

2019 年度 教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業

教職大学院教科教育コアカリキュラム及びその質保証に関する調査研究

－教職課程コアカリキュラムと接続した教科領域導入モデルの作成に向けて－

報告書

2020 年 3 月

日本教職大学院協会

目 次

1. 問題と目的	1
1.1 本研究の基本的視座	1
1.2 本研究の目的と構成	1
1.3 本研究の成果目標	2
2. 教職大学院教科領域の教育の現況及び質保証の仕組みに関する包括的調査（第1次調査）の分析と考察 ..	3
2.1 調査の概要（対象校，質問項目）	3
2.2 調査結果の分析	5
2.3 第1次調査のまとめ	13
3. 教職大学院教科領域の教育の現況及び質保証の仕組みに関する優れた取組の実施大学への訪問調査（第2次調査）の分析と考察	15
3.1 調査の概要（調査対象校の選定，質問項目）	15
3.2 事例① 山梨大学	17
3.3 事例② 宮崎大学	23
3.4 事例③ 山形大学	30
3.5 事例④ 鳴門教育大学	38
3.6 事例⑤ 兵庫教育大学	52
4. 総合考察：教科領域導入モデル，及び質保証の仕組みのモデル化への示唆	62

「教職大学院教科教育コアカリキュラム及びその質保証に関する調査研究」実施体制

参考資料（第1次調査）

1. 調査票
2. 単純集計結果

凡例

表番号は、「表4－2」のように章番号をつけて示している。ただし，第3章は，各大学の取組を扱う節をまたいで表番号がつくことになるため，「表3－2－1」のように節番号もつけて示している。

1. 問題と目的

1.1 本研究の基本的視座

教職大学院は創設から 10 年以上経過し、量的な拡大期から質的な充実期を迎えなければならない。また、新学習指導要領では、すべての教科等の目標や内容を資質・能力の 3 つの柱で整理するという大きな改訂となった。児童生徒の資質・能力の基本的なあり方が整理されたことで、教職大学院の教科領域においても、それらの資質・能力の基盤の上に教職に関わる専門的な力量形成を主眼としたカリキュラム編成・実施、及びその質保証の仕組みの確立が求められる。

教職大学院の教科領域における授業内容やカリキュラムは、シラバス等での情報公表がなされているが、実態的にはその対応が多様であると考えられ、また、質保証のための取組は包括的に十分把握できていないことがある。

そのため、本調査研究では、教科領域の授業並びにカリキュラム、また、その質保証の仕組みを把握する際に、教員の資質・能力の視点と教職大学院で育成する人材像の両面から包括的に把握することが重要であると捉えている。教科領域に関する授業やカリキュラムは、①教科領域に関わる資質・能力をどのように捉えているのか、②教科領域の教員養成スタンダードやルーブリックの策定など教師の力量形成を図る評価システムが確立されているのか、③教科専門と教科教育の教員のどのような協働によって実施されているのか、④教科領域の専門科目と共通科目や学校等における実習がどのように連携されているのか、⑤教科領域を担当する教員の資質・能力をどのように担保しているのか、等教職大学院の教育内容・方法が理論と実践の往還を目指す形で系統的に配列されると同時に資質・能力形成がどのような順序性で体系化されているかを調査したい。さらに、⑥現代の教育課題に対応する新たな資質・能力の蓄積につながる内容・方法が構築されているか、⑦FD に関わる評価方法と改善システムが組織として策定されているか、を基本的な視座としている。

1.2 本研究の目的と構成

本調査研究の目的は、次の 2 点である。第 1 に、全国の教職大学院（54 大学）を対象とした第 1 次調査において、共通科目の教科等の実践的な指導方法に関する領域、及び専門科目における教科領域に関する教育の状況、並びに質保証に関する仕組みの包括的な現況把握と課題整理を行い、資質・能力の視点から教科領域導入モデルに示唆を与える取組とその質保証の仕組みに焦点化して、優れた取組をする大学を特定して取組内容の特徴を明らかにすること。第 2 に、第 2 次調査において、教科領域の授業やカリキュラムの運用、及びその質保証の優れた取組事例の詳細を明らかにし、教科領域導入モデル、及び質保証の仕組みのモデル化への示唆を得ること、である。

1.3 本研究の成果目標

本調査研究の主な成果目標は、以下のとおりである。

- 教職大学院教科領域で育成される資質・能力を再定義することができる。
- 教職大学院教科領域の教育の状況を包括的に把握することができる。
- 教職大学院教科領域の質保証に係る多様な取組のカテゴリー化によってその特性と傾向を描出することができる。
- 教職大学院教科領域の質保証に係る資質・能力指標の開発・運用の実態把握により、より効果的な指標の策定・更新ができる。
- 教職大学院教科領域の能力指標・質保証と授業内容の連携を図り、授業シラバスの改善のための情報を抽出することができる。
- FDにおける授業評価ツールの項目の有効性を確認すること、また授業者の授業力向上の組織的対応と教員の業績評価の更新に関する知見を得ることができる。

2. 教職大学院教科領域の教育の現況及び質保証の仕組みに関する包括的調査（第1次調査）の分析と考察

第2章では、教職大学院教科領域の教育の現況及び質保証の仕組みについて包括的に把握すること及び第2次調査のヒアリング対象大学を選定することを目的として、「教職大学院教科教育コアカリキュラム及びその質保証に関するアンケート調査」（第1次調査）の結果の分析を行う。これらを通して、現在の教職大学院における①教科領域の授業・カリキュラムの実施状況、②FD関連の有効な取組の実施状況を提示する。

2.1 調査の概要（対象校、質問項目）

第1次調査では、教職大学院教科領域の教育の現況及び質保証の仕組みに関して包括的に把握することを目的に、「教職大学院教科教育コアカリキュラム及びその質保証に関するアンケート調査」を実施した。調査の概要については表2-1の通りである。また、表2-2には具体的な質問項目の一覧を示した。

表2-1. 「教職大学院教科教育コアカリキュラム及びその質保証に関するアンケート調査」の概要

調査の対象	教職大学院54校 【国立大学】北海道教育大学、弘前大学、岩手大学、宮城教育大学、秋田大学、山形大学、福島大学、茨城大学、宇都宮大学、群馬大学、埼玉大学、千葉大学、東京学芸大学、横浜国立大学、山梨大学、新潟大学、上越教育大学、富山大学、金沢大学、福井大学、信州大学、岐阜大学、静岡大学、愛知教育大学、三重大学、滋賀大学、京都教育大学、大阪教育大学、兵庫教育大学、奈良教育大学、和歌山大学、島根大学、岡山大学、広島大学、山口大学、鳴門教育大学、香川大学、愛媛大学、高知大学、福岡教育大学、佐賀大学、長崎大学、熊本大学、大分大学、宮崎大学、鹿児島大学、琉球大学 【私立大学】聖徳大学、創価大学、玉川大学、帝京大学、早稲田大学、常葉大学、立命館大学
調査の期間	2019年9月12日～2019年10月7日
調査の内容	教職大学院教科領域の教育の現況及び質保証の仕組みに関する包括的調査（設問の詳細は表2-2を参照）
調査の方法	各大学あてに調査票（参考資料1：本報告書75頁を参照）の電子ファイルを添付した電子メールを送信し、回答したファイルを返信して頂いた。※1
回収状況	回収数：54通（回収率：100.0%）※2

※1 各大学によって大学職員または大学教員が回答者となっている。

※2 調査の期間外に返信があった2通についても最終的に有効回答として扱った。

表 2-2. 質問項目一覧

に程大 つの学 いて基の て本教 情報職 課	【X-1】 大学名
	【X-2】 課程認定を受けている免許教科の種類
	【X-3-1】 専門職学位課程（教職大学院）を設置している研究科数
	【X-3-2】 専門職学位課程（教職大学院）を設置している専攻等数
	【X-3-3】 専門職学位課程（教職大学院）を設置している専攻等の定員合計
況「教科 につい て内容」 ならびに 「教科教育」 の授業実 施状	【X-3-4】 専門職学位課程（教職大学院）の教員免許状取得者実数
	【A-1】 貴学の教職大学院では、現在、共通科目や実習科目以外に（「教科内容」や「教科教育」に関わらず）特定の教科に特化した科目を開設していますか。
	【A-1-1】 開設している教科について、それぞれ何科目開設していますか。
	【A-1-2】 開設していない場合、今後の開設予定についてお聞かせください。
	【A-2】 貴学の教職大学院では、現在、共通科目や実習科目以外で「教科内容」に特化した科目を開設していますか。
	【A-2-1】 開設している場合、科目名を 10 科目以内でお答えください。
	【A-2-2】 開設していない場合、他の研究科や修士課程等で「教科内容」科目を履修することができますか。
	【A-3】 貴学の教職大学院では、特定の教科の「教科内容」と「教科教育」を融合した科目を開設していますか。
	【A-3-1】 開設している場合、どの教科について開設していますか。
	【A-3-2】 開設している場合、科目名を 10 以内でお答えください。その際、あわせて各科目の担当教員数とその種別、並びに各科目の授業担当体制（1. TT, 2. オムニバス, 3. TT とオムニバスの混合）をお答えください。
	【A-3-3】 代表的な融合例についてご説明ください。
	【A-3-4】 開設していない場合、今後の開設予定についてお聞かせください。
	【A-4】 貴学の教職大学院では、教科に関するコースやプログラム等がありますか。
	【A-4-1】 ある場合、その特徴をお答えください。
教職大 学院の 全授業 を対象 とした 教育全 般にか かる質 保証の 仕組み について	【B-1】 学生による授業評価を行っていますか。
	【B-1-1】 授業評価はどのように行っていますか。授業評価を行う授業
	【B-1-1】 授業評価はどのように行っていますか。回答方式
	【B-1-1】 授業評価はどのように行っていますか。実施回数
	【B-1-2】 授業アンケート等の評価シート項目の適正化を図る（もしくは有効性を確認する）ために行っている具体的な手立てがあれば、お書きください。
	【B-2】 教員同士による授業参観や相互に授業を評価し合う（ピア・レビュー等の）取組を行っていますか。
	【B-2-1】 それはどのような取組ですか。具体的にお書きください。
	【B-3】 教員の日常的教育改善の努力を促進・支援する仕組みはありますか。
	【B-3-1】 それはどのような取組ですか。具体的にお書きください。
	【B-4】 研究者教員に求められる「職能」や「教育力」の内容と実務家教員に求められる「職能」や「教育力」の内容とを区別していますか。
	【B-4-1】 研究者教員と実務家教員について、それぞれに求められる「職能」や「教育力」の内容について具体的にお書きください。
	【B-4-2】 研究者教員と実務家教員について、共通に求められる「職能」や「教育力」の内容について具体的にお書きください。
	【B-5】 研究者教員に求められる「職能」や「教育力」の開発を支援する仕組みと実務家教員に求められる「職能」や「教育力」の開発を支援する仕組みを区別していますか。
	【B-5-1】 研究者教員と実務家教員について、それぞれに求められる「職能」や「教育力」の開発を支援する仕組みについて具体的にお書きください。
	【B-5-2】 研究者教員と実務家教員について、共通に求められる「職能」や「教育力」の開発を支援する仕組みについて具体的にお書きください。
	【B-6】 教科領域のカリキュラムを統括する組織を設置していますか。
	【B-6-1】 それはどのような組織ですか。具体的にお書きください。
	【B-7】 教育委員会と連携して大学教員の資質・能力の向上を図る取組を行っていますか。
	【B-7-1】 それはどのような内容ですか。具体的にお書きください。
	【B-8】 貴学の教職大学院における「教科内容」科目、「教科教育」科目、あるいは両者を融合した科目について、別途教育の質保証に関する取組を行っていますか。
	【B-8-1】 それはどのような取組ですか。具体的にお書きください。
	【B-9】 貴学の教職大学院が、独自に行っている特徴的な FD 活動があれば、お書きください。

2.2 調査結果の分析

以下では「教職大学院教科教育コアカリキュラム及びその質保証に関するアンケート調査」（第1次調査）の結果を、①教科領域の授業・カリキュラムの実施状況（2.2.1）の観点から整理する。この際、「教科内容」と「教科教育」を区別しつつ分析を行う。次に②FD 関連の有効な取組の実施状況（2.2.2）の観点から整理する。この際、「研究者教員」と「実務家教員」を区別しつつ分析を行う。

1. 教科領域の授業・カリキュラムの実施状況

◆特定の教科に特化した科目の実施状況

まず、「【A-1】特定の教科に特化した科目を開設状況」では、「開設している」（44.4%）となっており科目レベルでは半数近くの教職大学院が教科に特化した科目を開設している。また、「開設していない」（55.6%）とした教職大学院においても、「【A-1-2】今後の開設予定」（ $N=30$ ）では、「具体的な開設計画がある」（43.3%）としており、今後、科目レベルにおいては一部の教職大学院を除いて教科に特化した科目が開設されていくことが見込まれる。

それでは、開設されている場合には、どのような教科が多く開設されているのであろうか。以下の図2-1には、「【A-1-1】開設している教科について、それぞれ何科目開設していますか」への回答結果をもとに、「開設している」と回答した24大学における科目別開設科目数の分布を示した。図2-1によれば、「社会」「理科」「英語」「国語」「数学」といった5教科については開設されている科目数が相対的に多いという結果となり、上記の5教科がまず重視されている傾向がある。

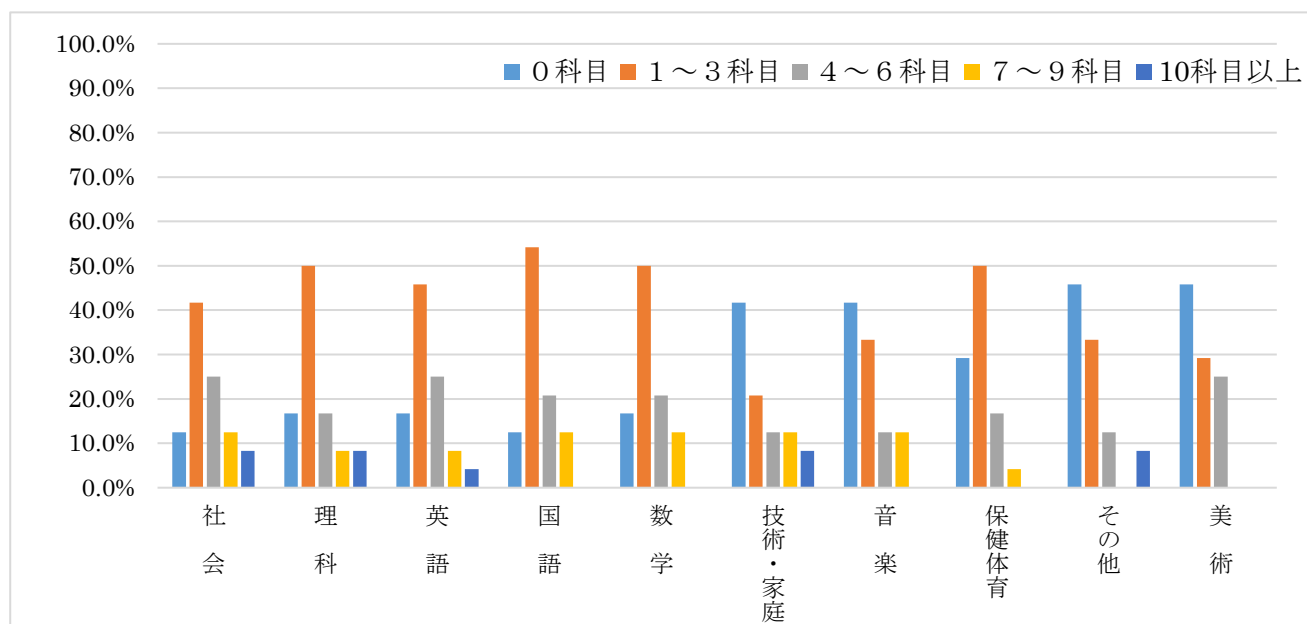


図2-1. 特定の教科に特化した科目についての科目別の開設科目数の分布（ $N=24$ ）

◆「教科内容」に特化した科目の実施状況

ただし、「教科教育」と「教科内容」を区別した場合には「教科内容」に関する科目をいずれの形においても履修できない教職大学院が全体の3分の1となっており、「教科内容」に全く触れることができない教職大学院も一定数存在する。具体的には、「【A-2】「教科内容」に特化した科目の開設状況」では、

「開設している」(24.1%)となっており、教職大学院で科目を開設しているのは全体の約4分の1である。また、教職大学院で開設していない場合において、「【A-2-2】開設していない場合、他の研究科や修士課程等で「教科内容」科目を履修することができるか(N=41)」に対しては「履修できる」(56.1%)となっており、約半数の教職大学院が他の研究科で開設されている「教科内容」の科目を履修できるようにしている。これらの結果をまとめると、「教科内容」については、3分の1の教職大学院で触れられておらず、触れることができる場合においても他の研究科の授業を履修できる形をとっている場合が多いことが指摘できる。

◆「教科内容」と「教科教育」を融合した科目

また、「教科内容」と「教科教育」を融合した科目を開設している教職大学院は3割に満たない現状である。具体的には「【A-3】特定の教科の「教科内容」と「教科教育」を融合した科目を開設状況」では、「開設している」(29.6%)となっている。ただし、開設していない教職大学院においても「【A-3-4】今後の開設予定」(N=38)では、「具体的な開設計画がある(44.7%)」としており、今後は「教科内容」と「教科教育」を融合した科目が開設されていくことが見込まれる。

それでは、開設されている場合には、その科目の状況(教科、授業担当体制)はいかなるものであろうか。図2-2には「【A-3-1】開設している場合、どの教科について開設していますか」への回答結果をもとに、「開設している」と回答した16大学における各科目別の開設割合を示した。図2-2によれば、特定の教科に特化した科目の実施状況と同じく「理科」「社会」「国語」「数学」「英語」が上位に位置づく結果となったが、「英語」については、「理科」「社会」「国語」「数学」と比較して低い値となっており、「教科内容」と「教科教育」を融合した科目が相対的に開設されていない現状が窺える。

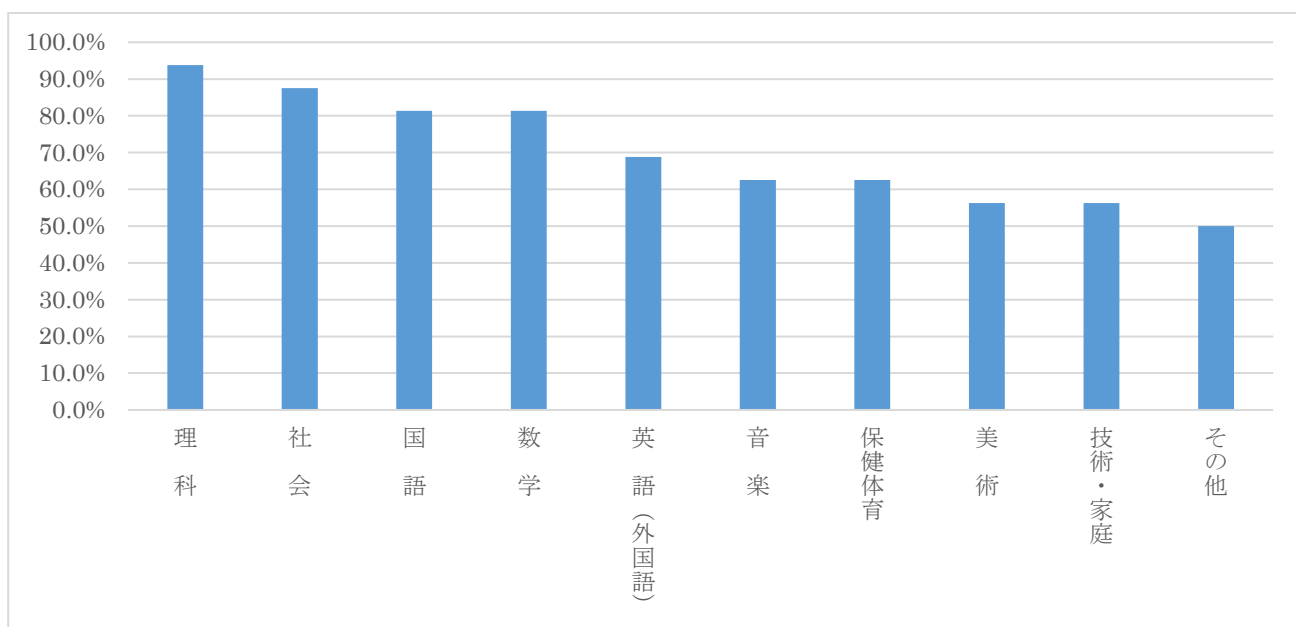


図2-2. 「教科内容」と「教科教育」を融合した科目についての科目別開設状況 (N=16)

これらの「教科内容」と「教科教育」を融合した科目の授業担当体制はどのようになっているだろうか。「教科内容」と「教科教育」を融合した科目を開設している16大学における「教科内容」と「教科教育」

を融合した科目（113 科目）についての授業担当体制は「TT」（28.3%）、「オムニバス」（8.8%）、「TT とオムニバスの混合」（49.6%）、「無回答」（13.3%）となっており、多くの科目で TT とオムニバスという授業担当体制がとられていることが分かる。また、各科目の担当教員数は平均して 3.39 名（※ただし、無回答及び外れ値を除外した 106 科目で算出した）であった。ただし、下の図 2－3 に示すように 2 名以下で担当している割合が 44.3%と半数近くとなっているように、少ない教員で科目を開設している状況がある。また、1 名で担当している場合も 14.2%となっており、この場合は「教科教育」または「教科内容」のいずれかの教員が他方の教授内容も含めて扱い「教科内容」と「教科教育」を融合した科目を開設している現状がある。

この状況について深く探求するために表 2－3 には、「教科内容」と「教科教育」を融合した科目についての担当教員数別の担当教員の属性と授業担当体制を示した。表 2－3 によれば、担当教員が 1 名の場合は「研究者教員・教科教育」（53.3%）、「実務家教員・教科教育」（33.3%）となり、「教科教育」の教員が担当している状況があり、担当教員が 2 名の場合でも、「研究者教員・教科内容」（65.7%）となっているように 3 分の 1 の科目において「教科内容」の教員が担当しない体制で「教科内容」と「教科教育」を融合した科目を開設している現状がある。担当教員が 3 名以上の場合では、ほぼすべての場合で「教科内容」「教科教育」のどちらの教員も含まれる担当体制となっているという結果となっている。また、授業担当体制については、担当教員数が増えると「TT とオムニバスの混合」が増え、「TT」が減少するという結果となった。

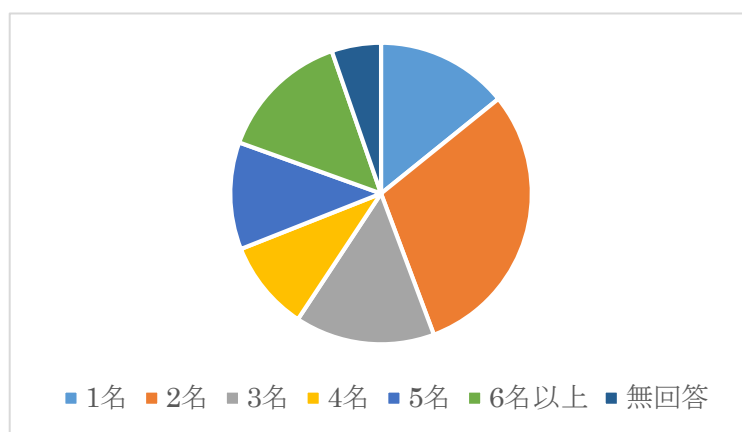


図 2－3. 「教科内容」と「教科教育」を融合した科目についての担当教員数 (N=113)

表 2－3. 「教科内容」と「教科教育」を融合した科目についての
担当教員数別の担当教員の属性と授業担当体制 (N=107)

	担当教員の属性				授業担当体制※			
	研究者教員		実務家教員		TT	オムニバス	TT とオムニバスの混合	無回答
	教科内容	教科教育	教科内容	教科教育				
1 名 (N=15)	13.3%	53.3%	0.0%	33.3%	25.0%	0.0%	0.0%	75.0%
2 名 (N=35)	65.7%	62.9%	2.9%	51.4%	32.4%	23.5%	38.2%	5.9%
3 ～ 4 名 (N=28)	96.4%	85.7%	0.0%	25.0%	28.6%	7.1%	64.3%	0.0%
5 名以上 (N=29)	100.0%	89.7%	6.9%	41.4%	13.8%	0.0%	86.2%	0.0%

※調査計画の段階では、「教科内容」と「教科教育」を融合した科目が 1 名の教員で開設されていることを想定していなかったため、担当体制は「TT」、「オムニバス」、「TT とオムニバスの混合」の 3 つの選択肢で問うている。

また、本調査においては「教科内容」と「教科教育」を融合した科目の具体的な融合の形としては以下のようなプロジェクトを題材とした融合のあり方などが例示された（詳しくは参考資料2「単純集計結果」：本報告書 81 頁を参照）。

受講生が主題とする教材開発のプロジェクト（テーマ）に応じて、担当教員と学生がグループを構成する。内容探究と教材開発はグループで行い、実験授業と事後検討、成果発表会には担当教員全員が参加する。

ここまで、科目レベルにおける実施状況を概観してきたが、教科領域をカリキュラムレベルで重視し実施している教職大学院は一部の大学である。例えば、「【B-6】教科領域のカリキュラムを統括する組織の設置状況」では、「設置している」（20.4%）となっており、多くの教職大学院では教科領域に特化した組織を設置していないといえる。また、「【A-4】教科に関するコースやプログラム等の設置状況」においては、教科に関するコースやプログラム等が「ある」（16.7%）としたのは一部に限られるという結果となった。

数少ない教科に関するコースやプログラム等の特徴については、基本的に下記に象徴されるように「教科内容」と「教科教育」の専門性を高めるといった内容が多く見られた。

教科の目的・内容に対する深い理解と、それぞれの教科における専門領域の詳細を学びながら、教科内容の各分野が有機的に連携した教科教育を実践する力を持ち、児童生徒の発達段階に応じて、各教科の授業を適切に構想し、効果的な授業実践することができる教員を育成する。さらに、教科横断と校種縦断という観点から、より高度な授業開発・実践が可能な教員を養成する。

また一部の教職大学院では、下記のように教科に関するコースやプログラムでありつつも、スクールリーダーやミドルリーダーとしての資質能力にも重点を置いているものがある。

教科領域教育実践開発コースとして、各教科の中から1教科を選択して研究に取り組むとともに、児童・生徒に確かな学力を身につけさせる高度な実践力・応用力を備えた教員の養成をねらいとしている。また、現職教員等については、特定の教科に関する深い教育的見識を持ち、その教科についての年間指導計画や単元開発及び教材開発等を行うことのできる能力とともに、教科を越えて優れた企画力・実践力を備えたスクールリーダー及びミドルリーダーの養成をねらいとしている。

以上、教科領域の授業・カリキュラムの実施状況を概観してきたが、基本的な傾向としては科目レベルにおいては教科領域の科目は充実しつつあるものの、カリキュラム・コースレベルでは一部の教職大学院に限られ、黎明期にあるといえる。また、充実しつつある科目レベルにおいても本調査の結果からは、「教科教育」の教員が「教科内容」を扱っている実態が推察されるため、より一層その内実について詳らかにした上での検討が求められる。

2. FD 関連の有効な取組の実施状況

次に、FD 関連の取組の実施状況を整理する。まず代表的なものとしては、学生による授業評価が挙げられる。これについては「【B-1】学生による授業評価の実施状況」で「行っている」(100.0%)となっており、すべての教職大学院で実施されているという結果となった。その詳細については、「授業評価を行う授業」は「全授業」(77.8%)、「回答方式」は「無記名」(90.7%)、「実施回数」は「学期に1回」(85.2%)に該当するものが多いという結果となった。

また「【B-2】教員同士による授業参観や相互に授業を評価し合う(ピア・レビュー等の)取組の状況」についても「行っている」(83.3%)となっており、多くの教職大学院で実施されているといえる。加えて「【B-3】教員の日常的教育改善の努力を促進・支援する仕組みの有無」についても「ある」(75.9%)となっており、教育改善を行う基本的な体制については多くの教職大学院で整備されているようである。

では、「職能」に応じた FD 関連の取組の状況はどうであろうか。ここではまず、教職大学院の教員の職能について、一つの大きな観点となり得る「研究者教員」と「実務家教員」の区別について分析を進める。そこでまず、「研究者教員」と「実務家教員」が教職大学院において、区別されているのかについて確認する。「【B-4】研究者教員と実務家教員に求められる「職能」や「教育力」の内容の区別」では、「(筆者注：区別)している」(51.9%)となっており、「研究者教員」と「実務家教員」の「職能」や「教育力」の内容の区別が行われているのは約半数であるという結果となった。

それでは、具体的にどのような区別がなされているのであろうか。表2-4には「研究者教員」と「実務家教員」に求められる「職能」や「教育力」の内容を区別しているとした28大学における「研究者教員」／「実務家教員」に求められる「職能」や「教育力」の内容を大学別に示した。

表2-4によれば、まず「研究者教員」については「理論」「研究」「専門」などの言葉が目立つ結果となった。ただし、α大学が「全教員が学校現場における実践研究が含まれる研究業績を有しており、実践探究と学問探究の両方に軸足を置く教員を配置している」としているように「研究者教員」であったとしても実践的な研究業績を有することを重視している大学もある。他方、「実務家教員」については「実践」「実務」などの言葉が目立つ結果となった。また、γ大学が「外部の教育現場とのつなぎ役」と表現しているように学校教育現場と大学をつなぐ役割についての言及も散見された。共通するものとしては「理論と実践」や「協働」などの言葉が目立つ結果となった。

このように「研究者教員」／「実務家教員」の「職能」や「教育力」が区別されている教職大学院では、「研究者教員」には「理論」「研究」「専門」、「実務家教員」には「実践」「実務」「学校教育現場とのつなぎ役」という「職能」や「教育力」を求めているといえるが、それぞれの「職能」や「教育力」の開発を支援する仕組みは確立されているとはいえない。具体的には「【B-5】研究者教員／実務家教員に求められる「職能」や「教育力」の開発を支援する仕組みを区別しているか」では、「(筆者注：区別)している」(18.5%)となっており、多くの教職大学院において職能開発においては区別されていない現状があるといえる。このことは「【B-7】教育委員会と連携した大学教員の資質・能力の向上を図る取組の実施状況」においても「両者に対して行っている」(40.7%)、「行っていない」(55.6%)に対して、「実務家教員に対して行っている」(1.9%)、「研究者教員に対して行っている」(1.9%)となっていることから、この観点においても「研究者教員」／「実務家教員」の「職能」や「教育力」についてあまり区別がない状態であることが推察できる。

数少ない取組の具体例に着目すると、下記のような「研究者教員」の学校現場への派遣や「実務家教員」

の論文執筆の環境づくりに取り組んでいる大学などがある。

研究者教員には、アドバイザースタッフ派遣や附属学校での実践研究・実践指導及び指導助言等を積極的に行うことを（ママ）通して教育実践に関わる業績を増やすこと（ママ）促している。また、実務家教員の学術研究及び学術論文執筆を促すために、研究者教員と実務家教員による共同研究や研究論文を協働して執筆する場をつくっている。

以上、FD 関連の取組の実施状況を概観してきたが、学生による授業評価や教員同士による授業参観や相互に授業を評価し合う（ピア・レビュー等の）取組は多くの大学で実施されている。しかしながら、「研究者教員」／「実務家教員」の「職能」や「教育力」の内容を区別した上での取組は数が少ない現状であるといえる。ここではこれらの現状の是非への言及は避けるが、教職大学院における学生への教授という観点に立ち返りつつ「研究者教員」／「実務家教員」の区分の有効性やそれに応じた職能開発のあり方が検討される必要があろう。

表 2－4. 「研究者教員」／「実務家教員」に求められる「職能」や「教育力」の内容（N=28）

	研究者教員	実務家教員	共通するもの
A	各自の専門分野（教職専門、教科教育、教科専門）をふまえて、教育実践の質向上にむけた理論を提供する。学校現場において、各自の理論がどのように働くかを検証する。	実務経験（学級担任、研究主任、教務主任、指導主事、教頭など）をふまえて、教育実践の質向上にむけた知見＝実践に根ざした原理・原則を提供する。実践上の課題（理論の限界）も示す。	実践と理論を往還する力。教育実践から課題を発見し、改善する方策を見出し、さらに方策を省察して質の向上を図る力。授業づくりについては、子どもの学習の道筋をふまえて、質の高い教材を追求する学習を組織できる原理と方法を示す。学校づくりについては、教職員一人ひとりが各自の特性を生かして、「チーム学校」として協働して教育力を発揮できる体制を組織できる原理と方法を示す。
B	採用において、教育研究業績を求めている。昇任においても同じである。つまり、教育研究を遂行し、その成果に基づいた教育力が求めている。	採用において、教職指導業績を求めている。昇任においても同じである。つまり、豊かな教職指導経験を身に付け、その経験に基づいた教育力を求めている。	〇〇大学大学院教育学研究科規程第2条を踏まえ、学校現場の課題への取り組み、多様な人々との連携協働、組織的な課題解決、実践知の継承と創造に取り組む意欲と力量が、共通の職能、教育力の内容として考えられる。
C	大学院の各分野や課程認定に相応しい研究業績を有し、学生への指導ができるものを配置している。	また、教育課程の編成、教育経営、教育相談、教科教育、学校経営、学級経営、特別支援教育といった領域に配置し、基本的には研究者教員との専門性の重複を避け、実務の専門的見識・経験を発揮できるように考慮している。	本教職大学院では、大学での研究と学校における実習を往還させ、「理論と実践の融合」によるカリキュラムを通して、修士レベルの高度な専門性を有する教員を養成することを目指している。したがって、研究者教員は理論を実践化するための業績を有していることを、また、実務家教員は実践を理論化するために理論的な業績を有することを義務づけている。そして、研究者教員と実務家教員によるチームティーチングを実現するようにしている。 また、教育実習や学生の学修効果の研究について、研究者教員と実務家教員でチームを組織し、発表準備や内容の検討を通して、担当教員の資質の向上に取り組んでいる。なお、研究成果は、日本教育大学協会研究発表集会や本研究科の年報（報告書）などで発表している。

D	強みは、自らの研究に基づいた知見を発揮することである。	実践の詳細に基づいた知見を発揮することである。	
E	基本的にすべての授業は実務家教員と研究者教員の TT で行われ、その際、研究者教員は理論的な検討を行っており、両者が一緒に授業を行うことにより、理論と実践の往還を行っている。	基本的にすべての授業は実務家教員と研究者教員の TT で行われ、その際、研実務家教員は実践的視点の提供を中心的に行っており、両者が一緒に授業を行うことにより、理論と実践の往還を行っている。	ともに実践をみとる力を養成するという視点を共有し、また一人ひとりの子ども理解に基づく教育実践の重要性を大切にしている。
F	専門分野について、教育上又は研究上の業績を有するものであり、かつ、担当する専門分野に関して高度の教育上の指導能力がある者	実務の経験があり、教育実践に関する優れた業績を有し、かつ本学の教職大学院における教育を担当するにふさわしい教育上の能力を有する。	教職大学院において担当する内容について教育上又は研究上の業績、担当する専門分野に関して高度の教育上の指導能力
G	ただし、教職大学院専任教員の基準では、研究者教員にも教育実践に関わる業績を求めることにした。	これまでの研究者教員とは異なる採用・昇任基準を設定しており、教育実践に関わる業績（教育実践記録の執筆、研究会等での授業公開・研究発表等の実践的・実証的研究、研究会・研修会での講演、指導及び助言実績等を含む）を重視した内容となっている。	実習指導を含む院生指導等の「教育力」は両者に共通すると考えている。
H	まだ明確にはされていない。		
I	特にそれらの事例をより一般的な現象の一部として俯瞰的に捉え、それが生じるメカニズムを説明できる能力や、当該事例に対する複数の代案をそれぞれの代案に対する教育的効果（影響）とともに提示できる能力。	特に教育現場において直面する課題に対するリアリティーのある具体的な対応事例（自らの経験を含む）を豊富に示せる能力や、その実際を示すことができる能力。	大学院で育成すべき教員としての資質・能力についての基本的な理解（特に、本学教職大学院において重視している臨床力、協働力、即応力）に基づいて学生の成長を見取り、励ましながら育てられる教育力。さらに、現在、進められている教育改革やその背景への興味・関心と、それらに対する基本的な理解、教育現場や子どもに対する興味・関心とそれらに対する基本的な理解。常に最新の研究成果等の情報を入手し、関連文献等をレビューしながら更新し続ける勤勉さ。異なる専門を持つ人々と交流できるコミュニケーションの能力、さらには協働・協調して仕事ができる協働力など。
J	学校等における長期的な実践の展開に関わる協働研究及びそれに関する事例研究を不断に推進する能力、実践ベースの課題認識に沿った教師の専門性及び学校組織の開発発展を支援可能な資質能力を求めている。	教育関連機関や専門職養成機関等における実務経験に基づく教育実践・組織マネジメントの探究能力及び事例研究の推進能力、教師と学校の実践的な課題に応じた協働研究と実践支援を推進する資質能力を求めている。	実践ベースの課題に即した探究力と研究推進能力
K	各研究分野において高い研究能力あるいは専門的知識に基づいて、実践研究上の高度な指導能力を有する。	教職における豊富な実務経験と実践能力に基づいて、実践研究上の高度な指導能力を有する。	多様な学生に対する適切な指導・助言能力と専門分野を超えて協働できる社会性を有する。
L	理論知の教育、論文指導。両者の役割は固定的ではないが、それぞれのキャリアを活かし、連携している。	主に実践知の教育、実習指導、学校や教委との連携を担う。両者の役割は固定的ではないが、それぞれのキャリアを活かし、連携している。	高度専門職養成（学校管理職、ミドルリーダー、新任教員）の職能開発。
M	専門領域における専門知識	教職経験を基にした実践的指導力や実践的な知識・教育現場における今日的課題の把握	教職に対する幅広い知識や研究的視野、院生指導に対する熱意等
N	教育課題解決力に関わる研究を進める上での手法や、それらの分野にたけた知識等の研究的指導力	実践的指導力に関わる教師としての視点や、教員・子ども・地域などへの関わり方など、教師を育てる実践的指導力	教育課題解決のため、学生、連携協力校、大学と調整を図り、指導する力。
O	研究遂行能力（例：研究論文の執筆）と大学での授業経験を求めている。	実践的な研究遂行能力（例：実践研究論文の執筆）と実務経験に基づく教育指導力を求めている。	職能については、教育、研究、管理運営、地域社会への貢献の4つの能力を求める点は共通する。教育力については、授業と学生指導を求める点において共通する。
P	「職能」：理論的、研究的知見の提供、研究授業など学校での研究指導、修了論文指導 「教育力」：学校教育の文脈を読み解	「職能」 豊富な現職経験に裏打ちされた実践知の提供、多様な指導経験や職務経験を生かした実習指導	「職能」 1 教育に関する施策や教育をめぐる動向についての幅広い理解 1 社会の変化により教育や学校が

