

教職大学院のカリキュラムについての検討

大津悦夫*¹

要旨： 2010年度に教員養成に関わる専門職大学院として教職大学院が開設された。教職大学院は「新人教員の養成」と「スクールリーダー（中核的中堅教員）の養成」の2つの目的をもっている。ここでは、中央教育審議会の答申や教職大学院の実態に基づき、養成のためのカリキュラムの検討を行った。教職大学院では、その目的を達成するために5領域にわたる科目を設定するとともに、実践的な指導力を養成するために実務家教員をおくことや連携協力校を設けることが義務づけられている。

カリキュラム上では今後の課題とすべき点が幾つか見受けられる。教科についての指導力量をつける上での教科の専門的知識の位置づけが弱いこと、実践と理論の「往還」を援助するための実務家教員の果たす役割への期待が高いこと、そのことと研究者教員の役割との関連が不明確なこと等である。また、教員養成制度上でも新たな問題をもたらす可能性があり、この制度についての慎重なる検討が必要であると思われる。

キーワード：教員養成、専門職大学院、教職大学院、実務家教員、実践的指導力

はじめに

2008（平成20）年度に19大学に専門職大学院として教職大学院が開設された。この教職大学院は、2006（平成18）年7月の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」を受けて、専門職大学院設置基準の改正等の法的整備を経て開設されたものであり、従来のものとは異なった教員養成制度が創設されたといえることができる。

この教職大学院に関しては、2005（平成17）年12月に公表された中央教育審議会（以下、中教審という。）の中間報告「今後の教員養成・免許制度の在り方について」の時点で教職大学院の目的と設置基準を中心に大学院修士課程における教員養成の意味についてまとめたことがある¹⁾。中教審の中間報告では、教職大学院の教育課程については、基本的な考え方が示されているのみであった。そこで、この小論では、2006年の中教審答申で述べられているカリキュラム編成方針や個々の教職大学院におけるそ

* 1 立正大学心理学部

の具体化について主に考察することとしたい。

1. 教職大学院設置までの経過

最初に、教職大学院開設の直接的な契機となった2004（平成16）年10月の中山彬文部科学大臣（当時）の中教審に対する諮問以後の経過を改めて概観しておきたい（表1）。

1) 文部科学大臣諮問から中教審答申まで

このときの中教審への諮問事項の1つが「教員養成における専門職大学院の在り方について」であり、「高度な専門性と実践的な指導力を有する教員の養成」、現職教員の再教育の充実を図っていくために「学校現場の様々な課題に即した教育を高度なレベルで実践的に行う教員養成の仕組みを整備する必要」があるとし、教員養成における専門職大学院制度の活用とそのあり方の検討を求めた²⁾。具体的な検討事項としては、今日の教員に求められる専門性や指導力、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、教育内容及び方法、専門職大学院制度の趣旨等を踏まえた具体的な教育体制等の設計、設置形態及び整備目標、専門職大学院の修了者の処遇などがあげられていた。

その後、2006年の中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」では「教職大学院制度の創設と在り方について」において、3つの柱で教職大学院の基本的な考え方や制度について述べられていた。その概要は次の通りである。

表1. 教職大学院開設の歩み

年	事 項
2003年 (平成15年)	4.1 専門職大学院設置基準 施行
2004年 (平成16年)	10.20 文部科学大臣、中央教育審議会に「今後の教員養成・免許制度の在り方について」諮問
2005年 (平成17年)	12.8 中央教育審議会、中間報告「今後の教員養成・免許制度の在り方について」
2006年 (平成18年)	7.11 中央教育審議会、文部科学大臣に「今後の教員養成・免許制度の在り方について」答申
2007年 (平成19年)	4.1 専門職大学院設置基準及び学位規則の一部を改正する省令（平成19年文部科学省令第2号）施行 4.1 専門職大学院に関し必要な事項について定める件（平成15年文部科学省告示第53号）の一部を改正する件（平成19年文部科学省告示第31号）施行
2008年 (平成20年)	4.1 教職大学院（国立15，私立4）の開設
2009年 (平成21年)	1.28 教職大学院設置計画履行状況等調査の結果等について（平成20年度） 4.1 教職大学院（国立3，私立2）の開設
2010年 (平成22年)	2.5 教職大学院設置計画履行状況等調査の結果等について（平成21年度） 4.1 教職大学院（国立1）の開設 6.3 文部科学大臣、中央教育審議会に「教職生活全体を通じた教員の資質力の総合的な向上方策について」諮問 6.29 専門職学位課程ワーキンググループ報告書「専門職大学院の現状と今後の在り方について」

