

群馬大学教職大学院の修了生への調査からみられる
教職大学院の成果と改善点の検討 IV
—面接調査に基づく児童生徒支援能力・学校運営能力の評価—

佐藤 浩一・新藤 慶

群馬大学教育実践研究 別刷
第36号 165～185頁 2019

群馬大学教育学部 附属学校教育臨床総合センター

群馬大学教職大学院の修了生への調査からみられる 教職大学院の成果と改善点の検討 IV

一面接調査に基づく児童生徒支援能力・学校運営能力の評価―

佐藤 浩一¹⁾・新藤 慶²⁾

1) 群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー講座

2) 群馬大学教育学部学校教育講座

Accomplishments and Improvements in the Program for Leadership
in Education Targeting Gunma University Graduates. IV:
Evaluation of the Graduates' Ability to Support Children and Ability to Manage Schools
Based on Interview Research.

Koichi SATO¹⁾, Kei SHINDO²⁾

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

2) Department of Education, Faculty of Education, Gunma University

キーワード：教職大学院、修了生調査、面接、児童生徒支援能力、学校運営能力

Keywords : Program for Leadership in Education, Research for Graduates, Interview,
Ability to Support Children, Ability to Manage Schools

(2018年10月31日受理)

本研究の目的

本学教職大学院が2008年に開設されて以来、その成果と改善点については、継続的に調査・報告が重ねられている。新藤・山口(2013)は1期生・2期生の修了生を対象とした質問紙調査により、修了生が捉える「児童生徒支援能力」と「学校運営能力」を整理するとともに、大学院での学習のどのような側面がこれらの能力の伸長に寄与したかを検討した。山口・新藤(2014, 2015)は1期生・2期生・3期生の修了生7名を対象とした個別面接調査により、教職大学院での学びの意味や、それが勤務にどう生かされているのか等を聞き取った。

本研究は以上の先行研究をうけて行われた。目的は先行研究と同様に、本学教職大学院の修了生に面接調

査を行い、教職大学院での学びの意味や、それが今の仕事にどう生きているか、教職大学院の課題や大学院に期待することを聞き取ることである。そしてその結果に基づき、修了生がどのような能力を獲得したか、今後の教育・研究のあり方、学校現場との連携のあり方、院生の能力開発に必要な条件などを検討することである。

目的は先行研究と同様であるが、本研究では聞き取った内容を分析するにあたり、以下に示す二つの新たな観点を設定した。

分析の観点① 新藤・山口(2013)では児童生徒支援能力と学校運営能力を、修了生への質問紙調査をもとに、次の通り分類している。それぞれの面接をもとに、これらに該当する能力が育まれたかという観点から、考察を加える。

【児童生徒支援能力】

- A. 個に応じて指導する能力
- B. 集団を指導する能力
- C. 適切に児童生徒の実態把握をする能力
- D. 理論的な裏づけをもった指導能力
- E. 学習面・生活面の支援能力

【学校運営能力】

- a. 同僚教師の力量形成力
- b. 計画力
- c. 状況判断力
- d. リーダーシップ
- e. 実現力
- f. 調整力
- g. 学校運営への参画力

分析の観点② 修了生の能力獲得に寄与した条件を捉えるために、本報告では職場学習論を援用する。職場学習論では、その人にとってどれほどのチャレンジを求めるかによって、仕事をコンフォートゾーン、ストレッチゾーン、パニックゾーンという三つのゾーンに分類している（中原，2014）。コンフォートゾーンは、これまでの知識で簡単に対応できる仕事である。パニックゾーンは全く見通しが立てられない、必要な資源が不足しているなど失敗のリスクが高く、不安をかきたてる仕事である。両者の中間に位置するストレッチゾーンは、新たな仕事で不安もあるが、経験や能力を駆使すれば何とか対応できるという、チャレンジングな仕事である。

職場学習論では、このストレッチゾーンでの経験の量と周囲の人からの支援の量が成長を規定し、ストレッチ経験が多く、周囲から様々な支援が受けられる状況で、もっとも大きく成長できると考えている。支援には業務支援（知識や情報を教えたり助言したりすること）、内省支援（内省の機会を与えたり、新たな視点を提供して内省を促したりすること）、精神支援（励ましたり褒めたりし、安心感を与えたり、自己効力感を高めたりすること）の三種類がある（中原，2010，2017）。

教師の成長を職場学習論の枠組みで検討した研究は、町支（2017）や脇本（2015）などわずかであり、本研究はユニークな知見を提供すると期待される。

本学教職大学院の構成とカリキュラム

面接で語られた内容を読者に理解していただけるよう、本学教職大学院の概略を示す。本学教職大学院は、児童生徒支援コースと学校運営コースから構成されている。前者は現職教員とストレートマスター（学部新卒者等）を受け入れ、後者は現職教員のみを受け入れている。大学院生は1年次は講義と課題研究指導を中心に理論を学ぶとともに、附属学校園での「課題発見実習Ⅰ」、公立小中学校での「課題発見実習Ⅱ」に取り組む。2年次には、現職教員は勤務校で、ストレートマスターは連携協力校で、30日間の「課題解決実習」に取り組む。そこでは学力向上や校内研修など、1年次に検討してきた各自のテーマについて実践を重ね、授業公開や検討会を実施する。最終的には2年間の学びを「課題研究報告書」としてまとめ、その成果を公開の報告会で発表することが修了要件となっている。

方法

協力者 表1に示す5名、児童生徒支援コース3名（2名は現職教員、1名はストレートマスター）と学校運営コース2名に協力を依頼した。事前に照会を行い、面接調査への協力を申し出てくださった方のうち、修了から数年以内の人である。修了から数年以内の人を対象にしたのは、大学院での学びの記憶がさほど薄れていないこと、修了から長期間が経過するとそれだけ様々な経験を積むため、大学院での学びが現在に生かされているか判断が難しいことが理由である。

表1 面接協力者

協力者	コース	入学年度	職種	性別	M2での勤務校(実習校)	面接時の教員経験年数
A	児童生徒支援	2014	現職	女	小学校	28
B	児童生徒支援	2015	現職	男	小学校	20
C	児童生徒支援	2014	ストレートマスター	女	小学校	2
D	学校運営	2014	現職	女	小学校	27
E	学校運営	2015	現職	男	小学校	24

また、先行研究では教職大学院発足（2010年度）当初の修了生を対象としていた。その後、教職大学院の教育研究システムが充実したことから、2014～2015年度入学者を対象とすることで、発足当初とは異なる成果や課題が明らかになると期待される。

面接調査 児童生徒支援コース修了の3名には佐藤が、「教育経験の振り返り・意味づけ」をテーマとする研究の一環として、2017年8月に大学で1時間程度の面接を行った。M2当時の実習録を随時参照しながら、M2の教育実践における成功経験・失敗経験、教職大学院の意味づけ等について話を伺った。そこから本報告の主旨に合致する箇所を抽出し報告する*1。学校運営コース修了の2名には、2018年3月に佐藤・新藤の二人が勤務校で1時間程度の面接を行った。大学院への進学を考えた経緯からはじめ、1年次の授業、2年次の課題研究・課題解決実習を中心に、成果と課題を伺った。また本学教職大学院では、ほぼ全ての授業と研究指導・実習指導で、研究者・実務家のチーム・ティーチング（TT）を取り入れている（佐藤ら、2011）。その有効性については、両コースの修了生に伺った。

倫理上の配慮 面接にあたっては目的と質問内容を説明したうえで、協力はあくまで任意であること、話したくない等の場合は協力者の意向が尊重されること、録音は専門の業者により文字化されること、研究等の目的で公開する場合には固有名詞は匿名化することが説明された。以上の説明に同意し協力していただけの場合には同意書への署名を求め、面接を開始した。

面接調査で聞き取られた内容を、5人共通に「教職大学院での学びの意味や、それが今の仕事にどう生きているか」、「教職大学院の課題や大学院に期待すること」という枠組みで整理する。読みやすさを考慮して、発言の意味・意図を損なわない範囲で、表現等を修正したり省略したり、また短い注を（ ）で添えたりした。そのうえで5人それぞれに面接部分の内容を確認していただき、必要な場合には修正していただいた。

Aさん

1. 教職大学院での学びの意味や、それが今の仕事に

どう生きているか

課題研究が校内研修と重なり、校内に広がり、さらに他校にも波及した

Aさんの研究テーマは「説明文の読み方」であり、読解方略の研究を参考に児童が説明文を読む力を育むというものであった。これが校内研修テーマ「国語の説明文の読解」と偶然一致していたことから、夏休みの校内研修で指導教員が講演をした。全教員が参加し、講演の後は1～3年生、4～6年生のグループに分かれて、2学期の授業で扱う説明文を素材に、どう読む必要があるか、どう教えるかを協議した。これを契機に、説明文の読解方略を児童に教える「コツカード」を学校全体として作成した。このカードはその後校内で改訂されて使われ、また、近隣の小学校でも参考にされている。

A はい。ほんとに〇〇先生とか△△先生（指導教員）にも来ていただいて、夏休みに研修したのが、やっぱり大きかったと思うんですけど。それがなかったら、私だけの研修っていうか、研究で、なかなか全校には広がらなかったと思うんですけど。それで（他の先生方も）「こういうことをしなくちゃいけないんだ」というのが分かって。結局、今年まで3年目で、コツカードで、毎年少しずつ更新しながら今でもやってるので。

佐藤 やっぱり児童生徒支援コースの研究っていうのは、個人研究になる傾向が、どうしてもあるでしょう。運営コースの方は、学校全体で。第3の道として、両方が一緒になったような、そういう次のステップを考えないといけないんじゃないかという、そういう話が出てきたんですね。そういう意味では、Aさんのあの研究というのは、まさにそのきっかけになったようなので。

A そうなんですか。

佐藤 コツカード自体は、今、どんな方向で改訂されてるんですか。

A 毎年やってみて、「ここはもっとこういうふうにしないと、子どもには記述が分からないな」なんていうところで、多少変えたりとかして。あとはやっぱり、先生方はいろいろシャッフル、小学校なので、するので、その辺で、初めての先生でも分かるようにとかっていうので。

