

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

平成 25(2013)年 3 月

研究代表者 工藤 文三

(国立教育政策研究所初等中等教育研究部長)



## は し が き

本報告書は、国立教育政策研究所におけるプロジェクト研究「教員養成等の在り方に関する調査研究」の一環として、平成23年度から24年度にかけて実施した「教員養成の改善に関する調査研究」（教員養成改善班）の研究成果をとりまとめたものである。

本調査研究の目的は、教員養成の改善を目指した「特色ある教育活動」（Good Praxis of Teacher Education）を収集し、それらの取組に共通する理念、改革の方向性、教育組織改革、教育内容・方法の改善等を明らかにすることにあつた。

参画した所外委員は、所属大学や機関において教員養成の現状にある種の危機感を抱きながら、将来の改革・改善の実現のために理論的かつ実践的に考えてきた経験を有している。そうした各委員がそれぞれの経験を踏まえ議論を重ねた結果、「個別的に見える教員養成教育改善の努力の中に、大学とそこに置かれた教職課程が取り組むべき共通の課題と教育実践の指針が認められ、教員養成の未来を考える大きなヒントがある」という確信を持つに至った。そこで、教員養成教育改革に意欲的に取り組み、独自の理念に基づいて教職課程の管理・運営組織を構築し、カリキュラム、教育方法等の改善（組織的FD）に取り組んでいる大学・学部に焦点を当て、聞き取り調査等を行った。

類似の調査研究は、これまでも学会、研究機関、大学等で実施されているが、その多くは「事例の提示」ととどまっている場合が多い。本調査研究ではこの限界を超えるべく、個別具体の教員養成教育改革に共通する内容を探ることを通じて、教員養成教育改善のために必要な条件を考え、政策提言にまでつながる組織モデルの構築を目指した。

本調査研究の成果の一端は、中央教育審議会「教員の資質能力向上特別部会」の場で、国立教育政策研究所からの提言として報告した。そこでは、大学の教職課程の今後の在り方について、「育成すべき教員像と教員として必要な資質能力を明示することの意義」、「教職課程運営の組織体制の在り方」、「体系的な教員養成プログラムの構築と実施プロセスの重要性」等を指摘した。

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、ご多用の中、本調査研究にご協力いただいた方々に感謝申し上げます。

平成25年3月

研究代表者 工藤文三

(国立教育政策研究所初等中等教育研究部長)



## 目 次

はしがき	・・・・・・・・	1
プロジェクト研究の概要	・・・・・・・・	5
第1章 調査研究及び調査結果の概要		
1. 調査研究の概要	・・・・・・・・	11
2. 調査結果の概要	・・・・・・・・	16
第2章 教員養成教育改善の課題の設定		
1. 教員養成改革の契機 ―政策動向への積極的対応―	・・・・・・・・	19
2. 教職課程の管理運営体制の改善, 再構築	・・・・・・・・	22
3. 中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」(平成24年8月)が示す新たな課題設定	・・・・・・・・	23
第3章 教員養成教育改善を実現する組織の在り方		
第1節 専攻, 講座組織の見直し	・・・・・・・・	27
第2節 教科担当と教職担当教員の協働体制の構築	・・・・・・・・	31
第3節 「教職センター」の機能拡充, 「実務家教員」の活用	・・・・・・・・	34
第4節 組織的FD・SDの実施	・・・・・・・・	39
第4章 教員養成プログラムの改革		
第1節 育成すべき教員像とプログラム改革	・・・・・・・・	43
第2節 専門科学と教職の架橋	・・・・・・・・	47
第3節 理論知と実践知の架橋―教職に関する科目の改善―	・・・・・・・・	51
第4節 教育実習と教育的体験の重視	・・・・・・・・	56
第5節 養成教育と現職教育の架橋	・・・・・・・・	61
資料		
・訪問及び書面による調査への回答結果	・・・・・・・・	69
・訪問及び書面による調査への回答結果(追加調査)	・・・・・・・・	165

参考資料

・中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会基本制度 ワーキンググループ報告資料	
・平成23年8月22日 徳永保 国立教育政策研究所長 (当時) 報告資料	209
・平成24年3月16日 高岡信也 総括客員研究員報告資料	227
・資料「政策動向：教員の養成・研修制度の改善」 (高岡信也 総括客員研究員作成)	231

## プロジェクト研究の概要

### 1. 研究の目的

中央教育審議会「教員の資質能力向上特別部会」の審議の状況を踏まえつつ、教職生活全体を通じて基盤となる資質能力が培われる教員養成段階を中心に、諸制度の在り方について調査研究を行い、教員養成課程の質保証などに関する基礎的な知見を得て、教員の質の向上に関する施策の企画立案に資することを目的とする。

### 2. 研究の期間

平成 23 年度～平成 24 年度

### 3. 研究の体制

#### ①研究代表者

工藤文三初等中等教育研究部長

#### ②研究体制

「調査分析班」「教員養成改善班」「コアカリキュラム班」「教員養成 FD 班」で分担するとともに、相互に連携して調査活動を実施することとした。

(各班の研究分担者は 7～10 頁を参照)

#### **調査分析班** (平成 23 年度)

・教職課程を置く大学・学部の教員養成教育に関する体制、意識、実態、取り組み動向についての質問紙調査とその分析

#### **教員養成改善班** (平成 23～24 年度)

・教職課程を有する国公立大学のうち、特色ある教育活動、教育改善を実施していると思われる大学・学部について訪問又は質問紙による調査とその分析

#### **コアカリキュラム班** (平成 23～24 年度)

・中等教育において理科、算数・数学、保健体育の各教科を教えるために必要な指導力と教職課程の内容・方法についての検討とモデルカリキュラムの作成、及び初等教育において必要な指導力と教職課程の内容・方法についての検討とモデルカリキュラムの作成

#### **教員養成 FD 班** (平成 24 年度)

・教員養成を担う大学教員のための研修方法、内容、研修プログラム構成、評価の在り方等、及び優れた大学教員の資質能力やその修得機会についての訪問又は質問紙による調査とその分析

#### 4. 調査研究の経過

##### 【平成 23 年度】

###### 調査分析班

- ・平成 22 年 12 月～23 年 3 月にかけて質問紙調査「全学教員養成責任者対象調査」「学部教員養成責任者対象調査」「教職課程授業担当者対象調査」を実施し、回答を分析。
- ・調査研究成果については、「教員養成の充実・向上に関する調査結果 教員養成等の在り方に関する調査研究（調査分析班）報告書」（平成 23 年 12 月 平成 23 年度プロジェクト研究調査報告書：教員-004）を参照。

###### 教員養成改善班

- ・大学への訪問又は質問紙による調査を実施し、その結果を分析。
- ・中間とりまとめを踏まえ、中央教育審議会「教員の資質能力向上特別部会」に報告及び政策提言を行った。（その内容については本報告書「参考資料」を参照。）

###### コアカリキュラム班

- ・中等教育において理科，算数・数学，保健体育の各教科を教えるために必要な指導力と教職課程の内容・方法についての検討を実施。

##### 【平成 24 年度】

###### 教員養成改善班

- ・中教審答申（平成 24 年 8 月）を踏まえ大学への訪問又は質問紙による追加調査を実施し、調査研究成果をとりまとめ。
- ・調査研究成果については、本報告書を参照。

###### コアカリキュラム班

- ・中等教育における理科のモデルカリキュラムの作成を検討するとともに、初等教育において必要な指導力と教職課程の内容・方法についての検討を実施。

###### 教員養成 FD 班

- ・教員養成を担う大学教員のための研修方法，内容，研修プログラム構成，評価の在り方等についての質問紙調査，及び優れた大学教員の資質能力やその修得機会についての訪問又は質問紙による調査を実施。



研究分担者（総計 102 名）

（役職は平成 25 年 3 月現在（〔 〕を除く））

〔所内委員〕 ◎は班代表、●は事務局

氏名	所属・職名	調査 分析班	教員 養成 改善班	コアカ リキュ ラム班	教員 養成 FD 班
高岡信也	総括客員研究員，教員研修センター理事		◎		
小倉 康	客員研究員，埼玉大学教育学部准教授			○	
鳩貝太郎	名誉所員・客員研究員， 首都大学東京客員教授			○	
大槻達也	〔次長（平成 24 年 3 月まで）〕		○		
長屋正人	〔研究企画開発部長（平成 24 年 4 月まで）〕		○		
萬谷宏之	研究企画開発部長（平成 24 年 5 月から）		○		
北風幸一	〔研究企画開発部総括研究官（平成 25 年 2 月まで）〕		○		○
藤原文雄	初等中等教育研究部総括研究官	◎	○	○	○
松尾知明	初等中等教育研究部総括研究官	○	○		
白水 始	初等中等教育研究部総括研究官（平成 24 年 8 月から）		○		
川島啓二	高等教育研究部総括研究官				◎
神代 浩	〔教育課程研究センター長（平成 24 年 7 月まで）〕			○	
勝野頼彦	教育課程研究センター長（平成 24 年 8 月から）			○	
角屋重樹	教育課程研究センター基礎研究部長			◎	
宮内健二	教育課程研究センター研究開発部長			○	
猿田祐嗣	教育課程研究センター総合研究官		○	●	
銀島 文	教育課程研究センター基礎研究部総括研究官		○	●	○
後藤顕一	教育課程研究センター基礎研究部総括研究官			○	
五島政一	教育課程研究センター基礎研究部総括研究官			○	
淵上 孝	〔教育課程研究センター基礎研究部総括研究官 （平成 24 年 7 月まで）〕		●	○	○
今村聡子	教育課程研究センター基礎研究部総括研究官 （平成 24 年 8 月から）		●	○	○
松原憲治	教育課程研究センター基礎研究部主任研究官			○	
清原洋一	教育課程研究センター研究開発部教育課程調査官			○	
田代直幸	教育課程研究センター研究開発部教育課程調査官			○	
林 誠一	教育課程研究センター研究開発部教育課程調査官			○	
村山哲哉	教育課程研究センター研究開発部教育課程調査官			○	
長尾篤志	文部科学省初等中等教育局視学官， 教育課程研究センター研究開発部教育課程調査官			○	

氏名	所属・職名	調査 分析班	教員 養成 改善班	コアカ リキュ ラム班	教員 養成 FD班
水戸部修治	教育課程研究センター研究開発部教育課程調査官			○	
笠井健一	教育課程研究センター研究開発部教育課程調査官			○	
水谷尚人	教育課程研究センター研究開発部教育課程調査官			○	
樋口雅夫	教育課程研究センター研究開発部教育課程調査官			○	
津田正之	教育課程研究センター研究開発部教育課程調査官			○	

[所外委員]

氏名	所属・職名	調査 分析班	教員 養成 改善班	コアカ リキュ ラム班	教員 養成 FD班
岩田康之	東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター教授	○		○	
鞍馬裕美	明治学院大学心理学部専任講師	○			
紅林伸幸	滋賀大学教育学部教授	○			
山崎準二	東洋大学文学部教授	○			
岡村吉永	山口大学教育学部教授		○		
狩野浩二	十文字学園女子大学人間生活学部教授		○		
北神正行	国士舘大学体育学部こどもスポーツ教育学科教授		○		
町田健一	国際基督教大学大学院教授，教職課程主任		○		
渡辺恵子	東京学芸大学准教授 (教員養成評価プロジェクト担当)		○		○
有賀正裕	大阪教育大学特任教授			○	
池田延行	国士舘大学体育学部教授			○	
池野範男	広島大学大学院教育学研究科教授			○	
今関豊一	順天堂大学スポーツ健康科学部准教授			○	
植田敦三	広島大学大学院教育学研究科教授			○	
太田伸也	東京学芸大学教育学部教授			○	
岡出美則	筑波大学体育専門学群教授			○	
小川正賢	東京理科大学大学院科学教育研究科教授			○	
小澤治夫	東海大学体育学部教授			○	
川勝 博	名城大学総合数理教育センター長・教授			○	

氏名	所属・職名	調査 分析班	教員 養成 改善班	コアカ リキュ ラム班	教員養 成FD班
木原成一郎	広島大学大学院教育学研究科教授			○	
國宗 進	静岡大学教育学部教授			○	
近藤真庸	岐阜大学地域科学部教授			○	
斉藤規子	昭和女子大学人間社会学部准教授			○	
清水美憲	筑波大学人間系教授			○	
高橋和子	横浜国立大学教育人間科学部教授			○	
高橋健夫	日本体育大学体育学部教授			○	
千葉和義	お茶の水女子大学サイエンス&エデュケー ションセンター長			○	
永田潤一郎	文教大学教育学部准教授			○	
中原忠男	環太平洋大学学長・広島大学名誉教授			○	
長見 真	仙台大学体育学部教授			○	
中村和弘	東京学芸大学教育学部准教授			○	
中村光一	東京学芸大学教育学部教授			○	
橋本健夫	長崎大学副学長, 大学教育機能開発センター長			○	
長谷川奈治	科学技術振興機構理科教育支援センター企 画室 調査役			○	
細越淳二	国士舘大学文学部教育学科教授			○	
松浦武人	広島大学大学院教育学研究科准教授			○	
宮川保之	東京都台東区立柏葉中学校長			○	
山口武志	鹿児島大学教育学部教授			○	
山極 隆	[玉川大学学術研究所特任教授(平成 24 年 5月まで)]			○	
吉田明史	奈良県立法隆寺国際高等学校長			○	
渡邊正樹	東京学芸大学教育学部教授			○	
※理科学校種別ワーキンググループ委員は別紙				○ (26名)	
中井隆司	奈良教育大学教職大学院准教授				○
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准教授				○
安永 悟	久留米大学文学部教授				○

※ 理科学校種別ワーキンググループ		(役職は平成 23 年 4 月現在)
	氏名	所属・職名
小学校	伊勢明子	東京都杉並区立馬橋小学校副校長
	伊藤雅代	神奈川県横浜市立伊勢小学校校長
	川俣 徹	大阪府堺市立東三国丘小学校校長
	越桐國雄	大阪教育大学理事・教授
	津幡道夫	東京都小金井市教育委員会教育長・聖徳大学児童学部非常勤講師
	花上和己	科学技術振興機構理科教育支援センターアナリスト
	日置光久	文部科学省初等中等教育局視学官
	星野昌治	帝京大学教育学部教授
	森本信也	横浜国立大学教育人間科学部教授
中学校	大山光晴	千葉県立総合教育センターカリキュラム開発部長
	小林辰至	上越教育大学学校教育学部教授
	境 智洋	北海道教育大学釧路校准教授
	佐藤文美	神奈川県立総合教育センターカリキュラム事業部専門研修課教科教育班指導主事
	鈴木 隆	山形大学地域教育文化学部教授
	益田裕充	群馬大学教育学部学校教育教員養成課程准教授
	松本 誠	科学技術振興機構理科教育支援センターアナリスト
	宮下 彰	東京都中野区立第九中学校長
高等学校	鎌田正裕	東京学芸大学教育学部教授
	川角 博	東京学芸大学附属高等学校教諭
	栗岡誠司	兵庫県立明石北高等学校長
	佐藤明子	科学技術振興機構理科教育支援センター主任アナリスト
	野瀬重人	岡山理科大学理学部特任教授
	長谷川仁子	科学技術振興機構理科教育支援センターアナリスト
	前原俊信	広島大学大学院教育学研究科教授
	松浦克美	首都大学東京都市教養学部教授
	米澤義彦	鳴門教育大学学校教育学部教授

## 第1章 調査研究及び調査結果の概要

### 1. 調査研究の概要

#### (1) 調査研究の背景、目的、趣旨

##### ①調査研究の背景

平成22年6月、文部科学大臣より中央教育審議会に対し、「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」と題する教員の資質能力に関する包括的な諮問が行われた。中央教育審議会では、この諮問を受けて、同月、この問題を調査審議するための総会直属の特別部会「教員の資質能力向上特別部会」（部会長：田村哲夫 学校法人渋谷教育学園理事長）を設置して具体的な審議を開始した。

国立教育政策研究所では、平成19～22年度プロジェクト研究「教員の質の向上に関する調査研究」（研究代表者：大槻達也 国立教育政策研究所次長）を実施しており、その一環で平成22年度には、校内研究等の実施状況に関する調査や優秀教員に対する質問紙調査の分析、市町村教育委員会における指導主事の配置状況や学校訪問の状況等に関する調査を実施した。

本調査研究「教員養成の改善に関する調査研究」（教員養成改善班）は、先に述べた中央教育審議会における審議が開始されたことを踏まえ、上記プロジェクト研究の一環として開始されることとなり、平成23～24年度プロジェクト研究「教員養成等の在り方に関する調査研究」へと引き継がれて実施されたものである。

##### ②調査研究の目的・趣旨

本調査研究は、(1)で述べたように中央教育審議会において教員の資質能力の向上方策が喫緊の政策課題として検討が開始された状況を踏まえて、国立教育政策研究所として、教職生活全体を通じて基盤となる資質能力が培われる教員養成段階を中心に、諸制度の在り方について調査研究を行い、教員養成教育の在り方などに関する基礎的な知見を得ることを目的として行われたものである。

また、特に中央教育審議会における審議に資するよう、調査研究の成果を踏まえた具体的な政策提言を行うことを意図して実施した。

##### ③調査研究の体制

調査研究の実施に当たっては、高岡信也島根大学教授（当時）を国立教育政策研究所の総括客員研究員に委嘱し、本調査研究の取りまとめ責任者としたのをはじめ、所内委員9名（発足当時）、所外委員5名の体制で行った。

## 【参考】教員養成改善班の研究体制

所内委員：高岡信也 総括客員研究員，教員研修センター理事（班代表）

大槻達也 次長（平成 24 年 3 月まで）

長屋正人 研究企画開発部長（平成 24 年 4 月まで）

北風幸一 総括研究官

淵上 孝 総括研究官（事務局，平成 24 年 7 月まで）

藤原文雄 総括研究官，松尾知明 総括研究官

白水 始 総括研究官（平成 24 年 8 月から）

猿田祐嗣 総合研究官，銀島 文 総括研究官

今村聡子 総括研究官（事務局，平成 24 年 8 月から）

所外委員：岡村吉永 山口大学教授，狩野浩二 十文字学園女子大学教授

北神正行 国士舘大学教授，町田健一 国際基督教大学教授

渡辺恵子 東京学芸大学准教授（教員養成評価プロジェクト担当）

※ なお、上記のうち、各大学の取組状況の調査やその分析等を担当したのは主として、高岡，淵上，藤原，白水，今村，岡村，狩野，北神，町田，渡辺の各委員である。また、上記のほか、国立教育政策研究所研究補助者である根岸千悠（千葉大学大学院人文社会科学科博士後期課程）が調査研究に参画した。

## （2）調査対象大学の選定，調査研究の内容及び方法

本調査研究では、教職課程を有する国・公・私立大学のうち、特色ある教育活動，教育改善を実施していると思われる大学・学部に対して，訪問又は質問紙による調査を行い，それぞれの大学・学部における取組を分析して今後の教員養成の在り方についての知見を得ることとした。

### ①調査対象大学の選定

調査大学の選定の方針として，国・公・私立を問わず，教員養成教育のための組織，教育内容・方法等に優れた取組を行っており，かつ組織性，恒常性，先見性を有し，今後の教員養成の在り方，方向性を示す特色ある教育活動を展開している大学・学部等を選定することとした。その際，教員養成 GP 等に採択され，優れた教育活動に実績を有する大学等を中心に選定することとした。

このため，平成 17 年度，18 年度の「教員養成 GP」（文部科学省大学改革推進等補助金）等に採択された大学を中心としつつ，委員相互の情報交換の中で先導的な取組を行っていると思われる大学として，以下の大学を選定し，これらについて訪問又は質問紙による調査を実施した。

**【調査対象大学】**（50音順）

秋田大学，岩手大学，岡山大学，岡山理科大学，鹿児島大学，岐阜大学，岐阜聖徳学園大学，熊本大学，群馬大学，国際基督教大学，国士舘大学，埼玉大学，静岡大学，島根大学，秀明大学，十文字学園女子大学，上智大学，信州大学，玉川大学，千葉大学，長崎大学，奈良教育大学，鳴門教育大学，兵庫教育大学，広島大学，福井大学，山口大学，山梨大学，横浜国立大学，立命館大学，早稲田大学

※このほか，回答者の個人的見解であることを前提に回答を得た大学が1大学，既に調査対象校を退職した者から過去の経緯を聴取した大学が1大学

**②調査研究の内容**

調査研究の内容については，班代表である高岡委員の所属する島根大学の近年の教員養成教育の改善の取組を参考に，委員間で検討の上，統一質問項目を設定した。

この結果，以下の事項について各大学に質問することとした。

**【質問項目】**

1. 養成プログラムの改善について

質問1 貴学では，育成しようとする「教師像」，「教師力」についてどのようにお考えですか。

質問2 貴学の教員養成カリキュラムの中で，他大学には無い特色，特徴は何であるとのお考えですか。

質問3 現行免許法に規定された「科目」（教科，教職）では不足だと考えられる領域がありますか。あるとすればそれはどんな領域ですか。

2. 教育改善の課題設定と組織の在り方について

質問1 『在り方懇報告』・『中教審答申（18年7月）』が出された時点での感想，また，それらは貴学の教育改善に影響を与えましたか。

質問2 貴学で養成教育の改善が始まった時期はいつ頃ですか，また計画立案を担った組織，リーダーは存在しましたか。

質問3 貴学の教職課程について，教員組織及び教育内容上の課題と考えられる事柄は何ですか。

質問4 養成教育の改善を実現するために貴学が進めている特徴的な取組は何ですか。

**【質問項目（追加調査）】**

1. 養成プログラムの改善，特に「教職基礎」科目について

質問1 貴学では，教員養成段階（教職課程）において開講する「教職基礎」科目の内容，教育方法等について改善の取組を実施していますか。

質問2 貴学では，「教職基礎」科目をどのように位置付けていますか。「教

師力の育成」の観点から具体的にお答えください。

質問3 「教職基礎」科目について、他大学にはない貴学独自の特色があれば具体的にお答えください。

2. 免許状更新講習と「教職基礎」科目の関係について

質問1 免許状更新講習の開設科目の中で、「教職基礎」科目に関連のある内容を取り扱っている科目について、内容を含め具体的にお答えください。

質問2 免許状更新講習の開設科目の中で、他大学にはない貴学独自の特色ある科目・取組があれば、具体的にお答えください。（必修、選択ともに含む）

3. 教員養成教育の改善に及ぼす影響について

質問1 免許状更新講習の実施が教員養成教育の改善に及ぼす影響について、具体的事例や大学・学部としてのお考えがあればお答えください。

質問2 そのほか、貴学の取組の「教職基礎」分野の改善に及ぼす影響について、具体的事例（教職実践演習の取組、FDの推進等）や大学・学部としてのお考えがあればお答えください。

③調査研究の方法

上記の質問項目について、対象大学に訪問又は質問紙により調査を実施した。

訪問調査に当たっては、各大学の判断により、学長、学部長、教職課程長等、教職課程・学部教育の管理運営責任者、それに準ずる担当責任者、改革を主導するリーダー等を対象者とし、複数の対象者に一括してインタビューを実施した。一大学・学部当たり、その所要は概ね3時間であった。

④調査研究の経緯

**調査研究会の実施**

- 第1回 平成23年1月21日
  - ・研究会の進め方について協議
  - ・島根大学の取組状況についての報告、分析
- 第2回 平成23年2月16日
  - ・実地調査の進め方等について協議
- 第3回 平成23年6月3日
  - ・実地調査の結果報告等についての分析、協議
- 第4回 平成24年1月5日
  - ・報告の構成等について協議
- 第5回 平成24年9月28日



- ・追加調査の進め方について協議
- 第6回 平成25年1月17日
- ・報告書とりまとめについて協議

#### 訪問調査の実施

- 平成22年度
- 3月11日 福井大学                      3月18日 岡山大学, 岡山理科大学
- 平成23年度
- 4月13日 千葉大学                      4月20日 横浜国立大学
- 4月21日 埼玉大学                      4月27日 早稲田大学, 秀明大学
- 4月28日 上智大学                      9月30日 玉川大学
- 10月14日 鳴門教育大学
- (平成24年)
- 3月15日 秋田大学                      3月29日 鹿児島大学, 熊本大学
- 平成24年度
- 5月15日 山梨大学                      5月25日 静岡大学
- 5月28日 群馬大学                      10月23日 立命館大学
- 11月15日 兵庫教育大学                  12月3日 岐阜大学
- 12月6日 千葉大学                      12月7日 早稲田大学
- 12月19日 玉川大学

#### 書面調査の実施

- 平成23年4月から5月にかけて以下の大学より書面調査の回答を得た。
- 岩手大学, 岐阜聖徳学園大学, 国際基督教大学, 国士舘大学, 十文字学園女子大学, 信州大学, 島根大学, 長崎大学, 広島大学, 奈良教育大学, 山口大学
- 平成24年11月から12月にかけて以下の大学より書面調査の回答を得た。
- 上智大学, 広島大学, 山梨大学, 横浜国立大学

#### 中央教育審議会への中間報告

- 平成23年8月22日 中央教育審議会「教員の資質能力向上特別部会」基本制度ワーキンググループにおいて, 徳永保国立教育政策研究所所長より, 本調査研究の中間報告等に基づき, 今後の教員養成教育の在り方について提言を行った。
- 平成24年3月16日 中央教育審議会「教員の資質能力向上特別部会」基本制度ワーキンググループにおいて, 高岡委員より, 本調査研究の中間報告等に基づき, 今後の教員養成教育の在り方について提言を行った。
- (淵上孝, 今村聡子)

## 2. 調査結果の概要

### プロジェクト研究「教員養成等の在り方に関する調査研究」(平成23～24年度) 教員養成の改善に関する調査研究【教員養成改善班】

#### 今なぜ、教員の資質能力向上なのか — 研究の背景と課題 —

現代社会における学校と教員に対する期待は、新たな段階・局面に到達している。

1. 急激な社会の変化, 知識基盤社会, 生涯学習社会の到来
2. 学校と子どもたちの学びの世界の変革, 新しい学びの構築
3. 21世紀の学校と子どもの学びの創造を担う新しい専門職としての教師像の確立が急務
4. 専門職養成としての教員養成を修士段階に引き上げる国際的潮流
5. 大量退職時代を迎え, 教員の世代交代の急速な進展

#### 教員の生涯職能成長を実現する養成・研修システムの構築が求められる

1. 資質の高い教員の養成, 養成教育の高度化
2. 現職教員の資質能力の向上, 研修の体系化、高度化

#### 大学における教員養成の現状と課題 — 養成教育改善の方向性 —

##### 現状認識

- ①教職課程における免許法への強固な依存体質
- ②「育成すべき教職能力とは何か」についての組織的共通認識の欠如
- ③教科, 教職を問わず, 専門教育を自らの専門分野の研究・教育とする誤解
- ④教科・教職の抜きがたい不信と対立, 「教育実践力」概念への過度の依存と不信
- ⑤大学と行政の協働の欠落, 養成と研修の非連続

##### 課題解決の方向

- ①免許法依存からの脱却, 「育成すべき教員像」の確立と共有
  - ②「教育的実践力の育成」を担う組織の構築, 全教員の関与, 実務家の組織的任用
  - ③養成教育の改善に取り組む組織的FDの実施。
- ①「教育的実践力」の育成という目標の共有化。
  - ②教科専門と教職専門の協同の実現, 「教科または教職」科目の活用。
  - ③教育実習を含む体験的活動のカリキュラム上の位置づけの明確化。
  - ④科目開設の協同化, 複数の担当者によるシラバス改善の恒常化。

#### 大学の養成教育改善の優れた取組 (Good Praxis)

高度専門職養成としての教員養成教育の抜本改革 → 教育的実践力育成

1. 時代と社会の変化への的確な反応と組織的対応から
2. 免許法が定める最低基準を超える「新たな教育領域」の開発と実践から

## 大学インタビュー調査から見た教員養成改善の取組

### 1 : 教育改善の取り組みの契機と成果

教員養成教育の改善に取り組む大学は、その多くが過去10年間に生じた「あり方懇報告」、「国立大学法人化」、「中教審答申」を契機として本格的な検討と実践に入っている。また、教員養成GP等の公募型事業を契機とした大学も多数みられる。これらの取組は、一定の政策提言、財政を含む政策誘導への対応と見ることができ、かつ、学校や教職への社会的評価の低下、教員養成への批判に対応する大学の自己改革ととらえることができる。以後、これらの大学では、「免許法」を免許状授与資格の最低履修基準とし、さらに加えて、独自の教育課程の編成、免許法が示す要件を超えた科目の修得、独自に開発した教育プログラム等を課すことによって、特色ある教員養成を実現している。

### 2 : 養成教育改善のための管理・運営組織の改善

全学的な教職課程の管理は、委員会方式が圧倒的に多く、かつ教務委員会等の既存組織が対応するケースが多い。一方「教職センター」等、明確に教職課程に対応する組織を有し、専任教員および事務スタッフを置いている場合もある。これらの組織は、委員会方式による管理・運営に比して、教員養成カリキュラムの改善や特色ある教育活動が実施されるケースが多い。

### 3 : 育成すべき教員像の明確化

教員養成教育の改善に取り組む大学は、抽象的なそれではなく、明確かつ具体的な育成すべき教員像を確立している。また、育成すべき教員の資質(教師力)について下記のような具体的項目を挙げて明示し、学士力、DP等と併せて公表し、学生教育の具体的な指針としている。

高度な専門的職業としての教職に必要な資質

- ①子どもの学習についての科学的な理解とそれを支える自らの高度な学修能力
- ②教科に関する高度な専門性に基づく、学習指導内容の構成力
- ③絶えざる学びに基づき、自らの教育実践を省察し自律的に改善できる力

### 4 : 養成教育カリキュラムの改善

教員養成教育の改善に取り組む大学では、免許法に定める講義・演習等の科目の改善・充実に止まらず、新たな科目の開設、教科内容と指導法の架橋領域科目の開設、教育体験プログラムの実施、教育実習の高度化等、独自の教育課程改革を実施している。また、ITの積極的導入、ワークショップ等の活用等、教育方法上の改善にも取り組んでいる。改善の視点は、以下の通り。

- ①プログラム全体の体系性確保のための「架橋」概念の導入
- ②子どもの実態と学びについての理解と実践力の育成
- ③自らの実践を振り返り、改善できる省察力

さらに近年、「教職指導」に関する教育領域として「教育の基礎に関する科目群」の改善に着手する大学も見られる。教員としての資質形成に重要な意義を有する「教職指導」のあり方について、これらの科目群の内容、教育方法等の改善が待たれる。また、これらの科目群が想定する内容が「教員免許更新講習」の必修領域の主要部分にあたることから、養成と研修の双方の改善に効果が期待される。

政策研究としての成果 : 中教審特別部会に報告

(高岡信也)



## 第2章 教員養成教育改善の課題の設定

### はじめに

教員養成教育の改善という課題は、過去に幾度となく議論になり、多くの提言もなされている。「教育は人なり」という歴史的な経験知とともに、その時々時代と社会を反映して、学校教育の一方の主役である教員のあり方（教員像の理想）が語られ、その系として教員の養成が問題となる。このような社会的期待としての教員養成教育改善論に対して、大学は真摯に向き合ってきたと言えるだろうか。特に、平成24年8月に提示された中教審答申「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」は、21世紀の学校の在り方の変化を背景に見据え、教員養成と現職研修の未来に画期的な提案を行っている。答申が求める新たな課題に対して、大学には自らが保有する教職課程の存在をかけた取組が不可欠である。教員養成を大学の重要な社会的使命として担う覚悟を表明し、自ら教職課程改革に取り組む姿勢と実践活動の展開が求められている。

本調査研究報告は、2年半の期間をかけて実施した個別大学の聞き取り調査を基礎としている。聞き取りは、多くの場合、ここぞと思う大学に直接出向いて行った。その数は31大学に及んでいる。プロジェクトでは、本調査を「教員養成Good Praxisの収集」と位置づけたが、仲間内では「教員養成教育実践の良い処取り調査」と称している。国・公・私立を問わず教員養成教育改革に意欲的に取り組み、独自の理念に基づいて、教職課程の管理・運営組織を構築し、カリキュラム、教育方法等の改善（組織的FD）に取り組む大学・学部を焦点を当てた。

教員養成に関する類似の調査研究の多くは、「事例の提示」にとどまっている現状がある。個別事例の集積も大事だが、それだけでは改革モデルの提示とは言えず、「意欲的な取組で良くやっていると思うが、うちとは事情が違う」という感想を引き出すにとどまりがちである。今回の調査研究ではこの限界に挑んでみた。個別具体の教員養成教育改革に共通する「何か」を探ることを通して、教員養成教育改善のために必要な条件を考え、政策提言にまでつながる組織モデルの構築をめざした。

本章では、過去10年間に生じた教員養成教育改善に関する問題提起と大学の対応という観点から、積極的に特色ある取組を行っている事例を取り上げる。さらに加えて、最後に中教審答申が大学に求めた改革の概要を整理し、教員養成教育改革の課題設定の今後の在り方について言及する。

### 1. 教員養成改革の契機 — 政策動向への積極的対応 —

#### (1) 「在り方懇」報告（平成13年11月）の影響

平成13年4月、文部科学省に「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」（以下、「在り方懇」）が設置され、目的養成大学・学部としてわが国の教員養成の中核

であった国立の教員養成系大学・学部の改革が本格的に俎上に上った。「在り方懇」は、同年11月に「報告」を提示、全ての都道府県に置かれることが当然と考えられていた国立教員養成系大学・学部を、一定の地域を単位として再編・統合する大胆な提案を行った。以来、国立教員養成系大学・学部は、大学・学部の再編計画の策定に多くの時間を費やし、近隣の大学・学部間の統合計画が進行した。

結果的に、「在り方懇」による組織再編は、唯一山陰地域の島根・鳥取両大学の計画が実現したにとどまり、全国で検討された「合併」の議論は、概ね「地元の反対」にあって、断念を余儀なくされることになり、水面下で進行したはずの教員養成改善の試みは、ほぼ全て日の目を見ずに収束している。

しかし周知の通り、「在り方懇」が提示した教員養成改革の眼目は、上記の再編・統合に尽きるものではなかった。むしろ重要かつ本質的な指摘は、国立教員養成系大学・学部とその大学院（教育学研究科）の組織、教育プログラム、教育方法等の全面的かつ抜本的見直しという養成教育の本質論の方にあつた。大学と県境をまたぐ大がかりな再編・統合の議論が先行し、その議論が行き詰まった時、大学内部に生まれ始めていた養成教育改革の動きもまた停滞を余儀なくされたように見えた。

それを裏付ける事例が、唯一「在り方懇」による組織再編にたどり着いた山陰地域に存在する。

島根大学は、「在り方懇」による組織再編に唯一成功し、教育学部は平成16年に教員養成特化型学部として再出発を果たす。そこでの学内議論は、「在り方懇」が指摘したかったことの本質を見ることでようやく改革のあるべき姿にたどり着くという典型的な姿を示している。すなわち、「再編・統合」ありきで進む学内の議論に対し、「重要なことは、大学間再編の前に、自らの教員養成の質を再点検することであり、現状を劇的に変えることでなければならない」という本質的議論が始まっている。斬新な教員養成を構想した上で、その実現を期すために「再編」という手段が日程に上る、という当然の認識に到達したとき、島根大学の改革への議論と計画策定がようやく本格化する。そこでは、「問題」に正面から向き合う真摯な思考と行動の醸成があつたと言えるだろう。議論の到達点は、「社会的要請に応えられる教師を養成するという学部の使命（目標）をまず確認すること、そして、その課題を実現するために、学部の組織と教育の内容と方法（カリキュラム）のすべてを見直すこと、つまりは教員養成教育を変えること」であつた。

その具体的な検討課題は次の3点に整理された。

- ①現代の教師に求められる資質とは何か（「育成すべき教師像」の具体化と目標設定）
- ②教員養成教育の内容・方法は、それに向ってどう変わるべきか（教育改善）
- ③目標設定に対して実施する教育改善の効果をどう測るか（成果検証）

これらの検討の成果は、教員養成教育の目標概念を「教員に必要な基礎的資質」として明示する段階に到達している。学生の学修目標は、次のように要約されている。

- ①子どもの実態及び子どもの学びについての理解と自ら学び続けることのできる高度な学修力
- ②教科に関する高度な専門性に基ついた学習内容の構成力と指導力
- ③自らの教育実践を自律的に改善できる省察力

「在り方懇」の改革構想は、多くの大学で読まれ、これに対応する改革構想が立案された。あるいは少なくとも、「在り方懇」を契機に、改革の必要性の認識が学内に広がった大学・学部は多かっただと考へて良いだろう。本調査に対する回答でも、「『在り方懇』が作り出した危機感が、現在の自己改革の出発点だ」とする国立大学が数多く見られる。そこでは、教員養成を自らの社会的使命ととらえ、養成すべき教員像を構築した上で、保有する人的組織、養成カリキュラム、教育方法等を抜本的に見直す機運が醸成されている。「在り方懇」は、「再編・統合」の実現という華々しい制度改革に成功したとは見えないが、養成教育改革という重要な種子を全国の国立大学に残した。このことは、本調査結果に明確に表れている。

## （２）公募型教育改善プログラム（いわゆる「GP 事業」）による影響

平成 15 年度から「国公立大学を通じ、教育改善の取組について、各大学及び教員のインセンティブになるとともに、他大学の取組の参考になり、高等教育の活性化が促進されることを目的」とする公募型の補助事業（大学改革推進等補助金、いわゆる「GP 事業」、具体的には「特色 GP」「現代 GP」「教育 GP」等）が開始され、多くの大学が自らの教育改善プログラムを組上に載せた。大学教育改善に対する補助金支出を通して、その設置形態を問わず自立的な教育改善を後押しするという仕組みの導入は、平成 16 年に実施された国立大学法人化等と相まって、高等教育政策の大きな転換点となった。

教職課程を有する大学でも、教員養成をテーマとする教育改善プログラムを積極的に提案する事例が増加し、本調査に対して「GP 事業への申請、採択を契機に養成改革を軌道に乗せた」と回答した大学が多く見られる。特色 GP、現代 GP、教育 GP の申請、採択結果からも、教職課程の改善を事業の中核プログラムとする事例、件数が、毎年度確認できる。高等教育改革を促進する GP 事業の趣旨に、専門職養成としての教員養成プログラムが適応しやすかったという制度設計上の利点を割り引くとしても、教職課程を有する大学の意欲は十分に見て取れる。

これらの経過を踏まえ、さらに教員養成改善の取組を確かなものにする契機となったのが、平成 17、18 年に公募された「教員養成 GP」（「大学・大学院における教員養成推進プログラム」及び「資質の高い教員養成推進プログラム」）であった。このプログラムは、「大学、大学院において、資質の高い教員を養成するための教育内容・方法の開発・充実、実践性の高い取組等を行う特色ある優れた教育プロジェクトについて、国公立を通じた競争的な環境の中で選定し、重点的な財政支援を実施する」ことを目的として実施されたも

のであり、2年間の申請件数は193件に上っている。また、本事業の採択件数は、平成17年度34件、18年度24件で、総計58大学が事業を受託している。さらにこの内訳を見ると、国立36大学、公・私立大学25大学（共同申請を含む）であった。

教員養成GPが実施された背景には、後述する中教審「18年答申」の取りまとめに関わる政策動向がある。教員養成GPには、新たに開設されるべき「教職実践演習」や教職大学院制度創設の機運を醸成し、大学の自主的かつ実効ある改革への意欲を喚起する狙いがあった。

全国の教職課程を有する大学では、本事業への申請と採択が即ち「自らが保有する教職課程の質を客観的に保証する契機」と理解され、複数大学による共同申請を含め、多くの大学の関心を集めたと言えよう。また、本調査研究の対象となった大学についてみると、31大学中17大学が教員養成GPの採択大学であり、教育改善の取組の開始時期およびその契機として教員養成GPを上げる回答も、多く寄せられている。

### （3）中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（平成18年7月）が与えた影響

表記の中教審答申（以下「18年答申」）は、周知の通り、次の3点を柱としている。

- ①全学的な「教員養成カリキュラム委員会」の設置、「教職実践演習」の必修化等による教職指導の充実による教員養成の改善
- ②「教職大学院」の設置とその制度設計を通じて、高度専門職養成としての教員養成プログラムの構築と波及
- ③「教員免許状更新制度」の創設

「18年答申」によって「教職実践演習」科目の開設が義務化されることとなったが、その導入過程で、大学は、教職課程全体のカリキュラムの見直し、教職課程履修指導の充実、独自の「履修カルテ」の作成等、教育改善に取り組むこととなった。特に、免許取得時に教員としての基礎的資質形成を把握・評価する「履修カルテ」の作成を実質的に義務づけたことは、教職課程を有する大学の教員養成の質保証という観点から大きな意義が認められる。本調査研究の対象大学の中にも、「教職実践演習」への対応および「履修カルテ」作成を契機として、「めざすべき教員像、育成すべき教師力とは何か」について学内議論を重ねた経過や具体的な養成実践の取組について回答する大学が多く見られた。

## 2. 教職課程の管理運営体制の改善、再構築

「18年答申」は、教職指導の実質化、大学全体としての教職課程管理・運営組織の確立を目的として、全学的な「教員養成カリキュラム委員会」を設置すべきと述べている。これを受け、課程認定大学に対する実地視察等においては全学的なカリキュラム運営組織の存在、役割、機能、構成員等について実態を精査するとともに、全学的組織が未設置また



は形式的な設置にとどまる場合には当該大学に対して指導を行っている。

これに対して、教員養成の改善に取り組む大学は、学校や教職への社会的評価の低下、教員養成への批判に応える観点からも、組織的に自己改革の取組を検討し実践しているが、その際、例えば全学的な「教職センター」等の明確な対応組織を有し、専任教員及び事務スタッフを置いて、教員養成カリキュラムの改善や特色ある教育活動を実施している場合がある。

これらの取組は、特に私立大学において先進的に取り組まれており、全学的な教職センターを有する玉川大学や立命館大学、委員会方式による国際基督教大学等の事例はその成功例と言えよう。これらの大学をより詳細に見ると、いずれも教員養成を大学の社会的使命ととらえ、教員就職者数においても大きな実績を残している。これらの大学では、自らの教育方針（ディプロマ・ポリシー）に教員養成を明確に掲げ、経営陣および学長、関係学部長等の強いリーダーシップによる教職課程重視の姿勢が顕著に見られる。

一方、教育学部を有する国立大学にあっては、一般学部の教職課程の管理・運営と教育学部における教員養成とが乖離し、同一大学にありながら、教職課程の質に大きな差異が生ずる場合が多い。その中で、近年、島根大学、岡山大学等において、全学的な教職センター機能を有する組織の立ち上げが実現している。これらの組織では、一般学部の教職課程の改善と管理運営を教育学部の協力を得ながら実現するとともに、免許状更新講習の実施、地域の現職教員研修への対応等、新たな役割への積極的な関与も見られる。

### 3. 中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」 （平成 24 年 8 月）が示す新たな課題設定

「18 年答申」から数えてわずか 6 年という短期間で、中央教育審議会は、2 年間の特別部会の議論を踏まえた「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」と題する答申を公表した。前回答申から異例のスピードで提出された教員養成改革プランは、教職課程を有する大学に新たな課題を提起している。21 世紀に求められる学校教育の在り方を展望し、その担い手としての次世代教員に求められる資質能力の育成について大きく踏み込んだ内容であり、今後、大学は、答申の趣旨を踏まえた新たな自己改革に取り組む必要がある。その要旨は以下の 3 点で、いずれも教職課程を有する大学に「覚悟」を迫っている。

#### （1）教員の基礎資格の高度化

戦後日本は、欧米各国に先駆けて教員養成を大学の教職課程で行うことを実現した。「大学における教員養成」と「開放制の原則」という二大原則の確立である。しかし、近年の世界の動向をみると、教職をより高度な専門的職業ととらえ、養成水準を大学院段階に引き上げる国が増加している。社会の急激な変化と学校教育の役割の変容、高学歴化の進行

等、原因は多様だが、少なくとも専修免許状や教職大学院があるとはいえ日本の立ち遅れは否めない。今回答申が示した「大学院レベルでの教員養成」という方向性は、本格的な教員養成の質の高度化を予感させる提案である。

## （２）「学び続ける教員像」の確立

未来に生きる子どもたちは、知識基盤社会、生涯学習社会の担い手である。このため学校教育は、彼らがこの新しい社会を担う力（生きる力）を身につけさせることが課題となっている。そのために、学校は、既存の知の伝達にとどまらない「新たな学び」の場として再生される必要がある。そうであれば、教えることと学ぶことの専門職である教員もまた変わらなければならない。答申は、それを「学び続ける教員像」の確立と述べた。

教員という職業には、初任期、中堅、ベテラン、あるいは経営に臨む管理職の時期など、それぞれのライフ・ステージに応じて学ぶべき課題がある。換言すれば、教員をめざす学生と既にその職にある現職教員にはすべて、養成と研修のいずれの段階にあっても、課題を発見し最新の専門的知識を吸収して、教育活動に最善を尽くす意志と実践的技量を確立する義務がある。自明のこととはいえ、答申が、教員の生涯を通じての職能成長の意義とそのための新たな社会システムの構築に言及した意義は大きい。

## （３）大学と行政の連携・協働の実現

新しい時代の教員養成と研修を実現するために、答申は大学と教育行政の双方に注文をつけた。従来型の「養成は大学、研修は行政」という役割分担を超え、両者の連携・協働が不可欠だと強調した。研究を使命と考える大学には、ややもすれば教員養成を狭隘（きょうあい）な職業教育ととらえ忌避する傾向がある。一方、行政や教育現場は、明日の教壇を任せられる即戦力を求めている。この微妙な認識のズレと対立の構図は、そろそろ払拭（ふっしょく）される必要がある。教員の生涯を通じた職能成長の実現には、高度な教育的実践力を育てる養成と多様な研修プログラムの開発が重要で、それには両者の連携が欠かせない。

答申は、教員の専門性を高めるために必要な制度的枠組みとあるべき方向性を示している。しかし、構想の実現には解決すべき課題が山積している。描かれた未来図と現実とのギャップは大きく、とりわけ大学に突きつけられた課題は多い。

最大の課題は、教員養成の高度化を実質的なものにするために、まずもって、現に保有する教職課程を抜本的に改善することであり、その上で、大学院レベルの教員養成機能の改善を図ることである。教育改善のキーワードは、高度な教育的知見と実践的指導力の育成であり、大学は、自らの社会的使命として、教員養成を学部、大学院の双方で本格的に担うことを改めて宣言しなければならず、そのための自主的な改革構想が求められている。

次の課題は、教員養成のための学内組織の整備と管理運営体制の改善である。どのような教員を育てたいのか、まずは大学自身が養成する教員像を明確にし、そのために必要な教育プログラムや教育方法を対外的に明示する。同時に、学内の学部・学科単位に分散して置かれている教職課程を全学的に管理・運営する組織の構築も不可欠である。

最後の課題は、大学と教育行政の連携・協働を実現する意識と組織の改革である。教員養成と研修に関して、大学人自身が行政との連携の意義を改めて確認し、プログラムの開発や実施のための組織を、学外の人や機関と一緒に構築することが重要である。

(高岡信也)



## 第3章 教員養成教育改善を実現する組織の在り方

### 第1節 専攻、講座組織の見直し

先進的な教員養成教育の改善が行われている大学の多くには、改善を推進するリーダーとこれを支える体制の存在が認められる。まず国立の総合大学では、教育学部が中核的な役割を果たすことが期待されており、教育学部長もしくは学部長が任命する教員が学部をとりまとめ、必要があればさらにこれを大学全体に展開させる例が多い。学長もしくは新たに任命された担当副学長等が大学全体の委員会を主宰する例もみられるが、この場合も原型は教育学部にあり、教員養成における主要な実務は依然として教育学部が負っているといえよう。このことは私学においてもほぼ同様であるが、私学の場合、設立の理念や学長の意志が強く尊重される傾向のため、学長から一任された教員もしくは組織が中心的な役割を果たす例もみられている。

以下では、教員養成教育の改善に関わる専攻、講座組織を見直すことをテーマに、参考となる取組を紹介する。

#### 1. 教員養成カリキュラム委員会

平成18年の中教審答申に示された「教員養成カリキュラム委員会」は、教職課程の運営や教職指導を全学的に責任持って行う体制を構築するものとして、現在、課程認定大学の大半に設置されている。ただし、その組織上の位置づけは一律ではなく、教員配置や機能についても大学による差異がみられる。

- 全大学的な例として、岡山大学では、「これまで総合大学では、開放制のもと各学部が独自に教員養成を担ってきたが、養成する教員像は不明確であり、体系的な教職課程も構築されてこなかった」という反省に基づいて、学部の枠を超えて全学的な教職課程の企画・運営を行う“教師教育開発センター”の設置を行っている。開放制免許制度では、最低基準の単位修得をもって教員資格が得られることへの疑問が常に提起されているが、ここでは、教育学部が持つカリキュラムを基に全学教職コア・カリキュラムを開発し、他学部であっても教育学部並みのカリキュラム履修を可能としている。開放制下における質保証の取組として、成果が期待される。こうした取組は他大学でも試みられようとしているが、機能充実のための専従教職員や施設など、一定規模以上を有する大学でないと維持が難しい面もある。

なお、全学的なカリキュラム委員会を構成する場合、一般的に、課程認定を受けている全学部の学部長や担当責任者等による委員会方式が採られることが多い。やや形式的な面もみられるが、以前に比べると学部間の連携が進みつつある印象を受ける。

## 2. 教科等を超えた組織の再編

教員組織については、運営費交付金の削減に伴う人件費削減、定員削減等によって十分な教員確保が難しくなっているという課題を指摘する大学が多く、この解消としていくつかの試みがなされている。

- 鹿児島大学では、平成 21 年度に教育学研究科を、従来の「学校教育専攻」と「教科教育専攻」の 2 専攻から「教育実践総合専攻」の 1 専攻に改組した。これは、細分化された教科や学問分野を融合し、より広範な学びを可能とすることによって、視野の広い人材育成を行い、研究上も新たな教育上の諸課題に対応しやすくすることを目指したものである。

柔軟なカリキュラム運用等によって教員負担が軽減され、新たな分野に取り組む人員の確保が可能となることを期待したい。

- 千葉大学では、各学校段階で議論ができるよう、小学校課程と中学校課程という 2 つの課程会議を設け、それぞれに各教科や教室から 2 名ずつの教員が参加する体制整備を行った。これにより教科や教室間の縦割りが解消され、全体として教員養成に関わる教員の意識も変化したことが報告されている。全体のカリキュラムを俯瞰し、指針を示す組織が設置されたことによって、学部 4 年間を通観したカリキュラム構築が意識されるようになったことは、前進といえよう。

- 改組とは別に、岡山大学のように教員組織を教育学研究科に部局化する例もみられる。細分化された教室制による人員の硬直化を解消することで、より大局的な組織運営と柔軟なカリキュラム編成が可能となる一方、教育学研究科を基準にすることで生じる学部教員組織とのずれや、研究組織と教育組織の乖離等、解消すべき課題も指摘されている。

## 3. 養成に関わる教員の育成

本節の冒頭で改善を推進するリーダーについて触れたが、先進的な改善は、先見性を持った一部の有志による自発的行動が契機になっていることも少なくない。改善を持続可能なものとするためには、こうした取組の継承が必要であり、養成教育に関わる教員の育成もまた課題となる。

- 福井大学では、以前より数名の有志による改革の取組が行われてきたが、その取組が他の教員へと波及しにくい課題を抱えていた。この原因はいくつか考えられるが、近

年、数名の卒業生が教員として採用されたことなどによって、実質的に改革に携わる教員数が増え、比較的安定的な運営ができるようになったことが報告されている。

組織として、後継者の育成は重要な課題である。教員養成という実践力が求められる人材育成においては、ある意味、徒弟制的な部分も必要であり、こうした循環を可能とする組織づくりについても留意しておく必要があるだろう。

#### 4. 他大学との連携

単位互換など、他大学との連携はこれまでも行われてきているが、学生および地域のニーズを満たすことを目的として、他の通信制大学と連携し、当該大学が有しない教員免許種の取得を可能にする試みも行われている。

- 理数系の教員養成に実績がある岡山理科大学（小学校の課程認定は受けていない）は、理数系の指導に強い小学校教員を求める地域並びに学生の要望に応えるため、聖徳大学通信教育部と連携し、小学校教諭（2種）の免許取得を支援する教育体制を整えた。大学が本来備えない免許種の取得であるため、安易な免許取得を許さない基準制定と放課後等を利用した学習支援という質保証対策がとられている。このことは、同様の仕組みを検討する際に十分留意しておく必要があるだろう。

#### 5. 小学校教員の養成に特化した組織改善

小学校教員の専門性については、従来から多くの議論がなされてきているが、その背景に教科等の専門を基盤とした講座・専攻組織があることは否定できない。いわゆる教科ピーク制を否定するものではないが、小学校教員は基本的に全科担任であり、6才から12才までの発達的変化の著しい児童を対象とすることを考えれば、特定の教科指導に強いということのみをもって、小学校教員としての専門性があるとするのは無理があろう。小学校教員としての専門性、そしてこれを養成するための組織を考える必要がある。

- 山口大学では、平成18年の中教審答申や教育学部が培ってきた教育活動の成果を養成に反映させる取組として、平成21年度に小学校教員養成に特化したコースの新設（定員30名）を行った。いわゆるピーク制はとらず、コース指定科目（いずれも課程認定対象外の科目）として3つの系（子ども理解系、学習指導系、協働実践系）を立て、これらが免許認定科目群と有機的に連携し、最終的にコース指定科目を軸として全養成カリキュラムが統合されるよう計画されている。コース指定科目のほとんどを担当するコース教員は、全員が学部内の兼任者で、10名中3名が実務家教員となっている。組織運営には困難も伴うが、比較的自由度の高い教員組織とすることで、教科等の枠組みを超えた相互理解や全体的な視野の獲得、異なる視点が生む新たな改善点の発見といった効

果が認められる。コース専門科目についても、科目どうしが連携するよう時間割編成上の工夫がなされており、目的や学習内容によって複数の科目を融合させて、地域や学校等をフィールドとした学習が行いやすいよう配慮されている。

(岡村吉永)



## 第2節 教科担当と教職担当教員の協働体制の構築

### 1. 教員養成改革における教員組織改革の課題

教職という職業は、人間の心身の発達にかかわる専門的職業であり、その活動は児童生徒の人格形成に大きな影響を与えるものである。そのため、優れた教員の養成とその確保をめぐる問題は、教育改革の主要なテーマの一つとなっている。近年でも、平成13年の「今後の国立の教員養成系大学・学部の在り方について」（「在り方懇報告」）や平成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」（「18年中教審答申」）などにおいて、その問題解決に向けての方策等が提言されている。

その中で、教員養成を担う教員組織の在り方に係わる問題が重要な改善課題として位置づけられている点に注目する必要がある。具体的には、教員養成を担う教科専門科目担当教員と教職専門科目（教科教育法を含む）担当教員の協働体制をいかに構築していくかという問題である。教員養成の在り方は、これらの教員が教員養成という目的意識を共有し、体系的なカリキュラムのもとで、その教育に当たることが不可欠である。この点、各大学における養成教育改善のきっかけとなった「在り方懇報告」では、「将来教員になるべき学生に、幅広くいろいろな分野を体系的に教育するとともに、教員としての実践的な能力を育成していくためには、教員養成学部の教員が、教員養成という目的意識を共有し、体系的なカリキュラムを編成していくことが不可欠である」と指摘しているところである。

では、養成教育改善に向けて取り組んだ大学・学部における教員組織改革、具体的には教科担当教員と教職担当教員の協働体制の構築は、どのように推進されたのかを調査対象大学での取組を通してみていくことにする。

### 2. 問題意識の共有化と養成する人材像の確立—協働体制構築の前提条件—

まず、取り組まれたのは教員養成をめぐる問題意識の共有化という点である。「在り方懇報告」や「18年中教審答申」について、どのような改革・改善課題が教員養成（学部）に対して指摘されているのか、その内容を自らの大学・学部の課題としてどう位置づけ、具体的な改革・改善方策につなげていくかという側面から検討されている。

そこでは、こうした提言を「一定の危機感」（岡山大学）、「危機意識」（山口大学）を持って受け止めたり、「教員養成改革の課題」（鳴門教育大学）として捉え、具体的な学部改革に着手したことが指摘されている。また、「教員養成学部としての『教育目標』の確認とそれを実現する具体の組織、カリキュラムを検討する中で、『免許法依存体質の克服』が最大の課題と認識、本学にしかできない養成教育が具体的にできなければ単純に『再編』とはならない」として、「『在り方懇報告』の読み直し」（島根大学）といった取組が展開されている。ここには、「在り方懇報告」や「18年中教審答申」といった「外（圧）的」要素を、自らの組織の課題として位置づけ、内部改革の契機として取り組む姿

勢が存在するといえる。

こうした問題意識の共有化のもとで、養成教育改善に取り組んだ大学では目指すべき大学・学部の目標や養成する教員像を改めて検討し、それを具体的なカリキュラム改革や組織改革につなげていく取組が展開されている。例えば、鳴門教育大学では、「在り方懇報告」で指摘された「課題」を、①資質・能力として実践的指導力を育成するものであること、②体系的なカリキュラム編成であり授業科目間に関連性がつくられていること、③教員養成大学独自の教科専門の教科内容を創出していること、④子どもの発達段階に応じた指導が展開できる能力を育成するものであること、と捉え、その課題解決に向けて「教員養成コア・カリキュラム開発プロジェクト」を立ち上げ、その中で「教育実践学を中核とする教員養成コア・カリキュラムー鳴門プランー」を開発し、導入している。また、岡山大学では「学部・大学院将来計画委員会」のもとで、今後の新たな教育学部像を検討する中で、今日求められている教師の教育実践力を、①学習指導力、②生活指導力、③コーディネート力、④マネジメント力の4つとして整理・設定し、これらをバランスよく身に付けた反省的で創造的な教師を養成することを教育学部の目指す教師像として設定し、そのもとの教員養成コア・カリキュラムを構築し、導入している。同様の取組は、他大学にも見て取ることができる。

こうした組織的検討のプロセスの中で、学部の目標や目指すべき教員像の構築という作業が展開されているが、そこでのキーワードとなったのは「教育実践力」「実践的教育力」「教育的実践力」といった言葉に現れているように、教員が担う教育実践に係わる力量の育成を大学としてどのように展開・実践していくかということにあったといえる。この「教育実践」に係わる力量の育成は、当然、大学全体で取り組むことによって達成されるものであり、「在り方懇報告」等で課題として指摘されていた教科担当教員と教職担当教員の連携協力のもとで取り組むことによって、それぞれの考え方や認識の違いを乗り越え、学部としての統一的な方向性を打ち出すことが両者の協働体制構築の基礎を形成することになったといえる。

