

## 5 「ピア・レビュー」試行レポート

### 5 - 1 武蔵大学教職課程

#### 1) 概要

武蔵大学の源流は1920年創設の旧制武蔵高等学校(7年制)であり、1949年より新制の4年制大学(および同一法人経営の中学校・高等学校)となっている。現在は3学部(経済・人文・社会)と大学院の2研究科(経済学・人文科学)を抱え、学生数は4,444名(2009年度)である。東京都心にあり、都内と近県(特に埼玉県)の学生が多い。

これら3学部はいずれも教育職員免許法上の認定課程を有しており、中学校一種(国語、社会、英語、独語、仏語)、高等学校一種(国語、地理歴史、公民、英語、独語、仏語、商業、情報)の免許状が取得可能である。

いわゆる「一般大学・学部」であり、教員免許状の取得は、学生の任意に委ねられる。教員免許状の取得を希望する学生は、それぞれの学部の所定単位とは別に、「教職に関する科目」相当分を取得することになる。これらの科目は「教職課程」(後述)が開講するものである。なお、「教職に関する科目」の所用単位数は、武蔵大学の場合、中学校一種で37(免許基準は31)、高等学校一種で27(同23)となっており、これらは基本的に卒業要件には含まれないため、免許状取得を希望する学生は少なくとも160単位程度の履修を要する。

「教職課程」を履修する学生は、おおむね年間「数十名」程度である。ちなみに2009年3月卒業者(3学部計904名)のうち、免許状を取得した者は62名、免許状の実数は154件であった(中学校社会、高等学校地歴、高等学校公民、の3枚免許取得者が多い)。なお、卒業時に実際に教員として正規採用になる者は、ここ数年「2~4名」程度である(公立学校、私立学校)。その他に臨時採用や非常勤講師となる者、教育関係の他の職に就く者がそれぞれ「数名」程度。また、卒業後に他大学の通信教育等で小学校の教員免許状を取得する者もいる。これまで50年あまりの歴史の中で、卒業生のうち約3,600名が免許状を取得し、うち約700名が教員となっている。

#### 2) 教職課程の運営、教員養成のカリキュラム

「教職課程」には、3名の専任教員が配置されている(教育原理、教育方法、教育心理。いずれも文学部所属)。この専任教員3名と、各学部・学科の代表5名、それに事務職員を加えて「教職課程委員会」を組織してこの運営にあたっている。

教職課程の教員スタッフとしては、専任教員3名のほか、嘱託1名(元中学校長、実習と採用試験対策担当)、客員教授1名(元高等学校長、演習と実習関係の授業担当)がいる。事務スタッフは、専任2名(学芸員課程と一部兼務)とアルバイト1名が配置されている。規模の大きくない大学でも、教職課程を置くことで一定の事務量は必要となるので、かなり事務的には忙しい。

カリキュラムについては、基本的には免許法上の必須科目を最低限開講している状況に

ある。教職を履修する学生がさほど多数でないこと、また3学部それぞれの専門科目等があるために時間割状の余裕が少ないことなどから、同一科目を複数開講することはほとんどない。

教育実習は、4年次の6月を基本として(実習校の都合で多少の前後あり)、基本的には母校で行っている。実習校には、必ず実習中に担当の教員が一度は訪問して指導を行っている。同一校地内にある中学校・高等学校を実習で使うことはほとんどない。

なお、教職課程スタッフによる研究的な論考や、教職課程運営に関わる諸資料を含んだ「教職課程研究年報」を年2回程度発行している。

### 3) 特色・課題等

武蔵大学で学ぶ学生たちの基本は、それぞれの学部で専門の「学」を学ぶことにある。「ゼミの武蔵」とよく言われるように、この大学の教育の特色は、一年時からの少人数グループによる演習にある。こうした教育体制を基本に確かな専門の力を養うことと、その一方で教員免許状取得を目指す学生たちに対して、教育諸科学を基本とした教職課程固有の学びを与えることとの両立が大きな課題となっている。

教員養成教育における実践的プログラムの要請が強まる中で、専門の学びと両立させようとするとどうしてもカリキュラムは窮屈になり、教育関連の幅広い学びや豊富な実践体験的プログラムを重ねる余裕はなくなってくる。加えて近年は学費をアルバイトで捻出する学生も増えており、学生が現場での実践体験を行う時間の捻出が難しくなっている。最低限の教職科目だけでは教員を育てることの困難は自覚されつつも、なかなか打開できない状況にある。

しかしながら、「大学としての学び」をきちんと確保していること、そして「数十人」の教職履修者と3名の専任教員という規模ゆえの「まとまりのよさ」は、この大学で教員免許状取得を目指す学生にとって大きな魅力であろう。

【岩田康之】

## 5 - 2 宮城教育大学教職大学院

### 1) 概要

学部について

#### 1. 課程と系・コース・専攻

初等教育教員養成課程（学年定員:188名）、中等教員養成課程（学年定員:107名）及び特別支援教育教員養成課程（学年定員:50名）の3課程から成り、初等教育教員養成課程は4系14コース、中等教員養成課程は10専攻、特別支援教育教員養成課程は4コースで構成されている。

#### 2. めざすべき教員像

初等教育教員養成課程では、全教科に対応しうるオールラウンドな学力を身につけ、多様な発達段階に応じることのできる適切な指導力を有する教員。すなわち、幅広い視野から、確かな学力と実践的指導力を持ち、初等教育の諸問題に対処できる教員を「めざすべき教員像」としている。中等教員養成課程では、専門的な学力を身につけ、子どもから大人へと変容し始める生徒に適切に対応する指導力を有する教員。すなわち、幅広い視野から、確かな専門の学力と実践的指導力を持ち、中等教育の諸問題に対処できる教員を「めざすべき教員像」としている。特別支援教育教員養成課程では、子どもの可能性を引き出し、一人ひとりの異なる願いや要求に的確に応えることのできる指導力を有する教員、すなわち、教育的支援に関わる幅広い総合的な知識と実践的指導力を持ち、さらには、集団的指導はもちろんのこと、個別に適切な支援を行うことのできる専門的力量を備えた教員を「めざすべき教員像」としている。

#### 3. 特色あるカリキュラム

- ・教育職員免許法で規定されている単位数を大幅に超える履修条件となっている。
- ・系統的に積み上げる教育実習と有機的に関連づけられた科目群。
- ・教科横断的にも柔軟に対応できるカリキュラム。
- ・第2の得意分野を持つ現代的課題科目群。
- ・すべての教員に求められる素養を身につけるカリキュラム。

#### 4. 地域との連携

地域との連携は、平成13年度の宮城県・仙台市両教育委員会との覚書協定以降、1市及び3市教育委員会（登米市、気仙沼市教育委員会、岩沼市教育委員会及び栗原市教育委員会）を加え、さらに、仙台市八木山動物公園、仙台市天文台へと学校教育と密接に関連する機関へも広がっている。また、平成21年11月には、河北新報社と協定し、教育現場における新聞の活用など双方が有する機能・資源を活用し、教育上の諸課題への対応や地域社会の充実・発展に寄与していくこととしている。なお、平成21年4月には、気仙沼市に、「気仙沼市・宮城教育大学連携センター」を設置し、連携の拠点としてだけでなく、地域の自然や文化に関するデータ収集や情報発信を通して、気仙沼市の活性化の一翼を担うこととしている。連携の内容としては、フォーラム等の実施に加えて、学校対象事業として出前授業、校内研究支援事業や学生ボランティア派遣事業等の事業があり、また、児童生徒対象事業や学生対象事業、ならびに共同研究事業や研修関係事業が実施されている。学生の資質能力の向上に関して、直接的には、近隣の小・中・高校生と交流・指導するフレンドシップ事業（環境教育）が挙げられる。さらにフォローアップ講座では、教員採用試験合格者を対象にした資質能力の向上をめざす実習・講義が設けられている。

## 5. 「理論と実践の往還」に関連して

宮城教育大学は昭和40年に設置されたが、「理論と実践の往還」に関して、その歴史は長く、先導的に取り組んできた大学である。全国に先駆けて、授業力を有する小、中、高等学校等の教員を常勤・非常勤の大学教員として採用してきた実践を持つ。授業分析センター（現 教育臨床研究センター）では、わが国を代表する斉藤喜博氏などの優れた教育実践家が実践的研究に関わった経緯をもつ。理論と実践の往還をより具現化するとの考えにより、設立当初から教育実習を3・4年次に分離したカリキュラム設計になっている。現在では、「教育実習とそれに関連した科目」が設けられ、1年次に「教育実践体験演習」（主として授業観察）、2年次と3年次に「実践研究A・B」（主として教材研究と省察を実施）、3年次と4年次に「教育実習」、4年次後期に「教職実践演習」が配置されている。

大学院（教育学研究科）について

### 1. 課程と専攻

修士課程（学年定員:25名）と専門職学位課程【教職大学院（学年定員:32名）】から成る。修士課程は、特別支援教育専攻と教科教育専攻の2専攻から、また、教職大学院は高度教職実践専攻の1専攻から構成されている。教職大学院を担当する専任教員は17名で、そのうち3名は教育委員会との連携による実務家教員である。

