

教職大学院「課題研究」を通じた学校改善  
——2008～2018年度の実践を振り返って——

山崎雄介・木村淳一

群馬大学教育実践研究 別刷  
第37号 287～296頁 2020

群馬大学教育学部 附属学校教育臨床総合センター



# 教職大学院「課題研究」を通じた学校改善 ——2008～2018年度の実践を振り返って——

山崎 雄介・木村 淳一

大学院教育学研究科教職リーダー講座

## School Improvement by Action Research in the Professional School for Schoolteachers: Reviewing the practice from 2008 to 2018

Yusuke YAMAZAKI, Jun-ichi KIMURA

Program for Leadership in Education, Graduate School of Education, Gunma University

キーワード：教職大学院，学校改善，カリキュラム開発，資質向上

Keywords : Professional School for Schoolteachers, School Improvement,  
Curriculum Development, Teacher OJT

(2019年10月31日受理)

### 1 問題の所在

2003年度に創設された「専門職大学院」制度の教員養成分野における具体化として、2008年度から「教職大学院」が創設された。制度発足当初は国立大学法人教員養成系大学・学部の一部とごく少数の私立大学での設置に留まっていた教職大学院であるが、その後10余年を経て各地での新設が相次いだ。本稿執筆時点では、博士後期課程を有しない国立教員養成系大学・学部のほとんどでは、従来の修士課程を全面廃止し、大学院は教職大学院に一本化するに至っている。

群馬大学（以下「本学」）も含め、制度発足初期に設置された教職大学院の多くは、修士課程の、学校教育講座等の名称を有する、教育学系、（教育）心理学系スタッフからなる組織が中心となっていた。したがって、上記の「一本化」により、そこに教科教育、特別支援教育関係の講座・スタッフが加わるというのが、多くの場合における組織上の変更点となる。

そもそも教職大学院は、高度専門職業人養成を目的

とする「専門職大学院」の一種として、必置専任教員中4割以上の実務家教員の配置、修士論文に代わる修了認定システムなど、従来型の大学院修士課程からいくつもの重要な変更を施されている。制度発足初期には、これらの点について、「批判的」な言説が流布され、しかもそれらの言説を唱えた論者は基本的に、具体的な教職大学院の実態を踏まえて自身の説を検証、修正することはしていない（典型的には佐藤、2015）。一方で、旧来の教員養成系修士課程については、政策文書においてしばしば批判的に言及されているけれども、こうした批判に対して理論的・実践的に十分な応答がなされたとはいいがたい。

こうした状況のもとで、なし崩しに旧修士課程部分が教職大学院に移行することにより、「教科教育等に関する知見が加わることによって教職大学院が充実する」との期待に反し、最悪のシナリオとして、これまでの教職大学院の蓄積が風化する一方で、新たな教職大学院のコンセプトは明確にならないという事態も考えられないわけではない。その意味で、とくに制度発

足初期から稼働している教職大学院については、その成果と課題の検証が焦眉の実践的課題であるといえる。

本学教職大学院（2019年度までは教育学研究科教職リーダー専攻）については、山口ほか（印刷中）において、2008年の設置からの12年弱について、修了生の追跡調査や勤務校での管理職等への聴き取りも含めた包括的な成果検証が行われている。

対して本稿は、本学大学院学校運営コースにおいて、第1著者（山崎）および実務家教員（2016年度まで故・岩澤和夫氏、2017年度より第2著者＝木村）が指導を担当してきた、設置後10期にわたる修了生の課題研究を素材とした、実践報告的な色彩をより強く有する。著者らはかつて、山崎・岩澤（2013）において、第4期までの修了生について同様の報告を実施した。

本稿は、その後の動向をフォローしつつ、あらためてその成果と課題を明確にするとともに、教員養成系大学院をめぐる上記のような動向をふまえ、教職大学院をめぐる「批判的言説」と筆者らの実践を対置する。

具体的には、2において教職大学院制度発足に至る経緯と、発足前後に投げかけられた「批判的」言説を振り返ったうえで、3では筆者らによる実践としての10期にわたる修了生の課題研究について概観する。著者間の分担としては、2は全面的に研究者教員である山崎が、3.2については各々記名されている著者が文責を負うが、その他は両者の協働による。

## 2. 教職大学院とは何であったか①

### ——制度発足に至る経緯——

#### 2.1 大学院での教員養成・研修の始動

日本における、教員養成・研修への制度としての大学院活用は、1988年の「専修免許状」新設に伴い、国立教員養成系学部で修士課程の設置が相次いだ（ちなみに本学は1990年）ことで本格的に始動する。こうした修士課程で授与されるのは「修士（教育学）」であり、教育学、（教育）心理学、教科教育、教科専門各々の教員のうち、大学院担当としての資格を有する者が入学者（学部新卒者および現職教員）の研究指導を担当することになった。

