

教職大学院の運営を省察する

教職実践開発専修 篠原 清 昭

本稿では、岐阜大学を事例として教職大学院（教職実践開発専攻）の設置と運営における大学院経営の取り組みの実態と課題を報告する。その主な内容は、第一に教職大学院の設置準備過程における内部及び外部の組織戦略的な運営、第二に教職大学院の運営準備過程における内部及び外部の組織戦術的な運営、第三に現時点における大学院経営上の問題点を踏まえて今後の組織開発的な運営の課題についてである。なお、これは「実践報告」であり、「研究発表」ではない。

1. 教職大学院設置準備のための組織内外の経営戦略

(1) 教職大学院設置準備のための組織内の経営戦略

新専攻である教職実践開発専攻の設置は教育学研究科自体の再編化を伴って進行させた。同研究科には従来学校教育専攻（11名）・特別支援教育専攻（3名）・カリキュラム開発専攻（10名）・教科教育専攻（38名）の4専攻（計62名）があったが、このうち学校教育専攻・特別支援教育専攻の2専攻を廃止し、教職実践開発専攻（20名）と心理発達支援専攻（9名）を新設した。この場合、教職実践開発専攻には学部既存組織の学校教育講座所属のスタッフ6名（教育学5名、教育心理学1名）を充てた。また、特別支援教育特別専攻科所属のスタッフ2名を充てた。さらに、「実務家教授」として新任として6名（教授2名、准教授1名、特任教授3名）を補充した。

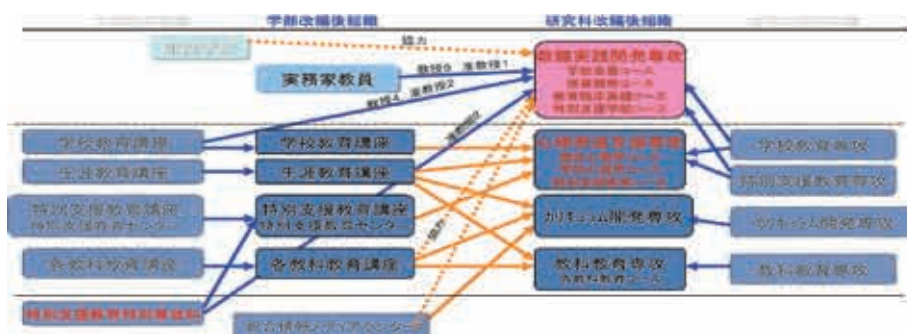


図1 教職大学院設置のための組織再編

ここでの第一の課題は、教職大学院設置認可のための人員の確保であった。課題は新専攻のスタッフ（研究者教授）が科目担当資格を有するかどうかという点にあった。このとき、学校教育講座所属の教育学教室のスタッフは、以下の表1のような構成であった。その専門領域は学校経営学・教育方法学・教育課程論・生徒指導論・教育臨床学と広がりがあり、さらに教職大学院に求められる共通科目の5領域（「教育課程の編成・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」「学級経営，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」に対応できる条件を持っていた。そのため，専攻内部の3コース（学校改善コース・授業開発コース・教育臨床実践コース）の構成もスムーズにできた（後に「特別支援学校コース」を加えた）。この背景には，過去6年間において教育学教室が大きく「理論」領域から「実践」領域へ「教育学」のカリキュラム再編を行い，後任人事における専門科目の変更により人事の再編化を行った点がある。

表1 教職大学院・研究者教授スタッフ

教職大学院	スタッフ	専門領域	ポスト
学校改善コース	A教授	学校経営学	H14まで「教育史」ポスト
授業開発コース	B教授	教育方法学	
	C准教授	教育課程論	H14まで「比較教育論」ポスト
教育臨床実践コース	D教授	教育心理学	心理学教室から異動
	E教授	生徒指導論	H18から後任に「実務家（的）教授」
	F准教授	教育臨床学	H17まで「教育行政学」ポスト

