

教職キャリア形成における教職大学院の役割に関する研究：
教員養成高度化における現職派遣の意義を踏まえて

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-04-20 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山崎, 保寿 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00024945

【論文】

教職キャリア形成における教職大学院の役割に関する研究

－教員養成高度化における現職派遣の意義を踏まえて－

山 崎 保 寿

静岡大学大学院教育学領域

要約

教員養成の高度化の動向を踏まえて、今後の教員養成・研修に対する教職支援システムの在り方について、質問紙調査の結果に基づいて考察した。(1) 教職キャリア形成の観点から、「教育の歴史や思想等の基礎理論」は、管理職がリーダーシップを発揮するための基礎的内容として重要である。この項目の平均点は、全項目の中では最も低かったが、職位が上がるほど平均点が上がるという結果であった。(2) 共同博士課程への期待については、理論や専門性ととも学校現場に役立つ技術等の研究を望む意見、研究力とともに倫理観や人間性の涵養を望む意見が多いことが明らかになった。(3) 養成・研修に対する教職支援システムの構築に関する意見では、大学(院)派遣を経験した管理職は、大学院への派遣研修のタイプを選択している割合が他より有意に多いという結果であった。これは、大学(院)派遣経験者が、管理職自身の経験から大学(院)派遣の有効性を認め、肯定的に捉えていることを意味している。

キーワード

教職大学院、教職キャリア形成、職能成長、教員養成の高度化、共同教科開発学専攻、共同博士課程

1 本研究の背景と課題の設定

現在、産業技術の高度化が急速に進み知識基盤社会が到来する中で、社会全体の多様化・複雑化を背景にして頻発する教育課題への対応が迫られている。様々な現代的教育課題に対して、学校が組織的に対応していくとともに、教員はより効果的な解決策を提示したり解決モデルを周囲に発信したりする高度な対応能力を持つことが必要になっている。そのため、教員には一層の問題解決能力や創造性に富む資質能力が求められている。教員には、次々と起こる現代的教育課題を的確に把握し解決すると同時に、新たな社会を生きるために必要な能力を児童生徒に適切に育成することができる実践的指導力を備えていることが欠かせない。

このように、学校や教員を取り巻く教育環境に関する課題が注目される中、2008年度から創設されてきた教職大学院は、学卒院生を対象として、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、また、現職院生を対象として、地域における指導的教員や学校管理者となるうえで必要な確かな指導理論と実践力および応用力を備えたスクールリーダーの養成を目的とする専門職大学院である。教職大学院は、2006年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」(2006.7.11)において、教員免許更新制の導入、採用・研修等の改善とともに創設が提言され、2008年度から専門職大学院の一つとして開設されてきた。2008年度の発足時は19大学(国立15、私立4)であり、2016年度は45大学(国立39、私立6)、2017年度は53大学(国立46、私立7)に増加している(表1)。文部科学省調べによると、平成28年度における教職大学院入学者数は1217人であるが、その約半数が現職教員である。

この間、教員の資質能力の向上に関しては、近年、次のような答申等が打ち出されてきた。

まず、中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた

表1 教職大学院開設数の推移

年度	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
公立	15	18	19	19	19	19	19	21	39	46
私立	4	6	6	6	6	6	6	6	6	7
合計	19	24	25	25	25	25	25	27	45	53
定員累計	746	871	885	885	885	885	885	930	1224	1371

教員の資質能力の総合的な向上方策について」(2012.8.28)が民主党政権下で出され、一層高い資質能力と専門性を備えた教員を養成するために、教員免許制度の抜本的改革、教員養成の修士レベル化を標準とすること、教職生活全体を通じて学び続ける教員を継続的に支援するための一体的な改革を行うこと等が提言された。

次いで、その後における政権交代の後に、中央教育審議会答申「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～」(2015.12.21)が出された。同答申では、今後における教員の資質能力を一層向上させるために、教育委員会主催の各種研修と大学主催の免許状更新講習等との連携や履修証明プログラムの策定、教職大学院の活用、学び続ける教員を支えるキャリアシステムの構築、教員育成指標や教員育成協議会の設定等が提言された。同答申は、教育公務員特例法等の一部を改正する法律(2016.11.28)の公布により、教員育成指標と教員育成協議会の設定、中堅教諭等資質向上研修の創設等につながっている¹⁾。

教員の資質能力の向上に関わるこうした動向に鑑みれば、教職キャリア形成における教職大学院の役割に関する先行研究²⁾を踏まえ、我が国全体における教員の資質能力の向上を継続的に図るための制度的仕組みや支援システムの在り方を明らかにすることが必要になっている。

本研究の目的は、教員養成の高度化が目指される中で、質問紙調査の結果を踏まえ、教職キャリア形成における教職大学院の役割に関する課題を明らかにし、今後の展望に関する示唆を得ることである。本稿の内容は、文部科学省初等中等教育局による平成23年度「教員の資質能力向上に係る調査検討事業」に採択された「養成・研修統合型の教職支援システム構築のための基礎調査—教員養成の高度化に対する管理職層の意識調査—」(企画責任者：山崎保寿)を継続して分析した内容を含むものである³⁾。本研究のテーマに関連して、筆者は、2013年3月の教科開発学研究会で上記調査の分析結果の一部を発表している。上記調査は質問項目数が多く、未分析の

