

教師と教職大学院が追求する教師能力の不一致

胸組虎胤

(キーワード：教職大学院, 教師教育, カリキュラム, 教科内容)

1. 緒言

教職大学院¹⁻⁴⁾という制度は、果たして教師に求められる能力の育成に機能しているのでしょうか？この疑問は多くの大学教員が持っているであろう。特に、教科専門または教科内容を教える大学教員にとっては、その専門を発揮する場、大学院生に教科の専門を深めさせる機会が減少し、力を持て余している。言わば自己効力感がもてず、教職大学院で自分の存在意義を感じられない場もあるだろう。このことへの対応として、大学教員が教職大学院の担当とはならず、同じ大学の他の大学院担当となった宇都宮大学の例がある。または、自己効力感を持ってない大学教員が、教職大学院で自分の居場所を見出すか、その大学から別の大学に移ることも起こっている。教科とその学問分野の専門家が教職大学院で居場所を探す際、学部の卒業研究指導で専門性を発揮しつつも、専門外の教育指導法を教える必要が生じる。形式上そのようなことが許されても教育の質は高まらない。教職大学院生は専門家から教授された認識を持てるだろうか？教職大学院のカリキュラムは、それを担う大学教員の専門と一致せず、さらに、現職教員を含む大学院生が求める教育内容とも一致しない可能性がある。

本研究では、2章で日本における教職大学院という組織の歴史をまとめ、教職大学院教育の方向性を述べる。その上で、カリキュラムにおける「教科内容」の軽視を取り上げる。3章では教職大学院のカリキュラム構成と認証評価基準との関連をまとめ、評価基準における「教科内容」の軽視、「理論と実践の往還」、「学習」、「学修」等の用語使用の曖昧さ、今後のカリキュラム改善について論じる。4章では本来教員に求められる能力、現職教員が大学院での学びに求める内容について、過去に実施したアンケート結果から論じ、カリキュラムと大学教員および現職教員の間での意向の不一致を考察する。5章では結論として、教員教育の在り方、今後教職大学院が果たすべきことを提案する。

2. 教職大学院という組織の歴史

2-1. 日本における教職大学院の設置

日本の教職大学院は、文部科学省中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」¹⁾(平成18年(2006年)7月11日)がなされた後、設置が決まった。その後、平成19年3月15日、専門職大学院の設置基準が改正され、専門職大学院の1つとして教職大学院が法制化された(平成19年4月1日施行)²⁾。

2-1-1. 教職大学院創設

まず、平成18年7月11日に中央教育審議会からなされた答申¹⁾の中で、答申の概要等³⁾に書かれている「3. 教職大学院制度の創設⁴⁾」に要点を示す(表1)。

表1. 教職大学院制度の創設⁴⁾

<p>< 3. 教職大学院制度の創設 ></p> <p>1. 教職大学院の位置付け</p> <p>(1) 開放制との関係：引き続き「開放制」の原則の下、教員としての基礎・基本は学部段階で育成することを前提としつつ、大学院段階の教員養成・再教育の充実を図るために導入。</p> <p>(2) 「教職大学院」の制度化：教職課程改善の一つのモデルとして、一般の専門職大学院制度の中で、法科大学院と同様に、一定の枠組みを有する特別の専門職大学院として、教員養成に関する専門職大学院(教職大学院)制度を創設。</p> <p>2. 教職大学院の主な目的・機能</p> <p>学部段階での教員としての基礎的・基本的な資質能力を修得した学生の中から、さらに実践的指導力を備えた、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新入教員の養成。(一種免許状未取得の学生は、専門職大学院在学中に学部の教職科目の履修と併行で履修(大学の判断で合わせて3年の長期在学コースも可能。))</p>

現職教員を対象に、将来、地域における指導的教員・学校管理者となる上で不可欠な確かな指導理論と実践力・応用力を備えた、スクールリーダーの養成。

※これ以外の教育分野の専門職大学院については、各大学の自主的な検討により、一般の専門職大学院として設置されることも含め、先導的・意欲的な取組の推進を期待。

3. 教職大学院の具体的な仕組み

具体的な仕組みについて、専門職大学院設置基準に教職大学院固有の名称や特例を定める。

1. 修業年限：標準2年、現職教員に配慮した短期履修コース（1年）、長期在学コース（3年）も開設可。
2. 修了要件：2年以上在学し、45単位以上修得。10単位以上は、連携学校などにおける実習を義務化。現職経験をもって一定程度まで実習とみなす（→現職教員は事実上1年での修了が可能）。
3. 教育課程・方法：確かな「授業力」と豊かな「人間力」の育成を目指したカリキュラムを編成。事例研究、フィールドワーク等を積極的に導入した「理論と実践の融合」。各大学に共通するカリキュラムの枠組・基本的要素を設置基準上明確化。
4. 教員組織：専門分野に関し高度の指導能力のある専任教員を一定程度置く（最低11人以上）。高度な実務能力を備えた指導スタッフ（実務家教員）の義務付け（必要専任教員の4割以上）。
5. 連携協力校：「現場重視」の教員養成のため、市中の学校から連携協力校の設定を義務付け。
6. 学位：米国の「M.Ed」に対応する「教職修士（専門職）」等を授与（制度的に明確化）。
7. 教員免許状：現行の専修免許状を授与。
8. 認証評価：大学、学校、教育委員会等関係者で構成する全国的な認証評価機関を創設し、不断の改善システムを構築。
9. その他：給与、採用選考等の処遇については、修了者の実績等を勘案しつつ、各任命権者において検討。各大学の主体的な設置構想が前提。特に国立大学は他の大学のモデルとなり得る計画を有する大学から整備。

表1の1. 教職大学院の位置付けで、「大学院段階の教員養成・再教育の充実を図る」、「教職課程改善の一つのモデルとする」が示された。学部卒業後に教員になった人たち、異なる分野から新たに教員になろうとする人たちも大学院に入学して、それぞれが教員としての実践力を養う仕組の構築が示された。

2. 教職大学院の主な目的・機能で、「学生の中から、さらに実践的指導力を備えた、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成」と「現職教員を対象に」「スクールリーダーの養成」が目的とされた。このうち前者は学部卒業後に教員経験がなくても教職大学院に入学したいいわゆる「ストレートマスター」が能力を高めることであり、後者は現職教員が能力を磨いて教職現場に戻ったときに、「スクールリーダー」となることを目指している。「ストレートマスター」が教職大学院修了後、すぐに「スクールリーダー」になることを必ずしも意味していない。

3. 教職大学院の具体的な仕組みで、「45単位以上修得」とあり、通常修士課程30単位に比べ、取得すべき単位数が50%多い。45単位の中で、「10単位以上は、連携学校などにおける実習を義務化」であり、教育現場での実習に重点がある。「事例研究、フィールドワーク等を積極的に導入した『理論と実践の融合』」とあり、教育現場での具体的実践に重点があるが、実践がその裏付けとなる理論とうまくかみ合うことを求めている。この「理論と実践の融合」の意味と、後日に文部科学省が示した中央教育審議会答申（表4）（平成24年8月28日）で、出現した「理論と実践の往還」との関係については、後に論じる。「高度な実務能力を備えた指導スタッフ（実務家教員）の義務付け（必要専任教員の4割以上）」は、教育現場での実践重視であり、それを知り尽くした実務家教員が大学院教員となることを義務づけている。これはある程度理解できるが、実務家教員がもつべき、教育現場での実習指導力の水準が、示されていない。また、「実務家教員」が「必要専任教員の4割以上」である理由が不明である。「『現場重視』の教員養成のため、市中の学校から連携協力校の設定を義務付け」は教育現場での実習の円滑化のため等として理解できる。「米国の『M.Ed』に対応する『教職修士（専門職）』等を授与（制度的に明確化）」について、両者のカリキュラムの関係性への議論が必要であろう。「現行の専修免許状を授与。大学、学校、教育委員会等関係者で構成する全国的な認証評価機関」は、高等教育機関の認証評価の必要性として理解できる。現在、一般社団法人教員養成評価機構がその役割を担っている。⁵⁾

2-1-2. 教職大学院制度設計

次に、制度設計の基本方針を見ていく。

教職大学院制度の創設で、具体的な制度設計に関し5つの方針を基本とすることが適当とされた（表2）⁶⁾。

表2. 教職大学院制度設計の基本方針⁶⁾

1. 教職に求められる高度な専門性の育成への特化

○学部段階で養成される教員としての基礎的・基本的な資質能力を前提に、今後の学校教育の在り方を踏まえた新しい教育形態・指導方法等にも対応し得る知識・技能や、様々な事象を構造的・体系的に捉えることのできる能力など、教職に求められる高度な専門性を育成することを目的として特化する。

2. 「理論と実践の融合」の実現

○高度専門職業人の養成を目的とする大学院段階の課程として、綿密なコースワーク（学修課題と複数の科目等を通して体系的に履修することをいう。）と成績評価を前提に、理論・学説の講義に偏ることなく実践的指導力を育成する体系的で効果的な

