

平成23～24年度

文部科学省 先導的大学改革推進委託事業

今後の教職大学院におけるカリキュラムの在り方に関する調査研究  
報 告 書

平成24年11月

国立大学法人 兵庫教育大学

「今後の教職大学院におけるカリキュラムの在り方に関する調査研究」

報 告 書

目 次

1. 本調査研究の課題と方法（堀内 孜）	1
(1) 教員養成制度改革の展開と本調査研究の位置と課題	1
(2) 本調査研究の方法と経緯	2
2. 設置教職大学院の学修システムとカリキュラムの実態と問題点	4
(1) 全体構造（堀内 孜）	4
(2) 「共通基礎科目」（米田 豊）	4
(3) 「コース科目」 学習指導に関するコース（米田 豊）、生徒指導に関する コース（山中 一英）、学校経営に関するコース（堀内 孜）	6
(4) 実習科目（勝見 健史）	9
(5) 「課題研究」等（堀内 孜）	11
3. 教職大学院構成員の教職大学院カリキュラム評価	13
(1) 回答者の概要（武井 敦史）	13
(2) 教員（山中 一英）	14
(3) 在籍院生（武井 敦史）	16
(4) 修了生（竺沙 知章）	18
(5) 回答内容の傾向比較（武井 敦史）	19
4. 諸外国における教員養成カリキュラムの特質からする参考知見	22
(1) 本調査研究における外国調査研究の位置と意義（堀内 孜）	22
(2) 韓国（堀内 孜）	23
(3) タイ（堀内 孜）	24
(4) フィンランド（堀内 孜）	26
(5) 連合王国（イングランド）（山中 一英）	28
5. 教員養成制度改革を展望した教職大学院のカリキュラム改善（堀内 孜）	30
(1) カリキュラムの全体構造	30
(2) 共通科目の見直し	31
(3) 設置コース及び院生の属性（現職・学卒、校種等）とカリキュラム構造	32
(4) 教養科目、知識科目、実践科目の関係と構成	33
(5) 既存の修士課程における専修免許科目との関係、調整	34
(6) 総括—新しい教員養成制度に向けたカリキュラム改善課題	36
参考	
「今後の教職大学院におけるカリキュラムの在り方に関する調査研究」調査研究チーム	39

## 1. 本調査研究の課題と方法

### (1) 教員養成制度改革の展開と本調査研究の位置と課題

2009年の総選挙によって政権交代がなされたが、与党となった民主党はそれに向けた「マニフェスト」において教育政策の主要な1つとして「教員の養成は6年制（修士）」とすることを掲げた。民主党は既に野党時代にこの方向をもつ教員養成改革法案を参議院に提出しており、政権与党となってその具現化が図られることとなった。2010年6月に中教審に「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上策について」が諮問され、2011年1月の「審議経過報告」を経て、2012年8月に答申が出された。目下、その具体化に向けた制度設計を図る取組みが進められているが、将来的にはあれ、100万人の教員に大学院修士課程修了を資格とする教員免許を取得させるシステムを設定することは決して容易ではない。その量的問題や教職課程履修者の経済的負担、教員資格の高度化による教員給与改定等の財政的問題はもとより、教員養成期間の長期化による「高度化」が、どのような教員の「質」に繋がるのか、それはいかなる教員養成課程と教育課程において担保されるのか、といった教員養成課程の質—カリキュラムに関する問題に対する解答が提示されねばならない。

この教員養成の高度化は、学校教育課題の深刻化、混迷から、政権を問わず課題とされてきたのであり、前自民政権下においても種々の方策が提起され、制度化されてきた。その主要な一つに教職のための専門職大学院としての「教職大学院」の創設がある。既存の大学院修士課程において、専修免許が授与されてきたし、高校教員を中心にその取得率も一定程度向上してきたが、その課程のほとんどが教科内容に関するものであり、教員の「実践的指導力」の向上に繋がっていないとの見方がされ、そうした「批判」を受けて創設されたのが「教職大学院」であるといえる。それは実践的な5つの共通領域の履修や10週間以上の教育実習を含む45単位以上の修得を課すことを特徴とする実践的な教員養成大学院という性格を持ち、既に4年余の経緯において、その修了生の就職等で一定の「成果」を出してきている。

今次の教員養成制度の高度化—大学院修士課程での養成という改革にとって、それによってどのような教員の質が保障されるかは最も中枢の課題とならざるをえないが、そのために直接的に問われるのが、この新しい大学院修士課程における教員養成カリキュラムの在り方である。5年前に発足した教職大学院は今次の改革、全ての教員が大学院修士課程で学ぶ、ということを前提として制度化されたものではない。文字通り一部の「スクール・リーダー」の育成を課題とするものであり、就学者の量的な限定を前提とした資源配置やカリキュラム設計がなされたが、この教職大学院のカリキュラムが、新たな免許制度の下に設定される大学院修士課程のカリキュラムにとってどのような意味を持つものなのかは検討されるべき課題である。そしてこの課題は同時に、創設5年目

の教職大学院の点検評価、自己改善に繋がるものであり、今次の改革の進捗と同時並行して実践的に捉えられるべきことと言える。

本調査研究は、このような状況において設定されたものであり、現下の教職大学院のカリキュラムの見直し改善に資することを課題としながら、合わせて今次の教員養成制度改革に何らかの貢献ができることを期して企図されたものである。

## (2) 本調査研究の方法と経緯

本調査研究は、2011年12月に兵庫教育大学が文部科学省からの「委託事業—先導的の大学改革推進委託事業」として実施したものである。兵庫教育大学はいち早く教職大学院の先行システムを立ち上げ、またその後の日本教職大学院協会設立以降、会長・事務局校として、教職大学院の整備拡充に努めてきたことから、本委託研究の課題に対してその意義を認めるとともに、その調査研究の成果による教職大学院の改善・改革の必要性を強く感じ、本事業の実施を企図するものとなった。

兵庫教育大学は、その教職大学院、学校教育研究科教育実践高度化専攻に4つのコース（学校経営コース、授業実践リーダーコース、生徒指導実践開発コース、小学校教員養成特別コース）を設置し、共通科目と共にコース別の科目を開設している。このことから本調査研究を実施するに、これら4つのコースから実際にそのカリキュラムの実施運営に精通した教員を各1名選出し、調査研究チームを編成した。また本調査研究においては、25教職大学院のカリキュラム実態を比較分析することによって研究の枠組みを構築できると考えたことから、兵庫教育大学の教職大学院勤務経験者で現在、他の教職大学院に勤務する他大学教員2名を共同研究者に委嘱した。また事務局は兵庫教育大学教育研究支援部研究支援課に置いた。

本調査研究は、(1)で示した課題に向けて、以下の3調査を企画、実施した。

### ① 設置教職大学院の学修システムとカリキュラムの実態と問題点の解明

25教職大学院の現在と設立時の概要・案内を収集し、次の設定科目群毎に実態把握を行い、問題点を分析した。

〈共通科目、コース・選択課目、実習科目、課題研究等科目〉

また幾つかの教職大学院への訪問調査を行い、上記の実態分析において不明な点について確認を行った。

### ② 教職大学院構成員の教職大学院の在り方やそのカリキュラムに対する評価の把握

教職大学院の直接的なステークホルダーとして、その教員、在校生（授業等の評価に関わることから2年次以上の院生）、修了生を対象とする質問紙調査を実施した。前2者については各大学院に依頼して2012年5～7月に集合法により、また修了生については郵送法によって実施した。

③ 諸外国における教員養成カリキュラムの特質把握と日本の改革への示唆の把握

大学院における教員養成について特質をもち、現下の日本の改革に一定の示唆が得られる韓国、タイ、連合王国（イングランド）、フィンランドの4国に対する実地調査を行った。

こうした調査の結果を集約、分析し、現在の教職大学院のシステムとその下におけるカリキュラムの編成、内容、運営方法等について、問題点とその改善の在り方を検討し、合わせてこの教職大学院が企図し、期待され、達成した大学院レベルにおける教員養成の「質」を、今次の教員養成の高度化に向けた改革にいかに対応させることが可能であり、必要かについて検討し、提言を試みた。

## 2. 設置教職大学院の学修システムとカリキュラムの実態と問題点

### (1) 全体構造

教職大学院の教育課程の枠組みは設置基準やそれに伴う文科省告示によって法定化され、現在の 25 大学院の教育課程は大きな共通基盤を有している。また教職大学院制度の創設を求めた中教審答申（2006.7.）に示された授業方法等も設置認可で考慮され、開設された教職大学院に共通する特徴となっている。それは修了単位（10 単位以上の「実習」を含んだ 45 単位以上）と設置科目（次項で検討する「教育課程の編成・実施」等の 5 領域）についてであり、「理論と実践の融合」を図る事例研究、授業観察・分析、フィールド・ワーク等の授業方法の採用である。本項においては実際に 25 大学院が設置している科目等の教育課程やそれを位置づける履修類型やコースがどのようなものであり、その異同が何に基づいているのか、またそこからいかなる改善の必要性和可能性を読み取ることができるか、についての検討を課題とするが、それは各大学院が公表している開設当時と最新の「案内」「概要」の記載事項の分析を通じてなされた。そしてまた幾つかの大学院については実際に訪問し、実態の確認を行った。

25 教職大学院の教育課程が大きな共通基盤をもって編成されていることは上述の通りであるが、同時に個々の科目やそれらを位置づける枠組みは必ずしも同一ではなく、かなりの多様性をもっている。それは各々の大学院がその「主客」において多様であり、それが当然に教育課程に反映されたと理解される。このためその教育課程に問題や改善課題があるとする場合、それは多分にこの「主客」の構造や内実起因するものと考えられる。この「主客」とは、大学院の教員と修学者であるが、教員についてはその専門性、キャリア、配置数が、修学生一院生については学卒者・現職教員の別と組合せ、修学条件が問題とされ、またこの両者の「組合せ」についても問題を残している。

本項においては、25 教職大学院の教育課程を概観して、その教育課程の共通構成単位として、「共通科目」「コース科目・選択科目」「実習科目」「課題研究等」の 4 つに分別して整理し、その各々について以下に検討する。

### (2) 共通基礎科目

#### 1) 共通基礎科目の分析の視点

今回の調査・研究では、共通基礎科目の分析の視点を次の 3 点とする。

- 1 各領域における設置科目数
- 2 その他の領域の設置の特色
- 3 その他の特色

#### 2) 各大学の共通基礎科目の分析結果

- ① 各領域における設置科目数

設置科目数にばらつきがある。最も多いのはW大で、4の領域に6科目設置している。それぞれ規定に則り、それぞれの特色を出しており、特筆するものはない。

## ② その他の領域の設置の特色

その他の領域では、特別支援教育に関する科目の設置に特色がある。ここでは、5つの領域のいずれかに含まれているものも加えて、特別支援教育に科目について報告する。

C大では①の領域で、W大・U大・V大では③の領域で、特別支援教育に関する科目を設置している。J大では、次のように②③⑤の領域で設置している。

「特別支援学校における授業づくりの長期実践事例研究」 I・II②

「障害児童生徒の成長・発達支援の長期実践事例研究」 I・II③

「特別支援学校における教師の実践的力量的形成の課題と実践」 ⑤

他の8大学では、その他の領域で設置している。

学校経営に関わる科目としては、F大、Y大では「学校危機管理論」が設置されている。また、国際理解や人権教育に関わる科目として、E大「他文化共生教育の課題と実践」「教員のための人権教育の理論と方法」、N大「教員のための人権教育の理論と方法」、Y大「国際理解教育（共生教育）論」をあげることができる。さらに、教育研究の方法論については、F大「科学的リテラシー教育革新論」、P大「教育実践研究の方法」、R大「教育の方法と評価」 I・II、「情報教育の研究と実際」 I・IIがある。

