

教職大学院における実践研究とは何か — 科学的方法と技術開発の視点から —

清水 将・佐藤 進・川上圭一・田村 忠・菅野 亨*
(令和3年2月19日受理)

SHIMIZU Sho, SATO Susumu, KAWAKAMI Keiichi, TAMURA Tadashi, KANNO Toru

A Consideration of Practical Research at Graduate Schools of Teaching from the Viewpoint of the
Scientific Method and Technological Development

要 約

専門性の高い教員を養成する教職大学院では、既存の修士課程とは異なる教師教育として実践研究がおこなわれる。その性質や対象、方法について検討した結果、実践という言葉には研究と同様の手続きがあり、実践そのものが研究であると考えられた。実践研究では、科学や技術の方法論が用いられ、新しい事実を見いだすためだけでなく、技術開発も含み、応用抹消的である。実践研究における実践は、研究者、対象(現場・概念)、方法などを示している。実践研究において設定されるテーマは、実践を焦点化し、学校における実習から学ぶ力を高めることが示唆され、現場に還元されると同時に、職能成長の手段として実践力を育成することが明らかになった。

1. はじめに

教職大学院には、高度な専門性を持った職業人の養成が期待されており、その主要な方法として専修学校などでおこなわれる職業に直結した技能教育ではなく、事例研究、授業観察・分析、フィードバック等を積極的に導入した指導方法による理論と実践の融合が重視されている。教員の実践、教育現場での仕事は、同じことが繰り返されるルーチンワークとはならないが、教員に必要とされる知識や技能は、社会の変化にともなって徐々に陳腐化すると考えられている。教員にとって対象とする児童生徒は1人として同じではないため、様々な変化に対応する能力が求められ、それが熟練を意味する。徒弟制度の中の職人は、師匠の技を盗むことによって技能が高められていっ

た。一定の条件や環境下の作業において特定の技術を習得することを目指すのであれば、時間をかけることによって手先が洗練されていくことが可能である。しかし、社会の変化にともなって生じる未知の問題の対処には、既に得られた知識や解決方法がそのまま役に立つとは限らない。教員の専門性は、自らの経験の蓄積があれば自動的に高まっていくものではない。教員においても日々の活動や経験を振り返り、その中から新たなものを見いだして学び続けることが不可欠とされるようになってきている。

教職大学院は、教育上の諸問題の解決を導く理論を授け、実践を改善するための研究がおこなわれる機関である。学校教育法第九十九条では、「学術の理論及び応用を教授研究」することが大学院

* 岩手大学大学院教育学研究科

及び専門職大学院の目的として謳われている。理論とその応用を研究することによって、「高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力」の育成が期待されているのである。

教職大学院において理論が重視されるのは、理論が実践をおこなう上で役立つからに他ならない。理論は実践において知識の体系として機能する。すなわち、目的を達成するための原因と結果を説明する知識が理論なのであり、欲する結果を導くには、理論を学ぶことによって知識を得ることが有用なのである。國分（1980）によれば、理論は、事実に共通する原理・原則を概念として整理することによって形成されるといわれている。目に見える現象の背後にある目に見えない傾向を明らかにすることによって理論がつくられているのである。理論には、①結果の予測、②事実の説明・解釈のてがかり、③現象の整理、④仮説の生成という4つの機能がある。理論が蓄積されることによって、実践における試行錯誤を最小限に抑えることが可能になる。つまり、既に明らかにされている知見を活かすことによって、時間を浪費することなく新たな問題の解決に取り組むことができるようになり、個人の成長や集団の発展を可能にするのである。

高度専門職業人を養成するために設置された教職大学院では、修了の要件に修士論文が必須とされているわけではない。職能として求められる研究能力を高めることが専門職大学院の目標であり、その研究は、抽象的な概念の解明や真理の探究よりも教育現場で起こる諸問題の具体的解決を図ることが中心となる。一方で研究は、研究機関だけでおこなわれるものではない。生活上のおこないであっても生産性を高めるためには、やり方は常に変わってゆくことになる。おこないをよくしようとする行為、つまり改善は、現状を観察して新たな方法を試行し、結果を確かめるという科学で用いられる研究と同様の手続きがとられることになる。企業では改善を研究と捉えて、その姿勢を行動指針として明文化し、価値づけて共有し

ていることも見受けられる（トヨタ, 2001；パナソニック, 2008）。このように、仕事における改善という行為が研究そのものであり、職能を高めるという目的を達成するためであっても、研究能力は必要とされる資質・能力とされている。

教育公務員特例法第十九条では、「教育公務員は、職責を遂行するために研究と修養に努めなければならない」とあり、教員であれば研究によって授業や業務を改善していくのは責務とされている。教員の仕事としての教材研究や研究授業などに用語に使われている「研究」は、実践の改善を目指しておこなわれるものである。教員の研究は、教育現場における改善のサイクルに適用可能であることが重要であり、原則となる。より多くの汎用性があるものが基礎研究といわれるが、合志（1998）によれば、必ずしも基礎研究から応用研究が導かれるわけではない。応用研究とは、問題の解明や解決のためにおこなわれるが、実践研究はその適用される範囲が限定的なものということになる。したがって、教育や学校という特定の分野や領域に限定しておこなわれる応用研究が教職大学院の実践的研究ということになる。研究対象を限定することが実践研究の質を向上させるが、導き出された結論はその範囲や対象を正確に記述することが重要である。実践研究の蓄積が基礎研究へとつながり、汎用性のある成果につながっていくからである。

しかしながら、新たな制度である教職大学院の研究が、従来の修士課程とどのような違いがあるのかは、十分に理解されているわけではない。教職大学院は、教科専門の知識や理論を学ぶだけではなく、教師の職能成長に十分な成果を残すことができなかったという従来の修士課程の反省から設立されている。専門性の高い教員を養成するためには、教職大学院の教員と教職大学院生の双方が既存の修士課程との違いを理解し、明確な方針や理念を持って従来とは異なる教師教育がおこなわれることが必要とされるのである。教職大学院の研究が学校教育の改善にも還元される実践研究であることから考えれば、研究者教員の役割は、教職

