

設置の趣旨等を記載した書類

ア 設置の趣旨及び必要性

(a) 教育上の理念、目的

21 世紀の学校教育実践を切り拓く主体創成の場

これから 90 年続く 21 世紀における教育と学校の課題がどのようなものなのか、おそらく誰も見通せてはいない。曰く、「知識基盤社会」化、グローバル化、少子・高齢化、社会構造の大規模変動、複雑化・多様化、……。さまざまな論や見解が出されているが、それらに共通していることは、21 世紀がこれまでの社会構造の単なる延長上にあると言うのではすまされない急激な変動の時代となる、ということであろう。

そのような急激な変動期にあって、だからこそ学校教育にもとめられるのは、少なくとも自ら「自己の生き方を考え深める」「生きる力」(2008 年改訂『小学校学習指導要領』第 1 章総則) を身につけた子どもたちを育成するということである。一人ひとりの市民が、変動する時代の中で「自己の生き方を考え深め」自ら判断する力が、重要なのである。その基礎として、また「知識基盤社会」に生き、「知識社会」「情報社会」を生きる市民であるためにも、さまざまな「情報」や「科学的」言説についてその価値を判断することのできる能力、基礎的科学的共通教養が育成されることが課題となる。

この基礎的科学的共通教養の育成については、既に百年以上前にジョン・スチュアート・ミルがその教育論(1867 年)の中で、自由主義社会において自由な「パブリック (the public 公民)」の存在の重要性を強調し、そのパブリック形成のために諸科学の「主導的な真理」(諸科学の根幹を構成する知の系列)を学ぶ科学教育 (scientific instruction) を提唱していた。それは、「思考の技術 (art of thinking)」を獲得することに資するもので、さまざまな「情報」や「科学的」「専門家」的言説に振り回されることなくその真偽・価値判断ができ「自己の生き方」を決定できる基礎的教養として設定されていたのである。まさに、「科学的リテラシー」の育成は、社会の根幹に関わる問題である。

だが、近年の国際調査の結果は、日本の学校教育における「科学的リテラシー」育成が暗澹たるものであることを突きつける結果を示している。PISA (OECD Programme for International Student Assessment) 2006 年調査において、狭義の「科学的リテラシー」領域と区分される問題が全参加国中 6 位、「読解力」が同じく 15 位、「数学的リテラシー」が 10 位 (2000 年調査ではそれぞれ、2 位、8 位、1 位。)。これら三つのカテゴリーは、広義に「科学的リテラシー」と括られるものである。(ちなみに、OECD は「生きるための知識と技能」を教育・人材養成の基本と位置づけており、PISA はその測定を意図している。)同様の傾向は、TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) の結果でもみられ、論理的な思考と説明を内実とする「科学的リテラシー」の獲得において、日本の学校教育が未だ対応しきれていないことを示している。「科学的リテラシー」育成を目的とするトータルな授業実践 (instruction practice) の改善は、焦眉の課題である。それは、個々の教室での授業改善 (教材開発・教授方法革新) にとどまらず、教師集団内での合意形成と学校全体での体系的な取り組みを必須とする。

他方で、急激な変動期にあっては、教育を取り巻く社会状況も、教育の抱える諸課題もまた、大規模かつ急激に変化する。実際に既に、学校での授業以前の問題として、いじめ・不登校、学校事故・安全・危機、IT トラブル、保護者対応等々の諸課題も生起し、学校・学級経営に関わっ

て、これからの 21 世紀における子どもに寄り添い地域・保護者に開かれた地域協同の学校のあり方を見通した学校実践 (school practice) の改善もまた、焦眉の課題である。

これら二つの「授業実践 (instruction practice)」と「学校実践 (school practice)」とを「教育実践 (educational practice)」として統合し、21 世紀における新たな教育実践とそれをリードする主体を創成する場が求められている。

そうした場として、大学院段階で高度の専門性を育成する教育組織が相応しいことは、論を俟たない。というのも、上記教育実践とその主体の新たな創成には、学部段階での教師教育の水準を踏まえたうえで、さらに高度の専門的知見と実践性・探求性が必要とされるからである。その意味では、学部教育段階で育成された基礎の上にさらに、学部新卒者および既に学部教育を修了し現場での経験を積んだ現職教員学生が共に学校現場の具体的な諸課題を解決する方途を探求する中から、新たな教育実践の創成とそれをリードする「スクールリーダー」(いわゆる主任・主幹等に限らず、学校改善・授業改善のリーダーシップを実践的に担える力を有する教員) および「スクールリーダー候補者」が形成されることが望ましい。

教育人間科学部・教育学研究科の取り組みの現状と課題

(1) 教員養成の課題

山梨大学教育人間科学部では、これまで、山梨県に根ざした国立大学法人にふさわしい教員養成を進めることを目的として、質の高い教員の養成に努めてきた。入学者のうち県内出身者の割合が、学校教育課程の場合で 50%近くであり、これは本学部の教育に対する山梨県民の期待の表れである。

しかし、近年、教員免許取得を卒業要件としている学校教育課程 (定員 100) において、平成 15 年度に 51.9%だった教員就職率が、18 年度は 46.4%、19 年度は 43.3%と低下している事態が進行してきた。もとより、この事態は、新卒の教員の採用数がこの間顕著に抑制されてきており、それが学生側の教員志望アスピレーションを冷却させる効果ははたらいっていることによる面がある。しかし、期間採用教員をも含めた教員就職数が半数を下回っていることは大きな問題である。

なにより、学校教育課程に入学した 1 年次生の 8 割が教員となることを第一志望にしているにもかかわらず、その学生の初志を大事に育む教育内容と指導体制の現状に大きな課題があることを示している。それは、教員養成において、そのカリキュラムが今日の教員に求められる質を提供するものになっておらず、体系化が不十分であること、また教職科目・教科教育・教科専門担当教員の意思疎通・協力関係が出来ておらず、指導体制としても個々の教員に結局のところ任されていること、山梨県教育委員会等との連携も組織的に十分ではなく学校現場の課題への対応に自覚的でなかったという現状に由来している。この事態の打開こそが課題であることを、本学部として自覚した。この事態の打開のためには、教員養成に従事していることの自覚を共有し、教員養成カリキュラムの中軸となる「実践的教師力」を手厚く育む科目群を新たに設定して、それを教職科目・教科教育・教科専門担当教員が協同で担当し、その科目群を中軸にした教員養成カリキュラムの体系化を意識的に推進することが不可欠である。

(2) 教員養成プログラム改革の進行

上記の事態を深刻に受け止め課題を自覚し、本学では改めて、教員養成の内実が今日の教員に求められる質を提供し、山梨県に根ざした国立大学法人にふさわしい教員養成モデルを提示するものとなるべく、大胆に教員養成カリキュラムの改善を推進することに踏み出した。それは、学生の初志を手厚く育む教育内容と指導体制を構築することを目標にしており、そのために、本学

部では、

- (1) 次世代の市民としての子どもたちの成長に賭ける熱意（教員としての使命感）
- (2) 子どもたちの教育の改善に資する学校改善・授業改善を構想し実地実践していくための裏づけとなる着実な基礎的知識とスキル

を、山梨県の地域の学校との連携を強化しつつ、育成するための取り組みを進めている。

本学部における教員養成カリキュラムの改善は、平成 17 年に「実践的力量形成のための教師教育グランドデザイン」(資料1)を策定し、本学部の役割である教師教育・研修・地域貢献を山梨県教育委員会等との地域協同で実施するグランドデザインに基づく着実な改革を開始したことに始まる。そのなかで、教員養成学部としての本体である学生教育の改善を集中的に実施し、教員養成カリキュラムを、少人数指導による手厚い指導と地域協同に基づく現場経験指導を中軸にして構造化したものへと改革した。

それが、学内戦略プロジェクト経費を用いて開始した「「持続的変態を促し育む教員養成プログラム—少人数グループワーク型基幹授業群の開発と構築」(資料1)である。これは、教職科目のうち 5 科目を「基幹授業群」としてそれを中軸に教員養成カリキュラムを体系化したもので、その「基幹授業群」は教職に関する基礎的実践的力量の育成に主眼を置いた科目で構成され、現場見学・体験、実践分析・授業設計等を内容とする実践的教師力を手厚く育む内容とした。また、その「基幹授業群」は、従来 1 人の教員が 100 人以上の学生を対象に大人数講義で実施していた教職科目を、5 人で共同担当することとし、20 名程度のクラス単位の少人数グループワーク型のものへと転換したものである。共同担当者はいわゆる教職科目担当者だけではなく教科・教科教育の専門家および附属学校教員も加わるもので、これにより、教員養成カリキュラムの中軸となる共通必修科目は総力を挙げるものとなり、教員養成に垣根を越えた協同が図られることとなった。

この新教員養成プログラムは、平成 18 年度入学生から実視され平成 21 年度で完成をみる。本プログラムの有効性は、既に平成 17 年度に試行し 18 年度に本格実施に入った『教育の現在』および 18 年度に試行した『授業設計論』において、顕著に認められている。

また、山梨県の地域の学校に多数の学生を「教育ボランティア」として派遣し教職の実際に触れる機会を創りだす、「教育ボランティア」事業も、平成 19 年度に 90 人の登録者だったものが平成 21 年度には 200 名にのぼるに至っている。平成 21・22 年度には、日本科学技術振興機構（JST）の「CST（核となる理数教員）養成プログラムの開発」（試行）に採択され、山梨県教育委員会・山梨県立科学館との共同事業としてこれを既に出発させており、ここから「理数教育刷新プログラム」へと展開する予定であり、現在理科系学生 11 名が参加している。