### 2. 教職大学院のめざすべき教員像

学部段階や学校教育現場において培われた各分野の深い学問的知識・能力と実践的指導力を基盤に、さらに教職としての高度な専門性を身につけることにより、確かな指導理論の構築と教育現場における今日の課題の実践的解決に寄与しうる能力を有する教員、すなわち、教職としての高度の実践力・応用力を備えた教員、広く地域単位で中核的・指導的役割を果たすスクールリーダー又は、その候補としての力量を備えた教員を教職大学院での「めざすべき教員像」としている。

### 3. 教職大学院の特色あるカリキュラム

宮城県ならびに仙台市教育委員会との連携のもと教職大学院における研究テーマの明確化と指導教員組織の構成のための「入学前オリエンテーション・ガイダンス」を行っている。また、教職大学院の学生や派遣元の学校など教育現場の現実的問題・課題に対応した「オーダーメイド型カリキュラム」を設定したりするなど、実践を重視した学校現場「研修・研究拠点化」を具体的に構造化して、入学以前から研究・研修テーマを設立し、その成果を現場に還元する一体的でデマンドサイドに立ったカリキュラムを編成している。

### 4. 修了年限と要件

原則2年（3～4年かけて修了することも可能）であり、46単位以上の履修（10単位の实習）により修了。

### 5. 研究成果の公表

特に学校現場から教職大学院に入学して来る現職派遣教員は、さまざまな形で2年間の研究成果を公表し、地域への還元を図っている。例えば、現職派遣教員が教職大学院で追究した課題に因んだ自主公開研究会を、市町村教育委員会の後援を得て原籍校と宮城教育大学教職大学院が共催し、1日を通して研究授業や協議会、ゲストを招いての講演などのプログラムを実施するなどの新しい試みも見られる。

## 2) リサーチペーパー最終報告会について

（現職派遣教員28名、ストレートマスター4名の計32名。）

## 概要と位置づけ

リサーチペーパーは、教職大学院生が学校現場の課題をもとに各々の研究手法で実践研究を実施し、その取り組みをまとめたものである。リサーチペーパーの発表(報告会)は、半年に1度行われるが、本最終報告会は4回目にあたり研究成果の総括の場として位置づけられている。本年度は教職大学院生1期生の発表であり、初めて行われる最終報告会である。

リサーチペーパーの研究主題：以下に発表者32名の研究主題を記す(副題は省略)。

### 1. 教育課程班、教科指導班(16名)

「児童の学習意欲の向上を図る自己評価活動の創造」「音読活動・再生活動を通じた語彙指導のあり方」「『地域に根ざす教育』を創るコラボスクールの在り方に関する実践的研究」「自主的学習意欲の醸成を目指した商業教育についての一考察」「児童の伝え合う力を高める学習活動の創造」「生徒の表現力を育てる創造的な学習活動の工夫」「生徒が意欲的に活動できる指導の工夫」「子どもの表現力を育てる学習活動の工夫」「PISA型『読解力』を高める国語科指導のあり方」「算数科におけるPISA型読解力向上」「効果的な外国語活動のあり方について」「探究の過程を重視した小学校理科授業」「つまずき分析を基にした数学の授業づくり」「読みの力を高める国語科学習指導に関する研究」「小中一貫教育に向けた算数科の指導」「国語科における学習指導法の研究」

### 2. 教育相談班、学級・学校経営班、学校教育・教職班(16名)

「不登校を巡る組織的支援のあり方」「通常の学級に在籍する特別な配慮を要する児童について」「児童のよさや長所をくみとり、生かす支援の在り方」「統合保育を支えるコンサルテーションの在り方」「発達障害児の学びを築くための支援のあり方」「特別な支援を必要とする生徒への高校における支援体制と実態把握の在り方について」「学校支援地域本部と連携したキャリア教育の実践研究」「コミュニティ・スクールの課題と可能性」「子どもの思考力を育てる実践的研究」「生活と関連した中学校理科授業プランの作成」「メディアと適切に関わる生徒の育成」「子どもの道徳性を高める道徳教育の展開」「MAP及びPA的手法を用いた運動部活動の推進」「公民的資質を養う小学校社会科における意志決定型授業の研究」「国語科における『ことばの力』を育む授業」「公民科の学習指導に関する実践的研究」

最終報告会に参加して(記録者所感)

すべての発表者は学校現場の課題を第一に考え、理論と実践の往還をベースに調査・実践研究を行っているので、ほとんどの研究成果は、即時的にさまざまな形で学校現場に適用することができる。このことは教職大学院という性質上、当然と言えば当然のことだが、従来の大学院の中ではあまり見られなかった傾向であり、教職大学院の一つの特徴として挙げられよう。

本最終報告会での「理論と実践の往還」の具体例をあげると、「小学校社会科における意志決定型授業の研究」では、複数の実践を行うことによって、価値判断・意志決定を行うための有効な条件を6つ記していた。これは発表者(学生)なりに実践から一つの理論を構築したことになる。この事例のみでなく、ほとんどのリサーチペーパーの成果(理論)が、引き続き学校現場へ応用・継続されると考えられる。大学院の研究が修了時点で切れるのではなく、将来的にも継続されるところに教職大学院の実践研究の特徴があり、意義深い点と言えよう。他方、質疑応答の際に、棒グラフ等で示すべきところを折れ線グラフで表記されていた発表があり、参会者(大学教員)からの指摘があった。他にも同様の事

例が見られたり、アンケート調査の分析等で十分な手続きがとられていなかったりなど、既存の修士課程とは異なる課題が挙げられる。しかしながら、例えば、新聞教材を活用し、「ことばを育む」授業に取り組んだ現場教員の実践研究では、目的変数として、300人近い中学生の定期考査の結果を用いており、研究成果の妥当性という観点から、研究者やストレートマスターの研究では、使え得ないきわめて有用なデータが示されていた。教職大学院の実践的研究は、これまで教育分野で明らかにされてこなかった学術的な新たな知見が見いだされる可能性がある。また、リサーチペーパーは、直接的に学校現場と結びつく研究のため、学生同士の質疑応答が活発な報告会であった。

### 3) その他、インタビュー調査から

教職大学院生（現職教員2名・ストレートマスター1名）対象

#### 1. 入学動機

・教員経験が20数年あるが、これまでを振り返った時に周りの教員と何か一緒になってやるということが少なかった。教職大学院に入ることによって同僚と一緒にマネジメントできる何かをつかむことができるのではないかと考え入学した。（A氏：現職教員）

・教員20年目になるが、アドミッションポリシーを読み、総合的な指導力を身につけたいと思い志望した。（B氏：現職教員）

・私自身の場合、実習に行って授業や子どもとの関係であまりうまくいかなかったので教員にそのままなることの不安からもっと学べたらと思い志望した。やはり授業がしっかりできる教員になりたい。他のストレートマスターにおいては、生徒理解や学級経営等の実践的研究をより深めたいとの希望から入学する学生がいる。（C氏：ストレートマスター）

#### 2. これまでの学修に対する評価

・特に1年目は、研究者教員の奥の深い話を聞けたり、違う校種（中・高・特別支援）の教員と一緒に学べたり、あるいは若いストレートマスターの学生とも関わったりでき、いろいろ異なる刺激を受ける機会が得られたのが一番大きい。（B氏：現職教員）

・授業内容によっては大学教員の専門すぎる部分もあった。もう少し必修5領域の本質のところで学ぶことができれば良かったと思うところもある。（A氏：現職教員）

・実習の回数が既存の大学院より多いので、4年次にもっていた授業指導に対する不安が少しずつ軽減された。現職教員と一緒に学ぶことで、プレッシャーを感じることはなかったが、講義では、現場教員向けの内容がでる時が多く、その際には難しさを感じた。また、4年で卒業しすぐに教員になったものより現時点では教育実践力は低いと思うが、長い目で見た時には、こちらで学べてよかったと思えるようになるだろう。（C氏：ストレートマスター）

指導上等の課題等（一般大学教員1名及び実務家教員1名対象）

・教育委員会との連携をより強化すること。

・2年目の教職大学院生については、現場で校務分掌等での軽減を要請しているが、なかなか現実はいまうまくいかない。

・演習や実習が多い分、授業の中でストレートマスターと現職教員のどちらに焦点を当てるか。あるいは、バランスをとりながら指導することの難しさがある。

・オーダーメイドカリキュラムという用語では、入学前の学生や外部の方に勘違いされる場合がある。今後、修正も含めて考えていかなければならないだろう。

【小林 稔】

## 5 - 3 島根大学教育学部

### 1) 全般

島根大学教育学部は 2004 年度に改組を行い、新課程（生涯学習課程・生活環境福祉課程）を廃して教員養成課程（学生定員 170）のみに特化することとなった。これは隣県にある鳥取大学教育地域科学部が教員養成課程を廃し、「地域学部」に改編することと同時に行われた再編である。なお、島根大学教育学部入学者の地元占有率（県内の高等学校出身者比率）は 39.8%（2009 年度）で、全学（教育学部、医学部、法文学部、総合理工学部、生物資源科学部）の中で最も高い。なお、この「地元占有率」については、隣接する鳥取県を合わせるとおおむね 70%になっており、特に米子市・境港市等の県西部からの入学者が多い。