中に今後の示唆に値する項目が幾つか残されていた。本稿の内容は、同発表で示した分析を継続しつつ、その後における教職大学院の動向および教員の資質能力の向上に関わる動向を含めて考察するものである⁴⁾。

本稿で特に焦点を当てる課題は、次の3点である。

- (1) 教員養成高度化の動向を踏まえ、教職大学院等への現職派遣の意義に関して、職位別、経験別の属性による分析を行い、属性による違いを明らかにする。
- (2) 愛知教育大学・静岡大学の共同博士課程(共同教科開発学専攻)が開設されたことを踏まえ、共同博士課程に対する学校管理職の期待・感想を分析し、教職大学院の役割との関連を視野に入れて考察する。
- (3) 教員育成指標の策定が進められている動向を踏まえ、今後における教員の資質能力の向上システムと教職キャリア形成における教職大学院の役割について考察する。

2 先行研究の検討

2008年の教職大学院発足以降、教職大学院に関する先行研究は多いが、教員養成の高度化の動向と教職キャリア形成との関係を視点にした研究は少なく、前記注(2)に挙げた研究の他に次がある。

まず、教職大学院における教育活動の充実を意図した研究として、森田真樹は、京都連合教職大学院の発足以際し、教員養成の高度化に関する堀内孜の研究等を踏まえたうえで、教職大学院が目指す方向とその課題について考察している⁵⁾。森田は、教職大学院における理論面と実践面の両面が実践的指導力を伸長させ院生の力量形成に寄与していることを述べている。

宮下治・倉本哲男は、愛知教育大学教職大学院の現職教員院生の修了者・在学者を対象に、現任教における役割や意識などを質問紙調査により分析している⁶⁾。同研究は、修了者が積極的に校内研修をリードしていること、初任者教員や若手教員に積極的に指導・助言していること、修了者の8割以上が主任等の役割を担っていることなど、ミドルリーダーとして積極的に関わっている実態を明らかにしている。

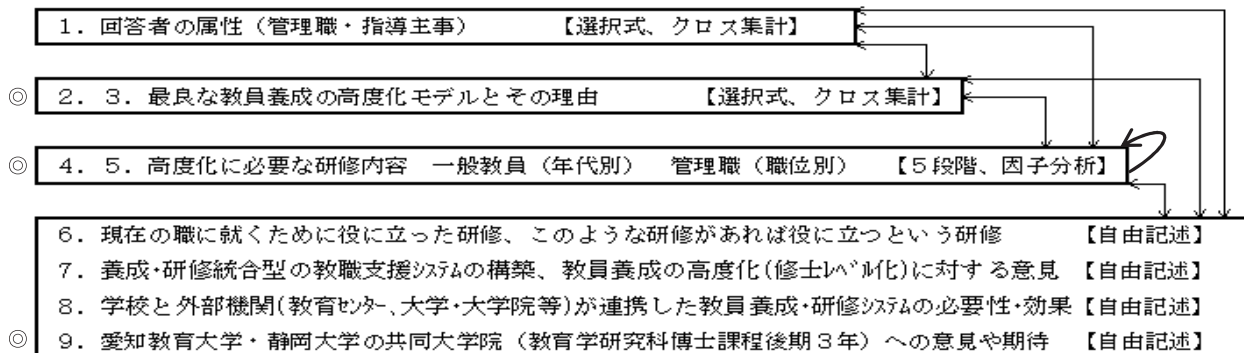


図1 調査票の項目設定と関係構造(◎は本稿で考察する項目)

表2 回答者数および有効回答率等

学校種	送付学校数	回答学校数	学校回答率	回答者数	有効回答数	有効回答率
小学校	514	421	81.9%	835	833	99.8%
中学校	262	228	87.0%	450	449	99.8%
高等学校	99	85	85.9%	169	169	100%
特別支援学校	21	20	95.2%	40	40	100%
合計	896	754	84.2%	1494	1491	99.8%

鈴木久米男・高橋和夫は、教職大学院における教育の質向上および修了生へのフォローの問題に焦点を当て、教職大学院での学修における理論と実践の往還・融合としての教育実践研究への取り組みを重視している⁷。同研究は、調査した教職大学院における教育実践研究のカリキュラムへの位置づけ、教育実践研究のテーマと研究アプローチ等を分析し、現職教員は組織的に研究することに強みがあることなどを明らかにしている。

これらの研究は、教職大学院のカリキュラム改善に資することを主眼としており、教職大学院のカリキュラムを充実させることが、院生に対しての高度な教員養成および教職キャリアの形成につながるという考えが基本になっている。

次に、教職大学院の活動を教員研修の視点で捉えた研究として、大林正史・佐古秀一が、教職大学院と教育委員会との連携により、主幹教諭・指導教諭の研修プログラムを開発している⁸。同研究は、教職大学院と県教育委員会・教育センターとの連携による主幹教諭・指導教諭の指導力向上を目的とした研修プログラムを開発・実践し、その有効性を検証したものである。教職大学院が組織として全面的に研修プログラムの開発と実施に関与しており、教職キャリアの形成という点で新たな方法を示唆しているといえる。