（実際にはさらに特別支援学校コース（准教授2名）が含まれる。）

第二の課題は，教育学研究科再編化による既存組織（専攻）との調整であった。具体的には，新専攻と他専攻との棲み分けを組織上いかに構成するかであった。特に，学生募集に関して新専攻の学生吸収が他専攻の定員割れを起こす危険性を憂慮した。研究科全体では過去10年間定員の62名を充足してきた。しかし，教科教育専攻については年度により1～2名の定員割れがあり，新専攻の設置と同時に学生募集上の新しい方策を必要とした。それは，特にカリキュラム専攻と教科教育専攻の問題であった。そのため，二つの専攻に平成19年度よりインターネット型大学院を導入し，県内のみならず熊本県・長崎県・石川県・滋賀県等の県外からの学生を確保した。なお，夜間遠隔サテライト方式は平成11年度に飛騨地区（高山市）に設置して以降，県内外で6つのサテライト教室（高山教室，多治見教室，各務原教室，大垣教室，附属学校教室，熊本教室）を設置し，テレビ会議システムによる双方向の遠隔授業を行い，平成17年度までに106名のフリーの現職教員が修了している。現在のところ，4つの専攻はその対象と方法に関して異なる特徴を示している（表2）。

表2 教育学研究科各専攻の特色

専攻（総定員69）	対象	教育方法	特色
教職実践開発専攻 (20名)	現職教員（派遣） 学部新卒生	昼間対面 14条適用（2年次）	派遣教員・学部新卒生を対象としたスクールリーダー養成
カリキュラム開発専攻 (10名)	現職教員	夜間遠隔サテライト型 インターネット型	サテライト教室（県内外6教室）や自宅・職場でのインターネットを利用し，「働きながら学ぶ」フリーの教員の研究支援
教科教育専攻 (30名)	現職教員 学部新卒生	昼間対面 夜間遠隔 インターネット型	
心理発達支援専攻 (9名)	学部新卒生 社会人	昼間対面 夜間遠隔	臨床心理士・学校心理士・特別教育コーディネーターの養成

その特徴は、教育目的に関して新専攻（教職大学院）が地域や学校組織の教育課題を設定してその課題達成の成果を地域や学校に還元するスクールリーダーを養成するのに対して、他の専攻は従来通り個人の研修もしくは研究課題を設定して、その課題達成により教師としての教育力を向上させる。また、対象についても新専攻は現職教員（派遣）と学部新卒生を対象とするのに対して、カリキュラム開発専攻は現職教員（フリー）、教科教育専攻は現職教員（フリー）と学部新卒生が主となっている。さらに、方法についても新専攻は昼間対面式、カリキュラム開発専攻と教科教育専攻（の一部）は夜間遠隔でのサテライト型及びインターネット型を採用している。

以上の研究科全体の組織再編化は、大きくは教職大学院設置に伴う他専攻の学生定員確保のための大学院経営戦略であった。

(2) 教職大学院設置準備のための組織外の経営戦略

教職大学院設置のための組織外への経営戦略は、大きくは学生確保のための県教委に対する「交渉」と大学院設置認可のための文部科学省に対する「折衝」にあった。この場合、組織経営的には前者の「学生確保」が大きく重要といえた。

この場合、学生確保の「交渉」は実際には「14条適用」による「派遣教員」の一定数の確保であった。従来から教育学研究科へは毎年10人前後の「派遣教員」の受け入れが確保されていたが、教職大学院の設置に伴ってはそのおよそ2倍の20名の「派遣教員」を望んでいた。その理由は、これまでの「派遣教員」の所属（希望）の多くが教科教育専攻であったという事情がある。そのため、従来通り教科教育専攻に一定数の「派遣教員」の受け入れ枠を維持したまま、教職大学院への「派遣教員」分の増員を求めるという形を採った。

当初、この「交渉」はうまくいかなかった。当時県教委側には県財政削減の影響により「派遣教員」枠の縮小が課題としてあり、その増員は財政的に望めない事情があった。当時の実際の「派遣教員」の各年度枠は、岐阜大学への14条適用枠が10人、他大学8人、県内教育事務所2人、その他2人という基準であった。しかし、その後およそ1年半で7回を数える「連携協議会」での