(1) 教職大学院制度の基本的な考え方

専門職大学院制度に基づき教員養成に関する専門職大学院として教職大学院制度を創設する。

「開放制の教員養成」の原則の下で、教員としての基礎的・基本的な資質能力の育成は学部段階で行うことを基本としつつ、大学院での教員養成・再教育の充実を図るために教職大学院制度を活用する。

教職大学院には「新人教員の養成」と「スクールリーダー（中核的中堅教員）の養成」という2つの目的を持たせる。すなわち、「学部段階で教員としての基礎的・基本的な資質能力を修得した者の中から、さらにより実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成」と「一定の教職経験を有する現職教員を対象に、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員として、不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えた『スクールリーダー（中核的中堅教員）』の養成」である。

(2) 制度設計の基本方針

高度専門的職業人としての教員の力量の中核に「実践的指導力」を置き、その養成を目指す。そのため、次の5つの基本方針が挙げられている。

教職に求められる高度な専門性の育成への特化、 「理論と実践の融合」の実現、 確かな「授業力」と豊かな「人間力」の育成、 学校現場など養成された教員を受け入れる側（デマンド・サイド）との連携の重視、 第三者評価等による不断の検証・改善システムの確立

(3) 具体的な制度設計（主として設置基準に関連する事項について）

教職大学院の課程の目的は「専ら教員の養成又は研修のための教育を行うことを目的とする」などの共通的な目的規定とする。

標準修業年限は2年とする。

必要修得単位数は、45単位以上とすること。このうち10単位以上は学校における実習単位とする。

入学者選抜に当たっては、教育目標に基づく入学者受入方針（アドミッション・ポリシー）を明確にし、選抜方法を工夫する。

教育課程については、「学校現場における中核的・指導的な教員として必要な資質能力の育成を目指し、理論と実践の融合を強く意識した体系的な教育課程を編成」する。

教育方法・授業形態としては、「少人数で密度の濃い授業を基本としつつ、理論と実践との融合を強く意識した新しい教育方法」を積極的に取り入れる。

専任教員については、最低限必要な専任教員数を11人とする。このうち実務家教員の比率はおおむね4割以上とする。

連携協力校を設置基準上義務づけることとし、附属学校に加えてそれ以外の一般校の中からも設定する。

学位は「教職修士（専門職）」等の専門職学位を定める。

以上の答申内容と2005年の中間報告の内容とを比較してみると、制度的な仕組みに関しては最低必要専任教員数が明示されていることを除いては、2つの間に違いは見られない。

2) 教職大学院の設置に関わる専門職大学院設置基準等の改正

2006年月7月の中教審答申を受け文科省は、2007(平成19)年3月に「専門職大学院設置基準及び学位規則の一部を改正する省令」(平成19年文部科学省令第2号)、「専門職大学院に関し必要な事項について定める件(平成15年文部科学省告示第53号)の一部を改正する件」(平成19年文部科学省告示第31号)及び「学位の種類及び分野の変更等に関する基準(平成15年文部科学省告示第39号)の一部を改正する件」(平成19年文部科学省告示第32号)を交付し、同年4月1日に施行した。

これらの改正のうちで、教職大学院のカリキュラムの検討の際に関連する修了要件、連携協力校の確保、実務家教員、教育課程などの規定の内容をみておくことにしたい。

課程の修了要件(専門職大学院設置基準、第26、第29条)

