平成 25 年度～平成 29 年度

京阪奈三教育大学連携事業

「博士養成モデルプログラムの共同開発プロジェクト」
（大学院教育課程開発のためのシステム開発）

調査研究報告書

平成２９年５月

はしがき

本報告書は、平成 25 年度～平成 29 年度「「学び続ける教員」のための教員養成・研修高度化事業－京阪奈三教育大学連携による教員養成イノベーションの創生－」の一貫として、「大学院教育課程開発のためのシステム開発」をテーマに大阪教育大学教員養成高度化センター事業プロジェクトのひとつとして行った研究調査をまとめたものです。

本プロジェクトは、第１部第１章にあるように、「大学院教育課程開発のためのシステム開発」として「教育実践デジタルライブラリー」「教員養成を担う人材養成のための博士課程開発」の２本柱で進めてきました。ともに「自ら学び続ける教員の成長支援システム」の構築を目的として計画し、それぞれに実施してきました。平成 29 年度を実施の総括年度として、これまでの取り組みを一定の成果が確認される形で整理するとともに、事業終了後を見通した体制づくりを進めていくことが課題であると考えています。

本報告書の作成にあたって、プロジェクト委員の皆様にこの場を借りて心から感謝いたします。

本報告書は、２本柱のひとつである「教員養成を担う人材養成のための博士課程開発」プロジェクトで実施した、博士課程の研究調査の結果をまとめたものです。研究調査を、大きく海外訪問調査と国内資料調査で構成し、その計画と内容は第１部第１章と第２章で、またその結果と考察をその後の第３章に入れ、それらを踏まえた博士課程の提言は第４章に収めました。第２部には、調査研究に参画いただいた各委員の報告書を、国別の海外訪問調査として第１章に、また国内資料調査は第２章に大学別で収録しています。巻末の付録には、調査過程で収集した主な資料を参考として収録しました。

本報告書作成では、諸般の事情で内容の議論と検証が十分とはいえず、全体を通して不足の感は否めません。それに関しては、予定していますプロジェクト最終報告書で補足して改善を図りたいと思っています。

本研究調査で得られた成果が、今後どのように京阪奈教育三大学の博士課程の議論につながっていくのか、また日本の教師教育の高度化の動向にどのように寄与できるのか。この点は全く未知数ですが、研究成果を広く公開して多くの関係者と共有していきたいと考えています。

平成 29 年 5 月

プロジェクトリーダー
大阪教育大学
冨田福代

目　次

はしがき

目次

調査研究の概要 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1

第１部　研究内容

第１章　研究計画 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 2
　１．研究組織 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 2
　２．全体計画 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 4

第２章　実施内容 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 7
　１．平成 25 年度 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 7
　２．平成 26 年度 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 7
　３．平成 27 年度 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 8
　４．平成 28 年度 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 8

第３章　調査結果と成果 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 9
　１．海外訪問調査の結果 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 9
　２．国内資料調査の結果 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 13
　３．調査結果の総括 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 15

第４章　提言 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 17

第２部　報告内容

第１章　海外訪問調査 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 25
　１．シンガポール ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 25
　２．アメリカ ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 39
　３．韓国 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 42
　４．イギリス ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 51

第２章　国内資料調査 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 69
　１．教員養成系大学の博士課程 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 69
　２．東北大学 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 71
　３．広島大学 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 75

付録

「平成 27 年度日本教育大学協会研究集会」 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 80
　収集資料 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 84

調査研究の概要

本報告書は、「大学院教育課程開発のためのシステム開発」をテーマに教師教育における博士課程の調査研究を行った結果と成果を内容に、「第１部研究内容」として「第１章研究計画」「第２章実施内容」「第３章調査結果と成果」「第４章提言」を、また「第２部報告内容」として「第１章海外訪問調査」「第２章国内資料調査」を、そして最後に参考資料を「付録」に入れて全体を構成している。

「第１部研究内容」では、第１章と第２章で研究全体の計画やこれまでの進捗状況を年度を追って説明するとともに、第３章では調査結果および成果として、海外訪問調査と国内資料調査の結果をまとめ、その総括を記載している。海外調査は、シンガポール、アメリカ、韓国、イギリスを訪問調査したが、いずれも教師教育ではその国を代表し世界をリードする教育機関を対象としている。本研究の目的である教師教育における博士課程をすでに設置しており、先進的で特徴的な取り組みを行っている。それらの具体的な報告内容は、「第２部報告内容」の第１章にそれぞれの参加者の報告書として収録している。

シンガポールナイヤン工科大学内に置かれたNIEは、イギリスロンドン大学IoEと国際的「デュアル・ディグリー」（ダブル・ディグリー）のEdDプログラムを実施しており、また、アメリカのシカゴ大学やイギリスのオックスフォード大学では、大学教員養成を目的とするプログラムを設置している。さらに日本と同様に教職大学院に着手した韓国では、博士課程を含む制度として発足している。地域も国も、また制度や歴史も違うこれらの教師教育における博士課程でいくつかの共通点が確認される。いずれも教育実践を対象としているものの、博士課程に実習が位置づけられておらず、むしろ研究方法や論文が課されている点である。実践という対象とは別に、いわば研究的教育内容になっている。

「第２部報告内容」の第２章では、資料をもとにした国内調査の結果を収録している。現存の教員養成系単科大学の博士課程と、総合大学の教師教育や教育実践を目的とした博士課程を中心に行った、資料による分析結果である。海外訪問調査結果とともに、「第１部研究内容」の第３章で国内資料調査の結果も記載している。三つの教員養成系単科大学の博士課程は、すべて地域の大学との連合の形態をとり、主に教員養成を担う大学教員の養成を目的としている。総合大学の教育分野の博士課程として取り上げた東北大学と広島大学は、それぞれ海外の大学とのダブル・ディグリーやEdD型博士課程といった特徴のある取り組みが行われており、「第１部研究内容」第４章の提言では、これらの大学の取り組みを参考として博士課程のモデルプログラムを構想している。

「第１部研究内容」第３章では、プロジェクトメンバーでそれぞれの調査結果を検討し、論点を整理した内容をまとめて調査結果の総括としている。

「第１部研究内容」第４章提言は、プロジェクトで行った研究調査結果をベースに、さらに必要な関連資料や法令を検索して考察を加え、本報告書のアウトカムとして整理している。ここに示された「インダクション型博士課程モデル」と「ダブルディグリー型博士課程モデル」の二つの博士課程プログラムは、京阪奈三教育大学がそれぞれの強みと特色を生かし、連合で設置する博士課程として設計している。

第１部　研究内容

第１部「研究内容」は、第１章「研究計画」、第２章「実施内容」、第３章「調査結果と成果」、第４章「提言」で構成されている。第１部全体の内容は、第２部の研究調査の「報告内容」に基づき、またこれまでプロジェクト委員で議論して考察した事項を踏まえて整理している。

各調査の段階で、具体的な対象を共有しテーマに関わる実質的で深い議論を進めてきたことに加え、各自がそれぞれの報告書にこれまで積み重ねた論点を盛り込んでいると考えられる。その意味で、一定の質が担保された内容になっているといえよう。

第１章　研究計画

１．研究組織

本研究は「はしがき」でも触れたように、「教育実践デジタルライブラリー」「教員養成を担う人材養成のための博士課程開発」の２本柱で進めてきた。研究組織は下記のように大阪教育大学を中心に、京都教育大学と奈良教育大学のメンバーで構成されている。

これまでそれぞれの学内事情に基づき、メンバーの入れ替わりや人数の増減もあり、現在に至っている。なお各メンバーの所属は、学内の組織改革に伴い所属講座の異動や講座名の変更があるため平成 29 年度 5 月現在の所属先名称とし、併せてプロジェクトメンバーとしての期間を記した。

【大阪教育大学】

＊冨田福代（プロジェクトリーダー、連合教職実践研究科、教授）
（平成 25 年度～平成 29 年度）
・井坂行男（特別支援教育講座、教授）（平成 26 年度～平成 29 年度）
・石川聡子（理科教育講座、教授）（平成 25 年度～平成 29 年度）
＊伊藤敏雄（社会科教育講座、教授）（平成 25 年度～平成 26 年度、平成 29 年度）
＊小野恭靖（初等教育講座、教授）（平成 25 年度～平成 29 年度）
・加賀田哲也（英語教育講座、教授）（平成 25 年度～平成 29 年度）
・佐藤賢司（美術教育講座、教授）（平成 25 年度～平成 29 年度）
・橋本健一（英語教育講座、准教授）（平成 26 年度～平成 29 年度）
・生馬裕子（初等教育講座、准教授）（平成 25 年度）
・尾崎拓郎（情報処理センター、助教）（平成 25 年度）

【京都教育大学】

＊湯川夏子（家政科、教授）（平成 25 年度～平成 29 年度）

【奈良教育大学】

・宮下俊也（教職開発講座、教授）（平成 25 年度～平成 27 年度）
＊板橋孝幸（学校教育講座、准教授）（平成 28 年度～平成 29 年度）

注：＊は「教員養成を担う人材養成のための博士課程」の調査研究担当

また、本報告書の主な内容である海外訪問調査と国内資料調査に参加したメンバーは、それぞれ次のとおりである。これらのメンバーが中心となって本書第２部報告内容の執筆を行っている。日程や訪問先などの詳細は第２部に記載されている。

【海外訪問調査参加者】

国 都市	シンガポール	アメリカ シカゴ	韓国 ソウル	イギリス ロンドン オックスフォード
訪問年月	平成 26 年 1 月	平成 26 年 2 月	平成 26 年 9 月	平成 26 年 11 月
メンバー	冨田 福代 石川 聡子 伊藤 敏雄 小野 恭靖 加賀田哲也 佐藤 賢司 仲矢 史雄 尾崎 拓郎 生馬 裕子	冨田 福代 伊藤 敏雄 尾崎 拓郎	冨田 福代 井坂 行男 伊藤 敏雄 尾崎 拓郎 小野 恭靖 佐藤 賢司 橋本 健一	冨田 福代 井坂 行男 石川 聡子 伊藤 敏雄 小野 恭靖 湯川 夏子 天野 知幸 佐藤 臨太郎

【本報告書作成上の執筆分担】

全体の取りまとめ
・冨田福代

第１部第１章　研究内容、第２章　実施内容、第３章　調査結果と成果、第４章　提言
・冨田福代

第２部第１章　海外訪問調査報告書
・上記各訪問先参加者

第２部第２章　国内資料調査

１．教員養成系大学の博士課程
・小野恭靖

２．東北大学
・板橋孝幸

３．広島大学
・湯川夏子

２．全体計画

【プロジェクトの位置づけ】

平成 25 年度から始動した本プロジェクトは、下記の背景と経緯で現在に至っている。本節では、京阪奈三教育大学による本事業の中でどのように位置づけられ、どのように進められてきたのか、全体像として説明する。その具体的な活動内容は次章で時系列的に記載している。

まず、本事業の当初計画における本プロジェクトの位置から確認したい。確認できる最初の全体計画書である「平成 24 年度国立大学改革強化推進補助金計画調書」には、本プロジェクトに関係する内容として「事業内容２．実施計画」に以下のように記述されている。

◎平成 24 年度
教員養成高度化連携拠点として奈良教育大学に「次世代教員養成センター」、京都教育大学に「教職キャリア高度化センター」、大阪教育大学に「教員養成高度化センター」を設置する。
・各センターに業務実施の環境を整える。
・各センターに三大学の構成員を加えた運営委員会を設置する。
・以下の各センター業務に着手する。

＜次世代教員養成センター＞
・ＩＣＴを活用した教育方法の開発、等
＜教職キャリア高度化センター＞
・「学び続ける教員」のための学修プログラムの一部開講、等
＜教員養成高度化センター＞
・教員養成高度化に対応した教育課程の研究開発、等

◎平成 25 年度
各センターが対象とする養成・研修プログラムについて、開発の本格実施、
試案を作成する。

◎平成 26 年度
各センターが開発したプログラムの試験実施

◎平成 27 年度
各センターが開発したプログラムの実施

◎平成 28 年度
各センターが開発したプログラムの実施ならびに検証

◎平成 29 年度
各センターが開発したプログラムの検証を踏まえた実施
博士課程の設置検討（予定）

また、その後の「平成 25 年度国立大学改革強化推進補助金交付申請書」の「本年度補助事業実施計画」欄には、上記の平成 24 年度計画調書と同様の内容が、下記のようにさらに詳しく記載されている。

◎平成 25 年度
「教員養成高度化センター」においては、大学院教育課程開発のための授業記録デジタルライブラリーを整備し、大学授業の実践教材としての活用を図るべく素材収集を開始するとともに、教員能力養成プログラムの開発に着手する。

◎平成 26 年度
「次世代教員養成センター」、「教職キャリア高度化センター」、「教員養成高度化センター」がそれぞれ対象とする教員養成・研修プログラムの開発をすすめ、試行を行うとともに、各センターに、三大学連携事業の共同企画や共同実施の協議の場としての運営委員会を置き、教員養成・研修高度化事業専門部会との協力により、連携事業の推進の具体化に向け着手する。

◎平成 29 年度
「次世代教員養成センター」、「教職キャリア高度化センター」、「教員養成高度化センター」がそれぞれ対象とする教員養成・研修プログラムについて、検証を踏まえた実施を行う。また、教員養成・研修高度化事業専門部会においては、三大学協議の上、リージョナル・レベルでの地域連携のモデル構築と三大学の資源の相互活用について調整を行う。

本報告書第２章１で説明する平成 25 年度実施内容は、前身のプロジェクトをベースにした計画として開始されたものだが、平成 29 年度のこの博士課程設置の検討を見通した準備として、平成 26 年度計画には現在の「教育実践デジタルライブラリー」「教員養成を担う人材養成のための博士課程開発」の２本柱として博士課程を位置づけている。平成 25 年度後半の段階から、「教員養成を担う人材養成のための博士課程開発」に関する調査活動を開始している。したがって、本報告書の中心的内容は、実質的に博士課程を対象に組み入れて平成 26 年に行った海外訪問調査内容と、平成 26 年度および平成 28 年度に行った国内資料調査活動内容をベースとして構成している。

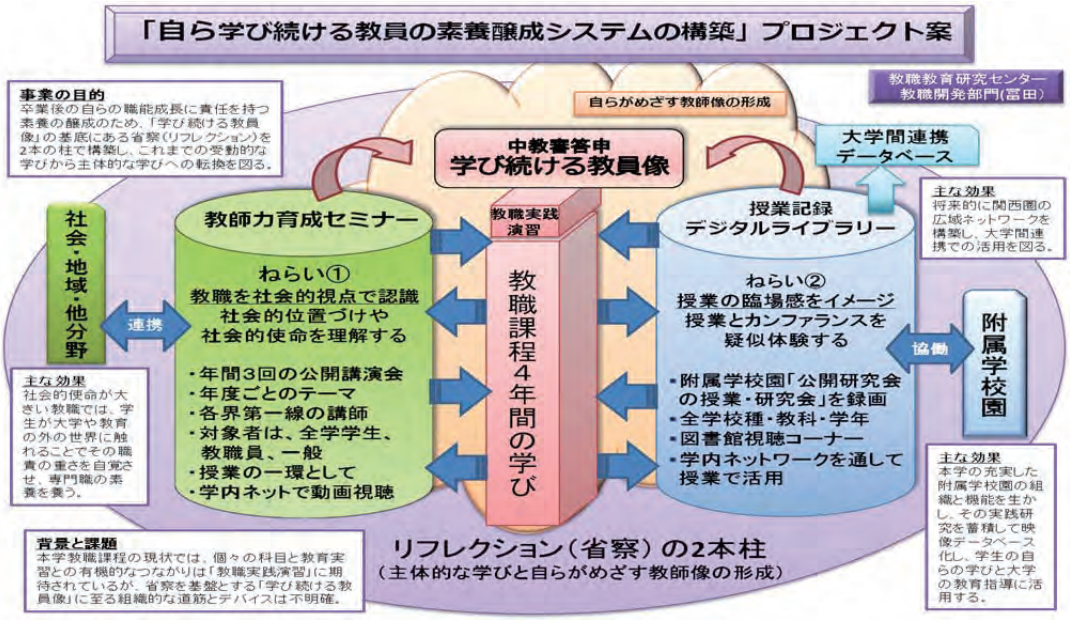
本報告書作成にあたり改めて関係資料を精査する中で、上記文書の博士課程の記述では、博士課程の設置についての検討は個別のプロジェクトレベルでなく、本事業全体の成果を踏まえて検討するものだと考えられる。

【プロジェクトの計画】

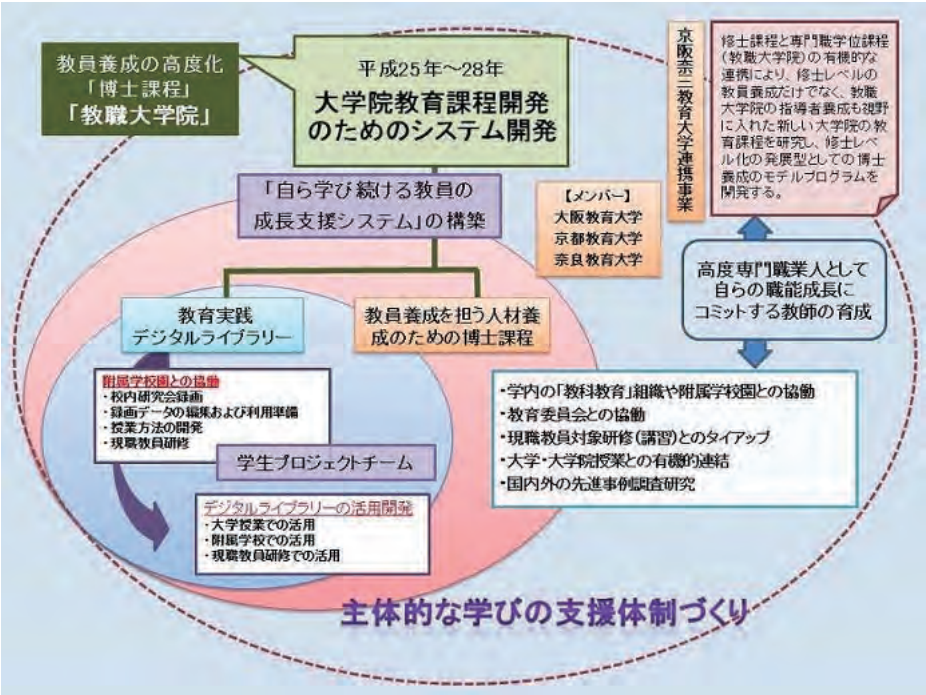
以下、本プロジェクトの基底の理解を図る意味で、前身である「自ら学び続ける教員の素養醸成システムの構築」プロジェクトの全体図を示し、続いて現在の体制となった平成 26 年度プロジェクトの全体図を示して説明を加える。メンバーの詳細は、本章１の研究組織を参照されたい。

次に示す「自ら学び続ける教員の素養醸成システムの構築」プロジェクトの全体図は、大阪教育大学の学内採択制研究資金である、平成 25 年度戦略的重点経費「重点的教育研究創造推進事業経費」として応募し採択されたものである。その過程で、京阪奈三教育大学連携による事業計画が動き出し、その趣旨との整合性が認められるため再構成することになった。

学び続ける教員像をめざし、教職実践演習を出口としてリフレクションをコンセプトにした教職課程４年間の学びを柱に、附属学校園との連携による「授業記録デジタルライブラリー」と社会や地域と連携した「教師力育成セミナー」の構想は、実践力のある高度専門職業人の養成を目指す本事業の趣旨と合致するものである。



上記のプロジェクトを前身として、平成 26 年度に次のような本プロジェクトの全体計画が整った。「大学院教育課程開発のためのシステム開発」をテーマに、京阪奈三教育大学連携事業を踏まえて、「教育実践デジタルライブラリー」「教員養成を担う人材養成のための博士課程開発」の二本柱を中心に据えている。本報告書の中心は後者にあるため、ここでは全体像の概要を示すにとどめることとする。



第 2 章　実施内容

本章では、平成 25 年度からの本プロジェクトの主な実施状況を時系列で記載する。平成 25 年度から平成 26 年度にかけては、博士課程のカリキュラム開発として ICT 教育を含めていたため、その調査も一部組み込まれている。その後に博士課程に重点を移しており、プロジェクトメンバーのそれぞれの専門を活かして、主な担当を「教育実践デジタルライブラリー」と「教員養成を担う人材養成のための博士課程」に分担している。とりわけ成果のまとめ段階に入り、**教育実践デジタルライブラリーの活用事例集作成と博士課程のモデルカリキュラム作成を活動の中心にして取り組んでいる。**

１．平成 25 年度

「教育実践デジタルライブラリー」

・平成 25 年 10 月 19 日（土）
専門家による録画担当学生のための録画作業講習会を実施した。

・「公開講習会『教師のためのタブレット活用術』」の開催した
日程：平成 25 年 10 月 26 日（土）・27 日（日）　大阪教育大学天王寺キャンパス
対象：大阪府・大阪市を中心に現職教員 35 名参加

・平成 25 年 11 月研究会録画実施した
附属学校の研究発表会で英語・理科・美術の授業と検討会を録画した。
（附属平野小学校・中学校、附属天王寺中学校）

「カリキュラム開発に関わる国内外訪問調査」

・平成 26 年 1 月
シンガポール Nanyang Technological University, National Institute of Education, Ngee Ann Secondary School, St Hilda's primary school を訪問調査した。

・平成 26 年 1 月
佐賀県教育委員会・武雄市教育委員会・佐賀市立赤松小学校・佐賀県立盲学校・武雄市立武内小学校（ICT 教育の調査）を訪問調査した。

・平成 26 年 2 月
アメリカ　シカゴ University of Chicago Urban Education Institute, University of Chicago Center for Teaching and Learning, University of Chicago Charter school（アメリカ）を訪問調査した。

２．平成 26 年度

「教育実践デジタルライブラリー」

・平成 27 年 2 月
附属学校の校内研究会で授業と検討会を録画（附属池田小学校）した。

・平成 27 年 3 月
録画担当学生向け録画講習会を開催した。

「カリキュラム開発に関わる海外訪問調査」
・平成 26 年 9 月
韓国ソウル　梨花女子大学校、ソウル教育大学校を訪問調査した。

・平成 26 年 11 月
イギリス　ロンドン University of London　Institute of Education、Henry Fawcett Primary School, Chestnut Grove Academy を訪問調査した。
オックスフォード University of Oxford Department of Education を訪問調査した。

３．平成 27 年度
「教育実践デジタルライブラリー」
・平成 27 年 10 月
日本教育大学協会研究集会にて本プロジェクトの成果発表を行った。(発表者：冨田、井坂)
「教育実践デジタルライブラリー　―ICT 利活用による授業研究とリフレクション―」
（発表資料：本報告書付録、p84-87）

４．平成 28 年度
「教育実践デジタルライブラリー」
・プロジェクトメンバーの教科教育担当教員を中心に、大学の授業で録画内容の有効な活用方法を検討した。(現時点で 38 本、15 教科（領域)、学内ＳＮＳ（スマートフォリオ）にデジタルデータとして保存)
・録画方法の問題点を確認し改善を図った。
・「活用事例集」（電子版）作成の具体的な計画を立てた。
（担当：佐藤、加賀田、石川、井坂、橋本）
・11 月 3 日（木）京都教育大学附属京都小中学校教育実践研究協議会録画
大阪教育大学学生録画チームを派遣し、授業中学校 1 年生家庭科および教科等別分科会を録画した。平成 29 年度京都教育大学の教職実践演習において録画映像を活用し、実践事例を作成する予定。
・奈良教育大学は、実施に向けて具体的な検討を進めている。

「教員養成を担う人材養成のための博士課程」
・国内調査の追加資料の収集を行い、それぞれの報告書を作成した。(本報告書 p 72-81)
・海外現地調査の収集資料および参加者報告書を整理し、調査報告書（電子版）の作成作業を行った。
・三大学の担当が集まり、調査結果を踏まえて博士課程の構想を検討した。
・平成 28 年 10 月 13 日　三大学担当者打ち合わせ会議
（担当：冨田、伊藤、小野、湯川、板橋）
　これまでの活動状況と経緯の説明
　「教育実践デジタルライブラリー」録画および活用の参画に関する依頼
　今後の取り組みの可能性に関する相談

第３章　調査結果と成果

本章は、プロジェクトで実施した各研究調査結果の整理と総括が主な内容となっている。ここでの内容の整理と総括の視座は、本プロジェクトが博士課程のモデルプログラムの共同開発を目的とするため、調査内容をプログラム内容の視点で再検証し、さらに京阪奈三教育大学での共同開発を視野に入れた考察を試みている。

１．海外訪問調査の結果

本プロジェクトでは、教育大学の博士課程の状況を知り、日本の博士課程カリキュラム設計の参考として役立てるために、高度専門職業として教職が広く認知され、制度的にも先進的な取り組みを行っていると考えられる、シンガポール、アメリカ、イギリスに加え、現在日本と同様の模索を続ける韓国を合わせて、それら 4 つの国の代表的な教育系大学と学校現場を訪問調査した。

なお、本節の理解を深める上で、第２部第１章に収められている各調査参加者の個々の報告書をご参照いただきたい。それら報告書は、それぞれの専門分野から教師教育や学校教育を観察し考察したもので、短いながらも学術的で専門的知見が生かされた興味深い内容になっている。個々の報告書内容で訪問先の教師教育や博士課程の全体を理解することはむずかしいが、総体として大学院における教師教育の一定の様相を描くことができる。

本節では、まず訪問調査全体に共通する事項をまとめ、その後に訪問先ごとに結果を整理して記述する。

［共通調査内容項目］

教員養成機関への調査では、必要な情報収集のため確認する調査内容を検討して下記のように設定している。教育制度や教員養成制度上の違いから、すべての訪問先に必ずしも全項目内容が該当するとは言えず、また対応者が回答できるものばかりではないため、網羅して確認することはむずかしい。以下、確認項目である。

○　大学および博士課程の基礎データ
　ディプロマポリシー、アドミッションポリシー、学生数、教員数、学生の帰属（現職か SM）、奨学金の有無、内部進学者比率、前期後期一貫制（設置形態）、履修期間および学期　他