こうした学部段階での改革と継続推進のうえで、大学院においても教員養成・研修プログラムを抜本的に改革し構築することを目指すこととした。

(3) 教育学研究科の現状と課題

大学院教育学研究科では、平成 7 年度、学校教育専攻、障害児教育専攻、教科教育専攻の三つの専攻で構成される大学院教育学研究科（修士課程）が設置され、以来、学部新卒学生、現職教員遣学生および外国人留学生に対して教育に関する高度の専門性を育成する教育と教育研究の充実に努めてきた。しかし、以下のような課題が表われている。まず、ほぼ毎年、入学定員 42 を上回る志願者を集めているが、入学者数が入学定員を下回る状況が続いてきている。

なにより問題は、現職教員入学者数がここ数年、急激に低下していることである。平成 16 年度に 14 条特例 11 人、1 年内留生 21 人、計 32 人の現職教員学生の入学があったのが、平成 20 年度にはそれぞれ 5 人、計 10 人に急減してきた。しかも、平成 21 年度には、14 条特例

による現職教員学生は2名にまで減少した。これは、なによりも、現在の本大学院の提供する教師教育・研修プログラムに現職教員を惹きつける魅力が欠けていることが理由である。その欠如は、地域の学校が現実抱えている課題を自覚しそれに即して学校改善・授業改善実践にリーダーシップを発揮し得る高度の実践的知見とスキルを身につけることが、本大学院の現状では期待されないということにある。それは、本大学院の現状において、必ずしも学校現場の課題に自覚的に「教科」研究力の獲得に資するものになっていない傾向が散見されることにみられるような、教育研究の実践的課題からの乖離傾向という事態に理由がある。また、大学院としての共通必修科目が1科目2単位と各専修としての共通必修科目が1科目2単位という大学院の現状では、共通に習得すべき教育内容とその指導体制において養成すべき人材像に焦点が定まらず、結局のところ各担当教員の教育研究内容に学生指導が委ねられているという弊がある。こうした事態を最終的に払拭することが重要である。

(4) 教職大学院設置の意義と必要性

本大学院改革の課題は、この弊を打開し、現職教員および地域の学校の期待に応える、教育実践に寄り添う教育研究と地域密着型の大学院へと改革することである。それは、さきに述べた学部段階における教員養成プログラム改革とその継続のうえに、「高度の実践的教師力」育成に寄与する大学院教育改革を遂行することである。教員養成学部設置された大学院修士課程（教員養成系大学院）の本来的意義を体現し、教科専門・教科教育・教職専門ともに地域の学校の課題解決に寄与する志向をもった、教育実践に寄り添う教育研究と地域密着型の大学院へと改革せねばならない。

このような現状と課題意識に照らせば、教職大学院の設置こそが本大学院の課題に応えるものである。教職大学院は、地域の学校が現実抱えている課題を自覚しそれに即して学校改善・授業改善実践にリーダーシップを発揮し得る高度の実践的知見とスキルを身につけたいという現職教員・学部新卒学生の要望に対し、明確な人材像を設定しその養成に向けて共通に必要な必修科目を置いて充実した実践的内容と指導体制によって、正面から応えるものである。この教職大学院をパイロット・モデルと位置づけることによって、本大学院は21世紀における新たな教育実践を創成しリードする教員の養成・供給を目指すと同時に、その牽引力を活かして本大学院全体の改革を推進しようとするものである。

「地域密着型」教員養成大学院のパイロット・モデル

大学院、とりわけ教員養成学部設置された大学院修士課程（教員養成系大学院）を志望する現職教員・学生の期待は、大きくは三つに類型化される。第一は、自らが担当する教科についてより高度の専門的知見を獲得し自ら研究する力を磨きたいということ。第二は、自らの置かれた学校環境そのものについての高度の専門的知見と研究技法を獲得し自らの教育支援実践の改善へと繋げる知見を得たいということ。第三は、さらに、地域の学校が現実抱えている課題を自覚しそれに即して改善実践に集中的に取り組む中で、学校改善・授業改善実践にリーダーシップを発揮し得る高度の実践的知見とスキルを身につけたいということ、である。この要望は現職教員のみならず学部卒学生のなかでも強まってきており、しかもこの要望に正面から応じることは今日の教師教育にとって最も重要な課題である。

現状での決定的欠如は、第三の類型への対応が、個別に大学院教員の教育研究分野の必要から成されてはいるものの、きわめて個人的・部分的・分散的なものであり、組織的に対応されるものとはなっていないということである。それゆえに、第三の類型に組織的に応えることのできる、明確に「スクールリーダー」・「スクールリーダー候補者」形成に特化したパイロット・モデルの

設置が必要である。それが、教育実践創成専攻（教職大学院）である。そこでは教育研究のあり方も、より明確に「理論と実践の結合」、いやむしろ「実践の中からの理論化」の方法を志向する。これは、既存の大学院では担えないものである。

また、本学ではこれまでに、山梨県教育委員会および各市教育委員会・校長会等との相談・協議を繰り返してきた。また、実際に県内の小・中・高校を訪問し、学校の現状と課題やニーズについて聞き取りを継続してきた（「教育委員会との調整内容を確認する書類」とくに「連携協力校等との連携協力についての協議」）。というのも、既に山梨大学自体が山梨県との連携協力包括協定を締結しているのを更に進め、具体的にこれからの教員養成大学院は地域密着型に移行せねばならないとの認識からである。その中で、(1) 地域の学校が現実に抱えている諸課題に協同で取り組む大学院、(2) 教員研修システムの一環として地域密着型実践の中で「スクールリーダー」を養成する大学院、への期待が大きいことを痛感させられた。また、地域の学校が現実に抱えている諸課題としては、(1) いじめ・不登校を含む学校経営・生徒指導上の課題、(2) 「科学的リテラシー」を核とする学力向上の課題、の二つが即座に語られた。と同時に、これらを含んで、地域ニーズ調査を踏まえた「特色ある学校づくり」、校内研究会・カリキュラムづくり等で、地域・学校内でのリーダーシップを発揮できる教員の養成を強く要請された。

こうした期待に応えるためにも、本教育実践創成専攻（教職大学院）を構想した。

教育実践創成専攻（教職大学院）は、地域協同にもとづいて、地域の学校が現実に抱えている課題を自覚しそれに即して学校改善・授業改善実践にリーダーシップを発揮する高度の実践的知見とスキルを身につけた、「スクールリーダー」・「スクールリーダー候補者」を養成するものである。それは、以下に述べるように、地域協同にもとづいて学校改善・授業改善実践にリーダーシップを発揮する人材を供給することで、地域協同にもとづく「学校・授業改善プロジェクト」に貢献するものであり、かつ同時に個々の地域の学校の課題に即した「学校・授業改善プロジェクト」を実施するものである。ここで「学校・授業改善プロジェクト」とは、地域・学校の教育課題を明らかにし、地域の学校の課題に即して学校改善・授業改善を進めていくものであり、それを「地域協同」にもとづいて推進していくプロジェクトである。

第一に、教職大学院（**資料2の黄色部分**）は、地域の学校が現実に抱えている課題を自覚しそれに即して学校改善・授業改善実践にリーダーシップを発揮する高度の実践的知見とスキルを身につけた「スクールリーダー」・「スクールリーダー候補者」を養成するという、目的の達成によって、地域協同にもとづく「学校・授業改善プロジェクト」（**資料2の図全体**）に貢献するものとして位置づけられる。すなわち、教職大学院の目的は、なによりも、

- ① 現職教員学生は、地域や学校において指導的・中核的な役割を果たし得るに不可欠な確かな指導理論と高度で優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダー
- ② 学部新卒学生は、実践的な指導力・展開力を備える新しい学校づくりの有力な担い手として自ら積極的に取り組み、将来的にリーダー役割を果たすことができる新人教員

を養成することであり、この学校改善・授業改善にリーダーシップを発揮する人材を、地域協同で支えられ運営され地域と大学のリソースを活用して養成し、地域・学校に責任をもって送り出すことによって、地域協同にもとづく「学校・授業改善プロジェクト」（**資料2の図全体**）を推進するものである。

そのために、教職大学院の教育課程において共通基礎科目 5 領域 20 単位が教職大学院の必修となっていることは、既存の大学院で 2～4 単位の共通必修を課していることと比すれば、まっ

たく独自性を有しているのだが、その各論・発展科目として位置づけられる独自共通科目および発展科目を含め全授業科目において、山梨県教育委員会から要望されている山梨県の教育課題に密接に関わる内容を取り入れている。また、教職大学院のあり方、運営、教育課程、指導体制に関する審議・評価機関として、山梨県教育委員会代表者等を委員とする教育研究協議会などを置き、山梨県教育委員会との密接な連携のもとに教職大学院の運営組織を整備している。

第二に、教職大学院は、そうした地域・学校の学校改善・授業改善にリーダーシップを発揮する人材を養成するために、地域協同で支えられ運営され、「実習」「課題研究」によって地域の学校の学校改善・授業改善に実際に携わる。つまり、教職大学院の「実習」は、個々の学校の課題解決のための「学校・授業改善プロジェクト」（個々の連携協力校の課題に即した改善プラン）を策定し実施するものである。「課題研究」では、その個々のプランの策定・実施・検証を検討する。それは、隔週金曜午前1・2限に一律に実施され、教員と学生の1対1、および担当連携協力校ごとのグループで行われる指導とともに、全教員・全学生で発表・検討する「会議」形式で行われるものが組み合わされて実施される。入学定員14名という利点を活かしてこの「会議」形式で行われるものが特色であるために、これを「学校・授業改善プロジェクト会議」と称することとしている。これにより、全教員・全学生が、進行中の実習課題の全容を常時見渡しかつそれに学び助言することができる。

