

教職大学院における教育実践研究と教育実践の間 —教員の教育観の変容に着目して—

菅 原 至*

(令和2年8月31日受付；令和2年11月30日受理)

要 旨

教職経験をもつ現職院生にとっても理論と実践の間を行き来することは簡単ではない。この間をつなぐものとして教育実践研究を仮定してみた場合、現職院生の教職大学院における教育実践研究と教育実践の間の隔たりやつながりはどうなっているのだろうか。

本研究ではこの間の隔たりやつながりを一人の現職院生（教員A）にみられる教育観の変容から明らかにした。教員Aに注目したのは教職大学院における教育実践研究において、日本の戦後の教育を生徒参加やコミュニティ・スクール等の観点から先行研究を行い、学校現場のフィールドワークによって、自らの教育実践を問い直す学びが見られたからである。また、そこには研究を通して過去の自分の教育観と向き合い、過去の教育観を新たな視角からとらえ直す深い洞察がみられた。つまり、教育実践研究によって自らがかわった教育実践を支える教育観をメタ認知的に振り返り、教育観の拡張や変容をもたらしていた。教員Aによる主権者を育成するという理念や価値のもつ意味をとらえ直すような教育実践研究が学校現場に戻ってからの、過去の教育実践を乗り越えようとする新たな挑戦につながっていることが、本人の語りから明らかになった。

本研究は、教職大学院での教育実践研究と教育実践の間を、教員Aという一人の教育観の変容から映し出し、記述・考察したものである。こうしたことから教員Aの個人的な世界から教職大学院での学修における現職院生に見られる戸惑いや葛藤、了解、挑戦といったプロセスとその後の教育実践への影響を垣間見たものであり、今後、研究対象を増やすことや長期的観点からの分析・考察によってより精度を高めていくことを課題としたい。

KEY WORDS

教育実践研究 Educational Practice Research 教育実践 Educational Practice 理論と実践の架橋
Interaction of Theory and Practice 教育観の変容 Transforming in the Perspective of Education

1 研究の目的と背景

1. 1 研究の目的と方法

「学校現場に役立つ」という観点での教職大学院への期待は高い。その背景には学校への多様な要望や役割が学校の多機能化をもたらし、結果として多忙化している実態があり、教職大学院で知識や技術を手に入れ、すぐに目に見える形で結果を出したいという対処療法的な処方箋を求める傾向があるととらえられる。しかし、「学校現場に役立つ」というのはこのような意味にとどまるのであろうか。

ますます不確実性が高まっている現状において、これからの学校教育の在り方を見通すことは容易ではない。派遣された現職院生の語りには、経験の確定的な解釈に基づく発言が多いが、一方で語られざる現状への疑問や違和感が垣間見られる。近年、派遣される中堅教員の多くが、1990年代後半以降の新自由主義的な性格を有する学校の仕組みの中で、教職経験を重ねており、「上から与えられたもの」を決められた枠組みの中で効率的に処理することを求められながら経験を重ねていることが、授業等での語りから推測される。こうした経験と教職大学院の学修の関係や構造はどうなっているのだろうか。

教職大学院でのじっくりと教職経験を振り返り、理論を参照しながら教職アイデンティティを問い直すような学びは、現職院生にとって葛藤を生み出すことが予想される。現職院生にとって教職大学院での学修と、今までの教育実践との間には明らかな隔たりがあり、その隔たりを踏まえたくて、架橋することが、修了後の教育実践になんらかのつながりを生み出すのではないかという問題関心から本研究を進めた。

具体的には、教職大学院における教育実践研究と学校現場の教育実践の間にある隔たりやつながりを一人の現職院

*学校教育学系

生（教員A）の教育観の変容から明らかにすることを目的とする。そこで、教員Aの教職大学院の教育実践研究と教職大学院修了後の教育実践との関連を本人の語りから整理する。教員Aは1年派遣の現職教員であり、1年の教職大学院への派遣後、教頭に昇進し、教職大学院時の在籍校とは異なった新たな所属校（X中学校）に赴任した。この教員Aの承諾を得て、教職大学院時の学修の状況とともに振り返り、新たな所属校での教育実践と教職大学院での教育実践研究との関連を語ってもらった¹。本研究では教員Aにかかわる事例を取り上げることから、この事例に限定される範囲での分析・考察となっている。また、他の事例との比較やさらなる理論的な検討については今後の課題となる²。

1. 2 研究の背景

1. 2. 1 教職大学院と教育実践研究

従来の教員養成が教養主義に偏り、スキル習得を軽視した予定調和的教員養成との批判にみられるように（横須賀 薫 1976, 2018）、近年の教師教育改革はこのような批判を踏まえ職業教育をより重視し、学校現場とのつながりを強めている³。教職大学院の拡充はこのような教職の高度化に即した改革の流れに位置付く。油布佐和子（2013）は、このような教師教育改革について「実践的指導力」を重視し、「現場主義」の傾向をもってしているととらえ、「実践的指導力」が「現場で役立つ力」とほぼ同義で用いられ、教員養成における体験的な活動の導入、教育現場との連携がより緊密する語りとしての「理論と実践の往還」に注目している⁴。