	く視点、思考力を身につけさせる指導の力、情報、資料を収集し、分析、考察するといった基本的な研究指導の力、論文作成に関わる指導力	若手教員の指導経験や人事行政経験を生かした就職対策、就職支援「教育力」 専門的知識、理論と学校の実際の諸課題とを関連づけて実践的に理解できるように指導する力 実習において、院生の個性や資質能力に応じてきめ細かく指導、支援する力 就職対策において、必要な知識や実践力が身に付けられるように指導し、就職支援する力	直面する多様な課題の認識 1 社会（各自治体）が求める教師像や教員の資質能力を理解し、指導できること 1 学校現場の実際に直接触れ、課題を把握し、実践可能な解決策を見出し提起する力 「教育力」 ＊ 相互の立場や実践を尊重し、教授や指導内容に関して相互に情報共有し連携する力 ＊ 指導内容やその結果について幅広く情報収集して省察し、改善に向けて取り組む力 ＊ 院生の個性や適性に応じ、教員としての資質能力を高めるきめ細かで粘り強い指導力
Q	授業科目の内容や学校現場の課題に対して、研究的な知見からアプローチができる人材であって、専門的な学会等で活躍しているという研究業績も重要である。同時に、特定の分野のみの研究ではなく、教育学や心理学等、関連領域全般についての研究動向を把握し、広い視野で研究にアプローチしていることも重要であると考えている。教員の研究をベースにしながら、研究的な力量をもった教員を養成できる教育を行うことが必要であると考えている。	実務実績を踏まえながら、実務や現場の視点から、授業科目の内容や学校現場の課題にアプローチできることが必要であると考えている。研究的な視点を持っていることは必要であるが、特定分野の研究のみを行っているのであれば、「実務経験のある研究者教員」と区別が付かなくなるため、特化した研究業績があるよりは、幅広い分野について実務の視点からの見識があり、その視点から教育が出来ることが必要であると考えている。	教職大学院は、専門職養成機関であるため、教師教育に長けていることが必要であると考えている。得意分野を持ちながらも、特定の領域のみ教育できるというのではなく、幅広い視点をもって教師教育を行うことができる必要があると考えている。
R	次のいずれかに該当する者 1 専攻分野について、教育上又は研究上の業績を有する者 2 専攻分野について、高度の技術・技能を有する者 3 専攻分野について、特に優れた知識及び経験を有する者	専攻分野における実務の経験及び高度の実務の能力を有する者	担当する専門分野に関し高度の教育上の指導能力があると認められる者
S	教材、教育事象等に対する学問、学術的見地からの高度で深く広い分析内容、方法を有していることが求められる。	教材、教育事象等に対する分析・考察、研究成果の伝達等を、学校現場の実状、ニーズに即した形で、さらに学術的、研究的手法を用いて行う力が求められる。	
T	一方、研究法や学位研究報告書作成などに関わって、研究者教員チームがイニシアチブを発揮する形をとっている。	学校実習は全体で取り組んでいるが、実習関連の科目の内容の整理やコーディネート、細かな学生指導や評価方法、学校との連絡などについて、実務家の教員チームにイニシアチブをとってもらっている。	
U	教育理論については研究者教員が対応している。	実際の教育現場における実践的な教育・指導については、実務家教員が対応している。	子どもを理解し、授業を実践する部分においては共通の「職能」や「教育力」を求めている。
V	実践的研究論文を有することや学校等における教育実践研究や共同研究の経験等があることを求めている。	学校教育現場における教諭、校長等管理職経験や行政経験等を含む実務実績と実践的研究能力を求めている。	学校現場におけるさまざまな教育課題に対応できる力量を学生に育てることを志向し、実践的教育力、実践的研究力を求めている。
W	学会発表水準の実践研究の指導力が求められている。	学部卒就任 2 年目と同等またはそれ以上の授業力を育成する指導力が求められている。	学生への教育力。実践研究論文作成、科研費等の取得等の研究力。校内研修・研修講師等を務めることのできる社会貢献力。
X	国内外の学術的研究状況や研究成果をふまえて、教育現象を解釈・分析し、実践的示唆を導き出すための学術的理論や理論的枠組みを院生に理解させ、院生に理論的視座を基に教育実践を考察する力を教育することが求められている。	県内外の多様な実践事例や実践的研究成果をふまえて、多様な実践事例や研究成果を院生に評価させ、院生の実践的知識・技能を向上させるとともに、理論を具体化し、具体的実践によって理論を評価する力を育成することが求められている。	
Y	主に研究遂行上必要とされる能力（主に理論的側面）であり、そこでの「教育力」とはそうした能力を開発	教育遂行上及び学校組織運営上必要とされる能力（主に実務的側面）であり、そこでの「教育力」とはそうした能力を開発するための学生に対する	理論と実践の往還により、高度な専門性と実践的指導力を備えた教員を養成するための論理性と具体的対応力のある指導力を備えていること。

	するための学生に対する指導力である。	指導力である。本教職大学院ではこのような研究者教員の理論と実務家教員の実践を融合し、理論と実践の往還が行われるようにしている。	
Z	専門分野に関する学生指導力	実践経験に基づいた学生指導力	学習指導要領に示された各教科等の目標や内容等を踏まえた授業の実施と学生指導力
Y	授業内容に関しては、理論的な背景について。学内行政にかかわる。	授業内容に関しては、背景に基づく現場の実践について。外部の教育現場とのつなぎ役。	大学院生に対する、授業力。
α	教員経験のない教員であっても全教員が学校現場における実践研究が含まれる研究業績を有しており、実践探究と学問探究の両方に軸足を置く教員を配置している。	実務家教員のうち半数はX県（当該大学が所在する県）からの交流人事による教員、残りの半数が学校長や教育行政を経験したみなし専任教員であり、いずれも小学校・中学校・特別支援学校それぞれの実務経験を有している。	「児童生徒の学力向上」をはじめとするX県の学校現場が抱える課題解決に寄与できる人材を配置している。カリキュラムポリシー・ディプロマポリシーに基づき明確な授業目標を設定し、学生の実態に合わせた適切な学習指導を行うとともに、FDの機会を活用し教育活動に関する自己改善を行う能力が求められている。

2.3 第1次調査のまとめ

本章を締め括るにあたって、結果を要約するとともに先進的な取組を行っている大学はどのような背景があるのかについて定員規模の観点から言及したい。

まず結果については、以下のようにまとめられる。第一に、教科領域の授業・カリキュラムの実施状況については、科目レベルにおいては教科領域の科目は充実しつつあるものの、カリキュラム・コースレベルでは一部の教職大学院に限られる。第二に、FD関連の取組の実施状況については学生による授業評価や教員同士による授業参観や相互に授業を評価し合う（ピア・レビュー等の）取組は多くの大学で実施されているが、「研究者教員」／「実務家教員」の「職能」や「教育力」の内容を区別した上での取組等は限られる。

以上の結果は教職大学院の定員規模によってある傾向が見いだせる。以下の表2－5には定員規模別に各取組を実施している割合を示した。

表2－5. 定員規模別の各取組を実施している割合

	【A-1】 特定の教科 に特化した 科目	【A-2】 「教科内 容」に特化 した科目	【A-3】 「教科内 容」と「教 科教育」を 融合した科 目	【A-4】 教科に関す るコースや プログラム 等	【B-4】 研究者教員 ／実務家教 員に求めら れる「職 能」や「教 育力」の内 容の区別	【B-5】 研究者教員 ／実務家教 員に求めら れる「職 能」や「教 育力」の開 発を支援す る仕組みの 区別	【B-6】 教科領域の カリキュラ ムを統括す る組織
19名未満 (N=17)	29.4%	5.9%	17.6%	0.0%	47.1%	11.8%	5.9%
20名以上 39名未満 (N=22)	40.9%	22.7%	36.4%	13.6%	50.0%	18.2%	22.7%
40名以上※ (N=15)	66.7%	46.7%	33.3%	40.0%	60.0%	26.7%	33.3%

※定員規模40名以上には教育大学が多く含まれるため、その影響については追加の検討を要する。

表 2－5 によれば、本章で扱ったいずれの取組も教職大学院の定員規模が大きい場合において、相対的に取組まれているといえる。この結果に基づけば、定員規模が大きい大学においては先進的な取組が実施できる環境がある可能性が指摘できる。これは定員規模に基づいた教員数や予算配分によって容易に想像できる部分ではあるが、裏を返せば定員規模の小さい地方大学の教職大学院においては、教科教育コアカリキュラム等の先進的な取組を行いにくい環境があるともいえるだろう。教科教育コアカリキュラム等の先進的な取組の多様性を推進することを志向する場合は、このような状況も踏まえつつ、各教職大学院が独自の取組を行える環境整備も求められる。

以上、第 2 章では①教科領域の授業・カリキュラムの実施状況、②FD 関連の有効な取組の実施状況を概観することによって、教職大学院教科領域の教育の現況及び質保証の仕組みについて包括的に把握した。特に教科領域の授業・カリキュラムの実施状況については、科目レベルにおいては教科領域の科目は充実しつつあるものの、カリキュラム・コースレベルでは一部の教職大学院に限られたため、第 3 章では先進的な取組を実施する教職大学院への聞き取り調査を実施し、その結果をまとめたものを提示することとする。

3. 教職大学院教科領域の教育の現況及び質保証の仕組みに関する優れた取組の実施大学への訪問調査（第2次調査）の分析と考察

3.1 調査の概要（調査対象校の選定、質問項目）

第1次調査をもとに、個別の聞き取り調査を行う対象校を絞った。調査対象校を選定する際に重視した観点は、次の5つである。

- 「特定の教科に特化した科目」【A-1】、『教科内容』に特化した科目【A-2】、『教科内容』と『教科教育』を融合した科目【A-3】を、それぞれ開設していること。
- 『教科内容』と『教科教育』を融合した科目の代表的な融合例【A-3-3】の記述が興味深いこと。
- 『教科内容』と『教科教育』を融合した科目における授業担当体制【A-3-2】において研究者／実務家教員がともに担当している科目があること。
- （教科に特化した科目という観点から）中学校、高等学校の教員免許状を取得できる（そのための課程認定を受けている）大学であること。
- 授業担当体制にTTが含まれている科目を開設していること。

これらの観点から第1次調査の回答を吟味し、調査対象校を①山梨大学、②宮崎大学、③山形大学、④鳴門教育大学、⑤兵庫教育大学とした。第2次調査における質問項目は表3-1-1の通りである。

なお第2次調査では、教科領域のコースの中でも、特に小学校及び中学校社会科、高等学校地理歴史科及び公民科（以下、これらの教科をまとめて社会系教科と表記する）に関連するコース（社会系教科の教員養成に特化したコース、あるいは社会系教科を含む教科領域一般のコース）を中心に聞き取りを行った。一つの教科に絞った理由は、教科領域といっても、（国語、数学、音楽といった）教科特性によって、カリキュラムや授業のデザインが異なると考えたためである。本調査では、一つの教科に絞ることで、大学間の比較ができるようにした。また、社会系教科を選んだ理由は、①教科内容や教科教育についての考え方、背景となる学問が多様であり、教科領域のコアカリキュラムを考えるための重要な議論がなされていると考えたこと、②教科領域の中でも、大学教員・大学院生ともに比較的人数が多いと想定され、（一つの教科ではあるものの）いくつかの視点から聞き取りができると考えたことの2点である。

以下では、表3-1-1の質問項目と、特に社会系教科関連のコースにおける特質を踏まえつつ、それぞれの大学での取組を検討する。

表 3－1－1. 第 2 次調査における質問項目

- (1) 教職大学院（主に教科領域）で育成を目指す資質・能力をどのように設定しているか
- ・その資質・能力を設定したプロセス（誰が、いつ、どのような形で決めたのか）について
 - ・その資質・能力はどのような形で教員、学生に提示されているか、実際のところの周知（意識）はどうか
 - ・どのような教員の育成を目指しているか（教員像）
 - ・特に教科領域・教科コースで育成すべきと考えている資質・能力はあるか
 - ・その資質・能力について教科特性はあるか、あれば具体例
 - ・そもそも優れた教員の第一条件をどのように考えているのか、それを具現化する取組はどのようなものか
- (2) コース・領域をどのように編成しているか
- ・育成すべき資質・能力に対して、教科内容の科目の役割をどう捉えているか
 - ・修士から教職大学院に移行する際に、科目の変更をどれくらい行っているか（単なる名称変更か、実際にカリキュラムやシラバス全体を再構成しているのか）
 - ・諸科学の専門の教員が、教科内容の科目への意識をどの程度持っているのか
 - ・教科内容と教科教育を融合した科目はどのように設定しているか（全体で融合の方針を決めているか、個別の教員にゆだねられているのか）
 - ・教科内容の科目、教科教育の科目、融合した科目を実習科目にどうつなげているか（どのような履修モデルを想定しているか）
 - ・コース・領域の編成上、特に考慮する教科特性があれば具体例
 - ・そもそも理論と実践の「融合」をどのように捉えているのか
- (3) 研究者教員と実務家教員の協働はどうなっているか
- ・研究者教員と実務家教員をどう定義しているか（アンケートを答えるときにどういう想定で答えたか）
 - ・研究者教員と実務家教員の人員配置はどのようになっているか
 - ・研究者教員というときの属性の区分けをどうしているか（教科内容と教科教育を兼ねている教員など）
 - ・研究者教員と実務家教員に対して求める資質・能力をどう設定しているか（異なるものと考えているか、共通する部分は何か）、それぞれの教員に対する FD はどのように行っているか
- (4) 特徴的な実践例
- ・特徴的な科目や授業にはどのようなものがあるか（シラバスなど）
 - ・それぞれの先生がどうかかわりあっているか、TT はどういう形か
 - ・授業担当体制（TT、オムニバス、混合）は、何を基準に決めているか
- (5) その他
- ・それぞれに特化した科目を開設する上で課題となった（困難であった、議論された）点は何か
 - ・資質・能力を継続的に問い直すような（質保証を担保する）取組はあるか
 - ・（共通の質問以外に、各大学の個別の取組、科目など）

以上

3.2 事例① 山梨大学

1. 調査の概要

山梨大学大学院教育学研究科は、修士課程（教育支援課学専攻・教科教育専攻）と教職大学院の課程（教育実践創成専攻）のうち、2019年に前者の修士課程を廃止して教職大学院の課程に一本化し、教職大学院の課程（教育実践創成専攻）を拡充改組して、新たに2コースで編成している（表3-2-1）。

表3-2-1. 山梨大学大学院のコース

教育実践開発コース	・学校マネジメント分野 ・教師力育成分野	定員：38名 (現職教員：14名・一般24名)
<u>教科領域実践開発コース</u>	<u>・初等教科教育分野</u> <u>・中等教科教育分野</u>	

教職大学院の中でも本調査で主に対象となる教科領域のコースは、教科領域実践開発コースとなる。このコースは、初等教育と中等教育という学校種によって分野が分かれているが、「小学校、中・高等学校の各教科において、質の高い教材研究をもとに授業を開発し、それを適切に評価して改善に役立てることができる教員を養成する。さらに、教科横断・校種縦断に基づき、より高度な授業開発・実践・評価のできる教員を育成する」¹ことが目指されている。また、教科領域のコースに関しては、2019年の改組に伴って、新たな教育課程のあり方が探られてきた。ここでは、後の事例との比較のため、社会系教科を例にして聞き取り調査を行っている。聞き取り調査の日程や場所、参加者は次の通りである。

聞き取り調査の日程・参加者

日時：令和元年12月8日（日）10時00分～

場所：一橋大学一橋講堂会議室203

参加者：山梨大学

後藤 賢次郎（准教授）

日本教職大学院協会 成果検証委員会

吉水 裕也（兵庫教育大学 理事・副学長）

徳島 祐彌（兵庫教育大学 助教）

池田 匡史（兵庫教育大学 助教）

津多 成輔（兵庫教育大学 特命助教）

以下では、山梨大学大学院教育学研究科のウェブサイト、大学院案内パンフレット、聞き取り調査などから、その結果についてまとめる。

2. 調査のまとめ

(1) 育成を目指す資質・能力をどのように設定しているか

山梨大学では、改組にあたって、これまでの教職大学院や修士課程とは全く異なる育成すべき人物像、理念・目標の設定が模索されたが、その際、各教科からのボトムアップというよりも教職大学院全体での構想をという意識を持ちつつ検討された。その結果、設定された学位授与の方針（ディプロマポリシー）、教育課程編成・実施方針（カリキュラムポリシー）、入学者選抜方針（アドミッションポリシー）の3つのポリシーを整理したものが、表3-2-2である²⁾。

表3-2-2. 山梨大学教職大学院における3つのポリシー

学位授与の方針（ディプロマポリシー）	
〔学部卒業学生〕 ＜教育課程の編成＞ 学校の教育目標と教育課程を理解し、実施することができる。 ＜子ども理解や指導方法＞ 子ども理解に基づき、発達段階に応じた指導をすることができる。 ＜教師や学級、学校のあり方＞ 同僚や保護者等と信頼関係を構築し、自己の課題に主体的に取り組むことができる。 ＜地域の子どもとその教育＞ 地域の教育課題を理解するとともに、新たな教育課題について最新の情報を収集しながら取り組むことができる。 ＜教科指導＞ 各教科の授業を実践し、授業を評価して改善することができる。 ＜教育的な諸課題の探究＞ 子ども一人一人に愛情をもち、未来を担う人材の育成をめざし、積極的に研修、研究を行い、自らの実践力を向上することができる。	〔現職教員学生〕 ＜教育課程の編成＞ 学校の教育目標の実現を目指し、教育課程を工夫改善することができる。 ＜子ども理解や指導方法＞ 子どもの指導に関する諸課題を明確にし、同僚とともに協働して解決を図ることができる。 ＜教師や学級、学校のあり方＞ 関係諸機関と連携・協働し、学級経営や学校経営に関する諸課題に取り組むことができる。 ＜地域の子どもとその教育＞ 地域の教育課題を理解するとともに、新たな教育課題について最新の情報を収集しながら取り組むことができる。 ＜教科指導＞ 各教科の授業を工夫改善するとともに、授業に関する専門性を高めることができる。 ＜教育的な諸課題の探究＞ 子ども一人一人に愛情をもち、未来を担う人材の育成をめざし、積極的に研修、研究を行い、自らの実践力を向上することができる。
教育課程編成・実施方針（カリキュラムポリシー）	
＜教育課程の編成＞ 「教育課程の内容と編成」等の授業科目を通じて、教育課程を編成する能力を養成する。 ＜子ども理解や指導方法＞ 「道徳教育の理論と実践」「発達障害児の心理」等の授業科目を通じて、子ども理解や指導方法に関する能力を養成する。 ＜教師や学級、学校のあり方＞ 「学校・学級文化の創造と学級経営」「現代学校・教師論」等の授業科目を通じて、学級経営・学校経営に関する能力を養成する。 ＜地域の子どもとその教育＞ 「教育・地域課題挑戦プロジェクト実践論」等の授業科目を通じて、地域の教育に関する能力を養成する。 ＜教科指導＞ 「国語科の本質と目標・内容構成」「初等国語科の教材研究と授業構想」「中等国語科の教材研究と授業構想」等の授業科目を通じて、教科指導に関する能力を養成する。 ＜教育的な諸課題の探究＞	

教育課程編成・実施方針（カリキュラムポリシー）	
「実習Ⅰ・Ⅱ」「小学校実習Ⅰ・Ⅱ」「中・高等学校実習Ⅰ・Ⅱ」「課題研究Ⅰ～Ⅲ」等の授業科目を通じて、教育的な諸課題を探究する能力を養成する。	
入学者選抜方針（アドミッションポリシー）	
〔学部卒業学生〕 ＜教育課程の編成＞ 学習指導要領および教育課程に関する基礎的な知識を有している者 ＜子ども理解や指導方法＞ 子ども理解に基づく適切な指導法について基礎的な知識を有している者 ＜教師や学級、学校のあり方＞ 教師の役割と学級経営や学校経営の意義について知識を有している者 ＜地域の子どもとその教育＞ 地域の教育課題について関心を有している者 ＜教科指導＞ 各教科の指導について基礎的な知識と技能を有している者 ＜教育的な諸課題の探究＞ 教育課題に関して強い探究心を有している者	〔現職教員学生〕 ＜教育課程の編成＞ 学習指導要領および教育課程に関する基礎的な知識を十分に有している者 ＜子ども理解や指導方法＞ 子ども理解に基づく適切、かつ、きめ細やかな指導法について知識と技能を有している者 ＜教師や学級、学校のあり方＞ 教師の役割と学級経営や学校経営の意義について十分な知識を有している者 ＜地域の子どもとその教育＞ 地域の教育課題について強い関心を有している者 ＜教科指導＞ 各教科の指導について高度な知識と技能を有している者 ＜教育的な諸課題の探究＞ 教育課題に関して教育実践に裏打ちされた強い探究心を有している者

以上の各ポリシーにみるように、山梨大学における教職大学院においては、教科指導に関する内容に各ポリシーの一翼を担わせていることがわかる。

（２）特徴的な授業実践—研究者教員と実務家教員の協働のあり方—

山梨大学の教科領域実践開発コースでは、改組に伴い、修士課程において開講していた科目と全く異なる科目を新設している。社会系教科のみに関する科目としては、選択科目である「社会科の本質と目標・内容構成」、「初等社会科の教材研究と授業構想」（初等教科教育分野）、「中等社会科の教材研究と授業構想」（中等教科教育分野）が挙げられる^{3）}。

その中でも特徴的な事例として「社会科の本質と目標・内容構成」がある。シラバスの概要^{4）}は表３－２－３の通りである。

表３－２－３．「社会科の本質と目標・内容構成」シラバス概要

担当教員名：後藤賢次郎／宇多賢治郎／大隅清陽／服部一秀／尾藤章雄／皆川卓／森元拓／窪田新治 ＜授業の目的および概要＞ 社会科の教育目的・目標のパラダイムによって内容構成がどのように違ってくるのかを学ぶことで、受講者の授業実践と社会科観を相対化する。それにより、自他の授業実践を経験だけでなく論理的、原理的、分析的に位置づけ、改善していく力の基礎を養う。 ＜到達目標＞ 《ストレートマスター》 ・社会科の教育目的・目標のパラダイムと内容構成の関係を視点に、先行授業実践を分析し、改善案を提案することができる。

《現職教員》

・社会科の教育目的・目標のパラダイムと内容構成の関係を視点に、先行授業実践を分析することを通して、自身の授業を論理的、原理的に位置づけた上で、その改善を行うことができる。

＜授業の方法＞

講義・演習

受講者自身のこれまでの被教育体験・指導経験を振り返った上で、特徴的な社会科授業を目標－内容－方法を視点に分析する。そうして把握した具体レベルでの社会科の多様な側面を、研究・理論上の整理を視点に検討することで、実践知・経験知と理論知との往還を図る。

＜授業計画の概要＞

第1回 イン트로ダクション：

社会科のイメージマップの作成：これまで受けてきた／指導してきた社会科教育（後藤・窪田）

第2回 私たちは今、社会科教育のどこを、どのように見ているのか：（皆川・窪田）

「私たちの甲府市」の社会科授業としての「よさ」を言い合おう

第3回 『熱帯』：「学習内容」を整理する、知識を習得させる（尾藤・窪田）

第4回 『向山周慶』：

子どもの経験を生かし「学習活動」を充実させる、社会で生きていく価値観を受け取る（大隅・窪田）

第5回 『空き店舗問題』：

「学習内容」を構造化する、社会の背景を追求し論理的に考える力を育む（大隅・窪田）

第6回 『ライフスタイル』

「学習内容」に切実性を持たせる、社会で生きていく価値基準をつくる力を育む（森元・窪田）

第7回 教養教育としての社会科：

社会科と教養：持つべき知識、正しい知識、普遍の知識、多く持つべき知識（後藤・窪田）

第8回 市民性教育としての社会科 # 1 社会科と近代民主主義、国民国家、市民社会：

共同体の記憶と忘却の操作する社会化と、その問い直しを促す対抗社会化（後藤・窪田）

第9回 市民性教育としての社会科 # 2 社会科と現代社会、社会科と参加、共生社会（服部・窪田）

第10回 社会科学教育としての社会科 社会科と人文・社会諸科学：（尾藤・窪田）

地理・歴史・公民“を”教えるのか、地理・歴史・公民“で”「社会」を教えるのか

第11回 子ども中心教育としての社会科 社会科と子ども、興味、経験、学習、発達、心理学：

子どもを上（目標）から引き上げるのか、下（実態）から押し上げるのか（後藤・窪田）

第12回 学校教育における一教科としての社会科 社会科と学習指導要領、学校教育、公教育：

教師の主体性と自律性（服部・窪田）

第13回 授業改善のケーススタディ 「周慶」の授業を例に（皆川・窪田）

内在的授業批判による方法的改善と外在的授業批判による本質的改善

第14回 私たちの授業を「評価」し「改善」しよう # 1（宇多・窪田）

その授業の目標を達成するために：教授・学習活動、教材・資料の改善

第15回 授業を「評価」し「改善」しよう # 2（服部・窪田）

その授業の目標の見直しを通して：計画・実際・子どもが獲得したものの次元を行き来しよう

この科目について、シラバス上では、実務家教員は全15回参加し、各講義回の内容に合わせて教科専門の各分野（地理学・歴史学・法学等）の教員も参加し、必ず2人ペアで各講義を行うというTTの形で展開されていることが確認できる。さらに実際の運用上では、社会科教育学の教員も15回加わることで、講義に3人の教員が参加することもあるという展開となっていることが聞き取り調査で明らかになった。この意図は、社会系教科の授業の目標設定や取り上げる内容、またその実現性など、授業に関わる諸局面にそれぞれ強みを持つ教員の視点を入れることにより、講義で展開される社会系教科の授業のあり方に関する議論に深みを持たせることができるとの認識による。

このように、意図して実務家教員を含むTTでの展開を志向、実践している例は、山梨大学の極めて特徴的な取組と位置づけることができる。

（３）実務家教員に期待される役割

ここまで確認したように、山梨大学においては、研究者教員と実務家教員との協働により、極めて特徴的な科目が開講されていた。では、山梨大学において実務家教員にはどのような役割が期待されているのであろうか。

聞き取り調査で明らかになった答えとしては、まず現職教員の大学院生と、研究者教員の間で、ある事柄に関する議論がかみ合わないような際、それを「翻訳」「橋渡し」するような役割が期待されているということである。前項で示した科目においても、「実現性」の観点から、教科教育研究者教員、ならびに教科専門研究者教員の示す案に対する議論を立ち上げることに強みを持つ存在であることが、実務家教員に求められている。また、各地域の状況等の理解に長けていることなども、学校での文脈で授業実践を検討する際、果たすことが期待されている大きな役割となっているようであった。さらには「このような授業は〇〇小学校でやられていて…」というように、実践例が現実的にイメージしやすくなるような情報を持つ存在であることも求められている。

このことに関しては、授業において、実務家教員、教科教育研究者教員、教科専門研究者教員がイメージとして持たれているであろうステレオタイプの役割・発言を、あえてすることによって、受講者にも良い学びが生まれるのではないかと認識も聞き取り調査の中で展開された。

ただし、すべての場面においてそのような役割意識が働いているというわけではない。たとえば、「課題研究」という、各学生の教育実践研究の中間報告の場における、教員コメントの際には、そのような役割意識は特に存在せず、各自が思い思いに発言するようなこともある。

また、聞き取り調査では、これらの実務家教員に対して、特別に FD 等に行っていないが、各講座の授業が協働で展開されるため、その過程（授業計画の立案や TT での授業の参加）などが非公式的な、制度化されていない FD としての役割を果たすことにも繋がっているのではないかと認識が示されていた。

（４）受講者・担当教員の人数

授業によっては、受講者よりも教員の数の方が多いという状況も起きている。コース内で、教科ごとの定員枠が流動であることも、その要因の一つとしてあげることができるが、山梨大学においては学生定員数 38 人に対して、専任教員 33 人（内実務家教員 13 人）、兼任教員 62 人と、「きめ細やかな指導体制」がアピールポイントとして示されていることが大きいと考えられる。このことが、特徴的な実践の作成に繋がっているものと考えられる。

（５）まとめ

以上、社会系教科を中心に、山梨大学の教職大学院の教科領域実践開発コースの特徴を検討してきた。ここでの取組の特徴としては、次の３点を示すことができる。

1. 社会系教科授業のあり方を議論するために、多様な視点による議論を担保するため、実務家教員、教科教育研究者教員、教科専門研究者教員が関わる TT での科目が設定されていること。
2. 教員の役割・立場の違いを活用した教育といえるため、実務家教員と研究者教員の区別が意識されていること。
3. 実務家教員に期待されている役割の明確さ、またそれを達成できる人員の充実が図られていること。

-
- ¹ 山梨大学令和元年度教職大学院 大学院案内パンフレット, p.2 [<http://www.edu.yamanashi.ac.jp/modules/xelfinder/index.php/view/2704/パンフレット-1.pdf>] (2020.02.03 確認)。
- ² 表3-2-2の作成に際して、ディプロマポリシー、及びアドミッションポリシーについては、「学校マネジメント分野」の現職教員学生に対しては別立てされているが、ここでの焦点は教科教育に関する領域であるため、省略している。
- ³ 社会系教科も関わる科目には、ほかに「初等教科横断型・総合型 プロジェクト実践論」「中等教科横断型・総合型 プロジェクト実践論」がある。
- ⁴ 山梨大学電子シラバス [<http://syllabus.yamanashi.ac.jp/2019/syllabus.php?jikanno=KSU501>] (2020.02.03 確認)。なお、授業担当者確認のもと、担当者名に一部修正を加えている。
- ⁵ 山梨大学教職大学院 [新教職大学院案内] [http://www.edu.yamanashi.ac.jp/modules/kyoshoku/index.php?content_id=35] (2020.02.03 確認)。

3.3 事例② 宮崎大学

1. 調査対象の概要

宮崎大学大学院教育学研究科には、「学校教育支援専攻」と「教職実践開発専攻（教職大学院）」がある。後者の「教職実践開発専攻（教職大学院）」は、2019年度は、「学校・学級経営コース」、「生徒指導・教育相談コース」、「教育課程・学習開発コース」、「教科領域教育実践開発コース」の4つのコースで構成されている。しかしながら、この「教職実践開発専攻（教職大学院）」は、2020年度から「教職実践高度化コース」、「教科領域指導力高度化コース」、「特別支援教育コース」の3つのコースに改組される予定である¹。2019年度において、「教職実践開発専攻（教職大学院）」は入学定員28名である。また、令和2年度の教職実践開発専攻（教職大学院）募集定員全体は20名である（20名のうちの2分の1程度は現職教員等と現職管理職教員の受入れ枠とされている）²。

本調査が対象とするのは、2019年度の「教科領域教育実践開発コース」と、2020年度から実施予定の「教科領域指導力高度化コース」である。ただし、「教科領域指導力高度化コース」はこれからの実施であるため、主には「教科領域教育実践開発コース」で行われてきた取組をまとめる。聞き取り調査の日程・参加者は次の通りである。以下では、宮崎大学のウェブサイトや聞き取り調査などから調査結果についてまとめる。なお、2019年度までの「教科領域教育実践開発コース」については「教科コース（現行）」、2020年度から設置予定の「教科領域指導力高度化コース」については「教科コース（新設）」と表記する。

日時：令和元年12月26日（木）10時30分～

参加者：宮崎大学

幸 秀樹（教育学研究科 研究科長）

菅 裕（教育学研究科 教授）

吉村功太郎（教育学研究科 教授）

戸ヶ崎泰子（教育学部 教授）

坂元 博巳（教育学部・地域資源創成学部 事務長）

日本教職大学院協会 成果検証委員会

徳島 祐彌（兵庫教育大学 助教）

阪上 弘彬（兵庫教育大学 助教）

2. 調査のまとめ

(1) 教職大学院（特に教科領域）で育成を目指す資質・能力の設定

2019年度の「教職実践開発専攻（教職大学院）」では、「教職実践開発専攻では、学校教育に関する理論及びその応用を教授・研究し、高度の専門性が求められる教職を担うための学識及び実践力を培うことを理念とする」と理念が示されている³。また、「学校教育に関する高度の学識及び実践力・応用力を備えた新人教員やミドルリーダー（中堅教員）及びスクールリーダー（中核的中堅教員）を育成することを目指す」と目的が示されている⁴。その中で、「教科コース（現行）」では、「1. 大学卒業見込み・卒業者等，社会人経験者」「2. 現職教員（常勤3年以上6年未満）」「3. 現職教員等（常勤6年以上）」の3つの対象に分けて、次のように特色が示されている⁵。

教育目標や内容に沿って児童生徒の問題意識を引き出し確かな学力の向上につながる教材を開発し、指導の重点化や内容の系統性に配慮した指導計画の作成ができることを目標としています。

1. 大学卒業見込み・卒業者等，社会人経験者

各教科の中から1教科を選択して研究に取り組むとともに、教職に対する強い意識を持ち、児童・生徒に確かな学力を身に付けさせる高度な実践的指導力・展開力を備えた教員の養成をねらいとしています。

2. 現職教員（常勤3年以上6年未満）

特定の教科に関する深い教育的見識を持ち、その教科についての年間指導計画や単元開発及び教材開発等を行うことのできる能力とともに、教科を越えて優れた企画力・実践力を備え、地域や学校において指導的役割を果たし得るミドルリーダーの養成をねらいとしています。

3. 現職教員等（常勤6年以上）

地域や学校において指導的役割を果たし得る教員、さらに将来の指導主事等として、特定の教科に関する深い教育的見識を持ち、その教科についての年間指導計画や単元開発及び教材開発等を行うことのできる能力とともに、教科を越えて優れた指導理論と実践的指導力・展開力を備えたスクールリーダーの養成をねらいとしています。

ここに見られるように、キャリアに応じた養成が目指されている。どのキャリアにおいても、教科に対する指導力や教材開発の力量の形成が含まれていることがうかがえる。

なお、2020年度から実施予定の教職大学院における3ポリシーは、表3-3-1の通りに示されている。この3ポリシーは、教職大学院の全てのコースに共通のものであり、「教科」が前面に打ち出されているわけではない。しかしながら、先に見た「教科コース（現行）」の特色のように、教科に関する力量形成は「教科コース（新設）」においてもめざされることになるだろう。

表 3-3-1. 宮崎大学の教職大学院における 3 つのポリシー⁶

ディプロマ・ポリシー（修了認定・学位授与に関する方針） 宮崎大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻（専門職学位課程）では、所定の期間在籍し、本専攻の教育目標に沿って設定された授業科目（共通領域科目、コース科目、教育実習科目、目標達成確認科目）を履修して修了要件の基準となる単位を修得し、高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力として、以下のような資質・能力を獲得した者について修了認定し、教職修士（専門職）の学位を授与する	
【学部新卒既卒学生】 教職としての高度の実践力・応用力を備え、地域に根ざす学校づくりの有力な一員となり得る新入教員としての資質・能力 1. 使命感・倫理観：現代の学校のおかれた状況の中で、教員の在り方を全体的に理解できる。 2. 学校・学級経営：学校や学級という組織の在り方について、地域や保護者・他機関等の対外的な関係も含めて総合的に理解できる。 3. 子ども理解：生徒指導上の問題をカウンセリングの視点から理解し、問題解決に向けた適切な指導計画を作成できる。 4. 授業力：自己や他者が行った授業の実践記録に基づいて、授業内容や指導方法を検討し、改善案を作成し授業を再構築できる。	【現職教員等学生・現職管理職学生】 教職としての高度の実践力・応用力を備え、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員に必要な確かな教育理論を備えたスクールリーダーとしての資質・能力 1. 使命感・倫理観：現代の学校教育がかかえる諸課題を理解し、教育実践者としての自己を反省的にとらえるとともに、他の教員をリードする形で教員資質の改善ができる。 2. 学校・学級経営：学校や学級の実情や特性を把握し、適切な学校や学級の経営プランを立て、その実施に当たって指導的な役割を果たすことができる。 3. 子ども理解：生徒指導上の問題の発生予防や、児童生徒の問題行動をカウンセリングの視点から理解し、関係職員や関係諸機関との連携等も含めて指導できる。 4. 授業力：自己だけでなく、同僚職員も含めた組織的な授業改善を積極的に推進し、学校の教育目標の達成に貢献できる。
カリキュラム・ポリシー（教育課程の編成の方針） 宮崎大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻（専門職学位課程）では、ディプロマ・ポリシー（修了認定・学位授与の方針）に掲げる資質・能力を備えた人材を養成するため、以下の方針に基づいて教育課程を編成・実施する。 【教育課程の編成】 1. 教育目標に即して専門的な方法論と知識を体系的に学ぶことができるように教育課程を編成する。 2. 高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培い、実践的な指導力・展開力を備えた新入教員及び現職教員を養成するために、共通領域科目、コース科目を学習達成度指標に即して段階的に設置する。 3. 教育理論と実践力・応用力の融合を図るために、教育実習科目を設置する。 4. ディプロマ・ポリシー（修了認定・学位授与の方針）に掲げる資質・能力の修得状況を振り返り、総合的に評価するために、目標達成確認科目（課題研究レポートを含む）を設置する。 【教育内容・方法】 1. 各授業科目のシラバスにおいて、到達目標、授業計画、成績評価基準・方法、事前・事後の学習の指示、ディプロマ・ポリシーとの関連を明記し、周知する。 2. 各授業科目において、研究者教員と実務家教員の共同授業、アクティブラーニング（双方向型授業、グループワーク、模擬授業など）を積極的に取り入れた教育方法を用いることで、学生が自ら学修計画を立て、主体的な学修ができるようにする。 3. 現職教員等学生・現職管理職学生と学部新卒既卒学生の学修成果に基づき、授業形態や指導方法を工夫することで、各学生の学修段階に即した学修ができるようにする。 4. 教育実習の事前事後指導を充実させることで、教育理論と実践力・応用力の融合を図れるようにする。 【点検・評価】 1. GPA 制度を導入し、教育の質保証に向けて点検・評価・改善を行う。 2. シラバス等に明記した成績評価基準・方法に基づき、多様な評価方法を用いて厳格な評価を行う。 3. 学生は自己の学修の振り返りを行い、教員は学生の自己評価をふまえて指導を行う。 4. ディプロマ・ポリシーの方針に基づく学生の学修過程を重視し、在学中の学修成果の全体を評価する。	
アドミッション・ポリシー（教育理念・目標、育成する人材像） 本専攻では、高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を持つ、実践的な指導力・展開力を備えた新入教員や地域や学校において指導的役割を果たし得る教員を目指している次のような人材を求めています。 1. 初等教育・中等教育または特別支援教育に関する基礎的・基本的資質を身につけ、教職に対する強い意欲を持つ人 2. 教育現場の諸問題に対して深い関心を持ち、同僚や地域と連携して問題解決を行う熱意を持つ人 3. 自らの得意分野を生かし、より高度の実践的指導力・展開力の修得を目指している人 4. 教育者としての使命感を持ち、自ら学び続ける教師として、将来、学校や地域において指導的な役割を果たそうとする高い意識を持つ人	

