

大学院における実践的教員養成カリキュラムに関する考察

佐藤 修 司

Practical Curriculum for Teacher Education in a Graduate School

Shuji SATO

The purpose of this research is to consider a condition necessary to construct practical curriculum for teacher education in graduate schools. First I have examined the discussion in the Central Education Council about a professional graduate school for teacher education. And I also have examined advanced cases of Okayama University, Chiba University and Hyogo University of Teacher Education. On the base of the examination, I have analyzed new subjects set up in this year for Teacher Education GP, managed by Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology.

Key Word: Teacher Education, Practical Curriculum, Professional Graduate School

1. はじめに

中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」(2005年10月26日)に引き続いて、中間報告(12月8日)、そして中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(2006年7月11日)が出された。義務教育答申が、教師に対する揺るぎない信頼を確立するとして、教師の質の向上を打ち出し、養成・免許答申は、具体的な方策として専門職大学院と教員免許更新制を提案している。

養成・免許答申では、大学の教員養成によって、「教員として最小限必要な資質能力」を確実に身につけさせるとしている。その資質能力とは、「教職課程の個々の科目の履修により修得した専門的な知識・技能を基に、教員としての使命感や責任感、教育的愛情等を持って、学級や教科を担任しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」のことだとされている。従来の教職課程では、単に個々の科目の履修、単位の取得によって自動的に免許が得られる仕組みとなっており、「最小限必要な資質能力」をトータルに判定することはなかったが、今後、新科目「教職実践演習」によってチェックされることになると考えられる。

これに対して、専門職大学院としての教職大学院は、確かな「授業力」と豊かな「人間力」を有した高度専門職業人の育成を目的とし、学部レベルよりも実践的な指

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と、現職教員を対象に、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員等として不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダーの養成、の二つが目指されている。答申では、スクールリーダー(中核的中堅教員)は、校長、教頭等の管理職などの職位を指す者ではなく、「将来管理職となる者も含め、学校単位や地域単位の教員組織・集団の中で、中核的・指導的な役割を果たすことが期待される教員」と定義されている。

養成・免許答申は、従来の教職課程の問題として以下のことを挙げている。

教員養成に対する明確な理念(養成する教員像)の追求・確立がなされていない大学があるなど、教職課程の履修を通じて、学生に身に付けさせるべき最小限必要な資質能力についての理解が不十分であること
教職課程が専門職業人たる教員の養成を目的とするという認識が大学の教員の間で共有されず、実際の科目の設定にあたり、教科科目や教職科目の趣旨が十分理解されず、講義概要の作成が十分でなく、科目間の内容の整合性・連続性が測られていないなど、教職課程の組織編成やカリキュラム編成が十分整備されていないこと

大学教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、学

校現場が抱える課題に必ずしも十分対応していないこと、また、指導方法が講義中心で、演習や実験、実習等が十分でないこと、教職経験者が授業に当たっている例が少ないことなど、実践的指導力の育成が必ずしも十分でないこと

特に については、大学院修士課程に強く該当するとされている。

本稿では、上記の状況を踏まえ、教職大学院の構想と、現行の教育学研究科、学校教育研究科の先行事例を検討した上で、本学教育学研究科における取り組みを分析するとともに、今後の課題を明らかにする。

2. 教職大学院と現行教育学研究科との関連

養成・免許答申は、日本の大学院制度が研究者養成と高度専門職業人養成との機能区分を曖昧にしてきたこと、実態面で、高度専門職業人養成の役割を果たす教育の展開が不十分であったため、教員養成分野でも、個別分野の学問的知識・能力が過度に重視され、学校現場での実践力・応用力など教職としての高度の専門性の育成があるそかになり、本来期待された機能を十分に果たしていないと結論づけている。

答申が打ち出した教職大学院の特徴は以下のようにまとめられる。

標準履修年限：2年

教育課程：学校現場における中核的・指導的な教員として必要な資質能力の育成を目指す。理論と実践の融合を強く意識した体系的な教育課程を編成する。次の領域を立てることが求められる。

教育課程の編成・実施に関する領域

教科等の実践的な指導方法に関する領域

生徒指導、教育相談に関する領域

学級経営、学校経営に関する領域

学校教育と教員の在り方に関する領域

教育方法・授業形態：少人数で密度の濃い授業。理論と実践との融合を強く意識した新しい教育方法

10単位以上の学校における実習：ただし、教職経験者は10単位の範囲内で教職経験をもって当該実習とみなすこともできるようにする

4割以上の実務家教員

特に実習については、学部段階の実習が授業実習に偏っていることと違い、「附属学校や実習協力校等との連携を密にし、学校経営、学級経営、生徒指導、教育課程経営をはじめ学校の教育活動全体について総合的に体験し、考察する機会とする」こと、「長期間にわたり、教

