

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 ——

新 藤 慶・佐 藤 浩 一

**Accomplishments and Improvements in the Program
for Leadership in Education Targeting Education Board:**

Focusing on the Expectations for Graduate Students,
their Study and the Evaluation after their Graduation

Kei SHINDO and Koichi SATO

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 ——

新藤 慶¹⁾・佐藤 浩²⁾

1) 群馬大学教育学部学校教育講座

2) 群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー講座

(2019年9月25日受理)

Accomplishments and Improvements in the Program for Leadership in Education Targeting Education Board: Focusing on the Expectations for Graduate Students, their Study and the Evaluation after their Graduation

Kei SHINDO¹⁾ and Koichi SATO²⁾

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

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

(Accepted September 25th, 2019)

1 研究の背景と目的

教職大学院制度が発足した2008年度から、2019年度で12年目を迎える。制度発足時から教職大学院を設置した群馬大学では、2019年4月に12期生を迎え入れた。そして、2020年度からは、これまでの専門職学位課程（教職大学院）と従来の修士課程を統合し、新たな専門職学位課程を設置することが決まっている。

この間、群馬大学教職大学院では、主に修了生への調査によって、教職大学院教育の成果と改善点の検討を進めてきた（新藤・山口2013；山口・新藤2014, 2015；佐藤・新藤2019）。また、修了生本人だけでなく、院生時代の勤務校の校長を対象とした調査からも、教職大学院の成果と改善点を探る試みを行い、成果を報告する予定となっている（佐藤・新藤2020）。勤務校の校長への調査を通じて、教職大学院の成果検証を行ったものとしては、他にも石

田ほか（2011）、原田ほか（2013）などがある。しかし、教職大学院と密接な関わりを持つもう一方の機関である教育委員会を対象とした調査から教職大学院の成果検証を行った研究は、ほとんどみられない。

そのため本稿では、教育委員会への調査を通じて、群馬大学教職大学院の成果と改善点の検討を行い、今後の教職大学院改革につなげることを目的とする。

2 研究の方法

本研究では、群馬県教育委員会と、これまで現職院生の派遣が多かった群馬県内の6つの市の教育委員会にご協力いただき、面接調査を行った。面接調査は、2019年6～7月にかけて実施した。基本的には新藤・佐藤の2名で教育委員会を訪問して、半構造化インタビュー形式で進めた。一部、都合により、

いずれか1名のみがうかがった教育委員会もある。面接調査は、先方のご了承をいただいたうえで録音し、これをすべて文字起こしした。

面接調査の対応をしてくださったのは、基本的に教職員人事を担当する管理主事の先生方である。場合によっては係長、あるいは学校教育担当課の課長クラスの先生にも同席いただいた。群馬県では、管理主事業務は教員枠で採用された職員が担当しているため、今回の面接調査にご協力いただいた方の中には、群馬大学教職大学院の修了生も複数名含まれていた。

以下、現職院生の派遣の仕組み(3節)、派遣院生の学習への期待(4節)、現職院生の志願を抑制する要因(5節)、派遣院生の研究(6節)、修了生への評価(7節)、今後の教職大学院への要望(8節)の順で検討を進め、最後に今後求められる取り組みについて言及する(9節)。

3 現職院生の派遣の仕組みと院生への期待

3.1 現職院生の派遣の仕組み

はじめに、本学教職大学院への現職院生の派遣の仕組みについてみていきたい。群馬大学教職大学院は、現職教員とストレートマスターの両者を受け入れる「児童生徒支援コース」と、現職教員のみを受け入れる「学校運営コース」の2コース編成で運営してきた。コース別の定員の設定はせず、教職大学院全体で1学年16名を定員としていた。このうち、12名は群馬県教育委員会から現職院生の派遣を受けていた。県教委からは、このほかに、修士課程にも2名の派遣があり、あわせて14名を群馬大学大学院に派遣していただく形となっていた。さらに県教委では、他のある教員養成系の大学院にも5名の派遣枠を持っており¹⁾、毎年2名程度群馬県からの派遣がなされていた。

群馬大学教職大学院への派遣について、県教委では、「例年、7月に各教育事務所を通じて、来年度の派遣教員の推薦についてお願いを、依頼をしているところです。そうすると各教育事務所が、またそ

れぞれ、各市町村教育委員会に、それについてまた投げかけたりしながら、教員の推薦者を募り、こちらのほうにそれをこういった推薦者っていうことで上げてもらっているところです」とのことであった。ただし、2020年度入試については、1節でも触れたように本学の教職大学院改組の問題があり、募集要項等の公表が遅れたため、調査時点ではまだ県教委から各市町村への照会ができない状況であった。

先述のように、県全体としては教職大学院に12名という枠を設けており、「(地域的な)バランスを考慮しながら派遣はさせていただいています」(県教委)とのことであった。これに対し、市教委では、「(派遣人数については)たぶん事務所²⁾単位で依頼は来てるかと思うんですけども」(B市)と回答される所と、「(派遣人数の指定については)特にそういったものはございません」(D市)と回答される所と、「(派遣人数の指定について)あった年もありました。一人は出してくれないかなっていうときもありました」(C市)と回答される所とが混在している。今回の調査を通じた印象では、最初の時点では、特に人数の割り当てが明確に市町村教委になされるわけではないようである。

ただし、「一人は出してくれ」という状況になりうるパターンについては、F市教委で、以下のような話が聞かれた。

学校の方に「こういう研修の機会を利用して職能成長を図ってみませんか」という形で出すわけなんですけれども、手を挙げる方がいない状態で。県の方にもその報告をする。県の方から、「いや、何とかF市で頑張っている方を推薦してもらえないか」ということで、もう1回、こちらの方で人選というか、「こういう方どうかな」というのを教育委員会のなかで相談をしまして。校長先生の方に直接「こういう機会があるんだけどいかがですか」というような形で、投げかけるような形を取りましたね。

つまり、市町村教委から各学校に照会をし、その結果、希望者が誰も出なかった、もしくは全体の人数

表1 派遣院生の条件

市	内 容
A	・大体30代から40代前半とか、そのあたりの、今後各学校の中核、学校経営の一翼となり、学校経営の教諭としての中心人物になりうるような若手の期待の方々。
B	・基本的には実践力のある方とか、本当に学校で一生懸命頑張ってらっしゃる方のなかから、「どうですか」って声をかけさせていただいて、本人の希望を募って派遣をさせていただいてるっていう状況。
C	・できれば、学校を担っていただくような人材をとということで。
D	・市としての希望としては大体35（歳）から40（歳）ぐらいの方で、今後、D市の中で中心となって活躍してくださるような先生方に、積極的にそういうふうな研修の場を生かしてもらいたい。
E	・15年くらいやってきた人。 ・学校からご希望が上がったものについて、推薦できる方については、お送りさせていただいてる感じ。
F	・（「ある程度、教育委員会さんの方で、「この先生熱心だからぜひ行ってもらいたい」とかっていうので、かなり個人としても特定して、校長先生に投げかけているという、そういう感じでしょうか」という問いに対して）そうですね。