その他特徴的のものでN大「人間的成長を促す教育の理論と実践」、R大「複式学級の教育と実際」、X大「学校生活と子どもの健康・病気」がある。

## 3) 共通基礎科目の課題

### ① 履修単位

この共通基礎科目は設置すべき5領域が示されており、その科目数、単位数については大学院間で様々である。「共通に」履修すべき科目である以上、どのような科目をどの程度（何単位）履修すべきかの論議、検討は必要とされよう。

### ② ストレート院生への対応

兵教大のように、共通基礎科目の履修について現職院生とストレート院生を分けている大学院がある。教育現場をほとんど知らないストレート院生にとっては、教職生活の基盤を創るものとして重要である。どの大学もストレート院生が増える傾向にあるので、このことは大きな課題である。

### ③ 教職キャリアと共通基礎科目の関係

院生のキャリアや専攻したい分野との関連で、必ずしも必修としなくともよい共通基礎科目がある。例えば、学校管理職をめざす院生が、授業構成理論の科目を多く履修する必要はない。共通基礎科目の科目数と履修方法の見直しが大きな課題で

ある。

### (3) コース科目

#### 1) 学習指導に関するコース

##### ①分析の視点

- i 特色ある専門科目
- ii 専門科目と課題研究等との関係

##### ②専門科目の分析結果

###### i 特色ある専門科目

授業開発、授業実践に関する専門科目の設置が多くの大学でなされている。

既存の修士課程の専門科目と連動している大学は、C大とB大である。

C大では、「教科・領域専門バックグラウンド科目群」で構成され、その内容は従来の修士課程のものと同様である。国語を事例とすると、「国語学特講」「国文学特講」「漢文学特講」「書道特講」「国語科教育特講」のようになっている。また、B大では、数理・言語・表現・社会、生活の専門科目の開設している。例えば、「言語系—教材開発のための教科内容研究」では、国語学、国文学、漢文学、日本語教育学等のそれぞれ独立した授業となっている。

###### ii 専門科目と課題研究等との関係

すべての大学で専門科目と課題研究等を連動させている。A大では、研究成果を「マイオリジナルブック(MOB)」「共通演習」として提出させている。R大では、最終レポートの審査をし、最終試験に合格することが修了の条件となっている。V大では、20000字の「修了論文」を提出させている。

しかし、報告書の内容規定を示している大学は少ない。その分量も大学、コースによって違うであろう。このことが今後の大きな課題である。

##### ③コース科目の課題

###### i 特別支援教育への対応

特別支援教育に関する科目が設置されていない大学が見られた。今時の大きな教育課題である。最も重視すべき検討課題としてもよい。

###### ii 既存の修士課程との連動

今時の答申の特色の一つに、「教科教育と教科専門との架橋」があげられている。C大やB大のように、既存の修士課程の専門科目との連動を考える必要がある。

###### iii 専門科目と課題研究等

課題研究等の内容と分量が示されていない大学が多い。修士論文は課さないとしても、修了生の質を担保する意味でも、課題研究等に関する規定を検討することが必要である。



## 2) 生徒指導に関するコース

生徒指導、教育相談を主たる内容領域とするコースを設定している大学院は少なくない。今日、生徒指導という言葉には、2つの意味が付与されている。一つは、広義の生徒指導であり、もう一つは、狭義の生徒指導である。前者は、「生徒指導は学校の教育目標を達成する上で重要な役割を果たすものであり、学習指導と並んで学校教育において重要な意義を持つもの（「生徒指導提要」第1章第1節）」であるというように、学習指導と並ぶ学校教育の基盤として位置づけられうる生徒指導のことであり、後者は、児童生徒のいわゆる問題行動への対処等という意味での生徒指導のことである。

各教職大学院に設置される生徒指導関連のコースを通覧すると、生徒指導という名称が広義で用いられている場合と狭義で用いられている場合があることに気づく。たとえば、G大学には、「生徒指導支援領域」が設置され、そこには、「教師が苦戦する諸問題への対応」、「子どもが安心感を実感するための教師の関わり」、「子ども同士の間人間関係を作るグループアプローチの開発」といった専門科目が配当されている。すなわち、G大学は、生徒指導を（どちらかといえば）広義なものとして捉えていると考えられる。その一方で、L大学の「生徒指導力高度化コース」には、「生徒指導の実践と課題」、「スクールカウンセリングの実際とその活用方法」、「生徒指導充実のための学校内外の連携」などの専門科目が配当され、（科目名だけから判断することはできないが）ここからは、L大学が、生徒指導を（どちらかといえば）狭義に捉えていることがうかがえる。このように、広義と狭義が混在している現状は、デマンドサイドからすると、ややわかりづらい事態といえるのかもしれない。

また、生徒指導という言葉が広義で用いられる場合には、それを構成する下位領域が想定されることになるだろうが、大学によって、それが異なっているように思われる。たとえば、（前記した）G大学では、配当された専門科目名から判断する限り、広義の生徒指導は、狭義の生徒指導、学級経営等から構成されている。一方、N大学では、それは、狭義の生徒指導、教育相談、キャリア教育、道徳教育、学級経営、特別活動・地域連携という6つの分野から構成されていると判断されるのである。このように同一の概念であるにもかかわらず、それを構成する下位領域が異なるという事態は、広義の生徒指導という概念そのものが曖昧であることを意味しており、それゆえに、各教職大学院が養成を企図する教員の専門性を明確に定義できないという事態を招く可能性も懸念されるのである。

## 3) 学校経営に関するコース

教職大学院は「新人教員の養成」と共に「スクール・リーダーの養成」をねらいとして創設され、その中核に校長等の学校管理職養成が位置している。だが学校管理職の任用は教員の任免権をもつ都道府県、政令市の教育委員会の権限に属し、その職能観や任用基準に関わってのみ具体的な管理職養成のプログラム、カリキュラムを設定すること

ができる。

これまで学校経営の自律性確立とそれを担う自律的学校経営者の育成が大きな教育改革課題とされ、教育委員会も管理職養成、研修の必要性、重要性を認識してきたが、その実際の展開は必ずしも十分ではなかった。それは第一に管理職養成・研修の柱となる学校経営等の専門性が教育委員会内部において蓄積されておらず、他の教員研修と異なって教育センター等が単独で実施できないこと、また大学等においても中堅以上の教員を対象とし、学校経営を内容とする管理職研修を担える教員が必ずしもいるわけではないことを理由としていた。また第二に、いずれの学校においても教頭や管理職任用の対象とされる中堅教員が多忙を極め、例え短期間であったとしても研修に時間を割くことが極めて困難であることがあり、この点が第一の点以上に管理職研修の設定、整備を困難にしてきたことは否めない。特にこの第二の点は、教育委員会の判断があっても、校内組織の維持、運営に腐心する校長が校内運営の中枢を担っているが故に将来の管理職を嘱望されている有能な中堅教員を「手放す」ことを容認しないことが大きな背景となっている。

こうした状況の中で、教職大学院が管理職養成を焦点とする「スクール・リーダーの養成」を課題として発足したことは時宜を得たものであり、多くの大学院がこのための履修コースやカリキュラム類型を設置した。現在の 25 大学院の内、19 が何らかの履修コースやカリキュラム類型を設置しているが、その中で過半の 17 大学院が「学校経営」に関するものを開設している。名称としては「コース」の他に「領域」や「系」が使われているが、他の領域と「融合」して名称的に特定できないものもある。

この学校経営に関するコース等のカリキュラムについては、必ずしも都道府県対応が必要とされないにしても、想定される修学生が主として管理職候補者たることから、教育委員会との連携において編成されることが必要とされよう。そしてまた実際にその担当者の専門性から共通性が認められるのが、日本教育経営学会の「校長の専門職基準」

(2009)に基づく授業科目の設置であり、これらのコース等を設置している幾つかの大学院（L 大学、N 大学、O 大学等）では独自のカリキュラム基準等の開発もしている。だが他方でこれらのコース等において、その「名称」と設置科目とが一致しないものが散見される。例えば O 大学院の場合、そのコース名は「学校・学級経営コース」とされているが学級経営に関する授業科目は開設されてないし、またこの逆に R 大学院は「学校運営・授業実践開発コース」において学校経営に関する授業科目はなく、学級経営についての科目があるのみである。

教職大学院でこれら学校経営等に関するコースを設置するに、上述した管理職養成・研修の困難性は倍加されて顕現化されている。つまり現職教員に対する修学期間の特例で 2 年未満の短期履修を認めていることがあっても、大学院正規課程における長期履修であることから、第二の問題はより深刻であり、教育委員会が中堅教員を長期派遣して

研修させる戦略的判断が求められている。そして第一の点は、直接にこれらコース等のカリキュラムにおいて問題となっている。このことはこれらコース等を開設している大学院の専任教員に学校経営を専門とするものが含まれているかどうかにか端的に示されている。この専門性をもった担当教員を欠くということは、学校経営領域の授業科目をその業績や研究キャリアにおいて専門性を認められない教員が担当するか、あるいはこうした教員の担当科目を専門性が曖昧で判別つかない名称で開設するか、という問題を生み出している。またこれらの領域で専門の研究者教員が任用できない場合、実務家教員に担当させ、その担当科目を過度に実践性に傾斜したものとすることも見られる。

このように教職大学院において学校管理職の養成・研修を担うこと、そのために学校経営に関するコース等のカリキュラム類型を設置することの意義と重要性は、今日の教育改革状況において広く教育関係者に共有されてきたと理解できるが、これまでの管理職研修で見られた問題点、困難性が解決されないだけでなく、より深刻なものとして教職大学院に存在することになったのは看過できない。「専門免許」の対象として別途の方策の検討も考えられようが、先の中教審答申においても繰り返し強調され、また緊急の課題とされたこの学校管理職養成・研修を教職大学院に位置づけるべく新たな条件整備とシステム開発が求められている。

#### **(4) 実習科目**

次に、全国の教職大学院の要覧、実習の手引き、および日本教職大学院協会の調査報告書を手がかりに、「内容」「期間および実習校の選定手続き」「評価方法」の3視点から、教職大学院の実習科目の実態と問題点について考察を行う。

##### **1) 内容**

まず、ストレートマスターの実習内容は、主として教員(担任)としての基本的な教育活動を実践的に学ぶことを目的に、長期間を通して実施している大学が大半である。ストレートマスターの実習科目の内容は、①学校現場が抱える課題を把握、焦点化するもの②単元レベルの教材開発を構想実践し、実践的指導力を高めるもの③院生自らの設定した課題について実践を通じて検証を行うもの④基本実習の省察を踏まえた発展的な実践を行うもの⑤教科指導、生徒指導、教育相談等に関わる共通科目で学ぶ理論を実践に関連づけるものの5つのタイプに類型化される。とりわけ、理論と実践とを往還させるために各大学院で多様な形が模索されている点が共通の特徴であるが、院生の持つ問題意識に軸足を置く実習内容か、現場の問題に軸足を置く実習内容かは大学院によって異なっている。

一方、現職教員の実習では、主としてスクールリーダー育成の視点から多様なメニューが準備されている大学院が多い。例えば、①主幹教諭や管理職の助言を受けながら学校運営・改善における指導的役割を果たす基本的な姿勢を身につけるもの②入学時まで