A*2 今年もやっぱり、どこだっけ。〇〇小で何

かを聞いてきたみたいで、「ください」なんていう話もあって。

教職大学院で幅広い見方・考え方を学び、今に生かしている

学習指導に関わる理論、特別な支援を要する児童への対応、さらに教務主任としての仕事など様々なところで、大学院の学びが生かされていると感じ、「財産」と表現している。

佐藤 先生にとって1年目も含めて、教職大学院に来たことの意味とか、あるいは今、教務主任として、どんなふうな意味がありましたか。

A そうですね。幅広い見方を教えてもらったというのは、ありますね。自分が児童支援で国語の勉強をもっとしたいっていうのがもともとあったので、特に学習支援に関しては、経験でやってたのが「ああ、こういう理論に基づいてあったんだ」っていうのが分かったのは、もちろん大きかったんですけど。

それ以外で、あんまり自分で力を入れてなかった特活とか、そういうのでも、ワールド・カフェとか、いろんなやり方があるんだとかっていうのも分かったり。

あとは、児童生徒理解で、やっぱり特別支援が必要な子とかっていうのも、「こういうことだったから、こうなのか」みたいなのが、現場にいと「なんでこうなるんだ」っていう感じだったのがいろんな視点から見られるようになったのと。

今、改めて教務主任になってから、運営コースの授業のファイルとかを見直して、□□先生の学校運営とかっていうので。そこでやったSWOT分析（目標達成に向けて組織や個人の強み・弱み・機会・脅威を分析する手法）なんていうのも。

この間も校内研修で、さっき言ったカリキュラム・マネジメントも、いろんな先生が関わるっていう意識は、やっぱりまだちょっと少ないかなと思ったので、一人一人が「自分は実は関わってるんだ」っていうのも意識してもらえるといいかなと思って。そんなのをやったりとかっていうふうに、ほんとにいろんなところでつながってきてるなっていうのは感じます。

佐藤 特別支援の話なんかは、勉強してなかったら、2年目大変でしたよね。羅針盤ないまま、海にこぎ出すみたいな感じで。

A はい。それでも、やっぱり去年も、××君以上

に大変な子がいて（2年次に担任した学級にADHD児の××君が在籍していた）。去年持った子は、親御さんの方も、それを認めたくないみたいなのもあったりで。それはそれで大変なところもあったんですけど。自分にそういう知識がなかったら、もっと大変だったんだろうなっていうのは、はい。

佐藤 文字どおり羅針盤手に入れてったっていう感じですかね。

A そうですね。それが、すぐ使えるものと、なかなかすぐにはいかないけど、後になって振り返って見たりすると、「ああ、このことだったんだ」とかっていうので、あれは財産ですね。大学のときのいろんな。

佐藤 でも、学部生ぐらいだったら、後で見直すとかっていうことをしないから。後で見直して、「あれがこうだったんだ」っていうふうにピンと来るということ自体が、大学院のときにしっかり学ばれてたと思うんですよ。もしそれがなかったら、そこを探すっていうこともないわけだし、「あそこにありそうだ」っていう感覚も持てないでしょうね。

A ああ。「何かヒントが、あそこ見ればあるかな」みたいな。

実践を支えた校内の協力体制

実習録や面接では、校内の同僚・管理職が協力的であったことについて、繰り返し触れられている。

A 研究授業をする前に、△△小（勤務校）の先生方のあれなのかもしれないですけど、「印刷してあげるよ」とか、「何もできないから、せめてお花だけ飾ってあげるよ」とか。私としてみれば、先生方に来ていただくつもり、見ていただくつもりでいたのに、逆に先生方の方は、まずスタンスとしては「中学校でやるはずなのに、小学校に来ちゃってかわいそう」みたいなのがあって（AさんはM1のときは中学校に籍を置いていたがM2で小学校に異動になった）。で、こんな時期に、しかも、クラスがこんなになってるなかでやるんだから、「せめてこれくらいはやってあげるよ」みたいな。

佐藤 あとは、学校として、相談しやすい雰囲気とか協力体制が。

A ああ。それは、ほんとに校長先生とか教頭先生のお人柄とか、あと、よくクラスを見に来てくださって。

佐藤 そうですね。

A ××君とか、〇〇君とか、大変な子がいるっていうのをよく分かってくださってたので、学校としても「何とかしなくちゃ」っていうのがあって。学力向上で来てる算数の先生を、朝のうちだけ様子見て、もしあれだったら連れてって、ちょっと落ち着かせてくれるとかっていう体制をいろいろ考えてくださったので。

このように児童への個別対応で周囲の協力を得られただけではない。例えば国語の教材文に「静止気象衛星」が出てくることを理科の先生に相談して、理科の授業で前もって説明してもらおうというような協力も得られた。

A その辺は、ちょうど5年の先生で理科を教えてくれてたので、そんな話で。そんなにしっかりお願いしたわけじゃなかったんですけど、そういうのをやるって言ったら、はい。

課題研究のTTについて

課題研究でのTTによる指導を、非常に高く評価した。研究者と実務家の二人の教員が、少し異なる角度からアドバイスをし、それを繰り返し考えることで、「こういうことをすればいいのかな」、「自分が目先のことでこんなになっちゃってるな」ということが分かったという。そしてTTは「1 + 1が、2なんてもんじゃないです。3にも4にも、5ぐらいに」と評価している。

2. 教職大学院の課題や大学院に期待すること

課題については、特に言及されなかった。

3. 考察

Aさんはもともと国語科の授業改善について学ぶ目的で入学した。そこで認知心理学的な観点から「読解方略」について学び、そのことを生かして5年生の説明文読解力を高める実践に取り組み成果を上げた。このことから、「D. 理論的な裏づけをもった指導能力」を身につけたと考えられる。

それだけでなく、特別活動や特別支援に関わる知識を学べたことも、本人のなかでは強く意味づけている。ことに特別支援に関しては、学級内にそういう児童がいたために、学んでいなかったら大変だったと振り返っている。大学院での学びは「A. 個に応じた指導する能力」、「E. 学習面・生活面の支援能力」につながっている。

さらにAさんの場合、研究テーマが校内研修テーマと重なっていた。そこで自分の研究を校内の全学年につなげ、学校全体で共通の枠組みで読解力向上に取り組む基盤を作った。このことは学校運営能力の「a. 同僚教師の力量形成力」、「b. 計画力」、「e. 実現力」、「f. 調整力」、「g. 学校運営への参画力」につながったと思われる。

Aさんがこのように、「財産」と意味づけるほどの学びができた背景には、ストレッチと支援の2要因があった。

第一に、大学院で学んだことを生かさなければ対応できない状況に置かれた。校内研修テーマと研究テーマが一致したために、校内全体に働きかけざるを得なかった。学級内に特別な支援を要する児童がいたために、対応せざるを得なかった。こうした状況がストレッチゾーンとなり、Aさんの学びを深めたのであろう。

第二に、勤務校での同僚関係が非常によかった。学校全体が外国籍児童の転出入が多いなどの課題を抱えていたのだが^{*3}、そういう大変さを互いに分かち持つ同僚性が、学校の風土としてあった。またAさんが中学校から小学校に異動したという事情に気を配ってくれた先生方が多かったと思われる。職場の同僚や管理職そして指導教員から様々な支援を受けつつ、ストレッチゾーンで挑戦する——まさに成長を促す環境であったことがうかがわれる。

Bさん

1. 教職大学院での学びの意味や、それが今の仕事にどう生きているか

「書くこと」に関わる理論を学び生かした

Bさんの課題研究テーマは「小学校中学年で適切な説明文を書くこと」であった。そこで認知心理学・学習心理学の研究に基づき、「読み手を意識する」「型を教える」「読むことを書くことに生かす」「推敲の指導」という四つの手立てで取り組んだ。そのことについて本人は「いろいろな理論を踏まえたうえで実践できたというのは、すごくよかった」と述べている。

学習のつながりや系統性を強く意識するようになった

実習録を見ると、「生かす」「つなげる」という表現が頻繁に使われている。「どの学習もつながっている」「根拠を明らかにして説明することはどの教科でも重

要」等、教科を超えたつながりを意識しつつ、実践を重ねたことが読み取れる。これは大学院で「学習の転移」の理論を学び、それを課題研究の中心に据えたことによる。そのことを話題にすると、

佐藤 これは、教職大学院で学ばれたということが大きいんでしょうか。それとも、それ以前から、問題意識としてお持ちだったんでしょうか。

B ないです。

佐藤 じゃあ、本当に教職大学院で。

B そうですね。

とのことだった。

一つの学習が他の学習につながる、あるいは、後の学習につなげるためにも学習の系統性を考えるという意識が、本人のなかで強まったという。

B 子どもの「縦」っていうんですかね。これからのっていうところを考えて授業をしたりとか。教科を超えても、「こういうところで使えるんだ」っていうのを意識させようっていう意識が、それは今でも持っていますね。

佐藤 先生自身が、今、2年生なんだけど、6年生までの国語の系統を頭に入れといて、「2年生のうちに、これは確実に」っていう。そういう意識が強まったってことですよね。

B そうですね。なので、文章を書くっていうときでも、2年生は主語・述語っていうのが出てきますけども、主語・述語だけでは文ってできなくて、修飾語とかももちろん入ってきますよね。なので、そういうときには、「これはまだね、上の学年で習うけど、こういう言葉なんだよ」って言えば、ちょっとノートのはじっこに書いてくれたりとか。「何々が」と「何々は」の違いなんていうのは、「中学生の勉強だけ」とか言いながらちょっと紹介したりすると、「全然覚えなくてもいいんだよ」って言えば、その場に置いてっちゃう子もいるし、「そうなんだ」と思ってメモをとったりとか、その日の自学（自主学习）でやってみたりとかっていう子もいたりするので、何かの学びのきっかけっていうか、ちょっとなるといいなっているのは感じていますね。

