

文部科学省 平成 27 年度総合的な教師力向上のための調査研究事業

**附属学校の大学院化による
教員養成・研修機能の高度化のためのカリキュラム研究**

平成 28 年 2 月 29 日

研究代表者 三重大学教育学部
藤 田 達 生

本報告書は、文部科学省の初等中等教育等振興事業委託費による委託事業として、三重大学が実施した平成27年度「総合的な教師力向上のための調査研究事業」の成果を取りまとめたものです。

したがって、本報告書の複製、転載、引用等には文部科学省の承認手続が必要です。

附属学校の大学院化による教員養成・研修機能の高度化のためのカリキュラム研究

目次

はじめに	藤田達生.....1
<u>総論</u>	藤田達生.....2
<u>各論</u>	31
・三重大学教育学部シンポジウム	
「三重県にとっての教職大学院設置の意義」	山口泰弘.....33
・教職大学院部会—教職大学院設置の経過—	松浦 均.....39
・教職実践コース部会	鶴原清志・上山 浩.....54
・eラーニング部会	新田貴士.....59
<u>特別寄稿</u>	63
・教職大学院におけるスクールリーダー養成の意義と役割	織田泰幸.....65
・開かれた学校と学校改善に向けて	濱田嘉昭.....77
・授業力の向上に向けて	
—「どちらがひろい（陣取り遊び）」の授業を通して—	濱田嘉昭.....88
・学校管理職からの校内特別支援体制の在り方について	天野智裕....100
・『（子どもの）話し合い』を研修テーマとした学校の研修システムの構築	
	天野智裕....105
・学級経営に困難を抱える教師に対する学校支援体制	天野智裕....111
・学校における危機管理のための具体的な方策について	
—災害発生時の学校運営に焦点をあてて—	東 俊之....117
・理数教育の充実を中核とした中学校の学校づくりについて	東 俊之....123
・学校改善のための校長の取り組みについて	
—A 中学校における学校づくりのプロセス—	東 俊之....130

・学校経営品質向上活動を取り入れた学校づくりについて	高田明裕135
・特別支援教育の推進を目指した学校づくりの経緯と現状	高田明裕139
・夢中になって遊ぶ子どもを育てる幼稚園づくり —保育者のスキルアップのための取り組み—	杉澤久美子143
・子どもたちに学ぶ喜び・わかる楽しさを実感させる授業改善・校内研修	飛岡美穂157
・目指す学校像実現に向けた改善活動を先導する中核的な人材の育成 —学校経営品質向上活動ファシリテーター養成講座をとおして—	飛岡美穂164
・教育行政における学校の教育力向上支援策について —福井県の教員の資質及び指導力等の向上にむけた取組に注目して—	飛岡美穂180
むすび	藤田達生186
筆者紹介	187

はじめに

藤田達生

1. 本研究のねらい

中央教育審議会答申「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方策について」（平成24年8月28日付）には、「教員になる前は大学、教員になった後の研修は教育委員会という、断絶的な役割分断から脱却し、教育委員会と大学との連携・協働により教職生活全体を通じた一体的な改革、学び続ける教員を支持する仕組みを構築する必要がある」と提言されている。私たちも、教員養成学部の将来は、高度な教員養成とともに、高度な教員研修機能の整備にあると認識する。

このような認識にもとづき、三重大学大学院教育学研究科では、附属学校への派遣教員（附属幼稚園以外は100%交流人事）を、働きながら大学院で学べるようにするために、大学院・附属学校活性化委員会を設置し（平成24年6月）、約2年間に及ぶ調査・検討を重ね、平成27年度に附属学校教員を対象とした教職実践プログラムを大学院に設置した。

さらに、実践的なカリキュラムを工夫し、eラーニングの活用などを検討して、平成29年度からは、公立学校の教員を対象とした「教職実践コース」に拡大する予定である。

また本学では、教職実践コースと同時に教職大学院の設置を予定している。前者が若年・中堅層の教科の研修を、後者がスクールリーダーの養成を主としてめざしている。これらの設置のための組織として、平成27年5月に学部・大学院改革特別委員会を組織し、その内部に教職大学院部会・教職実践コース部会・eラーニング部会を置き、一年間に及ぶ検討をおこなった。

学校教員が大学院で学ぶためには、働きながら大学院の単位を取ることができることを可能にせねばならない。それには、勤務校の授業時間外に職場や家庭で学ぶことができるeラーニングシステムの研究・開発が不可避である。既に先行する大学（近隣では奈良教育大学）もあることから、eラーニング部会では出張してヒヤリングを重ねて、最先端のシステムの構築をめざした。

2. 全体構成

附属学校の大学院化による教員養成・研修機能の高度化のためのカリキュラム研究をテーマとした本報告書は、総論・各論・特別寄稿からなっている。

総論では、前半が教職実践プログラムを設置するまでにおこなった教職大学院や附属学校に関する調査とそれにもとづく検討を、後半が教職大学院を設置するための検討を総括したものである。

各論は、研究の中間発表の意味を込めて開催したシンポジウム「三重県にとっての教職大学院設置の意義」（平成27年11月4日、於三重大学教育学部）の記録と、教職大学院部会・教職実践コース部会・eラーニング部会それぞれの検討過程の総括である。

特別寄稿は、将来的に教職大学院でご支援・ご協力いただく方々に、本研究テーマと関係する論稿をお寄せいただいたものである。

総論

藤田達生

はじめに

三重大学教育学部では、平成 26 年度と平成 28 年度に学部改革を実施し、二段階で新課程を廃止して、教員養成課程に一本化することに取り組んできた（資料 4）。

これは、小学校教員養成への重点化を前提に、外国籍児童・生徒に対応するための日本語教育の充実、英語や教育臨床に強い小学校教員の養成という地域課題に対応するものである。

あわせて検討しているのが、三重県特有の過疎地（へき地）教育への対応である。これについては、小学校教員養成への重点化とも関わって三重県南部地域、具体的には東紀州地域で実施する方向で検討を進めている。この指導体制の充実のために、教職大学院を積極的に位置づけようとしている。

大学院改革においては、教育組織の大括り化とともに、高度な教員研修機能の整備に取り組んでいる。これに関して本学では下記の調査・研究が採択され、附属学校を活用した教員研修に関する研究に取り組んでいる。

1. 教員養成・研修機能の整備と附属学校の活性化のための調査・研究
（平成 25・26 年度三重大学教育 GP 採択）
2. 附属学校と大学院の一体化による教員養成・教員研修機能の高度化に関する研究
（平成 26 年度日本教育大学協会研究助成金採択）

特に力を入れているのは、現職教員の大学院進学への促進である。具体的には高度な教員研修機能の整備の一環として、附属学校教員の教育能力の向上策を検討している点である。

そのひとつは、附属学校教員がチームの一員として教職大学院の現職教員学生とともに授業研究や教育実習指導を行い、教職大学院教員の指導を受けることであり、教職大学院の設置が実質的な「附属学校の大学院化」を実現する有効な契機になることである。

もうひとつは、附属学校教員が勤務しながら大学院教育学研究科に進学することであり、「教職実践プログラム」として平成 27 年 4 月から導入している。これも「附属学校の大学院化」の一環であるが、さらに実践的なカリキュラムを工夫し、e ラーニングの活用などを検討して、平成 29 年度からは、公立学校の教員を対象として、働きながら学ぶ「教職実践コース」に組織化する予定である。

本プログラムの特徴は、高度な教科の研修がおこなえること、研究能力を磨くために修士論文を課すこと、獲得した研究成果がただちに附属学校における日々の教育実践で生かされることにある。なお働きながら学ぶシステムを採用することは、平成 29 年 4 月に予定されている本学における教職大学院設置の前提でもある。

小稿は、前半が教職実践プログラムを設置するまでにおこなった教職大学院や附属学校

に関する調査とそれにもとづく検討を、後半が教職大学院を設置するための検討を総括したものである。いずれも、「附属学校の大学院化による教員養成・研修機能の高度化」のための取り組みで、密接に関係していることを強調したい。

〔註〕三重大学教育学部は、学生定員 200 人、教員 91 人という東海地域では最小規模の教員養成学部である。ちなみに近隣の国立大学教員養成学部の学生定員は、愛知教育大学 875 人・静岡大学教育学部 400 人・岐阜大学教育学部 250 人となっている。

1. 環境の変化

全国の公立学校に新採用された教員の数は、平成 14 年度に 16,688 人だったのが、平成 24 年度は 30,930 人へと、10 年で 2 倍近くに急増した。中教審は、平成 23 年 1 月の教員の資質の向上についての審議経過報告で「今後 10 年間に、教員全体の約 3 分の 1、20 万人弱が退職し、経験の浅い教員が大量に誕生する」ことへの対応の必要性を訴えている。

教員の大量退職は、すなわち新人教員の大量採用を惹起する。これまで全国的に長期にわたり教員採用を抑制してきたため中堅教員の数は少なく、日常的に先輩教員から新人教員へと知識・技能が伝承されることによりおこなわれる側面が強かった教員研修機能が、危機に瀕することが予想される。

これに関しては、既に文部科学省（以下、文科省）は「今後、大量の新人教員と少数の中堅教員からなる教員集団をまとめていくためには、校長のリーダーシップとマネジメント能力がこれまで以上に求められるが、校長等の管理職について、このような新たな状況に対応した研修の機会の充実や、外部人材を含め、マネジメントに長けた管理職を各界から幅広く登用することが必要である」（平成 22 年 11 月 30 日教員の資質能力向上特別部会配付資料）とする認識を示していた。

このような動向のもと注目されたのが、スクールリーダーの養成を使命とする教職大学院だった。教職大学院の設置構想は、平成 16 年夏に浮上した。この段階で文科省高等教育局は、東京学芸大学をはじめとする大規模な国立教育大学の機能補強策以上の意味を与えていなかったといわれる。具体的には、教育大学に教職大学院を設置して、学校教員の資質向上を図り、学校や教師に対する社会の不信を払拭しようとしたのである。

平成 18 年 7 月に、中教審は教職大学院設置を提言した。そして平成 19 年 3 月 1 日には文部科学省令として公布され、平成 20 年に 19 校が誕生した後、平成 27 年 3 月現在、全国で 27 校（国立 21 校、私立 6 校）が設置されている。国立の教育大学・学部（総数 44 校）では、ほぼ半数に教職大学院が誕生したことになる。

ところが、教職大学院は修了しても取り立てて「特典」がないこともあり、発足初年度の平成 20 年度から現在に至るまで、多くの教職大学院で定員割れが続いている。文科省の調査でも、発足初年度の平成 20 年度は 15 校中 4 校、平成 21 年度は 18 校の 3 分の 1 に当たる 6 校で定員割れを認めており、このうち 4 校は 2 年連続だった。

私立大学を含めた志願倍率は両年度ともに 1.3 倍しかなく、教員をめざす学生にとって教職大学院は魅力の薄い存在となっていた。このような逆風状態にあった教職大学院では

あるが、先の中教審の動きと合致して息を吹き返えすことになる。

具体的には、平成 25 年と平成 26 年に実施された教育大学・学部に対する「ミッションの再定義」を通じて、文科省は全国の教育大学・学部に関職大学院の設置を強く求めた結果、平成 29 年度までにそれが実現する予定となっている。

本学においては、かつて平成 19 年に学部規模で教職大学院に関する議論を重ねた結果、設置を見合わすことになったという経緯がある。当時、教職中心の人事構成への転換や小学校教員養成への重点化に関する可否が大きな焦点になった。本来の学部における教員養成機能の低下をもたらすことは、本末転倒と判断したのである。教員定員が 100 人を割り込む本学のような小規模教育学部にとって、教職大学院設置は荷が重すぎたのだ。

またデータの的にも、三重県では大量の教員需要が予想されていたことにもよる。たとえば、全国都道府県別に平成 15 年度から平成 31 年度までの 16 年間の教員需要推計を行った研究によると、三重県は全国で第 3 位の教員需要が見込まれるとの試算があった（潮木 2005）。

それから 8 年を経過した現在、教育学部を取り巻く環境は大きく変化した。たとえば、三重県では小・中学校教員の大量採用のピークは平成 26 年の 435 人とみられており、それからは緩やかではあるが減少へと転じると予想されている。

あわせて少子化が進むなかで、小・中一貫教育の推進に伴う学校の統廃合が加速し、さらには 18 歳人口の減少も手伝って、近い将来における教育学部の学生定員の削減すら予見されるようになった。

このような事態に直面する前に、適切な対応策をとらねばならない。そこで全国の教職大学院の実態を調査すると、教頭や校長などのスクールリーダーの育成よりも、ミドルリーダーの養成やストレートマスターに対する実践力の向上をめざしたカリキュラムへと改善されていることがわかった。

かような現状認識のもとで検討したのが、ミドルリーダー育成による附属学校の再生である。地域の学校現場の教育水準の向上を引っ張るのはミドルリーダーであるが、やる気のある中堅の附属学校教員のために、働きながら大学院で学べるシステムを構築することをめざし、交流人事の活性化を図りたい。すなわち附属学校の教員研修のための大学院化こそ、有効な生き残り策になると考えたのである。

将来的に、全国の教育大学・学部においては、学部教育から大学院教育へ、教員養成から教員研修へと、長期的に比重を移してゆかねばならないのではなかろうか。そのためには、大学院については e ラーニングなど ICT を活用し、県内どこの学校に勤務しようが働きながら学べるシステムの構築が前提となる。近い将来、院生の内訳は現職教員が過半を占めることになるであろう。

2. ふたつの附属学校

(1) 師範学校附属小学校

従来の大学院に教員研修機能を付与すること、具体的には附属学校と大学院の一体化を図り、附属学校を教員研修の県内拠点とすることが、教育学部再生の鍵になると認識し、

本学では教職実践プログラムの平成 27 年 4 月設置を決定した。附属学校にミドルリーダー養成を目的とする大学院機能を付与し、高度な教職・教科の研修ができるようにしようとしたのである。

既に筆者は、プログラム設置の前提として戦前の師範学校附属小学校の実態を知るところから検討を開始していた。以下、その成果の一部を示したい（三重大学同窓会 1977、三重県教育委員会 1980、三重大学 1999）。

明治時代以来、地域教育の中心にあったのは県立師範学校の附属小学校だった。学区はなく、比較的裕福な階層の子弟が入学した。中学校や師範学校への登竜門だったため人気が高く、試験を課して入学させた。三重師範学校附属小学校の場合、次の 3 点が指摘できる。

①師範学校の教育実習の場。

明治時代末期の三重師範学校卒業生の回顧談に耳を傾けたい。

「僕はあの頃学校として、附属小学校での教育実習は非常に重要視されていたと思うね。附属の教育実習では、単なる技術上の練習でなくて、教員としての訓練をしたように思う。あそこで教育のありがたさや、楽しみを味わった。（中略）附属の実習によって教師としての自覚が深まったように思うね」（A氏、明治 43 年一部卒業、三重大学同窓会 1977）。

明治時代以来、附属小学校は教生にとって道場ともいえる場だった。そこでは「教生指導規則」のもと、厳しい指導がおこなわれた。師範学校時代以来、本学では教生による総仕上げの授業を「特練（特別錬成授業の略）」と呼んでいる。

②県下の教員の授業参観の場。

三重県下第一の模範的小学校であり、県下の小学校教員の指導の場と位置づけられていた。附属小学校の一学年は、40 人定員で男女それぞれ一クラスの学級編成だった。「小学校令」で 70 人以下、「国民学校令」で 60 人以下の定員が規定されていたから、まさに理想的な人数といえよう。公立校教員は、平日に自由に参観できた。特に教生による授業特別練習も公開しており、その反省会には自由に出席できた。

③公開教授の場

地域小学校の授業レベルの向上のため、5・6・10・11・2月に、附属小学校の訓導は各教科別の模範授業を公開し、教授説明会をおこなった。さらに明治 32 年以降は、毎年 12 月末の 5 日間、訓導の研究成果の発表を公開する冬期講習会が開催された。また主事訓導が、県視学とともに県下各小学校の研究会にたびたび出張して指導した。

附属小学校は、師範学校と県下の小学校をつなぐ役割を果たしていた。師範学校の主席訓導（教頭に相当）は、附属小学校訓導出身の小学校長が選ばれた。これが、現在の本学附属小学校の副校長の起源であった。また師範には代用教員はおらず、すべて訓導であり、そのほとんどが師範学校勤務ののちは、校長や視学へと栄転しているのである。師範学校のもと、県下の全小学校は強力に組織されていたのである。

（2）国立大学附属学校

戦後、附属学校は県立から国立へと移管され、公立校との距離もできた。しかし実質的

には、地元自治体の教育・研究のための機関としての位置づけに変化はない。ところが現状は、施設面で公立学校園に劣っていることもあり、教員の待遇が特によいわけでもなく、改善すべき問題点も少なくない。

これについては、以前に本学附属学校教員（本学教育学研究科修了）B氏に対してヒヤリングを試み（藤田他 2010）、交流人事を活性化するための提言をしていただいたので、参考までに紹介したい。実現の困難なものもあるが、導入可能で検討すべきものも少なくない。

Q 附属学校教員にどのようなメリットがあればよいか。

A 条件を満たすと修士号が授与されるシステムがあれば嬉しい。たとえば、附属学校に5年以上勤務し、公開研究会に3回参画して1回は研究委員長を務めた場合など。

Q 附属学校園教員が大学院に進学しやすくするためには、どのようにすればよいか。

A 三重大学の教員なのだから、学費などの免除を検討してほしい。たとえば、附属学校に3年以上勤務すると進学でき、職場復帰して最低3年間は勤務するなどの条件を付ければよいのではないか。

Q 学部との連携で改善してほしい点は。

A 教材研究に関して、大学教員に気軽にアドバイスを求められるシステムがほしい。たとえば、メールなどで受け付けてくれ、適任の教員に転送してもらえるようにしていただければ助かる。

Q 附属学校がよくなるための方法は。

A 一学級の人数を現在の40人から30人程度に減らし、最先端の機器・設備を導入する。この点で、現在は教育に財政を割ける大都市の学校の方が進んでいる。教員の立場からは、実質的な校長である副校長が「校長」と呼ばれるべきで、教育学部教授のなかから派遣される校長は、名前を変えたほうが士気が高まるのではないのか。

大学院への進学なしで修士号を与えるのは困難だが、入学後の単位に置き換えることは検討可能ではなかろうか。大学院への進学をしやすくすること、附属学校に投資をして設備を革新すること、現職の学校教員を中心とする組織にすること、これらは努力すれば実現するであろう。教材研究援助システムの構築は重要である。実は、これらの提言がプログラムを構想するきっかけになっている。

戦後も、附属学校の使命は多様である。なんといっても、先進的な教育・研究の場、すなわち実験校であることは当然だ。本学附属学校も戦前以来の実績があり、三重県の教育研究を引っ張ってきた。

実績の一端としては、附属小・中学校の公開研究会がある。「公開教授」として、師範学校時代から続けられてきたものである。なお、戦前の附属小学校教員は、訓導として冬期講習会を開催したり、各小学校への出張指導をしたりすることも多かった。附属小学校教員は、師範学校が優秀な卒業生を採用したのであり、将来を嘱望されたエリートだった。

しかし現在、全国的には大部分の附属小・中学校が公立学校との交流人事に依拠してい

るから、公立学校園教員を指導するような実力者は、なかなか育ちにくい。したがって戦前の出張指導に相当するものは、大学教員がおもに果たすようになった。

次にいえるのは、学生・院生の教育実習の場としての使命である。これについても、問題が発生している。

従来、全国の教育大学・学部においては、基本的に教員養成課程の全学生の教育実習をおこなっていた。しかし1980年代後半以降、児童・生徒数の減少とともに教員需要が著しく減少したため、多くの教育大学・学部が教員養成課程の定員を削減して新課程に移したり、一部では学部名称の変更をしたりした。

定員削減によって、附属学校の実習生受入人数も相当に減少した。本学においても、附属小学校の受入人数はかつての3分の1まで落ち込んでいる。その後の全国的な教員採用状況の好転から、文科省は平成17年2月に教育大学・学部の新設や定員の増加を制限していた規制を撤廃する方針を打ち出した。

本学においても、平成18年に教員養成課程の定員100人を145人へ、平成26年には145人から180人へと増員している。しかも平成28年度からは、200人すなわち学生定員すべてへと改組されるように文科省に申請中である。実際のところ、現在、本学において教員免許状を取得する学生は一学年全体の9割を優に超えており、実質的に非教員養成課程も教員養成課程化している。

本学の附属学校では、このような状況に対応する教育実習体制を構築中である。かつて学生定員が200人を超えた時期には、教育実習を2回にわけて実施していた。学生定員の激減に対応して1回となったが、将来的に学生定員が増加した時には再検討することが前提となっていた。

現時点では、大学の隣接校（2中学校区の11校園）および津市や四日市市の協力校に依頼して、なんとかしのいでいる。これらのなかには、大学教員や学生・院生による長期におよぶ涙ぐましい学校現場へのサポートとボランティアへの反対給付として実現しているものも少なくない。

如上の現状を鑑みるにつけ、教育学部教員はもとより附属学校教員と教育委員会（特に都道府県教委）も、「附属学校とは何なのか」すなわちその存在理由＝レーゾン・デートルを真剣に考えるべき時期が来ているように感じる。

3. 附属学校の大学院化

（1）レーゾン・デートル

前章において、師範学校附属校の役割として①師範学校の教育実習の場。②都道府県下の教員の授業参観の場。③公開教授の場、という3点について述べた。ところが現在の附属学校は、全国的にその機能が低下しているといわざるをえない。戦後、附属学校は新たなレーゾン・デートルを確立しないまま今日に至っていると言っても過言ではないのである。

これについては、大学側も積極的に発言してこなかったし、都道府県教委も所管が変わったため口出しするのを控えてきたといえるであろう。このままでは、実験校どころか公

立学校園との差違がなくなってしまう恐れさえある。

平成 16 年の国立大学の法人化に伴い、おもに採算性という観点から附属学校のレーゾン・デートルが問われている。実際に、全国の附属学校の過半で、生徒の定員割れが発生していると聞く。人材・施設などの面で公立学校園との格差がなくなり、附属学校の魅力がなくなっているからである。施設面では、費用のかかる特別支援学校の状況が特に厳しいといわれる。

経済効率のみから、もし附属学校が廃止ということになったとしたら、当該地域の教員養成や教育研究にとって致命的な痛手となる。一般的に附属学校の存続は、教育大学・学部ばかりか地元自治体にとっても、相当に重要といえるのではなかろうか。かりに地方自治体が独自に附属学校のような実験校を設立・維持しようとするれば、どれだけのコストがかかるのか考えてみれば明白である。

全国的にみると教育大学・学部の教員のなかには、附属学校の意義をまったく認めず、解体を容認する層さえ存在するらしい。経営的観点からも、金と手間のかかる附属学校を維持するよりも、必要に応じて近隣の公立学校園と連携すればよいとするのである。

附属学校教員のなかにも、最低限のつとめを果たして一日も早く公立校への復帰を願う層がいると聞く。勤務時間外の教育実習指導、研究発表会の準備や紀要執筆など、まっぴら御免というのである（村井 2009）。もちろん、このような大学教員にも附属学校教員にも、認識に重大な誤りがある。しかし、かかる異常事態を招いた責任の一端は、教育委員会の構造にもあるのではないか。

教育委員会は、教員に対する人事権をはじめ、絶大な権限を握っている。教育大学・学部の学生・院生に対しては教員採用試験を、附属学校に対しては公立学校園との人事交流をおこなってきたのである。また、これまでも教育大学・学部に学校教員のための各種講習を依頼してきたが、平成 21 年からは教員免許状更新講習を依存している。

しかし、人事はおもに都道府県が、幼稚園・小・中学校の運営・監督は市町村が、高等学校・特別支援学校のそれは都道府県がおこなうということで、そもそも統一的でも機動的でもない構造こそ改善が必要ではないのか。都道府県一市町村間の教育委員会相互の連携となると、十分には機能していないということをよく聞く。

附属学校教員は、全国的にみて大学採用は決して多くはない。ちなみに、平成 25 年 10 月 4 日に開催された「平成 25 年度 11 大学教育系学部長会議並びに事務長等協議会（滋賀大学教育学部主催）」でおこなったアンケート調査の設問①の結果によると、基本的に 11 大学すべてが交流人事に依拠していることが判明した（表①）。

一般的には、公立学校の教員が附属学校に一定期間勤務した後、再び公立学校に戻る交流人事が普通なのである。したがって、附属学校勤務中に教員の質向上がなされたならば、教育実習の高度化は当然のこととして、公立学校園の質向上へと直結するはずである。

