

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—

山口陽弘・佐藤浩一・新藤 慶・山崎雄介

群馬大学教育実践研究 別刷

第37号 255～265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—

山口 陽 弘¹⁾・佐藤 浩 一¹⁾・新藤 慶²⁾・山崎 雄 介¹⁾

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

Factors which facilitate learning in the Program for Leadership in Education:
Based on Practices and Evaluations for 12 years.

Akihiro YAMAGUCHI¹⁾, Koichi SATO¹⁾, Kei SHINDO²⁾, Yusuke YAMAZAKI¹⁾

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、成果検証、学修

Keywords : Program for Leadership in Education, Evaluation, Learning

(2019年10月31日受理)

本学の教職大学院は2008年度（H20）に、教職リーダー専攻のみの体制で発足した。2020年度（R2）に改組され、教職リーダー専攻は、教職リーダーコースになる。さらに授業実践開発コースと特別支援教育実践開発コースが加わり3コース編成となる。

本稿は、これまで教職リーダー専攻が12年間蓄積してきた成果とその検証に基づき、教職大学院での学びを充実させるための要因を整理し、今後の教職大学院に資する提言を行うことを目的としている。その意味で第4節が本稿の最も主要な部分であるが、その内容を理解していただくために、第1～3節で、教職大学院の制度、これまでの成果、成果検証について概観する。最後に、本学の特性を日本全国の教職大学院の中に位置づける資料を、第5節で補足する。なお本稿での「教職大学院」は、特に断らない場合には、2019年度（R1）以前の本学教職大学院（教職リーダー専攻）を指すものとする。

1 教職大学院の制度

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、前者は現職教員と学部新卒者等（通称ストレートマスター）、後者は現職教員のみを受け入れていた。院生は、1年次は主に、講義と課題研究指導において理論面の学習を進めた。また附属学校園（幼・小・中・特支の全て）で計8日間の「課題発見実習Ⅰ」、公立小中学校で計24日間の「課題発見実習Ⅱ」に取り組んだ。公立小中学校での実習は8月末～10月初めに実施され、院生は前期に学んだ理論を生かして授業を実践したり、実習校の学校運営について詳しく学ぶことで置籍校の改善に資する知見を得たりした。

2年次には、現職教員は勤務校で、学部新卒者は公立の連携協力校で、30日間の「課題解決実習」に取り組んだ。この実習では、1年次に検討してきたテーマについて実践を重ね、当該の学校に大学院指導教員が半年間で十数回～20回程度訪問し指導した。外部に開

いた公開授業・検討会が1回、校内での公開授業・検討会が3回開催された。院生は課題研究の成果を報告書としてまとめ、公開の報告会で発表することが修了要件であった。

新たな教職大学院の教職リーダーコースでは、児童生徒支援・学校運営という区分は無くなるが、院生の研究テーマとしては、学習指導や生徒指導など児童生徒支援的なものと、校内研修や若手育成、学校段階間の連携など学校運営的なものが想定される。ただし児童生徒支援的な内容であっても、院生一人の授業改善のためではなく、その成果が学校全体に波及することが期待されている。

2 教職大学院の成果

教職大学院の成果を様々な資料をもとに見ていく。なお教職大学院は、2010年度（H22）と2015年度（H27）に教員養成評価機構により認証評価を受けた。発足から2014年度（H26）までの成果については、その評価結果と自己評価書（<http://www.iete.jp/project/index.html>）を参照されたい。ここでは2015年度（H27）以降の成果について述べる。

在学中の成果—授業評価

2015～2018年度までの4年間で合計196の授業が、1,239名によって評価された。回答率は4年間で74.5%と高く、評価は一部の院生による偏ったものではない。総合評価の結果、「やや優れている」が387名（31.2%）、「優れている」が791名（63.8%）であり、ほとんどの授業が高く評価されていることが分かる。また項目別の到達度評価を見ると（表1）、項目①～⑤と⑦では80%以上、項目⑥でも70%以上が、「期待した水準まで到達できた」「期待した以上の水準まで到達できた」と評価している。

在学中の成果—修了直前の評価

教職大学院では修了直前の時期に独自に、教育研究に対する満足度と到達度を問う調査を行っている。2015～2018年度までの4年間における満足度を見ると（表2）、1年次の課題発見実習に対する満足度がやや低いが、それらを除く全ての項目で、95%以上が「3：おおむね満足～5：十分満足」と評価している。

さらに到達度評価を見ると（表3）、ほぼ全ての項目で80%以上が「期待した水準まで到達出来た」「期待した以上の水準まで到達出来た」と評価していた。特に項目⑭の総合評価で、93%が「期待した水準・そ

