

大学院制度では、「専門職大学院に置かれる専任教員のうちには、①専攻分野におけるおおむね5年以上の実務経験、及び、②高度の実務の能力を有する者をおおむね3割以上置く」とあるだけである。しかし、教職大学院では、平成18年中教審答申の中で「おおむね20年程度の教職経験が求められる」とあることを受け、ほとんどの大学で実務経験20年を選考の目安にしてきていた。しかし、最もアクティブに活動している年齢層の指導主事等を実務家教員として採用することが難しいことから、文科省の事務連絡「教職大学院の教員組織編成等に関する留意事項（平成27年1月14日）」が出され、実務経験に関し柔軟な対応ができるようになった。

実際のところ、各大学では何年ぐらいが適切であるか（図21）。設置大学の判断は、大まかに従来通りの20年以上と、10年以上に二分されている。「現職教員を指導するにあたって、この程度の経験がなければ指導に説得力が乏しくなるおそれ」や「管理職経験を重視する」等の意見がある一方、「ひととおりの校務分掌の経験」があれば「人物本位」でとの意見が出されている。

また、実務家教員に関しては、可能な限り新鮮な実務経験を重視する立場から雇用年限を求める意見がある。前述の留意事項（文科省平成27年1月14日）では、「採用時点で、実務から

離れての期間がおおむね5～10年以内であることとしている」。これについては（図22）、

「雇用年限不用」及び「雇用年限があっても延長可」とする意見が過半数を超えている。

また、自由記述からは「実務家教員が実務実践者として学校現場にいた時代と状況が変わ

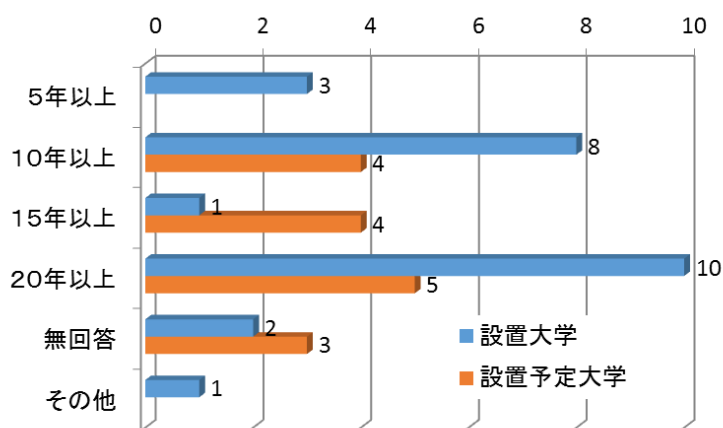


図21 実務家教員の実務経験は何年が適切か

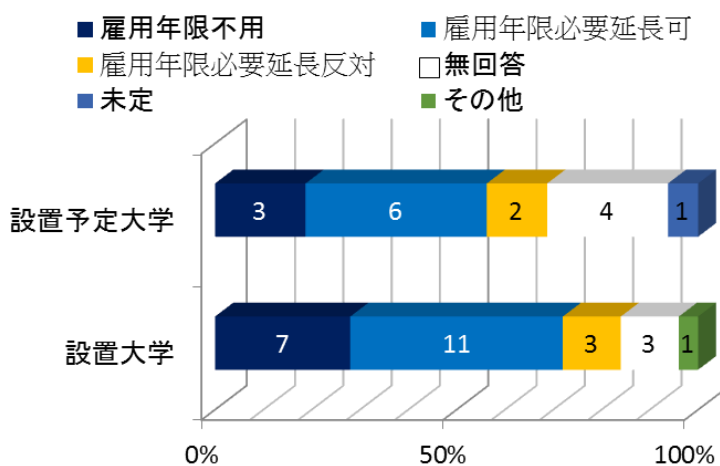


図22 実務家教員の雇用年限について

り、経験知や実践知がなかなか有効に働かなくなってくることが予想される。しかし、自らの経験知や実践知を絶えず、理論知によって意味づけしたり価値づけしたりしていこうとする実務家教員（研究的実践家教員、実践的研究者教員）になる、なろうとする条件を整えば、年限を設ける必要はなくなると思われる」といった意見も聞かれる。