カリキュラムを編成するとともに、実践的な新しい教育方法を積極的に開発・導入することにより、「理論と実践の融合」を強く意識した教員養成教育の実現を目指す。

3. 確かな「授業力」と豊かな「人間力」の育成

○学級運営・学校運営の基本とも言うべき確かな授業力を徹底して育成するため、理論とともに、従来の学部・大学院教育が軽視しがちであった教育技術面を重視するとともに、その前提として、課外活動など教育課程外活動の指導も含めた豊かな指導力とともに、子どもや保護者、地域住民等とのコミュニケーション能力をはじめとする教職に求められる豊かな人間力の育成を目指す。

4. 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

○保護者や学校現場、地域、教育行政など、養成された教員を受け入れる側（デマンド・サイド）の要請を踏まえ、特に学校現場との意思疎通を重視し、カリキュラムや教育方法、履修形態、指導教員、修了者の処遇、情報公開、第三者評価など大学院の運営全般にわたって、大学院と学校現場との強い連携関係を確立する。

5. 第三者評価等による不断の検証・改善システムの確立

○教育内容・方法や指導体制をはじめ大学院運営の全般にわたり、大学関係者や、学校関係者、地方教育行政担当者等から構成される専門の認証評価機関による5年ごとの第三者評価（認証評価）を実施することなどを通じ、不断の検証・改善システムを構築し、優れた教員養成の質の保証を図る。

1. 教職に求められる高度な専門性の育成への特化は、学部で基礎的・基本的な資質能力を身に付けた学生が、それを基礎に教職大学院で高度な専門性を育成することを示す。新しい教育形態・指導方法等に対応し得る知識・技能、事象を構造的・体系的に捉えられることは、高度な専門性の特徴が「新しさ」と「事象の構造的な理解」であると解釈できる。しかし、方法論が重点化され、教科内容の知識を深めることがない。これは教科内容についての学びを軽視しており、教師教育のカリキュラムとしては大きな欠点とも解釈できる。令和5年度の教職大学院認証評価の評価基準3-1.(2)「教科内容に特化した教育にならないように」(表7)とも関連する。

2. 「理論と実践の融合」の実現は、理論・学説が実際の教育実践とうまく結びつくカリキュラムとなることを意味している。詳しくは表3に関して論じる。

3. 確かな「授業力」と豊かな「人間力」の育成は、教育技術面を重視している。

4. 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）との連携の重視は、学校現場等との連携を通じ、修了生自身に合う教育現場で活躍でき、大学院と教育現場の発展につなげることであろう。

5. 第三者評価等による不断の検証・改善システムの確立は、客観的な評価をすることで、教職大学院が惰性的システムとならず、常に高い水準を維持して、改善を遂行できる仕組に成ることを求めている。

2-1-3. 教職大学院のカリキュラムにおける「理論と実践の融合」

教職大学院のカリキュラムについて（補論）で⁷⁾、「理論と実践の融合」に関する説明がされていた（表3）。

表3. 理論と実践の融合に関する補足説明

<p>（科目における「理論と実践の融合」）</p> <p>○これまで、①ともすれば多くの教員養成カリキュラムにおいては、理論に関する科目と実践に関する科目とは区別され、②理論的な諸科目は実習により自然に融合するはずとの考えに立ち、実践に関する内容は専ら学部段階の教育実習にのみ負わされていた。このため、理論と実践との融合は双方の受講という形で学生にのみ負わされているのが現状である。</p> <p>○教職大学院において、学校現場における実践力・応用力など教職に求められる高度な専門性を育成するためには、学校教育における理論と実践との融合を強く意識した体系的な教育課程を編成することが特に重要である。</p> <p>この「理論と実践の融合」の観点から、③それぞれを教員・科目が役割分担するのではなく、すべての教員・科目が実践と理論とを架橋する発想に立つ必要がある。④例えば、共通科目（基本科目）部分は理論的教育、コース（分野）別選択科目部分は実務的教育というような二分法的な考えをすべきではない。</p> <p>○具体的には、</p> <p>1. 授業観察・分析や現場における実践活動・現地調査（フィールドワーク）、実務実習など、学校における活動自体に特化した科目を設定するとともに、</p> <p>2. ⑤個々の科目内部において、事例研究や授業観察・分析、模擬授業、現地調査（フィールドワーク）等を含めたものとするなど、理論的教育と実務的教育との実効的な架橋を図る工夫が必要である。</p> <p>○特に上記2について、その授業内容は、諸学問の体系性に根ざす単なる「理論のための理論」ではなく、学校における教育課題の把握や教員の実践を裏付けるとともに、様々な事例を構造的・体系的に捉えるものとする必要がある。</p> <p>具体的には、</p> <p>1. 実践的指導力を備えた教員の養成の観点から、教員に必要な実践的な指導技術（スキル）を獲得させるものであること</p> <p>2. 指導技術（スキル）を取り上げる際、なぜその指導技術（スキル）を活用するのかについての背景、必要性及び意味について説明できるものであること（意味付け、説明理論、現状や問題点を俯瞰できるものであること。）</p> <p>3. 事例研究や授業観察・分析、模擬授業、現場における実践活動・現地調査（フィールドワーク）等により、教育現場における検証を含むものであることが重要である。</p>

この中で、「①多くの教員養成カリキュラムにおいては、理論に関する科目と実践に関する科目とは区別され」と書かれており、これは理論に関する科目と実践に関する科目は別科目であったことを意味する。

「②理論的な諸科目は実習により自然に融合するはずとの考えに立ち」とは、理論的な科目は実践の中で自然

とその内容が生かされること以外に、理論的な科目が実践と矛盾なく重なり合い、合理的な実践が可能になることも意味する。これが「理論と実践の融合」の一つの形であろう。また、「実践に関する内容は専ら学部段階の教育実習にのみ負わされていた」とは、当時（平成18年）まで、カリキュラムに理論的科目の具体的活用についての方法論や実践論が含まれていなかった。学部の教育実習でのみ「理論と実践の融合」を行う機会が提供されていたことになる。

「③それぞれを教員・科目が役割分担するのではなく、すべての教員・科目が実践と理論とを架橋する発想に立つ必要がある。」で、「それぞれ」は理論と実践を意味する。「すべての教員・科目」は、理論を研究する教員と実践を行う教員および、理論に関する科目と実践に関する科目の全てを含むことを意味する。「実践と理論を架橋する」とは、実践と理論を関連付け、結びつけることを意味する。

「④例えば、共通科目（基本科目）部分は理論的教育、コース（分野）別選択科目部分は実務的教育というような二分法的な考えをすべきではない。」の中で、「二分法的な考え」とは、共通科目はすべて理論的教育で構成され、コース（分野）別選択科目部分はすべて実務的教育で構成するという完全区分である。しかし、それをやってはいけないと主張している。

「⑤個々の科目内部において、事例研究や授業観察・分析、模擬授業、現地調査（フィールドワーク）等を含めたものとするなど、理論的教育と実務的教育との実効的な架橋を図る工夫が必要である。」においては、個々の科目が理論的教育と実務的教育をつなげることを意味する。理論と実践は、別科目でなく一つの科目で学ぶ必要があり、切り離してはいけいない。ところが、後日、平成24年8月28日に中央教育審議会答申（表4の1）に書かれた「理論と実践の往還」（表5）は、⑤の内容を否定しているように解釈できる。この言葉「理論と実践の往還」は、基本的に理論と実践は別物であり、別々に学ぶと捉えなければ生まれ得ないからである。

最後に、⑤の項目についての具体的取組の例が、表3の最後の項目に書かれている。

2-2. 日本における教職大学院の改善

上記のような基準に基づく内容で教職大学院が設置された後、平成20年度に19大学で教職大学院が設置され、令和5年度現在では54大学に及んだ。平成24年8月28日に改善が提案された^{8,9)}ことを機に、その後、表4に示すように次々に教職大学院の改善が求められた¹⁰⁾（1～11項目）。