### 3. カリキュラム改革と新たな仕組みの導入ー協働体制構築の推進条件ー

こうした取組によって、教科担当教員と教職担当教員の協働体制構築に向けた前提条件が一定程度整うことになるが、それをさらに推進し、日常的な場面での協働体制を構築していくことが教員養成改革・改善の実効化を担保することになるのも事実である。

その点で各大学の取組を見てみると、具体的なカリキュラム改革・改善に取り組む中で、教科担当教員と教職担当教員の協働体制構築に向けた新たな仕組みが導入されている点を指摘することができる。例えば、島根大学では教職課程・学部教員組織上の課題として、①免許教科単位の講座、専攻組織の改編を通して、免許法依存からの脱却を図る、②「教育的実践力の育成」を具体的に担う組織構築、全教員の関与、実務家教員の組織的任用、③養成教育の改善に取り組む組織的FDの実施、を位置付けるとともに、その課題解決に向け

て、①「教育的実践力」の育成という目標の共有化、②教科専門と教職専門の協同の実現、「教科または教職」科目の積極的活用、③教育実習を含む体験的活動のカリキュラム上の位置付けの明確化、④科目開設の協同化、複数の担当者によるシラバス改善の恒常化、という方針のもとで改善に取り組んでいる。

ここには、組織改善の新たな仕組みとして「教科専門と教職専門の協同の実現」「科目開設の協同化」の導入がうたわれている。それは、先の「教育実践」を中核とする「コア・カリキュラム」の構築とそこに全教員が係わることを担保する新たな組織的関与の仕組みの導入だといえる。さらに、この仕組みの稼働によって両者の連携・協働を具体化する取組が展開されている。それが「教科専門と教職専門科目（教科教育法）融合型カリキュラム」である「教科内容構成研究」の導入である。そこでは、教科と教職担当教員による新たな科目が共同開講という方法によって具体化されていると同時に、実際の授業においても教科と指導法（教科教育法）の教員による共同開設という授業形態の導入が図られている。こうした取組により、それぞれの担当授業科目の意味と意義を教員養成という観点から再構成するとともに、教員養成学部の固有の授業科目の開講という形式（融合）にまで展開することによって、担当者の意識改革も図られるという効果が生じている点に注目する必要がある。こうした取組は、岡山大学における「教員養成の観点に立った教科専門科目（教科内容学）」の再編・充実などとしても展開されている。

また、学生の学びの軌跡を記録化する新たなツールの開発とその活用場面における全教員の関与を制度的仕組みとして展開することも教科担当と教職担当の協働体制の構築を図るものとして導入されている。「プロフィール・シート」（島根大学）、「教育実践ポートフォリオ」（岡山大学）、「教職学習個人誌」（福井大学）といったものの開発と実践である。この取組について、福井大学へのヒアリングでは「コアカリキュラムもそれ以外も、すべて各学生の学習個人誌において統合されることとなる。このため、教科専門、教科教育、教職専門のいずれの教員も学生が作ったものを通して、同じ土俵に立つこととなる」と「教職学習個人誌」の意味を位置づけている。ここには、「学生の学び」とう教育の成果に対して、その教育を担うすべての教員が係わることによって、教員自らの教育の振り返りだけでなく、他の科目との関連や相互関連を踏まえた授業改善の在り方の検討が具体的な素材をもとに検討することが可能となる。いうなれば、共通のエビデンス（証拠）に基づく教科担当教員と教職担当教員の協働体制を構築する取組だといえる。

以上のような取組は、課程認定制度に基づく専門領域ごとの教員集団の形成という従来の教員組織原理を教員養成カリキュラムの改善という観点から改変していこうとするものとして捉えることができる。それはまた、「18年中教審答申」において、教員養成カリキュラム委員会の機能の充実・強化に関して「各大学の判断により、全学的に教科に関する科目の担当教員と教職に関する科目の担当教員の参画を得て運営すること」と指摘されたことを受けた対応の一つの姿だともいえる。

（北神正行）

### 第3節 「教職センター」の機能拡充, 「実務家教員」の活用

#### 1. 「教職センター」の機能拡充

##### (1) はじめに

いわゆる「教職センター」機能が政策的に注目された嚆矢は、1997（平成9）年の教養審第1次答申<sup>1</sup>であろう。その後も、その機能の充実・強化が2006（平成18）年の中教審答申で謳われるなど、その機能の拡充が教員養成教育の改善につながることへの期待は衰えていない。

「教職センター」はもともと、教員養成における開放制の原則の下、複数学部において教員養成を行っている私立総合大学において、全学的な教職課程や教員養成に関わる業務を円滑に運営するために設置されてきたもの<sup>2</sup>であるが、これがなぜ教員養成教育改善への鍵と思われてきたのか。

2006（平成18）年の中教審答申の内容から「教員養成カリキュラム委員会」<sup>3</sup>に求められる機能を読み取れば、

- ①教員養成カリキュラムの全学的なマネジメント（編成・検証・改善）
- ②実習や実践的な科目に関する学校や教育委員会との連携・連絡調整
- ③教職に関するキャリア支援

に実効力をもって取り組むことと言えよう。

①～③のいずれも、教職を目指す学生に教員として必要な資質・能力を身に付けさせるという観点から重要な取組であり、それ故に教員養成教育の改善の鍵の一つとして「教員養成カリキュラム委員会」の機能の充実・強化が謳われていると合点が行く。

しかしながら、①～③の各内容は、教員養成教育を行う大学側から見れば、課題としての性質が異なる。②は目の前の課題として取り組まざるを得ないことであり、③は追加的な予算を得、適切な人材を得られれば、学校教員や教育委員会勤務の経験者を非常勤の教職員として雇用することなどにより比較的容易に取り組める課題である。最も難しいのが①であり、殊に学校や教育委員会からの教職課程に関する要望も反映させつつカリキュラムを編成するとなると、教員養成教育を行う学部や学科の理念やこれまでのカリキュラムに関する考え方とどう調整し、整合性をとっていくのかという難しい課題に直面することになる。現実的な問題として、カリキュラムの改訂にあたって、課程認定にどう対応する

---

<sup>1</sup> 同答申では、「教員養成カリキュラム委員会」を①事前指導・教育実習本体・事後指導それぞれの内容の整合性・連続性、教科指導、生徒指導等に係る諸科目と教育実習との内容の整合性・連続性等を適切に確保する観点から、教職課程の中でこれら科目間の授業内容等の調整を行う、②シラバスの作成、授業科目の内容の調整、教育学系教員・心理学系教員等によるリレー講義等の企画・実施、学校や教育委員会等との連携など、カリキュラムの改善を促す、といった役割を担うものと位置付けている。

<sup>2</sup> 例えば、慶應義塾大学の教職課程センターは、教職課程及び教員養成にかかわる業務を全塾的に円滑に運営することを目的として1982年に設立されている。

<sup>3</sup> 本稿での「教職センター」機能に関して、中教審等の答申など政策文書においては、「教員養成カリキュラム委員会等」という名称が使われるのが通例であった。

かという課題もある。

## （２）教員養成カリキュラムの全学的マネジメントと「教職センター」

今回訪問した大学においても、②や③の機能を担う「教職センター」は多々見られた。さらに①への挑戦を行っている大学もあり、その内容を少し詳しく紹介したい。

教員養成を7学部で行っている玉川大学では、2006（平成18）年4月に教職センターを設置し、介護等体験や教育実習のコーディネートや免許状の申請業務等に加えて、教育委員会や学校との連携、学校長等による学生の指導や相談を行っている。

また、全学体制で教員養成に取り組むという学長の強いリーダーシップの下、その中心を教職センターが担い、教育学部以外の学部での教職科目のコーディネートを行うほか、それらの学部でのカリキュラム改革にも関わることとされている。

教職センターは、2012（平成24）年4月にさらにその研究機能を高める方向で教師教育リサーチセンターへと改組が行われ、「教職カリキュラム研究」や「教師教育に関する研究」を推進し、カリキュラム改革につなげることを予定している。

この事例の特徴として、学長の強いリーダーシップの下に全学的な体制が構築されていること、研究に基づくカリキュラム改革が志向されていることが挙げられる。

教員養成を8学部で行っている岡山大学では、教育学部附属のセンターを改組することにより2010（平成22）年4月に全学組織として教師教育開発センターを創設し、全学教職課程のディプロマ・ポリシーを設定するとともに、教職課程のコアとなる全学教職コア・カリキュラムを同センターが中心となって運営している。

加えて、教職相談室を設けて全学の教職志望学生を対象にした個別指導を行ったり、現職の校長など学校教員を講師とした教師力養成講座を開講するなど教育委員会や学校との連携の窓口の役割を果たしている。

この事例の特徴として、背景に教員養成学部における10年スパンでのカリキュラム改革の取組があったこと、いわゆる文部科学省のGP予算の獲得を契機に全学に波及したことが挙げられる。

## （３）「教職センター」のオルタナティブ

最後に提起しておきたいのは、前述の①～③に大学として実効力を持って取り組めれば、「教職センター」という形にこだわらなくてもよいのではないか、ということである。

教員養成を6学部で行っている鹿児島大学には、運営費交付金の特別教育研究経費を得た取組として、(1)自主講座「教員養成基礎講座」の実施、(2)教職支援員の配置、がある。前者は、全学組織である教員養成カリキュラム委員会と連携して、教育学部附属のセンターが実施する全学部の教職志望学生を対象とした単位化されていない講座である。教育学部教員と県教育委員会職員、現職教員や退職校長によるオムニバス形式の講座であり、学

校現場の様子を理解することや、教師となるための学びに指針や見通しを持てるようになることなどに配慮した内容になっている。また、後者は退職教員によるキャリア相談であり、全学の教職志望学生を対象としている。

もともと同大では、教育学部以外の学部の全ての教職科目が教育学部の他学部開講科目になっており、全学の教員養成教育に教育学部が貢献することが違和感なく受け入れられているようである。全学的な「教員養成カリキュラム委員会」と教育学部附属のセンターが有機的に連携することによって、教育学部が全学の「教職センター」機能を中心的に果たすことの可能性を感じる取組である。

## 2. 「実務家教員」の活用

### (1) はじめに

「実務家教員」の呼称や定義については議論がある<sup>4</sup>が、ここでは、従来の教員養成教育では手薄になりがちだった、学校現場の課題をより身近に取り入れた実践的な内容を学生に教える担い手を、「実務家教員」と捉えておくことにしたい。現場の実践知を学生に伝達する役割を期待されている教員と言い換えることもできよう。

### (2) 学生の個別指導や正規のカリキュラム外での「実務家教員」の活用

今回訪問した大学の多くで、特任教員や相談員、支援員といった形で現職教員や退職した教員が教職を志望する学生の個別面談を行ったり、小論文や模擬面接、模擬授業などについてアドバイスする例が見られた。また、正規のカリキュラム外の、教職への意識を高めることや学校現場の具体的な課題に対応できる力を高めることを目的とした講座の講師として、現職教員や退職した教員、教育委員会職員などを活用している例もあった。これらを「教員」と見るかどうかという点は議論になりうるだろうが、このような形で教職を志望する学生を支援していることは、学生のニーズに応じる、という点で好意的に受け止めてよいであろう。

### (3) 正規のカリキュラムでの「実務家教員」の活用

個別指導や正規のカリキュラム外の講座等にとどまらず、「実務家教員」が正規の教員養成カリキュラムの一翼を担っている例もある。

鹿児島大学教育学部（教員養成学部）の例であるが、同大では2007（平成19）年度に教育学部附属の教育実践総合センターを改編して拡充したことに伴い、県教育委員会から現

---

<sup>4</sup> 法令において、「実務家教員」は教職大学院の教員として定義されている。専門職大学院設置基準では「担当する専門分野に関し高度の教育上の指導能力があると認められる」者と定義され、その具体的内容として「小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校及び幼稚園の教員としての実務の経験をおおむね5年以上有し、かつ、高度の実務の能力を有する者（文部科学省告示「専門職大学院に関し必要な事項について定める件」第二条）」とされている。

職教員 4 名を教授（2 名），准教授（2 名）として招請した。これらの教員は，「実践的科目群」と位置付けられる授業科目の多くを教育学部の教員と協働して，あるいは実務家教員のみで担当している。「実践的科目群」は，教育学や心理学，教科教育学領域，教科専門領域と往還しながら学ぶ科目群として位置付けられているものである。

「実務家教員」が関わっている科目の具体的内容は次のとおりである。

- ・「教職基礎研究」（必修：1 年後期）

教職の意義や教師の役割を学ぶ。実務家教員と教育学部の教員の協働によって行われる。教育学部教員が担当するかどうかは任意だが，半数以上の教員が参加。

- ・「教職実践研究Ⅰ」（選択：2 年前期）

学習指導案を作成して模擬授業を行うことにより，学習指導の基本的な力量形成やそのための課題について実践的に学ぶ。実務家教員 4 名で担当。

- ・「教職実践研究Ⅱ」（選択：2 年後期）

学級経営に関する基本的な理解を図る。実務家教員 4 名で担当。

- ・「教職応用研究」（必修：4 年次後期）

制度上の教職実践演習にあたる。1 つのコースを教育学部の教員と実務家教員との協働により開講。

これらの教員の招請は，2006（平成 18）年に結ばれた大学と県教育委員会との連携協定書及び学部と県教育委員会との間における人事交流に関する覚書に基づく人事交流により行われており，原則 3 年間の任期で，その後は学校の校長職や教育委員会の指導主事，県の研修センターの課長職などに戻っている。また，教授や准教授として迎える際の選考については，通常の教員とは異なる基準・手続きを定めている。

このように，教育学や心理学，教科教育学領域，教科専門領域といった専門的，理論的な科目と，実践的科目群とを往還して学ぶものと位置付け，その上で実践的科目群に実務家教員の持つ経験知を生かしているカリキュラムが，学生の実践的な力量形成にどのように影響を与えているのか，同大における学生の変容など，知見の積み重ねに期待したい。

#### （4）「実務家教員」と「教育学研究」の発展

以上のような，現職の学校教員が大学で教えた後，学校や教育委員会に戻っていくシステムは，大学における教員養成教育への学校や教育委員会の理解を深めることにも効果的であろう。相互理解が進み，さらなる協働が生まれることも期待できよう。

そのような相互理解は，他の方法でも生まれ得る。一例として，大学院で学ぶ現職教員に，大学教員と協力しながら学部開講科目の指導を行わせることにより単位を認定しているケースを紹介したい。

秋田大学教育文化学部（教員養成学部）の例であるが，同大では，大学院で学ぶ現職教員を対象として，大学教員と協力しながら学部開講科目の指導を行うことにより単位を修

得できる科目を、担当する学部開講科目に対応して、複数開講している。それらの科目では、若手教員への実践知の継承・発展を可能にするための指導・助言力、スクールリーダーとしての能力を獲得することを目標としている。

これらの科目を通じて、学部学生は大学院で学ぶ現職教員から実践知を学ぶことができ、大学院で学ぶ現職教員は、学部学生の指導にあたって自らの実践知を成文化することを通して、自らの実践の振り返りや理論を踏まえた体系化ができるという双方にとってのメリットが生み出せる。このような学びを経験することは、現職教員にとって、その後の教職生活でも学び続けていくために必要なことであり、その機会を大学が提供することの意義は大きいであろう。

「実務家教員」が教員養成教育を行う大学と学校や教育委員会を行き来することや、大学院で学ぶ現職教員が自らの実践知を理論を踏まえて体系化していく過程を通じて、教員養成教育に深い理解を有する教育委員会・学校関係者、学校現場を理解する大学教職員が増えていき、相互の架橋がより良く行われ、大学における教員養成教育にも、学校教育にも、良い影響が表れていくだろうと思うことは楽観にすぎるだろうか。

さらに、「実務家教員」や大学院で学ぶ現職教員が増えていくことの効果として、学校現場の状況を重視し、実際の指導や教育の場面にも応用できる研究成果が「教育学研究」においてより一層増えていけば、現在の教員養成教育や学校をめぐる課題解決につながっていくと考えるのは期待しすぎであろうか。

「実務家教員」がそのような時代を切り開く礎になる可能性を指摘したい。

(渡辺恵子)



## 第4節 組織的FD・SDの実施

### はじめに

各大学における教員養成の質を向上させる上で、それを担う「教員養成担当者 (Teacher Educator)」の質の向上と組織の力の向上は大きな要因の一つである<sup>5</sup>。

各大学において教員養成の質を高める上では、「教員養成担当者」間の分業体制の確立とそれぞれの役割を担う「教員養成担当者」や組織の力の質の向上が求められる。本稿では、「教員養成担当者」の能力や組織の力を高めるための組織的な取組を「組織的FD・SD」と把握し、学部等が「打てる手立て」という観点で優れた取組を収集することとした。未だ、教育養成に関わる「組織的FD・SD」は一般に未発達の状態にあることから、当該大学において明確に「組織的FD・SD」と位置づけていない場合でも実質的にその機能を果たしていると思われるケースを含めて記述した。

#### 1. 「組織構造(職務・権限・責任)変革によるアプローチ」

「役割によって人は育つ」と言われるように、与えられた職務・権限・責任によって人は育つ。また、職務・権限・責任の再配分はメンバーのコミュニケーションの在り方を変様させる効果を有する。例えば、千葉大学教育学部では10年ほど前に各教科・教室の縦割りを超えて教員養成に取り組むために、小学校課程、中学校課程という課程制を導入し、それぞれの課程会議を設けて各教科・教室所属の教員が学校段階の議論に加わる仕組みを作ることで、全ての教員が教員養成に関しておのずと関心が深くなっていったとされる。

弘前大学では平成21年度から教育実習関連科目に全学部教員が関与する形をとり、教育現場との接点を持つ仕組みを作った。また、玉川大学では教科指導論の担当者が教育学部以外の学部にも配置されるスタイルをとっており、各学部の教員養成の主軸となっている。これらの組織構造の変化は教師教育担当者の成長に影響力を持つ。

#### 2. 「プロジェクトによるアプローチ」

教育と並んで研究を一つの機能として持つ大学らしい「教員養成担当者」の力量形成の仕組みがプロジェクト研究の実施である。このプロジェクトの内容は多様であるが、学生の学びと教育効果、卒業後の実態を検証する教員養成カリキュラム評価の取組が行われるようになってきている。玉川大学ではリサーチに基づくカリキュラム開発を推進するため、平成24年度から教職センターを「教師教育リサーチセンター」に改組した。

---

<sup>5</sup> ここでいう「教員養成担当者」とは、広くとれば、大学の研究者教員、実務家教員、大学の事務職員はもとより、大学で臨時的に授業を担当する現職教員や教育実習の指導教員である小中高校の担当教員、ボランティア受け入れ先の担当教員、受け入れの責任を担う校長、事務を担う事務職員なども含まれる。

また、静岡大学教育学部では総務会で学部全体で組織的に取り組む必要がある「プロジェクト研究」を企画立案し学部長裁量経費で実施してもらい、『附属教育実践総合センター紀要』で公表するというプロセスを明示することによって、学部の課題を明示化・可視化すると共にプロジェクト研究の成果を学部構成員が共有するという仕組みを作っている。こうしたプロジェクトの中での優秀な先輩・同僚との出会いは教師教育担当者の成長にとって大きな意味を持つだろう。

### 3. 「環境整備によるアプローチ」

ICT環境の整備や教員が日常的に集まり雑談をしたりできる部屋や、教材・教具を整理し共有する仕組みを作ったり、実践的な教員養成を実施しやすい教室整備やゲストを呼んだりできる予算措置を作ったり、事務作業を簡素化したりといった取組が「環境整備によるアプローチ」である。島根大学教育学部附属FD戦略センターでは、公開授業を参観した際にコメントを入れる仕組みや学内外の事例を紹介するICT環境を整備している。

### 4. 「コミュニケーションの活性化によるアプローチ」

講座や教室などの小規模な実践共同体における日常的でインフォーマルな共同体験やコミュニケーション、あるいは学部運営への参加などは力量形成にとって有効である。国士舘大学体育学部こどもスポーツ教育学科では、町田キャンパスに研究室を持つ教員同士の定期的な学習会を行い、授業やカリキュラム開発に活かそうという試みを継続している。また、福井大学教職大学院では、現実の実践に誠実に寄り添える研究者教員を福井で育成するという観点から、ポスドクの若い研究者や現役院生を特命助教等として採用している。彼らも含めたスタッフが一堂に会する研究会を少なくとも週に一度は開催しており、多様なスタッフが刺激を与え合っているとされる。福井大学の教員養成改革は、教育学と心理学のスタッフが大学の授業でチームティーチングを行い、その後には附属学校での教育実践を一緒に行う中で刺激を与え合いながら協働体制ができあがっていったとされるが、実践共同体における日常的なコミュニケーションの教師教育担当者の資質能力向上における重要性を理解することができる。

鹿児島大学では一年次に教職基礎研究という授業科目をおいているが、その内容は学校体験と大学におけるグループ活動である。この授業科目に教科内容の担当者も含めて多くの大学教員が共同的に関与し、力量形成の機能を果たしているという。また、岡山大学教育学部では各講座単位で授業公開とピアレビューを実施する仕組みを作っている。

### 5. 「個へのアプローチ」

「教員養成担当者」の力量形成に向けて刺激を与えるために、一人ひとりの教員にアプローチするのが「個へのアプローチ」である。島根大学では、教員養成の改善に対するイ

ンセンティブとして、一か月を限度に国内外問わず出張できるリフレッシュ制度である「サヴァティカル・マンス」を設けている。広島大学では、「教職に関する科目」である「教職実践演習」担当教員の資格審査を教科専門担当教員も含めた全員が受け、教員養成学部所属の教員としての特色ある教育研究の在り方を検討しているという。

## 6. 「ネットワークによるアプローチ」

大学の教員だけで力量形成を図るのではなく、附属学校や学校との連携の中で大学教員の力量形成を図ろうとするアプローチである。千葉大学では、すべての教科・教室が附属小・中学校との連携研究を推進している。その結果、教科専門の大学教員の意識も学校教育に目が向くようになったとされる。

群馬大学では、附属小学校に平成 23 年度に「教員養成 FD センター」が開設され、学部教員の研修が行われている。学校現場に根ざした臨床の知を大切にする意味から、「教員養成 FD センター」を附属小学校に設置したのが群馬大学の特徴である。学部に赴任してきた新任学部教員の不安や疑問を解消し、充実した教育活動や研究活動に専念できるように附属学校園と学部教員が協力して支援する温かい FD センターを目指している。その設置目的は「本学部教員のための資質能力の向上と組織成長に向けた教育支援施策の企画・開発・援助」であり、人的資源開発(個の力の向上)と組織開発(組織の力の向上)という両面に焦点をあてているという点に特徴がある。

今回の聞き取り調査では聞き取れなかったが、大学間連携による教員養成の改善や先達校視察などもこの「ネットワークによるアプローチ」に分類することができる。

## 終わりに

大学の教員の力量向上のための「改善の取組(質の高い教員養成を実現している事例)」について聞き取り調査をもとに述べていくことが本稿のねらいであった。もちろん、一つの大学・学部で一つのアプローチというわけではなく、それぞれの状況に適合したアプローチを併用している。こうした多様なアプローチが複合的に重なり合って、それぞれの教員養成課程の風土が形成され、その風土が個人の力量形成に影響を与えているのだろう。

本プロジェクト研究の調査分析班が行った「教員養成担当者」を対象とした調査では、教職課程の授業へのポジティブな取組は、「学校現場とつながりを持つこと」、「教職に向けて学生を指導すること」、「大学での指導法や教育の在り方や子どもについて研究すること」、などの取組の在り方と関連性があることがわかっている(詳細は、国立教育政策研究所(研究代表者:工藤文三初等中等教育研究部長)『教員養成の充実・向上に関する調査結果報告書』平成 23 年 12 月を参照)。同調査によれば、「同僚から授業についてアドバイスを受けている」という人は「よくある」「ときどきある」を合わせても 37%にとどまっており、「組織的 FD・SD」の必要性を示唆している。

今後は、「組織的 FD・SD」を戦略的に進めるために「教員養成担当者」のあるべき姿や資質能力の明確化などが必要である。

(藤原文雄)



## 第4章 教員養成プログラムの改革

### 第1節 育成すべき教員像とプログラム改革

#### 1. 育成する教員像，教員として必要な資質能力の明確化

##### (1) 具体的な教員像，資質能力を策定する意義

教員に求められる資質能力に関しては、平成9年の教育職員養成審議会第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」において、「いつの時代も教員に求められる資質能力」と「今後特に求められる具体的資質能力」とに整理した上で、教員に求められる資質能力が述べられ、平成11年の同審議会第3次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」の「教職課程の充実と教員養成に携わる大学教員の指導力の向上」の章において、「それぞれの大学が養成しようとする教員像を明確に持」つべきことが提言されている。これらの考え方は平成13年の「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」（在り方懇）の報告「今後の国立の教員養成系大学・学部の在り方について」や平成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」等にも引き継がれている。

これらの答申等の背景には、大学の教員養成課程が個々の教員のそれぞれの専門性や教育観に基づいて行われており、一定の理念や哲学の下で統一的・体系的に行われてきていないのではないかという課題意識がうかがわれる。そして、このような答申・報告が立て続けに出されなければならなかったほど、各大学の教員養成課程の在り方に課題が多かったということであろう。

周知のことながら、戦後の我が国の教員養成は、「大学における教員養成」という方針の下で、研究に裏付けられた学問的知見を有する大学教員が実施することとされ、教員養成に関する大学院の設置が遅れたこともあり、授業を担当する大学教員はそれぞれの学問分野から集められる形で構成された。このような組織は極めて遠心力の働きやすい組織であり、すべての教員が同じ方向に向かって統一的な取組を行うことはなかなか困難であった。

この点、本調査研究で事例研究を行った教員養成教育の改善に取り組む大学の多くは、抽象的ではなく、育成すべき教員の資質能力について項目を挙げて明確かつ具体的に示し、学生教育の具体的な指針としていることが見て取れた。

具体的で明確な資質能力を大学あるいは学部として設定することの意義は何か。それは先の審議会等の課題意識の裏返しで、各大学において育成すべき教員像や求められる資質能力に関する統一した理念や哲学の下で、個々の教員が自らの専門と学生が身につけるべき能力との関係を明確に意識し、そして教員養成課程全体として学生の力量を保証しようとするにあると考える。

異なる学問的背景を有している大学教員からなる教員養成課程において統一した具体的で明確な教員像や育成すべき資質能力を策定するという事は、そう簡単なことではない。大学の訪問調査においては、学問的バックグラウンドを異にする学内教員が相互に意見を出し合い、相当に時間をかけて丁寧な意見集約を図っていく様子が語られた。こうした過程を経て大学・学部にもふさわしい教員像等が明確にされたとき、初めて各大学教員のコンセンサスのもと、統一的な教員養成が行われることとなることが明らかとなった。

こうした各大学で教員像や資質能力を策定するという動きは、最近の大学改革全体の学位プログラム化の流れとも軌を一にするものである。大学における教育の質の保証の基軸が、「大学側がどのような教育を実施するか」ということから「学生がどのような力を身に付けたか」ということへと大きくシフトする中で、教員養成課程についても同様の改革が求められてきており、いち早く改革に取り組んでいる大学はこのことも意識した上での取組となっていると考えられる。

さらに、こうした動きは、平成 18 年の中教審答申で提言された「教職実践演習」の導入により、制度面からも求められるようになってきている。すなわち、教員養成課程の最終段階に「教職実践演習」が設定されることとなり、この科目の実施に当たっては、各大学・学部において求める資質能力を策定し、教員養成課程を構成する各科目がどのように教職実践演習へとつながっていくのかを明確化することが求められたのである。

こうした制度化ともあいまって今後各大学においては、さらに教員像や求められる資質能力を明確化する動きが活発化することとなるであろう。

## (2) 明確で簡潔な資質能力

各大学では、様々な角度から分析した上で教員像や求められる資質能力を策定しているが、極めて重要なポイントはその明確さと簡潔さである。

多様な学問的背景の教員が科目を担当する教員養成課程において教員像等を議論すると、ともすればその内容は極めて抽象的なものとなったり、あるいは具体的で明確はあるものの極めて多岐にわたったりするといったことが見受けられる。しかし、ここで掲げられるべき事項は、教員養成段階のみでなく、その後の教職生活全般にわたって、教員自身がセルフチェックできるような具体性と簡潔性を有していることが重要である。

教員養成教育の改善に取り組む大学で着目している資質能力は、概ね次の三つの領域に集約される。

### ①子どもの実態及び子どもの学びについての理解と教科に関する高度な専門性に基づく教育実践力

この領域に含まれる具体的な資質能力を例示すると、「学習者理解」「教科基礎知識・技能」「授業実践研究」「学習の専門職」「学習指導力（学習状況把握力、

授業設計力、授業実践力、授業の分析・省察力及び教材分析力・教材開発力」「授業力（教科内容の理解・構想力・展開力・評価力）」「生徒指導力」などである。

②子ども，保護者，地域住民，同僚教員等との人間関係力

この領域に含まれる具体的な資質能力を例示すると、「リーダーシップ・協力」「社会参加」「コミュニケーション」「表現力」「集団として成長できる教師」「学び合うコミュニティ」「コーディネート力」「マネジメント力」「協働力（対人関係能力，協調性，社会性）」などである。

③絶えざる学びに基づき自らの教育実践を自律的に改善できる成長力

この領域に含まれる具体的な資質能力を例示すると、「探究力」「省察力」「省察的な実践家」「将来にわたって成長し続ける教員」「研究できる教員」「セルフマネジメント力」「教育人間力」「課題探求能力」「自己向上力」などである。

各大学・学部状況等に応じて具体的な項目が区々であることは望ましいことでもあり、実際、上記にみたとおりに各大学・学部が掲げた具体的な項目はまちまちであるが、その数は多くとも10程度に絞って明示していることが多い。

### （3）地域全体の確固たる教員像の策定

（1）で述べたように、大学・学部として育成すべき教員像等を策定すること自体、困難を伴うものであるが、教員養成教育の改善に取り組む大学の中には、大学のみでなく、地域の教育委員会と協働して「教員像」を策定しているところもある。

特に公立学校の任命権者である都道府県教育委員会等と連携・協力して教員像を明確化することに成功しているところもある。このような連携が図られれば、大学が養成を目指す教師像と、採用時点における教員像や教職に就いた後の職能成長を図っていく際の教員像との連続性・一体性が図られ、さらに大学と教育委員会が教職生活の全体にわたって協働してその成長を支援する体制整備の基盤となる。

教員は、結局は地域の学校の教員として活躍することとなる実践家であることを考えれば、大学が地域の教育委員会と連携して確固たる教員像を策定する取組が広がることが期待される。

その際、大学の専門的な知と教育委員会や学校の実践的な知を併せて、これからの学校において子どもたちに育成すべき力やそれを支える学校の在り方を踏まえ、時代や社会の変化を的確にとらえ、21世紀の学校と子どもの学びの創造を担うにふさわしい、新しい高度専門職業人としての教員像の確立を図っていくことが必要と考える。

## 2. 体系的な教員養成プログラムの実施（学習者依存型システムからプログラムにより能力を支えるシステムへの転換）

教員養成教育の改善に取り組む大学では、自ら育成しようとする教員像や資質能力に照らし、独自の教育課程の編成、免許法が示す要件を超えた科目の設定、独自に開発した教育プログラム等を課すことによって、体系的で特色ある教員養成教育を実現している。

現在の教育職員免許法は、教科に関する科目、教職に関する科目等の所定単位を修得することにより教員免許が授与されることとなっており、個々の単位を修得した学生が本当に教員として必要な力を身に付けたかどうかは、各科目を選択して履修するそれぞれの学生に任されている。教員養成教育の改善に取り組む大学では、このような学習者依存型の教員養成ではなく、教員養成課程のプログラム全体で学生の力量を保証しようとしている。

このような先導的な大学の事例をみると、次のような特徴が抽出できる。

### ①プログラム全体の体系的確保のための「架橋」概念の導入

各大学の取組の中には、プログラム全体で学生の総合的な資質能力を育成する観点から、次のような領域についての「架橋」領域の開発が進められている。

○専門科学と教職

○理論と実践・体験的活動

これらの詳細は、次節以降で述べるが、プログラム全体の体系化を図るに当たり、個々の授業科目を統合するような科目を設定して体系的な資質能力の育成を図ろうとするこれらの取組には大きな可能性があると考ええる。

### ②子どもの実態及び子どもの学びについての理解とそれに基づく実践力の育成

これは、教育を受ける主体である「子ども」を中心に据えて様々な科目群の統合を図る取組である。現時点で多くの大学において行われているのは、教育実習をはじめ子どもと触れ合う様々な体験的活動を通じて、子ども及び子どもの学びについての理解を深めるものである。今後は、子どもの学びについての総合的な新しい学問分野である「学習科学」の知見も踏まえて教員養成教育内容・方法の研究を進める必要があると考ええる。

### ③省察力の育成

ほとんどの大学において、教員としての実践力向上のため、自らの実践を自ら振り返り改善できる力、すなわち省察力を育成する取組が行われている。また、生涯にわたって成長し続ける教員、自律的に自己改善を図るための教員を育成するためにも、省察力育成のプログラムの開発をさらに進めていく必要があると考ええる。

（淵上孝）



## 第2節 専門科学と教職の架橋

前節で述べたように、教員養成教育の改善を図る大学の中には、「専門科学と教職の架橋領域」を導入しているところがある。

本節では、この新しい領域の成立の過程とその実施の態様、そして今後の発展のための課題等について述べたい。

### 1. 架橋領域の成立過程

#### (1) 平成10年前後からの状況

平成9年6月、橋本内閣における財政構造改革の一環で、平成10年度まで予定されていた第6次公立義務教育諸学校教職員定数改善計画と第5次公立高等学校学級編制及び教職員配置改善計画について、計画期間を2年延長することとされた（閣議決定「財政構造改革の推進について」）。この結果、平成10年度以降の教員採用者数が大きく減少することとなり、国立教員養成系大学・学部の教員就職率が厳しい状況となった（国立教員養成系大学・学部全体の教員就職者数・就職率は、平成9年度6,800人・41%→平成10年度5,600人・35%、11年度5,100人・32%）。

また、平成9年7月には、教育職員養成審議会から第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」が出され、この答申に基づき、平成10年には教育職員免許法が改正され、免許取得に関する教職に関する科目の最低単位数が増加（中学校一種：19単位→31単位）した一方、教科に関する科目の修得単位数が大幅に減少（中学校一種：40単位→20単位）するとともに、「教科又は教職に関する科目」の領域が設定（中学校一種：8単位）された。

さらに、国立教員養成系大学・学部卒業者の教員就職率が年々減少している状況から、平成10年度から12年度までの3年間に国立教員養成課程全体の入学定員を約5千人削減（平成9年度約1万5千人→平成12年度約1万人）することとされた。

このように、国立教員養成系大学・学部をめぐる状況は極めて厳しく、中でも特に教科に関する科目を担当する専門科学の教員については、修得単位数の大幅減少により教員養成教育に果たすべき役割が厳しく問われることとなった。

このような状況の中で、各大学とも教科に関する科目の新しい位置付けについて模索がなされ、その結果として専門科学の知見を生かした教科内容の指導に関する取組がいくつかの大学で始められた。

千葉大学では、平成11年度から、中学校教員養成課程の必修科目として「教材研究」という科目を設定し、教科専門の教員に担当させることとした。この教科は、免許法上は教科に関する科目として位置づけられてはいるものの、取り扱う内容はその教科名から想起されるように、従来の専門科学に立脚したものから、学校現場と連携した中学校の授業内

容や教材などにより近接したものとすることを旨とする旨とされた。この取組はその後の各大学・学部における架橋領域の開発・発展につながる先駆的な取組の一つだと考えられる。

また、横浜国立大学では、平成 13 年度から、教職に関する科目（教科の指導法）である「中等〇〇科教育法」（注：〇〇には教科名が入る。）の中で、全 8 単位のうち 4 単位分を実質的に専門科学の教員による教科内容学にあて、教材研究などの資質を高めることとした。

これらの取組は、中学校における教科に関する科目の必修単位数が減少する中で、学内のリソースをうまく活用しながら、教科に関する学生の専門知識の確保を図るために行われたものであったが、こうした授業科目の設定により、教科に関する科目の担当教員の意識や教授内容が徐々に、それまでの自らの専門領域に特化していたものから学校において指導される教育内容との接合を図るものへと転換していくという効果も有していた。

## （２）平成 16 年以降

その後、平成 13 年に「今後の国立の教員養成系大学・学部の在り方について」（報告）が出され、平成 16 年度には国立大学の法人化が行われたほか、平成 17 年度からは「教員養成 GP」が開始され、さらに平成 18 年には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」が出され、教員免許更新制の導入、教職大学院制度の創設、教職実践演習の創設などが提言された。

これらの相次ぐ政策的な動きは、確実に国立教員養成系大学・学部の意識や有り様を変革することにつながり、前節で述べたように、この時期、教員養成教育の改革を進める大学において、教員養成プログラムの体系化が図られていった。

こうした改革の一環として、島根大学では平成 18 年度から「教科内容構成研究」という新科目が設定された。この科目は、教科に関する科目と教職に関する科目（教科の指導法）の中間領域に位置する科目群で、学校教育のすべての段階を通じた当該教科内容の系統性を踏まえた、各学校段階の教員に必要とされる「教材研究及び教材開発」等に関する資質能力の確保を目的とするとされた。

また、鳴戸教育大学では「教育実践基礎演習」「教科教育実践Ⅰ～Ⅲ」という科目を設けて学校教育の教科内容の体系を構造的に理解するとともに、各教科の内容を基盤としながら単元構成の方法と学習場面での展開方法などを学ぶこととされた。

このほかにも、「教科内容研究」「教科内容開発」（岡山大学）、「教科内容指導論」（静岡大学）、「〇〇プランニング論」「〇〇教育方法論」「〇〇教材構成論」「〇〇教育評価論」（注：〇〇には教科名が入る。）（広島大学）などの名称で平成 17 年度頃から架橋領域の実施が進められた。

## 2. 架橋領域の実施の態様

架橋領域を実施している 7 大学（岡山大学、静岡大学、島根大学、千葉大学、鳴戸教育大学、広島大学、横浜国立大学）におけるその態様は以下のとおりとなっている。

## (1) 教育職員免許法上の位置づけ及び担当教員

架橋領域の免許法上の位置づけは次の三つに分類され、基本的にその分類に応じて担当教員の属性も定まっている。

### ①教科に関する科目に位置づけている例

岡山大学における「教科内容研究」「教科内容開発」、千葉大学における「教材研究」は教科に関する科目と位置づけられ、担当教員は専門科学の教員である。

### ②教職に関する科目（教科の指導法）に位置づけている例

広島大学の「〇〇プランニング論」「〇〇教育方法論」等、横浜国立大学の「中等〇〇科教育法」は教職に関する科目（教科の指導法）に位置づけられており、教科の指導法の担当教員が担当している。ただし、横浜国立大学の場合には8単位の内4単位は専門科学の教員が実施している。

### ③教科又は教職に関する科目に位置づけている例

静岡大学の「教科内容指導論Ⅰ、Ⅱ」、島根大学の「教科内容構成研究」、鳴戸教育大学の「教育実践基礎演習」「教科教育実践Ⅰ～Ⅲ」は、「教科又は教職に関する科目」に位置づけられており、教科専門の教員と教科教育の教員のティーム・ティーチングにより行われている。

(参考) 各大学における架橋領域の実施状況（平成23年度）

大学	岡山大学	静岡大学	島根大学	千葉大学	鳴門教育大学	広島大学	横浜国立大学
教科名	教科内容研究, 教科内容開発	教科内容指導論Ⅰ, Ⅱ	教科内容構成研究	教材研究	教育実践基礎演習, 教科教育実践Ⅰ～Ⅲ	〇〇プランニング論, 〇〇教育方法論, 〇〇教材構成論, 〇〇教育評価論	中等〇〇科教育法
対象学校種	小・中高	小・中高	小・中高	中高	小・中高	中高	中高
単位数 履修年次	教科内容研究:2単位, 2年次 教科内容開発:2単位, 3年次	Ⅰ:2単位, 2年次 Ⅱ:2単位, 3年次	6~8単位, 主に2年次	8単位, 2~4年次	8単位, 1~3年次	12単位 (中学校の場合) 主に2~3年次	8単位 2年次以降 (科目により異なる)
担当教員	専門科学担当	専門科学担当中心	専門科学担当と教科の指導法担当とのTT	専門科学担当	専門科学担当と教科の指導法担当	教科の指導法担当	専門科学担当と教科の指導法担当
免許法上の位置づけ	教科	教科又は教職	教科又は教職	教科	教科又は教職	教職(教科の指導法)	教職(教科の指導法)

## (2) 目標・ねらい

各大学におおむね共通している架橋領域の目標・ねらいは、①学習指導内容の体系的・構造的な理解、②教材研究・教材開発、③授業実践力である。

## 3 架橋領域の今後の発展に向けて

このように架橋領域の取組はまだ緒に就いたばかりであって、免許法上の位置づけ、担

当教員、単位数など、各大学の状況に応じてまちまちであり、どの大学も試行錯誤しながら改善を図っているというのが現状である。

一方で、こうした取組を進めている大学の多くは、この新しい領域を極めて重要なものとして教員養成プログラムの中核的な科目に位置づけている。これは、前節で述べた、各大学が自ら策定した教員像や求める資質能力との関係においてこれらの科目が極めて重要な役割を果たすものであり、またプログラム全体の統合を図る意味を持つものだからであろう。

このような取組のさらなる発展のために何点か、現時点でうかがわれる課題を指摘しておきたい。

まず課題の第一は、この領域の位置づけや実施に関する学内教員の共通理解である。このような新たな取組を進めていくためには、関係する教員間の共通理解が必要であり、特にティーム・ティーチングで担当する者同士においては不可欠である。この点いずれの大学もまだ個々の教員によって新領域に対する理解や取組の程度に差がある状況が見受けられる。また、場合によっては教科の属性によってもこうした取組が進めやすい教科とそうではない教科もあるかもしれないが、この点については、今後のさらなる研究が必要である。

課題の第二は、第一の課題とも関連するが、架橋領域を担当する教員を大学でいかに育成するかということである。現在このような領域を担当している教員は、当然にこれまでの大学教員の養成過程を経て教員となった方々ばかりである。したがって、それぞれの教科あるいは教職に関する専門性は有しているものの、このような融合領域についての特別の専門的知見を有しているか否かは不明である。そもそもこのような領域を担当する教員にはどのような学問的背景が求められるかといったこと自体、明らかではない。この点は、この領域を専門的に、かつ、高度に発展・展開していくためには不可欠なことであって、ぜひ各大学の大学院においてこの新しい分野の研究開発が進められることを期待したい。

その際、子どもの学びやそれに対するアプローチについて幅広い観点から学問的研究を行っている「学習科学」の分野の発展を期待したい。これは米国において取組が進められている新しい分野であるが、認知科学、教育心理学、コンピュータサイエンス、人類学、社会学、情報科学、神経科学、教育学、デザイン研究、教授デザインなど多様な学問分野を総合する学際科学であり、「教えること」と「学ぶこと」を科学的に研究するというものである。

課題の第三は、国による支援である。こうした取組は現在、あくまで各大学の創意工夫によって支えられている。平成 17 年度、18 年度に実施された国における「教員養成 GP」は、各大学の創意工夫を生かしつつ確実に改革へとつながっていった。こうしたことも踏まえて、今後国において、先導的取組を行う大学に対して積極的な財政的支援が行われるよう望みたい。また、教員養成課程を担当する教員の審査の基準や科学研究費補助金の補助対象としてこうした新しい領域を加えることも一案だろう。

(淵上孝)

### 第3節 理論知と実践知の架橋 ―教職に関する科目の改善―

質問項目「1 養成プログラムの改善 質問2」（必要に応じて「2 教育改善の課題設定と組織のあり方について 質問4」を参照）に対する書面回答と訪問時の取材をもとに、教職に関する科目の改善事例をまとめ、課題について考察する。

#### 1. 調査結果の分析

「教職に関する科目」の改善で多くの大学があげた特色を整理すると、主に以下の4点に集約される。

- ① 実践・体験的科目群の配置
- ② 教科教育に関する科目、特に教育方法に加え教育内容に関する科目の重視
- ③ 特別なニーズに応える科目の設置
- ④ コア・カリキュラムの考え方の導入

これら4点の改革の内容については、各大学の考え方、展開の仕方は様々であり、大学のおかれた位置、すなわち、養成系大学か、総合大学のうちの養成学部か、開放制大学・学部かの違いだけでなく、地理的位置も関係して、それぞれの工夫・努力が見られ、それとともに、その限界も見られる。特に、「即戦力」的養成が叫ばれて実践的な学びに多くの時間が費やされ、原理的な学習の理論知と実践知・経験知の往還はいくつかの大学で努力が見られるが、多くは見える形でなされていない。これらの課題については後半で述べることにして、まず、上記4点の改革についてまとめる。

##### （1）実践・体験的科目群の配置

いくつかのパターンがある。教育実習は従来のように4年次のみ、3～4年次、1年次からスタートさせ、1～2年次は学校見学・参加、3～4年次で本格実習を行う事例までである。養成系では特に3年次に主免許状用、4年次に副免許状用実習となる。ただし、1～2年次は実習が選択だったりして教職課程履修者全員とは限らない大学もあり、期間も各1週間程度である。

実習にも小規模校実習、「離島における学校教育」実習、県内のさまざまな特徴をもった学校に対する理解を深めさせる実習など、地域理解を促す実習の導入の事例がある。

1～3年次には、教育実習の形は取らずに、学校ボランティアや学校インターンシップのように「学校体験」とする形もある。インターンシップにおいては、学校との提携で職員会議の出席を含む、様々な学校体験をさせる事例がある。

また、学内実施も含めて、学生が子ども対象の様々なイベントを企画・運営する活動を奨励、実践的な授業とともに、自主的な体験活動を単位化した事例もある。

さらに、臨床的科目群を1年次から段階的に配置したり、「学習臨床」あるいは「教育実

実践研究」と名付けて、学習指導、不登校・発達障害児の指導等、実践的な生徒指導体験をさせる科目配置も見られる。

これらの実践的な科目群の設置で特色あるプログラムには、

- a) 「学校フィールドスタディ」：地域・学校の往還的体験学習を充実させる目的（30時間以上、10日以上）
- b) 「1,000 時間体験学習」：教育実習 400 時間、臨床カウンセリング体験 150 時間、基礎体験（学外教育体験、学校体験、子ども体験）450 時間
- c) 「地域協働型研修（単位なし）」：「ちゃぶ台方式」と称する学生の自主的活動
- d) 「蓄積型体験学習」：2～4年に実施される学習支援実習、企業実習、離島実習など、様々な実習を組み合わせ
- e) 「教育実践研究」：教育実践研究 A（授業づくりの実習 10 単位）、教育実践研究 B（8 単位まで。各週土曜日地域の児童生徒 300 名対象、総合学習を展開。大学の授業内で組織化）、教育実践研究 C（生徒指導教育相談の実習で 8 単位まで。県内の不登校・発達障害児 200 名を教育委員会と連携して大学生（約 130 名）が支援。大学の授業で毎週ケースカンファレンスを行う）。

などの事例がある。特に、上記 b) と e) 大学の事例では、「座学と経験の往還」「大学の授業での組織化、ケースカンファレンス」が行われていて、理論知と実践知の往還が目指されている。

## （2）教科教育に関する科目、特に教育方法に加え教育内容に関する科目の重視

「教科専門」科目と「教科教育」科目の結びつきは、そもそも 2001 年（平成 13 年）「今後の国立の教員養成系大学・学部の在り方について」（報告）で“教員養成学部と他学部との差異化を計るために”提案されたものである。当然ながら、教員養成系大学では「教科内容構成学」「教科教育実践学」等、教科専門の教員と実務家教員の連携で、教職に関する科目として「架橋となる科目」の設置が多く見られるが、大学間での差がかなりありそうである。私学でも教員養成を重視する理系大学において、「〇〇教材開発」「教職のための〇〇」「授業実践演習」のような科目設置に努力が見受けられる。もともと方法論のみならず教科内容のあり方も考える「教科教育学」は教職に関する科目であり、教科指導法（特に指導案作成、模擬授業）ばかりに焦点が当てられてきた反省として望ましい動きである。教科教育において、指導技術ばかりでなく内容のあり方についても、ただ演習（実践知）ではない、内容・方法のあり方論（理論知）としての展開が望まれる。

## （3）特別なニーズに応える科目の設置

特別支援教育、小規模校や離島における教育に関する科目等、特別なニーズに応える科目の設置を今後の課題（現在は未設置）とする大学が見られる一方、体験・実習のみなら

ず「小規模学校教育論」、特別支援教育については発達障害理解も含めた「特別支援教育研究」などの科目が全学教職課程履修者向けに実際に設置されている事例もある。概論だけでなく、実際に5領域（視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱）すべての教員を養成するカリキュラムを整備した大学も見られる。しかし、現段階で設置大学は非常に少ない。さらにこの分野で理論知と実践知の往還を目指す科目設置の事例はほとんどない。

#### （４）コア・カリキュラムの考え方の導入

2つのタイプが見られる。学校現場での実践・体験をコアに据えるタイプと、大学の授業としてのいくつかの代表的な科目をコアとする考え方である。前者の例は、上記e)大学の事例のように「教育実践研究 A,B,C」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。それぞれの実践と大学の授業での省察、カンファレンスを通じて、実践知と理論知の往還がなされている。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のコアとする事例である。この事例は、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、および、実習・生徒指導事例（具体的な生徒指導事例を精選して議論させる）と、上記コア科目との往還を行っている事例である。

## 2. 考察

今日、教職課程に実践的な科目を配置する目的は、卒業時点において期待される「即戦力」、すなわち、教科・生徒指導の実践的な指導力の育成である。学生たちが学校現場により多く接する事は十分意義がある。しかし、単に現場に行けば良いものでない。実践・体験の事前事後の指導、さらにより良い事前指導による実践・体験期間中の課題意識によって大きくその効果が変わる。さらに、養成の「高度化」を問うとき、第一に「省察」のさせかた、第二に、大学の授業としての「理論知、学問知」の学びである教科に関する専門科目や教職に関する専門科目の原理的な科目と、実践的な学び「実践知」との往還のさせ方が課題となる。

まず、「高度化」を達成するための具体的な方法として、「省察」が重視されている。学校ボランティア・インターンシップ、教育実習等の現場体験の振り返りである。しかし、単なる感想から分析・評価的考察への「省察」への高めの指導のあり方とは、学部でもなされている省察と「高度化」で言われる大学院レベルの「省察」はどこがどう違うのか、十分な検討の必要と、大学の教員の指導方法の改善が待たれる。また、以下に述べる理論知と実践知・体験知の往還が鍵となる。

実践・体験的な科目の設置・実施には、実務家教員が多く関わっている。学生の指導に

あたっては、教科指導法の授業での指導案作成や模擬授業の指導、学校見学・体験、実習指導においては教科指導のみならず、学校・学級運営、生徒指導まで、包括的に対応している。学生の実践的な体験の指導については彼ら自身のHR担任・生徒指導・進路指導に関する多くの経験、特別支援学校・学級の教歴、校長・教育委員会時代の指導経験が大いに役に立ち、また、学生の実習・(特に私学への)採用を依頼するにあたっては、校長・教育委員会時代の人脈が功を奏していることが見受けられる。

しかし、実務家教員と教科専門の研究者教員との連携や、教職専門の研究者教員との連携に問題を感じている大学も少なくない。特に、原理的科目(教育学、心理学等)群との往還は、双方の教員の力量・経験に問題があることは事実で、理想は理想で現実的な運営は難しい状態である。「往還は必要だが個々の教員の力量にゆだねられている」と言い切っている大学も見受けられる。具体的にどう連携するのか、何をもって往還と言えるのか、どのように理論知と実践・体験知の往還ができるのか、複数教員、特に研究者教員と実務家教員の協力は口で言うほど簡単でない。教員養成の「高度化」を考える時の重要な課題である。

また、「養成段階」と「研修段階」の違いは何か?それは「大学・大学院でしか出来ない教員養成」とは何を指すのか、の問いにもつながる。「専門職」大学院を考えているはずが、大学・大学院の「専門学校化」、あるいは過去の「師範学校化」する懸念があることにも注意すべきである。今回の中教審「教員の資質能力向上特別部会」の「基本制度ワーキンググループ」報告書でも再確認された「開放制」「大学における教員養成」の意義を重視すべきである。明らかなことは、まず、原理科目群の重視であり、特に学部の養成段階の教職に関する科目群においては、実践・体験と原理的科目との往還重視である。教科教育は教科専門科目だけでなく教育学・教育心理学科目群等と、生徒指導は教育学・教育社会学の科目群等と、学校・学級経営は、教育哲学・思想、教育行政学、教育社会学、教育心理学群等とである。大学院レベルの養成24単位は、「往還」も重要であるが教職に関する科目に偏った現在の教職大学院カリキュラムに対して、教科に関する“専門”科目に特化する「専修」免許の意義も再認識する必要がある。

「教科専門に弱い」ことが、「教科指導が弱い」、特に「指導要領の教科内容・指導方法に弱い」に解釈されている問題もある。確かに教科の内容・方法の学びに弱いことには注意が必要であり、養成課程の改善が待たれる。しかし、「指導技術は優れているが、教科専門の指導能力が低い」という評価を受けている養成系大学もある。中等教育に携わろうとする学生の教科の力量が低下していることは致命的である。「教科専門科目の単位が削減されたことで、学生の教科の力量が低下している。教科専門科目の内容を、「研究」用ではなく、「教員養成」用にすることが求められてきたが、それも教科の力量の低下につながっているように感じられる。」との指摘をする大学があった。いわゆる「ゆとり世代」の学生である上に、1998年の免許法改正により教科に関する科目が $20+\alpha$ 単位となり、教育系の



学生の教科の専門性は学部段階で既に非常に弱い。目先の指導のテクニックではなく、学問としての教科の専門科目の履修指導に力を入れるべきと考える。

一方、実践的な学びにおいては、担当教員の現場での指導、および、体験に基づく講話も意義があるが、むしろ、①学校の教育理念と取りうる様々な形態、②学校・学級レベルにおける過去・現在の優れた（教育行政も含めた）教育実践、③教科指導・生徒指導の問題を抱えた学校の具体的な現状と解決法など、教育学・教育心理学の知見から精選され分析された事例を検討する科目配置の方が、一般化され研究対象として意義があると考え。学校ボランティア・インターンシップ、教育実習は、配属された学校の負担と同時に、その学校の現状・特色に限られる体験であるし、その学校のどの教員の指導を受けたかにも大きく左右されるからである。

今回の調査対象は先駆的な試みを行っている大学であったが、残念ながら、教育系学部・学科だけの養成カリキュラム改革になっている大学が多い。一部の大学では、教育学部、または、教職センターがイニシャティブを取って全学の養成カリキュラム改革を行い、実践的な教員養成を行っている（または行おうとしている）事例もわずかながら見受けられるが、ほとんどが養成の核になっている学部だけの改革にとどまっている。養成系大学・養成系学部であっても、養成を主としないコース・学部への働きかけが求められている。開放制大学へのモデルとなる必要からである。養成カリキュラムのコアをどう据えるかと同時に、開放制の教員養成の一つの課題解決となる。

（町田健一）

## 第4節 教育実習と教育的体験の重視

### 1. 学生によるボランティア活動

#### (1) 学校をフィールドとする教育研究の確立へ

教員養成教育において、教育委員会や小学校、中学校などの学校教育現場と連携した学生教育の試みが今日さまざまに行われるようになった。一昔前までは、まったく考えられなかったことである。まさに隔世の感であり、今後とも、教育委員会や各学校等と連携した教員養成教育が行われるとともに、その質的な向上を図っていくことが肝要である。

では、なぜ、教育委員会や各学校等と連携した教員養成教育の取組が必要なのか。それは、第一義的には、将来教員として教壇に立つ学生たちを養成する大学として、その学生たちが将来勤務する学校のなかで必要とされる教員としての資質や能力の全体を大学として把握しておかなければならないからである。さらには単に現在の学校教育現場の限りにおいてそれを発想するだけではなしに、真に必要とされる教員の資質や能力を大学として研究し、その内実を明確化し、そのような資質や能力を備えた教員を養成することが大学に求められるからである。

これからの学校教育において、どのような教員が必要なのか、その資質や能力はどのようなものなのかということを大学は常に考え続けることが必要である。そのためには、各学校教育現場等へ大学教員が入り、学校をフィールドとする研究を行うことが求められている。これからの時代において、いきいきとした児童生徒を育てるために各学校で必要とされる教員像を明確に把握し、それに合致する教員を養成することが大学には求められている。その上で、養成される教員にとって最小限必要となる“教員としての資質や能力”が各学生に確実に備わったかどうかについて、確認するということが必要である。いわば、これからの社会を形成するために必要とされる人間像に基づき、さらにそのなかで育てるべき児童生徒の学力や体力、人間性等を大学が主体的に検討することである。さらにそうした児童生徒を育てるために必要とされる教員像を明確に描きつつ、学校のニーズに応え続ける、あるいは、学校教育現場に真に必要となる教員像を大学が自ら創造する努力が必要である。

#### (2) 「実習公害」からの脱出

大学がその所在する地域の教育委員会や学校等と連携し、実践的な指導力を大学において養成するということが一般化するなかで、いわゆる「実習公害」という問題が各地域において起こっている。学校ボランティアや教育体験、学校インターンシップなど、学生が実際の教育現場に赴き、学ぶということが当たり前になりつつあるが、受け入れる側の学校から派遣された学生の受け入れを断る例が出てきている。児童生徒の前に立たせることがとてもできないような課題のある学生であったり、学校の教職員と人間的な交流ができ

なかつたりする学生が、事前の指導を受けずに派遣されるという実態がある。ただ単に、学生を学校教育現場等に送り出しさえすれば、それが学生にとって学修になるというのは幻想である。質の高い教員養成教育を実現している大学、学部では、教育的な体験を行う学生たちが、それぞれ目標を持って学校教育現場へ入るような仕掛けを作りつつ、大学における理論的な学修とその体験的な学修とのあいだに橋渡しがなされている。

たとえば福井大学教育地域科学部においては、教員養成課程に学ぶ異学年の学生たちが縦割りのグループを組織し、それぞれの教育的な体験活動の果実が先輩から後輩へと伝承されるシステムを構築している。こうした取組により、教育的な体験活動に関する事前、事後指導が一体化し、また、学生たちにとっては、先輩たちが体験する姿にあこがれを持ちつつ、自らの教育的な体験活動をデザインするという好循環が生まれている。島根大学教育学部においては、学生がそれぞれ体験した教育的な体験活動の内容を結晶化し、口頭発表する場を設定するとともに、学生を受け入れた側がその場に立ち会い、その成果を確認し、また、課題について批評し合うなど緊張感のあるなかで学生自らが自己の体験をふり返るという取組が行われている。こうした取組により、各学校教育現場等における教育経験と大学における理論的な学修とが相互に融合し合う関係が形成されている。

