

日本教育大学協会  
教員養成・専門職大学院に関するプロジェクト報告書

平成17年3月

# 目 次

## プロジェクト委員報告

委員長 菊池龍三郎（茨城大学長）	59
委員 佐々木 巽（北海道教育大学釧路校教授）	67
望月 善次（岩手大学教育学部教授）	73
藤井佐知子（宇都宮大学教育学部教授）	79
寺岡 英男（福井大学教育地域科学部教授）	85
鈴木 眞雄（愛知教育大学教授）	89
加治佐哲也（兵庫教育大学教授）	95
高岡 信也（島根大学教育学部教授）	101
武重 雅文（香川大学教育学部教授）	106
高梨 芳郎（福岡教育大学副学長）	111
北神 正行（岡山大学教育学部教授）	117
八尾坂 修（九州大学大学院教授）	127
三石 初雄（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）	128
専門職大学院の計画	137
参考資料	
プロジェクト（全7回）議事要旨	163
委員名簿	166



## プロジェクト委員報告



## 教員養成・専門職大学院に関するプロジェクト報告（論点メモ）

委員長 茨城大学 菊池龍三郎

### はじめに

本プロジェクトは、平成16年5月の協大協理事会において教員養成分野（以下「教員養成」については、「研修」も含めた広義の意味で用いることにする。）の専門職大学院の設置は今すぐということではなくても、教大協として検討しておくべきであるとの鷺山会長の提案により設置が決定したものである。

この時点では、文部科学省においても専門職大学院設置は具体的な日程には入っていなかったと推測される。一方、教員養成系大学・学部の大学院再編構想は、全体として他研究科のこの十年の動きと比べると、博士課程構想はほとんど進展しないままであり、専門職大学院構想に関しても、先行する法科大学院等に触発される形で臨床心理系やスクールリーダー等の養成を目指す動きが若干見られる程度であって全体として低調であった。

本プロジェクトでは、特に各大学に設置されている大学院修士課程が教育現場からあまり期待されていないとの厳しい評価があることから、それが抱えている様々な問題点についても検討し、その上で今後大学院再編構想の選択肢のひとつとして専門職大学院問題を取り上げるというスタンスで臨むこととし、次の2点を確認して審議を開始した。

①はじめに専門職大学院設置ありきではなく、現在国立が行っている教員養成に関わる諸問題、特に現在の修士課程が果たしている役割、問題点や課題を検証しておくこと。

②修士課程も含む現在の国立の教員養成を今後どう改革するかをきちんと議論する中で、ひとつの選択肢として教員養成の専門職大学院も含めておくこと。あわせていわゆる教員養成の6年制論（今回はできなかった。）や免許のあり方等についても検討しておくこと。

しかし、8月の「義務教育の改革案」における教員養成の抜本的改革の提案、9月の河村前文部科学大臣の私的諮問機関「これからの教育を語る懇談会」での専門職大学院設置促進や免許更新制導入の提言を受け、中教審に対して「今後の教員養成・免許制度のあり方について」諮問するという大きな変化が出てきた。これを受けて文部科学省の姿勢は当初の専門職大学院設置に対する慎重姿勢からこれを促進する方向に転換したと見られる。そのため本プロジェクトとしても、第3回からは審議のスタンスを、現在の大学院での教員養成が直面している様々な問題をきちんと検証した上で、それを具体的に専門職大学院設置構想につなげていくことにシフトさせた。

なお、本プロジェクトには最初から文部科学省杉野専門教育課長、佐野主任大学改革官（平成16年12月まで）をはじめとする担当官の方々が出席され、毎回プロジェクト委員との間で長時間に及ぶ率直な意見の交換を行った。文科省とプロジェクトメンバーの間では、従来の教員養成に関する議論が主として量的側面を中心としたサプライ・サイドの議論に終始してきたことへの反省を共有してきた。さらに学校や子ども・保護者や地域からの期待に応えるというダイヤモンド・サイドからの観点を貫くことで教員養成の質を向上すること、専門職大学院の必要性や意義に関してもこの観点を貫くべきであるとの認識で共通している。なお、本プロジェクトの名称は、専門職大学院問題だけでなく、より広く教員養成の問題全体をも視野に置いて検討した方がよいとの意見から、「教員養成・専門職大学院に関するプロジェクト」を正式名称とした。

教員養成分野の専門職大学院に関しては、制度改革の基本的理念、教師に期待される新しい専門性、目的・機能、修業年限、修了要件、入学者選抜、教育課程、教育方法、履修形態、教員組織、関係機関との連携、学位と教員免許状、修了者の処遇、免許更新制との関係、既設の修士課程との関係等々検討すべき問題は多い。本プロジェクトにおいてはそれらの全体については十分な検討はできなかつたことを断っておきたい。

かなり広汎にわたった議論をここで整理することは難しい。ひとつには中央教育審議会教員養成部会等での審議の進展状況にも目配りしながら検討を進めていく必要があり、プロジェクトとしての結論をにわかには出せなかつたこともあったためである。

本報告書は委員長による審議の概略の報告と各委員による専門職大学院の構想、及び審議経過から構成されている。毎回の審議の経過と内容に関しては議事要録をご覧いただきたい。

また各委員による専門職大学院構想は、本プロジェクトでの審議の経過を踏まえて、ほぼ同じ柱立てでそれぞれの見解と構想を明らかにしたものである。各構想には、各自の問題意識や立場の違いに加えて、それぞれが置かれている大学・学部の様々な条件の違いも反映していると考えられる。今後、各大学・学部が具体的に専門職大学院を構想する際に参考になるはずであると考えられるのでお目通し戴ければ幸いである。

次に審議の概略と論点について報告する。

## 1. 専門職大学院への様々の期待、意義、位置づけ

専門職大学院の意義をどう考え、現在の教員養成・研修のシステムの中にどう位置づけるかは、実は人によってかなり考え方に違いがある。これはひとつには、人によって専門職大学院に託している期待、つまり現在の教員養成をどう改革したいかの期待が異なるからである。これを岩田康之氏は「専門職大学院への混在する期待」と表現している。当然、そこで挙げられている期待には、専門職大学院は国立の教員養成系大学・学部、さらに大学院の教育改革の契機になり得るという意味での期待も含まれている。本プロジェクトでは岩田氏の整理に、さらに我々自身の期待も加えて次のように整理してみた。

### ①教員養成全般を向上させる契機（黒船）

・学部カリキュラム改善で対応すべき問題との混在。

### ②学校教育の教育実践課題に応える教員養成系大学・学部・修士課程の改革の契機

・「在り方懇」でし残した大学・学部の統合再編や実践的指導力強化等の課題。

・特に既設の修士課程と専修免許状への低い評価を変える契機になり得るとの期待。

### ③「教職」のステイタスの向上

・「学部レベル」から「学卒後レベル」へ。世界的な動向。

つまり、専門職大学院によって何を改革したいのかの期待が相当に違うのである。

## (1) 現在の教員養成の問題点

では現在の教員養成にはどのような問題や課題があるのか。このプロジェクトでは、以下のような問題があるとする事では各委員の認識は一致している。

①従来、教員養成をめぐる議論は、サプライ・サイドからの議論が多く、学校現場や子どもや保護者が何を求めているかのダイヤモンド・サイドの議論ではなかつた。その点では特にわが国の教員養成の中核を担うべき国立大学の責任は非常に大きい。

- ②わが国の教員養成は、変化する学校現場、子どもや保護者、ひいては国民からの期待に十分に答えられず多くの問題を抱えている。学部レベルの教員養成だけでなく、現在の修士課程も教育現場からは十分には評価されていない。それだけに専門職大学院は、わが国の教員養成を改革するための“黒船”あるいは“カンフル剤”、もしくは“ショック療法”になりうると捉える。いわば専門職大学院を設置することで教員養成全体を一気に改革していけるとする捉え方である。
- ③しかし現在教員養成が抱えている問題の多くは、学部段階の教員養成を充実することで解決すべき問題であって、そのことが必ずしも専門職大学院設置の必要性に結びつくのかとする疑問もある。専門職大学院を設置することで上から学部段階の教員養成も含む多くの問題を一気に解決できるという“黒船”的期待は、理解はできても実際には各大学の教員養成が抱える問題の棚上げや先送りといった結果しか生まないのではないかと心配も委員の間にはある。
- ④一方、多くの地方国立総合大学にとって専門職大学院設置は死活問題ともなっている。専門職大学院を設置するだけの余裕はないが、設置を目指さないと教員養成改革の意欲がないとされてしまうのではないかと危惧があるからである。法人化後限られた人的資源で学士課程や修士課程の改革に努めている地方国立総合大学にとっては、現在の学士課程や修士課程教育の改革の努力こそ正当に評価してほしいし、そのためにも、例えば「基礎資格としての大学院修士課程修了」とか「専修免許状の処遇への反映」といった決断こそ重要ではないかとの意見もあったことを指摘しておきたい。
- ⑤専門職大学院を設置する場合、小規模の大学・学部では教員養成学部が持てなくなるとの予想が流布している。しかし地方国立大学はそれぞれが地域の教員需要を背景に背負っており、基本的に学士課程段階の教員養成を切り離すことはできないし適切ではないことから、法科大学院の場合よりもさらに長い経過措置を認めるべきだとの意見が強かった。

## (2) 既設の大学院修士課程の問題点

今回のプロジェクトでは専門職大学院と既設の修士課程との関係をどう考えるかについて様々な考え方が出されており、以下のことを確認し合った。

- ①既設の大学院修士課程に対しては、残念ながら多くの大学院が教育現場からほとんど期待されていないとの厳しい批判があることを十分に踏まえておくべきであること。
- ②ダイヤモンド・サイドに立って教員養成系大学院の教育改革も試行されてはきたが部分的に止まっていた。その結果、教員養成系大学院独自の性格をつくるまでには至らなかった。つまり正確に言えば、基本的には生半可な形での研究者養成指向であった。
- 現在の教員養成系大学院は、本来は専門職大学院に近い性格と役割を期待されていたにもかかわらず、実際は先行する他研究科をモデルにしてきた。例えば各研究科の教員人事のルールづくりひとつを例に取ってみても、大学院設置基準や設置審の制約があったとはいえ、教育実践研究を重視したルールではなく、先行する他分野の研究者養成指向の大学院にモデルを求めてきたことは事実である。
- ③教員養成系大学・学部は、大学院設置を機会に課程・学科目制から課程・講座制に移行したが、これによって他学部並みになったと捉える空気が強まり研究重視への心理



的な傾斜が強まった。一方では教育学研究科の講座内では教科教育担当者と教科専門担当との間に一種の棲み分けや相互不干渉意識が出来上がってしまった。

④伝統的学習観を脱しきれないできたこと。

学習が「個人的営み」から「協働」へ、「獲得」から「参加」へと転換し、それに対応して教師の指導も「伝達」から「設計」へと転換が求められたにもかかわらず、大学院の教育研究自体が従来型の学習観に寄りかかっていたこと。

⑤教員養成系大学院を支える社会的な条件の整備が十分でなかったことの例

○いわゆる「ストレート・マスター」の問題

教員採用待ちや進路未決定の学生の待避場所と化しているとの指摘も少なくない。あるいは定員充足を優先させるために研究意欲や研究目的に関わりなく入学させてきたという問題もある。

○大学院修了に見合う処遇の問題

専修免許状は設けたが特にそれに見合う処遇上の手当がなされていないため、現職教員の間で大学院で学ぶことへの魅力が次第に薄れてきているという指摘がある。

○研修の成果を生かしくい教育現場の問題

現職派遣の教員が教育現場に戻った後、彼らを現場や地域で支え、研修の成果を積極的に活用する環境づくりがあまりなされなかった。

○入学者難の専攻・専修や女性教員の入学者が少ない等の問題

大学院で学ぶ機会が現職教員や社会人等に十分に認知され開かれていないため、いくつもの教科専修で慢性的な入学者難に陥っているとか、学校現場では女性教員の割合に比して大学院進学を希望する女性教員が少ない等の問題もある。

## 2. 専門職大学院の意義と役割

専門職大学院の意義については、以下の点で委員の認識は共通していると考えられる。

### (1) 今日の教師に求められる専門性の内容

現在の学校教育が抱える学習のつまずきの増加、学ぶ意欲の低下、基礎学力の不足、さらに心理臨床的問題の増加、危機管理、学校の組織マネジメント等の問題・課題は、従来は教員個人としての研究・試行は行われていたものの、大学院教育全体としては十分に取組みではこなかった問題分野や課題である。例えば次のような内容の専門性は根本的に違ってきており、従来の大学院教育ではその養成には対応できなくなっている。

- ①学習観の転換に対応して様々な学びを設計し組織できる高い専門的な力量
- ②学習の場面で起こっている様々なつまずきをケアできる力量
- ③学校環境が複雑化し学校運営の困難が増す中で学校をマネジメントできる力量
- ④学校を中心として家庭や地域の教育力を組織したり強化できる力量
- ⑤伝統的な座学中心の教育方法や単発の行政研修の積み上げ方式からフィールドワーク等現場重視の教育方法への転換

### (2) 専門性の性格の変化—個人的固定的性格から生涯発達の社会的性格の力量へ

もうひとつ本プロジェクトとして強く認識されていることは、これから専門職大学院において養成すべき専門性・指導力とは、それを獲得した教師個人に帰属し一度獲得すれば

その教師のキャリアを保証してくれるような固定的な性格のものではなく、所属している学校の組織・仕組み、さらにはその地域の教育力の再構成・成長をも可能にする性格のものであると捉えていることである。つまり、従来のように専門性・指導力を教師の個人的力量として狭く捉えるのではなく、さらにそれを生涯にわたって成長するものと捉えていることである。すなわち専門職大学院は、教師個人の個人的な成長が学校組織の改革・成長、さらに家庭・地域の教育力の強化・創造に連動するという広い専門性の考え方を土台にすべきであるということである。

### (3) 教師に期待される高度の専門的能力の具体例

- ① 「コミュニケーション能力」、「探究・構成・表現・省察する能力」、「教師と児童・生徒の協働の営みとして学習を組織し改善する能力」、「組織マネジメント能力」。
- ② 「教材分析力」、「教室対応力」、「臨床力」、補足的な力量として「(学校の) 組織認識力」、「(歴史的・国際的) 展開力」。
- ③ 「教科指導能力」、「生徒指導能力 (カウンセリング・マインド)」、「地域や保護者との連携能力」、「情報活用能力」、「組織運営能力」、「危機管理能力」。

### (4) 専門職大学院で行う特定分野の人材養成の具体例

専門職大学院で養成する人材は、実際には学校現場の中でどのような役割を果たすのかを、具体的な人材イメージを付して表現してみると次のようなものが考えられる。

- |                            |                      |
|----------------------------|----------------------|
| (例1) 学校指導者 (スクールリーダー)      | (例2) カリキュラム・コーディネーター |
| (例3) 教科実践スペシャリスト           | (例4) 発達支援教育指導者       |
| (例5) 臨床心理専門家 (スクール・カウンセラー) |                      |
| (例6) 健康・安全教育スペシャリスト        | (例7) 学校の危機管理専門家      |

これらのうち例えば例5, 6, 7のような特定分野の専門家を養成する専門職大学院は、学校現場に求められる新たな資質・能力を持つ専門家の養成機関という意味で「特化型大学院」ということになる。プロジェクトでは、かかる新たな資質・能力の形成は既設の大学院修士課程では難しいとの意見が強かった。その理由は、第1に現在の修士課程は、中途半端ながらも研究者養成に傾斜しており、現状は高度の実践的専門的な資質・能力を養成できる体制には必ずしもなっていないこと、第2に学校・教師が抱えている問題は重層化・複雑化しており、既設の大学院教育の改革では達成は困難であるとの理由からである。

### (5) コース設定の基本的な視点－教師のキャリア形成と専門職大学院

専門職大学院のコースについては、各委員で必ずしも共通したコースが提案されたわけではない。ただし基本的には、教師のキャリア形成の仕組みと連動させながらコース設定を考えるべきであるとの認識では共通している。

その場合の論点は、学校組織内での教師の地位・役割の変化のプロセスにどう合わせるかである。その場合次の専門職大学院には3つの考え方が出されている。

- ① 専門職大学院のコースは、例えば学校内での職階の上昇に伴い、それぞれの段階で新しく必要とされる資質・能力を取り出してコースとして設定するという考え方である。この場合、例えば「教頭コース」「校長コース」等の形でコースを設定すること

- にもなる。分かりやすいが学校教育全体の活性化につながるか疑問との意見もある。
- ②一方には、そのような職階の変化を通じて学校の中心的中核的な教員として共通に求められる力量を取り出してカリキュラムに反映させるとする考え方もある。これを共通部分として、その上に例えばいくつかの教育問題解決コースを用意する。
- ③それ以外に、最初から上記の特定分野の専門的な指導者を養成するというコース設定である。(例) 臨床心理専門家養成コース、学校危機管理専門家養成コース等。

### (6) 専門職大学院の位置づけ—養成か研修か

専門職大学院に関する重要な問題のひとつは、即戦力としての新人教員養成か、現職教員の再教育かという問題である。中教審への諮問では「高度な専門性と実践的な指導力を有する教員の養成や、現職教員の再教育の充実を図ってゆくために」専門職大学院制度の活用やそのあり方を検討するとされている。高度な専門性と実践的指導力を持つ人材を、専門職大学院における新人教員の養成教育と現職教員の再教育でいかに行うかとの意味だと考えられる。とすれば、専門職大学院は新人教員養成教育と現職教員再教育の両方の機能をもつということである。その比重がどのようになるかによって、具体的な設置の形態は大きく異なってくる。さらに専門職大学院で新人教員養成までも行う場合、これまでの修士課程での養成教育とは意味合いが大きく異ならなければならないし、当然、その入口と出口では特別な措置が講じられる必要がある。そうでなければ、実態としてはこれまでの修士課程における養成教育とあまり変わらなくなってしまうとする意見もある。

一方で、もしも専門職大学院を現職教員の再教育機関としてのみ構想するのであれば、これまでの新教育大学大学院や教員養成系大学修士課程の制度を整備することによってより実践性・専門性の高いものにするということであり、趣旨としてはわかりやすくはなる。しかしこれで果たしてよいのかとの疑問は委員の間でも強かった。

さらに仮に現職教員の再教育に限定的に捉えた場合、そうした高い専門的な力量をどの段階で養成するかで専門職大学院の役割と位置づけも変わってくる。そしてこれらの問題はそのまま専門職大学院の「入口」をどうするか、また「学位」や「資格」をどうするかの問題に直接つながってくる。これらについても議論されたが結論には至っていない。

## 3. 専門職大学院のカリキュラム・教育方法

最も重要なカリキュラムと教育方法に関しては、基本的な考え方はこれまでに度々触れてきており、具体的には各委員の構想案を参照してほしい。

改めて述べると、様々なコース設定が考えられるが、以下に示すいくつかの構想では、例えば学級経営、教科教育、生徒指導等の分野をコース共通部分として設定している。問題は、今後これを告示等に記述する場合どのように表現し、どこまで内容を縛るべきかである。上に挙げた表現では従来の学部の教員養成や既設の大学院との違いが出せてはいないことから、これらとの違いをどう出せるかが課題である。

プロジェクトとしては、教育方法に関しても、改めて述べるまでもなく、従来の座学中心からの相当に思い切った転換が不可欠と考えている。各案も単なる体験主義、場数主義ではなく理論と実践との高度な融合を目指した実践的な指導方法が中心となっている。フィールドワーク、ワークショップ、インターンシップ等は今後は多く使われる方法になる。

それも相当に思い切った導入が求められるであろう。

それとの関係で附属学校をどう位置づけるかが問題となる。専門職大学院の趣旨からすれば、一般の公立校の方が連携学校としては望ましいとされがちであるが、附属学校の教育実践研究の改革をさらに推進して、専門職大学院の重要な実践研究の場としての活用を図る必要がある。専門職大学院との関係で言うところのままだでは附属学校の存在は小さくなりかねない状況である。そうした時に、例えば寺岡案に見られる福井大学と地域の学校との新たな関係の創造は、この点でも大いに参考になることと思われる。

#### 4. 専門職大学院に関して残された問題

##### (1) 学位、上級免許状の創設、修了者の処遇等の問題

新たな免許状の創設が必要であるとの意見と称号である学位で十分であるとの意見がある。確かに、現在の教員免許制度は開放制を前提としているが、専門職大学院は目的大学院である。この関係をどう整理していくか難しい問題である。

しかし、新免許状を設けることについては、現在の専修免許状が教育現場ではあまり認められていない現状を考えると新設は問題だとする意見があったことも指摘しておきたい。実は、これは、わが国の学校教育の担い手である教師の専門性を今後どのような資格体系で裏付けていくかの問題なのである。その観点から見たとき、専門職大学院の修了者の専門性は、将来は例えば Ed.D 等をモデルに学位保持者が中心となる世界にすべきではないかとの意見があったことも指摘しておきたい。

また既設の修士課程が現場で十分に受け入れられなかった原因のひとつが処遇面での裏付けがなかったことにあることから、専門職大学院に関しては、何よりも処遇への反映を検討すべきであるとの意見が強かったことを強調しておきたい。

##### (2) 「実務家教員」の問題—「実務家教員」の定義が問題

専門職大学院の実践性を確保するため実務家教員が必置とされている。教員養成の専門職大学院の実務家教員をめぐる最大の問題は、定義が明らかになっていないことである。

しかしすでに、例えば指導主事等の教育委員会の指導系専門家、教育長経験者、校長 OB、臨床心理士、あるいは企業の組織マネジメントの専門家等々が、具体的な実務家のイメージとして先行してしまっている。これは望ましいことではないし、何よりも教科教育学の研究者等はほとんど名前すら挙がってきていないことなども問題であると考えられる。

さらに、告示上は実務家教員と認められる実務の経験期間はおおむね5年以上となっている。実務家の定義をどうするかにもよるが、一般に教育界で経験を積んだ実務家として認められるためには到底5年では不十分であるとの意見もある。何よりも定義をどうするかが問題であり、資質や経験、人事、待遇、任期等のかなりの部分は定義をどうするかに係る問題である。これらについてプロジェクトとしてまだ整理できる段階までには至っていないが、教大協として教員養成系の専門職大学院独自の基準やルールづくりを早急に検討すべきである。各委員のレポートの中には、割合は法科大学院は別であるが、それ以外の専門職大学院に比べて比率を増やすべきとか、任期制の導入を図るべきとかの意見もあったが、一致したものではない。また実践性の担保を実務家教員にのみ期待するのではな

く、大学教員、例えば上述の教科教育学研究者との協働が不可欠であるとの意見も強い。

### (3) 入学者の問題－現職教員対象とストレートマスター対象の二本立て

学部からの学生の入学を認めるか、一定期間教職を経験した者に限るか、それともそれらの混合とするかで大学院のコース設定や入試のありかた、カリキュラムや教育内容・方法は違ってくる。プロジェクトでは、免許状の保持者や一定期間の教職経験者に限った方が専門職大学院の役割や機能は考えやすいが、現実問題としては学部からのいわゆるストレートマスターも含める二本立ての方が望ましいとの考え方でほぼまとまっている。

さらに教員養成系以外の大学・学部からの入学を認めるかどうかについても、認める方が望ましいとの意見が強かった。確かに、これを認めると専門職大学院のコース設計が難しくなるが、専門職大学院については教員養成の活性化につながるなどの理由からである。免許状を所持していない入学者を認める場合、サブコースを別に設置するなど実際の運営上様々な問題が予想されるが、これは設置する大学院の工夫に任される問題である。

### (4) 修業年限

修業年限に関してもいくつかの考え方がある。専門職大学院を、①高度な実践的な専門性を備えた即戦力を持った新人教員の養成機関、②現職教員の再教育機関、③高度な専門性を要する特定分野の指導者の養成を図る機関、のどれを目的とするかによって修業年限の考え方は異なる。それぞれの役割・機能に即して今後議論を深めるべきである。

### (5) 教員養成における専門職大学院の設置基準等の弾力的運用

専門職大学院設置基準では、専任教員は、既設の学部・大学院の教育は担当できないことが原則となっている。しかし、教員養成学部・大学院の場合、免許法上や設置基準等の縛りが強い兼担をそのような枠で制限すれば、既設の学部・大学院の教育は成り立たなくなる。専門職大学院の設置を促すためには兼担の縛りの緩和を検討することが必要である。さらに、実務家以外の教員の資格についても明確にしておく必要があると考える。

これらは教員養成の専門職大学院の設計に当たって法科大学院をどの程度モデルにできるのか、あるいはモデルとすることの是非の問題でもあることを指摘しておきたい。

### (6) 教育委員会等外部機関との連携協力関係の構築

入学者の派遣や推薦、実習先の確保、修了者の就職確保、実務家教員の推薦・派遣等に関わって、教育委員会や校長会をはじめとする外部機関との連携協力関係の構築は早急に取り組まねばならない課題である。その意味からも、教育委員会には専門職大学院の少なくとも構想策定段階から参画してもらう体制で取り組むべきである。

### (7) 免許状の更新・上進制との関連－現職教員の再教育機関としての専門職大学院

現在検討されている免許状の更新制の導入問題に関連して、導入される場合には専門職大学院の単位取得を義務づけること等は是非検討されるべきであるとの意見もある。免許状の更新・上進制との関わりで専門職大学院修了が努力義務と位置づけられるならば、専門職学位、専門職免許状が発行されてもよいとの意見も見られた。

# 教員養成における専門職大学院の在り方について

北海道教育大学釧路校

佐々木 巽

## I. はじめに

平成16年10月20日、中山成彬文部科学大臣は、中央教育審議会に対して「今後の教員養成・免許制度の在り方」について諮問した。その諮問文書の中では、下記の二点についての検討が要請されている。

- (1) 教員養成における専門職大学院の在り方について
- (2) 教員免許制度の改革、とりわけ教員免許更新制の導入について

筆者は平成16年度から、日本教育大学協会の教員養成・専門職大学院に関するプロジェクトの委員として、プロジェクトの会議やシンポジウムに出席してきた。上述の(1)について、文部科学大臣の諮問理由説明の文書では、具体的に次の六つの項目についての検討を依頼している。

- ①今日の教員に求められる専門性や指導力
- ②教員養成全体における専門職大学院の役割及び位置づけ
- ③教育内容及び方法
- ④具体的な教育体制等の設計
- ⑤設置形態及び整備目標
- ⑥修了者の処遇等

本レポートでは、これまでのプロジェクトの会議での議論を十分に踏まえて、それらの中の①、②、③について私見を述べてみたい。

## II. 今日の教員に求められる専門性や指導力

### 2-A 教員養成系学部での教育（釧路校の場合）

釧路校では昭和50年代に、幼稚園、小学校、中学校の各教員養成課程を持っていた。この中で小学校と中学校の教員養成課程に所属する学生は、例えば「数学」、「日本史」、「教育心理学」等というように、任意の研究室に所属して卒業論文の指導を受ける「ピーク制」のもとで、教育が行われていた。昭和57年度の学生便覧をみると、当時の学生が卒業するために必要な単位数のうち、専攻科目は30単位以上となっている。これに対して平成13年度の学生便覧では16単位以上となっており、ほぼ半減している。

これは学校を取り巻く社会情勢の変化に対応して、特に実践的・体験的なカリキュラムの実施体制が、色濃く出てきたことによるものである。結果として「ピーク制」の色彩は、薄くなってしまった。筆者は教科専門科目（地理学）を担当しているが、学生が任意のテーマで調査を行い、入手した資料について解析し、その結果について考察を行うという、一連の研究をする能力を比較してみる時、昭和50年代と現在とでは、そのレベルに格段の違いがあると感じている。

### 2-B 教員養成系大学院での教育（釧路校の場合）

本校の大学院では、大学院生がそれぞれの専門分野について、専門性を高めることにつ

いて、一定の成果を上げている。しかし一方で修得した専門的内容が、教育現場で生かされるための指導や検討が、十分に行われているとは言えない。たとえば釧路校では、各専修・分野の基礎的・基本的な内容について教材化を図るための研究と、実際の授業場面に即した実践研究を目指した「教育実践研究」という授業科目を開設している。しかしその授業内容は、大学院生が定期的に発表を分担して行う方式で、もう一つ新鮮味がなく、工夫が足りないように感じている。今後は是非とも教育実践力を育成するための、カリキュラムの工夫が必要である。現在の大学院に見られるこのような状況について、教育現場からの評価は芳しくない。この点についての改善が行われれば、教員採用試験における大学院生の合格率も、間違いなく上昇するはずである。また大学院への進学希望者も増加するであろう。

学部教育では「ピーク制」が崩壊しつつあるために、学生は専門分野について必要最低限の内容を修得している状況である。一方大学院教育では、専門性の高い一定のレベルまでの教育が行われているが、大学院生に対して、それを教育現場で生かすための、実践力・指導力の育成が十分に行われていない。このような現状を考える時、高度な専門性と実践的な指導力を有する教員の養成を目的としている専門職大学院を設置する意義は、極めて大きいと言えよう。

### Ⅲ. 教員養成全体における専門職大学院の役割及び位置づけ

専門職大学院の役割について検討するためには、教員養成系の既存の大学院の役割についても、同時に議論する必要がある。筆者は、既存の大学院は「研究者の養成」を主たる目的とするべきであると考えている。すなわち教員養成系の大学教官を養成する新教育大学の博士課程や、一般大学の博士課程への進学を目的とするのである。

これに対して専門職大学院は、優れた教育実践力を持ち、教育現場で指導的な役割を果たす人材を、養成することを目的としている。具体的には兵庫教育大学の25周年記念シンポジウム報告書で紹介されている、「学校指導職専攻」、「発達支援教育指導者専攻」、「学校教育実践コーディネータ専攻」、「健康・安全教育スペシャリスト専攻」等が、専門職大学院の中核となるであろう。

また第Ⅱ章で述べたように、教員養成系の学部では卒業に必要な単位を取得するための授業科目が、かなり広い分野に及んでいるために、卒業論文の作成に関わる専門分野についても、必要最低限に近い単位数の修得を余儀なくされていることが多い。したがって専門職大学院では、より高度な教育実践力を育成すると共に、より高度な専門分野についての教育をすることが、期待されているのである。

### Ⅳ. 教育内容及び方法

筆者は教員養成系の大学で教科専門科目を担当している教官は、専門職大学院で各々の専門分野の研究内容を十分に生かして、それぞれの役割を適切に果たすべきであると考えている。この章では「教育内容及び方法」に関連して、教科専門科目の担当者が、専門職大学院で果たすべき役割について述べる。

#### 4-A 指導体制について

専門職大学院に入学を希望している現職の教員を、仮に「Aさん」とする。

Aさん：B小学校に勤務。36歳。所有している教員免許は、小学校と中学校国語。10

年経験者研修に参加したことや、教育現場で日常的に体験したいろいろな問題を通して、自分自身に不足しているものが何であるかが、次第に明らかになってきた。その一つは、子ども達を外に連れ出して野外観察をする際の指導力が不足していること。これを何とかしたい。これは文系の先生が、理系のフィールドワークに弱いという、ありふれたケースを想定したものである。

図1は筆者が考えている、専門職大学院の指導体制を示している。

入学前：専門職大学院に入学を希望している現職教員Aさんは、教職センターで入学前の研究・研修指導を受けたり、大学院の教育内容についての予備知識を入手したりする。

入学後：専門職大学院では、Aさんの担当者（担任）が決められる。担当者はAさんが希望する大学院での研究内容についての意向調査を行う。この調査結果に基づいて、「教科専門科目の担当者」、「教科教育科目の担当者」、「学校教育科目の担当者」、「教員経験者（実務家教員）」からなる、Aさんのための研究チームを組織する。研究チームが組織された後は演習を定期的に行い、Aさんの研究の進展に歩調を合わせて、適宜指導と助言をしていく。

#### 4-B 教科専門科目の担当者の役割

図2は、Aさんのための研究チームが演習をする時に、教科専門科目の担当者が果たすべき役割について説明したものである。通常教科専門科目の担当者達は、「専門領域」と描いたところで研究に専念している。各担当者はそれぞれが自分の専門分野を持ち、それぞれの分野に関わる学会での発表や学会誌等を通して、最新の情報を入手したり、意見の交換をしている。

しかしその一方で、大学の「講義」、「演習」、「実験」、「実習」などの場を通して、学生や大学院生への教育も行っている。このように大学は、研究の場と教育の場から成り立っているが、筆者はさらに図の左下に、「基礎的領域」というものを考えて描いてみた。

「基礎的領域」とは、たとえば任意の自然現象について考えた場合、その現象を支配している基本的な原理あるいは法則を明らかにして、その現象の基本的なメカニズムを解明する研究分野のことである。

小学校や中学校の授業の中で、任意の自然現象を説明する際に必要となるのは、主にこの基礎的領域での研究成果である。このことを具体的な教育実践例で説明しよう。筆者は現職の小学校教諭と二人で、総合的な学習の時間に、子ども達にとって身近な河川を教材に選び、河床物質の大きさと河川の掃流力との関係について考えさせ、理解を深めることを目的とした授業を行った（佐々木・宮内、2004）。

河川が砂礫を運搬する力（ $\tau$ ）は、次式によって表される。

$$\tau = \gamma h S \quad \dots \dots \dots (1)$$

ここで、 $\tau$ ：河川の掃流力、すなわち流れによって河床の砂礫に働く剪断力、 $\gamma$ ：水の密度、 $h$ ：河川の横断面の形状によって決まる変数、 $S$ ：河床勾配、である。

(1)式は1700年代の後半に提案されたものであるが、現在も河川による河床物質の運搬を考える場合に、最も基本的な拠となっている。この式の中で水の密度は、ほぼ1に近い値である。したがって河川の砂礫を運搬する力は、主に「河川の横断面の形状（も



う少し詳しく言うと、幅が広くて浅い断面なのか、幅が狭くて深い断面なのかということ)と「河床の勾配」の積によって決まるということになる。このような検討を入念にした後に、授業の中で「横断面の形状」と「河床の勾配」を、どのように取り上げて子ども達に調べさせて、考えさせるのかという、次の段階に進んでいった。

ここで話を図2の「基礎的領域」の部分に戻すことにする。基礎的領域での研究は、上述の具体的な教育実践例でいうと、(1)式に関わる内容を検討することに相当している。これに対して専門領域の研究では、河川の掃流力( $\tau$ )を算出するための式は、プラントルの境界層理論をはじめとして、これまでのいろいろな研究成果を取り入れた、複雑で難解なものとなっている。勿論このような式を子ども達に紹介しても、ほとんど教育的な効果は期待できない。

専門領域の研究者は、(1)式のことを当然知っているが、基礎的領域にまで戻って(1)式を教材化しようという観点で、検討することはほとんどない。筆者は図1で示した指導体制の中で、教科専門科目の担当者は基礎的領域にまで戻って、子ども達のための授業づくりをする時に、最も基本的な拠は何なのかを明確に提示するべきであると考えている。

すでに具体例としてあげた、河川の運搬力に関する研究テーマの演習に、Aさんが出席するとした場合、教科専門科目の担当者の役割は、次のようになる。

研究テーマ：自然河川での野外観察

視点：自然河川の河床にある砂礫の大きさは、上流から下流に向かってどのように変化しているのか

1. 基礎的領域に戻り、河川が砂礫を運搬する現象について、平易に解説すること。
2. 野外観察の際に、現場で説明をすること。
3. この自然現象の根底にある、基本的な原理あるいは法則について説明すること。
4. この原理あるいは法則を、子ども達に教える場合のアイデアを考案し、提供すること。

ここで4の中で述べている、アイデアの考案とその提供について、もう少し説明をしてみよう。筆者はすでに紹介した教育実践の場で、(1)式について

①子ども達が冬になると必ず出かけるスキー場の斜面勾配と、河床の勾配とを比較させること。

②図形を使用して、 $h$ の値がどのように変化するのかを考えさせること。

という二つのアイデアを考え、そのうちの①を実際の研究授業の際に取り上げた。

「自然河川での野外観察」というテーマの演習に出席したAさんは、上記の①や②のようなアイデアを参考にしながら、授業計画の立案に向けた次のステップに入ることになる。次のステップでは主に、教科教育科目、学校教育科目の各担当者や教員経験者が、適切な助言と指導を行うことになるであろう。

## V. おわりに

本レポートは教員養成系の大学の教科専門科目の担当者が、専門職大学院で果たすべき役割に力点を置いて作成した。図2の「基礎的領域」については、「専門領域」の一部であると考えられる読者も多いであろう。しかし筆者は小・中学生向けの授業の中で、是非とも取り上げて説明する必要がある基本的な事項について研究をする部分の重要性に着目して、敢えて「基礎的領域」を分離して表示した。

またプロジェクトの会議で、このような内容の報告を行った時に、「基礎的領域の研究者は、教科教育科目の担当者とどう違うのか？」という質問を頂いた。筆者は両者の間に、ほとんど違いがないと考えている。問題となるのは教科専門科目の担当者が、自分の専門領域にばかり留まっていて、基礎的領域での研究に目を向けないということである。専門職大学院の中で、教科専門科目の担当者は基礎的領域での研究にも、深く関わっていくべきである。そうして図1に示したように、組織されたチームの中で大学院生が学習指導案等を作成する際に、参考となるアイデアの提供等を積極的に行うことが期待されている。

#### 参考文献

兵庫教育大学（2003）：兵庫教育大学専門職大学院調査検討ワーキング中間報告書（概要）．兵庫教育大学創立25周年記念シンポジウム報告書．pp. 59 - 76.

