

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－

Some Issues and Perspectives on the Education and Training at Professional Graduate Schools for Teacher Education in Japan

吉水裕也* 片山紀子** 山中一英*** 遠藤貴広****
YOSHIMIZU Hiroya KATAYAMA Noriko YAMANAKA Kazuhide ENDO Takahiro

新井 肇***** 山口圭介***** 田原俊司***** 筒井茂喜*****
ARAI Hajime YAMAGUCHI Keisuke TAHARA Shunji TSUTSUI Shigeki

本稿の目的は、教職大学院が発足して10年以上が経過した今、この10年間で見いだされた課題を整理し、今後の展開可能性を探るための論点を共有することにある。2019年12月に開催された日本教職大学院協会研究大会において、同協会成果検証委員会は、教員の専門性、教職大学院の学びとその成果検証の方法等が孕む問題を問うシンポジウム形式の発表を行った。本稿は、そこでの登壇者がそれぞれの発表内容をふまえながらも論点を限定し、あらためて発展的に論考したものである。まず、成果検証委員会が実施した「修了生調査」「教育委員会訪問調査」の結果から導出された現実的課題が示された。また、教員の専門性に接近する理論的視角が論説され、それに立脚した新たな成果検証の試みが提案された。これらを受けて、福井大学教職大学院での成果検証の構造とその背後にある認識論的問題、さらには教職大学院における生徒指導の学びとその成果検証の視点などが討論された。最後に、これらを総括する議論を行った。本稿での多角的な論考をきっかけに、教職大学院の学びとその成果の検証をめぐって充実した論議が重ねられることが期待される。

キーワード：教職大学院、成果検証、教員の専門性、ダブル・ループ学習、教師教育

Key words : professional school for teacher education, verification of outcomes, teacher expertise, double-loop learning, teacher education

1. 問題の背景と目的

教職大学院の認証評価に用いられる「教職大学院評価基準」に設定された10の基準領域の4つめは「学習成果・効果」である。「教職大学院の目的及びディプロマ・ポリシーに照らして、在学生における学習の成果・効果があがっていること。」「修了生が教職大学院で得た学習の成果が、学校等に還元されていること。また、その成果の把握に努めていること。」という基準が設定され、教職大学院には定期的にその成果や効果の検証が求められている。当然、各大学院が成長・変化の実感、獲得したスキル、伸張した資質・能力、現在の職能への役立ち・結びつきといった項目を修了生に投げかけ、検証しようと試みている。教職大学院が専門職大学院である以上、教員就職率や管理職等への就任数は成果の一つと位置づけられよう。また、これまで各大学院が実施した調査は、概ね良好な結果を示している。

一方、そのような結果に満足して良いのかという素朴な疑念が幾度となくわきあがる。そもそもどうなることが教員の力量が向上した状態なのか。その状態が定義されたとして、それはどのようにすれば把握することが可能なのか。本稿の目的は、このような基盤的な問いに対して、日本教職大学院協会成果検証委員会（以下、成果検証委員会）で取り組んできた調査等に基づき、いくつかの論点を提示することによってさらに議論を深め、今後の教職大学院の学びとその成果に関する展開可能性を示すことである。具体的には、修了生調査から見えてきたもの、そこから導き出される新たな論点を提示し、論点ごとの討論、さらに総合的な考察のもと今後の教職大学院の学びとその成果について展望したい。（吉水裕也）

2. 修了生調査から見えたもの（提案①）

成果検証委員会では、2016年6月から2019年12月

*兵庫教育大学 理事・副学長

令和2年10月22日受理

京都教育大学 *兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻学校臨床科学コース 教授

****福井大学 *****関西外国語大学 *****玉川大学

*****兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻小学校教員養成特別コース 教授

までのおよそ3年半の間、教育委員会を訪問調査するとともに、教職大学院修了生を対象にインタビュー調査を行ってきた。教育委員会訪問調査および修了生追跡インタビュー調査では、教職大学院を修了することによってその成果はあったのか、あったとすればどのような点にあったのか等について質問した。本章では、まず成果検証の難しさを述べた上で、両調査により得られた結果とそこから得られた知見を示す。

(1) 成果検証の難しさ

教職大学院の成果を示すことが成果検証委員会のミッションであることは我々も認識している。しかしながら、教職大学院の成果を示すのは極めて難しい。理由は次の二点にある。

1) 各教職大学院が示す成果の限界

各教職大学院は、およそ5年に一度、教員養成評価機構による認証評価事業の評価を受けることになっている。そこで、教職大学院の成果を探る手がかりとしてまず各大学院の自己評価書を確認することとした。

各教職大学院が提出することになっている自己評価書には、「Ⅲ. 基準ごとの自己評価」という項目が設けられており、その項目の一つに「基準領域4. 学習成果・効果」の欄が設けられている。その欄に各教職大学院が記していた内容を確認すると、院生の単位履修状況や学部卒修了生の就職率、現職修了生の管理職率、院生アンケートの結果等が共通して記入されていた。

単位履修状況については、どの教職大学院も履修状況が良好であることを記しており、そのことを成果だとみなしていた。しかし、履修状況が良好であるということは、裏を返せば単位履修が容易だということでもある。秀や優の多い成績評価をもって、一概に成果だとみなすことは冷静に考えればできない。

また、学部卒修了生の就職率についてであるが、地域の教員採用事情や年度によって教員の需要そのものが大きく異なり、わかりやすい数値ではあるが、これも教職大学院の成果だとするには安直ではないかと考える。

現職院生の管理職率等についても、同様の見方ができる。現職院生はそもそも派遣で入学してくる者が多くを占め、派遣元である教育委員会が、あらかじめ管理職や中間管理職に登用することを見込んで派遣する。このため、修了後に管理職等に就いた者の率が高いことを示されても、それが教職大学院の成果だとみなすには無理がある。

最後に、院生アンケートについて言及したい。各教職大学院において、それぞれ質問内容は異なるが、「教職大学院は学びになったか？」というような問いを含むアンケートが院生に対して毎年なされている。総じて、院生本人が答える形式のアンケートであり、自身に満足度を問う形式となっている。しかし、本人に成長したかどうかを問うてみたとしても、それは自己報告による間接評価にしかかなり得ない。つまり、成長したかどうかを学

習者自身にやってみさせて評価する直接評価ではない。

そのため、能力が低い者は高く評価し、能力が高い者は控えめに評価する傾向が出るなど、ダニング・クルーガー効果 (Kruger & Dunning, 1999) が生じ、信頼性妥当性の点で疑わしさが残る (松下, 2017)。

そもそも、院生は二年間大学院に授業料と時間を費やしてきたわけであるから、回答する院生が修了時に自分を承認したい欲求が沸き起こっても致し方ないことであり、肯定的に回答するのは自然なことだといえる。こうした理由から、院生アンケートが教職大学院の成果を正しく反映していると見るのは安易すぎると考える。

以上見てきたように、各教職大学院の自己評価書には、可視的な量的評価の記載が書かれているものの、それをそのまま成果とするのは難しいのではないかと、成果検証委員会としては考えるに至った。

2) 成果を確認するための実験や検証の難しさ

近年、OECDにおいても、子どもの学習成果についても「やってみせることができる (can demonstrate)」ことが強調されており、国立大学協会等の示す文書等を含めて、至るところでエビデンスを示すことが求められている。

図1は、よく目にする医療分野で使われるエビデンスの階層を示したものである。上に行くほどエビデンスの信頼度が高く、ランダム化比較研究を行うことが望ましいといえる。しかしながら、教職大学院の院生を対象にランダム化比較研究をすることは現実的ではない。入学生をくじで選んで入学させ、その成果を比較することなど現状では非現実的なことである。エビデンスが要求されていることは成果検証委員会としても重々承知しているが、そうした実験や検証を行ない、成果を示すには超えられない壁がいくつも横たわっていることになる。

