

## 教職大学院の現状と可能性の探究

### Current Situation of Professional Schools for Teacher Education and Exploration of Their Potential

酒井 真由子<sup>1</sup>

SAKAI Mayuko

川村 光<sup>3</sup>

KAWAMURA Akira

長谷川 哲也<sup>5</sup>

HASEGAWA Tetsuya

越智 康詞<sup>2</sup>

OCHI Yasushi

加藤 隆雄<sup>4</sup>

KATO Takao

紅林 伸幸<sup>6</sup>

KUREBAYASHI Nobuyuki

#### 概要

本研究の課題は、教職大学院が成立して一定の期間が経過した現在、そこにどのような可能性が現れ、現実にはどの程度成立してきた（こなかった）のか、この改革が行き詰まりや負の帰結を生み出しているとするれば、どこでどうボタンを掛け違えたのか、今後はどのような方策を取ることが可能なのかという疑問を探索的に追求することである。そこで、「認証評価」に報告された各大学院の「認証評価結果」「自己評価」と実践家＝研究者へのインタビュー調査をもとに、教職大学院が抱える課題を内側から照らし出し、問題を克服するための指針・方法を探った。その結果、教職大学院は、多様な人・機関・領域で連携し、大学院に在籍期間中のみならず、その修了後にも学び合える関係性が形成される可能性が広がっていることがわかった。その一方、教職大学院では「教職労働市場への従属性」を強めていることと理論の軽視（理論と実践の往還についての適切な方法論の欠如）により、教職大学院の主体性や自律性が損なわれるといった弊害が生じている可能性が示唆された。今後教職大学院は、理論的・方法論的裏付けをもって「理論と実践の往還」を作動させ、往還（リフレクションや研究など）の「方法」を身につけた教員を現場に送り出すことで、教師の専門家＝実践の研究者としての自律性を高め、教育のボトムアップな変革を実現する、そうした拠点となることが期待される。

<sup>1</sup> 上田女子短期大学幼児教育学科

<sup>2</sup> 信州大学教育学部

<sup>3</sup> 関西国際大学教育学部

<sup>4</sup> 南山大学人文学部

<sup>5</sup> 岐阜大学教育学部

<sup>6</sup> 常葉大学大学院初等教育高度実践研究科

キーワード：教職大学院，教師教育，理論と実践の往還，連携・ネットワーク，教職の専門性

## I はじめに

気候変動問題をはじめとして、人類は自らが招いた巨大な危機に直面しつつある。コロナ禍はグローバル化の逆説、政治的な合意形成の困難を照らし出し、情報技術革命は、ポスト真実や情報環境の分裂など、民主主義の基盤そのものを揺るがしている。それでもステーブン・ピンカー（2018=2019）は、『21世紀の啓蒙』の中で、人類が着実に進歩してきていることの証拠を示しながら、理性と共感の力を信じ、その力を強めることが、迫りくる難題を乗り越えていく上で不可欠だと主張する。マルクス・ガブリエルもまた、私たちの「考える能力」こそは、人間を融和させる世界共通の絆であり、事実並びに（道徳）哲学に依拠した新しい啓蒙の重要性を強調している（丸山2021）。

さて、本稿は、教職大学院、教師教育改革についての研究である。教職大学院がテーマなのに、なぜこのような大きな話から始めるのか疑問に思うかもしれない。抽象的な理念や理論に耽ることはやめて、現場に寄り添い、子どもの切実な訴えに応答することこそが求められているのではなかったのか。

もちろん、日々の実践、切実な現実課題への応答を重視するのはその通りである。しかしながら、ますます複雑化する社会に向けて、人類の幸福や正義を守るには、一人一人の理性的判断力と、真実に依拠した連帯が不可欠で、教育こそはそうした基盤づくりにおける基本的な営みなのである。しかも、何か正しい知識の存在を前提とし、それを普及・強制する古い啓蒙の失敗を避けながら、日々の実践＝実験を通して、自己組織的に発展していく知・教育の体制を打ち立てる上で、教師の専門能力の高度化を目指す教職大学院への改革はまたとないチャンスであるといつてよい<sup>(1)</sup>。にもかかわらず現在の教育・教師教育に関わる議論は、学校に降りかかる課題の解決能力を如何に高めるかなど対処療法的で内向きの視点に偏っている。制度改革は、それ自体がさまざまな可能性に開かれた潜在的多様体であるが、改革を方向付ける戦略や言語の貧困が、その可能性を大きく制限しているように思われてならない。

