

## 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

鈴木 久米男\*, 遠藤 孝夫\*, 立花 正男\*, 山本 奨\*, 高橋 和夫\*, 佐々木 全\*

(2016年3月3日受理)

Kumeo SUZUKI, Takao ENDO, Masao TACHIBANA, Susumu YAMAMOTO,  
Kazuo TAKAHASHI, Zen SASAKI

A Study about the Actual Situation and Problem of Educational Practice Research  
in the Teaching Profession of Graduate School

### I はじめに

教職大学院の設立は、求められる教員像の変化やこれまでの教育系大学院における研究指導の在り方、さらに海外の実践等を主な根拠として進められてきた。主な根拠の第1は、社会の変化に伴って求められる教員像が変化してきたことである。具体的には、学力観の変化である。それまで知識・理解を重視しがちであった学力観が、興味・関心や探究心等学習者の立場を踏まえた総合的な力を求めるようになってきた。このことから、教員側にも学力観の変化に伴う実践力の向上が求められることとなった。また、少子化や、情報通信機器の発達によるコミュニケーションツールの多様化等、子どもの生活環境の変化に対応する必要があったこともある。第2はこれまでの教育系大学院における研究指導の反省である。これまでの教育系大学院における修士論文の指導は各教科が立脚する学問内容の基礎研究に偏重していた、との批判があった。これまでの修論指導において、教育に関する学問を修めるべき大学院で、理論知と実践知の往還・融合による研究の成果が必ずしも提示されてこなかったとされている。第3は、欧米における教員免許制度の実態を踏まえた制度の見直しである。教員の資格取得に関して、日本

では一種免許状は大学卒業の4年で取得できるが、欧米の中には修士課程修了を課していたり、さらに学校管理職に一定の研修や資格を求めたりすることにより教員養成や研修の高度化を図っている。このような国内・国外における多方面の状況の変化や課題を踏まえて教職大学院設立が構想され、そして全国各地に開設されてきた。

このことを踏まえて本論では、教職大学院における学修に求められる理論知と実践知の往還・融合の取り組み、特にその成果として作成される教育実践研究に焦点をあて、指導の現状と課題さらにそれらを踏まえた今後の在り方を検討する。

そのために、これまで教職大学院の創設及び教育実践研究に関する答申、さらにこれまで取り組まれてきた教育実践研究に関するカリキュラム開発、そして教育実践研究の実践に関する先行研究をみていく。

第1は教職大学院の創設及び教育実践研究に関する答申等である。平成18年の中央教育院議会(2006)答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」を踏まえ、全国に教職大学院が設立されてきた。平成27年度現在、全国には国立、私立を併せて27の教職大学院があり、さらに平成28年度には新たに18の教職大学院が設置される予定であ

\* 岩手大学教育学部 教職大学院設置準備 WG

る。教職大学院創設の理念は「学び続ける教員」を支援することであり、教員の実践力をさらに高めることにある。このことに加え、平成27年12月の中央教育審議会(2015)答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員の育成コミュニティの構築に向けて～」において、教員養成・研修のために教職大学院が地域におけるハブ機能を備え実践すべきであるとしている。

これらの教職大学院の理念を実現する場は教職大学院における様々な学びである。そのために授業における理論知と実習における実践知の往還・融合により教員としての実践力を向上させていくことになる。そしてそれらの学びの集大成が教育実践研究となる。このことに関して、倉本、志水(2014)は全国の国立教職大学院のカリキュラムや経営システム等の調査研究を実施した。その中で、理論と実践の往還・融合としての「修了報告書」や「学校実習」「組織システム」「総括的事例の検討」の総合的考察を行い、理論と実践の往還・融合のための指導の在り方として「教師の、教師による、教師のための、実践的・行為的研究」が必要であるとしている。このことはまさに指導する側の教員も学生とともに学び続けることが基本となることを示している。

第2に教職大学院におけるカリキュラム開発等への取り組みである。教職大学院の院生が教育実践研究に取り組む際の前提として、理論面を身につける場は授業科目であり実践面については実習である。そして、理論と実践の往還を実現する場はリフレクションであり、その場において実習で取り組んだ実践を教育学の理論的な枠組みにより振り返る。リフレクションの積み重ねが教育実践研究となっていくことになる。教職大学院のカリキュラムの在り方に関して大津(2011)は、各教職大学院の入試要項や学生便覧等を基に検討した。その中で今後の課題として現在のカリキュラムは教科の専門性確立の観点で明確でないこと、さらに院生への指導の場面で実務家教員と研究者教員の役割分担の在り方が明確でない等をあげてい

る。また、杉山、原田ら(2013)は、教職大学院の現職院生の実習の現状と課題を明らかにした。報告の中で課題として、現職院生の実習における実習校での立ち位置の不明確さや共通科目の内容と学校課題との対応が不十分であること等をあげている。同様に藤森(2013)は、教職大学院における実習の課題を報告している。実習の理念として、学校全体や地域を俯瞰して広い視野から学校課題を分析する能力を育成するために取り組むとしている。しかし、勤務校等で行われる実習は目の前の子どもへの最善の手立てが優先され、日々の業務に埋没した実習になる危険性があると指摘している。このことは、日々の実践を教育実践研究へと昇華させることの困難さを指摘している。

さらに、宮下、倉本(2015)は、現職教員院生の教職大学院修了生への調査を実施し、カリキュラム改善について検討している。その中で、カリキュラム改善の視点として、現職院生の職能発達を想定してスクールリーダー養成に対応する科目を新設すること、さらに教育実践研究等での研究指導のためのゼミを1年前期にも開設すること等をあげている。このように、教職大学院におけるカリキュラムの在り方は実践の結果を踏まえ、課題に応じて検討が続けられている状況にある。