つまり附属学校の地域教育における実験校としての機能が高まれば、都道府県レベルでの教育水準の向上という地域貢献が果たせるのである。これは、かつて師範学校のもっていたメリットの復活といってもよいだろう。

(2) 実験校化

大学教員と附属学校教員の協業体制の構築は、教育実習の質的深化（教員養成の高度化）はもとより、附属学校の都道府県内の公立学校園の教育水準を引っ張る実験校としての役割（教員研修の高度化）からも、きわめて重要である。

戦後長らく教育大学・学部と附属学校との間には、一部の教員を除けばほとんど交流がなかった。大学教員と附属学校教員は、教育実習の時ぐらいしか接点がなかったのである。大学教員は附属学校やその教員の実情についてほとんど知らなかったし、逆も真なりであった。今から10年以前には、指導学生の教育実習の参観・指導さえしない、ましてや学生が担当した授業の反省会に出席したことの無い大学教員も、少なからずいた。

その理由は、一部の大学教員を除き、自分の研究と附属学校が関係なかったからである。しかし近年においては、教育実習での学生指導や大学における講義などで附属学校教員の協力を仰ぐだけでなく、大学教員が附属学校で授業を担当したり、教育実習以外の時期に学生・院生が附属学校で授業の補助をおこったりするなど、相互交流がようやく深化しつつある。

これらの現状を踏まえて、本学では平成25年6月教授会で学部執行部と附属学校園長・副校園長を中心とする大学院・附属学校活性化委員会を設置して議論を重ねた結果、平成26年10月教授会において公立学校から附属学校への派遣教員を、その勤務にありながら大学院生として教育し、ミドルリーダーとして育成するための三重大学大学院教育学研究科「教職実践プログラム」を平成27年4月に設置することを決定した。

本プログラムは、設置後も検討を続けてカリキュラム改革をおこない、平成29年4月には三重大学大学院教育学研究科「教職実践コース」とすること、あわせてスクールリーダー養成のための教職大学院を設置することになった。次に、平成29年度完成予定の本学教育学研究科の構造（平成27年3月時点）について紹介したい。

教育学研究科の内部に、教育科学専攻と教職大学院が併存する。教育科学専攻は、ストレートマスターを対象とする「教育開発コース」と、プログラムを発展させてミドルリーダー養成をめざす「教職実践コース」からなる。全体構造は、学部から教育開発コースへの進学、附属学校から教育開発コースへの進学、教育委員会から教職大学院への派遣と、入口を区別しているところに特徴がある。

私たちは、教育学部の10年後を見据えた時に、ミドルリーダーを養成する大学院の設置は不可避であると判断している。その場は、当然のこととして附属学校であらねばなるまい。プログラム段階では対象は附属学校教員であるが、コース段階になると隣接校区へ拡大し、将来的にはICTなどを活用して県内全域の学校教員へと広げてゆきたい。

教職実践コースの前提となる教職実践プログラムは、働きながら学ぶために、無理のない3年間の標準年限（長期履修コース）となっている。教職大学院とは異なり、教科を専攻できること、修士論文を作成することが大きな特徴である。修了すると、教育学修士の学位と専修免許状などを取得することができる。また学長からは、附属学校教員院生の授業料に関する格別の配慮があったことを付言しておきたい。

小学校においても、ミドルリーダーは教科をリードせねばならない。また中学校や高等

学校の教員の研修においては、当然のことながら教科が中心となる。既に指摘されているように、現在の教職大学院は基本的に小学校教員を対象としているから、教科に関する研修について十分には対応できない。本学が教職実践コースと教職大学院を併設しようとしているのは、この点とも関係する。

(3) 後継者養成

山上浩二郎氏は著書『検証 大学改革』において、「平成 24 年の教員資質向上答申で、教職大学院を教員養成の場にする方向であることが確認された。大学院の教育学研究科や教育学部の一部定員から教職大学院に定員をスライドさせて養成を充実させる方向になりそうだが、それとて不透明な面が少なくない。教員免許制度をどう法改正するのか明確ではない。国立大学の再編・統合については教員養成系が焦点となりそうだ。」と、今日の状況を正確に予想している（山上 2013）。

さらに、教職大学院が主流になると法科大学院と同様に研究者の後継者養成が困難になるであろうという深刻な問題にも切り込んでいる。すなわち「修士レベルで教員を大量に養成し始めると、教員を教える教授をどこかで養成しなければ追いつかない。それが実務家で成り立つわけではないはずだ。その人材をどう確保するのか悩ましい。」と述べる。

確かに、教職大学院がメインになると、特に学部の教科教育担当教員の後継者養成が深刻になる。私たちの改革は、この点についても考慮するものである。やる気があり実力をもつ学校教員を附属学校に迎え、プログラムの院生として研究と実践を重ねてもらい、大学院修了後に大学教員として採用するというものである。すなわち、大学教員の計画養成をおこなうツールとしてプログラムを位置づけたのである。

4. 教職大学院を創る

(1) 学び続ける教員像

平成24年8月に中央教育審議会が出した「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」では、学生自らが主体的に学び続けることの必要性が強調されている。学び続けることを苦にしないという姿勢は、今後ますます求められていくであろう。しかし、それは学生時代に急に身につくものではなく、幼少期から常に積極的に学ぶ力、具体的にはさまざまな分野に興味を持ち、自ら取り組む能力を養うことが必要不可欠となる。

あわせて、学力低下が叫ばれる昨今、再び詰め込み教育が復活しても、教育問題の根本的な解決策にはならない。児童・生徒と日常的に接する学校教員の力量をいかに高めるかが、課題であるといえる。学び続ける教員の姿勢が、子どもたちに直接影響を与えるのである。

それに関連する答申が、中央教育審議会が出した「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(平成27年12月24日)である。それには、下記のことが指摘されている。

すなわち、これからの時代の教員に求められる資質能力として、これまで教員として不易とされてきた資質能力に加え、自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力や、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力が重視されている。

まさにそのための改革として、三重大学では教職大学院を位置づけている。

(2) 三重県の教育課題

三重県教育委員会も、県独自の教育課題を抱えている。「三重県教育ビジョン」平成23年6月)には、「信頼される学校づくり」として学校現場における以下の9点に及ぶ課題が列挙されている。

1. 子どもたちの安全・安心の確保
2. 教員の資質の向上
3. 教員が働きやすい環境づくり
4. 幼児期から一貫した教育の推進
5. 学校マネジメントの充実（学校経営品質向上活動の推進）
6. 学校の適正規模・適正配置
7. 特色ある学校づくり
8. 開かれた学校づくり
9. 学校施設の充実

と多岐にわたって指摘されている(資料1)。

とりわけ、2. 教員の資質の向上に関わって、以下の5点が指摘されている(資料2)。

- ・教員の資質向上の重要性
- ・総合的な取組の推進
- ・教員に求める資質
- ・教員養成機関との連携の推進
- ・求める人物像に沿った採用選考の推進

三重県の場合、全国学力・学習状況調査の厳しい結果を受けて(小6・中3で4年連続すべての教科で全国平均正答率を下回る)、鈴木英敬知事のリーダーシップのもとで、三重県教育委員会には平成26年10月から学力向上に向けた取組を横断的・一体的に推進するために「学力向上緊急対策チーム」が設置された。

三重大学における教職大学院は、このような本県独自の多様な教育課題に対応するために、現職教員学生にとっては高度な専門的知識や技能を学ぶ研修の機会となり、学部新卒学生にとっては採用当初から学校組織の一員として活躍できる養成の機会となるように配

慮している。

さらに、将来の人口減が懸念される三重県南部地域すなわち「へき地」の創生(南部地域活性化プログラム「みえ県民力ビジョン」平成24年4月)(資料3)、あるいは、公立学校の教育水準の向上に資する地域教育の実験校としての附属学校の機能の活用を図るといった、本県の教育課題に対処できる教員の研修を行うことが、教職大学院の任務と考えられる。

(3) 養成する教員像

①地域の要請に応える二つのコース

本学では、教育学研究科に、教職大学院を「教職実践高度化専攻」として新設し、2つのコースを設ける(資料5)。

・学校経営力開発コース

30歳代後半から40歳代の現職教員を対象としており、定員は10人とする。専門的知識や技能を学んで三重県の教育課題に取り組み学校を変える推進者、更にはスクールリーダーを養成する。三重県教育委員会が、毎年10人を目標として現職教員を派遣することを予定している。

・教育実践力開発コース

学部新卒者を対象とし、定員は4人とする。また、三重県の教員採用選考試験に合格して採用候補者名簿への登載を2年間猶予された者を含むことを予定している。学部段階での資質能力を修得した者で、実践的な指導力・展開力を備え、将来ミドルリーダーとなる新人教員を養成する。このコースに進学した学部新卒学生には、初任者研修の一部が免除されるよう三重県教育委員会と協議している。

なお、県教育委員会からの現職教員派遣数を「毎年10人を目標として現職教員を派遣することを予定」、及び「三重県の教員採用選考試験に合格して採用候補者名簿への登載を2年間猶予された者を含むことを予定」については、「県教委賛同書」に拠る。

学校経営力開発コースでは学校改善を中心としたカリキュラム、教育実践力開発コースでは授業改善を中心としたカリキュラムが用意される。

また、学校経営力開発コースの現職教員学生については、スクールリーダーとしての資質・能力を身につけることを想定しており、学校をめぐるマクロな教育圏におけるマネジメント能力、教育課題の解決能力、そしてその関係における自らの未来を拓く力をつけることを目標とする。修了後は大学院における研修の成果を学校現場で検証し、そこで広く貢献して後に管理職に登用されることを想定している。

教育実践力開発コースの学部新卒学生については、ミクロな学級を中心としたマネジメント能力、教育課題の解決能力、そして自らの未来を拓く力をつけることを目標とする。修了後は、採用1年目から学校組織の一員として、即戦力として活躍できる能力を養うことを目指している。

②チームとして教員養成・研修を実施

本教職大学院の構造的な特長は、下記のとおりである(資料6)。

附属学校と連携して、チームとして協働する体制を確立する。附属学校を活用する最大の理由は、公立学校にはない以下の特長があるためである。

- ・三重県下の様々な地域から教員が交流人事で赴任している。
南北に長く伊勢・伊賀・志摩・東紀州地域に広がる三重県諸地域の教育課題を理解することができる。
- ・小学校と中学校の校舎が隣接しており、一貫教育への取組が進められている。
三重県下で推進されている一貫教育への理解が促進される。
- ・公開研究会を毎年開催し、各教科の授業課題を常に追究している。
実験校として実力のある教員が赴任している。

チームに加わるのは、研究者教員・実務家教員・現職教員学生・学部新卒学生及び附属学校教員であり、異なる年齢・異なる立場にある教員が、附属学校の教育問題解決への取組みを通じて、三重県諸地域の教育水準の向上に結びつけていく。

学部新卒学生は、大学教員のみならず現職教員学生や附属学校教員から学校現場の実態について学び、現職教員学生は、中核教員としての在り方を附属学校という場で体得することを目指す。このような附属学校で実施する長期実習は、基礎実習という位置づけである。

附属学校という場で学ぶ教職大学院生や交流人事で派遣されている附属学校教員は、教職大学院の教育活動を通じて様々な経験を積み、その成果は数年後に三重県諸地域の学校教育に直接生かされていくという仕組みになっている。

県内で最高水準の実験校で培われたチーム研修は、教職大学院生を様々な形で鍛えることになり、それが東紀州の学校や現任校での応用的な長期実習に生かされ、修了後、県内各地の学校を改善する力を拓けることが期待される。

(4) 教職大学院の特質

教職大学院の設置によって、院生は”チーム”、”過疎地域”、”実習”で鍛えられることになるが、これが本教職大学院の特質といえる。

①附属学校の活用・・・チームで鍛える

大学教員と附属学校教員の協業体制の構築は、学部段階の教育実習の質的深化(教員養成機能の高度化)はもとより、県内における公立学校の教育水準を引っ張る実験校(パイロット校)としての附属学校の役割(教員研修機能の高度化)からも、極めて重要である。

1年目の長期実習の場は、主に附属学校に置くことになり、その指導は配属された附属学校の副校園長が教職大学院のみなし専任教員としてリードし、他の実務家教員及び研究者教員も協働する。学校経営力開発コースと教育実践力開発コースの院生、すなわち現職教員学生と学部新卒学生がチームを組んで、附属学校を様々な形で支援することを通じて、

リーダーが持つべきスキルを育成することができるようになる。

以下は、その具体的な内容である。

・ **研究を支える**

現在、附属学校では公開研究会を毎年行っている。現職教員学生は、これに助言者的な立場で準備段階から参画し、附属学校教員の研究をサポートする。学部新卒学生は、附属学校教員と一緒に報告の準備を行う。

・ **学校行事を支える**

運動会などの各種行事に参加し、学校行事の円滑な実施をサポートする。

・ **学部段階の教育実習を支える**

現職教員学生は、学部段階の教育実習の指導を附属学校教員とともに行う。その場合は、助言者的な役割を果たすようにする。学部新卒学生は、実習生に寄り添ってサポートする。

・ **学校経営について学ぶ**

校長・教頭をはじめとする管理職の仕事を学ぶ。これについては、将来的に奈良教育大学・和歌山大学教育学部の教職大学院と双方向授業をする予定があり、ICT (Information and Communications Technology、以下「ICT」という。)を活用して、複数大学間で院生相互のディスカッションを深めつつ、県境を越えて共有する問題—たとえば、紀伊半島における地域教育をテーマにする—を論じる機会を持つ。

・ **評価について学ぶ**

教職大学院のみなし専任教員である副校長のもとで、学校評価・職員評価などについて具体的に学ぶ。

教職大学院の院生は、附属学校の教育・研究活動と経営に様々な形で参画することを通じて、多くのことを学ぶことができるようになる。また、教職大学院教員のもとでチームとして学びながら、現職教員学生が附属学校教員の授業研究や学部段階の教育実習の指導を様々な形でサポートすることも有意義である。

現職教員学生は、2年目になると、現任校に帰って教職大学院教員の指導のもとに長期実習に臨むことになる。1年目の附属学校などで学んだ成果を具体的に発揮する、現任校への「恩返し」の場となる。これは、後述する県・市教育委員会からの要望にも添うものである。

② **三重県南部地域創生事業・・・過疎地域で鍛える**

国立大学法人は、平成28年度から第3期中期目標・中期計画期間を迎える。地域圏大学としての三重大学では、教育研究を通じた地域創成事業によって県民に大きく貢献することが求められている。

本学部は、三重大学機能強化構想に基づくプロジェクトとして「三重県南部地域創生事

業」を提案して採択されている(資料7)。

本プロジェクトは、過疎地域である三重県南部地域の東紀州地域の教育を通じての再生を目指すものである。これは、三重県が策定した「みえ県民力ビジョン」(資料3)の趣旨とも合致するものである。

具体的には、拠点となる県立高等学校(熊野市木本高校と尾鷲市尾鷲高校)を指定し、東紀州サテライトを置き、大学教員(社会科と理科を担当する若手講師)2人を派遣して、授業や講座のコーディネートを担当し、生徒の意識改革と学力向上を図って三重大学進学者の増加に結びつけ、将来的には地域枠入試の実施へとつなげることを目標としている。

東紀州地域が、日本における代表的な世界遺産(紀伊山地の霊場と参詣道)のある自然・歴史環境に恵まれた地域であることを、地元の子どもたちに学問的に理解させ、それを通じて故郷に対する深い愛情を育み、併せて地元の三重大学への進学希望者を増やし、入学者は、在学中は様々なインターンシップを体験して、卒業後に学校教員などとして故郷で就職するというサイクルを定着させるのが狙いである。

本学では、学部学生が上記の学校で教育実習を行うことを予定している。その指導については、学部の教育実習担当教員に任せるだけではなく、現職教員学生と教職大学院の指導教員、更にはコーディネーター教員がチームとなって担当することにしている。

具体的には、学校経営力開発コースの現職教員学生は1年次9月～10月に、現任校をもたない教育実践力開発コースの学部新卒学生については2年次9月～10月に、三重県南部地域創生事業で指定された東紀州地域の小学校・中学校・高等学校のいずれかで、地域教育に関する長期実習を行う。

こうした実習システムの構築は、三重県特有の地域教育に強い教員の養成に極めて効果的になるのではないかと考えられる。教職大学院の授業として紀伊半島における地域教育をテーマとした奈良教育大学・和歌山大学との双方向授業を予定しているが、この体験が有効に機能することが想定される。

更に、教職大学院教員が定期的に通って実践的な教育指導を行えば、受け入れ学校においても高度で充実した教員研修体制が実現することが期待される。また、eラーニングの活用による免許状更新講習の実施などの展開が、東紀州地域の活性化、更には地域創生に結実する可能性は少なくないと考えられる。

③附属教職支援センター・・・実習で鍛える

昭和52年度以来、本学においては附属教育実践総合センター(設立当初「附属教育工学センター、昭和62年度「附属教育実践研究指導センター」、平成11年に「附属教育実践総合センター」に改組)が活動してきた。県下の学校教員を対象とした様々な研修を行い、地域教育水準の向上に大きな役割を果たしてきている。具体的には、臨床心理や教育相談、ICT化に対応するための教育工学的なサポートなど、内地研修などの制度を有効活用して実施している。

本学部では、平成27年4月、それまでの附属教育実践総合センターを機能の拡充を目的として再編・強化し、附属教職支援センターを設置している。組織としては、センター長

の下に総合支援室、教員養成支援部門、学校連携支援部門、研修開発支援部門を設置しており(資料8)、附属学校の活用、三重県南部地域創生事業と並んで、本教職大学院設置の柱としている。

教育学部・教育学研究科においては、従来に増して教職を目指す学生・院生に対するより手厚いサポートが求められるようになってきているが、学部段階の教育実習ではカバーできない学校の諸側面を体験する学校ボランティアなど様々なサポートを行い、同時に教員養成教育及び教師教育に関する調査・研究をはじめとする、新たな教育課題に先端的で対応する組織が不可欠となり、それが「附属教職支援センター」設置の理由のひとつとなっている。

センターの再編・強化と教職大学院の設置とは、有効にリンクするように設計されている。教職大学院担当教員の大部分がセンターの教員を兼務するようにしており、特に実務家教員は、センターの活動を支えることを任務としている。教職大学院が設置されると、センターと一体となって機能することになり、長期実習を主導し、質の保証が行われることになる。

1. 1年次(附属学校・隣接小・中学校・東紀州の学校)長期実習

学校連携支援部門(旧地域連携室)の教員が、主に1年次の院生を指導する。

これまでも、附属学校や連携関係にある津市内の隣接校区の学校園(2中学校区、11の幼稚園・小学校・中学校)への学部段階の教育実習や教育ボランティアなどのコーディネート(資料9)は、学校連携支援部門が担当してきたが、その経験を生かし、附属学校では副校園長がみなし専任教員として連携して指導に当たる。

研究開発部門の教員は、比較的若年層で構成されるので、最先端の研究をもとに、フットワークを生かして東紀州における長期実習の指導において貢献する。

2. 2年次(現任校・東紀州の学校)長期実習

三重県教育委員会から派遣される実務家教員2人は、県内の教育現場を熟知する現職教員や三重県総合教育センター職員であり、現職教員学生の現任校や東紀州の学校で行う長期実習に指導的な役割を果たす。

附属教職支援センターは、教職大学院の長期実習を支えることで、これまで主に津市内の学校園と派遣教員に留まっていた連携関係を、県や市町教育委員会や連携協力校のサポートのもとに積極的に県内全域へと広げることができる。

(5) 県・市教育委員会との意見交換

本学では、以上の構想をもとに三重県教育委員会や県下の市教育委員会を中心に説明と意見交換の機会を持っている。

これまでの三重県教育委員会との度重なる意見交換の過程で、多様で困難な教育課題について学ぶことができたが、その内容は、本県の教育課題を教職大学院のカリキュラムにも積極的に取入れるべきこと、教職大学院への派遣教員(教員及び院生)確保の問題、本学の教育貢献への要望など多岐に及んでいる。

本学部では、附属学校の交流人事で連携している津市教育委員会・四日市市教育委員会・鈴鹿市教育委員会・亀山市教育委員会・松阪市教育委員会などを訪問して、教職大学院設置の説明と協力依頼、それに基づく意見交換を進めている。

その際に明らかになったこととして、各市町に共通する最大の課題は教職大学院に学校教員を派遣することの利点とは何かということであり、特に長期実習については、2年目は現任校で行い、教職大学院教員がそこに訪問して指導するばかりではなく、その学校の抱えている諸問題についても指導してほしいとの声が多い。

1年目の長期実習についても、構想では附属学校を活用することに重点を置いているが、これまで連携関係にある津市内の隣接校区をはじめとする公立学校の活用も十分に考えられるほか、様々な可能性があることを認識している。これについても、意見交換をもとに継続して検討していく。

平成27年11月4日に開催したシンポジウム「三重県にとっての教職大学院設置の意義」(於：三重大学教育学部)では、様々な意見が出されている。そのなかで、教員研修に大学が乗り出すのは大変よいが県・市町教育委員会と協力して機動的な構造にしてほしい、という要望は重視されなければならない。

たとえば、これと関連して重要なのが初任者研修であるが、教職大学院教員が積極的にこれに関与することは有意義であり、その方向で検討することになっている。その意味で、特に県総合教育センターとの連携の深化は、今後の重要な課題である。

教職大学院設置時ばかりではなく、設置後も定期的に意見交換する場を持ち、それを通じて県・市町教育委員会との関係を深めるのと同時に、教職大学院の組織的なバージョンアップを不断に図って行く。

むすび—教員養成制度の将来

戦後の教員養成制度改革の二大特色は、①教員養成機能を高等教育機関としての大学に持たせ、②教育学部以外の学部でも教員養成できるように開放したことにある。これは、戦前の師範学校が、研究とは距離を置いて教育に特化したこと、小学校教員養成を独占した結果、少国民育成による軍事国家建設という国策に加担したことへの反省にもとづく。

①②による新たな教員養成制度こそ、戦後において世界的に高水準の教育を実現し、驚異的な復興と高度経済成長を可能にしたのだった。しかし現在の教育学部は、高度な研究・教育にもとづく教員養成といった本来の業務よりも、小学校教員養成に重点化し、学校現場に対する様々なサポートやボランティアと、免許状更新講習をはじめとする現職教員

の研修を重視する「教職学部」への変質を余儀なくされている。

これに対して、文科省は文学部や理学部などでおこなわれてきた中学校・高等学校の教員養成については寛容である。むしろ、これらの所謂「専門学部」に中学校や高等学校ばかりか小学校の一部教科の教員免許状さえ任せようとする動きさえある。

しかしこれらの専門学部には、たとえば日本史や化学などの専攻はあっても、社会科や理科といった「教科」を学ぶ機会は、そもそも設定されていない。小・中学校教員免許状の取得については、必要要件のしぼりがきつくなっているが、高等学校の教員免許状についてはそれほどでもない。

初等教育と中等教育との教員養成体制の分断状況は、将来において大きな問題を孕むのではなかろうか。教育学部においては、附属中学校の存続が危ぶまれる事態に陥るだろう。また幼保一元化の進む昨今、附属幼稚園についても淘汰が進むに違いない。

再び、表①の設問②を参照されたい。本学を除く10大学のなかで、他学部の学生・院生の教員養成体制はほとんど整備されていないのが現状である。本学のようにある程度整備されている場合も、当然のことながら教育学部が中心的な役割を担っている。したがって教育学部の縮小は、確実に中等教員養成機能の低下を招くであろう。

筆者は、中学校・高等学校の教員養成が専門学部学生に対する「特典」として位置づけられる時代は、とうの昔に去ったと認識している。将来的に専門学部においては、学部の4年間は専門分野の研究にいそしみ、学校教員をめざす者が教育大学・学部の大学院に進学し、教職関係の専門教育を受けた後に教員免許状を取得できるようにするべきだと考える。

本学の大学院改革において、「教育開発コース」を希望するストレートマスターは、教育学部卒業生で高等学校教員をめざす者と、人文学部や生物資源学部など学内他学部の卒業生を主な対象として想定している。後者の場合、3年から4年の長期履修制度を利用して複数の教員免許状も取得できるようになっている。

第3期中期において、全国の教育学部は小学校教員養成に重点化するのか、幼稚園から高等学校までオールラウンドに教員養成をおこなっていくのか、それぞれの大学改革の荒波のなかで厳しい選択に迫られるだろう。その結果、各教育学部においては淘汰が進み、小規模学部化さらには教職センター化すら起こりうるだろう。日本の教員養成制度は、重大な転機に直面していると言ってよい。