が足りなかったというような場合に、教員数が多い市を中心に、もう一回働きかけをしてほしいとの依頼がなされることがある、ということだと捉えられる。

このように、基本的には県教委→各教育事務所→各市町村教委→各学校という形で教職大学院への派遣についての案内が行われ、そこで志願者を募るといった形になっていると整理できる。

3.2 派遣院生の条件

派遣院生の条件について表1にまとめた。まず挙げられたのは、年齢である。たとえば、「30代から40代前半」（A市）や「35（歳）から40（歳）ぐらいの方」（D市）というように、40歳くらいを中心にした世代を想定しているところがある。

また、意欲や能力の高さも挙げられた。たとえば、「実践力のある方とか、本当に学校で一生懸命頑張ってらっしゃる方」（B市）や「学校を担っていただくような人材」（C市）というように、学校の中核的な人材として活躍できる資質を身につけているということである。これは、以下に示す本学教職大学院のアドミッション・ポリシー（入学者受入方針）の現職教員のものとも合致している。

教員としての使命を明確に持っており、数年以上の教職経験を有しているとともに、1あるいは2に該当する人

- 1 授業実践や生徒指導に意欲的に取り組んでおり、勤務校において近々リーダー的な役割を担うことが期待されている人
- 2 勤務校においてリーダー的な役割を一部担っており、将来主任層、指導主事、管理職等として力を発揮することが期待されている人

（群馬大学教育学部広報委員会編 2018：24）

まさに、現在の意欲と今後への期待の両面において、われわれ大学院側と教育委員会の認識が一致していることがうかがえる。一方、派遣の条件を示しつつ、「特にはない」（E市）ともされるように、基本的には各教員に委ねているところもある。

4 派遣院生の学習への期待

このように、基本的には年齢と、意欲や能力といったところが派遣の条件として挙げられているが、実際に派遣にあたって、院生に期待されていることはどのような学習なのだろうか。この点を、表2にま

表2 派遣院生の学習への期待

市	内 容
A	<ul style="list-style-type: none"> ・即戦力を持たせる学びを持ってきていただけると。大卒としてそこが一番期待しているところ。 ・今までの実践はこういう理論のもとに行っていたんだとか、こういう知見を聞いて、「あ、自分の実践は間違っていなかったんだ」とか、今までの経験と理論を「往還」っていうんですかね、行ったり来たりできるような学びをしてきていただきたい。 ・組織の動かし方とか、もっと具体的にいうと会議とか研修とか、そういうもののより効果的な運営の仕方とか、そういう具体的な方法論のようなものを学んできていただけるとありがたい。
B	<ul style="list-style-type: none"> ・（「何を学んでくるかっていうのは、それぞれの先生方にお任せっていうような感じなんじゃないかな」という問いに対し）はい。 ・どうしても授業を中心に先生方やってますので、運営とか経営っていう面で少し弱いところはあると思う（ので、その点を学んできてほしい）。 ・学校運営を学んで管理職となって、B市の教育を推進してもらえるとありがたい。
C	<ul style="list-style-type: none"> ・他の市町村の様子なんかも勉強してもらえると、それもありがたい。
D	<ul style="list-style-type: none"> ・自分一人の成長だけでなく、そこで学んできたものを学年、学校に広げていけるような、そういう役割を担っていただきたい。 ・組織的に何かをするためにはどうしたらいいのかとか、そういった学びがあると、もしかしたらいいのかなっていうふうには思いますね。（中略）組織的に学力向上に向けてどういうふうにできるのかっていうふうなところが学べるといいのかな。
E	<ul style="list-style-type: none"> ・管理職っていうのを念頭に置いた推薦だったと思う。
F	<ul style="list-style-type: none"> ・こちらとしては、そうやってミドルリーダー（の研修）に行ってもらうので、次の学校経営だとか、そういったところに生かす。あと、他の人材を生かすような、そういったスキルを身につけて来ていただくっていうのが、より多くの児童生徒にその力を還元することができるかなと思いますので。そちらを期待している。

とめた。これをみると、「今までの経験と理論を『往還』（A市）というような、いわゆる「理論と実践の往還」という教職大学院の教育研究についてよく指摘される部分が挙がってきている。このように、これまでの各教員の実践の裏づけとなる理論を学ぶことで、より確固とした土台のうえに実践を発展させてほしいとの期待がみられる。

また、「そこで学んできたものを学年、学校に広げていけるような」（D市）といったように、実践の成果を学年、学校に広げていく力も期待されている。それは、「学校経営」（F市）といったような言葉に集約されるものでもある。「学校経営」ということでいえば、「会議とか研修とか、そういうもののより効果的な運営の仕方」（A市）といったような具体的な部分でも期待が寄せられている。さらには、「管理職」（B市）、「管理職っていうのを念頭に置いた推薦」（E市）という具体的な希望も聞かれ

ている。

この点については、県教委でも、以下のような話が聞かれた。

こっちの思いとすると、学校経営面だとか、もっと視野を広く取った研究をしていただけるといいかなと思いつながら派遣してるんですけど。派遣される人たちが意外とまだ経営的視野って持ちづらいんですね。それまで学級担任、教科担任っていうイメージを持って。だから、多分昨年もそうだったんですけど、希望するときに学校運営コースってあんまり選ばないんですよ。だいたい児童生徒支援コースの方を選んでしまつて。（中略）本来であればこっちの学校運営コースの方に行つて（いただきたい）。

このように、学校運営的な側面を中心に学んできて

ほしいという意向が強くなる。しかし、実際にこのような希望を持ちながらも、市教委では、派遣院生のコース選択について、特に指示することはない。市町村単位に修了生をみると、学校運営コースが多い市、児童生徒支援コースが多い市というのがみられるが、市教委でそういったコース選択についての指示をしているという回答は、今回の調査では聞かれなかった³⁾。それは、一つには、各院生の希望を重視しているということであろうが、もう一方で、授業研究や教育相談の研究であっても、先程の「学年、学校に広げていける」ということも含めて学校運営的な側面と捉えているところもあるため、表面的なコース選択はそれほど問題となっていないのかもしれない。むしろ、それらの研究・学習を経て何を学びえたかという点で、学校運営につながる学習が期待されていると捉えられる。

5 志願を抑制する要因

5.1 年齢と授業料

群馬県では、教職大学院への派遣にあたっては、派遣期間中の給与が保証される形となっている。また、教職大学院のカリキュラムが、「2年間通して勤務校を離れ大学院をベースに研究するAタイプ、1年目を大学院で学び、2年目は勤務校で勤務しながら研究するBタイプ、勤務校を離れることなく、週末や長期休業などに大学院の授業を受けながら研究するCタイプ」と分類されるなか、群馬大学は「全国的にみれば最も多いと見られるBタイプ」(吉田ほか 2019: 126)に分類される。1年間は勤務校を離れるが、2年目は勤務しながらの研究となるため、現場を離れる期間は1年に限られ、ブランクも比較的少ないと考えられる。

しかし、教職大学院の志願者は少ない。各市教委でうかがっても、「(志願者が)多いからちょっとこちら(市教委)の方で選考しているのは、今まではやったケースはないですね」(A市)、「(希望が出ない年は派遣がない年もあったりするってことですよね)」という問いに対し)そうですね、ええ。残念ながら」(C市)、「残念ながら、そこまでの(市