に絞り込んできた勤務校の学校課題・研究課題の解決に向けた事例収集、課題解決をはかるもの③実習校の研究活動に参加し、課題解決の方法、組織と運営のかかわりを学ぶもの等がある。とりわけ、院生の勤務校で実習を行う場合は、当該校の抱える教育課題を自己の研究課題に重ねて実施されることが重視されており、院生の現職教員としての立場に配慮しつつ、当該校の教育課題の実態に合わせた形でフレキシブルな実施形態を配慮していることがうかがえる。

また、教員養成単科大学の教職大学院の実習科目では、科目設定・単位数・内容が現職教員とストレートマスターとで異なっている。実習目的、研究課題との連動、時期や実習の入り方、実習校の相違等から、ストレートマスターの実習科目にプラス $\alpha$ の科目を追加して設定したカリキュラム構成も見られる。

このように、実習科目の内容は、現職教員とストレートマスターの双方の固有の特徴を包含しつつ、研究者教員と実務家教員の共存する教職院ならではの人的構成をプログラムの特長として打ち出すことが模索されている状況である。一方、院生の多様な課題意識と実習での連携校の実態とが乖離するという課題も生起している。

## 2) 期間および実習校の選定手続き

実習が行われる期間については、長期か短期か、連続か非連続の日数選択かというタイプに類型化される。とりわけ、長期間を選択可能な期間として設定し、実習の目的や院生の研究課題に応じて、一定の日数を選択しながら実習に取り組みせる大学院が多く見られる点は、ストレートマスターと現職教員の双方を擁する教職大学院の特徴的な点である。

また、実習校の選定手続きについては、教育委員会との密接な連携性を前提として、何らかのシステムや協定等の可視化できる形で構築している大学院が大半である。具体的な実習校の選定にあたっては、地域の特性や教育委員会の理解、教育委員会と大学院との関係性に起因して、大学院側の主体性としてどの程度関与可能かという点に差異が見られる。

このように、多様なタイプの院生に対応する期間設定、そしてその実習を対応可能にするための教育委員会との密接な連携関係の構築が必須となっている。一方、現職の院生の実習において勤務と勉学の区別の曖昧化が指摘されており、「実習免除」の在り方と連動して対応しなければならない課題である。

## 3) 評価方法

評価の方法については、以下の点が特徴として挙げられる。

「評価主体（誰が）」としては、教員による評価、院生自身による自己評価、連携校の教員（学校長、担当教員）の複数の視点からの評価が行われている。単位認定を研究者教員と実務家教員の協議で実施する大学院も見られる。「評価時期（いつ）」としては、実習期間中の聞き取りや観察による形成的な評価、月例カンファレンス・リフレクシ

ンにおける考察の評価、実習終了時における総括的評価等が行われている。「評価対象(何を)」としては、省察レポート、日誌、自己評価票、実施記録、授業観察シート、実習ノート、プレゼン資料、ポートフォリオ(デジタルポートフォリオ)等、質的なデータ資料を対象として総合的に評価する大学院が大半である。「評価方法(どのようにして)」としては、複数の観点・項目・能力、到達度、評価基準、配点、評価段階等を明確に設定している大学院が大半である。シラバスとの整合、評価者の立場による評価比率の設定を明示している大学院も見られ、説明責任を明確化している。

このように、評価の信頼性・妥当性を確保することを前提として、多様な質的データを収集して総合的な評価を実施するため、到達度や配点等を具体かつ明確にしておくことが重要視されている点が特徴である。科目としての最終的な評価は大学院側が行うが、教委側からも、教員養成・教員採用の視点から、大学院と連動した評価視点を提起し、学校教育現場の実態に即した資質や能力を評価に反映させることが求められるだろう。

以上の実態から、今後の実習科目の在り方を考える上で、次の3点が焦点化されよう。

- ①院生の特性に対応したカリキュラム設定(時期、内容、理論と実践との往還の方法)
- ②実習科目への大学院教員の関与(研究者教員と実務家教員の役割、連携、分担)
- ③現場の教育課題と院生の研究課題との連動性(実践性と学際性のバランス、教員研修との連動)

現状では、実習科目の構成・大枠の修正改善を図っている大学は見受けられない。むしろ、該当コースや細かな運用方法に修正を加えている状況であるといえる。

## (5)「課題研究」等

教職大学院は専門職大学院であることにおいて、一般の大学院修士課程の修了要件とされる修士論文が課されず、5領域の共通科目を含むコースワークと10単位以上の実習をもってその教育課程の枠組みが構成されている。このコースワークとしての各授業科目は、履修類型や学修コースにおいて体系化され、明確なカリキュラム・デザインの下に位置づいている。だが実習も含めて、この専門職修士課程の学修において、どのような成果を得、いかなる到達点に達したかを確認するのに、個々の科目の評価のみでは十分とはいえない。

その形態や内容は極めて多様であるが、25大学院全てが何らかの形で、この教職大学院の学修の成果を確かめるための課題設定をしていることは、上述の認識が教職大学院設置に際して広く共有されていたことを示している。この「学修の成果」を示すものとして明確に「論文」とするもの(2校)、「報告書」とするもの(9校)の他、「実践研究・実践演習」「まとめの提出」「研究会での報告」「プレゼンテーション」といった表記で示されている。こうした「課題研究等」やその指導に対して、一定の単位設定がなされて

いるが、その単位数は2単位（7校）、3単位（4校）、4単位（4校）、6単位（2校）と多様となっている。また単位設定がコースによって異なるもの、「共通科目」の中に位置づけるもの、実習単位に含ませるものがあり、課題は課すが単位設定をしていないもの（2校）もある。

教職大学院は10単位の实習を含んで修了単位を45単位以上としている専門職大学院であり、一般の修士課程のようにコースワークに加えて修士論文を課すことは、物理的な院生負担からして困難であるだけでなく、その専門職大学院としての制度理念、制度設計からも逸脱することになる。だが25大学院全てが何らかの形でこの「課題研究」等を課しているのには、それなりの理由が認められる。それは教職大学院のカリキュラムにおいては、個々の授業で発表やディスカッション等、院生の能動的取組みが求められるにしても、修士論文の取組みにおいてなされる大学院課程での学修総体をまとめる主体的、自律的な課題設定、研究遂行力量の形成、構築が図られないとの認識が共有されていることである。

専門的・実務実践的力量を形成するのが「専門職大学院」だとしても、今日の教育状況、学校状況においてはより主体的、自律的に課題解決を図ることができる高度な専門性をもつ教員が必要とされており、このために自ら研究主題を設定し、研究的に課題解決を考察する主体的取組みが大学院課程を総括するものとして重要であり、この「課題研究」等が教職大学院の教育課程でより一層重要視されるべきことを示している。

### 3. 教職大学院構成員の教職大学院カリキュラム評価

#### (1) 回答者の概要

回答者の概要は下表の通りである。

表3-1 大学教員

配布数・回答数・ 有効回答率	配布数			回答数		有効回答率
	349			240		68.8%
性別 (M/F)	M			F		
	87.1%			10.8%		
年齢	20代	30代	40代	50代	60代	
	0.4%	3.8%	23.3%	35.0%	33.3%	
研究者/実務家	研究者			実務家		
	50.4%			48.3%		
担当科目領域	教育課程		教科指導		生徒指導	学級経営
	30.8%		46.3%		27.5%	19.2%
	学校経営		学校・教員		その他	
	26.7%		24.2%		15.8%	

表3-2 在校生

配布数・回答数・ 有効回答率	配布数			回答数		有効回答率
	671			444		65.9%
性別 (M/F)	M			F		
	59.7%			39.8%		
年齢	20代	30代	40代	50代		
	62.2%	13.3%	20.8%	1.8%		
教職経験	有			無		
	60.4%			39.6%		
教職経験年数	10年以下	11年~20年未 満	21年以上			
	18.0%	58.7%	23.3%			
出身大学・学部	養成系			一般系		
	45.2%			52.9%		

表3-3 修了生

配布数・回答数・ 有効回答率	配布数		回答数		有効回答率
	1 5 9 9		4 9 4		3 0 . 9 %
性別 (M/F)	M			F	
	6 1 . 5 %			3 8 . 1 %	
年齢	2 0 代	3 0 代	4 0 代	5 0 代	
	3 0 . 6 %	1 3 . 8 %	4 4 . 7 %	6 . 5 %	
教職経験	有			無	
	6 8 . 8 %			3 0 . 2 %	
教職経験年数	10年未満	10年～20年未満	20年～30年未満	30年以上	
	1 0 . 3 %	4 8 . 8 %	1 0 . 3 %	4 8 . 8 %	
教職大学院修了年度	2 0 0 8 年度	2 0 0 9 度	2 0 0 8 年度	2 0 0 9 度	
	3 . 4 %	1 6 . 4 %	3 . 4 %	1 6 . 4 %	
出身大学・学部	養成系			一般系	
	6 0 . 9 %			3 8 . 1 %	

以下では教員、在籍院生、修了生のそれぞれについて回答傾向を検討した上で、回答者間の回答傾向の異同について若干の比較検討を行いたい。

## (2) 教員

### 1) カリキュラム全体について

教員の種別にかかわらず、75%以上の教員が、「(「そう思う」と「どちらかといえばそう思う」を加えた) 肯定的回答をしており、カリキュラムは全体として、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にふさわしいものであると判断されていた。ただし、肯定的回答の割合は、研究者教員と実務家教員でやや違いが認められた(研究者教員:約76%;実務家教員:約90%)。

カリキュラムが中核的中堅教員の養成にふさわしいかどうかについても、回答の傾向は新人教員養成の場合と同様であった。すなわち、教員の種別にかかわらず、総じて回答は肯定的であり、肯定的回答の割合は研究者教員よりも実務家教員の方がやや高かった(研究者教員:約80%;実務家教員:約90%)。

教員の種別にかかわらず、カリキュラムは全体として、学校現場の具体的な教育課題の解決に役立つものであると判断されていた。肯定的回答の割合は、(他の項目とは異なり、)実務家教員よりも研究者教員の方がわずかに高かった(研究者教員:92.5%;実務家教員:87.0%)。

教員の種別にかかわらず、カリキュラムは全体として、学生にリフレクション(省察、



内省)をもたらすものであると判断されていた。ただし、肯定的回答をした研究者教員の割合は、実務家教員ほど高くない(研究者教員:76.6%;実務家教員:86.2%)。

研究者教員も実務家教員も、概ね、「共通(基礎)科目」、「コース(分野)別選択科目」、「学校における実習」という科目構成は適切であると考えていた。ただし、研究者教員よりも実務家教員の方が肯定的に捉えていた(研究者教員:75.8%;実務家教員:88.8%)。

実務家教員は、共通(基礎)科目として開設されている5領域の設定を適切であると考えていると判断して差し支えないであろうが、研究者教員については、そう判断することに、やや慎重でなければならないかもしれない。なぜなら、肯定的回答の割合が、実務家教員では約90%あったのに対して、研究者教員では65%しかなかったからである。

## 2) 教育方法・授業形態について

研究者教員の約83%、実務家教員の約91%が、教職大学院の教育方法・授業形態は院生の力量の形成・向上に効果的なものが多いと肯定的に捉えていた。その理由については、いずれの教員種別でも、「事例研究、フィールドワーク、ロール・プレイング等が積極的に導入されているから」という理由が最も多く選ばれ(どちらも85%程度の教員が選択)、『現職教員としての経験を有する学生』と『学部新卒者』を分けて授業が行われているから」という理由が(「その他」を除けば)最も否定的であった(研究者教員で13.0%、実務家教員で15.1%しか選択されていない)。