学部改組に合わせ、2004 年度入学生から教員養成課程のカリキュラムの改革も行われている。その最大の特徴は、学部教育 4 年間を通じての、豊富な「体験学修プログラム」の整備にある。これは、2004 年に日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトがまとめた、体験 - 省察 の往還を旨とする「教員養成コア科目群」を基軸としたカリキュラムづくりの提案に即したものであるが、島根大学教育学部においては、教員養成課程に特化することによって、「実習セメスター」の設置（3 年次後期に実習を中心とした科目を重点的に配置し、一般の講義・演習科目を設けない）が可能になっている。これは、いわゆる「二重履修」問題の解消策としての側面も持っている。

なお、島根大学大学院教育学研究科（1991 年設置）についても、この学部改組後の学生が進学する 2008 年度に改組を行い、従前の 2 専攻 11 専修（おおむね教科ごと）を改めて「教育実践開発専攻」と「教育内容開発専攻」の 2 専攻（学生定員各 20）、10 コースに再編するとともに、現職教員を対象とした「一年短期履修コース」の設置も行っている。

### 2) 教員養成のカリキュラム

#### 養成すべき教師像

島根大学教育学部では、現代の学校教師に求められる力量の総体を「教師力」として定義し、そこに向かって学部の教育内容・方法を方向づけていくこととしている。この「教師力」は（1）「教育実践力」= そのとき、その子どもたちの今の状況に合わせて、柔軟かつ適切な教育の内容・方法を編み出し、「子どもに届く指導」を行うことのできる力、（2）「対人関係力」= 教育のあらゆる場面で求められる基本的な力量、（3）「自己深化力」= 自己の課題を設定し、これを自ら追求しつづける力、の三つの力量からなる。これら 3 つの要素は、後述する「プロフィールシート」のもっとも上位（階層 1）に位置づけられており、学生の成長（の実感）を可視化するツールとしての機能も持っている。

#### 教育組織

学部の教育組織は 11 専攻（初等教育開発、特別支援教育、心理・臨床、言語教育、共生社会教育、自然環境教育、数理基礎教育、人間生活環境教育、音楽教育、健康・スポーツ教育、美術教育）に分かれ、うち言語教育専攻（国語教育、英語教育）と人間生活環境教育専攻（技術、家政、幼児）には複数のコースが設けられている。なお、学生に対しては、自分の属する専攻 主専攻 のほかに、副専攻 を組み合わせて履修することが求められており、各カリキュラム・コンテンツは「専門科学教育科目」「教科教育学」「教科内

容構成研究」等の11の「パッケージ」として用意されている。

#### 体験的プログラムの充実

上述の「教育実践力」を培う上でカリキュラムを構成するに際しては、「圧倒的な実践力は教育実践力を育む」という仮説に基づき、4年間のカリキュラムのうち「1000時間」を体験的なプログラムに当てることとした。この「1000時間」は「基礎体験」「学校教育体験」「臨床カウンセリング体験」の3領域に分かれ、うち640時間は全学生共通必修で（免許法上の第六欄「教育実習」に当たる405時間＝12単位、第四欄「生徒指導」「進路指導」に当たる実践的なプログラム90時間＝6単位などを含む）、他の360時間は各学生が自らの希望・志向によって、主に「基礎体験」領域から選択するものとされている。この後者の選択部分については、おおむね100時間分（最大250時間）が専攻ごとに設けられ、他が島根大学教育学部附属教育支援センター（組織については後述）のコーディネートするものとなっている。専攻ごとに設けられているプログラムとしては、以下のようなものがある（いずれも2010年2月19日、「島根大学教育学部学生フォーラム」で紹介された例）。

- ・中山間地域教育実践研究（初等教育開発、松江市立大谷小学校での宿泊研修、50h）
  - ・障害のある子どもたちのためのお祭り「たんぼ祭り」（特別支援教育、島根大学第一体育館での運動会の企画・運営、80h）
  - ・附属小学校保健室における教育臨床（心理・臨床、島根大学教育学部附属小学校保健室での来室児童対象の活動、20～100h）
  - ・自主ゼミナール（言語教育・国語教育コース、研究室単位の共同研究活動、50h）
  - ・島大ビビットひろば エイケンジャーと英語であそぼう！（言語教育・英語教育コース、学内での市内小学生を対象とした英語教育のウイークエンドスクール、20h）
  - ・知って楽しむホーランエンヤと地域文化（共生社会教育、松江市および東出雲町で行われる祭りにおけるフィールドワーク、36h）
  - ・自然環境教育、
  - ・数学に関する gadget 作成（数理基礎教育、数学の授業で使える「物」の開発、50h）
  - ・学校音楽活動支援 川津ジュニアプラスバンド（音楽教育、近隣小学校における課外音楽活動の支援、20h）
  - ・島大ビビットひろば ビビスポ（健康・スポーツ教育、島根大学第一・第二体育館における、小学生対象のスポーツ体験型プログラムの企画・実施、一回5h）
  - ・島根県立美術館ワークショップ（美術教育、美術館ワークショップの指導補助、50h）
- また、2008年度「教育GP」に採択された「環境寺子屋」（環境寺子屋による理科好き教師の育成 - 豊富な環境リテラシーを有する「理科に強い義務教育教員」育成プロジェクト）も、同GPを実施する「環境・理科教育推進室」のコーディネートする体験プログラムの一つとなっている。

これらの体験的プログラムは、学校教育の現場で直接に子ども（児童・生徒）を相手にする活動ばかりではない。学校以外の場面での子どもの成長に関わる活動や、あるいは直接に子どもの目の前で行うことを想定したシミュレーション（模擬授業、教材開発等）を含んでいる。これは、「実践」「体験」活動の幅をどの程度に想定するかという課題にも関わって、今後に見定めていくべきと考えられる。

また、選択領域のうち附属教育支援センターがコーディネートするものとしては、子どもたちの成長に関わる県内の様々な場（地域、子ども、学校等のカテゴリーに区分）にお

ける体験的プログラムが 371 種類用意され、そのうち 263 の活動に学生の参加があった（2009 年度）。

#### カリキュラム全体のマネジメント

こうした体験的プログラムの充実は、「1000 時間」という数字のインパクト（単純計算で毎学年 250 時間 8 時間×30 日強）もあって、島根大学教育学部における教員養成教育の大きな特色として、全国的に注目されつつある。しかしながらその一方で、単に体験の量を増せばよいというのではない、とする批判も生じることとなった。当然、こうした体験的プログラムと、その他の学部（学士課程）教育の各種プログラムとの関連が次なる課題になる。この点に関して島根大学教育学部では「大学における学修が 1000 時間体験学修によって血肉化されてゆく」、つまり、多様な学問領域の根本を学ぶことと、「教育実践力」との間を架橋するものが「体験学修」なのであるという位置づけをしている。

これらカリキュラムを総合的に把握するためのツールとして、「プロフィールシート」が活用されている。先述の「教育実践力」「対人関係力」「自己深化力」（階層 1）の下に「教師力 10 の軸」（階層 2）を設定し、個々の教員が担当する授業をそれぞれの軸に位置づきように配置している（階層 3）。この「階層 3」に設定したそれぞれの力量について学生が実際にそれを身につけたかどうかを確認できるような問いを付し、それを「プロフィールシート」として可視化している。そのメインコンテンツは「10 の軸」を配置した 10 角形のレーダーチャートで、それに成績データ（GPA 等）、体験の時間数、教員のコメント等が付されている。

当然このことは、プロフィールシートに織り込まれた各項目に関して、「大学教育として取り組むべきことから」を再検討する機会にもなっている。それはとりもなおさず、教員養成系大学・学部におけるファカルティ・ディベロップメントの課題でもある。これに関わって、2005 年度「教員養成 GP」を基にした取り組みとして、学部に「FD 戦略センター」を設置した。この「FD 戦略センター」の活動としては、県内各界（教育界、経済界、ジャーナリズム等）に委員を委嘱して「学部教育活動評価委員会」を組織運営すること、プロフィールシートの作成、これに基づく実習前外部評価の実施、学部カリキュラムの検証、学部 FD 研修会の開催（2009 年度は年間 8 回）等がある。

#### 学内資格認定

こうした体験的プログラムの量的な充実と相即して、その質的な向上と、学生にとっての学修を促進させることを企図して、2008 年度から「学内資格認定」制度を導入している。これは、各専攻の体験プログラムに参加し、それぞれ定められている一定の基準（体験時間数、関連科目の GPA 等を踏まえた、各専攻担当教員の判定）を満たした学生に対して、様々な「学内資格」を認定するというもので、「初等教育優秀学生賞」（初等教育開発）、「特別支援地域サポーター」（特別支援教育）、「メンタルフレンド（初級、上級）」（心理・臨床）、「国語学習指導学生リーダー」、「英語学習指導リーダー」（言語教育）、「フィールドワークコーディネーター」（共生社会教育）、「サイエンスマイスター」（自然環境教育）、「Math Gadget Master」（数理基礎教育）、「子ども食育サポーター」、「子ども木育サポーター」、「幼児教育優秀学生賞」（人間生活環境教育）、「子ども音楽活動サポーター」（音楽教育）、「子どもスポーツ活動コーディネーター」、「スポーツ活動コーディネーター」（健康・スポーツ教育）、「美術館ボランティア活動マイスター」（美術教育）等、おおむね専攻ごとに設けられている。これらの諸「学内資格」についての、学生たちの受け止めは、おおむね「その