【引用・参考文献】（引用順）

- 潮木守一「国立大学法人の教員養成機能」（『名古屋大学高等教育研究』5号、2005年）
『三重大学教育学部創立百年史』（三重大学同窓会、1977年）
『三重県教育史』（三重県教育委員会、1980年）
『三重大学五十年史 通史編・資料編』・『三重大学五十年史 部局編』（三重大学、1999年）
村井淳志「沈没寸前の国立大学号、乗組員の大脱走が始まった」（全国大学高専教職員組合編『大学破壊—国立大学に未来はあるか—』旬報社、2009年）

篠原清昭「教職大学院制度のトリレンマ—高度専門職養成の矛盾と葛藤—」（『Synapse』40、2014年）

山上浩二郎『検証 大学改革 混迷の先を診る』（岩波書店、2013年）

藤田達生他「教員養成段階の『教科力』育成のためのカリキュラム開発」（共著『日本教育大学協会研究年報』28、2010年）

藤田達生「教職大学院と教員養成制度の将来」（『日本史研究』617、2014年）

表① 平成25年度11大学教育系学部長会議並びに事務長等協議会（2013年10月4日 滋賀大学主催）

○三重大学提案アンケートの結果一覧

	大学名	設問①	設問②
		貴大学附属学校では、人事交流をどのようにされていますか。問題点はありますか。 (例)大学採用80%・公立学校との交流20%	他学部学生・院生の教員養成体制は整備されているでしょうか。 (例)全学教職センターでまかなっている。一定のルールを設けて他学部学生も受け入れている。
1	A大学	<ul style="list-style-type: none"> ・100%交流人事。 ・附属の期間が、県の教員人事配置と合わないところがある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・総合教育センターの教職履修部門が一部担当。
2	B大学	<ul style="list-style-type: none"> ・特別支援学校で1名大学採用がいるが、それ以外は、幼・小・中・特支すべて人事交流。 ・最近、県から減らして大学採用を増やすよう非公式には言われている。 ・現実に今年度は、-2名の派遣となっており、非常勤で対応している。 ・もう一点、特に特支については、長期にわたって附属に勤務されている人が多く、人事が滞っており、県と協議している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・3年履修の免許取得プログラムを利用して、特に工学部卒業生の進学を呼びかけているが、数は少ない。 ・役員サイドでは、全学的な組織が必要ではとの意見も出ている。
3	C大学	<ul style="list-style-type: none"> ・公立学校との交流人事100%である。 	<ul style="list-style-type: none"> ・全学教職委員会で対応している。ただ、その中心的な役割は教育学部が担っている。
4	D大学	<ul style="list-style-type: none"> ・公立学校との交流人事100%。 	<ul style="list-style-type: none"> ・整備されていない。
5	E大学	<ul style="list-style-type: none"> ・公立学校との人事交流100%。 ・特に問題はありません。 ・平成26年度からは、学部教授兼任の校長・園長を廃止し、交流人事の校長・園長を充てることとしています。 	<ul style="list-style-type: none"> ・一定のルール等も設けていません。 ・他学部学生の受け入れもありません。
6	F大学	<ul style="list-style-type: none"> ・交流人事100%。 	<ul style="list-style-type: none"> ・F大学教育職員免許状取得コース規程を利用し、一定の条件を課して他学部の学生に免許科目の履修を許可し、さらに大学院へ進学させている。
7	G大学	<ul style="list-style-type: none"> ・小学校及び中学校は100%人事交流です。 ・特別支援学校は、一部教諭を除き、人事交流です。(90%程度) ・幼稚園は、全員大学採用です。 	<ul style="list-style-type: none"> ・他学部学生、院生に対する教員養成体制は、整備されておりません。
8	H大学	<ul style="list-style-type: none"> ・大学採用を昨年度から開始した。 ・今後、各附属校に1~2名が採用される方向である。 	<ul style="list-style-type: none"> ・全学教職センター なし。 ・本学部を受講（教職科目のみ）に来る。
9	I大学	<ul style="list-style-type: none"> ・原則として、全て交流人事、一部例外あり。 	<ul style="list-style-type: none"> ・本学部教員が委員長となり、教職カリキュラム委員会において、全学のカリキュラムの調整をしている。 ・他学部授業の一部は、本学部の教育デザインセンターが担当している。
10	J大学	<ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園は、大学採用4名・交流は3名。 ・小・中・特別支援は、全て交流。 	<ul style="list-style-type: none"> ・2学部の中で経済学部からの入学者はいない。 ・他大学生を受け入れている。 ・教員免許をもたない院生への長期履修制度（教員免許プログラム）を設けている。（3年間で修了する。）

資料1 三重県教育ビジョン1

「三重県教育ビジョン」（平成23年6月） 信頼される学校づくり

基本的な考え方	内 容
1 子どもたちの安全・安心の確保	学校・家庭・地域が協働し、子どもたちが安心して学べる環境を整えます。また、防災をはじめ、防犯、交通安全等の安全教育を充実し、危険から身を守る力を育みます。
2 教員の資質の向上	教員養成・採用・研修を相互に関連づけ、「情熱・使命感」、「専門知識に基づく課題解決能力」、「豊かな人間性」、「子どもの目線で考える力」を備えた教員を育成します。
3 教員が働きやすい環境づくり	子どもたち一人ひとりを大切にした教育の充実を図るため、教員が子どもたちと向き合う時間を確保する取組を進めます。また、教員が情熱とやりがいを持って働ける職場づくりを推進します。
4 幼児期からの一貫した教育の推進	幼児期から高等学校まで各学校種が連携し、一貫した理念に基づくきめ細かな教育を進めます。一人ひとりを大切にするための指導上の情報を確実に引き継ぐ仕組みの検討などに取り組みます。
5 学校マネジメントの充実	目指す学校像の実現に向け、子どもたち・保護者・地域の視点に立って現状を見つめ直し、継続的な改善に取り組みます。このことにより、学校自らがより良い学校づくりを進めます。
6 学校の適正規模・適正配置	少子化が進む中、教育活動の活力を維持・向上させるという考え方を大切にします。そして、地域の実情や皆さんの意見等に配慮し、学校が校種に応じた適正な規模、配置となるよう取組を進めます。
7 特色ある学校づくり	「生徒のさまざまなニーズに応える」、「生徒が主体的に学校を選択して学ぶ」という視点を重視し、高等学校の特色化・魅力化や入学者選抜制度の改善等を進めます。
8 開かれた学校づくり	教育活動の充実に向け、保護者、地域の皆さんの学校運営への参画などを進めます。そして、地域のよさを生かし、地域と一体となった開かれた学校づくりを推進します。
(学校施設の充実	「安全・安心な」、「誰もが利用しやすい」、「変化に柔軟に対応できる」、「環境に優しい」、「地域文化を生かした」学校施設の整備を進めます。

資料2 三重県教育ビジョン2

「三重県教育ビジョン」（平成23年6月） 基本施策4>4信頼される学校づくり>2教員の資質の向上

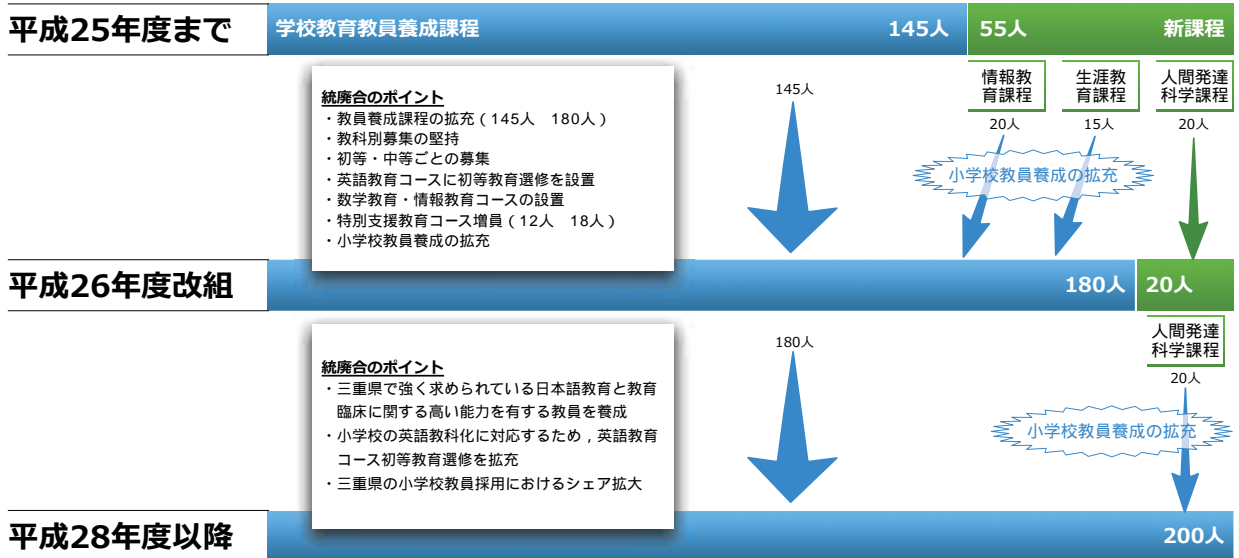
基本的な考え方	内 容
教員の資質向上の重要性	学校教育の充実・発展は、教員の資質向上とその意欲的な実践にかかっていると一言でも過言ではありません。子どもたちと直接接する教員の果たすべき役割、子どもたちの成長に与える影響はきわめて大きく、教員には、その責務を自覚し、たゆみない研鑽に努め、指導力・人間性を磨き、子どもたちに手本を示すことが求められています。
総合的な取組の推進	教員の資質の向上に向け、教員養成・採用・研修を相互に関連づけ、総合的な視点からの取組を着実に進めていきます。また、学生数が減少する中、求める人材を確保するため、公立学校を若者にとって働きがいのある職場にしていくという観点からの取組にも留意します。
教員に求める資質	教員には、「教育に対する情熱と使命感」、「専門的知識・技能に基づく課題解決能力」、「自立した社会人としての豊かな人間性」という資質を求めており、学習者本位の教育のさらなる充実を図るため、「子どもたちの目線に立って考えることのできる力」という観点も人材育成のポイントとして重視します。
教員養成機関との連携の推進	教員養成機関との連携を重視し、県教育委員会が、公正・公平の観点に十分留意した上で、教員養成機関に対し、求める教員の資質や能力要件を明確に示し、養成・採用・研修を通して総合的に求める教員を育成するための連携を推進していきます。
求める人物像に沿った採用選考の推進	採用選考については、採用時に資質・能力を見きわめるための仕組みの充実を進め、人物重視の選考を行うとともに、社会的な経験を重視し、採用年齢要件の上限を撤廃するなどにより、社会人経験者の採用を積極的に推進します。また、障がい者の採用についても取組を進めます。 条件附採用制度の趣旨を踏まえ、条件附採用期間において必要な育成などに取り組みます。

資料3 みえ県民ビジョン

「みえ県民カビジョン」(平成24年4月) 南部地域活性化プログラム

現状と課題	
<p>南部地域では、第一次産業の衰退に加え、大規模な工場誘致による雇用の場の確保も難しいことなどから、若者世代の人口の流出と高齢化が進行しており、集落機能の維持が困難になる集落が増えています。財政基盤の弱い市町も多く、市町と連携した活性化の取組を進めることで県の役割を果たすことが求められています。</p> <p>また、東紀州地域では、これまで取り組んできた、世界遺産「紀伊山地の霊場と参詣道」を生かした集客・交流や、地域資源を生かした産業振興に加えて、紀伊半島大水害からの復旧、復興が求められています。</p>	
実践取組 1	1 市町が連携した働く場の確保、定住の促進に向けた取組 2 地域住民の生活の場である集落を支援する取組
実践取組 2	1 東紀州地域の観光や産業の振興による活性化 2 新たな木質バイオマス供給拠点づくり
実践取組 3	総合的・横断的な事業推進をします！

資料4 平成26年度・28年度改組による学部の新課程廃止と小学校教員養成重点化



■平成25年度まで → ■平成26年度改組 → ■平成28年度改組

課程	コース	
学校教育教員養成課程	国語教育コース	13
	社会科教育コース	11
	数学教育コース	16
	理科教育コース	16
	音楽教育コース	8
	美術教育コース	8
	保健体育コース	11
	技術・ものづくり教育コース	8
	家政教育コース	8
	英語教育コース	15
	特別支援教育コース	12
	幼児教育コース	10
	学校教育コース	9
情報教育課程	20	20
生涯教育課程	15	8
人間発達科学課程	人間発達科学コース	10
	日本語教育コース	10
合計	200	

課程	コース・専攻	選修	
学校教育教員養成課程	国語教育コース	15	
	社会科教育コース	16	
	数学教育・情報教育コース	数学教育専攻	20
		情報教育専攻	10
	理科教育コース	18	
	音楽教育コース	9	
	美術教育コース	8	
	保健体育コース	16	
	技術・ものづくり教育コース	9	
	家政教育コース	12	
	英語教育コース	10	
	特別支援教育コース	18	
	幼児教育コース	10	
学校教育コース	9		
人間発達科学課程	20	20	
合計	200		

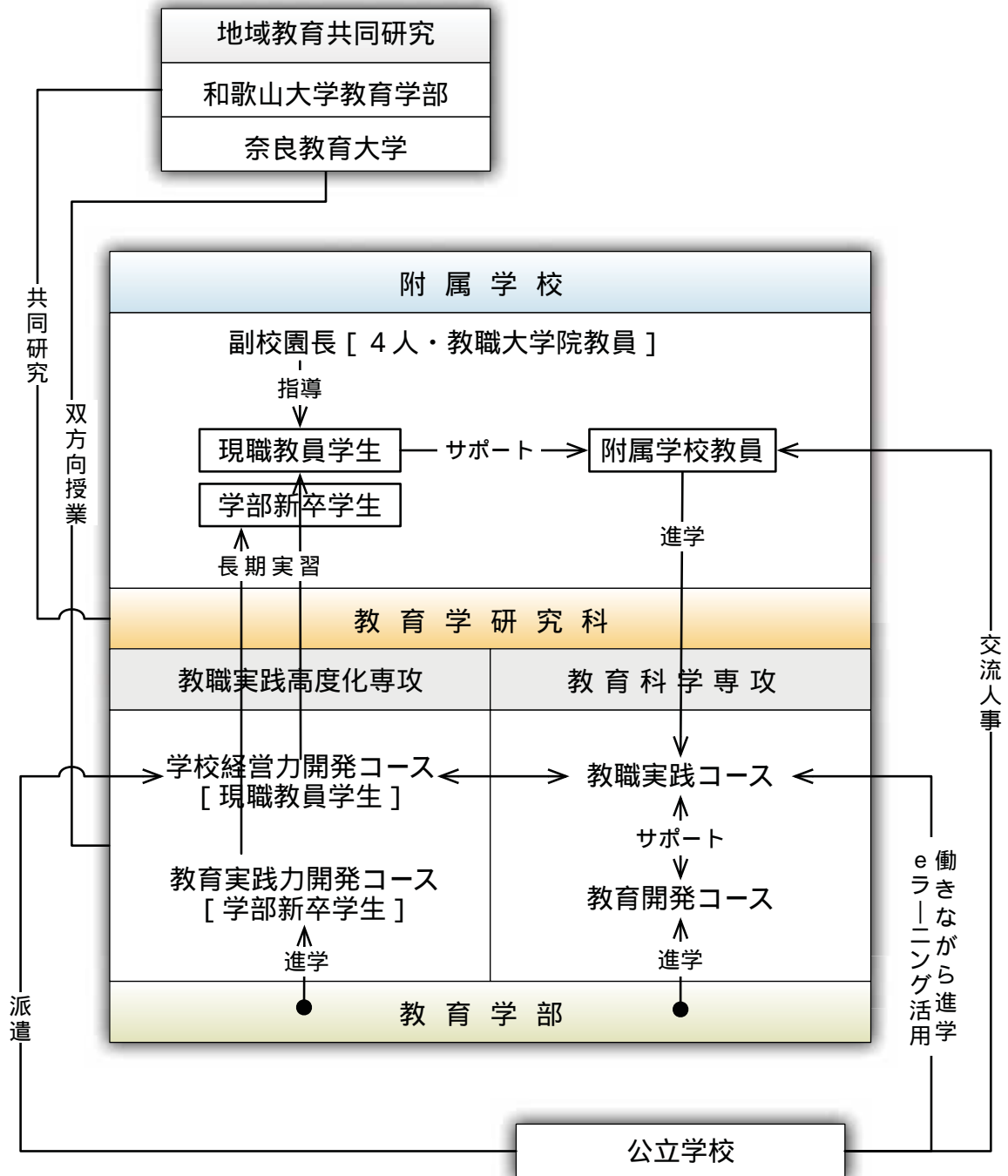
課程	コース・専攻	選修	
学校教育教員養成課程	国語教育コース	15	
	社会科教育コース	16	
	数学教育・情報教育コース	数学教育専攻	21
		情報教育専攻	9
	理科教育コース	18	
	音楽教育コース	9	
	美術教育コース	8	
	保健体育コース	16	
	技術・ものづくり教育コース	9	
	家政教育コース	12	
	英語教育コース	10	
	特別支援教育コース	18	
	幼児教育コース	10	
教育発達科学コース	学校教育専攻	9	
	人間発達科学専攻	10	
日本語教育コース	10		
合計	200		

資料5 教育学研究科教育組織図

■改組前（平成28年度） → ■改組後（平成29年度）

組 織 区 分			定員	組 織 区 分				定員
教育学研究科	教育学専攻	教育領域		専攻	教育領域	コース	定員	
					学校教育領域	教育学専攻		学校教育領域
		特別支援教育領域	特別支援教育領域	教育開発・教職実践				
		人文・社会系教育領域	人文・社会系教育領域	教育開発・教職実践				
		理数・生活系教育領域	理数・生活系教育領域	教育開発・教職実践				
		芸術・スポーツ系教育領域	芸術・スポーツ系教育領域	教育開発・教職実践				
		合計						
		41						
			教職実践高度化専攻 (教職大学院)		学校経営力開発	10		
					教育実践力開発	4		
					合計	41		

資料6 教員研修機能の拡充をめざす大学院改革



三重大学進学プログラムによる三重県南部地域創生事業

三重大学

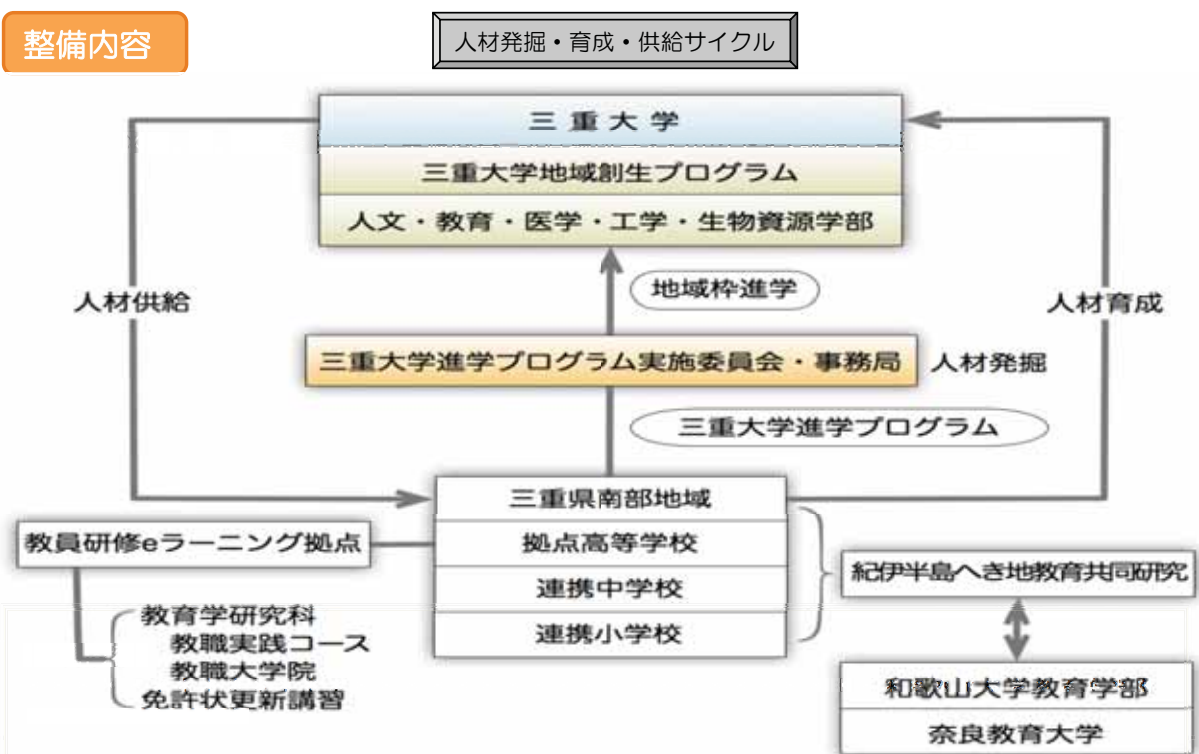
事業の概要

三重三重県南部地域(志摩・東紀州)を対象とした地域創生のために、当該地域の若い人材を発掘・育成し、三重大学5学部にて地域枠で進学させ、入学後はインターンシップを中心とする特別カリキュラム(三重大学地域創生プログラム)を受講して地域創生のためのスキルを身につけ、卒業後は当該地域で就職し、やがて地域の中核的リーダーとして活躍するためのシステムを確立する。

必要性・緊急性

三重県南部地域では、40年後には若年女性が50パーセント以上減少すると予測され、地域消滅が現実のものとなりつつある。かかる待ったなしの事態に直面し、早急かつ継続的な対応が必要であるが、三重大学が取り組むべき有効な方策として、地域創生への情熱とスキルをもった若い優秀な人材を発掘・育成して、当該地域に供給することが第一にあげられる。

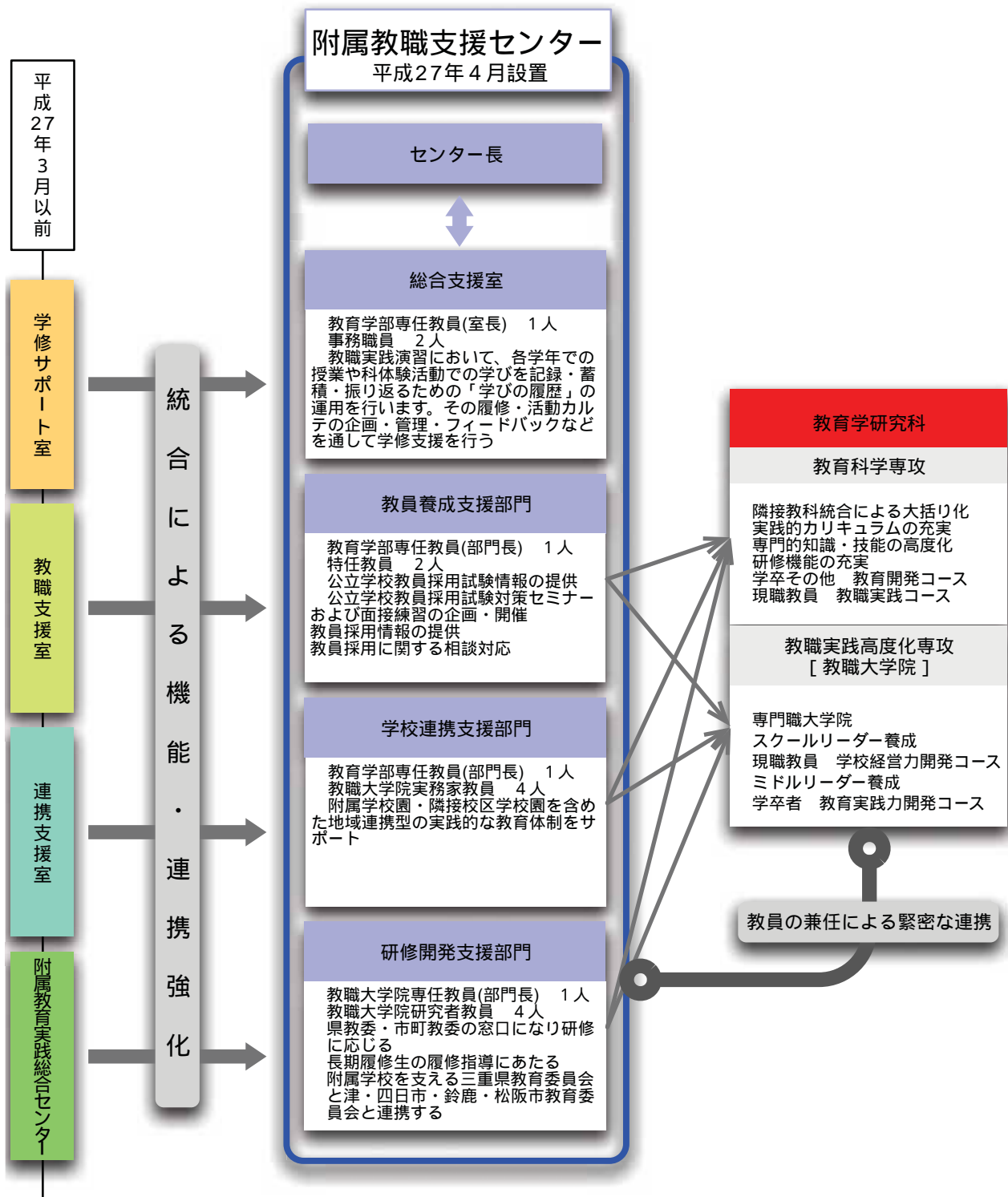
整備内容



期待される効果

地域圏大学が存在感を主張するためには、地域創生のエンジンとしての役割を担い、成果を上げて、地域社会からの広い支持を獲得せねばならない。三重大学にとってそのフィールドは、三重県南部地域であり、そのためのシステムは、若い優秀な人材発掘・育成・供給をめざす「三重大学進学プログラムによる三重県南部地域創生事業」を通じて確立される。