## 3) 課題研究について

教員の種別にかかわらず、「課題研究等」は、それによって、教職大学院の授業で学んだ成果が統合され(肯定的回答の割合は、研究者教員で82.4%、実務家教員で86.0%)、「理論と実践の融合」を実現するのに有効であり(同じく、研究者教員で84.0%、実務家教員で92.1%)、教職大学院での学びの集大成となるものである(同じく、研究者教員で84.0%、実務家教員で85.1%)と肯定的に捉えられていた。

## 4) 実習について

教員の種別にかかわらず、実習によって教職大学院の授業で学んだ成果が統合され(肯定的回答の割合は、研究者教員で78.3%、実務家教員で85.3%)、実習が「理論と実践の融合」を実現するのに有効である(同じく、研究者教員で80.8%、実務家教員で88.8%)と肯定的に捉えられていた。

実習を通して実習校の教育研究活動に貢献することができるという項目への反応については、やや留意が必要かもしれない。研究者教員であれ実務家教員であれ、どちらも7割近くの教員(研究者教員の68.3%、実務家教員の66.4%)が肯定的な回答をしていたことから、概ねポジティブに捉えられていると判断しても差し支えないだろう。しかし、他の諸項目(の多く)で肯定的回答の割合が8割前後あったことを考えあわせると、実習を通して実習校の教育研究活動に貢献できているかという点に関しては、やや懐疑的に捉えられているという見方をしておくことが必要かもしれない。

### (3) 在籍院生

#### 1) カリキュラム全体について

第一に教職大学院のカリキュラムは新人教員の養成にふさわしいものであるか(Q1-1)についてであるが、肯定的な回答(「そう思う」「どちらかといえばそう思う」の合計、以下同)の割合は、教務経験の有無によらず、2/3を超えており総じて肯定的に評価されているといえる。ただし現職教員(「教職経験を有する」回答者、以下同)は学卒院生(「教職経験の無い」回答者、以下同)に比べ、肯定的に回答した割合は相対的に少なく、自由記述の内容から推測すると、「カリキュラムが現職向けに偏っている場合があること」等が考えられる。

第二にスクールリーダー(中核的中堅教員)の養成にふさわしいものであるか(Q1-2)についても肯定的な回答は、教職経験の有無によらず、7割を超えており、教職大学院は総じて肯定的に評価されている。

第三に学校現場の具体的な教育課題の解決への効果性についても、教職経験の有無による違いは少なく、総じて3/4程度の回答者が肯定的な回答をしている。

第四にリフレクションへの効果性(Q1-4)については現職教員の9割近くが肯定的な回答をしており、カリキュラムは現職教員の省察の機会として有効に機能していることが窺われる。教職経験のない回答者についてもおおむね肯定的であるが、18%の回答者が「どちらともいえない」を選んでいる。

第五に科目構成の適切さについて(Q1-5)は、現職教員で71%、学卒院生で78%が肯定的な回答をしており、どちらも概ね肯定的であるが、現職教員には1割程度の否定的な回答も見られる。

第六に共通(基本)科目として開設されている5領域の設定の適切さであるが現職教員、学卒院生ともに概ね3/4が肯定的な回答をしており、共通科目の設定についてはどちらも概ね肯定的であるといえる。

#### 2) 教育方法・授業形態について

第一に自らの力量の形成・向上への効果であるが、教職経験の有無によらず、8割を超える回答者は肯定的な回答をしており、教職大学院の教育方法・授業形態は院生の力量の形成・向上に効果的なものが多いと評価されているといえる。教職大学院の教育方法・授業形態を肯定的に評価した理由については、もっとも多く回答者が指摘したのは「事例研究、フィールドワーク、ロールプレイング等が積極的に導入されているから」(7割前後)、次いで、「実務家教員等の実務経験者による指導が行われているから」(6割弱)であり、「少人数で授業が行われているから」という指摘をした回答者は少数(3割以下)にとどまる。

第二に「現職教員としての経験を有する学生」と「学部新卒者」とを分けて(一緒に)授業を行っていることの是非については、全体として見ると一緒に授業をするメリット

が、分けて授業をするメリットを上回っている。ただしこの点に関しては教職経験の有無による違いが大きく、総じて現職教員には両者の混在するメリットが指摘されていないのに対して、教職経験のない回答者はそのメリットを評価する声が多い。とりわけ現職教員と学部新卒者を一緒にした授業をおこなうことについては学卒院生の65%が効果的と回答しているのに対し、現職教員では38%しか効果的と回答しておらず、両者の間に評価に大きな差が出ている。

### 3) 課題研究等について

第一に課題研究等による教職大学院の授業で学んだ成果の統合(Q5-1)については、肯定的な回答の割合は、現職教員で72%、学卒院生で66%と課題研究等の意味は総じて肯定的に評価されている。

第二に課題研究等の「理論と実践の融合」への効果(Q5-2)については肯定的な回答の割合は現職教員82%、学卒院生68%と効果的に機能している様子が窺われる。

第三に課題研究等の教職大学院での学びの集大成としての意義(Q5-3)についても概ね7割が肯定的な回答をしている。ただし、学卒院生には12%の否定的回答(「そう思わない」「どちらかといえばそう思わない」の合計、以下同)もみられる。

### 4) 実習について

第一に実習によって、教職大学院の授業で学んだ成果が統合されたか(Q7-1)については、現職教員は肯定的な回答が54%であるのに対し、学卒院生は肯定的な回答が73%にのぼり開きが大きい。現職教員については否定的回答が合計13%と一定の割合を占めている。この理由としては、Q8からは実習時の立ち位置や実習校の教職大学院への理解など、大学と実習校との連携協力上の課題が考えられるし、また現職教員の多くが実習免除を受け、自己体験としてではなく「一般的な見方」として回答していることにもよっていると考えられる。

第二に実習を通じた実習校の教育研究活動貢献(Q7-2)については、現職教員は肯定的な回答が47%と低く、課題の大きい様子が窺われる。その理由についてQ8からは実習生の活用など、大学院と実習校との連携協力上の課題である様子が窺われるが、(Q7-1)と同様に実習免除された者にとっては自分の問題としてではなく、「教育実習一般」について回答したことによることも考えられる。一方で学卒院生は肯定的な回答が58%と、現職教員よりも相対的に高い。

第三に実習は理論と実践の融合に有効であったか(Q7-3)については、学卒院生は肯定的な回答が68%であるのに対して、現職教員は55%とカリキュラム全体における位置づけについて課題のある様子が窺われる。

第四に実習の総合的満足度(Q7-4)については、現職教員は肯定的な回答が51%にとどまるのに対し、学卒院生は肯定的な回答が77%にのぼる。課題としては大学と実習校との連携協力上の課題のほか、通勤の問題やスケジュールの調整上の課題等が浮かび上

がる。

#### **(4) 修了生**

修了生調査をもとにして、自由記述も参照しながら、その結果から指摘できることを整理する。

##### **1) 全体傾向**

全体として、おおむね肯定的に評価されている。教職大学院のねらいに沿ったカリキュラムが提供され、それに適した教育方法、指導方法が採用されており、修了生から、肯定的に受け止められていると評価できる。そのことは、修了後の職務遂行に役立っている面があると評価されていると受け止めてよいであろう。

ただし、課題も浮かび上がっている。その要因として、教職大学院が発足したばかりであり、決められた枠組みの中で、試行錯誤しながら、教育を進めている面もあることと思われる。改善を絶えず行う必要があり、厳しくとらえれば、現在の状況は、教職大学院が完成したとは言えない状況と言えるであろう。

##### **2) カリキュラム全体について**

おおむね肯定的に評価されている。特に、リフレクション（省察、内省）をもたらすものであったという点で評価が高い。共通科目に関する自由記述において、専門教科の内容、特別支援教育の内容を充実させる必要性を指摘する意見があった。

##### **3) 教育方法・授業形態**

おおむね肯定的に評価されている。上位3つを上げると、「事例研究、フィールドワーク、ロールプレイング等」「実務家教員等の実務経験者による指導」「現職教員としての経験を有する学生」と「学部新卒者」を一緒にした授業になる。しかし、自由記述を見ると、この点については、意見が分かれる。現職教員では、両者を分ける必要性を指摘する意見がかなり見られた。授業のねらい、進め方の問題でもある。

また意見の分かれている点は、理論的な学び、実践的な学びについてである。すなわち、実践的な内容を重視していること、演習など院生の主体的な学びとなっている点を評価する意見が見られる一方、そのことを批判し、大学院でしか体験できない理論的な深い講義をもっと聴きたかったという意見も少なくなかった。現場でも学べることは現職教員には必要ないという考えも見られる。そのことは、研究者教員、実務家教員の授業の評価にも表れている。研究者教員が現場とは合わない講義をしているという批判もあれば、実務家教員の授業内容が浅く、自分の経験を語っているだけだという批判もあった。

##### **4) 課題研究について**

おおむね肯定的に評価されているが、ストレートマスター修了生については、現職教員修了生ほど肯定的ではない。教職大学院での学びを総括的に成果物により表現するこ

とは、教職経験がないストレートマスターにとっては、困難な課題となっていたようである。また在籍院生についても同様の傾向があるように、ストレートマスターは学部卒業から数年しか経っておらず、多くの者が「卒業論文」を書いたばかりであり、現職教員に比べてその「新鮮さ」も含めて取組み姿勢に差があるともいえる。課題研究におけるストレートマスターへの指導のあり方を見直す必要があるかもしれない。

#### 5) 実習について

実習は、カリキュラムの中では最も課題があると言える。すなわち、現職教員院生の実習に対しては、特に自由記述で、否定的意見がかなり見られた。その大きな要因は、教職大学院における実習について、関係者の間で十分な理解がされていないことにあると思われる。それは、実習校の理解不足がかなりあること、院生自身も十分に理解していないのではないかとと思われること、それらの要因として、教職大学院自身が、その意義、ねらいについて十分に理解できず、適した実習のカリキュラム、実習校の確保、指導体制の構築ができていないためではないかと思われる。また、時間的、物理的な負担が大きいことも、自由記述から窺うことができる。改善の余地がかなりあるように思われる。

#### 6) 今後の課題

以上のような課題については、制度的には、カリキュラムについての規制を緩和し、教職大学院の裁量にゆだねることにより、各教職大学院の理念、地元教育委員会の実態、院生の実態に応じて、柔軟に対応することを可能にすることにより、各教職大学院自身の創意工夫によって克服されるべきことが多い。ただし、実習に関しては、教育委員会、学校での実施が不可欠であることから、法令等により、何らかの形で教育委員会や学校にその協力を義務付けるなど、条件整備は必要である。各教職大学院の努力だけでは限界がある。制度的には、実習は、各教職大学院が、教育委員会、学校にお願いして協力してもらおうのではなく、教育委員会、学校にとっても、職務として実施するようにすべきであろう。

修了生に対する調査、検証は、今後きわめて重要な課題となる。教職大学院教育がどのような成果を上げているのか、各教職大学院が、地元教育委員会と連携しながら、継続的に追跡調査を行い、成果の検証を行うことが必要である。まずは、その検証の体制を構築することから始めるべきであろう。カリキュラムの改善は、そのような体制の下で行われることが必要である。

