

## II

### 「教育系大学院における教科教育学の実践性強化プログラム」 の現状

## 1. 全体的な動向

本プロジェクトではまず、教育系大学院における教員養成教育の中で、特に「教科実践力」に関わる取り組みの全体的な動向を知るべく、各教育系大学院の学長（単科大学の場合）・研究科長（複数研究科を有する大学の場合）を対象に質問紙による照会を行った。

対象とした「教育系大学院」は、単に国立教員養成系のそれのみならず、国立の一般大学、および私立大学においても「教育学」もしくはそれに近接する領域を研究科として設けているもの（人間発達等）を含めて広く捉えることとした。

70 研究科（リストは 70 頁以下）を対象とし、以下の項目について、各研究科の状況のあらましをおたずねすることとした（質問紙、および趣旨説明書は 73 頁以下に採録）。

### 1. 大学院全体の改組の動向

- a 改組を行っている                      b 検討・計画中                      c 予定はない

### 2. 研究科における「教科実践力」強化プログラムの取り組み

- a ある    b 検討中    c ない

### 3. 研究科内のプログラムで特に重視する点（自由記述）

### 4. その他、本プロジェクトに関する意見等

質問紙の発送は 10 月中旬から下旬にかけて郵便にて行い、回答はファクシミリもしくは電子メールで返送することをお願いした。11 月末までに 29 研究科からの回答を得た。回収率は 41.4%であった。いわゆる教員養成系（学部に教員養成課程を持つところ、あるいは近年転換したところ）の教育学研究科が 23、他の一般大学の教育系大学院が 6、であった。

回答の概要については次葉以下に一覧表を掲げておく（なお、回答者については職名のみを記し、固有名詞、連絡先等の情報は削除した）。

「教育系大学院における教科実践力強化プログラム」回答の概要

大学名	研究科名	回答者の所属職名	1	2	2	3	4
弘前大学	教育学研究科	研究科運営委員長(技術教育講座)	c		「教育活動演習」の設置(共通科目の一つ)	教職大学院に特化せず、既存大学院の充実を企図。	
秋田大学	教育学研究科	教授	b	H20から改組予定。教員養成へのシフト。免許を持たない人の取得コースの整備。	a	H18特色GP。	
山形大学	教育学研究科	教授	b	H17から学部改組。今後教職系の人材育成は教職大学院で行う計画。	b		
岩手大学	教育学研究科	教授	b	学校教育専攻(理論と実践の融合)、教科教育専攻(教科単位の専攻を内容領域で再編)	b	「洞察力と視野の広さ」「試行錯誤」	
福島大学	教育学研究科	准教授(美術教育専修)	b	教育学研究科の組織を廃したまま、教員養成のパワーアップを企図。	c	県教委との連携、派遣。研究科全体としての教員養成。ほか。	教育学研究科と教職大学院の棲み分けをどうするか。
東北大学	教育学研究科	教務係	c		c		
群馬大学	教育学研究科	教務係長	b	教職大学院設置に伴う改組(H20～)。	a	「教科内容に関する科目」に属する授業科目の内容が、恒に学校現場での教育内容と関連付けられること。／新設の「授業実践に関する科目」の学修を通して、授業実践力が向上すること。／新設の「授業実践に関する科目」の実施を通して、教科教育担当教員と教科専門担当教員の交流が深まること。	
宇都宮大学	教育学研究科	教授	b	カリキュラム開発専攻の発展的改組。	b	今後のカリキュラム改革での検討課題として実践につながる者を構想中。	
埼玉大学	教育学研究科	教授	b	(添付資料あり)	c	長期修業制度、教育実践研究による学位認定(修士論文に代わるもの)。	
千葉大学	教育学研究科	総務経営グループ	c		c		
横浜国立大学	教育学研究科	教授	b		c	教科の各専攻のほか、総合学習に対応する「総合的学習の分野」科目を設定。教職大学院との関係で既存大学院のアイデンティティの明確化。教科教育専攻における内容字の研究、等。	
愛知教育大学	教育学研究科	理事(教務企画担当)	b		b	「〇〇専攻(領域)教材論」的な、専攻内共通科目のあり方等の検討中。	
奈良女子大学	人間文化研究科	学務課大学院係長	a	H19から専攻を改編(博士前期、博士後期課程)。	c	博士前期課程と博士後期課程の区分。前期課程では学部と直結、後期課程では女性研究者養成、高度職業人養成。	
京都大学	教育学研究科	准教授	c		c	研究者養成／教育関係専門職の養成	教科教育における力量形成の評価の問題、教育現場の院に対するニーズの問題、等。
和歌山大学	教育学研究科	研究科長	b	H17より実施の県教委との「ジョイント・カレッジ」を強化する計画。	a	実践的教育力の育成と専門分野における高い専門性の獲得。	
岡山大学	教育学研究科	教務委員長(国語教育講座教授)	a	教職大学院改組で既に存在の研究科を「新修士」として位置づけ、「実践学」等の新科目を設けて改編する。	a	共通するコースワークとしての「実践学」の設定。	各専攻で自己完結しないような配慮。