### （３）真に実践的指導力を備えた教員を育てる

学校教育現場等と大学との連携協力という場合、一人の学生のなかに教育の“実践”と“理論”の相互にわたる学修が融合され、結合されるという視点が不可欠である。単に学校等に学生を出すだけで、実践と理論の融合、結合が図られるものではない。大学が積極的に、主体的に学校教育現場等と関わるのが大事であり、大学の教育研究として、大学の研究者が学校をフィールドとする研究に関わる必要がある。島根大学や福井大学などの質の高い教員養成教育を実現している大学では、大学の研究者が学校の教育研究に積極的に関わり、学校改革、授業改善に資する研究を展開している。こうした取組により、大学での理論研究が、真に教育実践の成果を反映したものとなる。結果として、学校ボランティア等として、学生を受け入れる学校における教育実践が質的に向上し、翻ってその効果が、学生に還元される。このような過程を経て、大学における研究が真に教育実践の成果に根ざした内容に変容する。このことによって、“実践”と“理論”とが結合し、教員養成教育の質的向上が期待される。

学生が教育的な活動を経験するという場合に、その活動場所は、どこでもよいというわけではない。学生を送り出す大学側からすれば、学生が学ぶにふさわしい場に送り出したいと考えているものである。そのためには、大学が学校をフィールドとする研究を行う中で、学校の質を判断する力量を付ける必要がある。その学校の現職教育に協力したり、各教員の実践的な指導力を磨く支援をすることにより大学が主体的に教育実習を実施するための基盤が成立する。質の高い教員養成教育を行っている大学は、連携する学校の現職

教育に協力したり、各教員の指導力向上に向けてさまざまに支援している。このようなことによって、大学の協力の下で学生を受け入れる学校が育っていかなければならない。学生が学ぶにふさわしい学校に入り、そこで教育的な活動を経験することによって、質の高い学修がその学生のなかに実現し、教員養成における教育効果が高まるような仕組みが必要である。

そのためには、大学が大学の所在する地域等と連携し、相互に協力しあうことが非常に重要である。単に研究者の個人的な繋がりによる連携関係や学生の出身校に頼るのではなく、大学と教育委員会、各学校等が協力するための枠組みを構築することで、組織的な連携関係が結ばれる。その上で、年度ごとに連携に関する協議等を大学と教育委員会、学校等と協力しながら実行し、人事異動等によりそれぞれの担当者が替わったとしても、連携協力の関係が永続するような努力が必要である。

## 2. 教育実習

### (1) 理論と実践の融合という課題

教育的な体験活動を実施し、学生が大学入学後の早い時期から、学校教育現場に親しみ、そこにおける教育活動の実際を体験的に学ぶためには、教職に関する科目や教科に関する科目との連続性を大学が主体的に保つとともに、特に教育実習との連携をはかることが重要である。このことを抜きに、単なる体験活動として計画したところで、大学における理論的な学修と学校教育現場における実践的な学修とを一人の学生が自らの頭の中に統合することは難しい。学生一人一人に教職観を統合的に育てるためには、大学における理論的な学修と学校教育現場における実践的な学修とを大学が主体的に融合させる努力が必要である。島根大学や福井大学などの質の高い教員養成教育を実現している大学では、教職に関する科目や教科に関する科目と学校教育現場における体験的な学習機会を融合させ、各学校における教育的な体験活動が意味ある学修になるように工夫している。各学校等において参観、観察的な体験活動を実施した後で、学生たちがその経験を振り返り、学校教育活動における教師の役割を大学において教職に関する科目や教科に関する科目の担当教員とともに検討し合うような場を創造している。こうした努力により、大学における教職に関する科目や教科に関する科目の担当教員自身が、各学校等をフィールドとする研究に取り組むようになることで、大学での教員養成教育が教育実践の実情をふまえたものに変容することになる。

### (2) 大学が主体的に行う「教育実習」へ

その上で、教育実習を単なる“教壇実習”とせず、学級や学年、教科担任として必要となる職務に関する理解、学校における組織的な運営についての理解、学校内外の連携、児童生徒に関する理解など、幅広く学校教育活動全般を理解できるような教育実習を行って

いる。

教員の仕事の中核には、“授業を展開する”ということがあるが、しかし、そうした力量を形成することはもとより、大学卒業後に学校において学級を受け持ち、授業を行い、児童生徒の生徒指導や学習指導に関する総合的な力を必要とする時代にあって、早いうちから各学校等において、体験的な学修経験を積むことが必要となる。

その際、大学における正規のカリキュラムではなく、いわゆる課外活動として行う学校ボランティアのように、たまたま意欲が高く、自主的に参画する学生がいたというような偶然に頼るのではなく、大学として養成する教員像を明確化するなかで、教育実習等の内容や方法を改善する過程において、学生の教育的な体験活動を組織していくことが求められている。そうすることが、いわゆる“実習公害”というような問題を解決することになり、また、より積極的に実践的指導力を備えた教員を養成するということにつながる。‘教育職員免許状の取得を目指すことが、イコール教員として最小限必要となる資質や能力の保証’となるような教員養成に関する実践が、各大学には今日、より一層求められているのである。

### （3）実務家教員任せにしない教員養成

近年、学校教育現場において教育的指導を豊かに経験してきたいわゆる“実務家教員”が各大学において活躍するようになった。このこと自体は大学における教員養成教育を質的に向上させるためには望ましいことであり、もっと早くからこうした取組が教員養成大学等において展開するべきであった。その一方で、大学における教員養成カリキュラムのなかで教育的な体験活動や教育実習等を実施する際に、その仕事の大半を実務家教員任せにしまい、教職に関する科目や教科に関する科目の担当教員がそうした“教育実践的なカリキュラム”において我関せずというような態度をとってしまっている現状がある。これでは、教員養成における理論と実践の融合という課題は放置されたままになってしまうのであり、教員養成改革の実現は難しい。是非とも改善しなければならない課題であるといつてよい。

結局のところ、大事なことは、教員を目指す一人の学生において、教職観が統合的に形成されることである。教科に関する科目や教職に関する科目を大学において学ぶなかで、それらが一つの統一的な教職像に結実するということが必要である。

これまでは、それが各学生の自己努力に任されてきた。ある時代まではそれでも学生が教員として育っていったのだが、それは教員を受け入れる側の各学校において教員を育てる環境が整っていたからである。そうした時代においては、大学で実践的な指導力を備えた教員を育ててほしいというような期待の声はどこにもなかったのである。

今日では、教員の大量退職時代となり、大都市圏を中心として大量の新採教員が誕生し、各学校において教務主任や研究主任のなり手がいないというような事態が生じている。現

職教育や機関研修によって教員を育てるということに頼ってはいられない時代の到来である。これからは、これまで以上に大学における教員養成に対して期待が集まるはずである。

大学における教員養成が真にこの期待に応えるためには、各学校や教育委員会の協力を得ながら、本当に必要とされる教員を育てるという課題に取り組むことである。そのためには、いわゆる研究者教員とともに、実務家教員が教員養成を行う大学等に配置され、彼らが相互に連携しつつ教職に関する科目や教科に関する科目を担当していくことである。そのことが、各学校や教育委員会と、大学との連携を促進するし、学校で必要とされる教員の養成が各大学等において実現する。その上で、一人一人の学生に対して大学が目標とする教員像を統合的に形成することである。

島根大学や福井大学などの質の高い教員養成教育を実現している大学等においては、研究者教員と実務家教員の協力、連携がすすみ、教科に関する科目と教職に関する科目の連携、融合という課題を克服しつつある。その上さらに各学生のなかに教職像を統一的に形成するという事に成功しつつある。こうした教員養成教育の実践的取組に学ぶ意義は大きい。今後の教員養成改革において鍵を握る実践であるといつてよいのであり、各大学がこうしたモデルとなる大学の成果に学びつつ、各大学等における教員養成教育の改革を実現することが今後ますます求められるはずである。

(狩野浩二)

## 第5節 養成教育と現職教育の架橋

### はじめに

平成24年8月の中教審答申では、「教育委員会と大学との連携・協働による教職生活の全体を通じた一体的な改革」という方向性が打ち出された。この提言を受けて今後、教員養成教育を担う大学の責務について、養成教育と現職教育の架橋という観点から見直されていくと考えられる。具体的には、教職課程と採用後の研修・人事制度等との連携や、大学が有する資源の教職全体を通じた教員支援への活用の在り方などが、論点になりうると考えられる。

この見直しの過程において、教育学の諸領域の研究に裏打ちされた教職課程の、特に理論的分野を扱う教職に関する科目のうち基礎的な科目（教育職員免許法施行規則第六条表第二欄、第三欄に規定する科目をいう。以下この節において「教職基礎科目」という。）について、それがどのような役割を担うのかが特に重要な論点の一つであろうと考えられる。このため本稿では、教育委員会と大学の連携・協働が制度的に導入されたともしえる免許状更新講習の実施状況を中心に聴取した10大学から、教職基礎科目の位置づけや教員の専門性向上に大学が果たす役割について問い直しを行っていると考えられる事例を収集した。

### 1. 教職基礎科目の法令上の取り扱い

教職基礎科目については、教育職員免許法施行規則においてその制定当初から、教育学の各研究領域に立脚した理論面の学修を念頭においた科目設定がなされていたと想定され、数次の法改正を経て現行では、修得すべき科目の設定としては大括りされつつ、カリキュラム内容の詳細が「含めることが必要な事項」として規定されている（表1）。

表1 「教職基礎科目」<sup>※1</sup>の変遷

昭和24年		昭和29年		平成元年		平成10年		
教職に関する専門科目	単位 <sup>※2</sup>	教職に関する専門科目	単位 <sup>※2</sup>	教職に関する専門教育科目	単位 <sup>※2</sup>	教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	単位 <sup>※2</sup>
		教育原理	小4 中高3	第二欄	小12 中高8	第二欄	教職の意義及び教員の役割 教員の職務内容（研修、服務及び身分保障等を含む。） 進路選択に資する各種の機会の提供	2
小「教育心理学、児童心理学（成長と発達を含む。）」 中高「教育心理学、青年心理学（成長と発達を含む。）」 教育原理（教育課程、教育方法及び指導を含む。）	小4 中高3	小「教育心理学、児童心理学」 中高「教育心理学、青年心理学」	小4 中高3				教育の本質と目標に関する科目 幼児、児童又は生徒の心身の発達及び学習の過程に関する科目 教育に係る社会的、制度的又は経営的な事項に関する科目	
<small>（上記により修得した単位）以外の教職に関する専門科目の単位は、教育学、教育史、教育社会学、教育行政学、教育統計学、図書館学及びその他大学の適宜加入する教職に関する専門科目について修得することができる。</small>		<small>（上記により修得した単位）以外の教職に関する専門科目の単位は、教育学、教育史、教育社会学、教育行政学、教育関係法規、地域財政学、教育統計学、教育評価、教育心理学、学校教育の指導及び管理、学校保健、学校建築、社会教育、視覚教育、図書館学、職業指導、その他大学の加入する教職に関する専門科目についても修得することができる。</small>		<small>（左記規定を廃止）</small>				

また、文部科学省が発行する手引きにおいては、教職課程の各科目の名称例や科目の趣

旨が記載されており、現行第二欄、第三欄の科目名称例は表2のとおりである。教育学の各研究領域に立脚した科目名も含まれおり、特に第三欄については、「含めることが必要な事項」として示されている3事項を包括する科目設定が理論上可能ではあるところ、科目名は事項ごとに例示されている。

表2 各科目の名称例

教育職員免許法施行規則に定める区分		現在の科目名称例									
第二欄	教職の意義等に関する科目	<table border="1"> <tr><td>教職概論</td><td>教職論</td></tr> <tr><td>教職原論</td><td>教職入門</td></tr> </table>	教職概論	教職論	教職原論	教職入門					
教職概論	教職論										
教職原論	教職入門										
第三欄	教育の基礎理論に関する科目	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教職の意義及び教員の役割</li> <li>・教員の職務内容（研修、含む及び身分保障等を含む。）</li> </ul>	<table border="1"> <tr><td>教育原論</td><td>学校と教育の歴史</td></tr> <tr><td>教育原理</td><td>教育学概論</td></tr> <tr><td>教育基礎論</td><td></td></tr> </table>	教育原論	学校と教育の歴史	教育原理	教育学概論	教育基礎論			
		教育原論	学校と教育の歴史								
		教育原理	教育学概論								
		教育基礎論									
<ul style="list-style-type: none"> <li>幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程（障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。）</li> </ul>	<table border="1"> <tr><td>教育心理学</td><td>学校教育心理学</td></tr> <tr><td>心身の発達と学習過程</td><td>学習・発達論</td></tr> <tr><td>学習心理学</td><td>発達心理学</td></tr> </table>	教育心理学	学校教育心理学	心身の発達と学習過程	学習・発達論	学習心理学	発達心理学				
教育心理学	学校教育心理学										
心身の発達と学習過程	学習・発達論										
学習心理学	発達心理学										
<ul style="list-style-type: none"> <li>教育に関する社会的、制度的又は経営的事項</li> </ul>	<table border="1"> <tr><td>教育行財政</td><td>教育の制度と経営</td></tr> <tr><td>教育行財政論</td><td>教育行政学</td></tr> <tr><td>教育制度論</td><td>教育社会学</td></tr> <tr><td>学校制度論</td><td>学校教育社会学</td></tr> <tr><td>学校の制度</td><td>教育経営論</td></tr> </table>	教育行財政	教育の制度と経営	教育行財政論	教育行政学	教育制度論	教育社会学	学校制度論	学校教育社会学	学校の制度	教育経営論
教育行財政	教育の制度と経営										
教育行財政論	教育行政学										
教育制度論	教育社会学										
学校制度論	学校教育社会学										
学校の制度	教育経営論										

『教職課程認定申請の手引き（平成24年度改訂版）』（文部科学省初等中等教育局教職員課）より作成

さらに、科目の趣旨については、現行第三欄の「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項」については記載自体がない。

## 2. 教職基礎科目の位置づけの問い直し

各大学の教職課程においては、科目や授業配置の「導入から基礎へ、基礎から発展へ」「理論から実践へ」「講義から演習へ」といった順序性を前提に、教職基礎科目を教職課程の「導入・基礎」「理論」「講義」と位置づけているのが一般的である。また、教職基礎科目の内容として、教職に求められる資質能力の土台として基礎的・原理的な理論・知識の修得を担うという位置づけは、各大学におおむね共通の認識である。中でも上智大学では、全学の教職課程等に関わる業務運営を担う「課程センター」において、教職基礎科目を「教員が教育実践・現象を原理的・構造的に把握し内省するために、哲学的・歴史的・社会学的・心理学的考察を行える基礎的能力や態度を育成する」科目と位置づけ、他の教職に関する科目が実践的で即戦力となる内容を取り扱うこととのバランスを考慮し、現状の理念的・抽象的・学術的な内容であることの意義を認め、その内容と質の向上を目指している点が特徴的である。

また、教職基礎科目の教職課程や教職生活全体における位置づけをとらえ直した、以下のような取組がみられる。

### （1）第二欄「教職の意義等に関する科目」の教職課程の出発点としてのとらえ直し

現行第二欄「教職の意義等に関する科目」は平成10年に新設された科目で、平成9年中教審答申においては「教職に関する理解の増進を含む適切な指導を通じ、教員を志願する者に『教師とは何か、教職とは何か』ということについて深く考察するきっかけを与えること」が目的であるとしている。



教育課題への対応などの理由により教職課程の科目が細目化し増加する中で、教職基礎科目の授業内容が担当教員の細分化された専門研究領域を中心とした事項にとどまる例が少なくない中、この新たな科目を教職課程の入り口として位置づけ、学生が最初に教職や教職課程の全体像を把握した上で個別分野の学修に移れるよう、カリキュラムを設計する努力が見られる。

山梨大学の「現代授業論」、岐阜大学の「教職論（教職トライアル）」、広島大学の「教職入門」は、いずれも第二欄科目として開設され、学校観察を導入し教員側の立場での教育実践的経験を得させるとともに、その経験と講義、演習等を組み合わせることにより、教職についての認識の変容を図り理解を深めることを目的としている。

## （２）理論と実践の往還という観点からのとらえ直し

理論と実践の往還に主眼を置いた科目設定や授業内容の工夫は、特に教育職員免許法施行規則第六条表第四欄科目（教育課程、指導法、生徒指導、教育相談、進路指導等に関する科目）で進めている大学・学部が多くみられるが、教職基礎科目においても、理論と実践を往還する力の育成を目標とする演習科目そのものを設定したり、理論を学び、実習を経験した後に理論の学修に立ち戻る機会を提供したりするなど、理論と実践の往還を学生任せにするのではなくカリキュラム上で経験的に学べる工夫がみられる。

広島大学の「学校教育基礎論」は、小学校教諭一種免許状取得課程における第三欄「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」に該当する科目として開設される選択科目である。これは、この科目の前に履修する「小学校教育実習入門」「教職入門」での学校実地見学の体験を、その後履修する理論的科目へつなぐ役割を担い、実践と理論がつながることを体験的に学修するものである。

また、「教職又は教科に関する科目」ではあるが、立命館大学は「学校教育演習」を3年次の必修科目として開設している。これは、学校・教員・子どもをめぐる様々な事象を対象とした演習科目であり、文献購読、論述、調査、発表、議論、ロールプレイなどを通じて、教育実習の前に、それまで教職課程で修得した知識・技能等を統合して教育実践に活用できる力を育成することを目標とする。担当教員の専門性により取り扱う内容は様々であるが、学修到達目標と授業構成の大枠は共通である。

立命館大学では、教職基礎科目の配置についても特色ある取組を行っている。教職課程で必修としている「教職に関する科目」及び「教科又は教職に関する科目」を「教職基礎科目」群として配置しているのに比して、学生の問題意識に応じて、より発展的に学習するための「教職に関する科目」及び「教科又は教職に関する科目」を「教職発展科目」群として配置している。平成24年度は「動機づけの心理学」「教育改革の研究」など10科目を「教職発展科目」として開講している。「教職発展科目」については、1,2回生で計20単位以上の「教職基礎科目」を修得した学生のみが受講可能となる3回生以降の配当と

して開講しており、また教育実習終了後の受講が可能となっている。これは、教職課程を構成する科目の配置について、その系統性や体系性についての現状認識から問い直している取組といえる。

### 3. 教員の専門性向上に大学が果たす役割の問い直し

大学の有する資源や機能に着目して、教職生活の全体を通じた教員の専門性向上の出発点として教職課程を捉え直し教員養成教育改善の方向性を見定めたり、教員の専門性向上に大学が果たす役割の問い直しを行ったりする取組もみられる。

立命館大学では全学の取組として、授業において教員や学生のサポートを先輩学生が行う「教育サポーター」制度を平成16年度から実施している。教職課程を履修する学生がその中心的役割を担い、「自らが学ぶ姿勢を持ち、自学自習スタイルを確立させ、達成感を持って深い学びを進めていく教育的環境」すなわち「学びのコミュニティ」形成に貢献することで、「人を育てる」という意識や能力を高めることを期待している。教員志望の学生の教育観や学習観の形成に大学教育自体が影響を及ぼす機能を有することに着目し、教員養成教育段階からの「学び続ける教員像」の確立を目指した特色ある取組といえる。

広島大学では、県教育委員会が実施する初任者研修のモデル開発に携わる中で、「教員養成と現職教育（研修）を一体的に捉える必要性」を意識し、教員生活を「養成期－初任期－安定期－発展期－成長期などといった枠組みで捉え、学部4年間をそのうちの養成期として捉え直す必要がある」と考えるに至っている。また、免許状更新講習を担当することで、「大学での教員養成段階では、多くのことを教え込んで完成された教員を養成するのではなく、常に新しい知識や理論を学び、実践に生かそうとする姿勢や考え方を育てることが大切である」という自覚が担当教員に生まれる効果があると考えている。広島大学のこうした認識の変化が、現職教育の当事者として関わった経験を経てなされたことが特徴的である。

千葉大学では、免許状更新講習必修講座「教育の最新事情」のテキスト『教育の最新事情 教員免許状更新講習テキスト』を刊行している。テキストでは法令等に定める講習事項・細目・含めるべき内容・留意事項の全てを網羅し、これを受講者が自習することを前提として、授業において教員はテキストの全てを取り扱う必要がないこととしている。これにより、担当教員の専門性を活かし、かつ受講生のニーズ等に対応した、大学が提供するにふさわしい深みのある授業の展開を可能としている特色ある取組といえる。

### おわりに

教職基礎科目については、現行法令上の取り扱いにおいても教育学の細分化された各研究領域に立脚した科目設定が可能となっており、従来はこうして設定された多数の科目が

「必修選択科目」として開設され、そのうちどの科目を履修するかは学生に任されていた。しかし近年、各大学が教職課程の体系化を図るため必修科目を厳選するコア・カリキュラム化を進めており、今回調査した大学においては、その一環で教職基礎科目の内容を、担当教員の専門である個別研究領域のみに立脚したものではなく、理論と実践の往還を体験的に学修したり教職の全体像を把握できたりすることを主眼とする包括的なものとする取組がみられた。

教職基礎科目が、教育学を構成する各学問分野の基礎・入門科目としてではなく教職課程の基礎・入門科目として、さらには真に教職課程の骨格を担う科目としての内実を備えるためには、教育を対象とする各研究領域の理論や研究方法を網羅的に提示するだけでは十分とはいえないであろう。実践的課題に日々直面する教員をその職業生活全体を通じて支えうる支柱となるような、事象の規範的あるいは実証的な分析と実践の創造を支援する理論や方法論についての研究が、教職課程を担う研究領域として発展し、その学問的基盤に立脚した科目としての教職基礎科目の成立が期待されるところである。

そして、教職課程を担う大学が、教職課程を養成教育と現職教育の架橋という観点で捉え直す、すなわち教職生活全体を通じた教員の資質向上という観点で教員養成教育を捉え直し改善を検討する際に、大学の有する資源、機能及び学位授与権等の制度の活用の在り方や、現職教員の研修についての実質的なナショナルカリキュラムである「初任者研修目標・内容例」等との連関の検討などが、具体的な論点となっていくであろう。

こうした研究の進展や論点の検討が、大学教員個人や大学個別の取組から脱却し、教職課程を担う関係者及び機関等の共同の営みとしてなされ結実したとき、教員養成教育の真の高度化が図られるとともに、教職生活全体を通じた教員の資質向上を目指した大学と教育委員会等の関係者との真の有機的な連携が実現できるのではないだろうか。教職基礎科目を担当する大学教員がその中心的役割を担うことを期待したい。

(今村聡子)



資 料



## 訪問及び書面による調査への回答結果

以下は、下記の質問項目を中心に平成22年3月から平成24年5月にかけて実施した各大学の訪問及び書面による調査に対する各大学からの回答を元に、国立教育政策研究所の責任において編集したものである。

### 【質問項目】

#### 1. 養成プログラムの改善について

質問1 貴学では、育成しようとする「教師像」、「教師力」についてどのようにお考えですか。

質問2 貴学の教員養成カリキュラムの中で、他大学には無い特色、特徴は何であるとお考えですか。

質問3 現行免許法に規定された「科目」（教科、教職）では不足だと考えられる領域がありますか。あるとすればそれはどんな領域ですか。

#### 2. 教育改善の課題設定と組織の在り方について

質問1 『在り方懇報告』・『中教審答申（18年7月）』が出された時点での感想、また、それらは貴学の教育改善に影響を与えましたか。

質問2 貴学で養成教育の改善が始まった時期はいつ頃ですか、また計画立案を担った組織、リーダーは存在しましたか。

質問3 貴学の教職課程について、教員組織及び教育内容上の課題と考えられる事柄は何ですか。

質問4 養成教育の改善を実現するために貴学が進めている特徴的な取組は何ですか。

### 【訪問及び書面による調査の対象大学と日程】

#### 訪問調査

(平成23年) 3月11日：福井大学, 3月18日：岡山大学, 岡山理科大学,  
4月13日：千葉大学, 4月20日：横浜国立大学, 4月21日：埼玉大学,  
4月27日：早稲田大学, 秀明大学, 4月28日：上智大学, 9月30日：玉川大学,  
10月14日：鳴門教育大学

(平成24年) 3月15日：秋田大学, 3月29日：鹿児島大学, 熊本大学,  
5月15日：山梨大学, 5月25日：静岡大学, 5月28日：群馬大学

#### 書面調査 (平成23年4月から5月)

岩手大学, 岐阜聖徳学園大学, 国際基督教大学, 国士舘大学, 十文字学園女子大学,  
信州大学, 島根大学, 長崎大学, 広島大学, 奈良教育大学, 山口大学

1. 秋田大学	.....	71
2. 岩手大学	.....	75
3. 岡山大学	.....	79
4. 岡山理科大学 ※	.....	84
5. 鹿児島大学	.....	89
6. 岐阜聖徳学園大学 ※	.....	94
7. 熊本大学	.....	97
8. 群馬大学	.....	102
9. 国際基督教大学 ※	.....	107
10. 国士舘大学 ※	.....	110
11. 埼玉大学	.....	113
12. 静岡大学	.....	115
13. 島根大学	.....	120
14. 秀明大学 ※	.....	125
15. 十文字学園女子大学 ※	.....	127
16. 上智大学 ※	.....	129
17. 信州大学	.....	131
18. 玉川大学 ※	.....	132
19. 千葉大学	.....	136
20. 長崎大学	.....	140
21. 奈良教育大学	.....	141
22. 鳴門教育大学	.....	145
23. 広島大学	.....	147
24. 福井大学	.....	150
25. 山口大学	.....	154
26. 山梨大学	.....	158
27. 横浜国立大学	.....	161
28. 早稲田大学 ※	.....	163

注：※は私立大学，無印は国立大学



# 秋田大学

## 1 養成プログラムの改善について

### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について

地域に根ざし、地域に開かれた学校、そして、地域を創成し、地域とともにあり続ける学校を支えることのできる教員の養成を目指している。到達目標（ディプロマポリシー）は、以下のとおりである。

- ①地域の教育と人々の成長・発達を支え、発展させていこうとする使命感、責任感を有している
- ②教育・学習に関わる基礎的理論や原理を理解するとともに、授業デザイン、教材研究、授業技術、実践省察など、基礎的な教育実践力を有している
- ③人間、特に子どもを深く、共感的に理解し、個々の成長発達を支援するとともに、健全な集団・組織づくりに寄与することができる
- ④子ども、保護者、地域住民、そして同僚とのコミュニケーション能力を有し、よりよい人間関係を構築していくことができる

### 質問2 本学における養成カリキュラムの中で、他大学に無い特色・特徴

1年次から4年次まで、教職導入ゼミ、教育福祉実習、教育実習、ボランティア教育など、実践的な体験を積めるようにしている。

平成22年度より文部科学省特別経費による「まなびの総合エリア」プロジェクトを開始しており、県教委の現職・退職教員3名を特任・客員教授として採用し、教職志望学生全員との面談や教職実践演習の試行、「あきた教職.net」（現任教員や教職志望学生をサポートするポータルサイトで、学校ボランティアの募集や登録など様々な交流が可能）の運用を行っている。

### 質問3 現行免許法に規定された「科目」（教科、教職）では不足と考えられる領域

教科専門科目の単位が削減されたことで、学生の教科の力量が低下している。教科専門科目の内容を、「研究」用ではなく、「教員養成」用にすることも求められてきたが、それも教科の力量の低下につながっているように感じられる。小学校、中学校、特別支援学校、幼稚園など、多くの免許を学生が取得しようとする傾向が強く、単位の履修上限を設けてはいるが、過剰な免許取得傾向を止められていない。

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

### 質問1 『在り方懇報告』『中教審答申（18年7月）』が出された時点での感想

それらが本学の教育改善に影響

国立大学の統合が議論される中で、弘前、岩手、秋田大学の北東北3大学の連携（統合）を議論する組織が設置され、教育学部、教育文化学部間で統合問題が協議されたが、結果的には若干の連携が進んだのみであった。在り方懇が目指した、教員養成課程と新課程との分離・純化は、本学部にとっても、秋田の地域にとっても困難な選択であったことは当時も今も変わらない。また、附属学校園と学部との関係強化が課題となり、連携組織の設置や教育実習の改革が行われることとなった。

## 質問2 養成教育の改善が始まった時期、および、計画立案を担った組織、リーダー

教員養成企画委員会が中心となり、平成17年度から検討を開始し、平成18年度入学生より、それまでの3年次教育実習4週（1週は附属学校、3週は附属学校または公立学校）を、2年次3週（附属学校）、3年次2週（公立学校）とし、教職導入ゼミを1年次後期から前期へと移行させ、全員に公立学校での実習を課すこととした。

### （参考1）教員養成関係の主な推移

1998年度	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育学部から教育文化学部へ改組。</li> <li>・「教員養成運営委員会」設置。</li> <li>・県教委と学部との連絡協議会設置。</li> </ul>
1999年度	<ul style="list-style-type: none"> <li>・新免許法に対応したカリキュラムの開始。</li> </ul>
2002年度	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「在り方懇」を受けて、3年次6月1週間主免実習（附属学校）、3年次9月3週間実習（附属学校または公立学校）に変更。</li> </ul>
2006年度	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育実習改革（2年次主免3週間（9月附属学校）、3年次主免2週間（9月公立学校）、4年次副免2週間（10月附属学校））。</li> </ul>
2008年度	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「教員養成企画委員会」（のちの「教員養成運営委員会」）の設置。</li> </ul>
2009年度	<ul style="list-style-type: none"> <li>・秋田県総合教育センター研修員による<u>授業科目の履修協定</u>（研修員30～40名のうち7、8割が週1、2日訪れ学生院生とともに学んでいる）。</li> </ul>
2010年度	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1年次対象の客員教授などによる学生面談開始（ただし学校教育課程のみで、新課程は2年次）。</li> <li>・ポートフォリオ入力・教職ネットの本格運用スタート。</li> <li>・学部・附属教員会議の設置、教科教育等教員連絡会議の改組。教科専門教員、教科教育教員による公開研究会や研究会などを開催。</li> </ul>
2011年度	<ul style="list-style-type: none"> <li>・事前事後指導実施委員会を教育実習実施委員会に統合。</li> </ul>
2012年度	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育実習改革（附属学校負担減のため、2年次主免2週間（附属学校）、3年次主免3週間（公立学校）、4年次副免2週間（附属学校））。</li> <li>・学部：「教職実践演習」の単位化（本格実施は2013年度）。</li> <li>・学部：「教職総合基礎」、「教職発展演習」、「教育実地研究」の開設。</li> <li>・研究科：「授業実践研究」、「教職総合基礎」、「教職発展演習」、「教職指導演習」の開設。</li> </ul>

## 質問3 本学の教職課程について、教員組織及び教育内容上の課題

教員組織については、運営費交付金の削減に伴う人件費削減、定員削減により、後任補充が十分に行えず、大学院の10教科の維持に必要な適格教員数を充足することが困難となっている。教育内容については、教育実習の学年配置や期間、事前・事後指導の内容の改

善，小学校教員の養成・採用増に向けた取組が必要となっている。

(参考2) 「教育実習と事前・事後指導について」

- ・今まで実習校に任せていたが，2006年頃から現場の多忙化もあり，実習前に大学できちんと共通なものを学んでほしいという声があった。
- ・事前・事後指導の出欠は厳しい。病欠の場合も処方箋または診断書のコピーが必要。実習校園に迷惑をかけない，大学側も責任を持つという意識から行っている。
- ・実習記録は書く学生にもチェックする現場教員にも負担であるが，きちんと記録がとれるように書かせている。
- ・採用率の低下により学生のモチベーションが低くなっている一方，実習に対してきちんとした仕組みやシステムを求められている。
- ・「平成23年度教育実習事前・事後指導について」では，「教育実習事前・事後指導における共通理解事項」において，教育実習実施委員会および委員は，「附属校園教員と信頼関係を構築し，事前・事後指導の指導と改善に責任を持って取り組んでいかななくてはならない」と記載されている。近年，連絡が密になってきている。(例)「保健管理センター」(教育実習に不安を抱える学生に対して，実習先をどうするか，心の病が発症したらどうするかなどの連絡を取り行っている)
- ・事前事後指導では2，3年次が合同で行う日もある。(例えば「教材研究および教育実習用学習指導案の書き方I」では3年生が2年生に説明する。)
- ・担当は教科教育教員+0免教員であるが主は教科教育教員である。
- ・幼稚園の教育実習事前・事後指導では，教育実習のまとめとして保育記録『たまご～幼稚園実習を終えて』を作成している。このような取組は小中では難しい。

#### 質問4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組

「まなびの総合エリア」(参考3)事業の目的でもある「教員養成と教員研修との統合」を図るため，学校との連携など，各種の事業を展開している。また大学院では，「授業実践研究」「教育実践実習」を立ち上げ，附属学校や公立学校における授業改善や，教育実践に触れる機会の増加を図っている。

ほかにも教員を目指す学生たちが主体的に行っている勉強会「スタージュ」がおこなわれている。大学院に在籍する現職の教員による実践講座や，教員の先輩を招いての「語る会」，模擬授業，面接練習など，年間を通して行っている。主に3年生が参加しているが，1，2年生が参加できる「プレスタージュ」も実施している。

また少子化に対する危機感から大学の教員養成の中に教育委員会・学校現場との密接な連携が必要であると感じ，<実践知>を継承・発展させていく秋田モデルを構築することを試みている(参考3)。

(参考3) 「まなびの総合エリア」プロジェクトについて

- ・2011 年から学生に対する教員養成と現職教員に対する研修をジョイントさせて教師力の総合的向上を目指す「まなびプロジェクト」をスタートしている。
- ・研修員となった教員は1年間現場を離れ、大学の履修が認められている。県教委が指名した研修員(25名中6名)には授業において講話してもらっている(研修と養成のコラボレーション)。講話を担当した研修員はその後指導主事になることが多い。→2012年度から正規の授業にする。

(参考4) 「教員養成機能の充実」プロジェクトについて

教員養成秋田モデルの構築「一学力全国トップクラスを生んだ秋田の教師力の継続と発展による統合型教員養成モデルの開発―」

※「平成24年度特別経費プロジェクト“教員養成秋田モデル発信プロジェクト”」

- (1) 教育実習：これまで担当の教員任せで、学生に聞くと当たり外れがある状況であった。県教委から「実習コーディネーター」を招へいし、附属学校での調整役を依頼した。実習コーディネーターが必要に応じて公立学校にも出向くことで今まで以上にきめ細かく連携を図った。
- (2) 学習指導案：今まで多くの学習指導案が作られているはずだが個別に管理している状況。学習指導案をデータベース化し、それをモデルにして作成するなど活用していきたい。
- (3) 教師力向上プラン：「教職発展演習」及びPTAの参加。これからは子どもと向き合うだけではなく、保護者とも向き合わなくてはならない。
- (4) 学びの場の拡大：教育学部ではなく大学の分校(横手・北秋田)である体験学習施設の利用。小規模校での体験学習。子どもと一緒に交流することが重要。

# 岩手大学

## 1 養成プログラムの改善について

### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について

学校教育法施行規則の一部改正で、大学・学部の教育目的および修得能力の公表努力義務が平成23年度から課せられたことに伴い、岩手大学教育学部では、学校教員養成課程の教育目的と修得能力を検討し、まもなく学部教授会で審議・了承される予定である。

この学校教育教員養成課程の教育目的には、養成する教員像が、また修得能力には、教師として必要な資質・能力（教師力）が示されている。

#### 【学校教育教員養成課程の教育目的】

学校教育教員養成課程は、教育に関する理論的・実践的な力量、教育内容とその背景をなす諸学問の理解及び豊かな人間性を備え、地域の要請に応えつつ、教員としての意欲と高い使命感を持って教育に取り組むことができる教員の養成を目的とする。

#### 【学校教育教員養成課程の修得能力】

学校教育教員養成課程では、その教育プログラムを通して、学生が以下のような知識及び能力を修得することを目指す。

##### (1) 教員として必要な基礎的な知識及び技能

- ①幅広い教養に基づく総合的思考力
- ②教育及び子どもに関する基礎的な知識
- ③各教科等の内容に関する基礎的な知識及び技能
- ④各教科等の指導法に関する基礎的な知識及び技能

##### (2) 教員として必要な基礎的な実践力

- ⑤学習指導のための基礎的な実践力
- ⑥子ども理解と生徒指導のための基礎的な実践力
- ⑦子ども、同僚及び保護者等と良好な人間関係を構築できる能力

##### (3) 教員として必要な専門的な知識及び技能

- ⑧専攻する学問分野に関する専門的知識及び技能
- ⑨課題探求能力及び自己向上力

さらに、教職実践演習の実施（本学部は、平成24年度から最初の教職実践演習を実施する）を見越して、教職課程を履修している学生が、教員として必要な資質能力を修得したか否かを確認・評価するために、以下のような3領域・8項目の評価項目を設定した。なお、この評価項目は、別紙のように、平成23年度からは「教職ポートフォリオ」の一部に組み込むとともに、平成23年度3年次学生から、本実習（4週間）の前と後で、この指標

に基づいて学生が自己評価するという，教職指導も開始される。

(1) 教職の意義・役割の理解及び教員としての自覚・使命感

- ①教職の意義と役割の理解
- ②教員としての自覚と使命感
- ③子ども，同僚及び保護者等と良好な人間関係を構築できる能力

(2) 「学習の指導」に関する基礎的な知識と実践力

- ④学習指導の内容に関する基礎的な知識及び技能
- ⑤各教科等の指導法に関する基礎的な知識及び技能
- ⑥学習指導のための基礎的な実践力

(3) 「生活の指導」に関する基礎的な知識と実践力

- ⑦子ども理解に関する基礎的な知識及び技能
- ⑧生徒指導及び学級経営に関する基礎的な知識と実践力

質問2 本学における養成カリキュラムの中で，他大学に無い特色・特徴

どこまで独自性があるかは不明であるが，特色・特徴として挙げることは，以下の通りである。

(1) 4年間の体系的な教職指導の体制を構築していること

この教職指導の体制は，学部の組織である教員養成カリキュラム開発推進委員会で検討し，教授会報告・了承を経て，平成22年度後期から実施に移されたものである。

学年	時期		教職指導の内容
1年	前期	「教職入門」	・教職ポートフォリオ活用の手引き ・教職への意識づけ，方向づけ
	後期	授業開始前 (9月最終週)	・教職ポートフォリオ活用・記入状況の確認 ・取得予定免許状に照らし，単位履修状況の確認と指導 ・教職課程に関する相談と指導
サブコース等 での教職指導			
2年	前期	授業開始前 (4月第1週)	・教職ポートフォリオ活用・記入状況の確認 ・取得予定免許状に照らし，単位履修状況の確認と指導 ・教職課程に関する相談と指導
		サブコース等 での教職指導	
後期	後期	授業開始前 (9月最終週)	・教職ポートフォリオ活用・記入状況の確認 ・取得予定免許状に照らし，単位履修状況の確認と指導 ・教職課程に関する相談と指導
		サブコース等 での教職指導	
3年	前期	授業開始前 (4月第1週)	・教職ポートフォリオ活用・記入状況の確認 ・取得予定免許状に照らし，単位履修状況の確認と指導 ・教職課程に関する相談と指導
		サブコース等 での教職指導	

	7, 8 月	サブコース等 での教職指導	<ul style="list-style-type: none"> <li>自己評価シートの記入</li> <li>自己評価シートに基づき、教育実習に向けた課題の確認と指導</li> </ul>
	後期	授業開始前 (9月最終週)	<ul style="list-style-type: none"> <li>自己評価シートの記入</li> <li>自己評価シートに基づき、教育実習履修後の課題の確認と指導</li> </ul>
サブコース等 での教職指導			
4 年	前期	授業開始前 (4月第1週)	<ul style="list-style-type: none"> <li>取得予定免許状に照らし、単位履修状況の確認と指導</li> <li>教職課程に関する相談と指導</li> </ul>
		サブコース等 での教職指導	
	後期	「教職実践演習」	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業開始時と終了時に自己評価シートの記入</li> <li>学生が習得した能力の最終確認</li> </ul>

(2) 「教職ポートフォリオ」を導入した教職指導を行っていること  
平成 21 年度入学生から、「教職ポートフォリオ」を導入している。

(3) 特色のある開講科目

本学部独自と思われる開講科目として、以下がある。

①「特別支援教育」(2 単位, 平成 20 年度入学生から適用, 2 年次～3 年次受講)

学校教育教員養成課程の学生は必修科目としている。

②「小規模学校教育論」(2 単位, 平成 20 年度入学生から適用, 3 年次～4 年次受講)

複式学級や小規模学校が多い岩手県の現状を踏まえた措置。選択科目。授業の一環として、2 泊 3 日の日程で小規模学校を訪問する「地域教育実習」が組み込まれている。

③平成 21 年度入学生から適用となった新設科目 (いずれも選択科目, 2 単位)

「小学校の英語教育入門」, 「小学校実践研究」, 「総合学習実践研究」。

④平成 21 年度入学生から適用から適用となった小学校免許取得の必修科目 (各 1 単位)

「小学校理科 A」, 「小学校理科 B」。小学校の理科のうち, 特に理科実験に関する授業を, 前期と後期どちらも受講させることで, 理科実験に得意な小学校教員の養成を意図している。

⑤教職課程の導入科目である「教職入門」において, 3 回のグループ討論と最終回には各グループの発表を行わせる内容構成としている。

⑥教職実践演習の一年前倒しでの実施

平成 21 年度入学生から, 教職課程履修学生には, 教職実践演習を義務づけた。

**質問 3 現行免許法に規定された「科目」(教科, 教職)では不足と考えられる領域**

- ・教師の発声法および教師の身体表現法に関する科目
- ・保護者や地域の人々との人間関係の実践的方法に関する科目
- ・教職課程全体を貫徹する(根底となる)人間観に関する科目

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

### 質問1 『在り方懇報告』『中教審答申（18年7月）』が出された時点での感想

#### それらが本学の教育改善に影響

「在り方懇報告」は、その報告書の後半部分、つまり教員養成大学・学部の再編統合の側面に敏感に反応することとなり、北東北の岩手大学、弘前大学、秋田大学のどこが主幹大学となるのかを巡って綱引きが展開された。この報告書が岩手大学教育学部の教育改善に直接影響を与えたことはなかったものと思われる。

「中教審答申（18年7月）」は、折しも教育学部の改組とも連動して、教育学部の教員養成のあり方を議論する際の前提とされた。この議論の結果として、岩手大学教育学部では、上記のような、平成21年度入学生からの新たな教員養成カリキュラムの実施となった。

### 質問2 養成教育の改善が始まった時期、および、計画立案を担った組織、リーダー

「中教審答申（18年7月）」の後、教育学部の改組の検討を行うための組織として「改革委員会」が設置され、教員養成カリキュラムに関してもこの委員会で議論された。議論の結果は、「岩手大学教育学部学士課程カリキュラム改革（案）」（平成20年3月）として、教授会了承された。

平成20年8月、「教員養成カリキュラム開発推進委員会」（委員長：遠藤孝夫）が設置された。この委員会が、先の改革委員会の改革構想を具体化する作業を行い、平成21年度入学生から新たな教員養成カリキュラムを実施した。

### 質問3 本学の教職課程について、教員組織及び教育内容上の課題

- ・学級経営、学校経営を専門とする教員が欠落していること。
- ・教科専門の教員を中心として、学問志向が強く、また教員養成を軽視する雰囲気が存在すること。

### 質問4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組

平成21年2月から3月にかけて、岩手県内の全ての小・中・高校・特別支援学校を対象にして、教員養成カリキュラムに関するアンケート調査を実施した。この結果は、平成22年月に、「岩手大学教育学部のカリキュラムに関するアンケート調査結果報告書」として印刷・刊行した。



# 岡山大学

## 1 養成プログラムの改善について

### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について

○平成15年11月学部・大学院将来研究委員会

#### 【目指す教師像】

今日求められている教師の教育実践力を、①学習指導力、②生活指導力、③コーディネート力、④マネジメント力の4つを設定し、これらをバランスよく身につけた、反省的で創造的な教師を養成することを、岡山大学教育学部のめざす教師像として設定する。

#### 【教師の教育実践力】

今日求められている教師の教育実践力を、以下4つの資料・研究成果を参考にして設定した。

- ①97年教育職員養成審議会答申の「今後特に求められる資質能力」
- ②96年「教師の役割と地位に関するユネスコ勧告」における2つの役割規定
- ③専門職としての教師の専門性を「リフレクティブな実践家」とする教師研究の成果
- ④今日の教育実践が要請する教育実践力

以上をふまえ、今日求められている【教師の教育実践力】を定めた（下記参照）。

○平成18年4月教員養成コア・カリキュラム

#### 【目指す教師像】

学習指導力、生徒指導力、コーディネート力、マネジメント力の4つの力で構成される教育実践力をバランスよく身につけた反省的で創造的な教師

#### 【教師の教育実践力】

- ①学習指導力：子どもの学習を指導する力量
- ②生徒指導力：子どもの生活を指導する力量
- ③コーディネート力：家庭・地域・同僚・諸専門家と協働する力量
- ④マネジメント力：学校組織や自分自身を統制、改善し、計画する力量

#### ・4つの力と教育実践力のとらえ方

教育実践力とは、この4つの力から構成される総合的な教育実践の力量を意味しており、とくにコーディネート力・マネジメント力の行動目標は、教員として総合的な人間力が学校現場でどのように発揮されているのかを具体的に示している。実践的指導力が、どちらかと言えば教科指導・生徒指導に重点があることに比べ、教育実践力はより総合的な力としてという意味で使用している。

## ○平成 22 年 4 月全学教職課程コア・カリキュラム

### 【目指す教師像】

ESD の理念をもち、学習指導力、生徒指導力、コーディネート力、マネジメント力の 4 つの力で構成される教育実践力をバランスよく身につけた反省的で創造的な教師

#### ・教職実践ポートフォリオより

学習指導力・・・①学習状況の把握力、②授業設計力、③授業実践力、④授業の分析・省察力+教材分析力・教材開発力

生徒指導力・・・①子どもの発達的特徴を理解する力、②子どもの生活の実態を理解する力、③コミュニケーション力、④学校・学級での生活を指導する力

コーディネート力・・・①実習生同士で協働する力、②実習校の教職員とつながる力、③協力者・連携機関を理解する力、④保護者・地域とつながる力

マネジメント力・・・①セルフマネジメント力、②専門職マネジメント力、③学級・学年マネジメント力、④学校マネジメントを理解する力

・学部の 4 年間を、①教師への意欲向上期、②教育実践理解期、③基礎的教育実践力養成期、④発展的教育実践力養成期、⑤採用前研修期 の 5 つに分け、それぞれの期の目標を明らかにしたうえで、最終的に「目指す教師像」に到達。

## 質問 2 本学における養成カリキュラムの中で、他大学に無い特色・特徴

### ○進化し続ける教員養成コア・カリキュラム

コア・カリキュラムのコアは、①教育実習・体験的授業科目をコアにして理論と実践を往還させる仕組みと、②目指す教師像のもとにカリキュラムを構築し、身につけるべき内容を整理して必修科目を厳選するという 2 つの意味がある。

### 【科目設定の特色】

(1) 教育実習と連動させる授業科目（指導法開発や教育内容開発）の設定

(2) 教員養成の観点に立った教科専門科目（教科内容学）の再編・充実

中学校教員養成における教科専門科目：従来の教科専門科目を教科Ⅰ～Ⅳに分類。このうちⅠ・Ⅱ・Ⅲはコア科目。Ⅳ（従来型の内容）はノンコアの位置づけ。

・教科Ⅰ（「中等〇〇科内容論」）：通常 1 年の前期又は後期に開講。中学校の学習指導要領に規定されている教科の指導・学習内容を概観するとともに、構造的に整理し、その教科内容を使用する際に必要となる知識や理論、実験等の技能の基礎基本について指導する。

・教科Ⅱ（「〇〇概論」）：それぞれの領域の学問概論を一般的かつ包括的に指導する。従前も概論はあったが、教科Ⅰの内容をしっかりと理解することを通じ、概論の理解が

促進されている。

- ・教科Ⅲ（「中等〇〇科内容開発」）：指導法の教員と教科専門の教員がコラボレートして行うことを想定していたが、現時点では教科専門が主に担当。教育実習の前後で設定。実習の準備や振り返りをして教材開発に寄与している。

(3) コーディネート力，マネジメント力を育てる科目設定（例：「教職とマネジメント」）

(4) フィールドチャレンジ（プロジェクト科目）＝体験的科目の単位化，必修化（学校支援ボランティアなどの体験的な活動）

(5) 「情報メディアの授業活用」，「発達障害教育概論」の必修化

#### ○教育実践ポートフォリオによる教育と評価

履修カルテとしての教職実践ポートフォリオ第2版の作成と活用

#### ○全学教職課程コア・カリキュラムの構築

「夢と希望と専門職」：「教師への夢がふくらむ全学教職コア・カリキュラム（カリキュラムポリシー）で，教職への希望（アドミッションポリシー）をもって学び，修了時には専門職として成長する（ディプロマポリシー）」

- ・教育学部の実績を全学に展開

- ・中高教員（他学部生）の養成スキーム

1年次：教職オリエンテーション，

母校訪問又は学校支援ボランティア＝教職志向の確認

2年次：教職論（※独自の教科書作成）

3年次～4年次：教育実習基礎研究

4年次：教育実習，教職実践インターンシップ，教職実践演習

#### 質問3 現行免許法に規定された「科目」（教科，教職）では不足と考えられる領域

- ・現行免許法では，理論と実践を統合化する授業科目設定は教職実践演習のみである。学習指導について統合化する授業科目（例えば本学における「内容開発」，「指導法開発」）を必修化する必要があるのではないか。
- ・実際の学校現場では発達障害などの子どもも多く，授業が成り立ちにくい現場があるにもかかわらず，特別支援教育に関する実践力を養う科目が少ない。そのような子どもが学級にいる時の教科の指導をどうしていくのかを学ぶ機会が少ない。
- ・コーディネート力，マネジメント力を養成する授業科目が少ない。

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

質問1 『在り方懇報告』『中教審答申（18年7月）』が出された時点での感想

## それらが本学の教育改善に影響

両者とも、一定の危機感をもって受け止め、下記のような教育改善のきっかけとなった。

- 平成 13 年 11 月の『在り方懇報告』ならびに平成 14 年 3 月「新しい『国立大学法人』像について」を受けて、平成 14 年 9 月に学部・大学院将来計画委員会が設置された。この委員会に与えられた課題は、①教育学部の統合再編に向けての具体化案の作成（例えばカリキュラム、教育組織の検討等）、②法人化に向けての教育学部の中期目標・中期計画（案）の具体的プラン作成（例えば、専門職大学院としての修士課程のプラン作り、教員就職率向上への対応策、附属学校園の在り方の検討等）であった。この委員会が、岡山大学教育学部の生き残りをかけて、法人化後の取組の方向性を決めていった。
- 『中教審答申（18 年 7 月）』を受けて、大学院教育改革プロジェクト委員会を発足させ、平成 20 年度教育学研究科再編と教職大学院設置を行った。

## 質問 2 養成教育の改善が始まった時期、および、計画立案を担った組織、リーダー

学部における養成教育の改善については、まず実践的指導力不足への対応として、積み上げ方式の教育実習導入（平成 7 年度から平成 12 年度）を教育実践総合センターが中心となって取り組んでいた。次に、平成 11 年教員養成 5000 人削減の時から、危機感を感じている教員も増え、例えば、定員削減を受けた養護教諭養成課程では、その後自主的なカリキュラム改革に取り組んだ。

平成 12 年度岡山県教委との連携協力による包括協定を結び、教育行政と円滑な協力体制を築き、学校支援ボランティア、学校教員インターンシップ等を行い、教育行政・学校現場と連携した教員養成を行う基盤を作っていた。

大学院教育については、平成 10 年度に大学院将来計画委員会を設置し、現職教員対象の大学院改革に取り組み、教育臨床専攻、カリキュラム開発専攻、学校組織マネジメント専攻の 3 専攻が設置された。

平成 14 年度設置の、学部・大学院将来計画委員会では、教員養成コアカリキュラム等の計画立案に加えて、専門職大学院構想など全体構想を検討している。平成 16 年度からの学部・大学院将来計画委員会では、平成 18 年度の教育学部の 0 免廃止・教員養成への特化と、教員養成のコア・カリキュラムの具体化が行われた。

平成 20 年度の教職大学院設置と修士課程再編は、大学院教育改革プロジェクト委員会が担当した。

いずれの時期も、学部長・研究科長のリーダーシップのもとに、学部長補佐ならびに副学部長等を委員長とする選挙で選ばれた委員会が構成されて推進する体制である。

## 質問 3 本学の教職課程について、教員組織及び教育内容上の課題

- 教員組織の課題

- ・平成 20 年度教員組織を教育学研究科に部局化した時に、研究組織と教育組織の乖離があるままとなったこと。
- ・とくに教職大学院設置において、大学院と学部の教員組織にずれができてきていること。
- ・法人化のもと、特任教授制を導入せざるを得ない状況であること。

#### ○教育内容上の課題

- ・教育実習におけるカリキュラムの充実が困難（教育実習での授業コマ数の確保ができない）。
- ・コア・カリキュラムに即した教育内容を実施する上で、担当教員や講座の意識に温度差があること（教育実習を受けて授業を展開する内容開発や指導法開発の実施に当たって）。

#### 質問 4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組

- ・教職実践ポートフォリオによる教職課程の指導
- ・学校支援ボランティアをフィールドチャレンジ科目として単位化、必修化した教育実践インターンシップと連動した教職実践演習
- ・FD 活動の推進：各講座単位の授業公開とピアレビューの実施
- ・岡山大学全学の教員養成教育改善について中核的役割を果たす「教師教育開発センター」の設置
- ・学校・教育行政と協働した教員養成教育の改善への取組

平成 23 年度概算要求（特別経費）で、「教員の資質向上に寄与する『大学と学校・教育委員会の協働』の実現—学校教育改善との連動で教員養成教育を深化させる—」が採択され、学校教育改善と連動させた養成教育と現職研修の一体化に取り組む。

# 岡山理科大学

## 1 養成プログラムの改善について

### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について

- ・近年問題となっている理科離れや数学離れの問題を踏まえ、また、資源の乏しい我が国において科学技術立国の実現を目指す政策課題に対応するため、主として理数系、技術、工業の教科の得意な教員を養成することを目指している。
- ・また、小学校教諭のうち理科や算数の専科指導に強いと思われる者の数がきわめて限られていることを踏まえ、他の通信制大学と連携し、小学校教諭二種免許取得支援プログラムを実施している。
- ・さらに、大学卒業後の社会人経験や海外での国際貢献ボランティア・海外支援ボランティアなどの様々な経験によって培われた多様な資質能力を教育現場の指導に生かせるよう、大学をいったん卒業した者を対象とした教職特別課程を設置。

### 【参考】

#### ○岡山理科大学の建学の理念

「ひとりひとりの若人が持つ能力を最大限に引き出し、技術者として、社会人として、社会に貢献できる人材を養成する。」

#### ○教職・学芸員センターの教育目標

「教育職員免許法及び同法施行規則に基づき、教育のあるべき姿を認識し、教職及び学校の意義や目的、学校教育やこれを取り巻く諸条件の現状と課題、児童生徒の心身の発達やその近年における変化の実態等に対する関心を高めるとともに理解を深め、自らの適性と所属学科の専門分野の学修を踏まえて、中学校または高等学校の教員としての資質能力を総合的に高められるようにする。」

#### ○カリキュラムポリシー（教職・学芸員センター）

「教育職員免許法及び同法施行規則の定める「教職に関する科目」の学修を通して、中学校または高等学校の教員に求められる資質能力のうち基本的な知識及び技能を修得する。」

### 質問2 本学における養成カリキュラムの中で、他大学に無い特色・特徴

#### (1) 教職課程の開設状況及び実績

- ・本学では、3学部17学科すべてにおいて中学校・高等学校の一種免許状取得課程を設置している。最も多い理学部基礎理学科では中学校の数学と理科、高等学校の数学・理科・情報の5種類の免許取得が可能。これは、本学建学時の理事長がもともと数学の教員であったということもあり、教職に力を入れて全学科で教職を取れるということを大き

な特色にして建学したことによる。

- ・1964年開学で47年目を迎え、これまで4万数千名の卒業生を輩出し、うち約3,000人が教員として仕事をしている。
- ・毎年、全学の学生約5,000名のうち、200名強（平成20年度219名）の免許取得者がおり、そのうち100名程度が正規教員になる。現役は40名程度で残りはその後5年程度内に教員採用となる。平成22年度の正規採用者数は107名。このうち公立学校104名、私立3名、現役は40名。このほかに約70名（新卒者）が非常勤講師等で教職に就いている。

## （2）介護等体験の研究

- ・本学独自のプログラムとして、介護等体験への参加に必要とされる基本的な知識を修得する「介護等体験の研究」という講義（2単位）を設置している。社会福祉施設、特別支援学校などの職員、先生からの話を聞くなどして各回レポートをまとめる。その結果、単位を修得した者のみが介護等体験の参加資格を得る。  
理科系の学生の受講が可能な9・10時限（16：45～18：15）に設定。

## （3）教師としての資質向上を目指す科目の設置

- ・教師としての資質向上は、ある意味教員採用試験に合格する力がつくということも念頭に置き、学生たちに採用試験に合格する力をつけたいと考えている。
- ・そのため、例えば、応用数学科の専門科目の一つとして「教職への数学Ⅰ，Ⅱ」というものを設けている。免許法上の科目には位置付けていないが、教職を志望する学生は事実上全員受講している。

### 【講義目的（シラバスより）】

数学教員を目指す者にとって平面幾何の素養は不可欠であり、教員採用試験において最も多く出題されるのが平面幾何の分野の問題である。にもかかわらず平面幾何を系統的に学ぶ機会は少なかったと思われるのでこの講義を通じて平面幾何の面白さを知ると共に数学的思考力を伸ばして欲しい。また生徒に数学への興味・関心を与えるのに最も適した分野でもある。教員がその面白さを知らずしてどうして生徒を伸ばすことができようか。

- ・また、教員として現場で文章がきちんと書けるよう、また採用試験の論作文問題にも対応できるよう、「文章表現法」という科目を設置している。これは位置づけとしては一般教養科目であるが、教員志望者は事実上全員受講している。

### 【講義目的（シラバスより）】

次のことを受講者が習得することを目的とする。1. いわゆる教員採用試験の論作文問題に有効に対応できる文章作法の基礎 2. 中学校または高等学校の教員に求め

#### られる文章構成力の基礎

- ・なお、次年度からは「文章表現法」といくつかの科目をキャリア科目として位置付け、全学生がいずれかを履修することを予定している。学生の文章力が落ちていることを踏まえ、社会に出たときに職業生活上支障が出るのではないかと懸念した措置。

