

教員養成等の改善に関する調査研究（全体版）報告書

平成 27 年（2015 年）3 月

研究代表者 大杉 昭英

（国立教育政策研究所 初等中等教育研究部長）

本プロジェクト研究の目指すもの

教員等の養成，研修の一体的な検討を行う本プロジェクト研究を通底している基本的な課題意識をここで幾つかの「問い」の形で示しておきたい。まず，学校教育における教員の役割は児童生徒の育成・成長を担うことにあるため，①「児童生徒にどのような力を育てるか」という問いが基盤となっている。次に，②「児童生徒を指導する教員にどのような力が必要か」，そして，③「教員を養成する大学教員は，教員を目指す学生にどのような指導を行えばよいのか」，更に教員等は，④「どのような職能成長を果たすべきか，その際どのような機関がどのような研修を行えばよいか」という問いが続くことになる。

これらの「答え」を探究する方向性が近年の中央教育審議会等における教員養成改革に関する答申の中に示されている。「問い」①については，学校教育法 30 条 2 項を踏まえて平成 24 年 8 月に出された中央教育審議会答申「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策」では，これからの学校で児童生徒に育むべきものを「基礎的・基本的な知識・技能の習得に加え，思考力・判断力・表現力等の育成や学習意欲の向上，多様な人間関係を結んでいく力」であると明示している。そして，これらは言語活動や協働的な学習活動等によって効果的に育まれるとし，その上で，「問い」②に対しては，このような「新たな学びを支える教員の養成と，学び続ける教員像の確立が求められている」と指摘している。また，いじめ，不登校などの問題に対する対応や特別支援教育の充実，ICTの活用などの今日的な課題に対して，教員の「専門的知識・技能を向上させる」としている。

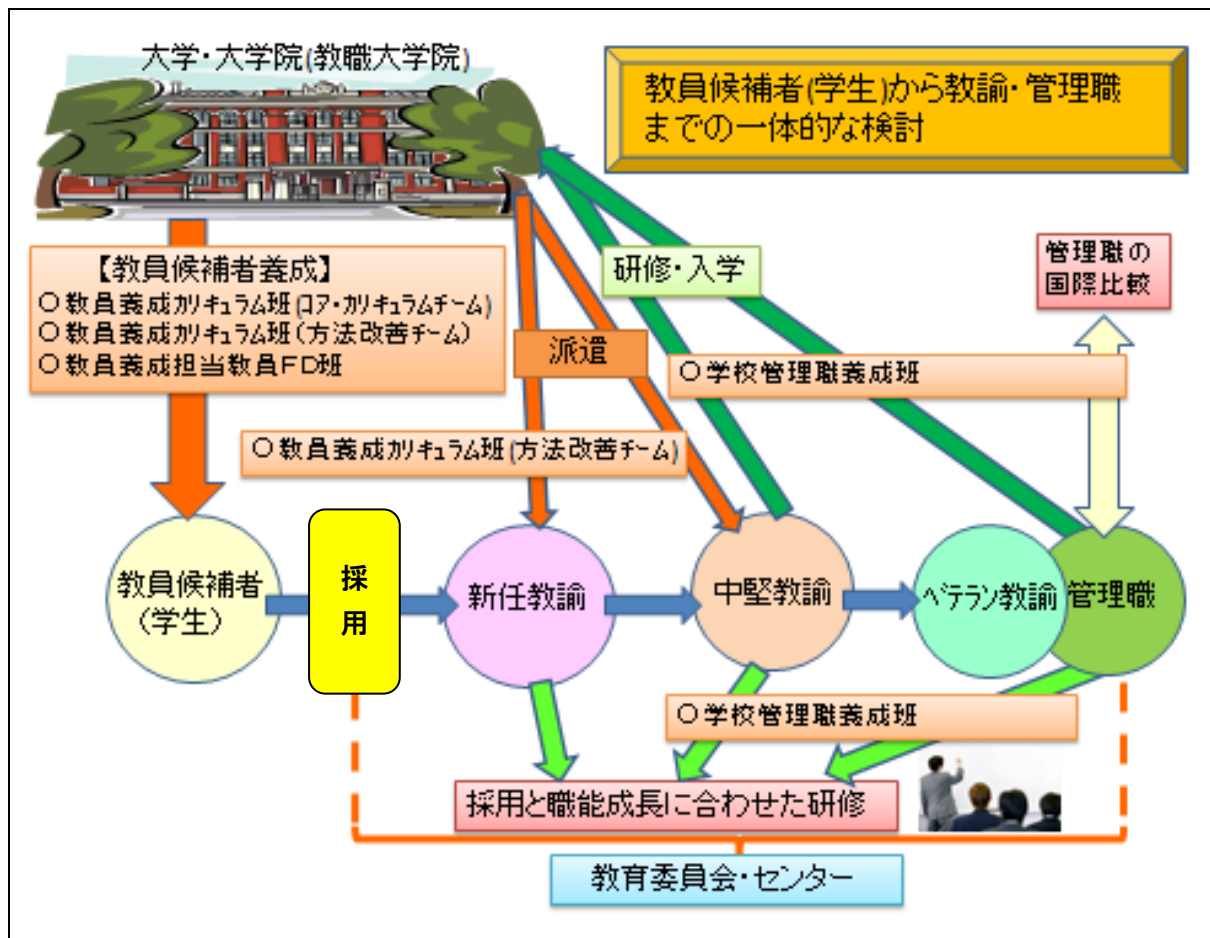
さらに，「問い」③及び④に対しては，教職生活全体を通じた一体的な改革及び学び続ける教員を支援する仕組みづくりのために「教育委員会と大学との連携・協働により，教員養成の高度化・実質化を推進する」ことと「大学の知を活用した現職研修の充実を図る」ことを指摘している。また，大学の教育課程の質保証についても「学位プログラムとしての体系と同時に教職課程としての体系の確立に向け，各大学の参考となるコア・カリキュラムの作成を推進する」としている。その後，平成 24 年 9 月に教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議が設けられ，翌年 10 月には「大学院段階の教員養成の改革と充実等について（報告）」が出された。ここでは教職大学院に対し，学部やこれまでの修士課程ではできなかった成果をもたらしたと高く評価した上で，「教育課程のさらなる充実のため，ファカルティ・ディベロップメント（FD）を充実させる」ことを求めている。なお，周知のように，学部段階では平成 11 年の教育職員養成審議会第 3 次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」において「課題探求をする授業を組織する観点から，ファカルティ・ディベロップメント（FD）を積極的に実施することが必要である」と指摘している。

こうした教員養成改革の流れを踏まえ，本プロジェクト研究では，今後求められる教員・管理職像，大学教育像を明確化し，彼らを育てる適切な育成プログラムの開発研究と，教員養成に関わる大学教員の授業改善並びに指導力向上に関する研究，校長・教頭・事務長等の研修プログラムに関する調査研究を行うため，次の 3 班による研究体制を構築した。

- ① 「教員に必要な指導力の明確化と養成カリキュラムの開発研究」班
(教員養成カリキュラム班とし，コア・カリチームと方法改善チームとで構成)
- ② 「教員養成に関わる大学教員の授業改善並びに指導力向上に関する研究」班
(教員養成担当教員 FD 班とする)
- ③ 「校長・教頭・事務長等の研修プログラムに関する調査研究」班
(学校管理職養成班とする)

以上の研究体制により、前記の中央教育審議会答申に示された教員養成改革の方向性に沿って調査研究を行い、教員養成の在り方を検討する基礎的資料を得ることを目指した。

具体的には、下図に示すように教員候補者を輩出する大学・大学院（教職大学院）と採用及び採用後の教員等の職能成長に関わる教育委員会・センターを主な研究対象にしている。そして、調査研究を進めるに当たっては、教員候補者を輩出するサプライサイドに立った検討に加え、実際に教壇に立つ教員を求めるダイヤモンドサイドに立って新任教諭、中堅教諭、ベテラン教諭、管理職が職能成長に応じてどのような研修プログラムを必要としているかを明らかにしたいと考えた。こうした新たな視点を加え、教員等の養成、研修の一体的な検討を目指したのである。



本研究プロジェクトでは、以上のような研究目的・研究体制に基づいて調査研究を進め、班あるいはチームごとに成果をまとめ順次報告書を作成してきた。本報告書はそれらを統合し全体版にしたものである。ここには、本プロジェクト研究の全体像と各班の調査研究のつながりを捉えやすくするという意図がある。これにより、教員養成等の改善に向けて教員候補者から教諭・管理職等までの一体的で有用な知見を提供できれば幸いである。最後になるが、御多用にもかかわらず、本調査研究に御協力いただいた方々に感謝申し上げます。

平成 27 年 3 月

研究代表者 大杉 昭英
(国立教育政策研究所初等中等教育研究部長)

目次

本プロジェクトの目指すもの	1
目次	3
研究組織	4
本調査研究の概要－政策の動向や先行研究との関係を中心に－	7
教員に必要な指導力の明確化と養成カリキュラムの開発研究の全体像	19
第一部 教員の資質・能力及び養成段階の到達目標に関する研究の概要	25
第一章 問題の所在と研究の意義	27
第二章 研究方法の独自性と研究経過	30
第三章 教員の資質・能力の枠組の構築	30
第四章 教員養成段階の到達目標	37
第五章 今後の課題	41
(資料1) 初等教育の教員養成の資質・能力一覧	43
(資料2) 中等教育・数学の教員養成の資質・能力一覧	49
(資料3) 中等教育・保健体育の教員養成の資質・能力一覧	55
第二部 教育方法の革新を踏まえた教員養成プログラム研究概要	61
第一章 教員養成・研修をめぐる教育政策の動向	63
第二章 教員養成・研修をめぐる学習科学の知見	64
第三章 海外の教員養成・研修プログラムの事例研究	69
第四章 教職大学院プログラムの比較対照型事例研究	74
第五章 教員研修プログラムの事例研究	87
第六章 今後に向けて	91
第三部 教員養成に関わる大学教員の授業改善並びに指導力向上に関する研究概要	93
第一章 教員養成教育におけるアクティブ・ラーニングの現状	95
第二章 教員養成課程におけるPBLの展開	97
第三章 チーム学習を通して知識を獲得するチーム基盤型学習(TBL)	100
第四章 当事者意識で意思決定能力を磨くケースメソッド教育	104
第五章 根拠に基づいて主張する力と多角的思考を育むディベート型学習	106
第六章 LTD話し合い学習法：理想的な学習・対話法	108
第七章 学生の成長と地域社会との互恵的な関係を目指すサービス・ラーニング	111
第八章 学校現場等に「浸(つ)かる」インターンシップ	113
第九章 地域での活動と省察を中心とした「体験」型プログラム	115
第十章 本報告書における「アクティブ・ラーニング」の射程	120
(資料4) アクティブ・ラーニング総括表	125
第四部 校長・教頭・事務長等の研修プログラムに関する調査研究概要	133
第一章 学校管理職育成の現状と今後の大学院活用の可能性に関する調査	135
第二章 学校事務職員に関する調査	141

教員養成等の改善に関する調査研究 研究組織

役割	氏名	所属職名
研究代表者	大杉 昭英	国立教育政策研究所 初等中等教育研究部長
副研究代表者	渡邊 恵子	国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部長
上席フェロー	高岡 信也	独立行政法人 教員研修センター 理事長
フェロー	藤岡 謙一	横浜市立旭中学校長
フェロー	武藤 久慶	文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課教育制度改革室室長補佐
総括客員研究員	尾崎 春樹	目白学園理事長
客員研究員	秋田喜代美	東京大学大学院教授
客員研究員	井上 史子	帝京大学教授
教員に必要な指導力の明確化と養成カリキュラムの開発班		
班長	今関 豊一	国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部長
コア・カリキュラムチーム		
チーム長	銀島 文	国立教育政策研究所 教育課程研究センター 総合研究官・基礎研究部副部長
所外委員(助等グループ主査)	池野 範男	広島大学大学院教育学研究科 教授
所外委員(保体グループ主査)	池田 延行	国土館大学体育学部 教授
所外委員(数学グループ主査)	中原 忠男	環太平洋大学 学長
所外委員(包摂グループ主査)	角屋 重樹	日本体育大学児童スポーツ教育学部 教授
所外委員	植田 敦三	広島大学大学院教育学研究科 教授
所外委員	木原成一郎	広島大学大学院教育学研究科 教授
所外委員	中村 和弘	東京学芸大学教育学部 准教授
所外委員	猿田 祐嗣	國學院大學人間開発学部 教授
所外委員	植田 誠治	聖心女子大学文学部 教授
所外委員	岡出 美則	筑波大学大学院人間総合科学研究科 教授
所外委員	小澤 治夫	東海大学大学院体育学研究科 教授
所外委員	近藤 真庸	岐阜大学地域科学部 教授
所外委員	近藤 智靖	日本体育大学児童スポーツ教育学部 准教授
所外委員	高橋 和子	横浜国立大学教育人間科学部 教授
所外委員	長見 真	仙台大学体育学部 教授
所外委員	細越 淳二	国土館大学文学部 教授
所外委員	渡邊 正樹	東京学芸大学大学院教育学研究科 教授
所外委員	太田 伸也	東京学芸大学教育学部 教授
所外委員	国宗 進	静岡大学教育学部 教授
所外委員	斉藤 規子	昭和女子大学人間社会学部 教授
所外委員	清水 美憲	筑波大学大学院人間総合科学研究科 教授
所外委員	中村 光一	東京学芸大学教育学部 教授
所外委員	日野 圭子	宇都宮大学教育学部 教授
所外委員	山口 武志	鹿児島大学教育学部 教授
所内委員	水谷 尚人	国立教育政策研究所 教育課程研究センター 教育課程調査官
所内委員	長尾 篤志	文部科学省 視学官 兼 国立教育政策研究所 教育課程研究センター 教育課程調査官
教育方法の革新を踏まえた教員養成プログラム研究チーム		
チーム長	白水 始	国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 総括研究官
所内委員	藤原 文雄	国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 総括研究官
	今村 聡子	国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官(平成26年7月末まで)
所外委員	三宅なほみ	東京大学 大学総合教育研究センター 教授(大学発教育支援コンソーシアム 副機構長)
	村山 功	静岡大学大学院教育学研究科 教育実践高度化専攻 教授
	益川 弘如	静岡大学大学院教育学研究科 教育実践高度化専攻 准教授
	村川 雅弘	鳴門教育大学基礎・臨床系教育部 教授
	遠藤 貴広	福井大学教育地域科学部附属教育実践総合センター 准教授
	木村 優	福井大学教育学研究科 准教授
	河崎 美保	追手門学院大学心理学部心理学科 講師
	遠山紗矢香	静岡大学教育学研究科附属学習科学研究教育センター 特任助教
	千代西尾 祐司	鳥取県教育センター研修企画課 指導主事

教員養成に関わる大学教員の授業改善並びに指導力向上に関する研究班		
班長	川島 啓二	国立教育政策研究所 高等教育研究部長
所内委員	銀島 文	国立教育政策研究所 総合研究官
	藤原 文雄	国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 総括研究官
所外委員	今村 聡子	国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官(平成26年7月末まで)
	安永 悟	久留米大学文学部 教授
	山崎 哲司	愛媛大学教育学部 教授
	井上 史子	帝京大学高等教育開発センター 教授
	小島佐恵子	玉川大学教育学部 准教授
	久保田祐歌	徳島大学総合教育センター 特任助教
	城間 祥子	上越教育大学大学院学校教育研究科 講師
	中西 康雅	三重大学教育学部 准教授
	中島 夏子	東北工業大学教職課程センター 講師
	杉原 真晃	聖心女子大学文学部教育学科 准教授
	根岸 千悠	大阪大学教育学習支援センター 特任研究員
学校管理職養成班		
班長	藤原 文雄	国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 総括研究官
所内委員	萬谷 宏之	国立教育政策研究所 研究企画開発部長(平成26年3月末まで)
	今村 聡子	国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官(平成26年7月末まで)
所外委員	植田みどり	国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部
	宮崎 悟	国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部 主任研究官
	山中 秀幸	武蔵野大学非常勤
事務局		
事務局長	藤原 文雄	国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 総括研究官
事務局長補佐	今村 聡子	国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官(平成26年7月末まで)
研究補助者	山中 秀幸	武蔵野大学非常勤(平成25年8月～平成25年8月末)
研究補助者	田中 真秀	筑波大学大学院(平成25年4月～平成25年7月末)
研究補助者	根岸 千悠	千葉大学大学院(平成25年4月～平成25年9月末)
研究補助者	吉田ちひろ	筑波大学大学院(平成25年6月～)
研究補助者	鈴木 瞬	筑波大学大学院(平成25年9月～平成26年4月)
研究補助者	奥田 麻衣	早稲田大学人間総合研究センター 招聘研究員(平成25年10月～平成26年3月末)
研究補助者	井田 浩之	東京大学大学院(平成26年4月～平成26年6月末)
研究補助者	知識 舞	明治大学大学院(平成26年4月～)
研究補助者	相良 好美	東京大学大学院(平成26年7月～)

本調査研究の成果の概要
—政策の動向や先行研究との関係
を中心に—

本調査研究の成果の概要 —政策の動向や先行研究との関係を中心に—

はじめに

本調査研究がこの2年間に取り組んできた内容は多岐にわたり、その成果をまとめた報告書も分冊として作成している。そこで、調査研究の全体像を比較的まとまった形で示そうと考え、本全体版報告書を刊行することになった。

本全体版報告書を刊行するに当たり、本調査研究に取り組むに当たってどのような政策課題や教育課題を見据えてきたのか、また、これまでの先行研究との違いは何か、ということも含めて、本調査研究全体の概要を本稿で御紹介したい。

本調査研究の成果をまとめた報告書と、その概要の本全体版報告書での紹介部分との対応関係は、以下のとおりである。

報告書タイトル	報告書発行年月	本全体版報告書での紹介
学校管理職育成の現状と今後の大学院活用の可能性に関する調査報告書	平成26年3月	第四部第一章
義務教育諸学校の学校事務職員の職務の明確化・人事・人材育成に関する調査報告書	平成27年2月	第四部第二章 1.
県立学校の学校事務職員の職務と専門的力量に関する調査報告書	平成27年2月	第四部第二章 3.
小中学校の学校事務職員の職務と専門的力量に関する調査報告書	平成27年3月	第四部第二章 2.
教育方法の革新を踏まえた教員養成・研修プログラムに関する調査報告書	平成27年3月	第二部
教員養成教育における教育改善の取組に関する調査研究報告書	平成27年3月	第三部

なお、「教員の資質・能力及び養成段階の到達目標に関する研究」については、個別に報告書は作成せず、その成果は本全体版報告書第一部にまとめている。また、「国立大学教員養成系大学・学部において優れた取組をしている大学教員に関する調査報告書(平成26年1月)」については、中間的な報告としてまとめたものであるため、本全体版報告書には掲載していないことをあらかじめお断りしておきたい。

1. 教員に必要な資質・能力の明確化と養成カリキュラムの開発

(1) 政策の動向

民主党政権下で「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(答申)」を平成24年8月28日に取りまとめた後、中央教育審議会での教員養成や研修等についての本格

的な政策議論が再開されたのは、平成 26 年 3 月であった。同月 25 日に開催された教員養成部会で「教員の養成・採用・研修の改善に関するワーキンググループ」が設置され、精力的な審議を行った後、同年 7 月 30 日にワーキンググループとしての論点整理がまとめられた。

一方、その前日の 29 日には、中央教育審議会に対し、以下の二つの新たな諮問が行われた。

1. 子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について
2. これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方について

以後の教員養成部会の審議は、前者の諮問に対応した小中一貫教育の制度化に対応する免許制度の当面の在り方に集中して取り組んでおり、包括的な内容を提案したワーキンググループの論点整理はいったん横に置いた形で進められたように見受けられる。

小中一貫教育の制度化の提言を含んだ答申が平成 26 年 12 月 12 日にまとめられた後、教員養成部会においては、論点整理も踏まえ、二つ目の諮問に含まれている「これからの教育を担う教員が必要な資質能力を身に付けることができるようにするため、教員養成・採用・研修の接続を重視して見直し、再構築するための方策」を議論することが予定されている。

また、平成 25 年 4 月 25 日に中央教育審議会の答申として取りまとめられた第二期教育振興基本計画では、4 のビジョン（基本的方向性）、8 のミッション（成果目標）、30 のアクション（基本施策）が示されている。アクション（基本施策）の一つである「基本施策 1 確かな学力を身に付けるための教育内容・方法の充実」に関する主な取組として、「確かな学力をより効果的に育成するため、言語活動の充実や、グループ学習、ICT の積極的な活用をはじめとする指導方法・指導体制の工夫改善を通じた協働型・双方向型の授業革新を推進する。」ことが挙げられている。

この「協働型・双方向型の授業革新」については、中央教育審議会に対して平成 26 年 11 月に行われた「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」において、更に具体的に言及されている。その一部を引用すると、「ある事柄に関する知識の伝達だけに偏らず、学ぶことと社会とのつながりをより意識した教育を行い、子供たちがそうした教育のプロセスを通じて、基礎的な知識・技能を習得するとともに、実社会や実生活の中でそれらを活用しながら、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、更に実践に生かしていけるようにすることが重要であるという視点」が重要であり、具体的な方法論としては、「そのために必要な力を子供たちに育むためには、『何を教えるか』という知識の質や量の改善はもちろんのこと、『どのように学ぶか』という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる『アクティブ・ラーニング』）や、そのための指導の方法等を充実させていく必要があります。」とされている。

（２）本調査研究の概要

これらの諮問の内容と関連する本調査研究の成果は、「これからの教育を担う教員が必要な資質・能力」の一端を示そうとした「教員の資質・能力及び養成段階の到達目標に関する研究（本全体版報告書第一部）」、学習者中心の主体的・協働的な学びであるアクティブ・ラーニングという教育方法を自ら実施できる力を教職を目指す学生や現職教員がどのように学習可能なのかを検討した「教育方法の革新を踏まえた教員養成・研修プログラムに関する調査報告書」（以下、「教育革新報告書」とする。）にまとめられている。

教員の資質・能力及び養成段階の到達目標に関する研究では、教科教育研究者が検討を行い、教員が教科指導・学習指導を通じて児童生徒の人間性を育めるようになることが現代の教育課題

を解決するためには重要であるという認識に達し、そのような教科指導・学習指導ができるために教員養成段階で身に付けておくべき資質・能力の構造を明らかにして文章化することを試みた。その際、教科専門科目と教職科目の架橋という点を常に念頭に置いて議論を行っている。

「教育革新報告書」が前提としているのは、初等中等教育における「協働型・双方向型の授業革新」を生み出すためには、初等中等教育の教員がその教育方法を自ら実施できる力を身に付けていることが必要である、ということである。この前提に立ち、教職を目指す学生や現職教員がその力を身に付けるにはどうしたら良いのか、ということに学習科学からアプローチした成果が「教育革新報告書」にまとめられている。同報告書では、教員養成・研修をめぐる学習科学の知見を整理して示す（第二章）とともに、四つの異なる教員養成プログラム（協働と内省を重視するもの、教科等の内容知識を重視するもの、学習科学の理論と実践の往還を重視するもの、伝統的な教育学をベースとしたもの）を並行して提供しているカナダ・トロント大学の事例をそれぞれのプログラムを比較する観点から分析し、紹介している（第三章）。さらに、日本の二つの教職大学院、一つは「教員養成プログラムが学校現場の内部に受講生を位置付け、持続的かつ自生的な授業実践・研究を通して、省察的实践や適応的な熟達化を引き起こそうとする」代表例である福井大学教職大学院、もう一つは「プログラムが外部から学習理論や授業の型を提供し、学習のプロセスデータを共有・分析可能にすることで、教員や教員候補者の適応的熟達化を引き起こそうとする」代表例である静岡大学教職大学院を取り上げ、両者を比較分析する（第四章）とともに、現職教員を対象とした教員研修プログラムの一事例として、協働学習を引き起こすための授業改善の取組を教育委員会や学校と連携して行ってきた「東京大学 大学発教育支援コンソーシアム」の取組を紹介している（第五章）。

（3）研究上の意義

教員に必要な資質・能力の明確化については、二つの観点からその必要性が主張されていると思われる。一つの観点は、教職の専門職化と自律性の前提として専門性基準が確立されなければならない、とするものであり（佐藤：2006, 2013, 水本：2010）、もう一つの観点は教員養成カリキュラムの構成において必要と考えるもの（佐藤：2006）である。両者の観点は相対立するものではなく、教員に必要な資質・能力の明確化が果たす役割・機能の捉え方の違いと言えよう。教員養成教育という観点からは、後者の観点への関心がより強いものとなるが、それについての全国的な取組を行ったのは日本教育大学協会の「教員養成のモデル・コア・カリキュラム」プロジェクト（平成13～19年）である。同プロジェクトは、〈体験〉－〈省察〉を軸とした「教員養成コア科目群」をカリキュラム改善の核にすえる提案をし（平成16年）、実施についての調査と先進モデルの共有・普遍化を試み（平成18年）、更に各教科の到達目標や確認指標の検討（平成19年）を行っている（高野：2007）。同プロジェクトについては、「結果として早い学年段階からの学校等実践現場への参加と大学教育とのカリキュラム上の往還システム構想を提起して終わった」という厳しい見方もある（山崎：2010）ものの、国立大学教員養成系大学・学部における取組を共有・先導したものと位置付けることができよう。

日本教育大学協会の同プロジェクトと並行して、国立の教員養成系大学・学部が自大学・学部において教員を目指す学生に必要な資質・能力の明確化とそれに基づく養成カリキュラムの改革を進めるとともに、学部での養成段階における資質・能力形成に着目した研究も行われてきた。前者については本全体版報告書の第一部第一章で整理して示しているところである。後者については、その最新の研究である岩田・別惣・諏訪編（2013 pp14-18）において整理して示されて

いる。岩田・別惣・諏訪編（2013）は、先行研究が①特定の大学の学生、②特定の都道府県の若手教員を含む現職教員及び小学校長、③全国規模による国立教員養成系大学教員、教育長、小学校長を調査対象としていると整理し、同書の新規性は、全国規模で学生（「学び手」）、小学校初任教員（元「学び手」）、小学校長（「学び手」を「受け入れる側」）の三者を対象とした調査を基に学部段階での小学校教員養成における資質・能力形成と教員養成カリキュラムの在り方について論究する点にあると主張している。

本調査研究では、これらの先行研究が初等中等教育や教員養成教育の現状を前提としていることに対し、初等中等教育や教員養成教育の現状を前提とせず、理念や改革の方向性を踏まえて教員に求められる資質・能力の明確化を試みたところに意義があると考えている。

具体的には、教員の資質・能力及び養成段階の到達目標に関する研究では、教科教育研究者により議論を行っていること、教員が教科指導・学習指導を通じて児童生徒の人間性を育めるようになることが現代の教育課題を解決するためには重要であるという認識の下、そのような教科指導・学習指導ができるための資質・能力の構造を明らかにするという視点が明確になっていることにより、これまでの先行研究にはない観点を示し得たと考えている。

また、「教育革新報告書」では、初等中等教育におけるアクティブ・ラーニングの普及を見据え、初等中等教育の教員がその教育方法を自ら実施できる力を身に付けることが必要である、という前提に立ち、そのために必要となるであろう教員養成教育や研修の在り方に学習科学からアプローチしており、その点も先行研究にはなかった観点であると考えている。

2. 教師教育者の専門性開発とファカルティ・ディベロップメント

（1）政策の動向

前述した第二期教育振興基本計画の中のアクション（基本施策）の一つである「基本施策8 学生の主体的な学びの確立に向けた大学教育の質的転換」では、基本的考え方の一つとして、「学士課程教育においては、学生が主体的に問題を発見し、解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）や双方向の講義、演習、実験等の授業を中心とした教育への質的転換のための取組を促進する。」ことが示され、主な取組として「教員の教育力の向上」が挙げられている。

また、教育再生会議¹⁾の第三次提言である「これからの大学教育等の在り方について（平成25年5月28日）」にも同様の提案が示されている。同提言では大きく五つの提言が示されているが、その一つである「3 学生を鍛え上げ社会に送り出す教育機能を強化する」の中で、「大学は、課題発見・探究能力、実行力といった『社会人基礎力』や『基礎的・汎用的能力』などの社会人として必要な能力を有する人材を育成するため、学生の能動的な活動を取り入れた授業や学習法（アクティブラーニング）、双方向の授業展開など教育方法の質的転換を図る。」ことが提言されている。

（2）本調査研究の概要

このような政策提言に関連する本調査研究の成果は、教員養成教育においてアクティブ・ラーニングがどのように効果的に用いられているかという観点から実践事例を収集し取りまとめた「教員養成教育における教育改善の取組に関する調査研究報告書」（以下、「教育改善取組報告書」とする。）、国立大学教員養成系大学・学部において教員養成教育という観点から優れた取組を行

っている大学教員を対象にしたアンケート調査を分析した「国立大学教員養成系大学・学部において優れた取組をしている大学教員に関する調査報告書」（以下、「教員養成系の優れた大学教員報告書」とする。）にまとめられている。

学習者中心の主体的・協働的な学びであるアクティブ・ラーニングが、大学における教員養成教育でどのように効果的に用いられているか、用いることができるのか、という関心から取り組んだ成果が「教育改善取組報告書」にまとめられている。同報告書では、体系化されている主なアクティブ・ラーニングの具体的な手法（PBL, TBL, ケースメソッド, ディベート, LTD, 体験型学習, インターンシップ, サービス・ラーニング）を取り上げ、それぞれの手法の概要, 実践事例, 学習過程, 評価, 身に付けることが期待されるラーニング・アウトカム等を総括し、比較可能な形で紹介している。教員養成教育に関連する授業等の中で見いだせなかった手法については、それ以外の授業の事例を取り上げているものもあるが、様々なアクティブ・ラーニングの手法について実践事例を取り上げ、学習過程やラーニング・アウトカムなど共通した項目を整理している点で、授業担当者にとって参考になる知見を提供できたと考えている。

アクティブ・ラーニングは、前述した平成 26 年 11 月の中央教育審議会に対する諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」に見られるように初等中等教育に関する政策議論においても注目を集めており、初等中等教育から高等教育を通じてアクティブ・ラーニングを捉えていることが本調査研究の特徴とも言えよう。

より広い観点から教員養成教育に携わる「教員の教育力の向上」に資する知見を析出しようとしたのが「教員養成系の優れた大学教員報告書」である。同報告書では、国立大学教員養成系大学・学部において「優れた教員養成の取組をしている大学教員」として当該大学長・学部長より推薦された教員を対象に、教員養成担当の大学教員として求められる資質・能力や成長機会に関して調査した結果をまとめている。その結果、教員養成担当の大学教員として求められる資質・能力について、6 割以上の教員がとても必要と考えているのは、①教員養成担当者としての自覚、②授業のデザイン、③学生とのコミュニケーション、④学校現場での教育実践と関連付けた授業の実施、⑤授業やカリキュラムの改善、⑥学生同士が教え・学び合う仕組みづくり、⑦実践と理論の往還型のプログラムのデザイン、であった。また、教員養成担当の大学教員として成長する上で有効な機会として挙げられた上位 5 項目は、①現職教員との交流、②自らの意思による思考と実践、③学生の教育実習等の現場体験への参画、④同僚との議論、⑤卒業生である現職教員との交流、であった。これらにより、教員養成教育を担当する教員の教育力の向上に各大学が取り組む際の参考となる知見が得られたのではないかと考えている。

（3）研究上の意義

教員に必要な資質・能力の明確化は前述のように多様に取り組みられ、教員養成に携わる大学教員の教育力の向上の必要性も指摘されてきた（名越：2001 年 p28）にもかかわらず、教師教育者の専門性開発に関する議論は近年までほとんど行われてこなかった。教員養成系の優れた大学教員報告書の 21 ページから 22 ページにまとめられているように、教師教育者の資質・能力や成長に着目した研究は、これまでのところ主に海外の取組を紹介し、日本への示唆を明らかにする形で行われてきている（中田：2012, 藤本：2010, 藤原：2012）。武田（2012）の言葉を借りれば、このような研究状況は「教師教育者による教師教育実践の質的研究はまだ緒についていない段階」であり、「教師教育者たちが、自らの大学の教員養成全般について、つまり、大学としての取組みの風土、総合的なカリキュラム、授業（教育方法・内容）、学生との関係等について、それ

それぞれの立場から省察し、互いに講評し合う機会を持つことが必要ではないか。それらを研究として高めていくことが必要ではないか。そのような視点で、現在の教師教育実践を捉え、自らの実践、自らの所属機関の実践記録を書きとめ、他者との実践記録を互いに読みあうことをまず始めてはどうか」と提案している。

「教員養成系の優れた大学教員報告書」には、大学教員が教師教育者としてのリアリティ・ショックをどのように乗り越えたか、どのような転機をいつ経験したか、どのような経験を成長の糧としてきたかなど、大学教員の教師教育者としての成長の過程が示されている。

また、「教育改善取組報告書」では、いわゆるファカルティ・ディベロップメント（FD）の中でもミクロ・レベル（授業・授業法の開発）に焦点が当てられ、学生の能動的学修を促す学習方法であるアクティブ・ラーニングについての多様な実践事例、それも主には教員養成教育における事例が示されている。

これらは、日本における教師教育実践についての現状把握と言うこともでき、武田（2012）が提案しているような実践記録を講評し合う機会における格好の素材ともなるものと考えている。

3. 管理職の養成と大学院の役割

（1）政策の動向

本調査研究に着手したのは平成 25 年 4 月であるが、その数か月前には約 3 年 4 か月続いた民主党政権から自民党に政権が移行した。

政権への復帰を目指していた自民党は、党内に教育再生実行本部を設けて教育改革について議論を行い、平成 24 年 12 月に実施された衆議院議員選挙の 1 か月前の同年 11 月 21 日に中間取りまとめを行った²⁾。同中間取りまとめには、「教師力向上のための改革」として①教師インターンシップ制度の導入、②管理職教師の養成と資格化、③平成の人材確保法の制定の三つの改革の方向が掲げられており、②管理職教師の養成と資格化の具体的な内容として、「教師大学院³⁾に『管理職養成コース』を設置する。」「『管理職養成コース』修了を管理職登用の要件とし、その資格化を図る。」といった内容が掲げられていた。

自民党が政権に就いた後、教育再生実行本部は第一次提言、第二次提言をまとめた。平成 25 年 5 月 23 日にまとめられた第二次提言⁴⁾においても、「『教師大学院』での現職研修を充実し、学校マネジメントを重点的に学修したことを管理職の登用資格とする」とされた。

また、前述した中央教育審議会に対して平成 26 年 7 月 29 日に行われた諮問のうち、二つ目の「これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方について」には、「教員が指導力を発揮できる環境を整備し、チームとしての学校の力を向上させるための方策」が含まれており、その検討の視点の一つとして「体系的・計画的な管理職の養成・研修システムを構築するためにどのような方策が考えられるか。」が示されている。

（2）本調査研究の概要

本調査研究では、このような政策提言等を踏まえ、学校管理職育成の現状と課題を明らかにするとともに、学校管理職育成における大学院活用の現実的な可能性について調査研究を行い、その成果を「学校管理職育成の現状と今後の大学院活用の可能性に関する調査報告書」（以下、「管理職報告書」とする。）にまとめた。

同報告書では、都道府県・政令指定都市の教育研究所・センターの約8割が学校管理職候補者育成のための研修を実施し、様々な工夫をしている一方で、都道府県・政令指定都市教育委員会の約6割が学校管理職候補者の育成・確保に課題⁵⁾を感じていることを明らかにした。このように課題を感じているにもかかわらず、学校管理職育成における大学院派遣者数を増やしたいと考えている都道府県・政令指定都市教育委員会は約2割で、ほとんどの自治体は現状維持で良いと考えている。現状維持で良いと考えている理由として想定されたのは、地元で学校管理職養成のコースがない、派遣者の費用負担の大きさ、研修等定数の削減といった内容であり、同報告書は、それぞれの地元で学校管理職養成のコースが設けられれば、大学院派遣者数の増加の可能性が考えられることを指摘している。

また、同報告書では、学校管理職養成に実績を有する5つの大学院に対して行った聞き取り調査を基に、教育委員会と大学院が連携する学校管理職養成プログラムの先進事例の概要や特徴を整理して示している。さらに、諸外国における学校管理職育成の取組を調査し、学校管理職の任用条件として学校管理職養成プログラムの修了を義務付けているかどうかと、任用前の学校管理職養成プログラムの提供が大学院で行われているかどうかに着目し、各国の特徴を分析して示している。

(3) 研究上の意義

管理職の養成と大学院の役割については、既に自律的学校運営の構築に必要な校長の力量とその形成システムに関わる総合的な研究成果をまとめた小島編(2004)のほか、管理職に必要な大学院知について考察した小島(2009)、浜田(2009)や、大学院における実践事例からの知見をまとめた榎原(2009)、安藤(2009)、武井(2009)などがある。また、より広い範囲での学校管理職養成に関する先行研究は、管理職報告書の19ページから23ページにまとめられている通りである。

本調査研究における管理職報告書にまとめられた知見のこれらの先行研究と比しての新規性は、管理職人事を行う都道府県・政令指定都市の人事主管課長が管理職養成についてどのように考えているかを①候補者の育成・確保、②選考、③現職の育成の三段階に区分して明らかにするとともに、彼らが大学院活用の現状や課題をどうとらえているか、大学院にどのような期待をし、大学院に何を求めているかを明らかにしたことであり、と考えている。

4. 学校における教職員組織の在り方

(1) 政策の動向

平成26年7月29日に中央教育審議会に対して行われた二つ目の諮問である「これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方について」に含まれている「教員が指導力を発揮できる環境を整備し、チームとしての学校の力を向上させるための方策」には、検討の視点として「教員が専門職として教育活動に専念できるよう、例えば教員と事務職員の役割分担を見直し改善することや、(中略)教員と教員以外の者がそれぞれ専門性を連携して発揮し学校組織全体の総合力を一層高めていくための方策をどのように考えるか。」という内容も示されている。

(2) 本調査研究の概要

この諮問の内容と本調査研究において取り組んだ研究課題との関連として挙げられるのは、教員と事務職員の役割分担等の見直しを検討するための基礎的資料となる事務職員の役割分担の状況、実際に従事している業務、職務意識などを調査した「義務教育諸学校の学校事務職員の職務の明確化・人事・人材育成に関する調査報告書」、 「県立学校の学校事務職員の職務と専門的力量に関する調査報告書」「小中学校の学校事務職員の職務と専門的力量に関する調査報告書」(以下、順に、「事務職員(教委)報告書」、「事務職員(県立学校)報告書」、「事務職員(小中学校)報告書」とする)である。

事務職員(教委)報告書では、平成10年以降、学校事務職員の役割分担等の見直しに取り組んできた教育委員会とそうでない教育委員会とは、前者の方が学校事務職員に対して高い期待を持ち、優秀な学校事務職員を将来の学校事務のリーダー候補として行政や特定の学校に異動させて経験を積ませる等の人事上の取組や、経験年数に対応した研修体系を確立する等の人材育成上の取組を行っていることなどを明らかにした。

事務職員(県立学校)報告書では、事務職員の採用区分の違いに着目した。学校事務職員を含む教育関係の事務に就くことを原則とした「教育行政」という採用区分を採る県と、県行政全般の業務に従事する「行政(一般)事務」で採用した職員が学校事務職員にもなる県とを調査対象とし、その二つの県の学校事務職員の資質・能力観や成長の在り方、職務意識について違いがあることを明らかにした。一例としては、前者の方がより高い資質・能力が必要である職として学校事務職員を捉えており、自分が頑張れば学校運営の質を上げられると思う自信を有していることなどである。

事務職員(小学校)報告書では、学校事務職員の職務内容を明確化するために標準的な職務内容を示した通知を発出する取組及び学校事務の共同実施の有無と、学校事務職員の職務内容や職務意識の違いに着目した。標準的な職務内容を示した通知を発出している都道府県管下の学校の事務職員はそうでない事務職員に比べて学校事務職員をより高い資質・能力が必要である職として捉え、学校事務の仕組みを作る力などにより自信を有していることや、事務の共同実施を行っている学校の事務職員はそうでない事務職員に比べて学校事務職員をより高い資質・能力が必要である職として捉え、「事務室でチームとして成果を出す力」により自信を有していることなど、これらの取組の有無によって学校事務職員の資質・能力観や成長の在り方、職務意識の違いが生じることを示唆している。

(3) 研究上の意義

学校という組織の経営に関与し、一定の役割を果たす人々を「学校経営者」とすれば、その中には校長、教頭、主任だけでなく、事務職員も含まれる、と論じたのは加治佐(2005)である。国立教育政策研究所(2013)においても、学校事務職員が学校管理運営に果たしている役割や機能が論じられている。藤原(2014)は、このような教員以外の職員への研究関心が1960年代から1970年代にかけて高まっていたこと、またそれが1990年代以降再び注目されていることを指摘するとともに、イギリスの事例から示唆を受けて、学校組織を多様な教職員のチームとして把握し、全ての教職員の資質・能力の向上と活用を図る人的資源管理を検討する必要性を主張する。

本調査研究における事務職員関係の三つの報告書は、このように教員以外の職員、特に事務職員に注目が集まる中、その資質・能力や成長、職務意識などについて分析した管見の限り初めて

の試みであり、学校事務職員の人的資源管理研究の端緒を開いたものと考えている。

おわりに

以上、本調査研究の取組と成果を、政策の動向の中に位置付けるとともに、研究上の意義を述べてきた。

政策の動向の中に位置付けて説明することで、一つのプロジェクト研究であるにも関わらず一見相互のつながりが明確でないように見える調査研究が行われている理由を御理解いただければと考えた次第である。国立教育政策研究所のプロジェクト研究として、教員養成に関する多岐にわたる政策提言や議論に資する基礎的資料を提供することを視野に入れてそれぞれの調査研究を進めてきたため、その相互の関係が後景に退いてしまったことは否めず、その点については御寛容賜れば幸いである。

それぞれの調査研究の成果が、政策担当者や、大学・教育委員会において日々教師教育の実践に携わっておられる方々に参考となる知見を示し得たかどうかについては、是非忌憚（きたん）のない御意見を賜りたい。

また、紙幅の関係で限られた記述にならざるを得なかったが、本調査研究の成果には一定の研究上の意義も見いだすことができたと考えている。一方で、国立教育政策研究所のプロジェクト研究としての性格上、政策立案や教育実践において参考となる基礎的資料としての成果をまずは求められ、速やかに調査報告をまとめることなどが優先され、ここでは一つ一つ取り上げることはしないが、研究内容について更なる考察をすべき点も残っていると思われる。この点についても忌憚（きたん）のない御意見を賜れば、今後の研究の展開を検討する上での糧になると考えるので、叱咤（しった）激励を賜れば幸いである。

（渡邊 恵子）

<注>

- 1) 自民党が政権に就いた直後の平成 25 年 1 月 15 日には、安倍総理のリーダーシップにより政府に教育再生実行会議が設けられた。教育再生実行会議は、緊急の課題であるいじめ問題への対策を示すために平成 25 年 2 月 26 日に第一次提言を出した後、本稿執筆時点までの間に第六次提言までまとめている。
- 2) https://www.jimin.jp/policy/policy_topics/119741.html を参照(最終確認日:平成 27 年 2 月 18 日)。
- 3) 自民党教育再生実行本部の提言における「教師大学院」については、第二次提言の中で『『教師大学院』（教職大学院）を充実し、』といった記述が見られることから、おおむね現行の教職大学院に類したものを想定していると考えられる。
- 4) https://www.jimin.jp/policy/policy_topics/121588.html を参照(最終確認日:平成 27 年 2 月 18 日)
- 5) 具体的に自由記述に記載された課題としては、①女性学校管理職の数をどう増やすのか、②学校管理職候補者層の少なさや逆に学校統廃合による学校管理職の数の減少などの学校管理職の需給バランスにどう対処するのか、③いかに若手の教職員に学校管理職の魅力を感じさせ、資質能力の向上を図るのか、などが挙げられている。

<引用文献>

安藤知子「上越教育大学の新構想としての経験から」『学校経営研究』第 34 巻 pp17-24 2009

年

- 岩田康之・別惣淳二・諏訪英広編『小学校教師に何が必要か コンピテンシーをデータから考える』東京学芸大学出版会 2013年
- 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
- 小島弘道「スクールリーダー教育における〈大学院知〉とは何か」『学校経営研究』第34巻 pp1-10 2009年
- 加地佐哲也「『学校経営者』の拡大と限定」『日本教育経営学会紀要』第47号 pp2-12 2005年
- 国立教育政策研究所『Co-teaching スタッフや外部人材を生かした学校組織開発と教職員組織の在り方に関する総合的研究 最終報告書』平成24年度プロジェクト研究報告書 2013年
- 榎原禎宏「スクールリーダー教育への視角と条件 ―京都教育大学大学院における教育養成 GPの事例から―」『学校経営研究』第34巻 pp11-16 2009年
- 佐藤学「教師教育の危機と改革の原理的検討 ―グランド・デザインの前提」『日本教師教育学会年報』第15号 pp8-17 2006年
- 佐藤学「大学・大学院における教師教育の意義 ―専門職性と自立性の確立へ」『日本教師教育学会年報』第22号 pp8-15 2013年
- 高野和子「教師教育改革と教員養成の専門家集団としての大学」『日本教師教育学会年報』第16号 pp42-49 2007年
- 武井敦史「スクールリーダー教育の実態と課題・展望 ―兵庫教育大学における学校指導職教育を事例として―」『学校経営研究』第34巻 pp25-32 2009年
- 武田信子「教師教育実践への問い ―教師教育者の専門性開発促進のために―」『日本教師教育学会年報』第21号 pp8-18 2012年
- 中田正弘「オランダ VELON（教師教育者協会）の取り組みと教師教育者支援の現状」『帝京大学教職大学院』第3号 pp13-17 2012年
- 名越清家「教員養成の再編成と再教育」『日本教育経営学会紀要』第43号 pp16-29 2001年
- 浜田博文「総括：大学院におけるスクールリーダー教育の課題 ―「大学院によるスクールリーダー教育」の展開へ―」『学校経営研究』第34巻 pp33-44 2009年
- 藤本駿「米国における教師教育スタンダード開発の動向 ―『教師教育者スタンダード』に焦点を当てて―」『教育行政学研究』第31号 pp27-37 2010年
- 藤原文雄「大学における教師教育担当者に求められる力量と力量形成支援 ―英国エクセター大学の事例を素材として―」『国立教育政策研究所紀要』第141集 pp153-165 2012年
- 藤原文雄「教職員の多様化とダイバーシティ・マネジメント ―国際的動向も踏まえて―」『日本教育経営学会紀要』第56号 pp24-34 2014年
- 水本徳明「教育システムの作動としての教師教育と教師教育改革」『日本教師教育学会年報』第19号 pp18-26 2010年
- 山崎準二「教職大学院認証評価及び教職課程認定における評価基準について」『教員養成教育におけるアクレディテーションの可能性を求めて』東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター pp12-19 2010年

教員に必要な指導力の明確化と養成 カリキュラムの開発研究班の全体像

教員に必要な指導力の明確化と養成カリキュラムの開発研究班の全体像

1. 背景

教員に求められる資質・能力は、いつの時代にも教員に求められるものと今後特に求められるものが指摘されている（教育職員養成審議会，平成9年）。前者には、「教職に対する愛着，誇り，一体感に支えられた知識，技能等の総体」が，後者には、「地球的視野に立って行動するための資質能力」，「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」，「教職の職務から必然的に求められる資質能力」が挙げられている。

また，国際的には，教員養成プログラムの認定に当たり，「教員養成課程の学生が何を身に付け，何ができるようになるべきか」ということを政策の重点に置くべきである」ことが指摘されている（OECD報告書「教員の重要性—優れた教員の確保・育成・定着—」，国立教育政策研究所，監訳，2005年(平成17年)，pp126-127）。政策の重点におくときには，「教員が優れた能力を身に付けるべき任務，知識やスキルの内容は，学校が何を達成しようとしているかに基づくものでなければならない」とし，学校の目指す目標に基づいて教員の能力を身に付けることを挙げている。その基準の設定は，「トップダウン方式ではなく，反復的なプロセスを踏まなければならない」とも述べている。このことは，目標に基づいた教育を行いながら，結果を踏まえて目標を再吟味することが求められることになると考えられる。

その後，「学び続ける教員像」として，これからの教員に求められる資質・能力が挙げられている（中央教育審議会，平成24年，pp2-3）。教職に対する責任感や探究力，専門職としての高度な知識・技能，総合的な人間力といったものである。そこでは，取り組むべき課題の一つとして，「教科や教職に関する高度な専門的知識や，新たな学びを展開できる実践的指導力を育成するためには，教科や教職についての基礎・基本を踏まえた理論と実践の往還による教員養成の高度化が必要である」とされた。具体的には，教科の実際に即した内容とするため，「教科に関する科目」と「教職に関する科目」を架橋する内容を展開することが示された（p10）。

2. 先行研究

理論と実践の往還に関わるものとして，理論知と実践知の架橋を検討した国立教育政策研究所の調査研究では，コア・カリキュラムの考え方として二つのタイプが見いだされている（国立教育政策研究所，2013年(平成25年)）。すなわち，一つは学校現場での実践・体験をコアに据えるタイプであり，二つは大学の授業としての幾つかの代表的な科目をコアとするタイプである。前者の例は，「教育実践研究A，B，C」などにより，現場での教科指導，総合的な学習，生徒指導・教育相談の実践（実習）をコアとするものである。後者の例は，「教職原論」「カリキュラム論」「教育実習事前事後指導」「教職総合演習」という大学の授業を教職に関する専門科目群をコアとするもので，実習の省察を含めて，教育学・教育社会学・教育心理学等の原理的科目，実習・生徒指導事例との往還を行っているものである。

教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域に関する調査研究としては，国立大学法人の上越教育大学，鳴門教育大学，兵庫教育大学の三大学によって行われた研究協議会の取組がある。ここでは，教科専門と教科教育の内容の整理・見直しを，調査研究によって「教科内容学」構成案として国語科，英語科を始め10の各教科の内容構成案を示す試みがなされている。これとは別の取組では，資質・能力として，教育人間力，協働力，生徒指導力，授業力，省察力を取りあげ，

カリキュラムマップを作成し、資質・能力に対しての授業を割り振る一覧の作成を行い、教職課程の見直しをするすることで、教員にとって必要な資質・能力に対する授業科目の位置付け、カリキュラム構造を明確にする試み（鳴門教育大学 p18）も見られる。

教員養成には、高度な専門性と豊かな人間性を備えた力量ある人材を育むことや、大学の教員の研究領域の専門性に偏した授業からの脱却を図ることなどにより、大学の教職課程を、「教員として最小限必要な資質能力」を確実に身に付けさせること（中教審，H180711）が求められている。このことは、教師の専門性の中に、教職に対する愛着、誇りなどととも、変化の時代を生きる社会人としての人間性といったものが求められるようになってきていると考えられる。

3. 本研究の目的

教員養成等の改善は、質保証に向けた取組が求められよう。とりわけ、教員養成段階における、教員に必要な指導力の明確化は、教員養成の質保証に資する知見を得ることができる。どのような資質・能力を身に付けることが求められるのかを明らかにすることは、今後の教員養成において、教科や児童生徒理解に関する専門的知識と実践的指導力を育成するための方向性を検討するに当たっての有用な知見を得ることができると考えられる。また、学び続ける教員を育てるために、教員を支援するプログラムの開発やアクティブ・ラーニングの活動や実施方法等の整理は、今後の教員養成にかかる質の改善に貢献するであろう。教員養成担当学部・大学・教育委員会等のネットワークを生かし、先進事例を共有し、学び続ける教員を支援するプログラムを開発することも求められよう。具体的には、我が国の大学におけるアクティブ・ラーニングの活動や実施方法などを事例的に整理することが挙げられる。

4. 本研究の内容

本報告のコア・カリキュラム研究チームにおいては、教員に必要な指導力を明確化するために、教員養成段階で身に付けておくべき資質・能力を、人間性を育むことに焦点化して、教員に必要な指導力の構造を明らかにし、教授することが期待される内容や方法を資質・能力として文章化しようとした。その手続は、まず、初等教育、中等教育に分けて行い、大学のシラバス等を入手可能な大学を元に検討し、教員の資質・能力の枠組みを構成することとした。同時並行に教員養成のカリキュラムを大学の教科教育担当者を中心に議論を行い、教員養成段階で身に付けておくべき資質・能力を明文化していった。それらを先に初等教育の検討を行い、次に中等教育で検討を行い、更に初等教育に戻して再度検討する手順を踏んだ。そこでは、初等教育と中等教育で共通の内容での構成を目指して検討・議論を重ねた。これらの結果、教員の資質・能力の育成に関する枠組みを示すに至った。

教育方法改善チームにおいては、教育方法の革新を踏まえた教員養成・研修プログラムを明らかにするために、教員養成・教員研修プログラムを評価する理論的枠組みの提案、及び先進事例の収集を行い、教員養成・研修プログラムに必要な構成要素とその同定のための視点の提起を行おうとした。その手続は、まず、国内外の教員養成プログラムのデータ収集と分析を行った。次に、教育方法として「知識構成型ジグソー法」を軸とした教員研修プログラムの整理と提言を試みた。これらの結果、学習者中心の教育を可能にする教師教育の理論的骨子とその具体的ビジョン、学習者中心の授業づくりを可能にする教師教育プログラム、そのためのパートナーシップ、これらのプログラムやパートナーシップをウェブ上で広く共有し、修正改善するプラットフォーム

ムビジョンを提供することに至った。

以下に、これらのまとめを報告する。

(今関 豊一)

<文献>

教育職員養成審議会，「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第一次答申）」，平成 9 年 7 月

中央教育審議会，「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」，平成 18 年 7 月 11 日

中央教育審議会，「教職生活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（答申）」，平成 24 年 8 月 28 日

鳴門教育大学，教員養成に関するモデルカリキュラムの作成に関する調査研究 第 3 回シンポジウム報告書，文部科学省 先導的の大学改革推進委託事業，平成 23 年 3 月 31 日，pp18-19

研究代表者 工藤文三，教員養成の改善に関する調査結果 教員養成等の在り方に関する調査研究（教員養成改善班）報告書，国立教育政策研究所，平成 25(2013)年 3 月

平成 22 年度～23 年度文部科学省先導的の大学改革推進委託事業研究成果報告書，教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域に関する調査研究，三大学研究協議会編，国立大学法人上越教育大学，平成 23 年 8 月 25 日

研究代表者 坂井俊樹，教員養成教育のカリキュラムモデルと「質保証」体制の構築，先導的の大学改革推進委託事業(2009～2010 年度)，「課程認定大学における評価団体と連携した教員養成モデルに関するモデルカリキュラムの作成に関する調査研究最終年度報告書，2011(平成 23 年)3 月

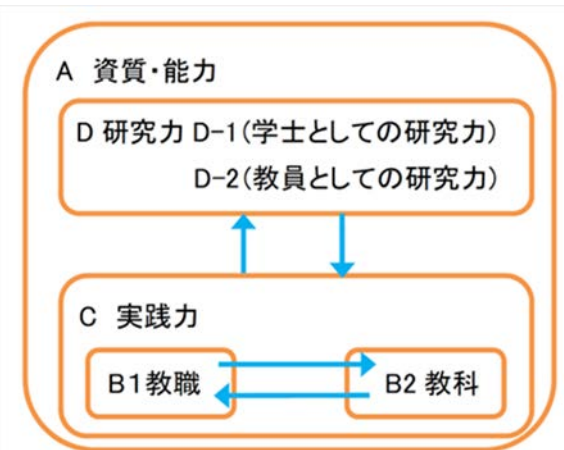
第一部

教員の資質・能力及び養成段階の 到達目標に関する研究の概要

第一部 教員の資質・能力及び養成段階の到達目標に関する研究の概要

本研究の問題意識は次の二点である。(i) 教師は、学習指導においても児童生徒の人間性を育むという視点を持つべきであり、その役割を十分に認識すべきである。(ii) 大学の学部段階における教員養成段階では、そのためのカリキュラムが準備されるべきである。