○　学術博士（PhD）か専門職博士（EdD）
　特色と違い　他

○　博士課程のカリキュラム
　博士論文、実習、指導体制、設置科目の特色　他

○　卒後進路
　研究者（大学教員）、高度専門職業人（実務家）　他

○　学部および修士課程との関連
　担当教員、開設科目、履修形態　他

○　教職大学院（専門職大学院）との関連

○　（国内）連合大学院のありかた
　　役割分担、カリキュラムの棲み分け　他

【シンガポール】

○国際的な学力調査で常に上位を維持するシンガポールの教育は、学校教育制度だけでなく教師教育においても各国の注目を集めてきた。優れた教育実践を実現できる優れた教員を養成するシンガポールの教師教育は、それ自体が優れた制度であり学ぶべき点が多い。

○都市国家と呼ばれるシンガポールは、東京 23 区とほぼ同じ面積 700 k m^2 の天然資源が少ない小国家である。その一方で、英語、マレー語、中国語、タミル語の 4 言語を公用語とする人口 560 万人を抱える多民族国家でもある。その中で、人が国の資源であり、教育が国を支える重要な国策だとして着実に発展を遂げてきた。
○プロジェクトで訪問した通称 NIE 呼ばれる National Institute of Education は、ナンヤン工科大学の広大なキャンパスの一角に置かれている。NIE はシンガポール全体の教員養成と教員の現職教育を一手に担う、唯一の教員養成機関である。組織的にはナイヤン工科大学の中にある独立した教育機関だが、シンガポール教育省との実質的なつながりで運営されている。

○NIE には、学部（Bachelor of Arts (Education)、Bachelor of Science (Education) 、Bachelor of Education (B Ed))、卒後教員養成（Postgraduate Diploma in Education Programmes (PGDE))、大学院課程修士、大学院研究修士および博士（Master、PhD)、大学院教育博士（EdD)、その他短期プログラムが設けられている。

○大学院研究博士（PhD）は、論文と最終口頭試験で構成されており、一方大学院教育博士（EdD）は研究方法科目、専攻科目、選択科目と論文で構成されている。PhD が日本の論文博士だとすると、EdD は日本の課程博士に近いと考えられる。

○シンガポールでは、教員養成と学校教育で ICT 教育を強力に推進しており、先進的な施設設備の充実に加えて、授業における効果的な ICT 活用方法の開発や教員の現職教育に力を入れている。単に機器の使い方を指導するのではなく、自らが行う教科指導の中でどのように活用するのかを考え出すことに重点を置いている。例えば、教員の定期的なオンラインテストや教員間のティームティーチング、リーダー教員による ICT Think Tank システムなど参考になる取り組みがある。

○訪問先で触れた ICT 教育の内容にも歴史や伝統文化が取り入れられており、グローバル化、国際化が叫ばれる中で自国や外国の文化や伝統への敬意が払われている。

○大学における教育方法が、講義中心ではなく面談や討論を中心としており、また教員養成自体が実践面を重視している。

○教育のポートフォリオシステムがあり、成績などのデータだけでなく、レポートや論文もポートフォリオシステムを利用して提出するという、教員養成における総合的なデータベースとしての役割を担っている。

【アメリカ】

○シカゴ市は、北米イリノイ州の最大の都市である。公立学校に通う 50%の児童生徒が低所得層であり、大学卒業者の公立学校出身者はわずか 8%という、大都市固有の貧困と教育の課題を抱える地域である。

○シカゴ大学はアイビーリーグ大学のひとつであり、多くのノーベル賞学者を輩出する世界的に高名な研究機関である。教育分野においては、ジョン・デューイの理論と実験学校での実践は、現在でも日本の教育学分野の研究で引き継がれている。

○実験学校自体は 1903 年で閉じたものの、デューイ学校は現在でも形を変えて存在し、主にシカゴ大学の教員の師弟を教育する機能を担っている。

○訪問したシカゴ大学 Urban Teacher Education Institute は、貧困問題や教育問題を抱える大都市の児童生徒に対してより良い教育を提供することを目的として設立され、「Applied Research」、「Teachers and Leaders」、「Schooling」、「Tools and Innovation」の４部門から構成されている。それぞれに専門機関として、「University of Chicago Consortium on Chicago School Research」、「University of Chicago Urban Teacher Education Program」、「University of Chicago Charter School」、「U Chicago Impact」を設置している。

○「Teachers and Leaders」部門の「University of Chicago Urban Teacher Education Program」では、「Be the Change」を掲げ、シカゴ市の公立学校における優秀な教員とリーダーの育成を目的として、小学校教員、中学校数学教員、中学校生物教員を養成している。

○「University of Chicago Urban Teacher Education Program」は都市部で活躍できる教員を養成するため、多様な学力層に対応するカリキュラム開発や指導法の研究、また実践力養成のためのフィールドワーク活動やチャータースクールでの実習を取り入れた２年と３年の構成からなる博士課程レベルの５年間のプログラムである。

○訪問した「University of Chicago Center for Teaching and Learning」は、多くの学生が将来大学教員となるシカゴ大学の中で、大学における教授法を指導するプログラムを実施している機関である。学生はアシスタントとして大学の授業を実施し、その記録を文書と録画で teaching portfolio として蓄積する。それらを使い担当教員が少人数で細かな指導を行う実践的なプログラムである。

【韓国】

○梨花女子大学は、女子大学としては世界最大規模の名門私立大学である。その中にある教育大学（College of Education）は 12 学科に分かれている。それぞれに学部と修士および博士の大学院があり、博士課程は PhD である。

○梨花女子大学教育大学には、附属施設として幼稚園、小学校、中学校、高等学校が同一敷地内に設置されており、また、教育研究のために梨花教育研究所、カリキュラム研究所、特別支援研究所、教員養成センター、英才教育研究センターが併設されている。

○梨花女子大学教育大学の博士課程の PhD は研究学位として構成されており、実習や実践科目は課されていない。

○ソウル教育大学は70年の歴史を持つ、韓国における文字通り名門の教育の単科大学である。主に初等教育の教員養成を目的とし、13学科の学部、１８研究科の大学院、附属小学校、６つの研究センターから構成される教育の総合研究機関である。

○ソウル教育大学に2013年開設の教育専門大学院は、これまでの修士課程に加えて博士課程を含む大学院として、韓国の２大学（他に仁川教育大学校）に初めて設置された日本の教職大学院と同趣旨の大学院である。韓国政府は、この２大学の状況を見て、今後の政策を検討するという。

○ソウル教育大学教育専門大学院は「初等教科教育学」専攻、「初等教育学」専攻、「初等融合教育学」専攻で構成されており、25 専修の修士課程の上に８専修の博士課程が設置されている。学位は MEd と EdD だが実習は課されておらず、理論中心のカリキュラムで修士論文や博士論文を課している。学部との教育内容の連携はなく、入学要件として一定の教職経験を求めている。実習科目は設定されておらず、学生が現職教員であるため、実習科目は必要ないということであった。

○ソウル教育大学の教育専門大学院では、現職教員が学べるように修士課程は夜間開講、博士課程は午後開講とし、国の奨学金制度も整っている。

○ソウル教育大学附属小学校を訪問し、授業参観、施設設備の視察、教員との交流会を実施した。附属学校として、３年次と４年次に実施される学生の教育実習の受け入れ、大学と連携した先進的な実践研究やカリキュラム開発などを行っている。エリート学校として入学希望が多く、教員も全員が修士号をもつレベルが高い学校でもある。

【イギリス】

○ロンドン大学教育研究所（Institute of Education、IoE）は、教育大学としてイギリスの国内ではもちろん、国際的にもトップレベルにあり、教育研究と教師教育では名門研究機関として知られている。教員免許にあたる正教員資格（Qualified Teacher Status、QTS）を取得する教員養成の PGCE コース、修士課程、博士課程、短期プログラムなど、様々な教師教育コースが設けられた、イギリス最大の教師教育機関でもある。

○ロンドン大学教育研究所の博士課程には、それぞれに目的が異なる学術博士の PhD と教育博士の EdD があり、それに沿った教育内容で構成されている。博士課程としての学術レベルに違いはなく、求められる水準に違いや差は見られない。

○ロンドン大学教育研究所の PhD は研究者養成を主な目的とし、修士号保有者は PhD コース登録の前段階として研究修士である MPhil（Master of Philosophy）にまず入学する。一定期間を経て PhD アップグレードの審査を受け、やっと PhD に進むことが可能となる。博士課程での研究遂行能力を何段階にもわたって確認され、選別されていく。卒業後の進路は、研究者のみならず、大学教員、校長や教育行政職といった実務者も少なくないが、研究色が強い点は特徴的である。カリキュラムは、研究手法の必修授業、選択による専門的授業、論文指導で構成され、最終段階では論文審査と口頭試問が課される。

○ロンドン大学教育研究所の EdD は主に教育実践家のキャリアアップを目的とし、より実践的な内容で構成されている。トートコースに分類される EdD のカリキュラム内容は、リサーチベースの PhD に比べ大学における授業を中心に組み立てられている。

○オックスフォード大学の 38 カレッジのひとつである教育学部を訪問した。学校現場との強い連携で実践的な教育を行う一方で、教員が教育実践を的確に捉えて課題を解決するために、教員のリサーチスキルと専門的知識の獲得に重点を置いている。

○オックスフォード大学教育学部は教員養成の PGCE コース、大学院の修士課程と博士課程で構成され、短期の多様なプログラムが設けられている。博士課程に EdD はなく、DPhil(PhD) in Education である。

○オックスフォード大学教育学部では、大学における授業を担当する大学教員のためのコースとして、数学と理科に特化した修士コース MSC を設けている。この特徴的なコースは、大学教員として授業を行う上で、求められる内容や手法を学ぶ必要があるとの考えに基づいている。

○イギリスでは学校現場が教員養成機関のひとつとして位置づけられているため、課程認定を受け教員養成を行っているロンドン郊外の公立小学校「Henry Fawcett Primary School」と公立中学校「Chestnut Grove Academy」を訪問した。

○Henry Fawcett Primary School では学生２名を受け入れている。むろん負担は大きいが、受け入れる理由は教員養成が持つ社会的重要性と指導者自身の学びを重視するからだという。十分ではないが、受け入れの補助金で教育活動も充実させることができる。

○Henry Fawcett Primary School では、学校現場で実践経験を積むことは非常に重要であるといわれているが、その一方で、実践が重視されることにより理論や教科内容への知識等が不足していることが大きな問題であるとの指摘があった。

○Chestnut Grove Academy では、教員のほとんどが修士の学位を有し、PGCE 学生 21 名が学んでいる。ワークショップ、授業の補助、専門家による講習など様々なプログラムを実施しており、補助金は少なく負担は大きいが、教員養成の使命感をもって受け入れている。

○Chestnut Grove Academy では、学生指導にあたるメンター教員の養成コースとして、学校で行うイブニングコース（6 回)、大学における 2 日間のコーチングコースがある。

２．国内資料調査の結果

国内資料調査に関する説明と具体的な報告内容は、第２部第２章に収録している。付録に収めた収集資料とともに、併せて参照されたい。ここでは、それらを整理して総括し、限られた資料や時間の制約のもとに国内資料調査の結論として記述している。

取り上げた三つの教員養成系連合博士課程と二つの総合大学の EdD 型博士課程は、資料の分析だけでは十分に判断できないことや知りえない、優れた取り組みや内容があることを行間に伺うことができる。特に二つの総合大学の EdD 型博士課程には訪問調査が望まれる。以下、整理した結果を列記する。

○教員養成系大学の３つの博士課程は、いずれも国立単科の教員養成大学が中心となり、主として地域の大学との連合の形態を取る３年の後期博士課程として設置されている。これまでにない実践的な教育分野の学問領域を対象とし、主として教員養成を担う大学教員

養成を目的としている。

○「東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科」は、東京学芸大学を基幹大学とし、埼玉大学、千葉大学、横浜国立大学の教育系学部を母体として日本の教員養成系大学としてはじめて設置した後期 3 年の博士課程である。広域科学としての教科教育学の研究・教育を中心に、教育科学、教科教育学・教科専門科学のいずれかを、また連合の特色を生かして構成大学の講義を履修する。

○「愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻」では、大学教員の育成をめざし、教科専門と教科教育を融合・発展させた教科学と、教職専門を発展させた教育環境学とを有機的に融合させることで、教科開発学を確立することを目的とする後期 3 年の博士課程である。

○「兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科」は、兵庫教育大学を基幹大学とし、上越教育大学、岡山大学、鳴門教育大学の４大学が連合して構成し、学校教育実践学及び教科教育実践学の分野において、自立して研究・実践できる研究者及び専門職教育者の育成を目的として設置された後期３年の博士課程である。

○「東北大学大学院教育学研究科教育設計評価専攻」は総合大学のひとつの専攻だが、教育実践を対象とし実践力の向上を目的とする大学院として、アジア共同学位開発プロジェクトによる海外とのジョイント・ディグリー（ダブルディグリー）といった特徴ある取り組みを行っている。

○「東北大学大学院教育学研究科教育設計評価専攻」では、社会人特別選抜試験で、出身学部の文系・理系を問わず幅広い専門領域から人材を求め、現職教員や教育行政関連職員、教育に関する高度な専門的知識及び技能をもつ専門職業人等、教育専門職としてのスキルアップを目指す現職教員を積極的に受け入れている。

○「広島大学教育学部大学院研究科博士課程後期」は、総合大学における教育実践を対象とし実践力の向上を目的としている。教育人間科学専攻の教職課程担当教員養成プログラムは、大学の教職課程で学校教員の養成を担う大学教員を育成することを目的とした EdD 型博士課程である。教職課程担当教員養成プログラムは、「平成 19 年度文部科学省大学院教育改革支援プログラム」「Ed.D 型大学院プログラムの開発と実践」として取り組んだ成果を生かして、カリキュラムを構成している。

○教職課程担当教員養成プログラムのその特徴的なカリキュラムとは、「大学教授法」といった理論学修を基礎に、「教職課程のカリキュラムとシラバスの事例分析」や「大学授業シラバスの作成」といった具体的内容での講義や演習、大学の授業でティーチングアシスタントや実際授業を行う授業実習、それらの省察と他者評価の内容をポートフォリオにまとめるという一連の学習によって、大学の教員養成担当者としての資質能力を向上させるというものである。

○既存の修士課程と教職大学院を設置している広島大学だが、この Ed.D 型大学院プログラムと修士課程および教職大学院との関連は収集資料からは確認できていない。本研究にとって重要な内容にひとつといえるため、今後可能であれば、この点に関する訪問調査が望まれる。

３．調査結果の総括

本節では、海外訪問調査と国内資料調査の二つの調査結果を、三大学で取り組む博士課程設置の視点から考察を加えて、次のように「連合による博士課程」「実践の位置づけ」「質保証の問題」の３つに整理した。

【連合による博士課程】

国内の教育系大学に設置された博士課程は、連合の形態をとっている。高度で多様な科目や指導内容を必要とする博士課程の設置には、より多くのリソースを提供するだけでなく、学生確保の意味でも連合の形態はふさわしく、大学だけでなく学生にとってもメリットは少なくない。連合する大学には地理的、人的、教育条件的な制約があり、また運営上も連絡調整や意思の疎通など様々な課題は考えられるが、それでもなお連合による博士課程の意義はあると思われる。特に、学内のリソースが偏在する単科大学では、それぞれの特徴や強みを生かして互いに補う合うことで、単独ではできない博士課程の設置が可能になると考えられる。

【実践の位置づけ】

専門職養成における実践の位置づけは、教育と研究の本質に関わる重要な問題である。実習校との密接なつながりの中で、大学と学校のどちらが主導的な役割を果たすかで、そのパートナーシップの形態が異なってくる。まさに理論と実践のバランスということになるが、大学の博士課程である以上、大学での学びをどのように実践的なものにしていくのか。

それには、知識を単に実践につなぐというのでなく、実践を通して理論を具体的に学び、また理論を通して実践をより深く理解するイギリスの「integrative teaching knowledge」の考え方が、大学における専門職養成で柱とされる「理論と実践の融合」をさらに一歩進めて、新たな取り組みを可能にすると考えられる。

また訪問調査したいずれの大学も、実習を大学院の必修科目として別枠で位置づけることはなく、むしろ主体的な研究や授業のフィールドワークの場としている。このことは実践を位置づけていないというよりも、実習という枠にこだわらず、授業内容の事例や学生の経験として大学院の学修全体により具体的に取り込んでいると考えられる。

このような大学の授業を実施するための大学教員の養成は、まさに本プロジェクトが追究する博士課程の目的でもあるといえる。理論と実践の問題は二者択一でもなく、大学と学校との役割分業でもない。問題の核心は理論と実践の位置づけと関係性にあるといえ、教師教育において両者が等しく重要だと考えられる。

【質保証の問題】

博士課程で最も大きな課題のひとつは、質保証の問題だと言っても過言ではない。最高位学位としての学術レベルの問題である。各大学や地域レベルである程度の共通認識が可能な学士から、より高度に専門分野の水準が適応される修士、その上で、該当する専門分野の国際水準をも求められる博士まで、大学における学術レベルのあり方には段階がある。

本プロジェクトが対象とする専門職学位は、修士や博士の学位とは異なる基準で運用されるため、教員組織や授業方法もことなり、また論文を必須としないことなど、大学の本分ともいえる学術と教育の観点でこれまでの修士や博士の学位とは一線を画している。教職大学院発足以来、常に議論されてきた専門職学位の学術レベル問題の結論が出ない中、アメリカを中心とした EdD 学位レベルの社会的低評価といった現状において、専門職学位の学術的質保証の問題は博士課程の構想では、さらに重要度を増しそのまま持ち越されることになる。

このような学術的質保証に関してヒントを与えてくれたのが、イギリスの訪問調査であ

る。訪問調査参加者の誰もが注目したシステムに、博士課程へのアップグレードシステムがある。1990 年代半ばにイギリスに導入された EdD 制度は、アメリカの EdD とは異なる発展経過をたどり現在に至っており、2017 年現在全大学の約 35%の大学に設置されている。

その代表的なひとつであるロンドン大学教育研究所の博士課程は、PhD と EdD ともに学術的な差異はなく、まずは研究修士である MPhil (Master of Philosophy) として登録した後、一定の期間と基準に達した時点で博士課程への審査を受けアップグレードする仕組みになっている。訪問調査参加者は、厳しいシステムだが、質保障から博士モデルプログラムの開発には重要な観点であるとしている。

教育内容にも学術的質保証に関して特筆される点がある。博士課程の共通科目として研究方法が設定されている。これは訪問したロンドン大学とオックスフォード大学に共通し、イギリスの大学院では一般的なカリキュラム内容だと考えられる。専門職学位であっても研究ベースで思考する基礎を共通に学修するというものである。

以下、最後に実施したイギリス調査の結果を踏まえて、プロジェクトで議論し整理した内容を記載する。

○イギリスでは日本に比べて博士号の取得は難しく、質保証制度が整っている。

○PhD と EdD の違いは明確ではない。

○実践的と思われる EdD でも、経験主義の実践重視でなくアクションリサーチなどの研究がベースになっている。

○EdD でも実習はなく、働きながら学ぶことで理論と実践をつないでいる。

○実践志向だが、リサーチを通して自分自身の実践を自分で検証して理論と実践をつなぐことで、実践能力を高めている。

○学校教員もリサーチスキルを学ぶ必要があり、リサーチを通して教育実践を変えていく。

○卒業後の道筋がはっきりしており、博士号取得の価値が明確になっている。

○ドクターを持っている学校教員は求められていない。

○博士号をとることの社会的意義が認識されており、学校教育だけでなく他分野を含めた広い意味で教育をとらえている。

○高等教育における教えることの価値が認識されており、教授法が大事にされている。

○高等教育の教授法を教える大学院教育は日本にない空白領域であり、大学や教育の持つ意味を変える可能性がある。

第４章　　提 言

本章は、博士課程のモデルプログラムの共同開発を目的とする本プロジェクトにおいて、本来は帰着点ともいえる重要な位置づけにあるが、「提言」というより、むしろ取りまとめ役からの「提案」という性格のものとしてご理解いただきたいと考えている。したがって、本章の内容をたたき台として、また参考とする一部資料として今後関係者でご議論いただくことが、本章の本意であることをまず前提としておきたい。

ここでわれわれが構想する博士課程は、それぞれの地域の学校教育に多大な貢献を果たしてきた国立の単科教育大学である京阪奈三教育大学として、主として教師教育分野に特化した博士課程であること、三つの大学として取り組む形態であること、関西の大学として歴史や地域性を踏まえていることを基本的な条件として考えている。

現在国レベルの有識者会議や学協会で議論が進む教員養成系の博士課程は、従来の学術博士である PhD ではなく、専門職博士の EdD である。その議論において、あたかも PhD と EdD に学術的違いがあるかのように、また時にその違いを前提として話が進められているように思えるのは考えすぎであろうか。EdD が本来目指すものは、揶揄されるような容易に取得できる「三流博士」でなく、複雑な教育実践や難解な教育課題を研究対象とし、学校教育や教育実践を重視する高度な学術を備えた博士であるはずであり、そのことが実践的内容の博士課程と何ら矛盾することはないと考える。

構想する博士課程の主な目的が、今後さらに量的な拡大を図る教職大学院の大学教員の養成であるなら、教職大学院自体の学術的懸念が未だ払拭できないまま進む現状において、同一延長線上で語られる EdD の博士課程では、やはりその説明が十分にできているとは言い難い。

また、主たる議論では、その EdD は教職大学院とのつながりで考えられ、教職大学院と直結した専門職学位の上に置かれる博士課程として検討されている。確認するまでもないが、現行の専門職大学院設置基準には後期博士課程の規定はないため、大学院設置基準が適用される。基本的には既存の博士課程と同じ基準が求められ、「必要な研究指導を受けた上、当該大学院の行う博士論文の審査及び試験に合格すること」（大学院設置基準第 17 条）が修了要件となっている。修了に論文を必要としない教職大学院とは、その点で大きな質的段差があると考えられる。

なお、教員組織に関しては、独立性が求められる教職大学院の教員が、一定の条件のもとで後期博士課程と兼ねることができる（専門職大学院設置基準第 5 条第 2 項）ことになっており、組織上の連結は可能な状況にある。

上記のような EdD に関する議論がある中、本報告書をまとめるにあたって、関連して次のような小論を作成している。博士課程のモデルプログラムを提示する前に、まずご一読いただきたい。

「Ed.D.」

冨田福代

１．グローバル社会の現代において、国を超えた人的交流や教育交流が一般化し、学位の共通化や等価性が必要となってきた。しかしながら、博士課程といった高度な学位に関して、国際的な定義や質保証の仕組みは整っておらず、未だ「Ed.D.（Doctor of Education）」（主にアメリカでの表記、イギリスでは EdD）の統一的な説明は難しい段階にある。

その中で、「Ed.D.」の説明の根拠となる主な公的資料として、大学評価・学位授

与機構研究報告書「学位と大学 イギリス・フランス・ドイツ・アメリカ・日本の比較研究報告」（平成 22 年 7 月）[1] とイギリス高等教育質保証機構 QAA 報告書「Characteristics Statement Doctoral Degree, UK Quality Code for Higher Education, Part A: Setting and maintaining academic standards」（September 2015）[2] がある。

本稿は、それら二つの報告書を主な資料とし、また本プロジェクト（詳細な名称は省略）[3] の調査内容をもとに考察を行なっている。

２．先進的に高等教育制度を整備してきた欧米を中心とした高等教育機関の学位に関する動向を見ると、上記の両報告書が示すように、EU におけるボローニャ・プロセスで学位や資格の互換を図る中で、「Ed.D.」は博士の学位（Doctoral Degree）に等価で分類されている。伝統的な学位である PhD（Doctor of Philosophy）が質量ともにその中心であることに違いはないが、近年は国際的な高度専門職の社会的要請を背景に、「Ed.D.」を一例とする専門分野を特定する学位も一般的になってきており、専門分野の資格や特定の専門職につながる専門分野別学位とされている。

欧米の大学を学位の観点で比較研究調査した大学評価・学位授与機構研究報告書は、「社会情勢が変化しても一貫してその手にあるものこそが固有の権限だとした場合に，大学における固有の権限とは学位の授与権である」（p.7）とした上で、アメリカの専門分野別アクレディテーションの説明において「専門職に就くための要件が強く影響を及ぼしている。学問の専門分野にもとづく，学術的な関心がその中心的な拠りどころとされるのではない。」「非学術的な，すなわち大学外の職業社会を代表する実務家の役割が重視されていることは留意しておくべきであろう。」としている。

上記のように大学評価・学位授与機構研究報告書では、アメリカの専門分野別学位の学術的質保証の課題が挙げられているが、イギリスの記述においても同様の視点で説明がなされている。ボローニャ・プロセスと対応させて整理された、イギリスの資格枠組み表（同報告書「【コラム５】高等教育資格枠組みと欧州圏の枠組みとの関係」、pp.48-49）では、教育分野を対象とする教育学博士である EdD も、経営管理学博士 DBA（Doctor of Business Administration）や臨床心理学博士 DClinPsy （Doctor of Clinical Psychology）などとともに、PhD と同じレベル８に分類されている。しかしながら、補足説明１に「Professional Doctorate については、研究論文に加えて一定の教育要素（taught element）で構成される。実態は多様であるが、典型的なものとしては、最低暦年で３年間の学修を要し、そのうちの３分の１未満はレベル７に相当する内容である。」とあるように、専門学位は一部その教育方法やレベルにおいて学術学位と異なっていることがわかる。

両報告書を踏まえると、Ed.D.は博士の学位に共通して求められる要件や学術的水準に基本的な違いはないものの、以下に示すような専門学位として特化するいくつかの特徴があげられる。これらは、教育分野であることに依拠する特徴というよりも、むしろ特定の専門分野を背景とすることによる専門学位として共通に確認される要件だと考えられる。

なおここでいう「専門（subject）」には、「学問分野（discipline）」としての専門と「職域（profession）」としての専門が明確に区分されているわけでなく、アメリカでは「職域（profession）」、ボローニャ・プロセスで等価性が高い欧州では「学問分野（discipline）」とそれぞれに意味合いが異なり、全体として混在していると考えられる。

３．定義（両報告書とプロジェクト調査を参考にして）

博士（Doctoral degrees）

・論文は独創的な研究内容であり、高度な学究を通じたピアレビューに耐える新たな知識の創造であること
・専攻分野の先端研究や専門的実践（practice）領域の、系統的な知識を獲得して理解していること
・専攻分野の先端的研究として、新たな知識の創成や応用に関する研究を計画実施できる能力があること
・研究や調査（enquiry）の手法について理解していること

学術博士（PhD）
・独自の（original）研究であり、担当教員の指導はあるものの、相当程度の自身の研究要素（research component）に基づいて授与される
　＊研究要素は主として論文作成をさす