2008年度に創設された教職大学院は「実践的指導力」を備えた新入教員、地域における中核的な指導的教員やスクールリーダーの養成を目的としている。この制度は直接的には2006年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」（以下、[2006答申]と略す）において提言されたことに基づいている。教職大学院においては理論と実践の架橋や往還、融合等の考え方が推奨され、実践的指導力の育成に特化した教育内容、事例研究や模擬授業など効果的な教育方法、これらの指導を行うにふさわしい指導体制や20単位程度の共通科目、10単位の学校における実習など学校の教育実践との距離を近くし、学校現場に役立つような設計が特徴である⁵。この背景には修士課程の学修が教育行政関係者や学校の管理職からの「現場では役立たない」といった指摘を克服することを一つの目的として教職大学院が設立されたことがあるといわれている⁶。しかし、このような制度設計だけで架橋や往還を生み出すとは考えにくい。むしろ、その近さゆえに教職大学院の学修が「役立つ」とか「役立たない」といった言説や、表面的な役立ち感を強調する言説につながっている側面も見られる。このような位相とは異なる教職大学院における学修が理論と実践の間に橋を架け、往還し、教育実践の質を向上させるような道筋はどのように考えられるのであろうか。

ここで[2006答申]とその後の答申の教職大学院の修了要件に関する差異に注目してみたい。[2006答申]では「修了要件としては、研究指導等を要しない」、「一定期間の在学及び必要単位数の修得のみで足りるとすることが適当である」とされた。しかし、2012年の中央教育審議会「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）」では「理論に裏打ちされた高度かつ効果的な教育実践に係る教育研究が、教職大学院を中心とした修士レベルの課程において深められ、現場における実践との往還の中で検証・刷新」することが求められたことは注目に値しよう。このような動向を鈴木ら（2016）は「教職大学院設立の初期の段階においては、修了の要件としては研究指導等を要しないとされたが、次第に理論と実践の往還としての実践を省察した教育実践研究の必要性が示されるようになってきた」とまとめている⁷。さらに、鈴木ら（2017）は、各教職大学院において取り組まれている教育実践研究について「カリキュラムの位置づけ」「研究アプローチの分析」「研究テーマの分析」から明らかにし、教育実践研究科目設定の有無、単位数をはじめ、その取組の多様性を指摘しつつ理論と実践を結び付ける試みとして教育実践研究が教職大学院において重視されていることを指摘している⁸。教職大学院において教育実践研究を通して理論と実践の架橋を図り、往還させ、実践性・臨床性を高めようとする動きが強くなっていることを確認しておきたい。

1. 2. 2 教育実践研究の意義と定義

このような経緯から理解できるように教職大学院における教育実践研究は、その目的、内容、方法等どれをとっても試行錯誤の段階にあり、多様な可能性が開かれているといえよう。大脇康弘（2017）は、実践当事者による実践研究に二つの道筋があるとしている。その一つが「実践の内容と過程を現場の感覚と言葉で整理し物語るベクトル」であり、もう一つが、「学校づくりの実践を省察し理論的照射を行うことを通して課題解決と意味づけを行うベクトル」としている。前者が実践知を整理して「持論」「物語知」を形成するのに対して、後者は実践事例を対象化し相対化して、実践の内容・組織・過程を社会的文脈において認識し「実践研究論文」としてまとめるものと位置付けている⁹。

この2つのベクトルは、教育実践に向き合う角度や生み出そうとする方向性は異なるが、教職経験に着目していることに留意すべきである。教職大学院における現職院生による研究が自身の実践活動を研究対象にすることに限定されるものではないが¹⁰、多くの場合、教職経験を振り返りながら、このことを起点として問いを生み出している。このことから自他の教育実践や教育実践に関係する多様な経験を振り返ることが、教育実践研究の土俵になるといえる。また、教育実践を問い、答えていくプロセスやこのプロセスを検証するような学修は、学校現場においても教育実践を適切にモニターし、変えていくための必要な能力につながるといえるであろう。安藤（2015）が教員養成段階で職能発達を促すものとして注目している「現実をとらえる思考様式の深化」に向かうベクトルは、教職大学院におけるリーダー層の教員の学修にとっては技術的発達以上に重要であることはいうまでもない¹¹。

以上のように、学校現場に役立つということを「現実をとらえる思考の様式の深化」につながる教職大学院での学修と位置付けたとき、教育実践研究はどのように定義できるであろうか。教職大学院での教育研究が理論に裏打ちされつつ、現場における実践との往還を図りながら、その中で教員の専門性を高めることが求められていることから、暫定的ではあるが教育実践研究を「自他の教育実践を振り返り、実践をテーマ化し、その内容を先行研究や理論を参照しながら探究・記述・説明することによって教育実践の本質の理解や教員の専門性の向上を目指す研究」と定義したい¹²。また、共通科目や学校における実習等に見られる教職大学院の制度設計を踏まえるならば、学修につながりや深まりを持たせるためには、教育実践研究を論文や報告として学修の成果にまとめ、これからの教職生活の振り返りの土台とすることも有効といえよう。

1. 2. 3 教育実践研究の難しさ

笠沙智章（2016）は、教職大学院で学ぶ教員たちには「教師としての経験や知識に基づいて考える習性を抱えており、個人差はあるものの、思い込みの強さ」があると指摘し、教職大学院における学修の難しさに触れている¹³。特に、現職院生の中でも、経験年数を重ねている場合、経験知とどのように向き合うかが課題となり、アンラーニングや学びほぐしの重要性が指摘されるところである¹⁴。また、大脇（2017）は、夜間の修士課程での学修と比較して、教職大学院の制度設計が経験重視、活動主義に傾斜し、理論的基礎を学習することや重要な問いを立ててじっくり考え、教職アイデンティティを問い直すようなロングスパンの取組が後退すると振り返っている¹⁵。しかも、日本の教職の高度化が「余計なことは考えず」、「目の前の課題に集中できる」教員養成となり、教職大学院の創設も教職の専門職性や専門性につながらないのではないかという指摘や¹⁶、国際比較のデータの考察を通して日本の教職の現在について教職の脱専門職化が進展し、学校や教員の自律性の衰退を導いているのではないかという懸念も示されている¹⁷。