教委で絞るほどの)人数は出てこないですね」(D市)といったように、志願者は多いとはいえない状況がうかがえる。3.1に示したように、そのなかで何とか12名の枠を埋めるよう、県教委と市教委の間で努力をされている状態である。

志願者の少なさの理由として挙げられた第1のものは、年齢である。3.2の派遣院生の条件としても確認されたように、教育委員会では30~40歳代の層を派遣院生の条件として考えている。しかし、この世代は、採用数が少なかった時期に大学を卒業しており、そもそも数が多くない。図1に示したのは、2018年度の群馬県の公立学校に勤務する教員の年齢構成である。これをみると、31歳から徐々に減り始め、37歳がもっとも少なくなっている。そこからほぼ横ばいの状況が続き、50歳代に入ると再び増え始めている。このように、教職大学院への派遣院生として想定される年齢層が、相対的に少なくなっている。そのため、「(派遣院生となり得る)中堅から若手が、やはり少ないんですね」(B市)、「30代の後半から40代の前半っていうと(採用が少ない)。ですからちょっと最近難しい状況でした」(C市)といわれるような状況となっている。そのため、「年齢を引き上げていただいて、若い方でもってということになってきてますので、そうするとまたこちらでも推薦がしやすくなっているところですかね」(C市)という話も出ている。大学側から、受験者の年齢を指定してはいない。そのため、教育委員会内部での検討が進められ、40歳前後に限らず、もう少し若い年齢層でも派遣ができる状況になっていると考えられる。実際、入学時点で20歳代の現職院生もみられるようになってきた。ただし、「あんまり早く行きすぎることによって、ちょっとした勘違いっていつちゃ失礼ですけども、そういうのも持ってしまう方もなかにはいらっしゃるの」(E市)という発言もあり、あまりに早期の大学院派遣は、自身の能力を過大評価してしまうことにつながることも懸念されている。

志願者が少ない第2の理由としては、授業料の問題がある。これは、長期の研修を考えた場合に、教職大学院以外の選択肢となり得る群馬県総合教育セ

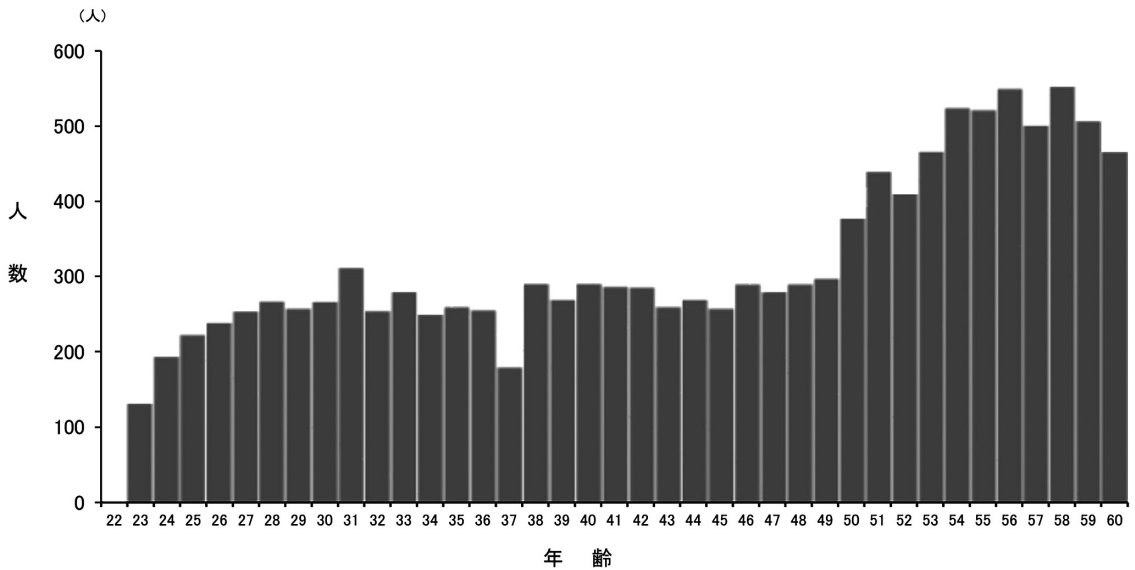


図1 群馬県の教職員の年齢構成 (2018年度、義務・県立)
(群馬県教育委員会事務局総務課編 2019: 106)

ンター等での長期研修員⁴⁾との比較において問題となる。長期研修員は、1年間勤務校を離れ、研修に従事する。総合教育センターの指導主事の指導を受け、年度の最後に研究報告書をまとめることとなる。報告書等の研究成果は、総合教育センターのウェブ・サイトでも公表されている⁵⁾。

この長期研修員は、教員向けの研修施設で実施されるため、「県の総合教育センターの長研(長期研修)については、やはり、金銭的な負担感がないですね」(A市)といわれるように、経済的負担が発生しない。しかし、教職大学院は、入学金と授業料がかかる。その点での負担の差は大きい。E市では、教職大学院発足前のことだが、以下のように、勤務校の校長から大学院での研修を進められた話が聞かれた。

そういえば昔、校長先生に「(大学院での研修は)どうだい？」っていわれたことがあったんですけども。当時年間70万ですか、お金がかかるっていうふうにいわれて。(中略)やはり自分も子どもが成長期であったり、家を建てたりなんていう時期にぶつかったりして、そういう金銭面も考

えると「ちょっと厳しいですね」っていうんでお断りしたこともあったんです。

大学院への派遣期間中の給与は保証されるとしても、それに加えて入学金・授業料の負担は決して軽いものではない。ただし、本学修了生で、今回の調査にご協力いただいた方は、「(授業料のことは)正直いうと、あまり細かくは(校長先生からは)おうかがいしてなかったんですが」(E市)とのことであった。そのため、授業料の負担については、事前に検討しているケースとそうでないケースがあり、なかにはこの点を考えて志願を躊躇することもありうるという状況だと捉えられる。

5.2 教員の多忙

第3の理由として、教員の多忙がある。そのことを示す一つの例として、経済的な負担が生じないはずの総合教育センター等での長期研修員も、志願者が減っている市があることが挙げられる。たとえば、長期研修員がゼロの年もあるというE市では、「ニーズもだんだんこう減りつつあるかなというところなんです」とのことであった。その背景としては、「時

間的な余裕ってというのがなかなかない」(F市)ということが指摘されている。「もう日々の業務でアップアップ」で、「(大学院での研修を通じた職能成長ということを考えられる)ゆとりは実際のところない」(F市)ということである。研修に対するニーズがないわけではないが、現在の職務だけで手一杯で、そこから新たに教職大学院や総合教育センターでの長期研修によって、自身のスキルアップを図ろうと考えるだけの余裕がない状況にあると捉えられる。