大学院生が教員としての実践において必要となる研究をおこなう資質・能力を育成することにある。同様に実務家教員も教職大学院生の研究に積極的に参画し、教育実践における問題解決に協働することによって、教員の専門性につながる教職大学院生の研究能力を相互に伸張することが教職大学院の機能を高めることになる。

そこで本稿では、教職大学院の高度な専門性を身に付けるために必要な実践的研究とは何かを明らかにして、教職大学院の研究指導に必要な知見を見いだすことを目的とする。

2. 研究とは何か

教職大学院では、現状に対して適切に問題を設定し、解決策を見出すことのできる教員を育てることに力点が置かれる。横須賀（2008）が指摘するように、既に明らかにされた「ノウハウ継承」が優先されるのではなく、新たな知見を見いだそうとする教員の育成が目指されるのである。教職大学院は、既存の修士課程とは異なり、専門職大学院としての特徴を持つが、研究をおこなわないということではない。研究という用語の意味や定義に関しては、いくつかの見解が示されているが、2014年8月の「研究活動における不正行為への対応等に関するガイドライン（文部科学大臣決定）」では、「研究活動とは、先人達が行った研究の諸業績を踏まえた上で、観察や実験等によって知り得た事実やデータを素材としつつ、自分自身の省察・発想・アイディア等に基づく新たな知見を創造し、知の体系を構築していく行為である。」とされている。研究とは、まだわかっていないことや知られていないことを明らかにしていく行為であり、生産的な営みにとって不可欠の行為である。教職大学院は、大学の目的を鑑みれば、新たな知見を探究する場である。すでにわかっていることを授ける教育だけではなく、研究によって新たな知を探究されなければならない。それは、受動的ではなく、能動的に求めていくことであり、主体的・対話的に深く学ぶことである。

勉強と研究の違いは、一般的には対象が既知で

あるか未知であるかの違いにあると説明される。小学校から高校では、既に明らかにされてきた「わかったこと」を教わる勉強が中心であるが、大学では、「まだわかっていないこと」に対して自分で問いを立て、自分で答えを探す研究が中心となる。船曳（1998）によれば、大学は、「学校」ではないといわれている。大学は、学び方を学ぶところであり、保育園のように行動の自由が保障された場所だからである。歴史的経緯からみれば、中世の大学創立の後に近代の学校が成立しており、それぞれ異なる目的で社会に制度化されている（村上, 1994）。近代の学校では、よき市民になるために勉強することが中心になるが、大学は、リベラルアーツといわれる教養を身に付けることが目的であって、人間を束縛から解放するための学びの場が大学の起源とされている。大学では自分で問いを立て、答えを導き出す研究が教育としても重要視されるのはこのためである。現代の大学は、職業を保障する資格や免許を取得するため、もしくはその技能を獲得するための役割を持っていることも事実ではあるが、決して職業教育をおこなう機関ではない。現代社会の問題は、複雑な要素が絡み合い、1つの視点で解答を導くことは不可能である。複数の視点から多面的に考えるために必要とされるのが教養であり、教養によって学問を横断し、複数の分野・領域の知見を利用して最適解を得ることができる。ゆえに大学は、まだ解明されていないことを明らかにする研究を中心に、問題解決を図る能力を育成することが目的とされるのである。

研究は、自分が知らないことに対して、既にある答えを調べるものではなく、与えられた問題を解くということでもない。なぜなら現代社会における問題は、答えがあるとは限らないからである。社会では、問題を設定し、自ら答えを導き出すことが必要とされる場面に度々出会うことになる。研究は、そのような実社会の課題を解決する方法であり、それを学ぶ方法なのである。市川（2000）によれば、学校の勉強における問題と社会の問題は、解法が異なるといわれている。学校の勉強

は、良設定問題といわれ、初期状態や可能な操作、目標状態が決まっている。それに対して、社会の問題は、不良設定問題である。初期状態や可能な操作だけではなく、最終目標とそのため有効な手段もはっきりしないあいまいな問題であることが多い。学校の勉強における問題の多くは、問いを立てる必要がなく、解法や解答も明らかになっている。ところが、社会の問題は、問いが定式化されておらず、答えそのものだけでなく、解決の方法すら見いだせるかどうかともわからないのである。

認知心理学では、人間が問題解決を図るときの頭の中の手続きについて、問題スキーマといわれる知識が使われて処理されると考えられている（市川，1997）。ところが、与えられたスキーマを使うだけでは、未知の問題に対してスキーマを作り出すことができるようにはならない。既にある答えを知るという行為だけでは、新たな答えを作り出す効果的な訓練にはならないのである。自ら問いを立てて、解決する研究という技法やその経験が重要であることが明らかにされつつある。近年の教育に導入されている問題解決学習（PBL：Problem Based Learning）は、問いを立てるという過程を通じて未知の問題に対する解決方法を学ばせているともいえよう。経験から教訓を引き出すというサイクルを繰り返すによって、答えがわかってない、もしくはひとつではない問題への対応ができるようになっていく。そして、一般的な問題に対してのスキーマも次第に形成されるようになるのである（市川，2013）。研究とは問題解決学習であり、研究をおこなう教育的な意義は、未知の問題への対処を経験することによるスキーマの形成と考えることができる。学卒の教職大学院生（以下、ストレートマスター）にとって研究能力を高めることは、納得解や最適解を導く態度や技法の育成にもつながっている。

研究は、新しい事実を見いだすためにおこなわれることが特徴である。ここでいう新しさとは、船曳（1994）によれば、①新しい現象や事実の「発見」の報告、②ある現象や事実についての新しい

解釈や説明理論の「発明」による新たな理解の提示、③新旧のさまざまな現象や事実、さまざまな解釈や説明理論を「総合・関連」させることによる新たな理解の提示、④「発見」、「発明」、「総合・関連」についての「批判・再解釈」などである。これらの研究成果は、個人の興味や好奇心ではなく、人の幸せに貢献してはじめて意味をなすので、社会に役立つという方向性が重要である。わかっていないことを明らかにするという目的があれば、何でもよいわけではない。問いは、個人的な興味に基づく独りよがりなものではなく、社会にとって有益であることが大切になる。それゆえ明らかになった研究の成果は広く共有されなければならない。個人的な満足を得るためではなく、社会をよくするためにおこなわれた成果であるからこそ、共有する価値を持つのである。

