

教科領域を取り込んだ モデルカリキュラム検討報告書

日本教職大学院協会授業改善・FD 委員会

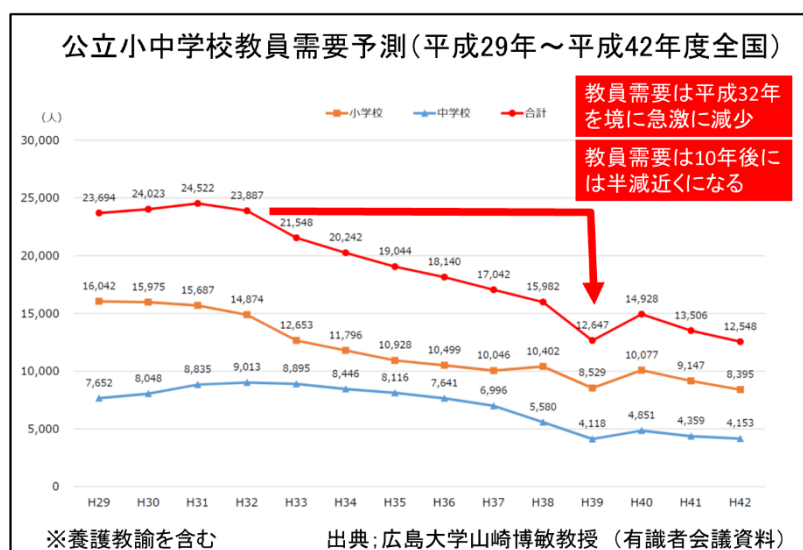
2018 年 12 月 9 日

目 次

1. 教職大学院における教科領域を取り込んだカリキュラムモデル作成の背景……………	2
2. 中教審「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申 H18.7)」の 「教職大学院におけるカリキュラムイメージについて(第二次試案)」及び 「カリキュラムイメージ(補論)」を再考する……………	4
3. 既存の修士課程と差別化できる教科領域を取り込んだカリキュラムモデルを作成する……………	6
4. 教科領域を取り込んだ教職大学院の教育課程の観点 ……………	8
5. 教科領域を取り込んだ教職大学院の教育課程の構造と類分け……………	9
6. 作成したモデルカリキュラムを再検討する……………	14

1. 教職大学院における教科領域を取り込んだカリキュラムモデル作成の背景

- 少子化に伴い大学の経営環境が厳しくなる中、文科省は国立大学法人が複数の大学を経営できるように制度を改める案、いわゆるアンブレラ方式を中央教育審議会部会に諮問し、2018年11月28日には「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」が出された。答申では大学間連携・統合(国立大学の1法人複数大学制度等)、「地域連携プラットフォーム」による大学の地域連携、「大学等連携推進法人制度(仮称)」による制度見直し等が提起されている。いずれにせよ第4期に向け大学の再編統合が現実味を帯びてきている。
- 一方、教員養成(教育学部)においては少子化の影響はさらに厳しい。2020年を境に教員採用数が激減する予想が出されている。
- 加えて、グローバル化した知識基盤社会にあっては、産業構造が大きく変化しつつあり、新しい学力の育成が強く求められるようになってきている。コンテンツベースからコンピテンシーベースに切り替わろうとする学習指導要領の改訂もその現れであろう。そして、この新しい学力を子どもたちに培うことのできる教師の育成が急務となっている。
- 「国立教員養成大学/学部/大学院/附属学校の改革に関する有識者会議報告書(2017.8.29)」では、少子化や社会構造の変化を踏まえ、縮小再編を伴う教育学部/附属学校の機能効率化と、教師教育の高度化/専門職化、教職大学院の役割の重要性、及び、学部/附属学校の特色化を明確に打ちだすように求めている。
- 実際、国立の教員養成系学部ではいわゆる新課程の廃止、教育学研究科では修士課程の原則廃止と教職大学院の設置が進んでいる。教職大学院は、2018年には鳥取県を除く都道府県に設置された。今後、大学の再編問題と教員養成は絡みながらも大きく変動していくと思われる。
- しかし、どのような大学の再編統合があろうとも、教職大学院が教師の生涯にわたる職能成長を支える機関として、教師の教育実践に寄り添い、身近にあらうとするならば、自ずと再編後の姿を想定できるのではないか。
- 教職大学院の設立以来の経緯を見ると、創成期(2008年以降)からはじまり、国立大学教育学部の全てに教職大学院が設置される拡大期(2018年まで)を経て、教職大学院の規模と内容のさらなる充実が求められる拡充期(2018以降)に突入したといえるであろう。拡充期の課題として、現段階で特出できるのは次の4点である。

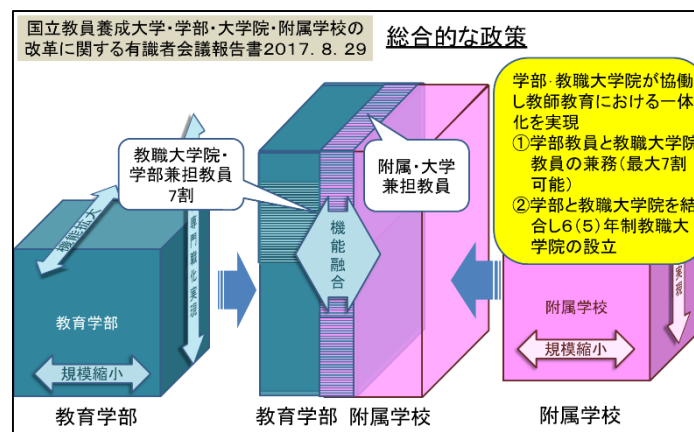
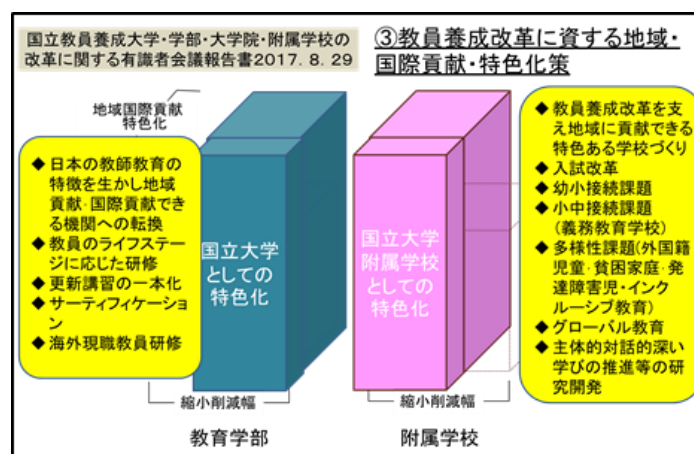
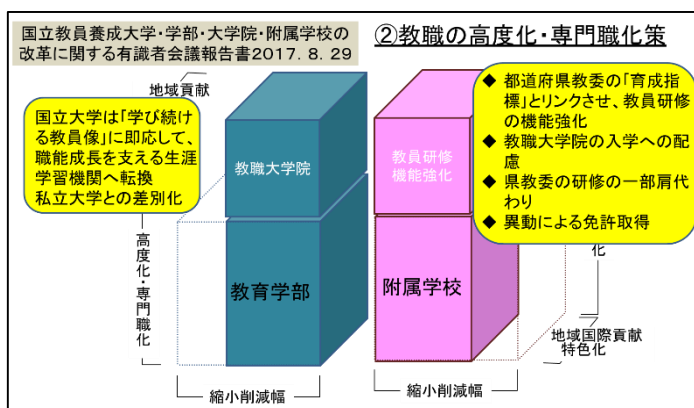
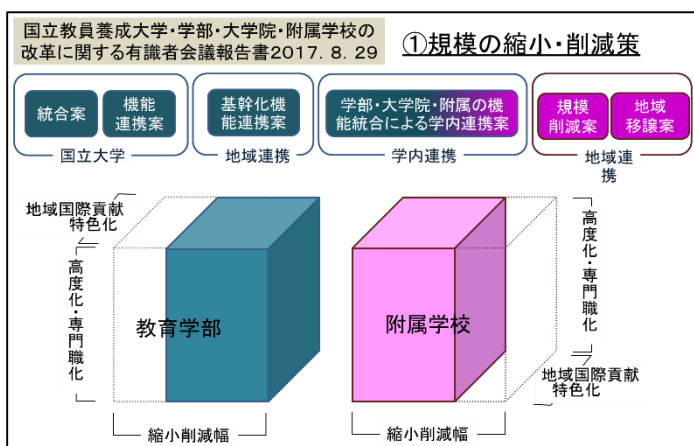


- 1点目は、教職大学院が名実ともに教師の生涯にわたる職能成長を支える機関として展開することである。そのためには、18歳中心主義から脱却し、リカレント教育を含む教師教育への転換である。各都道府県政令都市の教育委員会と連携して、育成指標の作成とその絶え間ない修正に積極的に関与するとともに、教職大学院の教育課程がその育成指標の中に位置づき、教員研修とあいまって、教師の各キャリアステージを支える機関として位置づくとである。

- 2点目は、各教職大学院がその規模を拡大することである。ところが実際は、各大学では修士課程から教職大学院への切り替えに際し、規模を縮小して設置してきており、修士課程と教職大学院の合計収容定員で見ると、むしろ教師教育の高度化が後退しているともいえる。教職大学院がその規模の拡大を通して、学校改革を支えることのできるパワーを持ち、かつ、日本の教員養成を世界標準並みに高度化していくためには、教科領域を教職大学院の理念に沿って、どのように取り込むのが大きな鍵となろう。

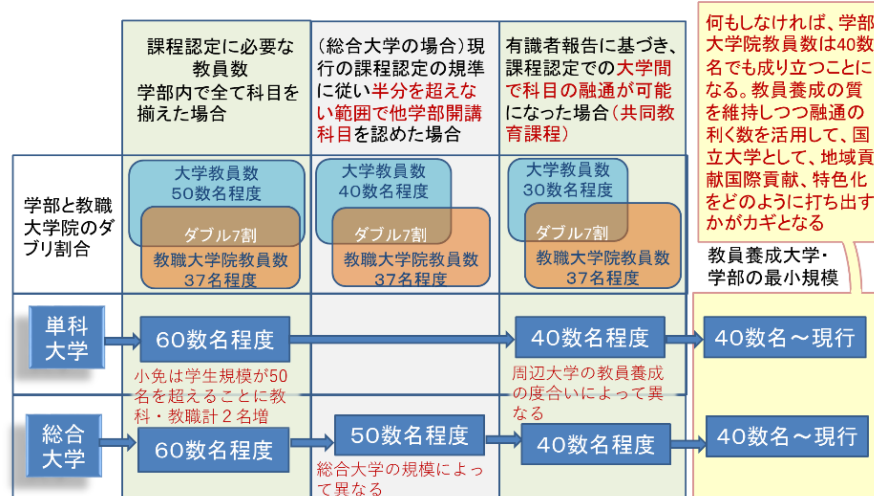
- 3点目は、学部教育と連携して、より充実した学部・大学院の一貫した教育を実現すること、つまり、教職の高度化である。言うまでもなく学部教育も専門職養成の機関であることからして、学部と大学院の一貫した教育体制は当然のことであろう。医学部、薬学部等の専門職養成機関では一貫教育が実施されている。法曹養成を目指すロースクールでも5年制が始まろうとしている。