#### (4) 理科教育法

- ・理科教育法は「理科教育法Ⅰ」から「理科教育法Ⅳ」まであり、「Ⅰ」は理科全般にかかわる内容となっている。「Ⅱ」は指導案の書き方などの技術的な内容、「Ⅲ」と「Ⅳ」は物理、化学、生物、地学の4領域について実際に教科にかかわる指導内容となっている。
- ・このうち、特徴的なものは「理科教育Ⅰ」で、国立教育政策研究所との連携、スーパーサイエンスハイスクール(SSH)などの高等学校の現場の状況を研究し、課題研究がしっかりとできて、SSHでも勤務できる力量のある教員を養成することを目指している。

#### (5) 数学科教育法

- ・数学科教育法も「数学科教育法Ⅰ」から「数学科教育法Ⅳ」までである。ⅠとⅡは必修で理論的な内容、ⅢとⅣが選択で採用試験対策を含めた内容となっている。ⅢとⅣでは、採用試験に出るような問題を用意し、実際に学生に模擬授業をさせて、その授業の仕方などを指導する形で進める。

#### (6) 教育実習の研究Ⅰ（次年度から「教育実習事前指導・事後指導」に名称変更）

- ・3年後期に開設。この教育実習研究Ⅰを履修しないと教育実習には行けない。学生を10人程度のグループに分けて、指導案の作成や模擬授業を徹底して行う。14回目までを3年生後期に事前指導として設定し、最後の15回目は教育実習終了後、発表会として実施する。判定は3年後期に仮判定で可否を出し、合格した者だけが実習に参加する。

#### (7) 教育実習の履修要件

- ・①1年次終了時における全科目のGPAが2.5以上の学生、または②1年次GPA2.5未満の学生で2年次全科目GPAが2.5以上の者。また、(6)の教育実習の研究Ⅰを含め、3年次までにいくつかの指定する科目すべてを修得していなければ実習には参加させないこととしている。
- ・次年度からは、毎学年どの履修カルテの提出も要件に加えようと考えている。



#### (8) 理数系教員養成プログラムの実施

- ・理学部基礎理学科に、「理数系教員コース」のコース専門科目を設け、教員向けの科目を多く開設することとした。(具体的には、教職基礎演習、野外実践指導実習Ⅱ、数学教材開発指導、理科教材開発指導、授業実践演習Ⅰ・Ⅱ、教職のための数学Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ、教職のための理科Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ、現代教育Ⅰ・Ⅱ、教職実践演習(中・高))
- ・これらの科目は、教職実践演習を除き、基礎理学科の独自開講で、教科専門の教員が担当。平成22年度の入学生から対象(2年次以降の開講科目として設定しているため、実際には23年度から授業開始)。背景としては、教員志望者が増えてきているということがある。
- ・これらの科目は、現時点では教職課程の科目とは位置付けていない。
- ・基礎理学科で開設したこれらの科目を全学に展開するため、全学科に「教員養成プロジェクト関連科目」というものを設定していく予定である。

#### (9) 小学校2種免許取得プログラム

- ・聖徳大学の小学校通信教育課程に20名を限度として連携が認められている。
- ・ただし、本学としても聖徳大学の課程のみに頼るのではなく、18時半から20時半まで小学校で必要となる教科について、2年生から4年生までの3年間指導を行っている。担当は小学校の校長経験者3名。1人は常勤、他の二人は非常勤講師。

### 質問3 現行免許法に規定された「科目」(教科、教職)では不足と考えられる領域

ボランティア活動など、学生の自主的な教育活動の単位化。

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

### 質問1 『在り方懇報告』『中教審答申(18年7月)』が出された時点での感想

#### それらが本学の教育改善に影響

教員養成学部と一般学部がそれぞれの特色を生かしながら、個性豊かな教員の養成に取り組めるようなシステムを全体として構築できればよいと考える。本学としては、一般学部の特色である、教科の専門をできるだけ指導に活用できるような教員を多数育成していきたいと考えている。

### 質問2 養成教育の改善が始まった時期、および、計画立案を担った組織、リーダー

平成11年から「教職・学芸員センター」という教職と学芸員の専門の事務組織を設置した。教員採用が厳しい時期でもあり、また免許法の改正が行われ特に教職科目の充実が課題とされていたこと、介護等体験の実施など、こうした背景の下、独立した組織を立ち上

げて対応することとした。

### 質問3 本学の教職課程について、教員組織及び教育内容上の課題

独立した事務組織があり、教職担当の専任教員が6人はいるものの、1・2年次は300名程度、卒業時には200名程度の学生が対象となるため、非常勤にも協力してもらってはいるが人員不足は否めない。

教職・学芸員センターと他学部との関係で、教職実践演習や履修カルテなど難しい面もある。

### 質問4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組

教員採用のために、夏休みなども休む暇もなく学生に対応している。面接、論作文の指導、定期的なオリエンテーション、教育実習前の説明会、服装検査など、きめ細かく対応している。

# 鹿児島大学

## 1 養成プログラムの改善について

### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について

①「理論知」「実践知」「社会知」を総合した教育者としての力量を有する教師。

理論知・・・既存のこれまで本学にあった講義、演習、実習等によって形成される知。

実践知・・・主として平成19年度以降構成した「実践的科目群」によって形成される知。

社会知・・・現場あるいは教育ボランティア等も含めて、生の世界の中で獲得できる知。

②自らの資質能力についての自己評価能力を持っている教師。

③学び続ける教師、それにより実践的指導力の伸張を図ることができる教師

### 質問2 本学における養成カリキュラムの中で、他大学に無い特色・特徴

①実践的科目群の整備と体系化

「教科専門領域」，「教育学・心理学・教科教育学領域」のほか，学校体験をする「実践的科目群」を設置。教科専門科目，教職科目との関連性を持たせ，実践科目と行き来もしながら4年間で養成している。

1年次：「教職基礎研究」：鹿児島市内の小中学校の学校体験3日間。

2年次：「学校環境観察実習」（「離島における学校教育」）：

1週間奄美にて複数の学校を観察する。基本的に指導活動等は行わず，子どもの様子や先生の特徴的な動き，学校の中での職務内容等，離島域ならではの動きを観察する。

「参加観察実習」：3年次実習の準備のため全員参加

「教職実践研究Ⅰ」「教職実践研究Ⅱ」：授業設計，学校経営の基礎。

3年次：「教育実地研究Ⅰ」（第1免許教育実習）

4年次：「教育実地研究Ⅱ」（第2免許教育実習。特別支援教員の養成課程は第1免許）

「教職実践演習」（「教職応用研究」）：平成19年度～。

※学校環境観察実習以外は実務家教員が関わっている

※24年度から「教員養成基礎講座Ⅰ」「教員養成基礎講座Ⅱ」を単位化する。

②鹿児島の大きな特徴を反映した講義・実習等

・「複式学級指導論」・「学校環境観察実習」

③教員免許取得の要件外を必修化したカリキュラム構成

・「障害者の福祉と教育」・「生涯教育論」

④県教委派遣の実務家教員4名との協働による教育課程および講座，プログラムの運営

⑤「学校教育カウンセリング」40名未満，前期4コマ・後期4コマ

→単位ではないが，2年次までに修了しなければならない。単位化すると，1年で履修で

きる上限があるため履修できなくなる。

### 質問3 現行免許法に規定された「科目」（教科，教職）では不足と考えられる領域

#### ①特別支援教育にかかわる講義・実習等

現在，平成24年度以降の計画で，教育学部のみならず他学部 of 教職課程を履修する学生も含めた全学生に特別支援教育にかかわる科目を充実させるために，講義あるいは体験等のプログラムを準備した計画を提示している。

#### ②教科専門科目担当者がかかわることができる教科指導方法にかかわる科目

平成19年度から始めている「教職応用研究」のような科目。

従来は理論知，実践知という中で，教科専門担当者は専門を，実践科目に対しては教職担当者だけがかかわるといった形だった。しかし，そこを有機的に連結させるためには，現行免許法の教科専門と教職という切り分けの形ではなく，そこをつなぐ部分の科目が設定されることが必要かなと思っている。

#### ②' 小学校理科実験等の科目の必修化

学び続ける教師の姿を考える際にも，その第一歩として，少なくとも教科書レベルの実験をこなすことができる教師の育成が必要である。しかしそのためには，教科教育担当者だけでは難しいため，教科専門担当者と一緒にやらざるを得ない状況をつくることになる。

たとえば小学校3年生の「風の力とゴムの力」に関する実験を物理学教員のみがやった場合，子どもに伝わりにくい実験を学ぶことになってしまう可能性がある。しかし，教科教育担当者と共におこなうことで，「子どもが興味を持つ実験にするにはどうすればいいか」を考える授業にもなりえるし，教科専門担当者から専門的な視点を獲得することのできる授業にもなりえる。

#### ③子どもの発達にかかわる科目

教育心理学の領域が2単位だけになってしまった。その中に特別支援教育および発達心理学も入ってしまったため，発達に関する学生たちの理解が狭くなっていると感じる。特に児童心理，特別支援，青年心理に関する部分が不足していると感じている。鹿児島大学では，必修ではないが，小学校免許を取得予定者には「児童心理学」を，中高の免許取得予定者には「青年心理学」を履修するように勧めている（※いずれも課程認定外の科目）。

学校における課題に対して発達を軸に検討する科目がさらに必要だろう。幼・小・中・高・特支の学校課題には，共通するものもあれば，学校種別に特化されるような課題もある。学校課題に即した科目が必要ではないか。

※鹿児島大学には，「臨床心理学研究科臨床心理学専攻」という専門職大学院をもっている。心理系教員は6人おり，免許外科目で，認知心理や学習心理等の科目を設定している。教員養成系学部としては非常に珍しいと思うが，認定心理士資格にも対応し

ている。

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

質問1 『在り方懇報告』『中教審答申（18年7月）』が出された時点での感想

それらが本学の教育改善に影響

これまで、学部では「将来計画委員会」（現在「将来計画に関する委員会」）を設置してそこでの審議を教授会に諮りながら進めていくという形をとっていた。在り方懇の報告では地域における教員養成担当大学・学部としての発展として、例えば、新課程の位置づけに関する議論もあった。平成15年度に示した改革構想はそうしたことを多少踏まえた。

そのほか、今、改革の構想を検討中だが、中学校・高等学校の全教科を地方の教員養成大学である必要があるのか、あるいは、大学院で全教科の専修免許状を養成するのか、いわゆる全教科仕様、フルスペック論が問題になった。そのようなときに、在り方懇報告を振り返ることがある。

「18年答申」は、鹿児島大学の取組の基盤ととらえてよいと思う。教員養成カリキュラム委員会や様々な取組は、「18年答申」に相当程度原型を置いている。例えば、教職実践演習を教育課程に掲載したのは平成19年度である。平成21年度には、教育学部研究科を教育実践総合専攻に改組したが、こうした改組もこの中教審答申が基盤となっている。

質問2 養成教育の改善が始まった時期、および、計画立案を担った組織、リーダー

平成9年度：「学部共通基礎科目」の設定。複数免許取得の奨励、指導。

平成15年度：改革構想。教育学部と教育委員会の連携協議会の立ち上げ、公立学校教員と附属学校教員の人事交流に関する覚書。

新たな教育課題（デジタルコンテンツ、文部科学省「わかる授業実現のための教員の教科指導力向上プロジェクト」の指定、特別支援教育やカウンセリングの相談員の派遣等）への対応に、附属教育実践総合センター全体でかわっていった時期。

平成18、19年度：大学と教育委員会の連携協定書。人事交流に関する覚書（18年）。県教委からの派遣。

平成17～20年度：・特別教育研究経費（長崎・鹿児島・琉球三大学での連携研究＝離島・へき地教育の研究）。

・県教委との連携による新しい教員養成カリキュラムの開発・実施（3年間）

・GP：専門職大学院等教育推進プログラム（特別支援学校教員養成プロジェクト）

・教育研修センターの採択事業

(実務家教員と学部教員，県教委との連携体制の構築の機会となった)

平成 22～24 年度：教員としての職能形成に資するシステムの構築と運用

### 質問 3 本学の教職課程について，教員組織及び教育内容上の課題

全学の教員養成に教員養成学部としてどうかかわり，どういう責任を果たしていくのかという目で対応していると思っているが，一方で，組織体制としてこれで十分であるのかさらに検討をしていかなければいけないと感じている。

### 質問 4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組

#### ①自己評価システムの構築

学生一人一人がシステム上で評価を累積していき，可視化できるような評価システムを構築。これを元に履修指導を実施。4年間あるいは大学院を含めて6年間で，自分が主観的にとらえたものと，ある程度客観化できるものを，指導教員や支援員（特任）と共に振り返りを行いながら自らの力を確認しそして高めていくシステムである。また卒業時がゴールではないので，できれば卒業以降も活用し，自分の力量の高まりを目に見える形にするとともに，自己評価の機会をつくってほしいと考える。

#### ②地域協議会との関係性

教育ボランティアの派遣，講師・アドバイザー派遣事業（学部教員が主として公立小中学校の校内研修に講師として派遣されるという制度）等，地域との連携については非常に進んだ。

#### ③「授業研究支援シート」の開発

現場サイドから見て実効性のある支援ツールを開発した。

#### ④附属学校教員の貢献の拡大

4附属学校への貢献の拡大の検討も進んでいる。

#### ⑤教職生活と職能成長

養成と研修をどうつないでいくか，さらに，両者を一体的に行うにはどうすべきかを検討している。

#### ⑥卒後10年後の追跡調査

調査結果から教員養成カリキュラムを再設計する必要がある。卒後の状況も考えた上で，学部・大学院時代に何をどこまでしなければいけないか，という再設計が求められていると考えている。

#### ⑦教育委員会との連携体制

平成18年度に鹿児島県教育委員会との連携推進室を開設したが，必ずしも十分に機能していない。学内体制を維持しつつ見直しが必要な点を具体的に検討する時期と考える。

#### ⑧シラバスに記載している「教師としての資質能力に関するチェック項目」

800弱の開設科目についてそれぞれの科目が19の資質能力育成のどこに位置づくのかと  
いうことをシラバスでチェックすることができる。学生はシラバスの項目を見て、自分に  
足りないものを考えながら履修していくことができる。ただし、各項目へのあてはめは授  
業開設者であるため、今後その妥当性を検討していかなければならない。

(参考) 教員として必要な資質能力に関するチェック項目【5カテゴリー-19の資質能力】

<b>A 教職の理解</b>
1. 教職の意義(使命感・倫理観等)に関する理解
2. 教育の理念, 制度, 歴史等に関する理解
3. 教育方法に関する理解
4. 学校経営およびその課題に関する理解
<b>B 連携協働力, 自己改善力の育成</b>
5. 協働実践力
6. 保護者・地域社会との連携力
7. コミュニケーション力
8. 自己改善力
<b>C 学習者理解</b>
9. 学習者の心理・発達に関する理解
10. カウンセリングに関する理解
11. 特別支援教育に関する理解
<b>D 構想力, 展開力, 評価力等</b>
12. 学級経営に関する構想力
13. 生徒指導に関する構想力
14. 教材分析力及び授業デザイン力
15. 授業展開力及び授業評価力
16. 情報収集力, 分析力, 活用力
<b>E 教科領域等の内容理解</b>
17. 各教科等のカリキュラムに関する理解
18. 各教科内容の基盤的知識の理解及び技能の習得
19. 道徳, 特別活動, 総合的な学習の時間等に関する理解

# 岐阜聖徳学園大学

## 1 養成プログラムの改善について

### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について

岐阜聖徳学園大学は仏教精神に基づく情操教育を大切にする質の高い人間教育を建学の理念にしております。

その具現化として「為和以貴（和をもって貴しとなす）」の心に基づく人間育成を建学の精神の一指針としました。その上で、子供に正面から対応してゆく情熱をもち、意欲ある学生に対し、次のような知識・能力・態度を修得させることを指針としています。

- (1) 学習指導を行う上で必要な基礎的知識と能力
- (2) 子ども理解を行う上で必要な知識と経験
- (3) 自ら学び求める姿勢と態度
- (4) 持ち味の発見と専門的力量

アドミッション・ポリシーでは、「教育者となって将来を担う子どもたちを育てていこうという強い意欲を持つ人」「教育者になるために必要な基礎学力とコミュニケーション能力を備えた人」と表現しています。

学部全体としてはこの理念を受けた人材育成の今日的課題として、「実践的指導力の育成」を核とし、人間としての高い倫理観と教職への強い使命感、責任感等の人格的素養に裏打ちされた、21世紀のスペシャリスト養成を目指しています。

### 質問2 本学における養成カリキュラムの中で、他大学に無い特色・特徴

「実践的指導力」を育成するために、平成17年度に採択された教員養成GP「地域と密着した体験型教員養成プログラム—実践的指導力を育成するクリスタル・プラン」(愛称「クリスタルプラン」)があります。

これは、課程認定上の「教科または教職に関する科目」に一部位置づけ、教職体験科目群と子ども理解科目群から構成される横断的な「実践的指導力育成コア科目群」を設けて多様なプログラムを組織的に展開しています。

#### ○教職体験科目群

4年間をトータルにとらえ、“学校の今”を継続的・段階的に学ばせるために、1年次の「学校ふれあい体験」では、小学校で子どもたちと休み時間や給食を共にし、子どもの生活や行動を観察。2年次の「教育実践観察」では教員の立場から、授業の組み立てや学級経営の実際を体験し、子どもを理解したり、その生活や行動を観察したりします。3・4年次には学校インターンシップや教育実習があります。

この実現のため、県下18の市町教育委員会と連携協力に関する協定を締結し、県下約250校の幼稚園・小・中学校と連携しています。これまでの40年間で築いてきた信頼と



実績により、全国的にも例を見ない規模で4年間の学外実習などを展開していると思います。

○子ども理解科目群

○フレンドシップ活動

地域から集まってくる約150人の子どもたちと、田植え、稲刈り、サツマイモ作りなど農作業や理科工作、料理づくりなどの作業を共に行うものです。全学年を対象として年間7回実施されます。子どもたちとのふれあい体験だけではなく、校外での学習として保護者への連絡や説明、活動の企画・進行なども貴重な体験となります。

### 質問3 現行免許法に規定された「科目」（教科、教職）では不足と考えられる領域

科目の不足より先に、小学校教員免許状取得には、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育のすべてを必修にすることを義務付け、大学にはそれぞれの教科教育の専任教員を確保しておかなければいけないと考えております。

本学は懸命に努力をし、初等教育に関わる部門を充実させていますが、経営面を考えれば、教学部分の努力だけでは、理科の実験など体験的な学びが少なくなります。他にも、野外体験活動を設けておりますが一般的にはいかがでしょう。

不足として考えるのは、総合的な学習の時間や総合学習とは何かという理論的なアプローチと、体験的なアプローチの両方を通しての学びが足りないと考えます。「科目」として総合を組み込み、総合的な学習の時間の指導に積極的に取り組む教員養成を行うよう指導していただきたいと考えます。

次に、学校現場がかかえる今日的な課題に対する教育臨床的な演習やアプローチがあります。たとえば、学校教育課程の考え方と編成の仕方／学校教育研究の主題設定の在り方と学校運営への反映／授業研究の手法と研究協議の在り方／多様な教育を支える学習環境の構成法／学級経営と保護者への対処法／発達障害児童生徒への対応／人権教育／理念をもった感動的な学校行事の作り方などです。本学では、人権教育、外国人日本語教育と国際理解、教師コミュニケーション力演習、学習環境構成と学習指導改革、授業力アップと研究・研修力などを科目として設置しています。

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

質問1 『在り方懇報告』『中教審答申（18年7月）』が出された時点での感想

それらが本学の教育改善に影響

これまでも教員として最小限必要な資質能力を確実に保証するものに、学部長以下改革を進めており、方向性は同じであると考えております。

教職実践演習の新設に関しては、平成19年度文部科学省教員養成改革モデルの教職実践演習の部門に採択され、この科目の研究・試行を行いました。

試行した科目では、人数制限を行い、教育委員会、小学校・中学校の多大なる協力を頂き、大いに成果を上げたと考えています。しかし、本実施になったときには、本学では学生を 15 グループに分け、20 数名の教員が担当することになります。使命感・教育愛／社会性・対人関係能力／子ども理解・学級経営／指導力／という多岐にわたる内容が(最低) 2 単位で、しかも学習履歴を反映させた指導を行うという枠組みは多くの教員養成大学にとって現実的なのでしょうか。

教職大学院制度創設の意図を理解し、設置も検討しましたが、現実的には教職大学院修了時点でのインセンティブがないこと、教育学部教員と併任の問題、実務家教員の質的保証、採算が取れないなど、課題が多く、定員割れを想定し設置をあきらめました。

## 質問 2 養成教育の改善が始まった時期、および、計画立案を担った組織、リーダー

教員養成 GP が大きかったと思います。良いプログラムになるよう、学内で学部長の下、GP 委員会を設立し、各種委員会と事務組織を巻き込み、学部を挙げて検討しました。時期的には、平成 15 年から GP および学部改善に向けて、組織を固めていました。

## 質問 3 本学の教職課程について、教員組織及び教育内容上の課題

中学校の免許状と高等学校の免許状がほぼ同時に取得できるが、高等学校の教員に対してはより専門教科を充実させる必要があるし、中学校の免許希望者には、現実に小学校の免許を取得させないと採用につながらない現状があります。

免許を義務教育と高等学校に分けるほうが合理的であると考えます。

カリキュラムの中で学外実習が質量とも比重を増しているのに、さらに実務家教員を充実させることが必要であると思います。しかし審査教授会では研究論文・著書の実績が重視され、また完全公募主義ですから、地域に根付いた実務家教員の採用が難しいのが現実です。

## 質問 4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組

GP 委員会の活動の一つに、採択はされていませんが、「実践フィールドを活用した人間関係能力の育成」があります。これは初年次教育として自己肯定化のエクササイズや山間小規模校での実習を含めたコミュニケーション能力の育成を目指しています。

また、平成 21 年度の「大学教育・学生支援推進事業」(学生支援推進プログラム)に採択された、「外部評価を活用した教員養成課程における ICT 活用指導力の育成」プログラムを実施中です。平成 17 年度教員養成 GP 採択のクリスタル・プランに従い、市域密着型で実践的指導力を育成しています。

附属幼・小・中学校と大学との新しい形での連携を模索しています。

# 熊本大学

## 1 養成プログラムの改善について

### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について

- ・「広い視野と深い教養をもった豊かな人間性を基盤とした教員」（学部案内(P.4)より。）  
（参考）新課程の目的：「社会における生涯学習と指導者」の育成
- ・総合学部であるため、他学部の学生と相交えた教養科目や偶発的な授業科目等の中で、様々な人間力と人間性を高めていくことを図っている。
- ・五校（旧制第五高等学校）時代の伝統があるため、そのような環境の中で教師の力を付けていってほしいと考えている。

### 質問2 本学における養成カリキュラムの中で、他大学に無い特色・特徴

#### ①課程（学科）が学校種に対応している古い体制

千葉大学と熊本大学は課程（学科）が学校種に対応している古くからの体制である。多くの大学で「学校教員養成課程」など大きなくくりの中でコースや専攻が分かれている中で、課程を学校種別に分けている大学は今では珍しい。養護教諭養成課程については、九州地区では熊本大学だけが設置している。学校現場への対応しやすさなどで維持しているが、維持してきて良かったと思っている。地域共生社会課程と生涯スポーツ福祉課程という新課程ができたが、学校教員養成課程に関わる課程は現状で維持している。

#### ②副専攻制度と入試制度

教育委員会の要望もあったが、副専攻制度を30年以上前から実施している。小学校教員養成課程は軸となる教科を持たせるため副専攻として履修しなければならない。入学試験時に第二志望まで選択することができる。養護教諭養成課程の場合は、小・中・特殊の課程の第二志望まで選択できる。中学校の場合は、副専攻は義務ではない。勉強しようと思えばいくらでも勉強できるため、小学校教員養成課程と中学校教員養成課程の違いがわからないという課題もある。副免実習は4年前期(4月, 5月)。教育学・心理学の場合は、主専攻で教育学・心理学、副専攻で小学校または中学校となる。主専攻は教育学、副専攻で英語と国語の免許ということもカリキュラム上は可能。

#### ③教養科目と専門科目の連関

1, 2年は教養科目がベースだが、1年次から専門教科を段階的に取り入れていて、専門と教養の連関を図っている。

#### ④積み上げ方式の教育実習

1年次観察, 2年次実習1週間, 3年実習, 4年教職実践演習と収斂させた積み上げ方式で行っている

#### ⑤ユア・フレンド事業（課外のカリキュラム）

1年次から学生の自主サークル活動に基づいて、教育委員会との連携で行っている事業。不登校児との接触を通して豊かな人間性、コミュニケーション能力の育成をはかっている。

⑥合宿研修（3年次）

学生の自主的な実行委員会が企画したものに基いて1泊研修（合宿）を行っており、単位認定している。具体的には、教職を含めた将来の人生設計のための分科会等の就職的なフォーラムを行っている。

⑦体育祭（課外のカリキュラム）

教育学部が継続して実施しているもので、学生が定めた規格がある。3年次を中心に地域の小学生を交えて交流しながら実施している。

⑧フレンド・シップ事業（課外のカリキュラム）

公民館等の社会教育施設と連携した課外活動である。

⑨その他

チューター制度、インターンシップ事業など。

**質問3 現行免許法に規定された「科目」（教科、教職）では不足と考えられる領域**

※入口と出口のギャップの問題（入学以前の学力の問題）

免許法で規定されている科目が十分かどうかは、その時々入学してくる学生によるのではないかと。

①特別支援教育

熊本大学では選択必修だが、希望者が多い。学校現場は、特別支援教育の知識技能を備えた学生を求めている。現場や教育委員会等からは必修化してほしいという要望もある。

②ICT教育

すべての教職課程のなかに位置づいていない。教養レベルの情報教育のみであり一律な科目はなく、担当教員の指導にかかっているのが現状。

③教科と教職の架橋の科目

科目を創設すべきかどうかは分からないが、橋渡しできる人材は必要。今は結びつけることを学生に委ねている。教員養成改革の中で検討しているが、どう具体化していくかが課題。

④教科科目の充実

教科の必修科目が減少している。最低単位では卒業させられないという危機感を感じ、多くを必修としているが、それでも教科に関する力が弱いと感じている。学生の高校までの履修実態の問題が、特に理科、社会科にある。

⑤「実践的指導力」

20代前半の指導力と30代の指導力とではレベルが異なるため、そこを明確にしないと

議論がかみ合わないが、学校現場では即戦力を期待している。高校までの教育課程のあり方の問題、社会的な構造の問題など問題は単純ではない。

#### ⑥体験的な活動の体系化

熊本大学でもユニークな取組を行っているが、さらに体系化して、一つの最終的な力となって収斂していくような形で行う必要がある。

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

### 質問1 『在り方懇報告』『中教審答申（18年7月）』が出された時点での感想

#### それらが本学の教育改善に影響

- ・在り方懇に対しては、教務委員会と実習委員会がいろいろと今まで取り組んできたことを融合して取り組んだ。例えば、実習の評価項目を詳細に細分化し緻密に作成し、評価を10段階とした。
- ・教職大学院の設置を検討したが、最終的には設置しなかった。
- ・「18年答申」がベースとなることが多いので、何かあればここに立ち戻って考え直すこととしている。

### 質問2 養成教育の改善が始まった時期、および、計画立案を担った組織、リーダー

- ・中心は各委員会、教務委員会、実習とFD委員会等。

### 質問3 本学の教職課程について、教員組織及び教育内容上の課題

- ・小学校課程の責任母体が完全ではないということで3年前に小学校・中学校課程の運営委員会をつくったがまだ十分とはいえない。
- ・全学的対応についても、全学の教員養成に教員養成学部としてどうかかわり、どういう責任を果たしていくのかという目で対応していると思っているが、一方で、組織体制としてこれで十分であるのかさらに検討をしていかなければいけないと感じている。

### 質問4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組

#### ○教員研修モデルカリキュラムプログラムの実施

学部研究科の取組として学校教諭の質・能力向上を目指したプログラム化を行った。今も、「現代GP」や「e1 ころろ学習プログラム」などでフォローアップしている。

#### ○「ユア・フレンド事業」

不登校支援の取組である。教育委員会と連携して、学生が不登校児の家庭に出向いて心のケアをしている（学校に帰すということが目的ではない）。相当の成果を上げており、全国に先駆けて10周年を迎えた。160名以上の学生が登録している。教職意識の高い学生が参加しているため、参加者は教員採用試験の成績もよく問題意識も高い。

## ○附属学校との連携プロジェクト

5年間のプロジェクトで今年度は2年目。毎年教育委員会とも連携しており、教科教育担当者が中心となって、社会構成主義理論をベースにした教科関連での幼・小・中の連携をおこなっている。シンポジウムには400名以上が参加している。こうした取組を実施している大学は九州地区では熊本大学だけだと自負している。

※附属学校との関係について：ここ5年で附属学校での課題が見えてきたときに学部が責任をもって附属と連携して子どもたちの学力課題を解決しようという動きになった。国語・算数の教員3名が核となって養成に尽力してくれた。事業として組み立ててはどうかという意見に学長も肯定的だった。学部附属運営委員会（毎月実施）には、副校長副園長レベルも学期に1回は出席することで、取組を充実させやすくなった。

## ○組織運営の工夫

小学校課程単独の組織はなく教科ごとに分かれている。運営委員会はあるが組織運営の意識は弱い。運営委員会の設立は3年前である。学生は2年生から副専攻で配属された場所が居場所となっており、組織ではなく教育課程のなかで位置づけられているのみである。

小学校課程・中学校課程を存続させたメリットは、カリキュラム整備に関して目標値が設定しやすいこと、カリキュラムの組みやすさ等のほか、学生の帰属意識が高まること、学生が自らの適性を確かめられることが挙げられる。入学してきた段階での学生の意識が高くなる。何気なく教員免許を取ると言うよりも専門性が高められ、幅広い選択肢のなかから自分の手ごたえを確認でき、力量について見直しのチャンスが必然的に多くなる。熊本県の場合、小学校で受かっても中学校に行かされることもあるが、これまで特段問題は生じていない。

※それぞれ特徴的であり成果を上げているが、いかに融合させてカリキュラムに位置づけるかが今後の課題である。

## その他

### ※リフレクションについて

教職実践演習で行われていくだろうと思っているが、正直まだ出来ておらず今後の課題。

### ※「学士力」との関係について（教養教育の改革）

基礎セミナー：1年次。どのように本を読むか、ディスカッションの仕方など。

熊大ベーシック：1年次。基本的な読み書き。学ぶプロセスを学ぶ

社会連携科目：熊本ハンセン病、水俣病に関わっている方を非常勤講師で呼んで授業を実施。学内のオーガナイザーが責任者。サービスラーニングの発想からの取組。平成23年度から実施している教養教育と専門教育を融合させた取組。今後教員養成としてどう

力がついたか検証していきたい。

※一般学部の教職課程履修者 200 人は程度だが，4 年次の実習時になると 100 人強となる。

※大学院に在籍する現職教員が模擬授業等の支援をボランティアで行っている。

※学生支援室に元大学教員，外部の教員経験者などがおり，次年度から学生支援アドバイザーとして教育実習も支援してもらう予定。

※教科専門の大学教員，現場の先生，学生がともにワークショップで授業研究を実施。研修と養成が一体化したプログラムになっている。

※【教員養成のプロを作る場】を作らなければならない。

※附属中で「学びの交流会」を 4 年ぐらい続けている。最初は教育学部のみだったが，現在は全学におこなっている。20 講座あり，他学部からも多数参加している。

※高等学校での出前授業なども大学教員には良い経験になり，若い教員はよく参加してくれる。

※免許状更新講習は，意識改革まではいかなくともよい経験になっている。

# 群馬大学

## 1 養成プログラムの改善について

### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について<sup>6</sup>

#### ○教育学部の理念・目的

群馬大学教育学部は、新しい時代の学校教育を担う教員、中でも小学校・中学校・特別支援学校の教員を養成することを主な目的としています。

本学部の歴史は古く、明治6年の小学校教員伝習所の創設にまでさかのぼります。以来140年近くにわたって、群馬県を中心とした地域の教育界に多大な貢献をしてきました。本学部は、その伝統と実績を踏まえて、社会の発展に貢献できる教員の養成を目指しています。

学校教員には豊かな教養と優れた人格、幅広い実践的な能力が必要です。本学部では、このような素養を十分に身に付けた人材の育成を目指しています。

#### ○教育学部の教育目標

- (1) 学校教員に求められる幅広い教養
- (2) 教育に関わる様々な理論に裏付けられた、現実の教育問題を考える力
- (3) 教科についての専門的知識
- (4) 教科指導法など、学校教員として必要となる知識や技術
- (5) 教育実習などの体験的学習を通しての実践的指導力
- (6) 卒業研究を通しての思考力や表現力、課題解決能力、創造的な探究能力を養う。

### 質問2 本学における養成カリキュラムの中で、他大学に無い特色・特徴

#### ○地域と連携した新カリキュラム

#### ○8週間の教育実習（附属学校＋公立学校：小＋中での実施）

##### ・教育実習A：5週間

3年次9月～10月、附属小中学校（約170名）＋特別協力校（約50名）で実施。実習生指導の実績ある学校で行う「基礎編」として位置づけている。

##### ・教育実習B：3週間

3年次10月～11月、公立小中学校（合計111校（2009年度））で実施。

学校教員はさまざまな学校に着任するため、附属学校以外の実習も体験させるねらい。多様な学校で行う「応用編」として位置づけている。

※従来の教育実習との大きな違い

---

<sup>6</sup> 群馬大学教育学部『GUNMA University FACULTY OF EDUCATION 2013』参照。



- ・「時間に追われる慌ただしい実習」から「子どもたちと十分に触れあい、一つひとつの授業にじっくりと取り組む実習」へ。
- ・3年次の教育実習期間中は他の科目の授業を行わない取扱いとし、実習に伴う授業欠席を回避し、実習と学部内教育の双方の充実が実現。

#### ○4年間を見通した実習カリキュラム

- ・1年生：「教育現場体験学習」；9月（大学の夏季休業期）に数日間にわたり、公立小中学校において、子どもとふれあい、教師の仕事を観察し、お手伝いをする。受け入れ先の学校は教育委員会と相談して決定する。学校からは歓迎されている。
- ・2年生：「授業実践基礎学習」；附属小学校及び中学校で観察実習を行う。附属学校教員の教育活動と子どもの様子を観察し、さらに本実習中の3年生の授業等も観察する。
- ・3年生：「教育実習事前事後学習」＋「本実習」；1,2年次の学びと事前学習で基盤をつくった上で、本実習に臨む。
- ・4年生：「教職実践インターンシップ」＋「教職実践演習」；教職を目指す決意を固めた学生に「教職実践インターンシップ」を推奨している。「教職実践演習」では、前期の早い段階で本実習の省察をし、それに基づいて4年間の学びを総仕上げする。

#### ※実現が可能となった要因

- ・県の規模と学部の規模がほどよい規模であるため、現場が受け入れてくれたこと、
- ・附属学校が5週間の実習を理解してくれたこと、
- ・毎年100校以上のB実習では、ほとんどの学校において学生が研究授業を行い、大学教員が参観していること。

#### ※8週間実習による副次的な効果

- ・1年次の「教育現場体験学習」では学部教員を派遣している。学部教員は学生が子どもと接する様子を見ている。学生の成長過程を間近に見ることで学部教員の意識の変容が起こりそれが授業にも反映している。
- ・教育実習が教員同士の連携装置となっている。
- ・学部教員は一人平均年に3回、多い教員は5回学校に出向いている。実際に現場に行くことで自分の専門がどのように展開されているかを確認するなどFD効果もある。

### 質問3 現行免許法に規定された「科目」（教科、教職）では不足と考えられる領域

断言はできないが以下の領域が考えられる。

#### ○教育実習でできない領域

大学教育で行うべきか疑問もあるが、保護者とのかかわりや同僚とのかかわりなどは実

習ではシミュレートできない。

○教師論

教師とは何かなどを徹底的に問い詰めるようなもの。

○学級担任論，学級組織文化論

学級経営を組織，文化論的にわかっていたほうがよい。授業ができないと自分のせいにしてしまうが，そうではなく組織として考える必要がある。

○ミドルリーダー論

○学級経営

科目を増やすというより既存の科目の中で実施していければよい。

○社会科法律学，ジェンダー論，子どもの権利論

教員になるうえで必要な視点である。より多くの学生に身に付けてもらいたい。

※繰り返しの学び

教育実習から帰ってくるとより深い学びになるがそこまでの余裕がない。ポートフォリオで学修履歴を確認するだけでなく，繰り返し学ぶ機会が必要である。

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

### 質問1 『在り方懇報告』『中教審答申（18年7月）』が出された時点での感想

#### それらが本学の教育改善に影響

『在り方懇報告』も『中教審答申』もどちらも大きな影響があった。

#### (1) 在り方懇報告

在り方懇の報告が出された2か月後（2002年1月）に埼玉大学と群馬大学の統合の話がスタートした。在り方懇は必ずしも統合の問題ではなかったが，群馬大学，特に教育学部は統合の検討が2年間位続いた。振り返れば，地域の中での教員養成を考えざるを得なかったし，主張せざるを得なかった経験は貴重だった。その後，群馬大学の教育学部を埼玉大学に移すという話が動き出したとき，「教育学部を残す会」が2週間で20万の署名を集めた。これほど必要とされているとは知らず，地域の中で教員養成を行うという責任を自覚した。教育学部の教員や組織にとって，強烈な第一歩になった。

#### (2) 中教審答申

教職大学院の設置も免許更新制の実施も，いずれも地元と一緒に考えざるを得ない問題であった。改めて地域の中での教員養成を行わなければならないという自覚を持った。

### 質問2 養成教育の改善が始まった時期，および，計画立案を担った組織，リーダー

カリキュラム改革はカリキュラム委員会が担ったが，統合の検討の時期に学部長主導でカリキュラム委員会をスタートさせた。その後も学部長主導で県との連携により教職大学

院を実現させ、地方における教員養成のスタンダードを作るという視点で、教員養成のみならず教員研修や附属学校の機能も含めて全体を体系的にまとめあげた。

### 質問3 本学の教職課程について、教員組織及び教育内容上の課題

#### ○学部教職科目担当者と教職大学院教員のすみわけ

学部と教職大学院は単純に分けられないと考える。教職大学院で行っていることを学部でフィードバックできると感じ、学部と教職大学院をあまり切り分けられない方がいいという実感がある。むしろどのように有機的につなげていくかが課題だと思う。

#### ○教科専門教員の定員

定員削減で専門分野が埋まらない分野が出てきている。講座から退職要請が出てきたものを教授会で審議して（将来構想委員会で絞り込んだ上で）決定している。非常勤講師も減らしているため、授業の点ではやりくりが難しいことがある。

#### ○教育内容上の課題

カリキュラムをいくら組んだとしても、一番肝心なのは授業内容の充実である。各教員がどれだけ目的意識を持って取り組んでいるかは課題であるが、達成されつつある課題であると思う。

### 質問4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組

#### ○「附属学校園3センター」の設置

2010年度より、附属小学校では4クラス編成を3クラス編成に学級減することになった。その際、教員数の削減をせず、その人的パワーを活用して、教育学部と附属学校園の直面する諸課題を解決するとともに、その成果を学部・附属学校はもちろん、広く全国に発信することを意図とした以下の3つのセンターを設置することになった。平成27年度には、各センターとも専属教員2名体制が確立する。

##### （1）子ども総合サポートセンター

2010年度より、大学と附属学校が連携して様々な課題を抱えた子どもたちを教育・発達・心理的な面から総合的にとらえ、学校の教育力向上という視点から支援するために附属小学校内に設置された。

学校園の依頼に応じて、学校園に訪問して、当該児童生徒の行動観察による児童生徒理解（アセスメント）を行い、当該児童・生徒が必要としている支援や学級経営、学習指導上の工夫について助言する（コンサルテーション）など訪問相談の支援事業をおこなっている。ほかにも、公開研修会の開催や研修講師の派遣、検査器具の貸し出し等の支援をおこなっている。また、研究・研修実践として平成23年度は「学びのユニバーサル・デザイン

ンに基づいた授業についての研究」をおこなっている。<sup>7</sup>

## (2) 教員養成 FD センター

2011 年度より、学部新任教員のための資質能力向上と組織成長に向けた教育支援施策の企画・開発・援助を行うために設置された。附属学校園等で学校運営に関わる仕事をフィールドワークし、そのフィールドワークで得た知識を自身のさまざまな知識と結びつけながら、理論的に省察し、さらにフィールドワークを他者と共有し合うことで、教育実践の中で生きて働く知識・技術を自ら想像するアクション・ラーニングにより、個々の教員の資質能力の向上とその組織成長を図ることを目的としている。

具体的には、授業研究会の参加、教育サロン、教育実習への参加、教育活動観察会、提案授業研究会への参加等がある。平成 23 年度の教育サロンでは、異なる分野の教員たちが、学部新任教員を囲みながら、研究授業、管理職等の情報交換、研究協議をおこなった。<sup>8</sup>

## (3) 学部・附属学校共同研究推進センター

学部教員と附属学校教員との教員養成に関わる組織的な共同研究を推進することを目的に 2012 度から設置を予定している。学部教員が所有する専門的知識と附属学校教員が所有する経験知の活用法を研究し、その成果を公表すると共に、現職教員の資質向上を図り、県内の諸教育機関のコーディネーター役を果たすものである。設置前である 2011 年度は、群馬県教育委員会が平成 24 年 3 月に発行した『たくましく生きる力をはぐくむ はばたく群馬の指導プラン』の作成のために、センター配置予定教員がプロジェクト会議に参加した。

## ○群馬大学教育学部ニュース『けやき通信』の発行

教育学部での改革や取り組み状況、群馬大学における教員養成の特色を大学内外に広報する目的で 2011 年 2 月に第 1 号、2012 年 2 月に第 2 号を発行した。

---

<sup>7</sup> 群馬大学教育学部子ども総合サポートセンター『平成 23 年度子ども総合サポートセンター活動報告書』参照。

<sup>8</sup> 群馬大学教育学部教員養成 FD センター運営委員会『平成 23 年度 群馬大学教育学部 教員養成 FD センター推進プロジェクト 報告書』参照。

# 国際基督教大学

## 1 養成プログラムの改善について

### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について

本学の教職課程の目指す人間像・教師像は、大学の建学の精神の具現化そのものである。他者の人権を尊重し、他者理解に努め、他者に仕え、他者を活かす真のリーダーシップを備えた教員の育成である。

目指す「教師力」とは、現場では養えない「高度なリベラルアーツの学び」、すなわち、「アカデミックな学び」「学問的な広さ・深さの理解と楽しさ」を体験し「教える教材の今後の展開を示せる専門分野の力」の育成を重視する（開放制の意義）。基本的に、学生の教科専門領域における学問的背景や学問としての内容・方法論を極め、独自に調査・研究を進められる能力の育成を重視し、教育現場の様々な課題についても「研究できる教員」の育成をめざす。

### 質問2 本学における養成カリキュラムの中で、他大学に無い特色・特徴

すべての教職科目は、リベラルアーツ教育として、卒業要件科目の専門科目、および、選択科目となる。教職課程としては、教職専門科目の「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」の4科目、および、各教科専門の概論科目を（全員必修の）コアカリキュラムと考えて内容を整備し、すべての教職専門・教科専門科目を周辺科目として位置づけている。

また、本学の教職課程の使命として、キリスト教学校への教員養成があるが、キリスト教学校理解とキリスト教理解を促す内容を上記必修コアカリキュラムの中に含めている。特に、キリスト教精神にもつながる「特別支援教育研究」「社会福祉概論」を「または科目」であるが必修科目としている。

さらに、キリスト教学校教育同盟に教職員後継者養成プログラムを提案、ICUモデルを提示し、キリスト教学校見学、新入生や就職希望者向けのガイダンスのプログラム等を企画実施している。

本学のすべての授業科目は、リベラルアーツ教育として学生参画の形態で行われ、グループ研究、個別のリサーチ、グループ・全体討議を中心に据え、クリティカルシンキングの奨励と共に個人としての意見をしっかり持つ事を求められ、一方で他者と協力して、作品の創作や研究発表する訓練がなされている。上記コアカリキュラムの4教職専門科目では特にそのような授業形態を大事にして、授業ごとの特色を出しつつそれぞれの目的の達成に努めている。

学年ごとにきめ細かいオリエンテーション、および個別相談を行い、また、教職ガイダンスとして「教師として生きる」シリーズ（公立学校編、一般私学編、キリスト教学校編）

を、就職相談室の「卒業生教員／採用内定者によるガイダンス」とは別に、教職課程として企画実施している。

他に、30 数年も続く卒業生教員のための ICU 教育セミナーを毎年 2 日間（必要に応じて 3 日間）のプログラムで行っている。教育改革の動向、教員の使命、教科指導、生徒指導を含み、悩みを語り合い先輩等からのアドバイスももらえる貴重な研究会で、教職課程として行う卒業後の継続研修と位置づけている。

### 質問 3 現行免許法に規定された「科目」（教科，教職）では不足と考えられる領域

基本的に免許法で定める教職専門科目の設定は、諸外国と比較しても充分であると考えている。むしろ、教科専門科目の単位数が非常に少ないと考え、特に教育系の学生には 40 単位を目指して履修するように強調している。

しいて言うならば、教科教育法 8 単位の授業内容の充実に課題がある。この科目群にこそ、即戦力を育成すること、教科専門と教職専門とを結びつける役割を期待している。また、一部教科においては履修者数の問題から、隔年開講になっているため授業設計が難しく、一部非常勤教員による授業においては、概論（内容・方法を含む）、演習（指導案作成、模擬授業）のバランスを良くすることが期待されている。

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

### 質問 1 『在り方懇報告』『中教審答申（18 年 7 月）』が出された時点での感想

#### それらが本学の教育改善に影響

1992 年に現在の教職課程主任が教育学科に所属し、教職課程委員会に加わって、答申内容は、基本的にすべて事前に改革済みであり、それぞれの答申が出た時点では科目名変更程度で対応できてきた。課題は、教科教育法に関する単位増に対する教員手当と、上記課題であった。

### 質問 2 養成教育の改善が始まった時期、および、計画立案を担った組織、リーダー

主として 1992 年より上記コアカリキュラムの 4 教職専門科目の内容の確立、1996 年頃には「教育実践研究」として教育実習における体験の広がり・深まりと教育研究の課題設定、2002 年頃より大学院における教職に関する専門科目群による専修免許課程整備と課程認定申請（2005 年に教育学研究科の教職に関する専門科目で全免許対応の課程認定申請、2009 年に心理・教育学専攻に改組して教科専門科目群を再整理して再課程認定申請）等の改革を実施してきた。改革の計画立案は教職課程主任を中心とした教職課程委員会である。大学幹部、理事会は常に全面的な理解とバックアップをしてくれた。

### 質問3 本学の教職課程について、教員組織及び教育内容上の課題

特になし。強いて挙げれば、教員組織上の課題として一部科目を非常勤に頼らざるを得ない点。悩みとしては、1年次は主として英語プログラムであり、教職課程履修が実質2年次からとなり、しかも3学期制でスケジュール的にも厳しく、また、教職課程以外の各授業の課題の質も量も非常に重いため、学校見学やボランティアに参加することがきわめて難しいことである。

### 質問4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組

大学院において高度な学問研究を重視しつつも、カリキュラム上可能な範囲で、大学院における実習等の演習プログラムをいかに充実させられるか、ICU以外の学部からの大学院入学生に対するICUとしての教員養成の理念の徹底をいかに図るかが課題であり、進めている取組である。

# 国士舘大学

## 1 養成プログラムの改善について

### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について

〈学科の教育目的〉

近年、学力・体力の低下、いじめ、不登校、学級崩壊などの学校をめぐる様々な問題が指摘されている。加えて、少子高齢化や環境問題などの国民的な課題も顕在化し、学校期のこどもをどのように教育していくかは極めて重要なテーマである。

こどもスポーツ教育学科では、こうした学校をめぐる問題や様々な課題を解決すべく、体育・スポーツ活動を主な履修内容とし、主に小学校の教育者としての高い専門性を身に付ける。また、具体的な教育実践の力を備えた優れた教員の育成を目指し、次の点を具体的目的とする。

1. 高いレベルの専門性を有し、各教科等における先進的な研究を追及する。
2. 武道の精神を身に付けるとともにコミュニケーション能力に優れた豊かな人間性を確立する。
3. 様々な教育課題へ適切に対応できる教育実践力を育成する。
4. 体育・スポーツを通じた学校づくりや地域づくりに貢献できる資質を養う。

〈学科の教育方針〉

こどもスポーツ教育学科では、高い専門性と優れた実践力を兼ね備えた小学校教員を主に養成するために次のような教育方針を掲げる。

1. 小学校の各教科等の先進的な教育に取り組むことができる教員を養成するために、高い専門性と具体的な実践力を養う。
2. 「こども健康教育学」や「こども栄養学」などの科目を通じて、近年のこどもの発育・発達の問題点を考察し、こどもの健やかな成長を担える人材を育成する
3. 国士舘の伝統である武道の精神を取り入れ、柔道・剣道等を通じて、礼節の大切さや自己を抑制し相手を尊重するなどの精神面での教育に結びつくことを体得する。
4. 臨海・キャンプ、スキー・スケートなど自然の中での集団生活や集団活動を通じて、感性や創造力などを磨き、幅広い教育者を育成する。
5. 「スポーツ専門英語」を必修とし、英語を日常語とする外国人とのコミュニケーションを行い、スポーツの指導ができる程度の語学力を身に付ける。

### 質問2 本学における養成カリキュラムの中で、他大学に無い特色・特徴

- ・上記の教育目的、教育方針にもあるように、大学の伝統である武道の精神を取り入れた授業や臨海・キャンプ、スキー・スケート実習などの野外活動を取り入れた授業が必修



となっている。

- ・ 体育学部の他学科（体育学科，武道学科，スポーツ医科学科）との連携による授業，例えば，先の武道に関する授業や「こども健康教育学」や「こども栄養学」などの授業。
- ・ 小学校一種免許状と中学校・高等学校の保健体育の一種免許状の取得が可能となるカリキュラム編成。

### 質問3 現行免許法に規定された「科目」（教科，教職）では不足と考えられる領域

- ・ 小学校教員養成に関しては，新学習指導要領に対応した「外国語活動」に関する科目（現在のカリキュラムでは，それに該当する授業科目は設けられていない。そのため，特別講義という形で別途，23年度に開講予定。）
- ・ 小学校免許状の教科に関する科目は，すべて4単位を設定しているので，その点での不十分さは単位数上はない。
- ・ ただし，卒業要件127単位内に，上記の3種類の教員免許状取得を可能とするカリキュラムを編成している関係から，上記小学校の教科に関する科目を除けば，免許法要件の単位数ギリギリでの編成となっている。

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

### 質問1 『在り方懇報告』『中教審答申（18年7月）』が出された時点での感想

それらが本学の教育改善に影響

### 質問2 養成教育の改善が始まった時期，および，計画立案を担った組織，リーダー

- ・ 平成20年1月に「国士舘大学教職課程の在り方懇談会」が設置され，同年3月に『教職の国士舘』をめざすグランドデザイン」と題する審議のまとめが報告される。
- ・ この懇談会は当時の学長からの委嘱として発足したものであり，学外委員4名，学内委員4名で構成されたものである。
- ・ そこでは，教職教育改革の基本的方向として，①大学のミッションとの関係の明確化，②開かれた教職課程経営の必要性，③特色ある教職課程経営の必要性，④学生への指導体制の充実，⑤教職運営体制の組織的充実の必要性，の5点が指摘されている。
- ・ 本報告を受けて，平成22年に全学組織である「教職課程運営センター」が発足している。
- ・ ただし，本報告で指摘した5点については，その後の状況を見るかぎり必ずしも十分に展開しているとはいえない。

### 質問3 本学の教職課程について，教員組織及び教育内容上の課題

- ・ 教職課程運営センターの組織構成について，専任教員が配置されておらず，各学部の代表（必ずしも教職課程担当ではない）と教職科目担当の教員（文学部と体育学部）で構成されており，機能的に問題がある。

#### 質問4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組

- ・ こどもスポーツ教育学科に所属する教員のうち、町田キャンパスに研究室を持っている教員（8名・教職科目担当が主）で、定期的に学習会をもって教員養成の在り方についての情報交換や他分野（教職，教科）での研究の動向などの検討を行っている。いわゆるFD活動に対応するものだといえる。

# 埼玉大学

## 1 養成プログラムの改善について

### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について

育成しようとしているのは、ずばり「力量ある質の高い教員」であり、それに向けて、専門科目の単位を増やすことや、地域・学校との往還的体験学習、人間性重視のカリキュラムを組むなどの取組を行っている。卒業生には、ゆくゆくは幹部教員となることを期待している。

### 質問2 本学における養成カリキュラムの中で、他大学に無い特色・特徴

地域・学校との往還的体験学習を充実させる目的で、「学校フィールドスタディ」という、30時間以上かつ10日間以上学校現場にかかわり、授業の補助や職員会議、保護者とのかかわりを体験させ、終了後には振り返り授業と受講レポートの提出を行うことにより、リフレクションを行い、教師として身につけるべき実践力を高めている。

専門に強い教師を育成する目的で、専門科目の単位数を増やすことにより、卒業要件を130単位としている。

「特別支援教育入門」や「人間形成総合科目」といった科目により、人間性を重視し、自己実現を目指す、人間性重視のカリキュラムを組んでいる。

教員を目指す学生が必要とする情報収集や相談の場となる「教職支援室」を設置している。

### 質問3 現行免許法に規定された「科目」（教科、教職）では不足と考えられる領域

教科専門の単位数が少ないため目的養成としてのハードルが低くなるとともに、教科の専門性が低いままで教員免許を取得できてしまうのはいかがなものだろうか。埼玉大学では、専門科目の単位数が20単位では少ないと認識し、30単位に増やしている。また、教職に関する科目の40単位は多い。大事な分野ではあるが、むしろ教員採用後の研修等で深化させるべきではないだろうか。

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

### 質問1 『在り方懇報告』『中教審答申（18年7月）』が出された時点での感想

#### それらが本学の教育改善に影響

「在り方懇報告」に沿っていくべきとの考えにより、教員養成大学とするのか、一般大学となるのかを考え、埼玉大学としてどういうパターンの大学にしていくべきかを3～4年かけて議論し、これを学部改組の基礎とした。

## 質問2 養成教育の改善が始まった時期、および、計画立案を担った組織、リーダー

大学が法人化されることを受け、昨今の教育をめぐる複雑な状況への対応や、今後の大幅な教員重要増の展望を見据え、平成11年から学部長を中心に学部改組を行い、平成18年度から新体制の学部として発足した。学部改組が始まった時期に、教職大学院の話も出てきたが、学部改組を優先した。

## 質問3 本学の教職課程について、教員組織及び教育内容上の課題

平成18年度に組織改編したものを当面維持できるかどうかということが最大の課題である。

全体的に教員数が足りない。教員一人当たりの入学定員が4人以上というのは多い。

大学の中で、教育学部以外の他学部にも、教員養成をアウトプットする意識を高める必要がある。

## 質問4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組

小学校一種免許プラス中学校二種免許など、複数の学校種の免許を取得することを卒業要件とする。

教員を目指す学生をサポートする教職支援室の存在。

# 静岡大学

## 1 養成プログラムの改善について

### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について

小中高の教員免許取得を中心に特別支援と幼稚園（保育士資格含む）の免許コースも擁する「学校教育教員養成課程」と3つの新課程を置いている。学校教育教員養成課程では、「幅広い教養を養いながら、豊かな人間性と高度な知識・技術を育成すること」を目的としている。

なお、静岡大学教育学部の「アドミッション・ポリシー(求める学生像)」は、以下のとおりである（『静岡大学平成23年度入学者選抜に関する要項』より）。

#### 【育てる人間像】

学校教育教員養成課程では、子どものことをよく理解し、子どもの全人的成長を助け、わかりやすい授業のできる教員を育成します。生涯教育課程，総合科学教育課程，芸術文化課程では，広い視野と多様な技能・技術を備え，広く社会における教育を担うことのできる人材を育成します。

#### 【目指す教育】

そのために学校教育教員養成課程では，学校現場と連携しつつ教員としての品格・学識・実践的な指導力を身につけることができる教育を行います。生涯教育課程，総合科学教育課程，芸術文化課程では，既成の学問分野にとらわれない多様な専門性をもった教育を行います。

#### 【入学を期待する学生像】

学校教育教員養成課程では，子どもが好きで，コミュニケーション能力にすぐれ，基礎的学力をもつ人の入学を期待します。生涯教育課程，総合科学教育課程，芸術文化課程では，多様な価値観を認め，自分から積極的に学ぶことのできる人の入学を期待します。

### 質問2 本学における養成カリキュラムの中で，他大学に無い特色・特徴

2005年度の教員養成カリキュラム委員会において，それまでの附属教育実践総合センターや各専攻・専修ごとの諸活動や取組を総括し，学部の教員養成カリキュラムに次の2点を組み入れていくことを行い，2006年度入学生から実施している。

#### ①各教科における「教科内容指導論」（選択，2年次，演習2単位）

教科専修ごとに，教科専門の教員が中心になって，学校で扱う「教科内容」を実践的に深めるものである。教職に準ずる科目として2007年度から実際に開講している。

#### ②「教職体験入門」（選択，3～4年次，実習2単位）

「多様な学校体験活動の機会」の学部レベルでの単位化を行うものであり，教職に準ずる科目である。2008年度から開講予定であったが，附属教育実践総合センターが本

授業科目の制度設計と運用について協議と調整を行う必要があったために、1年遅れて2009年度から実際に実施している。

#### 【それから2011年度段階までの経緯】

教職大学院の創設（2009年度）に合わせて、既存の教育学研究科11専攻（学校教育学専攻と10の各教科専攻）を統合して1つの「学校教育研究専攻」（各専修となる）とした。この組織改革を行うにあたり、「既存の教育学研究科の問題点を克服しながら、これまでの教育研究上の蓄積を踏まえて、現代的教育課題と教育実践上の課題解決に資する」ような新カリキュラムを編成した。学部においてもこの方向を充実するために、以下のような改革を行った。

##### ○2009年度の改正

教職に準ずる科目である、各「教科内容指導論」（選択、2年次、演習2単位）を、各「教科内容指導論Ⅰ」（必修、2年次、演習2単位）と、各「教科内容指導論Ⅱ」（必修、3年次、演習2単位）に変更した。