佐々木巽・宮内盛一（2004）：シマトッカリ川における野外学習と事後指導．北海道教育大学紀要（教育科学編）、第55巻第1号、pp. 219 - 231.

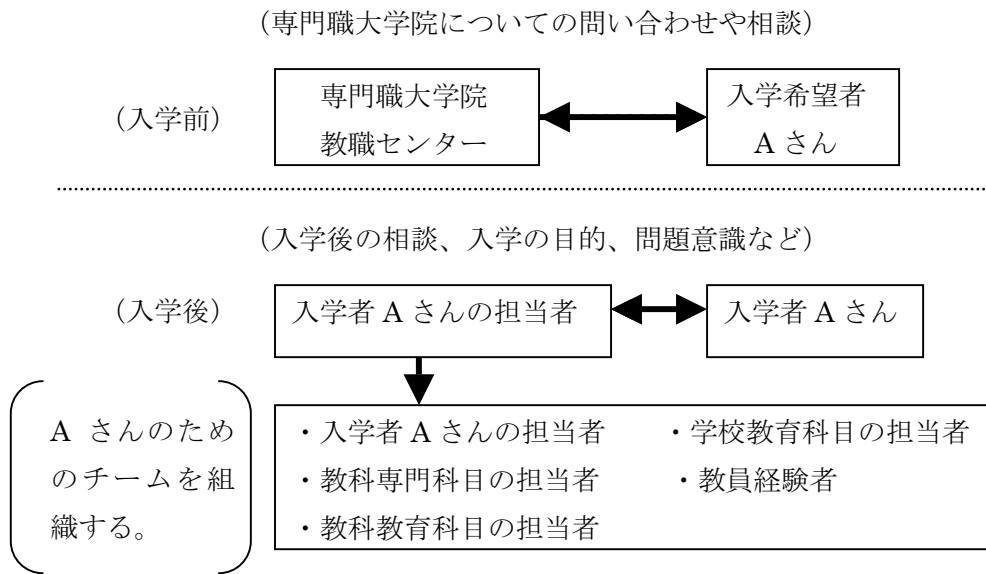


図1 指導体制

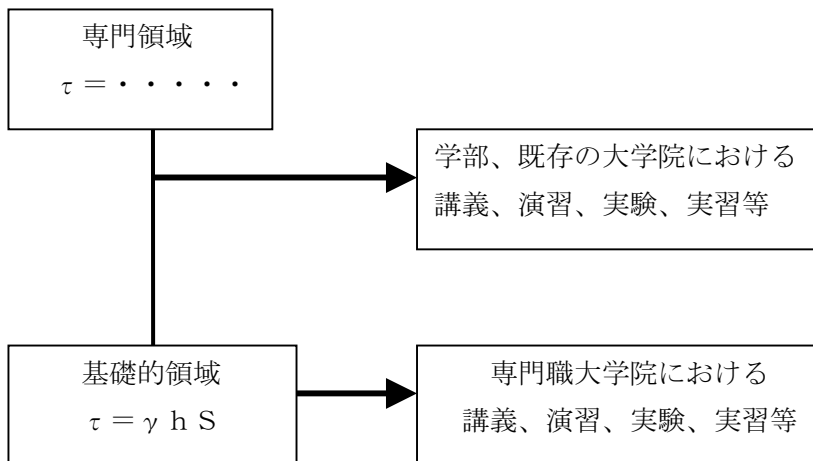


図2 教科専門科目の担当者の役割

## 教職の地位向上と教師教育の素人性からの脱却

～ 地方国立総合大学大学の立場を中心として ～

望月善次（岩手大学・教育学部）

### はじめに

日本の将来を考える上で、教育（学校教育）は欠かすことのできないものである。国家の有する物理的資源の点からも、積み重ねて来た歴史の点からも、教育を充実することこそが、日本が人類に貢献できる道である。しかも、日本社会における、学びや教育の衰退は憂慮すべき状態にあり、教育の立て直しは、火急の問題である。今回の専門職大学院問題もこうした論点の中に定位されてこそ意味あるものとなろう。

教職の側から考察すると、「教職の地位向上」と「教師教育の素人性からの脱却」とが、先ずは取り組むべき課題である。

工業先進国としての、或る意味での日本の成功は、教育の重視にあったことに言は要しまい。教職の条件に関して言えば、第2次世界大戦後の「教師の基礎資格としての大学卒」の決断が大きなものであった。しかし、この「貯金」は使い果たされようとしている。今日、「基礎資格としての大学院修了」の決断の必要性は、国家としても火急の問題である。

もちろん、問題は基礎資格の底上げのみでは解決しない。教師教育の充実があつてこそ、意味を持つことになろう。種々の条件によって果たされていない「素人的教師教育」からの脱却が求められる所以である。

筆者としては、本プロジェクトにおいても、「教材分析・構想力（含単元・年間指導構想力）」、「教室対応力」、「臨床力」、「学校（教育）展望・企画力」等の力量を中心としたモデルを示して来た。しかし、本レポートにおいては、以下その観点を、「地方国立総合大学」に絞り、本学部における実践・模索を背景にした意見を述べることにしたい。ただし、本学部における実践・模索を背景にするとはいうものの、専門職大学院の具体的なデザインについては中教審における検討結果を待たなければならない状況にあるため、示すところは、教育専門職大学院を地方国立総合大学に設置する場合の一つの在り方としての主として理念面を中心に示すことになろう。

### 1. 地方国立総合大学の立場

教員養成系単科大学における教育専門職大学院の設置検討と、教員養成系学部を持つ地方の国立総合大学における設置検討とは、以下の点において検討の前提が相当程度異なってくる。教師教育の歴史や実態を考えても、二者択一的論議は危険であろう。

- ①地方国立大学が置かれた各地域の教員養成需要を背景に背負っており、基本的に学士課程段階の教員養成システムの確保と充実とは切り離して考えることができない。
- ②高度職業人養成の趣旨に照らして、各地域における教員研修に関する諸制度と有機的に連動していることが求められる。
- ③同じく高度職業人養成の趣旨に照らして、地域の教育現場での学修及び地域固有の

教育課題に関する学修が教育内容の柱として据えられるべきである。

- ④大学としての特色づくりの一環として、教育専門職大学院の設置においても個性化が図られるべきである。具体的には、単科大学とは異なり教員数等においても制約があることから、漠然と総合的なものを想定するのではなく、教育に関わる高度職業人としてどのような領域の専門職性を目標として想定するか、既存の教育学研究科との関係において明確にすべきである。
- ⑤学部の上に置かれた大学院ではなく、全学で設置する独立大学院であることを勘案して、教員免許を有しない教育学部以外の専門学部卒業生に対しても広く門戸を開く教育課程であることが求められる。

## 2. 教育専門職大学院の教育目標

上述したモデルと少し観点を変えて言えば、教師の備えるべき専門性とは、(1)リベラル・アーツ分野における人間・文化・科学に対する基盤的理解、(2)（教育行政を含めた）学校現場に対する理解、(3)子どもに対する理解、(4)教授行動に対する科学的理解、(5)教授内容に関する理解、等によって総合的に支えられなければならない。五つの側面は相互に関連し合うが、学力向上に資する教師を養成するためには、(1)リベラル・アーツ及び(5)教科専門等に関する理解を十分に身に付けることができるカリキュラムを学士課程及び修士課程にわたって充実させる必要がある。その一方で、近年、教師の資質として重要視される「実践的力量」の涵養については、(2)学校理解、(3)子ども理解及び(4)教育科学分野の充実が求められるが、従来の学士課程カリキュラムでは、一部の先進大学における実践や教科教育学における堆積もあるが、一般的には教科を中心とした教授行動体験を教育実習として提供するものが精一杯であり、大学のカリキュラムではなく教育現場での研修体制に委ねざるを得ないのが現実であった。

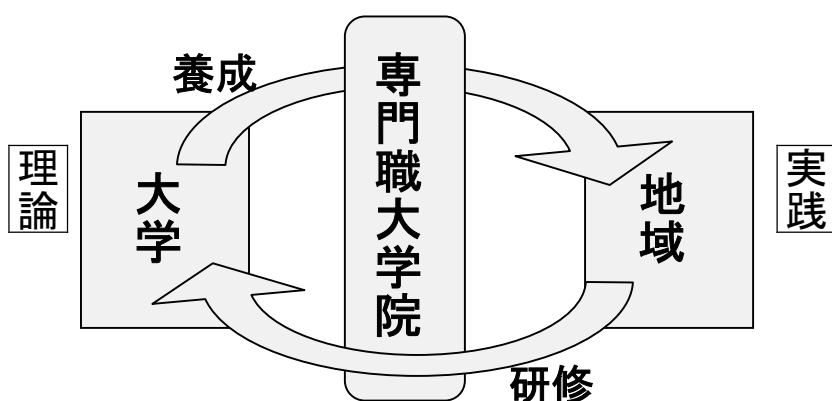
『我が国の高等教育の将来像』（2004年9月）にも述べられているように、学士課程段階での専門教育の扱いは今後多様に検討されなければならない。教員養成分野についても、多様で複雑な現代的状況や地域課題に対応できる教師を養成するためには、学士課程4年間ですべて完結させることは極めて窮屈な事態となりつつある。ことに、上記で示した教師の専門性のうち、(2)学校理解及び(3)子ども理解については、単に大学・学部におけるカリキュラムのみでは達成が困難であり、地域の教育現場での実務体験・実習プログラムを中心に据えたインターンシップの場が求められるが、現行の学士課程カリキュラムに位置づけることには限界があるのが実情である。学士課程段階で専門基礎教育として一応の完結は見るものの、さらに地域社会で真に必要とされる高度職業人として教員養成を行うために専門職大学院が求められる理由は、この点にもあると考えられる。

従って、教育専門職大学院の養成段階の教育課程においては、(2)学校理解、(3)子ども理解及び(4)教育科学分野を中心とした学修システムを構築し、学校現場での実践的力量の形成に特化した教員養成及び研修を行うことが求められる。学校教育あるいは関連分野における研究教育的人材を養成する旧帝国大学等の教育学研究科とは、この点において差異化

されなければならない。この点に関して、従来の地方国立大学の教育学研究科に曖昧さがあったのも事実である。しかし、教師教育の充実の論点から、教育専門職大学院という制度の導入がどの程度有効なものになるかは、国の将来をどうするのかという国家的戦略を踏まえた、その制度設計にかかっている。

### 3. 教育専門職大学院の教育内容

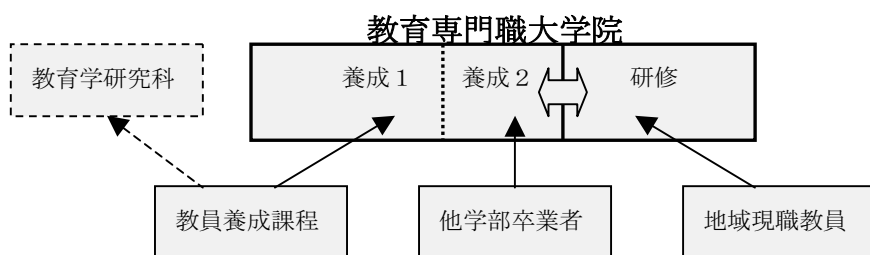
地方国立総合大学に教育専門職大学院を設置する場合、上述したように、各地域の教員養成及び研修ニーズ等を背景に背負ったものとなるため、以下に示したように、地域との連携関係の中で教師としての実践的力形成のシステムを構築する必要が生じる。



このような枠組みにおいて、高度職業人としての教師の育成を目指した養成及び研修を実施することになるが、以下に示した専門職性のすべてについて教育課程を用意するか、特定の分野の教育に特化して個性化を図るかは、各大学の判断に委ねられるべきである。ことに、地方国立大学の場合は、近隣大学との関係、学内教育資源の活用等の観点から、先に示した五つの側面を勘案しながら、例えば以下のような大学としての意思形成が重要である。

- ①学校マネジメント分野
- ②カリキュラム開発分野
- ③教育臨床分野
- ④教科等教育分野

教育専門職大学院への大まかな入学者の流れを示すと以下の通りである。大きく、養成と研修とは別個の教育課程としてデザインする必要があり、さらに養成段階では免許を持たない他学部出身者への入学を配慮する必要もあろう。



なお、学部から進学する養成コースと現職者の研修コースとは基本的に別個のカリキュラムであるが、現職者の所属校を養成コース学生のインターンシップ実施校に指定するなど、同僚意識の形成等に照らして高い教育効果が期待できる場合には可能な限り相互に乗り入れることとする。

## 1) 養成段階

地方国立総合大学の教員養成系学部の場合、従来から地域貢献事業として、地域における教育研究会の責任者・組織者をはじめとして、教育相談や学力向上支援などの諸事業、さらには放課後チューターなどのような学生派遣事業も含めて、種々の教育支援活動を地域に対して行ってきたところが多い。今後は、大学から地域への一方向的な教育支援で完結させるのではなく、地域と双方向的に連携した教育システムを構築して、地域も大学における教員養成をサポートできるようにし、結果として地域に固有の教育課題にも十全に対応できるような相互支援体制を整備し、そこに教育専門職大学院を位置づけることが求められる。

ことに、養成段階で今後充実が必要とされる学校理解及び子ども理解分野の教育においては、大学キャンパスと附属学校のみでは地域の抱える多様な教育課題に対して、十分な現場体験が保証されるカリキュラムの実現が困難である。県教育委員会や市町村教育委員会、地域の様々な教育団体等との連携のもとに、大学キャンパスで学ぶ理論を教室現場で実践し、実践を通して理論をさらに深めることができる場を設定することが必要である。長期的なインターンシップを含めたキャンパス外での教育活動を通して肌で教育現場を体験し、理論に裏付けられた実践的力量形成を地域の支援のもとに可能とする教育課程を組む必要がある。

なお、教員免許を有しない教育学部以外の専門学部卒業生に対しては、学士課程に教員養成課程を持つことを活用して、教員養成課程出身者対象の2年課程とは別なコース等を設置する必要がある。例えば以下のように、学士課程に置かれた免許関係授業科目（実習を含めた教職科目）を、1年次に集中的に履修可能な3年課程として設置し、教師として力量の劣ることのないような配慮をするなどである。

	教育学部出身者のコース	他学部出身者のコース
<1年次>	当該領域の理論と実践と 実践研究課題の発見	教職科目（含．実習科目）の 集中的履修
<2年次>	半年のインターンシップと 実践課題に関する修了授業	当該領域の理論と実践と 実践研究課題の発見
<3年次>		半年のインターンシップと 実践課題に関する修了授業

## 2) 研修段階

現職教員の研修ニーズは以下に示すような大きく2種類に分けて考えることができる。

- ①長期の派遣研修及び休職による研修
- ②随時の法定研修及び個々の教員の任意研修
- ③専修免許等取得のための随時の研修（認定講習）

現在、教育学研究科で受け入れている①枠については、教育専門職大学院の入学者として当然位置づくことになる。この他、②及び③の随時的な研修においても、専門職大学院設置によって大きく改善が図られることになる。教職経験者10年研修のように既に各地域で大学と県教育委員会間で連携協力関係が進んでいる事業が少なくないが、このような研修面での実績を踏まえて、現職教員が大学研修を受講する際の窓口として専門職大学院が機能するようにデザインされなければならない。

①の主として派遣研修に対応するプログラムの理念的流れは以下の通りである。

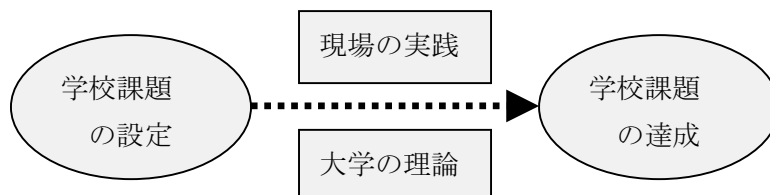
### 現職教員のコース

- <1年次> 実践研究課題の持ち寄りにもとづく理論と実践の環流的学修
- <2年次> 所属校等における長期的な実践研究と修了授業

## 4. 教育専門職大学院の教育方法と教員体制

養成・研修の両段階にわたって教育課題の設定と解決のための実践研究が重要性を持つため、地域と連携した継続的な指導体制を組むことがきわめて大切なポイントとなってくる。地域の諸学校は、養成段階にあっては単にインターンシップの場を提供するだけでなく、また研修段階にあっては単に派遣元校であるだけでなく、学校そのものが大学と共働して、実践的力を備えた教師づくりのためのシステムとして機能することが望ましい。

専門職大学院においては一定程度の割合で「実務家教員」を配置することが求められるが、現場に即した知識・能力の涵養は、その定義次第であるが必ずしも「実務家教員」による教授のみに期待されるものではない（注1）。広く地域の諸学校と連携した長期的な実践研究の段階でこそ、社会が求める深部にまで教育現場に根を下ろした教師づくりがはじめて可能となる。養成段階ではインターンシップ先の学校課題が、研修段階では派遣元校の学校課題が、それぞれ専門職大学院における学修内容と直接・間接に関連を持ち、結果的にそれぞれの学校課題の達成に何らかの関わりを持つことが重要である。



なお、実務家教員は基本的には大学側に立つ「実務の理論」の教授者として重要であり、現職教員に求める場合には、教育専門職大学院で培う専門職性に準じて以下のようなキャリアが想定される。



- ①学校マネジメント分野・・・管理職経験者
- ②カリキュラム開発分野・・・指導主事等経験者
- ③教育臨床分野・・・・・・・・・・カウンセラー等経験者及び有資格者
- ④教科等教育分野・・・・・・・・・・指導主事等経験者

これに加えて、教育学部の教科教育学及び教職専門分野の教員をはじめとして、一定程度の小・中学校等の教職経験者が既に相当数配置されており、これらの教員を設置要員としての実務家教員として扱うことも、教育現場と大学を切り結ぶ重要な観点である。

(注1) 例えば、筆者の専門である国語科教育学研究における整理の一つである下記を見ても、教科教育学の現在において、「実践」への視野は相当のところまで達しているものであり、狭義の「実務家教員」によってこれらをカバーするのは困難であろう。

全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』(2002、明治図書)  
なお、以下においても、教科教育学・国語科教育学の可能性について述べているので、併読して下さるとありがたい。

望月善次「国語教育学の可能性(1～12)」『教育科学国語教育 618～630』(2003～2004、明治図書)

## 専門職大学院の可能性

藤井佐知子(宇都宮大学)

### 1. 教師の資質能力向上に果す大学の役割

教師の資質や力量の向上が、大学での養成教育ならびに入職後の職務と研修の両方でなされるべきであることは論をまたない。また、このいずれに対しても教員養成系学部・大学が十分な役割を果たしていないという指摘も多くなされてきた。ここではまず、この点の現状を整理し、専門職大学院がどのような性格と機能をもつべきかを探る手がかりとしたい。

まず、学部段階の養成であるが、学校現場との乖離が大きいとの批判の声は高まるばかりである。実際にも各大学で質の高い実践的指導力と人間性を備えた教師を育成できているかといえば心もとない。教科専門と教科教育の対立図式は根強く、今日の深刻な教育問題や学校が抱える課題に両者が協力して立ち向かおうという体制は未だにできていない。そしてまた、実践力向上の核となるべく教育実習等も体験にとどまっている観が強い。しかし近年は、現場経験が重要であるとの認識から多くの教員養成系学部・大学で実習や体験活動の充実強化が図られつつある。これ自体は悪いことではないだろうが、実践と理論の統合という視点がおろそかなままであれば体験主義に陥り、真の意味での質の高い教師養成にはかえって障害となる。なぜなら、教職の専門職化という古くて新しい課題を今この時代に追究していくには、単純な現場主義・体験主義ではだめであり、崇高で柔軟な知性と能力をもった教師を養成していくことをめざさねばならないからである。

教師の実践が複雑化・複合化し、教育内容も高度化・総合化し、そして児童・生徒の変貌が顕著なこの時代において、場数を踏めばよい教師になれると考えるのは単純に過ぎる。元々医師や弁護士等に比べて専門職としての教師の知識水準は曖昧で（決して高く設定されてはいない）、また開放制と免許主義に支えられた戦後の教員養成システム下では、教職を専門職として確立していく道は必然的に閉ざされていたといえる。これに、近年の大学生の知的好奇心や教養水準の低下を重ねたとき、養成教育の実践志向は教師の知的水準の低下を招来し、大変危険である。この点、即戦力育成を目玉とする東京都の教師養成塾などには注意を払う必要がある。実践的技能の訓練こそが教師教育の真髄だとの考えに基づいたこうした自治体の取り組みは、理論・学問と実践の統合という教職の専門職化に不可欠な視点を欠落させており、批判的精神や自律性を欠いた単なる技術屋としての教師の生産に墮してしまう恐れが大きい。我々が目指すべきは、そうした技術屋ではなく、知性に裏付けられ、深い教養を兼ね備えた実践的指導力のある専門職としての教師の育成である。

とはいえ、体験主義に陥ることなく実践的指導力を培うためにはどうしたらよいかについては、その理論枠、方法論ともいまだ確立されていないし、見通しも立っていないわけではない。教員養成に携わる大学は今、実践的指導力をこれまでのような理論優位の観点からではなく、学校現場に拠点を置いて発想すること、そしてそのために学生を介して学校

と大学がいかに関係を構築できるかという新しい局面に立たされている。これらの未整理・未解決の問題を放置したまま専門職大学院を設置するのか、それとも、それらを先導的に解決する役割を専門職大学院に担わせるのか。そのどちらかによって専門職大学院ならびに教師教育全体の設計図は大きく変わってくる。

一方、現職教育については、都道府県教育委員会の管轄下で立案・実施されているがために、大学は一部の個人的なかかわりを除いては十分な役割を果たせてこなかった。この点、近年では、地域との連携を強調して各大学が10年経験研修を積極的に引き受けたり、現職教員対象の夜間大学院を創設したり、免許法認定公開講座、各種セミナーなどを開設する動きがみられるようになり、ようやく大学も変わりつつあるように見える。しかし、大多数の教員は教育委員会主催の行政研修を受けるにとどまっており、しかもその内容は体験型を多く取り入れ始めているとはいえ、座学が多く、教員の間での評判は高くない。近年、新規採用者で早期に退職する者が増えているが、これは、今日の学校が抱える困難で複雑な問題や課題に対して、現在の初任者研修—5年経験研修—10年経験研修、という教職初期段階での研修が十分な効果を発揮していないことを推測させる。養成段階から採用を経て、10年目ぐらいに至るまでの過程で直面する現実的課題に的確に対応でき、かつ専門的力量を獲得していけるような体系的な研修プログラムの開発がなされなければならないであろう。その際には、教育委員会単独ではなく、大学が理論的・専門的立場から協力し、実施にあたっては従来以上に連携協力していかなければならない。

また、研修の形態として大学院への入学や派遣、大学への内留などは教員のキャリア開発にとってきわめて意義深いことはもっと強調されてもよい。ある現職派遣の教師が「行政研修は建前だけを一方的に伝えられるだけで文部省→都道府県→教師というトップダウンの構図を感じずにはおれないが、大学院での勉学は、学問をする＝自分の頭で考えるチャンスが与えられ、自らの実践を客観的に捉え直して、自己を高めていける術を獲得できる」と述べているが、この言葉は、一線で活躍する教師にも学問は重要であり、現場の経験を積み上げ単発の講習を受けるだけで一人前になれる、という日本の伝統的考えは現在では通用しなくなっていることを改めて認識させてくれる。

教師の実践の複雑化・複合化や教えることの困難さ(生徒の意欲喪失がその前提)を前にしたとき、現職教員が現場を離れて高度な専門性を身につける場を用意することが必要であろう。その意味では、現職教員が生涯一度は大学院に通うという形態が理想的である。しかしながら、現在の教育学研究科は、多くが研究者養成志向であり、現場のニーズに合った教育がなされておらず、その評価は特に学校現場、教育委員会において低い。この点は大学関係者が大いに反省し、専門性向上に真に役立つカリキュラムを用意し、より多くの現職者を受け入れる体制と条件の整備を早急に行っていかなければならないだろう。

他方、日本の場合、教員は現場で育つという意識が強く、現に日本に固有の教員文化として学校現場における授業研究がある。しかし、多くの学校で業務の複雑化や教員の多忙化に伴ってそれは形骸化し、現場における職能発達が機能しにくくなっている。教師の孤立化

も顕著になり、教育技術の世代間継承も行われにくい職場に変貌しつつある。中教審答申「今後の教員免許制度の在り方について」（2002年）が、教員の資質能力の向上にとって日々の職務を通じた校内研修は特に重要である、と改めて指摘したことは、その重要性への再認識を促すものであった。そして、「教員の校内研修を支援する大学と教育委員会、学校との連携による取り組みも一層促進されることを望みたい」と述べ、校内研修を支援する大学のあり方を課題として提示していることを真摯に受け止めるべきであろう。大学教員が校内研修の指導者あるいはコーディネーターとして学校に入り、成果をあげている事例が散見されるようになってきており、この活動をさらに拡充させていく必要がある。

しかし現実問題としてそれができる大学教員はごく限られており、限界がある。すべての学校に対して集団の教育力を高める直接的指導を大学ができないのであれば、それに代わる別の施策を検討しなければならない。それは、校内のリーダー役となる教員の育成である。管理職ではない一般教員の中に、教員集団の職能発達の指導役を果すリーダー教員である。これは、輪番で担当する教務主任のようなものではなく、真に専門性を持って授業研究やカリキュラム開発をリードできる人材である。この専門家を大学院で育成し、各学校に最低一人配置して教育現場に根ざした研究・研修体制の構築をめざしていく、というシナリオは実現不可能ではない。専門職大学院がそこに役割を見出すことを考えてもよいのではないか。

## 2. 教師教育全体における専門職大学院の役割・位置づけ

ではこうした現状に対して、専門職大学院はどのような役割を果し得るであろうか。教えるべき知識の高度化・複雑化が専門職大学院設置を求める要因となっているが、医師や法律家のような専門的知識技術と比べるとそれらは高度な専門的職業技術といえるものではない。もちろん専門職としての教職の地位を確立していくことは重要であるが、日本の場合、開放制を原則としている以上、養成の基礎レベルを大学院に置く事は将来的な課題にはなるが、今の段階では現実的ではない。学部4年での養成を基礎とし、それにふさわしいカリキュラム改革を行うという前提で考えるのが妥当であろう。

その場合、大学における教員養成コースと専門職大学院をどのように差異化するかが問われるわけであるが、まず想定できるのは特定の分野の人材育成（学校管理職、スクールカウンセラーなど）を主目的にする専門職大学院である。この場合は役割や位置づけは明確になり、既にいくつかの先行事例もみられる。しかし、教員の実践的指導力向上を専門職大学院創設の目的とするなら、一般教員対象の制度構想も同時に行っておく必要がある。現下の日本の教育現場にとってはこちらをむしろ積極的に考えるほうが重要であると思われるので、以下これに絞って考えてみたい。

まず学部卒業生と現職教員のどちらをターゲットにするかによって、専門職大学院の位置づけ・役割は異なってくる。

### ① 学部卒業生を対象にする場合

規模を一定確保しないと、一部の新規採用者だけが専門職大学院卒=専門的力量的の高い者となり、教育界全体の質的アップに結びつけるのは難しいであろう。また、専門職大学院卒の新規採用者が学校に配属されたとして、身につけた専門的力量的を同僚教員に伝授し、広げていくのは経験年数がものをいう日本の教員文化では難しいのではないか。この場合は、個々の教員の力量向上ということが基本になるだろう。さらに、ある程度の対象の絞り込みがないと（つまり本人の希望による進学である場合）適性・資質の不十分な者を2年間教育して結局専門的力量的をつけることはできなかった、という非効率が起こる可能性がある。そこで入り口段階で何らかの適性審査をすることを想定すると、採用試験合格者の扱いが問題となる。優秀な学部4年生が採用試験に合格することと、専門職大学院入学者の質的・量的確保は容易には両立しない。この点では、専門職大学院卒業者が採用試験において何らかの優遇措置を受けられる、という条件をつけることがまず考えられなければならない。そしてこれは都道府県サイドに任せるのか否かというのが重要なポイントとなる。

## ② 現職教員を対象にする場合

今日教師に求められる専門性は、単に教科を上手に教える技術だけにとどまらない。広い意味での授業構成力、カリキュラム開発力、マネジメント・マインド(組織の人間として考え動ける力)、そして実践や現実を省察し、課題を意識化させ改善へと向かわせる力等、多面的である。これらの重要性が実感でき、また現場で必要とされるようになるのは、教職10年程度を経た中堅教員であろう。現在この層が組織内で埋もれている、あるいは迷い悩みながら学習指導主任を任せられ、的確な指導力を発揮できていないという現状がある。これからの学校現場で求められるのは、単に個人の技量アップだけでなく集団としての力量の卓越性であり、これらの中堅層がリーダーとなって、学校(=教員集団)の総合的力量的を向上させることを志向すべきではないか。専門職大学院はここに的を絞り、各学校の指導的リーダー養成(管理的リーダーではないという意味)の役割を果たすのがよいと考える。教員全員を専門職大学院に入学させることが不可能である以上、また、大学と学校の連携がすべての現場で行われることが不可能である以上、こうして養成されたリーダーを介して全教員が現場で専門性や技量を向上・深化させるという構想は考えられる最善策の一つではないだろうか。

学校現場に協働的な実践・研究を組織していくことが極めて重要であり、これをリーダーできる人材育成に専門職大学院の役割を特化することを提案したい。

## 3. 専門職大学院でなされるべきこと

このように現職対象に絞って考えた場合、与えられるべき教育内容はどのようなものになるだろうか。

授業力やカリキュラム開発力、マネジメント・マインドなど専門性確立に必要な要素は多方面にわたるし、また現場教員を取りまとめ、リーダー的役割を果たすためにはリーダー

シップの素養も必要となる。ここで重要なことは、大学院での単位履修によってこれらが急激に身につくものではない、ということである。これらの力量は、現場において自らの授業や学級・学校経営を不断に分析・省察し、課題を明確にし、改善するという研究・実践の積み重ねや、それらの組織的実践の蓄積によって培われていくものであり、小手先の技術の習得によって身につくような単純なものではない。したがって専門職大学院では、その土台となる態度能力の形成を目指すべきだと考える。つまり教育実践を基点にしてそれを反省的学習・研究によって再構成していけるような能力の育成である。

単に実務的能力が長けているだけでは専門職とはいえないことを改めて強調すべきである。学問的素養を身につけ、指導法の訓練だけに偏らない、専門職にふさわしいカリキュラムが組まれるべきである。例えば次のような教育内容が考えられるだろう。

- A 共通基礎科目（子供理解、発達臨床、教育経営、教育方法学、カリキュラム開発・運営・評価等、今日的課題に即応したもので構成）
- B 教科専門教育（教員養成に固有のものを新たに作る）
- C 実践的指導力育成科目群（実習、授業研究、インターンシップ等）

#### 4. 我々が当面なすべきこと

##### 1) 既存の大学院の扱いについて

修士課程(特に博士課程を置かないそれ)は、かなり以前から専門的職業人養成を主な目的としている。特に教員養成系大学・学部に設置された教育学研究科は当初からそうであった。しかし、実際に行われてきたことは「研究能力の育成」に著しく傾斜しており、専門的職業人養成に不可欠な「実践的能力の向上」は軽んじられてきた。こうした実態が教員に求められる資質能力の高度化・多様化要請に対してミスマッチを起こしていることは言うまでもない。この実態を覆し「実践的能力の向上」を教員養成系大学院の主目標にすることが理想的には求められよう。しかし、教員養成系大学・学部の多くの教員をこの方針の下で動かしていくのは容易ではなく、実際にもこの理念に完璧に沿った教育体制を作るとは難しい(カリキュラムを作ったとしても内実が伴わない可能性が高い)。従って、一部に「研究能力の育成」という目標を残さざるを得ないであろう。両者を並存させる中で、できるだけ専門職大学院がねらいとするところを盛り込んでいくというのが、中規模大学院が今現在取り得る策ということになる。これは、一部だけ専門職大学院を作り、既存の教育学研究科を残す、という並存型の構想である。その場合の留意点を列挙してみる。

- ① 従来の専攻(学校教育専攻/教科教育専攻+現職対応の専攻)の枠組みを大幅に変え、教科縦割りの意識と構造から脱皮する。大学院生に実践的指導力の向上を確実にもたらすことができる枠組みに転換し、全専攻・コースを昼夜開講制にする。これにより、現役学生と現職教員の両方を受け入れる体制を作る。
- ② 現職教員の再教育機関としての役割を強化する。この場合、行政研修のうち対応可能な部分を積極的に大学院が引き受けることを模索すべきだが、さしあたっては教

員の自主的研修の便を図る事（夜間開講、修論に代わる課題研究等）、ならびに現場に役立つ魅力的なカリキュラムを用意することが急務である。

- ③ 現場に役立つカリキュラムは、上の**3**で挙げたA、B、Cと同一である。違いは、こちらではBの比重が大きいことである（専門職大学院はCが中心となる）。

## 2) 学校現場を活かした養成教育のレベルアップ

専門職大学院に実務家教員として学校の教師を迎え入れることには慎重であるべきで、3割というのは多いのではないか。現場の仕事を学問にまで引き上げた教育を行えなければ「専門職」大学院とは言えないだろう。専門家教育にふさわしい教師教育を行うためには、大学教員と学校教師との協働を実現すべきであり、そのための人員配置を考えるべきである。例えば、大学と学校をつなぐコーディネーターの役割（⇒指導主事）、附属学校での授業研究のノウハウや実践知の提供（⇒附属学校教員）というように限定的に考えてはどうか。そしてそれは非常勤講師や客員教員という形で十分なのではないか（特定の職種を対象とする場合、例えば学校管理職養成であれば元校長／教育長、カウンセラーであれば臨床心理士などその道のプロを招くことはある程度必要であろう）。