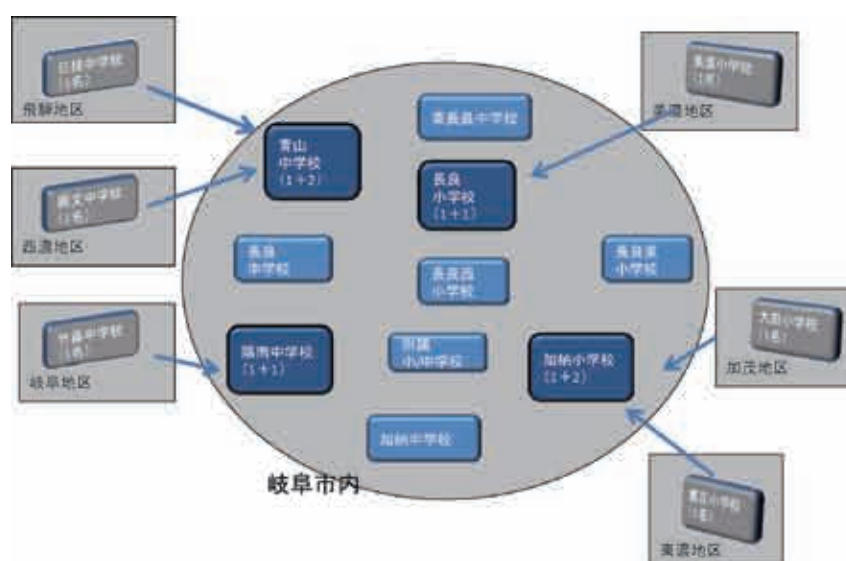


図2 岐阜大学教職大学院派遣教員異動のモデル

話し合いを通じて、以下のような派遣教員の定数配置（異動）モデルを協議し、成案化した。

この配置（異動）モデル（図2）は、岐阜市内の岐阜大学教育学部の「実習校」をベースとしている。これらの実習校は、長良小学校・長良西小学校・長良東小学校・加納小学校と青山中学校・長良中学校・陽南中学校・東長良中学校・加納中学校さらに附属小学校・附属中学校の11校に及ぶ。まず、これらの「実習校」を教職大学院の「連携協力校」とし、それぞれの「実習校」から優先的に小学校教諭2名、中学校教諭2名の計4名の「派遣教員」を募り、選出する。このとき、「派遣教員」を出すことが確定した「実習校」をその年度のストレートマスターの実習受け入れ校とする。さらに、全県の6地域の教育事務所単位から各1名の小学校教諭もしくは中学校教諭の「派遣教員」6名を選出し、先の「派遣教員」を出すことが確定した「実習校」に初年度異動させる（次年度は元の学校に戻る）。以上の配置モデルにより小学校教諭5名、中学校教諭5名の計10名の「派遣教員」の定数が確定した。なお、その後高校もしくは特別支援学校の「派遣教員」は定数4名となり、合計14名の「派遣教員枠」が確定した。

この14名の「派遣教員枠」の決定（実際には4名枠の増員）は、実際には他大学への長期研修枠の2名分（実際には単年度で4名分）を回す形で決定されたが、その決定の背景には、他大学への派遣枠を回すという操作により財政的負担を回避できることや地元の教職大学院を優先したことがあるが、最も大きな理由として県教育委員会が教職大学院の設置を契機として「実習校」のレベルアップを政策上意図した点がある。従来から「実習校」は、岐阜大学教育学部の実習指定校として「準附属校」として伝統を有するとともに、岐阜県教育界全体の研究開発の「研修（拠点）校」としての地位をもっていた。しかし、近年これらの「研修校」についてはその活性化が求められていた。そのため、教職大学院への「派遣」や「連携協力校」の効果が期待されたといえる。

また、ストレートマスターを対象とした学生募集のための方策として、県教委に対して岐阜大学教職大学院に進学予定者で教員採用試験に合格した者を2年間「教員採用候補者名簿」に保留することを承認してもらった（後に、在籍者（1年生）で合格した者を1年間保管することも承認してもらった。このことは、該当のストレートマスター自身の教職大学院での学習のモチベーションを高めるとともに、「実習校」の受け入れに積極性を与えることが期待された。

2. 教職大学院運営準備のための組織内外の経営課題

設置認可された後の教職大学院の実際の運営のための経営課題は、組織内においては教育学研究科自体の再編化、具体的には新専攻と他専攻の融合にある。組織外においては「連携協力校」との連携にある。