(2) コース・科目の編成

宮崎大学の「教科コース（現行）」は、言語系や社会系のように分類されているのではなく、多様な教科が集まって一つのコースとなっている。現行の「教職実践開発専攻（教職大学院）」では、図3-3-1のようにカリキュラムが編成されている⁷。ここでは、「コース必修及び選択科目（12単位）」において、「教科コース（現行）」の特色がみられる。それ以外の科目に関しては、他のコースと同じような科目となっている。なお、「教科コース（新設）」の特色に関しては、次のような説明がなされている⁸。

教科領域指導力高度化コースは、コース必修・選択科目と「教育実習科目」との連動によって、より児童生徒の実態を踏まえた授業実践・分析・評価・改善といった実地的な学修が可能です。指導力の改善・検証のみならず、学校現場をフィールドとした実地的・実践的な学びを通じた教科領域の教育に関する指導力の高度化が可能な設定になっています。教育内容の分析、教材開発、授業計画の作成と実践後の省察等、すべての教科授業の基礎となる高度な実践的思考力の形成を図るため、教科横断型3科目6単位のコース必修科目を設定しています。また各学生が得意とする教科領域におけるより専門性の高い教育内容開発のために、言語教育系・理数教育系・社会認識教育系・芸術教育系・スポーツ／生活科学教育系の5領域において多様なコース選択科目を設置しています。

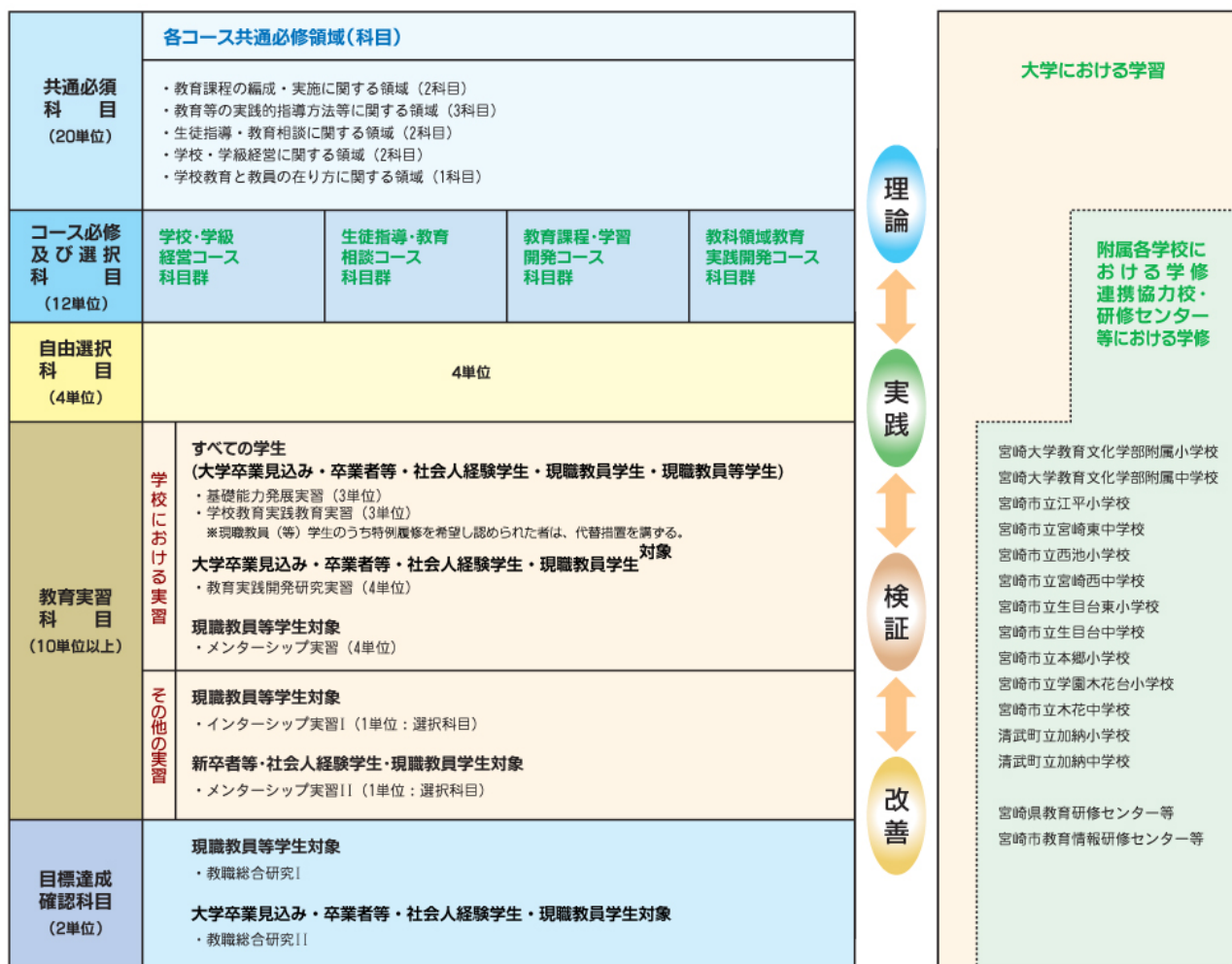


図3-3-1. 現行の「教職実践開発専攻（教職大学院）」の教育課程

「教科コース（現行）」のコース選択科目は表３－３－２の通りとなっている（教科領域の教育内容開発に関する基礎研究は社会認識教育系のみを抜粋）。この科目に見られるように、１年次前期で授業開発に関する基礎的な科目を共通で受け、主に１年次後期からそれぞれの教科における授業研究や内容開発の科目を受けることとなっている。これらの科目と並行して、あるいはこれらの科目を受けた後に、実習を通して学びを深めるカリキュラムとなっている。

表３－３－２．教科領域教育実践開発コース科目（一部抜粋、こちらは現行のもの）

分野	授業科目名	開講時期・単位数			
		１年次		２年次	
		前	後	前	後
教科教育に共通する高度な授業実践、授業開発及び内容開発に関する研究	教科領域授業研究	②			
	教科領域授業開発研究	②			
	教科領域内容開発研究	②			
《教科領域の授業設計・展開・分析・評価に関する研究》					
教科領域の教育に関する高度な授業実践の設計・展開・分析及び評価の研究	言語教育系授業研究		2		
	理数教育系授業研究		2		
	社会認識教育系授業研究		2		
	芸術教育系授業研究		2		
	スポーツ・生活科学教育系授業研究		2		
《各教科領域授業開発研究》					
教科領域の教育に関する高度な授業開発・授業づくりの研究	言語教育系授業開発研究		2		
	理数教育系授業開発研究		2		
	社会認識教育系授業開発研究		2		
	芸術教育系授業開発研究		2		
	スポーツ・生活科学教育系授業開発研究		2		
《各教科領域内容開発研究》					
教科領域の教育内容開発に関する研究	言語教育系内容開発研究		2		
	理数教育系内容開発研究		2		
	社会認識教育系内容開発研究		2		
	芸術教育系内容開発研究		2		
	スポーツ・生活科学教育系内容開発研究		2		
《教科領域の教育内容開発に関する基礎研究：社会認識教育系内容開発基礎研究》					
教科領域の教育内容開発に関する研究	社会認識教育系内容開発基礎研究ⅠＡ（人文地理学）	2			
	社会認識教育系内容開発基礎研究ⅠＢ（自然地理学）		2		
	社会認識教育系内容開発基礎研究ⅠＣ（歴史学）		2		
	社会認識教育系内容開発基礎研究ⅡＡ（経済学）	2			
	社会認識教育系内容開発基礎研究ⅡＢ（地域経済学）		2		
	社会認識教育系内容開発基礎研究ⅡＣ（法学・政治学）		2		
	社会認識教育系内容開発基礎研究ⅢＡ（社会学）	2			
	社会認識教育系内容開発基礎研究ⅢＢ（倫理学）		2		

（上の○で囲まれた単位数は対応する科目が教科領域教育実践開発コースの必修科目であることを表す。）

※《教科領域の教育内容開発に関する基礎研究》については、言語教育系内容開発基礎研究、理数教育系内容開発基礎研究、芸術教育系内容開発基礎研究、スポーツ・生活科学系教育内容開発基礎研究がそれぞれあるが、ここでは社会認識教育系内容開発基礎研究だけを抜粋した。

（３）研究者教員と実務家教員の協働

宮崎大学の教職大学院における実務家教員は、宮崎県との人事交流による教員と、非常勤の教員で構成されており、大学側がパーマネントで雇用するという形態をとっていない。ここには、実務経験のある教員をパーマネントで雇ったとしても、勤務年数を重ねるごとに実務経験自体が過去のことになってしまうため、最近まで実務経験のある教員を継続的に雇うという理由もある。これら人事交流及び非常勤の実務家教員以外の教員を研究者教員と呼んでいる。

研究者教員と実務家教員の協働については、授業において（インフォーマルではあるが）比較的に、研究者教員が理論的な話をするのに対して、実務家教員が自分の経験を通してそれを補強したり、問題提起をしたりという役割分担も見られる。また、実習指導において、例えば教科の単元構成などについては研究者教員が責任を持って指導するのに対して、実際に実習に入ったときの細かい立ち居振る舞いの指導などは実務家教員が主に担当するという場合も見られる。その他、学校との連絡や、各学校と研究者教員とをつなぐ役割も実務家教員が担っている部分がある。これらの特徴は教職大学院全体に見られるものであり、教科領域コースに特別に見られるものではない。

（４）特徴的な実践例

宮崎大学の教職大学院の教科コースに見られる特徴として、授業科目と実習科目が連動していることが挙げられる。１年次前期の必修科目である「教科領域授業研究」「教科領域授業開発研究」「教科領域内容開発研究」は、ほぼ全ての教科の教科教育担当教員がいずれの科目かに参与しているものである。この３つの科目に基づいて、教科ごとの授業開発研究、内容開発研究で教材の分析を行ったり、それに基づいて実際に模擬授業に進んでいったりする。そして、２年次９月の実習において、課題を持って実習に取り組むというプロセスが一貫している。

また、教科ごとの科目もあるが、全体的に教科のコースとして一つにくくられているため、分野の大きく異なる授業研究や授業開発、あるいは学校種（小・中・高）の異なる授業研究や授業開発を学ぶ機会がいくつもあることが特徴となっている。全員必修の授業研究の科目は、基本的に教科で分けずに同じ授業を見るものとなっており、教員も他分野の教科教育の者が数名参加する。そこには、学校種の違う学生もいる。学生に広い視野で教科領域を捉えさせるような科目が組まれていることも特徴となっている。

（５）まとめ

以上、宮崎大学の教職大学院の教科コースの特徴を見てきた。宮崎大学の教職大学院の教科コースの取組の特徴として、次の３点を挙げることができる。

- １．すべての教科が一つのコースになっており、教科コースの必修科目等において、多様な教科の授業づくりや教材開発に関わる機会が多くあること
- ２．実習に向けてコース科目が設定されており、授業開発、模擬授業などと実習が一貫していること
- ３．大学院生の指導において、研究者教員と実務家教員の（インフォーマルな）役割分担をしていること

-
- ¹ 宮崎大学大学院教育学研究科ウェブサイト [<http://www.miyazaki-u.ac.jp/educul/educul.html/daigakuin/index.html>] (2020 年 3 月 14 日確認) を参照 (新設の名称は一部異なっている)。
 - ² 宮崎大学「令和 2 年度宮崎大学大学院教育学研究科 教職実践開発専攻(教職大学院)(専門職学位課程) 第 2 次学生募集要項」 [<http://www.miyazaki-u.ac.jp/exam/R2-2-edu.pdf>] (2020 年 2 月 3 日確認)。
 - ³ 宮崎大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻(教職大学院) ウェブサイト「教職実践開発専攻の概要」 [<http://www.miyazaki-u.ac.jp/kyoushoku/outline/index.html>] (2020 年 2 月 4 日確認)。
 - ⁴ 宮崎大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻(教職大学院) ウェブサイト「教職実践開発専攻の概要」 [<http://www.miyazaki-u.ac.jp/kyoushoku/outline/index.html>] (2020 年 2 月 4 日確認)。
 - ⁵ 宮崎大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻(教職大学院) ウェブサイト「コースの案内」 [<http://www.miyazaki-u.ac.jp/kyoushoku/course/index.html>] (2020 年 2 月 4 日確認)。
 - ⁶ 宮崎大学教育学部・大学院教育学研究科ウェブサイト「教職実践開発専攻(教職大学院) 3 ポリシー」 [<http://www.miyazaki-u.ac.jp/edu/graduate/3policy.pdf>] (2020 年 3 月 14 日確認)。
 - ⁷ 宮崎大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻(教職大学院) ウェブサイト「特色」 [<http://www.miyazaki-u.ac.jp/kyoushoku/trait/index.html>] (2020 年 2 月 4 日確認)。
 - ⁸ 宮崎大学教育学部・大学院教育学研究科ウェブサイト「教職実践開発専攻(教職大学院) 教科領域指導力高度化コース」 [<http://www.miyazaki-u.ac.jp/edu/graduate/course/course02.html>] (2020 年 2 月 4 日確認)。

3.4 事例③ 山形大学

1. 調査の概要

山形大学大学院教育実践研究科（専門職学位課程）は、平成 21 年度に「学習開発コース」と「学校力開発コース」の 2 コースで発足した。平成 26 年度には改組が実施され、コースの枠組みを廃し、教職実践専攻のもとに、新たに「学校力開発分野」、「学習開発分野」、「教科教育高度化分野」、「特別支援教育分野」が設置された（表 3－4－1）¹。教育実践研究科では、「地域社会ニーズと実態を踏まえ、地域との関わりの中で学校教育を活性化することのできる、教職に係る高度な専門性を身に付けた教員を育成する」ことが目指されている。この背景には、「理論と実践の融合」が同研究科の教育上の理念としてあり、「大学での研究と学校現場での実習を通して、深い学問的知識と技能と広い視野を育成し、これらを基盤として新たな教育実践を行う教員を養成すること」を目標²として掲げている。

なお山形大学には教育に関する大学院として、教育実践研究科が設置されたのと同じ平成 21 年度に地域教育文化研究科が設置されている。

表 3－4－1. 山形大学大学院の専攻・分野

教育実践研究科 (専門職学位課程)	教育実践専攻	学校力開発分野	合計 20 名 現職教員 10 名 学部卒 10 名
		学習開発分野	
		教科教育高度化分野	
		特別支援教育分野	

* 分野は入学後に大学院生の希望によって決定する。

本調査の対象は、教科教育高度化分野である。教科教育高度化分野は、「教科教育に関する特段の専門性と、その教科内容を授業や教材に具体化する力を有する国語・社会・数学・理科・英語を担う教員を養成する。中学校・高校の現職教員及び中学高校の教員を目指す学部卒学生等を対象とする」分野である³。

その中で、他大学との比較をするために、社会系教科に関する部分を中心に聞き取り調査を行った。聞き取り調査の日程・参加者は次ページの通りである。以下では、山形大学大学院教育実践研究科のウェブサイト、大学院案内、聞き取り調査などから調査結果についてまとめる。

聞き取り調査の日程・参加者

日時：令和 2 年 1 月 9 日（木） 14 時 00 分～

参加者：山形大学

出口 毅（副学長・大学院教育実践研究科長）

今村 哲史（大学院教育実践研究科 教授）

江間 史明（大学院教育実践研究科 教授）

村山 良之（大学院教育実践研究科 教授）

日本教職大学院協会 成果検証委員会

池田 匡史（兵庫教育大学 助教）

阪上 弘彬（兵庫教育大学 助教）

2. 調査のまとめ

(1) 教科教育高度化分野で育成を目指す資質・能力をどのように設定しているか

①アドミッション・ポリシー、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー

はじめに、山形大学大学院教育実践研究科における3つのポリシー（アドミッション、ディプロマ、カリキュラム）について、整理する⁴。表3-4-1は3つのポリシーの概要である。

表3-4-1. 3つのポリシーの概要

ポリシー	各ポリシーの内容	
アドミッシ ョン・ポリ シー	求める学生像	・教職を強く志向し、<u>確かな授業力や高度な教科の専門性に基づく授業構成力</u>、特別支援教育の実践力を身に付けたいという目的を持つ人 ・<u>確かな授業力と教科の専門性を備えて授業研究をリードしたり</u>，特別支援教育をコーディネートしたりできる資質能力を身に付けたいという目的を持つ現職教員 ・教育課程の編成や学校研究において学校の教育力を活性化できる資質能力を身に付けたいという目的を持つ現職教員
ディプロ マ・ポリ シー	山形大学大学院課程の修了認定・学位授与の方針(ディプロマ・ポリシー)のもと、教育実践研究科では、以下のような知識・態度・能力を獲得した学生に「教職修士」の学位を授与する。	1) 高度な専門職従事者としての知識と技能 ①地域社会のニーズと実態を踏まえ、地域との関わりの中で学校教育を活性化することのできる高度な専門性を身に付けている。 ②学段落階で修得した資質・能力を基盤に、より実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新任教員としての資質・能力を身に付けている。(学部新卒学生) ③地域や学校における指導的役割を果たし得るスクールリーダー（中核的中堅教員等）に不可欠である確かな指導理論と優れた実践力・応用力を身に付けている。(現職教員学生) 2) 課題解決能力・新領域の開拓能力 ①実践の省察等を通して、実践的研究課題を探究し、論理的に発表することができる。 ②同僚や地域社会と連携し、スクールリーダーとして学校改革を推進することができる。 ③<u>学習科学と教科内容の特段の専門性にもとづき、授業改善を進めることができる。</u> ④特別な支援を要する児童生徒に対して高度で専門的な対応を行うことができる。
カリキュラ ム・ポリ シー	山形大学大学院の教育課程の編成・実施方針(カリキュラム・ポリシー)に沿って、教育実践研究科では、学生が体系的かつ主体的に学習できる	1) 教育課程の編成・実施等 ①教職に係る高度な専門性の基盤として、5領域の「共通科目」を配置する。 ②「理論と実践の融合」の中核となる「学校における実習科目」を配置する。 ③教職の専門性の高度化に対応して、4分野の「分野選択科目」を配置する。学生は、入学後に、4分野のうち一つを選択し、各自の専門性を高めるようにする。 2) 教育方法 ①総合大学のメリットを活かし、深い学問的知識と広い視野を育成できるように授業を配置する。

	ように教育課程を編成し、これに従って教育を行う。	②現職教員学生と学部新卒学生の学び合い等を効果的に加えて、実践的指導力の育成に特化した教育内容、フィールドワーク、事例研究、ロールプレイングやアクションリサーチ等を、実施する。 ③「理論と実践の融合」の指導を行うにふさわしい指導体制を用意する。 3) 教育評価 ①綿密なコースワークと成績評価を全体に評価を行う（修士論文は課さない）。 ②教育実践における諸課題の解決を目指し、各自が設定したテーマについて主体的にかつ継続的に学習した成果を総括的に評価する。
--	--------------------------	--

注：表中下線部は、報告書作成者によるもの。

アドミッション・ポリシー（以下、AP）では求める学生像として3点提示され、うち2点は現職教員に対して示されている。教科教育（指導）に関しては、「高度な教科の専門性に基づく授業構成力」、「確かな授業力と教科の専門性を備えて授業研究をリードしたり」という点が提示されている。

次にディプロマ・ポリシー（以下、DP）は、2つの観点（高度な専門職従事者としての知識と技能、課題解決能力・新領域の開拓能力）から、合計7つの項目が提示される。2つの観点のうち前者は、知識と技能という点から、後者は能力という点から整理されている。なお、知識・能力・態度の3点から示されるDPの形式は、山形大学大学院全体のフレームワークに則ったものである。2)のうち、①は「教職実践プレゼンテーション」という科目と連動し、②～③は各分野に関連するものである。教科教育高度化分野に関連するものは、③「学習科学と教科内容の特段の専門性にもとづき、授業改善を進めることができる」である。

大学院生が教科教育高度化分野を選択するのは、カリキュラム・ポリシー（以下、CP）で提示されているように、入学後である。

②優れた教員の第一条件及びそれを具体化する科目

教育実践研究科では、省察（リフレクション）を優れた教員の第一条件としている。聞き取り調査では、実践や教材開発をしたら、それを振り返って自律的に考えていくこと、リフレクションを他者と協働でできることを身に付けてもらいたい、との回答があった。また省察は、分野別選択科目の総括評価領域に設定される「教職実践プレゼンテーション」⁵という科目の中で主に実施している。

また省察に当たっては、「教職実践プレゼンテーション」に加えて、実習科目の役割も大きい。実習科目は、表3-4-2に示す科目が設定されている。「教職専門実習Ⅰ（附属学校）」に関しては、現職教員と学部卒学生をチームにして実習をするという仕組みにしている。実習をしながら常にリフレクションしたり、その内容を実習日誌のような形式で書いたり、それを指導教員が大学院生にフィードバックするというやり方をしている。また現職教員学生と学部卒学生との関わり合いは、カリキュラムの中の様々な場面で組み込まれている。

なお、実習に関して現職教員に対する免除措置はない。

表 3－4－2．実習科目の詳細

授業科目	開講 学年	開講 単位	必修 別	開講週時間数			
				1 年次		2 年次	
				前	後	前	後
教職専門実習Ⅰ（附属学校）	1	3	必	3 週間			
教職専門実習Ⅱ（連携協力校）	1	3	選		3 週間		
教職専門実習Ⅱ（特別支援教育分野）	1	3	選		3 週間		
教職専門実習Ⅲ（附属学校または連携協力校）	2	4	選				4 週間
教職専門実習Ⅲ（特別支援教育分野）	2	4	選				4 週間

（２）コース・科目をどのように編成しているか

①教科教育高度化分野の設置背景

冒頭で述べたように教科教育高度化分野は平成 26 年の改組に伴い設置されたものである。そのため教科教育高度化分野は、教育実践研究科以前に設置されていた教育学研究科（平成 20 年度末廃止）における教科専攻が引き継がれたものではない。

教科教育高度化分野設置の背景には、一つに教科の専門性をきちんと学びたい、考えたいという地域社会からのニーズが強かったこと、いま一つに小・中学校を想定して教職大学院を設置していたが、高校教員が一定数派遣されるため、現職の高校教員の教科内容を学びたいというニーズが強かったことがある。

②教科教育高度化分野において育成を目指す到達指標

到達目標（到達指標）は 4 分野ごとに、学部卒学生と現職教員学生別で提示されている。授業科目及び求められる資質能力は、以下の 4 つから整理されている：共通、学校の実習、分野別選択、総括評価。

教科教育高度化分野に関連する到達指標及び授業科目は表 3－4－3 の通りである。

表 3－4－3．教科教育高度化分野の専門科目

科 目	求められる資質能力
教材開発のための先進研究	教科内容の理解
教材開発のための教科内容研究	
授業構成の実際と課題	内容と方法の統合
教材開発プロジェクトの課題と方法	教材の評価・改善
教材開発プロジェクト実習	
教職実践プレゼンテーションⅠ（教科教育高度化分野）	実践の省察，課題の探究
教職実践プレゼンテーションⅡ（教科教育高度化分野）	

③各教科教育に関する授業科目（教科教育と教科内容の融合）

教科教育高度化分野で履修すべき必修科目として、「教材開発のための先進研究」及び「教材開発プロジェクトの課題と方法」の 2 科目ある。この科目とともに、国語、社会、数学、理科、英語に関連する選択科目が設定されている（表 3－4－4）。

例えば国語においては、教科内容研究部分が「教材開発のための教科内容研究（国語学領域、国文学領域、漢文学領域）」、国語科教育を専門とする教員が担当する「国語科授業構成の実際と課題」、さらに教科内容の教員と教科教育の教員が一緒に行う「国語科教材開発プロジェクト実習」が配置されている。

社会においても教科内容では歴史学、哲学・倫理学、経済学、地理学を配置し、数学では教科内容に代数学と幾何学、理科では物理、化学、生物、地学、英語では英文学と英語学を配置し、「授業構成の実際と課題」、「教材開発プロジェクト実習」という科目を配置している。

以上のように、教科に関する専門性は「教材開発のための教科内容研究」で学ぶようになっている。それを具体化（教材化）する能力に関しては、教科教育系の「授業構成の実際と課題」と「教材開発プロジェクト実習」のなかで実施されている。この過程では、実際に教材を作成し、実験授業を実施するということを、教科内容の教員と教科教育の教員が一緒になり、取り組んでいる。

表 3－4－4．教科教育高度化分野の選択科目の詳細⁶

授業科目	開講 学年	開講 単位	必修 別	開講週時間数			
				1 年次		2 年次	
				前	後	前	後
教材開発プロジェクトの課題と方法	2	2	必			2	
教材開発のための先進研究	1	2	必		2		
教材開発のための教科内容研究（国語学領域）	1	2	選	2			
教材開発のための教科内容研究（国文学領域）	1	2	選		2		
教材開発のための教科内容研究（漢文学領域）	1	2	選	2			
国語科授業構成の実際と課題	1	2	選		2		
国語科教材開発プロジェクト実習	2	2	選				2
教材開発のための教科内容研究（歴史学領域）	1	2	選	2			
教材開発のための教科内容研究（哲学・倫理学領域）	1	2	選		2		
教材開発のための教科内容研究（経済学領域）	1	2	選	2			
教材開発のための教科内容研究（地理学領域）	1	2	選	2			
社会・地歴・公民科授業構成の実際と課題	1	2	選		2		
社会・地歴・公民科教材開発プロジェクト実習	2	2	選				2
教材開発のための教科内容研究（代数学領域）	1	2	選		2		
教材開発のための教科内容研究（幾何学領域）	1	2	選	2			
数学科授業構成の実際と課題	1	2	選		2		
数学科教材開発プロジェクト実習	2	2	選				2
教材開発のための教科内容研究（物理学領域）	1	2	選	2			
教材開発のための教科内容研究（化学領域）	1	2	選		2		
教材開発のための教科内容研究（生物学領域）	1	2	選	2			
教材開発のための教科内容研究（地学領域）	1	2	選	2			
理科授業構成の実際と課題	1	2	選		2		
理科教材開発プロジェクト実習	2	2	選				2

教材開発のための教科内容研究（英文学領域）	1	2	選	2			
教材開発のための教科内容研究（英語学領域）	1	2	選		2		
英語科授業構成の実際と課題	1	2	選		2		
英語科教材開発プロジェクト実習	2	2	選				2

④教科に関する科目と実習科目、「教職実践プレゼンテーションⅡ（教科教育高度化分野）」とのつながり
教科に関する科目、とりわけ「教材開発プロジェクト実習」で取り組む内容は、「教職専門実習Ⅲ」で取り組む内容と必ずしも一致させる必要はない。

また聞き取り調査において、理科に関しては「教材開発プロジェクト実習」と「教職実践プレゼンテーションⅡ（教科教育高度化分野）」の内容が一致しないことを条件に、「教材開発プロジェクト実習」の履修を許可しているとの発言があった。その理由として、認定する単位が異なるため、学修する内容に差をもたせる必要があること、自身が行っている研究領域とは異なる理科の教材を活かした授業づくりに取り組んでももらいたい、という担当教員の考えがあった。

⑤教員の意識づくり

教職大学院の専任教員（全 17 名）は、基本的に共通科目を担当できるような仕組みになっている。共通科目を担当する中で、大学院生と付き合いながら、各分野の選択科目でも大学院生とさらに付き合うという構造になっていることから、分野に閉じているということがないようにしている。

（３）研究者教員と実務家教員の協働はどうなっているか

①研究者教員と実務家教員の採用・配置状況

研究者教員用の基準と実務家教員用の基準を設け、それぞれに沿って採用・審査する形にしている。

実務家教員は、人事交流（任期は原則 3 年）による受け入れは小学校、中学校、高校で各 1 名、正規採用では 2 名（山形県教育次長経験者及び学力調査官の経験者）、みなしという形で 3 名（特別支援が 2 名、生徒指導・教育相談 1 名）の合計 8 名が勤務している。なお、人事交流に関しては、採用基準（例えば、現場経験 20 年、現職教員学生を指導することから人事交流以前に管理職である、あるいは管理職を経験していることなど）に基づき、山形県教育委員会が推薦し、大学が審査・採用している。現状では、研究者教員 9 名、実務家教員 8 名が勤務している。

なお、教科教育高度化分野における教科内容を専門とする専任教員は 1 名（地理学）のみで、ほかは教科教育を専門とする教員である。

②研究者教員と実務家教員に対して求める資質・能力

研究者教員は大学院の各分野や課程にふさわしい研究業績を有し、学生の指導ができる者を配置している。また、実務家教員は教育課程の編成上の理由から教育系、教育相談、教科教育、学校経営、学級経営、特別支援教育といった領域に配置し、基本的には研究者教員との専門性の重複を避け、実務の専門的見識、経験を発揮できるように考慮している。

（４）特徴的な実践例

①実務家教員と研究者教員の連携による授業づくり

人事交流により新たに着任した実務家教員が実際に教職大学院で授業をするときは、前任の実務家教員と相談したり、実務家教員と **TT** で組む教員が以前のシラバスで行っていた授業の様子を伝えたりすることがある。また聞き取り調査の中では、「一緒にこっちからも振ってどんどん参加してもらって会話していくと、こんな感じでこう進めるのだと。逆にその先生がやっているときにも、ではこのところは理屈の上ではどうなのですかと振られたりもするので、お互いに振ったり振られたりしながら、うまくできているように思います」という発言もあり、**TT** で一緒に授業を実施することにより、自然とお互いのコンセンサスも取れ、新たに着任した実務家教員にとってもやり方などに慣れていくことができるようになっていくことが窺える。

また修了要件に含まれる「教職実践プレゼンテーションⅠ」及び「教職実践プレゼンテーションⅡ」の評価においては、「提出された『実践研究報告書』１編につき主査１人及び副査２人計３人の評価委員を選出し、評価委員会を構成する。ただし主査は、原則として主担当指導教員とし、評価委員会は、研究者教員と実務家教員から構成することとする」⁷とある。このように「実践研究報告書」の評価においても、実務家教員と研究者教員の両者が連携する仕組みになっている。

②教科内容の教員が担当する安全・防災教育に関する授業

共通科目の一つに「学校の安全と防災教育」が設定されている。本授業は地理学を専門とする教職大学院の専任教員が担当する授業である。この授業では、地理学を基盤とする内容を活かしながら、安全・防災教育に関する講義内容（例えば、災害の土地条件（沖積低地、水害、液状化、丘陵地、活断層））が設定されている。

③他学部教員による教科内容に関する授業

科目「教材開発のための先進研究」は、総合大学の利点を活用し、医学部・工学部ほか他学部の教員が担当する科目である。他学部の教員が、最先端の内容や研究内容について、研究成果だけではなくて研究のプロセスも含めて講義するものであり、広い意味で教養科目のような科目でもある。

設定の背景には、教職大学院の専任教員が１７名であるため教えることができる専門が限られていること、教科内容領域の授業科目も学部との兼任教員に担当してもらわないといけない状況にあること、教科に関する内容がどのように生まれてきて、どのように研究されているのかということに触れられる教科内容の科目を位置づけたいという思いがある。

（５）まとめ

以上、教科教育高度化分野を中心に、山形大学大学院教育実践研究科における教科教育に関する取組と特徴をみてきた。特徴・結果として、次の４点を挙げることができる。

- １．地域社会、派遣される現職教員学生のニーズを背景とした教科教育高度化分野の設置
- ２．各教科（国語、数学、理科、社会、英語）において、教科内容を学ぶ科目（教材開発のための教科内容研究）、教科教育を学ぶ科目（授業構成の実際と課題）、教科内容と教科教育を架橋して学ぶ科目

(英語科教材開発プロジェクト実習) の設置

3. 上記科目における教科内容を専門とする教員, 教科教育を専門とする教員との協働による授業設計・運営
4. 総合大学という利点を生かした他学部の専門学者・科学者が講義する教科内容に関する科目の設定

¹ 山形大学教職大学院. 「教職大学院とは」 [<https://www.e.yamagata-u.ac.jp/gstt/about.html>] (2020 年 2 月 11 日)。

² 山形大学大学院教育実践研究科 (2019) 『学生便覧—履修と学生生活のてびき—2019 年度入学者用』, p.1。

³ 前掲 2, p.1。

⁴ 山形大学. 「教育目標と 3 つのポリシー」 [<https://www.yamagata-u.ac.jp/jp/files/4615/6142/5373/2019gra801.pdf>] (2020 年 2 月 14 日)。なお DP 及び CP の記載内容に関しては, 註 2 のほうが詳しい。本稿では, DP 及び CP に関しては, 註 2 で書かれている文言を用いている。

⁵ 「教職実践プレゼンテーション I」及び「教職実践プレゼンテーション II」に合格していることが修了要件に含まれている。前掲 2, p.15。

⁶ 前掲 2, pp.12-13。

⁷ 前掲 2, p.15, p.16。

3.5 事例④ 鳴門教育大学

1. 調査の概要

鳴門教育大学大学院学校教育研究科には表3-5-1に示すように、修士課程（人間教育専攻）及び専門職学位課程（高度学校教育実践専攻）が設置されている¹。専門職学位課程（高度学校教育実践専攻）には2つの系（教科実践高度化系、教職実践高度化系）が設置されており、さらに教科実践高度化系内には3コースが設置されている。各教科教育に関する分野は教科実践高度化系内に位置づけられる。

なお、鳴門教育大学における専門職学位課程は平成20年度から始まり、表3-5-1に示す系・コースによる専門職学位課程は平成31年4月からである。

表3-5-1. 鳴門教育大学大学院のコース

修士課程 (120名)	人間教育専攻		心理臨床コース ・臨床心理学領域 ・心理・教育科学領域 ・障害科学領域 現代教育課題総合コース グローバル教育コース ・国際教育協力分野 ・日本語教育・日本文化分野 ・英語コミュニケーション・異文化理解分野 ・国際理数科教育分野
専門職学位課程 (180名)	高度学校教育実践専攻	教科実践高度化系 (110名)	言語・社会系教科実践高度化コース ・国語科教育実践分野 ・英語科教育実践分野 ・社会科教育実践分野 自然・生活系教科実践高度化コース ・数学科教育実践分野 ・理科教育実践分野 ・技術・工業・情報科教育実践分野 ・家庭科教育実践分野 芸術・体育系教科実践高度化コース ・音楽科教育実践分野 ・美術科教育実践分野 ・保健体育科教育実践分野
		教職実践高度化系 (70名)	子ども発達支援コース ・特別支援教育分野 ・幼児教育分野 ・家庭教育支援分野 ・幼小連携教育分野

			学校づくりマネジメントコース ・学校リーダー養成分野 ・ミドルリーダー養成分野 ・カリキュラム・マネジメント分野 ・地域学校協力分野 生徒指導コース ・生徒指導・学級経営分野 ・道徳教育分野 学習指導力開発コース ・カリキュラム開発分野 ・教育評価開発分野 ・アクティブラーニング開発分野 教員養成特別コース
			合計 300 名

本調査で主な対象となるのは、教科実践高度化系である。教科実践高度化系では、「教職力も深めながら、高い教科指導力を身に付けた教員の育成」を目標として掲げている²⁾。

その中で、他大学との比較をするために、社会系教科（社会科教育実践分野）に関する部分を中心に聞き取り調査を行った。聞き取り調査の日程・参加者は次ページの通りである。以下では、鳴門教育大学大学院学校教育研究科のウェブサイト、大学院案内、聞き取り調査などから調査結果についてまとめる。

聞き取り調査の日程・参加者

日時：令和2年1月17日（金）14時00分～

参加者：鳴門教育大学

梅津 正美（副理事・副学長，大学院学校教育研究科 教科実践高度化系 専攻長）

胸組 虎胤（大学院学校教育研究科 教科実践高度化系 副専攻長）

内藤 隆（大学院学校教育研究科 教科実践高度化系 副専攻長）

小坂 浩嗣（大学院学校教育研究科 教職実践高度化系 専攻長）

日本教職大学院協会 成果検証委員会

阪上 弘彬（兵庫教育大学 助教）

徳島 祐彌（兵庫教育大学 助教）

津多 成輔（兵庫教育大学 特命助教）

2. 調査のまとめ

(1) 高度学校教育実践専攻で育成を目指す資質・能力をどのように設定しているか

① アドミッション・ポリシー、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー

はじめに、鳴門教育大学大学院専門職学位課程における3つのポリシー（アドミッション、ディプロマ、カリキュラム）について、整理する³⁾。表3-5-2は3つのポリシーの概要である。

