

設置の趣旨等を記載した書類

北海道教育大学大学院教育学研究科共同学校教育学専攻
大阪教育大学大学院学校教育学研究科共同学校教育学専攻
福岡教育大学大学院教育学研究科共同学校教育学専攻

【目次】

1. 設置の趣旨及び必要性	2
2. 研究科、専攻等の名称及び学位の名称	20
3. 教育課程の編成の考え方及び特色	21
4. 教育方法、履修指導、研究指導の方法及び修了要件	29
5. 基礎となる教職大学院等との関係	35
6. 多様なメディアを高度に利用して、授業を教室以外の場所で履修させる場合	37
7. 「大学院設置基準」第2条の2又は第14条による教育方法の実施	38
8. 入学者選抜の概要	40
9. 教育研究実施組織の編制の考え方及び特色	43
10. 研究の実施についての考え方、体制、取組	45
11. 施設・設備等の整備計画	47
12. 2以上の校地において教育研究を行う場合の具体的計画	50
13. 社会人を対象とした大学院教育の一部を本校以外の場所（サテライトキャンパス）で実施する場合の具体的計画	50
14. 管理運営	51
15. 自己点検・評価	53
16. 情報の公表	54
17. 教育内容等の改善のための組織的な研修等	55

1. 設置の趣旨及び必要性

1-1) 昨今の教育現場の状況

中央教育審議会『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）（令和3年1月26日）では、学校や教師が直面している課題として、子供たちの多様化（特別な教育的ニーズのある児童生徒や外国人児童生徒等の増加、貧困、いじめの重大事態や不登校児童生徒の増加など）や学習意欲の低下、加速度的に進展する情報化への対応、感染症防止策と学校教育活動の両立などを指摘している。

特に、小・中学校における長期欠席者や不登校はコロナ禍以降増加し続けており、小・中・高・特別支援学校におけるいじめの認知件数も年々増加を続けるなど、教育委員会や教育現場は対応に苦慮している。

一方で、日本にイノベーションをもたらす教育をどう提供していくのか、探究型の授業をどのように展開していくのかという課題も存在している。現代社会は、これまでの価値観やビジネスモデルなどが通用しなくなるなど変化の激しいVUCA (Volatility (変動性)、Uncertainty (不確実性)、Complexity (複雑性)、Ambiguity (曖昧性)) の時代として、困難かつ予測不可能な状況に直面している。このような、先行きの見えない時代の到来に対して、子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくこと等が学校教育に求められている。そのため、文部科学省は、“よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る”という目標を学校と社会が共有し、連携・協働しながら、新しい時代に求められる資質・能力を子供たちに育む「社会に開かれた教育課程」の実現を目指し、学習指導要領を改訂してきた。

このように、子供の教育を取り巻く社会状況や学校教育が抱える課題が複雑化している今日、教員には新しい時代にむけた子供たちの資質・能力を育成する力や子供たちを取り巻く教育上の諸課題を解決する力を育てることが急務である。これらの力を有する教員は、真に教員養成の知見をもった大学教員や教員研修担当者等によって養成されるものと考えるが、後述のとおり、教員養成に関する様々な課題が指摘されて久しい。そのような状況下で、我が国の教員養成の中心的な役割を果たすべき国立教員養成大学・学部が教員養成機能を着実に高め、我が国の学校教育全体の質の向上をリードすることは当然の責務である。

よって、教員養成に関する諸課題を熟知し、その解決にむけた一方策として日本教育大学協会の調査研究等を通して Ed. D. 及び Ph. D. の検討を進めてきた大規模な単科の教員養成大学である北海道教育大学と大阪教育大学と福岡教育大学が、全国を縦断するネットワークを構築しつつ、共同教育課程による博士課程を設置し、教育現場をフィールドとした課題の解決を行う「臨床的研究」能力を有する大学教員（実務家教員を含む）や教員研修の専門家養成を養成する。このことによって、教員養成に長けた大学教員や教員研修等の高度な専門家による質の高い教員養成が可能となり、輩出された優秀な教員によって教育現場が直面している課題の解決や新しい時代にむけた子供たちの資質・能力等の育成が図られるものである。

なお、本設置構想において「臨床的研究」を次のように定義する。

臨床的研究とは、学校教育の場で生じる事象を対象として、課題解決の方法を開発し、それが教育的に有用であることを教育現場から得たデータをエビデンスとして示そうとする研究である。また、学校教育の場における実践のプロセスの記録・分析を通じて得られた知見をもとに、既存の理論を修正したり、新たな理論を導いたりする研究である。

1-2) 教員養成大学の課題

1-2)-① 臨床的な研究力と教員養成の学識を備えた「教員養成担当大学教員」の養成
社会的な背景や昨今の教育現場の課題を踏まえると、教員養成担当大学教員は、どのような専門分野の教員であっても、教育現場の課題に対する臨床的な視座をもって教育研究や教員養成にあたることが求められる。ところが、教員養成大学・学部での教育については、「予定調和論—とにかく教えておけば、あとは学生たちが、自分の内部において統合し、教師としての力量をもってくれるにちがいない」や「なわばり無責任論—他の分野でどうしているかは知らないが、わたしが教えられるのはこのところだけだ。あとのことは知らない」（横須賀薫：『教師養成教育の探究』、P. 47、1976年）と評された過去があり、関係者は改善に努めてきたが、累次にわたって以下のような指摘がなされ続けており、その解決が求められている。

「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について（報告）」（平成13年11月22日 文部科学省「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」（以下「平成13年報告」という。）

○ 教員養成の在り方として、教員養成学部内においても従来からいわゆる「アカデミシャンズ（学問が十分にできることが優れた教員の第一条件と考える人達）」と「エデュケーションリスト（教員としての特別な知識・技能を備えることこそが優れた教員の第一条件と考える人達）」との対立があり、それぞれの教科専門の教育指導の基本方針が、分野によりあるいは教員により違うという傾向がある。

特に、小学校教員養成において、わずか数単位である小学校の教科専門科目にどのような内容を盛り込むべきかという教員養成学部独特の課題についても、共通認識が薄かった面がある。そのことが、教員養成カリキュラムの共通の目的性に欠け、ややもすると学生に対する教育が教員個々人の裁量に委ねられているのではないかとの批判につながっている。

○ 将来教員になるべき学生に、幅広くいろいろな専門分野を体系的に教育するとともに、教員としての実践的な能力を育成していくためには、教員養成学部の教員が、教員養成という目的意識を共有し、体系的なカリキュラムを編成していくことが不可欠である。

「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」（平成18年7月11日 中央教育審議会）

○ 教職課程が専門職業人たる教員の養成を目的とするものであるという認識が、必ずしも大学の教員の間にも共有されていないため、実際の科目の設定に当たり、免許法に定める「教科に関する科目」や「教職に関する科目」の趣旨が十分理解されておらず、講義概要の作成が十分でなかったり、科目間の内容の整合性・連続性が図られていないなど、教職課程の組織編成やカリキュラム編成が、必ずしも十分整備されていないこと。

○ 大学の教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、教育現場が抱える課題に必ずしも十

分対応していないこと。また、指導方法が講義中心で、演習や実験、実習等が十分ではないほか、教職経験者が授業に当たっている例も少ないなど、実践的指導力の育成が必ずしも十分でないこと。

「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」（平成 24 年 8 月 28 日中央教育審議会）（以下「平成 24 年答申」という。）

- 教職課程の担当教員については、当該研究分野における研究実績のほか、教員養成に対する関わり方についての明確な考え、実践的指導力育成への寄与の観点から、教員審査や教員評価を進める。

「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（答申）」（平成 27 年 12 月 21 日中央教育審議会）（以下「平成 27 年答申」という。）

- 教職課程においては、教職に関する実践力の基礎や新たな教育課題に対応できる力を持った教員の養成が求められる。そのためには従来の「教科に関する科目」、「教職に関する科目」の区分にかかわらず、教職課程の科目を担当する教員は、上記課題に対応できる力を学生に身に付けさせることができるよう、指導力を高めることが必要である。

「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて」（平成 29 年 8 月 29 日文科科学省「国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議」）（以下「平成 29 年報告」という。）

- 教科専門科目担当教員は教員養成学部以外の学部の出身者が多く、自身の専門分野の研究を深める意識が強く教員養成とのつながりが弱いのではないかと指摘がある一方、教科教育法（学）担当教員は教科内容を踏まえた指導法の教育を行う必要があるものの、それが必ずしも十分ではないとの指摘がある。その両者の緊密な連携が不可欠でありながら、両者の協働が必ずしも有効に機能していない。加えて、教職教育専門科目担当教員同士の協働や、教職教育専門科目担当教員と教科教育法（学）担当教員や教科専門科目担当教員との協働が必ずしも機能していない現状がある。
- 教員養成大学・学部が行う研究として、例えば「教員養成学」を構築することが考えられる。「教員養成学」に相当する学問分野について、教科専門と教科教育をつなぐ学問としての「教科内容学」や「教科内容構成学」が発展しつつある。教員養成大学・学部は、「教員養成学」の研究を組織的に行うことで教育の質を高め、教員という専門職業人の養成に責任を負うべきである。

これらの指摘に対応するため、教職大学院の整備とともに、教員養成大学・学部においては、初等中等教育の教育現場で指導経験のある大学教員（以下「実務家教員」という。）の採用を拡充してきた。一方で、実務家教員の資質については、以下のような指摘があり、その改善も求められている。

- 実務家教員については、教育現場での最新・多彩な経験を有するだけでなく、これを理論化できる基礎的な素養を求める。（平成 24 年答申）
- 実務経験が豊富な教員が必ずしも優秀な実務家教員として高い指導力を発揮できている

わけではないという指摘もあることから、特に教職大学院の実務家教員には、実践力のみならず、実践を理論に照らして深く問い返し、それを実践研究論文として発表し、また、その成果に基づいた教育を行う資質・能力も求められる。（平成 29 年報告）

「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）」（令和 4 年 12 月 19 日中央教育審議会）（以下「令和 4 年答申」という。）

- 実務家教員については、単に自らの実務経験や授業観・学習観を学生にそのまま伝達するのではなく、大学教員として、実務経験を体系化・構造化し、理論と結びつけながら教育を行うことが求められる。

なお、これらの改善を FD 活動等によってなすべきとの考え方もあるが、平成 29 年報告に記述があるとおり、教員養成大学・学部では「教員養成学部以外の学部の出身者が多く、自身の専門分野の研究を深める意識が強い」ため、早期に異動する教員が一定数いることから、FD 活動によって、大学教員の教育研究の視点や問題意識を根本から再構成するには至らない現状がある（【資料 1】参照：北海道教育大学の場合、採用後 6 年以内に 52%の教員が転出）。

そのため、教員養成担当教員の養成に期待されるところがあり、過去、以下のような提言がされている。

- 平成 8 年度に設置された東京学芸大学及び兵庫教育大学を基幹大学とする連合大学院方式の博士課程は、特に教科専門や教科教育の分野の教員の養成を目的として設置されたものである。これらの分野の後継者を他学部頼るのではなく、教員養成学部自らが養成し、教員養成学部が独自の専門性を確立していくために、重要な役割を持つものである。（平成 13 年報告）
- 教員養成系大学・学部の教育研究の充実及び教職課程の質の向上を図るためには、これを担う大学教員の養成システムを整備していくことが必要である。（平成 24 年答申）
- 国立教員養成系の博士課程は、現在 4 大学設置されている。今後、全国の教員養成系の大学院のリソースを結集し、教科と教職を架橋する新たな領域や学習科学の分野など教育現場での実践につながる研究を深め、必要とされる大学教員を養成する体制整備の推進方策について検討が必要である。その際、米国の教育大学院（スクール・オブ・エデュケーション）において行われている、学校管理者や行政担当者を対象とした Ed. D.（博士レベル）を授与するコースについても参考としつつ、実務家教員志望者の学修の場としての役割も含め、検討が必要である。（平成 24 年答申）

また、「Ed. D.」については、平成 29 年報告において、「既存の博士課程の成果や課題を検証して、必要性、内容、ニーズ等について精査を行い、「将来的な方向性について検討すべきである。」と提言されている。

北海道教育大学及び大阪教育大学においては、平成 24 年度以降、Ed. D. を教員養成教育の根本的な改善を図る制度と捉え、他大学の参画も得て検討を進めており、平成 30 年度からは、日本教育大学協会企画・調査研究委員会において「Ed. D. 型博士課程」の検討を進

めてきた。

福岡教育大学については、平成 24 年度以降、教育現場に根ざした実践的な能力を身につけることのできる博士課程を設置すべく、Ed. D. 及び Ph. D. の双方の観点から検討を進めており、平成 30 年度以降、前記の日本教育大学協会企画・調査研究委員会に参画している。

そこで、本設置構想は、北海道、大阪、福岡の 3 地域それぞれの教育事情に応じて積み重ねてきた臨床的な研究と実践（北海道教育大学におけるへき地・小規模校教育と個別最適な学びに関する実績、大阪教育大学におけるダイバーシティ教育と外国にルーツのある児童生徒の教育に関する実績、福岡教育大学における高度な特別支援教育と学校適応支援に関する実績）を相互に融合することにより、より汎用性の高い研究へと昇華させ、これまで指摘されてきた教員養成に関する課題のうちの「臨床的な研究力と教員養成の学識を兼ね備えた教員養成担当大学教員の養成」を実現するものである。

1-2) -② 教員養成系博士課程の「空白地帯」の解消

既設の教員養成系大学の博士課程としては、東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科（東京学芸大学、埼玉大学、千葉大学、横浜国立大学）、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科（兵庫教育大学、上越教育大学、岐阜大学、滋賀大学、鳴門教育大学、岡山大学）、愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科があるが、過去 5 年間（平成 29～令和 3 年度）における修了生の勤務地を調べると、ほぼ各設置大学の所在都県に集中している（【資料 2】参照：10 名を超えている都県は、東京都、神奈川県、愛知県、兵庫県、岡山県、徳島県）。

このことから、教員養成系博士課程設置大学の無い「北海道～東北」、「九州」が博士課程修了生の就職先の「空白地帯」になっていることがわかる。

また、「近畿～中四国地方」については、既設の兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科が、連合 6 大学だけでも入学定員 645 人（令和 5 年度）である専門職学位課程（以下「教職大学院」）の上に立つ博士後期課程となる。そのため、近畿圏のうちでも地理的配置からカバーされにくい地域、具体的には奈良教育大学、和歌山大学、立命館大学の教職大学院、並びに京都教育大学及び大阪教育大学の連合教職大学院を加えた入学定員計 360 人（令和 5 年度）の受け皿となる教員養成系の博士課程が無い状態である。

このような現状は、全国に広がっている国公立の教員養成系大学・学部が担うべき教育研究の高度化を阻み、教育現場の課題や教員養成の課題に対応できる教員を養成する大学教員等の輩出を阻むことにもつながりかねない。

また、実務家教員については、自己の経験を活用する観点から、自身が勤務した地域での教員養成に携わることが想定されるが、最低必要教員数の 4 割以上を実務家教員とすることが求められる教職大学院が全国的に拡充したことに加え、令和 5 年 10 月施行の改正大学設置基準により、教員養成に関する学部についても最低必要教員数の 2 割以上を実務家教員とすることが求められている。今後、その需要の拡大が見込まれ、実務家教員の資質の改善を図る体制整備が必須となることから、本設置構想は各地への有為な人材供給にむけて、「教員養成系博士課程の空白地帯の解消」を実現するものである。

1-2)-③ 教員養成系博士課程における臨床的研究の充実

日本教育大学協会の企画・調査研究委員会においては、既設の教育学研究科博士課程における学位論文(昭和25～平成30年度)の表題等から、各研究科における研究領域の傾向を調査してきた。その追加調査として、北海道教育大学において、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、兵庫教育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の学位論文計246件(平成29年度～令和3年度の5年間)の論文名を分析し、傾向をまとめた。

その結果、「A-1. 教育実践にかかわる研究」、「A-2. いじめ・不登校等を含む発達にかかわる問題」、「B. 教育行政上の課題」、「C. 教育学等にかかわる純粋な学問上の研究」の4つに大別すると、全体ではA-1が29%、A-2が9%、Bが1%、Cが61%であった。高率を占めた「C. 教育学等にかかわる純粋な学問上の研究」は、東京学芸大学大学院では約70%、兵庫教育大学大学院では約54%、愛知教育大学大学院・静岡大学大学院では約62%であり、いずれの大学院においてもA-1やA-2のような研究成果が学校教育の諸課題の解決に直接つながる臨床的研究は半数未満という状況が捉えられた(【資料3】参照)。

学術研究の重要性は言うまでもないが、前記1-1)に記述のとおり、教育を取り巻く社会状況や学校が抱える課題が複雑化している学校教育の現状を鑑みると、教育現場に根差し、また学校内部からの課題意識に基づく実践的研究は重要な課題である。

よって、本設置構想では、学校で生起する教育事象に対する深い理解と学校教育の臨床的研究に関する高度な知識とスキルを抛り所として、「教員養成系博士課程における臨床的研究の充実」を実現するものである。

1-2)-④ 教育委員会との連携による教員研修の推進

各都道府県・指定都市教育委員会は、教師の養成・採用から管理職までの段階を通じた資質向上を図るための「教員育成指標」を策定することが法的に求められている。

令和4年7月1日施行の「教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部を改正する法律」によって、いわゆる「教員免許更新制の発展的解消」がなされ、「教員育成指標」の見直しとともに、各教育委員会においては、教師の研修履歴の記録作成と当該履歴を活用した資質向上に関する指導助言を行うことが求められ、各小中学校等においては研修計画の立案その他の業務を行う研修主事の設置が法制化された。

この「教員育成指標」策定に関する指針が文部科学省告示(令和4年8月31日第115号)で示され、そこには「教員等の養成・採用・研修を一体的に充実させ、その資質の向上を図っていくためには、任命権者とこれらを共に担う大学・教職大学院との連携・協働が不可欠」と記述されている。特に、前記1-1)に記述のとおり、教育を取り巻く社会状況や学校が抱える課題が複雑化していることから、教員養成大学・学部においては、学校教育の諸課題の解決につながる臨床的研究への積極的な取組、さらにそれを教員研修に活かす仕組みづくりが求められる。

なお、中央教育審議会「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」(平成30年11月26日)においては、大学院の人材育成について「特に、博士課程(後期)については、大学院のカリキュラムと企業をはじめとする社会のニーズとの間にギャップが生じているとの指摘もある。」と記述している。

しかしながら、本構想の3大学は以下のような教育委員会との連携を通して、地域の教育課題に対応した教育研究を展開しており、社会のニーズを踏まえた博士課程設置となる。さらに、学校が抱える諸課題に対応できる能力と教育委員会における高度な教員研修を遂行できる能力を獲得させ、教員研修をコーディネートできる人材を輩出することにより、「教育委員会との連携による教員研修の推進」を実現するものである。