(1) 教職大学院運営準備のための組織内の経営課題

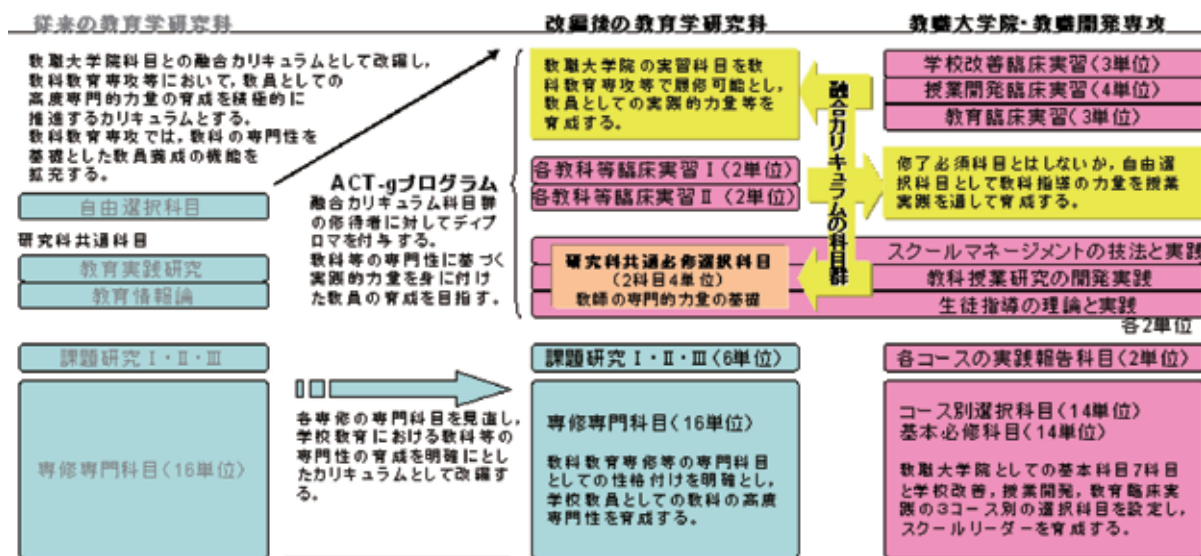


図3 教職大学院設置と教育学研究科のカリキュラム改編

まず、教師としての実践力を養成することを目的とした教職大学院の方向を研究科全体のカリキュラムに反映させるために、新専攻と他専攻の「融合」を意図した。そのため、第一に教職大学院（教職実践開発専攻）の代表科目である「スクールマネジメントの技法と実践」「教科授業研究の開発実践」「生徒指導・教育相談の理論と実践」の3科目を研究科全体の共通必修選択科目とした。この中で特に「教科授業研究の開発実践」は教科教育専攻との融合を意識した科目であり、教科教育専攻のスタッフの兼担による協働でカリキュラム運営している。また、実際のカリキュラムもできるかぎり各教科の内容を導入している。

この背景には、従来教科教育専攻に属していた「派遣教員」を教職大学院（新専攻）が吸収し、教科教育専攻サイドに「派遣教員」を指導する機会がなくなったこと。また、「派遣教員」サイドにも「教科」研究の希望が高いことによる。なお、従来の修論に代わる「開発実践報告」（2単位）の副指導教官には、他専攻（主に教科教育専攻）の教員が就くことを認めた。

また、教職大学院の実習科目「学校教育臨床実習」（「学校改善臨床実習」（3単位）「授業開発臨床実習」（4単位）「教育臨床実習」（3単位））についても、将来的には他専攻のストレータマスターが履修することを検討中である。

(2) 教職大学院運営準備のための組織外の経営課題

教職大学院運営のための組織外の経営課題は、大きくはストレートマスターの教育実習（「学校教育臨床実習」）に関する「連携協力校」との「連携」づくりに集約される。教育実習の内容は、「授業開発臨床実習」（1年次4単位）・「教育臨床実習」（1年次3単位）・「学校改善臨床実習」（2年次3単位）となっている。重要なことは、この大学院生の新しい教育実習の意義を連携協力校に理解してもらい、その方法・内容に関して実習開始前に十分に協議することであった。そのため、新学期前から数度にわたり連携協力校の校長先生（教頭先生）との「連携連絡協議会」を開いた。