### (5) 回答内容の傾向比較

#### 1) カリキュラム全体

カリキュラム全体の評価については70～85%が肯定的回答をしており、修了生と在籍院生はほぼ同じ傾向であるが、修了生の方が在籍院生よりやや肯定的に評価する傾向が

ある。

大学教員もほぼ同じ回答傾向で概ね肯定的であるが、「新人教員養成」「スクールリーダー養成」「学校課題解決」については修了生、在籍院生よりも肯定的回答の比率が高い。

また、実務家教員は研究者教員よりも全体的に肯定的に評価する傾向がある。

## 2) 教育方法・授業形態

教育方法・授業形態の効果性については修了生と大学教員の肯定回答傾向は9割弱とほぼ一致しているが、これに対して、在籍院生の肯定率は7割程度と低い。

学卒院生と現職教員を一緒のクラスにするかどうかについては、修了生、在籍院生、大学教員の全てがこのことを肯定する傾向があるが、学卒院生は現職教員よりもそのメリットを大きく感じている傾向がある。

## 3) 課題研究

課題研究については全ての共通質問について、①大学教員②修了生③在籍院生の順で肯定率が高い。

## 4) 実習

修了生と在籍院生の回答傾向はほぼ一致しており、修了生、在籍院生のいずれにおいても、学卒院生が現職教員より15～20ポイント高い肯定率となっている。ただし修了生、在籍院生いずれの現職教員についても「実習免除」者が含まれ、またその期間、形態は多様である。

また大学教員が修了生、在籍院生よりもいずれの質問についても10～20ポイント高い肯定率となっている。

## 5) 総括

各々の分析において示されたように、現在に至る教職大学院の4年間の「経験」はその直接的な関係者、大学院教員、在籍院生、修了生によってかなり肯定的に評価されており、ここから現在の教職大学院制度の枠組みの中で、そのカリキュラムを抜本的に見直す必要性は導出されない。だが個々の領域についてはその改善に繋がる示唆をこの質問紙調査から得られよう。教科内容に関する科目や特別支援教育に関する科目の設置、またストレートマスターと現職教員とのキャリア、経験、知識等の違いをどのようにカリキュラム構成、科目設置に反映させるかなども課題とされよう。

そして大学院教員、修了生、在籍院生の間の「回答傾向」の違いとして共通に指摘できるのが、この順で肯定傾向が低いこと、またストレートマスターと現職教員との回答については設問によって一定の差が認められたことである。大学院教員の「自己肯定的認識があることから肯定回答が高くなっていることは否定できないにしても、それが突出しているわけではない。多くの教員が、新しい科目、新しい教育方法に取り組んできたことからする「自負」も当然に反映されていると理解できよう。また在籍院生の相対的な肯定回答の低さについては、目下授業等に追われ、現在受けている教職大学院での

授業等の「意義」や「有用性」を判断、評価する客観的状況にないことによるかもしれない。このことは多くの設問において、「自己体験」できてないことを低く評価する傾向（例えば、「実習」をしていない現職教員は実習の意義や効果を高く評価しない）と重ねて理解できよう。つまり在籍院生、その中でもストレートマスターは教職大学院のカリキュラム履修が「現在進行形」であり、「結果」を相対化、客観化できていない面が修了生や現職教員の在籍院生よりも大きいと考えられよう。

これらのことを今後のカリキュラム改善に生かすには、ストレートマスターと現職教員、また勤務校種等の修学する院生の「属性」の違いが教職大学院によってかなり異なっており、その特性に応じ、特性を生かしたカリキュラムの設定や履修システムの在り方を考えることが必要であり、重要である。

（\*なおこの質問紙調査の回答分析は、大学院別にも集計したが、各々の標本数が極めて少なく、統計的な処理に馴染まないことから割愛した。）

## 4. 諸外国における教員養成カリキュラムの特質からする参考知見

### (1) 本調査研究における外国調査研究の位置と意義

今次の教員養成制度の高度化、大学院修士課程での養成が課題設定されるに、多くの諸外国が既に大学院での教員養成を制度化し、一定の成果を収めていることがその理由の一つとされた。これまでも教員制度、教員養成制度やその実際についての比較研究は種々になされ、報告、公表されてきたところであり（例えば、日本教育大学協会編『世界の教員養成－アジア編－』、『世界の教員養成－欧米オセアニア編－』2005、学文社）、それらの制度実態と課題、問題点から学ぶところは多い。

今次の制度改革の焦点は、教員養成の高度化、大学院修士課程での養成にあり、その量的・質的な制度設計とこれまでの専修免許とは異なる修士課程における実践的な教員養成カリキュラムについて、先行事例として諸外国における大学院での教員養成の在り方を参考にすることは必要とされよう。だが本調査研究が「教職大学院のカリキュラム改善の在り方」についてであり、ここでの「比較調査研究」もこの専門職大学院における教員養成カリキュラムを焦点とするものである。ただ厳密な意味で教員養成についての「専門職大学院」を設置している国はなく、直接的な比較研究をすることはできない。

そのため本調査研究では、日本の現在の制度改革動向に照らして、大学院修士課程での教員養成やそれに向けた取組みがなされている国を対象とし、そこでのカリキュラムの特質と問題点に焦点を当てることとした。外国の大学院修士課程での教員養成カリキュラムを対象とするには、その国の教員養成制度、教員制度、学校制度等の理解を前提としなければならない。このため調査対象を設定するのに、本調査研究の担当者が一定の知識をもっている国を対象とし、また本報告では課題とされる「大学院修士課程での教員養成カリキュラム」を対象とし、本調査研究にとって意味のある知見に限定して記述する。

こうした点から本調査研究で対象とした外国は、韓国、タイ、連合王国（イングランド）そしてフィンランドの4国である。各々について以下に報告するが、韓国は教員養成の制度や実態が日本に最も近い国であるが、大学院修士課程で学ぶ現職教員が極めて多いことを特徴としている。タイは経済的には未だ中位の国ではあるが、近年の教育改革で急速に教育の高度化が進められ、教員養成が5年学部課程でなされ、さらに昨年からその6年修士課程への移行が政策課題とされている。連合王国（イングランド）は教員養成制度改革が目まぐるしく展開され、大学院修士課程での教員養成も含む多様な教員養成制度、教職キャリアルートをもつことを特徴としている。そしてフィンランドは、今次の改革にとって一つの「モデル」とされてきたが、それはPISAで学力上位を維持していることの大きな要因として「教員の優秀さ」があげられ、さらにこのことが教員養成制度、全ての教員が大学院修士課程で養成されていることによっているとの見方が



広くなされてきたことによっている。

## (2) 韓国

### 1) 制度概要

韓国の教員養成は初等学校教員については全国 11 の国立教育大学校と中等教員養成も担う国立韓国教育大学校及び私立の梨花女子大学校において、中等学校教員養成はソウル大学校等国立、私立の一般大学において担われている。この 11 国立教育大学校には全て大学院修士課程が設置され、その制度や組織、カリキュラムはほとんど同じである。この修士課程はその修学形態において「夜間制」と「季節制」の 2 類型があり、基本的には現職教員を対象としている。「夜間制」は週 2 日の授業日設定で 1 学期が 15 週間、5 学期—2 年半で修了する課程となっている。「季節制」は夏期と冬期の休業期間に 15 日毎の授業日を設け、6 学期—3 年間で修了する課程である。

修得される単位は 30 単位で、その内 3 単位が修論研究に当てられる。設置される専攻は大学によって若干異なっているが、今回訪問調査した京仁教育大学校は 22 専攻、全州教育大学校は 21 専攻となっている。これは日本の教員養成系修士課程よりもかなり多いが、それは日本と同様の教科や領域に加え、「多文化教育」「科学英才教育」「博物館・美術館教育」(京仁教育大学校)「舞踏教育」「伝統美術教育」「教育演劇」(全州教育大学校)等のより専門的な領域の専攻が置かれていることによる。

### 2) 実態と留意点

例外的に学卒者も就学しているが、その修学形態からして現職教員を対象とした大学院であり、制度的にも他の一般大学に設置される修士課程とは区別されている。そして特徴的なことは、その入学—在籍者数の多さである。京仁教育大学校を例にすれば 2 年半の夜間制院生と 3 年間の季節制院生を合わせて、2012 年度は 1,725 名が在籍している。

この内訳は小学校教員が 1,363 名、幼稚園教員が 84 名、学卒者等その他が 278 名となっており、毎年ほぼ定員 (1,723 名) 通りの入学者数を確保している。この京仁教育大学校は仁川市とソウル郊外安養市の 2 つのキャンパスをもつ他の教育大学校よりも規模の大きい大学ではあるが、韓国全体として初等教員のための大学院修士課程として約 15,000 名が修学、在籍している。

この修士課程のカリキュラムは、「教科教育学」「教科内容学」「論文研究」の 3 つに大別され、その設置科目数・単位数は専攻によって異なっている。また教育学や心理学の教職専門に分類される科目の履修はそれらの専攻以外は課せられておらず、この点を除けば基本的には日本の教員養成系修士課程のカリキュラムと同じである。一例として京仁教育大学校の「初等社会科教育専攻」の設置科目を示せば次の通りである。

教科教育学—12 科目 (全て 3 単位) :

初等社会科教育学研究、初等社会科教育セミナー、初等社会科教材研究、歴史授業

の理論と実際、初等社会科教授法研究、初等社会科新聞活用教育、初等地理教育の理解、初等社会科教育の量的研究法、初等社会科教育の質的研究法、初等社会科教育と課題、歴史的素養と初等歴史教育、ジェンダーと地理教育

教科内容学—12科目（全て3単位）：

経済学セミナー、初等歴史教育特講、人間と歴史、地理学特講、初等経済教育セミナー、初等社会文化教育特講、社会文化特講、民主市民教育セミナー、韓国史研究方法論、韓国史セミナー、地域地理課題セミナー、政治と教育

論文研究 —1科目（3単位）：論文研究

具体的な設置科目はともかくも、全て「初等社会科」に特化された科目をもって構成され、現職教員が大学院修士課程で学ぶ目的や内容が極めて明瞭である。それは教科等の学校教育の特定の1領域を深く学び、理解し、その「専門家」を育成することであり、そのために「教科教育学」も含めてアカデミックな内容を学修し、修士論文の作成によって完成することが目指されている。この大学院修士課程の対象が初等教員学校教員に限定されていることを考えると、学校教員の「職能」や「専門性」、また学部での養成教育との接続についての考え方が日本とは大きく異なっている。高度でアカデミックな専門性の修得を目指すのが韓国における大学院修士課程の特質といえ、大学院修士課程で修得すべきとされる多様で分化された「専門性」がその修学者数の多さからも広く現職教員に求められていると理解できるが、それは日本における今次の改革で提起されている「専門免許」のイメージに近く、この点からの比較検討が必要であり、有益であろう。

### （3）タイ

#### 1) 制度概要

タイにおいては、1999年の国家教育法に基づく義務教育の6年から9年への延長をはじめとする多面的な教育改革が進められてきたが、この中で教員養成制度改革も主要な領域とされた。この教員養成制度改革は、それまでの「資格制度」から「免許制度」への転換と教員養成課程の4年制から5年制への移行を主要な柱としているが、この新たに設定された「教育職員免許」は、教員の他に「校長等学校管理職者」「指導主事等教育行政専門職」「教育行政一般職」を対象とする4免許とされ、その資格として、「20歳以上」「教育に関する学位保持」そして「1年以上の教育実習」が法定された。またこの制度改革に合わせて4種の教育関係職別に「教職の専門職基準」が「教員審議会」から出され、大学の教員養成課程カリキュラムの認可と認証評価の基準とされた。そしてこの免許制度は2003年の法律において制定され、5年養成課程は2004年度の新入生から適用された。だがその後、教員養成の質的保障についての論議がなされ、現在そのさらなる「高度化—5年課程から6年修士課程化」が政策的に検討されている。