第3として教育実践研究の在り方に関する研究である。教育実践研究を進める際、授業科目の履修等による教育理論の基礎知識とともに、教育現場における実践に基づいた研究が大切となる。さらに教育理論に基づいた教育実践の振り返り、すなわち教育実践の有効性を検証するためには、研究仮説に基づいて試行的な指導方法を設定し実践結果について何らかの方法で有効性を検証する。このことに関して川北、鈴木他(2014)は、他の教職大学院の教育実践研究報告書と指導カリキュラムの関係や報告書の形式等の実態を明らかにした。その中で、報告書の形式や発表の形態が様々であることを明らかにするとともに、教職大学院での学修のためのカリキュラムが、教育実践研究報告書(愛知教育大学では修了報告書としている)の作成をゴールとするのではなく、その後も持続

するような「課題解決」や「学修の客観化」の力量を高めるよう編成されるべきであるとしている。また、佐藤(2015)は教職大学院における課題研究の成果検証の在り方について考察している。その中で実践における検証の枠組みを示し、「何によって評価するのか」「いつ評価するのか」「誰を評価するのか」「転移」「第3の眼」の視点から先行研究を検討し、枠組みの妥当性を示した。このように、実践研究の検証においては様々な視点の検討が重要となる。

平成27年度現在、本学では次年度の教職大学院開設のための準備を行っている。教育実践研究の在り方についても準備会議等において議論されてきた。その中で出された論点は次のとおりである。一つ目は教育実践研究のスタイルの在り方である。実践研究のスタイルとして、課題解決のための仮説を設定し実践により検証していく研究があったり、効果的な指導法を開発し授業実践により変容を捉え効果を確認したり、さらに子どもへの意図的な関わりをすることにより変容をとらえる等、様々なスタイルが存在する。研究スタイルを限定することなく、院生の課題意識に基づいた実践研究をどのように支援していけばよいか不明確であった。二つ目は研究の成果をどのような方法で検証していくのかということである。実践研究を行った場合、成果として得ることのできるデータは必ずしも量的データばかりではない。子どものつぶやきや行動の変化等の質的データもある。このことを踏まえて研究の有効性検証の在り方も話題となった。三つ目は教育実践研究を進めるためのカリキュラムの在り方である。教育実践研究とは教育実践に関する様々な課題を解決するために、教職大学院での授業科目の履修による理論知と実習での実践知を往還・融合させることにより、新たな知見を生み出す取り組みである。教育実践研究を進めるための望ましいカリキュラム編成の在り方についても今後の検討事項として確認された。これらの課題を踏まえて、今までの大学院で実践されてきた修士論文との違いを認識しながら、研究に偏らないながらも、教育現場で行

われている実践研究とは理論的な裏付けと検証手順の精緻化により差別化を図るために、指導の在り方を模索する必要がある。

以上のような先行研究によって明らかにされた課題とともに本学での次年度の教職大学院における教育実践研究の在り方を検討するために、次の3つの視点を設定して研究に取り組むこととした。

- ①既に開設されている教職大学院における教育実践研究の在り方を再確認するとともに、教育実践研究と実習との関わりの現状と課題を明らかにすること
- ②実践研究の成果としてのまとめの在り方についての現状と課題を明らかにすること
- ③既設の教職大学院で行われた教育実践研究の分析により指導の実態と課題を明らかにするとともにこれらの研究成果を踏まえて、本学での指導の在り方を検討していくこととした。

本研究の手順として、教職大学院及び教育実践研究の実践内容に関する先行研究にあたりるとともに、各教職大学院で取り組まれている教育実践研究を分析したり、訪問して担当者にインタビューしたりして現状と課題を明らかにしていく。

以下、Ⅱ章では教職大学院設置に関する答申等に示された教育実践研究の在り方及び実践状況を明らかにする。Ⅲ章では各教職大学院で取り組まれている教育実践研究のまとめの実態について考察する。Ⅳ章では教育実践研究の内容の分析として公表されている論文や抄録をもとに指導傾向を把握する。Ⅴ章では研究のまとめとして、これらの研究成果を踏まえて本学における今後の指導の在り方を検討する。

本研究を進めるために、既設の教職大学院が作成した資料の収集を行うとともに、何校かの教職大学院で訪問調査を実施した。

## Ⅱ 教職大学院の設置と教育実践研究の扱い

本章では、中央教育審議会の答申を基に、教職大学院の設立の経過及び教育実践研究に関する記載内容をたどる。さらに、教職大学院において教

教育実践研究を進める際のカリキュラム編成の実態を明らかにする。

## 1 教職大学院設置の経過及び教育実践研究の扱いの変遷

教職大学院の在るべき姿は中央教育審議会の答申や法改正等により確立されてきており、それを踏まえて全国に教職大学院が開設されてきた。

教職大学院は、平成18年の中央教育審議会(2006)による「今後の教員養成・免許制度の在り方について」によって設立が示され、さらに翌年の専門職大学院に関する法改正を受けて修了要件が確定した。このことを踏まえ、平成20年には宮城教育大学や兵庫教育大学等19の教職大学院が創設された。さらに平成21年には山形大学等5校、そして平成22年には山梨大学に教職大学院が設立された。なお、答申の中で、これまでの教育学系の大学院における修士論文作成において、社会科学や自然科学等の個別の学問分野を重視した指導がなされてきたとの反省を踏まえ、新たな教職大学院では修了要件として、研究指導を要しないとされた。

平成24年の中央教育審議会(2012)答申「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」において、あらゆる機会を生かしながら「学び続ける教員」を支援することの必要性を示した。この答申の中で、教育実践研究に関して「理論と実践の往還により理論に裏付けられた新たな教育実践を生み出していく方法の開発等、さらに追求すべき課題も残されている」とした。