表3-5-2. 3つのポリシーの概要

ポリシー	各ポリシーの内容	
アドミッション・ポリシー	【求める学生像】 学校教育研究科専門職学位課程（教職大学院）においては、高度専門職業人として有すべき資質能力（教育実践力、自己教育能力及び教職協働能力）を備え、幅広い教育課題に対応したり、新しい教科実践の在り方を創造する教員を養成することを目的としています。	1. これまでの教職経験を基盤にして、校内および県内外の教科指導の中核的な役割を担うことを志向し、高度な実践力を修得しようとする現職教員（小・中・高等学校の教科指導をリードする教員及び指導主事の養成につながる現職教員） 2. これまでの教職経験を基盤にして、校内及び県内外において、学校教育を俯瞰的に指導できる中核的な役割を担うことを志向し、高度な実践力を修得しようとする現職教員（学校園管理職、生徒指導、校内研修等をリードする教員及び指導主事、特別支援教育をリードする教員及び指導主事の養成につながる現職教員） 3. 学部段階で培われた教科に関する専門性を基盤にして、教科指導における高い指導性を修得し、新しい学校づくりの有力な一員となり得る教員を志向する者（主として、中・高等学校で活躍する教員の養成につながる者） 4. 学部段階で培われた資質能力を基盤にして、教職に意欲的に取り組む態度、幅広い実践力を修得し、新しい学校づくりの有力な一員となり得る教員を志向する者（幼稚園、小学校、特別支援学校等で活躍する教員の養成につながる者）
ディプロマ・ポリシー	本学では、修学の成果の評価と認定に係る基準として専門職学位課程における学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）を次のように定めます。	1. 専門職学位課程では、2年以上在学し、所定の単位を修得し、以下に示す高度の教職実践力を習得し、専門職業人としての資質能力が養われたと判定されること ① <u>教育実践に関する経験知・実践知とともに幅広い専門的知識や技能を活用して多様な教育課題に対応したり、新しい教科実践の在り方を創造する教育実践力</u> ② 実践の省察をふまえ、あるべき教員像に向けて自主的・継続的に学び続けることのできる教員としての自己教育力 ③ 自己の教育実践だけでなく、教職員等と協働して、学校組織における教育活動を活性化させる教職協働力 2. 本学の教育課程において、教育課題の解決に関する理論的探究と実践研究を行い、最終成果報告書にまとめ、審査に合格していること
カリキュラム・ポリシー	本学の理念・目的と専門職学位課程の教育目標を達成	(1) カリキュラムの編成 ① 教職及び教科に関する専門的知識の幅広い学び、② 教育実践と理論的学習を融合させる学び、③ 生涯にわたり教育実践と省察を往還させる学び、を有機的に

	するために、カリキュラムを次のような基本的な考え方に基づいて編成し実践します。	連携して展開できるように、共通科目、専門科目、実習科目を系統立てたカリキュラムに構造化します。また、幅広い実践性を有する新人教員、<u>教科指導に特に強みを持つ新人教員</u>、学校の様々な諸課題の解決に中核的に対応できるミドルリーダー、学校を俯瞰的に見渡し組織的改善を進めることができるリーダー、と養成する人材に適応した幅広いキャリアに対応するカリキュラムを編成します。 (2) 教育の実施体制 本学教員が高度専門職業人としての教員を養成する使命を自覚し、学校教員の教職実践力についての観点や内容を共有し、協働する体制で教育を進めます。また、学生の異なるキャリアにおける経験と知識と知恵の相互交流を活性化させて、学生が互いに学び研鑽し合う学習環境の調整に努めるとともに、学び続ける教員としての資質能力を習得できる支援体制を整えます。 (3) 教育の評価体制 全授業科目において、本学の理念・目的に沿い、高度専門職業人としての教員を養成するための到達目標を定め、到達目標並びに成績評価の基準・方法を学生に周知します。また、到達目標に基づき、教育課程において高度専門職業人としての教員の有すべき知識・技能を習得できたかについて本学教員・学生の双方が評価を行い、その結果を検証することによりカリキュラムの評価・改善を図り、教育の質の保証に努めます。
--	--	---

注：表中下線部は、報告書作成者によるもの。

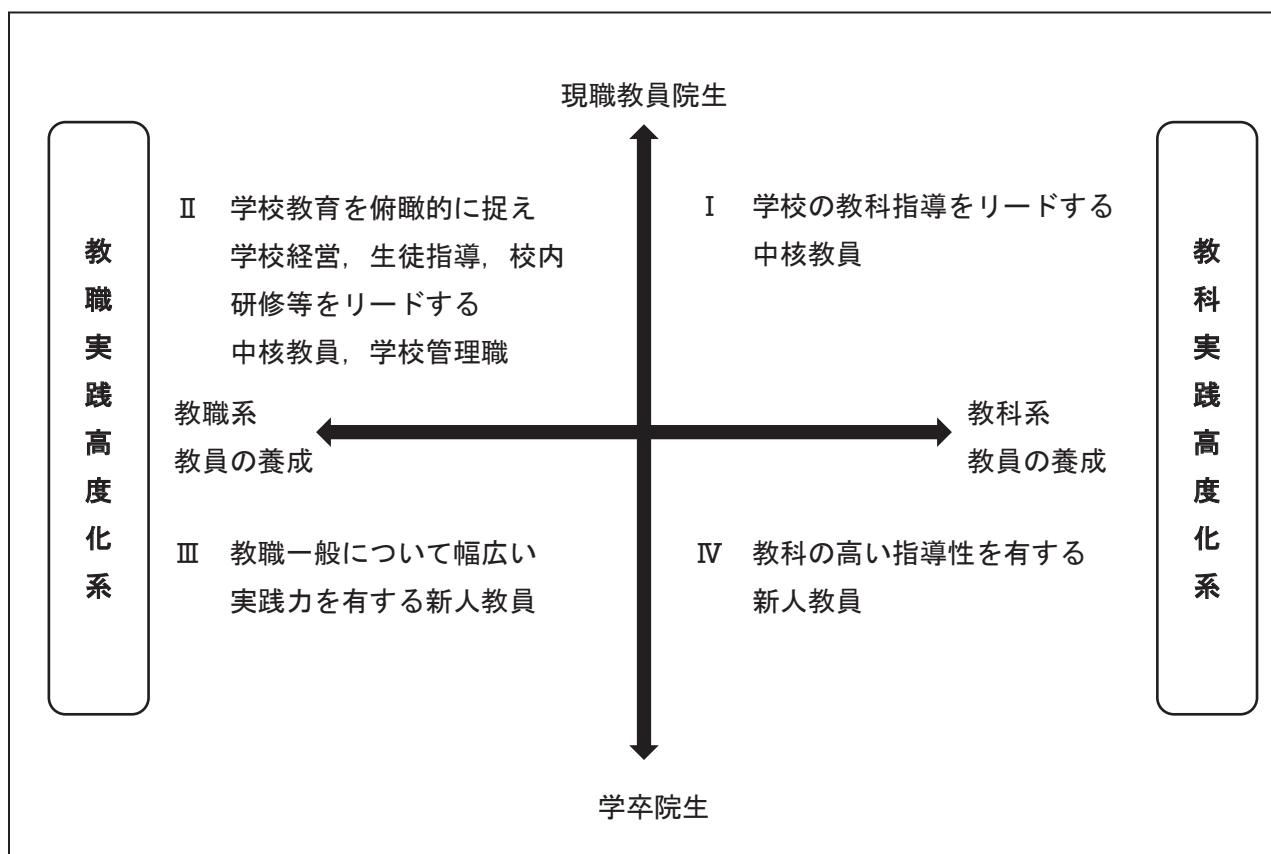
アドミッション・ポリシー（以下、AP）では、4つの求める学生像が示されている。1と2が現職教員、3と4が学部卒学生に対するものである。教科（指導）に関するものは1及び3であり、それぞれ「1. これまでの教職経験を基盤にして、校内及び県内外の教科指導の中核的な役割を担うことを志向し、高度な実践力を修得しようとする現職教員（小・中・高等学校の教科指導をリードする教員及び指導主事の養成につながる現職教員）」、「3. 学部段階で培われた教科に関する専門性を基盤にして、教科指導における高い指導性を修得し、新しい学校づくりの有力な一員となり得る教員を志向する者（主として、中・高等学校で活躍する教員の養成につながる者）」と提示されている。

次にディプロマ・ポリシー（以下、DP）では、2つの視点（資質能力、理論と実践）から提示されている。前者の資質能力は、後述する教職実践力を構成する3領域（教育実践力、自己教育力、教職協働力）から提示され、教科に関する資質能力は「①教育実践に関する経験知・実践知とともに幅広い専門的知識や技能を活用して多様な教育課題に対応したり、新しい教科実践の在り方を創造する教育実践力」と示されている。

またカリキュラム・ポリシー（以下、CP）においても、「教科指導に特に強みを持つ新人教員（中略）と養成する人材に適応した幅広いキャリアに対応するカリキュラムを編成します」とあるように、教科（指導）の充実に向けたカリキュラム編成が意識されている。

続く項目では、これらAP、DP、CPの背景について聞き取り調査等の結果から整理する。

②高度学校教育実践専攻で養成する4タイプの教員像—APの背景



* 当日の説明資料から報告者再作成，一部加筆。

図3-5-1. キャリアと専攻から導かれる4つの教員像

高度学校教育実践専攻では，入学を希望する学生のニーズ，言い換えれば，人材像（その人材のキャリアに応じた能力をどのように身に付けてもらうのか）からカリキュラム設計がなされている（図3-5-1）。図の横軸は専攻（教職実践高度化（教職系）あるいは教科実践高度化（教科系）），縦軸はキャリア（現職教員学生あるいは学部卒学生）を示している。これをもとに，図3-5-1では4つのマトリクス（4タイプの人材像）が表現されている。

教職実践高度化系に属する大学院生は管理職を意識し，学校経営という観点から幅広い学びをすること，生徒指導なら，修士課程の心理臨床コースと連携しながら，生徒指導の力をつけていくことが予想される。

一方教科実践高度化系を専門とする大学院生は，教科教員としての専門的力量を高めたいというニーズがあると想定される。また入学を希望する大学院生の多くは中等教員を目指していることから，特定教科における中等教員養成ということが教科実践高度化系の育成する人材像の姿になる。その中で現職教員学生と学部卒学生が分かれていくというイメージをもって，カリキュラムづくりがなされている。

③ 3 領域・10 観点から構成される教職実践力—DP の背景

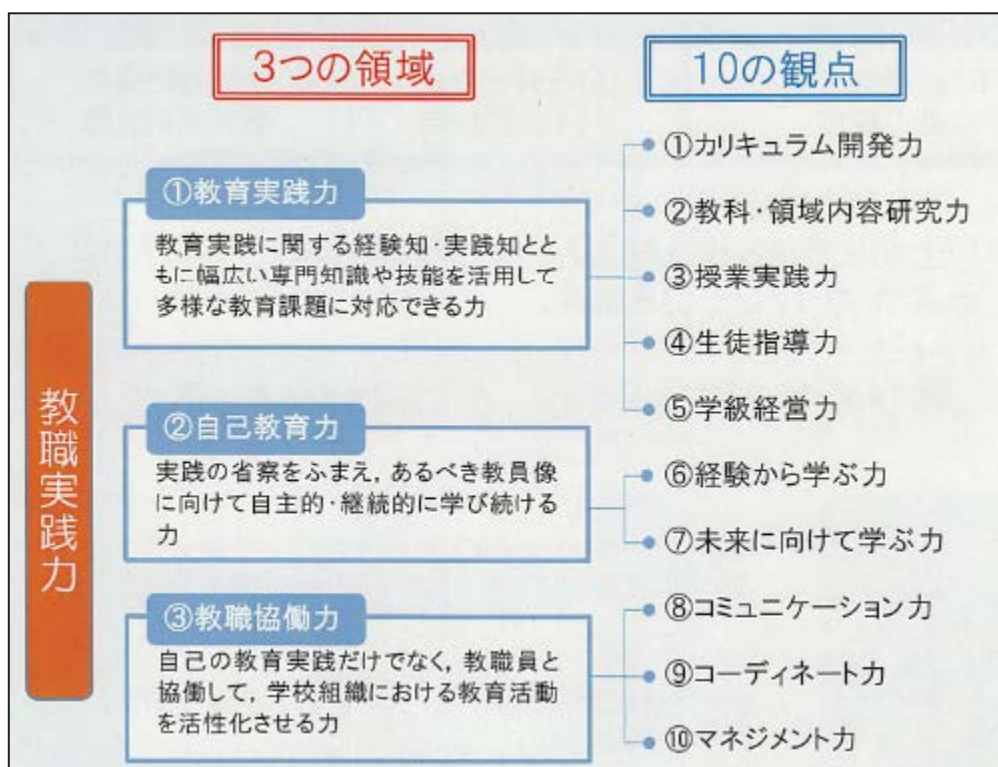


図 3-5-2. 教育実践力を構成する 3 領域・10 観点⁴

教職大学院では大きく教職実践力の育成が目指され、それが 3 領域（教育実践力、自己教育力、教職協働力）及びその下位に位置づく 10 の観点（カリキュラム開発力、教科・領域内容研究力、授業実践力、生徒指導力、学級経営力、経験から学ぶ力、未来に向けて学ぶ力、コミュニケーション力、コーディネート力、マネジメント力）から構成されている（図 3-5-2）。

また教員及び大学院生に対する教育実践力の提示にあたっては、主に「学びのポートフォリオ」が活用されている。これを教員及び大学院生が使い、2 年の学びを常に省察する仕組みが整備されている。

④ハイブリッド型カリキュラム—CP の背景

高度学校教育実践専攻のカリキュラムは、共通科目、専門科目、実習科目、最終成果報告書から構成されている。高度学校教育実践専攻では、共通科目 18 単位に関して、第 1 領域から第 5 領域に対応する 10 単位に加えて、残りの 8 単位をそれぞれ 4 単位、4 単位の 4 領域に分け、ここをハイブリッド科目群に定めている（図 3-5-3）。

4 つのハイブリッド共通科目は、前述の 4 タイプの人材像と対応している。例えば、現職ハイブリッド共通科目は、教科実践高度化系の現職教員学生と教職実践高度化系の現職教員学生が、チーム総合演習という授業の下、互いに協働しながら学ぶものである。また教科ハイブリッド共通科目は、教科実践高度化系の現職教員学生と学部卒学生が共に学ぶものである。大学院生は自分の専門とキャリアを踏まえながら、ハイブリッド共通科目を履修し、協働、対話、融合をベースにした幅広い学習できるような共通科目の編成になっている。

専門科目に関しては、選択科目として 12 単位が設定され、教科領域力、マネジメント力、子ども対応

力、学習指導改善力、教職実践力、発達支援力に関する下位能力が定められている。大学院生は基本的にはこのなかから授業を選択することができる。大学院生は自分の専門を重視しながら、教科実践高度化系の大学院生でも教職系の授業を履修し、また教職実践高度化系の大学院生でも教科系の授業を履修する形で、専門科目の授業選択においても教科と教職の両科目が履修できる構造になっている。

総合実践力を目標とする教科実践高度化系専門科目及び教職実践高度化系専門科目は、ゼミ科目として設定されている。教科実践高度化系専門科目及び教職実践高度化系専門科目は、実習科目と連動、また共通科目及び専門科目の学びと融合させながら、そして最終成果報告書に結実させるという全体枠組みになっている。

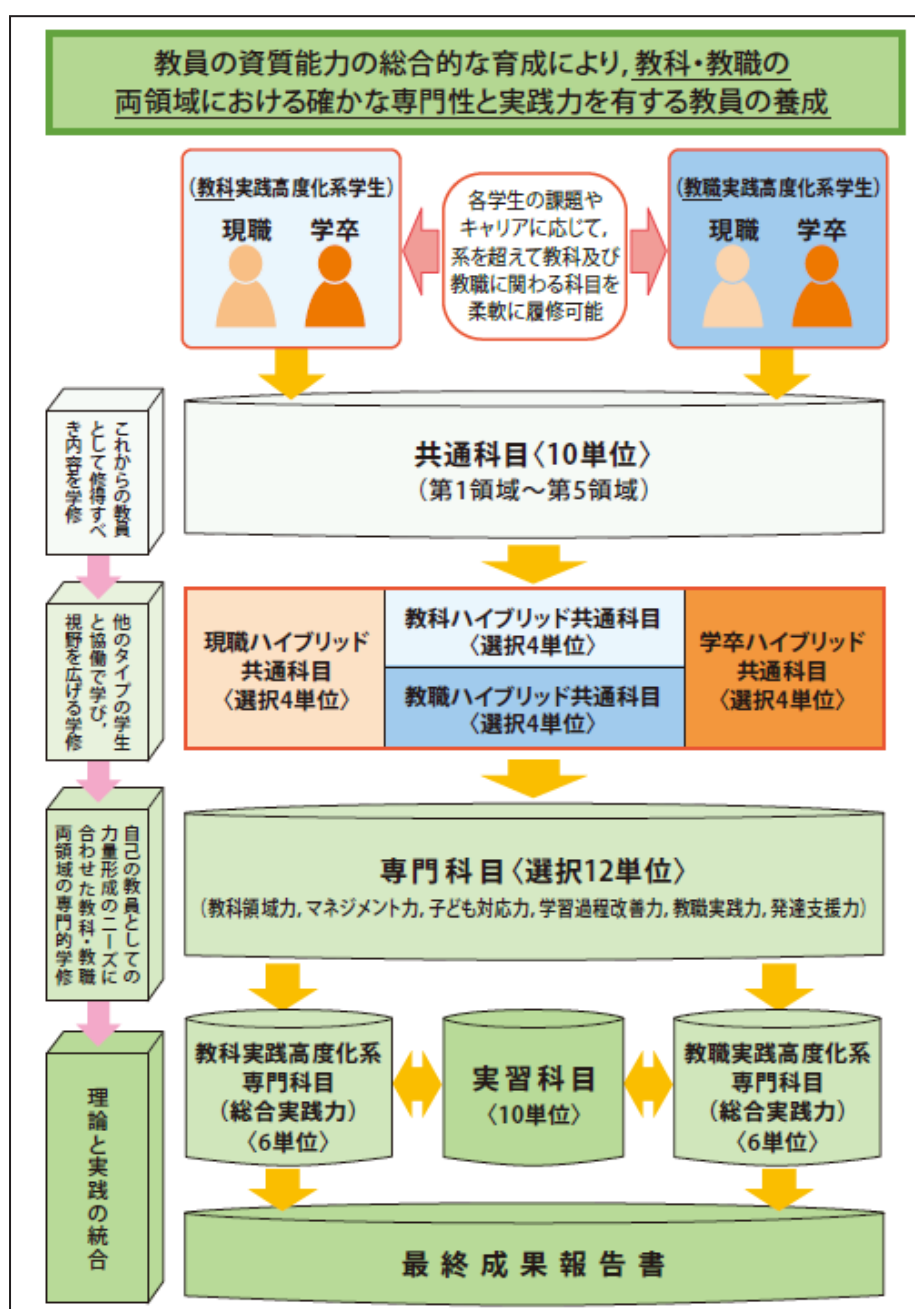


図3-5-3. ハイブリッド型カリキュラムの全体構造

⑤教科実践高度化系のカリキュラム編成

先述のカリキュラム一般の能力目標及びそれに対応したカリキュラムとは関わらせつつも、教科実践高度化系は独自に目標を設定している。教科授業実践力，教科協働連携力，教科教育研究力を要素とする教科教育実践力を目標として掲げている（図3－5－4）。

目標における「教科教育研究力」を位置づける背景には，研究者としての素養も必要であるという考え，そして教科内容の教員の位置づけと意義を明確化するという考えがある。教科に関わる内容研究力と，それを実践に移していく力量が必要という教科内容と教科教育の連携・協働を実質化しようとするときに，目標レベルにおいても教科授業実践力と教科教育研究力を用意し，両者を教科協働連携力によって接合するという目標構造を採用している。



図3－5－4. 教科実践高度化カリキュラム編成の基本コンセプト

*当日の説明資料から報告者再作成，一部加筆。

⑥資質・能力及びカリキュラム設定プロセス

専門職学位課程（高度学校教育実践専攻）のカリキュラム編成に関しては、トップダウン式にせざるを得なかったという側面があった。しかしながら、これが実現した背景には、鳴門教育大学における取組の積み重ねがあった。

一つがグッドプラクティス（GP）である。平成 18 年における特色 GP に採択された際に、教育実践力をスタンダード化し、「規準」と「基準」、「ルーブリック」を作成し、それに対応させる形のコアカリキュラムを学部で作成・運営した。また平成 19 年頃に専門職 GP にも採択され、大学院修士課程も実践学を中心にコアカリキュラム化してきた。

もう一つが教科内容の教員としての意識の醸成である。鳴門教育大学では、教科内容の教員が担当する授業を教員養成大学にふさわしい内容にどのように作り直していくかという取組を、学部と大学院が連動する形で、継続して、そして先発的に研究してきた経験をもつ。

（２）コース・科目をどのように編成しているか

①修士課程から移行する際の教員の不安やそれに対する対処

聞き取り調査では、教科内容の教員から教科内容を教授する、あるいは実技や実験が伴う教科においては、実際に大学院生が作品を制作したり、あるいは教科内容を専門的に学んだりしたりする時間が減少することやその理解が薄くなること、学生のニーズと合わなくことを不安に挙げる発言があった。

上記の不安を解決するために、教科実践高度化系専門科目に設置された教育実践研究Ⅰ（２単位）及びⅡ（４単位）が活用されている。本授業科目はゼミ科目（最終成果報告書作成、学生の課題、実践への還元）であり、実践ベースに学修が展開する一方で、大学院生のニーズと主指導教員の専門内容によっては、この６単位を活用し、教科内容の教授等を実施できるようにしている。

②教科教育実践高度化系における専門科目と担当教員の配置

教科教育実践高度化系における専門科目は、４領域設定されている：内容構成演習、教材開発演習、学習指導と授業デザイン、教科横断型科目。なお社会科教育実践分野に関わる専門科目は、表３－５－３に示すとおりである。

表３－５－３．社会科教育実践分野に関わる専門科目^５

科目群	授業科目	単位数	
		必修	選択
教科領域力	社会認識教育（地理歴史）の内容構成演習 A		1
	社会認識教育（地理歴史）の内容構成演習 B		1
	社会認識教育（地理歴史）の教材開発演習 A		1
	社会認識教育（地理歴史）の教材開発演習 B		1
	社会認識教育（地理歴史）の学習指導と授業デザイン A		1
	社会認識教育（地理歴史）の学習指導と授業デザイン B		1
	社会認識教育（公民）の内容構成演習 A		1
	社会認識教育（公民）の内容構成演習 B		1
	社会認識教育（公民）の教材開発演習 A		1

	社会認識教育（公民）の教材開発演習 B		1
	社会認識教育（公民）の学習指導と授業デザイン A		1
	社会認識教育（公民）の学習指導と授業デザイン B		1
	ことば・文化・社会を視点とした教科横断型単元の構成とカリキュラム		1
	ことば・文化・社会を視点とした教科横断型単元の学習指導と授業デザイン		1

教科実践高度化系カリキュラムの全体像は、図3-5-5に示すとおりである。授業の担当教員の配置に関して、内容構成演習は実質上は、教科内容の教員が責任をもち実施している。教材開発演習も、社会科教育実践講座では、教科内容の教員が中心となり実施されている。教材開発演習は、教科教育と教科内容の教員が五分五分で負担するように設計されているが、教員の数、エフォートを考慮し、実質上教材開発演習は、教科内容の教員が中心になって実施されている。一方で、学習指導と授業デザインは教科教育の教員が主に担当する。

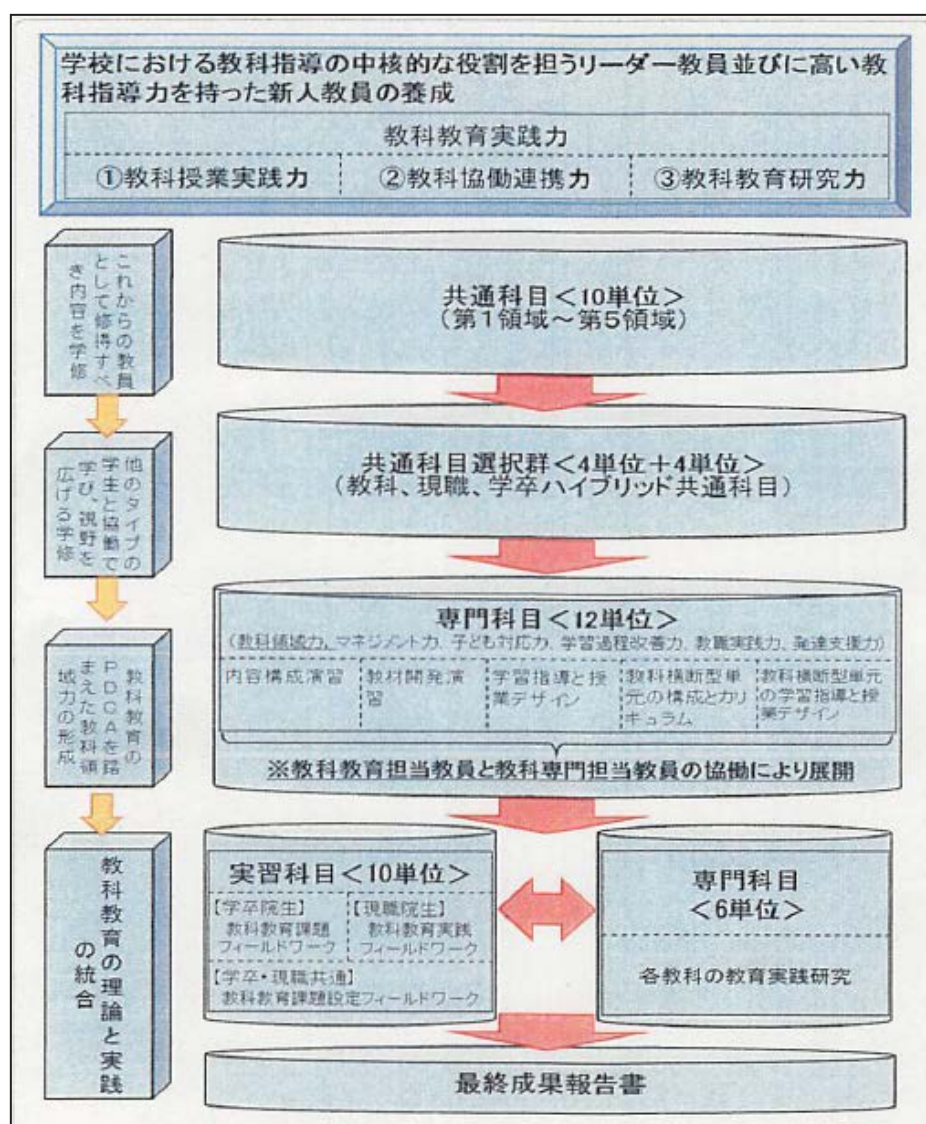


図3-5-5. 教科実践高度化系カリキュラムの全体構造

③カリキュラム・授業の実際

カリキュラム・授業の実施による大学院生からの効果や課題も、以下のように挙がった。

また各教員が悩んでいる点が、前述した教科内容に与えられた（授業）時間がわずかなため、厳しい環境であり、手探りで進めている状況にある。

a) 美術科

教員からも自分の制作も可能な場合、できるだけやることを大学院生に勧めているが、前期前半のあたりは必修の授業が多くて課題量も多いために、自分の作品制作は実質的に不可能という現状が大学院生に対する聞き取りからわかった。

「学校支援のための教科教育実践演習Ⅰ」（共通科目における教科教育実践高度化系院生の必修科目）という授業が美術にも設定され、ここでは授業案を考えさせて、それを取捨選択し、改善していくということを実施している。この授業は TT の形式で実施しているが、大学院生からは、複数分野の教員の意見を聞くことができたのがすごく面白かったという感想や、また週録を取っていくというシステムがあり、この週録が、自分のやったことを振り返るメモになり非常に有効だという感想が得られた。

b) 音楽科

音楽科教育実践分野には、現職教員学生が2名いる。音楽の「学校支援のための教科教育実践演習Ⅰ」では、各自のニーズに対応する授業を実施する形式をとり、きめが細かくて良かったという反応が大学院生から得られた。一方、課題として大学院生からは、異校種実習の意義がわかりにくい、どう準備すればよいかわからないという意見がでている。

c) 保健体育科

学部のときに教科内容科目の受講歴がない大学院生がいるため、時間的・学習内容的な負担が大きく不安な状態にあるように思われた。後期では、専門内容を含む授業が進んでいるが、試行錯誤しながら授業が進められている。

また、高等学校における課題活動の実践研究を希望する大学院生がいるが、現時点では正課授業しかフィールドワークの実践対象として認められていないため、その点を不安に感じている状況にある。

（3）研究者教員と実務家教員の協働はどうなっているか

教科実践高度化系においては、教員に関する区分は教科教育と教科内容しかない。あくまでも教科教育の専門教育（者）と、教科内容の専門教育（者）との協働による教育を展開しているため、研究者教員と実務家教員という区別はない。

（4）特徴的な実践例

調査の中では同じ教職大学院の授業でも、各教科における TT の取組に関して違いが認められた。

a) 社会科（歴史）の場合

社会科における歴史に関する授業は、日本史、世界史（西洋史）を専門にする教科内容の教員（歴史学者）と歴史教育を専門とする教科教育の教員の合計3名が一緒になり実施している。

社会科（歴史）にかかわる授業科目は以下の3つである：社会認識教育（地理歴史）の内容構成演習 B、

社会認識教育（地理歴史）の教材開発演習 B，社会認識教育（地理歴史）の学習指導と授業デザイン。前述のように，内容構成演習と教材開発演習は教科内容の教員が，学習指導と授業デザインは教科教育の教員が実質的に担当している。

しかしながら，3つの授業科目は個別に設計され，実施されるものではなかった。聞き取り調査では「院生に社会科教育の本質である社会を認識させるという理念」の下で，3教員が，上記の3つの授業科目について，シラバスを構成し授業を実践するための相談の時間を持ち，学習指導要領や教科書を検討するとともに，歴史教育における内容構成・教材構成・授業デザインの意味と意義を共有した上で，3つの授業科目の関係性を明確にし，それぞれの授業での役割分担がなされていた⁶。

また聞き取り調査では，「顔合わせとして，学生の前に立つときには，それぞれ1コマ目のところで自己紹介と同時にこういうことを狙った授業ですということを，それぞれの授業で話すのですけれども，その1コマ目に学生の前に立つための構えとして，私たちににとって重要なことは，今言ったように，事前のシラバスづくりと教職大学院の授業として内容構成，教材開発，授業デザインをいかに連動させてやっていくかということについて，教科内容の教員と教科教育の教員が共通理解を図っており，そのことをそれぞれが中心的に担う授業において実質化していることであり，それこそが教職大学院における TT の真の姿だと思っている」という発言があった。

b) 国語科の場合

12月4日に開催された FD（特別公開授業）における言語文化教育（国語）の学習指導と授業デザインでは，社会科と同様に古典文学の教員と国語科教育の教員が協働でシラバスを作成し，当日の授業は国語科教育の教員が授業を実施していた。

c) 数学科の場合

12月4日に開催された FD（特別公開授業）における数学科の内容構成演習は，「算数，数学のどの内容について子どもがつまずくと考えるのか，つまずきをお互いに発表しよう」という内容であった。その際に，教科教育の教員と教科内容の教員の合計4名が出席するとともに，両者が一緒になり課題解決に当たっていた。

d) 理科の場合

授業は実施されていないが，授業科目における教員の配置を工夫している。一人の教員が，およそ3科目ずつ大学院の科目をもつという形で設計している。

e) 美術科の場合

内容構成演習では，各教員のもっている考え方や素材を実際に触らせたり体験させたりということに重きを置いている。教材開発演習を経て，教科教育の教員に引き継いでいくことをしている。

また聞き取り調査では「実際に教科教育の先生が，将来的には内容構成演習，教材開発演習に関してはできるだけ専門の先生にお願いするような形にして，それを集約して教科指導と授業デザインで教材案など，要するに具体的な形にまとめて授業シミュレーションまで運んでいくという形にするのが一番いいのではないかな」という発言があった。美術科教育では，教科内容の教員と教科教育の教員との授業連携に関する在り方が模索されている状況にある。

上述のように社会科や国語科では，授業で教科内容と教科教育の教員が出席し，授業を協働で担当するというものというよりは，シラバス作成を含めた授業の準備段階から3つの授業科目の連動について協議し，授業を実施するカリキュラム・マネジメント型の TT であると捉えられている。

一方で、数学科の場合は、教科内容と教科教育の両教員が授業に出席し、そこで協働で指導をする従来型の **TT** であった。

また各教科における **TT** の在り方・捉え方に関して、聞き取り調査の際に、教科特性が関係しているのではないかという議論がおき、「内容領域の独立性が高い教科ほど、カリキュラム・マネジメント型になりやすいのではないか」という仮説が出た。

（５）まとめ

以上、教科教育実践高度化系、とりわけ社会系教科教育実践分野を中心に、鳴門教育大学大学院専門職学位課程（高度学校教育実践専攻）における教科教育に関する取組をみてきた。特徴・結果として、次の５点を挙げることができる。

1. 専攻及びキャリアから整理される４つの人材像（教員像）の設定
2. 教科系と教職系、現職教員学生と学部卒学生がクロスし、共に学ぶハイブリッド型カリキュラムの設計と運営（教科と教職に関する学びを不可分なものと捉えたカリキュラム）
3. **GP** と教科内容教員の意識の醸成を踏まえた専門職学位課程（高度学校教育実践専攻）の資質能力（教職実践力）設定とカリキュラム編成
4. 各教科における **TT** の在り方・捉え方の違い（カリキュラム・マネジメント型 **TT**，従来型 **TT**）
5. 資質能力の設定、授業（シラバス）づくりを通じた教科内容の教員の位置づけの明確化

-
- 1 鳴門教育大学.「専攻・コース紹介」[<https://www.naruto-u.ac.jp/schools/02/003.html>] (2020 年 2 月 16 日)。
 - 2 鳴門教育大学 (2019)『鳴門教育大学大学院ガイドブック』, p.35.
 - 3 鳴門教育大学.「鳴門教育大学アドミッション・ポリシー (大学院)」[<https://www.naruto-u.ac.jp/e-ouen/01/001.html>] (2020 年 2 月 16 日)。
 - 鳴門教育大学.「鳴門教育大学大学院学校教育研究科 (専門職学位課程) ディプロマ・ポリシー」[<https://www.naruto-u.ac.jp/information/05/011.html>] (2020 年 2 月 16 日)。
 - 鳴門教育大学.「鳴門教育大学大学院学校教育研究科 (専門職学位課程) カリキュラム・ポリシー」[<https://www.naruto-u.ac.jp/information/05/010.html>] (2020 年 2 月 16 日)。
 - 4 鳴門教育大学高度学校教育実践専攻 (2019)『2019 年度版 学びのポートフォリオ』, p.2.
 - 5 鳴門教育大学 (2019)『平成 31 (2019) 年度 入学者用 履修の手引』, p.13.
 - 6 聞き取り調査では、内容構成演習では、「歴史を考察するということは何なのかというところから立ち上げて、最新のいわゆる社会史をベースにする歴史学の動向や先端の歴史解釈とか、歴史学の生命線である資料批判の方法論を講義した後、それらを踏まえて学校歴史教育の意義と課題について学生と議論する。」教材開発演習では、「近世江戸というのは全ての中学校教員が教えるのだけれども、要領には『歴史の流れを、各時代の特色を踏まえて理解させる』と目標が述べられているが、近世江戸を中世と対比させながら、大きな歴史の流れや時代の特質を教えるためには、焦点化された事例 (教材) の選択こそ重要で、例えば『熙代勝覧 (きだいしょうらん)』という 1800 年ごろに描かれた、江戸の日本橋辺りを描いた図像を使って江戸の特質をつかませるような授業を構想できること学ぶ。そして学習指導と授業デザインでは、「内容構成と教材開発の演習を踏まえて、歴史授業を具体的に子どもの学習が成り立つようにデザインするにはどうするか、という観点から、教員と学生との協働的対話をベースに授業を展開している」と説明があった。

3.6 事例⑤ 兵庫教育大学

1. 調査の概要

兵庫教育大学大学院学校教育研究科は、修士課程 8 コース、専門職学位課程（以下、教職大学院と略称）8 コースで編成されている（表 3－6－1）。教職大学院では、教員のキャリアに応じて、「高度な経営力を備え、新しい学校と教育行政をつくるトップリーダー」、「授業実践や生徒指導において、学校現場で指導的役割を果たし得るミドルリーダー」、「より実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員」の養成が目指されている¹。

表 3－6－1. 兵庫教育大学大学院のコース（括弧内は 2020 年度の学生募集人数）²

修士課程 (145 人)	人間発達教育専攻 (115 人)	教育コミュニケーションコース (10 人) 幼年教育・発達支援コース (10 人) 学校心理・学校健康教育・発達支援コース (20 人) 臨床心理学コース (40 人) 芸術表現系教育コース (15 人) 生活・健康・情報系教育コース (20 人)
	特別支援教育専攻 (30 人)	障害科学コース (20 人) 発達障害支援実践コース (10 人)
専門職 学位課程 (155 人)	教育実践高度化専攻 (155 人)	学校経営コース (15 人) 学校臨床科学コース (37 人) 言語系教科マネジメントコース (20 人) <u>社会系教科マネジメントコース (17 人)</u> 理数系教科マネジメントコース (22 人) 小学校教員養成特別コース (30 人) グローバル化推進教育リーダーコース (7 人) 教育政策リーダーコース (7 人)
		合計 300 人

兵庫教育大学の教職大学院では、表 3－6－2 のように、教職大学院全体の方針を述べた 3 ポリシーが定められている³。この 3 ポリシーを見ると、とりわけ「教科」に関する力量形成が前面に押し出されているわけではないことがわかる。ただし、例えば「ディプロマ・ポリシー」の「優れた実践活動を創造するため、自らの教育実践・活動を客観的に省察し、理論の構築と探究を不断に行うことができる力」などの項目において、教科指導の力量形成が含まれていることは十分に考えられるだろう。

また、兵庫教育大学大学院では、教員養成スタンダード（大学院）を定めている⁴。この教員養成スタンダードは、図 3－6－1 に示すように、全コース共通の「基礎部分のスタンダード」（幼年教育は別途設定）と、各コース別の「専門性の実現に向けたスタンダード」の 2 つの枠組みで構成されている。基礎部分のスタンダードは、表 3－6－3 に示す通り、5 つの領域と 15 項目のスタンダードで作られている。