資料 8 教職大学院と附属教職支援センターとの連携





取組の目的

目的

- 隣接校区の学校園(2中学校, 6小学校, 3幼稚園)との間で、連携協力体制をさらに拡大・強化し、これらの学校園における学生の現場体験を核とした教育モデルを構築
- 体系的で幅広い学びを通して課題探究能力を高め、多様な教育課題に対応できる教員を養成(学生力)
 - ① 教育現場の諸問題に対する学生教育を伴った支援活動
 - ② 授業の中で子どもを中心とした地域連携を進めるプログラムを作成
 - ③ 連携校との協力体制による教育実習の実施

取組の具体的内容

1 学校園の教育的支援となる学生の現地研究

- 授業参観
- 特別活動
- 学習補助
- 教育実習

2 学校園の教員からの指導が主となる学生の現地研究

- 学生指導
- 授業実習指導
- 連携校による講義

3 主に大学教員による学校園に対する教育支援活動

- 特色ある授業作り
- 公開授業への助言
- 教科力アップ研究会

4 大学を活用した地域活動

- 大学を活用した選択授業
- 学生を主体とした地域活動

取組の達成目標

- **教育現場での教育実地活動時間の増大**
 - 初年度から全学年にわたって、年間20日で20時間以上(教育実習を除く)
- **教員になるための資質に関する学生の意識向上**
 - 「学びの履歴」を軸とした教職支援
- **本学部生に対する学校現場からの信頼度の向上**
 - 連携協力校の全教員からの信頼度100%達成
- **附属学校と隣接校区の学校園のみで教育実習体制の構築**
 - 大学教員と実習校の教員が連携して指導

「隣接学校園との連携を核とした教育モデル」(平成21年度採択 現代的教育ニーズ取組支援プログラム(現代GP)取組説明資料)

各 論

三重大学教育学部シンポジウム「三重県にとっての教職大学院設置の意義」の概要

山口泰弘

本調査研究事業の一環として、平成27年11月4日（水）に、シンポジウム「三重県にとっての教職大学院設置の意義」を開催した。当日のプログラムと出席者は以下のとおりである。

日 時：平成27年11月4日（水）15：00～16：55

場 所：三重大学教育学部大会議室

出席者数：学内者75名 学外者47名 合計122名

プログラム：

開会挨拶

三重大学長駒田美弘 教育学部長藤田達生

基調講演

「教職大学院の現状」

文部科学省高等教育局大学振興課教員養成企画室室長補佐 森次郎

「三重大学教職大学院との連携について」

三重県教育委員会教育長 山口千代己

講演 「魅力ある三重大学教職大学院カリキュラム」

教育学部学部長補佐 松浦均

「附属学校における教員研修の将来像」

附属小学校長 上山浩

シンポジウム

「三重県にとっての教職大学院の意義」

パネルディスカッション：森次郎・山口千代己・鶴原清志（副学部長）

松浦均・上山浩

閉会挨拶

■シンポジウムの概要

学長挨拶のあと、学部長から本学の教職大学院設置の経過と、その概要について説明があった。

設置の趣旨としては、三重県におけるさまざまな教育課題に対処できる教員の研修の場とし、地域の要請に応えることができる教員をチームとして養成・研修するとし、その特徴として、「附属学校の活用」「三重県南部地域創生」「附属教職支援センターの設置」を挙げ、その観点から、このシンポジウムの論点が示された。

その後基調講演に入り、文部科学省森次郎室長補佐から、「教職大学院の現状」と題して、今後の人口動態や求められる教員の資質能力、教職大学院の趣旨と設置している大学の取り組み事例が示された。次いで、三重県教育委員会山口千代己教育長から、「三重大学教職大学院との連携について」と題して、県内小中学校の児童生徒数の将来的な減少傾向、学力・体力に関する全国との比較や今後の課題、教員に求められる資質・能力、それらの改善に向けて本学教職大学院に期待することなどについて、三重県の考え方が示された。

基調講演の後、松浦均学部長補佐から「魅力ある三重大学教職大学院カリキュラム」、上山浩附属小学校長から「附属学校における教員研修の将来像」について、簡潔な講演があった。

最後にパネルディスカッションに移り、藤田学部長の司会、講演者4人に鶴原清志副学部長を加えて、「三重県にとっての教職大学院設置に意義」について意見を交わし、会場からも積極的な質問や意見が出された。

なお、本シンポジウムには、本学部教職員のほか、三重県教育委員会をはじめ、四日市市教育委員会、鈴鹿市教育委員会、亀山市教育委員会、津市教育委員会および松阪市教育委員会から多数の参加者があった。これら県及び市教育委員会は、本学教職大学院の中核的な連携協力先として、今後一層強いつながりが求められる。



■基調講演 I

「教職大学院の現状」

文部科学省高等教育局大学振興課教員養成企画室室長補佐 森次郎

文部科学省が進める教員養成改革について、次の論点から講演があった。

1. 学校教員と教員養成の現状
2. 教員養成改革

3. 教職大学院を中心とした大学院段階の教員養成改革

1. 学校教員と教員養成の現状

日本の人口は、今後 50 年間で約 4 千万人の減少が見込まれ、国内人口の動態からいうと、一部の都市圏で増加が見込まれる以外は、多くの地域で減少し、三重県も例外ではない。人口減にともなって、児童生徒数も減少し、学級数の減少、学校の統廃合が今後進むことが示された。

それにもなって、全国の今後の小中学校の教員需要は平成 31 年をピークとして、その後は大幅に減少し、優秀な人材の確保が可能となる一方で、教員養成課程をもつ大学間での競争が激化するとの予想が示された。

また、学校が抱える問題について、不登校児童生徒、学校内での暴力行為、日本語指導が必要な外国人児童生徒、特別支援を必要とする児童生徒の著しい増加が取り上げられた。併せてグローバル化など社会の急速な伸展のなかで人材育成像が大きく変わっていることなどの課題をいかに解決するかについて問題提起が行われた。

2. 教員養成改革

こうした課題解決には、教員養成改革が必要となる。

中央教育審議会では、課題解決に向けて平成 24 年 8 月の答申「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方策について」で、「教員養成を修士レベル化し、高度専門職業人として位置づける」ことを改革の方向性のひとつとして掲げている。また、教育委員会と大学とが連携・協力することによって、教職生活の全体を通じた一体的な改革、新たな学びを支える教員の養成と、学び続ける教員を支援する仕組みの構築（「学び続ける教員像」の確立）が必要であるとする。

こうした教育委員会と学校及び大学との連携協力によって、修士レベルを高度化する策として、教職大学院制度をすべての都道府県にまで発展拡充することが推進されることになったとの説明があった。

3. 教職大学院を中心とした大学院段階の教員養成改革

教職大学院は、平成 27 年度段階で、国立 21 大学、私立 6 大学で、22 都道府県に設置されている。平成 28 年度に 18 大学で設置され、最終的には全国すべての都道府県に設置される。（三重大学では平成 29 年度に設置する予定となっている。）

文部科学省では、平成 25 年 6 月に「今後の国立大学の機能強化に向けての考え方」を示して、「ミッションの再定義」を踏まえた各大学の強みや特色を伸長し、最適な役割を一層果たすため」として、

教員養成大学・学部については、今後の人口動態・教員採用需要等を踏まえ量的縮小を図りつつ、初等中等教育を担う教員の質の向上のため機能強化を図る。具体的には学校現場での指導経験のある大学教員の採用増、実践型のカリキュラムへの転換、学校現場での

実習等の実践的な学修の強化等、組織編成の抜本的見直し・強化を推進する。

としている。抜本的見直し・強化の内容としては、

小学校教員養成課程への重点化
教職大学院への重点化
新課程の廃止

が挙げられている。

＊ミッションの再定義による抜本的見直し・教科に対する本学部・研究科の対応

本学部・研究科では、学部における一連の改革として、平成 26 年度に小学校教員養成への重点化と新課程の縮小を実施し、平成 28 年度には新課程の学生募集の停止を決定している。また、平成 29 年度に教職大学院の設置を予定しており、「ミッションの再定義」に基づいた学部・研究科の見直し・強化を推進している。

■基調講演Ⅱ

「三重大学教職大学院との連携について」

三重県教育委員会教育長 山口千代己

三重県教育委員会の立場から、次の 5 つの観点で講演が行われた。

1. 教育を取り巻く社会状況
2. 本県教育の課題と今後の対応
3. 教員の資質能力の形成
4. 国の教育改革の流れ（義務教育を中心に）
5. 教職大学院との連携

1. 教育を取り巻く社会状況

少子化・高齢化の進行が、労働人口の減少に伴う生産活動の縮小、社会全体の活力、コミュニティ機能の低下がもたらす地域教育力の低下等、三重県に大きな影響をもたらす。

また、全国学力・学習状況調査において、教科調査では、4 年連続してすべての教科で全国平均正答率を下回り、活用能力をみる特に「B」問題が低い。児童生徒質問紙調査では、家庭学習の習慣が低い、基本的な生活習慣の定着が低い、スマートフォン・ゲーム・テレビに費やす時間が長い、自尊感情が低いなどの結果が出ている。そのため、県としてもさまざまな対応を講じている。

2. 本県教育の課題と今後の対応

全国体力・運動能力、運動習慣等調査によると、平成 20 年以降 8 種目で体力合計点が全

国平均以下となっており、体力向上の目標設定及び取り組みが低い、運動時間の確保が低いという結果が出ている。

さらに、暴力行為・不登校が増加傾向にあり、暴力行為は特に小学校で著しい。また、特別支援教育として、発達障がいを含む全ての障がいのある子どもの教育的ニーズへの対応が迫られている。

教員構成をみると、年齢構成がいびつとなっており、50歳代の大量退職により中堅層（ミドルリーダー）が薄いという状況を呈している。

少人数教育については、国レベルでも適切な学級編制標準の検証はなされていないが、本県では、平成15年度から小学校1年生の少人数学級を実施し、現在では、小学校1・2年生、中学校に拡大している。

また、管理職登用について、リーダーシップを有する者、課題解決力を有する者、継続的な改善能力を有する者を対象に積極的に進めている。中堅・中核教員の企画力、指導力向上等に取り組む（学校の組織運営体制や指導体制の充実を図る）ため、主幹教諭・指導教諭の設置し、教職員の人事評価制度を導入している。

3. 教員の資質能力の形成

教員としての人材育成のポイントを「子どもたちの目線に立って考えることのできる力」としている。

そのため、養成・採用・研修の各段階において、大学と教育委員会、学校等の緊密な連携が重要である。

4. 国の教育改革の流れ（義務教育を中心に）

教育内容としてはA・Lの教育、道徳教育の教科化、幼児教育の充実、小学校における英語教育の前倒し、制度としては小中一貫教育の推進、教職員としては「チーム学校」への体制づくり、少子化の中での定数改善、教員免許のあり方などへの対応が、国の教育改革の流れとしてあり、県にその対応が求められている。

5. 教職大学院との連携

講演の最後に、本学教職大学院との連携課題として次の各項が提示された。

1. 新規採用教員が、採用当初から学校組織の一員として活躍できる
2. 現職教員が、高度な専門的知識や技能を学び、本県の各種課題に対応できる力を身に付けることができる
3. 本県の教育課題のカリキュラムの編成
4. 勤務校にて大学教員から指導を受ける機会の設定
5. 現職教員とストレートマスターがともに資質向上できる履修形態の構築

■魅力ある三重大学教職大学院カリキュラム 松浦均

本学教職大学院における履修カリキュラムについて説明があった。本学教職大学院では、現職教員を対象とした「学校経営力開発コース」と学卒者を対象とした「教育実践力開発コース」があり、「学校経営力開発コース」では学校改善を中心としたカリキュラム、「教育実践力開発コース」では授業改善を中心としたカリキュラムが用意されている。

内容については、各論「教職大学院設置経過」参照。

■附属学校における教員研修の将来像 上山浩

附属学校との連携と教育学研究科教育科学専攻（修士課程）に新設する「教職実践コース」について説明があった。「教職実践コース」は、現職教員が、働きながら主として教科についての研究を深め、教科の高度で専門的な職業能力を高めることを目的として新設する。教職に特化された教職大学院とは補完関係にあり、教科力の向上を求めて大学院就学を目指す中学校や高等学校の現職教員のニーズに応えるものとなっている。その内容については、上記「教職実践コース」参照。



このシンポジウムでは、学外者特に教育委員会関係者から、さまざまな意見が出されている。そのなかで、教員研修に大学が乗り出すのは大変よいことだが、県や市町の教育委員会と連携協力して機動的な構造にしてほしい、との要望があった。

教職大学院部会—教職大学院設置の経過—

松浦 均

三重大学教育学部では、平成29年度4月設置を目指して教職大学院の設置に向けて準備作業を始めた。以下、その経緯を現状成果について報告する。

1. 設置の主旨

中央教育審議会による「教員の養成、採用、研修の改善について～論点整理～」(平成26年7月24日)のなかで「学び続ける教員像」の理念の確立とその実現をめざすことが重要であるとの指摘がなされている。児童・生徒と日常的に接する学校教員の力量をいかに高めるかが課題であり、そのための改革として教職大学院を平成29年度に設置する。

この事案については、三重県教育委員会の協力が不可欠であり、大学側としても県の教育課題を解決すべく尽力することを県との間で協議をしている。ちなみに県の教育課題(「三重県教育ビジョン」平成23年3月)として、教員の資質向上の重要性、総合的な取組の推進、教員に求める資質、教員養成機関との連携の推進、求める人物像に沿った採用選考の推進など、多岐にわたる。また重要課題として「未来を築く子どもの学力向上協創プロジェクト」(平成24年6月)が策定されており、県民総参加による学力の向上(実践取組1)、地域に開かれた学校づくり(実践取組2)、教職員の授業力向上(実践取組3)といった課題があげられている。三重大学における教職大学院は、このような本県独自の多様な教育課題に対応するために、現職教員学生にとっては高度な専門的知識や技能を学ぶ研修の機会となり、学部新卒学生にとっては採用当初から学校組織の一員として活躍できる養成の機会となることを目指している。

さらに、将来の人口減が懸念される三重県南部地域すなわち「へき地」の創生(南部地域活性化プログラム「みえ県民力ビジョン」平成24年4月)、あるいは、公立学校の教育水準の向上に資する地域教育の実験校としての附属学校の機能の活用を図るといった、本県の教育課題に対処できる教員の研修を行うことが教職大学院の任務と考えている。

この間、三重大学教育学部では、平成26年度と平成28年度に学部改革を実施し、二段階で新課程を廃止して、教員養成課程に一本化することに取り組んできた。これは、小学校教員養成への重点化を前提に、外国籍児童・生徒に対応するための日本語教育の充実、英語や教育臨床に強い小学校教員の養成という地域課題に対応するものである。

あわせて前述の三重県特有のへき地教育の問題についても、三重大学機能強化構想に基づくプロジェクトとして「三重県南部地域創生事業」を提案して採択され、三重県南部の東紀州地域における教育指導体制の充実のために、教職大学院のなかにも取り込み積極的に位置づけようとしている。

上記のような背景の下、以下のような構想で設置申請を行う。

本学では、教育学研究科に、修士課程「教育科学専攻」と並置するかたちで、教職大学

院を「教職実践高度化専攻」定員14名として新設し、2つのコースを設ける。

①学校経営力開発コース

30歳代後半から40歳代の現職教員を対象としており定員は10人。学校を変える推進者、さらにはスクールリーダーを養成する。三重県教育委員会が、毎年10人の現職教員を派遣することを予定している。

②教育実践力開発コース

学部新卒学生を対象としており、定員は4人。また、教員採用選考試験に合格して採用候補者名簿への登載を2年間猶予された者を含むことを予定している。将来的に地域教育を支えるミドルリーダーとなりうる資質・力量の養成を行う。このコースに進学した学部新卒学生には、初任者研修の一部が免除されるよう三重県教育委員会と協議している。

学校経営力開発コースでは学校改善を中心としたカリキュラム、教育実践力開発コースでは授業改善を中心としたカリキュラムが用意されている。

また、学校経営力開発コースの現職教員学生については、大学院における研修の成果を学校現場で検証し、そこで広く貢献して後に管理職に登用されることを想定している。

教育実践力開発コースの学部新卒学生については、採用1年目から学校組織の一員として、即戦力として活躍できる能力を養うことをめざしている。学部新卒学生は、大学教員のみならず現職教員学生や附属教員から学校現場の実態について学び、現職教員学生は、中核教員としてのありかたを附属学校という場で体得することをめざす。このような附属学校で実施する長期実習は、基礎実習という位置づけである。

教職大学院の院生は、附属学校の教育・研究活動と経営にさまざまなかたちで参画することを通じて、多くのことを学ぶことができるようになる。また、教職大学院教員のもとでチームとして学びながら、現職教員学生が附属学校教員の授業研究や学部段階の教育実習の指導をさまざまなかたちでサポートすることによって「附属学校の大学院化」の実体化がより進むと考えられる。

現職教員学生は、2年目になると、勤務校に帰って教職大学院教員の指導のもとに長期実習に臨むことになる。1年目の附属学校などで学んだ成果を具体的に発揮する、勤務校への「恩返し」の場となる。

ところで、国立大学は、来年度から第3期中期目標期間を迎える。地域圏大学としての三重大学では、教育研究を通じた地域創成事業によって県民に大きく貢献することが求められている。本学部は、前述のとおり、三重大学機能強化構想に基づくプロジェクトとして「三重県南部地域創生事業」を提案して採択されている。

そのなかで、教育学部および教職大学院では、学生・院生が上記のへき地校で教育実習（教職大学院においては長期実習）を行うことを予定している。その指導については、学部の教育実習担当教員だけではなく、現職教員学生・学部新卒学生と教職大学院教員、さらにはコーディネーター教員がチームとなって担当する。

具体的には、学校経営力開発コースの現職教員学生は1年次後期前半(9月～11月)に、

勤務校をもたない教育実践力開発コースの学卒新人学生については2年後期前半(9月～11月)に、三重県南部地域創生事業で指定された東紀州地域の小学校・中学校・高等学校のいずれかで、へき地校を対象とした長期実習を行う予定である。

こうした実習システムの構築は、三重県特有のへき地教育に強い教員の養成にきわめて効果的になるのではないかと考えられる。教職大学院の授業として紀伊半島におけるへき地教育をテーマとした奈良教育大学・和歌山大学との双方向授業を予定しているが、この体験が有効に機能することが想定される。

さらに、教職大学院教員が定期的に通って実践的な教育指導を行えば、受け入れ学校においても高度で充実した教員研修体制が実現することが期待される。また、eラーニングの活用による免許状更新講習の実施などの展開が、東紀州地域の活性化、さらには地域創生に結実する可能性は少なくないと考えられる。

2. 教職大学院における教育課程編成の考え方

三重大学の教職大学院は、学校経営力、教育実践力を持ったスクールリーダーの資質・力量形成を目的とする。もとより学校経営力、教育実践力、それぞれの資質・力量の内容については異なるが、いずれも以下の3つの力によって構成されている。組織、あるいは組織間の関係の「マネジメント能力」と、具体的に「課題発見・解決能力」および、一連の問題解決過程の中で自らの教師としての到達点と課題を自覚し、「未来を拓く力」である。

これまで現職教師は、OJT研修によって一般的能力をエンパワメントしてきたが、多様な教育風土・文化が存在する三重県にあっては、これまでに県との協議のなかで議論をした結果、とりわけ個別具体的な地域教育の課題を解決する能力が求められている。具体的な課題発見・解決過程を大学という知的リソースの豊富な環境の中で遂行していくことにより、「一般的な能力+個別課題解決能力」を修得することを目的としている。

もともと三重県では、平成15年度から「学校経営品質」を全国的にも先進的に取り入れた。その問題意識は「教職員の個人の力に頼ったこれまでの学校経営ではなく、学校の組織力を強化し、教育活動の質を組織として高めることができる学校経営、学校づくりに取り組む必要がある」（三重県教育委員会「学校経営品質向上活動ガイド」平成24年）と述べるように、学校の組織力を高めるところにある。その際、必要とされるのが、「目指す学校像とありたい姿」を示し、それを教職員に共有させるリーダーシップと組織力である。その本質は、組織力をつくり出すマネジメント能力である。さらに三重県では、学校の組織力を高めるために平成26年度から主管教諭、指導教諭制度を採り入れ、組織力の発揮を管理職だけではなくミドルリーダー育成を通じて行おうとしている。

一方、マネジメント能力の発揮は、学校の教職員、および学校現場に専門的にかかわる専門家（例：スクールカウンセラー、ソーシャルワーカー）のみに限定されるものではなく、地域やコミュニティとの関係を構築していく際にも重要である。

三重県では、「学校は教育成果等の情報を積極的に公開し、保護者・地域との幅広い「協創」体制を築く中で、地域に開かれ信頼される学校づくりをすすめる」（「三重県教育ビ

ジョン」)とし、学校評価を自己評価、および関係者評価を含めて進めており、またコミュニティスクールについても積極的に今後進めていこうとしている。地域に開かれた学校づくり、そして地域の力を借りて学校をよくしようとする取り組みである。その際にも、マネジメント能力が要求される。さらに、学校を支える力を結集して、ローカルな教育課題をも解決していく力が求められている。

このような地域の教育課題は、既述の学校の組織力をもって解決していかなければならない。それがマネジメント能力の必要な理由である。

さらに、教職員が自らの経験を活かしながらこれからの教師としての自分の目標とロードマップの設定をどのように考えるか、という際に、三重県の地域的教育課題と自分の関係、また必要な力量としてのマネジメント能力を必須なものとして位置付ける必要がある。そのような意味で、教師の自己目標は、三重県の教員として生きていくという社会的、公共的な性格を帯び、またその課題解決に必須であるマネジメント能力の獲得を視野に入れたものになるはずである。それが次に述べるマネジメント能力と地域の教育課題解決能力、そして未来を拓く力の三者の関係である。

①マネジメント能力

マネジメント能力には組織を運営するために必要な人間関係調整力、組織力を発揮していくための企画(デザイン)、実施、評価、改善(PDCA)を行う力が含まれる。こうしたマネジメント能力は、学校が社会、地域に開かれ、ステークホルダー(関心を持つ他者)との協力のもとに学校が運営されることが求められる今後にあってはきわめて重要な能力である。

言うまでもなく、組織があるところに経営は必須である。したがって、マネジメント能力を学校等の経営には限定せず、地域や関係機関とのマクロな組織、また学級等のミクロな組織も含めることとする。初任期にあっては、学級のマネジメント能力、つまり児童・生徒、保護者、地域の関係者との人間関係構築能力が必要であるし、中堅期以降にあっては、学校のマネジメント、学校をめぐる関係教育機関との関係構築能力が必要となる。