標準修業年限(2年)以上在学し、45単位以上を習得すること。この45単位のうち、10単位以上は実習の単位数とする。

連携協力校の確保(専門職大学院設置基準、第31条)

実習や実践的な教育の場として連携協力を行う小学校等を確保する。附属学校の活用とともに、開設科目や教育内容に応じた学校種や校数の連携協力の確保を求めている。

実務家教員(専門職大学院に関し必要な事項について定める件、第2条)

実務家教員とは、小学校等の教員としての実務経験を有し、専攻分野についての実務経験及び高度の実務能力を有するものとされ、教職大学院の必要専任教員のうち概ね4割以上を占めることとする。

教職大学院の教育課程(専門職大学院に関し必要な事項について定める件、第8条)

実習のほか5領域(教育課程の編成及び実施に関する領域、教科等の実践的な指導方法に関する領域、生徒指導及び教育相談に関する領域、学級経営及び学校経営に関する領域、学校教育と教員の在り方に関する領域)にわたり授業科目を開設し、体系的な教育課程を編成することとする。

3) 教職大学院の開設

以上のような法的整備をしたうえで、2008(平成20)年度に19の教職大学院が開設された(表2)。表3には、2009年度及び2010年度開設の一覧を示した。2010(平成22)年度末で、25の教職大学院が開設されているが、そのうち、19が国立の教職大学院である³⁾。いずれの大学院においても、研究科に専門職学位課程が設けられ、そこに表2及び表3に示す専攻が開設されている。

2. 教職大学院のカリキュラムの理念

2006年7月の中教審答申の際に、「別添2」として「教職大学院におけるカリキュラムについて(補論)」が、また「参考資料」として「教職大学院における『実務家教員』の在り方について」と「教職大学院におけるカリキュラムイメージについて(第二次試案)」が公表されている。そこで、これらに基づいて、教職大学院のカリキュラムの理念を確認し、後に個々の教職大学院のカリキュラムの実際的な姿を見る視点を明確にしておきたい。

「教職大学院におけるカリキュラムイメージについて(第二次試案)」においては、「高度専門職業人としての教員の養成」を目的としている教職大学院において養成すべき能力として次の4つがあげられている。

表 2 . 2008年度開設教職大学院一覧

大学院名	研究科・専攻名	入学定員
北海道教育大学大学院	教育学研究科 高度教職実践専攻	45人
宮城教育大学大学院	教育学研究科 高度教職実践専攻	32人
群馬大学大学院	教育学研究科 教職リーダー専攻	16人
東京学芸大学大学院	教育学研究科 教育実践創成専攻	30人
上越教育大学大学院	学校教育研究科 教育実践高度化専攻	50人
福井大学大学院	教育学研究科 教職開発専攻	30人
岐阜大学大学院	教育学研究科 教職実践開発専攻	20人
愛知教育大学大学院	教育実践研究科 教職実践専攻	50人
京都教育大学大学院	連合教職実践研究科 教職実践専攻	60人
兵庫教育大学大学院	学校教育研究科 教育実践高度化専攻	100人
奈良教育大学大学院	教育学研究科 教職開発専攻	20人
岡山大学大学院	教育学研究科 教職実践専攻	20人
鳴門教育大学大学院	学校教育研究科 高度学校教育実践専攻	50人
長崎大学大学院	教育学研究科 教職実践専攻	20人
宮崎大学大学院	教育学研究科 教職実践開発専攻	28人
創価大学大学院	教職研究科 教職専攻	25人
玉川大学大学院	教育学研究科 教職専攻	20人
早稲田大学大学院	教職研究科 高度教職実践専攻	70人
常葉学園大学大学院	初等教育高度実践研究科 初等教育高度実践専攻	20人

国立計 15大学 入学定員 571人
 私立計 4大学 入学定員 135人 合計 19大学 入学定員 706人

表 3 . 2009年度及び2010年度開設教職大学院一覧

大学院名	研究科・専攻名	入学定員
山形大学大学院	教育実践研究科 教職実践専攻	20人
山梨大学大学院	教育学研究科 教育実践創成専攻	14人
静岡大学大学院	教育学研究科 教育実践高度化専攻	20人
福岡教育大学大学院	教育学研究科 教職実践専攻	20人
聖徳大学大学院	教職研究科 教職実践専攻	30人
帝京大学大学院	教育学研究科 教職実践専攻	30人