現下の教員養成系学部・大学にとって大事なのは、学校現場を活かしながら質の高い養成教育を行うことであり、その具体的仕組み作りと取り組みが求められている。そのために各大学が教育委員会ならびに学校とどこまで連携体制を構築できるかがまずもって問われ、そして教師教育の全体的視野から検証されなければならない。教職の専門性の基準（**professional standard**）の確立はこの作業抜きには始まらない。我々の知恵とエネルギーはこの点に投入されるべきであると考え。

## 専門職大学院の可能性

福井大学 寺岡英男

### 1. 教育をめぐる社会の変化と教師に求められる専門的な力量

#### (1) 教育改革・学校改革の要としての学習の転換

今日の教育改革・学校改革の世界的潮流をみれば、伝達と獲得の学習の様式から、学びに参加し知識を構成する学習の様式への転換が、改革の軸に据えられていることは明かである。その背景には、これまでのどの時代より増して、変化し流動する時代になってきていること、そうしたなかで人間として成長するための生涯にわたる学習の機会の保障という理念が各国の政策の基礎に据えられてきていることがあげられる。

そうした社会の変化や生涯にわたる学習という視点は、これまでのともすれば閉鎖的で知識の伝達を中心にした学校やそこでの学習のとらえ直しを求めることになる。たとえば、この間話題になっている OECD PISA 調査はその代表的な表れであるが、PISA はその調査の目的について次のように述べている、

これまで国際的に学力を比較するデータとしては、IEA 調査結果などがあつたが、これらは、学校カリキュラムの内容を生徒がどの程度習得しているかを調査・分析するものであつた。これに対し PISA は、学校の教科で扱われているようなある一定範囲の知識の習得を超えた部分まで評価しようとするものであり、生徒がそれぞれ持っている知識や経験をもとに、自らの将来の生活に関係する課題を積極的に考え、知識や技能を活用する能力があるかどうかをみるものである。常に変化する世界にうまく適応するために必要とされる新たな知識や技能は、生涯にわたって継続的に習得していかなければならないからである。その意味では、生涯にわたって学習者であり続けられるような知識、技能がどの程度身についているかを見るものでもある。

#### (2) 学習の転換によって新たに捉え直される教師の専門性や指導力

上記のような学習の様式の転換を踏まえれば、教師の専門性や指導力についても、従来のような伝達型の教育を支える専門性・指導力から、より質の高い探究的で協働の学びを支えるコ・ラーナー、あるいはファシリテーターとしての役割への転換が求められる。また、自分の学校の学習とそのための組織を改革しより質の高いものへと発展的に再構成していく実践的な力量が求められる。具体的には、たとえば以下のようなものがあげられよう。

- ①探究、構成、表現、省察する能力
- ②コミュニケーション能力
- ③実践のコミュニティとそれを支える開かれた学習の組織化、そしてそれらを改善・変革していく能力

### 2. 現在の教員養成系大学院の抱える問題と転換の方向

現在の教員養成系大学院は、基本的にはそれが設置されはじめた 1970～80 年代の教育養成系大学院の制度設計をそのまま踏襲してきているといえる。それが上に見たような状況の変化に対応できなくなっていることは明らかである。専門職大学院の設置論議の中



で大学関係者以外からは、既存の教員養成系大学院が十分に機能を果たしてきていないとする批判が広く指摘されている。この批判を残念ながら認めざるをえない状況があるが、それもこのことに起因していると言える。以下、考えられる教員養成系大学院の基本的な問題点をまとめてみる。

#### (1) 伝統的学習観への囚われ

学校の授業での個人が知識を習得していくという伝統的な学習観は、子どもたちの学習に止まらず教師の研修や大学院での学習をも支配し、教師個人が知識を習得し学校に持ち帰るといった学習観に囚われていた。こうした学習観の囚われを克服するためには、基本的には個人から協働へ、獲得から参加へという子どもたちの学習と同型の、新たな学習観への転換が求められる。

#### (2) 研究者養成モデルへの囚われ

大学院の果たしてきた役割も、研究者養成の大学院のモデルしか持ちえない状態でも出発し推移してきた。そのため、教育研究と実践の分裂は克服されず、学校や教師の抱える実践的な課題に応えることのできる高度専門職大学院の内実を具えてきてはいないという問題を抱えている。研究者養成から専門職養成へ、教師のためのプロフェッショナルスクールへという転換が求められる。もちろんその場合、「実務家」養成ではない、「専門職（プロフェッショナル）」の中身が吟味されなければならない。

#### (3) 学校・地域の距離の拡大

70年代の新構想大学は、教科教育学や教授学を中心に構想されたが、(2)のような囚われもあり、学校で求められる課題・問題との乖離・ミスマッチがあった。同時に学校・地域から離れた立地条件が多く、学校・地域から離れた機能しか果たせなかった。学校を拠点に、それと地域と大学の連携と協働を最優先するシステムへの転換が求められる。

#### (4) 学習組織改革の視点の弱さとその過程のマネジメントの視点の欠落

旧来の学習観とそれにもとづく伝統的な学習組織の維持・継続はあっても、学習組織改革の視点やその過程のマネジメントの視点という点において、これまでの大学院での教育研究は弱さがあった。教師には、学習組織をより質の高いものへと発展的に再構成していく協働の力量が求められるが、それを支援するプログラムが大学院の教育研究に求められている。

### 3. 専門職大学院の役割と位置づけ

#### (1) 学校拠点による省察的实践と協働研究を核とする専門的な力量形成

教育改革の中心的な課題は、現在の学校が直面している問題を打開し、より豊かな、また質の高い、学び合うコミュニティとしての学校を再生していくことである。学校改革の実現は、教員集団が、自らの学校における学習を改革し発展させていくために協同で探究し改革する、その共同研究・共同実践の充実を実現できるかどうかにかかっている。そしてその実現のためには、学校に関わる人たちとの協働の取り組みが同時に求められる。とりわけ学校や教育についての研究機関である大学の関わりは重要な鍵となる。大学は、学校の現実的なから切り離されたところで行なってきた教育研究を、学校における改革のための実践と研究に転換していくことが求められる。

そこで求められるのは学校を拠点とした学校と大学との協働であるが、福井大学ではす

でにそうした取り組みを行うため、夜間主大学院として、「学校改革実践研究コース」を設置した。このコースは、そうした学校における改革のための共同研究・共同の実践を支えること、そしてそれを通して、教育改革のための新しい実践研究を発展させることをめざしている。そこでの内容は、従来の大学院とは異なり、専門職大学院を構想する際、そのまま十分な拠り所となると考える。以下特色を挙げてみたい。

#### ① 学校現場での改革に関わる研究を機軸にする

学校の現実的な問題から切り離され、しかも個人的な力量形成に資する目的に偏り勝ちであったこれまでの大学院での研究・教育と異なり、このコースは、学校が抱えている課題やテーマに即して共同して探究していくことを中心にすえている。

#### ② 新しい実践研究を作り出す

これまでの支配的な研究方法とは異なり、実際に展開される実践そのものを把握し、記録化し、それを踏まえ発展的な再構成を模索することをめざしている。この、実践を組織的に省察し、その省察をふまえて実践を組立て直していく、より深く熟慮され構想され省察された実践づくりはそのまま、最も深く実践に根ざした実践研究そのものでもある。カリキュラムは、事例研究（ケーススタディ）と、それを通しての「省察的实践＝実践的研究」の力を培うことを中心に編成される。

### (2) 生涯にわたる学習と世代のサイクルによる専門性の形成

生涯にわたるより質の高い学習の機会を保障する課題は、各国の教育改革の基礎に据えられ、大学の役割も生涯学習の機関としての見直しが求められている。教員の専門職大学院についても、地域の教育改革を支え、教師の生涯にわたる力量形成を支える機関であることを明確にしなければならない。

そのため、専門職大学院での学習の機会は、特定の時期に限定せず、教師のライフサイクルの重要な節目に合わせて、教師自身が時期と内容とを自ら選択できるよう配慮される必要がある。現在並行して検討がなされている教員免許の更新性も、こうした専門職大学院での学習の機会の保障によるキャリアアップとして位置づけるべきである。また同僚性をふまえた世代継承のサイクルを、このライフサイクルに組入れ、世代によるそれぞれの役割と協働を実現していくことが配慮されなければならない。その意味で、学部からの進学院生についても、専門職大学院でのインターンシップを中心にした受け入れを、ライフサイクルの多様な選択肢の1つとして位置づけておきたい。

#### ① 省察的な世代のサイクルとその協働のいとなみを支援するもの

- ・若い世代の正統的周辺参加
- ・中堅教員の授業づくり・学校づくりの協働実践
- ・管理職世代の、若い世代の成長を支え学校改革の協働的な取組のマネジメント

#### ② 学部卒業生が学校における教育実践の展開に参加しつつ実践的力量的基盤を培っていくことを支援するもの

- ・学部教育における実践的力量的形成のためのプロジェクト活動
- ・学校における協働の実践と研究に関わる1年間のインターンシップ
- ・現職教員との協働による省察的实践をめざす授業づくり・学校づくり

### (3) 学校・大学・行政・地域との新たな協働の組織化とそれに関わる専門職大学院の組織体制

改革のための協働の実践研究とそのネットワークは、新しい教育系学部・大学院の研究・教育体制の重要な軸になる。学校の共同研究を通して、大学は、学校が直面している現実  
に接し、またその改革にとって求められる研究・教育のあり方を把握し、その実現への組  
織改革をすすめていく視点と方向性を学ぶことができる。教師の専門的な力量形成、そし  
て改革の実践的な課題と密接に結びついた研究・教育は、専門職大学院にふさわしい内実  
をつくりだして行く。さらには、学校改革を支えるためには、このような学校と大学との  
協働関係だけでなく、行政との連携も求められる。また大学間のネットワークも構築され  
なければならない。

#### 4. 教職の専門職大学院の設置にあたり解決しなければならない課題・条件

##### (1) 拠点学校教員の実務家教員担当

専門職大学院の要件として、一定の割合の実務家教員を置かなければならない問題があ  
る。この実務家教員の定義は今後の課題となっているが、教職専門職大学院の場合、専門  
職（プロフェッショナル）としての教師を実務家教員の中核にすべきである。そして、  
学校拠点の大学との協働を中心に展開することから、運営にあたっては拠点学校の教員で  
専門職大学院修了者をそうした実地指導教員とし、学部から専門職大学院に進学した院生  
のインターンシップの指導を担当するようにする。

##### (2) 世代間サイクルの合理的運用

大学院を学校拠点に据えることで、そこから大学院に入る教員は学校に留まりながら  
院生であることができる。省察的な実践のできる条件を整備するためには、院生教員と学  
部からの進学院生の拠点学校へのインターンシップと組み合わせたチームティーチングと  
いう方法を採用することが有効であると考えられる。

##### (3) 教員養成系大学院に合わせた兼任問題

専門職大学院設置基準では、専門職大学院の専任教員は、既存の学部・大学院の教育は  
担当できないことが原則となっている。ただし雑則にあるように、法科大学院の場合には、  
3分の1を超えない範囲で向こう10年間は兼任を認めることになっている。教員養成学  
部・大学院の場合、免許法上や設置基準等の縛りが強く、仮に法科大学院と同様の雑則を  
設けたとしても、既存の学部・大学院の教育は成立たない。兼任の縛りを大幅に緩和する  
ことがぜひとも必要である。

##### (4) 資格認定制度

専門職大学院の質を確保するための、資格証明による保証、あるいは資格認定を行なう  
機関についても、どのような自律的な第三者評価機関を設立すべきか、これらは今後の  
重要な検討課題である。

(以上のレポートは、福井大学教育地域科学部での「教師教育改革のデザイン」を提起した3  
つの教授会見解 2000.9-2002.3、大学院・学校改革実践研究コースのガイダンス資料「学び合う  
共同体としての学校をつくるために一学校改革実践研究入門」2001.1、福井大学教育地域科学  
部附属中学校研究会著『中学校を創る』東洋館出版社 2004.6、それに学部での専門職大学院に  
向けた検討をもとにまとめた。計画のレポートを併せ参照ください)

## 教員が専門職であるために

愛知教育大学 21世紀教育創造センター 鈴木眞雄

### はじめに：教員の職務と研修

教員の職務が如何に規定されているかについては、教育基本法第6条②「法律に定める学校の教員は、全体の奉仕者であって、自己の使命を自覚し、その職責の遂行に努めなければならない。このためには、教員の身分は、尊重され、その待遇の適正が、期せられなければならない。」とある。このことは、職を辞する日まで、教員は、自己の使命を自覚し、職責を遂行するための研鑽につとめ、自己の再構築が課せられているといっても過言ではない。また、この職務を全うするためには、教員の自主的・自発的な研修が尊重され、研修の機会が保障されねばならない。

また、平成15年3月に制定された愛知教育大学の大学憲章では、次のように明記されている。「・・・教員養成課程では多様な教員養成プログラムを通して、平和な未来を築く子どもたちの教育を担う優れた教員の養成をめざし・・・<中略>・・・大学院教育においては学部教育を基礎に、学校教育に求められるさらに高度な能力を有する教員の養成をめざすとともに、諸科学の専門分野及び教育実践分野における理論と応用能力を備えた教育の専門家の育成をめざす。また、大学院を教員の再教育の場としても位置付け、教師教育の質的向上を図る。」

さらに、教育研究のあり方については、「3. 教師教育に関わる教育研究の推進：愛知教育大学は、広く人間発達に関わる諸科学と教育方法の融合を図りながら、教員養成や教員の再教育などの教師教育に関する実践的教育研究を行うとともに、教師の専門性と自律性の確立をめざした教育研究を推進する。」とある。

愛知教育大学及び大学院は、教員の職務遂行のための研修が不断に行われるような場であると自ら宣言している。しかし、教員の再教育と、大学院への現職教員の進学者の数から見ても、十分にその機能を果たしているとはいえないのが実情である。

そもそも研修とは教員にとって必須の事項であり、授業実践活動と車の両輪の関係であるので、すべての教員に研修の機会が保証されなければならない。これまでの研修については、現職のOJT研修、大学院への派遣制度、さらには自発的な現職休業研修等のいくつかの制度が設けられ、研修の機会は開かれている。これらの研修制度の効果については、賛否両論であるが、これらの研修の効果が顕著であると評価されるならば、専門職大学院の検討をはじめ、教員の資質・力量の向上に関する検討の方向性は、より明確になる筈である。しかし、現在のところ、研修の効果が教育界全体に浸透しているとも言い難い状況である。

### 1. 教員自身の資質・力量の向上への意欲

教員の実践的指導力、資質・力量の向上については、教員自身の向上しようとする自

主性・自発性の高まりが必要である。一人の教員が、自分の意志で大学院に入学して研修を積んだとしても、その成果は、その教員自身の指導力の向上に留まり、教員間、学校内、さらには学校を越えての指導力の向上を期待することは難しい。その理由の一つに、大学院への進学を希望する教員の心理が挙げられる。もし仮に、教員が、派遣されたとしても、職員室を退庁時刻直後に学校を出て、大学院に通うことになるのであるから、同僚に迷惑をかけ、代替の講師に迷惑をかけると感ずるのは、当然のことであろう。このような優しい心情が教員のチームワークを支えているのである。管理職は、しばしば「大学院に行ってほしい教員は、職場ではなくてはならない教員である。行ってほしいけれども行ってもらっては困る」ということを言う。ましてや職務命令ではなく、自発的な意志で現職休業制度を利用して大学院に通う教員は、大学院に通っていることを職場では秘密にしているのが現実である。

しかし、大学院への進学意欲については、これまでの大学院を新設する際の基礎的な調査でも明らかなように、現職の教員の多くが、「事情が許せば、大学院で研修したい」と答えており、教員の大学院での研修に対する意欲が十分に在ることの何よりの証拠である。

## 2. 学校単位の法人型の専門職大学院

先に述べたように、現職教員が大学院へ進学することに対する意欲は全体的に見ても充分あると判断できる。しかし、現在の職員室では、ひとり一人の教員が進学していても教員全体の力量の向上には繋がらず、繋がったとしても時間がかかり過ぎる。

暫く前の時代の職員室の風景は、ストーブ談義と称されるような教員相互の意見、情報、体験の交換などが自然発生的に行われていたと、年長の教員はよく口にする。このような自然発生的な研修を、現代に蘇らせようとするなら、教員ひとり一人が、大学院への進学を考えるのではなく、学校単位で実践的指導力や教員としての資質・力量の向上の方途を考えるべきであり、これこそ、教員の資質・力量の向上には早道であると思われる。

文部科学省などが学校に委嘱する研究指定校制度がある。文部科学省の「学習カウンセラー派遣事業」では、大学の教員がカウンセラーとなり、研究の最初から参画する指定校研究が行われている。これまでも文部科学省や都道府県の教育委員会などが委嘱した研究指定は、枚挙に暇がない。しかし、この研究指定を受けると、校長以下、職員室が一丸となって、研究に取り組みざるを得ないので、教員の研究に対する姿勢は好ましい方向に変化をもたらす。しかし、研究が終了すると、教員間に疲労感が漂い、研究の疲れのみが残ったという例も決して少なくないようである。そこで、研修の効果を上げる方策の一つに、この指定校に認定された学校に、研究と研修を指導する大学院の教

官が、研究の出発から関わり、その学校の教員が、学校の休業期間には、大学の教育研究にも参画する等の柔軟な大学院が考えられてもよい。

この方式に敢えて名前をつけるなら、ゴルフ場やリゾートホテル等の「法人会員」に倣って、「教員集団型専門職大学院」とでもなろうか。

一言で表現するなら、教員が個人単位で研修を受ける機会の保障も重要ではあるが、教員集団としての研修や研究指定を通じての資質・力量の向上が求められる時代ではなからうか。

### 3. 大学院の新しい知的財産：教科学

現職の教員が、これまでに述べてきたように、自発的意志で進学を希望しても、職員室の風土、校長の意識のあり方等により、進学は難しい。堂々と大手を振って進学することができるような教員の意識改革が早急に求められる。教員の意識のあり方に問題があって、現職の教員の大学院への進学率が低いと決めつけてよいのだろうか。ある現職の教員は、「教員養成大学では、本当に勉強したいことがなく、研究センターの大学院に行きたい」というような、教員養成大学には魅力がないという意見も大学は真摯に受け止めるべきではない。つまりは、現職の教員が魅力を感じるような大学院であることが求められているのである。大学院が現職教員の研修に積極的に関わろうとするならば、教員の要請に応えられるだけの知的財産の維持・確保が義務となるのである。

そこで、これまでの教員養成大学の魅力を高めるには、新しい研究領域・分野を創出しなければならない。教科専門と教科教育、教職科学の3つに分けられてきた教育研究領域は、それぞれ独自性を主張するものの、協働関係となると等閑視されてきた。教員養成大学院の新しい研究領域として、「教科学」が提案されている。愛知教育大学／教育研究改革・改善プロジェクト検討委員会報告（2004年3月）には以下のように纏められている。

『教科学』とは、学校教育（小・中・高）の教科において、児童・生徒の発達・人間形成のために『どのような教育目標のもとに、どのような内容を、どのように教え（教師）、学ぶ（学習者）か』という教育実践の課題』に応えるための学術である。大学教育において体系的な学修を充実させるのみならず、教職に就いてからも、発展的に学び・研究し続けることを必要不可欠とする学術分野となることを目指す。」

この教科学を成立させるためには、現職の教員と大学の教員の協働が不可欠である。現職の院生が、自身の教育実践を背景に、教科専門領域の学術を体得し、さらに教育学・心理学の研鑽を積むことによってのみ、教科学が学術としての専門性を確立するのである。

このような新しい研究教育の体験こそが、現職教員の不断の資質・力量の向上をもたらす原動力となる。

#### 4. すべての教員の研修か、一部の専門職か

これまでの本プロジェクトでの議論をもとに、現職教員の研修の形態を纏めて図示すると、後出の図のようになる。

現在の教員養成では、授業実践力の養成が中心であるが、学校が抱える問題の解決のためには、これまでの学校のスタッフが身につけていない資質・技能を有している一部の専門職の導入が早急に求められてきた、代表的な職種としては、こころの問題に対処するスクールカウンセラーであろう。この専門家である臨床心理士は1万人を超え、学校に配置されることが珍しいことではなくなった。このことは、既存の大学院が臨床心理士の養成に貢献してきたことを示すものである。新たに、専門職大学院として位置づけるまでもなく、専門職大学院の機能を果たしてきている。この他に、学校の管理運営のスクールリーダーを養成する専門職、安全管理の専門職等の養成が求められているようである。このような大学院の院生は、直進者よりも現職の経験を有する教員である方が、研修の成果をより学校教育の活動に反映できると思われる。

これとは対照的に、教員には、新任研修、5年目研修、10年目研修の実施が義務づけられている。これらの研修は、都道府県の教育委員会が主宰するもので、教員養成大学・学部には任されてはいない。先にも述べたように、すべての教員が職務を遂行するためには、不断の研修が必要である。なかでも教科学の項で述べたように、教科専門と教育実践を融合させて、教育実践を研究の対象とすることが、大学院での研究の主たる目的である。教員にしか研究できない領域・テーマでの研究を体験することこそが、教員の職責を果たすための必要条件なのである。

一つの研修と大学院を融合したモデルとして、図に示すような大学院が想定される。5年目の教員研修の時に、自ら希望する大学院に1年間在学し、大学院での教育研究に参画することで、5年目の研修とする。そして10年目の研修で再度その大学院に復学して、研究報告をまとめて、研修とする。このシステムの利点は、すべての教員に、6年目から10年目までは、少なくとも研修の必要性を実感してもらう。この期間は、自身の教育活動を相対化・客観化して教員としての成長を反省的に捉える期待去れる。

#### 5. 専門職大学院以外の資質・力量の向上

既存の大学院への入学を前提として、本学では連携型6年一環の教員養成コースが、4月よりスタートした。対象となる2年生への6年一貫コースのガイダンスが先日行われた。30名定員であるが、学生の関心は、教員需要の急激な増加の影響か、予想外に低いものとなった。しかし、中には、4年生で卒業して教員となることを躊躇して、5年目6年目の学校での授業実践の研究に魅力を感じている学生が存在したことも事実である。

特に、愛知県では、今後 10 年間は教員の需要が大きく、6 年コースや大学院に進学しなくても教員採用試験に合格する可能性が高いこともあり、直進者の数が大きくなる可能性は乏しい。よしんば大学院を修了して教員になったとしても、大学院修了であることを評価されるシステムが現在の教育界には設けられていない。また、2 年間大学院で教育研究に参加して教員になっても、「さすが大学院修了した教員である」と周囲を感心させることができるほど、教育界は甘くない。教員は学習者ともに成長していくものであるので、短期的な視点では、大学院の意義を、本人も周囲も納得することは難しい。そのために、学部から直進の大学院生は増えず、毎年定員の確保が難しくなっている。

しかし、現職の教員となると、教育実践に真剣に取り組む教師が少なからず存在することも事実である。現職でありながら、夜間大学院で夜の 9 時 20 分まで大学の演習に参加している教員の真剣さには、大学院の教官としてその姿勢に感服するのである。

## 6. 実務家教員とは、教育経験の失敗学の専門家

実務家から連想されるイメージは、教育は「型から教えるべき」だという信念を強く持つ人ではなかろうか。このような信念が大学院にまでも持ち込まれることには、大いに問題がある。およそ研究には、「疑うこと」が前提でなければならないのに、ゆるがない信念を抱く人が大学院の教員に適しているとはいえない。現在の教員養成大学においては、高校までの教員経験者が多くはないが存在している。それでも実務家を導入しなければならないのであれば、せめて実務経験を反省的に捉え、体験を語り、自己分析できる能力を有していることが求められる。最近の工学研究においては「失敗学」の確立の必要性が叫ばれている。このことを延用すると、教育研究の世界こそ「失敗学」を必要としているのではなかろうか。

これまで教員の活動研究は、教育内容とは無関係の実践は成り立たないことを明らかにしてきた。教員の職務は、学習者との相互作用の上に成り立つものであって、しかも教員の自主性・自発性、さらには知的好奇心の存在が前提である。実務だけに精通していても、教員の資質・力量の向上には繋がらないことはいうまでもない。



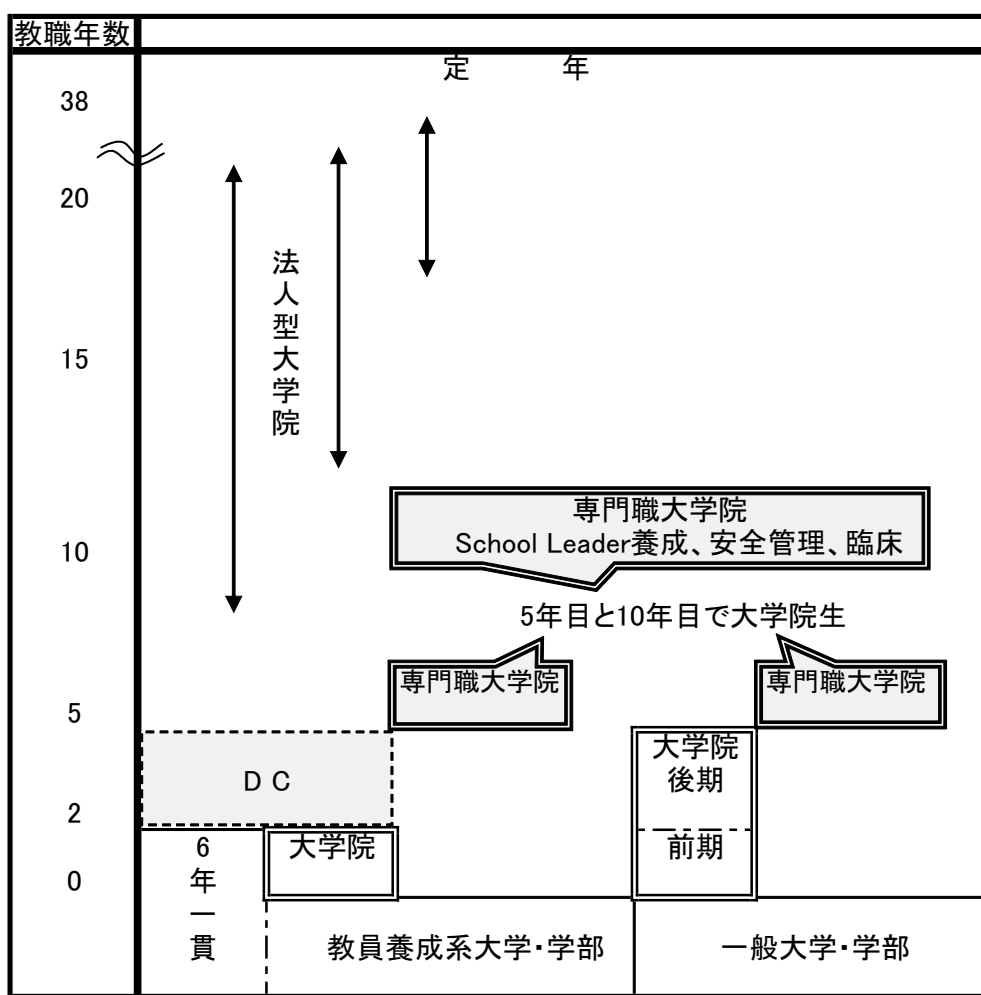


図 専門職大学院の位置づけ

## 専門職大学院制度の特色、課題、構想試案

加治佐 哲也（兵庫教育大学）

### 1. 専門職大学院制度の特色

専門職大学院制度の、これまでの修士課程と比較しての特色を、2003年に新たに制定された「専門職大学院設置基準」（以下、設置基準と略す）や関連法規の規定を引用しながら、整理してみよう。

①高度専門職業人養成に特化した大学院であること。

専門職大学院の目的は、学校教育法に「学術の理論及び応用を教授研究し、高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培うことを目的とする」（第65条第2項）と明示された。専門職大学院に置かれる課程は、修士課程ではなく、専門職学位課程（大学院設置基準第2条第1項）である。専門職学位課程の目的は、設置基準において「高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培うこと」（第2条第1項）と表現されている。研究能力の育成あるいは高度な職業能力の育成を目的とする修士課程（大学院設置基準第3条第1項）に対し、研究者養成の要素を排除して高度専門職業人の養成に特化したのが専門職大学院（専門職学位課程）である。

②研究ではなく教育が中心であり、授業の効果をあげるために少人数指導と実践的・双方向的な教育方法がとられること。

専門職大学院は「その教育上の目的を達成するために専攻分野に応じ必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成する」（設置基準第6条）となっているが、次の③で述べるように、研究指導および修士論文の作成は修了要件となっていないので、教育課程のなかに研究指導のための時間を設けなくてもよい。学生の活動は教育活動が専らであり、それだけにどのような授業科目を設定・配列するかはきわめて重要となる。

また、授業重視の観点から、「専門職大学院は、学生に対して、授業の方法及び内容、一年間の授業の計画をあらかじめ明示するものとする。」（設置基準第10条）と規定され、シラバスの作成が義務づけられている。

専門職大学院の大きな特色は、授業の効果性と実践性を高めるための教育方法にある。同時に授業を行う学生数は「教育効果を十分にあげられるような適当な人数とする」（設置基準第7条）となっており、少人数の授業が要求されている。

授業の方法は、「その目的を達成し得る実践的な教育を行うよう専攻分野に応じ事例研究、現地調査又は双方向若しくは多方向に行われる討論若しくは質疑応答その他の適切な方法により授業を行うなど適切に配慮しなければならない。」（設置基準第8条第1項）となっている。

③研究指導および修士論文の作成は修了要件となっていないこと。

修士課程の修了要件は、「大学院に二年以上在学し、三十単位以上を修得し、かつ、必

要な研究指導を受けた上、当該大学院の行う修士論文の審査及び試験に合格すること」(大学院設置基準第16条)となっているが、専門職大学院の修了要件は「専門職大学院に二年以上在学し、当該専門職大学院が定める三十単位以上の修得その他の教育課程の履修により課程を修了すること」(設置基準第15条)と規定されている。在学年数と取得最低単位数は同じであるが、研究指導を受けることと修士論文の審査に合格することは要件とはなっていない。

なお、修士課程を修了した者には修士の学位が授与されるが、専門職大学院の課程の修了者には、文部科学大臣の定める学位が授与されることになっている(学校教育法第68条の2)。「学位規則」によれば、それは「修士(専門職)」と規定されている(第5条の2)。ちなみに、法科大学院の修了者に授与されるのは、「法務博士(専門職)」である(同)。

④成績評価と修了認定の基準をあらかじめ明示するようになっていること。

設置基準には、「専門職大学院は、学修の成果に係る評価及び修了の認定に当たっては、客観性及び厳格性を確保するため、学生に対してその基準をあらかじめ明示するとともに、当該基準にしたがって適切に行うものとする。」(第10条第2項)との規定が設けられている。これは、学生に到達目標を知らせること、および教育・授業と修了者の質を確保するための措置と考えられる。

⑤教員組織の規模(必置専任教員数)が修士課程のそれよりもかなり大きい(多い)こと。

専門職大学院には、「その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専任教員を、専攻ごとに、文部科学大臣が別に定める数置く」(設置基準第5条第1項)ことになっている。文部科学大臣が定めた「専門職大学院に関し必要な事項について定める件」(文部科学省告示第53号、2003年3月31日)の第1条によれば、必置専任教員数は、修士課程の各専攻の研究指導教員数の1.5倍に研究指導補助教員数を加えた数、または収容定員15名につき1名の専任教員の合計数、のどちらかの多い方の数である。そのうちの半数以上は、原則として教授でなければならない。たとえば、学校教育専攻で入学定員が100人の場合、必要な専任教員数は14人となる。

少人数指導や実践的・双方向的指導を行うことから、より多くの教員が必要とされているのである。

専門職大学院の専任教員は学部や大学院の専任教員の数に算入することはできない(設置基準第5条第2項)。ただし、設置基準附則2の規定により、平成25年までは経過措置として、その3分の1を超えない範囲で学部および修士課程(博士課程前期)の専任教員の数に参入でき、博士課程後期の教員の数にはそのすべてを算入できる。

⑥一定数の実務家教員が必置となっていること。

専門職大学院の専任教員には、「文部科学大臣が別に定めるところにより、専攻分野における実務の経験を有し、かつ、高度の実務の能力を有する者を含む」(設置基準第5条第3項)ことになっている。その数は、上記の文部科学省告示第53号の第2条第1項によれば、専任教員の数のおおむね3割以上である。ただし、実務家教員の3分の2までは、1年に6単位以上の授業科目を担当し、教育課程の編成など専門職学位課程の組織運営に責任を担う者であれば、専任教員以外でもよい(同告示第2条第2項)。実務家教員と認

められる実務の経験期間は、おおむね5年以上となっている（同告示第2条第1項）。

専門職大学院の教育の実践性を確保するために、実務家教員が必置とされているのである。

⑦授業改善のための組織的な研修・研究を行うことが義務づけられていること。

設置基準に「専門職大学院は、当該専門職大学院の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする。」（第11条）と規定され、絶えず授業の改善を図り、担当教員の力量向上のために、組織的にFDを行うことが義務づけられている。

⑧高い教育水準を維持するために、専門職大学院のみを対象とした第三者評価が義務づけられていること。

大学・大学院は自己評価が義務づけられている（学校教育法第69条の3第1項、大学設置基準第2条、大学院設置基準第1条の2）。加えて、大学は、文部科学大臣の認証を受けた者（認証評価機関）による第三者評価（認証評価）を受けなければならない（同法第69条の3第2項）。そしてさらに、「専門職大学院を置く大学にあつては、前項に規定するもののほか、当該専門職大学院の設置の目的に照らし、当該専門職大学院の教育課程、教員組織その他教育研究活動の状況について、政令で定める期間ごとに、認証評価を受けるものとする。」（同法第69条の3第3項）との規定が設けられており、専門職大学院については、大学全般についての第三者評価に加えて、とくにそのみを対象とした第三者評価が義務づけられている。高い教育水準を維持し、確保していることを明らかにすることが、専門職大学院には特別に要求されているのである。

## 2. 専門職大学院制度の課題

教育分野の専門職大学院ないし教員養成の専門職大学院の具体的な仕組みは、既述のように中教審教員養成部会で検討されており、まだ明らかではない。こうした現段階での、教育分野（教員養成）の専門職大学院を実現してゆくために取り組まなければならない課題を、2004年10月20日の諮問内容と1で説明した専門職大学院一般の特色をもとに、いくつか指摘してみたい。

①実践的指導法と協働（協力教授）

専門職大学院では、「事例研究、現地調査、双方向又は多方向に行われる討論又は質疑応答」（設置基準8条1項）など実践的な授業方法がとられなければならない。そうした指導法を行うために実務家教員が必置とされているのではあるが、大学教員にもこうした指導法への理解とそれらを用いる授業への参加が求められる。

実践的な指導法を用いる授業では、実務家教員と大学教員が協力して授業を計画し、実施することが必要となる。自分一人で専ら授業をつくってきた大学教員には意識と役割の転換が求められるのである。これらに関するFDをつくり、実施することも必要となる。専門職大学院ではこの種の研修を組織的に行うことが義務づけられている（同設置基準11条）。

## ②実務家教員の選考基準と待遇

専任教員の3割程度以上は実務家教員でなければならず、その多くは新たに採用することになる。実務家教員は規則上は「専攻分野におけるおおむね5年以上の実務の経験を有し、かつ、高度の実務の能力を有する者」（文部科学省告示第53号第2条第1項）と定義されているにすぎず、選考基準を定める必要がある。もちろん、研究業績中心のこれまでの選考基準は、実務家教員には適用できない。