図示すれば、**(資料2)**のとおりである。

学問分野

学校経営・教育カウンセリング・教育心理学・教育思想
理科教育・数学教育・言語教育

(b) どのような教員を養成するのか

持続的変態力

急激な変動期にあつて具体的に学校教育を担うエージェントたる学校教師にもとめられることは、生起する諸課題を広い視野の中で適切に見通し実践的に対応する、不断に「変態(metamorphosis)」し続ける力、すなわち自己変態持続力をわがものとしていることである。これは、時代とともに不断に自己更新(self-renewal)し続ける能力とも言い換えられる。そのためには、(1) 次世代の市民として子どもたちの成長に賭ける熱意が底にあることはもちろんであるが、(2) その子どもたちの教育の改善に資する学校改善・授業改善を構想し実地に実践していくための裏づけとなる着実な基礎的知識とスキルを有していることが、まずは基礎的なものとして求められる。またその基礎の上にさらに、すくなくとも、(3) 自ら新たな教育を構想する力の基盤となる教育支援科学的調査研究法と最新の知見および教育文化(教育内容)の核を構成する本質的知見と教材研究力・教授法を獲得していることが必要であり、(4) 「スクーラーリーダー候補者」さらには「スクーラーリーダー」としては具体的な事例に即した幅広い知見と実践力・コーディネート力が必要である。

こうした自己変態持続力は、その基礎的部分については、もとより、学部段階の教員養成において手厚く育まれねばならないものであり、本大学では、既に2006年度より、「持続的変態を促し育む教員養成プログラム—少人数グループワーク型基幹授業群の開発と構築」**(資料1)**として教員養成プログラム改革を開始し、2009年度で完成をみる。

実践的学校改善・授業改善リーダーシップ力

こうした学部段階における「持続的変態を促し育む教員養成プログラム」の成果の上に、本教職大学院では「スクールリーダー」・「スクールリーダー候補者」として具体的な事例に即した幅広く奥行きのある知見と高度の実践力・コーディネート力を有する教員の養成を、実践的な指導力を備えた現職教員の再教育と新人教員の養成を通じて遂行する。

本教育実践創成専攻が目指す人材像は、次のとおりである。

- ① 現職教員学生は、地域や学校において指導的・中核的な役割を果たし得るに不可欠な確かな指導理論と高度で優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダー
- ② 学部新卒学生は、実践的な指導力・展開力を備える新しい学校づくりの有力な担い手として自ら積極的に取り組み、将来的にリーダー役割を果たすことができる新人教員

この人材像に向けて、具体的到達目標として、

- (1) 現職教員学生の場合、中堅リーダーとして、担当する学級・授業・学年・組織分掌において、学校全体の課題を明らかにしそれに照らしてリーダーシップを発揮できるための知識・技能を育成する。
- (2) 学部新卒学生の場合、将来のリーダーとして、学校全体としての課題について理解し、担当する教育活動において適切な判断と行為がとれる力を育成する。

この到達目標を、共通基礎科目 5 領域およびその各論・発展科目として位置づけられる独自共通科目および発展科目を含め全授業科目における事例中心の理論学習のうえに、地域の学校が抱える諸課題と格闘し、それぞれの学校の具体に即して個々の「学校・授業改善プロジェクト」を策定し、策定した「学校・授業改善プロジェクト」を遂行していくプロセスのなかで達成する。

本教職大学院で養成された教員は、

- (1) 地域の学校が抱える具体的諸課題と格闘する力
- (2) 子どもや同僚・保護者の声に応え尊重する力
- (3) 山梨県の学校の動態に関する知見とそれを継続的に更新する力
- (4) 学力の形成に関する知見とそれを授業改善に活かす力
- (5) 具体的・典型的事例に幅広く通じ、理論に裏づけられた柔軟な知力
- (6) 授業改善と学校改善を統合し見渡す力。

を共通に身につけるとともに、これまでの学生個々の経験と資質・能力を踏まえて次のような力を身につける。

現職教員学生は、自らの教職経験と知見のリフレクションを基礎にした、

- (1) 学校の具体に即して「学校・授業改善プロジェクト」を策定・企画する力
- (2) 「学校・授業改善プロジェクト」を協働で企画し実施する協働力とリーダーシップ力
- (3) 学校内協同・学校・地域協同をリードするコーディネート力

学部新卒学生は、スクールリーダー候補者としての自覚をもち、

- (1) 学校の具体に即して学校改善・授業改善を発案する力
- (2) 「学校・授業改善プロジェクト」を協働で企画し実施する協働力
- (3) 学校内協同・学校・地域協同を理解し実践する力

イ 研究科、専攻等の名称及び学位の名称

本専攻は、上述（ア.）の理念・目的、もとめるべき教師像において詳述されているとおり、地域の学校の課題に即して設定される地域協同にもとづく学校・授業改善プロジェクトの遂行の中で、新たな教育実践が生成する場であり、教育実践を具体的な場で創成しリードする主体が育成される場である。21世紀の学校教育実践を担う教員の高度な専門性を新たに創成していく専攻であることから、名称を「**教育実践創成専攻**」とする。また、学位の名称を「**教職修士（専門職）**」とし、本専攻の英文表記を次のとおりとする。

Advanced Studies on Transforming Educational Practice, Graduate School of Education, University of Yamanashi

ウ 教育課程の編成の考え方及び特色

教育実践創成専攻(教職大学院)の教育課程

本教育実践創成専攻（教職大学院）の教育課程は、21世紀の学校教育実践を切り拓く実践知を創成する教員養成を目的としてデザインしており、その全体は（資料3）のとおりである。

教職大学院の教育課程の基礎・根幹は、共通基礎科目 5 領域 20 単位である。

それら 5 領域は、「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法に関する領域」を授業実践改善に関わる領域、「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」をいわば学校実践運営改善に関わる領域、の二つに大きく分けられる。

独自共通科目および発展科目は、それら二つの領域を基礎にしてその各論・発展科目として位置づけている。すなわち、本専攻独自に共通必修科目として設定した「科学的リテラシー教育革新論」は授業実践改善に関わる領域に属し、同じく独自共通科目「学校危機管理論」は学校実践運営改善に関わる領域に属している。また、発展科目においては、「理数学力評価論」「理数学習教材開発論」「言語学習開発論」は授業実践改善に関わる領域に属すものであり、これらはいくまで授業改善実践力の養成に資するものとして位置づけている。「子どものエンパワーメント論」「学校・教員評価論」「山梨の学校改革」は学校実践運営改善に関わる領域に属しており、それぞれ共通基礎科目領域の「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」の発展科目の性格を有している。

修了必要単位 46 単位の内訳は、以下のとおりである。（ただし、1 年次の取得単位の上限を 37 単位とする。）

共通基礎科目

20 単位

（教育課程の編成及び実施に関する領域）

「カリキュラムの見方考え方」「カリキュラムのマネジメント」

（教科等の実践的な指導法に関する領域）

「授業研究マネジメント論」「授業創造の心理学」

（生徒指導及び教育相談に関する領域）

「子ども援助の実践的課題」「教育相談フィールドワーク論」

（学級経営及び学校経営に関する領域）

「学校組織経営論」「学校改善論」
(学校教育と教員の在り方に関する領域)
「現代学校論」「現代教員論」

独自共通科目 4 単位

「学校危機管理論」「科学的リテラシー教育革新論」

発展科目 (下記 6 科目から 3 科目を選択) 6 単位

「子どものエンパワーメント論」「山梨の学校改革」「学校・教員評価論」
「理数学力評価論」「理数学習教材開発論」「言語学習開発論」

課題研究 I・II・III 6 単位

実習 I (課題発見実習)・**実習 II** (課題達成実習) 10 単位

精選された事例・知見の共有——事例中心の授業諸科目及び共同担当授業

「課題研究」「実習」を除いて、すべての授業科目はコンパクトに 2 単位で設定し、一つひとつがターゲットを明確にして、それに即した具体的・典型的事例によって構成している。これは、具体的・典型的事例に幅広く通じ、理論に裏づけられた柔軟で奥行きのある知力を育成することを、主眼としているためである。事例に関する基礎知識を、基礎理論を基に構造的・体系的にとらえることのできる能力を通じて、学校現場の具体的な課題に取り組むことのできる力量の育成を図ることが重要である。

また、発展科目 6 単位を除けば、諸科目は必修科目である。本教職大学院が学校改善・授業改善にまたがる高度な実践的教師力を育成するために必須の科目を提供しており、構成員による事例・知見の共有を求め、そのため厳選された科目数としている。

また、学生個々の内容理解の充実を図るため、各授業科目は 2 人以上の教員による共同担当とし、授業内容の充実を図るとともに、現職教員学生と学部新卒学生の理解度に応じた指導が可能となっている。

現職教員学生とストレートマスターの学生が同じ授業を受講する。学生の経験や能力の違いを踏まえて、授業科目の到達目標と評価基準は、現職教員学生とストレートマスターを分けてシラバスでは示している。すべての科目において少人数で指導を行うため、個々の学生の経験値や習得状況を把握した指導が可能である。

例えば、共通基礎科目の「授業研究マネジメント論」の到達目標と評価基準は次の通りである。

○到達目標

(ストレートマスター)

- ・授業研究の方法について理解するとともに、授業研究会・校内研究会の意義や役割を捉える。

(現職教員学生)