佐藤 教科をまたいでってというのは、どうですか。理科の作文なんかにも挑戦しておられましたけれど。

B そうですね。実際には夏休みの自由研究とかっていうのも、全員じゃないですけど、上の学年になる

と、理科専科の先生からとかでも出されたりするので。そういうところを考えると、順序を踏まえて、実験とかの構成だったりとか（国語「花を見つける手ばかり」で実験を報告する文章の構成を学んだことを指す）、浄水場のとこでやったナンパリングとか小見出しとかっていうのは（国語「見学したことを報告しよう」で、浄水場で見学したことを報告する文章にナンパリングや小見出しを使ったことを指す）、そういうところに生かせるっていうのも、やっぱりやってよかったかなと思いますね。

低位の児童への目配り

同様に実習録で繰り返されるのが、「低位の児童」「苦手な児童」という表現である。もともと課題研究の背景に、「どうすれば苦手な児童でも抵抗なく文章が書けるようになるか」という意識があった。平成23年度に小学校1年生を受け持ったときからの課題意識だったという。

B やっぱり、どうしても45分間を苦痛にさせないようにするには、国語にしても算数にしても、どうしたらいいかなってというのは常に思っていることなので。

このことと、教職大学院での特定の授業との結びつきは不明である。しかし授業実践の様子を見ると、低位の児童にも理解できるよう、作文の推敲を教師自身がやって見せるなど、様々な工夫が凝らされていた。

長い時間をかけて、仲間とともに

Bさんは昭和50年生まれ。職場のなかでは同世代は少ない。しかし大学院では同世代が多く、互いに「引き出しを開けやすい」関係だったと言う。同期生とディスカッションするなかで、書きやすく見直しやすい形態の原稿用紙のアイディアを得て、Bさんの課題研究で有効に活用された*4。

佐藤 2年間の教職大学院って、どういう経験でしたか。

B 研修会とかに行って、いつとき見て、聞いて、「ああ、そうか」って思うこともありますけど、1年間授業を受けさせてもらって、同業の先生方とああいふふうにいろんな意見をいただけて、もちろんいろんな教科の先生がいて、いろんな経験をお持ちの先生がいるから、本当に引き出しがいっぱいあって。

なので、授業ではすごく難しかったことも、先生方と話をしていくなかで「そうか、そういうことか」っ

て納得できたり。あるいは、皆さんと一緒にあって授業を作ったりとかしたっていうのは、いっとき何千円かの会費を払って1日見るっていうのよりも、すごく身になるものが多かったと思うので、私はよくなったって思います。

課題研究のTTについて

課題研究指導におけるTTについて、研究者教員と実務家教員のそれぞれからのアドバイスが、「消化不良」になることもあった。しかしそれ以上に、適切な支援を受けたことが語られた。研究者教員からは、認知心理学・学習心理学を国語に生かせるという、自分たちが知り得なかった知見を学んだという。実務家教員は国語が専門であり、教科上の「助け舟が何度も出てきた」と振り返っている。

2. 教職大学院の課題や大学院に期待すること

TTについて

TTについて二つのことが語られた。

第一に通常の授業では、

B 先生方のペアにもよるんだと思うんですけど、なんかこう、かみ合ってなくて、私たちもちょっと、どうしていいものやっていう感じもあったので。そういう授業って、自分たちがどうしていいのか分からなかったりするんですけど。

というケースのあることが指摘された。

第二に課題研究では、Bさんが1年次を終了する時点で、指導教員のうち一名（実務家教員）が退官した。そのことについてBさんは、「(2年次から担当の)◇◇先生はすごい方」で、「いろいろご指導も賜れた」としつつ、「(2年次の)最初は(不安が)あった」との思いも語っている。

個人研究で終わってしまった

夏休みの校内研修で、指導教員が「言語力育成」をテーマに講演し、そのなかでBさんの実践を紹介した。また教頭先生も若い先生にBさんの授業を見に行くよう勧めたが、なかなか難しかった。結局、Bさんの実践が他の先生に広がるまでには至らなかった。

B 自分一人の研究みたくなくなってしまって、皆さんになかなか広めてっていうところまではできなかったのは、ちょっと残念だなというのは思います。でも先生方も、公開授業を参観しに来てくださったりとかはしてたので、少し何かここでもお役に立てればなっていうのは思います。

佐藤 Bさんの授業の工夫が他の先生の目に触れるようにするには、どうすればよかったですよね。何かわれわれがサポートできるようなところは、なかったですかね。

B ああ。でも、ああやって校内研修でお話を、わざわざ本校に焦点を当てていただいたので、あれは本当にありがたかったなっていうふうに思いますね。原稿用紙についても、他の学年でももちろん使っていただけるようなものですし、例えば推敲とかにしても、「低学年だったら、ここに気をつけて」とか、「6年生になったら意見文になってくるから、内容でのねじれですよ」とっていうところとかにも生かしてもらえるとは思っているので、何か発信する場があればいいわけですよ。教頭先生は1年目、2年目、3年目の先生方には、「行きなよ、行きなよ」とって言って、それは声をかけてくださってたんです。

佐藤 そうですか。でも、小学校の場合、実際難しいですよ。

3. 考察

Bさんは入学当初から「書くこと」にテーマを絞り、取り組んできた。「書くこと」に関わる理論を学び実践に生かしたわけだが、「書くこと」に限定せず、「学びを生かす」、「教科間・学年間のつながりを意識する」という学びがなされた。「D. 理論的な裏づけをもった指導能力」が身についたと考えられる。

また入学前から「低位の児童でも書けるように」という意識が強く、それが実践での様々な工夫を支える動機づけにもなっていた。ここから「A. 個に応じて指導する能力」、「E. 学習面・生活面の支援能力」にも、学びが生かされたと言える。

さらに、Bさんの面接からは、教職大学院での同期生とのつながりが、学びを促す大きな要因であることが指摘された。このことは新藤・山口(2013)や山口・新藤(2014, 2015)でも指摘されていることから、入学年度等に関わらないと思われる。おそらく同じ世代で交流しやすいこと、同時に校種や教科が違うなど、ある程度異質な相手とのコミュニケーションであることが、一種の創発を生み出す契機になったのではないだろうか(ソーヤー, 2009)。

他方、課題研究が個人研究で終わったことに対する残念な思いも語られた。この点はAさんと逆のケースである。こうしたことは児童生徒支援コースが抱える

制度的な課題と言える。この課題への対応については、総合考察で検討する。

Cさん

1. 教職大学院での学びの意味や、それが今の仕事にどう生きているか

Cさんはストレートマスターで、課題解決実習は公立小学校で実施した。1学年が十数名という小規模校であった。家庭科が専門であり、5年生・6年生の家庭科で「日常の食事と調理の基礎」を全て担当した。そこでの学びの多くは、教員として採用された後も、授業づくりや家庭との連携などに生かされているという。

通信で家庭とつながる

Cさんは解決実習中、頻繁に「5年生の家庭科の学習について」、「6年生の家庭科の学習について」という通信を発行し、授業前の準備や授業の様子と成果を保護者に伝えた。そのことは今も変わらない。通信は授業をスムーズに行うことだけでなく、保護者に安心感を与えることにも役立っている。

C この実習をやってみて、だからかなって思うんですけど。学習に取り組んでいる最中におうちの人に伝えることが大切だなんて思ったんですけど、取り組む前にちょっと伝えることも、大切だなというか。おうちの人にも興味を持ってもらえるし、子どももおうちでそのことを話しやすいのかなって思いました。

どの教科でも、「こういう授業をやります」だとか、「何か持たせてください」ってただ言うのではなくて、例えば図工でも、事前にこういうものをやるので、教科書の何ページに載っているのか、おうちで話をして、何を準備するか話し合っただけでいいよというのと、やりやすいと思いました。今、低学年の担任なんで、図工で「自由にストローを持ってきてください」っていうことがあったりするんですけど、ストローの長さとか太さとか、それを子どもたちが小っちゃくてうまく言えないときに、おうちの人にどれくらい伝えればいいのかなんて悩むことがありました。先に言わないと準備も大変だし、どんなことでも先に言っておくことが大切なのかなって思いました。

佐藤 通信を今もいろいろ出しておられて、ご家庭からの反応というか反響とかありますか？

C 写真を必ず載せてるんですけど、それを見る

と、今、1年生だからか、すごく安心するっていうお母さんがいっぱいいて。文でいろいろ言うのよりも、全然1枚の写真がある方が、「こういうふうに授業してるんだな」とか、「うちの子は、こういう様子なんだな」って分かるみたいで。特に一番最初の子だったりすると、すごい心配みたいで。写真があることで、安心してくださるようです。来校されたときに、「子どもが言っていることが本当なんだなって思う」って言われました。「『楽しい』とか言ってるけど、こういうふうに授業してるんだな」って。

「全員」を意識した授業

実習録で繰り返されるのが「全員ができる」という言葉である。実習校は1学年が十数名だったので、特にそのことを意識したと思われる。そのことが現在、例えば算数などにも生きている。考え方や図を黒板に書く児童と、それを見て説明する児童に分けることで、全員が思考できるような授業を工夫した。

C（児童数が）少なかったんで、〇〇小（実習校）。全員が、直接黒板に書くとか、発言するとか、何かしらその1時間でさせてあげたいなっていうふうに自分で考えて、授業をしました。他の先生の授業を見ると、黒板に説明や図を書いた子が、そのまま発表することが多くて、その間待ってる子たちは、「はい」って手をあげても、その指されちゃった子しか活躍できなくて、「もういいや」みたいな、そういう子が多かったんです。ですが、他の子が説明をすることによって、逆に説明したがる子の方が増えました。