さらに、この多忙さとも関わるが、第4に、大学院修了後に期待される管理職への登用というキャリアアップが、必ずしも魅力としては捉え切れない状況になっていることが挙げられる。2017年8月に公表された国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議での報告書においても、教職大学院の新たな役割として、「管理職養成コースや教科領域を学ぶコースの設定など社会の要請に柔軟に対応した多様な学習の場を提供する役割」(国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議 2017: 20、下線は原文)と記されるなど、教職大学院に「管理職養成」の役割が期待される部分がある。また、中央教育審議会委員も務めた岐阜市教育長の早川三根夫は、岐阜県教育委員会教職員課教育主管⁶⁾を務めていたころ、岐阜大学の教職大学院の設置に関わりを持った際に、「教職大学院の修了者をかなり意図的に管理職に登用するインセンティブを積極的に与えるべきと考える人事担当者に恵まれることが、教職大学院にとってはかなり重要なポイントだ」(早川 2014: 28)と考えていたと述べている。そして実際に、「私(早川——引用者注)が直接担当した(岐阜大学教職大学院——引用者注)1期生、2期生の人事異動では、29名中、11名を事務局に異動させ、4名を教頭に登用し」(早川 2014: 28)た。

群馬大学教職大学院でも、2019年3月までに修了した1~10期生の現職教員122名のうち、校長2名、教頭21名、指導主事・管理主事等が31名と、4割強の修了生が、管理職や教育委員会事務局などで勤務している。さらに先の表2でも、管理職への

期待が示されていた。これらの点では、群馬大学教職大学院も、大学側で明確にそのことを位置づけているわけではないが、結果として「管理職への登竜門」といった性格を備えていることは否定できない。そのため、将来、管理職としての活躍を考える教員にとっては、教職大学院は有効な選択肢となりうることも捉えられる。

しかし、現在の管理職の職務状況を考えた場合、管理職への登用が魅力とは捉えきれない部分もある。2016年の文科省による教員勤務実態調査でも、校長、副校長・教頭、教諭、講師、養護教諭の5つの職種のカテゴリー別に1週間当たりの校内での総勤務時間(持ち帰り時間は含まない)をみると、「副校長・教頭」は、小学校で63時間38分、中学校で63時間40分と、いずれの校種でも、5つのカテゴリーのなかでもっとも長時間となっていた⁷⁾。その結果、「われわれもなかなか、校長、教頭とかをやりながら、『教頭いいよー!』って本当に心からいえるかっていうと、難しい時代にはなってるんですよ」(E市)という状況である。

先の早川は、単に教員の「出世欲」を喚起するために、教職大学院修了生を管理職や教委事務局の職員として登用したわけではない。そこには、「職種や地位がその人を優秀にした」「仕事人が人を育てるということの方が圧倒的に多い」(早川 2014: 28)との考えがあった。このように、一定程度の資質の高さを持つ人材には、その力を開花させる仕事を与えることでさらに力量を高めていこうというねらいがあった。その点でいえば、激務である教員の職務のなかでもっとも厳しい状況にある教頭職への登用を忌避することで、学校運営の力を生かしきれないままになってしまうのは惜しい。このような、教員の力量が発揮しづらい状況自体を改善する実践的な研究を教職大学院で手がける人材が多く現れることも期待したい。

5.3 学校運営上の不都合

教職大学院の志願者の少なさの理由として、第5に挙げられるのが学校運営上の不都合である。たとえば、「(教職大学院への派遣が期待されるような)

やはり中核になりえる先生は、もちろん学校でももう既に期待されている人材なので、そこで1人が(大学院に)学びに1年間外に出られると、そこに臨時の先生なり、そういう方が入ってくる。学校としてはその方が今後期待される(教職大学院で研修して、力をつけて戻ってきてもらう方が、長期的には学校にとってプラスになる)ってというのは十分わかっているんですけども、『学校事情でこの方が1年間いなくなるってというのは、正直厳しい』っていう学校の意見は時々聞きます」(A市)という話をうかがった。教職大学院に派遣される人材は、やはり現在の学校においても欠かせない人材となっている。5.1でもみたように、世代的にも30・40歳代が薄いとなれば、その点でも貴重な人材である。2年目には勤務校に戻るとしても、最初の1年間その先生にいてもらえないことが大変で、学校運営を考えるとなかなか決断できないということである。

この点について、「1年目に週1日でも勤務校に戻り、勤務しながら研究を進めるような方策は有効か」と尋ねてみたが、「学校っていうと、フルで行って、担任をしてっていうところがありますので(週1日戻ってきてあまり意味がない)」(A市)との返答であった。やはり、1年間はその人材が学校を離れるという問題は残ることになる。

また、「該当する方が、例えば中学校で2年生の担任であれば、やはり卒業までっていうのがありますので」(D市)という話も聞かれた。卒業1年前の学年を担当している場合は、卒業まで受け持とうと考えると、翌年度からの大学院進学というのは考えにくくなってしまう。

加えて、「校長先生自体が2年ぐらいのスパンで変わってしまう」(E市)という問題もある。そのため、「この学校主体でこう生かせる人を、じゃ、1年間送って勉強してもらって戻そう」(E市)となっても、戻って来たときには別の校長になっており、派遣時のねらいと校長の学校経営計画とが合致せず、十分に院生の研究を生かせないことも生じうる。実際に、修了生への調査からも、「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」(佐藤・新藤 2019: 179)が課題の一つ

となっていることが明らかとなった。

教職大学院への派遣にあたっては、基本的に希望を募る形だが、そこで手を挙げた教員が派遣に値するかは、市教委で一定の判断を行うことになる。そこでの判断材料は、「先生方の勤務の状況とか取り組みについては、私どもの係で定期的に学校長に聞き取りをしております」(A市)ということで、管理業務を進めるうえでの日常的な校長からの聞き取りに拠っている。そのため、派遣が決まる過程では、当然ながら勤務校の校長の影響が大きい。「この先生に学校長が期待してる」(A市)ということが、派遣の決め手になるとも捉えられる。そのようななかであって、校長が比較的短いスパンで異動する状況のなかでは、校長としても責任を持って教員を派遣しづらいという実態もあるものと考えられる。

なお、関連して、「2年間、その学校で異動することができないっていう、そういう状態になると、その学校の勤務年数の関係ですとか、その学校規模を考えて、なかなかこう手が挙げづらいというのも、もしかしたらあるかもしれない」、「やっぱりいろんな学校事情がありますので、行かれる方の代わりが入ってくる。臨時の方が入ってくれば、2年目はその方と交代でっていう形になるんですけども、本務の方が入ってきた場合、その方が2年目、その学校にとどまることができるかどうかというのはちょっとわからない」(F市)という話も聞かれた。小規模の、とりわけ中学校であれば、教科ごとの教員数が決まってくるので、そのなかでその教員を大学院の2年間、同じ学校に配置し続けることが人事上難しい部分がある。その点で、「2年間異動がない」という条件を満たせないと派遣しづらいということである。そのため、「こちらの方としては、2年目は同じ学校じゃないとダメっていうのではなくて、(中略)大学院に進むとともに異動になってしまうとか、2年目違う学校に行っても何とか対応することができるような形で、カリキュラムを編成していただいたりとかすると非常に助かることは助かるんですけども」(F市)という要望が寄せられることになる。

しかし、個々の院生の研究は、目の前にいる子ど

もや、身を置いている学校を想定して課題を見つけ、その解決に向けて取り組んでいくものであるため、できれば、出願～大学院の3年間は同じ勤務校に置いていただくことを、大学院としては希望することになる。このあたりは、さらに大学院側と教育委員会側で協議を重ねる必要があるだろう。