教育学博士（Ed.D.）
・研究要素（research component）を含むものの，一定内容と時間数の授業および担当教員の指導による相当程度の教育要素（taught elements）で授与される
　＊教育要素は主として授業や指導をさす

４．事例
大学[4]
イギリス、UCL, IoE（University of London, University College London, Institute of London）
コース：Education EdD

1996 年にスタートしたイギリスで最も古く評価が高いとされる IoE の「Education EdD」は、次の３科目の履修と、担当教員の指導による論文作成をカリキュラム内容とする 3 年間のコースである。専門分野における 4 年間の経験と修士号を入学要件とし、コースでの具体的な研究分野や担当教員、教育専門基礎の履修科目は個別に決められる。

履修科目
･教育専門基礎（Foundations of Professionalism in Education）
･研究方法Ⅰ（Methods of Enquiry 1）
･研究方法Ⅱ（Methods of Enquiry 2）

論文
45,000 語
内容およびレベルは、専門分野に多大に貢献する研究であり、主体的な研究として独創性と研究能力を示すことができる内容であること

卒業後の進路
学校教員、校長、大学教員および研究者、政策研究者およびコンサルタント

５．日本における「Ed.D.」の可能性と課題
　日本における Ed.D.への関心は、教職大学院で輩出する専門職学位としての「教職修士」の上に置く博士の専門学位としての可能性だとすると、主に次のような課題が考えられる。
　まずは学術レベルの問題である。京阪奈三大学教員養成高度化センター「大学院

教育課程開発のためのシステム開発」プロジェクトの調査結果や上記両報告書で示されているように、Ed.D.の教育内容として一定程度の授業や指導が組み込まれているが、求められるレベルは学術学位と同等のものである。国際的な等価性や質を担保する観点から見ても、この条件を欠くことはできないといえる。それは、「専門」が示す内容を学問領域とする「教育学博士」であっても、また職域とする「教職博士」であっても変わりはなく、実践に特化した教職大学院の「教職修士」との連続性や系統性の中で、その学術をどのように具体化しどのように担保していくのかが問われることになる。

次に Ed.D.で指導する大学教員の問題がある。博士の学位としての Ed.D.は、研究対象を教育分野に特化するとともに学術レベルを担保するという点で、そこで指導する大学教員には教育分野の高度な専門性と優れた研究指導能力が求められる。教職大学院は教員の 4 割以上を実務家教員とし、研究者教員との共同で学生の指導にあたることとされており、互いの強みを活かして指導にあたる体制になっている。分業ともいえるこの指導体制が、高度な学術を求められる博士課程で果たして機能するのかどうか。教職大学院の教員の養成が Ed.D.の目的の一つであるなら、重層構造の結果として教職大学院の教育の質をも左右すると考えられる Ed.D.の教員に関する議論は、間接的に日本の学校教育の質に関わる重要なテーマである。

参考資料等

（１）「学位と大学 イギリス・フランス・ドイツ・アメリカ・日本の比較研究報告」大学評価・学位授与機構研究報告、第１号 No. 1、平成２２年７月、独立行政法人大学評価・学位授与機構。

（２）「Characteristics Statement Doctoral Degree, UK Quality Code for Higher Education, Part A: Setting and maintaining academic standards」September 2015, QAA（イギリス Quality Assurance Agency for Higher Education、高等教育質保証機構）

（３）本報告書のため省略

（４）イギリス、ロンドン大学 UCL, IoE、ホームページ、Education EdD、https://www.ucl.ac.uk/ioe/courses/graduate-research/education-edd

ここからは、上記の内容を踏まえて構想した「インダクション型博士課程モデル」と「ダブルディグリー型博士課程モデル」と銘打った二つの博士課程のモデルプログラム例を示すことにしたい。それぞれに、その趣旨と特徴を説明し、その後に「対象者」「入学要件および修了要件」「学位」「教員組織」「設定科目例」「授業方法と形態」を記載する。

１.「インダクション型博士課程モデル」

本モデルプログラムは、京阪奈三教育大学で共同教育課程を編成する連合の研究科（専攻）による博士課程とし、教育内容の構成は「構成大学院」の協働が基本になっている。(「大学院設置基準第 10 章共同教育課程に関する特例」による)

名称の「インダクション」とは一般には「帰納」や「導入」という意味があるが、教師教育では「入職」の意味で使われることが多く、ここではより具体的に臨床研修と同義で用いている。

主に参考にしているのは、広島大学と東京大学の博士課程である。国内資料調査の対象

とした広島大学の EdD 型プログラムは、博士課程の授業に大学の授業シラバスの作成、大学の授業の TA 活動や授業実践を位置づけるといった、「見習い」ともいえる実際の教授活動を取り入れている。しかしながら、その内容は単に旧態依然とした見習いではなく、国内外の教員養成カリキュラムと授業シラバスの事例研究や歴史研究、また教授方法学の理論など、基礎理論となる研究ベースの授業内容を設定し、実践的活動だけでなくその学術的質保証をも担保していると考えられる。

また、東京大学教育学研究科学校教育高度化専攻では、PhD と EdD の融合型博士課程とも呼べる、理論的内容と実践的内容を研究として組み込んだカリキュラムを編成している。その特徴は科目区分にあり、コースのカリキュラムは「理論研究」「実践研究」「論文指導」で構成され、さらに「理論研究」は「基礎研究」と「発展研究」で、また「実践研究」は「事例研究」と「実地研究」で構成されている。このように、理論研究と実践研究、事例研究と実地研究として対比的に位置づけることで、取り組みの観点がより明確になり、またどの内容も確実に指導することができる。

これらを踏まえて、次に具体的な内容を項目ごとに記載する。

１）「対象者」

〇大学教員、またはそれをめざす者
〇校長等学校管理職
　教育行政担当者
　教育関連企業

２）「入学要件および修了要件」

入学：

修士または専門職学位を有し、かつ教育関係実務経験５年以上（大学教員、教職、教育行政職、教育関連企業 等）の者

修了：

後期博士課程３年
必要科目および必要単位数（大学院設置基準共同教育課程の規定による）
博士論文
論文審査

３）「学位」

「PhD（教育学博士）」または「EdD（教職博士（専門職））」を選択
共同教育課程の連合研究科（専攻）として授与

４）「教員組織」

三教育大学から専任教員を混成する
三教育大学教職大学院から兼任を混成する
奈良キャンパス、京都キャンパス、大阪キャンパスを設け、協議体制とする

５）「設定科目例」（「共同教育課程」による）

論文指導（主査：所属大学院から、副査：構成大学院から）
次表内の科目

<table>
<tr><td></td><td colspan="2">理論研究</td><td>実践研究</td></tr>
<tr><td>基礎研究</td><td>研究方法Ⅰ・Ⅱ
（質的研究、量的研究）
教授学論
カリキュラム論</td><td rowspan="2">専門分野科目
（三大学で開講）</td><td></td></tr>
<tr><td>発展研究</td><td>高等教育論
比較教育学
教師論</td><td></td></tr>
<tr><td>事例研究</td><td colspan="2"></td><td>大学授業科目カリキュラム事例研究演習</td></tr>
<tr><td>実地研究</td><td colspan="2"></td><td>インダクション実習
（学部科目および教職大学院科目で、ＴＴまたはＴＡとして講義実習）</td></tr>
</table>

６）「授業方法と形態」

講義、演習、実地研究（講義実習）
ＴＴ（研究者型教員と実務者型教員、大学教員と学生），ＴＡ（学生アシスタント）
プレゼンテーション、ディベート
プロジェクト学習（PBL）、
三教育大学 TV 会議システム利用授業

２．「ダブルディグリー型博士課程モデル」

本モデルプログラムは、先の「インダクション型博士課程モデル」と異なり、グローバルな連携を取り入れてダブルディグリーを設定した博士課程モデルである。大学院設置基準では、先のプログラムの連携は「第 10 章共同教育課程に関する特例」で、さらに本プログラムの国際連携に関しては「第 11 章国際連携専攻に関する特例」で規定されている。高等教育の国際化に向けて、「中央教育審議会大学分科会大学教育の検討に関する作業部会大学グローバル化検討ワーキンググループ」は「我が国の大学と外国の大学間におけるダブル・ディグリー等、組織的・継続的な教育連携関係の構築に関するガイドライン」（平成 22 年 5 月 10 日）を策定している。このガイドラインは、それまで「ダブル・ディグリー」や「ジョイント・ディグリー」、「デュアル・ディグリー」といった様々な名称がある同様の制度に関して定義し、実施体制やカリキュラム内容など、広く関連する事項を質保証の観点で整理して明示している。

本プロジェクトの研究調査で訪問調査を行ったシンガポール NIE とロンドン大学 IoE は、EdD のデュアル・ディグリープログラムを実施している。また、国内では東北大学大学院教育学研究科教育設計評価専攻の「アジア共同学位開発プロジェクト」によるジョイント・ディグリーは、総合大学の教育分野の事例といえるものである。大阪教育大学においても、「大阪教育大学におけるダブル・ディグリー導入・実施の基本方針」（平成 24 年 6 月 13 日）を定め、中華人民共和国同済大学とのダブル・ディグリープログラム（修士）を実施している。

連合を前提とする三教育大学は、それぞれ、京都、奈良、大阪と関西圏に位置するが、何れも歴史ある地域として日本の伝統や文化を世界に誇っている。また三教育大学は、教育分野においても、歴史あるこれら地域に根ざした優れた教員養成の取り組みを続けてきた。このような基盤や経験を生かして、三教育大学の連合（共同教育課程）でグローバルな博士課程（国際連携専攻）を構想するというのが、このダブルディグリー型博士課程モデルである。

これは国際連携のモデルであるため学生には一定の英語力が求められるが、語学としての英語科目だけでなく、現在大学の国際センター等で実施している留学生向けに教育専門内容を英語で講義する科目をさらに充実させ整備し、構成大学院のグローバル化を一層推進する意味でも国際連携専攻の学生がともに英語で専門科目を学ぶ環境を整える。また、特徴的教育内容として、長期休暇時期に合わせて、関西圏と海外で構成大学院および連携外国大学院の教員による両学生を対象とする集中講義を行う。

近年日本の授業研究が Lesson Study として広く世界から注目を集めているが、この国際連携専攻の集中講義で、海外の学生が日本の学校訪問で実際の授業研究を体験することは、日本の教師文化の伝統の理解を促進することになる。

これらを踏まえて、次に具体的な内容を項目ごとに記載する。

１）「対象者」

〇大学教員、またはそれをめざす者
〇教育行政担当者
　校長等学校管理職
　教育関連企業

２）「入学要件および修了要件」

入学：

修士または専門職学位を有し、かつ教育関係実務経験５年以上（大学教員、教職、教育行政職、教育関連企業 等）の者

修了：

後期博士課程３年
必要科目および必要単位数（大学院設置基準共同教育課程の規定による）
博士論文
論文審査

３）「学位」

「PhD（教育学博士）」または「EdD（教職博士（専門職））」を選択
国際連携専攻の学位として授与

４）「教員組織」

三教育大学から専任教員を混成する
三教育大学教職大学院から兼任を混成する
連携外国大学院よりプログラム担当者を決める
奈良キャンパス、京都キャンパス、大阪キャンパスを設け、協議体制とする

５）「設定科目例」（「国際連携教育課程」を編成）

論文指導（主査：所属大学院から、副査：構成大学院または連携外国大学院から）
共同開設科目（構成大学院間および連携外国大学院間で科目指定）
次表内の科目

<table>
<tr><th></th><th colspan="2">理論研究</th><th>実践研究</th></tr>
<tr><td>基礎
研究</td><td>教育英語
研究方法Ⅰ・Ⅱ
（質的研究、量的研究）
比較教育学Ⅰ
（構成大学院で集中講義）
教育制度論Ⅰ
（構成大学院で集中講義）
教授学論</td><td rowspan="2">専門分野科目
（英語による
科目を含めて
三大学で開講）</td><td></td></tr>
<tr><td>発展
研究</td><td>比較教育学Ⅱ
（連携外国大学院で集中講義）
教育制度論Ⅱ
（連携外国大学院で集中講義）</td><td></td></tr>
<tr><td>事例
研究</td><td colspan="2"></td><td>海外学校教育事例研究演習
日本学校教育事例研究演習
（TT および TA で）</td></tr>
<tr><td>実地
研究</td><td colspan="2"></td><td>学校教育実地研究
（海外、連携外国大学院教員で）
学校教育実地研究
（関西圏、TT および TA で）</td></tr>
</table>

６）「授業方法と形態」

講義、演習、実地研究（海外および関西圏）
集中講義（構成大学院および連携外国大学院）
ＴＴ（研究者型教員と実務者型教員、大学教員と学生），ＴＡ（学生アシスタント）
プレゼンテーション、ディベート
プロジェクト学習（PBL）
三教育大学 TV 会議システム利用授業
ICT 活用による論文指導

補説：
　これら二つの博士課程モデルプログラムは、三教育大学の連合を前提にその強みと特徴を生かして構想している。教育課程や教員組織、施設設備といった制度上で確認すべき内容や規定は少なくないが、これらプログラムはその点の具体的な検討は行っていない。いわば設計上の大枠でのプランということになる。実現化の最初の段階では、詳細な検討はもちろん、大枠のプラン自体も実現可能な調整が必要となる。
　とりわけ、教職大学院との関係は、教育内容と教員組織における連続性や整合性をどのように考えるのかが問われるため、大学全体の教師教育の視点を通した議論が重要だといえよう。

第２部　報告内容

第２部では、本研究調査で行った内容を「第１章 海外訪問調査」と「第２章 国内資料調査」に分けて報告している。両調査では調査方法や担当者数が異なり、結果的にその内容の質量に違いがある。以下、必要な説明を加えながら各担当者の報告書を収録している。

第１章　海外訪問調査

本章では、海外訪問調査に参加した各委員の報告書を国別に収めている。参加委員は第１部第１章「研究組織」に記載しているように、訪問調査先により人数もそれぞれの専門も異なっている。参加者は、訪問した大学や学校を、「教育大学の博士課程の内容」という観点で観察し、訪問先の説明や質疑応答を聞き取り、そこでの体験をとらえ、各自の専門分野の視点から分析してまとめている。狭い意味での教員養成や教師教育を専門とするものにはない、いわば多面的で多様な報告内容の全体は、より立体的に博士課程の在り方を理解できるものになっているといえる。

本章では、訪問調査した４カ国を訪問の時系列順にシンガポール、アメリカ、韓国、イギリスとし、最初に訪問日程と訪問先を入れ、その後に委員の名前順に各報告書をあげている。なお、訪問調査全体の分析や結果の総括は第１部第３章で扱っているため、ここでは各参加者の報告内容の収録とした。

１．シンガポール

【日程】

平成 26 年 1 月 6 日

　　中学校訪問　Ngee Ann Secondary School

平成 26 年 1 月 7 日

　　大学訪問　ナイヤン工科大学　National Institute of Education

　　小学校訪問　St Hilda's Primary School

平成 26 年 1 月 8 日

　　小学校訪問　St Hilda's Primary School

シンガポール調査報告書

生馬 裕子（大阪教育大学）

1. 教員養成（教師教育）の博士課程に関して　Doctorate programme of teacher education

視察中、最も印象に残り、かつ、今後の教員養成の高度化のために不可欠と思われた点は、教員自身が革新的に ICT を活用すること（単に ICT を使うというのではなく、ここで使用すると教育効果がより高まるという場面で選択するということ）である。この指摘は、シンガポールの教員養成を行う NIE 南洋工科大学、Ngee Ann Secondary School 中学校、および St. Hilda's Primary School 小学校の全ての視察先で担当者から

聞かれた言葉であった。

教師教育を行う博士課程にとって、NIE が整えたような、ICT 機器を設置した教室環境の整備は、モデルとなる。ICT 環境の整った大学院で学んだとしても、学校教育現場には ICT 環境の整った教室などはないのではないか（つまり大学だけが環境を整えても無意味ではないか）という考えでは前進はないと思われる。機器の操作に慣れ、入手可能な教育資源についての知識を得る、つまりソフト面での学習を積んでおけば、機材環境、つまりハード面が整った時点ですぐに活用できる授業力となるからである。

2. 学校教育における ICT の利活用に関して　Use of ICT in schooling

中学校（Ngee Ann Secondary School）の訪問では、行政や企業からの支援を受けての先進的な ICT 利活用教育の実施、教室環境の改善、教師への授業運営支援などについて、実状の視察および説明を受けた。プログラミングなどのかなり高度なコンピュータリテラシーを備えた教員がおり、教師自身で自作したコンピュータプログラムも高度なものが多く、子どもたちの学習意欲の向上にも繋がっているようであった。加えて、子どもたちに対しても能力に応じてプログラミングを教えることも行っている状況を伺い、日本への応用を考えるには大きな違いがあることを踏まえた上でなければならないとも感じた。日本の学校教育における ICT 利活用や教師の ICT リテラシーについては、全ての教員にプログラミングの知識を持たせる必要はないとは思うものの、ICT 機器を授業中に効果的に取り入れた授業を展開できる程度のスキルは、今後の教員にとって不可欠であると考えられ、教員養成・教員研修における ICT 教育の必要性を強く感じた。中でも、定期的に、教師が ICT 技術をマスターしているかどうかのオンラインテストを受け、技術の低い教員に対してはトレーニングを提供したり、技術の低い教員は技術の高い教員とペアになってティームティーチングを行うなどの対処を取ったりするシステムや、各教科で 1 人、ICT 教材・教具で有益なものがあるかどうか探して試して、有益なものがあれば同じ教科の教員間で共有する（ICT Think Tank）システムなどは、日本の初等教育・中等教育学校においても、試験的に導入してみるのも良いと思われた。

小学校の英語（外国語科というよりも国語科の授業）では 2〜3 人に 1 台のラップトップ PC を共有していた。この授業では、共有フォルダによる教員から子どもたちへの課題の提示や、子どもたちからの投稿がリアルタイムで表示されるシステムが活用されていた。日本の学校教育における ICT 利活用への応用も、イメージが持ちやすく、ほぼ同様な形態での授業運営が可能であると思われる。ただし、キーボードを用いた日本語入力では、ローマ字入力の場合はローマ字学習を踏まえなければ文字入力ができないこと、キーボードの文字の位置を覚える必要があること、など考慮すべき諸点がある。

先の英語の授業では、コンテンツは全て教員側で作成しており、ICT が関与していたのは教材の配布や、子どもたちからの意見の吸い上げの目的であった。一方、小学校の数学の授業では、1 人 1 台デスクトップ PC を使い、子ども 1 人 1 人に固有の ID を持たせ、学習履歴を蓄積していけるような数学教材・システムを用いていた。ここでは、一人ずつについて進捗や誤りのパターンが確認でき、「個に応じた指導」が可能になる。

3. 教員養成における ICT の利活用に関して　Use of ICT in teacher education

教員養成においては、(1)学生自身の学習のための ICT 利活用、(2)授業力を構成する力の一部として学生自身が ICT を利活用する力の養成、の 2 点から考えられる。

まず、(1)の、学生自身の学習のための ICT 利活用では、例えば、大学側が現在も提供しているような、自学自習型の外国語学習教材などが一例であろう（CALL 室から利用可能となっている CHIEL LMS 教材、学生 ID を用いれば学内外から利用可能な ALCNetAcademy2、ATR CALL BRIX など）。

次に、(2)の、授業力増強のための ICT 利活用能力の養成については、教科教育の授

業の中で、ICT 機器や教材を用いた授業研究を積極的に取り扱うことである。ICT 機器を、構えて使用するのではなく、指導案の立案・事前練習・模擬授業・省察のあらゆる段階で、ICT 機器や教具を実際に使用・試用しながら考察を深められるようにするための環境整備が不可欠となろう。マルチメディア教室の増設だけでなく、学生室などへ簡便な ICT 教具を設置しておくことでも大切な環境作りになる。身近にある入手可能な機器を使い慣れておくことに加え、それらの特性を生かして活用したり、無尽蔵に出回っているアプリケーションやソフトウェアの中からふさわしいものを選択したり、教師自らが教材を自作したりすることができるような教員の養成を行えるならば、教員の資質能力の「流行」の部分の優れた力を身に着けさせることができ、「不易」の部分も大いに補うものとなろう。

4. **NIE と本学の協定に関して**　Exploration to establish an agreement between NIE and OKU on such exchange programmes for both academic and education

2 か月間の教育実習期間をもつシンガポールの教員養成課程へ留学して、教科教育法を学ぶ機会が持てるならば本学の学生にとって魅力的な協定になるであろう。留学には、外部資格試験などで英語力が保障された学生を選別することが不可欠となる。英語科のみならず、今後、多くの教員が外国語活動を担当することになる小学校教員養成コースでも、専門教科にかかわらず ICT を利活用した、英語による実習は、意義深いものになると考えられる。ただし、学部段階では、専門教科の教育法への習熟がまだ未達である可能性が高いため、基本的には大学院レベルと NIE との協定とし、学部生が参加したい場合は条件や試験を設けると良いのではないかと思われる。

NIE の博士課程における科学教育プログラムについて

石川 聡子（大阪教育大学）

１．はじめに

2014 年 1 月 5～9 日、シンガポールの NIE（National Institute of Education）および St. Hilda’s Primary School と Ngee Ann Secondary School を訪問した。訪問の目的は大学院のカリキュラム調査である。拙論では今回の訪問で入手した情報を経て、主に NIE の博士課程における科学教育のプログラムについてまとめる。

２．NIE における NSSE（Natural Science &Science Education）

NIE には Initial Teacher Preparation Program、Continuing Education and In-service Program、Graduate Program の 3 つのプログラムがあり、Graduate Program の PhD and Masters by Research には科学に関連のある研究領域がある（下表）。応用も含んだ自然科学の研究といわゆる教科教育に関する研究の両方が含まれており、本学の教育学研究科における専攻内のコース立てに類似しているが、教科内の科目に寄らないいわゆる教科教育学の領域は存在していない。

表　NIE の科学（教育）の PhD プログラム

生物・科学	植物学、動物学、分子生物学、アグロテクノロジー、バイオテクノロジー、環境科学、生物学教育、
化学	天然物化学、ポリマーと界面活性剤の化学、有機金属化学、分析および環境化学、材料科学、化学教育

物理	プラズマ放射とマイクロリソグラフィ、RF プラズマと材料、インタラクティブレーザー材料、レーザーベースの生物物理学、計算科学、物理教育
数学	代数、分析、グラフ理論、数学教育、数学モデリング、オペレーションズリサーチ、トポロジー、統計学

一方、Doctor in Education (Ed.D.)には教育研究方法、教育理論、学習者の心理、カリキュラム理論などに加えて、Learning Sciences and Technologies Academic Group と連携した ICT の活用に関する教育研究のコースがある。

ICT の教室での教育活動に与えるインパクトや、ICT を用いた教育技術について成果や課題を検討したり、そのような実践的、実証的な教育研究の基になる理論的な枠組みについて検討するコースがある。

これらのことから、NIE の博士課程における科学教育のプログラムやコースでは、教科内の科目に寄らないいわゆる教科教育学のコースはないことがわかる。

その一方で、今日の科学教育では STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics Education) 教育や SSI (Socio-Scientific Issues) など、社会における自然科学や科学技術のあり方や、自然科学と科学技術の密接な関わりについての学習がトレンドになっており、これらの内容に関わる教育研究に対応するコースは今回確認できなかった。

PISA や TIMSS においてシンガポールの児童・生徒の成績は世界のトップクラスであるが、21 世紀の新しい科学教育を創る教育研究のあり方を探るという点では、他国の博士課程プログラムのさらなる調査が必要になるであろう。

シンガポール調査報告書

伊藤 敏雄(大阪教育大学)

１、教員養成（教師教育）の博士課程に関して

NIE の取組は、教員養成（教師教育）の博士課程のカリキュラムについて非常に参考になると思われた。ただし、NIE の博士課程相当部分は、教職大学院修士課程の上の博士課程という性格に近いように思われたので、教職大学院修士課程の上の博士課程を設置する場合には非常に参考になる点が多いと思われた。一方、本学教員養成課程系大学院の上に博士課程を設置する場合でも取捨選択して参考とすることができるように思われた。なお、NIE は学部段階での教職教育を前提としていないので、本学教養学科出身者や他大学出身者を対象とした教職大学院修士課程のプログラム（コース）やその上の博士課程のプログラム（コース）設置に大いに参考になるように思われた。

２、学校教育における ICT の利活用に関して

１月 6 日午後に Ngee Ann Secondary School を訪問し、当該中学の ICT の利活用の取り組みに関するプレゼンテーションによる説明を受け、質疑応答を行った後、中学の施設や設備・機器も見学させていただいた。時間の関係で、実際の授業を見学することができなかったのは残念であったが、先駆的取り組みについて実際に窺うことができ、学校教育における ICT の利活用の有用性を実感することができた。施設や設備・機器については、マイクロソフト社と提携していることもあり、はじめて目にしたものが多く驚

くばかりであったが、それ以上に人力の投入、例えば関係する教員の人数、教員の熱意・自信などに驚愕した。なお、プレゼンテーションによると、ICT の利活用一色ではなく、普通教室での授業や基本的作業についても力を入れていることにも感心した。

１月７日午後に、St Hilda's primary を訪問し。当該小学校の ICT の利活用の取り組みに関するプレゼンテーションによる説明を受け、質疑応答を行った。8 日午前中、同小学校の ICT を利活用した授業を見学した。先駆的取り組みについて実際に窺うことができ、学校教育における ICT の利活用の有用性を実感することができた。ここでも設備・機材が充実していることに驚いたが、それ以上に教員の熱意・自信などに驚いた。ただし、見学した授業では、システムをより改善すべき点も見られた（算数の授業で児童個々の進度や児童がつまずいている部分を、教員が画面上で知るシステムに改善できたらと思った）。

３、教員養成における ICT の利活用に関して

今回の視察を通じ、教員養成において ICT を利活用できる学生を養成する必要があることを痛感した。

４、NIE と本学の協定に関して

NIE の取り組みを視察したところ、NIE は本学教員養成課程系大学院生や新設予定の教職大学院生の留学・研修先、本学教員（附属学校園の教員を含む）の研修先として非常に有益であると思われた上、NIE との教育に関する研究交流は、本学における教育や教育方法に関する研究を推進することにつながると思われたので、交流協定を締結することは本学にとってメリットが大きいと思われた。ただし、NIE にとってどのようなメリットを提供できるのかが課題と思われた。