タイにおける教員養成機関は、旧師範学校、旧教育大学を母体とする全国 40 の国立地域総合大学（ラチャパット大学）の教育学部を中心に、24 の国立総合大学の内、15 大学の教育学部が主要なものであり、それらの全てにおいて初等及び中等学校教員が養成されている。またこの他にも理数系、技術系教員については旧高等専門学校のラチャモンコン技術大学やキングモンクット工科大学において養成されている。また「教育学関連」の大学院はこれまでもチュラロンコン大学やチェンマイ大学等国立総合大学の教育学部の上に設置されてきたが、いずれもアカデミックな性格をもつものであり、研究者、行政官、学校管理職の養成を目的とするものであった。だが 1990 年代中期から地域総合大学にも大学院修士課程、博士課程が設置されるようになり、基本的な性格は旧来の総合大学と同じくアカデミックなものではあるが、その入学者は校長等管理職を中心としつつも教員層にまで広がりつつある。

## 2) 実態と留意点

タイの教員養成制度については、教員免許が校種別、教科別になっていないことや 5 年制の教員養成課程が大学院ではなく学部であることなど、日本と同列に比較できない面が多い。だが「教員養成の高度化」として「1 年以上の教育実習」を軸に学部 5 年課程での養成としたこと、そしてこの 5 年課程を運用する中で、その「質」が改めて問題とされ、5 年課程から 6 年修士課程に移行することの検討がなされていることは、現下の日本における教員養成制度改革の「先行事例」として多くの示唆を得ることが考えられる。

まず 5 年課程についてであるが、それまでの 4 年課程が一般教育科目 40 単位（語学・コミュニケーション科目、人文科学科目、社会科学科目、自然科学科目—各 10 単位）、教職専門科目 35 単位（教育学関係科目 25 単位、教育実習 10 単位）、専攻専門科目 45 単位、自由選択科目 10 単位と合計 130 単位であったものが（スアンスナタ地域総合大学教育学部）、設定当時の 5 年課程では一般教育科目 30 単位、教職専門科目 55 単位（教育学関係科目 30 単位、教育実習 25 単位）、専攻専門科目 80 単位、自由選択科目 6 単位の合計 171 単位とされた。5 年課程設置当初は地域総合大学、一般総合大学の別に「モデル教育課程」が作成されたが、その後各大学が独自のカリキュラムを開発し、総単位数を含めて現在はかなり多様となっているし、同じ大学においても専攻によって修了単位数が異なる場合もある。

5 年課程における 25 単位の教育実習は、4 年次までの 9 単位相当の教育実習と 5 年次における 16 単位のインターンシップによって構成され、5 年次は 1 年間、附属校や連携校でのインターンシップに従事する。日本における今次の高度化改革で、大学院修士課程での養成を枠組みとしつつも、それが「4+ $\alpha$ 」あるいは「4+1」としても考えられ、この「 $\alpha$ 」や「1」を全て教育実習、インターンシップに充当するとの考えも示されたことから、タイの 5 年制教員養成課程は日本の改革にとって「先行事例」として捉えることができよう。では何故それが見直され、5 年学部課程から 6 年修士課程への転換が図

られようとしているのであろうか。

タイでは昨年、政権交代があり、また日本でも大きく報道された洪水への対応に追われ、6年制への移行に関する政策的な検討は中断されたままであるが、関係機関、関係者においては一定の論議が継続されている。今回の調査では、2地域総合大学（スアンスナンタ、プランコン・シ・アユタヤ）の学長、教育学部長と2一般総合大学（チュラロンコン、ナレースワン）の教育学部長、そして教員審議会（クルサパー）会長から意見聴取したが、地域総合大学の関係者は押しなべて現行5年課程の継続を望み、一般総合大学の関係者は6年修士課程への転換を求めている。それは先に述べたように、タイでは教員免許が校種別、教科別になっておらず、いずれの大学も初等教員、中等教員を養成しているが、実際には両者の「レベル」差は大きく、地域総合大学の学生は初等教員に、一般総合大学の学生は中等教員になることが多いことが背景にあると思われる。このため現行の5年課程がかつての4年課程に比べて基礎的な教養科目を減じて、教育実習—インターンシップや実践科目の増加を図ったことから中等教員養成カリキュラムとしては不十分であり、その給与等の待遇改善も含めて大学院修士課程での養成を一般総合大学の関係者が志向していると理解できる。

このようなタイにおける教員養成制度の特質から、その改革動向がそのまま日本に当てはまるわけではない。だが教員養成の高度化—大学院というより高いレベルでの養成を考えるに、教職の専門性の内実に対応するカリキュラムを設定することの意義と必要性について、タイの経験は示唆的といえよう。

#### **（４）フィンランド**

##### **１）制度概要**

近年、日本においてフィンランドの教育が注目されている。それは日本がPISAの順位を「下げる」中で、フィンランドが一貫して高順位を維持してきたことによっており、そしてそれがフィンランドの教員の「優秀さ」によるものであり、またこの「優秀さ」がフィンランドの教員が全て修士号をもっている、つまり教員養成が大学院で行われているからとの理解がなされてきた。

フィンランドには10の総合大学と6つの単科大学（工科、経済・商業、芸術3校）があるが全て国立である。この中で総合大学の教育学部等に「教育学科（Department of Pedagogy）」と「教師養成学科（Department of Teacher Education）」が置かれ、「学級担任教員（初等学校）」と「教科担任教員（中等学校）」の養成を担っている。

フィンランドの高等教育—大学は、学部が3年課程で、その上に2年の大学院修士課程が置かれるが、ほとんどの専攻が3年学部課程と2年修士課程を一体的に捉え、5年で修士号を取得して「大学」を修了する、と理解されている。つまりフィンランドにおいては「教員養成課程」のみが特別に修士課程まで一貫した課程をもっているのではなく、

この「3+2」が一つのまとまりとされている。

このようにフィンランドにおいては、教員養成が修士課程を含む「3+2」で行われていることは特別、例外的なことではないが、この修士課程はアカデミックな性格をもつものであり、修士論文の作成による研究的な姿勢、力量の形成が教員養成において重視されている。この研究的な姿勢や力量を教師に求めることは、フィンランドの学校教育の在り方、条件から理解されねばならないであろう。フィンランドは、日本の約9割(33.8万平方Km)の国土に兵庫県と同じ540万人が住んでおり、人口密度は日本の約20分の1である。小学校の平均規模は約60人、中学校は約100人であり、都市部以外の学校では複式学級が普通である。広大な国土に点在する小規模な学校で質の高い教育を保障するには、何よりも自律的な質の高い教員を配置することが必要と考えられてきた。教員の異動は基本的にないし、学校評価も教員評価もない。つまり「出口保証」という考え方ではなく、「入口保証」として自律的に職務遂行ができる質の高い教員の養成が求められ、修士課程での養成、修士号をもった教員が標準と理解されている。

## 2) 実態と留意点

教員養成カリキュラムについての教育省等の基準や規定は全くなく、基本的には全て各大学に任されている。大学間相互や大学と実習校との連携、協議でカリキュラムは編成されている。大学における教員養成カリキュラムは、時間の算出は日本と異なっているが、学部3年間で修得する単位は180単位、修士課程で修得する単位が120単位となっており、科目によって「学部」段階で履修するものと、修士課程で履修するものとが分けられている。

実際の具体例として、訪問調査したヘルシンキ大学の「学級担任教員(初等学校教員)」養成カリキュラムを示せば、以下の通りである。

1. コミュニケーション学習と導入学習—25 単位
  - カリキュラム編成の基礎 —5 単位
    - 1 学部科目 —3 単位 / 1 大学院科目—2 単位
  - 言語とコミュニケーション・スキル —14 単位
  - 4 学部科目 —14 単位
  - 学習における ICT —3 単位
    - 1 学部科目 —3 単位
  - メディア教育の導入 —3 単位
    - 1 大学院科目—3 単位
2. 主専攻科目 —140 単位
  - 教育の文化的基礎 —15 単位
    - 3 学部科目 —15 単位

教育の心理学的基礎	—15 単位
3 学部科目	—15 単位
教育の教育学的基礎	—20 単位
2 学部科目	—10 単位／2 大学院科目—10 単位
教育の調査研究	—70 単位
3 学部科目	—20 単位
3 大学院科目	—50 単位（内、1 科目は修士論文—40 単位）
教育実習	—20 単位
2 大学院科目	—20 単位
3. 副専攻科目	—60 単位（全て学部科目）
4. 選択科目	—75 単位（学部科目—40 単位、大学院科目—35 単位）

この中で、1. の「コミュニケーション学習と導入学習—25 単位」について見てみると、設置されている 8 科目の内、「カリキュラム編成の基礎（2 単位）」と「メディア教育入門（3 単位）」の 2 科目が大学院科目として置かれている。

フィンランドの教職課程は、その「履修形態」はインタバル型やサンドイッチ型も含め極めて多様、弾力的ではあるが、カリキュラム構造としては学部の 180 単位と修士課程の 120 単位とが一体的に構成されており、この 300 単位をもって教員としての基礎的力量形成が想定されている。また教育実習は全体として 20 単位、20 週間設定されているが、修士論文にはその倍の 40 単位が充当され、教員養成課程全体においてきわめて大きな位置を占めている。学士課程、修士課程を含めた 5 年間の課程で、一般教養、教職教養、教科内容、教育実習そして論文作成のバランスをもった一体的な教育課程を編成することによって、研究的姿勢・力量を備えた自律的な教員の養成を目指しているものといえよう。

## （5）連合王国（イングランド）

### 1）イングランドの教員養成制度の特徴

イングランドの教員養成制度の特徴として、教職への多様な入職ルートが用意されていることがあげられる。イングランドでは、教職を希望するものの数は決して少ないわけではない。しかし、数年、教員を続けると、やめて転職してしまう者も多いのが現状である。このような恒常的な教員不足が、多様な教職キャリアルートが用意される背景にある。代表的な教職キャリアルートとしては、大学卒業後（基本的に）1 年間の教職課程である PGCE（Post-Graduate Certification in Education）や（形態は様々であるが）養成期間のほとんどを学校現場で過ごす SCITT（School-Centered Initial Teacher Training）などがある。

## 2) MTL

イングランドでは、日本の教職大学院制度発足とほぼ同じような時期（2010年）に、新たな現職教員教育制度が導入された。MTL（Masters in Teaching and Learning）と呼ばれるその制度は、履修期間が3年の公費負担によるCPD（Continuing Professional Development）としての教員養成制度であり、修士レベル化のための一つの方策であった。当分の間は、経験の浅い新人教員のみを対象とし、その後、経験豊富な教員へと拡充することを企図したものであった。

MTLの特徴として、まず、**practice-based**であることがあげられる。**practice-based**であるとは、研究のための修士ではないこと、理論と実践の融合が目指されること、などを含意している。したがって、この点において、MTLは日本の教職大学院制度と方向性を共有した制度であるといえるのである。また、**school-based**であることもMTLの特徴の一つである。**school-based**であることの具体は様々だが、一例をあげるなら、MTLでは、現職教員である大学院生に、2種類のチューターがかかわる。一つは、大学院のスタッフであり、もう一つは、同じ学校に勤務する先輩教員である。この先輩教員が新人教員のコーチ役としてかかわるのである。そして、このコーチ役の先輩教員に対しても、大学院がトレーニングを行うのである。つまり現職教員である大学院生、大学院生と同じ学校に勤務する先輩教員、大学院のスタッフの3者が**learning triangle**を形成し、それを通して現職教員教育が展開されていくのである。