<北海道教育大学>

北海道の教育及び北海道教育大学における教育・研究の充実、発展に寄与することを目的とし、令和元年7月に「北海道教育大学と北海道教育委員会との連携に関する協定書」を締結した。札幌市においても、「札幌市が求める教員像（平成30年1月策定）」として、大学での教員養成や現職教員研修などの基盤となる姿を定めており、札幌市の教育及び北海道教育大学における教育・研究の充実及び発展に寄与することを目的とし、令和3年3月に「北海道教育大学と札幌市教育委員会との連携に関する協定書」を締結した。

当該協定に基づき、「教員の養成・採用・研修の一体的推進プロジェクトチームの立ち上げ」「教職志願者拡大プロジェクト」「草の根教育実習システム」等の具体的な施策を通じ、北海道の教育の推進に寄与している。

<大阪教育大学>

大阪府では、「第2次大阪府教育振興基本計画（令和5年3月）」において、「一人ひとりの良さや可能性を引き出し、最大限伸ばす教育」と「子どもたちの多様性に応じ、誰一人取り残さない教育」を実現できるよう、多彩で柔軟な特色・魅力ある教育を提供できる施策等を進めていくこととしている。また大阪市では、「大阪市教育振興基本計画（令和4年度～令和7年度）」において、基本理念の実現をめざし、「安全・安心な教育の推進」「未来を切り拓く学力・体力の向上」「学びを支える教育環境の充実」の3つを最重要目標として定め、教育施策全体の構造化を図りながら推進することとしている。

これらを受け、大阪府・大阪市教育委員会、堺市教育委員会の関係者と本学教員で組織する教員養成共同研究コミュニティにおいて、ダイバーシティ教育等に係る研修プログラムの開発に取り組んでいる。令和6年度には、教員養成・研修に関わる新しいシンクタンク機能を持つ、大学と行政・企業等の地域プラットフォームの拠点として「みらい教育共創館」を天王寺キャンパスの敷地内に設置する。

<福岡教育大学>

平成25年1月に福岡県市町村教育委員会連絡協議会との間で連携協力協定を締結し、福岡全県下の教育委員会との連携協力体制を構築し、各地域の教育課題の共有や緊急性・汎用度・重要性が高い教育課題について、組織的、計画的に取り組んでいる。さらに、令和3年3月に福岡市と福岡市立学校における教育実習の受入、採用の特別選考等に関する「教員養成にかかる連携・協力協定」を締結し、教員志望者の増加につなげる取組を連携して取り組んでいる。また、福岡県内の学校教育関係者から構成する「福岡教育大学教員養成の質向上に関する諮問会議」を実施し（平成26年度、平成27年度、平成28年度、平成29年度、令和元年度、令和4年度）、学校教育関係者からの意見をカリキュラムの改編や大学運営に活用している。

1-2) -⑤ 新たな教員養成系博士課程の必要性

前述したとおり、子供の教育を取り巻く社会状況や学校教育が抱える課題が複雑化していることから、教員には新しい時代にむけた子供たちの資質・能力を育成する力や子供たちを取り巻く教育上の諸課題を解決する力が必要であり、これらの力を有する教員を育成できる大学教員や教員研修担当者等の養成は急務である。

しかしながら、教員養成を担当する大学教員については、様々な指摘を受け続けてきたものの、今なお、根本的な解決に至らず、また、その状況を改善するための方策の一つとして拡充が図られてきた実務家教員についても課題が指摘されている。

それらの課題解決策たる教員養成系博士課程については、1-2)②③で述べたとおり、量的な体制は十分といえず、その研究内容は教育現場に根差し、学校内部からの課題意識に基づいた臨床的研究が豊富とは言い難い状況である。このことは、法令改正によって、新たに各教師の資質向上に関する指導助言を行うことが求められる各教育委員会にとっても望ましい状況ではない。

これらの課題を解決するため、研究者、現職教員、ストレート進学者等の様々な経歴に対応した教育課程を設定する新たな博士課程を設置し、広い視野をもって多様で複雑な教育課題に取り組める専門性と学際性とを兼ね備え、質の高い教員の養成に寄与する大学教員等の養成を構想した。

具体的には、「①教員養成大学・学部において必要とされる臨床的な研究力と教員養成に対する学識をともに備えた教員養成担当教員」、「②教育現場での実務経験を学部や教職大学院での教員養成に活かすことのできる実務家教員」、「③教員の資質向上と学校組織マネジメントに貢献する教員研修の専門家となる能力を持った人材」を養成し、それぞれの場
に供給することで、教員養成機能・教員研修機能の抜本的強化を図り、「令和の日本型学校教育」の実現などを目指すものである（図1参照）。

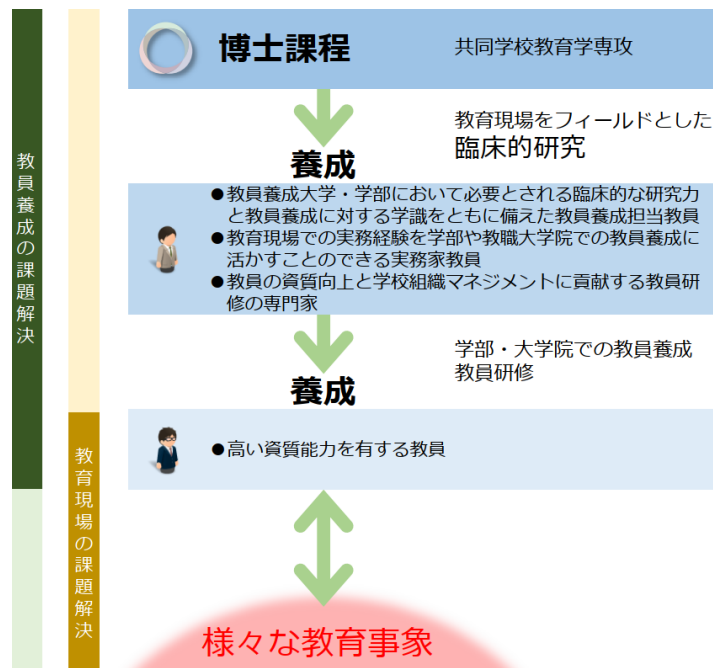


図1 課題解決に向けた博士課程と養成する人材の関係性

1-3) 共同教育課程の設置の意義

1-3)-① 共同教育課程による博士課程の設置状況

「大学における教育課程の共同実施」は、平成 20 年の大学設置基準等改正により制度化された、複数の大学が相互に教育研究資源を有効に活用しつつ、共同で教育課程を編成する仕組みである。

共同教育課程による既設の大学院博士課程は 2 大学又は 3 大学で設置されており、理学と工学、医学と工学のような異なる学問領域の共同の一方で、医学同士や工学同士の共同もみられる。このような中で、平成 24 年設置の共同教科開発学専攻（愛知教育大学・静岡大学）は教員養成学部を有する大学間の共同であり、教員養成系同士の共同博士課程として唯一のものである。

同専攻は、「学校教育が抱える複雑化し、多様化した諸問題に対応した高度な教科学と教育環境学を融合した教科開発学を学び、学位取得後に国公私立大学の教員養成系の学士課程、教職大学院を含む大学院課程等の高等教育機関において、自立した教科開発学分野の教育者及び研究者として、高度な資質を持った教員養成を行うことのできる者を育成することを目的」としている（同専攻のディプロマ・ポリシーより）。

そこで、本共同専攻においても共同教育課程の制度を用いて、北海道教育大学、大阪教育大学及び福岡教育大学が協力し、3 地域それぞれの教育事情に応じて積み重ねてきた研究実績や教育研究資源を有効に相互活用する仕組みを整備することで、愛知教育大学・静岡大学による教育系共同博士課程が目指してきた「教職の専門性と幅広い教養を有し、実践的指導力を備えた個性豊かな教員養成に係わる大学教員の養成」を超えて、新たな教育課題にも対応できる大学教員（実務家教員を含む）や教員研修の専門家の養成を行う。

1-3)-② 3 大学による共同教育課程設置の意義

本共同専攻の共同教育課程では、令和の日本型学校教育の構築、すなわち、全ての子供たちの可能性を引き出す個別最適な学びと協働的な学びの実現を目指して、学校や教師が直面している様々な課題を解決するために、教育現場をフィールドとした臨床的研究に取り組むことのできる大学教員や、臨床的研究の知見を活かして課題解決を図ったり、高度な教員研修を遂行したりできる教員研修の専門家の養成を行うことを目的としている。

そのため、前記 1-2)-③で述べたとおり、研究成果が学校の諸課題の解決に直接つながる臨床的研究に取り組むことになるが、学校教育の諸課題に結びつく学問分野は非常に幅広い。その幅広い分野を課題解決につながるよう学問的深みをもって研究指導する体制づくりは、単独の大学では深さの不足や課題の偏りが懸念される。そこで、複数の大学の協力によって対応することができる共同教育課程の設置を構想した。

しかも今回、共同教育課程により博士課程設置を目指す 3 大学は、日本最大・東日本最大規模の教員養成単科大学（北海道教育大学）、西日本最大規模の教員養成単科大学（大阪教育大学）、九州最大規模の教員養成単科大学（福岡教育大学）であり、いずれの大学も義務教育諸学校に関する教員養成の広域拠点的作用を担い、教職大学院における実践型教員養成を行ってきたという実績を有している。

また、先述した教員養成系博士課程の空白地帯を解消できる位置にあり、遠隔地や他組織との連携によるネットワーク型教育を先導してきた実績（北海道教育大学：5 キャンパ

スを接続する双方向遠隔授業の実施と連携体制、大阪教育大学：複数の私立大学との連合教職大学院の設置、福岡教育大学：九州教員研修支援ネットワークの事務局設置）を活かすことで、全国縦断による各都道府県の教育課程や学校の特色に精通した実務家教員等の持続的な確保・配置に貢献できる。

さらに、各都道府県・指定都市教育委員会には、教師の養成・採用から管理職までの段階を通じた資質向上を図るための「教員育成指標」の策定、いわゆる「教員免許更新制の発展的解消」による「教員育成指標」の見直し、教師の研修履歴の記録作成と当該履歴を活用した資質向上に関する指導助言、各小学校等においては研修計画の立案その他の業務を行う研修主事の設置などが求められていることから、臨床的研究に取り組み、その成果や経験知を教育委員会における高度な教員研修の遂行に活かしたり、教員研修をコーディネートしたりする人材を養成する必要がある。

このように、教員養成の実績と研究に長けた3大学の協力によって、全国レベルでの課題解決につながる臨床的研究を遂行し、教育現場の今日的課題の解決とそれを担う大学及び教職大学院における教員養成改革や教員研修改革を目指すことは、国立大学法人としての使命を果たすことになり、経験知の共有は未だ体系的な構築に至っていない「教員養成学」の開発につながる（図2参照）。

なお、「教員養成学」については、平成29年報告において、「教員養成大学・学部は、『教員養成学』の研究を組織的に行うことで教育の質を高め、教員という専門職業人の養成に責任を負うべきである。」とされている一方で、その内容等については「『教員養成学』に相当する学問分野について、教科専門と教科教育をつなぐ学問としての「教科内容学」や「教科内容構成学」が発展しつつある。」との言及のみである。そこで、本共同専攻では、書籍『教員養成学の誕生：弘前大学教育学部の挑戦』（遠藤孝夫・福島裕敏、東信堂、2007年）における定義をもとに再定義された「教員養成学とは、教員養成学部及び教職大学院における教員養成活動全体を自律的かつ不断に検証・改善し、質の高い教員養成を実現するための理論と方法論から成る、極めて実践的な学問領域である」（林泰成：新しい教員養成学の構築に向けて～教育哲学的観点から～、上越教育大学研究紀要、第42巻、2022年）と捉えることにした。

したがって、「質の高い教員養成を実現するための理論と方法論から成る、極めて実践的な学問領域」である「教員養成学」は、「教育現場をフィールドとした臨床的研究により、学校教育の課題を明らかにすると共に、その課題の解決に向けた処方箋を教育現場等に還元する実践的学問」である学校教育学（後述2-1）と深く関わるものであり、学校教育学の修得の中で教員養成学の体系的な構築が進められていくと考えている。

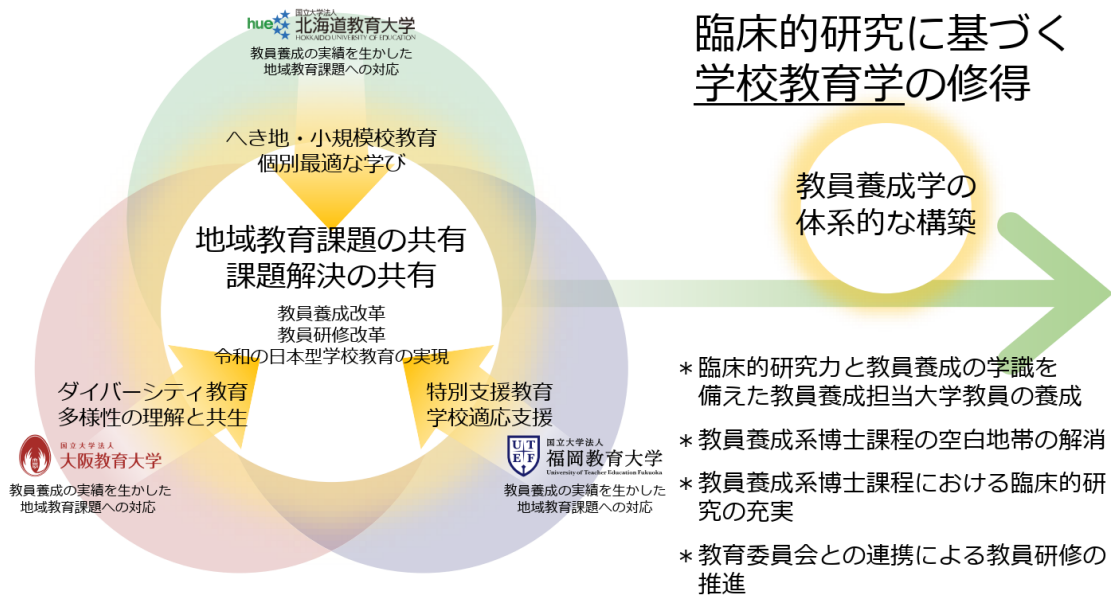


図2 3大学の強み・特色の融合による共同教育課程の設置

1-3) -③ 3大学による共同教育課程の特徴

それぞれの地域の教育課題の解決にむけた教育研究の推進は教員養成単科大学としての使命であるが、その研究を地域に限定したケーススタディに留めるのではなく、研究成果の波及や学問知への普遍化を行うことに本共同専攻設置の意義がある。

このことを可能とする背景には、以下のような各大学における教育研究の特色があり、これらを資源として各地区・各地域で展開された教育モデル（処方箋）の有効性を他地域において検証し、検証結果をもとに汎用的教育モデルへと変容させる学修プロセスに3大学による共同教育課程としての特徴がある。

また、個別の教育課題を分析し、課題に関する因果関係を探究して、後述する2つの分野（臨床発達教育科学あるいは臨床教科学）の理論のもとに仮説を立て、教育モデルの構築ならびに課題解決のための方策等を検証する点にも特徴を有している。

さらに、研究フィールドである教育現場に博士課程1年次から参加し、学校教育の課題を把握する取組にも特徴がある（【資料4】参照）。

<北海道教育大学>

「令和の日本型学校教育」が目指す「個別最適な学び」や「協働的な学び」とも言えるへき地・小規模校教育を「へき地・小規模校教育研究センター」を中心として推進してきた。また、教員養成課程と学科を有する特性を活かして、「未来の学び協創研究センター」（令和2年度設置）でICT教育・教育DXを先導し、今後は「教員養成イノベーション機構」（令和5年度設置）を中心に、省察を媒介とした「実践と理論の往還」によるスパイラル型カリキュラムやデータに基づいた教員養成改革等を進めていく。

<大阪教育大学>

教員養成フラッグシップ大学の指定大学であり、ダイバーシティ教育やグローバル化（増加する外国人児童生徒等への対応等）の観点から、教職科目改革や教育DX等を推進

し、『令和の日本型学校教育』を先導する取組を進めている。行政や企業との協力による「みらい教育共創館」（令和6年設置）が始動することで、今まで以上に子供の多様性を尊重した学習者主体の授業実践力を持ち、一人一人の学びに寄り添える教師の養成を目指していく。

<福岡教育大学>

生徒指導に関する実践的な教育方法（社会性と情動の学習:SEL等）を確立しており、「教学共創マネジメントセンター」（令和5年）を新設し、教育現場の課題に即座に対応できる先導的な教職育成プログラムを開発している。新時代の特別支援教育の観点から『令和の日本型学校教育』を先導することを目指して、教職大学院における教員養成機能を拡充するとともに、福岡県内のインクルーシブ教育の一助とするために大学敷地内への県立特別支援学校の新設を福岡県と連携して進めている。

1-4) 養成する人材

「新時代の大学院教育—国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて—（答申）」（平成17年9月5日中央教育審議会）（以下「平成17年答申」という。）の中の大学院に求められる人材養成機能では次のように述べている。

- 大学院は、法制上、研究者養成と高度専門職業人養成の二つの養成機能を中心にその役割を担っているが、今後の知識基盤社会における人材養成の重要性や現在の大学院教育との関係を踏まえると、今後の大学院が担うべき人材養成機能は、1. 創造性豊かな優れた研究・開発能力を持つ研究者等の養成、2. 高度な専門的知識・能力を持つ高度専門職業人の養成、3. 確かな教育能力と研究能力を兼ね備えた大学教員の養成、4. 知識基盤社会を多様に支える高度で知的な素養のある人材の養成の4つに整理される。

本共同専攻では、これらのうちの「高度な専門的知識・能力を持つ高度専門職業人の養成」と「確かな教育能力と研究能力を兼ね備えた大学教員の養成」を行うこととして、具体的には、「①教員養成大学・学部において必要とされる臨床的な研究力と教員養成に対する学識をともに備えた教員養成担当教員」、「②教育現場での実務経験を学部や教職大学院での教員養成に活かすことのできる実務家教員」、「③教員の資質向上と学校組織マネジメントに貢献する教員研修の専門家となる能力を持った人材」の養成を目指している。以下、それぞれについて詳述する。

