

教職大学院における現職教員院生の学びに関する研究 —カリキュラム改善の検討—

宮下 治 倉本 哲男

教職実践講座

Study on Learning of the In Service-Teachers in the Graduate School of Practitioners in Education —Examination of the Curriculum Improvement—

Osamu MIYASHITA and Tetsuo KURAMOTO

Graduate School of Practitioners in Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

要 約

本稿では、愛知教育大学教職大学院の現職教員院生（応用領域）の修了者・在学者を対象に、現任校における役割や意識などの実態を質問紙法により調査を実施した。その結果、回答者は現任校において82.0%の人が主任や委員長等の役割を担っていること、修了者・在学者自身が積極的に校内研修に参加・リードしていること、修了者・在学者自身が初任者教員や若手教員に対して校内における様々なことについて積極的に指導・助言していることなど、ミドルリーダーとして積極的に関わっている実態が明らかになった。また、これらの結果などを踏まえ、本学教職大学院応用領域のカリキュラムを改善していく方向性についても検討を加えた。

Keywords : 教職大学院、現職教員院生、実態調査、スクールリーダー、カリキュラム

1 問題の所在

教員養成教育の改善・充実を図るべく、高度専門職業人養成としての教員養成に特化した「教職大学院」制度が創設され、平成20年4月1日から開設された。そして、平成25年度現在、国立19大学、私立6大学の、計25大学に設置されている。愛知教育大学教職大学院も平成20年度からはじまり平成26年度現在、開設7年目を迎えている。

ところで、教職大学院は開設当初より入学定員の充足率が低いと言われてきていたが、近年大きく改善がされてきている。文部科学省(2014)¹⁾のサイト「平成25年度教職大学院入学者選抜実施状況の概要」によると、入学定員充足率が25大学全体で、平成24年度96.0%から平成25年度98.5%と2.5%増加している。また、入学定員充足大学数も平成24年度12大学から平成25年度14大学に増加し、入学者数の合計も803名(現職教員348名、学部新卒学生等455名)と、平成24年度より21名増加していることが分かる。

さらには、中央教育審議会(2012)²⁾による「教職生

活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」では、「教職大学院は、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成、現職教員を対象としたスクールリーダーの養成の双方において、成果を上げつつあり、なお改革すべき点もあるものの、当初の目標として掲げられた「教職課程改善のモデル」としての役割を果たしつつある。」と記している。また、教員免許制度の改革を含めた教員養成の修士レベル化の方向性(必要性)が示され、中心的組織として教職大学院の拡充・充実が述べられ、教職大学院を設置していない都道府県においては、設置を推進すると述べるなど、我が国の今後の教員養成における教職大学院の重要性について答申している。

以上のように、教職大学院の入学定員充足率の増加や中央教育審議会の答申に見るように、教職大学院に対する国民の期待は大きいと言える。この期待に応えるべく、各教職大学院は現状のカリキュラムに甘んずることなく、適切に評価し、改善していくことが重要である。

2 研究の目的と方法

(1) 研究の目的

愛知教育大学教職大学院（以下、「本学教職大学院」という。）の現職教員院生（応用領域）は、愛知県教育委員会から10名、名古屋市教育委員会から5名の合計15名が毎年派遣されてくる。それ以外に、私立学校の教員や他県から入学してくる院生もいる。

宮下・倉本は、平成25年度愛知教育大学教育研究重点配分経費を受け、「教職大学院における「応用学生」の学びに関する研究—教師の、教師による、教師のため」のAction Research（行為・実践的研究）—を行った。研究成果の概要は、宮下・倉本（2014）³⁾でも紹介をした。

本稿では、この研究成果の詳細を紹介することにより、本学教職大学院の現職教員院生（応用領域）の現状を述べる。併せて、本学教職大学院応用領域の修了者・在学者の現任校における役割や意識などの実態を把握することにより、ミドルリーダー、スクールリーダーとしてさらに成長していくことができる本学教職大学院応用領域のカリキュラムを改善していく方向性を検討していくことが本研究のねらいである。

(2) 研究の方法

- ①. 本学教職大学院応用領域修了者、並びに在学者対象とした、現任校における校内研修の中で貢献、初任者教員や若手教員に対する指導・助言などの実態等についての実態調査を実施した。
- ②. 実態調査における質問のうち、選択式については集計と分析を実施し、記述式についてはSPSS・Text Miningソフトにより分析を実施した。
- ③. 実態調査の結果等から本学教職大学院のカリキュラム改善の方向性について検討を行った。

3 現職教員院生（応用領域）の実態調査

(1) 実態調査の概要

- ①. 調査対象：応用領域修了者・在学者95名
- ②. 調査時期：2013年8月
- ③. 回答者数：61名（回収率：64.2%）
回答者の内訳：2008年度入学者 7名
2009年度入学者 6名
2010年度入学者 11名
2011年度入学者 10名
2012年度入学者 10名
2013年度入学者 17名