科指導や生徒指導、学級経営等の課題や問題に関し自ら企画・立案した解決策を体験・経験することにより、自ら学校における課題に主体的に取り組むことのできる資質能力を培う」こと、現職教員の場合は、「自らの教育実践とは異なる実践を客観的に観察し、体験・参画することにより、自らの実践を相対化し、その上で教職大学院においてさらに伸ばすべき自らの資質能力の研究・育成を計画する機会となる」こと、とされている。

教員養成系大学院の沿革をたどれば、東京学芸大学に大学院修士課程が設置されたのは1966年、大阪教育大学は1968年であった。また、新構想大学で、現職教員向けの大学院教育を目的として創設された兵庫、上越、鳴門教育大学で大学院が開設されたのはそれぞれ1980年、1983年、1984年であった。さらに、1996年には、博士課程として、連合学校教育研究科が、東京学芸大や兵庫教育大学を核として作られている。すでに、40年近い歴史を持つにも関わらず、現職教員のための再教育機関として十全に機能しているとは言い難い。

地方国立大に教育学研究科が整備される契機となったのは、1988年の教免法改正による専修免許状の創設であろう。従来、高等学校1級免許状が大学院修士相当であったわけだが、小中幼については、大卒レベルが1級、短大レベルが2級となっていた。大学院修士卒が専修、学部卒が1種、短大卒が2種と、学歴別に整備されることにより、専修免許状を、主任や指導主事等の上級教員や、教頭、校長等の管理職への要件にすることで、フラットな形となっている教師の世界を階層化しようとするものでもあった。

ところが、大学院教育学研究科は、臨床心理士関係以外、定員割れを来しているところが多くなっている。その大きな原因は、専修免許状が学校現場において機能していないことにある。第一に、1種免許状に比べて、何が向上しているのかが明確になっていない。「上級」教員としては、全般的な万能性が求められるわけではなく、学習指導、生活指導、学級経営等の面での、同僚への指導力や、学校経営力などの専門性が求められる。ところが、専修免許状を獲得していても、単に、教職、教科科目をアラカルト的に積みまじりに過ぎず、「広がり」はあるとしても、指導力、経営力の「深まり」ないしは「高まり」がないのである。

第二に、その結果として、専修免許状保持者を、教育委員会として、人事上優遇することができなくなっている。目に見える力量アップがない限り、専修免許取得者を自動的に優遇することは、その他の教員の納得を得られず、学校経営にマイナスの影響を及ぼすことは避けられない。本来、入学金、授業料に見合う、復帰後の経済的利益（昇給や昇進など）、なによりも、1年ないし2

年間現場を離れることによるマイナスを補うだけの、力量の向上がなければならない。それがなく、教育委員会も、優秀な教員を大学院に派遣して専修免許状を取得させる意欲が低下し、折からの財政削減の波が大学院派遣の枠縮小につながってきている¹⁾。

第三に、専修免許状は、おおよそ10年程度の経験年数を持っている現職教員であっても、学部卒のストレート進学者でも同じ資格でしかない。大学院の科目を受講し、単位を取得する範囲では同じであっても、そこには大きな力量の差が存在することは明らかである。さらに、教職大学院では、全く免許を有しない者に対しても、3年程度で、専門職学位と専修免許状を出すことになる。能力によってではなく、多額の授業料を出し、受講時間を捻出できる者のみが専修免許を取得できることになれば、専修免許状の価値はさらに下がることになろう。入学者選抜の段階で、高い競争倍率を維持できれば、「入り口」の段階で、適正な力量を持った者のみを選抜することが可能であるが、現状ではそれも難しい。法科大学院などの他の専門職大学院は、基本的に入職前の準備教育を行っており、入学者は「未経験者」「素人」であることを前提としているのに対し、教職大学院の場合はそうっておらず、「素人」と「玄人」が混在する形となっている。

以上の結果として、大学院入学者は少なくなり、そのことにより、系統的、実践的、相互啓発的カリキュラムを組むことが難しくなり、悪循環となっている。現在、多くの教育学研究科では、教委が推薦する現職教員を、実質的にほとんど選抜することなく受け入れており、大学側が「選ぶ」状態にはなっていない。入学者選抜については、各教職大学院は、「将来の中核的・指導的な教員に相応しい資質能力を的確に判断し得るような入学者選抜の工夫等」を求めているが、それだけの入学希望者が集まるのが、まず問題となる。

既存の教育学研究科とは別個に教職大学院を特立させようとしている点も注意しなければならない。教育学研究科では、スクールリーダーの養成は無理だとの前提に立っているように思われる。その背景には、既存大学院が、多くは研究者によって構成されており、研究指導に傾かざるを得ないとの判断や、特に教科専門の教員に一般学部出身者が多く、教員養成の意識が低いとの判断があるように思われる。加えて、在り方懇（「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」報告：2001年）で提起されたように、特に地方での少子化による教員採用減と、危機的財政状況の中での財政削減の要請により、一県一教員養成大学・学部の原則をはずし、県境を越えた統合、機能分担を図り、教員養成機能を集約する方策として、教職大学院が使われる可能性も大き

