

文部科学省委託事業
「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」

中間発表資料

（令和元年度日本教職大学院協会研究大会「成果発表・ディスカッション」）

ディスカッサント プロフィール

片山 紀子 氏

(かたやま のりこ 京都教育大学大学院連合教職実践研究科教授)

奈良女子大学大学院人間文化研究科比較文化学専攻修了。博士(文学)。京都連合教職大学院 生徒指導力高度化コース。学級経営や集団づくり、開発的な生徒指導、いじめ問題等を扱う授業を担当。専門はアメリカの生徒懲戒制度で、主な著書に『アメリカ合衆国における学校体罰の研究-懲戒制度と規律に関する歴史的・実証的検証』、その他現職教員に向けた著書『対話を生み出す授業ファシリテート入門』などがある。

田原 俊司 氏

(たはら しゅんじ 玉川大学教職大学院科長、教授)

東京大学大学院教育学研究科博士課程教育心理学専攻単位取得後退学。神田外語大学教職課程専任講師・助教授、都筑教育問題研究所所長、岐阜聖徳学園大学教育学部・大学院国際文化研究科教授等を経て、現職。主たる研究領域は教育相談・スクールカウンセリングで、保護者と学校との連携・協働が研究テーマ。臨床心理士・公認心理士・臨床発達心理士。

筒井 茂喜 氏

(つつい しげき 兵庫教育大学大学院学校教育研究科教授)

明石市立公立小学校教諭，明石市教育委員会指導主事。兵庫教育大学連合大学院博士課程修了(学校教育学博士)。主たる研究領域は体育科教育学。特に「非言語コミュニケーションの教育としての体育」の意義、可能性について研究している。主な著書，論文等「身体接触を伴う運動”組ずもう”の教育的効果とその学年差」(日本教科教育学会誌)「非言語コミュニケーションの教育としての体育の可能性」(体育科教育学研究)「内容学と架橋する保健体育科教育論」(晃洋書房)など。

山中 一英 氏

(やまなか かずひで 兵庫教育大学大学院学校教育研究科教授)

兵庫教育大学に助手として着任。講師，准教授を経て，現職。専門分野は，教育心理学，社会心理学，教師教育学。現在の研究テーマは，「他者とかがわる」「学ぶ」という私たちを支える二つの営みのつながりについて。名古屋大学大学院教育学研究科博士後期課程単位取得満期退学。博士(教育心理学)。

山口 圭介 氏

(やまぐち けいすけ 玉川大学教育学部・教育学研究科教職専攻・教授)

玉川大学大学院文学研究科教育学専攻博士課程単位取得満期退学。東北女子短期大学専任講師、助教授、准教授、玉川大学准教授を経て、現職。主たる研究領域は、道徳教育や教育哲学、インターンシップ。著書に『ペスタロッチー・フレーベル辞典』(共著、玉川大学出版部、2005年)、『新版 保育用語辞典』(共著、一藝社、2016年)、『新教科「道徳」の理論と実践』(共編著、玉川大学出版部、2017年)などがある。

遠藤 貴広 氏

(えんどう たかひろ 福井大学教育・人文社会系部門准教授)

京都大学大学院教育学研究科博士後期課程研究指導認定退学。福井大学教育地域科学部附属教育実践総合センター講師・准教授を経て、現職。福井大学では大学院福井大学・奈良女子大学・岐阜聖徳学園大学連合教職開発研究科専任教員で、教育学部も兼任し、教職課程を担当。中央教育審議会専門委員(初等中等教育分科会)などを歴任。主たる研究領域は、教育方法学、カリキュラム論、教育評価論。

新井 肇 氏

(あらい はじめ 関西外国語大学外国語学部教授)

京都大学文学部哲学科社会学専攻卒業後、埼玉県立高等学校教諭として30年間勤務。その間に兵庫教育大学大学院修士課程修了。2006年より兵庫教育大学大学院学校教育研究科教授、2017年より現職。文部科学省「いじめ防止対策協議会」委員、日本生徒指導学会副会長。主な著書、『「教師を辞めようかな」と思ったら読む本』(単著、明治図書)、『現代生徒指導論』(共著、学事出版)等。主たる研究領域は、生徒指導論、カウンセリング心理学。現在の研究テーマは、初任者教員のストレスとメンタルサポートに関する研究。

成果検証委員会の取り組み

日本教職大学院協会研究大会
一橋大学一橋講堂
2019年12月7日

目次

1. 本発表の目的
2. 成果検証の難しさ
3. 質的調査の試み
4. 教育委員会への訪問調査
5. 修了生への追跡調査
6. 今後の議論のポイント

1. 本発表の目的

成果検証委員会にて行ってきた2016年から現在までの教職大学院の学修成果の検証活動を報告する。

2. 成果検証の難しさ

- 教育の成果を示すのは極めて難しい。
- 可視化できる部分のみの評価で良いのか？

2. 成果検証の難しさ

医療分野で用いられるエビデンスの階層



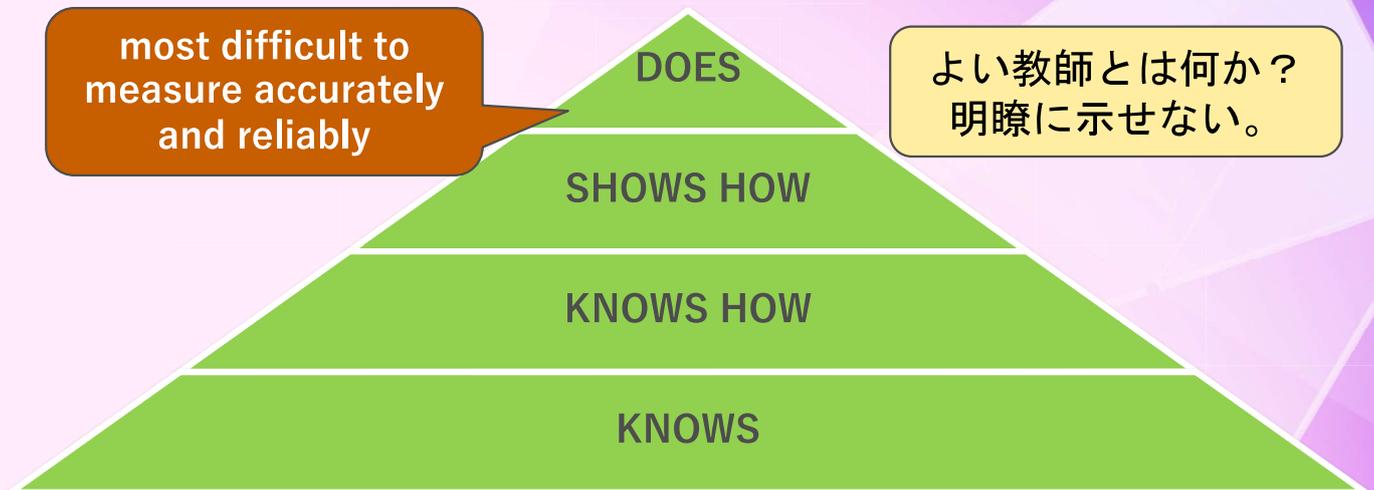
エビデンスを示すにも比較研究ができない。

出典：Center for Evidence-Based Medicine, University of Oxford

5

2. 成果検証の難しさ

Millerの医師養成を対象にしたFramework for Clinical Assessment



出典：George E. Miller(1990) *Assessment of Clinical Skills/ Competence/ Performance*

2. 成果検証の難しさ

認証評価事業の自己評価書

III 基準ごとの自己評価

基準領域4 学習成果・効果

- 単位履修状況
- 学部卒院生の就職率
- 管理職率等
- 院生アンケート
-

可視的な量的評価の
記載はあるものの...