②課題発見・解決能力

この能力は、三重県の学校実践現場において最も求められている能力であり、地域の教育の発展・進展に寄与可能な能力である。そこで、本学教職大学院の最大の特徴である「地域の教育課題を発見・解決し、地域教育に貢献する」ことを具現化するカリキュラムを設定し、その課題の発見・解決過程、また具体策の提案と検証をすることを通して、課題発見・解決能力を身につける。

③未来を拓く力

教師には、過去を自己省察しつつ、現在を意味づけ、また使命や願いを具体化しつつ未来の教職への展望を拓いていくことが求められる。②とも関連するが、三重県で勤務する教師として、自らの教師アイデンティティにおいて、地域の教育課題を引き取り、対峙す

る力、そして教師としてのアイデンティティを再構築できる力を培う。そのために、今日までの自らの教職のライフヒストリーを踏まえながら教職の未来を拓くことができるようにカリキュラムを組織する。

なお、現職教員学生においては、スクールリーダーとしての資質・能力を想定しており、学校をめぐるマクロな教育圏におけるマネジメント能力、教育課題の解決能力、そしてその関係における自らの未来を拓く力をつけることを目標とする。また新卒学生にあつては、ミクロな学級を中心としたマネジメント能力、教育課題の解決能力、そして自らの未来を拓く力をつけることを目標とする。しかしながら、両者は選択的な関係ではなく、むしろ相補的で両輪ともいえる関係である。したがって現職教員学生、新卒学生の目標はマクロ、ミクロの重心の置き方の違いである。

3. 教職大学院のカリキュラム

①共通科目・5領域

5領域10科目（20単位）を履修・修得することによって、3つの力（マネジメント能力、課題発見・解決能力、未来を拓く力）のベースとなる理論、知識、技能を習得することになる。現職教員学生にとっては、自らの課題をより広い視野のもとに再構築することが必要であるし、学部新卒学生は自らの課題発見につながるような教育的知見を得ることが目標である。

②中核(コア)科目

「地域の教育課題解決演習」（8単位） 「課題発見・解決実習」（10単位）

■地域の教育課題解決演習について

地域の教育課題解決演習は、本教職大学院カリキュラムの中核科目に位置づけられる。この演習の特色として次の点があげられる。(a)理論と実践の融合、往還を具体的に現した科目であることである。実践的課題を理論的に探究し、理論を実践によって具体づける活動が行われる。また、課題発見・解決実習との有機的な架橋が設定され、課題の発見、問題の所在の確定と理論的な探究、さらに理論的なベースをもった具体策の提案と検証が行われる。また、(b)演習の展開の方法としてPBLチュートリアル教育が取り入れられることである。その点については、教育方法の特色で触れられる。また、(c)研究者教員と実務家教員がチームを組んで院生指導にあたる点である。いわば教員全体の力で院生全体を指導・支援する科目である。これが、この科目が中核科目となる理由である。

地域の教育課題解決演習は理論的実践的な探究の展開、長期実習との対応の中で次のような積み上げで行われる。

- ・「地域の教育課題解決演習Ⅰ」・・・自己課題の明確化、グループでの協同探究、研究リソースの収集、整理

現職教員学生の場合は、市町の教育委員会、学校との相談の上、研修テーマを持って大

学院に入学する。研修テーマは地域、学校のローカルな課題という性格をもったものである。その研修テーマをもとにして、まず研究的な課題を明確にする。例えば小規模学校における学力向上について検討したい、ということであれば、研究的な課題として、「小規模とはどのような状態を指すのか」「小規模学校の経営の特質と問題点」「三重県における小規模学校の現状と課題」「全国的に見た小規模学校の特徴のある実践」等。こうした課題を明らかにしながら研究的なリソースやベンチマーキングを活用してしながら、データの整理をしていくことがこの演習Ⅰの課題となる。その際、現職教員どうしグループになりながら、各教員が持ち込んだ課題を共有し、協同探究し、あるサイクルの中で結果を出すことを目的とする。

新卒学生の場合は、問題意識からテーマ設定へというプロセスを辿ることになるが、そのテーマ設定には、現職教員学生のテーマの探究のグループに参加しながら自らのテーマを設定することがのぞましい。したがって現職の教員とともにグループでの協同探究に参加しながら自らのテーマ設定を行う。

・「地域の教育課題解決演習Ⅱ」・・・課題の共有、関連資料の分析・検討

現職教員学生の課題発見・解決実習Ⅰにおいて報告された資料やデータをもとに、各現職教員学生の課題を共有し、関連資料を収集し整理しながら分析・検討を進める。ここでは、三重県全体を中心とした様々な教育課題（例：人権教育、外国につながる児童・生徒の教育、学校統廃合など）について認識・共有する側面も持っている。この探究には、三重県の全県的な課題を共有するために、新卒学生も参加する。この課題探究の成果は、三重県全域の学校に還元され、地域の教育に活かされることになる。

・「地域の教育課題解決演習Ⅲ」・・・課題解決のプロセスでの実施可能な政策立案と検証

現職教員学生は、現任校実習が始まる。個別的なテーマについての探究は、現任校における実習において、学校や学級の実情に即した無理のない形で実施され、検証される。課題解決のプロセスにおける仮説と検証については、適宜、指導教員によってチェック、また指導を受け、実習の区切りの際に、中間報告として報告される。

新卒学生については、1年の継続的な現場実習、また自らのテーマの発見、確定を経て、課題解決へと移行する。課題解決のプロセスにおいて実施可能な政策を立案し、学校現場において実習校教員と協同でアクションリサーチを行う。その成果と課題については中間報告において報告される。

・「地域の教育課題解決演習Ⅳ」・・・さらなる追究と成果としてのとりまとめ、現場への還元

Ⅲにおける成果と課題を踏まえた上で、さらに発展的な課題を探究する。その全体の成果を報告集にまとめ、成果報告を成果報告会というオープンな形で行う。またその成果は市町の教育委員会、さらには現任校に還元する。

■課題発見・解決実習について

・「課題発見・解決実習Ⅰ」（現職教員学生）・・・1年次

自らの研修テーマにもとづいて1年前期（4～7月）に長期実習校を決定する。対象校における課題などに関する要望等も踏まえ、9月～10月末に2～4週間にわたって附属学校園または連携協力校において、課題の発見を主眼においた長期実習を行う。

全体としては9月～10月末の2か月を実習期間とし、その期間は、長期実習 Semester とする。

その間、東紀州長期実習を2週間行う。東紀州長期実習を行う目的は、人口減少地域、へき地地域における教育課題の解決に参画しながら県の南部の教育課題を再発見することである。

県南部については、「みえ県民力ビジョン」（三重県）でもその課題、例えば第一次産業従事人口の割合の高さと所得の低さ、人口流出による生産年齢人口の減少等が指摘され、その活性化が課題とされている。学校においても小規模化、統廃合が進み、家庭学習の習慣化や低学力の課題を抱えている。家庭教育、キャリア教育、包括的な教育施策の実行が求められている。

上の実習は8時間×10日間＝80時間を予定する。東紀州においては、地元の公共施設等に宿泊し、そこを起点に10校程度の小中学校において長期実習を行う予定である。その間、指導教員が複数付き添い、長期実習のサポートを行う。

それ以外の4週間については、2～4週間、研修テーマにしたがって、そのテーマにふさわしい連携協力校、または附属学校において長期実習を行う。この間、指導教員が各校において長期実習指導にあたる。なお、長期実習の成果については、中間報告会を開催し、成果と課題を明らかにする。

以上のことから、附属学校、又はその他の連携協力校において70時間（8時間×9日間）の実習時間を確保する。「課題発見・解決実習Ⅰ」は5単位150時間とする。

・「課題発見・解決実習Ⅱ」（現職教員学生）・・・2年次

自らの研修テーマについて年間を通して、現任校において課題の解決に主眼をおいた長期実習を行う。「課題発見・解決実習Ⅰ」では課題の発見を主たる目的にするが、この「課題発見・解決実習Ⅱ」においては、Ⅰにおいて所在を確定した課題について調査・研究を基盤とした仮説をたて、現任校において、日常的な教育実践にかかわりながら課題の解決を行うのが主たる目的である。

2年目、現職教員学生は2.5日現任校に戻る。その際、1週間に0.5日を長期実習に当てる。なお、現任校実習においては、指導教員が定期的に現任校を訪問し、指導に当たる。

時間数は、4時間×30週（小中学校における年間授業週を35週として、そのうち30週）＝120時間となる。そして実習の成果の検証としての現任校における実験授業等で、8時間×4日＝32時間、合わせて5単位150時間を予定する。

・「課題発見・解決実習Ⅰ」（学部新卒学生）・・・1年次

学部新卒学生の場合は、研修テーマ自体を問題意識とともに明確にすることが課題である。したがって、早期から現場に定期的に参加しながら、自らの研修テーマを明らかにしていくことができるように「課題発見・解決実習Ⅰ」を設定する。具体的には、学年を通じて、水曜日を長期実習日とし、附属学校にTT、あるいはTAという形態であるクラスにかかわれるようにする。

後期も引き続き附属学校に定期的に参加する実習を行う。前期においては、授業等の観察、分析にもとづいての課題の発見を主眼にするのに対し、後期は附属学校の教師とともにアクションリサーチを行いながら、課題の解決に向けて共同実践活動を行うところに主眼がある。

なお、長期実習の指導には、指導教員の他、附属の副校長(みなし実務家教員)が当たることになる。

それぞれの時期の終わりに報告会、発表会を行う。

総実習時間は、1日8時間として、20週（小中学校における年間授業週を35週として、そのうち20週を確保）160時間を確保し、5単位150時間とする。

・「課題発見・解決実習Ⅱ」（学部新卒学生）・・・2年次

「課題発見・解決実習Ⅰ」においては、教育課題の所在を確定することが目的であるが、Ⅱにおいては、附属学校園、また連携協力校において定期的に学校、学級に参加し、課題発見・解決実習Ⅰにおいて発見・解決しようと試みたテーマをまた場所をかえ、対象をかえてさらに関連する問題を追求し、より良い解決を目指す取り組みを行う。長期実習の指導には指導教員、およびみなし実務家教員があたる。

前期においては、定期的に学校・学級に参加する。9月～11月においては、2週間にわたり東紀州実習を行う。また後期後半においては、さらに定期的に学校・学級に参加しながら課題の解決をはかる。長期実習の指導に関しては、東紀州長期実習の場合、引率教員が、また連携協力校における指導は、教職大学院の指導教員があたる。

前期：1日8時間×約10週＝80時間（これを上限とする）

前期・後期：東紀州長期実習 8時間×10日間＝80時間

後期後半：8時間×約5週＝40時間

これらをもとに、5単位150時間を確保する。

③選択科目（10科目から4科目(8単位)取得）

「地域の教育課題解決演習」において課題となるテーマに関連のある科目を選択科目（10科目）の中から選択できるように構成される。具体的には、下記4における表を参照のこと。

4. カリキュラムイメージとカリキュラム構造

「地域の教育課題解決演習」を中心とし、中核（コア）科目の「課題発見・解決実習」が相互に往還しながら支えるイメージである。また共通5領域は全体の理論的基盤として機能し、また選択科目は、応用領域として課題解決のために選択される、というカリキュラムデザインである。

①カリキュラム構造

区分	授業科目の領域	授業科目	単位数	概要
共通科目・5領域	教育方法	授業研究方法論(必・2) 授業デザインと学習指導(必・2)	20	20単位を修得
	生徒指導・教育相談	生徒指導の今日的な課題と実践(必・2) 教育相談(必・2)		
	学級経営・学校経営	スクールマネジメントの理論と実践(必・2) 学校づくりの理論と実践(必・2)		
	教師研究	専門職(プロフェSSIONAL)としての教師論(必・2) 学校改革の中の現代教師論(必・2)		
中核(コア)科目	PBL演習科目	地域の教育課題解決演習Ⅰ(必・2) 地域の教育課題解決演習Ⅱ(必・2) 地域の教育課題解決演習Ⅲ(必・2) 地域の教育課題解決演習Ⅳ(必・2)	8	8単位を修得
	教育実践プロジェクト科目	課題発見・解決実習Ⅰ(必・5) 課題発見・解決実習Ⅱ(必・5)	10	10単位を修得
選択科目	コース選択科目 授業改善に関する科目群	授業研究としての教師のライフヒストリー研究(選・2) ICTを用いた授業改善とアクティブラーニング(選・2) 表現教育としての教育実践(選・2) 学級づくりへの実践的アプローチ(選・2) 各教科教育の授業研究の最前線(選・2)	8	教育実践力開発コースは「授業改善に関する科目群」から4単位を含み計8単位以上、学校経営力開発コースは「学校改善に関する科目群」から4単位を含み計8単位以上を修得
	コース選択科目 学校改善に関する科目群	地域の特性を生かした学校カリキュラムデザイン論(選・2) アクションリサーチを生かした同僚性の構築と教師の力量形成(選・2) 学校改善の理論と実践(選・2) カウンセリングの理論と実践(選・2) 世界の教育の現状と課題(選・2)		
計			46	

現職教員学生においては、スクールリーダーとしての資質・能力を想定しており、学校をめぐるマクロな教育圏におけるマネジメント能力、教育課題の解決能力、そしてその関係における自らの未来を拓く力をつけることを目標とする。また学部新卒学生にあっては、ミクロな学級を中心としたマネジメント能力、教育課題の解決能力、そして自らの未来を拓く力をつけることを目標とする。

両者の目標の違いは、主には選択科目の違い、そして課題発見・解決実習の違いによっ

て根拠づけられる。すなわち現職教員学生は、学校改善に関する選択科目を履修し、研修テーマにもとづいた実習を行うのに対して、新卒学生は、授業改善に関する科目を履修し、課題発見を主とした、継続的な長期実習を行う。

②教育課程編成の特色

a. アウトカムベースドカリキュラム

地域の教育課題発見・解決能力を、実際に効果のある提案を提言することによって身につける。結果(output)だけではなく、地域教育への貢献(outcome)を目的とする。課題発見・解決を軸としたカリキュラム構成になる。従来、大学院での研究の成果は、個々の院生の掌中にあり、院生の場合、なかなか在籍校や地域の教育に還元されにくかった。それは、テーマ設定が個々の院生に委ねられており、独りよがりなテーマになりがちだったということに起因する。本教職大学院では、研修テーマ自体を、市町教委との相談の上、あらかじめ決めて入学することになっている。2年間の研究成果は、報告書として公にされるのみならず、学校、地域の教育改善のために利用され、検証されることになる。

b. 協同性の構築を理念とするカリキュラム

本教職大学院では、研修テーマを軸に教員と院生、院生同士、また県や市町の教育機関との連携の中で課題の発見・解決をはかっていくことを柱としている。その際、多面的多角的に課題をとらえ、多様なリソースを使いながら検討・研究していくことが必要になるが、協同性(合意のもとに共通の目的の実現を目指す関係性)の構築も極めて重要な要因となる。そのために、本教職大学院では、マネジメント能力をその目的の一つとして掲げている。カリキュラムにおけるマネジメント能力とは、<マネジメント能力(気づき {暗黙知}) ⇨共有⇨表現 {形式知} ⇨共有>というサイクルを廻しながら問題解決をはかる力、専門家共同体の理論的なベースの知見、物的人的リソース、を結び付ける力)を身につけることである。

c. 三重県の研修機能を担うカリキュラム (県内教育関係諸機関との研修研究リソースの共有)

県総合教育センターにおいて開設される初任者研修のカリキュラムを一部担う予定である。教職大学院は、県や市町の研究・研修機能のネットワークの中心機能を果たすことを目指しており、従来、県内に分散していた教育研究・研修リソースの相互提供システムをつくりだす。県総合教育センターとの教育リソースの共有はその一環であり、県は県総合教育センターの持つ教育研修リソース(例: ネットDE研修)を大学にも提供する予定である。本教職大学院が提供する教育研修リソースとは、具体的には、教職大学院で開講されている選択科目(例: 「授業づくりへの実践的アプローチ」)において、全15回の授業のうち2回分(3時間)を県総合教育センターにおいて開講し、教職大学院の院生と初任者研修生がともに同じ授業を受講し、交流することを予定している。なお教職大学院の院生にとっては、当該授業を受けたことで、初任時においては当該研修は免除される予定である。

③教育内容・方法上の特色

a. 研修課題（地域の教育課題）の発見・解決を内容の中心に据えた学習者ベースのカリキュラム

教職大学院で研修・研究テーマを探究することの意味は、(a)理論や歴史との関係で研修・研究テーマを見直す(b)全国的な動向の中に自らのテーマを位置づける(c)他者との対話的な関係の中で自らの探究を深めることにある。

したがって、現職教員学生は、個人的な研究テーマではなく、市町の教育課題に即した研修テーマの追究を大学院進学の動機とすることを前提とし、市町教委と研修テーマを相談の上、派遣してもらう。その解決の過程で解決に知識・技能を習得していけるようなカリキュラムが組織される。

つまり、現職教員学生は各市町教委と研修テーマを検討した上で教職大学院に派遣され、進学することになる。学校経営力開発コース、教育実践力開発コースの両コースにおける研修テーマ例としては次のようなものが挙げられる。

学校経営力開発関係

- ①学校の組織論(学校の変革と改善)
- ②校長のリーダーシップ
- ③ミドルリーダーの役割と力量形成
- ④学校の組織マネジメント
- ⑤学校評価(三重県型「学校経営品質」)
- ⑥学校の危機管理
- ⑦保護者対応
- ⑧学地域社会との連携・協働(コミュニティ・スクール)
- ⑨学校教育の制度、⑩諸外国の教育制度

教育実践力開発関係

- ①教師の授業力向上のための効果的取り組み
- ②学校をベースとしたカリキュラム開発
- ③教科化される道徳の授業・教材開発
- ④総合的な学習の時間の授業開発
- ⑤授業の評価方法の開発
- ⑥学力向上と授業のユニバーサルデザイン
- ⑦授業における学びの協同化
- ⑧同僚性の構築と授業力量形成(校内研究会の在り方)
- ⑨TTや習熟度別学習
- ⑩授業におけるICTの効果的な使用

以上のテーマ以外にもテーマ設定は可能だが、独りよがりの個人的なテーマではなく、地域や自校の教育課題と結びついたテーマであることが必須条件である。

この研修テーマをベースにしたカリキュラムは次のような連携・協力の関係の中で解決され、具体的に地域教育に還元される。

なお、学部新卒学生の場合は、研究テーマが明確に定まっていない場合が考えられるため、この協同に参加するなかで、また長期的・継続的な「課題発見・解決実習」を通して、自らの研究課題を明らかにしていく。

b. 教育方法としてのPBLチュートリアル教育

「地域の教育課題解決演習」においては、基本的にPBLチュートリアル教育を展開する。本学では平成16年以降、医学部で始まったPBL教育を全学的に展開してきた歴史がある。現在では、三重大学高等教育創造開発センター（HEDC）を中心に据えて、全学的にPBL教育に取り組んでいる。

教員に向けては、PBL授業の実践にあたり、準備、教材作成、授業中の活動、評価という一連の活動の方法論をコンパクトにまとめた実践的マニュアル「三重大学版PBL実践マニュアルー事例シナリオを用いたPBLの実践ー」（平成19年）、多様なPBLの展開として、問題提示型（事例シナリオの活用を含む）、問題自己設定型PBL、プロジェクト型PBL、実地体験型PBLの4つのタイプを設定し、それぞれについて三重大学内の実践例を紹介する「三重大学版Problem-based Learningの手引きー多様なPBL授業の展開」（平成23年）を作成して提供し、学生に向けては、「PBL授業を受けるみなさんへー学生向けPBL授業受講ガイドー」をHP上に公開して、PBL授業を積極的に受講することによって能動的・自律的に課題解決・発見に取り組むことができるという有用性についてわかりやすく解説している。このように、全学の教員及び学生を対象として、PBL授業の積極的な実践を促すために、取組みを実施している(資料14、15、16)。

また、HEDCでは、ニューズレターにより、前年度に開講されたPBL授業の成果を「PBL教育支援プログラム：振り返りの工夫」として随時報告することにより、事例の実践と省察の公表の機会を設けてさらなる取組みを支援している。

このような流れのなかで、教育学部においても、教員の研究の多様性を生かし、教員養成という特質に見合った教員養成型PBL教育を行ってきている(資料17)。また、全学の学生院生を対象として、HEDCが例年授業の満足度調査を実施しているが平成26年度の調査によると、「PBLなどの少人数課題探究型授業」では、教育学研究科学生は全学平均を大きく上回る満足度を得ていたことを示す結果が表れている(資料18)。こ教職大学院では、この蓄積の上にチューターを伴ったPBLチュートリアル教育を行う。

PBL教育(Problem or Project-based Learning)は、PBLチュートリアル教育を、その本質を失わないように、大講義にも適用できるように汎用化したものである。本教職大学院では、原則的にはTTを採用するだけでなく、学習者は比較的少人数であるため、PBLの本来の姿であるPBLチュートリアル教育が十分に展開できる体制が整っている。

PBL教育では、現実世界と直面して問題を発見していくことが学習の成立に不可欠で

ある。「地域の教育課題解決演習」では、まさに現実的な問題を取り上げ、その解決に向かって分析調査を協同で行い、教育的なリソースを使ってのより効果的で実効性のある課題の解決が求められる。グループでの課題解決過程に、チューターとして教員が参加し、援助や支援を行う。

チューターとしては、教職大学院の研究・実務家教員、兼任教員、さらには研修テーマを深めるために必要な教育学部の教員にもゲストチューターとして参加するよう要請する。なお、選択科目を除く共通科目と中核科目については、各科目とも複数の教員が担当する。

PBLチュートリアル教育における成果は、公の報告会で報告され、報告書にまとめられると同時に、地域教育および現職教員学生の勤務校や所属する地域の学校に還元され、また一方、教員養成型PBL教育のコンテンツとして学部教育や研修にも生かされる。

地域の教育課題解決演習では次のようにPBLチュートリアル教育が行われる(資料19)。

A型(課題解決型PBLチュートリアル教育)

- ① 研修テーマの明確化(課題の成立)
- ② データの収集と整理(先行研究、実践、ベンチマーキング)
- ③ 課題の解決のためのデータの選択と必要なデータのさらなる収集
- ④ データの分析、検討から仮の解決策の提案とその検討
- ⑤ 解決策の具体化と実証、評価

A型については、研修テーマがほぼ出そろった時点でテーマ別のグループを組織し、そこに研究者教員、実務家教員のペアがチューターとして指導・支援にあたる。

B型(課題発見型PBLチュートリアル教育)

- ① 長期実習における「気づき」「感じた問題」を契機に漠然とした問題状況から問題の輪郭を明らかにしていく(授業記録等をさらに検討)
- ② 問題を多面的に考察する。そして課題へ
- ③ から⑤はA型と同じ

B型は、長期実習での経験が起点となる。

医学部におけるPBL教育がA型であり、解決過程を習得していくが目標となりがちであるのに対し、教育実践においては、問題の発見・確定が主要な課題となる。例えば、子どもたちの「諍い」が「けんか」なのか「いじめ」なのか確定することが非常に難しいことだが、もっとも重要な局面である。対応策はその問題の確定によって大きく異なってくるのである。

B型においては、長期実習における問題を起点にするが、やはり協同的な探究が必要であるため、グループ化し、研究者教員と実務家教員がペアを組んで指導・支援することに

なる。

現職教員学生の個人の研究テーマは、A型として始まるが、新卒学生の場合はB型から始まる。また、地域の教育課題解決演習ⅠではA型のPBLチュートリアル教育が主となるが、長期実習後の地域の教育課題解決演習Ⅱ以降にあつてはB型のPBLチュートリアル教育が主となる。個人研究においては、A型、B型いずれの性格をも持つことになる。

c. 研修テーマに即した「課題発見・解決実習」と東紀州地域の小中高等学校への実習

院生は、研修テーマに沿い、附属学校、津市内外の協定校をフィールドとした実習を行うことができるように、テーマ、受け入れ期間、受け入れ態様等を1年前期の間現場との交渉を行う。テーマによっては、教育委員会、総合教育センター等での実習もありうる。このタイプの「課題発見・解決実習」は1年後期に行う。さらに必要な場合には2年目に自分の現任校において実習を行う。現職教員学生の場合、10単位(150時間)の実習を必要性の範囲において行うことになる。

学部新卒学生の「課題発見・解決学習」は、課題の発見に重きが置かれるため、長期的、継続的にフィールドにかかわる必要がある。主には附属学校に定期的に参加・観察、またはアクションリサーチを行うような形態でかかわることになる。「課題発見・解決実習Ⅰ」、Ⅱは計10単位(300時間)の実習を行うことになる。