2009年度開設大学院、 2010年度開設大学院

問題や事象に関して理論との架橋・往還によって問題の解決の方向を見通すことのできる、高度の「解釈力・診断力」

それに支えられた具体的な問題解決策の「企画力」

それを実地に試みるために必要な、優れた授業力をはじめとする「実践的な展開力」

これらに関して客観的に評価したり反省的に思考する等の「評価力」

次にこれらの能力を「教科等の実践的な指導方法に関する領域」における目標でみてみることにする。

表4. 「教科等の実践的な指導方法に関する領域」における目標

<p>【一般目標】</p> <p>a) 全教科・各学校種に共通する「教科等の授業」の在り方（「教科」の全体構成、基本的な授業技術、他教科・教科外活動との関係、教科の授業と学問の関係、多様な教育方法、知識と技能との関係、情報機器の利用等）について、体系的に理解する。</p> <p>b) 他教科・他学年の授業との関連を踏まえて、ある特定の授業の構成・立案に関して他の教員に指導・助言が出来、かつ、その授業の評価を適切に行うことができる。</p>
<p>【到達目標】</p> <p>(A群)</p> <p>指導案を作成し、児童生徒等の実態に応じて変更することができ、そのことを言語化することができる。 児童生徒等の生活や間違いにヒントを得て、新しい教材を開発することができる。 示範授業等ができる。 少なくとも1つの教科等の専門性において卓越し、常に最新の内容と方法を獲得する方法を知っており、それを遂行することができる。 高度な指導技術を身に付けており、必要に応じていつでも使え、そのレパートリーを増やしていくことができる。 学校内外の情報手段等を適切に活用するとともに、活動や体験を活用した授業を組織することができる。 児童生徒等の確かな学力の育成に関わって、優れた結果を出すことができる。 学習する児童生徒等の間の相互作用に着目できる。 児童生徒等に届く語りかけができる。 表情や様子から児童生徒等の反応を読み取ることができる。 児童生徒等のつまづきや間違いを生かそうとする発想を有している。 児童生徒等とその達成に関する評価能力が優れている。 授業の診断と問題発見ができ、解決の手立てを見い出して、実行することができる。 自分の実践を振り返り、評価・改善する方法を知っており、実践することができる。 授業記録・実践記録を書くことができ、その分析・検討を踏まえて授業改善において主導的な役割を果たすことができる。</p> <p>(B群)</p> <p>授業の診断と問題発見ができ、解決の手立てを発見し、それを実行し言語化することができる。 指導方法や教材の工夫等の授業評価ができる。 教科等の指導に関し、他の教員に助言・支援することができる。 教育実習生に対して、その力量形成の手助けを適切に行うことができる。 新人教員に対するメンター教師としての役割を果たすことができる。 中・長期的な学校経営を見通した指導計画を立案することができる。 学校内外の専門的人材の活用を含め、複数のスタッフの協働による授業運営を企画・組織し、適切に遂行することができる。 テーマに基づく研究を実施することができる。 授業記録・実践記録に基づいて校内研修を組織することができる。</p>

表4の中で「一般目標」のa及びbは、教職大学院の目的と関わっており、aは「新人教員の養成」の、またbは「スクールリーダー（中核的中堅教員）の養成」のための目標である。さらに、「到達目標」のA群には「児童生徒等や学級等に対し教員が個人として関わる観点」すなわち「新人教員の養成」のための到達目標が、またB群には「学年・学校など教員が同僚・教員集団とともに協力して関わる観点」すなわち「スクールリーダー（中核的中堅教員）の養成」のための到達目標が設定されている。