さらに、平成25年に教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議(2013)より示された「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」(報告)では、教職大学院が「学び続ける教員」を支援することやそのために拡充が必要であるとした。この報告の中で、「授業と実習を総括、自らの実践研究を省察した報告書を教育実践研究として作成・発表」することや、「教育実習記録のレベルではなく、実践を研究的に振り返るものである必要」があるとして、修士論文

ではないが実践を省察した上で報告書をまとめ、さらに公表すべきであるとした。

平成27年には、教職大学院が新たに宇都宮大学と大阪教育大学に開設され、国立、私立を合わせて27校となった。さらに、現在、平成28年度の教職大学院開設のために18校が文部科学省に対して手続きを進めている。

また、平成27年12月には中央教育審議会(2015)より新たな答申として「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い、高め合う教員の育成コミュニティの構築に向けて～」が示され、教員研修の高度化を図るために、現職教員が教職大学院で履修した際の証明制度の創設等研修システム構築におけるハブ的機能を持つべきであるとしている。この答申の中で、教育実践研究に関しては、「実習を中心として、理論と実践を往還する探究的な省察力を育成する体系的な教育課程」としてより効果的なカリキュラム開発の必要性を示している。

なお、これらの経過を表1に示した。

これらの答申を踏まえ、既設の教職大学院において、教育実践研究への取り組みの在り方を定義し、研究のまとめとしての最終報告書の形式を設定することにより、それぞれの大学院が独自のカリキュラムを編成して実践している。

## 2 教育実践研究のためのカリキュラム編成

各教職大学院では、教育実践研究に関する中教審答申等を踏まえ、独自に「実践研究を省察した報告書」、さらに実習と省察の場との関連づけを再定義し、それに基づいて実践している。

### (1) 教育実践研究の扱い

教育実践研究に関しては、中教審答申に示された初期段階の定義がその後多少変更され、現在に至っている。具体的な経過として、平成18年の中教審答申では、「修了要件としては、研究指導等を要しない」とし、これまでのような修士論文は求めないとされた。しかしその後の各教職大学院における取り組みから課題として、理論と実践をどのように往還・融合させるのか、学修の成果を

表 1 教職大学院に関する答申及び開設状況等に関する一覧

公表年	答申等の名称	主な内容	教育実践研究の関連事項
2006 (H.18)	「今後の教員養成・免許制度の在り方について」答申	教職大学院制度の創設 これまでの課題 修了要件の提示 教員免許更新	これまで・・個別分野の学問的知識・能力が過度に重視 修了要件としては、研究指導等を要しない
2007 (H.19)	専門職大学院設置基準等の一部を改正する省令等について-「教職大学院制度」の創設について	修了年限及び修了要件 (10単位以上が実習) 連携協力校の確保 授業科目の領域を設定 (5領域)等	修了要件のみ規定
2008 (H.20)	教職大学院開設 19校 宮城教育大学等 国立大学 15校、早稲田大学等 私立大学 4校		
2009 (H.21)	新たに開設 5校 山形大学等 国立大学 3校、聖徳大学等 私立大学 2校		
2010 (H.22)	新たに開設 1校 山梨大学 国立大学 1校		
2012 (H.24)	「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	教職生活全体を通じて学び続ける教員を支援 教員養成レベルの修士化	理論と実践の往還により理論に裏付けられた新たな教育実践を生み出していく方法の開発など、さらに追求すべき課題も残されている
2013 (H.25)	「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」(報告)教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議	「学び続ける教員」を支援 教職大学院の拡充 教育実践研究の再定義	授業と実習を総括、自らの実践研究を省察した報告書を教育実践研究として作成・発表 教育実習記録のレベルではなく、実践を研究的に振り返るものがある必要
2015 (H.27)	新たに開設 2校 宇都宮大学、大阪教育大学 国立大学 2校 4月現在 27校 定員 888名		
	新たな開設のための申請手続き 18校		
	「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」～学び合い、高め合う教員の育成～ユニティの構築に向けて～答申 中央教育審議会	教職大学院のハブ機能 履修証明制度の活用等	実習を中心として、理論と実践を往還する探究的な省察力を育成する体系的な教育課程、・・多くの特色を有している

どのように示していけばよいのか等の課題が顕在化していった。これらの課題を踏まえ、平成24年に中央教育審議会より示された答申では、「新たな教育実践を生み出していく方法の開発」として教育実践研究が定義づけられた。さらに、平成25年度に教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議から示された報告には、「自らの実践研究を省察した報告書を教育実践研究として作成・発表」とし、加えて「教育実習記録のレベルではなく、実践を研究的に振り返るものである必要」があるとしてさらに踏み込んだ定義を示した。

このことを踏まえ、各教職大学院では、授業に

よる理論知さらに実習での実践知を往還・融合させ、教育実践研究をどのように取り混ぜるのかについて検討を続けてきた。具体的には、実習を教育実践研究の一部と位置づける実践や実習をある程度独立させている実践、さらに、実習の一部は独自の実践としそれ以外を関連づける事例等様々である。

例えば愛知教育大学教職大学院では、授業と実習、教育実践研究の関係を次のように設定している<sup>(1)</sup>。

本学教職大学院では、大学における授業と「課題実践実習」を中心として「課題実践計画の研究」、「課題実践研究Ⅰ」、「課題実践研究Ⅱ」を

もとに「課題実践報告」を作成し、単位数、必修科目の取得を確認のうえ、修了報告を審査します。

このように、愛知教育大学教職大学院では授業と実習を基に、課題実践計画の研究でテーマを絞り込んで研究構想を確定し、さらに実習を進めながら課題実践研究のⅠ、Ⅱで課題実践報告書を作成していくことになる。

次に、北海道教育大学は実践研究報告書に関しては次のように示している<sup>(2)</sup>。

教職大学院では修士論文は課しませんが、それに代わるものとして「マイオリジナルブック」の作成を課しています。「マイオリジナルブック」は教職大学院での実践に深く根ざした学びをいかした、いわば「自分の研究物語」です。「マイオリジナルブック」は、大学院在学中に次の3段階を経て作成します。