香川大学	教育学研究科	教授	b	専門職大学院を当面は設置しない方向。その中で教育学研究科における教師教育の高度化を志向。	H18教員養成GPなど(関連資料あり)。	大学院生の多様なニーズへの対応。	
専門職教育大学	学校教育研究科	理事	b	(添付資料あり)	改編に併せたカリキュラム整備。教育現場の課題への対応、附属校園や地域の協力校との連携(インターンシップ)等。	「教育実践力」重視カリキュラム、教育委員会との連携、教科横断型科目の設置等。	教科内容の教員が実習系の授業に参加する形の問題等が浮上している。
高知大学	教育学研究科	副学部長	b	大学院全体の一元化(H20～)の中での再編。			
九州大学	人間環境学府	教授	b	H20から改組、新専攻設置予定。			
熊本大学	教育学研究科	教授	b	企画委員会で検討中。			
大分大学	教育学研究科	教授	b	教職大学院を将来的に見据える。	専修を横断する授業科目(5科目程度)の新設等。	各専修の教育プログラムの充実。学校現場での教育実践力向上について重視したカリキュラムを検討中。	
佐賀大学	教育学研究科	教授	b	教職大学院は設置せず。		大学院教育実習の試行(佐賀県教委、佐賀市教委の協力)。	教員にまつものは、修免状況が出せない状況。存立に関
長崎大学	教育学研究科	研究科長	b	教職大学院(教職実践専攻)と既存大学院(教科実践専攻)に改組(H20から)。	教科の枠を超えた実践力の養成、専門教育力を高める教科専修プログラムの選択履修、等	現場での体験、実践力、教材開発等の研究力	
宮崎大学	教育学研究科	副学長・教授	a	教育学研究科を改組(H20)。教職大学院を設置し、従来の教科教育専攻(修士課程)を廃止。	教職大学院の科目の中に用意。	養成する人材像の明確化と、それに基づくプログラムの構成。	
鹿児島大学	教育学研究科	研究科長	b	教科単位の専修をコースごとに再編。専門職学位課程を設けることなどが検討中。			
琉球大学	教育学研究科	教授(理科教育専修)	b	学部改組(H21～)に対応して院の整備を計画。			
早稲田大学	教育学研究科	教務主任	c		教科教育学の諸分野、諸科学の領域において高度の能力を有する研究者養成、専門的職業人の養成。		
聖和大学	教育学研究科	研究科長	d	関西学院大学との統合・合併(H21年度)に向けて準備中。			