その10年後の1998年10月、教員養成審議会第2次答

申「修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について」では、修士課程の教員養成・研修への積極的活用が呼号されるとともに、現職教員については「教員養成系、一般大学・学部系の大学院」ともに、「各人の問題意識に合致する内容の教育研究を行う研究科や専攻を自ら選択しそこに在学することによって、それぞれの研究テーマについて専門的・体系的に学修を進める適切な機会を得ること」に積極的な意義が付与されている。

しかし、そのわずか3年後、教員養成系修士課程については、本質的といってよい批判が行われている。国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会（2001）（以下「在り方懇報告」）である。

「在り方懇報告」は、教員養成系修士課程について「質、量ともに充実していく」必要があるとしながらも、修士課程自体の在り方については本質的な課題を指摘している。

端的には、「修士（教育学）」としての実質の欠如、すなわち「内容が明らかに理学や文学の修士論文と変わらないような論文等をもとに『修士（教育学）』を授与している」ケースが問題視されたのである。「在り方懇報告」では「他の専門学部と同じような内容の学問を追究するのではなく、教員養成の立場からの専門的要素を取り入れた、名実ともに『修士（教育学）』にふさわしい内容の教育研究を展開していくこと」（傍点引用者）を求めた。

しかし、「在り方懇報告」は具体的な制度変更には踏みこまず、「教科教育専攻（専修）の場合〔念頭に置かれているのは明らかに、教科専門担当者が研究指導を担当するケース：引用者〕は、教育に関する研究の副論文を義務付ける」という「改善案」を例示するに留まった。結果として、公表当時一定の話題にはなつたものの、「在り方懇報告」は、具体的な個々の大学院の教育・研究に大きな影響を及ぼすには至らなかった。

#### 2.2 教職大学院制度の提案

その後、教職大学院制度の創設を提言したのが、2006年7月の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」である。そこにおいて、「目的、教育内容、指導方法、指導教員、修了要件、学位等を高度専門職業人の養成に特化した」大学院制

度として2003年度に発足した専門職大学院の教員養成分野への適用として、「教職大学院」制度の創設が提言されたのである。なお、この段階では、修士課程の存廃、存続する場合の教職大学院との役割分担等は各大学の判断に委ねられていた。

実際の制度発足時には国立教員養成系大学・学部15校、私立大学4校の設置にとどまったが、その後、2012年8月の中教審答申「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」で、国立教員養成系大学院での高度専門職業人養成としての教員養成機能は原則として教職大学院に移行させることが提言された。また、2011～13年度にかけての「国立大学のミッションの再定義」による未設置の大学への政策的誘導などもあり、国立教員養成系大学・学部のみならず、私学も含め教職大学院は増加していく。

こうした方向性を最終的に確定させたのが、2015年12月の中教審答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」であった。そこでは、上記2012年答申の方向性が再度確認されるとともに、「教科等の一定の分野について学問的な幅広い知識や深い理解を強みとする教員の養成」を「教員養成系以外の修士課程等」（傍点引用者）の課題として提示した。

叙述自体は簡潔なものであるが、この記述は、教育実践色の薄い、「在り方懇報告」にいう「他の専門学部と同じような内容の学問」を、教員養成系修士課程の教育・研究の課題としては決定的に否定したものである。博士後期課程を有する大学院にあっては、「研究者養成」という課題はもちろん残存するわけだが、それも、あくまで個別学問の研究者ではなく、教員養成の担い手としての研究者養成であることは明白である。

ここに至り、教員養成系修士課程には、修士課程として存続するのであれば、教職大学院と区別される独自の存在意義をどこに求めるのか、教職大学院に移行するのであれば、既存のそれにどのような形で接続していくのかといった問いが、少なくとも政策側からは突きつけられたことになる。ただ、それが、当事者たる教員養成系修士課程にあって、どの程度の切実さをもって受けとめられていたかは疑問ではあるが。

### 2.3 教員養成系大学院による政策動向の受容

このように、「在り方懇報告」以降の約20年で、教

員養成系大学院においては、「実践的指導力」育成の強化が政策的には一貫して推進されてきた。しかし、こうした動向は、それら大学院所属の教員から必ずしも好意的に受けとめられてきたわけではない。

たとえばいわゆる「教科専門」担当者からの反応については、村井（2016）に象徴的な記述がある。村井の勤務校である金沢大学教育学部（現・人間社会学域学校教育学類）では、教員養成系大学・学部の、統廃合も含む縮小・再編を含むいわゆる「遠山プラン」（大学（国立大学）の構造改革の方針—活力に富み国際競争力のある国公立大学づくりの一環として—、2001年6月）への対応の過程で、教員養成をミッションとする旨の合意形成を教授会で行った。その直後のエピソードを村井（2016, p.6）は次のように紹介している。