本研究の特徴として、まずは、次の二点が挙げられる。(ア) 教科専門科目と教職科目の架橋領域に着目し、学習指導における人間性の育成を可能にする教師の資質・能力に焦点化して議論を進めた。(イ) 議論のメンバーは教科教育研究者に限定し、学習指導における児童生徒の人間性の育成に焦点化して議論を進めた。



【 教員養成教育に求められる新たな枠組み 】

研究の成果は以下のとおりである。(a) 議論を通して得られた、求められる教員の資質・能力を整理し、概念図(上図)を作成した。(b) この概念図を基にして、初等教育の教員養成としての到達目標を措定した(p.43-48, 資料1を参照)。(c) 初等教育の教員養成との違いに焦点化し、中等教育の教員養成の特徴及び到達目標を措定した(p.49-60, 資料2及び資料3を参照)。その際に、内容を含む教科の一事例として数学を、実技を含む教科の一事例として保健体育を取り上げた。

議論の結果得られた、求められる教員の資質・能力、初等教育の教員養成の到達目標、中等教育・数学、中等教育・保健体育の教員養成の到達目標は、今後、教員養成コア・カリキュラムを構築するための参照物となり得るものである。

第一章 問題の所在と研究の意義

ここでは、教員養成に関するカリキュラムを列举、整理し、課題を抽出し、取り組むべき問題を顕在化する。

1. 教員養成に関するカリキュラム

入手できた各大学や教大協等の教員養成に関するカリキュラムを概括すると、以下のように整理できる。

① 愛知教育大学

愛知教育大学教員養成課程の2年生を対象に大学院(修士課程)へ進学するコースとして、「6年一貫コース教員養成課程」が2006年4月に設置され、大学院進学を基盤とする教員養成体制が組まれている¹⁾。

② 岡山大学

実践的指導力を重視し、教員養成コア・カリキュラムを開発した。また、教科内容を構成する力を二つの視点から捉えている。具体的には、(1) 学校の教育目標を実現するために、各教科において、学習指導要領とそれに基づいて作成された教科書に則（のつと）りながらも、それらを越えて、子供の発達段階や学習状況、教科内容の系統性、原理を考慮して、どの段階でどのような内容、教材を用いて指導するのがふさわしいのかを検討、計画する。(2) 全体の指導計画の中に位置付けて、それぞれの授業の指導案を作成して実施した後、授業を振り返り改善を行う（教科書教材の再構成、補充及び教材の差し替えなどを含む）²⁾。

③ 三大学研究協議会（上越教育大学、鳴門教育大学、兵庫教育大学）

教科内容学を教科専門と教科教育の架橋として位置付けた³⁾。これを受けて上越教育大学ではブリッジ科目（専門領域に関する、高等学校教育との橋渡し、並びに専門教育への橋渡し）を位置付けている⁴⁾。

④ 島根大学

教師力を明示し、複数の得意分野を持った教員を育てるために、主専攻と副専攻を導入した。また、プロファイルシート（教職カルテ）を作成し、使用している。

⑤ 奈良教育大学

教科教育専攻においては、教科ごとに、「学びの領域」を設定し、各々の教科において、どのような学問と関連があるのかが明らかにされている。また、カリキュラムを三つに区分（教科系列、実践系列、教職系列）して学生に具体的な力を育成しようとしている。

⑥ 鳴門教育大学

カリキュラムの中核として「教育実践学」を設定し、大学の授業と教育現場の実践が連動するように展開するとともに、「教育実践学」を軸にして各授業科目を結び付け、カリキュラム全体の構造化を図っている。

⑦ 日本教育大学協会

2004年に『「教員養成コア科目群」を基軸としたカリキュラムづくりの提案』において、4年間の教員養成課程の全体を通じて、学生が様々な教育現場で〈体験〉的活動を行うことと、それらについて科学的に〈省察〉することの往還を基軸とすることの重要性を述べた⁵⁾。その後各大学の改革実態調査を行った中で、16大学の事例においては、体験型の学習は取り組まれているものの、省察が位置付いていない体験的科目が見られることを明らかにした⁶⁾。

⑧ 兵庫教育大学

学校種に応じた内容（幼稚園・小学校）で、教員養成スタンダードを作成し、学生の自己評価を主体とした教員養成を行っている。

⑨ 広島大学

教育学研究科が長年積み重ねてきた教員養成と教育学研究の両方の実績の上に、高度な教育実践力を養うとともに高度な教育実践研究力も形成することが特徴である。

⑩ 福島大学

福島県教育委員会と共同研究を実施した。具体的には、教員養成と教員研修の系統を協議した上で、福島の教員スタンダードを作成した。同スタンダードにおいて、教員の専門性に関連して、態度・知識・実践力の3側面を指摘している⁷⁾。

⑪ 三重大学

教科力（教員が子供たちの教科に対する好奇心や興味を呼び起こす力）を重視し、教科・専攻別カリキュラムの検討・改善を実施している。教科専門カリキュラムを積み上げ式の体系的なものへと改善することを目的としたことに特徴がある⁸⁾。

⑫ 横浜国立大学

臨床的実践能力の獲得を重視している。具体的には、教養教育と専門教育とを有機的に連携させるために、少人数の「基礎演習」を1年次の必修としている。また、拠点小学校との「初等教育フィールドワーク研究」の際の観点別目標及び評価基準として「横浜スタンダード」を開発した⁹⁾。

2. 教員養成に関するカリキュラムの整理と課題

前述の教員養成に関するカリキュラムは、おおよそ、⑥、⑦、⑨、⑩、⑫などの、より良い授業づくりという教育実践とそのための他機関との連携に関するものと、②、③、⑤、⑪などの教科内容の在り方、つまり、教科専門科目と教職科目（教科教育）の架橋に関するものなどに大別できる。

前者の、より良い授業づくりという教育実践に関するものでは、学生に授業をどのような視点で省察させるかということが課題となる。また、後者の、教科専門科目と教職科目（教科教育）の架橋は、その着目点が課題となる。本研究では、とりわけ、後者に焦点を当て教員養成カリキュラムの枠組を構築することにした。

3. 研究の意義：人格の完成と人間性の育成への着目

我が国において、教員養成カリキュラムを作成する場合、教育基本法第一章「教育の目的及び理念」の第一条で明記されている「人格の完成」を目指すことが必須の条件となる。

人格の完成についてはいろいろな考え方ができる。その一つは、人間性の育成が考えられる。今までの教員養成のカリキュラムは、人格の完成あるいは人間性の育成という視点が潜在化している傾向があった。このため、教科専門科目と教職科目（教科教育）の架橋は、文化の伝承と伝達を通して子供が新しく文化を創造していくとともに、人間性を獲得していく視点を重視した教員養成の在り方を構想する必要があると言える。

（1）人間性を捉える視点

まず、人間性を捉える視点を規定することから始める。

人間性を捉える視点についてはいろいろな側面から規定できる。ここでは個の自律と、個と他者との関わりによる個の変容に大別して考える。

・ 個の自律

個の自律とは、子供が自ら目標や問題（目標）を持ち、見通しを設定し種々の対象に働きかけ見通しを実行することから、見通しや実行の結果を振り返り、更に的確で適切な見通しを構築していくことである。つまり、自己の目標や見通しの基に考え、判断し、行動し、見通しと振り返りを行うことから、目標や見通しを的確かつ適切なものへと変容していくという意味での自律である。

・ 他者との関わりによる個の変容

また、他者との関わりによる個の変容は、他者と関わり、その関わりにより個が他者の考えを自分のものと同価値があると認め、それを受け入れ、自己の考えが変容していくことである。つまり、他者と関わることにより、いろいろな側面から自己の考えを見直し、判断し、行動し、よりよく自己実現できるようになることと考える。

(2) 人間性の育成と「生きる力」

前述の、自律と他者との関わりによる変容あるいは成長は、現行の教育課程の基底となっている「生きる力」と言われるものである。したがって、子供が自分で考え判断し表現するための資質・能力を獲得できるように教員養成段階でも育成する必要があると言える。

4. 本研究の特徴

今まで述べてきた考え方の中で、本研究は、人間性を育成していく教科専門科目と教職科目を架橋することを構想し、それを基底とする教員養成コア・カリキュラムの枠組の構築を模索した。具体的には、各教科の本質に基づき、人間性を育成する資質・能力を教育的価値から捉えなおす。このようにして教科専門科目と教職科目を架橋する構想は、今までの教員養成カリキュラムにはないようである。このことが本研究の特徴の一つと言える。

また、人間性を育成していく過程は、人間形成とも言えるものである。そこで、人間性を育成していく過程を人間形成と記す。

第二章 研究方法の独自性と研究経過

1. 研究方法の独自性

第一章で述べたとおり、現在までに、複数の大学等において教員養成カリキュラムの開発が行われてきている。それらの議論は、各組織の現状を踏まえた検討及びプランニングになっているものが多い。そうした手法は、課題の明確化と改善策の検討という点で有効性を有する一方、現状が議論の前提となっている点で方法論的な限界をも内包する。

本研究では、現存の組織に限定することなく、教員養成の理念を追求することを議論の出発点として考察を進めた。また、議論のメンバーを教科教育研究者に限定することにより、学習指導における児童生徒の人間性の育成に焦点化して議論を進めた。これらは、本研究の独自性として指摘できるものである。

2. 研究経過

研究を進めるに当たり、具体的には、以下の段階を設定した。

- (1) 求められる教員の資質・能力を整理し、概念図を作成する。
- (2) 教員の資質・能力を議論の前提として、初等教育の教員養成としての到達目標を措定する。
- (3) 初等教育の教員養成としての到達目標を議論の前提として、中等教育の教員養成について、数学と保健体育に限定して、それぞれの到達目標を措定する。

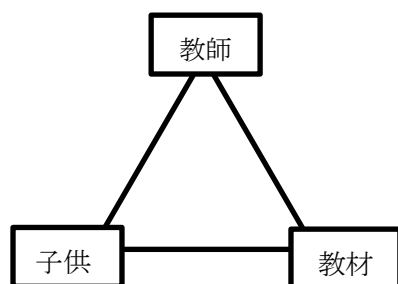
第三章 教員の資質・能力の枠組の構築

本章では、教員養成教育が目指してきた教員の資質・能力について、現代の教育が求めているものに変更すること、そして、資質・能力の枠組みを新たに構築することが必要であると主張する。そのために、教員に求められている新たな資質・能力とその枠組みに関係した新しい教員像とそれに示されている現代教育の理念を併せて検討し、新たな枠組みを提案する。さらにその資

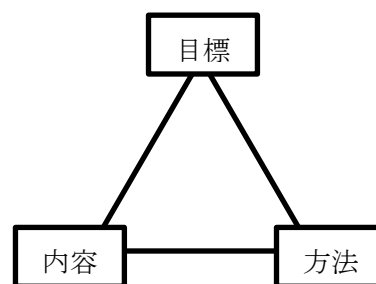
質・能力の枠組みが、教員養成教育に適用されるとき、初等教員と中等教員のそれぞれの養成教育に要求するものを明らかにする。

1. 教育の二つの構図

教育は、教師と子供との関係の上に、教材や内容に関する教授と学習として成り立っている。



【 図 1-3-1 教育の構造】



【 図 1-3-2 教科教育の構造】

教師と子供の関係は図 1-3-1 のように、教材を挟んで、教師と子供がコミュニケーションを通して、教育的関係を作り出すことであり、一般に、人間形成の側面を強調したものである。古くは、「訓育」と呼ばれ、人と人の関係のことを示している。一方、教材や内容に関する教授・学習は、図 1-3-2 のように、子供たちが教師の指導の下、内容と方法によって特定の目標に達する構造を示している。これは、教科の教育に代表されるように、特定の文化・学問を学習することをも目指したものであり、「陶冶」と呼ばれてきた。教育において、教師はこの両方の構図を同時に遂行している。

2. 教員養成教育の問題点

教員養成教育も教育のこの二つの構図を遂行できるように、教員志望学生を養成している。多くの大学では現在、教員養成教育は教職課程として行われている。教職課程は教員免許取得に必要な単位取得のために、必要な科目を選択するものとなっている。この科目構成は、上記した二つの構図を意識しているが、別々のものとして習得するようになってきている。教職という職業観、使命感の育成は、教育原理とか教職概論とか呼ばれる科目で、また生徒の指導は生徒指導という科目で、授業などの教育指導は教育の方法と技術などの科目でと、図 1-3-1 の教育的関係がこのように分解して養成されている。また、図 1-3-2 の教科の教育もその内容、方法が、専門科学の内容の習得、当該教科の指導法の習得と別々に進められている。さらには、往々にして、図 1-3-1 の教育的関係は初等教員養成にて、図 1-3-2 の教科の教育は中等教員養成にて強調され、教育の構図があたかも別個のように捉えがちである。

教員養成教育は科目履修、単位取得を原則にしている。現代の教員養成教育はこの原則を超え、各教員志望学生が各自の現代教師が持つべき能力達成を果たすことへとその基本的な考えを変更することが求められている。その能力として挙げられるものは次のことである。

- 目標としての、学校教育における人間性の育成・開発
- 教育実践における人間性育成指導と教科学習指導
- 各教科の学習指導が担当する人間性形成の追究

- 教科全体で果たす、現代に必要とする人間性育成
- 教育実践と教育研究の関係構造
- 教育研究による目的を持った教育実践改善・改革の継続

これらの要求は、教員養成教育の従来の中核を変革することを求めている。

3. 教員の資質・能力の新たな中核の構築

3. 1 新たな中核の必要性

現行の教員養成教育は、大きくは、教養科目、教職専門科目、教科専門科目の三つに分かれている。後者の二つが教員養成教育の主要な教育領域である。このほか、教育の本来的な側面である、使命感など教師として必要な資質が大事なものである。これらの、資質+教職+教科という3領域が従来の中核の教員養成教育の中核である。

この3領域論では現代の教育に応えられなくなっている。新たな中核でもって、現代の教育が各教師に必要なものとして育てることが必要になっている。確かに、各大学・学部は教員養成教育の改革を行っているし、教職実践演習という新たな科目も投入されている。

昨年度から本格的に始められた教職実践演習は、出口管理するとともに、総合的に養成することを各大学に要請している。しかし、モデル的に示された事項は次のものである¹⁰⁾。

1. 使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項
2. 社会性や対人関係能力に関する事項
3. 幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項
4. 教科・保育内容等の指導力に関する事項

これらは、グループ化されているが、構造化はされておらず、多くの大学の達成度評価は各事項をさらに下位項目に分け、下位項目の個別達成を見取るものに止まっている。これらの事項が示唆しているものは、現在の教員養成教育の基本的な構図を次の四つの養成部門を持つべきであるということであろう。

- ①教員全般の資質・能力
- ②指導力
- ③教科の内容
- ④授業実践力

現行の教員養成教育がこれら四つのグループの集合体として新たに作られるべきならば、それはどのような中核として構築すべきであろうか。

3. 2 教員養成教育の新しい中核

初等教員養成であろうとも、中等教員養成であろうとも、ともに、教育である。先に示した二つの教育の構図は同時に遂行されねばならない。図 1-3-2 の国語教育、算数・数学教育という教科教育として行われていても、図 1-3-1 の教育的関係は作り出されている。どのような教育も左右の構図を大なり小なり同時に進めている。

教員養成教育においても、この二つの教育の構図を関係するものとして理解するとともに、その関係が教員養成教育においても目に見える形で、明示化されることが必要であろう。

教育はいつの時代であろうが、人と人の関係に基づくものである。教師という教職の資質・能力は職業としてのそれであろうが、教育では、まずは人としての魅力や熱意がないと学び手はその指導や授業などに対して信頼も納得ももたないだろう。それゆえ、教職の資質・能力は指導や授業などの力を含みこみ支えるようにならないと、教育の構図自体が成り立たないものであろう。

当然、教師は各教科の授業を進めなければならない。初等教員は全教科にわたり、中等教員は担当教科に関して、その内容と指導に関して精通していなければならない。かつてのように、実習教員、初任教員ということで、訓練生のような扱いは現代ではできず、実習教員とはいえ、一人前にその教科の授業を進め、教科の内容を理解しその内容の指導も十分にできることが必要なのである。

現代の教師はそれだけでは済ませられない。取り扱う内容の量も増え、その方法も多様化し、とりわけ、ICT技術の習得は必要である。また、これまでなされてこなかった小学校英語活動も本格的に導入され、総合的な学習の時間は多様な活動を含めることが多くなっている。より実践力を培うとともに、社会の変化とともに教育の変化に柔軟に対応することができねばならない。

また、教師は常に自己の教育やその実践に関して検討を加え、より良いものや一人一人の子供に効果的なものを見いだす努力を求められている。それは単により高い実践力を持つことも必要なことであるが、自分で自分の教育やその実践について吟味検討し、改善を図ることである。さらには、自分の教育や実践だけではなく、ほかの教師の教育や実践、また学校のあらゆる教育活動に関しても、このような吟味検討ができ新たな改善や提案ができることが求められている。それは、教育現場での研究をすることできなければならないということであろう。つまり、どうすれば、その授業が良くなるか、一人一人の子供たちが学ぶことができるのかを同僚の教師とともに研究することが求められている。

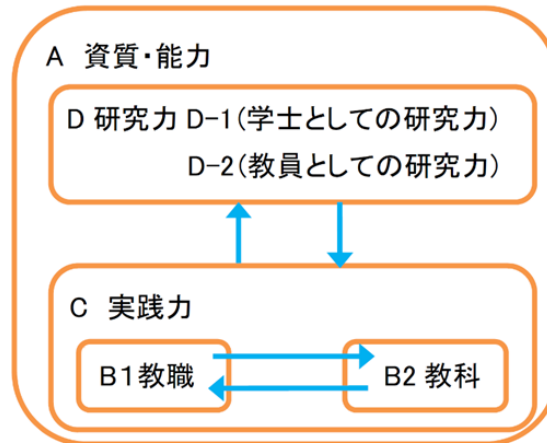
このように、従来の教育活動とともに現代に新たに必要とする活動、また、その教育活動を批判しより良いものに改善すること、さらにはその活動がどのような教育の位置にあるのかメタ認知する力、つまり教育研究できる力も必要とされている。教育活動の資質・能力が多様化、複雑化、高度化しているのが現代の教育であろう。資質+教職+教科の三つの領域論から、資質+教職+教科+実践+研究の五つの領域論へ拡張することが必要であろう。

3. 3 新しい枠組みの構造

五つの領域に拡張するだけでは、新しい教員養成教育の新たな枠組みにはならないだろう。そこには関係と構造とが必要であろう。なぜならば、従来の教員養成教育の課題が事項の習得に止まり、関連付けられていないことであったからである。

関係付けとして、本研究では、次の三つの関係付けを新たに導入する。第一は、教職と教科を同一の領域に入れ込み、連携を図る構造にすることである。教職と教科が別のものでなく、本章冒頭に示した、二つの教育の構図であり、相互に結び付くようにすることである。第二は、教職と教科を実践が蔽（おお）うことである。教職や教科は実際の教育実践に働くことによって、その習得は効果を発揮するからである。第三は、実践を研究がさらに進展させる関係である。研究と実践が相互に関連付けられ、研究によって実践はさらに発展し新しい教育実践を作り出せるようにすることである。

これらの三つの関係を五つの領域に結び付け、図式として提示すると、図 1-3-3 のように示すことができる。



【 図 1-3-3 教員養成教育に求められる新たな枠組み 】

現代の教育を遂行する教員に必要なとする資質・能力の構成要素を下記のように、五つの領域に整理した。

A	資質・能力	
B1	教職に関する知識・理解	※以下， B1 教職と略記する。
B2	教科に関する知識・理解	※以下， B2 教科と略記する。
C	実践力	
D	研究力	

この枠組みでの新しさは先の三つの関係で示したように、 B1 教職と B2 教科の相互関係、 B1 と B2 を実践力に結合すること、 C 実践力と D 研究力の設定と関係付け、である。

A 資質・能力が教職全般の行動自体を支え、維持していることを踏まえ、教職の中核に C 教育実践の実践力を据える。その中には、 B1 の教職と B2 の教科に関する知識・理解が入れ込まれる。 B1 教職も B2 教科も教育実践と組み込まれたときに有効に機能する。 B1 の教職も B2 の教科もそれぞれ独立して習得されると、肥大化し、制御不可能になるとともに、全く教育実践に効果を及ぼさないものになってしまう。 D の研究力もそれぞれの専門分野の研究力を身に付けてきた学士力と教員としての教育研究力の双方を持ち、実践力に効果的に働きかける。この D 研究力はこれまで十分に位置付けられずにきたものであり、教育の多様化、複雑化、高度化に対する現代的な要請である。 A から D の五つの領域は教師自身のよって常に、書き換えられ、更新し続けられ、教師自身が成長し続けることが期待されている。

3. 4 五つの領域の特質

五つの領域は、それぞれ次のような特質を持っている。

【A 資質・能力】これは従来から教師である以上必要な資質として示され、育成されてきた。古くは、同じ釜の飯を食うことで育成されると考えられてきたものである。つまり、同僚として経験を積む中で徐々に形成されると考えられてきた。教育者に求められる資質や能力（使命感、

教育的愛情，対人関係能力）を備えていること，また，教育の実際が同僚，保護者，地域の人々との連携により展開されていることを理解し，同僚と互いに高め合うことができることである。これら二つの資質・能力は，教育が人によるものであること，教師が学校の一員であり，地域社会の一員であり，子供は，家庭とともに地域社会の一員であるという自明のことを常に意識した教員であることを求めている。

二つの領域【B1 教職に関する知識・理解】と【B2 教科に関する知識・理解】は，これまでの教員養成教育の中核を形成してきたものである。それぞれの特質は，以下のとおりである。

【B1 教職に関する知識・理解】教育学，心理学が中心に講義されてきたものである。社会の形成において学校や教育が果たしてきた機能や現代社会における学校や教育の役割を理解していること，義務教育の意義と役割について知っていること，小学校，中学校教育の特質について知っていること，学校や教育を取り巻く基礎的な知識を持ち，関連する法令の内容と関連付けて教師に求められていることについて理解していること，などである。これらは教育の一般的な構造を遂行することに必要な資質・能力である。

【B2 教科に関する知識・理解】教科内容に関するものである。各教科等の指導内容の教育的価値を人間形成の側面から理解していること，各教科等の指導内容に関する系統的な知識，技能を持っていること，各教科等の目標，教材，指導方法，学習評価についての知識を持っていることなど，国語，算数・数学，理科，社会科など教科に関わる教育的意義，目標指導内容，教材指導方法などである。

【C 実践力】実際の教育に関わること，教育遂行能力と言ってもよいものである。教職への使命感と教育的愛情を持って目的や状況に応じた適切な言動を取ることができること，特別な支援を必要とする児童を含め，児童一人一人を理解し指導することができること，学級の状況を把握して学級経営の指導計画を立案し，信頼的な関係を築いて指導することができることなどである。これらは，現代教育が要求している実際に現代の教育を進めることができる資質と能力である。例えば，一人一人の到達状況や発達段階を考慮して，場面や状況などに応じた各教科等の指導計画を立案し授業実践をすることができることは，極めて高度な能力である。というのも，この能力は，小学校での30人クラスならば，30人個別に，各教科の到達状況を把握し，一人一人に適した指導計画を作ることであり，至難のわざと言ってもよいものである。しかし，理念的にはこのように一人一人を国語，算数と教科ごとに把握し，各時間に某（なにがし）かの学習成果を各人が持てるようにすることである。これが現代の教育の課題である。

【D 研究力】この領域は従来なかったものであり，現代の教育が特に必要としているものである。教育の複雑化，高度化に対応する重要な領域である。課題探求の基本的な過程（課題の認識，必要な調査・分析，解決策の立案，解決策の実施，結果の評価・改善という一連の過程）を知っていること，児童，学級，学校において教育課題を自ら見だし，その教育課題に関する探求を行い，探求成果を報告としてまとめるとともに，活用することができることである。この二つは学校や学級，教科指導における課題探求を進め，学校という教育現場における研究遂行能力である。

3. 5 現代教育において教員が新たに持つべき資質と能力

各領域において、現代教育において必要とされる資質・能力が上げられている。例えば、以下のとおりである（詳細は p.43-48 資料1を参照）。

Aでは、

- ・学校組織の一員として活動するための社会性，同僚と協力して教育を展開する協働性を身に付けている。
- ・他者と円滑に意思疎通するためのコミュニケーション能力を身に付けている。
- ・児童や生徒からも学び，共に成長しようとする姿勢を身に付けている。
- ・教育の専門家としての力量を持っている。
- ・教師になるための課題，また現代の教育の課題を自覚し，それらを解決しようとする姿勢を身に付けている。
- ・ICTに関する基礎的知識や技能を持っている。
- ・情報化社会において必要とされる倫理や規範について理解している。など

B1では、

- ・現代社会における学校や教育を取り巻く状況に関して理解している。
- ・現代社会において教師として何が求められているかを理解している。など

B2では、

- ・各教科等の背景となる親学問に関して学習者が日常生活等で獲得している既存の知識や見方や考え方について説明できる。
- ・学習者がこれからの社会に生きるために必要な資質や能力について列挙できる。
- ・学習者がこれからの社会に生きるために必要な資質や能力を育成できるように，既存の文化や学問・科学を再構成できる。
- ・学習指導要領の各教科等における指導内容について小，中学校を一貫した視点から学年内や学年間のつながりを説明できる。など

Cでは、

- ・評価計画に基づき，授業実践において児童の学習状況を評価することができる。
- ・児童一人一人の学習ニーズを評価することができる。
- ・児童一人一人の学習の達成度，進度，課題を把握し，適宜，フィードバックすることができる。
- ・児童一人一人が自らの学習を評価し，自らの課題に気付くことができるように支援することができる。など

Dでは、

- ・社会の諸現象に関する理解を深めるとともに，課題を発見し，必要な調査・分析の計画を立て，解決に向けて創造的に考えることができる。
- ・課題の探求のために多様な知識や情報を適切に活用するとともに，複眼的，論理的に分析し表現することができる。
- ・課題の解決に向けて自律的に行動するとともに，コミュニケーションを大切にして他者と協調的に取り組むことができる。など

五つの領域いずれにおいても，現代教育の要請が下位項目のベンチマークにおいて示され，初任者においても十分に活躍する素地を持って，当たることを狙っている。

4. 新しい枠組みと教員養成教育：初等教員養成教育と中等教員養成教育の共通性と独自性

A, B1, B2, C, D の五領域は、学校段階、教科を超えて、いずれの教員養成教育においても適用可能である。その意味において、共通性を持つものである。資料 1, 資料 2, 資料 3 に示したとおり、同一の五つの領域において基本的な枠組みで提示されている（資料 1 は p.43-48, 資料 2 は p.49-54, 資料 3 は p.55-60 に掲載）。

各領域は、大項目、小項目、解説の三つの項目からなっている。例えば、A 資質・能力は大項目には、A-1「教育者に求められる資質や能力（使命感、教育的愛情、学びの姿勢など）を備えている」と A-2「教育の実践が同僚、保護者、地域の人々との連携により展開されていることを理解している」の二つの大項目があり、さらに下位の小項目として、A-1 では、「教育者としての使命感や責任感を持っている」「教育という職業に対する誇りを持っている」などが例示されている。小項目は、ベンチマークであり、これを達成することが必要であることを示している。解説にはこれらの大項目や小項目を導き出されているのかを説明している。

このような共通説明のうえに、初等教員養成教育、中等数学教員養成教育、中等保健体育教員養成教育それぞれが作られている。いずれの教員養成教育においても、これら、A~D は必要であり、相互に関連付けられねばならないものである。

しかし、それぞれの特質がその相違を示している。相違はそれほど多くはない。中等数学教員養成教育と中等保健体育養成教育では、特にその違いが B2 に表れている。教科の違いがその大項目及び小項目の異なる点を生み出している。すなわち、B2 は中等教員養成教育では、各教科に分化され個別教科に対応するものとなりそれぞれ独自なものとなる。しかし、初等教員養成教育は各教科を包含するものであり、全教科に適用できる総合的なものである。

第四章 教員養成段階の到達目標

1. 中等教育の数学科教員養成

初等教員養成の資質・能力一覧のなかの文言「児童」を「生徒」に、「小学校」を「中・高等学校」に変更を行ったうえで、基本的には初等の枠組み及び中・高等学校の教育活動全般に関わる教員という大前提を踏まえながらも、数学科の学習指導を担う教員という観点に立って資質・能力の枠組みを検討した。以下では、この観点から行った再構成の主要な部分について説明する。

1. 1 数学の B2 教科

三つの大項目「各教科等の指導内容の教育的価値を人間形成の側面から理解している」、「各教科等の指導内容に関する系統的な知識、技能を持っている」、「各教科等の目標、教材、指導方法、学習評価についての知識を持っている」によって構成されている初等 B2 を、中等教育の数学教員に必要な数学科に関する専門的な知識・理解として再構成し、五つの大項目「目的・目標」、「数学の内容と方法」、「生徒の数学学習」、「授業構成、指導技術」、「評価」に再編したところが最も大きな変更である。

大項目「B2-1 目的・目標」については、「①陶冶的目的、実用的目的、文化的目的といった視座から、教育における数学の役割や意義を認識し、時代や社会に見合った数学教育の在り方を探究することができる」、「②学習指導要領を下に、歴史的変遷や算数科との関連を踏まえながら

学習指導要領に沿って数学科の目的や目標を具体的に理解している」を小項目とした。

大項目「B2-2 数学の内容と方法」については、小項目の第一に「数学の内容に関する基礎的知識に加えて、数学を生み出したり使ったりする方法を理解している」を位置付けることにより、数学を構成し活用する方法に関する知識・理解が数学教員として不可欠であることを明確にした。

大項目「B2-3 生徒の数学学習」では、小項目として「生徒の発達段階を踏まえながら、数学学習における生徒の理解過程や思考の特徴を理解している」、「生徒一人一人の学習状況や能力の違いなど、数学科における個に応じた指導の必要性や意義を理解している」を設定した。具体的・操作的・直観的な理解や思考を中心とする算数学習とは異なる性格を持つ数学学習の固有性及び生徒一人一人の多様な理解や思考に応じることが数学科の授業を構成し実践するうえで不可欠であるということから小項目として位置付けた。

大項目「B2-4 授業構成、指導技術」については、問題解決的な学習、探究的な学習、数学的活動に基づく学習などの数学科の基本的な授業方法を理解していること、このような授業を構成し実践するための教材研究を行うことができること、学習指導案を作成することができること、基本的な指導技術を習得していることの四つを小項目とした。基本的な指導技術に関しては「生徒への課題提示や指示の仕方、発問や板書の仕方、教具やICTの活用など、数学科の授業における基本的な指導技術を習得している」として「ICTの活用」を指導技術の一つとした。

大項目「B2-5 評価」では、大項目 B2-3 で設定した個に応じた指導に関する小項目に対応させ、小項目「②数学科の授業において、生徒一人一人の学習の達成度や進捗、課題を把握するための評価方法を理解している」、「③指導と評価の一体化という視座から、生徒一人一人の学数の達成度や進捗、課題に関する評価結果をフィードバックしたり、指導の改善に生かしたりすることの意義を理解している」を位置付けた。

1. 2 数学のC実践力

初等の大項目 C-4 の「①教材や指導法に関する知識を用いて、目的に即した適切な教育活動、授業を計画し実践できる」に対して、数学科の立場から、「数学科の目的・目標、数学の内容と方法を踏まえながら」を「教材や指導法に関する知識を用いて」の前に補足するとともに、「目的に即した」を B2-4 の小項目②の「問題解決的な学習や探究的な学習、数学的活動などに基づく」とし、「①数学科の目的・目標、数学の内容と方法を踏まえながら、教材や指導法に関する知識を用いて、問題解決的な学習や探究的な学習、数学的活動などに基づく適切な教育活動、授業を計画し実践することができる」とした。また初等の「②児童の発達段階や一人一人の学習状況、能力に応じた教育活動、授業を計画し実践することができる」の中の「児童の発達段階」を B2-3 の小項目①に対応させ、「生徒の発達段階及び数学学習における生徒の理解過程や思考の特徴を踏まえながら、一人一人の学習状況、能力に応じた教育活動、授業を計画し実践することができる」とした。さらに、「⑤必要に応じて適切に ICT を活用することができる」を B2-4 の小項目④に対応させ、「生徒への課題提示や指示の仕方、発問や板書の仕方、教具や ICT の活用などの基本的な指導技術を基盤としながら、授業を適切に計画し実践することができる」とした。

また、大項目 C-5 の小項目「①評価計画に基づき、授業実践において児童の学習状況を評価することができる」の「評価計画に基づき」の部分も B2-5 の小項目①に対応させ、「数学科における観点別学習状況評価などに基づく評価計画にしたがって、授業実践において生徒の学習状況を評価することができる」にした。

大項目 C-6 の最初に「数学科における」を付け加えた。また、小項目①の最初に「数学科における授業研究などの視座から」を付加し、数学科における授業研究などから得られる示唆を用いることを実践力として強調した。

1. 3 数学の D 研究力

大項目 D-2 については、新しく「③教育実践を具体的な事実として捉え、それを研究対象とすることができる」を付け加えるとともに、初等の小項目の順序を一部変更し、教育に関する課題を見だし、それを調査研究や授業研究、文献研究などによって探求しその成果報告を行うという、一連の活動として再構成した。

1. 4 概括

以上述べてきた主要な変更や補足の特徴は、以下の 4 点にまとめられる。

第 1 に、数学科としての指導内容や指導方法の特質に基づく枠組みの再編や変更・補足である。例えば、大項目「B2-2 数学の内容と方法」の小項目①を「数学を生み出したり使ったりする方法を理解している」とするとともに、大項目「B2-4 授業構成、指導技術」の小項目②では「問題解決的な学習、探究的な学習、数学的活動に基づく学習」を数学の授業方法としてしているところに表れている。つまり、数学を結果としてではなく過程として理解することを数学教員の資質・能力として設定している。また、B2 の変更が C に反映している点もこの例である。

第 2 に、生徒の数学学習の特質や思考の特徴に基づく枠組みの再編や変更・補足である。例えば、大項目「B2-3 生徒の数学学習」を新たに設定し、「生徒の発達段階を踏まえながら、数学学習における生徒の理解過程や思考の特徴を理解している」、「生徒一人一人の学習状況や能力の違いなど、数学科における個に応じた指導の必要性や意義を理解している」としているところ、さらにこれらを「B2-5 評価」と関連させているところに表れている。数学学習の理解過程や思考の特徴に対する一般的な理解に加えて、多様な個への対応を資質・能力として設定している。

第 3 に、数学教員に研究力を求めているところである。例えば、大項目「B2-1」に「数学教育の在り方を探究することができる」や大項目 D-2 の小項目③に「教育実践を具体的な事実として捉え、それを研究対象とすることができる」としているところに表れている。

第 4 に、ICT の活用を数学の指導技術としているところである。例えば、大項目「B2-4 授業構成、指導技術」の小項目④の中で、ICT の活用を従来の指導技術と併記しているところに表れている。

2. 中等教育の保健体育科教員養成

中等教育の保健体育教員養成の資質・能力の枠組みは、基本的には初等の枠組みとほぼ同じである。ただし、「児童」を「生徒」に、「小学校」を「中・高等学校」に文言の変更を行うとともに、中等教育の実技を含む教科の特徴を踏まえ、以下のように再構成した。

2. 1 保健体育の A 資質・能力

「A-1 教育者に求められる資質や能力（使命感、教育的愛情、学びの姿勢など）を備えてい

る」の小項目に、中等段階に特化した項目として、「④ 文化・学問・社会への関心と学びの姿勢」を、さらには、保健体育科に特化した項目として、「⑤ 生命尊重・健康管理・安全の意識」の項目を付け加えた。

2. 2 保健体育の B1 教職

「B1-8 学校教育において求められる ICT に関する基礎的な知識や技能を持ち、情報化社会において必要とされる情報倫理について理解している」の小項目の文言を変更し「学校教育において必要とされる ICT に関する規範について理解している」とした。

2. 3 保健体育の B2 教科

「B2-1 保健体育科の指導内容の教育的価値について理解している」の小項目については、保健体育科に即した文言に変更した。さらに、初等の「④教材の構成（教科内容構成）能力」については、教員養成段階にふさわしいレベルに文言を変更するとともに、「⑤ 各学校の教育課程を編成する場合に必要な学習指導要領総則に関する理解」と一体とし、「生徒が生涯を通じて運動に親しみ健康で豊かに生きるために必要な体育・スポーツ・保健に関わる資質や能力を育成できるように、関連する専門科学の内容を、学習指導要領に基づきながら、保健体育科の指導内容に組み立てることができる」に変更した。

大項目を「B2-2 保健体育科の指導内容に関する系統的な知識・技能を持っている」とし、実技を伴う保健体育科の特徴に即して初等の大項目に「技能」を補足した。また、同様の理由から B2-3 の小項目に、「上記の視点を理解し、大学での模擬授業において総合的に実践することができる」を補足した。

2. 4 保健体育の C 実践力

「C-3 学級の状況を把握して学級経営の指導計画を立案し、信頼関係を築いて指導することができる」の小項目として、「行動管理」以外に「行動規律」の指導を具体化するために、「学校や教室における学習者の行動についての規律、行動規範の枠組みを示し、それに基づいて指導することができる」の項目を補足した。

小項目「・教育活動にふさわしい適切な学習環境づくりができる」を「C-3」の学級経営の計画立案と実践から移動させ、「C-4 生徒一人一人の到達状況や発達段階を考慮して、場面や状況などに応じた各教科等の指導計画を立案し授業実践をすることができる」の保健体育科の計画立案と実践に位置付けた小項目とした。

大項目「C-7 生徒一人一人の健康や発達の状況に配慮し、学校や教室に安全な環境を実現することともに、それらの維持を点検し評価することができる」の冒頭に「生徒一人一人の健康や発達の状況に配慮し、」を補足し、小項目に「生徒一人一人の健康や発達の状況に関心を払い、適切な配慮をすることができる」を補足した。また、保健体育科は基本的に校内での活動を前提としているので、小項目の「校外活動」に関する小項目は位置付けていない。さらに、初等の行動や規範の管理に関する小項目は、「C-3」の「学校や教室における学習者の行動についての規律、行動規範の枠組みを示し、それに基づいて指導することができる」という小項目として設定し、本欄には位置付けていない。

「C-8 同僚と協働し、学校の教員として効果的な教育活動の実践及びその改善をすることができる」に関しては、保健体育教員として効果的な教育活動の実践及びその改善をするためには、保護者や地域住民との信頼関係が不可欠であるので、「保護者や地域住民と信頼関係の構築と適切な対応について理解している」を小項目として位置付けた。

2. 5 保健体育のD研究力

「D-1 課題探求の基本的な過程（課題の認識、必要な調査・分析、解決策の立案、解決策の実施、結果の評価・改善という一連の過程）を知っている」の「課題の認識」の小項目について、保健体育科にふさわしく「生徒の身体活動や生活・健康実態」を補足した。

「D-2 生徒、学級、学校において教育課題を自ら見だし、その教育課題に関する探求を行い、探求成果を報告としてまとめるとともに、活用することができる」の小項目「教育課題の発見」の項目に「部活動」を補足し、「教育実習などの体験を通して、生徒の発達、学習指導、学級経営、部活動など、教育活動に関する課題について自ら見いだすことができる」とした。ただし、「部活動」における教育課題の発見は、中・高等学校の教員に共通した資質・能力であり、保健体育教員のみ求められる資質・能力ではない。

2. 6 概括

これらの変更や補足の特徴は、以下の3点にまとめられる。

第1に、実技を伴う保健体育科の指導内容の特質に基づく変更や補足である。例えば、「技能」を補足し、大項目「B2-2 保健体育科の指導内容に関する系統的な知識・技能を持っている」と変更した点や、この下位の小項目に、「上記の視点を理解し、大学での模擬授業において総合的に実践することができる」を補足した点である。さらに、「C-3」の小項目として、「学校や教室における学習者の行動についての規律、行動規範の枠組みを示し、それに基づいて指導することができる」の項目を補足し「行動管理」以外に「行動規律」の指導を補足した点もこの例である。

第2に、実技を伴う保健体育科で指導する教材の特質に基づく変更や補足である。例えば、運動会やマラソン大会の運営等で効果的な実践とその改善を遂行するために、保護者や地域住民との信頼関係が不可欠であるので、「C-8」に「保護者や地域住民と信頼関係の構築と適切な対応について理解している」を小項目に補足した点はその例である。

第3に、中・高等学校の教員の共通の資質・能力として補足した点である。例えば、「D-2」の小項目「教育課題の発見」の項目に「部活動」を補足した点はその例である。

第五章 今後の課題

本研究では、初等教育、中等教育の数学及び保健体育に限定して教員の資質・能力を議論し、更に、教員養成段階の到達目標を検討した。初等教育段階の教員は全教科の指導を担当することが一般的であり、一方、中等教育段階の教員は担当教科のみの指導を行うことが一般的である。また、数学は内容を含む教科として捉えることができ、一方、保健体育は実技を含む教科として捉えることができる。

数学、保健体育以外の教科の教員養成に関しては、養成段階で育成すべき資質・能力を議論する際に、本研究の研究成果が活用できる可能性がある。例えば、各教科の特徴を基に、その教科

の指導を担当する教員として持つべき資質・能力を議論していくことが有効と考えられる。さらには、実際に講義や演習を構想して実践し、成果や課題を確認・検討していくことも重要であろう。

なお、到達目標として今回示した内容は、一つの例示としての役割を有するものであり、更なる議論と検証が必要である。そうした取組を進めるためには、教員養成を行っている大学での議論や実践はもとより、関連学会での議論や実践も大いに期待される。

最後に、本研究では、コア・カリキュラムの構築のための基盤整備としての役割を担うことを追求してきた。作成した資質・能力の関係図、及び文章化した到達目標を、教員養成のカリキュラム開発と質的向上のための参考としていただければ幸いである。

<注>

- 1) 愛知教育大学「学部と大学院との連携による6年一貫教員養成コース (PDF)」
- 2) 三島知剛・高塚成信・尾島卓・高橋香代・加賀勝「教員養成コア・カリキュラムにおける教科内容構成に関する評価について」日本教育大学協会『日本教育大学協会研究年報』第31集, 2013年, pp.191-200
- 3) 上越教育大学『教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域に関する調査研究』平成22-23年度文部科学省先導的の大学改革推進委託事業 研究成果報告書
- 4) 上越教育大学 HP「学校教育学部 カリキュラム」(2015年1月19日最終閲覧)
<http://www.juen.ac.jp/080faculty/020curriculum.html>
- 5) 「教員養成の『モデル・コア・カリキュラム』の検討—『教員養成コア科目群』を基軸にしたカリキュラムづくりの提案—」日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト, 2004年
- 6) 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト『教員養成カリキュラムの豊かな発展のために—<体験>—<省察>を基軸にした「モデル・コア・カリキュラム」の展開—』2006年
- 7) 教育家庭新聞ブログ (2015年1月19日最終閲覧)
http://www.kknews.co.jp/wb/archives/2007/08/post_1072.html
- 8) 藤田達生, 永田成文, 川端康「教員養成段階の『教科力』育成のためのカリキュラム開発」『日本教育大学協会年報』第28集, 2010年, pp.201-215
- 9) 「補論 教員養成スタンダードの先行事例に見られる現状と課題」別惣淳二, 渡邊隆信編『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証』ジアース教育新社, 2012年, pp.196-199
- 10) 文部科学省教職実践演習(仮称)について (2015年3月3日最終閲覧)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337016.htm

(資料1) 初等教育の教員養成の資質・能力一覧

	大項目	小項目	解説
初等 A	A-1 教育者に求められる資質や能力(使命感, 教育的愛情, 対人関係能力)を備えている。	<ul style="list-style-type: none"> ・教育者としての使命感や責任感を持っている。 ・教育という職業に対する誇りを持っている。 ・幼児児童生徒に対する教育的愛情を持っている。 ・人間の成長・発達についての深い理解を持っている。 ・学校組織の一員として活動するための社会性, 同僚と協力して教育を展開する協働性を身に付けている。 ・他者と円滑に意思疎通するためのコミュニケーション能力を身に付けている。 ・児童や生徒からも学び, 共に成長しようとする姿勢を身に付けている。 ・教育の専門家としての力量を持っている。 ・教師になるための課題, また現代の教育の課題を自覚し, それらを解決しようとする姿勢を身に付けている。 ・ICTに関する基礎的知識や技能を持っている。 ・情報社会において必要とされる倫理や規範について理解している。 	<p>教育は人なりというように, 教師には教育者であることが求められている。このことは, その人自身における教育的人間としての資質や能力とともに, 現代の国際化, グローバル化, 情報化社会では, 地球的な視野での行動や態度, 情報関係処理能力や ICT などの技術や技能をも必要としている。</p> <p>このような資質や能力, 技術や技能をまとめると, ①使命感や責任感, ②教育的愛情や誇り, ③人間性や社会性, ④対人関係能力, ④学びの姿勢, ⑤問題解決能力, ⑥地球的視野やその行動, ⑦ICT やその倫理, ⑧専門的知識, ⑨一般的な教養であろう。⑧専門的知識や⑨一般的な教養はほかの項目で, 取り扱われるので, A としては, ①-⑦で構成される。</p>
	A-2 教育の実際が同僚, 保護者, 地域の人々との連携により展開されていることを理解し, 同僚と互いに高め合うことができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・教師は学校の一員であるとともに, 地域社会の一員であることや, 子供たちが各家庭において育っていることを理解している。 ・学校は, 教師が協働して取り組む社会的な集合体であり, 各家庭や地域社会と連携し, 展開されていることを理解している。 ・教師は, 教育者として, 地域社会や学校組織の一員として自覚し, 地域の人々や同僚と連携・協力することが必要であることを理解している。 ・学校は, 現代社会が求める教育課題に取組, 一人一人の児童生徒を成長・発展させ, より高い教育を実現しようとしていることを理解している。 	<p>教師は学校の一員であるとともに, 地域社会の一員でもある。また, 子供たちは, 各家庭において育っている。学校は, 家庭や地域社会と連携するとともに, 教師が協働して取り組む社会的な組織体である。各教師は, 教育者としての使命とともに, 地域社会, 学校組織の一員としても自覚し, 地域社会や組織を地域の人々, 同僚と連携・協力しながら, 発展させることが必要である。これらを整理すると, ①学校の社会的関係, ②同僚, 保護者, 地域社会の人々との連携, ③同僚との協調性・協力, ④教育を高める姿勢, で構成される。</p>
	大項目	小項目	解説
初等 B1	B1-1 社会の形成において学校や教育が果たしてきた機能や現代社会における学校や教育の役割を理解している。	<ul style="list-style-type: none"> ・社会の形成において果たしてきた学校の機能について知っている。 ・現代社会における学校や教育を取り巻く状況に関して理解している。 ・現代社会において教師として何が求められているかを理解している。 	<p>教師は, 近代社会の国家建設と維持のための国民の育成, 個人の幸福な生活保障に必要な能力の発達に関して, 学校や教育が果たしてきた機能を理解することが求められる。さらに, 教師は, グローバル化, 知識基盤社会等の現代社会の特徴が学校や教育に与える影響を理解した上で, そのような現代社会の影響の下で将来の社会を担う児童の成長と発達に教師が果たす役割を理解することが求められる。</p>

初 等 B1	<p>B1-2 義務教育の意義と役割について知っている。小学校教育の特質について知っている。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・義務教育の意義と役割を知っている。 ・小学校の組織と経営，行事等について知っている。 ・教育基本法，学校教育法，学習指導要領等と関連付けて，小学校の各教科や特別活動等が人間形成において果たしている役割について知っている。 <p style="text-align: right;">など</p>	<p>教師は，保護者及び教育行政が，児童の成長と発達を保障するために，普通教育を受けさせる義務を持つ意義と役割を知る必要がある。そして，教師はその義務教育の目的を達成するために制度化された小学校の組織，経営，行事の全体を理解することを求められる。さらに，教師は，教育基本法，学校教育法，学習指導要領等の法令と関連付けて，小学校の各教科や特別活動等が人間形成において果たしている役割について知ることを求められる。</p>
	<p>B1-3 学校や教育を取り巻く基礎的な知識を持ち，関連する法令の内容と関連付けて教師に求められていることについて理解している。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・学校を取り巻く地域社会の要請や子供の実態を把握し，同僚と協力する必要性について理解している。 ・教育基本法，学校教育法，教育公務員特例法等に基づき，教師に求められている服務や研修等について知っている。 <p style="text-align: right;">など</p>	<p>教師は，学校を取り巻く地域社会が児童の成長と発達に求めている要請を把握し，校内の同僚と協力して，実際の児童の実態に応じて必要な教育的働きかけを行う役割を求められる。また，教師はその役割を果たすために，教育基本法，学校教育法，教育公務員特例法等に定められた，教師に求められている服務や研修等の内容を知っていることが求められる。</p>
	<p>B1-4 小学校の教育課程に関する知識を持っている。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の成長と発達に必要な文化を組織した全体的な計画としての教育課程に関する知識を持っている。 ・計画を実践するとともに，その実践の成果に基づいて評価し改善する過程としての教育課程に関する知識を持っている。 ・小学校の教育課程としての小学校学習指導要領に関する知識を持っている。 <p style="text-align: right;">など</p>	<p>教師は，小学校の目標を実現するために，次のような小学校の教育課程に関する知識を持つことを求められる。つまり，児童の成長と発達に必要な文化を組織した全体的な計画としての教育課程，さらに，その計画を実践し，その実践の成果に基づいて計画を評価し改善する過程としての教育課程に関する知識である。また，教師は小学校の教育課程として法令で定められた小学校学習指導要領に関する知識を持つことも求められる。</p>
	<p>B1-5 生徒指導や学級経営の意義や視点などに関する知識を持っている。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・学級経営・生徒指導の意義や視点などに関する知識を持っている。 ・行動管理の方法に関する知識を持っている。 ・教室環境，学習環境づくりに必要な知識を持っている。 <p style="text-align: right;">など</p>	<p>教師は，学級担任として児童の内面を深く共感的に理解した上で，児童の行為や行動を指導する知識を持つことが求められる。そして，学級の目標を設定し学級活動や学校行事等の学級経営の知識を持つことが求められる。また，学級の規律を維持して児童が協力して行動するための管理の知識，机や掲示物の配置に加え日記作成や学級文庫の設置等の安全で安心できる教室環境や学習環境づくりの知識を持つことも求められる。</p>

初等 B1	B1-6 発達や学習に関する知識を持っている。また、特別に支援を必要とする児童の特徴、必要な対応方法について理解している。	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の発達と学習に関する知識を持っている。 ・教授及び学習指導に関する知識を持っている。 ・特別に支援を必要とする子供の特徴を理解しているとともに、多様な個々の子供のニーズに対して効果的に対応する方法を理解している。 	教師は、児童の成長や発達段階に関する知識を持つとともに、発達段階に応じた学習の特質に関する知識を持つことが求められる。さらに、教科指導に必要な教授及び学習指導に関する知識を持つことが求められる。そして、特別に支援を必要とする子供の特徴を理解しているとともに、多様な個々の子供のニーズに対して効果的に対応する方法を理解していることが求められる。
	B1-7 児童の発達や学習を評価することの目的、方法、意義について知識を持っている。	<ul style="list-style-type: none"> ・評価の目的と意義について知識を持っている。 ・評価に用いる様々な方法を知り、その方法の利点や弱点を知っている。 ・目標に準拠した評価を実施する上で必要な事項について知っている。 	教師は、児童の発達や学習を支援するための評価の目的と意義について理解するとともに、評価に用いる様々な方法を知り、その方法の利点や弱点を知ることが求められる。そして、現在小学校で用いられている目標に準拠した評価を実施するために必要な評価規準の作成等の必要な事項について知ることが求められる。
	B1-8 ICTに関する基礎的な知識や技能を持ち、情報化社会において必要とされる情報倫理について理解している。	<ul style="list-style-type: none"> ・ICTに関する知識を持ち必要なスキルを理解している。 ・情報化社会において必要とされる規範について理解している。 	教師は、現代社会で求められているICTに関する知識を持つとともに必要なスキルを理解することが求められる。また、教師は、情報化社会でICTを活用する前提となる情報活用に関する規範について理解することが求められる。
	大項目	小項目	解説
初等 B2	B2-1 各教科等の指導内容の教育的価値を人間形成の側面から理解している。	<ul style="list-style-type: none"> ・各教科等の背景となる親学問に関して本質的かつ基本的な知識や方法の体系について説明できる。 ・各教科等の背景となる親学問に関して学習者が日常生活等で獲得している既存の知識や見方や考え方を適用して説明できる。 ・学習者がこれからの社会に生きるために必要な資質や能力について列挙できる。 ・学習者がこれからの社会に生きるために必要な資質や能力を育成できるように、既存の文化や学問・科学を再構成できる。 ・学習指導要領の総則における教育課程編成の一般方針や内容等の取扱いに関する共通の事項、授業時数等の取扱い、指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項などについて説明できる。 	<p>教職科目関係で人間形成をいうと、個人内では自己変革や多面的な判断、他者との関わりでは他者の存在を認め、そこからの学びになる。教科内容を構成するという、B2では、教科の親学問の学問的価値を、能力など豊かに生きるための資質や能力的な価値に変換することが人間形成の側面から教材価値を見直すことと考える。そこで、①親学問に関する本質的な理解②学習者が既存する知識や能力などの理解③生きていくために必要な能力の理解④①②③の理解に基づき教材の構成（教科内容構成）能力⑤各学校の教育課程を編成する場合に必要な学習指導要領総則に関する理解、で構成される。</p>

初等 B2	B2-2 各教科等の指導内容に関する体系的知識、技能を持っている。	<ul style="list-style-type: none"> ・学習指導要領の各教科等における目標とそれに基づく指導内容について説明できる。 ・学習指導要領の各教科等における指導内容について、小、中学校を一貫した視点から学年内や学年間のつながりを説明できる。 など 	学習内容は学習者の立場から、指導内容を教師の立場からの表現
	B2-3 各教科等の目標、教材、指導方法、学習評価についての知識を持っている。	<ul style="list-style-type: none"> ・学習指導要領の各教科等における目標の意味や意義について説明できる。 ・学習指導要領の各教科等における指導内容の意味や意義について説明でき、それを教材に具現化できる。 ・学習指導要領の各教科等における指導方法の意味や意義について説明でき、それを具体的な学習指導過程に構想し展開できる。 ・学習指導要領の各教科等における観点別評価の意味や意義について説明でき、それを学習指導過程で具現化できる。 など 	「知識を持っている」ということは、狭義の意味ではなく、実践上で具体的に展開できるようにするため、広義の意味として知識を捉える。B2-1は教科構成論の視点で、B2-3は、学習指導要領の視点での理解を記述。また、評価に関する目的や目標、方法、手法などの学習評価はB1で述べ、B2-3では、学習指導要領を基底とする観点別評価を述べる。
	大項目	小項目	解説
初等 C	C-1 教職への使命感と教育的愛情を持って目的や状況に応じた適切な言動を取ることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・現代社会における学校や教育を取り巻く状況に関する理解に基づき、教職への使命感及び教育的愛情を持って教育活動に携わることができる。 ・教師に求められている服務等を遵守することができる。 など 	教育は社会的制度であり、そこに関わる者は学校、教育、及び教師に対する社会的要請・社会的責任を理解した上で教育活動に携わることが求められている。そのため、1) 教職への意識、2) 服務に関すること、という視点から下位項目を構成した。
	C-2 特別な支援を必要とする児童を含め、児童一人一人を理解し指導することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・多様な個々の児童の発達と学習の状況及びニーズを理解し、それらに応じた指導をすることができる。 ・特別に支援を必要としている児童の特徴に応じた効果的な方法を用いて指導することができる。 など 	共生社会の形成に向けた視点を持って、教育の実際に携わっていく必要があるという観点から、小項目を構成した。
	C-3 学級の状況を把握して学級経営の指導計画を立案し、信頼的な関係を築いて指導することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・学級経営・生徒指導の意義や視点に立って、学級や児童の状態に応じた指導計画を立案、実施することができる。 ・教師と児童の信頼関係及び児童相互の好ましい人間関係を育てるとともに児童理解を深めることができる。 ・行動管理をすることができる。 ・教室環境、学習環境づくりをすることができる。 など 	学校における学びの基盤としての学級経営・生徒指導の意義を理解した上で教育活動を計画、実施し、児童の成長を保障することが教師に求められている。そこで、1) 実情に応じた計画性、2) 実践的力量（関係性の構築、安全、環境）、の観点から小項目を構成した。