一方、大学教員に目を向けてみると、もはや地方大学では、修士課程教員の必置定員数をもって教育学部教員数を維持することが困難となっている。代わって課程認定数を根拠に必置定員数を維持しようとする、大幅な教員数削減になってしまい、現行の養成能力を維



持することは困難である。こういった状況の中で、中教審大学院部会(専門職大学院ワーキング)では、教職大学院と学部のダブルカウントが7割まで認める結論を出している。そうであるならばなおさらのこと、学部教育と大学院教育を一体として取り組まなければ、教育課程が成り立たない状態となっている。少子化の中で縮小しなければならない教員養成の現状を踏まえると、早晩6年制(飛び級制度や早期卒業制度などを活用した5年制)の検討が必要となる。

有識者会議を踏まえた教育学部・教職大学院の教員数の最小規模



- 4点目は、教職大学院の海外展開である。現在、特別活動等を含め全人格的な教育を行っている日本型学校教育は、働き方改革を進めなければならない側面を持ちつつも、世界各地で注目されている。日本型学校教育を支えているのは、日本の教師の質の高さであり、教員集団がチームとして機能しているからである。人類が抱える教育的課題は、国境を越えたものとなってきている。人類の普遍的な教育的価値を生み出し、維持発展させていくことが教職大学院に求められてこよう。教職大学院では、教師の資質/能力の育成と教員のチーム作りを、日本の教育を支える教師教育システムとして世界に発信していくと同時に、その成果を国内に還元することで、日本国内の学校教育をグローバル化していくことが求められているのではない。特に海外の現職教員の教職大学院への入学は積極的に進めるべきである。

2. 中教審「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申 H18.7)」の「教職大学院におけるカリキュラムイメージについて(第二次試案)」及び「カリキュラムイメージ(補論)」を再考する

- 2008年に創設された教職大学院の教育課程の多くは、H18年(2006年)の中教審答申の「教職大学院におけるカリキュラムイメージ」の(第2次試案)と(補論)を元に編成されてきた。この(第2次試案)と(補論)は、現在の教職大学院の展開を支える基盤であると同時に、教職大学院の抱える課題の起因ともなっている。
- 第2次試案では次のように述べている。「教職大学院において、学校現場における実践力・応用力など教職に求められる高度な専門性を育成するためには、学校教育における理論と実践との融合を強く意識した体系的な教育課程を編成することが特に重要である。この「理論と実践の融合」の観点から、それぞれを教員・科目が役割分担するのではなく、すべての教員・科目が実践と理論とを架橋する発想に立つ必要がある。例えば、共通科目(基本科目)部分は理論的教育、コース(分野)別選択科目部分は実務的教育というような二分法的な考えをすべきではない。……特に……その授業内容

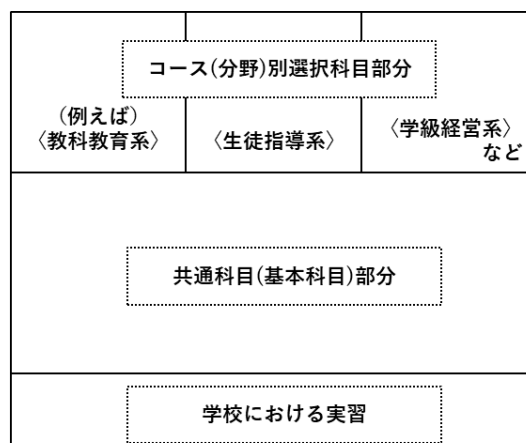
は、諸学問の体系性に根ざす単なる「理論のための理論」ではなく、学校における教育課題の把握や教員の実践を裏付けるとともに、様々な事例を構造的・体系的に捉えるものとする必要がある」

そして、(第2次試案)では事例研究や授業観察・分析等の重要性が強調され、理論的教育と実務的教育との実効的な架橋を図る工夫が必要であると謳われている。この理念が教職大学院の根幹をなしている。

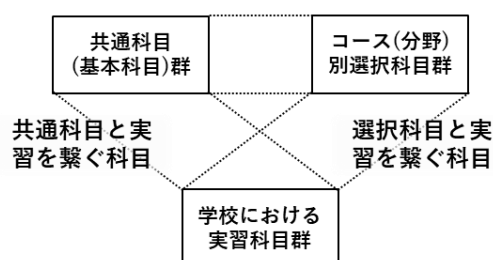
- ところが、これらの理念を教育課程に具体化する段階で示された(補論)のカリキュラム図が、大きな誤解を生むことになった。なぜなら、(補論)で示されたカリキュラム図は、大学で使用されてきた従来のカリキュラム図の構造と変わらなかったからである。第2次試案が示した「理論と実践の融合」の理念の具現化した教育方法として取り上げられた事例研究、模擬授業、授業観察・分析、ロールプレイング、現場における実践活動・現地調査(フィールドワーク)等の教育方法は、「学校における実習」科目群と、「共通科目」や「コース別選択科目」科目群を架橋する教育方法であったはずである。「学校における実習」にこれまでにない10/45単位という単位数を割り振った経緯からも、デスクワークと実習を繋ぐ教育課程が重要視されていたことが分かる。

- ところが、「学校における実習」科目群と、「共通科目」や「コース別選択科目」科目群を架橋する制度設計(例えば、3つの科目群を結ぶ架橋科目の設定、あるいは、「共通科目」や「コース別選択科目」の中に実習との往還を目的とする科目の設定を明示すること)を明確に示さずに、従来と変わらぬカリキュラム構成を(補論)で示したことから、教職大学院の教育課程を編成する段階で誤解が生じてしまった。

- (補論)のカリキュラム図が従来と変わらぬ構造であったため、多くの大学では、「理論と実践の融合」は理念としての明示に留まり、3つの科目群を架橋する科目の設定はあまり見られなかった。むしろ、「理論と実践の融合」は小分けされた各科目のシラバスの中に表現されることとなった。この方が大学教員にとっても、全員が協働する必要性がなく、教員各自に任せることができ、従来通りの授業をすることができたからである。その結果、各科目がコンパートメント化した状態は、修士課程の教育課程の域を脱しきれないものとなった。一方、各科目の中では1回の授業が90分程度という時間制限があることから、「理論と実践の融合」はトピックス程度に留まらざるをえないのが実情である。また、「学校における実習」は、理論と実践が往還する時間(架橋科目の設定等)を保障されていない故に、学部における教育実習のサポートシステムとさして変わらぬ状態にならざるをえなかった。
- 教職大学院は2008年に創設されて以来10年が過ぎ、全国に広がる中で「学校における実習」科目群とその他の科目群を結ぶ省察科目を位置づける大学院が徐々にではあるが増えてきている。しかし、教職大学



(補論)で示されたカリキュラム図

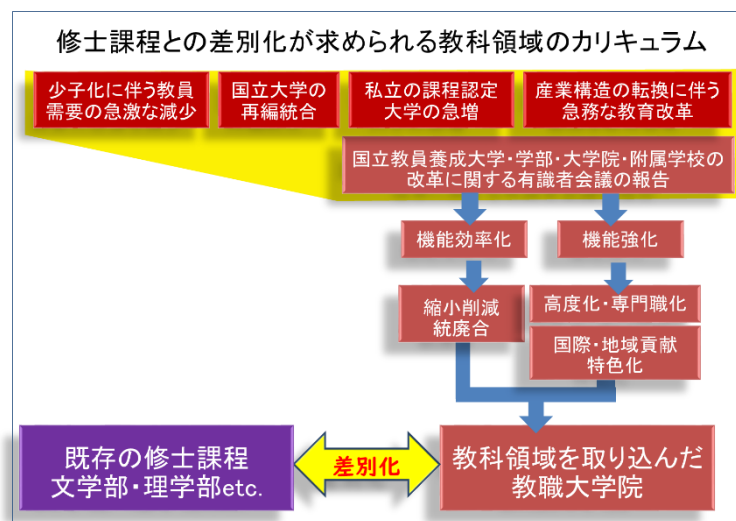


理論と実践を融合するカリキュラム

院の教育課程は、残念ながら理論と実践の往還を通して、実践とそれを支える理論が共に繰り上がっていく2年間のプロセスを描き出すまでには、まだ至っていないのが現状である。

3. 既存の修士課程と差別化できる教科領域を取り込んだカリキュラムモデルを作成する

- これまで教職大学院への教科領域の導入が躊躇されてきていたのは、教職修士の専門職学位課程として、既存の修士課程や文学/理科学研究科の博士課程前期等と明確に差別化できる教育課程が組めていなかったからである。差別化できなければ、少子化の中で教職大学院の存在意義を示すことはできない。



- ところで、昭和46年の学習指導要領の改訂に伴い「教育の現代化」が進められ、それ以降、教科の系統性に基づく体系が徐々に整備されてきている。しかし、知識基盤社会での課題に立ち向かう学力を育成しようとした場合、この教科の系統性は、いくつか解決しなければならない課題を内包している。その1つは、教科の系統的指導に対する子どもの主体的な学びをどう保障するかという視点である。2つ目は教科の領域を超えた複合領域での学びや、既存の知識体系では正解を保証できないような現実的課題についての学びをどう保障するかについてである。
- まず、教科の系統的指導の中で子どもの主体的な学びについて考えてみたい。スプートニクショック(Sputnik crisis)以来の教科の系統性は、大学卒業時に最先端の科学的知識や技能に手が届くように高校での教育内容を決定し、続いて中学での教育内容、さらには小学校での教育内容という風に順次下って整備されてきた節がある。従って、例えば中学校段階で特定の教科内容Aを学ぶ必然性は子どもにはなく、ゴールとなる大学段階の学習内容を理解している者にとっての必然性ということになる。