昼休み、筆者が教職系の同僚と食事をしていると、ある教科系の教員が寄ってきて、「とうとうあんた等の天下になったね～」と皮肉を言い捨てて行った。

もとより、個別学問の研究者が自身の研究テーマとして何を選択しようと、それは「学問の自由」の範疇である。また、教員養成への関与を情動的に嫌悪することも、「内心の自由」の範疇である。しかし、教員養成系学部のスタッフとして禄を食んでいる以上、業務としての「教育」について、学部・大学院の組織としての目標を無視することは本来あり得ない。「大学での教育は自身の研究成果の分ち伝えてよいのであり、学部のミッションになど寄せる必要はない」とでもいった意識がこれまで通用していたのは、「世間」が大学教育に多くを期待しなかったためであり、くだんの「意識」自体に積極的な正当性は実はなかったのでは、との自己省察が、くだんの「教科系の教員」の言には致命的なまでに欠落している。

もっとも、公平を期すためにいっておけば、「教職系の教員」にあっては、教員養成——単に免許資格を授与することだけでなく、採用試験への合格に導くことも含む——というミッションへの自覚の欠如はまみられることではある。

著者（山崎）自身の経験でいえば、さる教職系の同僚（現在は他大学に転出）から、「学生支援委員とし

て、教員採用試験対策講座の講師を頼まれたのだが、採用試験のことはわからないので替わってくれないか」と依頼されて驚愕、というよりは怒りを覚えたことがある。もちろん、交替の依頼については、「今わからないんだったら、これを機会に勉強して『わかる』ようになってください」と一蹴した。

ところで、修士課程から教職大学院への移行など、教育行政が一方的に大学のあり方を決定することには、さまざまに問題が指摘しうることはいうまでもない。しかし、たとえば本田(2009)がかつて指摘した、日本の学校教育における「職業的意義」の希薄さと、教育学における職業的意義の軽視といった弱点を、自覚的・内在的に克服してこられなかったことは、大学側の弱点として指摘せざるを得ないだろう。

#### 2.4 教職大学院への「批判的」言説

教職大学院については、制度創設の前後、つまりは具体的な研究・教育の事実が存在しない段階で、きわめて否定的な予測が学界等でも流布された。しかし、こうした予測(佐久間, 2007, 2010; 佐藤, 2005)が、その後の教職大学院の実態をふまえて検証なり修正なりされることはなかった。どころか、論者によっては、当初の「批判的」言説を、一切の事実に根拠なしに繰り返すという状況である。

たとえば佐藤(2015, p.163)は、教職大学院はプロフェッショナル・スクールではなく「専門学校の大学院版」だとの同(2005, p.103)での主張を繰り返している。その際、2015年には多数存在した各地の教職大学院からの報告等が参照されることは一切ない。たとえば佐藤(2015, pp164-165)はいう。

そもそも現場の教師が「三五〇時間以上の教育実習」を行うことに教育的意義があるだろうか……専門家教育に必要なのは「教育実習」ではなく、理論と実践を統合するケース・メソッドによる教育であり、専門家としての自立と自律を促進するインターンの経験(臨床経験)である。

ここでは、教職大学院における「実習」が学部教育におけるそれと無根拠に同一視された上で、それと、具体的な現場の課題に即した「ケース・メソッド」とが対置されている。しかし、たとえば本学であれば、

とくに1年次後期の「課題発見実習Ⅱ」から2年次の「課題解決実習」は、院生自身の研究課題(とくに現職教員にあっては、勤務校で自らが直面している教科指導、生徒指導、学校運営等の課題)に即した実践や他校の調査を含むものである。形態や濃淡の違いこそあれ、類似のとりくみはほとんどの教職大学院で実施されているとみるべきであろう。

つまり、2015年時点で教職大学院を批判するのならば、こうした具体例に則して、それが専門家教育としてどういう意義なり欠陥なりを有しているかを論じなければ話にならないのである。

しかし、学界にあっては、こうした実証性皆無の「批判」を重用する向きもいまだに存在する。たとえば、日本教師教育学会では、第28回大会において、ラウンドテーブルとして「日本の教職大学院：その十年を振り返る—佐藤学氏の論考を手がかりに一」が企画された(2018年9月30日)。実際には、台風のため学会大会が短縮され、企画自体は日をあらためて(同年12月16日)、公開研究会として開催されることになった。

少し長くなるが、当初の大会プログラムから企画概要を引いておこう。

日本の教職大学院は、専門職大学院の一種として、2008年度に創設され、その後に政策的な思惑も帯びつつ拡充が進められてきている。しかしながら、修了者へのインセンティブの不充分さゆえに入学者の定員充足に難儀する大学院が多い、いわゆる「研究者教員」と「実務家教員」とのコラボレーションが円滑に進まない、などの、創設当初から懸念されていた問題が今なお存在する。／今回は、この点に関して早くから懸念を表し、「師範学校の大学院版」(「教職専門職大学院」のポリティクス—専門職化の可能性を探る)『現代思想』2005. 4ほか)化の危険性を指摘していた佐藤学会員の所論を十年後の視点から再検討し……現在展開されつつある教職大学院の課題を剔抉するとともに、今後の展望を探ることを企図したい。