そこで本研究では、教職大学院が成立して一定の期間が経過し、安定期に入ろうとしつつある現在、そこにどのような可能性が現れ、現実にはどの程度成立してきた（こなかった）のか。また、この改革が行き詰まりや負の帰結を生み出しているとすれば、どこでどうボタンを掛け違えたのか。今後、どのような方策を取ることが可能なのか。こうした疑問を探索的に追求することを課題とした。

以上の課題を達成するため、まず本研究の前半部分では、「認証評価」に報告された各大学院の実践記録（文書）を基に、教職大学院のこれまでの達成状況を概観することで、そこに開かれた（旧来の大学院と異なる）新たな可能性を探索する。続いて本研究の後半部分では、教師教育の現場で活躍している実践家＝研究者へのインタビュー調査から、教職大学院が抱える課題を内側から照らし出し、問題を克服しさらなる飛躍を遂げるための指針・方法を探る。

## II 認証評価に見る教職大学院の具体的な動き

教職大学院は、「高度の専門的な能力及び優れた資質を有する教員の養成」（専門職大学院設置基準第26条）を目的とする専門職大学院である。教職大学院は、教員養成の高度化に向け、教師教育の修士レベル化の推進を図るものといえる。しかし問題は、ここでいう「高度化」が何を意味しているのかだ。佐藤（2015）は、担当教員の4割以上を実務経験者が占め、350時間もの教育実習を要件としているなどの理由から、教職大学院は「専門家より実務家の養成に向かっている」と懸念を抱いている。一般財団法人教員養成評価機構も、「研究者ではなく、高度で専門的な職業能力を有する人材を養成」し、「研究中心ではなく、理論と実務を架橋した高度で実践的な教育」を期待するなど「研究者」「研究中心」を否定することに力点を置いている。とはいえ、「理論」や「専門家」などの言葉が、その中から消えてしまったわけではない。教職大学院は多義的で曖昧な内容を含みつつスタートしたのであり、また制度転換がもたらす可能性はそれ自体、その具体的な組織化や運用方法、実践への概念把握の仕方により多様な方向に開かれたものでもある。

それでは実際の教職大学院では、具体的にどのような現実的存在へと実現・具現化してきたのだろうか。その一つの窓口として本章では、教職大学院の「認証評価基準」<sup>(2)</sup>に基づく各大学院の「認証評価結果」と「教職大学院認証評価 自己評価書」（以下、「自己評価書」）に現れた各大学の取り組みについて整理する<sup>(3)</sup>。これは表に現れた（自己申告された）取り組みであるが、ここから教職大学院にかけられた期待や新しい動きを観察することができる。こうした表に現れた動きの背後にある現実やその打開策については、次章で探究する。

本調査では「令和元年度認証評価結果の状況」に示されている12大学院と「令和2年度認証評価結果の状況」に示されている13大学院を対象とし、各大学院の「認証評価結果」に記載されている内容を確認したうえで、その詳細を「自己評価書」で確かめた。特に、「認証評価結果」にある「評価のポイント」や「長所として特筆すべき事項」に記載されている取り組みに注目した。

### （1）認証評価にみる教職大学院における「教育内容上の特徴」

各大学院の「認証評価結果」と「自己評価書」を確認すると、教職大学院における実践的指導力を備えた教員を養成するための教育内容として、二つの特徴が浮かび上がってきた。一つは「理論と実践の往還・融合」であり、もう一つは「現場での学びと現場への還元」である。

#### ①理論と実践の往還・融合

教職大学院では「理論と実践の往還・融合」を実現するために、地域の課題を用いた事例検討やフィールドワーク、模擬授業、ディスカッション等を取り入れる授業形式の工夫に加え、研究者教員と実務家教員がチームとなり指導を行っている。それでは具体的な取り組みを確認する。