東紀州地域への長期実習については、次の目的で行う。

三重県は、その地勢的な特徴として南北に170キロのひろがりを指摘することができる。南部地域、とくに東紀州地域は、将来の人口減が予想され、児童・生徒の少子化にともなう、学校の未来像が描きにくい。また産業構造の問題が所得格差を生み、そのことが学力格差を生み出している。こうした状況の中で、教育の在り方を自らの問題として考えることは非常に重要である。2年生の3/4セメスター(9月～11月)において、東紀州地域の小中高等学校にある程度の期間、集中的に入り、その学校の任務を一部果たしながら、学校の抱える課題を検討する。なおこの実習は、三重県南部地域創成事業の一環としても行われる。

学校現場とはあくまでもギブアンドテイクの関係をつくる。研究をその現場にも還元することを念頭においた実習であることが必要だと考える。またアクションリサーチを担うものとして現場実践にも責任をもってかかわることになる。

学校実践現場における課題発見・解決実習はおよそ上のようなサイクルを回していく過程の中に位置づけられる。課題を多角的にとらえ、学校実践現場の文脈や多様性を自覚し、学校実践現場との協働で行為と評価をしながら省察し、自らの実践の枠組みをとらえなおすダブルループ学習をしていくことになる。

5. アドミッションポリシー

最後に、教職大学院のアドミッションポリシー案を記しておく。コースが2つあり、想定される現職教員院生と学部新卒院生それぞれのアドミッションポリシーを設定している。

①現職教員のアドミッションポリシー

学級・学校経営、学習指導方法の開発・改善、生徒指導・教育相談、教育課程、教師教育等におけるさまざまな今日的課題を解決するために、確かな指導理論の構築を目指し、より高度な実践力と応用力を身に付けたい教員。特に、学校現場での経験に基づき、教職大学院での明確な研修テーマや課題を持ち、それらを協働で解決し、学校や地域において指導的役割（スクールリーダー）として活躍できる教員。

本教職大学院では、学校経営力、教育実践力を持ったスクールリーダーの資質・力量形成を目的とするが、現職教員が大学院生として入学する場合、これまでの教職経験や教育実践力をもとに、教職に関わる3つの力「マネジメント能力」「課題発見・解決能力」「未来を拓く力」を向上させていく。具体的に、「マネジメント能力」には組織を運営するために必要な人間関係調整力、組織的に教育実践を進めるための企画（デザイン）、実施、評価、改善（PDCA）を行う力が含まれる。こうした能力は、学校を運営するのみならず、学級、学年、授業、職能開発、職場研修等をデザイン・展開する上でもスクールリーダーとして求められるものであり、その資質向上が重要である。「課題発見・解決能力」は、教育課題が複雑・多岐となる教育現場でますます求められる力であり、新たな教育実践にとり組むために、この能力を向上させる必要がある。特に、教育及び学習課題を発見・解決する力は、三重県の学校現場において、地域の教育の発展・進展に寄与可能な能力である。「未来を拓く力」では、これまでの教職経験を内省し、現在を意味づけ、教員としてのアイデンティティを確立することや、自分自身の使命や子どもの願いを具体化しつつ未来の教職への展望を拓いていくことが求められる。

②学部新卒者のアドミッションポリシー

教員採用試験に合格し、学級・学校経営、学習指導方法の開発・改善、生徒指導・教育相談、教育課程、教師教育等におけるさまざまな今日的課題に強い関心があり、学校現場での実習や現職教員（現職教員学生）との協働により、教職に関する実践的な専門性を身につけ、高度な実践力を身につけたい人。

本教職大学院では、学卒者が大学院生として入学する場合、学部時代までに培った教育実践につながるサポートや教育実習経験をもとに、教職に関わる3つの力「マネジメント能力」「課題発見・解決能力」「未来を拓く力」を習得・向上させていく。具体的に、「マネジメント能力」では、教育実践を進めるための設計、実施、評価、改善（PDCA）を行う力が含まれる。学校の授業や学級指導を計画する際、教育目標、学習者の特徴、教材・学習材の構造、学習環境、学習方略などを分析し、効果的・効率的・魅力的に学習活動を設計・実施する能力が重要である。「課題発見・解決能力」は、学校現場に身を置き、経験豊かな現職教員から話を聞き取ったり、現職教員と協働で教育活動に参画することで身につく力で、地域の教育の発展・進展を目指すため、三重県の学校現場で特に求められている。「未来を拓く力」は、今後の教職生活を思い描き、自分の活動を絶えず内省しながら、教員として自分自身の進むべき道を見つけ、自分のアイデンティティを確立することが重要となる。

教職実践コース部会

鶴原清志・上山 浩

1. 教職実践コースについて

教職実践高度化専攻（教職大学院）の設置計画に伴い、従来の派遣枠で入学していた現職教員が、派遣枠では教育科学専攻に入学ができない状況となる。また、従来の各領域（特に人文・社会、理数・生活、芸術・スポーツ系教育領域）に入学していた現職教員は、教科を主体にしていた学生であった。そこで、現職教員が派遣ではなく、働きながら教育科学専攻に入学し、必要な単位を取得して修了するコースの設定が必要であると考えた。また、現職教員については、現に授業を担当し、日々教科指導を授業の中で実施していることから、授業の中の教材や教具の検討、その理解について専門的に検討することが重要であると思われる。そのため、現職教員のために、現職教員が、働きながら教育学研究科に入学し、必要な単位を取得して修了できるために、教育科学専攻に教職実践コースを新設する。それに伴い、従来のストレートマスターについては、教育開発コースとする。

教職実践コースについては、領域に関する専門的知識を有し、専門分野を持っている教員を育成する。また、領域の専門的知識を生かし、領域に関する指導のスペシャリストを育成する。

2. カリキュラムの設定

従来の教育科学専攻の授業を基本に、現職教員にとって、領域指導の力を向上させる授業を設定する。そのため、教職実践コース用に授業科目を新設する。

1) 新設授業科目の考え方

- ・実践コースに入学した現職教員に向けた授業を開講する。
- ・授業については、実践コースの学生が担当している授業について、教科教育や教科専門の大学教員が、協力してその内容について検討して行くものとする。

中学校の教員であれば、自分の担当教科の検討したい教材でより深めたい単元について、教科教育と教科専門の大学教員とともに検討して行く授業とする。具体的には、例えば担当が保健体育で器械運動の単元の授業であれば、その担当大学教員が担当し、バスケットの単元であればその担当大学教員が担当して、授業の中身について検討する授業とする。教職実践コースに入学した教員が検討したい授業について相談し、大学教員が担当することで単位とする。

小学校の教員であれば、自分が検討したい授業をとりあげ、教科横断的に授業内容を検討する。具体的には、例えば、算数であれば、その単元を専門とする数学の大学教員に連絡を取り、授業について検討する。理科であれば同様にその単元を専門とする理科教育の大学教員に連絡を取り、授業について検討する。

2) 授業の名称

授業内容特論Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ

3) 課程認定の有無

- ・教職実践コース入学した教員についても、専修免許取得希望があると考えられるため、課程認定を受ける科目とする。
- ・課程認定を受けるにあたって、この授業科目は、教科専門の科目とする。新設に当たって、教科専門の場合、担当者名とシラバスが必要である。
- ・教科専門科目として課程認定を受ける場合、各教科の免許に合わせて授業を設定する必要があるため、授業科目については、各部門に合わせた授業科目が必要となるため、すべての教科に必要となり、以下の授業科目の新設が必要となる。

国語教育授業内容特論Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、社会科教育授業内容特論Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、英語科教育授業内容特論Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、数学教育授業内容特論Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、理科教育授業内容特論Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、技術教育授業内容特論Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、家庭科教育授業内容特論Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、音楽科教育授業内容特論Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、美術科教育授業内容特論Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、保健体育科教育授業内容特論Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ

3. コースの設定について

入学後にコースを選択できる方法をとることとする。カリキュラムとしては、従来の教育科学専攻と同様にして、履修授業を指定する方法で対応する。履修要件については別紙(p58)に示したとおりである。

4. 授業時間の設定

教職プログラム実施時点では、11・12限の開講、並びに集中講義での対応という形をとったが、附属教員だけを対象としないことを考えると、13・14限での開講を実施する必要がある。

5. 入学試験

教職プログラムと同様、職業を有する場合で対応したのと同様に実施する。修業年限は3年とする。

以上のように現職教員向けの教職実践コースに関しての計画を述べてきたが、現在、附属学校園の教員の大学院進学については、教職実践プログラムで対応している。教職実践コースに変更することで、より進学しやすい環境となることが予想される。

そこで、現状の教職実践プログラムについての現状を述べるとともに、教職実践コースに関して、附属学校園についての状況を以下に示す。

教職実践コース部会の議論を元に、11月4日に開催された「三重大学教育学部シンポジウム」にて本部会メンバーであり附属小学校長の上山浩が「附属学校における教員研修の将来像—教職実践コースの意義と方法・課題—」と題した以下の内容の報告を行った。

1. 教職実践コースの意義について

三重大学大学院教育学研究科教職実践コース（現：教職実践プログラム）とは、附属学

校園の教員が、現職にありながら正規の大学院生として教育を受け、研究を行い修了するコースである。その意義を示すにあたって、附属学校（小学校の場合）の業務について以下に示す。

附属小学校では、通常の小学校の業務（突発的な生徒指導・保護者対応、特別な支援を必要とする児童）に加え、教科指導の研究を行っている。この研究が教育実習指導や新任等の研修指導の基盤となる。附属小学校の教科指導研究の具体像を示すなら以下が内容となる。

- ・教科等の目標・内容の理解を深める
- ・子ども理解を深める
- ・教育内容の基盤となる文化・科学の理解を深める

これらについて、研究主題を立てて題材開発を行うが、それには以下の方法を取る。

- ・基礎理論の研究（紀要研究論文作成）
- ・研究授業を行う（指導案作成 指導案検討 研究授業実施 研究授業検討）

また、教科指導研究の具体的作業は以下となる。

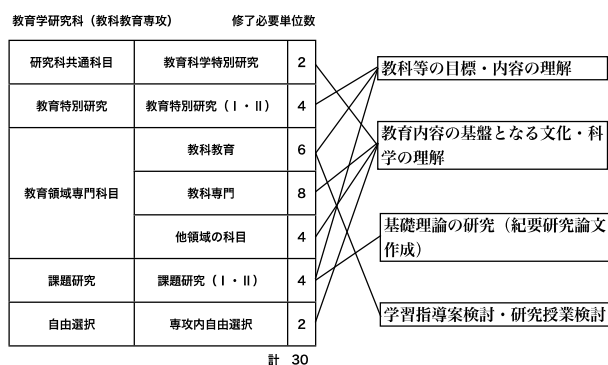
- ・各教員が個別に起案する
- ・教科担当者（二名等）で協議（教科研）する
- ・三教科の教科担当者で協議（三教科研）する
- ・全研究担当者（ほぼ全専任教員）で協議（全体研）する

これらを年間に恒常的に行い、その成果の発表の場として、毎年公開研究会を行う。公開研究会では、研究授業を行い論文による研究発表を行い、検討会を行う。それを、多くの大学教員が助言者としてサポートしている。また、大学教員がここに至るまでの諸段階をサポートしている。

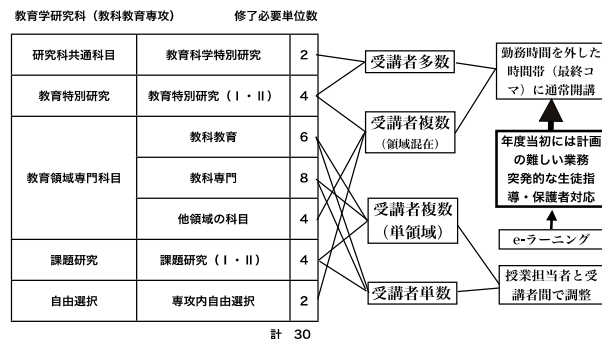
2. 教職実践コースの具体像について

三重大学大学院教育学研究科教職実践コースとは、附属学校教員の一連の研究活動の多くの部分を大学院の教育研究活動として大学教員が組織的に系統的にサポートするものであり、すなわち、附属学校教員が現職のまま、通常の勤務を続けながら、大学院の教育研究活動としてサポートをうけるという授業内容を中心とする。そこでは、附属学校教員と大学教員が協働して、教育実践・教育研究をすすめ、お互いの研鑽を進めることとなる。

その具体的な授業内容と、附属学校教員の研究との関係の例を示すと下図となる。



一方で、附属学校の教員が現職のまま授業を受けるには、現状では、授業の受講形態、特に受講者数との関係にともなう授業開講については、下図に示す問題があり、対応が求められている。特に、学校現場で事情に応じて、e-ラーニングを利用する必要がある。



上に示した e-ラーニング利用方としては、リアルタイム・オンラインであるものに加え、下図の様な DVD 等を用いたオンデマンド型のものも有効となる。



ハンディーカメラで撮影，無編集でDVDに記録

その実際の活用例を下図に示す。



第三者が撮影

授業担当者ではない教員が受講する立場で撮影
欠席受講生の談：通常の受講と同等の受講ができたように思う。



受講生が撮影

欠席受講生の談：無編集であるため臨場感があった。
撮影受講生の談：撮影することで要点を押さえることができた。

3. 教職実践コースの開設に向けての課題

教職実践コースの開設に向けての課題として、現状では、以下の2点が着目される。一つは、コースに特化した授業科目の開設である。特に、附属学校園での研究を積極的にサポートする授業科目や、附属学校園をスクーリングの場とする授業科目をどう開設するかが問われている。また教職大学院のカリキュラムとのリンクも検討の必要がある。もう一つは、実際の授業運用に際し、オンデマンド e-ラーニングの普及させる必要があることである。特に、撮影者の確保やオンライン化（サーバ蓄積）による効率化の課題を解決して行かなくてはならない。

履修の要件

研究科に2年以上在学し、下記の表の科目区分に従って30単位以上を修得し、かつ修士論文を提出し、その審査及び最終試験に合格すること。ただし、優れた業績を上げた者については、1年以上在学すれば足りるものとする。

専攻	教育領域	単位数						
		研究科共通科目	教育特別研究	教育領域専門科目 上段:教育開発コース 下段:教職実践コース		課題研究	自由選択	合計
教育科学専攻	学校教育領域	教育科学特別研究 (必・2) 教育科学特別研究演習 (選必・2)	学校教育特別研究Ⅰ (必・2) 学校教育特別研究Ⅱ (選必・2)	当該教育領域内の授業科目	他教育領域内の授業科目	課題研究Ⅰ(必・2) 課題研究Ⅱ(必・2)	専攻内で開設される授業科目から自由に選択	/
				当該教育領域内の授業科目・他教育領域内の授業科目(授業内容特論を含む)合わせて18				
		2又は4	2又は4	14	4	4	2	30
	特別支援教育領域	教育科学特別研究 (必・2)	特別支援教育特別研究Ⅰ(必・2) 特別支援教育特別研究Ⅱ(必・2)	当該教育領域内の授業科目	他教育領域内の授業科目	課題研究Ⅰ(必・2) 課題研究Ⅱ(必・2)	専攻内で開設される授業科目から自由に選択	/
				当該教育領域内の授業科目・他教育領域内の授業科目(授業内容特論を含む)合わせて18				
		2	4	14	4	4	2	30
	人文・社会系教育領域	教育科学特別研究 (必・2)	教育特別研究ⅠA(必・2) 教育特別研究ⅡA(必・2)	当該教育領域内の授業科目 教科教育(6) 教科専門(8)	学校教育領域内又は特別支援教育領域内の授業科目	課題研究Ⅰ(必・2) 課題研究Ⅱ(必・2)	専攻内で開設される授業科目から自由に選択	/
				当該教育領域内の授業科目 教科教育 教科専門 授業内容特論				
		2	4	14	4	4	2	30
	理数・生活系教育領域	教育科学特別研究 (必・2)	教育特別研究ⅠB(必・2) 教育特別研究ⅡB(必・2)	当該教育領域内の授業科目 教科教育(6) 教科専門(8)	学校教育領域内又は特別支援教育領域内の授業科目	課題研究Ⅰ(必・2) 課題研究Ⅱ(必・2)	専攻内で開設される授業科目から自由に選択	/
				当該教育領域内の授業科目 教科教育 教科専門 授業内容特論				
		2	4	14	4	4	2	30
	芸術・スポーツ系教育領域	教育科学特別研究 (必・2)	教育特別研究ⅠC(必・2) 教育特別研究ⅡC(必・2)	当該教育領域内の授業科目 教科教育(6) 教科専門(8)	学校教育領域内又は特別支援教育領域内の授業科目	課題研究Ⅰ(必・2) 課題研究Ⅱ(必・2)	専攻内で開設される授業科目から自由に選択	/
				当該教育領域内の授業科目 教科教育 教科専門 授業内容特論				
		2	4	14	4	4	2	30

備考

1. 学校教育領域においては、教育科学特別研究演習又は学校教育特別研究Ⅱのいずれか2単位を選択必修とする。又、研究科共通科目と教育特別研究を併せ6単位履修する。
2. ()内の必は必修、選必は選択必修、数字は単位数を示す。

eラーニング部会

新田貴士

本年度のeラーニング部会は、eラーニングに関わる仕事のうち、主に以下の3事項につき活動を行った。

1. 奈良教育大学との双方向授業の実施、
 2. 今後のeラーニングのための施設整備及び施設調査、
 3. 教育学部への啓蒙活動、
- 以下において、その各々の実施経過を報告する。

1. 奈良教育大学との双方向授業の実施

本年度後期に、奈良教育大学との双方向授業を実施した。週一度、木曜日3、4限に、奈良教育大学中澤静男准教授による、「持続発展教育と文化遺産」である。

当初、三重大学教育学部からも馬原潤二准教授による「政治学特別講義」の1講義配信予定であったが、受講者の都合から三重大学内だけの講義となった。三重大学側にとってはポリコムを使用した双方向授業（15回分の授業）への初めての取り組みであり、画期的なものであった。

機具の不備や不調が数回あったが、回を重ねるたびにTA学生も機材の扱いに慣れ、順調に進んだ。科目の位置づけは専門科目の自由選択科目であり、履修者数は4名であった。

成果としては、実際に現状の教育学部内の機材を用いても講義が可能である事を実証できたことである。また、今後の課題としては、試行を通し、充実した双方向授業実施のために更に必要な機材の設置、両大学間の手続きや履修に関する学生への周知の徹底が挙げられる。

機材等の設備に関しては新規設置等で対応が可能であるが、双方向授業で得た単位は本学の非常勤の講義で得た単位とは扱いが異なるため、それを専門の単位として認めるためには教務上の議論が必要である。

以下の3にも関係するが、12月9日に試行の総括と今後の展開のために、奈良教育大学から宮下俊也副学長、生田周二教授、新宮徹教務課長を招き、「双方向授業の可能性と語る」という題名で講演会を行って頂いた。内容としては、京阪奈で行ってきた双方向授業の成果と課題を様々な視点から指摘し、併せて学部専門授業や大学院授業で利用した場合の可能性について出席者15名程度と活発な意見交換を行った。

2. 今後のeラーニングのための施設整備及び施設調査

現在、教育学部内には約30名収容の双方向授業可能な教室が1室あり、これまでも先駆的な教員により、海外との双方向授業やテレビ会議が実施されている。

現在試行されている奈良教育大学との双方向授業、今後予想される大学院での双方向授

業やテレビ会議、県下の教員への情報伝達のために、まず、本学の設備の状況を調査した。その結果、奈良教育大学との双方向授業を円滑に行うため、予備カメラやマイク等を新規設置した。

更に、教育学部以外の三重大学内の双方向授業可能な教室を調べた結果、共通教育校舎に、100人収容教室が2室あることが判明したが、配信機種が教育学部の物と異なるため使用に制限がある。

大学外での調査については、藤田学部長、山守学部長補佐、新田センター長が、三重県南部地域創生事業に関して、尾鷲高校（尾鷲市）・木本高校（熊野市）において行った。尾鷲高校については、上記の三重大学内共通教育校舎の100人収容教室と同様の機材が設置されており、実際に双方向授業が可能であり教室も十分な広さの教室があることがわかった。

木本高校においては、十分な広さの部屋はあるが、尾鷲高校のように双方向授業可能な接続のための機材が不足していることがわかった。大画面の映画試写室やパソコン室も完備しているため、また別の展開も可能な事が調査の結果わかった。

3. 教育学部における啓蒙活動

eラーニングは双方向授業も、様々な先生や専門からの講義を受けられという、教育学部学生の教師力向上のために大きなメリットが有る。海外においても、ムックに代表されるように、eラーニングが基礎教育や専門教育に取って大きな力になることが立証されてきている。

ところが、一部の教官を除いては余りなじみの有るものではない。そのため、月に一度の全教員が出席する教授会の前に、教育学部内で長い間eラーニングに取り組み続けて来た教員に簡単な講義と啓蒙活動を13時30分から13時45分までの各15分程度5回にわたり行って頂いた。

詳しくは以下である。

(1) 4月8日教授会、奥村教授による奈良教育大学での双方向授業の実態についての調査報告

(2) 5月13日教授会、下村教授による三重大学教育学部におけるこれまでの情報工学的取り組みの歴史についての講演

(3) 6月10日教授会、須曾野教授による教職支援センターのスタジオを用いたeラーニングやアメリカの学校現場における双方向授業の実態についての講演

(4) 9月9日教授会、早瀬教授永田教授による三重大学教育学部において先駆的に海外とのテレビ会議システムを用いてEラーニングを実施して実績の講演

(5) 10月14日教授会、上山附属学校長による三重大学教育学部附属校と大学院との連携において、院生が仕事のため講義を休まざる終えない場合に、講義を録画無編集DVD化することにより効果をあげていることの、附属学校長からの報告

5回の講義を通し、eラーニングの周知と理解については深められたが、実際にeラーニング実施まで意識を向けさせることは十分にできなかった。今後も様々な形で、学部教員への啓蒙活動を行っていく必要がある。

更に、12月には、奈良教育大学から3名の教員および事務官を招聘して、意見交換のためのシンポジウムを開き、啓蒙活動及び忌憚りの無い議論を行った。奈良教育大学からは、京阪奈3県の教育大学を繋いだ双方向授業の実態と発足からの歴史についての講演があった。講演会に欠席された学部構成員のために、講演の映像は学部の Moodle に上げた。講演で伺った3つの教育大学間で行われている双方向授業の実態は、今後の取り組みにも反映させていける内容であることが学部構成員にも理解されてきた。

特別寄稿

教職大学院におけるスクールリーダー養成の意義と役割

織田泰幸

はじめに

教職大学院の目的は、①学部段階での資質能力を修得した者の中から、さらにより実践的な指導力・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を養成すること、②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（中核的中堅教員）を養成すること、である。

本稿では、主に後者に焦点をあてて、教職大学院の意義と役割について検討する。

1. 学校管理職養成のための大学院に関する研究

教職大学院における教育の内容と方法をデザインする際に、以下のような素朴な疑問と意見を踏まえる必要がある。

- ・ 「学校現場からのニーズをどのように踏まえるのか？」
- ・ 「教職大学院に行ってもどのような力量が身につくのか？」
- ・ 「教育委員会が行っている行政研修とは何が異なるのか？」

このような認識から注目したいのが、平成 12～14 年度に実施された『学校管理職の養成システムとプログラム開発に関する総合的研究』（研究代表者：小島弘道）である。この研究は、「大学院教育による学校管理職（校長・教頭）、とりわけ校長の養成システムの条件を解明し、そのために必要な養成プログラムを開発すること」（ii 頁）を目的として、「日本の校長職の養成・研修の歴史・現状・課題を把握するとともに、アンケート調査によって校長および教務主任（教務担当者）の改善意識を探り、諸外国の動向」（同上）を明らかにするものである。このうち、先の問いと関わって本稿で注目したいのは、小学校と中学校の校長・教務担当者を対象とした大規模な質問紙調査である（有効回答数（回収率）は以下の通りである）。

	中学校		小学校	
	校長	教務担当	校長	教務担当
回答数 (回収率)	332 (33.2%)	294 (29.4%)	300 (30.0%)	270 (27.0%)
男性の割合	94.9%	88.4%	87.3%	78.9%