7

3. 質的調査の試み

可視化できる部分だけが成果なのか？

⇒ 質的調査を試みることに

調査名称	実施期間	対象
■ 教育委員会訪問調査	2017年度 2018年度	5 教育委員会 (A～E教育委員会)
■ 修了生追跡調査	2016年～	修了生 (多数)

※ 往復書簡については別途継続中

8

4. 教育委員会訪問調査

現職修了生

対象	評価コメント
A教育委員会	<ul style="list-style-type: none">■ 評価の基準はないが、大学院に行くことによって目に見えて変わっていきのは分かる。立ち振る舞い、言動が少しずつ変わっていきのは分かるので、間違いなく良いシステムだというのは分かる。
B教育委員会	<ul style="list-style-type: none">■ やはり教職大学院で学んだ方というのは視野が広いなという印象は受ける。専門的な一つの教科とかというわけではなくて、やはり学校のリーダーになるべきいろいろな資質をそこで高めている。■ いろいろな全国の方とのつながりが、ネットワークを持っているところはその学んできた方の強みだろうなという印象。

9

4. 教育委員会訪問調査

現職修了生

対象	評価コメント
C教育委員会	<ul style="list-style-type: none">■ 教職大学院については、指導主事・管理職候補者ということを想定して派遣しているというのが我々の思い。■ 特に、教職大学院について明確にしているのは学者になってもらうために、我々、派遣してるんじゃない。■ 校長先生方からは、本当に学校の中では中心になって活躍してくれている、本当に素晴らしいと聞いている。若い先生方の模範になって授業をするなど、地区の研究会の中心になってやっている。■ 公費もかなり投じている施策なので、それだけ公費を出している限りにおいては、そういったリーダーをきちんと養成してもらいたい。

10

4. 教育委員会訪問調査

現職修了生

対象	評価コメント
D教育委員会	<ul style="list-style-type: none">■ 学校経営とはどんなものなのか、学校の教育目標の立て方、自校の学校改革や特色ある学校づくりに対する知見が、教職大学院を出て教頭になった者は、「勉強してきている」「なったときの動き方が違う」と校長から聞く■ 2年間専門的な勉強をしてきたので、「特に視野が広い」あるいは「全国的な情報を得るのが早い」「アイデアが豊富」という評価を校長から得ている。■ 学校改善プランを作成するというプランで研究をしているので、非常に具体的な学校改革の手法や、学校経営についてのノウハウというものを、学問レベルではあるが、それを持って教頭になるという点で、非常に良い勉強ができたと聞く。■ 「他県の先生方ともネットワークができた」という評価を本人から得ている。

11

4. 教育委員会訪問調査

学部卒修了生

対象	評価コメント
C教育委員会	<ul style="list-style-type: none">■ 「大学院で学んだことを研究で生かしている」とか、「校内研究の中に生かしている」とかというようなプラスの評価をいただいている方も確かにいる。■ その一方で、知識はあるんだけど、コミュニケーションを図るところで課題があったりとか、同僚性の課題であるとか、そういったところで即戦力となり得ているのかといったところで厳しい意見をいただいているのも事実。■ 校長先生の評価の中で一番厳しい評価になったのはコミュニケーション能力と、それからやはり一人一人のよさを見抜く力、児童、生徒のよさを見抜く力といったところには余り評価が出ていない。

12

4. 教育委員会訪問調査

学部卒修了生

対象	評価コメント
D教育委員会	<ul style="list-style-type: none">■ 本来であるならば、2年間研究をしてきたら、それがペーパーテストなり、面接なり、模擬授業なりに出てきてほしい。プラス2年やっているわけだから。それが目に見えて、教職大学院を出た子は上位だなということはあまり感じない。■ 4年でも教師にはなれる、大学院を出てもなれるのだが、どういう子が大学院に行こうとしているのかだと思う。このままでもなれるけど、自分はさらに2年間行ってなれるという子が大学院に来ているのだったら効果は出ると思う。それが、何かしらの理由で、すぐに教員になるのは不安だからとか、何かそういう消極的な動機で大学院に来た子は、行ってもあまり効果は出ないのではないかと思う。

13

4. 教育委員会訪問調査

学部卒修了生

対象	評価コメント
E教育委員会	<ul style="list-style-type: none">■ 教職大学院修了生と、そのまま4年で来る学生で差はない。院の修了生であっても4年間で卒業した者にとっても、要するに、そういう組織の中でうまくやっていくとか、あるいは実践経験（保護者対応など）が少ないとか、そういうことは同じなわけだから。

14

4. 教育委員会訪問調査

現職修了生 で得られた知見

- 修了生の変容が、派遣先や校長から目に見えて確認できる。
- 視野が広まるとともに、広い識見を有するようになり、管理職になった時の構え（哲学や人脈含む）の点で、期待した成果を認める教育委員会が多い。

学部卒修了生 で得られた知見

- よい院生が必ずしもよい教員ではない。
- 入学者の目的意識に疑問が呈され、教育委員会から見ると成果にバラツキがある。

15

5. 修了生追跡調査

現職修了生

対象	振り返りコメント
在学中 (多数)	<ul style="list-style-type: none">■ 現場で対応を間違えた場合、被害が子どもや保護者に及ぶが、大学院ではそうしたことがない分、気持ちに余裕がある。■ 自分が実践してきたことの裏付けが得られた。■ 失敗も含めて過去の実践を振り返ることができている。■ 言葉や文章で適切に伝えることの重要性に気づいた。■ 視野が広まり、学校に対して別の見方ができるようになった。 <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="display: flex; justify-content: center; gap: 10px;">認知の修正や拡大 省察 ダブルループ学習</div>

16

5. 修了生追跡調査

現職修了生

対象	振り返りコメント
Xさん (2年目： 教務主任)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 教務主任になり学校経営参画に意欲が持てた。しかし実際には周りが求める教務主任像（担任代行・苦情対応・印刷紙等の補充・トイレや嘔吐の汚物処理・校舎の修繕）を優先しなければならずストレスが余計に溜まった。 ■ 理想の学校像は描ける。しかし実際にどのように進めていくのかがわからず実践に向けた具体的方策がもっと学べていたらとも感じる。
Xさん (5年目： 教頭)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 教職大学院に行かなかったら、自分も指示待ちで疑問を持たず滅私奉公的に働いていたと思う。教職大学院で学んだおかげで、学校の前例踏襲などにも、思考停止に陥らないように努めるなどしてうまく仕事ができている。 ■ 教職大学院で学んだおかげで学校の様々な課題に対して実際にどのように改善していけばよいのか？と考え、実践の一步を踏み出すことができています。 ■ ワークライフバランスも意識し、教頭として充実した日々を過ごせている。教職大学院での学びに感謝している。