香川大学大学院では、31科目中29科目もの授業科目を研究者教員と実務家教員が共同で担当することに加え、共通科目やコース科目と実習科目をつなぐ融合科目を設置し、それらの授業において理論と実践の往還を繰り返し行い課題解決への意識を高めることで、理論と実践の融

合を実現させている。他にも、研究者教員と実務家教員によるティーム・ティーチングを用いながら、学校現場での実習と大学での学習を繋ぐためのリフレクションミーティングや2年次の課題研究を行ったり（大阪教育大学大学院）、教育現場における課題を取り上げた授業（茨城大学大学院）やグループディスカッションなどの授業方法（広島大学大学院）を取り入れたりすることで、理論と実践を結びつけている例もある。

このように教職大学院では、学生の実習や実際の教育課題を大学の授業で扱うことで学校現場と大学を結合し、さらには研究者教員と実務家教員が共同で授業を担えるような配置にすることで、「理論と実践の往還・融合」を組織的に実現している。

## ②現場での学びと現場への還元

教職大学院のカリキュラムには、高度で専門的な職業能力を有する人材を養成するために、学校現場で実践的な学びを深める機会となる実習が用意されている。学校現場での実習を、学生の研究課題を追求する場として位置付けているケースもある（大阪教育大学大学院）。

ところで、教職大学院の教員は実習する学生に対して「適切な指導」を行うことが求められている（基準領域4：教育の課程）。それでは、教職大学院では「適切な指導」をどのように具現化しているのだろうか。一つは、学生が学校現場で実習を行う時に、教職大学院の研究者教員と実務家教員、実習校の指導教員の三者が実習生の指導にあたることのできる体制を整えていることが挙げられる。例えば、広島大学大学院の実習指導では、教職大学院の研究者教員と実務家教員、連携協力校のメンター教員の三者がそれぞれの役割を明確にしたうえで、協働で指導する体制を整備している。研究者教員と実務家教員の両者が学生の実習指導を行うのは、先に上げた「理論と実践の往還・融合」の実現にも寄与することになる。

また、学生が実習校で実習を行っている期間に、教職大学院の教員が学生への指導を定期的に行うことができる仕組みを作っている。例えば、金沢大学大学院では、研究者教員と実務家教員が定期的に各学校を巡回し学生に対する指導を行う際に「Web実習ノート」を活用することで、教員が学生の日々の実習の状況を把握することができ、さらに訪問・テレビ会議を併用して日々実習の指導・助言を行っている。富山大学大学院では、学生に「実習ノート」を定期的に提出させ、教員によるコメントを付すなどの指導を行っている。このように教職大学院では、学生が実習先にいたとしても、教職大学院の教員が学生に対して頻繁に指導できる仕組みを作っている。

さて、教職大学院には、「修了生が教職大学院で得た学習の成果が、学校等に還元されていること」と、教職大学院側が学生・修了生の「成果の把握に務めていること」が求められている（基準領域4：学習成果・効果）。つまり、教職大学院で学んだ学生は「修了する時」だけでなく、「修了した後」にも、自身の学びを学校現場に還元していかねばならず、教職大学院側は修了生のそうした学習成果を把握していかねばならないのである。そこで、秋田大学大学院では、すべての修了生が「教育実践研究報告書」を作成して提出した後、2月に開催される「あきたの教師力高度化フォーラム」において県内外の教員の前で最終発表をすることで、修了生が教職大学院で得た学習を効果的に現場に還元できると言う。このように大学院修了時に研究報告

書を提出したり研究内容を発表したりする際に、地域の課題を取り上げることで、学校現場への学びの還元を果たしている。

学生が教職大学院を修了した後も、教職大学院で学んだことを現場に還元しているかどうかを確認する仕組みを整えている例もある。例えば、金沢大学大学院や山形大学大学院では、修了生の勤務先管理職や教育委員会への聞き取り調査を実施し、修了生が教職大学院で得た学習の成果を学校や地域に還元できているかの把握に努めている。

教職大学院の学生は学校現場で学び、学校現場に学びを還元することに留まらず、修了後も学校現場に学びを還元していく必要がある。そこで教職大学院の教員は、学校現場に向いて、継続的に修了生の学びの還元を把握することが求められている。教職大学院で学んだ学生は、修了後も教職大学院の教員と繋がりが持てる可能性がある一方で、修了後も評価や監視の目に晒される危険性を孕んでいるといえそうである。