医学部教員のように大学教員であつてもたえず臨床の場に身を置くことが当然であると考えるのであれば、大学教員になった後も、併任教員のように学校教育と大学教育を往復する、あるいは、全ての教職大学院教員が学校の実践に赴くことが当然のことであり、雇用年限を設けること自体、理論と実践の往還関係を否定する（あるいは、理論と実践の分離を容認する）ことになりかねない。実務から離れてからの期間を限定することは、現状に対する歯止め機能として止むを得ず認めるとしても、当事者としては、実務家教員であろうとなかろうと、常に教育実践の場に赴き、理論と実践の往還を実現することで、雇用年限問題の解消に努めるべきであろう。

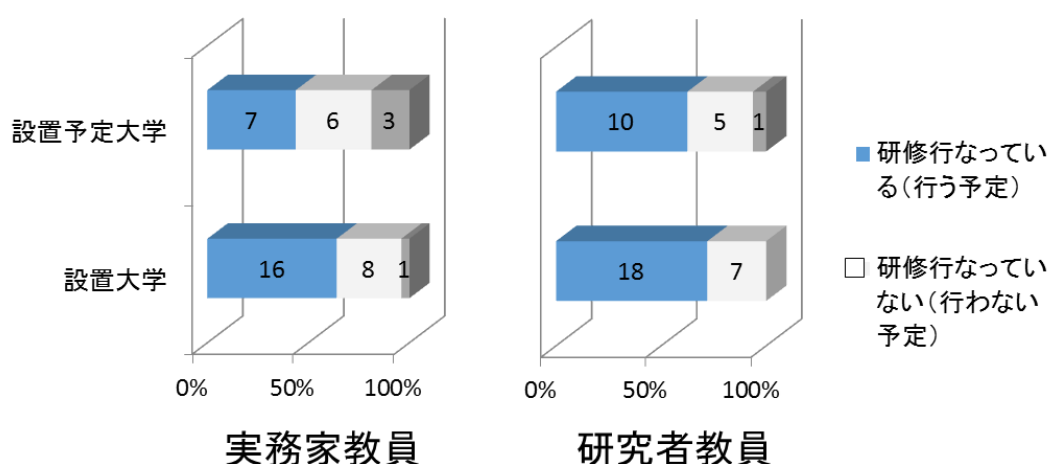


図23 大学採用後の教員研修を行うか否か

図 23 は、実務家教員及び研究者教員の大学採用後の研修について調べたものである。過半数を超す大学で、研修等が行われているが、そのほとんどが、大学が全ての学部に行っている通常の研修を指している。一般の大学院と異なり、教職大学院では、①実務家教員と研究者教員の協働が必須となること、②学校実習を中心としたコアカリキュラムを運用しなければならないこと、③大学教員自身が「学び続ける教員像」を具現化しなければならないこと、④学校内の組織学習のモデルとなる組織学習を大学院授業の中で実現させること、⑤子どもに求めるアクティブラーニングを教師自身が体験できるように大学院授業の中で実現させること等を実践しなければならない。そのためには採用後研修がよいか、FDの実施がよいかの意見の違いはあるにせよ、大学教員が学び続けるシステムを構築することが極めて重要となろう。

#### (4) 実務家教員及び研究者教員の協働とFD

既に繰り返し述べてきていることではあるが、実務家教員と研究者教員の協働とFDについて、データから整理したい。学校実習の実施に際し、ほとんどの大学では実務家教員と研究者教員の協働が実現している(図24)。また、学校実習での理論と実践の往還を実現する「振り返り科目」についても、多くの大学で設置されている(図25)。そして、この「振り返り科目」を実施している大学では、全て実務家教員と研究者教員の協働が前提となっている。教職大学院では、学校実習を切り口に実務家教員と研究者教員の協働が始まっているようである。

しかし、教職大学院全体の授業科目を眺めてみると、その協働が「協働のはじまり」であって、実態はこれからの展開を期待するものであることが分かる。図26は、教職大学院の授業科目のうち、実務家教員と研究者教員の協働が何割程度実現しているかを問うたものである。設置大学では全授業の1/4程度の協働に留まっている大学が4割を占めている。

それに対して、

これから設置予定の大学では、1大学が1割程度の協働であることを除き、残り15大学が5割以上の協働を目指しており、実務家教員と研究者教員の協働に重きを置こうとしている