5. 修了生追跡調査

現職修了生

対象	振り返りコメント
Yさん (8年目： 指導主事)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 指導主事の職につくと、大変、多岐にわたる業務、職務に当たることになる。教職大学院のほうでそういうさまざまな幅広いカリキュラムを組んでいただいているということが、自分にとっては大変よかったなというふうに思っている。 ■ 指導主事になると、幅広い業務に対応していかなければならず、そのために教職大学院でいろいろなことを学べてよかった。修士課程のようなスペシャリストというよりは。

5. 修了生追跡調査

現職修了生 で得られた知見

プラス面

- 凝り固まった自分の指導法の誤りに気づけ、修正できた。
- よい状態の学校や学級の状態を教職大学院で知り、戻ったあと学校や学級を俯瞰しながら見るができている。
- 修了後も研究会などに参加するようになり、学び続けることができている。
- サバティカル研修的な意味合いも含めて有効である。

マイナス面

- それまで見えなかった学校の細かな負の側面が見えてしんどくなることもある。
- ただし、大きなマイナス面は確認できなかった。

19

5. 修了生追跡調査

学部卒修了生

対象	振り返りコメント
Aさん 男性 (在学時)	<ul style="list-style-type: none">■ 入学時は、教職大学院を教師になるための予備校ととらえていた。■ 学部時代や院入学後は空回りが多かったが、院で話し合ったり、仲間からの視点をもらったりすることによって、自分の認知が修正・拡大していくことに気がついた。■ その結果、人のアドバイスを素直に聞き入れ、課題に謙虚に取り組めるようになったのではないか。それにより心に余裕ができた。
Aさん 男性 (1年目)	<ul style="list-style-type: none">■ 修了時には「大学院で勉強してきたし、もう勉強しなくても大丈夫」と内心思っていたが、勤務してから「もっともっと勉強しないといけないなあ」という意識に変わっていった。自分から学ぼうとして本を読んだり、研究会に参加したりする機会が増えた。■ 大学院時代に「これは役に立つ」と思っていた実践的なスキル（例えば自閉傾向にある児童やその保護者との関わり方）が現場に出たら、あまり役に立たなかった。現場の実態に応じて変えなければならないスキルは、現場で磨かれていくものなのかもしれません。

20

5. 修了生追跡調査

学部卒修了生

対象	振り返りコメント
Aさん 男性 (2年目)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 学級のことごとくたいへんになると、面倒くさいことは後回しになる。一学期は、授業以外の業務や保護者対応に追われ、自分の軸を見失いかけたが、夏季休業中にゼミ生と会ったり、研究会に参加したりすることで、自分の軸を取り戻すことができた。 ■ 大学院在学中に知識として詰めこんだことの多くは抜けてしまったが、自分が教職大学院で実際に体験しながら得た知識は残っており、それは日ごろの授業や子どもへの接し方に生きている。 ■ 大学院での学びは、修了するまでは大学院での講義で学んだことが役に立つと思っていたが、教師になって、担任になってわかったことは、講義で学んだことが役に立つのではなく、自分の経験を通して学んだことが役に立つということだった。 ■ 勤務三年目くらいに教職大学院に行った方がよいと思う。院生の時は実習での実践しかない。実習も大切だが、実習と勤務では責任ややることが大きく違って、たくさん失敗もする。比較的考えが凝り固まっていない時期に、経験を踏まえて理論と実践を往還できるとよい。

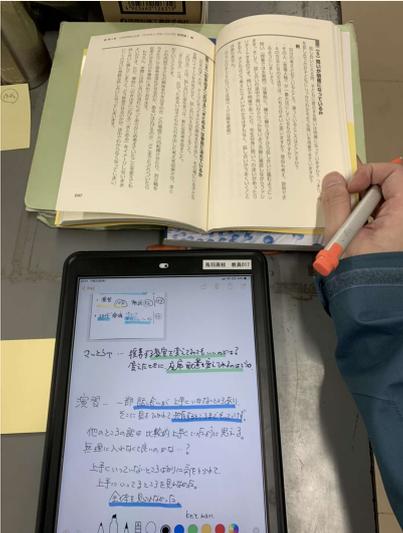
5. 修了生追跡調査

学部卒修了生

対象	振り返りコメント
Bさん 男性 (在院時)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 大学院では、自分の財産になる学びができた。先生方のサポートが手厚く、人として成長できたと感じるところが多かった。 ■ 生涯にわたって使える教育との向き合い方や考え方を自分の中に落とし込めた。
Bさん 男性 (1年目)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 院生のときに素晴らしい実践を数多く見ていい授業のイメージというものは湧くが実際には講義一辺倒になってしまう。ただ俯瞰して自分の授業に要改善の余地があるということは分かる。 ■ 院生の時は、「自発的に学ぶ生徒を育てたい」と思っていた。それがとっても難しいことだと今、感じている。学ぶ子は、私が指導しなくても学ぶし、学ばない子は私がいくら指導したところで学ばないからである。つまり、自分が指導してもしなくても結局変わらない、という無力感が生まれた。興味・関心の種は蒔いているつもりだが、あまり効果がないような気がする。 ■ そこでまずは、今の単元を「分からせること」が一番シンプルで私に求められていることだと思っている。

5. 修了生追跡調査

学部卒修了生

対象	振り返りコメント
<p>Bさん 男性 (2年目)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ 自分がやりたい授業と実際にやっている授業にジレンマを感じている。興味関心を高めて学び合える授業をしたいのに現実には教え込んでいるのだ。 ■ 最近は、授業でなかなか生徒の反応がなく、授業後にため息が出る。 ■ (夜10時前) まだ明日の授業のことで職場で悩み中です(笑) 『できてるつもりのアクティブラーニング』の本を活用させて頂いています。院生のときよりも今の方がこの本の言葉がすごく刺さります。 

23

5. 修了生追跡調査

学部卒修了生

対象	振り返りコメント
<p>Cさん 男性 (9年目)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ 厳しい学校に異動して、集団づくりがいかにか難しいか、その事にいかにか心を配るかの大切さを今、身に染みて感じている。 ■ 院生の時は、授業力高度化コースに在籍して授業づくりについて考え、子どもを主体的に・・・とか本気で熱く言っていたが、何年かたって気づいたら、現実には今の自分は「講義中心の授業、効率を追求する授業」になっていて、自分でも驚いた。なんでなんだろう？ ■ 単純に能力がないからであるが、授業の事になると後回しにしてしまってる自分があると反省している。