専攻で、体験活動等を中心として『ちゃんとがんばっている学生』が認められる制度」と捉えられているようである（2010年2月19日、「島根大学教育学部学生フォーラム」時の学生のコメント、および同日に会場である松江テルサ会議室にて教育学部の学生2専攻5名に対して行ったヒアリングに基づく。以下同じ）。

#### 学生フォーラム

こうした諸活動は、基本的には各講座で行われており、全専攻が一同に会する機会は多くはない。また県内各界から組織された「学部教育活動評価委員会」の委員たちも、学生たちがトータルにどのような学びをしているのかという具体相に触れる機会は必ずしも十分ではない。こうした問題への解決策および学生相互の学修履歴の振り返り（省察）の機会として、年に一度程度の「学生フォーラム」が実施されている。これは、学生たち自身による企画・運営がなされており、専攻ごとの体験学修プログラムに関する実践報告に、学部教育活動評価委員がそれぞれコメントを付す形で進められている。

### 3) 教員養成の組織・運営体制

#### 教育支援センター

体験学修プログラムを中心とした学部教育の支援のための組織として、2004年度に附属教育支援センターが設置されている。このセンターは、「教育実践・実習開発」と「教育臨床・教育相談」の二つの部門からなり、体験学修に関わる事前・事後指導（基礎体験の体験先に対する説明機会）等とともに、島根大学教育学部の活動を広く地域社会につなぐ窓口としての機能を果たしている。同センターには、島根県教育委員会との交流人事によってスタッフが着任している。

#### 学部教育活動評価委員会と「面接道場」

地域教育界との連携の具体的な事例として、島根大学教育学部では、前述のように学部教育活動評価委員会を設けている。その評価委員たち（計25名）は、学部の教育課集うに対しての第三者評価を担うとともに、実際に学生たちを相手にした教育活動にも関わっている。具体的には、学部3年次の夏（実習の前の時期）に学生たちを対象として催される「面接道場」の面接担当者をも兼ね、学生たちの社会現実とのシビアな出会いの場としても機能している。

### 4) その他特記すべき点、課題等

島根大学教育学部における取り組みの、現段階における課題としては以下のようなものが挙げられよう。

プロフィールシートは学部教育活動の成果を可視化するという点で一定の効果を挙げているようであるが、学生たちが自ら確認する項目が多岐にわたるために、煩瑣な印象を持たれている面も見受けられる。1000時間体験メニューと他の科目との関係について、学生たちの受け止めとして必ずしも十分には捉えられていない面も見受けられる。「体験は体験、講義は講義」という二分法的な区分から、教員も学生も脱することが望まれよう。

また、「校内資格」については、対外的な認知はこれからの課題である。

さらには、いわゆる「GP」的な時限つき予算で取り組んでいるものが相当に見られ、この期間が経過した後の事業の継続性に課題を残しているとも見られる。

【岩田康之】

## 5 - 4 福井大学教職大学院

### 1) 概要

福井大学教育地域科学部は、学校教育課程（定員 100 名）及び地域科学課程（定員 60 名）の 2 つの課程から成る（このうち地域科学課程はいわゆるゼロ免課程であり、それまでの地域文化課程及び地域社会課程を再編統合し、平成 20 年度に設置された）。年度によって異なるものの、学部入学者の 8 割～9 割を地元福井県出身者が占めると言われ、全国の教員養成系大学・学部の中でも地元占有率は比較的高い水準にある。

これに対して福井大学教職大学院は、福井大学大学院教育学研究科の一課程、「教職開発専攻（教職大学院）」として位置づけられている。既存の学校教育専攻（定員 12 名）及び教科教育専攻（定員 25 名）に併置する形で、平成 20 年 4 月に設置された。その目的は、21 世紀の学校教育を担う中核的な教員の専門的力量を開発することにあるとされる。

この教職開発専攻（以下、「福井大学教職大学院」）は 2 つのコースに別れている。ひとつは「教職専門性開発コース（定員 15 名）」であり、教員免許を有する学部卒業者（取得見込を含む）ならびに所属長の承認を得た現職教員（臨時的任用者含む）が対象である。いまひとつは「スクールリーダー養成コース（定員 15 名）」であり、スクールリーダーとしての実践力やマネジメント力の向上をめざす現職教員が対象である。

福井大学教職大学院の最大の特色は、特定の学校を「拠点校」として位置づけ、長期にわたる実習機会（インターンシップ）を学生に保障しつつ、学校現場と大学との協働研究プロジェクトを軸とした専門職養成に取り組んでいることにある。教育実践に係る「実践」と「省察」とを、これまでのように「大学」や「学校」のなかで個々別々に閉じた形で行うのではなく、両者の関わりの中に、あるいは両者を含めた地域社会の支えの中に生まれる「協働体（コミュニティ）」として実践しようとするところに、全国的に高い注目を集める「福井大学方式」の真価があると言えよう。

### 2) 特色あるカリキュラム

#### 養成すべき教師像

福井大学教職大学院では、21 世紀の知識基盤社会を生きるためには、自ら探究し、コミュニケーションし、協働する力を持つことが重要であるととらえている。そして、このような 3 つの力を子どもたちのなかに育み得る学校教育の実現が急務であるととらえている。その実現のためには、学校教育の担い手たる教師の専門的力量の向上が何よりも大切であり、具体的な内容として、次の「4 軸から成る教職専門性」を掲げている。

1. 学習と成長を支えるファシリテーター、コーディネーターとしての実践力
2. 学習の協働組織とその改革を牽引するマネジメント力
3. 実践の質を不断に高め発展させていく省察・研究能力
4. 公教育としての学校を担う専門職としての教員の理念と責任

このような課題意識のもと、「教職専門性開発コース」では、授業づくりや児童生徒の成長発達支援をはじめ、学校における活動の総体について協働して取り組むことのできる若い世代の教員を養成しようとしている。いっぽう、これに対して「スクールリーダー養成コース」では、学校における協働の実践と研究の中核的担い手となり、同僚の力量形成を支え、マネジメント力をもつ「スクールリーダー」となる教員の養成をめざしている。

#### 教育組織

福井大学教職大学院の専任教員は 15 名である。うち研究者教員が 5 名、実務家教員が

10名であり、さらに実務家教員のうちの4名が客員教授もしくは客員准教授である。

前述したとおり、福井大学教職大学院は2つのコースから成る。このうち、「教職専門性開発コース」の院生は、いわゆる「拠点校」で週3日間のインターンシップに取り組み、残る週2日のうち1日を大学でのカンファレンス(9時~15時)に、他の1日を記録整理や課題探求に向けた個別学習に当てることが多い。いっぽう、「スクールリーダー養成コース」の院生(=現職教員)は、原則として個々の勤務校での生活が、そのまま「院生」としての研究生生活となる。なお、スクールリーダー養成コースでは、基本的に2年間の修学であるが、所定の単位を全て修得した場合の1年短期履修も認められている。

#### 教育課程

教育課程の特色として下記の7点を指摘できる。

1. 学校拠点の協働実践研究プロジェクトを中心とした教育課程の編成であること。
  - ・学校現場が抱える課題から「専門職養成」に係る教育内容を組み上げている。
2. 4軸から成る教職専門性の開発・発展の支援
  - ・先述の「実践力」「マネジメント力」「省察・研究能力」「理念と責任」という「4軸の教職専門性」を重視している
3. 「長期実践報告」の作成
  - ・「修士論文」ではなく、「長期実践報告」の作成と発表を課している。
4. 「学校における実習(10単位)」「(長期インターンシップ)の保障」
  - ・スクールリーダー実習I~III(合計10単位)により、専攻共通に長期間にわたる拠点校(連携校)でのインターンシップを保障している。
  - ・スクールリーダー養成コースのスクールリーダー実習I(7単位)は、所定の条件を満たした場合、免除されることがある。
5. 5領域をカバーする「専攻共通科目(20単位)」における「事例研究」の重視
  - ・拠点校(連携校)を活用した協働研究、カンファレンス、事例研究の重視。
  - ・専攻共通科目(20単位)は「教育課程の編成・実施」「教科等の実践的な指導法」「生徒指導・教育相談」「学級経営・学校経営」「学校と教師のありかた」の5領域から構成される。
6. 主題選択方式による「コース選択科目(15単位)」の充実
  - ・「カリキュラムと授業」「子どもの成長発達支援」「コミュニティとしての学校」の3系から成り、院生は、このうちひとつの系を選択する。
  - ・いずれも「学校拠点長期協働実践プロジェクト」として実施している。
7. 複数の大学教員による協同開講形式の重視
  - ・いずれの授業科目についても、3~4名の大学教員によるチーム・ティーチングを基本とした授業形態となっている。

なお、両コースの必修修得単位数は上記の「学校における実習(10単位)」、「専攻共通科目(20単位)」、「コース選択科目(15単位)」を合わせた計45単位以上であり、「教職修士(専門職)」の学位が与えられる。

#### 3)「学校改革実践研究 福井ラウンドテーブル2010」について

「日本の教師教育改革のための福井会議2010」というサブタイトルを掲げた同ラウンドテーブルが、平成22年2月27日(土)~28日(日)に福井大学教育地域科学部を会場として開催された。両日のプログラムは下記の通りである。初日は講師による講演及び規模の異なるパネルディスカッション形式による「Session」が開催され、全体で3部構成と