- ・自らの授業経験に照らし合わせ、授業研究の方法の理解を深め、諸外国での授業研究と比較する中で、授業研究の意義や役割を一層明らかにする。

○評価基準

(ストレートマスター)

- ・授業研究の意義や役割について文献から歴史的、比較文化的に理解する。
- ・実際の授業分析を通して、授業研究の方法を捉えることができる。
- ・授業研究による教師の力量形成について意識する。

(現職教員学生)

- ・校内研究会などの経験や文献から歴史的、比較文化的に授業研究の意義や役割について理解する。
- ・実際の授業分析を通して、教師の発問と子どもの発言の関連を捉えることができる。
- ・校内研究会における授業研究の組織化について考える。

現職教員学生の到達目標には、自らの授業経験に照らし合わせて考察することを組み入れている。また、評価基準では、授業分析の方法として教師の発問と子どもの発言の関連という具体的な視点を加えている。これは、授業研究に関わっては、現職教員学生の場合は、すでに何回か経験し、その方法や視点については知識として持っているためである。それを基盤として、次へのステップをめざす。

地域の学校の課題に応える「実習」「課題研究」

「実習Ⅰ（課題発見実習）・実習Ⅱ（課題達成実習）」（10単位）は、連携協力校の課題に取り組むなかで、地域の学校が現実抱えている課題を自覚し、それに即して学校改善・授業改善実践にリーダーシップを発揮し得る高度の実践的知見とスキルを身につけるためのものである。その内容の性格を表すため、「実習」を「学校・授業改善プロジェクト実習」と称する。

この「実習」の成果と課題の検討が「課題研究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」（6単位）で行われ、連携協力校の課題に即した企画・観察・調査・実践レポートのプレゼンテーションと討議が実施される。この「課題研究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」は、隔週金曜午前1・2限に一律に実施し、指導教員と指導学生というほぼマン・ツー・マンでの指導、連携協力校毎の教員と学生グループによる指導と組み合わせ、少人数の利点を最大限に生かし、全教員・全学生が一同に会してそれぞれの取り組みを発表・討議することを毎回実施する。この特長を表すため、「課題研究」を「学校・授業改善プロジェクト会議」と称する。これにより、全教員・全学生が、進行中の実習課題の全容を常時見渡し、かつそれに学び助言することができる。

授業実践改善と学校実践運営改善

本専攻の特色として、授業実践改善と学校実践運営改善に関わる領域にそれぞれ独自共通科目および発展科目を設け、そこに二つの特色を設定している。

第一に、授業実践改善に関わる領域では広義の「科学的リテラシー」教育を重視している。そのため、独自共通科目に「科学的リテラシー教育革新論」を配しこれを必修としている。これは、授業実践の目的を学力の形成にあると捉え、なかでも「科学的リテラシー」を核とする学力の形成が授業実践にもとめられていると考えるからである。「科学的リテラシー」の形成には、PISAにみられるように、「理科」的（＝狭義の「科学的」）学力と「数学」的学力に加えてその基礎に「ことばと論理的思考」の形成が不可欠である。「科学的リテラシー」能力は「ことばと論理的思考」の形成に与るすべての教科で形成されるものである。もちろん、「理科」「数学」が「科学的リテラシー」の形成にもっとも与っているのだが、「理数授業嫌い」に陥っている教員（特に小学校教員）も多数存在している。そのような教師こそ、自身の理数概念の学び直しが促されることをひとつの狙いとしている。発展科目に、「理数学力評価論」・「理数学習教材開発論」・「言語学習開発論」の科学的リテラシー教育実践に関する科目を配置しているのは、そのためである。

第二に、学校実践運営改善に関わる領域では、独自共通科目に「学校危機管理論」を配しこれを必修としている。これは、これまでに山梨県教育委員会等、山梨県の学校教育にとってい

ま何が一番課題として応えねばならないものかを聞き取りしてきた過程において自ずと浮かび上がってきた、取り組むべき教育の現代的課題として、「理科離れ」・「理数嫌い」問題の克服および「科学的リテラシー」を核とした学力の向上と同時に、「いじめ・不登校問題」を含む学校・学級運営上の困難への適切な対処とに対応したものである。発展科目に、「子どものエンパワーメント論」・「山梨の学校改革」・「学校・教員評価論」の学校実践運営改善に関する科目を設定しているのは、そのためである。これによって、「いじめ」・「不登校」等子どもの中で生起する問題、保護者・地域との連携に関わる問題、地域ニーズ調査を踏まえた「特色ある学校づくり」の課題、学校事故・学校安全管理に関する問題、一人ひとりの子どもの発達に関わる問題（ADHD・LD等軽度発達障害を含む）など現代的教育問題を適切に認識し、それらに総合的に取り組む学校づくりの核になる教員を養成する。

この二つの特色設定は本教職大学院の独自共通科目・発展科目にみられる特色であるが、柔軟にどちらからでも選択可能なものとして設定している。肝心なことは、一人ひとりの学生がその特長とする資質を伸ばす余地を保障しつつ、「授業実践」と「学校実践」とを統合して「教育実践」を見渡す力を養うカリキュラムを提供することである。

入学定員 14 名という少人数の教職大学院であるために、質の高い教育を目指すことができる。教職大学院では学生一人ひとりの経験が多様であり、それぞれの経験値に合った指導が特に必要とされるが、少人数であることによって、全授業科目で 14 名程度以下の授業が可能であり、学生一人ひとりの課題・能力を把握したうえできめ細やかな指導が可能である。

また、課題研究においても、指導教員と指導学生というほぼマン・ツー・マンでの指導、連携協力校毎の教員と学生グループによる指導と組み合わせて、少人数の利点を最大限に生かし、全教員・全学生が一同に会してそれぞれの取り組みを発表・討議することを毎回実施することができる。全教員・全学生が、進行中の実習課題の全容を常時見渡しかつそれに学び助言することができる。

連携協力校との密接な連携と具体的協力(実習)内容

「学校・授業改善プロジェクト実習」に関して付言すれば、連携協力校は、附属小学校、附属中学校、附属幼稚園、附属特別支援学校の他に、次の 11 校である。

甲府市立千塚小学校
中央市立田富北小学校
中央市立三村小学校
増穂町立増穂小学校
甲府市立北中学校
中央市立玉穂中学校
昭和町立押原中学校
山梨県立富士河口湖高等学校
山梨県立甲府工業高等学校
山梨県立塩山高等学校
山梨県立甲府第一高等学校

既にこれまでに、連携協力内容について話し合い、およそ次のような諸課題での協力が浮かび上がってきており、それらの内容を中心に実際に連携協力校での実習内容を構成する。

① 学校ニーズの探索と地域-学校連携への協力

(ア) 研究の方向性に関する協働

教育の動向や方向性、研究企画について、大学教員・院生と学校教員とで学習会・相談会を行う。

(イ) 学校と家庭の連携に協力

- ・子どもへのカウンセリング、学習障害に対する相談、保護者への支援を行う。
- ・不登校児童・生徒のケアに協力する。
- ・学校教育に関わる地域・保護者のニーズ調査を行い、分析する。

(ウ) 学校評価・学校危機管理など学校経営・学級経営に関する相談と協力をを行う。

(エ) 連携協力校同士の関わり

連携協力校における教育の成果を共有する。

② 校内研究会への連携

(ア) 連携協力校の研究主題に沿った支援

授業づくりのための資料の提供、授業で用いる教材の開発、子どもの実態調査、子どものノートや発言の分析などを行う。

(イ) 校内研究会への参加

年間十数回行われる校内研究会に参加して、意見交換をし、授業記録や協議会の記録を作成する。授業を参観する際、抽出した子どもの実際や教師の活動を細かく記録する。ビデオ撮影、写真撮影なども行う。

(ウ) 研究紀要などの作成協力

学校が作成する研究紀要に、資料提供・校正などを支援する。

③ 授業への連携

(ア) サブティーチャーとしての授業参加

TT や少人数指導において、サブティーチャーとして、授業に参画する。

- (集中で参加、または、週に2回程度の参加など)
- (イ) 評価問題の作成、採点の支援
独自のテストを作成し、採点、評価の支援を行う。
 - (ウ) 学校行事への参加
運動会、宿泊行事に協力する。

エ 教員組織の編成と考え方

1 実務家教員と研究者教員の配置と比率

教職大学院の目指す実践と理論の融合、さらには「実践の中から理論へ」という目的を組織的にも実現していくために、実務家教員と研究者教員の割合は前者が4割以上となっており、本専攻では、実務家教員5名・研究者教員8名で構成する。実務家教員は、小学校・中学校・高等学校のそれぞれの学校の実務経験を有している者であり、教育行政・教員研修・管理職としての経験を重ねている。また、学校現場における協同研究を推進し組織する豊富な経験を有している。こうした実務家教員においては、自分自身の実践経験を省察し、大学院における現職と学部卒の学生の支援に活かすと同時に、自分の経験した学校種や教科を超えて連携協力校の協同研究を支えていくことが期待できる。研究者教員は、それぞれの分野において研究業績を有するとともに、教員養成と学校現場での協同研究に深い関心をもっていると同時に、それぞれの個別の専門分野を超えて、実務家教員と協働しつつ、連携協力校での協同研究と教員としての実践的力量的形成を担う。

2 科目等に関する教員配置

本教職大学院は、それ自体一つの少数精鋭プロジェクト・チームであり、カリキュラムの要となる「課題研究」(=「学校・授業改善プロジェクト会議」)はスタッフ全員参加を原則としている。ここで連携協力校個々の課題設定に照らして担当チームを編成する。そのチームは研究者教員と実務家教員とで編成することを原則とする。また、ほとんどの科目においても同様に、研究者教員と実務家教員とで編成する。こうした実務家教員と研究者教員との具体的場面での協働によって、それぞれの教員の幅が広がり、新たな教育実践知の創成の場となることを期している。