(2) 実態調査の結果

①. 回答者の概要

本学教職大学院応用領域修了者、並びに在学者自身

の教職歴と、現任校における役割について、次の2つの質問を行った。

ア. 回答者の教職歴

回答者の教職歴は、11年から25年の教職歴の人が回答者の78.7%である（図1）。回答者は現任校において、経験年数から見た場合には、正にミドルリーダー、ないしはスクールリーダーとしての立ち位置にいたることが分かる。

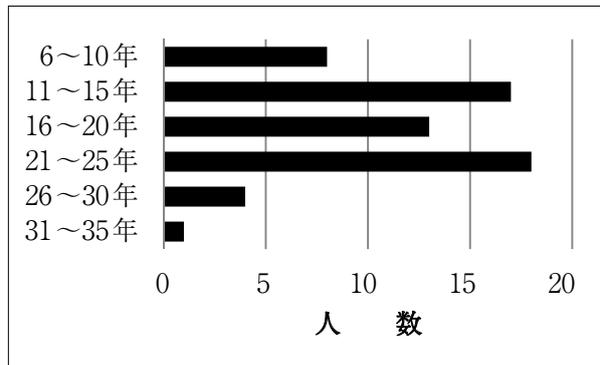


図1 回答者の教職歴

イ. 回答者の現任校での役割

回答者の現任校での役割について質問を行った（複数回答可）。その結果、61人中50人（82.0%）が主任や委員長等の役割を担っている。そのうち、校務主任、教務主任、学年主任の役割を担っている人は34名（55.7%）と全体の半数を超えている（表1）。愛知県教育委員会、名古屋市教育委員会から選ばれ、派遣されている人たちだけあって、現任校における実践力と大きな期待があることが分かる。

表1 現任校での役割（61人中）

役割	人数	役割	人数
校務主任	13	教科等主任	7
教務主任	10	その他主任	3
生徒指導主任	5	委員長等	3
研究主任	5	学級担任等	11
学年主任	11	地区教科指導員	2

②. 校内研修の実態

本学教職大学院応用領域修了者、並びに在学者の現任校における校内研修の実態について、次の5つの質問を行った。

ア. 校内研修の年間実施回数

現任校における校内研修が1年間で何回実施されたかの質問を行った。その結果、年間平均8.39回校内研修が実施されている。また、年間5回から10回の学校は全体の67.2%である（図2）。概ね、1月に1回、ないしは2月に1回校内研修が実施されていることが分かる。

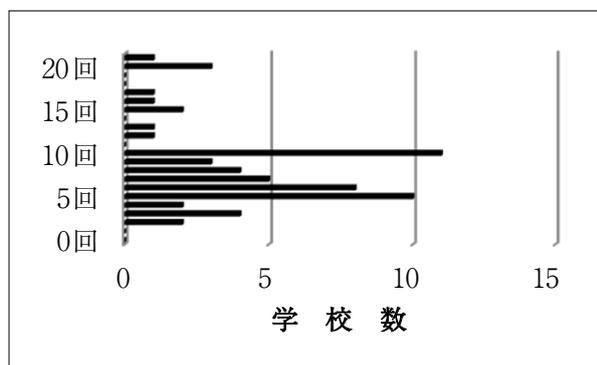


図2 校内研修の年間実施回数

イ. 校内研修への外部講師の招聘回数

現任教における校内研修に、大学教員や専門家などの外部講師は、1年間に何回招聘されかの質問を行った。その結果、年平均2.54回校内研修へ外部講師を招聘している。また、1回から3回の学校が全体の72.1%である(図3)。

校内研修が、年間8.39回実施され、その内の2.54回は外部講師を招聘して実施されている。つまり、残り5.85回(69.7%)は教員同士などで実施されていることが分かる。

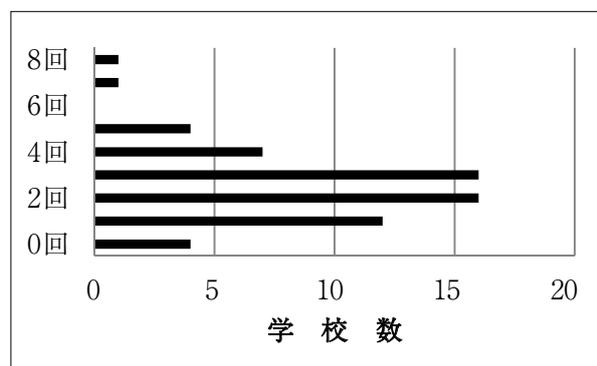


図3 校内研修への外部講師の招聘回数

ウ. 校内研修の実施内容

現任教における校内研修がどのような内容で実施されたかの質問を行った(複数回答可)。

その結果、各教科など授業づくり関係を実施している学校が全体の88.5%と最も多く、学級づくり関係、特別支援教育関係が次いで多いことが分かる(表2)。

表2 校内研修の実施内容

実施内容	校数	実施内容	校数
授業づくり関係	54	防災・安全教育関係	3
学級づくり関係	25	健康教育関係	3
学校づくり関係	6	情報教育関係	2
特別支援教育関係	21	実技指導関係	1
救命・救助関係	8		