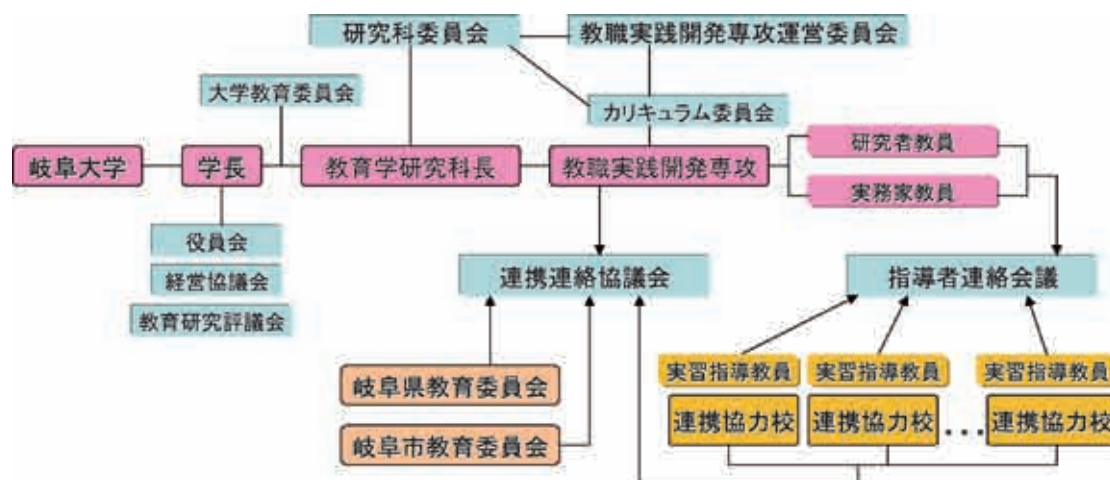


図4 教職大学院の連携体制

しかし、当初この教育実習の受け入れに関して多くの「連携協力校」は消極的であった。その理由としては、この教育実習が学校側にとって経験したことのない新しい教育実習であったこと、またそのために相当の負担を課せられるということがあった。そのため、「学校教育臨床実習」の内容に関して、「実務家教授」を中心にそれぞれの実習計画案を作成し、個別に連携協力校に「説明・説得・依頼」に回った。なお、「実務家教授」は当初から教育実習の対外交渉・連携と実習指導を中心の役割と措定し、採用人事に関しては岐阜県内の校長あるいは県及び市町村の教育長・教育次長経験者から「一本釣り」人事の形式を採った。本年度は、ストレートマスター8名をその所有する免許状の学校種別に応じて小学校3校、中学校3校、高校2校に各校1名ずつ振り分けた。現在、教職大学院運営のための組織外の経営課題はこの教育実習に関する連携協力校との連携に集約される。

3. 教職大学院経営上の課題と改善点

以上のような経営戦略と戦術により、岐阜大学の教職大学院はスタートした。現在までの時点においては、例えば大学院入試に関しては安定した実績を示している（表3）。もちろん、入学者確保は教職大学院維持のための前提となるものであり専攻存続の重要な要因と言えるが、課題はあくまでも学生の学習・研究の利益と権利の保障の次元にある。その意味では、設置から現在

教職大学院の運営を省察する

までの間でいくつかの運営上の問題点が生じてきた。この問題点は、今後の教職大学院の在り方を決定する重要な課題を有している。以下、その点を吟味する

表3 岐阜大学教職大学院の入試実績

年度	定員	受験者	合格者	入学者(意思確認済み)	
				()内数字は他大学出身者	
平成20年度	20	23	22	ストレート マスター	8(2)
				現職教員 (派遣)	14
平成21年度	20	26	23	ストレート マスター	6(3)
				現職教員 (派遣)	17