また、比較的規模が大きい調査研究を実施したものに、平澤紀子・篠原清昭らによる教職大学院への研修ニーズに関する研究がある⁹。同研究は、岐阜県における教員免許更新講習に参加した現職教員1467名を対象として実施した質問紙調査を基に、岐阜大学教職大学院への研修ニーズを分析したものである。教員の研修ニーズを分析したという点と規模の点で本研究に近いといえる。分析の結果、研修への関心には年代、校種が関与していること、研修の希望には地域、年代が関与していることなどを明らかにしている。

以上のように、先行研究において、教職キャリアの形成に果たす教職大学院の役割という視点を明確に設定した研究は現在のところ僅少であるといえる。

3 質問紙調査の実施時期、回答者数等

質問紙調査は、教職大学院を中心とする教員養成の高度化(修士レベル化)の動向を踏まえて、今後の教員養成・

研修統合型の教職キャリア形成支援システムを構築するうえでの基礎研究とすることを目的として実施した。調査票における項目設定と分析の関係構造を図1に示す。調査では、愛知教育大学・静岡大学共同博士課程への期待・感想についても、自由記述形式で質問している。

調査は、静岡県内の全小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の管理職を対象とし、各学校の校長・副校長、教頭の2人に回答を依頼した。調査の実施時期は、2012年1月下旬であり、調査対象校、回答者数および有効回答率は表2の通りである。

回答者の属性として、職名と学校現場以外の長期経験を調べた。まず、職名について、回答者1491人の内訳は、校長は688人(46.1%)、副校長は96人(6.4%)、教頭は704人(47.2%)であった(図2)。

次に、学校現場以外の長期経験では、指導主事等行政経験が709人(47.6%)と最も多く、続いて大学(院)派遣が103人(6.9%)であった。附属学校勤務経験は91人(6.1%)、教育センター長期研修は75人(5.1%)であった。その他の長期経験としては、派遣社会教育主事、企業派遣、海外研修、中央研修、海外日本人学校、青少年教育施設勤務、教育相談機関出向、県立大学学生課、中高交流、知事部局、国立青年の家などが見られた(図3)。

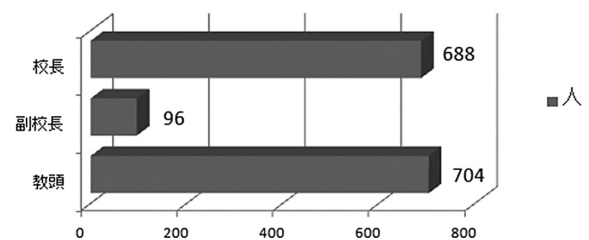


図2 回答者の属性

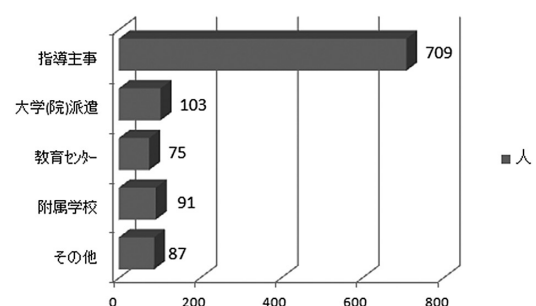


図3 学校現場以外の長期経験

4 教職キャリアに必要とされる研修

質問紙調査では、教員の各年代、各職位に対して、学校管理職が必要と考える研修の内容について質問している。研修の内容は、「教育の歴史や思想等の基礎理論」「教科内容の知識」「授業技術・方法」「生徒指導・学級経営の力量」「特別支援教育の基礎知識」「キャリア教育・進路指導の力量」「コーチング等若手教員の育成方法」「校内研究・研修等OJTの推進方法」「教育制度・法規の知識」「教育政策・施策の動向理解」「地域・保護者との連携・協働」「組織運営・リーダーシップ力量」「教育委員会の組織・運営に関する知識」の13項目である。

これらの項目は、図4および図5のグラフでは、横軸の左から右へ順に配置されている。各項目について、それぞれ必要とされる程度を各年代について、5段階(1. 必要ない、2. あまり必要ない、3. ある程度必要、4. 必要、5. 非常に必要)で質問した。これらのグラフは、校種別に回答結果の平均点を折れ線グラフで示したものである。

ここでは、各年代別と職位別の結果の中で、顕著な特徴を考察するために、50代に必要と考えられる研修内容(図4)と校長に必要と考えられる研修内容(図5)とを比較する。両者は、年齢的にほぼ同年代と考えられるからである。

