

教職大学院で取り組まれている教育実践研究の検討 ーカリキュラム編成及び院生の研究への取り組みに注目してー

鈴木 久米男・高橋 和夫*

(2017年3月3日受付)

(2017年3月6日受理)

Kumeo SUZUKI, Kazuo TAKAHASHI

A Study about Practical Educational Research at the Professional School for Teacher Education :
An Attempt at Curriculum Design and Graduate Student Research

教職大学院設置の動きは、平成29年4月に8つの教職大学院が開設され、ひとまず一段落することになる。次の段階として各教職大学院における教育の質の向上及び修了生へのフォローが課題となってきた。このことも踏まえ、教職大学院での学修における理論と実践の往還・融合としての教育実践研究への取り組みが重要視されてきている。

本研究では、各教職大学院における教育実践研究のカリキュラムへの位置づけや、研究内容としての研究テーマと研究アプローチ等に注目した。研究の成果として、教職大学院で取り組まれている教育実践研究の位置づけや指導のためのカリキュラム編成の実態を明らかにすることができた。さらに、教育実践研究の内容に関して抽出した教職大学院の実践例から、教科指導が主に取り組まれていること、学卒院生と現職院生では、個々の取り組みによるものと組織的な取り組みを対象にするなどの違いがみられることが明らかになった。

I はじめに

教職大学院設置の動きは、平成20年4月に東京学芸大学や宮城教育大学等19の教職大学院が開設されて以来、平成29年4月には弘前大学や鹿児島大学等8つの教職大学院が開設予定であり、ひとまず一段落することになる。次の段階として各教職大学院における教育の質のいっそうの向上とともに、学校現場に復帰後の修了生の活動状況の把握及びフォローの在り方が課題となってきた。さらに、教職大学院での学修における理論と実践の往還・融合の在り方また、その集大成とし

での教育実践研究への取り組みが重要視されてきている⁽¹⁾。

このことから、本研究では、教職大学院における教育実践研究の指導体制や研究への取り組みの実態を明らかにする。そのために、各教職大学院における教育実践研究の指導体制としてのカリキュラムへの位置づけや、研究内容としての研究テーマと研究アプローチに注目する。このことにより、現職院生と学卒院生のテーマ設定やアプローチの違いを踏まえて、各教職大学院でのカリキュラム改善の在り方や教育実践研究のアプローチの指導体制の確立のための検討資料の一つとし

* 岩手大学大学院教育学研究科

たい。

ここで、教職大学院における学びとしての理論知と実践知の融合における研究の成果としてまとめたものを、本論では教育実践研究と呼ぶこととする。

本研究課題設定の理由の一つとして、時代や社会情勢の変化に対応するために、教員に求められる資質・能力も変容してきていることがあげられる。現在、多様な情報ツールの出現と改良によるICTの発達とともに、様々な情報が瞬時に地球全体に伝わることや物流システムの進化などにより、グローバル化が日々進展してきている。また、少子化や地域コミュニティの役割の変化など地域との関わりも変容してきているともいえる。このような時代にあって、学校が果たすべき役割も変貌しつつあり、学校が独立して教育活動をおこなうのではなく、保護者や地域と連携を図りながら教育活動を充実させることが求められている（中央教育審議会、2015）。

学校を取り巻くこのような情勢を踏まえ、教員に求められる資質・能力も変化してきている。このことに伴い、これらの資質・能力を教員養成の4年間で育成することは難しく、より確実な実践力を身につけることができる場として、教職大学院の役割がクローズアップされてきた（中央教育審議会、2006）。

教職大学院における学びがより重要視される状況にある。ここでは、大学院に入学する院生として、大学を出て直ちに入学する院生を学卒院生とし、教員としての身分を保持しながら入学する院生を現職院生とする。教職大学院における求める院生像として、学卒院生には学校で即戦力として活躍できる実践力が求められ、現職教員については、確かな専門性に基づいた地域における教育活動変革のためのリーダーとしての役割が期待されている。さらに、教職大学院における学びに求められることとして、理論と実践を往還することにより、実践を理論知に基づいて説明できる能力を備えることを目指す。このことは、教職大学院における学びが、単なる職業訓練校的なものではな

く、教育理論に基づいて実践を語ることのできる資質・能力の育成が重要となる。教職大学院の院生にそのような資質・能力を育成するためにも、育てる院生像の確立とともに、カリキュラム編成の在り方が重要となる。カリキュラムの実践をとおして、理論と実践の往還を実現させるとともに、最終的には教育実践を研究的な視点で検証する力量の形成が求められることになる。このことから、教職大学院での学びの集大成としての教育実践研究の位置づけは重要であり、カリキュラム編成において着目すべき事項である。

教育実践研究の重要性に関して、鈴木・遠藤他（2016）は、教職大学院における教育実践研究に関するこれまでの答申などをまとめた。その中で、教職大学院設立の初期の段階においては、修了の要件としては研究指導等を要しないとされたが、次第に理論と実践の往還としての実践を省察した教育実践研究の必要性が示されるようになってきたことを報告している。また、教育実践研究を含めたカリキュラム編成に関して愛知教育大学大学院教育実践研究科教職実践専攻（2014）は、教職大学院のカリキュラムや研究のまとめなど多岐にわたる調査を実施した。報告の中で、各教職大学院のカリキュラム編成の実態、実習の在り方、教育実践研究のまとめ等の実態を明らかにした。