24

5. 修了生追跡調査

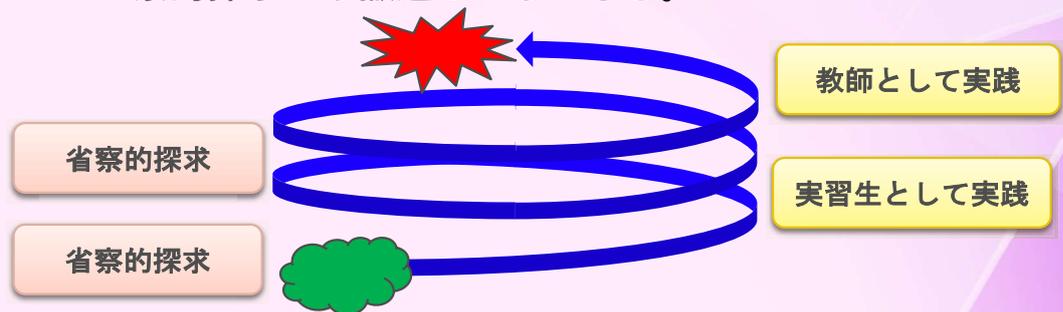
学部卒修了生 で得られた知見

プラス面

- 修了時点では知識が量的に増え、自信が持てている。

マイナス面

- 大学院での省察に必要な経験が不足している。
- 職に就くと、やがて現実に即応しようとするあまり、省察的探求から撤退しがちとなる。



25

6. 今後の議論のポイント

- ✓ 入学者の教職経験の有無
- ✓ さらなる教育委員会との連携
- ✓ 院生の所属する学校組織への働きかけ
- ✓ 修了後のフォローアップ
- ✓ 日常的な教員同士の省察システムの構築

26

成果発表・ディスカッション

教職大学院の学びとその成果

—この10年の課題と今後の展開可能性—

日本教職大学院協会研究大会

一橋大学一橋講堂

2019/12/07

topics

1. 「今後の議論のポイント」にある（「教育委員会訪問調査」「修了生追跡調査」から導出される）論点
2. 教職大学院教員が認識する論点
3. 私のなかにある（ごく主観的な）問い

■ 「今後の議論のポイント」〔再掲〕
（「教育委員会訪問調査」「修了生追跡調査」から導出される論点）

- ① 入学者の教職経験の有無
- ② さらなる教育委員会との連携
- ③ 院生の所属する学校組織への働きかけ
- ④ 修了後のフォローアップ
- ⑤ 日常的な教員同士の省察システムの構築



各ポイントには、いくつもの論点が存在するであろう

■ 「今後の議論のポイント」にある論点：

① 入学者の教職経験の有無

- ◆ 教育委員会訪問調査の結果、学卒院生に関して、
 - ・ 実践力では学部卒と大差はないが、知識量にはかなりの違いがある
 - 「実践力（とされる力量）」の育成が課題として指摘される（2017年度報告）
 - ・ （実習に関して）学部卒との差はあまりない
 - ・ 実習生も学校の力になってもらいたい。その意味において、1年間を通していてくれたほうがありがたい
 - 学卒院生の実習のねらいとそれに伴う実習期間の問題が提起される（2017年度報告）

■ 「今後の議論のポイント」にある論点：
② さらなる教育委員会との連携

- ◆ 教育委員会訪問調査の結果，教職大学院の授業に関して，
 - ・ 教職大学院の授業では，最新，最先端の教育とは何かを学ぶことができる
 - 立脚する専門職像は「技術的熟達者」か「省察的实践家」か（Schön, 1983 佐藤・秋田訳 2001）という問いに結びつくなら，学校現場の期待が（ときに）教師教育学が措定する専門職像との間で齟齬する可能性がある（2017年度報告）
 - ・ 普段の研修では，明日の授業に活かせるものを学ぼうとする（明日の実践に活かせるものしか学ぼうとしないかもしれない）。教職大学院で学ぶことで，実践の背景にある理論的なことを考えるようになる
 - 実践者は，自分自身が埋め込まれた特定の文脈からいったん離れることで，自らの行為や出来事の意味を多様な観点から根本的に問い直すことができる（e.g.,長岡,2006；中原,2012）（2017年度報告）

■ 「今後の議論のポイント」にある論点：
② さらなる教育委員会との連携

- ◆ 教育委員会訪問調査の結果，
 - ・ 教育委員会も独自に修了生調査を実施。その結果が教職大学院に伝達されることで，カリキュラム改善に役立てられる
 - 両者の継続的な連携によるポジティブな効果が期待される。その一方で，（場合によっては，）即効的で一面的な教員育成に陥る可能性への留意が必要である（2017年度報告）
 - ・ 教職大学院で学んだことが，1年，2年，3年と現場で実際に働くことを通して消化（理解）されていく
 - 教職大学院で獲得された知が，現場で実践が積み重ねられるにつれて，何らかの変化をしていく可能性が指摘される（2017年度報告）

■ 「今後の議論のポイント」にある論点：

③ 院生の所属する学校組織への働きかけ

- 「実習は、カリキュラムの中では最も課題があると言える。すなわち、現職教員院生の実習に対しては、特に自由記述で、否定的意見がかなり見られた。その大きな要因は、教職大学院における実習について、関係者の間で十分な理解がされていないことにあると思われる。それは、実習校の理解不足がかなりあること、院生自身も十分に理解していないのではないかとと思われること、それらの要因として、教職大学院自身が、その意義、ねらいについて十分に理解できず、適した実習のカリキュラム、実習校の確保、指導体制の構築ができていないためではないかと思われる。また、時間的、物理的な負担が大きいことも、自由記述から窺うことができる。改善の余地がかなりあるように思われる」（平成23～24年度 文部科学省 先導的
大学改革推進委託事業 今後の教職大学院におけるカリキュラムの在り方に関する調査
研究 報告書（研究代表者：堀内孜兵庫教育大学大学院教授（当時））；URL：
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/1337621.htm）

■ 「今後の議論のポイント」にある論点：

④ 修了後のフォローアップ

- 教職大学院で学んだことが、1年、2年、3年と現場で実際に働くことを通して消化（理解）されていく（教育委員会訪問調査より；2017年度報告）
 - 時間とともに「教職大学院の学び」と表現される「何か」は変容していく
- 「人は実践の経験を振り返り、その『意味』を多様な視点から何度も問い直すことによって、その実践について深く学ぶことができる（遠藤，2013）からであり、実践してきたの『意味』を繰り返し問い直す『省察的探求（reflective inquiry）』がこれからの専門職教育の基軸になる（遠藤，2013；Lyons，2010）と考えられるからである」（山中，2018）

■ 「今後の議論のポイント」にある論点：
⑤ 日常的な教員同士の省察システムの構築

□ 学びのダイナミクスにある陥穽

- ◇ 「経験による学習の陳腐化」 (Weick,1997 ; 福島,2001)
= 暗黙知の形成に伴い行動が自動化・無意識化することで、学習が陳腐化する
- ◇ 「コンピテンシー・トラップ」 (Levitt & March,1988)
 - 「現行のルーティンにおける能力が伸長すると、組織に高い成果をもたらすので、組織はますます現行ルーティンの使用を増やす。このことが、より有効性の高いルーティンを探索したり、優れたルーティンを実践に移してこれに関する経験を積むという意識を弱めてしまう [白石 (2009) より引用] 」

■ 「今後の議論のポイント」にある論点：
⑤ 日常的な教員同士の省察システムの構築

□ 教員の関係性がPDに及ぼす影響 (山中, 2014)