初 等 C	<p>C-4 児童一人一人の到達状況や発達段階を考慮して、場面や状況などに応じた各教科等の指導計画を立案し授業実践をすることができる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・教材や指導法に関する知識を用いて、目的に即した適切な教育活動、授業を計画し実践することができる。 ・児童の発達段階や一人一人の学習状況、能力に応じた教育活動、授業を計画し実践することができる。 ・児童の既習知識と関連付けて新しい知識・理解・概念、プロセスを獲得させる教育活動、授業を計画し実践することができる。 ・児童が学習内容を確実に身に付けることができるように、学習形態を適切に使い分けるとともに、補充的な学習や発展的な学習などを適切に位置付けた教育活動、授業を計画し実践することができる。 ・必要に応じて適切にICTを活用することができる。 など 	<p>児童一人一人の状況を把握し、それに応じた適切な教育活動を各教科等において計画、実施することにより、児童が持っている諸能力を高めることが教師に求められている。そこで、1) 各教科等の目的に即した教育活動、2) 児童理解に基づいた教育活動、3) 学習過程、4) 学習形態及び補充・発展、5) ICT活用、の観点から下位項目を構成した。ただし、本項目では、初等教育教員養成であることを念頭に置き、各教科等の水準で記述している。</p>
	<p>C-5 児童一人一人の発達や学習を評価することができる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・評価計画に基づき、授業実践において児童の学習状況の評価することができる。 ・児童一人一人の学習ニーズを評価することができる。 ・児童一人一人の学習の達成度、進度、課題を把握し、適宜、フィードバックすることができる。 ・児童一人一人が自らの学習を評価し、自らの課題に気付くことができるように支援することができる。 など 	<p>学習をより充実させる上で、教育計画に即して教師が児童の学習の様子を的確に把握し、その結果を児童にフィードバックすることが必要である。そこで、1) 計画性、2) 児童のニーズ、3) フィードバック、4) 児童による自己評価、の観点から構成した。</p>
	<p>C-6 自らの指導を振り返り、指導計画及び教育活動を適宜変更することができる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・教師自らの教授・学習指導を振り返ることにより、指導計画及び教育活動を適宜変更することができる。 など 	<p>「指導と評価の一体化」の観点から、計画、実施した教育活動を学習者の実情に即して変更、改善することが教師に求められている。本項目はこの観点から構成されている。</p>
	<p>C-7 学校や教室に安全な環境を実現するとともに、それらの維持を点検し評価することができる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・学校や教室に安全な学習環境を実現し、それらの維持を点検するとともに、必要な改善を行うことができる。 ・校外活動においても、安全な学習環境にあるかどうかを点検・評価し、適切な配慮をすることができる。 ・学校や教室における学習者の行動についての規律、行動規範の枠組みを示し、それに基づいて指導することができる。 ・学習者の行動や規範の管理において、学習者の自主性を尊重することができる。 など 	<p>学校や教室が児童にとって精神的、身体的に安全な場であることが、学習を保障することになる。教師にはこれらの安全を保障する責務があるとともに、児童の自主性を育むという側面も忘れてはならない。そこで、1) 学習環境、2) 校外活動、3) 規範、4) 自主性、という観点から構成した。</p>
	<p>C-8 同僚と協働し、学校の教員として効果的な教育活動の実践及びその改善をすることができる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・同僚と協働し、学校の教員として効果的な教育実践を展開するとともに、より良いものに改善することができる。 ・同僚の教育活動を適切に支援し、学校の教育目標実現に寄与することができる。 など 	<p>学校や教育が置かれている複雑な状況に応じ、より良い教育活動を展開することは教師一人の問題を超えており、同僚との協働性を抜きには考えられない現状である。この観点から、本項目を構成した。</p>

	大項目	小項目	解説
初等 D	D-1 課題探求の基本的な過程（課題の認識, 必要な調査・分析, 解決策の立案, 解決策の実施, 結果の評価・改善という一連の過程）を知っている。	<ul style="list-style-type: none"> ・社会の諸現象に関する理解を深めるとともに、課題を発見し、必要な調査・分析の計画を立て、解決に向けて創造的に考えることができる。 ・課題の探求のために多様な知識や情報を適切に活用するとともに、複眼的、論理的に分析し表現することができる。 ・課題の解決に向けて自律的に行動するとともに、コミュニケーションを大切に他者と協動的に取り組むことができる。 	「学びの姿勢や問題解決能力」（領域A参照）を持っていることは、教員としてのみならず社会人として重要である。このような姿勢や能力の伸長には、自ら課題を見いだしそれを探求する活動を行うことによって、自らの体験・経験の結果として、課題の認識とその追求、改善という「課題探求の過程」を知ることができる。
	D-2 児童、学級、学校において教育課題を自ら見だし、その教育課題に関する探求を行い、探求成果を報告としてまとめるとともに、活用することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・教育実習などの体験を通して、児童の発達、学習指導、学級経営など教育活動に関する課題について自ら見いだすことができる。 ・教育の諸課題に対して親学問を参照したり、先行実践を調査したりするなど、適切にアプローチし探求することができる。 ・探求した成果を論文としてまとめたり、プレゼンテーションを作成して共有したりするなど、説明や報告をすることができる。 ・諸課題に関する探求の成果を、実際の教育実践に活用し、その効果を省察することができる。 	教師には、常に児童及び授業についての理解を深め、その指導に関わる力量の向上を心掛けることが求められる。そのために、まず、自らの教育活動について課題を見いだすとともに、その課題の解決に向けてどのようなアプローチが可能であるのか、複数の選択肢を持つことが必要である。さらに、その課題解決の成果やアプローチの手法などを教師同士で共有し、再び、自身の実践の省察を通して次なる課題を見いだしていく。こうした「教育実践に関わる課題探求」を日常的に行うことができるよう、小項目を構成した。

(資料2) 中等教育・数学の教員養成の資質・能力一覧

	大項目	小項目	解説
数学 A	A-1 教育者に求められる資質や能力(使命感, 教育的愛情, 対人関係能力)を備えている。	<ul style="list-style-type: none"> ・教育者としての使命感や責任感を持っている。 ・教育という職業に対する誇りを持っている。 ・生徒に対する教育的愛情を持っている。 ・人間の成長・発達についての深い理解を持っている。 ・学校組織の一員として活動するための社会性, 同僚と協力して教育を展開する協働性を身に付けている。 ・他者と円滑に意思疎通するためのコミュニケーション能力を身に付けている。 ・生徒からも学び, 共に成長しようとする姿勢を身に付けている。 ・教育の専門家とは何かを知り, それへ向かって努力する姿勢がある。 ・教師になるための課題, また現代の教育の課題を自覚し, それらを解決しようとする姿勢を身に付けている。 ・ICTに関する基礎的知識や技能を持っている。 ・情報化社会において必要とされる倫理や規範について理解している。 	<p>教育は人なりというように, 教師には教育者であることが求められている。このことは, その人自身における教育的人間としての資質や能力とともに, 現代の国際化, グローバル化, 情報化社会では, 地球的な視野での行動や態度, 情報関係処理能力やICTなどの技術や技能をも必要としている。</p> <p>このような資質や能力, 技術や技能をまとめると, ①使命感や責任感, ②教育的愛情や誇り, ③人間性や社会性, ④対人関係能力, ④学びの姿勢, ⑤問題解決能力, ⑥地球的視野やその行動, ⑦ICTやその倫理, ⑧専門的知識, ⑨一般的な教養であろう。⑧専門的知識や⑨一般的な教養はほかの項目で, 取り扱われるので, Aとしては, ①-⑦であろう。</p>
	A-2 教育の実践が同僚, 保護者, 地域の人々との連携により展開されていることを理解し, 同僚と互いに高め合うことができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・教師は学校の一員であるとともに, 地域社会の一員でもあることや, 生徒が各家庭において育っていることを理解している。 ・学校は, 教師が協働して取り組む社会的な集合体であり, 各家庭や地域社会と連携し, 展開されていることを理解している。 ・教師は, 教育者として, 地域社会や学校組織の一員として自覚し, 地域の人々や同僚と連携・協力することが必要であることを理解している。 ・学校は, 現代社会が求める教育課題に取組, 一人一人の生徒を成長・発展させ, より高い教育を実現しようとしていることを理解している。 	<p>教師は学校の一員であるとともに, 地域社会の一員でもある。また生徒は, 各家庭において育っている。学校は, 家庭や地域社会と連携するとともに, 教師が協働して取り組む社会的な組織体である。各教師は, 教育者としての使命とともに, 地域社会, 学校組織の一員としても自覚し, 地域社会や組織を地域の人々, 同僚と連携・協力しながら, 発展させることが必要である。これらを整理すると, ①学校の社会的関係, ②同僚, 保護者, 地域社会の人々との連携, ③同僚との協調性・協力, ④教育を高める姿勢, であろう。</p>
	大項目	小項目	解説
数学 B1	B1-1 社会の形成において学校や教育が果たしてきた機能や現代社会における学校や教育の役割を理解している。	<ul style="list-style-type: none"> ・社会の形成において果たしてきた学校の機能について知っている。 ・現代社会における学校や教育を取り巻く状況に関して理解している。 ・現代社会において教師として何が求められているかを理解している。 	<p>初等の大項目・小項目と同様。</p>
	B1-2 中等教育の意義と役割について知っている。中・高等学校教育の特質について知っている。	<ul style="list-style-type: none"> ・中等教育の意義と役割を知っている。 ・中・高等学校の組織と経営, 行事等について知っている。 ・教育基本法, 学校教育法, 学習指導要領等と関連付けて, 中・高等学校の各教科や特別活動等が人間形成において果たしている役割について知っている。 	<p>初等の大項目・小項目と同様。</p>

数 学 B1	B1-3 学校や教育を取り巻く基礎的な知識を持ち、関連する法令の内容と関連付けて教師に求められていることについて理解している。	<ul style="list-style-type: none"> ・学校を取り巻く地域社会の要請や生徒の実態を把握し、同僚と協力する必要性について理解している。 ・教育基本法、学校教育法、教育公務員特例法等に基づき、教師に求められている服務や研修等について知っている。 など 	初等の大項目・小項目と同様。
	B1-4 中・高等学校の教育課程に関する知識を持っている。	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒の成長と発達に必要な文化を組織した全体的な計画としての教育課程に関する知識を持っている。 ・計画を実践するとともに、その実践の成果に基づいて評価し改善する過程としての教育課程に関する知識を持っている。 ・中・高等学校の教育課程としての中・高等学校学習指導要領に関する知識を持っている。 など 	初等の大項目・小項目と同様。
	B1-5 生徒指導や学級経営の意義や視点などに関する知識を持っている。	<ul style="list-style-type: none"> ・学級経営・生徒指導の意義や視点などに関する知識を持っている。 ・行動管理の方法に関する知識を持っている。 ・教室環境、学習環境づくりに必要な知識を持っている。 など 	初等の大項目・小項目と同様。
	B1-6 発達や学習に関する知識を持っている。また、特別に支援を必要とする生徒の特徴、必要な対応方法について理解している。	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒の発達と学習に関する知識を持っている。 ・教授及び学習指導に関する知識を持っている。 ・特別に支援を必要とする生徒の特徴を理解しているとともに、多様な個々の生徒のニーズに対して効果的に対応する方法を理解している。 など 	初等の大項目・小項目と同様。
	B1-7 生徒の発達や学習を評価することの目的、方法、意義について知識を持っている。	<ul style="list-style-type: none"> ・評価の目的と意義について知識を持っている。 ・評価に用いる様々な方法を知り、その方法の利点や弱点を知っている。 ・目標に準拠した評価を実施する上で必要な事項について知っている。 など 	初等の大項目・小項目と同様。
	B1-8 ICTに関する基礎的な知識や技能を持ち、情報化社会において必要とされる情報倫理について理解している。	<ul style="list-style-type: none"> ・ICTに関する知識を持ち必要なスキルを理解している。 ・情報化社会において必要とされる規範について理解している。 など 	初等の大項目・小項目と同様。

	大項目	小項目	解説
数学 B2	B2-1 目的・目標	<ul style="list-style-type: none"> ・「陶冶」的目的, 実用的目的, 文化的目的といった視座から, 教育における数学の役割や意義を認識し, 時代や社会に見合った数学教育の在り方を探究することができる。 ・学習指導要領を下に, 歴史的変遷や算数科との関連も踏まえながら, 数学科の目標を具体的に理解している。 など 	<p>数学科をはじめとする各教科等は, 人間形成の一翼を担っている。このような認識の下, 数学科の目的や目標を理解することが数学科教師には求められる。こうした視座から, 数学科の到達目標として, 「目的・目標」の項目を設けた。</p> <p>具体的な到達目標としては, 次の二つが重要であると考ええる。第一は, 人間形成に果たす「数学」の役割や意義を認識し, そうした認識に基づいて, 数学教育の在り方を探求できることである。第二は, 第一を踏まえながら, 学習指導要領に沿って, 数学科の目標を具体的に理解することである。</p>
	B2-2 数学の内容と方法	<ul style="list-style-type: none"> ・数学の内容に関する基礎知識を持つとともに, 数学を生み出したり使ったりする方法を理解している。 ・学習指導要領を下に, 数学科の内容とその系統を理解している。 など 	<p>数学科の授業を構成し実践するに当たっては, 数学に関する基礎的な専門性は不可欠である。こうした視座から, 数学科の到達目標として, 「数学の内容と方法」の項目を設けた。</p> <p>具体的な到達目標としては, 次の二つが重要であると考ええる。第一は, 教材の背景となる数学に関する基礎知識を持つとともに, 数学を創造したり活用したりするときの方法を理解することである。第二は, 学習指導要領に沿って, 各学年や各科目で指導する内容とその系統を理解することである。</p>
	B2-3 生徒の数学学習	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒の発達段階を踏まえながら, 数学学習における生徒の理解過程や思考の特徴を理解している。 ・生徒一人一人の学習状況や能力の違いなど, 数学科における個に応じた指導の必要性や意義を理解している。 など 	<p>数学科の授業を構成し実践するに当たっては, 生徒理解が求められる。こうした視座から, 数学科の到達目標として「生徒の数学学習」の項目を設けた。</p> <p>具体的な到達目標として, 次の二つが重要であると考ええる。第一は, 生徒の発達段階や理解過程, 思考の特徴を理解することである。第二は, 「個に応じた指導」の必要性や意義を理解することである。</p>

数学 B2	B2-4 授業構成, 指導技術	<ul style="list-style-type: none"> ・数学科の授業を構成するために必要となる教材研究を行うことができる。 ・問題解決的な学習や探究的な学習, 数学的活動に基づく学習など, 数学科における基本的な授業方法を理解している。 ・教材研究を踏まえながら, 数学科の学習指導案を作成することができる。 ・生徒への課題提示や指示の仕方, 発問や板書の仕方, 教具やICTの活用など, 数学科の授業における基本的な指導技術を習得している。 <p style="text-align: right;">など</p>	<p>数学科の授業を構成し実践するに当たっては, 授業構成や指導技術に関する専門性も求められる。また, 両者に関する専門性は相互に関係している。こうした視座から, 数学科の到達目標として, 「授業構成, 指導技術」の項目を設けた。</p> <p>具体的な到達目標として, 次の四つが重要であると考え。第一は, 教材研究を行うことができることである。第二は, 基本的な授業方法を理解することである。第三は, 学習指導案を作成することができることである。第四は, 基本的な指導技術を習得することである。</p>
	B2-5 評価	<ul style="list-style-type: none"> ・数学科における観点別学習状況評価の意味や意義を理解している。 ・数学科の授業において, 生徒一人一人の学習の達成度や進捗, 課題を把握するための評価方法を理解している。 ・指導と評価の一体化という視座から, 生徒一人一人の学習の達成度や進捗, 課題に関する評価結果をフィードバックしたり, 指導の改善に生かしたりすることの意義を理解している。 <p style="text-align: right;">など</p>	<p>数学科の授業では, 「指導と評価の一体化」という視座から, 生徒の達成度を的確に評価し, その結果を指導の改善に生かすことが求められる。こうした視座から, 数学科の到達目標として, 「評価」の項目を設けた。</p> <p>具体的な到達目標として, 次の三つが重要であると考え。第一は, 数学科における観点別学習状況評価を理解することである。第二は, 評価方法を理解することである。第三は, 評価結果を指導の改善に生かすことの意義や重要性を理解することである。</p>
	大項目	小項目	解説
数学 C	C-1 教職への使命感と教育的愛情を持って目的や状況に応じた適切な言動を取ることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・現代社会における学校や教育を取り巻く状況に関する理解に基づき, 教職への使命感及び教育的愛情を持って教育活動に携わることができる。 ・教師に求められている服務等を遵守することができる。 <p style="text-align: right;">など</p>	初等の大項目・小項目と同様。
	C-2 特別な支援を必要とする生徒を含め, 生徒一人一人を理解し指導することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・多様な個々の生徒の発達と学習の状況及びニーズを理解し, それらに応じた指導をすることができる。 ・特別に支援を必要としている生徒の特徴に応じた効果的な方法を用いて指導することができる。 <p style="text-align: right;">など</p>	初等の大項目・小項目と同様。
	C-3 学級の状況を把握して学級経営の指導計画を立案し, 信頼的な関係を築いて指導することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・学級経営・生徒指導の意義や視点に立って, 学級や生徒の状態に応じた指導計画を立案, 実施することができる。 ・教師と生徒の信頼関係及び生徒相互の好ましい人間関係を育てるとともに生徒理解を深めることができる。 ・行動管理をすることができる。 ・教室環境, 学習環境づくりをすることができる。 <p style="text-align: right;">など</p>	初等の大項目・小項目と同様。

数学 C	C-8 同僚と協働し、学校の教員として効果的な教育活動の実践及びその改善をすることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・同僚と協働し、学校の教員として効果的な教育実践を展開するとともに、より良いものに改善することができる。 ・同僚の教育活動を適切に支援し、学校の教育目標実現に寄与することができる。 <p style="text-align: right;">など</p>	初等の大項目・小項目と同様。
	大項目	小項目	解説
数学 D	D-1 課題探求の基本的な過程（課題の認識、必要な調査・分析、解決策の立案、解決策の実施、結果の評価・改善という一連の過程）を知っている。	<ul style="list-style-type: none"> ・社会や自然の諸現象に関する理解を深めるとともに、課題を発見し、必要な調査・分析の計画を立て、解決に向けて創造的に考えることができる。 ・課題の探求のために多様な知識や情報を適切に活用するとともに、複眼的、論理的に分析し表現することができる。 ・課題の解決に向けて自律的に行動するとともに、コミュニケーションを大切にして他者と協動的に取り組むことができる。 <p style="text-align: right;">など</p>	「学びの姿勢や問題解決能力」（領域A参照）を持っていることは、教員としてのみならず社会人として重要である。このような姿勢や能力の伸長には、自ら課題を見いだしそれを探求する活動を行うことによって、自らの体験・経験の結果として、課題の認識とその追求、改善という「課題探求の過程」を知ることができる。
	D-2 生徒、学級、学校において教育課題を自ら見いだし、その教育課題に関する探求を行い、探求成果を報告とともに活用することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・教育実習などの体験を通して、生徒の発達、教材、学習指導、学級経営などの教育活動に関する課題を自ら見いだすことができる。 ・教育の諸課題に対して親学問を参照したり、先行研究や実践を調査したりするなど、適切にアプローチし探求することができる。 ・教育実践を具体的な事実として捉え、それを研究対象とすることができる。 ・諸課題に関する探求の成果を、教育実践に活用し、その効果を省察することができる。 ・探求した成果を論文としてまとめたり、プレゼンテーションを行い共有したりするなど、説明や報告をすることができる。 <p style="text-align: right;">など</p>	教育に関する課題を自ら見いだし、それを調査研究や授業研究、文献研究などによって探求しその成果報告を行うという、一連の活動を通して、教員として研究し続ける能力の伸長や意欲の喚起は重要である。このような一連の活動によって、教育実践を研究対象として実践・研究を継続的に推進するという態度の形成を目指す。

(資料3) 中等教育・保健体育の教員養成の資質・能力一覧

	大項目	小項目	解説
保健体育 A	A-1 教育者に求められる資質や能力(使命感や責任感, 教育的愛情や誇り, 人間性や社会性, 文化・学問・社会への関心と学びの姿勢, 生命尊重・健康管理・安全の意識, 対人関係能力, 問題解決能力, 地球的な視野やその行動, ICT やその倫理)を備えている。	<ul style="list-style-type: none"> ・教育者としての使命感や責任感を持っている。 ・教育という職業に対する誇りを持っている。 ・生徒に対する教育的愛情を持っている。 ・人間の成長・発達についての深い理解を持っている。 ・学校組織の一員として活動するための社会性, 同僚と協力して教育を展開する協働性を身に付けている。 ・文化や学問・科学技術, 社会の動向について関心を持ち, 生徒からも学び, 共に成長しようとする姿勢を身に付けている。 ・教育活動のあらゆる場面において, 生徒のいのちとからだ・健康を守るという意識を持っている。 ・他者と円滑に意思疎通するためのコミュニケーション能力を身に付けている。 ・現代の教育の課題を自覚し, それらを解決しようとする姿勢を身に付けている。 ・国際化, グローバル化に対応し, 地球的な視野で物事を捉え行動できる能力を身に付けている。 ・ICTに関する基礎的知識や技能を持っている。 ・情報化社会において必要とされる倫理や規範について理解している。 <p style="text-align: right;">など</p>	<p>基本的には, 初等の大項目・小項目と同様。</p> <p>ただし, 中等段階の特化した項目として, 「④文化・学問・社会への関心と学びの姿勢」を, さらには, 保健体育科に特化した項目として, 「⑤生命尊重・健康管理・安全の意識」の項目を付け加えて, 以下の小項目を設定した。</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 使命感や責任感 ② 教育的愛情や誇り ③ 人間性や社会性学びの姿勢 ④ 文化・学問・社会への関心と学びの姿勢 ⑤ 生命尊重・健康管理・安全の意識 ⑥ 対人関係能力 ⑦ 問題解決能力 ⑧ 地球的な視野やその行動 ⑨ ICT やその倫理
	A-2 教育の実際が同僚, 保護者, 地域の人々との連携により展開されていることを理解している。	<ul style="list-style-type: none"> ・教師は学校の一員であるとともに, 地域社会の一員であることを理解している。 ・生徒が各家庭において育っていることを理解している。 ・学校は, 教師が協働して取り組む社会的な集合体であり, 各家庭や地域社会と連携し, 展開されていることを理解している。 ・教師は, 教育者として, 地域社会や学校組織の一員として自覚し, 地域の人々や同僚と連携・協力することが必要であることを理解している。 ・学校は, 現代社会が求める教育課題に取組, 一人一人の生徒を成長・発展させ, より高い教育を実現しようとしていることを理解している。 <p style="text-align: right;">など</p>	<p>基本的には, 初等の大項目・小項目と同様。</p> <p>ただし, 若干の項目の整理を行い, 以下の観点から小項目を設定した。</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 学校の社会的関係 ② 同僚, 保護者, 地域社会の人々との連携・協力 ③ 教育を高める姿勢
	大項目	小項目	解説
保健体育 B1	B1-1 社会の形成において学校や教育が果たしてきた機能や現代社会における学校や教育の役割を理解している。	<ul style="list-style-type: none"> ・社会の形成において果たしてきた学校の機能について知っている。 ・現代社会における学校や教育を取り巻く状況に関して理解している。 ・現代社会において教師として何が求められているか理解している。 <p style="text-align: right;">など</p>	<p>初等の大項目・小項目と同様。</p>

保健体育 B1	B1-2 中等教育の意義と役割について知っている。中等教育の特質について知っている。	<ul style="list-style-type: none"> ・中等教育の意義と役割を知っている。 ・中・高等学校の組織と経営・行事等について知っている。 ・教育基本法，学校教育法，学習指導要領等と関連付けて，中・高等学校の各教科や特別活動等が人間形成において果たしている役割について知っている。 <p style="text-align: right;">など</p>	初等の大項目・小項目と同様。
	B1-3 学校や教育を取り巻く基礎的な知識を持ち，関連する法令の内容と関連付けて教師に求められていることについて理解している。	<ul style="list-style-type: none"> ・学校を取り巻く地域社会の要請や青少年の実態を把握し，同僚と協力する必要性について理解している。 ・教育基本法，学校教育法，教育公務員特例法等に基づき，教師に求められている服務や研修等について知っている。 <p style="text-align: right;">など</p>	初等の大項目・小項目と同様。
	B1-4 中・高等学校の教育課程に関する知識を持っている。	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒の成長と発達に必要な文化を組織した全体的な計画としての教育課程に関する知識を持っている。 ・計画を実践するとともに，その実践の成果に基づいて評価し改善する過程としての教育課程に関する知識を持っている。 ・中・高等学校の教育課程としての中・高等学校学習指導要領に関する知識を持っている。 <p style="text-align: right;">など</p>	初等の大項目・小項目と同様。
	B1-5 生徒指導や学級経営の意義や視点などに関する知識を持っている。	<ul style="list-style-type: none"> ・学級経営・生徒指導の意義や視点などに関する知識を持っている。 ・行動管理の方法に関する知識を持っている。 ・教室環境，学習環境づくりに必要な知識を持っている。 <p style="text-align: right;">など</p>	初等の大項目・小項目と同様。
	B1-6 発達や学習に関する知識を持っている。また，特別に支援を必要とする生徒の特徴，必要に対応方法について理解している。	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒の発達と学習に関する知識を持っている。 ・教授及び学習指導に関する知識を持っている。 ・特別に支援を必要とする青少年の特徴を理解しているとともに，多様な個々の青少年のニーズに対して効果的に対応する方法を理解している。 <p style="text-align: right;">など</p>	初等の大項目・小項目と同様。
	B1-7 生徒の発達や学習を評価することの目的，方法，意義について知識を持っている。	<ul style="list-style-type: none"> ・評価の目的と意義について知識を持っている。 ・評価に用いる様々な方法を知り，その方法の利点や弱点を知っている。 ・目標に準拠した評価を実施する上で必要な事項について知っている。 <p style="text-align: right;">など</p>	初等の大項目・小項目と同様。

保健体育 B1	B1-8 学校教育において求められる ICT に関する基礎的な知識や技能を持ち、情報化社会において必要とされる情報倫理について理解している。	<ul style="list-style-type: none"> ・ ICT に関する知識を持ち必要なスキルを理解している。 ・ 学校教育において必要とされる ICT に関する規範について理解している。 など 	<p>基本的には、初等の大項目・小項目と同様。ただし、「②学校教育において必要とされる ICT に関する規範について理解している。」は文言を変更し、小項目とした。</p>
	大項目	小項目	解説
保健体育 B2	B2-1 保健体育科の指導内容の教育的価値について理解している。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 体育・スポーツ・保健に関わる専門科学の基本的な知識と方法を理解し、説明できる。 ・ 体育・スポーツ・保健に関わる専門科学に関して、生徒が持つ知識・技能、見方・考え方について説明できる。 ・ 生徒が、生涯を通じて健康で豊かに生きるために必要な、体育・スポーツ・保健に関わる専門科学を学ぶことによって得られる、資質や能力について列挙できる。 ・ 生徒が生涯を通じて運動に親しみ健康で豊かに生きるために必要な体育・スポーツ・保健に関わる資質や能力を育成できるように、関連する専門科学の内容を、学習指導要領に基づきながら、保健体育科の指導内容に組み立てることができる。 など 	<p>基本的には、初等の大項目・小項目と同様。ただし、初等 B2-1 の「④教材の構成(教科内容構成)能力」については、教員養成段階にふさわしいレベルに文言を変更し、「⑤各学校の教育課程を編成する場合に必要な学習指導要領総則に関する理解」と一体とした小項目とした。</p>
	B2-2 保健体育科の指導内容に関する系統的な知識・技能を持っている。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習指導要領に定められている保健体育科における指導内容について基本的な知識・技能を身に付けている。 ・ 他校種の学習指導要領に定められている体育科・保健体育科の指導内容についても知識・技能を持っており、他校種間の繋がりを説明できる。 など 	<p>初等の大項目・小項目と同様。</p>
	B2-3 保健体育科の目標、内容、指導方法、評価についての知識・技能を持っている。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習指導要領の保健体育科の目標について説明できる。 ・ 学習指導要領の保健体育科の内容とその系統性について説明できる。 ・ 学習指導要領の保健体育科の目標や内容、生徒の実態を基に、学習指導案を作成することができる。特に単元計画の意味を理解し、適切な単元計画を作成することや、本時案を作成することができる。 ・ 指導内容や生徒の実態に対応した教材や教具を工夫したり、作ったりすることの必要性を理解し、適切な教材や教具を工夫したり、作ったりすることができる。 ・ 指導に当たっては多様な学習形態があることを理解し、適切な指導方法を選ぶことができる。 ・ 保健体育科の観点別評価の意味について理解している。また、教科の目標や内容に即して、適切な方法を用いて学習者の評価をする、という点を理解している。 ・ 上記の視点を理解し、大学での模擬授業において総合的に実践することができる。 など 	<p>基本的には、初等の大項目・小項目と同様。ただし、項目は、保健体育科教育に即した適切な小項目を設定した。</p> <p>また、保健体育科教育に特化した項目として、「⑦上記の視点を理解し、大学での模擬授業において総合的に実践することができる。」を設定した。実技を含む教科としては、「保健体育科の目標、内容、指導方法、評価についての知識・技能」として、「⑦上記の視点を理解し、大学での模擬授業において総合的に実践することができる。」ことが求められる。</p>

	大項目	小項目	解説
保健体育C	C-1 教職への使命感と教育的愛情を持って目的や状況に応じた適切な言動をとることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・現代社会における学校や教育を取り巻く状況に関する理解に基づき、教職への使命感及び教育的愛情を持って教育活動に携わることができる。 ・保健体育科の教師に求められている服務等を遵守することができる。 など 	初等の大項目・小項目と同様。
	C-2 多様な支援を必要とする生徒を含め、生徒一人一人を理解し指導することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・個々の生徒の発達と学習の状況及びニーズを理解し、それらに応じた指導をすることができる。 ・多様な支援を必要としている生徒の特徴に応じて、適切な方法を用いて指導をすることができる。 など 	初等の大項目・小項目と同様。
	C-3 学級の状況を把握して学級経営の指導計画を立案し、信頼関係を築いて指導することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・学級経営・生徒指導の意義や視点に立って、学級や生徒の状況に応じた指導計画を立案、実施することができる。 ・教師と生徒の信頼関係及び生徒相互の好ましい人間関係を、適切な方法を用いて育てるとともに生徒理解を深めることができる。 ・学校や教室における学習者の行動についての規律、行動規範の枠組みを示し、それに基づいて指導することができる。 ・学習者の自主性を尊重しながら、生徒の行動管理をすることができる。 など 	<p>基本的には、初等の大項目・小項目と同様。</p> <p>ただし、以下の変更を行った。第1に、「行動管理」以外に「行動規律」の指導を具体化するために、「③学校や教室における学習者の行動についての規律、行動規範の枠組みを示し、それに基づいて指導することができる。」の項目を付け加えた。第2に、「⑤教育活動にふさわしい適切な学習環境づくりができる。」を本欄ではなく、C-4 として構成した。</p>
	C-4 生徒一人一人の到達状況や発達段階を考慮して、場面や状況などに応じた保健体育科の指導計画を立案し授業実践をすることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・教材や指導法に関する知識（教科内容知識、体育・スポーツ・保健に関する科学的知識、教授学的知識）を用いて、目的に即した適切な教育活動、授業等を計画し実践することができる。 ・生徒の発達段階や一人一人の学習状況、能力に応じた教育活動、授業等を計画し実践することができる。 ・生徒の既習知識と関連付けて新しい知識・理解・概念、プロセスを獲得させる教育活動、授業等を計画し実践することができる。 ・生徒が学習内容を確実に身に付けることができるように、学習形態を適切に使い分けるとともに、補充的な学習や発展的な学習などを適切に位置付けた教育活動、授業等を計画し実践することができる。 ・教育活動にふさわしい適切な学習環境づくりができる。 ・学校教育において必要とされる倫理や規範に則り、適切にICTを活用することができる。 など 	<p>基本的には、初等の大項目・小項目と同様。</p> <p>ただし、「⑤教育活動にふさわしい適切な学習環境づくりができる。」項目をC-3から移動し、本項目に構成した。</p>

保健 体育 C	C-5 生徒一人一人の発達や学習を評価することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・評価計画に基づき、授業実践において生徒の学習状況を評価することができる。 ・生徒一人一人の学習ニーズを評価することができる。 ・生徒一人一人の学習の到達度、進度、課題を把握し、適宜、フィードバックすることができる。 ・生徒一人一人が自らの学習を評価し、自らの課題に気付くことができるように指導・支援することができる。 など 	初等の大項目・小項目と同様。
	C-6 自らの指導を振り返り、指導計画及び教育活動を、適宜、修正することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・教師自らの学習指導を振り返ることにより、当初、設定した指導の見通し（ゴールイメージ）に照らして、適宜、指導計画及び教育活動を修正することができる。 など 	初等の大項目・小項目と同様。
	C-7 生徒一人一人の健康や発達の状況に配慮し、学校や教室に安全な環境を実現することともに、それらの維持を点検し評価することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒一人一人の健康や発達の状況に関心を払い、適切な配慮をすることができる。 ・学校や教室に安全な教室空間・学習環境を実現し、それらの維持を点検するとともに、必要な改善を行うことができる。 など 	<p>基本的には、初等の大項目・小項目と同様。</p> <p>ただし、以下の変更を行った。第1に、本欄の大項目の内容を明確に示すために冒頭に「生徒一人一人の健康や発達の状況に配慮し、」を付け加えた。第2に、保健体育科は基本的に校内での活動を意図しているため、「校外活動」に関する項目は削除した。第3に、「自主性」の項目は、【3 学級の状況を把握して学級経営の指導計画を立案し、信頼関係を築いて指導することができる】欄の「③学校や教室における学習者の行動についての規律、行動規範の枠組みを示し、それに基づいて指導することができる。」という項目として設定し、本欄では削除した。</p>
	C-8 同僚と協働し、学校の教員として効果的な教育活動の実践及びその改善をすることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・同僚と協働し効果的な教育実践を展開するとともに、課題を踏まえて適切に改善することについて理解している。 ・同僚の教育活動を適切に支援し、学校の教育目標実現に寄与することについて理解している。 ・保護者や地域住民と信頼関係の構築と適切な対応について理解している。 など 	<p>基本的には、初等の大項目・小項目と同様。</p> <p>ただし、学校の教員として効果的な教育活動の実践及びその改善をするためには、保護者や地域住民との信頼関係が不可欠であるので、「③保護者や地域住民と信頼関係の構築と適切な対応について理解している。」を項目に付け加えた。</p>

	大項目	小項目	解説
保健 体育 D	D-1 課題探求の基本的な過程(課題の認識, 必要な調査・分析, 解決策の立案, 解決策の実施, 結果の評価・改善という一連の過程)を知っている。	<ul style="list-style-type: none"> 生徒の身体活動や生活・健康実態, 社会の諸現象に関する理解を深めるとともに, 課題を発見し, 必要な調査・分析の計画を立て, 解決に向けて創造的に考えることができる。 課題の探求のために多様な知識や情報を適切に活用するとともに, 複眼的, 論理的に分析し表現することができる。 課題の解決に向けて自律的に行動するとともに, コミュニケーションを大切に他者と協動的に取り組むことができる。 <p style="text-align: right;">など</p>	<p>基本的には, 初等の大項目・小項目と同様。</p> <p>ただし, ① 課題の認識に関わって, 小項目に保健体育科にふさわしく「生徒の身体活動や生活・健康実態」を補足した。</p>
	D-2 生徒, 学級, 学校において教育課題を自ら見だし, その教育課題に関する探求を行い, 探求成果を報告としてまとめるとともに, 活用することができる。	<ul style="list-style-type: none"> 教育実習などの体験を通して, 生徒の発達, 学習指導, 学級経営, 部活動など, 教育活動に関する課題について自ら見出すことができる。 教育の諸課題に対して親学問を参照したり, 先行実践を調査したりするなど, 適切にアプローチし探求することができる。 探求した成果を論文としてまとめたり, プレゼンテーションのための資料作成や説明や報告をし, 同僚と課題を共有できる。 諸課題に関する探求の成果を実際の教育実践に活用し, その効果を省察することができる。 <p style="text-align: right;">など</p>	<p>基本的には, 初等の大項目・小項目と同様。</p> <p>ただし, 「① 教育課題の発見」の項目に関わって, 保健体育科にふさわしく「部活動」を補足した。</p>

第二部

教育方法の革新を踏まえた 教員養成プログラム研究概要

第二部 教育方法の革新を踏まえた教員養成プログラム研究概要

変化の激しさが増す時代の中で、「一人一人の自立した個人が多様な個性・能力を生かし、他者と協働しながら新たな価値を創造していくことができる柔軟な社会」（第2期教育振興基本計画）を目指していく必要がある。この自立・協働・創造の力を子供に育むために、学校教育に対しても教師主導の学びから学習者中心の主体的・協働的な学びへの転換が求められている。こうした教育の転換に対し、教員自身の学びの機会や内容が重要となってくる。

そこで「教員に必要な指導力の明確化と養成カリキュラムの開発研究」班に属する「教育方法の革新を踏まえた教員養成プログラム研究チーム」では、大学・大学院と教育委員会・学校の連携によって、教員や教員候補者が学習理論と授業実践を往還しながら学ぶことができるプログラムを調査し、「学び続ける教員」を育てるために必要な構成要素を同定することをねらった。調査対象は表 2-0-1 のとおりである。下記対象に平成 25 年度から平成 26 年度にかけて調査研究を行い、『教育方法の革新を踏まえた教員養成・研修プログラムに関する調査報告書』に知見をまとめた。以下、研究成果の概要を章ごとに示す。

表 2-0-1. 本研究の調査対象

章	対象機関	対象者	連携
3. 海外の教員養成	トロント大学 OISE	学部生・大学院生	大学×学校
4. 教職大学院の教員養成	福井大学教職大学院	大学院生（現職院生含む）	大学・大学院 ×教育委員 会・センター ×学校
	静岡大学教職大学院	大学院生（現職院生含む）	
5. 教育委員会の教員研修	東京大学 CoREF×埼玉県、 鳥取県教育委員会等	若手・中堅教員	

第一章 教員養成・研修をめぐる教育政策の動向

教員養成段階を含め、教職生活の全体を通じて「学び続ける教員」の資質・能力向上をいかに支援するかは、重要な検討課題である。2000 年代以降でも、2006 年（平成 18 年）の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」だけでなく、2012 年（平成 24 年）の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」、2013 年（平成 25 年）の「教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議」の「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」（報告）、2014 年（平成 26 年）の「教員養成部会 教員の養成・採用・研修の改善に関するワーキンググループ」の「教員の養成・採用・研修の改善について」（論点整理）に至るまで課題として挙げられ続けている。

加えて、平成 24 年答申で「新たな学び」と表現されたような言語活動や協働的な学習活動等を含めた授業をデザインする力が教員に求められ始めている。この流れは、次期学習指導要領の改訂に関する 2014 年（平成 26 年）の中央教育審議会諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」において、これからの教育では『『どのように学ぶか』という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる『アクティブ・ラーニング』）や、そのための指導の方法等を充実させていく必要』があるとされるに至って、より鮮明化している。

新たな学びを引き起こす授業デザインの支援も含め、学び続ける教員を支援するために、平成

24年答申及び25年報告では、「養成は大学、採用・研修は教育委員会・学校というこれまでの役割分担から脱却し、教育委員会・学校と大学との連携・協働により、教員の養成・採用・研修の一体的な改革を行っていくことが極めて重要」とされ、その一つの核として「学習科学」等実践的な教育学研究が位置付けられている

以上を踏まえ、本研究は、特に「協働・創造」の観点から新たな学びとは何かを捉え、そのための授業をデザインできる実践的指導力の獲得を支援する教育委員会・学校・大学の連携・協働によるプログラムを学習科学の観点から明らかにすることを目的とした。

第二章 教員養成・研修をめぐる学習科学の知見

第二章では、国内外の教師教育研究も含め、教員養成・研修をめぐる学術的な知見について、学習科学の観点から総覧した。

1. 教師教育研究における教員研修・養成プログラム研究の位置付け

まず従来の教員研修・養成プログラム研究の課題として、次の六つの研究手法を包含した組織的な研究が少ないこと、特にプログラム受講者（教員候補者・教員）の学習や学校現場で学習成果の活用を組織的かつ詳細に検討した手法iiiやviの研究が少ないことを指摘した。

- i. プログラム実施者に対するアンケート等書面調査
- ii. プログラム実施者に対するインタビュー等対面調査
- iii. 実際の研修場面や養成課程の授業場面の参与観察
- iv. プログラム受講者に対するアンケート等書面調査
- v. プログラム受講者に対するインタビュー等対面調査
- vi. プログラム受講者の所属校等での授業場面や協議会の参与観察

次に、国内の授業研究の展開やショーン（Schon, 1983）の「省察的実践家」という概念の受容、それらと「教えるための内容知識（PCK）」（Shulman, 1986）や教師・学校文化との関係を検討した。その結果、日本では教師文化や学校文化に支えられた現場教員の「手作り」の授業と事後の振り返りに力点が置かれ、それが省察的実践家という概念によって強化された可能性があり、反対に学校外部からの指導技術や教育方法などの安易な導入に抵抗感があつたことが示唆された。

これは、石井（2013）による「技術的熟達者と省察的実践家の二項対立図式」という整理に良く表されている（図 2-1-1）。石井は次のように主張する。1990年代の日本では、ショーンの概念が二項対立的に捉えられ、「教え」から「学び」へのパラダイム変換と結び付けられることで、事前の授業設計（デザイン）よりも事後の振り返りが重視され、なおかつ、事後の振り返りでも「教える」営みの検討より「学び」のプロセスの理解が強調される傾向があつた。つまり、図 2-1-1の左上と右下の象限の対比が強調され、残りの象限が捨象された。それゆえ、左下の適応的熟達化のように、授業の事前、事中に「より良い授業」をデザインしようとする創造性や、学校の外部で学んだ知識・技能を自らの実践に翻案する柔軟性が見過ごされやすかつた。逆に「省察的実践家」モデルを掲げながら、子供たちの「学び」の解釈に終始しがちで、教師の「教え」との関連で学びを検討する視点を欠いた右上の問題解決型の省察もある、との主張である。

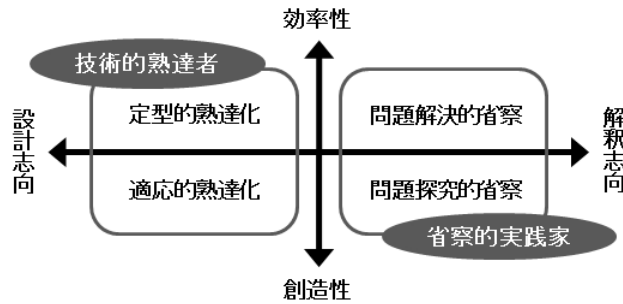


図 2-1-1. 技術的熟達者と省察的実践家の二項対立図式とその乗り越え (石井, 2013, p.14)

この整理が重要なのは、授業研究が単純に教えから学びに転換した展開だとは言えず、特に1990年代以降は学習科学にも触発された「学びの共同体」等の協調学習の導入により、授業研究が教育目標や方法、評価を一体的に検討できる場になる可能性を持っていたためである。もしそこで「教えるための内容知識 (PCK)」と結び付いた形で「より良い授業」が志向されていたのであれば、右下と左下の象限が関連していたことになる。研究すべきことは、特定の教育方法の導入が定型的熟達化ではなく適応的熟達化につながる (左上の象限を下に動かす) 鍵や、省察的実践の質を保障する (右下の象限を上に移らないようにする) 鍵は何なのかという検討である。

2. 教育方法の革新と教員養成・研修プログラム

(1) 認知科学から学習科学へ

そこで認知科学から学習科学へという研究の展開をたどりながら、これらの諸研究が「一人一人の学習者が何をどう理解し学ぶのかを明らかにしようとする学習者中心かつ評価中心の観点」と、「一人一人の深い理解を保障するなど教育実践の質を良くしようとするデザイン中心の観点」(アクションリサーチの志向性)とを強く持ち、両者が相まって「デザイン研究」というより良い実践を志向し続ける研究手法に結実していることを確認した。

(2) 学習科学における教育方法の刷新

① 教育のゴールの変化

次に「新しい学び」に関する教育のゴールについて検討した。専門家も答えを持たない複雑で世界規模の問題が一人一人の市民に影響を与えるグローバル社会では、「どこかにあるはずの答え」を同定して適用する力よりも、一人一人が自分たちの考えや知識、知恵を持ち寄り集めて主体的に答えを作り出す協働と創造の力が求められる。教育のゴールも、断片的な知識の暗記と再生から、複数の知識を活用・統合し答えや知識を編み出すことへと変わってきた。教育方法も教師主導の教え込みから、学習者主導の課題解決・発見型のスタイルに変わってきている。しかし、こうした教育のゴールと方法は、大正新教育の頃から求められてきたと言っても過言ではない。当時との違いは教育のゴールを求める切迫性や緊急性がいよいよ高まったことと、ゴールを達成するための教育方法が充実してきたことの二点にある。

ゴールの変化は、従来相いれないと言われてきた「社会化 (社会の要求)」と「学問の系統性 (学

問的訓練)」と「個性的発達（子供の経験）」という三つのゴールの融合も可能にし始めている。例えば、社会の構成員である大人の価値観や知識・技能を伝達して子供を「社会化」する教育のゴールは、子供自身の興味関心に基づいた「個性的発達」というゴールと相いれないと考えられてきた。しかし、グローバル社会において、大人の価値観が多様性を重視するものになると、子供一人一人の多様性と個性的発達が許容されやすくなる。次に、子供の関心が学びの最大の原動力と見る「個性的発達」の理念は、教科等の内容の系統性で学習内容を決めるべきだとする「学問の系統性」の理念と矛盾すると考えられてきた。ところが、知識基盤社会において、組織や社会全体が知識を創り出すことを重視するようになると、子供自身も教科教育の専門家も既存の知識体系から最良の内容を選ぶことができなくなり、「今ある知識を超えていく」という共通のゴールを目指して努力せざるをえなくなる。さらに、職業訓練も含めた実学志向の「社会化」は、アカデミックな訓練を重視する「学問の系統性」と衝突すると考えられてきた。しかし、高度に情報化された知識基盤社会では知識労働者が増え、市民として生きる場合にも知識や情報に基づいて考える価値が大きくなり、「実学」と「アカデミックな探究」が限りなく接近している。

図 2-2-1 は、上記要素間のテンション（衝突）が「→」以降の関係性によって解消されつつあることを示している。この中核に知識構築・創造過程が位置する。それゆえ、教育のゴールも「正解に到達できれば終わり」とする後ろ向きな「正解到達型」のゴールではなく、「到達したら次のゴールが探せるもの」と捉える前向きな「目標創出型」のゴールが目指されるようになってきた。

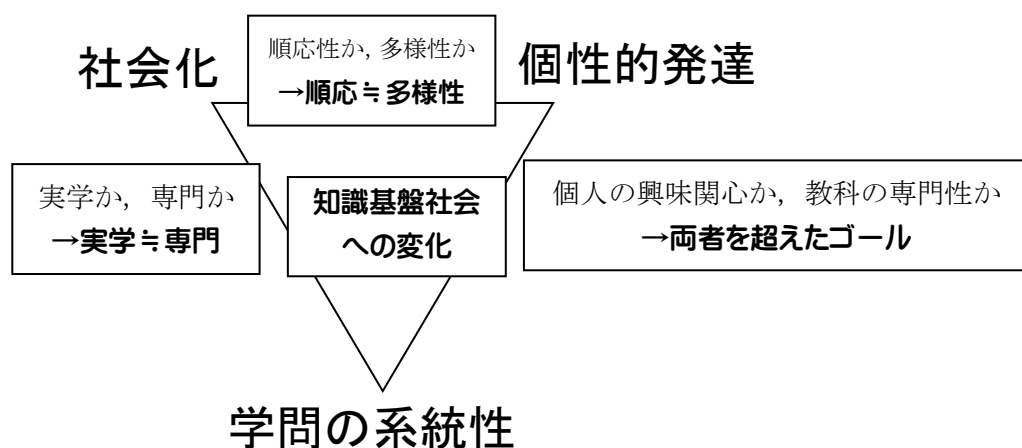


図 2-2-1. 知識基盤社会における三つの教育理念の関係性の変化

② 教育方法の刷新

学習科学は、目標創出型ゴールのための教育方法を模索してきた。その知見をアクティブ・ラーニングという学習方法・形態と結び付けて整理すると、次の1)～4)のようになる。学習科学の貢献の一つは、主体的・協働的な学習活動を推奨して1)のパッシブ・ラーニングからの教育方法の刷新を推し進めるだけでなく、一人一人の「深い理解」を重視することで、「活動中心主義」と言われかねない2)のアクティブ・ラーニングとの差異化を図り、3)の目標創出型のアクティブ・ラーニングを実現してきた点にある。もう一つは、4)のような一見理想的な学習形態「ディープ・ラーニング」がどれほど実現しにくく、慎重な支援（足場掛け）が必要かを明らかにしてきた点にある。

- 1) パッシブ・ラーニング：子供が問いも答えも求めずに教員の講義を聴いたり板書を眺めた

り資料を読んだりする学び方。あるいは、教師の短い発問に一部の子供が答えるが、その断片情報を統合しても何らの真正な問題解決に至るわけではない学び方。

- 2) 正解到達型アクティブ・ラーニング：クラス全体での教師との問答や仲間同士での議論、発表，あるいはペア，小グループでの「話す，聞く，書く，読む」作業が伴われるが，最終的には教師の正解に到達して終わりになる学び方。
- 3) 目標創出型アクティブ・ラーニング：2) と似た学習形態だが，問いが明確であり，学習者が主体として位置付けられているため，授業や単元が全体として協調的問題解決活動になっており，正解に到達してもその先の疑問や調べたいことが生み出される学び方。
- 4) ディープ・ラーニング：正解のない問い，あるいは，子供が作った問いに対して，仲間や教師，学校外の人々と協働して知識を活用・構築・創造しながら解決していく学び方。

(3) 学習科学に基づく教員養成・研修プログラムの検討視点

学習科学に依拠・関連した米国の報告書を中心に「教員養成・研修プログラムに求められる原則」を抽出した(表 2-2-1)。「学習理論」「教科知識」「体系的なプログラム」「実践」「目標の明示化」等の重複要素を正体，独自要素を斜体で示した。なお，本研究の前身に相当する国立教育政策研究所(2013)の「教員養成の改善に関する調査研究—教員養成改善班」の提言も掲載した。表 2-2-1 の共通点と相違点を見ると，学習理論と教科知識を体系的に学ぶ必要性は共通しており，それぞれの研究の特色に応じて，アクションリサーチ型の授業デザインを重視する場合や，事例ベースの事後的な授業研究を重視する場合がある。ただし，表 2-2-1 に見られるような表現まで抽象度を上げてしまうと似通った提言しか得られなくなるため，学習理論と教科知識と実践とをどう組み合わせれば良いのか等の具体的な指針は抽出しにくい。各々の教師教育プログラムの少しずつ違う力点の置き方を整理できる枠組みを導入し，プログラムの効果を受講者の学習過程にまで立ち入って検討することが必要だと考えられる。そのために本研究では，教員・教員候補者も学習者として「人がいかに学ぶか」の理論を適用する。

表 2-2-1. プログラムに求められる原則

<p>NRC答申 「How People Learn(人はいかに学ぶか)」 (Brown et al., 1999)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 明確に設定された教育目標 2. 「人はいかに学ぶか」についての正しい理論に基づく教育理念・カリキュラム 3. 深い理解を重視して編成された教科内容のカリキュラム 4. 将来の教室で子供に起こしたい学びを自らも体験できる機会 5. 養成から研修に至るまでの連続的で一貫性のある学習機会
<p>「よい教師をすべての教室へ」 (Darling-Hammond et al., 2005)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 強力で，綿密に順序立てられた一貫性のあるカリキュラム 2. 実践のビジョンの発達と知識や性向，ツールの活用機会との結び付け 3. 綿密な指導の下での幅広い実地訓練と継続的なフィードバック 4. 専門的共同体での統合された学習機会 5. ビデオやパフォーマンス課題を含む事例研究
<p>教員養成の改善に関する調査研究—教員養成改善班— (2011-2012)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 育成すべき教員像と資質能力目標の明示化 <ol style="list-style-type: none"> A) 子供の学習についての科学的理解とその学び B) 教科の専門知識に基づく指導内容構成力 C) 自らの教育実践を省察し改善する力 2. 教職課程運営の組織体制の全学化 3. 体系的なプログラム構築と実施プロセス <ol style="list-style-type: none"> A) 子供の実態と学びについての理解と実践力育成 B) 専門科学と教職，理論知と実践知の架橋 C) 実践を振り返り改善できる省察力

3. 学習科学に基づく分析枠組みと研究課題

(1) 分析枠組みとしての学習理論の必要性

教員の学習を評価するために、学習理論が必要になる。「評価の三角形」(Pellegrino, Chudowsky & Glaser, 2001) の考え方によれば、評価で考えるべきことは「児童生徒が何を知っているかを我々がどのように知るか」であり、そのために評価を「認知」と「観察」と「解釈」の三要素からなる三角形で考え、「認知」モデルに従って「観察」したデータを「解釈」する作業を、できるだけ多くの回数で的確に行う必要がある。この「認知」モデルの支えとして学習理論が役に立つ。

(2) 理論的な分析枠組み

教員養成・研修プログラム及びそこでの受講者の学習成果の検討のために、理論的な視点として、適応的熟達、内外相互作用、建設的相互作用の三つを用いることにした。

「適応的熟達」を果たした「適応的熟達者」とは、手続的知識をベースとする「手際の良い熟達者(定型的熟達者)」とは違い、なぜその手続がうまく働くのかなどの概念的知識を有しているため、既知の手続を様々な領域で使うことや、手続を部品に分けて組み替えて新たな手続を創造できる者のことを指す(波多野・稲垣, 1983)。授業方法を一種の手続と見なせばその概念的知識(原理・理論)を理解することが、教師の適応的熟達の鍵になる。本研究では、各プログラムがこの適応的熟達化をどう引き起こそうとしているかを検討する。