研究では、答えを得ることと同じぐらい問いを立てることが重要な意味を持つ。研究は、先行研究を調査することによって、これまでに何がわかって何がわかっていないのかを明らかにすることから始まる。答えが既に存在するということは、その問題が既に与えられているものであることを意味する。しかし、社会で直面する問題は、与えられるものではなく、先にも述べたように何を問題とすべきかもわからないところから出発する。自ら問いを立て、その答えを積み上げることの繰り返しによって少しずつ解決していくものである。このような繰り返しを実践ととらえてもよい。答えが見つからない原因が、問いの立て方の不適切さにあるとすれば、問いを変えることによって答えを導くことが可能になる場合もある。したがって、研究においては、問題が可能な限り整理され、シンプルに問うことが重要であり、そのための十分な議論がなされなければならない。問いがあまりにも大きすぎるものであったり、方法が確立されていないものであったりすれば、研究は容易ではなくなり、短期間には成立しない。漠然とした問題意識を分けることが分かりやすさにつながるのである。問題点は、構造化されて適切な問いを立てられるようにすることが重要であ

り、その過程に多くの時間が割かれる必要がある。そうして自ら適切な問いを立てることができはじめて、対象が限定され、適切な方法が選択されて論証がなされ、結論となる答えが主張されるのである。研究ではテーマを絞り、問いを単純にするほどに精度が高まるといわれている(エコ, 1991)。

研究によって明らかにされてわかったことは、知見と呼ばれる。研究は、わからないことを明らかにする協働的行為であり、研究によって新たに見いだされた知見はできる限り公開されなければならない。その研究の成果を多くの人に伝える手続きが論文の作成ということになる。学術的な知見は、論文によって全世界に公開され、共有されることが望ましく、教職大学院であっても同様である。本学においても教育学研究科研究年報によって新たな知見が公開されることになっている。論文としての体裁に厳密に従う必要はないものの、知見を共有するという目的を達成するためには、研究の成果は可能な限り投稿され、公開されるべきである。小林(1994)によれば、論文で重要なのは普遍性であって、主観に左右されないように誰にとってもそうであるように書くことが重要であり、この趣旨に沿って研究の成果がまとめられることが期待される。

本学において修了に際して求められる教育実践研究報告書は、実践研究の報告書である。研究を形にするという目的にそって作成される文という点では、論文ということになろう。しかし、教育実践研究報告書は、枚数の制限がなく、様式が比較的自由であり、公刊されるものではないということからは、一般的な論文ではない。公刊されないという点において同様な特徴を持つものが学部で作成される卒業論文である。これが枚数の規定のない一定の論文形式を備えた研究の報告書だとすれば、修士論文は、それらに加えて先行研究で得られる知見よりも新たな視点を持ち、複数の方法によって構造的に論証がなされた妥当性や信頼性が高められた研究の報告書となろう。これらから考えれば、教育実践研究報告書とは、参考文献

や先行研究の検討を経て新たな問題が適切に設定され、現象から見いだした法則性を理論としてまとめたものとなる。学術という観点に立てば、原理の発見だけでなく、応用的な技術の発明も含まれる。つまり、教育実践研究報告書とは、原理や現象の解明を踏まえ、解決策としてのシステムや具体物の開発とそのプロセスを記述したものも含まれる。対象を限定したとしても、未知の姿を浮き彫りにするための新しい視点から研究や開発の成果が記述されることになる。

- 大学では研究がおこなわれ、問題解決能力の育成に寄与する。
- 研究とは、まだ判明していないことを明らかにして、新たな知見を得ることである。
- 研究では、自ら問いを立て、根拠のある適切な主張がなされる。
- 研究の問いは、先行する研究の知見から導かれる。

3. 科学と技術

研究で見いだされた新たな知見は、繰り返し起こることであって、しかも容易に使えることでなければ価値が認められない。繰り返し起こることがわかれば、未来を予測して悪い結果を回避し、よい方向に変えることが可能になる。ゆえに研究では、再現性があるものを取り扱う科学の手法が用いられることになる。中谷(1985)によれば、「科学というものは、あることをいう場合に、それがほんとうか、ほんとうでないかということをいう」ものとされる。ほんとうとは、「いろいろな人が同じことを調べてみて、それがいつでも同じ結果になる」ことである。また、濱田(2011)によれば、「科学とは自然現象あるいは社会現象の中に一定の規則性を見出し、その原因を探り出し、法則としてまとめること」とされている。法則は、現象を一般化しただけでは不十分であり、事実とは反する状況も含めて一般化できるものでなければならない。科学的な見方とは、目の前で起こる現象を原因と結果で考え、根拠や理由を探ること

によって法則性を見いだすことになる。

科学では、現象を理論で説明する。戸田山(2011)によれば、「科学が扱っているのは全て理論」であり、「科学の目的は、理論をほんの少しでもよりよいものにしていくこと」とされている。理論とは、現象を抽象化、モデル化したものである。理論は、法則がまとめられることによってつくり、法則は、仮説が確かめられてつくられている。そこでなされている科学的説明とは、①原因（因果関係）を突き止めること、②一般的・普遍的な仮説、理論から、特殊な仮説、理論を導くこと、③正体（メカニズム）を突き止めること（戸田山, 2011）である。換言すれば、再現性のある現象に対して因果関係や特殊な仮説、理論、正体・発生のメカニズムなどを説明することが科学的ということになる。

ただし、科学的であるということは、繰り返しになるが間違いがないということではない。科学には限界があり、万能なものではないからである。哲学者ポパー（1971）は、科学とそうでないものを反証可能性の有無によって区別している。どんな手段を用いても間違いを証明できないものは科学ではないと考えられている。科学は不完全であるものだからこそ、議論によって確からしさを高めていくものなのである。科学は、新しく見いだされたことを正しいと主張する。この正しさを議論するために、新しい理論、法則や仮説に対して、証拠をもとに推論し、結論を導くという論理的な構造を備えることが必要になる。このとき用いられるのが演繹と帰納という方法である。演繹は、仮定から結論を導き、仮定が真であれば結論も真となる。それに対して、帰納は、事例から結論を蓋然的に推論する。演繹とは異なり、帰納では結論が真であるとは限らない。ゆえに正しさを導くための推論では、演繹と帰納が組み合わされて使用される。