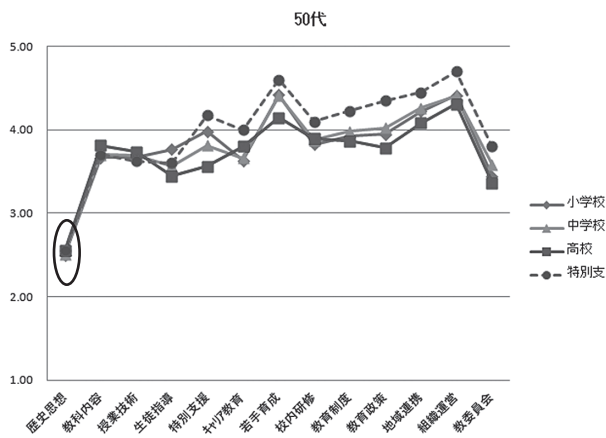


図4 50代に必要とされる研修内容

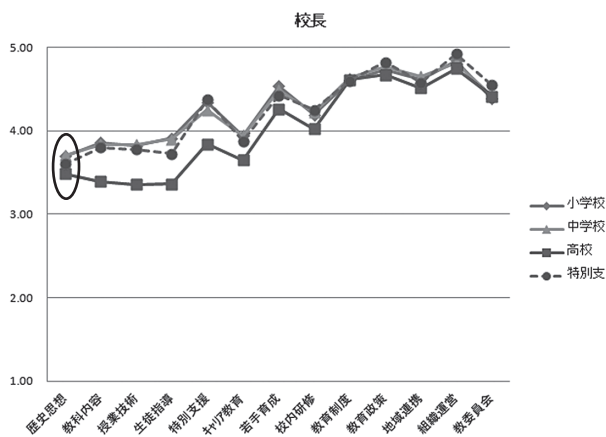


図5 校長に必要とされる研修内容

図4から分かるように、50代では、「コーチング等若手教員の育成方法」と「組織運営・リーダーシップ」に関する研修の必要性が高いという結果である。これは、ほぼ予想される結果であるといえる。図5から、校長については、「組織運営・リーダーシップ」に関する項目が50代の結果よりさらに高く、「教育政策・施策動向理解」に関する項目が続いている。

特に注目されるのは、「教育の歴史や思想等の基礎理論」の項目(図の楕円部分)である。この項目の意味するところは、教育に関する基礎的教養である。その平均点は、全体の中では低い方であるが、50代の一般教員と校長とで大きく異なっている。図6-1から分かるように、教務主任、教頭、校長については、職位が上がると「教育の歴史や思想等の基礎理論」の項目の平均点は上がるのに対して、図6-2から、年代については上がるほど平均点が下がっている。組織を統轄し、リーダーシップを発揮するための基礎となる研修として、教職キャリア形成の観点から、「教育の歴史や思想等の基礎理論」に関する内容が重要であるといえる。

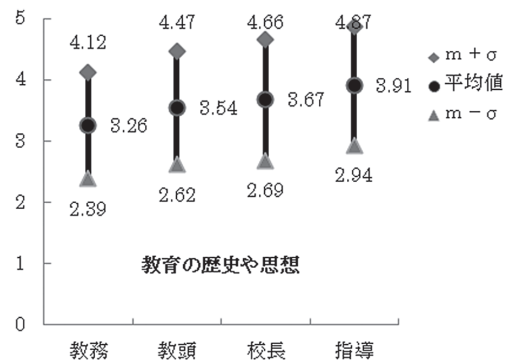


図6-1 職位別の平均点比較 (項目: 歴史思想)

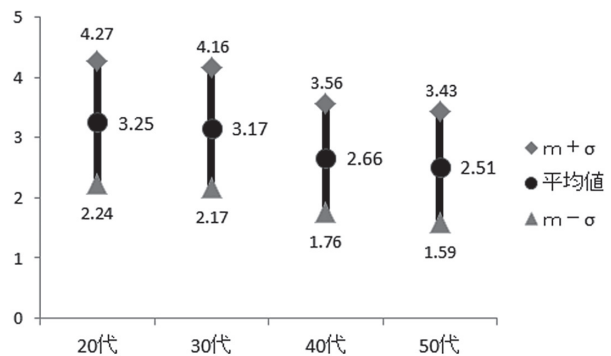


図6-2 年代別の平均点比較 (項目: 歴史思想)

5 管理職の学校現場以外での長期経験と高度化モデルとの関係

質問紙調査では、教職キャリア形成に関わる教職大学院への派遣など、A、B、C 3つのタイプのモデルを示し、最も望ましいと考えるモデルについて質問している。Aは学部教育に大学院を接続させ全体で5~6年の課程

とするタイプ、Bは大学卒業後一定期間教職に就いた後、大学院において再教育を受けるタイプ、Cは教職に就きながら同時並行で研修を受けて単位等を履修し、大学院修了と認めるタイプである。Aは学卒院生を経て教職に就くタイプ、Bは教職大学院等への現職派遣のタイプ、Cは履修証明プログラムや単位の累積・積み重ね方式を活用するタイプである。

これらのタイプの望ましさについて、管理職自身の経歴に着目すると、大学(院)等への派遣研修経験の有無はどのように影響しているだろうか。そこで、大学(院)等への派遣研修経験者は、教員養成の高度化モデルとして設定した3つのタイプ(Aタイプ、Bタイプ、Cタイプ)のうち、望ましいと考えるタイプに違いがあるかについて、クロス表を作成して検討した。本稿では、クロス表の結果を図3と同様に、学校現場以外の長期経験を分類の縦軸とした横棒グラフで示す。図7は、教員養成の高度化が実現される場合の3つのタイプについて、管理職の学校現場以外での長期経験別に、管理職が1位として選んだ結果を棒グラフで表したものである。クロス表の各度数に対して χ^2 検定を施し、有意差が見られるかどうかを調べ、結果の解釈を行った。