- 「山中 (2014) は、教員同士の関係性の変化が『専門職業人としての能力開発 (professional development) 』に及ぼす影響について、次のような指摘をする。一般に、教員同士が言語活動を重ねると、相互理解が進み相互作用は円滑になる。その結果、人間関係は良好になるかもしれないが、『専門職業人としての能力開発』という点では、これが阻害要因になる可能性があるという。たとえば、言語活動の開始当初には、その都度、説明が求められていたかもしれない曖昧な言葉の意味も、相互理解が進めばもはや確認の必要がなくなってしまう。これが、省察の機会を減じ、省察の質低下をもたらす危険性につながるということなのである」 (山中, 2018)

→ 教員同士の良好な関係性と省察の質は必ずしも正の関係にない

■ 教職大学院教員が認識する論点

- これまでの報告は、「教育委員会訪問調査」と「修了生追跡調査」の結果に基づいている
 - 教職大学院教員が何を課題として認識しているかを把握することも必要であろう。しかし、成果検証委員会では、これに関する調査を実施していない。そこで、過去に行われた調査結果を概観することにする
- † 平成23～24年度 文部科学省 先導的大学改革推進委託事業 今後の教職大学院におけるカリキュラムの在り方に関する調査研究 報告書（研究代表者：堀内孜兵庫教育大学大学院教授（当時））

■ 私（山中一英@兵庫教育大学）のなかの（ごく主観的な）問い

1. 教職大学院において求められる「よい授業」とはどのようなものか
2. 教職大学院教員としての私は成長しているのだろうか
3. （小学校、中学校、高等学校等の）教員の専門性とは何か

* それぞれの問いのもとに、さらにいくつもの小さな問いが現れるが、それらは分かち難く結びついている

■ 私のなかの（ごく主観的な）問い：
1. 教職大学院における「よい授業」とは

- ① 「理論と実践の融合」した状態とはどのような状態か
- 「理論」と「実践」はどのような関係にあるのか
 - 「多くの実践者は、（中略）知識に合わせるために実践状況を削ぎ落とすという反応で応えてきた」（Schön, 1983 佐藤・秋田訳 2001）
 - 「それ（山中注：Schön（1983）の省察的実践論）は、基礎科学を学んだ後に実践に適用するという、理論と実践の分離、および、それを基礎にした段階的な専門職教育のあり方に再考を迫るものであった。さらにそれは、研究者の実践者に対する、また、プロフェッショナルのクライアントに対する権威的な関係を問い直し、現実的な問題の前に彼らが協働で問題解決を行う民主的な関係性や機構の必要性を提起するものであった」（石井, 2014）

■ 私のなかの（ごく主観的な）問い：
1. 教職大学院における「よい授業」とは

- ② 実務家教員とともに協働して授業を行っているが、それぞれにどのようなふるまいが求められ、実際にそれができているのか（＝研究者教員と実務家教員に求められる関係性とはどのようなものか）
- † 「文部科学省 教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業 教職大学院教科教育コアカリキュラム及びその質保証に関する調査研究—教職課程コアカリキュラムと接続した教科領域導入モデルの作成に向けて—」（中間発表資料）
 - 「学際的研究の重要性が認められるようになって、すでに久しい。しかしそれは一般に信じられるように、様々な分野の学者が集まるおかげで問題が総合的に分析されるからではありません。異質な見方のぶつかり合いを通して矛盾に気づく。そして矛盾との格闘から新しい発想が生まれる。これが学際的アプローチ最大の利点だと私は思います」（小坂井, 2016）

■ 私のなかの（ごく主観的な）問い：
1. 教職大学院における「よい授業」とは

- ③ 高等教育機関で人材育成をすることの意味は何か
- 「哲学や人文・社会科学では、答えよりも問いの立て方、つまり考え方自体を学びます」（小坂井, 2016）
 - 「人間の世界は謎ばかりです。それなのに性急な答えを無理に求めると、問いが小さくなってしまう」（小坂井, 2016）
 - 「知識は加算的に作用して我々の世界観を豊かにするのではない。逆に、今ある価値体系の見直しにこそ、教育の真価がある」（小坂井, 2016）
 - 「修士レベルと表現される力量の中心にあるのは、『クリティカルな思考 (critical thinking) 』である」（山中, 2014）

■ 私のなかの（ごく主観的な）問い：
2. 教職大学院教員としての私は成長しているのだろうか

- ① 他者との相互作用を基礎にした授業を展開するなかで、自らの言葉かけや働きかけは適切なのか
- ② 教職大学院の教員として、自らの人材育成に関する力量は伸長しているのか
- ③ ①や②の問いに答えようにも、これらを測る指標もシステムも存在していないのではないか
- 「教師教育者 (teacher educator) 」としての専門性とは何か、そして、それはどのようなプロセスを経て形成されるのか

■ 私のなかの (ごく主観的な) 問い :

3. (小学校, 中学校, 高等学校等の) 教員の専門性とは何か

□ 教員の専門性 (山中,2014)

- 1) (教科内容や教育方法等に関する知識を獲得しているかどうかという) 静態的で脱文脈的な側面
 - 2) (特定の状況において求められる行動を即興的にできるかどうかという) 動態的で文脈依存的な側面
- ① 動態的で文脈依存的な教員の専門性を, 特定の文脈から乖離した環境での対話を通して育成することは可能か
 - ② 教員の専門性は個の内部に閉じ込められるのか。教員の専門性を「関係事象」として定位したとき, 何がみえてくるか

文献

- 遠藤貴広 (2013). 学生の省察的探求を支える組織学習の構造—「教職実践演習」をどう利用したか 日本教育方法学会 (編) 教師の専門的力量と教育実践の課題 (pp.125-137) 図書文化社
- 福島真人 (2001). 暗黙知の解剖 認知と社会のインターフェイス 金子書房
- 石井英真 (2014). 教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討 日本教師教育学会年報, 23, 20-29.
- 小坂井敏晶 (2016). 社会心理学講義〈閉ざされた社会〉と〈開かれた社会〉 筑摩書房
- Levitt, B. & March, J.G. (1988). Organizational learning. Annual Review of Sociology, 14, 319-340.
- Lyons, N. (2010). Reflection and reflective inquiry: Critical issues, evolving conceptualizations, contemporary claims and future possibilities. In N. Lyons (Ed.), Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry (pp.3-22). New York: Springer.
- 長岡 健 (2006). 学習モデル—学び方で効果は変わるか 中原 淳 (編著) 企業内人材育成入門 (pp.63-100) ダイヤモンド社
- 中原 淳 (2012). 経営学習論 東京大学出版会

- Schön,D.A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books. (佐藤 学・秋田喜代美 (訳) (2001). 専門家の知恵—反省的实践家は行為しながら考える ゆみる出版)
- 白石弘幸 (2009). 組織学習と学習する組織 金沢大学経済論集, 29, 233-261.
- Weick,K.E. (1979). The Social psychology of organizing. The McGraw-Hill. (遠田雄志 (訳) (1997). 組織化の社会心理学 文真堂)
- 山中一英 (2014). 新任教員教育における論点と展開の可能性—イングランドの'Masters in Teaching and Learning'に関する複眼的考察— 日本教師教育学会年報, 23, 114-122.
- 山中一英 (2018). 学校教育の社会心理学的論点とその展開可能性—「対話的な学び」と「教師教育」に焦点をあてた考察の試み— 教育心理学年報, 57, 61-78.