シンガポール訪問報告書

小野 恭靖（大阪教育大学）

はじめに

2014 年１月５日から９日まで大学改革強化推進事業実施委員会のうちの「大学院教育課程開発のためのシステム開発」チーム（チームリーダー：冨田福代教授）の９名でシンガポールを訪問した。以下、そのメンバーの一人である小野恭靖による報告である。

Ngee Ann Secondary School（ニーアン・セカンダリー・スクール）

Ngee Ann Secondary School は ICT 教育への先端的取り組みで知られ、日本をはじめとする世界各国の教育機関や関係者による視察が多い学校である。2012 年には日本の NHK が取材のために訪れ、ICT 教育の先進的かつ多面的な取り組みについて、番組を制作して報道した。今回、本チームで訪問した際には、学校側のご配慮で、NHK の番組の一部を拝見させていただくことができた。

NHK の番組の中では、授業風景や放課後の活動など様々な場面が取り上げられていたが、報告者（小野）にとってとりわけ興味深かったのは、PC 上で絵画を模写する活動が行われていたことである。その原画は日本の平安朝の絵巻に描かれた女君であった。短時間かつ部分的な映像であったため、絵巻の出典までは明らかにしえなかったが、『源氏物語絵巻』

もしくは『紫式部日記絵巻』のどちらかであろうと推測される。つまり、生徒たちが日本の王朝絵巻の女君を PC 画面上で模写する作業をしている場面が映し出されていたのである。原画に王朝絵巻を用いたのは、NHK という日本のマスコミが取材に行ったことに対する配慮であったものと思われるが、新しい教育機器を用いながらも、古い伝統文化を大切にする姿勢を垣間見ることができ、大いに感動した。

日本国内に、文化財研究所のような文化財を取り扱う使命を持った特別な機関はともかくとして、教育活動の中でこのような取り組みを行っている学校がはたしてどれくらいあるだろうか。ほとんどないものと推測される。また、PC 上とは言わず、紙面上でもこのような取り組みを日本の中学校がしているという例もほとんど聞いたことがない。すなわち、教育の基礎にはこのような伝統文化に対する目配りが不可欠であり、それは ICT 教育についても全く同じである。日本でもグローバル化、国際化が叫ばれる昨今、その基本には自国や外国の文化や伝統への敬意が不可欠なのである。Ngee Ann Secondary School の ICT 教育はこのことを如実に教えてくれるものであった。単純に英語を中心とする外国語の習得のみに注意が向けられている日本のグローバル教育の在り方に、大きな問題があることを改めて実感した瞬間であった。

NIE（シンガポール国立教育研究所）

NIE は National Institute of Education の略称で、 Nanyang Technological University のキャンパス内に施設を有している。MOE（政府）がシンガポールの教員養成を一手に担う機関であり、いわゆる大学院大学ということになる。なお、シンガポールにおける教員免許は一種類で校種はないという。

入学者はまず最初に研修を受け、その後教科専門、教授法、リーダーシップトラックの３つのコースに分かれて学ぶ。一人の学生につき指導教員が２人配当され、理論面を NIE の教員が、また実践面を現場の教員が担当するシステムになっている。今回の訪問では NIE の教員養成システム全体の説明と、ICT 教育に関する説明を受けたが、その中で印象に残る三つの点があった。

まず一点目は NIE での教育方法が、講義中心ではなく面談や討論を中心としているという点である。また教員養成自体が実践面を重視して実習中心に変化しているということにも関心を持った。

二点目は ICT 教育についてであるが、単に機器の使い方を指導するのではなく、自らが行う教科指導の中でどのように活用するのかを考え出すことに重点を置いているという点である。

また、三点目としてはポートフォリオシステムの活用について学んだ。このポートフォリオは現在大阪教育大学が導入しているような形式ではなく、教員養成における総合的なデータベースとしての役割を担っており、レポートや論文もポートフォリオシステムを利用して提出するという点に驚きを感じるとともに、多くの学ぶべき点があることを感じた。

St Hilda's Primary School（セント・ヒルダズ・プライマリー・スクール）

今回のシンガポール訪問中に二度訪問した唯一の機関が、St Hilda's Primary School であった。日程の二日目の午後に訪問して学校概要の説明を受けるとともに、ICT 教育を中心とした取り組みについて説明をお聞きした。翌日は ICT を活用した英語と数学の授業を参観させていただき、校内の施設も見学させていただくことができた。

その中で印象に残っているのは、やはり実際の授業であった。特に英語授業は、冒頭とまとめに ICT を用いていた。まずは、その日の授業のねらいにかかわる発問を子ども達に向けて行い、子どもたちは PC に入力する形でそれに答えた。授業の中心は文章のつながりを理解させるため、段落ごとに裁断されたペーパーベースの文章を、グループで相談して、順序正しい文章に並べて貼らせる内容であった。そして最後に、その日の授業で学んだことや気付いた点などを、再び子どもたちに PC で入力させて、集計していた。ここで重要な

点はICT授業だと言っても、すべてをPCで行うのではなく、教師を含めた教室の皆で共有すべき情報をモニターで大写しするためにPC入力させ、その他は自らの手を使った作業を取り入れていた点である。前述したように、国際化とは単に外国語を学ぶだけでなく、伝統文化を大切にする心とともになければならないのと同様に、ICT教育とは単にPCなどの機器を使うだけではなく、人間が進化の過程で大切にしてきた手作業を大切にすることも忘れてはならないことを改めて考えさせられた次第である。

まとめ

以上のように今回のシンガポール訪問では小学校１校、中学校１校、教員養成の大学院大学１校を訪問し、それぞれ有意義であった。また、チームメンバー相互の信頼関係を築くこともできたと考える。今回の成果が今後大阪教育大学において、どのように生かすことができるのかについて具体的に考え、行動していきたい。

シンガポール視察報告

尾崎 拓郎（大阪教育大学）

シンガポールでは，1980年代から国家主導のICT戦略を立案・推進し，今日におけるまでさまざまな取組を行ってきた。日本の文部科学省にあたる教育省（MOE; Ministry of Education）はマスタープランを策定し，21世紀に活躍できる人材育成を目的に3つの段階を進めてきている。マスタープラン1は1997年～2002年においてはICT環境整備や教員のICTリテラシーの定着，マスタープラン2は2003年～2008年において教育課程と基盤の向上のためのICTの普及的・効果的な利用，そしてマスタープラン3は2008年～2014年において児童生徒が身に付けるべき能力として，自己学習能力，協働能力が重視されている。

Ngee Ann Secondary School　2014年01月06日（月）

Ngee Ann Secondary Schoolでは，「Ngee Ann 2.0」という三本柱を掲げており，次のような運営方針で運営されている。

1. ICTを革新的，効果的な利用を導く学校
2. ICTの利用を通しての多彩な発展
3. ICTの熟練した優秀な教授力の創造

具体的には次のような教材やシステムを利用している。

- Heuristic Online Agent （HOLA; 自動応答システム）を利用した自主学習
- GetsmART – Artful Thinking in Second Life（Second Lifeを利用した絵画の3D表現）
- BYOD（Bring Your Own Device; 携帯端末を持ち込み，利用した学習）
- Twitterの授業での活用
- 教育SNS（edmodo）の利用
- オンラインゲームを通した授業

表 1：Ngee Ann 2.0 における階級

階級	得点域	ロール
グランド・マスター（大師範）	80 以上	地区/国レベルでの共有 マイクロソフトアクレディエーション MoE – マイクロソフトプロフェッショナルデベロップメントアワード
マスター（熟練者）	70 ～ 79	校内ワークショップの催行
ナイト（騎士）	60 ～ 69	部門ごとの IT に関する良い実践の共有の促進 部/委員のレベルに応じてルーキーとペアで行う
ウォーリャー（戦士）	50 ～ 59	ワークショップに 5 時間参加する
ルーキー（見習い）	20 ～ 49	ワークショップに 10 時間参加する

・ Kinect を利用したグラフ描画
・ Skype を用いた海外の生徒との協働学習
・ iPad（Garage Band）を用いた音楽の授業
・ D&T（Design & Technology; 技術の授業）での 3D プリンタの利用

これらのシステムの稼働を支えるためには専門スタッフの存在は非常に重要である。Ngee Ann Secondary School では Ngee Ann ICT Think-Tank と称して専門チームを配置している（広報パンフレットの写真を見る限り 7 名ほどおられた）。また，専門チームだけでなく，教員も交えた専門的なミーティングを開き，技術研鑽を行なっている。そのコミュニティーは普段から Microsoft Live を利用してやりとりを行い，そのやりとりをアーカイブしている。さらには外部講師を招聘することも行なっている。

その中でとりわけ興味を持ったのが「教員のスキル研修の保証」に関して，独自でラインを設け，教員が自己研鑽できるようなライフサイクルを確立している点である。具体的な内容を表 1 に示す。

Ngee Ann Secondary School はシンガポールのフューチャースクールとして，多くの企業と協賛し，先進的な技術を取り入れて実践している学校である。その一方で，技術だけでなく教員自身が学ぼうとする姿勢がワークショップの開催や SNS の活用を授業の範囲にとどまらず日常的に利用していることからもよく伝わってきた。マスタープランによる，ぶれのない教育方針を実践している証であると感じた。

National Institute of Education (NIE; 国立教育研究所)　2014 年 1 月 7 日（火）

NIE では，高等専門教育（Higer Degrees Connect）に関するお話と e-Learning センター（CeL; Centre for e-Learning）での取り組みに関してそれぞれお話を伺った。

CeL では e-Learning の利用サポートを行っている。オンラインによる指導や学習の質向上を，リソースの提供により試みている。またモバイルラーニング，オープンラーニング（通信教育），ソーシャルラーニング（社会的学習）の促進を先導している。そのため，各種催しやワークショップを主催している。

広報活動にも積極的なようで，CeL の Facebook や Twitter，Google+，YouTube といったソーシャルメディアで発信も行っている。筆者も CeL の Twitter アカウントをフォローしたが，1 週間に 2, 3 回の頻度で情報が入ってくる。

Web ページによると，スタッフの人数が多いことに気付く。全員で 17 人から構成され，各部門分けもされており，Instructional Designer（学習環境の分析・評価・設計・開発），Educational Technologist（e-Learning 促進），Multimedia Developer（マルチメディア開発），Multimedia Programmer（マルチメディアプログラマー），そして Video Content Developer（ビデオコンテンツ開発）の部門から成り立っている。部門のメンバーも複数人数から構成されているのが特徴的であった。また学内の教員のためのブレンディッド学習ワークショップも行われており，内容は協働学習，Google Edu Apps，GeNIEus（NIE 内

での LMS; Blackboard）と多岐にわたる。学内の職員のためにも公開講座が選択できるようになっている。

CeL の取り組みの中で特徴的なのはモバイルラーニングのサポートであった。CeL では独自にモバイルラーニング用のアプリケーションを開発し，App Store や Google Play で公開している。公開しているアプリは図 1 に示す通りである。

なお，NIE は iTunes U や Open Wonderland（3D 仮想空間）にコンテンツを公開し，オープンラーニングの機会提供を行っている。

スタッフ数が豊富なことや，様々な活動を積極的に公開し，意見交流をするスタンスは見習わなければならない。

図 1：CeL が公開しているモバイルアプリ

St. Hilda's Primary School　2014 年 1 月 7 日（火），8 日（水）

1 日目に St. Hilda's Primary School の取り組みやフューチャーマップに関してのキーノートを提示していただき，2 日目に授業見学（英語と算数）を行なった。

2 日目の算数の授業は前時の復習であり，コンピュータ教室で行われた。文章題が提示され，各設問に対して児童の回答を入力していき，教師は机間巡視を中心に指導していた。授業のアウトラインを教師が児童に示したあと，シンガポール教育省（MOE）主導で構築された教育用の SNS サイトにログインをし，児童自身のポータルから本日の設問に取り組む。NIE のお話の中でも，トップダウンによる各学校への指示系統が明確になっているため，さらには日本の各地方自治体の教育委員会のように指針が各自治体で異なっていることがないために，このような巨大なポータルサイトが構築・運用可能なことが伺えた。

児童自身が考えた解答を入力する場面で日本のコンピュータを用いた教育と大きく異なる点が見受けられた。入力スキルと解答方法についてである。日本では，入力方法は大別してかなによる入力とローマ字による入力がある。小学校の高学年でローマ字を学習し，ローマ字による読み書きが可能になるため，QWERTY キーボードの入力も可能なる。しかし，ローマ字を修得する以前は五十音順の表を低学年で修得するため，児童はキーボードを見てもひらがなを注視しがちである。さらにはカタカナや半角かな，漢字変換も存在するため，インプットメソッドによるユーザーのアウトプットは非常に多岐に渡り，また修得にもアルファベットのみのそれと比べると非常に時間がかかる。そのため，日本でキーボードの入力指導は徹底されず，また URL の入力をはじめとする半角アルファベット入力作業は極力避けるようにする傾向がある。一方でシンガポールでは URL のアドレスバーへ

の直接入力を特に避けることなく行なっている場面がよく見られた。また，解答方法に関しても同様であった。これは解答パターンが日本語のように多岐にわたることなく，少な

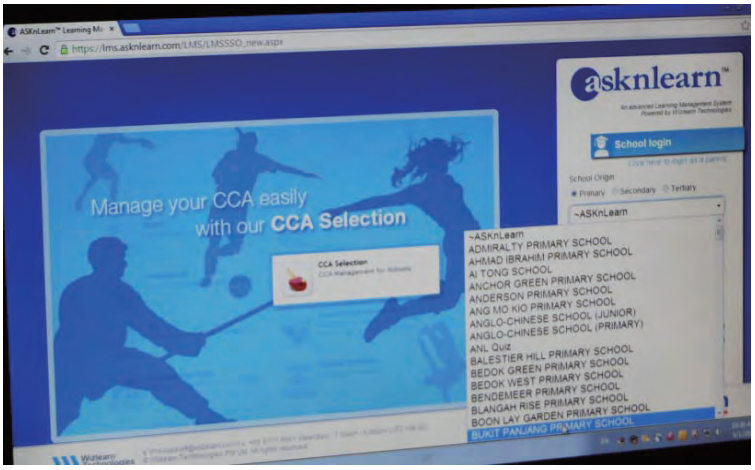


図 2：学校を選択しているログイン画面

いパターンでアウトプットできる点があるからである。この解答方法を採用することで，児童の思考をそのまま解答として形にすることができる。さらに解答パターンのゆらぎも少ないためにシステムの運用も日本語のそれと比べて容易である。e-Learning が英語圏で普及しやすい要因として挙げられるであろう。

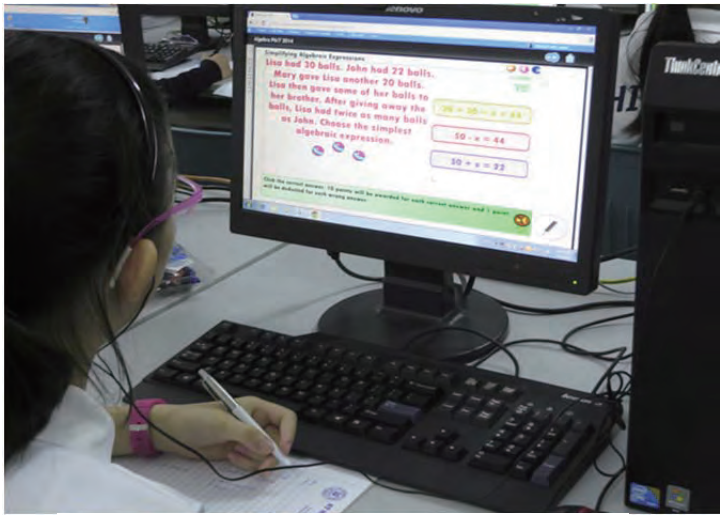


図 3：e-Learning システムでの学習の様子
実際に思考をノートに記述している。

別の授業では，ノートパソコンによる児童の意見収集を行う場面があった。クラス全員がひとつのマイクロブログサービスの Web ページにアクセスし，意見交換や授業の感想を述べる場面であった。特に目新しい様子はなかったが，ホームルームの教室内でノートパソコンやプロジェクターが当たり前のように利用され，また教師も児童も当たり前のように利用していることこそが，非常に先進的であると感じた。

総合的にデザインされた学習環境

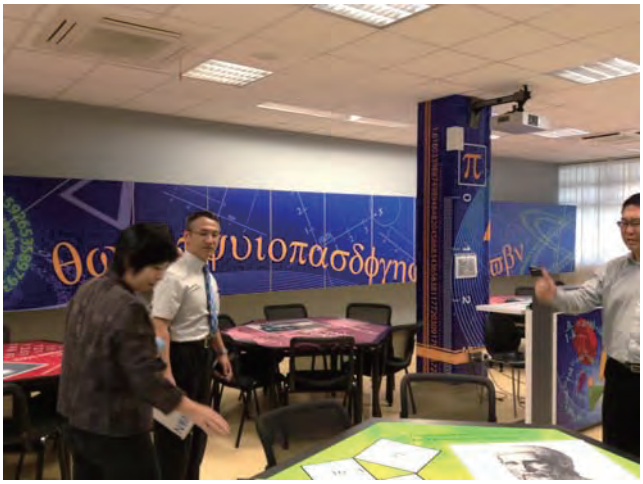
佐藤　賢司

シンガポール共和国の教育については、様々な制度的特徴や先進的な取り組み等が紹介されている。本視察は限られた時間ではあったが、訪問先それぞれでの優れた取り組みの一端を見ることが出来た。

ここでは、総合的にデザインされた学習環境という視点で、簡単な報告を記したい。訪問した St Hilda's Primary School, Ngee Ann Secondary School. National Institute of Education ともに、それぞれ素晴らしい学習環境のデザインがなされていたが、ここでは、Ngee Ann Secondary School の事例を取り上げる。

Ngee Ann Secondary School は広大な敷地に、ゆったりと広いスペースの校舎がならび、全体的に落ち着いた美しい学校であった。ICT 教育の先進的取り組みを進めるこの学校の教室は、それぞれ明確な意図のもとデザインがなされており、例えば、Math Modelling Studio(1) は、六角形の机と壁、柱が統一された色彩とモチーフ（各机に歴史的数学者が描かれている）でトータルにデザインされ、数学の学習環境として特徴付けられていた。

このような教室の什器や壁面のデザインは、教科の担当の先生方がアイディアを出し、実現させるということだった。多くの教科専用教室は類似する方法で装飾されていて、殆どは壁面や柱に直接ペイントしているのではなく、カッティングシートなどを使い、交換可能なものとしているようであった。



1　Math Modelling Studio

美術部の部屋 The Iris Studio(2) などは、デザインスタジオのように使いやすく，専門性の高い指導が実現されていることが分かるものだった。生徒たちの活動は、手描きの制作という従来の方法に加え、ＰＣを用いた画像の加工など、様々なツールを自在に使いこなしているものであった。

2　The Iris Studio

Design & Technology の実習室(3. 4) も、明確な意図のもと総合的にデザインされているものだった。杖や棚、廊下に面したディスプレイ、教室内のポスター、参考として展示される生徒作品や図面など、部屋全体の環境・印象は、それだけで学ぶ内容を強く生徒に意識付け出来るものと思われた。

3　Design ＆ Technology 実習室

4　Design ＆ Technology 実習室

5　調理実習室

Home Economics の実習室(5)も美しく機能的に構成されていた。しかしすべての什器や備品が新しいものというわけではない。長年使ったものでも手入れ（ペイントなど）し、番号を打つなど管理されているのである。もともとの色彩計画がしっかりしていることも整然とした印象につながっている。

私達教員養成系大学は、これからの教師教育や学校現場での新たな取り組みを考える立場にあるが、その際、大枠の方向性や理念的な目標と同時に、「実際の個々の場所」をどのように具体的に再構築していけるかも考えなくてはならない。もちろん各地域の文化的背景を持つそれぞれの学校には、校内環境を決定する独自の歴史があり、これまで培われてきたそれら学校文化は尊重しなければならない。また、限られた予算の中で教室の内装だけを優先することなどは出来ない。けれども、褪めた色合いの色模造紙をつかった、統一感のない掲示計画や、既存のワープロソフトの機能をむやみに使い、無意味な吹き出し、太字や斜体であふれた読みにくい印刷物・掲示物など、少しの意識で改善出来るところはいくらでもある。それは実は教育の本質から離れた些末なことなどではなく、学習環境の総合的デザインの一環として極めて重要な要素であり、時に学習の中身に対する意識付けにも大いに影響するものだろう。Ngee Ann Secondary School の Math Studio や調理実習室のデザインが、教師の提案によるものであることの意味は存外大きい。

ここでは、限られた紙幅での簡単な報告となったが、今回の視察で得たことをしっかり生かして、学習環境のデザインを進めていく必要性を強く感じた。

大学改革プロジェクト：海外調査報告・シンガポール

仲矢 史雄（大阪教育大学）

OECD 生徒の学習到達度調査 2012(PISA2012)において初めて行われたデジタル数学的リテラシー、デジタル読解力の両方において、シンガポールは 1 位という成績を収めている。OECD 平均がそれぞれ平均得点 497 点のところ、シンガポールはデジタル数学的リテラシー平均得点 566 点、デジタル読解力平均得点 567 点であった。なお、日本はデジタル数学的リテラシー平均得点 539 点、デジタル読解力平均得点 545 点であった。平均得点の高さ以上に、シンガポールの得点傾向の特徴は、習熟度レベル 6 以上(レベル分け 1-6)の生徒の比率が 10%を超えている点である。このようにシンガポールは、デジタルリテラシーの育成に一定の成果を上げていることが、国際比較調査からも示されている。このような結果を、どのように学校教育を通じて育成しているか、ICT 活用、理科教育の視点から、現地に小学校、中学校、教員養成機関を視察し調査した。

小学校において算数の授業でデスクトップ PC を一人一台ずつ使用した授業では、小学校 6 年生の児童が基礎的な一次方程式を、キーボード入力で回答していた。個人アカウントが上手く受け付けられず、学習開始が進まなかった児童がいたものの、多くがおよそ既定の時間内に課題を解くことができていた。非常に速く解ける児童は、平均的な児童の半分の時間で完了していた。計算間違いがあったため、全問正解できない児童もいたが、まったく問題に手が着かず、時間内に解ききれない児童がいなかった点が非常に印象的であった。コンピュータの利用支援を行う IT エキスパートに助けを求める児童は、前述のアカウントが不調な児童が支援を受けていた例があった。

小学校の理科における ICT 活用の状況については、訪問校では特別教室として理科室が備えられており、アメリカの理科実験 ICT 機器が 10 台ほど備えられていた。およそ、4 名に 1 台の割合であった。この機器は、理科実験専用のタブレット端末である。各種の物理化学センサー（温度センサー、電圧、電流センサー、など）が、一台で利用可能な機種が採用されており、米国で一台$1000 で販売されている機種であるため、この面でも ICT 機器への積極的な投資が伺える。なお、理科室には理科準備室が併設され、支援員が常駐しており、教員は、理科室に児童を連れてくれば、すぐに実験ができる人的環境が整えられていた。またこの支援スタッフは、理科実験に関連する ICT 関連の支援も行っているとコメントしていた。

今回の訪問先中学校の ICT 化の取り組みにおいて，日本の技術教育との差異が顕著であったのは、デザイン力育成を重視する方針が随所に見受けられた点であった。あらかじめ与えられた設計図や課題にそって、金属加工や木材加工や機械制御プログラミング等の技術ノウハウ習得する学習ではなく、生徒自身が製作物を企画し機能を実現するプロダクト設計力の養成を目標としていた。同時に実践的な ICT 技術の習得を教育カリキュラムが実施されており、そのようなデザイン力育成型の技術教育にそって使用される特別室が用意されていた。

シンガポールの各学校や教室において強く印象づけられた取り組みの特徴は、シンガポールが国際競争の中で競争力を維持し発展するために必要な人材を、ICT 活用能力の育成を通じて養成していこうという明確な目標設定の共有であり、それは技術教育においてデザイン力の重視にも現れていた。それは実際に使用されている算数の教科書やワークブックの内容にも反映され、単なる計算問題や公式あてはめ問題よりも、応用問題さらに現実の生活や経済的な内容を含む課題が多く含まれている点からも同様の方針が見られた。電卓を使って計算するよう指示されている課題も多い。

このように、基礎学力の育成から技術教育まで、一貫して次世代のリテラシーの一つである ICT 活用能力をもった人材育成を実現しようという姿勢が、近年の国際学力調査で見られるシンガポールの基礎的な学力の高さとデジタル数学的リテラシー、デジタル読解力の好成績を生み出していると考えられる。

デザイン力育成教科書の例

中学生のプロダクトデザイン学習
におけるポートフォリオの例

２．アメリカ
シカゴ

【日程】
平成 26 年 2 月 17 日
　　訪問大学　シカゴ大学　Urban Education Institute
平成 26 年 2 月 19 日
　　訪問大学　シカゴ大学　Center for Teaching & Learning

シカゴ調査報告書

伊藤　敏雄（大阪教育大学）

１、教員養成（教師教育）の博士課程に関して

シカゴ大学 Urban Teacher Education Institute の取組“A Five-Year Experience of Foundations, Residency, and Post-Graduation Support”は、教員養成（教師教育）の博士課程のカリキュラムについて非常に参考になると思われた。ただし、A Five-Year Experience の３・４・５年次（博士課程相当部分）は、教職大学院修士課程の上の博士課程という性格に近いように思われたので、教職大学院修士課程の上の博士課程を設置する場合には参考になる点が非常に多いと思われた。一方、本学教員養成課程系大学院の上に博士課程を設置する場合でも取捨選択して参考とすることができるように思われた。なお、Urban Teacher Education Institute は学部段階での教職教育を前提としていないので、本学教養学科出身者や他大学出身者を対象とした教職大学院修士課程のプログラム（コース）やその上の博士課程のプログラム（コース）設置に大いに参考になるように思われた。

また、同大学 The Center For Teaching And Learning の大学教員となるためのプログラムも、教員養成（教師教育）の博士課程のカリキュラムに大学教員となるためのカリキュラムを一部導入する際には、非常に参考になると思われた。

２、シカゴ大学 Urban Teacher Education Institute と本学の協定に関して

シカゴ大学 Urban Teacher Education Institute の取り組みを視察したところ、同機関は本学教員養成課程系大学院生や新設予定の教職大学院生の留学・研修先、本学教員（附属学校園の教員を含む）の研修先として非常に有益であると思われた上、同機関との教育に関する研究交流は、本学における教育や教育方法に関する研究を推進することにつながると思われたので、交流協定を締結することは本学にとってメリットが大きいと思われた。ただし、同機関にとってどのようなメリットを提供できるのかが課題と思われた。