## (2) 認証評価にみる教職大学院における「組織体制・ネットワーク」上の特徴

教職大学院では、教育内容や学生支援を充実させるために、多様な組織体制や外部機関とのネットワークを構築している。例えば、学生支援の充実のための組織体制、教育委員会との連携、現場を媒介にした研究者教員と実務家教員の連携である。

### ① 学生支援の充実

教職大学院には、学生相談、キャリア支援と教員採用試験対策、障害学生支援などの支援体制などが整備されている。例えば、鳴門教育大学大学院では、学生のどのような悩みでも総合的に対応できるよう一次相談受付の「なんでも相談室」を設けている。同大学では他にも学部新卒学生に対するキャリア支援のための「就職支援室」、障害のある学生に対する合理的配慮等について審議する「障害学生支援委員会」、学生のメンタルヘルス支援のための「学生相談室」を設置したり、ハラスメントに関して相談できる相談員を配置したりして、学生の多様なニーズに応えることができるような体制を整備している。

さて、学生支援の中でもキャリア支援における教員採用試験対策は、教職大学院が特に力を入れていることの一つであろう。なぜなら、教職大学院への志願者を増やすために何よりも重要なのは、採用試験での実績を上げること（加野2009：43）だからだ。教職大学院へ進学することで教員採用試験合格の可能性が高まるとなれば、教職大学院で学びたいという学部学生が増える可能性がある。そこで、多くの教職大学院では、就職支援室に県内学校の校長経験のある教員を配置している。なかでも上越教育大学院では、都道府県教育委員会等から派遣されている現職教員学生に「教員採用試験ジョブアドバイザー」を委嘱し、学部新卒学生に当該自治体の教育事情・学校現場の状況や教職への心構え等についてアドバイスができる体制をとっている。

このように、学部新卒生が教員になっていくためのキャリア支援体制を整えることで、学部新卒生の教員採用試験合格率を上げることが期待できる。その一方で、教職以外の進路を選択する学生がいる可能性もあり、その場合には全学のキャリアサポート室が対応するなど、学生が不利益を被らないような配慮をしている大学院もある（群馬大学大学院）。

その他、教職大学院において、学生が快適に学ぶことができる環境に改善していくために、学生と教員の懇談会を開催して、学生から意見を聴取したり、教員と学生が意見交換する場を設けている例（創価大学大学院、京都教育大学大学院）や、修了後にも、修了生同士で情報交換をしたり研究を深めたりするための場を設けている例（群馬大学大学院）もある。

教職大学院には、個々の学生のニーズに合わせた支援、教員採用試験合格を目指した教員採用試験対策、修了後にも修了者が集まり情報交換支援できるような環境が整えられているのである。

## ②教育委員会との連携

次に、外部機関との連携を見ていこう。教職大学院の「認証評価基準10」には「教育委員会・学校等との連携」について示されているように、教育委員会との連携は今や必須であるが、それ以上に、教職大学院と教育委員会・学校との連携は「双方にとってメリットがある」（加野2010：15）のだ。それでは、具体的な連携の中身を見ていこう。

教職大学院が存続していくためには、定員を充足する入学者数を確保せねばならない。そこで、教育委員会と連携し、現職教員の派遣を一定数確保している。現職教員学生が教職大学院に進学しやすいように、調査や実習などの旅費を教育委員会が負担しているところもある。学部新卒学生の確保にも教育委員会との連携が必要だ。学部新卒学生には教員採用試験の一部を免除しているケースや、学部学生が教員採用試験に受かった場合、教職大学院に進学しても教員採用猶予措置によって教職大学院に在学できる仕組みを作っている例もある。

教職大学院における学生の獲得以外にも、教育課程の編成に教育委員会の要望等を取り入れたりして、教育委員会との関係を保っている例もある。愛知教育大学大学院では、授業科目とディプロマ・ポリシーの各項目との関係を可視化するためのツールであるカリキュラム・チェックリストに「愛知県教員育成指標」を取り入れており、「愛知県が求める教師像」と教職大学院で養成する教師像をつなぐ役割を果たしている。金沢大学大学院では、石川県における教育課題及び石川県教育委員会からの要望等を踏まえた教育課程を編成している。修了生の勤務校へ学習の成果についてヒアリングする機会に、教職大学院の教育内容に関する要望や期待を聞き取り、教職大学院の教育内容に反映させているケースもある（富山大学大学院、佐賀大学大学院）。