しかし、各教職大学院における教育実践研究の指導の実態やどのような研究アプローチで取り組まれているのかなどの現状は不明のままである。このことを踏まえて、本研究において、教育実践研究の指導体制とともに、教育実践研究への取り組みの実態を明らかにすることとした。そのために、研究へのアプローチ及び研究テーマ設定の実態を明らかにし、今後の指導の在り方を模索するための資料としていきたい。

ここで、本研究に関する先行研究をみていく。そのために、研究の視点として、教職大学院における教育実践研究のためのカリキュラム編成、教育実践研究の実践のアプローチ、研究内容分析の在り方の3点を設定した。

第一の視点は、教育実践研究の在り方に関する

研究である。教職大学院における教育実践研究の在り方について、鈴木・遠藤 他（2016）は、中央教育審議会等の答申における教育実践研究の扱いについてまとめている。その中で、教育実践研究に関する記述に、次第に研究的な視点が組み込まれてきたことを指摘している。また、教職大学院におけるカリキュラム編成に関して、石上・益川他（2008）は、学校実習を基盤とした理論と実践の往還型カリキュラムの実践と効果を検討している。その中で、理論と実践の往還を実現させるためのカリキュラムの実践により、概念化や分析能力の高まりがみられたことを報告している。さらに、川北・鈴木 他（2014）は、教育実践研究報告書におけるカリキュラムの実態について、カリキュラム調査に基づいた比較検討を行った。報告の中で、「カリキュラムが報告書作成をゴールとするだけでなく、修了報告書作成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、組織されること」としている。加えて、宮下・倉本（2015）は、教職大学院の院生のうち、現職教員の修了者・在学者に対する調査に基づいて、教職大学院のカリキュラム改善の検討を行っている。検討の結果として、スクールリーダー養成のためのカリキュラム編成の必要性や研究指導の不十分さを踏まえた研究指導体制の構築のための科目の新設・単位化、さらに教育実践報告書としての「修了報告書」の単位化の可能性を検討した。

これらの先行研究から明らかになったこととして、目指す院生像に応じたカリキュラム編成の実施や教育実践研究の位置づけの変化を踏まえたカリキュラムの見直しの必要性があげられる。また、理論と実践の往還により高まる能力を指摘するとともに、教科の専門性を高める手立ての必要性や教育実践研究の単位化の在り方などの、課題が示されている。

しかし教育実践研究のカリキュラム全体の位置づけや指導体制としての単位数の実態などについては、十分に究明されているとはいえない。

第二は、教育実践研究のアプローチに関する研

究である。このことに関する先行研究としてはじめに、鈴木・遠藤 他（2016）は、2つの教職大学院で取り組まれた教育実践研究を分析することにより、研究テーマや研究アプローチの実態を明らかにした。その中で、教育実践研究を「質的・量的」及び「実践・理論」研究の二変数を座標軸としてマッピングすることにより分析を試みた。このことにより現職及び学卒院生の研究アプローチの違いを明らかにした。

次に、研究アプローチに関してリサーチ・リテラシーの実態についての研究がある。佐藤・古屋（2009）は、教員のリサーチ・リテラシーの実態として、主に統計用語の知識とデータ読み取りに関する調査を実施した。その結果、統計用語に関する基礎的知識やデータ読み取りの能力が十分でない実態があることを明らかにした。また、研究における検証の在り方として、佐藤（2015）は、教育実践研究における研究成果の検証の在り方について検討している。その中で、授業実践における検証の枠組みとして、何によって評価するか、いつ評価するか、誰を評価するかなどの5つの観点を示した。

これまでの研究において、研究アプローチの分類や研究成果の検証方法に関して、研究の取り組みのマッピングや検証に対する教員のリサーチ・リテラシーの実態などが明らかにされてきた。しかし、教職大学院生の研究アプローチに関する研究対象や検証の方法など実態については不明な点もある。

第三は、研究内容そのものに関する研究である。研究内容そのものの分析に関して、本研究ではテキストマイニングを用いた研究に焦点をあてる。

今村（2014）は、テキスト分析による環境報告書の特徴分析を試みた。そのためにKH コーダーによりテキスト分析を行い、共起ネットワーク分析を実施して特徴を明らかにした。さらに、佐川・岡田 他（2004）は、学生が作成した看護研究抄録を対象にテキストマイニング法により検討した。その中で、キーワード候補の検討やチャート化等の実践例を示し、視覚的に文書内容を表す

方法を検討した。また、越中・高田 他（2015）は、テキストマイニングを用いた授業評価アンケート分析の結果を報告している。その中で、用語の抽出や「授業のよさ」「改善点」について、自由記述によるテキストデータの共起ネットワークによる分析結果を示し、テキストマイニングの有用性を指摘した。

これらの研究により、テキストデータの分析方法として、用語の抽出や可視化などによるテキストマイニングの有用性が指摘されている。しかしこれまで、教育実践研究に焦点をあてた研究はあまりみられない。このことから、テキストマイニングの手法を教職大学院の研究内容の分析に適応することは意味があると思われる。

これまでの先行研究の成果と課題を次に示す。成果の一つ目は教職大学院におけるカリキュラム編成における課題の明確化である。これまでの研究により、授業科目による理論と実習による実践の往還を実現するためのカリキュラム編成の視点が示されてきた。さらに、教育実践研究の定義づけの変化を踏まえたカリキュラムへの位置づけについても課題が明確にされつつある。しかし、各教職大学院における教育実践研究の位置づけに関しては、研究を進めるために開設されている科目や実施の単位数などの実態を踏まえた検討がなされてきたとは言えない。