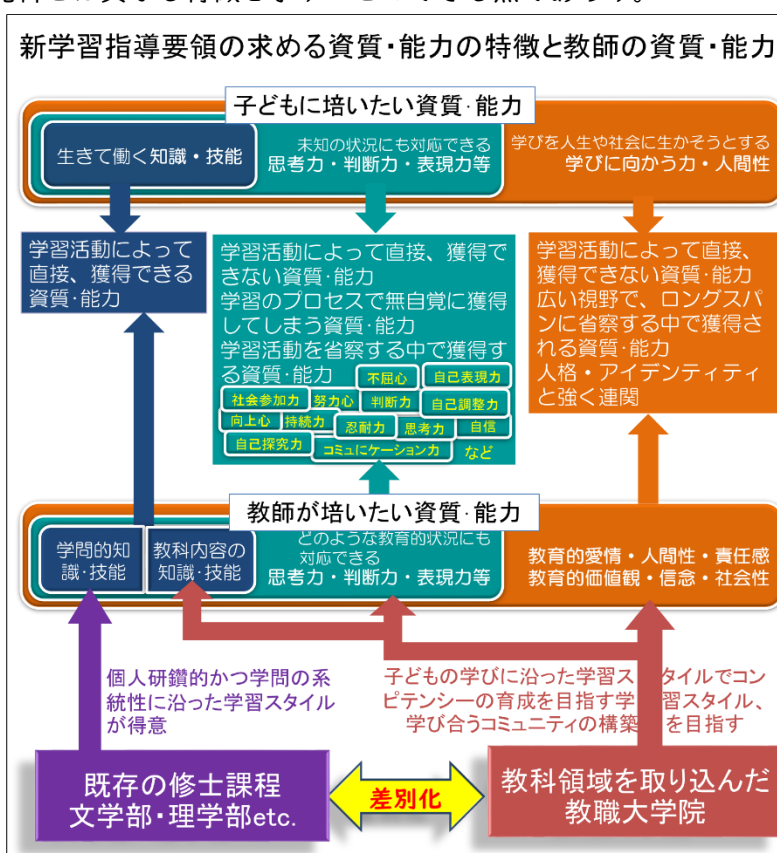
子どもの主体的な学びを保障しようとした場合、教師に必要な資質/能力は、子どもの学習活動の文脈に沿って、たえず教科の系統性を再構築するような学びを続ける教師の姿である。教科の系統性から見て仮に教科内容の順序性は正しかった場合であっても、提示された教材が子どもの発達の最近接領域に達していない場合もあるからである。提示された教材が順序尺度の中の特定の地位を示すものであっても、順序尺度では特定の地位の幅を定めることはできない。その地位の教材が子どもの学びのプロセスから見て妥当である保証はないのである。従って、教師は教科の系統性に従った授業を行う場合であっても、子どもの学びのプロセスに沿って、次に展開可能となる学習内容はなんであるのか、たえず探究し続ける必要がある。このところに理学や文学の研究科とは異なる教職大学院の存在意義の1つがあるように思われる。

いま求められている教師の姿は、換言すると、既知の知識/技能を上手に教える教師像から、教科内容の学びを通して未知の課題に立ち向かおうとする子どもの資質/能力を高めることのできる教師像への転換であろう。教師自身は、教える専門家から、学びの専門家への転換が期待されているのである。

- 教科の系統性が見直さなければならない2つ目の課題は、教科の範囲を超えた複合領域での学びや、既存の知識体系では正解を保証できないような現実的な課題へ立ち向かう姿勢を、子どもの頃からどのように育成していけばよいかという点についてである。

伝えなければならない知識/技能が急増した現代のような知識基盤社会にあっては、すでにカリキュラムはオーバーロードしている。負荷のかかり過ぎたカリキュラムを実行しなければならない教師は、学びのプロセスを重視する深い学びよりも、練習/トレーニングと言われるような反復習熟学習を選択しがちである。知識/技能が重視される学習活動、さらに言うならば、それがテストで測れるような知識/技能の習得を目指す学習活動の場合、学習スタイルが反復練習であっても、あるいは、思考し判断し表現するような練り上げる学習スタイルであっても、見掛け上はほぼ同等の知識/技能の習得を得ることができると言える。従って、沢山の教育内容を伝えなければならない教師にとって、時間がかかるプロセスを重視した学習よりも、反復習熟ですむ解説型の学習を選択しがちであろう。こういった状況の中で少しでも学習のプロセスを重視した深い学びを実現しようと思えば、教師には教科の単位を超えて教科内容の構造化や精選をする能力、つまり、カリキュラムマネジメントやクロスカリキュラムを編成できる能力が問われてこよう。こういったカリキュラム編成の能力育成も、教職大学院が理学や文学研究科とは異なる特徴を示すことのできる点であろう。

- ところで、新学習指導要領ではコンテンツベースからコンピテンシーベースへの転換が叫ばれている。ある意味、知識/技能は教えることができるが、思考力/判断力/表現力等の資質/能力や学びに向かう力や人間性は、直接教示することはできない特徴を持っている。コンピテンシーは学びのプロセスの中で、自身の学びを吟味することによって培われるものである。さらに、学びに向かう力や人間性に至っては、ロングスパンにわたって自身の取り組みを省察し、他の取り組みをも参照しながら相対化し省察を重ねる中で培われるものであろう。コンテンツベースからコンピテンシーベースへの転換



は、子どもも教師も「教える＝覚える」の学習スタイルから、「省察しながら繰り返す」学習スタイルへの転換が必要なのである。

また、このように捉えてみると、子どもに培いたい資質/能力と、教師が培いたい資質/能力の構造は同型構造をなしていることを推察できよう。

- さて、民主主義の担い手を育成することを考えると、子どもの主体性(Student agency)から、子どもたちの主体性(Students agencies), さらには、子どもたちと教師の主体性(Co-agency もしくは Inter-agency)に視野を広げなければならないだろう。ダイバーシティで複合化した現代社会の中で、子どもたちが目的を共有し、解決に向け協働して行動を起こし、合意形成ができるような資質/能力を高めていくためには、子どもたちが協働探求を通して学び合うのと同様に、教師自身が学校の中に学び合う専門職コミュニティを構築し、教師としての資質/能力を高めていくことが前提となる。人とかかわる専門職は、個人研鑽的探究だけではその専門性を高めることはできず、協働探究的なコミュニティを組織する能力が問われている。こういった学習する組織をマネジメントする能力を育成することが、教職大学院が理学や文学研究科とは異なる特徴を出していくことにつながるのではないか。
- 最後にもう一度、教職大学院と理学や文学研究科との差別化について確認しておきたい。特定の教科分野の知識/技能の習得や、その知識/技能の習得に向けての探究活動については、他の研究科の方が得意であろう。教職大学院が得意としなければならないものは、直接教示できないようなコンピテンシーを育むことのできる教師の資質・能力の育成であり、教科をまたぐようなカリキュラムマネジメント力であり、そして、自らが学び続けていくことができるような学習する組織づくりの能力であろう。

4. 教科領域を取り込んだ教職大学院の教育課程の観点

ここではこれまで述べてきたことを整理する。教科領域を取り込んだ教職大学院が、既設の理学や文学研究科とは明確に異なり、その存在意義を示していくためには下記に示す8つの観点が必要になると思われる。

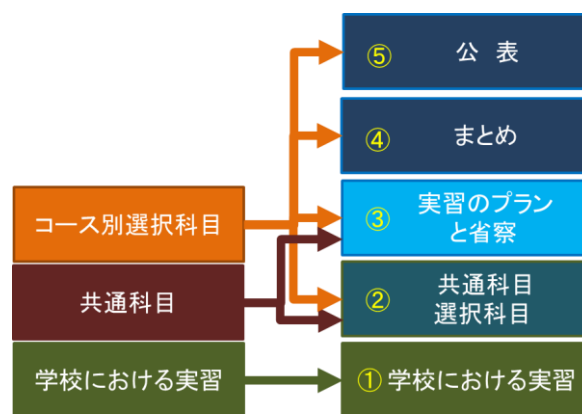
- (観点1) 講義による知識習得と、実習による技能習得といった理論と実践の分離した教育課程から脱却し、実践(実習)の**省察・対話化・書字化**及び教科の専門的知見の突き合わせを通して、実践者の内なる理論構築を行うとともに、実践自体も新たな意味付けがなされ繰り返されるような教育課程であること
- (観点2) これを実現するためには、実習と講義をつなぎ、省察・対話化・書字化と専門的知見の突き合わせが行われるような架橋授業が教育課程に位置づけられること
- (観点3) 日々の教育実践の省察を通して、活動の文脈に即した知識/技能の習得を行うとともに、教育実践を**ロングスパン**で省察することを通して、実践を背後から支えることになる**実践者が身に着けるべき資質/能力**の存在に気づき、それを習得することのできる教育課程であること

- (観点4) ロングスパンの実践の報告書を作成すること(長期にわたって実践を筋立てること)を通して、実践内容と実践者が持つ**教育的信念・教育的価値観との突き合わせ**が生じ、信念や価値観の見直しが起きるような教育課程であること
- (観点5) 専門的知識の習得が学問の系統性から行われることに留まらず、**子どもの学びの系譜**に沿って再構築できる教育課程であること
- (観点6) 大学院の授業の中で、受講者同士が、**学び合う専門職コミュニティ**を構築できるような工夫がなされていること(受講者が**協働探究**できる教育課程であること)
- (観点7) 理論と実践が往還する**コアカリキュラム**であり、柔軟な**カリキュラムマネジメント**ができる教育課程であること
- (観点8) 学校での教師の協働を具現化するべく、大学教員自身が協働して授業運営を行い、**FD**を通して大学教員の成長を保障する仕組みが盛り込まれた授業運営であること