なっていた。2日目は6～7名を1グループとするラウンドテーブルが開催された。

初日(平成22年2月27日)	2日目(平成22年2月28日)
Session I 11:00-12:00 講演:「日本における教師教育改革:その必要性と展望」 講師 鈴木寛(文部科学副大臣) Session II 13:00-14:20 「授業研究と Lesson Study:教師が学び合う学校をつくるために」 Catherine Lewis (Mills College) 北田佳子(富山大学) Session III 14:00-17:00 ZONE A 「学校における協働研究 その展開と組織を問い直す」 A-1<堀川高校/藤島高校> A-2<金岡中学校/福井大学附属中学校> A-3<信州大学附属長野中学校/至民中学校> A-4<伊那小学校/福井大学附属特別支援学校> A-5<カリタス小学校/福井大学附属小学校> ZONE B 「教師の専門性形成を支える Professional Learning Communities 前半: 趣旨説明 後半: 1室 早稲田大学/福井大学 2室 奈良教育大学/福井大学 3室 兵庫教育大学/福井大学 4室 上越教育大学/福井大学	はじめに 8:50-9:00 Session IV 9:00-11:00 展開を語る/プロセスを聞き取る part1 9:00- 9:20 自己紹介 9:20-11:00 報告1 Session V 11:40-14:40 展開を語る/プロセスを聞き取る part2 11:40-13:20 報告2 13:20-14:40 報告3

両日にわたるラウンドテーブルは、学校を超え、地域を超えた実践と研究の交流と共有を企図したものであり、年に2回開催されている。このラウンドテーブルは、2)に先述した特色あるカリキュラムによる教育成果、すなわち教職大学院に在籍する院生の育ちをひとつの「成果」として地域社会に還元するばかりではなく、そうした社会化(=教育成果の可視化)のプロセスを経ることにより、個々の院生がさらに自らの課題を探求したり把握したりする機会ともなっていると見える。

このように考える理由のひとつは、2日間にわたるラウンドテーブルへの参加者数の多さにある。今回のラウンドテーブルにおける1日あたりの参加者数は、概数でも300人を下回ることではなく、しかも福井県内の参加者数とほぼ同数の参加者数が県外から訪れており、いわゆる「リピーター」も数多く参加していることが判った。

このような参加者数の多さは、自ずと視点の多様性・異質性を内包することとなるが、特に2日目のSession IV・Vにおける小規模のラウンドテーブル(1グループあたり6～7名で構成。全体で31グループ)では、その利点が直截に発揮されたと言える。Session IV・Vは100分×3セットから構成されている。各セットには1名の報告者がおり、福井大学教職大学院に在籍する院生(ストレートマスターもしくは現職教員)、現職教員、学部学生などがこれを務めることになっている。

参加者は報告者の実践報告に対して、より詳細な説明を求めたり、質問を投げかけたり、あるいは報告者の疑問や悩みに対してアドバイスしたりする。いっぽう、報告者は自らの実践を適切に伝えるための言葉を紡ぎ、また参加者からの質問にも答えるなかで、新たな課題把握と探究とを実践している。さらに報告者も参加者も、小集団における濃密で対面的な対話を通して、自ら学ぶ主体となっている。このような互惠的關係こそが、規定の教育課程に則った学習との間で実りのある往還を保障し、さらに血肉のある「教育実践に生きる知識」を定着させることに、大いに役立っていると考えられる。

筆者（高旗）は、初日の Session II の開催中、福井大学教職大学院に在籍するストレートマスター 2 年生（男性 3 名、女性 1 名）にインタビューする機会を得たが、多くの院生からこのラウンドテーブルに象徴される「対話」の機会の重要性が指摘された。特に週 1 回、9 時から 15 時まで開かれる「週間カンファレンス」はインターンシップにおける自らの日々の実践を振り返る貴重な機会であり、「週間カンファレンスのために、残りのインターンシップと資料整理を行っているといっても言い過ぎではない」という意見に、多くの院生が肯いていた姿は印象的であった。

#### 4) まとめ

全国的に高い評価を得ている福井大学教職大学院の院生指導の方法論およびそこから導かれる「教員養成教育の質」を理解するには、従来型の院生指導のあり方から大きく発想を転換する必要があるだろう。

すなわち、従来の教員養成大学・学部における院生指導とは、「特定の指導教員に対する教え子」という関係性の中で、教育実践のベースとなりうる「専門性の涵養」を第一義として成立する、いわば従来型の研究者養成のモデルをトレースすることであった。その結果、一般学部とさほど変わらない院生指導の方法論が目的養成学部の中に展開しつづけることの「妥当性」が（真偽はともかくも）常に議論の対象となっていた。

このような従来型の院生指導を「範型」とする限り、福井大学教職大学院が描き、また現時点でもたらされている「成果」は、あるいは理解しがたいものとして映るかも知れない。しかし大切なことは、「実践し省察するコミュニティ」というスローガンのもとに構想され実践された「福井大学方式」の成果の新しさを、ひとまずは虚心に受けとめる必要もあるだろう。

たとえば今回の視察、とりわけ院生に対するインタビューのなかで非常に印象的であったことは、個々の院生のなかに、自らの「指導教員」が誰であるかというイメージが希薄であるらしいということであった。直截に言えば「あなたの指導教員は誰ですか？ その先生の「専攻」は何ですか？」という筆者の問いは、彼らに大いに異和感を持たせる問いとなっていたようだということである。

すなわち「制度上の指導教員」が居ることは当然であっても、それらはあくまで履修手続上に現れる「管理者」としての位置づけに過ぎず、彼らにとっては「カンファレンス」や「インターンシップ」の場において「対話」する相手こそが、自分にとって最も重要な知見を与えてくれる「指導教員」であり、それは特定の誰か（大学教員、現職教員、院生）に限定されるものではないという意識が強いように見受けられたのである。さらに別の言い方をすれば、個々の院生の中に、従来型の学問分野（たとえば「教育社会学」とか「理科教育」とか）に自分自身をアイデンティファイする傾向は希薄なように見受けられた。すなわち、まさに「教育実践学」としか形容しようのないものこそが、彼ら自身の「専門性」なのである。

福井大学教職大学院が掲げる「実践し省察するコミュニティ」のもつ「教員養成教育」の質とありようを理解するには、まずこれを眺める我々自身が、このような発想の転換を図る必要があるだろう。あわせてこのような教員養成教育の方法論が教育実践現場にもたらす成果がどのようなものであるのか、またそれをどのように評価し得るのかについては、今後、修了生の輩出を重ねることによって検証されるべき課題であろうと思われる。

【高旗浩志】

## 5 - 5 琉球大学教育学部

### 1) 全般

琉球大学教育学部は、学校教育教員養成課程（定員 100 名）と生涯教育課程（90 名）を持ち、学校教育教員養成課程は、国語教育、日本語教育学、日本語学、社会科教育、数学教育、理科教育、基礎情報科学、教育情報科学、音楽教育、美術教育、保健体育、技術教育、家政教育、英語教育、学校教育、障害児教育、生涯健康基礎学、生涯スポーツ学、健康栄養学の 19 の講座を持ち、小学校と中学校及び特別支援学校の教員を養成している。

地域を大切にす教育を展開し、地域の教材研究に基づいた教科の指導に力を注いでいる。また、理論と実践の融合及び実践力の向上を目的に教育現場でのボランティア活動を推奨し、これらの取り組みによって、卒業と同時に教科教育と生徒指導が可能な教員を養成しようとしている。

### 2) 教員養成のカリキュラム

#### 養成すべき教師像

理論と実践力を備えた教育の専門家。特に、琉球大学教育学部 GP が目指す、実践的指導力の高い教員の養成とは、「自分で何かを作り出し、解決していく力を中核とし、課題発見・探求力、コミュニケーション能力や思考力、判断力、想像力、生涯能力や問題解決の能力を含めた総合的な力量」を持つ教員を言う。

#### 交換留学制度

北海道教育大学釧路校との交換留学（派遣人数 10 名以内）を行っている。対照的な自然環境と僻地校を多く持つ両校は、教員養成系学生の資質向上を目的にこの制度を実現した。

### 3) プラクティススクール

（今回、視察とヒアリングを実施）

日程 2010 年 3 月 1 日（月）

【午前】琉球大学平成 21 年度教育 GP 最終報告会 第 3 回教育 GP フォーラム

平成 20 年度採択（～22 年度）「質の高い大学教育推進プログラム（教育 GP）」  
プラクティススクール（模擬学校）による教育実践力向上モデルの開発 に参加。

【午後】関係者（学生、教員）のヒアリング

#### プラクティススクールとは

琉球大学では「ゼロベースから学生の発想でチームを組んで自ら理想とする学校をデザインし、そのための場所を探し、生徒を集め、教育計画を立てて教育実践を行う、大学構内に立ち上げる学校」= プラクティススクールを平成 19 年度より試行実施している（平成 19 年度「教員養成改革モデル事業：教職実践演習（仮称）の試行」、翌年より「教育 GP」）。これは、学校文化の中にどっぷり浸かっていた学生たちが既成の概念にとらわれずに、起業家精神を持って新しい試みに対する試行錯誤を教員が見守りながら進めるものである。