図7を作成した元データを用いて、度数(図では度数を略してある)に対する χ^2 検定を施したところ、その結果は有意であった($p < 0.05$)。すなわち、大学(院)派遣を経験した管理職は、Bタイプを選択している割合がそうした派遣を経験していない群より多いという結果であった。これは、大学(院)派遣経験者が、自分自身の経験から大学(院)派遣の有効性を認め、肯定的に捉えていることを意味している。

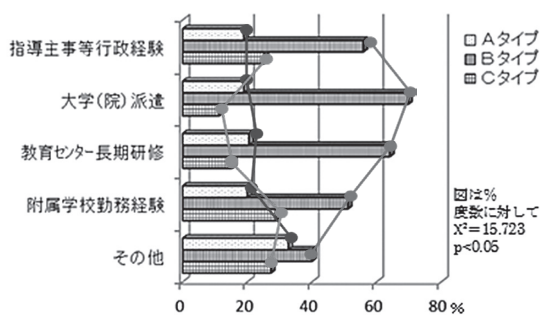


図7 学校現場以外の長期経験×望ましいと考えるタイプ

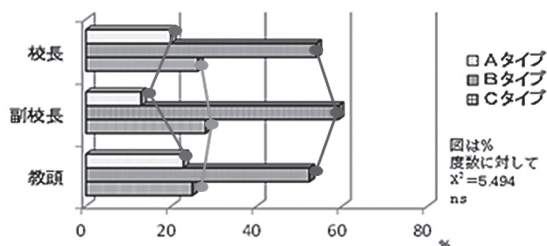


図8 管理職の職位×望ましいと考えるタイプ

さらに、校長、副校長、教頭という職位を分類の縦軸として、教員養成の高度化が実現される場合の3つのタイプで管理職が1位として選んだものについても同様の分析を行った。図8を作成した元データを用いてクロス表(本稿ではクロス表を略す)を作成し、度数に対する χ^2 検定を施した結果では、度数の分布の違いに有意な差は見られなかった($p > 0.05$)。すなわち、職名別に見た1位タイプの選び方に有意差があるとはいえないという結果であり、また、どの役職もBタイプを1位に選んだ割合が最も多いという結果であった。

以上の分析から導かれる結論として、管理職の役職に関係なくBタイプが最も望ましいと答えている割合が高いこと、その中でも、Bタイプと同様のことを経験した大学(院)派遣者はその有効性を認める者が多く、他の経験をした者と比較して、Bタイプの推進に肯定的な有意差があるということである。したがって、今後の教員養成の高度化が複合的に実現されていく場合の実現タイプとして、教職大学院等への派遣が想定されるBタイプは重要な位置を占めると考えられる。

ただし、Bタイプの場合は、教育委員会による現職派遣の人数に限度があるため、総体的な人数の割合を多くすることは難しい¹⁰。現実的には、Aタイプを増加させつつ、同時に、Cタイプの対象枠を広げる施策を進めることが必要である。

6 共同博士課程への期待

質問紙調査では、「愛知教育大学・静岡大学共同大学院(教育学研究科博士課程後期3年)への意見や期待」について、自由記述方式で記述している。その回答結果として、意見や期待の全体は109件であり、それらを「期待できるとする意見」、「期待できないとする意見」、「今後への要望」の3つのカテゴリーに分けた¹¹。

さらに、「期待できるとする意見」については、(1)期待される能力、(2)システム、(3)養成対象の3つに分類した。(1)、(2)、(3)の分類について、さらなる小分類に対する割合は以下の通りであった。

(1) 期待される能力

- ①教員としての資質に関するものが18件(16.5%)
- ②理論と実践の往還に関するものが1件(0.9%)
- ③学校で活用できる実践的指導力に関するものが31件(28.4%)
- ④特別支援に関するものが2件(1.8%)
- ⑤リーダーシップに関するものが3件(3.7%)

(2) システム

- ①学校との連携に関するものが9件(8.3%)
- ②学校外での体験に関するものが1件(0.9%)
- ③共同大学院に関するものが3件(2.8%)
- ④教育環境に関するものが3件(2.8%)

⑤職業選択に関するものが1件 (0.9%)

⑥その他が5件 (4.6%)

(3) 養成対象

①リーダーの養成に関するものが3件 (2.8%)

②現場教員に関するものが3件 (2.8%)

以上が、「期待できるとする意見」に関する小分類とその割合である。表3は、それらの意見のうち「(1) 期待される能力」の「①教員としての資質」の内容を示したものである。

表3に示した意見から、理論や専門性ととも学校現場に役立つ技術等の研究を望む意見、研究力とともに倫理観や人間性の涵養を望む意見が多いことが分かる。しかし、具体的な研究内容に関する意見や期待が少ないことから、学校管理職にとって、大学教員の養成を目的とする共同大学院博士課程に関する具体的なイメージとの隔たりがあるといえる。