優秀な実務家教員を迎えるにはそれなりの待遇を用意しなければならない。任期制が現実的であろうから、実務家教員にはそれまでの大学教員の給与体系とは別種の給与体系が用意される必要があるだろう。

## ③教育委員会等の外部機関との連携

専門職大学院を設置し、運営するためには、教育委員会、学校、校長会など外部の関係機関・団体との連携協力が不可欠である。連携関係がなければ、大学院への入学生の派遣や推薦、現職教員である学生への給与や授業出席のための休業日の提供、実習（インターンシップ）地の確保、修了生の就職確保、実務家教員の供給などはまず不可能であろう。

教育委員会等との連携関係を構築するためには、連携協議会のような組織をつくるなどして、専門職大学院設置を構想する段階から参加してもらい、運営過程でも恒常的に意見やニーズを聴取するフォーマルな機会を設ける必要があるだろう。

## ④入学者の選考基準と方法

専門職大学院の受験生の選考方法は、従来型大学院のそれとは自ずと異なる。学校教育分野の専門職大学院の受験資格者は、教職等の経験者に限定するのが自然であろう。しかし、「新人教員養成」の専門職大学院では当然のこと、専攻分野や高度専門職の特性によっても、いわゆるストレート学生も認めるべきであろう。

選考方法では、とくに教職等における実績をいかに扱うかが課題となる。職場の長（また同僚）の評価や推薦は選考の資料として欠かせない。連携関係にある教育委員会が、修了後特定のポジションに就けることを前提に派遣する場合などでは、選考をその教育委員会に任せてよいかもしれない。ただし、大学側がそこにおける選考過程に一定の関与をすることを条件とすべきである。

## ⑤運営コストと学生の負担

少人数による実践的指導法を特色とする専門職大学院の運営コストはきわめて高いと予想される。それをまかなう費用をいかに調達するか。

学生にどの程度の負担を求めることができるのか。教育分野の専門職大学院の場合、法科大学院とは異なり、修了後就任する職種や職位から得られる経済的利益は限られているので、学生の負担金には自ずと限度がある。

## ⑥新人教員養成か、現職教員の再教育か

諮問は「高度な専門性と実践的な指導力を有する教員の養成や、現職教員の再教育の充実を図ってゆくために」、専門職大学院制度の活用やその在り方を検討すると述べている。

高度な専門性と実践的指導力をもつ人材を、専門職大学院における新人教員の養成教育と現職教員の再教育でいかに行うかを検討するとの意味にとれる。とすれば、専門職大学院は新人教員養成教育と現職教員再教育の両方の機能をもつということである。その比重がどのようになるかによって、具体的な設置の形態は大きく異なってくる。

専門職大学院で新人教員養成を行うということは、これまでの修士課程における養成教育とは意味合いが大きく異なる。当然、その入口と出口では特別な措置が講じられるであろう。そうでなければ、これまでの修士課程における養成教育と実態的には変わらなくなる可能性が高い。

こうした新人教員養成教育を行う専門職大学院が制度化されるのであれば、それに伴って検討されるべき課題は少なくない。たとえば、免許の「開放制」との関係である。開放制の下で専門職大学院修了はいかなる意味をもつのか。開放制の見直しも意図されているのか。いずれにせよ、新人教育養成の専門職大学院が制度化されれば、教員養成の6年制化ともかかわって、教員免許制度全体の再編成は避けられない。もちろん、教員養成の6年制は、その現実性はともかく、教員全体の専門性や資質能力の向上に寄与することは間違いなく、むしろ前向きに捉えることもできる。

もし、現職教員の再教育のみの専門職大学院であれば、これまでの新教育大学大学院や教員養成系大学修士課程を、制度を整備することによって、より実践性・専門性の高いものにするということであり、わかりやすくはある。

#### ⑦学校教育の特定分野の高度専門職養成の扱い

中教審に諮問されたのは「教員養成」の専門職大学院の設置の在り方の検討であるということに留意すべきである。教員として必要とされる高度の専門性と実践力を身につけさせる専門職大学院の検討であって、学校経営の高度専門職というべきスクールリーダー、カリキュラム・コーディネーター、スクールカウンセラーなど学校教育の特定分野を担当する人材は当然「教員」のなかに含まれるではあろうが、それを養成する専門職大学院ではなく、「教員一般」を養成する専門職大学院の設置が中心テーマであるということである。

諮問に先立って出された「第一次まとめ」は教育養成の専門職大学院（教員版プロフェッショナル・スクール）の設置の在り方にかかわって、「校長等の管理職や教育行政のプロの養成の場としての役割等についても検討する必要がある」と述べており、中教審の審議では学校教育の特定分野の高度専門職の養成も扱われるであろう。専門職大学院における「教員一般」の養成と特定分野の高度専門職の養成が、どのような関係のもとで制度設計されるのか注目すべきである。

#### 4. 教育分野（教員養成）の専門職大学院制度についての試案

最後に、教育分野（教員養成）の専門職大学院制度の在り方についての議論の一つの材料として試案を提示することにする。この試案は、開放制を維持し、教員一般の養成教育は基本的に学部で行うことを前提に構想されたものである。

新人教員の養成教育は専門職大学院の役割には含めていない（①に部分的に含めているにすぎない）。もし、これを加えるとすれば、構想は大きく変わるであろう。

教育分野（教員養成）の専門職大学院の役割は次の3事項とする。各大学院は、その能力・資源や地域のニーズに応じて、3役割の1つないし複数を担当する。

①初任者ないし若手教員に教員としてのトータルな実践的能力の育成。

- ・ 1～3年制。
- ・ 若手教員が勤務と並行して大学院で学ぶ（初任者研修代替、5年目研修代替）。
- ・ 開講時間は夜間および土曜日。
- ・ 教員免許を持たない者（教職に就いていない者）も、厳正な能力審査の上で受け入れる（この場合は3年制）。
- ・ 従来の修士課程における教員養成は段階的に廃止する。

②高度専門性を要する学校教育の特定分野の人材養成（あるいはその指導者の養成）。

- ・ 例  
学校指導者（スクールリーダー）  
カリキュラム・コーディネータ  
教科実践スペシャリスト  
発達支援教育指導者  
臨床心理専門家（スクールカウンセラー）  
健康・安全教育スペシャリスト

- ・ 1～2年制。
- ・ 開講時間は昼間ないし夜間。
- ・ 都道府県教育委員会等からの派遣を積極的に受け入れる。
- ・ 分野に応じて、学校教育以外の分野の出身者も受け入れる。

③現職教員の再教育機関

- ・ 「免許状の更新」に際して専門職大学院の単位履修を義務づける。
- ・ 「上級免許状」を設け、専門職大学院の単位履修を要件とする。
- ・ 現職研修の指導者や大学・大学院の実務家教員の養成（メンター養成）。
- ・ 集中講座やエクステンションの形態で実施する。

# 高度専門職養成教育を担う教育系大学院のあり方について

## －教員養成・専門職大学院に関するプロジェクトレポート－

島根大学 高岡 信也

### はじめに

現代教育が抱える課題、問題性は、多くの場合、時代と社会の変化に反応しきれない学校の問題と認識され、語られる。さらに、その原因を学校教育の主たる担い手である教師の資質の問題に帰着させる傾向も強い。本プロジェクトを取り巻く環境、前提として存在する「教員問題」あるいは「教員養成問題」の理解の背景にも、学校教育の現状に対するそのような「雰囲気」が存在する。

教育系専門職大学院の検討という本プロジェクトのテーマは、詰まるところ、国立の教員養成系大学・学部「生き残り」をどう構想するかにあると考えるが、それは単に、われわれのみの利害や思惑を超えて、蔓延する「雰囲気」に対し、専門家として十分に説得し得る内実を持たなければならない。そのこと自体、われわれは、ある意味で画期的事態に直面しているとも言える。様々な紆余曲折はあったにしろ、原則として規模の拡大ないしは内部調整ですませてきた時代の議論の方法は、ほとんど意味をなさない。

以下、プロジェクトに提出したレポートを箇条書き風にとりまとめ、島根大学での議論を含めて、(個人的な)中間報告として提出する。

### 1. 教員養成制度の全体改革の必要性、その制度的側面

①獣医師、薬剤師等の専門職養成が早い時期から6年一貫教育を実現している。また看護師養成、福祉系コメディカル養成の大学化も進んでいる。ひとり学校教員の養成年限、基礎資格が4年で取得できるという実態は、「社会的認識」に内包される高度専門職業人養成というイメージとニーズに照らしても問題あり。一般論としては、高度専門職の養成としての教員養成は「6年制」を求める段階ではないか。

②現行の「専修免許」は、免許種の階層化という専門職養成の第一段階を実現したが、実質的な「差異」(それを取得することによる具体的優位性)をもたらさなかったことで、社会的意味を発揮できていない。したがって、どちらかと言えば習得単位数の増加以上の効果(たとえば専修と一種資格間の明らかな知的、技術的能力、資質の格差)をもたらしておらず、さらにこの資格を出し続ける「教員養成系大学院」の存在意義を希薄化させる結果となっている。

③しかし一方、全国配置が完了した「教員養成系大学院」もまた、「専修免許」を「出し続けること」を自身の社会的責任と理解し、免許法体系の下で「養成の高度化」に寄与しているかのように振る舞い続けた経緯がある。そこでは、「養成の質」や「教育的実践力の向上」に関する自律的かつ実践的試みを、一部例外を除いて、全体として等閑に付してきた反省がある。少なくとも「あり方懇」の総括、国立の教育大学・学部に対する批判的



言辞は、教員養成の主力たるわれわれの養成教育のあり方そのものに対する厳しい批判と受け止める必要があった。

④法曹養成、マネジメント・スクール等に見られる専門職大学院の特徴は、従来わが国の高度専門職養成の欠陥と言われた「実務重視、実習重視」を大胆に取り入れている。教員養成における実務研修の問題は、入職後研修も含め検討すべきであるが、少なくとも「教育実習」の質・量とも欧米の水準程度には拡充する必要がある。

⑤「専門科学教育」か「教職教育」という二者択一の議論はすでに克服されていると思うが、どちらも重要と言うだけでは問題の解決にはつながらない。むしろ、その議論の帰着として「4年制であれもこれもやることのできない時代なのだから6年制への移行は必然」という論点は、それこそサプライ・ニーズの典型という自省を込めた議論が必要なのかもしれない。

⑥島根大学では、「1000時間教育体験学修の必修化」を含む改組を実施し、学部段階での養成課題を「ナマの子どもに数多く出会うこと、実践的思考力を育てること、自ら学ぶ力を身につけること」等、「当たり前」のことがらにおいてみた。

## 2. 「専門職大学院」の位置づけ

### 2-1. 専門職大学院は教育学部にどのような問題や影響をもたらすか

<島根大学教育学研究科の現状>

①入学定員35名の小規模校。島根県（9名）、鳥取県西部（2～3名）の現職教員の固定枠を含め、総定員としてはかろうじて確保。近年は臨床心理士（一種認定校）コースに志願者、入学者も大きく依存している。専修間に入学者の偏在が顕著である。

③「全専修整備」の目標設定に無理があったこと。大学院整備は、結局、教える側の論理ではなかったか。今となっては「法人化」の原則、大学観とも矛盾しつつある。

④多くの専修で教官数が専修成立の最低条件と同数。さらに新課程設置等で「余裕」のある学校教育を取り崩してきた。免許法の改正動向に矛盾する「教員養成教育組織の空洞化」が進行している。果たして、学生定員30～50人程度の研究科で、教員90名の組織が必要か。学生の「精選」に比べ、教員とカリキュラムの拡散現象は何とかすべき。

### 2-2. 専門職大学院をどうとらえるか

①島根大学では、法務研究科の設置（平成16年度）にともなって全学からのポスト抛出要求があり、教育学部もA.P. 1ポストを抛出。専門職大学院は、学部基礎を置かない組織であり、全学の教育研究評議会等で、部局扱いとなる。予算配分上のセグメントとしても有効に機能している。

③法曹養成、マネジメント・スクール等に見られる専門職大学院の特徴は、「実務の重視」をかなり大胆に取り入れている点にある。教員養成における実務研修の問題は、入職後研修も含め検討すべきであるが、少なくとも「教育実習」の質・量とも欧米の水準程度には拡充する必要があるのではないか。実習に対する大学院レベルでの「研究的関与」が実現するために、附属等の環境整備も不可欠。

### 2-3. 「開放性」原則の下での専門職大学院の機能

①「開放性」原則の堅持とは、学部、既存大学院、さらには専門職大学院のそれぞれのステージにおける教員養成の存在を認め、相互に競争的環境の下におくことを意味する。競争的環境の下での成果の確認ないしは制度上の優位性の検証は、今のところ「採用率」というお

そらく唯一の指標によるしかないと考えられ、大学・学部は結果責任を問われることになる。少なくとも、そのような「危ない橋」をわたる決断を自己の責任において完遂できる組織は稀少である。

②一方、専門職大学院といえども、その制度形成の当初から一定の任用行政上の優位な立場を主張できるほどの説得力のある論理を展開することは困難である。むしろ、「師範教育」の再現、度し難いアナクロニズムの誹りを受ける可能性さえある。

③したがって、現実的には、専門職大学院が養成・輩出する教師、あるいは現職教員の資質に一定のしかも実質的な社会的評価が付与されたとき、初めてその教員養成制度上の優位性が証明されるという構図が見える。そのような有り様は、戦後の教員養成大学・学部が有する「経験」の範囲を大きく超えた新たな事態である。本学の将来計画プロジェクトにおいても「少なくとも現状では、構成員に対する説得の論理としてかなり無理がある」という諦観が支配的である。

④しかし、さらに一方、「サプライ・サイドからディマンド・サイドへの意識改革」の必要性、「優れた資質を有する高度専門職としての教員の養成は、社会的要請として受け止めるべき」であり、「そのことに関わる権利が、現行の教育大学・学部にア priori に承認されているわけではない」という事実はどう答えるか、が問われていることも理解しなければならない。

### 3. 専門職大学院の役割、制度的基盤、教員養成全体における役割

#### 3-1. 教育プログラムに関わって

①「専門科学」か「教職教育」という二者択一の議論はすでに克服されていると思うが、どちらも重要と言うだけでは具体的内容が浮かんでこない。

②「専修免許」に包含されているはずの「資質の高度化、実践的能力、リーダーシップ」等のあり方についてコンセンサスをめざす必要がある。

③専門職大学院のあり方として、学校の職階制や特定の職務内容に関わる「スペシャリスト」養成の構想があるが、学校マネジメントの観点からは疑問が残る。むしろめざされるべき方向は、あれこれのスペシャリストの養成、あるいは学校に必要な課題解決能力のパーツの寄せ集めではなく、「教師としての成熟性（MÜNDICHKEIT）」ではないか。

#### 3-2. 制度的基盤に関わって

①基礎資格としての「一種免許」、さらに職業として教壇に立つことを許される資格としての「専修免許」という実質的な階層化の実現が課題ではないか。具体的には、二度の資格付与（試験）を前提とした「教員試補制度」の導入と専門職大学院の設置がセットで構想される時期が来ていると考える。

②教員免許法の度重なる改正は、ある種の「規制緩和」に見える。「学校で教える分野と免許資格を構成する内容とは完全にパラレルでなければならない」という神話は、今や変更を余儀なくされている。専修免許の認定科目は当初から「弾力化」されていた。

③それとは少し別の意味で、果たして、学生定員30～50人程度の研究科で、教員90名の組織が他には存在しないという問題がある。「フル規格の維持」の意味を自問する。大学院組織の思い切ったスリム化とその制度構築の過程で、「高度専門職養成に本気で取り組む教員が教育学部（大学院）を改めて再構築すべき」という議論は必ず出る。

「協働」を基軸とした「地域融合型教育・研究組織」による  
高度専門職としての学校教員の育成

# 島根大学大学院教育学研究科改組構想試案

21世紀の教師教育を担う、島根大学教育学研究科(専門職大学院)の創造  
島根大学教育学部改革を踏まえた大学院教育の創造  
地域と協働する融合型教育・研究組織による教師教育の創造  
現職研修をも視野に入れ、「職能成長」を基軸とする新たな教師教育の創造



## I. 山陰地域と協働する組織の創造

地域と連携した「職能成長支援システム」の構築

山陰両県の教育センターと協働した、「地域教員養成教育システム」の構築

## II. 学校教育の課題に対応するプログラムの開発

- ☆ 教育課題の解決に寄与する教育課程の改革
- ☆ 高度な専門職養成を実現するコース制の採用

## III. 「実務的体験」を重視した教師教育の創造

- ☆ 豊富な「実務体験」の場の提供
- ☆ 附属学校等を活用した長期のインターンシップの導入

## 大学院教育学研究科改革の具体像

1. 教育課程の全面的見直し
2. 学校教育の課題に対応する専攻・コース制の採用
3. 教育臨床体験プログラムの構築

学生自身のキャリア等に応じて個々の学修課題の設定を支援する  
 ↓ ↓ ↓  
 自己目標 → 自己管理 → 自己評価 → による高度な専門性の獲得

- ☆1. 個々人の学修課題に基づく「学生が自ら創る学修プログラム」制の導入と専門性向上評価法の開発・実施
- ☆2. 必修科目として「教育実践コア科目」(仮称)および教科専門科目領域に「教育内容構成研究科目」(仮称)の開設
- ☆3. 専攻を、2専攻11専修から2専攻2専修に再編
- ☆4. 「長期インターンシップ」の導入による高度な教育的実践力の育成

1. 教官研究組織(講座)の再編
2. 「学部教育支援センター」の機能拡大
3. 附属学校の改革と機能強化

「現代的教育課題」に対応する柔軟な組織への再編  
 ↓ ↓ ↓  
 時代の要請に応える高度専門職養成の実現

- ☆1. 大学院研究講座組織の再編
- ☆2. 「学部教育支援センター」が蓄積した臨床体験フィールドの活用
- ☆3. 山陰地域の学校教育をリードする附属学校の整備, 指導的機能の強化

1. 現職学校教員の任用システムの拡充
2. 山陰両県教育委員会との連携システムの構築

「現代的教育課題」に対応する人材の活用と地域貢献  
 ↓ ↓ ↓  
 地域と時代の要請に応える高度専門職養成機関の実現

- ☆1. 実務家教員採用枠の拡充による多様な教育的知見の導入
- ☆2. 山陰両県立教育センター等と協働し, 大学・センターをフィールドとする新たな大学院教育の構築



## 香川大学と専門職大学院

香川大学教育学部 武重雅文

### (1) はじめに

本報告は、日本教育大学協会に設置された「専門職大学院に関するプロジェクト」の会合で報告した筆者の4レポートをまとめたものである。レポートは会合で報告したもの3編と宿題として要請されたもの1編であった。香川大学では、平成16年度より法科大学院と経営系専門職大学院が設立されたこともあり、筆者に対しては先行専門職大学院の問題や大学全体へのインパクトを紹介しながら、教員養成系大学院の展望を考察することが特に求められた。

これらを踏まえ、以下ではまず香川大学における専門職大学院設立の全学的インパクトに触れることにする。それにつづいて既存の教育学研究科修士課程の問題、教員養成系専門職大学院の展望へと話を展開することにしよう。

### (2) 香川大学における専門職大学院設置のインパクト

①二つの専門職大学院の設置 香川大学は、教育、法、経済、工学、医学、農学の6学部からなる、1学年学生定員1200人ほどの中規模の国立大学である。大学院は全学部の上に修士課程をもち、医・工・農は博士課程を有している（農は連合大学院）。この構成に平成16年度から、愛媛大学との連合法務研究科と地域マネジメント研究科が加わることとなった。連合法務研究科、地域マネジメント研究科は、ともに1学年学生定員30人の最小規模の専門職大学院であるが、その設置の全学的インパクトは小さなものではない。ここでまず、両スクールの教育組織の概要を紹介しておこう。

専門職大学院の設置基準によると、法学、経済学では最低数の教員はともに14名（うち研究指導教員7、研究補助教員7）であるが、少人数教育（実習）を重視する性格をもつため、香川大学では連合法務研究科は教員定員20、地域マネジメント研究科は18を配することとした。専門職大学院の特色の一つに実務経験をもつ教員を一定程度配置する必要がある。この点に関しては、法務研究科は教員数の2割以上という基準にしたがい4名の実務教員を配置し、地域マネジメント研究科では基準となる3割以上という規定を考慮して6名を配している。法務研究科は一般学部卒業生は3カ年、法学部卒業生（法学既習者）と認定された学生は2年間で最短修了年を迎え、法務博士（専門職）の学位が授与される。履修単位数は従来の大学院と異なり、3年コースは96、2年コースでも68単位数が必要とされる。

一方、地域マネジメント研究科の修業年数は2年で卒業学部の差別はなく、修了単位数は専門職大学院の一般的な設置基準にしたがい32単位数、経営修士（MBA）の学位が与えられる。両研究科とも修士論文は必要ないが、マネジメント研究科ではプロジェクト研究4単位数を必修要件としている。なお専門職大学院設置基準のもう一つの特色として、5年に一度の第三者評価が義務づけられているが、両研究科とも評価機関の選定を急いで

いる。

全学へのインパクト 二つの専門職大学院を設置するに当たって、教員の移動・補充と学生定員の再配置が課題となる。香川大学では、学部学生定員の振り替え・削減によってこれに当たった。法務研究科向けには法学部学生定員40、マネジメント研究科向けには経済学部学生定員60が当てられ、学部学生定員は計100人ほど削減されることとなった。他方教員については、法学部から12名の教員（ポスト）が移動し、経済学部からは13名の教員（ポスト）が移動した。適任者が学内にいない実務教員としては、3名の法務実務教員と5名の経営系実務教員が募集され、そのポストは他学部から供出された。設置後、両研究科に新規ポストが付いたため、供出ポストは昨年度元の学部に返されることになる。

こうしてポストの問題は一応の決着をみたが、より深刻なのは法経両学部と既設研究科の問題である。結局、法学研究科、経済学研究科は性格付けを明確に研究大学院として維持されることになった。法学部は、学生定員160、教員数20余りの小さな学部として、従来のコースを整理縮小して新生する。経済学部は、60の学生定員を地域社会システム学科から持ち出したため、既設3学科を再編するため現在も検討の渦中にある。

### （3）教育学研究科の現状

研究科の理念・目的 香川大学教育学部は、学校教員養成課程130、人間発達環境課程70の計200を学生定員としている。学部卒業生の教員採用率は、近年上昇傾向にあるが60%には達していない。教育学研究科修士課程は、学校教育専攻、障害児教育専攻、教科教育専攻、学校臨床心理専攻の4専攻からなり、各々6、3、33、9の計51の学生定員をもっている。修士課程の理念は設置基準で謳われるように、「広い視野に立って精深な学識を授け、専門分野における研究能力を養うこと、又は、高度の専門性を要する職業等に必要の高度の能力を養うこと」にある。専門的な研究能力と専門的な職業能力の両者の養成が研究科の目的と言えよう。

しかし教員養成系の修士課程では、設立当初から後者の専門的な職業能力養成に重心が置かれてきた。香川大学の教育学研究科もその目的を「学部における専門教育を基礎として、広い視野に立ち、教育並びに教科の基礎となる専門諸学芸に関する精深な専門的知識・技能を修得させ、さらに高度な研究能力及び教育実践力を育成することによって、教育の諸分野において教育研究の中核となりうる人材並びに地域文化の向上に寄与できる人材の養成」と規定し、設置後10数年の活動の中核に置いてきた。

カリキュラム改革 上記の目的を達成するため、新コースの整備やカリキュラム改革が実行されてきた。これらはつぎの4点に集約できる。まず第1には教育実践力の向上を図る科目の設立である。本研究科では、実践的な科学としての教科教育を重視し、高度な実践力の養成を図るために「教育実践研究」を設け、課程の中心的な科目として位置づけた。つづいて第2には実践的・実証的教育研究の推進のため、附属学校園や附属教育実践総合センターとの一体的連携を図ることである。附属学校教員の協力の下、前述の「教育実践研究」や「特別演習」等の科目で教育内容・方法を改良し、実践的な研究能力や高度な指導力の育成に努めてきた。第3には現職教員の積極的な修学を可能にするための力

リキュラムの柔軟化である。いわゆる14条特例で入学する学生のため、夜間開講や夏期・冬季休業時の開講など修学ニーズにあわせるべくカリキュラムを改革した。最後の第4には、近年必要性の高まっているスクール・カウンセラー養成のためのコース、学校臨床心理専攻を新設し、臨床心理士資格の取得可能なカリキュラムを併設した。

これらと平行して、教育現場をより深く理解し、地域との連携を図れるように現職教員3名を助教授に採用し、実践的な授業や学生指導に当たってきた。また、現職教員の10年研修などの研修に協力するなど、研修機関としての機能充実に努め、本年度は本研究科の企画で夏期研修を実施する計画をもっている。

解決しなければならない諸問題 これらのカリキュラム改革や環境整備にもかかわらず、本研究科の目的を十分に達成するには及んでいない。学部卒業大学院生(ストレート・マスター)の教員合格率は期待を下回っており、学生定員の充足に関しても目標に到達していない。目的達成のためには、超えねばならないハードルが多数あるが、ここでは3つに絞り、気になる問題を指摘しておこう。

まずは受験ニーズの問題である。教員養成系大学院の志望者のほとんどはストレート・マスターと現職教員であるが、この両者にとって大学院進学の魅力はそれほどのものではない。ストレート・マスターにとって、二年かかって獲得する専修免許状の社会的位置づけは不明瞭である。採用に際し一般免許とほとんど差異がないのであれば、学部卒業時での採用試験合格者や講師採用者の進学意欲は高くはならない。講師経験を重視する教育委員会をもつ地方公共団体では、とくにその傾向が顕著になる。現職教員にとっても1年間は大学で、もう一年は勤務校でという履修制度は進学意欲をそぐものになっている。ことに2年次における現職と大学院生の両立は、きわめてハードになる。それにもかかわらず進学意欲をもつほど、専修免許状の魅力は大きくはない。

つぎはカリキュラム問題である。本研究科でもカリキュラムへの関心は高まっているが、教科の専門性と教育の実践性の双方を高めるには、全面的なカリキュラム改革が必要である。新科目を挿入するといった部分的なカリキュラム改編には限界があろう。その意味では、本研究科の「教育実践研究」も他の諸科目との連関を考慮し、さらなる改善を行わなければならない。その際、実習やインターンシップなどより実践的な科目へのシフトも必要であろう。

三番目は新しいカリキュラム導入に関わる人的問題である。教員養成系大学院の教員定員は、各専修の講座定員という形で規定されている。本研究科でいえば、学校臨床心理を含め100程度の教員定数が固定されており、現行の教員総数とほとんど変わらない。社会的要請に応じてカリキュラムを充実したり、新しいコースを作るための人的余裕はほとんど存在しない。こうした制度的拘束は、ダイナミックな変革の大きな足枷になっている。

#### (4) 教員養成の今日的課題と専門職大学院の展望

今日の教員に求められる能力 教師に必要なものが高度な専門的教養と実践的な指導力そして豊かな人格ということは、古今東西不変であろう。しかし、そのうちのどの要素が特に重要になるかは、時代に応じて変化する。前述の本研究科のカリキュラム改革も、そうした変化をうけた社会的要請への対応である。

人格は自明のこととして、専門職としての教員に今日的に求められる資質は、専門性としては単なる知識よりも教材を開発する能力やカリキュラムを構想する能力であろう。これらは専門的知識を自在に応用する想像力なくしては成立しない。一方実践力は広義にはコミュニケーション能力、具体的にはカウンセリング・マインドやクラス、学校を運営する組織運営力がとくに重要であろう。現在の学校問題を解決するためにも、これらの能力は不可欠である。しかしこれらの能力の開発は、容易ではない。学部教育のみで、これらの資質を養成することは、到底困難である。現在学部生が置かれている状況からすれば、教員養成学部の教育内容は、大学審議会の指摘にあったように教養教育プラス教員養成の基礎教育を中心にせざるをえまい。専門職としての教員に求められる資質の養成は、大学院での教育に求めざるをえない。

教員養成総体における専門職大学院の位置づけ しかし、教員に求められる資質は一元的なものではあるまい。特定の能力の突出した、個性的な教員の存在を否定することはできない。また教員免許の開放性を前提とすれば、専門職としての資質養成は養成・採用・研修の教師教育全サイクルのなかで考えねばなるまい。前述した通り、本研究科でもストレート・マスターの教員養成以外にも、現職教員の研修やリカレント教育の場となることを志向している。新構想教育大学はじめ、ほとんどの教員養成系大学院で同様の活動が展開されている。それにも関わらず、制度的拘束からこれらの活動の実が上がらないとすれば、専門職大学院という制度下で教員養成の過程を再編することも政策の一つである。もちろんその際には、専門職大学院の性格と教員養成総体における位置づけを明確にすることが不可欠である。

専門職大学院の性格としては、2つのタイプが構想できる。1つは高度な専門性の中身を特定の職種に限定するものである。学校経営者、カリキュラム・コーディネーター、スクール・カウンセラーなど明瞭に専門職として区別できるものに限って養成する大学院がそのタイプになる。その逆方向には、そうした資質全体を備えた教員を養成する大学院がある。専門職教員といいうるエリート教員を養成するものといっても良いであろう。その中間に両者を折衷したタイプを構想すれば、3タイプに分かれるかもしれない。

性格をこのどれに設定するかによって、専門職大学院の位置づけも変容する。第1タイプの性格づけを行えば、経験をつんだ現職教員の再教育の場という側面が強くなる。教師教育サイクルでは研修に力点を置いた大学院ということになる。一方、エリート教員養成を重視すれば、ストレート・マスターが中心の養成機関という側面が強まる。2タイプを折衷し、多様なコースをもつ大学院を構想するならば、イギリスの教員養成系大学院大学のような大規模な専門職大学院になる。ここでは、養成・研修の両サイクルに関わるものとなる。

求められる教育内容と教育方法 これらのどのタイプの専門職大学院であろうと、カリキュラムとしては実践性を重視した少人数教育となる。先行専門職大学院と同様に、課題発見をテーマとする演習、課題解決をテーマとするプロジェクト研究、現場と普段にフィードバックする教育実習。これらを大学教員・院生・現職教員が協力して遂行するタイプのカリキュラムが想定できる。また、教育内容としては院生サイドに立った多様な内容が必要である。モジュール型のカリキュラム構造が想定できよう。

超えねばならないハードル 教員養成系専門職大学院の成否は既存の研究科同様、



まず行政や地域社会における環境整備にかかっている。専修免許状や研修への支援体制で問題になったハードルを超えることができないならば、既存の研究科と同じ苦しみを味わうことになる。第三者評価が義務づけられている専門職大学院では、この問題は死活問題になる。修了生に明瞭な活動の場を提供できなければ、即廃校の可能性もでてくる。そうならないためには、専修免許状には与えられていない権威づけが取得学位あるいは資格に必要である。

つづくハードルは、実務家教員についてである。専門職大学院の設置基準からすれば、3割以上の実務家教員が必須になる。しかし法務研究科などと違って、教員養成での実務家とはどんな職業人を指すのか。成功した学校経営者やベテランのカウンセラーに限定するならばまだしも、専門職としての教員を指導する実務教員とはいかなる職業人なのか。より実践的な教育の遂行には、超えねばならないハードルである。

もう一つのハードルは、専門職大学院を設置することにもなう学部内外へのインパクトである。前述のとおり、専門職大学院の設置は既存の学部・研究科の再編を伴わざるをえない。ことにストレート・マスターの大量の入学を許可するタイプの専門職大学院では、既存の研究科の役割と重複する。既存の研究科の廃止も含めた再編が不可避である。大学院教員の移動を考慮すれば、学部教員の定員も減少せざるをえない。特定の専攻の廃止を念頭に置いた学部再編も、俎上に登ろう。法人化後、教員定員の上昇が見込めない状況では、他大学の教員養成学部との連携も問題になる。多様なコースを整備できる人的余裕のない小規模の学部では、この問題は切実になる。いずれにしろ、学部再編に留まらない大きな再編へのプランなくして、このハードルを超えることはできまい。

#### (5) 結びにかえて—小括

既存の教員養成系大学院は、さまざまな制約から社会的要請に十分に応えているとはいえない。様々な実践的教育への試みがなされてきたが、目に見えて成功したという事例は少ない。こうした現状からすれば、専門職大学院の設置は教員養成の現状打破の一石になる可能性はもつていよう。既存の研究科の目的を継承する専門職大学院は、従来の教員養成が目指した方向への一つの完成系ということもできる。

しかし現行の専門職大学院設置基準を、そのまま適用した設置には適さない条件が数多くある。修了学位と資格、実務家教員の定義、採用に当たる教育委員会との関係、そして何より専門職大学院の性格、これらは制度設計において決定しておかねばならない課題である。そして、なにより教員養成総体への明瞭な位置づけがなされねばなるまい。学部関係者においても、学部内外の再編を視野にいれた将来プランを念頭に入れておかねばならない。

## 教員養成における専門職大学院制度の活用

福岡教育大学 高梨 芳郎

### 1. 今日の教員に求められる専門性と指導力

#### (1) 教員養成における専門職大学院の創設の経緯

情報化・国際化が進展する中で日本の社会は価値観が変化し、教育の問題は深刻化、複雑化の様相をみせている。昨年4月から河村前文部科学大臣の私的諮問会議である「これからの教育を語る懇談会」は国民に信頼される学校制度の確立をめざして質の高い教員を養成する方策の検討を行っている。昨年8月には河村前文部科学大臣による「義務教育の改革案」（「教員養成の大幅改革」等）が提示され、同年9月に「これからの教育を語る懇談会 第一次まとめ」が公表され、優れた教員の養成・研修を行う教員養成の専門職大学院の創設などが提唱されるようになった。これらの提案の実現に向けて、中山文部科学大臣は昨年10月に中央教育審議会に対して高度な専門性と実践的な指導力を有する教員養成や現職教員の研修を目的とした専門職大学院の在り方について諮問を行っている。

#### (2) 教育の現代的課題と教員養成専門職大学院の必要性

教員養成の専門職大学院の必要性は今日の教育の課題から生じている。中央教育審議会への諮問理由によれば、教職は人の心身に関わる専門的職業であり、子どもたちの人格形成に大きな影響を与えるものである。しかしながら、近年の子どもの現状は、いじめや不登校などの深刻な状況、学ぶ力や学ぶ意欲の低下、自律心や規範意識の低下、社会性の不足などの課題が多いという。また、教員の果たす役割はきわめて重要であるが、指導する教師の問題も深刻で、指導力不足や教える意欲の低下、規範意識の不足、子ども・保護者・同僚とのコミュニケーション能力の不足などが指摘されている。これらの問題は多様で複雑であり、学校現場だけで対応できる課題ではないが、現在の教員養成や研修はこれらの課題に十分対応していないことも事実である。このような現状の認識に立ち、信頼して安心して子どもを任せることができる学校づくりをすすめるためには、中央教育審議会への諮問理由のように、教師一人一人が研鑽を積むとともに、教科指導だけでなく生徒指導や学校の在り方について高度な専門性と実践的指導力を育成していくことが課題である。