表1 授業評価（到達目標と到達度） 2015～2018年度の累計

到達目標	人数計	1:期待した水準にまったく到達できなかった		2:期待した水準まで到達できなかった部分がある		3:期待した水準まで到達できた		4:期待した以上の水準まで到達できた		評定3・4の合計	
		人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
①カリキュラムの編成・開発について専門的な知識や技能を修得する	581	5	0.9	84	14.5	342	58.9	150	25.8	492	84.7
②学習支援の方法、教育効果の評価法について専門的な知識や技能を修得する	686	3	0.4	92	13.4	376	54.8	215	31.3	591	86.2
③生徒指導・教育相談について専門的な知識や技能を修得する	561	6	1.1	83	14.8	342	61.0	130	23.2	472	84.1
④特別活動・学級経営・学校経営について専門的な知識や技能を修得する	590	4	0.7	72	12.2	348	59.0	166	28.1	514	87.1
⑤学校をとりまく環境・教員の役割・倫理について専門的な知識や技能を修得する	590	2	0.3	65	11.0	336	56.9	187	31.7	523	88.6
⑥外国籍児童生徒のいる学校での教育について専門的な知識や技能を修得する	394	13	3.3	87	22.1	224	56.9	70	17.8	294	74.6
⑦自分の課題について、研究能力を高めること	731	4	0.5	92	12.6	431	59.0	204	27.9	635	86.9

表2 修了前の満足度評価 2015～2018年度の累計

項目	1:改善を要する		2:1と3の間		3:おおむね満足できる水準にある		4:3と5の間		5:十分に満足できる水準にある		評定3以上の合計	
	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
①教員の質	0	0.0	0	0.0	8	13.6	23	39.0	28	47.5	59	100.0
②教員の数	1	1.7	1	1.7	11	19.0	14	24.1	31	53.4	56	96.6
③授業編成や教育課程	0	0.0	1	1.7	17	28.8	26	44.1	15	25.4	58	98.3
④教育方法(チーム・ティーチング)	0	0.0	2	3.4	14	23.7	24	40.7	19	32.2	57	96.6
⑤授業内容	0	0.0	0	0.0	5	8.6	30	51.7	23	39.7	58	100.0
⑥課題研究指導	0	0.0	1	1.7	4	6.8	15	25.4	39	66.1	58	98.3
⑦教育実習(発見実習Ⅰ)	3	5.2	7	12.1	17	29.3	14	24.1	17	29.3	48	82.8
⑧教育実習(発見実習Ⅱ)	4	6.8	7	11.9	13	22.0	19	32.2	16	27.1	48	81.4
⑨教育実習(解決実習)	0	0.0	0	0.0	12	21.1	18	31.6	27	47.4	57	100.0

表3 修了前の到達度評価 2015～2018年度の累計

項目	1:期待した水準に全く到達できなかった。		2:期待した水準まで到達できなかった部分もある。		3:期待した水準まで到達出来た。		4:期待した以上の水準まで到達出来た。		評定3以上の合計	
	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
①カリキュラムの編成・開発について、専門的な知識や技能を修得する。	0	0.0	13	21.3	40	65.6	8	13.1	48	78.7
②学習支援の方法、教育効果の評価法について、専門的な知識や技能を修得する。	0	0.0	6	9.8	32	52.5	23	37.7	55	90.2
③生徒指導・教育相談について、専門的な知識や技能を修得する。	1	1.6	13	21.3	35	57.4	12	19.7	47	77.0
④特別活動・学級経営・学校経営について、専門的な知識や技能を修得する。	1	1.6	10	16.4	38	62.3	12	19.7	50	82.0
⑤学校を取り巻く環境・教員の役割・倫理について、専門的な知識や技能を修得する。	0	0.0	7	11.5	43	70.5	11	18.0	54	88.5
⑥外国籍児童のいる学校での教育について、専門的な知識や技能を修得する。	0	0.0	7	11.5	40	65.6	14	23.0	54	88.5
⑦自分の課題について、研究能力を高める。	0	0.0	4	6.6	27	44.3	30	49.2	57	93.4
⑧プレゼンテーションや説明する力を身につける。	0	0.0	7	11.5	38	62.3	16	26.2	54	88.5
⑨課題研究を通して、実践力を身につける。	0	0.0	5	8.2	22	36.1	34	55.7	56	91.8
⑩学校現場の状況や児童生徒の現状などを的確に分析・把握する力を身につける。	0	0.0	7	11.5	42	68.9	12	19.7	54	88.5
⑪現状の分析・把握に基づいて、対応策を構築する力を身につける。	0	0.0	8	13.1	45	73.8	8	13.1	53	86.9
⑫対応策を他者との協同のもと実践する力を身につける。	0	0.0	9	14.8	41	67.2	11	18.0	52	85.2
⑬実践を評価、再考察する力を身につける。	0	0.0	13	21.3	40	65.6	8	13.1	48	78.7
⑭上記の13項目を総合的に判断して、ご自分の到達度をどう判断されますか。	0	0.0	4	6.6	46	75.4	11	18.0	57	93.4