コメント

福井大学教職大学院での経験を踏まえて

遠藤 貴広
(福井大学)

1

教職大学院所属ではあるが...

- 2008年4月に福井大学教育地域科学部の教育方法学担当教員として着任。所属は学部附属教育実践総合センター教育実践研究部門
- 教職大学院には最初、協働研究員として参画
- 2016年4月の学部改組に伴い教職大学院の所属になるも、教育活動エフォートの大半は学部教職課程で、修士課程も担当
- 教職大学院の業務は極力減らしてもらっている状態

2

本発表で取り上げる福井の事例については次の拙稿も参照いただければ幸いです。

- 遠藤貴広(2017)「地域の学校に根ざした長期実践研究とそれを支えるネットワークの拠点：福井大学教職大学院の取り組み」石井英真編『アクティブ・ラーニングを超えていく「研究する」教師へ』日本標準、148-159頁。
- 遠藤貴広(2018)「教育評価のエビデンスとしての実践記録：近代自然科学的証拠と体験反省的明証性の間で」(日本教育方法学会編『教育方法47 教育実践の継承と教育方法学の課題：教育実践研究のあり方を展望する』図書文化、第Ⅱ部3章、96-109頁。
- 遠藤貴広(2019)「学校拠点の長期協働実践研究を軸にした教師教育カリキュラムとその背後にある実践科学の認識論(公開シンポジウム I『教職の高度化における「理論と実践の往還」』)(日本教育学会 第77回大会報告)『教育学研究』第86巻第1号、70-71頁。

3

大きな論点として

成果検証方法の背後にある実践科学の認識論

新たな専門職大学院として省察的実践者の教育を追求しながら、(あらかじめ技術的に規定された方法に則って得られたデータに従う認識を「客観的」「科学的」とする)技術的合理性に基づいた検証方法になっていないか？

教職大学院教員の協働的な省察的探究を支えるFDのカリキュラム論

- 院生の協働的で省察的な実践の探究を支える教職大学院カリキュラム
- その大学院カリキュラムをマネジメントする大学教員のFDカリキュラムは協働的で省察的な探究を支える編成・構造になっているか？

4

① 入学者の教職経験の有無をめぐって

- 福井大学教職大学院の学卒院生は全員、拠点校で1年単位の長期インターンシップを2年間継続。
- 1年目は、4月から年間を通じて週3日、インターンとして拠点校に「通勤」。
- 年間を通して拠点校にいたので、多くの場合、拠点校にとっても新たな戦力になる。
 - 少なくとも「実習公害」防止には寄与しているか。
- 附属学校(拠点校)所属の学卒院生インターンが、学部生の教育実習もサポート
 - 同じ学生だから見えてくるもの、支えられること
 - 学部生をサポートする中で分かるようになること

5

② さらなる教育委員会との連携をめぐって

- 教員免許状更新講習(必修領域等18時間)を福井県教育委員会と共催で行い、それを福井県の教員研修(悉皆)にカウント。
- 福井県教育委員会からの実務家教員ローテーション(3年サイクル)
 - 教職大学院元同僚が学校現場や教育委員会にいてくれることのありがたさ
- 拠点校としての福井県教育総合研究所(教職研修センター)
- 大学採用の同研究所スタッフ
- 教職大学院専任教員も同研究所に席(机・椅子)
- 県主催の教員研修カリキュラムのデザインについても日常的に話し合える関係に

6

③院生の所属する学校組織への働きかけをめぐって

- 平日は大学院教員が日常的に院生所属学校に通うので、院生のみならず、院生の同僚と一緒に、院生所属学校全体の教育実践研究や組織マネジメントについて日常的に相談・検討できる。
 - そこでのコンサルテーションについて、毎週火曜午後のFD等で日常的に事例検討
- 今はどの拠点校・連携校にも教職大学院修了者がいるため、話が早い。
 - 管理職になっている修了者も多数
 - たとえ修了者がいない学校でも、ほとんどの教員が福井大学教職大学院の免許更新講習(福井県教委と共催)を受けているため、「更新講習でやったアレね」で話が通じてしまうことも多い。
- 附属学校に通勤・常駐する教職大学院スタッフ
 - 教職大学院准教授でもある附属学校園教員の存在
 - 附属義務教育学校の校舎内に教職大学院専任教員の研究室

④修了後のフォローアップをめぐって

- 拠点校の院生派遣サイクルの中で
 - 後代の院生指導を日常的に行いながら、修了生のフォローアップが可能。
- 実践研究福井ラウンドテーブル(年2回)を通して
 - 修了生ないしはその同僚が、修了生が所属している学校での実践事例を定期的に詳細に報告するため、修了後の状況を定期的に把握することが可能。
- 県教委の悉皆教員研修を通して
 - 県教委と共催の教員免許状更新講習
 - 県悉皆研修への教職大学院教員の参画(ファシリテーターとして)
 - 入職後、1、2、3、5、10、20、30年目の状況把握が可能に
 - 全研修が実践記録を介したクロスセッションがベースになっているため、教職大学院の長期実践研究報告書と各研修で残された実践記録をエビデンスに詳細な縦断的検証も可能

⑤ 日常的な教員同士の省察システムの構築をめぐる

- 学校訪問前後の車内カンファレンス
 - 院生所属校それぞれに、専門・キャリア・国籍等が異なる研究者教員と実務家教員からなる担当チームが組織され、(学校拠点方式をとっているため)日常的にチームで頻りに学校訪問
 - 常に教員間の見方の違いが共有され、日常的な省察の機会に
- 毎週火曜午後に行われる教職大学院教員FD
 - 院生の実践研究の歩みや、院生所属校の学校改革の展開に関する事例検討
 - 教師教育改革動向や実践を架橋する理論の検討
 - 教師教育の実践者である大学教員自身の実践研究の検討
 - 院生が経験する大学院カリキュラムと大学教員の省察的探究を支えるために綿密に編成されたFDカリキュラムの構造

9

因習化サイクルの陥穽を回避するために

- なるべく異質性の高いメンバーからなるチームで検討・検証を重ねる
- 定期的に「揺らぎ」が起こる構造
 - 3年ごとに入れ替わる実務家教員と特命教員
- 異なる角度・視点から表現し直すサイクル
 - 海外からの研修の(積極的)受入
 - 外国語で表現してみようとすることで見えてくるもの
 - 外国籍の教員と院生がいてくれることのありがたさ
- 教師教育の実践者である大学教員自身の省察的実践研究の展開
 - 大学教員も、教師教育に関わるセルフ・スタディを、FDとして同僚間で協働展開し、その成果を教職大学院紀要に蓄積することを業務に位置づけ

10

専門職大学院での研究として

既存の科学観を前提に専門職分野に関わる基礎科学の確立を求めるのではなく、

実践の内側からその展開と構成を記述し解明する実践研究の発展を改革の軸に据える

- 長期にわたって発展を持続させている学校の実践研究の歴史的展開を繙く中で
- 附属学校園を中心に大学と学校との連携・協働を模索する中で
- 近代自然科学の認識論を前提とした研究方法論からの脱却を図る中で