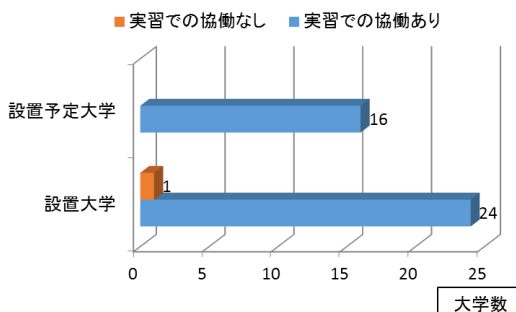


図24 学校実習における研究者教員と実務家教員の協働によるサポートの有無

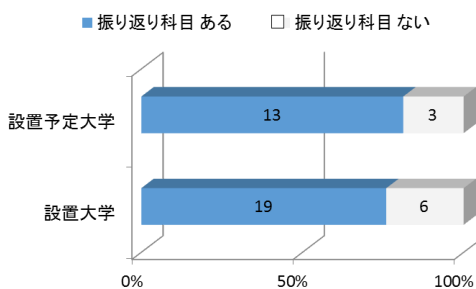


図25 理論と実践の往還を実現すべく学校実習の振り返りの科目が設置されているか

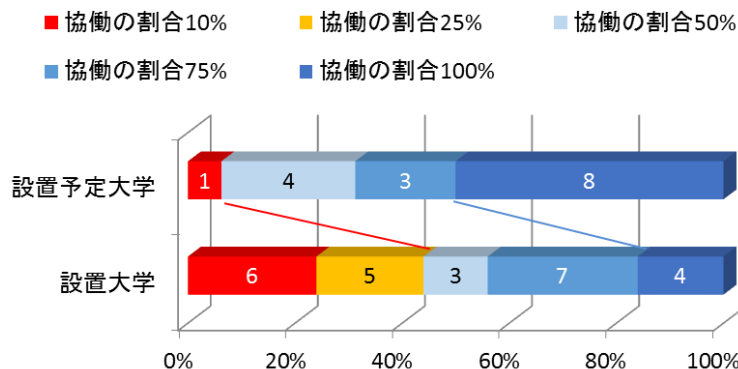


図26 教職大学院の授業科目のうち、研究者教員と実務家教員が協働して開講している授業の割合

様子が伺える。

専門職養成では、当事者の経験の再構築が育成の要となる。当事者が実践を語り、また実践を傾聴する中で、あらたなフレームから自らの経験の意味を捉え直し、自己の経験をより広範で実践に耐えうる範例に再構成できる能力が、教師の専門性を高めることになる。

これを実現するためには、大学教員同士が大学の授業の中で意見を述べあい、あるいは、傾聴しあいながら、共有されたビジョンの実現に向けて、大学教員自身が変化する。その姿が、院生の学びを最も魅力的に誘導することになる。院生にとって「優れた大学教員に指導を仰ぐ」といった学習様式では、学校に戻っても従来の教師—子ども関係を変える契機には

ならず、子どもたちに新しい学力を育成するための教師モデルとはなりえないであろう。専門職大学院は、教師モデルそのものを提供する場でもあるのである。様々な授業の分野で、実務家教員と研究者教員が協働する授業の開講が一層望まれる。

図 27 は、理論と実践の往還を実現するための FD の実施状況を調べたものである。設置大学では FD の実施率が極めて高い。それに対して、設置予定の大学では、FD の役割について見極めきれないようであり、FD の準備ができていない大学がある。

一方、比較的 FD の実施が行われている設置大学においても、その FD の開催頻度を見ると、必ずしも頻繁というわけではない（図 28）。各学期あるいは年数回という大学が多い。協働の授業が増えると FD の開催回数も増えざるを得ない現状に照らしてみると、FD の