「内外相互作用」とは、学習者の認知過程は本人の内的な知識と仲間や道具など外界の認知資源(リソース)との相互作用だと見る見方である。内外相互作用が働くとすれば、プログラム受講者が何を知っており、どのような問題意識を持っているかによって、プログラムが提供するリソースの受け止め方や効果も異なることになる。各プログラムの受講者の学習にどのような内外相互作用が働き、プログラム提供者側がその過程を自覚的に利用しているかを検討する。

「建設的相互作用」とは、人が他者との対話を通して自らのものの見方や考え方を変えることができるという見方である。同じ課題に直面しても、参加者間では理解の出発点も過程も到達点も違うことが多く、その違いが各自の理解を深める動機になる。学習活動に対話を組み込む教員養成・研修プログラムは多いが、それがどの程度建設的相互作用を引き起こすものになっているかを検討する。協調的な過程は、受講者同士だけでなく、プログラム提供者間でも生じうるため、連携(パートナーシップ)が建設的相互作用を引き起こすものになっているかも検討する。

(3) 研究課題

第一、二章の検討からプログラムを分析する視点として次を同定した。すなわち、プログラムが「学校の外部か内部に位置付くか」「理論重視か体験重視か」「理論が先か体験が先か」「授業の型を提供するか否か」「事前や事中のデザインと事後の振り返りのどちらを重視するか」「客観的データに基づいた分析を重視するか個人の主観に基づいた解釈を重視するか」「共通課題と各個人の課題のどちらを重視するか」「建設的相互作用を引き起こす連携があるかないか」である。

これを受けて教員養成・研修プログラムについて、次の研究課題を設定した。

- ・プログラムが学校現場の「外部」から学習理論に基づいて強く制約を掛けた授業の「型」を

提供することで、新しい教育目標を目指した授業を受講者自身がデザインできるか、そしてその結果をデータに基づいて評価する課題に受講者全員で取り組むことで、適応的な熟達化を引き起こせるか

- ・プログラムが学校現場の「内部」に受講者を位置付け、そこで豊富な実践を体験させ、授業も「自作」させながら、体験や授業の振り返りと解釈を受講者間で共有・吟味させることで、適応的な熟達化を引き起こせるか
- ・各プログラムが教育の成否を判断する際の学習のゴールをどこに置いているか
- ・教えるための内容知識（PCK）はどのように扱われ、どのように機能しているか

日本では、授業の「型」が定「型」的熟達（技術的熟達者化）を助長し、「型」に頼らないことが省察的実践を促すと二項対立的に捉えられてきた。これに対し「型」の導入も適応的熟達につながることで、逆に無定「型」の授業がそれだけで省察的実践につながるわけではないことを示し、二項対立図式を超える多様なプログラムの在り方と必要な構成要素を探る。

なお、第三章以降の調査は、プログラムに関するホームページや学術論文などの文献調査、プログラム提供者へのインタビュー、プログラム内容（授業や研修）の現地視察、受講者へのインタビューや受講者の行った授業視察、執筆した報告書・論文等の文献調査によって行った。

第三章 海外の教員養成・研修プログラムの事例研究

第三章では、国外の事例としてトロント大学オンタリオ教育研究所（OISE）の四つの教員養成プログラムを比較対照した。協働と内省を重視する Consecutive BEd プログラム、教科等の内容知識を重視する CTEP プログラム、学習科学の理論と実践の往還を重視する MA-CSE プログラム、伝統的な教育学をベースとした MT プログラムと特徴付けられる各々の成果を追った。

1. トロント大学オンタリオ教育研究所の教員養成プログラム

Consecutive Teacher Education Program (Consecutive BEd) は、学部卒業後1年間で教育学士 (BEd) と教員免許 (幼～6年生 / 4～10年生 / 7～12年生) を取得可能なプログラムであり、1学年約1200名が所属する。当プログラムは学生を30～60名のグループに分け、二回の教育実習と一回のインターンシップ (計65日程度) を課し、ペダゴジーを中心とした基幹科目と往還しながら学ばせる。グループは実践体験を振り返る同胞集団でもあるが、将来の職員室を模したものでもあり、グループでインターンシップ先を自ら探すなど協働と内省の習慣を育てることに重点が置かれている。

Concurrent Teacher Education Program (CTEP) は、学部を含めた5年間で学士 (文学・理学・音楽等)、教育学士、教員免許 (幼～6年生 / 7～12年生) を同時に取得可能なプログラムであり、1学年約250名が所属する。複数のキャンパスや部局が連携して、教員養成と専門領域を結び付け、学際的・協働的に取り組むプログラムである。学生は、学士教育において PCK を身に付けるとともに教育に関する授業と52時間の教育実習及び100時間以上のインターンシップを行う。

Master of Arts in Child Studies & Education Program (MA-CSE) は、学卒後2年間で教員免許 (幼～6年生) と修士号 (MA) を取得可能なプログラムであり、定員は45名である。院生は ICS Lab School (以下 ICS) という実験校や公立校での約600時間の実習経験と、発達や認知に関する理論の学習を往還する。ICS は知識構築型の教育で世界をけん引する学習科学研究者

と実践家の協働の場であり、実習生は授業の作り方や教材開発、先生方の支援や ICT 活用、子供たちの学び方を実践的に学ぶ。修士1 (M1) 年目に月～木の午前中、6週を1ブロックとして4ブロックの実習をこなす。2年目 (M2) は1学期間 (全13週)、一つの場所でインターンシップを行う。

Master of Teaching Program (MT) は、学卒後2年で教員免許 (幼～6年生 / 4～10年生 / 7～12年生) と修士号 (MT) を取得可能なプログラムであり、1学年の学生数は約130人である。教育実習は4～5週間を4回行う。伝統的な教育学研究科として最も研究志向の強いプログラムだが、Consecutive BEdに見られるような協働と内省の習慣育成と MA-CSE のような実践的教育研究を同時に行おうとする側面もある。

四つのプログラムの授業内容を比較したところ、Consecutive BEd は教育実習やインターンシップを中心にその内容を充実させる科目を備えていること、CTEP は「教職の意義」「教育の基礎理論」「教育課程と指導法」などのカテゴリの科目を万遍なく設けていること (そしてここに各学部の専門教科知識がプラスされる)、MA-CSE は科目数を絞り、教育の基礎理論を研究法にまで踏み込んでセミナー形式で専門的に学び、理論と結び付いた形で指導法を学ぶこと (教職等の科目は学部生時に未履修の場合は履修する)、MT は各カテゴリをそれぞれ学びつつ教科固有の指導法に関する科目を充実させている特徴が読み取れる。4プログラムの成果を比較したところ、MA-CSE の教員採用率が極めて高く、給与でもほかより高いなど実績を上げていた。さらに、Consecutive BEd と CTEP がオンタリオ州教育行政からの要請もあり段階的廃止を決めた後に、MT が MA-CSE を一つのモデルとしてスケールアップを図るなど、MA-CSE が教員養成プログラムのモデルとして注目されていることが示唆された。図 2-3-1 に、四つのプログラムの特徴をまとめておく。

	期間	定員	取得免許	特徴(取組)	成果概要
①Consecutive Teacher Education Program (連続型教員養成プログラム)	学卒後1年 (遠隔教育も)	約1200人 (コホート 30-60名)	BEd, 教員免許(幼-G6 / G4-10 / G7-12)	実践と省察 (65日実習+省察; インターン自主企画)	2015年度で 募集終了
②Concurrent Teacher Education Program (同時型教員養成プログラム)	学部含め 5年(他学部 に同時所属)	約250人	学士, BEd, 教員免許(幼-G6 / G7-12)	教科知識重視 (3-5年生中心に教職 授業;152時間以上 の実習とインターン)	就職率は高いが 教員以外の職に 就く者も →募集終了
③Master of Arts in Child Studies & Education Program (児童研究・教育プログラム)	学卒後2年	約45人	教員免許(幼-G6), MA	学習科学重視 (理論(知識構築)と 実践(実験校)往還; 600時間実習)	最も高い教員採用率, 給与 (低い離職率)
④Master of Teaching Program (教育学修士課程)	学卒後2年	約130人	教員免許(幼-G6 / G4-10 / G7-12), MT	伝統的教育学研究科 (16-20週実習)	低い教員採用率

図 2-3-1. トロント大学 OISE のプログラム概要

2. 理論と実習が融合する場 : MA-CSE と ICS Lab School

そこで MA-CSE における実践の詳細や教員候補者、MA-CSE に関わる教員の学びを追った。MA-CSE は、リサーチベースの教員養成に特色があり、学生は大学院では教育・発達心理・臨床心理の教員から教育を受け、ICS 等での教育実習を体験することにより、授業を通じた子供理解、豊富な教授実践、リサーチに基づいた教授法を経験できる。

ICS はトロント大学 OISE の附属校で、OISE から徒歩約 10 分の小規模校である。同校は保育

クラス、幼児クラス、及び小学校第1学年から第6学年までの児童計220名を集め、うち約3割以上が学習支援や経済的支援を必要とする児童である。各学年1学級で、担任の正規教員1名とインターンなどMA-CSEの院生2名とで担当する。

デューイの思想に影響され、基本的な教育方針として探究、統合、社会的責任感、学びの享受の醸成が掲げられている。教育方法としては、探究と「知識構築」に重点が置かれ、後者をOISEの研究者が支えている。同校の大学附属校としての存在目的は三つある。一つは、教員養成であり、MA-CSEがその対象となる。二つは、トロント大学はじめ他大学における教育研究の場の提供である。三つは、同校での教育実践モデルや成果を普及することである。それゆえ、全教員が様々な研究プロジェクトに関わっており、国際会議や同校への視察、夏期セミナー等の機会を有効に活用しながら、新しい教育実践モデルを一般校に広めようとしている。全教師に対して、トロント大学やオンタリオ州教育省などを財源として毎年1500ドル程度の研究予算が支出されている。教員の高い力量形成のために、毎週水曜日に1.5時間の授業研究、木曜日に1時間の「知識構築プロジェクト」関連の授業研究を行っている。授業について困っていることを交換し「弱みを見せ合いアイデアを出し合う」ことが目的である。

3. 知識構築プロジェクトにおける教員の学び

知識構築 (knowledge building) とは、「子供たちに自分の知識を自分たちで創り上げていく力がある」という信念の下に、あらゆる教科等で子供の力を引き出しながら学んでいかせるプロジェクトである。1980年代後半からOISEのスカダマリア (Marlene Scardamalia) とベライター (Carl Bereiter) が中心となって始め、ICSが貴重な実践の場となってきた。ICSは知識構築という目標創出型の教育目標・理念の下で、学習科学の理論に基づき、学習支援システムも使って、支援がそのまま評価につながり次の実践につながるデザイン研究が展開されている。

ICSの副校長リチャード・メッシーナ (Richard Messina) 氏が一般の公立校からICSに転勤した折に、知識構築の実践を自ら行い、その分析から学んだ例が教員の成長例として示唆的である。氏は、光の性質に関する単元を小学校4年生対象に3年間繰り返し、その学習形態を変えながら学習効果を確認した。1年目は固定したグループで学習を進める分業型の協調学習、2年目はジグソー学習法などを用いてグループ間での相互作用を引き起こす協調学習、そして3年目は「光を理解する」というトップレベルの目標を明確にし、その共通テーマの下で探究したい課題ごとに児童たちが自律的にグループを形成し組み替える協調学習を採用した。学習は対面による議論と同時に、支援システム「ナレッジフォーラム」を通して行ったため、児童や教師のノートの閲覧や引用記録を分析することができた。分析はOISEのポスドクや大学院生が行った (Zhang *et al.*, 2009)。一人一人をノードとしてその関係をソーシャルネットワーク図 (図 2-3-2a) で表したところ、1年目の実践の児童は、自分と同じグループのメンバーのノートを閲覧・引用することが主で、閲覧や引用を通してグループ間を「つないで」いたのは教師であることが分かった (教師が図 2-3-2a のネットワーク図の「中心」に位置する。図中の “The teacher”)。2年目の児童は、グループ間の相互作用が推奨されたこともあり、自主的に他グループのノートを閲覧・引用するようになったが、依然全グループの「中心」に位置付いていたのは教師であった (図 2-3-2b)。3年目の児童は、グループの形成・組替えが児童に任されたことも手伝って積極的にクラス中で互いの閲覧・引用が行われ、教師が初めて中心の位置から外れた (図 2-3-2c)。

教師と児童の間の相互作用についても、1年目の教師のノートは児童からアイデアを引き出す教師主導の問いかけ (IRE連鎖における「発問 (initiation) 」) に相当が多かったのに対し、2、

3年目には児童が出したアイデアに教師が関心を示し、より明確にしたり深めたりする問いかけが増えた。公立学校から移籍したメッシーナ氏が自分にとって自明のIRE連鎖をナレッジフォーラムに持ち込んだところから出発し、実践の中でそれを変えていったと解釈できる。相互作用の活発化と連動して、児童の学習課題の理解も1、2年目に比べ、3年目においてより深まった。

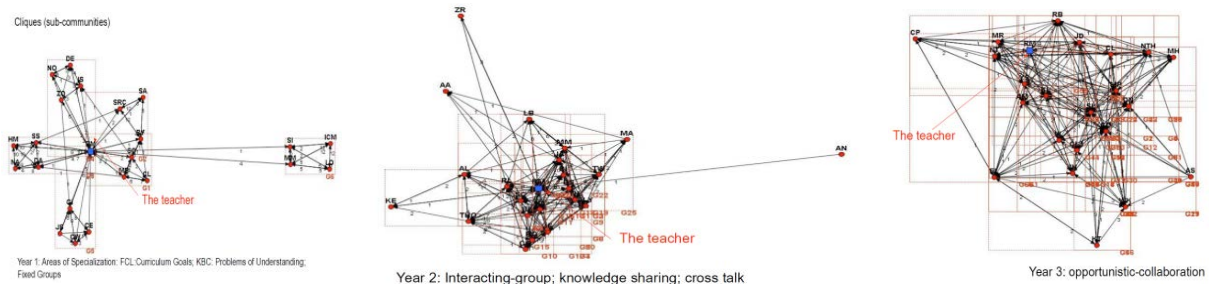


図 2-3-2a. 1年目

図 2-3-2b. 2年目

図 2-3-2c. 3年目

図 2-3-2. ナレッジフォーラム上のノートの閲覧・参照関係から見る相互作用

この実践から四つの示唆が得られる。一つは、実践が「学習者中心の知識構築」という高度なゴールを目指して毎年修正・改善されたという「デザイン」(アクションリサーチ)の志向性の重要性である。二つは、児童の学習プロセスがICTを用いて「見える」ことで評価が可能になったことの大きさである。三つは、教師の学習観がナレッジフォーラムなどのツールだけで変わるものではなく、それを使って実際に授業を行い、結果を研究者とともに振り返り、分析を通して知識構築の理論に触れるというデザイン研究の過程で変わっていったことである。四つは、教員の成長を促す研究者とのパートナーシップである。ナレッジフォーラムというツールやデザイン研究アプローチだけでなく、その過程でOISE研究者との交流があったことが、授業の繰り返しの実践的な研究へと変えた面が大きい。

4. 受講者(大学院生)の学び

MA-CSEの大学院生は研究者と実践者のパートナーシップを通じて、探究や知識構築を促す授業デザインの仕方を実践的に学んでいく。視察時の大学院生の授業やその後のインタビューでも、小学1年生の算数授業における“**How many ways to make 1, 2, 3, ..., 10 (二つの数を組み合わせ、1から10までの数を作る方法にはそれぞれ何通りあるか)**”という課題に、規範的・効率的なやり方を教え込むのではなく、一人一人の児童が自分の「手になじんだ」教具を使って非効率的な方法も試しながら漸進的に理解する過程を支援していた。教具や教え方の非効率性について質問したところ、大学院生は自分の支援方法の理由を次のように説明した。ここには手続の原理を理解して適用しようとする適応的熟達の兆しが認められる。

(数式をもれなく書く際) 子供によっては、「 $10 + 1, 9 + 1 \dots$ 」等と一つずつ小さい数で始まる数式を書いていく方法を好む子供もいれば、「 $5 + 4, 4 + 5$ 」等と+の前後の数を入れ替えた式をペアにして書く方法を好む子供もいます。それによって、子供たちの捉え方がいかに多様であり、どんな方法で理解しているかを知ることができます。人によってベストな方法は異なっており、子供が「自分にとって最も良く分かる方法」にたどり着く機会を逸さないために、つまづいている子供にも「どのようにしたら、あなたにとってもっと分かりやすくなるかな (in a way that makes more sense to you)」と問いかけるのです。

5. 教育方法の革新を踏まえた教員養成・研修プログラムの特徴

トロント大学 OISE の MA-CSE や ICS Lab School での学びには、知識構築という教育方法の革新を踏まえたプログラムの特徴が示唆されている。それを第二章の視点に沿って列挙する。

- 学校の外部か内部か:知識構築という学習理論が OISE の研究者から提案されている点では、ICS の「外部」と考えられるが、ICS の校長以下全教員が理論を学び授業研究のテーマにしている点で「内部」にも確実に位置付いている。そこに修士生が学びに行くのである。
- 理論重視か体験重視か:理論が不在のまま実習体験を積み重ねるのではなく、知識構築や探究に関わる発達・学習理論が基盤にある点で、理論を重視した上での体験だと考えられる。
- 理論が先か体験が先か: MA-CSE の M1 は大学院と学校を往還し、ICS での実習が課せられている点で、先に理論を実践的に理解することが重視されている。その後、M2 で実習が日数も増え長期化する。
- 授業の型を提供するか否か:知識構築プロジェクトに関して言えば、学習支援システム「ナレッジフォーラム」が一つの制約にはなるが、自由度が極めて高いため、授業の「型」とまで言える強い制約ではない。それゆえ、教員が自主的に使い方を考える余地が大きく、「失敗する」自由も与えられているとも言える。
- 事前や事中のデザインを重視するか事後の振り返りか:デザインは知識構築の理念とデザイン原則に従って行う。事前、事中のデザインを十分に行った上で、事後の振り返りも行い、それが次の授業の事前、事中のデザインに役立つサイクルが保証されている。
- 客観的データに基づいた分析か個人の主観に基づいた解釈か:ナレッジフォーラムのシステムログによる学習プロセスの可視化など、客観データが重視される。その可視化を教員・教員候補者自身が協調的に吟味しながら、実践を改善していく。
- 共通課題を重視するか各個人の課題か:知識構築の理論を共通基盤とした上で、知識構築をいかに引き起こすかという課題に各自アプローチする。共通課題を体験した上で、リサーチ・インターンシップの多様なやり方等に見るように興味関心に従って多様な道筋が開かれる。
- 建設的相互作用を引き起こす連携があるかないか:知識構築が「Improvable Ideas (考えを作り変えること)」を理念として、「Democratizing Knowledge」「Symmetric Knowledge Advancement」といった民主的・対称的な関係が重視されているとおり、児童同士、院生同士、あるいは院生と現場教員、教員と研究者間など、あらゆる層で建設的相互作用がねらわれている。

以上、大学 (OISE) と学校現場 (ICS) の連携の中で研究者・実践者が双方とも理論や経験知を見直しながら考えを前に進める研究実践コミュニティが形成されており、その持続的な発展に大学院生や新参の教員が正統的に参加していた。教員や教員候補者は、コミュニティの中で他者との建設的な相互作用を通して、ナレッジフォーラムという自由度の高いシステムの使い方を考え、知識構築という原理を自分なりに納得することで適応的に熟達する可能性がうかがえた。

翻って、Consecutive BEd のプログラムでは、インターン先を自分たちで探し、そこでの学びをグループで定期的に振り返る等、協働と内省の習慣は身に付いても、「いかなる理論に基づいてどのような授業を行うのか」という核が不十分であり、それが十全な教育効果を生まない一因だと推察された。

第四章 教職大学院プログラムの比較対照型事例研究

第四章では「教員養成プログラムが学校現場の内部に受講生を位置付け、持続的かつ自生的な授業実践・研究を通して、省察的实践や適応的な熟達化を引き起こそうとする」代表例として福井大学教職大学院、「プログラムが外部から学習理論や授業の型を提供し、学習のプロセスデータを共有・分析可能にすることで、教員や教員候補者の適応的熟達化を引き起こそうとする」代表例として静岡大学教職大学院を取り上げ、各プログラムの背景や理念、授業内容、受講生の学習成果・過程の分析等を通じて特徴を比較対照した。

1. 対象大学院の全般的な特徴

本調査では、先述の国立教育政策研究所（2013）の調査結果も踏まえ、詳細な教職大学院のプログラム研究の第一陣として、「協働」と「創造」に力点を置く福井大学と静岡大学の教職大学院を取り上げた。その点で教育効果の優劣に基づいた抽出ではないことに留意されたい。なお、各教職大学院の理念が外部向けに分かりやすく提示されていると考えられるホームページ、及び大学院生が提出した教育実践研究報告書等の題目をテキスト分析したところ、両プログラムが本研究の課題を検討するに足る特徴を持つ試みだと示唆された。

2. 福井大学の事例

本節では「現場重視型プログラム」の一例として福井大学の教職大学院を取り上げる。入学初日からストレートマスター・現職教員とも実習校での実習から始まることに象徴されるように、「実践の中で学ぶ」「体験から先に学ぶ」「学校を丸ごと体験する」「各自の固有な文脈の中で一人一人の課題を見付ける」などの特徴がかいま見える。

（1）プログラムの概要とねらい

福井大学教職大学院（教育学研究科 教職開発専攻）は、平成 20 年（2008 年）に教職大学院として設置された。若い教員や教員志望者を対象とした「教職専門性開発コース」と、現職教員対象に改革を進めるマネジメント能力を有したスクールリーダーを養成する「スクールリーダー養成コース」の 2 コースがある。両コースとも「学校拠点方式」を採用している。この方式が可能になるのは、大学と学校だけでなく、福井市等の教育委員会との連携がなされているためである。

教職専門開発コースでは、2 年間にわたる拠点校でのインターンシップ・実習を通じて、学校の現実から研究課題を生成し、授業や生徒指導、部活動等への参加を通じて実践的指導力を培う。スクールリーダー養成コースでは現職教員院生（以下「現職院生」）の立場を考慮し、学校に在籍したまま実践・研究を行うことを認めている。学校拠点方式は現職院生の学びづらさやデメリットを緩和し、学校から離れずに在籍校の問題解決に取り組むことによって所属校を「専門職の学び合うコミュニティ」（Lieberman & Mace, 2008）として再生・創造することがねらいである。先進的実験校を数多く作らずとも、現職院生が校内研究・実践の中核となり、教職大学院との連携を通じて、授業改善及び学校全体の組織改革に取り組むということである。更に現職院生をハブとし、学校内の「内側からの学び」を学校外の「ネットワークにおける学び」につなげ、学校

組織全体を持続的に発展させていくことが更なる目標である。

(2) プログラムの詳細：教職専門性開発コースを中心に

福井大学の教員養成プログラムは、ショーンの省察的実践理論に基づいた「実践の省察→理論化→意味付け」のサイクルを用いて、実践を「書くこと」「語り合うこと」を絶えず繰り返すことにより、学校現場に身を置きながら、実践ベースで上記のサイクルを回し続ける教員＝「学び続ける教員」を育成する。具体的には、日々の拠点校でのインターンシップ（実践）の経験をカンファレンス等において省察し、夏期・冬期集中講座を通じて実践の理論化を行う。実践の省察と理論化の往還を通じて、自身の実践の意味を問い直し、報告書執筆によって意味付ける。

図 2-4-1（左）は、各プログラムの年間スケジュールである。教職専門性開発コースでは、週三日の拠点校における「長期インターンシップ」と、そこでの経験を省察する「週間カンファレンス」を院生生活の基本とし、現職院生のスクールリーダー養成コースでは、所属校における「スクールリーダー実習」を基本としながら、両コースの合同で行われる月間カンファレンスや年2回のラウンドテーブルにおける経験の異なる他者との語り合いを通じて、自己の実践を意味付け直していく作業を2年間行う。年間スケジュールは1年次に「インターンシップ中間報告書」を、2年次には2年間の実践の集大成として「学校改革実践研究報告」を執筆する以外には基本的には変わらない。入学したその日から、学位記伝達式を迎えるその日まで、福井大学の院生はインターンシップ拠点校・在籍校で院生生活のほぼ全ての時間を過ごす点が特徴である。図2-4-1(右)には、教職専門性開発コース院生の大学院と拠点校における一週間の典型例を示した。

以下、①学校拠点方式による長期実践共同研究、②カンファレンスやラウンドテーブルにおける世代間の学び合いと交流の組織化、③学校改革実践研究報告書等の執筆によるフレームの捉え直しに焦点を当てて詳述する。

教職専門性 開発コース		スクールリーダー 養成コース
長期インターン シップ(週3日)	通年	スクールリーダー 実習(通年)
週間カンファレ ンス(毎週木曜)		
4月		
開講式		
月間カンファレンス(5.7.10.11月)		
5月		
6月		
ラウンドテーブル 7・8・9月		
集中講座		
10月		
11月		
12月・1月		
集中講座		
2月		
長期実践報告会		
3月		
ラウンドテーブル 学位記伝達式		

1年間の流れ

4月の1週間のモデル例(月・火・水に学校で勤務する場合)

曜日	月	火	水	木	金	(土)
内容	インター ンシップ	インター ンシップ	インター ンシップ	カンファレ ンス	教材研 究・自主ゼ ミ等	合同カン ファレン ス
場所	拠点校	拠点校	拠点校	大学	大学	大学
朝	全校朝礼	登校指 導	授業準備	小グル ープ でのミー ティング ・報告 会等	個別で教 材研究	毎月1回 程度の合 同カン ファレ ンスに 出席
1限	授業参 観	教材づく り補助	授業参 観			
2限		担任業務 の補助	授業後始 末補助			
3限	授業準備 補助	担任業務 の補助	授業後始 末補助			
給食 清掃	支援補助	支援補助	支援補助	教材研究 や各種 研修等 への参加	自主ゼミ ・報告 会	
5限	授業参 観	校外学 習 (総合)	校務分 掌 の補助			
6限	会議等 への 参加	部活動 への 参加	個別学 習 指導			
放課後						

1週間の流れ

図 2-4-1. 福井大学のプログラムにおける各コースの概要

① 学校拠点の長期実践共同研究：「拠点校方式」による長期インターンシップ

福井大学教職大学院の拠点校及び連携校は、福井大学が位置する福井市を中心に県内の各地域

に配置されている。この地理的規模が拠点方式を可能にしている面がある。

院生は学校で教師と子供の1日を観察・体験し、教員の組織とその関係性や学校運営の在り方を間近で見ることができる。授業運営では通時的なカリキュラムデザインに携わり、カリキュラム全体を見通しながら授業実践を行う。M1は「4月は学級になじみ、5月は一人一人の児童生徒を見取り、6月頃から授業も担当する」といった流れである。

教育実習生と異なる点は、一時的な滞在者としてではなく、子供たちから「先生」と認識された状態で学校を2年間体験し、長期にわたって子供の変化に触れられる点である。一方、正規教員と違うのは、「本物の教師」と少し異なり、「責任から解放された」立場から学級運営や生徒指導に携わることができる点である。拠点校方式は、実習校に学生を丸投げするOJT的な発想とも違う。学校と大学院を往還することによって「学校まるごと」の体感を通して学校現場の具体的な課題を発見し解決に取り組み、引いては「実践と研究の分離」を克服する。

実践の中での理論化を図るために、院生は2年間のインターンシップを通して、日頃の実践経験を記録し振り返る習慣が求められる。記録には「分厚い記述」が求められ、毎日拠点校のメンター教員から助言をもらう。インターン中の日々の実践やそれに対する気付きは実践記録になるとともに、院生にとっての学びの軌跡（ポートフォリオ）ともなる。振り返りは個人の日誌からカンファレンス時の資料、そして1年次のインターンシップ中間報告書と最終年度に提出する学校改革実践研究報告書まで幅広い。院生は集大成的な報告書を見据えて、日々の実践を記録し、考えを深め、改善につなげていく。

② 世代間の学び合いと交流の組織化：省察／理論化／意味付けのサイクル

長期インターンシップでの経験は、週ごとに行われる「週間カンファレンス」や、マネジメントコースの院生と共同で行われる「月間カンファレンス」で共有され、実践の省察と意味の捉え直しが繰り返される。

週間カンファレンス：ここでは1週間の学校実習の経験と学びについて各自の記録を「語り合う」ことによって共有・振り返りを行う。教員が院生の会話を聞きながら、適宜アドバイスすることもある。そのほか、「学校実習に基づくプロジェクト学習」や「公教育改革の課題に基づくプロジェクト学習」、「授業改革・カリキュラムマネジメント実践事例研究」など数人のチームによる探求を通じて、実践と教育課題とを結び付け、自己の実践の理論化を行う。課題としては大学生版PISA問題を自作する等もある。カンファレンスの運営は月ごとに実習校のチームが持ち回りで担当する。各セクションでM1・M2をミックスした4名のチームに大学院教員を交えて議論をする。

月間カンファレンス：ここでは若手の教職専門開発コース院生と現職のスクールリーダー養成コース院生が一堂に集まる。「学校の協働研究」「授業改革・カリキュラムマネジメント実践事例研究」のテーマに基づき、教育改革の動向や学校・教師の協働文化を理解し、若手・現職院生双方の実践と所属校の展開を語り合い、次への展望をひらく。世代や立場を超えた学び合いと交流により現実認識や実践に対する更なる省察が促される。

集中講義：夏期に計9日間、冬に計6日間行われる。夏期集中講座までに拠点校において実践と省察を重ねてきた院生は、1年次の夏に初めて学習理論に触れ、自らの実践の理論化の過程に移る。夏期集中講座ではまず、優れた教育実践記録に触れ（cycle 1）、実践コミュニティとしての学校組織における学習理論について検討を行い（cycle 2）、それらを踏まえて、これまでの自らの実践の展開とその意味を捉え直し、報告書としてまとめる（cycle 3）。cycle 2で触れる理論は、

ショーンの「省察的実践家」、Lave & Wenger (1991) の「正統的周辺参加」、Engestrom (1987) の「拡張的学習」、Senge (1990) の「システム思考」など、社会的学習論や組織学習論に関わるものが多い。冬季集中講座では、自己の長い実践の展開を意味付け、吟味し、その価値を探ることに焦点を当て、M2は2年間の集大成として学校改革実践研究報告を執筆する。これらの授業は、2コースの合同で行われ、異なる準拠枠を持つ人との語らいによって、自らのフレームを捉え直すことに力点が置かれている。

ラウンドテーブル：学校や地域を超えた実践と研究の交流・共有を目的とした「実践研究 福井ラウンドテーブル」が年2回（6月・3月頃）開催される。院生はこの交流に参加することにより、大学内だけでなく地域をも超えて全国の優れた実践とつながるチャンスを得る。実践研究を軸としたネットワーキングの場に参加することによって、大学院という組織単位での交流が組織化され、個人、学校、地域にとどまらない広い視野で公教育の理念と使命を学ぶことができる。

③ フレームの捉え直し的手段と成果としての学校改革実践研究報告

長期にわたるインターンシップと「実践の省察→理論化→意味付け」のサイクルの成果物として、1年次には「インターンシップ報告書」、2年次には「学校改革実践研究報告」を執筆する。報告書は1冊の本にまとめられ、本人の実践記録としてだけではなく、後輩院生の学習材としても活用される。報告書はインターンシップとカンファレンスにおける記録と語りと傾聴の成果であり、かつラウンドテーブルに使う手段となる。そこでの語り合いの結果も報告書に反映され、時間を隔てた学習の記録となることで、自らのフレーム（ものの見方）の更新に役立つ。

④ 省察的学習理論とプログラムの骨子

以上で概観した福井大学自身の理論的背景は、下記のように要約できる。こうした理論に支えられた福井大学のプログラムは図 2-4-2 に表される。

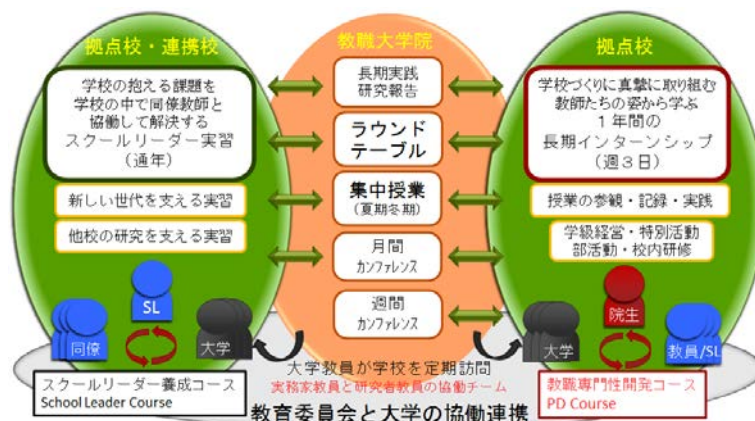


図 2-4-2. 福井大学のプログラム骨子

- 省察的実践、特に「行為の中の省察」を軸とした組織学習を通じて個人の概念や自己意識変容を促し、「学び続ける教師」としての資質を育む。
- 省察的実践の方法として「書くこと」や他者と「語り合うこと」を採用することで、自己の実践を「物語知」へと昇華させ、漸進的に一人一人の実践の理論化を目指す。

- 大学院の機能の核及び院生の探求の拠点の学校に置くことにより、教師としての個人の学習のみならず、学校全体が課題に対して省察的実践を通じて対処する「学び合うコミュニティ」の生成・再編を促す。

(3) プログラムの形成経緯

こうしたプログラムは、次の経緯で形成されてきた（柳沢，2004）。1987年に4名の教員が学部生も含めて長野県伊那小学校等の実践記録を読み合わせるころから始まった小さな学習コミュニティが、伊那小の授業見学や福井大学教育学部附属小学校の総合学習や生活科の見学・記録へと発展し、1989年から「学習過程研究」という正規の演習が始まる。演習は小グループに分かれて伊那小・堀川小等の実践記録から展開と子供たちの成長を跡付け、その結果をグループ間で突き合わせて議論するものであると同時に、自分たちの議論等の学習過程を省察的に見直すという入れ子構造を持っていた。学習過程研究は学部2－4年生や1992年に新設された修士課程の院生を巻き込んで拡大し、子供たちと自分たち双方の実践サイクルを「発意－構想－構築－遂行（表明）－省察」のプロセスとして理論化する試みへと結実する。しかし、学習過程研究は次第に共同学習としての運営が難しくなり、また自分たちの実践基盤がない弱さに鑑みて、1995年に学校5日制の試行とも連動して子供相手の土曜日の公開講座「探求ネットワーク」を大学生が企画する試みが始まる。同じ頃、附属小から附属中学校に共同研究の比重を移し、実践と実践研究の在り方の問い直しから、学校に拠点を置く大学院構想が生まれる。1998年に入学時から実践に参加し省察を重ねる教育実践研究を主軸に、探求ネットワークや教育相談・生徒指導に関わる実践研究（ライフパートナー）を正規の授業に組み入れた教育地域科学部を発足、2000年に「学校改革実践研究コース」を大学院に新設し、こうした蓄積を基に2008年教職大学院を開設するに至る。

第二章の視点に基づいて読み解くと、学校の外部からの既存の理論の安易な適用ではなく、学校と大学機関との協働による内省や見直しが重視され、事前・事中のデザインより事後の振り返りが新たな次元での課題の発見へとつながることがねらわれている。意味付けが重視されるため、事象の客観的な記録より、社会教育における生活記録に似た関係者一人一人の主観的な解釈や場の把握が重んじられる。これらが常に重層的に行われるよう、多様な機関の連携が図られる。

(4) 受講者（大学院生）の学び

2013、2014年のラウンドテーブルに参加し、3名のM2（教育地域科学部等からのストレートマスター2名、県外からの若手元教員1名）にインタビューを行った。その結果を簡潔に記す。**2年間で一番覚えていることは何か：**3名とも「省察」に言及し、その他も「学び」「見取る」「探究（探求）」といった少数の専門用語（通称「福大語」）に頻繁に言及した。外部からの入学者は「専門的な独自の言葉もたくさんあって（仲間に）説明してもらったら、何となく分かるんだけど、大事さは自分自身としてやってみないと分からないことがたくさんあって、でも、そういうことを教えてはくれないんです」と述べた。ただ「2年間長期的にやって初めて、子供を見取るって初めは子供を見る先が見えなかったんですけど、その子を通して授業を見ることや、子供同士のやり取りの中にどんな学びがあり、それを誘発するために先生のやることを見ること、省察は振り返りを重ねて自分の視点が変わっていくのを感じるのかな」と説明した。分厚い体験に支えられた用語の理解が示唆される。一方、学部からのストレートマスターは理論とい

う色眼鏡で物事を見ることを忌避するなど、それぞれの既有知識や経験で受け止め方が違うという内外相互作用が見られた。

2年間の流れをどう感じたか：夏の集中講義までは体験とそれに関する自分たちの語りが先行するため、「最初は何でこんなことしているのかが分からない」という発言が多く聞かれた。また初夏は教育実習生も拠点校に来るため、実習生と自分の立場の違いに悩み、「自分は将来飛躍するための準備の期間にいる」と思い直した者も一名いた。

理論は何を学んだか：夏にショーン、ウェンガー、エンゲストロム、センゲが推薦図書で与えられ、自分なりに教科教育等も学んで見通しが良くなったとの発言があった。また自身の授業作りで悩んだときに、How People Learn という学習科学の書籍の、特に前半の「人はいかに学ぶか」の基礎理論を自主的に学習した者も一名いた。学習理論が授業作りに必要な表れであろう。

カンファレンスやラウンドテーブルの語りはどう行うのか：「メンバーを見て、どこまでしゃべるか」「この人の前でここまで言うと、全部否定されてしまう」など発言をコントロールしている様子が見え、その前提として「学校でかなり事情が違う」ことを言及していた。ただ、「全員が苦し紛れにひねり出した言葉が共有されて、光が見えてきた」こともあると言う。

拠点校での授業はいかなるものか：授業作りに関して教職大学院からの明示的な支援はなく、拠点校の先生方の自主研究会への参加や教科の独学で「授業が面白くなった」とのことであった。また「外部に公開される授業は探求型が多いが、ずっと学校にいると一斉型で基礎・基本を押さえることも必要」等との発言もあり、従来型の学習観との調整に苦労していた。

大学院に来ていなかったら：「今頃挫折していたかもしれない」「大学院で仲間を見付け、省察と協働の習慣が付いた」との発言が共通していた。

将来何をしたいか：共通に「担任を持ちたい」とコメントした。

(5) 全体考察と今後の課題

以上のプログラム提供者側の変遷やそれに基づく理論背景・理念、プログラムの内容、受講者側の学習成果を見ると、次のような総括と今後への示唆を得ることができよう。

- 「省察」「探究」「学び」「見取り」といった厳選された概念を受講者自身の省察・探究過程の中で、理論（形式知）と自身の体験（暗黙知）を結び付けた物語知（松木, 2008）として構成していく可能性が示唆された。専門職養成の入り口として教員の基礎的な資質・能力習得に適していると判断される。
- 理論より体験からの学びを先行させるプログラム構成は、学習科学で言うところの「Productive Failure」（Kapur, 2012）を生み出し、ある種手探りの悩みの中で、教師という職業への自分なりのメンタルモデルの構成や後の理論の批判的受容・吟味を可能にする。
- 「体験し書いて語り合う」というプロセスを大学・学校現場・教育委員会の連携（ネットワーク）が組織的に支えている。また、院生自身も組織学習の理論を学ぶため、カンファレンスやラウンドテーブルの運営も含め、学んだことを自分たちの実践に活用できている。
- まとめると、「学び続けるコミュニティ」を創出するための「学校を拠点とした組織学習」と「教師（受講者）の個人学習」の互惠関係が学校内外・地域内外のネットワークに支えられて成立し、その中で受講生の意識・概念変容を起こすための「長期実践」や「省察による学習」、語り合いによる「異なる準拠枠による実践の相対化」、実践の「物語知への昇華」の機会が保障されていると言える。

- 反面、各受講者の学校での体験とそこでの課題を尊重するため、学習者間の共通課題を設定しにくい。加えて、「書くこと」で著者性（authorship）を与え、時空を超えて体験を共有することをねらうため、かえって体験の固有性が高まり、他者が再解釈しにくくなる。カンファレンス等で自らの意味付けに対して他者からコメントを得ることで再解釈することはあっても、共通課題に対して互いに話しながら考え、対話を通して柔軟に考えを作り変える過程が生じにくい可能性がある。
- 松木（2008）は「授業研究が核になって、教員の組織学習が展開し、世代継承生成サイクルが正常に機能する」ことをプログラムのねらいとしており、この「核となる授業研究」が今後の大きな課題となるであろう。一つには組織学習が授業の内容そのものは制約できない課題、二つには教科教育との連携が必要になる課題が考えられるためである。一つ目については、正統的周辺参加や学習組織等の理論は、例えば算数の授業で何を課題にすれば良いのかなどまで制約しない。加えて、院生が自分たちの経験した学びを小中高校生に展開しようと思っても、例えば異学年の語り合いを適用できる科目は限られてしまう。二つ目は教科教育が充実すれば、院生同士が異なる拠点校における体験を共通の枠組みの上で議論することも可能になるが、教科教育との連携の見通しが薄く、プログラム提供者も今後の課題としてあげている。一つの試みとして、教科教育系の授業で学んだことを院生や学部生に「書かせる」ことで教職系の授業で共有し教員間の緊密な連携を図り始めている。有望な試みであろう。

3. 静岡大学の事例

（1）プログラムの概要とねらい

静岡大学教職大学院（教育学研究科 教育実践高度化専攻）の教育方法開発領域（平成 21 年度設置）は、県下の教員一人一人に知識習得型授業から知識構築型授業への革新を促し、児童生徒一人一人の深い理解を保證する授業を実践し、授業の質を向上し続ける教員コミュニティを構成するための「スケールアップの拠点」として自らを位置付けている。そのために「人はいかに学ぶか」に関する最新の研究知見を基盤に、大学院生と現場教員が授業を核として設計・実践・分析のサイクルに取り組むデザイン研究型の「アクションリサーチ方式」を採用することで、大学院生と実習先学校双方の変容の実現に取り組んでいる。

このデザイン研究型のアクションリサーチを実行していくためには、人の知識構築過程メカニズムの深い理解に加え、授業を適切な方法で観察し、その観察結果を解釈して、問題点を修正していく実践志向を持ち合わせる必要がある。しかし、現場の授業実践と振り返りのサイクルの文脈に研究的な知見を組み入れることは容易ではない。多くの振り返りは「実践した授業のどこを変えれば良くなるのか」の視点にとどまり、研究知見に基づいて「一人一人の学びの広がり・深まりを保證できたのか」というレベルでの振り返りになることは少ない。そのため、静岡大学教職大学院では、各院生の文脈に基づいた振り返りではなく、人はいかに学ぶかの文脈に基づいた振り返りが行えるようプログラム設計を工夫している。

（2）プログラムの詳細：教育方法開発領域を中心に

静岡大学教職大学院は、40 代前後の小中高の現職教員院生約 15 名と学部卒院生約 5 名の 1 学年計約 20 名で構成される。修了後は学校に戻り、必ずしも「評価の三角形」（上記第二章参照）

などを意識していない同僚とともに学校改善に取り組む必要がある。そのため、2年間のカリキュラムの中で獲得した知識を「現場に持ち出して、校内研修等で実際に使え、必要であれば学び直せる」形にしなければならない。

授業作りの核となる「人はいかに学ぶか」の「認知」に関しては、最新の学習科学研究が参考になる。学習科学は「知識は社会的に構成されるもの」という研究成果を基に、21世紀の知識基盤社会に向け、子供たちに「学んだ場以外に持ち出せて、必要なときに使え、作り変えつつ維持できる知識」を社会的に構成させる。また、授業中の子供たちの学習プロセスを詳細に記録して分析することで、人はいかに学ぶかの視点で客観的に子供たちの知識構築過程を見直し、授業改善につなげている。このようなプロセスをアクションリサーチで実現できるよう、プログラムの中で複数回経験的に学ぶ機会を設けている。すなわち、知識構築型授業を実践し志向し続けるための「認知」「観察」「解釈」が結び付いた活動にチームで取り組ませている。

このような考えを基に、表 2-4-1 に示すような、3フェイズからなる2年間のプログラムを構築している（益川, 2012）。

表 2-4-1. 静岡大学（教育方法開発領域）のプログラムにおけるカリキュラム構成

フェイズ1（6ヶ月）	大学で学習理論を学びつつ、多様な学校種の研究授業に参加し、チームで観察・評価を行う
フェイズ2（6ヶ月）	院生らがチームで革新的な授業をデザインして、授業を実践、観察、評価する
フェイズ3（1年間）	院生各自の所属地域の実習校で実習校の同僚教師とともにアクションリサーチに取り組む

フェイズ1では、認知学習理論を新たな学びの手法の一つであるジグソー学習法で学んだ上で、実習先の連携協力校の校内研修の日程に合わせてチームで訪問する。ここでの認知学習理論とは「知識とは社会的に構成されるもの」と考える社会的構成主義に基づいた数多くの研究事例である。例えば知識とは基本的に個人によって能動的に構成されるもので受動的に習得されるものではないという研究事例、知識は各自が過去構築してきた既有知識の制約の上に構築されるという研究事例、人の理解活動は社会的対人的な文脈に依存した形で行われるという研究事例、さらには一度構築した知識を更に深め修正するような深い概念的理解や適応的熟達につながる再構築活動は自然には起こしにくいという研究事例などである。これら多様な研究事例を、知識を社会的に構成していくジグソー学習法で学びながら、現在の問題点と課題、改善案を探っていく。ジグソー学習法については、下記第五章を参照いただきたい。

実習先へは、校内研修のタイミングに合わせて院生と大学教員のチームで訪問する。授業観察時には、各院生が子供たちの学習プロセス（発話や行動）を分担記録し、担当した学習者の学習活動を共有比較する活動を通して学習者の理解レベルを分析する活動を行う。分析指標に関しては必要であれば大学教員が積極的にアドバイスを行う。この活動を複数回繰り返して複数の授業を観察評価することで、認知学習理論と対応させながら、学習者の知識状態を分析するための視点を経験的に学ばせる。

フェイズ2では、学習科学の知見を基盤に院生らが、共同で授業案と校内研修の企画案を作成し、実習先で授業を実践し観察分析を行う。院生らは協調的に学習者の学習過程を分担記録し、比較検証することで新しい学びを実現した授業での子供たちの知識獲得過程を分析すると同時に、連携協力校教員もその観察評価活動に参加する。

フェイズ3では、これまでの経験を活（い）かして、院生らは一人ずつ、必ずしも学習観を共有できていない新たな実習先の小中学校にて、校内研修を担うメンバーの一員として関与実践を

行う。週1～2日インターンシップ先に訪問し、そこでは、コーディネーターとしてこれまで学んできた観察評価活動を実践して示し、実習先の教員とともに授業分析する活動を通して、共に学習観を再考する研修活動を行っていく。

(3) プログラムの改善と成果

① フェイズ2の導入

2009年教職大学院開設当初のカリキュラムでは、フェイズ1の活動を1年間行った後に、直接フェイズ3のアクションリサーチに各院生が取り組むデザインだった。しかし、フェイズ3のアクションリサーチにおいて、学習観の異なる同僚と一緒に授業改善や校内研修改善に取り組む際に、学校文化にとらわれてしまい、必ずしも学習理論の知見を基盤としたアクションリサーチに成功するとは限らなかった。問題としてフェイズ1における観察対象の研究授業自体が学習理論に基づいた形で構成されてないため、理想的な活動を観察分析できなかった。

そのため、2010年以降は、フェイズ2の「チームと一緒に革新的な授業を作り実践し評価する活動」を導入した。図2-4-3は、修了後に教職大学院での学びを生かした授業実践状況についてのアンケート結果である。2009年度入学生は、修了生個人が授業実践を工夫したり、ほかの教員に紹介したりしているが、同僚と自分の学習観に違いはないと認識していたため、「型」としての授業しか伝わっていない危険性があった。しかし2011年度修了生は、同僚との学習観の違いを認識しながら学校に拡(ひろ)げようとする人が増え、「人はいかに学ぶか」の理論を大切にしつつ効果的な授業の「型」を広げている可能性が高いと推察された。

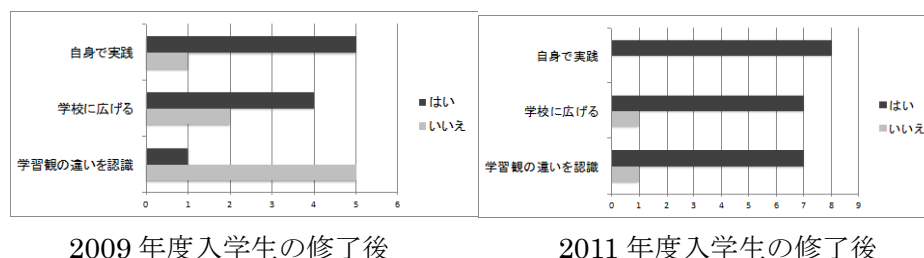


図2-4-3. 2009年度生と2011年年度生の修了後の実践状況

これまで実践してきているフェイズ2の活動は表2-4-2のとおりである。授業設計の段階で学習理論に基づいた革新的な授業になるよう大学教員がアドバイスし、観察分析の視点についても支援を行った。例えば2010年度は、知識構成型ジグソー法を用いた小中高授業の参観機会がなかった院生らが、この手法の効果に対する懐疑を検証する挑戦だった。実践時には院生と実践先教員が分担して学習者一人一人に記録者として張り付き、事後研修では同じ児童の班を観察したメンバーがチームになって発話記録を元に理解の変化をグラフ化する「プロセス可視化型研修」を導入した。実践の結果、ジグソー活動で互いの考えを持ち寄り議論する活動を通して算数の苦手な学習者が自ら解を発見していくプロセスが見られた。院生らがジグソー法の効果を実感的に理解するとともに、協調学習を活動レベルではなく理解レベルで分析する手法を知ることになった。

さらには自分たちの事後研修の活動自体についても発話分析を行って過去の事後研修との比較を行わせることで、「人はいかに学ぶか」の知見に基づいて授業を振り返り話し合う形の研修の方

が、各授業参加者の文脈に基づいた主観的な学習者の活動の雰囲気議論から、学習者の理解状態の議論へ視点が焦点化されたことを、院生同士で共有した。ここでの院生らの認知・観察・解釈を結び付けて理解させる経験が、フェイズ3でのアクションリサーチや終了後の校内研修の具体的なデザインにつながっていった。

表 2-4-2. これまで取り組んできたフェイズ2の活動

	院生	実践対象	授業概要
2010年度	9名	小6算数	拡大と縮図：知識構成型ジグソー法
2011年度	6名	小5理科	釣合い：工作的発問をもとにした活動
2012年度	7名	小4社会	明治維新の政策：タブレットPC活用ワークショップ型
2013年度	9名	小3算数	時間計算：オープンエンド型

② フェイズ3の質向上

2013年度入学生のフェイズ3（2年次）では、院生が修了後に知識構築型授業の教員コミュニティを「確実に広げていくための最初のステップ」となるよう意図的に計画したアクションリサーチに取り組んでいる。これまでのアクションリサーチ活動の分析結果から、同じ学習観を持つ同僚教員とともに取り組んだ場合には、その範囲内での学校・授業改善には効果があるが、なかなかスケールアップ活動にはつながりにくい。それに比べ、異なる学習観の同僚教員を巻き込むアクションリサーチでは、授業設計・実践・評価体験を共有することで、同僚教員の学習観変容に加え、各教員なりに継続的に授業の質を高める方法まで考えるような、スケールアップ実現のためのより実効力のある成果を引き出すことができている。

例えば中学国語の現職院生は、国語授業を核として静岡市立中学校の教師と授業改善に取り組むとともに、院生の在籍地域である伊豆賀茂地域の小中学校教員3名と一緒に、地域を超えた交流を通して児童生徒の思考の変容を保証する知識構築型授業の授業作り・ネットワーク作りに取り組んだ。

国語において、3名の同僚教員は重要な要素は教えてから活動をさせる「教師伝達・暗記重視型」と、学び合いの形態は導入しても知識定着のためののみ用いる「学習者中心・形態重視型」が混在した授業を展開していた。当該院生は3名の単元構想計画に対し、学習理論に基づいて、重要な要素は教えるのではなく児童自身で考えさせるデザインと、学習者の変容を把握する評価のためのワークシートや振り返りシートの導入を提案した。ただし、これらを押し付けるのではなく、各教員の授業結果の話合いを通して授業を設計した。また従来のアクションリサーチでは実践者が院生に限られることが多かったが、今回の実践では関わっている同僚全員が各自なりに自校で授業を実践し、成果として児童生徒の学習記録を振り返り、授業改善を検討する活動に取り組んだ。1年間アクションリサーチに取り組んだ結果、取組直後は同僚教員らが「なかなか授業がうまくいかず、人に相談したり本を見たりインターネットを調べたりしている」と答えていたが、最終的には「良い授業を共有財産として、実践例をアレンジしていきながら改善していく」と答えたり「教員同士で幅広いつながりを持って共同で授業を考える場や授業内容や評価を交流する場が大事だ」と答えるように変わった。場当たりに情報を集め実践し成果が上がらなかった実践者の文脈に基づいた情報共有と授業改善のサイクルから、根底に「人はいかに学ぶか」の知見を踏まえた上での情報共有と授業実践・分析改善のサイクルに変わったと考えられる。

このような変容を引き出すことに成功した現職院生は、アクションリサーチの成果を図 2-4-4 のようにまとめている。それを本人は「授業を核とし、新しい知見や活動案を共有し、実践に生

かし、生徒の学ぶ姿について情報交換できる環境が、教師にとっては必要である」とまとめている。アクションリサーチを通して「学習者中心・知識構築型」の学習観に基づいた授業実践と実践の継続的な質向上に取り組む同僚への変容に成功しており、今後のスケールアップの最初のステップになったと思われる。

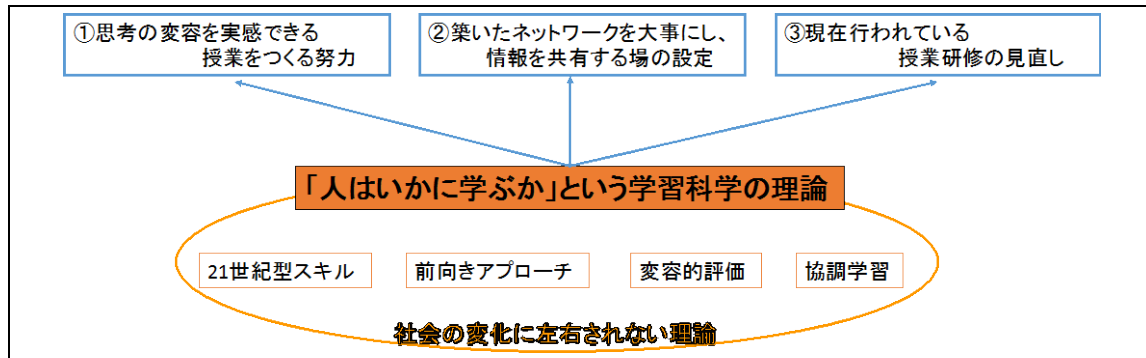


図 2-4-4. 学習科学の理論（下）とそれに基づく取組（上）

③ プログラムの骨子

現時点でのプログラムは、次の図 2-4-5 のようにまとめられる。各箱が内容を表し、左端がおおむね開始時期を示している（右端は必ずしも対応していない）。プログラムの特徴として、理論が共通基盤となる構成であること、その上で徐々に実際の教育手法に触れてデザインと評価ができるようにしていくこと、加えて、福井大学のようにストレートマスターと現職院生を分けて図示しないことから、違う経験を持った受講者に同じプログラムを体験させて、その視点の違いを生かそうとしていること、その多様性を生かして協働での提案授業（授業デザイン・実施・評価）の一連のサイクルを回そうとしていることが見て取れる。