佐藤 はい。

C 「自分と友達の考えを比べながら、説明できるように考えてね」って伝えると、4年生でも説明できる子が多くて。教科書に結構、「何々さんの考え」みたいなものがあるじゃないですか。あれを見て、「これは誰々君のと一緒だね」とか、「これよりも何々ちゃんの方がいいね」みたいなふうに、考えやすくなったっていうんですかね。「二人の考え方を説明しましょう」だと、「これはどういうことなんだろう」って、子どもたちも戸惑ってたんですけど、友達が書いているのを見ると、「こうなのかな、ああなのかな」って、より考えやすくなることを感じました。

実習で5・6年生を教えたことが、新採1年目（4年生担任）に生きた

高学年で教えた経験を思い出して、そこから逆算し

て4年生での学びを考えることがあるという。

C 5年生になるとああいう活動をするから、4年生のここで、これをやっとなかないといけないみたいな、そういうのがありましたね。委員会とかが始まるから、4年生だけど、一つ一つの活動に対して意識させて取り組ませるじゃないんですけど。逆算じゃないんですけど、そういうふうを考えました。

実習での経験があったため、新採でも戸惑うことが少なかった

実習校で多くのことを経験したので、働き始めてからも「聞いたことがある」「実習校でやった」と思い出して、対応できたという。逆に、M2の教採と時期が重なったプール指導については、戸惑ったという。

佐藤 教職大学院の2年間ってというのは、Cさんにとって、どういうものでした？

C ああ。2年間があるから、今もそうなんですけど、最初働き始めたときに、いろいろと自分のなかに知ってることもあるんで、戸惑ったりもしたんですけど、「これは聞いたことがあるな」とか、「これは〇〇小（実習校）でやったな」とか、そういうのがよくありました。なんで、よく思い出したりとかも、去年とかはよくして。

佐藤 ああ、そうなんだ。

C 行ってよかったなって、本当に思います。

△△先生から教わった「落ち着いて授業することが、一番大切だよ」

佐藤 △△先生（Cさんを指導した実務家教員）から教わったことで、印象に残ってることとか、座右の銘でもないけれども、そういうのってありますか？

C 一番思うのは、「落ち着いて授業することが、一番大切だよ」って言われたことが。

佐藤 最初の頃だね。

C そうですね。でも、どんな授業でも、今でも研究授業とか緊張したりするんですけど。あと、保護者に電話をかけるときとか。いろいろ、やっぱり自分が落ち着いてないと向かえないじゃないんですけど。授業でも子どもでも保護者でも、気の持ちようかもしれないんですけど、やっぱり余裕がないと、いけないなって思いましたね。

これは課題解決実習の最初の頃、授業前に緊張していたCさんに、△△教授がかけた言葉である。面接では、勤務校での児童同士のトラブルをめぐり、保護者

に誤解を与えたという失敗も語られた。そんなことから、授業だけでなく保護者対応などでも「落ち着いて」という言葉を強く意味づけているのだろう。

課題研究のTTについて

面接者から「二人から指導を受けると消化しきれないということはなかったか」と問うたのに対して、「いや、でも、いいことしかあんまり思い浮かばないかなって」と答えている。

2. 教職大学院の課題や大学院に期待すること

上に記したように、新採1年目に児童同士がトラブルになり、それを保護者に説明するなかで、こちらの意図が伝わらず誤解された。そうした経験から、児童同士のトラブルへの対応、保護者対応、といった内容をもう少し学べていたらよかったと振り返っている。

3. 考察

Cさんはストレートマスターとして、真摯に実習に取り組んだ。最初は自分が用意した内容を提示するので精一杯だったが、次第に児童の発言を捉えつつ、臨機応変に授業を展開できるようになった。また調理手順の示範を頻繁に行ったり、通信で家庭と授業を結び保護者から調理のこつを聞き出したり、実習の様子を保護者に伝えたりするなど、様々な工夫を凝らしていた。

そうしたなかで学んだことは、「通信で家庭と授業をつなぐ」、「全員が考えること・できることを意識して授業する」、「次の学年のことを考えて逆算する」など、非常に具体的なかたちで現在の仕事に生かされている。このことから、ストレートマスター（面接時点で教員2年目）としては、「A. 個に応じた指導する能力」、「B. 集団を指導する能力」、「C. 適切に児童生徒の実態把握をする能力」、「D. 理論的な裏づけをもった指導能力」、「E. 学習面・生活面の支援能力」を一定の水準、獲得できていると判断される。

Cさんが解決実習から多くを学び、今に生かせるようになった背景にも、ストレッチと支援の2要因がある。

Cさんは実習校の配慮により、家庭科の「日常の食事と調理の基礎」全てを担当させていただき、T1としての授業時数は30時間を越えた。5年生・6年生ともに児童数が十数名という小規模校であるため、児童一人一人の実態を把握しやすい反面、技能面の個人差が目立った。「どの児童にも家庭科の楽しさを感じて

もraitたい、一定の技能を身につけてもらいたい」という思いを持ちつつも、授業経験がほとんどなかったCさんにとっては、ストレッチせざるを得ない状況であった。

幸いなことに実習校の教頭先生は家庭科を専門とし、県内でも指導的な立場にある方だった。配属された6年生の担任教諭からも丁寧な指導を受けることができた。加えてCさんの学びを支えたのは、児童や家庭からの支援であった。実習録には授業中の児童の発言や、授業外に「家で味噌汁作る練習しましたと話をしてくれる子がいた」など、児童との関わりが丁寧に記録されていた。また宿題として「切ったり炒めたりするときのコツ」、「家庭でとれる野菜」、「家族の好きな献立」等を児童が家庭でインタビューし、その結果を授業に取り入れた。こうしたことに対して、全ての家庭が好意的に応じてくれた。授業の様子は通信で写真入りで伝え、発行は5年生・6年生あわせて13回に及んだ。

このようにストレッチと支援が、Cさんの学び、能力の獲得に寄与したと思われる。

Dさん

1. 教職大学院での学びの意味や、それが今の仕事にどう生きているか

本や文献を読み多様な視点で物事を見るようになった

Dさんの課題研究テーマは校内研修だが、その理論的なバックボーンとして、学校経営学だけでなく職場学習論なども取り入れている。こうした文献には大学院で出会った。

D ほんとに大学院に行って一番変わったのは、本や文献を読むようになったということ。それまで現場にいるときは、常に勤と経験だけが頼り。あとは周りの方の様子を見て学ぶということでしたので。

また、ゼミで論文を読んで要旨をまとめることを繰り返したことが、「すごく勉強になった」と言う。

D わけも分からず読んでいたなかで、でも、「あっ、これってこういうことだったのか」とか、「あ、これは使えるな」とか、「自分と同じこと感じてる人がいるんだな」という。そういういろんな気づきがあったんですね。で、いろんな視点からものを見るっていうことも学びましたし。だから、すぐに使えないかもしれないけれども、まあ、ちょっと違った視

点で見るとか、そういう部分に焦点を当てて見てる人がいるとか、表から見ないで裏から見るとかっていう、そういうことに気づかせていただけたっていうだけでも、すごく意味があったのかなとは思っています。

「強みを生かす」と「場づくり」

課題研究で校内研修に取り組むときにDさんが考えたのは、教員同士が互いのよさや強みを生かし合い学び合える「場」をつくることだった。そこで「学力チーム」「心チーム」「体育チーム」という三つのチームを作った。チーム内での教員間のつながり、チーム内での学びを経て、そこで学んだことを校内に広げるという仕組みを作った。この課題研究には、「強みを生かす」「場をつくる」など、大学院で学んだ発想が十分生かされている。このあたりの発想を尋ねると、

D (小学校では)先生方もそれぞれ専門性があるんだろうなっていう。でも普段はあんまり見えない。なんかそういうのを生かしたらどうなるかなということを感じたので。それで、「〇〇力(りょく)をつける」という力の論理ではなく、場をつくって、そこからの副産物というか、そういうものをしっかり拾っていったという武井先生(静岡大学教職大学院・武井敦史教授)の考え方にすごく共感して。

新たな研修の提案に対して、他の先生から疑問等も示された。しかし、

D そういう方がいるからこそ、職員間がうまくいくにはどうしたらいいかなっていう課題意識を持ったということだと思うんですけど。

と振り返っている。

教職大学院の先輩2名が教務主任・研修主任という立場でいたこともあり、新たな研修は成果を上げた。Dさんは大学院修了後に他校に異動したが、この方式はその後も受け継がれている。

さらに異動先の学校(現任校)でも、「強みを生かす」「場づくり」を意識しているという。

D (小中合同の研修会で)目指す児童像・生徒像「夢に向かって輝く子」という大スローガンみたいなものがあるんですけども。成果としてその子どもたちが輝いた姿を、まず思い浮かべ、そしてもっと輝かせるためにということで、今足りないもの、課題を浮かび上がらせて。とにかく最初成果から入る、プラスの捉えからっていうのも、大学院のときもやったことですし。課題から入るときりがないので、はい。今ある

程度成果が出てるものとか、その学校なりのよさとか、そこを取っ掛かりにっていうのは、ほんとに、続いているものだと思います。子どももそうですよね。子どもを見るときも、よさはどこかなっていうことを意識してるのは、やっぱり自分のなかに残ってるものだと思います。

またこういう場で、自分一人が進めるのではなく、「人を生かす」発想で取り組んでいる。

D 司会は私がするんですが、この部分についてはこの先生に語ってもらってっていうような場に。全部自分がやらないで、ここの部分はこの先生に振ろうっていう、そんな考え方もできるようになったかなと思ってます。

女性にとっての教職大学院

男性に比べて女性教員の場合、結婚や子育ての影響を受けやすい。男性であれば教育センター等での研修のチャンスを生かしやすいが、女性ではタイミングが合わずに難しい場合もある。そのためDさんは、女性にとって教職大学院は、男性とは違った意味があると言う。Dさんはかつて、教職大学院1期生の女性教諭と同じ小学校の同じ学年で仕事をして、「こういう道もあるんだ」と思ったという。また勤務校の教務主任も、教職大学院4期生の女性教諭だった。