なお、「期待できないとする意見」については、代表

表3 期待できるとする意見

(1)期待される能力	
①教員としての資質	18件 (全109件中の16.5%)
<ul style="list-style-type: none"> ・よりよい教員養成につながる事が期待される。また、教員としての資質が見極められると考える。 ・よい人材(教育にける熱意、人間らしさにあふれる)を育成してほしい。「教育は人なり」 ・教育の深いところ、専門的なところを平易に語る人材を育成してほしい。 ・多くのことを知ることと経験を積むことでよい教育ができるわけではない。必要なのは現状から問題を見つける能力と解決しようとする意欲、何よりも人と関わる力、学ぶとする力。理論家、批評家を育てるのではなく、自分の哲学を語る人材の育成を期待している。 ・高い倫理感の養成に主眼を置いてもらいたい。 ・生徒の心の痛みや教師の心の痛みの分かる人間を創ってほしい。 ・柔軟な考え方、実践力の高い人が育成されることを期待する。 ・どんなに知識方法を学んでも、子ども観、授業観が感性とともに、磨かれていないと、教師として子どもの教育に携わることは難しい。頭でっかちの教師ではなく、子どもを知ろうと努力し、子どもから学ぶことを面白いと感じ、子どもとともに成長できる教師を育ててほしいと願う。 ・知識のスキルだけでなく、人間関係調整能力など組織の一員として働ける人材育成をしてほしい。 ・知識理論はもちろんであるが、内容的にも強い、そして実践力のある教員の養成をしてほしい。 ・技術的側面の研修だけでなく、教育者としての倫理観を養い資質を向上させる修養的側面の研修もあるとよい。 ・知識中心の教員養成に加え、多様な技能(人間関係・生活経験)を含む総合的な知恵をつけることを期待している。 ・社会性や協調性を身に付けた人材を採用し、育成してほしい。 ・教育の力量アップが図られる博士課程であってほしい。 ・大学院で何を学ぶかが大切である。教員としての資質・能力を高め、生徒や保護者から信頼され教師同士のコミュニケーションが上手に取れる人間になってほしい。大学院はそのようなことを学ぶ機会であってほしいと思う。 ・「教員の資質向上」にとって実効性のある大学院であってほしいと期待している。 ・博士課程で学んだというだけで、天狗にならないような人間性も高めてほしい。 ・各地区で教諭のスペシャリストが育成されることで資質向上が期待される。 	

的なものとして、「大学の研究者としての道を歩むのであれば、博士課程の3年間は活きるが、現場に身を置いての3年間はとても長く、その後何に活かすかという点が不明」「HPを見たのだがあまりよく分からない」という記述が見られた。これらは、共同博士課程設置の目的とその趣旨に関するものであり、今後における一層の周知が必要であるとともに、博士課程院生の修了後の実績が証明していくところが大きいといえよう。

また、「今後への要望」については、「土日や夏季休業での教員参加が可能になるが、教員の服務や受講しやすい環境整備が必要」という意見が見られた。教員の服務との関係については、共同博士課程の入学者に対する細かな配慮が実際になされているが、本調査の回答者である学校管理職として、気にかかる点であると考えられる。

今後、教員養成の高度化を推進していく場合に修士レベルの指導を行う側から、教員養成に携わる大学教員を輩出していく共同大学院博士課程の役割を踏まえると、教育委員会と共同大学院との情報交換を促す連絡会等の設置が重要になる¹²。

7 本研究のまとめと今後の展望

本研究では、教員養成の高度化の動向を踏まえて、今後の教員養成・研修に対する教職支援システムの在り方について、質問紙調査の結果に基づいて考察した。本研究の結論として次の点を挙げるができる。

第1に、教職教養の基礎となる「教育の歴史や思想等の基礎理論」の項目の平均点は、全体の中では低い方であったが、50代の一般教員と校長とでは大きく異なっていた。職位が上がるほど、この項目の平均点は上がるのに対して、年代については上がるほど平均点が下がるという結果であった。教職キャリア形成の観点から、組織を統轄し、リーダーシップを発揮するための基礎的内容として、この項目の内容が重要であるといえる。

第2に、共同博士課程への期待については、理論や専門性ととも学校現場に役立つ技術等の研究を望む意見、研究力とともに倫理観や人間性の涵養を望む意見が多いことが分かった。しかし、具体的な研究内容に関する意見や期待が少ないことから、学校管理職にとって、大学教員の養成を目的とする共同大学院博士課程に関する具体的なイメージは持ちにくいと考えられる。

第3に、養成・研修に対する教職支援システムの構築や高度化に対する意見には、高度化に対する慎重な考えや反対意見も見られるが、そうした意見の中には、大学院での教育・研究を理解していないまま答えていると思われるものが少なくない。しかし、大学(院)派遣を経験した管理職に関しては、Bタイプを選択している割合が他より有意に多いという結果であった。これは、大学(院)派遣経験者が、自分自身の経験から大学(院)派