一方で、教育実践そのものには現状の構造を変化させうる可能性や教職経験によって自明視している知のありように気づき、掘り下げ、反省的・自省的な営みによって自己変革していく可能性があるとする考え方もある¹⁸。また、和井田（2016）のように教育実践とは困難を抱えた教育現実を改革・改善する意志的な営為として、子どもや地域の現実に入り込み、教育的事実を創造する営みであるとする考え方もある¹⁹。上記の教職の脱専門職化という懸念を払拭し、教育実践の可能性を開いていくためには、大脇（2019）が指摘するように、教育実践研究によって自らのライフコースを省察・探究・再構成するようなアプローチが求められるのである²⁰。現状の困難な教育の現実を直視し、自らのライフコースを省察・探究・再構成することによって「現実をとらえる思考の様式の深化」を図るような教職大学院における教育実践研究が、教育実践へのつながりを生み出すのではないだろうか。

2 なぜ、教員Aに注目したのか

教職大学院において多様なアプローチが展開されている中で、筆者がかかわった教員A（中学校の教員であり、教職大学院では1年履修の短期プログラム）の教育実践研究の事例を通して研究目的に迫りたい。その理由は単純であるが、教職大学院での教育実践研究が修了後の教育実践につながっているように見えたからである。具体的に説明すると、この教員Aの教育実践研究への取組には経験によって獲得した知と教職大学院での学修との間で揺れ、格闘する姿があった。さらに、そのプロセスのなかに、過去の自分の教育実践と向き合い、問い直すことにつながる葛藤が見てとれたが、このことが反対に、学校現場に戻ってからの新たな教育実践を生み出すことにつながっているようにとらえられた。このプロセスにおいて教員Aの教育観に何らかの変容が生じ、その新たな教育観のもとでの教育実践を展開していると見せたのである。そこで、葛藤や変容の一部ではあるが、個人研究を進めた姿や20年弱の教職によって培ってきた経験を振り返り、問い直す語りに注目し、教員A自身が自覚的に教職大学院での教育実践研究を教育実践にいかしていることを明らかにしたいと考えた²¹。

3 教職大学院における教員 A の教育観の変容の過程

3. 1 個人研究の研究課題や問いへの着目

教員には教職経験によって獲得された知識や信念、成功体験に基づいた自信や失敗体験に基づいた不安を基底にし、そうした自分自身を受け止め、安定化させようとする教職アイデンティティ等から形成される教育観がある。この教育観は子どもの理解の仕方や、日々の教育実践を粹付けるものでもある。教員 A の語りからするならば、教職経験等によって形成された教育観と教職大学院修了後の教育観には違いがあった。このことを手がかりに教育観が変容する過程を教員 A が個人研究を進める中での研究課題や問いの変化に注目するとともに、修了後の教育実践について振り返る教員 A の語りに着目することから明らかにしたい。

3. 2 入学時の問題意識とその変化

教員 A は入学当初のゼミ決めの面談ではコミュニティ・スクールの在り方に関心を抱いていた。教員 A の勤務する地区の小・中学校のすべてがコミュニティ・スクール（以下 C S と略す）となり、学校運営上の課題として意識されていた可能性がある。その後、教員 A は 6 月の段階で「C S とは何か（何のために）、C S が目指すものは何か？」といった疑問や「なぜ C S 導入が『難』なのか？」、「実際の課題と成功例の狭間」といった問題意識と「地域や保護者との連携」に関心を示すとともに、その後、徐々に「生徒育成の視点を忘れずに、学校運営の在り方を考えていきたい」と記述するような変化もみられた²²。この中でも前期には前者に比重があり「理論上の運営定義と現実の運営の狭間にはどのような困難」があるのかという自らが垣間見てきたことと関連する範囲での関心を抱き、「保護者、地域を取り込んだ学校ガバナンスの在り方とその課題（仮）－学校、地域、保護者の連携の実現に向かって－」という 7 月の構想発表会に向けて第一段階の研究主題を設定していった。その一方で、同じ時期、のちに主題化される視点が次のように明確に表出されていった。

これらの議論は、学校教育と地域が共通して願う育成すべき児童生徒の姿が見えない。明日の社会の担い手、つまりどんな児童生徒（市民）を学校や地域で育成すべきなのかの視点も無視できない点だと思う。これからの社会づくりにおける教育の在り方を考えると、児童生徒をどんな市民に育成したいのか、社会にどう関わってもらいたいのかも考えて教育活動を地域、保護者と共に考える必要もある。義務教育のみならず、その後の市民育成の観点が大切になると考える²³。

3. 3 個人研究への取り組み

教員 A は 7 月の構想発表会に向けて、前期の共通科目や専門科目での学修、ゼミナールでの議論、レポート提出やアドバイザーからの指導等を通して個人研究での研究主題や自分の問いが何なのかについて考えていった。問いや研究課題は揺れながら葉養正明の論文「学校経営者の保護者・地域社会、子どもとの新たな関係」等への着目を契機に、子どもの学校運営参加論への関心を高めていく²⁴。そして、教員 A は 8 月に提出された専門科目のレポートにおいては「ここまで、コミュニティ・スクールのあり方を考えてきた。しかし忘れてはいけないのは、教育における主人公は『子ども』である」と記述しつつ、次の宮下（2016）の主権者教育の重要性の指摘に着目していった²⁵。