前半で例示されている「創設当初から懸念されている問題」はどちらかというと外面的、あるいは局所的な問題でしかなく、その教育・研究の本質的な部分に

は触れられていない。またそれに触れようとするのであれば、上でみたように実証性皆無な「佐藤学会員の所論」などは素材になり得ないだろう。

さらに、次のような疑問も湧く。多くの教員養成系修士課程が教職大学院に移行しようという時点で教職大学院の「課題を別括」することの学問的・実践的意義は何なのか。むしろ、既存修士課程の「課題を別括」してこそ、それが教職大学院という形で教員養成・研修に貢献していく「展望」が探れるのではないか。

このようなレベルのものが学会の企画としてまかり通ってしまうあたりに、教員養成・教師教育にかかわる諸学の「弱点」が象徴されている、といっている言い過ぎだろうか。

### 3 教職大学院とは何であったか②

#### ——著者らの実践から——

#### 3.1 群馬大学教職大学院（～2019）の概要

本学教職大学院は、2020年度から旧修士課程を併合して3コース制に再編されるが、本稿ではそれ以前の、教育学研究科教職リーダー専攻の時期を対象とする。

同専攻は、1学年の入学定員が16名であり、教科等の授業力向上・授業改善、生徒指導等をテーマとする「児童生徒支援コース」（現職教員および学部新卒者が入学）、校内研修、危機管理、学校間連携、地域連携などをテーマとする「学校運営コース」（現職教員のみが入学）の2コースから成っていた。

他大学と比べての本学教職大学院の特徴としては、2年間で計540時間にわたる3種類の実習を、現職教員にも一切免除していないこと、研究指導だけでなく、授業についても研究者教員と実務家教員とのチーム・ティーチングで実施することなどがある（詳細は山崎・岩澤，2013；山口ほか，印刷中など参照）。

専門職大学院は制度上学位論文執筆は修了要件とされていないが、本学では、「課題研究報告書」として、400字詰換算で60枚以上の「課題研究報告書」を修了要件として課している。この「課題研究」は、2年次の「課題解決実習」（30日間，240時間）と連動し、現職教員は勤務校，学部新卒者は連携協力校での自らの教育実践を素材とすることになっている。すなわち、

課題研究報告書は、アクション・リサーチとしての性格を強く有することになる。

#### 3.2 研究者教員と実務家教員との協働

##### （1）実務家教員としての立場から（木村）

##### ①実務経験の概要

実務家教員である木村は、群馬大学教育学部特別教科理科教員養成課程を1976年3月に卒業後、群馬大学教育学部附属中学校を含む中学校4校に教諭として17年間勤務した。その後、行政職、小学校長等を歴任後、群馬県立中央中等教育学校の校長職を経て、2015年3月に定年退職し、翌2017年4月に本学の客員教授として着任した。

校長として勤務した伊勢崎市立北小学校においては、学校経営に加え、伊勢崎市版コミュニティー・スクールの設置に向けた理念構築や新校舎改築設計等に関わった。附属中学校副校長時には、自校の研究開発の推進とともに、大学改革に伴う将来的な附属学校の在り方について検討してきた。また、県立中央中等教育学校の校長として、中高一貫教育の推進とともに文部科学省のスーパー・グローバル・ハイスクール（SGH）の指定校に向け、その基本理念、実践計画等の構築を進めた。

##### ②実務家教員としてのかかわり方

院生とのかかわり方や指導のスタンスとして、次のようなことに留意している。

##### ○課題研究における留意点

学校運営コースは、課題解決実習において学校経営に直結する実践研究である。

管理職は遅くとも年度半ばには次年度構想の検討をスタートするようである。そのため、院生は研究実践の「目的、期待できる成果、具体の活動内容」等について、1年次の後半には管理職に相談し、理解を得ておくことが重要な作業になる。

加えて1年次末の3月にもたれるであろう運営委員会等において、主任・主事級の教員にも実践の構想について理解を得ておくが必要になる。こういった部分が適切に準備されることで次年度がスムーズにスタートできるからである。

このような学校業務の流れを想定し、木村は、院生が提案する様々な研究の方向性や実践の手立て等につ

いて、「管理職ならどう考え、どうリーダーシップを發揮してくれるか」、「ベテラン・中堅・若手の各年齢層の教員はそれぞれ理解可能か、そしてどう考え、どう実行してくれるか」、「難しい状況が発生したときに、担当者としてどうコントロールしていくべきか」といった視点に立ち、各年齢層の教員のそれぞれの立場や意識を想定し、よりの確に課題解決に迫れるようなアドバイスが心がけている。

そのためには、各院生の所属校の地域的な環境、また教員の年齢構成や勤務年数、また人間関係等の情報も必要になることもあるので、院生から可能な範囲で聞き取るようにしている。

#### ○課題解決実習における留意点

2年目の課題解決実習は、指導教員ペアが学校に入り込み、実践の様子を観察や、院生の学習指導を参観した後に、また明日からの実践の方向性を検討・協議を繰り返していく。

木村は、例えば実践にかかわる学年部会の参観や教員からの聞き取りをしたり、また院生の授業参観の前後で担当の指導教員に研究実践の状況を尋ねたりするなど、可能な範囲で関係者の感想を求めるようにしている。現場の声を収集しながら院生に必要なアドバイスができればと考えているからである。