教職大学院の定員を充足させるためには、教育委員会との関係を良好なものにせねばならず、そのためには教職大学院の教育課程に教育委員会の意向や要望を取り入れざるを得ないという側面もあるかもしれない。教育委員会との連携は、もはや教職大学院にとっては生き残りをかけた取り組みとも言えそうである。

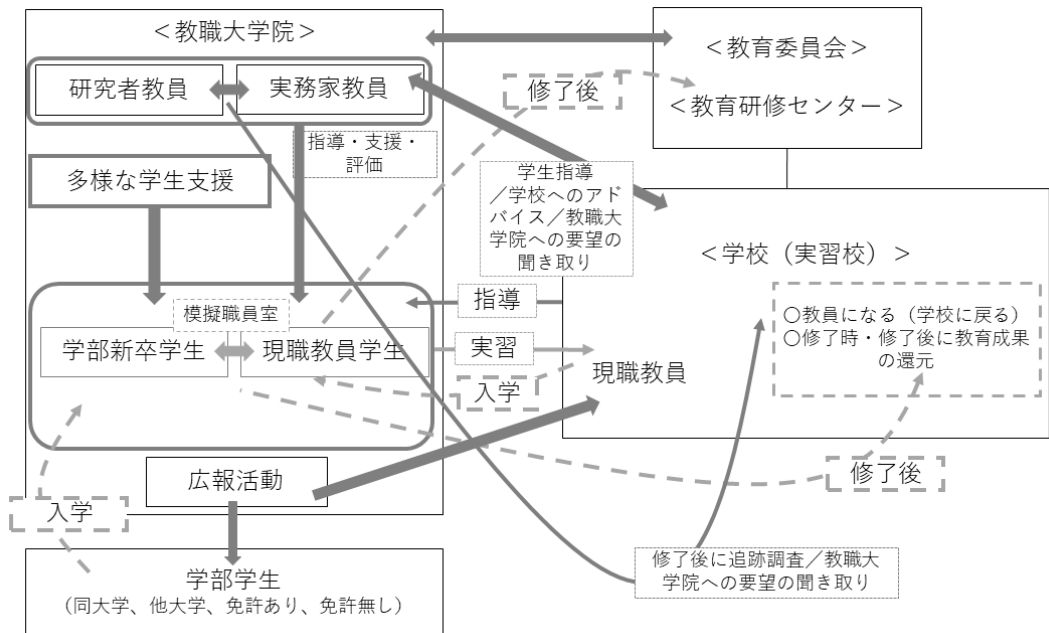
## ③学生間の交流、教員間の連携

先にも述べた通り、理論と実践の往還・融合と学生支援の充実のために、研究者教員と実務家教員は協働して学生指導をしているが、教員に限らず、現職教員学生と学部新卒学生の学び合いや日常的な交流を目指して、学部新卒学生と現職教員学生がペアになって学び合えるような授業や実習、大学院生室の配置を整えているところもある。

例えば、山形大学大学院では、実習を行う際に学部新卒学生と現職教員学生によるチームを編成し、学部新卒学生と現職教員学生の学び合いができるようにしている。両者が授業以外の場面でも交流できるように、研究生室を模擬職員室にしている大学院（秋田大学大学院）や、現職教員学生と学部新卒学生が共修する共通科目では両者を混合編成したチーム学習により、模擬的な学校を形成している大学院（大分大学大学院）もある。教育学部以外の他学部からの学部新卒学生と多様な校種の現職教員学生が共同で学んだり、学部新卒学生と現職教員学生は控室が同室で、共同で学び合ったりしている大学院もある（愛媛大学大学院）。学部新卒学生は現職教員学生と授業や実習で学び合い、模擬職員室で関わり合うことで、学部新卒学生は教員になる前に現職教員学生から教員としての知識や態度を学び身につけることができる。