(1) 学校管理職の力量

この研究では、学校管理職の専門的力量を図 1 のようなモデルで理解して研究が進められた。

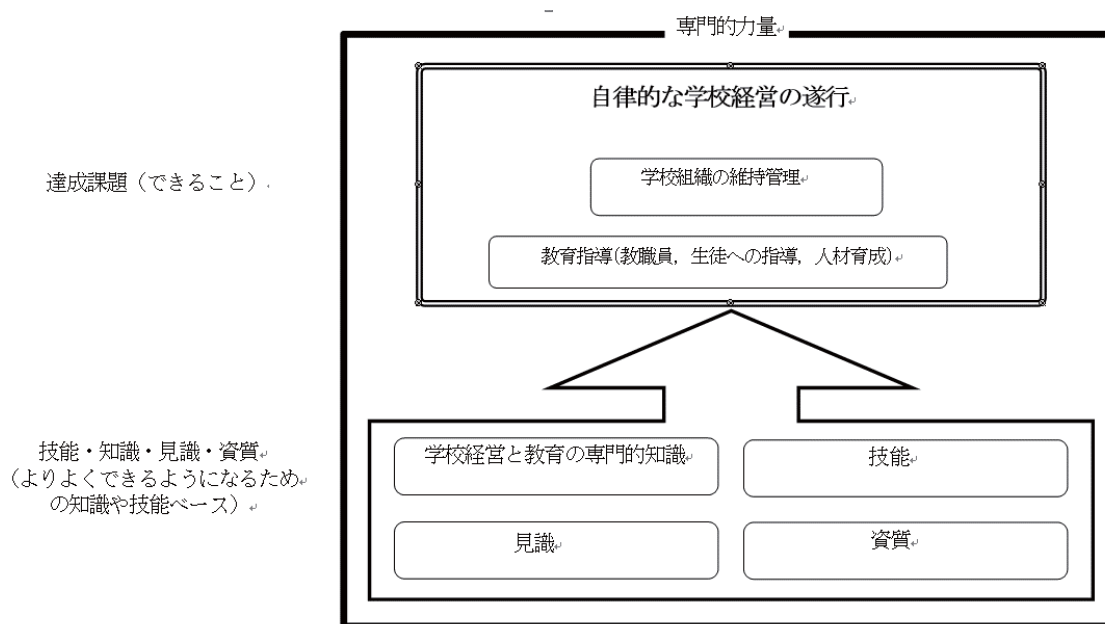


図1. 学校管理職の専門的力量 (出典: 曾余田他 2003年、441頁)

かつてのわが国における学校管理職の専門性は、教諭の専門性の延長線上に位置づくものと考えられてきた。学校管理職としての専門的力量は、教師としての指導力量が土台にあり、そのうえで、学校組織の維持管理を行う「管理者」としての力量が強調されてきた。しかし、近年の学校経営において求められているのは、教育指導（教職員への教育面での指導や人材育成、児童生徒への教育指導など）を行う力量だけでなく、学校づくりのビジョンを創造したり、戦略的思考をもって職務を遂行するような「経営者」としての力量である（曾余田他 2003年、440頁）。これからの学校管理職には、学校組織の維持管理だけでなく、より自律的な学校経営を遂行することが求められており、そのための基礎となる技能・知識・見識・資質の獲得・形成が重要になると考えられる。

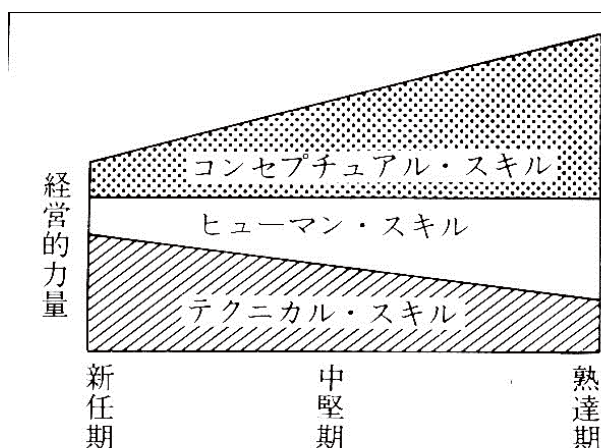


図2. 経営的力量の変化モデル
(出典: 岡東 1994年、29頁)

次に、同研究では、学校管理職の専門的力量を理解するために、図2のモデルが参考にされた。

このモデルでは、教師の経営的力量は教職生涯を通じて形成されるものと理解されており、それはコンセプチュアル・ヒューマン・テクニカルという3つのスキルの総和で捉えられている。コンセプチュアル・スキルは、教育の理念や哲学、学校全体を把握する力量である。ヒューマン・スキルは、協働関係の構築、自己理解・他者理解のための力量である。テクニカル・スキ

ルは、指導の方法や技術、安全・健康の管理、事務処理、施設設備の管理に関する力量である。このモデルにおける経営的力量は、管理職だけでなく、新任期・中堅期・熟達期のいずれの時期にも求められる力量であり、経験年数に応じて、求められるスキルの割合(比重)が変化していくものと理解されている。

続いて、アンケートに記載された大学院教育に期待する力量内容の項目を先の3つのスキルに分類したものが以下の図3である。

3つのスキルから見た場合、「見識」はコンセプチュアル・スキルに当てはまるが、「資質」は当てはまらない。そのため「資質」は「スキルを支える資質」という3つのスキルを下支えするものとして位置づけられている。

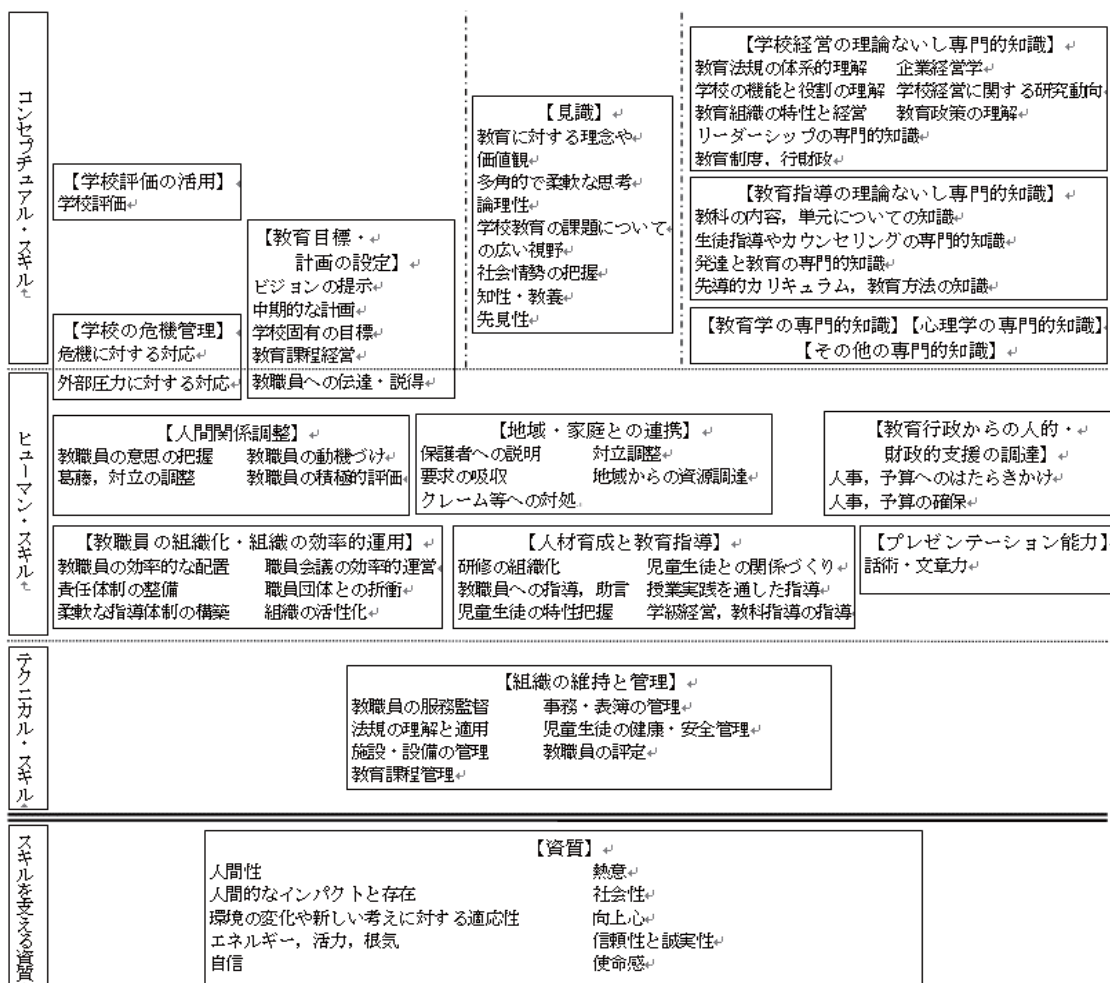


図3. 3つのスキルによる力量内容の分類 (出典：小島編 2004年、208頁)

(2) 校長が必要を感じている力量

アンケートの間4では、「校長としての職務を遂行するうえで、あなたにとって、もっと身につける必要があるとお考えになる力量はどのようなものでしょうか」として、校長自身が必要を感じている力量について尋ねている。その結果、「非常に必要」と感じている力量として、以下のものが挙げられた。

- ・ 突発的な事態や災害時に的確な判断や指示を行うこと（小 64.0% 中 64.5%）
- ・ 学校管理職としての自覚・使命感を持つこと（小 56.0% 中 62.3%）
- ・ 自分の学校の明確な将来像（ビジョン）を示すこと（小 56.0% 中 53.9%）
- ・ 教育に関する確固とした理念や価値観を持つこと（小 52.3% 中 65.9%）
- ・ 児童生徒の健康・安全管理を適切に行うこと（小 52.7% 中 49.4%）
- ・ 学校の教育活動をより効果的に達成するために教職員を適切に配置すること（小 44.0% 中 44.9%）

この結果から、現職校長が必要性を感じている力量（「非常に必要」が40%以上の項目）は、「組織の維持と管理」（児童生徒の健康・安全管理）、「学校の危機管理」（危機に対する対応）、「教育目標・計画の設定」（ビジョンの提示、中期的な計画、教職員への伝達・説明、教育課程経営）、そして「力量を支える見識と資質」（教育に関する理念や価値観、使命感、学校教育の課題についての広い視野）であり、特に後者2つ（「教育目標・計画の設定」と「力量を支える見識と資質」）に関わる領域に集中している。これは同時に、現職校長がこれらの力量について不足感を抱いているものと理解できる（177～179頁）。

（3）学校管理職養成のための大学院に対する期待

同じアンケート調査の間6では、「管理職養成のための大学院ができたとしたら、将来校長になるであろう人がそこで学ぶ内容としてどのようなことを期待しますか。あなたご自身のご意見をお聞かせください」として、自由記述式で回答してもらっている。この自由記述を、先の3つのスキルの観点から分類・整理した結果、全体的な傾向として以下の点が明らかになった。

① コンセプチュアル・スキルに対する期待が高い

- 特に「危機に対する対応」、「教育法規の体系的理解」という専門的知識への期待が高い
- 「ビジョンの提示」、その源泉となる「教育に関する理念や価値観」、「学校教育の課題に対する広い視野」といった見識への期待が高い

② ヒューマン・スキルとテクニカル・スキルに対する期待が低い

では、コンセプチュアル・スキルは、従来の実地経験や行政研修では形成されてこなかったのだろうか。同じアンケートの間3では、「これまでの職務経験や研修などの中で、校長として力をつける上で、もっとも影響を及ぼしたことは何でしょうか」という設問があり、その自由記述回答のうち、力量の内容を記した校長（中学校）の回答からは、以下のような傾向が見られた。

- ① 主任や教頭の実務経験による OJT では、人間関係の構築、職員集団を効果的に動かすツボ、人材開発や指導力量などヒューマン・スキルが中心であった。また生徒指導の力量も挙がっていた。
- ② 行政研修（Off-JT）では、学校経営や学校運営の視点、法に基づいた学校運営の大切

さを知る、等が多かった。

- ③ 行政経験による OJT では、教育現場を外から眺めることによる広い視野や先見性、多角的な視点といった見識、そして教育法規の理解が多かった。

コンセプチュアル・スキルの形成は、従来の実地経験や行政研修においても形成されてきたが、知識の創造やその力の育成を本義とする大学院教育のほうが、より体系的で総合的なコンセプチュアル・スキルの形成に貢献できる（252 頁）。同研究は、これらの結果を総合して、学校管理職養成において大学院教育が担うべき役割は、コンセプチュアル・スキルの形成にある、と指摘する（249 頁）。具体的には、「この学校をこういう学校にしたい」というビジョンの提示（その実現のための計画立案、それらの教職員への伝達・説明）が、とりわけ重要になる。ビジョンの提示ができるようになるためには、ビジョンの源となる「教育に関する理念や価値観」、「学校教育の課題についての広い視野」などの見識や、「先を見通した総合的な判断力」を養う必要がある。また教育法規や学校の機能と役割など、「学校経営に関する専門的知識」の体系的な理解は、大学院教育の役割として必須のものである（252 頁）。

（4）学校管理職養成のための大学院に対する否定的・批判的な見解

同じ問 6 では、例えば、「専門的な機関で学ぶ機会ができるのは大変ありがたいことだと考えます」（中・教務）、「大いに期待している。仮に昔からそのような制度があれば私も行きたかった」（小・校長）、「校長の資質能力向上のため、ぜひ必要と感じる」（小・校長）といった肯定的な意見がいくつかみられた。だが、その一方で、学校管理職養成を大学院に期待しないという意見も見られた。それら否定的・批判的な見解を抽出して整理したのが以下の表である。

表 1. 大学院に期待しない理由

現場主義・経験主義（32 件）
<ul style="list-style-type: none">・ 日々の実践を通して管理職として必要な能力や資質を養うべきだ。・ 経験が多ければ多いほど多くの問題に対処でき、管理職として他の教師から信頼される。・ 管理職は養成されるものではない。現場の中で学び磨かれてこそ人を束ねることができる。・ 現場を考慮せず管理職になるために大学院へ行き、頭でっかちのリーダーを養成するだけ。・ 学校教育に携わる人間はごく短期間を除き、学校現場から離れてはいけない。
エリート化批判（6 件）
<ul style="list-style-type: none">・ 無駄なエリート意識を育てる。・ 教育畑の出世コースになる。・ 大学院に行くことがキャリアのような扱いを受けるのならば、学校教育のプラスにはならないだろう。・ 国の上級職や軍の士官のようなシステムは学校には不向きだと考える。

人間（性）主義（4件） ・校長に最も必要なのは豊かな人間性である。大学院で学んで校長としてふさわしい人間性ができるとは限らない。
画一化批判（2件） ・ 画一的な管理職をつくりだす。 ・ 個性的な管理職ができない。
企業マネジメント批判（1件） ・ 企業と学校は違う。校長たる人物の人柄や見識は大学院で組織的に学習するものではない。

（出典：金川 2004 年、237～238 頁から抜粋した。）

最も多かった意見は、現場主義・経験主義に基づくものであるが、現場主義・経験主義の問題点として、以下の4つが指摘されている（239～240 頁）。

- ① 創造的な発想や実践を生み出しにくい：従来通りのやり方を行ったり、先輩校長や他校の実践例を模倣するといった方向性に流れると、新しい価値観やビジョンを提示できず、創造的な発想や実践を生み出しにくいという限界を持っている。
- ② 前例のない状況へ対応できない：変化の激しい不確実な時代では、生徒や保護者をはじめ学校を取り巻く価値観の多様化によって、前例に沿ったやり方や他校の模倣では通用しない状況や問題が増えてくる。
- ③ アイデアを体系的・論理的に表現する力量が身につかない：学校のビジョンや戦略を構築しアカウンタビリティ（説明責任）を果たすためには、自らのアイデアを体系的・論理的に表現し、組織内外の人々に文章やチャートで説明し納得させる力量が必要である。
- ④ 自らの経験を反省し豊かにする機会に乏しい：OJTによる経験の積み上げは多くのことを学んでいるという錯覚に陥りがちである。実際は分節化を怠った経験は磨かれない。経験を磨くためには、手法的というよりは、より分析的・哲学的・思想的な知識が必要になる。

もちろん、大学院側においても、「机上の空論」ではなく、「実践と理論を結ぶ」ことや、「生徒や保護者の生の声に対応するような研修内容」といった意見に応えるべく、教育内容と方法の改善の努力と工夫が求められる（240 頁）。

2. 神戸大学大学院の経営教育

(1) 専門家の養成に対する大学院の貢献

では、以上のようなニーズや否定的見解を踏まえたうえで、教職大学院にふさわしい貢献についてどのように理解すればよいのだろうか。ここで参考になるのが、神戸大学大学院の経営教育である。その専任教員（当時）である経営学者の伊丹と加護野は、以下のように述べている。

- 「人は基本的に仕事の場の厳しい経験や苦い決断を通して育つ。しかし、そのプロセ

スの準備や支援に大学は大きな貢献をできる。若い世代での経営基礎教育やすでに経営幹部になっている人たちへの知的刺激の場の提供である。」

- 「真に実践的な教育とは実務知識を教える教育ではない。その基礎にある理論やものの考え方を教える教育だと、われわれは考える。それは知識を獲得するための知識（メタ知識）の教育であり、論理的思考や分析の訓練である。」
- 「ビジネスの世界で必要となる人文・社会科学的素養を提供することも重要である。志ある経営幹部候補者たちが実際に大学院に求めているのは、実務知識でなく、それを支える理論や基礎的な思考のための知識だと、われわれは実感している。」
- 「実務知識は社内外の多様なセミナーで学ぶことができる。しかも、実務知識は時代とともにすぐ陳腐化するが、基礎的な知識、理論的思考や分析の枠組みは簡単には陳腐化しない。」（出典：日本経済新聞 2002年5月16日付）

教職大学院では、「実践的な指導力・展開力」や「優れた実践力・応用力」の育成が目指されるため、その教育の内容と方法は実践志向的な性格を志向するものであるが、それは学問的な理論や知識の軽視につながるものではなく、むしろその意義や役割について大学院が改めて捉え直すことが重要になるとと思われる。

（2）理論と実践に関する理解

では、「理論と実践の往還」が理念として掲げられる教職大学院の教育活動において、理論と実践の関係をどのように理解すればよいのだろうか。

実践志向型の教育活動において重要なのは、「すぐれた理論は役に立つ」「すぐれた実務には理論が潜む」という発想である（金井、2002年）。ここで「理論」という場合、学問的な理論よりも、人々が実践の中で実際に使用している理論(theory in practice)が重要となる。教職大学院においては、実践者が（無自覚かもしれないが）実際に使用している理論(theory-in-practice)を他者・自己との対話を通して言語化していくプロセスが中核に位置づく。

経営学者の金井壽宏ら（2007）は、学者の理論と実践家の持論の相互作用について、以下のように整理している（図4）。

実践家が自分の経験・観察を意味づけるインプット

反省的実践家が自分の持論を言語化するためのインプット



優れた実践家の持論とのズレがフロンティアを開く

より現実に根づいた持論から理論を発見していく

図 4. 学者の理論と実践家の持論の相互作用

(出典：金井ら 2007、22 頁)

教職大学院では、大学の研究者が理論を持っており、教育実践家にそれを適用するという発想ではなく、実践家の経験や実践の中に豊かな持論（理論）が潜んでいるという発想が重要になる。そして、それを大学院教員（研究者・実務家）と受講生（現職教員学生・学部新卒学生）の相互作用を通じて、実践家は自らの経験を内省して意味づけて言語化しより確かな持論を紡ぎだすこと、大学院教員は自身の学問的・専門的な理論や知識の検証を通じて洗練・再発見していく、こうした関係性を日々の授業を通じて構築していくことが望ましいのではないだろうか。

表 2. 研究者の理論と実践家の理論

セオリー #1 実践家が抱く理論	セオリー #2 研究者が構築する理論
自分独自の持論	普遍的な理論、公式理論
意識的ないし無意識的	明示的・厳密な鍵概念の定義
自分と世界を説明する自己理論	行動は人と人がいる環境から決まる立場
実際に使用している理論(theory-in-use)	建前の理論(espoused theory)
内省できる実践家の場合は自覚的議論や対話から見出す	自分の経験に合致する場合、持論の形成に役立つ
(研究者によって) 発掘された理論	優れた実践家の持論を発掘する
セオリー #2 を参照しつつも、できれば大和言葉で語る	実践家の持論の探求を通じて、学問的に優れた理論を構築する (学問の進歩に貢献することができる)

(出典：金井ら 2007 年、35 頁を修正した)

このような教育実践家の理論（持論）と研究者の理論（公式理論）の関係は、表 2 のようになる。実践家の持論と研究者の公式理論は、別々のものではなく架橋されることが大切であり、そのためには「研究者と実務家が相互のセオリーに開かれ、相互に学び合う関係を築けるかどうか」（中原・金井 2009 年、137 頁）が大切になるであろう。

3. 教職大学院の目指す教師像

以上のような理論と実践の関係を踏まえたとき、教職大学院はどのような教師の育成を目指すべきであろうか。この問いについて考えるために参考になるのが、①成人学習論の考え方、②大学院の学習スタイルに関する議論である。

(1) 成人学習論の考え方

成人の学習は、子どもの学習とどのように異なるのか。このことと関わって、成人学習論の研究者であるパトリシア・クラントンは次のように述べた。

「教育者は学習者が表明しているニーズを満たすだけでなく、学習者の期待と信念を問い直す責任を負っている・・・大人に対する教育と子どもに対する教育の根本的な違いの一つは、子どもは「形を作っていく(forming)」のに対して、大人は「形を変えていく＝変容していく(transforming)」ということである」(クラントン 2002 年、203 頁)

表 3. ペダゴジーとアンドラゴジーの対比

		ペダゴジー	アンドラゴジー
前 提	学習者の自己概念	依存的段階	自己主導性の増大 (self-directedness)
	経験の役割	あまり価値なし	貴重な学習資源
	学習へのレディネス	生物学的発達や社会的圧力	社会的役割の変化
	学習へのオリエンテーション	教科中心	問題解決中心

(出典：佐々木 2007 年、87 頁)

(注：レディネスとは特定の学習に必要な条件が学習者の側に整っている状態のことで、オリエンテーションとは学習の方向性や志向性のこと)

ここでいう「変容していく」とはどのように理解すればよいのだろうか。ここで参考になるのが、マルカム・ノールズ(Knowles, M.S.)のアンドラゴジーの概念である。ノールズによれば、アンドラゴジー(成人の教育学)は、ペダゴジー(子どもの教育学)とは異なる(表 3 を参照)。教職大学院における教育の内容と方法は、アンドラゴジーの概念を基礎として特徴づけられる必要がある。

また、同じく成人学習の研究者であるジャック・メジロー(Mezirow, J.)によれば、成人にとって重要なのは、「変容的学習(transformational learning)」であり、それは「批判的な振り返りを通じ、ものの見方・感じ方・行為の仕方の習慣的な枠組みである準拠枠(frame of reference)を変えていくような学習」を指す。ここでの学習とは「経験を解釈したり、その経験に意味づけを行う」行為である。準拠枠(=意味パースペクティブ)とは、解釈や意

味づけを行う際に習慣的に準拠している前提・価値・信念を構成している枠組みのことである（赤尾編 2004 年、87 頁）。

変容的学習は、生物学的・社会的な学習課題の克服よりも、認識枠組みや思考前提が学習によって変容するプロセスにこそ成人発達の源泉があると理解する。

「成人が、従来の自らの経験を認識・解釈する中で生成された認識枠組みをもって、新しい環境に入り新たな経験をする場合、従来の認識枠組みでは対応しきれないことがしばしば起こる。これが葛藤や矛盾などの不均衡状態である。それを乗り越えるために、成人は、これまでの認識枠組みを、新たな諸条件や課題に合わせて、修正し、再構築しようとする。このエネルギーこそが、成人の発達を促す機動力になる」（渡邊 2002 年、44 頁）。

教職大学院において成人としての受講生の成長・発達を促すためには、受講生の認識枠組みを修正・再構築するための学習を生起させる様々な働きかけや仕掛けが重要になるであろう。

（2）技術的熟達者から反省的实践家へ

アメリカやオランダなどの欧米諸国では、校長養成のための大学院において目指すべき校長像の一つとして、「反省的实践家」が掲げられている。これは「技術的熟達者」としての専門家像からの転換をもとに、捉えなおされた新しい校長像である。「技術的熟達者」モデルと「反省的实践家」モデルでは、大学院における学習スタイルに大きな違いがある（金川 2004 年、245 頁）。