エ. 校内研修の実施形態

「各教科など授業づくりに関する内容」の校内研修は、どのような形態で実施されたかの質問を行った(複数回答可)。

その結果、「教員が計画をした1つの授業を全教員で参観し、その後、全教員で協議をする。」が、83.3%と最も多く、授業参観後に外部講師を含めた全教員での協議(37.0%)や、授業を参観することなく外部講師の講話を聴く(29.6%)実施形態よりも多いことが分かる(表3)。つまり、授業づくりに関する校内研修を実施する場合、全教員で協議をする形態で実施している学校が多いと言える。

表3 校内研修の実施形態

授業づくりに関する校内研修の実施形態	応用領域の人の学校
教員が計画をした1つの授業を全教員で参観し、その後、全教員で協議をする。	45校 (83.3%)
予め講師と教員とが意見交換をしながら計画をした授業を全教員で参観し、その後、講師を含めた全教員で協議をする。	20校 (37.0%)
授業を参観することなく、講師による講話を聴いたり、質疑応答をしたりする。	16校 (29.6%)
1回に複数の授業を一般の人に同時に公開し、その後、授業ごとに教員を含めた参加者で協議をする。	3校 (5.6%)
教員が計画をした1つの授業を全教員や保護者などで参観し、その後、参加者全員で協議をする。	1校 (1.9%)

オ. 校内研修の実施方法

「各教科など授業づくりに関する内容」の校内研修は、どのような方法で実施されたかの質問を行った(複数回答可)。

その結果、「授業者の自己評価と、全教員の意見交換により効果と課題を自主的に探った。」(79.6%)、「抽出した児童・生徒の発話などをもとに、授業分析を行った。」(57.4%)、「グループによる協議や発表などのワークショップにより、研修を進めた。」(46.3%)と、「外部講師からの講話を中心に、研修を進めた。」(42.6%)よりも多いことが分かる(表4)。つまり、授業者の自己評価、全教員の意見交換、発話記録の分析、ワークショップなどにより、全教員が自主的に校内研修を進めていることが分かる。

以上の5つの質問調査結果から、正に、「教師の、教師による、教師のための Action Research (行為・実践的研究)」が、校内研修の中で成されていることが確認できたものと考えられる。

表4 校内研修の実施方法

授業づくりに関する校内研修の実施方法	応用領域の人の学校
授業者の自己評価と、全教員の意見交換により効果と課題を自主的に探った。	43校 (79.6%)
抽出した児童・生徒の発言などをもとに、授業分析を行った。	31校 (57.4%)
グループによる協議や発表などのワークショップにより、研修を進めた。	25校 (46.3%)
外部講師からの講話を中心に、研修を進めた。	23校 (42.6%)
その他（授業を参観することなく、生徒に実施したアンケートを見て質疑応答した。）	1校 (1.9%)
その他（アドバイスシートを作成して授業評価を行った。）	1校 (1.9%)

③. 回答者自身の校内研修における役割と意識

本学教職大学院応用領域修了者、並びに在学者自身が、現任校における校内研修の中でどのような役割や意識をもっているかについて、次の5つの質問を行った。

ア. 授業を公開するなど積極的に参加しているか

回答者自身、校内研修において自らの授業を公開するなど積極的に参加しているかの質問を行った。

その結果、「とてもそう思う」、「そう思う」を合計した肯定的回答者は70.5%である。一方、「あまりそう思わない」、「全くそう思わない」、「未記入」を合計した否定的回答者は13.2%である（表5）。

表5 授業を公開するなど積極的に参加

とてもそう思う	26.2%
そう思う	44.3%
どちらでもない	16.4%
あまりそう思わない	6.6%
全くそう思わない	3.3%
未記入	3.3%

このことから応用領域の修了者や在学者は、校内研修において積極的にリードしている実態が分かる。

また、この自らの授業を公開するなど積極的に校内研修に参加しているかの質問に対する、現職教員院生（応用領域）の修了者と在学者との状況を比較したのが表6である。

修了者において、肯定的回答者は73.5%、否定的回答者は8.8%である。一方、在学者において、肯定的回答者は66.6%、否定的回答者は18.5%である。この質問に関しては、修了者の人が僅かに在学者よりも授業を公開するなど積極的に校内研修に参加している実態が伺える。