第1段階 共通科目と選択科目の講義を基礎にして、学校における実習とそれに基づく事例研究から、勤務校や自分にとっての課題を抽出する。

第2段階 抽出した勤務校や自分にとっての課題を、指導教員とともに研究主題として練り上げる。

第3段階 研究主題に沿って、相応しい解決方法や研究方法を選び、実証的・実践的な研究を行い、実践とその成果をまとめる。

以上のように北海道教育大学では、名称こそ教育実践研究とは異なるが「マイオリジナルブック」として実践的・実証的な研究成果をまとめる。

また教育実践研究に関して、本学は次年度開設される教職大学院の設置申請書に次のように記載している<sup>(3)</sup>。

2年間の学修の最終成果の場としてリフレクション科目の【教育実践リフレクションⅣ】において「教育課題とその解決方策を理論知と実践知の融合により総合的に省察・熟考し、実践できる専門的力量が院生各自に育成されたか

を検証するとともに、院生各自の教育実践に関する研究課題への取り組みを総括した「教育実践研究報告書」をまとめさせる。

本学の構想では、教育実践研究と実習との直接的な関連づけはないが、シラバスに示されているようにリフレクションⅣの中の何時間かを研究のまとめとして充てている。

以上のように、教職大学院では教育実践研究をまとめることは共通しているが、実習と振り返りの場や研究のまとめの在り方等細かな点では取り組みが異なる。

## (2) 教育実践研究と実習との関連づけ

これまでいくつかの教職大学院でみたように、教育実践研究と実習との関連づけが教職大学院によって異なる。例えば兵庫教育大学の学校経営を専攻するコースでは、実習の取り組みは大部分が教育実践研究と関連づけられている<sup>(4)</sup>。院生は実践研究で取り組む学校等で「学校経営専門職インターンシップ」と称する実習に取り組む。実習の成果は、「教育実践課題解決研究・アクションリサーチ」において学校課題解決のためのプランを作成、実践し成果と課題をまとめることで、教育実践研究となる。兵庫教育大学では実習と教育実践研究とが一体のものとして実践されている。このような形式を実習と教育実践研究の「完全一体型」と分類した。

静岡大学の場合は、実習と教育実践研究とが部分的に重なり合っている。1年次に基盤実習として、学校等を訪問したり滞在したりして実習に組み、振り返りを行う<sup>(5)</sup>。現職院生についてはそれらの実習での成果を踏まえ、2年次に「学校改善力高度化実習」に組み、その振り返りの場としてゼミが行われ教育実践研究としてまとめていく。このように、実習と教育実践研究とが共通の実習としての基盤実習、個々人の教育実践のための実習が組み合わさっており、この関係を「部分一体型」と分類した。

岩手大学の場合は、院生に多様な経験をさせるためにマネジメント、授業、子ども支援に関する実習すべてを履修する。現職院生と学卒院生とで

表2 実習と教育実践研究との関連（主に現職院生を対象とした取り組み）

実習との関係	教育実践研究実施の場	実習の位置づけ	実践大学院名
完全一体型	○教育実践課題解決研究・アクションリサーチ 4単位 ○実習としてのインターンシップの成果を学校改善案としてまとめる	学校経営専門職インターンシップ 10単位	兵庫教育大学
部分一体型	○ゼミ ○基盤実習を共通して履修し、その後学校改善力高度化実習等で実践研究に取り組む	M1:基盤実習 M2:学校改善力高度化実習	静岡大学
分離型	○共通の時間として、リフレクションⅣの一部の時間を充てる ○適宜ゼミを実施予定	M1,M2:専門実習 各プログラムが合同で実習を実施 教育実践研究の検証の場とはしていない	岩手大学

はその内容は多少異なるが、それぞれが所属している部門としてのプログラムにかかわらず、あらゆる分野の実習を行う点では共通している。このことから、教育実践研究において学校の組織活性化をテーマとした場合でも、授業や子ども支援に関する実習を行うことで、研究テーマにかかわらず多様な実習を経験できることになる。このような実習と教育実践研究とが大きな括りとしては別に取り組まれることから「分離型」と分類した。

以上のように、各教職大学院における実習と教育実践研究との関連づけは、表2に示した3つの型のどれかに分類されることになる。このように、各教職大学院のカリキュラム編成において実習と教育実践研究との関連づけは多様性に富んでいることが明らかになった。

### Ⅲ 教育実践研究報告書の形式等の実際

本章では、理論と実践の往還の成果としての教育実践研究の報告書の形式や活用の在り方について、各教職大学院の実践をみていく。

#### 1 教育実践研究として求めている成果

教育実践研究の名称や成果物としてのまとめの頁数、さらに単位としての認定や公表の在り方等については、教職大学院ごとに様々な設定をしている。

名称については、表3に示したように、教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議(2013)が示した報告に示されている「実践研究を省察した報告書を教育実践研究として作成・発表」による「教育実践研究報告書」を踏まえたものが多くみられる。しかしそれにこだわらず、実践や研究に焦点をあてた「マイオリジナルブック」や「リサーチペーパー」等もみられるとともに、実践研究の目的を学校改善として「学校改革実践研究報告書」としている教職大学院もある。名称の決定においては、教職大学院での学修で何をを目指すのか等大学院独自の理念も踏まえたものになっている。

報告書の形式については、冊子としての作成を求めたり論文程度のまとめ、さらに数頁のリサーチペーパーの提出を求めたりと様々である。併せて作成すべき報告書の頁数も制限なしや30から200頁等多様である。教育実践研究の単位の扱いとしては、特に定めていない場合と単に修了要件としている、さらに2から8単位等その扱いは教職大学院ごとに独自である。また、先の報告に示されている「研究成果の公表」についても、その機会として1年修了時の中間発表や2年修了時の発表会の実施とともに、フォーラム等を開催して地域に広く公表する教職大学院もある。