科学は、主に自然現象を対象として発展してきたが、人間や社会現象も科学の対象である。自然科学以外の学問には、人間を対象とした心理学や教育学などの人文科学、社会を対象とした経済学

や法学などの社会科学がある。科学で扱うものには、再現性があるって予測できることが大切なのは先に述べたとおりであるが、人間の行動や心理は、客観性を保って説明することが困難なものも多い。人間の集まりである社会の現象は、要素が複雑に関連しているので、単純に分析することはできない。人文科学や社会科学における因果関係は、原因が複雑に絡み合っていることが多く、その証明は非常に困難である。伊藤（2017）によれば、因果関係を立証することが難しいのは、①他の要因の影響、②逆の因果関係の可能性を判定できないからである。何らかの介入に対して、それをおこなわなかった時の結果を観測することや比較することはできない。相関関係を安易に因果関係と捉えることが誤りであるという理解が大切になる。したがって、人文科学や社会科学、特に教育の研究の際には、科学の限界を知って適切な主張がなされる必要がある。確からしさとは、間違いがないという主張ではなく、間違いが起こる確率が低いことを計算したに過ぎないからである。

わが国では科学技術^{注1)}という用語が使用されるが、村上（1994）によれば、諸外国では科学と技術は、異なる概念で捉えられて発展してきた。技術は、大学ではなく職人の中で伝統的に受け継がれてきたからである。しかし、近代から現代になって、大学という組織に技術や工学が組み込まれ、それ以降、工科大学や工学部などの機関によって技術あるいは工学が研究されるようになった。これらの近代的な機関が創設されてようやく大学も技術者養成のひとつとなったのであり、技術の伝承や技術者の養成の歴史は決して古いものではない。

科学^{注2)}は、事象を明らかにする試みであるのに対して、工学は、存在しない状態から人間が有用とするものの実現を追及することだといわれている（Fung, 1965）。尾身（1996）によれば、「科学」とは、一般に、事からの間に客観的なきまりや原理を発見し、それらを体系化し、説明することであり、「技術」とは、理論を実際に適用する手段とされている。科学では、自然現象がなぜ起

こるのかという視点から原因を突き止め、新たな発見を目指しておこなわれる。一方で工学は、技術者によって科学が見いだした理論や法則を応用して、自然に存在しないシステムや装置を発明して技術を開発し、人間の幸福の実現を目指している。技術や工学の目的は、社会に有用なものやシステムをどのようにして実現するかにある。工学は、目指す成果を実現する合目的的な行為という点では科学とは異なっている。しかし、現状を観察し、見いだされた問題に対して仮説を設定し、仮説を確かめることによって成果を導くという方法は共通しているのである。工学的手法では、科学的手法に加えて、過去の事例から確からしいとされる経験則も組み合わせて使用される。

教職大学院でおこなわれる研究は、教育の科学と工学の両面の性質を持ち、現象の追究や解明だけでなく、現場で必要とされる技術や製品の開発も含まれる。研究の目的が科学的な発見であるのか、工学的な発明であるのかを明確にして研究をデザインすることは、教育における実践研究の成果を確実にするために重要となる。

- 科学は、ほんとうであることを再現性によって示す。
- 科学的とは間違いがないことではなく、議論の余地を残すことである。
- 人文科学や社会科学では、因果関係の解明が困難であることが多い。
- 自然や人間を対象として、現象の発見を目指すのが科学である。
- 人間が幸福になるために必要な自然にはないものを発明するのが工学である。

4. 教員の実践と成長

実践と成長の関係は、成長したから実践がなされるのではない。実践によって成長が促されると考えられ、実践する力を身に付けることが職能成長を保障することになる。教育の仕事は、ルーチンワークにはならず、教師が学び続ける存在であるという理解がなされて、はじめて実践がなされ

ていく。実践とは、理論や徳目、倫理的に望ましいものなどを自らが実際におこなうことを意味する。実行は、理論や倫理的に望ましいことには用いられない。また、実施は、あらかじめ計画されたことをおこなうことに用いられる。これらの言葉と実践の差異を考えれば、実践は、遠い目標である理想へ向かうおこないを意味している。理想とする状態は、容易に接近できるものではない。理想と現実のギャップを測定や評価し、修正が繰り返されることによって、理想の状態に少しずつ近づいていくことができるのである。実践とはそのような繰り返しおこなわれる取り組みを指すものであり、課題を見つけ修正するという循環である。このような意味における実践、すなわち絶え間ない改善のサイクルは、理論と対立する概念ではない。

教員の専門性は、ショーン（2001）の提唱する反省的实践家という概念によって大きく変化し、現在では新しい専門職としてとらえられている。その新しく見いだされた専門性は、技術的熟練とは異なり、経験だけで蓄積されるものではないことが明らかにされてきた。教員は、状況の変化に応じて様々な意思決定をおこなう。そのおこないを省察し、学び続ける存在であることが求められるようになったのである。教員の仕事は、日々変化していくものなので、同じことを繰り返しているだけでは習熟が保障されるとはいえない。状況やその変化に適応していくことが求められ、そのような変化に適応するおこないが実践となる。したがって、教員の実践とは、例えば授業で考えると、一度の授業をおこなうことではなく、授業改善の営みができることを意味する。授業における教員の実践力とは、児童生徒にあわせた授業構想をおこなうことができ、かつ授業で起こる様々な出来事に対処し、その実践を省察する機会を設定できる力である。

授業や教育活動をよりよくしていくためには、自省するだけでは十分ではないため、他者とお互いに批判的検討ができるような文化や雰囲気醸成も重要と考えられる。人が学び、成長する場合は、

学校だけではない。レイヴ・ウェンガー（1993）の状況的学習によって指摘されるように、集団への所属や参加によっても学びは起こるのであり、その集団においてどのような役割を果たそうとするかによって学ぶ姿勢も変化していくと考えられる。教員としての成長を個人の資質・能力に任せるのではなく、集団や組織として支えるためには、所属する組織が向上を目指す集団でなければならない。授業や実習を含む教育活動をやりっ放しにせず、よりよいものになるように改善を図っていく姿勢と能力は、教員免許状が保障するものではないのである。それは、他の業種であっても同じであり、学ぶ姿勢が所属集団や組織のリーダーシップと雰囲気によって醸成されている。このことを念頭に、教職大学院が学びつつける集団として維持され、大学教員がその姿勢を持ち続けることも求められよう。