1-4)-① 教員養成大学・学部において必要とされる臨床的な研究力と教員養成に対する学識をともに備えた教員養成担当教員の養成

平成13年報告においては、「教員養成学部にあふさわしい教員の確保」の中で、以下のような提言をしている。

- いろいろな学部・大学院の出身者が教員となることは、教員養成学部の活性化の面から好ましいことともいえる。
- ただ、一般学部の目的と教員養成学部の目的とは異なるものであり、その出身者は教員養成学部の教員になるまでは教員養成の在り方という観点からの教育は受けていないのが通常である。それらの者が教員養成学部の教員になった場合は、「教員養成はいかにあるべき

か」あるいは「学校における授業はいかにあるべきか」という観点から教育研究に当たることとなる。

- したがって、教員養成学部を採用されてから学部の目的と教員個々人の志向に齟齬が生じないよう、教員募集時に、必要とされる資質能力や役割を明確にしておくとともに、採用後にも教員養成学部の教員として取り組むべき教育研究の内容等について絶えざる自己研鑽を求め、教員養成学部にふさわしい教員を確保していくことが必要である。

しかしながら、現状、このような取組が奏功していないことについては、前記 1-2) に記述のとおりである。そのため、今回設置する博士課程においては、理論的基盤の上に教育臨床上の課題（いじめ・不登校、発達障がい、外国籍児童生徒支援等）に取り組むことを教育課程上明確に位置づけることにより、学問探究と実践探究の両方に軸足を置いた教員養成担当大学教員を養成する。ここで身につけさせる能力は次のようなものである。

- i) 専門学部等で培った知見を学術的に深め、教育現場の実践的課題の解決に寄与する臨床的研究を遂行する能力
- ii) 自らの専門領域に照らして見出した教育現場の課題の臨床的研究に基づき、理論と実践を架橋する教育を構築する能力
- iii) 各専門領域における学問をもとに、教員養成に関わる新たな学問体系を考究する能力

1-4) -② 教育現場での実務経験を学部や教職大学院での教員養成に活かすことのできる実務家教員の養成

令和 5 年 10 月施行の大学設置基準により、教員養成に関する学部については最低必要教員数の 2 割以上を「専攻分野におけるおおむね 5 年以上の実務の経験を有し、かつ、高度の実務の能力を有する者」とすることが求められたことから、今後も、実務家教員については全国的な人材需要が継続していくこととなる。

一方で、前記 1-2) ①に記述のとおり、教職大学院における実務家教員の資質については、改善の必要性が提起されている。

そこで、それらの指摘に応えながら、以下のような能力を育成することで、「令和の日本型学校教育」で求められる教師の実践力と専門性を育成するために、教員養成大学・学部における学部教育や教職大学院教育の担い手となる実務家教員を養成する。

- i) 学習者中心の視点にたつて、教育方法や授業・教材を工夫する力を育てる能力
- ii) 教育現場で生起している教育事象を教示し、様々な教育課題に主体的、能動的に取り組める力を育てる能力
- iii) 体系化・構造化した実践的知見をもとに、教育実践を省察する力を育てる能力
- iv) 教育課題の発見、教育事象の分析、対処法・解決策の提案等の課題解決力を育てる能力
- v) 教育現場に根ざした臨床的知見を実践的・理論的根拠を示しつつ教授する能力

1-4) -③ 教員の資質向上と学校組織マネジメントに貢献する教員研修の専門家となる能力を持った人材の養成

前記 1-2)④で触れたとおり、「教員免許更新制の発展的解消」に伴い、各教育委員会においては、教師の研修履歴の記録作成と当該履歴を活用した資質向上に関する指導助言を行うことが求められ、また、各小学校等において、研修計画の立案その他の業務を行う研修主事の設置が法制化されたことなどから、研修に関わる体制強化が必要となっている。

よって、今回設置を目指している共同教育課程では、卒後教育とも言える教員研修に着目し、教員の成長を研究対象として理論化するとともに、校内・校外で研修を牽引し、チームとしての学校体制を確かなものとしたり、学校文化を若手教員に継承したりするリーダー的な教員の養成をはかり、次のような能力を有する教員研修の専門家を養成する。

- i) 教職における教員の成長を研究対象とし、臨床的研究を通して理論化を図ることによって、高次の立場から教員研修についての知見を提供する能力
- ii) 教員の成長に関する理論的研究の成果を活かして、様々な教育課題に主体的、能動的に取り組むことができ、各学校で指導的役割を担うことのできる教員の育成を目指した研修を企画・運営する能力
- iii) 国の動向や各自治体のビックデータを踏まえた研修の企画・立案と研修の教育効果を測定・検証する能力

1-4) -④ 教育委員会との連携による人材養成サイクルの構築とキャリアパス

3 大学の附属学校については、関係道府県及び政令指定都市教育委員会との間で人事交流協定を締結し、一定期間、同委員会任用の教師を附属学校園の教師として受け入れ、期間終了後は出向元に復帰させている。

また、3 大学の教職大学院においては、関係教育委員会との間で協定を締結し、教師の現職研修派遣という形式で一定数の入学者を受け入れている。こうした土台を活かしながら、博士課程に入学する人材を確保する。

なお、教員養成大学・学部と教育委員会との連携については、これまで以下のような提言がなされている。

- 大学の教職課程における実務家教員の育成及び確保に資するため、大学と教育委員会が連携し、例えば希望する一部の教員に対して大学と教育現場を交互に経験させるなどの人事上の工夫を行うことにより、理論と実践の両方に強い教員を計画的に育成し、これらの者が、最終的には大学の教職課程を担う教員として活躍できるようなキャリアパスを構築することも考えられる。（平成 27 年答申）
- 教職大学院は、現職教員が教職大学院で単発で学ぶことにとどまらず、学んだ者が教育現場に戻り、数年後に博士課程で学び、更に教育現場を経て教職大学院の実務家教員として教鞭をとるなど、教育現場と大学における学びのサイクルの普遍化を進めるべきである。（平成 29 年報告）
- 教育現場での実践と大学における教師養成を架橋する中核的な役割を担う者として教職大学院修了者を位置づけ、教育委員会等と連携を図りながら、教職大学院修了者が、早期に学校管理職を経験した後、教員養成大学・学部、教職大学院における実務家教員となって高度専門職としての教師養成に参画し、その後、さらに教育現場、教育委員会において指導的

な役割を担っていくといった、教職大学院における学びを生かしたキャリアパスを確立していくことが求められる。（令和4年答申）

本共同専攻の修了者は、臨床的な研究力を修得することで、勤務する学校等において、実践力と研究力の両輪を備えた人材として、また、エビデンスベースにより自ら教育課題を発見し多様な課題解決を担うリーダーとして活躍するものである。したがって、博士課程修了後に勤務先に戻り、当該学問領域の知識を活用したスペシャリストとして活躍する一方で、学部や教職大学院の教員として教員養成を担ったり、行政機関等で教員研修を牽引したりすることが期待できる。

そこで、博士課程修了者の実務家教員採用についても、関係教育委員会と連携しながら、教師退職後のみならず、現役出向や附属学校教員との兼務などでも教員養成の充実と教師の資質向上を図る人材養成サイクルを構築していく。

具体的には、修了後の出口として下記のように構想している。

- ① 教育委員会からの現職教員派遣者は、原則として教育現場あるいは教育委員会等に戻る。その後のキャリアパスとして、教育委員会との人事交流を活用して期限付き学部教員、あるいは教職大学院実務家教員となる。
- ② 教育委員会との人事交流による附属学校教員である場合は、上記①と同様である。
- ③ 教育委員会からの推薦ではない現職教員である場合は、教育現場等に戻ることが想定される。ただし、教員養成機能の高度化といった観点から、教育委員会との人事交流の活用等によって期限付き学部教員として博士課程での知見を学部教育に還元する、あるいは教職大学院研究者教員・実務家教員となる。
- ④ ストレートドクターは、テニュアトラック制等により学部教員となる。
- ⑤ 学部または大学院の研究者教員は、教員養成大学の学部または教職大学院の研究者教員となる。

1-5) 本共同専攻におけるポリシーについて

以上述べてきた養成する人材像の実現にむけて、本共同専攻では次のようなポリシーを定める。

1-5)-① ディプロマ・ポリシー

共同学校教育学専攻（博士課程）では、学校教育が直面する諸課題に対応し得る能力並びに教員養成系の学士課程・教職大学院を含む大学院課程等における高度な教員養成、または教育委員会における教員研修等を遂行し得る能力を獲得する。

本専攻において、所定の単位を修得し、かつ、必要な研究指導を受けて作成した学位論文の審査並びに最終試験に合格し、臨床発達教育科学もしくは臨床教科学に関わる学校教育の諸課題についての研究を自立的、独創的に遂行する資質・能力を有すると認められた者に博士（教育学）の学位を授与する。

1-5) -② カリキュラム・ポリシー

【教育課程編成の方針】

共同学校教育学専攻（博士課程）では、学校教育の臨床的研究に関する幅広い知識と深い理解に基づき、学校教育が直面する諸課題に対応し得る能力並びに教員養成系の学士課程・教職大学院を含む大学院課程等における高度な教員養成または教育委員会における教員研修等を遂行し得る能力を獲得し、我が国の教育課題解決と新しい時代の教育に寄与する質の高い教員を養成する大学教員や教員研修の専門家等を養成するために、以下のような教育課程を編成する。

- 学位論文に関連する個別の研究課題を探究することにより臨床的研究能力を培うための課題研究科目
- 学校教育及び教員養成に関わる諸課題についての理解を深めるとともに、学校教育に関する臨床的研究並びに教員養成に携わるために必要な知識とスキルを獲得させ、課題研究科目を方法論的側面から支える共通科目
- 臨床発達教育科学・臨床教科学における諸課題を把握し、その研究方法論を理解することにより、実践的諸課題を探究するために必要な先進的かつ多様な知見を獲得させ、課題研究科目を内容論的側面から支える分野科目

【教育内容・方法に関する方針】

- 課題研究科目では、個別の研究課題に関して演習と発表形式による授業を行う。
- 共通科目では、学校で生起する教育事象の臨床的研究に関する高度な研究法の習得、教員養成に関わる今日的課題と大学教員の職業としての専門性の理解のために、講義、演習等による授業を行う。
- 分野科目では、臨床発達教育科学の諸分野に関わる最先端科学の研究内容・方法論の習得、臨床教科学に関わる教科教育学と教科内容学を融合した形での内容論・教授方法論・教材開発の原理等の習得のために、講義、演習等による授業を行う。
- 学位論文の研究においては、3大学の連携による指導体制の中で進める。

【学修成果等の評価の方針】

学修成果の評価は、授業科目の目標を達成したことを確認するために、各授業の内容に応じて、筆記試験、口述試験、報告書等により、適切な評価の観点と方法を設定して行う。

最終試験の評価は、学位論文の研究に関連する内容について、口述試験により可否を判定する。

学位論文の評価は、本研究科の定める審査基準に基づき、3大学合同による学位審査委員会を設置して審査し、可否を判定する。

1-5) -③ アドミッション・ポリシー

共同学校教育学専攻（博士課程）は、北海道教育大学、大阪教育大学、福岡教育大学の3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、学校や教師が直面している様々な課題を解決するために、教育現場をフィールドとした臨床的研究に取り組むことのできる大学教員や、臨床的研究の知見を活かして課題解決を図ったり、高度

な教員研修を遂行したりできる教員研修の専門家の養成を行うことを目的とする。

本共同専攻は、大学院修士課程、専門職学位課程、教育現場や教育行政、大学等で培った知見や能力に加え、臨床発達教育科学または臨床教科学の理論知をもとに、臨床的研究に基づく「学校教育学」を修得し、教員養成学の体系的な構築を志向する人材を求める。

【求める学生像】

1. 明確な研究テーマを持ち、多角的かつ総合的な視点から自立的な研究を行うことができる人
2. 教育現場をフィールドとした臨床的な研究を遂行する上で必要とされる専門的知識、倫理観、行動力、総合的な判断力を有する人
3. 教育現場をフィールドとした臨床的な研究を遂行する上で必要な資料や文献を読解できる基礎的な語学力を有する人
4. 教育現場をフィールドとした臨床的な研究を遂行する上で必要とされる様々な人々との交流を深め、協働して学ぶことができる人
5. 自らの課題意識に則して、教育現場をフィールドとした臨床的な研究の重要性や必要性を理解している人

【入学前に身に付けておくべきこと】

1. 研究テーマを遂行するための基礎となる専門的知識
2. 研究テーマを遂行する上で必要となる文献読解等に役立つ基礎的な語学力
3. 研究テーマに関する明確な課題意識と課題解決への情熱

【入学者選抜の基本方針】

教育現場をフィールドとした臨床的研究により、学校教育の課題を明らかにすると共に、その課題の解決に向けた処方箋を教育現場等に還元する「学校教育学」を修得して質の高い教員を養成する大学教員や教員研修の専門家になりうる学生を選抜する。

志望する研究分野に関する専門的知識や必要な語学力などを備えているか、臨床的研究の必要性を理解しているか等を総合的に判断するため、書類審査・筆記試験及び口述試験によって、知識・技能、関心・意欲、思考力・判断力・表現力、主体性・協働性をはかり、選抜する。

1-5)-④ 養成する人材像と3ポリシーとの関係

養成する人材像とディプロマ・ポリシー (DP)、カリキュラム・ポリシー (CP)、アドミッション・ポリシー (AP) との関係は次のとおりである (【資料5】参照)。

養成する人材像の「①教員養成大学・学部において必要とされる臨床的な研究力と教員養成に対する学識をともに備えた教員養成担当教員」については、1-4)-①で示した能力を身につけた結果、DPに掲げた「学校教育が直面する諸課題に対応し得る能力」「教員養成系の学士課程・教職大学院を含む大学院課程等における高度な教員養成の能力」「臨床発達教育科学もしくは臨床教科学に関わる学校教育の諸課題についての研究を自立的、独創的

に遂行する資質・能力」を獲得し、所定の審査等を経て学位の授与となる。

そのために、CPに掲げた「学位論文に関連する個別の研究課題を探究することにより臨床的研究能力を培う」ための課題研究科目、「学校教育及び教員養成に関わる諸課題についての理解を深めるとともに、学校教育に関する臨床的研究並びに教員養成に携わるために必要な知識とスキルを獲得する」ための共通科目、「臨床発達教育科学・臨床教科学における諸課題を把握し、その研究方法論を理解することにより、実践的諸課題を探究するために必要な先進的かつ多様な知見を獲得する」ための分野科目を、3大学の連携による教育研究体制として展開する。なお、このような人材像を目指す学生は、入学時点での基礎的な研究スキルは有しているが、臨床的研究についての素養が十分ではないことが想定される。そこで、特に共通科目の履修を通じて、学校教育に関する臨床的研究方法の能力の育成を図り、課題研究科目において研究を推進する。その結果、DPに示した資質・能力を持った人材養成へとつなげる。

養成する人材像の「②教育現場での実務経験を学部や教職大学院での教員養成に活かすことのできる実務家教員」については、1-4)-②で示した能力を身につけた結果、DPに掲げた「学校教育が直面する諸課題に対応し得る能力」「教員養成系の学士課程・教職大学院を含む大学院課程等における高度な教員養成の能力」「臨床発達教育科学もしくは臨床教科学に関わる学校教育の諸課題についての研究を自立的、独創的に遂行する資質・能力」を獲得し、所定の審査等を経て学位の授与となる。

そのために、CPに掲げたとおり、課題研究科目、共通科目及び分野科目を、3大学の連携による教育研究体制として展開する。なお、このような人材像を目指す学生は、入学時点で臨床的経験は豊富であるものの、理論的研究の推進能力が十分ではないことが想定される。そこで、共通科目において研究スキルを向上させるとともに、分野科目において研究課題に関する最新の研究動向を理解することを通して、課題研究を進めていく。その結果、DPに示した資質・能力を持った人材養成へとつなげる。

養成する人材像の「③教員の資質向上と学校組織マネジメントに貢献する教員研修の専門家となる能力を持った人材」については、1-4)-③で示した能力を身につけた結果、DPに掲げた「学校教育が直面する諸課題に対応し得る能力」「教育委員会における教員研修等を遂行し得る能力」「臨床発達教育科学もしくは臨床教科学に関わる学校教育の諸課題についての研究を自立的、独創的に遂行する資質・能力」を獲得し、所定の審査等を経て学位の授与となる。

そのために、CPに掲げたとおり、課題研究科目、共通科目及び分野科目を、3大学の連携による教育研究体制として展開する。なお、このような人材像を目指す学生は、入学時点で広く豊富な臨床的経験を有しているが、それを理論化し活用していく能力が十分でないことが想定される。そこで、共通科目や分野科目の履修を通して、各自の研究を方法論的側面、内容論的側面から支え、課題研究を進めていく。その結果、DPに示した資質・能力を持った人材養成へとつなげる。

養成する人材像の①②③について、APのとおり、入学前に身に付けておくべきこととし

て、「研究テーマを遂行するための基礎となる専門的知識」「研究テーマを遂行する上で必要となる文献読解等に役立つ基礎的な語学力」「研究テーマに関する明確な課題意識と課題解決への情熱」を総合的に判断して選抜を行う。

2. 研究科、専攻等の名称及び学位の名称

2-1) 研究科、専攻等の名称

<北海道教育大学>

研究科名： 教育学研究科 (Graduate School of Education)

専攻名： 共同学校教育学専攻

(Cooperative Doctoral Course in Science of School Education)

<大阪教育大学>

研究科名： 学校教育学研究科 (Graduate School of School Education)

専攻名： 共同学校教育学専攻

(Cooperative Doctoral Course in Science of School Education)

<福岡教育大学>

研究科名： 教育学研究科 (Graduate School of Education)

専攻名： 共同学校教育学専攻

(Cooperative Doctoral Course in Science of School Education)

本共同専攻では、「学校教育学」を「教育現場をフィールドとした臨床的研究により、学校教育の課題を明らかにすると共に、その課題の解決に向けた処方箋を教育現場等に還元する実践的学問である」と定義し、その修得を目指している。

また、教育臨床上の課題への取組を教育課程の中に取り込み、修了者は臨床的研究能力を基盤に、変化の速い環境の中での子供の変化や多様性に対応した臨機応変な教育に対応できる課題解決力と、ICT を活かしつつ、個別最適な学びと協働的な学びを充実させる指導能力を持った「教員養成担当教員」「学部・教職大学院の実務家教員」「教員研修の専門家」の養成を目指している。

このような趣旨に基づき、「学校教育学」という学問分野名称を専攻名とする。

研究科名は、既設の教育学研究科に専門職学位課程である高度教職実践専攻及び教職実践専攻を置いている北海道教育大学と福岡教育大学は教育学研究科とする。

大阪教育大学については、既設の大学院に連合教職実践研究科（連合教職大学院）の高度教職開発専攻と教育学研究科の高度教育支援開発専攻を設置しているため、2つの研究科への対応から学校教育学研究科とする。