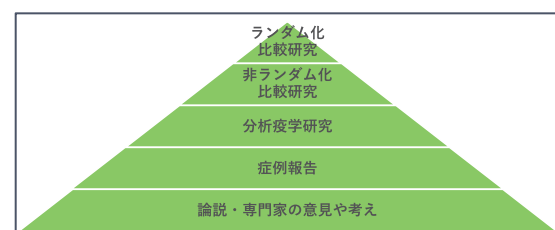


図1 医療分野におけるエビデンスレベルの分類
出典：福井 (2002) の示す枠組みをもとに片山が作成。メタ分析については、今回は省略した。

図2もまた医療分野で用いられているもので、医師養成に携わるミラーが提示した Framework for Clinical Assessment である。知っているだけの低位の段階から出発し、次第に実際にできるにしたがって上位の段階に進むことが示されている。ただし、上位にある Does の状態について、その構成要素を述べることは、ミラー自身も極めて難しいと言っている。これを教師に当てはめて考えると、現段階でも「できる教師」について、各教職大学院によってその定義は異なり、全教職大学院で一

を見ることは難しいであろう。仮に一致したとしても、それを測定する方法も今のところ見当たらない。

さらに近年、中央教育審議会や教員の養成・採用・研修の改善に関するワーキンググループ等で、教員にゼネラリストとスペシャリストの双方を求めるといった議論もなされている。もしそうなれば、求められる教員像が変化してもおかしくない。すると、よい教師とはどんな教師なのかについても見解が分かれるであろうし、教職大学院における「成果」にも影響が及ぶであろう。

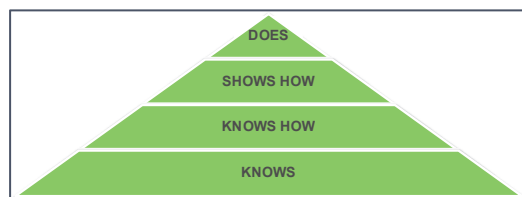


図2 医師養成を対象にした Framework for Clinical Assessment

出典：Miller (1990)

3) 研究方法

以上のような経緯から、成果検証委員会は「可視化できる部分のみの評価で良いのか」という根本的な問いに立ち返り、質的調査に舵を切ることにした。一つ目の質的調査は教育委員会へのインタビュー調査であり、二つ目の質的調査は修了生への追跡インタビュー調査である。

4) で後述する一つ目の教育委員会については、全国にある5つの教育委員会を対象に行った。5) で後述する二つ目の修了生への追跡インタビュー調査については、京都教育大学大学院連合教職実践研究科の修了院生10名程度を追跡して行った。修了生追跡調査は直接対面で行うこともあれば、メール等で行うこともあったが、いずれにしてもこちらが一方的に質問して修了生が返す形式ではなく、双方向でのやりとりを数回行う形をとった。ただし、紙幅の関係でいずれも代表的な回答のみを記すこととする。

4) 教育委員会インタビュー調査

教育委員会への訪問調査は、五つの教育委員会においてそれぞれ2時間以上かけて行った。①現職修了生について、②学部卒修了生について、それぞれ教育委員会担当者から聞き取ったことの一部を下記に示す。

① 現職修了生について

■評価の基準はないのですが、大学院に行くことによって目に見えて変わっていくのは分かっているのです。立ち振る舞い、言動が少しずつ変わっていくのは分かりますので、間違いなく良いシステムだというのは分かってきます。それは、もう生徒への立ち振る舞いであったり、保護者との接し方であったりがどんどん変わってきます。発言が変わってきます。全然変わってきます。大変なのでしょうけれども、確かに力がつい

ているのだなというのが分かりますので、自信を持って派遣はしたいのですが、なかなかお金のことがあって集まらないという実情があり、バランスよく何とか派遣していきたいと思っています。

■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想定して派遣しているというのが我々の思いです。

■学校経営とはどんなものなのかとか、学校の教育目標の立て方とか、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、やはり勉強してきているなどか、なったときの動き方が違うなどということは校長から聞きます。

■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。

② 学部卒修了生について

■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あまり評価が出ていない。逆に、こう、プライドが邪魔をするだとかという話も出たりとか。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年やっているわけですから。そこは個人的には感じない。

■2年間かけた割にはそれが目に見えて、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ですが、どうい子が大学院に行こうとしているのかだと思います。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います。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います。

③ 得られた知見

現職修了生については、教職大学院で学ぶことによって、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）等の点で、期待した成果があったことを認める教育委員会が多かった。教職大学院で話題にすることの多い、「認知の修正・拡大」や「省察」、「ダブル・ループ学習」等が現職院生の中で行われ、その成果が実践の場で活かされていることを教育委員会として感じていることがわかった。

一方、学部卒修了生については、その評価に分散があるようである。教育委員会のなかには「入学時の学部卒院生の目的意識の違いが、各院生に成果の違いをもたらしている」可能性を指摘するところもあった。入学時の動機等が入学後の学びにいくらかの影響を及ぼし

ていることも考えられ、そうだとしたら、それは今後、精査すべき論点の一つになりうるだろう。また、ある教育委員会からは、「よい院生が必ずしもよい教員ではない」という言葉もいただいた。これは、教職大学院のカリキュラムと現場で求められるものの間に、乖離があることを物語る回答ともいえ、重要な指摘だと考える。

5) 修了院生追跡インタビュー調査

修了生を教職大学院在籍時から追跡し、インタビュー調査を継続的に行ってきた結果を示す。以下①は現職修了生の、②は学部卒修了生から得られた回答を抜粋し、まとめたものである。

① 現職修了生追跡から見えたもの

- 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。
- 指導主事の職につくと、大変、多岐にわたる業務といいますが、職務に当たることになるんですね。教職大学院のほうでそういうさまざまな、何と言いますか、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おります。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、むしろ、こう、何かの修士課程のようなスペシャリストというよりは。

注：インタビュー対象者は、すべて修了後8年未満

現職院生にはサバティカル研修的な意味合いも含めて教職大学院が有効に機能していることがわかる。教職大学院がねらっている、「省察」がうまく機能していることもインタビュー調査を通して伺えた。なお、教職大学院を修了したことによるマイナス面は、ほとんど確認できなかった。

② 学部卒修了生追跡から見えたもの

- 授業をつくるときに、主体的・対話的で深い学びを入れようと試みることができている。院生のときに素晴らしい実践を数多く見させて頂いたので、いい授業のイメージというものは湧く。しかし、実際には上手にできない。どうしても、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」と思っていました。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ました。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

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。

- 自分がやりたい授業と実際にやっている授業にジェ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。
- 最近では、授業でなかなか生徒の反応がなく、授業後のため息が出る。

注：インタビュー対象者はすべて修了後3年未満

学部卒院生は、修了時において知識が量的に増え、自信を持ちながら修了している。しかしながら、図3の学部卒院生に発生する学びの模式図に見るように、学部卒院生は、教職大学院での省察に必要な現場経験がそもそも不足しているところから大学院生活がスタートする。そのことが教職大学院でのせっかくの省察的探究を充実させ、成果に変えるにはボトルネックとなっているようである。さらに、学部卒院生は修了して職に就くと、現場に即応しようとするあまり、次第に省察的探究から撤退しがちとなっていた。

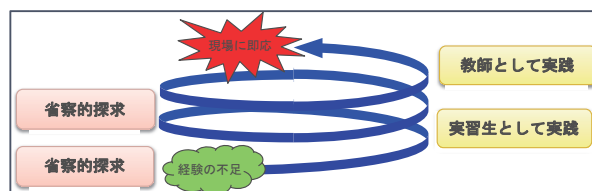


図3 学部卒院生に発生する学びの模式図

6) 得られた知見

教職大学院は2008年に設立されて以来、入学者として学部卒院生と現職院生の両方を受け入れてきた。設立前の議論では、現職院生のみを入学させることも検討されたが、入学者数を確保することが大学経営上求められることもあって、最終的には学部卒院生も受け入れることで調整がなされた経緯がある。現状、教職大学院は学部卒院生と現職院生の両方を受け入れている。

今回、教育委員会へのインタビュー調査を通して、学部卒院生の修了生に対しては、厳しい評価があることが明らかになった。今後も学部卒院生を入学生として引き受け続け、教職大学院が成果を出そうとするのであれば、何らかのカリキュラム改革が必要だということになる。

学部卒修了生にとっての学びは、教職大学院に在学した期間のみで終わるわけではない。むしろ、在学時の学びやそれに付随する経験をもとに、現場で出会うリアルな課題の中で力をつけていくと考えられる。そうしたことを踏まえれば、修了後のフォローアップもカリキュラムの一環ととらえるなど、教職大学院全体でそのあり方について検討されることがあってもよいのではないかと。