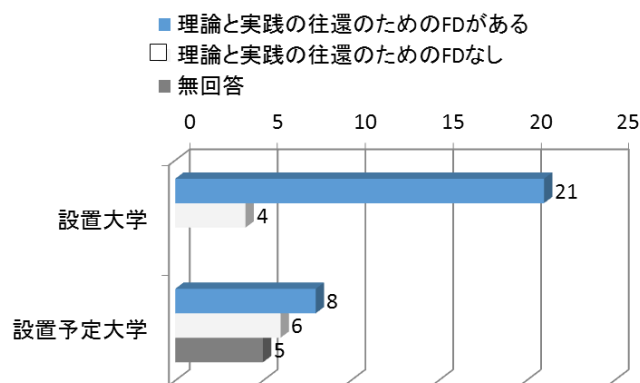


図27 理論と実践の往還のためのFDがあるか（予定しているか）

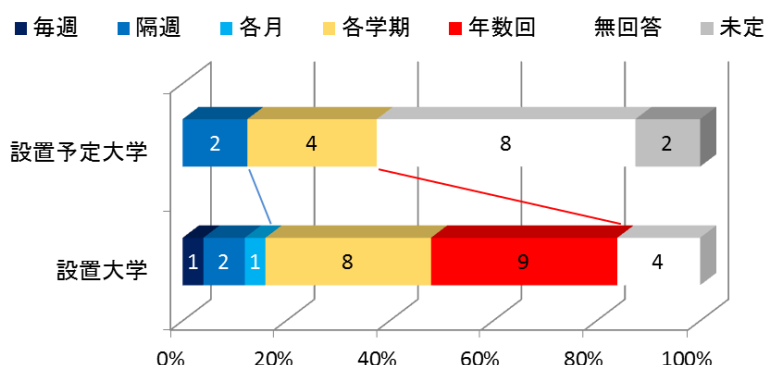


図28 理論と実践の往還のためのFDの頻度は

回数少なさは協働の授業の少なさを示すデータでもあるのであろう。また、FDの開催予定回数から見ても、設置予定大学では、まだFD機能の位置づけが十分に定まっていないうに思われる。

図29は、教職大学院間の連携について問うたものである。日本の教員免許状は、課程認定制度によって実施されており、現在認定を有する大学数は、大学606・短大242・大学院434（平成24年5月現在）に達している。また、教員免許状授与件数は年間約20万件（平成24年度）に及んでいる。このような現状の中で、課程認定制度で単位数や科目名等についてはコントロールすることはできても、授業内容の水準を担保することは困難になってきており、大学間でかなりのばらつきが生じているのが実態ではないだろうか。

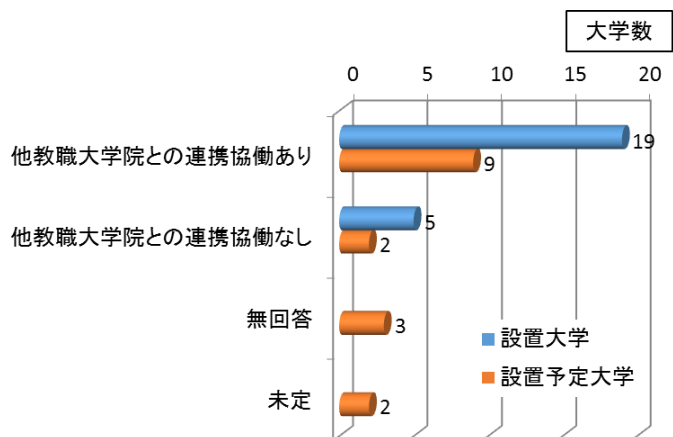


図29 教職大学院間の連携協働の有無

教職大学院での授業内容を担保していくためには、大学間での交流授業や合同授業等による相互乗り入れと相互評価によるコンソーシアム（Consortium）の設立、あるいは、単位互換制度やア kredィテーション（accreditation）の制度といったことが求められるようになり、大学院間相互での情報交換が一層頻繁になると思われる。設置大学の多くは、他大学院との連携協働を行っている（図29）。

教職大学院協会では、研究大会に合わせて「実践研究成果公開フォーラム」及び「ポスターセッション」を通して実践交流を進めており、回答大学は協会の取組等を連携協働の事例として位置付けているようである。調査では、さらに単位互換・相互評価・実践発表交流などについて問うたが、調査用紙の印刷ミスによって、これらに回答いただくことはできなかった。

## 8. 教職大学院の今後の拡充・拡大について

ミッションの再定義に基づき、国立の教員養成系学部のある全ての地域に教職大学院の設置が進められている。平成27年3月現在では、国立大学で平成27年開設予定が2校、また、平成28年が18校、平成29年以降が9校で準備が進められている。しかし、現実には教育委員会との連携協働、入学者確保、大学院教員の確保等の課題を抱え、最小規模の大学院設置を目指す大学が多くなるだろう。