6 派遣院生の研究

続いて、院生の研究についてみていきたい。ここで問題となるのは、2年目の院生の負担である。「学校の方からも、日常の業務との兼ね合いっていうんですか、やっぱりちょっと、アップアップしてるってような(M2の方)がいるんだよね、っていうのも正直なところか?がうんですね」(E市)という声が聞かれている。

この点については、修士で今回の調査にご協力いただいた方からは、「実際自分が研究したテーマを実践するためには、丸々次の2年目は学校にいた方が、私は、大変ですけども、やりやすいんじゃないのかなと(思います)」(D市)との返答ではあった。そのうえで、「大変だったんですけど、やはりあーいった形で(課題研究報告書を)まとめたってことは、自分なりに、ちょっと月並みですけど達成感っていうか、自分の成果っていうのをやっぱり、振り返るっていうことではないんですけども、大変だけど、やっぱり意義のある活動だったのかなとは、私は思うんです」(D市)⁸⁾とも付け加えておられた。ただし、この「大変だったんですけど」は、看過してはならない部分でもある。

この点について、「2年目に週1日を研究日として勤務を離れられるようにするという方策」の有効性を尋ねた。すると、「やはりそういうふうな日(研究日)が1日でもあると、その他の日にかなり影響が出ますね」(D市)とのことで、かえって残りの4日が厳しくなるとの見解であった。そのため、「たとえば、月に1回行くとか2か月に1回とか。今までも先生方が(巡回指導で勤務校に)来ていただくんで、そのときにいろいろとお話はできるかなとは思うんですが⁹⁾、実際、こちらから(大学に)行っ

ていろいろと。(同じ指導教員の)ゼミ生、2~3人いるかと思えますので、他の方々との情報交換を含めてそういった機会っていうのは、たとえば、正式な形(大学から派遣依頼を出した形)っていうんですかね。(中略)2か月に1回とかぐらいは、もしかしたら一つ可能性としてはあるかもしれません」(D市)とのことであった。このように、週1日はかえって多忙を増してしまうが、1か月か2か月に一度の大学院での指導は、他の院生との情報交換をするうえでも重要な機会となりうると思われる。

また、特に学校運営コースでは、院生だけでなく、同僚の教員を巻き込んだ研究になるため、院生が「同僚の先生を巻き込むことの心苦しさ」を感じることもある。このことを伝えた際に、県教委では次のような話をお聞かせいただいた。

その研究の内容なんだと思うんですよね。結構、すごくその方がやりたいっていうんで盛りだくさんになっちゃうと、そういうのを学校のなかで実際に実践していただいたりとか、学校を巻き込む、一緒にやっていくってなると、少し、それこそ「心苦しい」っていうふうになってしまうんだと思うんですけど。学校課題とか、本当にちょっとやるだけでもいろいろ工夫できることっていうのはあるんだと思うんです。

つまり、院生の研究テーマの設定の仕方によって、同僚の先生方にかかる負担も軽減できるということである。一方で、「じゃあ自分の授業だけやってりゃいいって研究だと、あんまりこちらも派遣する意味がないですよ」(県教委)という話もうかがった。このように、ある程度学校を巻き込む研究を行うということは、派遣の趣旨からいっても必要な部分がある。そうした「巻き込み」が、「学校運営」という部分でもあるからである。

ただし、院生の研究関心だけでなく、現場で実践可能なものであるかという点から、研究テーマを深めていくことも必要となる。「(大学院)2年目はもちろんそうなんだけど、その次のときもやってもらえるかどうかってところが一つ、ポイントにな

るのかなと思う」(県教委)といわれるように、大学院2年目だけに全精力を注いで何とか実践できるような研究では、翌年度以降の継続が覚束ない。こういう点で、持続可能な実践としていくためにも、学校や教育委員会の意見もうかがいながら研究を進めていくことが重要となろう。

7 修了生への評価

7.1 大学院修了というキャリアの評価

続いて、大学院修了後の評価についてうかがった。院生全体については、「年度初めに(校長へ)聞き取り等をさせていただいたり、つねに、教職大学院に行かれた方だけじゃなくて、つねに先生方の状況は私たちも確認をさせていただきますので。そのなかでも、こちら(調査時に持参した修了生名簿)にお名前のある方は、大変、中核として、活躍していただいている」(A市)や、「戻ってきてもらって、それで学校の中心に皆さんなってらっしゃいますよ。勉強したことを生かして研修主任だとか、教務主任さんになってとかっていうので、やっぱり学校の中心で活躍はしてくださってますよね」(C市)といった評価が、ほぼ共通して聞かれた。また、「ある程度管理職に就かれてる方もいらっしゃるので、本当にそういう力を身につけて戻って来ていただいているのかなと思います」(B市)といわれるように、管理職として活躍できる力量を教職大学院で獲得してきたとも受け止められていることがわかる。

また、総合教育センターの長期研修員との比較でいうと、「教職大学院さんは、やっぱ免許が変わりますもんね。修了するとね」、「センターは変わらないので、免許自体が」(B市)ということで、専修免許を取得することも、一つの成果と捉えられている。さらに、現職院生についてだけでなく、ストレートマスターについても、「比較的若いのに中心になって頑張っているっていう先生もいます」(D市)、「ストレートマスターの方でも、1年生の担任やったりとか、6年生の担任を(教職)2年目辺りでやったりなんていうことで。その年代でその辺のものを任されるってのは、ある程度のものがないと校長先生

も任せづらい部分があると思うんですよ」(E市)というように、若手の中心としての評価を受けている様子がうかがえる。

ただし、こうした力量を獲得することになった大学院修了というキャリアそのものの評価については、教育委員会によって、あるいは担当者によって違いがあった。たとえば、E市では、大学院修了であることが「(人事面での)ポイントの一つにはなると思います」、「それがすごい大きな影響あるかっていうと、何ともいえないところですけども、やはりその実績の一つにはなるといふふうに思って(います)」という回答であった。つまり、教員の力量の具体的な表れとして、大学院修了ということを位置づけているものと捉えられる。

しかし、どちらかというとき多数派は、「大学院を卒業したか、しないかっていうことよりも、そこで学んだことをその後どういうふうに生かしているかどうかっていうところが重要かと思っています」(D市)というように、大学院修了だけで評価するというより、大学院での学びを含め、どれだけの力量を備えているかが重要という立場にある。教員の力をどう見取るかという視点の違いとも考えられるかもしれない。

7.2 修了生の特長

そのなかで、あえて教職大学院修了生の特長を尋ねたところ、「大学院行かれた方は考え方がスマートといいますか、本当に、『あっ、大学院で学んでこられたんだな』っていう、論理的な考え方をされる方が多いなって」(A市)というように、論理的な思考ができるという点が挙げられた。また、「皆さん、見方が大きくなってらっしゃいますかね」(C市)、「すごく幅広い視野で物事を捉えることができてる。(何か)聞いたりとかするとですね、こちらの意図すること以上に多くのものを返してくださる」(F市)というように、視野の広さや、期待以上の適切な反応も認識されている。あるいは、「2年間勉強されて、それをやられたっていう」ことで「自信もつけてるんじゃないですかね」(C市)ということも聞かれた。