#### (2) 研究者教員としての立場から (山崎)

研究者教員である山崎は、2008年の設置以来、研究指導については2名、授業担当者としてはその2名を含む計5名の実務家教員とペアを組んできている。もとの専門分野は教育方法学、教育課程論である。

本稿で採りあげる課題研究指導については、院生(学校運営コースのため全員現職教員)の研究計画の具体化・精緻化にむけた助言、2年次に現場に戻っての「課題解決実習」とそれにかかわる教育実践の参観と指導(院生1名あたり10数回)、勤務校との調整(2年次の課題研究にかかわる校務分掌等についての要望、教育委員会等と調整の必要のある案件についての相談・依頼など)を実務家とともにやるほか、課題研究報告書の添削などは山崎が中心に実施している。

ところで、教職大学院設置に伴う実務家教員(多くは当該県で管理職、行政職等も含む教員関連職を20年以上経験)の比率増に伴っては、「思想や言論の自由」への脅威(佐久間, 2007, p.126)、「教育技術の

根底にある思想やイデオロギーに全く無自覚なまま、ハウ・ツーだけを伝達」(同前, p.128)することへの懸念が表明されてきた。しかし、これまでの教職大学院での実践をふまえるなら、こうした危惧や懸念は本学についてはまったくの杞憂、というよりは的外れであった。

筆者自身にかかわる近年の例でいえば、道徳「教科化」に伴い、いわゆる行政研修や校内研修で講演等を行う機会が増えているが、その際の基本的立場は、山崎(2015; 2016)で表明しておいた、「道徳『教科化』自体は教育内在的な理由でなく、政治的圧力によってなされたものであり、それ自体に道徳授業を改善する要素はない。なればこそ、授業者側で政策の欠陥を自覚し、それを克服する教材研究等を行うことが重要である」というものである。もちろん、通常の授業や研究指導においても、「政策的提起が必ずしも適切に回答し得ていない社会状況、子どもの状況に対して、自身の研究・実践を通じてどのように応答するのかという問いを、実践者である院生自身と、その指導にあたる筆者が引き受ける」(山崎, 2019, p.204)ことを旨としている。

そもそも、学校の教師自身、「制度的な要求をなかば拒絶しつつなかば受容しながら、意味のある実践を自らが置かれた状況の中で何とか創り上げようとし、そのことで自己の教育観の実現を追求する、すなわちジレンマをやり繰り返す存在」(藤原・荻原, 2012, p.161)である。とするなら、そうした教師の学びを組織する立場にある大学教員が、制度的要請・圧力から物理的に「隔離」されていなければ「言論の自由」が行使できず、「思想やイデオロギーに無自覚なハウ・ツーだけを伝達」することになるというのでは、あまりに情けないだろう。さらには、そうした「研究者」によって支えられてきた「研究」に社会的意義があるのかが問われることにもなる。

なお、国立教員養成系修士課程の教職大学院への全国的再編の中で、設置基準上の実務家教員比率を維持することが困難になったため、教員研修への貢献、教育実践に貢献する論文・著書等をカウントすることで、一部の研究教員を「みなし実務家」とする動向が散見される。しかし、筆者(山崎)自身の10年余の経験からすると、実務家教員にとってもっとも必要なのは、やはり教育関連実務への専心とそこでの経験であ

るというのが偽らざる実感である。

とくに、教員生活後半の、たとえば教務主任、指導主事、管理職等の経験は、学校経営系の研究指導のみならず、教科指導、生徒指導系の研究を指導するにあたって、それを院生本人の授業力向上のみにとどめず、勤務校全体に波及させていくという意味で重要であると考えられる。現在、大学においてこうした実務経験を適切に評価するシステムの構築がたちおけている面はあるが、それを理由に、研究論文等を安易に実務経験の代替とすることは不適切であることを強調しておきたい。

### 3.3 著者らの実践

本稿第1著者（山崎）は、研究者教員として、2008年の設置以来、2016年度まで故・岩澤和夫氏、2017年度から第2著者（木村）とともに学校運営コースにおいて授業や研究指導を担当してきている（2018年入学の第11期生についてのみ、諸般の事情で児童生徒支援コースの現職院生を担当）。ゼミの修了生は、本稿執筆時点で10期生まで、32名にのぼる。

この32名の修了生の課題研究報告書タイトルは本稿末「参考文献2」にすべて提示してある（一部を除き群馬県地域共同リポジトリ (<https://gair.media.gunma-u.ac.jp/>) にて要旨をダウンロード可能）。以下、こうした課題研究でどのようなテーマが扱われてきたかを概観する。