★ 成果検証方法の背後にある実践科学の認識論は？

11

実践コミュニティのフラクタル構造

- 子どもたちの長期にわたる協働探究を支える教師のコミュニティ
- 教師の長期にわたる協働的な教育実践研究を支える大学教員のコミュニティ
- 大学教員の長期にわたる教師教育研究を支えるFDコミュニティの構造

最終的に問われるのは…

- 教職大学院における大学教員FDのカリキュラム論
- 大学を越えた教師教育研究コミュニティの組織経営論

12

大きな論点として

成果検証方法の背後にある実践科学の認識論

新たな専門職大学院として省察的実践者の教育を追求しながら、(あらかじめ技術的に規定された方法に則って得られたデータに従う認識を「客観的」「科学的」とする)技術的合理性に基づいた検証方法になっていないか？

教職大学院教員の協働的な省察的探究を支えるFDのカリキュラム論

- 院生の協働的で省察的な実践の探究を支える教職大学院カリキュラム
- その大学院カリキュラムをマネジメントする大学教員のFDカリキュラムは協働的で省察的な探究を支える編成・構造になっているか？

生徒指導の観点から考える 教職大学院における教師教育の課題

関西外国語大学

新井 肇

☆ 学校教員としての経験から考える論点

教職大学院から戻って(入って)、学校組織の中でどう動くのか?

教職大学院は学校組織にどうアプローチするのか?

- (1) 「日常的な教員同士の省察システムの構築」の難しさ
⇒ 学校組織における「同僚性」と「協働性」との相互関連性
対人関係中心の組織か、課題達成中心の組織か
- (2) 「修了後のフォローアップ」の重要性
⇒ 「院生の所属する学校組織への働きかけ」(実習のもつ意味)
実習時のある種の居心地の悪さを復(入)職後も保持する
⇒ 教職大学院の研究が学校にもたらす「外部性」のもつ意味
- (3) 評価の前提となる「教員の専門性」とは何か
⇒ 状況依存的な教員の専門性を、教職大学院において、どの
ように育成するのか
学校現場での学び合い(OJL)における理論のもつ意味

☆ 学校教員としての経験から考える論点

(1) 「日常的な教員同士の省察システムの構築」の難しさ

⇒学校組織における「同僚性」と「協働性」との相互関連性
対人関係中心の組織か、課題達成中心の組織か

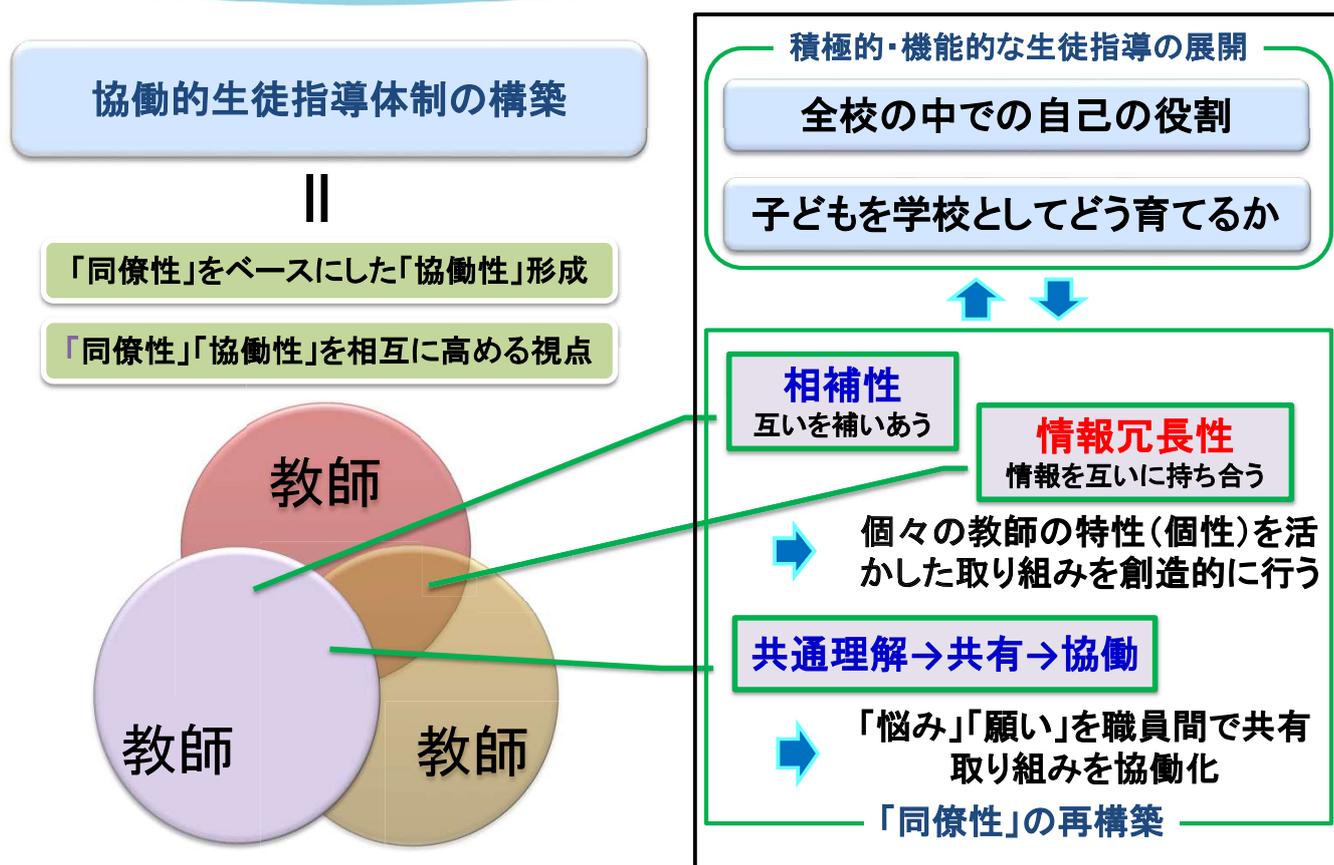
(2) 「修了後のフォローアップ」の重要性

⇒「院生の所属する学校組織への働きかけ」(実習のもつ意味)
実習時のある種の居心地の悪さを復職後も保持する
⇒教職大学院の研究が学校にもたらす「外部性」のもつ意味

(3) 評価の前提となる「教員の専門性」とは何か

⇒状況依存的な教員の専門性を、教職大学院において、どの
ように育成するのか
学校現場での学び合い(OJL)における理論のもつ意味

同僚性を基盤とした？協働的生徒指導体制の構築



「同僚性」とは… (collegiality)

教職員が職場でお互いに気楽に相談し・相談される、助ける・助けられる
励まし・励まされることのできる人間的な関係をつくり出すこと。

同僚性への依存
システムの脆弱性

「協働性」とは… (collaboration)

異なる専門分野の人間が共通の目的のために対話し、新たなものを生成
するような形で協力して働くこと。

チーム学校という方向性のなかで

(参考: 高橋典久・新井肇「同僚性をベースにした協働的生徒指導
体制をどう構築するか」『月刊生徒指導2008年8月号』学事出版)