D 子育てをする女性って、ぼってある一定期間たぶん抜けると思うんですよね。だから、そういう人にとって、これからもそういう方が出てくると思うんですけれども、大学院に行くっていうのは、そこからの可能性を広げるすごくいい場所かなということは感じてます。

D 学校経営とかっていうことに関心を持ってる女性の方に会えるという、そういう貴重な場かなっていうことは思いますね。

課題研究のTTについて

課題研究指導におけるTTについて、実務家教員と研究者教員のそれぞれから、適切な支援を受けたことが語られた。実務家教員に状況を伝えると、「こういうことが考えられるね」と的確なアドバイスが返ってきた。研究者教員については、校内研修に参加してくれたり、推進会議で研究の目的を説明したり、検証のため先生方ヘインタビューをしてくれたりと、Dさんと他の教員との間であって両者をつないでくれたことに感謝しているという。

2. 教職大学院の課題や大学院に期待すること

校内研修の支援

2017年夏に修了生に実施したアンケートで、Dさんは大学院に期待することとして、「校内研修への支援」「研究内容の積極的な発信（教授、院生ともに）」と回答していた。

佐藤 先生方にとってアクセスしやすいようなかたちの情報発信って何でしょうね。

D やっぱり、あのう、それは、校内研修に来ていただいてっていうのが。それが一つの扉を開くことになるのかなと思うんですよね。例えば佐藤先生が校内研修に来てくださって、読めない（読解力が低い）ってこういうことなんですって話して。そうだったのか、じゃあ本読んでみようとか、佐藤先生のお話を聞ける会に行ってみようかなとかっていうふうになると思うんですよね。

研究内容の発信

一方、「研究内容の発信」という希望は、HPや研修での発信とは違うニュアンスで語られた。授業のなかで、もっとそれぞれの教員の専門的な研究に触れたかったというのである。

D ●●先生（学校運営コース）も、授業で話してることと、ニュージーランドのこととか書いてらっしゃることを読むと、ああ、なるほどなって思うんですけど。あまりそういうのを授業で「自分は実は今こういうことをやっていて」っていうのはお話しされなと思うんですけど。たぶんそれは、あの、われわれにより役に立つ情報を優先してくださってるんだとは思いますが、なんかそういうところをもっと、こう、知的好奇心じゃないですけど、言ってくださってもいいかなっていうふうに思っていました。はい。

D 課題研究を指導してくださる●●先生とか▲▲先生が、どういうバックグラウンドがあってそういうふうに指導してくださるのかなっていうのを、知りたいなって思ったんですよね。それで、例えば●●先生が書いてるのを読んでみて、ああ、こういうふうに自分で書いてるからこういうふうに言ってくれるのかなとかっていう。いろんな先生がいろんな専門を持っていて、そういう違った視点から学校を見てるんだとかっていうのを知るのもすごく刺激になるのかな、なんて感じました。

D せっかく先生方がいらっしゃるので、持ってる

知見を、いっぱい知りたかったなっていうのはあります。

後輩へのアドバイス～人とつながる

後輩へのアドバイスを尋ねたところ、「いろいろな資源、特に人を生かす」ということだった。それは本人が院生当時に、修士課程の授業に参加させてもらったり、学校運営コースの「危機管理」の授業で児童生徒支援コースの院生にも出席を呼びかけたりした経験による。

D 支援コースと運営コースの垣根を越えて、支援コースの方もね、運営の授業受けるといいだろうなっていうふうに感じることはありますし。ずっと続けてなくても今度こういう授業があるから来てみたいなっていうような感じで。あの、後期の●●先生がやっていた危機管理の授業に、支援コースのみんなに声をかけて、一堂に会して東日本大震災のことについてやったことがあったんですけど。みんなにアンケートとって、それをもとにいう。うん。やろうと思うと、ほんとにいろいろ楽しいことができますね。

3. 考察

Dさんは課題研究で新たな校内研修のかたちを提案し、周囲からの疑問や抵抗などに対応しつつ成果を上げた。だからこそ、Dさんが異動した後も、その方式が継続して行われることになったのである。その意味で、学校運営能力の「a. 同僚教師の力量形成力」、「b. 計画力」、「e. 実現力」、「f. 調整力」、「g. 学校運営への参画力」が、この実践を通して育まれたと言える。

またM2の当時は自身は研修主任ではなかったために、リーダーシップを発揮することは少なかったが、異動後の勤務校では教務主任として学力向上に取り組む一方、「強みを生かす」「場づくり」の発想で研修のコーディネートも行っている。その意味で「d. リーダーシップ」も獲得されつつあると言える。

さらに「強みを生かす」という発想で子どもを見るようになったとも話しており、これは児童生徒支援能力の「A. 個に応じて指導する能力」、「C. 適切に児童生徒の実態把握をする能力」にも通ずる。

2年目にDさんが取り組んだ実践は、それまでとは違う新たな研修の方法を提案し実行するというもので、ストレッチゾーンの仕事であった。しかし指導教員だけでなく、教職大学院の先輩2名が勤務校の研修

主任・教務主任という立場でサポートしてくれた。ストレッチと支援の2要因が、Dさんの学びにつながったのである。経営学では、既存の知識や経験では対応しきれないタフな状況を通して「一皮むける」と表現することがある（金井，2002）。Dさんの研究とそこからの学びも、「一皮むけた」経験と言えるのではないだろうか。

ストレッチと支援という外的要因と同時に、学びに対するDさんの意欲の強さも見逃せない。本や文献を読むことは現在も続けており、面接当日も新井紀子著『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』（東洋経済新報社）を取り出してきた。2018年度は「読解力」をテーマに学力向上の校内研修をコーディネートし、大学院の教員が講演を行うことになった。

面接では、女性教員のライフコースにおける大学院の意味も語られた。男性の観点では捉えにくい意味であり、今後の教職大学院のあり方を考える際の参考にしたい。

Eさん

1. 教職大学院での学びの意味や、それが今の仕事にどう生きているか

現場では経験できない研修だった

Eさんにとって、児童生徒支援コース、学校運営コースいずれの授業も、現場では経験できないことを学ぶ機会であった。

E 支援コースの授業も、いろんな教科が一緒になってできるっていう研修は、現場のなかではやりにくいというか、なかなか経験がなかった。いろんな教科についても自由に意見を言ったり。

運営コースの先生方の授業は、どれもそれぞれ面白くて、いろんな学校を見に行ったこともありますし、学校以外の□□センターとかも、全く知らないことが多かった。その辺は、教職としては学校のなかでしかものが見られなかったのが、それぞれいろんなお仕事されてるんだなとか、学校だけじゃないんだなっていうことも分かりました。

受け身からの脱却

大学院での学びを通して、これまで比較的無批判に受け入れてきたことについても、その背景を考えた、自分の意見を考えるようになった。

E 今までは、教育委員会とかその上の文部科学省

の方針っていうことをどれだけ理解するかっていう受け身のような感じがあったんですが、もうちょっと広い立場で大学の先生が自由に研究してるのを見ると、文部省のこういう考え方が出てくる背景みたいなことにも目が向くようになったので、その辺は今も興味を持って接してるので、一番今に生きてるかなと思っています。

E 道徳の教科化あたりでは、かなりあろう、無批判に受け入れてはいけなかなという思いがありました。子どもがきちんと考えられる材料を提供するっていうような気持ちで。「みんながこの考えにならなきゃいけない」なんていうふうに思っちゃいけないんだなってことは、目を開かれたと思います。

E 教育行政の流れみたいなことを調べてみて、あろう、今さら気づいたんですけど教育基本法が変わったときの本が大学の図書館にあったので、ああ、こういうこと今まで現場にいるときって全く無関心で、決まったことを受け入れればいいんだと思ってたのが、すごくもったいなかったなと思うぐらい、こういう、勉強熱みたいのは生まれたんですけども。

統合直後の学校での課題研究

Eさんの課題研究テーマは、児童のネットモラルの育成だった。禁止するのではなく、適切な使い方を学ばせることを主眼に、校内研修での情報共有、家庭への啓発活動、道徳や総合学習を通じてネットリテラシーを多面的に育む取り組みを、小学校4年生で実施した。

勤務校は統合直後であり、初めて顔を合わせた先生たちだった。協力的な雰囲気はあったが、研究としては、

E できる範囲のなかでというか、校内事情を踏まえて、こちら辺がっていうことで。実際には、SNSのことをどうするかっていう学校の方針を立てるということよりは、まあ、道徳及び学級活動の授業改善をしながら、それに情報モラルのことを、少し話題が関わってるところを道徳でも取り上げましたっていうような。あろう、折衷案というか落としどころになつてると思います。

と振り返っている。

課題研究のTTについて

課題研究指導におけるTTについて、実務家教員と研究者教員のそれぞれから、適切な支援を受けたことが語られた。実務家教員からは「校長はこういうふう

に思うよ」といった観点でのアドバイスが、ありがたかったという。研究者教員も、現場の悩みや気持ちを分かってくれて、「一緒になって考えてくださる感じを受けて安心しました」と振り返っている。

2. 教職大学院の課題や大学院に期待すること

課題発見実習Ⅱでの立場

院生は1年次の8月末～10月初旬に、公立の小中学校で各12日間ずつ課題発見実習Ⅱを行う。そこでは、実習校にどう入ってよいのか気を使ったという。

E 立場的に、その、職員のなかにどういうふうに入っていくのか、入っていけばいいのか。やっぱり学校によっても、あまり入ってほしくないよっていう感じがあったり。または、あの、どんどん関わりを歓迎してくれる感じがあったりってところもあるの。そこら辺を、関係をうまく壊さないようにするのが難しいなというところが、はい、一番気を遣ったところですよ。

E 中学校でしたか、1回だけ生徒指導部会ってのががあるので、そういったところで、もしどんなことやってるかが聞ければよいのかなと思ったんですが、「そこに入らせてください」って言っていいものかどうか、ちょっと勇気がなくて言わずに済ませてしまったってところがあります。