以上が、成果検証委員会で行なってきた調査から得られた知見である。(片山紀子)

3. 教職大学院の営みに現前する問いとその試論的考察（提案②）

本論では、「問題の背景と目的」で言及された「そもそもどうなることが教員の力量が向上した状態なのか」「その状態が定義されたとして、それはどのようにすれば把握することが可能なのか」という二つの問いに対する試論的考察を展開したい。これら二つの問いをめぐる成果検証委員会では数々の議論を積み重ねてきたが、ここでの論考は成果検証委員会において必ずしも共有されたものではない。言説空間を豊かにすることを企図して、あくまで筆者の責任のもとに論述するものである¹。

（1）教員の専門性とその育成

1）教員の専門性への理論的視角

構成概念としての教員の専門性

教員の専門性に関する議論を始める前に、まずもって書き留めておきたいことがある。それは、教員の専門性がいわゆる構成概念であるということである。教員の専門性は実態するものでなく、あくまで観察された教員の行動を説明するために仮説的に導入された考え方にすぎない。したがって教員の専門性とは、私たちが編み出した日常世界の一つの理解の仕方ではない。そうだとすれば、別の理解の仕方が想見されるべきだし、それが許容されるべきである。しかし、ここではひとまず、現状の（私たちの社会文化的実践によって維持される）理解の仕方に則って議論を進めることにする。

「動態的」で「文脈依存的」な教員の専門性

山中（2014）は、教員の専門性を次のように了解する。教員が学習指導や生徒指導に関する知識を獲得しているかどうかは、教員の専門性を規定する一つの要素になる。知識は可搬的であることから、これに規定される教員の専門性は、脱文脈的で静態的と表現しうるものである。また、教室での実践の中心は授業であり、授業は教員と児童・生徒が相互作用を繰り返しながらダイナミックに展開していくものである。そのため、教室における教員の実践活動のほとんどは動態であり、教員の専門性の中心にあるのは、本来的に動態的なものということになる。さらに教員の実践は、それぞれに異なる具体のなかで生起する。したがって、教員の専門性は文脈依存的なものでもある。約言すれば、教員の専門性とは、静態的で脱文脈的な側面と動態的で文脈依存的な側面の二つから構成されると考えられるのである。

「関係事象」としての教員の専門性

授業が首尾よく進むかどうかは、少なからず児童・生徒やその時々状況に左右される。よりよい授業になるよう教員が努めるのは理の当然としても、授業のなかで児童・生徒は重大な役割を担い、児童・生徒の関与が授業の成否の鍵を握っている。

社会構成主義の認識論を背景に対話や発話行為に迫った Shotter（1993）は、「共同行為（joint action）」という概念を提起する。Burr（1995）による簡潔な説明を

引けば、「人びとが相互作用するとき、むしろそれは、お互いのリズムや姿勢に微妙に反応しながらいつも一緒に動いてゆくダンスのようである。そのダンスは、彼らの間で構築されるのであって、どちらかの人の、前もっての意図の結果と見ることはできない。同様にわれわれが相互作用するとき、その談話や行動は、内的な力の所産ではなく、共同の作業なのだ」（Burr, 1995 田中訳 1997, p. 43）。Shotter（1993）の共同行為のエッセンスは、人々の相互作用をどちらか一方の行為の結果とみなすのではなく両者の調整の産物として捉えるという、いわば関係論的な視角にある。

教員の専門性という概念は、そもそもそこに児童・生徒がいて、そこで授業等の教育活動が実践されない限り、意味をなさない。すなわち教員の専門性とは、教員と児童・生徒の相互作用のなかに持ち込まれて初めて意味を運び、両者の関係なくして存立しえない概念なのである。また、うまくいった授業もうまくいかなかった授業も、その原因を教員の専門性のみに帰属するとしたら、それは一面的な見方なのかもしれない。Shotter（1993）の共同行為の概念は、授業を教員と児童・生徒の共同作業として捉えるよう指示し、両者の関係の所産として了解するよう促す。したがって、授業がうまくいったとしても、あるいはうまくいかなかったとしても、それを教員の行為のみの結果とは必ずしもみなせないということなのである。

以上の議論は、次のような帰結をもたらすことになる。それは、教員の専門性が「関係事象」として捉えられうるということである。

ところが教員の専門性は、これまではむしろ教員個人に内在するものと捉える見方が一般的である。もちろんこれも一つの考え方なのだが、前述の論考はこの見方に再考を迫るもののなかだ。教員の専門性を教員の内側に閉じ込めて認識する枠組みがなぜこれまで維持されてきたのか、その理由を推考することはできる。

まず、教員と児童・生徒の関係が非対称であることが挙げられる。友だち同士なら、互いのやりとりを共同行為として捉えることに躊躇いはないであろう。しかし教員にとって、授業を児童・生徒との共同行為として理解するのは、それほど容易なことではないのかもしれない。教員と児童・生徒の関係が非対称であることが、そのような了解を許さないのである。

次に、私たち人間が一般に有している社会的認知の特徴的傾向もその理由の一つとして挙げられよう。たとえば、「前後論法」（道田・宮元, 1999）と呼ばれる推論過程がある。何か（教員の働きかけ）の前後で（児童・生徒に）変化が生じた（と認知した）場合、そこにはいろいろな原因がありうるはずなのに、その何かを変化の原因だと考える心理傾向を指す。私たちに備わるこうした心の仕組みが、教員に内在する専門性という枠組みの維持に寄与してきた可能性が考えられるのである。

2) 教員の専門性が向上した状態の措定

ここでは、教員の専門性に関する次のような見方が提起された。それは、教員の専門性を「動態的」で「文脈依存的」なものとして捉えること。そして、「関係事象」として位置づけることであった。教員の専門性がこのように措定されるとしたら、「そもそもどうなることが教員の力量が向上した状態なのか」という問いへの回答はどのようなものになりうるだろうか。結論を先取って言えばそれは、授業等の教育活動のなかで自らの行動を分析的に思考できること、そしてその状態を継続できること、なのではないか。そう主張する根拠を示そう。

「動態的」「文脈依存的」「関係事象」という概念は、それぞれ次のような意味を含みもつことになる。まず、教員の専門性は即応性や応答性によって特徴づけられるということ。これが「動態的」であることの意味である。また、原理的に一つとして同じ文脈は存在しない。そのため、教員の専門性が「文脈依存的」だとしても、文脈の違いを捨象するように専門性を定めようとしても、それは容易でないにちがいない。そして、教員の専門性が「関係事象」として位置づけられるなら、教員の専門性を自律的に措定できない可能性が含意されることになる。

以上を考え合わせれば、文脈や状況、他者等から独立に教員の専門性を定めるのは、思いのほか困難なのではないかということになる。それはまさに、「技術的合理性 (technical rationality)」を基礎に教授学や心理学の原理や技術を文脈や状況をこえて合理的に適用する存在として教員を定義する (佐藤, 2009) ことが難しいという主張に近似的に等しい。ここにきて本論は、Schön (1983a 佐藤・秋田訳 2001) の「省察的实践」論に相似することになる。畢竟、自らの行動を分析的に思考するほかないと帰結されることになるのである。

そのような自らの行動に対する分析的思考を基礎で支えるのが、「実践の言語化」と「クリティカル (批判的) な思考」という営みであると考えられる。まず、実践の言語化について。行動という動態も言葉にした瞬間に静態へと転換される (e.g., Maynard, 1996; Schön, 1987 柳沢・村田監訳 2017; 山中, 2014)。この特質を利用して、私たちは自らの行動を思考の対象にすることが可能となる (山中, 2018)。そして、クリティカルな思考について。クリティカルな思考の定義は研究者によっていくらか相違するが、たとえば吉田 (2004) は、「自他の思考に対して、“なぜそう思ったのか”、“何か不適切な面はないか”、“他には考えられないか”などと、合理的・理性的・多面的・柔軟に考えること」と定義する。クリティカルな思考は、修士レベルと表現される力量の中心にあるものである (山中, 2014)。