「技術的熟達者」モデルでは、体系化された科学的知識や技術の習得と、それらを実践の問題解決に正しく適用できる力に専門性の基礎が置かれる。したがって、「どうやったらうまくいくか」という問題解決に役立つ知識や技術を得ようとする学習：「シングルループ学習」に終始する。しかし、正解や方程式が存在せず、本質的に不確実な性質を持つ学校経営という領域において、しかも現在のように価値観の多様化した時代においては、このモデルは不適切である。

一方、「反省的实践家」モデルでは、個別具体的な実践状況や出来事の意味の探求を通じて、自らの実践を内省する力に専門性の基礎が置かれる。したがって、自らの行為や実践の中で暗黙の前提になっているものの見方や考え方の枠組み（教育観、リーダー観、組織観、人間観、子ども観等）を吟味し、必要に応じて修正（＝問題の再設定）していく学習：ダブルループ学習（リフレクション）を重視する（金川 2004 年、245 頁）。

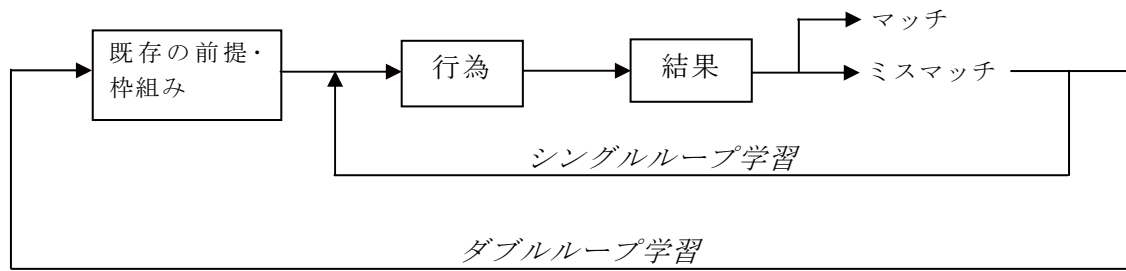


図. シングルループ学習とダブルループ学習 (Argyris 1999 より作成)

(出典：曾余田・岡東 2011 年、23 頁)

不確実性が高い職務において重要なのは、自分の暗黙の認識や前提や枠組みを再構築し続ける学習者である。これからの時代の専門職としての力量は、ダブルループ学習を実現することである。ダブルループ学習では、自己の失敗や他者からの批判は発達のための好機であり、それらに対して防衛的になるのではなく、謙虚かつ真摯に学習する開かれた思考や態度こそが大切になる。

さらに言えば、反省的実践家としての教師にとって重要なのは、問題解決能力だけでなく、「問題設定能力」を養うことである。「問題設定能力」とは、「直面している状況の問題点を解決するために、全体の中で何が本質的の重要性を持った論点であるのかを自問し、追及していく能力」である。ビジネススクールでは、そのための教育方法として、ケースメソッドや集団討論を有効に用いている。教職大学院においても同様に、ダブルループ学習を促すような教育方法を活用し、ビジョンや理念、哲学を自ら創りだせる力の育成を推進することが求められるであろう。

参考・引用文献

赤尾勝巳編著『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社、2004年。

伊丹敬之・加護野忠男「経営教育 研究・養成一体で」日本経済新聞 2002年5月16日付

小島弘道編著『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂、2004年。

岡東壽隆『スクールリーダーとしての管理職』東洋館出版社、1994年。

金井壽宏「『プロジェクト方式』を通じて、経営課題解決の発想法を身につける」『人材教育』2002年8月号、26-27頁。

金井壽宏他「リーダーシップの持(自)論アプローチ：その理論的バックグラウンドと公表データからの持(自)論解説の試み」神戸大学経営学研究科『Discussion paper』2007年12月。

金川舞貴子「大学院に対する否定的見解の内容とその批判的考察」小島弘道編『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂、2004年、237～238頁。

パトリシア・クラントン著、入江直子・豊田千代子・三輪健二訳『おとなの学びを拓くー自己決定と意識変容をめざして』鳳書房、2002年。

佐々木正治編著『生涯学習社会の構築』福村出版、2007年。

曾余田浩史・岡東壽隆編著『新・ティーチング・プロフェッション』明治図書、2011年。
曾余田浩史、熊丸真太郎、織田泰幸、金川舞貴子、友田美智子「学校管理職養成のための
大学院への期待－教頭調査を中心に－」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第48
巻第1部、2003年、440～451頁。
中原淳・金井壽宏『リフレクティブ・マネジャー－一流はつねに内省する』光文社新書、
2009年。
渡邊洋子『生涯学習時代の成人教育学－学習者支援へのアドヴォカシー』明石書店、2002
年。

付記

本稿は、2015年9月30日に開催された第1回教職大学院学習会（於：三重大学教育学部）
の発表資料を加筆・修正したものである。

開かれた学校と学校改善に向けて

濱田嘉昭

I はじめに

現在、経済情勢が大変厳しく、教育をめぐる課題もますます複雑・多様化してきている。また、子どもたちの学力や体力、社会性、規範意識等に課題が見られ、その背景として家庭や地域の教育力の低下が社会全体の問題として取り上げられるようになってきている。

全国学力・学習状況調査等の結果を見ると、基礎的な知識や技能が身に付いてはいるものの、知識や技能を実生活の場面に活用する力に課題があり、中でも、科学的活用能力や数学的活用能力の低下が問題になっていることがわかる。

こうした実態を踏まえ、「生きる力」を育むという理念のもと、知的活動（論理や思考）やコミュニケーション、感性・情緒の基礎となる言語活動を重視し、子どもたちの思考力や判断力、表現力などを育成しようとする新しい学習指導要領が平成23年4月から実施されている。

三重県の同調査結果を見ると、児童生徒の学力は、向上してきたとはいえ、依然として低く、学力の向上に向けたさらなる取組が求められている。そこで、三重県では、次世代を担う子どもたちに、自らの夢の実現を目指し、主体的に学び、自信と意欲や高い志を持って輝く未来を切り拓いていく力（自立する力）とともに、グローバルな視点を持って、他者との関わりの中で、共に支え合い、新しい社会を創造していく力（共に生きる力）を付けていくために、「みえの学力向上県民運動」を展開している。

こうした取組の結果、平成27年度の全国学力・学習状況調査の結果を見ると、全国平均には及ばなかったものの、かなりの上昇が見られ、その効果が現れてきている。このことから、学力向上に向けたこのような取組をさらに続けていく必要があると考えている。

そこで、これまでの小学校長（2校5年間）、中学校長（1校2年間）として学校経営に関わってきた取組等をもとに、さらなる開かれた学校、学校改善に向けた取組をしていこうと考えている。



II 開かれた学校と学校改善を進めるための視点

開かれた学校とは、家庭や地域社会と連携・協力する学校である。

学校と家庭や地域との連携・協力は、主に次の3つのことが基本となっている。

一つは、家庭や地域との間の相互理解をもとにした学校運営を行うことである。これには、学校評議員などを通じた学校運営への保護者や住民の参加が考えられる。

二つは、学校教育に地域の資源や教育力を活用することである。これには、地域の人

材がボランティアや講師として学校教育に参画することが考えられる。

三つは、学校の施設や教育力を地域社会に開放し、地域の人々の交流の場、地域コミュニティの拠点としていくことである。

一方、学校改善とは、学校が主体的に学習活動をよりよくすることである。つまり、学校組織全体が継続的な取組を通して、学校で行われる教育活動の質を改善していくことである。したがって、学校改善をすすめるには、教職員同士の関係性や、ミドルリーダーの同僚への指導助言、さらには校長のリーダーシップが欠かせないものとなる。

そこで、開かれた学校と学校改善を進めるために、次のことを視点にして取り組んでいくことが必要であると考えている。

1 授業改善を中心とした学校改善

2 保護者や地域との連携強化

Ⅲ 具体的方策と実践

1 授業改善を中心とした学校改善

学校改善をめざすには、全教職員が共通理解のもと一丸となって児童生徒の指導にあたる必要がある。そのためには、各学校の校内研修で、児童生徒の実態把握や指導方針、指導方法等について十分議論していく必要がある。

各学校の具体的な研修テーマは、それぞれ異なってはいたが、基本的には、次のことを大切にしていって進めてきた。

一つは、子どもの「学び」を保障することである。

友だちの思いや考えを聴こうとする気持ちを培うとともに、友だちの思いや考えを「聴いてよかった」「聴いてわかった」という経験をさせることが必要である。

そのためには、教師は、子どもたちの思いや考えに耳を傾ける「聴き上手」になることが必要である。

二つは、子どもたちの心を耕すことである。

自分の思いや考えを自由に出し合って、友だちを認めたり、友だちに認めってもらったりする経験をさせることが必要である。

そのためには、いろいろな人と出会わせたり、互いの思いや考えを聴き合わせたりして、「あの子どもと同じような思いでいたんだ。」と気づかせて、友だちとのつながりを意識させたり、「自分の考えとは違うなあ。」と気づかせて、友だちとの違いや良さを意識させたりしていくことが必要である。

三つは、自己選択、自己決定できる力を培うことである。

身近な人の生き方を見つめさせたり、友だちと共に活動させたりする中で、子ども一人一人が自分の生き方を自分で考え、自分で行うべきことや歩む道を選び決定できる力を培うことが必要である。

そのためには、出会った身近な人や友だちの思いや考えを「聴く」ことで、自らの考えを見つめ、自分は何をしたいのか、何をすべきなのかを判断し、実際に行動

してやり遂げる経験を積み上げることが必要である。
この三つのことを念頭におき、次の3つのことを行ってきた。

(1) 校内研修の充実と児童生徒への指導

校内研修では、児童生徒の実態を出し合い、共通する課題を見つけ出すことから始め、めざす子ども像に向けた取組を計画していった。

① 具体的方策を明らかにした校内研修の実施

大切なことは、研修内容が具体的なものであることである。

例えば、児童生徒の実態を具体的な行動や言葉等を例に挙げたり、数値で表したりして示すことが必要である。

また、これからの取組を具体的に示すことも必要である。例えば、「名前を呼ばれたら『はい』と返事をする。」といったことである。名前を呼ばれて返事することができるようになれば、自分の発言に自信を持つことができ、他の積極的な行動に繋がっていくと考えられるからである。また、指導者も指導がしやすく、子ども同士も互いに声をかけ合うことができ、向上しやすいからである。授業場面での例を挙げるとすると、「まず、黒板をきれいにする。そして、本時の課題文をきちんと板書し、枠で囲む。」等である。そうすることで、気持ちよく授業が始められ、しかも児童生徒にとって、本時の学習課題をきちんと把握することができるようになるからである。

② 授業規律の確保と学習環境の整備

学習規律を身につけさせることは、子どもたちの学びを保障していくために最低限必要なことである。具体的には、次のようなことなどを行うことが必要である。

- ・ チャイム着席をめざす。

例えば、授業を時間通り開始できるようにするため、業間や昼休み等の休み時間終了5分前から音楽を放送し、次の学習の準備に移るきっかけにすることも一つの方法である。また、指導者も、授業開始には教室にいるようにする。

- ・ 学習の準備をしてから次の行動をさせる。
次の学習の準備をしてから休憩時間にすることを徹底する。
- ・ 名前を呼ばれたら返事をし、それから動くようにさせる。

子どもたちには、名前を呼ばれたら返事をし、それから動く（発言する）といったことを身につけさせる。

また、私語や無責任な発言は、授業においては必要がない。また、児童生徒のつぶやきは、学習を進めるきっかけになることもあるが、そのつぶやきを、指名して発言させ、全体のものとしていくことが必要である。

教室の学習環境は、基本的には、子どもたちが学習に集中できるためのもの、子どもたちが自主的に活動できるためのものでなければならず、各担任

が常に整えておくことが必要である。具体的には、次のようなことなどに配慮する。

- ・ 常に、整理整頓を心がけ、荷物やごみが床に落ちていることのないようにする。
- ・ こざっぱりとした教室になるように、収納等を工夫する。
- ・ 子どもが授業に集中できるように、教室の前面にはできるだけ掲示物を貼らないようにする。
- ・ 黒板は、その1時間の授業で子どもたちの思考の流れを書き留めていくためのものであるため、授業開始時は、黒板には何も書かれていない状態にしておく。
- ・ 机やロッカーの中は、いつも整頓されているようにする。
- ・ 上着はロッカーにたたんでしまわせ、椅子の後ろに服は掛けさせない。
- ・ 箒や雑巾などの掃除道具は、常に掛けられていることを確かめる。

(2) 授業の進め方の共通理解と実践

1時間の授業を次のように組織してきた。

- ① 課題を確かめ、一人一人が考える。
- ② みんなで考えることを明らかにして、話し合い解決する。
- ③ 振り返ってまとめる。

① 課題を確かめ、一人一人が考える。

課題解決への意欲を持たせることが必要である。そのためには、解決意欲を引き出す課題やその提示を工夫することが必要である。

例えば、課題場面や数値、図形を工夫したり、課題提示の仕方を工夫したりすることで、子どもたちから「考えたい」という意欲を引き出すことができる。

具体的には、「解決するための条件が不足した課題」、「導き出した結果がいくつも見つかり、どちらが正しいのかを考える必要性が生まれる課題」、「子ども自身が場面を拡張していくことができるような課題」、「多様な解決の方法が見出せる課題」等を工夫して提示することである。

2年「100より大きい数をしらべよう」

ア、イ、ウ、エに入る数は？

「アはすぐにわかる。ウやエを考えるとときにアをヒントに出来ないか？」と、考えていくことのできる課題設定。

4年「四角形を調べよう」

この題材の導入場面で、仲間分けの観点を考える学習課題。
一人一人にイの形を持たせ、黒板に貼りに行かせることで意欲的になる課題設定と提示。

② みんなで考えることを明らかにして、話し合い、解決する。

まずは、「本時で考えること」を明確にすることが必要である。

「今日の授業で何を考えるのか」、「今、考えていることは何なのか」を、子どもたちが十分意識して、学習に取り組むことで、子どもたちの考えることが焦点化され、互いの考えを聞き合い、共有することに繋がっていくからである。

そこで、「本時で考えること」を、子どもがとらえやすい短い言葉で、具体的に黒板に書き表すようにすることが必要である。

5年「合同な図形」



課題は、「合同な三角形をかきましょう。」

その課題から、本時で考えることを、「どれ(辺・角)を使えば、合同な三角形がかけますか。」、「いくつ使えば、かけますか。」というように、使う辺や角の位置や数を意識させる板書をして、明確化する。

次に、課題解決に向けた互いの考えを共有させる話し合いを、活発にしていく。

互いの考えを共有させるためには、「どうしてそのように考えたのか。」、「どこに目をつけたのか。」、「どこから、気づいたのか。」等、考えの根拠を含めて説明させるように問い返していくことが必要である。子どもたちが、自分の考えの根拠を明らかにすることができれば、他の考えとの共通点や相違点をさらに明らかにしていくことができ、そのことが考えを共有していくことに繋がっていく。

板書は、互いの考えを共有するために有効な教具である。そのため、板書に、それぞれの子どもと同じような考え方の中にある違いが明らかになるように並べて板書したり、一見異なるように思われる考えの中にある共通点が見えてくるように板書したりすることが必要である。

また、授業前には、1時間の授業を見通した板書計画を考えたり、授業後には、実際の板書を撮って振り返ったりすることも必要である。

4年「変わり方調べ」

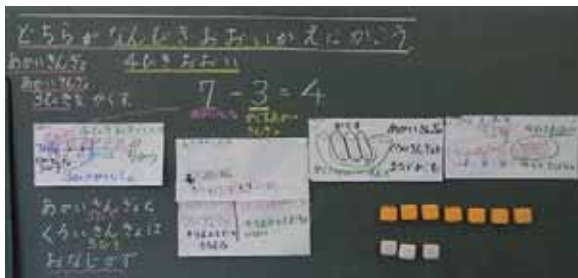


課題は、「机を7台ならべると、何人すわれるか。」

解決には、「机が1台増えるごとに座れる人数が何人増えるのかを調べて求める方法」と、「1台の机に向かい合わせて何人座れるか調べて求める方法」がある。

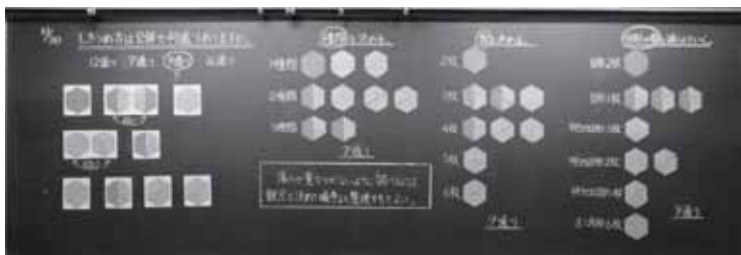
そこで、「机が増えたときに、どの人が増えているのか」、「式はどここのことを表しているのか？」と尋ね、式と図を繋げた説明をさせる。そして、二つの考え方の違いを明らかにさせていく。

1年「ひきざん」



「金魚の数の違い」の表し方はいろいろあるが、並べて示し、その共通点や相違点を尋ねることで、工夫を明らかにしていく。

6年「場合の数」



課題は、「正三角形、菱形(正三角形2枚の形)、台形(正三角形3枚の形)の3種類の形を使って正六角形を敷き詰めるとき、敷き詰め方は何通りあるか。」

思いつくままに敷き詰めても求めることはできるが、「それ以上ないのか？」と尋ねられたときに、答えられない。そこで、どこに目を付けて考えるかが大切になる。何種類の形を使うのか(1種類、2種類、3種類)を決めたり、使う枚数を決めたり、ある一つの敷き詰めた形をもとに少しずつかえたりする方法がある。

この一連の課題解決していく過程においては、必要に応じてペア学習やグループ学習の形態を取り入れることも有効である。しかし、その学習形態で学習を行う場合、ある子どもが他の子どもに考え方や答えを一方的に説明するものであってはならないと考えている。つまり、互いにアイデアを出しあったり、説明を合ったりして共に学習をしていく姿勢が必要であるのである。そのためには、ペアやグループの構成にあたっては、十分な配慮が必要である。

③ 振り返ってまとめる。

子ども一人一人が、学習したことを振り返ってまとめることは、学習の定着やその後の学習にとって、重要である。

学習したことを振り返るためには、自分の言葉で「再現」させることが必要である。

具体的には、友だちの発表した課題解決への手順を自分の言葉で言い表す場を設けたり、本時の課題の類題を、学習した解き方で解き、文章で説明したりする場を設けたりする。その時、共通する言葉を「キーワード」として、子どもとともに確認していくことで子どもの振り返りが促されることになる。

具体的な問いかけ(例)

- 今日の勉強で大切な言葉(図)は何ですか。
- ○○さんは、どのように考えていましたか？
- ○○さんの考えを使って、隣の人に説明しましょう。
- 次の問題を、友だちの解き方を使って考えましょう。(どの考えを使いましたか。)
- まだ、はっきりしないことはありませんか？
- 次に考えたいことは、どんなことですか？

(3) 若手教員とミドルリーダーの育成

教員の大量退職時代を迎え、新規採用の教員を含む若手教員の急速な増加により、若手教員の計画的な育成や授業力の向上が早急かつ重要な課題となっている。

若手教員の育成は、学校の教育力の保持や活性化、10年先を見据えた学校の存在に繋がるといえるため、学校全体で取り組んでいく必要がある。

学校全体で取り組むことができれば、教員間に学び合いや支え合う体制を築くこともでき、若手教員を教えることで自ら学び直す機会にもなり、さらに教師文化の伝承者としての役割を、若手教員に期待することもできると考えている。

具体的には、先に述べたような日々の研修を通じて育成していくことになるが、できるだけ具体的な方策を示しながら丁寧に進めていく必要があるといえる。

例えば、次のようなことがあげられる。

- 学級懇談会や家庭訪問での話題や資料を、事前に検討する。
- 学級懇談会や家庭訪問は、複数で行うことも視野に入れる。
- 参観日の授業の指導案を全員が書いて検討する。
- 学級の出来事や悩み等を丁寧に聞くと共に、具体的な方策を検討する。
こうした取組は、若手教員だけでなく全員が研修の機会として同じように準備し、共に歩いていくことが大切なことである。
また、一方では、若手教員の資質能力の向上を図るためには、組織の中核を担うミドルリーダーの果たす役割が大きくなってきている。
ミドルリーダーには、管理職と若手教員とをつなぐ次のようなリーダーシップが求められている。
- 教員に対して能力に合った仕事を割り振り、やる気を起こさせる。
- 教員とコミュニケーションをとりながら、仕事の遂行が停滞しているときは援助や話し合いをする。
- 重要な事案は管理職に相談し、指示を仰いでから明確な指示を出す。
- よい仕事をしたときはその功績を認めたり誉めたりする。
今後は、このようなミドルリーダーの育成にも力を入れていかなければならないのである。
具体的には、次のことができるようなミドルリーダーを育成していく必要がある。
- 職員室に、些細なことでも声かけをし合える雰囲気を作る。
教員間でコミュニケーションが活発に行われれば、安心して働くことができる。
また、若手教員が相談しやすい環境を整えておくことや、定期的な情報交換等を行うことで、若手教員に素早く対応できるようになるといえる。
そのためには、広く学校全体の児童生徒の行動を見るとともに、些細なことでも相談にのり、解決に向かうための方策を具体的に示させるようにする。
また、教員の行動や表情等に気を配らせ、常にアドバイスができるように準備させておく。
- これまでの経験を生かし、活用できる資料を整備しておく。
これまでの実践を整理するとともに、同僚に協力を求め、活用できる実践例や指導資料を整備させることが必要である。そうすることにより、有効に活用できるようになる。
- 若手教員と共に歩む。
若手教員と協働で行う教育活動を計画し、推進していくことや、モチベーションアップにつながる声かけや情報の提供を行っていく。

2 保護者や地域との連携強化

(1) 保護者の協力を得る。

保護者の協力を得るためには、まずは保護者との信頼関係を築くことが必要である。

保護者の信頼は、子どもを中心とした学校教育活動とその取組を保護者に伝える学級担任の力によるところが大きいと考えられ、前述の研修や授業改善等が大きく関わってくる。また、その取組を推進していくためにはミドルリーダーの存在も大きく関わってくる。それだけに、学校全体での取組が欠かせないものとなる。

一方、管理職は、広く保護者の考えや願いを把握するとともに、学校だよりやホームページを通じて学校教育の実際を知らせることが必要である。

(2) 地域の協力を得る。

学校教育活動を活性化していくためには、地域の人材を活用していくことが大切である。

これまでに勤務した中学校は、学校統廃合による新設校として、新たに「コミュニティスクール」に指定されていて、学習支援部会と地域活動推進部会の二つの部会を設置していて、その活動を模索していた。

そこで、まず、地域の多くの方々に学校へ足を運んでもらえるよう、学校運営協議会委員を中心として、地域の住民自治協議会にも働きかけ、次のような活動を実施し、活動を軌道に乗せてきた。

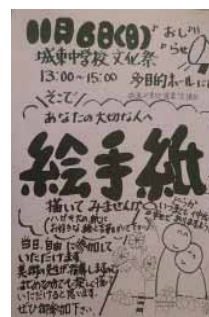
① 地域の方に学校へ来ていただく。

- ・ 図書館の開放を行い、生徒と交流する。
- ・ 吹奏楽部の発表会を地域に開放するとともに、市民バンドや高等学校の吹奏楽部を招聘して一緒に演奏会を行う。
- ・ 学校の文化祭の作品発表コーナーに、地域のサークル活動等の作品発表コーナーを設置し、出品してもらう。
- ・ 文化祭で、運営協議会主催のチャリティーバサーを実施する。



② 地域の方の力を生徒の学力向上に役立てる。

- ・ 寺子屋を実施する。
地域の方が指導者となり、生徒に補充学習を行う。
- ・ 読み聞かせを実施する。
生徒の生活背景等に合う絵本等を選んで、読み聞かせを行う。



絵本であっても、深い内容のものが多く、生徒には大変好評である。

③ 学校運営協議会が発信する。

- ・ 「学校応援隊」ホームページを開
設し、学校運営協議会の活動を公開す
る。卒業生や地域の方々の閲覧も多
く、好評である。



IV おわりに

開かれた学校と学校改善に向けて取り組んできたことを述べてきたが、少子化による学校数や学級数の減少、学校の小規模化、児童生徒の貧困問題、教員の世代交代等、多くの課題を抱える現在、その学校の実態に即したさらなる指導や対応が求められているといえる。

しかし、どのような状況であっても、授業の改善を主とした学校改善や保護者・地域との連携は絶えず進めていかなければならないことである。

ここで述べた視点や方策をもとに、実践をさらに進めていきたいと考えている。