表6 授業を公開するなど積極的に参加するかの質問に対する修了者と在学者との比較

	修了者	在学者
とてもそう思う	29.4%	22.2%
そう思う	44.1%	44.4%
どちらでもない	17.6%	14.8%
あまりそう思わない	2.9%	11.1%
全くそう思わない	0%	7.4%
未記入	5.9%	0%

イ. 校内研修を企画・運営するなどリードしているか
回答者自身、校内研修を企画・運営するなどリードしているかの質問を行った。

その結果、「とてもそう思う」、「そう思う」を合計した肯定的回答者は60.7%である。一方、「あまりそう思わない」、「全くそう思わない」、「未記入」を合計した否定的回答者は19.6%である（表7）。

表7 校内研修を企画・運営するなどリードしている

とてもそう思う	36.1%
そう思う	24.6%
どちらでもない	19.7%
あまりそう思わない	9.8%
全くそう思わない	8.2%
未記入	1.6%

ウ. 積極的に意見を述べるなど周囲の力量向上に努めているか

回答者自身、校内研修の企画に加えて、協議会などでは積極的に意見を述べ、周囲の力量向上に役立つとしているかの質問を行った。

その結果、「とてもそう思う」、「そう思う」を合計した肯定的回答者は65.6%である。一方、「あまりそう思わない」、「全くそう思わない」、「未記入」を合計した否定的回答者は19.7%である（表8）。

表8 積極的に意見を述べるなど周囲の力量向上に努めている

とてもそう思う	29.5%
そう思う	36.1%
どちらでもない	14.8%
あまりそう思わない	8.2%
全くそう思わない	4.9%
未記入	6.6%

エ. 校内研修において理論を実践に活用しようとする意識があるか

校内研修において、理論を実践に活用しようとする意識があるかの質問を行った。

その結果、「とてもそう思う」、「そう思う」を合計した肯定的回答者は77.0%である。一方、「あまりそう思わない」、「全くそう思わない」、「未記入」を合計した否定的回答者は16.4%である（表9）。

表9 校内研修において理論を実践に活用しようとする意識がある

とてもそう思う	37.7%
そう思う	39.3%
どちらでもない	6.6%
あまりそう思わない	11.5%
全くそう思わない	1.6%
未記入	3.3%

オ. 校内研修に参加後、自分や周囲の実践改善に活かそうとするか

校内研修に参加した後、自分や周囲の実践改善に活かそうとしているかの質問を行った。

その結果、「とてもそう思う」、「そう思う」を合計した肯定的回答者は77.1%である。一方、「あまりそう思わない」、「全くそう思わない」、「未記入」を合計した否定的回答者は13.1%である（表10）。

表10 校内研修に参加後、自分や周囲の実践改善に活かそうとする

とてもそう思う	36.1%
そう思う	41.0%
どちらでもない	9.8%
あまりそう思わない	8.2%
全くそう思わない	1.6%
未記入	3.3%

以上5つの質問調査結果から、本学教職大学院応用領域修了者、並びに在学者は、自らの授業を公開したり、校内研修を企画・運営をリードしたり、協議会などでは積極的に意見を述べ、周囲の力量向上に役立つようとしていたりするなど、積極的に校内研修に参加・リードしている実態が分かった。

④. 初任者教員や若手教員に対する回答者の関わり

本学教職大学院応用領域修了者、並びに在学者が自身が、現任教員における初任者教員や若手教員に対して、普段どのように関わっているかについて、次の5つの質問を行った。

ア. 授業に対して指導・助言をしているか

回答者自身、授業に対して初任者や若手教員に指導・助言などを行っているかの質問を行った。

その結果、「とてもそう思う」、「そう思う」を合計した肯定的回答者は70.5%である。一方、「あまりそう思わない」、「全くそう思わない」、「未記入」を合計した否定的回答者は18.0%である（表11）。

表11 授業に対して指導・助言をしている

とてもそう思う	24.6%
そう思う	45.9%
どちらでもない	11.5%
あまりそう思わない	9.8%
全くそう思わない	3.3%
未記入	4.9%

このことから応用領域の修了者や在学者は、初任者教員や若手教員に対して、授業など様々な内容について積極的に指導・助言をしている実態が分かった

また、この授業に対して指導・助言をしているかの質問に対する、現職教員院生（応用領域）の修了者と在学者との状況を比較したのが表12である。

修了者において、肯定的回答者は64.7%、否定的回答者は23.5%である。一方、在学者において、肯定的回答者は77.8%、否定的回答者は11.1%である。この質問に関しては、在学者の人が僅かに修了者よりも授業に対して初任者教員や若手教員に指導・助言をしている実態が伺える。

表12 授業に対して指導・助言をしているかの質問に対する修了者と在学者との比較

	修了者	在学者
とてもそう思う	26.5%	22.2%
そう思う	38.2%	55.6%
どちらでもない	11.8%	11.1%
あまりそう思わない	11.8%	7.4%
全くそう思わない	2.9%	3.7%
未記入	8.8%	0%