なお、本共同専攻における計画の区分については、既設の研究科に専攻を設置する北海道教育大学と福岡教育大学は「研究科の専攻の設置」とし、新たに研究科を設置する大阪教育大学は「研究科の設置」とする。

2-2) 学位の名称

博士後期課程、博士（教育学）(Doctoral Program : Doctor of Education)とする。

「学校教育学」は、学校教育の課題を明らかにすると共に、その課題の解決に向けた処方箋を教育現場等に還元する実践的学問と位置づけた。よって、本共同専攻で行う教育研究は、後述するとおり、「臨床発達教育科学」または「臨床教科学」の分野から「学校教育学」を考究していくものであり、根幹をなす学問領域は、教育に関する本質的な理解を目指す「教育学」であると言える。そのため、本共同専攻を修了した学生に授与する学位名称を「博士（教育学）」とし、英語表記は「Doctoral Program : Doctor of Education」とする。

3. 教育課程の編成の考え方及び特色

3-1) 教育研究の柱となる専攻・分野及び領域

本共同専攻では、前述 1-4)に示すとおり、①教員養成大学・学部において必要とされる臨床的研究力と教員養成に対する学識をともに備えた教員養成担当教員（以下、教員養成担当教員）、②教育現場での実務経験を学部や教職大学院での教員養成に活かすことのできる実務家教員（以下、実務家教員）、③教員の資質向上と学校組織マネジメントに貢献する教員研修の専門家となる能力を持った人材（以下、教員研修の専門家）の育成を目指している。

このような人材の育成のために、本共同専攻における学びでは、教育現場をフィールドとした臨床的研究により、学校教育の課題を明らかにすると共に、その課題の解決に向けた処方箋を教育現場等に還元することが求められる。そこで、このような研究を行う学問を「学校教育学」と定義し、本共同専攻の名称を「共同学校教育学専攻」とした。

「学校教育学」における研究対象である様々な「学校教育の課題」は、どのような側面から捉え、どのような方法で解決に向けた研究を進めるのかによって2つに区分することができる。1つは、学校教育の課題を「人間の発達や学びの方法及び学校組織に関する側面」から捉えるもので、子供の発達の視座や教育科学の知見から学校教育に係る諸課題の背景を分析すると共に、学校という臨床の場を活用したアクションリサーチ等の手法を用いた臨床的研究により諸課題の解決方法を導き出そうとするものである。その中には子どもの発達そのものに関わる課題や教育実践、学校組織に関わる課題が含まれる。

もう1つは、学校教育の課題を「教科の教育に関する側面」から捉えるもので、これまで別々に行われがちであった教科専門（教科内容学）と教科教育（教科教育学）の教育研究を融合させて、子供の発達段階に応じた枠組みを検討しつつ、教科の教育成果を高めるために必要な条件・教育方法・教材等を明らかにし、その成果を研究フィールドである学校という臨床の場で活用して教科に係る諸課題の解決方法を導き出そうとするものである。

本共同専攻では、この2つの側面に基づき、前者を「臨床発達教育科学分野」、後者を

「臨床教科学分野」として位置付けた上で、各分野に応じた教育課程を編成することとした。学生は「臨床発達教育科学分野」、「臨床教科学分野」のいずれかの分野に所属し、各自の研究テーマに基づく学位論文執筆のために必要な科目を履修しながら研究活動を展開する。

さらに、「臨床発達教育科学分野」では、研究対象とする学校教育の課題が多岐にわたることから、具体的な対象や解決に向けた研究アプローチを明確にするため、「領域」を設けた。「臨床発達教育科学分野」において研究対象とする学校教育の課題は、「子どもの発達に係る臨床的な課題」、「教育実践に係る臨床的な課題」、「学校組織・コミュニティに係る臨床的な課題」の3つに分類される。

「子どもの発達に係る臨床的な課題」は、児童生徒を対象とし、主として教育・発達心理学等の知見をもとに、理論から実践を査定し理論化するというアプローチで解決に向けた研究がなされる課題であり、これらの課題に関連する科目群を「発達支援」領域とする。

「教育実践に係る臨床的な課題」は、児童生徒や教育活動を対象とし、主として教育学の知見を用いながら実践をアーカイブ化し、理論化することによって解決に向けた研究がなされる課題であり、これらの課題に関連する科目群を「教育実践」領域とする。

「学校組織・コミュニティに係る臨床的な課題」は、学校やコミュニティを対象とし、主として教育学の知見をもとに、理論から実践を構想し、再び理論を析出するというアプローチで解決に向けた研究がなされる課題であり、これらの課題に関連する科目群を「学校支援」領域とする。

このような観点から「臨床発達教育科学分野」には、「発達支援」「教育実践」「学校支援」という3つの領域を設け、教育課程を編成することとした。

このように、「臨床発達教育科学分野」には、その研究対象や研究方法によって3つの領域を設けているが、「臨床教科学分野」には「領域」を設定していない。この理由は、「臨床教科学分野」で扱う研究対象が「学校教育における各教科の指導」と明確であり、研究方法についてもそれぞれの教科の教科教育研究において確立されているためである。「臨床教科学分野」での研究は、教科のまとまりで捉えるのではなく、それぞれの教科において、これまで別々に行われがちであった教科専門（教科内容学）と教科教育（教科教育学）の研究を架橋し、教材開発という視点で統合していくことに主眼を置く。そのため、「臨床教科学分野」には、学習指導要領上に区分される教科ごとに「臨床〇〇教育学研究」、「臨床〇〇内容学研究」、「臨床〇〇教材開発研究」という3種類の科目を開設し、教科教育学と教科内容学とを学び、それらを架橋する視点として教材開発を探究することができるようにしている。

なお、学習指導要領上の「外国語」に関しては、学校教育において履修される「外国語」が主として「英語」であることから、当該言語科目のみを科目に位置付けた。将来的に、教育現場において更に多様な言語教育に関するニーズが高まった場合には、必要に応じ対象言語を拡大して教育課程を充実させたい。

また、「生活」は、主として社会や理科に接続する教科であるとの捉えから、あえて「生活」に関する科目群は設定していない。学生が「生活」に関する研究を行おうとする場合は、社会や理科をはじめとした複数の教科に関する科目を選択して履修のうえ、課題研究

科目や学位論文研究において統合し、知見を深めていくこととなる。

以上により、養成する人材像とこれらの分野・領域の関係は、次のように整理できる。

3-1)-① 養成する人材像①（教員養成担当教員）と分野・領域との関係

教員養成を担当する大学教員の養成に関しては、各自の専門領域をもったストレートドクターや、すでに大学での教員養成に携わっているが教員養成に関する更に深い知見を得ようとする者、非教員養成系の学部・大学院を経て教員養成系大学の大学教員になろうとする場合など、様々な人材の入学が想定される。

児童生徒の発達や教育方法、学校支援と関連が深いテーマに関心があり、教育学や心理学など教職関係科目を担当する大学教員を目指す場合は、「臨床発達教育科学」分野の「発達支援」「教育実践」「学校支援」領域の研究を基盤として教育・研究活動が行われることになる。

また、教科教育を中心とした授業づくりや、それに関連した活動に関心があり、教科専門科目や教科教育科目を担当する大学教員を目指す場合は、「臨床教科学」分野のそれぞれの教科に関する研究を基盤として教育・研究活動が行われることになる。特に、非教員養成系の大学院を修了して教科専門科目や教科教育科目を担当する大学教員を目指す場合、専門分野に関する研究については一定のレベルの学識を備えている一方で、教員養成に関しては学識・経験とも十分ではない場合が多いと考えられるため、「臨床教科学」分野での学修を通して、教員養成大学・学部の専門家としての専門性を身に付けていく。

3-1)-② 養成する人材像②（実務家教員）と分野・領域との関係

教員養成を担当する実務家教員の養成に関しては、学校現場での豊富な実践経験を有する学校教員や附属学校教員、教育委員会等での教育行政に関する実務経験を有する者、すでに教員養成系大学の学部や大学院で実務家教員として携わっていて更に専門性を身に付けようとする者など、多様な人材の入学が想定される。

教員養成を担当する実務家教員を目指す場合は、豊富な教育現場での実務経験を教員養成の実践的側面に活かしていくことが求められる。学校管理職や教育相談の経験を活かした実務家教員の養成の場合は「臨床発達教育科学」分野の「発達支援」領域や「学校支援」領域での学修を、教科指導における実務経験を活かした実務家教員の養成の場合は「臨床教科学」分野での学修を基盤とするが、自身の教育経験を単なる経験知としてではなく、教員養成に活かすことのできる実践知とするという実務家教員の特性から考えるならば、「臨床発達教育科学」分野の「教育実践」領域での学修を基盤としながら各自の実務経験を踏まえた研究を行うことが中心となる。

3-1)-③ 養成する人材像③（教員研修の専門家）と分野・領域との関係

教員研修の専門家の養成に関しては、学校現場での豊富な実践経験を有する学校教員や管理職、教育委員会での教育行政に関する実務経験を有する者など、多様な人材の入学が想定される。

教員研修の専門家については、研修を通じた人材育成によって、広く教育実践の知見を学校組織の充実へとつなげていくことが求められる。そのため、「臨床発達教育科学」分野、

「臨床教科学」分野にわたって幅広い学識を身に付けることが求められるが、単なる教員個人の力量形成ではなく、研修を通じた学校組織の充実という視点に立つならば、主として「臨床発達教育科学」分野の「学校支援」領域での研究を基盤とした教育・研究を通して専門性を高めていくことが求められる。

3-1) -④ 養成する人材像と分野・領域との関係

本共同専攻の構造と、養成する人材像が主として基盤とする分野・領域を整理すると、次の表のようになる（表1参照）。

表1 教育研究の柱となる専攻・分野等と養成する人材像との関係

研究科名	教育学研究科・学校教育学研究科			
専攻名	共同学校教育学専攻			
分野 (領域)	臨床発達教育科学			臨床教科学
	(発達支援)	(教育実践)	(学校支援)	
養成する人材像① (教員養成担当教員)	◎	◎	○	◎
養成する人材像② (実務家教員)	○	◎	○	○
養成する人材像③ (教員研修の専門家)	○	○	◎	○

◎：主として学ぶ分野・領域 ○：関連する分野・領域

3-2) 教育課程編成の考え方

1-4)で取り上げた平成17年答申では、博士課程における教育・研究指導を実効性あるものにするためには、教育プログラムをコースワークとして機能させ、体系的な教育を提供すること、組織的な教育活動を展開することの必要性を述べている。

このような指摘を参考にして、次のような考えのもと、3つの科目群で構成される教育課程を編成した（【資料6】参照）。

- ・ 学生の学力の実態を踏まえるとともに、特に他分野出身の学生の学修歴に配慮して、大学院に進学後間もない段階で、専門分野に関する基礎的な教育を行い、当該分野に関する知識及び研究を遂行するための方法論の修得を目指す。
- ・ 大学院修了後に活躍する場を想定して、それぞれが修得すべき専門分野に関する学習の基礎を培うとともに、幅広い視野や基本的な思考力をもたせる。
- ・ 優れた研究者養成の観点から、3年間を通じた体系的な教育課程を編成し、学生個々への細やかな指導や研究手法に関する補完的な指導に重点を置く。
- ・ 研究能力の育成のみならず、教員養成の知見に長けた指導力を有する大学教員や教員研修の専門家の育成という視点にも配慮する。
- ・ 学位論文の作成に向けて、研究計画の作成や途中経過のまとめなどを行い、研究過程の中間的な段階では自己の進捗状況等を明確に捉えて改善していく仕組みを提示する。

<課題研究科目>

課題研究科目は、学位論文に関連する個別の研究課題を探究することにより臨床的研究

能力を培うためのものであり、教育課程の中心に位置づける。所属分野に応じて、「発達教育科学特別研究Ⅰ～Ⅲ」（各2単位、6単位必修）、「教科学特別研究Ⅰ～Ⅲ」（各2単位、6単位必修）のいずれかを履修する。

1年次の「発達教育科学特別研究Ⅰ」「教科学特別研究Ⅰ」では、各自の課題意識に沿って臨床的な視点からの研究テーマの焦点化と研究方法の構築が行われる。これらは、後述する共通科目における基礎共通科目や臨床共通科目、分野科目における分野コア科目での学修を踏まえて展開される。

2年次の「発達教育科学特別研究Ⅱ」「教科学特別研究Ⅱ」では、各自の研究課題を専門的知見によって掘り下げるとともに、教育現場における臨床的視点から具体化を図り、教員養成の視点も加味しながら学校教育学研究としての質を高めていく。これらは、後述する分野科目や、共通科目における臨床共通科目、応用共通科目での学修を踏まえて展開される。

3年次の「発達教育科学特別研究Ⅲ」「教科学特別研究Ⅲ」では、各自の研究課題に沿った仮説の検証や主張の構築、学術論文としての構成等が行われ、学位論文の作成に向けた学修が展開される。これらは、課題研究科目を方法論的側面から支える共通科目や内容論的側面から支える分野科目での全ての学修を総括する形で展開される。

以上のように、課題研究科目では、各自の研究課題の臨床的研究を追究すると共に、段階ごとの研究成果をまとめて発表し指導教員からの研究指導を受けることを通じて、学位論文作成に向けて、絶えず教育現場での理論の応用（実践）、検証、修正、応用（実践）を繰り返していく。

<共通科目>

共通科目は、学校教育及び教員養成に関わる諸課題についての理解を深めるとともに、学校教育に関する臨床的研究並びに教員養成に携わるために必要な知識とスキルを獲得させ、課題研究科目を方法論的側面から支えるものである。

学校教育学の基礎を学ぶ基礎共通科目、教育現場への参画を通して研究課題を焦点化するための臨床共通科目、各自の研究課題に教員養成の視点を加味するための応用共通科目から構成され、全て必修とする。

1年次は基礎共通科目の「学校教育学原論Ⅰ・Ⅱ」（各1単位）において、臨床的研究の基礎として、学校で生起する教育事象に関する研究法（アクションリサーチ等）を習得し、各自の課題研究の方法論的基盤を形成する。

1年次後期の「教育臨床参画研究Ⅰ（1単位）」と2年次前期の「教育臨床参画研究Ⅱ（1単位）」は臨床共通科目であり、臨床的研究を行う上で必要となる知識とスキルを獲得するとともに、学生自らが学校教育の現場（研究フィールド）に入って各自の研究課題の焦点化を図る。

2年次前期の「教員養成学開発論（2単位）」は応用共通科目であり、教員養成への目的意識を向上させ、教員養成における今日的課題を理解するとともに、次世代における教員養成のあり方を探究することで、教員養成学を開発する基盤を構築する。また、2年次後期の「教員養成学臨床研究（2単位）」では、大学教員のTA等を通じて、教育学部の学生に対する「教職課程コアカリキュラム」に係る科目の指導等を経験し、教員養成大学教員

のあり方について学ぶ。さらに、自己の課題研究の成果を教員養成や教員研修に活用するという考察を通して、各自が教員養成学の体系的な構築にむけた課題や方法を明確化する。

<分野科目>

分野科目は、臨床発達教育科学及び臨床教科学における諸課題を把握し、その研究方法論を理解することにより、実践的諸課題を探究するために必要な先進的かつ多様な知見を獲得させ、課題研究科目を内容論的側面から支えるものである。

学位論文作成の柱となる課題研究では、臨床発達教育科学及び臨床教科学のそれぞれの分野における先進的かつ多様な知見を習得することが必要であることから、分野・領域に特化した知見の習得のために分野科目を設定する。分野科目では、「地域教育課題研究」(2単位必修)を「分野コア科目」として位置づけ、臨床発達教育科学や臨床教科学の各分野の研究課題に沿った分野科目(4単位選択)を履修する。

分野コア科目以外の科目は、分野ごとに開設し、臨床発達教育科学分野には12科目、臨床教科学分野には33科目を開設している。

学生は、各自の学位論文研究に必要な科目を履修するだけでなく、3大学がそれぞれの地域の課題解決に向けて積み重ねてきた知見を「分野コア科目」から取り入れることになり、各地域で構築された教育モデルを、地域を超えた汎用的教育モデルへと昇華させるきっかけとなる。

臨床発達教育科学分野の分野科目は、子どもの発達の理解と支援を目指す「発達支援領域」、教育実践に関連するメカニズムを理解する「教育実践領域」、学校の諸課題を学校や教育委員会、地域コミュニティの視点で探求し支援する「学校支援領域」の3領域が密接に関連しあい、当該分野を形成する。

発達支援領域では、発達の視点から教育現場の実践的諸課題を把握し、学校教育における子どもの発達の理解・支援を目指して、「人間発達理解研究」「人間発達支援研究Ⅰ」「人間発達支援研究Ⅱ」「学習認知研究」「キャリア支援研究」(各2単位)を開設する。

教育実践領域では、教育実践に関連するメカニズムを理解し、その実践的諸課題を把握しながら先進的な知見の把握を目指すものであり、カリキュラムと教授方法の知見、特別なニーズのある子どもの理解と支援、教育分野におけるDXを含む科目である「教育方法学研究」「教育DX研究」「特別支援教育研究」(各2単位)を開設する。

学校支援領域では、学校教育やそれを取り巻く地域社会の実践的諸課題を把握し、その解決・支援方法を探究する。学校教育をデータ分析から捉えたり、安全面から支援したり、教員のキャリア・研修を探究したりする科目として「学校安全研究」「学校コミュニティ支援研究」「教育データサイエンス研究」「教員キャリア・研修マネジメント研究」(各2単位)を開設する。

臨床教科学分野の分野科目は、学習指導要領に区分される教科ごとに、当該教科の教科教育学に関する科目「臨床〇〇教育研究」(各2単位、〇〇は各教科名、例えば「臨床理科教育研究」となる)、当該教科の内容構成の基礎となる科目「臨床〇〇内容学研究」(各2単位、〇〇は各教科名であり、例えば「臨床理科内容学研究」となる)、当該教科の教材開発の原理について考究する科目「臨床〇〇教材開発研究」(各2単位、〇〇は各教科名であり、例えば「臨床理科教材開発研究」となる)から構成される。

「臨床〇〇教育研究」は、臨床教科学の教育方法論的側面を扱う科目であり、「臨床〇〇内容学研究」は、臨床教科学の内容論的側面を扱う科目である。これらの科目を融合して各教科の教材を開発する「臨床〇〇教材開発研究」は、臨床教科学の中核となる科目である。