ここまでMTLの特徴を記してきたが、イングランドでは、2010年5月、それまでの労働党政権にかわって保守党・自由民主党連立政権が誕生した。新政権は、財政的な問題を主たる理由に、MTLの廃止を決定したのである。したがって、現時点で求められるのは、MTLから教職大学院のカリキュラム改善に資する視点を抽出すること、ならびにMTL廃止の理由が財政以外にもある可能性があるなら、それを精緻に分析して今後に向けた有用な示唆を得ることであろう。

また、このMTLが上述したイギリス的な教員養成の特質、「教員不足」下における量的確保から導入された性格が強いことを考慮すれば、今次の日本の教員養成の高度化—抜本的な質的向上に向けた改革に重ねて捉えることには慎重であってもよいと思われる。

## 5. 教員養成制度改革を展望した教職大学院のカリキュラム改善

### (1) カリキュラムの全体構造

「専門職大学院」としての教職大学院は、制度的に10単位以上の「教育実習」を含む45単位以上の修得が修了要件として求められ、一般の修士課程に求められる「修士論文」を課さないコース・ワークのみでの修了が認められている。これらは教職大学院のカリキュラムにとっての枠組みとされ、今後その改善を図る上でも前提とされる。

実際には5領域20単位、10科目以上をもって構成される共通科目と10単位以上の教育実習科目を共通にして、それ以外の15単位程度が各大学院の裁量となり、多様な科目が設置されている。そしてほぼ全ての教職大学院において、単位設定の有無や単位数は異なっているが、コース・ワークや教育実習を総括する「課題研究」等が設定されている。このような共通の枠組みと各大学院の特色をもった設置科目については、大学院教員だけでなく、修了生や在校生からも概ね高い評価を得ている。

この枠組みを前提としつつ、またその需給両サイドからする肯定的な評価を踏まえて、教職大学院のカリキュラムの改善を図る上で検討が求められるのは次の3点である。

- ① 現在の教職大学院のカリキュラム構造は、その制度設計において各教科内容の系統性を軸に設置されている既存の教員養成系修士課程との識別を重視したことから、教科内容の専門性を高めることに留意されなかった。このため小学校教員、せいぜい義務教育学校教員を対象とすることはできても、教科担当教員の専門性を高めることに焦点を持っていない。現行の校種別教員免許制度を前提とするならば、学校種別に応じたカリキュラム構造に転換することの検討は必要である。
- ② 最終的に教職に就くために「一般免許」一修士課程修了が必要とされるにしても、現状も含めて現職教員、教職経験者と4年生学部卒業者（ストレート・マスター）の両者が教職大学院で修学することが求められる。科目設定や授業内容・方法においてこの両者をどのように、どの程度区別するのか、また受講形態としてどのような科目、内容において両者を一緒にするのか、別にするのかの検討が必要である。
- ③ 既に2.において25大学院の現状は整理してあるが、その3/4に当たる19大学院が何らかの履修コースを設定している。現状では各大学院の裁量部分の15単位程度の科目が、また実質において教育実習もこのコース別の設定とされており、設定コースの内容とそれに対応する設置単位の配分や共通科目についての検討が必要である。

これら3点の検討を踏まえて、先の中教審答申（2012.8.28.）に示された新たな教員養成制度、教員免許制度に結合する教職大学院のカリキュラムの全体構造の見直しとして、次の3点を提起したい。

- ① 現下の改革が「教員養成制度の高度化」に向けたものであることは確かであるが、



その「高度化」の内実は明らかではない。外国調査で明らかにされたことは、調査国全てが大学院レベルでの教員養成において大学院としての「知的水準」の確保を明確な課題としていることである。学校現場での「実務研修」と同質的な「実践的」カリキュラムをもってこの大学院水準を確保することは困難であり、学部教育と連関した教員養成の知的体系に基づくカリキュラムの構築が必須である。そしてこのためには、中教審答申においても強調されている教職の「専門職基準」の策定が不可欠である。

- ② 中教審答申において、「基礎免許」から「一般免許」への「接続」パターンは示されたが、そのカリキュラムの接続関係、構造は明らかではない。6年一貫であれ、4+2であれ、学部課程での基礎免許を構成するカリキュラムが自己完結するものではなく、6年を通した教員養成カリキュラムの全体構造を開発し、その上で「基礎免許」と「一般免許」の接続構造を明確にすることが必要である。
- ③ 現行の教職大学院はそのカリキュラムにおいて小学校教員に特化されたものである。「一般免許」を取得できる修士課程で教職大学院の教員養成大学院としての特質を共有させるためには、教職大学院カリキュラムを小学校特化型から全校種対応型へ転換することが必要である。教職大学院の特質を生かし、現行制度の枠組みを前提としてこの転換を図るには、主として中学校・高校教員やそれを志望する者を対象とした教科内容を修得する「コース」を設定することが考えられる。この「教科内容コース」の設定は、教科内容担当教員の教職大学院への「参加」を可能とし、少なくとも国立教員養成系大学の修士課程と教職大学院の一体化、結合を図る展望を開くことになる。

## (2) 共通科目の見直し

教職大学院において「共通科目」を設置し、教職に必要とされる基本的・基礎的知識と実践的認識を修得させることについては、教職大学院の需給両サイドにおいて肯定的に受け止められている。だがそれがどのような領域、内容でどの程度たるべきかについては検討の余地を残している。共通科目として開設すべき5領域については法定化され、当然に全ての大学院で相当科目が開設されているが、その科目数、具体的な領域・内容については多様である。

大学院における設置科目を法的に拘束することの問題はさておき、これまでの教員免許制度において学部における1種、2種免許がその取得に必要な科目を法定されているのに対して、大学院修士課程において取得される専修免許が単位数のみの規定であったことから、教職大学院において共通科目が設定されることの意義や必要性については検討を要するであろう。このことは教員養成の高度化における質と内容についての共通理解がどこまで必要であり、可能であるかという問題であるが、必要性についての合意は認められても、その可能性については必ずしも合意されていない。つまりその職務が高度

な専門性をもって遂行される教職にとって、そのために必要とされる共通の内容は大学院の養成課程においても設定されねばならない。だが実際に設定された 5 領域とその具体的な内容については、例えば全く学的方法、アプローチの異なる「学校経営」と「学級経営」が同じ領域とされたように、必ずしも専門的な合意に基づくものとなっていない。このことは教職にとってどのような専門性が必要なのかについての社会的合意、少なくとも関係者間の合意が十分に形成されていないことにより、それを可能にするための基礎となる「教職の専門職基準」の策定が早急に求められている。

またこの共通科目として求められた 5 領域についての科目を各大学院が設定するには、その科目を担当する教員の配置が必要とされる。この 5 領域は学校教育の実践的領域ではあるが、「実務的」な理解のみで充足されるものではなく、それを担当する教員には理論的な専門性を持つことが当然に必要とされる。だが国立教員養成系大学・学部においても「教育課程論」「生徒指導論」「学校経営論」といった領域を専門とする教員が全て配置されているわけではなく、また「兼任」措置が厳しく制限される中で、これら領域を「共通科目」として設置することには相当な無理があったと言わざるをえない。こうした領域の研究者の育成を図ると共に担当教員の任用を広く弾力的に考えることも必要と思われる。

「共通科目」として設定するのにこれら 5 領域が適切であるかどうかについては、より多くの広い論議が必要とされようが、実践的な領域であるだけに学部卒院生と現職教員院生の知識や経験の差をどのように踏まえて科目内容や授業方法、また履修方法を設定するかが課題とされよう。

### **(3) 設置コース及び院生の属性（現職・学卒、校種等）とカリキュラム構造**

現在の教職大学院の設置状況においては、その院生定員の少なさからカリキュラムの履修パターン、類型を設けていない大学院も認められるが、25 大学院の内、何らかの類型やコースを設定しているものが 19 大学院ある。最も多く見られるのが学修内容に関わって「学習指導」「生徒指導」「学校経営」の 3 類型・コースを設定するものであるが、学部卒院生と現職教員院生という院生の属性による類型・コースを設定しているものもある。またほとんどの大学院が、全ての学校種の現職教員や教員志望者を対象とし、受け入れているが、小学校教育に限定しているものもある。つまり類型・コースあるいは「履修モデル」といったカリキュラムの枠組みは＜授業指導、生徒指導、学校経営等の学修内容の別×現職院生・学卒院生の別×校種別＞という組合せによって作られている。だが個々の大学院がこの組合せの全てを設定できるものではないし、実際にもない。そして教職大学院をモデルとした「一般免許」のカリキュラムを開発しようとするならば、その規模、院生定員の大幅な拡大を基盤に、多様な組合せによる類型・コースの設定が必要とされる。

現在の教員養成制度の高度化、大学院での養成に向けての改革は、多面的な教職の専門性向上を図るものでなければならず、現行の小学校教員に焦点化された教職大学院カリキュラムを教科担任制の中高教員へも適応できるものに転換することは不可欠である。つまり教職大学院が実現しようとした教職の実践性に向けたカリキュラムを基盤に、中高教員の専門性向上に求められる教科内容に関するカリキュラムを併せ持つことが必要とされるが、教職大学院の現行カリキュラム構造からして教科内容の修得を主とする類型・コースの設置が最も現実的といえる。これは既設の国立教員養成系大学院修士課程において種々の類型やコースとして設定されているが、兵庫教育大学を例とすると「言語系（国語・英語）」「社会系（社会科）」「自然系（数学・理科）」「芸術系（音楽・美術）」「生活・健康系（保健体育・技術家庭科）」という5類型・コースが設定されようし、さらに大括りな「人文・社会」「自然・科学」「芸術・体育」の3類型・コースも考えられる。そしてこのことは、大学院修士課程において教員養成を担当する教員の再配置や教員養成を目的としない大学院修士課程の活用と結合することになり、後述するように今次の教員養成制度改革にとって不可避の課題たる既存の教員養成修士課程の再編を可能とする方途を示唆するものである。

#### **（４）教養科目、知識科目、実践科目の関係と構成**

現在の教職大学院のカリキュラムは、1種免許取得に必要な学部における教職課程カリキュラムを前提に、また教科内容の修得を主とするこれまでの修士課程カリキュラムと並行して設定され、教育実習の重視を軸にした実践的な「教職専門科目」をもって構成されたものである。だがその見直し、改善・改革は想定される「一般免許」を視野に入れ、学部において取得される「基礎免許」のカリキュラムの設定と有機的な連関をもつて考えられねばならない。1988年の教免法改正以降の教員養成改革が「実践的指導力の向上」に収斂されるものとして展開され、今次の抜本的な制度改革もその「延長線上」に位置することは否定できない。だが今回の制度改革が、教員資格の高度化—大学院化を軸に教員養成内容を抜本的に更新するものならば、この「実践力」育成の位置づけも含めた教員養成内容全体の再設定が必要と考えられる。そしてそれは次の5点において検討が必要とされよう。

- ① 今次の改革において想定されている「基礎免許」と「一般免許」の「接続関係」を明確にし、「6年一貫」「4年+2年」「4年+1年」において授与される「基礎免許」と「一般免許」の枠組み—総単位数とその中における設置科目領域についてのグラウンド・デザインを示す。
- ② 「教職の専門職基準」の策定を志向しながら、教職に求められる「教養」「知識」「実践的力量」の枠組みを明らかにし、教職課程におけるそれらの相互関係と全体構成を明らかにする。