れ以上まで到達出来た」と評価している点は、注目に値する。

在学中の成果—課題研究に対する外部参加者の評価

2年次の2月に実施される課題研究報告会では、外部からの参加者に対して課題研究の趣旨等を説明し

た上で、「学校現場での重要な課題を扱った内容である」、「その課題に対して理論と実践の両面を踏まえて効果的な課題解決のモデルが提案されている」、「プレゼンテーションが適切である」という基準を示して評価を求めている。2015～2018年度までの4年間で調べた89名が回答し、29名（32.6%）が「基準が達成されている」、60名（67.4%）が「基準が十分達成されている」と回答している。

課題研究の成果発信

課題研究の成果は、上記の報告会で発信されるだけではない。本学の報告会で優秀報告として選出された者から、毎年12月に開催される「日本教職大学院協会研究大会」のポスターセッションで、報告者を送っている。

また、2016年度（H28）から現在まで毎年開催されている公開シンポジウム「ぐんまの教師力を高める」（主催：国立大学法人群馬大学と群馬県教育委員会との連携に係る協議会、共催：前橋市教育委員会）では、やはり優秀報告として選出された修了生が課題研究に基づく話題提供を行っている。

さらに全員分の課題研究報告書要旨が、群馬県地域共同リポジトリ（AKAGI: Academic Knowledge Archives of Gunma Institutes）上で公開されるとともに、そのうちの多くが加筆等を経て、本学部の紀要や臨床総合センター紀要に公開されている。修了生が筆者となっている紀要論文は2015年（H27）以降で31件に上り、査読付学会誌に掲載された研究も2件ある（深谷・戸部・立見，2017；佐藤・須永・田村，2019）。

修了後のキャリア

2015年度（H27）以降に修了した者のうち、学部新卒者13名は全員が教員として正規採用されている。現職教員だった院生は50名であり、うち3名が教頭、13名が指導主事や管理主事等の行政職となっている。

修了後の活動

修了生の教育実践や研究活動は、勤務校に限定されるものではない。修了生に照会したところ、教科書の執筆（例：久保田，2018a）、副読本の編集委員、教育書の分担執筆（例：福島，2019）、教育雑誌への寄稿

（例：久保田，2018b）、各種研修会の講師、各種研究大会の指導助言者、市の教科指導員や学校教育推進委員など、多くの修了生が幅広い場において、指導的な立場で活躍している様子が確認された。

修了後のキャリア段階に応じた資質能力

新藤・佐藤・田村（2020）は、修了生が勤務する学校の学校長に依頼し、「教員育成指標」（群馬県，2018）に即して「学習・教科経営等」「生徒指導・学級経営等」「学校経営」の3領域について、修了生の資質を評価してもらった。こうした調査は教職大学院が開設されて以来初めてのことであるため、この項のみは1期生（2008年度入学）～10期生（2017年度入学）のデータを示す。回収率は86.3%と十分高く、結果は以下の通りまとめられる。

キャリア段階1（おおむね20代）の修了者は、「学習・教科経営等」「生徒指導・学級経営等」「学校経営」のいずれの領域でも、キャリア段階相当の資質を発揮していると評価された。

キャリア段階2（おおむね30代）の修了者は、「学校経営」についてはキャリア段階相当、「学習指導・教科経営等」と「生徒指導・学級経営等」についてはそれを上回る資質を発揮していると評価された。

キャリア段階3（おおむね40代以上）の修了者は、「学校経営」「学習指導・教科経営等」「生徒指導・学級経営等」の全ての領域について、キャリア段階で求められる以上の資質を発揮していると評価された。

修了生の中には、修了後に群馬県優秀教員表彰、文部科学大臣優秀教職員表彰、ぐんま教育賞等を受賞した者も多く、2015年度（H27）以降に限っても6名の該当者がいる。このことも、修了生がキャリア段階に応じて期待される以上の資質能力を発揮している一つの証左と言える。

3 これまでの成果検証

第2節で述べた通り、教職大学院は、教育・研究の成果をあげてきた。教職大学院では自己点検評価部会を中心に、どういう要因が成果につながったのかを質問紙調査や面接調査により検討し、紀要論文のかたちで公開してきた（表4）。これら一連の成果検証は次に述べるように、積み重ねられてきた。