イ. 子どもの接し方に対して指導・助言をしているか

回答者自身、子どもの接し方に対して初任者や若手教員に指導・助言などを行っているかの質問を行った。

その結果、「とてもそう思う」、「そう思う」を合計した肯定的回答者は75.4%である。一方、「あまりそう思わない」、「全くそう思わない」、「未記入」を合計した否定的回答者は18.0%である（表13）。

表13 子どもの接し方に対して指導・助言をしている

とてもそう思う	27.9%
そう思う	47.5%
どちらでもない	6.6%
あまりそう思わない	9.8%
全くそう思わない	3.3%
未記入	4.9%

ウ. 保護者対応に対して指導・助言をしているか

回答者自身、保護者対応に対して初任者や若手教員に指導・助言などを行っているかの質問を行った。

その結果、「とてもそう思う」、「そう思う」を合計した肯定的回答者は68.8%である。一方、「あまりそう思わない」、「全くそう思わない」、「未記入」を合計した否定的回答者は23.0%である（表14）。

表14 保護者対応に対して指導・助言をしている

とてもそう思う	29.5%
そう思う	39.3%
どちらでもない	8.2%
あまりそう思わない	14.8%
全くそう思わない	1.6%
未記入	6.6%

エ. 校務分掌に対して指導・助言をしているか

回答者自身、校務分掌の仕事に対して初任者や若手教員に指導・助言などを行っているかの質問を行った。

その結果、「とてもそう思う」、「そう思う」を合計した肯定的回答者は67.2%である。一方、「あまりそう思わない」、「全くそう思わない」、「未記入」を合計した否定的回答者は18.0%である（表15）。

表15 校務分掌に対して指導・助言をしている

とてもそう思う	19.7%
そう思う	47.5%
どちらでもない	14.8%
あまりそう思わない	9.8%
全くそう思わない	3.3%
未記入	4.9%

オ. 職員との人間関係に対して指導・助言をしているか

回答者自身、職員との人間関係に対して初任者や若手教員に指導・助言などを行っているかの質問を行った。

その結果、「とてもそう思う」、「そう思う」を合計した肯定的回答者は65.6%である。一方、「あまりそう思わない」、「全くそう思わない」、「未記入」を合計した否定的回答者は11.5%である（表16）。

表16 職員との人間関係に対して指導・助言をしている

とてもそう思う	23.0%
そう思う	42.6%
どちらでもない	23.0%
あまりそう思わない	3.3%
全くそう思わない	3.3%
未記入	4.9%

以上5つの質問調査結果から、本学教職大学院応用領域修了者、並びに在学者は、初任者教員や若手教員に対して、授業、子どもの接し方、保護者対応、校務分掌、並びに職員との人間関係など、校内における様々なことについて、積極的に指導・助言をしている実態が分かった。

4 「理論と実践との融合」に関する自由記述分析—Text Mining 及び回帰分析—

ここでは、「理論と実践との融合・往還」についての自由記述（回答者数61名）について分析を試みる。その方法論は（1）Text Mining分析（2）相関係数と回帰分析（3）自由記述分類法（アナログ的主観）とした。

(1) Text Mining 分析

Text Miningで分析したところ図4のような分散結果となった。特に応用修了者は、クラスター5近辺に分布していることから、教職大学院の学びにおいて「理論と実践の融合」について、「学校の課題を一般化し、改善する機会を得た。現場・経験から、必要な視点を得ることができた。」と総括することが可能である。

この結果を反映して、以下のような回答が典型的であると考察できる。

「教職大学院では、理論と実践の融合を常に念頭において、院生も、先生方も取り組む必要がある。」

「日常の研究との違いがあればこそ、大学院だともうので、そうした学びがほしい。」

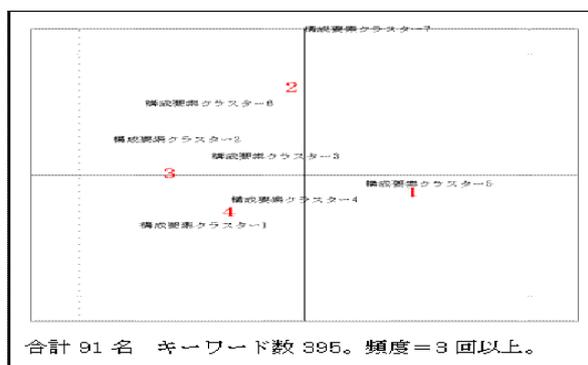


図4 Text Miningによる「理論と実践との融合についての自由記述の分析結果

(2) 相関係数と回帰分析

次に、相関係数と回帰分析により、「理論と実践の融合」(0.570)を因る教師は、若手育成でも活躍していることが分かった(R2乗=0.639)(図5)。校内研修の独立変数因子(特に企画運営・研修での発言・理論と実践の融合の3つ)は、若手育成の従属変数因子との因果関係がある。