#### (3) 教員養成専門職大学院で養成する高度な専門性と指導力

教員養成の専門職大学院の在り方は、今日の教員に求められる専門性と指導力に基礎を置く。教職は、児童・生徒に知識や技能を理解させ、定着させ、学び方を教え、児童・生徒の人格形成を支援し生き方を導くものでもある。教育は社会的な営みであり、教師には保護者や地域社会との関わりや現代社会への適応力も必要である。また、自らの実践を振り返り、自らの指導力や教師としての在り方を反省して、教師としての力量を同僚の教師たちとともに向上させていく努力も欠かせない。教員に必要な高度な専門性と指導力は、最終的には、人を育てる大切さの自覚と教師自身の人間的魅力に関わるものであるが、専門性に裏打ちされた教科力と指導力をかけ合わせたものがその中核に位置することに違いない。また、児童・生徒の心の問題、危機管理、学校管理、評価やカリキュラムなどの課題を解決できる高度な専門性を有する人材の育成も今日の学校現場では差し迫った課題である。

## 2. 教員養成における既存の修士課程の諸問題と役割

### (1) 既存の修士課程の諸問題

現在の教員養成大学の修士課程はどのような問題を抱えているか。定員割れの問題は多くの大学院で見られるがその原因は多様である。修士号をもたなくても教職につけるので、大学院への進学は必ずしも魅力にはならないという声も聞く。また、大学院で学んだことが教職についても十分役立たないし、大学院に行くよりも講師の経験を積んだ方が教員採用試験に合格しやすいと考える向きもある。大学の教員には研究者養成の意識が強いし、教員養成を意識しない授業もあるかもしれない。既存の大学院の特質は修士論文の作成であるが、修士論文の内容が教室の指導を全く意識していないこともある。逆に、修士論文での実践的研究は修士論文の質の低下と関連づけて論議されることが多い。

大学院での実務能力の養成や職業資格を重視した教育は必要であるという見解がある。専門職大学院が必要である理由は既存の学部や大学院では学校管理、臨床心理などの教師に必要な専門性や実務能力を十分に養成できないからであるという。また、教職に必要な教科内容、教科教育、教職の知識は既存の学部や大学院で教授できるが、いわゆる授業力や学級経営等の高度な実践的指導力の養成は既存の大学や大学院では困難である。大学では指導する児童・生徒がいないし、大学教員自体が研究志向的で、学校現場での指導経験が乏しいことにもよる。実践的指導力は卒業後教職経験を積む中で身につくものなので大学ではそこまで指導しなくてもよいという考えもあって、現行の大学や大学院で実践的指導力の養成を行うことには無理があるという主張もある。

### (2) 既存の修士課程の役割

既存の大学院は実践的指導力の育成よりも専門知識の教授と研究能力の育成に傾いていると言われる。しかしながら、教育の場での実践的能力はそのような専門知識と研究能力によって支えられているという見方がある。専門知識・能力は教職でも大切で、それが指導力に大きく関わるという見解である。この問題は教科専門と教科教育の関係にもつながるもので、教科専門の大切さを強調する論である。このような見解が真実であるかは別として、理数系や外国語（英語）教育などは高度な知識・技能は一般に必要であるし、小学生の指導よりも高校生の指導では専門知識・能力はより高度なものが必要になる。また、特定領域の深い研究を意図する修士論文研究を行うことによって教科内容について深く学習し、高度な指導ができる可能性もある。たとえば、英国の教育分野での修士課程（MAコース）では伝統的には教職経験3年が入学要件になっていて、その上で修士論文も課している。その場合、大学院修士課程では教職経験を前提にして授業は行われ、修士論文の研究も重要な役割を果たしている。教師に研究が全く不要であるとは考えにくい。大学院で学習した内容を自分の指導に位置づけて理解できる現職教員の場合、大学院で学んだ理論を勤務校で検証しながら、授業研究を行い、それを修士論文にまとめていく中で高度な実践的指導力をつけていった例は少なくない。現職教員は教室での実践を行うことができるので最近の研究について学ぶことの方が自己の授業改善や授業力の向上につながる場合もある。このように考えれば、既存の大学院の役割は、研究能力の育成の他に、教科内容についての高度な専門知識や技能の修得を目的とする場合や現職教員の理論研究を介した授業研究の場として適切であるかもしれない。また、既存の大学院では博士課程への進学、留学生による文化や教育関係の研究など多様な進路や研究もより容易である。

### 3. 教員養成全体における専門職大学院の役割と位置づけ

#### (1) 専門職大学院制度の目的と特質

専門職大学院制度は、平成15年4月に施行された「学校教育法の改正」で大学院の目的規定を整理し、高度専門職業人養成の明確化と専門職学位の創設を定めたものである。平成11年に制定された専門大学院制度をさらに実践的にした制度である。専門大学院は経営管理、会計、ファイナンス、公衆衛生、医療経営などの特定分野の職業等に従事する高度専門職業人の養成をめざして専門的知識の習得や能力の育成を実践的な教育によって行う特徴がある。従来の修士課程の目的は専攻分野における研究能力の育成又は高度な専門的職業能力の育成であったが、専門大学院は実社会での指導的役割を果たす人材の育成や継続教育、再教育を目的にしている。専門大学院制度は従来の大学院の枠内で制度設計がなされていたので、修了要件として特定の課題についての研究成果の審査に合格することが制度上課せられていて研究指導も行われていた。これに対して専門職大学院は、高度専門職業人養成に特化した実践的な教育を行うもので、研究者養成は目的ではない。したがって、標準修業年限は2年であるが、研究指導は必要なく、修士論文も必須の修了要件ではない。教員養成の専門職大学院では高度な専門性と実践的指導力の育成を行うので、3割以上の数の実務家教員が必要で、事例研究や少人数で双方向的な授業が行われ、半年から1年程度の教育実習が実施される。開設計画や設置形態なども含めて専門職大学院の特質について整理したのが次表の「教員養成専門職大学院の目的と特質」である。

表 教員養成専門職大学院の目的と特質

目的	高度な専門性と実践的な指導力の育成。 Demand-Side からの教員養成。
修業年限	2年が基本（法科大学院は3年）。
単位数	30単位以上
教育方法	少人数教育、事例研究、現地調査。双方向的授業。 研究指導、論文審査は要しない。（半年～1年の教育実習）。
教員	3割（以上）の実務家教員（5年以上の実務経験と高度な能力） （2/3は年間6単位<以上>担当のみなし専任教員も可）。 学部との兼任は不可。経過措置はあるが1.5倍の教員数。
評価	第三者評価を義務づける（5年ごと）。
開設計画	17年秋に中教審答申。18年4月頃までに法改正。 18年6月に受付。最も早くて19年4月に開設。
設置形態	単独・連合（既存の大学院と専門職大学院の住み分けは今後の課題）
開放制	維持
修了者の 処遇	活躍できる場（教員研修会、校内研究での指導者など）を提供。

（注：設置方法は例である。この他に学部定員を拡大する場合なども考えられる）

#### (2) 教員養成専門職大学院の入学者と受講者

「大学院における高度専門職業人養成について」（平成14年8月 中央教育審議会答

申)によれば、専門職大学院の役割は「特定の専攻分野における高度専門職業人を養成するだけでなく、実際に社会で活躍する職業人にさらに高度な専門性、最新の知識・技術を身に付けさせるための継続的な学習の機会を提供すること」である。このため標準修業年限は2年が基本であるが、「分野によっては1年の修業年限を認めるなど、専攻分野における教育内容等にふさわしい標準修業年限が定められるような柔軟な制度設計とすること」を基本としている。これによれば、教員養成の専門職大学院の入学者や受講者は、教員養成学部の卒業生だけでなく、現職教員や社会人も対象になり、他学部の卒業生も視野に入れることになる。

### (3) 教員養成専門職大学院の役割とコース

専門職大学院は高度専門職業人養成に特化した実践的な教育を行う教育制度である。高度専門職業の内容を「高度専門性」と「実践的指導力」に具体化し、対象者を現職教員とそれ以外の者に分類すれば、教員養成の専門職大学院の役割には、①学校教育における特定分野の高度な専門性や指導者の養成、②初任者研修も含む高度な実践的指導力の育成、③現職教員の指導力向上と再教育が含まれる。

#### ①学校教育における特定分野の高度な専門性や指導者の養成

学校での管理職や指導主事、カリキュラムや校内研究や評価などの特定分野の高度な専門知識・能力を有する教師、臨床心理の専門家や健康・安全管理の専門家を育成することを目的とするものである。教育の現代的な課題に対応する人材の育成である。このコースの対象者は、管理職や指導主事などの学校指導者コースの場合は主に教育委員会から派遣された現職教員が妥当で、それ以外のコースは学校教育分野以外からも受け入れ可能である。これらのコースは養成すべき資質や能力が比較的明確であるので1年間から2年間の履修で修了可能であると見込まれる。

#### ②高度な実践的指導力の育成

教室での高度な授業力を育成するコースである。教員養成の専門職大学院のコースでも基本的な領域で、成果が期待されるコースである。これには1年間から3年間の履修が必要である。特に、教員免許を持たない者を対象とする場合は少なくとも修士課程の修了までに3年は要することが見込まれる。夜間や土曜日や夏期休暇などを利用した初任者研修や5年目の研修もこのコースでの指導に含まれる。専門職大学院では実習や事例研究が重視されるが、高度な実践的指導力を養成する場合、大学の教室外で実際に指導を行う場を十分確保する必要がある。現職教員以外の大学院生は学部での教育実習しか指導経験がないことが多いので、実践的な内容の授業を大学院で履修する場合、少なくとも半年から1年間は教育実習で十分な指導経験を積むように指導することが大切である。

#### ③現職教員の指導力養成

このコースは、教員免許の更新が新たに必要になる場合、大学院での指導技術の一層の向上を希望する中堅教師の場合に最適である。夜間や土曜日や夏期休暇などを利用した授業が計画できる。なお、教科内容の高度な専門知識・技能や理論研究を基礎にした授業研究を行う中堅の現職教員に対しての研修や修士号の取得は既存の大学院での研修や学修も可能にするとよい。通学が困難な現職教員に対して、e-learning や遠隔授業を実施することも望まれる。

#### 4. 教員養成専門職大学院の内容と方法

教員養成大学での専門職大学院の内容は、高度な実践的指導力の育成をめざすコースの場合、専攻科目（コース別）の履修の前に基礎的な共通科目（コース共通）の履修（選択必修）を課すようにすることが考えられる。共通科目は、専門職大学院の大学院生と研修の受講者を対象にした、教師に必要な教育の現代的課題に対応する内容のもので、学校や教室で教師として身につけておくべき基本的な内容の科目である。これらの共通科目には①カウンセリング関係の科目、生徒・保護者などとのコミュニケーションの仕方を学ぶ科目、教師としての在り方を学ぶ科目、②児童・生徒の学び方指導についての科目、実践研究やわかりやすい授業を行うための指導方法に関する科目、③情報機器の操作と活用法に関する科目、④カリキュラムの作成や評価法に関する科目、⑤学級や学校の運営や管理に関する科目、安全・危機管理に関する科目などが含まれる。専攻科目（コース別）には、①スクール・リーダーの養成をめざす学校指導職コース、②臨床心理の専門家を養成する臨床心理コース、③カリキュラム、評価、学習指導などの専門家を養成する学習支援コース、④優れた教室実践の指導者を養成する実践（教科）指導コースなどの専攻が考えられる。教育方法としては、少人数による事例研究、現地調査、双方向的授業などの演習を行い、学校現場、行政、関連分野で半年から1年の実習を行う。教科の指導では教科専門を教育実践の中に位置づけて指導することが必要である。また、必要に応じて、実務家教員、教科教育・教科専門の教員が協同授業をすることや地域や学校の授業研究に大学院生を参加させ、授業研究の具体的方法を指導することを含めてもよい。

#### 5. 既存の大学院の専門職大学院への移行可能性

高度な実践的能力や特定の専門的知識・技能をもつ人材の育成をするためには教員養成の専門職大学院を創らずに既存の大学院カリキュラムを実践的な内容に変更し、大学院でも教育実習を実施すればよいという見解もある。確かに、現職教員の研修の場合、附属校における長期派遣研修員制度（1年間）は実践的力量が十分身につくようである。教師の研修体制・内容次第で、既存の大学院でも高度な専門的職業能力をもつ人材の育成は可能になるという見解もある。しかし、疾病、判例、商取引、経営のように因果関係が比較的はっきりしている対象を扱う医学、法学、経営学と違って、教育は変数が多く、人間的な営みであるので、教職経験の少ない教師や大学院生の場合、さまざまな児童・生徒を対象にして実際に教室で教職体験を積み重ねること以外に、高度な指導力の修得が可能になるとは判断し難い。教員養成の専門職大学院と既存の大学院との相違は、専門職大学院には実務家教員が3割以上いて、研究指導の必要はなく、現場に近い実践的な指導を行うことにある。教員養成の実務家教員の役割は教育現場での豊富な体験を教室での指導に生かし、大学院の授業で大学院生に効率的に実務内容を体験させることである。既存の大学院の枠内ではこのような改革は果たしてどの程度まで可能であろうか。既存の大学院で高度な実践的指導力を育成する場合、専門職大学院での実務家教員に相当する教員を確保し、実践的な指導力の養成に主眼を置くようにして、指導内容と指導方法を改善していく必要はあろう。

## 6. 教員養成における専門職大学院の検討課題

専門職大学院制度には今後明らかにしていく課題が多い。現在の設置基準によれば、学部との併任はできないので、専門職大学院を設置する場合、規模の小さい大学院を設置している大学では連合で設置するしか設置の可能性はない。単独で設置できる規模でも学部の教員が専門職大学院に移り、学部の規模が縮小したり、教育内容がより限定されたりする可能性も生じることが予想される。また、専門職大学院で最も特徴的な実務家教員についての定義も明確にする必要がある。「専攻分野におけるおおむね五年以上の実務の経験を有し、かつ高度の実務の能力を有する者」については経験年数だけでなく、高度の実務の能力が必要であるがその能力の範囲と程度をどのように判断するかは課題である。大学院の他専攻の教員は、実務家教員として（学部との併任は不可であるが）兼任できる可能性があるかどうかについても設置に関わる重要なことがらであるので検討する必要がある。さらに、専門職大学院の修了者の処遇についても検討の余地がある。カウンセラーなどの特定分野の専門家であるならば修了後の職務内容ははっきりしているが、高度な実践的指導力の養成を経た修了生には、現職教員でない場合、教員採用試験の一次試験を免除することは可能であろうか。学校内や地域のいくつかの学校での研究会の指導者は需要が高いようである。しかしながら、これらのどれよりも大切なことは大学教員の教員養成についての意識改革ではないだろうか。教員養成において教科専門、教科教育、教職科目のいずれが優先度が高いかということよりも教員養成大学になぜ専門職大学院を設置する動きがあるのかについて考える必要がある。また、教員養成の専門職大学院を設置する場合は、教育委員会や附属校や地域社会との連携を密にしておくことが前提である。

# 教師教育と専門職大学院の制度設計

北神正行（岡山大学）

## はじめに

本報告は、教員養成分野における専門職大学院の在り方について、教員の職能成長論および教師教育制度論の観点から検討を行うものである。すなわち、教員としての資質能力は、養成・採用・現職研修の各段階を通じて形成されていくものであり、教職生活全体を通じて、その向上を図っていくことが求められる職業であるという認識に基づいて、専門職大学院の制度設計の在り方を検討しようとするものである。

## 1. 教員の職能成長と教師教育制度

### (1) 教員の力量形成

教員としての資質能力が、養成・採用・現職研修の各段階を通じて形成されていくものであるとの見方は、1980年代以降、特に教員の「実践的指導力」の育成を課題として強調され、政策的にも確認されてきたものである。例えば、現在の教師教育に関する基本的な枠組みを提示した教育職員養成審議会第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」（1997年7月28日）では、教員の資質能力の向上は、教員としての日頃の着実な教育実践を前提に、養成・採用・研修の各段階を通じて図られるものであり、養成段階の充実のほかに、採用段階の改善の在り方や研修の体系的整備など総合的な観点から進められる必要があるという教師教育の考え方のもとで、それぞれの段階の役割を次のように指摘している。

すなわち、養成段階については「免許制度上履修が必要とされている授業科目の単位修得等を通じて、教科指導、生徒指導等に関する『最小限必要な資質能力』（採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生ずることなく実践できる資質能力）を身に付けさせる過程」であり、採用段階は「開放制による多様な免許状取得者の存在を前提に、教員としてより優れた資質能力を有する者を任命権者が選考する過程」である。そして、その後続く現職研修段階については、「任命権者が、職務上または本人の希望に基づいて、経験年数、職能、担当教科、校務分掌等を踏まえた研修を施し、教員としての専門的能力を開発する過程」とするものである。また、養成段階と現職研修段階の分担関係については、養成段階での修得すべき資質能力の水準を上記のように示すとともに、初任者研修での水準を「採用当初から学級や教科を担当させつつ、上記の養成段階で修得した『最小限必要な資質能力』を、円滑に職務を遂行し得るレベルまで高めることを目的とするもの」と位置づけている。

ここには、教員の職責にふさわしい資質能力は、養成段階を含め教員の生涯にわたって絶えずその向上が図られなければならないとする認識とともに、その連続的成長を教師教育制度として総合的に講じられる必要があることが示されているといえる。そして、教員の職能成長の観点から、現職研修段階が「教員としての専門的能力を開発する過程」として位置づけられているといえる。

### (2) 教員の職能成長と大学院教育

こうした教師教育制度において、大学院教育の位置と役割はどのようなものとして考え



ればよいであろうか。教養審第二次答申「修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について」（1998年10月29日）では、「今後ますます高度かつ多様な資質能力が教員一人一人に求められる状況にあつては、現役学生が学部から引き続き修士課程に進学する場合よりも、現職教員が自らの教職経験を通じて形成した問題意識を持って修士課程で学修する場合の方がより大きな効果が期待できることから、現職教員の意欲や主体性を重視した修士レベルの多様な再教育の機会を充実することが基本的に重要である」として、現職教員を対象とした修士課程の活用を求めている。

こうした現職教員のさらなる専門性向上や職能成長を図る機会としての修士課程での学修の必要性については、国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会「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）」（2001年11月22日）でも、「教員の資質の向上を図るため、専修免許状を保持した教員の割合を高めていくことが求められている。現職の教員が専修免許状を取得する方法として大きな役割を担うのは大学院の修士課程による学修である」と指摘している。そのためには、「教員養成学部の修士課程においては、現職教員等の学修や研修のニーズに応えるため、一層の組織的・体系的な履修指導の充実が必要」であり、「修士課程においては、学部段階での内容を更に深め、教員にとって必要な深い知識を学び、各学校で中核的な役割を担いつつ若手教員を指導できる能力や、新たな課題に対して自らその問題の所在を突き止め、対応策を見出し、あるいは従来の方法を修正する能力を育成することが求められる。また、特に『学校現場で生じている今日的課題』への取組も期待されている」と指摘している。

このように、教員の絶えざる成長への視点と、特に現職教員のさらなる指導力向上に向けた対応策の構築が大学院教育の拡充という観点から指摘されてきたのである。ここには現職教員を対象とする大学院教育には、学校での役割課題や自分の生涯設計との関係で、学ぶべき対象・方法等が明確となり、教育的効果が得られやすいという特徴があり、継続的職能成長に基づいた高度な専門性の育成に焦点化できるというメリットもあることが示されているといえる。前述の「教員としての専門的能力の開発過程」としての現職研修段階での大学院教育の意義だともいえよう。

### **(3) 教員のキャリアプロセス**

また、教員が力量を形成していく過程には、さまざまな転機（ターニングポイント）がある。例えば、山崎準二らが教員養成系学部卒業者に対して行った調査によれば（山崎準二「教師のライフコースと成長」稲垣忠彦他編『日本の教師文化』東京大学出版会、1994年）、教師としてのターニング・ポイントとなった契機として、「教育実践上での経験」と「学校内のすぐれた先輩や指導者との出会い」を指摘する教員が多いことが明らかにされている。具体的には、それまでの指導方法や技術が通用しないような子どもたちと出会ったり、校内暴力等の荒れに遭遇するなどの新たな状況に直面したりした「教育実践上での経験」や、日常の実践の中で迎える自己の実践上の「つまずき」感や「空回り」感に対して、身近にいる経験豊かな先輩教員や指導者からの確かつ具体的なアドバイスを得たことが、新たな質の教育実践のありように目を開かされ、さらなる力量向上の契機となったというものである。

また、経験豊かな教員層では、こうした契機に加えて、「職務上の役割の変化」を指摘する割合が高いことも明らかにされている。学年主任、教務主任などの各種の主任職、校

長、教頭といった管理職、あるいは指導主事や教育委員会事務局などの行政職の勤務経験が、授業者としての力量に加えて学校経営面での力量を身につける契機となっているというものである。

ここには、教員という職業にとっての高度な専門的能力を身につけるためには、実際の経験が大きな意味を持つことと同時に、その内容には授業を中心とする力量だけでなく、学校組織や学校経営面でも求められることが示されているといえる。こうした点は、教員養成分野における専門職大学院を検討する上で踏まえておくことが必要だといえる。

## 2. 専門職大学院の理念と教師教育

### (1) 専門職大学院の目的・役割

専門職大学院は、2003（平成15）年3月31日に「専門職大学院設置基準」が制定されることによって制度化されたものであるが、その理念や役割について、この制度創設を提言した中教審答申「大学院における高度専門職人養成について」（2002年8月5日）からみとめることにする。

答申では、まず、「大学院における人材養成機能」について、研究者の養成と高度で専門的な職業能力を有する人材の養成に大別されるが、仕組みとしても実態としても研究者養成という役割に重点を置いた仕組みとなっており、高度専門職業人養成の役割を果たす教育の展開は不十分であったという認識を示すとともに、社会変化に伴う高度専門職業人養成への期待が急速に高まってきていると指摘している。また、こうした社会的要請は、「特定の職業の実務に就いたり、職業資格を取得する者の養成についてのみならず、既に職業に就いている者や資格を取得している者が、更に高度の専門的知識や実務能力を取得できる継続教育、再教育の機会の提供に対するものも含め、様々な分野で高まってきている」と指摘し、そのような人材の育成が専門職大学院の重要な役割だと位置づけている。すなわち、「特定の専攻分野に従事する高度専門職業人を養成するだけでなく、実際に社会で活躍する職業人に更に高度な専門性、最新の知識・技術を身に付けさせるための継続的な学習の機会を提供することも、専門職大学院の重要な役割である」とするものである。そのため、「専門職大学院は、高度専門職業人養成に特化した実践的な教育を行うものであり、研究者養成を目的としない」とされたわけである。こうした認識のもとで、高度専門職業人の養成が必要とされる分野については、「国家資格等の職業資格と関連した専攻分野だけでなく、社会的に特定の高度な職業能力を有する人材の養成が必要とされている専攻分野、国際的に共通の水準の人材養成が必要とされるような分野等」としている。

ここには、専門職大学院の対象として、社会的に特定の高度な職業能力を有する人材の養成が必要とされる分野で、その職業資格取得者のみならず、既にその職業に就いている者のより高度な専門的能力獲得のための継続教育、再教育の機会の提供が専門職大学院の役割であることが示されているといえる。

### (2) 専門職大学院と教師教育

こうした専門職大学院の理念や目的から教職という職業をみとめるならば、まず、社会的に求められる高度の職業能力が必要とされる職業であり、さらに教員免許という資格取得を目指す者に加えて現職に在る者のより高度な専門的能力育成に向けた継続的な教育を必要とする職業であるといえる。特に、現職に就いてからの絶えざる研究と修養（研修）を

求められる職業として、法的（教育公務員特例法）にも位置づけられている点は留意しなければならない。それゆえに、教職は専門職にならなければならないともされている点である。

教員養成分野における専門職大学院の必要性については、「これからの教育を語る懇談会」の「人間力向上のための今後の教育の構造改革の方向性について（第1次まとめ）」（2004年9月1日）において、質の高い教員を養成するという観点から「教員養成の専門職大学院（教育版プロフェッショナル・スクール）の設置促進」が提言されている。具体的には、「学校教育の直接の担い手である教員の資質能力や、校長等の管理職のマネジメント能力などの飛躍的な向上を図るため、教育現場の様々な課題に正面から取り組む、高度な専門性と実践的な指導力を備えた教員を養成する専門職大学院の設置を進める。その場合、教育実習などの教職専門科目の重点的履修、指導力に優れた現職教員や教育行政の実務家等の大学教員への積極的登用など、高度専門職業人養成を目指したものを検討するとともに、高い使命感や幅広い社会性の育成にも十分留意すべきである。また、校長等の管理職や教育行政のプロの養成の場としての役割等についても検討する必要がある。専門職大学院については、教員の養成、研修、評価等において社会的に主導的な地位と役割を果たし、その修了者が採用、処遇等における優遇措置を講じられることを希望する。」というものである。

また、中教審答申「我が国の高等教育の将来像」（2005年1月28日）においても、「専門職学位課程は、国際的に通用する高度で専門的な知識・能力が必要とされる多様な分野（例えば、法曹、MBA・MOT（技術経営）、公共政策、教員養成等）での創設・拡充等が必要である」とされている。また、「専門職学位課程は、幅広い分野の学士課程の修了者や社会人を対象として、特定の高度専門職業人の養成に特化して、国際的に通用する高度で専門的な知識・能力を涵養する課程として、明確な役割を担うことが適当である」と、その役割の将来展望を示している。

### 3. 教員養成専門職大学院の制度設計－その課題と視点－

以上、教員養成分野における専門職大学院の必要性と可能性について見てきたが、具体的な制度設計に当たっては解決すべき課題が存在することも事実である。最後に、制度設計に関わる課題と視点について触れておくことにする。

#### (1) 専門職大学院の対象の明確化

まず第1は、専門職大学院の対象という点である。先の中教審答申（2002年）では、高度な専門的能力が要求される分野での職業資格取得者の養成と、既に職業に就いている者や資格を取得している者の継続教育、という方向を提示している。また、2005年の中教審答申では、幅広い分野の学士過程の修了者や社会人を対象とする専門職大学院を提示している。そして、「人間力向上のための今後の教育の構造改革の方向性について（第1次まとめ）」においては、学校教育の直接の担い手である教員、校長等の管理職、教育行政のプロの養成の場としての役割期待が示されているといえる。

ここには、専門職大学院の対象として、学士課程の修了者（新卒を含む）、社会人、現にその職業に就いている者という少なくとも3つの層の人材が示されている。また、それらには、資格を取得している者と有していない者も対象となっている。当然、これらの間には

職業へのレディネスや学習の目的の相違が存在するし、それによって学習内容にも違いが生ずることになる。特に、教職の場合、その生涯を通じて専門的力を形成・向上させていくことが求められている職業であり、その契機には「実際の経験」や「学校での立場・役割」というものが大きな影響を及ぼしている。また、それによって、期待されるより高度な専門的力の内容も異なるという特徴を有している。そのため、専門職大学院を構想するに当たっては、対象者別ないし目的別のカリキュラムやコースの設定が必要になると考えられる。その際、設置形態に関わって単独の大学・学部で専門職大学院の設置が可能なのか、大学院間、あるいは研究科間、専攻間の役割分担と連携という観点からの検討も必要になるといえよう。

## (2) 教員免許・資格制度と専門職大学院

第2は、上記のことと密接に関連する教員免許制度・資格制度に係わる問題である。専門職大学院は、目的大学院である。その一方、免許制度は開放制原理を採っている。この関係をどう図るのか。また、教員免許には一種、二種、専修という種別があるが、どのレベルの教員養成を専門職大学院で行うのか。さらには、現行の専修免許状の資格要件との関係はどうするのか。こうした免許制度、資格制度に係わる課題の検討が必要となる。さらに、教職全体のレベルアップという点で専門職大学院を検討する場合、養成段階の問題として考えるのであれば、6年一貫教育という側面での検討も可能である。こうした問題への回答を用意する必要があるといえる。また、修了者の処遇の問題も大きな課題であることはいうまでもない。

## (3) 修士課程との関係

第3は、既設の大学院修士課程との関係をどう整理するかという問題である。修士課程の目的は、「広い視野に立って精深な学識を授け、専攻分野における研究能力又はこれに加えて高度の専門性が求められる職業を担うための卓越した能力を培うこと」（大学院設置基準第3条）とされている。この点について、2002年の中教審答申は、後者の高度専門職業人養成の役割が不十分であるとして、別途、高度専門職業人養成を目的とする専門職大学院の創設を提言したわけである。確かに、現行の教員養成系大学における修士課程についても、この中教審答申の指摘が当てはまる実態にあることは否めないといえるが、現職教員を対象とする大学院教育の重要性とその有効性については、前述した教養審答申等の指摘の通りでもある。また、教職は高度専門職業人であると同時に実践的研究者の両面を有する職業でもある。教育実践から課題が見え、その課題を解決するためにより高度な専門的力の獲得が求められる。そのためには、教員は実践を対象とする研究者でなければならないからである。こうした点からみたときに、教員養成分野における専門職大学院については、教員資格取得者を含めた教職全体のレベルアップを目的とするのか、現職教員のキャリアアップ、スキルアップを目的とするのかによって、専門職大学院と修士課程の関係を整理していく必要があるといえる。

## (4) 専門職大学院の規模とコスト

第4は、専門職大学院の規模とコストの問題である。現在、教育系修士課程の学生定員は約4,000名である。これらすべてを専門職大学院に転換していくのか。また、平成17年度の新規採用教員数は、21,700名であり、現在の小・中学校の教員数は約57万人である。これらすべての教員の指導力向上を専門職大学院で担うとすると、どの程度の規模を構想

していくのかという現実的な問題がある。さらには、コスト負担をどのように考えていくのかという問題もある。特に、専門職大学院の対象の描き方によっては不特定多数の個人の高度専門力量の育成がターゲットとなり、教育方法も事例研究、討論、現地調査、実習等が必要とされることから、それなりのコスト負担が想定されることになる。教職の場合、確かに個人としての専門的力量の向上はそれとして大きな課題ではあるが、教員の成長の場としての学校の意義も大きい。むしろ、学校で育つといっても過言ではない。とすれば、学校におけるリーダー的教員をいかに育て、彼らの指導性のもとで学校全体の力を上げていくという視点も必要だといえよう。

#### (5) 教員組織

第5は、専門職大学院の教員組織に係わる問題である。専門職大学院設置基準では、専攻分野における①教育上または研究上の業績を有する者、②高度の技術・技能を有する者、③特に優れた知識および経験を有する者、のいずれかに該当し、かつ、その担当する専門分野に関して高度の教育上の指導能力があると認められる専任教員として文部科学大臣が別に定める数を置くこと規定している(第5条)。また、それを定めた文部科学省告示「専門職大学院に関し必要な事項について定める件」(2004年3月31日)では、「専任教員の数のおおむね3割以上は、専攻分野におけるおおむね5年以上の実務の経験を有し、かつ、高度の実務の能力を有する者とする」(第2条)として、実務家教員の配置を定めている。この点に係わって、大学院設置基準による修士課程での必要教員数との関係という量的問題と教員養成分野における「実務家教員」の質的確保という2つの問題があるといえる。特に、後者に係わる問題には、例えば、法科大学院の場合は弁護士、裁判官など有資格者による実務家教員の「品質管理」が確保されているが、教員養成の場合、そうした品質管理という点での「実務家教員」の確保は可能なのか、という問題があるといえよう。

#### (6) 教職キャリアの自己設計・自己選択の導入

以上、教員の職能成長論、教師教育論の観点から特に制度設計という視点での教員養成分野における専門職大学院の在り方について見てきた。今回の専門職大学院論議を契機に、教職自体が深い学識と卓越した能力を要する高度専門職として再定義していくことの必要性と重要性が指摘されたことの意義は大きいといえる。その意味では、これまでの教員養成大学・大学院での教育の検証を踏まえながら、「高度専門職業人養成に特化した実践的な教育」を担う専門職大学院の制度設計を具体的に検討していくことが課題だといえよう。

と同時に、教員の立場に立った検討課題も存在する。それは、教員自身がどのようなキャリア設計・生涯設計を描くかによって、期待されるより高度な専門的力量の対象が異なるという視点である。すべての教員が管理職を目指しているわけではなく、生涯一教員として子どもたちの教育に情熱を注ぐことを望んでいる者もいる。教員としての力量向上の鍵は、彼ら自身の主体性と自主性にあることも事実である。こうした観点をいかに専門職大学院構想の中に組み込んでいくのかということは、その効果という点で大きな課題だといえよう。

## 「九大・教育リーダー養成の成果と課題－中教審審議との関わりから－」

八尾坂 修（九州大学）

### 1. 社会人に開かれた昼夜開講の修士・博士課程

九州大学大学院人間環境学府（従来からも学問的親縁性を持ちながらこれまで大学の中では別組織に所属していた心理学、心理臨床学、健康科学、社会学、人類学、教育学、建築学の諸分野を一つに統合することによって創設した分離横断型の新たな教育組織。この教育組織と別に研究組織として人間環境学研究院が位置づけられる）の発達・社会システム専攻教育学コースでは、平成8年度から平成10年度までの間に大学院重点化を目指して、主たる教育目的の一つとして、当時の教育学研究科において従来からの研究者養成に加えて、社会人の主に現職者を中心にした学校指導者（スクールリーダー）養成のための「学校改善専修」（修士課程）を試行的に設置した。そして平成10年度からは重点化に伴って、大学院設置基準14条規定（昼夜開講性）のもと社会人の特別選抜を設置した（これと連動して同じく社会人対象の「生涯学習専修」も設置）。この2つの専修とともに、平成15年度からは国際交流の分野に視野を入れた「国際教育文化交流専修」を設けている（表1参照）。

表1 講義題目一覧

学校改善専修	生涯学習専修	国際教育文化交流専修
※学校改善の理論と実践 比較学校経営文化論 リーダーシップと教師の力量形成 教育の法と学校 教育行政と学校 教授ストラテジー論 学習指導研究の諸問題 青少年の問題行動 教員と人材養成 初等中等学校教育史 子どもと哲学 特別研究	※生涯学習の理議と実践 人間開発論 教育の認査研究方法論 生涯学習の計画化と地域づくり 社会教育の方法と実践 社会教育の組織と理論 福祉政策と福祉教育 民衆教育史と実践 子育ての文化史 学校と地域の連携 特別研究	※異文化間交流の理論と実践 現代の教育改革 アジアの教育と文化 東南アジアの教育と比較教育学 国際化と教育 子どもと文化 開発と教育 異文化理解の教育 異文化指触と適応支援 欧米史の中の大人と子ども 留学生政策と留学生問題 留学生支援体制の構築 特別研究

※印の題目は各専修必修科目

#### (1) 教育学コース・学校改善専修の役割

スクールリーダーの養成－発達・社会システム専攻（平成17年度から教育システム専攻に変更）

##### ①ねらい

スクールリーダーの力量形成との関わりでは、前任の中留武昭（九州大学名誉教授）のもとでの「学校改善専修」がその役割を果たしてきた。この教育学コースは「学校教育、社会教育、国際交流の各分野で、高度かつ専門的な研究能力を持ち、指導的役割を担う人材の養成」を目指し

ている。このうちとくに学校改善専修では、「学校教育（教科教育を除く）を取り巻く今日的状況、本質を総合的、学際的に把握し、かつそこにおける諸課題の解決に向けて科学的な戦略を研究開発していくことのできる高度にして専門的な実践的研究者および指導者（スクールリーダー）の養成をめざす」ことをねらいとしている。

## ②研究内容・方法

この学校改善専修は、単に校長養成と言うよりも広く学校指導者、専門性に裏付けられた実践的研究者の養成を志向しているのが特徴である。社会人特別選抜として試験科目は小論文（専門領域）と口述（一人30分程度）であるが、これまでのキャリアも重視される。学校改善専修のカリキュラムは表1に示されるが、必修科目（2単位）、修論作成の特別研究（8単位）を除いて生涯学習専修、国際教育文化交流専修の科目を含めた全科目から幅広く履修することを可能にしている。授業受講者の勤務時間を考慮し、18:30～20:00（6時限）もしくは20:05～21:35（7時限）の時間帯に開講され、現在の勤務と平行して修学することが可能である。昼夜開講の受講も認められる。平成16年度からは長期修学履修（4年間まで、全体の授業料ほぼ同様）も認め、希望者のニーズにかなう教育学コースを目指している。ちなみに学校改善専修必修科目である「学校改善の理論と実践」（講義科目）の授業内容を表2に示した。