一方、「教職大学院出たからこういう特長があるというよりは、その方の個性の方がいろいろ出てるかなというふうには思うんですけども。総じていうと、皆さんやっぱり勉強熱心だっということですかね。新しいこと、新しい動き、そういったものに敏感な方が多いというふうなところはあります」(D市)という指摘もあった。教職大学院で学ぶ内容が最新の事柄ばかりというわけではないが、大学院での学習が土台となり、そのまま修了後も「学び続ける教師」につながっている様子も看取できる。

このような特長を備えているからかもしれないが、管理職の立場からは、相談できる教員として修了生が位置づいていることもうかがえる。たとえば、E市では「おそらく専門性はもちろんなんですけども、校長とか教頭の立場からすると、相談するときいろんな、何かしらのそういう考えとか経験とかを持つてる教員かなというふうに(修了生のことを)思うんですよ」、「やっぱりその校長、教頭がなかなか判断つかないようなこと、あるいは情報が欲しいときに、『こういうのどうかね』っていう声をかけやすいのは、やっぱり主任とかそういう先生だと思うんですよ。だから何がどうっていうんじゃないとしても、(主任などになることが多いということは、修了生は)やはりいうだけの知識とか技能とか、そういうのは持ち合わせてるんじゃないかなという、そういう期待はあると思います」、「何かあったときに、『これどうかね』っていう相談には聞いてもらいやすいかな」との聞き取りが得られた。この「相談を聞いてもらいやすい」という感覚を管理職が修了生に対して持つ理由については、具体的には語られていない。しかし、たとえばこれまでの本学の修了生への調査では、以下のような修了生の声も聞かれている。

これまで、学校は一人ひとりの教職員が力を合わせた「組織の力」が何よりも重要で、管理職は誰であろうと、学校そのものは、たいして変わるものではない、といった生意気な認識でした。しかし、大学院での学びを通じて、管理職の力、特

に「校長の力」は学校を運営していく上で最も重要なものである、という考えに変わりました。よって、現在ではスタンドプレーが減り、学校という組織のために素直に動いているように思います。(新藤・山口2013:153)

こうした形で、管理職と同じような目線で学校をみることでできる力量を修了生が備えているがゆえ、管理職側からも相談できる教員として評価されている部分があるのかもしれない。

7.3 修了生の研究成果の還元

修了生に対し、活躍の場が与えられることもある。たとえば、「(大学院で)研修をしてきているので、校内研修の面なんかではかなり活躍されてるかなと思います」(B市)といわれるように、大学院での学習経験をふまえて、校内研修の運営に力を発揮している様子が見出されている。また、A市では、「『教師塾』っていう先生方に研修していただく機会があるんですけど、そこで今回(修了生に)講師をしていただいている」という話をうかがった。あるいは、「県の教育センターの方で、そういう先生方を総合教育センターの講座の講師にっていうことで、派遣してくださいっていうのはあります」(C市)という話も聞かれた。さらに、「教科等指導員っていうシステムがありますので、そういった指導員に選出される方は、(修了生は)やっぱり多いと思います」(D市)ということでもあった。本稿の執筆にあたり、本学教職大学院の修了生に照会したところ、教科書の執筆者、副読本編集委員、各種研修会での講師、市町村の教育研究所の研究員、各種研究大会の指導助言者、市の教科指導員などで活躍している様子が確認された。

ただし、現状で設定されている院生の研究成果発表の場は、10~11月頃に勤務校で行われる実践検討会と、2月頃に大学で開かれる課題研究報告会の2つに限られる。その他に、市町村で成果報告会を設定するという事は行われていない。この点については、「研修を開くのもちょっと、この多忙化といわれる時代になかなか難しくなってきた。逆に削

減する方向なんてのもあるので」(B市)といわれるように、一連の「働き方改革」のなかで、新たに研修の機会を持つことは難しい状況にある。その場合には、既存の研修の機会を通じて、修了生の研究成果を伝えていくことを考えることが必要となる。

千葉大学教職大学院では、修了生が「学び続ける教師」となるために、修了前後にわたって、教育委員会と連携しながら「フォローアッププログラム」というものを策定、運営している。このうち、1年間の短期履修者向けに、修了直前の2~3月に開いている「プレ・フォローアッププログラム(修了前研修)」のなかに「学びをどう還元するか」や「研修講師として必要な資質・能力について」などを扱う回が含まれている(土田ほか2019:96)。これらをもとにして、実際に修了生たちは、「各種研修会の講師を務め、学びを発信・還元する」、「教職大学院の授業でゲストスピーカー、助言者等を務める」、「日本教職大学院協会研究大会等での発表」の、主に3つの形で学びの還元システムを構築したとされている(土田ほか2019:97)。特に「各種研修会の講師を務め、学びを発信・還元する」では、「修了生11人は、それぞれ自らの学びを還元する場があり、その受講者数は延べ約1,000人に上る」(土田ほか2019:97)とのことである。人口規模の問題もあるが、修了生の実に約100倍の教員のもとに学びの成果が伝わっていることになる。

本学を含め、2年目には勤務校で通常の勤務にあたる院生に対し、修了間際にこうした研修を行うことはかなり難しいが、修了生が担当する研修などに自身の研究の成果をどう結びつけるかについて学ぶ機会を検討し、同時に教育委員会側にも修了生を活用し、研究成果を還元できるシステムづくりについて検討を依頼することも求められる。たとえば、E市では、教科主任会を挙げ、「各主任会の方で代表者を選んで、2学期ぐらいに授業、その主任会のなかの授業公開&研修会をやってるんですよ。たとえばそういう方(修了生)がいらっしゃったときには、積極的に次年度にその代表授業者として(やってもらうという方法もある)」と提案いただいた。

8 今後の教職大学院への要望

8.1 幅広い交流

最後に、今後の群馬大学教職大学院への要望や期待を尋ねた。そこでは、さまざまな部分での交流による人間性・社会性の涵養ということが聞かれた。たとえば、A市では、以下のような話をうかがった。

人間性とか、社会性なんていうものを、本来座学で勉強するものではないと思うんですが、そういう、こういったところで、たとえば県内のいろんなところから院生として来られる方々がいるので、そこでの交流を通して豊かな人間性を育てていただいたり、そういう人間性、社会性を培う、より豊かなものにするような学びが、今もあるかもしれないんですが。そういうところと(中略)、せっかくなので県内、または県外に出していただいて、他県の状況を学べる、または見て回れるっていうような、幅広い学びをしていただけると非常にありがたいなと。

このように、同じ群馬県内でも、さまざまな地域から教職大学院へ集まってきた院生同士の交流を通じて、人間性や社会性を育ててほしいという期待も聞かれた。さらに、県外の状況に関しても学べる機会についても言及があった。このあたりは、表2でみたC市からの派遣院生への期待とも重なる部分もある。

加えて「他大学と何か交流というのは?」(A市)という質問もいただいた。他県の状況や他大学との交流は、現在の群馬大学教職大学院では不十分どころがある。この点は、研究者教員が研究者ネットワークを活用して拡充していく必要があるだろう。