さらに、自らの行動について分析的に思考し続けることも、教員の力量が向上した状態に不可欠な要素となろう。そうした思考を継続するには、かなりの認知的労力

を要する。このとき求められるのは、「ネガティブ・ケイバビリティ」(Keats, 1899) のような曖昧で不確実な状態に耐えうる心的状態なのかもしれない。

3) 教職大学院における教員の専門性の育成

「授業等の教育活動のなかでの自らの行動を分析的に思考できること、そしてその状態を継続できること」が教員の専門性が向上した状態なのだとしたら、教職大学院はその育成にいかなる貢献ができるのだろうか。必然的に、この問いが前景化してくることになる。

ともすれば、学校現場での教員の学びは、「シングル・ループ学習」(Argyris & Schön, 1974) になりがちである。教員の目前には自らが責任をもつ児童・生徒がいて、しかもたびたび出来する様々な事案に対して即座により望ましい対応が迫られるため、どうしても行動や思考の視野は狭められてしまう。したがって教職大学院には、既存の枠組みや価値の問い直し、再構成を意味する「ダブル・ループ学習」(Argyris & Schön, 1974) の促進が求められ、これこそが教職大学院を基底する学びのかたちなのではないかと考えられる。教職大学院に籍を置くことで教員は、自らが埋め込まれた特定の文脈からいったん離れることができる。それは、教室での自らの行動や出来事の意味を多視的かつ根本的に問い直すことを可能にするのである (e.g., 長岡, 2006; 中原, 2012; 山中, 2014)。

教職大学院制度の要は授業であり、ここでは「理論と実践の架橋・往還・融合」が重視される。教員の専門性を「動態的」「文脈依存的」「関係事象」というキーワードで捉える限り、「固有性」や「個別具体性」が許容されなければならない。教員の実践は、どれ一つとして同じ事態のなかで生起しないからである。理論は文脈から離れることを求め、実践は文脈に依存しようとする (安彦, 2011)。これらを勘考すれば、理論と実践の間に齟齬や対立が生じるのは必然なのかもしれない。ところが、従来、多くの教員は理論に合わせるために実践状況を削ぎ落とす反応でこれにできてきた (Schön, 1983a 佐藤・秋田訳 2001)。自らの行動を分析的に思考するためには、理論と実践の「架橋・往還・融合」というよりもむしろ両者の「対立」や「齟齬」を大切にすべきではないか。理論を学んだ教職大学院生が自らの実践と理論の「矛盾」に直面しても、理論を無批判に受容したり、理論を自らの実践より優越させたりすることなく、その矛盾を起点に思考を重ねていく。その過程で、暗黙に保持する自らの前提や枠組みが認識され、新たな発想が生まれていく。これこそが、「省察」という教員の力量形成の核心に位置する言葉の優れた意味なのではないだろうか。

教職大学院の設置当初から、実習はカリキュラム上の課題として指摘され、関係者間で実習に関する理解が十分でないことがその要因の一つであると言及されてきた (竺沙, 2012)。既述したように、教員の専門性の中

心にあるのは動態である。だからといって、たとえば現に進行する授業を遮って教員の行動を指導することなどあってはならない。そこで、前述のとおり、行動という動態を言葉にしていたん静態へと転換することになるのだが、転換された静態は文脈のなかで作動する動態に再び戻されなければならない。その営みが必要となるのだ。これが実習の現場で行われることになるのではないか。こうした動態と静態が行き交うサイクルを繰り返す。これが教職大学院で実習が必修化されていることの意義の一つであり、教職大学院に求められる営みなのではないだろうか。ここでのこうした議論の妥当性を含め、実習の位置づけと意義をめぐって、あらためて積極的に討議することが求められているといえよう。

前記のとおり、自らの行動に対する分析的思考は、実践の言語化とクリティカルな思考によって支えられると考えられる。教職大学院においてもこれらの営みが基盤になるだろう。教職大学院生は実践の言語化²を試みるとともに、クリティカルに思考する意味と方法を学ぶ。こうした営みを日々精緻に積み重ねるのである。さらに、教職大学院の学びが他者との相互作用をもとに展開するものである以上、学びを礎にした他者とのかわりを学ぶことにもなると考えられる。

(2) 成果検証の課題と今後の展開可能性

1) これまでの成果検証の方法と課題

多くの教職大学院で、学びの成果を検証するための調査が修了生を対象に実施されている。そのほとんどが、量的指標を用いた回顧型 (retrospective) の質問紙調査である。そこでは主に、「成長・変化の実感」「獲得したスキル、伸長した資質・能力」「現在の職務への役立ち、結びつき」などが学修成果の指標として測定され、概ね望ましい結果が報告されている。

たしかに、教職大学院の学びの成果にかかる全般的な傾向を把握するには、こうした手法が適しており、有効な方法であるといえる。しかし一方で、そうした調査では問いかけが曖昧であるうえに回想して答えるよう求められるため、得られた結果が常識的で漠然としたものになりがちである。それゆえ、その結果から一定の精度をもって教職大学院制度の改善につながる手立てを案出することは困難であるように思われる。またそこでは、省察の質向上やダブル・ループ学習の促進といった認知的、認識論的側面の変容過程はほとんど検討されていない。

そもそも量的指標を用いた調査が有効であるのは、測定対象 (とする何か) が個人に内在するとともに、それが文脈や状況とは独立に自存するという前提が担保されているからである (e.g., 佐伯, 2001)。ところが、本論のように教員の専門性を定義した場合、量的測定に担保されるべきそうした理論的前提が満たされないのではないかと考量されるのである。

また、次のような学術的知見は回顧型の調査が成果検

証に不向きである理論的根拠となりうる。

社会心理学の主要な理論群の一つに、認知的一貫性諸理論がある。Festinger (1957 末永監訳 1965) の認知的不協和理論などがその代表だが、こうした理論群は私たちを認知的に一貫した矛盾のない状態を希求する存在であると説明する。この理論群に依拠するなら、たとえば過去に教職大学院で学んだという認知要素と現在教職に就いているという認知要素の間には整合性が保持されていなければならない。かりに整合性が保たれないなら、心理的に不快であるため、整合するよう動機づけられることになる。したがって、この理論群の予測に従えば、実際がどうであれ、現状と一貫させるように過去の認知が歪められて (教職大学院の学びは効果があったと回答して) しまう可能性が想定されるのである。これはごく普通にみられる心理過程だが、成果を検証するうえでは好ましいものではない。さらに森 (2012) は、回顧型研究一般の問題点として、収集したデータが現在を終着点に過去の出来事を再構成した「物語」となる可能性に論及する。森 (2012) の指摘は、回顧型である限り、教職大学院の学びの成果が修了生一人ひとりの「物語」に絡め取られてしまう懸念を示唆させる。もちろん私たち誰もがそれぞれの「物語」を生きているのであって (野口, 2018)、人々の生きる営みが物語化されることに問題があるわけではない。ここでの懸念は、そうした一人ひとりの「物語」であるものが、いわゆる客観的な成果として単純に置換されてしまうことにある。

2) 新たな成果検証のかたち

前項の議論をふまえ本論では、新たな成果検証のかたちとして、質的指標を用いた縦断的調査を提案したい。教室で授業を観察したり、定期的にインタビューしたり、質的項目への回答を求めたりして、経時的に修了生とのかかわりを (好ましくは在学中から) 積み重ね、教員としての日々のありようとその変化を丁寧に把握していくのである。したがってそれは、回顧型でなく前向型 (prospective) となる。たとえばインタビューや質的項目への回答では、児童・生徒との関係とともに状況や文脈について包摂的に語ることを求め、そうした語りの内容の変化を丁寧に追うのである。(教職大学院で学んだであろう) 実践の言語化やクリティカルな思考のありようがそれをみつめる視座となる。

本論のような教員の専門性の指定に立脚すれば、固有性や個別具体性が受容されなければならないことも、質的指標が望ましいと考える理由の一つである。また前向型が好ましいのは、森 (2012) も指摘するように、前向型の研究なら終着点を想定しない (できない) ため、物語化を回避できると考えられるからである。

成果検証委員会が過去に実施した教育委員会訪問調査において、次のような主意の語りが得られた。「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」。この語

りは、教職大学院で獲得された知識や学びが、現場で実践が積み重ねられるにつれて変化していくと認識されていることを示している。成果検証を、そこに「時間」という変数を組み込み、追跡的に実施することの必要性を示唆するものである。本論での提案は、この語りとも整合するものとなる。