(1) 授業評価にみるカリキュラムと授業方法の改善課題

今年度前期講義終了時点で、共通科目を中心に学生による授業評価を行った。以下の図5はその結果である。それぞれの科目の総合評価を点数化した。

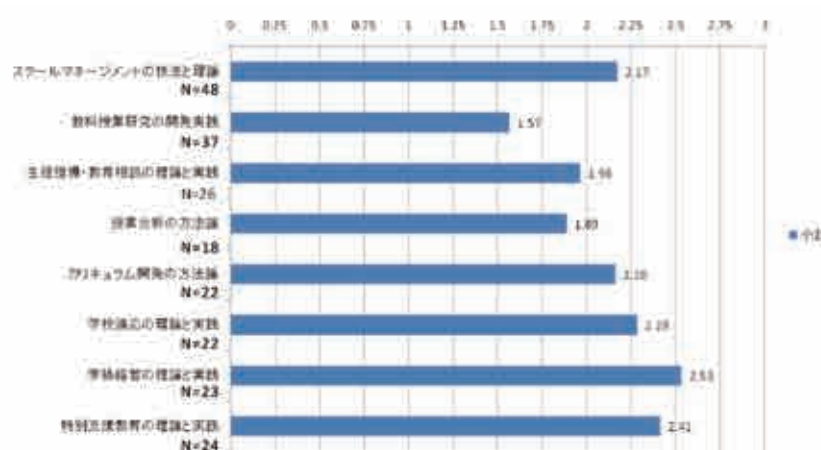


図5 教職大学院の授業評価 (科目比較)

ここでみられる特徴として科目間に評価の差があることが指摘できる。例えば、最も評価の高い「学級経営の理論と実践」(2.53ポイント)と評価の低い「教科授業研究の開発実践」(1.57ポイント)の科目の評価差はおよそ1ポイントとなっている。こうした評価の結果が何を要因として生じるのか。今後の授業の改善のためには、その要因を検討しなければならない。

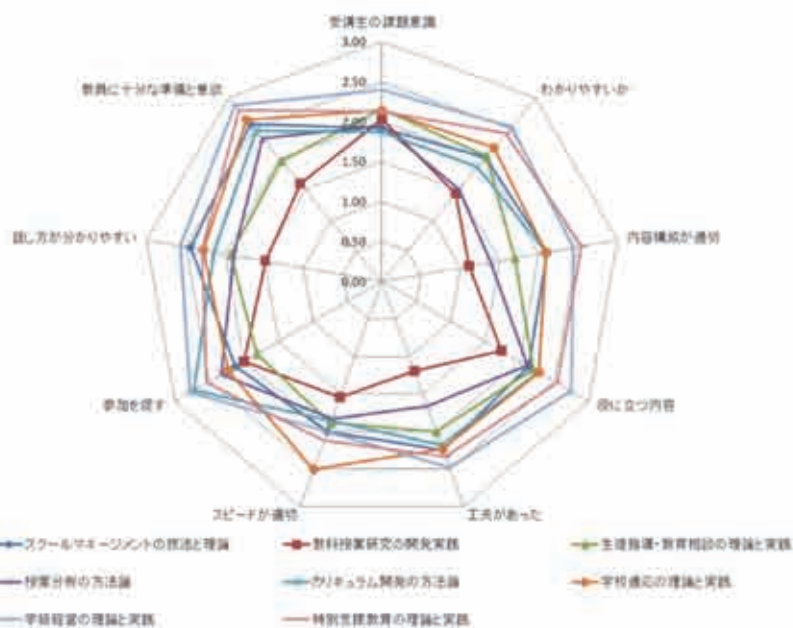


図6 教職大学院の授業評価（科目×評価項目）

図6はそれぞれの科目の評価の項目別比較を示したものである。この図からそれぞれの科目の評価は項目により差があることがわかる。例えば、「教科授業研究の開発実践」については、「受講生の課題意識」や「参加を促す」に関してそれほど評価は低くないが、「内容構成が適切」と「工夫があった」に関してかなり低い結果となっている。この点で、授業改善が教職大学院の大きな課題となる。

授業の改善は、基本的には個々の教師のもつ評価への受容力と自己改善意欲というパーソナルな次元に任せるしかない。しかし、教職大学院の場合、その制度構想の中核にこれまでと異なる実践主義的なカリキュラムと臨床主義的な方法論を設定していることを考えれば、授業改善は個々の教師の裁量的問題ではなく、教職大学院の組織的・制度的課題と考えなくてはならない。そのため、個々の講義に関してカリキュラム構成と授業方法の見直しを含めた授業改善を必要とする。