8.2 教育法規・教育行政業務関係の授業の充実

また、今回の調査対象には修了生の方も含まれていたが、そのうちの一人からは次のような話が聞かれた。

教育の法規的なものとか、学校の教職員の定数

がどうなってるのかとか。学校の基礎となっているっていうかな、運営していくために（必要な事柄）。そういったことって、なかなか学ぶ機会がないので。教職大学院なんかは、校長先生、教頭先生をご経験された実務家の先生方がいらっしゃるかと思しますので、そういった内容があると、より教育を広く見ることができるのかなんていうのは思いましたね。たとえば、いわゆる『事務必携』（『群馬県教育関係事務必携』）って赤い分厚い本があるんですが、運営コースは授業でそういったのを使ったことがあるようですけども、そういったものに関わるような内容なんていうのも、もしかしたら、もう少し増やしてみても、私はい（のではないかと思う）。（D市）

この方は管理主事だから余計にそのように感じられるのだろうが、職務上必要となる教育法規や教育行政業務に関わる内容を扱った授業の充実を希望されている。これまでも、これらを扱った授業は開かれてきたが、どちらかという学校運営コースの院生が履修する傾向にあった。しかし、児童生徒支援コースの院生であっても、これまでの修了生の状況を考えると、こうした教育行政業務に携わる可能性は高いため、そうした修了後の将来展望もふまえた履修計画を促していくことも必要となるのかもしれない。

8.3 入試のハードル

加えて、入試のハードルに関することも指摘された。たとえば、「（教員を）15年ぐらいやってきた人なので、今までの実践を元にしてこれからどんなふうに通っていききたいか、なんていうところの部分が書けるような小論文なんかだと（いい）。その方の適性とか、この先のお仕事のあれ（可能性）を見るのでいいんじゃないんですかね」（E市）といった話が聞かれた。これまでの群馬大学教職大学院では、小論文、教職教養、面接、勤務実績（過去3年分の校務分掌に関する実績、研修に関する実績、研究業績）の審査を入試で課していたが、特に現職院生については、その実践経験をより適切に評価でき

るような仕組みを考えていくことが求められる。

8.4 大学教員による研修支援

一方、われわれ大学教員の側で支援できる部分と考えていたのが、研修支援である。これまでも、院生の勤務校に対しては、教職大学院所属教員による研修支援メニューを示し、校内研修の講師等を引き受ける用意があることを伝えてきた。実際に、主に指導教員が院生の勤務校に出向き、校内研修や保護者向けの会合で講師を務めることも少なくない。また、そのことが、院生の研究やその背景を広く同僚の先生方や保護者の方々に知っていただく機会ともなり、院生の研究を進めやすくする効果を持つことも多かった。

しかし、こうした取り組みについては、今回うかがった教育委員会のほとんどの先生方はご存じなかった。まずは、大学院側のPRの不足を反省せねばならない。そのうえで、こうした研修支援の可能性については、「どうしても大学の先生っていうと、学校現場としてはなかなかお願いしづらいってのがあるかもしれない。そうやっていただけると（喜んで研修支援にうかがいますと、大学側からいってもらえると）ありがたいですね」（A市）という反応であった。ニーズはかなり高いとの印象もあるため、引き続き、教育委員会に働きかけていくことが必要であろう。また、実際に接点を持った修了生なら大学教員に声をかけやすいと考えられるので、そうした修了生を介したつながりという部分もより強めていくことが求められる。

9 おわりに——今後に向けて

以上、教育委員会への調査をもとに、主に修了生への期待・研究のあり方・修了後の評価をみてきた。これらをふまえ、今後の本学教職大学院で進めていくことが必要となるであろう諸点を以下に掲げておく。

第1に、教育委員会と教職大学院の連携のさらなる推進である。1年目に大学院での学習、2年目に勤務をしながらの実践研究という現在の形は、「1

年目にやったことがきちんと実践になるっていうところが、一番の売りっていったら変でしょうけど、よさかなと思ってるんです」(県教委)といわれるように、基本的にはいずれの教育委員会でも評価されていた。しかし、2年目の勤務と研究の両立について、大きな負担を感じている院生もなかにはいることが、一部の教育委員会では把握されていた。一方で、教職大学院での学習の実際については、まだ十分に浸透していないと感じられる部分もあった¹⁰⁾。そのこともあってか、5.3のところでも触れたように、在学中の異動が可能となるような形での期待も寄せられた。

もちろん、これらの点については、大学院側で認識を改め、改善を図る部分もあるかもしれない。たとえば、院生募集を開始する前の5~6月くらいに各市町村教委を訪問し、教職大学院の教育について説明をする機会を設けるということは考えられる。また、年度末に、できれば修了生とともに、その修了生を送り出した市町村教委で、研究成果の報告を行うということもありうるかもしれない。

ただ、よい悪いということではなく、現状では、派遣院生は教職大学院在学中、教育委員会側との関わりをほとんど持たない状況にある。この点に関し、岐阜大学教職大学院と岐阜県教委の間では、「テーマ設定への関与、進捗状況、成果発表まで教育委員会が年に3回研修員(派遣院生——引用者注)と懇談をもち、アドバイスする体制を作っ」(早川2014:27)ている。これは、県教委側が期待する派遣院生の学びと、実際の院生の研究テーマに乖離があった(県教委側は「幹部候補生の養成」、院生側は「教科指導的なテーマ」)ことによるが(早川2014:27)、こうした形で、教職大学院在学中も、ある程度教育委員会の関わりを得ながら、教職大学院と教育委員会がともに院生の力量向上を進める体制をつくることも重要となるだろう。実際には、教育委員会の負担を増やすことのないように工夫をする必要があるが、とりわけ学校運営に直接関わる研究の場合には、こうした連携を進めることで、教職大学院も教育委員会の期待をよりの確に把握できるし、教育委員会も教職大学院教育の実際についてさ

らに認識を深めることができるであろう。6節でも触れた院生の研究による同僚の先生方への負担についても、教育委員会に関わっていただきながらテーマ設定することで、より望ましい形で改善を図ることも期待できる。

第2に、総合教育センター等の長期研修員制度との協働である。教職大学院と同じような長期研修の機会として、総合教育センター等の長期研修員があることは、5.1で述べた通りである。ここでは、長期研修員の研究テーマは、「県の教育政策を反映させた内容でっていうことで。まあ、でも、主に授業づくりですかね」(C市)といわれるように、授業づくりが主となると捉えられている。実際にも、たとえば2018年度の総合教育センターの長期研修員は、「国語」2名、「社会、地歴、公民」3名、「算数、数学」1名、「理科」2名、「体育、保健体育」1名、「家庭、技術・家庭」2名、「外国語、外国語活動」2名、「道徳」3名、「特別活動」1名、「特別支援教育」1名、「生徒指導、教育相談」2名、「健康教育」1名、「高校教育の改善」2名¹¹⁾で、教科や児童生徒への支援の領域で研究される研修員が多いようである。ただし、実際の募集要項をみると、「幼小連携」や「教育史」など、学校運営的な領域も設定されている(表3)。その点では、ますます教職大学院との差別化が難しいかもしれない。