たとえ質的指標を用いて把握されたとしても、教員の専門性が「動態的」で「文脈依存的」、「関係事象」として存するがゆえに、そこには調査者との関係性等が不可避免的に組み込まれることになる。ここで求められるのは、自然科学の研究のように、いつでもどこでも誰にでもあてはまる不変的で普遍的な成果ではない（e.g., やまだ, 2006）。描出されるのは、教職大学院で学んだ一人ひとりが日々実践を重ねるなかでの「意味」の理解と生成（e.g., 文野, 2009）の過程であり、そこでの思考の様態である。本論の提案は、こうした所為を成果の検証と価値づけるといえるものなのである。

最後に、成果検証をこのように位置づけたなら、成果検証の取り組み自体が教育的意味をもつことを付言しておきたい。定期的にインタビューに答えたり、自由記述式の質問紙に回答したりすることで、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なる。すなわちそれは、実践について深く学ぶ（遠藤, 2013）機会になるはずである。こうした営みは、これからの専門職教育の基軸になる（e.g., Lyons, 2010）と考えられている「省察的探究（reflective inquiry）」（遠藤, 2013）そのものといえるものなのである（山中, 2018）。

（山中一英）

4. 成果検証の方法論をめぐる論点（討論①）

（1）福井大学教職大学院における成果検証の構造

日本で最初に創設された教職大学院の一つである福井大学教職大学院（2008年4月に大学院教育学研究科教職開発専攻として創設後、2018年4月から大学院福井大学・奈良女子大学・岐阜聖徳学園大学連合教職開発研究科）では、専門職大学院として、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ことが、カリキュラム改革の基本スタンスとなっている。それは、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を繙く中で、あるいは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見出されるようになった視点である一方で、社会学における実証主義論争などにも学びながら、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志向してのものでもある（遠藤, 2019）。

2000年以降の日本の教育実践研究の展開に大きな影響を与えているものの一つに、ドナルド・ショーンが提起した「行為の中の省察（reflection-in-action）」という

視点がある。それは（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（technical rationality）」モデルの前提になっていた実証主義の研究方法論を専門職の実践研究に適用することを批判する中で示された視点で、近代自然科学の認識論を人文社会科学に純粹適用することを批判するものとも読める。この中でショーンは、教師を省察的实践者として位置づけ、教師の「行為の中の省察」（行為のただ中で進められる、状況を変化させる思考）を支えるための実践研究の方法論を構想する中で、「評価については、生徒の学習の進捗を中央統制的に管理し客観化した形で計る尺度を探るといったやり方から、それぞれの教師が学習と教育の経験と成果を、独自に質的に判断し、その展開を自分の言葉で叙述によって説明する方向へと転換が図られる」と指摘している（Schön, 1983b 柳沢・三輪監訳 2007, pp.350-351）。この構想を引き受けるなら、「それぞれの教師が学習と教育の経験と成果を、独自に質的に判断し、その展開を自分の言葉で叙述によって説明する」ものとして、実践者が自身の言葉で綴った記録が評価に不可欠となる（遠藤, 2018）。

この点に関して福井大学教職大学院で最も重要な基盤となっているのが、実践者である院生が自身の長期にわたる実践ならびに協働実践研究の展開を書き言葉で綴る実践記録である。子どもたちの作品やレポート、映像や音声、日々のノートなど様々なデータを駆使して紡がれる、院生自身の授業実践の記録。大学院入学前までに実践者として取り組んできたこと、転機となった出来事、大学院入学後に教職大学院のスタッフや院生の協力も得ながら進めている勤務校での長期にわたる院生自身の協働実践研究や組織マネジメントの展開に関わる記録。大学院での授業の中で集中的に検討する他校の長期にわたる実践研究の展開や、実践のプロセスと組織に関わる研究書を手がかりに、実践を架橋する理論からの照り返しによって捉え直すようになった実践的認識の枠組みを表現した記録。これらが学校の実践のリズムに合わせた大学院の年間サイクルの中で定期的に検討され、修了年度後期に『長期実践研究報告』として一人1冊ずつの冊子にまとめられ、公刊される。この冊子は次年度以降、後代の院生や大学教員そして学外者にも読まれ、カリキュラム評価を支える最も重要な資料となっている。このような長期にわたる重層的な実践研究の展開をまとめた記録の検討を教師教育カリキュラムの基盤に据えることで、学校を拠点にした協働実践研究の展開が短いスパンでのシングル・ループのサイクルに陥ることを回避している（遠藤, 2019）。

この取り組み方については、福井大学教育学部の教職課程や、教員免許状更新講習を含めた福井県の教員研修プログラムにおいても連動する体制が整えられている（遠藤, 2017）。例えば福井大学の教員免許状更新講習の

必修領域等 18 時間は福井県教育委員会との共催で、福井県の中堅教諭等資質向上研修（悉皆）の中に位置づけられ、福井県の公立学校教員全員が受講することになっている。講習内容は、福井大学教職大学院の教師教育カリキュラムを凝縮させたもので、実践記録を作成し、それを年代・在籍学校種・担当教科の異なる受講者からなる小グループで共有・検討する「クロスセッション」がプログラムの主軸に据えられている。初任者・2 年目・3 年目の全教員が受講する若手教員研修でも同種のメニューが研修プログラムの中軸に据えられている。福井県の教員研修では、「実践—省察—記録—実践研究の共有」というサイクルからなる「授業実践研究」と、それを長期にわたる教育実践の展開に位置づけた「教育実践研究」、そして、実践記録をもとに教育実践研究の展開を校種・経験年数の異なる教員で共有・交流する「クロスセッション」が、全ての年代の基本研修の柱に据えられている。この研修を継続して実施していく中で、「受講者は、自己の実践や振り返り、グループ協議の記録等をポートフォリオに蓄積していく。こうして、基本研修を通して自らの成長を自覚しながら、学びの深化と教員としての力量形成を図っていくことを意図している」（福井県教育委員会，2020）。マネジメント研修、新任教頭研修、新任校長研修といった職務研修も、この基本研修に連動する形となっている。

これらはいずれも、福井大学教職大学院の教師教育カリキュラムと相似をなすもので、研修を担う福井県教育総合研究所も福井大学教職大学院の拠点校となっていることから、常に連携・協働して研修カリキュラムのデザインとマネジメントが行える形になっている。また、これらの研修・講習に、福井大学教職大学院スタッフが講師やファシリテーターとして多数参画することにより、常に教員・管理職の生の声を聴き取りながら状況把握ができるようになっている。さらに、そこには基礎資料として各教員の実践記録も据えられている。こうして、福井大学教職大学院では、福井県教育委員会と連携・協働した教員研修を通して、少なくとも採用後 1・2・3 年目、入職後 10・20・30 年目の福井県の教員の状況を、実践記録も資料に加えて把握・検討できる形ができていく。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基礎資料に詳細な縦断的検証も可能になっている。

また、教職大学院創設 13 年目を迎えている 2020 年時点では、院生が所属している拠点校・連携校のほぼ全てに修了生が在籍している状態になっている。修了生が管理職となっている拠点校・連携校も多い。学校拠点方式をとっている福井大学教職大学院では、大学院スタッフは平日、院生所属の拠点校・連携校を回り、院生のみならず、院生の同僚や管理職と一緒に、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・

検討を行う形がとられている。この状況により、修了生が大学院修了後、各学校でどのような取り組みを行っており、それが学校全体にどのような影響を及ぼしているのかについても、教職大学院スタッフが学校現場の中で確かめられるようになっている。こうして、後代の院生の実践研究支援を行いながら修了生のフォローアップを行うことが、日常的に可能になっている。

拠点校・連携校の状況については、毎週火曜日 16:00～18:00 に教職大学院に関わる全スタッフが集まって行われる FD（faculty development）の中で頻繁に事例検討が行われる。この中で、修了生の取り組み状況の確認・検討が行われ、そこで把握されたデータに基づいて教師教育カリキュラムの改善・修正も図られている。

（2）成果検証方法の背後にある実践科学の認識論

この一連の取り組みの中で重要なのは、成果検証の取り組みを日常の教職大学院の実践から切り離して傍観者の行いうのではなく、教職大学院の教師教育カリキュラムの中に成果検証の仕掛けも埋め込み、日常の実践のサイクルの中で教職大学院スタッフも実践の当事者として成果に向き合い、成果の把握の仕方に加えて、成果検証という枠組みの中で前提となっている実践科学の認識論についても、日常の FD の素材としていることである。