表 3－6－2. 兵庫教育大学大学院（教職大学院）の 3 ポリシー

アドミッション・ポリシー（入学者受入れの方針） 大学院学校教育研究科 兵庫教育大学大学院学校教育研究科は、教員をはじめとした学校教育に関わる教育専門職の資質能力の向上に対する社会的要請に応えるため、専攻・コースの求める人物像に基づいて、現職教員等に対する高度な専門性と実践的指導力の育成から、実践力に優れた新入教員の養成まで、キャリアステージに応じた高度な研究、研鑽の機会を確保し、学校現場に密接に関連した実践的な教育研究を行うことを基本的な目的としています。 教育実践高度化専攻 1. 目的 学校教育研究科（専門職学位課程）は、高度の専門性が求められる教職を担うための深い学識及び卓越した能力を培い、学校現場における実践力や応用力などの資質能力を身に付けた指導的教員から、学校づくりの有力な一員となり得る新入教員の養成まで、キャリアステージに応じた学校教育に関わる教育専門職を養成することを目的としています。 2. 求める人物像 ○地域や学校における指導的役割を果たし得る教員等として不可欠な確かな指導理論、及び優れた実践力や応用力を備えたスクールリーダーになることを志向する教職経験者 ○学部段階で修得した資質能力に加え、新しい学校づくりの有力な一員となり得るより実践的な指導力を備えた教員を志向する人 3. 入学者選抜の基本方針 筆記試験、口述試験及び出願書類等の評価を総合して専門性及び適性に優れた人を選抜します。 4. 入学前に学習しておくことが期待される内容 【教職経験者】 地域や学校における教育活動に関する専門的な知識、技能及び実践的指導力 【教職経験者以外】 学校教育に関して、基礎となる知識や技能
カリキュラム・ポリシー（教育課程編成・実施の方針） 本学の専門職学位課程では、現代のさまざまな教育ニーズに対応できる高度な専門性と実践力・応用力を備えた教員の養成・研修を行うことを目的とした体系的なカリキュラムを以下のような科目区分により編成します。 【共通基礎科目】 学校教育における中核的・指導的役割を果たし得る教員として必要な基礎的領域に基づいた授業科目からなります。 【専門科目】 具体的な事例に関する知識を、基礎理論をもとに構造的かつ体系的に捉えることができ、学校現場の諸課題に取り組むことのできる実践研究力を備えた教員を育成する科目からなります。 【実習科目】 実践的指導力の強化を図るため、学校や教育行政現場等の教育活動等全体について総合的に体験し、考察することのできる実習科目を設定します。
ディプロマ・ポリシー（学位授与の方針） 本学の専門職学位課程では、2 年以上（小学校教員養成特別コースに所属する学生、長期履修学生は 3 年以上）在学し、所定の単位を修得（小学校教員養成特別コースに所属する学生は、小学校教員専修免許状の所要資格を得るための単位を修得）し、以下のような資質や能力を獲得した者に教職修士（専門職）の学位を授与します。 ◎優れた実践活動を創造するため、自らの教育実践・活動を客観的に省察し、理論の構築と探究を不断に行うことができる力 ◎深い学識、社会人としての確かな見識を備え、新しい学校づくりに貢献できる力 ◎高度の専門性と優れた実践力・応用力・経営力を備え、組織的に学校現場の課題解決ができる力 ◎同僚・保護者や地域社会との協調的関係を構築することができる力

そして、専門性の実現に向けたスタンダードは、コースごとに3項目のスタンダードが設定されている。表3-6-4に示したのは、教科に関する3つのコース（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）のスタンダードの3項目である。これらのスタンダードは、「大学が学生に対して学びの保証をするとともに，学生自身が自己の学びを，個人で定める到達目標のための基準として捉え，対外的に自己の学びを保証するエビデンスとなるもの」⁵と説明されている。このスタンダードに見られるように，兵庫教育大学では，他のコースと同様に，教科に関するコースにおいてスタンダードを示すことで，教科領域で育成する力量を示している。

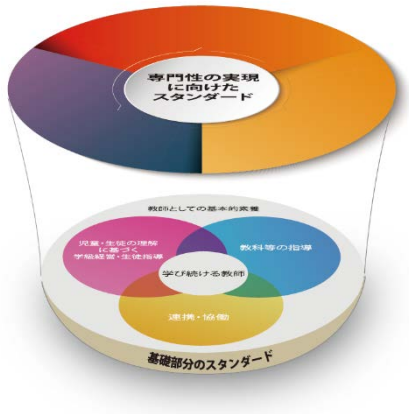


図3-6-1. 教員養成スタンダード（大学院）の枠組み

表3-6-3. 基礎部分のスタンダード

基礎部分のスタンダード

5 領域	スタンダード	
学び続ける教師	1	省察的実践による課題改善を図ることができる
	2	研究を通じた専門性向上をめざすことができる
	3	長期的視野に立つ主体的な職能成長を図ることができる
教師としての基本的素養	4	社会人としての素養を備え，自立した社会人として行動できる
	5	教師としての自覚と使命感を持ち，専門職業人としての知見を備えている
児童・生徒の理解に基づく学級経営・生徒指導	6	児童・生徒の発達についての知見をもとに児童・生徒にかかわることができる
	7	学級経営の基礎的な知識を踏まえて学び合う集団，自治的・文化的集団の育成ができる
	8	児童・生徒の多面的な理解をもとに，多様な場面に対して適切かつ柔軟に対応できる
教科等の指導	9	専門的な知見をもとに学習内容を探究し，教材開発につなげることができる
	10	学習指導を分析する幅広い知識を有し，確かな学びを導くことができる
	11	学習内容の系統性と児童・生徒の実態を踏まえて指導計画に反映させることができる
	12	教師としての専門的な知見を授業研究に生かすことができる
連携・協働	13	学習評価についての多面的な理解をもとに，評価を学習指導に生かすことができる
	14	多様な場面で学校内での協働を進める方法論を身につけている
	15	保護者・地域との親和的な関係を結び，協調的に活動する意義を理解している

表 3-6-4. 専門性の実現に向けたスタンダード（教科の 3 つのコース）

言語系教科マネジメント	教科内容	国語・英語の教科内容の専門知識を涵養する優れた探究力をもち、言語教育実践の質的向上に資する知識の応用を図ることができる
	教科教育	教員として、国語・英語の教科指導力にかかる知見を他者と共有し、高め続けることのできる実践力・研究力をもっている
	教科内容と教科教育の融合	国語・英語の教育内容に関する高度な専門的知識と国語・英語の教科教育学に基づく知見をもとに、授業実践の内容と方法を開発・研究・省察していくことができる
社会系教科マネジメント	教科内容	社会系教科の内容と社会系教科の背景にある専門諸科学について高い理解力をもっている
	教科教育	社会系教科の教科教育について高い実践力・研究力をもっている
	学び続けることができる探究力	社会系教科の授業力の向上のために、理論と実践の往還の中で、探究力をもって学び続けることができる
理数系教科マネジメント	教科内容	数学・理科を学ぶ楽しさを知り、教員として数学・理科を学び続けることのできる強靱な探究力をもっている
	教科教育	教員として、算数・数学、理科の教科指導力にかかる知見を他者と共有し、高め続けることのできる実践力・研究力をもっている
	教科内容と教科教育の融合	数学・理科の教育内容に関する高度な専門的知識と算数・数学、理科の教科教育学に基づく知見をもとに、授業実践の内容と方法を開発・研究・省察していくことができる

すでに少し触れたが、教職大学院の中でも本調査で主な対象となる教科領域のコースは、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である。これら 3 つのコースは、平成 31 年度の大学院の改組に際して、教職大学院に設置されたものである⁶。いずれも修士課程から移行したものである（移行に際して、コース名を一部変更している）。その中で、他大学との比較をするために、社会系教科マネジメントコースに焦点を合わせて聞き取り調査を行った。聞き取り調査の日程・参加者は次の通りである。以下では、兵庫教育大学のウェブサイト、大学院案内、聞き取り調査などから調査結果についてまとめる。

聞き取り調査の日程・参加者

日時：令和 2 年 1 月 22 日（水）14 時 00 分～

参加者：兵庫教育大学

吉水 裕也（理事・副学長）

南 塾 猛（大学院学校教育研究科教育実践高度化専攻 教授）

日本教職大学院協会 成果検証委員会

阪上 弘彬（兵庫教育大学 助教）

徳島 祐彌（兵庫教育大学 助教）

2. 調査のまとめ

(1) 社会系教科マネジメントコースで育成を目指す資質・能力をどのように設定しているか

兵庫教育大学の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では，それぞれのコースに応じた教員像を設定し，カリキュラムを編成している。その中で，社会系教科マネジメントコースでは次のようにコースの目標が示されている⁷⁾。

社会系教科には多様化・流動化している現代社会を「生き抜く力」を育成することが求められています。この目標を実現するために，まず①児童生徒が主体的に授業を作り上げていく中で社会認識を育むという社会系教科の特徴を生かしながらも，②そのつどの状況に応じて主体的に社会参画できる力を育成するため，新しい社会系教科を創造していかねばなりません。これと並んで，③教員自身が社会科学，人文学，社会系教科教育学の土台を踏まえた授業づくりに習熟するだけではなく，④児童生徒，学校，地域の状況に合わせて教育活動を改善することができる能力を身に付けなければなりません。社会系教科マネジメントコースは，このように他者と協調しながら自己成長を行うことのできる教員の養成を行うことを目標とします。

これらの目標は，図3-6-2に示すように，①児童生徒が主体的に作り上げる授業による社会認識の形成，②これからの社会を生き抜く力を育む社会系教科の創造，③社会科学，人文学，社会系教育学の土台を踏まえた授業づくり，④児童生徒，学校，社会の状況に合わせての教育活動の改善として整理されている。これらの目標は，修士課程の時代から大きく変わったわけではないが，社会系教科マネジメントコースが教職大学院に位置づく際に，あらためてコースに所属する教員間で議論して作られたものである。

これら4つの枠組みの背後にある認識は次の通りである。①は，教師が教え込む授業ではなく，子どもたちが中心になる授業をつくらなければならないという認識である。②もまた，①と同じように，自ら問いを持ち，追究していく子どもたちを育てなければならないという認識である。③は，ただ子どもを中心とした授業ではなく，社会科学とか人文学，社会系の教科教育学など，学問的な土台を踏まえた授業づくりができる教員でなければならないという認識である。④は，汎用的なモデルを開発することよりも，その学校の実情に応じた授業がつくれる教員が必要ではないかという認識である。大まかに言って，①②③を土台としながら，最終的に④を達成できる教師が目指されている。

この教師像には，教材開発ができることと，授業づくりができることの2つの意味が込められている。また，特に授業づくりに関しては，単発の授業だけではなく，単元全体や年間指導計画を常に念頭に置きながら考えることが含まれている。

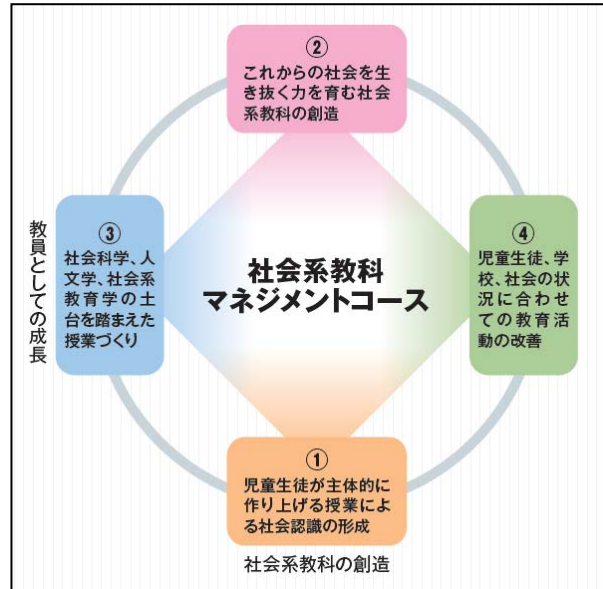


図 3－6－2. 社会系教科マネジメントコースにおける教員養成の枠組み⁸

（２）コース・科目の編成

兵庫教育大学の教職大学院の単位は、共通基礎科目、専門科目、実習科目で構成されている。ここでは、社会系教科マネジメントコースにおける専門科目について整理する。社会系教科マネジメントコースでは、表 3－6－5 のように 5 つの分野で専門科目が設定されている。

社会系教科マネジメントコースが修士課程の時には、教科内容と教科専門という 2 つの大きな枠組みがあった。教科内容では、地理学や歴史学、経済学など、それぞれの教員が自分の専門分野を中心に教えていた。それに対して、教職大学院では、個々の専門領域ではなく、学校教育で用いられている大きな領域で捉え、(今までもあったが) 地理、歴史、公民という 3 つの枠組みの中で柱立てをした。結果として、例えば「授業デザイン分野」でいえば、大きく (1) が地理分野、(2) が歴史分野、(3) が公民分野という設計となっている。

表 3－6－5. 社会系教科マネジメントコースの専門科目⁹

分野	科目
現代社会認識分野	現代社会の課題とその教材化
授業デザイン分野	社会系教科の授業デザインの理論と方法 (1) 社会系教科の授業デザインの理論と方法 (2) 社会系教科の授業デザインの理論と方法 (3)
カリキュラムマネジメント分野	社会系教科におけるカリキュラムの変遷とマネジメントの実際
授業研究分野	社会系教科の授業研究
教科教育実践研究分野	社会系教科教育実践研究

（３）研究者教員と実務家教員の協働

「研究者教員と実務家教員の協働」について、特に聞き取り調査の中では、両者の役割を大きく区別せずに協働しているとのことであった。具体的な協働の例については、（４）特徴的な実践例で確認する。

（４）特徴的な実践例

ここでは、聞き取り調査の中で話題となった、社会系教科マネジメントコースの専門科目である「授業デザイン分野：社会系教科の授業デザインの理論と方法（１）」を取り上げる。この科目は、地理・歴史・公民の中の「地理」分野の授業デザインを扱う科目である。シラバスは表３－６－６の通りとなっている。

この科目の概要は次の通りである。まず、地理の授業デザインの総論（授業構成論）について、「社会系教科で育成する資質・能力」や「価値探究型授業の基本原則」が扱われる（第１～４回）。続いて、地理の内容論として、「地域理解の方法」や「地理概念と地理的基準」などの内容が扱われる（第５～８回）。その後、「GIS（地理情報システム）」などの ICT 活用論（第９～１０回）と、教材分析や単元構成（第１１～１２回）が扱われる。そして最後に「授業デザイン演習」があり、受講生各自が１単元の単元指導計画及び１時間分の学習指導案細案を作成して、発表する演習が行われる（第１３～１５回）。なお、この授業を通して作成した学習指導案や模擬授業を後期開講科目「社会系教科の授業研究」においてブラッシュアップするという計画もなされていた。

この科目に関して、特徴的な取組を２点見ていこう。

● オムニバス形式を超えた教員間の連携

この授業は、担当する３人の教員のオムニバス形式で構成されている。しかしながら、この授業では（１）できる限り互いの授業を観察する、（２）クラウド上で互いの授業資料を共有する、（３）「授業デザイン演習」には３人の教員全員が授業に入るという形で連携を取っている。これによって、オムニバス形式であっても、各教員の講義・演習内容が必要以上に重複しないようにする、または全く異なる講義・演習の内容にならないようにすることを可能にしている。

● 「よい地理授業」についての方向性の共有

この科目では、吉水裕也編著（２０１８）『本当は地理が苦手な先生のための中学社会地理的分野の授業デザイン&実践モデル』（明治図書）を基本文献とし、３人の教員間で目指す地理授業の方向性を（一定程度）共有している。これは、それぞれの立場で「よい地理授業」を話すと受講生の中で混乱が生まれてしまう可能性があること、また教員側が共通の認識を持つことで授業内容を一貫して展開できることが理由となっている。

表 3－6－6. 社会系教科の授業デザインの理論と方法(1)のシラバス¹⁰

単位：2単位 標準履修年次：1年次 担当教員：南埜猛，吉水裕也，阪上弘彬	
授業の目標及び期待される学習効果 社会系教科の目標は，社会認識の形成を通して，市民的資質を育成することである。本科目では，社会系教科における現代的な教育課題や育てる児童生徒像に照らした学習指導の内容・方法に関する理論および方法・技能，また，習得した理論や技能等を用いた効果的な授業デザインができることを目標とする。	
第1回	オリエンテーション，社会系教科（地理）の授業構成論（1） 本授業では，受講者全員を知識構築共同体の一員と位置づける。社会系教科における現代的な課題を共有したうえで，その解決のために様々な理論的実践的検討を行うことを確認する。 本時では，社会系教科で育成する資質・能力とは何かに関して議論したうえで，知識論や探究型社会科授業の基本原則を紹介し，その特質と課題を考察する。
第2回	社会系教科（地理）の授業構成論（2） 本時では，社会科地理的分野の授業記録を対象に，知識論を枠組みとした授業を構成する学習内容の分析演習を行う。
第3回	社会系教科（地理）の授業構成論（3） 本時では，社会系教科で育成する資質・能力と関連した価値探究型授業の基本原則の事例を紹介し，その特質と課題を考察する。
第4回	社会系教科（地理）の授業構成論（4） 本時では，社会系教科で育成する資質・能力を見取る学習評価に関連して，評価問題やパフォーマンス課題の事例を紹介し，それらを用いて評価の妥当性を高めるための演習を行う。
第5回	社会系教科の内容論（地理）（1） 本時では，系統地理のアプローチによる地域理解の方法について紹介し，その小・中・高校での授業への適用について考察する。
第6回	社会系教科の内容論（地理）（2） 本時では，地誌のアプローチによる地域理解の方法について紹介し，その小・中・高校での授業への適用について考察する。
第7回	社会系教科の内容論（地理）（3） 本時では，分布・地域・地域構造・景観といった地理概念と気候・人口・面積・産業における地理的基準について考察する。
第8回	社会系教科の内容論（地理）（4） 本時では，地理学の基本ツールである地図についての理解を図り，その学習と教材開発の方法について考察する。
第9回	社会系教科における ICT 活用論（1） 本時では，ICT リテラシーならびに GIS（地理情報システム）の基礎を紹介し，学校教育・授業への適用の可能性について考察する。

第 10 回	社会系教科における ICT 活用論（２） 本時では，GIS を用いた授業開発の方法について考察する。
第 11 回	社会系教科（地理）の教材分析論（１） 本時では，教材分析の際に必要な分析枠組みの構築方法について考察する。
第 12 回	社会系教科（地理）の教材分析論（２） 本時では，前時に構築した分析枠組みを用いて外国の地理テキストブック等を題材にして，単元構成や内容構成を分析する。
第 13 回	社会系教科（地理）の授業デザイン演習（１） 社会系教科で育てる児童生徒像を踏まえ，受講生各自が 1 単元の単元指導計画および 1 時間分の学習指導案細案を作成する。
第 14 回	社会系教科（地理）の授業デザイン演習（２） 社会系教科で育てる児童生徒像を踏まえ，受講生各自が 1 単元の単元指導計画および 1 時間分の学習指導案細案を作成する。
第 15 回	社会系教科（地理）の授業デザイン演習（３） 社会系教科で育てる児童生徒像を踏まえ，受講生各自が 1 単元の単元指導計画および 1 時間分の学習指導案細案を作成する。

このような地理・歴史・公民に大きく分けた授業デザインとは別に，コースの教員全員が参加する「社会系教科教育実践研究」という科目がある。こちらの授業では，学生一人が発表した時に，歴史や地理，経済学などそれぞれのアプローチからのコメントがある。その科目は，それぞれの分野の教員に対する FD にもなっており，広い社会系の見方・考え方について学び合う機会となっている。

（５）まとめ

以上，社会系教科マネジメントコースを中心に，兵庫教育大学の教職大学院の教科領域の特徴を見てきた。社会系教科マネジメントコース（特に地理分野）の取組の特徴として，次の 5 点を挙げることができる。

1. 教科専門と教科教育，あるいは研究者教員と実務家教員という枠を外して教員の資質能力を捉え，科目やシラバスを編成する方向性
2. 地理教育について，一つの共通認識に立って（一つの文献を共有して）教科専門の教員と教科教育の教員が協働し，授業デザインの科目を進める方向性
3. オムニバス形式でありながら，互いの授業に出席し，講義の一貫性を図るという協働の在り方
4. コースの教員全員と一緒に学生の指導案を検討する場を設けることで，同じ社会系教科マネジメントコースであっても専門性や学術的な立場の異なる教員の意見を聞く場を設けること
5. 授業レベルを超えた単元，年次，学校，そして小・中・高の連続性を見据えたカリキュラム開発の力量形成という方向性

-
- 1 兵庫教育大学『2020 兵庫教育大学大学院案内』平成 31 年 4 月，p.2（以下，『2020 兵庫教育大学大学院案内』と略称）。
- 2 兵庫教育大学ウェブサイト「令和 2（2020）年度 大学院学校教育研究科(修士課程・専門職学位課程 [教職大学院])学生募集要項（[8 月選抜・11 月選抜・2 月選抜]用）」[<https://www.hyogo-u.ac.jp/files/boshuyoko2020.pdf>] p.1（2020 年 3 月 15 日確認）及び「令和 2（2020）年度 大学院学校教育研究科(専門職学位課程 [教職大学院])教育政策リーダーコース学生募集要項（[8 月選抜・11 月選抜・2 月選抜]用）」[<https://www.hyogo-u.ac.jp/files/boshuyoko2020seisaku.pdf>] p.1（2020 年 3 月 15 日確認）より作成。下線は筆者による。
- 3 兵庫教育大学ウェブサイト「大学院専門職学位課程（教職大学院）」[<https://www.hyogo-u.ac.jp/admission/professional/>]（2020 年 2 月 19 日確認）より，「アドミッション・ポリシー」[<https://www.hyogo-u.ac.jp/admission/professional/policy.php>]（2020 年 2 月 19 日確認），「カリキュラム・ポリシー（教育課程編成・実施の方針）」[<https://www.hyogo-u.ac.jp/admission/professional/curriculumpolicy.php>]（2020 年 2 月 19 日確認），「ディプロマ・ポリシー（学位授与の方針）」[<https://www.hyogo-u.ac.jp/admission/professional/diplomapolicy.php>]（2020 年 2 月 19 日確認）を参照。
- 4 兵庫教育大学ウェブサイト「教員養成スタンダード（大学院版）」[https://www.hyogo-u.ac.jp/files/standard_in.pdf]（2020 年 2 月 28 日確認）。以下，スタンダード関連の図の出典も同じサイトによる。
- 5 兵庫教育大学ウェブサイト「教員養成スタンダード（大学院版）」[https://www.hyogo-u.ac.jp/files/standard_in.pdf] p.1（2020 年 2 月 28 日確認）。
- 6 兵庫教育大学ウェブサイト「沿革」[<https://www.hyogo-u.ac.jp/about/outline/history.php>]（2020 年 2 月 2 日確認）。
- 7 『2020 兵庫教育大学大学院案内』 p.35。
- 8 『2020 兵庫教育大学大学院案内』 p.35。
- 9 兵庫教育大学『2019 年度 大学院学校教育研究科（専門職学位課程）「教育実践高度化専攻」授業計画』 p.Ⅱより作成。
- 10 兵庫教育大学『2019 年度 大学院学校教育研究科（専門職学位課程）「教育実践高度化専攻」授業計画』 pp.142-144。

4. 総合考察：教科領域導入モデル、及び質保証の仕組みのモデル化への示唆

以上、本調査では、教職大学院の教科領域において、育てるべき資質・能力の視点から、教科領域導入モデルに示唆を与える取組とその質保証の仕組みに焦点化し、優れた取組内容の特徴を明らかにすることで教科領域導入モデル、及び質保証の仕組みのモデル化への示唆を得ることを目的として大きく2つの調査を行ってきた。

第1次調査においては、全国の教職大学院54大学を対象とし、共通科目の教科等の実践的な指導方法に関する領域、及び専門科目における教科領域に関する教育の状況、並びに質保証に関する仕組みの包括的な現況把握と課題整理を行った。これを承けた第2次調査では、第1次調査において見出された、優れた取組、特徴的な取組を行っている大学、ならびに授業担当者へのヒアリング調査を行い、教科領域の授業やカリキュラムの運用、及びその質保証に向けたFD関連の内容も含む、優れた取組事例の詳細を明らかにした。特にここでは、合計5大学の特徴を整理した。これらを比較した際に生じる相違点は、今後の各教職大学院における教科領域のあり方への検討を深める際に、議論の対象となる事項、及び視点であると考えられる。そこで、以下では、教科領域の導入に際して論点となり得る事項を導くことで、教職大学院において質保証がなされた教科領域の導入に向けた示唆を得ることとする。

● 3ポリシーに教科に関連した事項が記載されているか

まず、教職大学院においては、学生に求める資質・能力が明示されているものとしてディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシーの3ポリシーが挙げられる。一般的に、これらの理念は具体的な授業内容等、大学院教育の方法論よりもまず先行して設定されるものである。それらのポリシーの中で、教科教育への視点が明らかに示されている表現を含むものを抜き出し、大学ごとに整理すると、次の表4-1のようになる。

表4-1のように、3つのポリシーに教科領域の内容が明示的になっているのかという点では、ばらつきがある。宮崎大学と兵庫教育大学では、どのポリシーにも「教科」という文言が明示的になってはいないが、当然のことながらここまで確認してきたように、教科領域の学びをおろそかにしているというわけではなく、むしろ充実した取組となっている。それは、宮崎大学でいえば、大学側が想定している各教科の特性に応じた授業力の内実を、教科領域の必修の授業で毎年レクチャーしていることが要因の一つとして挙げられる。また兵庫教育大学では、ディプロマ・ポリシーを具体化したものと捉えられ、教科領域に関する事項も明示的になっている「教員養成スタンダード（大学院）」が設定されており、学生は半期ごとにそれらを確認する機会が与えられていることを要因として挙げることができる。これらのように、各授業担当者、及び教職大学院担当の教員が各ポリシーと教科領域の学びとの関係に意識的になっていることに起因するといえよう。それらに意識的になることができる場を、ポリシーとするのか、より具体化したもので示すのかは分かれるところであるが、実際に学生と共有されるべきポリシーなど、教科の学習で目指すところを明示したものを運用する場合には、それらと教科領域における授業等での学びとの関係がいかなるものであるのかを各大学が自覚していなければならないのは確かであろう。また、このことに関連して、3ポリシーに教科領域の項目を取り立てていない場合、生徒指導や学級経営等、いわゆる教職領域の専門性と教科領域の専門性が密接しており、不可分なものとの位置づけとして

読み取れる。第2次調査の鳴門教育大学の事例がそうであったように、教職領域の専門性を、教科領域の学修にいかに関わり込んでいくのかを議論する必要性を示唆しているといえる。

表4-1. 調査対象大学における3ポリシー

	ディプロマ・ポリシー	カリキュラム・ポリシー	アドミッション・ポリシー
山梨大学	〔学部卒業学生〕＜教科指導＞ 各 教科 の授業を実践し、授業を評価して改善することができる。 〔現職教員学生〕＜教科指導＞ 各 教科 の授業を工夫改善するとともに、授業に関する専門性を高めることができる。	＜教科指導＞ 「国語科の本質と目標・内容構成」「初等国語科の教材研究と授業構想」「中等国語科の教材研究と授業構想」等の授業科目を通じて、 教科 指導に関する能力を養成する。	〔学部卒業学生〕＜教科指導＞ 各 教科 の指導について基礎的な知識と技能を有している者 〔現職教員学生〕＜教科指導＞ 各 教科 の指導について高度な知識と技能を有している者
宮崎大学	(該当なし)	(該当なし)	(該当なし)
山形大学	学習科学と 教科 内容の特段の専門性にもとづき、授業改善を進めることができる。	(該当なし)	教職を強く志向し、確かな授業力や高度な 教科 の専門性に基づく授業構成力、特別支援教育の実践力を身に付けたいという目的を持つ人 ・確かな授業力と 教科 の専門性を備えて授業研究をリードしたり、特別支援教育をコーディネートしたりできる資質能力を身に付けたいという目的を持つ現職教員
鳴門教育大学	①教育実践に関する経験知・実践知とともに幅広い専門的知識や技能を活用して多様な教育課題に対応したり、新しい 教科 実践の在り方を創造する教育実践力	(1)カリキュラムの編成 ①教職及び 教科 に関する専門的知識の幅広い学び、②教育実践と理論的学習を融合させる学び、③生涯にわたり教育実践と省察を往還させる学び、を有機的に連携して展開できるように、共通科目、専門科目、実習科目を系統立てたカリキュラムに構造化します。また、幅広い実践性を有する新任教員、 教科 指導に特に強みを持つ新任教員、学校の様々な諸課題の解決に中核的に対応できるミドルリーダー、学校を俯瞰的に見渡し組織の改善を進めることができるリーダー、と養成する人材に適応した幅広いキャリアに対応するカリキュラム	学校教育研究科専門職学位課程（教職大学院）においては、高度専門職業人として有すべき資質能力（教育実践力、自己教育力及び教職協働力）を備え、幅広い教育課題に対応したり、新しい 教科 実践の在り方を創造する教員を養成することを目的としています。 入学者の選抜にあたっては、 1.これまでの教職経験を基盤にして、校内および県内外の 教科 指導の中核的な役割を担うことを志向し、高度な実践力を修得しようとする現職教員（小・中・高等学校の教科指導をリードする教員及び指導主事の養成につながる現職教員） 3. 学部段階で培われた 教科 に関する専門性を基盤にして、 教科 指導における高い指導性を修得し、新しい学校づくりの有力な一員となり得る教員を志向する者 （主として、中・高等学校で活躍する教員の養成につながる者）
兵庫教育大学	(該当なし)	(該当なし)	(該当なし)

※第3章をもとに筆者作成。引用部の抽出や太字は筆者による。

● 教科領域のコース設定のあり方

また、教科領域のコース設定のあり方についても差異がある。調査対象とした5大学において、たとえばある学生が社会系教科の学びを展開しようとした際に所属することになるコース及び分野を整理したのが次に示す表4-2である。

たとえば「教科領域指導力高度化コース」という、教科横断的なコース設定がなされている宮崎大学においては、他校種・他教科の授業研究をする場を設定しているなど、専門とする教科を持ちつつも、幅広い視野を持つ教員の育成という姿勢があらわれている。同様に山形大学においても、教科等横断的といえる分野として「教科教育高度化分野」が設けられていたが、ここで指向される姿勢は、省察（リフレクション）に優れた教員の育成を目指していることによるものであると窺える。また、山梨大学では、教科横断的なコース設定がなされているものの、「初等教科教育分野」「中等教科教育分野」と、学校種によって分野が分かれている。

表 4－2. コースとしての教科領域の位置づけ

教科横断的なコース・分野設定	教科ごとのコース・分野設定
山梨大学	鳴門教育大学
教育実践創成専攻＞教科領域実践開発コース ＞初等教科教育分野 ＞中等教科教育分野	高度学校教育実践専攻 ＞教科実践高度化系 ＞言語・社会系教科実践高度化コース ＞社会科教育実践分野
山形大学	兵庫教育大学
教育実践研究科（専門職学位課程） ＞教育実践専攻 ＞教科教育高度化分野	教育実践高度化専攻 ＞社会系教科マネジメントコース
宮崎大学	
教職実践開発専攻（教職大学院） ＞教科領域指導力高度化コース	

一方で、教科ごとのコース、分野設定がなされているのが鳴門教育大学、そして兵庫教育大学である。これらは、比較的規模の大きな教職大学院といえることから、第1次調査の結果から得られた示唆と合わせて考えても、大学院の規模によってコース設定の異なりが生まれているものと推察される。さらにはこのような大学においては、大学院担当教員が兼担ではなく専任であることが多いといえよう。ただし、内実を見ると、校種を問わず、小学校、中学校、高等学校の連続性を見据えた学びの創造を指向している点に関しては、教科横断的なコース設定を展開している各大学と同様の意図を持っていることが窺える。

● 各大学が設定する科目の性格の差異

では、各大学における各教職大学院において、各教科の中で社会系教科のみを扱う専門科目を抽出し、その授業で扱われている内容によって整理する。このとき、便宜上、教科学習を構成する諸側面に沿って、目標・カリキュラムに関する科目、授業研究を扱う科目、授業開発を扱う科目、教材開発を扱う科目、教科内容を扱う科目に分けている。ただし、これらの内容は相互排他的なものではなく、関わり合うものであるため、シラバスや科目名から、あくまでも主たる内容と想定される科目に分類している。その結果が、次に示す表4－3である。

ここからは、科目の性質においては、各大学の間で大きな差異があるように思われる。もちろん、実際に展開される授業においては、科目名及びシラバス上からは窺えないような内容が扱われている可能性はある。また、各大学の人的リソースによる限界もあるかと思われる。

しかしながら、教科領域におけるコアカリキュラム導入にあたっては、教科学習のどのような側面を取り挙げる科目を、どの程度設定する必要があるのかについては、今後議論が必要になってくる点といえよう。

表 4－3．各大学が設定した科目内容の比較

	目標・カリキュラム	授業研究	授業開発	教材開発	教科内容
山梨大学	・社会科の本質と目標・内容構成	(該当なし)	・初等社会科の教材研究と授業構想 ・中等社会科の教材研究と授業構想		(・社会科の本質と目標・内容構成)
宮崎大学	(該当なし)	・社会認識教育系授業研究	・社会認識教育系授業開発研究	(該当なし)	・社会認識教育系内容開発研究 ・社会認識教育系内容開発基礎研究ⅠA～ⅠC, ⅡA～ⅡC, ⅢA, ⅢB
山形大学	(該当なし)	・社会・地歴・公民科授業構成の実際と課題	・教材開発のための教科内容研究(歴史学領域) ・教材開発のための教科内容研究(哲学・倫理学領域) ・教材開発のための教科内容研究(経済学領域) ・教材開発のための教科内容研究(地理学領域) ・社会・地歴・公民科教材開発プロジェクト実習	(該当なし)	
鳴門教育大学	(該当なし)	(該当なし)	・社会認識教育(地理歴史)の学習指導と授業デザインA ・社会認識教育(地理歴史)の学習指導と授業デザインB ・社会認識教育(公民)の学習指導と授業デザインA ・社会認識教育(公民)の学習指導と授業デザインB	・社会認識教育(地理歴史)の教材開発演習A ・社会認識教育(地理歴史)の教材開発演習B ・社会認識教育(公民)の教材開発演習A ・社会認識教育(公民)の教材開発演習B	・社会認識教育(地理歴史)の内容構成演習A ・社会認識教育(地理歴史)の内容構成演習B ・社会認識教育(公民)の内容構成演習A ・社会認識教育(公民)の内容構成演習B
兵庫教育大学	・社会系教科におけるカリキュラムの変遷とマネジメントの実際	・社会系教科の授業研究	・社会系教科の授業デザインの理論と方法(1) ・社会系教科の授業デザインの理論と方法(2) ・社会系教科の授業デザインの理論と方法(3)	・現代社会の課題とその教材化	

● 授業等における教員の属性（研究者教員 or 実務家教員，教科教育専門の教員 or 教科内容専門の教員）に基づいた役割分担

ところで，調査開始段階において，教職大学院には，研究者教員と実務家教員の区分に関して，それぞれに求められている役割の違いがあると想定されていた。調査の結果，それらの属性の違いによって，役割の違いを意識しているか否かの状況は，次の表 4－4 に示すようになっていた。

表 4－4．研究者教員と実務家教員の区別

大学	区別の有無	実務家教員に求めている役割
山梨大学	有	・現職大学学生と研究者教員との議論の橋渡し ・授業プランの実現可能性からの評価 ・地域の教育事情についての知識の提供 ・実践事例への知識の提供
宮崎大学	有	・実習の指導 ・経験的な知識の提供 ・実習校との連携
山形大学	有	・研究者教員と重複しない領域での専門性
鳴門教育大学	無	・特に区別を設けずに協働
兵庫教育大学	無	・特に区別を設けずに協働

当初想定していた通り、本調査においては山梨大学での例のように、研究者教員と実務家教員という区分、さらにいえば、研究者教員の中でも教科教育が専門の教員と、教科内容を専門とする教員、そして実務家教員という3つの属性¹を念頭に、授業のTTの担当教員の配置を行うという事例が存在していた。また、山形大学の事例のように、他学部の教員による教科内容に関する授業を組み込んでいるものや、修了要件でもある「実践研究報告書」の評価を行う評価委員会を研究者教員と実務家教員で構成すると規定しているものも存在した。これらは、先述したように、専任教員の数、また人的リソースの多寡にも左右されることであろう。このように、研究者教員と実務家教員の区分を明確に意識している大学では、実務家教員に対して、学生が構想する授業プランの実現可能性に言及できること、経験的知識を提示することによって研究者教員と現職教員学生との間の橋渡しができること、最近の学校現場の事情や地域の詳細な情報を持っていること、実習における指導や実習校との調整などのパイプ役となること、実習における立ち居振る舞いに関する指導ができることなどが、求められる資質・能力の具体として想定されていた（宮崎大学、山形大学）。これらの一部は、先述した、いわゆる教職領域に関する専門性も含まれているようにも捉えられる。

なお、これに関連して、本研究において調査対象とした大学の中で、属性による区分がなされている大学においては、実務家教員向けに取り立てて特別なFDというものは設定されていなかった。ただし、授業設計をする上でTT、及びオムニバスでの担当教員間での入念な打ち合わせが、実務家教員に大学院教育のあり方を検討する機会を提供し、大学院教育者としての資質・能力の向上に寄与しているため、実質的にFDの機能を果たしているという認識もなされている（山梨大学、山形大学）。これについては、主に実務家教員の供給を県の教育委員会との人事交流によって賄っている大学においては重要な視点となるものといえる。

その一方で、兵庫教育大学のように、研究者教員と実務家教員の区別を特別にせず、「棲み分け」ではなく、「歩み寄り」を意図しているという事例も存在した。特にこの点については、上述した研究者教員の中での属性（教科教育が専門の教員と教科内容が専門の教員）による区別も強く意識されておらず、このことにより全教員が「枠組みにとらわれず、教育に携わる」という体制づくりに繋がっているといえる。これに関しては、鳴門教育大学でも同様といえよう。それは、TTという概念規定について、90分の授業に複数の教員がその場にいる、ということだけがTTというのではなく、15回の授業の構想、ひいては、教科に関する専門科目間の連携について議論をし、共通認識を図ることも含めてTTと呼んで良いのではないかという旨の意見が出たことから窺える。つまり、これらのような大学でも、担当教員間での方向性の共有の重要性は認識されているのである。さらに、授業設計のあり方について議論をし、共通認識をつくりあげるといふ協力関係が、各授業担当教員にとってのFDとして機能しているという認識も変わらずなされているものであった。

以上のように、研究者教員と実務家教員の区別を前面に推すのか、否かという論点は、いずれの立場を取るにしても、授業設計や育成すべき資質・能力そのもののあり方に関わる事柄といえる。しかしながら、どちらの立場を取るにしても、担当教員間での方向性の共有の重要性や育成すべき資質・能力との関連性を意識すべきであるということには変わりがない。そのため、これら教員の属性に基づいて教科領域のコアカリキュラムに何らかの規定を設けるのではなく、各大学の目指す大学院教育や事情に合わせ柔軟に対応すべき事項であるといえよう。なお、その際は、先述した教職領域に関する専門性との接続についても視野にいれておく必要のあることは付言しておく。