5. 教科領域を取り込んだ教職大学院の教育課程の構造と類分け

前述の「教職大学院の教科領域を取り込んだ教育課程の観点」に沿って教育課程を編成すると5つの分野になる。

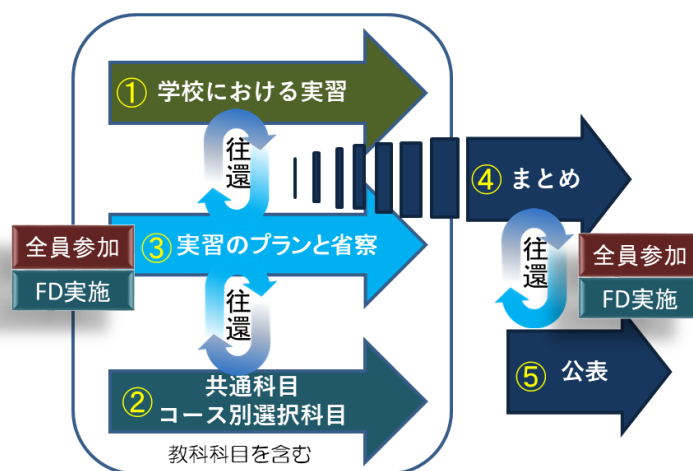
- 1つめの分野は①「学校における実習」10単位である。実務家教員と研究者教員を含め1つの実習校を複数の教員が担当する。実習は年間を通じて実施する場合と、集中的に実施する場合がある。
- 2つめの分野は②「共通科目」及び「コース別選択科目」である。理論書や優れた実践書の講読とその討議を含む授業科目や、教科内容にかかわる科目である。原則、研究者教員と実務家教員を含む複数の教員によるチームティーチングを実施する。
- 3つめの分野は、「学校における実習」と共通科目等の授業科目を架橋する③「実習のプランと省察」分野である。この科目の単位は、「共通科目」及び「コース別選択科目」の単位を持って充てる。また、この科目には、①分野の「学校における実習」の担当者と②分野の授業担当者が、原則、全員参加する。この「実習のプランと省察」分野では、2つのことを行う。1つは実習の記録をもとに、実習の省察を実習者同士の事例の語りと傾聴を通して行い、次の実習に向け準備を行うことである。



3科目群を5つの分野に再編する

2つ目は実習の省察の中で課題として抽出されたことについて、院生と授業担当者が相談してテーマを決め、授業担当者の支援の下にプロジェクト学習を展開する。例えば「新学習指導要領を読み解く」「インクルーシブ教育とは何か」「小学校4年間の理科の教科書の構造を明らかにする」「学調問題を解く」「教科書で扱われる歴史と地域の歴史を関連付ける」等、「学校における実習」の経験と②分野の授業科目の内容とを関連付けながらテーマを決定する。

- この「実習のプランと省察」分野におけるプロジェクト学習は、実習の中で見いだされた課題であって、実習生に共有される課題が選ばれることが望ましい。一方、②分野の授業担当者からすれば、そのテーマは授業内容の発展課題として位置づくようなテーマが望ましい。実習生と授業担当者が協議しながらテーマを決定し、協働しながらプロジェクト学習を実施することが望ましい。



教科領域を取り込んだ教育課程の構造

- この「実習のプランと省察」分野の授業を展開しようとする、参加する大学教員全員でのFD(Faculty Development)が欠かせない。実習担当者は、実習生が報告した事例の背後にある学校の置かれた状況や学校制度等について、FDで報告し教員全員で共有する。また、必要に応じてFDでの討議をもとに実習環境の整備を行う。一方、②分野の授業担当者は実習の報告やプロジェクト学習の結果を受けて間断なく次の②分野の授業内容の調整を行う。
- 4つめの分野は、実践内容を長期にわたって整理し報告書としてまとめる分野である。院生の執筆活動を含む。④分野の科目単位は「コース(分野)別選択科目」の単位を2～4単位持って充てる。院生は、「実習のプランと省察」の架橋科目を進める段階から少しずつ実践の記録を整理し、年間の終わりに「まとめ」を作成する。この「まとめ」の授業では、実践論文を作成するのに際し、執筆に参考になる実践論文の講読や、「実践論文とは何か」といった話題提供がされる。この場合、修士論文担当教員のように固定してしまうのではなく、院生が多くの教員に意見を聞くことのできる仕組み、あるいは、執筆中の論文を複数の教員が読み意見を述べる機会を設けることが必要であろう。院生は1年目の実践論文の内容を発展させて、2年間の最終報告書を作成する。評価は、最終報告書で行う。

- 5つめの分野は、制作された報告書をもとに異なる校種/異なる専門職/異なるキャリアステージの実践者/研究者を前にじっくり報告しあう機会を設けることである。⑤分野の科目単位は「コース(分野)別選択科目」の2単位を持って充てる。場合によっては、教職大学院協会の主催する会で、教職大学院間で報告しあう機会をこの授業に充ててもよい。また、ここで作成された報告書を蓄積し、年度当初でその報告書を読み合うことから「実習のプランと省察」の架橋科目を始めるのもよい。
- これら5つの分野から教育課程を構成しようとする、現行の教育課程の区分である「学校における実習」「共通科目」「コース別選

教科領域を取り込んだ教育課程の類分け

学部新卒院生の場合

- ① ある期間に集中的に「学校における実習」を行う場合の教育課程
- ② 年間を通して「学校における実習」を行う場合の教育課程

現職教員院生の場合

- ③ 2年目には現任校に戻る場合の教育課程
- ④ 2年間勤務しながら学ぶ場合の教育課程
- ⑤ 1年履修の場合の教育課程
- ⑥ 2年間学校を離れて学ぶ場合の教育課程

択科目」に、架橋科目である「実習のプランと省察」や「まとめ」「公表」科目を当てはめなければならない。どの分野をどの区分に、どの程度当てはめるのか、各大学の工夫が必要となる。

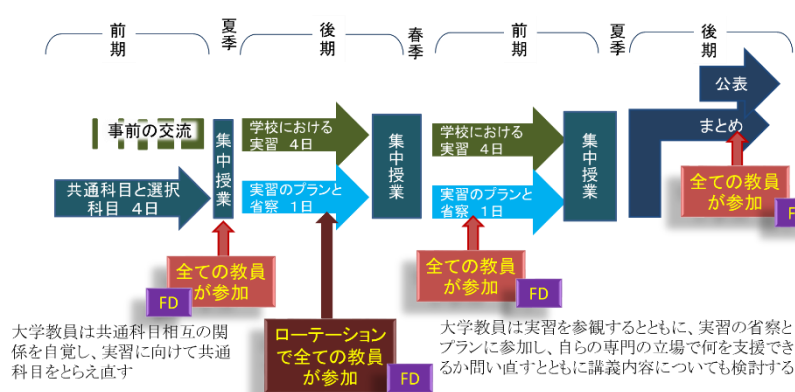
- また、架橋科目授業となる「実習のプランと省察」や「まとめ」「公表」科目は、全ての教職大学院教員が参加し(あるいは、全ての教員で数チームを構成し1チーム全員が参加し)、FDを兼ねて行われることが必要である。
- 以上のことをもとに教育課程を編成すると、集中的に実習を行うか否か、及び、現職教員院生の履修パターンによって、6つの教育課程の類分けができる。以下に6つの教育課程について簡単に概説する。

● ①学部新卒院生で集中的に実習を行う場合

1年後期と2年前期に集中的な実習を週4日入れる。週1日は「実習のプランと省察」を入れ、実習との往還を実現する。この架橋科目は、共通科目と選択科目の単位を持って充てる。

集中的な「学校における実習」の前半、中頃、後半に、共通科目と選択科目からなる「集中授業」を開講し、実習との繋がりを確保する。「集中授業」の開講の意図は、実習期間中に大学での授業を開講することが困難であることによる。特に集中授業では、「実習のプランと省察」でやり残したプロジェクト学習を行うのに適していると思われる。「まとめ」や「公表」は選択科目を持って充てる。

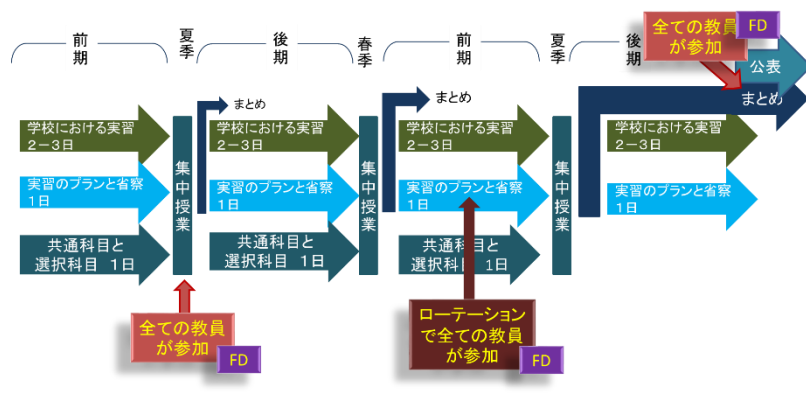
① 学部新卒院生 集中的に「学校における実習」を行う場合の教育課程



● ②学部新卒院生で年間を通して実習を行う場合

2年間通して実習を行うが、毎週2-3日の実習となる。4月当初から3月末まで実習を行うことで、授業づくりに限定せず、教師の仕事の総体を学ぶことができる。また、年間を通した子どもの成長発達を理解することができる。特に、熟練の教師が日々の学校生活の中で、協働して研鑽する姿を目撃できることは、将来設計をする若いインターンにとって、その意味は大きい。

② 学部新卒院生 年間を通して「学校における実習」を行う場合の教育課程



2年次における実習の日数はフレキシブルに扱い、1単位を通して授業を実施する週には日数を増やすなど、実習校と相談して決定する。「集中授業」では、「実習のプランと省察」で行えなかったプロジェクト学習を行う。臨機応変に対応するためには、常に教員全員によるFDが欠かせない。

● ③現職教員院生で2年目には現任校に戻る場合

2年目に現任校に戻るためには、1年目の「学校における実習」「実習のプランと省察」「共通科目と選択科目」の往還を通して、最終報告書のテーマが1年目にはつきりしてくることが重要である。

2年目は現任校での「学校における実習」を通して実践研究を進める。その内容に関して「実習のプランと省察」で深めていく。「実習のプランと省察」は現任校で行う

場合や、大学で行う場合もあるであろう。現任校で行う場合は担当教員が出向くことになる。また、不足する「共通科目と選択科目」を補い、定期的に院生全員が研究交流する目的で、土曜日に1日の集中授業を開講するのもよい。

● ④現職教員院生で2年間勤務しながら学ぶ場合

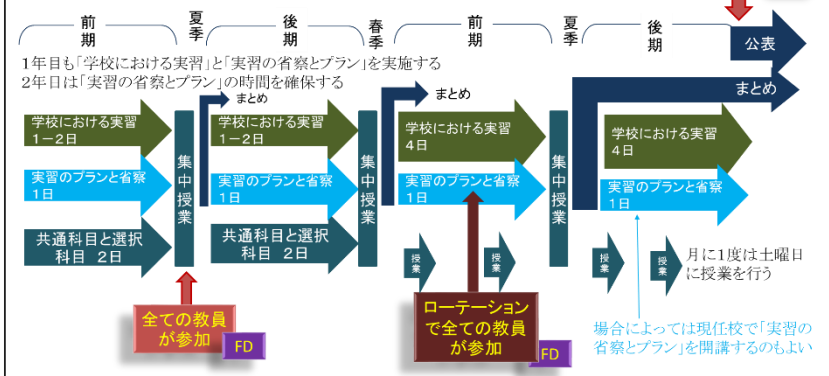
勤務しながら学ぶため、現任校で実習を行うことになる。そのため、一部勤務時間の変更を伴う。また、現任校で実習を行うため、実際の教員組織を対象に、現任校の組織を「学習する組織」に、実際に組み替えていく実践研究を行うことができる。