い²⁾。

しかし、本来、教育学研究科は現職教員の再教育、専修免許状の授与を主目的として創設されたものであり、教職大学院が目指すところとあまり変わるものではない。特に、新構想教育大学に置かれた学校教育研究科は20年以上の歴史を持っており、その総括がないままに新しい制度に移行することは問題であり、主導してきた国・文部（科学）省の責任が問われるところである。

3. 先行事例の検討

既存の教育学研究科（学校教育研究科）での先行事例としては、以下のものが挙げられる³⁾。

岡山大学大学院教育学研究科

教育組織マネジメント専攻（夜間開講）6名：2004年度開設

カリキュラム開発専攻（昼夜間開講）7名：2001年開設

千葉大学大学院教育学研究科

スクールマネジメント専攻（昼夜間開講）5名：2005年度開設

カリキュラム開発専攻（昼夜間開講）7名：2001年度開設

兵庫教育大学大学院学校教育研究科

学校教育学専攻⁴⁾

スクールリーダーコース（昼夜間開講）15名：2005年度開設

教育内容・方法開発コース（昼夜間開講）20名：2005年度開設

<改組後> 2007年4月予定

学校指導職専攻 20名

教育実践高度化専攻

授業実践リーダーコース 30名

心の教育実践コース 20名

先行事例は在り方懇や教職大学院がらみで動き始めていることがわかるが、他の大学院の追随の度合いは低く、旧態依然的、模様眺めの傾向が全国的には強いと言える。

先行事例はほぼ共通した傾向を有している。まず、教育目的については、いずれも、校長や教頭、指導主事等の教委職員や、主任クラスなどの指導的教員の養成が目的とされている。学校経営の場合は、学校組織マネジメントの力量（プロセスマネジメント力、リスクマネジメント力、学校組織開発力）を有したスクールリーダーの育成が目指され、カリキュラム開発に関しては、新しい学びに対する実践的指導力の育成を通じて、カリキュラ

ム全体を組織的に改善し、運営できる力量の形成が目指されている(岡山大学)。兵庫教育大学では、カリキュラム開発力、単元開発力、教材開発力、授業設計・展開・分析・評価力に加えて、メンタリング能力、教育実践研究推進力も育成し、学校現場の中核を担うリーダー的教員に必要な資質・能力の育成を目指すこととされている。

教育方法では、学校・教委での勤務経験を有する実務家教員による指導を行うことや、ディスカッション等の実践性に重点を置いた指導を行うこと、授業を複数教員で担当し、TTによる授業開発と指導を行うこと、学校現場・大学外での調査・観察・研修を実施すること、学習集団を育成し、在学中・修了後の横のつながりを形成すること⁵⁾、教委だけではなく、新聞社や警察等の実務家を講師として招くことなど、多様な工夫がなされようとしている。

特に、兵庫教育大学の新設予定専攻・コースでは、インターンシップや実習が組み込まれており、学校指導者専攻では、実習生として実務に長期間携わり、学校経営専門職、教育行政専門職としての職務内容の遂行や課題解決に必要な専門的知識、実践的スキルの修得が目指されている。数日間、学校経営専門職、教育行政専門職のシャドウイングを行い、実際の職務内容を恒常的に身近で観察すること、日誌を作成し、全体を網羅したポートフォリオを作成すること、実習の前後あるいは同時並行してセミナーを行い、各自の実地体験や成果・課題を深化し、統合し、相互に共有することが行われる。大学の実務家教員(スーパーバイザー)、大学教員(アカデミック・アドバイザー)、実習校の指導教員(メンター)が綿密に連携しながら指導するとされている。授業実践リーダーコースでは、学部実習生の指導補助の他、指導主事らによる教員研修を観察することや、連携協力校や現任校の実践研究に参加することが実習で行われることになっている。

以上のような教育方法の改善は急務となっているが、大学側の人員増は難しく、むしろ人員削減がなされる中で、大学教員側の負担はきわめて重くなっている。専門業務型裁量労働制の下での不規則かつ過重な勤務が問題となる。また、研究時間を確保することは一層困難となっていくと思われる。

開講形態については、昼夜開講制又は夜間開講制をとって、在職のままでも履修可能な形を取っている。教委派遣や、研修休業の者には昼間開講で対応し、在職したままの者には、平日は18時から21時までの二コマや、土曜日、夏季・冬季休業中など、入学者が在職のままでも受講が可能なように便宜が図られている。派遣者・休業者に対しては、学部卒業生と同時に、昼間に、かなり自