表4 成果の背景要因を検討した研究の一覧

研究	方法	対象	人数 (有効回答)	主な内容
佐藤ら(2011)	質問紙調査	1期生・2期生、 授業担当教員	大学院生(27) 教員(17)	ティーム・ティーチング(TT)という授業形態をどう評価するか自由記述を中心に回答を求め、TTの効果を高める要因や損なう要因、TTのメリットとデメリットを検討した。
新藤・山口(2013)	質問紙調査	1期生・2期生	21	児童生徒支援能力、学校運営能力とは何かを問い、回答から支援能力5つと運営能力7つを整理した。大学院での学習とこれらの能力との関連を検討し、成果と課題を検討した。
佐藤・武井(2014)	質問紙調査	小中学校教員	98	校内研修に参加した教員を対象に調査を行い、研修の有効性や今後の展開の方向性を検討した。
山口・新藤(2014)	面接調査	1～3期生	7	入学の動機、大学院での学修、大学院での学修は実践にどう生きているか等を聞き取り、大学院での学修の実態や意味づけを検討した。
山口・新藤(2015)	面接調査	1期生・3期生	2	学部新卒で入学した者に焦点を当て、山口・新藤(2014)と同様の内容を聞き取り検討した。
新藤・矢島・高橋・柴山(2016)	面接調査	院生が実践の対象とした高校生と同僚教師	生徒(4) 教師(6)	現職教員院生が実践・課題研究の対象とした高校生に、高校卒業後に面接を行い、実践や研究の意義を検討した。同僚教師への面接によっても関連する情報を得た。
矢島(2018)	面接調査	市の教員研修センター事業関係者	10	学校長等を対象とする市主催の研修会に、教職大学院実務家教員による講話を組み込んだ。市の事業担当者へ面接を実施し、成果や課題を検討した。
佐藤・新藤(2019)	面接調査	7期生・8期生	5	大学院での学びの意味、大学院での学修が今の仕事にどう生きているか、大学院の制度や課題等について聞き取り、成果と課題を整理した。
佐藤(2020)	質問紙調査 面接調査	1～9期生	質問紙(102) 面接(20)	課題研究の負荷や周囲からのサポート、課題研究の意味づけ、課題研究を通しての職能成長等について質問紙調査と面接調査を行い、成果と課題を検討した。
佐藤・新藤(2020)	面接調査	8～10期生の勤務校の学校長	6	修了生が取り組んだ課題研究の成果、修了生が2年間で獲得した能力、大学院の制度や課題等について聞き取り、成果と課題を検討した。
新藤・佐藤(2020b)	面接調査	県教育委員会 市教育委員会	7つの委員会 (担当者11人)	教育委員会から大学院への派遣の制度、大学院生への期待と評価、大学院の制度や課題等について聞き取り、成果と課題を検討した。

第1に、佐藤ら(2011)はティーム・ティーチング(TT)という授業方法に焦点を当て、そのメリットやデメリット、TTの有効性を高める要因や損なう要因を検討した。修了生を対象とした個別面接調査(新藤・山口, 2013; 山口・新藤, 2014; 佐藤・新藤, 2019)でも、大学院での学びの重要な要素として、TTについての評価を聞き取っている。

第2に、新藤・山口(2013)は修了生自身が捉える児童生徒支援能力5つ(例:個に応じた指導する能力)と学校運営能力7つ(例:同僚教師の力量形成力)を整理した。この整理に基づいて、佐藤・新藤(2019, 2020)は修了生が獲得した能力を評価した。また佐藤(2020)は新藤・山口(2013)による整理を参考に、修了生の職能成長を問う質問項目を作成した。

第3に、修了生を対象とした面接調査は、山口・新

藤(2014, 2015)と佐藤・新藤(2019)で報告されている。この間の4～5年間は、教職大学院の教育研究が次第に充実してきた時期にあたる。そのため佐藤・新藤(2019)では、山口・新藤(2014, 2015)が聞き取れなかった内容も聞き取った。例えば研究の主題設定や検証方法、児童生徒支援コースでの研究が勤務校全体にプラスの効果を及ぼした事例等である。

第4に、一連の成果検証の前半は、一部の修了生を対象としたものであった。これに対して佐藤(2020)は、2018年時点におけるほぼ全員の修了生に質問紙調査を実施し(回収率81.3%)、かつ、面接調査も併用することで、大学院の科目の中で最重要と目される「課題研究」について包括的に検討し、負担感と周囲からの支援、意味づけや職能成長との関連などを明らかにした。

第5に、多くの成果検証が修了生を対象としていたのに対し、佐藤・新藤（2020）と新藤・佐藤（2020）は、大学院に人材を派遣した側である学校長や教育委員会を対象に面接調査を実施し、何を期待して院生を派遣したか、期待した成果が得られたか、今後の大学院に何を期待するか、といったことを聞き取った。他者による評価としては他に、院生が実践を行った学校で生徒と同僚教師に聞き取りを行ったもの（新藤・矢島・高橋・柴山，2016）や、教職大学院による研修支援事業の成果を検証したもの（佐藤・武井，2014；矢島，2018）がある。

4 教職大学院での学修を促進する要因

第4節では、これまでの成果検証で見出された内容に基づいて、教職大学院での学修を促進するのに必要な要因を整理して示す。これらは今後の本学教職大学院における（教職リーダーコースのみならず3コースのいずれでも）教育・研究が成果をあげるための規準として提案するものである。

整理にあたっては、表4にあげた研究を通覧して、大学院での学修を促進する要因・抑制する要因を抽出した。また、これまでの実践を踏まえて、表4の研究で指摘された以外に加えた要因もある。