二つ目は、教育実践研究へのアプローチに関する研究である。これまでの研究により、教職大学院の院生による研究の取り組みの実態として、研究アプローチによるマッピングが行われたり、教員のリサーチ・リテラシーの実態が明らかにされたりしてきた。しかし、教職大学院生による研究内容や研究アプローチに関しての考察はあまりみられない。

三つ目は教育実践研究そのものの分析である。これまで研究内容そのものの分析として、テキストマイニングの手法を用いて、キーワードの抽出や共起ネットワークなどが試みられてきた。しかし、教職大学院生による教育実践研究の分析はこれまであまりみられない。

これらの先行研究の成果及び課題に基づいて、本研究における課題として、次の3点を設定した。

- 教育実践研究指導のためのカリキュラム編成の実態を把握すること
- 教育実践研究に対する研究のアプローチの実態を明らかにすること
- 教育実践研究の内容を明らかにするために、研究テーマを分析すること

以上の課題について、各教職大学院の実態把握とともに、抽出した教職大学院の学卒及び現職院生の教育実践研究の実態を明らかにしていくこととした。

研究の方法として、各教職大学院のカリキュラムや指導体制について調査や聞き取りを行うこととした。さらに、教育実践研究については、研究紀要報告書を入手した4教職大学院の論文を対象とした分析を行った。

本論の構成として、第Ⅱ章では、各教職大学院における教育実践研究を踏まえたカリキュラム編成の実態を考察する。第Ⅲ章では教育実践研究について、実際に教職大学院の院生が取り組んだ研究アプローチの実態を考察する。第Ⅳ章では、教育実践研究の研究テーマで用いられている用語の分析をテキストマイニングにより行う。最終章である第Ⅴ章では、研究のまとめとともに、研究の課題及び今後の展望を示す。

なお、本研究で実施したテキストマイニングにおけるキーワードの出現回数や共起ネットワークの作成は、KH コーダー⁽²⁾を用いて行った。

Ⅱ 教育実践研究指導におけるカリキュラムへの位置づけ

本章では、各教職大学院における教育実践研究を踏まえたカリキュラム編成の実態をみていく。その中で教育実践研究の指導科目や設定単位数の状況を明らかにする。

1 教育実践研究の位置づけ

教職大学院における教育実践研究の位置づけの変遷をたどる（鈴木・遠藤 他、2016）。

具体的な変遷として中央教育審議会（2006）は、「今後の教員養成・免許制度の在り方について」答申において、教職大学院制度を創設すべきであるとした。その中で、これまでの教育系の大学院における修士論文作成への取り組みを踏まえて、修了要件としては研究指導等を要しない、とした。

その後、中央教育審議会（2012）は「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」を答申した。その中で、教職大学院における教育実践研究に関して、「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」として、より踏み込んだ表現になっている。

さらに、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）は、「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」（報告）において、「・・・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、これまでに比べより具体的な表現となった。

以上のように、教職大学院における修了要件として、研究指導を求めない、とされていたものから、実践研究を省察して教育実践研究を作成する、と研究のまとめに対する表現がより具体的なものへと変化してきたことが分かる。

2 教育実践研究指導のためのカリキュラムの実態

各教職大学院が教育実践研究をどのように指導しているのか、その実態を考察する。

教育実践研究の指導のためのカリキュラムの実態として、表1は科目設定の状況を示したものである。調査対象は、平成28年度現在において全国の国立大学法人により開設されている39の教職大学院とした。また、調査対象としたカリキュラムに関するデータは、各教職大学院のHPないしは、直接入手した紹介パンフレット等に基づく⁽³⁾。

本節における分析の視点は、カリキュラム編成における教育実践研究の位置づけであった。分析結果は表1のようになり、教育実践研究を独立した科目として設定している教職大学院は東京学芸大学や宮城教育大学等24校、設定していない教職大学院は群馬大学や上越教育大学等15校あった。

表1 教育実践研究指導のための科目の設定

		区 分	大学院数	実施科目名の 主な例
実践研究の科目設定	あり	独立	21	課題研究、高度化 実践研究 等
		他科目との 組み合わせ	3	課題実践報告の作 成＋課題実践演習 等
	なし	必修科目	5	高度実践研究、課 題研究 等
		選択科目	5	学校支援リフレク ション、教職実践 研究 等
		実習科目	3	地域プロジェクト、学校改善課題 研究 等
		リフレク ション科目	2	リフレクション
合 計			39	

独立して設定している場合、21の教職大学院は「課題研究」や「高度化実践研究」等の科目を設置して実践していた。また、3つの教職大学院は、選択や実習科目との組み合わせにより実施していた。さらに、独自に設定していない15の教職大学院の場合、「高度化実践研究」や「課題研究」等の必修科目に設定したり、「学校支援リフレクション」や「教職実践研究」等の選択科目へ設定したりしている場合がそれぞれ5校あった。さらに、実習科目に設定している教職大学院が3校、リフレクションと関連づけている大学院が2校あった。

さらに、岐阜大学教職大学院は、現在カリキュラムの改訂を進めており、平成29年度から新カリキュラムへ移行する。また、新設される教職大学院である福島大学や弘前大学、熊本大学は、教育実践研究を科目としてカリキュラムに位置づけるような編成を行っている。

以上のように28年度末現在、全国の教職大学院のカリキュラム編成において、教育実践研究を科目として独立させている教職大学院は39校のうちの6割であり、それ以外の教職大学院は選択や必修科目、さらに別の科目として実施していた。

このように、平成29年4月に開設される教職大学院も含めて、教育実践研究の実施に関する科目設定は各大学院が特色を持たせるために様々な工夫をしていることが明らかになった。