今日では、教育における実践の課題でも組織的な解決が期待されるようになってきている。担任をはじめとした教員個人の力量向上だけが必要とされるわけではない。例えば、医療における検討会（カンファレンス）では、複数の専門職がそれぞれの見解を持ち寄って最適な方法を導き出すことがおこなわれている。同様に教育においても多様性を持ったチームが組織され、専門性を活かしたチームによる教育と問題解決がなされることが期待されている。教職大学院においても研究者教員の専門性が活かされて最適解や納得解が導かれ、問題が多面的に検討されることが実践力を高める重要な経験となるのである。そのような視点を持つために、授業が設定されることが重要な意味を持つ。授業内容を理解して、教育現場において自分ひとりで解決すればいいわけではない。専門的見識を持つ専門家を招いて一緒に課題を解決すればよい。授業はそのような出会いの場として利用され、教員の専門性やネットワークを活用していくことが実践力の向上に有効と考えられる。

即戦力として教職大学院が育成を目指す能力は、自分の理念を実体化するスキルやその向上ではない。むしろ、目の前にいる児童生徒に応じて

授業を適切に構成する力であり、自らの構想と児童生徒の現実のギャップを埋めるために修正を繰り返す力である。感性は、よいものに触れることで拓かれていくものであり、教員としてのよい経験に触れさせることが専門性を高める教育になる。児童生徒の状況を読み取る感性を磨くためにも、現場経験のある大学教員が授業や児童生徒への視点を提示して解説し、ストレートマスターの視野を広く、観点を豊富にすることが重要と考えられる。教職大学院では、職業意識を高めることにつながる質の高い経験が準備されて、実践する態度が醸成することが期待されているが、そのためには、学校現場と結びついた学びが展開されなければならない。教師の学び方である授業研究（レッスンスタディ）を題材として、その経験によってやり方に習熟することが実践力を高めることにつながるのである。教師教育に限ったことではないが、人の成長には重要な他者が存在する。教職大学院では実務家教員がメンターであり、実践を理解する上でとりわけ重要な役割を果たしている。

○実践とは、理想の実現へ向けた絶えざる改善である。

○成長したから実践できるのではなく、実践し点検するから成長する。

○教員の専門性は、実践において螺旋型モデルで向上し、多様な到達点がある。

○教職大学院の実務家教員は実践におけるメンターであり、成長を促進する重要な他者である。

5. 実践力の育成

教育の基礎資格である教員免許が授業をおこなう能力の最低限の保障だとすれば、教員免許を取得した後に期待されるのは、日々の仕事を省察し、次の取り組みを修正、改善しようとする能力であり、それが実践をおこなう力、実践力となる。授業や教育活動ができなければ、実践は始まらないので、授業や教育活動を自分で計画し、実現する能力を獲得させることは最低限必要とされる。無

理のない計画の作成と実行力は身に付けなければならないが、これらの能力保障は、学部段階における目標である。つまり、教職大学院では、実行力ではなく、実践力を身に付けさせることが目標となり、実践力を持つ教員が即戦力ということになる。

実践力とは、授業や教育活動の遂行能力ではなく、それらを改善する能力である。教職大学院の目的は、実践の方法を獲得させ、独り立ちできる教員を育成することである。この独り立ちとは、授業や教育活動をひとりでこなす力ではなく、授業や教育活動を自らよくしようとして改善を図ろうとすることができる力である。専修免許は、教員としての能力が高いことを必ずしも保障するものではない。教員としての即戦力が実践力であるとすれば、それは免許や資格で保障されるのではなく、現場において実践ができることで実際に発揮されて意味をなすのであり、遂行した後の改善に向かう修正する能力である。

実践力を身に付けさせるためには、自ら省察する機会を持つとする能動的な態度の育成と効果的に省察をおこなう方法の獲得が具体的な目標となる。実践力を身に付けるための最初の段階は、免許取得や採用だけでは教師は成長せず、改善しようという意欲や熱意が重要であるという理解がなされることである。つまり、教職大学院において最初に求められるのは、何らかの水準の実行力を身に付ける技能訓練ではなく、改善しようとする態度を形成する教育に他ならない。改善しようとする態度の形成は、到達すべき目標もしくは理想とする状態の理解であると考えられる。その理想と現実の自分の姿を比較し、メタ認知による自己理解や自己評価ができてはじめて、その理想に近づこうとすることができるからである。そして、態度形成の後に必要とされることが効果的な省察をおこなう能力であり、そのための具体的な方法論である。教師が実践を振り返り、その改善を効果的にこなすためには、適切なフィードバックが不可欠であり、自ら振り返るだけでなく、他者から得る機会を設けることが重要である。その

ためには、他者から意見を受け入れる「構え」をつくり、客観的な視点で多様性を持って改善をはかるために他者を誘う「まきこみ力」を持ち、実際に授業研究（レッスンスタディ）などの省察の機会をつくって調整する「企画力」を育成することが目標となる。このような省察の場が設定されることによって省察力が高められるのであるが、省察の場や機会を自ら設定できるようになることが最終的な目標となる。

態度形成の次の段階としては、効果的な省察の方法論を獲得することが目指される。実践の経験がないストレートマスターに対しては、実践の前に期待される授業や教育活動の水準を示すことによって、その実践の振り返りを深める経験を積ませている。授業や教育活動で起こる予期せぬ出来事の対処方法を獲得するためには、その原因や予徴となる児童生徒の反応などを見取るために有益な知識を事前に持っていることが重要である。そのような知識の獲得の場が適切に設定され、理想的な授業や教育活動の構想へ向けてギャップを埋めるための省察の機会が学校実習の最中にも準備されなければならない。毎日と実習という2つのサイクルの中で理想の実現を目指すことが実践として機能する。教職大学院では、まとまった期間が持てるからこそ、短期、中期のサイクルで、取り組みを省察することができる。そこで見いだされた知識を再び試行し、その知識の確からしさが検証されていくことによって、省察の効果を実感させることが可能になっている。