表4の1.（2）修士レベルの教員養成・体制の充実と改善で、「理論と実践の往還」と書かれている（表5）⁹⁾。

表4. 教職大学院の拡充と改善についての答申等で求められた内容

1. 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（平成24年8月28日中央教育審議会答申） ⁹⁾	7. 「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて」（平成29年8月29日国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議） ^{17,18)}
2. 「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」（平成25年10月15日教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議報告） ¹¹⁾	8. 「教職大学院にかかる要件等の今後の取扱いについて」（平成30年3月30日付け事務連絡）⇒(1) 共通5領域の必修単位数の柔軟化、(2) 教職大学院の専任教員が学部の専任教員として担当する学部教育の単位数の上限撤廃、(3) 実務家教員採用の際、目安となる実務を離れた年数の緩和、(4) 必要専任教員が学部等の教員を兼務することを認める措置（いわゆるダブルカウント）の延長や上限の見直しについて教員養成機能の強化等の観点から、要件及び運用を弾力化した。 ^{19,20)}
3. 「教職大学院における専任教員関係の特例措置に係る省令改正について」（平成26年2月19日） ⇒平成30年度までの間、教職大学院の必置教員について、学士課程等の担当教員がその三分の一を超えない範囲で、これを兼ねることができることとした。 ^{12,13)}	9. 「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について（令和4年12月19日中央教育審議会答申） ²¹⁾
4. 「大学院に専攻ごとに置くものとする教員養成分野の教員数に係る告示改正について」（平成26年11月7日） ⇒教員養成系大学院（修士課程及び教職大学院）における教科教育の分野に係る必要教員数について、基準を定めた。 ¹⁴⁾	10. 専門職大学院設置基準の一部を改正する省令の公布について（通知）（令和5年6月15日）⇒教職大学院入学前に科目等履修生として大学院の単位を修得した場合には、当該単位修得時の大学院入学資格の有無にかかわらず、当該単位数、その取得に要した期間その他を勘案して在学期間の短縮を可能とした。 ²²⁾
5. 「教職大学院の教員組織編制等に関する留意事項について」（平成27年1月14日付け事務連絡）⇒「大学院に専攻ごとに置くものとする教員養成分野の教員数に係る告示改正について」（平成26年11月7日）や「教職課程認定基準の改正」（平成26年11月7日）に関連した教職大学院の教員組織編制等に関する留意事項をまとめた。 ¹⁵⁾	11. 中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）」等を踏まえた教職大学院における実習の改善・充実について（依頼）（令和5年6月21日） ^{23,24)}
6. 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」（平成27年12月21日中央教育審議会答申） ¹⁶⁾	

表 5. 創設 5 年後の教職大学院の改善について

<p>○修士レベル化に向け、教職大学院や修士課程の教育の改革、新たな学びを展開できる実践力育成モデルの構築等、段階的な体制整備を着実に推進する。</p> <p>○今後、国立教員養成系大学・学部及びこれに基礎を置く教育学研究科についてはより一層、高度専門職業人としての教員養成へと役割を重点化していくことが求められる。</p> <p>①教職大学院の拡充</p> <p>○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入教員の養成、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。</p> <p>○最初の設置から約 5 年を経過し、新たな学びに対応した教科指導力や教科専門の高度化を達成し得るカリキュラムの在り方、学校における実習を勤務に埋没させず、理論と実践の往還により理論に裏付けられた新たな教育実践を生み出していく方法の開発など、更に追求すべき課題も残されている。したがって、今後はこれまでの機能に加え、こうした機能を併せ持つ制度としていくことが求められる。</p> <p>②国立教員養成系の修士課程の見直し</p> <p>○こうした教職大学院制度の発展・拡充を図るに当たり、国立教員養成系大学・学部及びこれに基礎を置く教育学研究科については、学校現場で求められている質の高い教員の養成をその最も重要な使命としていることに鑑みれば、今後、教職大学院を主体とした組織体制へと移行していくことが求められる。</p>
--

表 4 の 11. でも「自らの実践を理論に基づき省察する等、教職生活を通じた学びにおいて「理論と実践の往還」の実現を図るとともに、教職大学院の学びの機会をより多くの現職の教師に提供していく観点から、現職の教師が学びやすいよう履修方法の工夫を進めていくこととしています。」とある。

3. 日本の教職大学院のカリキュラム構成と教職大学院の認証評価基準

3-1. 日本の教職大学院のカリキュラム

教職大学院のカリキュラムで求められる内容は、修了には45単位以上が必要であり、そのうち10単位以上は**学校における実習**が求められている（表 1）。また、以下の 5 領域の共通科目が求められ、大学院生は全ての領域にわたり履修することが求められる。「教科等の内容」を「俯瞰する」ことは示されているが、各教科内容の構造や関係性についての具体的な記述はない。各教科内容の関係が分らず俯瞰できるのかという疑念も生じる。

表 6. 教職大学院における共通科目の 5 領域²⁵⁾

<p>(1) 教育課程の編成・実施に関する領域 教科等の内容を学校における教育課程及び学校教育全体の中で俯瞰する内容</p> <p>(2) 教科等の実践的な指導方法に関する領域 子どもの確かな成長・発達と創造的な学力を保証する教科等の実践的指導力に関する内容</p> <p>(3) 生徒指導、教育相談に関する領域 子どもの社会的・情緒的発達についての理解を深め、子どもが教育領域の諸活動を通して発達課題の達成と社会的自立を図ることを促進するとともに、社会的・情緒的発達の課題や問題の把握と適切な対処のできる実践的指導力を修得する内容（注 1）</p> <p>(4) 学級経営、学校経営に関する領域 子どもに充実した学校・学級生活を保障する学校・学級経営とともに、その課題の分析と解決の方策に関する内容（注 2）</p> <p>(5) 学校教育と教員の在り方に関する領域 上記 1）から 4）までを総覧し、現在の社会における学校教育の位置付けを理解し、教員としての役割を考える</p>

（注 1）上記(3)（生徒指導、教育相談に関する領域）の具体的内容例：子どもの理解の内容と方法（思春期等に見られる心身症、精神疾患等に関する知識を含む。）；問題行動等に関する事例研究；子どもの進路発達を促す指導援助体制など。

（注 2）上記(4)（学級経営、学校経営に関する領域）の具体例：学級経営と学校経営（学年経営案、学年会、学校行事など）；校内研修の意義・形態・方法；開かれた学校づくり（家庭や地域社会との連携、学校間交流の推進、学校経営と学校評議員、情報公開と説明責任）など。

3-2. 教職大学院の認証評価基準

一般社団法人教員養成評価機構⁵⁾による教職大学院の認証評価基準を以下に示す。本稿では評価基準全てを論じることはせず、「大学院での学び」と「理論と実践」に着目し、関連した評価基準の用語について考える。「大学院での学び」については令和 5 年度まで、「教科内容に特化した教育」、「学習」が使われてきたが、令和 6 年度からは「教科内容に特化した教育」がなくなり、「学習」の一部が「学修」に置き換わった。教育の理論と実践に関連付けたカリキュラムの構成として、令和 5 年度に不明瞭な用語「往還」が使われたが、令和 6 年度に削除された⁵⁾。特にこれらのごとについて論じ、評価基準全般についてはまた別の機会に論じる。

「学習」という用語は、平成24年以前まで初等中等教育、高等教育に関わらず、どのような学びについても使用されてきた。これは現在でも変わらない。しかし、平成24年8月28日に出された文部科学省中央教育審議会答申の注釈には、「大学設置基準上、大学での学びは「学修」としている。これは、大学での学びの本質は、講義、演習、実験、実習、実技等の授業とともに、授業のための事前の準備、事後の展開などの主体的な学びに要する時間を内在した「単位制」により形成されていることによる」と書かれている^{2,3,26)}。

それでは、大学院で単位を得るための学びは「学習」であろうかそれとも「学修」であろうか。大学院でも「講義、演習、実験、実習、実技等の授業とともに、授業のための事前の準備、事後の展開などの主体的な学びに要する時間を内在した「単位制」により形成されている」ことは明らかである。また、通常は大学の学部卒業生が大学院に入学することから、大学院での学びは学部で学んだ以上の高い水準の学びが想定される。したがって、大学院で単位が出される学びは明らかに「学修」であると考えられる。教職大学院は異なるのであろうか。教職大学院での学びは大学未満であろうか？そのようなことはなく、教職大学院での学びは「学修」である。学修は学習より高い階層にあり、「学習」は「学修」の中に含まれている²⁶⁾。教職大学院での学びは「学修」で、「学習」に留まってはいけない。教職大学院を含む大学院で「学修」し、その証拠として単位を得られる。

まず、令和5年度の基準(表7)を見ていこう。「学習」が16箇所(5a)～(5p)あり、「学修」はない。(5a)学習と(5b)学習は大学や大学院での学び以外も含まれるので、「学習」でよいだろう。しかし、(5c)学習～(5p)学習は教職大学院で出される単位に関わる学びなので、すべて「学修」と書かねばならない。