3 教員の年齢構成と定年規定との関係

規定上の定年に達している教員または学年進行中に達する教員がいないため、就任する教員は問題がない。

なお、本専攻の専任教員のうち研究者教員6名と実務家専任教員2名について、学校教育講座から2名、各教科教育講座から計3名、教育実践総合センターから3名がそれぞれ転籍する。また、これに関連して、(1) 既設大学院の改組を実施し、かつ既設学部の科目担当分担の大幅な見直しを平成21・22年度に行うことにより、全体として教育水準を維持発展させることのできる条件を整備している。また、(2) 教育実践総合センターが主に担ってきた地域の学校との連携についても、引き続き地域連携担当の専任教員を配置し、学部レベルでの連携体制を維持するとともに、教職大学院レベルでのさまざまな連携の拡大によってより充実した地域の学校との関係を構築する。(資料4)

	区分		氏名	職種	主な専門分野	備考
1	専任		堀 哲夫	教授	理科教育学	
2	専任		中村享史	教授	数学教育学	
3	専任		進藤聡彦	教授	教育心理学	
4	専任		谷口明子	教授	教育臨床心理学	
5	専任		平井貴美代	教授	学校経営学	
6	専任		長瀬慶來	教授	言語学・言語教育	
7	兼担		寺崎弘昭	教授	教育史・教育思想	
8	兼担		酒井 厚	准教授	発達・社会心理学	
9	専任	実務家	嶋田一彦	教授		山梨県からの派遣
10	専任	実務家	早川 健	准教授		山梨県からの派遣
11	みなし専任	実務家	雨宮 亘	准教授相当		
12	みなし専任	実務家	瀧田二三雄	准教授相当		
13	みなし専任	実務家	仙洞田篤男	准教授相当		

オ 教育方法、履修指導の方法及び修了要件

修了要件は、共通基礎科目 20 単位、独自共通科目 4 単位、発展科目から 6 単位、課題研究 6 単位、実習 10 単位、合計 46 単位以上を満たすことであり、長期実践報告（修了レポート）の作成と発表が最後に課される。（資料5）

共通基礎科目・独自共通科目・発展科目は全て、事例中心の演習形式もしくは講義演習形式で実施する。

については、全ての授業について、オムニバス方式ではなく、2人以上の教員による共同担当方式とする。

なお、成績評価の基準は、評定点を総合して、100点満点中90点以上を「S」、80点以上90点未満を「A」、70点以上80点未満を「B」、60点以上70点未満を「C」として合格とする。60点未満は「D」として不合格とする。

課題研究は、次のとおりである。

「課題研究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」(6単位)は、全専任スタッフおよび全院生が隔週1回(金曜1・2:限)会同して、「連携協力校」との協同実践プログラム(=「実習」10単位)に関し観察・調査・実践のプランニングおよび結果のプレゼンテーションと討議を中心として、課題解決的協同実践プログラムにむけて検討する、《学校・授業改善プロジェクト会議》と称する。

「課題研究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」(6単位)を、その実際と役割を強調するために、敢えて「学校・授業改善プロジェクト会議」と称する。

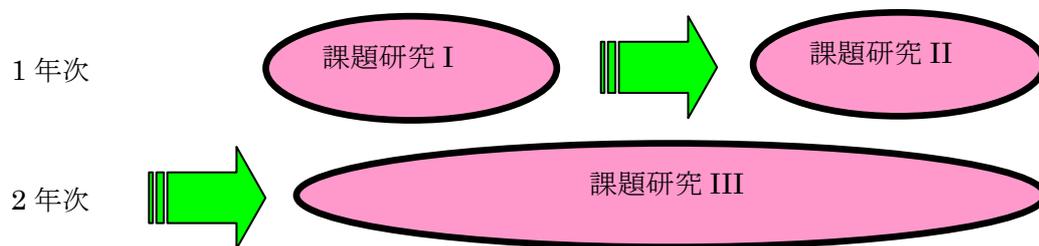
それは、連携協力校でのそれぞれの実習（これも敢えて「学校・授業改善プロジェクト実習」と称する。）に向けて検討し、地域の学校の課題に即して実習者の課題発見・課題達成を促進するための「課題研究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」を内実とする。

しかし、本専攻では、1学年学生14名という少人数の利点を最大限に生かし、指導教員と学生というほぼマン・ツー・マンでの指導、連携協力校毎の教員と学生グループによる指導、と組み

合わせて、全教員・全学生が一同に会してそれぞれの取り組みを発表・討議することが毎回行われることとし、これによって全教員・全学生が実施している実習課題の全容を常時見渡し、かつそれに学び助言することができる。この「課題研究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」を、敢えて上述のような特長を強調して「学校・授業改善プロジェクト会議」と称し、隔週金曜午前に集中して設定した。

「課題研究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」の単位認定は、「学校・授業改善プロジェクト会議」で行われることはなく、指導教員によって行われる。

「課題研究」＝「学校・授業改善プロジェクト会議」は、いわば、「実習」に向けた作戦会議の場である。「課題研究Ⅰ」（2単位）・「課題研究Ⅱ」（2単位）・「課題研究Ⅲ」（2単位）は、それぞれ、1年次前期・1年次後期・2年次前後期（月1回のスクーリング）に設定する。



「課題研究Ⅲ」には、長期実践報告（修了レポート）の作成と発表が含まれる。

長期実践報告（修了レポート）は、課題研究Ⅲ（2単位）の中で指導される。長期実践報告（修了レポート）は、実習Ⅱ（5単位）の協同実践プログラムの実践及び検証が中心である。実習で実施した協同実践プログラムに関する意見発表や議論を課題研究Ⅲ（学校・授業改善プロジェクト会議）で行い、それらを踏まえて修了レポートにまとめる。例えば、授業改善に関する課題で実習を行った学生は、授業実践、授業記録の作成、授業分析、課題解決の結果・考察、児童生徒の変容などが長期実践報告（修了レポート）の中にまとめられることになる。

「実習」（10単位）は、次のとおりである。

「実習」（10単位）は、《学校・授業改善プロジェクト実習》と呼ばれ、学校・授業改善に資するべく策定された課題解決的協同実践プログラムを連携協力校において実践することを内容とする。

観察・調査・実践が共通の内容となるが、

授業改善に関心の重点がある場合、

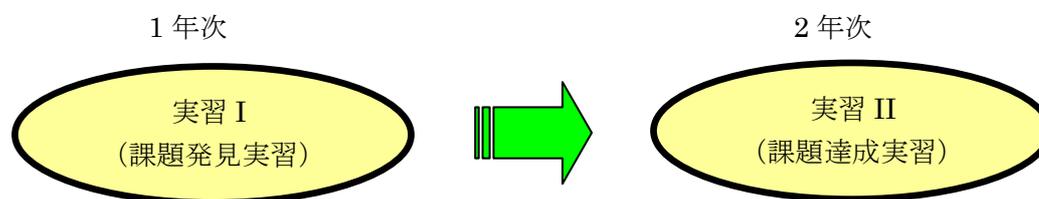
連携協力校に即した教材開発、カリキュラム開発、授業実践評価と同時に、校内研究会の組織化と実施、授業研究（Lesson Study）力・授業力の向上を目指した校内研修会の企画と実施、TT への実際の協力などが、中心となる。

学校実践運営改善に関心の重点がある場合には、

学校実践（School Practice）に関する観察・調査・実践を主とし、諸種の学校実践に関するエスノメソドロジーおよび学校経営・学級経営調査、実態調査・ニーズ調査のほか、課題解決的協同実践プログラムの開発とその実践のための校内研究会・校内研修会の企画・運営、実際の事例への協力などが、中心となる。

「課題研究」（＝《学校・授業改善プロジェクト会議》）および選択科目等で習得した知識と技法が動員され試される。

「実習」(10単位)は、1年次における課題発見実習として位置づけられる「実習Ⅰ」(5単位)と、2年次における課題達成実習として位置づけられる「実習Ⅱ」(5単位)とに区分し、それぞれを履修する。



したがって、1年次では「実習Ⅰ」を履修するために、1年次前期・後期に開講される「課題研究」Ⅰ・Ⅱは1年次に必修の科目であり(既述のように、「課題研究」は「実習」と不即不離の関係にある。)、1年次に開講されるすべての共通基礎科目を1年次に履修済みであることが「実習Ⅱ」を2年次で履修できる要件である。

実習形態としては、次の4類型を想定している。

①集中型実習

1年次 5週間(5単位)

2年次 同上

②集中型+分散型実習：調査

1年次 5週間(5単位)

2年次 週2回(4時間：午後)×25週間

③分散型実習A：校内研究会・職員会議

1年次 週2回(4時間)×25週間

2年次 同上

④分散型実習B：カウンセリング・TTサブティーチャー

1年次 週1回(8時間)×25週間 or 週2回(4時間)×25週間

2年次 同上

授業時間割は次表のとおり、1年次に水曜日と金曜日に割振った「共通基礎科目」および「発展科目」の単位を取得し、残りの曜日に「実習」を割振り、2年間で全ての単位が取得できるように設定している。