福井大学教職大学院で毎週火曜午後に行われている前述の FD では、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のみならず、教師教育改革動向や実践を架橋する理論の検討、さらに、セルフ・スタディとして、教師教育の実践者である教職大学院スタッフ自身の実践研究の検討も行われ、院生が経験する大学院カリキュラムのみならず、教職大学院スタッフの教師教育実践者としての省察的探究を支えるための FD カリキュラムも綿密に編成されている。ここで、専門・キャリアの異なるスタッフ間で成果の把握の仕方の違いを確かめ合うとともに、そこに至るまでのスタッフ自身の実践研究の展開も振り返る中で、スタッフ自身のキャリアの中で形成され実践や成果の捉え方を規定してしまっている認識の枠組みについても、具体的な事例研究の中で問い直される形態となっている。

こうして福井大学教職大学院独特のアプローチで内部質保証が図られているわけだが、外部評価の枠組みとのジレンマもある。ここで重要な役割を果たしているのが、毎年 2 月と 6 月に開催されている「実践研究福井ラウンドテーブル」である。このラウンドテーブルでも前述のクロスセッションが主軸となっていて、異教科・異校種そして異地域・異業種のメンバーからなる数人のグループで、実践者自身が作成した実践記録を介しながら、一事例あたり約 100 分の時間をかけて、実践事例の検討が行われる。このクロスセッションの中で、学校教育以外の実践者・研究者の視点も交えた多角的な事例検討が行われるのだが、参加者は傍観者的に研究の手続き

の厳密性を問うようなことはせず、たとえ異分野の実践報告であっても、その実践に寄り添う当事者として実践の脈絡を根気強く追い、実践者も気づいていなかった実践の新たな意味・価値を探ることが続けられている。このラウンドテーブルには、教職大学院所属の院生のみならず、修了生ないしはその同僚も多く参加し、修了生が所属している学校での実践事例についても定期的に詳細に報告がなされるため、院生の修了後の状況についても、学校教育以外の視点も交えた幅広い視野から把握・検討することが可能になっている。

ここで成果検証の方法論として重要になるのが、外在的な指標に当てはめて成果の有無を判定するのではなく、既存の枠組みでは見逃されてしまう実践の成果を協働で紡ぎ出すという方向である。それは、前述した「それぞれの教師が学習と教育の経験と成果を、独自に質的に判断し、その展開を自分の言葉で叙述によって説明する」という方向を、成果検証にまで貫いてのことでもある。

ここで問われるのは、新たな専門職大学院として省察的实践者の教育を追求しながら、成果検証の段階になると（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しまってもいいのか、という点である。本節で事例とした福井大学教職大学院での取り組みは、省察的实践者の教育を追求する専門職大学院として、実践者の「行為の中の省察」を支えるための方法論を成果検証の仕方にも貫こうとしたものであり、人文社会科学の営みとして、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志向してのものでもある（柳沢, 2011）。ここに矛盾があると、成果検証が進めば進むほど専門職養成・教師教育の理念から実践が引き離される、という皮肉な事態に陥ってしまう危険があるからである。それぞれの方法論や認識論の善し悪しは別にしても、成果検証方法の背後にある実践科学の認識論を明らかにした上で、それが専門職養成ないしは教師教育の方法論として追求されているものと矛盾してはいないか、教職大学院それぞれの専門職養成・教師教育の理念との関係で確認・検討しておく必要がある³。（遠藤貴広）

5. 生徒指導の力量形成と成果検証の視点（討論②）

（1）教職大学院における生徒指導の学びの目的

本論の目的は、教職大学院の成果検証を生徒指導の観点から捉えたときの課題について検討することにある（なお、検討する対象は現職教員に限定されている）。教職大学院を修了して学校現場に戻った現職教員が「生徒指導の腕が鈍った」と訴えることは少なくない。生徒指導の中心的役割を果たしてきた者ほどその傾向が強い。とすると、理論と実践の融合をめざす教職大学院での学

びと学校現場での実践とが乖離しているということになるが、その意味するところについて考えてみたい。

『生徒指導提要』によれば、生徒指導は「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動である」と定義される（文部科学省, 2010）。この定義は生徒指導が教育の本質に関わる重要な活動であることを意味すると同時に、生徒指導の概念が拡散してしまう危険性も孕んでいる。教職大学院で論じられる生徒指導の多くは、この概念に依拠するものであろう。一方、学校や教育委員会が捉える生徒指導の概念は、学校生活や授業規律の乱れを正し、いじめや暴力行為等の問題行動を解決する働きかけといった意味に重点が置かれていると思われる。教職大学院で学ぶ教員自身も、（入学時点においては）生徒指導をそのようなものとして捉えていたと考えられる。したがって、「生徒指導の腕が鈍った」というのは、規律指導や問題対応において的確な指導力を発揮できないことを意味していると捉えることができるであろう。

教職大学院での学びが学校現場での効果的な実践に活かされない、むしろ後退したとするならば、成果検証の観点からはマイナスの評価をせざるを得ないことになる。しかし、果たしてそうなのであろうか。

学校や教育の世界には、仲間内だけで通用する特殊な言葉（jargon）がある。とりわけ、生徒指導をめぐるのは、学校内で当然理解されているという前提で語られる常套句のようなものが少なくない。例えば、「寄り添う」、「見守る」、「居場所づくり」などといった、「意味がありそうなのによく考えるとわからなくなる、いわば思考停止を招く」（吉岡, 2014）マジックワード（magic word）である。概念規定が曖昧で、その言葉が意味する指導や支援の具体については慎重に問われることなく、皆を「わかったつもり」にさせる効果をもつ。

現在の学校には、わかりにくさを伴い、解決することが困難（にみえるよう）な生徒指導上の課題が山積している。そのことが教員を疲弊させるとともに、日常の忙しさから効率と結果のみを追い求めようとする風潮が強まるなかで、誰もがもつともだちと思うような「聞き心地のよい言葉」が発せられると、それだけで何かが伝わり、わかり合えたような気になり、思考停止に陥ってしまう状況もみられる。特に理念的な価値を情緒的に示す言葉は、人々の思考を鈍らせ、より細やかな内容の検討や、様々な具体的な場面に当てはめて行うべき検証を怠らせてしまう魔力をもっている。教職大学院における学びは、そのような魔力から脱して、生徒指導に関する共通の言葉をもつことを志向しているのではないだろうか。

教職大学院での学びの第一歩は、あらためて言葉を定義することである。「何となくこんな感じだろう」と雰囲気だけでわかったような気になりがち言葉に対し

て、情緒的な言葉による説明やトートロジーを避け、その本質的な意味を明らかにし、他者と理解を共有できるような定義を与えることがめざされる。その際、その言葉に含意される暗黙の前提を自覚できるかどうか問われることになる。例えば「心を耕す」という言葉には、教員の働きかけによって道徳的心情を育むことができるという前提が隠されているのではないか、という疑いの眼差しを向けることである。そのことに無自覚でいると、一人ひとりの子どもが置かれている状況へのアセスメントを抜きにして、教え込みに走ってしまうことになりかねない。言葉の理解に教員自身の理想や願望を反映させるのではなく、目の前の事実から出発して思考することが重要であると自覚する態度が必要である。

次に求められるのは、論理的に考えることである。その言葉の意味することの根拠はどこにあるのか、その根拠の妥当性はどのような事実によって保証されるのか、という点に対して詳しく説明する態度を保つとともに、その言葉がもたらす（かも知れない）副作用までも視野に収めることではじめて、首尾一貫した論理展開が可能になるという認識である。例えば、「足並みをそろえる」という言葉が、組織の凝集性と多様性との関係を問わずに無条件に生徒指導体制に不可欠なものとして示されると、意見の対立を隠したり、議論を妨げたりする逆機能（同調を強いる）を果たしてしまうことになりかねない。多面的な視点から言葉の意味を問うことで、決めつけや思い込みから自由になることが可能になる。