促進する要因と抑制する要因は表裏一体であることから、促進する要因のかたちで表現した。例えば2年目に勤務が過重であると、課題研究の遂行に支障を来す。逆にその点への配慮がなされていると、課題研究の遂行にプラスになる。これらはまとめて「40. 負担が過重とならないよう、2年次の学修に配慮した校務分掌がなされている」と表現した。内容が若干重複していたり、記述の具体性にばらつきがある点は、ご了承ください。

組織

院生が理論と実践をバランスよく学べる組織でなければならない。また院生に対するきめ細かな指導に組織として取り組まなければならない。

1. 単なる教員経験だけでなく、教育行政、学校管理職など学校現場を幅広い視野から見ることでできる実務家教員を適切に配置している。
2. 研究者教員も、理論知を実践につなげる活動に取

り組んでいる。

3. スタッフの人数に比して定員が少なく、各人の課題や関心に即したきめ細かな指導ができる。
4. FD研究会や課題研究中間報告会などの機会を設け、全ての教員が全院生の学修状況を把握する。
5. 現場で研究を行ったり、チーム・ティーチングという独自の形態をとったりすることから、院生指導ガイドラインを制定し、ハラスメントや学校現場とのトラブル等を未然に防止する。

院生個人の資質

教職大学院での学修は非常に密度が高い。院生がそれを成長の糧とするには、一定の資質能力を備えていることが望ましい。

6. 知的好奇心、向上心、他の院生から学ぶ姿勢など、学びに向かう力を持っている。
7. 理論を消化吸収し、実践に生かそうとする姿勢がある。
8. 入学時のレディネスがある。現職教員の場合、これまでの実務経験に基づく課題意識や、大学院で何を学びたいかという意識が明確である。学部新卒者の場合、大学院で何を学ぶのか明確であり、学校教育や教科教育に関わる理論を学び実践に結びつける準備ができています。
9. 教職としての適性を備えている。学部新卒者であっても教採に合格しており、長期間の実習に高いレベルで積極的に取り組める力量を備えている。

院生同士の交流

教職大学院は様々な経験を持った院生が集まる場である。他の院生との対話や交流を経験することで、一人では得られないことを学べる。

10. 他の院生との対話を通して、授業内容などについて理解を深める。
11. 他地区や他校種の状況を知ることができる。
12. 全員参加の課題研究報告会で、他の院生の研究からも学ぶ。
13. 大学院の授業において、研究テーマに関わる模擬授業を提案し、他の院生からアドバイスを受ける。
14. 現職はストレートマスターと一緒に学んだり、実習での指導を行うことで、若手育成の経験を積む。
15. 学部新卒者にとって現職教員は身近なロールモデ

ルになる。また現場の用語や基礎的な知識を学ぶことができる。

教員によるガイダンス

特に現職教員の場合、大学院はそれまでと違う世界(文化)のように感じられることもある。そうした心理に配慮したガイダンスが重要である。

16. 内容や時期などに配慮した適切な導入教育が行われている。
17. 入学直後の不安に対応したり、2年間の見通しが持てるよう、適時的にガイダンスを行う。

カリキュラム(授業、課題研究、実習)

院生には、理論と実践をバランスよく学ぶこと、学んだことを実践に生かし意味づけること、自分一人の学びにとどまらず広い視点を持つことが求められる。そのために、大学院や勤務校(実習校)によるサポートが不可欠である。

1年次の授業

18. 理論に基づいて授業プランを構想するなど、理論と実践をつなげる授業が行われている。
19. 研究者と実務家のティーム・ティーチングが有効に機能している。
20. 他の研修では学べない理論的な内容や幅広い領域を学ぶ。

1年次の課題研究

21. 研究方法がある程度確立され、それに基づく指導が行われている。
22. 研究者教員と実務家教員とがそれぞれの視点から協働して指導することで、「教育実践から遊離した研究に終始する」、「提案性に乏しい単なる実践のまとめに終始する」といった陥穽を回避できている。
23. 単一の教科や学年にとどまらない視点で、実践を構想している。
24. 全教員と全院生が中間報告会に参加し、院生の研究の進捗状況について共通に理解し、必要に応じて他のゼミの院生にもアドバイスをを行う。
25. ゼミ指導を通して、2年目の実践に向けての見通しが持てている。
26. 退職や異動により1年次と2年次で指導教員が交替する場合、丁寧な引き継ぎを行い対応している。

1年次の実習

27. 現職教員にも実習を免除しない。
28. 実習を幼・小・中・特支で実施し、勤務校とは異なる校種の状況を知ることができる。
29. 実習校が実習の趣旨を理解し、充実した実習が行われている。
30. 検討中の手立てを授業で試みたり、実習校の運営の様子を間近に見たりするなど、2年目の実践に向けて準備する機会となっている。