修士論文の作成は、各指導教員と相談して個々の事情に応じて行われている。修士論文のテーマは具体的、実践的な総合分析、また理論的な考察など、テーマも教育学コースのどの教員を選んでもよいように開かれている。この専修を修了すると、修士（教育学または人間環境学）の学位が授与される。

表2 学校改善専修・必修授業科目

開講科目名	専修総合特殊講義（必）			授業科目名	学校改善の理論		
講義題目	学校改善の理論	担当教員	八尾坂 修	開講学期	1年前期	単位数	2
<b>授業内容</b> 今日の国際的な学校改善の研究と実践の動向をはじめにつかみ、わが国学校改善の特色を構造的に明らかにする。次いで、学校改善の理論と実践を結ぶ戦略（ストラテジー）の考察をケースを通して把握していただく。主に以下の領域を取り上げる。 <ol style="list-style-type: none"> <li>I. 現代の教育改革と学校改善</li> <li>II. 学校の創意工夫と学校改善</li> <li>III. 学校改善と教育課程経営</li> <li>IV. 現代の学校改善と学校文化</li> <li>V. 学校改善と学校指導者</li> <li>VI. 学校改善と教員、学校管理職の力量</li> <li>VII. 学校改善と学校評価</li> </ol>							
<b>履修の条件</b> コース（学校改善専修）の必修科目であるので留意されたい。				<b>授業の進め方</b> 講義中心で展開するが、文献の輪読をもちかねて行う。			
<b>教科書及び参考文献</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・八尾坂修『学校改善マネジメントと教師の力量形成』第一法規、2004年。</li> <li>・八尾坂修『現代の教育改革と学校の自己評価』ぎょうせい、2004年（第4版）。</li> </ul>							

## ③受講者の属性

学校改善専修の受講者の属性として、年齢は30歳前後から60代前半に及び、経歴もこれまできわめて多様である。社会人の在学学生（修士、博士課程）として、小・中・高校の教諭（10年以上が

大多数)、校長、教頭、指導主事、スクールカウンセラー、大学・短大の助教授や専任講師、図書館司書、元教育長、看護専門学校教員等の職歴を有する(2004年度社会人9名入学、他専修含む)。なお、本学は他の教員養成系の大学院のように教育委員会から派遣された院生を受け入れてはいない。

受講生の研究意欲は高く、かつ教員側も一体となって指導を行い、修了生や行政関係者からの評価も高いことが、本学府の自己点検・評価から察しうる。また、社会人の博士後期課程の満期退学者のうち1名が博士号を取得し(平成15年3月)、平成16年4月から大学で教壇に立っている。

## (2) 現時点における課題(カリキュラム・研究体制等)

専門職大学院に向けて考えてみた場合、今日的時点における課題は以下のとおりである。

ア. スクールリーダー養成を名目にはしているが、わが国では管理職の免許・資格制度が存在しないこともあり、このような管理職(校長)養成システムではないこと、しかも受講生の多様性などにより、共通性のあるカリキュラムを編成しにくいいため、受講生のニーズとのズレが予測できることである。

イ. 昼夜間(大学院設置基準14条規定)の開講ではあるが、実際には昼・夜間別の開講方式をとらざるを得ない。そのため教員はカリキュラム上同一科目名を開講しながらも内容を昼・夜で分けねばならないことからくる内容上、教授法上の負担もある。また専門による教員間の負担(1研究室あたりの論文指導学生数)も格差が大きい。

ウ. 受講生にもよるが、勤務の多様性と関わってのこともあり、先行研究等の調べが不足気味で、修士論文作成上での悩みがみられることである。教員側にも最近の受講生の論文に対する学際性の広汎さもあり、研究方法、研究体制のあり方に課題がある。

エ. 大学における管理職養成の可能性を進展させるための方途を考えた場合、まず教育委員会側(校長会も含む)と大学側との校長の資質・能力高度化に向けた連携を漸次展開させること。大学教員の人事面においてさまざまな分野で実績のある学校関係者等を登用することも必要となる。人事方法の活性化という点からは任期付きの任用も有効。全国の拠点地域ごとに教育経営学をコアにした複数大学のパートナーシップのもと受講生のニーズに対応した方策を検討する余地、また学内における専門スタッフ、関連スタッフ間の協働(兼担)は不可欠である(幸い本学の学校改善専修は専門を超えた学内の協働体制は形成されている)。

オ. 大学院におけるスクールリーダー養成システムが資格制度と連結するためには国レベルでの支援策が不可欠。

## 2. 大学の教育委員会・学校における連携方策を再考する

### (1) 連携にむけた4つの視点—教育専門職大学院を考える前提—

一般教員や管理職の資質の高度化において今後大学の役割を再考する余地がある。特に大学と教育委員会における連携方策のあり方は重要である、かつて、教育職員養成審議会第3次答申(1999年)では、教員養成を行っている大学と教育委員会等との連携において、これまで教員の採用選考方法や大学院における現職教員のためのカリキュラム等についての情報交換が行われてきたが、大学学部や大学院のカリキュラムを学校側のニーズを踏まえたものに改善すること、教育委員会が教員研修の実施等において大学の力を活用することなどについて十分な成果をあげてきたとは言い難い状態にある、との現状や問題点を指摘していた。それゆえ今後は、大学と教育委員会等の間で、組織的・継続的・相互的交流を含めて体制づくりを図ることが必要であること、大学と教育委員会との連携のための協議会等については、従来の情報交換を中心とした連携をさらに進めて、教員の養成・採用・研修の改善を図るための具体策を策定・実施する取り組みを通じて一層連携を推進する方策を検討する必要があること、等を指摘していたのである。

とりわけ現職研修に関連して、「大学における教員研修プログラムの研究開発を行い、教育委員会



等に提供する方策や、大学において教員研修の実施体制を整備し、積極的に現職教員の研修を受け入れる方策、学校教育における様々な問題等を抱える現職教員からの相談に応じることができる相談体制などの整備を都道府県段階等で検討すること」の必要を期待したのである。教員研修充実にに向けた連携の具体的方策は全国的に展開しつつあるが、以下の4つの視点が考慮されてよい。

第1に、大学（大学院）の講義を研修プログラムに取り込む点である。大学においては各教科に関わる専門分野及び生徒指導、学校経営等の教育専門分野について理論の構築と検討を積み重ねる研究が行われているともいえる。大学での最新の研究成果について研修を受けることも有益である。特に大学院の講義等の受講を教育委員会が実施する研修の一環とみなすなど、各任命権者において実施する現職研修プログラムに大学での講義等を取り込むことである。ただし、大学での講義等を現職研修に取り込んでいく場合、教育委員会が直接行うべき実践力を育成するための研修と大学・大学院で行う専門的研修の差異をふまえつつ、両者のバランスや組み合わせに留意する必要がある。

第2に、現職研修プログラムの開発と実施に大学が協力する点である。教員に教科や教職の専門的・先端的知識を習得させ、教員に関する広い視野を持たせるためにも、単に研修の一部に大学教員を講師等として招くだけでなく、教育委員会が実施する年次別研修、専門テーマ別の研修、管理職研修などの企画・立案、実施に関しても大学の人的・知的資源を活用した現職研修プログラムの共同開発にあたるのが肝要である。

第3に、現職研修に遠隔授業を活用する点である、大学院の授業を研修として受講する機会を拡充するためにも、大学という場から離れた地域においても身近に大学院の授業を受講できるよう、双方向のコミュニケーションが可能な衛星通信システム等を活用した遠隔授業が有効となってくる。

第4に、校内研修や学校でのカリキュラム開発等に大学が協力・支援する点である。学校において盛んに実施されている情報教育、全国的に進展しつつある学校の自己点検・評価等に関する社内研修に大学教員を派遣したり、生徒指導・学校病理問題に関する共同研究を実施することも考えられる。また教育内容における各学校の自主性・自律性の拡大が逆に、学校側のとまどいを招いている面も看過し得ない。保護者や地域の実情をふまえた特色あるカリキュラムや指導方法の開発に対して大学側が協力することも期待されてくる。

## (2) 継続的かつ系統的で相互対等性を基盤

以上の4つの視座の展開において、連携の現状やニーズ等を把握するとともに、大学と教育委員会が連携協議会を設置しつつ具体的な取組みの明文化を図ること、さらには担当部署、連携のキーパーソンの育成など、具体的な連携の実現を可能とする組織的・継続的な体制づくりも重要となる。このような大学と教育委員会側の連携は、まさにインフォーマルな「交流・情報交換」を超えてむしろ「協働」の理念に根ざした連携であるべきである。それゆえ、連携活動における一過性・一時性、局所的部分性ではなく、むしろ継続的かつ系統的で相互対等性を基盤に据えた連携＝協働を意味する。このことは、一方が指導者、他方が被指導者という固定的で片面的なスタンスを意味しない。むしろ両者が共有する課題のみならず、一方が直面するいくつかの課題、問題を手がかりとして両者が改善に向けての具体的方策を双方向的に検討する歩み寄りの互惠的スピリットが求められる。

## 3. 専門職大学院のプランニングと今後の方向性

これからの教育専門職大学院のあり方を考えると、まず学校教育の特定分野に特化した専門職大学院の設置が考えられる。次に免許更新・上進制との関わりで専門職大学院における修士号取得の方途もある。実際平成17年3月末現在、中央教育審議会教員養成部会に出された主たる意見として次の点を列挙できる。「専門職大学院は、教員一般について、高い専門性や高度な実践的指導力を育成するということを考えて構想すべき」「専門職大学院は、管理職やマスターティーチャーを養成し、資格を付与するなど、教職のキャリアをシステム化するものとして位置づけるべき」「国立大学の教員養成学部の大学院教育をきちんと検証した上で、専門職大学院との違い等について、検討することが必

要。新教育大学の見直しも必要」「(入学資格として)工学部や農学部出身者にも門戸を開き、実践力のある大学院をつくる必要がある」「専門職大学院修了相当の免許状を授与することは当然である」「修了後の採用者の保証について考えることが必要」

上記の視点を顧みると第1に、大学学部段階で教員免許状を取得していない者、一般大学出身者、社会人としての教職希望者などに対して、専門職大学院で2～3年間の履修で教育実践力を育成すること(例えば、小学校教員養成・免許状取得の道)、第2に、教員養成系学部・大学卒業者等でストレートマスターあるいはそれに準ずる者に対して、より高度の教育実践力を専門職大学院を通して育成すること、第3には、特定の職能に特化して、現職教員に対して高度な専門性を育成すること(例えば、校長・教頭などの学校指導者養成・研修、臨床心理専門家、特別支援教育、カリキュラム開発のエキスパートなど)が考えられてくる。第4に、免許状の更新・上進制との関わりで専門職大学院修了が努力義務として位置づけられ、専門職学位、専門職免許状が発行されてもよいであろう。<sup>(注)</sup>

留意すべきは、各大学・地域の特性・ニーズによって設置することであり、しかも大学と教育委員会との「協働」の理念に根ざしたパートナーシップ、すなわち、継続的かつ系統的で相互対等性を基盤に据えた具体的方策を必要とする点である。中央教育審議会教員養成部会、専門職大学院ワーキンググループにおいて“これまで大学院修士課程修了者を教育委員会側は、活用(信用)してこなかったのはなぜか”との意見も提起されているのである。なお、教育専門職大学院の実態をふまえた「固有の設置基準」を規定することも考慮されてよいであろう。また連合大学院博士課程の充実によって、実践的研究者(実務家教員も該当)の育成・登用も期待されてくる。

(注) 免許制度の更新制・上進制、スクールリーダーの養成・免許・研修の特色については、八尾坂修『アメリカ合衆国教員免許制度の研究』風間書房、2005年(第2版)御参照

## 「実践性」を保障する教師の「専門職性」の確保と専門職大学院

三石初雄（東京学芸大学）

### はじめに

専門職大学院を一つの焦点に押しあげたのは、昨年の河村健夫文部科学大臣の「義務教育改革案」の提示（2004.8.10）と、それに続く「これからの教育を語る懇談会」による「人間力向上のための今後の教育の構造改革の方向性について（第一次まとめ）」（2004.9.1）、中山成彬文部科学大臣による中央教育審議会への諮問「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（2004.10.20）であった。

そもそも、大学院修士課程での教員養成については、教育職員養成審議会（第一次答申 1997.7）、第二次答申 1998.10）、「国立の教員養成系大学院の在り方に関する懇談会」（報告 2001.11）、中央教育審議会（答申 2002.8）で審議が重ねられてきた。その具体化が課題となってきたのは、「国による義務教育保障機能の明確化」施策とのセットで議論されはじめた時のことであり、公教育としての義務教育の「地方分権」化の議論、つまり今日的な学校教育改革と極めて密接な関係にあることを示している。

上記の中央教育審議会への諮問理由には、現在の教員養成が、「教職課程の科目は理論や講義が中心で、演習や実験、実習等の時間が必ずしも十分ではないこと、教職経験者が指導に当たっている例が少ないことなど、実践面での指導力の強化が課題」とされ、「高度な専門性と実践的な指導力を有する教員の養成や、現職教員の再教育の充実を図っていく」ために、専門職大学院制度の活用やその在り方の検討の必要性が付されている。ここには教員養成をめぐる旧くて新しい課題－「専門性」「実践性」－が指摘されている。

本稿では、この課題に、近年進められている学校教育改革の実態と重ね、実践性とそこで問われている専門性（専門職性）それ自体が今日的な新しい性格と質を要請されてきているのではないかという点から、修士課程を視野に入れた教員養成－専門職大学院－の在り方について、若干の考察をおこないたい。

### 1 修士課程での教員養成という課題

専門職大学院を審議している中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会では、教員養成の現状並びに在り方に関して、「専修免許状の取得者は、2年間学んでいる割に教育のパワーがなく、子どもをうまく抱えたり、学級を上手に運営していく力に欠けている」「教員について、大学院を出た人が歓迎されないという状況は考える必要がある。他の分野も以前はそうだったが、努力により変わってきた。既存の大学院制度をきちんと押さえた上で専門職大学院を考えることが必要」という指摘も出されている。それは、昨年の日本教育大学協会のシンポジウム（2004.12.10）で、「デマンドサイド」からの専門職大学院づくりが不可欠であるという見解にも通じている（『平成16年度日本教育大学協会主催シンポジウム報告書』参照）。デマンドサイドとは、学校現場、教育委員会、家庭、地域社会をさしており、そのデマンドサイドの需要を把握し、需要に合ったカリキュラムを開発・編成し、大学院修了生の活躍の場を考え、創出し、生涯にわたっての質の保証を、サ

プライサイドである専門職大学院がおこなうべきだという提起である。これは、既存の教員養成系の学部並びに大学院の実態とその効果についてのリアルな把握と改革の実効性を問うものであった。

これとは別の視角から、専門職大学院に関わり「教師教育カリキュラム」の在り方についての問題提起もなされている。それは、現在の専門職大学院構想では「専門家」の養成ではなく「実務家」の養成にならないかという問題意識から、「教科専門の知識水準の高度化と教職専門の知識水準の高度化を同時に達成すべきであり、それと併行して『理論と実践の統合』を推進する『実践的研究』を専門家教育の中軸に設定すべき」という主張である（佐藤学「『教職専門職大学院』のポリティクス」『現代思想』2005.4）。その「専門家教育」で重視すべき課題として、①教師教育の大学院段階へのアップグレードへの遅れ、②専門家教育の中心をなす「実践と理論の統合」が教育職員免許法においても大学での教員養成カリキュラムにも組織されていないこと、③「教科教育」は、「実践的研究」として教育学と教科専門との協同によるべきこと、④教育実習ではなく「実践的研究」へと再編し、最低15週間と長期化し「事例研究」を大学教員と現場教員との協同実施すること、⑤マスプロ的講義となっている教職課程科目の質と内容の改革、をあげている。そこには教科教育学は学問領域として成立するのか、「教職の専門職化は、教育学自身の自己変革を伴う」とはどういうことか等の問題提起や、教員養成カリキュラムに関する現状把握についての論点を含みながら、教師教育カリキュラムとその内容・方法に関して提案がなされている。

ここに示された「デマンドサイド」「サプライサイドでの専門家教育論の追究」という視点は基本軸であり、改めて、その視点から現在とこれからの学士課程と大学院（とりわけ修士課程）における教員養成の在り方をリアリティを持って問うことが提起されたということになる。

## 2 デマンド・サイドの要求をどう読むか

しかし、この「デマンドサイド」の要求をどうつかむかということ自体が、一つの課題でもある。これまで教育系大学院では、「デマンドサイド」からの要請を系統的全体的に把握するという点が乏しかったこともあろうが、調査「事実」や学校教育の実態をどう把握し、それを教育的課題としてどう策定するかということの難しさの中には、教師の実践性と教職の専門職性が今日的な状況で新しい性格と質を求められている過渡期として捉えることの必要性をも提起しているように思われる。

先に、日本教育大学協会第1常置委員会から、2000年直前の現職教員並びに教育委員会等を対象とした全国調査（「教育系大学院の在り方に関する調査報告書」（2000.6『会報』第80号）が報告されている。そこには、大学院修了者に対する現職教員の評価は、「教育に関する専門的見識と実践的力量が共に向上。職場全体のレベルアップに貢献」＝28%、「教育に関する専門的見識は向上したが、実践的力量はそれに伴っていない」＝34%、実践的力量は向上したが、教育に関する専門的見識がそれに伴っていない＝0%、「専門的見識と実践的見識が共に不十分で、評価は低い」＝4%となっている（33頁）。しかも教育委員会からは、「他の教員の模範となり、指導的立場に立っている」＝27.6%、「だいたい高い評価を受けている」＝62.1%、「現場のニーズに応えるものを身につけて帰って

くる教員はほとんどいない」＝3.4%、「大学院で学んだことを知識としてふりかざす教員が多く、むしろ評判が悪い」＝0.0%、という回答が寄せられていた（70頁）。報告書の分析には、「教育委員会は、現職教員の大学院への派遣目的が達成されたと評価していると言することができるであろう」（54頁）と記されている。ここには、先の中央教育審議会での意見とは異なる傾向が示されているともいえる。

しかし、他の部分では、次のような大学院教育への改善意見も明示されていた。つまり、「在学2年間の給与を行政的に保障してくれるならば、（大学院で）学びたいか」という質問に対して、53%の現職教員は「あまりそう思わない」「そう思わない」という回答であった（行政的支援で欠員補充があり自己負担という設問では、同上選択肢合計は59%）。また「現職者が大学院で学ぶことの障害」（5 選択肢・回答者総数 572・複数回答）については、「勤務や行政的な研修が多忙で、それ以外の研修を受ける余裕がない」＝494、「大学院の教育内容が現場の問題とかけ離れている」＝151、「現職者が大学院で学ぶための大学側の制度が不備」＝134 であった。つまり、大学院での研修のための「時間的、精神的余裕がない」という実情の課題が大きいとともに、大学院での2年間長期現職研修への研修要求は必ずしも高くなく、大学院の教育内容改善の要望も強く出されていたことを示している。

このような大学院での研修についての評価の二面性は、実践性と専門職性に関する実態把握の難しさとそれらの内容精査の必要性を示唆しているといえよう。そこで、次に近年の学校教育改革の中での教職の実践性と専門職性について概観し、それらから導かれる大学院での教育と研究、研修の在り方について考えてみたい。

### 3 近年の学校教育改革と教師の実践性・専門職性

現在進められている学校教育改革は、とりわけ1990年を前後とする学校教育における「質的」転換ともいえる一連の具体的姿を現している。それは、1つには教育内容並びに指導内容と方法の大幅変更のみならず、2つには学校教育のシステム自体の大幅変更により端的に表れており、それらが教師の実践と専門性に少なくない影響を与えている。

1990年代に実施された小学校における教科再編（低学年社会科・理科の廃止と生活科の新設）や中学校における選択教科の拡大、技術・家庭科における「情報基礎」の新設、高校での家庭科共習（1994年度以降）、学校設置科目新設や総合学科設置・単位制導入による多様化（1994年度以降）等にとどまらず、2002～2003年度の学習指導要領全面实施による「総合的な学習の時間」の設置、情報科・福祉科の新設というように、学校カリキュラムの領域・教科編成枠と評価システムと内容の変更をとともなうものであった。さらに、全国の研究開発学校（文部科学省指定）では、次期学習指導要領改訂に向けての「実証的」研究の1つとして、学校階梯（学校種間の連携、修了年限や教科・領域の編成に関する実践研究等）が試行され、学校の教育課程の編成、学校階梯が大胆に検討されている。また、これらとは別に、内閣府が直接関わってくる教育関連の構造改革特別区域（「教育特区」）内の研究開発学校の発足や「学習指導要領によらない教育課程編成を認める制度等」が実施されはじめている。

他方、生涯学習の一環と位置づけられた学校教育のシステムと位置についての大幅な改革も進行し、その中で教師の仕事の役割にも少なくない変化がでてきている。それは、学

校週五日制（1992年9月から月1回、1995年度から月2回、2002年度から全面実施）、やティームティーチング制の導入（1993年度からの公立義務教育諸学校教職員配置改善計画6年計画の一環）とそれに次ぐ第7次公立義務教育諸学校教職員定数改善計画（2001-2005年度）における「少人数指導」等、「特色ある学校」づくりに関わる様々な試みである。また、学校評議員制は、2000年度から正式実施となり、特別免許状制度に次いで「民間校長」登用も広がり、「開かれた学校」づくりも普及している。さらに文部省は塾の「教育機能」の肯定と活用を承認（1999年）しており、今「学校ならではの学び」の創出とそれを支える教師の能力と力量の向上という現代的な課題が顕在化している。

このような学校教育改革の中で、従来の一斉あるいはグループ学習指導とは異なる少人数・TTによる指導方法と評価システムの開発、学級担任としてではなく学年教員（集団）としての教員の役割、学校全体としての教育課程編成の創出、図書館や公民館、博物館等の学外の専門職員との連携が要請されてきている。さらに、近年のスペシャル・ニーズ教育を念頭においたカウンセラーや心理士、ソーシャルワーカー等の専門職員・機関との連携も要請されてきている。これ以外にも、インターネット環境の整備や国際化にともなう諸要素への対応も求められていることを考えると、学校教育のシステムと機能、内容や性格や教師の役割に関わる「質的」転換に際して、教員養成にあたっての何らかの対応が要請されてきているといえよう。つまり、それまで学校教育を支え、展開してきた教職員集団とは異なる専門家集団・地域住民との共同的教育活動を基本とする実践性と専門職性が求められてきていると言うことである。

ここで触れた2つの側面が近年の学校教育改革の一部であり、その変更が比較的短期間の準備・移行・実施過程であったことを想起することは、必ずしも容易なことではない。しかし、これらの諸事情から、「教育に関わる教師の概念の再検討とともに、学校やその教師独自の役割（専門職性）を明確にする必要性に迫られている」（市川博「激動する社会における教師の新たな専門職性の確立へ」『講座教師教育学Ⅲ 教師として生きる』）というのが実情ではないだろうか。それは、現代学校と新しい教師の専門職性への移行を意味するものなのかもしれない。

#### 4 教師の「専門職性」と専門職大学院

##### （1）教師の「有識専門職性」と「継続教育」

それでは、これらの学校改革が進展していくこれからの教師に求められる実践性と専門職性とは、どのようなものなのであろうか。それを考えるにあたっては、上記の現代的な学校教育が要請している教員資質・能力であるとともに、現代の教師がおかれている独自の専門職性という観点から考えてみる必要があるように思われる。

1つ目のことについていえば、上記の日本教育大学協会の調査結果からも示唆を得ることができる。そこでは、「生徒指導・カウンセリング」「教科・領域の指導」「教科教育法」「子どもの見方・発達・教育の本質」等が「大学院で学びたい内容」として上位にあげられていた。それらも参考にしながら、一私案として整理するとすれば次のようになる。

1つには、現代的な学校経営の能力と資質である。それは、地域・他職種間の協力・共同を念頭において、学校の教育目標を中心となって作成し、その具体化を図れる学校経営の能力と資質ともいえよう。

2つには、学校並びに学級でのカリキュラムの計画・実施・評価する能力と資質である。それは、「生活と科学」「学力とモラル」「分化と総合」というようなカリキュラムの編成原理を念頭におきながら、具体的創造的に、学校並びに学級でのカリキュラムの計画・実施・評価を遂行することへの要請である。

3つには塾とは違う「学校ならではの学びと生活」を授業・教育活動として具体化・実施・分析・評価・再構成するという能力・資質である。ここでは、「なぜ〇〇を学ばなければならないのか」という根源的な問いに、一定応えうる知見と視野が求められてもいる。

4つには、教育臨床・特別支援開発の能力・資質である。上記3つの土台としてのもも・若者の教育発達課題を抽出・課題化でき、共同的人間関係を育める能力・資質である。そこでは、スペシャル・ニーズに具体的に対応できるスキル習得も含まれてくる。

また、これらの能力と資質は、いわゆる「勘とこつ」で対処できるものではなく、社会の変化、地域や子どもの教育課題に即して、随時、改善・改訂していく必要のある事柄であることがわかる。つまり、教師に求められてくる実践的指導力は常に改良・改変することが前提であり、そのための資質も前提として求められてくる。それは一度学べば研修はいらぬという職種ではなく、「継続的な学習の機会」「継続教育」（中央教育審議会答申2002.8）を常に必要とし、教職の「有識専門職性」としての特性を意味しているといえよう（北神正行「教員免許はなぜあるのか」『講座教師教育学Ⅰ』参照）。

## （2）「ヒューマンサービス」と教職専門性

もう一つは、他の職業との比較から考えられる、教職の専門職性である。その点については、同じように仕事の対象が人間である看護婦、医師、福祉労働者、公務サービス労働者、弁護士等の専門職との比較がヒントになる。八木英二は、ヒューマンサービス労働の特殊性について、①労働対象が人間であるために業務の範囲が限定されにくい無限定性の特徴をもつ、②課題達成の不確実性が仕事を困難たらしめるヒューマンサービス固有の本来的メカニズムがあり、③それらが、しばしば従事者の内面に自責性・無力感を引き起こす誘因となること、④課題達成の不確実性から仕事の実行責任を問うことができないが、固有の説明責任を論じることではできると整理している（『ヒューマンサービスの教育』等）。この視点は、今日、教師が教育実践に取り組む中で、バーンアウトしたり、仕事忌避、教員間や保護者等とのトラブル等の諸問題を考える際に、また、近年の「危機管理」を広く考える上でヒントとなる。そして、安易に工学的経営的領域との対比するのではなく、教師の専門職性にみる独自性を追究する必要性を示唆している。

## （3）実践性と専門職性を支える実践研究能力

このように、今日の学校教育実践に見られる「有識専門性」からは、上記にあげたように①現代的な学校経営の能力、②カリキュラムの計画・実施・評価の能力、③「学校ならではの学びと生活」の教育実践開発能力、④教育臨床・特別支援開発能力を、実践的場面を通して育てていくことが必要となる。この部分は、先に見た専門職大学院では、「高度専門職業人養成に特化した実践的な教育を行うもの」という目的に合致するものである。しかも、これらの資質は、「特色ある学校づくり」「教育の地方分権化」が浸透するにしたいが、各学校・クラスでのカリキュラム開発と評価、各学校の独自性と主体性が期待され、より自発的、創造的、探究的、相互連関・有機的・総合的な教育実践活動とその必然性の説明とが求められることになろう。そこでは課題抽出・設定能力や自己省察・再構成

能力等が不可欠となる。それらは、別のいい方をすれば、実践研究的な開発能力・資質が要求されるということではないだろうか。つまり、実践性を裏付ける専門職性を保障するためには実践研究的な研究開発能力・資質がその基盤に必要であるということである。

ただ、専門職大学院設置の趣旨からいえば、「研究者養成を目的としない」という点で、これまでの修士課程と一線を画している。その趣旨については、「研究者養成を目的としない」が、「高度専門職業人」にとっては、結果的に身に付いていく能力・資質ということできないだろうか。その点は、中央教育審議会答申でも、全面否定はなされていないものと思われる。

（参考）「専門職大学院は、高度専門職業人養成に特化した実践的な教育を行うものであり、研究者養成を目的としないことから、特定の研究課題についての研究を行わせ、その成果をまとめさせるという方法ではなく、体系的な授業を中心に教育を展開することが有効な場合も多いと考えられる。このため、教育方法については、専門職大学院の目的を踏まえ、設置基準上は個別の研究指導は必須とせず、授業科目の履修のみを必須とし、事例研究、討論、現地調査、実習その他適切な方法の授業により、国際水準の高度で実践的な教育を行い、社会経済の各分野で指導的な役割を果たし、国際的にも活躍できる人材を養成する。」（中央教育審議会答申 2002.8）

## 5 「特化」された専門職大学院と修士課程での教員養成

今回提起されているのは、「特化した実践的な教育を行う」ための専門職大学院の設置ということである。これまで見てきたように、現時点における学校教育の現状から考えれば、先に見た①現代的な学校経営の能力、②カリキュラムの計画・実施・評価の能力、③「学校ならではの学びと生活」の教育実践開発能力、④教育臨床・特別支援開発能力に関わる「特化した実践的な教育」を何らかの形で実現することの可能性（ニーズ）と必要性は高いと思われる。いわば、スクールリーダーあるいはマスターティチャー、スペシャルニーズ教育にたけた専門職大学院での教員養成である。

と同時に、社会・文化並びにグローバル化の進展が極めて大きい時点で、現在の状況が多様に変化し、複雑化、総合化することが予想されることから、大学院・大学、立地条件等により、多様な形態をとりながら、現行の教育系大学院修士課程での教育と研究機能は維持されることが必要ではないだろうか。つまり、「特化」したコースによる専門職大学院と既存の大学院修士課程の機能は、二律背反的なものとして捉えるのではなく、各大学・大学院の条件を生かし「特化した実践的な教育」を豊かにし、支え、次の変化にも対応し得るような修士課程を備えておくことが必要ではないだろうか。また、スクールリーダーあるいはマスターティチャー、スペシャルニーズ教育にたけた専門職大学院での後継者養成にも関われる、研究者の養成も重要な課題となり、現在の連合大学院（博士課程）での教育と研究の拡充という課題にも重なってくるのではないだろうか。

なお、本稿では、教科指導における実践性と教職専門性については、触れることができなかった。このことは、我が国においては、戦後、「教科専門」科目が設けられていることが、諸外国との相違点としても指摘されていることである。この点については、別途、実態とともに、その歴史的意味・意義についての検討を行っていく必要があるだろう。





## 専門職大学院の計画



## 専門職大学院の計画

福井大学 寺岡英男

(このレポートは、福井大学での専門職大学院構想をもとに作成している)

### ○. 構想の具体化にあたっての基本的視点

- ① 学習の転換とそのための組織改革の力量を中心として専門的な力量形成を培う
- ② 学校を拠点とした大学との実践的な協働研究の体制をつくる
- ③ 教師のライフサイクルと世代間サイクルをふまえ、コースの重要な節目に合わせ、教師自身が時期と内容とを自ら選択できるような学習機会の保障
- ④ 現行の派遣制度にも合わせた効果的・合理的な時間的・経済的コストの考慮

### 1. 構想される専門職大学院のコース



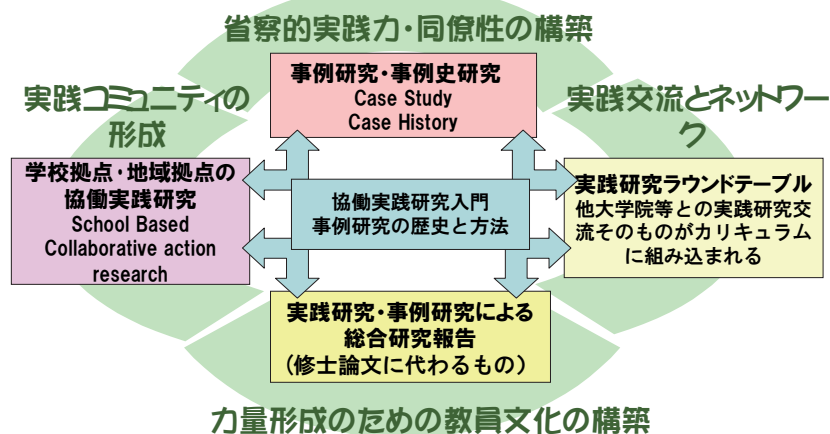
#### コース構想の基本的視点：

- ① 教師の基本的な専門性に関わる力量形成に応えるものとする。
  - ・ 管理職のマネジメント教育やカウンセラー養成等に特化しない。
  - ・ 教科専門も関わる「カリキュラム開発専攻」等も設ける。
- ② 学習の転換とそのための組織改革という観点が生きる組織編制
  - ・ 学校改革とマネジメントを関連させた「学校マネジメント専攻」
  - ・ 教育支援やカリキュラム開発専攻におけるマネジメント
- ③ 地域における学習と組織化を組み入れた地域教育支援の設置

2. 学校を拠点とした大学との協働の実践的研究を柱に

### 2. 協働研究と事例研究を中心とする専門職大学院

協働実践研究と事例研究が同僚性を構築し、教員間の交流を生み出し、学校文化を創造するコミュニティを形成する

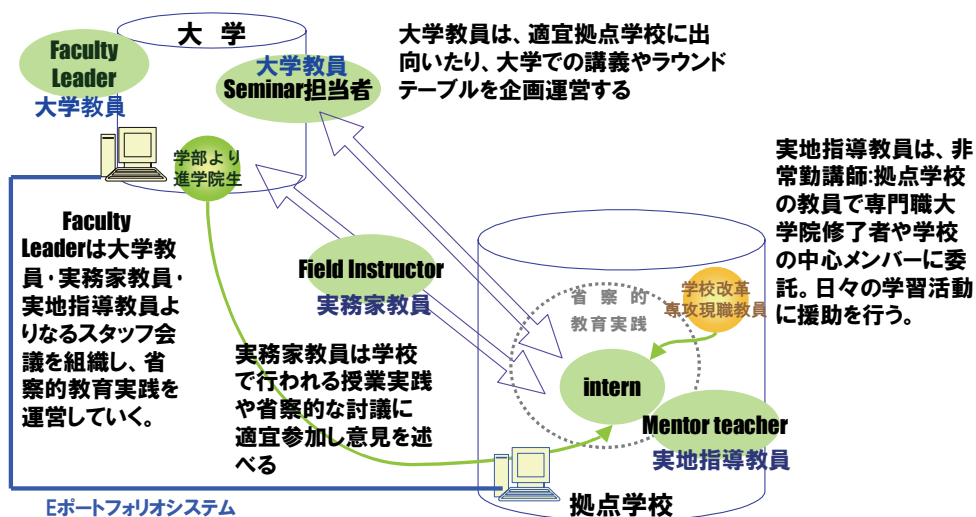


基本的カリキュラムの構成（学校改革実践研究の場合）：

省察的実践科目／教育実践研究の理論／学校改革の理論

### 専門職大学院のカリキュラムの特徴3

#### 拠点学校を中心とした大学院 スタッフの役割



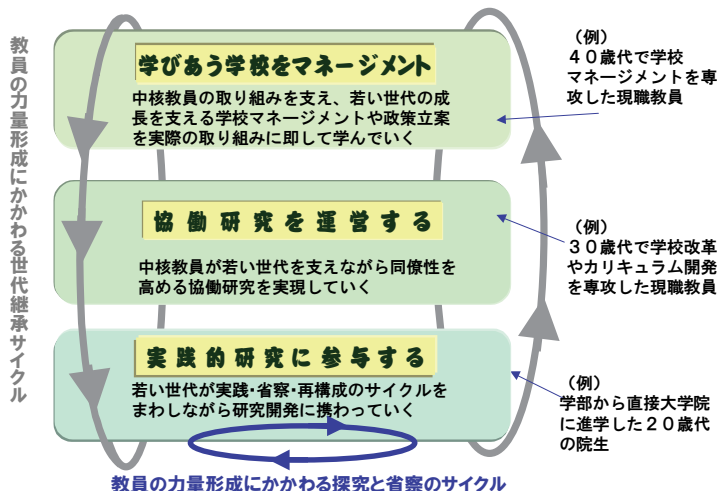
- ① 拠点学校教員で専門職大学院修了者を実務家教員に
- ② 拠点学校での学部からの進学院生のインターンシップの指導