教職大学院で養成すべき能力とそれを「一般目標」、「到達目標」として具体化した中には、いくつか検討すべき点が見うけられる。たとえば、「一般目標」の「『教科』の全体構成」、「教科の授業と学問の関係」などの理解に関しては「到達目標」が設定されていないことがあげられる。A群の「到達目標」では、「実践的な展開力」が重視されていることはわかるが、その力の背景にあって、「解釈力・診断力」、「企画力」の中核をなすと考えられる教科の体系についての専門的な知識や深い理解が目標として表示されていないのである。さらに、「到達目標」B群の と の目標の位置づけが不明である。「スクール

リーダー」は授業に関して指導的な立場に立てるだけの指導力量を持っている必要があるので、「到達目標」A群に示されている目標を達成していると考えられる。そうだとすると、「到達目標」B群の と の内容と、「到達目標」A群の や との内容的な違いが不鮮明のように思われる。

次いで、これらの目標について修了要件に関わる評価規準として考えてみると、さらに検討すべき点がいくつかある。第1にはこれらの目標は、学校現場でかなりの教育経験を積み、なおかつ自らの実践を研究的な視点から分析し、実践を改善することができる教員が持っている能力ではないかということである。さらに、児童生徒への指導だけではなく、学校内において指導的な立場から行動することが求められている。たとえ教職大学院の院生が、現職経験のある程度積んだ方であったとしてもこれらの能力を短期間で養成することには困難が伴うであろう。教職大学院が「高度専門職業人としての教員の養成」を目指していても、2年間という短期間の間でこれらの能力の養成が可能であると判断した根拠は何であろうか。ここには、教職大学院への過大な期待が表れているように思われる。別の見方からすれば、「高度職業人としての教員」を養成する過程における学校現場での職務経験の持つ役割が軽視されているように思われる。

第2に「学校現場の課題の意識化」によって問題解決的な手法をとることが強調されているが、「教える」という立場で望む学校現場が初めての教職大学院生にとって、この手法による教育効果が期待できるのか、大いに疑問がある。例えば、「教職大学院におけるカリキュラムイメージについて（第二次試案）」の「Ⅲ．共通科目（基本科目）」では、「教科教育の実践と課題」の方法としてフィールドワークがあげられており、その説明として「各学生が自担当教科や自校種以外の事例の調査」を行って「事例に関し相互検証・検討を行うことを中心とする。」とある。そして、それ以下に指導計画、教材研究、指導方法の工夫等について掲げられている事項は、きわめて初歩的で一般的な内容となっている。この内容と表5に示されているような「高度専門職業人」の能力との間には、大きな隔たりがあるように思える。

第3に、上記の2つのことに関連して実務家教員に求められていることと実際に可能なこととの間にも大きなギャップがあるように思える。「実務家教員の在り方」によれば、実務家教員には「事例や事例知識等をコーディネートしていく役割」と「理論と実践の架け橋を体現するものとして、研究的省察を行い、リードする役割」とが求められており、特に後者については「知見を理論化し一般化した上で適切に教授できる」高度の指導能力を有することが要件となっている。実務家教員は、「教員等学校教育関係者」の経歴を有するものであるから、研究的な背景や発想で実践を指導する観点で訓練を受けてきた経験を有しているであろうか。「実務家教員」が高度の指導能力を発揮できるとしたならば、研究者として訓練を受けてきた大学教員には、どのような役割が期待されているのであろうか。

3. 教職大学院における実際のカリキュラム編成

1) 教職大学院専攻コースについて

教職大学院の目的は、「新人教員の養成」（指導力の養成）と「スクールリーダー（中核的中堅教員）の養成」の2つであった。教職大学院の多くは、専攻内に複数の専攻コースを設けている（表5）⁴⁾。

このコースの定め方には、5つの型がみられる。第一の型は、教職大学院の2つの目的に対応した2つ以上のコースを設け、その中で教科指導や生徒指導に関する指導力の養成を目的とするもの（「新人

表5. 教職大学院専攻コースの名称(2008, 2009年度現在)