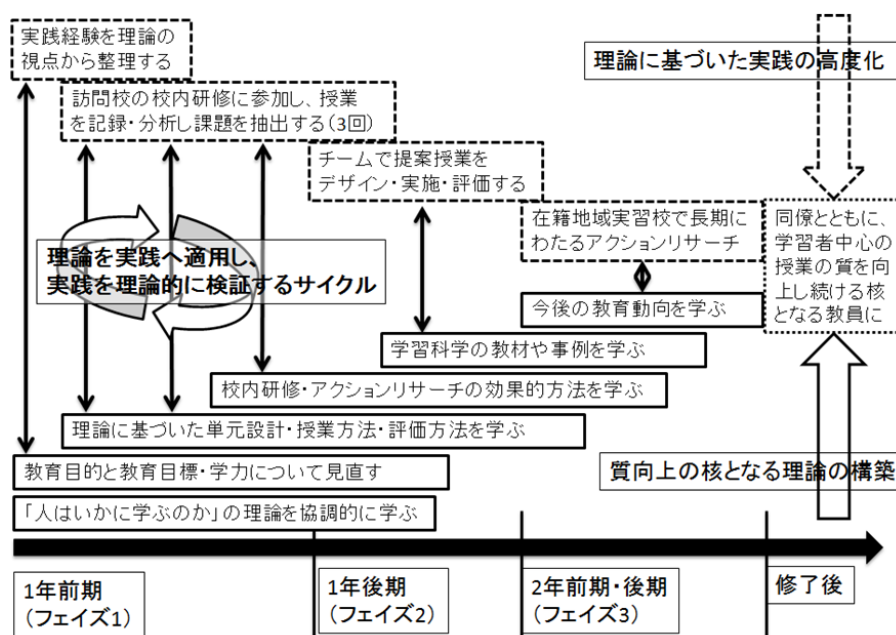


図 2-4-5. 静岡大学（教育方法開発領域）のプログラムの骨子

(4) 受講者（大学院生）の学び

静岡大学の院生にも、福井大学同様のプログラムの視察と視察後のインタビューを行った。対象はストレートマスター2名、現職教員5名、時期はM2の12月である。結果を簡潔に記す。

① インタビューから

2年間で一番覚えていることは何か：「ジグソー法」「ジャスパー(学習科学のプロジェクト)」「(フェイズ2の)提案授業」「21世紀型スキル」など多岐にわたった。2年間に触れる専門用語や具体的な教育方法、パッケージの多さに比例して、多様であった。ただし、逆に言うと、短期間で多くの要素を詰め込んで抽象化を急いだ嫌いがあり、各個人の自らの体験と結び付けた知識にはなっていない可能性がある。ストレートマスターにその傾向が強かった。

2年間の流れをどう感じたか：理論が先行するため、見通しが立てやすいかと思われたが、それでも「もっと見通しがあるとよかったが、提案授業で結び付いてきた」という意見が多かった。プログラム提供者が考える以上に、受講者は見通しを持ちにくいことが示唆される。

提案授業の意味とは何か：「みんなで授業案を何度も作り直して、子供の発話も全部起こして、考えが変わった。子供にあんなに任せた授業はやったことがなかった」というように、アクションリサーチを通じた学習観の修正が感じられた。抽象的ではらついている専門用語やパッケージを具体的に使って授業に結び付けてみることを通して、理解もまた結び付いた可能性がある。

理論をどう学んだか：「研究室で互いにこんな本があるよ、こんな話を聞いたよという情報交換をすることが面白かった」と言及したり、自分たちでも読書会を催したりするなど、理論を吸収しようとする旺盛さが感じられた。建設的相互作用の発露であろう。

将来何をしたいか：「授業をしたい」「提案型の授業をして学校や地区を変えたい」「校内研修のやり方を変えたい」等授業を中心にしたアクションリサーチへの志向性が強く出ていた。

② 講演会への反応から

本プログラムの特徴は学習理論(原理)を重視して学ぶことにあるため、その原理がどの程度はくらくしにくいものかを確かめるべく、8名のM1,2が参加した外部講演会への反応を分類した。具体的には、これからの新しい学びの在り方を議論する講演会を聴講して「講演の中で特に興味を持った内容とその理由」「講演内容を基に今後自分で取り組みたいこと」を記したものを分析した。講演は、これからの教育目標、それに向けた教育方法、教育方法を支える学習理論の三つの要素を持っていた。そのどこに言及したかについてアンケート提出者72名を分類してまとめたものが表2-4-3である。数値は一人当たりのコメント数である。結果を見るように、教職大学院生は学習理論に言及しがちなことがわかる。これは教育行政関係者が教育目標に言及しがちであることと対照的である。なお、現場教員と学習理論への言及は同程度であったが、その質を見ると、院生のものには全9コメント中7コメントに自分の考えが含まれており、質が高かった。

表 2-4-3. 外部講演会での構成要素ごとのコメント数

	教職大学院生	教育行政関係者	現場教員等
教育目標	0.25	1	1
教育方法	0.5	0.43	0.82
学習理論	1	0.29	1

4. 両大学の比較対照

以上の結果を第二章の視点に照らしてまとめた表が表 2-4-4 である。表に見るとおり、同じ教職大学院でもこれだけ違う在り方であることの確認が重要であろう。加えて、各々の要素が極めて密接にはかに関連付いている点も示唆的である。

例えば、福井大学は学校の内部に受講生を位置付け、学校の内側からの改革のハブとするべく、自らの体験を振り返りその主観的把握を異視点の他者との語り合い、交流を通して実践的な理論（物語）にしていくことで、持続的で漸進的な変革をねらおうとしていると解釈できる。授業を中心として考えると、まさにその外郭から組織的かつ制度的に省察を保障する仕組みを作ること、学校まるごとを体験し問い直し変革する道筋を実現しようとしている。

一方、静岡大学は学校の外部に位置付く大学院で理論と授業の型を体験的に学び、それを共通基盤として現場に新しい授業をデザインし、その結果をビデオデータ等の客観的データで振り返ることで「子供が主体的に学ぶことができる姿」を可視化しようとしている。その点で複雑な学校現場において、とにかく「授業」という窓を通して子供の姿を変えることで、ドラスティックな改革を行おうとしていると見なすことができる。

それゆえ、この両者はより大局的な見地から見れば、いずれも教育現場の複雑さ、そこで起きる子供の学びの複雑さを認め、それを受け止め、あるいは制御しようとしているとも考えられる。その結果が福井大学では学校丸ごとを受け止めて諸機関を組織的・一体的に関連させる変革をねらうことになり、静岡大学は授業にフォーカスしてジグソー法などの一つの型を定めることで、それを一種の「制約」として関係者の教育実践研究を推進しようとしていると見ることもできる。

そう考えると、更にこの先の試みとして、授業に一定の型を導入し、それを客観的なデータを基に振り返るといふ共通な制約を設けつつ、それを学校外部からの単発な授業支援の試みとしてではなく、学校現場の管理職や教員、指導主事なども広く巻き込んだネットワークを形成して、持続的かつ発展的な授業改善につなげていく試みができないかという課題が浮上する。これを第五章で検討する。

なお、上記の対比は、福井大学の受講生がストレートマスターを中心に「教員の基礎的な資質・能力習得」を目指していることや、その地理的な条件、そして静岡大学の受講生が現職教員を中心に自分たちの過去を省察し、未来の教育を変えるために学校を離れて大学院に来ていることなど、目的・条件の違いが影響している。今後教職大学院を設置する際も、こうした視点に従って、いかなる目的・所与条件でプログラムをデザインするかの参考にできるであろう。

表 2-4-4. 福井大学と静岡大学の特徴の比較対照

	福井大学	静岡大学
学校の外部か内部か	内部	外部
理論か体験か（力点・順序）	体験⇔理論	理論⇒実践体験
授業の型の提供	なし	あり
デザインか振り返りか	振り返り	デザイン
客観データか主観的解釈か	主観的解釈	客観データ
共通課題か個別課題か	個別課題	共通課題⇒個別課題
建設的相互作用	異視点、重層	共通課題に対する異視点、重層

第五章 教員研修プログラムの事例研究

第五章では教員研修プログラムの一事例として、授業の型を提供し、その型を用いた教材開発と授業実践、評価のサイクルを大学・教育行政・学校現場のネットワークで支える東京大学 大学発教育支援コンソーシアム（以下 CoREF）の試みを紹介する。それが受講者の適応的熟達一型の原理的理解や柔軟な運用—を可能にするかが検討課題である。

1. 理論と授業の型

CoREF は知識の社会的構成を引き起こす原理として建設的相互作用の考え方に立脚し、具体的な授業の型として「知識構成型ジグソー法」を提供している。通常のジグソー学習法（Aronson, 1978）では、生徒が分担課題を担当し調べたことを持ち寄って課題を完成させるが、知識構成型のジグソー方式では調べたことを持ち寄って解決すべき問い（課題）を設定することで、知識を高め理解を促進することをねらう。教員が児童生徒に理解してほしいと考える課題と、解決に必要な知識の部品を資料等で準備することで授業が可能になる。基本的な手順は次のとおりである。

- 1) 課題に対する最初の答えを一人一人記入する。
- 2) エキスパート（専門家）グループに分かれて、部品を担当し他人に説明できるようその内容を理解する。
- 3) 準備ができたらエキスパートグループから一名ずつ集まってジグソーグループを作り、そこで部品の内容を交換し合って課題に答えを出すべく話し合う。
- 4) ジグソーグループで出た答えをクラス全体で発表し合い（クロストーク）、同じ課題への答えでもその表現の仕方には多様であることを聞き合ってモニターする。
- 5) 授業の最後に、最初と同じ課題に対する自分の最も納得できる答えと、更に知りたくなったことや疑問を記入する。

授業の計画（デザイン）をやりやすくするために、ねらいや課題、期待する解答、解決に必要なとなる部品を記す「授業案（デザインシート）」、さらに、授業後の振り返り（評価）のために、授業前後で課題に対して一人一人が答えられること（上記の1）と5）がどう変化したかを3名の児童生徒を取り上げて書く「振り返りシート」がそれぞれ準備されている。この両者を照らし合わせることで、教員は具体的な記述結果を基にねらいがどの程度達成されたかを振り返り、次の授業を修正・改善することが可能になる。

この型を用いた授業実践によって、児童生徒が学びの主体として活躍し、学習成果として「答えの根拠が説明できるようになる」「長期経過後も学習内容を保持している」「学習意欲が向上する」「分かった先にある疑問に気付く」などの効果が得られている（CoREF, 2014）。後二者の効果に見るように、基礎基本を定着させるだけでなく、次に学びたいことの探究を歓迎する目標創出型のゴールが掲げられている。知識構成型ジグソー法はそのためのアクティブ・ラーニングであり、それゆえ、児童生徒が全員同じ分かり方に到達することよりも一人一人の理解深化に力点が置かれる。

この「一人一人の分かり方を大切にする」という点が、授業に初めて取り組む先生方が疑問にも思う点でもあるため、良くある疑問への Q&A 集も準備されている。例えば、上記手順2）のエキスパート活動のときに「説明を完璧にさせておく必要があるのではないか」という疑問には、

「子供が分かったことを一方的に伝えるのではなく、分からなかったことも含めて共通の課題解決に向けて考えながら話し合う過程を保証したいので、必要はない」という回答、あるいは手順3)で「グループに司会を設けた方が、話し合いが円滑になるのではないか」という疑問には、「答えが分かりかけて、子供が説明したくなったら話せる設定にした方が、誰もが考えを外に出しやすくなる。まだ話したくないときに司会が『次、あなた話してください』と言うような相互作用にならないように、司会はいない方がよい」という回答などがある。

このQ&Aに見るように、ねらいは徹底的に子供の自分なりの理解であり、その一人一人の理解の間に自然に生ずる「違い」こそが一人一人のアイデンティティを作り、考え続け学び続ける原動力になるという基盤がある。この子供に求める多様性は、教員にもまた求められる。この授業法の利点として、教科や内容を問わない学習活動であるため、教科横断的な枠組みとして活用でき、かつ単元の一部だけでも導入することができるという汎用性・柔軟性がある。それゆえ、内容を考えるのは教員であり、教員一人一人がこのフレームを使って「中を自分なりに満たすこと」、そして、その教材開発をほかの教員とともに行うことで、より良いものにし、子供一人一人の理解を引き出す授業を作りながら、自分の子供理解を深めていくことが教員研修のねらいである。こうした経験を蓄積しながら、大人も子供のみならず一人一人学ぶ主体なのだという理解を得る。

2. プログラムの内容と受講者の学び、連携の強化

CoREFでは、全国の教育委員会及び学校と協調学習を引き起こすための授業改善の連携事業を2010年度から行い、2014年度時点で20を超える教育委員会等と連携するに至っている。連携では「共通の枠組みによる教材開発、実践、振り返りを1セットとする実践研究を多くの参加者が互いに関わりながら継続的に行うこと」を通じて「生徒の主体的な学びを引き起こす授業の質の継続的な改善」と「そのために教員が学び続けるネットワークの構築」(飯窪・齊籐, 2015)の二つを目指している。本研究では、県教育委員会の研修に協調学習が取り入れられている埼玉県及び鳥取県教育委員会との連携について報告する。連携は各県の教育センターにも及んでいる。

(1) プログラムの内容

若手教員が関わる研修として、埼玉県教育委員会が2012年度から高等学校初任者研修「授業力向上研修」、鳥取県教育委員会が同じく2012年度から「学習理論研修(2014年度からは学習科学セミナー)」を行っている。概要を2013年度のを例に表2-5-1に紹介する。なお、埼玉県が294名、鳥取県が全県で65名の参加であるため、日取りは二日に分けて行うなどしている。表中の「課題」は対面での研修の間に課される課題を示す。

表に見るように、知識構成型ジグソー法の授業を核として、生徒の立場に立った実体験や解答の評価を基に自分の教科でも作成・実践・振り返りを行うことで、その背後の理論や子供が主体的に学ぶ可能性について理解を深める構成となっている。教員の視点から見れば、知識構成型ジグソー法を共通のデザイン枠組みとすることで、専門教科等におけるデザイン自体は各教員のねらいや意図、こだわりを出発点としながら、ほかの教員や研究者と協議することで教材を洗練させることができ、かつ、実践後は学習者の変容データに基づいて振り返りを蓄積することで、授業デザインの成果や課題を把握し、事実に基づいて「生徒はいかに学ぶか」の理解を深めることが可能になる(CoREF, 2014)。

表 2-5-1. CoREF の協調学習授業作りに関する教員研修プログラム

	埼玉県「授業力向上研修」	鳥取県「学習理論研修」
1 回目	(4/25 半日) 理論の短時間解説→ジグソー体験→授業場面のビデオ解説	(5/15 又は 5/16) 理論の短時間解説→ジグソー体験→授業場面のビデオ解説
課題	体験と過去教材を参考に授業デザイン案を作成	体験と過去教材を参考に授業デザイン案を作成
2 回目	(6/5 又は 7/10) 教科等に分かれて授業デザイン案の相互検討, ジグソー授業経験者や指導主事による助言	(6/6 又は 6/7) 授業実践・評価例紹介+要改善教材の検討, 教科等に分かれて授業デザイン案の相互検討
課題	所属校での授業作り・実践, 振り返り報告書作成	(可能であれば) 授業作り・実践, 振り返りシート作成
3 回目	(10/16 半日) 実践の報告・協議, 次の授業デザイン案の作成	(8/26・27) ジグソー法以外の協調学習を経験し学習科学を把握, 授業デザイン案の交換と再作成
課題	授業作り・実践, 振り返り	授業作り・実践, 振り返り
4 回目	(1/29) 実践の報告・協議, 今後に向けた「課題」の整理	(11/7 又は 11/8) 実践の報告・協議, 公開授業見学, シンポジウム

(2) 受講者（現職教員）の学び

プログラムの成果は、知識構成型ジグソー法による授業を実践できたか、より質の高い授業を実践できたか、授業の成否に関わらず質の高い振り返りができたか等で把握することができる。加えて、研修自体が 2012 年度から 3 年間にわたりデザイン研究によって修正改善されているため、成果の経年変化も検討対象になりうる。特に CoREF (2014, p.34) が「初任者が実践する知識構成型ジグソー法の授業は必ずしも『成功した』ものである必要はない。この型を用いた授業作りとその反省を通じて、学習者を意識した継続的な授業改善に生かせる視点を身に付けてもらうことが主たる目的である」と書くように、三点目に重点が置かれている。

一点目について、どちらの研修も 4 回目までには全員が授業を実践していた。鳥取県では 3 回目までに実践した者が従来は少なかったが、2014 年度には 3 分の 2 程度にのぼった。二点目について鳥取県の 4 回目の公開授業を例にとると、2013 年度までは学校によってジグソー活動時に教師が教えずぎてしまうことやクロストーク時に解説しすぎることが見られたが、2014 年には学習者を中心とした授業が増えた。二、三点目の埼玉県について CoREF (2014, p.34) は「授業作りについての全体としての理解度や実践の質は昨年度よりも向上している」と述べ、その要因について、研修内容の向上だけでなく、次節に触れる他研修事業との連携をあげている。

これらの成果の評価には、プログラム受講者の行った全授業とその振り返りを検討する必要があるが、研修中の受講者の学習過程からも、授業の質向上につながる言動が見られることがある。例えば、埼玉県の初任者同士（教科は保健体育）で授業デザイン案を話し合っている最中に、当初は「オリンピックを各国が誘致するのはなぜか」という漠然とした問いだったのに対して、「今の日本が誘致しようとするのはなぜか」という答えやすく、かつ知識の統合も図りやすい問いへと作り替えられた。このように授業案のシミュレーションを通じた「問いの見直し」や「資料の過不足の調整」が行われることは多い。また、3 回目に授業実践の結果を持ち寄る際、「生徒の議論が活発でなかったのでグループに司会を付けない」という受講生と「生徒が予想以上に話すことができた」という受講生とに反応が分かれることがあるが、これも話し合っているうちに「実は生徒が話すか話さないかは、与えていた問いのせいだった」ことへの気づきが生まれることが多い。

研修内容もこうした結果を踏まえ、教材自体の蓄積に支えられて作り直される。埼玉県の 2014

年度研修2回目では「同じ3資料を使う場合でも問いによって生徒から得られる答えがどう変わるか」をシミュレーションする課題が取り入れられた。具体的には、「太閤検地」と「身分統制令」「刀狩令」という3資料について「豊臣秀吉がつくった三つの制度について学ぼう」という問いでは、事実をリストアップした答えになるが、「豊臣秀吉はどんな社会を作りたいかだろうか」とすると、事実を統合して「武士にとって安定した社会」という本質をつかんだ答えを出しやすくなる。こうした例を各教科等に準備し、問いと想定解のシミュレーションを推奨している。

(3) 連携の強化

プログラムの成果は連携の深まりでも強化される。CoREF と埼玉県教育委員会は、初任者研修に先行して 2010 年度から「県立高校学力向上基盤形成事業」として協調学習の授業作りの連携事業を始めていた（この事業は県内公立高校に研究指定校と研究推進委員を募り、対面とネット上の協議で授業を作成・実践・報告するものである）。その後継である「未来を拓く『学び』推進事業」も含め、これらの事業が拡大することで、初任者研修受講者が参考にできる先行事例が増え、相談できる先輩教員が増加する。更に埼玉県は、表 2-5-2 に見るように指導主事や管理職など多様な層の関係者に協調学習関連の研修を実施することで、手法と理念の理解者を増やしてきた。飯窪・齊籐（2014）によると、「個々の事業は、年度ごとにその時点での課題に応じて生成的に組織されてきたものであるが、継続的な授業改善のための大きなシステム形成という観点から有機的に関連し、機能し始めている」ようだ。特に、教員の大幅な入替え期における初任者研修への協調学習の導入は、単に教員の質確保に資するだけでなく、革新的な授業改善の取組を導入する好機とも見ている。平成 23 年度の初任者研修の受講者は、その 16.5%が平成 24 年度の「未来を拓く『学び』推進事業」に参加しており、「初任者研修における授業改善、実践研究はあくまで導入、基盤作りとして位置付けられ、修了者にはその後、任意のタイミングで連携事業に参加し、継続的に学びながら成長していくルートが用意されている」ことになる。また「初任者が同じ協調学習の実践研究に取り組むことで、研究推進委員等の先輩教員が教科を超えた指導的役割を期待され、実践における経験知を抽象化、言語化する学びのチャンスを得」ることになり、2014 年度からは、そのための多層な経験者が参加する「マイスター研修」が始められた。

表 2-5-2. 埼玉県における研修対象者の年度ごとの拡大

	2010	2011	2012	2013	2014
県立高校学力向上基盤形成事業／ 未来を拓く『学び』推進事業	✓	✓	✓	✓	✓
高等学校初任者研修			✓	✓	✓
指導主事研修			✓	✓	✓
管理職対象研修				✓	✓
マイスター研修					✓

埼玉県の一連の連携事業では、ネット上の CMS も活用して授業改善の相談ができるようになっており、図 2-5-1 に見るように年々投稿や相談が活発になってきている。これは、ウェブ上の学び続けるネットワークの構築であり、この上で授業計画や振り返り、データ分析、理論化がはかれれば、それが一つの教員養成・研修プログラムの要素になっていく可能性も大いにある。

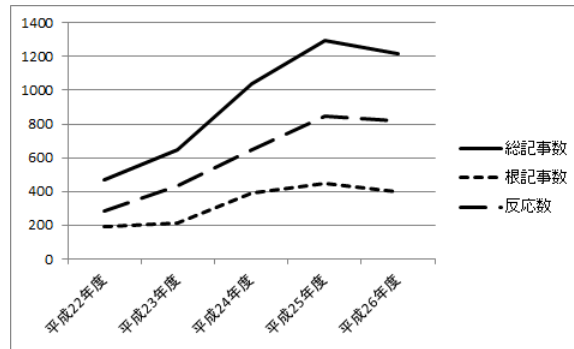


図 2-5-1. 埼玉県ネットコモンズ上の協調学習関連のやり取り変遷

第六章 今後に向けて

以上の事例検討を踏まえると、次の示唆を導くことができるであろう。

- どのプログラムにも「実践と理論の往還」や「協働と省察の習慣」「アクティブ・ラーニング」に使える教授学的教科知識（PCK）を保障する仕組みが内蔵されていると見なされる。その一方で、「実践」や「理論」「協働」「省察」の内実等を問題にすると、そこに大きな多様性があり、それこそが今後の教師教育研究で検討されていくべきものとも言える。
- 特に実践的な教育研究が、授業の型を導出するに足る「理論」、すなわち学習活動に制約をかけるような「理論」を数多く構築・提供できるかが鍵となる。その制約があって初めて授業のデザインや振り返り（評価）が共有財産化できる可能性がある。
- その際、理論とそれに基づいた授業で「全てうまくいく」わけではなく、受講者自身が授業を実践し、その成否いかんよりも、質の高い授業内容の振り返り（省察）から自ら学ぶ過程の保証が重要である。
- そのため学習プロセスのログの可視化や授業前後の記述の変化、会話データの可視化など、現実の学習プロセスのデータ学習に起きた「変化」に基づいた評価が極めて重要になる。
- こうした授業デザイン-実施-評価-改善のサイクルを通じた受講者なりの学習理論の構築や学習観の再構成を支援するため、学校-大学-教育行政のネットワークが当然の前提として必要になる。
- 例えばアクティブ・ラーニングを研究・実践する場合も、福井大学や CoREF のシステムを合わせたような形で、月に一度集まって理論に触れ授業を体験し、過去の教材を現場で実践し、結果を持ち寄って語り合いながら、教科等にアレンジすることを通して、学習観の省察も行い、持続的に授業実践の質向上を続けられるネットワークを形成する方法が有望である。
- 大学院同士がネットワークを結んで、ある大学の教科教育の弱さを他大学のパッケージで補い、授業研究に特化することで生ずる弊害を他大学の授業で補うなど、柔軟な「要素」の貸し借りが求められる。各大学院をそれ単体で評価するのではなく、ネットワーク全体の中で必要な構成要素にどれだけ触れられるか、一種のポータルとして捉える見方もありうる。こうした「つながり」によって教育という極めて困難な課題の共同問題解決が可能になる。

<注>

- 1) この教育研究は研究者のみで行う必要はないが、実践者と協働であったとしても、ある主体が責任を持って、子供の学びのエビデンスに基づいた明確な理論を提供する必要は極めて大きい。そうでないと、実践の失敗が何に起因するのかが不明確になるからである。

<引用文献>

- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications.
- 飯窪真也・斉藤萌木 (2015). 「教育委員会とのコラボレーション」. 大島純・益川弘如編著『学びのデザイン・学習科学』. 東京: ミネルヴァ書房 (印刷中)
- Engestrom, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orieta-Konsultit. (山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登訳 (1999). 『拡張による学習—活動理論からのアプローチ—』. 東京: 新曜社.)
- Kapur, M. (2012). “Productive failure.” International Conference on Learning Sciences (ICLS) 2012, Keynote. <http://www.isls.org/icls2012/downloads/K2Kapur.pdf>.
- 波多野誼余夫・稲垣佳世子 (1983). 「文化と認知 -- 知識の伝達と構成をめぐる」. 坂本 昂編『現代基礎心理学 7 思考・知能・言語』. 東京: 東京大学出版会, 191-210.
- 石井英真 (2013). 「教師の専門職像をどう構想するか: 技術的熟達者と省察的実践家の二項対立図式を超えて」. 『教育方法の探求』, 16, 9-16.
- 国立教育政策研究所 (2013). 『教員養成の改善に関する調査結果: 教員養成等の在り方に関する調査研究(教員養成改善班)』. 東京: 国立教育政策研究所.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (佐伯胖訳 (1993). 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』. 東京: 産業図書.)
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. H. (2008). *Teacher Learning: The Key to Educational Reform*. *Journal of Teacher Education*, 59, 226-234.
- 益川弘如(2012). 「協調学習型授業を支える観察評価方法の学習支援」. 日本教育工学会第 28 回全国大会論文集. p45-48.
- 松木健一(2008). 「学校を変えるロングスパンの授業研究の創造」. 秋田喜代美・キャサリン・ルイス編著『授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない』. p186-201
- Pellegrino, J.W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001) *Knowing what students Know: the science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academies Press.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. (佐藤学・秋田喜代美訳 (2001). 『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』. 東京: ゆみる出版. / 柳沢昌一・三輪健二監訳 (2007). 『省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』. 東京: 鳳書房.)
- Senge, P.M. (1990) *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday /Currency. (枝廣淳子・小田理一郎・中小路佳代子訳 [2011]. 『学習する組織—システム思考で未来を創造する』 東京: 英治出版.)
- Shulman, L. (1986). “Those who understand: Knowledge growth in teaching.” *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- 東京大学 CoREF (2014) 『自治体との連携による協調学習の授業づくりプロジェクト 平成 25 年度報告書』 <http://coref.u-tokyo.ac.jp/archives/14608>
- 柳沢昌一 (2004) 「実践のコミュニティと省察的な機構--福井大学における教育実践研究と組織改革の展開 (成人の学習)」 『日本の社会教育 48』
- Zhang, J., Scardamalia, M., Reeve, R., & Messina, R. (2009). *Designs for collective cognitive responsibility in knowledge building communities*. *Journal of the Learning Sciences*, 18(1), 7-44

第三部

教員養成に関わる大学教員の 授業改善並びに指導力向上に関する 研究概要

第三部 教員養成にかかわる大学教員の授業改善並びに指導力向上に関する研究 概要

第一章 教員養成教育におけるアクティブ・ラーニングの現状

はじめに

本章は、本プロジェクト研究の中で、「教員養成に関わる大学教員の授業改善並びに指導力向上に関する研究」（通称 FD 班：班リーダー＝川島啓二高等教育研究部長）のアクティブ・ラーニングに関わる研究成果をとりまとめたものである。なお、報告書は「教員養成教育における教育改善の取組に関する調査研究報告書～アクティブ・ラーニング着目して～」という題名で刊行している。

教員養成の政策的課題として、生涯学び続けることのできる学校教員の養成がうたわれることは、その養成プロセスを担う大学教員の在り方や教育内容・方法の実際もパラレルに問われることとなり、教員養成担当の大学教員に求められる能力やその研修枠組みの構成が重要となってきた。本班では、既に、国立大学教員養成における大学教員の授業改善並びに指導力向上に関する調査研究をキャリア形成の視点から実施し（「国立大学教員養成系大学・学部において優れた取組ををしている大学教員に関する調査報告書」平成 26 年 1 月）、今次においては、教員養成教育における大学教員による教育改善の取組（FD）の実態、とりわけ、授業改善の手法として今般急速に注目を集めているアクティブ・ラーニングの導入に関する実態調査をメインとした。

国立大学教員養成学部における調査によって概要を得た、教員養成教育における授業改善の実態と課題を踏まえて聞き取り調査を実施し、主に体系化されているアクティブ・ラーニングに焦点を当てて、その概要、学習過程、評価、ラーニング・アウトカム等を総括し、比較可能な表にまとめた。また、今後の教員養成教育において実践及び導入が可能かどうかについて、また大学教員が学生たちに主体的・能動的な学びを身に付けさせるための授業の在り方について、それぞれの領域から示唆を与える内容として事例紹介するものとしている。

1. 教員養成教育における FD とアクティブ・ラーニング

今般、教員養成教育における課題として、組織的な教育改善への取組、ファカルティ・ディベロップメント(FD)の充実・普及が挙げられている。平成 21 年に国立教育政策研究所の研究プロジェクトにおいて開発された「FD マップ」によると、FD プログラムを実施する対象によって「ミクロ・レベル(授業・授業法の開発)」、「ミドル・レベル(カリキュラム・プログラムの開発)」、「マクロ・レベル(組織の教育環境・教育制度の開発)」の三つのレベルに分けられているが、本班がアプローチしたのは「ミクロ・レベル(授業・授業法の開発)」における、アクティブ・ラーニングという能動的学修手法についての実態調査である。平成 24 年の「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～(答申)」では、「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」としてアクティブ・ラーニングに関わるシンプルな操作的定義が踏襲されたが、平成 26 年 11 月の「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」においては、「今の子供たちやこれから誕生する子供たちが、成人して社会で活躍する頃には、我が国は、厳しい挑戦の時代を迎えていると予想されます。生産年齢人口の減少、グローバル化の

進展や絶え間ない技術革新等により、社会構造や雇用環境は大きく変化し、子供たちが就くことになる職業の在り方についても、現在とは様変わりすることになるだろうと指摘されています。また、成熟社会を迎えた我が国が、個人と社会の豊かさを追求していくためには、一人一人の多様性を原動力とし、新たな価値を生み出していくことが必要となります。」として、地球規模で進行する大状況への対応として教育改革が取り組まなければならないこと、そして、そのためには、「ある事柄に関する知識の伝達だけに偏らず、学ぶことと社会とのつながりをより意識した教育を行い、子供たちがそうした教育のプロセスを通じて、基礎的な知識・技能を習得するとともに、実社会や実生活の中でそれらを活用しながら、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、更に実践に生かしていけるようにすることが重要であるという視点」が重要であり、具体的な方法論としては、「そのために必要な力を子供たちに育むためには、「何を教えるか」という知識の質や量の改善はもちろんのこと、「どのように学ぶか」という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）や、そのための指導の方法等を充実させていく必要があります。」として、従来にはない強い踏み込みで、アクティブ・ラーニングについて言及されている。

その文脈に沿うならば、予測困難な時代における教育の在り方として、多種多様なアクティブ・ラーニングの手法が相互の関連性や異同が説明されることなく提案されている中で、それぞれの方法が持つ背景や具体的な手法、獲得される成果、カリキュラム上の位置付け、評価の在り方などが、比較可能な枠組みで整理されることが今こそ求められている。そのような観点から「ミクロ・レベル」での教育改善の取組の一つとして、アクティブ・ラーニングがどのように効果的に用いられているか、用いることができるのか、実践事例を収集し取りまとめた次第である。

2. 教員養成系の大学教育で実践されているアクティブ・ラーニング事例

本報告書では、教員養成教育における取組の事例紹介を主としている。今回取り上げたアクティブ・ラーニング事例は以下のとおりである。

【図 3-2-1】教員養成系の大学教育で実践されているアクティブ・ラーニング事例

AL 手法	大学	タイトル
PBL (Problem/Project-Based Learning)	三重大学	「教員養成課程における PBL の展開」 「 PBL (Problem-based Learning, 問題基盤型学習, 問題に基づく学習)」
TBL (Team-based Learning)	高知大学	チーム学習を通して知識を獲得するチーム基盤型学習 (Team-based Learning : TBL)
ケースメソッド	千葉大学	「当事者意識で意思決定能力を磨くケースメソッド教育」
ディベート	聖心女子大学 立教大学	「根拠に基づいて主張する力と多角的思考を育む ディベート型学習 」
LTD (Learning Through Discussion)	久留米大学	「 LTD 話し合い学習法：理想的な学習・対話法」
「体験」型プログラム	島根大学 愛媛大学 上越教育大学 福井大学	「地域での活動と省察を中心とした「 体験 」型プログラム」
教育インターンシップ	玉川大学	「学校現場等に「浸(つ)かる」 インターンシップ 」
サービス・ラーニング※	明治学院大学	「学生の成長と地域社会との互恵的な関係を目指す サービス・ラーニング 」

※教員養成教育における実践事例ではない。

担当したプロジェクト研究委員による聞き取り調査及び自らの授業内での実践例を取り上げ、近年取り組まれ始めた能動的学習方法を中心に体系的に総括した。それぞれ文末には担当したアクティブ・ラーニングに関するコラムを補足し、今後興味を抱き実践を志そうとする大学教員へ向けて、より身近な疑問への答えや、効果的な活用法、問題点、その意義などを紹介した。

3. 今後の教員養成教育とALの展望と示唆

一読されればすぐに理解されることであるが、高等教育全般における、アクティブ・ラーニングへの（相当な熱を帯びた）傾倒と熱狂ぶりから見れば、教員養成教育での、アクティブ・ラーニングの実践事例は極めて少ない。このことの主要な要因は、教育実習をはじめとする、教員養成教育における（従来型）体験重視の教育観に基づくものであると考えられるし、そのこと自体、この間の教員養成教育の改革努力の中で形作られてきたものであり、ネガティブに評価されるべきものでもない。

また、もとより、上記に挙げたような片仮名でネーミングされた手法だけがアクティブ・ラーニングではない。そのような従来の学生の能動的学修のための授業実践に加えて、アクティブ・ラーニングという非従来型の実践が取り込まれ、双方のメリット・デメリットを双方過不足なく着目しつつ、今回扱われなかったような様々な実践事例も含めて、より良い教員養成教育への一つのアプローチ方法として検討されることが期待される。

ただ、予測困難な時代に備えた、新しい教員養成教育においては、より学生が主体的・能動的に学んでいくための新しい授業実践が行われていくべきことは論を待たず、アクティブ・ラーニングが組織的に取り組まれていくためには、既存の従来型の取組(教育実習、模擬授業等)との調整や、カリキュラム構成や課程認定上の問題も考慮しなければならない。また、片仮名で命名されたアクティブ・ラーニングのような大学の授業における疑似体験的な取組よりも、現場での実際の経験の方が即戦力になる教員として能力形成につながるのではないかという声は、教員養成の世界においては依然として根強い。両者を過不足なく比較考量しつつ、いかにそのための組織的改革を柔軟に行うことができるか、さらに、いかに効果的にカリキュラムに取り込むことができるかが鍵となろう。そのために、まずはアクティブ・ラーニングの手法そのものが広く大学教員に認知されること、そしてより良い教員養成教育のための選択肢の一つとして、本報告書が活用されることが望まれる。

本報告書が、今後の教員政策を検討する上での基礎資料として、また、改革に取り組もうとする大学の指針として活用されることを願うとともに、御多用の中、本調査研究に御協力いただいた方々に感謝申し上げます。

(川島 啓二)

第二章 教員養成課程におけるPBLの展開

1. 概要

問題基盤型学習 (Problem-Based Learning) と課題基盤型学習 (Project-Based Learning) はどちらも PBL と略称され、定義は違えども共通点もある。そのため、PBL の教育方法について混乱を生むこともある一方で、PBL は多様な形態を持つ学習として認識されているのが現状であ

るようにも思う。しかし、多くに共通するのは「学習に問題（課題）を用いる」こと、そしてそれを解決する方法について、「自己学習とグループ学習に取り組むこと」が挙げられる。ここでは、全学で PBL 教育を推進している三重大学教育学部の事例を基に、教員養成課程における PBL 教育について報告する。

2. 教育学部（教員養成課程）における PBL の位置付けと分類

三重大学では主体的な学習者の育成を目指して、「感じる力」「考える力」「コミュニケーション力」、それらを総合した「生きる力」の四つの力を養成するという教育目標の達成に向け、PBL を取り入れている¹⁾。このような全学的に PBL 教育を展開する流れの中で、教育学部でも教員養成における PBL 教育の在り方を研究・推進している²⁾。

この背景には、現代の教員養成に課せられた「実践的指導力」の育成、「学びつづける教師」の養成など、社会的な要請も無視できない現状があると考ええる。また、教育実習で初めて児童生徒と関わり、指導がうまくいかないことに挫折し、教職を諦める学生が増えていたという教育学部独自の課題もあり、「教員も学ぶ主体である」という共通認識の下、教育改革が進められたとされる³⁾。

これに対し、従来の教員養成カリキュラムにおいて、実践現場との関わりは教育実習（3～4 年次）に限られていたが、近年では早期（例えば 1 年次）から教育現場への参入や、児童生徒と関わる経験をカリキュラムの中に位置付けることは既に多くの大学で取り込まれている。

三重大学教育学部では、このような早期からの現場参入という Project-Based な PBL に加え、Problem-Based な事例シナリオ型 PBL 教育も同時に展開しており、その意義について森脇ほか（2013）では次の事項が挙げられている⁴⁾。

- 教育実践研究分野できわめてはっきりとした理論や基礎・基本について事例研究を通して獲得させることができる内容事例
- 教育現場において、学生がなかなか出会う機会のない出来事や、対処の仕方を間違えば人間関係を損なったり、あるいは事例によっては命に関わる問題につながるような事例

3. 事例シナリオ型 PBL を導入した教職科目の授業展開

では、教員養成課程において PBL をどのように導入しているのか。ここでは教職課程の導入科目である『教職入門』（授業者：森脇健夫、対象：1 年次後期～2 年次前期）の第 5 回「教師のライフステージと課題」というテーマの授業について紹介する。詳細は森脇ほか（2013）を参照されたい⁵⁾。次のような講義内容である。

- (1) 新任教師（学生とそれほど年齢も変わらず、経験も少ない）の直面した問題状況を疑似体験し、問題の所在（何が問題なのか）について仮説を立て、探究する。
- (2) 熟練教師の見識にふれ、自分の見方・考え方とどこが違うのか、どのようにすればそういう見方を習得することができるようになるのかを考える。
- (3) この授業の背景には、新任教師をめぐる歴史状況の変化がある。近年、30～40 代の中堅教師が少なく新任期の教師が多いという教員の年齢構成のため、経験のある教師（力量のある教師）でないとうまく対応できない問題に新任期の教師が対応せざるを得ないという状況を生んでいる。そのため授業では、新任期の教師が「出会ってしまう」問題・課題についてどう対応すれば良いのか、ということを考える内容である。またそのことがこれから大学で学

ぶことになる教職の専門性とつながっていることも実感させたいと授業者はしている。問題行動のある児童に対する対応事例について考えさせた場面を論文より引用する。

1. 小学校の2年生のA君の国語テスト（6月）の答案用紙（右図）を提示する。
2. このクラスを受け持ったF先生（新任）によるA君の所見を提示。
3. ガイディングクエスチョン（GQ）
GQ1. もしあなたが教師だったとしたら、A君の答案を見たときに感じることを述べてください。
GQ2. この答案を見て、A君ができていることを見つけてください。
GQ3. A君のできていることからどのようなことがわかりますか。

図 A君の答案用紙



4. ラーニングアウトカム

Woods (2001) は『そこにある問題』に取り組むために『自分が』何を知る必要があるかを見付けることが学生の課題になる」と問題基盤型学習について説明している⁶⁾。今回紹介した事例でも、①書字のレディネス、②国語科の教科教育、③発達などの教職に関する専門的知識が必要だとされる。教職の導入科目という位置付けから、こうした教職・教科の専門知識の必要性について気付くことに重点が置かれている。また、PBLという知識の活用が重視されているように思われるが、先にWoodsが述べているように、「何を知る必要があるかを見付ける」ということは、新たな知識を身に付けることに通じるだろう。

-コラム- Problem-based learning の事例シナリオ作成

Problem-BasedなPBLにおいては、シナリオ（問題）の設定や内容が重要であり、授業者として苦勞するのもこのシナリオ作成である。これに対し、森脇ほか（2013）は、教員養成型PBLにおける事例シナリオの原理として次の三つの性格を持つものとしている⁷⁾。

1. 対話型事例シナリオの目的は、正解に至ることではない。むしろ多角的に問題をとらえ、問題の所在を確定し、問題の探究のために必要な情報や知識を得ることが目的となる。また、事象の肉付け（ストーリー化）は必要だが、多角的に問題を捉えるために、その事象の描き方そのものを相対化する視点を含むように構成される。
2. 専門家の知識（見識）に触れる機会は重要であり、その局面を設定するが、専門家の解決過程をなぞることが学習のたどるべき過程となるわけではない。専門家の解決が唯一無二の「正解」ではない。むしろその見識を参照しながら、自らの感情や行為をリフレクションできるように構成される。
3. 対話型シナリオの授業実践化（授業実践における使用）に当たっては、事例シナリオと学習者が対話できるように授業者は支援を行う。また、同じシナリオを用いて多様な対話を

構成する実践者同士のネットワーク形成として開かれている。

5. 評価

PBLを通じて獲得した知識やその活用法を、テストを通じて直接評価する方法もあるが、ポートフォリオ評価や Performance Assessment (PA) といった評価手法も考えられる。ポートフォリオ評価は、実際の活動記録を残しそれを評価するものであるため、長期的・多面的であり拡散しがちな PBL の探究活動で得られる内容を、ポートフォリオの作成を通じてまとめることで、学習者のさらなる学習にもつながる点で優れている。

また、学習者の振る舞いを評価するPAは、「ある特定の文脈の下で、様々な知識や技能などを用いながら行われる、学習者自身の作品や実演（パフォーマンス）を直接に評価する方法」であり、ルーブリックと呼ばれる評価規準表が導入されることが多い⁸⁾。PBLを通じて身に付けさせたい能力を評価する際にも有用であると考えられる。

6. 展望

最後に教員養成課程における PBL に注目すれば、教職課程を前提とした問題事例（シナリオ）の研究開発が望まれる。また、実践的な指導力の育成や質保証といった観点から考えたとき、ここで紹介したような PBL にて学んだ学生たちの卒業時そしてその後の教職生活についての追跡調査による評価・成果検証の実施と、それに基づいた継続的なカリキュラム改善が必要であろう。

(中西 康雅)

第三章 チーム学習を通して知識を獲得するチーム基盤型学習 (Team-based Learning : TBL)

1. 概要

チーム基盤型学習（以後、TBL）は少人数のクラスを中心に行われてきたグループ学習を多人数のクラスでも実施できるように米国の Larry Michaelsen によって発案された教育方法である。知識の習得とそれに基づく応用力の獲得に優れ、近年では医療系の学部を中心に日本でも広まりつつある。授業を学生個人が予習を行うフェーズ 1、予習によって知識が獲得できているかどうかを個人テスト (Individual Readiness Assurance Test: IRAT) とグループテスト (Group Readiness Assurance Test: GRAT) とで確認するフェーズ 2、その知識を応用した課題に取り組むフェーズ 3 に分けて、それを繰り返すことによって知識の習得とその応用を図るものである。こうした TBL の方法を部分的に取り入れている実践も広い意味で TBL と呼ばれる。類似のグループ学習を行うアクティブ・ラーニングとして PBL があるが、その大きな違いは問題の設定や学習内容に関して、PBL が学生主導であるのに対して、TBL が教員主導であることである。それゆえ PBL に比べて少数（1名）の教員が担当することが可能になっている。

2. 授業科目名の例とカリキュラム内の位置付け

教員養成系の大学で組織的に TBL を導入している大学はないが、今回調査をした高知学園短

期大学のように、教職科目（「教育の方法及び技術」）に部分的に TBL を導入しているところはある。同授業では主に知識を習得する領域で採用しているという。現在の実践の多くは医学部、歯学部、看護学部といった医療系の学部で行われているが、これらの大学では PBL を行うことが必須となっていることから TBL はそれに代わるものとして導入されている。今回の調査対象は、高知大学総合教育センター・大学創造部門の立川明准教授（「化学概論Ⅱ」他）、同大学医学部の野田智洋講師（「スポーツ科学講義」）、高知学園短期大学生活科学学科の高畑貴志講師（「教育の方法及び技術」「情報科学Ⅰ・Ⅱ」他）、同大学幼児保育学科の濱田美晴助教（「情報科学Ⅰ・Ⅱ」）、同大学医学衛生学科の三島弘幸教授（「人体の構造と機能Ⅱ」）の実践である。いずれも個々の教員レベルで実施されているものである。

3. 学習過程

TBL の学習過程は冒頭の概要に書いたとおりである。それを図示すると【図1 3-3-1】のようになる。

【図 3-3-1】一つのコースで5~7 回行われる大きなユニット（学習単位）ごとの進行例⁹⁾

フェーズ 1	フェーズ 2	フェーズ 3
予習（授業前）	準備確認（診断的評価とフィードバック） 45~75 分の授業時間	コースの学習内容の応用 1~4 時間の授業時間
①個人学習	②個人テスト(IRAT) ③チームテスト(GRAT) ④チームからのアピール ⑤教員によるフィードバック	⑥応用重視の演習課題

三つのフェーズの中に「①個人学習」から「⑥応用重視の演習課題」の六つのステップがあり、それらを一つのコースの中で繰り返し行う。

その際、チーム編成の仕方やそこでの責任の所在、フィードバックの仕方や課題の出し方に様々な教育方略が採用されている。その具体的な方略については参考文献にある Larry K. Michaelsen (2009)を参照されたい。特にフェーズ 2 で行われるテストに特徴があり、IRAT と同じ問題を GRAT でも出題し、話し合いを通してグループとして一つの解を出させる。それが成績に反映するので、話し合いの中で根拠を持って正解を主張することが必要になり、そのようなプロセスを通して学生の知識を定着させることができる。GRAT では【図 3-3-2】にあるようなスクラッチカードを使い、グループが正解だと考える選択肢のスクラッチシールを削る。正解の印が出るまでスクラッチを続けるが、削った分だけ減点になる。これを使う

問題	a	b	c	d	e	得点
1	○	○	○	○	○	3
2	○	○	○	○	○	2
3	○	○	○	○	○	3
4	○	○	○	○	○	3
5	○	○	○	○	○	3
6	○	○	○	○	○	3
7	○	○	○	○	○	2
8	○	○	○	○	○	3
チーム名	メンバー名				合計点	
4					22	
問題	a	b	c	d	e	得点
1	○	○	○	○	○	2
2	○	○	○	○	○	2
3	○	○	○	○	○	2
4	○	○	○	○	○	2
5	○	○	○	○	○	3
6	○	○	○	○	○	3
7	○	○	○	○	○	3
8	○	○	○	○	○	3
チーム名	メンバー名				合計点	
2					20	

【図 3-3-2】 GRAT で用いるスクラッチカード¹⁰⁾

ことによってフィードバックを即時に与えることができるだけでなく、学生の興味関心を引き、グループのまとまりを生む効果が期待できる。

こうした形式をほぼそのまま実践してい

-コラム- TBL を実践する上で重要な良質な問題や課題の作成

本文中にも出てきた TBL を実践されている先生方へのインタビューで、「TBL を実践する上で何が一番大変ですか」と聞いた所、共通の答えが返ってきた。それは、IRAT や GRAT といった準備確認のためのテスト問題の作成だそうだ。予習した内容を単に問うだけでは不十分で、チームで問題に取り組む際に意見が分かれ、議論となるような複数の選択肢を用意しなければならないからだ。筆者も幾つか問題を作成してみたのだが、正解に見せかけて不正解という選択肢を作成するのが難しかった。教職科目であれば、教員採用試験の過去の問題の中で該当するものを参考にすると良いのではないかと思う。

TBL の特長は一名の教員が多数の学生のグループ学習を担当することができる点にあるが、それはこうした良質な問題や課題があってこそなのである。

るのが高知大学の立川准教授や野田講師であり、野田講師の 2014 年度の「スポーツ科学講義」ではクラスを 6 名前後のチームに分け、テーマ別の各ユニットで三つのフェーズを繰り返し実施している。野田講師は知識獲得のための予習と併せて教室での講義も実施するというアレンジをしている。高知学園短期大学の高畑講師や濱田助教、三島教授は部分的に TBL 方式を取り入れており、例えば高畑講師は教職科目の「教育の方法及び技術」の著作権をテーマとした授業を実施する際に事前にプリントを配布し、予習をさせ、それについて IRAT と GRAT を実施した。このように授業の特質に合わせて、授業の数回分を TBL で実施したり、TBL のフェーズ 1 と 2 のみを実施したりといった部分的な導入も行われている。

4. 評価

学生への評価は個人テスト (IRAT) とグループテスト (GRAT) の得点のほか、チームへの貢献度を加味して行う。これらの項目の評価比重を学生たちの合議によって決めることで評価に対する学生の不安を軽減させることができる。立川准教授の「サイエンスリテラシーの化学」ではテストの得点が全体の 60% を占め、IRAT と GRAT を 1 対 3 の割合で重み付けをしている。そのほかはチームへの貢献度や授業への取組状況で評価している。

5. ラーニングアウトカム

基本的知識の確実な習得が第一に挙げられる。立川准教授によると、授業時間外学習の増加とチームでの学習等によって、学生の知識の習得率は向上し、難解な問題も解けるようになったそうだ。そのほか、チームで活動することによってコミュニケーション力や評価的思考、タイムマネジメント力等のチームワークのスキルを高めることができる。

6. 展望

TBLの強みは一人の教員が多人数クラスでグループ学習を行うことができることにある。多くの知識をその応用も含めて習得させることができる上に、チームで活動する力も身に付けさせることができる。教員養成課程においても、法律を扱う科目や自然科学分野の教科に関する科目等の知識の習得が重視される領域においては導入が容易であり、大きな効果を発揮する可能性が高い。ただし、予習内容やテスト問題、演習課題の作成等の念入りな準備が必要であり、チーム編成やフィードバック方法にも工夫がいる。まずは TBL に適したテーマに限定して、自分なりのアレンジをしながら部分的に導入すると良いだろう。

(中島 夏子)

【補説】アクティブ・ラーニングの新たな潮流～「ハイブリッド PBL」

多くのアクティブ・ラーニング手法が存在する中で、最もその名が知られている手法の一つに PBL (Problem/Project-Based Learning, 以下、プロブレム型 PBL 又はプロジェクト型 PBL として区別して記す) がある。日本の大学でも、知識の習得だけでなく、学生の社会的スキルや対人関係スキルの向上に貢献することを目的として、医療系や工学系の学部・学科を中心にカリキュラムの中に取り入れられている。

PBL は、カナダの McMaster 大学やデンマークの Roskilde 大学を範とすることが一般的に知られている。それぞれに「オリジナルモデル(標準)」としての定型化された手続やルールを持ち、当初は世界の多くの大学や研究者が、それら優れた成功例をそのまま自身の国や大学に「bring in (移入)」することにより、PBL への理解と普及を図ってきた。しかし、近年、アジア地域の国々の大学を中心に、欧米で生まれた手法を自国の文化や高等教育システム、各大学に所属する学生の特性に合わせて柔軟に「adapt (改変)」させることにより、より成果を上げることを目指す動きが見られてきている (Servant, 2014)。その背景には、特にプロブレム型 PBL を実施する上で備えているべきとされる諸条件の難しさがある。例えば、10 名前後の学生が活動するに適した小教室、ディスカッションのためのホワイトボードや可動式の机と椅子、各グループの学習を統括するチューター (教員)、学生の学習意欲を刺激する「シナリオ (問題)」、学生による自主学習を支援できる体制 (e-learning システム、図書館との連携) など、これまでの伝統的な教育スタイルを想定して作られた大学施設ではすぐに対応できないものであったり、チューター雇用のための人件費であったりと、PBL には大学として導入を躊躇 (ちゅうちょ) せざるを得ない課題も多い。その結果、登場してきたのが「ハイブリッド PBL」と称される新たな PBL モデル群である。

Kwan&Tam (2009) は、これら新種の PBL 群をカリキュラム上の位置付けや導入目的によって Type I ~IV までの四つのタイプに分類することを試みたが、最近では実際の授業プロセスを変化させた「Tutor-less PBL」や IT を活用した「e-PBL」など、PBL の更なる進化とローカル化が進んできている。このような動きに対して、「カリキュラムが機能不全に陥る」可能性を懸念する声もあるが、劇的に変化する社会や情報技術に対応できる学生の育成が喫緊の課題である高等教育の現状を見れば、より効果的な教育の在り方を模索しつつ、新たな教育手法に挑戦し続ける姿勢が 21 世紀の大学や教員に求められていると言えるのかもしれない。

(井上 史子)

<参考文献>

Servant, V. (2014), Keynote Address II : PBL as Perspective via Observations and Interviews
PBL in Asia, 3rd Asia-Pacific Joint Conference on Problem-Based Learning 2014, pp.54-70
第四章 当事者意識で意思決定能力を磨くケースメソッド教育

1. 概要

ケースメソッド教育は、岡田ほか（2011）によると「参加者が判断や対処を求められる模擬ケースを教材に、討論（ディスカッション、討議）しながら当事者の立場に立って、自分ならばどのように行動すべきかをより適切に判断できるようになることを目的とする参加型、問題発見・解決型の学習方法」としている¹¹⁾。アメリカのハーバード大学の法科大学院で行われていた判例研究の授業方法を、同大学の経営大学院で経営教育に応用されたのが始まりだといわれている。経営教育においても、教員養成教育においても、解決策を考え、意思決定する点では同じであるが、前者は最適解を求めていく一方で、後者は最適解を求めるのではなく、多様な考えに触れた上で、判断していく難しさを体感することを重視していると言える。また、似ている教育手法に Problem-Based Learning（以下PBL）がある。両者の違いについて、岡田ほか（2010）は「PBLは具体的な状況を利用して、学ぶ必要がある学習内容を修得することに焦点が当てられており、獲得した新しい知識と問題解決のスキルをすぐに活用できるようになることを主たる目的としている。一方、ケースメソッド教育は、討論によって導かれる問題解決に至るまでの思考過程が重要であり、判断力や意思決定力を高めることが主たるねらいであるため、PBLとは、最終的な教育目的が異なると言える」と述べている¹²⁾。ケースメソッド教育もPBLも、ある問題を題材に解決策を考える点で同じだが、教育目的の主眼に違いがある。