表3 主な教職大学院における教育実践研究報告書等の実施状況の例<sup>(6)(7)</sup>

設置年度	大学院名	名称	報告書の頁数	単位数	成果の発表
20	北海道教育大学	マイオリジナルブック	設定せず	2	MOB 発表会
20	宮城教育大学	リサーチペーパー	2頁	4	研究成果発表会
20	東京学芸大学	課題研究成果報告書	抄録8頁※	6	中間、成果報告会
20	福井大学	学校改革実践研究報告書	100~200頁	3	中間、修了発表会
20	愛知教育大学	課題実践報告	200頁程度	修了要件	中間、修了発表会
20	岡山大学	教育実践研究報告書	30~200頁	8	報告会、最終報告会
21	山形大学	実践研究報告書	8頁	3	教育実践フォーラムで発表
21	静岡大学	成果報告書	抄録6頁※	—	構想、成果発表会等

※ 報告書の頁制限を設定していないことを示す

## 2 研究のまとめと実践の報告

教育実践研究のまとめとしてどのような成果物を求めるのかも各教職大学院で異なる。成果物の在り方として、教育実践研究の報告書のみを求める教職大学院は、北海道教育大学や上越教育大学等である。頁数も多様であり、30~200頁としていたり、特に設定していなかったりと様々である。次に教育実践報告書と併せて報告書の抄録の提出を求めているのが群馬大学や静岡大学等であり、抄録の頁数は8から10頁程度である。さらに、研究のまとめの報告書とともに、学校現場への公表を主眼とした研究成果のまとめの作成を求めている

るのが東京学芸大学である。また、教育実践研究の成果については論文形式で提出を求めている山形大学や山梨大学の実践がある。これらについて平成27年度末に設置されている21の国立教職大学院のうち、今年度設置された宇都宮大学と大阪教育大学をのぞいた19の教職大学院についてまとめた結果が表4である。

以上のように、教育実践研究の成果物提出の在り方も多様であり、報告書と抄録、さらに教材集の提出と、答申等を踏まえた「研究のまとめの作成と公表」としての多様な取り組みがみられることが明らかになった。

表4 教育実践研究で求める成果物 H27年度末現在 国立19校 除 大阪教、宇都宮

求める成果物	主な教職大学院	該当する数
教育実践研究報告書 (30~200頁程度、制限なし)	北教、上越、岐阜、福井、奈良教、長崎、宮崎	7
同 報告書+抄録 (8~10頁程度)	群馬、静岡、愛知教、兵庫教、京都教、鳴門教	6
同 報告書 (CD等のデータ) +抄録	岡山大学	1
抄録+成果物 (CD等のデータ)	東京学芸	1
抄録+教材+実践記録 (CD等)	宮城教	1
教育実践研究論文 (8頁程度)	山形、山梨、福岡教育	3

※現職院生を対象とした成果を主として作成

#### Ⅳ 教育実践研究報告の内容分析

本章では、教育実践研究報告の内容分析及び指導上の課題を明らかにする。まずは、教育実践研究の指導の実態を把握するために、視点を設定し作成された論文を分析する。さらに、訪問調査により教育実践研究の指導の現状と課題を明らかにする。

##### 1 教育実践研究報告の内容分析

教育実践研究の実態を把握するために3つの視点を設定して分析を試みた。分析対象は教職大学院において紀要や要録集としてまとめられた、実践研究報告としての論文である。

本論では、平成27年3月に発行されたA、B2つの教職大学院の年報及び報告書に掲載されている論文を分析対象とした<sup>(8)</sup>。対象とした論文数は表5に示したように、学卒院生が作成したものが23、現職院生が作成したものが27の計50である。分析の際に設定した視点は、「対象とした研究分野は」「実践研究か理論研究か」「論証のデータは質的か量的か」の3点である。

分析の手順として、表5に示した論文一つ一つにあたり、論文の記載内容が設定した3つの視点それぞれのどれに当てはまるのかを決定していった。第1の視点による分析結果は、節「研究テーマによる分類」に、第2、第3の視点による分析結果は、節「論文の作成傾向の分析」に示した。

##### (1) 研究テーマによる分類

分析対象とした教育実践研究に関する論文を、研究テーマによって分類した結果が表5の右側部分である。具体的には、研究テーマとして道徳や特別活動を含む国語や数学等に取り組んだ場合は「教科」と分類し、現職教育の取り組みや学校経営等を「組織運営」、生徒指導や学級経営等子どもとの関わりを対象としたものを「子ども支援等」、特別支援教育に関する研究を「特別支援」とした。

結果から分かることは、A、Bの両教職大学院とも学卒と現職院生のテーマ設定に顕著な違いがみられたことである。学卒院生で教科をテーマ

表5 分析対象論文数

教職大学院名	院生の区分	院生の数	取り組んだ研究テーマ			
			教科	組織運営	子ども支援	特別支援
A	学卒	10	10	0	0	0
	現職	11	3	5	1	2
B	学卒	13	11	0	1	1
	現職	16	5	7	1	3
合計	学卒	23	21	0	1	1
	現職	27	8	12	2	5

とするものは21件であり、他の3領域の合計は2件であった。これについて直接確率計算により検討したところ、偏りは有意であり ( $p=0.0001$ 、両側検定)、教科をテーマとするものが多いことが分かった。これに対し、現職院生では教科が8件、他領域が19件であり、その偏りは有意でなかった ( $p=0.0522$ 、両側検定)。やはり、教職経験のない学卒院生には、学校運営や組織活性化に関するテーマは選択しにくいことがうかがえる。他方、現職院生は教科に関するテーマを選択するものがあるものの、教科に関する内容を含んでいたとしても校内研修の活性化が主である等組織運営に関する内容が多くみられた。さらに、特別支援学校に籍を置く現職院生は特別支援教育に関する研究に取り組む傾向が強かった。これらのことから、学卒院生は大学での教科に関する研究を継続する傾向が強く、現職院生はこれまでの教職経験や今後の展望を踏まえた課題を設定しているものが多いことが明らかになった。