このとき授業改善の課題は大きく3つある。第一にその講義の目標（ねらい）が学生のニーズに応じて設定されているかどうかを検証し、自己の講義に関して同時進行で一定の省察を行うことである。それぞれの講義科目については、すでに設置申請時点でシラバスを作成し、そこに一定の「到達目標及びテーマ」を記している。しかし、それは一定の講義者の構想ビジョン（案）であり、現実の受講生のニーズに応えたものかどうかはわからない。この場合、現在の講義に関して受講生の反応に注意しながら、もしそこに一定の消極的な反応があれば年度途中でも一定の改善を検討しなければならない。

第二にその講義の教育方法が学生のニーズに応じているかどうかを検証しなければならない。教職大学院の教育方法については、既存の大学院と異なる制度的特徴としていわゆる「座学」（講義形態）型ではなく、学生参加活動型の指導方法（小集団によるケースメソッドやプロジェクト学習さらにフィールドワークなど）が制度的に求められている。岐阜大学教職大学院の場合も、



図7 教職大学院における授業実践モデル

図7にあるように、それぞれの講義の基本様式として「小集団によるケースメソッド」・「コーホートによる臨床的演習」やそれに対応する研究者教授と実務家教授のT・T（協力教授方式）の指導体制を導入した。しかし、ここで問題とされるのはそうした教育方法（学生参加活動型の指導形態）の採用を先行させすぎて、逆に講義の目標やねらいがぼやけていくという事実である。いわゆる悪しき方法至上主義の講義の弊害である。重要なことは、教育方法はあくまでの教育内容の効果的な指導の方法の次元にあり、教育内容に先行するものではないという一点にある。このことは、フィールドワークを重視した講義科目においても例外ではない。例えば、それぞれの講義の前段階では受講生の「実践の省察と課題発見」のための「講義」が位置づくべきである。この「講義」は教育方法論上「座学」と批判される指導形態だとしても、その講義の対象となる事实现象の構造説明と考察枠組みとしての理論を示し、受講生の概念化能力を高める重要な段階であるといえる。この点で、「論より現場」主義的な教育方法を省察しなければならないという課題がある。

第三に現職教員とストレートマスターという二種類の学生に対する指導の工夫がある。この二種類の学生はその教職キャリアやニーズに関して明らかに異なるものがあり、それに対する教職大学院の内容と方法は当然に異なる必要がある。例えば、先の授業評価についても、両者の評価は明らかに異なっている（表4）。この場合注目されるのは、ストレートマスター（1.87ポイント）と現職教員（2.33ポイント）で大きく授業評価に差がみられるという点である。両者には大きく0.5ポイントの差があり、ストレートマスターの授業評価が低いという点に注意しなければならない。大きな改善方策としては、同一科目を現職教員用とストレートマスター用の科目二つに分けることが考えられる。スタッフ数などの事情により全科目で困難だとしてもいくつかの共通科目においては導入の可能性が検討される。また、同一科目を分けられないとしても、その科目の方法（指導形態）上、ストレートマスター集団を小集団（グループ）化し、T・Tによりグループ指導するという方法が検討される。

表4 教職大学院の授業比較（学生別）

評価項目	ストレートマスター	現職教員
受講生の課題意識	1.87	2.30
わかりやすいか	1.72	2.25
内容構成が適切	1.65	2.12
役に立つ内容	2.14	2.41
工夫があった	1.67	2.27
スピードが適切	1.61	2.25
参加を促す	2.24	2.40
話し方が分かりやすい	1.83	2.35
教員に十分な準備と意欲	2.12	2.59
小計	1.87	2.33

(2) 教職大学院教育実習の課題

ストレートマスターに関しては、教育実習の問題がある。この教育実習は主にストレートマスターに対して即戦力となる新任教師としての実践的能力を育成するために制度化され、その意味では既存の大学院と異なる教職大学院の大きな制度価値を示すものとなっている。したがって、教職大学院の実践においては当然に重要な位置づけが期待される。