教職大学院の開設時期である平成20年頃を第1期、全ての教員養成系学部の上に教職大

学院を設置しようとする現在を第2期とするならば、その後の第3期について各大学はどのような展開を想定しているのであろうか。図30は、これからの教職大学院の方向性を問うたものである。

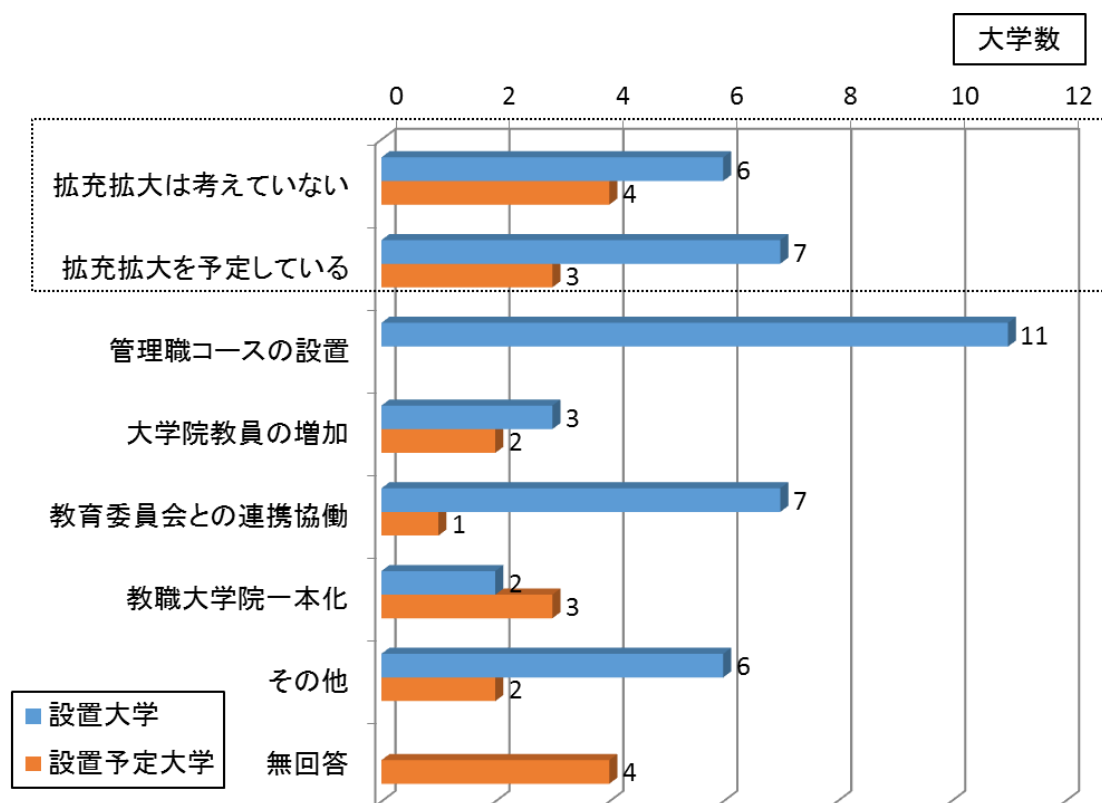


図30 教職大学院の今後の展開に関する予定

設置大学で最も多いのは、管理職コースの設置であり、11/25校が検討している。リーダーコースを設置した大学では当然の帰結かもしれない。また、修士課程を廃止し教職大学院に一本化することを目指す大学は5校に留まっている。多くの大学では、まずは、教育委員会との連携強化を進め、足場を固めることを考えているようである。