以上のような本共同専攻の教育課程を構成する3科目群と分野・領域の修得単位数との関係は表2のとおりである（【資料7】参照）。

表2 履修表

研究科名			教育学研究科・学校教育学研究科			
専攻			共同学校教育学専攻			
分野 (領域)			臨床発達教育科学			臨床教科学
			発達支援	教育実践	学校支援	
課題研究科目 (6単位)		選択	6単位			6単位
共通科目 (8単位)	基礎共通		必修		2単位	
	臨床共通		必修		2単位	
	応用共通		必修		4単位	
分野科目 (6単位)	分野コア科目		必修		2単位	
	臨床発達 教育科学 科目	発達支援		選択		4単位
		教育実践		選択		
		学校支援		選択		
臨床教科学科目		選択		4単位		
計 20 単位			20 単位			20 単位
開設方法)						
<ul style="list-style-type: none"> 基本的にネットワークを介したオンラインで展開する。 教育現場や大学での実地的な学修が必要な科目についても、一部はオンラインによって履修できるよう整備する。 						

3-3) 教育課程の特色

本共同専攻の教育課程は、セメスター制を基本とし、教育現場や教育行政における実務経験を有する社会人等の有職者を受け入れることを想定しているため、フレックスなカリキュラムを編成する。具体的には、授業を平日の夜間及び土曜日の午後に実施し、夏季や冬季休業期間中には集中講義を行うとともに、学生の事情を勘案し、主指導教員及び授業担当者の指導のもと、夜間その他特定の時間において授業科目の履修や研究指導を受けることができるようフレックスな対応を行うこととしている。平日及び土曜日に開講する共通科目は、1期（前期・後期）あたり最大2科目であり、課題研究科目及び分野科目を含めても最大4科目であるため、学生の研究時間は十分に確保することができる（【資料8】参照）。

また、単位時間数については、3大学とも45時間の学修をもって1単位とすることを基

本としている。

課題研究科目は、学生の研究ニーズに合わせて、共通科目や分野科目の履修を基盤としながら、柔軟な研究指導が展開できるように設計している。様々な研究ニーズを持った学生が、1年次は研究計画の策定、2年次は研究の推進、3年次は研究成果のまとめと学位論文の完成というように段階的に学修することで、研究方法論的側面からは共通科目で履修した科目の知見を活かし、研究内容論的側面からは分野科目で履修した科目の知見を活かすことができる。また各自の研究は指導教員や研究指導チームに閉じることなく、共同ネットワークラボ（後述 4-4）の機能を活用しながら、他の学生との交流を図るなどして、研究に深みと視点の広がりを持たせることができる。

共通科目は、全ての学生に対して、課題研究のために必要とされる方法論的知見を提供する。例えば、「学校教育学原論Ⅰ・Ⅱ」や「教育臨床参画研究Ⅰ・Ⅱ」における学びは、理論研究の経験が少ない学生に対しては、実践知を理論知へと高めるための臨床的研究の方法論的知見を提供し、教育実践の経験が少ない学生に対しては、実践と関連させながら研究を推進するという臨床的研究の方法論的知見を提供することができる。

また、「教員養成学開発論」「教員養成学臨床研究」は、どちらのタイプの学生に対しても、教員養成という新たな研究視点をもたらし、大学の教員養成の現場での実務経験も加味することによって、学部や教職大学院の実務家教員や教員養成の知見を備えた教科専門の研究者といった人材の養成に寄与することができる。また、教員養成は広義には教員研修を含む概念であるため、理論知・実践知を備えた教員研修の専門家の養成にも寄与することができる。

分野科目は、学生の研究ニーズに応じて、多様な科目履修を行うことができるよう設計している。例えば、大学学部・教職大学院の実務家教員や教員研修の専門家を目指す学生は、主として臨床発達教育科学分野において学位論文研究を行うことが想定されるが、当該分野では、発達支援領域、教育実践領域、学校支援領域に分類される多数の分野科目を揃えており、学生は各自の研究ニーズに応じて柔軟に科目履修をすることができる。

また、専門系の大学院を修了して教員養成大学・学部の教科専門の教員を目指そうとする学生や、修士課程や教職大学院を経て教科教育学の大学教員を目指そうとする学生は、主として臨床教科学分野において学位論文研究を行うことが想定されるが、当該分野では、学習指導要領上に区分された教科に応じて、各自の専門教科に合わせた科目を履修することができる。その際、臨床教科学の教育方法論的側面を扱う「臨床〇〇教育研究」、臨床教科学の内容論的側面を扱う「臨床〇〇内容学研究」、教科指導と教科内容とを融合させるための「臨床〇〇教材開発研究」から、各自の学位論文研究に必要な科目を履修し、課題研究を支えることができる（カリキュラム・ポリシーの各項目と教育課程の関わり：【資料9】参照）。

4. 教育方法、履修指導、研究指導の方法及び修了要件

4-1) 教育方法

カリキュラム・ポリシーとして示したとおり、本共同専攻における教育方法は次のとおりである。

課題研究科目では、個別の研究課題に関して演習と発表形式による授業を行う。

また、個々の学生の研究テーマに沿った研究指導と並行して行われるため、基本的には、主指導教員の研究リソースが十分に反映できる形で開設する。ただし、主指導教員が属する大学に閉じて開設するということではなく、他大学の副指導教員等が参画するなど、共同方式（複数教員による担当）で開設する。

共通科目では、学校で生起する教育事象の臨床的研究に関する高度な研究法の習得、教員養成に関わる今日的課題と大学教員の職業としての専門性の理解のために、講義、演習等による授業を行う。

また、全ての学生が自身の臨床的研究を展開していくために必要とされる資質や能力を獲得させ、課題研究を方法論的側面から支える科目であるため、3大学全てから教員が参画し、オムニバス方式（一部共同方式）で開設する。

分野科目では、臨床発達教育科学の諸分野に関わる最先端科学の研究内容・方法論の習得、臨床教育学に関わる教科教育学と教科内容学を融合した形での内容論・教授方法論・教材開発の原理等の習得のために、講義、演習等による授業を行う。

また、様々な領域・分野の先進的な研究の知見を学ばせ、個々の学生の研究を内容論的側面から支える科目であるため、3大学の個々の教員の研究リソースを最大限に活用して幅広い研究領域をカバーできるようにオムニバス方式（一部共同方式または単独方式）で開設する。

個々の科目の履修については、基本的にネットワークを介したオンラインで展開することとする。教育臨床参画研究Ⅰ・Ⅱ、教員養成学開発論、教員養成学臨床研究など、教育現場や大学での実地的な学修が必要な科目についても、一部はオンラインによって履修できるよう整備する。

学位論文の研究においては、入学者の希望する研究テーマに応じた研究指導教員を主指導教員とし、3大学にわたる複数の教員による研究指導のチーム体制を整え、共同専攻による大学院の特色を活かして様々な研究分野を包含する研究指導を進める。

この研究指導は、主に主指導教員が属する大学において行うが、対面による研究指導だけでなく、オンラインによる副指導教員を含めた研究指導や共同ネットワークラボの機能も活用しながら、3大学が共同して研究指導を展開することができるようにする。これにより、学生は3大学のどの地区からも履修可能であり、かつ、3大学の人的リソース、研究リソースを最大限活用した研究指導を受けることが可能となる。

なお、本共同専攻の入学者は、現職経験や教職大学院での学びによって実践的な視座は持っているが理論研究としての手法を十分に獲得していない者や、すでに修士課程等で理

論研究の基礎は身に付けているが学校教育学としての臨床的研究の経験を持っていない者などが想定される。よって、学習の中心となる課題研究科目、共通科目及び分野科目は、これらの入学生のニーズや養成する人材像に対応できるような教育方法を設計している。

4-2) 履修指導・研究指導

本共同専攻では、3 大学による共同専攻である強みを活かして、主指導教員と副指導教員からなる研究指導チームを組織し、学生の履修指導や研究指導に当たる。研究指導チームは、学生が本籍を置く大学（所属大学となる）の主指導教員のほか、所属大学以外の 2 大学から副指導教員各 1 名以上を配置し、3 大学にわたる 3 名以上の教員で組織される。

学生は、主指導教員の指導の下で科目の履修方針を決めて履修を行うとともに、主指導教員と副指導教員からなる研究指導チームによる助言を受けながら、各自の研究を進める（【資料 10】参照）。

1 年次の学生は、共通科目の履修を通して研究方法を学ぶとともに、分野科目で研究テーマに対する最新の知見を修得しながら、課題研究科目である「発達教育科学特別研究Ⅰ」もしくは「教科学特別研究Ⅰ」の履修を通して、各自の研究構想を立てる。その際、所属する大学以外の副指導教員からも助言を受けながら、各自の研究テーマを焦点化していく。

2 年次の学生は、共通科目や分野科目の履修を通して、学位論文研究に必要な方法論や内容論を学ぶとともに、課題研究科目である「発達教育科学特別研究Ⅱ」や「教科学特別研究Ⅱ」を通して、各自の研究テーマのさらなる焦点化を図る。その際、教員養成学の知見も付加したり、共同ネットワークラボの活動を通して視点を広げたりしながら、学際的な学校教育学研究の構造を明確化していく。

3 年次の学生は、それまでの研究成果をまとめ、学術的価値を明確化しながら、学位論文を作成していく。その際、所属大学以外の副指導教員や、共同ネットワークラボの活動を通じた研究のネットワークを活かし、学校教育学の学際性を意図した研究成果をまとめることができるよう留意する。

4-3) 履修モデル

本共同専攻における教育は、学位論文の作成を目標として、「課題研究科目」における個々の学生の研究課題に応じた学修を中心に据え、研究に必要な方法論的側面を支える「共通科目」、内容論的側面を支える「分野科目」の履修を通して展開していく。以下、養成を目指す人材像ごとに、具体的な履修モデルを示す。

4-3)-① 教員養成大学・学部において必要とされる臨床的な研究力と教員養成に対する学識をともに備えた教員養成担当教員

この人材像に相当する学生としては、専門学部等の出身の教員養成大学・学部の教科専門の教員や、修士課程等を経た教科教育の教員が想定される（履修モデル①：【資料 11】参照）。

1-4)-①で示した能力のうち、「i）専門学部等で培った知見を学術的に深め、教育現場の実践的課題の解決に寄与する臨床的研究を遂行する能力」については、臨床教科学分野の分野科目である「臨床〇〇内容学研究」や「臨床〇〇教材開発研究」等の履修を通して、

自身の専門的知見を深め、臨床的研究を進める。

「ii) 自らの専門領域に照らして見出した教育現場の課題の臨床的研究に基づき、理論と実践を架橋する教育を構築する能力」については、共通科目である「教育臨床参画研究Ⅰ・Ⅱ」等の履修を通して、教育現場の課題をとらえ、臨床的研究によって理論と実践をつなぐ。

「iii) 各専門領域における学問をもとに、教員養成に関わる新たな学問体系を考究する能力」については、共通科目である「教員養成学開発論」や「教員養成学臨床研究」等の履修を通して、自身の専門的知見と教育現場の課題とを結びつけて、教員養成について考究する。

さらに、学校教育学の臨床的研究としての知見を高め、学位論文作成にむけて課題研究科目を履修する。

このような履修と学位論文の作成を通して、「教員養成の知見を備えた教科専門教員」や「教科専門教員と協働できる教科教育教員」としての能力が養成され、臨床的な研究力と教員養成に対する学識をともに備えた教員養成担当教員となる。

4-3) -② 教育現場での実務経験を学部や教職大学院での教員養成に活かすことのできる実務家教員

この人材像に相当する学生としては、教育現場での実務経験を有し、その知見を大学や教職大学院の教員養成に活かそうとする現職教員等が想定される（履修モデル②：【資料12】参照）。

1-4)-②で示した能力のうち、「i) 学習者中心の視点にたつて、教育方法や授業・教材を工夫する力を育てる能力」については、臨床教科学分野の分野科目である「臨床〇〇内容学研究」や「臨床〇〇教材開発研究」並びに臨床発達教育科学分野の分野科目等の履修を通して、教育方法や授業・教材を工夫する力の育て方を学ぶ。

「ii) 教育現場で生起している教育事象を教示し、様々な教育課題に主体的、能動的に取り組める力を育てる能力」については、共通科目である「教育臨床参画研究Ⅰ・Ⅱ」等の履修を通して、教育課題に主体的・能動的に取り組む力の育て方を学ぶ。

「iii) 体系化・構造化した実践的知見をもとに、教育実践を省察する力を育てる能力」については、共通科目である「学校教育学原論Ⅰ・Ⅱ」等の履修を通して、教育実践を省察する力の育て方を学ぶ。

「iv) 教育課題の発見、教育事象の分析、対処法・解決策の提案等の課題解決力を育てる能力」については、分野コア科目である「地域教育課題研究」の履修を通して、教育事象の分析力、課題解決力の育て方を学ぶ。

「v) 教育現場に根ざした臨床的知見を実践的・理論的根拠を示しつつ教授する能力」については、共通科目である「教員養成学開発論」や「教員養成学臨床研究」等の履修を通して、臨床的知見を教授する力の育て方を学ぶ。

さらに、学校教育学の臨床的研究としての知見を高め、学位論文作成にむけて課題研究科目を履修する。

このような履修と学位論文の作成を通して、「教科学系の実務家教員」や「発達教育科学系の実務家教員」としての能力が養成され、教育現場での実務経験を学部や教職大学院で

の教員養成に活かすことのできる実務家教員となる。

4-3) -③ 教員の資質向上と学校組織マネジメントに貢献する教員研修の専門家となる能力を持った人材

この人材像に相当する学生としては、教育現場での実務経験を有し、その知見を教員研修の企画・運営に活かそうとする現職教員等が想定される（履修モデル③：【資料 13】参照）。

1-4)-③で示した能力のうち、「i）教職における教員の成長を研究対象とし、臨床的研究を通して理論化を図ることによって、高次の立場から教員研修についての知見を提供する能力」については、共通科目である「教員養成学開発論」や「教員養成学臨床研究」等の履修を通して、教員の成長を研究対象とし、教員研修についての知見を得る。

「ii）教員の成長に関する理論的研究の成果を活かして、様々な教育課題に主体的、能動的に取り組むことができ、各学校で指導的役割を担うことのできる教員の育成を目指した研修を企画・運営する能力」については、臨床発達教育科学分野の分野科目である「教員キャリア・研修マネジメント研究」の履修を通して、指導的役割を担うことのできる教員の育成に資する研修の企画・運営を学ぶ。

「iii）国の動向や各自治体のビックデータを踏まえた研修の企画・立案と研修の教育効果を測定・検証する能力」については、臨床発達教育科学分野の分野科目である「教育データサイエンス研究」の履修を通して、国の動向等を踏まえた研修の教育効果を測定・検証する方法を学ぶ。

さらに、学校教育学の臨床的研究としての知見を高め、学位論文作成にむけて課題研究科目を履修する。

このような履修と学位論文の作成を通して、「教員研修に関する専門的力量を持った人材」としての能力が養成され、教員研修の専門家となる。

4-4) 共同専攻の研究指導体制と共同ネットワークラボの活用

4-2)で述べたとおり、本共同専攻では、3大学による共同専攻であることの強みを活かし、個々の学生に対するきめ細かな研究指導が展開されるよう3大学から主指導教員と副指導教員を計3名以上配置して、研究指導チームを構成する。

さらに、個々の学生が、各自の研究テーマを深めたり、より広い視点をもって研究に取り組んだりできるよう、課題研究科目である「発達教育科学特別研究Ⅰ～Ⅲ」及び「教科科学特別研究Ⅰ～Ⅲ」の中で、共同ネットワークラボによる活動を取り入れる。

共同ネットワークラボは、研究指導チームによる研究指導を支援し強化するための3大学の連携システムであり、オンラインでの開催を主とする。

入学後、個々の学生の研究テーマに応じて、主指導教員、副指導教員からなる研究指導チームが組織され、1年次には、それぞれの研究テーマに関連の強いテーマを持った研究指導チームや、より広い視点を提供できると思われる研究指導チーム同士をマッチングさせて、学生を含む共同ネットワークラボを組織する。2年次には、マッチングで組織化した共同ネットワークラボでの活動を積極的に運用して、学生を中心とした研究指導チーム同士が交流し、互いの研究を深めるとともに、より広い視点から各自の研究を振り返る機

会とする。さらに3年次には、必要に応じて共同ネットワークラボの活動を継続したり、より大きな共同ネットワークラボを再編成したりしながら、学校教育学研究の学際性を追究し、学位論文の作成に取り組んでいく（表3参照）。

例えば、データサイエンスを応用した不登校支援を研究テーマとした研究指導チームAと他の不登校支援を研究テーマとした研究指導チームがマッチングした場合、共同ネットワークラボにおいて、不登校の態様やその支援という視点から、心理学や教育学など関連する専門領域の担当教員の知見が提供されたり、広い視点から互いの研究成果を共有したりすることができる。

また、児童生徒の認知特性とニーズを考慮した探究的な学習を研究テーマとした数学教育の研究指導チームBと理科教育の研究指導チームがマッチングした場合は、教科特性という視点から、異なる教科の知見を活かした探究的な学習の可能性を探ることができる。

さらに、共同ネットワークラボの活動を通して連携することで、へき地小規模校での学習指導について研究している北海道の学生が、そこで構想した実践授業を、臨床フィールドを広げて大阪や福岡の学校においても検証することができ、3大学の地域教育課題に対する研究成果をより汎用的なものとすることもできる。

このように、個々の学生が、研究指導チーム内での研究にとどまるのではなく、他の研究指導チームとの交流を通して、より広い視点から研究を広めたり、各自の研究の学際性を明確化したりすることが共同ネットワークラボの利点である（【資料14】参照）。

表3 課題研究科目と共同ネットワークラボの関係

課題研究科目		共同ネットワークラボ	
科目名	単位数	学生による共同ネットワークラボへの参加	共同ネットワークラボによる活動
発達教育科学特別研究Ⅰ 教科学特別研究Ⅰ	2	マッチングで組織化	* 関連するテーマの研究指導チームによる共同ネットワークラボを編成 * 主・副指導教員事前打ち合わせ
発達教育科学特別研究Ⅱ 教科学特別研究Ⅱ	2	積極的運用	* 活動を開始（共同ゼミ、成果発表会） * 研究指導チーム同士で研究知見の共有
発達教育科学特別研究Ⅲ 教科学特別研究Ⅲ	2	必要に応じて継続・再編成	* 学位論文への展開において必要に応じて継続実施、再編成 * 研究指導チーム間で研究成果の共有

4-5) 修了の要件

本共同専攻の標準修業年限は3年であるが、特に優れた研究業績をあげた者にあつては修了年限の短縮も可能である。

修了に必要な取得単位数は20単位以上とし、課題研究科目は6単位、共通科目は8単位、分野科目は6単位以上である。

なお、分野科目は選択必修科目から6単位以上を取得する必要があるが、分野・領域を超えた履修も可能である。

本共同専攻は、必要な研究指導を受けて作成した学位論文の審査及び論文の内容や専門分野に関する最終試験に合格することを修了要件として課す。なお、学位論文の提出要件は、本共同専攻内の申し合わせに基づくものとする。