宮下（2016）は次のように主権者の教育の重要性を説いている。戦後の高校生の政治的活動と文部省の禁止政策への歴史的変遷がある。戦後日本は、文部省は「生徒自治」は認めなかったが、「生徒参加」を奨励し、生徒会の学校運営参加が行われた。1951年には、全日本高校生協議会が結成される。高知県では、授業料値上げ反対運動をおこし、知事や県教委との交渉で成果をあげる。県教委が校長を処分すると、処分撤回を求めて高校生数千名が抗議運動を起こした。60年安保闘争では高校生もデモに参加する事実があった。そしてそれは「69通達」として、高等学校における政治的活動が禁止された。このことを見ても、行き過ぎはよくないとしても、当時の高校生は自分たちの意思をしっかりと持ち、一市民として自己主張してきたことが分かる・・・（中略）・・・。

今、子ども達は、「学校に何を言っても変わらない」と刷り込まれ、主権者教育と逆の教育を行ってきた。いつまでも子ども扱いで、子どもの権利も全く教えない。だめだめと抑え付けては、政治や社会に関心など持てない。権利と責任を学ぶ場を学校教育にどんどん入れるべきであろう。学校教育への生徒参加は、どう変わってきて、これからどこへ向かったらいいのか今後の個人研究でその点を追究する予定である²⁶。

3. 4 個人研究論文作成を通じた教職経験の再構成

以上を踏まえると、教職大学院において現職院生が個人研究論文を作成するというプロセスは、自らの教育実践を

問い直すにたる先行研究が必要となってくる。共通科目や学校としての実習の割合が高く、1年間という短期プログラムであるため不十分ではあるが、それでも関係する先行研究の検討を通して9月には「生徒の参加と共同の学校づくりの在り方について－『開かれた学校』の可能性－」から「開かれた学校づくりと生徒参画の可能性について－『開かれた学校づくり』の取組のなかで－」と展開していく²⁷。11月の中間発表会では「学校運営に生徒参加を促すことによる、生徒の主権者意識の醸成について－『開かれた学校づくり』の取組のなかで－」と調査内容を踏まえたものになっていった²⁸。そして、最終的に「中学校における生徒の主権者意識の育成を目指した実践－A中学校生徒会のルール制定の過程に着目して－」というテーマで論文を提出した。

3. 5 教職大学院における教員Aの教育観の変容の見取り図

ここまで、教員Aの教職大学院での研究主題や問いの変化に注目しながら、教育観の変容をとらえようとしてきた。変容の時期を明確に区切ることは困難であるが、研究主題や問いの変化からは、次のように整理できるであろう。

【第一期（入学から7月の構想発表会まで）】

この時期は教職経験を理論や研究という視点から問い直す時期といえよう。授業やゼミナールでアドバイザーから語られる問いや考え方に、疑問を抱きながらも、一端、理論的な枠組を使って考えたり、仲間と対話をしたりしながら自らの教育経験の振り返りを通して問いを立てようとする時期ともいえる。アドバイザーのコメントに「ちょっと落ちないですが・・・」といった反応が見られるように、自らの教職経験で獲得してきた考え方を守ろうとする動きとそこから離れようとする動きが同居している時期と位置付けることができる。

【第二期（7月半ばの構想発表会から9月下旬まで）】

7月、8月、9月の夏休みの前から学校としての実習に出かけながら、自らの問いや研究課題について自問自答するとともに、過去の経験を批判的にとらえ、教員Aにとって新たな枠組みで研究主題を設定しようとした時期であった。この時期は、共通科目や専門科目の教育経営総合演習（1年制プログラムの院生に履修するように指導している科目）でのレポートを作成し、研究テーマの鍵となる「主権者教育」や「生徒の参加」というキーワードがはっきりと浮かび上がった。

【第三期（10月から1月まで）】

この時期は、先行研究を検討しながら、研究テーマと直結する在籍校のフィールドワークを進め、在籍校で自らも生徒会顧問の一人としてかかわったにもかかわらず、そこに意義を見出していなかった校則見直しの動きに光を当て、一緒に取り組んだ校長や同僚、卒業生等へのインタビュー等を実施し、研究をまとめ、報告した時期である。のちの教員Aの語りからすると、実際に取り組んだときには感じていなかった校則見直しの意義についてフィールドワークを通して確認していった時期である。

そこには、投票率の低下や若者の政治参加意識の希薄さ、地域社会の担い手の育成ということが、学校教育の在り方と無関係ではないことに気付いていくプロセスがあった。これは社会参加や政治参加に関する教育に無関心であった自分の姿を振り返りながら、過去にかかわった関係者と直接、出会い、話を聞き、受け止め、研究にまとめるプロセスでもあった。この過去の自分との出会い、過去の自分と今の自分との間にあるものの違いに気付いたことを教員Aは後述するインタビューで語っている。教員Aにとって、心の中で傍観者となりながら、やらざるを得ないものとして他律的に取り組んだ教育実践の価値に気付き、受け入れたことは、新たな教職アイデンティティの獲得につながっているといえるであろう。