また、同大学 The Center For Teaching And Learning も、同機関との教育に関する研究交流は、本学における教育や教育方法に関する研究を推進することにつながると思われた上、本学に博士課程が新設された場合、大学院生の留学・研修先として非常に有益であると思われたので、将来的に交流協定を締結することは本学にとってメリットが大きいと思われた。ただし、同機関にとってどのようなメリットを提供できるのかが課題と思われた。

シカゴ視察報告

尾崎 拓郎（大阪教育大学）

THE UNIVERSITY OF CHICAGO URBAN EDUCATION INSTITUTE
2014 年 02 月 17 日（月）

・URBAN EDUCATION INSTITUTE (UEI)

シカゴ市は，北米イリノイ州の中でも最大の都市である。家庭環境においては，公立学校に通う 50%の児童生徒が低所得層であり，ある地域に特定すれば，70%を超す割合で低所得層になるところも存在している[1]。また，25 歳時に学士を卒業するシカゴの公立学校出身者はわずか 8%にとどまる。そして，その生徒の 3%のみがアフリカ系・アメリカ系・ラテン系である。

UEI では都市部の学校へ通う児童生徒に対して良質な信頼を生み出す知識の創造を目的としている。4 つの主な部門から構成されており, Applied Research, Teachers and Leaders, Schooling, Tools and Innovation となっている。それぞれに専門機関を設け，それらが University of Chicago Consortium on Chicago School Research (UChicago CCSR), University of Chicago Urban Teacher Education Program (UChicago UTEP), University of Chicago Charter School (UChicago Charter School), UChicago Impact である。今回は UTEP についてお話を伺った。

UTEP は「Be the Change」のスローガンを掲げており，シカゴの公立学校での優秀な教員とリーダー教員の養成，国レベルでの教員養成の周知と促進を目的としている。3 つの資格取得の道筋が用意されている。小学校教諭, 中学校数学, 中学校生物である。

UTEP では次の項目に焦点を当てている。

- 環境特有の教員養成・・・シカゴ中心部での教員養成のカリキュラム
- 社会的公正への適用・・・社会的正義と公正への価値委託
- 学習者を中心にした教育・・・教員養成と教員教育のビジョンとなるモデルは学習者中心，レスポンシブ，協働であり，明白な意思決定から成り立っている
- 医師養成モデルをベースに・・・強調が広がり，臨床経験で進め，授業内容を統一する；
- 教科におけるカリキュラムの焦点・・・徹底的に重点的な領域への焦点化と学術的な実践
- 委託の拡張，採用前の教育→導入・・・知性のある複雑な，時間をかけて学び，どのように良くしていくのかという仕事としての教授の認知

UTEP は 5 ヵ年計画のプログラムであり，大きく 2 + 3 年の構成になっている。

1 年目：多くの学校へのフィールドワーク活動，チャータースクールでの実習が伴う。
2 年目：授業の方法論等
3-5 年目：20 人程度の研究グループに分かれて活動。教員らもそのグループ内にいる。

コース設立の主な理由は政府からの要請があり，博士課程のレベルの向上が背景にあるということであった。また，公立学校の環境は 40 人学級，様々な学力層，所得層がいることからも，大阪市の環境と類似していることも伺えた。

[1] Illinois Report Card, Fast Facts About Illinois Schools,
http://iirc.niu.edu/Default.aspx 2014/03/30 参照

THE UNIVERSITY OF CHICAGO CENTER FOR TEACHING & LEARNING
2014 年 02 月 19 日（水）

学部や大学院の必修のコースではなく，学生からすれば任意の習得プログラムである。センターとしての取り組みとしては，大学における教授法のワークショップや初任者のためのワークショップなど，高等教育における教師教育の充実をはかる機関である。学士課程修了の卒業生も対象としており，任意プログラムであるためにプログラムの修了意志はかなり強いようである。少人数で細かな指導ができ，エビデンスの閲覧が確立されていた。

特に目をひいたのが teaching portfolio である。どのような授業を行なったのかをプログラム受講者が Word データで入力し，残していく。また，自身の授業の様子をビデオにアーカイブし，それを関係者に閲覧してもらう。受講者は専用の Blackboard（LMS）を通してデータを提出し，受講者に関係ある教員や受講者がだれでも閲覧できる状態にし，コメントをつけることができる。このようにして活動をログとして残していく。

とりわけ Individual Teaching Consultation (ITC) では，2 人のティーチングコンサルタントに授業を録画し，観察してもらう。そしてインストラクターがビデオを視聴し，その授業での実践や理論について議論し，評価を行う。

このようにして，きめ細やかな教師教育の指導を行なっている。

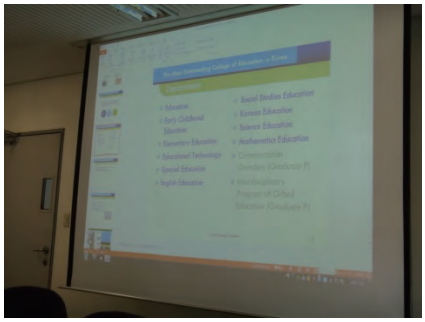
３．韓国
ソウル

【日程】
平成 26 年 9 月 18 日
　　訪問大学　梨花女子大学校
平成 25 年 9 月 19 日
　　訪問大学　ソウル教育大学校および附属学校

ソウル調査報告書

伊藤　敏雄（大阪教育大学）

１、梨花大学校師範大学大学院教育学研究科
　９月１８日（木）午後、梨花大学校師範大学大学院教育学研究科を訪問し、同研究科における博士課程の状況とその取り組みについて視察した。
　私が特に注意したのは、研究科内の分野とカリキュラムである。研究科内の分野については、下記の写真にあるように、学部・修士・博士課程に教育学、幼児教育、小学教育、教育工学、特殊教育、英語教育、社会科教育、国語教育、科学教育、数学教育があり、修士・博士課程に Communication Disorders がある。そのカリキュラムは、日本の教職大学院（修士課程）よりむしろ既存の教育学研究科（修士課程）の上の博士課程のカリキュラムという印象を受けるとともに、教育に力点が置かれているという印象を得た。また、学位は Ph.D である。



２、ソウル教育大学教育専門大学院
　９月１９日（金）午前、ソウル教育大学教育専門大学院を訪問し、同大学院における博士課程の状況とその取り組みについて視察した。
　私が特に注意したのは、研究科内の分野とカリキュラムである。研究科内の分野については、Elementary Moral Education、Elementary Korean Language Education、Elementary Social Studies Education、Elementary Mathematics Education、Elementary Science Education、Elementary Physical Education、Elementary Fine Arts Education、Elementary English Education、Educational Policies and Leadership、Educational Psychology・Counseling・Special Education、Elementary Science-Technology for Life and

Computer Education　からなり、初等教育と科目の専門的教育に重点が置かれている。そのカリキュラムは、日本の教職大学院（修士課程）よりむしろ既存の教育学研究科（修士課程）の上の博士課程のカリキュラムという印象を受けるとともに、教育に力点が置かれているという印象を得た。また、学位は Ed.D である。

Lim,Ki-Hwan（林起煥）院長が社会科教育科所属で韓国史専門ということで、親しみを持って話しを伺うことができたが、その内容を箇条書きにして記すと以下の通りである。

・博士課程は２０１３年に開設したばかりである。
・定員は２４名。
・院生は小学校の先生である。３年以上の教職歴を持つ者が修士課程（夜間）に入る。
・修士課程は１８：３０開始で、博士課程は１５：３０開始であるので、博士課程に現職のまま入るのは困難。
・学部学生との交流はほとんどない。
・カリキュラムに実習は特にない（授業科目の中に入っている）。
・博士の学位は韓国教育部の政策で Ed.D であり、教育担当者を育てる。
・学費は、年間５００万ウォン（日本円約５０万円）で、３０％が奨学金である。
・修士論文・博士論文を課している。例えば、歴史の論文の場合、歴史学の論文ではなく、歴史教育の論文を課している。
・教員は、学部、修士課程、博士課程を担当教員が９５名で、学部、修士課程、博士課程合わせて２２９科目開設している。

韓国　博士課程　視察報告

尾崎 拓郎（大阪教育大学）

梨花女子大学校（이화여자대학교）（Ewha Womans University College of Education）
2014 年 09 月 18 日（木）

梨花女子大学校は，女子大学としては世界最大規模の私立大学である．2013 年 10 月現在，学部 14,964 人，大学院 5,786 人，計 20,750 人が通う大学である．その中で師範大学（教育学部）（College of Education）は次の 10 学科と 2 つの特別学科に分かれている

学部	学科・専攻	定員 学部	定員 大学院
師範大学	教育学科 Education (BA, MA, Ph.D)	30	38
	幼児教育科 Early CDhildhood Education (BA, MA, Ph.D)	32	37
	小学教育科 Elementary Education (BA, MA, Ph.D)	40	16
	教育工学科 Educational Technology (BA, MA, Ph.D)	36	20
	特殊教育科 Special Education (BA, MA, Ph.D) 幼児特別支援教育，小学特別支援教育，中学特別支援教育	38	9
	英語教育科 English Education (BA, MA, Ph.D)	42	24
	社会生活学科 Social Studies Education (BA, MA, Ph.D) 地理教育，歴史教育，社会科学教育	84	5
	国語教育科 Korean Education (BA, MA, Ph.D)	30	19

	科学教育科 Science Education (BSc, MSc, Ph.D) 生物教育，化学教育，地学教育，物理教育	104	12
	数学教育科 Mathematics Education (BSc, MA, Ph.D)	32	13
	Communication Disorders (MA, Ph.D)		23
	Interdisciplinary Program of Gifted Education (MA)		21

また，機関としては附属幼稚園，附属小学校，附属中学校および附属高等学校が同一敷地内に存在している．韓国の中では 1998 年，2004 年および 2010 年に韓国の教育部（日本で言う文部科学省，Ministry of Education，교육부）に認証評価を受けている．

梨花女子大学校は大学の目標として，創造的な地域とグローバルなリーダーの育成を行うことを定めている．そのための計画として，すべてのレベルの教育に対する教員養成の理想のモデル，論理的知識と実践力のある，見通しがたてられる教員の養成を立てている．

師範大学の研究機関としては次の 5 つの機関があげられる．

- 梨花教育研究所
- カリキュラム研究所
- 特別支援研究所
- 教員養成センター
- 英才教育研究センター

Graduate School of Education (MA) に関しては，学部は存在せず，大学院だけ設置している．この機関は学部のときに教育学部を出ていない学生が希望するらしい．教員を志望する人もいれば，再訓練を希望するなど，とにかく様々な学生が志望する．

選考基準は学部で統一ではなく，選考によって違う．なお，社会人であっても通えるようになっており，授業も夕方に行われる．

教育実習に関しては，40-50 人が 1 ヶ月（4 週間，60 時間）行う．またそれとは別に実際に教員の業務を体験するインターンシップが行われる．その活動をもって教員免許が与えられる．

教員免許に関しては，学部のときに取得すれば良い．また日本と違い，都道府県別の採用ではなく，国での採用試験を行っている．ただし，教員採用試験の地域希望を出すことはできる．試験のレベルは高い．

なお，正門入ってすぐのところにある建物に，ECC (Ewha Campus Complex) という大学のシンボル（地下 6 階建，レストラン，スポーツジム，映画館，歴史博物館等）がある．

ソウル教育大学校（서울교육대학교）（Seoul National University of Education）
2014 年 09 月 19 日（金）

ソウル教育大学校は初等学校教員の教員養成のための大学である．大阪教育大学とも大学間交流がある．

学部学科に関して
・倫理教育学科
・国語（韓国語）教育学科
・社会科学学科
・小学校教育学科
・英語教育学科
・幼稚園・特別支援教育学科
・算数教育学科
・理科教育学科
・生活科学技術教育学科
・コンピュータ教育学科
・体育教育学科
・音楽教育学科
・美術教育学科

大学院に関して
修士課程
・小学校道徳教育コース
・小学校韓国語教育コース
・小学校社会教育コース
・小学校算数教育コース
・小学校理科教育コース
・小学校体育教育コース
・小学校音楽教育コース
・小学校美術教育コース
・小学校生活科学技術教育コース
・小学校教育カリキュラムコース
・小学校英語教育コース
・小学校コンピュータ教育コース
・小学校運営コース
・小学校カウンセリング教育コース
・小学校環境教育コース
・小学校統一教育コース（南北統一？）
・国際文化研究コース
・幼稚園教育コース
・小学校特別支援教育
・小学校教育演劇コース
・小学校英才教育コース
・多文化教育コース
・小学校発明コース
・博物館美術館教育コース
・小学校教育心理学コース
・学際的科学技術社会教育コース
(Interdisciplinary Education in Science, Technology and Society)

博士課程
・小学校道徳教育コース
・小学校韓国語教育コース
・小学校社会教育コース
・小学校算数教育コース
・小学校理科教育コース
・小学校体育教育コース
・小学校美術教育コース
・小学校英語教育コース
・教育政策・リーダーシップコース（Educational Policies and Leadership）
・教育心理学・カウンセリング・特別支援教育
・小学校理科 – 生活技術 – コンピュータ教育

博士課程に関して
2013 年からスタート，今年度で 2 年目．
小学校教員養成の専門職大学院（教職大学院）．

修士課程は夜間，博士課程は昼からの授業となる．博士が夜間でないのは，論文執筆に時間を割いているためである．
博士課程の科目内容は理論が中心である．実践を行わないが，主として現職の教員を対象としているためである．また，授与学位は EdD となる．

学費の負担に対して
教育部等からの補助はなく，基本的には自費となる．奨学金制度は存在し，基準を満たしていれば 30%程度は補助が出る．

新規での博士課程の開設に関しては，政府の支援でなく，大学として行っているものである．また，同時期にソウル教育大学校の他に京仁教育大学校（Gyeongin National University of Education，경인교육대학교）が同様の博士課程のプログラムをスタートしている．ソウル教育大学校は 24 人の EdD 課程，京仁教育大学校は 18 人の EdD 課程の学生が 2014 年現在在籍している．また，倍率は 2-3 倍程度である．

スクールリーダー（校長）は学位のクラスは関係ないが自身の研鑽のために課程に入学するケースが多い（韓国では就職に対してなんでもポイントでものごとを図るということを訊いたことがある）．なお，EdD の学位を取得するよりも，勤務中に様々な活動をするほうが良いとされている．
後ほど訪れたソウル教育大学校附属小学校では，全員が修士の学位を所持していた．

入学試験に関して
英語，専門，面接

ソウル教育大学校附属小学校（서울교육대학교부설초등학교）
（The Elementary School Attached to Seoul National University of Education）
2014 年 09 月 19 日（金）

数クラスの授業見学と，職員室見学，学校紹介ビデオの見学を行った．

ソウル教育大学校附属小学校の使命としては，研究モデル校・児童育成教員・帰国子女クラスの運営がある．研究モデル校としては，研究，開発・カリキュラムの検証，方法論・教材開発の教育研究校の位置付けである．

ICT 設備等に関して

韓国はどこでも Wi-Fi がつながるとの事だったが，実際には日本のキャリアと契約するように，どこかのキャリア（韓国では SK telecom, KT olleh, LG U+が多い）と契約することで，キャリア Wi-Fi が使えるようになるケースが殆どのようであった．電車の中でも Wi-Fi 基地が設置してあった．

また，大学内の設備としては日本との差はないように感じた．詳しく調査できていないため，今後寄る機会があれば見て行きたい．

韓国訪問報告書

小野 恭靖（大阪教育大学）

はじめに

2014 年 9 月 18 日から 19 日までの二日間にわたり、大学改革強化推進事業実施委員会のうちの「大学院教育課程開発のためのシステム開発」チーム（チームリーダー：冨田福代教授）の 7 名で韓国を訪問した。以下、そのメンバーの一構成員であった小野恭靖による報告である。

이화여자대학교（EWHA　WOMANS　UNIVERSITY ／梨花女子大学校）

梨花女子大学校（52, Ewhayeodae-gil, Seodaemun-gu, Seoul 120-750 Korea）は韓国を代表する名門の女子大学である。その梨花女子大学校の The College of Education をプロジェクトメンバー５名（冨田先生、伊藤先生、佐藤先生、尾崎先生、小野）で訪問し、Dr. See-Young Park 、Ms. Eunjung Paik 他の方々から大学院博士課程教育について懇切丁寧なお話を伺うことができた。当日の梨花女子大学校は学園祭開催日で、キャンパス内は華やかかつ賑やかであった。

まずは The College of Education の mission、goal、programs について説明を受けた。続いて departments について、さらには大学院教育についてのお話があった。大学院は以下のように組織されているとのことであった。

College of Education ＆ Graduate School（BA／MA ＆ MED／Ph.D ＆ DEd）
Graduate School of Education（MA）
Graduate School of Teaching Foreign Languages（MA）

これによれば、大学院博士課程で取得できる学位も多岐にわたっており、魅力的な課程であると感じた。

面談終了後、梨花女子大学校の構内をご案内いただいたが、広く美しいキャンパスで感動的であった。

서울교육대학교（Seoul National University of Education／ソウル教育大学校）

ソウル教育大学校(96 SeochoJoongang-ro, Seocho-gu, Seoul, 137-742, South Korea)は韓国を代表する国立の教育大学である。そのソウル教育大学校をプロジェクトメンバー６名（冨田先生、伊藤先生、井坂先生、橋本先生、尾崎先生、小野）で訪問し、Dr.Lim Ki-Hwan、Mr.Ham Kyu-Jin 他の方々から大学院博士課程教育についてお話を伺うことができた。

2013 年に開設された大学院博士課程は EdD 養成のためのコース（定員は 24 名）で、修士課程における修士論文、博士課程における博士論文ともに教育に関する内容で執筆するということであった。なお、同様のコースは現在のところ、韓国内にソウル教育大学校と仁川教育大学校（定員は 18 名）の二校しかないとお聞きした。また、入試の科目は英語と専門で、それに面接が加えられるということで、これは日本における大学院入試と基本的に同じであることが分かった。競争倍率は２～３倍程度だそうである。

カリキュラム内容は理論科目中心で、実習科目は用意されていないという。入学者は現職教員として既に現場に立っている人が中心なので、実習は設定していないようである。また、博士課程に用意されている科目数は 39 科目で、修士課程と合わせて 229 科目だそうである。

서울교육대학교부설초등학교（The Elementary School attached to Seoul National University of Education／ソウル教育大学校附設初等学校）

ソウル教育大学校附設初等学校(96 SeochoJoongang-ro, Seocho-gu, Seoul, 137-742, South Korea)はソウル教育大学校の附属小学校に相当する学校である。同校で校長先生、教頭先生をはじめとする先生方と面談し、韓国の小学校事情や附属学校として隣接するソウル教育大学校の学生の教育実習受け入れなどについてお話を伺うことができた。同校では年に２度の教育実習生受け入れ期間があり、ソウル教育大学校の３回生と４回生の学生を受け入れているということであった。ソウル教育大学校の学生は１学年 350 名が在籍しており、そのうちの 90 名が附設初等学校で実習を行うことになっているという。その人選には公平性を重視しているとのことであった。同校は先進的な教育を行っているエリート校で、勤務する教員も教授法に優れた優秀な教員が揃っているため、教育実習先としてはたいへん人気があるのだそうだ。教員の採用も公募制で、多くの倍率を勝ち抜いた教員が赴任するという。教員は５年間附設初等学校に勤めた後は、任期を終え一般の小学校教員として転出するが、その多くが韓国教育界のエリートして将来を嘱望されることとなり、校長や教頭として活躍する道が開けるとのことであった。

面談後、実際の授業を参観させていただいたが、生徒はのびのびとしていて自由な雰囲気であった。その授業は近日開催予定の運動会についての打ち合わせであったが、児童たちが授業中にミネラルウォーターを飲みながら、教員の質問に活発に答えている風景がたいへん印象に残った。

職員室や校長室も見せていただいたが、校長室には全校児童の顔写真と名前が掲示されており、校長先生がひとりひとりの生徒と親身にかかわることを希望していることが感じ取られて感動した。

まとめ

以上のように今回の韓国訪問では教員養成の大学院博士課程を擁する大学校２校、附設初等学校（附属小学校）１校を訪問し、それぞれ有意義であった。大学院博士課程の運営には多くの課題が残されていることを実感した。特に発足後間もないソウル教育大学校については、今後の運営に未知数の要素があることも感じられた。一方、附設初等学校の訪問では、韓国の具体的な学校運営や校舎の様子、さらには児童たちの生き生きした姿を目の当たりにし、得るものが多かった。

なお、今年度から新たにプロジェクトチームのメンバーとなった先生方との信頼関係を築くこともできたと考えている。今後は今回の韓国訪問による成果を、今後大阪教育大学においてどのように生かすことができるのかについて具体的に考え、行動していきたい。

ソウル教育大学校　視察報告書

橋本 健一（大阪教育大学）

ソウル教育大学校（Seoul National University of Education：以下 SNUE）の大学院博士課程（EdD Program）は、2013 年度に開設された新しいプログラムであり、博士課程の開設を目指す大阪教育大学にとって、プログラムの中身や開設に向けての経緯・工夫など、多くの点で参考になると考えられる。博士課程開設にあたって検討すべき点は多くあるが、SNUE の視察で特に印象に残ったのは、入学要件と在学生のステータスである。SNUE の大学院修士課程（MEd program）に入学するためには、教員としての経験が 2 年以上あることが求められる。一方、EdD program では 3 年の教職経験が求められるため、MEd program 修了後、EdD program にストレートには進学できないシステムになっているかのように思われる。しかし、実際には MEd program の院生はほとんどが現職教員のまま在学しており、MEd program 修了後には、EdD program 入学のための教職経験要件を満たすことができるようになっている。これを可能にするのは、MEd program の授業が原則夜間開講（午後 6 時半以降に開講）ということである。MEd program の院生にとっては、教師としての通常業務と大学院での勉学という非常にタフな環境となるが、大学院の講義等で学んだ理論的知識を現場で実践してみるというサイクルもうまく機能している印象である。同時にこのシステムにより、MEd program 以降、引き続き自分が興味がある点について深めていきたいと EdD program への進学を希望する院生にとって、うまい連携ができているとも感じた。なお、SNUE では原則として MEd・EdD program とも理論ベースのプログラムとなっていて、EdD program の授業は午後 3 時半からの開講であるにも関わらず、現職教員が EdD program に多く在籍しているという話があったが、このあたりは何らかのケアが必要でないかと感じた。教員としての自己の生活がある一方、決して安くない授業料（SNUE の場合年間 500,000JPY 程度）を払って、自分の興味を極限まで追求できる期間が EdD program での時間であるとすれば、もう少し無理なく大学院で勉強できる制度作り（例えば休職制度の充実など）が必要ではないかと感じた。

大学での懇談後、同じ敷地内にある附属小学校の見学をすることができた。学校紹介ビデオは全編英語で作成されており、そのナレーションは（多少教員が手を加えているらしいが）、同小学校に在籍する帰国子女コースの生徒たちであるとのことだった。帰国子女ということで当然その英語はナチュラルなものであり、しっかりとした学校紹介となっていた。学校案内、帰国子女コースの存在、そして教室の様子などから、英語教育・国際理解教育に力を入れている様子が伺えた点は、非常に印象的であった。

４．イギリス
ロンドン・オックスフォード

【日程】
平成 26 年 11 月 18 日
訪問大学　ロンドン大学教育研究所（University of London　Institute of Education）
平成 26 年 11 月 20 日
訪問大学　オックスフォード大学教育学部（University of Oxford　Department of Education）
平成 26 年 11 月 21 日
ヘンリーファセット　プライマリースクール（Henry Fawcett Primary School）、チェスナッツグローブ　アカデミー（Chestnut Grove Academy）

博士モデルプログラム開発に向けた
国外調査研究イギリス調査報告書

天野 知幸（京都教育大学）

１．　イギリスにおける教員養成システム

視察先に関する個別の報告に入る前に、日本の場合と大きく異なるイギリスにおける教員養成の制度、および近年イギリスで行われた教員養成改革について、簡単にではあるが、あらかじめ概略を述べておきたい。

日本の場合、教員養成は 4 年生大学（二種免許の場合は短期大学）を中心に行われており、学部の 4 年間（短大の場合は 2 年間）の勉学で学士の学位を得るとともに、文部科学大臣認定の課程で所定の教科並びに教職に関する科目の単位の修得が求められるが、イギリスの場合、大学（学部）卒業後に、PGCE（Postgraduate Certificate in Education）といった大学院レベルの教員免許取得のためのコースで一年間をかけて集中的に教員養成がなされる。なお、日本の教員免許に当たる QTS（Qualified teacher status）を取得できるコースは PGCE だけでなく修士課程にある場合もあり、一通りではない。さらに言えば、教員免許状が校種によって細かく分かれる日本とは異なり、イギリスでは 1 種類のみであるという。このように教員養成のシステムは両国で大きな違いが存在するが、イギリスでは 3 年前に大改革がなされ、従来の方式に加えて、課程認定を受けた公立の学校においても教員養成が行われ始めた。それによって、伝統的な教員養成のコースと併存するかたちで、学校が独自に実習生を採用し、より実践的な養成を行うという教員養成もなされるなど、多様性を増している。

今回の視察では、教育に関する高度な専門職・研究職を養成する大学院の複数のコースと、課程認定を受けた公立学校（小・中・高）について調査し、情報交換を行うことで、イギリスの大学院における高等教育および研究の意義の一端について知ることができた。日本における教育学部の大学院高度化および大学と教育現場との連携の可能性について考える手立てとして、以下、具体的に個々の視察先に関する報告を行いたい。

２．　University of London, Institute of Education

教育研究においてイギリス第一位の評価を受けるロンドン大学の教育学の博士課程は、学術博士（PhD）と専門職博士（EdD）とにコースが大きく分かれる。視察当日に御対応くださった同大学院博士課程の Deqn、および Programme Leader から得た情報をもとにそれらの特徴について以下に述べる。