##### ○2011年度の改正

教職に準ずる科目である、「教職体験入門」（選択、3～4年次、実習2単位）を、「学校支援ボランティア体験Ⅰ」（選択、2～4年次、実習2単位）と、「学校支援ボランティア体験Ⅱ」（選択、2～4年次、実習2単位）に変更した。内容によりふさわしい科目名にするとともに、単位を増やした。

#### 【共同大学院（博士後期課程）共同教科開発学専攻の設置】

2012年度より愛知教育大学大学院との共同大学院として、共同教科開発学専攻（後期3年博士課程）が設置された（2. 質問4参照）。

### **質問3 現行免許法に規定された「科目」（教科、教職）では不足と考えられる領域**

教職については、専門職としての教師の職能成長のこれからを考える「教職キャリア形成」の観点を入れる必要があると考えている。この観点のもとに、2000年度から導入された「教職入門」を発展させること、教員養成スタンダードとの関連づけ、学校・子ども体験の位置づけ等を有機的に組み入れ、出口科目としての「教職実践演習」につながるようなカリキュラムを編成し実施するというイメージを描いている。また、学校経営、学級経営の内容を充実する必要がある。

教科については、「環境教育」「情報教育」「キャリア教育」等の現代的課題に対応する授業科目が必要である。教科の枠を超えたこのような内容を、どのような授業科目で、どのような組織で担っていくのが課題としてある。2005年度の時点の課題があったが、未だに実現しておらず、逆に教職大学院に充てる教員ポストの捻出のために、学校教育教員養成課程にあった情報教育と環境教育の専攻を廃止した。

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

### 質問1 『在り方懇報告』『中教審答申（18年7月）』が出された時点での感想

#### それらが本学の教育改善に影響

『在り方懇報告』（2001.11）については、当時は2001年6月「大学（国立大学）構造改革の方針」、2001年11月「国立大学の再編・統合についての基本的考え方」の文脈にあり、危機感を持ちながら、学内でも再編統合案の具体的検討をしていった状況であったので、再編統合に焦点があったことは間違いない。しかし一方で、今振り返ってみると、1997～99年の（旧）教育職員養成審議会の諸答申を参考にしながら、教員養成課程の学生定員5千人削減計画に対応した1998年教育学部改組の時に、「心理・教育」専攻を改編分離して、学校教育教員養成課程・発達教育学専攻の中に、「教育実践学専修」を創設していたことが大きかったと考える。1998年時点で「従来の教育学から『学校現場・教育実践』重視に一步踏み出した（器を創った）」ことに大きな意義があった。

1990年代末のフレンドシップ事業や、2001年度からの公立学校拠点校調査事業の一環として開始した「公立学校訪問支援活動」など、のちの附属教育実践センターと連携協力した事業（プログラム）の受け皿となると共に、そのような成果をまずは教育実践学専修のカリキュラムに盛り込み、それから学部全体の教員養成カリキュラムに盛り込んでいく回路ともなった。

『中教審答申（2006.7）』については、教職大学院と教員免許更新制、教職実践演習が主な柱であったが、「国立教員養成系学部の役割は何なのか」を問いながら、現在の人的資源とこれまでの蓄積を活かしながら、どのような組織をデザインして対応していくのか、という発想（実践的な発想）となっていた。この時期から、他大学の訪問調査やシンポジウム等に積極的に参加して、情報収集等に努めたおかげで、全国の改革・取組状況と、改革を推進している方々を知ることができた。

### 質問2 養成教育の改善が始まった時期、および、計画立案を担った組織、リーダー

養成教育の改善の始まりは1998年教育学部改組であるが、カリキュラムに結実したのは2006年改正（2006年度入学生適用）である。

1998年度改組の計画立案は、学部長の下に「将来構想委員会」を立ち上げ対応した。

2006年度カリキュラム改訂は、学部長が座長を務める「教員養成カリキュラム委員会」を設置して対応した。

2012年度には共同大学院博士課程（後期課程）「共同教科開発学専攻」（定員各4名）を、愛知教育大学と共同で発足した。

以上について、いずれも学部長の改革マインドとリーダーシップがなければ、進まなかったと思われる。

### 質問3 本学の教職課程について、教員組織及び教育内容上の課題

国立教員養成系学部は、学部段階ではこれまで精力は新課程に注がれてきたし、教養部の解体に伴い「全学出動態勢」となったために、教養部教員を受け入れる代わりに教養教育に全面協力することとなった。そのほか、免許法認定講習、10年経験者研修の講師、更新講習の講師等で教育学部の教員は多忙化している。

また、国立総合大学では、学部新設や他学部改編に教員数・学生数が割かれてきたし、現在も進行中で多くの大学で学部再編が計画されていることもあり、フル装備の教育学研究科（修士課程）の維持に必要な大学教員数90名程度の確保が難しくなっている。そうすると、教職大学院の設置に必要な教員配置基準の方が緩やかであり、設置基準上50名の学生定員に対して11名教員（うち実務家5名）でよいので、既存の教育学研究科から教職大学院への改組の誘因が働いている。ただし、2013年度まで一定の特別措置があるものの、教職大学院の専任として確保しなければならない。（ちなみに、博士課程も同様であるが、平成25年度までは必要ない。）

公立私立大学が教員養成分野に参入してきており、国立大学教員養成系大学・学部は、近年では小学校教員養成課程においても圧倒的独占状態ではない。しかし、だからこそ、次の点においてその役割と存在意義を果たしていくべきと考えている。

- ① 教員養成のモデル的存在として、教員養成カリキュラム改革とその実践を、大学教育（専門・一般教育）とそのための組織改編を含めた改革を行っていくこと。
- ② 都道府県下の教員養成全般について、また、学校現場・教育委員会・大学の連携協働関係について「リーダー的存在」「調整者（コーディネーター）的存在となること（研修への関わり方、実務家教員と研究者教員との交流、教育学部と教職大学院の接続関係、共同教職大学院の創設等）。その際に重要なのは、「専門職としての教職」を保証するための制度設計をいかに構築するのかという視点である。戦後日本の教員免許・教員養成システムを総括し、新しい日本の教員免許・教員養成システムを追究すること、そのためには、教師の「職能成長（professional growth）」を基本的視点にして、教員免許・養成システム及び教員処遇制度を見直すこととセットで考えていく必要がある。

### 質問4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組

- (1) 学部運営は、教授会で選出された学部長のリーダーシップのもとで、総務会が議事を審理し、教授会で審議決定して行っている。主に組織改編については、総務会メンバーに専門委員などを加えて基本案を作成するが、カリキュラムについては、教員養成カリキュラム委員会で検討している。
- (2) 附属教育実践総合センターを、「学部一学校・教育委員会をつなぐ『ハブ』として位置づける」こととした。特に、2009年度から総務会において、学部全体で組織的に



取り組む必要がある「プロジェクト研究」を企画立案し、学部長裁量経費で実施し、その成果を『附属教育実践総合センター紀要』に公表することとした。このプロセスが明示されることで、学部の課題を明示化・可視化すると共に、そのプロジェクト研究の成果を学部構成員が共有することで、議論の水準を高め、独自性のある改革方向・構想案につながっていくことを期待している。

- (3) 静岡県教育委員会との人事交流で、附属教育実践総合センターの「地域連携部門」にポスト配置（准教授：3年間任期付き）したのが2005年度であったが、2011年度現在は、3代目の教員が就任している。さらにその後、特別支援を担当する教員（准教授）も、人事交流で就任している。

このほか、静岡県教委・静岡市教委・浜松市教委のそれぞれの交流人事の枠で、教職大学院の実務家教員（教授）ポストとして、3名が就任している。これらの人事交流と附属学校教員の人事交流を含めて、「実践的指導力を充実するカリキュラム」「教員養成の高度化」等に対応した在り方を、県・政令市教育委員会と協議していきたいと考えている。

- (4) 2012年4月より、共同大学院として愛知教育大学大学院と静岡大学大学院の教育学研究科に、後期3年の博士課程「共同教科開発学専攻」を設置した。専攻名である「教科開発学」は、「教科専門・教科教育・教職専門の枠を越えて、子どもたちを取り巻く環境を視野に入れ、教科との関わりの中で学校教育が抱える複雑・多様化した諸課題に対応した研究を遂行していくため、教科専門と教科教育を融合・発展させた『教科学』と、教職専門を発展させた『教育環境学』とをさらに融合させ、『教科開発学』として体系化」したものである（『愛知教育大学大学院・静岡大学大学院 教育学研究科 共同教科開発学専攻（後期3年のみの博士課程）概要』より）。

これまで静岡大学で行ってきた教科専門と教科教育法の融合という視点を取り入れた「教科内容指導論」等の蓄積と、愛知教育大学でこれまで行ってきた教科専門の高度な研究の蓄積を生かし、共同大学院にすることでより層の厚い教員養成を目指している。

# 島根大学

## 1 養成プログラムの改善について

### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について

「3つの教師力10の軸」によって「教師力」を定義，バランスの取れた教育的実践力育成の指標を明示，現在では，教員養成専門学部がめざす「学士力」として再定義。ディプロマ・ポリシー，ラーニング・アウトカムとしても有効。

#### 【参考】3つの教師力10の軸

教育実践力	学校理解	学校での教育実践を広く社会的な制度や歴史の中に位置づけてとらえたり，授業や一人ひとりの子どもへの指導の基盤となる学級を運営したりすることができる。
	学習者理解	一人ひとりの学習者の特性に沿った必要な支援を行ったり，発達段階をふまえた指導を行ったり，学びを深めあう学習集団を組織することができる。
	教科基礎知識・技能	各教科の指導内容や，その基盤となる専門領域に関する知識や技能を身につけている。
	授業実践研究	的確な教材分析を踏まえて授業を構想・実践したり，授業を振り返って評価したりすることができる。
対人関係力	リーダーシップ・協力	大学における学習・研究，他件学修，社会参加など集団活動の場面において，リーダーシップをとったり，協力したりすることができる。
	社会参加	社会的な要請や，自己の関心・専門性に応じて，社会的な活動に参加することができる。
	コミュニケーション	子どもとかかわる場面や社会的な場面，研究的な場面のそれぞれにおいて，相手や目的に応じて適切なコミュニケーションを行うことができる。
自己深化力	探求力	自己の興味や関心にしたがって，専門的な領域や特定の問題についての問題意識や知識・能力を深めることができる。
	教師像・倫理	社会人としての人間観・倫理観を基盤としながら，教師として特に必要な倫理観や理想とする教師像を持ち，それに照らして日常の教育実践をとらえることができる。
	リテラシー	社会的あるいは専門的な情報について，さまざまな方法で受容したり発信したりすることができる。

### 質問2 本学における養成カリキュラムの中で，他大学に無い特色・特徴

〈教員養成カリキュラムの改善の内容／課程認定基準を超える新たな教育領域の設定〉

- ① 身につけた「教師力」の可視化，成長の過程の可視化プログラム＝「プロフィール・シート」の開発と活用，学生の自己評価，GPA 得点の客観評価，指導教員や外部評価委員による他者評価の重層的評価の実施。
- ② 1,000 時間体験学修による「教育的体験」の強化，座学と経験の往還，教職への意欲と職業意識の醸成。→「教職への成熟」という教育・学修目標設定。
- ③ 「1,000 時間体験学修」の必修化〔教育実習 400 時間，臨床カウンセリング体験 150 時

間、基礎体験（学外教育体験，学校体験，子ども体験）450時間〕。

- ④主専攻／副専攻制の採用。
- ⑤専攻の専門教育を，教科専門と教職専門科目（教科教育法）融合型カリキュラムに改善。  
「教科内容構成研究」を各専攻に6～8単位必修化。教科，教職担当教員の共同開講。免許法「教科または教職に関する科目」を積極活用。教科専門教育の充実を実現。
- ⑥豊かな「教師力」を育成するための新カリキュラム開発の重要性の確認と中核としての「教科」と「教職」の融合の意義の確認→「教える中身と指導法」は，教師力を構成する要素の両輪とする認識を醸成。
- ⑦「学習指導要領を視野に入れた専門科学教育」の実現，「教科教育」との共同開設による「教科と指導法」の融合。

質問3 現行免許法に規定された「科目」（教科，教職）では不足と考えられる領域  
（回答なし）

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

質問1 『在り方懇報告』『中教審答申（18年7月）』が出された時点での感想

それらが本学の教育改善に影響

### 1. 『在り方懇報告』について

- ①「在り方懇報告は，国立教員養成系大学・学部の再編」ととらえる傾向が顕著，島根では鳥取との学長間協議が先行し，13年度半ばには決着。養成系の強化（教員増）に期待する意識もあり，早速改組計画に着手。しかし，養成系の新しい姿を提示できないまま，文科省との協議も停滞。
- ②教員養成学部としての「教育目標」の確認とそれを実現する具体の組織，カリキュラムを検討する中で，「免許法依存体質の克服」が最大の課題と認識，本学にしかできない養成教育が具体化できなければ単純に「再編」とはならない。→「在り方懇」の読み直し提案，有志による改組計画見直しが始まる。
- ③その結果，「1,000時間体験学修」，「教科内容構成研究科目」，「副専攻制」，「講座，専攻組織の解体・再編と初等教育開発・講座，専攻の構築（初等教育専攻の「ピーク制」の否定）」等の改組案が確定，学部の改変（平成16年度開始）が決定。

### 2. 『中教審答申』について

- ①養成系特化型学部として，中教審答申が求めた改革（教職実践演習，全学課程管理組織の実質化，教職大学院，免許更新制）に積極対応すべき，そのための組織の構築，行政との連携強化のための協議が必要と認識し，18年当初（教大協教職大学院検討委員会での情報収集済み）から，内部検討を開始。
- ②答申が求めた「すべての課題を達成することが組織目標」と認識，附属学校改革を含め，

必要な改善策を提示して部内協議を実施した。

- ③平成 16 年～19 年の上記の動向は、養成特化型学部への組織改編がもたらす構成員の意思の統合、どうせやるなら徹底しようという意欲、1,000 時間体験学修等の教育効果の実感、教科専門系の居場所の確認等が背景にある。

## 質問 2 養成教育の改善が始まった時期、および、計画立案を担った組織、リーダー

〈養成教育改善のきっかけ〉

- ①「在り方懇報告」に対応する島根・鳥取の再編協議の成立。学長間の合意という「外圧」が、学部教育改革の契機として重要な役割を果たす。その際、新課程の一部と教員組織を他学部に移管、養成特化型学部構築の明確な意思表示になった。
- ②「中教審答申」に対しては、養成系特化型学部として答申が求めた改革に積極対応すべき、とする空気が醸成済み。
- ③答申が求めたすべての課題を達成することが組織目標と認識、附属学校改革を含め、必要な改善策を提示して部内協議を実施した。
- ④「国立大学法人化」以後、大学全体および学部の存続という課題に対し、養成特化型学部への組織改編と「より良い養成教育の実現」に向けて構成員の意思を統一することができ、どうせやるなら徹底しようという意欲、1,000 時間体験学修等の教育効果の実感、教科専門系の居場所の確認等が改革を促進した。

〈改善計画の立案組織、リーダー〉

- ①平成 14 年度末に改組計画策定委員会の組織化。学部長直属の検討組織として、原案作成、教授会提案、文科省協議等、すべての企画立案と実現へ向けての提案・協議・交渉等の権限を付与。
- ②改組計画策定委員会のリーダーシップ。委員会内部では、計画策定、提案、鳥取大学との協議（教員の移動等）担当者の一元化に成功。
- ③1,000 時間体験学修、副専攻制、教科内容構成研究科目の創設等の説明原理の明確化、教員免許制度に関する法的、制度的問題に精通、教大協特別委員会情報の活用等。
- ④16 年度以降の学部管理・運営組織の改善。教育・カリキュラム担当副学部長の設置。管理運営組織として、学部長委員長の「企画運営会議」設置により教授会議題提案権の集中を実現。専門職養成学部としての意志決定、課題解決能力の向上を実現する組織づくり。

## 質問 3 本学の教職課程について、教員組織及び教育内容上の課題

〈教員養成の現状の問題点〉

- ①組織的な免許法依存体質をどう乗り越えるか。目的養成大学・学部の体質の改善とともに、開放制では、教員養成を単なる資格付与と考え、大学教育の主要領域と認識せず、

最低基準の単位修得を教員としての資質形成と誤解する体質の改善。

- ②「育成すべき教職能力とは何か」についての共通認識の欠如。
- ③ピーク制に名を借りた専門主義。教科，教職にかかわらず専門教育を自らの専門分野（科学）の研究・教育とする誤解。
- ④その結果として，教科と教職の抜きがたい不信，対立。「教育実践」，「教育技術」等の概念への過度の依存と不信。

〈教職課程・学部の教員組織上の課題〉

- ①免許教科単位の講座，専攻組織の改変を通じた，免許法依存からの脱却。
- ②「教育的実践力の育成」を具体に担う組織構築，全教員の関与，実務家教員の組織的任用。
- ③養成教育の改善に取り組む組織的FDの実施。

〈教職課程・学部の教育カリキュラム上の課題〉

- ①「教育的実践力」の育成という目標の共有化。
- ②教科専門と教職専門の協同の実現，「教科または教職」科目の積極活用。
- ③教育実習を含む体験的活動のカリキュラム上の位置づけの明確化。
- ④科目開設の協同化，複数の担当者によるシラバス改善の恒常化。

#### 質問4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組

〈特徴的な養成プログラム〉

総計4つのGP，特別教育研究経費の活用による教育の構造そのものの改善。

→事業終了後も継続を保障する組織的，財政的措置。

- ①「1,000 時間体験学修」による学校，子ども，社会体験の蓄積，自由なプログラム選択による自己決定の経験蓄積。
- ②「教育実習」の4年一貫化による体系化と強化，「教育相談」科目の実習化（カウンセリング，教育相談，生徒指導体験）。
- ③「外部有識者による面接指導」の必修化。
- ④「教科内容構成研究」科目の新設。

〈部内コンセンサス形成過程と構成員へのインセンティブ〉

- ①「企画運営会議」による学部管理・運営組織の一元化・集中化に対し，「講座・専攻別会議」後に「講座主任会議」を設置して，全員参加型の議論の場を構築。
- ②すべての教員に対し学部管理・運営への参画をうながし，学部附属の各センター兼任教員体制，学生教育担当委員会の再構築等を実施。
- ③管理運営への参画は，学部長指名，企画運営会議メンバーによる推薦，自薦等，多様な

方法を採用し，担当業務内容によって教育・研究費を増額。

- ④「サヴァティカル・マンス」（一ヶ月を限度に，国内外問わず出張できるリフレッシュ制度）を創設し，教育貢献に対するインセンティブを構築。
- ⑤学部内教育研究プロジェクト（1～3年間，講座横断型，教員養成改善を目的）に対する予算配分（公募，審査型）。
- ⑥上記新制度は，「学部長裁量経費（全学措置，1,000万円）」を活用。法人化後の個人研究費の減額を補完。その際，個々人の研究費補填ではなく，「養成教育の改善に資する」という視点を共有，組織的な教育改善への重点配備を実施。

# 秀明大学

## 1 養成プログラムの改善について

### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について

まず、子ども及びその保護者の信頼を得なければならない。そのためには、「社会性」を身につけることが重要であり、教壇に立つ前段階として、「社会性」を身につけることができる活動をしておく必要がある。特に、「社会性」という面において、「コスト」意識は非常に大切であるが、今の教員はその意識が低く、これからはそういう部分を身につけさせておく必要がある。また、誠実でウソがなく、子どものモデルとなることや、他人とのかかわりにおける問題解決能力も必要であり、これらを身につけさせたいと考えている。

### 質問2 本学における養成カリキュラムの中で、他大学に無い特色・特徴

- ・学校への学習支援ボランティアの必修化（毎週1日終日、1年～3年）。実習ノートを作成。
- ・小学校課程では現場経験を持つ教員が教科内容と教科教育法の両方の指導。
- ・全寮制。
- ・正規の授業ではないが、学生が強制的に参加する夜間講座（教員採用試験対策、きわめて実践的なケーススタディなど）
- ・学生の社会性、人間性を育成する「人間形成演習」という道徳に近い内容の科目。

### 質問3 現行免許法に規定された「科目」（教科、教職）では不足と考えられる領域

- ・子どもたちに「思考力」「判断力」「表現力」を身につけさせるためには、まず教師がこれらを身につけていることが必要であるが、今の免許法ではそうはなっていないと考える。
- ・「総合的な学習の時間の指導」「小学校英語の指導」「規律の育成方法」「集団管理」「公文書の書き方」など、必ず身につけておかなければならないことを確実に身につけさせる必要があるが、現在の科目の構成はそうはなっていないと感じる。
- ・学習規律の確保は極めて重要。授業を実施する大前提となる。
- ・児童生徒理解、教育相談、生徒指導、保護者対応などは座学的にはやることになっているが、実際の体験との往還で実践力を獲得させる必要がある。

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

### 質問1 『在り方懇報告』『中教審答申（18年7月）』が出された時点での感想

それらが本学の教育改善に影響

なし。

**質問2 養成教育の改善が始まった時期，および，計画立案を担った組織，リーダー**

平成20年度に学校教師学部を創設。現在は中・高教員の目的養成課程。(今年度初めての卒業生)

次年度から小学校の養成課程も創設予定。

**質問3 本学の教職課程について，教員組織及び教育内容上の課題**

なし。

**質問4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組**

- ・教員免許の取得を卒業要件
- ・全寮制による養成
- ・1年次から始まる教育実習
- ・クレーム対応などのシミュレーションを含む実践的手法によるコミュニケーション能力育成



# 十文字学園女子大学

## 1 養成プログラムの改善について

### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について

表現力の重視（教育課程，入試，その他の活動で重視）

### 質問2 本学における養成カリキュラムの中で，他大学に無い特色・特徴

#### 1) 特色ある科目

- ・「表現活動」：3科目6単位（平成22年度までは1科目2単位）～又は科目
- ・「学級経営と教科教育」：（1科目2単位）～又は科目
- ・「児童英語」：1科目2単位（平成23年度から「外国語活動」と名称変更）～又は科目
- ・「学校関係法規特別講義」：1科目2単位～又は科目
- ・「教職基礎演習（旧教職演習Ⅰ～1年次）」，「教職発展演習（旧教職演習Ⅱ～2年次）」「教職応用演習（旧教職演習Ⅲ～3年次）」：各1科目2単位（通年科目）平成19年から開設，「教職実践演習」（平成20年度生から「教職演習Ⅳ～4年前期」，「教職演習Ⅴ～4年後期」を設置）の設置を見越した科目（実質的には教員採用試験対策になっている）
- ・「総合演習」：1科目2単位 学校教育において実際に起こった事故や事件を素材とし，集団討論を経験させる（平成23年度からは総合学芸演習とし選択科目に）。
- ・「教育実践論」：介護等体験の事前事後として実施。事後指導では全員が自己の体験をまとめ，5分間スピーチを経験する。
- ・「各教科教材研究」：1科目2単位（又は科目）3年次から履修可。教科専門と教職専門との融合をはかる科目（平成23年度から「教材研究」2単位と「授業研究」2単位に分離）

#### 2) 特色ある行事

- ・「学校ボランティア」（単位外）：新座市内の小学校において，1年次から学校ボランティアを実施。夏休み，春休みに実施。
- ・「新入生オリエンテーション」（単位外）：入学生を4月において一泊二日の学外オリエンテーションに参加させる。2年生の有志が参加し，1年生を指導する体制をつくる。
- ・「自然体験教室」（単位外）：2年生の夏休みに任意参加で八ヶ岳において自然体験教室を実施。7割以上の学生が参加。野外活動の指導について，実体験を積む。
- ・「学園祭での企画」：学園祭において，地元の幼児，児童を招く。
- ・「子ども大学にいざ」：平成22年度から埼玉県の実業として実施。市内の児童30名に対して学内において理科，音楽，体育等の授業を実施する。学生は補助員として参画。（平成21年度までは，学生募集活動において，市内児童を招いた授業を展開していた）
- ・「免許状更新講習」補助員：学生補助員が学内教員の実施する講習に補助員として参画。

- ・ 学生募集活動における学生生活の展開：任意参加であるが、オープンキャンパスにおいて高校生を案内したり、個別相談に応じたりする活動に学生が従事する。
- ・ 特色ある入試：AO入試において、表現活動を取り入れる。平成20年度から。
- ・ 実務家教員の多数配置：平成19年度から算数、体育、社会、生活（家庭を含む）において実務家教員を配置。平成23年度からリメディアル教育センターに1名の実務家教員、特別支援教育センターに1名の実務家教員を配置。

### 質問3 現行免許法に規定された「科目」（教科，教職）では不足と考えられる領域

上記質問2に掲げた科目や行事等。

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

### 質問1 『在り方懇報告』『中教審答申（18年7月）』が出された時点での感想

それらが本学の教育改善に影響

小学校教員養成課程においては、必ずしも教科専門教員の改善努力不足、教職への無理解等は生じない。むしろ、教科専門と教職専門とが同一人物によって行われるために、教科専門の内容が浅いという問題がある。

### 質問2 養成教育の改善が始まった時期，および，計画立案を担った組織，リーダー

平成19年に小学校教員養成課程が設置され、養成教育改善に実績のある研究者教員が採用され、改革が始まった。

### 質問3 本学の教職課程について，教員組織及び教育内容上の課題

教職課程センターがあるが、これまでは学科任せ（大学としての統一方針を作らない）であり、大学としての組織的運営になっていなかった。平成23年度から学長も替わり改善する予定である。

### 質問4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組

平成23年度からこれまでの学科選出委員方式教職課程委員制度を廃止し、教職課程センターにおいて運営委員を選任。

平成22年度から学科選出方式教務委員，入試委員等の制度を改め、副学長3名のもとに企画委員会を設置（教務，学生，総務，入試），同時に各学科長の権限を縮小し，副学長3名＋短大部長＋学長で大学運営会議を開催。教学の最高意思決定機関として機能させる。

この体制のもとで教職課程センターも真の全学組織として発足予定。

# 上智大学

## 1 養成プログラムの改善について

### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について

建学以来の理念に基づき、「子どもたちと社会のために尽くすこと」をこの上ない喜びとできる教員を目指し、そのために、教育に関する広い知識と深い学芸を教授し、高度な知的、道徳的及び実践的能力を調和的に身につけさせ、健全な心身と豊かなコミュニケーション能力を育むことにより、国際的な視野に立って思考し、教育界の先頭に立って行動することのできる教員の養成に取り組んでいる。

現在は、毎年200名程度が教員免許を取得し、そのうち30名程度しか教員になっていない。200名は多いので、50名程度の取得者に絞って育てることも考えたい。

### 質問2 本学における養成カリキュラムの中で、他大学に無い特色・特徴

教員免許の取得をサポートする「課程センター」を中心に、教員を目指す学生向けに、1年の初めにガイダンスを行い、学生に意識付けを図る。

教育学部がないため、各学部にも、教職課程は自分の学部の中の1つであるという認識ができており、教科の科目についてはその学部の科目で対応している。例えば、外国語学部では、英語の教員免許を取得している学生が多くなっている。

教職を取る学生は、 Semester毎の履修単位の上限を外している。

### 質問3 現行免許法に規定された「科目」(教科、教職)では不足と考えられる領域

開放制の良さは、他の道に進む人たちとも触れ合えること。これによって人間の幅が広がる。

課程認定を出すことだけであれば比較的容易であるため、教員の質の向上のためには、もう少しハードルを上げる必要がある。例えば4年制を6年制にすれば、それだけで質が上がるとは思わないが、中途半端に免許だけ取得しようという学生は減ると考える。

教科に関する科目が少ない。

ある新しい制度を導入すれば、同時にいろいろな部分を変えざるを得なくなり、それによって質の向上どころか、かえって悪くなるケースも生じる。一律に網をかけて、制度をつくれば全体がよくなるという考え方には疑問がある。少なくとも複数の路線を認められる制度設計を考えてほしい。

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

### 質問1 『在り方懇談報告』『中教審答申(18年7月)』が出された時点での感想

それらが本学の教育改善に影響

なし。

## 質問2 養成教育の改善が始まった時期、および、計画立案を担った組織、リーダー

従来、上智大学には資格課程に関する教学上の担当はなかった。委員会があったが、委員長は持ち回りで、基本的にノウハウは事務方が持っていた。

このため、各学部は自らの教育課程の延長線上に教職課程があるという認識があり、ある意味各学部で責任を持ってやっていた。このような意識は現在も続いている。これを「全学体制」と呼んでいる。

教育原理や教育心理は教育学科や心理学科におかれているが、教科教育法は非常勤などを雇って各学部で開講している。

2007年から、奈須教員養成理念検討委員会委員長を中心に、課程センターを設立し、教職課程や学芸員課程等に関する業務を行い、教職課程の指導体制の強化・充実を図り、教員を目指す学生をバックアップしている。

## 質問3 本学の教職課程について、教員組織及び教育内容上の課題

専門の教職課程がなく、課程センターでも3、4人しか指導教員がいないことや、非常勤講師を各学部の責任で雇用せざるを得ないなど、人材的に少ない。

関東圏・私立出身の学生（特に女子）が多いため、教師になりたいというよりは、例えば「私立の〇〇学校の教師でなければ民間企業」のような選択肢を持つ学生への指導をいかに行うかが課題。

## 質問4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組

一つ一つの科目の修得へのハードルを高めにし、それに伴い課程認定を厳しく行うことで、質の保証をしている。

課程センターにおける充実したガイダンス。

履修単位の上限の撤廃。

都内の区教委との連携により、学校ボランティア等の充実を図っている。

# 信州大学

## 1 養成プログラムの改善について

### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について

従来、理論と実践を往還する省察と改善の態度を前提として、教員として必要な教養と専門的知識や技術を「臨床」の場での確に駆使できる資質能力をもち、社会の変化や児童・生徒の成長過程で生ずる多様な教育課題に対応する教員の養成を進めてきた。現在、ディプロマ・ポリシーのもとにカリキュラム・マップの中でその具体化を図る作業を進めている。

### 質問2 本学における養成カリキュラムの中で、他大学に無い特色・特徴

臨床経験科目群を1年次から4年次まで配置することで、教員として必要な教養と専門的知識や技術を「臨床」の場での確に駆使できる資質能力を育てることが、本学部のカリキュラムの特徴と考えている。

### 質問3 現行免許法に規定された「科目」(教科, 教職)では不足と考えられる領域

特定の科目というよりも、小学校教諭にかかわる科目(教科)が非常に偏った履修でも、免許の取得が可能となる点が問題と考えている。

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

### 質問1 『在り方懇報告』『中教審答申(18年7月)』が出された時点での感想

それらが本学の教育改善に影響

多くの点で、養成のあり方に対する見直しの議論の発端となった。

### 質問2 養成教育の改善が始まった時期、および、計画立案を担った組織、リーダー

現在取り組んでいる改組については、平成20年度からスタートしている。計画立案は、学部長のもとに置かれた学部・大学院検討委員会が中心となり、複数のワーキンググループが分担する形で進めている。

### 質問3 本学の教職課程について、教員組織及び教育内容上の課題

担当する教員数が十分でなく、1授業当たりの学生数が大きくならざるを得ない点が最も大きな問題と考えている。

### 質問4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組

義務教育全体を見直し、対応できる教員の養成。段階的で一貫した臨床科目群の配置と内容の見直し。

# 玉川大学

## 1 養成プログラムの改善について

### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について

- ・ これまでは、小原國芳（創設者）が作った「玉川教師訓」を本学が目指す教師像としていたが、ここ数年、教師像をより明確化し、学生や教職員にわかりやすい形で明示する必要性を感じ、一昨年「本学が目指す教師像」を作成した。現在は、「玉川のコトワザ」、 「玉川教師訓」、「本学が目指す教師像」と多段階で示し、全学の共通理解を図っており、これら3つは教育実習日誌の表紙の裏に、印字されている。
- ・ 次年度以降、教育学部以外の学部も含めて、「教師像」をもとに、改善を図りたい。
- ・ 科目「教師論」（次年度以降「教職概論」と改称する予定。）やガイダンスの中でも「教師像」を扱っており、「教師像」の周知徹底を図っている。

#### 【参考】玉川大学が目指す「教師像」

玉川教師訓「子供に慕われ、親たちに敬われ、同僚に愛せられ、校長に信ぜられよ」を実践できる教師の育成を目指します。

そのために、次の力量を備えた教師を育成します。

- ① 確かな学力と健やかな体を育てる「学習指導力」
- ② 豊かな心を育て自己実現を図る「幼児・児童・生徒指導力」
- ③ とともに高めあうクラスをつくる「学級経営力」
- ④ 新たな学校づくりを推進する「協働力」

### 質問2 本学における養成カリキュラムの中で、他大学に無い特色・特徴

#### (1) 1年次における学外での一日参観実習「教職プラクティクム」（教育学部のみ）

併設校（幼小中高）とは別に、町田市・稲城市・横浜市等近隣の市教委と連携し、公立学校（幼小中のいずれか）での参観実習（一日間）を10月中旬に実施している。なお、参観する学校種は希望制である。教育学部のほとんどの教員が学生とともに一日中参加しており、各学校最低1名は参加できるよう配置している。また、参観実習のための事前指導も行っている。

#### (2) 学内での一日参観実習（教育学部のみ）

公立学校とはカリキュラム等が異なるが、併設校による参観実習も行っている。

#### (3) 教育インターンシップ<sup>9</sup>の単位化（教育学部、リベラルアーツ学部のみ）

<sup>9</sup> 「インターンシップ」の授業概要：「インターンシップ」は、教育インターンとして、教育や保育の現場に入り、教育や保育の実際を経験する。乳幼児、児童、生徒との関わりを通して教職及び保育に関わる職業への動機づけを明確にし、同時に教育学・保育学への研究、学習の視点を得るとともに、教育者・保育者として必要な知識・技能を身につけることを目的とする。評価：定期試験は実施しない。50時間以上の活動、活動報告書の提出、報告会の出席、活動証明書などにより、総合的に判断して評価。

学校現場での体験をインターンシップの科目として、卒業単位として認めている（半期2単位で最大4単位まで）。

**【参考】インターンシップとボランティアとの違いについて**

ボランティアは学生が個人で行っているため、大学と学校との連携は特になく（学生のカルテによっては把握している）。インターンシップについては、学校との連携を図っているため、大学で把握している。また、インターンシップは長期間行い、ある程度継続性を求めているほか、報告書の提出を義務づけており、単位化しているものを便宜上「インターンシップ」と呼んでいる。

(4) tap (Tamagawa Adventure Program・玉川アドベンチャープログラム)<sup>10</sup>の実施

2000年玉川大学学術研究所「心の教育実践センター」を開設し、アドベンチャー教育の手法を取り入れた体験学習のプログラム開発や実施等を行っており、各科目の中の何コマかを使って実施している。(例:1年次「1年次セミナー」、2年次「キャリア演習(担任ゼミ)」、夏休みの野外実習)

(5) 併設校における理科実験のアシスタント(農学部・理科教員免許学生)

(6) コース制(教職コース)の設定

各学部でコース制の設定を進めており、教職コース以外の学生は教員免許を取得させない(教職課程の科目を卒業要件とさせない)ようにしている。なお、コースの選定は2年次に行うため、3年次からの履修は厳しい。

他学部には専任の教科教育教員がおり、その教員がコース長を担い、教職コースの責任を持っている。すべての学部でコース制が導入されるように進めている。

**質問3 現行免許法に規定された「科目」(教科、教職)では不足と考えられる領域**

(1) 現場での体験

インターンシップなど現場に行く時間を確保する必要があるのではないか。

(2) 「授業研究」や「教育方法」等の科目

現行の「教育の方法と技術」(2単位)のみでは厳しい。教科教育法でも模擬授業を行っているが、模擬授業のガイドラインで終わってしまう。授業外(教員採用試験対策等)で行うことも考えられるが、できれば授業の一つとして考え、単位化した方がよいのではないか。

<sup>10</sup> tap (玉川アドベンチャープログラム)とは「アドベンチャー教育の哲学・手法を取り入れて、玉川の全人教育と統合した体験学習プログラムを言います。アドベンチャー教育とは、教育哲学者 Kurt Hahn (クルト・ハーン)が提唱し、世界中で実践されている人間教育を目指した教育です。tapは、Outward Bound (OB:アウトワードバウンド)を元に学校教育のために開発された Project Adventure, Inc (PA:プロジェクトアドベンチャー)の手法を取り入れて作られたプログラムです」  
<http://tap.tamagawa.ac.jp/research/index.html>(2013年2月28日確認)参照。

### (3) 参加型授業

昨今の学生の様子や卒業生（新任教員）の追跡調査結果から、学校現場を視野に入れたコミュニケーションや人間関係能力の向上のための演習的な内容の必要性を感じている。特に、保護者対応、同僚との人間関係、子どもとの関係等で起きている課題についての演習を充実させたい。

### (4) 授業力の向上

昨年から小中高の教員に就いた卒業生に対する追跡調査（アンケート・インタビュー）を実施している。また、教委の指導主事・採用した学校長にもインタビュー調査を実施している。その結果「授業力の問題」が課題として挙げられた。授業力を強化するカリキュラムを考えていきたい。

#### ※教科専門科目について

教科専門科目は各学部・各学科できちんとおさえていることを前提としている。それに加え何が足りないかを考えている。

また、GPA・数学検定・日本語検定（もしくは漢字検定）を教職課程の履修条件にしている（教育学部のみ）。本来は入学前に取るように進めているが、現実には卒業までに取得、ということになっている。

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

### 質問1 『在り方懇報告』『中教審答申（18年7月）』が出された時点での感想

#### それらが本学の教育改善に影響

- ・「在り方懇報告」については、改善の手だてとして参考にはした。
- ・教職大学院をスタートさせたが、教育学部—教職大学院の関係、教職大学院—教育学研究科の関係等、組織でまだ課題がある。
- ・免許状更新講習については、通信・対面式両方でスタートした。応募が殺到して、クレームもあった。次年度は規模拡大して、対応したい。
- ・教育委員会との連携については、町田市との連携を進めている。町田市教委の研修の受入れ（毎年400～500名程度）、講座の開講など。
- ・教職課程の充実については、ガイダンスの強化を進めている。
- ・全学的に教員養成を進めること、各学部が責任を持って教員養成に関わることで対応している。

### 質問2 養成教育の改善が始まった時期、および、計画立案を担った組織、リーダー

- ・教職センター

「全学としての教員養成」という意識のもと、教職センターが中心になって改革の方向



を示している。カリキュラムの開発は、教職センターと各学部が一体となって実施することになっており、学部単独での改革は認められていない。

教職コースでない教員であっても、教員免許を付与する学科に所属している場合は、教職に責任を持ってもらいたい、という学長から指示があった。

教師教育の研究に基づいてカリキュラムを改革していく必要がある、という意識から、平成 24 年度 4 月から「教師教育リサーチセンター」という名に改称される。研究と支援の一体をはかることを目指しており、学内外の研究員にお願いしている。

### 質問 3 本学の教職課程について、教員組織及び教育内容上の課題

- ・教育学部と他学部の教職課程の関係上の課題

センター方式は決まっているが、センターがどのような役割を担うべきかを今後も考えていきたい。

- ・教員養成と教育学研究の問題

教員養成科目の教員と各学部の専門科目の教員との関係。

教員志望の学生が 100%近い（大学院志望者はほぼいない）なかで、教員養成ではなく教育学研究のみを追い求めてよいのか。保護者からのニーズ・クレームもある。

- ・教育実習の時期

教育実習を 4 年次の採用試験直前に実施することに対して、保護者からのクレームがあった。教育実習、教育実践演習、授業等の調整を行っている。

### 質問 4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組

- (1) リサーチからカリキュラム改善へ

場当たりではなく、客観的なデータに基づいた指導を実施する。

- (2) 学習支援室の充実

全学共通。教員が個別に対応できるほか、学生同士で利用することも可能である。

- (3) 実務家教員の採用

教職センター付き（非常勤）で校長 OB 等 21 名採用している。

通信については、13～14 名採用している。

- (4) 教職課程委員会の設置

各学科から原則 1 名専任教員を選出して構成し、情報共有・共通理解を図っている。

学科によって温度差があるという課題はあるが、まずは組織づくりから始めた。

- (5) 質の保証

検定と GPA、履修カルテによって質保証を行っているが、これで足りているとは思っていない。また、自主的な勉強会への会員登録等の啓発に励んでいる。

# 千葉大学

## 1 養成プログラムの改善について

### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について

千葉大学教育学部では、各教科や教室の縦割りを超えて、各学校段階で議論できるよう十数年前から、小学校課程、中学校課程の課程会議を設けている。教員像については、各課程会議において検討されている。このほか、養護教諭課程、幼稚園教員課程、特別支援教員課程の計5課程がある。

#### 【小学校教員養成課程 教育目標】

小学校教員養成課程の教育目標は、社会が大きく変化するなか、高度で複雑になった教育現場の課題に適切に対応することができる小学校教員を養成することです。具体的には、次のような資質能力を有する小学校教員の養成をめざしています。

- ①教育に対する熱意と使命感を持つ教員を養成する。
- ②児童の悩みや思いを受けとめ、支援できる教員を養成する。
- ③専門性に裏付けされた授業実践のできる教員を養成する。
- ④物事を分かりやすく、相手に伝えることのできる教員を養成する。
- ⑤常に自己研鑽に努め、骨身を惜しまず行動することのできる教員を養成する。
- ⑥社会的常識や協調性を持ち、主体的に問題を解決することのできる教員を養成する。

#### 【中学校教員養成課程 教育目標】

中学校教員養成課程は、全国の教員養成系学部のなかでも数少ない中学校教員を専門に養成する学部として位置付けられています。こうした特徴を踏まえ、本課程では他学部出身者や他大学教育学部出身者と差別化できる中学校教員のエキスパートを養成することを目標としています。その特徴として以下のような点が挙げられます。

- ①それぞれの専門とする各教科を深く理解し、それに裏付けられた授業を構成できる能力を養成する。
- ②教科内容のみならず教育諸科学に精通することによって中学校の生徒指導にも秀でた能力を持つ教員を養成する。
- ③教員本人が専門とする教科以外の他教科への理解を図り、一人で複数の中学校教科を受け持つことができるようにするため、専門とする教科の中学校教員一種免許のほかにも他教科の中学校教員二種免許を取得する。

※このほか、幼稚園教員養成課程、特別支援教員養成課程、養護教諭養成課程、スポーツ科学課程、生涯教育課程のそれぞれの教育目標あり。

「実践的指導力」については、あまりに実践的なことを強調するのであれば大学で養成する必要は無くなってしまう可能性もある。

実践力については、例えば理科についていえば、理科教育の問題が生じたときに、それがどのような問題であるのか、何と何を考えればよいのかといったことを事例として見ることが大学でできること。また、小学校等の教科内容と大学の専門の内容との「接点」が必要。小学校で教える内容と大学レベルでの自然科学の繋がりが大切。そのためには例えば小学生に身近な生活にあるものを実験の材料や道具として用いることとなる（専門科学では法則性などが見えやすいものを用いる）。

## 質問2 本学における養成カリキュラムの中で、他大学に無い特色・特徴

99年度（平成11年度）から、中学校の養成課程で、全教科通じて「〇〇教材研究」という教科を設定している。

これにより、その担当教員は当然に教材研究ということ意識することとなる。

このときの導入の経緯は必ずしも明らかではないが、おそらく実践的指導力、教科専門と教科教育法の接点をきちんと作ることを意図したと考えられる。

また、特に理科の教員については、「生活科」の導入に伴い、小学校低学年で「理科」が廃止されたことに強い危機感を持ち、より理科教育をきちんと進めていくべきとの認識があったと思われる。

理科の実験や体育については、危険が伴うので全員をきちんと指導しなければならない、またこれらの学生がきちんと子どもたちに指導できるようにしなければならないという緊張感はあると思われる。

専門教科の内容を深めていく場合であっても、背景が教育学部という枠組み自体は維持してほしいと考えている。総合大学のなかでの教育学部としては、他学部で実施しているような専門教育とは違う専門教育を目指している。

教科教育と教材研究（教科専門）との違いは、前者がある程度原理的・普遍的なものを取り扱うのに対し、後者はより具体化させることとなると考えられる（体育の例）。

## 質問3 現行免許法に規定された「科目」（教科，教職）では不足と考えられる領域

免許法制はきわめて複雑であるので、もっとすっきりしてほしい。新しい、ユニークな授業を作っても免許法上どこに位置づけるのかという議論になって、修正されるケースもある。

免許法の枠組み、学問区分は相当古いものを引きずっているような気がする。

新しいことをしようとした場合に足かせになることがある。

千葉大学としては、6年間かけてしっかりした教員を養成しようという構想は持っている（ただ、現実には教員の社会的地位や処遇などの問題を解決する必要がある）。この場合、

現行よりも現場にもっと出ることが想定される。大学院での研究力を養成することも大切。

教科の指導法については、昔は指導技術という意味合いが強かったと思うが、現在は、教科の目標が現在の社会と適合しているかどうか、教科内容が時代に合っているか、学術研究の成果に即しているかなど、教科専門の内容も踏まえながら、社会や学校、子どもたちの様子を考えながらどのようにカリキュラムを組み明けて授業を作り上げていけばよいかということ指導している。

専門の研究から授業レベルに落とし込むには、2段階の組み換えが必要。例えば歴史学から教材研究、教材研究から授業のレベルというように。この前者の組み換えが千葉大学の「教材研究」であり、後者が教科教育という関係ととらえることもできる。

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

質問1 『在り方懇報告』『中教審答申（18年7月）』が出された時点での感想

それらが本学の教育改善に影響

なし。

質問2 養成教育の改善が始まった時期、および、計画立案を担った組織、リーダー

現在の教育学部長が約10年前に、改革委員長として学部の改革にかかわった。そのときに、小学校課程・中学校課程という課程制を導入して、各教科の縦割りではなく教科を超えた組織を整えた。

それまでは、それぞれの教室が単独で動いており、教室同士の軋轢があった。

改革の動機としては、外圧が大きい。

質問3 本学の教職課程について、教員組織及び教育内容上の課題

千葉大学教育学部では、各教科や教室の縦割りを超えて、各学校段階で議論できるよう十数年前から、小学校課程、中学校課程の課程会議を設けている。

小学校課程と中学校課程には、各教科、教室等から2名ずつ入っており、全体で20名程度となっている。（例：小学校は9教科＋教育学＋心理学＋ものづくりで24名）

こうして、各教科の専門の教員が学校段階全体の議論に加わることで、おのずと教員養成に関しても関心が深くなる。（千葉大学には教員養成に興味がないような教科内容、教科専門の教員はいない）

なお、他の3課程（養護教諭課程、幼稚園教員課程、特別支援教員課程）は専門家の集まりで規模は小さい。

この10年ほどで教員の意識は大きく変わってきた。

質問4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組

この10年ほど、附属との連携研究を進めてきている。すべての教科、教室が附属小・中との連携研究を行っている。もともと体育などで行っていたものを組織、制度としてスタートさせた。

このことにより、教科教育の人間が仲介役となって教科専門を巻き込む形で取り込んできた。結果、教科専門の先生の意識も学校教育に目が向くこととなった。体育などでは、月に1回、幼・小・中の合同研究会を行っている。

大学院において教科専門の研究者を養成するコースを設けることも考えられる。千葉大レベルの教科専門の能力であれば、教科専門教員を養成することも可能ではないか。

# 長崎大学

## 1 養成プログラムの改善について

### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について

- ・教師像：高度な学識と豊かな人間性および実践的な指導力を備えた専門的教育者
- ・教師力：人間力+教科に関する専門的学力+指導力+現代的課題に対応できる能力

### 質問2 本学における養成カリキュラムの中で、他大学に無い特色・特徴

多様な実習を取り入れて実践力を身につけさせるために、通常の観察実習や教育実習などのほか、蓄積型体験学習と名づけた、2～4年に実施される学習支援実習、企業実習、離島実習など、いろいろな実習を組み合わせで行っている。その他、サイエンス・イベントや音楽会等、地域との連携活動、貢献活動に学生も多数参加している。ただし、それらの多くはカリキュラム外の活動である。

### 質問3 現行免許法に規定された「科目」（教科、教職）では不足と考えられる領域

領域的にはカバーしているかも知れないが、教科の時間数が不足しており、十分な教科の力をつけさせることが難しくなっている。

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

### 質問1 『在り方懇報告』『中教審答申（18年7月）』が出された時点での感想

それらが本学の教育改善に影響

本学部の存続や今後の在り方についての大きな不安感が広まった。また、教育学部の改革に対する大きな刺激となった。

### 質問2 養成教育の改善が始まった時期、および、計画立案を担った組織、リーダー

平成13年末から大いに議論がなされ、平成14年から学部長を中心として基本的には既存の組織の中で本格的な改革が始まり、教員組織の改革、カリキュラム改革等が行われてきた。

### 質問3 本学の教職課程について、教員組織及び教育内容上の課題

最大の課題は、教員数の不足であり、それによる教育上の支障である。すなわち、教員にゆとりがなくなりつつあり、教育の充実が困難になっている。

### 質問4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組

現在検討中である。

# 奈良教育大学

## 1 養成プログラムの改善について

### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について

本学では新任教員として身につけておくべきミニマムスタンダードして7つの目標となる資質能力規準と、この規準と連動する学位授方針(DP)を作成しています。これら資質能力規準やDPが本学における「教師像」,「教師力」に当たるものと考えています。

7つの目標となる資質能力規準は以下のとおりです。

#### 1) 学校教育の課題把握

教育の目的・歴史, 人権, さらに教育や学校に関する法令などを理解し, 現代的な教育課題を把握できる。

#### 2) 教科・領域に関する基礎知識と教育実践への具体化

小学校, 中学校の教科内容とその系統性を理解し, 教育実践に活用することができる。

#### 3) 情報活用能力

主な情報機器を利用し, 獲得した情報を教育活動に具体化できる。

#### 4) 授業力

①学習設計: 学習指導計画立案に関する基本的事項を理解し, 児童・生徒の発達段階に応じて作成することができる。

②学習指導: 多様な指導方法を理解し, 児童・生徒の発達段階に応じた指導をすることができる。

③学習評価: 多様な評価方法を理解し, 児童・生徒の発達段階に応じて用いることができる。

#### 5) 児童・生徒理解と教育実践への具体化

児童・生徒の身体的・認知的・情意的発育・発達に関する基礎的内容を理解し, 教育実践に具体化できる。

#### 6) 学校と地域社会との連携

学校の組織的な教育活動や経営活動, 地域の教育活動などに関わることの重要性を理解し, 教育活動に生かすことができる。

#### 7) 職能成長

教師の仕事や役割, 責任を自覚した上で, 教師として自己成長する意味とその方法を理解し, 自ら実践することができる。

学位授与方針(DP)は以下の通りです。

学生が豊かな人間性と高い教養を備え, 教育の理論と実践に関する能力を有する教員あ

るいは教育者となるために、卒業までに次の力量を身につけることを求めます。

- 1) 義務教育を幅広く見渡し、柔軟に対応できる教育的力量
- 2) 授業・教育指導のための実践的力量
- 3) 多様な子どもたちに対応できる臨床的力量
- 4) 現代的課題に対応できる社会的力量

## 質問2 本学における養成カリキュラムの中で、他大学に無い特色・特徴

本学では、「教員養成として、学生に培いたい教師に必要な知識・能力・態度などを明確にし、それを養成課程の授業でどのように実践していくか」について、平成16年度から教育担当副学長を中心に検討を進め、平成19年には概算要求プロジェクト「教員養成のための資質能力目標に基づくカリキュラムの構築及び評価方システムの開発」として全学的な取組を行ってきました。その成果をもとに学部や課程などにおける教育理念を実現するために、組織的にカリキュラムを構築していく基本的な枠組み、すなわちカリキュラムフレームワークに基づく教育課程の編成を行ってきました。カリキュラムを構築する上で規準となるのが質問1で回答させて頂いた7つの目標となる資質能力規準です。シラバス上でも資質能力規準の項目番号を付け、それぞれの授業がどの規準を目指す授業であるのかが学生からも分かるようにしています。

## 質問3 現行免許法に規定された「科目」(教科, 教職)では不足と考えられる領域

近年、新人教員に求められる資質として、コミュニケーション力や保護者との対応力などがあげられますが、そのような能力を育成する科目については不十分だと考えられます。また、現場からは即戦力となるような実践力が求められていますが、4年の教育課程で獲得することは困難と考えます。実践力を身につけさせるためには、卒業後も含めて教育現場と大学が連携して教員を養成する新たな教育制度が必要だと考えています。

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

### 質問1 『在り方懇報告』『中教審答申(18年7月)』が出された時点での感想

#### それらが本学の教育改善に影響

『在り方懇報告』については、再編統合の話は衝撃的でした。当時、近隣の大学との間で可能性の検討が行われましたが結果的には再編・統合は行いませんでした。

『中教審答申(18年7月)』『今後の教員養成・免許制度の在り方について』においては、1) 教職実践演習、2) 教職大学院、3) 教員免許更新制が大きな項目であったと理解しています。

教職実践演習に関しては、4回生後期に開講される教職実践演習にむけて、学生がカリキュラムフレームワークに従い授業科目を体系的に履修できるようシラバスも含めて整理



しました（質問2に対する回答参照）。本学でのカリキュラムフレームワークの取組は「教職実践演習」が具体化するまでは必ずしも全教員に受け入れられていませんでしたが、「教育実践演習」への取組がきっかけで、カリキュラムフレームワークが全学的な取組となりました。

教職大学院に関しては、本学における大学改革の一貫として平成18年4月より大学院改組準備委員会及び教職大学院設置準備室を設置し、全学的な取組として動き始めました。設置された教職大学院は高度専門職業人としての教員の養成をめざすものであり、修士課程や学部にながらず好影響をもたらしていますが、現有教員での新たな設置であり、教員の力の分散につながる可能性が危惧されます。

教員免許更新制については特に本学の教育改善に影響を及ぼしているとは思いません。

#### **質問2 養成教育の改善が始まった時期、および、計画立案を担った組織、リーダー**

明確な時期は分かりませんが、特に平成17年頃から、先に示したカリキュラムフレームワークの構築に向けて取組がなされました。また、平成18年からは教職大学院設置に向けた取組が成されてきました。いずれのプロジェクトも学長の指導の下、副学長（教育担当）が中心となり計画立案が成されました。

#### **質問3 本学の教職課程について、教員組織及び教育内容上の課題**

法人化後、特に人件費削減にともなう教職員数の減少が大きな課題です。教育の質の保証という観点からも問題があります。

機能別分化という観点からは、実践力もった教員の養成が求められていますが、教科専門担当の教員の中には必ずしも教員を養成しているという認識が十分ではない教員もいます。ただ、最近の「即戦力」、「実践力」が重視される「師範学校」的な教員の養成には問題があり、学内でも議論となっています。

#### **質問4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組**

一つは先にも触れましたが、組織的にカリキュラムを構築していくカリキュラムフレームワークへの取組です。二つ目は学部改組です。学部改組については、24年度入学生から新課程（本学では総合教育課程）を廃止し、全て教員養成課程とする方向で検討しています。これは2課程に分散した教員の力を1課程とすることで集中し、より質の高い教育を目指すものです。このため、カリキュラムにおいては「教科の指導力」を重視した教科専門科目の拡充を行うとともに、「実践力」を重視した教育実習を含む教員養成プログラムの検討を行っています。

以上二点と並行して、本学では養成教育を改善するための概算要求プロジェクトが2件

動いています。

一つは「特別教育研究事業：学生の職能成長過程と一体化した統合的教職実践演習のモデル開発－職能成長養成モデルとアセスメントに基づく学士力の保証－)」というプロジェクトで、入学時から4年間の学生の職能成長過程と一体化した統合型教職実践演習のカリキュラム及び授業モデルの開発を行うことを目的としています。また、このカリキュラム及び授業モデル開発を通して、学士課程における学生の質保証と知識注入型・トレーニング型の教員養成から課題解決・省察型の教員養成への転換を目指しています。

二つ目のプロジェクトは「先端的な教職科目体系のモデル開発プロジェクト」であり、教職専門科目群と教育実習科目群の再編・体系化に向けて「卓越した教師力」の育成を中心に位置づけ、学生が教職の意味、役割、知識、技能、課題などを把握することを助け、より積極的に自らの学びを組織化し、教育実践力の獲得を支援する体系的なシステム作りを目指しています。

# 鳴門教育大学

## 1 養成プログラムの改善について

### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について

- 「教師像」:子どもに対する愛情と教育に対する使命感を基盤に,教育に関する専門的知識と教育実践力を身につけた専門職としての教員。
- 「教師力」(教員として備える資質・能力):本学は,「教職実践演習」で示された資質・能力を補い構造化し,次のように捉えている。①教育人間力(使命感・倫理観・教育的愛情・探求心・教養)②協働力(対人関係能力・協調性・社会性)③生徒指導力(基本的態度・個人指導力・集団指導力)④授業力(教科内容の理解・構想力・展開力・評価力)の諸能力を基盤に⑤省察力(自己の教育実践を絶えず反省・評価し,改善していくことができる力)を持ち,教師として成長し続ける能力。

### 質問2 本学における養成カリキュラムの中で,他大学に無い特色・特徴

- 本学の教員養成カリキュラムは,「教育実践学を中核とする教員養成コア・カリキュラム—鳴門プラン—」と呼称しているように「教育実践学」(教科教育実践<初等中等教育実践基礎演習><初等中等教科教育実践ⅠⅡⅢ>と教育実習とを関連させたもの)を中核(コア)とする教員養成のためのコア・カリキュラムである。これによって,コアの授業と他の授業とが関連するように構造化するとともに,大学の授業と教育現場の教育実践との関連・往還を図っている。

なお,コア授業の「教科教育実践<初等中等教育実践基礎演習><初等中等教科教育実践ⅠⅡⅢ>」は,現行免許法では「教科又は教職に関する科目」として位置付けている。

### 質問3 現行免許法に規定された「科目」(教科,教職)では不足と考えられる領域

- 現行免許法で不足するものはない。
- 「教科専門」については,教育実践との関連を図るために本学では次のようにカリキュラム改善を図っている。①コア授業「初等中等教科教育実践ⅠⅡⅢ」の授業内容の一部に各教科の学習指導要領の内容を位置づけ,これを教科専門の教員が担当する。②教科専門の授業内容は,カリキュラムの中では全て「教科内容の理解」と位置付け,その内容は「教科等の背景にある専門諸科学・芸術等の知識と探求方法の理解」と「教科内容という観点からの専門諸科学・芸術等の知識・方法の解釈」とし,教科専門と教育実践の関連を図っている。