【第四期（修了後の4月から）】

この時期は教職大学院修了後、教頭に昇任し、新任教頭としてX中学校（Y中学校から転任）で、新たな教育観をもちながら教育実践にかかわる時期である。多くの場合、教職大学院で獲得した新たな視点と教育現実との間で葛藤を抱きながら教育実践を展開していることを、修了した現職教員の現状報告から聞くことが少なくない。しかし、教員Aは教職大学院で獲得した枠組みや教育観を現実と折り合わせ、校則見直しに関して、校長や教職員の理解を得ながら、生徒会顧問を支援する形で教育実践を推し進めていった。そこで、この第四期の教育実践の展開を、変容した教育観に基づいた教員Aの教育実践の展開として教員Aの語りから浮かび上がらせたい。

4 変容した教育観に基づいた教員Aの教育実践の展開

教員Aは新たに赴任したX中学校での校則見直しの【きっかけ】とそこで【どのような動きがあったのか】につい

て次のように語った²⁹。

4. 1 きっかけは何か

X中学校の生徒を見て、言われたことを素直に受け止めるが、主体性といった点で課題を感じていた教員Aは、6月か7月ごろの校長との打合せの中で「生徒が主体的であることや自治活動の重要性」について確認し合う場があったことを語った。教員Aは校長が語る特別活動の重要性や「生徒が決めたことに沿ってやっていこう」という共通の考え方を確認し合ったという。教頭である教員AにとってはX中学校の生徒をとらえる見方が校長の考えと共有する部分が大きかったことは、次へのステップに進む大きな一歩であったととらえられる。実践者としての教頭の力量を発揮するためには、こうした校長の支えは力強かったことがうかがえた。

かつての勤務校のY中学校で生徒会顧問の一人として校則見直しを進めた教員Aは「そんなことに意味があるのか」と感じていたことを率直に振り返りながら、この時の取組は自らにとって「アウェイ」であったことや、さらには心の底では「アンチ」だったかもしれないという言葉も添えて振り返っていた。そうした教員AがX中学校で9月ごろ「女子生徒の中から今のブラウスは時代にそぐわないのではという話がでてきている」という女性の生徒会顧問の声を聴いたのであった。教員Aのアンテナはこの言葉を聴き逃さなかった。

4. 2 どのような動きがあったのか

教員Aは直感的に「ああこれだと思い」、生徒の自主性や主権者意識を高めるためには、このことを突破口に校則見直しのための「プロセスを踏むことが大切だと思った」と語った。ただ、教員Aはこの声をいかそうと思ったが、生徒会執行部は校則を自分たちの手で見直すことができるということを想像することすらできない状況であったという。しかも、生徒会顧問も校則を見直すというプロセスを経験したことがなく、どうすればいいか分からなかったので、自治的な活動を組織化した経験がない生徒会執行部や生徒会顧問の背中を押し、ともに道を開いていったことが語られた。

筆者は教員Aが生徒の声を顧問が受け止め、生徒会顧問の声を教頭（教員A）が聴いたことがスタートであると語ったことから、改めてなぜ、生徒会顧問の声を聴き流すことなく、学校課題と位置付け教育実践を展開できたのかと質問した。すると前述したかつてY中学校で生徒会顧問として生徒会規則の見直しを仲間の教員や校長とともに実施しているにもかかわらず、そこに意義を感じていなかったことが語られた。そして、市民性教育が学校教育の基本的役割の一つであることに「教職大学院での研究」を通して気付いたことや、生徒会活動等の自治的な活動の低下の背景を自らの「アウェイでアンチだった」過去の姿と重ねつつ語った。さらに、現在の勤務校のX中学校の校則の見直しについて、教頭として裏方に徹し、業者との調整や小学校6学年との調整に当たったという。そして12月の臨時生徒集会を開催し、アンケート結果を全員に周知し「ブラウスだけでなくソックスにかかわる規則」の見直しを議決したという。議決後の生徒への校長の声がけの中身や生徒たちの喜ぶ姿をありありと語る教員Aの姿が印象的であった。

4. 3 教職大学院での研究と教育実践

教員には世代による教育観の相違がある。教員Aの世代は1990年代から始まる新自由主義的な改革が本格化した2000年前後に教職に就いた。この世代には、開かれた学校づくりという理想と学校と保護者の関係を擬似的な市場と見なし、保護者ニーズや保護者のクレームへの対応が求められ、理想と現実の狭間で、視野を限定しながら形成された教育観のもとで、現実是不変で、変えられないという諦めも見え隠れする。しかし、このような教育観は基層にあるといえるのであろうか。教員Aのようにこうした教育観の隠れた基層に、目の前の生徒の姿から自ら変わろうとする教員たちもいる。教員Aの語りに戻ろう。

教員AはX中学校の現状を「良い子という概念」をそのままもっている教員たちがまだまだいて「荒れたらどうしよう」というベテラン教員が多い中であるが、「職員会議で変えてみませんか」という声をかけ、動き出したと振り返った。そして、英語ばかりやっていた人間（教員A）が、時代に合わない制服の見直しを図る教育実践を展開したことに、自らが研究した主権者教育やCSの学修が「いきているな」と感じていた。

臨時の生徒集会で校長先生が会の最後に生徒に向けた話の中で、これからあと三ヶ月で卒業する3年生が1、2年生に残した宝といえる。この動きが伝統だといえるといったら、3年生の女子の何人かがガッツポーズするような生徒会執行部以外の生徒の動きを見つけたことを語りながら、生徒が自分の意見が通るんだという感覚を、生徒自身で変えられるという実感を生み出すことができたと振り返り、教職大学院の学修を通して生徒や生徒会顧問の声の持つ意味について「立体的にとらえるこ