2年次の実習と課題研究

31. 現職教員にも実習を免除しない。
32. 適度にチャレンジングな課題に取り組み、力量を伸ばす経験(ストレッチ経験)となっている。
33. 現職教員の場合は勤務校が、学部新卒者の場合は実習協力校が、実習の制度や意義を理解している。
34. 大学院指導教員、実習校管理職、同期生などから、業務支援(例:必要な知識や方法を教える)、内省支援(例:実践を振り返る視点を与える)、精神支援(例:励ます)が得られる。
35. 大学教員が勤務校・実習校を訪問して指導することにより、院生本人および学校の実態に適切に対応した指導を行う。
36. 実践を行う過程で、成果や手応えが感じられる。
37. 報告書にまとめることで実践の意味を整理する。
38. 長い時間をかけて理論と実践を往還し、その意味を実感したり納得したりする。
39. 院生が集まって情報交換をする機会が設けられており、大学院側から勤務校に派遣申請を出すなど、集まりやすいように配慮がなされている。
40. 現職教員の場合、負担が過重とならないよう、2年次の学修に配慮した校務分掌がなされている。
41. 学部新卒者の場合、実習計画に余裕がある。

入学前～1年次～2年次～修了後の連続性

入学前～修了までの3年間、自分の研究テーマ、勤務校の抱える課題、校務分掌などの間に連続性や整合性があることが大切である。さらに修了後も、学んだことを生かす姿勢や学び続ける姿勢、それが可能な環境が望まれる。

42. 現職教員の場合、これまでの実務経験に基づく課題意識が明確であり、これまでの実践について理論的に深めたり、それを研究テーマに選んだりす

る。また、個人の興味関心だけでなく、勤務校の課題も念頭に、研究テーマを設定する。

43. 1年次から勤務校と連携をして、カリキュラムや研究について説明して理解を求めたり、学校課題の実態把握に努めたりする。
44. 入学前年度～1年次、1年次～2年次の替わり目に勤務校の異動が無い。
45. 大学院での1年次の研究と、2年次の校務分掌との間に関連性がある。
46. 2年次の実践と研究を学校全体のなかに位置づけたり、他の教員につないだりする。そうなるよう勤務校が配慮したり、大学院指導教員が校内研修に協力したりする。
47. 2年次の実践だけで終わるのではなく、修了後も院生本人あるいは他の教員が継続的に活用できるような研究を行う。
48. 院で学んだ授業観や学校観、具体的な手立てなどを、修了後の実践にも生かす。
49. 修了後に大学院での学修を生かせるよう、勤務校が分掌に配慮する。
50. 修了後も要請があれば、大学院教員が実践や研究をサポートする。
51. 課題研究の成果を論文や学会発表などのかたちで公刊したり、各種の講習会などで紹介したりする。
52. 修了後も、院生同士のつながりが持続し、実践や研究に生かされる。また、そのための場が設定されている。

他機関との連携

教育委員会をはじめ関係機関と連携をとり、学びのネットワークを構築することが大切である。

53. 他県や他大学の取り組みを知る機会を設ける。
54. 総合教育センター等の長期研修員と交流する機会を設ける。
55. 募集に先だって大学院が教育委員会を訪問し、大学院のカリキュラムや成果等を説明する。
56. 教育委員会との連携を進め、研究を遂行したり、研究を学校内に位置づけたりする上での、アドバイスや支援を求める。
57. 修了の間に院生と指導教員が教育委員会を訪問し、研究の成果を報告する。
58. 教科指導員など市町村全体に研究の成果を生かせ

る立場で、教育委員会が修了生を活用する。

市川（2019）は理論と実践の関わり方を整理し、理論を実践に生かす「片道モデル」、実践から理論を再構成する「往復モデル」、研究者が実践を行ったり、実践者が理論的な背景を持ちつつ実践を行ったりする「連結モデル」の三つを区分し、連結モデルでは理論と実践が分業体制をとらないことを強調している。また田中（2019）は、研究者と実践者の「教えー学び」のスタンスをもとに両者の関係を分類した。そして研究者が教え実践者が教えてもらう「形式的な研修」の対局に、双方が学び探究する「相互学び合いの場」を位置づけている。

本学の教職大学院はこれまで12年間、大学院教員一院生一現場の三者が一体となって児童生徒の成長を支える方途を探ってきた。これは上記の「連結モデル」や「相互学び合いの場」の実現を追求する営為であったと言える。第4節で述べた事柄は、新たな教職大学院においても、「連結モデル」や「相互学び合いの場」が実現するために有益であろう。

5 全国の教職大学院の設置年度、入学定員、充足率

上述の分析および提言は、これまでの成果に基づいて、これからの本学教職大学院、及び教職大学院一般の在り方を、質的に叙述して明示したものである。

ただし、この在り方は、本学の特性に由来した部分も存在する。2019年度（R1）現在、日本全体の教職大学院は国公私立合わせて全54大学存在している。来年度は新たに設置される予定はなく、設置の段階としては一つの山を過ぎたと言える。これからの教職大学院はいわば成熟期に入っており、その上で何を成すべきかを論じる必要がある。全国54の教職大学院はその設置年度、入学者定員などの重要な特性がかなり異なっている。本学教職大学院の独自性と同時に一般性を全体に位置づけるために、全国の教職大学院の状況を示す資料とその分析を最後に補足しておく。