##### (2) 論文の作成傾向の分析

教育実践研究報告書の指導傾向を分析するために、研究に関する2つの指標を設定して論文を分析し、その結果を指標に基づいた座標に教職大学院ごとにマッピングした。

マッピングのために設定した分析の指標の第1は「実践・理論研究指標」であり、研究のねらいとして実践研究か理論研究のどちらの傾向がより顕著かをみる。指標の第2は「質的・量的研究指標」であり、検証のためのデータ提示が質的か量的かをみる。「実践・理論研究指標」については、実

実践研究の傾向が顕著な場合は「1」とし、理論研究の傾向が顕著な場合は「5」、両者を関連づけた研究の場合は「3」としてそれぞれに中間値の「2」と「4」を割り当てた。「質的・量的研究指標」については、検証のためのデータ提示について、ほとんどのデータが質的である場合は「1」とし、量的データが多く示されている場合は「5」、両者を示している場合は「3」としてそれぞれに中間値の「2」と「4」を割り当てた。マッピングのための座標として、横軸に「質的・量的研究指標」を、縦軸に「実践・理論研究指標」を設定した。このことから、中心領域の「3」に近いものが、質的・量的データが適切に扱われさらに実践・理論の往還・融合がなされている研究とみなす。

これらの研究指標を基に、A、B教職大学院の教育実践研究としての論文を分析し、結果をマッピングしたものが、図1、図2である。以下にA、B教職大学院のマッピングの結果を考察していく。

① A教職大学院について

A教職大学院については、学卒院生10人、現職院生11人が作成した論文を対象として、分析結果をマッピングしたものが図1である。図1にあるデータラベルの「A学1」は、A教職大学院の一人目の学卒院生であることを示している。現職院生についても同様である。また、図中の実線の塗りつぶし丸印は現職院生の平均値を示し、同様に

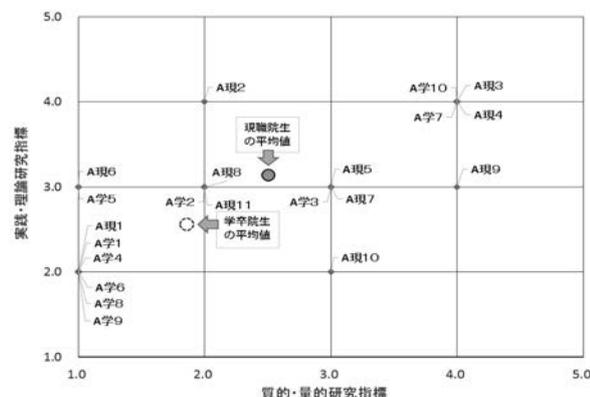


図1 A教職大学院の教育実践研究のマッピング (学卒、現職)

破線白抜き丸印は学卒院生の平均値を示している。

マッピングの結果から、学卒院生についてはやや教材や教授方法の開発等実践に関する傾向が顕著であり、さらに研究の考察として示されたデータが子どもの発言や授業の流れ等の質的データを用いているとされた論文が多くみられた。その一方、理論研究の傾向が顕著で、量的データを使用しているとされる論文もみられる等多様性に富んでいた。

現職院生については、実践・理論研究指標と質的・量的研究指標の中心の「3」の近傍として定義する「2」と「4」の間にマッピングされた論文が8割を占めた。このことは、実践を踏まえた研究が行われるとともに、検証のためのデータにも質的なものと量的なものが組み合わせられて用いられていたことが分かる。

以上のように、学卒と現職院生について、研究のねらいや検証データとしての違いがみられ、現職院生の方が実践と理論の往還・融合が意識され、検証もより実証的であることが明らかになった。

② B教職大学院について

B教職大学院については、学卒院生13人、現職院生16人が作成した論文を分析対象として、マッピングしたものが図2である。図中のデータラベル及び平均を示す丸印の扱いは、A教職大学院の場合と同様である。

学卒院生については、検証のために用いたデー

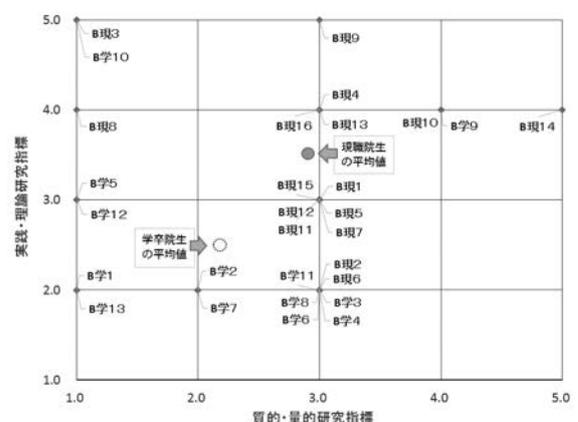


図2 B教職大学院の教育実践研究のマッピング (学卒、現職)

タが質的なものが顕著でありながら、実践を基盤とした研究や理論の構築を目指した研究等多様さがみられた。さらに、質的・量的研究指標や実践・理論研究指標の両者について中央の近傍に多くマッピングされているものの、少数ではあるが指標の2から5まで広い範囲に位置しており、研究へのアプローチが多様であることが分かる。