と」ができ、「だれをどうサポートすれば、動いていくかが見えた気がする」とも述べた。

「立体的にとらえる」とはどういうことかという筆者の質問に、「ただ単に薄っぺらに生徒会にやらせれば、というのではなく、いろんなゴールや仕掛けというのが見えるから、行けるよと思えた」と語る。そして、前任校のY中学校で、「校長先生は社会の先生だからかな」といった教員A自身の思い込みを振り返りながら、それまでの自分が生徒を「ちっちゃな水槽で育てていた」ことをはっきりと見てとれたことや「民主主義という言葉がストーンと落ちた」ということが語られた。こうした教員Aの語りからは、教職大学院における学修による明らかな教育観の変容や教育実践への影響が見てとれるのである。

5 まとめに代えて

本研究では戦後の教育に埋め込まれた民主主義による市民育成という流れと通底する市民性教育や主権者教育等の研究に目を向けた現職院生である教員Aの教職大学院の教育実践研究と教職大学院修了後の教育実践とのつながりを明らかにしてきた。教員A本人の語りから整理するという限定がつくが、教職大学院での教育実践研究による現職院生の教育観の変容と学校現場に戻ってからの教育実践とのつながりを明らかにできた。今まで検討してきた事例は、教職大学院における理論やフィールドワーク等を通した研究が、過去の実践に新たな意味を付与し、教育観を変容させ、学校現場に戻ってからの教育実践につながった事例と位置付けられる。教員Aが教職大学院において管理職養成にかかわるプログラムで学修したことからするならば、意外にとらえる考え方もあるかもしれない。しかし、教職キャリア形成にかかわる調査研究から「教育の歴史や思想等の基礎理論」を一般教員に比べて管理職が注目しているという研究や教務担当者に対する校長職を想定した場合の力量形成期待に関する研究では「危機管理」「教育目標・計画設定」と同様の高いレベルで、「教育に関する理念や価値観」、「使命感」、「学校教育の課題に関する広い視野」が期待されているという研究がある³⁰。このことから教員Aの日本の戦後の教育を振り返りながら、民主主義の理念や生徒参加、主権者教育を今日の学校改革に位置付けることが含まれる研究が管理職養成の文脈で意味付けられたことは、必ずしも特異なケースと片付けることはできないであろう。

以下においては、教育実践研究と教育実践のつながりを教員Aの語りに関連させ、「立体的にとらえること」と「自らの課題として設定すること」、「研究することと教育実践」の3点を中心に本研究をまとめてみたい。

5. 1 立体的にとらえること

教員Aがインタビューで語ったことは、戦後の教育を俯瞰することやCSの理論的な背景を紐解いたことと関連していた。また、今までも繰り返し記述・説明してきたことであるが、かつて無意味だと考えていた過去の自分の教育実践に新たな光を当て、理論を参照し、メタ認知的に振り返り、とらえ直し、その価値に気づき自らの研究を進めたことが、「現実をとらえる思考の様式の深化」につながったともいえるであろう。本人が、「立体的にとらえること」として直接言及した「だれがどうサポートすれば、動いていくかが見えた気がする」という語りは、研究によって得た知見を教職経験で得てきた知と接続させ、見通しをもつような教育実践を構想する力につながっていったといえる。理論のもつ説明力や予測可能性だけでなく、実践で獲得した知との関連が表現されているといえるのではないだろうか。

5. 2 自らが課題として設定すること

教員Aへのインタビューで「学んだことをいかす種は、日々の実践の中にあることを学んだ」という語りがあった。この語りは、教職大学院の学修と学校現場での教育実践の展開を語った後の、インタビューの最後に近いところで語られたものである。この言葉の中には教育実践者としての日々の営みの中で、常識化したり、一方的に与えられたりした課題としてではなく、自らの新たな課題として設定し直すまなざしがある。前述のような理論やフィールドワーク、振り返りの在り方は、現実の困難な教育課題との関連を新たな角度から見ることを可能とするだけでなく、そのことを通して自らがかわる実践の中に新たな視角から課題を設定し直すことにつながるともとらえられる。もちろん、研究や理論の側と実践の側の扉が開きつながるような錯覚や思い込みも常に起こりうるが、そうした錯覚や思い込みも含めて対話を続ける関係性を構築できれば、仮設の橋からしっかりした橋にしていく見通しが立つのではないだろうか。

5. 3 研究することと教育実践

勝野（2004）は「教育実践の過程と成果との関係を教師自身が現実の状況のなかで深く検討し、研究することが教育におけるアクションリサーチにはかならない」と指摘し、「教育実践を目的や目当て（どういう教育実践をしたいか）を具体的な行動へと導く価値（どういう教育実践が望ましいか）の実践としてとらえるならば、その改善のためには、実践者自身が実際に選択した行動を価値に照らして、絶えず吟味し反省することが求められる」とする³¹。教員AのX中学校での教育実践は、「研究をもとにした教育実践」につながっていた。したがって、その実践には自らが研究したことが含まれている。また、教員Aの研究は前述のように戦後の教育の基盤になる民主主義や市民育成という価値を先行研究や教育実践のフィールドワークから掘り起こしていっただけに、教育実践の目的や目当てを教育の価値に照らして「絶えず吟味し反省する」ことにつながっているともいえる。教員Aにとって教職大学院での研究を通してY中学校の教育実践を振り返り、X中学校で新たな教育実践を展開するという一連のプロセスは、勝野のいうアクションリサーチとしてとらえられる。こうしたことからいえることは教員が研究的な視点をもって経験を振り返ることの重要性である。メアリー・パーカー・フォレット（1924）は、経験を統合することによって、古い自己を超えることが可能となると指摘する³²。この経験の統合は、コルプの経験学習モデルでは具体的な経験（Concrete Experience）、内省的な観察（Reflective Observation）、抽象的な概念化（Abstract Conceptualization）、積極的な実験（Active Experimentation）を循環させるサイクルで考えられている³³。教育実践研究は、このサイクルの内省的な観察や抽象的な概念化という局面で大きな役割を果たすと位置付けることができるであろう。