とりわけ「一般免許」の設定により展望される大学院レベルにおける専門性を保証する観点を明確にし、大学院において養成される教員が自律的に職務を遂行できる能力を持つことを保証する広範な教養や知識の修得をカリキュラムにおいて位置づける。

- ③ 現在の教職大学院のほとんど全てが何らかの形でコース・ワーク以外の「課題研究」「修了論文」等を課していることの意味、意義、必要性に鑑み、それらをカリキュラムに明確に位置づけ、能動的課題設定力、論理構築力また「文章力」を形成、向上させるべく学修の集約を図る。
- ④ 大学院修士課程を基礎とする「一般免許」が全ての教員に求められることを前提に、4年間の学部課程と修士課程における履修領域、内容の分担、配分を定める。
- ⑤ 特に期間延長一単位数の増加、対象人数の縮減が課題とされる教育実習について、「基礎免許」（学部課程）と「一般免許」（修士課程）における単位数、期間の配分とその内容の連関を明らかにする。

教員が「確かな実践力」と共に「豊かな人間性」を求められることは言うまでもないが、今日に至る我が国の教員養成改革が前者に力点を置き、後者を具現化する教員養成における教養や広い知識の修得を看過してきたことは否めない。「実践的指導力」が必要であることは当然としても、それが複雑で多様な学校教育状況において発揮、発現するには広い教養や知識に支えられた人間性が不可欠であり、教員養成課程において意識的にそれを位置づけることが今後の改革において強く求められている。

#### **（５）既存の修士課程における専修免許科目との関係、調整**

今次の教員養成高度化改革において、教職大学院のカリキュラムはその「先行モデル」としての位置を占めることが求められている。それは現行の専修免許取得に求められる大学院修士課程のカリキュラムが私学を含む一般大学・学部には置かれるものだけではなく、国立教員養成系大学・学部の上に置かれるものについても、教員養成としての役割を十分に発揮できていないとの認識において教職大学院が構想され、制度設計されたことを背景としている。このことから今次の教員養成の高度化を担う「大学院修士課程」のカリキュラムは、これまでの専修免許に対応する既存の修士課程のカリキュラムを否定的に捉えた上で教職大学院をモデルとして構築されることが必要である。

だが教職大学院の設置経緯が示すように、また現時点で教職大学院が25大学院、800名強の定員に止まっているように、教職大学院は全ての教員の養成を担うものとして設定されたものではない。ここ暫くの間、毎年の公立学校教員の需要数は正規採用数で約25,000人、臨時的採用を含めると約40,000人となっており、改革の具体化には教職大学院モデルのカリキュラムをこの人数+アルファに対して提供することが必要とされる。他

方で現在の免許制度の下での毎年の教員免許の発行数は約 200,000 件、免許取得者実数は約 120,000 人となっており、より高度な基準をもって「課程認定」を受けた大学院が「一般免許」の授与機関たりうることに於いて教員養成の「開放制」が維持されることを前提に、教員免許取得者数と教職志望者数を近似させ、教職大学院モデルのカリキュラムをもって教員養成の高度化を図ることは不可能ではない。

この教職大学院モデルのカリキュラムをもって、「一般免許」が取得できる大学院修士課程を設置、整備するには、現在の教職大学院をそのまま量的に拡充することで対応できないことは確かである。つまり量的には国立教員養成系大学・学部の上に置かれる約 3,500 人の定員をもつ修士課程のみならず、一般大学・学部にも置かれる修士課程も「活用」することが量的課題から不可欠とされる。院生定数の量的調整や修学を可能とする時間的、空間的観点からの大学院の配置という問題は別途の課題として、現在の教職大学院のカリキュラムと既存の修士課程における専修免許カリキュラムとをどのように結合、調整するのが実際的な課題とならざるをえない。

現行教職大学院のように「専門職大学院」を制度的枠組みとするならば、コース・ワークのみの 45 単位でそのカリキュラムを編成することになるが、「最終的に」40,000 人+アルファの定員が必要となり、これを 100 機関で受入れるならば 1 機関当たり 400 人+アルファ、200 機関ならば 200 人+アルファの定員となる。こうした「仮定」に基づく新たな教員養成大学院修士課程のカリキュラムを構想するに、本調査研究で明らかにした教職大学院カリキュラムの改善点を踏まえた以下の諸点が提示されよう。

- ① 「基礎免許」カリキュラムとの有機的連関をもった教員養成カリキュラムの全体構造を前提として、現在の「共通科目」に準じた共通基礎を設定する。ただこれは学卒者と現職教員とで異なる内容となることの検討も含む。
- ② 中高教員、その志望者を対象に「教科内容コース」をこれまで各大学院で設置されてきたコースに加えて開設する。
- ③ 国立教員養成系大学・学部の修士課程は教員免許に関わらない専修、コースを除いて教職大学院と統合し、そこに設置されている教科内容、教科教育法等に関する科目を整理し、教職大学院の「教科内容コース」の専門科目として設置する。
- ④ また多くの私学を含む一般大学・学部の修士課程で設置されている教科内容に関する科目は、それを受講する物理的条件を踏まえて新たな教員養成大学院修士課程のカリキュラムと結合させ、活用する。
- ⑤ 長期の大学院レベルにおける教育実習あるいはインターンシップの実施は、今次の改革の前提として含意されていたことと言えるが、有限期間としても「基礎免許」をもって教壇に立つことが認められるとすることから、学部段階における教育実習とそれを踏まえた大学院レベルでの教育実習やインターンシップの一体的、有機的な全体構造を構築する。

## (6) 総括—新しい教員養成制度に向けたカリキュラム改善課題

現行の教員養成制度、免許制度を前提とし、また教員配置や院生定数等の実際の教職大学院の諸条件を踏まえた教職大学院のカリキュラム改善を図ることは必要であるが、それは同時に具体的な制度設計に入ろうとしている新たな教員養成大学院修士課程のカリキュラムに繋がるものとなることも求められている。本調査研究もこの「二正面作戦」という性格を意識しながら展開されてきたが、前者については教職大学院の制度そのものと個々の大学院の裁量、判断においてなされるものとの両面について、これまでの実態分析や改善方策提言として提起できてきたと考えている。だが後者については単にカリキュラムのみを対象として検討することが困難であり、新たな教員養成制度、大学院修士課程の枠組みを想定することが前提とされざるをえない。先に中教審が示した新しい制度枠組みを踏まえつつも、そこでのカリキュラム改善を軸に、さらに踏み込んだ制度を仮説的に設定した上での検討課題を以下に提示したい。

- ① 現在、専修免許が取得できる大学院修士課程は 3 つの類型に分別でき、そのカリキュラム構造は大きく異なっている。これは「教職大学院」「国立教員養成系大学・学部に置かれる修士課程」「一般大学・学部に置かれる修士課程」の 3 つであるが、教職大学院で取得される学位は「修士（専門職）」とされ、後 2 者と区別されるものの、取得免許が専修免許であることにおいては同じである。今次の改革、教員養成制度の高度化—大学院修士課程での養成、を具現化するには、教職大学院カリキュラムの「質」を現在の専修免許発行数以上の「量」において保証することが求められる。
- ② この課題の実現に向けて、大学院修士課程の 3 類型を同心円的構造において位置づけ、その中心に位置する教職大学院の量的拡充を図るとともに、他の 2 類型において教職大学的カリキュラムの導入、活用を図る。
- ③ 「国立教員養成系大学・学部に置かれる修士課程」の「教職大学院」への改組、転換を促す。これは既に国立教員養成系大学・学部に教職大学院を設置する時に強く求められたことであり、またごく一部の大学・学部にそれに近い形の改組がなされたが、多くの大学・学部では教職大学院が教科内容科目を含まないことから、教員配置の転換が極めて困難であり、実現するに至らなかった。教科内容科目を含むカリキュラムをもって新しい修士課程を構想するならば、一定の教員配置の補強は必要とされようが、現在の修士課程から教職大学的な新しい修士課程への転換を見通すことは可能といえる。
- ④ 3 類型の融合、再編も視野に入れた上で、教員養成の高度化課題に対応できる質、量を伴った「一般免許」を取得できる新しい修士課程大学院を配置するために、都道府県単位で「一般免許」取得の大学院修士課程のネットワークを構築し、全ての教員養成機関が「一般免許」を取得できる大学院修士課程に結合されるシステムを構築する。  
(量的な調整の問題も含めて、「基礎免許」のみを取得させる大学、養成機関を認可し

ないことが重要である。)

- ⑤ 現在の教職大学院におけるカリキュラムについては、学卒院生と現職教員院生とは経験も研修ニーズも異なることから、両者が交流しつつも経験水準に応じた履修形態を選択することができるよう、柔軟かつ効率的な在り方を検討する。また「改革後の」現職教員のリーダー養成は、「専門免許」取得プログラムとして再設定されようが、履修に伴うコストは原則として履修者の負担とされるため、現在の研修等定数による派遣の在り方は再検討されることが必要である。例えば研修等定数に対応する特定のコース等を設置し、派遣者の選考とその後の任用のあり方も含めて、スクールリーダー養成に明確に位置づける等の措置が考えられる。
- ⑥ 現在の現職教員が、新しい免許制度下において修士号の取得を求められるかどうかは不明であるが、現在以上に大学院修士課程での学修は促進されることになろう。一方において「専門免許」取得のプログラムの整備が進められようが、他方において「専門免許」と結合される学校管理職、生徒指導や授業実践のリーダーなど学校における特定の職を担う人材育成を目的としない現職教員も大学院において学ぶようにすることが検討されるべきである。現職教員に対しては、現在の教職大学院に限らず様々な学びの場が提供されることが必要である。それは、中教審が提言した「学び続ける教員像」を確立するためには、欠かせないことである。「学ぶこと」を目的とした現職教員を対象とした大学院修士課程の在り方を検討し、多様な学びの場を提供する現職教育制度が構想されるべきであろう。現職教員の修了生アンケートにおいても、大学院でしか学ぶことができない、理論や知を求める声が寄せられており、その必要性を裏付けている。
- ⑦ 関係学会や教育関係団体等による「教職の専門職基準」策定を急ぎ、それに基づく教員免許基準と教員養成カリキュラムを「基礎免許」と「一般免許」の一体的把握の下に開発する。
- ⑧ 現在の教職大学院において既に深刻な問題とされているが、新しい修士課程での「一般免許」がこれまでの修士課程におけるカリキュラムと大きく異なるものとされることから、その領域を担当できる大学院教員の不足が危惧される。確かな専門性をもった教員を供給する展望を欠いたままでは、設定科目によって企図される修得内容と実際の授業内容との乖離が固定されることにもなりかねないし、十分な専門性が担保されない授業を放置することにもなる。関係学会等との連携も含めて、大学院での担当教員の育成や研修が必要とされる。

○「今後の教職大学院におけるカリキュラムの在り方に関する調査研究」調査研究チーム

今後の教職大学院におけるカリキュラムの在り方に関する調査研究協議会

所 属・職 名	氏 名	備 考
兵庫教育大学 大学院学校教育研究科 教授	堀内 孜	研究代表者
兵庫教育大学 大学院学校教育研究科 教授	米田 豊	
兵庫教育大学 大学院学校教育研究科 准教授	山中 一英	
兵庫教育大学 大学院学校教育研究科 准教授	勝見 健史	
京都教育大学 大学院連合教職実践研究科 教授	竺沙 知章	
静岡大学 大学院教育学研究科 准教授	武井 敦史	