つまり、校内研修を実施する上で、企画運営・研修での積極的態(発言など)、理論と実践を融合する意識等の因子は、若手育成意識との因果関係をもち、このことはミドルリーダーとしての意識高揚とも考察できよう。よって、こうした教職大学院での学びは、次世代リーダーの育成に僅かながらも貢献しているものと解釈できよう。

モデル		係数				t 値	有意確率
		標準化されていない係数		標準化係数			
B	標準偏差	B	標準偏差	ベータ			
1	(定数)	1.077	.316			3.405	.001
	積極的一般参加	-.211	.106	-.223		-1.955	.056
	企画と運営	.300	.076	.398		3.958	.000
	研修での発言	.316	.100	.389		3.170	.002
	理論と実践の融合	.528	.129	.570		4.082	.000
	研修後の実践改善	-.224	.127	-.236		-1.812	.075

a. 従属変数 若手育成平均

モデル要約				
モデル	R	R2 乗	調整済み R2 乗	標準偏差推定値の誤差
1	.817 ^a	.667	.639	.58781

a. 予測値: (定数)、研修後の実践改善、企画と運営、研修での発言、積極的一般参加、理論と実践の融合。

図5 相関係数と回帰分析による「理論と実践との融合」についての自由記述の分析結果

(3) 自由記述分類法(アナログ的主観)

一方、「教職大学院の学びについて自由に思うことを記述して下さい。」の完全自由記述の考察についても、参考までに挙げておく。

なお、この分類は主観的な手作用によるものであり、全体を解釈したうえで、KJ法的にカテゴリー化を進め、その枠内で類型化したものである。以下にその典型例の一部を抜粋する。

①年間の見直し&課題研究・ゼミ等
理論的な部分を知りたいので、どんな勉強をしていけばいいのか、ゼミの形態を早目にとってほしい。ゼミでの学び、自学こそ自分の力を高めていくものと考えて。自分自身は「どんな研究をすればいいのか」「どんな文献にあたればいいのか」まだまだできていないことが多いので、自分で研究を進める方法などを学んでいきたい。
自分の研究をこの講義の中で構造化し、優れたところか足りないところを見つけたかった。

②基礎・応用の複線化
学部直進者と教職経験者が同じ講義を受けるのではなく、教職経験者にはより高度な内容の講義が受けられるようになるとよい。他県で活躍している先生の話も聞きたい。他県との比較なども重要では。
応用だけ、基礎だけの検討があってもよいと思います。
③学びの負担
今まで、十分でなかった視点が明らかになった。しかし、レポートや課題、模擬授業などに追われて、自分の関心のあることについて調査を進める余裕はなかった。
④模擬授業
他の授業で模擬授業を多く行っているので概念化シートなどは過去の授業を振り返って話すのではなく模擬授業を活用できると互いに学びが深まる。
⑤教員自身への要望
大学院に来て、本を読もうという意識が強くなりました。しかし、人数が多すぎるので一人あたりに先生と関わる時間が少ないのが残念に思います。
⑥新科目の設置
特別支援の内容についてももう少し扱っていただけるとよいかと思いました。
⑦モデル学びの相互交流
自分の実践を発表する機会はあるが、モデルが違うと、どんな研究実践をやっているのかわからないので、発表し合う機会があると、やる気が出るのではないかと。違った視点からアドバイスができるのではないかと。

5 本学教職大学院のカリキュラム改善の方向性

今回実施した本学教職大学院の現職教員院生(応用領域)に対する実態調査結果から、応用領域の修了者と在学者は、いずれも現任校において、ミドルリーダーとしての自覚をもち、校内研修では自ら授業を全教員に公開するなど積極的に関わっていたり、初任者教員や若手教員に対して授業など様々なことについて積極的に指導・助言していたりする実態が分かった。

今後は、修了者や在学者が学校の教育管理職や、教育委員会の指導主事などに巣立っていくことが大いに期待できる。そのためにも、スクールリーダーとしての資質向上のためのカリキュラムに本学教職大学院が改善していくことが必至である。

本学教職大学院応用領域に対する実態調査結果などを参考にしつつ、本学教職大学院が平成26年度現在抱えている課題解決のため、さらには、今後のカリキュラムの充実と発展のために、本学教職大学院応用領域に関するカリキュラム改善の方向性について以下に述べる。

(1) 設置科目に関する改善の方向性

①. 学校における実習科目において、院生の年齢構成やニーズに十分に対応するために。

本研究による実態調査結果から、応用領域の修了者や在学者は、現任校において、回答者の82.0%の人が「主任」や「委員長」の役割を担っていること。一方で、年齢的なことなどもあり、まだ多くの人は教頭や指導主事などには就いていないことが分かったが、近いうちに多くの修了生が教育管理職に就いていくことが十分に期待できる。