様々な戸惑い

教職大学院での課題について尋ねたところ、「見通しが持てなかった」「戸惑い」「気苦労」という表現が使われた。具体的には、以下の内容である。

- (1) 他の院生とグループで課題に取り組む際の、院生同士のコミュニケーション。
- (2) 4月当初の不安。

院生同士のコミュニケーションは、授業でのグループワークに関わることである。大学院の授業ではグループや個人で指導案を作成したり、模擬授業を行う機会が多い。Eさんが提示した指導事例をグループで使ったために、後期に個人で使う材料がなくなるのではないかと不安だったという。

4月のことについては、次のように話してくれた。

E 4月の初めが、不安でしたね。院生の皆さんもいろいろ、全てに不安だったんですけども。授業をどういうふうに進むかってところも、私たちのときにはあまり具体的ではなかったの。自分で組むっていうけども選択の余地はなかったんだなってことが。

また専攻教科によっては卒業論文が必修でないものもあり、そういう教員にとっては研究の枠組み、研究主題や仮説の立て方、論文の書き方、文献の引用などを扱う導入教育は、難しかったのではないかと述べている。

E そういう時期なので、(導入教育は)非常に大事なことをおっしゃっていて、すごくいい情報だなと思ったんですが、やはり入りきらなくなりましたね。あの1、2週間ぐらいは。

授業のTTについて

授業でのTTについて問うと、

E やはり、組まれてる方によって、ほんとにこう、うまく連携を図ってるんだなってことがよく分かる方もいらっしゃいますし。ま、回数だったり時間だかで半分に分けていて、まあ、極端に言うとそれぞれ、相互不可侵みたいに見える感じもあったりしたので。やっぱりそれは、先生方の考え方だったり専門領域によって違うのかなって思いました。

と、担当者による違いが指摘された。

研究方法(主題設定)

研究方法について大きな問題—主題設定と検証—が話題になり、佐藤・新藤・Eさんの三者の間で話が交わされた。

主題設定については新藤から、「院生の感じている課題意識や学校の状況というのが、2年目に現場に行ってもうやく指導教員にも掴めるところがある。そこでM1の夏頃から学校に伺って、校長先生と課題について話す機会を設けるようにした」という話題が出された。Eさんも

E 運営コースとしてはこの学校でどうするかってところが一番問題なので。間接というよりは直接見ていただいたうえで、もっとこういうふうに見ればいいんだって教わるっていうのもあるでしょうし。分かってもらえると、話も相談もしやすいのかなと思うので。

と、指導教員が学校の実態を早い時期に知ることの必要性を認めている。

しかし同時に、校長と院生の関係も問題になる。

E 院生のなかには時々勤務校に行くなんていう人もいらっしゃったんですけども。でも、校長先生の方針が強い人だと、行くたんびに潰されて帰ってくるんです。板挟みになっちゃうので。その辺の力関係でもなんでも、合わせてどこができるのかなってところ

が分かってた方が、院生としてもやるのが見つけやすいなどは思います。

E その校長先生の意向を無視して、大学でこういうふうにやってたからっていうふうに持っていけない立場なので。

この点については新藤から、

新藤 それ(学校の状況、校長の考え)を分かっていると、2年目実践に移るときも、院生さんがちょっとうまく伝えきれない部分も、教員の側からサポートができるかなとか。いきなり2月、3月の時期になって、こういうことやりたいんですっていうよりは、うまく進められるかなとは思ったりするので。

と補足された。

研究方法(検証)

検証についてEさんは、計画的にデータを残しておくことができなかったと言う。

E 私の中なかでは全くそこまでの見通しが立たずに、どんどんこうその日その日で、最後まで行ってしまったんで。そういったかたちでは出せなかったんで、それでいいのかなっていう不安はずっと持っていて。ええ。もっとこういうふうにやるとデータが残せるよっていうふうに言ってもらった方が、こちらは安心してついて行けるではないですけども、主体的じゃないかもしれませんが、その方が恰好はつくんだろうなと思ったので。

数量的な検証ではなく実践記録になったのだから、それも当初は記録を提示するだけで、それに対する考察を加えるという意識が薄かった。

E 自分の最初に書いた下書きは、全然引用だらけというか、生のデータが多かったんで、それについてどう考えてるんだってことを、朱書きとか指導いただいたので。そう思ってなかったんで、そこから作るっていうのはちょっと、大変でしたが。

この後に新藤から、運営コースでの検証方法について、置籍校の教員の意識調査、主に関わった教員への面接調査、保護者による学校評価、等を実践前後で行い比較するという例が示された。

校内研修

教職大学院への期待を問うと、「機会があれば校内研修をお願いしたい」とのことだった。M2のときに指導教員が校内研修で講演したりする機会はなかったかと問うと、なかったとのことだった。そして

E 校内研修のテーマなり、それから、校長、教頭先生あたりが興味を持って、面白そうだなって言ってくれば、じゃあぜひっていうふうには答えたかったんですけども、特にそういう流れにはならなかったの。ええ。こちらからこういう時間を持ってくださってというのは、やはり。

佐藤 ちょっと言いにくい。

E はい。

という迷いが語られた。

3. 考察

他者との関係についての語りが多く、Eさんの特性として、他者への配慮が強かったことがうかがわれる。統合直後の学校での課題研究を「落としどころ」と表現しているのは、「f. 調整力」の現れと見ることができだろう。

成果だけでなく教職大学院で感じた戸惑いや不安についても多くが語られた。また研究方法についても話が広がった。Eさんが指摘した戸惑いや不安を改めて整理すると、以下のようになる。

- ①入学当初の1～2週間の不安。
- ②院生同士の関係調整に伴う戸惑い。
- ③課題発見実習IIでの立場についての迷い。
- ④研究の主題設定において、学校（校長）の考えと自分の研究をどう調整するか。
- ⑤検証方法がよく分からない。

こうした課題に大学院側が応えることは、院生を適

切にサポートし、教育・研究を充実させるために、不可欠であろう。特に④⑤の研究方法については、新藤から具体的な提案があり、今後の進展が期待される。

総合考察

本報告は、教職大学院の修了生に聞き取り調査を行い、修了生がどのような能力を獲得したか、今後の教育・研究のあり方、学校現場との連携のあり方、院生の能力開発に必要な条件などを検討することを目的としていた。以下、これらの項目に従って考察を加える。

1. 修了生が獲得した能力

新藤・山口(2013)による「児童生徒支援能力」「学校運営能力」の分類を用いて個々の事例に考察を加えた。5名が獲得したと思われる能力を整理すると、表2のようになる。いずれの修了生も、それぞれのコースで期待される能力を獲得したと推測される。もちろん、全ての能力を獲得したり伸ばさせたりしたとは言えないが、教職大学院での学びが能力開発に寄与したことは間違いないだろう。児童生徒支援コースの修了生3名は共通して、「A. 個に応じて指導する能力」、「D. 理論的な裏づけをもった指導能力」、「E. 学習面・生活面の支援能力」を獲得できていたと判断された。その一方で、「B. 集団を指導する能力」、「C. 適切に児童生徒の実態把握をする能力」の

表2 修了生が獲得した能力

能力	項目	児童生徒支援コース			学校運営コース	
		Aさん	Bさん	Cさん	Dさん	Eさん
児童生徒支援	A. 個に応じて指導する能力	○	○	○	○	
	B. 集団を指導する能力			○		
	C. 適切に児童生徒の実態把握をする能力			○	○	
	D. 理論的な裏づけをもった指導能力	○	○	○		
	E. 学習面・生活面の支援能力	○	○	○		
学校運営	a. 同僚教師の力量形成力	○			○	
	b. 計画力	○			○	
	c. 状況判断力					
	d. リーダーシップ				○	
	e. 実現力	○			○	
	f. 調整力	○			○	○
	g. 学校運営への参画力	○			○	

獲得をうかがわせる内容はあまり聞き取れなかった。これは3名とも学習指導を課題研究のテーマとしていたことが原因であろう。生活指導・生徒指導をテーマに研究した修了生であれば、BやCに関わる内容も聞き取れたと思われる。

一方、学校運営コースの2名については、獲得されたと思われる能力に、大きな開きがあった。これは本人の意識だけでなく、置籍校の状況など、複数の要因によるものであろう。状況判断力を獲得した修了生はいなかったが、もともとこの能力が危機管理を想定したものであり、それに該当する状況がなかったためと推測できる。

このように修了生の能力獲得を新藤・山口(2013)に即して整理したのだが、再検討が必要と思われる点も見出された。

第一に、児童生徒支援能力の「A. 個に応じて指導する能力」と「E. 学習面・生活面の支援能力」のように、重複する内容が別個の能力として示されている。また「A. 個に応じて指導する能力」や「B. 集団を指導する能力」と「C. 適切に児童生徒の実態把握をする能力」は、実態把握→指導→実態把握→指導のように連続しており、切り離して評価することが難しい。

第二に、児童生徒支援能力には「D. 理論的な裏づけをもった指導能力」があるが、これに対応するものが「学校運営能力」には含まれていない。しかしDさんが「場づくり」の理論で校内研修を構築したり、またEさんが大学院の学びから視野を広げたりしたことから、こうした内容を含めることも必要だろう。例えば「h. 理論や広い視点から学校運営を考える能力」といったものである。

いずれの能力も修了生が捉える能力観からボトムアップ的に整理したものであり、何らかの理論に基づくものではない。従って評価指標として活用するのであれば、熟達化に関する理論(金井・楠見, 2012; 野島, 2006)や、教員育成指標なども参考に再検討することが必要であろう。

2. 今後の教育や研究のあり方

面接調査で聞き取った内容から、今後の教育や研究のあり方にとって特に参考になる点をあげる。

(1) 学びを深める条件

理論的な学びを通して視野を広げる

4名の現職教員全員が、大学院での1年次の学びを通して、新たな視点を獲得したと述べている。視野の広がりや、他大学での修了生調査でも多く指摘されていることである(例:玉井・前田・藤森, 2011)。