一方、「実習のプランと省察」では、大学教員のチームが出向いて現任校で行い、院生が教員の研究会等を組織していくことを支えていく。「共通科目と選択科目」は夏季休業等の期間に集中して行う。また、土曜日に1日の集中授業を毎月行うが必要になる。

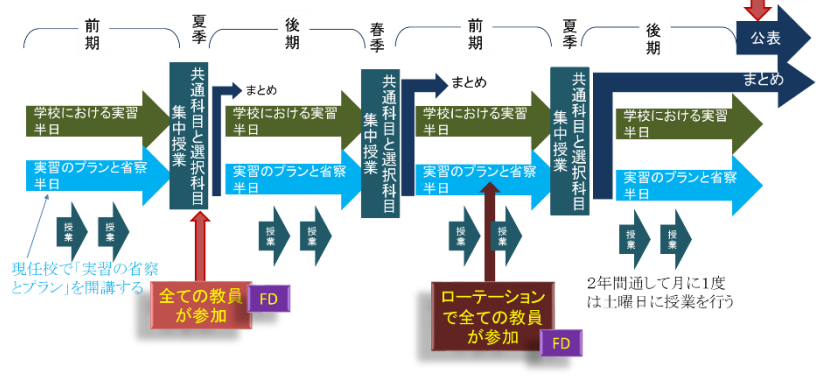
● ⑤現職教員院生で1年履修の場合

現職教員が1年履修で終了する場合、あらかじめ履修証明プログラム等を用いて単位履修すること、あるいは、教育委員会と大学が協働

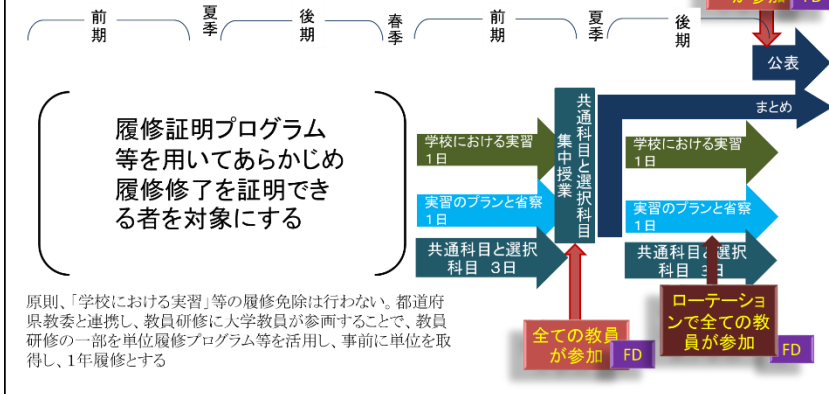
③ 現職教員院生
2年目には現任校に戻る場合の教育課程



④ 現職教員院生
2年間勤務しながら学ぶ場合の教育課程



⑤ 現職教員院生
1年履修の場合の教育課程



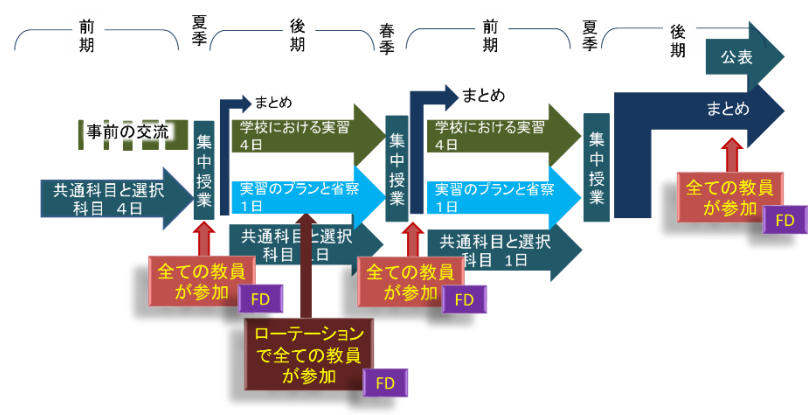
して悉皆研修等を実施し、その教員研修の単位を読み替える等の工夫が必要である。

教職の高度化は「理論と実践の融合」の中で実現する。1年履修をする際に「学校における実習」を免除し、大学院では講義科目を中心に履修するのであれば、理論と実践の往還が実現しない。(第2次試案)が「二分的な考え」として批判していることになってしまうからであり、避けるべきである。

● ⑥現職教員院生で2年間学校を離れて学ぶ場合

現職教員が2年間学校を離れて学ぶケースは、時間的ゆとりが最もある場合であるが、難しさも伴う。「学校における実習」をどこで何を目的に行うかの吟味が必要となる。図では、大学周辺の実習校で実習をする場合を示したが、現職教員がリーダーやマネジメントコースの院生の場合、飛び込んだ実習先で教員をリードする、もしくは、教員をマネジメントする実習することは難しい。

⑥ 現職教員院生 2年間学校を離れて学ぶ場合の教育課程



教育委員会と大学が連携した事前の準備が必要である。むしろ、優れた実践校での学び合うコミュニティの様子を参与観察し、現任校に戻り集中的に実習をするといった、2つの実習を重ね合わせていくことが必要になるのではない。

- ここでは教科領域を取り込んだ教職大学院教育課程のモデルを6つに分けて概説した。実際には、このような6つに分けられないケースや、学部新卒院生と現職教員院生が同時に学び合う場を設けようとする、個々で示した6つの2つを合体しなければならないケースも出てこよう。
- また、ここで示したモデルはいずれも、大学教員の協働、FDを通しての緊密な連絡調整を必要としており、このことを大前提にしている。学校の教員集団に「学び合うコミュニティ」を求めるのであれば、大学の授業の中でそれを具現化し、まさにモデルを院生に対して示していくことが求められるであろう。本モデルの実施は、これまでの大学組織を引きずる大学院にとって、最も大きなチャレンジを求めるカリキュラムである。
- さらに、モデルカリキュラムの「実習のプランと省察」では、実習のプランと省察の他に、実習や大学院授業の内容に即応したプロジェクト学習を企画していかなければならない。大学教員自体が、教科専門の範囲を超えて複合領域での学びに向かう意識や、既存の知識体系では正解を保証できないような現実的な課題へ、他の専門教員と協働して立ち向かう意識がなければ成立しない。さらに、一旦自己の専門の立場を離れて、院生の行う実践に寄り添い、院生の行う実践の文脈の中で自己の専門を再構築する勇気がなければ、院生を支援することはできない。このような姿勢に全ての大学教員が、一足飛びに立つことは不可能であろう。「実習のプランと省察」では、様々な認識段階の大学教員が参画できるような、大学院の授業自体が周縁的参加の可能な共同体であることが重要である。
- ところで、このモデルカリキュラムは、教科領域を取り込んだ教育課程を編成しようとする際に参照してもらうこと、つまり、計画段階での活用を期待したグランドデザイン案である。各大学は創意と工夫の元に独自のカリキュラムを作成し、実施していくことであろう。しかし、実施されたカリキュラムが、院生に経験されたカリキュラムと等しいというわけにいかない。大学教員は、院生

の学びのプロセスを省察し、再構築する中でカリキュラムを後付けしてみることになる。そして、後付けされたカリキュラムから、このモデルカリキュラムの見直しが起きることを強く期待するものである。

- また、このモデルカリキュラムを実現しようと思うと、大学による教員養成(教師教育)の規模の違い、教職大学院における管理職養成等の他のコースとの違い、大学キャンパスと実習校を往復する距離の問題、学部授業を兼任する教員の大学院と学部カリキュラム間の時間的ズレの問題、大学の学期を小中学校等の学期に近づけなければならない問題、そして、専門職大学院の教員としてのアイデンティティ持ち方等、検討しなければならない課題に次々に直面することになる。教科領域を取り込むことの検討を通して、知識基盤社会における大学の教師教育の在り方を根本から見直す契機となることを願って作成した。

6. 作成したモデルカリキュラムを再考する

このモデルカリキュラムは、授業改善・FD 委員会の中で 2 年間論議してきたものであるが、十分に意見を出し尽くしたというわけにはいかなかった。委員が全国に散らばっており、一斉に集まって論議を重ねることが困難であったからである。また、それ以上に各大学が抱える現状が大きく異なっており、委員各自はまさにカリキュラムづくりの当事者であり、当該大学の事情を念頭に置くと、統一したモデル案に収束することは困難に思われた。しかしここでは、共有項に絞って例示することとし、各委員には補足として各大学の事情を加味しながらモデルカリキュラムの改良点や意見を出してもらい、本冊子のまとめとした。以下に寄せられた意見を掲示する。

● 管理職コースと教科領域コースを包括するカリキュラム・デザインを考える

— 拡大期から拡充期への展開における多様化のなかで —

教職大学院は、鳥取県を除く全都道府県に、そして国立大学教育学部の全てに設置されたことによって、新しい段階に入った。これまでの拡大期から、内容の充実や規模の拡大や多様化に向けて展開される拡充期に入ったのである。今後の拡充期の代表的な展開として、管理職コースの設置や教科教育コースの編入が挙げられよう。それらは教職大学院の更なる発展や飛躍の契機となる可能性をもっているが、新たな課題も生起せうことを認識し、教職大学院間の協議によって共同解決を図ることが必要となるであろう。その課題とは、従来のコースに比べて、より特化した性格を帯びたコースの設置によって生じる教職大学院内部の分化に関わるものである。例えば、次のような分化が生じてくる。【院生層】管理職コース…現職教員、教科教育コース…ストレートマスター、【履修内容】管理職コース…学校組織・経営論、教科教育コース…授業論、【大学教員】管理職コース…従来の教職大学院を中心的に担ってきた教育学・心理学教員、教科教育コース…従来の修士課程教科教育教員、更に教科教育コース内の分化。しかし、そうした分化は教職大学院の拡充や発展だと簡単に言えるだろうか。本報告書「教科領域を取り込んだモデルカリキュラム検討報告書」を、管理職コースのカリキュラムと直接関係しないという捉え方で済ませることはできないはずである。

今後、特色あるコースやカリキュラムの推進をめぐる互いにコミットメントできる機会を日本教職大学院協会の主導のもとに設け、教職大学院カリキュラムとは何かを問い続けていくことが重要である。その際のポイントとなるのは、やはり教員と児童生徒が学校生活の大半を過ごし、学校組織の要となる授業である。授業とは