最後に、本研究から示唆されることは、教育実践研究と教育実践の間に橋を架け、往還するということは、教職大学院修了後の教育実践とのつながりを含むものであるということを確認しておきたい。

6 今後の課題

本研究においては、前述のように教員Aの実践報告を聴いたことをきっかけに、教職大学院での教育実践研究と教育実践とのつながりの痕跡を追いかけて現段階で見えてきたものをまとめた仮説的見解にとどまるものである。今回は主につながりに着目したが、対極の位置にある事例を探し、どのような壁があるのかについても明らかにする必要がある。また、筆者が教員Aのアドバイザーであったということがもたらすバイアスも予想されることから、こうした関係性にはない教員も含めて研究対象とすることも必要であろう。

以下、具体的な今後の課題を簡潔に示す。

一つ目は、教職大学院と教育実践には様々なつながりが想定されることから、対象者を広げたり、長期的観点から考察したりすることによってつながりの多様性や壁を明らかにする必要がある。

二つ目は、教職大学院の学修プログラムについてである。各教職大学院における学修プログラムを整理することによって本研究の位置付けがより明確になると考えられる。

三つ目は、個人の教育観の変容と教員文化や学校の組織文化の変容との関係を明らかにすることである。教員Aの場合、教頭という立ち位置を利用し、生徒、教員、校長を結び付けたように見える。教頭というポジションを活用しながら、校長や教職員と課題意識を共有することかなりの配慮が行われていたことが理解できた。一人一人が教育実践の在り方を自ら変革していくためには、個人としてだけでなく、その組織の文化変容が必要であることからこの関係の検討が課題となる。

以上のような複数の課題があるが、筆者にとっては教員Aから教職大学院の教育実践研究や学修が学校現場での教育実践にどのようにつながっているのかを明らかにできる貴重な機会を得ることができた。教員Aが自分の言葉で語る教育実践研究や教育実践は、教育界に氾濫し、流布するような借りものとは異なるものであった。自分の言葉で自らの教育実践を語ることは難しい。教育実践を事例として語れることが教員の教育実践の力量を示すともいわれるが³⁴、まさに教員Aの実践力を垣間見る思いであった。桜井（2012）は「自己についての語りは、インタビューと相互行為をとおして自己のアイデンティティを形成するダイナミックな過程」と表現しているが³⁵、インタビューとしての筆者にとっても同様のプロセスであった。教員Aと筆者との共同構築的な過程を振り返ることが研究につながったともいえるだろう。教員Aに心より感謝したい。

【付記】

本研究は平成30～31（2018～2019）年度上越教育大学研究プロジェクト（特別研究）「大学院教員養成課程における社会系教科専門性育成の在り方に関する実証的基礎研究（研究代表 下里俊行 研究副代表 菅原至）」の成果の一部を利用している。