由な形で開講することが可能であるが、在職者に対しては、夜間や土曜、長期休業中に、個々の院生の勤務形態に合わせた形で開講せざるを得ない。大学教員側の負担が相当に大きくなることと、夜間開講の場合に、一定の受講者数がそろわなければ、意見交換・経験交流等ができないこととなり、教育内容に格差が生じると思われる⁶⁾。

先進的な大学は長期履修制度を設け、2年間分の授業料によって3年ないし4年の在学を認めている。教員免許を全く有していない場合、特に、小学校教員免許を取得しようとする場合や、在職者に対する便宜として行われる。国立大学の法人化によって可能になったとも言えるわけだが、現在の高すぎる授業料を考えれば、ぜひとも必要な制度であろう。

入学、履修対象者は、主として、現職経験3年ないし5年以上を有する現職教員が対象であり、特別選抜が実施されている。その他に、幅広く教育関係、福祉関係等の教職員も対象としていたり、学部卒業生も対象とする例がある。現職教員を対象を絞れば、密度の濃い、内容を絞った教育、相互作用が可能になるが、一方では、違った視点が生まれにくく、学部卒業生等に対する教育効果が期待できにくくなる問題もある⁷⁾。現職教員だけで、各科目に必要な人数を確保できるかも問題となる。

教育委員会との連携も行われており、県・近隣市教委等との連携協定を結ぶ例が多い。カリキュラムを作成する際の協議が行われたり、教委からの非常勤講師の派遣や、客員教授・助教授の派遣などが行われる例もある。教委・県教育センター等との共同によるプロジェクト研究、研修実施、研修プログラム開発等が行われている。教委との連携は不可欠であるが、他方では、教委主導となる危険性もはらんでいる。教委の施策に対しても批判的意識を持ち、自律的判断力・行動力を有したスクールリーダーを養成することも、行政研修と違い、大学院が関わる教員養成の重要な役割であろう。

以下に科目の名称を列記する。

<学校経営関係>

千葉大学

カリキュラムマネジメント特論・演習

スクールリーダーシップ論特論

マスコミと学校特論

学校のビジョンづくり演習

学校の危機管理特論

学校マーケティング特論

学校教育と社会教育の連携・融合特論・演習

学校経営総合演習

学校経営分析法

学校事故の法律問題特論

学校組織開発特論・演習	教育行政専門職インターンシップ
学校調査法	
学校評価特論演習	<カリキュラム関係>
学校環境の設計と学校建築論特論	千葉大学
学年・学級の目標と経営特論演習	教科内容再編成の視点（各教科単位）
教育行政と学校経営特論・演習	教材と授業の分析法
教育法規特論	各教科教育特論
公民館と学校特論	授業づくりの諸問題（各教科単位）
人権教育特論	授業づくり実践研究（各教科単位）
生徒指導特論・演習	授業づくり特論（各教科単位）
組織マネジメント特論	岡山大学
男女共同参画社会と学校参加特論・演習	カリキュラム経営学特論・演習
岡山大学	学習システム開発学特論・演習
学校組織開発特論・演習	学校教育原論・演習
学校経営戦略特論・演習	授業基礎学特論・演習
学校経営計画特論・演習	学習評価特論・演習
教育法規特論・演習	教育情報学特論・演習
教育連携構築特論・演習	教育ネットワーク特論・演習
教職支援特論・演習	学習内容開発学特論・演習（各教科単位）
学校運営の危機管理特論	旧兵庫教育大学
企業組織マネジメント特論	カリキュラム構成・開発論
生徒指導の危機管理特論・演習	教育方法論
教育課程評価特論・演習	全科・総合学習論
旧兵庫教育大学	学習・思考の心理学
学校ビジョン・目標構築	授業の社会心理学
学校組織マネジメント・学校自己評価	授業の認知科学
教育行財政・法制	教育評価論（目標・評価）
教職員職能開発	教育評価論Ⅰ（測定・評価）
開かれた学校づくり	学習環境システム開発論
学校危機管理	情報教育環境開発論
学校づくり	教育方法研究法
児童・生徒理解	学校教育研究方法論
学級経営の心理学	授業と学習の心理学
学校教育研究方法論	教育評価論
学校経営改善プラン（修士論文に代替）	新兵庫教育大学
新兵庫教育大学	メンタリングの理論と実践 ⁸⁾
教育行財政の制度と運用	教育実践者の専門的な思考形式と知識基礎
教育施策の立案と評価	教育実践研究の組織化と推進
教育法規の理論と実務演習	学校における実践課題の発見・探究過程
学校組織マネジメントと学校評価	学校カリキュラムのデザイン
教職員職能開発と研修プログラムの開発	学習環境の開発と改善
開かれた学校づくりの事例と実践演習	教科カリキュラム開発，単元開発・指導法開発およびその評価
カリキュラムの開発と学校の特色づくり	高度の授業実践における授業の設計，展開，分析・評価およびその改善
学校危機管理の理論と事例演習	素材研究と教材開発に関する理論および方法・技術教育実践課題解決研究
学校改善のための教育調査法	
学校改善プラン・教育行政改善プランの開発	
学校経営専門職インターンシップ	