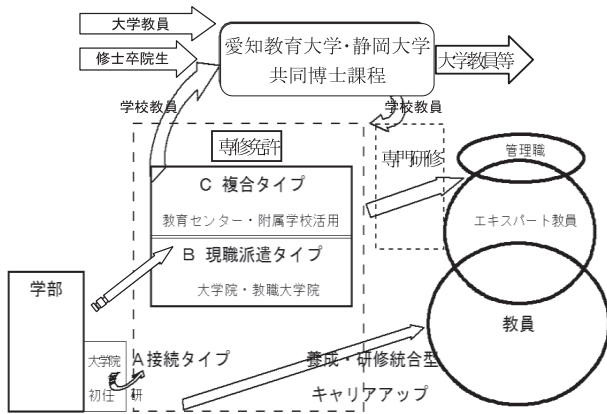


図9 教員養成の高度化と教職キャリア形成の展望

遣の有効性を認め、肯定的に捉えていることを意味していると考えられる。なお、3つのタイプについて、職位別の回答に関しては、度数の分布に有意な差は見られなかった。

以上が本研究の結論である。これらの結論を踏まえたうえで、今後の展望として次の点を指摘できる。

前述したように、中央教育審議会答申(2012.8.28)以降、政権交代はあったものの、大学の4年制の教職課程に加え、大学院修士課程レベル(1~2年相当)の養成を視野に入れ、学び続ける教員像を目指した養成・採用・研修の一体的改革の方向が継続的に打ち出されている。今後、この構想が実現化の方向へ向かう場合、A、B、C 3つのタイプおよびその複合による教員養成の高度化に対応した教職キャリア形成へ向かうことが必要となる。

今後目指すべき教員養成の高度化に関して、実現の基盤となる条件を整備していくことが重要である。とりわけ、Aタイプのモデルを想定して教員養成の高度化を目指すに当たっては、現行の初任者研修の一部を教職大学院のカリキュラムによって代替するなどの措置を図ることが考えられる¹³。Bタイプの場合は、代替教師の配置措置、経済負担などの課題に配慮したうえで、教科開発学が目指す教科学と教育環境学の融合により養成される実践的研究や指導力の向上につながる内容にすべきである。代替教師については退職教員の再任用制度を利用した支援が、ベテラン教員の熟達した技術を若手教員に伝えるという点でも意義があると考えられる。

また、Cタイプの場合は、複合的な研修形態が採られることから、教育委員会、教育センター、附属学校等を活用した高度化の具体的プランが構想される必要がある。附属学校の活性化を組み入れた教員養成の高度化への対応を図ることも重要な課題である。

以上、今後における教員養成の高度化の動向を踏まえ、教職キャリア形成に対する管理職の意識調査の結果について考察した。教員養成の高度化は、管理職登用の早期化や40代前半からの管理職候補割合の増加などの状況

から、マネジメント能力の向上を図る研修が従来以上に重視されると思われる。同時に、教員養成の高度化が実質的な教育の質的向上につながっていくためには、エキスパート教員の拡大を図る方向が基本となっていくことが必要であるといえる。

最後に、教職生活全体を通じたキャリア形成を視野に入れ、それらを今後の展望としてまとめれば図9のように示すことができる。

今後、初任者研修や中堅教員研修等の行政研修と教員免許更新講習とを、教員の資質能力の向上の観点から、学び続ける教員を支えるキャリアシステムとして整備する全体構想を明確化することが必要となる。

そのためにも、図10に示したように、教育委員会と大学、特にハブ機能が期待される教職大学院との連携のもとに教員育成協議会の設置を視野に入れ、学び続ける教員像の実現に向けて職能成長の具体的指針となる教員育成指標の策定との関連で教職キャリア形成を図ることが重要になる。

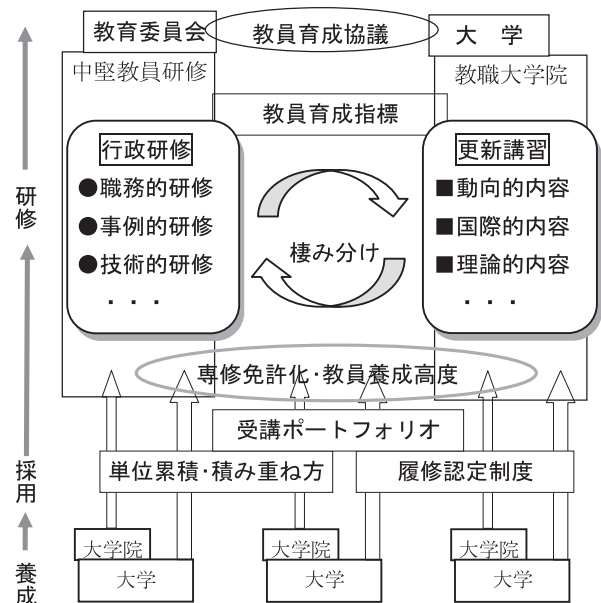


図10 教員育成指標と教職キャリア形成の展望

【注】

- 1 同法改正に関しては、教員育成指標が教員の人事評価とは趣旨・目的が異なるものであること等に関する附帯決議がなされている。
- 2 久我直人・佐古秀一・小坂浩嗣他「教職大学院における確かな学校改善力育成プログラムの開発的研究：学校の課題を顕在化し課題解決を促す学校改善支援ツールとマニュアルの開発」『日本教育大学協会研究年報』第30集, 2012, pp.261-272
山崎保寿・島田桂吾・山口久芳「教職大学院を活用した教員研修に関する研究：教育センターと教職大学院が連携した教員研修の高度化」『静岡大学教育研究』