【注】

- 1 本稿は教員Aの了解をえて実施し、匿名化している。また、筆者は教員Aのアドバイザーであった。
- 2 今後の課題でも触れるが、教職大学院の多様なプログラムに関しての考察は今後の課題とした。
- 3 横須賀薫『教師養成教育の探究』評論社、1976、pp.42-66。及び横須賀薫「教師教育五十年－私が歩んだ学と実践の道（第五回統合の軸としての「教授学」）」SYNAPSE VOL.63、pp.15-18、2018を参照。
- 4 油布佐和子「教師教育改革の課題－「実践的指導力」養成の予想される帰結と大学役割－」『教育学研究』第80巻第4号、2013、pp.481-482。
- 5 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku.htm 2020年1月30日取得。
- 6 横須賀薫「教員養成・研修の新しい段階－「教職大学院に期待されるもの」－」『教育展望』第51巻第10号、2005、p.56。
- 7 鈴木久米男、遠藤孝夫、立花正男、山本奨、高橋和夫、佐々木全「教職大学院で取り組まれている教育実践研究の実態と課題に関する一考察」岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 第15号、2016、pp.179-192。
- 8 鈴木久米男、高橋和夫「教職大学院で取り組まれている教育実践研究の検討－カリキュラム編成及び院生の研究への取り組みに注目して－」岩手大学大学院教育学研究科研究年報 第1巻、2017、pp.69-81。
- 9 大脇康弘「教員養成の高度化と教職大学院の役割」『教育行財政研究』第44号、2017、pp.47-48。
- 10 杉澤経子「実践者が行う実践研究の意義とあり方」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』No.14、2011、p.30。杉澤は実践研究について「論文執筆者自身の実践活動が研究対象であること」「自己の実践経験のプロセスが記述されていること」「課題解決を目的としていること」を基本要件としている。
- 11 安藤知子「教師の職能発達を見据えた養成カリキュラムの考察－「体系化された知や技能」とともに「省察力」をどう身に付けさせるか－」SYNAPSE VOL.43、2015、pp.12-15。ここでは、思考様式の質的变化に着目し、できなかったことができるようになるという変化ではなく、違う考え方をできるようになるということに注目している。
- 12 藤田武志は理論的な知見を提出する実践の「研究論文」と日々の教育実践を描くことを通して、教育実践の本質の理解や専門性の向上を図ることを目指す「実践研究」の論文を切り分けている（藤田武志「実践研究論文としてまとめていくとはどのようなことか」『学校教育研究』第34号、2019、p.231）。大脇康弘の注9掲載論文もほぼこの切り分けに近い。
- 13 竺沙智章「これからの人材育成と教職大学院の課題」『日本教育経営学会紀要』第58号、2016、p.32。
- 14 佐古秀一「教頭職の位置と教頭研修の課題：教頭職の『学び直し』と研修の在り方」『日本教育経営学会紀要』第59号、2017、pp.148-151。
- 15 油布佐和子「教師教育の高度化と専門職化－教職大学院をめぐる」『学びの専門家としての教師』岩波書店、2016、pp.135-163。
- 16 佐藤学「教育改革の中の教師」、同上書、pp.13-33。
- 17 大脇康弘「教員養成の高度化と教職大学院の役割」『教育行財政研究』第44号、2017、p.49。
- 18 菅原至「学校教育の『淀み』を超える教職員の『実践的意識』と勤務環境・条件」『学校教育研究』第26号、2011、pp.8-31。
- 19 和井田清司「教育実践の知的遺産に学ぶ－実践研究の視点－」日本学校教育学会編『これからの学校教育を担う教師を目指す』学事出版、2016、pp.99-104。
- 20 大脇康弘「教師のライフコース研究を開く－スクールリーダーの実践研究」日本教育経営学会第59回大会 2019、発表資料 p.2。
- 21 注の28にも示しているが、このことにかかわり教員Aから話を2回聞くことができた。1回目は20〇〇年の12月上旬で、複数の修了生の実践報告のうちの一つであったが、教育実践と教職大学院での学修のつながりが語られていたことを踏まえ、20〇〇年の12月の下旬に個別のインタビューをお願いし、教育実践と教職大学院の学修や研究との関連について語ってもらった。
- 22 構想発表会に向けての教員Aの問題関心を中心としたレポート(1)（20〇〇年、6.24）
- 23 構想発表会に向けての教員Aの問題関心を中心としたレポート(2)（20〇〇年、6.28）
- 24 葉養正明「学校経営者の保護者・地域社会、子どもとの新たな関係」『日本教育経営学会紀要』第47号、2005。このほかに笹田茂樹「高知県奈半利中学校の『三者会』に関する一考察－議決機関としての機能に着目して－」『学校教育研究』第25号、2010。平田淳『「学校協議会」の教育効果に関する研究－「開かれた学校づくり」のエスノグラフィー－』東信堂、2007などへの関心を深めていった。
- 25 宮下与平衡『高校生の参加と共同による主権者教育』かもがわ出版、2016。
- 26 教員Aの20〇〇年、8月9日、提出レポートより。

- 27 教員Aの20〇〇年，9月上旬と中旬の提出レポートより。
- 28 教員Aの20〇〇年，中間発表会に向けての10月27日提出レポートより。
- 29 教員Aの20〇〇年12月1日の実践報告，及び20〇〇年12月21日インタビュー。
- 30 山崎保寿「教職キャリア形成における教職大学院の役割に関する研究－教員養成高度化における現職派遣の意義を踏まえて－」『教科開発学論集』第6号，2018. 佐古秀一「教務担当者が必要としている力量」小島弘道編著『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂，2004，pp.189-204.
- 31 勝野正章『教員評価の理念と実践－日本とイギリス－』エイデル研究所，2004，pp.39-40.
- 32 Mary Parker Follett, *Creative Experience*, Longmans. Green And Co., (1924). 今回はMartino Publishing Mansfield Center, CT版（2013）で確認し，M・P・フォレット（三戸公監訳）『創造的経験』文真堂，2017，pp.141-152. を参照した。
- 33 Kolb, David A., *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall (1984). 今回はKindle版 Second Edition Pearson Education. (2015) のPart I: Experience and Learning及びケイ・ピータソン，デイヴィッド・コルブ（中野眞由美訳）『最強の経験学習』辰巳出版，2018並びに中原淳『経営学習論－人材育成を科学する－』東京大学出版会，2012，第4章経験学習（pp.87-122.）を参照した。
- 34 近藤誠「教育を語ることにについて」『学校教育研究』第33号，2018，pp.178-180.
- 35 桜井厚『ライフストーリー論』弘文堂，2012，p.38.

A Study on the Relationship between Educational Practice Research and Educational Practice in Graduate School of Education (Professional Degree Program): Focusing on the transforming in One Teacher's educational perspective

Itaru SUGAWARA*

ABSTRACT

"The Interaction of theory and practice" through educational practice research is important at Graduate School of Education (Professional Degree Program). This study clarified the gap and connection between the educational practice research in Professional Degree Program and the educational practice in the school field from the transforming of the educational perspective of one teacher A.

In the educational practice research, teacher A conducted a previous study on Japanese community schools After World War II, and then learned how to re-question his own educational practice through fieldwork at school sites. Through his research, he confronted his past perspective of education, noticed the bias, and gained deep insight to reconsider his past perspective of education from a new perspective. Interviews with him revealed that such changes in the perspective of education led to the challenge of new educational practices after returning to school.

In the future, it is necessary to increase the number of research subjects and consider from a long-term perspective.

* School Education