設置年度

教職大学院は、2008年度（H20）、18大学で一気に設置された。その後順次設置されていき、最も新しいものが2018年度（H30）設置（1大学で高知大学）で

ある。本学は2008年度（H20）に設置されており、最初に設置された第一グループに入っている。

入学定員

2019年度（R1）現在での入学者定員数は、最小が10名（大分大学）、最大が210名（東京学芸大学）である。本学は2019年度（R1）では16名である（2020年度（R2）からは20名に改組される）。なお、入学定員の現在の54大学の平均値は38名であり、中央値、最頻値（13大学）は、ともに20名である。

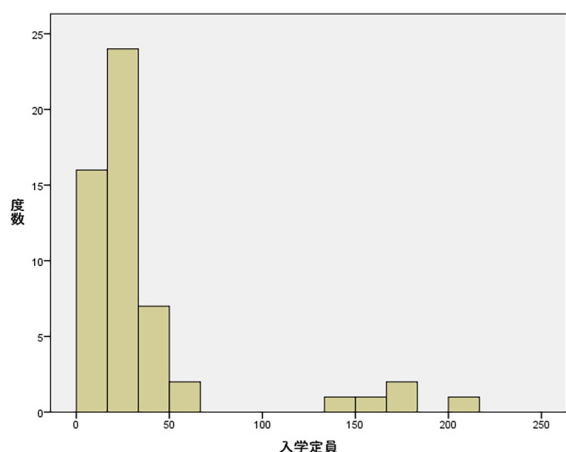


図1 全国の教職大学院の入学定員数

図1のヒストグラムをみると、60名以下の小・中規模のグループと、150名以上の大規模であるグループの2つに分けられる。もう少し細かく分類すると、5グループ程度の規模に分けられるようである。それは、10～15人（かなり小規模）の11大学（20.4%）、16人～20名（やや小規模だが中央値・最頻値を含む）の20大学（37.0%）、23～40名（中規模で全体の平均値を含む）の13大学（24.1%）、45～60名（やや大規模）の5大学（9.3%）、150～210名（他とは一線を画す、大規模）の5大学（9.3%）という5グループである。

本学はこの中では、下から二番目のやや小規模グループに入るが、同時に中央値・最頻値を含むグループに入っている。すなわち、やや小規模の、しかし地方国立教員養成大学のある程度典型的な例に入ると言えるだろう。

充足率

入学定員の充足率は各大学院ともに年度ごとによる変動が激しいが、2019年度（R1）入学者に限定

してみると、もっとも低い大学院の充足率が36.0%、もっとも高い大学院が155.3%である。本学は75.0%でやや低い方に入っている。なお、全体での平均値は88.5%、中央値は90.2%、最頻値は100%である。

設置年度と入学定員との関係

両者の散布図を取ってみると（図2）、設置年度が新しくなるほど、入学定員数が小規模になっていくことがわかる。両者の相関は -0.401 であり、1%で有意である。

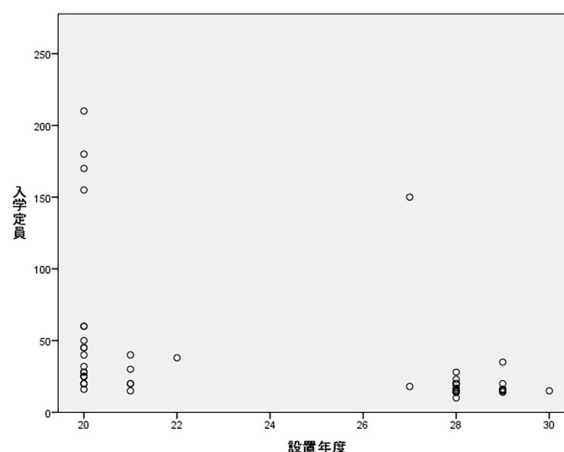


図2 設置年度（平成）と入学定員の散布図

設置年度と充足率との関係

同様に両者の散布図を取ってみると（図3）、設置年度が新しくなるほど、入学充足率が高くなっていくことがわかる。両者の相関は 0.418 であり、1%で有意である。

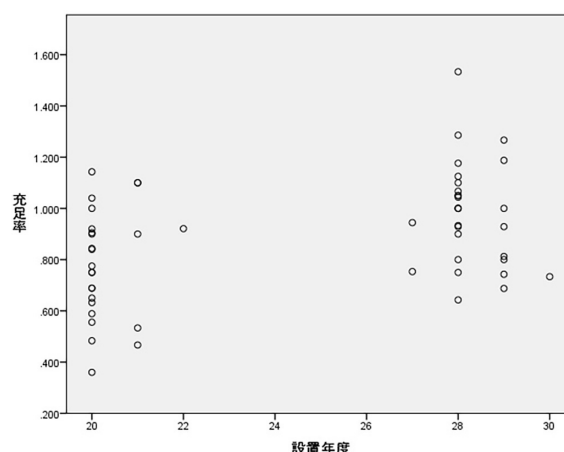


図3 設置年度（平成）と入学充足率の散布図

5節のまとめ

全国54の大学院は、所在地となる都道府県教委と非

常に密接に結びついていること、また設置に当たっての歴史的経緯や規模などを無視しては、一般的にその在り方を論ずることには慎重になる必要がある。

本学はその規模から考えて、中央値・最頻値の観点から、地方国立大学の教員養成大学としては、ある程度一般性はあると思われる。ただその際、あくまでやや小規模な、そして地域密着型の大学院であるという特性を十分確認しておく必要がある。これは改組後に20名になっても同様であろう。