● 大学院生の持つニーズ・教員が学生に対して感じるニーズ

また、学生側、教員側、双方からの教職大学院の教科領域に関するニーズとして窺えるものには様々なものがあつた。まず学生側からのニーズについて、山形大学のヒアリングから、教科領域（教科教育、教科内容ともに含む）に関する学びは、教職大学院に教科領域が導入されていない段階においても学生、及び地域からのニーズとして挙がっていたとの声があつた。特にこれは、高等学校の教員である大学院生の存在が大きく、教科内容を学びたいというニーズが大きかったことが示されている。これに関連して、鳴門教育大学でのヒアリングにおいても、修士課程から教職大学院への移行に際して、教科内容に対する学生のニーズに応えられない状況になることに対する不安の声が上がっていたことが示されていた。すなわち、学生側に教科内容へのニーズがあることの証左であるといえる。

同様に、教員側から学生に対して感じるニーズとしても、教科内容に関する学びも十分に行って欲しいというものがあつた。たとえば、山梨大学での特色のある取組において、教科内容の教員と教科教育の教員をどちらも必ず配置しているのは、それらが両輪となつてはじめて良い教科の授業が成立するという認識のあらわれである。宮崎大学で、豊富に受講可能な「教科領域の教育内容開発に関する研究」分野の授業が用意されていることや、兵庫教育大学から、教員側の人的リソースの問題はあるものの、専門科目を広げ、教科内容についての学びを保証したいという考えが示されていることなどからも、各大学共通の考えといえよう。

ところで鳴門教育大学でも、教科領域の導入を検討する際、特に教科内容の教員からの不安があつた旨が語られていた。具体的には、そのような属性の教員が教科教育を指導するということや、実技、実験を含む教科内容の時間数及び学生の理解度の減少を不安点として挙げている。そこで鳴門教育大学では、これらのニーズへの対応として、ゼミ科目を活用することによって、教科内容を学修できる場が設けられている。

● 成果報告書の位置づけをどのようなものにするか

上述した教科内容に関する学びを位置づけようとするとき、問題の一つになるものが成果報告書の位置づけである。

成果報告書の類は、必ず課さなければならないものではないが、兵庫教育大学をはじめとして、多くの大学において、教職大学院での学びの成果を、何らかの形による成果報告書としてまとめているものと想定される。ただし、学生が追究を希望する教育実践課題が、必ずしも実習校とうまくマッチングできるわけではないなどの困難は確実に想定される。この困難を予め念頭に置いているのが山形大学であつた。基本的な前提として、最終の成果報告書にまとめる課題の追究に向けた実習になることが望ましいと捉えてはいるものの、それ以外の余地も残し、柔軟な対応、運用を行っている。また、先述した鳴門教育大学においては、ゼミ科目によって教科内容を学修できる場を設けるという営みは、成果報告書にも接続しうるものと考えられる。

このように成果報告書を課しつつも、その内容を柔軟に捉えようとする事例は、様々な価値を生むと考えられる。近年、教育学にとどまらず、様々な学術領域において目先の成果を出さざるを得ない状況があり、そのことにより真に追究したい事柄を扱うことができているという問題は多く耳にするところである。このことは、教職大学院においても同様のことが生じる恐れがある。すなわち、成果報告書には必ず実習の成果を出さなければならないという意識から、成果の出しやすい課題を選択することや実習

そのものの内容の充実が図られないようなことが生じる恐れである。最終的な成果報告書を柔軟に捉えようとする大学は、そのような問題も視野の中に持っているであろう。

これらのように、成果報告書の位置づけをどのようなものと想定するのかという論点は、実習科目の位置づけをどう想定するのかということや、また教科内容の学びをどのように位置づけるのかということ問い直すものでもあるといえる。これらのことから、教科領域のコアカリキュラムの導入に向けては、成果報告書と実習科目、及び教科内容の領域との関係性を明確に示せるよう、議論を展開することが望ましいといえる。

● 総括

以上、本事業における調査から示唆される、教職大学院における教科領域のコアカリキュラム導入に向けた議論の争点を整理した。ここまでの調査、検討から浮かび上がってきた論点を、以下6点挙げる。

①教職大学院の目的（目指す人間像やディプロマ・ポリシー）と教科領域コースの関係について

- 教科に関する学修で目指すところをディプロマ・ポリシーとして組み込むのか。組み込む場合、教科領域以外のコースにも同様に教科に関する学修を求めるのか。
- 教科のコースごとに決めるなど、その他の手立てによって示すのか。その場合、ディプロマ・ポリシーと各コースの目標との整合性はどのように図るのか。
- 教職領域に関する専門性と教科領域に関する専門性とのつながりをどのように想定するのか。

②小学校・中学校・高等学校の発達段階を見通した教科学習のあり方について

- 小学校・中学校・高等学校で一貫した教科学習のあり方を学修することを指向するならば、どのような形でコアカリキュラム上の規定をするのか。

③カリキュラム論や教材論などの教科学習に関する諸相の扱い方について

- 教科学習のどのような側面を扱うべきものとするのか、コアカリキュラムで規定するのか否か。

④授業担当教員の属性に基づいた役割分担について

- 授業担当教員の属性（研究者教員と実務家教員との区別、ならびに、教科教育専門の教員と教科内容専門の教員との区別）を明確にするのかしないのか。
- また、協働のあり方を規定すべきか、するならばいくつかの類型を示すような形にするのか。
- 属性により対象となる教員を区別する形のFDを導入するのか、しないのか。

⑤教科内容の学びの位置づけについて

- 教科内容の学びをいかに規定するのか。授業科目に必須のものと位置づけるのか。また位置づけるならば、どのような内容を扱うように規定するのか。
- 成果報告書との関係をどのように想定するのか。

⑥成果報告書の位置づけについて

- 教科内容の学びに繋げる余地のある成果報告書というものを、コアカリキュラム上ではどのようなものとして位置づけるのか。
- また、成果報告書を位置づけるのならば、実習科目との関係をどのように規定するのか。

これらの論点について各大学で検討する必要があると考えられる。また、その際には第1次調査で言及したように、各大学の定員規模に起因すると思われる、教科領域の取組に関する環境整備に関する議論と共に検討することが不可欠なものといえるだろう。

ところで、本調査全体における成果目標として、第1章では次の6点を設定していた。便宜的にそれぞれに記号を付し、整理して再掲する。

- ア. 教職大学院教科領域で育成される資質・能力を再定義することができる。
- イ. 教職大学院教科領域の教育の状況を包括的に把握することができる。
- ウ. 教職大学院教科領域の質保証に係る多様な取組のカテゴリー化によってその特性と傾向を描出することができる。
- エ. 教職大学院教科領域の質保証に係る資質・能力指標の開発・運用の実態把握により、より効果的な指標の策定・更新ができる。
- オ. 教職大学院教科領域の能力指標・質保証と授業内容の連携を図り、授業シラバスの改善のための情報を抽出することができる。
- カ. FDにおける授業評価ツールの項目の有効性を確認すること、また授業者の授業力向上の組織的対応と教員の業績評価の更新に関する知見を得ることができる。

これらの達成状況を確認したい。これらのうち、第1次調査によって、イの項目の成果目標は達成したと考えられる。また、ア、ウ、エ、オの項目に関しては、特徴的な取組を行っている大学を抽出し、そこでの取組を取り上げたことによって、一定程度達成したと考えられる。特に本調査においては、先に示したように、研究者教員と実務家教員の協働のあり方や、教科内容領域の位置づけ、また成果報告書の位置づけなど、具体的な論点を導き出した。ただし、具体的な指標の作成に関しては、各大学によって、人的リソースや定員数と教員数との兼ね合いなど、抱える事情が様々であることが本調査により明らかになったため、それらを統合することの難しさも、同時に明らかになったといえる。このことは、カの項目でも同様である。つまり、大学により、研究者教員と実務家教員の職能、及び教育力等についての区別の有無もばらつきがあったことが調査により判明したため、授業力向上の組織的対応のあり方についても、それら各大学の立場に基づいたものとしなければならないという知見が得られたといえる。ただし、教職大学院の授業設計の場がそのような授業力向上の組織的対応に寄与しうる側面があるということは、重要な示唆であったといえる。

これまで、教職大学院の教科領域での取組に関して、自らの大学での取組を、相対的に位置づけることのできる指標のようなデータは十分に整理されていたとはいいがたい。そのため、ヒアリング調査などでも、各大学の教員の中には、この調査によって気づいた自らの大学における取組の相対的な特徴があったことが窺えた。本調査で検討した内容、及びその結果は、そのような相対的な位置づけを自認しつつ、改善点を探るための拠り所として機能することができるであろう。

さて、今後の課題として、教職大学院で教科領域を主に学修した修了生による声から、どのようなコアカリキュラム導入への示唆を得られるか、検討する必要があると考えられる。また、本調査においては社会系教科に着目して検討を進めてきたが、その中には、学生に幅広い視野を持つことを求める大学が見られたことや、調査対象となったコース・分野の編成が各教科を束ねた形のものになっていることなど、教科を横断するような教科領域の専門性への要求を窺うことができた。教科横断的な学習のあり方に関しては、平成 29・30 年度版学習指導要領においてカリキュラム・マネジメントの視点が強く打ち出されたことなどを承けて、実践レベル、研究レベルともに実践の具体の開発や、そもそもの問題である「教科横断」という語が指す意味領域の特定などの営みが積み重ねられているところでもあるといえる。それらの現況に鑑みると、社会系教科以外の教科での動向も調査対象に含めた上で、教科を横断するような教科領域の専門性の特定が必要となるといえる。

さらに、それらも含め、多角的な視点を踏まえた上で、仮説的ではあるが、具体的なコアカリキュラムの設定が期待されるところである。

¹ ただし、第 2 章で示した第 1 次調査の結果からも窺えるように、その数は多くないものの、実務家教員で教科内容を専門とする教員も存在するため、理論的には 4 つの属性が想定できる。

「教職大学院教科教育コアカリキュラム及びその質保証に関する調査研究」実施体制

所属部署・職名	氏 名	役割分担
日本教職大学院協会・会長 (兵庫教育大学・学長)	加治佐哲也	代表者
日本教職大学院協会・事務局 長 (兵庫教育大学理事・副学長)	吉水 裕也	調査全体の統括
日本教職大学院協会・成果検 証委員会 (兵庫教育大学教授)	山中 一英	調査全体のデザイン 第1次調査分析班長
日本教職大学院協会・成果検 証委員会 (兵庫教育大学教授)	筒井 茂喜	第1次調査分析班
日本教職大学院協会・成果検 証委員会 (玉川大学教授)	田原 俊司	第1次調査分析班リーダー
日本教職大学院協会・成果検 証委員会 (京都教育大学教授)	片山 紀子	第2次調査分析班長
日本教職大学院協会・成果検 証委員会 (玉川大学教授)	山口 圭介	第1次調査分析班
日本教職大学院協会・成果検 証委員会 (兵庫教育大学助教)	阪上 弘彬	第2次調査分析班
日本教職大学院協会・成果検 証委員会 (兵庫教育大学助教)	徳島 祐彌	第2次調査分析班
日本教職大学院協会・成果検 証委員会 (兵庫教育大学助教)	池田 匡史	第2次調査分析班
日本教職大学院協会・成果検証委 員会 (兵庫教育大学助教)	和田 あずさ	第2次調査分析班
日本教職大学院協会・成果検 証委員会 (兵庫教育大学特命助教)	津多 成輔	第2次調査分析班
日本教職大学院協会・授業改善・ FD 委員会 (福井大学理事・副学長)	松木 健一	第1次調査企画・調整班長
日本教職大学院協会・授業改 善・FD 委員会 (玉川大学教授)	松本 修	第1次調査企画・調整班
日本教職大学院協会・授業改善・ FD 委員会 (早稲田大学・教授)	三村 隆男	第1次調査企画・調整班
日本教職大学院協会・授業改 善・FD 委員会 (新潟大学准教授)	一柳 智紀	第1次調査企画・調整班
日本教職大学院協会・授業改 善・FD 委員会 (岐阜大学教授)	石川 英志	第1次調査企画・調整班
日本教職大学院協会・授業改善・ FD 委員会 (愛知教育大学教授)	倉本 哲男	第1次調査企画・調整班

日本教職大学院協会・授業改善・FD委員会（兵庫教育大学教授）	溝邊 和成	第1次調査企画・調整班
日本教職大学院協会・授業改善・FD委員会（奈良教育大学教授）	宮下 俊也	第1次調査企画・調整班
日本教職大学院協会・授業改善・FD委員会（島根大学教授）	丸橋 静香	第1次調査企画・調整班
日本教職大学院協会・授業改善・FD委員会（山口大学教授）	和泉 研二	第1次調査企画・調整班
日本教職大学院協会・授業改善・FD委員会（鳴門教育大学教授）	前田 洋一	第1次調査企画・調整班
日本教職大学院協会・研究推進委員会（兵庫教育大学教授）	當山 清実	第1次調査企画・調整班長
日本教職大学院協会・研究推進委員会（創価大学教授）	長島 明純	第1次調査企画・調整班
日本教職大学院協会・研究推進委員会（信州大学教授）	三崎 隆	第1次調査企画・調整班
日本教職大学院協会・研究推進委員会（立命館大学教授）	森田 真樹	第1次調査企画・調整班
日本教職大学院協会・研究推進委員会（奈良教育大学教授）	小柳 和喜雄	第1次調査企画・調整班
日本教職大学院協会・研究推進委員会（愛媛大学教授）	城戸 茂	第1次調査企画・調整班
日本教職大学院協会・事務局次長（東京学芸大学教授）	矢嶋 昭雄	第1次調査企画・調整班
日本教職大学院協会・事務局次長（兵庫教育大学理事・副学長）	須田 康之	第1次調査企画・調整班
日本教職大学院協会・事務局次長（兵庫教育大学事務局長）	小野 幸嗣	事務・連絡調整班長
日本教職大学院協会・事務局（兵庫教育大学教育研究支援部長）	足立 充	事務・連絡調整班
日本教職大学院協会・事務局（兵庫教育大学総務企画課長）	政田 眞弥	事務・連絡調整班
日本教職大学院協会・事務局（兵庫教育大学総務企画課副課長）	河邊 隆志	事務・連絡調整班
日本教職大学院協会・事務局（兵庫教育大学総務企画課）	藤井 三香子	事務・連絡調整班
日本教職大学院協会・事務局（兵庫教育大学総務企画課）	内田 禎子	事務・連絡調整班

参考資料（第１次調査）

教職大学院教科教育コアカリキュラム及びその質保証に関するアンケート調査

1. 調査票
2. 単純集計結果

日本教職大学院協会
教職大学院教科教育コアカリキュラム及びその質保証
に関するアンケート調査
回 答 用 紙

※ 以下の質問では、特に注記のない限り、**大学院教育における現時点の内容をお答えください。**

※ は、記述式です(字数制限なし)。 は、プルダウンから選択肢を選んで回答してください。

X. 大学の教職課程の基本情報

X-1 大学名

X-2 課程認定を受けている免許教科の種類

貴学の令和元年度の大学院1年次の学年が認定を受けている免許教科等の種類について、下表の該当欄に○を付けてください。

校種等	教科／領域	
幼稚園		
小学校		
中学校	国 語	
	社 会	
	数 学	
	理 科	
	音 楽	
	美 術	
	保健体育	
	保 健	
	技 術	
	家 庭	
	職 業	
	英 語	
	中国語	
	フランス語	
	ドイツ語	
	その他の言語	
	宗 教	
高等学校	国 語	
	地理歴史	
	公 民	
	数 学	
	理 科	
	音 楽	
	美 術	
	工 芸	

校種等	教科／領域	
高等学校	書 道	
	保健体育	
	保 健	
	家 庭	
	看 護	
	情 報	
	農 業	
	工 業	
	商 業	
	水 産	
	福 祉	
	商 船	
	職業指導	
	英 語	
	中国語	
	フランス語	
	ドイツ語	
	その他の言語	
	宗 教	
特別支援学校	視覚障害者	
	聴覚障害者	
	知的障害者	
	肢体不自由者	
	病弱者	
養護教諭		
栄養教諭		

X-3 教職大学院の課程について

X-3-1 専門職学位課程(教職大学院)を設置している研究科数 ※1

※1 令和元年度の1年次の学年が課程認定を受けている研究科数。

X-3-2 専門職学位課程(教職大学院)を設置している専攻等数 ※2

※2 専攻等:課程認定を受けている学則に定員が定められている最小単位の教育組織(例:学科、専攻、専修、課程、コース等)

X-3-3 専門職学位課程(教職大学院)を設置している専攻等の定員合計 ※3

※3 令和元年度の1年次の入学定員にて算出してください。

X-3-4 専門職学位課程(教職大学院)の教員免許状取得者実数 ※4

※4 平成30年度修了生(大学院のみ)の実績を記入してください。

なお、複数免許取得者も1と数えてください。

A. 2019年度における「教科内容」（例えば、国文学特論、公民科教科内容論）ならびに「教科教育」（例えば、国語科教育論特論、社会科教育法特論）の授業実施状況についてお尋ねします。

A-1 貴学の教職大学院では、現在、共通科目や実習科目以外に（「教科内容」や「教科教育」に関わらず）特定の教科に特化した科目を開設していますか。

1. 開設している(A-1-1へ) 2. 開設していない(A-1-2へ)

A-1-1 開設している教科について、それぞれ何科目開設していますか。

教科	科目数
国 語	科目
社 会	科目
数 学	科目
理 科	科目
英 語	科目
音 楽	科目
美 術	科目
保健体育	科目
技術・家庭	科目
その他	科目

(複数教科を合わせて開講している場合もこちらに書いてください)

A-1-2 開設していない場合、今後の開設予定についてお聞かせください。

1. 具体的な開設計画がある 2. 開設する予定はあるが具体化していない
3. 開設する予定はないが近々検討を始める 4. まったく予定はない
5. その他()

A-2 貴学の教職大学院では、現在、共通科目や実習科目以外で「教科内容」に特化した科目を開設していますか。

1. 開設している(A-2-1へ) 2. 開設していない(A-2-2へ)

A-2-1 開設している場合、科目名を10科目以内でお答えください。

()
()
()
()
()

()
()
()
()
()

A-2-2 開設していない場合、他の研究科や修士課程等で「教科内容」科目を履修することができますか。

1. 履修できる 2. 履修できない

A-3 貴学の教職大学院では、特定の教科の「教科内容」と「教科教育」を融合した科目を開設していますか。

1. 開設している(A-3-1へ) 2. 開設していない(A-3-4へ)

A-3-1 開設している場合、どの教科について開設していますか。該当する教科に○をつけてください。

教科	
国 語	
社 会	
数 学	
理 科	
英 語(外国語)	
音 楽	
美 術	
保健体育	
技術・家庭	
その他 ()	(複数教科を合わせて開講している場合も こちらに書いてください)

A-3-2 開設している場合、科目名を10以内でお答えください。その際、あわせて各科目の担当教員数とその種別、並びに各科目の授業担当体制(1. TT, 2. オムニバス, 3. TTとオムニバスの混合)をお答えください。

[illegible]

A-3-3 代表的な融合例についてご説明ください。

--

A-3-4 開設していない場合、今後の開設予定についてお聞かせください。

その他場合()

1. 具体的な開設計画がある
2. 開設する予定はあるが具体化していない
3. 開設する予定はないが近々検討を始める
4. まったく予定はない
5. その他()

A-4 貴学の教職大学院では、教科に関するコースやプログラム等がありますか。

1. ある(A-4-1へ)

2. ない(Bへ)

A-4-1 ある場合、その特徴をお答えください。

B. 貴学の教職大学院の全授業を対象とした教育全般にかかる質保証の仕組みについてお尋ねします。

B-1 学生による授業評価を行っていますか。

1. 行っている(B-1-1へ)

2. 行っていない(B-2へ)

B-1-1 授業評価はどのように行っていますか。

授業評価を行う授業…

1. 全授業

2. ほとんどの授業

3. 一部授業

回答方式…

1. 記名

2. 無記名

実施回数…

学期に()回

B-1-2 授業アンケート等の評価シート項目の適正化を図る(もしくは有効性を確認する)ために行っている具体的な手立てがあれば、お書きください。

B-2 教員同士による授業参観や相互に授業を評価し合う(ピア・レビュー等の)取組を行っていますか。

1. 行っている(B-2-1へ)

2. 行っていない(B-3へ)

B-2-1 それはどのような取組ですか。具体的にお書きください。

B-3 教員の日常的教育改善の努力を促進・支援する仕組みはありますか。

1. ある(B-3-1へ)

2. ない(B-4へ)

B-3-1 それはどのような取組ですか。具体的にお書きください。

B-4 研究者教員に求められる「職能」や「教育力」の内容と実務家教員に求められる「職能」や「教育力」の内容とを区別していますか。

1. している(B-4-1へ)

2. していない(B-4-2へ)

B-4-1 研究者教員と実務家教員について、それぞれに求められる「職能」や「教育力」の内容について具体的にお書きください。

B-4-2 研究者教員と実務家教員について、共通に求められる「職能」や「教育力」の内容について具体的にお書きください。

B-5 研究者教員に求められる「職能」や「教育力」の開発を支援する仕組みと実務家教員に求められる「職能」や「教育力」の開発を支援する仕組みを区別していますか。

1. している(B-5-1へ)

2. していない(B-5-2へ)

B-5-1 研究者教員と実務家教員について、それぞれに求められる「職能」や「教育力」の開発を支援する仕組みについて具体的にお書きください。

B-5-2 研究者教員と実務家教員について、共通に求められる「職能」や「教育力」の開発を支援する仕組みについて具体的にお書きください。

B-6 教科領域のカリキュラムを統括する組織を設置していますか。

1. 設置している(B-6-1へ)

2. 設置していない(B-7へ)

B-6-1 それはどのような組織ですか。具体的にお書きください。

B-7 教育委員会と連携して大学教員の資質・能力の向上を図る取組を行っていますか。

1. 実務家教員に対して行っている(B-7-1へ)

2. 研究者教員に対して行っている(B-7-1へ)

3. 両者に対して行っている(B-7-1へ)

4. 行っていない(B-8へ)

B-7-1 それはどのような内容ですか。具体的にお書きください。

B-8 貴学の教職大学院における「教科内容」科目、「教科教育」科目、あるいは両者を融合した科目について、別途教育の質保証に関する取組を行っていますか。

1. 行っている(B-8-1へ)

2. 行っていない(B-9へ)

B-8-1 それはどのような取組ですか。具体的にお書きください。

B-9 貴学の教職大学院が、独自に行っている特徴的なFD活動があれば、お書きください。

回答者について

お名前

所属・役職

連絡先電話番号

メールアドレス

調査事項は以上です。ご協力ありがとうございました。教職大学院協会あて(office-japte@ml.hyogo-u.ac.jp)にご回答ください。

【単純集計結果（％）】

日本教職大学院協会

教職大学院教科教育コアカリキュラム及びその質保証
に関するアンケート調査

N=54

X. 大学の教職課程の基本情報

X-1. 大学名 省略

X-2. 課程認定を受けている免許教科の種類

貴学の令和元年度の大学院1年次の学年が認定を受けている免許教科等の種類について、下表の該当欄に○を付けてください。

校種等	教科／領域		校種等	教科／領域	
幼稚園		66.7	高等学校	国 語	94.4
小学校		98.1		地理歴史	94.4
中学校	国 語	96.3		公 民	94.4
	社 会	96.3		数 学	94.4
	数 学	96.3		理 科	94.4
	理 科	96.3		音 楽	94.4
	音 楽	96.3		美 術	94.4
	美 術	96.3		工 芸	72.2
	保健体育	96.3		書 道	79.6
	保 健	72.2		保健体育	94.4
	技 術	96.3		保 健	66.7
	家 庭	96.3		家 庭	94.4
	職 業	42.6		看 護	42.6
	英 語	96.3		情 報	70.4
	中国語	24.1		農 業	61.1
	フランス語	37.0		工 業	87.0
	ドイツ語	37.0		商 業	53.7
	その他の言語	16.7		水 産	46.3
	宗 教	40.7		福 祉	48.1
特別支援 学校	視覚障害者	11.1		商 船	38.9
	聴覚障害者	13.0		職業指導	40.7
	知的障害者	55.6		英 語	94.4
	肢体不自由者	57.4		中国語	22.2
	病弱者	53.7		フランス語	35.2
養護教諭		33.3		ドイツ語	35.2

栄養教諭		11.1		その他の言語	16.7
				宗 教	38.9

X－3．教職大学院の課程について

X－3－1．専門職学位課程（教職大学院）を設置している研究科数

※令和元年度の1年次の学年が課程認定を受けている研究科数。

0 研究科	1 研究科
1.9	98.1

X－3－2．専門職学位課程（教職大学院）を設置している専攻等数

※専攻等：課程認定を受けている学則に定員が定められている最小単位の教育組織

（例：学科，専攻，専修，課程，コース等）

0 専攻	1 専攻	2 専攻	3 専攻
1.9	94.4	1.9	1.9

X－3－3．専門職学位課程（教職大学院）を設置している専攻等の定員合計

※令和元年度の1年次の入学定員にて算出してください。

30 名未満	30 名以上 60 名未満	60 名以上 90 名未満	90 名以上
63.0	22.2	3.7	11.1

X－3－4．専門職学位課程（教職大学院）の教員免許状取得者実数

※平成 30 年度修了生（大学院のみ）の実績を記入してください。なお、複数免許取得者も

1 と数えてください。

10 名未満	10 名以上 20 名未満	20 名以上 30 名未満	30 名以上 40 名未満	40 名以上 50 名未満	50 名以上
9.3	48.1	24.1	9.3	1.9	7.4

A．2019 年度における「教科内容」（例えば，国文学特論，公民科教科内容論）ならびに「教科教育」（例えば，国語科教育論特論，社会科教育法特論）の授業実施状況についてお尋ねします。

A－1．貴学の教職大学院では，現在，共通科目や実習科目以外に（「教科内容」や「教科教育」に関わらず）特定の教科に特化した科目を開設していますか。

1．開設している（44.4）

2．開設していない（55.6）

A-1-1. 開設している教科について、それぞれ何科目開設していますか。(N=24)

教科	0 科目	1～3 科目	4～6 科目	7～9 科目	10 科目以上
国 語	12.5	54.2	20.8	12.5	0.0
社 会	12.5	41.7	25.0	12.5	8.3
数 学	16.7	50.0	20.8	12.5	0.0
理 科	16.7	50.0	16.7	8.3	8.3
英 語	16.7	45.8	25.0	8.3	4.2
音 楽	41.7	33.3	12.5	12.5	0.0
美 術	45.8	29.2	25.0	0.0	0.0
保健体育	29.2	50.0	16.7	4.2	0.0
技術・家庭	41.7	20.8	12.5	12.5	8.3
その他	45.8	33.3	12.5	0.0	8.3

A-1-2. 開設していない場合、今後の開設予定についてお聞かせください。(N=30)

1. 具体的な開設計画がある (43.3)
2. 開設する予定はあるが具体化していない (20.0)
3. 開設する予定はないが近々検討を始める (10.0)
4. まったく予定はない (16.7)
5. その他 (10.0)

A-2. 貴学の教職大学院では、現在、共通科目や実習科目以外で「教科内容」に特化した科目を開設していますか。

1. 開設している (24.1)
2. 開設していない (75.9)

A-2-1. 開設している場合、科目名を 10 科目以内でお答えください。(N=13)

I C T 教育 (情報) の内容構成演習 A, スポーツ・生活科学教育系内容開発研究, ものづくり教育 (技術・工業) の内容構成演習 A, 英語を活用した論理的思考, 英語科の内容構成開発と実践 A, 英語科の本質と目標・内容構成, 英語科教育の実践と課題 (初等), 英語学特講, 演奏芸術表現教育 (音楽) の内容構成演習 A, 音楽科の内容構成開発と実践 A, 音楽科の本質と目標・内容構成, 音楽科教育指導法特論, 音楽科教育実践研究 (初等), 音楽学特講, 家庭科の内容構成開発と実践, 家庭科の本質と目標・内容構成, 家庭科教育指導法特論, 家庭科授業の研究と開発, 解析学特講, 絵画特講, 外国語による表現法, 技術科の本質と目標・内容構成, 技術科教育 (材料と加工及び生物育成) の実践と課題, 技術科教育指導法特論, 教科内容開発研究 (英語), 教科内容開発研究演習 (英語), 教科内容研究 (科学と数学) A [実験物理], 教材開発のための教科内容研究 (英語学領域), 教材開発のための教科内容研究 (英文学領域), 教材開発のための教科内容研究 (幾何学領域), 教材開発のための教科内容研究 (国語学領域), 教材開発のための教科内容研究 (国文学領域), 教材開発のための教科内容研究 (生物学領域), 教材開発のための教科内容研究 (代数学領域), 教材開発のための教科内容研究 (地理学領域), 教材開発のための教科内容研究 (物理学領域), 教材開発のための教科内容研究 (歴史学領域), 教材題材開発研究 (言語と文化) A [音声言語表現], 教材論, 芸術教育系内容開発研究, 健康教育の理論と実際, 憲法研究, 言語教育系内容開発研究, 言語文化教育 (英語) の内容構成演習, 言語文化教育 (国語) の内容構成演習, 国語科の内容構成開発と実践 A, 国語科の本質と目標・内容構成, 国語科教育の理論と方法 (初等), 国語科教育指導法特論, 国語科教育指導法特論, 国語科教育指導法特論, 国語科教育指導法特論, 国語科教育指導法特論, 国語学特講, 自然科学教育 (理科) の内容構成演習 A, 実用外国語演習, 社会科・公民科教育の理論と方法 (初等), 社会科・地理歴史科教育の理論と方法 (初等), 社会科の内容構成開発と実践 A, 社会科の本質と目標・内容

構成，社会認識教育（地理歴史）の内容構成演習A，社会認識教育系内容開発研究，授業づくりと指導法的高度化，書道科の内容構成開発と実践，新国語講座，図画工作科・美術科の本質と目標・内容構成，数学科の本質と目標・内容構成，数理認識教育（数学）の内容構成演習A，生活科学教育（家庭）の内容構成演習，造形芸術表現教育（美術）の内容構成演習A，体育科・保健体育科の本質と目標・内容構成，体育学特講，地域研究Ⅰ，地域研究Ⅱ，電気特講，日本語教育の内容構成開発と実践，被服学特講，美術・工芸科の内容構成開発と実践A，美術の教材研究a（心象表現）（初等），美術教育指導法特論，物理学特講，保健体育科の内容構成開発と実践A，保健体育指導法特論，理科の内容構成開発と実践A，理科の本質と目標・内容構成，理科教育課程と指導計画（初等），理数教育系内容開発研究，理数系授業づくりの理論と実践，歴史を学ぶ意義，歴史学特講

A-2-2. 開設していない場合、他の研究科や修士課程等で「教科内容」科目を履修することができますか。(N=41)

1. 履修できる (56.1) 2. 履修できない (43.9)

A-3. 貴学の教職大学院では、特定の教科の「教科内容」と「教科教育」を融合した科目を開設していますか。

1. 開設している (29.6) 2. 開設していない (70.4)

A-3-1. 開設している場合、どの教科について開設していますか。該当する教科に○をつけてください。(N=16)

教科		教科	
国 語	81.3	音 楽	62.5
社 会	87.5	美 術	56.3
数 学	81.3	保健体育	62.5
理 科	93.8	技術・家庭	56.3
英 語 (外国語)	68.8	その他	50.0

A-3-2. 開設している場合、科目名を 10 以内でお答えください。その際、あわせて各科目の担当教員数とその種別、並びに各科目の授業担当体制（1. TT, 2. オムニバス, 3. TT とオムニバスの混合）をお答えください。
(N=13)

科目名 ($N=113$)

スポーツ・生活科学教育系内容開発基礎研究 IA (身体能力形成), ものづくり技術の内容構成開発と実践 I, ものづくり教育 (技術・工業) の内容構成演習 A, 英語科の内容構成開発と実践 A, 英語科教育内容構成特論, 英語科教材開発プロジェクト実習, 演奏芸術表現教育 (音楽) の内容構成演習 A, 音楽科の内容構成開発と実践 A, 音楽科教育内容構成特論, 家政科教育内容構成 特論, 家庭科の内容構成開発と実践, 技術科教育内容構成 特論, 教科のデザインと実践 (英語教育), 教科のデザインと実践 (音楽教育), 教科のデザインと実践 (家庭科教育), 教科のデザインと実践 (技術教育), 教科のデザインと実践 (国語教育), 教科のデザインと実践 (社会科教育), 教科のデザインと実践 (数学教育), 教科のデザインと実践 (美術教育), 教科のデザインと実践 (保健体育), 教科のデザインと実践 (理科教育), 教科学習の研究と実践, 教科教育の研究と実践 (中・高), 教科等の指導開発研究 A I (社会), 教科等の指導開発研究 A II (社会), 教科等の指導開発研究 B I (算数), 教科等の指導開発研究 B II (算数), 教材開発と授業実践, 教材開発演習, 芸術教育系内容開発基礎研究 IA (声楽), 芸術教育系内容開発基礎研究 IB (美術・平面表現), 健康・スポーツ教育 (体育) の内容構成演習 A, 言語コミュニケーション教育 (英語) の内容構成演習, 言語コミュニケーション教育 (国語) の内容構成演習, 言語教育系内容開発基礎研究 IA (国語学), 言語教育系内容開発基礎研究 IIB (英文学), 言語教育系内容開発基礎研究 IIIA (古典), 国語科・社会科指導の計画・実践・評価, 国語科の内容構成開発と実践 A, 国語科教育内容構成特論, 国語科教材開発プロジェクト実習, 国語科授業と文学表現, 算数・数学科タスクデザイン A, 算数・数学科の指導法研究, 算数科・理科指導の計画・実践・評価, 児童英語の実践, 自然科学教育 (理科) の内容構成演習 A, 実践的教材開発研究 I (国語), 実践的教材開発研究 I (算数), 実践的教材開発研究 I (社会), 実

実践的教材開発研究Ⅰ（理科），社会・地歴・公民科教材開発プロジェクト実習，社会科の指導法研究，社会科の内容構成開発と実践 A，社会科教育内容構成特論（地理歴史領域），社会科教科の授業研究，社会認識教育（地理歴史）の内容構成演習 A，社会認識教育系内容開発基礎研究ⅠA（人文地理学），社会認識教育系内容開発基礎研究ⅡA（経済学），授業デザインの研究と実践，授業研究演習（科学と数学）A〔理科〕，授業研究演習（科学と数学）C〔算数・数学〕，授業研究演習（言語と文化）A〔国語〕，授業研究演習（個人と社会）A〔家庭科〕，授業研究演習（個人と社会）B〔社会 a〕，授業研究演習（身体と表現）A〔音楽〕，授業研究演習（身体と表現）C〔体育・保健体育〕，初等英語科の教材研究と授業構想，初等国語科の教材研究と授業構想，初等社会科の教材研究と授業構想，初等数学科の教材研究と授業構想，初等理科の教材研究と授業構想，小学校英語の理論と実践，小中高連携の教科教育カリキュラムの開発Ⅰ・Ⅱ，数学科教材開発プロジェクト実習，数学教育内容構成特論Ⅰ，数学的リテラシーと算数・数学的活動，数理認識教育（数学）の内容構成演習 A，生活科・総合的な学習の時間の授業デザインと評価，生活創造教育（家庭）の内容構成演習，造形芸術表現教育（美術）の内容構成演習 A，体育・保健体育科の指導法研究，探求のための教材開発－光，探求のための教材開発－水，探求のための教材開発－米，中等音楽科の教材研究と授業構想，中等家庭科の教材研究と授業構想，中等技術科の教材研究と授業構想，中等美術科の教材研究と授業構想，中等保健体育科の教材研究と授業構想，美術・工芸科の内容構成開発と実践 A，美術教育内容構成特論，表現教科の指導法研究，保健体育科の内容構成開発と実践 A，保健体育科教育 内容構成特論，幼児教育の保育内容研究（環境），幼児教育の保育内容研究（健康），幼児教育の保育内容研究（言葉），幼児教育の保育内容研究（人間関係），幼児教育の保育内容研究（表現），理科の指導法研究，理科の内容構成開発と実践 A，理科教育の実践，理科教育マネジメントの理論と実践，理科教育内容構成特論，理科教材開発（中・高），理科教材開発プロジェクト実習，理科教材研究・開発の理論と実践，理科実験（小），理科実験（中・高），理数教育系内容開発基礎研究ⅠA（代数学），理数教育系内容開発基礎研究ⅠB（物理学）

担当教員数（科目）（N=113）

		0 名	1 名	2 名	3 名	4 名	5 名	6 名以上	無回答
全体		0.0	13.3	31.0	15.0	9.7	11.5	14.2	5.3
研究者 教員	教科内容	23.0	22.1	18.6	13.3	7.1	1.8	8.8	5.3
	教科教育	23.9	54.0	15.0	0.0	0.0	0.9	0.9	5.3
実務家 教員	教科内容	92.0	1.8	0.9	0.0	0.0	0.0	0.0	5.3
	教科教育	57.5	35.4	1.8	0.0	0.0	0.0	0.0	5.3

授業担当体制（N=113）

1. TT (28.3) 2. オムニバス (8.8) 3. TT とオムニバスの混合 (49.6) 無回答 (13.3)

A-3-3. 代表的な融合例についてご説明ください。（N=15）

授業づくりを前提にして，教科の内容と指導法の有機的な連携を図り，高度な実践的指導力を身につけることを目標として，各プログラム・サブプログラムにおいての内容構成開発と実践に関する科目を展開している。
「社会科の授業研究」においては，前半に授業研究の理論，社会系教科の授業研究のあり方について，教科教育の教員を中心に講義がなされ，それを受けての授業内容及び計画の設定，模擬授業の実施とその検討が（地理，歴史，公民の順で），内容，教科教員の TT でなされる。終盤には授業研究の事後検討のあり方についての全般的総括が，内容，教科双方の教員合同で行われる。
「授業研究演習（科学と数学）C〔算数・数学〕」の概要：これまでに培った基礎能力を一層深め，専門分野や教育実践に関する理論と応用についての研究能力を伸ばすことによって，算数・数学の授業研究の方法について分析・考察し，議論することができるようにする。その上で，その内容をどう教えたらわかりやすいのかを考えることにより，数学的な能力と数学教育の理解を深める。授業実践・授業分析にあたっては，学会や地域の教育研究会を積極的に活用し，授業研究の効果と課題などを実践的に理解する。
1. 表現教科として，音楽科と美術科を融合，2. 数学関連として，算数科と数学科を融合，3. 体育科と保健体育科を融合
ここに挙げた2つの科目は，本学教育学部専任教員の協力を得て可能になっている。社会の場合は学部の実務家教員と教職大学院の研究者教員，算数の場合は学部の研究者教員と教職大学院の実務家教員の組合わせであり，どちらも教員間の相互協力・協調により，教科内容と教科教育の融合した授業が実現できている。
院生が選択する校種を中心にして，小・中・高を通して各学校段階の学びを円滑に接続させるためのカリキュラム開発に取り組む。第1回では，授業計画立案のためのオリエンテーションを行う。これを踏まえて，第2回から第13回は，グループごとに3回～6回等のセッションについて，院生自身の専門性，興味・関心，地域や勤務校のニーズから焦点化したい分野や領域のカリキュラム開発について検討を行う。第14回は発表準備，15回は発表をしてカリキュラムの開発に関する総括を行う。各回は，扱う内容を専門とする教科担当教員が主導し，教科教育担当教員が課題の焦