「往還」については、一箇所、「理論と実践を往還・融合させる」と書かれている。「理論と実践」という用語は教育を学ぶ内容の二つの側面：理論(theory)と実践(practice)を表している。しかし、「往還・融合」という言葉は非常に曖昧な意味を含む²⁷⁾。「往還」は、6世紀の中国で存在した曇鸞(どんらん)という僧が使い始めた言葉に由来し、日本では浄土真宗の開祖である親鸞が「往生還来(おうじょうげんらい)」と説明し、現在も浄土真宗では「往還(おうげん)」と読まれている。本来の意味は、凡夫(凡夫)が現世(穢土, えど)から来世(浄土, じょうど)に行き、「往生(おうじょう)」して仏となり、浄土から菩薩となって穢土に「還来(げんらい)」することである。つまり、凡夫が穢土という出発点から浄土という目的地に行き(往生)、戻ってくる(還来)ことであり、出発点と目的地を明確化した言葉である。そのため、「理論と実践の往還」とすると、出発点も目的地も不明瞭になる²⁷⁾。理論と実践のどちらも出発点となり得るし、目的地ともなり得る。本来の出発点と目的地は人により異なるとも解釈できる。従来への使い方は「秩父往還」に代表されるように、目的地「秩父」に向かう街道はいくつも存在したことから、「○○往還(○○:目的地を表示)」と記すべきである。そこで、以前、本稿の著者は、認識主体である自分からの出発と振り返りの意味も込め、「理論往還」と「実践往還」を繰り返すことを提案した²⁷⁾。しかし、あくまで手段である。一方、「融合」は理論と実践で同じ概念が共有されるという成果とも解釈できるが、曖昧さが残る。したがって、「理論と実践を往還・融合させる」という表現を明確に定義すべきであり、それができないならば削除すべきである。

表7. 令和5年度教職大学院評価基準

<p>観点2-1-1: アドミッション・ポリシーに基づき、(5a)学習履歴や実務経験等を的確に判断できる入学者選抜方法及び審査基準が定められ、機能しているか。</p> <p>基準3-1: ○教職大学院の制度並びに各教職大学院の目的に照らして、理論と実践を往還・融合させる教育に留意した体系的な教育課程が編成されていること。</p> <p>観点3-1-1: 教育課程</p> <p>(2) 教科領域を設けている場合は、教科内容に特化した教育にならないように、教科指導法や教材研究など教科指導力の育成に留意した教育課程編成となっているか。</p> <p>観点3-2-1: 授業内容、授業方法・形態</p> <p>(4) 学生の(5b)学習履歴、実務経験等に配慮した授業内容、教育方法・形態となっているか。例えば、現職教員学生と学部新卒学生それぞれの特性に配慮して、共修、別修となっているか。</p> <p>基準3-4: ○(5c)学習を進める上で適切な指導が行われていること。</p> <p>観点3-4-1: 履修指導</p> <p>(3) 遠隔教育を行う場合、面接授業若しくはメディアを活用して行う授業の方法が整備され、適切な指導が行われているか。また、そのための(5d)学習支援、教育相談が適切に行なわれているか。</p> <p>(5) 履修モデルに対応し、組織的な履修指導のプロセスが明確になっているか。また、個々の学生の(5e)学習プロセスを把握し、支援する仕組みが適切であるか。</p> <p>基準領域4: (5f)学習成果・効果(基準)</p> <p>基準4-1: ○教職大学院の目的及びディプロマ・ポリシーに照らして、在学生における(5g)学習の成果・効果があがっていること。</p> <p>観点4-1-1: 単位修得、修了の状況、資格取得の状況等から判断して、在学生の(5h)学習の成果効果があがっているか。</p>
--

観点4-1-2：在学生の(5j)学習成果・効果を把握する仕組みを有し、それが適切に機能しているか。
 観点4-1-3：ディプロマ・ポリシーに照らした進路状況となっているか。
 基準4-2：○修了生が教職大学院で得た(5j)学習の成果が、学校等に還元されていること。また、その成果の把握に努めていること。
 観点4-2-1：修了生の赴任先の学校関係者・教育委員会等からの意見聴取等を行い、(5k)学習の成果・効果等が把握されているか。
 観点5-1-1：学生が在学期間に教職大学院の課程の履修に専念できるよう、(5l)学習環境や学生生活に関する相談、キャリア支援の体制が整備されているか。
 観点5-1-3：特別な支援を行うことが必要と考えられる者（例えば、障害のある学生等）への(5m)学習支援、生活支援等が適切に行われているか。
 観点5-1-4：学生へ適切な(5n)学習支援が行われているか。その際、現職教員学生と学部新卒学生の特性や差異が配慮されているか。
 観点7-1-2：自主的(5o)学習環境（例えば、自習室、グループ討論室、情報機器室等。）が十分に整備され、効果的に利用されているか。
 観点9-1-2：学生からの意見聴取（例えば、授業評価、満足度評価、(5p)学習環境評価等）が行われており、教育の状況に関する点検評価に適切な形で反映されているか。
 *基本的な観点を観点と略記した

次に、令和6年度からの基準について見ていこう。令和5年度5月に令和5年度の評価基準への意見収集の内容も考慮した結果として、令和6年度の評価基準が発表された。「学習」については7箇所（(6a)～(6g)）、「学修」については3箇所（(6h)～(6j)）に出ている。(6a)～(6d)は教職大学院在学中のことを意味しており、すべて、「学修」とすべきである。(6e)については教職大学院在学中に得た成果と捉える事ができるが、この基準3-2を構成する観点3-2-1および観点3-2-2には「修了生の修了後の学習成果」と書かれており、修了後に得た成果と捉える事ができる。基準3-2の記載では成果は在学中に得た内容だが、この基準の詳細には修了後を意味することが書かれているため、矛盾であるが、基準3-2にある成果は修了後と捉えるしかない。その場合、これらは教職大学院で得られる単位とは無関係な学びなので、「学習」も容認すべきだろう。しかし、教職大学院を修了して、深い学びをした人間の学びは、単に「学習」としてよいかどうかは議論が必要であろう。

(6h)～(6j)にある「学修」は教職大学院で出される単位に関する学びなので、これは適切である。「理論と実践が往還・融合する」という表現については完全に削除された。さらに、「教科内容に特化した教育にならないように」も削除された。

表8. 令和6年度教職大学院評価基準から

基準領域3(6a)学習成果
 基準3-1○各教職大学院の目的及びディプロマ・ポリシーに沿って、(6b)学習成果があがっていること。
 観点3-1-1教職員と学生は、(6c)学習成果をどのように把握、共有し、また、どのように改善に生かしているか。
 観点3-1-2教員等就職状況の結果と学生の(6d)学習成果の関連性をどのように分析し、検証を行っているか。
 基準3-2○修了生の(6e)学習成果の把握に努めていること。
 観点3-2-1修了生の修了後の(6f)学習成果を、修了生及び修了生の赴任先の学校関係・教育委員会等の意見聴取から、どのように把握しているか。
 観点3-2-2修了生の修了後の(6g)学習成果や課題を、短期的、中長期的にどのように把握しているか。または、どのように把握しようとしているか。
 基準5-1○履修指導並びに学修支援を適切に行っていること。
 観点5-1-1学生の(6h)学修履歴、実務経験等の違いに応じて、どのような履修指導並びに(6i)学修支援を行っているか。
 観点5-1-2教職大学院の修了生にどのような(6j)学修支援を行っているか。

4. 全国アンケートから見た本来教員に求められる能力、現職教員が大学院での学びで求めている内容

鳴門教育大学のプロジェクト「専修免許状の実質化に関するカリキュラム研究」で、全国の公立小中学校に所属する現職教員へのアンケート調査を行った。このデータは平成26年（2014年）という十年ほど前のデータであるが、当時の現職教員の志向性を見る上では重要な示唆を与える。

以下にそのアンケート実施の経緯と概要を示す。

4-1. 全国アンケートの目的

平成25年度に行われた修士課程教員養成カリキュラム研究開発委員会の委員長、副委員長および全主査の協議の中で、教科内容部会主査であった胸組は、全国アンケートによる現職教員の教員養成系大学院へのニーズ分析を提案し、アンケートを実施することとなった。教員養成の大学院に求められるカリキュラムの内容は、中央教

育審議会の答申により文部科学省が主導して進められるが、実際に大学院に入学する学生に対する大規模な調査は実施されていない。また、鳴門教育大学の設立の目的は「現職教員の再教育」とされることから、アンケートの対象者は現職教員とした。特に、現職教員が大学院修了者と学部卒業生の能力の違い、そして、教員の教授能力の中で教科内容の理解をどのように捉えているかを調査することとなった。

4-2. アンケートの実施

4-2-1. アンケート実施方法と実施期間

「教員養成系大学院に希望すること」という表題のアンケートを、平成26年8月上旬に全国の公立小中高等学校合計1000校に対し、各校平均約30枚のアンケート用紙を送った。記入後のアンケート用紙を返信用封筒に入れ、アンケート解析業者へ送付を依頼した。10月上旬まで回収を実施した（当初9月12日メ切の予定）。

4-2-2. アンケート実施対象

全国の公立小学校249校および鳴門教育大学附属小学校の現職教員
 全国の公立中学校499校および鳴門教育大学附属中学校の現職教員
 全国の公立高等学校250校の現職教員