設置年度と入学定員数に負の相関があること、逆に充足率と正の相関があることを、参考までに示した。これは先発の教職大学院よりも、後発の方が、それまでの大学院の、定員面での問題（充足率で課題が多いこと）を検討し、各立地条件に応じた適正規模を熟慮して定員数を設定してきたことが要因として考えられる。

教職大学院設置の初期においては、各地域で一部の県のみで教職大学院が存在しており、県を越える越境入学が想定されて、やや多めの定員が設定されていたようである。しかし、それが2019年現在では原則的には各県に一つ以上の教職大学院が存在する状況となったため、その定員数が後発組ほど少数になって再設定されてきたということがある。地方国立教員養成大学は、今後ますます地域密着型で各都道府県に貢献していく必要があるだろう。

充足率は目に見えやすい指標だけに、この数値も注視していく必要はある。しかし、入学後の学修状況や、修了後の当該地域での活躍・貢献といった、実質的な学習活動とその成果に着目することこそが、今後の教職大学院を考えるに当たって重要であろう。

単年度・短期的な充足率や教員採用率のみに着目するのではなく、できるだけ長期的視点で、かつ質的に高度な修了生の成果を検証していくことが、今後の教職大学院にとって重要ではないだろうか。その際、第4節で論じたような視点は、現職教員・ストレートマスターの両方や、各都道府県にとって重要かつ必要な提言であり、今後も本論文の記述をもとにして本学教職大学院が発展していくことを著者一同強く祈念している。

引用文献

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.

福島裕美 (2019). 評価 岡田京子 (編) 小学校図工指導スキル大全 明治図書, pp.72-79.

群馬県 (2018). 「群馬県教員育成指標」について https://www.pref.gunma.jp/03/x18g_00023.html (2019年10月1日確認)

市川伸一 (2019). 実践のフィールドをもつには 市川伸一 (編) 教育心理学の実践ベース・アプローチ実践しつつ研究を創出する 東京大学出版会, pp.11-26.

久保田純一 (2018a). 平成33年度用中学校英語教科書 (分担執筆) 開隆堂

久保田純一 (2018b). 生徒の笑顔と輝く瞳! ~効果的でコミュニケーション的な「発表」の活動~ 英語教育, Vol.70-1, p.12.

佐藤浩一 (2020). 教職大学院修了者が振り返る課題研究の意味と職能成長 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, 69, 印刷中.

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・新藤慶 (2019). 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— 群馬大学教育実践研究, 36, 165-185.

佐藤浩一・新藤慶 (2020). 群馬大学教職大学院における小中学校教員の成長—学校長との面接に基づく検討— 群馬大学教育実践研究, 37, 225-237.

佐藤浩一・須永真佐恵・田村充 (2019). 中学校国語科「読むこと」における根拠・理由・主張の3点セットと相互説明の有効性 読書科学, 61(3), 印刷中.

佐藤浩一・武井英昭 (2014). 学習指導に関わる校内研修に対する教職大学院の支援 群馬大学教育実践研究, 31, 153-162.

新藤慶・佐藤浩一・田村充 (2020). 群馬大学教職大学院修了生の「教員としての資質」の現状と課題—教員育成指標をふまえた勤務校管理職への調査に基づいて— 群馬大学教育実践研究, 37, 239-254.

新藤慶・佐藤浩一 (2020). 教育委員会への調査からみられる群馬大学教職大学院の成果と改善点の検討—院生への期待・研究・修了後の評価に着目して— 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, 69, 印刷中.

新藤慶・矢島正・高橋望・柴山和宏 (2016). 実習校生徒評価を通じた教職大学院教育の成果と課題—現職院生の工業高校での実習・研究を事例として— 群馬大学教育実践研究, 33, 123-131.

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.

田中俊也 (2019). 研究委員会企画シンポジウム2「学校教育実践に教育心理学の研究はどのように貢献するのか」指定討論 教育心理学年報, 58, 313-316.

矢島正 (2018). 教職大学院実務家教員による研修支援の成果
—教員研修センター事業関係者への聞き取りをもとに— 群馬
大学教育実践研究, **35**, 265-274.

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.

本研究はJSPS科研費17K04342の助成を受けたものである。

(やまぐち あきひろ・さとう こういち・しんどう けい・やまざき ゆうすけ)