### 3. 教師自身の力量形成に関わる世代継承サイクルと関わらせて

- ① 若い世代の正統的周辺参加
- ② 中堅教員の授業づくり・学校づくりの協働実践
- ③ 管理職世代の、若い世代の成長を支え学校改革の協働的な取組のマネジメント

## 3. 教員の力量形成にかかわる世代継承サイクルを構築する

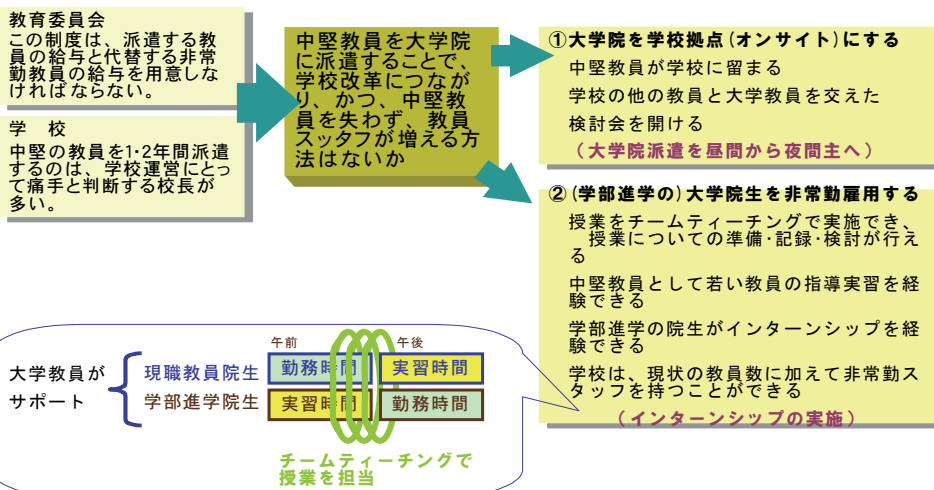
各世代が求められる役割、この実行を可能にするシステムの構築



### 4. 大学院現職派遣制度を利用した時間的・経済的コスト問題への対応

## 専門職大学院のカリキュラムの特徴1

現行の大学院現職教員派遣制度を活用した  
協同的・経済的・世代継承的・合理的カリキュラム



- ① 学校拠点によって学校に留まりながらの大学院での研究
- ② 現職院生と学部進学院生のインターンシップとのチームティーチング

# 学校指導者（スクールリーダー）養成プログラムの構想<sup>(1)</sup>

加治佐 哲也（兵庫教育大学）

## 1. 専門職大学院における学校指導者養成プログラムの構想

わが国においても、教育行政と学校経営の改革の進行によって学校指導者の役割の重要性が改めて認識され、そうした役割を遂行できる人材を養成することは緊急の課題となっている。

学校という組織の運営にとって学校指導者の果たす役割はきわめて大きい。しかも、学校経営改革の進行によってその役割はさらに重みを増している。ここでいう学校経営改革とは、中教審答申「今後の地方教育行政の在り方について」（1999年9月）以降推進されてきている「自主的・自律的な学校経営」と「開かれた学校」を目指す改革である。

すなわち、国による規制の緩和と教育委員会からの権限委譲によって、教育課程、人事、予算等に関する学校の裁量権が拡大され、学校経営の自律性が高まっている。地域に開かれた学校をつくるために、学校施設の開放や地域人材の学校教育活動への活用を盛んにするとともに、説明責任にもとづく学校情報の公開や、保護者と地域住民の要望等を学校経営に反映する仕組みである学校評議員制度および学校運営協議会の創設が促進されている。また、学校内部でも、各学校の子どもの実態に応じて少人数授業や同室複数指導など多様で弾力的な教育活動を展開するために、教職員個人や、学級・学年や教科などの部署が相互に連携協力する「開かれた関係づくり」が不可欠となっている。このような自律的學校経営と開かれた学校づくりによって、「特色ある学校づくり」は推進されてゆく。

校長をはじめとする学校のリーダーは、特色ある学校を目指して、このような自律的で学校内外に開かれた学校経営を創造し、推進しなければならないのであり、主体的で柔軟な学校改善者としての経営能力・力量やリーダーシップが彼らには必要となっている。

このように、学校指導者の役割はますます重要となっている。そうした役割は、これまでの、教育委員会の指示・命令のもとでの「中間管理職」的な学校運営の能力では遂行できない。それに代わる、自律した特色ある学校経営活動を創造・展開できる高度の能力や専門性が必要であり、学校指導者は高度専門職といえることができる。

しかしながら、わが国では、学校指導者は高度専門職になろうとしているにもかかわらず、その資格・免許が制度化されていないのみならず、意識的・計画的に養成されることも行われてこなかった。教職や教育行政職を長期間経験した者が、それぞれの学校指導者に必要な専門性やリーダーシップを育成するための教育や訓練を、継続的・計画的に受けることなく指導者に就任するという、いわば慣行が続いてきた。

これからの学校指導者は教職や教育行政職の単なる延長線上にあるのではない。学校指導者としての高度の専門的力量形成を長期の教職ないし教育行政職経験のみに依存することには明らかに無理がある。学校指導者としての力量をトータルにまた確実に育成するためには、それを計画的・継続的に育成するための仕組み・制度を創設することが必要になる。

そうした力量形成は、高度専門職養成に特化した大学院である専門職大学院において行うことこそがふさわしい。以下は、専門職大学院における学校指導者養成プログラムを構

想する一つの試みである。それは、①養成されるべき指導者像、②カリキュラム・指導方法、③入学生の選考方法、および④運営体制から構成される。

## 2. 養成されるべき学校指導者像

学校指導者には、自主的・自律的な学校経営の下で、特色ある学校づくり、魅力ある学校づくりを推進できる力量が必要である。本プログラムでは、学校指導者に、次のような能力・力量を育成することが目指される。

### ①学校の教育・学習活動の改善能力（教育的リーダーシップ）

教育的リーダーシップとは、学校を、児童生徒と教職員の学びが何よりも尊重される文化をもつ「学習社会」とすることのできるリーダーの能力である<sup>(2)</sup>。学校を学習社会にするためには、まずもってリーダーそのものが常に学習している姿勢を示すことが必要である。

学校の活動の中核はいうまでもなく、教育・学習活動である。学校のリーダーには、教育・学習活動の創造・開発、実施、そして評価を組織的に主導する役割と能力が求められる。学校は教育組織であり、教育組織のリーダーには教育に精通し、教育活動の改善を組織的に主導する能力が欠かせない。なかでも教育課程経営と生徒指導経営を推進する力量が重要である。

学校の組織的能力を高めるためには、教職員の職能開発と成長を図ることが必要である。教職員の職能開発・成長を促す力量も教育的リーダーシップであり、リーダーにはそのために、たとえば校内研修を経営する力量が求められる。

### ②学校のビジョン・目標の創造と共有化の能力

自主性・自律性を有する組織には、その組織に固有のビジョンが不可欠である。ビジョンを創造するのはリーダーである。こうした組織のリーダーにとって、ビジョン創造はもっとも重要な役割であり、もっとも基本的な能力ということができる。自律的学校経営を担う校長は、自らが中心となって、教育組織としての学校のビジョンを創造する能力を備えていなければならない。

ビジョンにはミッション（社会的意義）が伴っていなければならない。また、ビジョンは抽象的なレベルにとどまるものでは意味がなく、中期、短期や年間の目標として表現され、さらに学校の各部署の目標として具現化されうるものでなければならない。こうしたビジョンの創造能力は総合的な能力であり、その能力を獲得するためには、教育行政・学校経営の特性、教育に関する国とその地方の政策や改革の動向、その学校の地域の特性、そしてその学校の特性、実態などについて理解していることはもちろんのこと、幅広い教養や教育哲学も欠かせない。

ビジョンと目標は創造されるのみでは無意味であり、教職員に理解されて浸透していかなければならない。保護者や地域の人々にも理解されることが望ましい。ビジョン・目標が教職員に共有されることによって、ビジョンと目標の達成に向けての協働がリーダーと教職員間に生まれる。ビジョン・目標への保護者・地域の理解は、学校への支持



と支援につながる。リーダーには、そのためのコミュニケーション能力が必要である。

### ③合理的組織運営能力

あらゆる組織体は日常的に、それぞれの目的達成に向けて、安全に生産的に運営されなければならない。学校も一つの組織体であり、そのリーダーである校長は、学校組織の特性を理解して、児童生徒や教職員の安全を確保し、学校組織を効率的に機能させる力量、いわゆる学校のマネジメント能力を身につけている必要がある。学校マネジメント能力を支える基本的能力が教育法規の知識と応用能力である。

教職員や施設設備などの管理能力も必要であるが、自律的学校経営においては、特色ある学校づくりに向けた予算編成・執行（学校財務）能力、結果責任を明らかにするための学校自己評価能力、そして生徒指導、学校事故、情報などにかかわる危機管理能力がとりわけ重要である。

### ④保護者・地域社会との連携構築能力

自主的・自律的な学校は開かれた学校でもある。学校は保護者と地域住民の理解と協力・支援を得た教育活動を展開しなければならない。経営責任を明らかにするために、保護者と地域住民に対する説明責任も学校には要求されている。自律的学校経営を推進する校長には、外部の学校関係者(stakeholders)である父母、地域住民との協力関係を築く力量が不可欠である。

保護者・地域社会と学校との連携関係の構築に関して、校長にはとくに、学校と地域の教育・学習活動において協働をつくる能力、および学校評議員制度を効果的に運用する力量が求められている。

## 3. 入学生の選考方法

### (1) 入学生の資格

学校指導者養成を目的とする大学院への入学生の資格を定めるに際して、まず検討されるべきは、教員や指導主事など「教育に関する職」の経験者に限るのか、あるいは、それに加えて他分野出身の人々も認めるのか、ということである。

本プログラムでも前述のように、教育的リーダーシップは学校指導者の習得すべき力量として最重視されているので、受験資格は教職経験者のみに認められるべきであろう。しかし、わが国では二つの現実的理由から教職経験者のみに限定されるべきではないと考える。一つは、わが国では、校長職資格の規制緩和により教員免許と教職経験を有しない者でも校長登用が可能となり、いわゆる民間人校長が各地で出現している。民間人校長が成功するには、いくつかの失敗経験を経て、長期の研修が必要と認識されるようになってきており、大学院がそうした研修を引き受ける場として期待されることである。もう一つは、専門職大学院は高度専門職の養成に特化した大学院ではあるが、法科大学院がそうであるように、それぞれの高度専門職の充員源はその専門分野に特定されず、他分野からの人材も幅広く受け入れることをその創設の趣旨の一つとしていることである。実際にも、学校教育分野の専門職大学院の在り方を議論した兵庫教育大学の創立25周年シンポジウムでは、

学校教育分野以外の出身者の入学を認めるべきとの意見が少なからずみられた。いうまでもなく、教職経験を有しない者の入学を認める以上、彼らには、教育的リーダーシップにかかわる基礎的内容を提供するなど特別の配慮が払われなければならない。

ただし、指導的立場に立つ人材の養成であるので、学部卒業直後の職業従事経験を有しない人々は、たとえ教育系学部の卒業者であっても、認められない。

入学者の資格に関するもう一つの検討課題は、これから学校指導者に就くことを志望する者のみを対象とするのか、それともすでに校長職にある現職者も含めるのかということである。わが国では、現職校長は体系的な養成教育を受けてきていないので、志望者に対するものと同じ養成教育を現職者に提供すれば、それは形式的には「研修」であるが、事実上の養成教育となる。とすれば、少なくとも当分の間は、初任者を中心とした現職校長の入学もあってよいと考えられる。

以上の検討から、本プログラムの入学資格は次のように定められる。

- ①学校教育法施行規則第8条の「教育に関する職」の経験者
- ②教員免許・教職経験のない民間企業等の出身者

こうした入学資格から主たる入学者として想定されるのは、次の人々である。

- ①校長、教頭およびその志望者、中堅層以上の教員
- ②指導主事、管理主事等の教育委員会の専門職員

## (2) 入学定員

入学定員を決める要因は、教育効果と運営コストである。本構想では、教育効果の観点からのみ検討することにする。学校指導者の養成教育では、専門職大学院の要件とする実践的教育方法がとられなければならない。それは必然的に少人数の入学定員となる。また、インターンシップも行わなければならないが、そのサイト（実習地）の設定やサイト訪問指導を効果的に行う観点からも、入学者を多くすることはできない。

また、本プログラムは、コーホートを採用する。コーホートを構成する最適人数は15～25名である。多すぎる人数はいうまでもなく弊害が多いが、逆に少なければ効果が上がるということでもない。そこで、本プログラムの入学定員は20名とする。

## (3) 入学者の選考方法

入学者の選考基準であるが、重視されるのは、学校指導者として優れたリーダーシップを発揮する潜在能力である。他の能力として、教育と学習についての理解、同僚間の協働能力、権限の分担・委譲の理解、効果的なコミュニケーション能力、学校－地域社会の関係の理解も重視される。加えて、大学院において学校指導者に必要な専門的知識を獲得するに足る学力のチェックも、選考の基本的基準として忘れられてはならない。これはとくに、学校関係者からの推薦状を得られない、教職歴をもたない受験者に対して行われるべきである。

このような能力の有無や程度を検証するために、次の選考方法がとられる。それは受験者の受験時の職種によって異なる。

現職の教職員（「教育に関する職」にある者）の場合

- ①教育委員会、校長、同僚からの推薦書
- ②学習・研修（研究）歴とリーダー的経験のレポート
- ③本人の目指す学校指導者像に関する小論文（入学理由書）
- ④推薦書、レポート、小論文を資料とする面接試験

その他の場合

- ①専門的知識・スキルを獲得するに足る学力の検査
- ②学習・研修（研究）歴とリーダー的経験のレポート
- ③本人の目指す学校指導者像に関する小論文（入学理由書）
- ④レポート、小論文を資料とする面接試験

受験者が教育委員会からの派遣である場合、大学院と教育委員会は選考において連携すべきである。教育委員会による学校指導者養成大学院への教職員の派遣は、大学院修了後、学校指導者の職に登用することを、あるいはその職の候補者とするを前提に行われるものでなければならない。そうであれば、その地方と学校の特殊事情等から求められる学校指導者の特性を選考に反映させる必要があり、そのために教育委員会が選考過程に参加することが不可欠となる。一方、大学院側にとっても、派遣される学生の選考を派遣元の教育委員会側に完全に委ねてしまうのではなく、そのプログラムの求める適材と入学者の質を確保するために、積極的に関与すべきである。

すなわち、両者がかかわらなくてはならないが、本プログラムでは、その方法として次のいずれかがとられる。

- ①教育委員会が選考し、推薦した者の中から、教育委員会が予定する派遣人数を大学院が選抜。
- ②教育委員会における選考過程に大学院が参加。たとえば、大学院関係者が教育委員会による面接試験に加わる。これを通過した者は合格者となる。

なお、選考の客観性、信頼性、公平性を高める目的で、大学院における選考過程に、たとえば面接試験に教育委員会関係者や現職の校長（修了生を含む）を参加させることも試みられる。

#### 4. カリキュラム・指導方法

##### (1) 修業年限と修了要件単位数

2年の修業期間と30単位の修得を修了要件とする。次に示すように、2年目はインターンシップとそのセミナー、および学校経営改善計画の作成が専らとなるので、最初の1年間は大学院において受講し、2年目は学校等における勤務と並行してこれらを行う方法も、学生の事情に応じて柔軟に取り入れる。

## (2) 取得資格

- ① 学校経営修士（専門職学位）
- ② 専修免許状

## (3) カリキュラム

### 1) 授業科目の構成

従来の教育系の大学院修士課程のように教育学や心理学の学問体系ないし研究分野からカリキュラムの構造を導き、授業科目を構成するのではなく、実際の学校指導者の職務内容や直面する課題（performances）、およびそれらを遂行・解決するのに必要な知識やスキル（competencies）から、教育内容と授業科目は作成される。

学校経営・教育行政基礎科目群、学校指導者専門科目群、および学校経営実地科目群の3分野の科目群から構成される。カリキュラムの構造性を担保するために、すべての科目が学生全員に必修であり、学生の選択する科目は設けられない。

すべての科目はメンバーの固定されたコーホートを単位に実施されるので、必要に応じて、科目は統合されたり、モジュール形式で行われる。

#### a 学校経営・教育行政基礎科目群

学校指導者の職務遂行に必要な基礎的な知識とスキルの習得をめざすものであり、1年時に用意される。すべて2単位、計10単位。

- 科目例：学校経営・教育行政調査研究法（フィールドワークと統計）  
学校組織・リーダーシップ  
教育行財政・法制  
現代教育改革  
教育情報処理

#### b 学校指導者専門科目群

学校指導者の職務活動のとりわけ重要な領域を扱い、専門知識とスキルをより深化させることをねらいとする。すべて2単位、計14単位。

- 科目例：学校ビジョン・目標構築  
学校組織マネジメント・学校自己評価  
教育課程経営（カリキュラム・マネジメント）  
教職員職能開発（スタッフ・ディベロップメント）  
学校財務  
開かれた学校づくり  
学校危機管理

#### c 学校経営実地科目群

両科目群で習得した専門知識とスキルを実際に活用する実践・実習を行って、それらの統合と深化をねらいとする。並行してセミナー（演習）が設けられ、体験の内省・深化と共有化が図られる。2年時に実施される。両方で6単位。

科目例：学校経営インターンシップ  
学校経営インターンシップ・セミナー

## 2) ポートフォリオと学校経営改善計画

修了要件として、修士論文ではなく、すべての学習成果を集大成したポートフォリオと、学校経営ビジョンを含んだ学校経営改善計画の作成を義務づける。

## (4) 指導方法

すべての授業科目は講義と演習を含む（学校経営実地科目を除く）。すべての授業科目において、大学教員と実務家教員が協働して計画・実施・評価し、少人数のコーホートにおいて事例研究、双方向的・多方向的なディスカッション、プレゼンテーション、ブレインストーミング、シミュレーション、ロール・プレイングなどの実践的な指導方法が用いられる。

## (5) コーホート

本プログラムでは、すべての学習活動（インターンシップを除く）は原則として、同期の入学生のみから構成される、20人程度のコーホートを単位として実施される。なお、わが国の条件の下でのコーホートの功罪や最適人数を研究する必要があり、それをもとにして運用等の工夫がなされてゆくべきである。

## (6) インターンシップ

本プログラムの「学校経営インターンシップ」は、教育委員会や学校の協力を得て2年時の1年間実施される。可能な限り、複数・異種のサイト（実習地）で行う。

サイトは、学生（インターン）の就学状況に応じた方法で設定される。教育委員会からの派遣学生の場合、派遣元の教育委員会にサイトの提供を依頼する。派遣でない教職員については、現任校で実施することがもっとも現実的である。この場合、受験に際して、現任校でインターンシップをもてる旨の確約を得ておく必要がある。

実務家教員（スーパーバイザー）が採用され、インターンシップに関する学生の指導やサイト訪問指導などを他の大学教員と協力して行う。サイトの校長等に指導教員（メンター）を依頼する。

いずれにしろ、学校指導者を養成するためのインターンシップはわが国ではこれまでに経験がなく、教育委員会や校長等のインターンシップについて実感が乏しく、受け入れの条件整備もなされていない（図2-7-3）ことから、教育委員会や校長会等との十分な協議が欠かせない。とくに、インターンの活動内容、法的職務権限、教職経験をもたない学生のサイトの準備などについて、合意と共通理解が図られる必要がある<sup>(3)</sup>。

## 5. 運営体制

学校指導者養成大学院のプログラムは、組織全体の取り組みとして、目的を共有したスタッフによって協働的に運営される。そのために、次のような運営体制がつくられる。

#### (1) プログラム・ディレクター

学校指導者養成プログラム運営のスペシャリストとして専任のディレクター（ないしコーディネーター）を置く。校長、教育長等の、あるいは大学経営の経歴をもつ者から採用する。

ディレクターの役割は、プログラム運営にかかわるすべての業務を統括し、スタッフへの指導と連絡調整を行うことによって、プログラム運営の協働化を図ることである。具体的にはその役割は、学生の選考基準案の作成、カリキュラム開発の推進、連携する教育委員会等との連絡調整、教員間の連絡調整、すべての会議の主宰、授業担当、インターンシップに関する連絡調整、修了生のネットワークづくり、担当教員のFD（研修）の企画・実施など、プログラム運営の全般に及ぶ。

#### (2) 教員

##### 1) アカデミック・アドバイザー

授業と学生指導を担当する。1人が数人の学生を担当し、学生の個別課題に則した指導を行うとともに、学校経営改善計画の作成を指導する。

##### 2) スーパーバイザー

学校経営インターンシップおよびセミナーを担当する。インターンシップに関する学生の指導、インターンシップのサイトの設定、インターンシップ活動計画の作成、サイト訪問指導などを中心的に企画し、実施する。インターンシップに関して、アカデミック・アドバイザーへの指導と連絡調整も行う。

##### 3) 教員の採用形態

アカデミック・アドバイザーは従来型の大学教員であり、スーパーバイザーは実務家教員である。スーパーバイザーは複数配置であり、専任教員と客員教員（非常勤）で採用する。また、個々の授業で短時間活用する実務家教員を多数採用する。

#### (3) 企画・運営・評価委員会

プログラム・ディレクターが主宰し、アカデミック・アドバイザーとスーパーバイザーの代表から構成される。カリキュラムの編成・実施・評価、コーホートの運営など学生指導、教育委員会等との外部関係などを審議する。また、スタッフのFDと、プログラム評価を企画・実施する。

#### (4) 連携推進委員会

外部機関との常設の連携組織である。教育委員会、校長会等の関係機関の代表者、プログラム・ディレクター、アカデミック・アドバイザーとスーパーバイザーの代表者、修了生代表者から組織される。カリキュラムの開発、入学者の選考方法、入学生への支援方法（授業料と給与の補助、勤務時間の柔軟化、インターンシップ中の休業など）、インターンシップの現地と指導教員の手配、本プログラム運営に関する意見聴取・外部評価などが

協議される<sup>(4)</sup>。

#### (5) 修了生ネットワーク

プログラム・ディレクターが中心となって、修了生のネットワークを構築し運営する。ネットワークの機能として、修了生の就職斡旋、インターンシップ・サイトの手配、入学者と実務家教員の確保、修了後の修了生相互の情報交換と支援などが期待される。また、修了生の評判や学校現場等の実情とニーズを把握するため、ネットワークを通じてこれらの情報が収集される。

#### 注

(1) 本構想は、加治佐哲也『アメリカの学校指導者養成プログラム』多賀出版、2005年、の「第11章 わが国における学校指導者養成プログラムの構想」に修正を加えたものである。

(2) 「教育的リーダーシップ」(instructional leadership)は、効果的学校の校長の備えている特性として1980年代以降注目されている概念である。その意味は多義的で変遷しているが、現在では、おおよそ次のような意味で使われているとよい。

「学校を学習社会(learning community)として創造するリーダーの能力・力量。それには、①児童生徒の学力向上を図るカリキュラムと指導方法を組織的につくる能力、②教職員の職能向上・開発を図る能力、③児童生徒の学びと教職員の学びが尊重される学校文化をつくる能力、が含まれる。」

(3) このような構想の専門職大学院の設置に向けての準備および実績づくりの段階として、兵庫教育大学大学院の学校教育研究科・学校教育専攻・教育経営コース(修士課程)は、平成17年度より「スクールリーダーコース」に改編され、実施されている。

スクールリーダーコースは、修士課程で行われるためカリキュラムなどは修士課程の枠組みの規制を受けるが、現行修士課程のなかで専門職大学的特色が出来るだけ追求された。カリキュラムは次のように大きく変わった。

① 共通科目 4 単位

② 総合科目 2 単位

③ 学校教育専攻共通専門科目 各 2 単位 計 4 単位

- ・ 学校経営・教育行政調査研究法(フィールドワークと統計)
- ・ 教育情報処理

④ 専門科目 各 2 単位計 14 単位(全科目必修、隔年開講)

- ・ 学校ヴィジョン・目標構築
- ・ 学校組織マネジメント・学校自己評価
- ・ 教育行財政・法制・学校財務
- ・ 教育課程経営(カリキュラム・マネジメント)
- ・ 教職員職能開発(スタッフ・ディベロップメント)
- ・ 開かれた学校づくり
- ・ 学校危機管理

## ⑤課題研究 8単位

学校経営インターンシップ・セミナー（学校経営フィールドワーク・セミナー）

## ⑥ポートフォリオ、学校経営（教育行政）改善計画

修了要件として、修士論文に替えて、すべての学習成果を集大成したポートフォリオ（学校ビジョンを含んだ学校経営改善計画、ないし教育施策構想を含んだ教育行政改善計画を含む）の作成を必須とする。

専門科目と課題研究においては、事例研究、フィールドワークや、プレゼンテーション、ディスカッションなどを多用した実践的・臨床的で双方向な授業が行われる。

入学定員は、昼間10名程度を予定している。実際の入学者は、兵庫県から県立学校教頭名簿登載者5人、鳥取県から3人、奈良県、岡山県、福岡県、鹿児島県から各1人の計12人であった。

入学者は、都道府県等からの派遣等による現職の教職員の他に、教員免許・教職経験のない民間企業等の出身者も広く受け入れる。想定される主たる入学者は、校長、教頭およびその候補者、中堅層以上の教員や、指導主事、管理主事等の教育委員会の専門職員およびその候補者などである。

入学者の選考方法は、現職の教職員（「教育に関する職」にある者）の場合、学校指導者としての資質や意欲をみる面接を実施する。その他の場合は、学校指導者としての専門的知識・スキルを獲得するに足る学力の検査も併せて行う。

実際の入学者は、すべて現職教員であり、兵庫県から県立学校教頭名簿登載者5人、鳥取県から3人、奈良県、岡山県、福岡県、鹿児島県から各1人の計12人であった。

なお、実践的・臨床的授業を中心的に担う実務家を専任教員として、教育委員会や学校等の現職の指導層から採用する。実務家教員には本コースのコーディネータとしての役割も期待している。また、教育委員会等の協力を得て、短期的にも、現職の校長や教育委員会の専門職員を「客員教授」や「教育実践研究協力員」として臨機応変に授業に活用する。(4)兵庫教育大学では、次のような、現職教員研修に関する連携組織を立ち上げ、学校指導者養成を意図した研修を含む研修事業を実施している。この事例は、こうした連携にも、教育委員会は大学院側からの働きかけがあれば、参加する用意があることを示している。この取り組みが、専門職大学院の養成プログラムにおける連携の構築につながることを期待されている。

平成15年5月に、兵庫教育大学関係者と、兵庫県教育委員会、神戸市教育委員会、姫路市教育委員会、私立学校団体、兵庫県教職員組合等の幹部職員・研修関係専門職員等を委員とする「現職教員研修支援（加治佐哲也『アメリカの学校指導者養成プログラム』多賀出版、2005年、の第11章に修正を加えてプログラム開発に関する調査研究会」と「同専門委員会」を立ち上げて、兵庫教育大学の引き受けるべき現職教員研修の在り方について調査研究してきた。

その主要成果の一つとして平成16年度から、教育経営コースが兵庫県教育委員会と連携して、神戸市立学校を除く、兵庫県内公立の小学校、中学校、高等学校、盲・聾・養護学校のすべての新任教頭（県立高校は名簿登載者を含む）と新任指導主事を対象とした「学校管理職・教育行政職特別研修」を兵庫教育大学において実施している。それは10日間に及ぶものであり、プログラム内容や実施方法は、教育経営コース教員と県教委の研修・人



事関係の専門職員が協議して作成した。1日は5コマ（1コマ90分）から構成され、講義のみでなく、演習が多く行われる。演習はコーホートの形態で行われる。各日の研修テーマは次のようになっている。

第1日：教育行政・学校経営改革の動向

第2日：学校経営と危機管理

第3日：組織マネジメントの理解と実習

第4日：特色ある教育施策と学校ビジョンの創造

第5日：特色ある学校づくりと教育課程経営

第6日：開かれた学校づくり

第7日：教育法規の理解と応用

第8日：教職員の職能開発、自律的学校経営における学校財務、道徳教育と人権教育

第9日：心のケア・教職員のメンタルヘルス

第10日：学校改善と学校自己評価システム

また、神戸市立総合教育センターで実施される神戸市立学校の新任・2年次等の校長および教頭研修事業においても、平成16年度より、神戸市教育委員会と連携・協力してそのいくつかを開発・実施することになっている。

こうした連携研修事業は、新任ないし2年次の管理職を対象としたものであり、事実上の養成教育といえる。ここで得られた成果や課題は、大学院における養成プログラムの精製に生かされる。また、協働してのプログラム開発・実施を通じて、連携関係を確かなものにするとともに、とりわけ大学側教員の養成プログラムにおける教育実践力量の向上を図るFDの機会ともなっている。

## 教員養成専門職大学院の構想

福岡教育大学 高梨 芳郎

### 1. 教員養成専門職大学院についての考え方

教員養成専門職大学院について基本的な考え方を整理すれば、次のようになる。これらのそれぞれの項目について、具体的に案を設計していく必要がある。

#### 教員養成専門職大学院についての考え方

- (1) Supply-Side から Demand-Side へ教師教育の視点を転換する。
  - ・児童・生徒、保護者、行政、社会からの要求に応えられる教師教育を行う。
  - ・大学院カリキュラム、指導法について「受益者」の視点から改善する。
  - ・「受益者」からの「評価」を生かす教師教育をめざす。
- (2) 「養成・採用・研修」の長期的なサイクルで教師教育を行う。
  - ・養成・採用・研修を全体的を扱う教師教育システムを構築する。
  - ・現職教員の研修の場としても機能させる。
  - ・免許更新時に大学院等での研修を義務づける。
- (3) 学校現場での現代的課題を解決できる教師を育成する。
  - ・教師にとって解決すべき現代的課題は何かを明示する。
  - ・学校管理、マネジメント、カリキュラム開発、カウンセラーなどの特定の専門技能と児童・生徒への心の教育や教材開発や評価など共通の基礎的能力に関わる内容をどのように大学院で指導するかを検討しておく。
  - ・行政、保護者の要求など社会での問題を実際的に考え、具体的な場で実行できる能力を事例研究を通して育成する。
- (4) 高度な専門性に裏打ちされた実践力を育成する。
  - ・教職の「専門性」とは何かを明示的にすることが前提になる。
  - ・実践力に結びつく新しい「教科」指導を行う。
  - ・実践力を育成する場として、半年から1年間の教育実習を実施する。
  - ・実務家教員と大学教員の大学院での協同授業が望まれる。
- (5) 自律的で反省的な思考が可能な教師を育成する。
  - ・「自ら学び自ら考える」児童・生徒を育成するには教師自身の自律性が必要である。
  - ・変化の多い学校現場や社会環境のなかで、自ら指導を省みて、評価・計画・実践を工夫する教師を育成する。
- (6) 既存の大学院や学部との役割分担を明確化し、特色ある教育を行う。
  - ・学部、既存の修士課程、博士課程の教育目標・内容との関係、教員の必置数、専門職大学院の設置基準との関係を明確化する。
  - ・既存の大学院での「研究」を有効に行う。
  - ・教員免許の開放性を維持しつつ、専門職大学院を設置する意義を再考する。
- (7) 修了者が活躍できる教育の場を具体的に整備する。

- ・校内研究の指導者、カリキュラム開発の担当者、評価の専門家など大学院修了者の活躍の場を提供する。
- ・修了者が教育行政にも関与し、教員の採用・研修にも関わるができるように教育を行う。

## 2. 教員養成専門職大学院の目的と特質

表1は教員養成専門職大学院について、これまでに知られていることについて整理したものである。開設計画の項目では平成19年4月が最も早い開設時期であるとしているが、早くとも平成20年4月になるのではないかと。また、設置方法については、これ以外にも可能性があることを理解いただきたい。

表1 教員養成の専門職大学院の目的と特質

目的	高度な専門性と実践的な指導力の育成。 Demand-Sideからの教員養成。		
修業年限	2年が基本（法科大学院は3年）。		
単位数	30単位以上		
教育方法	少人数教育、事例研究、現地調査。双方向的授業。 研究指導、論文審査は要しない。（半年～1年の教育実習）。		
教員	3割（以上）の実務家教員（5年以上の実務経験と高度な能力） （2/3は年間6単位以上担当のみなし専任教員も可）。 学部との兼任は不可。経過措置はあるが1.5倍の教員数。		
評価	第三者評価を義務づける（5年ごと）。		
開設計画	17年秋に中教審答申。18年4月頃までに法改正。 18年6月受付。19年4月に最も早く開設。		
設置形態	単独・連合（既存の大学院と専門職大学院の住み分けは今後の課題）		
設置方法 （可能性）	学部	既存の大学院	専門職大学院
	① 現状維持	廃止	設置
	② 現状維持	一部存続	設置（一部）
	③ 縮小	現状維持	設置
	④ 縮小	廃止	設置
	⑤ 廃止	廃止	設置
開放制	維持		
修了者の 処遇	活躍できる場（教員研修会、校内研究での指導者など）を提供。		

（注：設置方法は例である。この他に学部定員を拡大する場合なども考えられる。）

## 3. 教員養成専門職大学院の共通科目とコース内容

表2は共通科目とコースについての構想である。教育の現代的課題に答えられるような共通科目を設定をしている。4つのコースともこの共通科目を履修することになる。

表2 共通科目とコースの内容・指導目標

共通科目とコース	内容と指導目標
<b>(共通科目)</b> カウンセリング コミュニケーション指導 教職指導 学び方指導法 情報機器活用法 カリキュラム作成法 実践評価法 実践研究法 学級管理 学校管理 危機管理	子どものこころを理解し、対話ができるようにする。 生徒・保護者などとの対話と表現力の指導を行う。 法規・サービスについて学び、教師としての在り方を学ぶ。 子どもの学び方を知り、わかる指導ができるようにする 使用モラルも含めて、学校での機器の活用法を学ぶ。 特色ある学校カリキュラムを作れるようにする。 絶対評価、習熟度などの評価法について実践的に学ぶ。 実践研究の方法を学び、校内研修や自己研修に役立てる クラスの子どもたちをまとめて、指導ができるようにする。 学校行事も含めて学校の運営や管理について学ぶ。 学校の安全と危機管理について学ぶ。
<b>(コース)</b> 学校指導職 臨床心理 学習支援 実践教科指導	学校管理職・指導主事などを目指すコース。 心の指導ができるようにするコース。 カリキュラム、評価などを専門にするコース。 実践的な指導力の養成を行うコース。