第１節　　２－１　学術博士

学術博士（PhD）コースは研究的志向の強いコースであり、学生は博士論文提出を目標に勉学に取り組む。その点で２－２で述べる実践者を養成する専門職博士（EdD）とは方向性が異なる。学生にとっては入学後、数年間をかけての学習・研究がスタートすることになるわけだが、ロンドン大学の場合、指導システムが整備されており、まず日本の修士課程にあたる M.Phil.（Master of Philosophy）の課程において二人以上の指導者の指導助言を受けながら研究の基礎を学び、その後、委員会による口頭、書類での審査がなされ、PhD コースへの進学が可能になるという。（もし残念ながらこの段階で合格できなかった場合は、PhD コースへの進学はできず、別の道を歩まざるを得ない。）PhD コースでは、M.Phil. で培った研究の基礎をもとに学生は研究を進展させ、博士論文を完成させてゆく。

こうしたコースの場合、研究者養成のみが行われている印象を持つが、ロンドン大学の場合、教育行政職や学校現場における管理職（校長）、NGO 関係の人材を多く養成しているという。また、イギリスの場合、大学での教授資格をとるためには、PhD（または、次に述べる EdD）で学ぶことが求められているため、教育学以外の専門分野を持つ研究者も院生として共に学ぶという。教育学研究科とはまさに教育・教授に携わるプロフェッショナルを養成するための機関として位置づけられていることが伺われる例だが、そうしたルールの背景には、教育そのものを高度な専門職として捉える認識が存在するように思われる。個別の専門知識だけでなく、それ教育するための知識や技術を獲得して始めて教壇に立てるのだという考え方は、日本には不足している思考であろう。

以上のように、PhD のコースは教育学研究者だけでなく教育に関わるプロフェッショナルの養成を行っているが、冒頭で述べたように、専門職博士（EdD）と比べるとやはり研究志向の強いコースである。そのため、教育現場から派遣されて来る学生ばかりではなく、教育学という専門領域を学び、研究したいという内的動機から入学する学生もロンドン大学の場合多いということであった。日本では「教育」という言葉から連想されるイメージはとかく小学校・中学校・高等学校といった学校現場に集約されがちであるが、イギリスではより広い意味を持ち、期待される社会的機能も大きいと認識される傾向があるようで、重要な社会的機能を持つ「教育」という営みを専門的に研究し、その成果を実践の場にも生かせる専門職や研究職の養成が、PhD を中心に行われていることが窺えた。

第２節　　２－２　専門職博士

専門職博士（EdD）は学術博士（PhD）とは異なり、もともとの職場でのキャリアアップを目指して、または職場での要請により入学する場合が多く、研究志向の強い PhD コースよりも、キャリアやスキルのアップという方向性がより強いということである。そのため、大学院における授業も講義形式によるものが多く、リサーチはあまり求められていないということであった。PhD の学生と同じ授業をとることはあまりなく、交流もないという。所属のしかたも、EdD は part time の者が多く、短い年限で必要な単位数を揃えることを目指しており、博士論文執筆を目指して長い期間リサーチを中心に学ぶ PhD の学生とは異なっている。当然のことではあるが、目指す方向性や意識もおそらく異なるはずで、実際に、EdD の場合、修了後は教師としてもとの職場に戻る場合も多いということである。なお、５で述べるように、日本とは異なり公立学校の場合であっても教員採用や教員の給与などの待遇において各学校の裁量が大きいイギリスの場合、（この点は PhD にも共通するところがあろうが）個々人のスキルアップだけでなく、学位がより良い待遇や職場の選択へとつながるという実際的な価値が存在するものと思われる。

３．　University of Oxford, Department of Education

オックスフォード大学は 38 の大学からなる連合体だが、そのなかの Department of Education について、同校の Director を始めとする大学院担当の教職員の方々、くわえて日本からの大学院生の方から話を聞くことができた。以下に同大学の特色をまとめる。

2 年もしくは 3 年をかけて Part-time で学ぶ master course はとても人気が高く、今年も 60 人の新入生があったという。また、full-time で学ぶコースはイギリス以外の留学生の人気が高く、アジアからの留学生が 30%を占めるなど国際色豊かであるという。master course には、将来的に研究者を目指し、PhD への進学を目指す者もいるが、教員としてのキャリアアップを目的に学ぶ学生もいるということである。

オックスフォード大学の視察において興味深かったのは、大学院生による説明において話題に上った教師としてのリサーチスキルの獲得という目的である。教師が教育現場を的確に捉え、問題点を把握し、改善するためには、経験的な知だけではなく、メタレベルの視点からの把握力や思考力が必要であり、それを生かすためのリサーチスキルや専門的知識を獲得する必要があるということであろう。こうした視点は、日本の大学院の高度化の際に積極的に導入されるべきものであるように思う。実践力の養成だけでなく、研究的な視点から現場を把握し、改善することや、そうした能力を十分に持った現場の指導者（メンター）の養成など、研究および高度な教育を行っている大学院でなくては不可能なことが多いと痛切に感じた。

この場合、教育現場と大学院のより良いパートナーシップを築くことも重要だろう。研究能力の養成も行う大学院教育と実際の教育現場とでは、もちろんその目標や社会的機能は異なっている。オックスフォード大学の Department of Education では、大学と学校現場とが互いに協力し、補完し合いながら、教育という同じ課題に向き合う関係性を築くことが目指されているようであった。このことは日本の大学院の高度化においてもおそらく重要な視点であり、大学院が実践の場と協力関係を築きながら同時に、そこで十分な役割を果たすために、高度な専門的知識の伝達や研究機関としての機能の充実を目指すことが大事であると感じた。

４．　大学視察のまとめ

日本とイギリスとでは、冒頭で述べた教員養成のシステムだけでなく、教師の待遇や採用において小さくない差異が存在する。最後に述べたように、採用や待遇面において公立学校間でも大きく異なり、また学校裁量も大きい。こうした場合、大学院で取得する学位は、個々人にとっても、個々の教育現場にとっても、より実際的な価値を持つであろう。ただ、そうした現実的側面だけでなく、課程認定を受けた学校においても教員養成が可能となった改革後においては、より専門的な知識を教授する場としての大学院の持つ意味は、今後、ますます大きくなるのではないかと感じた。実践の場における教員養成は、より実践に即しているという点で価値があろう。しかし、その内容は個々の経験や学ぶ場によって大きく左右される。こうした個別性を超え、教師と教育現場のポテンシャルを高める機関として、大学院の果たす役割は小さくないのではないだろうか。また、これもすでに述べたように、研究的視点から教育現場を的確に理解し、改善する専門的知識を持つ教師や、授業をより魅力的かつ効果的なものにするための知識を持つ教師の養成は、実践が重視されればされるほど、実は求められるはずだ。その意味において、EdD だけでなく、PhD の果たす役割も、今後、大きくなるのではないかと推測する。

５．　Henry FawcetT Primary School

日本の小学校にあたる公立学校（Henry FawcetT Primary School）を訪問し、同校の Headteacher および実習生の指導教員の方から、教育現場でなされる教員養成の様子を伺うとともに授業の様子を拝見した。

同校は教員研修の指定校になっており、一年間のトレーニングによって教員免許が取得でき

る学校である。毎年、公募によって実習生を集めているが、実習生には指導教員制度や大学院教育による専門性を身につけさせるなど、公立学校でありながら、かなりきめ細かい教員養成のシステムを独自に作り上げてきたという。そうした教員養成はむろん負担が大きいが、負担を抱えてまで実習生を受け入れる理由は、教員養成が持つ社会的重要性と実習生の指導者自身の学びを重視するからであるとのことであった。なお、同校では補助金の獲得によって、マイノリティや英語を母語としない児童の指導のために多くの教員を配置できているとのことであり、そうした金銭的な事情が、教員養成も含めた教育の質に極めて大きく関わっていることが窺えた。

ところで、日本とは大きく異なる学校現場の特性として感じたことに、学校裁量が大きいという点がある。先にも触れたように教員採用や待遇は、自治体や校種などによってほぼ一律というわけではなく、公立学校であっても学校間格差が存在し、補助金の獲得の有無などにより、教育の質や教師の待遇はかなり異なるようである。一方で、教員も学校もともに常にシビアな評価にさらされてもいる。インスペクターによる学校評価は厳しく、低評価を受けた場合は、補助金が大幅に減額されたり、また、改善を目的に教員の再編成（入れ替え）が容赦なくなされるという。他方で、高い技量を持つ教師は厚遇を条件に引き抜きの対象ともなるなど、日本の教育現場では考えられないような合理主義的な思想が存在しているように感じた。このように教師と教育現場を取り巻く状況は、教員養成のシステム以上に日本とは異なっており、学位の持つ意味や大学院でのキャリアアップの持つ意味を考える上で見逃してはならない事柄と思われる。

６．　Chestnut Grove Academy

日本の中学校・高等学校にあたる公立学校（Chestnut Grove Academy）を訪問し、実習生の受け入れなども担当されている先生から教員養成についての話を聞くことができた。

こちらも５の小学校と同様に工夫を凝らして教員養成を行っているとのことで、ワークショップ、授業補助、声の使い方の専門家による講習など、授業実践以外のプログラムを複数用意されている様子であった。ただ、通常の仕事に加えて行っているため極めて多忙で、かつ補助金も少ないこともあり、現場の負担感は大きいようにも感じた。それでも教員養成を行う理由は使命感であり、大学院だけでなく現場が教えなくてはならないからだということを担当者の方は説明しておられた。それゆえか、大学院教育への見方は少し厳しく、理論だけしか知らない頭でっかちな教師ではなく、理論と実践とをバランスよく学ぶことが重要であること、また、良い授業をするための専門的知識の充実が大事であると言う意見を聞くことができた。この点は日本の大学院教育においても共有すべき意見と感じた。

７．　全体のまとめ

すでに何度も述べたように、日本とイギリスとでは教員養成のシステムにおいても、また教師を取り巻く状況においても大きな違いがある。それゆえ、一概にはイギリスの方法を導入してもうまくゆかないが、大学院の高度化ということを考えるにあたっては、今回の視察において、いくつか重要な示唆を得ることができた。

①　教育現場をメタレベルの視点から捉える知識や方法論の伝達

オックスフォードの報告において述べたように、教育現場の問題を把握し、改善するためには、経験則に頼るのではなく、研究的な視点から的確に把握し、対処することが求められる。今後それを日本において広く実践するためには研究能力を持つ教師の育成が不可欠であると思われる。

②　自立した研究機関でありながら、その知を教育現場に積極的に生かし、協力関係を築ける体制

優秀な教師を養成するためには、理論と実践のバランスが大事である。そのため、大学や大学院での教育は教育現場と連携をしながら、必要な専門的知識や理論をきちんと伝達することが求められる。なかでも大学院では、より専門的知識や技能をもったメンターを養成し、経験の浅い教員や実習生を教える指導者を送り出すことが必要となるものと思われる。

③　より良い授業を行うための専門的知識や技能の伝達（教科内容・教科教育両面）

日本の場合、学部の段階で教育について学び、実習も積むが、そのぶん教科に関して学ぶ時間は少なく専門性が弱くなってしまう学生も多い。今回のイギリス視察においては、そうした日本の教員養成のシステムの特徴をあらためて知りえた。イギリスにおいても授業内容の充実の重要性が実習生の指導者によって指摘されていたが、日本も同様である。とくに日本の場合は学部教育を補うためにも大学院が教科に関する専門性を高めるよう教育する必要があると思われる。

「大学院教育課程開発のためのシステム開発プロジェクト」「教員養成を担う人材養成のための博士課程開発」部門 —イギリス訪問調査の報告—

井坂 行男（大阪教育大学）

１．訪問調査大学及び学校、訪問期間
11 月 18 日　ロンドン大学教育研究所（University of London　Institute of Education）
11 月 20 日　オックスフォード大学教育学部（University of Oxford　Department of Education）
11 月 21 日　ヘンリー　ファセット　プライマリー　スクール（Henry Fawcett Primary School）
　同　　チェストナッツ　グローブ　アカデミー（Chestnut Grove Academy）

２．調査結果の概要
1) 博士課程のカリキュラムについて
・ロンドン大学　教育研究所
　Doctoral School
　　950 PGR(Post Graduate Research Students)(2013-2014)
　・学術博士(PhD)　フルタイム学生(FT)、修業年限:4 years
　　パートタイム学生(PT)、修業年限:7 years
　　→ Research-Based-Doctorate (in-depth academic research)
　　→ MPhil(12months(FT)) → PhD
　　→修了後は研究者、あるいは PhD 課程の教員になる

　・専門職博士(EdD)　フルタイム学生(FT)、修業年限:4 years
　　→ Professional Doctorate (working in universities, colleges, schools, etc)
　　→修了後は学校や教育関係の専門職、あるいは EdD 課程の教員になる

・PhD は研究中心で、EdD は専門職の資質向上が目的とされている。学生相互の交流はない。

・PhD Research Training Programme
(プログラムは以下の 3 つから構成される
: Institutional Structures, Supervision, Research Training Programme)
・Planning Your Training
・Core Courses – Early Stage
(Understanding of the nature of educational and science research,
Grasp of a range of research techniques,
Foundation to enable you design your own research)
・Core Courses– Later Stage
(Qualitative Analysis, Quantitative Analysis
・その他、スペシャリスト/アドバンストコースも設定されている

※教員養成を担う人材としての博士課程には学術博士のコースに設定されている Research Methods に基づく研究手法の習得によって、学校の教育実践現場での課題解決のための研究及び分析、対応等が可能になると思われる。また、学校の教育実践現場での実質的な教育経験や経営に関する経験に基づく省察的で実践的な課題解決能力の双方が博士課程のカリキュラムには求められるのではないかと思われた。

2) 教員養成プログラムについて
・オックスフォード大学教育学部
：イギリスにおける教員養成システムの概要
イギリスで、学校の教員になるためには教員資格(Qualified Teacher Status)が必要である。また、大学学部卒業後の教員養成が実施されていることが特色である。
しかし、教員になるためのルートには大学主導によるコース(University-led courses)と学校主導によるコース(School-led courses)の 2 つが設定されている。調査時の説明でも、現在の教員養成は主に学校ベースの養成プログラム(School-Based Training)が実施されている。前者の大学主導による養成コース(University-Led Courses)は教育学士課程 B.Ed(Bachelor of Education)や PGCE(Postgraduate Certificate for Education)として、教員の養成が行われている。後者の学校主導の養成コース(School-Led Courses)は SCITT(School-Centred Initial Teacher Training)、スクール・ダイレクト(School Direct(Non-Salaried, Salaried))、ティーチ・ファースト(Teach First)等である。また、Overseas Trained Teachers もルートの 1 つで、海外の教員資格を所持する場合には資格認定を受けることができる。このように、イギリスの教員養成は様々なコースがあるということも特色である。

大学で提供される教員資格取得コースの PGCE は 3 年間の学士課程修了後に入学する 1 年間の学部卒業レベルの資格で、教職スキルの習得に特化したコースである。また、PGCE には初等 PGCE と教科ごとの中等 PGCE に分かれる。教育学士課程(B.Ed)は 4 年間の課程であり、主に初等学校教員の養成が行われている。オックスフォード大学の教育学部では大学と学校のパートナーシップ(University-School Partnership)を重視したインターンシップに関する研究が紹介された。理論や知識の習得に関するカリキュラム履修上での大学の指導教員と学校の教科指導教員との連携、教職実践能力の開発に関する大学の指導教員と学校での専門指導教員が相互に連携して、インターンシップに取り組むことが必要である。また、学生のインターンシップでの学習は個人の予想(Personal preconceptions)、ベテラン教員の観察(Observation of experienced teachers)、専門・研究論文の読解(Reading of the professional and research literature)、指導教員や他の先生方との議論(Discussion

with the mentor and other teachers)、他の学生との議論(Discussion with other interns)、教授活動のフィードバック(Feedback on teaching)、教授活動の個人的省察(Personal reflection of teaching)等を要素とするものである。大学と学校のそれぞれの指導教員相互の連携が重要であることが解説された。

学校主導の教員養成であるSCITTは複数の学校と高等教育機関がコンソーシアムを構成して、１年間の学校での養成プログラムを実施するものである。ティーチ・ファーストは独立機関による運営で、大学での成績優秀者を対象としたプログラムで、中等学校で教育課題の多い学校での養成を目的としたものである。スクール・ダイレクトは2012年から導入された新しい教員養成制度で、１年間の教育実習を中心とした２つの学校での実習と大学での講義も履修する養成課程プログラムであり、無給型と給与型がある。盛藤(2015)の「イギリスの教員養成ルートの定員と割合」によれば、教育学部卒業による教員資格の取得は15.5%で、学卒後のPGCEや学校主導のSCITTやスクール・ダイレクトによる資格取得が84.5%を占めていることを示し、イギリスの教員養成は多様化、学卒後、学校へのシフトの３点に集約されると指摘している。また、SCITTのカリキュラムでは学校ベースのトレーニングとして、22～24週程度の学校配属が実施され、チューターによるきめ細やかな指導による実践的なトレーニングを段階的に受けることを報告している。

山崎（2016）はイングランドの教員養成プログラムは大学主導(University-led)か学校主導(School-led)という軸に、スクール・ダイレクトが導入されたことで、プロバイダー主導(Provider-led)か、スクール・ダイレクト(School-led)という教員養成の実施主体が直接の学校なのかという新たな軸が出現し、この２つの軸によって分類できることを説明している。

そして、イギリスにはNCTL(National College for Teaching and Leadership)による教員養成課程の認証と教育水準局(Ofsted：Office for Standards in Education, Children's Services and Skills)による査察や評価がされ、質保証が実施されている。

これらのことから、イギリスの教員養成においては教科の専門知識を学部課程で習得した後に、実践的教職能力を主とした学部卒業後の学校主導の教員養成が実施されていることになる。この点では学校主導であることから、教職実践力を身に付けた教員の養成には寄与していると考えられる。しかし、その一方で、学校の現職教員が中心になって、学校主導の教員養成が実施されることから、現職教員の教師教育に関する資質の向上や現職教員研修の充実や教職生活を通した教員としての段階的な資質能力の向上等に取り組むことも必要であろう。

このような視点からも、教員養成を担う人材養成のカリキュラムを考えることが必要であろう。

・ヘンリーファセットプライマリースクール（Henry Fawcett Primary School）

ヘンリーファセットプライマリースクールは教員養成校として、PGCEの学生教員(Student teacher)が２名おり、大学の講義との連携に基づいて、学校における教育実習を担っていた。学生教員は面接試験をして、優秀な学生を採用している。学生教員にはスーパーバイスできる先生方によるティーム・ティーチングによって、実践力を向上させている。また、大学の教員と学校の指導教員が授業を観察して、助言や評価をする。最終の評価は学校の指導教員が教員としての資質を判断する。２年前からは国の方針が変更になり大学と学校で半分ずつ学習することになった。PGCEの学生は教科指導の基礎学力が足りないとの指摘もなされた。しかし、省察や振り返り(Reflection)は指導教員等の学校の現職教員にとっても刺激となり、有効であるとの説明もあった。このことは日本における授業研究の取組に類似したものではないかと考えられ、教員の指導力を向上させるための取組において、改めて、省察をすることの意味を考える契機となった。また、学生教員の修了判定は厳密に実施され、教員としての資質等に課題がある場合には大学に戻されるとのことであった。

・チェスナッツグローブアカデミー（Chestnut Grove Academy）
　チェスナッツグローブアカデミーは地方教育当局管理下ではなく、自主運経営されている学校である。また、主要な教員養成校の１つであり、先生方はほとんどが修士の学位を有しているとのことであった。PGCE には 50 名程の応募があり、面接試験によって 21 名の学生が選抜され、教師教育を受けているとのことであった。学生教員に対する教科担当指導教員のスーパーバイスは On the Job Training として、日常的に実施されている。さらに、この学校にはメンターとなる指導教員のための養成コースも設置されていた。教師教育のメンターとなるためにはこのように学校に設置されたコースで学ぶ場合と大学に設置されたコースで学ぶ場合がある。学校における教員養成については、やはり、学校としての負担を感じている一方で、教員資格を認定するマスター教員が修了判定を厳密に実施することで、学生教員の教員としての資質を評価することができるとのことが述べられ、学校の教員は学校の現場で、現職のベテラン教員が養成することに対する自信が感じられた。
　これらのことから、学校主導の教員養成については、学校の現場は負担に感じられる部分もあるが、教育現場で１年間にわたって、実践的な指導や助言を受けることから、学生教員の教員としての資質を十分に見極めることができると考えられた。また、教育現場が大学との連携に基づいて、教員養成に責任を持つことで、学生教員は実践力も身に付けることができるのではないかと考えられた。

3) 小・中学校における特別な教育的ニーズについて
：イギリスにおける特別な教育的ニーズ（Special Education Needs）について
　イギリスにおける障がい等を有する子ども達は「特別な教育的ニーズ(SEN:Special Educational Needs)を有する子ども」といわれる。特別な教育的ニーズという考え方は、1978 年に出されたウォーノック報告書によって、医学的な診断に基づく障がいではなく、一人一人の子ども達の学習の困難さと教育的な措置に基づく教育学的な観点として提唱されたものである。この特別な教育的ニーズには天才児や英才児に対する適切な教育的な支援の提供という考えも含まれている。
　この特別な教育的ニーズという概念は 1981 年の教育法において認められ、インクルーシブ教育を促進していく方針が推し進められた。そして、1994 年の国連「サラマンカ宣言」において、「インクルージョン(Inclusion)」という用語と共に世界中に普及した。
　また、イギリスは 2007 年に国連の「障害者の権利に関する条約」に署名し、2009 年に批准した。
　イギリスでは子どもが特別な教育的ニーズを有するかどうかは1994年から導入された施行規則(Code of practice)を踏まえて考慮される。通常の学校には特別支援教育コーディネーター(SENCO：Special Educational Needs Coordinator)の配置が義務づけられており、校長等が指名する教員資格を有する特別支援教育コーディネーターを中心に、特別な教育的ニーズのある子ども達に対する支援の提供や方針等の教育的措置を調整する役割を担っている。SEN のある子どもに対して、スクールアクションとしての通常の学級内での特別な支援を実施する。個別教育計画も作成する。スクールアクションによる効果が十分でない場合には専門家等からの助言や支援を受けるスクールアクションプラスの段階に移行する。その段階でも改善等が認められない場合には地方教育当局が中心となって、法定評価を実施する。その評価に基づいて、必要性が認められると、判定書(statement)が作成されることになる。イギリスの特別な教育的ニーズのある子ども達の割合は約 20%であるといわれている。国立特別支援教育研究所のジャーナル(2015)には 2014 年の統計では 16.67%であると記述されている。
　また、2011 年に公表された SEN 緑書(Support and aspiration: A new approach to special　educational needs and disability – A consultation)によって、2014 年からはスクールアクション・スクールアクションプラスが SEN サポートになり、判定書(statement)が EHC プラン(Education, Health and Care Needs assessment and plans)へと移行する

ことになった。
　イギリスの特別な教育的ニーズの概念や制度は日本の特別支援教育体制への制度設計においても、特別な教育的ニーズという考え方や特別支援教育コーディネーターの指名等が導入された。また、インクルーシブ教育システム構築においても、連続性のある多様な学びの場における通常の学級での支援等についてもイギリスのスクールアクションやスクールアクションプラスに関する支援制度の考え方が導入されたといえる。

・ヘンリーファセットプライマリースクール（Henry Fawcett Primary School）
　ヘンリーファセットプライマリースクールは、特別な教育的ニーズのある児童が約 16%であるとの説明があった。言語的・宗教的な少数者や学習上の困難がある児童や障がいのある児童を多角的に判断して、児童達の特別な教育的なニーズを把握している。
学校訪問時の授業参観において、担任教員とティーチング・アシスタントによる高学年学級での授業がとても印象的であった。グループに分かれての集団活動の場面で、特別な教育的ニーズのある児童達も 1 グループを構成して、ティーチング・アシスタントの先生から個別の支援を受けながら、授業に参加していた。学習課題は一人一人の児童の実態に応じた内容であったが、一人の児童が「今の自分にはこの学習課題に取り組むことがとても必要なんだ」と話し掛けてくれた。一人一人の発達や学習の実態が尊重され、児童達は自分自身の力によって、学ぶことに誇りを持っているように感じた。一人一人の児童の教育的なニーズに応じた教育の実践は対象の児童達が自ら自信を持つことも可能にしているのではないかと実感した。
　校内の掲示には英語が第一言語でない児童達のために視覚支援に関する配慮に基づいて、分かりやすく表現されていた。また、教室の掲示物も同様であった。さらに、教室には絵本のコーナー、歴史の本のコーナー、科学の本のコーナーなどの図書コーナーが複数設置されており、児童達が自然に書記英語に触れることができるような配慮がなされていた。学級担任が様々な児童の特別な教育的ニーズに応じた配慮や調整をしながら、教育実践に取り組んでいる状況を理解することができた。
　また、特別な教育的ニーズコーディネーター(SENCO)との面談では、特別な教育的ニーズのある児童のアセスメントや個別教育計画の作成、保護者との個別教育計画に関する話し合いや連絡調整に多くの時間が必要であるということであった。さらに、学級担任やティーチング・アシスタントとの連携も重視しているために、業務が非常に多忙であるということであった。

・チェスナッツグローブアカデミー（Chestnut Grove Academy）
　教員養成担当の副校長先生の説明では、特別な教育的ニーズのある生徒は 1000 人中 200 人位であり、英語が第一言語でない生徒や宗教が異なる生徒、学習上の障がいや身体障がい等の障がいのある生徒である。特に、これらの学校教育の現状を踏まえると、大学でのカリキュラム改革において、特別な教育的ニーズのある子ども達に関する理解や知識、支援技能を習得しておくことは学生教員にとっても、教員にとっても非常に重要なことであると繰り返し強調して言及された。また、特別な教育的ニーズのある生徒一人一人に対する支援と共に、学級経営にも位置づけて対応できる資質が求められているということであった。

文献
：David TURNER（訳：樋口聡）　イギリスにおける教員養成―問題の背景と現状―　学習開発学研究　第 4 号　pp.75-82　2011
：飯田明葉　英国における特別な教育的ニーズ教育に関する研究―1993 年教育法制定過程に着目して―　東北大学大学院教育学研究科研究年報　第 62 集・第 2 号　pp.37-50　2014