4-6) 学位論文の審査体制及び公表方法

本共同専攻では、学位論文の審査を行うため、学生が本籍を置く大学から2名以上、その他の2大学から各1名以上を含む計5名以上で構成する3大学合同の審査委員会を「連絡協議会（後述14-1）」の下に設置する。

博士の学位に関しては、本共同専攻のディプロマ・ポリシーに掲げる学習成果を収めているかについて審査するとともに、次の基準による審査を行う。

- (1) 学校教育に関する臨床的な課題背景と研究目的が明確にされていること。
- (2) 研究方法が研究目的の達成にとって的確であること。
- (3) 先行研究の評価や事実調査が的確であり、研究の学術的かつ臨床的な位置付けが明示されていること。
- (4) 得られた結果に基づく結論が論理的に導かれていること。
- (5) 論文の内容に新規性、独創性もしくは有用性を含み、学術的意義かつ臨床的意義が見出されること。
- (6) 研究内容の成果の一部として、査読付きの学術論文誌に2本以上の論文が掲載あるいは掲載決定されていること。

なお、学位申請に先立ち、審査委員会による予備審査（査読及び修正指導）を行う。予備審査は、学位授与3ヶ月前までに実施する。予備審査に合格した者は、学位論文審査願、学位論文及び関係書類を審査委員会に提出する。

最終試験は、学位論文を中心として、関連分野についての口述試験または筆記試験によって行う。審査委員会は、最終試験終了後、「学位論文内容の要旨」、「審査結果の要旨及び最終試験結果の要旨」に、学位授与の可否に関する意見を添えて、連絡協議会に文書で報告する。

連絡協議会は、審査委員会の報告に基づき、学位授与の可否を決議し、審査結果を各大学へ通達する。各大学は、当該結果を受けて学位授与に向けた過程を経た後に学位を授与する。

また、最終試験に合格した者は学位論文発表会に参加するとともに、博士論文を、学生の本籍大学の学術成果公開リポジトリにより学位を授与された日から1年以内に公表する。以上により、学位論文の審査の厳格性及び透明性を確保する。

4-7) 研究の倫理審査体制

研究を推進していくために、本共同専攻では、学生は本籍を置く大学が定める研究活動の不正行為等を防止する規程を適用する（【資料15】参照）。

当該規程の概要は下記のとおりである。

<北海道教育大学>

「北海道教育大学研究倫理規則」に基づき、教育学的、心理学的、医学的又は生物学的研究等の人間を直接対象とした研究のうち、倫理上の問題が生じるおそれのある研究を行う場合の留意事項、手続き等を定めている。これにより、研究対象者等の人権を擁護するとともに、研究の円滑な推進を図っている。

<大阪教育大学>

「大阪教育大学倫理委員会規程」に基づき、教育学的、心理学的、医学的又は生物学的研究等の人間を直接対象とした研究のうち、倫理上の問題が生じるおそれのある研究活動等の結果の公表を行う場合の留意事項、手続等を定めている。これにより、研究対象者の人権を擁護するとともに、研究の円滑な推進を図っている。

<福岡教育大学>

「福岡教育大学研究倫理規程」に基づき、教育学的、心理学的、医学的又は生物学的研究等の人間を直接対象とした教育、研究、地域活動等のうち、倫理上の問題が生じるおそれのある研究活動等及び研究活動等の結果の公表を行う場合の留意事項及び手続き等を定めている。これにより、研究対象者及びその関係者の人権を擁護するとともに、研究の円滑な推進を図っている。

5. 基礎となる教職大学院等との関係

5-1) 基礎となる教職大学院等

3 大学には、以下の教職大学院等が設置されている。

北海道教育大学 大学院教育学研究科

修士課程 学校臨床心理専攻
専門職学位課程 高度教職実践専攻

大阪教育大学 大学院教育学研究科

修士課程 高度教育支援開発専攻
大学院連合教職実践研究科
専門職学位課程 高度教職開発専攻

福岡教育大学 大学院教育学研究科

専門職学位課程 教職実践専攻

<北海道教育大学>

大学院教育学研究科に、専門職学位課程高度教職実践専攻（教職大学院）と修士課程学校臨床心理専攻を置いている。

教職大学院は、教育現場における諸課題について、理論的・実践的研究を深め、教師としての使命を自覚し、学校全体を俯瞰して課題解決にあたるための高度な専門的能力及び

実践力の形成を図ることを人材養成の目的としていることから、そのカリキュラムの全体が本共同専攻につながる内容と言える。

また、実践的研究力の達成を目指す科目として開講されている「教育実践研究プロジェクトⅠ・Ⅱ・Ⅲ」(必修、各2単位)と「実践論文」(必修、2単位)は、博士課程における学位論文作成に有為な科目である。

修士課程は、心理臨床、教育臨床、発達臨床の各領域における専門的研究を深め、様々な心と関係性の問題の援助を必要とする幼児・児童・生徒に対しての支援を有効に進めることのできる高度な専門的能力の形成を図ることを人材養成の目的としていることから、学校臨床心理や教育心理といった科目での学びや課題研究が本共同専攻における学びに深くつながっている。

<大阪教育大学>

大学院連合教職実践研究科に専門職学位課程高度教職開発専攻(教職大学院)、大学院教育学研究科に修士課程高度教育支援開発専攻を置いている。

教職大学院は、教育委員会や教育現場との密接な連携の下での教員養成や現職教員教育を通じて、教員志望学生や現職教員学生に教育現場での課題に即応できる実践的知識・技能を拡充させるための視点と方法を獲得させることを人材養成の目的としていることから、そのカリキュラムの全体が本共同専攻につながる内容と言える。

また、臨床的な課題の研究法について演習形式で講じる「臨床的研究法入門Ⅰ・Ⅱ」(選択、各1単位)は、博士課程における学位論文作成に有為な科目である。

修士課程は、教育・学習支援の実践力と課題分析力を備え、自らが有する専門性と異分野の知見を組み合わせることで学校・家庭・地域の教育に最適化できる先導的手法を深く探求することを人材養成の目的としていることから、各専攻・領域における学び、とりわけ課題研究を通じた学びが本共同専攻における学びに深くつながっている。

<福岡教育大学>

大学院教育学研究科に、専門職学位課程教職実践専攻(教職大学院)を置いている。

教職大学院は、学部における一般的並びに専門的な教養あるいは教職経験の基礎の上に、広い視野に立って精深な学識を授け、児童・生徒への実践的指導、学校適応の促進、特別支援教育の推進または学校運営を行う高度専門職業人としての力を養い、初等・中等学校等の教育実践の水準を向上させる高度の専門的能力を養成することを人材養成の目的としており、そのカリキュラムの全体が本共同専攻につながる内容と言える。

また、臨床的な課題の研究法について演習形式で講じる「課題演習Ⅰ～Ⅳ」は、博士課程における学位論文作成に有為な科目である。

5-2) 教職大学院等と教育研究の柱となる領域(分野)とのつながり

本共同専攻における教育研究の柱となる領域は「臨床発達教育科学分野」及び「臨床教育科学分野」であり、これらと5-1)で述べた基礎となる教職大学院等の人材養成の目的や開設科目等については、有為に連携する内容である(【資料16】参照)。

3 大学に設置されている専門職学位課程(教職大学院)では、共通5領域の学修を基盤として、実習等での臨床的経験を通じた実践的力量的形成を図っており、いわばジェネラリストとしての教師の力量的形成を図ることを主目的とした学修を行っている。そこで、本

共同専攻では、教職大学院における学修を通じて捉えた教育課題を追究する、いわばスペシャリストを志向する学生（教職大学院修了生）を受け入れ、教職大学院で追究してきた教育課題・研究テーマを「臨床発達教育科学分野」または「臨床教科学分野」において継続して追究することで、「課題研究科目」を通じて学術的に先鋭化させ、学位論文につなげる。

また、大阪教育大学及び北海道教育大学に設置されている修士課程では、心理学や学校支援、国際協働といった視点から、教師以外の立場から教育現場の課題に取り組むことのできる人材の養成を図っている。修士論文研究を通して基礎的な研究手法を身に付けており、論文執筆の経験も有しているため、それらのスキルや経験を活かしつつ、博士課程である本共同専攻でも継続した研究を進めていくことが期待され、両大学の修士課程の専門領域から、「臨床発達教育科学分野」の研究を進めることが想定される。

6. 多様なメディアを高度に利用して、授業を教室以外の場所で履修させる場合

6-1) 多様なメディアの位置づけと利用方針

本共同専攻の学生が、教育関係等の仕事に従事しながら修学することができるよう、4-1)で述べたとおり、個々の科目の履修については、基本的にネットワークを介したオンラインで展開する。

また、学生が自立的学習者となるよう、自身の学修のプランニングを個別に支援するなど、様々な場面においてオンラインによる指導を実施する。

6-2) 実施場所・実施方法及び告示への適合性

本共同専攻では、学生の利便性を考慮し、インターネット環境が整った自宅や職場、各大学の講義室等、学修に適した場所において、下記に示す各大学の学則に定めた規定に基づき、各科目の実態に応じて多様なメディアを利用した授業を実施する。

具体的には、3大学はいずれも、統合型クラウドサービス「Microsoft 365 Education」及び「Google Workspace for Education」を導入しており、Microsoft Teams や Google Meet 等、学生の学修環境に応じたオンライン授業用ツールを使用し、実施する。

また、各科目の実態に応じた多様なメディアを利用した授業の実施にあたり、当該授業を行う教員が当該授業の終了後に、速やかにオンラインで設問解答、添削指導、質疑応答等による指導を行うとともに、当該授業に関する学生等の相互の意見交換の機会を提供する。

このように、授業の内容・実施方法等は「大学設置基準第25条第2項の規定に基づき、大学が履修させることができる授業について定める件」（平成13年3月30日文科省告示第51号）の規定に適合している。

○ 北海道教育大学学則

（授業の方法）

第28条 授業は、講義、演習、実験、実習若しくは実技又はこれらの併用により行うもの

とする。

- 2 前項の授業は、文部科学大臣が別に定めるところにより、多様なメディアを高度に利用して、当該授業を行う教室等以外の場所で履修させることができる。
- 3 第1項の授業を、外国において履修させることができる。前項の規定により、多様なメディアを高度に利用して、当該授業を行う教室等以外の場所で履修させる場合についても、同様とする。

○ 大阪教育大学学則

(教育課程の編成及び授業の方法)

- 第9条 教育課程は、大学の目的を達成するために必要な授業科目を開設する教育プログラムとして、体系的に編成するものとする。
- 2 授業は、講義、演習、実験、実習若しくは実技のいずれかにより、又はこれらの併用により行うものとする。
 - 3 前項の授業は、文部科学大臣が別に定めるところにより、多様なメディアを高度に利用して、当該授業を行う教室等以外の場所で履修させることがある。
 - 4 教育プログラムに関して必要な事項は、別に定める。

○ 福岡教育大学学則

(授業の方法、教育課程、履修方法及び進級)

- 第31条 授業は、講義、演習、実験、実習若しくは実技のいずれかにより、又はこれらの併用により行うものとする。
- 2 前項の授業は、文部科学大臣が別に定めるところにより、多様なメディアを高度に利用して、当該授業を行う教室等以外の場所で履修させることができる。
 - 3 その他授業の方法、教育課程、履修方法及び進級については、学長が別に定める。

6-3) 指導方法・評価方法、教育効果等

オンラインによる授業を実施することにより、学生は時や場所の制限を受けずに受講でき、受講後の質疑応答等をタイムリーに行うことができる。これにより、学生は自宅や勤務地等から各大学で開設される講義をオンラインで受講し、指導を受けることになる。

また、共同ネットワークラボにおける研究体制によって、指導教員の指導・助言を受けながら学生同士がオンラインで研究の進捗状況の共有や検討を重ねることにより、主体的な学習が行える。さらに、電子メールなどを活用して学生からの質問を受け付け、適宜回答することもできる。

成績評価は、上述の学習活動及び学修成果を踏まえ総合的に行う。

以上の指導方法により、設問回答、添削指導、質疑応答等による指導や学生の意見交換の機会が確保されていることから、面接授業に相当する教育効果を有すると認められる。

7. 「大学院設置基準」第2条の2又は第14条による教育方法の実施

現職教員に対しては、履修上の便宜を図るため、大学院設置基準第14条の規定による

教育方法の特例措置を適用する。

7-1) 長期履修学生制度と修業年限

標準修業年限は3年とする。ただし、長期履修学生制度を利用する者はこの限りではない。

現職教員や社会人のうち、家事、育児、介護等の事情により、定められた修業年限では修了が困難な者を対象として、6年間を上限として単位を修得できるよう「長期履修学生制度」を設ける。この場合の授業料は、履修期間に関わらず、原則として3年分の授業料の納入とする。

7-2) 長期履修学生等の履修指導及び研究指導の方法

本共同専攻の教育課程は、平日の夜間及び土曜日の午後、夏季や冬季休業期間中に実施される集中講義において履修及び研究指導を行う。また、研究指導の方法としては、学生の事情に配慮した時間に実施し、オンラインできめ細かな指導を行う。

7-3) 授業の実施方法

セメスター制を基本とするが、学生の就業状況を勘案してフレックスなカリキュラムを編成することで、学生の事情に配慮する。

7-4) 教員の負担の程度

夜間開講は、深夜に及ばないように配慮する。また、土曜日開講の担当者には休日の振替で対応する。

7-5) 図書館・情報処理施設等の利用方法や学生の厚生に対する配慮、必要な職員の配置

3 大学の図書館は、いずれも平日夜間及び土曜日に開館しており、各種学習施設の利用を可能としている（後述 11-3）。また、学生のための自習室には、無線 LAN が利用できるネットワーク環境も整備され、常時利用が可能である。

7-6) 入学者選抜の概要等

後述（8. 入学者選抜の概要）のとおりである。

7-7) 必要とされる分野であること

人口減少や Society 5.0 の到来、グローバル化の進展などにより、人々の価値観や生活様式、ワークスタイルが大きく変化しており、学校教育においてもいじめや不登校の問題、様々な教育的ニーズを抱えた児童生徒への対応など、多様な課題への対応が求められている。また、そのような変化の激しい時代において、子どもたちが夢や希望を持ち、様々な困難を乗り越え、多様な人々と協働して持続可能な社会の創り手として成長していくことができるよう教育活動を展開していくことも求められている。

このような課題への対応のためには、大学と教育委員会が一体となって、学校教育の諸

課題の解決につながる臨床的研究に積極的に取り組むとともに、教員等の養成・採用・研修の一体的な改革に資する取組を推進し、これを担う人材を養成していくことが急務である。

現在、教職大学院等で教育現場をフィールドとした研究の経験者が増えているが、1-2)-①で述べたとおり、経験知を理論知にまで高め、それを教育現場や教育行政において活用できる人材の養成は十分ではない状況が複数の答申等で指摘されている。その一方で、教職大学院の実務家教員配置に加えて、令和5年10月施行の大学設置基準により、教員養成に関する学部についても最低必要教員数の2割以上の実務家教員配置が求められている。

こうした現状に鑑み、大学院設置基準第14条に定める教育方法の特例を適用し、履修・単位修得の機会を広げて教育現場や教育行政における実務経験を有する社会人を受け入れ、様々な教育課題の解決のために教育現場と密接に結び付いた研究を推進することを通して、高度専門的職業人を養成する必要がある。また、大学等に在職する教員や教育現場での実務経験を活かして教員養成大学等の実務家教員を目指す者に対しても、学部や大学院等での教育の機会を提供して資質・能力の向上を図り、有能な大学教員・実務家教員・教員研修の専門家等を養成する必要がある。

7-8) 大学院を専ら担当する専任教員を配置するなどの教員組織の整備状況等

入学定員12名(後述8.)に対し、本共同専攻の専任教員については、令和7年4月の開設時において、北海道教育大学22名、大阪教育大学27名、福岡教育大学15名(合計64名)にて編成する。教員間で業務負担を可能な限り分担することで、大学院設置基準第14条に定める特例措置による教育を実施することが可能である。

8. 入学者選抜の概要

本共同専攻では、一般選抜によって入学者の選抜を行う。入学定員は各年次につき12名であり、収容定員は36名である(表4参照)。

表4 定員

	学生定員	
	入学定員	収容定員
共同学校教育学専攻	12名	36名
計	12名	36名

8-1) 出願資格

出願資格については、学校教育法(昭和22年法律第26号)、学校教育法施行規則(昭和22年5月23日文部省令第11号)、その他関係する法令等及び告示等に基づき、次のとおりとする。なお、関係法令等が改正された場合には、速やかに改正を行う。

- (1) 修士の学位や専門職学位を有する者
- (2) 外国において、修士の学位や専門職学位に相当する学位を授与された者
- (3) 外国の学校が行う通信教育を我が国において履修し、修士の学位や専門職学位に相当する学位を授与された者

- (4) 我が国において、外国の大学院相当として指定した外国の学校の課程（文部科学大臣指定外国大学（大学院相当）日本校）を修了し、修士の学位や専門職学位に相当する学位を授与された者
- (5) 国際連合大学の課程を修了し、修士の学位に相当する学位を授与された者
- (6) 大学等を卒業し、大学、研究所等において2年以上研究に従事した者で、大学院において、修士の学位を有する者と同等の学力があると認められた者
- (7) 連絡協議会において個別の入学資格審査により認められた者で、入学時期までに24歳に達する者

なお、(7)における「連絡協議会において個別の入学資格審査により認められた者」とは、修士論文もしくは教職大学院の実践課題研究報告書と同等以上の価値があると認められる研究業績（学術書や全国学会誌に掲載された査読付き学術論文）を有し、出願前に実施する個別の入学資格審査により、修士の学位又は専門職学位を有する者と同等以上の学力があると認められた者を指す。

また、個別の入学資格審査は、3大学合同の連絡協議会（後述14-1）の下に設置する入試委員会において行い、連絡協議会で決定し、出願先の大学の学長が承認する。

8-2) 選抜の基準

本共同専攻は、アドミッション・ポリシーのとおり、臨床発達教育科学または臨床教科学の理論知をもとに、学校教育が抱える諸課題に対応し得る能力を育成することから、学校教育が直面する諸課題に対応し得る能力及び教員養成系の学士課程・教職大学院を含む大学院課程等における高度な教員養成並びに教育委員会における教員研修等を遂行し得る能力を獲得し、教員養成系大学の教育等を担うことに意欲を持った人材を求める。

よって、教育現場をフィールドとした臨床的研究により、学校教育の課題を明らかにすると共に、その課題の解決に向けた処方箋を教育現場等に還元する「学校教育学（臨床発達教育科学または臨床教科学）」を修得して、質の高い教員を養成する大学教員や教員研修の専門家等になりうる学生を選抜する。