メンタリング実習

教育実践研究開発プロジェクト実習

教育実践改善研究実習

これらの科目について、学校経営では、岡山大学の場合、組織マネジメント開発学、組織マネジメント基礎学、組織マネジメント実践学の三つに分類され⁹⁾、兵庫教育大学の新設専攻では、教育行財政・法規に関する分野、学校組織開発に関する分野、学校経営実践に関する分野、フィールドワークの四つに分類されている。日本教育経営学会の場合は、学校経営基盤、学校経営過程、学校経営領域に分けられ、さらに、学校経営領域は、教育課程、人事管理、財務・情報、組織運営、外部関係、危機管理に分けられている。それぞれの領域は、基礎科目群、発展科目群に分けられる。そして、応用・実践科目群として、スクールリーダーシップ実践研究、スクールリーダーシップ開発事例研究、学校経営戦略事例研究、学校経営環境分析実践、学校経営総合実践研究が例示されている。

カリキュラム開発関係では、岡山大学の場合、カリキュラム開発学、学習開発基礎学、学習開発実践学、学習内容開発学の四つに分けられ¹⁰⁾、兵庫教育大学の新設授業実践リーダーコースでは、教員養成・研修におけるメンターシップに関する分野、研究推進・課題解決研究に関する分野、授業実践開発・教材開発に関する分野、教育実践改善研究に関する分野、の四つに分けられている。

3. 秋田大学における新規科目

秋田大学教育文化学部では、平成17年度「大学・大学院における教員養成推進プログラム」(通称:教員養成GP)において、「教育研究リーダーの学校臨床型養成-大学・学校・教育委員会によるコラボレートシステムの構築」が採択された(2005年度・2006年度の2カ年計画)。これは、大学・附属・公立連携型教育実習と、地域創造型学習チューターと、共同参画型学習指導カウンセラーの三つの柱によって構成されている。教育実習については、大学院を含めた6年間を通じて、教育臨床経験を積むことが目指され、附属学校園と公立学校における「教育実地研究」の実施が提案されている¹¹⁾。

そこで、2005年度の11月の時点で、2006年度の大学院カリキュラムの改編を行い、「学校カリキュラムマネジメント」(前期2単位)、「スクールリーダーシップ実践研究」(後期2単位)、「教育実践研究実習」(通年2単位)を新設し、学部附属教育実践総合センターの学習環境研究部門の教員2人と筆者(代表世話人)、そして、県総合教育センター所長の4人で担当することとした。

各科目の概要としては、以下のことを挙げた。

学校カリキュラムマネジメント:学校の教育課程を検討する上で必要な教育目標や研究目標の開発方法、ならびに子どもたちの学力向上を支援するカリキュラム開発を実践的に行う。

スクールリーダーシップ実践研究:地域や保護者からの学校へのニーズに対応し、教務主任や研究主任を中心とした校内研究体制を築くための方法論を検討する。

教育実践研究実習:附属学校および公立学校における実習活動を通して、教材開発や授業実践、学級経営に関する実践研究の方法論を検討する。

具体的には、学校カリキュラムマネジメントとスクールリーダーシップ実践研究は、教員養成GPで行われていた、学習指導カウンセラーと一体的に行うこととした。県教委とのタイアップで行われる学習指導カウンセラーは、学力向上拠点形成事業や、指導主事による計画訪問・要請訪問に合わせて、大学教員と大学院生・学部学生が当該学校を訪問し、助言、支援を行うものである。一般には、公開授業が行われ、その後に授業をめくって校内研究会がもたれ、指導主事や大学教員が指導助言を行う形でなされている。大学院生や学部学生は、その全行程に参加することで、当該学校の学校経営のありよう、カリキュラム開発、授業改善、校内研究体制、児童・生徒の様子などを実際に見て分析し、自らの力量の向上に役立てることが企図されている。この科目を履修する院生は、3~5回程度の参加を求めている。

教育実践研究実習では、附属学校園の公開研究協議会等への参加を求めた。本年度の日程は以下のようになっている。

附属小学校:第1回オープン研修会(国語・体育)	4/22
第2回オープン研修会(算数)	5/19
第3回オープン研修会(理科)	6/16
第4回オープン研修会(図工・総合)	7/1
第5回オープン研修会(音楽・家庭)	9/9
第6回オープン研修会(生活・総合)	10/7
第7回オープン研修会(社会)	10/13
公開研究協議会	2/16・17
附属中学校:公開研究協議会	6/2
附属幼稚園:公開研究協議会	7/4
公開研究協議会	11/11