教職大学院の学校における実習が教員免許取得のための教育実習と異なるのは、実践力を高める機会として改善のサイクルが機能するところにある。教育実習では、省察や改善を踏まえて改めて試行する機会を得る余裕がなく、実践と呼べるほどの改善のサイクルを保障するには制度上の困難がある。それに対して教職大学院の学校における実習では、在学期間が実習に充てられることによって、比較的長期の実践が可能になっている。教職大学院の学校における実習は、単発的な現場経験とは異なり、実践を経験させることに意味が

ある。スーパーバイザーとしての大学教員が存在することによる省察の質の高さと機会の多さが相乗効果となって経験量を増大させている。その結果、経験を経験学習、すなわち実践へ高めることを可能にしている。実践の経験と省察の質と量が教職大学院の強みとなって教師教育の質を保障しているのである。その点では、実習と科目「リフレクション」だけが実践の対象となるわけではない。実習中や直後の省察、その他の授業を含めた全ての活動が実践のサイクルに組み込まれるように教員がサポートすることが重要になる。教職大学院の実習は、実践の一部なのである。

教員の専門性は、先にも述べたように経験の蓄積によって簡単に到達できるものではなく、直線的な成長モデルにはならない。教員の専門性の高まりは、前進と後退を繰り返しながら連鎖的に形成されるスパイラル構造であり、徐々に向上する螺旋型モデルと考えられる。教員の成長モデルは、多様性が認められるものであり、目標となる閾値を具体的に設定することも困難である。同様の経験を積んだとしても人の成長には差異が生じることはよく知られている。松尾（2011）によれば、人が成長するには、経験から学ぶ力が必要といわれているが、そのためには、良い経験を積む機会が与えられ、学ぶ力を養ってくれる組織に所属していることが重要である。採用の後にそのまま現場に配属された教員と教職大学院を修了した教員を比べると、その違いが認められるようになってきており、教職大学院がよい経験を提供し、学ぶ力を養う組織となっていることの証左ととらえられよう。スーパーバイザーとなる教員と共に実践する機会が教師の職能成長に重要な機会を提供していると考えられ、教職大学院の学びは、実践力を高める有効な教師教育の機会となっている。その要因は、実習期間が複数設定されることによって、振り返りによって見いだされたことが試行できる機会があり、実践を経験することにある。教員の実践力を高めるには、自分の経験に基づくだけでなく、多くの知見を適用させて未知の問題を対処していく経験が重要である。教職大学院で

取り組まれる実践研究において目標となるテーマが設定されるからこそ、様々な学校における実習の経験が学ぶ機会として機能する。実践研究をおこなうことは、学校における実習をよく考えられた実践に高めることにも寄与している。実践研究は、教職大学院では、経験学習のサイクル、つまり実践を学ぶための教育方法としての役割を持ち、目的と手段の両方の意義を持つのである。

- 実践力とは、遂行する力や技能ではなく、改善しようとする態度やそのための技法である。
- かまえ、巻き込み力、企画力が重要な他者との関係を生み、実践を可能にする。
- 教職大学院における実習は、実践の一部として機能する。
- 実践研究のテーマ設定によって実践がよく考えられた実践として機能する。

6. 実践研究

教職大学院でおこなわれる実践研究には、いくつかのとらえ方がある。日々の仕事においても、建設的な営みの中では改善を目指す取り組みがおこなわれている。それが実践と呼ばれ、研究と同様な手続きが取り入れられている。実践と研究は似た意味を持つので、そのいずれかのとらえ方で、実践研究はいくつかに分類することが考えられる。実践研究には、「実践者による研究」としての一面がある。実践者の考える研究の目的や方向性をから考えれば、社会実装を目指す応用的研究となろう。一般的に、研究は、基礎研究と応用研究に分けられる。しかし、研究は、上田（1980）によれば、基礎には抹消、応用には純正が対応し、その多くは基礎研究ではなく、抹消研究に属するといわれている。教育において考えれば、現場にフィードバックできるものが応用研究であり、現場にフィードバックが困難なものが純正研究ということになる。教職大学院では、基礎か抹消かということよりも、学校を対象とした応用研究であることが重要になる。教職大学院でおこなわれる実践研究は、基礎ではなく、大学だけをフィール

ドとしないので純正というよりも末梢、いわば限定的である。換言すれば、実践研究は、対象が限定的であるため、対象を広げて適用することが困難なことが多い。つまり、実践研究は、応用的であるが、末梢的で適用範囲が狭い「応用抹消研究」とであると考えられる。

また、田中（1996）によれば、実践研究は、仕事の現場を対象とした経験の蓄積、実践の評価や改善を目的としておこなわれる研究といわれている。この場合、実践研究とは、「実践がおこなわれている現場の研究」であり、「実践の研究」である。マネジメントサイクルで示されるPDCA（PLAN-DO-CHECK-ACTION）の実行が実践であり、研究と同様の手続きでおこなわれる授業の改善は、実践研究そのものである。さらにいえば、教育の場合は、Planよりも先にDoがあり、そのDoの結果を査定することが授業改善であり、実践研究だとも考えられる。実践と実践研究の違いを見いだすならば、大学という研究機関でおこなわれる実践研究には、成果が一般化されることが期待されており、知見を公開していく手続きが重要な意味をなすことになる。教職大学院に求められる実践研究を具体的に考えれば、①授業等をはじめとする子どもに関連するもの、②校務分掌等の教師の仕事に関連するもの（管理職や行政等）などが対象となる。現在の教職大学院は、教科に関する研究も扱われるようになったので、授業を例にあげれば、①実際の授業において主として教員や児童生徒を対象として教え方や学び方に着目する授業研究、②授業の計画段階において目標・内容や教材・教具開発に着目して、その有効性の検証をおこなう授業づくり研究などに分類され、それぞれ科学的、工学的なアプローチが取り入れられている。

授業の技術は、佐藤（2009）によれば、「日常的行為ではなく、創造的行為」であって、「技（craft）」あるいは「技法（art）」だといわれている。また、國分（1980）は、実践活動は、アートであるかもしれないが、無数のアートを整理し、