### プラクティススクールの目的

大学と地域の垣根を超えた体験を通して、学生の課題発見力、想像力、思考力、コミュニケーション能力、対外交渉力を磨く。このプロジェクトに基づいて、将来の教育人材の実践的・総合的力量を高めるカリキュラムの整備を行っている。学生たちに起業家精神を身につけさせ、協調性を養って、他の人とともに楽しく新しいものを作っていく中で、実践の積み重ねから次第に理論を獲得していくように、また、自分で成長していけるような評価の目を養うようにしていく。

### プラクティススクールの進め方

年度当初に、学部 1 年から 4 年までの教員免許取得希望者の中から参加希望者を募り、その中からさらにテーマの希望を募ってグループ構成して、そのグループで討議しながら企画を進める。継続の学生も少数ながらおり、5 グループ（1 グループ 10 人程度）で構成された。各企画に対する予算は一校当たり 50 万円で、予算は教員が管理している。

学生たちは実施案を作成し、方針を立て、役割分担をして、話し合いながら PDCA サイクルで企画を進める。指導に当たる教員は見守りに回り、基本的に運営は学生に任せるが、時には大学院生や経験者が助言をすることもある。計画は継続的に改善されながら授業を通してチェックされ、授業後のリフレクション（自己評価と他者評価＝学生相互評価＆教員による評価）と、その結果が WEB で確認されるシステムを取っている。

### 21 年度の取り組み

#### （1）コックさん学校 2009

小学生を対象に土曜日計 8 回、国語と算数を、興味をひきだすように工夫して楽しく教えた。学習指導案作成、授業実施など一通りの授業指導を体験した。学生同士の協働関係の中で学校を作り上げていくことにより、社会性や対人関係能力の成長、教科内容等の指導力の成長、子ども理解や学級経営等の能力の成長があったと学生たち自身が自己評価している。教育実習とは違って、オリジナルな教材でのびのびと子どもたちに出会い、異学年を含む多彩な仲間との協同で、実践を客観的に見る視点を獲得した。

#### （2）チャレンジスクール

保健体育専修の学生たちが、得意のスポーツを通して理科を楽しくする計 6 回の授業の展開を企画し、小学校 5 年生を対象に、理科への関心・意欲を向上させるような授業を工夫した。大学院生のメンターをおき、回数は少なかったが、アドバイスをもらった。専門外の教科を教える難しさを実感し、生徒対応の難しさや学校経営の課題を体験した。

#### （3）琉大附属アチ高校（「アチコーコー」は「熱い」に相当する方言）

他の都道府県から修学旅行に来た高校生に沖縄や琉球大学の魅力を紹介するイベントを企画実施。旅行代理店ともタイアップし、学外からの評価の高い企画となっている。企画実施のために学内外との粘り強い交渉が必要で、社会性や精神力の強さ、責任感が求められ、次に起こることへの予測を立てながら、臨機応変に対応する力も求められた。

#### （4）学びやノンスタイル

参加者が全員 1 年生で、英語を取り入れながら小学校の授業を進化させるという試み。理想が先走るなか、自分たちの力量を認識してそれにあつた企画を設定することの必要性などを実感する機会となった。

#### （5）熱血サッカースクール

サッカー部員が小学生にサッカーを教える企画。生徒一人一人とのそれぞれの距離感の

とり方を覚え、責任感を持って企画を実施するためにも児童を理解しようとするアプローチが始まった。生徒たちの変化から学べるものは多く、生徒たちの表情が教える喜びとなった。保護者による評価を求める新しい試みも行った。

#### プラクティススクールの効果

プラクティススクールは、学生たちが企画実施の中で問題に出会うことで、問題解決能力を高めていく機会となっている。学生たちの未熟さがむしろ、企画の中での他者との現実的出会いの中で成熟へのきっかけとなっている。教師として自分に必要なものは何かを自ら考える機会をしっかりと得ることになるし、活動はそのまま地域社会への貢献にもなり、外部からの評価も得るため、学生たちの達成感が高い。

#### プラクティススクールの評価基準

中央教育審議会の答申をベースとした 2 次元スタンダードを作成し、WEB 上で確認できるシステムを開発した。4 年生までの到達目標を分節化して言葉で表現している。

学生ヒアリング報告（ヒアリング対象：学生 3 名、4 年男子 1 名、1 年男子 2 名）

目指す教師像とプラクティススクールの関係について

- ・教材研究がしっかりできる教師になりたいとあって、仲間との討論が役立った。
- ・子どもに尊敬される教師になりたいとあって、参加してその考え方が自分本位とわかり、子ども中心の発想に転換できた。
- ・ふれあいを大切にする先生になりたいとあっており生徒と実際に接して実感がわいた。

プラクティススクールにかかわることのメリットについて

参加学生は成長の速度が早く、率先して動き、リーダーになる人が多い。早期から参加することで、勉強への動機づけ、理論や専門の学習の必要性の認識が高まる。

教育実習との違いについて

異学年、異専修の学生と交流しながら、仲間とともに学べた。実習は自分を高めること、先生を見習うことが中心だったが、プラクティススクールは相互学習だった。

リフレクションシートの意義について

面倒だが、視点を意識できて役に立つ。他人から評価をもらえることも意味がある。

教員ヒアリング報告（ヒアリング対象：教員 2 名、技術教育専修および国語教育専修）

指導体制について

学生指導のためには教育学の視点と教科教育の視点の両方が必要である。学生へのアドバイスにやはり教科専門の先生の関与が必要と実感した。

学生の指導に当たっては、指導案のアドバイスや学生同士の討議への参加と見守り、ビデオと写真の撮影を担当。方向性等の修正はするが、基本的に学生の自主性に任せている。

学生との関係はうまくいっているが、思わず手をかけてしまい自主性に任せ切れないところがある。社会的責任があるし、継続性のある事務的な業務を学生に譲渡するのは困難で、一括して教師がやってしまうことになる。つい引率してしまったり、電話対応を教員がしてしまったり、裏舞台に学生を関わらせるのは難しい。

現在は試行実施だが、今後、教職実践演習が始まると、専修毎に関わる教員の選び方は異なるので、どのような指導になっていくかは予測できないところがある。

#### 参加する学校について

ゼロからの企画を意識して、対象の学校は固定していない。いくつかの学校からの生徒が混じる混成授業が効果的と思う。付属は人気が高く、希望者を抽選で半分位に絞った。

#### 指導上の大変さ

学年を混ぜて多様な陣容にするか、一つにまとめるかという課題がある。実際のところ卒論のある4年がトップで走るのは難しいし、3年生でも参加させるのは難しい。また、GPの試行実施として低年次と高年次の組み合わせを行っているが、今後、専修の科目となっていくとき、各専修でどう工夫するのか、必修か選択かなどの課題がある。さらに教職実践研究(4年前期1単位)と教職実践演習との組み合わせについても課題が残っている。

#### 評価システムについて

プラクティススクールの仕組みに乗れば、評価システムが確立しているのでよいが、各専修が同時に参加してくると、評価システムが機能するかどうか問題である。

教職実践演習では、足りない部分、大学でやり残した部分をやらせる、という文科省の要請があるが、それについてどう思うか。

現在の力の確認をして、どこに課題があるかを自覚し、発見する力が身につけていけばできないところはあってもいい。プラクティススクールの形態で行く限りは、評価項目を満たしていくことを考えることは難しい。複数教員が評価をつけているが、一度、ある程度のレベルに行ったら、そこについてはクリアしたということにしている。理論と実践の往還を課題としているので、体験から入っても理論から入っても。プラクティススクールの実践でつかんだもので理論や教育実習に向かっていくことになる。

プラクティススクールの今後について ~他学部の履修者が増えていく、関わる人が増えていく際の見通し

継続のプラクティススクールはイメージができてしまってゼロからといえなくなっている。しかし継続にも意味があり、惰性や単なる真似でなければいいと思う。今後新しい企画が増えていく中で、やらせたいことがある先生もあり、企画内容が教員サイドで固められていかない工夫が必要である。

また、4年後に教職実践演習として本格化していくのを念頭に案を練っている。全学的には、教員養成運営委員会は学部で二人ずつのメンバーで構成されている。現場の先生の関わりは、学生の企画に任せているので、特に意識していない。

#### 学生による学びと指導の兼ね合いについて

学生が自分たちで進めていく際に、方向性が微妙に学びの本質からずれていく可能性があるが、その際にどう大学教員が指導していくかは今後の課題である。

#### その他の課題(記録者感想)

かつて、学生は自分たちでサークル運営をしていく中で社会的に生きていく力をつけていき、それが教員になってからの力にもなっていたと思われる。それを大学が枠づけ、授業に関連付ける形で保証しないと時代になっているのかもしれない。大学がどれだけどのように場を用意するのか? 選択肢はどう与えればいいのか? 大学教員がどう責任を持ってどう介入していくかが難しいと思われる。

【武田信子】

## 5 - 6 東京学芸大学教職大学院

### 1) 全般

東京学芸大学は、我が国の教員養成における基幹大学として、高い知識と教養を備えた創造力・実践力に富む教育者養成を目ざしている。2007(平成19)年には、学校や生涯学習社会で活躍する人材を育成するため、教育学部は教育系4課程と教員免許状習得を卒業要件としない教養系5課程に改編された。教育系課程は、初等教育教員養成課程(A類)、中等教育教員養成課程(B類)、特別支援教育教員養成課程(C類)などから成り、1学年590名の定員を有する。2008(平成20)年3月の卒業生の進路をみると、初等教育教員養成課程出身者の63.5%、中等教育教員養成課程出身者の41.8%、障害児教育教員養成課程出身者の55.9%が教職に就いた。その数は卒業生全体の6割を占めている。