時 間 割

[仮] 教職大学院時間割 前期						
	月	火	水	木	金	
1 8:45-10:15			子ども援助の実践的課題		課題研究 学校・授業改善プロジェクト 会議(隔週)	授業研究マネジメント論 (隔週)
2 10:30-12:00			学校・教員評価論			
3 1:00-2:30					カリキュラムの見方考え方	
4 2:45-4:15					現代学校論	
5 4:30-6:00					学校組織経営論	
6 6:30-8:00		言語学習開発論		山梨の学校改革		
[仮] 教職大学院時間割 後期						
	月	火	水	木	金	
1 8:45-10:15			教育相談フィールドワーク論		課題研究 学校・授業改善プロジェクト 会議(隔週)	授業創造の心理学 (隔週)
2 10:30-12:00			理数学力評価論			
3 1:00-2:30					カリキュラムのマネジメント	
4 2:45-4:15					現代教員論	
5 4:30-6:00					学校改善論	
6 6:30-8:00		理数学習教材開発論		子どものエンパワーメント論		
集中講義						
学校危機管理論						
科学的リテラシー教育革新論						

現職教員学生とストレートマスターの学生が同じ授業を受講する。学生の経験や能力の違いを踏まえて、授業科目の到達目標と評価基準は、現職教員学生とストレートマスターを分けてシラバスで示している。すべての科目において少人数で指導を行うため、個々の学生の経験値や習得状況を把握した指導が可能である。

例えば、共通基礎科目の「授業研究マネジメント論」の到達目標と評価基準は次の通りである。

○到達目標

(ストレートマスター)

- ・授業研究の方法について理解するとともに、授業研究会・校内研究会の意義や役割を捉える。

(現職教員学生)

- ・自らの授業経験に照らし合わせ、授業研究の方法の理解を深め、諸外国での授業研究と比較する中で、授業研究の意義や役割を一層明らかにする。

○評価基準

(ストレートマスター)

- ・授業研究の意義や役割について文献から歴史的、比較文化的に理解する。
- ・実際の授業分析を通して、授業研究の方法を捉えることができる。
- ・授業研究による教師の力量形成について意識する。

(現職教員学生)

- ・校内研究会などの経験や文献から歴史的、比較文化的に授業研究の意義や役割について理解する。
- ・実際の授業分析を通して、教師の発問と子どもの発言の関連を捉えることができる。
- ・校内研究会における授業研究の組織化について考える。

現職教員学生の到達目標には、自らの授業経験に照らし合わせて考察することを組み入れている。また、評価基準では、授業分析の方法として教師の発問と子どもの発言の関連という具

体的な視点を加えている。これは、授業研究に関わっては、現職教員学生の場合、すでに何回か経験し、その方法や視点については知識として持っているはずである。それを基盤として、次へのステップをめざすことをねらっている。

指導方法においては、ストレートマスターの理解を確実にする工夫を行う。各授業科目は複数教員が指導しているためストレートマスターには、1名の教員が理解度に合わせた補足説明を行ったり、補充課題を示したりすることができる。また、グループワークにおいては、現職教員学生とストレートマスターを別のグループにして課題の設定などを行う。

カ 既設学部（修士課程）との関係

山梨大学教育人間科学部では、既に2006年度より、「持続的変態を促し育む教員養成プログラム—少人数グループワーク型基幹授業群の開発と構築」として教員養成プログラム改革を開始し、2009年度で完成をみることになっている。これは、本学教育人間科学部が構想した、学部段階での少人数指導による手厚い指導と地域協同に基づく現場経験指導を構造化したプラン「実践的力量形成のための教師教育グランドデザイン」（資料1）を具体化したものであり、そこには次のような養成すべき教員像を設定している。

すなわち、変動期にあつて具体的に学校教育を担うエージェントたる学校教師に求められることは、生起する諸課題を広い視野の中で適切に見通し実践的に対応する、不断に「変態（metamorphosis）」し続ける力、すなわち自己変態持続力である。その自己変態持続力の内容として、四つのことを指定した。

- (1) 次世代の市民としての子どもたちの成長に賭ける熱意が底にあること。
- (2) その子どもたちの教育の改善に資する学校改善・授業改善を構想し実地実践していくための裏づけとなる着実な基礎的知識とスキルを有していること。
- (3) またその基礎の上にさらに、少なくとも、自ら新たな教育を構想する力の基盤となる教育支援科学的調査研究法と最新の知見、および教育文化（教育内容）の核を構成する本質的知見と教材研究力・教授法を獲得していること。
- (4) 「スクールリーダー」および「スクールリーダー候補者」として具体的な事例に即した幅広い知見と実践力・コーディネート力を身につけていること。

こうした自己変態持続力は、その基礎的部分（1）（2）については、もとより学部段階の教員養成において手厚く生まれねばならないものであり、さきの「持続的変態を促し育む教員養成プログラム」を学部段階に適合的なものとして構築した。このプログラムは2009年度に完成予定であり、学部段階ではさらに、「理科嫌い」「数学嫌い」を克服する教科指導のプログラムを導入して現行の教育内容を刷新する取り組みなど、各教科の教育内容・教育方法に関して、学校現場の課題に照らして大胆に組み直し、そのエッセンスを構成する知識とスキルが学生に獲得されるよう改善する取り組みを進めつつある。

こうした学部段階での改革を承けて、大学院においても教員養成・研修プログラムを抜本的に改革し構築する。その際、次の二つを大学院教育学研究科の教育目的として重視する。

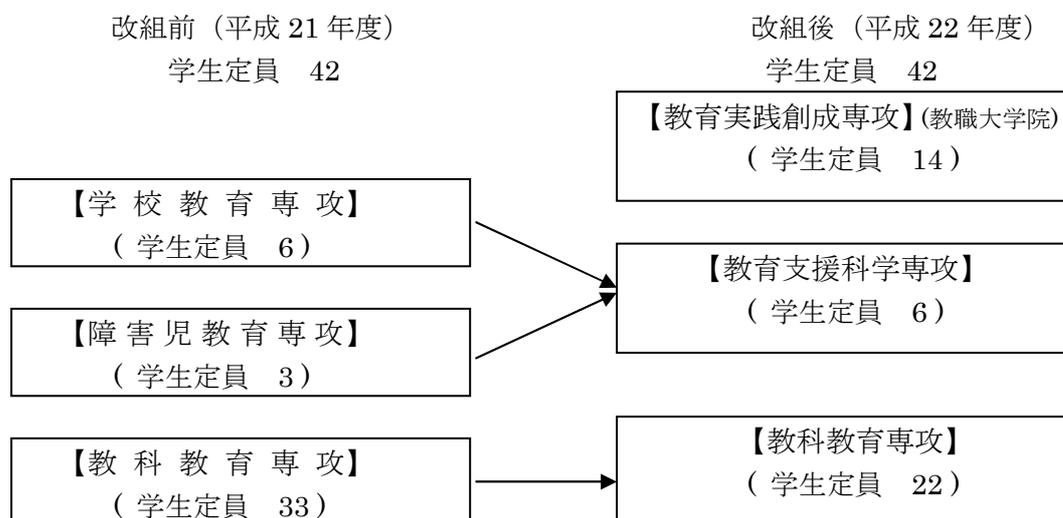
- (1) 学部段階で育成された基礎の上にさらに、自ら新たな教育実践を構想する力の基盤となる教育支援科学的調査研究法と最新の知見、および教育文化（教育内容）の核を構成する本質的知見と教材研究力・教授法を獲得すること。

(2)「スクールリーダー」および「スクールリーダー候補者」として具体的な事例に即した幅広い知見と実践力・コーディネート力を身につけること。

大学院における改革は、これまでともすれば後景に退いていた「実践性」を重視した学部教員養成改革と連動し、地域の諸学校のデマンドに直接応えつつ学校・授業改善の実践的知見を開発するプロジェクトの中で実践的に「スクールリーダー」および「スクールリーダー候補者」を育成することを目的とした、新専攻「教育実践創成専攻」(教職大学院)の新設を眼目とする。この「**教育実践創成専攻**」は、山梨県教育委員会との密なる連携のもとに地域の諸学校のデマンドに直接応えるものであり、主として上記(2)の目的に特化して現職教員をスクールリーダーへと育成するプログラムを提供する。同時に基礎的教師力を身につけた学部卒業者を、即実践力およびスクールリーダー候補者として養成するものである。

「教育実践創成専攻」(教職大学院)の新設に連動して、既存研究科を次のように改組する。

教職大学院の設置及び教育学研究科の改組



改編した既設大学院(教育支援科学専攻・教育教育専攻)は、主として上記(1)の目的のもとに、学部段階で育成された基礎の上にさらに、自ら新たな教育実践を構想する力の基盤となる教育支援科学的調査研究法および教育文化(教育内容)の核を構成する本質的知見と教材研究力・教授法の習得に資するものである。これらの専攻は、学部教育改革の継続的推進を人的・具体的に担う母体であるとともに、新専攻「教育実践創成専攻」(教職大学院)における開発的実践の理論的裏づけに資する。

現行の専攻構成は、各教育研究領域に細分化されたものとなっている。しかし、現行の「障害児教育専攻」は、既に「特別支援教育」と位置づけ直され、いわゆる障害児教育にとどまらず「特別なニーズをもつ子ども」たちの支援に関する幅広い領域へと浸透する教育研究領域となっており、他方教育学・教育心理学で構成されている現行「学校教育専攻」も、一人ひとりの子どもたちの教育を受ける権利を保障しその成長発達ニーズ(必要)に応えそれを支援(support, help)する教育実践・教育制度の探求を核とするものとなっており、「特別支援教育」における知見は必須のものとなっている。したがって、現代においては、これら両者が併存しているのではなく、