点化やまとめのコーディネートを行う。
教科教育に関する理論的な知見と、教科内容に関する専門的な知見に依拠しながら、具体的な授業づくりのための実践的な力を養う。具体的には、受講者がこれまでに授業づくり、特に教材研究をどのように行ってきたのかを振り返ったうえで、教科の目標と内容に沿った授業構想と教材づくりを教科教育・教科専門の教員とともに考案し、単元計画と授業案を開発し実践する。
教科教育教員と教科内容教員が協働して教材研究・開発や学習指導法を指導する。
教科教育担当教員が学習指導要領における教科内容や教材論について講義を行い、教科内容担当教員がそれぞれの教科の領域・分野における教材開発演習を指導する。
受講生が主題とする教材開発のプロジェクト（テーマ）に応じて、担当教員と学生がグループを構成する。内容探究と教材開発はグループで行い、実験授業と事後検討、成果発表会には担当教員全員が参加する。
上記1科目はいずれも、教科内容教育の担当により、学生に教科内容の本質に関する知見とともに、学習指導要領や教科書における教科内容を踏まえ、学校教員に必要な教科内容（教科専門に関する知識）を習得させ、それを受けて教科教育教員が学校種と児童生徒の発達段階を踏まえた教育内容構成について学生に実践的に取り組ませるように構成している。
全ての科目で教科内容と教科教育の両方を扱うようにしている。
附属小学校で実務家担当教員や現職派遣院生が児童に授業を行い、受講者が参観する。その後、全員で授業についての協議を行うとともに、研究者教員や実務家教員が解説・助言・指導を行う。
理科分野における教科教育（理科教育）と教科専門（物理、化学、生物、地学）の教員が密接な連携をとりながら、小中高等学校における理科（教科）内容を指導する際に必要により高度な知識や理論の解説を行う、さらにカリキュラム開発や教材開発を通じて、学習課題に即した、より高度かつ実践的な実験指導技能の指導を行う。

A-3-4. 開設していない場合、今後の開設予定についてお聞かせください。（N=38）

1. 具体的な開設計画がある（44.7）
2. 開設する予定はあるが具体化していない（15.8）
3. 開設する予定はないが近々検討を始める（7.9）
4. まったく予定はない（26.3）
5. その他（5.3）

A-4. 貴学の教職大学院では、教科に関するコースやプログラム等がありますか。

1. ある（16.7）
2. ない（83.3）

A-4-1. ある場合、その特徴をお答えください。（N=9）

「理数系教員養成特別プログラム」では「中等数学内容論」「中等数学授業研究」「中等理科授業研究」等の授業が設定されており、中等教育に絞った形でより専門性の高い内容に触れられる機会を設けている。
【コース】 教員に求められる力量の育成に特に重点を置き、専門職学位課程に教職系領域に加えて、1教科を教科教育領域として取り揃え、現職教員や学卒学生のキャリアやニーズに応じて、多様な授業を履修することが可能なカリキュラムを設定している。 【プログラム】 教科に係る今日的課題に対する専門性を高め、教育指導を確実に実践する能力を習得できる科目でプログラムを構成している。 「小学校英語教育認定プログラム」 「学校教育のプログラミング教育認定プログラム」
教育実践コース内に教科教育高度化分野を設置している。特徴として、修了要件にA-1で回答した教科教育にかかわる選択科目の履修を設定している。そして、実習科目と連動しながら教科教育を学びながら実践していくカリキュラムとなっている。
教育実践力コース：教科領域の確実な指導力とカリキュラム・マネジメント力、教科横断的・総合的な視野をもち、今日的な教育課題に対応した授業開発に、先端的かつ継続的に取り組むことのできる教員を育成する。

教科の目的・内容に対する深い理解と、それぞれの教科における専門領域の詳細を学びながら、教科内容の各分野が有機的に連携した教科教育を実践する力を持ち、児童生徒の発達段階に応じて、各教科の授業を適切に構想し、効果的な授業実践することができる教員を育成する。さらに、教科横断と校種縦断という観点から、より高度な授業開発・実践が可能な教員を養成する。
教科や領域の基礎となる諸科学や本質について専門的な理解を深め、教育内容と指導法を有機的にむすびつけて授業等を効果的に展開できる高い実践的指導力を身につけることができる。
教科教育高度化分野というプログラムがある。これは、教科内容に関する特段の専門性と、その教科内容を授業や教材に具体化する力を有する国語・社会・数学・理科・英語を担う教員を養成する。なお、各々の教科に特化した内容を扱う授業科目の履修単位は、分野別選択科目のうち半分にとどまる。
教科内容に対する確かな理解と児童・生徒に対する深い理解に基づき、各教科を効果的に指導することができる高い授業実践力を持つ教員を養成する。
教科領域教育実践開発コースとして、各教科の中から1教科を選択して研究に取り組むとともに、児童・生徒に確かな学力を身につけさせる高度な実践力・応用力を備えた教員の養成をねらいとしている。また、現職教員等については、特定の教科に関する深い教育的見識を持ち、その教科についての年間指導計画や単元開発及び教材開発等を行うことのできる能力とともに、教科を越えて優れた企画力・実践力を備えたスクールリーダー及びミドルリーダーの養成をねらいとしている。

B. 貴学の教職大学院の全授業を対象とした教育全般にかかる質保証の仕組みについてお尋ねします。

B-1. 学生による授業評価を行っていますか。

1. 行っている (100.0)

2. 行っていない (0.0)

B-1-1. 授業評価はどのように行っていますか。

授業評価を行う授業

1. 全授業 (77.8)

2. ほとんどの授業 (16.7)

3. 一部授業 (5.6)

回答方式

1. 記名 (7.4)

2. 無記名 (90.7)

無回答 (1.9)

実施回数

学期に1回未満 (3.7)

学期に1回 (85.2)

学期に2回 (9.3)

無回答 (1.9)

B-1-2. 授業アンケート等の評価シート項目の適正化を図る（もしくは有効性を確認する）ために行っている具体的な手立てがあれば、お書きください。

(全学共通様式で実施)
DP 対応授業評価として、授業を通しての自己の成長について評価させている。「板書が～」や「分かりやすい」等の設問は含めていない。
FD 委員会や定例の分野会議において、項目の妥当性について検討している。
F D推進委員会等で、評価シートの項目内容を含めた評価のあり方について毎年度検討し、翌年度の評価活動に生かすようにしている。
Web 入力ではなく、紙媒体で実施している。
アンケートの配布、回収を、学生が行い、アンケートの実施に教員が関与しない。
アンケート結果をもとに授業担当者に授業改善案を立てさせ、受講生に提示している。この過程を通して、項目の適切性や有効性をなどを意見聴取する。
どの科目でも共通して質問する項目の他に、各授業担当者がその科目の特性に応じて評価項目（質問）を増やすことを認めている。
開設以来2年度の実施を踏まえて、今後部会及び専攻会議で担当教員の意見を集約し、授業改善への資料的価値をより備える項目改善等を検討する予定としている。
各学期末に、授業アンケートをふまえた、教員と院生の意見交換会を開催し、評価シート項目の見直しをする。

学期終了ごとに授業アンケートの結果を基にすべての教員でFDを行っている。評価シートの質問項目について学生から聴き取り調査を定期的に行い、質問項目の適正化を図っている。〇〇教育委員会および連携協力実習校との連絡協議会のなかで授業アンケートの結果を示し、意見聴取を行っている。
学部組織である自己点検・評価委員会によって科目や教職大学院について選択回答式と記述式回答を組み合わせたアンケートを実施され、集計結果の共有が行われている。
共通して質問する事項を設定し、それ以外は授業の特性に応じて多様な質問方式を用意している。人数にバラツキがあるため、記名・無記名は統一していない
共通の評価項目に加えて、その授業で特に大切にしてきたことに関わって受講者に評価を求めることを可能とする追加評価項目欄がある。
教員による授業アンケート項目の検討、FDによるアンケート内容の交流と検討。
教職実践開発専攻ファカルティ・ディベロップメント委員会（以下「ファカルティ・ディベロップメント」は「FD」と表す）が、「学生による授業評価及び担当授業相互評価を充実する」という第2期中期計画に即して学生アンケートによる授業評価を実施し、授業評価を参考にした授業改善シートを研究者教員と実務家教員の両者の協議により授業毎に作成するとともにFD研修会による全体協議を経て授業改善を図っている。さらに、学習達成度評価専門委員会は、修了予定の院生を対象に目標達成確認科目における学習履歴指導や課題研究指導に関するアンケートの結果を専攻会議に報告するとともに、外部評価者からなる学習達成度評価委員会の会議録を専攻会議に報告して担当教員全員が共有し、次年度の改善に専攻全体で取り組んでいる。
教職大学院として授業評価アンケートの分析を行い、これを通して教育学部FD委員会と連携しながら適正化を図っている。
教務・FD委員会でアンケート項目を定期的に見直し、また学生からの意見に対してフィードバックを行うとともに、授業改善に資している。
教務委員会において、項目を毎年確認。
経年のデータを蓄積する意味でも、毎回大きな変更はしていない。授業アンケート結果に基づく教員講談会（FD懇談会）を学期ごとに実施するとともに、授業アンケート項目は毎回教授会でも審議することになっている。そのため、FD懇談会や教授会などの議論を通して、院生に意図が伝わりにくいと思われる項目や自由記述欄の表現について微修正する必要があると思われる点については、修正している。また、学期ごとの実施を基本に、研究科執行部と院生代表（院生協議会代表）との懇談会を実施しており、その中でもアンケートのあり方について議論することもあり、そこでの意見を踏まえて微修正することもある。
研究科の中の評価委員会や教員会議等で、内容について検討をし、共通理解を図っている。
自由記述欄を設け、評価の理由等を記述してもらっている。
授業アンケートとともに、教員アンケート（意識調査）を実施し、その2つを比較するようにしている。
授業アンケートは学部・研究科の教学担当者がマネジメントし、教育計画と評価項目結果との検討により、項目の見直しが行われている。
授業改善に関するFDとして、学生による授業アンケートによる評価報告を行い、授業改善についての協議を行っている。
全学で実施される修了時アンケートに教職大学院独自の評価項目を追加し、アンケートを実施している。
全授業について、すべての学期に授業アンケートを実施している。その結果を集計の上、教育実践研究科委員会等で全教員に報告するとともに、担当教員に開示し、指摘事項を中心とした授業改善を図るよう促している。授業アンケートの内容や妥当性についても、毎年、教育実践研究科委員会で話し合われ、必要に応じて改善を加え、適正化を図るようにしている。
特になし（全学共通の様式であるため）
内部質保証の一環として「教職大学院を語り合う会」の名称で、院生と教員がカリキュラム・授業、制度・設備、学生生活などについて話し合う機会を年度間に2回設けており、そこでの意見をアンケート内容に反映させることができる。
評価・FD委員会で評価結果を分析し、教授会で協議、確認するとともに、各教員が担当授業の結果を分析し、それについて院生へのメッセージとして改善策などのコメントをまとめ、教授会で配布、共有している。さらに、分析結果、各教員のコメントを院生にも公開し、院生・教員連絡協議会で意見交換を行うことにより、その適切さ、有効性を確認することとしている。
評価・FD教育改善専門部会において検討。
評価シート項目は、教職大学院の授業形態に合ったものに改変しており、学部のものとは異なる独自のもので実施しています。しかしながら、それが適正かどうかを図るような取り組みは実施しておりません。
評価のための様式を統一している。
評価項目についてはFD委員会で検討している
毎回統計的処理し、内容をカリキュラム委員会、教職大学院会で確認している。

B-2. 教員同士による授業参観や相互に授業を評価し合う（ピア・レビュー等の）取組を行っていますか。

1. 行っている (83.3) 2. 行っていない (14.8) 無回答 (1.9)

B-2-1. それはどのような取組ですか。具体的にお書きください。

本研究科では、多くの授業がT Tで行われている。そのため、担当教員同士での授業評価や話し合いが行われている。また、時には、FD研修の一つとして、他の教員の授業を参観したり、相互に授業を評価することも行っている。
4月に新着任教員を対象にした授業参観、8月に集中講義方式で行っている授業参観、後期に前年度授業評価の高かった授業の授業参観を行っている。
FDの一環で、各学期に無理のない範囲で他教員の科目を参観することを促している。学期末のFDで上記アンケート内容の交流とともに、参観者がいる場合は参観して学んだことを報告する。あわせて、ニュースレター発行時、授業紹介の記事の中で参観した教員が他の科目についての紹介記事を書くなどの取り組みと連動させている。
FD活動として授業公開をおこなっている。また、学生の授業評価アンケートの結果を受けて専攻会議で協議をしている。
FD活動の一環として、前期後期それぞれに特定の期間を設けて、互いの授業を参観している。授業参観後は直接あるいはメールにて、授業についての感想やコメントを送るようにしている。
FD活動の一環として、授業を参観し、FD研修会で協議をしている。
FD活動の一環として授業をお互いに観察し評価し合うなどの取組を行っている。
FD研修会で授業研究会を年2回実施し、その後授業についての協議会を設定している。
これまで取り組んだのは、公開授業とその検討会である。
すべての授業を原則公開とし、相互の授業改善に役立てている他、教育委員会との連携においても授業公開を実施して、教員も担当以外の授業内容も把握するように努力している。
チーム演習科目群をはじめ各演習の指導体制において、実務家教員と研究者教員が協働して取り組むことが日常化していることで、結果的に授業準備段階での話し合いや授業運営におけるティーム・ティーチングや院生指導における協働が、双方のスキルアップにつながっているという事実がある。また、こうした成果を反映させたかたちで研究者教員と実務家教員の協同研究として申請した平成29年度科学研究費補助金（挑戦的研究（萌芽））の研究プロジェクトも採択され、それぞれがこのプロジェクト研究を分担することがFDにも繋がっている。
ベストティーチャー公開授業、教員の授業相互参観（一定の期間を授業参観 week としている。）
各学期に「授業公開ウィーク」期間を設定し、授業を公開している。広く公開する週間であるが、その時期に合わせて、必ず他の教員の授業を参観することとし、参観後は、授業者と意見交換を行ったり、参観の記録を所定の用紙に記入し、授業者にフィードバックするようにしている。
学外の者も参加するイベント型の授業に、同僚が参加・参観する。
基本的にいつでも授業参観を可能としており、各学期に2週間程度の促進期間を設けている
共通5領域の授業について、教員同士がいつでも授業参観ができるようにしている。また、いくつかの授業を録画し、その動画を教職大学院の専任教員で共有した上で、FD研修会を行い、授業について意見交換を行っている。
教員同士による授業参観をFDとして実施している。
教職大学院FDとして、授業参観期間を設定し、相互に参観し、FDで意見交換した。
教職大学院にかかわる専任教員に向けて、授業アンケートをもとにして、授業に関するFDを行い、授業の問題点や改善点について検討している。
教職大学院専任教員以外の教員（教育学部の教員）を交えての授業参観およびピア・レビューを行っている。
教務・FD委員会で授業担当者および他構成員が各授業について情報交換を行うとともに、学生によるリフレクションシートをもとに学生の評価を検討しつつ、授業改善に資している。
原則としてすべての授業について、希望者が参観することを認めている。
公開授業の実施、及び日常的に授業公開・参観が行われている。今後、授業公開・参観の組織的な制度設計を検討している。
公開授業は年に2回、教育内容・方法に関する個々の教員の継続的改善を目的として、広く学内外に公開し、かつ教職大学院教員相互に授業を参観することとし、さらに授業参観した教員に無記名のアンケートを実施している。
授業の7%がT・Tであり、お互いに見合うことができる。 また、年1回の授業公開とフォーラムを行っている。 フォーラムは教員と院生が共同で計画を立案し実施している。院生の貴重な学びの機会となっている。
授業リフレクションとして、全授業についてFD会議で実施している。授業担当者からのリフレクションの後、授業を参観した他の教員とディスカッションを行っている。

授業改善に関するFDとして、教職大学院の教員による相互参観（公開授業）を実施し、参観した教員によるアンケート結果に基づいて、授業改善に関する協議を行っている。
授業研修として各コースで授業公開を実施しており、専攻内教員がその授業を視察し、教授法・指導法に関する意見交換を行う。
授業参観
授業参観と検討会（年2回）
新任教員の授業を参観し、参観者からの気付等のコメントを本人へ渡している。
前期・後期それぞれに授業公開月間（6月・11月）を設け、相互に授業参観を行っている。また、それ以外にも年度を通して随時、希望すれば相互に参観できるようにしている。
前期・後期にそれぞれ1ヶ月ずつ（6月、11月）、主に教員同士による授業公開・授業参観を行うことで、相互評価や授業改善に寄与するための取組を行っている。
全ての授業をティーム・ティーチングで運営しており、互いの教育実践を常に見合い、改善点を検証している。
全学FD及び教育学研究科FDのほかに、研究科教職大学院のFDとして定期的に公開授業を行ない、公開授業後に協議会を開催し、授業改善に努めている。
相互の授業参観と、その後の、ディスカッション
多くの授業で、複数の教員が担当し、授業内容に関して話し合う時間を確保している。
〇〇教育委員会と教職大学院との連携協議会において、学内の教職大学院の教員を対象にして、授業を公開している。
〇〇教育委員会協議会委員による訪問時などに、特定の授業を参観し、協議している。
特定の授業を除き、多くの授業を追尾式カメラで録画・保存しており、どの授業でも視聴が可能な設備になっている（院生も利用可能）。教育委員会の大学訪問、教育課程育成協議会などの機会（年度間2～3回）に授業の視察が行われるが、その授業は公開として専任教員も参観できるようにしている。外部講師を招く授業（年度間3～4回）についても同様である。新任の実務家教員についてもメンターが春・秋学期にそれぞれ1回授業を参観する。
年2回実施する授業研究会までに他の教員が行う授業を参観、また、年度末実施の授業研究会（例年2月末実施）までに各自1回以上他の教員が担当する実習指導の様子を参観し、レポートを作成・提出する。提出されたレポートをFD担当者がまとめ、年2回実施する授業研究会当日に全員に配布、それを元に反省会を行う。
年度ごとに少なくとも1回、指定された授業を公開・参観した上で、教職大学院の専任教員による省察会を行っている。
年度に1回、特別公開授業日を設定し、3科目（教科に関しては2科目）を学内外の参観者に公開している。授業参観後に授業研究会を授業ごとに開催している。
複数の教員で授業を担当して、授業に関する意見交換を行っている。また、他の教員の授業に参加し、研究・教育に活用している場合もある。
毎年、授業研究会を行い、教員の授業実践について、共有化を図るとともに、相互に評価しあい、意見交換を行うこととしている。授業研究会の一環として授業参観を行うこともある。
優れた授業は教員だけでなく参加するすべての構成員の高い意識があつてはじめて成立するという考え方のもと「ベストクラス」を創設しており、「学生・教職員FD活動交流会」において、学期ごとにその候補となる科目が選出、決定される。「ベストクラス」の授業については、原則年度内に1回以上教員は参観することとしている。

B－3. 教員の日常的教育改善の努力を促進・支援する仕組みはありますか.

1. ある (75.9)

2. ない (24.1)

B－3－1 それほどのような取組ですか. 具体的にお書きください.

「改善の努力を促進・支援する仕組み」というのが、何を指しているのか定かではないが、たとえば、授業アンケート結果を、教員会議で共有し、担当教員からの次年度に向けた改善予定ポイントなどを全教員で共有したり、日常的に、院生の様子を共有しながら、指導や授業のあり方を意見交換することはしている。また、全学の教学部から各学部・研究科の申請によって「教育力強化予算」が配分されているため、その予算を活用して新しいプログラムの開発準備などは実施している。教員が申請をすれば、研究科内の議論で、授業内でゲストスピーカーを招聘することも可能である。
ただし、「改善の努力を促進・支援する仕組み」というのが、授業改善のために、個々の教員に対して何らかの予算的な措置があるとか、授業評価の結果が一定以上であれば、予算措置がされるというような意味での仕組みであれば、本研究科では実施していない。
・月2回の専攻会議における授業実施状況についての情報交換 ・1学期毎の共通科目についての授業評価（授業アンケートと授業改善案の提示）
①内部質保証の一環として「教職大学院を語り合う会」の名称で、院生と教員がカリキュラム・授業、制度・設備、学生生活などについて話し合う機会を年度間に2回設けている。②研究科としてのFD／SD研究会を年度間に3回程度実施している（大学全体、教育学部のFD／SD研究会も含めるとより多くの機会がある）。③大学全体として「教員の総合業績評価制度」（教育、研究、学内活動、学外活動）があり年1回表彰が行われている。
①年2回の院生の意見・要望アンケートを実施し、それを基に教職大学院FDを行い、教育活動を改善している。②年2回の教委、学校との連携連絡協議会の外部評価により、教育現場が求める高度専門職養成について理解し、教育活動の改善につなげている。
FD、コース内教員及び大学院生がともに行っているコース研究会
FD等の開催を年に数回、行っている。
FD部会を組織し、懇談会等を実施している。
コースごとのFD、研究科のFDを実施している。
院生に対して複数の教員が指導するユニット制をとっており、ユニット担当教員間で教育改善の方策を協議し、院生指導の質の向上に努めている。
院生の「活動記録」をオンラインで共有しており、即本日実施した講義にて、院生は何を学んだのかを確認できる。その記述内容を確認して、次回の改善に即役立てられる。
各授業終了後に作成する授業報告書と授業改善アンケートの結果を基に、各教員が学生の現状やニーズを再検討し、その省察結果を次の授業に反映するように努力している。
隔週で開催される講座会議やコース会議において、大学における授業や実地研究校におけるアクションリサーチ実地研究の状況や学生の変容等について、具体的な情報の共有や意見交換を行っている。
学生による授業アンケートや学生との意見交換会を行い、授業内容やカリキュラムの改善に役立てている。
学生による授業評価アンケートの結果をもとに、教員が授業改善を行い、その内容を教授会等で共有している。また、教職大学院内で、独自のFDを一年に一回以上実施している。
学生の教育、研究について、実務家教員と研究者教員が共有できるよう、教育実践研究の方法をテーマにしたFD、附属学校園副校長から院実習の実情と課題を伺うFD、提出された教育実践研究報告書をもとに指導と評価を検討するFDを開催している。
教授会の後に、全教員参加の教員連絡会議を行い、その中で、さまざまな課題について、共有し、必要な協議を行うことにより、日常的な教育改善を促したり、不安を解消したり、課題解決に向けた取り組みを共有するなどして、各教員の努力を促進・支援するようにしている。
教職研究科としてのFD研修会
教職大学院会議の中で、FDに関する論議をする時間を設け、その時間に学生の様子と授業の内容と方法に関する意見交換を行っている
月2回の専攻会議に全教員が出席し、教育内容の改善点などについて、情報共有を行っている。具体的には、実習の指導方法について、あるいは、研究に関する指導方法、方針に関する教員間の情報共有等である。
講義に関してはweb上の共有フォルダーを作成し、すべての授業の情報を共有するとともに、学生のリフレクションシートをも全員の教員が閲覧することができる。また、学校実習に関しては、本学独自のweb実習ノートを活用し、きめ細やかな実習指導を行う仕組みが整っている。

指導教員と院生との対話の活性化，授業担当者同士の対話の活性化，最後の授業時の，授業者と院生との意見交換の場の設定など，FD 部会を中心に日常的な取り組みを組織的に実施している。また，月 1 回程度，運営委員会終了後に意見交換や情報の共有を行う場を設定している。
自己点検評価委員会を毎月開催し，教職大学院の課題等があれば協議し，教授会で共通理解をするようにしている。
授業アンケートを受けて授業のあり方を振り返り，改善策を共有する FD を行なう予定。
授業を担当教員による，話し合いにより，授業内容，分担を決める。FD 活動として，教職大学院の発表をし，それについてのディスカッションをする。
授業担当者（複数）による日常的な電話やメール等での打ち合わせ，学生アンケート等に基づいた，年 2 回の分野会議による授業評価・改善への取り組み。
授業評価アンケート実施後，教員が自己点検評価の情報を整理・共有するため，教務係が使用するツールの活用支援を行っている。
授業評価とは別に講義全般，実習，カンファランス，中間発表等について自由記述で評価を行っている。評価の結果から，課題と考えられることがあれば委員会等で対策を考え，実施している。
上記「ベストクラス」の取り組み。
上記以外では，教職大学院の学生を交えた FD 座談会を開催したり，FD アンケートへの対応について，全員で行う授業（教職課題研究）の後に報告したりしている。
全ての授業を T.T.で行っているので，常に授業が公開されている状態である。また授業評価アンケートの結果を専攻会議で協議をしている。さらに学生懇談会を年 2 回開催し，大学院での授業の方法についても学生が意見を出している。
全学の FD の取り組みがあり，年に 4 回教職研究科としての FD 協議を開催している。
全学及び専攻内での FD 活動
大学全体として，学生による授業評価を各教員の授業改善に活用するとともに，学生による省察資料などを通じて学習状況を質的に評価し，授業改善や学生指導の在り方に反映させている。また，教職大学院が組織的に行う FD 活動としては，①共同研究の推進による教育内容・方法の改善，②授業公開・ピアレビュー，③他大学の教職大学院との教育研究活動に関する交流等を行っている。
特別公開授業と合評会を内容とする F D 全体会を，12 月に実施している。本取組には，学内の副学長・専攻長，教育委員会・学外教職大学院関係者を委員とする「教育課程連携協議会」を組織し，その協議会による外部評価を実施している。
複数教員が共同運営している授業では，学期，直前の打ち合わせや前回授業の学生の振り返りを基にした反省を行い授業改善に役立てている。
本学では研究者教員と実務家教員の TT による授業を基本としているが，その授業についての計画カリキュラムと，授業後に実施カリキュラムを作成し，共有して授業の振り返りと計画を行うサイクルがある。また，学期末に授業全体の振り返りを科目ごとに授業アンケートの結果に基づいて実施し，整理したものを省察カリキュラムとして作成している。
本学で年 1 回実施している大学教員表彰において，前年度における「学生による授業評価アンケート」の実績を受賞者の選考基準の一つとしている。
毎月行われる全学の FDSD 研修会に参加し，その学びを研究科内の評価委員会や教員会議で随時話題にし，意見交換できるようにしている。
毎週，全教員が参加する FD 研究会を開催し，互いの教育研究活動を促進，支援している。
毎週専攻会議を開催して，様々な具体的な問題について検討を進めている。また全員参加ではないが，コース主任等があつまり，教育改善についての検討を行っている。また FD 委員会を専攻内に設置し，年に何度か授業アンケートに基づく FD 等を実施している。
優れた教員の質の保証を図るため，教育学部・教育学研究科教員個人自己点検・評価委員会による検証・評価を活用している。教員個人が「向こう 3 年間の自己活動目標」，「活動目標に対する PDCA 自己報告書」及び「教員個人評価のための自己申告書」を作成し，教員個人自己点検・評価委員会に提出。教員個人自己点検・評価委員会は，「教員の個人評価実施細目」や「評価基準及び評価方法」に基づいて，教員個人から提出された書類の検証及び評価を行う。研究科長は，評価結果を教員個人に伝える際に，高い評価を受けた教員に対して，一層の向上を奨める。

B－４．研究者教員に求められる「職能」や「教育力」の内容と実務家教員に求められる「職能」や「教育力」の内容とを区別していますか。

１．している（51.9）

２．していない（48.1）

B－４－１．研究者教員と実務家教員について、それぞれに求められる「職能」や「教育力」の内容について具体的にお書きください。

・研究者教員には、国内外の学術的研究状況や研究成果をふまえて、教育現象を解釈・分析し、実践的示唆を導き出すための学術的理論や理論的枠組みを院生に理解させ、院生に理論的視座を基に教育実践を考察する力を教育することが求められている。 ・実務家教員には、県内外の多様な実践事例や実践的研究成果をふまえて、多様な実践事例や研究成果を院生に評価させ、院生の実践的知識・技能を向上させるとともに、理論を具体化し、具体的実践によって理論を評価する力を育成することが求められている。
○研究者教員...専門領域における専門知識 ○実務家教員...教職経験を基にした実践的指導力や実践的な知識・教育現場における今日的課題の把握
あえて区別するならば、研究者教員は、各自の専門分野に係る専門性、実務家教員は、学校現場や行政での経験に基づく専門性
まだ明確にはされていない。
学校実習は全体で取り組んでいるが、実習関連の科目の内容の整理やコーディネート、細かな学生指導や評価方法、学校との連絡などについて、実務家の教員チームにイニシアチブをとってもらっている。一方、研究法や学位研究報告書作成などに関わって、研究者教員チームがイニシアチブを発揮する形をとっている。
基本的にすべての授業は実務家教員と研究者教員のTTで行われ、その際、研究者教員は理論的な検討を、また実務家教員は実践的視点の提供を中心的に行っており、両者が一緒に授業を行うことにより、理論と実践の往還を行っている。
研究者→専門分野について、教育上又は研究上の業績を有するものであり、かつ、担当する専門分野に関して高度の教育上の指導能力がある者 実務家→実務の経験があり、教育実践に関する優れた業績を有し、かつ本学の教職大学院における教育を担当するにふさわしい教育上の能力を有する。
研究者は主に、理論知の教育、論文指導。実務家は主に実践知の教育、実習指導、学校や教委との連携を担う。両者の役割は固定的ではないが、それぞれのキャリアを活かし、連携している。
研究者教員 「職能」 理論的、研究的知見の提供 研究授業など学校での研究指導 修士論文指導 「教育力」 学校教育の文脈を読み解く視点、思考力を身につけさせる指導の力 情報、資料を収集し、分析、考察するといった基本的な研究指導の力 論文作成に関わる指導力 実務家教員 「職能」 豊富な現職経験に裏打ちされた実践知の提供 多様な指導経験や職務経験を生かした実習指導 若手教員の指導経験や人事行政経験を生かした就職対策、就職支援 「教育力」 専門的知識、理論と学校の実際の諸課題とを関連づけて実践的に理解できるように指導する力 実習において、院生の個性や資質能力に応じてきめ細かく指導、支援する力 就職対策において、必要な知識や実践力が身に付けられるように指導し、就職支援する力
研究者教員：各教科の背景にある学問領域の専門性＋学校現場における授業の理解が必要。学生の認識の向上と再構築を、コーディネーターやファシリテーター的な役割により、引き出すような教育力が必要。 実務家教員：学校現場での経験として、学校経営コースなど現職院生の教育にあたる教員は、20年程度は必要と思うが、教科科目に関しては10年～15年以上程度でもよいと考える。
研究者教員：各研究分野において高い研究能力あるいは専門的知識に基づいて、実践研究上の高度な指導能力を有す

る。
実務家教員：教職における豊富な実務経験と実践能力に基づいて、実践研究上の高度な指導能力を有する。
研究者教員：各自の専門分野（教職専門、教科教育、教科専門）をふまえて、教育実践の質向上にむけた理論を提供する。学校現場において、各自の理論がどのように働くかを検証する。
実務家教員：実務経験（学級担任、研究主任、教務主任、指導主事、教頭など）をふまえて、教育実践の質向上にむけた知見＝実践に根ざした原理・原則を提供する。実践上の課題（理論の限界）も示す。
研究者教員：次のいずれかに該当する者 1 専攻分野について、教育上又は研究上の業績を有する者 2 専攻分野について、高度の技術・技能を有する者 3 専攻分野について、特に優れた知識及び経験を有する者
実務家教員：専攻分野における実務の経験及び高度の実務の能力を有する者
研究者教員…教育課題解決力に関わる研究を進める上での手法や、それらの分野にたけた知識等の研究的指導力 実務家教員…実践的指導力に関わる教師としての視点や、教員・子ども・地域などへの関わり方など、教師を育てる実践的指導力
研究者教員については、実践的研究論文を有することや学校等における教育実践研究や共同研究の経験等があることを求めている。実務家教員については、学校教育現場における教諭、校長等管理職経験や行政経験等を含む実務実績と実践的研究能力を求めている。
研究者教員には、学校等における長期的な実践の展開に関わる協働研究及びそれに関する事例研究を不断に推進する能力、実践ベースの課題認識に沿った教師の専門性及び学校組織の開発発展を支援可能な資質能力を求めている。 実務家教員には、教育関連機関や専門職養成機関等における実務経験に基づく教育実践・組織マネジメントの探究能力及び事例研究の推進能力、教師と学校の実践的な課題に応じた協働研究と実践支援を推進する資質能力を求めている。
研究者教員には、教材、教育事象等に対する学問、学術的見地からの高度で深く広い分析内容、方法を有していることが求められる。実務家教員には、教材、教育事象等に対する分析・考察、研究成果の伝達等を、学校現場の実状、ニーズに即した形で、さらに学術的、研究的手法を用いて行う力が求められる。
研究者教員には学会発表水準の実践研究の指導力、実務家教員には学部卒就任2年目と同等またはそれ以上の授業力を育成する指導力が求められている。
研究者教員には研究遂行能力（例：研究論文の執筆）と大学での授業経験を、実務家教員には実践的な研究遂行能力（例：実践研究論文の執筆）と実務経験に基づく教育指導力を求めている。
研究者教員には専門分野に関する学生指導力 研究者教員には実践経験に基づいた学生指導力
研究者教員に求められる「職能」とは、主に研究遂行上必要とされる能力（主に理論的側面）であり、そこでの「教育力」とはそうした能力を開発するための学生に対する指導力である。実務家教員に求められる「職能」とは、教育遂行上及び学校組織運営上必要とされる能力（主に実務的側面）であり、そこでの「教育力」とはそうした能力を開発するための学生に対する指導力である。本教職大学院ではこのような研究者教員の理論と実務家教員の実践を融合し、理論と実践の往還が行われるようにしている。
研究者教員の強みは、自らの研究に基づいた知見を発揮することであり、実務家教員の強みは、実践の詳細に基づいた知見を発揮することである。それらは、共同運営されている授業や実習等でのカンファレンスで発揮されている。
研究者教員は、教員経験のない教員であっても全教員が学校現場における実践研究が含まれる研究業績を有しており、実践探究と学問探究の両方に軸足を置く教員を配置している。実務家教員のうち半数は〇〇からの交流人事による教員、残りの半数が学校長や教育行政を経験したみなし専任教員であり、いずれも小学校・中学校・特別支援学校それぞれの実務経験を有している。
研究者教員は、授業科目の内容や学校現場の課題に対して、研究的な知見からアプローチができる人材であって、専門的な学会等で活躍しているという研究業績も重要である。同時に、特定の分野のみの研究ではなく、教育学や心理学等、関連領域全般についての研究動向を把握し、広い視野で研究にアプローチしていることも重要であると考えている。教員の研究をベースにしながら、研究的な力量をもった教員を養成できる教育を行うことが必要であると考えている。 実務家教員は、実務実績を踏まえながら、実務や現場の視点から、授業科目の内容や学校現場の課題にアプローチできることが必要であると考えている。研究的な視点を持っていることは必要であるが、特定分野の研究のみを行っているのであれば、「実務経験のある研究者教員」と区別が付かなくなるため、特化した研究業績があるよりは、幅広い分野について実務の視点からの見識があり、その視点から教育が出来ることが必要であると考えている。
研究者教員は、大学院の各分野や課程認定に相応しい研究業績を有し、学生への指導ができるものを配置している。また、実務家教員は、教育課程の編成、教育経営、教育相談、教科教育、学校経営、学級経営、特別支援教育といった領域に配置し、基本的には研究者教員との専門性の重複を避け、実務の専門的見識・経験を発揮できるように考慮している。
採用において、研究者教員には、教育研究業績を求めているのに対し、実務家教員には教職指導業績を求めている。昇任においても同じである。つまり、研究者教員には、教育研究を遂行し、その成果に基づいた教育力が求めている。一方、実務家教員には、豊かな教職指導経験を身に付け、その経験に基づいた教育力を求めている。
実際の教育現場における実践的な教育・指導については、実務家教員が、教育理論については研究者教員が対応して

いる。
実務家教員については、これまでの研究者教員とは異なる採用・昇任基準を設定しており、教育実践に関わる業績（教育実践記録の執筆、研究会等での授業公開・研究発表等の実践的・実証的研究、研究会・研修会での講演、指導及び助言実績等を含む）を重視した内容となっている。ただし、教職大学院専任教員の基準では、研究者教員にも教育実践に関わる業績を求めることにした。実習指導を含む院生指導等の「教育力」は両者に共通すると考えている。
実務家教員には、特に教育現場において直面する課題に対するリアリティーのある具体的な対応事例（自らの経験を含む）を豊富に示せる能力や、その実際を示すことができる能力。研究者教員には、特にそれらの事例をより一般的な現象の一部として俯瞰的に捉え、それが生じるメカニズムを説明できる能力や、当該事例に対する複数の代案をそれぞれの代案に対する教育的効果（影響）とともに提示できる能力。
授業内容に関しては、研究者教員は理論的な背景について、実務家教員はその背景に基づく現場の実践についての分
担。研究者教員は、学内行政にかかわる。実務家教員は、外部の教育現場とのつなぎ役
程度の違いに過ぎないが、研究者教員には論文指導（教職課題研究論文、学内外での研究発表・論文投稿）の面で、実務家教員には実習指導（実習研究での授業等、論文のための検証授業）の面で、それぞれ指導力が求められる。