特に、応用領域の院生には、いずれ学校(教育)現場において、指導的な立場なることを想定し、ミドルリーダーやスクールリーダー(校長・教頭・指導主事等)養成にも耐えられる実習科目(例、「教育委員会実習」など)を新設する必要がある。併せて、これまでの実習科目の整理、見直しも早急に行っていく必要がある。

②. 応用領域の1年次前期にゼミ科目がなく、研究指導ができにくい状況に対応するために。

応用領域を受験する現職教員は、願書を提出する時点で、「授業づくり履修モデル」、「学級づくり履修モデル」、「学校づくり履修モデル」の希望を書くとともに、研究計画書を提出している。

そこで、指導担当教員を入学時点で発表し、各指導担当教員と、火曜日や金曜日の5時間目などを活用して、「応用ゼミ(仮称)」を1年次前期に新設、単位化し、研究指導を行う体制を構築する必要がある。

③. 「特別支援に関する科目」、「情報教育に関する科目」、「国際理解教育に関する科目」、「研究方法に関する科目」などが設置されていない状況に対応するために。

指導的役割を果たし得る教員となっていくためには、発達障害のある児童・生徒への支援の在り方、情報教育や国際理解教育に対する理解や指導の在り方、修了報告書作成に向けた教育実践研究の進め方などについて、科目を新設していく必要がある。なお、「研究方法に関する科目」の新設に当たっては、応用領域と学部直進院生等の基礎領域を分けた別の科目とすることも今後検討する必要がある。併せて、これまでの専門科目等の整理、見直しも早急に行っていく必要がある。

(2) 未単位の活動等に関する改善の方向性

修了要件である「修了報告書」に対して単位化されていないことに対応するために。

応用領域の院生は、1年次後期に「課題実践計画の研究」、2年次に「課題実践研究Ⅰ・Ⅱ」などの科目を通して教育実践研究を行い、最終的に「修了報告書」を作成・提出し、審査を受けている。これに見合った単位化をしていく必要がある。

そのためにも、上記(1)②で述べた応用領域の「応用ゼミ(仮称)」を1年次前期に新設するなどにより、修了報告書の質保証に努めていくことが重要である。

(3) 履修体制と指導体制に関する改善の方向性

①. 共通科目は応用領域と基礎領域が一緒になって学ぶ履修体制となっており、各院生の研究課題や教職経験に応じた履修体制が取れていないことに対応するために。

共通科目(10科目20単位;1年次前期)は、現在、応用領域と基礎領域が一緒になって学ぶ履修体制となっている。応用領域と基礎領域の共修を原則としつつも、各院生の研究課題と教職経験に応じて柔軟に学修ができる履修体制へと改善していくことが必要である。

併せて、共通科目のみならず専門科目も含めて履修内容を「大枠化」し、幅広さと教職の体系的な高度化に適するような改善を進めることが必要である。

②. 共通科目は、原則、研究者教員と実務家教員とのTTで実施しているが、「理論と実践の融合」の視点からの効果の検証が十分ではないことに対応するために。

現在、「共通科目」並びに「学校づくり履修モデル」の専門科目では、「理論と実践の融合」を図る観点から、研究者教員と実務家教員とのTTで実施している。ただし、研究者教員であれ、実務家教員であれ、一人の教員が「理論と実践の融合」を図れる授業を行うことが重要であると考えられる。その意味からも、各科目のTTの進め方について検討をしていく必要がある。

③. 応用領域における「授業づくり履修モデル」、「学級づくり履修モデル」、「学校づくり履修モデル」の各モデルの専門科目における横断的履修が十分ではないことに対応するために。

現在、専門科目の履修においては、応用領域、基礎領域ごとに行われていることが多い。さらに、応用領域は履修モデルごとの授業を履修することが多い。履修規定上は現在も「選択科目」として院生のニーズにより履修を可能にはしているが、授業日が火曜日と金曜日しかないことから実質上、各モデルの横断的履修が積極的になされている状況にはなっていない。そこで、5時間目や6時間目にも授業を設定するなどにより、院生の自由な履修を促していくことなども、今後検討をしていく必要がある。

④. 応用領域における「授業づくり履修モデル」、「学級づくり履修モデル」、「学校づくり履修モデル」の専門科目に対して、各教員の専門性を生かした指導体制が十分ではないことに対応するために。

現在、応用領域における授業は、各履修モデル担当の教員が行っている。しかし、本学教職大学院の教員は、教育委員会から交流人事で来ている准教授、県内の校長を退職後に来ている特任教授、そして、学校や教育委員会などで管理職経験をしてきた教授などがある。こうした教員の豊富な経験や専門性を生かし、「教員の専門性の大括り化」を行うなど、各履修モデルの