附属養護学校：公開研究協議会

2/3

公開研究協議会では、一般に、公開授業が行われ、その後、全体会、分科会、講演が持たれている。オープン研修会では、提案授業が行われ、その後授業検討会と、授業力アップ講座（教科教育の大学教員が担当）が行われる。附属小学校のオープン研修会は、他の学校の教員も参加可能となっており、特に、今年度より、第2回と第3回は、県総合教育センター主催の講座（基礎力アップ講座）を兼ねた形で行われた。この科目を履修する大学院生には、3回程度の参加を求めた。

参加した大学院生が、その度毎に、A 参観授業について、授業の内容・方法、子どもの反応・理解、教師の実践力の三つに、それぞれ評価点と改善点を記述してもらい、同様に、B 研修・研究会について、討議、説明の内容・実際、実践力向上への効果、学校全体のスクールリーダーシップ・カリキュラムマネジメントへの効果の三つに、C 講演会等について、講演等の内容・実際、実践力向上への効果、学校全体のスクールリーダーシップ・カリキュラムマネジメントへの効果の三つに、D 学校全体について、学校の概観、子どもたちの様子、教職員の様子、スクールリーダーシップ・カリキュラムマネジメントの状況の四つに、やはり評価点と改善点を記述してもらった。オープン研修会の場合はAとBのみ、公開研究協議会はAとBとC、学習指導カウンセラーはAとBとDが中心となる。

4月の1回目の授業で全体のガイダンスを行い、10月始めに、前期の総括として履修院生による検討会を開催した。1月終わり頃に、後期の総括を行う予定である。その他は、大学院生が、個別に附属学校園や、学習指導カウンセラーになった大学教員に連絡を取ってもらい、参加してもらった。

教育学研究科に入学した現職教員は8名であるが、そのうちの参加者は2名だけにとどまった。2名とも高校の教員である。その他に、小学校教員3名、中学校教員2名、養護学校教員1名いたが、履修されなかった。高校教員にとって、小中学校という他校種や他教科の教育活動、研修活動に参加して、参考になった点が多々見られたが、大学院入学者である現職教員どおしでの相互の検討による深まりという点では、課題を多く残した。他の研究室の教員が担当する科目を履修することへの抵抗感や、2年次は学校現場に戻らなければならないことから、1年次の内にすべての科目を取り、修士論文作成のための準備もこなしておかなければならないとの焦りもあると考えられる。なお、学部卒業生の履修者も3名にとどまり、全体で5名のみであった。

今後の課題として、以下の点を指摘しておきたい。

現職教員は、教育や心理、障害児教育、各教科の研究室にバラバラになった形で所属している。科目によっては複数の現職教員が参加する場合もあるが、制度的に現職教員を包括する枠組みが存在しない。現職教員を一つのコースの所属にし、共通に履修すべき科目を設定した上で、それぞれの専門を深めていく形にすべきであろう。

修士論文の作成が現職教員にとって負担になっていると同時に、修士論文作成が、現職教員の力量形成にどの程度の貢献をしているのか、大きな疑問が存在する。実践力の向上に結びつき、その力量を証明するような、修士論文作成に代わるものが工夫されなければならない。その際に、単に学校経営改善案を作成するといったことだけではなく、実践力への実際の評価を加味したのも必要になると思われる。

2、3人の少人数授業では実践的、体系的教育は行いにくい。現職教員の入学者を増やすことが絶対的に必要となる。

来年度以降、新設の上記3科目については、講義部分、理論的部分を組み込んでいく必要がある。カリキュラム開発や、スクールリーダーシップに関する講義が行われ、基礎的枠組みを形成した上で、参観等が行われる必要がある。

上記3科目について、附属学校園での、本当の実習を組み込んでいく必要がある。公開研究協議会等の準備過程への参加、公開授業等の準備過程への参加や、日常の学校経営、学級経営への参加も考えられるだろう。附属の多忙な状況を悪化させない形での実施が望まれる。

上記3科目について、県総合教育センター所長にも担当者になっていただいていることから、所長もしくは指導主事等による授業も組み込むべきであろう。総合教育センターに出かけて行って、センターや指導主事の業務についての説明を受けることも考えられる。

4. 教育学研究科改革の方向

大学院部門で、平成18年度教員養成GPに応募するにあたり、筆者を代表として5名のグループが組織された¹²⁾。惜しくも採択されなかったものの、附属学校園副校園長のヒヤリングなどを行い、大学院での教員養成の改善に向けた方策を提案していることから、その提案をここで整理しておく。

実践力の向上

大学院入学前と卒業後のフォロー体制を作り、卒業生を实地指導講師として活用した講座やシンポジウム等を開催する。

授業科目が特論と演習に二分され、理論と実践の往還になりにくかったが、高度な専門的内容の講義と実習を

各科目で取り入れた共通科目群を設け、幅広い知識と実践力を備えた教員養成を行う。共通科目群では、学力向上、学習意欲の向上、発達支援に関する科目を設定し、総合的な実践力の育成を図る。