B－４－２．研究者教員と実務家教員について、共通に求められる「職能」や「教育力」の内容について具体的に

書きください。

本教職大学院では、大学での研究と学校における実習を往還させ、「理論と実践の融合」によるカリキュラムを通して、修士レベルの高度な専門性を有する教員を養成することを目指している。したがって、研究者教員は理論を実践化するための業績を有していることを、また、実務家教員は実践を理論化するために理論的な業績を有することを義務づけている。そして、研究者教員と実務家教員によるチームティーチングを実現するようにしている。 また、教育実習や学生の学修効果の研究について、研究者教員と実務家教員でチームを組織し、発表準備や内容の検討を通して、担当教員の資質の向上に取り組んでいる。なお、研究成果は、日本教育大学協会研究発表集会や本研究科の年報（報告書）などで発表している。
「児童生徒の学力向上」をはじめとする〇〇の学校現場が抱える課題解決に寄与できる人材を配置している。カリキュラムポリシー・ディプロマポリシーに基づき明確な授業目標を設定し、学生の実態に合わせた適切な学習指導を行うとともに、FDの機会を活用し教育活動に関する自己改善を行う能力が求められている。
「職能」 1 教育に関する施策や教育をめぐる動向についての幅広い理解 1 社会の変化により教育や学校が直面する多様な課題の認識 1 社会（各自治体）が求める教師像や教員の資質能力を理解し、指導できること 1 学校現場の実際に直接触れ、課題を把握し、実践可能な解決策を見出し提起する力 「教育力」 ＊ 相互の立場や実践を尊重し、教授や指導内容に関して相互に情報共有し連携する力 ＊ 指導内容やその結果について幅広く情報収集して省察し、改善に向けて取り組む力 ＊ 院生の個性や適性に応じ、教員としての資質能力を高めるきめ細かで粘り強い指導力
【教科系】 教科系専攻に入学してくる院生は、中等教育の教科担当の現職教員及びそれを志望する学卒学生である。いずれも教科の専門に対する学修のニーズが高い。こうした学生のニーズを踏まえたとき、研究者教員と実務家教員を明確に区別してその職能・教育力を規定することは現状に合わない。教科系専攻に所属する教員は、その専門が教科内容・教科教育のいずれであっても、教科の本質、学問研究の動向と知見、学校現場での実践及び子どもの実態をふまえて有効な教材や授業を自ら開発できる能力が必要である。 【教職系】 1 自立的に教育・研究を遂行できること（授業（講義・演習・実習）を主担当できること、科研やプロジェクト研究（学内）等に申請したり採択された研究を遂行できること） 1 包括的な院生指導（教育研究に係る指導と院生の生活や進路等に係る指導）
・シラバスの具体化 ・授業評価に基づく改善
○教職に対する幅広い知識や研究的視野、院生指導に対する熱意等 1. 幼児教育における幼児理解、保育内容、保育方法、及び保育園、こども園、幼稚園経営等に関する理論的・専門的で実践的な研究能力と実践の指導力 2. 児童教育における児童理解、教科内容、教育方法、及び小学校・中学校・特別支援学校経営等に関する理論的・専門的で実践的な研究能力と実践の指導力
スクールリーダー、ニューリーダーを育成することのできる研究と実践の往還力。 学校現場理解力（理解する姿勢）。実践報告や研究論文が書けること。

ともに実践をみとる力を養成するという視点を共有し、また一人ひとりの子ども理解に基づく教育実践の重要性を大切にしている。
まとめは主に研究者教員で指導しているがそれ以外の実習指導などではできるだけ共通で取り組むようにしている。
院生が教職として高度な専門的・実践的力量を備えた高度専門的職業人となるように指導する力である。つまり、専門的にも人間的にも「教師教育家」としての資質能力と考える。
院生の成長を願い実務家も研究者も区別なく一丸となって日々の教育活動に取り組んでいる。「職能」「教育力」についての捉え方は多様にあり、また、規定できるものではないと考えている。
回答しにくい質問である。大学院教員に共通して求められる職能は、高度かつ汎用的な専門性の具現化とそそれを生かした教育ができるかどうかには尽きるのではないかと。
各自の専門領域に関する学問的知見に基づいた教育を行い、研究指導が行えること。
学校・地域の現状から、課題（issue）を生成し、その分析・改善に向けた学生の働きかけを支援する。そのため、研究者教員と実践家教員に関わりなく、特定の研究テーマにかかる研究論文だけでなく、教育実践にかかる教育論文の業績を求めている（採用・昇任にかかる申し合わせを制定）。
学校教育に関する課題を分析し、実践的な研究を通して得られた知見を基に学生の教職キャリア形成を支援するすることができる力量
学校現場で生起している諸問題を解決するための理論知と実践知を融合させて、課題解決に向けた方策を提案、実践できる力。
学校現場におけるさまざまな教育課題に対応できる力量を学生に育てることを志向し、実践的教育力、実践的研究力を求めている。
学習指導要領に示された各教科等の目標や内容等を踏まえた授業の実施と学生指導力
学生への教育力。実践研究論文作成、科研費等の取得等の研究力。校内研修・研修講師等を務めることのできる社会貢献力。
教育課題解決のため、学生、連携協力校、大学と調整を図り、指導する力。
教員養成、現職研修など教師教育についての見識と指導力
教職大学院において担当する内容について教育上又は研究上の業績、担当する専門分野に関して高度の教育上の指導能力
教職大学院は、専門職養成機関であるため、教師教育に長けていることが必要であると考えている。得意分野を持ちながらも、特定の領域のみ教育できるというのではなく、幅広い視点をもって教師教育を行うことができる必要があると考えている。
教職大学院を修了した現職教員が学校現場においてミドル・リーダーとして活躍し、学卒院生が若手教員のリーダー的役割を担えることを全教員が具体的な目標としてもち、そのために必要な講義や演習はどのようなものかについて念頭に置きながら自らの職能成長を図り教育力を絶えず向上させていくことが共通に求められることだと考える。また、同時に連携協力実習校をはじめ実際の学校現場の支援を積極的に行うことが前提として求められる。
研究と実践とを往還するような、実践的な教育に資するような理論に基づいた研究成果を、研究者教員および実務家教員両方に対して求めている。なお、別途定める教育実務経験・業績について、ポイント制度によって細かく設定している。
研究者教員と実務家教員とに両方に求められる職能は、学生の研究テーマの見つけ方や研究のプロセスを指導する際、現場での現状と課題を提示する中で実践研究の候補を提案できる能力。教育力については、大学院の授業を行う際、理論的知見と実践的知見をどのように結びつけて例示できる能力。具体的には、学生の実践研究の課題を実習現場でどのように解決できるかを指導できる能力。
研究者教員は学校現場で適用できるよう理論知の実践化をめざし、実務家教員は経験に基づく実践知の理論化をめざすことが求められる。研究者教員と実務家教員ともに、学生の実践的指導力を高めるための教育力が求められていると考えている。
研究者教員は理論的な側面を主として、実務家教員は実践的な側面を主として、教育現場の具体的なニーズを把握し、広い視野から、教育実践研究を支えること。教員自身も現場から学ぶ、相互に学ぶという視点を大切にすること。
現場に立脚すること、子どもを愛する心、理論と実践の往還をいつも心がけること。
現代の教育課題、例えば教科横断的で課題探究的な活動に関して、実践を理論的視点で意味づけ、理論に照らした内容豊かな実践をデザインできる。
高度専門職養成（学校管理職、ミドルリーダー、新任教員）の職能開発。
今日的な教育の課題を見据えると共に、院生の理解に努め、院生の修学にプラスになる指導を行なう点においては、変わりなく務めるべき。それに加えて、「学校における実習」における指導については、両者ともに理論と実践を往還させながら、具体的な授業設計や学習評価、指導方法についてのアドバイスやリフレクションの支援について、共通にしている。
子どもを理解し、授業を実践する部分においては共通の「職能」や「教育力」を求めている。

実践と理論を往還する力。教育実践から課題を発見し、改善する方策を見出し、さらに方策を省察して質の向上を図る力。授業づくりについては、子どもの学習の道筋をふまえて、質の高い教材を追求する学習を組織できる原理と方法を示す。学校づくりについては、教職員一人ひとりが各自の特性を生かして、「チーム学校」として協働して教育力を発揮できる体制を組織できる原理と方法を示す。
実践ベースの課題に即した探究力と研究推進能力
授業・実習・研究指導等教職大学院の教育活動に関わるすべての事項。教員の専門性によってそれぞれの活動の割合は異なる
〇〇大学大学院教育学研究科規程第2条を踏まえ、学校現場の課題への取り組み、多様な人々との連携協働、組織的な課題解決、実践知の継承と創造に取り組む意欲と力量が、共通の職能、教育力の内容として考えられる。
職能については、教育、研究、管理運営、地域社会への貢献の4つの能力を求める点は共通する。教育力については、授業と学生指導を求める点において共通する。
専門分野の教材研究力・実践的指導力、論文（修了研究）の指導等
多様な学生に対する適切な指導・助言能力と専門分野を超えて協働できる社会性を有する。
大学院で育成すべき教員としての資質・能力についての基本的な理解（特に、本学教職大学院において重視している臨床力、協働力、即応力）に基づいて学生の成長を見取り、励ましながら育てられる教育力。さらに、現在、進められている教育改革やその背景への興味・関心と、それらに対する基本的な理解、教育現場や子どもに対する興味・関心とそれらに対する基本的な理解。常に最新の研究成果等の情報を入手し、関連文献等をレビューしながら更新し続ける勤勉さ。異なる専門を持つ人々と交流できるコミュニケーションの能力、さらには協働・協調して仕事ができる協働力など。
大学院生に対する、授業力。
担当する専門分野に関し高度の教育上の指導能力があると認められる者
特に議論していない。
理論と実践の往還・融合はすべての教員、全ての科目で図られるものという前提で取り組んでいる。
理論と実践の往還により、高度な専門性と実践的指導力を備えた教員を養成するための論理性と具体的対応力のある指導力を備えていること。

B－5．研究者教員に求められる「職能」や「教育力」の開発を支援する仕組みと実務家教員に求められる「職能」や「教育力」の開発を支援する仕組みを区別していますか。

1．している (18.5)

2．していない (81.5)

B－5－1．研究者教員と実務家教員について、それぞれに求められる「職能」や「教育力」の開発を支援する仕組みについて具体的にお書きください。

7%の授業をT・Tで実施していること。 年4回のFDを科内で実施していること。
TTでそれぞれの良さを発揮し、補い合う授業の実践から学んだり、指導や評価のあり方を共有し、互いに学び合う姿勢を醸成したりする場を設けている。
それぞれの専門性を活かして協働する機会や、FD研修を組織的に整備する。
下記FDを中心とした活動を展開するとともに、研究者教員、実務家教員に求められる資質・能力を「コース等における教員選考基準」として明確に示し、これに基づいて昇任人事等を行っている。
研究科主任と実務家教員の懇話会を定期的に開催し、実務家教員が実践研究の方法論を会得できるような試みを行っている。
研究者教員：学校現場に出やすくする環境づくり（出なければならない制度づくり）。 学校現場で活躍できる環境づくり（学校現場で表に立たざるを得ないような制度づくり）。 昇任基準における学校教育に関する業績の比重を増大。 実務家教員：実務家教員が担っている業務や授業を受け継いでいける環境づくり。
研究者教員・実務家教員双方とも、人を対象とした研究を実施する場合、本研究科内に設置されている研究倫理審査委員会において事前に審査を行っている。審査の過程においては、第三者的関わりにとどめる調査やアクションリサーチなど、調査研究に活用される研究方法・内容や調査実施者の特性（研究者か実務家か）に応じた相談を行う機会を設け、それぞれに求められる能力や教育力開発を支援するのみならず、教員種別を跨る形での能力開発支援も行っている。
研究者教員には、アドバイザースタッフ派遣や附属学校での実践研究・実践指導及び指導助言等を積極的に行うことを通して教育実践に関わる業績を増やすこと促している。また、実務家教員の学術研究及び学術論文執筆を促すために、研究者教員と実務家教員による共同研究や研究論文を協働して執筆する場をつくっている。
研究者教員には、学校等における長期的な実践の展開に関わる協働研究及びそれに関する事例研究を不断に推進する能力、実践ベースの課題認識に沿った教師の専門性及び学校組織の開発発展を支援可能な資質能力を求めている。 実務家教員には、教育関連機関や専門職養成機関等における実務経験に基づく教育実践・組織マネジメントの探究能力及び事例研究の推進能力、教師と学校の実践的な課題に応じた協働研究と実践支援を推進する資質能力を求めている。
研究者教員は従来通り、各専門分野の研究活動に個々に専念するとともに、実務家教員は拠点校をベースに大学院生の研究課題に寄り添いながら実践的指導力量を高めている。
資格審査基準において、研究業績を中心とした評価と、実務業績を中心とした評価を分けている。
実務家の新任教員を対象に、FD／SD活動の一環として、大学の環境に慣れ研究にも力を入れることができるように研究科内と外1人ずつメンターを設け日常的なメンタリングを行っている。年度末には、その成果を報告する研究会を実施している。
実務家教員を対象とした科研費申請のワークショップを開催。

B－5－2．研究者教員と実務家教員について、共通に求められる「職能」や「教育力」の開発を支援する仕組みについて具体的にお書きください。

可能な範囲で研究者教員と実務家教員が共同して研究を行い、各々の教育研究能力の向上や研究業績を積むことを推奨している。また、授業や教育実習での学修効果の研究に関して、研究者教員と実務家教員でチームを組織し、発表準備や内容の検討を通して、担当する各教員の資質の向上に取り組んでいる。なお、これらの研究成果は、日本教育大学協会研究発表集会や本研究科の年報（報告書）などで発表している。
「職能」や「教育力」の開発を支援する仕組みづくりについては現在検討中である。
1 科研に係る説明会の開催、サポート支援員（学内教員）の常置 1FD委員会による学内外への授業公開と授業研究会
①内部質保証の一環として「教職大学院を語り合う会」の名称で、院生と教員がカリキュラム・授業、制度・設備、学生生活などについて話し合う機会を年度間に2回設けている。②研究科内のFD委員会によるFD／SD研究会を

年度間に3回程度実施している。教育学部、さらに大学全体のFD／SD研究会を含めて数多く機会がある。③大学全体として「教員の総合業績評価制度」（教育、研究、学内活動、学外活動）があり年1回表彰が行われている。
FD、コース内教員及び大学院生がともに行っているコース研究会
FDを実施している
FD活動の一環として、研究者教員と実務家教員がお互いの授業を参観し、それぞれの立場から意見交換を行っている。また、現場の教員の研修用の動画を作成する過程で、研究者教員と実務家教員とで、それぞれの共通性や、強み、弱みについて話し合う場を普段の会議の中に設けている。
FD活動をととして互いの授業を参観して学び合う場の設定、コース教員合同で学生の修学指導を行う体制づくり等。
FD研修会において、勉強会や講演会を実施している。昨年度までは、教職大学院でのリフレクションの在り方をテーマに、教員の話提供をもとに協議した。また、今年度は、〇〇大学の〇〇教授を講師に招き、「教職大学院の今後の在り方を考える」というテーマで講演していただき、大学教員の研修の機会とした。
TTでともに授業を行うことにより、実践的に互いの違いと共通性について理解を進められると考えている。
コースごとのFD、研究科のFDを実施している。
その上で、すべての授業に関して研究者教員と実務家教員が協働して担当する仕組みに基づき、双方の指導力を鍛えている。
院生の授業および実習や研究活動を研究者教員と実務家教員が協働で行うことで、互いの認識を共有し共通の職能・教育力を開発することができる。
院生の成長を願い実務家も研究者も区別なく一丸となって日々の教育活動に取り組んでいる。「職能」「教育力」についての捉え方は多様であり、また、規定できるものではないと考えている。
院生の様子を看取る目、院生にやる気を促すファシリテーション力、院生に自身の実践的な取り組みや研究を省察させる力を促すことにつながる情報交流やFDの場の設定
開発を支援する仕組みはできていない。院FDにおいて、気になる院生についての情報交換、教育実践研究の方法についての情報交換、教育実践研究報告書の指導と評価のあり方を検討することで対応している。
学会発表や研究紀要への投稿、科研Bの研究などを一緒に行っている。
学校臨床実習の報告会において、指導の経過と院生の成長から学ぶと共に、他の指導教員の指導した院生の実践にも積極的に意見を伝える仕組みを大切にしている。ふだんから他の教員にも指導を求められるよう促すと共に、実習ノートにも他の教員に指導を受けた記録をつけるページを設けたり、構想検討会には指導教員以外が意見を述べる仕組みにしたりしている。
協働（共同）で授業を担当し、それぞれの視点から学生教育する場を共有することで、自分と違った出自の学びをある種学生に近い立場で学ぶとともに、それを生かした教育へと即還元していくこと（還元したものを体現し、学生教育に生かす）。
教員連絡会議、授業研究会、FD研修視察、年報の特集論文などの企画、論文内容の検討などにおいて、全教員もしくは関係する教員の間で研究協議を行い、それにより「職能」「教育力」を高める機会としている。
教職大学院が本来持つ仕組みを生かして取り組んでいる。専攻会議での情報交換やFD活動、共同して行う授業、院生への実習指導、教職実践研究での院生指導等である。
教職大学院のカリキュラムや学生の学びを共通の研究対象と位置づけ、研究的な視座から、分析・改善・検証を行うとともに、その成果を各種学会や教育大学協会・教職大学院協会の研究集会等で発表することにしている。
教職大学院運営委員会やFDや教委や学校との連携連絡協議会において、高度専門職養成(学校管理職、ミドルリーダー、新任教員)の理念や方法を共有している。
研究者・実務家の複数教員で授業を担当しているよさを生かし、授業担当者によるリフレクションの機会を短時間でも必ず設定して、本時の教員側の指導と学生の学びの分析、次時の内容及び指導方法等の確認を行う。
研究者と実務家の職能開発を独立して設けるのではなく、地域教育課題の解決に資することを共通の目標とし、教務・FD委員会において、研究者と実務家が協働して、「地域教育研究」や「地域教育実践」という科目を開発している。
研究者教員と実務家教員合同でFD部会ははじめ各種委員会を組織して計画的な力量開発を実施している。
研究者教員と実務家教員が学校現場で生起している諸問題についてそれぞれの立場から検証し、対話しながら検討できる仕組みを作っていくこと。（本院では、研究者教員と実務家教員（合わせて4名）が同時に一つの授業を担当しており、それぞれのポジションから意見交換ができる機会も設定されており、その営みについて学術的に検証していくことが、本題の問いに答えるものになると思う。
研究者教員と実務家教員が共同で行う学習会や公開授業等のFD活動があげられる。また、研究者教員と実務家教員がT・Tにより協働で授業を行ったり、実習指導をしたり、課題解決研究を行うことも、研究者教員と実務家教員共通に求められる教育力の開発を支援することにつながると考えている。
研究者教員と実務家教員が協働して院生指導する、ティームティーチングの授業やユニット制によるゼミがカリキュラムの大半を占めるため、互いの「職能」と「教育力」について、日常的に検討し、教育の質の改善に努めている。

研究者教員と実務家教員の両者の専門性を活かせる授業を協働すること。および、FDを通じて共通理解を図ること。
研究者教員と実務家教員間での研究レビューや院生教育の情報共有、さらには、科目の指導や評価に関するFD活動等。
研究者教員には、学校等での長期にわたる実践事例研究の推進を強く推奨し、その中間報告と成果をFD等で検証している。 実務家教員には、自らの実務経験の省察とそれに基づく長期実践事例研究の推進を強く推奨し、その中間報告と成果をFD等で検証している。
実践演習等において研究者教員と実務家教員が、共同で授業を展開している。
上記の本学教職大学院において重視している臨床力、協働力、即応力について、パンフレットの作成等を通して共通理解を図ってきたが、今年度より、それぞれに対する評価基準を策定し、これに基づいて学校支援プロジェクトにおける学生の活動を評価する仕組みを導入することで、これまで図ってきた共通理解がより実質的なものとして機能するように改善した。このような共通理解のもと、下記FDを中心とした活動を行うことで、共通に求められる「職能」や「教育力」の開発を支援している。また、全教員がそれぞれのチームの一員として学校支援プロジェクトにおける実践研究成果をまとめる「学校支援プロジェクト研究」を毎年発行したり、さらに研究論文として投稿できるように教職大学院研究紀要も毎年発行することも教員相互の取組を相互に参照し、各自改善を図る取組、仕組みとして重視している。
上記研究倫理審査委員会を通した取組に加えて、研究者教員と実務家教員が多くの授業や実習において、ペアで学生を指導することにより学校教育の実践を視野に入れた相互の力量アップを図っている。
上述したように、一年に一回以上教職大学院内で、FD研究会を実施している。
前期及び後期それぞれで開催されるFD研修会では、FDワークショップでの自己開示で把握した院生の興味関心や不安事項も参考にしながら、教職大学院の授業における指導方法やカリキュラムの改善について協議している。
全学及び専攻内でのFD活動
特に議論していない。
日頃の授業評価のフィードバック、FDの推進の中で開発を促進していく。
日常的には、共同運営の授業、共同運営の週間カンファレンス、月間合同カンファレンスなどがあり、定期的には、教育実践福島ラウンドテーブル（年2回）においては、さまざまな職種（研究者、実務家、行政担当者、院生、学部学生、市民など）の方々と教育実践について語り合っている。
年に1回年報を作成し、絶えず研究と自己開発と研鑽に努めること。
必ず、毎年発刊している「研究紀要」に、研究者教員・実務家教員別け隔てなく、特集論文を執筆することとなっている。研究者教員が、紀要のまとめ方などを実務家教員に指導したり、共同執筆するなどをおこなっている。
毎週金曜日に行われる専攻会議やリフレクションの中で、研究者教員と実務家教員が種々の意見交換を積極的に行っている。また学校訪問なども研究者教員や実務家教員がチームを組んで入ることも多く、このように院生の学びを軸に意見交換や交流の機会を多く設けることが各々の「職能」や「教育力」の開発に資することにつながっていると考える。
未対応項目であり回答不可
幼児教育及び児童教育に携わる研究者教員と実務家教員が、理論的・専門的で実践的な研究能力と実践的指導力を向上させるための合同で協働して取り組むワークショップ

B－6．教科領域のカリキュラムを統括する組織を設置していますか。

1．設置している (20.4)

2．設置していない (79.6)

B－6－1．それはどのような組織ですか。具体的にお書きください。

学務担当の教員を配置し、教職大学院全体のカリキュラムや授業を統括・管理している。
カリキュラム運営委員会が設定されて、そこで特に教科領域のカリキュラムを統括している。
カリキュラム企画運営会議
カリキュラム検討委員会
教育実践開発コース会議
教職実践開発専攻教育質保証・向上委員会で定められた方針に基づくカリキュラム改善計画をカリキュラム委員会で作成し、授業担当や関連する委員会に改善要求がなされる。
専攻会議及び教務委員会。
大学院教育学研究科運営委員会
大学院教務委員会、教職実践専攻会議、教育実習実施部会
大学院教務委員会とFD委員会及び教育課程連携協議会
連合教職実践研究科運営委員会の元におく教務部会

B－7．教育委員会と連携して大学教員の資質・能力の向上を図る取組を行っていますか。

1．実務家教員に対して行っている (1.9)

2．研究者教員に対して行っている (1.9)

3．両者に対して行っている (40.7)

4．行っていない (55.6)

B－7－1．それはどのような内容ですか。具体的にお書きください。

「専門職学位課程における教育課程連携協議会」「都道府県等教育委員会と〇〇大学との連携協議会」「〇〇・市教委との連携推進協議会」を開催し、各教育委員会と連携して教員の資質・能力の向上を図っている。特に本年度から試験的に始めた約3か月毎に行う「教師力自己評価票」に基づく教員とのリフレクションは、〇〇教育委員会が策定した「〇〇教員等育成指標」を自己評価の観点として取り入れた取組みの一つである。
・県教委関係者を含む大学内外の教育関係者の参加による院生の研究経過・成果発表会（〇〇の〇〇ゼミ）を開催し、参加者との研究協議およびアンケートによる意見聴取をもとに教職大学院教育の評価と改善の検討を行っている。 ・〇〇との連携協議会で、教職大学院教育に対する評価を行っている。
219年度から、教育委員会と共同企画で、学校の取り組みや研究を支援する方法を学ぶ講座を開設し始め、そこに互いに参加するようにしている。
FD活動を公開しており、また公開したものについて協議を行う様にしている。また、授業評価アンケートの結果を教育委員会と組織している教職大学院運営協議会で協議している
〇〇教育委員会との人事交流によって派遣された実務家教員が、授業を担当するだけでなく、修了生及び在学生の学修成果を地域に発信・還元するために開催した教育フォーラムの実行委員長を務めるなど、連携協議会をはじめ多様な形態で、〇〇教育委員会や〇〇内の学校との連携を深めている。
教委、学校との連携連絡協議会の分科会や外部評価により、教育現場が求める高度専門職養成について理解し、教育活動の改善につなげている。
教育委員会と教職大学院運営委員会、教職大学院連携推進委員会といった会議を通じて、要望・助言を依頼し、その内容をフィードバックし、教員の力量向上に活かしている。
教育委員会や現場の先生を招いて、フォーラムを開催する。現場の先生方に向けた、研修用の動画を教職大学院の教員によって作成し、その動画に対する現場からの意見を求めている。
教育委員会等のデマンドサイドにも授業を公開しており、科目内容の検討にも協力してもらうことがある。
教員免許状更新講習や実践研究交流会を通じて大学院と県教育委員会が常に連携共同し、そこで大学教員は県教育委員会が目指すビジョンや個々の施策への理解、またそのビジョン実現を支援する能力の同定を行う。

教職大学院の「公開講座」や「教育実践研究フォーラム」の講師に、県教育委員会の課長や元教育次長等を招聘し、大学教員の資質・能力の向上を図る機会としている。
教職大学院全教員対象の授業実践のための、ワークショップなどを開催している。
教職大学院連携協力協議会において教育委員会や協力校の管理職とグループ別協議を行い、地域課題に応える大学院カリキュラムの在り方や授業改善について考える場を設けている。
〇〇大連携サポート事業として、〇〇の学校ベースの研究開発に、研究者教員が参画することを通して、研究者教員が県の教育課題や各学校のニーズに即した協働をする機会を得ている。
県教育委員会と連携・協力協定を結び、教員研修等において大学教員が講義をすることがあるが、そのような機会の多くは担当講師と参加者の議論を通した学び合いの場になっており、こうした機会を活用して学校における課題対応を行うことにより資質向上を図っている。
現在は終了したが、〇〇市教育委員会と連携し、ミドルリーダー養成のためのカリキュラム開発と実践を行い、双方の資質・能力の向上につながった。
公開授業や修了研究等の発表会に、教育委員会指導主事らを招待し、指導・コメントをいただく。
〇〇教育委員会や県内の市町村教育委員会とは、「運営協議会」や「教育実習委員会及び教育実習運営協議会」などの協議機関を常設し、協議や意見交換を通して出された要望を参考にして、各教員の資質・能力の向上や授業改善に努めている。
〇〇教育委員会及び学校等との間で協議する組織を設置し、定期的に情報交換が行い、本教職大学院の運営並びに教育活動の評価・改善を図っている。 また、〇〇教育委員会との連携により専任教員による研修講座が開設されたり、参加型研究会の共催を行っている。
定期的には、県教委と共催し、教育実践〇〇ラウンドテーブル（年２回）においては、さまざまな職種（研究者、実務家、行政担当者、院生、学部学生、市民など）の人と教育実践について語り合っている。
〇〇教育委員会と教職大学院との連携協議会が設置されており、年度間に１回〇〇教委が各大学を訪問し、授業の視察と協議を行っている。そこには、授業担当教員とともに専任教員も参加し意見の交換を行っている。また、〇〇市教育委員会と連携し、アクティブ・ラーニングを趣旨として、市内の小中学校の校内研修等を担当しており、特に研究者教員にとっては資質目能力の向上を図る機会となっている。
〇〇教育委員会協議会委員による授業観察と協議を共有している。
特別公開授業と学内合評会及び教育課程連携協議会による外部評価
毎年２回、連絡協議会を設けて意見交換を行っている。その他、〇〇市教育委員会主催の２年目研修など学校現場での研修に大学教員や教職大学院生が参加することにより、学校現場の教員、市教育委員会の担当者、そして大学教員、教職大学院生の資質・能力の向上を図っている。

B－８．貴学の教職大学院における「教科内容」科目、「教科教育」科目、あるいは両者を融合した科目について、別途教育の質保証に関する取組を行っていますか。

１．行っている（14.8） ２．行っていない（83.3） 無回答（1.9）

B－８－１．それはどのような取組ですか。具体的にお書きください。

授業の責任教員を中心として、担当教員全員で授業に対する評価（意見交換）を行い、その結果を踏まえて、次の授業や教育内容の改善を図っている。
「授業科目担当審査会内規」を設け、大学院担当教員の資質の確保に向けて組織的な取り組みを行っている。 授業においては、研究者教員と実務家教員がＴＴで指導を行うことで教育の質を担保している。
「授業連携のための報告書」を作成し、複数の教員が、各担当回も授業内容報告を記載し、授業担当者間の連携及び問題意識の共有と、共有による学びの深化を図っている。
院生による授業評価。FD全体会としての特別公開授業と合評会。 特別公開授業において教科系では、教科内容に係る「内容構成演習」と教科教育に係る「学習指導と授業デザイン」の公開授業を行う予定である。
教職実践開発専攻教育質保証・向上委員会により、学習指導要領の改訂や文部科学省の省令、告示、通達、あるいは〇〇教育委員会が本学教職実践開発専攻に求める方向性、附属学校や連携協力校からの改善意見等を総合し、地域が求める高度な実践力・応用力を持つ教員の養成のための教育課程改善を図るため、次年度以降の教育質保証・向上方針を策定する。方針策定後は、同方針に基づくカリキュラム改善計画をカリキュラム委員会で作成し、授業担当や関

連する委員会に改善要求がなされる（図4）。このことにより、教育現場のニーズに対応して、科目構成や授業内容の改善、あるいは委員会活動によって学生の学びを支援していく。
教職大学院内及び教育学部と共通で設置されるカリキュラム改革ワーキンググループで、教科教育と教科内容の融合に関して協議を行い、教科内容科目と教科教育科目の融合を視野に入れたカリキュラム改革を行っている。
全学体制で自己点検評価委員会が中心となって行っている方針に従って、教職研究科の教育の質を保証するために、クロス SWOT 分析を取り入れた取り組みを継続して行っている。
年に複数回開催している FD、教職大学院フォーラム、教育委員会等との連携協議会など。

B－9．貴学の教職大学院が、独自に行っている特徴的な FD 活動があれば、お書きください。

「特徴的」なものと言えるものかどうかは判断できないが、年間 1 回以上の FD 活動を行い、教育の質向上につとめている。
・シラバスの共有化 ・授業評価の共有化
・県教委関係者を含む大学内外の教育関係者の参加による院生の研究経過・成果発表会（〇〇の〇〇ゼミ）を開催し、参加者との研究協議およびアンケートによる意見聴取をもとに教職大学院教育の評価と改善の検討を行っている。 ・教育研究入門講座を行い、院生に教育研究の進め方や統計的分析について指導するとともに、教員への FD としている。
・授業アンケート結果を全教員で共有しながら、授業改善の方法等を検討する教員会議 ・他の教職大学院への訪問調査（FD 調査）を分担して行い、その結果を全教員で共有し、本学教職研究科の教学や今後のカリキュラム改革の際に取り入れることができる点について議論する教員会議 など
*〇〇大学教職大学院は、教員数が 14 名の独立研究科であり、教授会も独立している。少ない人数の中で、メンバーが重なる「委員会」を多く立ち上げることは管理運営上、煩雑となるため、入試や実習以外は「委員会」としていない。そのため、FD についても、必要に応じて開催する教員会議の中で行うことにしている。
FD 活動の一環として、授業の体験交流会を開催し、ディスカッションを行う。教員研修用の動画を作成し、それに対して、多くの意見を募集する。授業参観を行う。
FD 研修視察として、他の教職大学院を訪問し、交流、研究協議を行っている。
カリキュラム改善のためのヒアリング調査を教員に対して個別に実施している（例：必修・選択授業について、授業の TT について、長期実習について、地域の教育課題解決演習について、学生指導について、全体の仕事について）。
意図的な特徴点とは必ずしも言えないが、研究者教員と実務家教員の協働について、継続的に学習会や公開授業の焦点としている。
院生の自己評価（みちしるべ）を活用し、院生の学修を把握しながら、教員自身の FD 活動にも位置付けている。
開講している授業すべてにおいて、授業担当者が教員会議で省察を行う授業リフレクションの機会を設けている。
学校管理職養成に関する大学シンポジウムを継続している。これは、教職大学院の教員、院生、地域の教委、学校、保護者が教職大学院の在り方を検討する場となっている。
教育と医療の連携に関する研究とカリキュラムへの反映を FD の一環として行っている。
教育運営上の課題や検討内容に応じて、教職大学院内部の専任教員のみならず、学部・大学院全体へ参加を呼びかける学内FDおよび学習会を随時開催している。 なお、他大学の教職大学院の教員あるいは外部NPO等の専門家等をスーパーバイザーとして招き、研究会を運営するなどの取り組みを行っている。
教育活動、学生指導、意見交換、問題の共有化、教育の質の改善、修了生アンケート、外部評価、教育の質の向上という一連の取組を FD 活動と位置付けている。また通常は研究実施に際しての倫理上の問題に関する審査にその役割が限定されることが多い研究倫理審査委員会は、本大学院においては上述の通り実践研究遂行上の相談の機会としても活用されており、これは本大学院が独自に行っている FD 活動であると考えられる。
教員対象の FD 研修会に加えて、院生・教員の対話形式での FD ワークショップを実施することにより、研究者教員と実務家教員は院生のニーズを直接的かつ対話的に知ること、また、院生は教員の教育的な意図を知ること、相互に影響を与え合いながらその後の教育や学修が効果的に展開される取組を行っている。
教職大学院専攻会議で、教職大学院協会研究集会の報告、他大学の状況、県内の教育に関係する情報等について情報共有と意見交換を行っている。教職実践研究等の機会を捉えて、理論と実践の往還、実践研究の進め方、研究倫理と個人情報取り扱い等をテーマに行っている。
教職大学院独自ではないが、「ちゃぶ台活動」への参加が効果的な FD となっている。（ちゃぶ台活動：学生、大学や学校教員、地域の教育関係者等が、立場を越えて協働し、様々な教職体験（実践）と省察を行う活動。学校教育や教育事象の具体的な理解を進めるとともに、課題解決能力やコミュニケーション能力など「教員に必要な資質能力であるがマニュアル化できない実践的能力」の向上を図っている。）

月に1回、専攻会議後に、教職大学院協会が示した教職大学院の課題や〇〇教育の課題について、資料を読んで、討論している。
月に1回程度、各教員が担当している講座及び各自の研究内容を紹介している。
校内研修に関する授業、および教育学と心理学の融合に関する授業に関するFDを行っている。
高度な実践力を養うこと及び教育実践研究の質を高めることを目的とした実習及びゼミについて考えるため、修了生を講師として、学生の実践研究に関するFD活動を実施している。
授業及び実習指導の相互参観を行い、全教員が参加する年2回の授業研究会において省察を行っている。また、教職大学院院生を交えた授業懇談会を実施している。教育実践に関わる業績を含めた教育研究業績について年1回、ピアレビューを実施している。
授業公開研究会、講演会等の実施をしており、独自のものではないと考える。
週1回の専攻会議（コース会議）を実施組織として、学校支援プロジェクト・セミナー（年1回）における近隣の学校関係者、教職大学院有識者等による評価・点検・フィードバック・改善点等の検討・実施、全体リフレクション（年2回）による教員相互による学校支援プロジェクトの計画・実施・評価に関するピアレビュー、学校支援プロジェクトの共同リフレクションの実施（週1回）による実務家教員と研究者教員の協働の推奨等。
上記「ベストクラス」。
上述したように、年度ごとに最低一回、FD活動を行っている。詳細は本学HPに掲載している。
先にも記述しましたが、「活動記録簿」をオンライン（クラウド）で共有し、教員・院生がアクセス可能にしている。その記録を参照しながら、即日に自らの講義を振り返ることにつながっている。
先に挙げたもの以外、特に特徴的な取り組みは行っておりません。
専攻会議の中にFDを取り入れている。学生教育の様子を公開している。
専攻会議後にFDワークショップを、ほぼ毎月1回、開催している。テーマは、時期に応じて多様。
全学FD及び教育学研究科FDのほかに、研究科教職大学院のFDとして定期的に公開授業を行ない、公開授業後に協議会を開催し、授業改善に努めている。なお、当該FDは、教職大学院教員のみならず、教育学研究科教職員や学生も参加し、広くさまざまな意見を取り入れながらFD活動を行っている。
独自かどうかは定かでないが、修了生の訪問調査（修了後1年）、修了生が集う連絡会総会（年度間1回）、「教職大学院を語り合う会」の名称で、院生と教員がカリキュラム・授業、制度・設備、学生生活などについて話し合う機会（年度間2回）など教員が担当・参加することにより、FD／SD活動としての意味があると考えている。
本年度より、新学習指導要領改訂を視野に入れ、教科教育担当者により、各教科に固有の見方・考え方を働かせて育成を目指す資質・能力について授業開発を行った。
毎週火曜日5限に全教員が参加するFD研究会を実施している。この研究会では、最新の教育改革の動向、実践記録の検討、各自の実践研究の検証等を行い、全教員の職能及び教育力の形成・発展に努めている。
毎年2回程度、教職大学院独自のFD研修会を実施している。 218年度は次の通りであった。 第1回：「今後1年間の教職大学院制度－展望と課題－」 教職大学院に関するこれまでの1年間をふり振り返り、さらに今後の1年間の教員の養成や研修と教職大学院のあり方について、講演と意見交換を行った。今後の〇〇の教員養成のあり方を考えるうえでも示唆が得られた。 第2回：「研究と授業の在り方について」 教員の研究が教育実践研究科の授業にいかんにか生かされていくべきかについて、「学校の安全と防災教育」、「教材開発と児童生徒理解（言語系）」の2つの授業を取り上げ、これまでの成果と課題について発表と意見交換を行った。
幼児教育と児童教育の連携に関するFD活動

謝辞

本調査にご協力いただきました各教職大学院の方々に深く感謝申し上げます。

執筆者一覧（執筆順，括弧内の数字は担当の章・節を示す）

日本教職大学院協会・事務局長，兵庫教育大学	吉水 裕也（１）
日本教職大学院協会・成果検証委員会，兵庫教育大学	津多 成輔（２）
日本教職大学院協会・成果検証委員会，兵庫教育大学	徳島 祐彌（3.1, 3.3, 3.6）
日本教職大学院協会・成果検証委員会，兵庫教育大学	池田 匡史（3.2, 4）
日本教職大学院協会・成果検証委員会，兵庫教育大学	阪上 弘彬（3.4, 3.5）

本報告書は，文部科学省の委託事業として，日本教職大学院協会が実施した 2019 年度「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」の成果を取りまとめたものです。
したがって，本報告書の複製，転載，引用等には文部科学省の承認手続が必要です。

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

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

2020 年 3 月 発行

編集・発行 日本教職大学院協会

〒673-1494 兵庫県加東市下久米 942-1

（兵庫教育大学内）

TEL 0795-44-2010