：企画部調査・国際担当・国別調査班　諸外国における障害のある子どもの教育　国立特別支援教育総合研究所ジャーナル　第４号　pp.61-77　2015
：盛藤陽子　イギリスの教師教育における「実践性」と「高度化」―学校主導型教師教育の拡大を中心に―　東京大学大学院教育学研究科紀要　第 55 巻　pp.481-490　2015
：西田幸代　第２部　各国の状況　第１章　イギリス　平成 22 年度障害のある児童生徒の就学形態に関する国際比較調査報告書　（内閣府　共生社会政策統括官　障害者施策　http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/tyosa/h22kokusai/2_1.html#2-1）
：鳥海順子　特別支援教育コーディネーター研修に関する検討―イングランドの SENCO 養成研修を通して―　教育実践学研究　21　pp.1-10　2016
：University of Oxford Department of Education　Teacher Training and Assessment Routes into teaching in England, 2014：山崎智子　イギリスにおける「学校ベース」の教員養成政策の動向と課題　教師教育研究　Vol.7　pp.185-192　2014
:山崎智子　イングランド教員養成における Ofsted 査察の現代的位置づけ―'School Direct' の質保証に注目して―　日英教育研究フォーラム　Vol.20　pp.151-164　2016

ロンドン大学教育研究所（IOE）の MPhil/PhD Research Training Programme 2014-2015

石川 聡子（大阪教育大学）

IOE の博士課程のプログラムは research-based であり、研究手法についてのトレーニングが充実していると聞く。そのプログラムは教育や社会科学を研究する外郭団体（Economic and Social Research Council や Arts & Humanities Research Council など）から情報を受けている。このプログラムにおいて博士課程の学生はどのような研究手法を学ぶのか、その内容を具体的に知りたいと考えた。そこで、2015 年 1 月の時間割に入っている講義の主な内容を紹介する。

表　Research Training Programme の時間割（2015 年 1 月）

5（月）	6（火）	7（水）	8（木）	10（土）
12pm　スーパーバイザーと打合わせ			5:30pm　量的データ分析：導入	
12	13	14	15	17
10am　データ収集と分析 S1	5:30pm　ビゴツキー：文脈・文化・認知	5:30pm　Arts and Humanities におけるリサーチ	5:30pm　データ収集と分析 S2 5:30pm　量的データ分析：導入 5:30pm　量的分析Ⅱ	
19	20	21	22	24
10am　データ収集と分析 S1 5:30pm　事例研究ワークショップ	5pm　概念と理論の探求	2pm　量的分析ワークショップ 5:30pm　Arts& Humanities におけるリサーチ	5:30pm　データ収集と分析 S2 5:30pm　量的データ分析：導入 5:30pm　量的分析Ⅱ	10am　省察ワークショップ:研究プロセスの主観的側面の探求
26	27	28	29	31
10am　データ収集と分析 S1 5:30pm　事例研究ワークショップ 5:30pm　スーパーバイザーからフィードバック	5pm　概念と理論の探求 5:30pm　ビゴツキー：文脈・文化・認知	2pm　量的分析ワークショップ 5:30pm　Arts& Humanities におけるリサーチ	5:30pm　データ収集と分析 S2 5:30pm　量的データ分析：導入 5:30pm　量的分析Ⅱ	

例えば、「データ収集と分析 S1」のシラバスには次の説明がある。この講義ではリサーチを複雑で開放的ととらえ、量的、質的両方のデータ収集と分析にアプローチする。操作をおこない経験を通して、これらの調査に共通する問題について検討するとともに長所や限界について評価する。この機会に自分の研究計画を明確にしたり、パイロット研究をデザインすることが望まれる。

また、「省察ワークショップ：研究プロセスの主観的側面の探求」のシラバスにおける講義は、「実証的研究には省察が大切で、省察の実践を伸張することで研究者は研究対象や文脈に多様な方法で関わっているという認識に結びつく。研究者は自分のアイデンティティや主観性、それらが埋め込まれている社会的関係が研究プロセスのあらゆる側面の枠組みをつくり、構成し、形づくることに注意を払う必要がある。省察の理論化を探求し、実践の中でどう見えるかを議論し、研究における省察の意味と限界を考える。研究における省察的アプローチの理論化と批評、研究プロセスにおける省察ツール（自伝、研究日誌、主観的なフィールドノートなど）、省察プロセスにおける自分の対応を探求する方法(テキストやビデオを用いた解釈アクティビティなど）のアクティビティをこのワークショップに取り入れる」である。詳細は、http://dscal.ioe.ac.uk/2014-2015#!/month/2015/01 を参照されたい。

University of Oxford におけるオンライン型数学・理科教育修士コース：MSc in Teacher Education(Mathematics and Science)

石川 聡子（大阪教育大学）

University of Oxford では 2014 年秋から、数学と理科の教職に就く前の学生と現職教員に修士レベルの資格を付与するインターナショナルな修士課程を新たに開設した。学習スタイルは大学への通学とオンラインを組み合わせたもので、上記の他に大学での taught プログラム（講義中心。学習者が自分で研究を進めるリサーチプログラムと対照をなす。）や数学や自然科学の学部に籍を置き、教師教育に責任を持つ立場のチューターなどを対象にしている。入学基準にはいくつかの条件があり、たとえば指導する教科に関わるコースの学部を卒業あるいは大学院を修了している、関連する教育機関での仕事など専門的な経験を有している、関連教科の成績が GPA3.6 点以上、英語基礎能力は IELTS のバンドスコア 7.5 および TOEFL で 110 程度などで、面接あるいはスカイプによるパフォーマンスが要求される。

次にコース構成について紹介する。各 8 週間ずつ開講される 4 taught ユニットを受講後、通常 1 週間で課題に取り組み、その成果についてチューターや仲間から批評を受ける。この課題は個人で取り組むだけではなくグループワークや規模の小さいプロジェクトで行われ、2015 年 10～12 月、2016 年 1～3 月と 10～12 月、2017 年 1～3 月に実施される。大学に通って受講するユニットは 2 つあり、はじめのユニットは 2015 年 8 月に、グループディスカッション、グループワーク、学校でのフィールドワーク、個人研究とプレゼンテーションが行われる。２つめのユニットは 2016 年 10 月でリサーチの手法を取り上げる。コースの全体像は下表の通りである。

表　MSc in Teacher Education のオンラインコース

	学期	コースの要素	指導	評価
1年目	8月	大学でのユニット	なし	形成的評価と診断的評価
	1学期	遠隔ユニット	オンライン参加とチューターからのフィードバック	研究課題
	2学期	遠隔ユニット		研究課題
	3学期	学位論文の準備		なし
2年目	10月	大学でのユニット	オンライン参加とチューターからのフィードバック	形成的評価と診断的評価
	4学期	遠隔ユニット		研究課題
	5学期	遠隔ユニット		研究課題
	6学期	リサーチとプロジェクトの展開	スーパーバイザーのの指導（オンラインか直接）	学位論文

形成的評価はとくに大学でのユニットで、総括的な評価はレポートやリサーチプロジェクトの成果物で評価される。1～5学期の課題の分量は4～5千語、6学期の論文は1万5千～2万語程度である。すべてのユニットに合格することがMScの達成条件で、4つの研究課題をクリアしたが最終評価（学位論文）に進めなかった人あるいは最終評価で合格しなかった人に対してはPostgraduate Diplomaが与えられる。

以上が MSc in Teacher Education(Mathematics and Science)の概要である。詳細はhttp://www.education.ox.ac.uk/courses/msc-teacher-education/を参照のこと。

ロンドン調査報告書

伊藤 敏雄（大阪教育大学）

１．ロンドン大学ＩＯＥ

先方の都合により当初の予定を変更し、ロンドンに到着した１１月１８日（火）の夕刻、ロンドン大学ＩＯＥを訪問し、Andrew Tolmie 教授（Dean of the Doctoral School）から博士課程の状況とその取り組みについて伺った。その結果、以下のようなことが分かった。

① ロンドン大学ＩＯＥの博士課程では、Phd. と Edd. の両方の学位を出していて、それぞれのプログラムの特徴は以下のようであり、その差異はそれほど明確ではない。

The MPhil/PhD programme

- Standard version may be taken in FT（4 years）or PT（7 years）mode
- Points of entry in October, January, April each academic year
- initial entry is to MPhil/Phd, with later upgrade to PhD（after 12 months for FT, 18 months for PT）
- Students have main and possibly second research supervisor, advisory panel who oversee annual progress reviews, and home within academic department/faculty
- In addition, students take Research Training Programme（selection of academic competencies, early and latea core courses, specialist/advanced courses, reading seminars）

The EdD programme

- All versions have similar structure, but different attendance patterns
- Only available in PT mode, with target of 4 years study, maximum 7 years
- Entry in October each academic year
- Programme consists of three taught courses plus specialist workshops, Institution-Focused Study, doctoral thesis
- Students have research supervisor from outset, plus access to course tutors and advisory panel, strong cohort support
- Students can also take elements of MPhil/PhD Research Training Programme if they wish（and attendance allows）

② 実践だけではなく、リサーチなどの研究も重視している。
③ 現場の学校と連携している。

２．オックスフォード大学 Department of Education

１１月２０日（木）午後、オックスフォード大学 Department of Education を訪問し、Ernesto Macaro 教授（Department　Director）等から Department of Education の状況とその取り組みについて伺った。その結果、以下のようなことが分かった。

① 修士と博士を併設。
② オンラインコースとデグリーコースがあり、通常コースのほかサマーコースもある。
③ 修士とは別に、PGCE プログラムで年間 200 人の中等教育教員を養成している。
④ オックスフォード大学 Department of Education と学校現場とのパートナーシップが確立している。
⑤ 教師教育に資する修士コースとして、数学と理科に特化した MSC を用意している。他の科目についても検討中である。
⑥ 学部で専門分野を履修し、大学院または PGCE プログラムで教師教育を履修する場合が多い。

３．Henry Fawcett Primary School

１１月２１日（金）午前、Henry Fawcett Primary School を訪問し、Rachel Eckford 先生（Headteacher）等から学校の特徴と取り組みについて伺うとともに、授業も見学した。その結果、以下のようなことがらが印象に残った。

① 校長の権限が強く、教員も学校で採用している。
② この地区は貧しい地区でマイノリティが多いが、６年前の教員の入れ替えにより、学校の教育が改善されている。
③ 大学から１年間、Student　teacher ２名を受け入れている（インタビューにより、優秀な学生のみ受け入れている）。ほかに希望者には独自のワークショップ等を提供している。
④ ６年生の算数の授業を見学したが、作業の時間に、できる子どもが他の子どもに教えていた。

４．Chestnut Grove Academy

１１月２１日（金）午後、 Chestnut Grove Academy を訪問し、Denys Wallace 先生（Senior Deputy Head Director）等から学校の特徴と取り組みについて伺った。その結果、以下のようなことがらが印象に残った。

① ３年前変革があり、Student　teacher ５名を受け入れ（インタビューにより、選考）、以後、増加している。
② スーパーバイザーが指導するが、スーパーバイザーは、メンターになるためのコー

ス（学校に置く）と大学での学びで育成する。
③ Edd.で教員を養成するのは、意味が無い。
④ 大学と現場のコラボレーションは、コーディネーターの熱意と能力による。
⑤ セオリーとプラクティス、リサーチとメソトロジーが重要である。

博士モデルプログラム開発に向けた
国外調査研究イギリス調査報告書

佐藤 臨太郎（奈良教育大学）

１．ロンドン大学

・学術博士（PhD）と　専門職博士（EdD）

PhD は基本的に研究者養成を第一義としているが、現場の教員、教育行政、ＮＧＯ関係、またその他社会に貢献できる人材の養成ということも含まれているということである。しかしながら、指導教官を通じての厳しい指導の下、最終的には質の高い博士論文を書き上げることを最終的な到達点としているので、その意味では実践者よりも研究者志望が目指すべきプログラムであると感じた。研究職の門戸が狭いことが、結果的に多岐にわたる就職先に結びついているようである。一つ興味深かったのは、自己実現という言葉を使われていたが、自身の純粋な学びのために、PhD を目指す学生もいるということである。これは生涯学習の観点からも非常に重要なことであり、高齢化が進む日本においても退職後等、時間のある時にさらに研究を続けていける機会を提供するという意味での博士課程ということも考えられるであろう。

ロンドン大学のプログラムの特徴の一つは MPhil である。これはすべての学生は最初は MPhil として学び、フルタイムの学生は１２か月後、パートタイムの学生は１８か月後に審査を受け、PhD へ進めるかどうかの判断が下されるという非常に厳しいシステムである。PhD の質の保障という意味で非常に重要であるといわれていたが、必然的に PhD をあきらめざるを得ない学生も出るわけで、この辺りの質の保障という点も今後、博士モデルプログラムを開発するにおいて重要な観点であると感じた。しかしながら、１２か月で本当に判断が可能かという問いに対しては、確かに難しい面もあり、作文能力に優れた学生が有利になる可能性も完全には否定できないということであった。ちなみに、英語を母国語としない留学生も割と英語での小論等にも良い結果を残しているとのことであった。

EdD は基本的に、実践者がさらに高度な専門的知識と技能を身に着けることを目的としているが、学ぶ内容は大学や国際的組織、また教育行政等でも十分に活かされうるということである。すでに職業を持っている受講生がこのプログラムを終えることで、さらに同じ職場で指導的立場に立っていくというのが一般的ではあるが、最近の事例として、教師としてのスキルアップを目的に EdD のプログラムに入ったが、研究方面により興味を持ち、仕事をやめて研究職を目指すことにした学生がいたことを紹介していた。博士モデルプログラムを開発するにあたって、県教委からの派遣を期待するのであれば、この辺りの問題も検討していくべきであろうと感じる。

最後に、PhD と EdD ともに学生の多様なニーズに合うべく、様々な受講可能な科目、プログラムが用意されており、いわゆる伝統的なヨーロッパ型から、アメリカ型へのシフトがみられるということである。博士課程開設にあたって、指導者の確保と、多岐にわ

たる受講科目の開講も重要な課題になるであろう。

２．オックスフォード大学

・実習校とのパートナーシップについて

補完的パートナーシップ、大学主導的パートナーシップ、協力的パートナーシップの３つの方法があるとのことである。補完的パートナーシップは、役割を明確に分担して双方でそれぞれ行うということであるが、ある目的に向けて、大学と実習校が協力し合い、多様な観点から多角的に指導する３点目の協力的パートナーシップがより理想的であると述べられていた。これに関して、知識を単に実践につなげるというのではなく、実践を通じて知識を学んだり、また理論を学ぶ上においても実践的に学ぶという理念の integrative teaching knowledge を紹介してくださったが、これはとくに注目すべきであると感じた。大学は理論、実践は現場と明確に分けるのでなく、それぞれの程度は違ってはくるが、ともに理論と実践を念頭に置くという理念は大きな示唆があるといえる。

３．Henry Fawcett 小学校

・実習生の受け入れについて

指導教官、学校の負担が大きくなるのは否めないが、実習生を指導することにより、教員自身も自分の授業を振り返るよい機会が与えられ、双方によい効果があると肯定的に捉えていた。また、実習生が指導教官の授業を参観してフィードバックを与えるということも行っており、この辺りは日本の文化では難しいかもしれないが、一考の余地があるのではないかと感じた。

・実践重視の問題点

学校現場で実践経験を積むことは非常に重要であるといわれていたが、その一方で、実践が重視されることにより、理論や教科内容への知識等が不足していることが大きな問題であると指摘していた。これはすでに始まっている教職大学院化や、実践的な学びを想定するであろう博士モデルプログラム開発に大きな示唆があると感じた。

・学校評価について

常に評価を意識して教育活動を行っているということである。過去に低評価をもらった時に senior staff の総入れ替え、教員の入れ替えを断行し、システムを作り直して、現在の高い教育レベルを実現したとのことである。生徒の成績などの数字的なエビダンスはもちろん、授業内外での生徒の振る舞い、ノートの状況等、様々な観点から質的にも評価されるのであるが、この学校評価のシステムが、教育の質の維持向上に大きく寄与しているようである。

４．Chestnut Grove Academy

・実習生の受け入れについて

こちらは、Henry Fawcett 小学校とは異なり、現場の負担が極度に増え、さらに財政的な補助がほとんどないこと等から、非常に大変であると（迷惑そうに）強く述べられていた。博士課程から現場に学生を送り出す場合は、実習校の先生方の負担を減らし、さらに何らかのインセンティブを与えるシステムの構築がやはり必要であろう。

イギリス調査報告書- Chestnut Grove Academy を中心に-

湯川 夏子（京都教育大学）

1. Chestnut Grove Academy　の概要

訪問した中で、特に Chestnut Grove Academy について記録をまとめていく。訪問は 2014 年 11 月 21 日、Senior Deputy Head Director　の　Denys Wallace 氏に話を聞いた。教育実習生（student teacher）や初任期教員の指導担当者である。

Chestnut Grove Academy はロンドン市内にある中等教育の教育機関（secondary school）であり日本の中高等学校にあたる。国営の公立学校である。11 歳から 18 歳の生徒が通い、11-14 歳、14-16 歳、16-18 歳の 3 つのステージに分かれる。16 歳までが義務教育であり、16-18 歳ステージの終了時に GCSE テスト(全国統一試験)がある。16－18 歳のステージのときに、A レベルと呼ばれる統一試験がある（大学入試に相当）。一部は大学へ進学、他は就職する。生徒数はおよそ 1000 名、教員は 80 名、サポートスタッフ（職員）は約 100 名。ビジュアルアート（芸術）の専門課程を持つ。

2. イギリスの教員養成システムについて

イギリスにおいては、3 年前（※訪問は 2014 年。2011 年のことであろう）に大きな改革があった。従来は、大学院での 1 年間の教員養成（PGCE）コースにおける大学主体の養成が主であったが、

この他に、学校主導の方式を政府が始めた。

Chestnut Grove Academy では、3 年前より試行し、その年は 5 名の学生を受けいれた（student teacher）。本年は、46 人の定員のところ、面接をして 21 人採用した。現在 21 人の　student teacher が働いている。毎週大学においても指導をうけている。

養成の費用は、1 人年間 9000 ポンドが政府からおりるが、学校に支払われているのは一部であり、ほとんど大学へいく。養成には、指導や面接などの労力がかかっているが、その分の充分な費用支払らわれているとはいえない（費用対効果は低い）。ただし、student teacher を受け入れる長所はある。成長途中にある若い人がきて元気をもらうことは大事である。

3.　Student teacher の指導法

クラスに配属され、授業やクラス運営に関わる。毎日指導教員（スーパーバイザー）の指導を受けることが主である。

校内において毎週ワークショップ（研修）を実施している。外部から専門家を講師を招き、声の使い方、自閉症など特別な配慮のいる生徒の指導法などの理論を学ぶ。この研修は初任期の若い教員も一緒に受講することもある。

4. スーパーバイザーの養成

指導教員（スーパーバイザー）の養成講座（メンターコース）がある。イブニングコース（6 回）は、夕方に学校において講習をする（近隣の他校と合同で実施）。大学における 2 日間のコーチングコースもある。

Denys Wallace 氏は学校におけるその指導の役割を担う。何人かのグループでこの学校における指導のシステム(内容)をコーディネートした。teacher education(教師教育)が専門である。その経歴は、心理学の degree を持ち、コーチングや教師教育を学んだ。Secondary school で心理学などを教え、教員暦 40 年以上である。大学で教鞭をとったこともある。

５．採用試験　job interview について

プレゼンテーション 10 分、小論文　30 分、生徒からの面接（生徒の前で何か実施し、質問受ける）

教科の教員からの面接　30－40 分、教科の専門知識の筆記テスト。以上合計３－4 時間。

年に 2 回申し込む機会がある。3 校にだせる（大学を含む）。

※教員採用試験ではなく、おそらく student teacher　の選考試験か。（正確には理解不十分）

6.　教員養成について等

以下は Denys Wallace 氏の教員養成に関する意見である。

・Chestnut Grove Academy では博士の学位を持つ教員は 1 名（化学）。マスターレベル（修士）は多い。教員になるには、マスターレベルで十分ではないか。理論と実践が共に重要であり、学び続けることが大事である。チャレンジして発展していくことが重要である。教員は年に 1 回研究会をして理論を学ぶ機会も設けている。

・大学の教員養成課程では、クラス運営法や、特別支援教育、授業のデザイン法についてもっと教えるとよい。これは講義（理論）だけでなく実践が大事。学校まかせになっているところがある。学生は、知識はあり、理解力があるが、自信が足りない。もっと skill を学んで自信をつけるべきである。

・政府は学校主導の教員養成に移行したいと思っているが、現在のシステムは学校の負担が大きすぎる。財政的な保証もない。教育スタッフが必要であり、大きな仕事である。しかし、まだ道半ばであり、学校は大学と一緒に今後改良していくことは可能であろう。

7.　感想

近年開始した学校主体の教員養成について具体的に、問題点も含めて聞くことができ、大変興味深かった。Denys Wallace 氏の立ち上げた、指導教員（スーパーバイザー）の養成講座（メンターコース）は、以前関わった、京都教育大学における教員養成高度化プロジェクトで目指したものと目的を同じくするものであった。教員が教育実習生指導法の理論を学ぶことは、今後日本でも教員養成の高度化において、教員研修や、修士や博士のコース等において必要な内容であろうと再認識できた。

また、その指導者である Denys Wallace 氏の経歴が興味深かった。教員の履歴に併せ持って、心理学やコーチングを学び、教師教育を専門としていた。このような教師教育の専門家（大学教員や教育委員会等）の養成は、まさに専門職博士（EdD）がめざす役割の一つだろう。Denys Wallace 氏の教員は修士で十分で、あとは学校現場で実践を積み、理論も研修で学んでいけばよいという指摘からも、EdD は、教員養成だけでなく、教師教育者養成の役割も大事だと考えた。

最後に、今回の調査の全般的に通じて、教員養成における理論と実践の両面が大切で

あることを再認識した。従って、特に EdD は、実際に教員として実践経験のあるものが、さらに高度な専門的知識と技能を身に付けるための場であると認識した。理論と実践、両者のバランスを考えて、教員養成の仕組みを考えていく必要がある。

第２章　国内資料調査

本章は、入手可能な収集資料を中心に国内調査を行った結果をまとめている。調査対象として、教員養成系大学の博士課程である「東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科」「愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻」「兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科」を、また総合大学における実践的な博士課程として「東北大学大学院教育学研究科教育設計評価専攻」「広島大学教育学部大学院研究科博士課程後期」を取り上げた。ここでは、中心的資料や整理した内容を記載しているが、本章の成果は先の第１部第３章の結論に組み込んで総括している。

なお、教員養成系大学の博士課程の調査資料は、調査過程の経緯から平成 26 年度時点のものが中心となっている。資料は最新のものが望ましいが、本報告書作成の直近で確認した範囲では大きな変更はないと思われるため、それをそのまま活用している。また総合大学の実践的博士課程として取り上げた二大学以外にも、EdD コースを授与する「名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育マネジメントコース」を取り上げる必要があると考えられるが、本報告書作成の日程上調査が叶わず、最終報告書で補足することとした。

併せて、残された時間で各自が行った調査内容の更なるすり合わせや協議を行い、上記記載の補足内容とともに、最終報告書の内容に反映し充実させることとしたい。

１．教員養成系大学の博士課程

ここでは、教員養成系大学の博士課程として、三つの博士課程を取り上げる。これらがこの分野で現在確認できる博士課程の全てだが、何れも連合の形態を取っている。国立単科の教員養成大学が中心となり、地域の大学との連合として設けられている。それぞれの特徴を整理し記載したが、参考とした各博士課程の募集要項などの詳細な資料は最後の付録資料とした。

国内大学院教育学研究科博士課程のまとめ

小野　恭靖（大阪教育大学）

◎プロジェクト進行上の諸事情により、訪問調査はできなかったので、資料から判断できる数少ない点のみをまとめるに留める。

■東京学芸大学大学院
　連合学校教育学研究科（後期３年のみの博士課程）
＜概要＞
　東京学芸大学（基幹大学）・埼玉大学・千葉大学・横浜国立大学の教育学部（横浜国立大学にあっては，教育人間科学部）及び教育学研究科（修士課程）を母体として構成される連合大学院で，後期３年のみの課程からなる独立研究科である。大学における教員養成の

充実と学校教育の発展を目指して，我が国ではじめて教員養成系大学・学部に設置された博士課程で，教育の理論と実践に関する緒分野について，研究者として自立して研究活動を行い，又はその他の高度に専門的な業務に従事するに必要な高度の研究能力及びその基礎となる豊かな学識を養うことを目的としている。

【定員】２０名

【講座】教育構造論，教育方法論，発達支援，言語文化系教育，社会系教育，自然系教育，芸術系教育，健康・スポーツ系教育，生活・技術系教育

【アドミッションポリシー】本研究科は，大学における教員養成の充実と学校教育の発展を目指して，(1) 教員養成系大学・学部の研究後継者の養成(2) 学校現場の経験を踏まえた教員養成系大学教員の養成(3) 教育関係専門職従事者の養成と高度な研修機会の提供を図ります。教科教育学・教科専門諸科学・教育科学を融合する新しい「広域科学としての教科教育学」を創造し，学校教育の発展に寄与することに情熱を持つ人を求めています。

■愛知教育大学大学院・静岡大学大学院

教育学研究科共同教科開発学専攻（後期３年のみの博士課程）

＜概要＞

愛知教育大学と静岡大学が共同して教育課程を構成している後期３年のみの博士課程であり，教科専門と教科教育を融合・発展させた教科学と，教職専門を発展させた教育環境学とを有機的に融合させることで，独自の学問分野である教科開発学を確立することを目指し，子どもたちを取り巻く環境を視野に入れ，教科との関わりの中で学校教育が抱える複雑・多様化した諸課題に対応した研究を行う。

【定員】４名+４名

【分野】教育環境学，人文社会系教科学，自然系教科学，創造系教科学

【アドミッションポリシー】共同教科開発学専攻は，愛知教育大学と静岡大学が共同して教育課程を構成している後期３年のみの博士課程であり，教科専門と教科教育を融合・発展させた教科学と，教職専門を発展させた教育環境学とを有機的に融合させることで，独自の学問分野である教科開発学を確立することを目指し，子どもたちを取り巻く環境を視野に入れ，教科との関わりの中で学校教育が抱える複雑・多様化した諸課題に対応した研究を行います。

本共同専攻は，教科学と教育環境学について高度・専門的な研究を行うことで，(1)教育事象の因果関係を把握し，教科との関わりの中で学校教育が抱える諸問題に対応した研究を遂行できる能力，(2)学術的・専門的知見を教科内容として構成し，教育論，教科内容の構成原理や教育方法，教材を開発する能力，(3)学校教育の実践を理論化し，その理論を指導に活かす能力を持つ人材の養成・育成を目指します。これらについて習得する意欲があり，学位取得後，教科開発学の分野において自立して研究・実践でき，広く教育界に貢献し，大学教員を志向する人材を求めています。