8-3) 入学者選抜方法

入学者の選抜に関する事項は、3大学合同の連絡協議会（後述14-1）において策定した方針を基に、連絡協議会の下に設置する入試委員会において具体の実施計画を発議し、連絡協議会で決定する。

一般選抜によって行う選抜方法は以下のとおりであり、アドミッション・ポリシーにおける下記のような「入学前に身に付けておくべきこと」に対応させて、志望する研究分野に関する専門的知識や必要な語学力などを備えているか、入学後に臨床的研究を遂行する基礎的な能力を有しているかを総合的に判断する。

- ① 書類審査（履歴書、修士課程・専門職学位課程における研究の成果の写し（修士論文または教職大学院の実践課題研究報告書、もしくはこれらの研究成果と同等以上の価値があると認められる研究業績（学術書や全国学会誌に掲載された査読付き学術論文）及びその概要、研究計画書）

- ② 筆記試験（小論文、語学試験※） ※留学生は日本語運用能力とする。
- ③ 口述試験（研究計画書及び志望分野にかかる口頭試問）

【入学前に身に付けておくべきこと】

- 教育現場をフィールドとした研究を遂行するための基礎となる専門的知識を有すること
- 教育現場をフィールドとした研究を遂行するうえで必要な資料や文献を読解できる基礎的な語学力を有すること
- 自らの課題意識に則して、教育現場をフィールドとした臨床的な研究の必要性を理解していること

なお、入学者選抜の実施方法については、筆記試験は3大学共通の問題とし、口述試験は臨床的な研究への関心、基礎知識及び研究テーマの専門性を確認する内容とする。そのため、口述試験の面接官は、受験生が希望する主指導教員と、必要に応じて受験生の志望分野に関連する領域の教員を含むが、共通の評価基準のもと試問を行うことで、公平性を確保する。

筆記試験は3大学それぞれで現地受験とし、口述試験は現地受験（対面）とオンラインの併用（ハイブリット）で行う。受験生と、受験生が希望する主指導教員は籍を置く大学において対面で実施するが、その他の大学の教員はオンラインで出席する。

入学者選抜試験の合否判定については、入試委員会の下に設置する合否判定資料作成委員会において3大学合同で作成する判定資料を基に、3大学合同の入試委員会において審議し、連絡協議会で決定する体制により、公平性・公正性を担保する。なお、判定資料作成にあたっては、試験結果を一か所に持ち寄り、3大学合同の連絡協議会において策定した採点基準を基に採点する。

8-4) 社会人入学者への対応

本共同専攻の入学者としては、ニーズ調査の結果（【資料 17】参照）により、大学・学校及び教育行政現場に勤務している者が予想される。このため、新年度以降の勤務計画に配慮して、試験日を12月に設定し、年内に合格発表を行うこととした。

なお、社会人の受入れにあたっては、現在の仕事に従事しながら修学することができるよう、授業は、原則として平日の夜間及び土曜日の午後実施し、夏季や冬季休業期間中における集中講義も含めて、基本的にネットワークを介したオンラインで展開する。

さらに、個々の就業状況を勘案した学修計画を作成し、入学者自身が自立的学習者として主体的に自身の学修のプランニングを行えるよう、学修計画の立案を個別に支援する。

また、社会人の修学にあたっては、3大学ともに、経済的修学支援として独立行政法人日本学生支援機構の奨学金制度の斡旋や、学習時間等に制限のある学生への支援として、長期履修制度、休学制度などの導入を行う。

8-5) 学生が本籍を置く大学

学生は、出願に際して以下の手続きを行う。

- (1) 研究課題に近い分野及び領域を一つ選ぶ。
- (2) 「共同教育課程担当教員一覧」から主指導教員になり得る教員を2名選び、順位をつけて入学願書に記入する。

学生が本籍を置く大学は、主指導教員の所属大学とする。

学生の主指導教員の決定は、入学試験の合否判定後に連絡協議会の議を経て行い、副指導教員は、主指導教員と異なる大学に所属する教員から、連絡協議会の議を経て決定する。

9. 教育研究実施組織の編制の考え方及び特色

9-1) 教員組織編成の考え方

本共同専攻は、全国を縦断するネットワークを構築しつつ、教育現場をフィールドとした臨床的研究によって質の高い教員養成に寄与する大学教員等の養成を目的としており、この目的を達成するために、次のように教員組織を編成している。

教育課程を担当する教員は、「臨床発達教育科学分野」または「臨床教科学分野」のいずれかの分野に所属する。特定の分野を特定の大学に集中させるのではなく、3大学全てに両分野の教員を配置することで、広く多様な教育現場をフィールドとした臨床的研究を展開できるようにしている。

また、教育研究指導に深みをもたせるために、各科目の担当に関しては、オンラインによる開設の特性を活かして、3大学の教員が共同で担当するとともに、学生の研究指導に関しては、3大学の教員が関わる研究指導チームを編成している（【資料18】参照）。

9-2) 教員の負担や学生指導への配慮

本共同専攻の教育課程は、研究指導を含めて、原則としてオンラインによって展開されるため、大学間の移動など、教員や学生の負担はない。また、それぞれの教員が担当する授業科目についても、一人当たり平均2.5科目（研究指導科目である「課題研究科目」を除く。）で、教員の過度な負担とはならない。さらに、本共同専攻を担当する教員数の学生数に対するST比は0.56であり、一人ひとりの学生にきめ細かな教育研究指導が可能な態勢である。

9-3) 教員の年齢構成

本共同専攻の教育課程を担当する教員組織は、専任教員63名及び兼任教員1名（大阪教育大学）の合計64名により構成する。完成年度における専任教員の年齢構成の内訳は表5のとおりであり、教育研究水準の維持向上及び活性化に相応しい、バランスの取れた年齢構成である。

なお、3大学はそれぞれ就業規則等によって教員の定年年齢を65歳（福岡教育大学は移行期間中のため63歳）と規定している（就業規則については【資料19】参照）。

表5 完成年度（令和10年3月末時点）における専任教員の年齢構成

	北海道教育大学 (定年)	大阪教育大学 (65歳)	福岡教育大学 (63歳)	全体比
30歳代	1名	0名	0名	1.6%
40歳代	5名	10名	4名	30.2%
50歳代	12名	12名	7名	49.2%
60歳代	4名	5名	3名	19.0%
(内、定年超)	(0名)	(2名)	(0名)	---
合計	22名	27名	14名	

<北海道教育大学>

本共同専攻に参画する専任教員22名の内訳は、教授15名、准教授6名、講師1名である。

完成年度の令和10年3月末時点における年齢構成は、30歳代が1名、40歳代が5名、50歳代が12名、60歳代が4名となっている。

<大阪教育大学>

本共同専攻に参画する専任教員27名の内訳は、教授15名、准教授11名、講師1名である。

完成年度の令和10年3月末時点における年齢構成は、40歳代が12名、50歳代が10名、60歳代が5名となっている。

なお、完成年度までに学内規程に基づく定年退職を迎える者2名を含むが、退職後も特任教員として採用を継続する予定であり、教員組織の継続性について問題はない（国立大学法人大阪教育大学特任教員就業規則：【資料19】参照）。

<福岡教育大学>

本共同専攻に参画する専任教員14名の内訳は、教授10名、准教授4名である。

完成年度の令和10年3月末時点における年齢構成は、40歳代が4名、50歳代が7名、60歳代が3名となっている。

9-4) 教員及び事務職員の協働・連携体制

本共同専攻には、3大学による運営協議会を設置し（後述14-1）、定期的な会議開催によって、専任教員間において教育課程の実施状況や研究指導の進捗状況、厚生補導に関する事項等を確認し、円滑な教育研究指導が展開できるようにしている。

また、各大学には本共同専攻の事務担当部署を設置し、教員及び学生を支援すると共に、大学間で緊密な連絡調整を行うことによって、共同専攻による教育研究指導や厚生補導等の充実を図っており、教員及び事務職員等相互の適切な役割分担の下で、教職協働による連携体制を確保している。

10. 研究の実施についての考え方、体制、取組

10-1) 研究の考え方と研究実施体制

北海道教育大学、大阪教育大学、福岡教育大学は、ともに大規模な単科の教員養成大学であるため、複数の教員免許状取得にかかわる課程認定を受けており、教員が有する専門領域が多岐にわたる一方でその領域には単数の教員が配置されている状況がある。そこで、3 大学による共同専攻のメリットを活かして研究を推進することにより、これまでそれぞれの大学に閉じて研究してきた教員が、同じ専門領域を研究する他大学の研究者と協働することによって、個々の研究領域において切磋琢磨する環境が整備され、それぞれの大学の研究力を向上させることが期待される。

また、従来は、それぞれの地域教育課題に対して、それぞれの大学が個別に研究を進め、知見を蓄積してきたが、本共同専攻を設置することにより、これら 3 大学の研究リソースを相互に活用しながら、それぞれの知見をより広い視点から汎用化させることが可能となり、異なる地域教育課題を融合した新たな研究課題の創出も期待できる。

研究実施体制では、学生とその研究指導にあたる主指導教員及び副指導教員による研究指導チームを核として行われる共同ネットワークラボの活動が、このような研究推進に寄与する。ある地域教育課題に関する研究をそれぞれの地域に閉じない広い視点から議論し、場合によっては、北海道、大阪、福岡のそれぞれの地域において、研究仮説の検証を行うなどの研究方法をとることで、広域にわたる研究の知見が提供される。

よって、異なる研究領域をつなぐ学際的な研究課題の創出が期待される。例えば、ダイバーシティ教育や特別支援教育の視点から、へき地・小規模校における個別最適な学習を検討するといった研究課題では、3 大学それぞれの研究リソースを活用して、学際的な研究活動を展開することができる。

さらに、共同ネットワークラボを活用した研究活動の推進によって、上述したように、閉じた環境で個別に研究を進めてきた研究者同士が協働し、切磋琢磨しながら各自の研究を深化させていくことが期待される。

単科の教員養成大学は、多様な研究領域の研究者から構成されているがゆえに、同じ研究領域の研究者が同一大学に複数いることは珍しく、各教員は、大学をまたいだ研究プロジェクトに参加するなどして他大学の研究者と協働することができなければ、自己の研究領域の研究を閉じた研究環境において展開するしかなかった。

しかし、3 大学による共同専攻の大学院において、共同ネットワークラボの活動等を通して日常的に他大学の教員と協働する機会を得ることができれば、共同研究の基盤が形成されるとともに、個々の教員が同じ研究領域の他大学の教員と切磋琢磨しながら、研究力を高めていくことができる。

このように、本共同専攻では、共同ネットワークラボ等の学生の研究指導を基盤としながら、それを大学としての研究実施体制につなげることができる。この研究体制の実現のため、本共同専攻を担当する 3 大学の教員によるミーティングを定期的開催し、それぞれの大学や研究指導チーム、共同ネットワークラボで取り組んでいる研究の進捗を共有する。また、研究体制によって得られた研究成果は、本共同専攻の研究紀要等を通して公表

し、研究知見の蓄積を図っていく。

10-2) 研究環境の整備

本共同専攻では、共通科目や分野科目の履修、さらには課題研究科目を通じた研究指導等において、常にネットワークを介したオンラインでの講義や演習の展開がなされることになる。そのため、教員や学生は、オンラインでの議論を日常的に活用することとなり、オンラインでのディスカッションを有効に活用して研究を展開することが想定される。そのために必要なネットワーク環境やディスカッションのためのオンライン授業用ツール等は、それぞれの大学で十分に整備されている。

具体的には、6-2)で述べたとおり、3大学はいずれも、統合型クラウドサービス「Microsoft 365 Education」及び「Google Workspace for Education」と、各大学の統合認証システムによって、これらの情報共有基盤に時間・場所を問わずアクセス可能な環境を整備し、学生及び教員の能動的かつ効果的な教育研究を支援する体制を構築している。併せて、最大 10Gbps の通信に対応した高速大容量の通信ネットワーク回線を整備しており、安心・安全かつ安定した環境において、3大学間でのオンラインによる教育研究活動を推進することが可能である。

また、それらの研究環境は、学生の教育や研究指導だけに用いられるのではなく、3大学間の共同研究にも活用される。例えば、ある大学の研究に際してデータの収集や仮説の検証を行おうとする場合に、当該の大学だけではなく、他大学の教員や学生にも協力を仰ぎ、より広範な研究フィールドでのデータ収集や仮説の検証を行うなど、3大学による共同専攻としての強みを最大限に活用した研究の展開が可能である。このようなデータの収集や仮説の検証のためには、それぞれの地域における教育委員会等との連携が必要不可欠となるが、北海道、大阪、福岡とも地元教育委員会との連携の体制は十分に整っており、共同研究の基盤が整備されている。

10-3) 技術職員やURAによる研究活動のサポート体制

本共同専攻の各大学では、次のとおり、それぞれ研究をサポートする体制を構築し、研究推進のための組織的な対応を行っている。

このようなそれぞれの大学の研究支援体制は、本共同専攻における学生の研究指導や3大学が連携した研究の推進等にも活用できる。

<北海道教育大学>

URAに相当する2名のリサーチ・アドミニストレーターが、各キャンパスを回り、プロジェクトの研究代表や新任教員に対する面談等を通して、研究支援を実施する体制を整えている。

また、ICT環境の活用及び学術基盤に関する障害発生の際は、IT総合管理室のスタッフによるサポートを受けることが可能である等、充実した支援体制となっている。

<大阪教育大学>

サバティカル制度や研究支援員制度の整備、産官学連携推進の支援等を実施し、研究力の強化を進めている。また、大学と行政・企業等の地域プラットフォームとなる「みらい

教育共創館」の運営にあたり、専門スタッフを配置し、教育研究へのサポート体制を整えている。

ICT 環境の活用にあたっては、大学の ICT 教育支援ルームによる技術的なアドバイスを受けられ、情報基盤に関するトラブルの際は情報基盤センターのスタッフによるサポートを受けることが可能である等、充実した支援体制となっている。

<福岡教育大学>

教員はそれぞれの研究領域に基づいた研究を推進するために、研究上の組織である「研究ユニット」に所属している。また、教育総合研究所による科研費獲得推進サポート経費等の支援によって、各教員の研究費等の獲得を支援する体制を整えている。

ICT 環境の活用及び学術基盤に関する障害発生の際は、学術情報センターのスタッフによるサポートを受けることが可能である等、充実した支援体制となっている。

11. 施設・設備等の整備計画

本共同専攻は、共通科目や分野科目の履修、さらには課題研究科目を通じた研究指導等において、基本的にネットワークを介したオンラインでの講義や演習の展開がなされることになる。しかし、研究指導における対面指導や、教育現場や大学での実地的な学修も、本共同専攻の学修における重要な要素となっている。

そこで、ネットワーク環境に関しては、10-2) で示した研究設備等が、本共同専攻における教育研究指導においても活用することができるようにしており、対面指導や実地的な学修に対応するための施設設備についても、それぞれの大学で十分に整備している。

さらに、本共同専攻に在籍する学生は、北海道教育大学、大阪教育大学及び福岡教育大学の既存の校地、運動場、校舎等施設を共同利用することが可能であり、共同教育課程ならではの、教育研究環境の充実を図っている。

11-1) 校地、運動場の整備計画

本共同専攻は、本共同専攻の基礎となる学部・大学院の校地等を共用することから、各大学における、大学設置基準に定める基準を満たした既存の校地、運動場の利用が可能であり、かつ、屋内外に教員と学生交流スペースを備えるなど、教育研究に相応しい環境が整っている。

11-2) 校舎等施設の整備計画

本共同専攻に関する校舎等施設については、3 大学共に本共同専攻の基礎となる学部・大学院の校舎等施設を共用し、併せて、専用スペースを設けている (表 6 参照)。

研究室については、全ての専任教員に個別の研究室があり、その近隣には、当該専任教員の研究分野等に応じ、学部等との共用による実験・実習室を備えている。

講義室については、教育学部及び大学院が利用する既設の講義室の活用が可能であり、大学院学生の研究室 (院生室)・演習室については、学生が個人や少人数での研究を行ったり、オンラインでのディスカッションを実施したりするだけでなく、多様な研究テーマを持った学生間の交流も可能となるように、十分なスペースと教育研究環境を整えている。

表6 専用スペース一覧

	北海道教育大学	大阪教育大学	福岡教育大学
研究室	22室 (657 m ²)	27室 (611 m ²)	15室 (315 m ²)
実験・実習室	(※)	(※)	(※)
講義室	(※)	(※)	(※)
院生室・演習室	5室 (158 m ²)	2室 (201 m ²)	6室 (221 m ²)

(※) 学部等と共用

* 「院生室・演習室」については、上記の他、学部・教職大学院等との共有スペースがある。

以上のように、本共同専攻は教育研究に相応しい環境が整っているが、その他、各大学の特色ある施設設備並びに講義室、院生室・演習室の考え方は以下のとおりである。

<北海道教育大学>

昭和24年度設置の教育研究所を前身とする「へき地・小規模校教育研究センター」は、へき地・小規模校教育の専門的教育及び研究を推進するとともに、他大学や地域の諸機関と連携しつつ、学校教育や現職教員の実践的活動への支援を行っており、センター内の施設にへき地・小規模校教育に関する各種資料を所蔵している。

また、令和2年度に設置した「未来の学び協創研究センター」は、Society 5.0時代の学校教育と教師教育の創造に向けたハイブリット型授業の高度化をデザインする拠点である。センター内の施設である「未来の学び空間」には、次世代の子供の学びの実践・研究を行う情報環境を備えており、教育研究において幅広い用途に活用可能である。

講義室については、それぞれのキャンパスにある教育学部及び大学院が利用する既設の講義室を活用でき、一部の講義室には、視点音声追尾型双方向遠隔授業システム及びWeb会議システムを備えている。院生室・演習室については、専用スペースを研究指導教員研究室の近隣に配置し、当該教員の研究分野等に応じた実験・実習を含め、きめ細かな研究指導が可能となるよう整備しているとともに、研究上、倫理的に取り扱う必要のある機密資料を保管する鍵付き保管庫を設置する（見取図①：【資料20】参照）。

<大阪教育大学>

令和6年4月に天王寺キャンパスにおいて、地域プラットフォームの拠点として大阪市との合築により「みらい教育共創館」をオープンする。当館の1階に本共同専攻専用の協働学習フロア（182 m²、50席）、2階に他研究科と共用の協働学習フロア（320 m²、94席）を設置することで、学生の自習のみならず、演習の一部やワークショップなどの実施を可能とする。両フロアとも、キャンパスネットワークへのアクセスを保障し、参考図書、教科書、デジタル資料の閲覧や情報検索、資料印刷、コミュニケーションの環境を整える。