3 教育実践研究指導のための単位数設定の実態

次に現在開設されている39の国立教職大学院のうち、科目として教育実践研究を独立して開設している24校を対象として、実施単位数を調査した。表2は、教育実践研究指導に関する科目の合計単位数の一覧である。この表の総単位数は、前節で扱った科目の単位数を基に一覧にしたものである。なお、この一覧表は、各教職大学院のパンフレットや入試要項などのカリキュラム表を基にまとめたものである。

表2 教育実践研究科目の設定単位数

単位数	教育実践	主な教職大学院
8	2	宮城教育大学、琉球大学
6	3	東京学芸大学、山梨大学等
4	13	山形大学、茨城大学等
3	1	奈良教育大学
2	4	北海道教育大学、富山大学等
1	1	愛知教育大学
合計	24	

この結果から、調査対象とした24の教職大学院において、教育実践研究の指導科目としてもっとも多く設定している教職大学院が8単位であり、少ないのは1単位であった。また、4単位として実践している教職大学院が、山形大学や茨城大学などの13校ともっとも多かった。具体的な状況として、琉球大学では、課題研究ⅠからⅣの4科目8単位を開設しており、宮城教育大学では実践適応と評価分析論A、Bやリサーチペーパーの作成などの科目を合計8単位開設している。また、大分大学では科目として実践研究と報告書の作成として計6単位を開設している。一方、和歌山大学や愛知教育大学では、教育実践研究に関する科目はそれぞれ2単位及び1単位と少ないが、選択教科と組み合わせることにより、指導時間を確保し

ている。

以上のように、教育実践研究に関する科目を独自に設けている教職大学院において、総単位数は8から1と違いがあった。科目の設定においても大学院によって、科目をⅠからⅣまで設定したり、評価・分析法や具体的な報告書作成に関連した科目を設定したりと、独自の取り組みがみられた。

Ⅲ 教育実践研究の研究アプローチの分析

教育実践研究について、実際に教職大学院の院生が取り組んだ際の研究アプローチを明らかにする。そのために、調査対象とした4つの教職大学院の教育実践研究論文を分析した⁽⁴⁾。具体的な分析内容として、研究対象分野や研究へのアプローチ、採用した研究スタイルなどを明らかにする。さらに、研究成果の提示方法としてエビデンス提示や検証の方法を明らかにする。

表3 分析対象論文数

教職 大学院名	学卒	現職	計
A	10	11	21
B	13	16	29
C	4	15	19
D	9	10	19
合計	36	52	88

本論文の分析の対象は教育実践研究のまとめとして作成された抄録集や研究を基に作成された要旨集などである。表3は、分析対象としたAからDの4教職大学院で取り組まれた教育実践研究の抄録などの論文数である。

1 研究内容の分析

教育実践研究へのアプローチを把握するために、各論文のアプローチの分析や研究対象領域、研究スタイルを明らかにした。

(1) 研究へのアプローチの分析

図1は、教育実践研究の研究スタイルに基づい

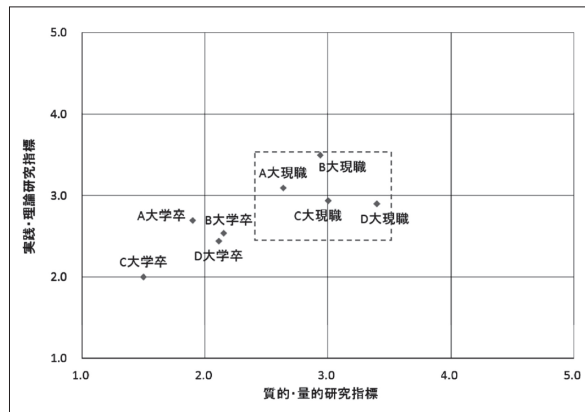


図1 大学ごとの教育実践研究のマッピング

た教職大学院ごとのマッピングである。分析の手続きは、鈴木・遠藤他（2016）で行った方法を行っている。はじめに、各教職大学院で取り組まれた教育実践研究を質的・量的研究、実践・理論研究の2つの指標で評価した。次に、教職大学院ごとに学卒、現職院生について平均値を求め、質的・量的研究、実践・理論研究の2軸による座標にマッピングした。さらに、教職大学院ごとにマッピングした座標軸の現職院生と学卒院生の平均の距離を求めた結果が表4である。

表4 マッピングによる距離

教職 大学院名	学卒、現職院生の差		
	実践・研究	質的・量的	距離
A	0.39	0.74	0.83
B	0.96	0.78	1.24
C	0.93	1.50	1.77
D	0.46	1.29	1.37

研究スタイルに関するマッピングの結果として、AからDの教職大学院における現職院生の平均値については、質的・量的研究指標及び実践・理論的研究指標の平均3.0の±0.5の範囲に位置していた。学卒院生については、全体的に質的研究の傾向がみられ、特にC教職大学院ではその傾向が顕著であった。同様に実践・理論的研究指標に関してもC教職大学院で実践研究の傾向が顕著になったが、その他のA、B、D教職大学院はほぼ同じような位置にマッピングされた。

また、各教職大学院における学卒院生と現職院生の平均値間の距離については、もっとも小さくなったのがA教職大学院であり、数値はかなり異なるが、続いてB教職大学院、そしてD教職大学院となった。マッピングの距離はC教職大学院がもっとも大きくなり、学卒と現職院生の研究スタイルがもっとも異なっていることが明らかになった。