一方、1学年に475名もの学生定員を抱える教養系課程は、人間社会科学課程(N類)、国際理解教育課程(K類)、芸術スポーツ文化課程等(G類)で構成される。生涯学習や環境教育、アジア教育、表現コミュニケーションなど、その専攻分野は多岐にわたる。

大学院修士課程は1966(昭和41)年に設置された。現在、15専攻48コースによって編成され、700名もの大学院生(うち100名近くが現職教員)を受け容れている。教科教育学の専門研究者や教育諸科学の実践的研究者の養成を主たる目的とする博士課程連合学校教育学研究科(1996年設置)も含めれば、本大学に在籍する学生数は6,000人に達する。

2008(平成20)年4月、教育実践創成専攻(以下、教職大学院)は、他者と協働するスクールリーダーの養成を目的とした専門職学位課程として、大学院教育学研究科に設置された。初年度の入学者数は、ストレートマスターが21名、現職教員が18名の計39名であり、このストレートマスターのうち、6名は他大学出身者、3名が社会人経験者であった。2009年度には新しく33名の院生(ストレートマスター15名、現職院生18名)が加わった。標準修業年限は2年であるが、主として教育実践等の実務の経験を有し、課題発見実習(1年次の実習:7単位)を修得したものと認められた現職教員は、1年履修プログラムを利用することができる。このため、第一期生のうち18名の現職院生がこのプログラムを経て、既に2009(平成21)年3月に修了した。

修了要件としては、「共通科目」20単位、「選択科目A」4単位、「選択科目B」6単位、「課題研究科目」6単位、「実習科目」10単位の計46単位の修得と「課題研究」における研究成果報告書の提出が求められている。学位論文の執筆は課せられていない。

### 2) 東京学芸大学教職大学院の概要

#### ・養成すべき教師像

東京学芸大学教職大学院の全体像を把握しようとするとき、その特徴は「理論と実践の往還」と「協働する力の育成」に集約されているといっても過言ではない。後述するが、まずは、学校現場での課題を理論的に裏付ける科目として「課題研究」をカリキュラムの柱に置いていること、教職員・保護者・地域の人々・専門家と協働して問題解決にあたるスクールリーダー養成を目指していることが、この教職大学院のオリジナリティといえるだろう。よって、養成したい教員像としては「新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員」と「地域や学校における指導的な役割を果たし得る教員」が描かれ、育成した

い力量として、「柔軟な実践力」、「実践と理論の融合力」、「創造的な改革力」、「先導的な指導力」の4つが示されている。より具体的に言うならば、本教職大学院では、教育課題に臆することなく解決策を仲間と一緒に考え、企画を組み立て、解決を担える仲間とチームを組み、仲間の力を最大限に引き出すスクールリーダーの育成と、その土台としての「協働する力」が求められているのである。

こうした力量を育てるために、大学教員による助言・指導（タテの関係）に加えて、ストレートマスターと現職院生の中に「メンターシステム」（ナナメの関係）を構築している点は着眼に値する。また、教育活動を「プロデュース（創造）する」という視点から編成し、課題（再）発見 - 開発 - 運用 - 点検 - 評価 というサイクルを実際に体験できるプログラムを用いていることや、講義や演習にケーススタディやフィールドワーク、ケースカンファレンス、ロールプレイング等の多様な学習形態を取り入れている点も大いに特徴的といえよう。

#### ・カリキュラムの特徴

東京学芸大学教職大学院における授業科目は、大きく、共通科目と選択科目、実習科目、課題研究科目の4つに分類することができる。共通科目とは、「カリキュラム開発の方法」「授業研究の方法」「協働による子ども支援」など7つの領域にわたる必修科目である。これらの共通科目を土台としながら、学生は「子どもの心を耕す教育」「教師のライフサポート」「学力を向上させるための工夫」など16の選択科目から、自身の問題関心にそって10単位分の科目を履修することとなる。

そして、これらの共通・選択科目を基盤としながら、学生個々が自らの問題意識に基づいて課題を設定し、連携協力校における実習を通してその課題を解決していくのが課題研究科目である。この科目は、理論的色彩をもつ共通科目・選択科目と実践的色彩の強い実習科目とをつなぐ、まさに「理論と実践の往還」を保証するものであり、学生自身が実践的指導力の形成過程を確かめ、課題を把握できるいわば「ベースキャンプ」としての役割を果たす科目であるといっておくべきであろう。課題研究のテーマとしては、以下のようなものがある（「課題研究成果報告書：1年履修プログラム 2009年2月」および「課題研究成果報告書：ストレートマスター 2010年3月」より）。

「初任者教員の授業力を効果的に育てる方策の研究」（1年履修プログラム）

「問題行動を繰り返す生徒の心の理解と指導のあり方」（同上）

「自然体験活動で育む『生きる力』 - 自ら問題を解決し、充実感や必要感を味わう手立ての創造（小学校） -」（2年履修プログラム）

「特別な支援を要する児童とそのまわりの児童に配慮した授業づくり」（同上）

なお、東京学芸大学教職大学院では2008（平成20）年度より、課題研究科目を通して実践的指導力を保証するためのルーブリック評価の開発に着手している。その取り組みは、「専門職大学院等における高度専門職業人養成教育推進プログラム（専門職GP）」（平成20～21年度）に採択された。これを受けて実施された、数回にわたる課題研究セミナー（課題研究に関する勉強会）や公開シンポジウムには、教職大学院の学生の多くが参加した。

#### ・教員組織・指導体制

東京学芸大学教職大学院では、11名の研究者教員と10名の実務家教員が「チーム」を組んで学生指導にあたる。学生はまず、入学前にあらかじめ提出した研究計画書の内容を

もとに、4つのグループ(ストレートマスター、現職院生がミックスされた10名ほどのグループ)に分けられ、各グループに2～3名の教員(研究者教員と実務家教員)が振り分けられる。そして、その中の教員1名が、学生にとって「メイン」の研究指導教員となるのである。

また、課題研究担当の教員とは別に、連携協力校への訪問や、実習に関する指導助言を担当する「実習指導担当教員」と、生活面での指導を担う「主指導教員」(教職大学院の専任教員が担当)が学生に関わることとなる。つまり、1人の学生の研究・実習・生活面といったそれぞれ異なる側面に対するサポートを、別々の教員が担うわけである。こうした「複線型」の指導体制も、この教職大学院の特色を存分に示すものといえるだろう。

### 3) 課題研究科目と実習科目について

以下では、ストレートマスター3名に対して行ったヒアリング(2010年3月2日)に基づいて、課題研究科目と連携協力校での実習経験について、その詳細を記したい。

・学生にとっての「課題研究」の意味とは

上述したように、東京学芸大学教職大学院が目指す「理論と実践の往還」と課題研究科目とは相即不離の位置にある。とりわけ、学校現場での実践経験が少ないストレートマスターにとって課題研究は、実習で直面した課題を大学にもち帰り、理論的裏づけを得て、それを実習に生かす「往還」をダイレクトに実感できる機会となったようだ。

また、学部・大学院で一般的とされる「教員1人対学生1人」といった指導形態ではなく、複数の教員が複数の学生に指導・助言を行う「チーム体制」が組まれていることも、学生に大きなメリットをもたらしていたといえる。すなわちかれらは、入学直後から週に1度のペースでメインの指導教員と話し合い、研究テーマを吟味すると同時に、1ヵ月に1度開かれるグループミーティングで複数の学生や教員からアドバイスをもらい、自分の研究内容を多面的に検討することができるのだ。そして、全体での集中検討会(前期と後期に1回ずつ)や学校訪問(実地研究)を経ながら、最終成果報告会(3月)を迎えるわけである。

さらに学生は、課題研究における自身の「学びのプロセス」を確認するために、ポートフォリオを作成、活用する。ここには、収集資料や研究成果物、自己評価表(リフレクションシート)やティーチング・ポートフォリオ(課題研究を指導する側の履歴)が系統的に蓄積されていくため、かれらは常に研究上の課題や到達点を把握することができるのだ。ポートフォリオの活用について学生は、「この1冊のおかげで、いつも研究の着地点を見通すことができたし、教職生活をより活性化させる手がかりを得ることができた」と述べていた。

しかし、ストレートマスターの学生が研究関心を絞り込み、調査対象や方法を確定するまでの道のりは決して「順調」ではなく、1年近くが「試行錯誤」に費やされたようだ。その最大の理由は、1年次における実習日が1週間に1～2回ほどしか確保されておらず、連携協力校において研究を進めることが難しかった点にある。かれらが本格的に調査に着手できたのは、実習日が週に3日間確保される2年次になってからだという。だがここでもやはり、その検証結果と実践との関係を理論づける「理論武装」の部分で非常に苦心したと、かれらは振り返る。

くわえて、特別支援教育、特別活動、総合的な学習などをベースとしたテーマを選んだ学生の中には、連携協力校との「調整」に戸惑う者もあったようだ。比較的、教科担当教員のコンセンサスを得やすい教科研究と比較すると、通教科的な問題意識が連携協力校の実態（研究課題）と合致するとは限らない。場合によっては研究テーマの変更を余儀なくされることもある。