4-2-3. 質問内容の区分

アンケートは、1. 回答者の教員経歴等の情報調査と2. 質問へ回答内容の調査からなる。回答者の教員経歴等の情報についての質問は表9に示す。

表9. 現職教員へのアンケートに回答する本人の教員経歴等についての質問

- ◎回答するご本人について、該当する項目をマーク願います。
- (1) 1:教諭; 2:教頭; 3:校長; 4:その他(期間講師を含む)
- (2) 1:短大卒業; 2:大学学部卒業; 3:大学院修士課程修了; 4:大学院博士課程修了
- (3) 1:教員経験満0~3年; 2:4~7年; 3:8~10年; 4:11年~15年; 5:16年~20年; 6:21年以上
- (4) 1:男; 2:女
- (5) 卒業した大学・短大の学部(全員)
 1:人文系; 2:社会系; 3:理科系; 4:教育系; 5:芸術系; 6:体育系 7:その他
- (6) 担当している授業科目すべて(複数回答可)
 1:国語; 2:算数・数学; 3:理科; 4:社会; 5:英語; 6:技術家庭; 7:美術音楽等芸術;
 8:保健体育
- (7) 大学院修士課程または専門職学位課程での専門(大学院修了者のみ)
 1:人文系; 2:社会系; 3:理科系; 4:教育系; 5:芸術系; 6:体育系 7:その他

現職教員へのアンケートで、大学院で育成する能力と教員の能力に関する質問内容を、表10に示す。

表10. 現職教員へのアンケートで、大学院で育成する能力と教員の能力に関する質問内容

- ◎以下の各質問に対し、1, 2, 4, 5のいずれかひとつをマーク願います。
 (1:「いいえ」; 2:「どちらかというといいえ」; 4:「どちらかというとはい」; 5:「はい」)
- 質問内容 No.
- 1 大学院で研究する機会があれば教科内容を深く研究したい。
 - 2 大学院で研究する機会があれば授業の実施方法について研究したい。
 - 3 大学院で研究する機会があれば学級経営について深く研究したい。
 - 4 大学院で研究する機会があれば児童生徒の指導の問題について研究したい。
 - 5 授業内容の深い理解と授業実施面での技能のうち内容を深く理解している方が重要と考える。
 - 6 授業内容の深い理解と授業実施面での技能のうち授業実施の技能の方が重要と考える。
 - 7 教師在任中に教科内容の理解が深まった。
 - 8 教師在任中に授業実施の技能が高まった。
 - 9 教師在任中に学級経営の技能が高まった。
 - 10 教師在任中に児童生徒の指導に関する技能が高まった。
 - 11 教師としてあなたに不足しているのは教科内容の理解である。
 - 12 教師としてあなたに不足しているのは授業実施の技能である。
 - 13 教師としてあなたに不足しているのは学級経営の技能である。
 - 14 教師としてあなたに不足しているのは児童生徒の指導の技能である。
 - 15 学習指導要領変更後に授業を作るために苦労した。
 - 16 学部卒の教員と比べて、大学院修了の教員が優れているのは教科内容の理解である。
 - 17 学部卒の教員と比べて、大学院修了の教員が優れているのは授業実施の技能である。
 - 18 学部卒の教員と比べて、大学院修了の教員が優れているのは学級経営の技能である。
 - 19 学部卒の教員と比べて、大学院修了の教員が優れているのは児童生徒の指導の技能である。
 - 20 その他、学部卒の教員と比べて、大学院修了の教員が優れている点または劣っている点を具体的に記入願います。

また、今後の大学院に希望する教員養成の方向性についてお考えがあれば記入願います。

No. 1～4については大学院で研究する機会が与えられた場合に、研究対象として何を希望するかを質問した(具体的質問内容については、次ページ以降の集計結果である表12～14、図1にも記載)。

No. 5～6については教員としての技能のうち、教科内容の理解を重視するか、それとも、授業実施の技能を重視するかを質問した。

No. 7～10については教員の能力または技能のうち①教科内容の理解、②授業実施、③学級経営、④児童生徒の指導の4つについて、それぞれの能力が教員在任中に深められたかあるいは高められたかを質問した。

No. 11～14については上記の技能それぞれについて教員としての自分にどの程度不足しているかを質問した。

No. 15については学習指導要領改訂後の苦勞の程度について質問した。

No. 16～19については修士修了者が学部卒業者に比べて優れている点について質問した。

4-3. アンケートの結果

4-3-1. 回答数の集計

合計1000校に対し各校平均約30枚のアンケート用紙を送り、476校から回答を得た。

有効回答数は小学校2893, 中学校4915, 高等学校1847であった。表11に都道府県別の回答者数を示す。

表11. 回答した現職教員数の所属学校種と都道府県による分類

学校種→ 都道府県↓	小学校 (人)	中学校 (人)	高等学校 (人)	各県合計 (人)
北海道	81	142	54	277
青森県	56	87	5	148
岩手県	35	62	29	126
宮城県	49	47	63	159
秋田県	15	49	0	64
山形県	0	34	0	34
福島県	24	54	57	135
茨城県	76	163	57	296
栃木県	34	85	0	119
群馬県	77	83	53	213
埼玉県	71	96	41	208
千葉県	139	333	68	540
東京都	175	340	0	515
神奈川県	96	229	28	353
新潟県	99	53	7	159
富山県	29	25	12	66
石川県	0	30	36	66
福井県	0	55	52	107
山梨県	0	29	0	29
長野県	44	103	8	155
岐阜県	40	102	47	189
静岡県	123	224	88	435
愛知県	132	428	12	572
三重県	55	73	3	131
滋賀県	54	59	15	128
京都府	0	46	0	46
大阪府	51	112	41	204
兵庫県	92	144	114	350
奈良県	50	47	0	97
和歌山県	24	33	0	57
鳥取県	0	25	30	55
島根県	51	57	38	146
岡山県	50	95	31	176
広島県	107	52	53	212
山口県	27	54	30	111
香川県	46	38	39	123
愛媛県	50	66	24	140
徳島県	536	692	525	1753
高知県	30	47	0	77
福岡県	62	122	21	205
佐賀県	26	26	29	81
長崎県	33	37	35	105
熊本県	27	44	40	111
大分県	51	48	14	113
宮崎県	26	58	7	91
鹿児島県	26	33	0	59
沖縄県	24	54	41	119
総計(人)	2893	4915	1847	9655

4-3-2. 回答点数の計算法

表12～14の結果については、記述式以外の各質問への回答を集計する際、「はい」に4点、「どちらかというとはい」に3点、「どちらかというといいえ」に2点、「いいえ」に1点を割り当てた。質問への回答がない場合には「無回答」と記録し、その数を全回答数から差し引いて「有効回答数」 T とした。特定質問への「はい」、「どちらかというとはい」、「どちらかというといいえ」、「いいえ」への回答数をそれぞれ A , B , C , D とした場合、点数 X は、

$X=(4A+3B+2C+1D)/T$ と定義した。この方式は順序尺度法、リッカートスケールと呼ばれる方式で、選択肢と選択肢の間の距離には線形性が保証されるものではないが、相対的な比較には利用しやすいと考えて使用した。また、「どちらかというとはい」と「どちらかというといいえ」の回答選択肢の間に、「どちらでもない」を入れずに4選択肢とした理由は、この比較尺度と異なる回答者がいた場合や、「どちらでもない」に回答が集中

することを避けるためであった。

現職教員の経験年数による回答内容の違いをまとめた図1の結果については、「はい」に5点、「どちらかというとはい」に4点、「どちらかというといいえ」に2点、「いいえ」に1点を割り当てた。そのことによって、経験年数による違いが比較できた。

4-3-3. 回答結果の概観

表12~14それぞれに小学校、中学校、高等学校のアンケート結果を示す。

No. 1~4の「大学院で研究する機会があれば研究したいこと」について、「教科内容」、「授業の実施方法」、「学級経営」、「授業生徒の指導」という各質問に対し、「はい」または「どちらかというとはい」と回答した現職教員は、小学校で63~68%、中学校で58~67%と大きな違いはなかったのに対して、高等学校では「教科内容」74%、「授業の実施方法」70%、「学級経営」48%、「児童生徒の指導」56%となり、特徴が異なった。

No. 5~6の「授業内容の深い理解と授業実施での技能」について、「授業内容の深い理解」と「授業実施での技能」のうちどちらを重視するかの質問への回答を見る。「はい」または「どちらかというとはい」と回答した現職教員は、小学校ではそれぞれ55,64%、中学校では49,66%であった。高等学校では63,52%と大小関係が逆になった。高等学校では「教科内容を理解していること」を重視している教員が多いことが明らかになった。

No. 7~10の「在任中に深まった理解、高まった技能」については、「教科内容」、「授業の実施方法」、「学級経営」、「授業生徒の指導」という各質問すべてに対し、小中高等学校すべてで、90%以上が「はい」または「どちらかというとはい」と回答した。

No. 11~14の「不足している技能」について「教科内容である」、「授業の実施方法である」、「学級経営」、「授業生徒の指導」のそれぞれについて、「はい」または「どちらかというとはい」と回答した現職教員は、小学校では68, 66, 60, 60%、中学校では53, 61, 61, 61%であったが、高等学校では49, 56, 52, 51%とすべての項目で小中学校を下回った。