（2）研究対象分野

学卒及び現職院生の研究対象分野の違いについては、図2のようになった。

全体としては、院生全体の5割近くが研究対象分野を教科とした。さらに学卒院生については、教科に関する研究が主であり、割合は少ないが子ども支援及び特別支援に関する研究がみられた。現職院生については、組織運営に関する研究が多くの割合を占めた。

学卒院生が教科に関する研究に取り組むのは、大学4年間の学習内容に基づいた興味・関心をさらに深めるためであると考えられる。また、現職院生については、これまでの学校現場での経験に基づいた課題が研究動機となっていると考えられる。

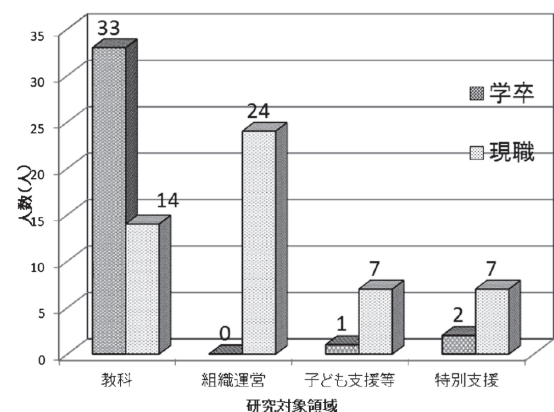


図2 研究対象領域の人数（学卒、現職院生）

（3）研究スタイル

各教職大学院で取り組まれた研究において、採用された研究スタイルは図3のようになった。全体として、現職及び学卒院生ともに、学校現場での実践に基づくアクション・リサーチ（A・R）が

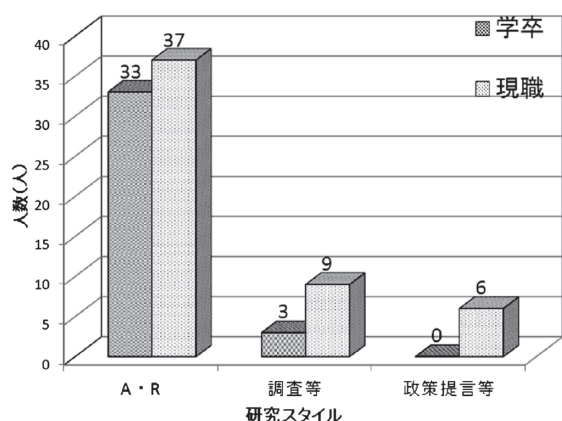


図3 採用した研究スタイル

ほとんどであった。このことは、教職大学院における研究の原則が、教育実践に基づく内容と規定されているに基づいていることを反映しているといえる。さらに、調査の実施を主とした研究や調査、実践を基にして、政策提言を行っている研究もみられた。

現職と学卒院生との差異については、アクション・リサーチについては差がほとんどみられなかったが、調査等や政策提言等では、違いが顕著であった。

2 成果の検証の方法

次に、研究成果の検証の方法として、教育実践研究の成果を示す方法としてのエビデンス提示の在り方や結果の分析の方法についてみていく。

(1) エビデンス提示の在り方

検証のためのエビデンス提示の方法としては、質的、量的、その両方と3つに区分した。教育実践研究における質的なエビデンス提示の例として、授業の感想や実践資料等による方法がみられた。量的なエビデンス提示の例として、データ表やグラフ等がみられた。

図4に示したように、全体としては、質的、量的、両方の3者がほぼ同数となった。さらに、学卒及び現職院生のエビデンス提示の違いとして、学卒院生については質的データによるものが多くみられ、現職院生については数値による量的データで示したり、その組み合わせで示したりする方法が多くみられた。図4に示された結果について χ^2

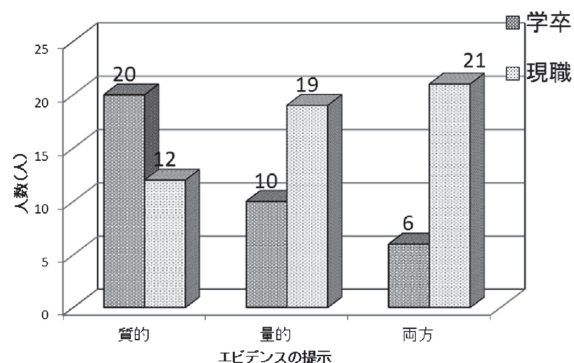


図4 検証のためのエビデンスの提示

検定を行ったところ、学卒と現職院生とで、有意な関連がみられた ($\chi^2(2) = 10.57$, $p < 0.01$)。さらに項目ごとの偏りをみるために残差分析を行ったところ、エビデンスの「質的」な提示については、学卒院生が有意に多く現職院生が有意に少ない ($p < 0.01$)。さらに、「両方」を提示した研究は、学卒院生が有意に少なく、現職院生が有意に多い ($p < 0.05$)。しかし、「量的」な研究に有意な偏りはみられなかった。

(2) 検証の方法

検証の方法とは、結論を導く際の根拠として何に基づいて判断しているかについてみていく。

結論を導くための根拠として、学習者の感想など「記述」によるもの、数値データを「図・表等」で示したもの、学習者の事前・事後などの「変容」によるもの、統計処理をして有意差「検定」によるものに分類した。図5に示したように、全体と