現職院生については、実践・理論研究指標と質的・量的研究指標の中心の「3」の近傍である「2」と「4」の間にマッピングされた論文がA教職大学院と同様8割近くを占めた。このことから多くの現職院生が実践を踏まえた研究であったことと、検証においてそれぞれの特性を踏まえて質的・量的データを活用していたことが分かった。ただ、B教職大学院においては、質的・量的研究指標や実践・理論研究指標において、「5」にマッピングされた現職院生が複数みられる等、研究手法に関しても多様性がみられた。

以上のように、現職院生の方が学卒院生に較べて中心の近傍にマッピングされた割合は高い。しかし、全体として、学卒、現職院生も質的データを採用したり理論研究の傾向が強かったりと両者とも多様性がみられた。

これら2つの教職大学院の教育実践研究の分析を試みたが、結果として、現職院生は中心近傍にマッピングされる論文は8割、学卒院生は6割と違いがみられた。現職院生は研究手法として質的データと量的データを組み合わせて用いるとともに、実践を踏まえた理論の構築を目指していた。学卒院生に関しては、教科に関する研究が多くみられ、教材開発や手法の工夫とともに、検証データとして質的データを用いる傾向がみられた。このように学卒院生と現職院生の教育実践研究に対するアプローチの違いが明らかになった。さらに指導傾向として、A、Bの両教職大学院とも学卒院生に対しては教科の指導力向上を志向した研究となっていた。現職院生についてはA大学は実践と理論のバランスや質的・量的データの併用などを踏まえた研究が多く、一定の形式をやや重視した指導傾向がみられた。他方、B大学は研究が

多様性に富み、ある程度自由度を許容した指導傾向がみられた。

## 2 教育実践研究を進めるための指導体制上の課題

既に開設しているいくつかの教職大学院において教育実践研究への取り組みの現状と課題及びその解決策を調査により把握した。教職大学院それぞれが、今までの修士論文とは異なるものとしての教育実践研究についてこれまで指導してきているが、基本理念と実際の指導プロセスへの関わりにおいて様々な課題が顕在化してきている。以下に聞き取りや訪問調査によって明らかになった教育実践研究に関する課題をあげる。

### ○ C教職大学院での聞き取りから<sup>(9)</sup>

現在、「教育実践研究報告書」として、A4版8頁を作成させ、冊子としてまとめている。教育実践と教育研究をつなぐために、実践におけるデータを必ずとるように指導している。

教育実践研究報告書の指導に関してはそれぞれの担当者に一任してきたが、指導内容の統一性に関して課題が明らかになり、研究の進め方に関する科目を平成28年度から新設する予定である。

### ○ D教職大学院への聞き取りから<sup>(10)</sup>

教育実践研究については、創設当時から紆余曲折を経て現在の指導体制になっている。教職大学院開設当時は「教育実践研究」の時間がとれず、院生に対して十分な関わりができなかった。そのため、開設数年後に実践研究推進のための選択科目（ゼミ）を開設して取り組んでいる。

### ○ E教職大学院での聞き取りから<sup>(11)</sup>

県内の教員はE教職大学院をはじめ、国内の様々な大学院へ派遣される。そのこともあり、現場に戻った教員の姿から、教職大学院及び大学院で何を学んできたのかの違いがより鮮明になる。教職大学院でしか学べないこととして、単に知識理解ばかりではなく、教育実践研究を進めるのための様々なスキルを身につけさせることを主眼にして指導している。

以上のように既設の教職大学院への聞き取り調査の結果から、課題が明らかになった。それは教

育実践研究を進めるための場及び時間をどのように設定するのかであり、そのためのスキルとして何を身につけさせるか等である。

## V 研究のまとめ

本章では、本研究のまとめ及びそれを踏まえた本学における今後の取り組みの在り方を示す。

### 1 本研究のまとめ

これまで、Ⅱ章で教職大学院の創設の過程及び教育実践研究の扱い、Ⅲ章で教育実践研究の研究成果の扱い、Ⅳ章で教育実践研究の論文内容についての分析と指導の状況をみてきた。本研究で明らかになったことは次の4点である。

第1として、既設の教職大学院の教育実践研究を実践するためのカリキュラムの多様性が明らかになったことである。教職大学院に関する答申を踏まえ、既設の大学院において教育実践研究への取り組みの在り方を定義し、研究のまとめとしての教育実践研究報告書の形式を設定することにより、それぞれの大学院が独自のカリキュラムを編成して実践してきた。各教職大学院における実習と教育実践研究との関連づけは、「完全一体型」「部分一体型」「分離型」の3つの型に分類された。このように、各教職大学院のカリキュラム編成において実習と教育実践研究との関連づけは多様性に富んでいることが明らかになった。

第2は、教育実践研究に関する成果の提出の在り方についても様々な実践がみられたことである。教育実践研究の成果として、各教職大学院が求めているものとして、報告書のみであったりさらに抄録、そして教材集、さらには論文のみであったりと多様であった。また、答申を踏まえた研究成果の公表として冊子を作成したり電子データとしてまとめたり、さらに報告会やフォーラムを開催する等様々な実践が行われていることが明らかになった。

第3は、教育実践研究のテーマ設定や研究のアプローチとして、学卒院生と現職院生とでは違いがみられたことである。学卒院生は研究テーマとして教科を選択する割合がかなり高いが、現職院

生は組織運営を含め多様性に富んでいた。また、現職院生は研究成果の検証において質的・量的データを組み合わせて用いるとともに、実践を踏まえた理論の構築を目指していた。学卒院生に関しては、教材開発や指導方法の工夫等とともに、検証データとして質的データを用いる傾向がみられた。このように学卒院生と現職院生の教育実践研究に対するアプローチの違いが明らかになった。さらに、教職大学院ごとにその傾向に多少の違いがみられた。このことはカリキュラムや指導体制との関わりも予想された。

第4は、教育実践研究に対する指導体制に関する課題である。既設の教職大学院への聞き取り調査の結果から、課題として教育実践研究を進めるための場及び時間をどのように設定するのか、またそのためのスキルとして何を身につけさせるか等が明らかになった。