No. 15の学習指導要領の変わったことに対する苦勞を感じている教員は小中高等学校すべてについて、半数を下回った。質問16での「学部卒の教員と比べて、大学院修了の教員が優れているのは教科内容の理解である」との質問に対して「はい」または「どちらかといえはい」と回答した現職教員は、小中高等学校ではそれぞれ60, 57, 57%（小中高の学校種ごとの回答総数のうち）、全体では59%であった。

表12. 大学院で育成する能力と現職教員の能力に関するアンケート集計結果（学校別：小学校）

		小学校						回答数	2,893
問	設問文	平均値	全国平均値	回答数/回答率(%)					有効解答
				はい	どちらかというとはい	どちらかというといいえ	いいえ	無回答	
1	大学院で研究する機会があれば教科の内容を深く研究したい。	2.7	2.9	786 (27%)	1,042 (36%)	541 (19%)	492 (17%)	32 (1%)	2,861
2	大学院で研究する機会があれば授業の実施方法について研究したい。	2.9	2.9	900 (31%)	1,078 (37%)	454 (16%)	432 (15%)	29 (1%)	2,864
3	大学院で研究する機会があれば学級経営について深く研究したい。	2.8	2.6	755 (26%)	1,094 (38%)	575 (20%)	439 (15%)	30 (1%)	2,863
4	大学院で研究する機会があれば児童生徒の指導の問題について研究したい。	2.8	2.7	751 (26%)	1,178 (41%)	527 (18%)	399 (14%)	38 (1%)	2,855
5	授業内容の深い理解と授業実施面での技能のうち内容を深く理解している方が重要と考える。	2.7	2.6	455 (16%)	1,118 (39%)	1,097 (38%)	160 (6%)	63 (2%)	2,830
6	授業内容の深い理解と授業実施面での技能のうち授業実施の技能の方が重要と考える。	2.7	2.7	421 (15%)	1,417 (49%)	861 (30%)	135 (5%)	59 (2%)	2,834
7	教師在任中に教科内容の理解が深まった。	3.5	3.5	1,525 (53%)	1,162 (40%)	134 (5%)	41 (1%)	31 (1%)	2,862
8	教師在任中に授業実施の技能が高まった。	3.5	3.5	1,524 (53%)	1,211 (42%)	97 (3%)	36 (1%)	25 (1%)	2,868
9	教師在任中に学級経営の技能が高まった。	3.4	3.4	1,465 (51%)	1,222 (42%)	133 (5%)	43 (1%)	30 (1%)	2,863
10	教師在任中に児童生徒の指導に関する技能が高まった。	3.4	3.4	1,420 (49%)	1,241 (43%)	149 (5%)	36 (1%)	47 (2%)	2,846
11	教師としてあなたに不足しているのは教科内容の理解である。	2.8	2.6	579 (20%)	1,325 (46%)	781 (27%)	163 (6%)	45 (2%)	2,848
12	教師としてあなたに不足しているのは授業実施の技能である。	2.8	2.7	619 (21%)	1,302 (45%)	779 (27%)	155 (5%)	38 (1%)	2,855
13	教師としてあなたに不足しているのは学級経営の技能である。	2.7	2.7	542 (19%)	1,182 (41%)	936 (32%)	192 (7%)	41 (1%)	2,852
14	教師としてあなたに不足しているのは児童生徒の指導の技能である。	2.7	2.7	528 (18%)	1,210 (42%)	921 (32%)	172 (6%)	62 (2%)	2,831
15	学習指導要領変更後に授業を作るために苦勞した。	2.4	2.4	267 (9%)	1,009 (35%)	1,177 (41%)	383 (13%)	57 (2%)	2,836
16	学部卒の教員と比べて、大学院修了の教員が優れているのは教科内容の理解である。	2.7	2.6	415 (14%)	1,336 (46%)	643 (22%)	362 (13%)	137 (5%)	2,756
17	学部卒の教員と比べて、大学院修了の教員が優れているのは授業実施の技能である。	2.2	2.1	132 (5%)	728 (25%)	1,358 (47%)	545 (19%)	130 (4%)	2,763
18	学部卒の教員と比べて、大学院修了の教員が優れているのは学級経営の技能である。	2.1	2.0	87 (3%)	572 (20%)	1,501 (52%)	601 (21%)	132 (5%)	2,761
19	学部卒の教員と比べて、大学院修了の教員が優れているのは児童生徒の指導の技能である。	2.1	1.9	88 (3%)	595 (21%)	1,486 (51%)	590 (20%)	134 (5%)	2,759

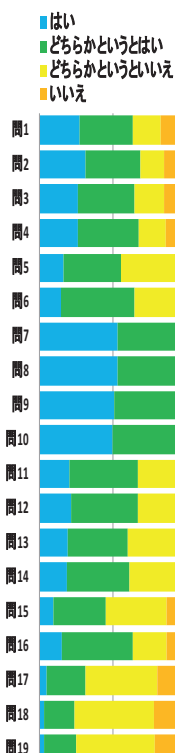


表13. 大学院で育成する能力と現職教員の能力に関するアンケート集計結果（学校別：中学校）

		中学校						回答数	4,915
問	設問文	平均値	全国平均値	回答数/回答率(%)					有効解答
				はい	どちらかというはい	どちらかといういいえ	いいえ	無回答	
1	大学院で研究する機会があれば教科の内容を深く研究したい。	2.8	2.9	1,632 (33%)	1,570 (32%)	808 (16%)	802 (16%)	103 (2%)	4,812
2	大学院で研究する機会があれば授業の実施方法について研究したい。	2.9	2.9	1,536 (31%)	1,785 (36%)	778 (16%)	721 (15%)	95 (2%)	4,820
3	大学院で研究する機会があれば学級経営について深く研究したい。	2.6	2.6	1,058 (22%)	1,788 (36%)	1,143 (23%)	827 (17%)	99 (2%)	4,816
4	大学院で研究する機会があれば児童生徒の指導の問題について研究したい。	2.7	2.7	1,181 (24%)	1,881 (38%)	1,024 (21%)	714 (15%)	115 (2%)	4,800
5	授業内容の深い理解と授業実施面での技能のうち内容を深く理解している方が重要と考える。	2.6	2.6	674 (14%)	1,705 (35%)	2,037 (41%)	350 (7%)	149 (3%)	4,766
6	授業内容の深い理解と授業実施面での技能のうち授業実施の技能の方が重要と考える。	2.8	2.7	831 (17%)	2,424 (49%)	1,289 (26%)	212 (4%)	159 (3%)	4,756
7	教師在任中に教科内容の理解が深まった。	3.5	3.5	2,675 (54%)	1,819 (37%)	229 (5%)	87 (2%)	105 (2%)	4,810
8	教師在任中に授業実施の技能が高まった。	3.5	3.5	2,701 (55%)	1,879 (38%)	176 (4%)	65 (1%)	94 (2%)	4,821
9	教師在任中に学級経営の技能が高まった。	3.4	3.4	2,428 (49%)	1,927 (39%)	338 (7%)	120 (2%)	102 (2%)	4,813
10	教師在任中に児童生徒の指導に関する技能が高まった。	3.4	3.4	2,466 (50%)	2,017 (41%)	260 (5%)	64 (1%)	108 (2%)	4,807
11	教師としてあなたに不足しているのは教科内容の理解である。	2.6	2.6	793 (16%)	1,843 (37%)	1,645 (33%)	518 (11%)	116 (2%)	4,799
12	教師としてあなたに不足しているのは授業実施の技能である。	2.7	2.7	887 (18%)	2,092 (43%)	1,429 (29%)	397 (8%)	110 (2%)	4,805
13	教師としてあなたに不足しているのは学級経営の技能である。	2.7	2.7	962 (20%)	1,998 (41%)	1,451 (30%)	394 (8%)	110 (2%)	4,805
14	教師としてあなたに不足しているのは児童生徒の指導の技能である。	2.7	2.7	926 (19%)	2,063 (42%)	1,423 (29%)	383 (8%)	120 (2%)	4,795
15	学習指導要領変更後に授業を作るために苦労した。	2.4	2.4	535 (11%)	1,552 (32%)	1,814 (39%)	763 (16%)	151 (3%)	4,764
16	学部卒の教員と比べて、大学院修了の教員が優れているのは教科内容の理解である。	2.6	2.6	706 (14%)	2,122 (43%)	1,112 (23%)	738 (15%)	237 (5%)	4,678
17	学部卒の教員と比べて、大学院修了の教員が優れているのは授業実施の技能である。	2.1	2.1	168 (3%)	1,130 (23%)	2,290 (47%)	1,086 (22%)	241 (5%)	4,674
18	学部卒の教員と比べて、大学院修了の教員が優れているのは学級経営の技能である。	1.9	2.0	98 (2%)	728 (15%)	2,582 (53%)	1,266 (26%)	241 (5%)	4,674
19	学部卒の教員と比べて、大学院修了の教員が優れているのは児童生徒の指導の技能である。	1.9	1.9	95 (2%)	700 (14%)	2,591 (53%)	1,287 (26%)	242 (5%)	4,673