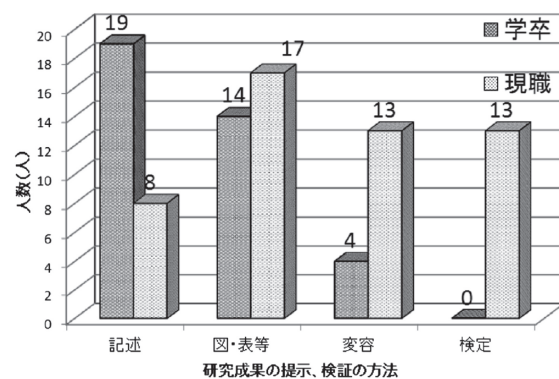


図5 研究成果の提示、検証の方法

しては図・表等、それに続いて記述によるものが多くみられ、次に変容、そして検定によるものとなった。特に、検定による検証方法を用いたのは、全体の14.8%と少数であった。

次に学卒、現職院生の差異についてみていく。記述による検証を採用した院生は、学卒に多くみられた。図・表等による検証を採用した者は、学卒14人、現職17人と大きな違いはみられなかった。また、事前と事後などの変容を示したものは、学卒と現職院生に大きな違いがみられた。さらに、検定を用いた検証は現職院生にのみにみられた。

以上のように学卒院生は、検証の方法として主に、学習者の感想や実践内容などの記述や図・表で示す方法がほとんどであり、変容による検証を用いたのはわずかであった。現職院生については、図・表等を用いた方法も多くみられたが、変容や検定による方法を用いたものと大きな差はなかった。

Ⅳ 教育実践研究のテーマの分析

本章では、教育実践研究の研究テーマで用いられている用語の分析を行う。そのために、調査対象とした院生の研究テーマに用いられている用語の出現回数、及びそれらの用語の使われ方としての関連を明らかにした。ただし、テーマに含まれる「在り方」や「手立て」などの用語については、研究内容との関連性が薄いことから分析対象から除外した。

1 テーマとして採用した用語

表5は、4教職大学院生88名の研究テーマに用いられた用語の出現回数一覧である。対象とした院生の学卒及び現職院生の内訳が、36、52人と異なるので、各用語の出現回数は学卒院生の方が全体的に少なくなっている。このことを踏まえて、現職院生については出現回数が4回以上の用語30語、現職院生については、3回以上の用語25語を表に示した。

研究テーマとして用語に「授業」が出現した回数は全体で48回であり、多くの院生がこの用語を

表5 研究テーマでの出現回数

現職院生		学卒院生	
抽出語	回数	抽出語	回数
授業	25	授業	23
研究	21	学習	18
学習	18	指導	13
学校	17	研究	12
教師	11	中学校	12
小学校	10	社会	9
支援	9	活動	8
学級	8	概念	5
活用	7	学び	5
向上	7	教育	5
校内	7	高める	5
育成	6	実践	5
改善	6	数学	5
効果	6	生徒	5
指導	6	意欲	4
児童	6	外国	4
実践	6	障害	4
特別支援	6	着目	4
教育	5	学ぶ	3
子ども	5	学校	3
社会	5	教材	3
単元	5	構成	3
中学校	5	促す	3
導入	5	理科	3
デザイン	4	力	3
意識	4		
開発	4		
教員	4		
国語	4		
対象	4		

用いたことになる。このことは、研究対象分野が教科とした院生が多くみられたことと一致する。さらに「学習」が36回、「研究」が33回などと続いている。

次に学卒と現職院生の差異をみていく。現職院生は、「授業」25回、「研究」21回、「学習」18回となったが、これに続き「学校」や「教師」「支援」等教科指導とは直接的には関連性の薄い用語がみられた。このことは、現職院生の研究対象分野が学校の組織運営としたことと一致する。学卒院生については、「授業」が23回、「学習」が18回、「指導」が13回となり、それ以降も「研究」「社会」等と教科に関する用語が続いている。

以上のように、研究テーマとして用いる用語に

ついて、現職院生は教科指導に関する用語とともに、組織としての取り組みに関する用語がみられた。また、学卒院生については教科指導に関する用語が多くみられた。

2 研究テーマに用いられた用語の共起ネットワークによる分析

前項では、研究テーマとして用いられた用語について検証した。本項では、それらの用語がどのように関連づけて用いられているのかを明らかにする。そのために、用語の関連を図で表すことのできる共起ネットワークを用いた。

(1) 学卒院生について

図6は、学卒院生に関する共起ネットワークであり、KHコーダーにおけるコマンド設定において、用語の出現数を3以上とし、サブグラフ検出(random walks)であり、強い関係ほど太い線、出現数の多い語ほど大きい円とした。

分析の結果、もっとも出現数の多い用語は「授業」であり、「学習」「指導」「研究」「中学校」と続いている。用語についてみていくと、「授業」と関連の強い用語は「社会」「中学校」「高める」等であった。「学習」については、「研究」や「指導」、「活動」については「学び」や「外国」となった。以上のように、教科指導に関する用語としての