第10号, 2014, pp.17-26
 吉村・平澤・三尾・篠原・石川・田村他「岐阜大学教職大学院修士を対象とした学修成果の活用に関する調査報告」『教師教育研究』第12号, 2016, pp.25-36

3 分析の基となるデータおよび基本統計量を中心とした考察については, 静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻「養成・研修統合型の教職支援システム構築のための基礎調査—教員養成の高度化に対する管理職層の意識調査—」(文部科学省平成23年度「教員の資質能力向上に係る調査検討事業」報告書2012.3.) および山崎保寿他「教員養成の高度化に対応する教職支援システムのモデル構築」(日本教育経営学会第52回大会報告原稿)を参照のこと.

4 山崎保寿「教員養成高度化における教職キャリア形成の課題に関する研究」『第3回教科開発学研究会発表論文集』国立大学法人愛知教育大学・国立大学法人静岡大学, 2013年3月, pp.20-25

5 森田真樹「教職大学院における教員養成の現状と課題—京都連合教職大学院の実践を中心に—」『立命館高等教育研究』第11号, 2011年, pp.41-55

6 宮下治・倉本哲男「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」『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』第5号, 2015年, pp.19-28

7 鈴木久米男・高橋和夫「教職大学院で取り組まれている教育実践研究の検討:カリキュラム編成及び院生の研究への取り組みに注目して」『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』第1号, 2017年, pp.69-81

8 大林正史・佐古秀一「教職大学院と県教育委員会・教育センターとの連携による主幹・指導教諭研修プログラムの開発と実践」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』第31号, 2016年, pp.153-162

9 平澤紀子・三尾寛次・篠原清昭・伊藤正夫・石川英志・田村知子・後藤信義・吉村嘉文・柳沼良太・橋本治・吉澤寛之・坂本裕・日比暁「岐阜県の現職教員を対象とした岐阜大学教職大学院への研修ニーズに関する調査報告」岐阜大学教育学部『教師教育研究』第11号, 2015年, pp.35-45

10 前述したように, 教職大学院入学者の約半数は現職教員であるが, 静岡大学教職大学院(教育実践高度化専攻)の入学者の推移は, 表4のようになっており, 現職教員が定員(20名)の約3/4を占めている.

11 自由記述の分類は, 静岡大学大学教育センター松尾由希子氏の協力によって行われ, それを本研究の目的に沿って筆者が整理した.

12 静岡大学では, 共同博士課程(共同教科開発学専攻)の発足当初より, 静岡県教育委員会との連絡会を毎年2回開催し, 博士課程院生の研究内容, 入試状況, 修了後の進路等に関する情報交換を実施している.

13 静岡県においては, 2017年度より, 静岡県教育委員会との連携により, 静岡大学教職大学院および常葉大学教職大学院において, 初任者研修一部代替プログラムがスタートしている. 同プログラムにより, 初任者研修の一部免除が2019年度の採用者から適用される予定である.

表4 静岡大学教職大学院入学者の推移

年度	入学者数(定員20名)
2009	23(特別14・一般9)
2010	21(特別14・一般7)
2011	20(特別15・一般5)
2012	19(特別15・一般4)
2013	20(特別15・一般5)
2014	20(特別16・一般4)
2015	22(特別15・一般7)
2016	24(特別17・一般7)
2017	23(特別15・一般8)

【連絡先 山崎 保寿

E-mail : yamazaki.yasutoshi@shizuoka.ac.jp】

Research on the Role of Professional School for Teacher Education in Teacher's Career Formation :

Based on the Significance of In-service Training for Advanced Teacher Training

Yasutoshi YAMAZAKI

Academic Institute College of Education, Shizuoka University

Abstract

In this research, based on the results of the questionnaire survey, the trend of teacher training was considered. The following points were clarified as the conclusion. (1) Although the average point of the "basic theory of educational history and thought" which is the basis of teaching culture is lower in the whole, it differs greatly between general teachers in the 50's and the principals. The higher the position, the higher the average point of this item, whereas the higher the age the lower the average point was. From the viewpoint of teaching career formation, the content of this item is important for leadership and supervising the organization. (2) As for the expectation for the cooperative doctoral course, it was found that there are many opinions that desire to cultivate ethics and humanity. (3) On the construction of the support system for in-service training, with regard to managerial staff who experienced dispatching a university/graduate school, it was a result that the ratio of selecting dispatching type was significantly higher than the others. This means the experience of studying in a university/graduate school is significant for teacher's career formation.

Keywords

Professional School for Teacher Education, Teacher's Career Formation, Professional Development, Advanced Teacher Training, Cooperative Doctorial Course