#### 4. 具体的検討事項

教員養成専門職大学院を設置する場合、具体的には、表3のような項目について検討する必要がある。特に、教員配置に関わる学部、既存の大学院の定員見直しについて具体的に試算する必要がある。

表3 教員養成専門職大学院の検討事項

入学者	①現職・初任者、②学部卒（教員免許有）、③学部卒（教員免許無）
定員	学部や他コースとの関係も考慮して設定
選抜方法	①：学校・教育委員会からの推薦など、②③：選抜試験
目的	①：研修・再教育、①②③：養成（実践的能力、専門技能）
修業年限	研修と専門技能の養成：1年～2年、養成：2年～3年（3年：③）
実施形態	研修：集中講義、公開講座、授業など 養成：授業、実習など
コース	実践教科指導コース（指導力養成）；学校指導者コース、臨床心理コース、学習支援コース（特定分野の専門技能養成）
指導方法	少人数の双方向授業、実習、演習、e-learning、遠隔学習
単位互換	放送大学、他大学、外国の大学院などとの互換
実習	修士論文はなく、半年～1年間の教育実習など
教員	学部との併任不可。みなし教員も含めて、実務家教員の確保
施設整備	サテライト授業施設、現職教員センターの設置
検討課題	学部との関係、定員、規程

## 専門職大学院の計画

### －スクールリーダー育成のための大学院構想－

北神正行（岡山大学）

#### 1. スクールリーダー育成と専門職大学院の役割

スクールリーダー（校長・教頭）に、学校の維持・管理のための実務的能力が求められることはいうまでもない。教職員の服務監督、法規の運用、施設・設備の管理、教育課程の管理、事務・表簿の管理、児童生徒の健康・安全管理などの職務の遂行に関わる実務的能力である。また、学校内外の人間関係の調整や連携体制の構築、会議の効率的運営などの力量も必要である。さらに、学校づくりに関するビジョンや計画、資源（予算や人的資源）の獲得と活用、学校評価と説明責任、学校の危機管理などの職務遂行には、これまで以上に幅広く、かつ高度な職務能力が必要になってきているといえる。その背景には、公立学校への選択制の導入、経営責任の明確化、学校運営への住民参加など、これまでと異なる経営環境が作りだされていることがある。

こうした経営環境の変化の中で専門的な知識を活かして、質の高い経営を行うためには、学校を取り巻く環境変化を的確に捉える力量や高度な思考力が必要となる。中・長期的な視点で物事をとらえる力、多様な出来事に対処しうる柔軟性、課題を論理的に分析し説明できる能力などである。また、不確実性の高い中で学校を運営していくためには、高度な判断力や決断力が求められる。行政的な規制に依存するのではなく、自らの判断によって行動する責任能力であり、経営能力だといえる。

しかし、そうした力量を形成するシステムは現在のところ整備されていない。スクールリーダーの高度な学校経営力量を形成するには、学校や行政での経験あるいは行政研修を通じた力量形成だけでは不十分であり、大学院における専門的な養成システムの構築が不可欠だといえる。すなわち、スクールリーダーに限らず、経営に従事する人々には経営上の課題を明らかにするとともに、その問題に対して適切に判断し、実行していくことが求められており、そこには高い経営能力が必要とされている。そこでの経営能力とは、これまでの経営上の問題解決方法に関する知識や経営活動に必要な専門的知識に加え、経営問題への意思決定力や実行力といった力がその中核をなしているといえる。スクールリーダー育成のための専門職大学院には、この両面での役割が期待されることになる。

#### 2. スクールリーダー育成のための大学院構想

##### (1) 入学資格（対象者）

スクールリーダーという高度専門職人を養成する専門職大学院であることから、現行法での校長・教頭の資格基準に照らし、「教員免許を有し、5年以上の教育に関する職の経験を有すること」を入学資格とする。

##### (2) 修業年限

標準修業年限は2年とする。ただし、夜間大学院や遠隔教育を利用した通信制大学院など教育研究上の必要があると認められる場合には、2年を超えることができる。なお、既に教育系大学院で修士の学位を取得し、5年以上の教育に関する職の経験がある場合には、

既修得単位の認定を行うことによって1年以上2年未満での修了を認めることが検討されてよい。

### (3) 修了要件と学位

一定期間在学し、30単位以上を修得することを課程の修了要件とする。専門職大学院であることから、従来のような修士論文の作成と審査および試験の合格を求めることはしない。そのかわり、学校経営改善計画など、実際の経営課題に即した報告書の提出を義務づける。課程修了者には、学校経営修士（専門職）の学位を授与する。

### (4) 履修形態

現職派遣、大学院修学休業、勤務を続けながらの通学等、多様な履修形態が考えられることから、昼夜開講制とする。

### (5) 教育課程

#### ①基本的考え方

スクールリーダーに求められる高度なリーダーシップと実務能力を育成する観点から、学校経営の現代的な課題に即した、実践的な教育内容とする必要がある。また、求められる経営力を育成するためには、経営上の問題解決方法に関する知識や経営活動に必要な専門的知識に加え、経営問題への意思決定力や実行力といった力がその中核をなしていることから、講義に加え、事例研究、演習・実習を多く取り入れた教育課程とする。

#### ②授業科目

A. 学校経営に関する基礎科目：スクールリーダーの職務遂行に必要な基礎的な知識の修得を目的とする科目群。学校の組織と経営、教育法制、教育行財政、教育政策など。

B. 学校経営に関する実践科目：学校経営に関する実践課題を取り上げ、専門知識とスキルの深化を目的とする科目群。学校ビジョン構築、学校組織マネジメント、教育課程経営、教職員評価と職能開発、学校危機管理など。

C. 学校経営に関する応用・発展科目：自校における学校組織開発や経営戦略の構築に向けた実践的な学校経営力の形成を目的とする科目群。スクールリーダーシップ開発研究、学校経営戦略研究など。

#### ③教育方法

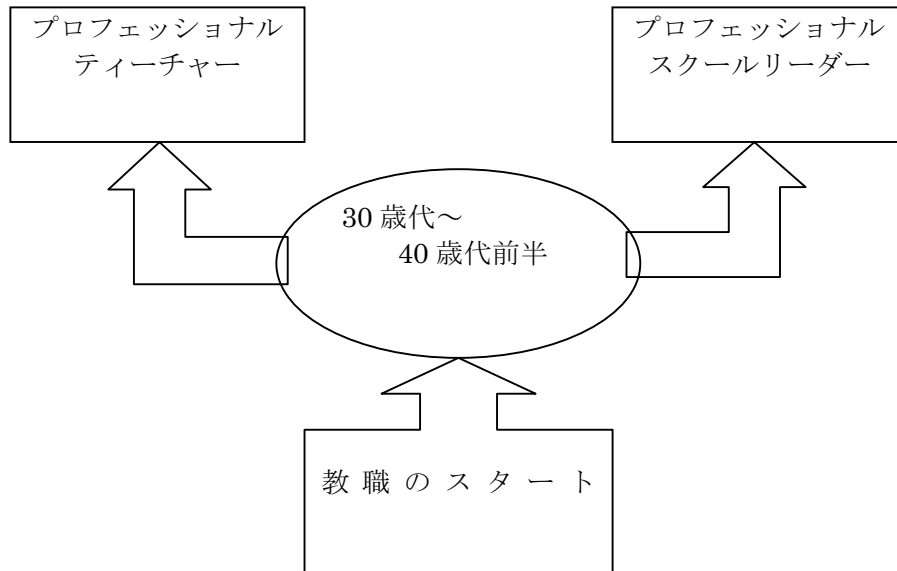
教育方法としてはケースメソッドを導入するとともに、集団としての多様な観点からの討議を通じた学習効果を図るために、コーホート（同期入学の同僚的學生集団）を単位とした授業運営を導入する。

### (6) 運営体制・教員組織

大学教員と実務家教員との協力・連携体制のもとでの運営を図る。実務家教員には、校長、指導主事、教育長等の現職者を任期制のもとで採用する。また、スクールリーダー育成のための大学院教育では事例研究と演習が中心となることから、学校との連携が極めて重要となる。具体的には、実践協力校（入学者の勤務先等）とタイアップした現場直結の方法の採用である。そのためのコーディネイトを担当するセクションが必要となる。ここでは、学校との調整や実習の指導、事例の収集、入学者の派遣や修了生のフォローアップのための教育委員会との連絡調整にあたる。

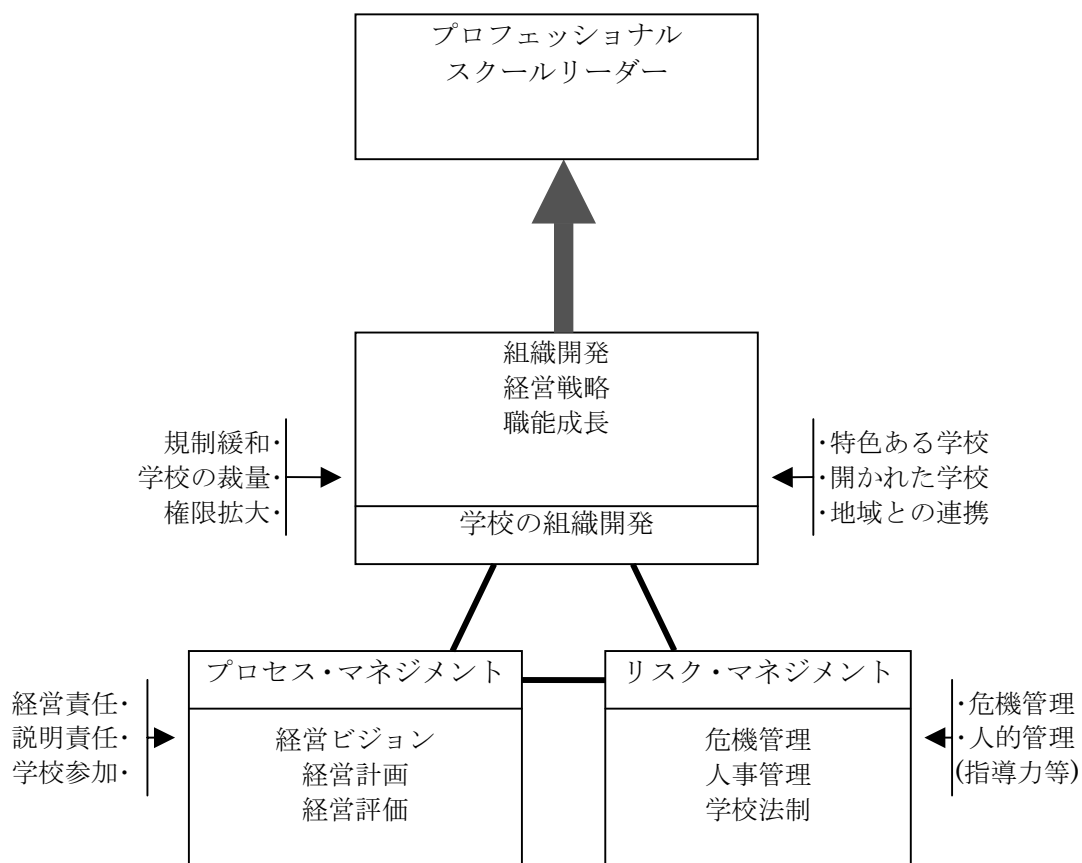
#### 4. スクールリーダー専門職大学院のイメージ図

##### (1) 教職の職能分化と専門職大学院



(出典：小島弘道編著『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂、2004年、400頁)

##### (2) 制度設計の一例（岡山大学大学院「教育組織マネジメント専攻」の概念図）



# 専門職大学院の構想

## 特化したコースに即したプログラム開発と 複数指導体制による教育実践研究システムの構築

三石初雄（東京学芸大学）

### 1 「特化」したコースによる専門職大学院

学士課程（学部）での教員養成については、「最小限必要な資質能力」（「採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」教育職員養成審議会第一次答申 1997.7）とされている。そこでは、教師に求められる一般的能力・資質を育成することとなる。それに対して、専門職大学院での教員養成は、「高度な専門職としての資質能力」とされ、「高度専門職業人養成に特化した実践的な教育を行うもの」とされるが、そのことをどのように考えるかが、まず1つの選択である。「高度な専門職として」という場合、その内容に関しては、単に教科指導や生徒指導を実践できるというのではなく、教育実践を新たに創る・開発する・創りかえるという開発的能力・資質が要請されてくることは必至であり、設置理由にあるような科学・技術・社会の急激な変化を反映した「多様化、複雑化、高度化、グローバル化等」を念頭においた構想が必要とされる。

そこで、この専門職大学院の目的でいう「特化した」の事例としては、まず教育マネジメント開発、学校教育カリキュラム研究開発、教育臨床開発の各コースをあげてみたい。それは、別稿で見たように今日の学校教育実践において期待されている能力・資質と考えられるからであり、本学においては、一定の検討経過を持っているからである。

### 2 入学予定者の学習履歴・経験に即したプログラム開発

ところで、専門職大学院で予定している入学生は、学士課程卒業者や既設の修士課程修了者とも異なった学習・経験履歴をもって入ってくる院生もいる。これまでの答申等を基に考えれば、専門職大学院への入学者は、大きくは次の3つのタイプに分けられるであろう。というのも、専門職大学院は、「特定の職業の実務に就いたり、職業資格を取得する者の養成」「既に職業に就いている者や資格を取得している者が、更に高度の専門的知識や実務能力を習得できる継続教育、再教育」（中央教育審議会答申 2002.8）を念頭において構想されているからである。つまり、専門職大学院大学院での「教育」は「特化した実践的な教育」を行うが、入学者への門戸は広くしている所に特徴がある。

- ①教育学部・教育関連の学部卒業生
- ②教育学部・教育関連の学部以外の卒業生（多様）
- ③教育学部卒業生（社会経験を持たない）

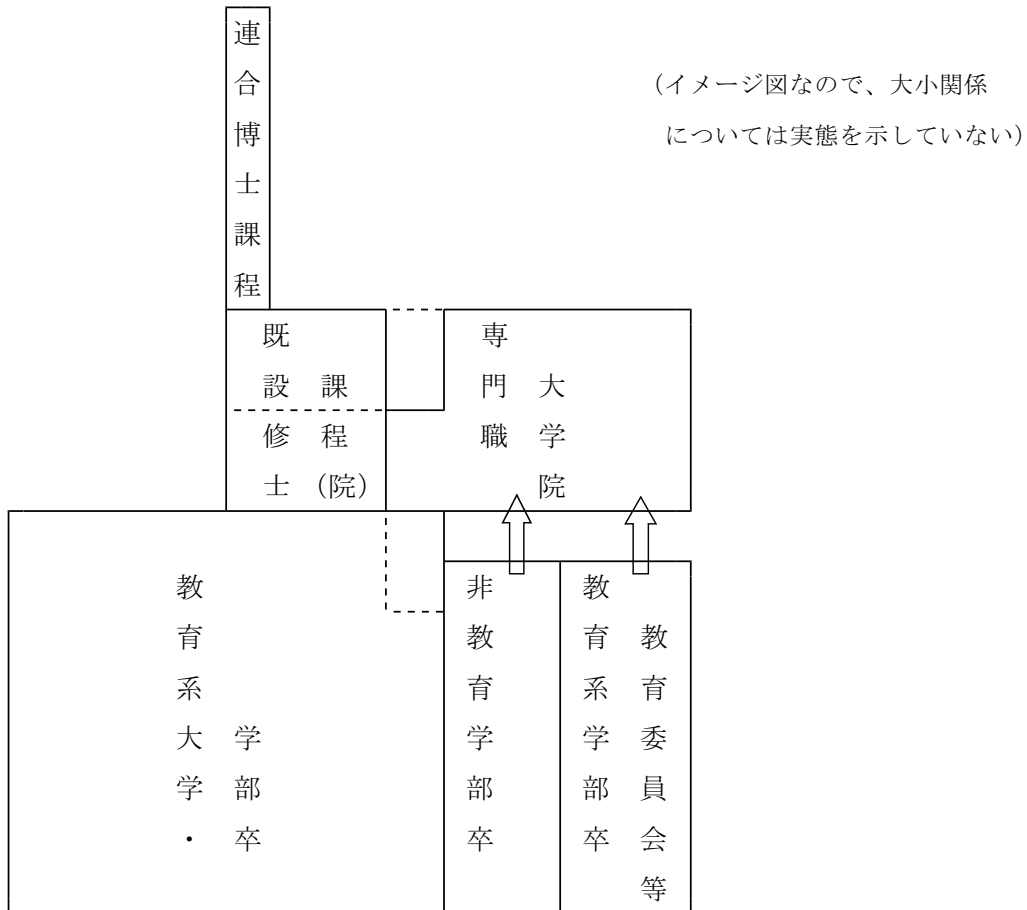
この中で、タイプ②の入学は、これまでの教員養成系大学院ではあまり事例が多くないと思われるが、その入学者の多くは教育関連科目の履修歴は少ないことが予想される。したがって、そのタイプ②に対しての「特化した実践的な教育」等のプログラムは、他のタイプとは異なることが予想され、一部分は複数のプログラムを用意することが必要となる



可能性がある。

逆に、タイプ①の入学生の多くは、教師あるいは教育委員会等の教育関連機関に就職している場合が予想されるが、社会経験のないタイプ③との集団的学習が効果を示すことも考えられるので、積極的な意味で位置づけることもできよう。

<入学者の予想経歴>



### 3 教育課程の基本と応用

上記のことから、入学者の履修歴の違いによるプログラムを用意することが必要となるであろうが、基本的には、以下のような授業科目群の系列を考える（これは、先に本学で構想した「専門大学院」を基本としているが、改変している）。

- I期（1/2年） 課題研究着手期 事例研究1・フィールド基礎研究 等
- II期（1/2年） 課題研究深化期 事例研究2・フィールド実践研究1 等
- III期（1/2年） 課題研究発展期 事例研究3・フィールド実践研究2 等
- IV期（1/2年） 課題研究総括期 事例研究4・フィールド総合研究 等

大卒については、このように考えながらも、各コースによってプログラムは異なってくる。各コースの授業群構成については、変更すべき点もあるであろうが、先の基本構想を基に記述すると次のようになる。

- ・教育マネジメント開発コース＝学校の設計・学校の経営管理過程、教職員職能開発・人事管理、教育課程マネジメント、コミュニティ教育マネジメント、ケース研究
- ・学校教育カリキュラム研究開発コース＝カリキュラム研究開発基盤科目（教育改革

- 論等)、専門・開発科目(カリキュラム開発等論)、フィールド研究(カリキュラム開発フィールド実践研究等)
- ・教育臨床開発コース＝基盤科目(教育臨床開発実践論等)、課題研究(フィールド基礎研究等)、専門・開発科目(教育臨床アセスメント実践論等)

なお、基本的には、このようなⅠ～Ⅳ期までの積み上げ方式が考えられるが、先に触れたような教育学部以外の卒業生用のプログラムや、学部生で専門職大学院進学希望者については、別途のプログラムも用意することも考えられる。後者の場合には、学部4年＋専門職大学院1年という短期コース(5年一貫教員養成という形態になる)も考えるかも知れない。

#### 4 「特化した実践的な教育」等の授業運営

##### 1) 総合的実践研究としての学校教育フィールド研究

ここでは、「特化した実践的な教育」の1つの例として、現在部分的に実施している授業を基に、「①教育実践論演習」「②カリキュラム開発論」「③学校教育フィールド研究(基礎)」「④学校教育フィールド研究(実践)」という一連の授業でつなげて構想してみた。それは、①授業実践テーマと対象の選定(歴史的・教育実践的な意味・価値についての検討。関連する授業実践の参観。なるべく、実際に参観できる授業者の実践を選ぶ)、②典型的授業実践をカリキュラム論、内容・方法論の側面から検討。学校公開研究への参加、③検討してきた授業の参観と授業者を交えた研究協議、④授業計画案「自分ならこうする版」の作成、という流れである。なお、これらの他に開設されている、基盤科目やインターンシップ等の授業科目との相乗効果の可能性についても考えなければならない。

「フィールド研究」の実施形態は、土曜日や休日も含めたの集中方式で、学外での開講も効果的である。その際は、教育委員会等との連携が必要になる場合もある。

また、別の「フィールド研究」では、院生が特別授業を附属中学校で、8授業時間分実施し、その授業記録を基にした丁寧な授業実践研究を行っている場合もある。

##### 2) 現職経験者(「実務家教員」)を含む複数担当科目の設置

「フィールド研究」は、各教科毎に開設するというのではなく、何教科かの在学院生をまとめて(たとえば系として)指導する体制づくりの可能性も追求する。

また、担当教員側も、附属学校教員や近隣の学校教員(実務家教員)を積極的に教育に関わり、教育実践の具体的実証的な視点からの検討会参加とともに、教育科学、教科専門、教科教育学担当者が、可能な限りローテーションを組ながら指導するという体制も探っていく。

##### 3) インターンシップ的実習と公立学校との実践的共同研究

フィールド研究あるいはインターンシップ的実習については、附属学校園や公立学校での教員サポート実習に加えて、2～3ヶ月前後のインターンシップの可能性を追求する。

長期間実習にあたっては、教員サポート実習等での支援体制を組むとともに、専門職大学院での授業研究等の事例研究の提供を依頼できるような関係づくりが求められてくるが、そのためにも負担にならないような形での近隣の公立学校との研究交流、共同的研究の可能性を探ることが必要となる。



## 参 考 资 料



## ■ 議 事 要 旨

### 第1回

日 時 平成16年5月25日 (火)

場 所 東京学芸大学

出席者 鷲山会長外11名

議事に先立ち鷲山会長よりあいさつがあり、このプロジェクトを立ち上げた経緯と目的の説明があった。

次に自己紹介をした後、このプロジェクトの委員長を茨城大学の菊池龍三郎氏にお願いすることとした。

### 議 事

#### 1. 本プロジェクト設置の趣旨と経緯について

会長より、専門職大学院について検討する際、現職教員を受け入れるマスターコースが制度として完成したが、その総括として、いったいマスターコースはどんな教員養成をしたのか、現場での実践能力のある教員を養成したのか、実態調査が必要ではないかという提案があった。

次に、菊池委員長からも、連合大学院と続き専門職大学院が注目されたからという流れに安易にのらず、足下をしっかりと見据えて議論していくことの重要性が説かれ、川村文部科学大臣の私的諮問会議の風向き次第では、専門職大学院問題が内閣の政治的課題となる可能性もあることを念頭においてこのプロジェクト課題に取り組み、できれば教大協として文部科学省へ提言するようになりたいという補足説明があった。

#### 2. 専門職大学院に関する政策及び現在の動きについて

現在各大学や各地区で大学院問題としてどういう問題があり議論があるのか、その情報を自由に1人5分ほどで報告願うこととし、各委員から現状報告があった。

#### 3. その他

今後の見通しとして、委員全体として集まるのは年度内に4回程度で、年末を目途に各委員で分担し報告書をまとめ、文部科学省へ日本教育大学協会から提言として提出したいとの説明があった。

また、このプロジェクトの名称及び名称を外し「専門職大学院に関するプロジェクト」とすることを確認し、次回は平成16年7月9日(金)に開催することとした。

### 第2回

日 時 平成16年7月9日 (金)

場 所 東京学芸大学

出席者 鷲山会長外12名

議事に先立ち前回欠席だった委員もあったので改めて全員自己紹介をしたのち、前回の議事録を確認し、異議がある場合は指摘願うこととした。

次に本日の議事と進行する前にこのプロジェクトの目的等を委員長が確認した。このプロジェクトは専門職大学院を作るためのものではないが、大学院問題とこの先いろいろな動きがあるだろうし、その際元来の教育学研究科等がもつ役割や抱える課題や課題の掛け値なしのところを皆で共有して問題をさらけ出す必要がある。そして、この先出てくるいろいろな大学院問題の新

たな展開に対応できるよう考えておく必要がある。すでに設立された専門職大学院や今後九州大学で設立を予定しているのは学校臨末の専門職大学院等この影響が教育系大学にも出てくると思われる。当面は大学院がどんな問題を抱えているのかという現状報告と我々が知らないようなニュースがあったらそれも含め、前回に宿題としていた各委員の大学のレポートをもとに今回は各委員より報告願う。また、菊池委員長よりメールで問合せのあった①6年一貫カリキュラムによる教員養成の必要性はあるのか②現在の修士課程が抱える問題とは何か③専門職大学院が教育学部にと及ぼす問題・影響④教職に求められる力量とは何か⑤教育学部の大学院益職の問題(必置分野、必置数等設置基準はどうか。学部組織改革と絡んでどうか。)以上のことについても可能な範囲で、委員の考えや情報を答えることとした。

### 議 事

各委員10~15分ぐらいでレポートをし、全委員の報告終了後、菊池委員長より以下のまとめと、次回までにレポートの提出の依頼があった。

委員報告で出た問題以前から問題になっていたこともあれば新しいものもある。例えば専門職大学院の問題をみても、専門職大学院設置をめざし相当進んでいるところもあれば、現存のマスターコースをどうするかで悩んでいるところ、マスターをどう使うかに主眼をおいているところもあり、大学によってかなり差があるというのが教大協会員校の現状である。

その中で、専門職大学院は是非かという議論ではなく、教員の養成に応じて必要となる資質や知識等に必要の期間は、4年で区切っているのか、早く教員にさせてから、例えば現マスターを活用し研修させるやり方で充分なのか、それとも6年一貫を区切りとするのか、6年一貫の場合専門職大学院とどういう関係があるのか、この議論を深めていく必要があるだろう。

また、教職に求められる資質について、とりわけ組織マネジメントに対する教員からの研修要望が高いが、専門職大学院を考える場合どのあたりのニーズと結びつけて考えていくのかも議論が必要だろう。

最後に教師の熟達モデルをどうするか、どういうモデルで議論するのも考える必要がある。

以上をふまえて次回議論することとする。次回は平成16年10月5日(火)に開催することとした。

### 第3回

日 時 平成16年10月5日 (火)

場 所 学士会館301号室

出席者 鷲山会長外12名、文部科学省、事務局長

議事に先立ち委員長より今回の開催場所等の急な変更について説明があった。

一つには本プロジェクトを取り巻く状況が、当初我々が予想したものと異なり、今秋以降大きな流れとなって迫ってきていることがあげられる。具体的には8月の「義務教育の改革案」におけ

る教員養成に対する大幅改革の提案や、9月の「これからの教育を語る懇談会」での教員養成における専門職大学院の設置促進や教員免許の「更新制」の導入といった提言を受け、「今後の教員養成・免許制度の在り方について」中央教育審議会に諮問するという大きな流れである。

もう一つは、中教審諮問で教員養成における専門職大学院設置の具体的な日程が明確となり、当初本プロジェクトを見守る立場であった文部科学省が、状況の急展開にあたり、本プロジェクトを活用し教員養成における望ましい専門職大学院のありかたについて共に検討を深めたいという立場になってきたことである。

我々としては、専門職大学院を創るためにこのプロジェクトを作った訳ではないが、こうした状況を踏まえ、専門職大学院問題を含め教員養成問題を広く検討し、中央教育審議会の中間答申が出るまでにプロジェクトの回数も増やし（月1回を目途に）、議論を深め、よりよい教員養成のため日本教育大学協会としてこの流れに働きかけをしていきたい、アピールしていきたいと思う。

続いて会長から、菊池委員長の説明の補足として、今後の日程の大枠（10月中旬大臣の中教審諮問、来春3月頃中教審中間報告、最短の場合平成18年度法改正で平成19年度専門職大学院スタート）が説明され、臨戦態勢となるが各委員の率直な議論を進めてほしいとあいさつがあった。

## 議 事

はじめに前回の議事要旨を確認後、課題について各委員のレポート報告を1人5分程度で行った。

次に佐野主任大学改革官の到着後、文部科学省列席者の紹介等に続き、佐野主任大学改革官より中教審への諮問に向けての専門職大学院に関することについて説明があった。

また今後このプロジェクトと連携して専門職大学院に関する問題を検討していくには、今までの名称では議論が限られる懸念があり、また、私立大学や国大協からも注目されているこのプロジェクトのことは折々の機会でも課題として、免許の問題等も含めて幅広く議論していきたいので名称変更願いたいという提案があり、「教員養成・専門職大学院に関するプロジェクト」という委員長からの変更案で了承され、これをもってプロジェクト名を変更するとした。

次に資料について補足説明があった。今月中に大臣が中教審に諮問すれば今後の日程の大枠が決まるということに留意して欲しい。中教審に諮問する骨格に関しては資料にあるとおり。今日的に教員に求められる専門職性とは何か、という議論がなされたうえで、高等教育、特に大学院に求められるものが何か、そしてその中で新たに専門職大学院というスキルを使って教員養成を行うにあたり期待される機能とは何か、この議論をしっかりしたい。そしてさらに学部、大学院、研修、学校現場といったそれぞれの役割の整備や分担をやりなおす必要がある。教員養成はどうあるべきか児童・生徒や国民を第一とした視点で何が重要かを議論・再整理したい。大学組織の存続等のために専門職大学院になっては断じてならない。

現場教員の質を上げることには、同時に教える側の大学教員の質を上げることが必要であろう。教育系大学の改革の成果をあげるために、求められる専門職大学院の教員の資質とは何か、その議論を大いにしたいと強く考えている。

現段階ではこの教大協のワーキングが専門職大学院を考えるにあたって一番影響力をもつであろうが、今までの利害を代表するだけの検討会ではなく、主役をどこにおいたか、それが一番の中心になるような議論をしてほしい。議論の中には、役所に対する批判も当然あると思う。批判を含め意見をどんどん言っていたらいい議論し、いいものを創っていききたいと思う。

このプロジェクトは教大協の中における審議会だと思っているので、ここでの意見をどんどん中教審に反映させていきたい。また、このプロジェクトが今後月1回のペースで開催されるのであれば、中教審で議論する項目を事前なり事後なりにここでも資料として提示したい。

最後に次回の日程等をどう調整するかを確認した後、鷲山会長よりあいさつがあった。そこで第一常置委員会において、このプロジェクトと合同でシンポジウムを開催するのはどうかという提案が出ていることが紹介された。会長からもこの大事な議論が外に広がって関心を高めるきっかけとしてシンポジウムを年内（12月ぐらい）に開催するのはどうかという説明があり、実施について検討した。シンポジウムは内容としては課題の枠組みと検討の課題を取り上げ、それぞれの立場から意見を発表するというかたちでいいのではないかという委員長決定があった。開催日を検討し12月10日（金）に学術総合センターで開催することにし、予約することとした。

## 第4回

日 時 平成16年11月9日（火）

場 所 古河総合ビル6階 F2会議室

出席者 鷲山会長外11名、文部科学省、事務局長

議事に先立ち、小林教員養成企画室長補佐より本日の文部科学省資料に基づき、前回のプロジェクト以降の専門職大学院をめぐる中央教育審議会の状況等について説明があった。続いて佐野大学改革官より補足説明があり、昨日（11月8日）の教員養成部会での意見が報告された。

次に議事概要より、1人5分でレポートの要点を発表し、それに対し委員長や委員あるいは文部科学省と意見交換をしながら議論をした。

最後に菊池委員長より、今の教員に求められる資質・能力の仕分けをして専門職大学院どうしても必要なものを取り出し、専門職大学院の役割や位置付けに戻すということを次回やること、追って連絡するがまた課題について連絡することが説明された。

また佐野主任大学改革官よりこれからの教員養成部会の見通しが示された。

引き続き12月10日に開催するシンポジウムについて会長より説明があった。内容や構成について意見交換をし、次回は12月10日10時より学術総合センター2階会議室で開催することを

確認し解散とした。

#### 第5回

日時 平成16年12月10日(金)

場所 学術総合センター 202会議室

出席者 菊池委員長外8名、文部科学省、事務局長

議事に先立ち委員長より今回の流れについて説明があり、最初に文部科学省より中教審初等中等分科会教員養成部会での資料について説明があった。

次に議事ごまわり各委員のレポートを発表した。

最後に菊池委員長より次回の日程確認(平成17年1月25日11時より古河総合ビル6階 F2会議室)に続き、次回の内容について説明があった。今回は各委員の専門職大学院の具体的な設計を検討したいので、専門職大学院の具体的な構想を練って具体的にどこでやるのか、どこを対象とするのか、中身、方法そういったことを中心にもう少しコンパクトにA4サイズ1枚こまとめたレポートを事務局に期限までご提出願うこととした。

#### 第6回

日時 平成17年1月25日(火)

場所 古河総合ビル6階 F2会議室

出席者 鷲山会長外12名、文部科学省、事務局長

議事に先立ち、望月委員に代わり1月より大野委員となったことが紹介された。次に本日の会長に所用のためこのプロジェクトへの参加は14時頃になること、今日の終了予定は16時頃にしたことが説明された。

続いて小林教員養成企画室長補佐より本日の文部科学省資料に基づき、前回のプロジェクト以降の専門職大学院をめぐる中央教育審議会の状況等について説明があった。

次に議事に入り、1人10分でレポートの要点を発表し意見交換を行なった。

最後に菊池委員長より次回の課題等について説明があり、専門職大学院と従来の既存の修士課程をどう関連づけるのか簡単なレポートを提出してもらい議論したいことと、このプロジェクトのまとめをどうするかについては会長と相談して考えること、今回は平成17年3月1日(金)11時から16時(場所:都内)で開催予定とした。

#### 第7回

日時 平成17年3月1日(火)

場所 学会館301号室

出席者 鷲山会長外10名、文部科学省、事務局長、岩田康之(午前のみ)

議事に先立ち、「教員養成系学部の入学者定員のあり方についての研究協力者会議」の資料について委員長よりコメントがあった。報道されているとおり教員養成系学部の入学者定員抑制は撤廃ということになった。これは大きな動きと思う。これにより相当多くの学部の再編が動いていくのではないかと考えられる。とり

わけ焦点になるのは「新課程」でありそのままにするのか、あるいは教員養成に戻すのか、動きがでてくるだろうし、教員養成系の学部の将来を考えるにあたり新たな要因が加わったと考える。

次に本日の文部科学省の出席について説明があり、委員の出欠等の確認をした。また、岩田氏のオブザーバー参加が紹介された。

議事1 既存大学院の扱いについて

各委員にレポートを発表してもらい質疑応答・意見交換をした。また文部科学省より「教員養成系学部等の入学定員の在り方に関する調査研究協力者会議」資料について説明があった。

次いで鷲山会長より挨拶があり、中教審の議論の状況や来年度の動きについての説明がなされた。その後菊池委員長が報告書の作成について説明し報告書に専門職大学院のシミュレーションモデルを入れることを確認した。その後各大学の最近の専門職大学院の動きについて各委員より報告願った。

次回の日程について検討した結果、平成17年5月13日(金)11時から16時(場所:都内)で開催予定とした。



## 教員養成・専門職大学院に関するプロジェクト委員名簿

北海道地区	佐々木 異	北海道教育大学釧路校教授
東北地区	望月 善次	岩手大学教育学部教授
関東地区	藤井 佐知子	宇都宮大学教育学部教授
北陸地区	寺岡 英男	福井大学教育地域科学部教授
東海地区	鈴木 眞雄	愛知教育大学教授
近畿地区	加治佐 哲也	兵庫教育大学教授
中国地区	高岡 信也	島根大学教育学部教授
四国地区	武重 雅文	香川大学教育学部教授
九州地区	高梨 芳郎	福岡教育大学副学長
◎ 会長委嘱	菊池 龍三郎	茨城大学学長
会長委嘱	北神 正行	岡山大学教育学部教授
会長委嘱	八尾坂 修	九州大学大学院教授
会長委嘱	三石 初雄	東京学芸大学教員養成カリキュラム開発センター教授

◎ 委員長