学校課題の解決

従来の大学院では、大学院生は自らの個人的な研究関心に沿って課題を設定し、修士論文をまとめていた。今後は、現職教員が所属する学校が抱えている教育課題を研究テーマに設定し、大学院生と大学教員とがともに課題解決を探ることとする。所属校の校長と定期的に協議しながら、研究課題の設定や教育内容の検討を行う。さらに、学校や地域が抱えている教育課題を公募し、大学教員、附属学校教員、大学院生が共同で課題解決にあたる。

附属学校との関係

附属学校内に大学教員・附属教員・大学院生が共同で実践研究を推進する機関を設ける。附属学校副校長や附属のベテラン教員を、特任教授（仮称）・助教授や、大学院指導教員として任命し、教育に正式な形で参加してもらう。特に、附属学校での実習を担当してもらう。

プログラム案の中にはもらなかったが、さらに、附属学校教員が大学院に入学できるように条件整備を行い、在職したままでも入学、卒業を可能にすること、学部教員との共同で行われる附属での教育活動、研究活動を単位として認定することも提案している。また、大学院入学にふさわしい現職教員が入学してもらえよう、教委による推薦制を導入することや、一人だけが指導教員となるシステムを改め、複数の教員、コース担当教員全員が責任を持つシステムを作ることも提案した。

その他、ここまでの検討をもとに教職大学院をめぐる問題を整理しておきたい。第一に、教職大学院は、教育学研究科の一部として考えるべきである。教育学研究科の改革の中核として教職大学院を位置づけることが求められる。そのことにより、各県に一つ以上の教職大学院が設置され、各県における機会均等の実現と、各県教育界のレベルの向上が可能となる。

第二に、将来は、校長や教頭、指導主事等になる者がすべて大学院出身者であり、修士や博士の学位を持つようにすべきである。研究主体型の大学院出身者もいれば、教育主体、実践主体の大学院出身者もいて、多様な経歴、能力の者によって学校、教育行政は組織されなければならない。そのためには、現場の教員に対して、フルタイム、もしくはパートタイムで大学院に学べるような時間的、資金的援助が必要となる。教員の定員も、そのこと

を含み込んだ形で算定される必要がある。

第三に、各県の総合教育センター等との棲み分けや共同・連携が必要となる。むしろ、養成のみを担当してきた大学が、研修機能を持つようにしていくべきであろう。大学は教育委員会との連携と同時に、一定の独立性を保ち、学問的、客観的立場から関与していくことが必要である。大学が、県から「委託料」を受けることで、人員増をはかり、総合教育センターの機能を果たしていくことも考えられる。

第四に、大学教員の中での合意形成も求められる。一部の教育学系教員のみが加重負担を背負うのではなく、全体で分担し、協力する体制がなければならない。教員養成系には、様々な分野の教員がいることから、スクールリーダーの養成についても、その知見を生かすことが可能なはずである。教職大学院を担当した者は、教育のみで、研究時間が保障されないというあり方は、大学の根幹を否定することにもなり、誤りであろう。

参考文献

- ・スクールリーダー人材育成の専門職大学院に関する検討会『スクールリーダー人材育成のための専門職大学院の在り方について』2004年
- ・日本教育大学協会『会報』90号、2005年
- ・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『教員養成カリキュラムの豊かな発展のために』2006年3月
- ・日本教育経営学会学校管理職教育プログラム開発特別委員会『大学院における学校管理職教育プログラムの開発に関する研究』2005年

- 1) 派遣を希望する教員も少なくなっており、研究志向の強い教員や、一端現場を離れて自分を見つめ直そうとするような教員しか志望しないことになっている。
- 2) 教員養成系は、財政に占める人件費比率が高く、財政の硬直性が大きい上に、外部資金獲得のための資源にも乏しい。この中で、運営費交付金の毎年1%削減が重くのしかかっている。金利上昇が物価上昇につながれば、実質的な目減りは加速していくこととなる。また、5%の人件費削減もあって、定員削減が一層進むと思われる。地方の場合、教育学研究科維持のために必要な95程度の実員を確保できなくなりつつあり、この点でも教職大学院は大規模なところでしか対応できないものとなっている。
- 3) ここにあげたものは、教員養成系であるが、研究者養成型大学院でも以下のような同様の動きが見られる。