2. 授業科目名の例とカリキュラム内の位置付け

ケースメソッド教育をカリキュラムとして取り入れている大学はまれで、多くの場合、担当教員が独自に実施している。授業科目の例としては、千葉大学教育学部の「養護教諭と看護」がある。これは養護教諭養成課程の2年次の専門科目である。また奈良教育大学が教養科目として「次世代授業を考える」を開講している。東京大学大学院医学系研究科では専門職大学院の中で「健康教育学」が開講されている。これらの科目は15回の授業のうちの1回～数回ケースメソッド教育を取り入れている。他方、慶應義塾大学大学院経営管理研究科は、修士課程の1年次の基礎科目が、ケースメソッド教育を通してマネジメント能力の基盤となる八つの主要領域を学ぶカリキュラムとなっている¹³⁾。「経済・社会・企業」ほか多数の科目が開講されている。

3. 学習過程

ケースメソッド教育は一般的に事前の個人予習、短時間のグループ討論、全体討論によって構成されている。事前の個人予習では、ケースと設問が書かれたワークシートが配布される。参加者はケースを読み、設問に対する自分なりの答えを考えておく必要があり、事前の予習が前提で授業が進められる。グループ討論では、当日事前に各自が用



意してきた「個人予習」を元に、グループで自由に討論する。これにより、後の全体討論がしやすくなる。ここではグループ内で意見をまとめる必要はない。また、グループ内で専門知識を教え合うことも推奨されている。最後に講師の進行で、全体討論を行う。¹⁴⁾

前ページの写真は全体討論後の板書の様子である。

4. 評価

岡田加奈子教授（千葉大学）へのインタビューによると、以前は、類似ケースを用いて分析させることを授業前後で行っていたが、評価が複雑になりすぎることから、現在ではワークシートとテストによって総合的に評価するという。ワークシートは、簡単な設問（例えば「このケースでの問題点は何ですか?」「どうすれば良かったですか?」などである）が用意されており、個人予習から当日の授業まで使う。個人予習では自分の考えを黒色で、グループ討論で出た意見を青色で、全体討論で出た意見を赤色でメモを取らせることで、学習のプロセスを確認しているという。またテストでは、多様な価値観を踏まえた上で自分の意見が述べられているかを見る問題を設定している。

5. ラーニングアウトカム

川野（2012）は、教職課程におけるケースメソッド教育について、「学校で日常的に見られる児童生徒を取り巻く様々な問題に対して、教員としての適切な判断と的確な対応がとれ、実践的指導力と総合的意思決定ができる資質・能力を鍛えることがねらい」と目的を述べている¹⁵⁾。また、前出の「養護教諭と看護」の授業では「具体的事例に対して、積極的に分析、討論ができる」ことが目指されている¹⁶⁾。さらに、岡田ほか（2011）はケースメソッド教育によって期待される教育効果として「興味」、「理解」、「実践能力」、「疑似体験」、「多様な価値観への気づき」、「議論力」の六つを挙げている¹⁷⁾。

6. 展望

学校現場では、正解のない課題に対し、教員一人一人がその課題に向き合い、意思決定をしなければならぬ。それはベテラン教員も新任教員も同じである。ある課題に対して模擬的に思考訓練する機会として、ケースメソッド教育を教員養成教育の中に組み込んでいくことは意義があ

-コラム- 教員養成教育において活用できるケース教材を見られるウェブサイト

近年、教員養成や教員研修のためのケース教材が開発されつつある。九州大学教育学部教育経営・教育法制研究室では、「「校長の専門職基準」準拠 ケースメソッド事例集」において、ケース教材がPDFにてダウンロードできる¹⁸⁾。「議員が学校にやってきた!？」や「不祥事発覚! 「マスコミ対応、残り4時間」」など管理職向けのケース14種類が開発されている。奈良教育大学教師力モデル開発プロジェクト「教師力を育むケースメソッド集18」では、「授業中、火事に!!!」や「子供の靴がなくなった」など18種類のケースの動画を視聴できる¹⁹⁾。学校ケー

スメソッド教育研究会では、「1型糖尿病の高志の苦悩」と「心臓病健吾のケース」について、ケース教材と実際の授業展開例を見ることができる²⁰⁾。

ると考えられる。ケースメソッド教育を成立させるためには、①教育効果の高いケース、②教員の上手なリード、③意欲の高い参加者がそろうことが必要である。今後はケースの更なる開発、発展とともに、ディスカッションリードに関する大学教員向けの研修等が期待される。

7. その他 ～ケースメソッド教育を導入するには組織化が大事～

前出の岡田加奈子教授には、ケースメソッド教育の導入の経緯もうかがった。初めは養護教諭に呼びかけて、ケース作成や研修に取り組んだそうだが、学校全体として取り組まなければならない問題が多いため、養護教諭だけでなく、教員養成に関わる教員全体で進めていく必要があると感じ、教育学部の教員と一緒に開発を進めたという。その後、独立行政法人教員研修センターから研究費を獲得し、プロジェクト化²¹⁾したそう。ケースメソッド教育の肝の一つであるケースの開発は一人では難しい。組織化が重要であることを物語っている。

(根岸 千悠)

第五章 根拠に基づいて主張する力と多角的思考を育むディベート型学習

1. 概要

ディベートは、ある一つのテーマについて、肯定側と否定側に分かれて立論及び反駁（はんぱく）を行い、最終的に審判が肯定側と否定側のどちらの立論に説得力があるかをジャッジするという競技（ゲーム）である。学校教育の場面で導入されるディベートは、その方法そのものを学習させるというよりも、ディベートを通して育成される「力」の方に重点が置かれている。ディベートは、小・中・高の国語科や社会科、総合的な学習の時間において導入されており、例えば国語科においては、話し言葉で表現し、理解する力を育成するために用いられている²²⁾。棚橋（2006）によると、ディベートで特徴的に育成できる能力は、「洞察・推理力」と「多面的認識力」であり、これらは「論理的思考力」を基盤にしている。特に、ディベートの「尋問（質疑応答）及び「反駁（はんぱく）」がこれらの特徴をもたらすとされる。他方、ディベートを通して育成する教員の資質としては、「子供への説得力のある話し方」「子供の言動に即座に反応するための洞察力」が挙げられている。教員養成で求められる、子供の発言を素直に受け入れるという態度と、ディベートを通して身に付けうる教員としての資質は、ここにおいて両立すると考えられる。

ディベートは、一つの問題について、チームで協働して取り組むという点で、PBLと類似性を持つが、白黒付け難い問題がテーマとなるという点、賛否でチームに分かれて立論・反駁（はんぱく）するという点において、大きく異なっている。

2. カリキュラム上の位置付け

聖心女子大学では2年次から専門に分かれ、専攻課程において、各学科・専攻が開設する分野

の授業科目を履修し、演習、講義、実習等を通して専門性を深めるという形がとられている。特に、少人数ゼミ形式の「演習」がカリキュラムの中心となり、学生が中心になって行う研究や発表を通して専門領域についての知識や理解を深めるとともに、十分な発信力や説得力を身に付けることが目標とされている²³⁾。

杉原真晃准教授は、教育学科教育学・初等教育学専攻者対象の授業「教育学演習1 (A/B)」でディベートを導入している。本授業は、学部2年次の選択科目（実質必修科目）であり、4名の教員がペアで通年の授業を担当し、前期・後期で教員は異なる学生を受け持つ。

教員養成教育におけるディベートの意義については、従来主張されてきてはいるものの²⁴⁾、広範に組織的導入が行われるに至っていない。聖心女子大学においても、ディベートの授業への導入は杉原准教授個人の取組によるものである。ディベートにおいて、教育学に関連したテーマ（「学校教育におけるデジタル教材の活用を推進すべきか否か」「『幼保一体化』による子育て支援の取組を推進すべきか否か」など）を用いることによって、専門領域の知識の習得と発信力・説得力の育成という両方の目的に適（かな）っている。

他方、河野哲也教授（立教大学文学部教育学科）は、文学部教育学科の学部1年生必修の初年次科目「入門演習」に、2008年以降随時ディベートを導入している。本科目では、大学初年次において身に付けるべきスタディ・スキルとともに汎用的技能を育成することが目標とされているが、教育に関わるテーマにディベートを行うことで、教員を目指す学生に必要な知識や理解が得られるようになっている。

3. 学習過程

ディベートの過程において、学生は「肯定チーム」「否定チーム」のいずれかで、必ず立論し、相手側の立論に対して質疑応答及び反駁（はんぱく）し、最後にまとめ（最終弁論）を行う。これらに必要な作業として、関連図書等からの情報収集がある。学生は、情報収集の仕方を教員から教わり、「否定側」「肯定側」の立論に必要なデータを提示できるように、授業時間外で、各チーム内で協力して情報収集と打合せを行い準備する。事前準備の段階においては、つまりいたときに教員に相談できるようなアナウンスがされている。

杉原准教授の授業では、「進行・審査チーム」がディベートのテーマを選び、関連するキーワードや「ピックアップしたいいくつかの情報源」の1枚紙を作成・準備することに加え、当日のディベートの司会や審判を担当する。「ディベートの振り返り」として各チームが収集・活用した情報や資料を共有し、学生がコメントを行う授業回も設けられている。

4. 評価

杉原准教授へのヒアリングによると、学生の評価は、ディベート自体よりも、ディベートを通して身に付ける知識や能力を重視しているため、ディベートの結果(40%)と最終レポート(60%)というように、最終レポートの比重が高くなっている。「ディベートの結果」においては、学生のディベートでの発言や役回りの様子（肯定・否定チーム）、学生とのディスカッション（進行・審査チーム）が評価の対象となる。「最終レポート」では、ディベートを体験して成長した知識・能力を応用してもらった課題が大切とのことである。

5. ラーニングアウトカム

聖心女子大学の「教育学演習1 (A/B)」の前期・後期共通の学習成果は、「コミュニケーション能力」「問題発見能力」「論理的思考力」「批判的思考力」の四つである。他方、ディベートのみ

-コラム- ディベートにおける教員の適度な介入

ディベートは、基本的に学生が全ての準備や活動を行う形で進行します。そのため、ディベート準備のプロセスで学生がつまづきそうな点については、教員が適宜介入を行う必要があります。初年次や専門への導入教育においては、情報収集の方法や基礎的な文献をアドバイスし、グループ活動を行う上で生じてくる問題を相談できる機会を提供することが大切です。学生のディベートの質については、学生同士の議論や立論や反駁（はんぱく）で不足している点を補足し、論点のずれを指摘するなど、改善点に気付かせることも重要です。杉原先生の授業においては、「振り返り」の機会を設けることで、ディベートの内容について学生が省察する機会を設けていました。他方、河野先生の授業においては、ディベートの内容に基づいた中間レポートを書く機会を設け、フィードバックされていました。学生に活動を委ねながらの適度な介入は、ディベートを授業に導入する際の鍵となります。

の成果としては、データを読み取る力、「根拠」を持って主張する力、より良い教育を創造する素地、自らが持つ価値観を相対化する力の四つが挙げられている。以上のように、科目としての学習成果は、「学士力」のうちの汎用的技能のみしか挙げられていないが、ディベートの成果としての「より良い教育を創造する素地」や「自らが持つ価値観を相対化する力」は、学士力における「態度・志向性」の一側面を表すと考えられる。また、「知識・理解」についても、教育をテーマとするディベートによって培われる。「総合的な学習経験と創造的思考」までも完全に含むとは言えないが、ディベート教育によっては、スキルだけでなく、コンピテンシーの涵養（かんよう）が目指されていると言える。

また、杉原准教授によると、教員の資質として、教育の施策・実践にかかる論理的かつ協調的な思考・意志決定を行うことができるということも学習成果の一つであった。

6. 展望

ディベートの授業への導入は、個人の努力により成り立っているというのが現状であり、大学において導入・実施が制度化されるには至っていない。その理由の一つとしては、教員養成教育担当教員がディベートを導入した授業を体験しておらず、指導法もまた教授されていないことが挙げられる。その方法を理解していなければ、ディベートに何らかの意義を見いだすことは難しい。そうした点に鑑みると、まずはディベートを体験し、その長所や短所を体験することが可能なFDワークショップの開発が望まれるだろう。

(久保田 祐歌)

第六章 LTD 話し合い学習法：理想的な学習・対話法

1. 概要

LTD (Learning Through Discussion) は、1960年代に米国で考案された学習法である²⁵⁾。当時の米国では高等教育の大衆化が進行しており、学生の学びに対する動機付けを高める必要性から考案されたのがLTDである。日本には1996年に紹介され、LTDのテキスト²⁶⁾が出版された2006年以降、授業改善を促す理想的な学習法であり対話法であるという認識が広がりを見せており、実践例の報告も増えている²⁷⁾。

LTDの目的は、学習教材である課題文を、学習仲間と協力しながら深く読み解くことにある。課題文の内容を読み取り、既有知識や自己と関連付け、活用力の高い知識の獲得を目指している。LTDにより、学生は、喜びと興奮に満ちた真の学びを知り、学びに対する動機付けを高める。同時に、将来の授業づくりに活(い)かせる経験知を高めることができる。

LTDは協同学習に依拠する複雑な学習方略である。それだけに受講生には、協同学習の基本的な考え方と具体的な技法の習熟が求められる。少なくとも「傾聴・ミラーリング・ラウンドロビン」などの技法と、「協同の精神」に代表される態度の修得が前提となる²⁸⁾。

2. 授業科目名の例とカリキュラム内の位置付け

組織としてLTDを推奨している事例はあるが、カリキュラムとして取り入れている事例は見当たらない。多くの場合、担当教員がLTDの有効性を認め、独自に実施している。教職に関連した授業科目の例として、「討議法」(久留米大学, 3年次選択科目, 担当・安永悟), 「教育方法・技術論」(創価大学, 1年次選択科目, 担当・牛田伸一), 「教育心理学」(中村学園大学教育学部, 1年次必修科目, 担当・野上俊一), 「発達・学習支援論」(広島大学教育学部, 2年次選択科目, 担当・青木多寿子)などが挙げられる。

3. 学習過程

LTDは予習とミーティングによって構成されている。両者とも、表3-6-1のLTD過程プランに沿って学習を展開する。予習では課題文をノートにまとめる。ミーティングでは予習ノートを手掛かりに、4・5名の仲間と一緒に、話し合いながら課題文の理解を深める。ミーティングには60分間の時間制限がある。無論、予習にはそのような時間制限はない。予習には思いの外時間がかかるので、予習時間を十分に確保する配慮が必要である。

LTDを実践するためには、各ステップで求められる具体的な活動について、一定の事前訓練が必要となる。課題文の読み方、要約の仕方、関連付け、評価の仕方、対話法、さらには協同の精神など、最低限の能力を前提としている。無論、LTDを繰り返す中で、これらの能力は磨かれていく。

4. 評価

LTD授業では、課題文の内容理解、予習ノート、ミーティング前後で行う簡単な質問と意見感想

表 3-6-1 LTD過程プラン (ミーティング用)

段階	ステップ	時間**
準備 理解	St.1 導入	3分
	St.2 ことばの理解	3分
	St.3 主張の理解	6分
	St.4 話題*の理解	12分
関連づけ	St.5 知識との関連づけ	15分
	St.6 自己との関連づけ	12分
評価	St.7 課題文の評価	3分
	St.8 ふり返り	6分

* 話題とは主張を支持する根拠を表す。

**標準型LTDのミーティングは60分間である。

(自由記述)、事前事後アンケートなどを評価対象とすることが多い。事前事後アンケートでは、協同に対する認識、大学生活に対する適応、批判的思考や思考動機、ディスカッション・スキルなどの変化が検討されている。

採用される評価対象は評価目的に応じて変わる。複数の評価対象が選択されるのが一般的であるが、その際、評価の重み付けは授業によって異なる²⁹⁾。ただ、課題文の読解がLTDの一義的な目的なので、課題文の理解は評価対象から外せない。また、LTDの成否に大きく影響する予習(ノート)も重要な評価対象となる。なお、予習ノートの評価法も授業により異なる。予習ノートの提出の有無だけを評価する授業と、予習ノートのステップごとに記述内容を吟味し、得点化している授業もある。

5. ラーニングアウトカム

LTDに期待される学習成果は幅広い。協同学習を基盤としているLTDには、次に示す認知と態度、及び両者を支える技能が、同時に獲得又は改善されることが期待されている。認知：授業内容の理解。態度：協同の認識、学びへの動機付け、学習や仲間や大学に対する見方。技能：学習や読解、コミュニケーション、問題解決、さらには対人関係。

このような成果が期待されるLTDを体験することで、将来の授業づくりに役立つ素地を養うことができる。なお、LTDを導入すると授業時間外の学習時間が著しく増加することが知られており、関心を集めている³⁰⁾。



6. 展望

「質の高い授業」を実現するために、PBLやTBL、サービス・ラーニングをはじめ、各種の学習方略が導入されている。その多くは、学生の学びを深めるためにグループ活動を組み込んでおり、このグループ活動の成否が学習方略全体の学習成果に大きく影響する。ここで注意すべきは、グループによる学習活動は単純ではなく、効果的なグループ学習を実践するためには、一定の訓練が必要になるという点である。

本節で紹介したLTDは協同学習の基本的な理論と技法に基づいた理想的な学習法であり、対

-コラム- 「協同の精神」

アクティブ・ラーニングの多くは小グループの力動性を活用して学習効果の向上を目指している。それだけにグループ活動の質が学習成果に直結する。そこで、グループ活動のネガティブな側面を最小限に抑え、ポジティブな側面を最大限に引き出すための工夫が必要になる。協同学習では、学習仲間を基本的な信頼感でつなぎ、何を話しても受容してもらえるという支持的風土を醸し出すことが、グループ活動の質向上の基盤になる、と考える。なかでも、学習仲間が「協同の精神」を正しく理解し、具体的な行為として表現できることが不可欠と考えている。協同の精神とは、学習目的の達成に向け、仲間と心と力を合わせて、自分と仲間のために

真剣に学ぶ、という基本的な精神をさす。協同の良さを自覚できている学生ほど、大学における人間関係と学業に対する適応が良いことが知られている。

話法である。この LTD を繰り返し体験することで、上で言及した各種の学習方略を実施する際に活用できる基本的な学習法や対話法を獲得でき、今後、協同学習に基づく LTD の存在意義は、更に高まると期待できる。

LTD に習熟することにより、LTD 体験で得た経験知が、将来、教職の現場でグループ活動を取り込んだ授業を立案・実践する際の準拠となることが期待できる。その際、LTD を初めとした特定の学習方略を使うこと自体が目的ではなく、児童生徒の変化成長と寄り添いながら、その時々に見望ましい学習方略を柔軟に選択し、状況に応じてアレンジし、実践できるだけの教育力が求められている。

(安永 悟)

第七章 学生の成長と地域社会との互恵的な関係を目指すサービス・ラーニング

1. 概要

サービス・ラーニングの定義は多様だが、端的に言えば、社会貢献活動（サービス）と学習活動（ラーニング）を結び付けた活動のことを指す。しかし、そこには学生の学びや成長を意図した綿密な設計が必要であり、省察 (reflection) と互恵 (reciprocity) がキー概念とされている³¹⁾。そして、”service-learning”の”service”と”learning”の間のハイフンが象徴するように「サービスと学習の共生関係」が重要だとされている³²⁾。

明治学院大学では、大学の理念の“Do for Others”を実現する場としてボランティアセンターがサービス・ラーニング活動を担っている（以下、ボランティアセンターの活動を中心に紹介する）。

ボランティアセンターができた背景は、阪神大震災がきっかけであるが（1998年と2001年に各キャンパスに開設）、当時ボランティア業界で著名な山崎美貴子先生が副学長であり、山崎先生の熱心な働きかけがセンターの確立に大きく影響した。現在では、迅速な意思決定が可能な独立機関となり、2003年秋のGP（Good Practice）取得により組織が拡大した。2005年度にボランティアコーディネーター（専門職）の規程も作られたため、他大学から組織の作り方に関する問合せも多く寄せられている。

学内の学生のボランティア参加率は4年間で4割程度であるが、1日限定プログラムなどを見ると、1年生で6割くらいは参加しているという。

2. 授業科目名（履修学年、必修／選択）

・法学部政治学科

フィールドワーク（2年生専門科目）（ボランティアセンターコーディネーター担当科目）

・国際学部国際キャリア学科

3-4年生の選択必修科目。Field Study A, Field Study B, Field Study Seminar, Internship A, Internship B, Independent Study A, Independent Study B のいずれかを4単位選択必修。Field Study の場合は、Field Study Seminar（2単位）とセットで、Field Study A（4

単位) / Field Study B (2 単位) を履修する。

3. カリキュラム内の位置付け

ボランティアセンターの活動は法学部で一部単位が認められるようになっているが、基本は単位外の活動である。単位として認められる科目の例は、法学部政治学科の「フィールドワーク」(2年生の専門科目)である。キーワードは、ボランティア、NPO などであり、選挙ボランティアなどを扱ったりもするという。また、ボランティアセンターに関係なく、国際学部では学部独自で Field Study を展開している。

4. 学習過程

アメリカのキャンパスコンパクト(サービス・ラーニングを実施している大学の連合体)が掲げるステイクホルダー(学生、コミュニティ、教員、大学)間を循環して地域を支えていくという考え方にそって進めている。大学から地域への報告、という方向性だけでなく、地域からの声も大事にし、報告には必ず大学と地域が入るようにしている。そのため、文脈依存的な活動になるが、これが集団間の利害を超えた、公共的な価値の実現に結び付く過程となっていると言える。

インプットも重視しているが、活動を通した「ふりかえり」で学ぶことが大きい。学部横断型だと横の学び合いもあり、1~4年まで関わるものだと、縦のつながりも生じる。こうした重層的な学びも大事にしている。

5. 評価

ボランティアセンターでは、サービス・ラーニングは大学と地域の互恵的な関係を築くことが重要であるとし、教員と学生の関係はパートナーシップで成り立っているので、教員が一方向的に教育し、成績評価をすることは無いという。双方が提案や承認を求めることが基本となっている。

ほかの例として、国際機関とのつながりがあるようなプロジェクトでは、事前に目標を明確にし、途中でそれに対するフィードバックをコーディネーターが行っている。国際的なボランティアの場合、多文化共生の場を創造するにしても、学生自身の背景が関わるため、人それぞれのものを創ることになる。そのため、学生自身の目標を明確にすることがフィードバックの上で重要になる。そのほか、学生自身が成長したという実感も重視している。

6. ラーニングアウトカム

明治学院大学では、創立者ヘボンの言葉である”Do for Others”(他者への貢献)を教育理念に掲げており、サービス・ラーニングは大学の基本理念と結び付いている。ボランティアセンター以外に、国際学部国際キャリア学科では「サービス・ラーニング、プロジェクト・ベースド・ラーニング、留学あるいは国際インターンシップの体験に基づいた、集団の目標に合わせて活動し、リーダーシップを発揮しうる能力」をディプロマ・ポリシーに明示し、サービス・ラーニングを通じて、集団の中でリーダーとして国際的に活躍できる人材を育成している。

7. 展望

ボランティアセンターでは、大学での学びをキャリアへ接続できるようにすることが課題とされている。教員志望の学生については、被災地での学習支援等が教員という仕事について具体的に考えるきっかけにはなっているということから、教員養成については、サービス・ラーニングが自己のキャリアを考える大きな材料となっていると考えられる。

(小島 佐恵子)

第八章 学校現場等に「浸(つ)かる」インターンシップ

1. 概要

大学等におけるインターンシップは「学生が在学中に自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと」ととらえられている³³⁾。それを教員養成課程に当てはめると、主に学校を対象とした就業体験となる。インターンシップでは、まず現場に「浸(つ)かる」ことが求められている。

玉川大学教育学部では、教員養成 GP「実践的指導力を育てる体験学習プロジェクト-地域連携プログラムの検証と研究」(2006年)の獲得を機に、これまで行ってきた「教育実習・介護等体験プログラム」「教育インターンシップ(サービス・ラーニング)プログラム」「教育ボランティアプログラム」「アドベンチャー・エデュケーションプログラム」の四つを統合し、一貫した体験プログラムとして再構築した。ここでは「教育インターンシップ(当初はサービス・ラーニングという名称で始まった。現在は「インターンシップ A~C」となっている)」について紹介する。

2. 授業科目名(履修学年, 必修/選択)

1科目2単位で、1年次の秋学期(後期)から、最大6単位まで履修を認めている(国内でのインターンシップは半期16単位履修制限の上限外科目とされている)。累積 GPA2.8以上の学生が任意で履修できる科目となっている。

当初はサービス・ラーニングを目指して開始されたが、そのような名称で授業科目を展開している大学が少なく、自治体からの理解を得にくかったということからインターンシップへと変更されたと言われている。現在はインターンシップの方が目的・内容ともに合致しているため、名称変更の予定はない。

表 3-8-1 科目名称と内容

科目名(国内のみ)	内容
インターンシップ A	玉川学園内の K-12 の教育施設や、大学近郊の公立学校及び私立学校での教育ボランティア活動を単位認定の対象とする。
インターンシップ B/C	上記の施設のほか、保育所、様々な児童福祉施設、社会福祉施設、子育て支援関連施設でのボランティア活動を単位認定の対象とする。

3. カリキュラム内の位置付け

インターンシップ A については、修得した単位は、教育職員免許状を取得するために必要となる「教科又は教職に関する科目」として利用することができる（インターンシップ B/C については学校機関ではないので、「教科又は教職に関する科目」に該当しない）。

4. 学習過程

原則、週 1 回、決まった曜日に受け入れ機関に行き活動する。学生の授業の時間割によるが、午前中のみあるいは終日（8 時間程度）が基本的な活動時間となっている。そのほか、長期期間中は流動的な扱いになる。最終的に 70 時間を超えたところで活動は終了となる。その間、1 か月に一度程度、授業で集まり、それぞれの活動の報告と振り返り、活動の中で生じた課題についての議論を行う。

5. 評価

評価の基準は、1) 活動が半期 70 時間を超えていること、2) 「インターンシップ活動記録」が書けていること、3) 大学での授業における指導（事前・事後指導を含む）を受けていることが前提である。その上で、受入れ機関に次の 4 項目について 5 段階（大変よかった～よくなかった）で評価を記入してもらう（評価項目①活動についての連絡、報告等をきちんと行ったかどうか、②積極的に活動に取り組んでいたかどうか、③子供たちとの適切な関わりが持っていたかどうか、④礼儀正しく謙虚に職員と接していたか）。これらに加えて、2) の記録の内容、3) の授業時の活動の評価を加え、複数の担当教員が合議しながら総合的な評価を行う。

6. ラーニングアウトカム

教育学部では、理論と実践の往還の中で、人間力、社会力と専門力（コミュニケーション能力、バランス能力、環境との共生、教育理論、教育的知識、指導法、カウンセリングマインド、異文化理解）の獲得を目指している。教育学部のインターンシップでは、子供と教職員との関わりや様子から現場の実態を体得できること、教育者・保育者として必要な技能を具体的に使用し、更に必要な知識等を同定できることを目指している。授業を通して獲得できる力としては、「コミュニケーション・スキル」、「リーダーシップ」、「市民としての社会的責任」を挙げている。

7. 展望

インターンシップで学生が共通して戸惑うこととして、子供との「距離感」がある。現場に浸（つ）かり、子供と直接ふれあうことには慣れていくが、「教師」としてはどう接したら良いか、叱るときはどのように叱るか、子供が挑発的な態度を取ってきたらどう対応するか、などについて迷いをかかえたまま活動している。インターンシップの授業時には、これらについて安易な回答を出すのではなく、ほかの授業で学んだ知識を生かしながら、状況に応じてどのように対処するかを議論している。担当教員がこの議論をどう導くことができるかが鍵である。一方、学生は、このような課題と向き合うために、専門書を読んだり、他者の経験を取り入れたりして試行錯誤している。学生自身の主体的な学習へとつながっているように見受けられる。

他方、子供との「距離感」もさることながら、インターンシップの履修を繰り返し行う中で、教員への理解（教員の仕事の観察、教員との関係構築）も深まり、実際への採用につながってい

るケースも見られる。制度化されたインターンシップは、学生が現場に入っていき最初の機会としては、自らボランティア先を開拓するより学生の心理的負担が少なく、スムーズなキャリア形成に寄与していると考えられる。

-コラム- 大学と社会の連携-サービス・ラーニング，インターンシップ，地域連携-

教員養成課程に限らず、大学と社会が連携し、その間を往来・往還しながら学ぶ手法は多々あり、様々な名称が用いられている。具体的には、サービス・ラーニング，インターンシップ，地域連携教育などがその例である。これらはどう異なり、また重なり合うのか。実際には各大学によって解釈が異なっており、またこれらが行われてきた文脈やカリキュラム上の位置付け等に由来するところもあり、明確な区分がされていないことが多い。しかし、ここで、あえて端的に整理すると、1) サービス・ラーニングは、公共的な価値の実現に向け、社会と自らの互恵的な関係を目指す社会貢献活動、2) インターンシップは、自らの専攻や将来のキャリアに関連した就業体験、3) 地域連携教育は、地域社会のニーズに応じた教育活動、と言えるだろう。いずれも事前学習、目標設定、振り返り（省察）を行う。体験ありきにならないために、学生自身が目的を持ち、それに照らして活動を評価することが求められている。

そのほかにも、本節で取り上げたサービス・ラーニングについて、明治学院大学ボランティアセンターの市川享子氏は「サービス・ラーニングの前提として、シビック・エンゲージメントという大きな理念がより重要」だと指摘していた。社会の一員としていかに参加し創りあげていくか、その理念の共有ができるかどうか活動の質がかかっているという。特にサービス・ラーニングのような活動内容の幅が広いものは、こうした基盤づくりが重要となるだろう。

謝辞：本報告に際し、お忙しい中インタビューに御協力いただきました市川享子先生と明治学院大学ボランティアセンターの皆様に感謝申し上げます。

(小島 佐恵子)

第九章 地域での活動と省察を中心とした「体験」型プログラム

1. 概要

教員養成における「体験」型プログラムは、地域の学校や社会教育施設などで、子供や地域の人々と直接関わる活動や教育活動の支援を行うことにより、教員としての資質や能力を高めることを目的としている。大学側が体験活動や実践を行う場を提供し、学生は基本的にはボランティアとして活動に参加する。学生が参加する活動を自由に選択できるプログラムでは、窓口となるセンター等が、地域の学校、社会教育施設、教育委員会などから学生ボランティア派遣の依頼を受け付け、受入先と学生の間での調整を行っている。大学内で地域の子供たちを対象に実施している活動（フレンドシップ等）を体験活動として位置付けているプログラムもある。「体験」の認定に当たっては、受入先での活動に加え、事前・事後の指導（体験が長期にわたる場合は事中も）、活動記録の作成、体験の省察と共有が求められる。学生が体験から何を学ぶかは、活動の内容や活動を通して関わる人に依存するため実に多様であるが、現場での経験と実践の省察を繰り返す

中で、自らの課題を自覚し、その後の学習につなげていくというプロセスが共通して見られる。教員養成における「体験」型プログラムは、学生の学習と地域貢献の両方に寄与する点でサービス・ラーニングと重なるが、活動内容が、大学側が教員養成に寄与する活動として認定した活動（例えば、子供や教育に関わる活動）に限定される点が異なると言える。

2. 授業科目名の例とカリキュラム内の位置付け

島根大学教育学部は、学生が教員として必要な体験を積み重ねることを重視し、「1000 時間体験学修」というプログラム名称を用いている。体験に対して単位を与えるのではなく、時間認定を行っている。卒業までに基礎体験領域、学校教育体験領域、臨床・カウンセリング体験領域の3領域で、合計 1000 時間の体験を行うことが学生に義務付けられている。1000 時間のうち必修（共通の内容）は 600 時間、選択は 400 時間である。³⁴⁾

福井大学教育地域科学部は、二つの体験型プログラム（探究ネットワーク及びライフパートナー）を実践コア科目に位置付け、それぞれ「学習過程研究（教育実践研究B）」「学校教育相談研究（教育実践研究C）」という科目として実施している。「学習過程研究」は1・2年次の選択必修科目、「学校教育相談」は2年次の必修科目である。どちらも複数回履修でき、8単位まで取得することが可能である。^{35) 36)}

上越教育大学学校教育学部では、学生がボランティアとして実践に関わることから、科目名にボランティアという言葉を用いている。1年次は社会教育施設で活動を行う「ボランティア体験」（選択、1単位）、2年次は近隣の3小学校で行う「学校ボランティアA（学校支援体験）」（必修、1単位）、3年次は地域の小中学校で行う「学校ボランティアB（学校支援体験）」（選択、1単位）と段階的に経験を積むことができる。4年次には、教育実習の発展型として、特定のクラスで継続的に教育活動の支援を行う「総合インターンシップ」（選択、2単位）という科目がある。³⁷⁾

愛媛大学教育学部は、大学が地域と連携して行う点を強調し、「地域連携実習」という科目名で実施している。「地域連携実習」は、卒業要件に関わらない自由科目である。ただし、特定の科目を履修するための要件や目安となっている。活動報告書の提出が必要であるが、30時間の活動に対して1単位を認定し、何単位でも取得することができる。³⁸⁾

3. 学習過程

学生が自ら選択して体験活動を行う場合は、ガイダンス→活動の申込み→事前指導（学習目標の明確化）→受入先での活動→事後指導（省察）→活動報告書の提出というプロセスで実施されることが多い。島根大学の1000時間体験学修では、学部附属の教育支援センターの教員が必ず事前指導と事後指導を行っている。福井大学の探求ネットワークの活動とライフパートナーの活動は通年で行われるため、活動と並行して「教育実践研究」の授業を受講し、活動に関連する知識やスキルの習得、ケース・カンファレンス、実践の省察を行っている。

4. 評価

学生自身が作成する「活動の記録」が大きな割合を占める。記録の内容は大学により異なるが、活動内容や時間、体験から学んだこと、受入先の評価、実践力の自己評価などが含まれる。最終

報告会でのプレゼンや報告書の作成を課す大学もある。福井大学では、最終報告書を冊子にして公表し、外部からも評価を受けられる仕組みを整えている。島根大学では、学びの質を保証するために学内資格認定制度を設けている。



図 3-9-1 愛媛大学「地域連携実習」の体験活動

5. ラーニングアウトカム

プログラム全体としては、教員に求められる資質・能力（子供理解、教員の職務内容の理解、不登校や発達障害に関する知識など）の向上と、汎用的なスキル（対人関係力、社会的なマナー、主体的に学ぶ態度など）の獲得の両方が目指されている。活動内容が多様であるため統一的な学習目標を設定することは難しいが、島根大学では、体験活動ごとに活動で身に付く力を明示し、学生が事前に学習目標を設定する際の参考としている。

6. 展望

「体験」型プログラムは、教員を目指す学生にとって、直接子供と接したり、真正の活動に参加して地域に貢献したりする貴重な機会を提供している。従来のカリキュラムに不足していた「現場での学び」を充実させ、地域と協力しながら教師を育てていく仕組みとして、大きな意義がある。一方で、大勢の学生が地域に出ることから、支援・指導体制の確立は必須である。今回調査した各大学では、運営の実務を担うセンターを立ち上げたり、GP等の財源でシステムを構築したりする工夫を行っていた。今後は、学生の学びの質の向上、振り返りを深める手立ての確立、

-コラム- 体験の時間を確保する工夫

授業期間中の平日に行われる活動では、学校など受入れ側のニーズが高いにもかかわらず、大学の授業と重なるために学生が参加できない場合がある。この対策として、愛媛大学教育学部では、時間割の中に授業を入れないコマを設定し、体験活動のための時間を確保している。

また、島根大学教育学部では、教育実習のある3年後期を、通常の授業がない「実習 Semester」としている。学生は、教育実習以外の時期に実習校と異なる公立学校で学習支援活動に参加して、教育実習とは異なる体験を積むことができる。

体験型プログラムとほかの授業科目との関連付け、運営体制の強化などが課題として挙げられる。

(城間 祥子・山崎 哲司)

【補説】「教育実習」と「体験」型プログラム

1. 「教育実習」と「体験」型プログラム

平成9年度に文部省（当時）の教員養成大学・学部への呼びかけで始まったフレンドシップ事業が、教職課程を置く多数の大学・学部で行われている「体験」型プログラムの出発点である。この事業が始まった当初の数年は、「教育実習」以外でなぜ学生が小学校や中学校等に入るのか、何を学ぶのかについて手探りの状態であり、この事業が浸透するのに時間がかかったが、現在では学生が学校現場等で活動するのが当たり前となっている。

表 3-9-2 「教育実習」と「体験」型プログラム

	教育実習	体験活動
カリキュラム上の位置づけ	必修(免許状取得要件)	自由, 選択, (必修) ※注
目的	大学での学習を活かした教員としての実践 【教育実践】	教育実習の補完, 多様な経験, 授業に関連した体験 【教育実践を伴う体験活動】
開講学年	3年(一部は4年)	不定(大学により異なる)
単位数	4単位(高校は2単位)以上	さまざま(単位にならない場合もあり)
期間	4週間(高校は2週間)以上	不定(大学により異なる)
場所	学校園(対応する取得免許種)	学校園(取得免許に限定しない), 社会教育施設など
内容	授業実践を中心(教壇実習)	さまざま(大学により異なる)
内容の統一性	曖昧ながらも統一した内容	大学により異なる
事前・事後指導	必須(1単位)	決まっていない(省察中心)
“実質的な”責任者	実習校教員	大学教員
学生の立場	教員(見習い)	教員を目指す大学生
活動中の自由度	少ない(一般に, 細かな指示がある)	有り(活動により異なる)
自主性・能動性	ほどほどに求められるが, 過密スケジュールのため余裕がなく, 自主的・能動的行動は限定される	多くの場合必要で主体的な行動を求められるが, 自由度が高い活動の場合はトラブルを引き起こすこともある
その他	決まり事の多い中で, 主体的な行動が求められる。ただし短期間の実習の中で多様な経験を伴う実践が求められるため, 早めに来て教室環境を整える程度の“主体的”行動が精一杯であることが多く(ややルーチンワークの自主的な行動), 課題を自ら見つけて改善方法を考え立案し, それに基づいて行動する, などの学習の質を高めるような自主的・能動的学習をすることは困難である。	目的の一つは, 教育実習前に多様な体験を積むことで, 教育実習で初めて経験する事柄を少なくして, スムーズに教育実習に取り組んで学習を深められるようにする, という教育実習の補完機能を期待している。 体験の責任は大学教員が持つことが多いので実践の内容を把握しやすく, 実践の結果を大学での学習内容と結びつけた学習としてカリキュラムの中に組み込むことができる。ただし現状では, こうした活動に関わる大学教員の数は少ない。

※注 卒業要件として必修(1000時間体験)や必修科目の中にも含む体験など

本節は「体験」型プログラムが教員養成カリキュラムの中にどのように位置付けられているか、どのような特徴を持つ教授・学習法なのかを示したものであるが、本質的には「教育実習」と同じものである。教員養成系大学・学部では“教育実習科目群”とも呼ぶことができる、多様な「実習科目」が設けられていることが多く、どこまでを「体験」型プログラムと呼ぶかについて、厳

密な定義は難しい。「教育実習」を教員免許取得に必須のものに限定し、そのほかの実践・体験活動は基本的に「体験」型プログラムとすれば、両者の違いは表 3-9-2 のようにまとめることができる。

2. 教員養成カリキュラム内での位置付け

「教育実習」も「体験」型プログラムも“学校現場で教育を実践する基礎力”を習得するための「実習科目」である。後者が広く行われるようになったのは最近の 10 年ほどであり、教員を目指す学生が子供たちと関わる機会を増やすために設けられている。教員としての役割を果たすためには、学びを促し成長を見守る学習者について、実践を通して学び理解する必要がある。自動車を安全に運転するためには、学科教習だけではなく、自動車に直接触れて試行錯誤をする技能講習が不可欠なことに例えられるかもしれない。

教習所で自動車の運転免許を取得することを考えると、学科教習だけでは安全に運転する「実践力」を身に付けることはできない。教員免許状での「教育実習」に相当する技能教習が重要である。ただ「教育実習」という技能教習は期間が短いため、独り立ちするには技術が未熟ではないかと不安視されている。現在の教員養成の状況は、今よりも短期間で運転免許を取得でき、路上教習の実施も教習所次第であった時代（路上教習をしなくても良い）のシステムがそのまま残っているようなものであろう。

そのため、各大学が独自に「体験」型プログラムをカリキュラムの中に組み込み、路上教習を少し取り入れたり、ドライビングシミュレーターでいろいろな（危険）場面を経験させたりして、「実践力」の補強をしているもの、と考えることができる。

それでも、この「実践力」は、何とか車を一人で走らせることができ、恐らく大きな事故は引き起こさないであろうという程度のものであり、最低限求められる「実践力」である。また、新しい技術（教員養成で言えば新しい学習法など）が体系的に取り入れられていることはほとんどなく、車の最低限の機能を使った運転技術を学ぶことが中心である。

3. 「教育実習」、 「体験」型プログラムとアクティブ・ラーニング

「教育実習」や「体験」型プログラムは、多くの学生が自分の教育観を変えて明確化した機会と回答する。学校という教育の場で、そして子供たちを前にして、大学で学んだことを生かしながら実践し、振り返り（研究協議や実習日誌の記述など）をして改善を図る。この繰り返しにより大学でのいろいろな学習を実践に結び付け、また子供たちの反応や理解度と結び付けて実践から学ぶ主体的・能動的学習が行われることから、「教育実習」の中でアクティブ・ラーニングが行われていると言える。ただし、子供たちに対する教育責任の面から、指導案作りや模擬授業なども含めた大学での学習が前提となっているため、第 3 学年の後半以降に限定されるアクティブ・ラーニングである。また短期間に授業づくり、学級経営、生徒指導と、内容が多くまた多岐にわたるため（運転免許で言えば、5 時間程度で技能教習を終えようとするようなもので、指示にしたがって操作するのが精一杯）、主体的に考えて行動する余裕が余りない（実習生の自由度は小さい）。

「体験」型プログラムでは、活動によっては子供たちと関わるだけで大学の学習を生かす活動にはならず、短時間や短期間の活動であるため、学習を深める主体的な活動にならない場合も見られる。また体験することのみに関心があり省察等を十分にしていない場合は、「いろいろな体験

をしているので、それは分かっている」として、自らの経験だけで行動する“実習慣れ”が見られることもある。多様な「体験」は重要で、アクティブ・ラーニングの要素を持った学習機会になっているが、それを“理論”と結び付け学習を深める仕組みが欠かせない。

更に重要なのは、学生がアクティブ・ラーニングを経験するだけではなく、教員として子供た

-コラム- PROG^{3,9)}の結果から見たアクティブ・ラーニングの必要性

西日本のある大学で教員養成学生 100 名余りのほぼ同じ学生を対象に、2 年次末、3 年次末、4 年次前期末にコンピテンシーの診断を行った結果を簡単に紹介する。PROG ではコンピテンシーを「対人基礎力」、「對自己基礎力」、「対課題基礎力」の三つに大きく分けている。数値から見るとどの力も 4 年次にかけて上昇しているが、「對自己基礎力」は上昇の程度がほぼ同じであるのに対し、ほかの二つは 3 年次から 4 年次の間に大きく上昇しており特に「対課題基礎力」の上昇が大きい。この一例だけで全てを論じることはできないが、この結果を見ると、知識伝達型の授業に追われる期間が終わり、教員採用試験や就職対策のために自ら動く必要が生じて行動が変化したことを反映しているように思われる。特に「対課題基礎力」の中の「計画立案力」の伸びが著しいことが目に付くためである。アクティブ・ラーニングを取り入れた授業を増やすことで、「教育実習」に臨む前の段階でも、この力を伸ばすことが「教育実習」の充実にもつながるであろう。

ちを“主体的な学習”に導く学習をする必要性である。学習指導要領の中で「言語活動の充実」が強調され、次の学習指導要領に向けた議論で“アクティブ・ラーニング”が登場している。大学教育のアクティブ・ラーニングを初等・中等教育でのアクティブ・ラーニングに直接適用できるとは限らないが、大学の授業を通していろいろなアクティブ・ラーニングを経験し、それを模擬授業や「体験」型プログラムで試してみる。「教育実習」は大学で学んだことを生かして実践する場だが、学習していないことは当然ながら組み入れることができない。教員養成のカリキュラムには、効果的な学習方法を考える基盤として、多様なアクティブ・ラーニングの手法が取り入れられるべきであろう。

(山崎 哲司・城間 祥子)

第十章 本報告書における「アクティブ・ラーニング」の射程

本報告書（要約版）では、昨今、大学の学士課程教育において話題になっているアクティブ・ラーニングの手法について、教員養成課程の科目において実践されている事例を主に取り扱っている。もちろん、要約ではない報告書本体も同様である。

一方で、教員養成課程の科目では、今日のようにアクティブ・ラーニングという名で議論される以前から、学生の能動的な学習を導く教育方法を採用する授業が多く実践されてきたと感じる方も多いであろう。それは、例えば、教育方法・技術・ツールとしてのディスカッションであり、教員の発問と学生の回答であり、授業後の学生の感想や考察の記述（小レポート）などであろう。これらは、講義型授業においても実践可能なものであり、教員養成課程に限らず、広く大学教育において日常的に我々が用いている手法でもある。また、教育実習、模擬授業、実習、実技、演

習など、古くから実践されてきた独自の能動的学習を必要とする教育方法があることも事実である。これらの教育方法は、単に大学教員が教育方法として有用であると判断したために実践している場合に留（とど）まらず、将来、目の前の学生が教員として子供たちの前で授業を行う際に実践することを想定して体験させているといった場合も考えられよう。これら従来の取組（仮に「従来型アクティブ・ラーニング」と表現する）は、教員養成課程における教育方法の財産として、今後、改めて質の高い実践が検討・発見され、蓄積・共有化されていく必要がある。それは、ファカルティ・ディベロップメント（FD）という視点からも重要な課題である。

我々は、本報告書を作成するに当たり、これら従来型アクティブ・ラーニングを念頭に置きながら、これらの教育方法をあえて主たる対象として取り扱わないことにした。その代わりに、新たに話題となっているアクティブ・ラーニング手法（「非従来型アクティブ・ラーニング」と表現する）を主に取り扱い、従来型アクティブ・ラーニングとの相違点を比較することに留（とど）めた。その理由は、主に次の二点である。

第一の理由は、科学技術や教育理論の進化、社会や子供の事情の変容などに対応した教育実践を展開するために必要な情報を提供するためである。これは、「実践的指導力」の育成にも通ずるものである。つまり、本報告書を手にとった大学教員の方々が非従来型アクティブ・ラーニングを実践することで、学生が大学で能動的・協同的に学ぶ学習形態を体験し、その良さを知ることにより、そのようなアクティブ・ラーニング手法を自らが教壇に立ったときに実践したいと思う、実践できるようにすることを目的としているということである。もちろん、大学教員が授業でアクティブ・ラーニングを実践し、学生が能動的・協同的、かつ深く学ぶ姿を目にすることでアクティブ・ラーニングの良さを知り、教育することの喜びを感じることができれば、それはすばらしいことである。

第二の理由は、非従来型アクティブ・ラーニングの特徴を検討することで、従来型アクティブ・ラーニングの特徴もまた再評価され、両者の質の向上やカリキュラム上の両者の配置の改善が期待できるからである。そして、この第二の理由は、「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」を見据えた教員養成にも通ずるものと考えられる。限られた時間の中で、大学の教員養成課程において学んでおくべきことは何であろうか。学校現場に出た後に身に付けた方が望ましいものは何であろうか。学校現場では経験し学ぶことが難しいものは何であろうか。大学卒業直後の新任教員（あるいは、臨時講師）として最低限必要な知識・技能・態度は何であろうか。大学の教員養成課程で学ぶことは難しい（更には言えば、学ばない方がよい）ことを大学が引き受けてしまっていないだろうか。大学で学ぶ方が望ましいことを学校現場に任せてしまっていないだろうか。これらの問いを総合して、生涯にわたって学び続ける教職カリキュラムを創造し、それを前提とした大学の教員養成課程の役割を再構築する作業が、アクティブ・ラーニングにかかる議論及び実践を通じて展開されることを期待している。

ところで、本報告書で取り扱っている非従来型アクティブ・ラーニング自体も、決して目新しいものばかりではないと感じる方も少なくないであろう。それは、例えば、「体験」型プログラムで紹介された学校支援ボランティア活動である。学校支援ボランティア活動は、1997年のフレンドシップ事業を契機に広く知られるようになって以降、20年近くにわたり続けられている取組である。また、ディベート実践やLTD、PBLやTBLなども、ディベートやディスカッションを一部採用した授業を、長年展開してこられた方はいらっしゃるであろう。本報告書は、そのような取組を展開されている方々のほんの一部を紹介するだけにすぎないのかもしれない。さらには、本報告書が取り扱った非従来型アクティブ・ラーニング以外の非従来型アクティブ・ラーニング手法（例えば、クリッカーやSNSの活用、反転授業など）を先進的に実践されている方もいら

っしやるであろう。あるいは、もっと組織的に、質の高い取組を展開していると自負される方もいらっしやるかもしれない。そのような方々には、本報告書をきっかけに、是非それらの実践について、広く教員養成の世界に御紹介いただき、非従来型アクティブ・ラーニングの実践事例・知見が（さらには、従来型アクティブ・ラーニングのそれも）、組織的に蓄積・共有化されていく動向を加速していただければ有り難く思う。

以上のような背景をもって、本報告書は、非従来型アクティブ・ラーニングの特徴を、実践事例を基に検討した。これまでアクティブ・ラーニングを実践してきた方、アクティブ・ラーニングを実践してきたが余りうまくできなかった方、これから挑戦しようと考えている方など、様々な方にとって意味のある報告書となっていることを願うばかりである。

(杉原 真晃)

<注>

- 1) 三重大学教育活動（2014年12月20日閲覧）<http://www.mie-u.ac.jp/profile/education/>
- 2) 根津知佳子・森脇健夫・松本金矢（2006）「教員養成型 PBL 教育の課題と展望～Moodle を使ったのチューター・学生の自立的活動の支援を通して～」『京都大学高等教育研究』第 12 号，pp.27-39
- 3) ベネッセコーポレーション（2013）「View21 大学版」『三重大学教育学部 教員間の認識の壁を乗り越えカリキュラム改革を進めるためには？』Vol.2，pp.27-39
- 4) 森脇健夫・山田康彦・根津知佳子・中西康雅・赤木和重・守山紗弥加・前原裕樹（2013）「対話型事例シナリオによる教員養成型 PBL 教育」『京都大学高等教育研究』第 19 号，pp.13-24
- 5) 森脇健夫・山田康彦・根津知佳子・中西康雅・赤木和重・守山紗弥加・前原裕樹（2013）前掲
- 6) Woods. D. R., 新道幸恵（訳）（2001）『PBL Problem-based Learning—判断能力を高める主体的学習』医学書院（Woods. D. R.(1994) Problem Based Learning: how to gain the Most from PBL, W. L. Griffin Printing.)
- 7) 森脇健夫・山田康彦・根津知佳子・中西康雅・赤木和重・守山紗弥加・前原裕樹（2013）前掲
- 8) 松下佳代（2012）「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづいて—」『京都大学高等教育研究』第 18 号，pp.75-114
- 9) Larry K. Michaelsen, Dean X. Parmelee, et. al. 瀬尾宏美（監修）（2009）『TBL—医療人を育てるチーム基盤型学習』株式会社バイオメディスインターナショナル，p.20.を基に筆者改編
- 10) 川島啓二（国立教育政策研究所）提供
- 11) 岡田加奈子・竹鼻ゆかり編著（2011）『教師のためのケースメソッド教育 学校における実例ケースからのスキルアップ ～いじめ・発達障害・保健室登校など～』少年写真新聞社
- 12) 岡田加奈子・竹鼻ゆかり・磯邊聡・土田雄一・北島善夫・三村由香里・松枝睦美・高橋浩之・中澤潤・岩田美保・新谷周平・大芦治（2010）「教員研修におけるケースメソッド教育の直後評価-研修受講者 350 名を対象とした質問紙調査」『千葉大学教育学部研究紀要』58，pp.203-210
- 13) 慶應義塾大学大学院経営管理研究科修士課程[MBA プログラム]概要（2014年12月20日閲覧）<http://www.kbs.keio.ac.jp/graduate/mba/>
- 14) 高木晴夫・竹内伸一（2006）『実践！日本型ケースメソッド教育』ダイヤモンド社，岡田加奈子・竹鼻ゆかり編著（2011）前掲を参照。
- 15) 川野司著（2012）『教師のためのケースメソッドで学ぶ実践力』昭和堂
- 16) 2014 年度千葉大学教育学部養護教諭養成課程シラバス（2014年12月20日閲覧）http://www.chiba-u.ac.jp/student/syllabus/2014/E1_ICHIRANE1031_frame.htm

- 17) 岡田加奈子・竹鼻ゆかり編著 (2011) 前掲
- 18) <http://www.education.kyushu-u.ac.jp/~motokane/index.php?id=216> (2014年12月20日閲覧)
- 19) http://www.nara-edu.ac.jp/TCP/casemethod_n.html (2014年12月20日閲覧)
- 20) <http://www.u-gakugei.ac.jp/~method/> (2014年12月20日閲覧)
- 21) 独立行政法人教員研修センター 教育課題研修モデルカリキュラム開発プログラム (平成20年度)
「自己・組織解決力育成のためのケースメソッド教育—いじめ, 困難な保護者・学級経営, ADHD
などの現代的課題に連携力で対応するために」
- 22) 棚橋尚子 (2006) 「教員養成の素地としてのディベート学習—教師教育との関連の視点から—」,
『教育実践総合センター研究紀要』第15巻, 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター,
pp.85-90
- 23) 聖心女子大学文学部教育学科 HP : <https://www.u-sacred-heart.ac.jp/department/elementarye.html>
- 24) 安藤豊 (1994) 「教員養成におけるディベート教育の試み」『北海道教育大学紀要』第45巻, 第1号, pp.215-230
- 25) Rabow, J., Charness, M.A., Kipperman, J., & Radcliffe-Vasile, S. (1994). Willam F. Hill's
Learning through Discussion. California: Sage. 丸野俊一・安永悟 (共訳, 1996), 討論で学習を深めるには—LTD 話し合い学習法— ナカニシヤ出版.
- 26) 安永悟 (2006) 実践・LTD 話し合い学習法. ナカニシヤ出版.
- 27) 安永悟・須藤文 (2014) LTD 話し合い学習法. ナカニシヤ出版.
- 28) 安永悟 (2012) 活動性を高める授業づくり: 協同学習のすすめ. 医学書院.
- 29) LTD に関わる評価方法に関しては, 前出の安永 (2006, 2012) や安永・須藤 (2014) に詳しい。
- 30) 古庄高 (2013) LTD 話し合い学習法. 初年次教育学会 (編) 初年次教育の現状と未来. 世界思想社,
pp. 237-249.
- 31) Jacoby, Barbara, 1996, "Service-Learning in Today's Higher Education," B. Jacoby et al.,
Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices. Jossey-Bass, pp.3-25., (= 2007,
山田一隆訳「こんにちの高等教育におけるサービス・ラーニング」龍谷大学経済学会『経済学論集』
第47巻第1/2号)
- 32) Sigmon, Robert, 1994, Linking Service with Learning, Washington, D. C., Council of
Independent Colleges.
- 33) 文部科学省・厚生労働省・経済労働省 (2014) 「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2014/04/18/1346604_01.pdf
- 34) 島根大学教育学部附属教育支援センター (2014) 『島根大学教育臨床総合研究 1000時間体験学
修10周年記念号』
- 35) 遠藤貴広 (2014) 「教職における専門性形成の基盤 教員養成カリキュラムの展望」『福井大学教
育地域科学部 教職実践演習2013年度実施報告書』pp. 5-30.
- 36) 福井大学教育地域科学部『平成24年度ライフパートナー活動報告書』
- 37) 上越教育大学学校ボランティア支援室 (2013) 『学校ボランティアA 学校支援体験 手引き』
- 38) 愛媛大学教職総合センター教職支援ルーム (2013) 『地域連携実習の手引き』
- 39) PROG とはジェネリック・スキル測定のため河合塾とリアセックが共同開発したツール。