#### ①校内研修

著者らのゼミで最多のテーマは校内研修である。報告書の主題または副題にこの語を含むものに限っても12件にのぼる。

とくに注目しておきたいのは、これらの研究は総じて、「校内研修の改善」単体ではなく、時々の現場の課題と切り結びながら実施されていることである。

たとえば、教師の資質向上、団塊世代の大量退職に伴う教師の世代交代などとの関連で一時期強調されていた「同僚性」というタームが松原（2011）、浅見（2013）にみられる。しかし、この「同僚性」という概念の日本的受容・普及について久富（2010、pp.158-162）は、英語のcollegialityには希薄な「同一職場」というニュアンスが過度に強調されることで、積極面・否定面を併せもつ職場のリアリティを見失わ

せる危険性があることを指摘した。

この点にかかわって紹介おきたいのが、松原（2011）をめぐるエピソードである。松原の実践では、年度当初の研修において、自己開示のアクティビティが組みこまれていた。それについて、計画段階では筆者（山崎）はやや懐疑的だったのだが、実践後の参加者の感想をみると、とくに若手や非常勤といった層から、普段はできないコミュニケーションが実現したことへの満足感が強く表明された。そのことを通じて、久富が批判する予定調和的な「同僚性」でなく、「職場づくり」としての同僚性の構築という視座が開かれた。

また、浅見（2013）は、校長の交代などがあり、1年次に想定していた「研修主任」という立場ではなく教務主任という立場での実践となったが、そのことを逆手にとり、若手対象のOJTを彼女が主導するとともに、ベテランから若手が学ぶ機会を創出するなど、研修と職場づくりをつなぐとり組みが展開されている。

その他、研修におけるグルーピング、個々人の参加の度合いの向上などをめざした研究として、加藤（2012）、野村（2014）、周東（2015）、有賀（2019）、学校内外の教師を、単発の主題別研修としての「教師塾」講師として活用した事例として小暮（2018）などがある。また、観点別学習状況評価の活用、小学校での教科担任制導入などの全国的ないし地域固有の教育課題を意識した研修体制づくりとして、福田（2012）、大竹（2012）などがある。

#### ②カリキュラムの開発・マネジメント

山崎（2019、pp.194-195）で概観したように、2017年版学習指導要領の実施過程で政策的に導入された「カリキュラム・マネジメント」は、当初「総合的な学習の時間」などを念頭に置いた「カリキュラム開発」という側面を含んでいた。しかし、2002年の努力義務化、2007年の義務化を通じた学校「自己評価」の浸透、国・地方の教育行政から学校経営に至るPDCAサイクルの推進などにより、「学校評価を通じたPDCAサイクルの展開」に埋没していくことになった。

そのことの大きな弊害の1つとして、総じて年2回程度の児童生徒、保護者等へのアンケートなどを節目に展開する学校評価は、それよりはるかに早く、また

細かいステップで展開する教育実践、カリキュラムの見直し・改善にはつながりにくいという点がある。

これに対し、熊谷（2010）は、年間計画への朱書きという勤務校でのカリキュラム改善の手法について、教科等間、学年間での粗密のばらつきがあることを明らかにした。そして、その改善のため、教科部会（職場が附属校だったため比較的確立している）と学年会とを連携させる実践を展開した。

また木村（2018）は、併設型中高一貫校の中学校部分の「総合的な学習の時間」をカリキュラム・マネジメントの「レバレッジ・ポイント」（田村ら2016, pp.40-41）として、学年組織をこえた指導体制、学校内外の人的資源の活用などを実現した。

一方、カリキュラム開発に焦点化した研究としては、特別活動（木村，2011）、情報教育（友松，2017）、キャリア教育（大川，2013；新井，2015；柵木，2015；寺内，2016；千明，2017；武田，2017）、総合的な学習の時間を核とした教育活動改善（田中，2018）がある。とくに、1998年版学習指導要領の実施過程で「教科横断的課題」として導入されたキャリア教育が多くの修了生によって扱われたのが目を引く。これらの研究では総じて、政策動向を視野に入れつつも、それへの単なる追従ではなく、自校や地域独自の課題、自分自身の教師としての理念により実践を進めている。

### ③OJT

近年の学校小規模化、教員の年齢構成の変動などを背景にして、従来型の——全教員が時間と場所を共有しての——校内研修については機能の弱まりや運営の困難さが指摘されている（たとえば前述の中教審答申「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」）。こうした中で、日常の業務遂行の中で自然に資質向上を図る手段として注目されているOJT（On the Job Training）にも、何人かの修了生がとりくんできた。

中堅教員と若手教員でペアを組んでのオーソドックスなOJTを中心としたとりくみとしては久保田（2012）、福田（2014）、岡部（2019）が挙げられる。ただし、これらの研究では総じて、学年会との連携、学年ごとのOJTチーム編成など、研究を進める本人周辺だけでなく、学校としてとりくみを共有する工夫が

講じられていた。

また、やや変則的なものとしては、大学院入学以前から論文、著書等で自らの実践のノウハウを公表してきた笹（2011）の研究がある。そこでは、自身のウェブサイトにおける実践アーカイブの発信についての効果検証とともに、初任者研修の校内指導へのその活用が行われた。