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

- ### 質問1 『在り方懇報告』『中教審答申(18年7月)』が出された時点での感想 それらが本学の教育改善に影響

- 「在り方懇報告」：この報告は、戦後の教員養成の問題点を全て整理し、教員養成の在るべき姿を示唆している。それ故、本学はここで指摘された問題点を教員養成改革の課題と捉え、カリキュラム改革に取り組んだ。その課題は、次の諸点とした。①資質・能力として実践的指導力を育成するものであること。②体系的なカリキュラム編成であり授業科目間に関連性がつくられていること。③教員養成大学独自の教科専門の教科内容を創出していること。④子どもの発達段階に応じた指導が展開できる能力を育成するものであること。
- 「中教審答申」：出口保証としての「教職実践演習」のカリキュラムの位置付けと教員養成で求められる資質・能力。

## 質問2 養成教育の改善が始まった時期、および、計画立案を担った組織、リーダー

- 改革開始の時期：本学は、「在り方懇」報告が出された翌年の平成14年10月に「教員養成コア・カリキュラム開発プロジェクト」を立ち上げ、平成16年までに「教育実践学を中核とする教員養成コア・カリキュラムー鳴門プランー」を開発した。これを平成17年4月から学部教育に導入し、既にこのカリキュラムを履修した学生が教員になっている。
- 組織：総勢51名（教員33名、附属・地域の教員18名）による「教員養成コア・カリキュラム開発プロジェクト」で推進し、リーダーは代表が務めた。

## 質問3 本学の教職課程について、教員組織及び教育内容上の課題

- 教育内容上の課題：新しく導入した「教育実践学を中核とする教員養成コア・カリキュラム」を履修した卒業生への調査結果によると、養成教育で身につけた能力の中で「生徒指導力」が不十分という回答が多いことが判明した。このことから、「生徒指導力」の育成は、現在の教職課程における単位数や授業方法で良いのか課題となっている。

## 質問4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組

- 本学は、文部科学省の先導的・大学改革推進委託事業「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」を行い、平成23年3月に最終報告書を提出した。これは、本学の「教育実践学を中核とする教員養成コア・カリキュラム」を基に、養成する資質・能力と授業科目を対応させたカリキュラム・マップと各々の授業の到達目標とその作業課題からなるガイドラインによって、国立の教員養成系大学のモデルカリキュラムとそれを基準の一つとする教員養成教育の適格判定基準を作成したものである。
- 本学の今後の取組は、この教員養成モデルカリキュラムをより汎用性のあるものにするために、これを他の大学の教員と協同で検討することと、報告した教員養成モデルカリキュラムにおいて残された課題、すなわち、資質・能力の評価基準を作成することによって、養成の実質を上げることである。

# 広島大学

## 1 養成プログラムの改善について

### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について

育成しようとする「教師像」「教師力」には、当然、子どもを引きつける人間としての魅力を始めとして、授業外の要素もたくさんあるが、ここでは、授業で勝負できる教師という視点に絞って、広島大学の考え方を述べる。広島大学では、教科それぞれの目標、内容、方法、評価を自立・自律して理論的に考え、実践できる教師の育成を目指している。すなわち、次のようなことが教師力として求められていると考える。

- ①その内容についてなぜ学校において教えるのかを説明できる
- ②その内容について学校で教えるとき、目指すべき目標を指摘できる
- ③その内容をどのような順序でどのように配列すると、その教科の目標を達成することができるのかを説明できる
- ④その単元は、何のために、何をどのように教えるのかを指導案に書け、指導することができる
- ⑤その内容に関して、小学校（中学校、高校）のその子どもたちに適した学ぶ材料はどのようなものかを指摘でき、改良することができる
- ⑥その内容に関して、小学校（中学校、高校）のその子どもたちに効果的に学ぶ仕方を組織でき、よりよく改良することができる
- ⑦子どもたちがその内容を学ぶことに関して、適切に評価し、その学習と指導をよりよく改善する方法を指摘することができる

### 質問2 本学における養成カリキュラムの中で、他大学に無い特色・特徴

○子どもの心理と教科内容の論理を架橋する「教科教育学」の充実

教科教育学の授業では、教科の目標概念のもとに、教科の内容（自然・人文・社会諸科学の概念・技能）と方法（教授・学習の心理と論理）とを統合し、次のことを目的としている。すなわち、

- (1) 国内外のさまざまな「〇〇科」のカリキュラム編成のありようを分析したり、新たに開発していく知識と能力を養う
- (2) 具体的な単元に即して「〇〇科」の数時間単位の授業や教材の作り方を分析したり、新たに開発していく方法論を身につけさせる

したがって、これらの授業は、各教科の指導に固有な（不可欠な）コンテンツとメソッドに根差し、それを年間カリキュラムや単位時間当たりの授業としてどのように具体化していくかを検討させようとするものであり、決してコンテンツ・フリーな科目ではない。いずれも、各教科のカリキュラム・授業を主体的・自律的・反省的に構想し実践

していくために必要とされる、カリキュラム・授業の①分析、②開発、③評価・改善の知識と技能を育成する、各コースの中核的な科目である。

○総合大学の利点を活かした教育学部以外の学部との連携の強化

教育学部生の教科専門の力量強化、教育学部以外の学生の人間理解や学校教育の理解を深めるため、教育学部とそれ以外の学部の連携を強化している。

○教科専門担当者も含めた全教員での「教職実践演習」の実施

○全校種、全教科の教員養成

特に、特別支援学校教員については、全国でも希な5領域（視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱）すべての教員を養成している。

### 質問3 現行免許法に規定された「科目」（教科、教職）では不足と考えられる領域

大学は、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を培うことが、その使命として求められている（平成22年2月25日付けの大学設置基準改正）。このことは、大学における教員養成課程に対しては、教科内容の背景としての文化的体系の伝授から、授業者としての授業研究力の育成に重点を移すことを求めていると理解できよう。

昨今、特に、中等教育教員における「授業研究」力の低下が著しいという問題は深刻である。児童・生徒の成長の視点を欠いた知識の一方的な伝授をもって授業とする教員を多く生み出している原因のひとつは、教員に求められる資質・能力としての授業研究力の養成が現行制度では不十分であることにある。授業研究力の育成は、現行免許法に規定された科目では、主に「教育課程及び指導法に関する科目」が担うべきものである。特に、その中でも「各教科の指導法」に位置付く科目が中心である。しかしながら、現行の規定では「各教科の指導法」に求められる単位は少なく（中学校ではわずか4単位でよい）、狭義のテクニク論にとどまるケースも多いと推察される。「各教科の指導法」を、いわゆる「教職と教科内容とをつなぐ領域」として、「各教科の授業論」と「各教科のカリキュラム論」に分け、両方で少なくとも12単位以上は必修になることが必要と考える。

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

### 質問1 『在り方懇報告』『中教審答申（18年7月）』が出された時点での感想

#### それらが本学の教育改善に影響

『在り方懇報告』以前から、広島大学では「教科内容学」の構築を目指してきた。『在り方懇報告』報告において「特に教科専門科目について、教員養成の専門学部として独自の特色ある教育研究の推進が求められている」と述べられていることを受け、改めて教科内容学確立を図るなど、『在り方懇報告』報告などは広島大学の教育改善に影響を与えた。

## 質問2 養成教育の改善が始まった時期、および、計画立案を担った組織、リーダー

広島大学は、教員養成には長い伝統があり、その吟味・改善は常に行われてきている。その中で近年の節目は、全学的組織を構築し、そこで種々の改革などをリードする態勢を始めた平成19年度と言える。その全学的組織は「教員養成会議」であり、広島大学本組織である「教育室」の管轄で、教育担当の理事・副学長のもとに関係全学部長で組織され、さらに、カリキュラム、教育実習、介護等体験の部会が置かれた。それらの会議、部会のリーダーは教育学研究科教員が担った。

## 質問3 本学の教職課程について、教員組織及び教育内容上の課題

広島大学の教職課程に固有の課題ではないが、学校段階毎に分離した現行の養成制度は、ひとりの人間としての児童・生徒の継続的な成長に無関心な教員を生み出すひとつの原因となっている。また、教育学部以外の学部で教科の内容を学習し教職単位だけをそれに付加すれば免許要件を満たしうるという現行の養成制度は、高等学校以前の学校段階における授業内容と無関係に学習される専門科学の知識の伝達をもって授業となるという考え方もつ教員を生み出し、授業が授業として成立しない状況を作り出している。

他方、厳しい定員削減が不可避な状況で、すべての学校種、すべての教科の教員養成を維持することには種々の困難がある状況で、養成教育の充実を図ることが求められている。この課題に応えるには、教科専門の授業において、他学部との連携を強化することが考えられる。しかし、そのためには、教科専門の授業は、教育学部以外の学部での開講分も含めて、文字通り教科内容とする必要がある。教育学部以外の学部開講の授業については、その学部に固有の学問領域としての授業と、教員養成のための授業は峻別しなければならない。それを保証するための教員審査とすることが不可欠である。しかしながら、現行の教員審査制度のもとでは、教科内容を担当する教科専門の教員にその意識を明確に持つことの難しさに直面する。

## 質問4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組

- ・副学長（教育担当）のもとに、教職課程に認定を受けている全学部の学部長から構成される「教員養成会議」（議長：教育学部長）を設置し、各学部の強い連携のもとに教員養成教育を実施するとともに、検討・改善を行っている。
- ・小学校あるいは中学校・高等学校の教師に共通して求められる知識や資質・能力を分析し、各々の到達水準を設定している。これに基づいて、学生の履修履歴（eポートフォリオ）を評価し、教育実習や「教職実践演習」の受講資格や指導内容判定を行うシステムを構築し、平成23年4月より運用を開始している。
- ・「教職実践演習」担当教員の資格審査を、教科専門担当教員も含めた全員が受け、教員養成学部所属の教員としての特色ある教育研究のあり方を検討している。

# 福井大学

## 1 養成プログラムの改善について

### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について

- 「教員養成スタンダード」を策定している（教育学部共通と各領域別）。
- スタンダードの性格としては、チェックリストになることは避けた（他校の先例をみるとチェックリスト化することによりかえって取組が自縄自縛になる恐れがあると考えた。）。スタンダードは全員が目指すべき目標と位置づけ、最低基準というより、どのようなビジョンを共有できるかということに重きを置いたものとなっている。  
また、学生たちに「〇〇を身につけさせた」などの表現は用いないこととした。専門職としてリフレクションをしながら実践し、講義も受けるというその両者を統合することに重きを置いたスタンダードとしている。

### ○教員養成スタンダードの構造

- 【A】本学部の教員が共有すべき使命…福井大学の教員として、学生が到達すべき教員像を描き、そのような人間を育てていくことを使命として位置付けている。
- 【B】本学部の学生が目指すべき目標…スキルではなく、コンピテンスを並べた（知識等ではなく、それぞれが置かれた文脈によって変わり得るもの）。OECDのDeSeCoの概念を参考にした。
- 【C】上記の目標を実現するための学習経験…教員とは教育の専門職である前に、学習の専門職(Teaching as Learning Profession)であるというコンセプトと、教師が専門職として学びあうコミュニティ(Professional Learning Communities)を実現するために、大学として学生に保証するものとして構想。
- 【D】証拠となる学習成果物（教職学習個人誌）…学習個人誌(Learning Autobiography)は、自分自身の様々な実践や学習を自らマネジメントさせるものとして位置付けている。単なる学習履歴の羅列ではなく、全体としてのストーリーを意識し表現することとしている。これを繰り返すことにより reflectability（省察性）を確保。
- 【E】学習成果物の評価基準…省察的な実践家としての省察性を高め、自分の現状を把握・認識しているかが評価の軸となっている。

### 質問2 本学における養成カリキュラムの中で、他大学に無い特色・特徴

- 教育地域科学部学校教育課程の教職コアカリキュラム（26単位）は以下の3つの教育実践研究から構成されている。
  - （1）教育実践研究A：授業づくりの実習
    - ・1年生から4年生までの学生が同時に共同して教育実習を核とした教育実践研究を実施（10単位）。



- ・従来の教育実習を1年生から4年生までかけて実施。
- ・1年生から4年生までの縦割りのホーム制を組織し、各年次個別の実習のほか、例えば3年生や4年生の実習に1・2年生も参加しながらチームで考えていけるような仕組みとした（世代継承のサイクル）。<sup>11</sup>
- ・この実践が教職実践演習へとつながっていく。なお、教職実践演習は個々人の教職学習個人誌の作成ということになる。

## （2）教育実践研究B：組織学習の実習【探求ネット】

- ・各週土曜日地域の児童生徒300名が大学に集合し、総合学習を展開。130名の学生がそれを縦割りで支援。これを大学の授業内で組織化。8単位まで履修可。
- ・学生の課題は、①子どもたちの主体的な学習活動の支援と、②1年生から4年生までの学生の組織マネジメント（学年が上がるとマネジメントにシフト）。
- ・科目名は「学習過程研究」で、教職課程上は教職科目として位置付け。

## （3）教育実践研究C：生徒指導教育相談の実習【ライフパートナー】

- ・県内の不登校・発達障害児200名を教育委員会と連携して大学生（約130名）が支援。大学の授業で毎週ケースカンファレンス。8単位まで履修可。
- ・5市と協定を結び、学生は不登校児の家庭、相談室、学級等に出向きサポート。大学では毎週200事例のケースカンファレンス。これを1年間実施。
- ・科目名は「学校教育相談研究」で、教職課程上は教職科目として位置付け。

○コアカリキュラムもそれ以外の教科も、すべて各学生の学習個人誌において統合されることとなる。このため、教科専門、教科教育、教職専門のいずれの教員も学生が作ったものを通して、同じ土俵に立つこととなる。すなわち、これまで各科目の教員が学期末にテストを行い評価してきたが、そのことが無意味になり、学生の成果物の中で評価をしたり、評価されたりという関係になっていく。

○コアカリキュラムで行われている内容を意識しながら他の各科目の内容を吟味していくこととなる。なお、教育実践研究A、B、Cの三つのコアカリキュラムは、教職担当者が全員参加して実施している。

また、学生にとってコアカリキュラムは相当強烈な経験になっているため、学生主導で他の科目が影響を受けるという側面もある。

○学生は、基本的に小中高の三つの免許を取得して卒業することになる。学生の単位取得の傾向としては、教科専門科目は最低の20単位におさえて、できるだけ教職系を習得したがる。このため、3つの免許を保有しているものの、結果としては小中に配属されるケースが多い。

---

<sup>11</sup> 学部学生400人（各学年100人）を学年縦割りで5つのクラスターに分け、さらにそれを二つに分けて40人のホームを形成。各ホームには教職の教員がホームルーム・ティーチャーとして張り付く。さらに各チームを10のチームに分けてチーム単位などで実践的な活動を実施する。

- 現在の4年間の学部教育で、複数の免許を取得させるということになると、教科の専門の力が非常に弱くなっている。したがって、複数の免許を取るならばもう少し長い期間養成して教科専門の力を十分に育成する必要がある。
- 学部生と院生では、同じ実践を行っても全くその質が異なっている。学部レベルでは指導案を作った授業を1回か2回実施するので精一杯。一方、大学院では教師の仕事総体を実習するために1年間学校に入っており、先生方がどのようなリズムで動いているのか、どういう校務分掌を担当するのか、などがよく分かるし、学生本人にも校務が割り当てられて活動している。

### 質問3 現行免許法に規定された「科目」(教科, 教職)では不足と考えられる領域

#### (1) 「総合的な学習」や協働・探求・プロジェクト学習

今後の教員の専門性を考えると、学校内で教員同士が互いにコラボレーションして進めていくような授業、プロジェクトを実行できる能力が必要。また、教師同士の同僚性をさらに構築していくような力が必要。

#### (2) 地域とのコラボレーションを促す学習

新しい公共型の学校が提唱されているが、地域の力を引き出していくことのできる教員が必要であり、地域とコラボレーションできる力が必要。

#### (3) 教科内容の構成に関する科目

教科専門の教員にも教科内容についてももう少し踏み込んでほしいという思いがある。その場合、教科教育の専門の在り方と教科専門の専門の在り方、教職の専門の在り方の整理が課題。仮に教科専門と教科教育を整理すると、教科教育は教科の全体のコーディネーターというイメージか。

なお、本学の場合、教科教育の担当は教科専門の中に配置されている。

最近になって、理科や数学などで少しずつこのような取組が始まりつつある。本学の場合、実技系の教科の方が対応が難しい。

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

### 質問1 『在り方懇報告』『中教審答申(18年7月)』が出された時点での感想

それらが本学の教育改善に影響

### 質問2 養成教育の改善が始まった時期、および、計画立案を担った組織、リーダー

- 福井大学の改革は、改革のための組織を構築して進めるという形ではなかった。
- 基本的な改革のプロセスは、4人組と言われる教官を中心に新たな取組を企画し、実施して、後追いで学部の了解を取り、その取組が外部から評価されることによって実質的に学部にオーソライズされるということの繰り返しであった。
- 最初は、1980年代後半に、教育学と教育心理学のスタッフの4人がティーム・ティーチ

ングを始めた。

その後、90年代になって、付属学校で教育実践を行い、一緒に授業づくりに参加していく中で次第にコラボレーションが形成されてきた。その上で、その実践を少しずつ大学や大学院のカリキュラムや在り方に盛り込んでいった。

- 4人で始めたきっかけは、大学の授業の中に学際的なもの、あるいは領域を越えたような部分を作り出していこうということ。始めてみると、他の研究者に対して自分の力量や自分の学問を問われることとなり、刺激があって面白かった。

### 質問3 本学の教職課程について、教員組織及び教育内容上の課題

- こうした4人で始めた改革は学部の中でただちには広がらなかった。その理由としては、4人組の方は実践上の課題がどんどん見えてくるため取組も先へ先へと進んでしまい、結果として他の先生方とのギャップが広がる一方だったということが考えられる。

このため、新しく大学に入ってこられた方々と一緒に改革を進めてきた。このような経緯で改革には10年20年のスパンがかかってきた。

- 最近では、福井大学の学生だった者が教官として採用されるなど、実動部隊が10人程度に広がってきており、比較的安定的に運営できるようになってきた。
- 大学教員の養成を並行して行うような仕組みでないとうまくいかないような気はする。
- 教科専門と教職のコラボと教科教育のリーダーシップが必要。

### 質問4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組

- ・地域と連携した教員養成の仕組構築
- ・教員養成の全国ネットワークの構築

# 山口大学

## 1 養成プログラムの改善について

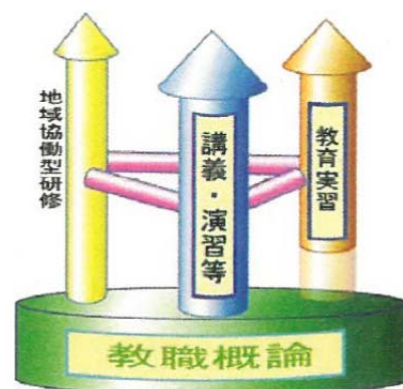
### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について

- ①山口大学は「驚き」や「個性」「出会い」そして「夢」を大切にしながら、「発見し」「はぐくみ」「かたちにする」という精神を尊重する「知の広場」たらんことをその理念とし、教育学部においては「行動する主体としての人間」、並びに「人間形成の基盤としての家庭・学校・社会環境といったあらゆる場面における教育」をキーコンセプトとして人材養成を進めている。
- ②教育学部では、このキーコンセプトから導かれる教師力のうち、コミュニケーション能力や課題解決能力といった教師に必要なが定式化されにくい資質・能力を特に重要なものと捉えており、これを獲得するための仕組みとして「ちゃぶ台方式」をとっている。
- ③この「ちゃぶ台方式」では、将来にわたって成長し続ける教員（育成しようとする教師像）に必要な基盤的教師力を育成するため、学生の自発的学びを尊重するとともに、学びを正しく自己省察し、これをさらに他者と共有することによって集団としても成長できる教師の育成を目指している。

### 質問2 本学における養成カリキュラムの中で、他大学に無い特色・特徴

#### 1. 教育学部全体としての取組

- ①教育学部では、教職への導入科目として、入学時の1年前期に「教職概論」を必修化し、教員を目指す上での心構えや教職に関わるキャリア指導を通して、学部における学びの基盤形成を図っている（右図）。
- ②また「ちゃぶ台方式」（質問4. 回答を参照）に代表される学生の自発的「地域協働型研修（単位認定なし）」を、「講義・演習等」及び「教育実習」と並ぶ重要な第三の柱として位置付けている。



#### 2. パイロット的な取組（小学校教育コース）

- ①中教審答申（平成18年）や教育学部が培ってきた「ちゃぶ台方式」での成果などを具体的な教員養成に反映させるパイロット的取組として、平成21年度に小学校教育コース（定員30名）新設した。
- ②全科を指導する小学校教員に特化した養成として、教科ピーク性はずらず、コース専門科目に3つの系（子ども理解系、学習指導系、協働実践系）を立てて、全体が有機的に連携するカリキュラムを構成している。このうち協働実践系では、1年次前期から学校にお

ける授業観察に加え、ちやぶ台方式による地域での実践を授業にリンクさせるなど、学校や子どもの生の実態を常に意識させる授業展開を図っている。

- ③成長し続ける教員に必要な資質を身につけるツールとして「発見ノート」を開発し導入した。小学校教育コースのコース専門科目では、ほぼ全ての授業でこのノートを用いるようにしており、これにより、受講者にカリキュラム全体の連関を意識させるとともに、学生相互の評価によって自己省察力の向上を図ろうとしている。

### 質問3 現行免許法に規定された「科目」(教科, 教職)では不足と考えられる領域

- ①学校ならびに地域における教育をリードする人材の育成・養成が必要であり、中でも教育における現代的な課題に対応するための実務的な領域、あるいは社会的・臨床的に要請される領域の充実が求められる。
- ②学部教育だけでなく大学院も含めた授業科目、特に現職教員のニーズを視野に入れた場合、不足あるいはさらに充実したい内容として、以下の様なものが挙げられる。

#### 【学校・学級経営(management)論 (演習を含む)】

学校におけるマネジメント力は、教員に必要な能力として近年重要度を増しており、その理論と実践に関する学習要求は高いと考えられる。この内容には、教師自身あるいは学校が当然視しがちな教育制度やその在り方について、客観的に分析する能力や視点の獲得、学校と地域、保護者との連携(コーディネート)に関する事項も含まれる。

#### 【カリキュラム創造論 (演習を含む)】

現代的な教育事情や諸答申等の背景や内容、子どもの発達を踏まえた各教科の意義や目的等の理解を基盤として、カリキュラムを批判的に分析し、望ましい教育課程を創造・編成する能力を身につける。

#### 【最新児童・生徒指導論 (演習を含む)】

学校教育に関わる最新の知識や技能の獲得を基盤として、児童・生徒に関わる現代的な教育課題への実践的対応力を身につける。児童や生徒に対する適切な指導を行う上で必要な地域や保護者との連携を含む。

#### 【学校危機管理論 (演習を含む)】

子どもの安全だけでなく、情報管理や災害、保護者対応といった学校に特有の危機管理や、教職員自身のメンタルヘルス等、学校にかかわる危機管理についてその理論と実践を総合的に学ぶ。

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

質問1 『在り方懇報告』『中教審答申(18年7月)』が出された時点での感想

それらが本学の教育改善に影響

1. 『在り方懇報告』について

①在り方懇報告を受けて、山口大学では、当時の学長を中心に教育学部を発展的に解消し、新たな学部を新設するという動きが生じた。これに対しては、教育学部のみならず教育委員会や県内 PTA 団体、学部在学学生などが危機意識を共有し、教育学部存続のための各種活動等が展開された。

②この経緯を通して、地域が教員養成に求める責任や期待を知り得たこと、あるいは地域や教育委員会との連携協力関係(山口県教育委員会ならびに山口市教育委員会との連携協定、平成 17 年～)が一層進んだこと等が、本学部が実施する「ちゃぶ台方式」の始発点であったと考えられる。教員養成を大学が単独に行うのではなく、地域との協働によって行うということが明確に意識されるようになった契機といえよう。

## 2. 『中教審答申』について

①免許更新制や教職実践演習に対応するための全学的な組織として「教職課程委員会」(平成 19 年～)を設置した。

②答申に沿った改善として、教職生活全体通じて成長し続ける教員を支える仕組み作り、あるいは大量退職者時代の到来に対応するための世代を超えた教員同士の学び合いの場の必要性を認識し、山口県教育委員会との協働で「ちゃぶ台型コーホート」(平成 19 年～)を開設した。

③答申に示された現代的な教育課題に実践的に対応できる教員養成の試みとして、平成 21 年度に「小学校教員養成コース」を新設し、モデルカリキュラムの開発等に着手した。

## 質問 2 養成教育の改善が始まった時期、および、計画立案を担った組織、リーダー

①本学部で現在進行中の教育改善は、上述した「在り方懇報告」の前後に始まったと考えられる。当時は、明確な組織形態が整っておらず、学部長をリーダーとして適宜実行委員会的なものが組織された。

②その後、平成 17・18 年度教員養成 GP に採用された「ちゃぶ台方式による協働型教職研修計画(ちゃぶ台方式)」を中核に、ある意味自発的な教員集団が形成された。なお「ちゃぶ台方式」の企画・立案に際しては、当時の学部長がリーダーシップを発揮し、若手教員らが中心になって作業を行った。

③現在、協働型研修の部分は「ちゃぶ台事業部」として学部組織化されており、②で中核的な役割を果たした教員の多くが、学部企画委員会や企画部など、学部教育ならびに組織改善を担う部署に就いている。

## 質問 3 本学の教職課程について、教員組織及び教育内容上の課題

①総合大学であり、他学部の教員免許取得についても支援と責任が求められる。組織や教育内容面で、他学部を配慮した運用(他学部に合わせる)をせざるを得ないことも多く、

教育学部として行う養成教育の充実についても制約を受ける場合がある。

- ②同様のことは、非養成課程を有する学部内においても存在する。ただし本学部では、「人間形成の基盤としての家庭・学校・社会環境といったあらゆる場面」を教育として捉えており、非養成課程と養成課程とのコラボレーションがより資質・能力の高い教員的人材育成に資するものと考えている。そのための具体的な教育内容の開発ならびに教員の意識改革こそが課題である。
- ③概ね課程認定制度に基づく専門領域ごとの教員集団が形成されており、目的等に合わせた柔軟な組織改編や専門の枠を超えた学生指導が難しくなっている。こうした現状は、各教員が担う業務や学生指導に明らかな影響（ひずみ）を与えており、改善が必要な課題といえよう。
- ④教師としての「理想像」と「適格性」について、養成に関わる大学教員と学生との間に意識のずれがみられる。今後、教員養成の質的向上を図る上で、その要因を分析し適切に対応していくことが必要である。

#### 質問 4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組

##### 【ちゃぶ台型教職研修】

地域における教育的実践とその省察を通して、コミュニケーション能力や課題解決能力など、教員に必要であるけれども定型化できない実践力を身に付ける仕組みとしての「ちゃぶ台方式」を導入（平成 17 年度～）し、その基地としての「ちゃぶ台ルーム」およびその電子版である「e-ちゃぶ」をあわせて開設した。参加は学生の自発的意思を尊重しており、教育学部以外で教員を目指す他学部学生の参加（一部プログラムには高校も参加）もみられる。

##### 【ちゃぶ台型コーホート】

若年教員（本務者）、臨時的任用教員、教員志望学生らが互いに教え合い学び合う場を設定し、これを教育学部教員や教育委員会が支え、さらに地域における熟練教員らがこれをピア・サポートする仕組みとして「ちゃぶ台型コーホート」（平成 19 年度～）を実施している。大学が行う卒業生へのアフターケアであると同時に、生涯にわたって学び続ける教員を支え、そのために必要な場を提供することが養成学部としての使命であり、大学教育の改善にも役立つものとする。

# 山梨大学

## 1 養成プログラムの改善について

### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について

○学校教育課程は「人間の生涯発達を視野に収め、子どもの教育に対する情熱と豊かな人間性をもち、子ども理解と教職・教科に関する専門的知識・技能の基本を身につけた、探求心溢れる教育人を養成します」。<sup>12</sup>

○教育人間科学部の教育目標

幅広い教養と専門的知識を持ち、人間及び社会に関する課題を解決する高い実践力を備え、豊かな人間生活の構築に貢献できる人材の養成を目指します。<sup>13</sup>

### 質問2 本学における養成カリキュラムの中で、他大学に無い特色・特徴

○少人数グループワーク型基幹授業群を基軸とした体系的カリキュラム

基幹教職科目を少人数グループワーク型基幹授業群（「持続的変態を促し育む教員養成プログラム—少人数グループワーク型基幹授業群」）として構築する。従来1人の教員が100人以上の学生を対象に行っていた講義を、5人以上の教員が共同で担当する少人数のグループワーク型の授業に転換し、これを中軸に体系化を進める。

基軸となすのは下記の少人数グループワーク型基幹授業群であるが、この構築によって、専門（教職科目、教科教育法、教科専門）の垣根を超えて学部の教員養成の基軸を共通認識として、教員養成カリキュラム全体を見渡し体系化・構造化を図り、全教員参加の教員養成指導体制と指導内容体型を創出することが、本事業の究極の目的である。

下記のそれぞれの授業では125人の学生を5～6クラスにわけて実施する。

《少人数グループワーク型基幹授業群》

- ・1年前期：「初等理科実験」（4単位）

初等理科の実験指導を実施する。

- ・1年後期：「教育の現在」（4単位）

適応指導教室や病弱児教育、児童相談所、家庭裁判所など子どもの育ちに関わる施設・機関を見学・調査し、プレゼン・カンファレンスを中心とした授業である。

- ・2年前期：「教育課程臨床論」（2単位）

観察実習に向けて具体的な視点や課題をもって臨めるように、教師の生活、学校経営、教育理念などについて、ビデオ教材を通してイメージをつかむ授業である。

- ・2年後期：「授業分析論」（2単位）

観察実習の記録をもとに分析・検討を行う授業である。文書記録だけでなく、ビデ

<sup>12</sup> 山梨大学『誇りある人間を育てる。Pride supplement 別冊2012大学案内』参照。

<sup>13</sup> 山梨大学『誇りある人間を育てる。Pride supplement 2012大学案内』参照。



オ撮影による記録を重視し、そのビデオによる授業分析の作業を中心としている。

・3年前期：「授業設計論」（1単位）

教職系科目や教科系科目の学習成果を踏まえながら、学習指導案の作成と模擬授業の実施による授業設計を実際に経験し、カンファレンスを繰り返す授業である。

・3年後期：「授業実践論」（1単位）

教育実習（基本実習）を踏まえ、各自が実践した授業についてのカンファレンスを行う授業である。また電子黒板による各教科教育法の実際を体験する。

・4年後期：「教職実践演習」（2単位）

○生涯学習課程との連携強化のもとでの学校教育課程学生に対する教育課程の充実

・「学校教育課程」（定員：100名）、「生涯学習課程」（定員：20名）「ソフトサイエンス課程」（定員：40名）、「国際共生社会課程」（定員：40名）の4課程を「学校教育課程」（定員：125名）、「生涯学習課程」（定員：20名）の2課程に再編し、学校教育と生涯学習とが一体となった教育人の養成に特化した学部にする。

・生涯学習課程との「ブリッジ科目」の設定

「こどもと英語」「日本語教育」「野外教育」「救急法」「ポルトガル語入門」「多文化教育論」などを両課程の「ブリッジ科目」として設定し、教員養成課程の教育内容を補強する。

・人間科学部共通必修科目「生涯発達教育心理学」の設定

学校教育を人間の生涯発達・生涯学習の一ステージとして捉える視野を獲得するために、学部共通科目として「生涯発達教育心理学」を必修とする。

○「現代的ニーズ」に応じた教育課程の充実と再構築

- ・必修科目「初等理科実験」を含めた、理数系の素養に厚い義務教育学校教員の養成
- ・外国人児童生徒の日本語指導に対応できる「日本語教員養成プログラム」の充実
- ・小学校「外国語活動の時間」必修化に応じた「子どもと英語」の増設
- ・必修科目「学校教育相談論」「学校臨床心理学」「特別支援教育論」によるカウンセリング・マインド、サポートマインドの育成
- ・附属学校や地域の教育相談対応などの教育相談室の成果のカリキュラムへの還元

○教育ボランティアによる教育体験の充実

実践力育成のために、教育実習とは別に、教育ボランティアの充実を推進している。5、6年前までは100人弱だった希望者数だったが、近年250以上の希望者がコンスタントにおり、各市町村の教育委員会も期待している。

○生涯発達の視野の中で幼・小・中・高の年齢期全般を見通した指導力を有する教員養成

卒業要件として小学校教諭免許の取得を基礎に、中・高等学校教諭免許あるいは幼稚園教諭免許、特別支援学校教諭免許の取得を必修とする。

**質問3 現行免許法に規定された「科目」（教科、教職）では不足と考えられる領域**  
「1 質問2」の回答を参照。

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

**質問1 『在り方懇報告』『中教審答申（18年7月）』が出された時点での感想**  
それらが本学の教育改善に影響

**質問2 養成教育の改善が始まった時期、および、計画立案を担った組織、リーダー**  
在り方懇報告が出されたときは、山梨大学独自のアイデンティティを持たなければならないと感じた。その危機感に対して、何か変わっていかなければならないという各教員の意識をその当時の学部長が束ねて改革の契機とした。

**質問3 本学の教職課程について、教員組織及び教育内容上の課題**

**質問4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組**

○従来のコース・専修の統合と文化特性ごとのコースの新設

- ・「発達教育コース」，「幼児教育コース」から「幼小発達教育コース」への再編  
心理学，教育学，幼児教育学を同時に学ぶことができる。「小1プロブレム」など今日的な教育課題にも幅広い視野から挑戦していける実践的能力の育成を目指している。
- ・「教科教育コース」から「言語教育コース」，「生活社会教育コース」，「科学教育コース」，「芸術身体教育コース」への再編  
文化特性に応じて，言語文化（国語教育系や英語教育系），社会文化（社会科教育系や家政教育系），科学文化（数学系や理科系や技術系），芸術・身体文化（音楽・美術系や保健体育系）に分けている。どの教科の教員免許を取るかは入学時ではなく2年次に決定するため，場合によっては教員免許取得希望者がゼロの教科もありうる。

○実施体制

- ・教育実践総合センター  
事業の中心・総括部である。年度ごとに進行する事業の実施・進捗促進・点検評価・改善のために，特任教員及び事務補佐員（学内措置）を擁する「教職支援室」を配備し，本字行の全体をコーディネートする。
- ・教育研究協議会  
県市町教育委員会の代表で構成し，事業の評価と改善意見を年度進行でまとめる。
- ・各種委員会  
「授業臨床部会運営委員会」，「教育ボランティア委員会」，「日本語教員プログラム委員会」

# 横浜国立大学

## 1 養成プログラムの改善について

### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について

学校現場における様々な問題に対応でき、その場その場での判断力を持ち、課題を解決していくことができる資質を身につけた教員を養成しようとしている。

### 質問2 本学における養成カリキュラムの中で、他大学に無い特色・特徴

#### ○「教育環境科目」

例えば学校以外での地域と結び付いた体験活動など、多様な領域を設けている。

#### ○1年次から開始し、徐々にステップアップしていく教育実習

今までは短期集中であったため、学生の中で深められていなかったが、これを改善するため、来年の教育実習から、3年次の前期を教育実習で集中する予定である。また、附属学校を中心として行うのは、実習生と現場の先生及び大学を連携させ、教員を育成する目的がある。

#### ○学校教育課程とそれ以外の課程において自由に授業を選択できる課程を横断する学習

学校教育課程以外の課程の科目を選択することが可能であり、学生一人一人の能力を高める目的がある。

### 質問3 現行免許法に規定された「科目」(教科, 教職)では不足と考えられる領域

ここ数年の傾向として、生徒指導や臨床分野の重要性の高まりがあり、教職に関する科目の増、教科に関する科目の減の傾向があるため、教科に関する科目が全体的に足りないと考えられる。

中学校も視野に入れた小学校の教師など、異なる学校種の免許を持つことができる、一貫した免許・カリキュラムなど、学校種間のギャップを埋めることができるよう、免許法の組み方を変える必要がある。

特別支援教育的な支援が必要な子どもの指導法や、総合的な学習の時間の指導法といった科目を必修化させることが必要である。

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

### 質問1 『在り方懇談会報告』『中教審答申(18年7月)』が出された時点での感想

#### それらが本学の教育改善に影響

これまで大学としても考えていることであったため、それほど大きな感想というものではなく、また大きな変化というものではないが、大学院における教員養成にこれまで以上に力を入れる必要があると感じた。また、教科教育の教員と教科専門の教員が協力するよう

になり、大学教員の資質向上を目指して全学部をあげてカリキュラム改善を行うようになった。

## 質問2 養成教育の改善が始まった時期、および、計画立案を担った組織、リーダー

平成16年に「教育実践総合センター」を設立し、様々な機関との連携を図り、教職大学院とは違う形で学生に力をつけさせることを目的としている。なお、この組織は平成22年4月より、「教育デザインセンター」となった。

## 質問3 本学の教職課程について、教員組織及び教育内容上の課題

教員を目指す学生に、核として身につけさせるものと、オプションとして身につけさせるものがあるが、これを整理する必要がある。

教養教育の内容を変える必要がある。

学生が柔軟なカリキュラムを組むことができるような体制を整える必要がある。

キャリアアップ研修など、大学教員の意欲を向上させる工夫が必要である。

## 質問4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組

修士課程において、教育インターンや教育デザイン研究などを行っている。

教育人間科学部以外の学部の学生でも、教員免許取得を可能とすることや、教職大学院へ進学することが可能となるような体制を整えている。

各附属学校と神奈川県立の高等学校の連携により、高校での教育実習を充実させている。

# 早稲田大学

## 1 養成プログラムの改善について

### 質問1 育成しようとする「教師像」「教師力」について

創設時（1903年）の理念に基づき、優秀な教育者を送り出し、広く実社会の各分野で活躍する有能な人材を、昔も今も育成しようとしている。「教師は、教師である前に人間でなければならない」という考えのもと、人間的基礎力の養成、すなわち「人間づくり」を行っている。

現在は全学で1年次に1,500人が教職課程に登録し、4年生で教育実習を経て免許を取得するものが800人～900人、実際に教壇に立つ者は200～300人。

これをもう少し、本気で教職を目指す学生を本気で支援するという仕組みにしなければいけないのではないかという問題意識はある。

### 質問2 本学における養成カリキュラムの中で、他大学に無い特色・特徴

教職課程においては、1年次から充実した教職教育を行い、質の高い教員を育成している。

学部が多いため、教育学部以外の各学部の専門を活かしつつ、それを教育学部や他学部で教員免許を取得しようとしている学生にフィードバックすることにより、幅広くかつ深い知識を身につけることができ、多様なタイプの教員を養成することが可能である。

### 質問3 現行免許法に規定された「科目」（教科、教職）では不足と考えられる領域

優秀な学生が教員ではなく、民間企業に流れるため、免許を取得した学生が、免許のみにとどまることなく、教員になろうとするような仕組みが必要である。また、教科に関する科目の単位数が少ないと考えており、これらの科目の充実が必要と考える。

国際化の問題に対応したものをカリキュラムに入れておくことも必要ではないか。

## 2 教育改善の課題設定と組織のあり方について

### 質問1 『在り方懇報告』『中教審答申（18年7月）』が出された時点での感想

#### それらが本学の教育改善に影響

早稲田大学は私立であるが、国立大学向けの「在り方懇」が出たときには、やはり学部としての空気が変わった。また、「中教審答申（18年7月）」については、やっぱりという思いがあり、開放制をどのようにしていくべきかという感じになり、ここからさまざまな取組を始めるきっかけとなった。

18年の中教審が出てから、小学校の教員養成課程の設置、教職大学院の設置などの改革が進められた。また、免許更新制への対応や教職実践演習も進められている。

## 質問2 養成教育の改善が始まった時期、および、計画立案を担った組織、リーダー

やはり、「中教審答申（18年7月）」が出た約5年前から、当時の白井総長を中心に、教職大学院の設置、教員免許更新制、初等教育学専攻科の設置等に取り組んだ。

教職実践演習の導入をきっかけに、それまで教育学部の中にあった教職課程委員会を全学的な組織に切り替えた。

また、教員養成GPをきっかけに、教育臨床GPや言葉の力GPなどに取り組んだ。またインターンシップの導入などもこれに合わせて進められた。

## 質問3 本学の教職課程について、教員組織及び教育内容上の課題

民間企業の就職と教員を併行して目指す学生が多く、特に就職活動のピークとなる3年後半～4年前半の時期の学生の指導。

## 質問4 養成教育の改善を実現するために本学が進めている特徴的な取組

教育実習の実施前年度の学年までに単位を必ず修得しておかなければならない科目を設け、教員免許取得のためのハードルを設定している。

教育委員会と連携を図り、ボランティアやインターンの充実を図っている。

私立中高連との連携も図っている。

## 訪問及び書面による調査への回答結果（追加調査）

以下は、下記の質問項目を中心に平成 22 年 3 月から平成 24 年 5 月にかけて実施した各大学の訪問及び書面による調査に対する各大学からの回答を元に、国立教育政策研究所の責任において編集したものである。

### 【質問項目（追加調査）】

#### 0. 「教職基礎」科目のうち必修科目

※「教職基礎」科目とは、教育職員免許法施行規則第六条表第二欄，第三欄に規定する科目をいう。

#### 1. 養成プログラムの改善，特に「教職基礎」科目について

質問 1 貴学では，教員養成段階（教職課程）において開講する「教職基礎」科目の内容，教育方法等について改善の取組を実施していますか。

質問 2 貴学では，「教職基礎」科目をどのように位置付けていますか。「教師力の育成」の観点から具体的にお答えください。

質問 3 「教職基礎」科目について，他大学にはない貴学独自の特色があれば具体的にお答えください。

#### 2. 免許状更新講習と「教職基礎」科目の関係について

質問 1 免許状更新講習の開設科目の中で，「教職基礎」科目に関連のある内容を取り扱っている科目について，内容を含め具体的にお答えください。

質問 2 免許状更新講習の開設科目の中で，他大学にはない貴学独自の特色ある科目・取組があれば，具体的にお答えください。（必修，選択ともに含む）

#### 3. 教員養成教育の改善に及ぼす影響について

質問 1 免許状更新講習の実施が教員養成教育の改善に及ぼす影響について，具体的事例や大学・学部としてのお考えがあればお答えください。

質問 2 そのほか，貴学の取組の「教職基礎」分野の改善に及ぼす影響について，具体的事例（教職実践演習の取組，FD の推進等）や大学・学部としてのお考えがあればお答えください。

【訪問及び書面による調査の対象大学と日程】

**訪問調査**

(平成 24 年) 10 月 23 日 : 立命館大学, 11 月 15 日 : 兵庫教育大学,  
12 月 3 日 : 岐阜大学, 12 月 6 日 : 千葉大学, 12 月 7 日 : 早稲田大学,  
12 月 19 日 : 玉川大学

**書面調査** (平成 24 年 11 月から 12 月)

上智大学, 広島大学, 山梨大学, 横浜国立大学

1. 岐阜大学	.....	167
2. 上智大学 ※	.....	170
3. 玉川大学 ※	.....	174
4. 千葉大学	.....	177
5. 兵庫教育大学	.....	180
6. 広島大学	.....	184
7. 山梨大学	.....	190
8. 横浜国立大学	.....	195
9. 立命館大学 ※	.....	197
10. 早稲田大学 ※	.....	203

注 : ※は私立大学, 無印は国立大学



# 岐阜大学

## 0. 「教職基礎」科目のうち必修科目

第二欄：「教職論（教職トライアル）」

第三欄：「教育実践史」

「教育心理学」

「教育経営論」

## 1. 教員養成プログラムの改善，特に「教職基礎」科目について

1-1 貴学では，教員養成段階（教育課程）において開講する「教職基礎」科目の内容，教育方法等について改善の取組を実施していますか。実施している場合，検討組織，内容等について具体的にお答えください。

改善の取組を継続して実施している。

平成16年度から「ACTプラン」として，大学の授業と学校の現場をむすぶ実践的な教育課程を編成し，平成19年からは，ACT支援室を設け，3名の実践指導講師を雇用している。計画段階から，学部将来計画委員会で議論を重ねるとともに，実習生を受け入れる協力校を依頼し，具体的な取組は教授会で決定した。その後は，ACT実施委員会を設け，教学委員会との連携のもとに多数の教員が実際に小中学校に学生とともに赴く体制をつくり，継続して実施方法の改善に努めている。

1-2 貴学では，「教職基礎」科目をどのように位置づけていますか。「教師力の育成」の観点から具体的にお答えください。

教職基礎科目（第二・第三欄）は，本学部においては，教職論（教職トライアル）・教育実践史・教育心理学・教育経営論で構成しており，「教師力の育成」（教育実践力の養成）という観点では，「教職論」を学部の教育課程の出発点に位置づけている。

1-3 「教職基礎」科目について，他大学にはない貴学独自の特色があれば具体的にお答えください。

本学部のACTプランの出発点に「教職論」（教職トライアル）を位置づけている。

附属小中学校に学生が教員とともに赴き，授業を参観し教師という仕事について学ぶ。附属の授業担当教員が学生に説明を行い，学生と意見交換をおこなう。担当教員は教職科目担当だけでなく教科教育，教科専門担当も含め学部教員全てが担い，科目の目標について共通理解を持って臨んでいる。

## 2. 免許状更新講習と「教職基礎」科目との関係について

2-1 免許状更新講習の開設科目の中で、「教職基礎」科目に関連のある内容を取り扱っている科目について、内容を含め具体的にお答えください。

免許状更新講習「教育の最新事情」担当者のなかに教職基礎科目担当者が含まれる。

2-2 免許状更新講習の開設科目の中で、他大学にはない貴学独自の特色ある科目・取組があれば、具体的にお答えください。（必修，選択ともに含む）

免許状更新講習の実施体制としては岐阜県に立地する国公立大学等及び県教委等が参画する「ネットワーク大学コンソーシアム岐阜」を構築しており、その運営は岐阜大学の全学組織としているが実態としては教育学部が担っている。これにより毎年度の受講者規模を把握した上で講座数を各大学と調整して開設することが可能となっている。また、県内で開設される講座の受講受付を「KMK-Gifu システム」に一本化していることについて受講生の評価が高い。

必修講習については、県教委も交えて講師団を組織しており、講師団執筆によるテキスト『教職リニューアル』（教員免許状更新講習事業コンソーシアム編集，ミネルヴァ書房）を出版，試験問題プールを作成している。テキスト作成により授業内容の大枠を定め講座間の差が出ないことにはなったが，担当教員の裁量・独自性を発揮しづらいことが課題である。なお，必修講習については各地域に出向いての講習を実施している。試行時にはインターネット遠隔教育システムを使用した遠隔教育型で実施したが受講生の評価が低かったため対面授業での実施としている。

更新講習導入以前は，県教委の現職教員の12年目（法定10年目）研修において大学研修（5日間）を実施しており，現職教員の研修課題に応じた演習・個別指導を全学体制で実施していた。大学研修自体は免許状更新講習の実施に伴い県教委との話し合いの結果廃止となったが，この経験が全学体制での多様な選択科目の開設に活かされている。

### 3. 教員養成教育の改善に及ぼす影響について

3-1 免許状更新講習の実施が教員養成教育の改善に及ぼす影響について，具体的事例や大学・学部としてのお考えがあればお答えください。

影響は担当教員の授業の中にあられる場合があるかもしれないが，学部としては承知していない。

免許状更新講習実施以前から，現職教員の12年目（法定10年目）研修における大学研修，教職大学院に在籍する現職教員，ACTプランにおける実習への指導等で，現職教員・学校現場に関わる機会が全ての教員に日常的にある。このため，従前から現職教員がどのような知識・経験を有しているか知っていたことが免許状更新講習の授業内容構成に活かしていると考えられる。

3-2 そのほか、貴学の取組の「教職基礎」分野の改善に及ぼす影響について、具体的事例（教職実践演習の取組、FDの推進等）や大学・学部としてのお考えがあればお答えください。

「教職基礎」にかぎっての「改善」の「具体的事例」や、学部としての「考え」はない。ただし個々の授業でさまざまな工夫改善が行われていることは予想される。

教育課程全般を検討する委員会は本年9月に新設したが、まだ具体的な検証に取り組むにいたっていない。

地域に立脚している師範学校以来の伝統もあり、従来から地域教育界との関わりが深い。法人化以降、本学教育学部が地域密着型の教員養成学部として成り立っていることがより明確になった。従来から県教委等と連携することは当然として種々模索を続けてきたところ、法人化以降の教授会での議論の結果平成16年度からのACTプランに結実し、学部教員全員が常に学校現場を見ながら授業・学生の指導を行うという意識が共有され、実践科目を全教員で担当する体制が実現できた。実際、学生定員の過半数が県内出身者であり、卒業生とは実習や研修等を通じて組織としても教員個人としても日常的な付き合い、結びつきがあり、そのような地域との関係が教員の授業実践及び授業改善に影響している。例えば、ACTプランは県教委との話し合いの上で構築したものであり、教員としての実践的な力を育成していくために体験と省察とを往還させる教員養成カリキュラムとして開発したものであるが、裏面としては学生の実習を受け入れることによる現場教員の力量向上も期待したものである。また、4年次の「教職インターン」を履修しその評価が高かった学生は高い確率で教員採用されているなど、採用についてはACTプランの成果が現れていると考えている。

# 上智大学

## 0. 「教職基礎」科目のうち必修

第二欄：「教職概論」

第三欄：「教育原理Ⅰ」

「教育心理学」

「比較教育社会学」

## 1. 教員養成プログラムの改善，特に「教職基礎」科目について

1-1 貴学では，教員養成段階（教職課程）において開講する「教職基礎」科目の内容，教育方法等について改善の取組を実施していますか。実施している場合，検討組織，内容等について具体的にお答えください。

「教職基礎」科目に限らず，教職に関する科目については，何らかの意味で実践的な知見が反映されるようにと考えており，「教育方法」「教育課程」「特別活動」「教科教育法」の一部では実践経験のある教員ないしは学校現場と日常的に連携して研究活動を進めている教員が担当し，応分の成果を挙げていると判断しています。

「教職基礎」科目については，「教育の意義等に関する科目」に相当する「教職概論」を3年前からカトリック高校の教諭・校長を経験した者が担当しており，以前に比べ，かなり実践の具体に即したものと内容の改善がなされました。学生からも概して好評であり，教員志望の学生の増加や，教職を目指す上での意識の向上にもつながっていると思われれます。

「教職概論」以外の「教職基礎」科目については，想定される親学問が教育哲学，教育史学，教育社会学，教育心理学等であり，この分野の我が国の研究者養成の現状から見て，担当者の資質・能力が，まだまだ理念的，抽象的，学術的な専門性に留まらざるを得ない部分があり，このことは本学でも例外ではありません。

「教職基礎」科目の内容，方法等については，法令上の趣旨を全うするよう，必要に応じ，担当者に対して科目の趣旨についての説明とシラバスの確認を課程センターで行ってはいませんが，それ以上の細かな部分については担当者に一任しています。

科目間の内容のすりあわせや調整，個々の科目を超えたカリキュラム全体としての整備を進めることで，より一貫した指導が行える可能性もあり，学内で検討したこともありますが，そうすることが各教員に対する一種の規制として働く危険性もあり，個々の教員の専門性や持ち味を存分に発揮することが各科目の質的向上につながる面も大きいことから，目下のところ，この可能性については踏み込めないでいます。

1-2 貴学では、「教職基礎」科目をどのように位置づけていますか。「教師力の育成」の観点から具体的にお答えください。

1-1でも記したように、想定される親学問の特質や現状からして、理念的、抽象的、学術的な内容が中心となりがちであり、教育学や教育心理学の入門コース的な位置付けになっている部分もあります。

もともと、教師力には、実践研究を進める力量や自身の営為を深く内省し刷新する資質も含まれると考えており、そのためには教育という現象や営為を原理的、本質的にとらえる資質・能力が不可欠でしょう。とりわけ、今後、教育を巡る情勢が一層流動的で変化が激しいものとなることが予測されることから、むしろそういった変化に主体的に対応するためにも、教育や子どもについて原理的、構造的に把握していることは重要であると考えます。そこでは、教育について哲学的、歴史的、社会学的、心理学考察を行える基礎的能力や態度が重要な武器となるでしょう。

また、本学では「教育方法」「教育課程」「特別活動」を中心にかなり実践的で即戦力となる内容を取り扱っていることもあり、全体のバランスという意味でも、「教職基礎」科目については、現状の理念的、抽象的、学術的な内容であることにも十分な意味があり、教職に関する科目のカリキュラム全体としては、現状にそれほど大きな問題があるとは考えていません。

1-3 「教職基礎」科目について、他大学にはない貴学独自の特色があれば具体的にお答えください。

特にありません。むしろオーソドックスな内容を高い水準で実現することに心を砕いています。

## 2. 免許状更新講習と「教職基礎」科目の関係について

2-1 免許状更新講習の開設科目の中で、「教職基礎」科目に関連のある内容を取り扱っている科目について、内容を含め具体的にお答えください。

「必修」の12時間で、内容は以下の通りです（各3時間、各1名、計4名の専任教員で担当）。

- ・「習得」「活用」「探究」の学力論・授業論と「言語活動」への対応を中心に、学習指導要領改訂の趣旨を、その学習心理学な根拠と教育方法学的な知見を示しながら論じる。
- ・教育の機会や達成される学力の格差に関わる内外の社会学的研究を紹介しながら、現在の学校とそれを取りまく社会・経済的状況について論じ、学校と教師としての対応可能性について考える。
- ・多様な発達障害（LD, ADHD, 自閉症, アスペルガー等）について、発達心理学の研究

成果，研究動向を紹介しながら，それぞれの特質と対応のポイントを論じる。

- ・学校の危機管理を巡る基本的な問題について概観した上で，外国籍児童・生徒や帰国子女への学校及び教師の対応を巡って具体的な事例を示しながら論じる。

「選択」の中には「教職基礎」科目に関連のある内容を扱った科目はありません。

## 2-2 免許状更新講習の開設科目の中で，他大学にはない貴学独自の特色ある科目・取組があれば，具体的にお答えください。（必修，選択ともに含む）

「選択」の中で，カトリック大学としての特質と「宗教」免許を出している社会的責任から，「キリスト教ヒューマニズムと人間の尊厳」という科目を実施しています。聖書に依拠しながらキリスト教ヒューマニズムとは何かを解き明かすと共に，それを基盤とした児童・生徒への接し方，教師としてのあり方，授業や学校行事の展開，学級経営のあり方等，教師の仕事の日常を振り返る内容となっています。「宗教」免許取得者はもちろん，ミッションスクールに勤める一般の教員に向けての科目として設定され，関係者，関係学校から好評いただいています。

「選択」の中で，「学校におけるESD（持続可能な開発のための教育）の展開」という科目を実施しています。開発教育，国際教育協力，異文化教育学，総合的な学習の時間をそれぞれ専門とする4名の教育学科の教員が担当し，ESDとは何かに始まり，実際にESDを学校で展開する上での理論的，実践的諸問題について，ワークショップを交えながら指導しています。

## 3. 教員養成教育の改善に及ぼす影響について

### 3-1 免許状更新講習の実施が教員養成教育の改善に及ぼす影響について，具体的事例や大学・学部としてのお考えがあればお答えください。

免許状更新講習実施後の担当教員のミーティングの中で，以下のような声が聞かれました。

- ・日頃，学校や教員と十分な接触をすることなく教職課程科目を担当してきたが，今回，講習を通して現場の先生方と話す機会を持ち，先生方の悩みや考えていることなどが随分と見えてきた。今後の授業の中に今回見えてきたことを取り入れると共に，教員を目指す学生への接し方にも生かしていきたい。（専門は数学，教育実習の事前指導で「数学科」の学生を担当）
- ・現場の先生方に教えるということで随分と緊張もしたが，自分が普段研究している学術的な内容が意外なほど好感をもって受け入れられ，かえっておどろくと共に，自分の研究にも意味があるとの自信を持ってうれしかった。（専門は教育史，「教育原理

I」を担当)

このような担当教員の経験や気付きは、各人の授業や学生指導において、直接・間接に影響を及ぼすものと思われます。この意味で、何よりも教職課程科目を端とする大学教師が小・中・高の教員と直接的に関わりを持つことが大きいと思います。

3-2 そのほか、貴学の取組の「教職基礎」分野の改善に及ぼす影響について、具体的事例（教職実践演習の取組、FDの推進等）や大学・学部としてのお考えがあればお答えください。

特にありません。

もともと、教職実践演習担当予定の教員は、実践経験のある教員、すでに日常的に学校現場と関わって仕事をしている教員なので、彼らにとっては、免許状更新講習が新たな学びの場とはなっていないという事情によるので、決してネガティブな意味ではありませんが。

# 玉川大学

## 0. 「教職基礎」科目のうち必修科目

第二欄：「教師論」

第三欄：「教育の原理」

「人間の発達と学習」

「学校制度と社会」

## 1. 教員養成プログラムの改善，特に「教職基礎」科目について

1-1 貴学では，教員養成段階（教職課程）において開講する「教職基礎」科目の内容，教育方法等について改善の取組を実施していますか。実施している場合，検討組織，内容等について具体的にお答えください。

- ・検討組織としては教職課程委員会（各学科から選任している教職担当1名）があり，教師教育リサーチセンター長が委員長である。24年度から委員会の下に教職担当者会を設置し，実務内容の連絡協議を毎月実施し，機能を充実させた。
- ・本学においては，「教職基礎」科目について教育学部と他学部で共通の科目としている。教職に関する科目についてはこれまで教育学部に任せていた面があったが，教師教育リサーチセンターと教育学部で調整し，教職課程としての汎用的教育内容を構築していく取組を進めている。
- ・同一科目の授業シラバスを共通にするには至っていないが，シラバスチェックは教師教育リサーチセンターで行っている。教科に関する科目については学士課程教育センターにおいて，シラバスチェックを実施している。なお，教育実習（事前事後指導を含む）及び，教職実践演習については25年度から全学統一シラバスで実施する予定である。
- ・客観的データや教育委員会・学校等のニーズを元に教員養成プログラム改善を行いたいと考えており，卒業生の追跡調査の実施，当大学が主催する近隣教育委員会との協議会，校長会・学校との意見交換を行っている。卒業生の追跡調査は22年度から初め，以後毎年度実施する体制とした。
- ・第二欄「教師論」を25年度に「教職概論」に名称変更する。シラバス等は逐次改善しているが，名実ともに「教師論」から「教職」論に改革するための変更である。
- ・第三欄については25年度から「教育の原理」から「教育原理」に，「人間の発達と学習」から「学習・発達論」，「学校制度と社会」は「教育の制度と経営」に変更する。