九州大学大学院人間環境学府発達・社会システム専攻教育学コース
学校改善専修：

大学院における実践的教員養成カリキュラムに関する考察

東京大学大学院教育学研究科学校教育高度化専攻：2006年度開設

教職開発コース

教育内容開発コース

学校開発政策コース

東京大学の学校教育高度化専攻は、「東京大学の学術研究と教育研究を統合して教職の高度化、教育内容の高度化、学校経営政策の高度化を達成する高度の教育専門職の教育を推進し、指導的な教師と教育行政官の養成（修士課程）と実践的研究者の養成（博士課程）を行う」とされている。修士課程の目的は、教員養成系と同じになっているが、研究主体型の大学院としての一定の棲み分け、差別化が必要のように思われる。

- 4) 兵庫教育大学の場合、2006年5月現在の院生数は、定員300名の所、2年次は410名、1年次は317名で急減している。教委派遣の現職教員がおおよそ140～160程度で大きく変動していないことからすると、最近における教員採用状況の好転によって、現職教員以外の進学者が大きく減っていると考えられる。スクールリーダーコースは、定員15名の所、2年次は14名、1年次は8名、教育内容・方法開発コースは定員20名の所、2年次は26名、1年次は20名であり、いずれも減少している。特にスクールリーダーコースは定員割れを生じている。校長、教頭、指導主事を表だった目指すコースに入学することは、現職教員にとって敬遠されているようにも思える。管理職試験を目指す教員は多くの場合口外せずに「密かに」受験勉強を行っていることも関係しているだろう。

なお、2005年10月に秋田県の現職教員（579名の回答者）に対して学部が実施したアンケート調査では、大学院に期待することとして、「重要である」「どちらかといえば重要である」を合わせた割合を見ると、実践力の形成が89.6%であるのに対し、学校管理・運営能力は50.2%であった。「重要である」の割合では、65.2%と14.0%であり、さらに大きな差があった。

- 5) アメリカにおける経営学修士の専門職大学院について、教育内容よりも、同じ場に集まった院生どおしの人間的つながりの形成が、その後のビジネスチャンスに結びついているとの指摘もある。
- 6) インターネットを通じた意見交換、交流の場の設定や、日曜等に全員が集まる機会を設けるなどの工夫が必要となる。
- 7) 兵庫教育大学の現職教員院生の要望として、「現職教員の院生とストレート院生の併存状態こそ、本学の特徴であるという声も聞きますが、本気でそう考えるのであれば、大学側や教授の作為によってさまざまな場において、より両者の能力別指導を図り、一方でもっと両者による有効なワーキング・グループを作るなどのメリハリが必要だと思います。両者の交流を、インフォーマルな人間関係に期待するだけではあまりにも無責任です。さらに喫緊の課題として、能力的に幅の広いストレート院生の底上げが不可欠であり、このままこの方策を怠れば、これが将来的に本学のアキレス腱になるかもしれません。」との

率直な声が出されている（兵庫教育大学大学広報室『教育子午線』第11号、2006年6月、p.7）

- 8) 授業科目の具体的な名称ではなく、個々の科目がこの分類の下に設定され、選択必修がかけられると思われる。
- 9) 組織マネジメント開発学：学校における協働化を促す組織設計の在り方とそれに基づく経営戦略の構築をねらいとする教育研究分野

組織マネジメント基礎学：組織マネジメントの基礎をなす学校経営計画に関する基礎的知識の習得と「開かれた学校づくり」を中心に学校・地域の連携を構築していく上での基礎的知識、そして学校運営の実務に関わる教育法規の解釈と運用という側面での基礎的知識の習得をねらいとする教育研究分野

組織マネジメント実践学：組織マネジメントの実践的課題について、教職員支援、学校の危機管理、教育課程評価の進め方、企業における組織マネジメント論という側面から教育研究を行い、自校の教育・経営課題への対応の具体的手法について習得することをねらいとする教育研究分野

- 10) カリキュラム開発学：カリキュラムの内容だけでなく、編成や実施・展開、評価に至る組織・運営の条件整備を含めてアプローチする「カリキュラム経営学」と、実際の単元や教材を開発するとともに授業を支える条件づくりのための理論的枠組みを探究する「学習システム開発学」から構成される教育研究分野

学習開発基礎学：カリキュラム開発の基礎や前提となるべき理論や考え方について考察を深める教育研究分野

学習開発実践学：教育実践活動と理論との統合を求めていく教育研究分野

学習内容開発学：従来の教科の枠にとらわれず、国際理解、情報、環境などのトピックスに対応する新しい学習内容と、これらの教材の開発や具体的な授業の構成を探究する教育研究分野

- 11) 学部段階では、1年次に教職導入ゼミ、2年次に附属学校での実習、3年次に公立学校での実習、4年次に副実習が組み込まれ、4年間を通じた実習および実習の科目が配置された。
- 12) プロジェクト名は、「学校臨床型地域教育コーディネータ養成・学校課題解決と教師教育の融合カリキュラムの実現」であり、学力向上・発達支援プログラムと、学校地域連携プログラム、学校組織活性化プログラムによって構成される。