「教育支援科学専攻」として融合した教育研究領域を形成することで、学校現場のデマンドと研究の必然性に応えることができる。教育支援科学専攻においては、あらゆる子どもに関わる教育支援のあり方を教育実践・教育制度の両面から明らかにする基礎的研究法とそれを駆使した知見の開発の進展と教育を期す。

また、現行の「教科教育専攻」は、既成の教科領域毎に 10 専修が立てられ、あまりにも細分化された専修構成となっている。しかし、各教科の教育内容・教育方法に関しては、さしあたり改革された学部段階の教員養成プログラムでそのエッセンスを構成する知識とスキルが学生に獲得されていることを前提にすれば、その高度化を図る大学院教育においてそのままのかたちで延長上に教科毎の深化を図るだけでは、上述した **(1)** の目的（「学部段階で育成された基礎の上にさらに、自ら新たな教育実践を構想する力の基盤」の獲得）が十分には達成されない憾みがある。

より広い視野から教科の教育内容の奥行きを自ら吟味し、教材とそのシークエンスおよび授業法について確信をもって開発する、そのための教育内容・教材研究法が獲得されねばならない。

そもそも、「教育とは文化化 (Kultur) である。」とはイマヌエル・カント『教育学講義』の言であるが、教育とはあらゆる意味で人間の創り出した文化の学習を指導 (conduct) することによって成長発達を導くものであり、「教科」はその「文化」を教育材のかたちに具体化したさいに成立したいわば教育的領域である。言い換えれば、「教科」はひとつの**「教育文化」**であり、教育化された文化そのものである。それゆえ、その「教科」の意味・妥当性および「教科」を構成する教育内容・教材の妥当性や新たな開発は、少なくとも一回り広い「文化」領域を設定しその中で検討されることで見えてくるものである。いかなる文化内容が教育内容の根幹を成しているのか、これは、所与の教科枠組みを前提にして考えられるものではなく、むしろ文化特性に応じて探求されるべきなのである。

したがって、「学部段階で育成された基礎の上にさらに、自ら新たな教育実践を構想する力の基盤」の獲得を学生に可能ならしめるために、大学院では、現行「教科教育専攻」を、これまでの細分化された専修区分を文化特性にもとづいたコース区分に統合した**新たな「教科教育専攻」**へと改組**(資料6)**する。この教科教育専攻においては、各教科の教育内容を自ら吟味し教材とそのシークエンスおよび授業法について確信をもって開発する力を育成するために、各文化領域における教育内容の根幹を構成する「主導的」知識（なにをこそ教えられねばならないのか。）とそのシークエンスおよび教材研究・授業法に関する基礎研究の進展とその教育を期す。

新設する「教育実践創成専攻」(教職大学院)は「理論と実践の結合」「実践の中からの理論化」を地域の学校の課題に即して推進し、地域・学校が必要とする学校改善・授業改善にリーダーシップを発揮する人材を養成する、独立した独自の専攻である。このすぐれて先端的・開発的な教育研究の機能は、学部教育改革の継続的推進を人的・具体的に担う母体でもある既設の大学院では担えないものである。教職大学院の独自性は明瞭であり、この機能は既存大学院では担えない高度な専門性にもとづくものである。しかし同時に、教職大学院の先端的・開発的な教育研究活動は、その先端性・開発性のゆえに、既設の大学院「教育支援科学専攻」「教科教育専攻」が不断に支えることがもとめられる。

そのために、大学院教育学研究科に大学院 FD 委員会を設置し、「教育実践創成専攻」(教職大学院)における「実践の中からの理論化」および組織的・個別的な取組展開の成果を公開・提供（「開発実践的知見の提供」）する FD 研修会を実施する。これに対し、既設大学院からは、「実践の中からの理論化」を補強しさらに強固に裏づけるに資する知見の提供（「理論的裏づけの提供」）がなされることになる。これは、医学研究における臨床研究と基礎研究の関係に比すことができる。

例えば、地域の学校の実情に即して不登校児のケアのために実践的に開発された方法が、未だ日本では先例が見られない場合でも、アメリカに一つの類似した実践例があることが示唆されることによって、その詳細を調べ重ね合わせることで、実践的に開発された方法が補強され大きく進展するといったことが考えられる。あるいはまた、実施するアンケート調査の項目およびその統計処理について、有益な助言が統計学専門家等から得られるということなども考えられる。

その次第を図示すれば、**(資料7)**のとおりである。

また、この教職大学院の機能を支え、強化しその継続性を保証するために、既設大学院担当教員から兼任教員として教職大学院授業科目の共同担当者として配置する（ここで配置するのは、教職科目・教科教育担当教員で授業科目適的な教員。）とともに、既設大学院担当教員人事においても教職大学院授業科目の共同担当者となり得る教員を確保する人事に配慮して、教職大学院の機能を支える裾野を広げる。

そのうえで、原則ほぼ5年毎の人的交流を行う。これは、補充可能性を有する共同担当者となり得る教員のプールから、教職大学院専任教員の補充を可能とする措置である。

この措置が教職大学院の機能の強化と継続性を保証する。それは、常に補充可能な教員を既設大学院にプールしておく人事と兼担により、教職大学院を支える裾野を確保することができ、特に専任教員定年後の補充を確実かつスムーズに、専任在任空白期間をつくることなく遂行できることにある。

したがって、「原則ほぼ5年」というのは、5年毎に一斉に全員を総入れ替えするというのではなく、3年から7年という弾力的期間を意味するものである。しかも、専任教員の全員が人的交流の対象であるわけではない。

なお、実務家専任教員については、山梨県教育委員会との連携により派遣され、実務の専門的見識・経験をもとに、知見を理論化し適切に教授できる体制を整えている。この外部から招聘する実務家専任教員は、日毎に変化する学校現場における課題等に適切に対処するため、3年程度での任期を設けている。

キ 施設・設備等の整備計画

N-22 (カンファレンス・ルーム)

新たにN号館2階22室(約100㎡)に内装工事(現在の机類を取り外したうえで、床張り替え・壁塗装・エアコン設置)を施し、40名によるカンファレンスが可能なカンファレンス・スペース、およびグループワーク・スペースとして整備する予定である。テーブル・イスの他に、65インチモニターのパソコンを提示装置として置く。

N-111 (学生控室)

昨年度学部長裁量経費(480万円)により、N号館1階の111演習室(約50㎡)に内装工事(床張り替え・壁塗装・エアコン設置)を施し、壁際に設置されたパソコン10台がネットワーク化されている。ここを、学生控室として今年度整備する予定である。学生1名につき1台のデスクとパソコンを設置する。

Y-301 (授業臨床演習室)

既に4年前に、Y号館(総合研究棟)3階301号室は、20名程度収容の演習・実習室として整備されている。電動スクリーン、天井プロジェクター、パソコン10台、カラープリンタ、

アンプ、DVD-VHS レコーダーが壁際に設置され、検定済み教科書の全部と、県内小・中学校で使用されている教科書に対応する教師用指導書の全てが所蔵されている。



写真1 授業臨床演習室の様子

Y-304（教育相談室）

既に3年前に、教育相談専用の部屋として、整備されている。

教員研究室

研究者教員8名の教員研究室は、これまでどおりの場所（L号館5名、K号館1名、J号館2名）に1人1室が配置される。

実務家専任教員2名の教員研究室も、J号館3階・4階に、1人1室が配置される。

実務家教員3名の教員研究室は、J号館4階に、2室が配置される。

ク 入学者選抜の概要

当専攻（教職大学院）に入学してくる大学院学生は、既に教員免許状（一種）を有する者で、実務経験を有する現職教員、あるいは実地にスキル・アップを目指す学部新卒学生（いわゆるストレート・マスター）である。学生定員は、14名（現職教員8名・教員免許状を有する学部卒業生6名）。

出願資格

大学卒業、あるいはそれと同等以上の学力を有する者で、以下のいずれかに該当する者。

- (1) 現職教員
- (2) 教員免許状（一種）を有する者

アドミッション・ポリシー

本教育実践創成専攻が目指す人材像は、次のとおりである。

- (1) 現職教員学生は、地域や学校において指導的・中核的な役割を果たし得るに不可欠な確かな指導理論と高度で優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダー
- (2) 学部新卒学生は、実践的な指導力・展開力を備える新しい学校づくりの有力な担い手として自ら積極的に取り組み、将来的にリーダー役割を果たすことができる新人教員

この人材像に向けて、具体的到達目標として、

- (1) 現職教員学生の場合、中堅リーダーとして、担当する学級・授業・学年・組織分掌において、学校全体の課題を明らかにしそれに照らしてリーダーシップを発揮できるための知識・技能を育成する。
- (2) 学部新卒学生の場合、将来のリーダーとして、学校全体としての課題について理解し、担当する教育活動において適切な判断と行為がとれる力を育成する。

この到達目標を、全授業科目における事例中心の理論学習のうえに、地域の学校が抱える諸課題と格闘し、それぞれの学校の具体に即して個々の「学校・授業改善プロジェクト」を策定し、策定した「学校・授業改善プロジェクト」を遂行していくプロセスのなかで達成する。

本教職大学院で養成された教員は、

- (1) 地域の学校が抱える具体的諸課題と格闘する力
- (2) 子どもや同僚・保護者の声に応え尊重する力
- (3) 山梨県の学校の動態に関する知見とそれを継続的に更新する力
- (4) 力の形成に関する知見とそれを授業改善に活かす力
- (5) 具体的・典型的事例に幅広く通じ、理論に裏づけられた柔軟な知力
- (6) 授業改善と学校改善を統合し見渡す力