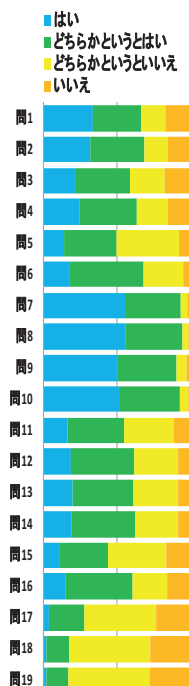
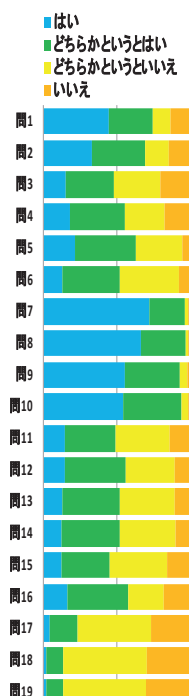


表14. 大学院で育成する能力と現職教員の能力に関するアンケート集計結果（学校別：高等学校）

		高等学校						回答数	1,847
問	設問文	平均値	全国平均値	回答数/回答率(%)					有効解答
				はい	どちらかというはい	どちらかといういいえ	いいえ	無回答	
1	大学院で研究する機会があれば教科の内容を深く研究したい。	3.1	2.9	818 (44%)	553 (30%)	228 (12%)	243 (13%)	5 (0%)	1,842
2	大学院で研究する機会があれば授業の実施方法について研究したい。	2.9	2.9	609 (33%)	675 (37%)	290 (16%)	271 (15%)	2 (0%)	1,845
3	大学院で研究する機会があれば学級経営について深く研究したい。	2.4	2.6	282 (15%)	602 (33%)	586 (32%)	373 (20%)	4 (0%)	1,843
4	大学院で研究する機会があれば児童生徒の指導の問題について研究したい。	2.6	2.7	328 (18%)	693 (38%)	498 (27%)	319 (17%)	9 (0%)	1,838
5	授業内容の深い理解と授業実施面での技能のうち内容を深く理解している方が重要と考える。	2.8	2.6	389 (21%)	756 (41%)	579 (31%)	100 (5%)	23 (1%)	1,824
6	授業内容の深い理解と授業実施面での技能のうち授業実施の技能の方が重要と考える。	2.6	2.7	233 (13%)	714 (39%)	738 (40%)	140 (8%)	22 (1%)	1,825
7	教師在任中に教科内容の理解が深まった。	3.7	3.5	1,337 (72%)	444 (24%)	40 (2%)	23 (1%)	3 (0%)	1,844
8	教師在任中に授業実施の技能が高まった。	3.6	3.5	1,227 (66%)	556 (30%)	37 (2%)	20 (1%)	7 (0%)	1,840
9	教師在任中に学級経営の技能が高まった。	3.5	3.4	1,026 (56%)	683 (37%)	97 (5%)	37 (2%)	4 (0%)	1,843
10	教師在任中に児童生徒の指導に関する技能が高まった。	3.5	3.4	1,003 (54%)	731 (40%)	83 (4%)	22 (1%)	8 (0%)	1,839
11	教師としてあなたに不足しているのは教科内容の理解である。	2.5	2.6	264 (14%)	641 (35%)	677 (37%)	257 (14%)	8 (0%)	1,839
12	教師としてあなたに不足しているのは授業実施の技能である。	2.6	2.7	274 (15%)	753 (41%)	618 (33%)	194 (11%)	8 (0%)	1,839
13	教師としてあなたに不足しているのは学級経営の技能である。	2.5	2.7	235 (13%)	728 (39%)	685 (37%)	191 (10%)	8 (0%)	1,839
14	教師としてあなたに不足しているのは児童生徒の指導の技能である。	2.5	2.7	230 (12%)	726 (39%)	696 (38%)	183 (10%)	12 (1%)	1,835
15	学習指導要領変更後に授業を作るために苦労した。	2.4	2.4	230 (12%)	592 (32%)	719 (39%)	283 (15%)	23 (1%)	1,824
16	学部卒の教員と比べて、大学院修了の教員が優れているのは教科内容の理解である。	2.6	2.6	290 (16%)	749 (41%)	435 (24%)	319 (17%)	54 (3%)	1,793
17	学部卒の教員と比べて、大学院修了の教員が優れているのは授業実施の技能である。	2.0	2.1	77 (4%)	340 (18%)	902 (49%)	475 (26%)	53 (3%)	1,794
18	学部卒の教員と比べて、大学院修了の教員が優れているのは学級経営の技能である。	1.9	2.0	37 (2%)	204 (11%)	1,018 (55%)	532 (29%)	56 (3%)	1,791
19	学部卒の教員と比べて、大学院修了の教員が優れているのは児童生徒の指導の技能である。	1.9	1.9	39 (2%)	206 (11%)	1,005 (54%)	540 (29%)	57 (3%)	1,790



4-3-4. 回答者の教員経験年数と回答の関係

回答者の教員経験年数と回答内容の関係を図1に示す。この図において縦軸は、回答者が回答した選択肢によって割り当てた点数の平均値を示し、横軸は質問番号を示している。つまり、質問毎に計算された回答の平均値を示している。また、質問番号の下には、該当する質問の分類と内容の概略を示している。

まず、大学院での希望研究に関する No. 1~4 の質問については、全ての質問項目について、経験年数が低い

現職教員の点数が高いことが分る。満3年以下の現職教員の値は3.9~4.1と最も高く、経験年数21年以上では2.8~3.2と低くなっている。授業をする教師の授業理解度の重要性と実施方法についての調査 No. 5, 6 では、経験年数による差はほとんどなかった。

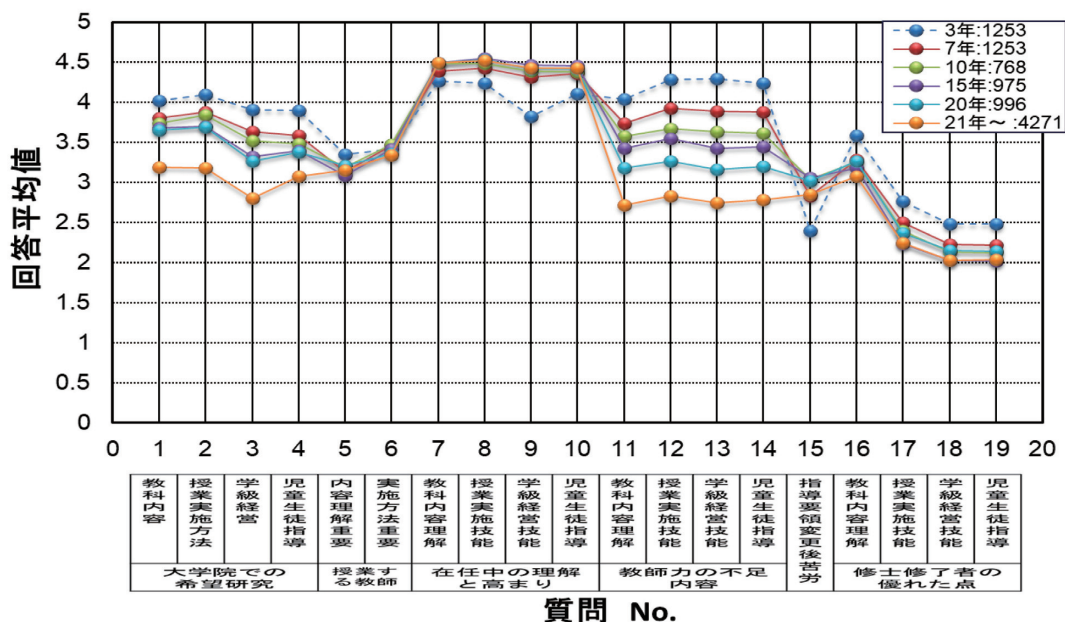


図1. 教員経験年数と回答内容の関係 (右上四角内: 経験年数該当の回答者数, 経験年数記入9516人が対象)

在任中における能力の高まりについての No. 7~10の質問については、満3年以下の現職教員の値は3.8~4.2と最も低く、それ以上経験年数満4年以上では全ての経験年数で4.3~4.5と同程度で高くなっている。これは、はじめの3年間では現場の仕事への理解が十分高まらないが、4年以上経過すると理解度が高まったという実感に達したと推測できる。これは学校現場の仕事内容を理解できたことになる。

教師力の不足についての No. 11~14の質問については、経験年数で大きな違いが見られた。点数が高いほど自分の力不足を実感していることを意味する。満3年以下の現職教員では4.0~4.3、満4年から7年の教員では3.7~3.9、満8年から10年の教員では3.6~3.7、満11年から15年の教員では3.4~3.5、満16年から20年の教員では3.1~3.3、満21年以上では2.7~2.8であった。力不足を実感している教員は教職経験年数とともに減り、これは現職教員の経験が20年まで継続することを意味する。