目 的	大学院名およびコースの名称	
新人教育の指導力の養成	上越教育大学大学院	教育実践リーダーコース
	福井大学大学院	教職専門性開発コース
	岐阜大学大学院	授業開発コース 教育臨床実践コース 特別支援学校コース
	京都教育大学大学院	授業力高度化コース 生徒指導力高度化コース
	兵庫教育大学大学院	授業実践リーダーコース 心の教育実践コース 小学校教員養成特別コース
	鳴門教育大学大学院	教員養成特別コース
	長崎大学大学院	子ども理解・特別支援教育実践コース 理科・ICT教育実践コース 国際理解・英語教育実践コース
	宮崎大学大学院	新人および中堅教員対象 学校・学級経営コース 生徒指導・教育相談コース 教育課程・学習開発コース 教科領域教育実践開発コース
	創価大学大学院	人間教育プロフェッショナルコース
	常葉学園大学大学院	授業・教材開発コース 地域教育課題コース
スクールリーダーの養成	北海道教育大学大学院	学級経営・学校経営コース 生徒指導・教育相談コース 授業開発コース
	上越教育大学大学院	教育実践リーダーコース 学校運営リーダーコース
	福井大学大学院	スクールリーダー養成コース
	岐阜大学大学院	学校改善コース
	京都教育大学大学院	学校経営力高度化コース
	兵庫教育大学大学院	学校経営コース
	鳴門教育大学大学院	学校・学級経営コース 学校臨床実践コース 教育実践・カリキュラム開発コース
	長崎大学大学院	学校運営・授業実践開発コース
	宮崎大学大学院	現職教員等対象 学校・学級経営コース 生徒指導・教育相談コース 教育課程・学習開発コース 教科領域教育実践開発コース
	創価大学大学院	人間教育実践リーダーコース
常葉学園大学大学院	学校組織運営コース	

教員の養成（指導力の養成）」と、学級経営や学校運営に関する指導力の養成を目的とするもの（「スクールリーダー」の養成）とにコースを分けているものである。数の上では、この型が最も多い。上越教育大学大学院の「教育実践リーダーコース」のように、カリキュラムを自らデザインできる「指導的立場から方向性を示す教員」の養成をめざすものもある。

第二のタイプは、複数のコースを設け、コースごとに入学対象者を限定することで、教職大学院の2つの目的を達成しようとする型である。例えば、宮崎大学教職大学院の場合は、これに当たる。

第三の型は、「指導力の養成」を目的として、特定の学校種や教科に対応した指導力をもつ教員養成のためのコースを設定しているものであり、兵庫教育大学大学院や長崎大学大学院がこれに当たる。また、玉川大学大学院や常葉学園大学大学院は、教職大学院の二つの目的に沿った小学校の教員養成のみを行おうとしている。

第四の型は、アドミッション・ポリシーで教育目的を限定し、専攻コースを設けていないものである。例えば、東京学芸大学教職大学院は「スクールリーダー」の養成をうたっているが、そのアドミッション・ポリシーには、「教育実践創成専攻は、現代的教育課題に対する学校全体の取組において中心的役割を果たし、教職員・保護者・地域の人々・専門家と協働して問題解決にあたるリーダー的存在としての教員（スクールリーダー）を養成することを目的とし、以下のような人々を求めています。」とあり、「1. 経験に裏付けられた豊かな実践力を備えている現職教員で、スクールリーダーを志す人 2. 基礎的な実践力と向上心を備えた社会人あるいは大学卒業予定者で、スクールリーダーを志す人」を養成しようとしている。

第五の型は、教職大学院の二つの目的を設定しながらも、専攻コースを設けていないものである。宮城教育大学大学院、奈良教育大学大学院、岡山大学大学院、早稲田大学大学院などがこれに当たる。

2) 実践的指導力を養成するためのカリキュラムについて

カリキュラム編成の特徴

教職大学院のカリキュラムは、専攻コースが設けられていない場合には、専攻共通科目群（5領域）と発展科目群、実習科目群とで編成されている。また、専攻コースが設けられている場合には、コース間共通科目群（5領域）とコース別科目群とで構成されており、主としてコース別科目群の中に実習科目が開設されている。共通科目群に開設されている科目においては、講義形式と演習形式が適度に取り入れられている場合が多い。全体として実践的指導力養成を目的とした実習科目の開設や演習形式がとられている。