を共通に身につけるとともに、これまでの学生個々の経験と資質・能力を踏まえて次のような力を身につける。

現職教員学生は、自らの教職経験と知見のリフレクションを基礎にした

- (1) 学校の具体に即して「学校・授業改善プロジェクト」を策定・企画する力
- (2) 「学校・授業改善プロジェクト」を協働で企画し実施する協働力とリーダーシップ力
- (3) 学校内協同・学校-地域協同をリードするコーディネイト力

学部新卒学生は、スクールリーダー候補者としての自覚をもち

- (1) 学校の具体に即して学校改善・授業改善を発案する力
- (2) 「学校・授業改善プロジェクト」を協働で企画し実施する協働力
- (3) 学校内協同・学校-地域協同を理解し実践する力

そうした趣旨を理解し、地域の学校が現実抱えている諸課題と協働で格闘しつつ、新たな教育実践を創成しようという意欲に満ちた志願者を求める。

選抜方法

出願時に提出された課題レポートと口述試験に基づき行う。

入学試験

- (1) 日時 9月と2月の2回行う。
- (2) 場所 甲府市武田 4-4-37 山梨大学教育人間科学部総合研究棟 Y号館
- (3) 試験科目 口述試験 (入学出願時に所定の課題レポートを提出していること。)

想定される入学者

- ・連携協力校の協同研究に参画している教員
- ・学校・授業改善に関心を有している教員
- ・非常勤の県内教員
- ・教員養成系学部の卒業者
- ・教員養成系学部以外の学部を卒業し教員免許を有している者

ケ 取得できる教員免許状

取得できる教員免許状については、以下のとおりである。

小学校教諭専修免許状

中学校教諭専修免許状（国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、保健、技術、家庭、英語）

高等学校教諭専修免許状（国語、書道、地理歴史、公民、数学、理科、音楽、美術、工芸、保健体育、保健、家庭、英語、商業）

なお、本専攻では、教員免許状（一種）を有しない者の入学は認めていない。また、さらに他の免許状を取得することを原則として認めない。ただし、その取得希望が強くその理由に蓋然性が認められる場合には、例外として、学期内で履修できる科目数の制限を設けて、科目等履修の方法で取得できる措置を講じる。

コ 大学院設置基準第2条の2又は第14条による教育方法を実施する場合

本専攻入学者定員 14 名中の 8 名について、主に山梨県教育委員会から派遣される現職教員を予定しており、これはいわゆる「14 条特例」を適用している。

この場合、在学 2 年目には現職校に戻ることが前提となるが、その場合でも、既に「オ. 教育方法、履修指導の方法及び修了要件」および附属資料「連携協力校等との連携・実習」において詳細に時間割・履修モデル例も示して説明しているように、修了要件の 46 単位を取得することが可能となる工夫を凝らしている。

a. 修業年限

2 年課程のみとする。

b. 履修指導の方法

本専攻の授業方式に従って、入学前のオリエンテーション、入学後のオリエンテーションで、履修方法の指導を行う。

c. 授業の実施方法

詳しくは、「オ. 教育方法、履修指導の方法及び修了要件」および附属資料「連携協力校等との連携・実習」にて説明する。

d. 教員の負担の程度

本専攻では特に、専任教員全員について既設大学院授業科目はもとより学部授業科目の担当を初年度から免除し、教職大学院での学生指導に専念することになっている。教員は、授業方式に従って、個人ではなくチームを組んで対応する。ほぼ 1 人 2 校の連携協力校を担当する。通常、時間は毎週ではなく、学校のリズムに合わせて行うので比較的柔軟な対応ができる。

e. 学生控室等

学生控室は、24 時間利用可能な建物 1 階にあり、全学生の机と LAN 接続されたパソコンが整備される。事務においても、夜間開講の 6 時限（18:30～20:00）に受講する学生を対象として、教務・厚生補導関係事務の窓口を 20:00 まで開き、必要な職員を配置することとしている。なお、担当以外の事項が生じた場合、学生に不利益を与えないよう、事前または事後に電話・メール等により処理できるようにする。また、図書館は 20:00 まで開館しており、Y 号館オープン端末室は 24 時間利用可能になっている。大学生生活協同組合購買部は 18:00、大学生生活協同組合食堂は 20:00 まで利用可能である。

f. 入学者選抜の概要

出願資格は、①現職教員もしくは②教員免許を有する者。事前のオリエンテーションを行い、選抜の際の試験も、本専攻にふさわしく、自らの実践経験分析と実践研究の課題について自ら執筆した事前レポートを課すと同時に、厳格な口述試験を課すよう配慮する。

サ 自己点検・評価

・教育研究協議会による点検・評価

既に山梨大学では、教員養成課程に関する検討・評価機関として、山梨県教育委員会・甲府市教育委員会等を委員とする「教育研究協議会」が機能している。この「教育研究協議会」が教職大学院について年に1度(3月)集中的に、教職大学院の実践・研究に関する評価を実施する。

・学生による授業評価

山梨大学では、全学的に前期・後期の2回、学生による授業評価を実施しており、教職大学院の授業についても同様に実施する。

学生による授業評価の内容は、「授業への学生の取組」(3問)「授業に対する総合評価」(5問)「授業内容・方法」(8問)「各教員による個別質問」(2問)の大きく4項目に分かれている。例えば、「授業の内容・方法」には、次のような設問がある。

- ・授業の意義や到達目標は説明された。
- ・教員の授業に対する熱意、意欲を感じた。
- ・シラバスの授業計画に沿って授業が展開された。

これらの項目について5段階の評価を行い、集計する。この他に自由記述で授業に対する意見や感想も学生が書けるようにしている。

これらの授業評価の結果は、集計されて各項目について回答数の分布が示されている。その結果から次年度への授業の改善すべき点について、各教員が自己評価を行うとともに、専攻FD研修会を実施する。

また、各授業は、毎時間に授業について簡単な感想を学生に書かせ、その感想を教員が読むことで日常的に授業を見直す機会も設けている。

・実践・研究の公開と相互評価のための年次報告書の刊行

教職大学院の教育研究の展開に関わる自己評価(および相互評価・外部評価の基礎資料)として、『年次報告書』を刊行する。この『年次報告書』には、当該年度の組織的な取組の報告・分析とともに、個別の取組展開に関する事例研究を含むものとする。

また、「課題研究III」の長期実践報告(修了レポート)の発表会を公開し、連携協力校との合同検討会として位置づける。

・教育大学協会・関連諸学会等との連携による外部評価

先発の他教職大学院を中心に既に設立されつつある第三者外部評価機関による評価を、積極的に受けることとする。

シ 情報提供

本専攻の取組については、インターネットのホームページでシラバスを含む情報を公開し、年6回程度発行する『ニューズレター』で情報を共有し公開するとともに、また、学校毎の取

組を隔週で開かれる課題研究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ（学校・授業改善プロジェクト会議）で報告・検討し、その成果をまとめた『年次報告書』を刊行する。また、既に2006年度から稼働している「山梨教育リサーチ・アーカイヴ」（資料8）に、すべての経過記録資料を保存蓄積し、共有・公開する。

ス 教員の資質の維持向上の方策

- ・研究科FDの実施
現在山梨大学で実施している「全学FD」並びに「教育人間科学部FD」での研修とともに、「研究科FD」を教職大学院FD担当の主体で実施する。
- ・相互授業参観と学生による授業評価
各授業科目間では、教員の相互授業参観を恒常的に実施するとともに、前述した「学生による授業評価」を行う。

セ 管理運営の考え方

教育学研究科全体との関わりでは、教育学研究科委員会のもとに、教育実践創成専攻会議を置く。その事務は教育人間科学部支援課が、教育人間科学部および教育学研究科他専攻と併せて所掌する。

教育実践創成専攻の運営については、専攻の独立性や機動的な管理運営システムを確保するために、専攻長と上記専攻会議を置き、通常管理運営を行うものとする。専攻会議は、人事・予算・カリキュラム等の事項を審議する。専任教員は、専攻会議、教授会、研究科委員会、さらには関連した研究科の委員会に参加する。「みなし教員」は、専攻会議に参加する。

さらに、教育実践創成専攻の運営についてデマンド・サイド等との連携による適正な運営を継続的に図るため、教育委員会・学校関係者等を委員として含めた「教育研究協議会」および「教員の資質向上に関する委員会」を抜本的に強化して設置・再編する。また、「教職大学院実習連絡協議会」を設ける。それらの体制、協議内容等は以下のとおりであり、図示すれば、（資料9）のとおりである。

(1) 「教育研究協議会」

- ・山梨県教育委員会代表者2名、甲府市・中央市・昭和町・増穂町教育委員会代表者各1名、および学部長（研究科長）と専攻長で構成する。
- ・教育実践創成専攻（教職大学院）の教育研究に関する評価と、教育実践創成専攻（教職大学院）のあり方、運営、教育課程、指導体制に関する審議を行うものとする。評価は、教育実践創成専攻長が提出する年次報告書に基づき年に1回（3月）実施し、その結果は次年度の教育課程等に反映する。

(2) 「教員の資質向上に関する委員会」

- ・「教育研究協議会」の委員に加え、山梨県総合教育センター代表者1名、専攻所属の研究者教員と実務家教員で構成する。
- ・教育実践創成専攻（教職大学院）の教育課程、指導体制に関する審議を行うものとする。

(3) 「教職大学院実習連絡協議会」

- ・山梨県教育委員会担当者、連携協力校担当教員、附属学校園代表者、専攻長、研究者教員、実務家教員で構成する。
- ・山梨県、連携協力校における教育課題、実習の企画・期間等、実習の評価についての協議をする。