(資料4) アクティブ・ラーニング総括表

AL (取組大学・学部名)	概要	授業科目名 (履修学年, 必修/選択)	カリキュラム内の位置付け	学習過程	評価	ラーニングアウトカム	展望
PBL (三重大学教育学部)	2004年より全学でPBLを展開。教育学部では2006年に実践的な指導力の育成を目標として教員養成のカリキュラム改革を実施するとともに、同時期に「教員養成型PBL」を展開。	「教職入門」(学部1年, 必修)	調査対象とした授業は, 教員養成カリキュラムの入門科目として位置付けられ, 教職の意義や教員の役割について学ぶ授業科目である。また, 教員養成課程におけるPBL教育の在り方を検討している。	1. 問題・課題の設定 2. 学習項目の明確化 3. 自己・グループ学習	ポートフォリオ評価	<ul style="list-style-type: none"> ・新たな知識の獲得と活用法 ・問題・課題発見力 ・問題解決能力 	<ul style="list-style-type: none"> ・教職課程における事例開発 ・チューターの確保と育成
チーム基盤型学習 (Team-based Learning: TBL)	チーム学習によって知識を習得する方法としてアメリカで考案され, 近年では医療系の学部を中心に日本でも広まりつつある。予習と準備確認テスト, 応用課題の	■高知大学立川明「化学概論Ⅱ」他■同大学野田智洋「スポーツ科学講義」■高知学園短期大学高畑貴志「教育の方法及び技術」他■同大学濱田美晴「情報科学Ⅰ・Ⅱ」■	調査対象とした授業はカリキュラム内での位置付けを明確にされたものではなく, 担当教員が独自に実施している。医療系学部では, 従来PBLで実施していた授	学生個人が予習を行うフェーズ1, 予習によって知識が獲得できているかどうかを個人テストとグループテストとで確認するフェーズ2, その知識を応用した課	個人テスト(IRAT)とグループテスト(GRAT)の得点のほか, チームへの貢献度を加味する。これらの項目の評価比重を学生たちの合議によって決める	<ul style="list-style-type: none"> ・基本的知識の確実な習得 ・コミュニケーション力や評価的思考, タイムマネジメント力等のチームワークのスキル 	教員養成課程においても, 法律を扱う科目や自然科学分野の教科に関する科目等の知識の習得が重視される領域においては導入が容易であり, 大きな効果を発揮

	三つを繰り返すことで知識の獲得と応用を図る。	同大学三島弘幸「人体の構造と機能Ⅱ」	業を TBL に置き換えて実施しようとする動きがある。	題に取り組むフェーズ 3 に分けて、それを繰り返す。	ことが提案されている。		する可能性が高い。
ケースメソッド教育	ケース教材をもとに、参加者同士が問題点や解決策を議論する教育手法。もともとハーバード大学の法科大学院で行われていた判例研究の教育方法を、同大学の経営大学院で経営教育に応用され開発されたのが始まり。	■千葉大学教育学部養護教諭養成課程「養護教諭と看護」■奈良教育大学（教養科目）「次世代授業を考える」■慶應義塾大学大学院経営管理研究科「経済・社会・企業」■東京大学大学院医学系研究科「健康教育学」	調査対象とした大学の中で、慶應義塾大学大学院経営管理研究科は、修士 1 年次の基礎科目について、ケースメソッド教育を通して学ぶカリキュラムとしている。ほかの大学の多くは、担当教員が独自に実施している。	①個人予習：事前にケースを読み、設問に対する答えを用意しておく。 ②グループ討論：個人予習を元に短時間のグループ討論をする。 ③全体討論：講師の進行により、全体で問題点や解決策を討論する。	・ワークシート（個人予習から当日の討論でどのような学習プロセスを経たかを見る） ・テスト（多様な価値観を踏まえた上で自分の意見が述べられているかを見る）（岡田加奈子先生（千葉大学）のヒアリングより）	・ケースに関する知識 ・問題発見能力・問題解決能力 ・意思決定能力 ・ディスカッション能力 ・多様な価値観への気づき	ケースメソッド教育は、①教育効果の高いケース、②教員の上手なリード、③意欲の高い参加者がそろうことで成立する。今後はケースの更なる発展とディスカッションリードに関わる FD が求められる。
ディベート（聖心女子大学教育学科教育学・初等教育学専攻）	2014 年より授業担当者の杉原真晃准教授が 2 年次の「教育学演習 1」にディベートを導入。2 名の教員で通年の授業	「教育学演習 1 A（教育の光と影を考える）」（学部 2 年，選択）		「審判」「肯定側」「否定側」の三つのグループに分かれ、学生は、必ず「審判」の役割を体験する。各 1 回の授業で、「肯	・ディベートの結果（40 パーセント） ・最終レポート（60 パーセント）	（共通）コミュニケーション能力、問題発見能力、論理的思考力、批判的思考力 （ディベート）	

	を担当し、各教員は、前期・後期で、異なる学生グループを受け持つ（ペア教員の内容は異なる）。			定・否定チームの決定、打合せ」「ディベートの実施・判定・解説」「振り返り」を行う。		データを読み取る力、「根拠」を持って主張する力、より良い教育を創造する素地、自らが持つ価値観を相対化する力	
ディベート (立教大学文学部 教育学科)	2008年から教育学科の初年次科目「入門演習」でディベートを導入（必ずしも毎年実施していない）。「入門演習」	「入門演習」（学部1年、必修）	議論する力（傾聴する力を含む）判断力、論理的思考力、共同作業力	グループワーク、講義、グループ発表、ディベート、レポート作成を行う。ディベートは、六つのグループに分かれ、三つのテーマで行う。	<ul style="list-style-type: none"> ・ディベートの評価（学生相互評価による勝敗と配点、教師による補正） ・レポート評価（中間レポート20%、期末レポート35%、採点基準の提示、学生による相互評価と教師による評価） 	グループで共同作業を行いディベートを構成できること、ディベートの内容を元に、4000文字のレポートを作成できることになること	ディベートは、実証的な議論力の育成には有益であるが、それだけで一年次教育をカバーするには不十分であり、「創造的な問題解決力」「論理的思考力」「対話力」の育成が重要
LTD 話し合い学習法 (久留米大学 教職課程)	2003年より「討議法」で展開。一時期の休講期間の後、2014年から再開。協同学習	「討議法」（学部3・4年、選択）	「教科又は教職に関する科目」	全ての過程において協同学習の理論と技法に依拠した授業展開が特徴。	成績評価は授業終了後の筆記試験、授業中の提出物、及び授業への参加度で評価し	①教育の現状を理解できる。 ②協同による活動性の高い授業づくりを知	開講年次を早めることにより、LTDを含め、協同学習の理論や技法を基盤とす

	<p>の理論と技法に依拠しながらLTDを中核に据えた授業づくりが特徴。各種のアクティブラーニングの基盤となる基礎的能力の育成を目指している。</p>			<p>①授業目的と見通しを共有。グループ編成。 ②LTDの解説とLTDミーティングの実践, 振り返り。 ③LTDによる授業づくりと, 討議を中心とした各種の学習法の理解。</p>	<p>ている。 授業改善に向けての評価として, 振り返りシートによる形成的評価, 及び事前・事後調査による変化成長を手掛かりとしている。</p>	<p>る。 ③協同に対する認識や学びへの動機付けなどを高める。 ④学習・読解・問題解決・対人関係などのスキルを高める。 ⑤学習内容を自己と関連付け, 大学生活を豊かにできる。</p>	<p>るアクティブラーニングに関する経験知を高め, ほかの科目を受講する際にも主体的に活用できるカリキュラムの再構築が必要となる。</p>
<p>サービス・ラーニング (明治学院大学)</p>	<p>サービス・ラーニングは学習活動と社会貢献を結び付けた活動として展開されている。明治学院大学では, 大学の理念の“Do for Others”を実現する場としてボランティアセンターがその活動の中心を担っている。</p>	<p>・法学部政治学科「フィールドワーク」(2年生専門科目) (ボランティアセンターコーディネーター担当科目) ・国際学部</p>	<p>基本は単位外の活動である。ボランティアセンターの活動は一部単位が認められるようになってきている(法学部政治学科「フィールドワーク」2年生専門科目)。そのほか, 学部独自で実施している例もある(国際学部)。</p>	<p>ステイクホルダー(学生, コミュニティ, 教員, 大学)間を循環して地域を支えているという考え方にそって進めている。事前知識も大事だが, ふりかえりを重視している。学生同士の縦のつながりも大事にしている。</p>	<p>例として, 国際的なプロジェクトでは, 事前に学生自身の目標を明確にし, 中間でそれに対するフィードバックをボランティアセンターのコーディネーターが行っている。学生自身が成長したという実感も重視している。</p>	<p>大学の基本理念が“Do for Others”である。国際学部国際キャリア学科ではディプロマ・ポリシーにサービス・ラーニングを通じて, 集団の中でリーダーとして国際的に活躍できる人材を育成すると掲げている。</p>	<p>ボランティアセンターでは, 大学での学びをキャリアへ接続できるようにすることを課題としている。教員志望者には, 被災地での学習支援等が教師という仕事を具体的に考えるきっかけになっている。</p>

<p>インターンシップ (玉川大学)</p>	<p>玉川大学教育学部では、教員養成GP(2006年)の獲得を機に、これまで行ってきた四つの体験型学習を統合し、一貫プログラムとして再構築した。ここでは「教育インターンシップ」について紹介する。</p>	<p>1科目2単位で、1年次の秋学期から最大6単位までの履修を認めている。 GPA2.8以上の学生が任意で履修できる。インターンシップAは、学校が対象で、B/Cは、それ以外の施設を対象としている。</p>	<p>インターンシップAで修得した単位は、教育職員免許状を取得するために必要となる「教科又は教職に関する科目」として利用することができる(インターンシップB/Cは学校機関での活動ではないので該当しない)。</p>	<p>原則、週1回、決まった曜日に活動する。学生の授業の時間割によるが、午前中のみあるいは終日(8時間程度)が基本である。1か月に一度程度、授業で集まり、活動報告とふりかえり、課題についての議論を行う。</p>	<p>1) 70時間以上の活動、2) 活動記録の作成、3) 大学での指導の三つを全て満たさなければ2単位が付与されない。さらに、受入先にも評価をしてもらう。最終的には担当教員が合議しながら総合的な評価を行う。</p>	<p>教育学部では、理論と実践の往還の中で、人間力、社会力と専門力の獲得を目指している。本科目では、現場の実態を体得し、教育者・保育者として必要な技能を使用し、必要な知識等を同定できることを目指している。</p>	<p>インターンシップは、学生が自然と現場に入れる機会であり、同じ現場で活動し続けることで採用に至るケースも出ている。スムーズなキャリア形成の一助として位置づいていくことが大学側・学生側からも望まれている。</p>
<p>1000時間体験学修 基礎体験活動 (島根大学 教育学部)</p>	<p>卒業までに、基礎体験領域、学校教育体験領域、臨床・カウンセリング体験領域の3領域で合計1000時間の体験活動を行う。基礎体験領域では、学校や社会教育施設等が企画する体験活動や、大学での</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・基礎体験領域(必修) 「入門期セミナーⅠ・Ⅱ」「基礎体験セミナー」「介護等体験」等 ・基礎体験領域(選択) 「学校体験」「行政連携事業」「社会教育 	<p>卒業要件として1000時間の体験活動への参加が義務付けられている。このうち、基礎体験領域110時間、学校教育体験領域340時間、臨床・カウンセリング体験領域150時間は必修。残りの400</p>	<p>基礎体験領域(選択)の場合</p> <ul style="list-style-type: none"> ・活動を選択しWebで申し込む ・教育支援センター教員による事前指導(30分) ・受入先での活動 ・教育支援センター教員による 	<ul style="list-style-type: none"> ・基礎体験活動記録票による時間認定(認定時間=事前指導+受入先での体験+事後指導+体験先への移動時間)と、教師力の自己評価 ・プロフィールシートでの客観 	<p>基礎体験活動のねらい</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子供理解を深める ・教育的実践力を高める ・人間関係能力を高める ・企画力を高める 	<p>卒業時の総時間数は平均1200時間に達し、多くの学生が積極的に取り組んでいる。教師力向上のために学生自身が適切な活動を選択できるよう支援すること、それぞれの活動の質を高めることな</p>

	セミナー形式の授業等に参加することで時間認定がなされる。	施設での体験 「実習 Semester 体験」「専攻別体験」「プロファイルシート」「面接道場」等	時間は選択で、各自が選択した内容を体験する。	事後指導 (30分) ・活動記録票の提出	的評価, 自己評価, 他者評価 (4年間で3回) ・学内資格認定制度		どが課題である。
地域連携型学習 (愛媛大学 教育学部)	学校・社会教育施設などで幼児・児童・生徒と関わる教育体験活動で、基本はボランティアである。教育学部学生が大半を占めるが、全学部の学生が参加している活動であり、Webを通して参加申込みや活動報告書(省察)の提出等を行う。	地域連携実習(全学年対象, 30時間で1単位を認定するが省察のための活動報告書の提出が必須, 単位の累積可, ただし卒業要件にも免許要件にもしていない)	自由単位であるが, 教育学部学生が「ふるさと実習」や「実践入門」などを履修するための要件になっている。また, 教育学部以外の学生には, 教育学部で開講する特定の開講科目の履修を認める目安にしている。	・地域連携実習ガイダンス(必須の事前指導で毎年度受講) ・申込み(コンピュータシステム)と活動計画書(活動の目標を設定) ・活動(連絡や細部の日程調整は本人が行う) ・活動報告書(省察: 毎回の活動ごとに作成)	記録簿(活動内容と時間数)と活動報告書(省察)により, 累積活動時間30時間で1単位を認定(合否のみ)。	幼児・児童・生徒と接することにより, 様々な子供たちの考え方や行動などについて理解を深める最低限の社会的なマナーや主体的に行動する態度を身に付ける	自由選択で自主的な活動であることのメリットは維持しながらも, 一部の活動は大学の授業に活用し, 関わる教員を増やす必要がある。教育学部以外の学生に実践の機会を提供する機会であり, 「開放制」の教員養成のためには, 今の仕組みを維持することも重要である。
ボランティア体験, 学校ボランティア,	社会教育施設や学校現場で教育	「ボランティア体験」(1年次,	1年次は学校以外の場で, 2~3	学校ボランティア A の場合	学校ボランティア A の場合, ボ	学校ボランティア A の場合	社会教育現場での活動→学校で

<p>総合インターンシップ (上越教育大学 教育学部)</p>	<p>活動の支援を行うことにより、児童理解を深めるとともに教員の職務内容についての理解を広める。大学の教育活動であると同時に、地域貢献活動としても位置付けられている。</p>	<p>選択、1単位)、「学校ボランティア A(学校支援体験)」(2年次, 必修, 1単位), 「学校ボランティア B(学校支援体験)」(3年次, 選択, 1単位), 「総合インターンシップ」(4年次, 選択, 2単位)</p>	<p>年次は小学校でボランティア活動を行い、児童や教員の仕事について理解を深める。4年次のインターンシップは、教育実習の発展型であり、特定のクラスで継続的に教育活動に従事する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・事前講習会(3回) ・近隣の3小学校でのボランティア体験(15時間以上) ・情報交換会(3回) ・中間発表会 履修発表会 	<p>ランティア活動への参加時数、履修記録簿(教職キャリアファイル)の記入内容、講義(事前講習会、情報交換会、中間発表会、履修発表)への出席と履修記録、受入先からの情報により総合的に判断する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・インクルーシブ教育への実践的な指導力を身に付ける ・大学生自身のコミュニケーション能力の向上 	<p>の活動→教育実習→インターンシップと段階的に実践的指導力を高められる。振り返りにより、活動を通して更新された理想の教員像と自らの現状のギャップを認識し、次の学習へつなげている。</p>
<p>地域協働型学習 「探求ネットワーク」 「ライフパートナー」 (福井大学 教育地域科学部)</p>	<p>地域の子供たちと関わる活動を行いながら、実践と省察のサイクルを長期にわたって重ねる。「探求ネットワーク」は、子供たちの協働的な探求活動を学生が支援する活動、「ライフパートナー」は不登校や発達障害児と関わり心理的支援や学習支</p>	<p>「学習過程研究(教育実践研究 B)」(1・2年次, 選択必修, 8単位まで), 「学校教育相談研究(教育実践研究 C)」(2年次, 必修, 8単位まで)</p>	<p>「教育実習前の多様な実践・臨床経験」「実践を想定した教科専門・教職科目の学習」「省察的探究のスパイラル」「世代継承サイクル」を特徴とするカリキュラム構造。三つの実践コア科目「教育実践研究 A・B・C」が軸にカリキュラムが編成され</p>	<p>探求ネットワーク活動やライフパートナー活動など、子供を対象とする実践を行いながら、並行して講義を受講する。講義では関連する知識やスキルの習得、活動内容の検討、振り返りなどが行われる。</p>	<p>学習過程研究は、学習成果物(レポート、最終報告書、ポスター発表、活動紹介の冊子)により総合的に評価。学校教育相談研究は、リフレクション・ペーパー、ケース・カンファレンスでの発表、活動状況、活動記録最終報告書などから総合的に評価。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・長期にわたる協働活動中心のプロジェクト型学習の視点・方法・組織・理論を学ぶ。(学習過程研究) ・不登校や発達障害について理解をし、実際に不登校や発達障害児と関わり、彼らとともに創造的な時 	<p>地域に根ざした真正の活動への参加と省察を繰り返す、教師としての専門性を高めるという明確な理念の下で実施されている。教職大学院やゼロ免課程の学習、現職教員研修なども連動し、一体的な教員の資質向上が目指されている。</p>

	援を行う活動で ある。		ている。			間を共有する。 (学校教育相 談研究)	
--	----------------	--	------	--	--	---------------------------	--

第四部

校長・教頭・事務長等の研修 プログラムに関する調査研究概要

第四部 校長・教頭・事務長等の研修プログラムに関する調査研究概要

学校を取り巻く環境が複雑化し、学校の組織全体の総合力の向上が求められている。そのための方策として、学校管理職の経営能力の高度化及び学校運営事務を担う学校事務職員の職務の見直しが注目されている。平成 26 年 11 月 21 日には中央教育審議会に「学校が組織全体の総合力を高め、発揮していくための学校運営の在り方等について調査審議を行う」ことを目的とした「チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会」が設置された。その作業部会においても検討課題として、「管理職や主幹教諭、指導教諭、主任等の在り方について」及び「教員と事務職員、様々な人材との役割分担や連携の在り方について」が挙げられており、教育政策上の大きな検討課題となっていることが理解されよう。

諸外国に目を転じてみても、2014 年 6 月には OECD 国際教員指導環境調査(TALIS)の 2 回目の調査結果の報告書が公表されたが、そこでは、「スクールリーダーシップの重要性(The Importance of School Leadership)」という章が設けられ、授業を改善する教育的リーダーシップ及び多様な教職員がリーダーシップを発揮する分散型リーダーシップの重要性が強調されている。

「校長・教頭・事務長等の研修プログラムに関する調査研究班」は、こうした政策動向を踏まえて、(A) 学校管理職育成における大学院活用の可能性に関する調査(第一章)及び(B) 学校事務職員制度の在り方に関する調査(第二章)を実施した。詳細は、『学校管理職育成の現状と大学院活用の可能性に関する調査報告書』(平成 26 年 1 月)、『義務教育諸学校の学校事務職員の職務の明確化・人事・人材育成に関する調査報告書』(平成 27 年 2 月)、『県立学校の学校事務職員の職務と専門的力量に関する調査報告書』(平成 27 年 2 月)、『小中学校学校事務職員の職務と専門的力量に関する調査報告書』(平成 27 年 3 月)の報告書を参照していただきたい。以下に研究成果の概要を示す。

第一章 学校管理職育成の現状と今後の大学院活用の可能性に関する調査

近年、日本においては、校長の大学院における学修及び資格化の在り方など、学校管理職育成の制度の見直しについての関心が高まっている。こうした動向を踏まえて、国立教育政策研究所では、『学校管理職育成の現状と今後の大学院活用の可能性に関する調査』を実施した。学校管理職育成の責任を有する都道府県・政令指定都市教育委員会(以下、教育委員会と表記する)が、学校管理職育成の現状についてどのように自己評価しているのか明らかにすることができれば、学校管理職育成における大学院活用の可能性に関する知見を得ることができると考えたのである。

アンケート調査に先立って教育委員会の人事主管課長経験者に対する聞き取り調査を行った結果、我が国の学校管理職育成は「任命権者を主たるアクターとして『終身公務員中心のシステム(終身雇用、頻繁な異動)』を原則とする公務員制度の下で、慣習に依拠しつつ、多様なアクターとの利害調整を行いながら、学校管理職の望ましい姿を設定し、①学校管理職候補者の育成・確保、②学校管理職選考、③現職学校管理職の育成を行う総合的なプロセス」として行われていることが分かった。この事実から、教育委員会の学校管理職育成の現状についての自己評価を把握するために、表 4-1-1 のようなステージに区分し、教育委員会がどのステージにおいて、どのような課題を捉えているか明らかにできるよう調査を設計した。

『学校管理職育成の現状と今後の大学院活用の可能性に関する調査』は、①教育委員会に対する調査と、②教育委員会の教育研究所・センター(以下、教育センターと表記する)に対する調

査からなる。なお、ここでいう学校管理職とは、公立の小中学校に勤務する校長・副校長・教頭のことを指す。

【表 4-1-1 学校管理職育成のプロセス】

ステージ	具体的内容
(1) 学校管理職候補者の育成・確保	学校管理職を選考するまでのプロセス（例えば、一定数の学校管理職候補者を確保するとともに、有望な学校管理職候補者を見極め、育成し学校管理職になる決意を促すプロセス）
(2) 学校管理職選考	学校管理職の選考から着任までのプロセス（例えば、学校管理職選考を実施し、必要に応じて任用前研修を行い、任用予定者を決定し、任用予定者に対して着任前の研修を行うプロセス）
(3) 現職学校管理職の育成	学校管理職着任後のプロセス（例えば、現職の学校管理職に対して研修などの手立てを活用して育成するプロセス）

1. 教育委員会に対する調査

2013年5月15日から2013年6月20日にかけて教育委員会に対する調査を実施し、人事主管課長の立場での回答を依頼した。有効回収率は、都道府県が47教育委員会（100%）、政令指定都市が19教育委員会（95.0%）、全体としては、66教育委員会（98.5%）であった。

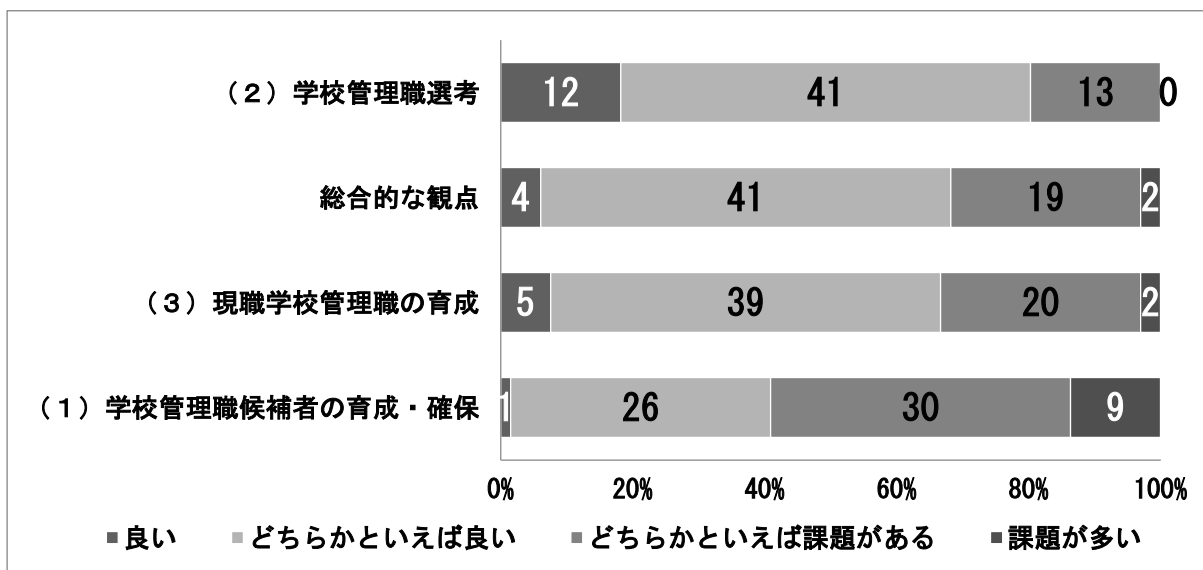
(1) 教育委員会の学校管理職育成に関する現状認識

教育委員会の学校管理職育成に関する現状認識を把握するため、教育委員会に対して、三つのステージ及び総合的な観点ごとに、「1.課題が多い」、「2.どちらかといえば課題がある」、「3.どちらかといえば良い」、「4.良い」という4件法を用いて質問した。その結果を「3.どちらかといえば良い」又は「4.良い」と回答した割合が高いものから降順に並べたのが、図4-1-1である。なお、図中の積み上げ横棒グラフ中の数値は回答者の数である（以下、本稿中の図については全て同じ）。

その結果を見れば、「(2)学校管理職選考」、「総合的な観点」、「(3)現職学校管理職の育成」に関しては6割以上の教育委員会が肯定的な評価をしていることが分かる。これに対して、「(1)学校管理職候補者の育成・確保」のステージに関しては、肯定的な評価をしているのは4割程度に過ぎず、このステージに課題を感じている教育委員会が多いことが分かる。

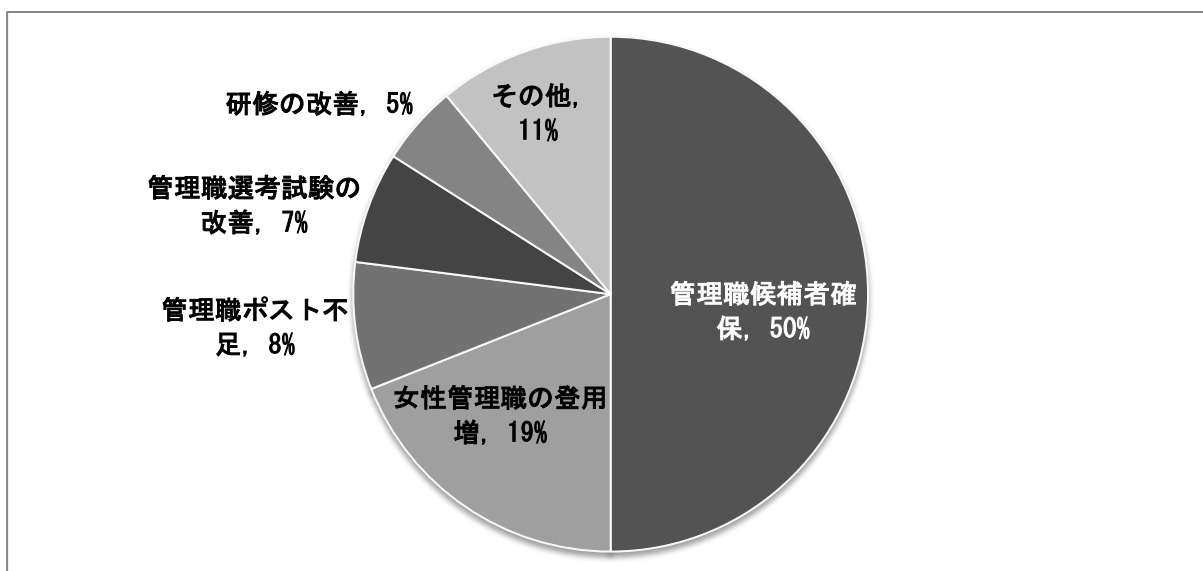
続いて、教育委員会がどのような課題に直面しているか把握するため、「貴教育委員会における学校管理職任用・育成の現状において、課題として捉えられていることを、重要度の高いものから順番に三つ挙げてください」という質問を行った。この質問の回答内容のうち、「最も重要度の高い課題」の内容に注目して分類した結果が図4-1-2である。「学校管理職候補者確保」と「女性管理職の登用増」を合わせれば、約7割に達する。

以上のような教育委員会の課題認識を踏まえれば、学校管理職育成における大学院の活用の可能性は、「(1)学校管理職候補者の育成・確保」のステージにおいて高いと言えよう。各教育委員会の学校管理職育成の需給バランスを考慮しつつ、教職員の生涯にわたる成長という観点に立って有望な学校管理職候補者がマネジメントという機能の重要性や面白さを理解し、学校管理職というキャリアを選択するよう促す学校管理職養成プログラムを提供することにより大学院は課題解決を支援することが可能であると考えられる。



【図 4-1-1 学校管理職育成の現状の評価】

n=66



【図 4-1-2 学校管理職育成において直面している最も重要度の高い課題】

n=62

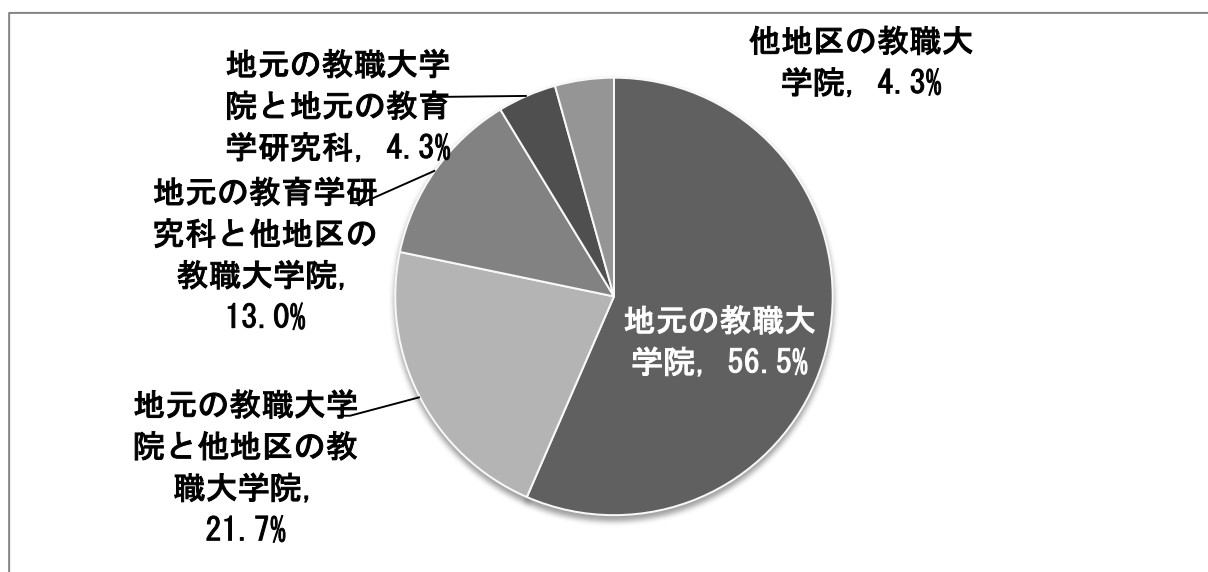
(2) 教育委員会の学校管理職育成における大学院活用についての認識

続いて、教育委員会の学校管理職育成における大学院活用についての認識を把握するため、学校管理職育成における大学院派遣者数についての今後の在り方について、「1. 増やしたい」、「2. 現状維持で良い」、「3. 減らしたい」という3件法で質問した。その結果、回答のあった教育委員会（42 教育委員会）のうち、増やしたいと回答した教育委員会は 9 教育委員会（約 21%）であり、ほとんどの教育委員会は、「2. 現状維持で良い」と回答した。

「1. 増やしたい」と回答した教育委員会が少ないのは、研修定数の配分や大学院の修学条件、大学院のカリキュラムなどによって判断が異なるため、この選択肢を選びづらかったのかもしれない。本調査では、学校管理職育成という観点で大学院等に派遣する際に直面している課題について質問したところ、①「地元で学校管理職養成のコースがない」、②「派遣者の費用負担の大きさ」、③「研修等定数」という派遣のための条件整備に関わるものが指摘された。これらの課題が

克服されれば、学校管理職育成における大学院派遣者数の今後の在り方について、増やしたいという教育委員会が増加する可能性がある。

今回の調査では、教育委員会に対して、学校管理職候補者育成における多様な機関、団体の貢献度について5件法で質問した。この質問において、大学が「やや貢献している(21教育委員会)」、「非常に貢献している(2教育委員会)」と回答した23教育委員会に大学名の記述を求めた。これらの教育委員会の全てにおいて教職大学院の名前が挙げられていた。また、一つの県を除けば、全てにおいて地元の大学院の名前が挙げられており、地元の教職大学院の存在価値は大きいことが分かる。教職大学院の全国的な普及に伴って、学校管理職育成における大学院の活用の可能性について肯定的な見方を持つ教育委員会が増加することが予想される。



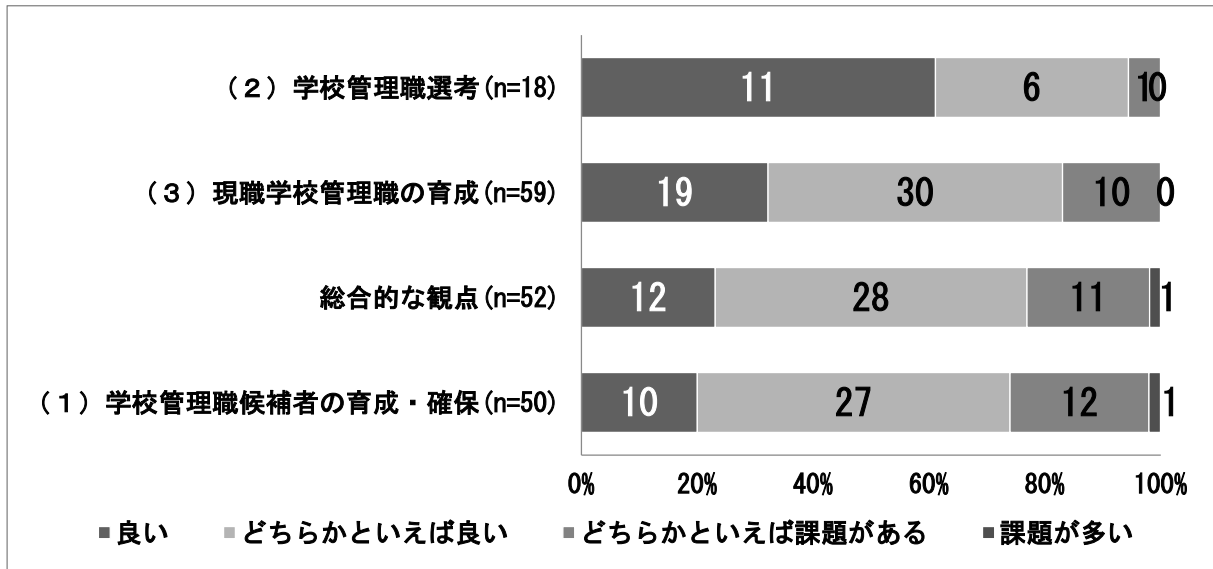
【図 4-1-3 学校管理職育成に貢献している大学院】

2. 教育センターに対する調査

2013年5月から2013年6月にかけて教育センターに対する調査を実施、教育センターにおいて学校管理職育成のための研修を所掌している部課長の立場での回答を依頼した。有効回収率は、都道府県が44教育センター(93.6%)、政令指定都市が17教育センター(85.0%)、全体としては、61教育センター(91.0%)であった。

(1) 教育センターの学校管理職育成のための研修に関する現状認識

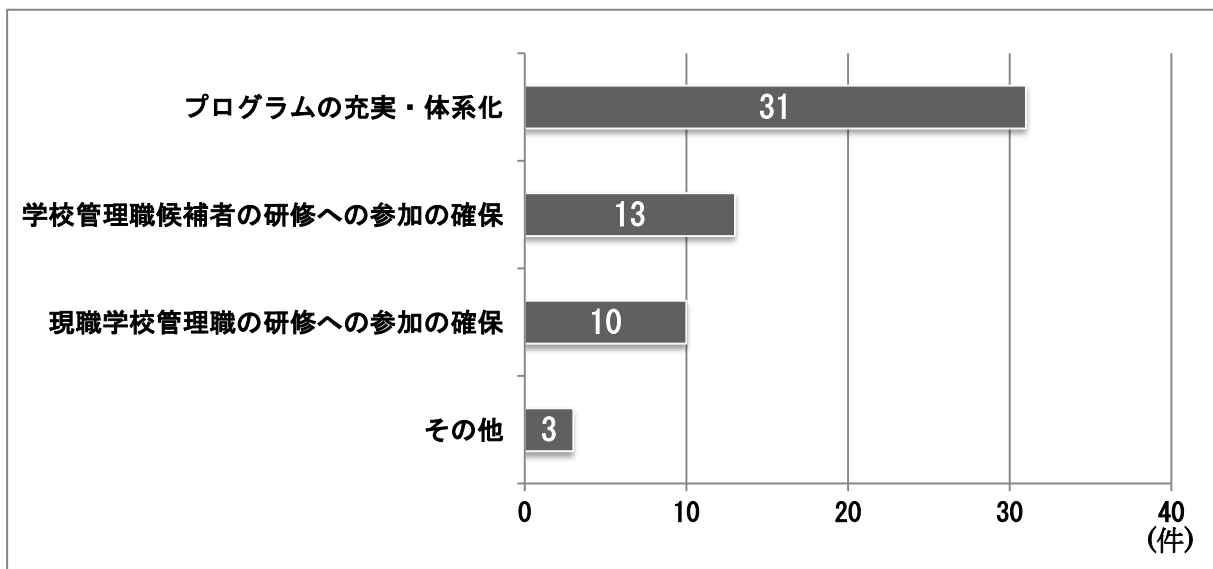
教育センターの学校管理職育成のための研修に関する現状認識を把握するため、教育センターに対して、三つのステージ及び総合的な観点ごとに、「1.課題が多い」、「2.どちらかといえば課題がある」、「3.どちらかといえば良い」、「4.良い」、「9.実施していない」という5件法を用いて質問した。その結果を「3.どちらかといえば良い」又は「4.良い」と回答した割合が高いものから降順に並べたのが、図4-1-4である。



※「9.実施していない」という回答は上記の数に含まれていない

【図 4-1-4 学校管理職育成の現状の評価】

全てのステージ及び総合的な観点において、教育センターの学校管理職育成のための研修の現状についての評価は肯定的であることが分かった。全般的に肯定的な評価が多い中、教育委員会の認識と同様に「(1) 学校管理職候補者の育成・確保」のステージの研修について肯定する教育センターが少ない。教育センターがどのような課題に直面しているか把握するため、「貴教育委員会における学校管理職育成のための研修の現状において、課題として捉えられているものを、重要度の高いものから順番に三つ挙げてください」という質問を行った。この質問の回答内容のうち、「最も重要度の高い課題」の内容を分類した結果が図 4-1-5 である。



【図 4-1-5 教育センターが認識する学校管理職育成のための研修の課題】

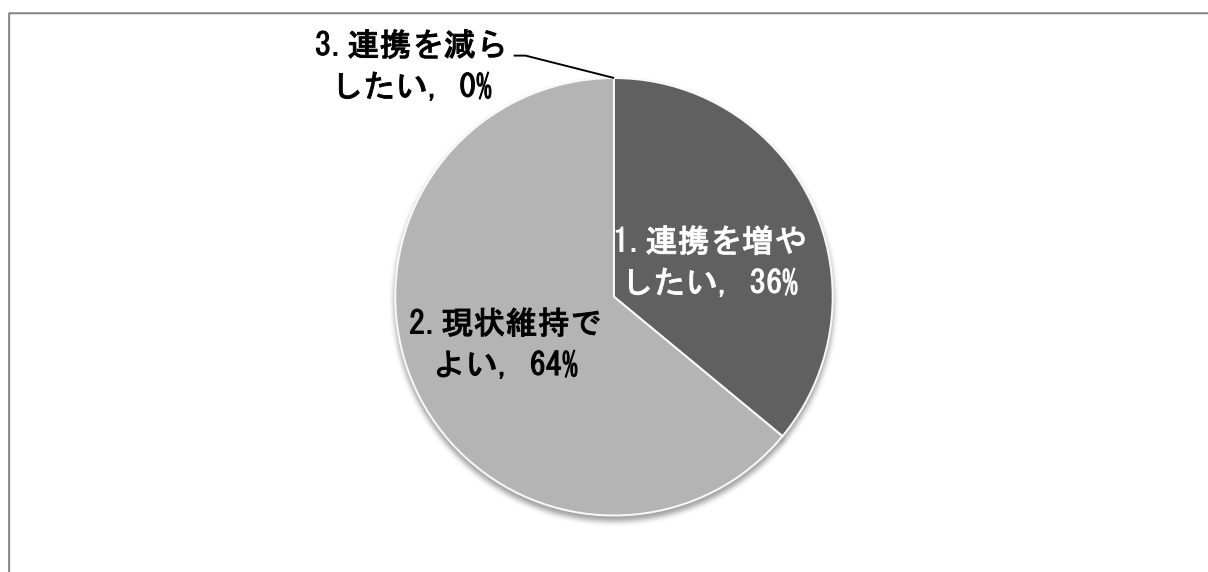
「プログラムの充実・体系化」、「学校管理職候補者の研修への参加の確保」、「現職学校管理職の研修への参加の確保」の順で指摘する割合が高い。なお、女性管理職の登用増のための取組に言及している教育センターはわずか 2 教育センターのみであり、本庁の女性管理職の登用増のた

めの取組の必要性についての認識に比較すれば、この観点についての教育センターの課題認識は低い。以上のような教育センターの課題認識を踏まえば、学校管理職育成における大学院の活用の可能性は、この「(1) 学校管理職候補者の育成・確保」のステージにおいて高く、具体的には学校管理職育成プログラムの充実・体系化への協力であると考えられる

(2) 教育センターの学校管理職育成のための研修における大学院活用についての認識

続いて、教育センターの学校管理職育成における大学院活用についての認識を把握するため、今後の学校管理職育成のための研修の企画・実施における大学との関係について、「1. 連携を増やしたい」、「2. 現状維持で良い」、「3. 連携を減らしたい」という3件法で質問した。その結果が、図4-1-6である。

約3分の2の教育委員会においては、「2. 現状維持で良い」とし、残りの3分の1の教育委員会では、「1. 連携を増やしたい」という結果であった。「2. 現状維持で良い」という回答が多いのは、連携の具体的なイメージを持ってない教育センターが多いという理由があると考えられる。教育センターに大学と連携する上での課題を質問したが、「大学側の連携に関する意識レベル、連携内容やそのプログラム、大学側の研究にどの程度束縛されるか等の情報が不足しているため、大学との連携に関する十分な検討が行われていない」という回答が多く見られたからである。



【図 4-1-6 大学院との今後の連携の在り方の希望】

n=55

「1. 連携を増やしたい」を選択した教育センターに対して、どのような大学院とどのような連携を希望するのかを自由に記述してもらったところ、プログラムの共同開発を求める声が多かった。例えば「学校管理職研修プログラムを一緒に開発してくれる大学院、学校管理職研修の企画と一緒に研究してくれる大学院、学校管理職研修の研修評価と一緒に研究してくれる大学院」、「ケースメソッドを活用した研修講座プログラムを共同開発してくれる大学院」などの指摘である。

既に述べたように、教育センターは「プログラムの充実・体系化」とともに、「学校管理職候補者の研修への参加の確保」と「現職学校管理職の研修への参加の確保」という課題に直面している。以上のような現状を踏まえば、学校管理職育成のための研修における大学院活用において

は、ICTや出前授業を活用した研修など受講生が教職大学院や大学院主催のプログラムに参加しやすい工夫を図るとともに、教育センターの研修プログラムを共同開発、大学院への受託などの既存のプログラムの見直し、さらに、(独) 教員研修センターや各地の教育センターでの研修成果に大学院の単位を付与するなどの工夫により、現実的な形で学校管理職育成のための研修の高度化を図ることが必要である。

第二章 学校事務職員に関する調査

今日、複雑化・多様化している課題に対応するため、学校の組織運営の在り方等について検討が中央教育審議会が進められている。これらの検討課題の一つに、教員と学校事務職員の役割分担等の見直しがある。この学校事務職員の役割分担等の見直しについて、中央教育審議会で言及されたのは平成10年の『今後の地方教育行政の在り方について(答申)』であり、この答申を契機に各教育委員会で見直しが進められてきた。ところが、全国を見渡してみれば、学校事務職員の役割分担等の見直しに取り組んでいる教育委員会もある一方で、取り組んでいない教育委員会も存在する。これらの二つの群の違い、そして役割分担等の見直しに関わる取組の成果を明らかにすることができれば、今後の学校事務職員の役割分担等の見直しを図る上での知見を得ることができると考えた。

さらに、学校事務職員が教員とともに専門性を発揮し、学校の総合力を高めていく上では、任命権者である教育委員会による総合的な人事戦略が求められる。その戦略における重要な選択肢の一つは、異動範囲をどのように設定するかという採用区分の在り方であるが、各都道府県によって異なる。そのため、採用区分の異なる都道府県の学校事務職員間の資質・能力観や成長の在り方、職務意識についての違いを明らかにすることができれば、今後の採用区分の在り方を考える上での知見を得ることができると考えた。以上の考え方にたって、三つの調査を実施した。

1. 義務教育諸学校の学校事務職員の職務の明確化・人事・人材育成に関する調査

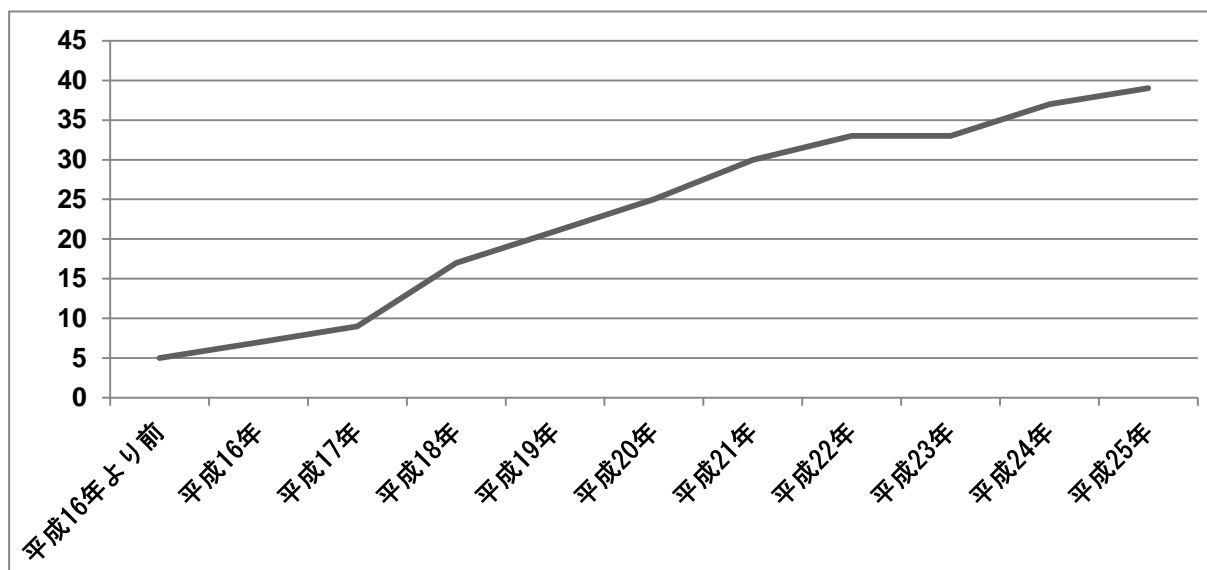
本調査では「学校事務職員や学校事務の共同実施組織の職務範囲や質を再定義すること」を学校事務職員の職務の再定義とし、全国の学校事務の再定義の現状及び再定義に取り組んでいる教育委員会(A群とする)と再定義に取り組んでいない教育委員会(B群とする)との差を明らかにすることを目的とした。

義務教育諸学校の学校事務職員の職務の明確化・人事・人材育成に関する調査は、2014年10月から2014年11月にかけて実施した。有効回収率は、都道府県が45教育委員会(95.7%)、政令指定都市が19教育委員会(95.0%)、全体としては、64教育委員会(95.5%)であった。

(1) 学校事務の再定義を実施した教育委員会の累積数

学校事務の再定義を実施しているかどうか質問した結果、「1. 既に実施している(41教育委員会)」又は「2. 実施に向けて検討中である(2教育委員会)」「3. 実施していない(21教育委員会)」という結果であった。どの時期に再定義に取り組んだか質問し、年度ごとに累計した結果を示したのが図4-2-1である。平成10年の『今後の地方教育行政の在り方について(答申)』が出された後、平成17年ごろから学校事務の再定義を実施する教育委員会が漸進的に増加したことが分かった。再定義の契機について質問したところ、41教育委員会のうち、22教育委員会

(53.7%) が「学校事務の共同実施（学校という枠を超えて学校事務を処理すること）」の導入が学校事務の再定義を実施する契機であったと回答しており、学校事務の共同実施が学校事務の再定義に大きな影響を与えたことが分かった。

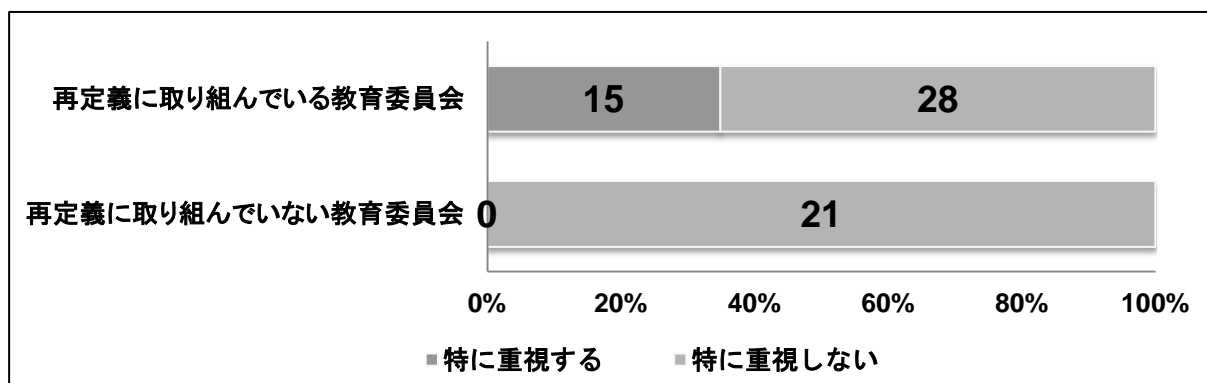


※再定義の時期について未記入の教育委員会があるため、累積数が39教育委員会となっている。

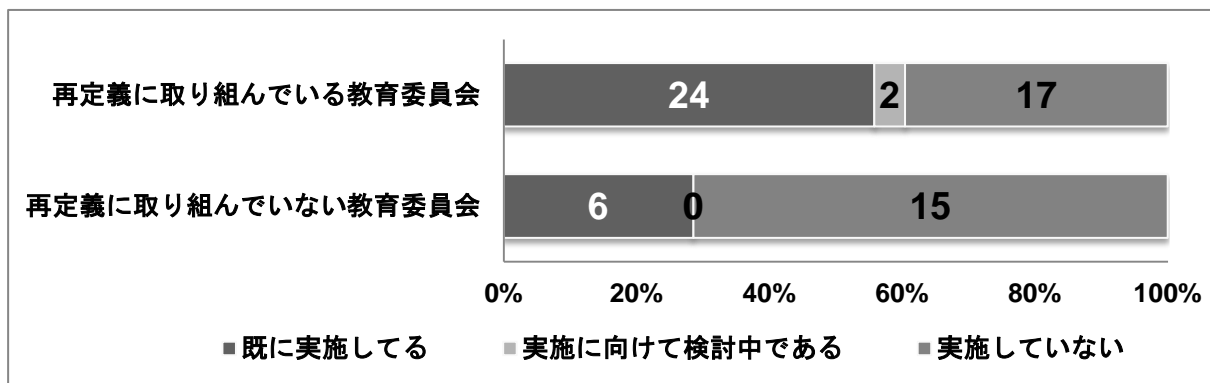
【図 4-2-1 学校事務の再定義を実施した教育委員会の累積数】

(2) 学校事務職員に求める資質・能力，人事，人材育成に関する再定義に取り組んでいる教育委員会と再定義に取り組んでいない教育委員会との間の差

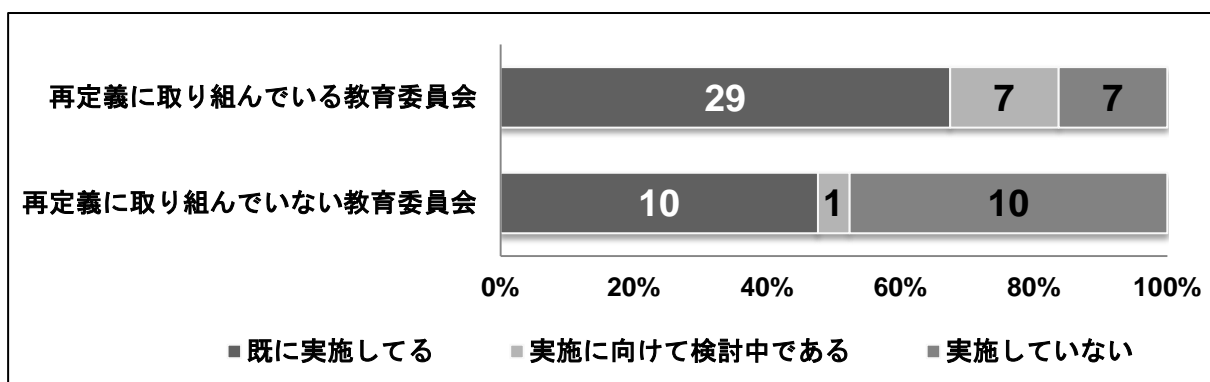
A群（再定義に取り組んでいる教育委員会）は，図 4-2-2 のとおり，B群（再定義に取り組んでいない教育委員会）よりも，学校事務職員に対して「学校教育目標・教育課程を踏まえた仕事を遂行する力」などの高いレベルの期待を有し，図 4-2-3 のとおり，「優秀な学校事務職員を将来の学校事務のリーダー候補として行政や特定の学校に異動させて経験を積ませる」等の人事上の取組をより行っており，また，図 4-2-4 のとおり，B群（再定義に取り組んでいない教育委員会）の方が「経験年数に対応した研修体系を確立する」等の人材育成上の取組を余り行っていないことが分かった。



【図 4-2-2 学校事務職員に求める資質・能力のうち，学校教育目標・教育課程を踏まえた仕事を遂行する力を特に重視する教育委員会数】 p=0.001



【図 4-2-3 優秀な学校事務職員を将来の学校事務のリーダー候補として行政や特定の学校に異動させて経験を積ませるとい人事上の工夫を行っている教育委員会数】 $p=0.046$