■兵庫教育大学大学院

連合学校教育学研究科（後期３年のみの博士課程）

＜概要＞

兵庫教育大学（基幹大学）・上越教育大学・岡山大学・鳴門教育大学の４大学が連合して構成している後期３年のみの博士課程であり，実践に根ざした学校教育学を独自の学問分野として確立し，今日の教育課題の解決と学校教育の質的改善・改革に貢献することを目的としている。

【定員】２４名

【講座】学校教育方法連合講座，学校教育臨床連合講座，先端課題実践開発連合講座，言語文化系教育連合講座，社会系教育連合講座，自然系教育連合講座，芸術系教育連

合講座，生活・健康系教育連合講座

【アドミッションポリシー】連合学校教育学研究科（博士課程）は，兵庫教育大学を基幹大学とし，上越教育大学，岡山大学，及び鳴門教育大学の４大学が連合して構成している後期３年のみの博士課程であり，実践に根ざした学校教育学を独自の学問分野として確立し，今日の教育課題の解決と学校教育の質的改善・改革に貢献することを目的とします。

本研究科は，学校教育実践について高度で専門的な研究を行い，学校教育実践学及び教科教育実践学の分野において，自立して研究・実践できる研究者及び専門職教育者を志向する人材を求めます。

２．東北大学

本節では、「東北大学大学院教育学研究科教育設計評価専攻」を取り上げる。総合大学のひとつの専攻だが、教育実践を対象とし実践力の向上を目的とする博士課程として、また海外とのジョイント・ディグリー（ダブルディグリー）の取り組みとして特徴ある教育内容に注目した。

東北大学大学院教育学研究科教育設計評価専攻と ジョイント・ディグリーについて

板橋 孝幸（奈良教育大学）

１．東北大学大学院教育学研究科教育設計評価専攻

①アドミッション・ポリシー

東北大学教育学研究科教育設計評価専攻は、「出身学部の文系・理系を問わず幅広い専門領域から人材を求めます。特に社会人特別選抜試験では、現職教員や教育行政関連職員、教育に関する高度な専門的知識及び技能をもつ専門職業人等、教育専門職としてのスキルアップを目指す現職教員を積極的に受け入れます」と入学者選抜の方針を明示している。ここから、次の 2 つを読み取ることができる。１つは、文学部や理学部などでいわゆる教育内容を専門的に学んできた教職志望の学生をターゲットにしている点である。もう 1 つは、現職教員でスキルアップを目指す方を対象にしていることがわかる。なお、同研究科には教育設計評価専攻と総合教育科学専攻の 2 専攻があり、教育設計評価専攻はより実践に力点を置いていることが後掲のカリキュラムマップからも読み取れる。両専攻とも、修士・博士課程がある。

＜教育設計評価専攻入学者選抜方針＞

「教育設計評価専攻は、学校における教育課程の設計・評価・改善等の実践的体験を通しての知識・技能の修得に加え、教育設計評価に関する教育及び研究を通して、実践的資質を備えた高度教育専門職や研究職に携わる人材の養成を目指します。このため、出身学

部の文系・理系を問わず幅広い専門領域から人材を求めます。特に社会人特別選抜試験では、現職教員や教育行政関連職員、教育に関する高度な専門的知識及び技能をもつ専門職業人等、教育専門職としてのスキルアップを目指す現職教員を積極的に受け入れます。

博士課程前期 2 年の課程の一般選抜試験では、論理的思考力・データ分析力・表現力、及び英語文献の読解力を評価します。また志望動機と研究に対する姿勢、研究計画等を評価します。博士課程後期 3 年の課程の一般選抜試験では、専門分野に関する外国語（英語）の読解力、また参考論文の内容、研究計画等を評価します。

博士課程前期 2 年の課程の社会人特別選抜試験では、論理的思考力および文章表現力、研究計画と研究意欲等を評価します。博士課程後期 3 年の課程の社会人特別選抜試験では、参考論文の内容とともに研究計画等について評価します。

なお、各専攻とも、一般選抜、社会人特別選抜の別を問わず、入学者は在職のまま修学することができ、修了時には修士(教育学)の学位（前期 2 年)、博士(教育学)の学位（後期 3 年）が授与されます。」

（出所：東北大学大学院教育学研究科入学者選抜方針（アドミッション・ポリシー）
http://www.sed.tohoku.ac.jp/grad/entrance/policy.html）

②カリキュラムマップ

別紙の「東北大学大学院教育学研究科（教育設計専攻）カリキュラムマップ」を参照。
（出所：http://www.sed.tohoku.ac.jp/grad/curriculummap/dma-cmap.pdf）

２．ジョイント・ディグリーの取り組み：「アジア共同学位開発プロジェクト」

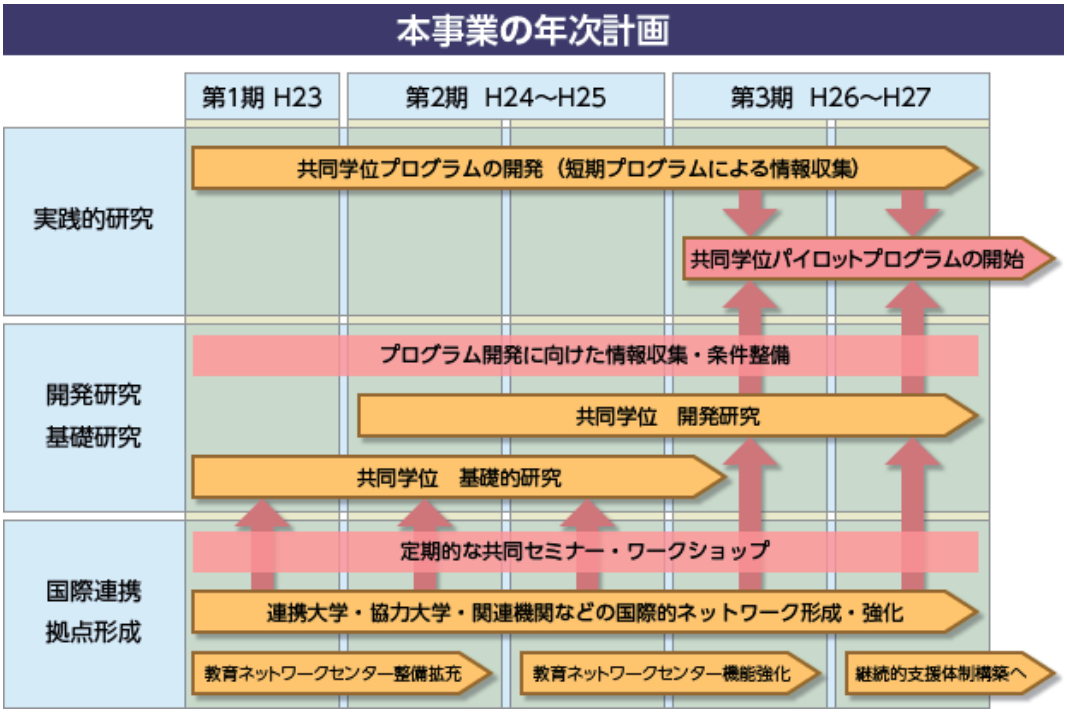
下記研究科長挨拶文にもあるように、アジア共同学位開発プロジェクトは概算要求特別経費として採択された 5 年計画の取り組みとして 2011（平成 23）年度から始められた。「AEL Course（Asia Education Leader Course)」として現在も継続している。同プロジェクトの目的は「東アジアの教育課題に対応できる国際的視野を持った指導的人材の養成をするために、国際的教育指導者養成の共同学位創設を目指した研究拠点を形成し、質の高い共同学位プログラムを開発すること」であり、具体的には「東アジアを中心に据え、①その教育の現状を的確に分析できる教育研究者、②その教育課題を認識し、教育現場で教育実践を担うことができるリーダー教員、③世界の教育改革を視野に収め、政策立案に携わることのできる教育行政関係者、などの人材を養成」を目指したものであることがわかる。同プロジェクトの年次計画、事業イメージ、研究拠点の形成については後掲の通り。

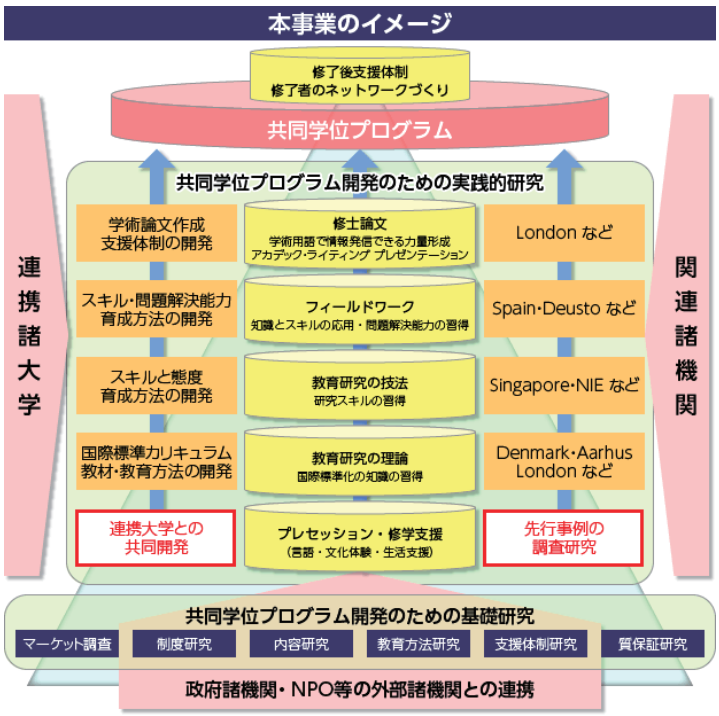
＜アジア共同学位開発プロジェクトに関する教育学研究科長の挨拶文＞

「東北大学大学院教育学研究科では、平成 23 年度から平成 27 年度までの５年計画で、概算要求特別経費として採択された「東アジアにおける国際的教育指導者共同学位プログラムの開発研究」を進めています。この研究の推進事業名が「アジア共同学位開発プロジェクト」（ＡＪＰ：Asia Joint-degree Project）です。このプロジェクトでは、東アジアの教育課題に対応できる国際的視野を持った指導的人材の養成をするために、国際的教育指導者養成の共同学位創設を目指した研究拠点を形成し、質の高い共同学位プログラムを開発することを目指しています。より具体的には、東アジアを中心に据え、①その教育の現状を的確に分析できる教育研究者、②その教育課題を認識し、教育現場で教育実践を担うことができるリーダー教員、③世界の教育改革を視野に収め、政策立案に携わることのできる教育行政関係者、などの人材を養成しようとするものです。このような国際的教育指導者には、いわゆる KASP が求められます。すなわち、①教育に関する高度な専門的な知識（Knowledge)、②東アジアに対する理解と共感的態度（Attitude)、③教育研究技法と東アジアの言語の習得（Skill)、④世界に開かれた人的ネットワークの形成と情報発信

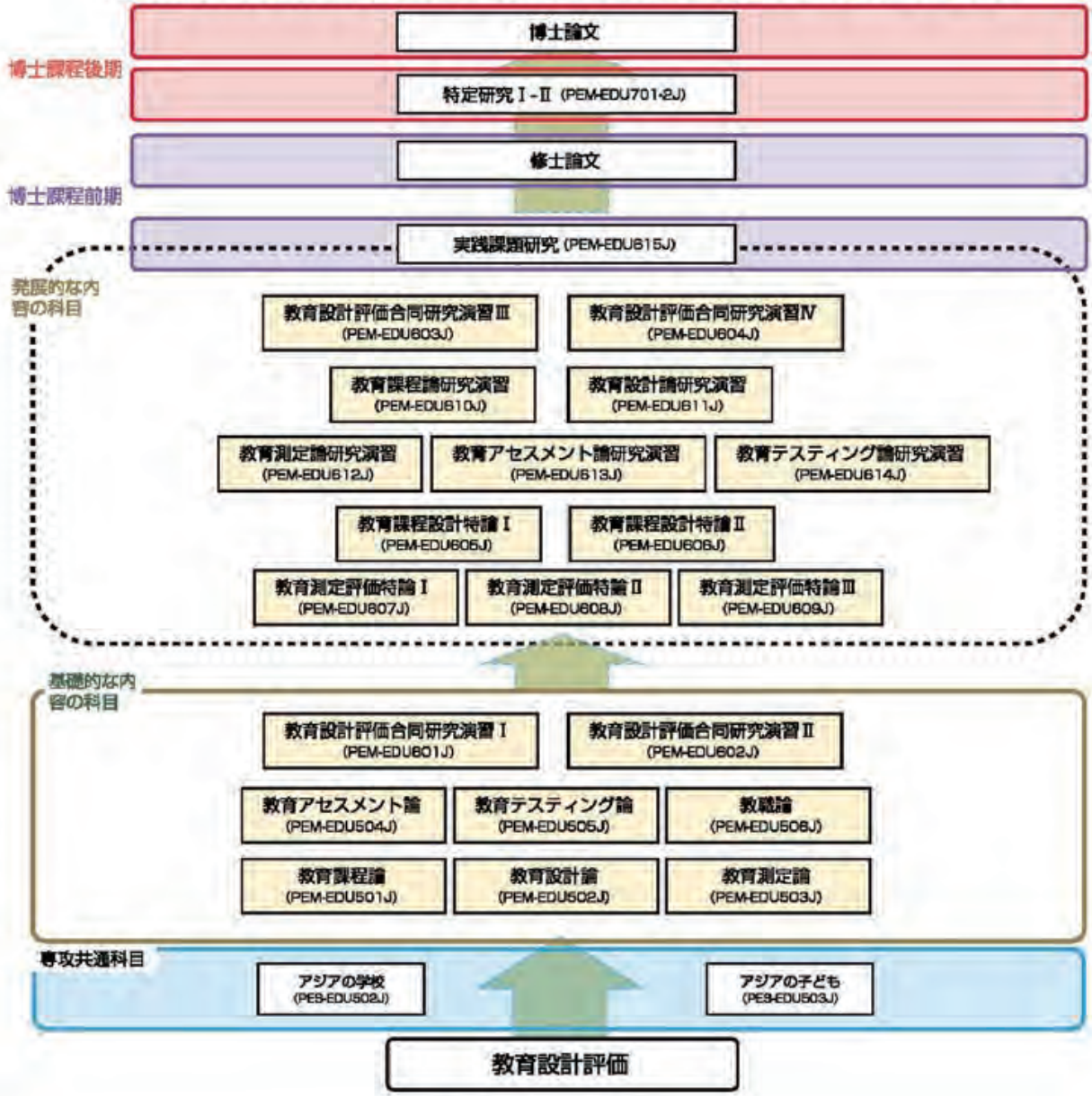
（Practice）などの資質と能力が求められると考えられます。」

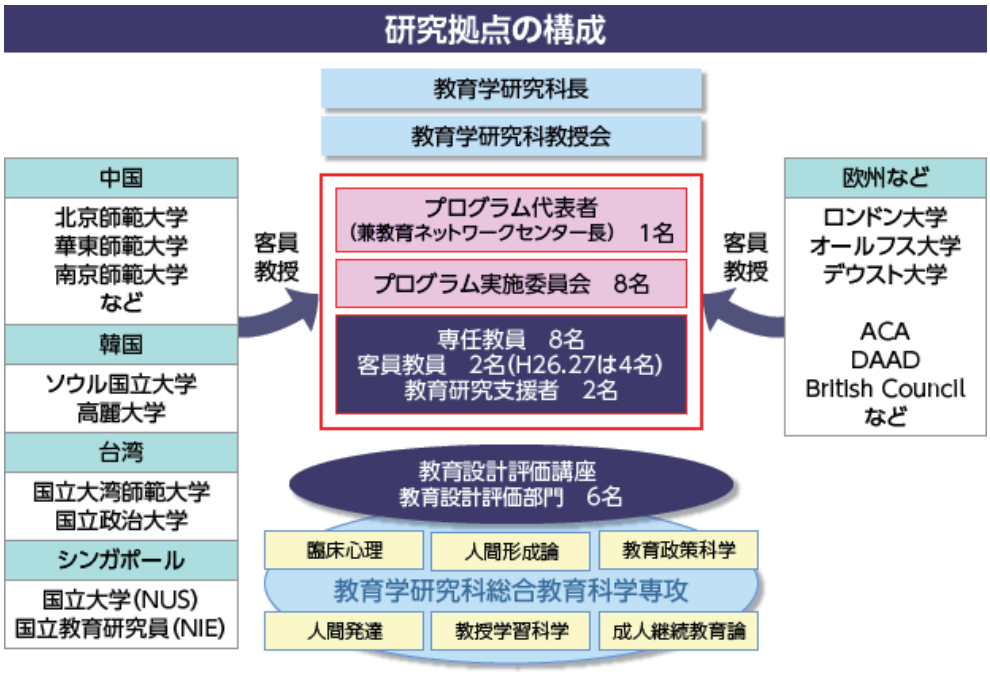
（出所：東北大学大学院教育学研究科アジア共同学位開発プロジェクト研究科長挨拶 http://www.sed.tohoku.ac.jp/~ajp/about/greeting/index.html）





東北大学大学院教育学研究科（教育設計評価専攻）カリキュラムマップ





「本事業の年次計画、本事業イメージ、研究拠点の形成」の３つ図の出所は以下の通り。
http://www.sed.tohoku.ac.jp/~ajp/about/outline/index.html

３．広島大学

本節では、「広島大学教育学部大学院研究科博士課程後期」を取り上げる。総合大学における、教育実践を対象とし実践力の向上を目的とする EdD の博士課程である。

総合大学として教職大学院を設置し、同じく実践的な教師教育を進めている広島大学において、この EdD と教職大学院との関係は重要だと思われる。公開情報の範囲でその関連は確認できず、分析や考察も限定的である。教職大学院のカリキュラムにも特徴があると思われるため、今後両者の関連を具体的に調査することは必要と考え、「名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育マネジメントコース」と併せて更なる継続調査を進めたい。

以下、公開情報をもとにしてまとめた内容である。

広島大学教育学部大学院研究科博士課程後期
におけるEd.Dプログラム

湯川 夏子（京都教育大学）

博士課程後期：教育人間科学専攻
教職課程担当教員養成プログラム（Ed.Dプログラム）
「これからの大学教員は、研究はもちろんのこと、授業においても優れた知識と技術を身につけ、教育者としての自覚を兼ね備えた授業実践のスペシャリストとなる必要があります。教職課程担当教員養成プログラムでは、この研究と教育、２つの領域での専門家になることを目指します。」

・めざす卒業後の進路：大学の教員（特に教員養成系）をはじめとした教育の研究者。

・プログラムの内容と特色

プログラム履修者は、授業の中で教職教育に関するカリキュラムの分析や授業シラバスの作成を行う。また、本学教育学部の授業でＴＡとして15回の授業に関わるとともに授業実習を行い、その授業実践を省察・評価するというPDCA(Plan-Do-Check-Action)のサイクルを繰り返し、授業実践、および授業哲学をまとめたポートフォリオを作成する（履修概念図参照）。

こうした一連の学習により、大学の教員養成担当者としての資質能力を向上させる。

１．教育者としての資質を形成させるため、大学院博士課程後期において授業を新設する。

２．教員の指導のもとでカリキュラム分析やＴＡとして授業実習を行い、省察を行う。

３．このサイクルを繰り返し、ポートフォリオを作成し、力量を継続的に向上させる。

４．ある国内外の大学院等と連携しPFFP(Preparing Future Faculty Program)、プレＦＤ、ＦＤ、教職関連の授業を参観し指導助言を得る。

５．県教育委員会等の職員から実践批評会での指導助言を得るとともに、現職教員研修会での指導補助を行う。

６．プログラムの実施の各段階全体について外部の有識者による継続的な評価を受ける。

・開講科目

	前期（4月～8月）	後期（10月～2月）
博士課程１年	「教員養成学講究」	「大学教授学講究」
博士課程２年	「教職授業プラクティカムⅠ」	「教職授業プラクティカムⅡ」
博士課程３年	「教職授業プラクティカムⅢ」	「教職教育ポートフォリオ」

「教員養成学講究」

他大学で実施されている「教職に関する科目」のシラバスや、授業で使用されている教科書を比較分析すると共に、日本の教員養成の歴史について学習する。

「大学教授学講究」

「大学における授業」の在り方について、その基本原理と実践的課題を学習すると共に、様々な「大学教授法」（講義法、討議法、個別指導、学生参加型授業、評価法など）を学習する。

教職授業（学内）プラクティカム
「教職授業プラクティカムⅠ」「教職授業プラクティカムⅡ」

主に指導教員が担当する授業において教壇実習を行う（於：広島大学）。多くの大学院生と教職員が参観し、教壇実習の様子はビデオで撮影される。前期に 1 回、後期に 1 回の教壇実習。
事前検討会、教壇実習、事後検討会（批評会）を行う。

教職授業(学外)プラクティカム
「教職授業プラクティカムⅢ」

学外において教壇実習を行う。広島大学とは性格の異なる大学（私立または短期大学）で行う。

「教職教育ポートフォリオ」

3 年間のプログラム課程の最後にあり、総仕上げ的科目。得られた成果をポートフォリオにまとめて提出する。

ポートフォリオの内容

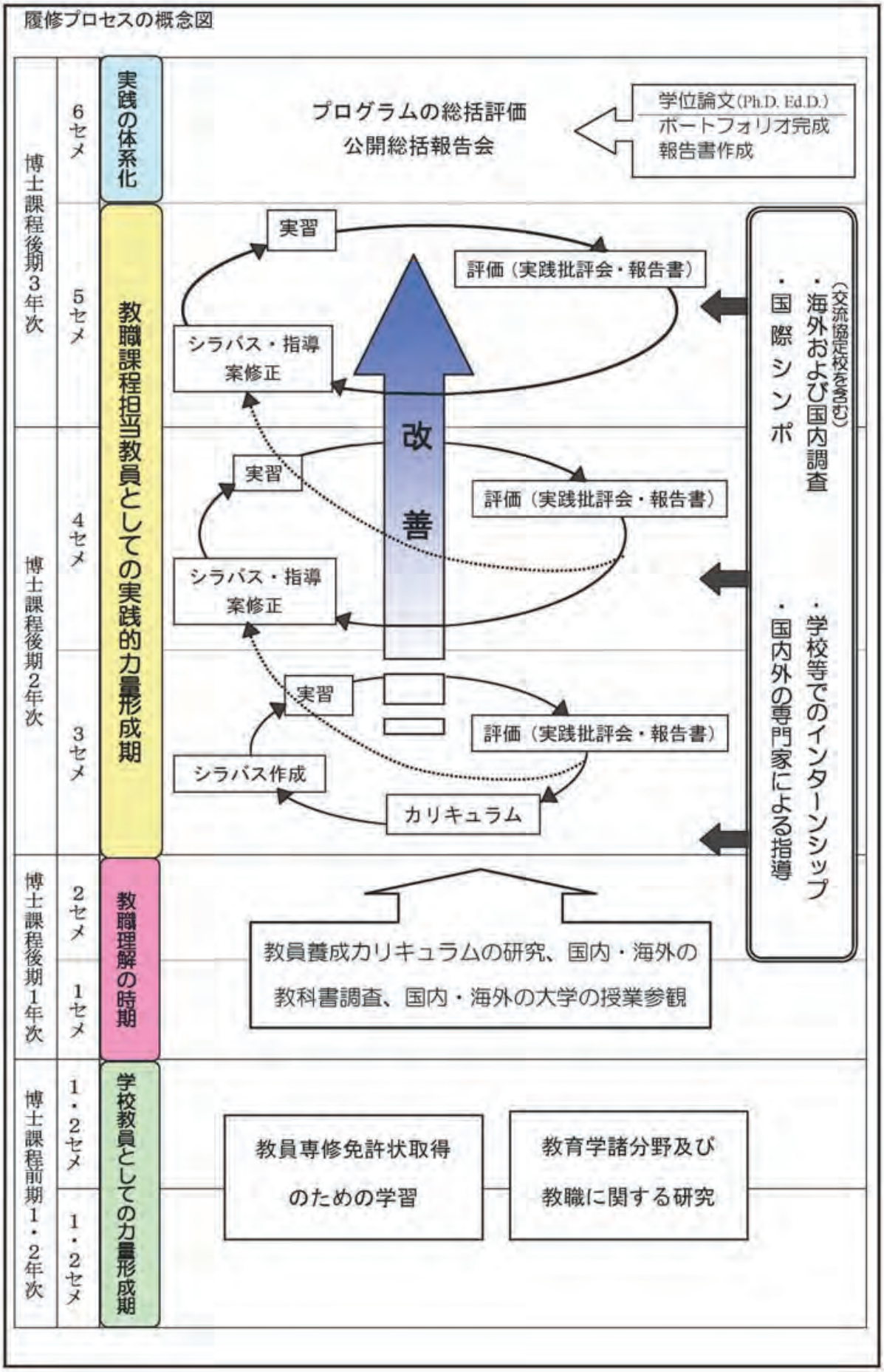
Ⅰ．授業理念と自己評価　授業哲学、Ⅱ．教職授業プラクティカム、　Ⅲ．その他の学習成果

・参考文献

「教職課程担当教員養成プログラム」HP
http://home.hiroshima-u.ac.jp/kyo2/Ed.Dprogram/program/

「教職課程担当教員養成プログラム報告書」　平成 25 年度巻　広島大学大学院教育学研究科教職課程担当教員養成プログラム

履修プロセスの概念図


博士課程後期3年次
6セメ
5セメ
博士課程後期2年次
4セメ
3セメ
博士課程後期1年次
2セメ
1セメ
博士課程前期1・2年次
1・2セメ
1・2セメ
実践の体系化
教職課程担当教員としての実践的力量形成期
教職理解の時期
学校教員としての力量形成期
プログラムの総括評価
公開総括報告会
学位論文(Ph.D. Ed.D.)
ポートフォリオ完成
報告書作成
実習
評価（実践批評会・報告書）
シラバス・指導
案修正
改
善
実習
評価（実践批評会・報告書）
シラバス・指導
案修正
実習
評価（実践批評会・報告書）
シラバス作成
カリキュラム
（交流協定校を含む）
・海外および国内調査
・国際シンポ
・学校等でのインターンシップ
・国内外の専門家による指導
教員養成カリキュラムの研究、国内・海外の
教科書調査、国内・海外の大学の授業参観
教員専修免許状取得
のための学習
教育学諸分野及び
教職に関する研究