一般化したものは「学問（サイエンス）」であるとしている。たとえ教員の実践が独自性の強く働くアート（技法）だとしても、それらを一般化することは科学的な行為と考えられる。実際の教育では、有益と考えられる様々な要素が取り入れられ、それら多くの変数が相互に影響して成果が生じることになる。職人の世界では、マニュアルなどがなくても高い完成度を誇る製品が生産される。教員においても、多様な手法によって授業を上手くまとめることができるのは、アートの世界であろう。しかし、その主要原因が何であるのかが解明されないままでは、次の実践に取り入れることはできなくなる。結果に対して、何が要因として有効であったのかを独立させて検証し、意味付ける活動があって、その先へ進む実践、改善が生まれるのである。例えば、料理において様々な調味料を適当に入れた結果として美味しいものができたとすれば、その料理方法を再現できるかはわからない。効果に対して加えるものやその量が測られて、何をどれくらいかが明らかになることによって、再現性が高まるのである。研究においても介入するものが何か、その成果はどうなるのかはできる限り単純に説明されなければならない。実践研究とはこのような漠然とした技法を明確にして、技を伝承する手続きでもある。

実践が自ら理想に近づこうとする行為であれば、実践研究は、「自ら実践（介入）する研究」としてとらえられる。このとらえ方の中では、観察という方法を用いる研究は、実践的にはならない。授業研究は、授業という実践の良し悪しを評価し、因果関係を明らかにするためにおこなわれる。おこなったこと（説明変数）と結果（目的変数）を測定して明確にし、実践や介入の時機、内容や頻度を明らかにして有効性を検証することになる。調査によるデータの収集や技術やシステムの開発、提言だけでは、実践研究にはならない。これらの実践研究は、教育現場でおこなわれる児童生徒や教員を扱う研究という点では臨床的な研究になるので、倫理的な配慮も求められる。研究は、人権の保護というまでもなく、社会的な便益

が予測されるためにおこなわれるのであって、そうでないものは倫理的には許されない。

実践研究における理論の扱いは、科学の分類と対象の違いで説明される。平成21年の「人文学及び社会科学の振興について（報告）案」では、社会科学は、自然言語で記述され、解釈を通じた意味づけをなし、対象には再現可能性がないととらえられる。自然科学の目的は、真理の追求であって、現象を説明する理論の解明であるのに対して、社会科学に分類される教育においては、理論は目的ではなく、絶対的なものでもない。教職大学院の研究は、実践の科学としての教育の研究であって、社会科学に分類されるものが多く、自然科学との違いがある。谷岡（2007）によれば、自然科学は条件を統制して再び実験することができるが、社会科学では蓋然性（確実性）を高めるための観察しかできないといわれている。社会科学で対象とする人、すなわち実践者としての教員と児童生徒には、それぞれパーソナリティが介入するので、自然科学とは異なって再現性が保障されない。教育では、パーソナリティの異なる教員が他人の理論を用いて実践をおこなったとしても、一回性の原理がはたらき、同様の結果を得られるとは限らないのである。

実践において理論を使うためには、その理論を自分の性格や環境に適した自分の理論に修正して適用しなければならない。自分の理論とは、國分（1980）によれば、「自分が手軽に使える手製の地図」であり、「作業モデル」である。研究者に求められるものが理論を検証する責務や新たな理論の構築だとすれば、実践者には自分に合う理論をつくる、もしくは理論を修正することが求められる。したがって、教職大学院において実践研究によってつくられる理論のできればは、國分（1980）が指摘するように、①便利さ、②守備範囲の広さ、③実証性で評価されることになる。つまり、単純で使いやすく、特定の現象だけではなく汎用性があり、主張する本人にしか使えない「極意」ではなく客観性や公共性があることが期待される。ただし、研究の成果は、有効性の検証だけ

ではない。新たな仮説の生成であっても有用であり、生成された仮説を検証することによって教育実践が改善されていくからである。

教育では、有益な理論であれば、改善のために利用して実践に取り入れ、理論のない実践であれば、そこから理論を構築することになる。理論をよりあてはまりのよいものとするために検討が重ねられるが、例外的事象があるからといって、理論と実践が対立することにはならない。佐藤（2015）によれば、理論と実践の関係は、実践の理論化と理論の実践化がある。実践の理論化とは、多くの人に利用されるという点では、基礎研究よりの方向性である。法則の発見を積み立てて理論を作りあげ、自分のやってきたことの意味付けや振り返りをおこない、仮説生成的に進める研究である。これまでの経験を帰納的に集約するものであり、帰納法という点では、蓋然的に推論する。これに対して、理論の実践化とは、応用研究として仕事に実装し、現場に還元されることが目指され、仮説検証的に進める研究である。既に明らかにされている理論から演繹的に進めるというよりも、新たに生成された仮説を実証し、より大きな理論構成につなげることが目的となる。

教職大学院における実践研究は、研究者、対象（現場・概念）、方法などの違いによって多様にとらえ方のできる研究であるが、実践者による教育現場の研究という意味合いが強く含まれる。また、大学院段階として、調査や観察によるレポートではなく、事実を踏まえた介入もしくは自らの実践によって研究されるものを示すと考えられ、教え方や学び方の評価、教材の有効性、出来事・現象の関係性、教員や児童生徒の成長などに焦点化され、先生の教え方、生徒の学び方、授業や教育活動が改善されることを期待した研究と考えられる。

○実践研究は、研究者、対象（現場・概念）、方法などを示す。

○実践研究とは、「実践者による研究」、「実践がおこなわれている現場の研究」、「実践する研

究」、「実践の研究」などがある。

○実践研究は、現場への適応を目指す応用研究であり、抹消研究である。

○実践研究は、技を伝承する手続きである。

7. まとめと課題

専門性の高い教員を養成する教職大学院においては、既存の修士課程とは異なる教師教育がおこなわれることが必要とされる。その方法論として教職大学院でおこなわれる実践研究について検討をおこなった結果、以下のことが明らかになった。

- 1) 実践という言葉には研究と同様の手続きがあり、実践そのものが研究であると考えられた。
- 2) 実践研究では、科学や技術の方法論が用いられ、技術開発も含む。
- 3) 実践研究における実践は、研究者、対象（現場・概念）、方法などを示す。
- 4) 教職大学院の実践研究は、現場を対象とした実践の研究であり、応用抹消的である。
- 5) 実践研究において設定されるテーマは、実践を焦点化し、学校における実習から学ぶ力を高めることが示唆された。