教員の経験や職階を越えて協働的に探究すべき対象である。授業は、教科別に区分して構想し実践し省察する学校教育文化が長い歴史のなかで定着してきた。しかし、新学習指導要領の登場を一つの契機として、個々の教科固有の知識・技能の習得を越えて、思考力や判断力や問題解決力等、個々の教科内に収まらない資質・能力の育成が今後求められていく。これに対応して、教師側では、専門とする教科の研鑽を重ねつつ、その上で他教科を視野に入れて教科横断的に授業をデザインし実践する新たな取組が求められていくであろう。学校内で、こうした取組の目的やそれを実現するビジョンを提案し、教員一人ひとりの取組の可能性や課題を理解し、その指導や支援を適切に行い、教員の協働的な取組を促進する先導的な役割を担えるのは、管理職の他にない。児童生徒の資質・能力の育成という新たな目的の登場によって、授業と教科の関係が大きく変わりゆく状況のなかで、授業を管理職から若手に至る共通のテーマとして、それぞれの立場から探究し協働することが重要となってくる。

教職大学院は、教員の各ライフステージにおける職能発達を支える機関としての発展が期されている。そのカリキュラム・デザインの基本として、教員のライフステージに対応したコースを複数設定し、それぞれの固有のカリキュラムを編成し、受講対象者や履修内容を分化させていく方向だけでなく、同じテーマのもとに、職階や職務の変動はあれども生涯を通して探究し続け、他の異なる年齢層や職階の教員（同僚）と協働探究するカリ

授業をめぐる教職大学院生の学び		
院生層	対象	目標
若手（ストレートマスター）	自分の授業づくり、専門教科の知識・技能、子どもの学びの状況	自分の授業力の向上、子どもの学びに対する洞察力形成、専門教科及びその親学問に関する知識・技能の向上、同僚からの学びを自分の授業づくりに活かすスタンスの形成
中堅（ミドルリーダー）	自分の授業づくり、子どもの学びの状況、同学年や教科部会の同僚の授業づくり、授業研究ビジョン	自分の授業づくりの見直しや再構築、子どもの学びに対する洞察力の再構成や向上、若手教員へのメンター役割の形成、管理職との協働による授業研究ビジョン策定
管理職	校内各教員の授業づくりの状況、子どもの学びの状況、学校教育目標、授業研究ビジョン、校内の教員の学び合う関係性	授業研究ビジョンの提案とそれをめぐる校内合意形成、授業をめぐる学習する組織の形成、校内教員一人ひとりの授業づくりの可能性と課題の把握

キュラムを組み込む方向が重要である。授業は、まさしくそうした各ライフステージを包括して共通に探究されるべき対象である。管理職にとって、授業という営為から卒業してマネジメントに移行するのではなく、どこまでも授業をめぐる見識を再構成したり洗練させたりすることをその多様な職務の基盤に置くべきである。必修科目と選択科目という区分の問題にとどまらないことも付記しておく。教職大学院におけるコースやカリキュラムの分化と包括をどう織り成して展開するかは教職大学院拡充期の重要なテーマである。

（石川英志）

● 教科領域の科目と実習科目とを繋ぐ「実習のプランと省察」科目

大学院によっては、教科領域に関する科目を担当する教員が、実習科目を担当しない兼任教員となる場合もあると考えられる。この場合、院生の実習状況への理解が不十分であると、科目内で学習が閉じてしまい、「実習のプランと省察」との往還がなされない可能性もある。科目で扱う内容を実習と連動させること、そのために専任教員とのTTで授業を実施することが望ましいが、難しい場合、兼任教員と実習を担当する教員との情報共有、連携が重要となる。

（一柳智紀）

● 教職大学院に取り込むべき教科領域の内容についての課題

～学部との一体化と初任者との差別化と関連して～

教職大学院における教科領域の授業としては、すでに各教科等の指導法に加え、いわゆる教科内容学や教科内容構成に相当する科目などの導入が進んでいる。これらの教科領域の科目をどのように配置するかなど、カリキュラムマネジメント的な視点については、本検討報告書が拠り所になると考える。

一方、本検討報告書では、取り込むべき教科領域の内容そのものには、触れていない。そもそも教職大学院に取り込む教科領域の内容自体、共通理解が図られているとは言えないであろう。しかし、取り込むべき教科内容が曖昧なままだと、徐々に従来の修士課程のような内容に変容していくことも懸念される。一般の研究科や既存の修士課程との違いを明確とするためにも、教職大学院に取り込むべき教科領域の内容、特に教科内容学や教科内容構成学に相当する科目の内容について、教職大学院全体で共通理解を図る必要があるのではないかと考える。以下、教科内容学や教科内容構成学に相当する科目について、個人的な見解を示す。

1) 位置付け

教科専門の立場から学習指導要領や教科書で扱われる内容やその構成について探求するコンピテンシーベースの科目。指導法や授業デザインの科目とは異なる科目として位置付ける。

2) 主な担当教員

学校教育段階（幼小中高）の研究業績等を有する教科専門教員。

3) 主な実施内容及び目的

- ・学習指導要領や教科書で扱われている内容や学校現場での取り扱い方等をシーズとして課題を見出し、あらたな教材や内容の開発等を行って、その解決を図る。（教材開発、内容開発を行う授業）
- ・各教科領域の学習指導要領や教科書を、校種を貫いて俯瞰しながら、最終的に獲得させたい知識・技能や概念を学問的専門性・体系性の視点から捉え直し、理解を深める。（教科内容についての「深い学び」）
- ・学習指導要領や教科書の内容、順次性、在り方等に関する課題を見出し、再構築することができる資質能力を身につける。（コンピテンシーを育む授業）。

4) 他の授業との連携

- ・他教科の状況を知り、熟議する場として、共通必修科目を設ける（タコツボ化防止）。
- ・開発した教材や内容等についての実践が可能となるよう、指導法や学校実習と連動したカリキュラム構成とする。

「学習指導要領や教科書から離れないこと」をもって教職大学院に相応しい科目として担保しつつ、教科内容学や教科内容構成のような教職大学院での教科内容の授業は「コンピテンシーを育む授業」として位置付ける。そのことにより、多様な専門性を有する教科専門教員の教職大学院への適切な参加を促すことが、教職大学院と学部の教員の一体化、教職大学院で養成する学生の教科指導力の向上、他学部を卒業した学生の受け入れ促進など、教職大学院の充実・拡充につながっていくのではないかと期待したい。

課題は、教職大学院の教科内容で身に付けるべきコンピテンシーとは何か、またそのレベルをどのように考えるかであろう。その際には、学部教育との一体化や学部教科専門科目や卒業研究の在り方の見直し、初任者や初任者研修等との差別化、育成指標との関連という文脈の中で整理することが重要である。学部段階での各教科の指導法や教科専門科目の教職コアカリキュラムの検討の動向、これまでの教科内容学や教科内容構成学に関する知見などを踏まえつつ、教職大学院の教科内容に関するコアカリキュラムを先行させることがあっても良いだろう。一般学部や一般研究科に対する影響を考えなくてよい分だけ、比較的やりやすいので

はないかと考える。

(和泉研二)

● 教育委員会と連携した学校実習 ～実習校での活動を円滑にするために～

本検討報告書の「5. 教科領域を取り込んだ教職大学院の教育課程の構造と類分け」の中の「⑥現職教員院生で2年間学校を離れて学ぶ場合」では、「現職教員がリーダーやマネジメントコースの院生の場合、飛び込んだ実習先で教員をリードする、もしくは、教員をマネジメントする実習することは難しい」と述べている。その解決策の一つとして、教育委員会との連携があると考え。以下、一つの例として山口大学の取り組みを紹介したい。

山口大学教職大学院には、ミドルリーダーの養成を目的とした学校経営コースと学部卒院生を中心とした教育実践開発コースがあり、基本的に年間を通して週2日の学校実習を行っている。

現職教員院生は、しっかりと学び活躍してもらいたいという山口県教委の方針のもと、2年間丸々校務を完全に離れた形で派遣される。現職教員院生の実習校における研究テーマは、入学以前に、本人の意向を尊重しながら県教委及び実習校（現任校）となる学校が所在する市町教委と協議を行い、地域や学校現場の課題解決に資するテーマとなるよう設定される。必要に応じて実習校が現任校となるように学校を移動したうえで教職大学院に入学する。このような連携した事前の取り組みを通して、現職教員院生の研究テーマは県教委、市町教委、実習校及び必要に応じて関連する周辺校に共有され、現職教員院生の校内や地域でのリーダー的な活動やマネジメント的な取り組みが円滑に進むよう、協働で取り組んでいる。本学では、このような県教委や市町教委と連携した実習方式を、「地域拠点校方式」と呼んでいる。

学部卒院生についても、入学以前に面談やメールでのやり取りにより研究テーマを設定し、それに基づいて、山口市教委や近隣の市町教委と連携し、相応しいメンター教員がいる学校を実習校として指定してもらっている。そのため、学校での入学式前から実習校に入るなど、実習校での活動を円滑に開始することができている。

なお、上記のような学校実習での取り組みは、互いに共有し、省察し、その後の学校実習に生かされることが重要であることは言うまでもなく、全員が大学に集まる曜日等に必修科目や集会を設定し、「理論と実践の融合」を図っている。

(和泉研二)

● 「教職大学院カリキュラムの開発事例」からみる考察

まず、最も重要な事は、全コースの目的を明らかにすることである。本学の場合、「教職専門性の高度化」の視点から、「実践力の育成」・「現職教員の俯瞰的な学び」・「博士課程との接続」などをキーワードとして、これからの社会を担う子どもたちの未来を拓く教員、学校教育を支援する人材、及び教員養成系大学教員などの養成・研修を目的とする。

次に、養成する人材像は、学部の「教職コアカリキュラム」の人材像、及び愛知県・名古屋市と協働開発した「教師等の育成指標」を念頭に置き、教員養成段階・初任者段階・主任層段階・管理職段階などの教職の発達段階に鑑み、授業力・生徒指導力・学級/学校マネジメント力・現代的教育課題などに対応できる指導力・研究力、及び俯瞰的な教育力を備えた人材の養成を図る。また、本学の特徴である「博士課程との接続」も意識して、自己（勤務校）実践を改善するアクションリサーチの人材像も重視する。