教職大学院の開設科目のなかで、宮城教育大学大学院において教科の指導内容の理解に関わる科目を「教科・領域専門バックグラウンド科目群」として開設していることに注目したい（これらの科目群から8単位以上を取得し、全体で46単位以上を取得することが修了要件となっている）。指導力量の向上を目的とすれば、指導内容の理解を深めることが最優先課題であると考えられるが、教職大学院ではそのことよりも指導方法についての力量をつけることに重点が置かれているように思われるからである。学校種を特化したコースや特定の教科の教員養成に関わるコースを開設している大学院においては、指導内容の理解を深める科目が開設されている。このことは、きわめて当然のことである。

学部卒院生における課題発見・課題解決学習について

教職大学院では、連携協力校での長期間にわたる実習がカリキュラム上の大きな特徴となっている。その実習の効果は、学部卒院生（ストレートマスター）と現職教員院生とでは大きく異なっていくであろう。

現職教員院生の場合には、勤務校の教育課題を教職大学院の学習課題として設定して、他の教職員も協同して解決を図ることが容易に行いやすい（図1）。図1は、「スクールリーダーの養成」に際して考えられているものであるが、「指導力の養成」を目的とする場合も同様である。学部卒の院生の場合も、連携協力校などで、図1にあるような課題を設定できないことはない。しかし、現職教員院生との大きな違いは、勤務校ではないことである。

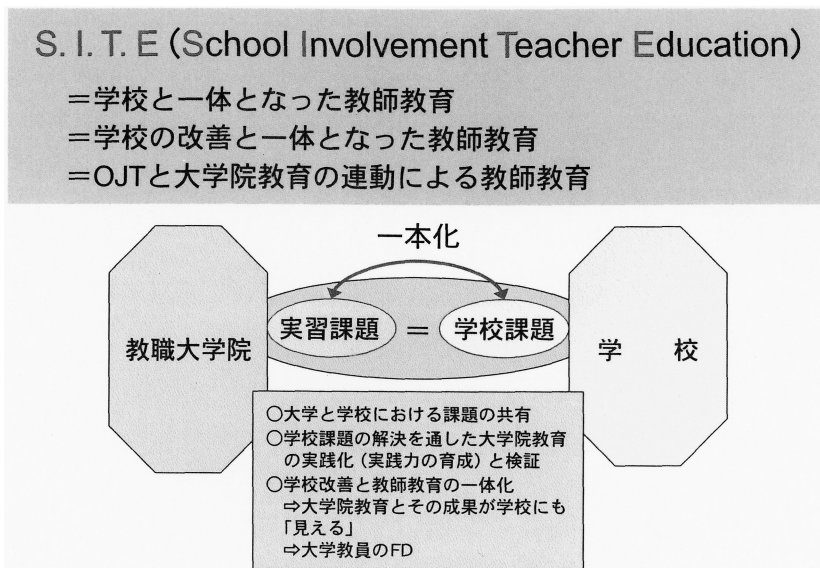


図1. チャレンジプログラム実施状況（鳴門教育大学教職大学院 2010年ガイドブックより）

学部卒院生の場合、学校現場の課題を発見し、それを自らの学習課題として設定し、解決の方向を探る、という過程のいずれにおいても、大きな困難を伴っている。学校現場の課題は、その背景まで理解するには知識と経験を必要としている。そのようなことを短期間で行うには、学部卒院生に対する特別な指導体制が組織されなければならない。

「反省的实践」能力の育成

教職大学院において実践的指導力養成の理論的な基礎となっているのは、Schön, D.H.によって提唱された「反省的实践」（「省察的实践」）という考え方である⁵⁾。それは「行為の中の省察」、「実践の中の省察」といわれているものであり、実践家が実践の過程において自らの行為を意識化して、状況にあわせて修正するというものである。こうした実践家の思考が実践と理論との「往還」と表現されている。