1-2 貴学では，「教職基礎」科目をどのように位置づけていますか。「教師力の育成」の観点から具体的にお答えください。

- ・本学は，玉川教師訓（「子供に慕われ，親たちに敬われ，同僚に愛せられ，校長に信ぜ



られよ)を实践できる教師の育成を目指しており、そのために備えるべき教師の力量として、①確かな学力と健やかな体を育てる「学習指導力」、②豊かな心を育て自己実現を図る「幼児・児童・生徒指導力」、③ともに高めあうクラスをつくる「学級経営力」、④新たな学校づくりを推進する「協働力」の4つを定め「本学が目指す『教師像』」としている。この「本学が目指す教師像」と、教職実践演習に含める事項等と代表的な科目名の対応関係を整理した一覧表を作成した。その中で、「教職基礎」科目に当たる4科目については、「本学が目指す『教師像』」との関係では全ての力の共通基盤となる「教育に対する高い理念・意識を持ち、豊かな教育的愛情を有すること」に対応し、教職実践演習に含めることが必要な事項の「①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項」に対応すると位置づけている。

### 1-3 「教職基礎」科目について、他大学にはない貴学独自の特色があれば具体的にお答えください。

- ・25年度から教育学部以外の学部においても2年次からだったものを1年次から教職課程を履修することができるように改編するとともに、これまで教育学部の学生のみを対象に行ってきた1年秋学期の実習プログラム「参観実習」を導入する予定である。
- ・全学大学院研究科の教職課程（専修免許状）について、25年度に教職に関する科目に該当する3科目6単位（「教育内容方法研究」「教育制度学研究」「教育実践学研究」）を選択科目として開設する。これらをゆくゆくは必修科目としたいと考えている。

## 2. 免許状更新講習と「教職基礎」科目の関係について

### 2-1 免許状更新講習の開設科目の中で、「教職基礎」科目に関連のある内容を取り扱っている科目について、内容を含め具体的にお答えください。

- ・「必修」講習については、項目ごとに各教員が分担、定められた内容・項目等を網羅するよう担当教員間で調整している。テキスト冊子を作成して事前（6月頃）に受講者に送付している。試験が多肢選択で難しいとの評判だが、受講希望者が多く先着順ですぐに埋まってしまう。
- ・「必修」講習については、学校種・免許教科等にかかわらず汎用的な内容を心がけるとともに、広い視点で教員をめぐる状況や専門性のとらえ方などを提示し、深い省察を促すことを目指している。

### 2-2 免許状更新講習の開設科目の中で、他大学にはない貴学独自の特色ある科目・取組があれば、具体的にお答えください。（必修、選択ともに含む）

- ・選択科目については、課程認定を受けている学部全てで対応するというのが基本姿勢である。近隣の学校教員に事前アンケートを取り、ニーズを把握した上で教員免許状講習

委員会事務局が科目候補を検討し、当委員会で決定し各学部に打診している。

### 3. 教員養成教育の改善に及ぼす影響について

3-1 免許状更新講習の実施が教員養成教育の改善に及ぼす影響について、具体的事例や大学・学部としてのお考えがあればお答えください。

3-2 そのほか、貴学の取組の「教職基礎」分野の改善に及ぼす影響について、具体的事例（教職実践演習の取組、FDの推進等）や大学・学部としてのお考えがあればお答えください。

・1-2で回答したとおり、教職実践演習の導入に伴いで到達目標、評価基準を明文化し、各科目との関係を整理した。また、教職実践演習は免許種ごとに学部学科横断でクラスを編成し、大枠は統一シラバスとして、各免許種の特徴に応じたシラバス構成とすることとした。

・当大学主催の近隣教育委員会との協議会、教育実習受入れ校へのアンケートなどから、教育実習生の評価をはじめとした生の声を教師教育リサーチセンターが集約し、一元的に対応している。教師教育リサーチセンターがあることによって、継続的・計画的な教育委員会等との連携を可能にし、全学体制での教職課程の改善を可能としている。

・開放制の中で教職課程をどう取り扱うか検討した結果、各学部内でこれまでコース制としてきた教職課程を学科として設ける方向で改組を検討している。教育学部だけではなく各学部で設けることで、各専門分野への意識が高くかつ教職への熱意のある学生を確保でき、また各専門分野の質の高い教育を保証できると考える。各専門分野の教育については各学部が第一義的責任を有しつつ、その内容は教師教育リサーチセンターがチェックして教職課程としての妥当性・質を保証する体制を取っていく。

# 千葉大学

## 0. 「教職基礎」科目（うち必修科目）

第二欄：「現代教育論」

第三欄：「学校と教育」

「発達と学習の心理学」

「社会と教育」

## 1. 教員養成プログラムの改善，特に「教職基礎」科目について

1-1 貴学では，教員養成段階（教職課程）において開講する「教職基礎」科目の内容，教育方法等について改善の取組を実施していますか。実施している場合，検討組織，内容等について具体的にお答えください。

- ・課程認定を受けていない学部・大学院所属の学生も教育学部の科目等履修生となれば教員免許取得が可能であるが，それが教職員にも周知が徹底されていないため，学生へのガイダンスが十分に行えていない。これを改善することも含め，今年度，全学の教職課程担当教員を1名配置した。教職課程の責任体制を確立するため全学教職センターといった組織化の必要性も感じてはいるが，具体的な検討には至っていない。

1-2 貴学では，「教職基礎」科目をどのように位置づけていますか。「教師力の育成」の観点から具体的にお答えください。

- ・免許法上の「教職基礎」科目という意識はしていないが，当大学の教職プログラムの中で基本的・原理的な理論・知識等の習得等を目的とした科目という位置づけと考える。

1-3 「教職基礎」科目について，他大学にはない貴学独自の特色があれば具体的にお答えください。

- ・第二欄の「現代教職論」は，これを研究分野とする教員がいるわけではないため教育学と心理学の教員が担当している。特に，県教委との人事交流による実務家教員が中核となって担当し，具体的事例を題材としたグループディスカッションや教師・生徒・保護者役となるロールプレイングを採り入れている。
- ・前回の免許法改正時に，教育等の現場に携わる方を非常勤講師として授業に参画させる「実地指導講師」制度を創設した。教職科目についてはこの制度により15コマ中最大10コマまで実地指導講師が担当することができる。ここ10年ほどで，この制度を活用して現場の方と協力して授業を行う教員が増えてきた。

## 2. 免許状更新講習と「教職基礎」科目の関係について

2-1 免許状更新講習の開設科目の中で、「教職基礎」科目に関連のある内容を取り扱っている科目について、内容を含め具体的にお答えください。

2-2 免許状更新講習の開設科目の中で、他大学にはない貴学独自の特色ある科目・取組があれば、具体的にお答えください。（必修、選択ともに含む）

- ・必修講座用のテキスト『教育の最新事情 教員免許状更新講習テキスト』（千葉大学教育学部附属教育実践総合センター編集 福村出版）を作成し2年おきに更新。テキストでは講習事項・細目・含めるべき内容・留意事項の全てについて網羅している。文科省に事前に確認した上で、受講生がテキスト内容を自習することを前提として、講義において教員はテキストの全てを取り扱う必要がないこととしている。このため、短い講習時間でも授業内容が細切れにならず、担当教員の専門性等を活かした深みのある授業の展開が可能となっている。担当教員も5名程度で分担したり1人で全てを担当したりと様々なバリエーションで実施している。
- ・必修について「出前講座」と称して、茂原・市原・成田の各地域に出向いての講座を開設。県教委を經由せず直接に各地域の市町村教育委員会と連携し、教育団体の所有する教育会館を会場として教育委員会や教育団体の協力を得て講習を運営。地域に出向くことは大学として意思決定していたが、試行時に県教委との連携がうまくいかなかったところ、人事交流による実務家教員が該当地域出身であったため彼の尽力で市町村教委との直接の連携が可能となった。
- ・銚子地域については、当該地域に立地する千葉科学大学（私学）と連携。千葉科学大学が実施する必修講習において、担当教員4名中3名が当大学の教員。
- ・千葉県教委（教職員課、指導課、総合研究センター）と研修等に関する実務者同士のワーキンググループを2カ月に1回程度のペースで開催しており、免許状更新講習の実務について細かな調整等を行っている。
- ・免許状更新講習の実施体制は当初、全学組織として設けたがその後教育学部内の組織に改組した。当大学への要望として多様な科目を開設してほしいということがあったため、当初は全学部を選択科目開設を割り当てていたが、実施体制の縮小に伴い現在は教育学部内での割り当てとなっている。多様な選択科目の開設が当大学の特色と考えているが、必修を担当する教育学・心理学の教員については、負担との関係から選択科目を開設しづらい状況にあり、カウンセリング、人権教育、携帯電話問題など要望があると考えられる選択科目を開設できていない。

## 3. 教員養成教育の改善に及ぼす影響について

3-1 免許状更新講習の実施が教員養成教育の改善に及ぼす影響について、具体的事例や大学・学部としてのお考えがあればお答えください。

- ・もともと学校教員との交流はかなりあり、具体的には現職教員の委託研究生としての受け入れや、認定講習の実施、県の研修への講師として参加などである。ただし、日頃学校現場との交流がない教員にとっては、初めての現場の学校教員との交流の機会となりインパクトはあったように思われる。また、事後評価で具体的に厳しい指摘等を受けたことも相当なインパクトがあった。

**3-2 そのほか、貴学の取組の「教職基礎」分野の改善に及ぼす影響について、具体的事例（教職実践演習の取組、FDの推進等）や大学・学部としてのお考えがあればお答えください。**

- ・教職実践演習については、2年程前から委員会を設け、これまでとは180度違うというムードで準備している。具体的には、チームで取り組むという認識の下に、担当教員による会議で分担を決め、特別支援に関しての共通DVDを作成したり、共通教材を共同で作成したりしている。その準備の中核を県教委との交流人事による実務家教員が担い、彼らの熱意・切迫感が牽引力となっている。
- ・県教委と交流人事を行っており、3年から5年の任期で指導主事級の学校教員を任用している。客員教授や非常勤講師ではないため、組織の中に入ってコーディネーターとしての能力を発揮しており、様々な架橋を実務として担う教員養成プログラム改善のキーパーソンといえる。

# 兵庫教育大学

## 0. 「教職基礎」科目のうち必修科目

第二欄：「教職原論」

第三欄：「教育基礎論」又は「教育史」

「教育心理学」又は「発達心理学」又は「学習心理学」

「教育社会学」又は「教育制度論」

## 1. 教員養成プログラムの改善，特に「教職基礎」科目について

1-1 貴学では，教員養成段階（教職課程）において開講する「教職基礎」科目の内容，教育方法等について改善の取組を実施していますか。実施している場合，検討組織，内容等について具体的にお答えください。

「教職基礎」科目に限ったわけではないが，ファカルティ・ディベロップメント推進委員会において，毎年度全授業科目を対象とした「学生による授業評価」を実施し，教員の授業技術向上に取り組んでいる。また，大学院教務委員会及び学部教務委員会との連携により，授業計画（シラバス）を点検し，授業計画・内容の向上充実に取り組んでいる。併せて，授業公開を行うことにより，教員相互の「授業研究」を促進し，個々の教員及び大学全体の授業改善を推進している。

学部教務委員会においては，①小学校（初等教育）教員養成に重点をおいた教育課程充実・精選，②現代的な社会問題にも対応できる資質を高める教養教育の構築，③教職に就くためのキャリア教育の充実，④今日の学校教育課題への対応，⑤実地教育とその他の授業科目のコンカレント（協働）のさらなる促進，を柱とした学部教育課程の改革を行い，平成20年度入学生から適用している。

さらに，学年進行中に生じた新たな課題に対処するため，平成24年度には教育研究評議会の下に学校教育学部教育課程検討WGを設置し，教育課程の改善に向けた取組を行っているところである。

なお，現在の教育課程においては「教職基礎」科目を1・2年次に配当しているが，一連の実地教育科目を経た3・4年次にも配当して，実践ベースで教職基礎（教職教養）を問い直す学修機会を設けられるような科目配置も今後検討に値すると考える。「教職基礎」科目に限らず全科目について，4年間の学びあるいは育ちというものを意識化するための教育課程を編成するためには，系統性を持った科目配置を行えば十分というわけではなく，他科目との関連性を明確化する中で各授業科目の内容が仕分けされ，大学教員の意識改革が行われていき科目・授業レベルの教育改善につながっていくという各科目レベルにまで踏み込んでいくことが今後必要である。

学生支援として教職大学院の研究連携推進センター及び学部の教職キャリアセンターに小中学校長OBをコーディネーターとして配置して教員採用指導講座を実施している。この講座は単位化されていないが、コーディネーターとのやりとりの中で学生は実質的に実践ベースでの教職基礎の問い直しを行っている。

**1-2 貴学では、「教職基礎」科目をどのように位置づけていますか。「教師力の育成」の観点から具体的にお答えください。**

「教職基礎」科目は、後述の教職キャリア科目群の中に置かれる教職基礎科目として位置づけられている。教職キャリア科目群においては、教職に就くための授業科目を教職基礎科目、教職支援科目、教職発達科目の3つの科目区分に体系化しており、教職基礎科目は学校教育及び教職の基礎的・全体的理解を促すために開設している。

なお、教職基礎科目は、本学において養成すべき教師像を具体的に示した教員養成スタンダード（小学校版・幼稚園版）で定める5領域（①学び続ける教師，②教師としての基本的素養，③子ども理解に基づく学級経営・生徒指導（子ども理解に基づく指導と学級経営），④教科等の指導（保育の展開と指導），⑤連携・協働）のうち、主として①～③の資質能力を修得するものとして位置づけられている。4年次後期に開講される「教職実践演習」において、教員として身につけておくべき最小限必要な資質能力や水準を満たしているか確認し、全学年を通じた「学びの集大成」として、4年間の成長を確認することを目的としている。将来教員になる上で、自己にとって何が課題であるのかに気付き、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図ることで、採用後に円滑なスタートを切れるように求めている。

24年度までに教員養成スタンダードと各授業科目との関係を示すカリキュラムマップを整備したところであり、25年度以降、教員養成スタンダードのシラバスへの反映を実施すべく検討中である。

**1-3 「教職基礎」科目について、他大学にはない貴学独自の特色があれば具体的にお答えください。**

「教職基礎」科目を含め、本学学部の教育課程は、1年次から4年次の4年間にわたる実地教育（教育実習）を開設し、各年次の実地教育の履修を通して、教養科目群、教職キャリア科目群、教育実践・リフレクション科目群、専修専門科目群の諸成果が統合化・協働化されるようにコンカレント型の教育課程を編成している。

**2. 免許状更新講習と「教職基礎」科目の関係について**

2-1 免許状更新講習の開設科目の中で、「教職基礎」科目に関連のある内容を取り扱っている科目について、内容を含め具体的にお答えください。

平成24年度免許状更新講習において本学学部の「教職基礎」科目に関連のある内容を実施しているものは、必修領域講習6講習に加え、選択領域講習5講習である。

また、必修領域講習は、「教職基礎」科目（第二欄及び第三欄）に相当する内容を網羅した講習を開設しており、選択領域講習は、「教職基礎」科目（第三欄）「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の課程（障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。）」及び「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項」のうち、不登校回復支援や学級経営に関する内容の講習を開設している。

本学が開設する免許状更新講習必修領域の受講生評価が高いのは、担当教員が既に教職大学院の授業を通じて現職教員との関係を構築していたことが大きく影響していると考えられる。

2-2 免許状更新講習の開設科目の中で、他大学にはない貴学独自の特色ある科目・取組があれば、具体的にお答えください。（必修、選択ともに含む）

・充実したテキスト冊子による必修領域講習

本学の必修領域講習（平成21年度：定員1200人、22年度：1070人、23、24年度：各1050人）は、資料を厳選し、統一された体裁のテキスト冊子により連続2日間（12日間）で実施している。

・土木学会関西支部との共催による講習の実施

土木学会関西支部との共催により、主に防災・環境に関する実地講習を実施（平成22年度～）している。

・幼稚園教諭対象の必修領域講習の実施

幼稚園教諭対象の必修領域講習（平成22年度：70人、23、24年度：各50人）を実施している。

・なお、全科目を通じて、教職大学院レベルのものを提供したいという共通の認識を持っている。

**3. 教員養成教育の改善に及ぼす影響について**

3-1 免許状更新講習の実施が教員養成教育の改善に及ぼす影響について、具体的事例や大学・学部としてのお考えがあればお答えください。

本学は、現職教員対象の研修講座の開講や校内研修会等への講師派遣などにより、大学院教育で培ってきた実践に根ざした教育研究成果を積極的に学校現場に還元しており、免



許状更新講習においても、受講者からの事前アンケートを踏まえ、最新の知識技能が身につく内容や教材を活用した講習を行い、受講者から事後評価を受けることにより、学校現場の実情や現職教員の意見や要望など学校現場を踏まえた教育活動を行う良い機会となっている。

また、このことは正課の学部・大学院の教育活動においても、講習用に準備した講習内容や教材・資料等を活用することにより、学校現場を意識した最新の知識・技能を踏まえた実践的で分かりやすい授業を行うためのFD活動とみなせる教員養成教育の質向上の取組であると考えられる。

**3-2 そのほか、貴学の取組の「教職基礎」分野の改善に及ぼす影響について、具体的事例（教職実践演習の取組、FDの推進等）や大学・学部としてのお考えがあればお答えください。**

本学では、平成21年度から「教員養成スタンダードに基づく教員養成の質保証」の取組を開始し、幼小中高の新任教員に求められる最小限の資質能力を学部全授業科目と資質能力の対応関係の明確化（カリキュラムマップの作成）、学生の自己評価のための具体例の作成、CanPassノート（eポートフォリオ）における自己評価と資料の蓄積等の取組を行った。

特に、カリキュラムマップの作成にあたっては、各教員の開設授業科目と資質能力の対応関係について検討を依頼した結果、担当授業科目の意義等について、各教員が改めて考える機会となった。

・教職実践演習の導入に伴い、各実習科目について関係性を明確化していくことが今後求められると考える。例えば現時点では、2年次でのマイクロティーチングの内容や求める技量等というものと、基礎実習で身につけるべき技量等、4年次の教職実践演習で行う模擬授業の内容というのはどういう関係性を持つべきなのかということは十分検討していない段階である。

# 広島大学

## 0. 「教職基礎」科目のうち必修科目

第二欄：「教職入門」

第三欄：「教育の思想と原理」

「児童・青年期発達論」

「教育と社会・制度」

## 1. 教員養成プログラムの改善，特に「教職基礎」科目について

1-1 貴学では，教員養成段階（教職課程）において開講する「教職基礎」科目の内容，教育方法等について改善の取組を実施していますか。実施している場合，検討組織，内容等について具体的にお答えください。

### （1）改善の検討組織

広島大学教育学部では，広島大学の「到達目標型教育プログラム（HiPROSPECTS）」と称する教育プログラムのもとで，教員養成を行っている。

広島大学では，教職実践演習と教員免許ポートフォリオの導入に伴い，「教員養成広大スタンダード（8 規準）」を設定し，教職授業の内容，ポートフォリオ（評価材），教育実習，教職実践演習の一貫性や整合性が保たれているかという観点から，教育部会，教育実習部会及び担当プログラム委員会が連携して，「教職基礎」科目の内容，教育方法等について点検評価を実施し改善を行っている。

### （2）改善の内容（具体例）

#### ◆第二欄「教職入門」について

「教職入門」は，以前は法規等の基礎知識を講義室で学ぶ内容だけであったが，学生の教職への強い動機づけとして，地域の公立小学校を訪問し，そこでの授業と教師の職務の一部を観察する内容を盛り込んでいる。

具体的には，15 コマの授業のうち 5 コマを公立小学校への実地見学にあて，教師の職務，使命感，子どもへの愛情等について，実地をふまえた教員養成を行っている。5 コマ分の構成は次のとおりである。

事前学習①（全体で行う。授業の見方，学校見学の意義などを学ぶ。）

事前学習②（実地見学校ごとに行う。実際に行く学校の時間割や指導案などの資料に基づいた実践的内容。訪問する学校ごとに複数のグループに分かれ，実地見学の目的や方法について，話し合いをするなどして共有する。）

実地見学（教員 1 名と TA1 名とが引率する。見学の内容は，校長先生の講話，授業見学（45 分間見学），見学についての振り返り。司会や挨拶を学生が担当し，責任感を涵養す

る。)

事後学習①(実地見学校ごとに行う。実際に行った学校で学んだことを、グループごとに発表し共有する。)

事後学習②(学校ごとに学んだ内容を代表学生が発表し、それぞれの学校で学んだことを共有する。)

以上の5コマは実務家教員が計画し実施する。大学教員5~6名が事前学習②, 実地見学, 事後学習①に関わる。実地見学対象校は、東広島市内の小学校5~6校。この実地見学は、教育学研究科と教育委員会との連携事業の一つに位置づけられている。TAの院生が5名雇用され、実務家教員と一緒に授業を運営している。大学、教育委員会、学生、院生が一体となっていて行われている授業である。

本授業科目は、第1学年後期(2セメ)に開設されており、第1学年前期(1セメ)の「小学校教育実習入門」(第五欄)における附属学校への訪問をさらに発展させることをめざしている。これらは、リンクしている授業であり、体験活動をコアとした教員養成カリキュラム改善の一環である。「小学校教育実習入門」における附属学校への訪問が「よい授業を学ぶ」ことであるのに対し、本授業科目は、公立学校での教師の仕事に着目させることをめざしている。教職という仕事を全体的に把握するのに貢献する授業である。この実地見学は、第2学年前期(3セメ)の「教育実習観察(くつつき実習)」へとつながっている。つまり、本授業科目は体験活動と理論とを往還させるように改善したものである。

#### ◆第三欄「学校教育基礎論」について

「学校教育基礎論」は、第1学年後期(2セメ)に開設されている。第1学年前期(1セメ)の「小学校教育実習入門」、第1学年後期(2セメ)の「教職入門」での実地見学の体験を、第2学年の「教育の思想と原理」、「教育と社会・制度」等の理論へとつなぐ目的で開設された。そのため、「学校教育基礎論」は、教職の法的根拠、教育原理論、授業分析力、現代の教育問題への省察の4つの内容で構成されている。教師力を実践と理論との往還力、あるいは実践の省察力ととらえるなら、この授業科目は学生の実地体験を理論へとつなぐ役割を果たしており、その点で実践と理論とがつながることを体験的に学ぶことのできるものである。

毎回の授業で、ディスカッションやグループ討議、学生による発表を取り入れているが、それは知識を学ぶだけでなく、学んだ知識を使ったり、他の学生の意見を聞いて自分の意見を修正したり深めたりする経験を積ませるためである。それは学び続ける教師が有為な教師のひとつのあり方だと考えているからである。

一方的に知識を学ぶ講義形式から、学生の発表を主体とした対話のある講義形式に改善した例である。受講生が100名余りの大人数でも、対話のある講義形式は可能である。

◆教科書の作成について

「教職基礎」科目（第三欄）として開設される授業科目のうち心理学系の科目は、心理学プログラムの専門科目として位置づけられている。そのため、心理学プログラム教員会において、心理学プログラムのカリキュラムにおける科目の位置づけ、内容、評価などについて随時点検評価を行っている。

これまでは毎時間の講義内容をまとめた自作プリント教材を用いていたが、受講生による授業評価アンケートで講義全体を見渡せるまとまった教科書を求められたため、心理学系の科目の講義内容をまとめて、次のような教科書を作成し、平成25年度の授業から使用する予定である。

森敏昭・岡直樹・中條和光（2011）『学習心理学—理論と実践の統合をめざして』，培風館

1-2 貴学では、「教職基礎」科目をどのように位置づけていますか。「教師力の育成」の観点から具体的にお答えください。

（1）位置づけの原則

広島大学では、「教職基礎」科目を「教師力の育成」の観点から「教員養成広大スタンダード（8規準）」に位置づけている。

（2）位置づけの具体

◆「教師力」を大きな意味で、理論と実践とを往還する能力（省察力）と捉え、「教職科目」を理論と実践とを往還させるために必要な基本的知識と技能を習得させる科目として位置づけている。

「教職科目」は第1学年後期の「教職入門」（必修）、「学校教育基礎論」（選択）に始まり、第2学年の「教育の思想と原理」（必修）、「児童青年期発達論」（必修）、「教育と社会・制度」（必修）、「学校教育思想史」（選択）と、ほとんど教壇実習の前に終わる。

第1学年前期の「小学校教育実習入門」の学校体験→第1学年後期の「教職入門」（学校体験）→「学校教育基礎論」（実践と理論の結合への気付き）→第2学年の「教育の思想と原理」（理論的基礎）、「児童・青年期発達論」（子ども理解）などで実践の裏付けとなる理論を学ぶ→「教育実習観察」（くつつき実習）で第3学年学生の実習を観察しながら理論を実践化する方法を学ぶ→各教科教育法、教壇実習へ、というように、理論と実践とを往還させるカリキュラムの基礎部分が「教職科目」である。

◆「教職基礎」科目（第三欄）として開設される授業科目のうち心理学系の科目は、心理

学プログラムの専門科目としても位置づけられている。

心理学プログラムは、複雑化、混迷化する現代社会において、心に関連したさまざまな問題の解決が求められている状況に応えるため、心の仕組みや働きについてよく理解し、心に関する問題を発見してそれを解決する能力を備えた人材の育成を目指すものであり、認知心理学、学習心理学、社会心理学、教育心理学、発達心理学、臨床心理学といった心理学の主要な領域の知識を広範囲に得ることができるようになっている。

第三欄の心理学系の科目「児童・青年期発達論」（第三欄必修科目）、「発達心理学」，「教育心理学」，「学習心理学」，「乳幼児心理学」は、心理学プログラムの各領域の概論，特論として位置づけている。こうした心理学プログラムにおける概論，特論の科目内容は、基礎的な理論に偏することなく実践を視野に入れたものであり、教員養成カリキュラムにおける「基礎科目」として適切なものと考えている。

### 1-3 「教職基礎」科目について、他大学にはない貴学独自の特色があれば具体的に教えてください。

◆「学校教育基礎論」，「学校教育思想史」という科目を，学部1・2年次から受講できるようにして，早くから教師の職務の理論的基礎や歴史的な展開などに注目させるようにしている。

学生はすぐに答えが出るものや，すぐに実践に使える技術を求めがちであるが，そうした技術は年月が過ぎれば古くさいものになっていく。そうした技術を身につけさせるのも必要なことであるが，それらを支える理論的背景や歴史的背景にも着目させることにより，自ら考え新しい方法や理論を作り出すことのできる教員を養成することを目指している。長い目で見て成長することのできる有為な人材を輩出するよう，理論的基礎を早くからじっくりと教えているのが特徴である。実際，「学校教育基礎論」は選択科目であるが，履修者は90%程度であり，学生の関心の高さを示している。

◆「教職に関する科目を教える：「先生の先生」になる」人材の育成を目的とする「教職課程担当教員養成プログラム」（博士課程後期学生を対象）と連動させている。

## 2. 免許状更新講習と「教職基礎」科目の関係について

### 2-1 免許状更新講習の開設科目の中で、「教職基礎」科目に関連のある内容を取り扱っている科目について，内容を含め具体的に教えてください。

◆免許状更新講習の必修領域の開設科目「学習指導要領改訂の動向」においては，平成20（2008）年に改訂された学習指導要領の改訂のポイントをあげ，教員が現行学習指導要領下において取り組むべき課題として「思考力・表現力・判断力の育成」等，いくつかの項目をあげ解説する科目である。まず教職の法的根拠について，日本国憲法，教育基本法を

あげ、教育基本法の変更により学習指導要領が変更されたことをあげる。これにより、教職が法的根拠にもとづいて、すべての子どもに公平に教育を受ける権利を保障する職務であることを再確認する。その上で、小学校学習指導要領の主な変更点をあげ、それらを保障するための具体的な手立てについて、例を挙げながら述べる。これまで例としては、オーストリアの「子どものための哲学」、イングランドの算数・国語の授業、デンマークの「森の幼稚園」などをあげ、国際的な視点から日本の学校を振り返るよう促すことや、OECD調査用の問題を実際に解いて問題解決力とは何かについて話し合ったりすることを行っている。

◆免許状更新講習の必修領域の開設科目「教職についての省察」においては、教職とは何か、教員には何が期待されているかを理解していることを到達目標としている。この内容は、「教職入門」の中の「教職教養」、ならびに「教育の思想と原理」の中の「学びを考察するための研究法：アクション・リサーチ」と関連している。

◆免許状更新講習の必修領域の開設科目「子どもの発達に関する課題」においては、子どもの発達に関する最新の科学的知見の概要を理解することを到達目標としている。そのため、子どもの認知機能の発達に関わりの深い作動記憶に関する最新の知見を紹介するとともに、作動記憶に関する知見を学習指導や生徒指導に応用できるよう実践との関わりを取り上げている。

## 2-2 免許状更新講習の開設科目の中で、他大学にはない貴学独自の特色ある科目・取組があれば、具体的にお答えください。（必修、選択ともに含む）

◆大学院で「学習科学」という科目を担当している教員による学習科学の視点に立った講義、講座に招聘している客員教授とのコネクションによる海外視察の成果を取り入れた国際的な講義内容など、最新の研究成果を生かした免許状更新講習の科目を開設している。

## 3. 教員養成教育の改善に及ぼす影響について

### 3-1 免許状更新講習の実施が教員養成教育の改善に及ぼす影響について、具体的事例や大学・学部としてのお考えがあればお答えください。

◆免許状更新講習を受講する現職教員が抱えている課題など知ることができ、それを教員養成教育の授業内容に反映できるという効果がある。

◆教職10年目、20年目、30年目の節目に卒業生が母校に帰ってくることで、私たち大学教員が大学で教え伝えたことの成果を見ることができ、大学での教員養成の励みになる。また免許状更新講習を担当することで、素直に新しく知識を吸収し、明日の実践に生かそうとする学校教員が有為な教員であると考えられるようになる。大学での教員養成段階で

は、多くのことを教え込んで完成された教員を養成するのではなく、常に新しい知識や理論を学び、実践に生かそうとする姿勢や考え方を育てることが大切であるという自覚が生まれる。

実際、100名単位の授業であっても、知識教え込みの講義形式を止めて、学生主体の授業に変更し、課題を示し、ある程度の知識を教えたら、話し合いや実践を行って学生自ら学ぶ授業スタイルに変更した事例が見られる。

このように、教職10年目、20年目、30年目の教員に免許状更新講習を行うことで、何が教員養成に必要なことかが理解でき、教員養成教育に反映されると考える。

### 3-2 そのほか、貴学の取組の「教職基礎」分野の改善に及ぼす影響について、具体的な事例（教職実践演習の取組、FDの推進等）や大学・学部としてのお考えがあればお答えください。

◆広島大学教育学部では、学問分野と実践との架橋、及び教員養成教育と現職教育の架橋という点では、すでに実務家教員が学校現場の状況を踏まえながら講義を行っている（教職入門など、研究者教員とオムニバス形式）。また、「学校内外における連携協力」（免許状更新講習）で講義する学校組織マネジメント等の内容は、すでに「教職入門」（教員養成教育）でも教えている。

◆現在、文部科学省の委託事業により、広島県教育委員会との連携・協働による初任者研修モデル開発を行っている。広島県立教育センターで開催される年10回分（校外研修の一部）のうち数回を見学し、インタビューや質問紙調査を行う中で、教員養成と現職教育（研修）を一体的に捉える必要性が意識されるようになった。約40年間の教員生活を養成期－初任期－安定期－発展期－成熟期などといった枠組みで捉え、学部4年間をそのうちの養成期として捉え直す必要があると考えている。こうした学外の教育委員会などとの連携・協働が、教員養成のなかでも基礎段階の科目である「教職基礎」に影響を及ぼすと考えられる。

# 山梨大学

## 0. 「教職基礎」科目のうち必修

第二欄：「現代教職論」

第三欄：「教育学概論」又は「教育の現在」（学校教育課程は「教育の現在」に限る）

「生涯発達教育心理学」

「学校制度・経営論」

## 1. 教員養成プログラムの改善，特に「教職基礎」科目について

1-1 貴学では，教員養成段階（教職課程）において開講する「教職基礎」科目の内容，教育方法等について改善の取組を実施していますか。実施している場合，検討組織，内容等について具体的にお答えください。

授業臨床部会運営委員会が主体となって取り組む。

○授業臨床部会運営委員会

教職担当教員と教科教育担当教員が主な構成員となる。「少人数グループワーク型基幹授業群」の実施を担当する。これまでに、「教育の現在」「教育課程臨床論」「授業分析論」の実施を進めてきた。平成24年度に開設した「初等理科実験」，および別に各々実施されていた「授業設計論」「授業実践論」「教職実践演習」を少人数グループワーク型基幹授業群に束ね，各講座の授業担当を含んだ陣容で実施する。また，「授業分析論」実施のためのモデル・ルーム2室(授業臨床演習室)およびビデオ分析はもとよりプレゼン・カンファレンスを実施できる設備を有する演習室の管理・運営を行なう。

その他の組織として，教育実践総合センター(教育実習などの実施・進捗促進・点検評価・改善を実習委員会と共に行なう。)，教育相談室(附属学校・地域の教育相談に対応し，その成果を，「学校教育相談論」「学校臨床心理学」「特別支援教育論」，少人数グループワーク型基幹授業群等のカリキュラム内容に還元する。)，教育研究協議会(県市町教育委員会の代表で構成し，教員養成における評価と改善意見を行なう。)，教育ボランティア委員会(実践的教師力深化の場となる教育ボランティア(「社会参加実習」単位認定)の指導・運営を行なう。)，日本語教員養成プログラム委員会(「日本語教員養成プログラム」の完全実施に責任をもつ。)

1-2 貴学では，「教職基礎」科目をどのように位置づけていますか。「教師力の育成」の観点から具体的にお答えください。

新人教員にもとめられる資質と能力として，

- ① 豊かな人間性と，人間と世界についての幅広い視野と教養
- ② 子どもの成長と教育に対する情熱と使命感



③ 子ども理解と教職・教科に関する専門的な知識・技能の基本

これらを踏まえて、多くの児童生徒や保護者と出会い、経験豊富な先輩教師の指導を受け、そのなかで教師として成長していくために、

④ コミュニケーション力(多様な人々と交流する力)

⑤ 持続的変態力(教師として学び続ける意志と力)

とりわけ、急激な現代のような変動期にあって具体的に学校教育を担うエージェントたる学校教師にもとめられることは、生起する諸課題を広い視野の中で適切に見通し実践的に対応する、不断に「変態(metamorphosis)」し続ける力、すなわち自己変態持続力(教師として学び続ける意志と力)をわがものとしていることである。これは、時代とともに不断に自己更新(self-renewal)し続ける能力とも言い換えられる。

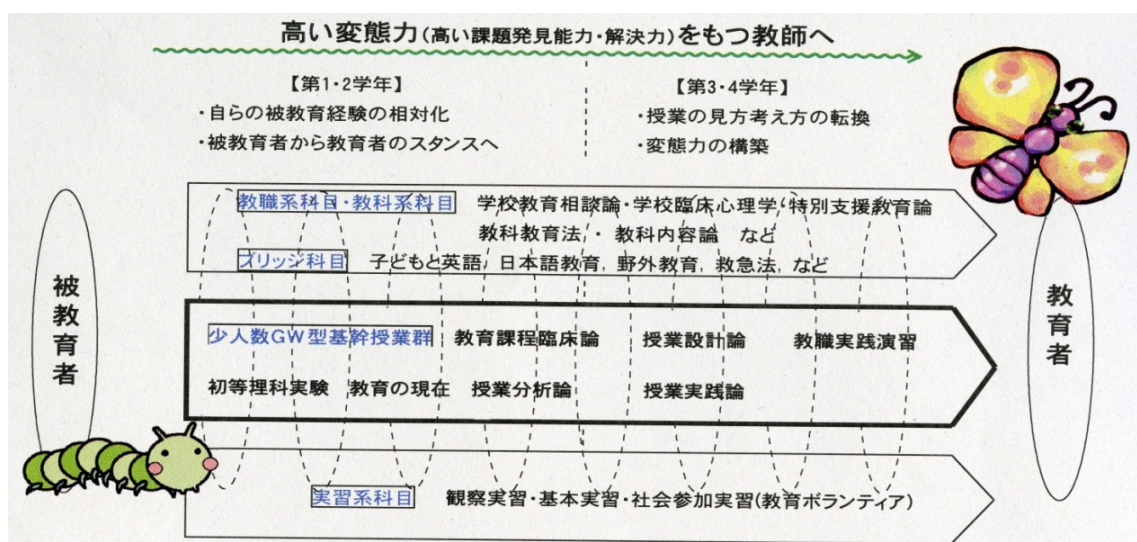
これらの意識・技能を会得させるために、教職基礎科目ほか基幹となる科目では、1クラス25人の少人数で開講している。

**1-3 「教職基礎」科目について、他大学にはない貴学独自の特色があれば具体的に教えてください。**

基幹教職必修科目を少人数グループワーク型基幹授業群(「持続的変態を促し育む教員養成プログラム—少人数グループワーク型基幹授業群」)とし、これを軸に教員養成カリキュラムの体系化・構造化を図り、手厚くはぐくむ指導体制としている。この体制では、全教員参加の(専門の垣根を越えた)教員養成指導を進展させることとしている。

学生が教師に変態(幼虫から成虫へと変身すること)していく力、そして教師として変態し続ける力(学び続ける力)を育むためには、手厚くきめ細やかな少人数教育の体系的な指導体制が必要である。教職に関する基礎的実践的力量的育成に主眼を置いた「基幹授業群」において、現場見学・体験、実践分析・授業設計等を内容として実践的教師力を手厚く育むもの。これは、従来1人の教員が100人以上の学生を対象に行っていた講義を、専門の垣根を越えた5人以上の教員が共同で担当する少人数グループワーク型授業に転換し、これを中軸に体系化を進めることで、現場見学・体験、実践分析等をより重視し、実践的教師力を育てるプログラムである。

参考「持続的変態を促し育む教員養成プログラム—少人数グループワーク型基幹授業群」



○初等理科実験（1年次前期／4単位）

「理科嫌い」克服のためには小学校教員自身が理科を得意とすることが必須である。理科実験の指導力を共通に育成するため、「初等理科実験」を学校教育課程学生全員の必修とし、基幹教職科目と位置づける。125人の学生を5クラスに分け、それぞれに理科担当教員が担当して、初等理科の実験指導を実施する。

○教育の現在（1年次後期／4単位）

適応指導教室や保育所，病弱児教育，児童相談所，家庭裁判所などといった子どもの育ちに関わる多様な施設・機関の見学・調査プレゼン・カンファレンスを中心とした授業である。学生がこれまで被教育者として体験してきた「教育」を，教育者として考える視点への転換を図り，あわせて多様な教育・養育現場を知ることにより，教育に対する自己の視点の相対化をねらいとする。125人の学生を5クラスに分け，それぞれに専門の垣根を越えた教員が担任し，見学・カンファレンスを実施する。

○教育課程臨床論（2年次前期／2単位）

幼稚園・特別支援学校・小学校・中学校といった各学校について，教師の生活，学校経営，教育理念などについて，ビデオ教材を通してイメージをつかむ授業である。被教育者から教育者への視点の転換を行うと同時に，観察実習に向けて具体的な視点や課題，イメージをもって臨めるように準備する。125人の学生を6クラスに分け，それぞれに専門の垣根を越えた教員が担任し指導する。

○授業分析論（2年次後期／2単位）

観察実習の記録をもとに分析・検討を行う授業である。文書記録だけでなく，ビデオ撮影による記録を重視し，そのビデオによる授業分析の作業を中心として，カンファレンスを通じて授業・保育の内容，教師や子どもの状態，観察者の着眼点といった，

授業分析の基本的な視座とスキルを獲得することをねらいとする。あわせて、ICT 活用力の伸長を図る。125 人の学生を 5 クラスに分け、それぞれに専門の垣根を越えた教員が担任し指導する。

○授業設計論（3 年次前期／1 単位）

授業や学習指導の実践計画を立案し検討しあう授業である。教職系科目や教科系科目の学習成果を踏まえながら、学習指導案の作成と模擬授業の実施により授業設計を実際に経験し、カンファレンスを繰り返すことで授業の見方や考え方を成長させ、教育実習に備える。125 人の学生を 6 クラスに分け、それぞれに専門の垣根を越えた教員が担任し指導する。

○授業実践論（3 年次後期／1 単位）

教育実習（基本実習）を踏まえ、各自が実践した授業についてのカンファレンスを行う。自らの実践を少人数クラスで振り返る経験を通して、実践者の主観的な体験を問い直し、教育実践における観察者の視点の大切さを実感するとともに、よりよい教育実践を構築するための分析・検討の方法を身につける。また、電子黒板による各教科教育法の実践を体験する。125 人の学生を 6 クラスに分け、それぞれを担当教員 6 人が担任し指導する。

○教職実践演習（4 年次後期／2 単位）

「3-2 具体的事例」で説明。

## 2. 免許状更新講習と「教職基礎」科目の関係について

2-1 免許状更新講習の開設科目の中で、「教職基礎」科目に関連のある内容を取り扱っている科目について、内容を含め具体的にお答えください。

免許状更新講習の中で、特に「教育の最新事情」に関する科目において「教職基礎」に関する内容のものがある。例えば、第二欄の「教職の意義及び教員の役割」については、「最新事情」の中に山梨の学校における危機管理能力についての講義がある。さらに、第三欄の「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項」に関しては「教育の最新事情」の中に必ず学校の管理運営に関する内容のものがある。また、第三欄の「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」に関しても、「教育の最新事情」の中で「子どもの変化についての理解」についての発達に関する講義がある。

2-2 免許状更新講習の開設科目の中で、他大学にはない貴学独自の特色ある科目・取組があれば、具体的にお答えください。（必修、選択ともに含む）

現場経験のある教員（客員教授）を「教育の最新事情」（必修）に配していることである。また、選択領域には、なるべく幅広い分野の講義を開講し、理論面の講義と教科教育などの実践面に関わる内容のものをバランス良く配していることも本学の講習の特徴である。

選択領域において、「化学実験における安全管理」や「授業づくりの認知心理学」など実際の授業に応用可能なものも準備されている。さらに「統計データによる電子地図の作成」のように作業型の講義も開講し、教員のニーズに対応する形式・内容を絶えず模索しているところも本学の特色といえる。

### 3. 教員養成教育の改善に及ぼす影響について

#### 3-1 免許状更新講習の実施が教員養成教育の改善に及ぼす影響について、具体的事例や大学・学部としてのお考えがあればお答えください。

免許状更新講習の必修領域における講習内容の中の一部、例えば「教職に関する省察」や「子どもの変化についての理解」に関する内容を同一担当者が、学部4年次の「教職実践演習」の中で講義している。具体的には、「同僚との関係性」や「教師としてのマナーと服務規律」、「生徒指導・カウンセリングについての指導」などである。これにより、学部生が卒業して教職に就いた時、トラブルや悩みについてどのように対応するのか示唆を与えている。養成教育と教職での良い繋ぎの役割を免許状更新講習のベースの内容が果たしている。

#### 3-2 そのほか、貴学の取組の「教職基礎」分野の改善に及ぼす影響について、具体的事例（教職実践演習の取組、FDの推進等）や大学・学部としてのお考えがあればお答えください。

教職実践演習では、大学4年間で学んだ教職・教科に関する様々な知識と教育実習等で得られた実践的指導力との統合を図りながら、「履修カルテ」を基にして、教師としての資質の総合的な向上を目指すために、主に次の4つの事項についての演習を行っている。その4つの事項とは、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幼児児童生徒理解に関する事項、④教科等の指導力に関する事項、である。教職実践演習の履修により、将来教員になる上で必要な知識・技能等に関して、自己の課題を自覚するとともに、必要に応じて不足している点を補うなど、その定着を図る。125人の学生を6クラスに分け、それぞれを担当教員6人が担任し指導する。

# 横浜国立大学

## 0. 「教職基礎」科目

第二欄：「教育実地研究」（平成 25 年度から「教職入門」も新たに追加）

第三欄：「人間形成論」

「教育の心理学」又は「児童生徒理解の実際Ⅰ」又は「同Ⅱ」又は「教育相談の実際」

「教育社会学」又は「教育経営」又は「生涯学習概論Ⅰ」

## 1. 教員養成プログラムの改善，特に「教職基礎」科目について

1-1 貴学では，教員養成段階（教職課程）において開講する「教職基礎」科目の内容，教育方法等について改善の取組を実施していますか。実施している場合，検討組織，内容等について具体的にお答えください。

- ・大学の全科目について，常時，FD 推進部（大学教育総合センター）及び全学教務厚生部会により，カリキュラムマップ等の作成を通して，カリキュラムの整合性等をチェックしている。
- ・学部内においては，学校教育課程及び教務委員会，教育実践企画会議等により，調整等を行っている。
- ・また全学組織である教員養成カリキュラム実施担当者会議において，教職実践演習などの企画等を行っている。

1-2 貴学では，「教職基礎」科目をどのように位置づけていますか。「教師力の育成」の観点から具体的にお答えください。

本学部学校教育課程では，全学生に小学校一種免許状取得を卒業要件として課しており，初等教育に関する科目や教職科目等は「教育総合科目」として，中学校或いは高等学校の教員を希望する学生にも，教職の基礎，あるいは土台として学習するよう位置づけている。

1-3 「教職基礎」科目について，他大学にはない貴学独自の特色があれば具体的にお答えください。

学校教育課程における専門教育科目に，課程共通科目として「教育環境科目」を選択科目として設置している。内容としては，教育ボランティアやインターン等の「学外活動・学外学習」，ノンバーバル・コミュニケーション，情報基礎論，マスコミュニケーション概論，教育とメディアなどを設けている。

また一年生には，教育実習も視野に実践的な科目として「教育実地研究」（教育総合科目）を課している。

## 2. 免許状更新講習と「教職基礎」科目の関係について

2-1 免許状更新講習の開設科目の中で、「教職基礎」科目に関連のある内容を取り扱っている科目について、内容を含め具体的にお答えください。

必修科目「教育の最新事情」（テレビ会議システム方式及び対面方式）

「教職についての省察」「子どもの変化についての理解」「教育政策の動向についての理解」「学校の内外における連携協力についての理解」の4つの事項について、教員に求められる最新の知識・技能の修得と今日的な教育課題についての理解を深めることを目指す。

講義は、大学内の会場を主会場とし、連携協定を結んでいる教育センターへテレビ会議システムにより配信する。各会場では、客員教授等がワークショップ等を担当する。（講習の概要より）

2-2 免許状更新講習の開設科目の中で、他大学にはない貴学独自の特色ある科目・取組があれば、具体的にお答えください。（必修、選択ともに含む）

特になし（選択に関しては、複数部局から提供していることもあり、全てが特色ある科目と言え言える。）

## 3. 教員養成教育の改善に及ぼす影響について

3-1 免許状更新講習の実施が教員養成教育の改善に及ぼす影響について、具体的事例や大学・学部としてのお考えがあればお答えください。

直接的に大きな影響があるとは言えないと思うが、担当教員が現職教員の免許状更新講習を実施するプロセス及び試験等を通して、現場・教員に関わる種々の情報等を入手できることは、学部等における教員養成に十分に生かしている。

なおそのための特別な取組等はない。

3-2 そのほか、貴学の取組の「教職基礎」分野の改善に及ぼす影響について、具体的事例（教職実践演習の取組、FDの推進等）や大学・学部としてのお考えがあればお答えください。

本学は、地域との連携を、学部・大学院レベルでも、また個々の学生レベル（教育ボランティア等）でも行っているが、こうした地域との連携は、直接形に表れない場合も含め、教員養成に与える影響は大きい。

FDについては、上記した以外にも、FD合宿や、講演、学部ごとのワークショップなども実施している。またFD学生スタッフもおり、学生から上がってくる情報や要求等も生かされる仕組みになっている。

教職実践演習は、上記した教職カリキュラム実施担当者会議（全学組織）によりプランニングされ、主に学校教育課程教員会議で練り上げている。

# 立命館大学

## 0. 「教職基礎」科目のうち必修科目

第二欄：「教職概論」

第三欄：「教育原理」

「教育心理学」

「教育社会学」

## 1. 教員養成プログラムの改善，特に「教職基礎」科目について

1-1 貴学では，教員養成段階（教職課程）において開講する「教職基礎」科目の内容，教育方法等について改善の取組を実施していますか。実施している場合，検討組織，内容等について具体的にお答えください。

- ・2006年度以前の教職カリキュラムでは，学生の問題意識によって，科目選択ができるように，多様な学問領域や問題群をカバーすることを意識して，複数科目を用意し，選択必修としてきたが，2006年度入学生から適応の教職カリキュラムにおいて，「教職基礎」科目群については，科目群ごとに科目の精選をおこない，コア科目化をはかった。
- ・2010年度入学生から適用の教職カリキュラムにおいても，基本的に，この考えを踏襲しつつ，さらに議論を進めて，「教職基礎」科目群についても，免許取得に必修の「教職基礎科目」に加え，さらに深く学習したい学生に対して「教職発展科目群」としていくつかの科目を提供するようにしている。

\*立命館大学では，本学で教員免許を取得するため必修となる，教職に関する科目，教科または教職に関する科目を「教職基礎科目」群としている。また，学生の問題意識に応じて，より発展的に学習するために教職科目を「教職発展科目」群として配置している。「教職発展科目」については，1，2回生で20単位の教職に関する科目を履修した学生のみが受講可能となる3回生以上の配当として開講している。

- ・現行の2012年度教職カリキュラムでは，「教職基礎」にあたる科目として，具体的に4科目8単位（「教職概論」「教育原理」「教育心理学」「教育社会学」）を1回生配当科目として設置している。
- ・「教職基礎」に関わる科目について，とくに第三欄にあたる科目領域では，扱う内容が多岐にわたるため，1つの科目ですべてを十分にカバーすることは困難でもある。そこで，本学では，基礎的な内容を広く学習する4科目8単位の必修科目に加えて，本学で「教職発展科目」に位置づけている科目として「子ども理解の心理学」「動機づけの心理学」「教育制度研究」「教育改革の研究」を配置している。さらに，同様の発展科目として，「又は科目」に，「国際理解教育論」「学校文化論」「学級担任論」「特別支

援教育の研究」「環境教育論」「教育における人間関係」等を配置しており、「教職基礎」科目群に関連する内容について、さらに深く学習できるように配慮している。

- ・「教職基礎」科目各授業に関しては、学生による授業評価を実施しており、教員にフィードバックされている。授業評価アンケートの結果については、教職教育総合センターの執行部でも共有し、改善の必要がある科目については、担当者への改善依頼をするという原則をおいているが、この間の結果では、至急に改善を要する科目はない状況であり、学生の満足度や理解度も一定の水準を超える結果が出ている。
- ・「教職基礎」科目のすべてを専任教員で担当できない場合もあるので、新規非常勤講師を依頼する際には、教職教育総合センター会議において科目適合性を適宜審査している。また、「教職基礎」各科目に、教職教育総合センター所属教員の中から、担当者を決めている。その担当者は、非常勤講師や他の専任教員へ科目担当を依頼する際やシラバス作成の際に、科目の性格などを説明し、科目間で内容や評価に過度の差が生じないように調整を図っている。
- ・2010年度入学学生より新カリキュラムを適用するにあたり、1回生担当教職科目担当者懇談会（2010年5月17日）を実施した。1回生担当の「教職に関する科目」（「（教）教職概論」「（教）教育原理」「（教）教育心理学」「（教）教育社会学」）担当教員に呼びかけ、6名（うち非常勤講師2名）が参加した。内容は、①立命館大学における教職課程カリキュラム改革について②授業事例発表（特に成績評価について）③懇談であった。①②は本学「教職基礎科目」担当者（2名）が発表した。また、2011年度では、非常勤講師を中心にして、教職教育総合センター長名での文書を配布して、新カリキュラムの構造や、より厳正な評価を依頼するなどの活動を行っている。
- ・シラバス作成では、「科目概要」の部分は、共通としておき（担当教員の判断で加除は可能としている）、平準化された科目の概要にそって、各教員が、個々の専門性を生かしながら講義計画を立てるようにしている。
- ・「教職基礎」部分は、扱われる内容や対象が広いことも考慮し、現時点では、様々なアプローチは認めながら、例えば、教育心理学的な見方・考え方を獲得させるなど、到達目標の部分での平準化を狙っている。

#### 1-2 貴学では、「教職基礎」科目をどのように位置づけていますか。「教師力の育成」の観点から具体的にお答えください。

- ・「教職基礎」科目である「教職概論」「教育原理」「教育心理学」「教育社会学」は、1回生担当科目として、教職への入門の科目として位置づけている。
- ・教職を履修する1回生は、大学生として幅広く学び、その中で教職に関する基礎知識を得、自己の適性を確かめ、進路選択を開始する時期であると考え。とくに、教育学部をもたない本学において、自己の教育経験を相対化させ、教職履修の意識を固めさせる



にも重要な時期であると考えている。そのために、「教職基礎」科目が果たす役割は大きく、「教職基礎」科目を1回生配当とした。

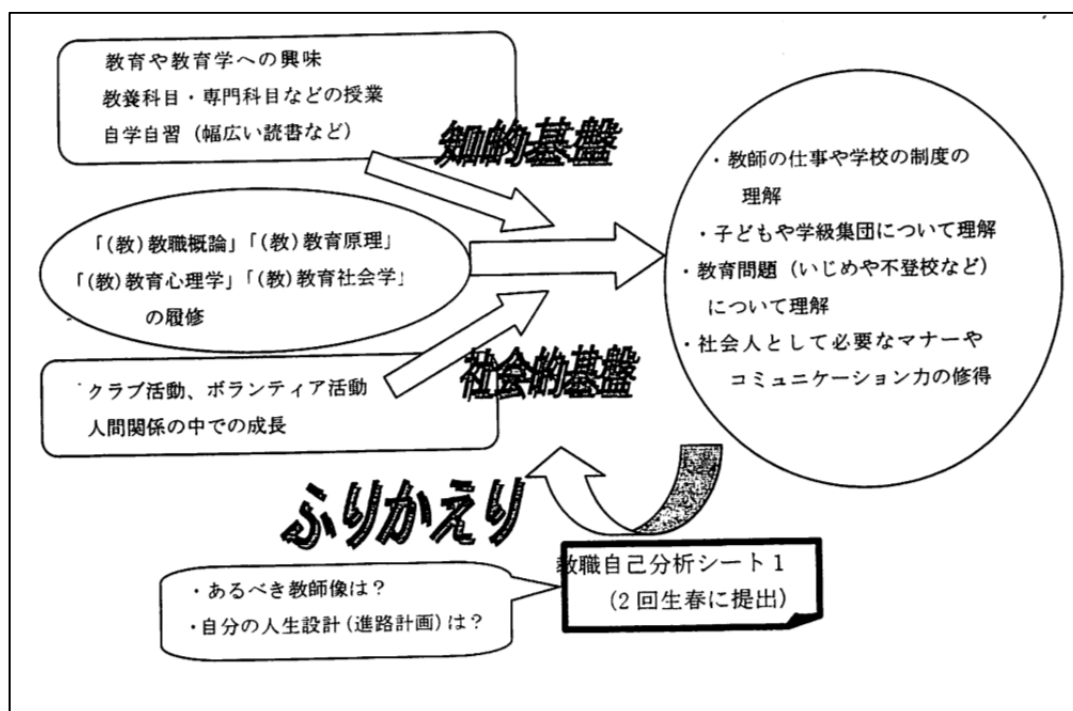
- ・また、先述の通り、3回生以上配当の「教職発展科目」に、「教職基礎」にあたる内容の科目を配置しており、さらに、専門的に、深く学びたい学生には、選択の形で履修できるカリキュラムを策定している。
- ・本学における「教職基礎」科目群の詳細は、1回生時1回生用、2回生用、3回生用の学びの手引き冊子に記載している。ガイダンス等を通して、教職履修者にも、「教職基礎」領域での学びの意味を意識させるため、以下のような記述と図で解説されている。

<『教職課程4年間の学び』より引用>

1回生は、教職とはどういうものかを理解する学年です。教職課程を履修する皆さんは、1回生では、次のようなことに留意して学んでください。まず、教育や教育学に興味を持ち、積極的に関連する書籍を読んだり、新聞記事に目を通すようにしましょう。その上で、1回生配当の「教職に関する科目」4科目8単位（「(教)教職概論」「(教)教育原理」「(教)教育心理学」「(教)教育社会学」)の履修をし、教師の仕事や学校の制度はどのようなものかを理解し、子どもや学級集団、いじめや不登校について考察を深めてください。

(中略)

しかし、上記だけでは不十分です。下の図に描いたように、1回生では、「教職に関する科目」の履修や、教育や教育学に関する自学自習だけではなく、いろいろなことを幅広く勉強する必要があります。教養科目や専門科目などの授業の履修、さらには仲間との学び合い、幅広い読書を通して、大学生活を送る上での知的基盤を築いていくことが望まれます。それによって、今後の教職に関する学習もより深く、確実なものになってゆくでしょう。



1-3 「教職基礎」科目について、他大学にはない貴学独自の特色があれば具体的に教えてください。

- ・教職カリキュラムに「教職基礎科目」と「教職発展科目」を配置し、両者に、「教職基礎」に関わる科目を配置していること。
- ・3回生担当の「学校教育演習」（「教育実習」受講には必修。通年の演習科目）は、「教職基礎」科目を実践につなげる科目となっている。少人数による、学部を越えたクラス編成を行い、それぞれの専門性を交流し合い、より高度な学びの共同化を求めている。「教職基礎」で学んだ内容をさらに深めたり、「教職基礎」での学習内容をより実践に近いレベルで考察させるなど、一度履修した「教職基礎」の内容を復習し、深める機会となっている。ちなみに、この科目では、到達目標を以下のように設定している。
  - ①現在の学校・教師をめぐる様々な問題を理解するとともに、研究することができる。
  - ②各人のめざす教師像を明確にする。
  - ③テーマに基づく<読む・書く・話す・聴く>力を獲得する。
  - ④教育実習を遂行する力を獲得する。
- ・「教職自己分析シート」等（履修カルテ）を通じて、「教職基礎」科目を含めた教職課程履修に関する振り返りを、理想の教師像や現在の学習計画の点検と関連させながら促している。
- ・「教職基礎」科目含む教職課程の科目によっては、上級生による「教育サポーター（ES）」制度を導入している。このことは、ピアサポートの視点での受講生支援および、学生参加型のFDとして機能するとともに、双方向の授業を展開する助けとなっている。
- ・全学の教職課程を統括する体制として、教職総合教育センターを設けるとともに、各学部に教職課程担当教員を置き、各学部事務室にも教職担当職員を配置している。

## 2. 免許状更新講習と「教職基礎」科目の関係について

2-1 免許状更新講習の開設科目の中で、「教職基礎」科目に関連のある内容を取り扱っている科目について、内容を含め具体的に教えてください。

- ・「教育の最新事情」がそれに当たるとされる。
- ・必修科目については、受講者に事前に「一番知りたい内容は」等を内容とするアンケートを実施しており、その結果を元に授業を組み立てている。2012年度は学校現場での実務経験のある教員が担当している。教育学研究科を有していないが、更新講習の授業内容レベルとしては大学院レベルの実践的な演習に匹敵するものであるべきではないかと考える。
- ・必修科目については授業内容が細かく定められており、その各項目に該当する専門分野の教員が分担して担当することとなるため、自己の担当部分とその前後とどう関係する

