kyoshoku.jp/>

令和5年3月発行