このような「反省」的な行為は、実践的な能力を養成する上できわめて重要なことである。そして、「反省」的な行為の契機は、次のようなことであろう。

「わざを豊かにもつ 教師は、子どもが読み学習でつまづくと、それを子どもの欠点としてではなく、『自分自身の教え方』に問題があるととらえる。したがって教師は、生徒を困らせているものは

何かを説明するすべを見つけないといけない。」⁶⁾ 教職大学院においては、このような姿勢に立つことができるような指導が望まれる。しかし、ここでの「反省」的行為には、子どもの行為についての「反省」的な思考も含まれるところに「反省」を困難にする要因がある。

「反省」的行為は、「反省」ができることは出発点に過ぎない。課題を明確にして、それを解決した際に、その過程において実践的指導力（同時に研究的力量）が向上した場合に、「反省」的行為の意義を認めることができるのである。

おわりに

教職大学院は2つの目的を持っており、これを達成するにはかなりの労力と時間とを要するように思われる。院生に対するきめ細かな指導が重要なことはいうまでもないが、課題の発見やその解決過程において「学校現場」にしばられながら、なおより一般的な実践的力を身につけることができるには、どのようにしたらよいか問われているといえよう。「はじめに」の中で、教職大学院の開設により従来のものとは異なった教員養成制度ができあがったと書いたが、この大学院の開設には検討すべき根本的な問題がいくつかあるということである。それは、研究者養成を目的とした修士課程における教員養成制度との関連、今後にわたる開放制の原則の実質的な保証、教員養成のシステムに採用側の教育委員会等が深く関与していること、などである。そこで、大学（大学院を含む）における教員養成のあり方の確認と再構築とが必要となっている。

注

- 1) 拙稿 2006 教職大学院における教員養成『立正大学心理学研究所紀要』別冊第1号 51 - 69.
- 2) 文部科学大臣の中教審への諮問、中教審による文部科学大臣への答申、および教職大学院の専攻・定員などについては、すべて文部科学省のホームページに公開されているものによっている。
- 3) 2009年1月28日に公表された「教職大学院設置計画履行状況等調査の結果等について（平成20年度）」では、定員の充足が大きな課題となっているとの指摘がある。
- 4) 各大学の教職大学院については、下記の大学院の教職大学院の2008～2009年度のガイドブック、入学試験要項、学生便覧、授業案内・履修案内等の印刷物を参考にした。
北海道教育大学大学院、宮城教育大学大学院、東京学芸大学大学院、上越教育大学大学院、福井大学大学院、岐阜大学大学院、愛知教育大学大学院、京都教育大学大学院、兵庫教育大学大学院、奈良教育大学大学院、岡山大学大学院、鳴門教育大学大学院、長崎大学大学院、宮崎大学大学院、創価大学大学院、玉川大学大学院、早稲田大学大学院、常葉学園大学大学院
- 5) Schön, D.A. 1983 The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action. Basics Books, Inc. 柳沢昌一・三輪建二監訳 2007 省察的实践とは何か - プロフェッショナルの行為と思考 - 、鳳書房。
- 6) 5) に同じ。68頁。

謝辞 次の18大学大学院の教職大学院担当の方には、ガイドブック、履修案内等の収集についてご協力を賜りました。ここに記して感謝の意を表します。

北海道教育大学大学院、宮城教育大学大学院、東京学芸大学大学院、上越教育大学大学院、福井大学大学院、岐阜大学大学院、愛知教育大学大学院、京都教育大学大学院、兵庫教育大学大学院、奈良教育大学大学院、岡山大学大学院、鳴門教育大学大学院、長崎大学大学院、宮崎大学大学院、創価大学大学院、玉川大学大学院、早稲田大学大学院、常葉学園大学大学院

付記：本研究は2006年度から2008年度に立正大学心理学研究所の共同研究（テーマ：大学教育と教員養成）として行われたものの一部である。