### ④学力向上策と学校間連携

本学教職大学院が発足した2008年は、1998年版学習指導要領とその一部改正（2003年）に象徴される、「学力」をめぐる混乱期に相当する。こうした中で、学力向上にむけた校内体制の構築、具体的な方策の提案をめざした研究が前島（2010）、小出（2013）である。ドリル学習、ノート指導などについて、校内での連携体制の構築などを実践的に探究した。

その後、2008年版学習指導要領の全面実施、小中連携など学校間連携の政策課題としての浮上などをうけた研究として、山田（2018）、上田（2019）などが挙げられる。前者では中学校区内の小規模小学校2校での、相互の「強み」を活かした連携が、後者では家庭学習も視野に入れた、小中間で連携しての学習方略指導が展開された。とくに後者にあっては、本学教職大学院児童生徒支援コースの学習指導系の授業での学びが活かされていることは特筆される。

### ⑤学校経営改善、教育行政との連携

本学教職大学院には、管理職養成コースはない。このため、現職教員が課題研究にとりくむ際には、研修主任や、学力向上、OJTなど課題単位のコーディネーターといった分掌に就いて実践を進めることが多い。

しかし、こうした中でも、より上位の学校経営や行政的措置にかかわる実践が行われることもある。たとえば増田（2014）は、教職員の人事評価での「自己申告書」作成を通じた学校経営ビジョンの共有、その校内研修への活用などを扱っている。また佐藤（2016）は、各教科の担当者が1名しかいない小規模中学校間で、同一教科の教師同士の協働で教材開発、授業研究を進めようとした実践である。勤務時間中の学校間の移動を伴うため、任命権者へのはたらきかけなど、現場から行政への提案を含む実践であった。

## ⑥校務効率化

「働き方改革」が政策的に推進される以前から、学校現場の「多忙化」は深刻な課題であった。竹内(2010)、大石(2014)は、ICT活用による校務効率化を重要な内容として含むものであった。これらは、自治体でのグループウェア導入初期の活用法の模索、あるいはグループウェア不在のもとでの校内の工夫など、先駆的な要素を含むものであった。

今後は、「働き方改革」の展開をふまえ、校務そのもののスクラップ&ビルドを視野に入れた研究が課題として浮上してくるものと考えられる。

## 小括

本学教職大学院の1つのゼミという限られた単位ではあったが、その課題研究の動向から、時々为学校現場の課題と教職大学院での教育・研究がどのように切り結んできたかの1断面は提示できたのではと考えている。

本稿では十分に展開できなかったが、年度が進むにつれて、後進の院生が本学の過去の課題研究を先行研究として参照する、OBが管理職等として後輩の課題研究に協力するなど、徐々にではあるが、教職大学院を通じた実践のネットワークが形成されつつある。こうした動向の追跡も今後の課題としたい。

## 付記

本稿執筆過程で、日本教育大学協会の研究グループが、教員免許状の国家資格化、そこでの教職大学院修了者の優遇などを含む提言をまとめた旨の報道があった(『日本教育新聞』2019年10月28日付)。本稿は、こうした形での教職大学院の特権化を支持するものではない旨、とくに付記しておく(山崎)。

## 参考文献1 (一般文献)

- 藤原顕、荻原伸(2012) 受験体制の中で自分の教育観にこだわる——ジレンマのやり繰りと教師の学び。グループ・ディダクティカ(編)。教師になること、教師であり続けること。勁草書房：159-181。
- 本田由紀(2009) 教育の職業的意義——若者、学校、社会をつなぐ。ちくま新書。
- 国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会(2001) 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)。
- 久富義之(2010) あらためて「新採教師はなぜ追いつめられたのか」を考える。久富・佐藤(編)。新採教師はなぜ追いつめられたのか。高文研、144-171。

- 村井淳志(2016) 金沢大学はいかにして、教員正規採用率全国一位を達成できたか。全大協時報、40(1)：1-17。
- 佐久間亜紀(2007) 誰のための「教職大学院」なのか 戦後教員養成原則の危機。世界、No.766：123-131。
- 佐久間亜紀(2010) 1990年代以降の教員養成カリキュラムの変容—市場化と再統制化—。教育社会学研究、第86集：97-112。
- 佐藤学(2005) 教職専門職大学院のポリティクス 専門職化の可能性を探る。現代思想、33(4)：98-111。
- 佐藤学(2015) 専門家として教師を育てる。岩波書店。
- 田村知子、村川雅弘、吉富芳正、西岡加名恵(編著)(2016) カリキュラムマネジメント・ハンドブック。ぎょうせい。
- 山口陽弘、佐藤浩一、新藤慶、山崎雄介(印刷中) 教職大学院における学修を促進する要因の検討—12年間の実践と成果検証を踏まえて—。群馬大学教育実践研究、37。
- 山崎雄介、岩澤和夫(2013) 教職大学院「課題研究」を通じた校内研究・授業力向上の支援。群馬大学教育実践研究、30：179-187。
- 山崎雄介(2015) 「教科化」は道德教育を改善するか。群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編、64：157-171。
- 山崎雄介(2016) 「道德科」をめぐる動向とそれへの対峙。群馬大学教育実践研究、33：189-197。
- 山崎雄介(2019) 教育課程政策の中でのカリキュラム・マネジメント—政策的提起をくみかえる視点—。グループ・ディダクティカ(編)。深い学びを紡ぎだす 教科と子どもの視点から。勁草書房：193-209。