以上、認証評価で見てきた「組織体制・ネットワーク」上の特徴を確認してきた。こうした多様な「組織体制・ネットワーク」を図式化したものが図1である。教職大学院では入学者の確保に苦勞するケースもあるが、こうした問題の解決のために、研究者教員と実務家教員が共に学生を支援・指導したり、学生の多様なニーズに応えることができる学生支援体制を構築したりしている。さらに教職大学院の外には、学生募集や学生の就職・キャリア支援のために、教育委員会や実習校とのネットワークが充実している。このような多様な連携は、教職大学院の教育内容にも反映されるという循環が生まれているようだ。

図1 認証評価からみた教職大学院の連携・ネットワークの仕組み



### Ⅲ インタビュー調査から見てきた教職大学院の課題

#### 1. 調査の概要

前章では教職大学院において開花してきた特徴を、認証評価(自己申告)を通して概観した。本章では教師教育を実践する者による、その内側の視点から、その実情を観察する。とはいえ、自らその渦中にある当事者が、文脈から距離を置いて現実を観察することは容易ではない。今回のインタビュー調査は、無作為に多くの関係者を抽出してそこから一般的・客観的な見解を得ようとするものではなく、実践の内側からの視点ではあるが、それぞれの視点から見た実践や実践を支える枠組みへの違和感(オルタナティブな現実)を浮き彫りにすることで、その課題や変革可能性を探求しようとするものだ。そこで本研究では、自らの信念と方法論をもちながら、制度・組織に埋没せず真摯に実践に携わり、教師教育の実践・研究双方の領域において高い成果をあげている教師教育者3名(教職大学院専任2名、その他の教師教育者1名)を対象に、半構造化インタビューの手法で調査を行った。インタビュー調査の時期は2019年11月である。

#### 2. 分析結果

##### (1) 理念なき組織改革

教職大学院への改革に関連して、真っ先に挙げられる問題は、改革の進め方についてである。十分な資源や戦略もなく、突如降りかかってきた改革に、組織トップは迅速な対応を迫られ、それに伴い組織の内部でも上層部に求められるままの改革に振り回される。今回のインタビューから垣間見られたのは、こうした光景だ。

A氏は、自らの属する教職研究科は「えらいことになっている」という。学生数や教えるべき内容に比して、あまりに教員の数が不足しているのだ。教育学研究科から教職研究科への人員補充を進めてきたが、「そうした人たちは、(教育研究に関心があり)教師教育に対する関心が薄い」。たとえ形式的に頭数が揃ったとしても、「教職研全体をどう考えるか」という立場に立つ者はごくわずかでしかない、という。

B氏が問題視するのは、学内における物事の進め方、意志決定の不透明性、学内に閉じた政治学だ。執行部は「先行者利得がある」から、「うちは先にやる」と意気込み、組織メンバーは「上から突き付けられる要求」に「どうやってとりあえず応えていくか」という構え。「うちの教職大学院でどんな教員を要請していくのか」や、「どんな戦略でもって(実現するのか)」という発想のないまま事態が進んでいく点に違和感を覚えたという。カリキュラム間の調整もなく、教員は「自分の担当科目の中では面白いことをやるけれども、他のことまでは知りません」という態度。学生は「それをスタンプラリーみたいにポンポンとって」いって、「それで統合されるだろうみたいな予定調和」の考え方が支配的であったという。

##### (2) 理論・方法の欠如

教職大学院において、その内実より、形の上での変更を優先していることは、「リフレクション」「理論と実践の往還・統合」「実践論文」といった、教職大学院の中核的要素ともいえる教育内容にも影を落としている。



A氏によれば、教職大学院内では、「みんなリフレクションの大切さを強調する」が、「リフレクションが何かについては問い直されること」はない。「あのときこうすればよかったみたいな話に終始している」という。

同様にA氏は、「理論と実践の往還」についても、「大切だ」と言いながら「根拠なくなんかやっている」とその現状を批判する。C氏もまた、「理論と実践の往還」を実現する具体的な「方法」は示されず、現実に教育と研究は「統合されていない」と指摘すれば、B氏も、大学院に赴任した当時の状況について、「理論は理論。実践は実践で形骸化していた。つながりはないし、学生もつなげる気がない。往還させる機会もなかった」と振り返る。