しかし、先に述べたように連携協力校との「連携」の不十分さがあり、現在のところいくつかの課題がある。

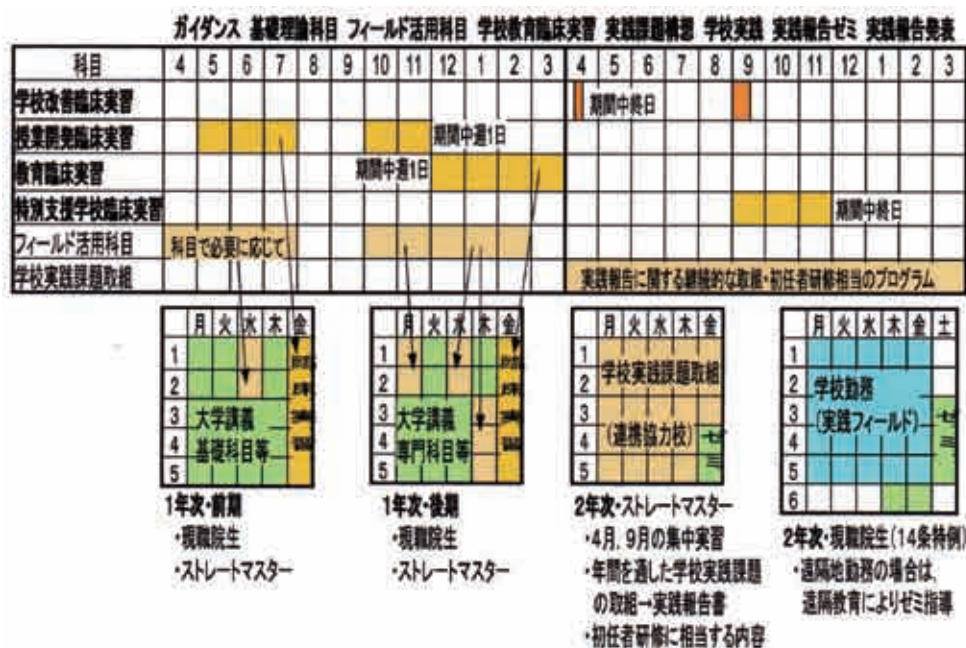


図8 教職大学院教育実習の運営図

図8は岐阜大学教職大学院の教育実習の当初の運営スケジュールを示したものである。ここで問題として生じたことは、第一に「授業開発臨床実習」について、実習生受け入れ校（連携協力校）側から期間中「週1日」というスケジュールに関して多くの問題が指摘されたことである。その指摘は、「週1日では学級になじめない」「週1日では連続した授業の単元が学べない」「週1日では学校行事等の都合により計画的な実習指導ができない」などであった。当初は、1年間の学校の教育実践の流れを重視し、また従来集中実習による大学側の講義期間の断絶を回避するために設定した運行案であったが、その弊害の方が相当に大きいと考えなくてはならなかった。そのため、次年度以降においては完成年度（平成22年3月）までの段階ではあるが、集中実習への大幅な変更を予定している。なお、今年度は大学の休業期間中の9月に一部集中実習を導入する形で是正措置を採った。また、11月より開始される「教育臨床実習」についても、3月の休業期間中に一部の集中実習を導入する予定をたてた。

また、この教育実習については、実習内容に関して実習校（連携協力校）の指導教諭との間で十分な意思疎通が取れていないことも報告されている。大学側は、設置認可以降新学期開始前に連携協力校の校長先生等に参加いただき、「連携連絡協議会」を何度か開催し、教育実習の内容の説明をくり返してきたが、当初から教育実習の受け入れに消極的だったこともあり、十分な協議もないままに教育実習が見切り発車したことはゆがめない。また、大学側は岐阜県教育界出身の実務家教授の方々を中心に、「連携協力校回り」を行い、意思疎通を採ってきた。さらに、教育実習の内容に関して詳細な「教育実習プログラム」を作成し、実習内容を明示した。しかし、実際は学校管理職とは異なり直接教育実習生を担当する一般教諭の次元までの意思疎通は弱かったこと。大学側の構想する教育実習内容と週1日の条件で実際に実習指導する現場サイドの教育実習内容は相当に隔たりがあったことなど、問題は複合的であるといえる。さらに、内部の問題として教育実習の運営やコーディネートの実務を「実務家教授」に依存するふんいきがあり、専攻全体の取り組み姿勢が弱かったことも問題として指摘できる。

今後、完成年度へ向けて教職大学院の運営と実践をさらに省察し、いくつかの問題を検討し、早急な課題の解決をしなくてはならない。それは、岐阜大学にとっての課題であるとともに、制度としての教職大学院の存在価値に関わるといえる。