教職大学院は、特定の問題の答えを授けるよりも、教員の問題解決能力の伸長を図り、未知の問題の解決に実践力のある教員を養成して寄与することが期待されている。研究に加えて即戦力の教員の養成機関としての使命があり、教員の専門性の高まりは、実践の研究能力で図ることが可能である。教職大学院の実践研究は、現場に還元されると同時に、職能成長の手段として実践力を育成することが明らかになった。学校の一員として求められるのは、1人で問題を解決するスキルではなく、協働する力である。信念を抱いた反省的実践家として多様性の中で学ぶことができる教員の養成が教職大学院の目標である。

なお、本稿は、教職大学院における実践的研究を著者の経験に基づいて実践や研究の視点から考察したものである。当然ながら考えを押しつける

ものではなく、本稿の批判的検討により、教職大学院の実践や研究のあり方について議論が発展することを期待したい。

注

注1) 科学と技術は、近代に至るまで、基本的には別個の活動として営まれてきたとされているが、かつてのように科学と技術を単純に区別することも困難になってきている。科学技術とは、尾身(1996)によれば、「「科学技術」とは、「科学に裏打ちされた技術」のことではなく「科学及び技術」の総体を意味する」といわれている。

注2) 科学という用語は、狭義には自然科学を意味するが、広義では学問全般で捉えられることが多い。大学においては、主に理学部で科学、工学部で技術が取り扱われている。尾身(1996)によれば、「「科学」は、広義にはおよそあらゆる学問の領域を含むものであるが、狭義の「科学」とは、とくに自然の事物、事象について観察、実験等の手法によって原理、法則を見いだすいわゆる自然科学及びそれに係る技術をいい、その振興によって国民生活の向上、社会の発展等が図られるものである。」とされている。

引用文献

- エコ, ウンベルト: 谷口勇訳 (1991) 論文作法. 而立書房.
- 船曳建男 (1994) 表現するに足る議論とは何か. 小林康夫・船曳建男編: 知の技法. 東京大学出版会, pp.211-212.
- 船曳建男 (1998) 大学で学ぶということ. 小林康夫・船曳建男編: 新・知の技法. 東京大学出版会, pp.231-243.
- Fung Y.C. (1965) Foundations of Solid Mechanics. Prentice Hall.
- 合志陽一 (1998) 基礎研究と応用研究. 国立環境研究所ニュース17巻3号, p.1.
- 濱田嘉昭 (2011) 科学的探究の方法. 放送大学教育振興会, pp.15-17.
- 市川伸一 (1997) 考えることの科学. 中公新

- 書, pp.143-149.
- 市川伸一 (2000) 勉強法が変わる本心理学からのアドバイス. 岩波ジュニア新書, pp.138-147.
- 市川伸一 (2013) 勉強法の科学心理学から学習を探る. 岩波書店, pp.99-102.
- 伊藤公一朗 (2017) データ分析の力因果関係に迫る思考法. 光文社新書, pp.28-52.
- 國分康孝 (1980) カウンセリングの理論. 誠信書房, pp.17-24.
- 小林康夫 (1994) 学問の行為論. 小林康夫・船曳建男編: 知の技法. 東京大学出版会, pp.4-5.
- 松尾睦 (2011) 職場が生きてる人が育つ「経験学習」入門. ダイアモンド社.
- 文部科学省 (1998) 大学審議会答申. 21世紀の大学像と今後の改革方針について.
- 文部科学省 (2002) 中央教育審議会答申. 大学院における高度専門職業人養成について.
- 文部科学省 (2006) 中央教育審議会答申. 今後の教員養成・免許制度の在り方について.
- 文部科学省 (2008) 科学技術・学術審議会学術分科会学術研究推進部会人文学及び社会科学の振興に関する委員会. 人文学及び社会科学の振興について (報告) 案. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/015/siryo/attach/1238043.htm (2021/2/1閲覧)
- 文部科学省 (2012) 中央教育審議会答申. 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.
- 文部科学省 (2014) 研究活動における不正行為への対応等に関するガイドライン (文部科学大臣決定 平成26年8月26日), p4.
- 村上陽一郎 (1994) 科学者とは何か. 新潮選書, pp.40-41, 52-60.
- 中谷宇吉郎 (1985) 科学の方法. 岩波書店, pp.1-6.
- 尾身幸次 (1996) 科学技術立国論 - 科学技術基本法解説. 読売新聞社.
- パナソニック (2008) 行動基準. パナソニック HP. <https://www.panasonic.com/jp/corporate/management/code-of-conduct/list.html> (2021/2/1閲覧)
- ポパー, カール: 大内義一ほか訳 (1971) 科学的発見の論理 上・下. 恒星社厚生閣.
- レイヴ・ウェンガー: 佐伯胖訳 (1993) 状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加. 産業図書.
- 佐藤学 (2009) 教師花伝書—専門家として成長するために—. 小学館, pp.62-65.
- 佐藤学 (2015) 専門家としての教師を育てる. 岩波書店, pp.74-78.
- ショーン, ドナルド: 佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 専門家の知恵. ゆみる出版.
- 田中敏 (1996) 実践心理データ解析 [改訂版]. 新曜社, pp.344-350.
- 谷岡一郎 (2007) データはウソをつく科学的な社会調査の方法. ちくまプリマー新書, pp.32-41.
- 戸田山和久 (2005) 科学哲学の冒険サイエンスの目的と方法を探る. NHK ブックス.
- 戸田山和久 (2011) 「科学的思考」のレッスン学校では教えてくれないサイエンス. NHK 出版新書, p.23, 73.
- トヨタ自動車 (2001) トヨタウェイ2001. トヨタ企業サイト. <https://www.toyota.co.jp/jpn/company/history/75years/data/conditions/philosophy/toyotaway2001.html> (2021/2/1閲覧)
- 上田良二 (1980) 研究開発にみる日本の後進性. 蟻塔 (9). 共立出版. [上田良二 (1980) 応用基礎研究のすすめ. <http://www.social.env.nagoya-u.ac.jp/sociology/kamimura/uyedal-06.htm> (2021/2/1閲覧)]
- 横須賀薫 (2008) 教職大学院の現状と課題. 理論と実践の融合を目指したカリキュラムに基づいた教育を实践教職大学院は实践研究の場としての明確な位置付けが必要. Guideline September. 河合塾, pp.2-5.