☆ 学校教員としての経験から考える論点

- (1) 「日常的な教員同士の省察システムの構築」の難しさ
⇒ 学校組織における「同僚性」と「協働性」との相互関連性
対人関係中心の組織か、課題達成中心の組織か
- (2) 「修了後のフォローアップ」の重要性
⇒ 「院生の所属する学校組織への働きかけ」(実習のもつ意味)
実習時のある種の居心地の悪さを復職後も保持する
⇒ 教職大学院の研究が学校にもたらす「外部性」のもつ意味
- (3) 評価の前提となる「教員の専門性」とは何か
⇒ 状況依存的な教員の専門性を、教職大学院において、どの
ように育成するのか
学校現場での学び合い(OJL)における理論のもつ意味

教育実践の理論化における実践主体の問題

学校現場においては児童生徒個人の問題が独立して存在するのではなく、教師の問題や制度的な問題など複雑な要素が絡み合っている。

理論化において、実践主体としての教師の要因や学校文化や学級風土などの状況的な要因を包摂することが求められる。

教職大学院における事例研究活動の意義

⇐実践と理論をつなぐ学び

- ➡ 実践内容や方法を成果として発信するだけでなく、実践がつくられた過程を批判的に吟味し、自己を対象化し、自明な価値や信念をも分析の俎上に乗せる態度が必要。
- ➡ 現場の個別的な経験や知識を、研究者との相互作用および実践者同士の相互作用を通じて、新たな知として構築する経験をもつことが重要。
- ➡ そのような実践的研究の基盤を形成するうえで欠かせないものが、事例研究活動。

生徒指導実践を支えるために教職大学院で何を学ぶのか

答えの出ない(かも知れぬ)問いを問い続け、はたらきかけ続けるには

葛藤や曖昧さへの耐性

法則定立的な科学としての理論ではなく、行為主体である実践者としての教師にとって、自らの実践の意味を浮び上がらせるような共有モデルとでもいうべき理論に基づく生徒指導実践の協働構築

核となる「省察」

「学習する組織」としての教師集団

生徒指導実践における事例研究の重要性⇔実習と講義を通じて培う

経験を言語化し概念化した実践事例の積み重ねと共有

ただし、生徒指導のマジックワード(ex.寄り添う)に疑問を挟む

(参考:松木健一 日本教育心理学会第52回準備委員会企画シンポジウム

「教職大学院の魅力とその可能性」話題提供資料 2010)

☆ 学校教員としての経験から考える論点

- (1) 「日常的な教員同士の省察システムの構築」の難しさ
⇒学校組織における「同僚性」と「協働性」との相互関連性
対人関係中心の組織か、課題達成中心の組織
- (2) 「修了後のフォローアップ」の重要性
⇒「院生の所属する学校組織への働きかけ」の継続
実習時のある種の居心地の悪さを復職後も保持する
⇒教職大学院の研究が学校にもたらす「外部性」のもつ意味
- (3) 評価の前提となる「教員の専門性」とは何か
⇒状況依存的な教員の専門性を、教職大学院において、どのように育成するのか
学校現場での学び合い(OJL)における理論のもつ意味

教員の力量(?)形成において求められるもの

(1)「困難や危機に対して柔軟な姿勢で問題解決に取り組む態度」

「知識として何を学ぶか」に加えて「経験から学ぶ思考過程はどうすれば身に付くか」(榎本, 2012)ということへの視点の広がり

(2)「学び続ける姿勢・態度」

専門的な学びの経験に基づき、自らの実践を対象化し、可視化し、発信し、対話する教員(⇒「反省的実践家(reflective practitioner)」)

(3)「協働・連携する姿勢・態度」

「個々の教師が相互信頼をベースとして知識や意味を共有し、また、その相互作用を通じて新たな知識を創造していくプロセス」(藤原, 1998)

教員の力量(?)or専門性(?)向上モデル

個人モデル

教員個人が身に付けている知識・技術・態度それぞれについての向上によって、教育の質を向上を求める

組織モデル

授業や生徒指導上の課題を同僚と協働して解決していくことによって、教員の認識や行動を変化させ、結果として教育の質の向上が生じる

教員の力量向上モデル

個人モデル⇔従来の学校、教職大学院

教員個人が身に付けている知識・技術・態度それぞれについての向上によって、教育の質を向上を求める



間を繋ぐもの？

組織モデル⇔これから

授業や生徒指導上の課題を同僚と協働して解決していくことによって、教員の認識や行動を変化させ、結果として教育の質の向上が生じる

F・コルトハーヘンの『省察モデル』 (Realistic approach)

学習者がRealな日常の経験をReflection(省察)することをおして学ぶ形式

学習者が既にもっている**学術的知識** (Theory)と日常の経験から形成された**実践知** (theory)のConnectをめざす。

Reflectionという認知プロセスを経て、学術的知識 (Theory)は、個人の経験から見出された教訓的持論 (実践知: theory)と結びつけられる。

P.センゲの学習する組織論 (Learning Organization)

自らの実践や経験を絶えず検証し、成功や失敗から気づきや教訓を得て、実践を修正する・次に生かすことを通して学習が生まれる(省察的な学習能力)→得られた気づきや教訓を、**組織全体の学び**として次の実践に生かす

経験から学ぶ (learning from experience)

日々の実践を通しての学習 (learning by doing)

対話 = 異質な声に耳を傾けて相互の価値観の理解を深め、
新たな意味を創造するというコミュニケーション

(reflective conversation)



学習を通して、自分自身を再創造することのできる組織

「**生成的学習**」= 自らの未来を創造する能力を高める学習
(↔ 適応的学習)

生成的学習において鍵となる学習能力⇔**教職大学院での学びに
求められるもの? f**

- ① 複雑性の理解 (understanding complexity) (システム思考)
- ② 省察的な対話 (reflective conversation)
- ③ 志 (aspiration)

教員の力量向上モデル

個人モデル

教員個人が身に付けている知識・技術・態度それぞれについての向上によって、教育の質を向上を求める



間を繋ぐもの＝教職大学院における学び
⇒担い手は教職大学院修了生

組織モデル

授業や生徒指導上の課題を同僚と協働して解決していくことによって、教員の認識や行動を変化させ、結果として教育の質の向上が生じる

Negative Capability(負の力: 答えの出ない事態に耐える力)

現在の学校＝解決困難な生徒指導の課題が山積

→正解のない(かも知れない)問いを問い続ける力

通説や経験則に基づく答えに無批判に飛びつかない

不確実さや解答が見いだせない状態を抱きかかえ考え抜く



仲間と共にする学びを通じて考える教職員集団

OJT(On the Job Training) → OJL(On the Job Learning)

「学び合う同僚性」

常に一人ひとりの子を見、その子にとっての最善を考える

教員の専門性とは？

役割存在を超えた時に起きること

暗黙知と形式知

Art か Science か
人間性？

⇒教職大学院において、どう学ぶのか？
学べるのか？

VUCAな時代の教職大学院における学び

Volatility (変動性・不安定さ)

Uncertainty (不確実性・不確定さ)

Complexity (複雑性)

Ambiguity (曖昧性・不明確さ)

↓ Negative Capability (負の力)

Philosophy (哲学)

Mission (使命)

Vision (未来像)

洞察と創造

これらを、成果
としてどう評価
するのか？

↑ Learning (学び合い)

Collaboration (協働性)

Collegiality (同僚性)