また1階には、協働学習フロアを囲むように教員研究室及び学生研究室が配置されている。学生研究室（19 m²、4席）は、学生が少人数で静穏な環境のもと自習やオンライン会議ができるよう4人用テーブルを配置するとともに、研究上、倫理的に取り扱う必要のある機密資料を保管する鍵付き保管庫を設置し、本共同専攻の構成員のみが入退室するよう

管理を行う（見取図②：【資料 20】参照）。

<福岡教育大学>

「教学共創マネジメントセンター」は、学修者本位の教育を実現するための拠点として、主に学部における教育の質保証及び質向上を支援するとともに、本学と社会との教育に関する共創活動を推進し、もって本学の教育の発展及び学修の充実に資することを目的としている。また「特別支援教育センター」は、特別支援教育に関する基礎的研究、実践的研究、教員養成・教員研修・高度な人材育成に関するプログラムの開発等を行うとともに、それらを専門的、実践的な教員養成に活かし、相談支援活動や現職教員研修等を通じて地域社会に貢献することを目的としている。いずれのセンターにおける施設も、学びの実践、研究を行う情報環境を整備しており、教育研究において幅広い用途に活用可能である。

講義室は、教育学部及び大学院が利用する既設の講義室について活用が可能であり、一部の講義室には、視点音声追尾型双方向遠隔授業システム及びWeb会議システムを備えている。演習室は、本学の「グローバルラーニングセンター」の2階及び「大講義棟」に5部屋（4室：29㎡、1室：32㎡）を配置する。また、院生室は、学校の職員室をイメージし、多様な年齢層・専門性を有する学生の交流の場とし、各種図書類や情報検索、資料印刷、コミュニケーションの環境を整えているとともに、研究上、倫理的に取り扱う必要のある機密資料を保管する鍵付き保管庫を設置する（見取図③：【資料 20】参照）。

11-3) 図書館等の資料及び図書館の整備計画

<北海道教育大学>

附属図書館は、図書約 117 万冊、学術雑誌約 3 万種、電子ジャーナル約 4,500 タイトルを保有する。

開館時間は、平日 8 時 30 分から 22 時まで、土曜日・日曜日も 10 時から 17 時までである。

また、ICT 機器の活用及びアクティブラーニングに対応したプレゼンテーションルームやグループ学習室等を備えており、図書館での勉学にふさわしい環境が整っている。

<大阪教育大学>

附属図書館は、柏原キャンパスに本館を天王寺キャンパスに分館を設置しており、図書約 97 万冊、学術雑誌約 2 万種、電子ジャーナル約 3,800 タイトル、視聴覚資料約 2 万点を保有する。その他、学生は、全国の大学図書館などが所蔵している図書・雑誌等の検索や論文検索のほか、リポジトリ検索として、Web 上で無料公開している学術雑誌掲載論文・紀要論文・学位論文・会議資料・教材・図書等の教育研究成果等を検索することができる。

開館時間は、本館は平日 8 時 45 分から 20 時 45 分まで、分館は平日 10 時から 21 時 30 分までであり、土曜日も本館は 17 時まで、分館は 21 時 30 分まで開館している。

また、本館・分館とも、ラーニングコモンズを備えており、電子黒板やデジタル教科書、ディスカッションテーブルなどを用いて、議論やグループワークをしながら勉学に取り組むことを可能としている。

<福岡教育大学>

附属図書館は、図書約 53 万冊、学術雑誌約 8 千種、電子ジャーナル約 6,400 タイトル

を保有する。

開館時間は、平日が8時30分から21時30分まで、土曜日・日曜日は10時30分から17時までである。

また、ICT機器を活用したアクティブラーニングに対応した学習スペースも整備しており、ラーニングコモンズ（1室）、グループ学習室（3室）、パソコン教室（設置PC30台）を利用することができる。そのため、学生が高品質な学習環境で勉学に取り組むことができるように整備されている。

12. 2以上の校地において教育研究を行う場合の具体的計画

本共同専攻は、北海道教育大学、大阪教育大学及び福岡教育大学が、それぞれのキャンパスにおいて共同教育課程を実施するものである。

12-1) 校地の配置

本共同専攻における教育課程は、北海道札幌市、旭川市、釧路市、函館市及び岩見沢市を校地とする「北海道教育大学大学院教育学研究科」、大阪府大阪市を校地とする「大阪教育大学大学院学校教育学研究科」及び福岡県宗像市を校地とする「福岡教育大学大学院教育学研究科」において実施する。

各大学の入学定員はおおむね4名を目安としており、当該学生の主指導教員が勤務する校地で収容することとなる。

本共同専攻における個々の科目の履修については、前記4-1)のとおり、基本的にネットワークを介したオンラインで展開することから、学生及び担当教員が校地間を移動することは通常の授業では想定していないが、本共同専攻に在籍する学生は3大学の施設・設備を利用することを可能としている。

また、前記3-3)のとおり、授業については、原則として平日の夜間及び土曜日の午後の開講、並びに夏季や冬季休業期間中における集中講義とするなどの配慮も行う。

13. 社会人を対象とした大学院教育の一部を本校以外の場所（サテライトキャンパス）で実施する場合の具体的計画

勤務終了後に学ぶ現職教員等社会人の学生の通学に配慮し、北海道教育大学においては、開講キャンパスの他に次のとおりサテライトキャンパスを活用する。

13-1) サテライトキャンパスの概要

サテライトキャンパスである札幌駅前サテライトは、JR札幌駅に隣接した商業ビルの中にあり、利便性が高い。本共同専攻に在籍する3大学の学生は当該サテライトを利用することが可能であり、共同教育課程ならではの教育研究環境を整備している。

13-2) 対象とする学生及び授業科目

札幌駅前サテライトで受講する学生は、主に、札幌市で勤務する現職教員等を想定して

おり、対象とする授業科目は、ネットワークを介したオンラインで開講する科目であり、基本的には全科目が対象となる。学生は、自身の修学環境等に応じて札幌駅前サテライトで受講することができる。

13-3) サテライトキャンパスの教育環境

サテライトキャンパスには無線 LAN、PC、プリンター及びコピー機等、学生が自由に使える機器を整備し、教育環境に配慮している。

14. 管理運営

本共同専攻における共同教育課程の編成及び実施に必要な事項を審議するため、大学院設置基準第 31 条第 2 項に定める構成大学院間の協議の場として「北海道教育大学・大阪教育大学・福岡教育大学の共同学校教育学専攻連絡協議会」(以下「連絡協議会」)を設置する。

連絡協議会は、各大学の本共同専攻を担当する教員等を構成員とし、教学面における管理運営に当たり、基本的事項及び重要事項について協議する。連絡協議会での協議内容は、各大学において本共同専攻が属する研究科の会議又はそれに相当する会議に報告し、必要に応じて承認を得ることとし、意思決定は各大学の学長が行う。

併せて、連絡協議会の下に専門委員会を設置し、連絡協議会の円滑な運営を図る。

また、本共同専攻に係る事務組織として、各大学に事務担当部署を設置し、教員及び学生を支援するとともに、円滑な管理運営を支える(入学者の選抜に係る管理運営体制は【資料 21】、教学面に係る管理運営体制は【資料 22】参照)。

14-1) 連絡協議会

連絡協議会は、以下の者により構成される。

- i 各大学の本共同専攻を担当する専任教員
- ii 構成大学の学長が特に必要と認めた者

なお、上記 i の専任教員の中から議長 1 名を選定する。

議長の任期は 1 年で、3 大学の輪番とする。

連絡協議会は、月 1 回程度の頻度で必要に応じ開催し、開催にあたっては、3 大学間において Web 会議システムを活用する。

連絡協議会が取り扱う本共同専攻に係る主な協議事項は以下のとおりとする。

- (1) 構成大学において開設する授業科目及びこれに係る教員の配置などカリキュラムの編成及び実施に関する基本的事項
- (2) 研究指導教員の選定に関する事項
- (3) 入学者選抜の方針及び実施計画に関する事項
- (4) 学生の身分取扱及び厚生補導に関する事項
- (5) 成績評価の方針に関する事項
- (6) 学位審査委員会の設置に関する事項

- (7) 学位の授与及び課程修了の認定に関する事項
- (8) 教育研究活動等の状況の評価に関する事項
- (9) 予算に関する事項
- (10) 広報に関する事項
- (11) 自己点検・評価に関する事項
- (12) FD 推進に関する事項
- (13) 構成大学における規程等の制定、改正及び廃止に関する事項
- (14) 共同専攻の設置に関する協定書の改正及び廃止並びに運用に関する事項
- (15) その他構成大学が必要と認めた事項

14-2) 事務組織

事務組織はそれぞれの大学に置き、連絡協議会と連携し、教育・学生生活を中心とした支援を行うため、3 大学間での調整を行い、円滑な運営に努める。

本共同専攻の事務を担当する事務組織は、北海道教育大学においては事務局教育研究支援部教育企画課、大阪教育大学においては事務局学務部教務課大学院室、福岡教育大学においては事務局教育支援課がそれぞれ担当し、共に緊密な連絡を取りながら行う。

また、必要に応じ、各大学における各業務の所掌課同士が直接、緊密な連絡調整を行うことで、本共同専攻の円滑な運営を支える。

14-3) 各大学における本共同専攻の管理運営

<北海道教育大学>

教育学研究科に、副学長及び教育学研究科の教授を構成員とする研究科教授会を置き、学生の入学、課程の修了及び学位の授与等を審議し、それぞれ学長に意見を述べることとしている。

また、研究科教授会の審議を円滑に推進するため、研究科教授会の下に専任教員を構成員とする教員会議を置き、学生の入学、課程の修了及び学位の授与を審議し、研究科教授会に報告するほか、教育課程の編成及び実施に関する事項及び学生の円滑な修学等を支援するために必要な助言、指導その他の援助に関する事項等について審議の上、必要に応じて研究科教授会に報告し、又は学長の求めに応じ、意見を述べることとしている。

<大阪教育大学>

新たに設置する学校教育学研究科に、研究科長及び学校教育学研究科担当の専任教員を構成員とする研究科委員会を置き、学生の入学、課程の修了及び学位の授与等を審議し、それぞれ学長に意見を述べることとしている。

また、研究科委員会の審議を円滑に推進するため、研究科委員会の下に専任教員を構成員とする研究科運営委員会を置き、学生の入学、課程の修了及び学位の授与を審議し、研究科委員会に報告するほか、教育課程の編成及び実施に関する事項及び学生の円滑な修学等を支援するために必要な助言、指導その他の援助に関する事項等について審議の上、必要に応じて研究科委員会に報告し、又は学長の求めに応じ、意見を述べることとしている。

<福岡教育大学>

教育学研究科に、研究科に所属する専任教員（特任教授を除く。）及び研究科担当の専任

教員をもって構成する教授会を置き、学生の入学、課程の修了及び学位の授与等を審議し、それぞれ学長に意見を述べることとしている。

また、教授会の審議を円滑に推進するため、教授会の下に専任教員を構成員とする教員会議を置き、学生の入学、課程の修了及び学位の授与を審議し、教授会に報告するほか、教育課程の編成及び実施に関する事項及び学生の円滑な修学等を支援するために必要な助言、指導その他の援助に関する事項等について審議の上、必要に応じて教授会に報告し、又は学長の求めに応じ、意見を述べることとしている。

15. 自己点検・評価

3 大学は、それぞれの規則に基づき自己点検・評価を行ってきた。本共同専攻では、それぞれの大学に設置されている評価委員会と連携し、連絡協議会の下で定期的に自己点検・評価を行う。

15-1) 各大学における取組

<北海道教育大学>

「国立大学法人北海道教育大学内部質保証に関する規則」第6条に基づき、自己点検評価を中期目標期間ごとに1回以上実施するものとしている。評価にあたっては、学長、理事、副学長等で組織する北海道教育大学自己点検評価委員会において、評価の実施方法・実施体制、実施項目・基準及び基準ごとの責任者を定め、実施する。

自己点検・評価結果については、自己点検・評価実施後1年以内に行う外部評価の基礎資料として活用し、評価結果に基づく改善等を実施するとともに、本学の諸活動の活性化に役立てている。外部評価は、各自己点検・評価の項目に沿って、他の国立大学法人理事、公立学校の校長等、高等教育に幅広い識見を有する者等の外部有識者及びステークホルダーにより実施することとしている。

また、自己点検・評価をはじめとする大学評価については、公式ホームページ上で公表をしている。

<大阪教育大学>

教育及び研究、組織及び運営並びに施設及び設備に係る総合的な活動の状況について自ら点検・評価を行い、その結果を改善及び向上につなげることを通じて、教育研究等の質を保証する体制を構築している。

具体的組織として、認証評価、法人評価など第三者評価に関する事項を任務とする「評価室」、本学基本規則第21条第1項により、教育研究活動等の状況について自ら点検及び評価する「自己点検・評価委員会」を設置している。

また、教育委員会との拡大連携協議会や提言委員会、学生に対する各種アンケート調査など、各種ステークホルダーからの意見・提言等に対する取組状況を整理し、学内構成員で共有しつつ、担当理事等のもと確実に大学運営に反映することを目的として、意見・提言等の一元化及び進捗管理を実施している。

自己点検・評価の結果に加え、第三者評価及びステークホルダーからの意見に基づき、改善が必要な事項については、学長が対応計画の策定を指示し、担当理事等が改善を実行

することを通じ、継続的に質的向上につなげることとしている。自己点検・評価をはじめとする大学評価については、公式ホームページ上で公表をしている。

<福岡教育大学>

「国立大学法人福岡教育大学における内部質保証体制に関する規程」第1条及び「国立大学法人福岡教育大学自己点検・評価の手引」に基づき、自己点検・評価を年度ごとに1回以上実施する。評価の実施方法・実施体制、実施項目・基準及び基準ごとの責任者は、学長、理事で構成する役員会によって定められている。

自己点検・評価の結果は、次年度に自己点検・評価書にまとめたうえで、外部評価として位置づけているステークホルダーとの意見交換等において、基礎資料として活用する。

また、自己点検・評価の結果に基づく改善等を実施するとともに、本学の諸活動の活性化に役立てている。なお、自己点検・評価をはじめとする大学評価については、公式ホームページ上で公表をしている。

16. 情報の公表

3 大学それぞれの公式ホームページにおいて、理念、中期目標・中期計画等の各大学が目指す方向性を発信するとともに、教育研究活動等の状況に関する情報を公表している。

具体的には以下のとおりである。

16-1) 公表内容

- ① 大学の教育研究上の目的及び3つのポリシー（ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシー）に関すること
- ② 教育研究上の基本組織に関すること
- ③ 教育研究実施組織、教員の数並びに各教員が有する学位及び業績に関すること
- ④ 入学者に関する受入れ方針及び入学者の数、収容定員及び在学する学生の数、卒業又は修了した者の数並びに進学者数及び就職者数その他進学及び就職等の状況に関すること
- ⑤ 授業科目、授業の方法及び内容並びに年間の授業の計画に関すること
- ⑥ 学修の成果に係る評価及び卒業又は修了の認定に当たっての基準に関すること
- ⑦ 校地・校舎等の施設及び設備その他の学生の教育研究環境に関すること
- ⑧ 授業料、入学料その他の大学が徴収する費用に関すること
- ⑨ 大学が行う学生の修学、進路選択及び心身の健康等に係る支援に関すること
- ⑩ 大学院設置基準第14条の2第2項に規定する学位論文に係る評価に当たっての基準について
- ⑪ その他（教育上の目的に応じ学生が修得すべき知識及び能力に関する情報、学則等各種規程、設置認可申請書、設置届出書、設置計画履行状況等報告書、自己点検・評価報告書、認証評価の結果 等）

16-2) 公表場所

<北海道教育大学>

16-1) の①~⑪

<https://www.hokkyodai.ac.jp/intro/disclosure/info-kyouiku.html>

16-1) の⑪

<https://education.joureikun.jp/hokkyodai/>

<https://www.hokkyodai.ac.jp/intro/disclosure/public-daigakuin01.html>

<https://www.hokkyodai.ac.jp/intro/disclosure/info/>

<大阪教育大学>

16-1) の①~⑨

https://osaka-kyoiku.ac.jp/university/joho/houtei/disclosure/gakkokyoiku172_2.html

16-1) の⑩~⑪

<https://goose.bur.osaka-kyoiku.ac.jp/doc/public/>

<https://osaka-kyoiku.ac.jp/university/joho/houtei/others.html>

<https://osaka-kyoiku.ac.jp/university/plan/hojin/hyoka.html>

<福岡教育大学>

16-1) の①~⑨、⑪

<https://www.fukuoka-edu.ac.jp/about/legal/index.html>

<https://www.fukuoka-edu.ac.jp/about/plan/index.html>

16-1) の⑩~⑪

<https://kisoku.fukuoka-edu.ac.jp/>

17. 教育内容等の改善のための組織的な研修等

本共同専攻における教育体制・教育方法等の点検・評価を実施するなど、教育の質保証及び教学マネジメントのPDCAサイクルの構築を図るため、連絡協議会の下に設置される各専門委員会において、カリキュラムの編成に関する事項、入学者選抜試験に関する基本的事項及びFD活動の方針に関する事項などについて審議する。

また、年に1回程度、3大学合同でのFDについて、Web会議システム等を活用して実施することにより、本共同専攻全体の教育内容等の改善を図る。

その他、各大学においては、引き続き、授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究についても、全学的に実施していく。

17-1) 各大学における取組

<北海道教育大学>

授業の内容及び方法を改善し向上させるための組織的な研修及び研究の円滑な実施及び運営を図るため、FD全学運営委員会を設置し、教育内容等の改善に取り組んでいる。

また、令和5年4月に、実践型教員養成の実現及び実践的指導力と高い教職意識を併せ持った教員の養成を実現することを目的として「教員養成イノベーション機構」を新たに

設置した。当該機構には「FD 研修部門」を置き、大学全体として組織的な FD 研修の実施とさらなる充実に取り組んでいる。

<大阪教育大学>

大学院における教育内容等の改善のため、ファカルティ・ディベロップメント事業推進委員会によって実施される全学 FD に、本研究科の構成員が参画する。また、教員養成フラッグシップ大学の取組の中で、大学教員に求める資質・能力の開発と育成のための目標設定と、それを踏まえた FD システムの開発に取り組んでいる。

<福岡教育大学>

大学院における教育内容等の改善のための組織的な研修については、全学的な委員会である「福岡教育大学ファカルティ・ディベロップメント委員会」が中心となり、『授業評価部会』、『広報・研修部会』、『教材作成支援部会』、『大学院部会』を設置して、全学教職員に対して、FD セミナー、教員相互の授業評価、全学公開授業、授業改善支援等の事業を実施し、教育内容の改善についての取組を行っている。