こうしたハードルを、学校現場に軸足を置かないストレートマスターが「自力」で乗り越えることはもちろん難しい。ゆえに、実習担当教員と課題研究担当教員が密に情報交換を行った上で実習校との協議をはかり、繰り返し学生に対するバックアップを行う必要性は今後もさらに求められるだろう。こうした課題をクリアする上でも、東京学芸大学教職大学院の複線型の指導形態が有効に機能することが期待される。

#### ・長期にわたる実習を通した学生の成長

東京学芸大学教職大学院の特徴は、2年間にわたる連携協力校での実習にも見て取れる。ストレートマスターの学生は連携協力校において、1年次に「課題発見実習」（1週間に1～2回）、2年次に「課題達成実習」（1週間に3回）を行う。学校現場にて終日を過ごす中で学生は、学級経営や教科指導のみならず、校務分掌の一端を担い、職員会議にも参加することとなるため、学生は2年間にわたる実習を通して、これまで曖昧なものでしかなかった実践的指導力の在り様を、その学校の実態に即した視点から具体化させることができたようだ。

ある学生は、実習の意義を何よりも「教師のイメージを創ることができた」ことに見出している。学部段階での教育実習を経ても、自分が目指すべき教師像は漠然としており、理想の域を出なかったという。だが、教職大学院での実習を通してその学生は、これまで経験できなかった様々な「仕事」や、指導教員以外の教師とも出会うこととなった。このため、「この先生の授業はすばらしい」という感想にとどまらず、「自分は教師としてこうありたい」「自分だったらどのような授業計画を立てるか」を考え、明確な教師像を打ち立てることができたという。

くわえて、2年間を通して連携校の教師（指導教員）と接することは、学生にとって「学校現場の日常の中」で評価を受ける経験ともなる。これも「教師としての」自分の課題を発見できるチャンスとなったのではないだろうか。すなわち、連携協力校における実習は、学校や授業、教師を多面的に捉え直す時間であっただけでなく、学校現場の実態に伴った教師像の確立と、それに向けた目標の明確化を学生に促したといえるだろう。

その一方で、長期にわたる実習が、結果として学生間における力量の差を広げてしまうという課題も示唆された。東京学芸大学教職大学院としては、連携協力校に対して「学生にはこういう仕事を体験させてほしい」「こうした力を身につけさせてほしい」という要望をある程度は示している。しかし、実習校の規模や直面している喫緊の課題、実習担当教員や管理職の方針等によって、学生が担うことのできる実務内容が左右されるため、学生が獲得できる力量の内実には、どうしても「ばらつき」が生まれてしまうこととなる。

個々の連携協力校の事情を十分に勘案しながらも、実習を通して学生に獲得させるべき力量にある程度の普遍性や共通性を求めることは可能なのか。そして、教職大学院は、これらの力量形成をいかにバックアップしていくことができるのか。これらの問いに対する答えは、今後の取り組みを通して、おのずと示されていくにちがいない。

#### 4) その他の課題

東京学芸大学教職大学院の取り組みについて、以下のものを現段階における課題と挙げる事ができよう。

##### ・協働の中におけるカリキュラムの区別

東京学芸大学教職大学院でのカリキュラムは、ストレートマスターと現職院生との間で区別されていない。そのため、両院生は授業や課題研究を通して多くの時間を共有し、現職院生が「メンター」としてストレートマスターの相談に応じる中で、世代や教職歴を越えた双方の交流は豊かなものとなる。ストレートマスターは現職院生の存在を、自分たちの発想を学校現場の実態に照らし合わせて、広げ、深めてくれる先輩として捉え、一方の現職院生も、ストレートマスターと関わる時間を刺激的で楽しいと受けとめているようだ。

その一方で、両院生の間でカリキュラムをある程度「差別化」する必要性も指摘される。なぜなら、教職経験や立場によって学生が必要とする専門性は異なり、当然、学ぶ内容もその専門性に応じて変わるはずだからである。より高度で専門的な内容を求める学生と、新任教員として力量形成の途上にある学生とが同じ空間で学ぶ意義を尊重しながらも、学生個々のニーズに見合う教育内容をどう編成するかは、今後に向けた課題のひとつと言えそうだ。

##### ・既存の修士課程とのネットワークづくり

課題研究や実習以外に、教職大学院の学生が自身の専門性を深め、実践上の問題をクリアしていく上で、既存の修士課程に所属する教員や学生との交流は極めて有益となろう。だが、これまで学生が、たとえば教科教育専攻の研究室を訪れ、教材づくりや教科指導のあり方について助言を求めたり、修士課程の院生と議論を交わしたりする機会はほとんどなかったようだ。教職大学院が目指す「理論と実践の往還」や「協働」をさらに促すためにも、異なるバックグラウンドを持った学生や教員との交流を通じて、多様な視点に出会う機会が求められる。

##### ・学生間の「温度差」を縮めるアプローチ

教職大学院に限らず、学生が元来持つ資質を高め、できるだけ多くの学生を成長させることは、大学に課せられた「宿題」となっている。極めて意欲が高く、懸命に課題を乗り越えようとする学生と、最低限のマナー（時間厳守、レポートの提出、挨拶など）といったレベルでつまづく学生との「温度差」をどう縮めたらよいか。そのために、学生の生活面にまで及ぶ何らかのアプローチをすべきなのか。多くの大学教員が頭を悩ませるこの難問を照射したとき、おそらく、教職大学院の「主指導教員」の在り方が改めて問われるであろう。

【大和真希子】

## 6．小括と今後の課題

### 教員養成教育は、何をもってよしとするか

今回、本プロジェクト基準 WG のメンバーは、日本の教員養成教育におけるアクレディテーションのありようを検討しつつ、それぞれの大学を相互に訪問し合い、見比べることを通じて、「この教員養成はしっかりしている」というような漠然としたイメージを少しずつ具体的なものとして共有することを企図してきた。しかしながら、メンバー間でその「基準」を共有するどころか、視点すらも整わぬままにこの中間報告書を編むこととなった（そのことは、特に本報告書「5」の各レポートの書きぶりの違いに現れている）。多くの事例に触れれば触れるほど、何をもってよしとするかの判断には迷いが増すこととなった、というのが正直なところである。養成教育を終える時点での到達度を主にするのか、「その後の成長の可能性」を含めて考えるのか……等々、「通覧する視点」の構築はこれからの課題である。

### 先駆的な取り組みと、一般的な入職要件

教員養成教育の在り方を考えるとき、どうしても先駆的な取り組みをしている一部の大学に目が向きがちである。しかしながら、教員養成を「制度」として考えるならば、当然のことながら今後の初等・中等教育を整えるに足る教員一般のありようを視野に収めなくてはならない。「理論と実践の架橋」を実践する教職大学院の取り組みには注目すべきものが数多くあることは確かであるが、年間数万人規模での養成にそれを汎用させることは可能か、と問うときに、その評価は異なってくる。むしろ見据えるべきは、現在の日本で一般的な入職要件となっているところの、学士課程（学部）段階における教員養成教育 いわゆる養成系と一般大学双方の実相であり、そこからその公約数的な水準確保の手立てを考えていくことが望まれよう。

### スタンダードとアクレディテーション、そして組織作りの課題

このことは同時に、教員養成教育の「質保証」を、単にそれぞれの学生（教員志望者）が養成教育修了（あるいは入職）時点でいかに知識・技能等を持っているかという水準の判定にとどまらず、その養成教育を提供する組織やカリキュラムの体制も含めて考えていく必要性につながる。では、そうした見通しを持って「質保証」のありようを捉えられる人をどう組織して、実際に教員養成教育の質的向上につなげていくのか。その組織と国家権力の関係はいかにあるべきか、等々、今後本プロジェクトが検討すべき課題は数多く残されている。

【岩田康之】

2009年度委員名簿

【教員養成教育の適格判定に関する研究プロジェクト】  
(東京学芸大学)

嶋中道則 東京学芸大学教育学部教授  
教員養成カリキュラム開発研究センター長  
田中喜美 東京学芸大学副学長〔大学院等担当〕  
岩田康之 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター准教授  
= 委員長

【教員養成基準のアクレディテーション基準に関するワーキンググループ】  
(略称：「基準WG」)

岩田康之 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター准教授  
小林 稔 琉球大学教育学部附属教育実践総合センター准教授  
高旗浩志 島根大学教育学部准教授  
武田信子 武蔵大学人文学部教授  
田幡憲一 宮城教育大学教職大学院教授  
玉井康之 北海道教育大学釧路校教授  
山崎準二 東洋大学文学部教授  
大和真希子 福井大学教育地域科学部附属教育実践総合センター准教授  
= 主査

教員養成教育におけるアクレディテーションの可能性を求めて

先導的<sub>1</sub>大学改革推進委託事業(2009-2010年度)

「課程認定大学における評価団体と連携した教員養成に関するモデルカリキュラムの作成に関する調査研究」

(中間報告書)

2010年3月25日 発行

編集担当：岩田康之(東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター准教授)

〒184-8501 東京都小金井市貫井北町4-1-1

東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター

Tel・Fax：042-329-7779 E-mail：iwatay@u-gakugei.ac.jp

印刷：(有)サンプロセス

〒207-0012東京都東大和市新堀1-1435-29

Tel：042-561-8810