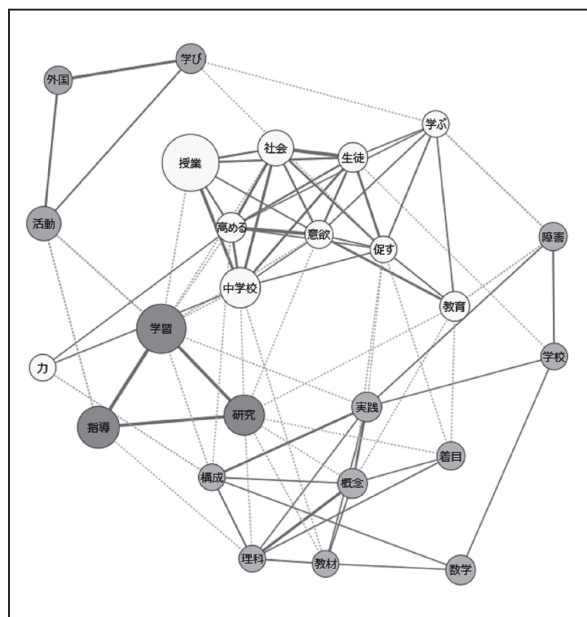


図6 学卒院生 共起ネットワーク

「授業」や「学習」などを核にしてネットワークが形成されていた。

(2) 現職院生について

次に現職院生についてみていく。図7は、現職院生についての共起ネットワークであり、KHコーダーのコマンド設定は、出現回数を4としたこと以外は、学卒院生と同様である。

出現数の多い用語は「授業」であり、続いて「研究」「学習」「学校」等であった。用語の「授業」については、「小学校」や「国語」「デザイン」等との関係性がみられた。「研究」については、「学校」や「対象」との関係性が強くみられた。「学習」については、「小学校」や「社会」との関係が強かった。「学校」については、「活用」や「特別支援」「研究」との関連性が強くみられた。

以上のように、学習指導及び組織に関する用語を核としてネットワークが形成されていた。

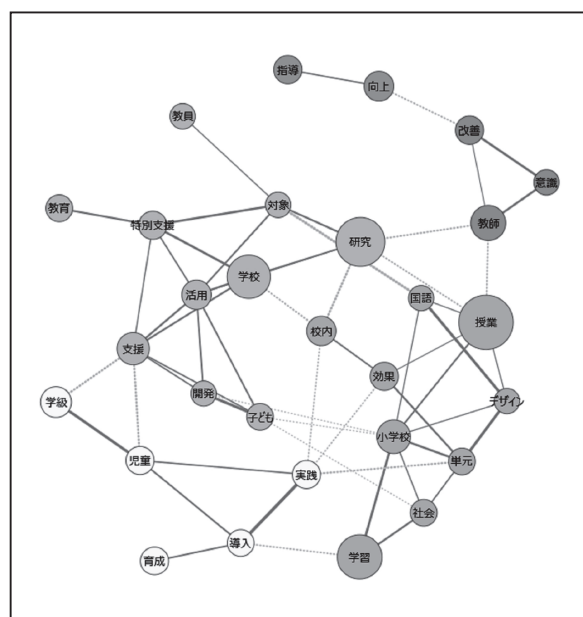


図7 現職院生 共起ネットワーク

3 用語「授業」に着目したテーマ設定の実際

前節では、研究テーマとして用いられている用語の関係を明らかにしたが、関係の大きさは十分に説明されていない。そこで本節では、特定の用語としてここではもっとも出現数の多かった「授業」に注目し、これと関連してどのような用語が用いられているのかを検証していく。そこで、研

表6 用語「授業」との関連

	用語	左	右	スコア
学卒院生	構想	0	2	2.00
	実践	0	2	2.00
	中学校	4	1	1.50
	理科	1	1	1.25
	社会	3	0	1.17
現職院生	研究	1	7	5.54
	校内	3	0	3.00
	実践	1	2	2.20
	改善	0	2	2.00
	展開	0	2	1.50

究テーマにおける用語「授業」と関連づけて用いられる用語の使用頻度を求めた。表6は、KHコードのコマンドにより、研究テーマにおける「授業」の左側及び右側に用いられた用語の出現頻度及び、いくつ目に用いられたかという位置関係からスコアを求めたものである。

学卒院生については、用語「授業」と関連づける用語の用い方として、「授業」を受ける用語として「構想」や「実践」を用いていた。「中学校」については、左側に用いたものが4事例みられ、右側に使用したものが1事例あった。現職院生については、注目した用語の「授業」と関連づく用語として「研究」が右側に用いられたケースが7、左側に用いられたケースが1事例みられ、いくつ目の用語として用いられたかを考慮して定義した指標としてのスコアも5.54とものも高くなった。また、「校内」については、この用語に続いて「授業」が用いられたケースが3事例あった。「実践」については、右側に用いられたケースが2、左側が1事例みられた。

これらのことから研究テーマにおける用語「授業」の用い方として、学卒院生は授業構想や授業実践など授業個々の実施の在り方を取り上げているが、現職院生は「授業・研究」や「校内・授業」など教育活動に位置づけたものとして扱う傾向がみられた。

以上のように学卒院生のテーマ設定に関して、

「授業」と関連する用語として「構想」や「実践」等、院生個々の実践に関わる用法が多くみられる。このことから、研究内容が個々の実践に基づくテーマ設定であることが明らかになった。現職院生については、「授業」と関連する用語として「研究」や「校内」等のスコアが高く学校組織としての取り組みがテーマとして設定されていた。このことから現職教員は組織的な取り組みを中心テーマに据えており、学卒院生の個に立脚した実践との違いが顕著となった。

本章の考察から、院生の教育実践研究のテーマとして用いられている用語は、学卒、現職院生ともに、「授業」や「研究」「学習」など教科指導に関するものが多く用いられていた。しかし、共起ネットワークや用語との関連に関する結果の考察によると、現職院生は組織的な取り組み、学卒院生は個々人の取り組みと状況が異なることが明らかになった。