新たな視点を獲得するうえでは、理論の役割が大きい。2年次には長期間の実践に取り組み研究をまとめるわけだが、そのためにも1年次の講義と課題研究指導でしっかりと理論面の学習をして、自分が取り組むことの意味を明確にしておくが必要である。例えばBさんが転移の理論を学び、それが授業を作る準拠枠になったのは、その好例である。

これと同様に、岐阜大学教職大学院の修了生と勤務先所属長を対象に行われた調査では、修了生・所属長ともに、学修の成果として「理論的に考えるようになった」を選択する率が最も高く、そのことが教育実践開発能力の伸長につながると考察されている(吉村他, 2016)。筆者らによる先行研究(新藤・山口, 2013)でも、2年間を通じての能力向上を授業に帰属させている修了生が多かった。このように理論面での学習とそれに基づく研究が、教職大学院には不可欠である(藤森, 2012)。

またBさんの面接では、理論を「時間をかけて」学ぶことの意味が語られた。佐藤は2017年の8月に当時M2だったFさん(現職教員)にも聞き取り調査を行った。面接当時は修了生ではなかったので本研究では取り上げなかったが、Fさんも時間をかけることの必要性を次のように語っていた。

F 振り返り(授業の最後に児童に「振り返り」を書かせること)とかも、「やんなさい、やんなさい」って(研究主任や指導主事の先生方から)言われてたけど、なんでやんなきゃいけないのかなってというのが落ちてないって。それが、ここに来ると、やっぱり振り返りって大事なんだとか。意味づけとか、そういう感じですね。だけど、たぶん、指導主事の先生も、そんなに長く伝達できないから、ピンポイントだけ言ったり。あと、やっぱり管理職とかからも、言われるけれども、こちらあんまり身にしてみても聞いてなかったり。

佐藤 たぶん、振り返り大切ですよってというのは分かるんだけど、それがなんで大切かとか、どうい

うふうにやれば良かったというのは、1年間かけて勉強して、指導案もいろいろ作ってみてっていう、それだけ手間がかかるってことなんでしょうね。本人が腑に落ちるっていうか、腹に落ちるっていうか。それに時間がかかるっていうことなんでしょうかね。

F やってみてっていうのも、やっぱりありますね。実感で、「確かにそうなんだ」っていうのが。

院生同士のつながり

Bさんからは、同期の院生との対話が学びを深め新たなアイデアにつながったことが語られた。Dさんからは後輩へのアドバイスとして「人とつながる」ことが強調され、さらに女性のライフコースの観点で、女性の同期生や先輩という存在の持つ意味が語られた。また新藤・山口(2013)と山口・新藤(2014, 2015)でも、院生同士の交流が学びを促進することが示され、制度として課題研究報告会を全員参加で行うことの意義が強調されている。他大学の教職大学院修士生による省察(深見, 2018; 橋本, 2013; 北尾, 2013)や修士生調査(玉井・前田・藤森, 2011)でも、院生同士のつながりが大学院での学びを促進することが指摘されている。院生同士の関係が大学院での学びを深める重要な要因であることは間違いない。

同時に、Eさんのように関係調整に戸惑ったケースもあり、適切なサポートは必要である。また面接で語られたことではないが、ストレートマスター同士の関係作り、現職とストレートマスターとの関係作りにも、配慮が必要であろう。現職教員の院生はストレートマスターにとっては、適切なロールモデルになる(山口・新藤, 2015)、重要な存在なのである。

さらに院生同士のつながりが、修了後も継続することが望ましい。本学教職大学院には同窓会組織として「やまなみ倶楽部」があるが、その活動は年1回の総会にとどまっている。今後は修士生による研究会などの取り組み(例:前田ら, 2018)を期待したい。

(2) カリキュラムや授業の課題への対応

学校運営コースにおける検証の洗練

現場での実践的研究では、検証の難しさがつきまとう。児童生徒支援コースの研究については、発足から数年かけて検証方法を探り(山口・音山, 2015)、佐藤(2013, 2015)、音山・山口(2014, 2015)、山口・音山(2014)で一定のガイドラインが示された。

一方、学校運営コースの研究では、スタンダードな

検証方法ができているとはいいがたい。この点についてEさんとの面接で新藤から事例が述べられているが、こうした取り組みを洗練させることが必要である。

ガイダンスと導入教育

入学当初は様々なことが分からないなかで、授業が始まるだけでなく、並行してガイダンスや導入教育も実施される。2018年度は4月5日~11日の実質5日間に、「教職大学院とは」、「履修について①」、「履修について②」、「実習と課題研究」、「実習について」、「研究法I」、「研究法II」、「情報の探し方・読み方、著作権」という8回のガイダンスや導入教育が実施された。

2018年の4月に、ガイダンス・導入教育について評価アンケートを新入生に実施した。8回のガイダンス・導入教育の「分かりやすさ」を5段階で問うとともに、自由記述で感想や意見を求めた。その結果、全員がガイダンス・導入教育の重要性を認めつつも、内容によっては「分かりにくい」と感じられるものもあった。研究指導全体の進め方とあわせて、検討が必要であろう。

指導教員の交代にどう対応するか

修士生は課題研究指導におけるTTを高く評価していた。しかし問題もある。指導教員のうち一方が退官し、新たな教員の指導のもとで2年次の研究に取り組まざるを得ないケースが、必ず生じるのである。こうした場合にも、指導の連続性を保ち、安心して研究に取り組める手立てが必要である。

退官した教員を非常勤講師として再雇用し、課題研究・課題解決実習の指導を続けていただくという方法が考えられる。しかしそうすると、新たに採用された教員がM2の指導をする機会を奪うことになり、それだけ、教職大学院の教育・研究に慣れるのが遅れてしまう。従ってこの方法は推奨できない。1年次の研究内容を新しい教員に十分に引き継ぐとともに、退官された元・指導教員にも研究授業への参加をお願いするといったあたりが、現実的な手立てと思われる。

チーム・ティーチング

課題解決実習・課題研究のTTは高く評価されていた。一方、授業のTTについては、科目によるばらつきがあった。必ずしも全ての授業が実質的なTTでなかったり、二人の間がギクシャクして受講生が戸惑うケースもあったことが、複数の修士生から語られた。

TTの担当者間で齟齬が生じること自体は問題ではない。それは議論を深める契機になるし、教員が齟齬に適切に対応する姿は、受講者にとってモデルになるからである(佐藤ら, 2011)。しかし齟齬の扱いに失敗すると、TTの有効性を損なうことになる。本学教職大学院では例年FD研究会を開催しており、そうした場でTTのあり方を検討することが必要だろう。

(3) 学校現場との連携のあり方

個人研究で終わらないために

Aさんのように、児童生徒支援コースでありながら、研究テーマが校内研修とつながることで、学校運営能力の獲得につながったケースも見られた。この点は、今後の大学院のあり方を考えるときに、重要である。

児童生徒支援コースの現職教員院生は、特定教科の授業改善や学級作りを志向して入学してくるケースが多い。しかし小学校であればほぼ全ての教科を教えなければならない。また30~40歳代という年齢を考えると、本人の希望や大学院での研究とは別に、修了後はミドルリーダーとして活躍することが求められる。そうしたことから、自分の学級の特定教科の授業だけを視野に入れた研究では、教職大学院の研究として不十分と言えよう。そこで学習指導をテーマとする院生には、その成果を他教科や他学年にまで広げて考察して研究をまとめるよう指導している。

しかしそれだけでなく今後は、児童生徒支援コースの研究であっても、院生個人を超えて、プラスの効果を波及させるような手立てを考えなければならない。四つの手立てを提案したい。

第一に、院生の勤務校の校内研修において、院生の研究が現在の教育課題や勤務校の課題とどうつながるかという観点から、指導教員が講演を行うことが考えられる。現在も「校内研修支援お品書き」を配布しているが、その活用を院生ではなく指導教員から、学校に対して一層働きかけたい*⁵。

第二に、修了後も修了生からの要請があれば校内研修に協力したり、修了後の研究をサポートすることが考えられる(深見, 2017; 畑中, 2016; 水本, 2016)*⁶。

第三に、院生の研究成果を学会誌論文や紀要論文として公刊したり(例: 深谷・戸部・立見, 2017)、各種の講習などで紹介したりすることが考えられる。

第四に、運営コースでの主題設定と同様に、児童生

徒支援コースでも1年次に現場に向向いて児童生徒の実態を把握し、それも参考に課題研究の方向性を決めるということが考えられる。

このような手立てを通じて、一人の院生の学びが時間的・空間的にも波及するようにしたい。

実習校への説明

課題発見実習IIで現職教員が公立小中学校に配属されると、校内での立場に、院生も実習校側も戸惑うことがある。連携協力校を招いての協議会ではこの点を説明し、研究に関わる会議等への陪席を許可して下さるよう依頼もしている。しかし実際に実習が始まると、院生が直に接する教員は、必ずしも連携協議会に出席していたわけではないケースが多く、院生からは言い出しにくいようだ。この点は、院生-実習校の間で相談させたのでは、院生にも負担になるし、院生に対する評価にも影響しかねない。必要に応じて、大学院の側から説明や依頼を繰り返すことが必要だろう。

また2年次に実施する課題解決実習でも、実習校への説明と調整が不可欠である。Eさんとの面接で新藤が述べたように、1年次のうちから説明と調整を繰り返すことも、研究テーマによっては必要である。実習校の事情は研究の質を左右する大きな要因である(藤森, 2012)。

3. 院生の能力開発に必要な条件

職場学習論(中原, 2010, 2014, 2017)では、ストレッチゾーンでの経験の量と、周囲の人からの支援の量が、成長を規定するとしている。本研究では、これら二つの要因が、大学院生の学びや成長にも当てはまることが示された。