### 2 今後の取り組みに関する検討

本論では教育実践研究の取り組みについて先行する教職大学院の実践をみてきた。これらの実践の成果や課題をどのようにとらえ、次年度からの実践に取り入れることができるかを本学で検討していきたい。そのための検討すべき課題は次の3点である。

#### ① カリキュラムの整備及び指導体制の確立

教育実践研究をどのようなカリキュラムに基づいて指導していくのが大切となる。具体的には、そのための各教科の指導内容の吟味とともに、各教科相互がどのように関連づけられているのかを再確認することが必要となる。さらに教育実践研究をどのような体制で指導していくのかも課題となる。院生の所属するコースとしての「学校マネジメント力開発」や「授業力開発」及び「子ども支援力開発」「特別支援教育力開発」の所属プログラム及び研究テーマ、研究者教員と実務家教員との組み合わせ等を考慮して、指導体制を確立していく必要がある。さらに、ゼミを進めるための指導時間の確保についても検討していく。

#### ② テーマ設定の工夫

今後、院生が研究を進めるフィールドとしての

連携協力校の実態を踏まえた研究テーマ設定の在り方を検討していく必要がある。現職院生や学卒院生が入学時に研究テーマを設定する手順として、現在は、院生自身の課題意識に基づいて設定されている。研究成果の活用という観点からは、連携協力校の課題を踏まえた研究テーマの設定の在り方も今後検討していく必要がある。

### ③ 指導内容の検討

教育実践研究を進めるためにはどのようなスキルが必要であり、そのためのリテラシーとして何を設定すればよいのかを検討する必要がある。このことを踏まえ、教育実践研究の前提となるリテラシーを「リサーチ・リテラシー」と定義し、試行的に内容を設定して指導を開始する。

本学は、次年度から教職大学院を開設する。現在そのための開設準備とともに設定したカリキュラムを実践していくための手順を検討しているところである。授業や実習そしてリフレクションの集大成として、教育実践研究への取り組みは学修の中核であり、重要視すべきであると考えている。

このことを踏まえ次年度は、教員相互が連携・協力し合い、走りながら考えることと少し立ち止まって考えることを適宜組み合わせ、よりよい実践ができるようにしていきたい。

### 【註】

- (1) 愛知教育大学教職大学院の HP、<http://www.aichi-edu.ac.jp/kyoshoku/application/training.html>、H.28年 1 月 閲覧
- (2) 北海道教育大学教職大学院の HP、<http://www2.hokkyodai.ac.jp/daigakuin/curriculum.html>、H.28年 2 月 閲覧
- (3) 岩手大学教職大学院の設置申請書類から
- (4) 訪問による聞き取り調査 平成27年11月12日
- (5) 訪問による聞き取り調査 平成27年11月9日
- (6) 教職大学院における教育実践研究報告書（仮称）等の実施状況について、文部科学 HP、[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/093/093\\_2/shiryo/\\_icsFiles/afieldfile](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/093/093_2/shiryo/_icsFiles/afieldfile)

/2012/12/19/1329051\_001.pdf#search='%E6%95%99%E8%81%B7%E5%A4%A7%E5%AD%A6%E9%99%A2++%E6%95%99%E8%82%B2%E5%AE%9F%E8%B7%B5%E7%A0%94%E7%A9%B6'、H.28年 1 月 閲覧

- (7) 『平成25年度文部科学省運営交付金特別経費「教育養成機能の充実プロジェクト研究報告書」教職大学院のカリキュラム・指導方法改善に関する調査研究－「理論と実践の融合・往還」の視点から－』、愛知教育大学、2016年 より
- (8) 山形大学大学院（2015）「教育実践研究年報」、東京学芸大学教職大学院（2015）「課題研究成果報告書」により
- (9) 訪問による聞き取り調査 平成27年10月17日
- (10) 聞き取り調査 平成27年9月19日
- (11) (5) と同様

### 【参考文献】

- 大津悦夫（2011）「教職大学院のカリキュラムについての検討」、『立正大学心理学研究所紀要』、9、15-26
- 川北稔、鈴木健二、山田淳夫、萬屋育子（2014）「修了報告書」及び報告書作成指導に関するカリキュラムの考察、『平成25年度文部科学省運営交付金特別経費「教育養成機能の充実プロジェクト研究報告書」教職大学院のカリキュラム・指導方法改善に関する調査研究－「理論と実践の融合・往還」の視点から－』、愛知教育大学、34-39
- 教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議（2013）「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」（報告）
- 倉本哲男、志水廣（2014）「小結 全国19国立/教職大学院の比較調査の考察」、『平成25年度文部科学省運営交付金特別経費「教育養成機能の充実プロジェクト研究報告書」教職大学院のカリキュラム・指導方法改善に関する調査研究－「理論と実践の融合・往還」の視点から－』、愛知教育大学、60-75

- 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
- 杉山孝、原田唯司、原田年康 (2013) 「静岡大学教職大学院における「学校における実習」の改善の取組―「基盤実習」における『理論と実践の往還』の実質化を目指して―」日本教育大学協会研究年報、31、157-167
- 中央教育審議会 (2006) 「今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申)」
- 中央教育審議会 (2012) 「教員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)」
- 中央教育審議会 (2015) 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」
- 藤森宏明 (2013)、「教職大学院における実習の意義についての考察 ―北海道教育大学の事例をもとに―」、『北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要』、3、19-34
- 宮下治、倉本哲男 (2015) 「教職大学院における現職教員院生の学びに関する研究 ―カリキュラム改善の検討―」、『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』、5、19-28

謝辞：本論に関する訪問調査につきまして、ご多忙中にもかかわらず快くご協力いただきました各教職大学院の皆様に心より感謝申し上げます。