そのような学びの蓄積が、学校現場に戻って即時的な現実対応を迫られたときにも、思考の深まりを待つための時間を要請するであろうことは予想されるところである。思考が孵化し行動に移るまでのタイムラグが、「生徒指導の腕が鈍った」という感覚を抱かせることにならないか。しかし、生徒指導を効果的に進めるには、わかった気になるのではなく、具体策に落とし込めるような実践的な理解が必要となる。単純に原因探しをするのではなく、問題の構造や本質を冷静に探求・吟味し、それに基づいて有効な解決策を選択していく、必要があれば、対立する意見や副作用にも配慮し、バランスのとれた結論を導き出すという姿勢である。とすると、「生徒指導の腕が鈍った」ことはむしろ、教職大学院の学びの成果と捉えることができるのではないだろうか。

（2）学校の生徒指導力を高めるうえで実習のもつ意味

教員の力量向上に関するモデルには、個人モデルと学校教育改善モデルとがある。前者は教員個人が身につけている知識・技術・態度それぞれについての向上、またはそれらを高度に身につけた教員の選抜によって教育の質の向上を求めるものである。これに対して後者は、授業や生徒指導上の諸問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という考え方である。そこには、教育実践の質、学校教育の質と教職員の力

量の向上とを交叉させることで個人の枠を突破していきこうという発想がみられる。学校組織としての学び（教職員間での学び合い）を通じて「教員自身の成長・発達」が志向されているのである。組織的な生徒指導の活性化をめざすうえでは、前者のモデルから後者のモデルへの移行が求められる。教職大学院の学びにおいても、同様のことが言えるのではないだろうか。その点において参考になるのが、「学習する組織論」（Senge, 2006）である。

学習する組織（Learning Organization）とは、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し、次に生かすことを通して学習が生まれるような、省察的な学習能力を備えた組織のことである。そのためには、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ことをめざす対話（reflective conversation）が不可欠となる。その際、問題を外的環境のせいにするのではなく、自分たち（学校ないし教職員）の実践のあり方やその前提にある認識の枠組みや価値観（教育観や子ども観、生徒指導観など）を問い直し、自分たちに無意識に影響を及ぼしている学校文化や組織風土を見出し、自ら行動を変革する姿勢をもつことが求められる。つまり、組織成員の行為に内在する暗黙の前提としての価値そのものの妥当性を吟味し再構成することではじめて問題解決が可能になるとする「ダブル・ループ学習」がめざされることになる（曾余田, 2008）。その際、個々の教員に学校をつくる担い手としての探求的な姿勢が求められるが、その要となるのが教職大学院で学んだ「問いを立てる」ことのできる教員であると思われる。

実習は教職大学院における必修科目として位置づけられているが、現職教員が、なぜ、あらためて学校において実習を行わなければならないのか。実習をするに「居心地の悪さ」を感じる現職教員は少なくない。しかし、おそらく「居心地の悪さ」にこそ、実習の意味があるように思われる。学校組織の内部にいたものが、ある意味での外部性をもって、安定を保つ（場合によれば惰性的な）組織に「違和」を持ち込むのが実習であると捉えることができる。そのことを好ましく思わず、受け入れを拒む力が働くこともあるかも知れない。そのような立ち位置から、学校の組織的な有り様を問い直し、変容をめざすことが実習のもつ意味であると考えられる。そのプロセスを通じて、学校に「日常的な省察システム」を構築するための土壌が生まれるのではないだろうか。

情緒的な人間関係も含む「同僚性」がなければ、教職員間での学び合いは生まれにくい。しかし一方で、同僚性に依存し過ぎると、居心地のよさからなれ合い的な関係が強まり、意見の対立があることを前提とする学びの質が落ちていくことにもなりかねない。組織としての省察を促すには、「人々が認識と関係性を編み直し、創造的な対話を促進するための媒体」としての「問い」（安斎・塩瀬, 2020）を立てることが必要となる。その担い手と

なり、解決できない（できそうにない）問題と向き合い、答えの出ない宙ぶらりんの状態のなかでも持ちこたえ、問いを問い続ける姿勢（「ネガティブ・ケイバビリティ」）を身につけた教員が求められる。したがって、成果検証の視点として、個々の教員の力量を捉える視点に加えて、教員が所属する学校の組織としての変容を捉える視点が不可欠であるように思われる。

（3）経験の限界を知るための教職大学院での学び

生徒指導に関する経験はあくまでもある条件下の特定の関係性のなかで生じる「局所的な真実」である、という認識をもつことも教職大学院での学びにおいて重要である。一人ひとりの経験した事例は共有すべき大切なものであるが、それが示唆する意味を自分の経験のみに照らして理解しようとする、偶発的に生じた（のかもしれない）局所的な真実が他の局面にも当てはまると一般化して考える陥穽に陥る危険性がある。自分が経験したことだけを正しいと信じる経験主義に陥らないためには、実践の意味するところを自分の経験とは異なる経験からも見直し、自己の経験を相対化して捉えることが不可欠であろう。自分の実践経験のみに縛られると、自覚的にものを考えなくなり、自分の態度や言動が論理矛盾していることに気づきにくくなる。また、不登校などの問題の原因を本人や家庭のみに求めようとする、児童・生徒と教員とは相互に影響し合うという認識に立って、問題の本質を理解しようとする姿勢が失われてしまう。教員には、児童・生徒の行動をみるときの自分自身の視座に気づくこと（自己覚知）が求められる。

そのような学びの基盤を形成するうえで欠かせないものが、事例研究活動に他ならない。阿形・山下（2015）は、事例研究には、「点として存在していた問題や関わりなどの一つひとつの事象が、線となって繋がり、輪郭となって、新たな意味を持った面として浮かび上がってくる」布置効果と、「日常では意識が薄らいでしまう事柄に気づき、それにあらためて意味づけを行う手がかりを得ることができる」異化効果があると指摘する。学校現場の個別的な経験や知識を、実践者同士の、あるいは研究者や他分野の専門家との相互作用を通じて新たな知として構築する学びの機会、生徒指導の力量形成（「一人ひとりの児童・生徒にとっての最善をめざすための理解と働きかけと受け止めができること」と暫定的に捉えておく）において極めて重要な意味をもつものと考えられる。したがって、生徒指導実践を支えるための理論は、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員にとって、「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」（松木、2010）であることが要請される。経験を言語化・概念化した実践事例の積み重ねによる共有モデルの構築（理論化）を図り、構築された理論を実践に溶け込ませ、アモルファス（amorphous）な実践を再び理論として結晶化させるという営みを繰り返し行

うことが、生徒指導に関する学びの中核をなすものであると思われる。

学校現場から離れて教職大学院で学ぶことは、文脈依存性が極めて高い自らの生徒指導実践を、その場に居合わせなかった者も当事者意識をもって学び合える事例として提示することが要請される。成果検証の観点として、「布置効果」「異化効果」をもった事例をまとめ、伝え、学び合い、実践へとつなげることができているかどうかを継続的に捉えていくことが必要であると思われる。

自らの生徒指導実践を短歌に詠むことによって省察を続けてきた教員がいる（福田・阪中・新井、2020）。

「被爆死の子を語る人への吾の涙見てしもうた子がいたくうろたう」、
「生徒らのあずけゆきたる子
すずめがポケットに温し 会議に倦みいて」

これらの短歌にふれたとき、教員という役割存在を超えられることが教員の力量の一つなのではないかと思われた。悲しくてなって涙を流す、差し出された雀をそっと受け取る、といった自然な感情の表出や何気ない振る舞い、つまり「教員だから」という訳ではない言動の有り様が、教員と児童・生徒との相互理解や関係性の深まりをもたらすのではないか。これは、教員という仕事のなかで身についたものなのか、それとも、人間性そのものなのか。教員の力量としてそのようなことが求められるとしたら、どう学ぶことができるのか。この短歌に詠まれた涙や生徒とのやりとりの意味をどう捉えるのかという議論が、教員としての学びの方向性を考えるうえで大事なことなのではないかと思われる。

成果検証のもう一つの観点として、児童・生徒がその教員との関わりの中で何を感じているのか、という児童・生徒の視点から関係性の質の変化を捉えることが必要なのではないだろうか。（新井 肇）