今後、中央教育審議会初等中等教育分科会（教員養成部会）の審議で、教職大学院がどのように位置づけられるのかによっても、方向性が大き

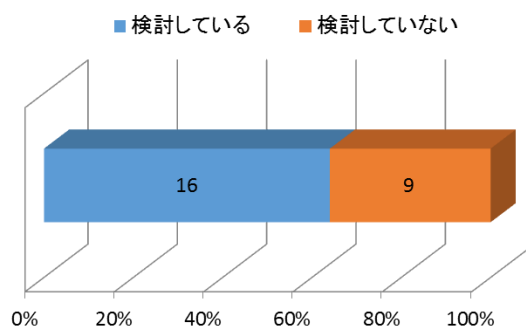


図31 教職大学院設置校では、実習科目に関して改善等を検討しているか

く変化するであろう。

教職大学院としては情勢変化を見守りつつも、やるべきことを着実に進めていくべきであろう。まずは基本理念である理論と実践の往還を着実に実行することであろう。図 31 は設置大学で今後実習科目の改善を検討しているか問うたものである。16/25 校で検討をしており、教職大学院の奮闘におおいに期待したいものである。

この他、前述している附属学校との関係の見直し、教職大学院間の連携強化による質の向上、さらには、教職大学院担当教員の育成方法の検討、グローバル社会に対応し世界貢献できる教職大学院づくり（海外教員の研修の受け入れ等）等、課題は山積している。

文責 松木健一

#### 4. 学校実習を巡る議論

教職大学院における高度専門職業人としての教師をどう育成するかについては、意見の分かれるところであろう。しかし、今後教職大学院を拡充・拡大していこうとするならば、この議論を避けて通ることはできない。修士課程と教職修士の課程とではどこが違うのか、教科内容を包含する教職大学院はどうあるべきなのか、すぐにでも結論を出さなければならない問題でもある。教職大学院の中で闊達な議論が展開されることを期待して、ここでは私見を含めて、本調査に関連させ学校実習に絡む部分について意見を述べたい。