## 参考文献2 (群馬大学教職大学院課題研究報告書)

- ※本稿の目的との関係で、年代順の配列としている。
- 熊谷崇久(2010) 教育課程の改善における効果的な組織連携のあり方。
- 前島智世(2010) 小学校における学校課題の解決に向けた組織的な取り組み。
- 竹内健二(2010) 授業改善をめざした組織的な校内研修の取り組み—校内研修の充実と校務の効率化をねらって—。
- 木村淳史(2011) 学級の共感性を高める実践研究—中学校特別活動における「カリキュラムづくり」を通して—。
- 松原孝志(2011) 学校における同僚性・共同性の形成に関する一考察—教師が語り合う校内研修の推進を通して—。
- 笹達一郎(2011) 教育実践セルフアーカイビングの実践と提案—ウェブによる教育実践記録活動を通して—。
- 福田和彦(2012) 授業力を高める校内研修のあり方に関する研究—目標標準評価の効果的な活用を通して—。
- 加藤佳彦(2012) 効率的な校内研修の進め方—会議の効率化と内容の深化を通して—。
- 久保田純一(2012) 中学校において専門教科の指導力を高めるための学年会の在り方—ワークショップ型の授業研究会を土台として—。
- 大竹正隆(2012) 新学習指導要領における確かな学力を保証するための組織的連携と協働の在り方に関する研究—教科部会

- を中心とする校内研修の組織的・機能的運営を通して一。
- 浅見礼子 (2013) 教師の授業力向上を図る学校体制と同僚性の構築—教務主任としての授業研究の推進を通して一。
- 小出延正 (2013) 組織的な授業改善を目指した校内研修の取組—算数科の表現力を高めるノート指導の工夫を通して一。
- 大川紀章 (2013) 学校・家庭・地域をもとに進めるキャリア教育の実践研究。
- 福田博之 (2014) 「学校力」を高めるための校内研修—A中学校におけるOJTの実践を通して—。
- 増田和子 (2014) ビジョンを共有することで実現する学校組織の活性化—教師間コミュニケーションで作成する自己申告書の作成・活用を通して—。
- 野村聡子 (2014) 職能成長と組織力向上が実現する校内研修に関する研究—授業研究会の充実を通して—。
- 大石一弘 (2014) 教員の多忙感を軽減する学校運営の改善—ICTの活用による校務の効率化—。
- 新井健一 (2015) 教師の意識的な実践を促すキャリア教育の推進—キャリア教育の視点に立った総合的な学習の時間の再構築を通して—。
- 柵木秀樹 (2015) 社会に自立する力を育むキャリア教育の推進—児童の意欲向上を目指した教育実践を通して—。
- 周東景子 (2015) 教師の授業力向上のための手立ての工夫—教師全員が参加する校内研修と子ども全員が参加する授業を目指して—。
- 佐藤啓文 (2016) 教師の授業力を高めるための学校間連携—近隣の中学校や小学校との連携を通して—。
- 寺内信夫 (2016) 生徒の自立を目指したキャリア教育の推進—キャリア教育の視点から再構成した総合的な学習の時間の取り組みを通して—。
- 千明昭子 (2017) キャリア教育の視点からのカリキュラム改善—中学3年生の担任としての実践から—。
- 武田知之 (2017) 中学校におけるキャリア教育の改善・充実を目指して—生徒のキャリア発達を促す教師の支援と保護者の関わりを通して—。
- 友松真樹 (2017) 情報社会に対応した知識と判断力をもった児童の育成—道徳、学活、総合的な学習の時間を活用したモデルカリキュラムの作成を通して—。
- 木村貴洋 (2018) キャリア教育の充実を図るためのカリキュラムマネジメント—併設型中高一貫校(中学校)における実践—。
- 小暮美智 (2018) 教師同士で力量をつなぎ学び合う校内研修—「教師塾」を活用した学力・教師力向上コーディネーターの実践を通して—。
- 田中克彦 (2018) ESDの視点でのカリキュラム・マネジメントに関する実践的研究。
- 山田真由美 (2018) 小規模小学校における学力向上の体制づくり—各学校の特色を活かした小小連携を中心として—。
- 有賀喜紀 (2019) 組織力向上につながる校内研修のあり方。
- 岡部隼人 (2019) 教師力を高めるための組織的・協働的な校内研修推進—OJTコーディネーターとしての研修体制づくりの実践を通して—。
- 上田裕隆 (2019) 小中連携による学習支援体制の構築。

(やまざき ゆうすけ・きむら じゅんいち)