6. 総合的考察と展望

教職大学院の学びの成果は、ほんらい、実践の中で発揮され、検証されるべきものである。しかしながら、そのためには、時間や場所に限定された個々の実践の中に潜む、不変的・一般的なことがらを明らかにすることが前提となる。確かに、実践には、成果を検証するための基準となる不変的・一般的なことがらが含まれている。科学の急速な発展が教育にも広く影響し、この不変的・一般的なことがらの一部は、現在、心理学や社会学で用いられる「科学的」な手法により明らかにすることが可能であると考えられている。しかしながら、「科学的」な手法により明らかにされたことがらを直ちに成果を検証するための基準として位置づけることは、必ずしも適切ではない。なぜならば、あらゆる実践は、これに関わる人間の異なる経験や信念など、「科学的」な手法ではけっして明らかにすることのできない可変的・特殊なことがらをも含んでいるからである。成果検証委員会が「可視化できる部分のみの評価で良いのか」

という根本的な問いに立ち返らざるを得ない所以がここに存在する。

このことは、教職大学院における学びの成果を一「科学的」な手法により明らかにされる客観的・相対的な事実とは補完的な関係にある一主観的・絶対的な事実を拠り所とする検証の可能性を示唆するものとしてとらえることができる。それゆえ、学びの成果の検証における質的指標を用いた縦断的調査の必要性が強調されるのである。これまでの議論において明らかにされていることがらに加え、教職大学院で学んだ経験を学習者はどのようにとらえているのか、修了後の実践の中で自己の成長をどのようにとらえているのかなど、学習者の自己評価を中心とした検証の可能性を探ることにより、新たな展望が開けるのではないか。このような意味において、たとえば、学部段階の「教職カルテ」と継続した教職大学院版の「教職カルテ」の開発とその活用の可能性を検討することは、新たな成果検証のかたちを構築していくための多くの示唆を与えてくれるものと考えられる。

(山口圭介, 田原俊司, 筒井茂喜, 吉水裕也)

註

- 1 2019年度日本教職大学院協会研究大会では、成果検証委員会による「修了生調査」や「教育委員会訪問調査」等から導出された今後の議論のポイント等が提示された(日本教職大学院協会, 2020)。
- 2 実践の言語化は簡単ではない(山中, 2018)。Schön (1983a 佐藤・秋田訳 2001) が「行為の中の知 (knowing in action)」と呼称したように、教員の知は実際の行為のなかで自動的に暗黙的に作動する場面固有のものである。したがって、その知を言葉で明晰に表現することは原理的に不可能とされる。しかし Schön (1987 柳沢・村田監訳 2017) は、実践を丁寧に観察・省察することで描き出せる場合もあると論じる。ただしその場合も、その叙述は知をありのまま写したものでなく新たに構成されたものであると付言する。
- 3 成果検証の方法論をめぐることは、その科学的根拠となるエビデンスの位置づけ方も重要な問題になる。この点については、遠藤 (2017) や杉田・熊井 (2019) を参照のこと。

引用文献

- 安彦忠彦 (2011). 教職大学院の魅力とその可能性 (指定討論①) 教育心理学年報, 50, 18-19.
- 阿形恒秀・山下一夫 (2015). 教員養成と研修の在り方 日本生徒指導学会 (編) 現代生徒指導論 (pp. 174-185) 学事出版
- 安斎勇樹・塩瀬隆之 (2020). 問いのデザイン: 創造的対話のファシリテーション 学芸出版社
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco:

Jossey-Bass.

- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge. (田中一彦 (訳) (1997). 社会的構築主義への招待 川島書店)
- 竺沙知章 (2012). 教職大学院構成員の教職大学院カリキュラム評価 (修了生) 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 (pp. 18-19) 国立大学法人兵庫教育大学
- 遠藤貴広 (2013). 学生の省察的探究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) 教育方法 42 教師の専門的力量と教育実践の課題 (pp. 125-137) 図書文化社
- 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) 教師の資質・能力を高める! アクティブ・ラーニングを超えていく「研究する」教師へ: 教師が学び合う「実践研究」の方法 (pp. 148-159) 日本標準
- 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の明証性の間で 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 (pp. 96-109) 図書文化社
- 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 教育学研究, 86, 70-71.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson. (末永俊郎 (監訳) (1965). 認知的不協和の理論: 社会心理学序説 誠信書房)
- 福田示知恵・阪中順子・新井肇 (2020). 短歌で迎える一教師の歩み〜生徒指導をめぐる時代背景とともに〜月刊生徒指導第 50 巻第 13 号 (pp. 52-56) 学事出版
- 福井次矢 (2002). EBM (Evidenced-based Medicine) と医療の質 日本内科学会雑誌, 91, 3415-3420.
- 福井県教育委員会 (2020). 令和 2 年度 若手教員研修 研修の手引き
- 文野洋 (2009). 日本の社会心理学におけるフィールドワーク研究とその意義—語りの相互行為の視点から質的心理学フォーラム, 1, 79-87.
- Keats, J. (1899). *The complete poetical works of John Keats*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1121-1134.
- 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.
- 松本健一 (2010). 教職大学院の魅力とその可能性 日本教育心理学会第52回総会発表論文集, 76-77.
- 松下佳代 (2017). 学習成果とその可視化 日本高等教育学会 (編) 高等教育研究第20集 高等教育研究のニューフロンティア (pp. 93-112) 玉川大学出版部
- Maynard, T. (1996). The limits of mentoring: The contribution of the higher education tutor to primary student teachers' school-based learning. In J. Furlong & R. Smith (Eds.), *The role of higher education in initial teacher training* (pp. 101-118). London: Kogan Page.
- 道田泰司・宮元博章 (著) 秋月りす (漫画) (1999). クリティカル進化論—『OL進化論』で学ぶ思考の技法 北大路書房
- Miller, G.E. (1990). Assessment of Clinical Skills/Competence/ Performance. *Academic Medicine*, 65 (9, Suppl.), S63-S67.
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要 教育図書
- 森直久 (2012). 発達研究の枠組みとしての TEM 安田裕子・サトウタツヤ (編著) TEM でわかる人生の経路—質的研究の新展開 (pp. 165-171) 誠信書房
- 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) ダイアモンド社
- 中原淳 (2012). 経営学習論 東京大学出版会
- 日本教職大学院協会 (2020). 2019 年度日本教職大学院協会年報 日本教職大学院協会 Retrieved from <https://www.kyoshoku.jp/pdf/nenpo2019.pdf> (2020 年 10 月 23 日)
- 野口裕二 (2018). ナラティブと共同性 自助グループ・当事者研究・オープンダイアログ 青土社
- 佐伯胖 (2001). 幼児教育へのいざない—円熟した保育者になるために— 東京大学出版会
- 佐藤学 (2009). 教師の省察と見識—教職専門性の基礎 油布佐和子 (編著) リーディングス 日本の教育と社会 第15巻 教師という仕事 (pp. 361-372) 日本図書センター
- Schön, D. A. (1983a). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: 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)
- Schön, D. A. (1983b). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. (柳沢昌一・三輪健二 (監訳) (2007). 省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考 鳳書房)
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass. (柳沢昌一・村田晶子 (監訳) (2017). 省察的实践者の教育—プロフェッショナル・スクールの実践と理論 鳳書房)
- Senge P.M. (2006). *The Fifth Discipline : The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: The Crown Publishing Group (枝廣淳子・小田理一郎・中小路佳代子 (訳) (2011). 学習する組織：システム思考で未来を創造する 英治出版)
- Shotter, J. (1993). *Conversational realities: Constructing life through language*. London: Sage.
- 曾余田浩史 (2008). 学習する組織論と学校の有効性 佐古秀一 (編) 学校づくりの組織論 (pp. 44-48) 学文社
- 杉田浩崇・熊井将太 (編) (2019). エビデンスに基づく「教育」の関を探る：教育学における規範と事実をめぐって 春風社
- やまだようこ (2006). 質的心理学とナラティブ研究の基礎概念—ナラティブ・ターンと物語的自己 心理学評論, 49, 436-463.
- 山中一英 (2014). 新人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.
- 柳沢昌一 (2011). 実践と省察の組織化としての教育実践研究 教育学研究, 78, 423-437.
- 吉田寿夫 (2004). 児童・生徒を対象とした「心のしくみについての教育」 心理学評論, 47, 362-382.
- 吉岡知治 (2014). その言葉だと何も言っていないのと同じです！ 日本実業出版社