そこで、本学のカリキュラムの特徴として、第一に、教育科学系（教育学・心理学・特別支援など）の専門性を

活かし、本学の全コース科目を包含・支援する科目群を全体構想に位置づけているところにある。それを「グランドデザイン科目」とする。

第2に、独自第6領域の「グローバル教育課題」は、愛知・東海地方における地域貢献の教育力（ローカル性）と、その延長上にある発展的・国際的な教育力（グローバル性）を養成するものとして備えた独自性のある科目である。

第3に、自由科目/選必4単位は、教職大学院、及び教育学研究科の全てのコースから、専門的関心に応じて履修する科目群であり、例えば、実践力を向上したい院生の場合、規定の実習 10 単位に加えて、更に実習科目を選択できるデザインとなっている。これらを発展させるかたちで、「理論と実践を融合・往還」する専門科目関連の授業・学校実習の学修を置き、その集大成として教育実践研究を位置付けている点に最大の特徴がある。

総括として、教科教育カリキュラムの観点から、教科教育の本質である教授方法・教育課程論、及び教科内容学を反映させた教材開発論に加え、グランドデザインとしてのコース共通科目・領域横断科目などが確立している点に本コース・カリキュラムの特徴がある。各教科の固有性と共通性を生かす観点から、「言語社会系」「自然科学」「創造科学」の3領域を大括りするカリキュラム（コース共通科目）を実現し、更に、各領域の中でも横断的な科目（領域横断科目）を設定し、その共通性を踏まえつつ、各領域・教科教育の強み（固有性）を深化発展させるように学修する。本コースで学んだ内容を学校現場における実習で実践し、「省察に関する科目（ゼミ）」により、より高度な専門性を身につけ、実践研究報告につなげていく。

以上のような視点から、教職大学院協会 FD 委員会が提案するカリキュラム論は、品質が高いものとなっており、妥当な開発論である判断している。

（倉本哲男）

● 教科系指導力と教職実践力の高度化を実現する「ハイブリッド型教職大学院」

（授業）教職大学院は、学部段階での資質能力を修得した者の中から、さらにより実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成と現職教員を対象に、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員等として不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダー（中核的中堅教員）の養成の 2 つを主な目的・機能として設計されている。

これまでの修士課程に存在していた教科領域に取り組む際には、前述した 2 つの目的と整合性を持ったカリキュラムを構築しなければならない。授業方法についても、これまで教職大学院が行ってきた柔軟で実践的な教育活動を取り入れる必要がある。講義だけではなく、実習・事例研究・フィールドワーク・ワークショップ・シミュレーション・ロールプレイング等を中心とした授業が必要となる。

（実習）特に授業科目において考慮すべきなのは、教職大学院の特徴でもある実習である。単位数も 10 単位とこれまでの修士課程にはみられない多さである。つまり実習期間が相当長くなる。実践力を育成する教職大学院にとっては不可欠なカリキュラムであるが、この実習を円滑に行うには実習先の確保は重要となってくる。

現職院生の場合には、実習は現在の勤務校で行うので実習校の確保にはさほど支障がないが、本学のような規模の大きな教職大学院を設計（平成 31 年度定員 180 名）した場合、100 名を超える学部修了生に対して、長期にわたる実習を行う実習協力校をどう確保するかは大きな課題である。これまでの学部の教育実習には様々な課題が示されている。当然、同様な課題がさらに教職大学院の実習においても拡大する恐れもある。

教職大学院の実習は、院生の教員としての資質・能力の育成ばかりではなく、実習を行うことによる教育現場である学校の課題を解決するという使命もある。それは、学校と教職大学院が実習というフィールドを通して、それぞれの機能を十分に発揮し、現場で起こっている様々な課題を解決していくということである。

学力向上や新しい学習指導要領が求める「主体的・対話的で深い学び」のために授業改善など教科教育に関する課題は多い。それらの課題を実習というフィールドで学校と教職大学院が機能を発揮し合いながら解決していくことができれば、実習協力校と教職大学院がウィン・ウインの関係が構築できる。

（研究家教員と実践家教員）教員養成部会の中間まとめ「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」では、教員養成系以外の修士課程における教員養成機能の充実のために、アクティブ・ラーニングを踏まえた実践的指導力を保証する取組を進めつつ教科等の一定の分野について学問的な幅広い知識や深い理解を強みとする教員の養成を行うことが求められると示された。つまり、教科領域を取り込んだ教職大学院では、まさに前述した教員養成がその目的となる。

それには、大学の研究家教員にも新たな機能が求められる。学術研究のみに偏らないよう、学術論文とは異なる実践研究論文、実務経験、学校現場経験が必要となるだろう。また、実務家教員については、実践のみに偏らないよう、研究的視点を取り込んだ実践論文等は必要となる。

平成 30 年度の鳴門養育大学教職大学院（改組前）では、専任の研究家教員と実務家教員はほぼ同数である。現職院生に聞いてみると誰が研究家教員で誰が実務家教員かは区別できなという。授業でも研究でも大学運営でも、ほぼ同様な活動を行っているからである。現に、実務家教員として本学教職大学院に採用された教員にも、兵庫教育大学連合大学院博士課程の〇合教員と認定された者もいる。「理論と実践の往還」という教育方法や内容などカリキュラムに関わるだけでなく、自らが「理論と実践の往還」を体現できる新たな教職大学院の大学教員のモデルを考えていくことも必要である。

全国の教職大学院をみると、管理職養成に強みのある教職大学院、学校組織マネジメントや学校組織開発に強みのある教職大学院、不登校・いじめなど生徒指導に強みのある教職大学院、道徳教育や小学校英語など新たな教科に強みのある大学院、特別支援教育に強みのある教職大学院など、それぞれの教職大学院の特徴がある。これらの教職大学院は学校現場の課題解決に大きな成果をあげてきた。そこに、新たに教科領域を取り込むことができればさらなる機能・強化を図ることができる。

（前田洋一）

● 「教職大学院に教科領域を取り込む」ということの本質的意義

教職大学院生、特に学部新卒院生の「教科の指導力をもっと身に付けたい」「もっと教科について研究したい」という要望は、奈良教育大学教職大学院においても、設置後すぐに出始め、課題となっていた。本学教職大学院は、教科教育を専門とする研究者教員と実務家教員とで多数を占め、ほぼ全教科に対応できる体制でスタートした。そのため、制度上、教科名を付した科目をカリキュラムに配置することができない（共通五領域の「教科等の実践的な指導方法に関する領域」にさえも）ことには、強いもどかしさがあった。しかし、院生からの要望に応えるため、設置数年後に、各教科の基本的内容を教科教育専門教員や実務家教員によって全教科 1 コマずつ扱う「授業力基礎演習（教科内容を含む）」を新設するなどして何とか乗り切っている。

そもそも教職大学院の設置構想は、学部段階で教科内容をしっかりと理解し、その上で（それに接続させて）

さらなる高度な実践力を身に付けさせるというものであった。しかし、内容と方法は常に一体化したものであり、学部においても、教職大学院においても、その一体化は保持されどちらも高まっていかなければならないものである。

一方、教員養成系学部の上に存在する修士課程は、今もなお、よく言われる「文学部や理学部等と同じことをしている」という現実がある。けれども修士課程にも優れた新人教員として育った修了生は多い。これはおそらく、「教員になる」という院生自身の強い意欲や実践に対する自発的な努力に、専門的な教科内容の研究をした強みがうまく結びついた場合だろう。そう考えると、今後、修士課程をたたみ教職大学院に一本化する場合、教科内容の研究（教科とは無関係な学問研究ではない）と、そこで得た知見をベースにした実践力の育成を、まさに研究と実践を往還させながら身に付けることのできるカリキュラムを用意しなければならない。

この2つの大きな学修と、それを繋ぐ学修が果たして教職大学院の45単位の中で実現できるかどうかは、単に修士課程の教科領域をそのまま教職大学院に移行するだけではとても不可能だろう。それを可能にするためには、教職大学院での学びの在り方、そして教職大学院生を指導する教員の意識と実践の改革ができるかどうかにかかってくる。ではどう改革したらよいのか。それが本検討報告書に示されている。

本報告書の「モデルカリキュラム」の意味は、科目を並べるスコープとシークエンスという狭い意味だけではない。新しい今後の教職大学院として教科領域を取り込む場合、「〇〇教科内容研究」や「〇〇指導法」といった教科に関する科目の配置を考える前に、ここで示したカリキュラムに対する理念、特に pp.9-10に示している8つの観点、及び p.10以降に記載されている「教育課程の構造と分類」を、まさに「モデル」として各大学で検討しなければならない。

（宮下俊也）

● 独立大学院における教科領域の学習の充実

教科領域を取り込んだモデルカリキュラムを考える場合、独立大学院の場合は多くの問題を抱えている。

- 1) ダブル専任・科目担当教員の考え方：中・高の各科目に対応する教科専門の教員が各学部にはばばらに存在するため、教職大学院とのダブル専任や教科担当を全教科そろえるような態勢がとりにくい。とったとしても、科目担当の時数は制限がかかり、モデルカリキュラムでいうような教員全員がかかわるような形でのリフレクションには相当の困難が伴う。今回の教育課程の観点にかなう形を想定するなら、例えば、「ダブル専任教員の採用は教職大学院側で行う」「ダブル専任の教員の科目担当は3分の2以上が教職大学院科目とする」などの規定を定める必要がある。そうすると、ダブル専任と言うよりは、他学部を含めた学部での科目担当を引き受けるということに近くなる。
- 2) 教科専門教員の実習科目へのかかわり：付随して、教科専門教員が実習科目にかかわることは、連携先訪問も含めて、日程的に極めて困難である。個別の実習計画の作成、リフレクションへの参加など限定的な役割にとどまることが予想される。
- 3) 一年派遣教員の環境改善：教育委員会側の派遣の体制から、一年派遣となっている現職教員院生は、教科の内容、教科教育について研究を進める場合、たまたま専門的指導のできる教職大学院専任教員がいる場合は別として、困難さを抱えている。独立大学院の場合、より困難である。また、管理職登用を前提としていたり、すでに指導主事であったりする場合、受け入れ連携校が形式上あったとしても、緊密な連携はとりにくく、実際の研究はむずかしい。実習と研究が両立するような派遣と連携の態勢を確立する必要がある。

理想的には、独立大学院の場合、教職センターと組織を重ね、全学の教職課程担当をまきこみながら、教科専門を含めてカリキュラムを展開すべきかもしれない。教育委員会などとの連携も含め、大学全体としての取