V 研究のまとめ

本章では、本研究のまとめ及び課題、さらにそれを踏まえた今後の展望を示す。

はじめは本研究のまとめである。教育実践研究指導のためのカリキュラムへの位置づけの実態を、第Ⅱ章で明らかにした。その結果、教育実践研究に関する科目を独自にもうけている教職大学院において、総単位数にはかなりの違いがみられた。また、科目の設定においても大学院によって、科目をⅠからⅣまで設定したり、評価・分析法や具体的な報告書作成に関連した科目を設定したりと、独自の取り組みがみられた。

教育実践研究の研究アプローチの実態を、第Ⅲ章で明らかにした。その結果、学卒院生は検証の方法として主に、学習者の感想や実践内容などの記述で示す方法がほとんどであり、変容による検証を用いたのはわずかであった。現職院生については、図・表等を用いた方法が多くはなったが、変容や検定による方法を用いたものと大きな差はなかった。

教育実践研究のテーマの分析を第Ⅳ章で行った。その結果、院生の教育実践研究のテーマとして用いられている用語は、学卒、現職院生ともに、「授業」や「研究」「学習」など教科指導に関するものが多く用いられていた。しかし、共起ネットワークや用語との関連に関する検証結果によると、現職院生は組織的な取り組み、学卒院生は個人の取り組みと状況が異なることが明らかになった。

以上のように本研究により、教職大学院で取り組まれている教育実践研究の位置づけや指導のためのカリキュラム編成の実態を明らかにすることができた。さらに、教育実践研究の内容に関して抽出した教職大学院の実践例から、教科指導が主に取り組まれていること、学卒院生と現職院生では、個々の取り組みによるものと組織的な取り組みを対象にするなどの違いがみられることが明らかになった。

次に本研究に残された課題である。第一は、カリキュラム調査における精度への課題である。本研究ではパンフレットやHP等の資料に基づいた調査が主となったが、今後も訪問調査等カリキュラムの実態把握などで精度を高める取り組みが必要であると考ええる。

第二は、教育実践研究の具体的な内容を明らかにするために対象とした教職大学院の割合である。本研究においては、調査対象を4校に限定した。研究成果の普遍性を高めるためには、さらに調査対象の範囲を広げていく必要がある。

第三は、各教職大学院のカリキュラム編成と教育実践研究内容との関連性の把握である。カリキュラム編成の状況と教育実践研究の内容との関連づけを把握することにより、今後のカリキュラム編成において参考にすべき知見が得られるものと考ええる。

これからも、全国各地の教職大学院において、目指す院生像を踏まえ、授業科目や実習及び教育実践研究に関する指導が行われていく。今後も全国各地で取り組まれている授業実践や教育実践研究の成果を検証することにより、より望ましいカ

リキュラム編成や科目の指導内容を明らかにしていきたい。

【注】

- (1) 中央教育審議会答申『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）』（2012年）や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『大学院段階の教員養成の改革と充実等について（報告）』（2013）など。
- (2) KHコーダーは、樋口耕一（『社会調査のための計量テキスト分析内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版、2015年）に基づく。解析ソフトは<http://khc.sourceforge.net/>よりダウンロードした。
- (3) 各教職大学院のパンフレットについては、HPや日本教職大学院研究大会等の会議で入手したものである。
- (4) 各教職大学院の教育実践研究の分析にあたっては、次の教職大学院の資料を参考とさせていただいた。

静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻、『静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻成果報告書抄録』、Vol.5、2015年

山形大学大学院教育実践研究科、『山形大学大学院教育実践研究年報』、Vol.6、2015年
東京学芸大学 教職大学院、『平成26年度 課題研究成果報告書』、2015年

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻、『福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）年報』、Vol.5、2015年

【引用・参考文献】

愛知教育大学大学院教育実践研究科教職実践専攻『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、2014年）
- 石上靖芳、益川弘如、村山功「スクールリーダーを養成するための教員養成系大学院カリキュラムの開発（2）：学校実習を基盤に据えた理論と実践の往還型カリキュラムの実践とその効果の検討」（『静岡大学教育実践総合センター紀要』Vol.15、2008年）、133-147
- 今村主税「テキスト分析による大学の環境報告書の特徴解析の試み」（『山口県立大学学術情報』Vol.7、2014年）、67-73
- 越中康治、高田淑子、木下英俊、安藤明伸、高橋潔、田幡憲一、岡正明、石澤公明「テキストマイニングによる授業評価アンケートの分析：共起ネットワークによる自由記述の可視化の試み」（『宮城教育大学情報処理センター研究紀要：COMMUE』、Vol.22、2015年）、67-74
- 川北稔、鈴木健二、山田淳夫、萬屋育子「『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、2014年）、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『大学院段階の教員養成の改革と充実等について（報告）』、（2013年）
- 倉本哲男、志水廣「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、2014年）、60-75
- 佐川輝高、岡田ルリ子、青木光子「学生の看護研究抄録におけるテキストマイニング法の検討」（『看護と情報：看護図書館協議会会誌』Vol.11、2004年）、36-41
- 佐藤浩一「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』Vol.32、2015年）、135-146
- 佐藤浩一、古屋健「学校教員のリサーチ・リテラシー－統計用語の知識とデータの読み取りに関する基礎調査－」（『日本教育大学協会研究年報』Vol.27、2009年）、81-92
- 鈴木久米男、遠藤孝夫、立花正男、山本奨、高橋和夫、佐々木全「教職大学院で取り組まれている教育実践研究の実態と課題に関する一考察」（『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』Vol. 15、2016年）、179-192
- 中央教育審議会『今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）』、2006年
- 中央教育審議会『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）』、2012年
- 中央教育審議会『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～』、2015年
- 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』Vol.5、2015年）、19-28