かが分かりにくい。他分野から見て自己が携わる研究分野がどう見えているのか等が見える更新講習そのものが大学教員の意識改革というFD活動にもなりうる。

## 2-2 免許状更新講習の開設科目の中で、他大学にはない貴学独自の特色ある科目・取組があれば、具体的にお答えください。（必修、選択ともに含む）

- ・ 選択領域については、教学委員会で全学部に講座開設を呼びかけ希望調査を行い、各学部より提出された開設希望プログラムを教職総合センター適否判断をした上で申請することとしている。

### 2012年度

- ・ 今年度開講講座「平和教育の多様な展開」（選択領域：6時間）は、学内に、世界唯一の大学立の国際平和ミュージアムを有し、『平和と民主主義』を教学理念とする本学ならではの講座である。国際平和ミュージアムに関わる教員を中心に複数の講師によって開講し、平和問題の探求とともに、学校現場での実践の課題等についても探求する講座である。
- ・ 今年度開講講座「フィールドワーク手法とGIS（地理情報システム）活用法」（選択領域：6時間）は巡検を含む実習講座である。本学は多くの社会・地理教諭を輩出しており、有用な実践的な講座として本学卒業生からの評価を得ている。
- ・ 更新講習をきっかけに、本学教員からのスーパーバイズを受けられるような関係も生じている。

### 2011年度以前

- ・ 「学習科学」をテーマにした講座を開講している。本学の多様な領域で研究・実践されている「学習科学」について、講座担当の複数教員の専門性を生かしながら、学校教育への応用や実践課題について探求した。
- ・ 「英語教育」の専門性を高度化する講座を開講している。英語教員を主な対象に、とくに英語力を高度化させ、英語科教育の実践的力量の向上を目指した講座である。

## 3. 教員養成教育の改善に及ぼす影響について

### 3-1 免許状更新講習の実施が教員養成教育の改善に及ぼす影響について、具体的事例や大学・学部としてのお考えがあればお答えください。

- ・ 本学では、更新講習担当教員は、教職課程関連教員に限定されてはいないが、教職課程教員が更新講習を担当する場合には、現職教員に教授することを意識するために、日常の学生向けの講義の内容を見直すきっかけともなる。
- ・ テスト（記述式）を採点する際、解答を読むことによって、更新講習で大学教員が扱った内容に関する、現職の先生方の反応がわかり、教員養成教育の改善のヒントにな

るとともに、日常の教職の授業改善にもつながる。

- ・ 立命館大学の卒業生が更新講習に参加することにより、本学の理念のもとで、教員養成－研修という流れをつくることができる。
- ・ 本学の学問的到達点を、地域や社会へ還元する場を創出することができる。
- ・ 本学附属校の教員が更新講習を受講することで、大学と附属校の連携が一層進む契機となる。

**3－2 そのほか、貴学の取組の「教職基礎」分野の改善に及ぼす影響について、具体的事例（教職実践演習の取組、FDの推進等）や大学・学部としてのお考えがあればお答えください。**

- ・ 現場の先生方の声（例：ディスカッションで話されていたこと、ワークシートに書いていただいたものなど）を、学生の授業の中で紹介することができる。
- ・ 本学では、「教職基礎」科目を担当する教員が、「免許状更新講習」を担当するとは限らず、また、「教職基礎」に関わる内容は「必修領域」が中心であり、選択領域の講座として、別途提供していないのが現状である。そのため、現時点では、更新講習の実施が、「教職基礎」というピンポイントの領域の改善に及ぼす正負の影響について判断できる材料は持ち合わせていない。
- ・ 立命館大では大学教育の一環としての教員養成と位置付けており、教員養成を各学部の教育目標として定着させている。このため、所属学部の専門性と教職課程というデュアルな視点を学生が持って学修とキャリア形成ができると考えている。また、全学で学びの文化・学びのコミュニティーを醸成すべく、基礎演習等の科目を修得済等の条件をクリアした学生を「教育サポーター（ES）」として学生が学生を支えるような取組を進めている。この中で教職課程を取る学生がリーダーシップを発揮し、「人を育てる」という意識や能力を高めることを期待している。

# 早稲田大学

## 0. 「教職基礎」科目のうち必修科目

第二欄：「教職概論」

第三欄：「教育基礎総論 1」

「教育心理学」

「教育基礎総論 2」

## 1. 教員養成プログラムの改善，特に「教職基礎」科目について

1-1 貴学では，教員養成段階（教職課程）において開講する「教職基礎」科目の内容，教育方法等について改善の取組を実施していますか。実施している場合，検討組織，内容等について具体的にお答えください。

1-2 貴学では，「教職基礎」科目をどのように位置づけていますか。「教師力の育成」の観点から具体的にお答えください。

・「教職基礎」科目としてはオーソドックスな構成となっている。授業内容は実態として担当者の裁量に任されている。同じ科目名間のシラバス統一等について問題意識は持ちながらも，それぞれ独自に授業を展開している状況。シラバスを統一すべきといわれているという情報は共有しているが，むしろなぜ統一しなければいけないか，一人一人の授業者の主体性があっていいのでは，など賛否両論があり議論の途上だ。

1-3 「教職基礎」科目について，他大学にはない貴学独自の特色があれば具体的にお答えください。

・当大学の教育学部は私立系の高等師範の一番の雄としての自負があり，教育学部が全学の教員養成を担うという意識が高く，それが伝統である。このため教職課程は従来から教育学部に設置されている。教職課程の履修者は全学部学生で約5,000人弱と規模が大きいこともあり，順調に機能している状況では各セクションに運営を任せており，何か問題があれば教職課程主任に情報集約等される。

## 2. 免許状更新講習と「教職基礎」科目の関係について

2-1 免許状更新講習の開設科目の中で，「教職基礎」科目に関連のある内容を取り扱っている科目について，内容を含め具体的にお答えください。

2-2 免許状更新講習の開設科目の中で，他大学にはない貴学独自の特色ある科目・取組があれば，具体的にお答えください。（必修，選択ともに含む）

・実施体制としては免許状更新講習実施委員会があり，教育学部長が委員長，幹事と副幹事は教職課程主任と副主任が担当。教育学部・教育学研究科・教職大学院の授業を担当する教員は全員，教育・総合科学学術院に所属しており，各員が協力して更新講習を担

当。

- ・必修については、必要事項を全部網羅できるように、内容と講義を担当教員の専門も加味して構成。実際の講義の内容、資料、方法等は各授業者に裁量に任せており、特に把握はしていない。
- ・選択科目開設に当たっては、ノルマを課すのではなく、各学科主任の推薦を経て自主的に出してもらう形をとっている。
- ・当大学の場合は、受講者は中学、高校の教員が非常に多く、当大学卒業生も多い。このため、専門教科に関して、今の現場に適合する内容よりももう少し先の新しい考え方、最新の情報や、指導法や教材に生かせるような具体的事項などを教えてほしいという声をよく聞く。このため、大学が提供するものとしての質を考えつつ最先端の事項についてどうやって提供していくかという話は教員間に出ている。

### 3. 教員養成教育の改善に及ぼす影響について

#### 3-1 免許状更新講習の実施が教員養成教育の改善に及ぼす影響について、具体的事例や大学・学部としてのお考えがあればお答えください。

- ・免許状更新講習を担当する教員は、現職教員と接する機会がそこで増えているわけであるから、現場の声を意識した講習という経験を経て自らの担当科目の授業において工夫するといったことは個々に起こっていると考えられる。そうした影響等について大学として組織的に把握することまではしていない。現時点では、免許状更新講習が、教職課程の科目に目立った影響があったかということ、マイナスなりにも特に大きなプラスなりにも、直接はないだろうと思われる。

#### 3-2 そのほか、貴学の取組の「教職基礎」分野の改善に及ぼす影響について、具体的事例（教職実践演習の取組、FDの推進等）や大学・学部としてのお考えがあればお答えください。

- ・教職実践演習に向けては、履修カルテを作成することとしており、まずはスタート段階として学生に過重な負担とならないよう、教職科目と実習関係を書き込んでとじていく内容となっている。教育実習と教職実践演習はクラス・担当教員を同一として一貫して指導することとしている。なお、教職実践演習については、東京都教育委員会がまとめた「教職実践演習チェックシート」などが各大学へどのような影響を与えるのか注視している。
- ・教員養成の改善に当たって実習の充実を進める中で、現場で指導できる大学教員の確保が大きな課題。併せて、指導教諭の中で力のある者をたとえば「教育実習指導教諭」に位置づけてインセンティブを与えるなど、学校現場での教育実習の位置づけを明確化する体制整備が必要と考える。

## 參考資料





中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会 基本制度ワーキンググループ報告資料 平成 23 年 8 月 22 日 徳永保 国立教育政策研究所長 (当時) 報告資料	・ ・ ・ ・ ・	209
中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会 基本制度ワーキンググループ報告資料 平成 24 年 3 月 16 日 高岡信也 総括客員研究員報告資料	・ ・ ・ ・ ・	227
資料「政策動向：教員の養成・研修制度の改善」 (高岡信也 総括客員研究員作成)	・ ・ ・ ・ ・	231



## 実践的指導力を育成する教員養成をめざして

—プロジェクト研究「教員養成等の在り方に関する調査研究」のこれまでの調査研究成果と国際的な教育改革の動向を踏まえた大学における教員養成教育の在り方—

平成23年8月22日

国立教育政策研究所長 徳永 保

### 目 次

- I 国立教育政策研究所におけるプロジェクト研究「教員養成等の在り方に関する調査研究」（平成22年度～23年度）について
  - I-1 プロジェクト研究「教員養成等の在り方に関する調査研究」（平成22年度～23年度）の課題意識
  - I-2 研究体制及び研究成果
  
- II これまでの調査研究の成果や大学の取組動向を踏まえて想定される教員養成教育改革の方向
  - II-1 現在の教員の資質能力への指摘へ対応するための教員養成改革の方向
  - II-2 新しい学び、新しい学校で求められるものを踏まえた教員養成教育改革の方向
  - II-3 今後の教員養成教育の在り方  
—教員養成における教育課程編成や授業計画作成に関する指導の充実—
  - II-4 大学における教員養成教育改革の動向を踏まえ、その推進を図る観点からの今後の望ましい教員養成システム
  - II-5 教員養成改革の動向を踏まえ、その推進を図る観点からの望ましい大学政策の中での教員養成教育の位置付け

## I 国立教育政策研究所におけるプロジェクト研究「教員養成等の在り方に関する調査研究」（平成22年度～23年度）について

### I-1 プロジェクト研究「教員養成等の在り方に関する調査研究」（平成22年度～23年度）の課題意識

#### I-2 研究体制及び研究成果

- (1) 調査分析班の研究体制及び研究成果
- (2) 教員養成改善班の研究体制及び研究成果
- (3) コアカリキュラム班の研究体制及び研究成果

3

### I-1 プロジェクト研究「教員養成等の在り方に関する調査研究」（平成22年度～23年度）の課題意識

#### 教員養成等の改革が必要とされる背景

(1) 現在の教員の資質能力に対する指摘への対応

(2) 新しい学び、新しい学校あるいはグローバル化社会を生きる力の育成を担う教員の育成

4

## 研究の視点

### 教員養成システムの構成要素

#### (1) 制度的要素

教員免許制度、教職課程認定制度、初任者研修制度 等

#### (2) 運用的要素

大学の教職課程において行われる教員養成教育  
教職課程の教育内容を支える大学における研究

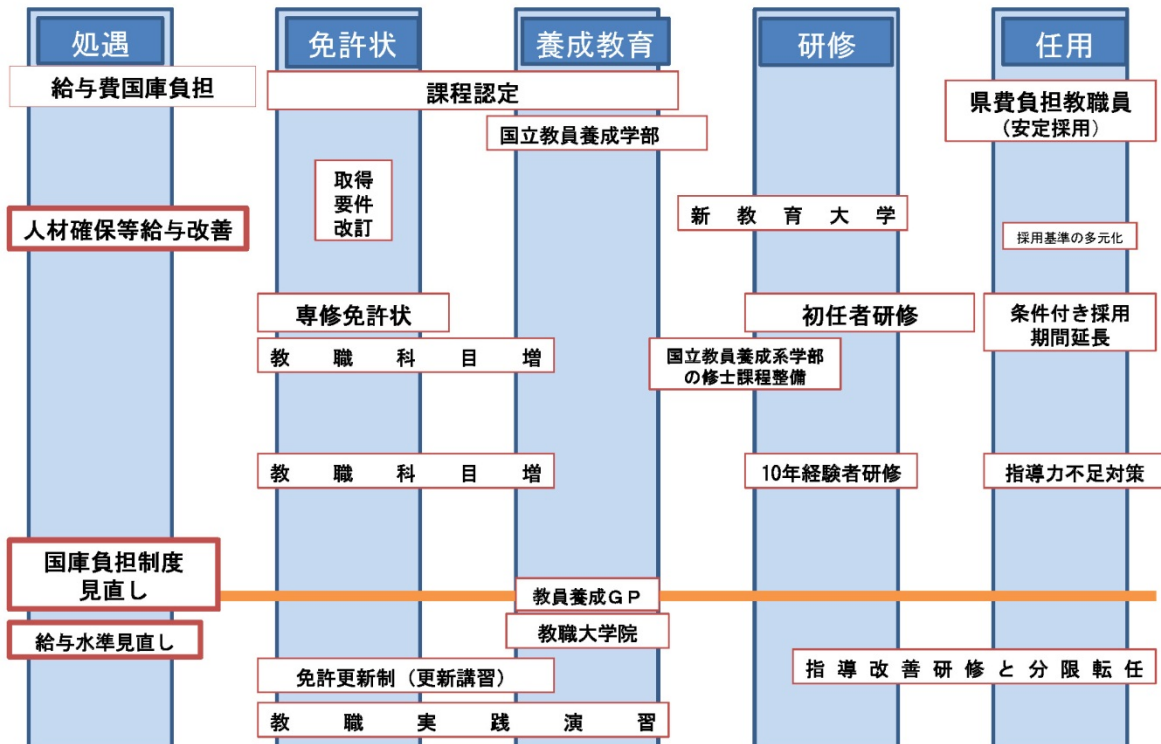


従来の教員養成改革は上記(1)が中心  
今回の国立教育政策研究所の研究は(2)を中心に  
(1)も視野に入れて研究

5



### (参考1) 教員の資質能力向上に関する政策の推移



6

## I-2 研究体制及び研究成果

研究代表者：工藤文三初等中等教育研究部長

### 調査分析班

- ・ 所内委員 2 名、所外委員 4 名で構成
- ・ 教職課程を置く大学・学部の教員養成教育に関する体制、意識、実態、取組動向についての質問紙調査とその分析

### 教員養成改善班

- ・ 所内委員 9 名、所外委員 6 名で構成
- ・ 教職課程を有する国公立大学のうち、特色ある教育活動、教育改善を実施していると思われる大学・学部について訪問又は質問紙による調査とその分析

### コアカリキュラム班

- ・ 所内委員 14 名、所外委員 33 名で構成
- ・ 従来の教員養成の在り方に関する検討では、教科特性に着目したものが少なかったことから、教科別の観点に立って望ましい教員養成の在り方、望ましい教員養成教育の在り方を探るため、理科、算数・数学、保健体育について、これらの教科を教えるために必要な指導力と教職課程の内容・方法についての検討とモデルコアカリキュラムの作成

※今後、教育学部等のFDの在り方に関する調査研究を開始する予定

7

## (1) 調査分析班の研究体制及び研究成果

### 調査分析班の研究体制

所内委員	藤原文雄 松尾知明	総括研究官(班代表) 総括研究官
所外委員	鞍馬裕美 紅林伸幸 山崎準二 岩田康之	帝京大学短期大学講師 滋賀大学教育学部教授 東洋大学教授 東京学芸大学准教授

8

## ▼ 調査分析班の「教員養成の充実・向上に関する調査」の分析結果の概要

### 1. 調査の目的

学部における教員養成の現状、全学の教員養成の現状、教員養成を担当する大学教員の現状等について調査すること

### 2. 調査対象者

- (1) 全学教員養成責任者： 292校 (回収率75.1%)  
「全学的な教員養成の実施体制」、「全学的なセンターの機能」、「免許更新講習実施体制」など
- (2) 学部教員養成責任者： 390学部 (回収率55.7%)  
「学部における教員養成の現状」、「学部における教員養成の課題と改善の現状」、「学部における教職課程の位置づけ」、「全学的な教員養成の実施体制」など
- (3) 教職課程授業担当者： 1,319人 (回収率47.1%)  
「授業の内容の決定基準」、「授業に対する取組」、「授業方法」、「授業に関する悩み」、「教職に関する考え方」、「教員養成の有効性」、「教員養成に関する意見」など

9

### 3. 主な調査結果

- 教職課程の全学的な運営組織の担う業務の質問項目について、理念・枠組みの項目及び教職実践演習の企画で肯定率が高いのは、特に教育実践演習の導入されたインパクトが大きく、それに対応するための教職課程のカリキュラムの整備が求められたことがあると思われる。
- 卒業生の50%以上が教員免許を取得する学部は全体の10.2%。  
免許取得率20%以下の大学は75.5%。
- 学部における教員養成の課題として指摘が多いのは「実習先との連携を強化すること」、「大学全体で協力して教員養成に取り組む体制をつくること」、「教職課程の担当教員間のコミュニケーションを活性化させること」、「教育委員会との連携を強化すること」であり、「架橋」の必要性が認識されている
- 教職課程の授業形態としては、「スライドなどICT機器を用いた授業」「学生と授業担当者の意見交換や対話型の学習」など様々な工夫が見られる

10



## (2) 教員養成改善班の研究体制及び研究成果

### 教員養成改善班の研究体制

所内委員	高岡信也 大槻達也 長屋正人 北風幸一 淵上 孝 藤原文雄 松尾知明 猿田祐嗣 銀島 文	総括客員研究員(班代表) 次長 研究企画開発部長 総括研究官 総括研究官 総括研究官 総括研究官 総合研究官 総括研究官
所外委員	岡村吉永 狩野浩二 北神正行 町田健一 渡辺恵子	山口大学教授 十文字学園女子大学教授 国士舘大学教授 国際基督教大学教授 東京学芸大学准教授

11



## 教員養成改善班（教員養成の改善に関する研究）における調査大学の取組から得られる示唆等（中間的な報告）

### 1. 育成する教員像、教員として必要な資質能力の明確化

- 教員養成教育の改善に取り組む大学は、抽象的ではなく、明確かつ具体的な育成すべき教員像を確立している。また、育成すべき教員の資質能力（教師力）について項目を挙げて明示し、学士力、DP（ディプロマ・ポリシー）等と併せて公表し、学生教育の具体的な指針としている。
- 多くの大学では、これからの高度専門職業人としての教員に必要なものとして次のような資質能力に着目している。
  - ①子どもの実態及び子どもの学びについての理解と自らの高度な学習力
  - ②教科に関する高度な専門性に基づく学習指導内容の構成力
  - ③絶えざる学びに基づき自らの教育実践を自律的に改善できる省察力
- 各大学においては、これからの学校において子どもたちに育成すべき力やそれを支える学校の在り方を踏まえ、従来型の「既知を切り売りする教員像」から脱却し、時代や社会の変化を的確にとらえ、21世紀の学校と子どもの学びの創造を担うにふさわしい、新しい高度専門職業人としての教員像の確立を図っていくことが必要と考えられる。

12



## 2. 体系的な教員養成プログラムの実施

- 教員養成教育の改善に取り組む大学では、自ら育成しようとする教員像や資質能力に照らして体系的な教員養成プログラムを展開している。  
これらの大学では、教育職員免許法を免許状授与資格の最低基準と理解し、独自の教育課程の編成、免許法が示す要件を超えた科目の修得、独自に開発した教育プログラム等を課すことによって、体系的で特色ある教員養成を実現している。
- 新たな実践に取り組む先導的な大学の事例を参考にすると、今後の教員養成プログラムの検討に当たっては、現時点では大きくは次のような論点が考えられる。
  - (1) **プログラム全体の体系性確保のための「架橋」概念の導入**  
各大学の取組の中には、学生の総合的な実践力の育成を図るため、例えば、教科専門科目と教職専門科目の架橋的領域科目を開設する取組がみられる。養成プログラム全体で学生の総合的な資質能力を育成する観点から、次のような領域についての「架橋」をどうするか検討する必要があると考える。  
①教科と教職の架橋 ②理論と実践・体験的活動の架橋 ③学校と地域社会の架橋
  - (2) **子どもの実態及び子どもの学びについての理解とそれに基づく実践力**  
ほとんどの大学において、教育実習以外に子どもと触れ合う様々な体験的活動を通じて、子ども及び子どもの学びについての理解を深める取組を行っている。こうした取組を踏まえ、さらに子どもや子どもの学びについての様々な観点から理解を深め、実践力を高める方策をどうするか検討する必要があると考える。
  - (3) **自らの実践を自ら振り返り改善できる省察力**  
ほとんどの大学において、教員としての実践力向上のための省察力育成の取組が行われている。不断に成長し、自律的に自己改善を図るための教員の育成のために養成プログラムの中における省察力育成の位置付けを検討する必要があると考える。

現時点の研究会の認識としては、高度専門職業人として、上記のようなプログラムの内容を十分に修得し、自律的な実践を展開しうる教員を養成するため、また、これからの子どもたちに必要となる「活用力」等を育成するために必要な探求的な学びを自らの体験において修得するためには、修士レベルでの養成の仕組みも検討されてよいのではないかと考える。

13

## 3. 教職課程の管理運営体制の構築

- 教員養成教育の改善に取り組む大学は、学校や教職への社会的評価の低下、教員養成への批判に対応する観点から、組織的に自己改革の取組を検討し実践してきている。その際、例えば「教職センター」等の明確な対応組織を有し、専任教員及び事務スタッフを置いて、これらの組織によって、教員養成カリキュラムの改善や特色ある教育活動を実施してきている。また、これらの大学の改革を実行するためには、それを主導する明確なビジョンとリーダーシップのあるリーダーの存在も重要である。
- 各大学においては、教員養成を大学教育の重要な使命である「高度専門職業人の養成」と位置づけ、教員養成教育改善のための管理・運営体制を構築することが必要と考えられる。
- 各大学の改革の動きを支援する観点から、教職課程の責任者に対するマネジメント研修の導入なども検討されてよいと考える。

## 4. 各大学の取組を支え、教職課程の質の保証のための取組

- 教員養成の改善に取り組む大学には、教員養成GP等の公募型事業への参加を契機としたものが多く見受けられる。これからの新しい教員養成の高度化や各大学の教員養成を支える実践的な教育に関する研究を支援し、促進する観点から、競争的資金を確保し、先導的取組を行う拠点を形成していくことが必要と考えられる。

現時点の研究会の認識としては、教職課程の全国的な質を保証する観点から、教職課程認定の厳格化と事後評価システムの構築についても検討されてよいのではないかと考える。

14



### (3) コアカリキュラム班の研究体制及び研究成果

#### コアカリキュラム班の研究体制

所内委員	神代 浩 教育課程研究センター長 角屋重樹 基礎研究部長（班代表） 宮内健二 研究開発部長 猿田祐嗣 総合研究官 銀島 文 総括研究官 後藤顕一 総括研究官 五島政一 総括研究官 松原憲治 主任研究官 清原洋一 教育課程調査官 田代直幸 教育課程調査官 林 誠一 教育課程調査官 村山哲哉 教育課程調査官 水谷尚人 教育課程調査官 長尾篤志 視学官
------	---

15

所外委員	理科	算数・数学	保健体育
総括アドバイザー	岩田康之 東京学芸大学 准教授 千葉和義 お茶の水女子大学 教授 長谷川奈治 JST調査役	中原忠男 環太平洋大学副学長 ・広島大学名誉教授	高橋健夫 日本体育大学教授 池田延行 国土館大学教授
小学校担当	越桐國雄 大阪教育大学教授 星野昌治 帝京大学教授 森本信也 横浜国立大学教授	中村光一 東京学芸大学教授 斉藤規子 昭和女子大学准教授 松浦武人 広島大学准教授	木原成一郎 広島大学教授 細越淳二 国土館大学准教授 渡邊正樹 東京学芸大学教授
中学校担当	大山光晴 千葉県立総合教育 センター部長 小林辰至 上越教育大学教授 益田裕充 群馬大学准教授	清水美恵 筑波大学教授 太田伸也 東京学芸大学教授 永田潤一郎 千葉県教育庁指導 主事	岡出美則 筑波大学教授 長見 真 仙台大学准教授 近藤真庸 岐阜大学教授
高等学校担当	川角 博 東京学芸大学附属 高等学校教諭 野瀬重人 岡山理科大学教授 前原俊信 広島大学教授	吉田明史 奈良県立法隆寺国際 高校校長 国宗 進 静岡大学教授 山口武志 鹿児島大学教授	高橋和子 横浜国立大学教授 小沢治夫 東海大学教授 今関豊一 順天堂大学 准教授

16

## ▼ 大学における教科の教員養成コアカリキュラムの策定 ～理科, 算数・数学, 保健体育を例にして～ (中間的な報告)

### 1. 大学の教職課程における教科の指導力育成の明確化

・教員を養成する大学・学部の体制や学生の資質・能力等の現状と課題 等

### 2. 学校段階 (小・中・高) 別に教科に係る教員の指導力の明確化

・小・中・高等学校教員の教科の指導力や現職研修の現状と課題 等

### 3. 学校段階 (小・中・高) 別に求められる教科を教えるために必要な指導力の在り方の検討

・小・中・高等学校教員の教科の指導に求められる資質・能力 (特に, 授業を構想し, 展開する力) 等

### 4. 教科を教えるために必要な指導力を養成するために大学の教職課程において教授することが期待される内容や方法, 教職課程上の位置付けなどの体系化

・教職課程で教授することが期待される内容や方法 (教授目的・目標, 教授方法, 評価, 等)  
・教職課程上の各科目群 (教科教育, 教科専門等) における位置付け  
・大学における教員養成コアカリキュラム (特に, 教科の教育課程を構成する枠組み) の策定

17

## II これまでの調査研究の成果や大学の取組動向を踏まえて想定される教員養成教育改革の方向

II-1 現在の教員の資質能力への指摘へ対応するための教員養成教育改革の方向

II-2 新しい学び、新しい学校で求められるものを踏まえた教員養成教育改革の方向

II-3 今後の教員養成教育の在り方  
—教員養成における教育課程編成や授業計画作成に関する指導の充実—

II-4 大学における教員養成教育改革の動向を踏まえ、その推進を図る観点からの今後の望ましい教員養成システム

II-5 教員養成教育改革の動向を踏まえ、その推進を図る観点からの望ましい大学政策の中での教員養成教育の位置付け

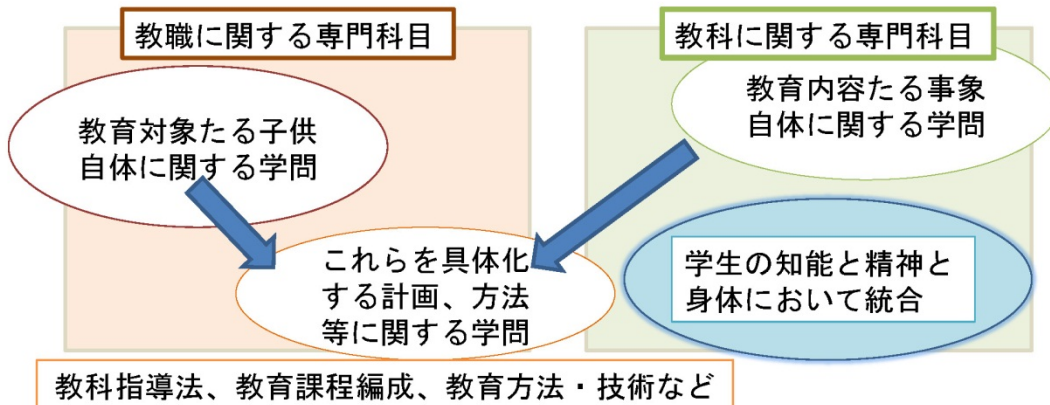
18

▼ II-1 現在の教員の資質能力への指摘へ対応するための教員養成  
教育改革の方向

実践的な指導力の不足

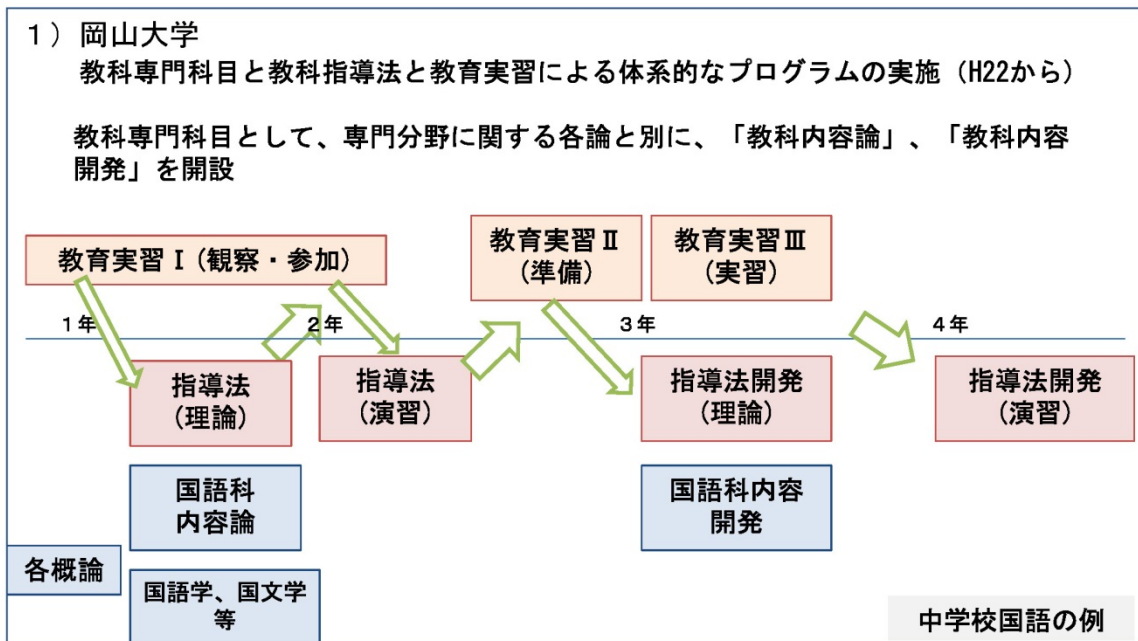
➡ 自分が学んだ教科の内容を授業として計画し、実践し、  
評価する能力が不十分

各教科の指導等に関する教職課程の専門科目構成の課題



19

▼ (参考2-1) 各教科の指導等に関する教職課程の専門科目構成の  
再構築を目指す大学における様々な試み



20

▼ (参考2-2)

2) 広島大学 教員養成拡大スタンダード (H22から)

趣旨：教職科目の履修による単位の積み上げから教員として必要な資質や能力  
修得へ転換

内容：

- ① 8項目からなる資質能力の基準を定め、各資質能力項目とそれぞれの修得を担う授業科目を対応させ、授業科目の内容をそれらに応じたものとする
- ② 教科指導法に関するものとして従来の授業科目に加えて、〇〇教育カリキュラム論、〇〇授業プランニング論等を開設
- ③ 教科専門科目として〇〇教材構成論を開設し、教育学バックグラウンドの教員が担当

3) 島根大学 専攻に「教科内容構成研究」プログラムを開設 (H18実施)

趣旨：教科専門科目と教科指導法の橋渡し

内容：教育内容たる事象自体に関する学問が学校教育でどのように再構成、教授されているか、またどのように再構成、教授されるべきかを研究教育

履修：教科に応じて5～8単位を必修(教科又は教職に関する科目として)

指導教員：教科専門科目と教科指導法担当教員によるティームティーチング

21

▼ (参考2-3)

4) 上記のほか国立教育政策研究所のプロジェクト研究「教員養成等の在り方に関する調査研究」(H22～23)において、「教員養成課程における教科専門科目と教職専門科目を架橋する領域の取り組み状況等」調査研究の対象としている大学・学部とその設定授業科目など

千葉大学 「教材研究」 教科により主に2～4年次で8単位 教科専門科目

静岡大学 「教科内容指導論」Ⅰ：2年次必修2単位、Ⅱ：3年次必修2単位  
教科又は教職に関する科目

横浜国立大学 「中等〇〇科教育法」  
教科教育法中の4単位を教科内容学に充て教材研究など実施

鳴門教育大学 「教育実践基礎演習」、「教科教育実践」Ⅰ～Ⅲ 合計8単位  
教育実践基礎演習と教科教育実践Ⅰ：1年次  
教科教育実践Ⅱ：2年次  
教科教育実践Ⅲ：3年次

これらの大学は当該大学・学部の教職課程履修を通じて養成する教員像あるいは形成が期待される教員としての資質能力を明確にイメージして取り組み

22

## ▼ (参考2-4)教員養成教育改革を促す大学改革と学位プログラム化の推進

### 実質的な学位プログラム化

- ① 教育目的に応じた体系的なカリキュラムの編成
- ② カリキュラムの履修を通じて修得することが予定される専門知識・技能などの明確化
- ③ 教育目的、修得予定専門知識・技能に相応する学位の設定
- ④ 上記の①、②及び③に関する関係教員間の共通理解と協働

### このために

- 基本的な教育情報の公表制度の導入と上記①～④に相当する教育情報の公表を事業補助金等の申請要件化することなどにより推進
- FD制度の導入

※国立教育政策研究所では、「教員養成等の在り方に関する調査研究」の一環として、大学の教育学部におけるFDの在り方等についても調査研究を行う予定。

23

## ▼ II-2 新しい学び、新しい学校で求められるものを踏まえた教員養成教育改革の方向

### 【これからの学校において身につけるべき力】

- 学校教育法改正、学習指導要領の改訂において目指す資質能力
- グローバル化社会を生きる力(Key Competencies(OECD)、21世紀型スキル)

### 【指導の基本】

子供のそれまでの履修状況や内容の理解状況に応じた個別的な学び

### 【指導スタッフ】

学校の教員と地域の大人や保護者などとのコラボレーション

### 【指導方法】

学級集団での一斉授業に加えて個別指導、ICTの活用等によるきめ細かな指導

### 【マネジメント】

校長を中心に多様な教職員と地域住民や保護者が参画

24



(参考3-1) 学習指導要領改訂の趣旨—学校教育法の改正趣旨の具現化

平成19年学校教育法の改正により規定を新設し、小学校教育、中学校教育、高等学校教育で、その形成に“特に意を用いなければならない”質能力を法定

第30条 (49条で中学校に、62条で高校にそれぞれ準用)  
 ① (略)  
 ② 前項の場合においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。

25



(参考3-2) グローバル化社会を生きる力 その① Key Competencies

OECD  
 1997 PISA  
 DeSeCo project [ Definition and Selection of Competencies ]  
 2003 Key Competencies

**Using Tools Interactively**

- A. Use language, symbols and texts interactively
- B. Use knowledge and information interactively
- C. Use technology interactively

**Interacting in heterogeneous groups**

- A. Relate well to others
- B. Co-operate, work in teams
- C. Manage and resolve conflicts

**Acting autonomously**

- A. Act within the big picture
- B. Form and conduct life plans and personal projects
- C. Defend and assert rights, interests, limits and needs

26

▼ (参考3-3) グローバル化時代を生きる力 その② 21<sup>st</sup> Century Skills

**US Department of Education**

2002 **The Partnership for 21st Century Skills**

TimeWarner, Apple, CiscoSystems, Dell, Microsoft, NEA

2007 **21<sup>st</sup> Century Skills** in updated version

(<http://www.p21.org/index.php>)

**Core Subjects and Interdisciplinary Themes**

- ・ English, reading, or language arts
- ・ World languages
- ・ Arts
- ・ Mathematics
- ・ Economics
- ・ Science
- ・ Geography
- ・ History
- ・ Government and Civics
- ・ Interdisciplinary Themes (Global awareness / Civic literacy / Financial, Economic, Business and Entrepreneurial Literacy / Health Literacy / Environmental Literacy)

**Learning and Innovation Skills**

- ・ Creativity and Innovation
- ・ Critical Thinking and Problem Solving
- ・ Communication and Collaboration

**Information, Media and Technology Skills**

- ・ Information Literacy
- ・ Media Literacy
- ・ ICT Literacy

**Life and Career Skills**

- ・ Flexibility and Adaptability
- ・ Initiative and Self Direction
- ・ Social and Cross-Cultural Skills
- ・ Productivity and Accountability
- ・ Leadership and Responsibility

27

▼ (参考3-4) グローバル化社会を生きる力をどのように教えるか  
— 中高校ではどの授業で誰が教えるか —

試みに分担表を作ってみました

	国内外を問わず働く意思と力	論理的な思考力と表現力	総合的な見方と異分野知識統合	計画性と主体性
国語	△	○	●	○
英語	●	○		
社会 (地歴公民)	○	△	○	●
数学		◎	○	
理科		●	○	
総合的な学習の時間	◎	●	◎	◎
学級活動等	◎	△		◎

(表で ◎>○>●>△)

学年内であるいは当該学年の担当教員間で、  
それぞれの学期で指導する各教科の単元内容等に応じて、  
話し合って決めるほかはないか ？

28



## ▼ (参考3-5) 研究開発学校での取り組み

研究開発学校ではスキルの育成とその指導分担について取り組んでいます

新潟大学附属新潟中学校 平成21年度研究開発実施報告書より

附属小学校との9年一貫指導プログラムにおいて「学習スキルの時間」を特設  
中学校では第1学年で35時間を充て、以下のスキル習得を指導

- ①学習の仕方 (ノートの取り方など)
- ②技能スキル (メモを作成して他人に意思や情報を伝達するなど)
- ③思考スキル (対比、仮定、類推、演繹、帰納、分類など)

国語、数学、英語の教員が担当

広島県立広島中学校 平成21年度研究開発実施報告書より

教科「ことば科」を新設し、3年間通じて系統的に指導  
(中高一貫教育を行う連携高校の総合的な学習へ接続)

授業時数は65+70+70で、選択教科(70)及び総合的な学習(135)から振り替え  
教育内容は、論理領域とロジカル・コミュニケーション領域から構成  
論理領域は国語、国語+理科、国語+数学、国語+社会という体制で指導  
ロジカル・コミュニケーションは英語教員が指導

29

## ▼ II-3 今後の教員養成教育の在り方 一教員養成における教育課程編成や授業計画作成に関する 指導の充実一

○ 今後の学校教育の在り方を考えると、教員養成においても

- ① 学習指導要領に基づく主体的な教科のカリキュラム編成に関する指導
- ② 教科に関する専門知識と学習科学の成果に基づく学習指導計画作成に関する指導
- ③ 思考力、判断力、表現力、あるいは21世紀型スキルを育成する  
教育課程編成と各教科のカリキュラム編成に関する指導

+

④ これらを具現化する次のような授業計画の作成と実施に関する指導の充実

多様な授業形態を想定した授業計画

地域や専門分野のボランティアとの協働を想定した授業計画

子どもの理解状況や習得過程等に応じた指導を想定した授業計画

子どもの能動的なあるいは主体的な授業参加を想定した授業計画

30



## 教員養成教育の改革を支える学習科学の進展

学習科学とは（「学習科学ハンドブック」（2009 R. K. ソーヤー））

- ・ 「教えること」と「学ぶこと」を科学的に研究する新しい学問分野
- ・ 認知科学、教育心理学、コンピュータサイエンス、人類学、社会学、情報科学、神経科学、教育学、デザイン研究、教授デザインなど多様な学問分野を総合する学際科学

国際的には学会（International Society of the Learning Science）も設立され、米国を中心にすでに研究が盛んに進められている。

日本でも、「認知科学」の研究者などから学習科学の取組が始まっている。

31



## （参考4）学習科学の成果を踏まえた学習指導

学習科学とは

認知科学 : 人の時刻  $t$  での認知現象の解明)



学習科学 : 人の時刻  $(t-n)$  から時刻  $t$  への変化を追わないと、時刻  $t$  での認知現象の意味がわからない

科学研究費補助金新学術領域研究「ロボット共生学」（領域代表：三宅なほみ（東京大学））中間評価用の説明資料から

現時点での主な成果（私見です）

人間同士のコミュニケーション

新しい視点や考え方の発見

新しい視点や考え方の統合or新しい視点や考え方の克服or従来の視点や考え方の変更

主体的な学習による新たな知識や技能の獲得

より深い理解あるいは洗練された視点や考え方へ到達

32

▼ II-4 大学における教員養成教育改革の動向を踏まえ、その推進を図る観点からの今後の望ましい教員養成システム

教育課程編成や授業計画作成に関する指導時間の増が必要

内容が高度でより主体的かつ探求的な学習が必要



養成期間を延長し、大学院修士課程を養成の場として位置付け

学習科学など最新の実践的教育学研究成果に基づく教員養成教育

実践的な教育学研究を行うスタッフが足りない



教科の専門知識に加えて教科の指導法について知識・技術・経験等を有する教員からなる研究体制を拠点的に形成

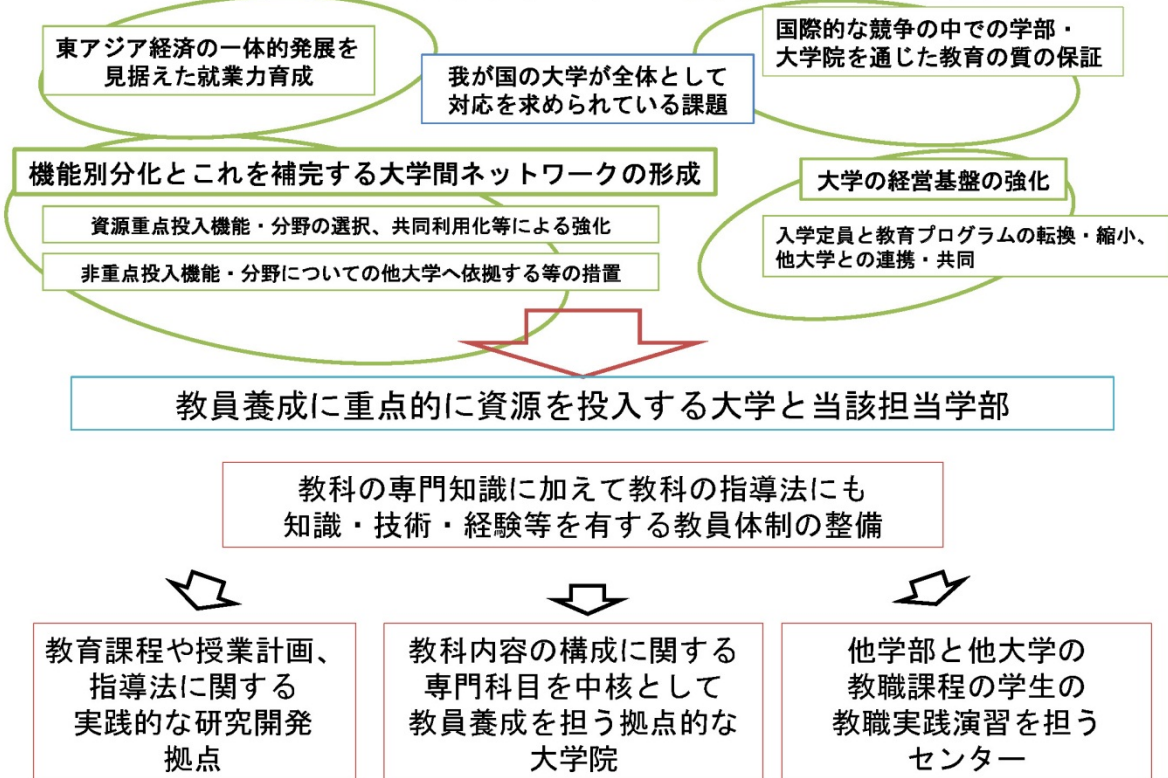
教えられる教員が少ない



教職専門、教科専門に加えて「教科内容の構成専門科目」など教職課程上の新しい範疇を導入し、当該専門科目群についての担当教員の認定基準を別途に設け、学部段階の教職課程とは別に修士課程段階の教職課程に配置

33

▼ II-5 教員養成教育改革の動向を踏まえ、その推進を図る観点からの望ましい大学政策の中での教員養成教育の位置付け



34



24.03.16 基本制度WG 高岡提出資料

## I. 国立教育政策研究所調査から見てきた教職課程改善の状況／ 今後取り組むべき課題

### 現状認識

- ①組織的な免許法依存体質をどう乗り越えるか。
- ②「育成すべき教職能力とは何か」についての組織的共通認識の欠如。
- ③教科、教職を問わず専門教育を自らの専門分野の研究・教育とする誤解。
- ④教科・教職の抜きがたい不信と対立、「教育実践力」概念への依存と不信。

### 課題解決の方向

- ①免許教科単位の講座，専攻組織の改変，免許法依存からの脱却。
- ②「教育的実践力の育成」を具体的に担う組織の構築，全教員の関与，実務家の組織的任用。
- ③養成教育の改善に取り組む組織的FDの実施。

- ①「教育的実践力」の育成という目標の共有化。
- ②教科専門と教職専門の協同の実現，「教科または教職」科目の活用。
- ③教育実習を含む体験的活動のカリキュラム上の位置づけの明確化。
- ④科目開設の協同化，複数の担当者によるシラバス改善の恒常化。

### 改革動向

**1：養成教育改善のための管理・運営組織のあり方**  
全学的な教職課程の管理は，委員会方式が圧倒的，教務委員会等の既存組織が対応する場合が多い。一方「教職センター」等の明確な組織を有し専任教員，事務スタッフを置いている場合もあり，カリキュラムの改善や特色ある教育活動が実施されている事例が多い。

**2：育成すべき教員像の明確化**  
教員養成教育の改善に取り組む大学は，抽象的なそれではなく，明確かつ具体的な育成すべき教員像を確立している。また，育成すべき教員の資質（教師力）について項目を挙げて明示し，学士力，DP等と併せて公表して学生教育の具体的な指針としている。

**3：養成教育カリキュラムの改善のあり方**  
改善に取り組む大学では，免許法に定める講義・演習等の科目の改善・充実，新たな科目の設定，教科内容と指導法の架橋領域科目の開設，教育体験プログラムの実施，教育実習の高度化等，独自の教育課程改革を実施している。  
一方，大学院の課程については，設置基準への依存が解消されないことや教職大学院制度の創設がかえって既存研究科の改善を遅らせている面がある。

学士課程および修士レベルの教職課程は，本改革を契機に抜本的改善を実施する必要がある。その際，免許法を養成の最低基準と見なし，改めて大学独自の「養成しようとする教員像」，「プログラムの特徴・独自性」，「管理運営体制」等について説明責任を明示する必要がある。

### 養成改善の基本方向

#### 当面取り組むべき課題

- 教職課程管理／運営の組織体制整備
- 「育成すべき教員像」の明示，公表を義務づけ
- 養成目的大学・学部（国・公・私大）の組織改善
- 教職課程カリキュラム全般の改善
- ※「架橋領域科目」の導入
- ※「教育実習」改善
- ※多様な「教育体験活動」の位置づけ

## Ⅱ. ALL JAPAN で取り組む教員養成高度化システムの構築

### A. 教員養成大学ネットワークの構築

### B. 養成カリキュラム改革／質保証の実現

#### 大学・教育行政の連携・協働の構築

教職大学院の整備  
(地域中核大学)

養成目的大学・学部  
の高度化  
(修士レベルの教育改善)

開放制教員養成の  
高度化  
(教職コースの整備)

地域教員養成コン  
ソーシアムの構築

現職研修システム  
高度化事業の実施

現職  
教員  
研修

ストレート・マスター養成

#### 1. 学士課程の養成カリキュラムと質保証(18年答申に基づく教育改善を踏まえて)

「教職科目基礎科目群」の見直し

「教科専門科目」の見直し

「架橋領域科目」の新設

教育実習の改善(「実習公害」の除去)  
※教育実習(5単位)→「教育インターンシップ」、「教育体験活動」等多様化を促進。タイプ別(基礎免許による採用試験受験希望者, 進学者, 免許のみ取得希望者等)に大学が独自に実習プログラムを設定。

#### ○修士レベルの養成カリキュラムと質保証

教職大学院モデルの活用 → 「課題探求型実習」科目

教員養成系大学院の改革

一般大学院における「教職コース」の設置

※教職大学院を地域拠点大学化  
※修士レベルの必須教育内容を「教育実践研究科目(実習ベースの課題研究科目)」

※すべての大学院の必修領域として8~10単位程度制度化。教員養成系も同様。

※教職大学院、教員養成目的大学院、一般大学院による地域コンソーシアムの構築

### Ⅲ. 専門免許状制度の創設による、現職研修の高度化／組織化／見える化の実現

#### 研修の高度化、可視化としての『専門免許状』制度の創設

現職教員研修を、生涯職能成長の観点から再構築。専門免許状取得システムを構築する。

その際、

○資質向上のための研修を全ての教員に求める(教育基本法)方策として、

①免許更新講習の成果を継承する全教職員対象の必須研修制度を創設して存続。

②「専門免許状」取得者の受講免除を規定。

③「専門免許状」に適用するカリキュラムは、「指導教諭」、「主幹教諭」、「管理職」への登用の視点から構築。

○「専門免許状」取得方法(ルート)を多様に準備する。たとえば、

①教職大学院等、大学院修学による取得。

②大学が提供する「履修証明プログラム」による取得。

③教員研修センター等、研修実施機関が実施するプログラムによる取得。

④都道府県等が行う「研修」の受講とその記録の蓄積による取得。

教員の生涯職能成長を実現し「学ぶ教師像」を可視化する

#### 1. 専門免許状制度の創設・管理

(1) 研修プログラム認定制度

→ 大学および都道府県等が実施するプログラムの認定、質・量の維持・確保。

(2) プログラム認証機関の創設の可否について今後検討

→ 大学、行政の連携・協働の制度化、実質化のために。

#### 2. 地域単位の「教員研修(のための)大学／行政コンソーシアム」(仮称)の構築

#### 3. 「教員研修プログラム」の開発研究にあたる組織／機関の創設

#### 試行事業への取り組み

- 地域コンソーシアム構築事業
- 履修証明プログラム実施事業
- 免許更新講習特別講座(30時間)の実施
- 教員研修センター研修事業の実施
- 研修プログラム開発研究事業の実施
- 研修成果の評価研究事業の実施

#### 専門免許状(学校経営)の習得例

1. 「スクールマネジメントの基礎理論」
2. 「カリキュラムマネジメント」
3. 「リスクマネジメント」
4. 「現代教育の動向と課題」
5. 「リーダーシップ／コーチング」
6. 「学校教育の諸課題」
7. …

8～12  
単位





## 政策動向：教員の養成・研修制度の改善

—中教審答申「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」—

独立行政法人 教員研修センター  
理事 高岡 信也

### 本日の提案の要旨

「中教審答申」が示した『学び続ける教師像』は、養成・任用・研修の各ステージにどんな改革を求めたか。論点は次の3つに絞ります。

1. 大学の教員養成改革に  
期待すること

2. 研修の高度化・体系化に  
期待すること

3. 新たなフィールド  
／連携・協働の構築

## 「行きつ、戻りつ」中教審

中教審特別部会の議論は、最初から対立的。  
問題提起そのものが「無謀な試み」か、はたまた  
「時代の要請」か。  
○「18年答申」からの時間差と「教職実践演習」  
未実施の状況。  
○「専修免許状」に対する不信。  
○「実践力」は大学では育たない。 etc.

当初の個人的見解

今すぐは無謀、先にやるべきことが……。しかし、世界の趨勢から見て、10年後、20年後も現状維持という事態を想定すると……。

結論：時代と社会の要請に応える「新たな教師像」の確立と人材育成戦略の構築は不可欠

## 時代と状況の認識：学校教育と教職をめぐる社会と環境の変化

1. 知識基盤社会、生涯学習社会の到来  
→「21世紀型教育システム」の創出という課題  
→新たな学びの構築と変革  
☆自ら学ぶ力、主体的な思考力・判断力  
☆地域と共同する学校づくり  
☆特別支援教育の推進 等々
2. 山積する教育課題の解決、学校の教育力の回復が急務
2. 21世紀の学校と子どもの学びの創造を担う**新しい専門職としての教師像の確立**が急務
3. 高等教育大衆化の進行、教員養成を修士段階に引き上げる傾向が世界の潮流
4. 今後10年間に、現職教員の1/3が退職、世代交代が急速に進展

「既知」の伝達者



「省察」する  
学びの専門家



学び続ける教師像

そこで、教員養成大学・学部に期待すること  
— 高度専門職としての教職の確立のために —

問  
題

- ①組織的な免許法依存体質，目的養成大学・学部の変わらぬ組織体質，最低基準の単位修得を資質形成と考える誤解。
- ②「育成すべき教職能力とは何か」についての共通認識の欠如。
- ③ピーク制に名を借りた専門主義，教科，教職にかかわらず専門教育を自らの専門分野(科学)の研究・教育とする誤解。
- ④その結果として，教科と教職の抜きがたい不信と対立，「教育実践」，「教育技術」等の概念への過度の依存と不信。



改革の方向  
I

「体幹」を鍛える

- ①強靱な組織の構築(目標の統合と組織マネジメントの改善)
- ②明確で具体的な「育成すべき教員像」と構成員全員で担う「教員養成カリキュラム」の構築

1 : 教育改善の取り組みの契機，危機意識の共有化

教員養成教育の改善は、「あり方懇報告」，「国立大学法人化」，「中教審答申」を契機としている。また，教員養成GP等の公募型事業を契機とした大学も多数みられる。これらの取り組みの背景には，学校や教職への社会的評価の低下，教員養成への批判がある。

2 : 育成すべき教員像の確立と構成員による共有の実質化

明確かつ具体的な育成すべき教員像を確立し，構成員による共有化を実現している。育成すべき教員の資質(教師力)について具体的に項目を挙げて明示し，学士力，DP等と併せて公表，学生教育の具体的な指針とするとともに，FDによる実質化をめざしている。

3 : 養成教育カリキュラムの積極的，抜本的な改善

免許法に定める科目の内容等の改善・充実，新たな科目の設定，教科内容と指導法の架橋領域科目の開設，教育体験プログラムの実施，教育実習の高度化等，独自の教育課程改革を実施している。また，FDの組織的，恒常的取り組みを通して，TTの導入，ワークショップ等の活用等，教育方法の改善にも取り組んでいる。

## 改革の方向 Ⅱ

### 2:「体側」を拡げる

- ①新たなミッションとして、「現職教員の資質能力の向上」への組織的対応
- ②全学教職課程の経営戦略の構築

#### 1 : 養成教育改善のための管理・運営組織の改善と構築

全学的な教職課程の管理について、「教職センター」等の明確な対応組織を有し、専任教員および事務スタッフを置いている場合がある。これらの組織によって、カリキュラムの改善や特色ある教育活動が実施されている。

#### 2 : 免許更新制への対応が生み出した大学と行政の連携・協働

大学は、免許更新講習への取り組みを通じて「行政との連携・協働の意義」を改めて認識する機会を得た。この取り組みが「卒業生へのアフター・ケア」であること、そもそも「アフター・ケア」が重要な課題であり、自らのミッションに加えるべきテーマであったこと等を再認識しており、これを契機に現職研修に積極的に取り組む大学も増加している。

加えて、大学と行政の連携・協働が重要課題  
—ミッションの共有化、双方のウイングの拡大—

## 改善の視点・方策

- 教育委員会と大学との連携・協働により、教職生活全体を通じて学び続ける教員を継続的に支援するための一体的な改革を行う必要がある。
- 養成から研修まで、教員の職業生活全体を通じた職能成長を一体的に改革  
→ 「学び続ける教師像」の確立と支援する仕組みづくりを進めることが重要。
  - ①教員としての専門性の基盤となる資質能力を確実に身に付けさせるため、**教育委員会と大学との連携・協働により、教員養成の改善を推進**する。
  - ②学び続ける教員を支援するため、**大学の知を活用した現職研修の充実を図る**とともに、生涯にわたり教員の資質能力向上を可視化する仕組みを構築する。
  - ③教育委員会と大学との連携・協働を進めるに当たっては、**地域の国公立大学コンソーシアム**の構築・活用などによる**幅広い連携・協働体制を構築**する。

## 専門免許状制度の創設による、現職研修の高度化／組織化／見える化の実現

### 研修の高度化、可視化としての『専門免許状』制度の創設

現職教員研修を、生涯職能成長の観点から再構築。専門免許状取得システムを構築する。

その際、

○資質向上のための研修を全ての教員に求める(教育基本法)方策として、

①免許更新講習の成果を継承する全教職員対象の必須研修制度を創設して存続。

②「専門免許状」取得者の受講免除を規定。

③「専門免許カリキュラム」は、「指導教諭・主幹教諭」、「管理職」への登用の視点から構築。

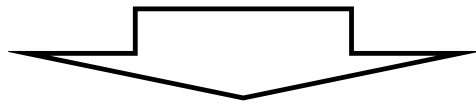
○「専門免許状」取得方法(ルート)を多様に準備する。たとえば、

①教職大学院等、大学院修学による取得。

②大学が提供する「履修証明プログラム」による取得。

③教員研修センター等、研修実施機関が実施するプログラムによる取得。

④都道府県等が行う「研修」の受講とその記録の蓄積による取得。



#### 1. 専門免許状制度の創設・管理

(1) 研修プログラム認定制度

→ 大学および都道府県等が実施するプログラムの認定、質・量の維持・確保。

(2) プログラム認証機関の創設の可否について今後検討

→ 大学、行政の連携・協働の制度化、実質化のために。

#### 2. 地域単位の「教員研修(のための)大学／行政コンソーシアム」(仮称)の構築

#### 3. 「教員研修プログラム」の開発研究にあたる組織／機関の創設

#### 授与体制の整備

1. 地域コンソーシアムの構築

○大学・行政協働の「履修証明プログラム」の実施

○免許更新講習(30時間)の活用

○教員研修センター研修事業の実施

○研修成果の評価研究事業の実施

#### 専門免許状(学校経営)の習得例

1. 「スクールマネジメントの基礎理論」

2. 「カリキュラムマネジメント」

3. 「リスクマネジメント」

4. 「現代教育の動向と課題」

5. 「リーダーシップ／コーチング」

6. 「学校教育の諸課題」

7. …

8～12  
単位



---

平成 23～24 年度 プロジェクト研究 調査研究報告書

教員-005

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

平成 25(2013)年 3 月 発行

研究代表者 工藤 文三（国立教育政策研究所初等中等教育研究部長）

発行者 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

電 話 03-6733-6833（代表）

---