り組みとなるが、それがこうした問題を解決する方策であろう。

たまたま見た大学院生の授業であるが、修学旅行の行き先での一日の日程を考える算数の授業があった。バスによる移動時間、見学時間等を考えるのであるが、移動時間が平均30kmとするのはともかくとしても、バスの乗降時間、ロスの時間などを考えないという設定である。これでは考えたとしても実際の修学旅行の日程作成には役に立たないものしか作れず、オーセンティックな学習にならない。実際の場面を考えながらも、つい学習内容だけを考え、条件の切り詰めをしてしまうのであろう。

教職大学院の授業でも研究でもあり得ることである。教室における授業実践を想定しているはずなのに、外してはいけぬ要素を捨象して理念型としての学習デザインをしてしまう。これは教科専門の教員もおかしがりである。兼好法師にかかわる最新の研究の成果を学習デザインに無理な形で組み込んでしまって実践不可能になったりしかねない。一方、学習の容易さにとらわれて、そうした研究成果を無視している実践がはびこっている状況を変えるのが教職大学院であろう。研究においても、無理な仮説検証にこだわり、無理な研究上の統制がなされてしまう。たんなる実践報告もだめだが、無理な研究もまた教職大学院にはふさわしくない。教科領域を取り込んだカリキュラム改善には、基本的な理念の構築が不可欠だと考える。

(松本 修)

● 「人」の動きを明確にしたラーニング・エコシステムの構築を

本報告書でまず示された、(1)教科領域を取り込んだ教職大学院のモデルカリキュラムを作成する必要性とその背景、(2)既存の教職大学院モデルカリキュラムが孕む問題点、この2点はこれまでの教職大学院をめぐる議論で最重要視されてきた課題であり、本報告書が示す教科領域を取り込んだ教職大学院のモデルカリキュラムは、上記課題の克服を目指すのデザイン指針となっていると考えられる。また、本報告書のカリキュラム・デザインの指針は、教科領域の取り込みに限らず、あらゆる教職大学院のカリキュラム・イノベーションを後押しするビジョンを示しており、今後の教職大学院の発展を図る上で重要な論点を数多く示していると思われる。

ただし、実際の教科領域を取り込んだカリキュラム運営上での「人」の動き、授業の実施体制は未だ明示されていないことから、これらの点を可能な限り補強する必要があると思われる。そうすることで、実際のカリキュラム・(リ)デザインにおいてカリキュラムの構造に人の動きを連動して想定することがとなり、イノバティブな教員養成カリキュラムを各教職大学院で構築することも期待できる。ここではまた、初等教育と中等教育における教科領域の取り扱いの相違(前者は全科目と横断科目、後者は特定科目と横断科目)から、それぞれのカリキュラム運営と教員構成のモデルも示す必要があると思われる。

「人」の動きをまず明確化するには、あらゆる学問領域が不可避に孕んでしまう「領域のサイロ化」の問題を示した上で(e.g., テット, 2016), 教科(学問)領域を有機的に結ぶ「ラーニング・エコシステム」をモデルとして示すことが考えられる。そして、各教科・教職領域それぞれの孤立を防ぐエコシステムの結び目として「学校における実習」をコア科目に据え、「学校における実習」とコース別選択科目に該当する「実習のデザイン(プラン)と省察」において、教科領域及び教科横断領域の学びと省察を明確に配置する。毎週の授業は院生の「学校における実習」での学修状況を中心に据え、院生の学修ニーズに応じて教職大学院スタッフ(もちろん教科領域プロパースタッフ)が常に複数チームで運営し、院生の授業づくり及び教科の学びをダイナミックに即時的にサポートする。また、長期休業期間を活用し、院生のニーズに応じた教科及び教科横断科目の集中講座を開講することも考えられる。その際も学問分野の孤立=サイロ化を防ぐよう、チームティーチングを大

前提として集中講座をデザインする必要がある。

各教科で教科の系統性の十全学修を大学院で追究するとカリキュラム・オーバーロードに陥るのは目に見えており、これは教科に限らず教職専門科目あるいは研究方法科目でも同様である。さらに現職教員院生のリーダーシップ・コースとマネジメントコースのカリキュラム運営及びイノベーションも必須であることから、大学教員がシステム思考能力を高め、ラーニング・エコシステムの観点で大学・大学院を運営することが必須となってくる。そのためにも、各大学院におけるFD及び大学院間ネットワーク学習が極めて重要となり、FD及び大学院間ネットワーク学習における教員間の協働学習機能をさらに推進する戦略が求められると考えられる。

(木村優)

● 子どもの学びから学問を再構築する能力が大学教員に求められている

2008年に開設された教職大学院は、教職における専門職大学院のモデルづくりを目指した創成期から、全ての都道府県に設置を目指した拡大期を経て、2018年以降は、修士課程と教職大学院を一元化し、実質的な成果が問われる充実期に突入している。しかし、現実には教科専門領域の統合をめぐり、「教科専門の重要性」と「実践的な学の必要性」、あるいは、両者の折衷的な「教科内容学の構築」等の間の十分な検討がなされておらず、互いの専門を犯さないコンパートメント化した授業を温存する教育課程に留まっており、子どもの成長発達に即して教職と教科専門が統合した新たな実践的な教育学、ないしは、理論と実践が往還する教師教育学の創造にまでは至っていない。教科領域を取り込んだ教育課程の編成の機会が、新たな教師教育学の創生の契機となることを願いたい。

ところで、日本における「教育の現代化」以降の教科の系統性といった場合、大学(院)卒業段階で最先端の学問に手が届くように、逆算して高校・中学校・小学校段階での教科内容が整備されてきた節がある。換言すれば、小中高校段階での教科内容は、「なぜその内容を学ぶのか」について、子どもには理解できない構造になっている。分かるのは、最終段階の学問が見えている人のみである。子どもの学習活動が、効率よく知識・技能を習得する活動に特化した活動であるならば、そのような上からの系統性でよかったのだろう。ただし、知識・技能の習得に特化する場合であっても、学校教育段階で習得すべき知識・技能が拡大する知識基盤社会では、すでにカリキュラムはオーバーロードしており、各教科が従来の系統性に即して学習活動を実施すること自体が困難になっている。

一方、たえない新たな知識の創造が起きている知識基盤社会にあっては、知識・技能を覚えることに加えて、知識・技能を産み出す能力が求められている。この知識・技能を産み出す資質・能力を培うためには、課題に直面した子どもが、課題解決のための発意をし、解決に向けてイメージを広げ、情報を収集し、段取りを組み、実行する。そして、試行錯誤しながら思考・判断・省察を重ねて表現し、協働しあって再度チャレンジしていくような学習活動が必要である。いわば、下からの系統性であり、子どもの課題解決の道筋に沿った支援の在り方が必要になってきている。子ども目線でもう一度教科の系統性を再構築する専門性が、教師教育に携わる大学教員には必要とされているのである。この専門性を持つ大学教員が教育学部がいなければ、理学部や文学部との差別化は難しい。言い換えると、教育学部の教員には、各教員が依拠する学問の専門性と、子どもの思考のプロセスから当該学問を再構築する専門性の2つが求められている。そして、子どもの学びから学問を帰納させ、当該学問から子どもの学びを演繹する能力が問われているのであろう。個体発生は系統発生を繰り返すではないが、子どもの学びは学問の成立過程を繰り返す(系譜学)のではないか。

もう一つ教科領域を取り込んだ教育課程を編成する上で必要なことは、大学教員の協働である。子どもの学びから、自らの学問を問い直そうとすると、教科専門の教員と教職担当教員とでは、子どもについての同じ事実を目の前にしても、異なった捉え方をするものである。その捉え方の違いが、それまでの学問では気付かなかった視点を提供しあうことになる。共通する事実を中継ぎに、双方が学問の新たな再構築に動機づけられるのではない。大学教員が協働する大学の授業展開は、それを受講する現職教師の協働のモデルとなり、さらには、その教師が子ども同士の協働を支える手立てを与えることになろう。言わずもがな、教師の協働なくして、子どもの協働が育つわけがない。また、「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」を上げるまでもないが、大学教員自身が、組織の枠を超えて幅広い分野から文理横断的な協働を実現することは、2040 年に向けた大学の姿でもある。

前述の答申では、大学に対しリカレント教育と国際展開の充実を求めている。本文でこれまで述べてきたような教科領域を取り込んだ教育課程を教職大学院が組むことができ、学校教育の改革に貢献できるならば、リカレント教育(新しい学習観に立って、現職教員が生涯にわたって学び続けることのできる仕組みの構築)を促進できるはずである。また、教科領域を取り込んだ新しい教師教育は、世界の教育が求めている教師教育の姿の具現化であり、国際展開(新しい学習観を促進できる日本型学校及び教師教育を海外展開することを通して、日本の学校教育がグローバル化することを促進させること)ができるはずである。少子化による大学の縮小、とりわけ教員養成の縮小が叫ばれる中で、教科領域を取り込んだ新しい教師教育を教職大学院が実現できるかが、日本の教員養成と教師教育の発展の試金石になるのではない。

(松木健一)

参考文献

- ・ 教職大学院におけるカリキュラムイメージについて(第二次試案) 2006 年 中教審「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)平成 18 年 7 月」
- ・ 教職大学院におけるカリキュラムについて(補論) 2006 年 中教審「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)平成 18 年 7 月」
- ・ 教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて―国立教員養成大学・学部, 大学院, 附属学校の改革に関する有識者会議報告書― 2017 年(平成 29 年 8 月 29 日)国立教員養成系大学・学部, 大学院, 附属学校の改革に関する有識者会議
- ・ 教員組織の改正方針(ダブルカウント・みなし教員等) 2017 年(平成 29 年 8 月 29 日)中教審大学院部会(専門職大学院ワーキング)
- ・ 地方における若者の修学・就業の促進に向けて―地方創生に資する大学改革― 2017 年(平成 29 年 12 月 8 日)地方大学の振興及び若者雇用等に関する有識者会議
- ・ 今後の高等教育の将来像の提示に向けた中間まとめ 2018 年(平成 30 年 6 月 28 日)中央教育審議会大学分科会将来構想部会
- ・ 2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申) 2018 年(平成 30 年 11 月 26 日)中央教育審議会

授業改善・FD 委員会 委員

座長	松 木 健 一	福井大学大学院
	松 本 修	玉川大学大学院
	三 村 隆 男	早稲田大学大学院
	一 柳 智 紀	新潟大学大学院
	石 川 英 志	岐阜大学大学院
	倉 本 哲 男	愛知教育大学大学院
	溝 邊 和 成	兵庫教育大学大学院
	宮 下 俊 也	奈良教育大学大学院
	丸 橋 静 香	島根大学大学院
	和 泉 研 二	山口大学大学院
	前 田 洋 一	鳴門教育大学大学院
特別参加	木 村 優	福井大学大学院