課題研究や実習がストレッチゾーンになるか、あるいはそこを越えてパニックゾーンになってしまうかは、見極めが難しい。指導教員と学校がきめ細かに院生の状況を見取り、調整することが必要である。また支援についても、どういう支援を与えるかという点に配慮した指導が必要である。例えば精神支援にとどまっていたのでは、指導とは言えない。実際の授業づくりに適切なアイデアを提供する(業務支援)とか、フィードバックを通して次に生きる内省を支援するとか、有効な支援方法を意識することが大切である。二人の指導教員が適切に支援の役割を分担することも有効と思われる。

山口・新藤 (2014, 2015) では、大学院での学びや成長を規定する要因として、向上心・知的好奇心・レディネスなど個人の資質が指摘されている。本報告での分析を踏まえると、

大学院での成長=資質×ストレッチ×支援

と捉えることができる。

4. 発足当初との比較

本研究では、教職大学院の教育研究システムが充実した時期の修了生を対象に、面接調査を実施した。発足当初の修了生を対象とした先行研究 (新藤・山口, 2013; 山口・新藤, 2014, 2015) と比較すると、次の点が明らかになった。

まず先行研究と同様、修了生は様々な能力を獲得し、それが現在の勤務に生かされていると感じていた。またそうした成果の背景に、理論を学び視野が広がったことや、院生同士のつながりがあったことも、先行研究の結果を再確認するものであった。TTの有効性と課題についても概ね佐藤ら (2011) の先行研究と合致する内容が、面接調査から明らかになった。

一方、先行研究では見出されなかった成果と課題も明らかになった。Aさんのように児童生徒支援コースの研究が学校全体にも関わり、運営能力の獲得にもつながるという成果は、発足当初には (少なくとも筆者らは) 想定していなかった。新藤・山口 (2013) は「直接的な業務で学校運営能力を生かす機会は少なくとも、学校の一員としての学校運営能力の発揮につながるような教育と学習がより一層必要となるだろう」(p.154) と指摘している。Aさんの事例は新藤・山口 (2013) の指摘した教育と学習が実現したことの、一つの証左である。こうした成果が今後も続くことを期待したい。

また、課題研究の主題設定や検証についても話題になった。これらは新藤・山口 (2013) 等の先行研究では取り上げられていなかった。発足当時は大学院生も教員も半ば暗中模索で課題研究に取り組んでいた。それが数年の期間を経て次第に充実してきたことから、主題設定段階での現場との連携や、運営コースでの検証方法などが意識されるようになったのであろう。

5. 本報告の課題と限界

最後に、今回の調査の限界や課題を述べる。

第一に、これまでの調査 (山口・新藤, 2014, 2015) でも指摘されていたことだが、面接に応じてくれたのは、修了後も大学院とのつながりを肯定的に捉えていてくださる方々である。しかも回想に基づく語りであり、肯定的な内容に偏っている可能性は大きい。

第二に、今回の協力者は全員が小学校勤務であった。中学校での課題解決実習や勤務であれば、今回は異なる課題や成果が抽出された可能性がある。

第三に、面接者と協力者の関係がある。協力者にとって面接者の佐藤と新藤は、授業や研究指導を通して身近に接する存在だった。協力者のエスノグラフィックな文脈にある程度精通した者でないと、面接をしても内容を適切に掴めない (山田, 2014) という意味では、本研究の面接者は適任であった。ただし教職大学院の教員だけに、話しにくいこともあったかもしれない。また面接では聞き手が変わると語られる内容も変わる (佐藤, 2018)。今回の面接も、その影響を免れない。

最後に、どのような能力が育まれたかは、修了後の一時点、一つの観点からの検討では不十分である。そこで、修了生の勤務校の管理職に聞き取り調査を行う (例: 畑中, 2016; 吉村ら, 2016)、修了生と同等の教職経験を有する教員と比較する (原田・加藤・原田, 2013)、入学時点と修了時点で比較する^{*7}など、複数の観点での検討が必要である。

引用文献

- 町支大祐 (2017). 若手教員の経験学習 中原淳 編 人材開発研究大全 東京大学出版会 pp.631-653.
- 藤森宏明 (2012). 教職大学院における教育課程の在り方についての考察—とくに修了研究に着目して— 北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要, 2, 5-15.
- 深見智一 (2017). 教職大学院修了後の継続的な研究活動の報告—「省察」による学びを生かして— 北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要, 7, 27-37.
- 深見智一 (2018). 教職大学院の学修成果を活用した実践報告—教育相談を契機とした小学校における協働的な学級経営の試行的実践— 北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要, 8, 59-67.
- 深谷達史・戸部栄子・立見康彦 (2017). 説明スキーマに基づく読解と表現を促す授業実践—小学4年生における説明的な文章の指導— 教育心理学研究, 65, 414-428.

- 原田唯司・加藤弘通・原田年康 (2013). 自己評価, 着任校管理職評価及び一般教員群との比較から探る教職大学院現職派遣修了生の獲得力量 日本教育大学協会研究年報, **31**, 281-297.
- 橋本尚子 (2013). 教職大学院での学びと赴任校での実践 京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報, **2**, 111-112.
- 畑中規良 (2016). 教職大学院教育における成果と課題: 学び続ける修了生の育成を目指して 京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報, **5**, 25-34.
- 金井壽宏 (2002). 仕事で「一皮むける」 光文社新書
- 金井壽宏・楠見孝 編 (2012). 実践知—エキスパートの知性有斐閣
- 川俣智路 (2018). 発達・学習への援助や指導に関する「思い込み」は教職大学院の講義でどう変わるか?—講義受講前後の「教師ビリーフ」得点の変化と講義振り返りの分析— 北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要, **8**, 23-32.
- 北尾雅章 (2013). 現職教員として教職大学院の学びに思うこと 京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報, **2**, 207.
- 前田輪音・工藤久実・大久保昌史・水上丈実・寺嶋正純 (2018). 修了生アンケートと事例からみる「学び続ける教師」と北海道教育大学教職大学院—「修了生フォローアップ」を模索しながら— 北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要, **8**, 45-58.
- 水本徳明 (2016). 教職大学院と学校をどうつなぐか—修了後の現職院生の成長への関わり方の考察— 京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報, **5**, 1-10.
- 中原淳 (2010). 職場学習論—仕事の学びを科学する 東京大学出版会
- 中原淳 (2014). 駆け出しマネジャーの成長論 中公新書ラクレ
- 中原淳 (2017). フィードバック入門 PHPビジネス新書
- 野島久雄 (2006). 熟達化 大島純・野島久雄・波多野誼余夫 編著 新訂教授・学習過程論—学習科学の展開 放送大学教育振興会 pp.62-76.
- 音山若穂・山口陽弘 (2014). 小中学校教員の抱える問題解決を目的とした統計リテラシー教育の提案—仮説検定と結果のまとめ方— 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, **63**, 165-179.
- 音山若穂・山口陽弘 (2015). 小中学校教員の抱える問題解決を目的とした統計リテラシー教育の提案 (2) —頻度を中心とした結果のまとめ方— 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, **64**, 201-212.
- 佐藤浩一・入澤充・所澤潤・山口陽弘・山崎雄介・石川克博・岩澤和夫 (2011). 教職大学院におけるティーム・ティーチング—実践と評価、今後の課題— 群馬大学教育実践研究, **28**, 241-266.
- 佐藤浩一 (2013). 学習の支援と教育評価—理論と実践の協同 北大路書房
- 佐藤浩一 (2015). 教育実践現場での成果検証の方法—教職大学院における課題研究に基づく検討— 群馬大学教育実践研究, **32**, 135-146.
- 佐藤浩一 (2018). ライフストーリーの語りにおける聞き手の影響 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, **67**, 245-266.
- ソーヤー, K. 金子宣子 訳 (2009). 凡才の集団は孤高の天才に勝る—「グループ・ジーニアス」が生み出すものすごいアイデア ダイアモンド社
- 新藤慶・山口陽弘 (2013). 群馬大学教職大学院の修了生調査からみられる教職大学院の成果と改善点の検討 群馬大学教育実践研究, **30**, 145-155.
- 玉井康之・前田輪音・藤森宏明 (2011). 修了生対象の振り返りアンケートからとらえられる院生の学びの軌跡と成長 北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要, **1**, 83-87.
- 脇本健弘 (2015). 教師は経験からどのように学ぶのか—教師の経験学習 教師の学びを科学する—データから見える若手の育成と熟達のモデル— 北大路書房 pp.47-62.
- 山田富秋 (2014). インタビューとフィールドワーク 斎藤清二・山田富秋・本山方子 編 インタビューという実践 新曜社 pp.1-14.
- 山口陽弘・音山若穂 (2014). 小中学校教員の抱える問題解決を目的とした統計リテラシー教育の提案—仮説の立て方・考え方に焦点化して— 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, **63**, 149-164.
- 山口陽弘・音山若穂 (2015). 小中学校教員の抱える問題解決を目的とした大学院教育の提案—学習支援領域の課題研究事例に焦点化して— 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, **64**, 189-200.
- 山口陽弘・新藤慶 (2014). 群馬大学教職大学院の修了生への調査からみられる教職大学院の成果と改善点の検討Ⅱ—個別インタビュー調査に焦点化して— 群馬大学教育実践研究, **31**, 173-183.
- 山口陽弘・新藤慶 (2015). 群馬大学教職大学院の修了生への調査からみられる教職大学院の成果と改善点の検討Ⅲ—ストレートマスターへの個別インタビュー調査分析— 群馬大学教育実践研究, **32**, 217-226.
- 吉村嘉文・平澤紀子・三尾寛次・篠原清昭・石川英志・田村知子・後藤信義・柳沼良太・橋本治・柴崎直人・吉澤寛之・坂本裕・日比暁 (2016). 岐阜大学教職大学院修了生を対象とした学修成果の活用に関する調査報告 教師教育研究, **12**, 25-36.

(注)

- * 1 大学院入学以前の実践についても話を伺った。そのため大学院に関わる聞き取り時間は、学校運営コースの二人より少なくなった。
- * 2 一連の発言ではないが、関連の強い内容を語った場合には、このように話者を続けて記す形で示す。
- * 3 2017年度の1学期だけで13人が転入し7人が転出した。