専門職の育成に求められる理論と実践の往還は、専門知識を基礎・基本の順に獲得し、

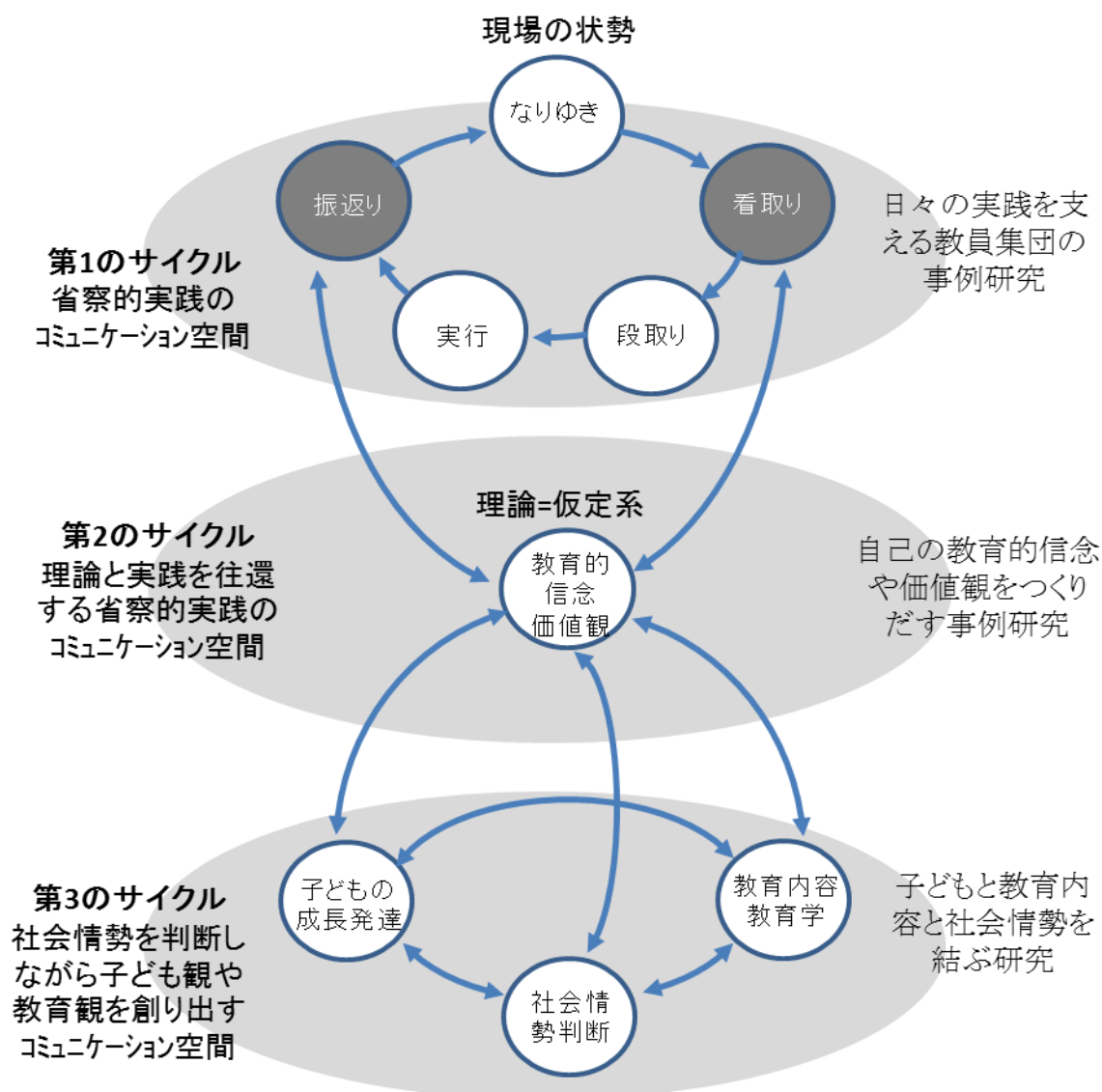


図. 32 教育実践を支える理論と実践の構造  
(省察とコミュニケーション空間)



これを理論として、実践に応用し、その結果から活用方法の適不適を判断し、修正を加えるといような形では成立していないように思われる。理論は、外付けの理論ではなく、教師自身の内側にあって、たえず自己の実践を評価する仮定系であるはずである。そして、その理論(仮定系)は、日々の実践結果によって、たえず修正を加えられるようなものであろう。実践を意味づけしたり、評価したり、実践を計画するときの足場になったりするものを、ここではとりあえず理論と呼んでおきたい。この理論は、教師の持つ信念や教育観と相通じる形で機能すると思われる。

実践は、まず最も表層の部分では、PDCA サイクルに近い形で展開する。教育が発現する状況の条件(子どもの条件、教育内容や教材の条件、環境条件、教師の条件等)を看取り、教育の段取りを考え、実行に移し、その結果をもとに省察し(振り返り)、変化した状況条件に対し、さらに実践を積み重ねていく。

この第1サイクルでの状況の看取りと振り返りの部分に、実践者の内なる理論(仮定系)が大きく関与する。理論が状況や実践の意味付けに関係するからである。もう1つ意味づけに大きく絡むのは、この実践に関する同僚教師との間で行われる語りと傾聴である。実践をしながら実践について語り合えるコミュニケーション空間が準備されていると、これまでの自分の認識のフレームとは異なる見方に気づかされたりし、内なる理論の問い返しが起きたりするものである。学校実習を考える際、第1のサイクルが整備されていることが大前提になるように思われる。このコミュニティは、同一学校の院生、メンター教員、同一学年の教員、大学の連携協力校担当教員等から構成され、取り上げられる題材は、まさに今日行った授業や子どもの姿が検討の対象となろう。まずは、このような省察的実践のサイクルが実習の中で用意されていることが、理論と実践の往還を実現する大前提であろう。

しかし、このような第1のサイクルだけでは教材の解釈・エピソードとしての子どもの看取り、発問-応答関係の意味の解釈次元であり、内なる理論の捉え直しを大きく引き起こすようなフレームの変更は起きてこない。

ところが、授業研究会等を行う際に、長期スパンの事例検討を行うと、省察される内容が格段と変化してくる。何回かの実践記録を繋げ、年間の実践報告を作成しようとする、報告の筋を形づくるものが、子どもの成長発達の姿であったり、教科の捉え直しや教育とは何かの問であったり、あるいは、教師の自己の成長のあゆみであったりする。これらの物語の筋は、そのまま自己の理論(教師としての教育観や信念)と連動するものとなってくる。

換言すると、日々の実践の省察サイクルだけでは、理論と実践がダイナミックに往還する事態は起きにくいのである。学校実習では、実践をまとめて、報告交流する機会を持つことが重要となってくる。この時、異校種や異専門職等の異質性の高い語り手や聴き手と同伴できるコミュニティが準備されると、相手に分かってもらおうと相手と共有できる地平まで立ち戻って論を組み立てるため、より本質から自己の理論を見直す機会ともなる。