しかし、共通する部分があるからこそ、逆に連携を深めることもできるだろう。たとえば、弘前大学教職大学院では、「教育関連施設実習として総合学校教育センターを訪問した際に、現職教員院生とセンター研究員が語り合う場を設けた。また、それぞれの研究成果の共有を図るため、センター研究員が中間報告を行う11月の総合学校教育センター『教育フェスタ』に教職大学院生が参加する一方、2月に行われる教職大学院生の年次報告・最終報告会については、教育委員会との共催で会場を総合学校教育センターとし、センター研究員や指導主事に参加してもらえる体制を整えた」(吉田ほか2019:126)と報告されている。教職大学院と長期研修員の両者を経験することは難しいかもしれないが、総合教育センター等では、年間25日間の研修を行う「特別

表3 群馬県の長期研修の研究領域（「平成31年度教育研修員募集要項」）

番号	領 域
①	国語
②	社会、地歴、公民
③	算数、数学
④	理科
⑤	生活
⑥	音楽
⑦	図画工作、美術
⑧	体育、保健体育
⑨	家庭、技術・家庭
⑩	外国語、外国語活動
⑪	農業
⑫	工業
⑬	商業
⑭	道徳
⑮	総合的な学習の時間
⑯	特別活動
⑰	幼児教育、幼小連携
⑱	特別支援教育
⑲	生徒指導、教育相談
⑳	健康教育
㉑	教育の情報化
㉒	教育史
㉓	小学校プログラミング教育

※ 「教育の情報化」は校務の情報化に関する研究とし、教科指導における ICT 活用については各教科で、情報モラルについては道徳で取り扱う。

※ 「教育史」は、昭和40年以降の本県の教育史に関する調査研究とする。

出典：群馬県総合教育センターウェブ・サイト

(http://www.nc.center.gsn.ed.jp/?action=common_download_main&upload_id=8381), 2019. 9.12 閲覧)

研修員」の制度もある。教職大学院と総合教育センター等の連携を進めることで、院生と長期研修員との学び合い、さらには特別研修員への働きかけにより、「特別研修員から教職大学院へ」というルートを太くしていくことも期待できるかもしれない。

そのほか、他県の視察や他大学との交流、あるいは授業料の減免などについても、対応を進めていく必要がある。

教職大学院が、教員の力量向上にとってより望ましい場となるよう、教育委員会との連携・協働をさらに進めることが求められるだろう。

【謝辞】

本稿の執筆にあたって、群馬県と各市の教育委員会の先生方には、私どもの調査研究へのご高配を賜り、ご多忙のところお時間を頂戴して、貴重なお話をうかがうことができた。また、本調査の設営に関しては、本学教職大学院の田村充教授のお力添えをいただいた。記して、感謝申し上げたい。

なお、本稿は JSPS 科研費 17K04342 に基づく研究成果の一部である。

【注】

- 1) ただし、群馬県からこの教員養成系大学の大学院への派遣は、2020年度からは行われないことになった。
- 2) ここでいう「事務所」とは、県の教育事務所のことである。群馬県内には、中部、西部、吾妻、利根、東部の5つの教育事務所が置かれている。
- 3) ただし、校長の調査では、教職大学院への派遣にあたっては、「市としては、将来管理職として活躍できる人材を育ててほしい」との希望を持っていることも聞かれた（佐藤・新藤 2020）。実際にその市では、学校運営コースを選ぶ院生が多くなっていた。一方、特定の市で特定のコースが選択されやすいという点については、出願の際の準備にあたって、同じ市から派遣された院生・修士生に情報を求めるケースが多いため、結果として研究テーマの設定やコース選択が似通ったものとなるという可能性も考えられる。
- 4) 群馬県の公立学校教員の研修の場としては、群馬県総合教育センターがある。ただし、中核市である前橋市と高崎市は、独自の研修施設で同様の研修制度を運営している。
- 5) 「教育研修員研修」（群馬県総合教育センターウェブ・サ

- イト (http://www.nc.center.gsn.ed.jp/?page_id=192), 2019. 9.15 閲覧)。
- 6) 一般に「しゅかん」職は「主幹」を用いることが多いが、この職名については「主管」が用いられている。
- 7) 「教員勤務実態調査(平成28年度)(確定値)について」(文部科学省ウェブ・サイト (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/09/_icsFiles/afiefieldfile/2018/09/27/1409224_004_2.pdf)), 2019.9.15 閲覧)。
- 8) 群馬大学教職大学院では、院生が2年間かけて取り組む研究を「課題研究」と呼び、その成果をまとめた「課題研究報告書」の提出を修了要件の一つとして課している。
- 9) 群馬大学教職大学院では、現職院生については勤務校に指導教員が向うでの巡回指導を、年間20時間以上行っている。
- 10) たとえば、「本当に院生1人に対して年間というか、半年間で、4月から1月ぐらいまでで平均20数回お邪魔してしますので、2年目は」という調査者の発言に対し、「ああ、そうなんですか。へえ、そんなに来ていただいているんですね(A市)や「私どもの附属学校園で実習っていうか、それぞれ幼稚園と小学校、中学校、特別支援学校、二日ずつなんですけれど、行って学んでいただく機会を持つてらるんですが」という調査者の発言に対し、「へえ」(B市)という反応があった。
- 11) 「平成30年度 長期研修員・特別研修員・長期社会体験研修員」(群馬県総合教育センターウェブ・サイト (http://www.nc.center.gsn.ed.jp/?page_id=398)), 2019.9.12 閲覧)。
- なお、表3は「高等学校及び中等教育学校(後期課程)に勤務する者」以外についてのものであるため、「高校教育の改善」については記載がない。
- [文献]
- 群馬大学教育学部広報委員会編, 2018, 『群馬大学大学院教育学研究科案内 修士課程・専門職学位課程 2019』。
- 群馬県教育委員会事務局総務課編, 2019, 『第3期 群馬県教育振興基本計画』群馬県。
- 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: 281-97。
- 早川三根夫, 2014, 「教育委員会が教職大学院を支援する理由とその方法」『岐阜大学教育学部教師教育研究』10: 21-30。
- 石田純夫・加藤弘通・原田唯司・原田年康, 2011, 「修了生の自己評価・他者評価及び連携協力校からの評価に基づいた教職大学院教育の成果検証の試み」『日本教育大学協会研究年報』29: 205-17。
- 国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議, 2017, 「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて——国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書」。
- 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: 165-85。
- ・———, 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。(予定)
- 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: 145-55。
- 土田雄一・重栖聡司・真田清貴・保坂亨・笠井孝久・磯邊聡・渡邊健二, 2019, 「大学と教育委員会の連携協働による教職大学院修了生に対するフォローアッププログラムの開発——学びの還元システムと学びの継続システム」『日本教育大学協会研究年報』37: 95-107。
- 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: 173-83。
- ・———, 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: 217-26。
- 吉田美穂・成田頼昭・三戸延聖, 2019, 「青森県のミドルリーダーを支える教職大学院の役割——県教育委員会との協働によるネットワーク構築と学校現場への効果的な接続」『日本教育大学協会研究年報』37: 121-34。