授業担当者を決めるといった柔軟な指導体制の構築をしていく必要がある。

(4) 学部・大学院（修士課程）と教職大学院の接続に関する改善の方向性

- ①. 本学大学院「教育学研究科（修士課程）」と「教育実践研究科（教職大学院）」の双方の授業を履修できるなどの指導体制の接続性が十分ではないことに対応するために。

本学教職大学院が設置された平成20年度より、本学大学院は2つの研究科に分けられた。「教育学研究科（修士課程）」には各教科の専門性の高い教員が多くいる一方で、「教育実践研究科（教職大学院）」には、限られた教員の中で運用しているために、全教科をカバーすることができないのが現状である。院生がある教科で教育実践研究科を行いたいと申し出たとき、教職大学院の教員の中に、その教科を専門とする教員がいなかった場合には、教職大学院として修士課程の先生に個人的に院生の補助的な指導をお願いするなどにより対応をしてきている。また、修士課程の院生の中には教職大学院の授業に参加したいという人もいる。その場合には、聴講生として受け入れている現状もある。

本学の大学院改革にも関わっていくことではあるが、「教育学研究科（修士課程）」の授業と「教育実践研究科（教職大学院）」の授業を双方の院生が選択履修できる仕組みを構築する必要がある。

- ②. 6年一貫コースの学部生と接する機会はあるが、本学学部との授業における接続性がないことに対応するために。

本学には6年一貫コースが設けられ、コースの学生は修士課程か教職大学院の進学を選択し、入学試験に合格することにより、どちらかの大学院に進学することになっている。このコースの学生には3年次と4年次に教職大学院の教員も何回か授業を通して関わっている。そのこともあってか、平成26年度6年一貫コースからはじめて2名の教職大学院への入学者があった。

このように、本学の学部生に授業などを通して教職大学院の教員が接していく中で、より多くの本学教職大学院への進学者が増加していけるものと考えている。

本学教職大学院が今後、カリキュラムの充実と改善を図るために取り組むべき方向についてまとめた。ところで、教員養成の高度化に向けた大学改革の中で教職大学院が果たす役割は大きい。教育界の流れ、本学改革の流れの一貫として、本学教職大学院のカリキュラム改革も具体的に行っていくことが重要である。本学の学部改革、並びに大学院改革を踏まえるとともに、上記5(1)～(4)に記した改善の方向性も踏まえながら、短期的、中・長期的な改革をしていくことが必要である。

6 研究の成果と今後の課題

教職大学院の入学定員充足率の増加や中央教育審議会の答申に見るように、教職大学院に対する国民の期待は大きいと言える。この期待に応えるべく、各教職大学院は現状のカリキュラムに甘んずることなく、適切に評価し、改善していくことが重要である。

本稿では、愛知教育大学教職大学院の現職教員院生（応用領域）の修了者・在学者を対象に、現任校における役割や意識などの実態を質問紙法により調査を実施した。その結果、回答者は現任校において82.0%の人が主任や委員長等の役割を担っていること、修了者・在学者自身が積極的に校内研修に参加・リードしていること、修了者・在学者自身が初任者教員や若手教員に対して校内における様々なことについて積極的に指導・助言していることなど、ミドルリーダーとして積極的に関わっている実態が明らかになった。また、これらの結果などを踏まえ、本学教職大学院応用領域のカリキュラムを改善していく方向性についても検討を加えた。

本研究は、本学教職大学院応用領域のカリキュラム改善を目指し行ってきた。将来、本学教職大学院修了生が博士課程に進み、Ed.D.を取得できるように授業内容等を改めていくことも、中・長期的な改善のための課題である。

付記

本研究を行うにあたり、愛知教育大学教職大学院修了者並びに在学者の皆様にはお忙しい中、実態調査にご協力をいただいた。愛知教育大学教職大学院の宮下ゼミナール所属の院生諸氏には実態調査の集計作業に当たりご協力をいただいた。

さらに、本研究を実施するに当たり、平成25年度愛知教育大学教育研究重点配分経費（宮下・倉本）、並びに科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金、研究代表者；宮下、課題番号；26381260）の一部を使用させていただいた。これらの方々に記して感謝の意を表する。

なお、本研究の成果の一部でも、全国の教職大学院、今後新たに教職大学院を設置していく大学等にとって参考にしていただければ幸甚である。

引用文献

- 1) 文部科学省；「平成25年度教職大学院入学選抜実施状況の概要」、2014。
- 2) 中央教育審議会；「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」、pp. 1-46, 2012。

- 3) 宮下 治・倉本哲男：「愛知教育大学教職大学院のカリキュラムの現状と改善に向けた一考察」, 愛知教育大学教育研究重点配分経費実施報告書, pp. 1-5, 2014.

(2014年11月5日受理)