【図 4-2-4 経験年数に対応した研修体系を確立するという人材育成の工夫を行っている教育委員会数】 $p=0.022$

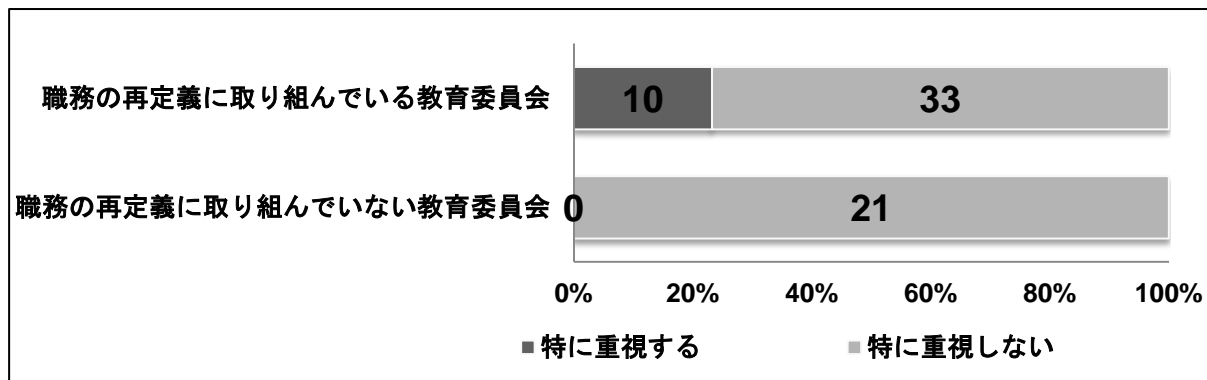
(3) 現在特に重視する資質・能力と今後特に重視する資質・能力に関する再定義に取り組んでいる教育委員会と再定義に取り組んでいない教育委員会との間の差

教育委員会が学校事務職員に求める資質・能力のうち、特に重視する資質・能力は、表 4-2-1 のとおり、現在と今後では大きく異なり、今後の学校事務職員には「学校全体を見渡し問題を発見し解決する思考力」などの高いレベルの期待が寄せられていることが分かった。

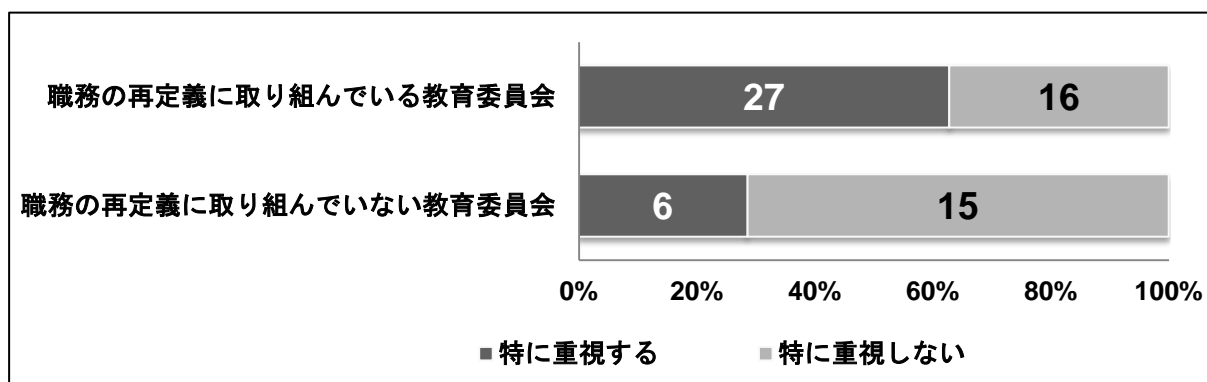
【表 4-2-1 現在特に重視する資質・能力と今後特に重視する資質・能力】

	現在特に重視する資質・能力	今後特に重視する資質・能力
1位	正確・迅速な事務処理能力	学校全体を見渡し問題を発見し解決する思考力
2位	学校事務職員としての志・責任感	教育委員会、保護者・地域などと渉外・交渉・連携する力
3位	人事・給与・福利厚生等に関する知識	事務室・共同実施組織でチームとして成果を出す力
4位	勤務校での同僚・児童生徒とのコミュニケーション力	学校教育目標・教育課程を踏まえた仕事を遂行する力
5位	予算執行に関する知識	危機管理に関する知識

また、今後の学校事務職員に特に求める資質・能力に関して、図 4-2-5 及び図 4-2-6 のとおり、A群（再定義に取り組んでいる教育委員会）は、B群（再定義に取り組んでいない教育委員会）よりも、「自分の経験を省察し、生涯学び続ける力」、「事務室・共同実施組織でチームとして成果を出す力」をより重視していることが分かった。



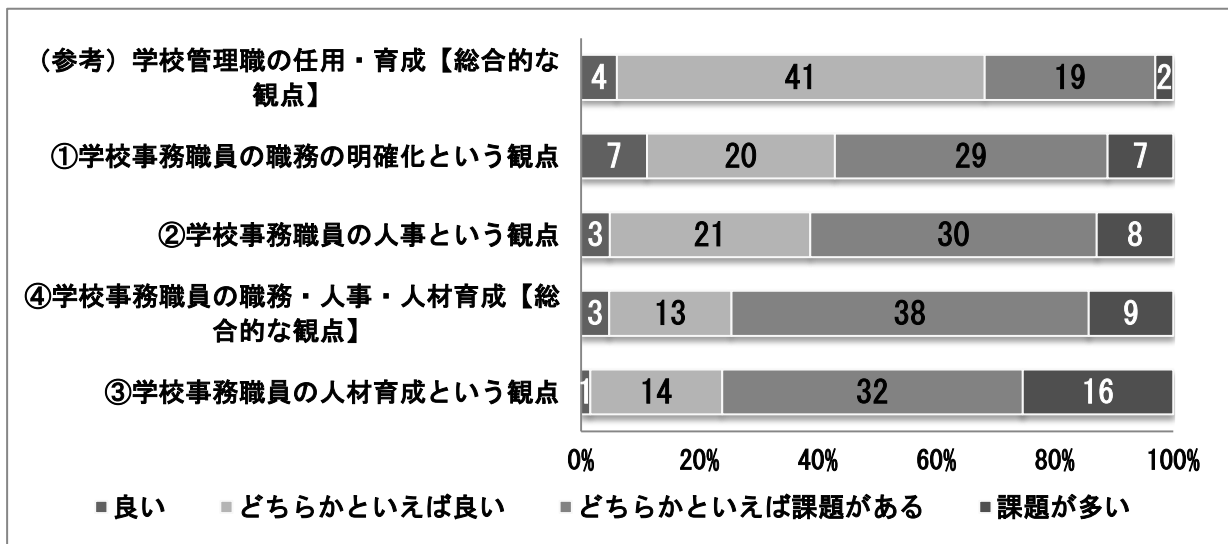
【図 4-2-5 自分の経験を省察し、生涯学び続ける力を今後特に重視する教育委員会数】 $p=0.013$



【図 4-2-6 事務室・共同実施組織でチームとして成果を出す力を今後特に重視する教育委員会数】 $p=0.010$

（4）教育委員会における学校事務職員の職務の明確化・人事・人材育成に関する現状認識

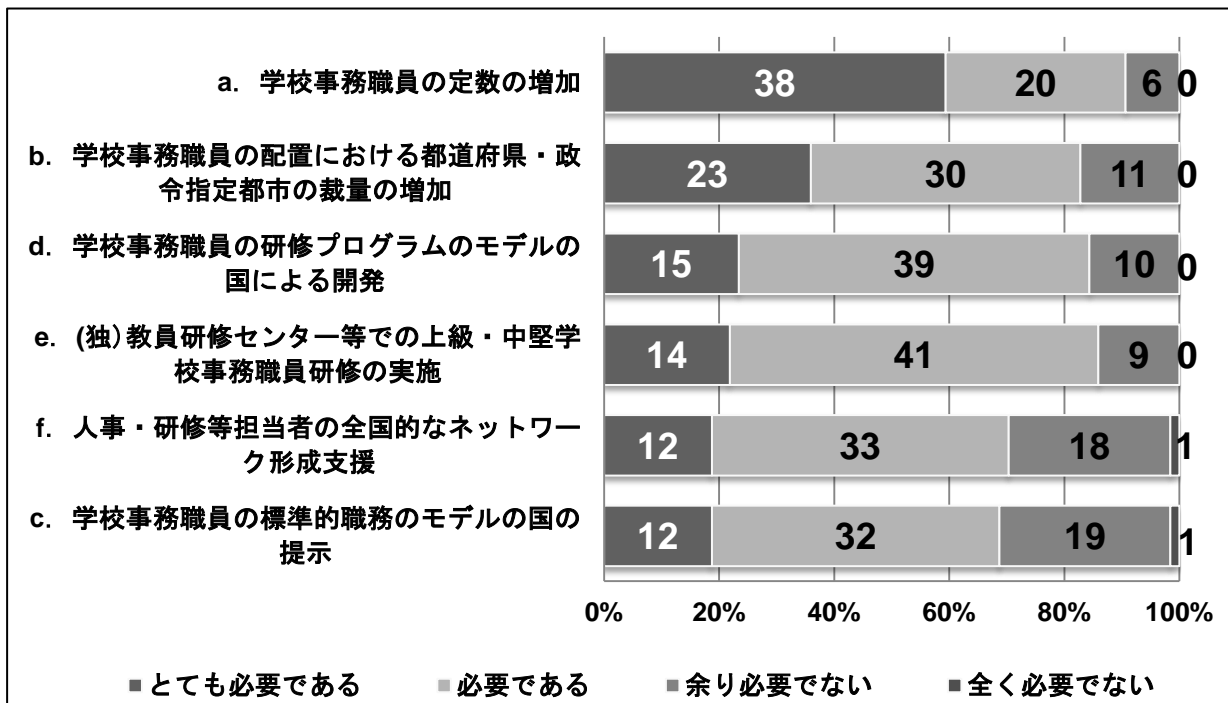
学校事務職員の職務の明確化・人事・人材育成に関する教育委員会の現状認識を把握するため、教育委員会に対して、「①学校事務職員の職務の明確化という観点」、「②学校事務職員の人事という観点」、「③学校事務職員の人材育成という観点」、「総合的な観点」ごとに、「1.課題が多い」、「2.どちらかといえば課題がある」、「3.どちらかといえば良い」、「4. 良い」の4件法を用いて質問した。その結果を「3. どちらかといえば良い」又は「4. 良い」と回答した割合が高いものから降順に並べたのが、図 4-2-7 である。既に述べた学校管理職任用・育成の現状認識が肯定的であったことと対照的に、教育委員会の現状認識は否定的な評価である。特に、「③学校事務職員の人材育成という観点」に関しては課題の存在を認識している教育委員会が多いことが分かった。



【図 4-2-7 学校事務職員の職務の明確化・人事・人材育成に関する現状認識】

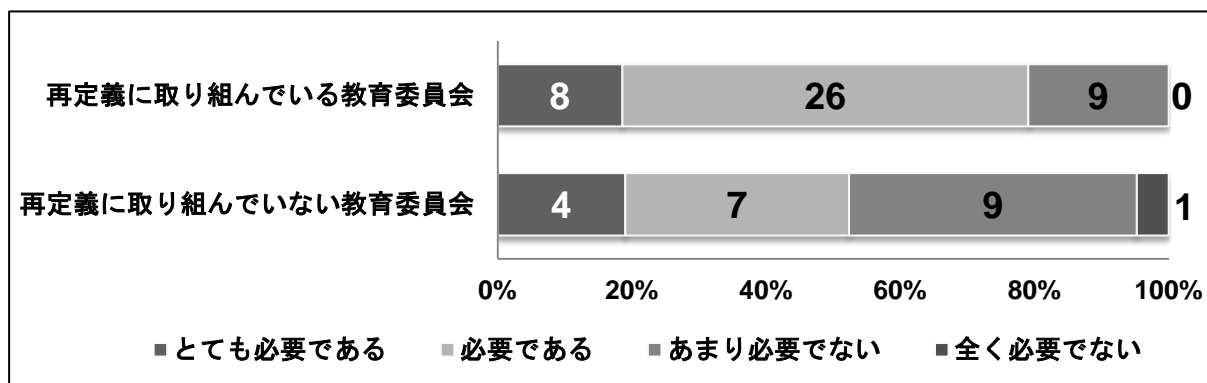
(5) 学校事務職員の職務の明確化・人事・人材育成に関する今後の国レベルの取組への期待

最後に、今後の学校事務職員の職務の明確化・人事・人材育成に関して、下記の a~f の 6 項目の国レベルの取組に関して、それぞれ、どの程度必要だと考えるか、「1.とても必要である」、「2.必要である」、「3.余り必要でない」、「4.全く必要でない」の 4 件法を用いて質問した。その結果を「1.とても必要である」と回答した割合が高いものから降順に並べたのが、図 4-2-8 である。



【図 4-2-8 学校事務職員の職務の明確化・人事・人材育成に関する今後の国レベルの取組への期待】 ※n=64

「学校事務職員の定数を増加させる」、「(独)教員研修センター等で上級・中堅学校事務職員研修を実施する」、「学校事務職員の研修プログラムのモデルを国が開発する」ことへの期待(「とても必要である」、「必要である」の合計)が大きい。また、A群(再定義に取り組んでいる教育委員会)は、「学校事務職員に関する人事・研修等担当者の全国的なネットワーク形成を支援する」ことが「必要である」という回答が多いことが分かった。



【図 4-2-9 学校事務職員に関する人事・研修等担当者の全国的なネットワーク形成を支援することに対する期待】
p=0.069

2. 小中学校事務職員の職務と専門的力量に関する調査

学校事務職員の役割分担等の見直しを進める上で、教育委員会が講じてきた主な手立てが、学校事務職員の職務内容を明確化するために標準的な職務内容を示した通知(以下では「標準的職務通知」)を発出する取組及び学校事務の共同実施の管下全域での実施や市町村への推奨という取組である。しかし、いまだ、これらの取組がどの程度、学校事務職員の実践に影響を与えているかについての検証はなされていない。

標準的職務通知を都道府県が発出している学校に勤務する学校事務職員(以下A群)と発出していない学校に勤務する学校事務職員(以下B群)間及び学校事務の共同実施を実施している学校に勤務する学校事務職員(以下C群)と実施していない学校に勤務する学校事務職員(以下D群)間において従事している職務内容や職務意識の違いを明らかにすることができれば、今後の学校事務職員の役割分担等の見直しを図る上での取組の有効性に関する知見を得ることができると考えた。

小中学校事務職員の職務と専門的力量に関する調査は、2014年11月から2014年12月にかけて実施した。有効回答数：1,397人、有効回収率：67.2%であった。全国の学校事務職員の職務実態や職務意識を反映するように、母集団の小学校/中学校比、都道府県ごとの構成比に比例するように都道府県ごとの調査協力校を決定し、最初の調査対象校をランダムに選んだ後に等間隔で調査協力校を抽出し、当該校の学校事務職員に回答を依頼した。なお、当該校に学校事務職員が複数いる場合には、氏名の五十音順で早い順番の学校事務職員に回答を依頼した。

回答者のうち都道府県による標準的職務通知の発出が「有」と回答した人は910人(67.8%)、「無」と回答した人は433人(32.2%)である(未回答者54人)。勤務校において学校事務の共同実施の取組を実施していると回答した人は799人(57.2%)、実施していないと回答した人は597人(42.8%)であった(未回答者一人)。

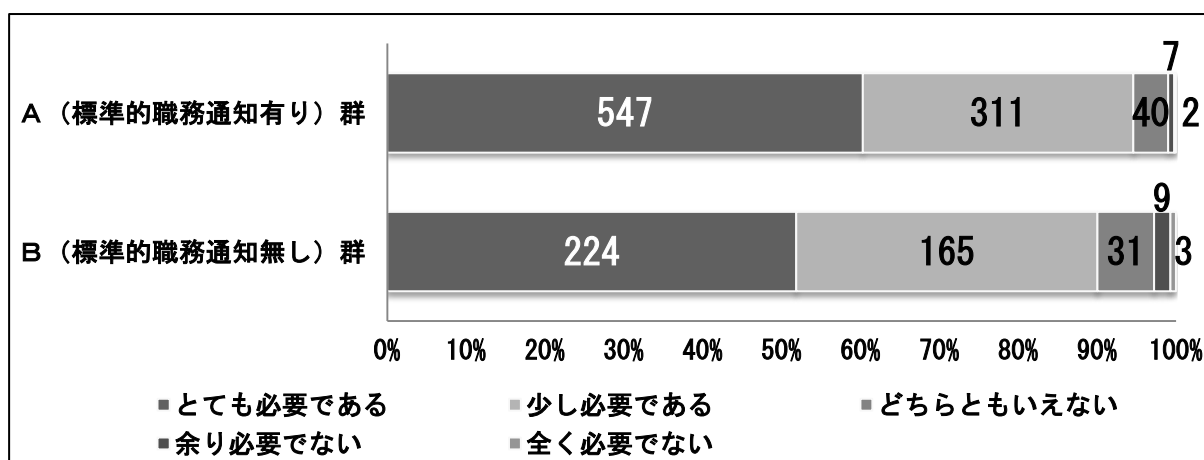
(1) 標準的職務通知有りの群／無しの群間の職務実態・職務意識の違い

表 4-2-2 のとおり，A(標準的職務通知有り)群はB(標準的職務通知無し)群に比べて，「運営系事務」及び「庶務系事務」の双方において事務従事率が高い項目が多く，また，図 4-2-10 のとおり，学校事務職員をより高い資質・能力が必要である職として捉えており，図 4-2-11 のとおり「学校事務の仕組みを作る力」などにより自信を有している。また，図 4-2-12 及び図 4-2-13 のとおり，「教育・訓練，能力開発支援という観点」及び「職場の雰囲気という観点」でやや満足と回答する割合が高いことが分かった。

【表 4-2-2 標準的職務通知有りの群／無しの群ごとの学校事務従事率】

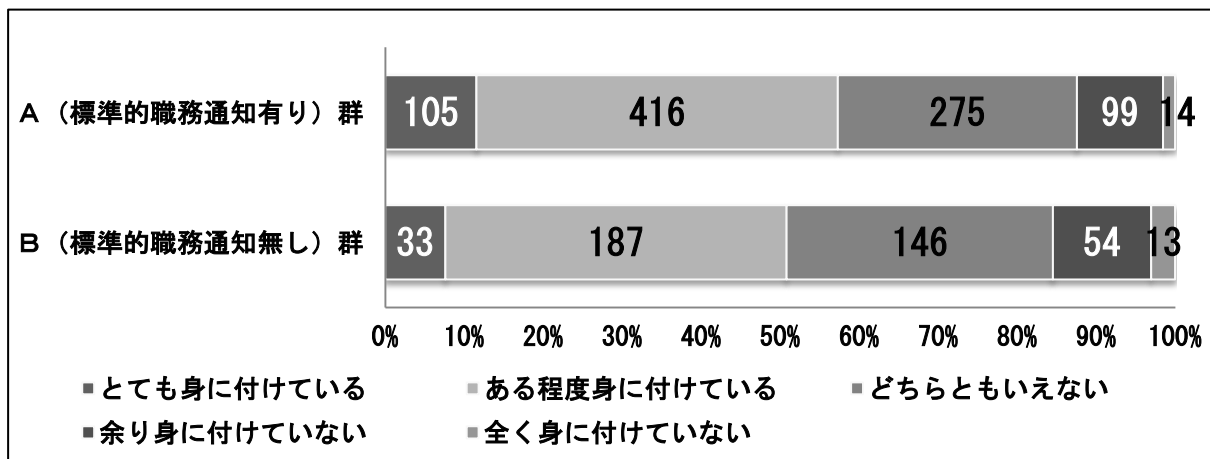
事務	A (標準的職務通知有り)群		B (標準的職務通知無し)群	p 値	
運営系事務	(1) 企画運営委員会への参画	372(41.1%)	>	94(21.8%)	0.000
	(2) 校務分掌組織検討への参画	203(22.4%)	>	67(15.5%)	0.003
	(3) 業務運行の策定並びに助言	324(35.9%)	>	115(26.6%)	0.001
	(6) 校内諸規定に係る助言	416(45.8%)	>	161(37.4%)	0.003
	(7) 学校事務全般に係る助言	815(89.8%)	>	357(83.2%)	0.001
	(38) 学校間連携業務	338(37.3%)	>	135(31.2%)	0.031
庶務系事務	(10) 学校基本調査関係事務	549(60.4%)	>	231(53.3%)	0.014
	(16) 採用，退職事務	814(89.6%)	>	359(83.7%)	0.002
	(20) 出勤簿関係事務	811(89.3%)	>	359(83.5%)	0.003
	(23) 旅費予算管理事務	896(98.6%)	>	413(96.9%)	0.046
	(31) 学校徴収金の計画，執行，決算事務	657(72.4%)	>	276(63.7%)	0.001
	(32) 監査，検査関係事務	736(81.1%)	>	327(75.7%)	0.021
	(36) P T A 関係業務	349(38.4%)	<	200(46.2%)	0.007

※p<0.05 の項目を掲載



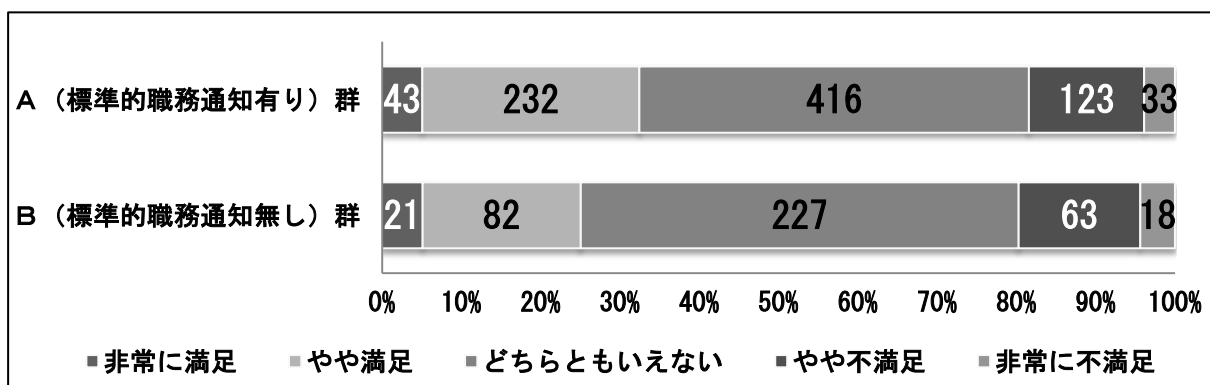
【図 4-2-10 学校全体を見渡し問題を発見し解決する力】

p=0.005



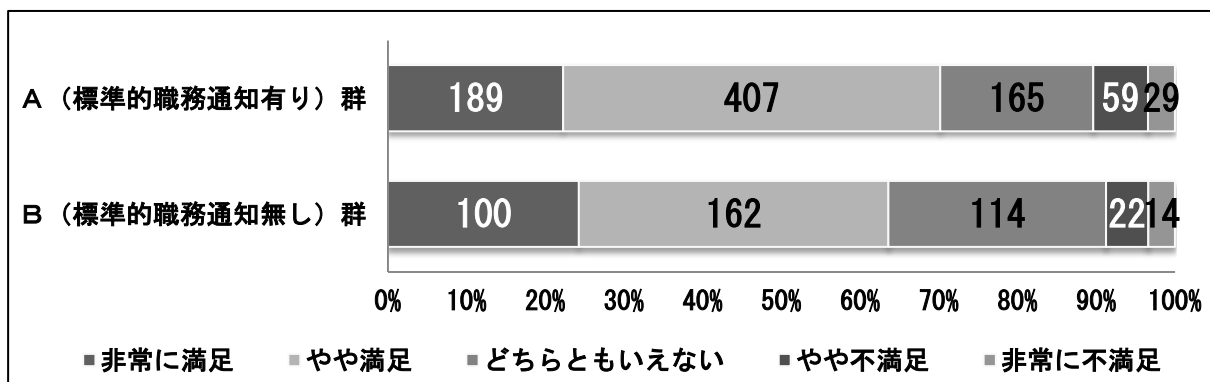
【図 4-2-11 学校事務の仕組みを作る力の修得度についての自己診断】

p=0.045



【図 4-2-12 教育・訓練, 能力開発支援という観点】

p=0.077



【図 4-2-13 職場の雰囲気という観点】

p=0.005

(2) 共同実施実施群／未実施群間の職務実態・職務意識の違い

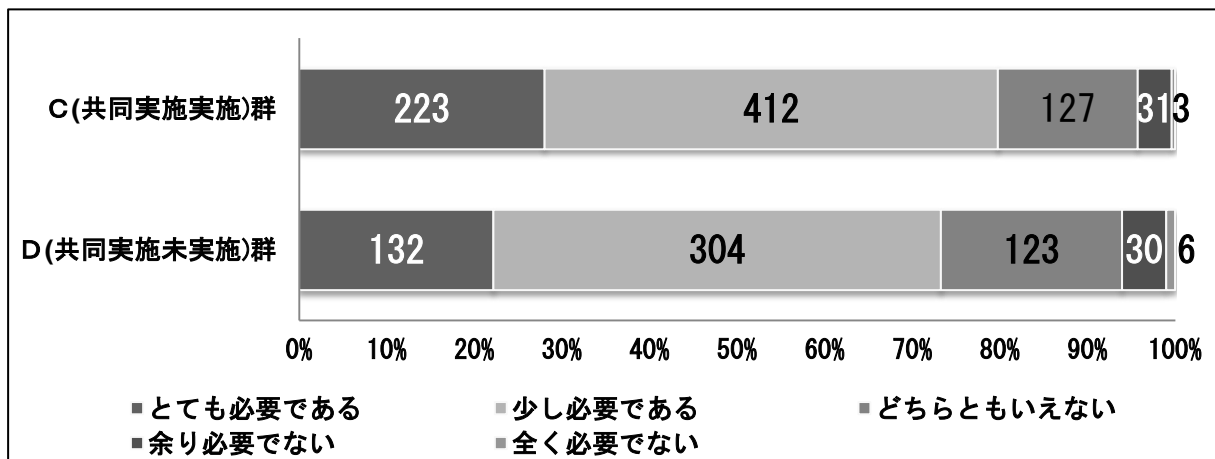
表 4-2-3 のとおり, C(共同実施実施)群はD(共同実施未実施)群に比べて, 「運営系事務」及び「庶務系事務」の双方において事務従事率が高い項目が多く, 図 4-2-14 のとおり, 学校事務職員をより高い資質・能力が必要である職として捉えており, また, 図 4-2-15 のとおり, 「事務室でチームとして成果を出す力」により自信を有している。さらに, 図 4-2-16 及び図 4-2-17 のとおり, C(共同実施実施)群は「事務長・共同実施のリーダー等との出会い」によって職業的転機を

経験する割合がより高く、逆に、D(共同実施未実施)群の方が「研究会や研修会への参加や視察の経験」によって職業的転機を経験したと回答する割合がより高い。

【表 4-2-3 共同実施実施群／未実施群ごとの学校事務職員の事務従事率】

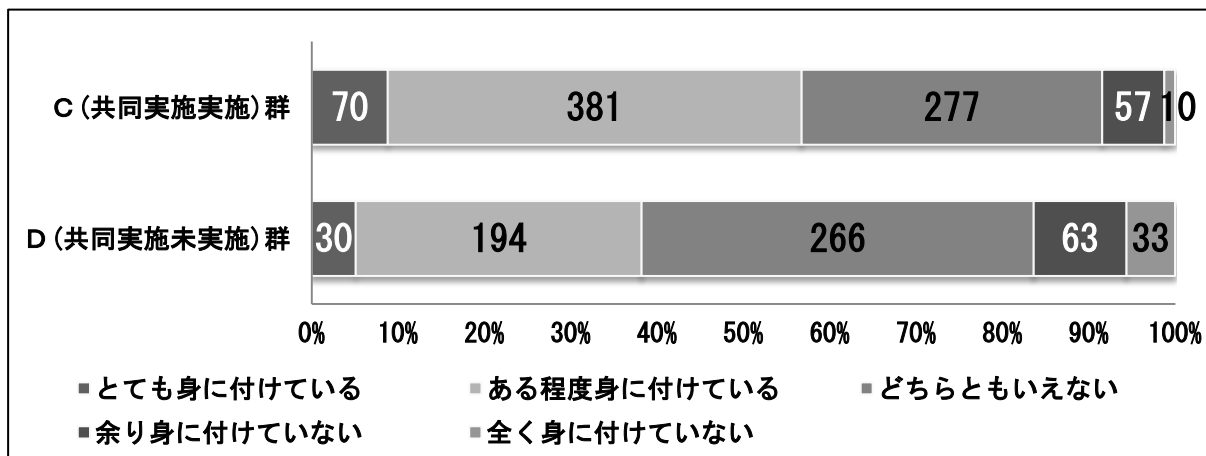
事務		C (共同実施実施)群		D (共同実施未実施)群	p 値
運営系事務	(3) 業務運行の策定並びに助言	286(36.1%)	>	161(27.1%)	0.000
	(6) 校内諸規定に係る助言	357(45.0%)	>	231(38.8%)	0.021
	(7) 学校事務全般に係る助言	712(89.3%)	>	504(85.0%)	0.016
	(38) 学校間連携業務	367(46.0%)	>	116(19.5%)	0.000
	(39) 学校広報関係業務	89(11.2%)	>	43(7.2%)	0.013
	(43) 人材育成(教職員研修の企画等)業務	64(8.0%)	>	25(4.2%)	0.004
庶務系事務	(9) 学校備付け表簿等管理, 保存事務	737(92.6%)	>	505(85.3%)	0.000
	(10) 学校基本調査関係事務	538(67.3%)	>	275(46.1%)	0.000
	(11) 就学援助関係事務	681(85.3%)	>	473(79.2%)	0.003
	(19) 教科書事務	398(49.9%)	>	211(35.3%)	0.000
	(20) 出勤簿関係事務	726(91.2%)	>	484(81.3%)	0.000
	(21) 給与関係事務	784(99.0%)	>	580(97.2%)	0.011
	(22) 年末調整	783(99.0%)	>	582(97.5%)	0.030
	(23) 旅費予算管理事務	781(98.7%)	>	580(97.2%)	0.034
	(29) 市町村費の予算編成, 執行, 決算事務	740(92.8%)	>	533(89.6%)	0.031
	(31) 学校徴収金の計画, 執行, 決算事務	579(72.6%)	>	382(64.2%)	0.001
	(32) 監査, 検査関係事務	657(82.3%)	>	451(75.9%)	0.003

※p<0.05の項目を掲載



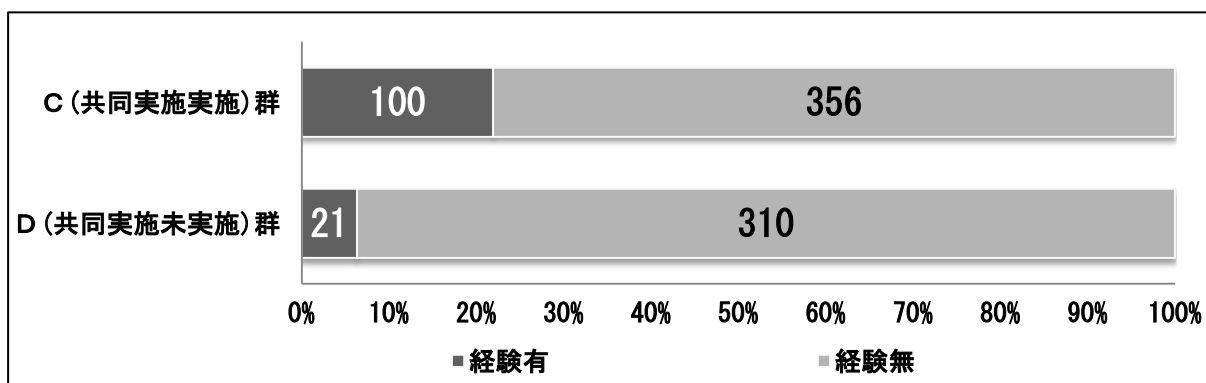
【図 4-2-14 学校経営・学校評価制度に関する知識】

p=0.018



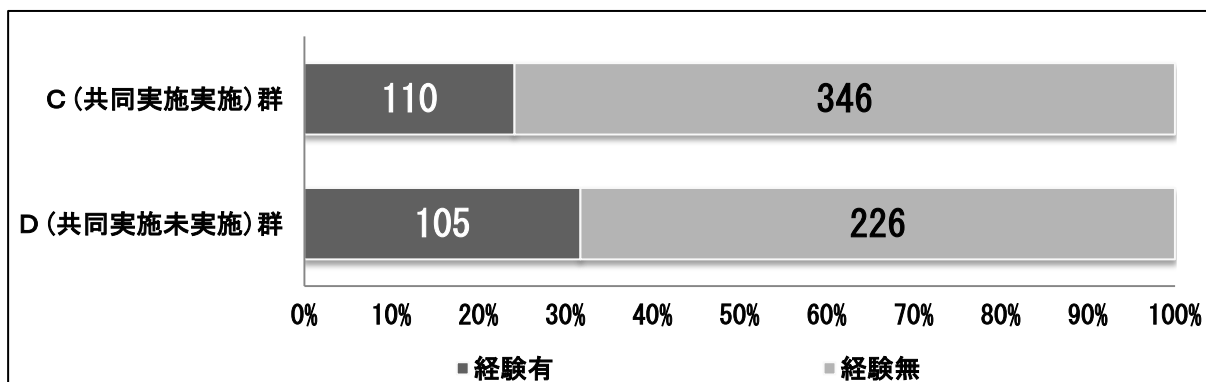
【図 4-2-15 事務室でチームとして成果を出す力の修得度についての自己診断】

p=0.000



【図 4-2-16 事務長・共同実施のリーダー等との出会い】

p=0.000



【図 4-2-17 研究会や研修会への参加や視察の経験】

p=0.018

(3) 県費負担学校事務職員としての経験年数別の事務従事率

県費負担学校事務職員としての経験年数別の事務従事率を示したのが表 4-2-4 である。これまで、一人で学校に配置されることが多い学校事務職員は、経験年数にかかわらず、同じ仕事をしている可能性がある」と指摘されてきた。今回の調査結果はこうした意見を否定するものであり、学校事務職員を生涯にわたって学び続ける存在としてみなし、キャリアステージという考え方に基づいて、学校事務職員が共同実施というチームで業務を遂行することの必要性を指し示してい

る。

【表 4-2-4 県費負担学校事務職員としての経験年数別の事務従事率】

		3年以内	4～10年	11～20年	21～30年	31年以上	p値
運営系事務	(1) 企画運営委員会への参画	19.6%	28.5%	29.8%	35.1%	44.2%	0.000
	(2) 校務分掌組織検討への参画	12.9%	20.3%	12.5%	19.3%	26.9%	0.000
	(3) 業務運行の策定並びに助言	14.2%	30.9%	28.8%	29.1%	42.9%	0.000
	(4) 文書規定整備関係事務	46.5%	59.2%	49.5%	58.1%	61.3%	0.003
	(5) 経理に関する規定整備関係事務	49.7%	70.3%	56.3%	67.1%	73.2%	0.000
	(6) 校内諸規定に係る助言	18.8%	39.1%	40.1%	43.2%	52.3%	0.000
	(7) 学校事務全般に係る助言	75.5%	89.1%	87.4%	87.8%	90.4%	0.000
	(1 3) 官公庁等との渉外関係事務	35.7%	38.9%	49.5%	55.4%	65.4%	0.000
	(3 3) 危機管理業務	11.6%	17.1%	9.6%	14.8%	17.6%	0.047
	(3 5) 学校運営協議会関係業務	8.4%	4.7%	2.9%	2.0%	7.9%	0.001
	(3 7) 外部人材コーディネート業務	5.2%	2.7%	1.9%	1.6%	6.3%	0.004
	(4 1) キャリア教育関係業務	3.2%	1.6%	1.0%	1.6%	4.4%	0.034
	(4 3) 人材育成(研修企画)関係業務	3.2%	3.9%	4.3%	3.9%	11.6%	0.000
庶務系事務	(9) 学校備付け表簿等管理, 保存事務	81.2%	89.1%	86.6%	92.7%	91.9%	0.001
	(1 0) 学校基本調査関係事務	54.8%	54.9%	51.0%	63.6%	60.8%	0.023
	(1 2) 就学奨励関係事務	54.8%	61.7%	62.2%	68.9%	71.3%	0.001
	(1 6) 採用, 退職事務	78.6%	91.0%	87.5%	87.8%	88.7%	0.001
	(1 7) 学籍・諸証明事務	56.8%	52.1%	60.8%	60.3%	63.5%	0.048
	(2 2) 年末調整	95.5%	99.6%	98.6%	98.0%	98.7%	0.028
	(2 4) 福利厚生関係事務	94.2%	99.6%	99.0%	99.0%	97.8%	0.001
	(2 5) 公務災害関係事務	61.9%	65.8%	56.9%	69.2%	69.1%	0.017
(2 9) 市町村費関係事務	83.9%	90.7%	93.3%	92.7%	92.8%	0.007	

※色付きのセル中の白字の箇所は有意に従事率が高い箇所。色付きのセル中の黒字の箇所は有意に従事率が低い箇所。n=「1. 3年以内(155)」, 「2. 4～10年以内(257)」, 「3. 11～20年以内(209)」, 「4. 21～30年以内(305)」, 「5. 31年以上(459)」。 p<0.05の項目を掲載

3. 県立学校の学校事務職員の職務と専門的力量に関する調査

学校事務職員が教員とともに専門性を発揮し、学校の総合力を高めていく上では、任命権者である教育委員会には、学校事務職員に優秀な人材を確保し、適切な人事配置・異動を行うとともに、資質・能力を高める総合的な人事戦略が求められる。この任命権者による総合的な人事戦略における重要な選択肢の一つは、異動範囲をどのように設定するかという採用区分の在り方であるが、それは各都道府県によって異なる。そのため、採用区分の異なる都道府県の学校事務職員間の資質・能力観や成長の在り方、職務意識についての違いを明らかにすることができれば、今後の採用区分の在り方を考える上での知見を得ることができると考えた。

県立学校事務職員の職務と専門的力量に関する調査は、2014年11月から2014年12月にかけて

て二つの県を対象に実施した。有効回答数：469人、有効回収率：62.1%であった。二県を調査対象としたのは、一つの県が、教育委員会や学校間で異動することを基本とする「教育行政職員」（以下、「教育行政」と略記、Aタイプと呼ぶ）という採用区分であり、もう一つの県が多様な分野を広く異動する「行政事務・一般事務」（以下、「一般行政」と略記、Bタイプと呼ぶ）という二つの異なるタイプの採用区分の典型だからである。

(1) A（教育行政）タイプとB（一般行政）タイプの職務意識の違い

表4-2-5のとおり、A（教育行政）タイプの方がB（一般行政）タイプよりも高い資質・能力が必要である職として学校事務職員を捉えており、図4-2-18のとおり、学校経営・学校評価制度に関する知識や所属する自治体の教育行政に関する知識、学校教育目標等を踏まえて仕事を遂行する力など学校教育目標を実現するための企画力に関連した資質・能力の修得により自信を有していることが分かった。図4-2-19のとおり、学校経営への参画意識を強く持ち、図4-2-20のとおり、自分が頑張れば、学校運営の質を上げられると思う自信も有している。

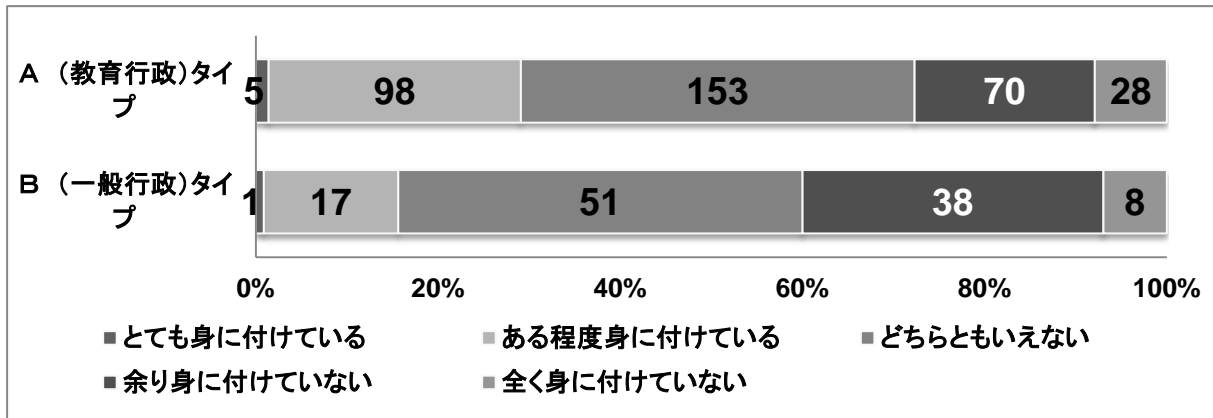
これに対して、図4-2-21のとおり、B（一般行政）タイプはA（教育行政）タイプよりも危機管理に関する知識、施設管理に関する知識、学校全体を見渡し問題を発見し解決する力、社会人としてのマナーなどの修得により自信を有しており、教育や教育課程に関する知識の修得には余り自信がないと回答する割合が高い。

【表4-2-5 学校事務職員に今後特に必要な資質・能力】

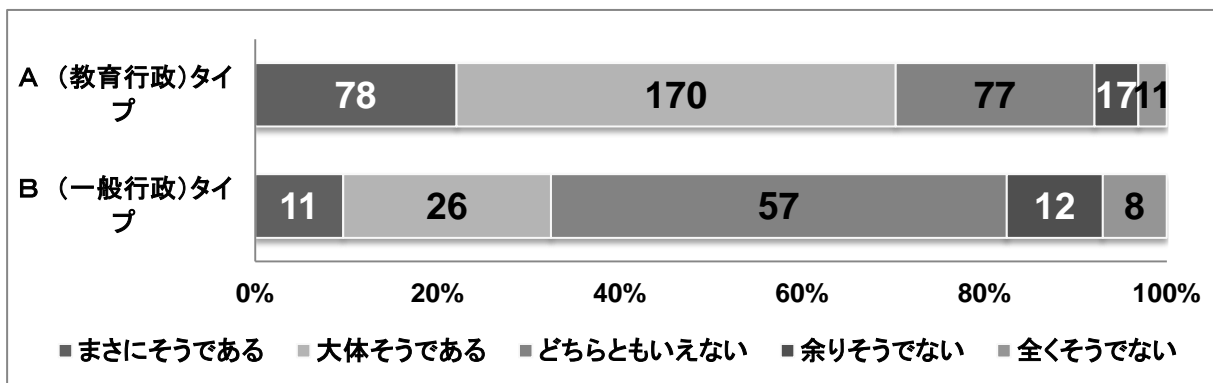
資質・能力	A(教育行政)タイプ		B(一般行政)タイプ	p値
(1) 法規などの知識	167(47.2%)	>	28(24.3%)	0.000
(1 1) 所属する自治体の教育行政に関する知識	18(5.1%)	>	0(0.0%)	0.006
(1 4) 学校教育目標等を踏まえた仕事の遂行力	46(13.0%)	>	4(3.5%)	0.004
(1 5) 学校全体を見渡し問題を発見し解決する力	132(37.3%)	>	24(20.9%)	0.001
(1 7) 計画的に自分の仕事を進める力	106(29.9%)	>	23(20.0%)	0.038
(2 1) 同僚・児童生徒とのコミュニケーション力	125(35.3%)	>	25(21.7%)	0.007
(2) 予算執行に関する知識	73(20.6%)	<	43(37.4%)	0.000
(4) 施設管理に関する知識	41(11.6%)	<	42(36.5%)	0.000
(5) 人事・給与・福利厚生等に関する知識	61(17.2%)	<	39(33.9%)	0.000
(7) 就学援助・就学事務に関する知識	14(4.0%)	<	16(13.9%)	0.000
(8) 庶務事務に関する知識	19(5.4%)	<	46(40.0%)	0.000
(1 6) 学校事務の仕組みを作る力	19(5.4%)	<	13(11.3%)	0.028
(2 5) 学校事務職員としての志・責任感	78(22.0%)	<	36(31.3%)	0.044

※n(A(教育行政)タイプ)=354, n(B(一般行政)タイプ)=115

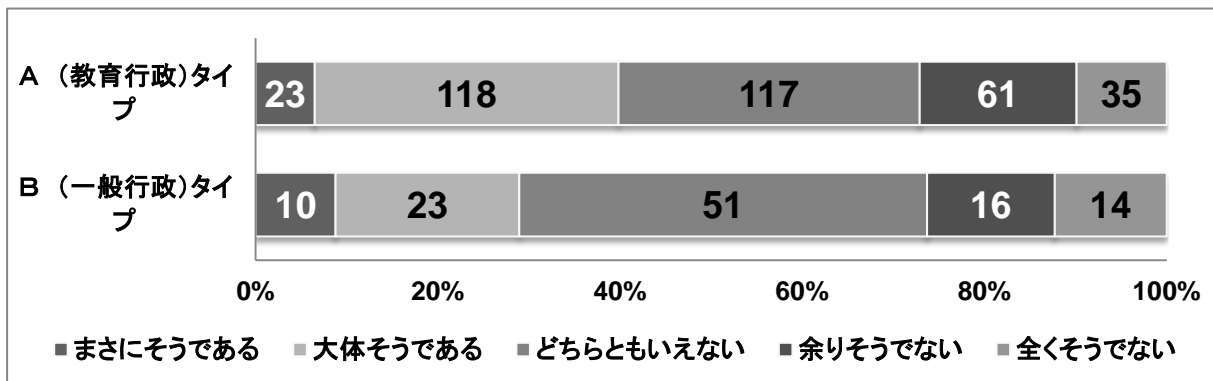
p<0.05の項目を掲載



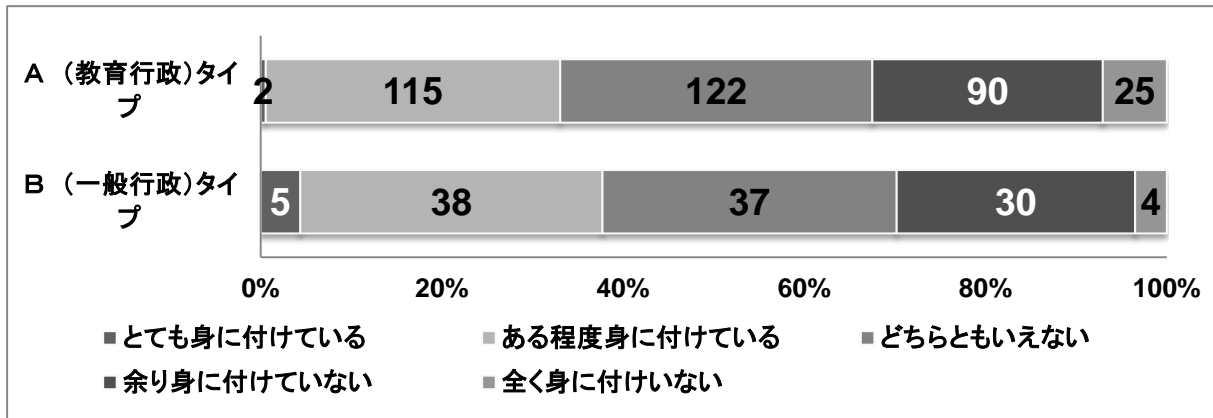
【図 4-2-18 学校教育目標等を踏まえて仕事を遂行する力の修得度についての自己診断】 p=0.01



【図 4-2-19 学校事務職員は学校経営に参画するべきだと思う】 p=0.000



【図 4-2-20 自分が頑張れば、学校運営の質を上げられると思う】 p=0.043

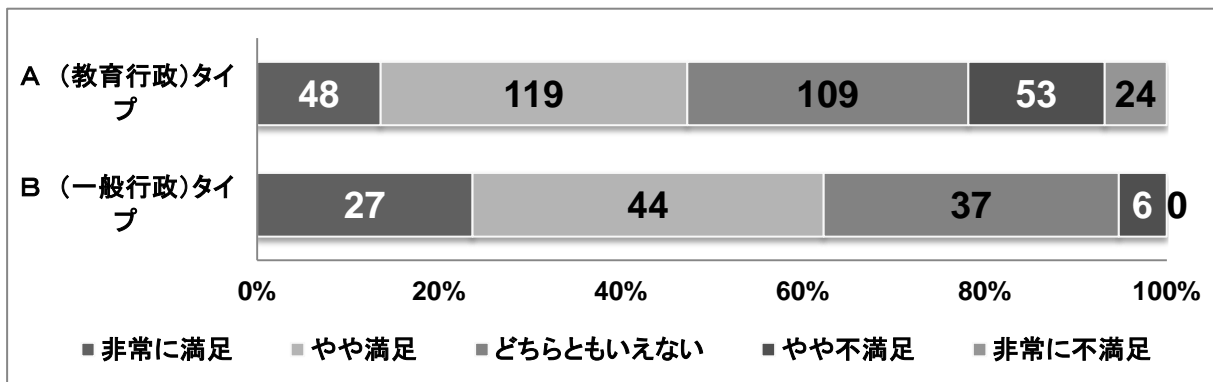


【図 4-2-21 危機管理に関する知識の修得度についての自己診断】

p=0.035

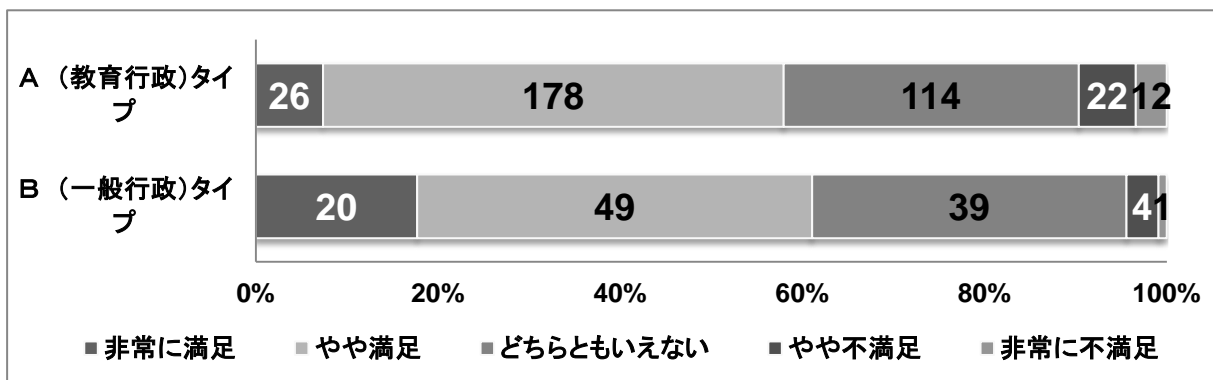
(2) A (教育行政) タイプの方がB (一般行政) タイプより職務満足度及び職への好意度が高い

こうした学校事務職員への高いコミットメントを考えれば、B (一般行政) タイプよりもA (教育行政) タイプの方が学校事務職員という職に対する職務満足度や好意度は高いことが予想される。しかし、図 4-2-22 及び図 4-2-23 のとおり、B (一般行政) タイプの方が「職業と個人生活のバランスという観点」、「私生活の充実という観点」、「総合的な観点」の項目において、「非常に満足」と回答する割合が高く、図 4-2-24 のとおり、「学校事務職員という職が好きである」という項目においても「まさにそうである」と肯定する割合が高いということが分かった。



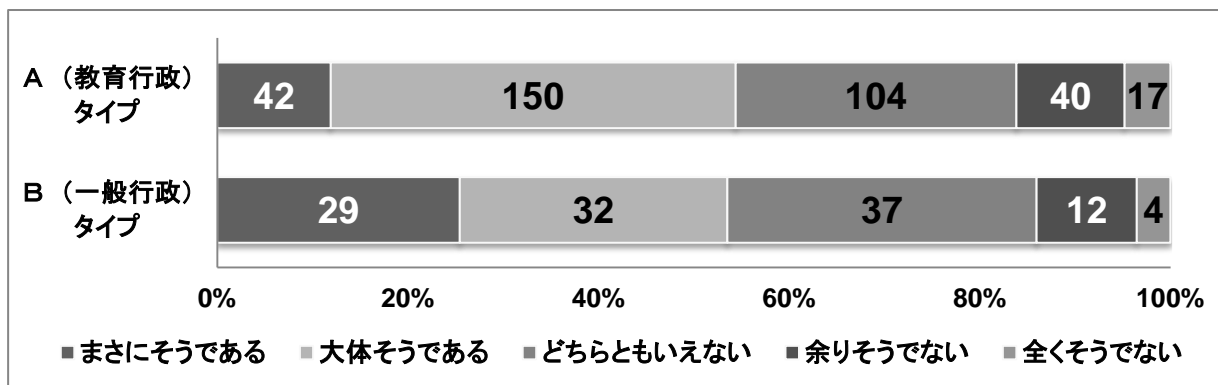
【図 4-2-22 職業と個人生活のバランスという観点】

p=0.000



【図 4-2-23 総合的な観点】

p=0.010



【図 4-2-24 学校事務職員という職が好きである】

p=0.014

終わりに

「校長・教頭・事務長等の研修プログラムに関する調査研究班」が取り組んだ研究課題は、(A) 学校管理職育成における大学院活用の可能性及び (B) 学校の組織全体の総合力の向上に向けた学校事務職員制度の在り方についてであった。

(A) 学校管理職育成における大学院活用の可能性の研究では、我が国の学校管理職育成は「任命権者を主たるアクターとして『終身公務員中心のシステム（終身雇用，頻繁な異動）』を原則とする公務員制度の下で，慣習に依拠しつつ，多様なアクターとの利害調整を行いながら，学校管理職の望ましい姿を設定し，①学校管理職候補者の育成・確保，②学校管理職選考，③現職学校管理職の育成を行う総合的なプロセス」として把握し，教育委員会及び教育センターがどのステージにおいて，どのような課題を捉えているか明らかにできるよう調査を実施し，「(1) 学校管理職候補者の育成・確保」のステージに関して，教育委員会及び教育センターが最も課題を感じていること，そして，そのステージにおいて特に，大学院の活用可能性が高いことを明らかにした。

また，(B) 学校の組織全体の総合力の向上に向けた学校事務職員制度の在り方についての研究では，平成 10 年の中央教育審議会『今後の地方教育行政の在り方について（答申）』以降の全国の学校事務職員の役割分担等の見直しの動向を把握するとともに，学校事務職員の役割分担等の見直しに取り組んでいる教育委員会もある一方で，取り組んでいない教育委員会との間の学校事務職員に求める資質・能力や人事，人材育成などの取組において差が見受けられること，しかし，いずれの教育委員会も今後は学校事務職員には「学校全体を見渡し問題を発見し解決する思考力」などの高いレベルの資質・能力が必要であると考えていることを明らかにした。また，学校事務職員の役割分担等の見直しを進める上で，教育委員会が講じてきた主な手立てである学校事務職員の職務内容を明確化するために標準的な職務内容を示した通知（以下では「標準的職務通知」）を发出する取組及び学校事務の共同実施という取組が学校事務職員の職務実態と職務意識に影響力を有していること，さらには採用区分の違いが学校事務職員の職務実態と職務意識に影響力を持っていることを明らかにすることができた。

確かに本研究における調査方法には，いまだ改善すべき点が多いことも事実である。しかしながら，本研究が今日の大きな政策課題の一つである学校の組織全体の総合力の向上に向けた学校管理職育成及び学校事務職員に関する制度の見直しの議論の一つの素材とされれば幸いである。最後に本調査研究に御協力いただいた方々に心より感謝申し上げます。

教員養成等の改善に関する調査研究（全体版）
（教員養成等の改善に関する調査研究）
報告書

平成 27 年（2015 年）3 月

発行所 国立教育政策研究所
住所 〒100-8951
東京都千代田区霞が関 3 - 2 - 2