学習指導要領が変更になった場合の苦勞の有無についての No. 15では、満3年以下の教員が2.4と最も低く、他の経験年数の教員に比べ、苦勞を実感していないことを意味する。あるいは、教師歴が少ないのでその経験がなかったことを意味しているかもしれない。

修士課程を修了した教員の優れた点についての No. 16~19では、満3年以下の現職教員の値は他の経験年数の教員の値を上回っていた。経験年数が長いほど値が下がり、修士課程修了者への評価が下がっていることが分る。また、修士課程修了者は教科内容への理解が優れているという評価は、全ての年齢層で一致していた。

アンケートでは様々な観点の(教職経験や専門科目など)データを取ったため、今回論じなかった観点からの解析が有用かもしれない。また、表10の第20問の自由記述等に関しても別の機会に詳細な報告をしたいと考える。

5. 結論

- (1) 教職大学院制度は中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」(平成18年(2006年)7月11日)で設置決定後、法制化された(平成19年4月1日施行)。教職大学院は平成20年度から19大学、令和5年度現在では54大学に及ぶ。現在までに十数回の改善案、カリキュラムの変更がされた。
- (2) 平成18年7月11日の答申では「理論と実践の融合」が提案され、理論と実践を個々に学ぶことの回避が示された。平成24年「理論と実践の往還」が使われ始め、最新答申(令和5年6月21日)で頻繁に使われた。令和5年度認証評価基準にあった「理論と実践を往還・融合させる」という言葉は令和6年度の認証基準から

- 除かれた。言葉の意味と目的、具体的にどんなカリキュラムを作るか不明瞭であり、大きな混乱を招く。
- (3) 10年ほど前の全国公立学校現職教員へのアンケートで9,000人以上の回答があった。大学院修士課程での研究希望を教科内容と答えた割合は、高等学校>中学校>小学校の順であった。高等学校では児童生徒指導等の研究希望に比べて教科内容の割合が高く、小中学校では研究希望の領域に差はなかった。最新調査実施が必要であるが、当時の高等学校教員が実践重視の教職大学院カリキュラムには適合しなかったことを意味する。
 - (4) 研究希望への関心は満3年以下の現職教員が最も高かった。満3年以下では仕事への理解度が低かったが、4年以上経過すると高まった。自らに教師力が不足している実感は、20年程度の教師経験を経て徐々に低下した。教職大学院に2年通い教員になった場合、現場理解に要する4年はどのくらい短縮できるか？力不足を感じなくなる20年は短くなるか？それには大きな疑問が残る。教職大学院の実習の10単位（300時間）は、労働時間に換算すると約2ヶ月しかなく、担任経験もできない。
 - (5) 効率的効果的な最低限の実習時間を確保した上で、大学院生の希望と能力に合わせたカリキュラムが求められる。その中で「教科内容への深い理解と実践」の教育が軽視されてきた点を改善すべきである。このことにより、教科専門の大学教員もその能力を発揮する場所が拡大し、自己効力感を持てるにちがいない。令和5年度まで教職大学院認証基準にあった「教科内容に特化した教育にならないように」（**観点3-1-1**）が、令和6年度から除かれることはよい方向である。また、「学修」という用語が加えられたことも評価すべきである。

以上から、教職大学院設立は教員能力の現場対応に特化しており、大学院生の教科内容に関する能力育成と現職教員からの希望に必ずしも答えていなかった。今後は、教職大学院のカリキュラムが、単なる現場対応ではなく、大学院生の教科内容に対する理解力と教育活用力を高める方向に移行すべきである。それは、大学院教員の専門性と現職教員の希望とを合致させることに加え、最終的に現場教員が自ら教科内容を学んで使えること、さらには、現在求められている異なる教科間の連携の基礎につなげられると考える²⁷⁾。

参考文献

- 1) 中央教育審議会, 今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)(平成18年7月11日)。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm
- 2) 文部科学省, 専門職大学院設置基準等の一部を改正する省令等について—「教職大学院制度」の創設について—(平成19年3月5日)。
https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286184/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/03/07030503.htm
- 3) 中央教育審議会, 答申の概要等(平成18年7月11日)。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337160.htm
- 4) 中央教育審議会, 答申の概要等における 3. 教職大学院の創設(平成18年7月11日)。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337165.htm
- 5) 教員養成評価機構(<http://www.iete.jp/index.html>)。
- 6) 中央教育審議会, 今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)における教職大学院制度の創設について(平成18年7月11日)。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337007.htm
- 7) 中央教育審議会, 今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)における教職大学院のカリキュラムについて(補論)(平成18年7月11日)。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337020.htm
- 8) 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)(平成24年8月28日)。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm
- 9) 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)(平成24年8月28日)。
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf
- 10) 文部科学省, 教職大学院制度の整備の経緯(平成27年1月)。
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku/1354476.htm

- 11) 教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議, 「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」(報告)(平成25年10月15日)。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/093/houkoku/attach/1340445.htm
- 12) 文部科学省, 専門職大学院, 教職大学院における専任教員関係の特例措置に係る省令改正について(平成26年3月)。
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senmonshoku/detail/1344779.htm
- 13) 文部科学省, 教職大学院における専任教員関係の特例措置に係る省令改正について(平成26年2月19日)。
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senmonshoku/detail/1344712.htm
- 14) 文部科学省, 大学院に専攻ごとに置くものとする教員養成分野の教員数に係る告示改正について(平成26年11月7日)。
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senmonshoku/detail/1353770.htm
- 15) 文部科学省高等教育局大学振興課教員養成企画室, 教職大学院の教員組織編制等に関する留意事項について(平成27年1月14日)。https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku/1354506.htm
- 16) 中公教育審議会, これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)(中教審第184号)(平成27年12月21日)。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm
- 17) 国立教員養成大学・学部, 大学院, 附属学校の改革に関する有識者会議, 教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて—国立教員養成大学・学部, 大学院, 附属学校の改革に関する有識者会議報告書—(平成29年8月29日)。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/077/gaiyou/1394996.htm
- 18) 国立教員養成大学・学部, 大学院, 附属学校の改革に関する有識者会議, 教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて—国立教員養成大学・学部, 大学院, 附属学校の改革に関する有識者会議報告書—(平成29年8月29日)。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/077/gaiyou/_icsFiles/afiedfile/2017/08/30/1394996_001_1.pdf
- 19) 文部科学省高等教育局大学振興課教員養成企画室, 教職大学院に係る要件等の今後の取扱いについて(平成30年3月30日)。https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku/1411031.htm
- 20) 文部科学省高等教育局大学振興課教員養成企画室, (別添)教職大学院に係る要件等の今後の取扱いについて(平成30年3月30日)。https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai_01-1412985_00004-1.pdf
- 21) 中央教育審議会, 『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と, 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～(答申)(令和4年12月19日)。
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku/1411032.htm
- 22) 文部科学省総合教育政策局長藤江陽子, 専門職大学院設置基準の一部を改正する省令の公布について(通知)(令和5年6月15日)。https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/mext_00075.html
- 23) 中央教育審議会文部科学省総合教育政策局教育人材政策課長後藤教至, 「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と, 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～(答申)」等を踏まえた教職大学院における実習の改善・充実について(依頼)(令和年6月21日)。
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku/mext_02409.html
- 24) 文部科学省総合教育政策局教育人材政策課長後藤教至, 通知(令和5年6月21日)。
https://www.mext.go.jp/content/20230623-mxt_kyoikujinzai02-000030632_1.pdf
- 25) 教職大学院:カリキュラムのイメージ:文部科学省(mext.go.jp)(平成27年1月)。
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku/1354467.htm
- 26) 胸組虎胤, 学習, 学修, 学嵩と「気づき」の関係を改訂版タクソノミーとSTEAM教育の点から考える, 鳴門教育大学研究紀要, 37, pp.130-143(2022)。
- 27) 胸組虎胤, 「理論と実践の往還」と「教科内容と授業実施の統合と融合」の意味と相互関係, 鳴門教育大学研究紀要, 36, pp.55-69(2021)。

Discrepancies in Teacher Abilities Pursued by Teachers and Graduate Teacher Training Schools

MUNEGUMI Toratane

Japanese graduate teacher training school(graduate school of teacher education)was founded in 2008. The curriculums have been changed many times for the fifteen years. However, it has been very difficult for university teachers based on disciplines to gain the chances to prove themselves in the graduate teacher training school. Typical contents of the subjects have been desired for graduate teacher training school. The contents must be characterized as the fusion of theory and practice. In-service teachers and new teacher applicants have not always accorded with the curriculums. Using long span of time for the practice in actual schools might not have been effective. The curriculum matching to the wishes of graduate school students must be produced with basic subject contents.