これらの回答からうかがわれる動向は、以下のようにまとめられよう。

第一に、「教育学研究科」あるいは「教育系大学院」と一口に言っても、教員養成系（教員養成課程）がベースにあるところと、それ以外の旧帝国大学系、旧高等師範学校系、私立大学等の事情とは基本的に異なるということである。より具体的に言うなれば、「教科実践力」強化のプログラムを大学院レベルで持ち得るのは、教員養成系がベースにある大学院にほぼ限られるということである。今回の調査に関しての一般大学からの回収率の低さや、調査過程でたびたびあった「これは本学対象の調査か」という問い合わせなどは、この事実を端的に物語っている。有り体に言えば、「教育系大学院」のうち相当数は、大学院レベルでの「教科実践力」を伸ばす教育基盤を持っていないのである。これは、教育職員免許法における「専修免許状」の要件として「教科又は教職」のみが規定されており、その内容区分が明確でないことにも関わる。極端な話、同一の一種免許状の上に、「教科」の単位のみを重ねても、「教職」のみの単位を重ねても、同一の専修免許状が得られるのである。このような事情もあって、この質問紙による第一次調査の後には、やはり教員養成系の大学院に絞った追加調査をせざるを得なかった。

このことは、第二の問題としての大学院改組の動向にも関わる。教員養成系の大学院にとって、今回の「教職大学院」は大きなインパクトを持つ。予算的にも人員的にも限られた中で教職大学院を創設しようとするならば、どうしても既存の大学院の組織改編を行わざるを得ない。また教職大学院を作らないという選択肢を採る場合においても、やがてできるであろう教職大学院と並立する「大学院レベルの教員養成」をどう構築していくのか、という問い直しを迫られることになっている。つまり、教職大学院を作るにせよ作らないにせよ、それぞれの大学院における教員養成教育のあり方は問い直されざるを得ないのである。しかしながら、それ以外の、いわゆる一般大学における教育系大学院の改組・改編は、こうした教員養成施策の動きからは独立したものとして捉えられる。それはたとえば全学的な大学院重点化の中での教育学研究科の改編であったり、あるいは他大学との統合であったり、より大きな状況の中での一研究科の問い直しという色合いを濃く帯びたものである。

第三の問題として、主に教員養成系の大学院における「教科実践力」強化の取り組みについては、相当の実践例の積み重ねがあるということも明らかになった。ただし、その「教科実践力」強化の取り組みに際して、「教科実践力」の捉え方、またそのプログラムの実施主体、コーディネータのあり方、教育組織やカリキュラムへの位置づけ方、教育現場との連携のあり方などは、それぞれの大学ごとの独自性がある。この点については、本報告書の後半の各レポートが具体的に伝えるところのものである。多くの場合、現職の院生とストレートマスター（学卒後直ちに入学する修士課程学生）とが混在し、各教科教育専攻あたりの学生数が一桁（数人）という状況の中で、附属学校の各教科と連携したり、あるいは特定の学校に関わってその改善を実質的に担ったりという形で、実際に子どもを相手にする実践の中で「教科実践力」を身につけるプログラムが組まれている状況が看取できる。

しかしながら、このように、学校現場で実際に子どもを相手にする中で教師が実践力を磨くという大学院レベルの教育プログラムは、2008年度より新設される「教職大学院」の意図するところにも重なる。したがって、この問題に関わって、「教職大学院」創設の影響は、具体的にこれらの大学院教育学研究科の教科教育に関する教育組織に及ぶ。教育系単科の少数の例外を除けば、教員養成系大学院の教員数は、大学院教育学研究科の設置基準（全教科に関する専攻をおく場合で94名）を少し上回る程度である。そうした中で教職大学院（設置基準上の最低必要教員数11名）を創設しようとするれば、どうしても既存の大学院の教科教育専攻の少なくとも一部を教職大学院の組織の中に包摂せざるを得ないことになる。Ⅱ－3以下で述べられる拡大学院の改組プランは、こうした苦しい状況の中で編み出されたプランであることに注意する必要がある。

（岩田康之）