もっともらしい言葉で実践を粉飾しながら、内実が伴わない状況は、「実践論文」を巡っても生じている。多くの教職大学院では、修士論文の代わりに実践論文が課され、それを通して実践への省察が深まるものと（表向きは）期待されている。ところが、A氏の大学院では、実践論文は「選択」で2単位、しかも単位を取るための「学生の負担」は重く、「受講生は少ない」。論文指導も「(学部で教えた時より) うまくいっていない」という。「卒論は2年指導できる」が、「ここは1年」。「1年では先行研究を読めといっても、なかなか読めないし、読んでも使えない」。

B氏も、形の上では「厚い」実践論文を書かせる教職大学院も存在するが、その内容の多くは「私語り」の域を出ないと評価は厳しい。C氏もまた、「教職大学院は研究大学院ではないのだから、実践論文でいいんだ」という態度があり、それが「きちんとした手続きの取られていない実践をそのままなぞる」研究を生み出し、しかも教える側は「それをそのまま認めている現状がある」と指摘する。

さらにC氏が問題にするのは、そもそも（指導する側に）「実践と研究を統合できる人材がいない」点だ。教職大学院では、研究者教員と実務者教員が併存しているが、研究者教員は「実践を行ったこともなければ、実践を研究したことも、また、教師教育者としての訓練も受けていない」。逆に実務家の教員は「教育経験はあっても、実践の研究、研究指導の訓練はない」。A氏もまた、実務家の先生方は「学習指導要領が頭」で、「結局、問題を発見」できず、彼らの書く「実践研究」の多くは、「こういうふうな方法でやってみました。その結果良い方向にかわりました」という報告に過ぎず、そこに「研究上の発見があるかは疑わしい」と手厳しい。

### (3) 学校文化・教員文化が浸透（変革より再生産）

前の章で、教職大学院は、旧い教育学研究科と異なり、ネットワークの広がり・外部交流の活発さにおいて新たな可能性が広がっている傾向について指摘した。しかし、大学と現場の距離が近ければ近いほどよいというのは幻想だ。無防備に近づきすぎること、学校文化・教員文化の一方向的な浸透を招き、学問空間の自律性を損なう可能性もある。

A氏は、現職学生が持ち込む学校文化（指導文化）が大学院に浸透し、ヘゲモニーを握ることで大学院生が「子ども」に、「指導される存在」になることに懸念を抱いている。氏によれば現職の学生に「道徳十字軍のような」先生がいて、学生（ストレートマスター）に「皆さんは先生になる人なのだから」と一斉指導を行い、他方でそうした自らの文化（指導文化）に「疑問

を持たない」という。

B氏もまた、教職大学院への着任時、大学に「学校の習慣」がそのまま持ち込まれ、「あまりに学校学校している」ことに驚いたという。またそれは大学における学びにも支障をきたす。授業を見て、話し合いの段階に入ると皆「もっとこうしたほうがいい」など、「先生っぽいことを言おうとする」が、ベースを共有しないまま、持論をぶつけ合う「勝ち負け」の争いになると、「新たな発見は起こりにく」くなる。

学校文化が浸透することのもう一つの弊害は、経験の有無や地位で「序列」関係が生まれることだ。ストレートマスターが、経験豊富な現職教員と共に学べる点に教職大学院のメリットがあるのは事実だろう。しかしB氏は、「現職教員がストレートマスターを指導すること」が、教育委員会からも期待され、そうした指導関係・序列関係が定着すると、「真偽の前には平等」（自由な討論）といった学問の自由、「フラットな関係で対話をすることで、新たな関係が双方に生まれて、何かが変わっていく」ような関係性が破壊され、「学ぶために必要な謙虚さ」も失われていくのではないかと危惧している。

教員文化の浸透により〈学びの場〉が歪められることへの懸念はC氏の語りでも共有されている。某県に招かれ、「同僚と互いに建設的に話し合う」グループワークを行った際、管理職の人たちは「同僚ではない」という理由で参加しない。また、「カリキュラムをつくる時、当事者の意見を反映している」という基準を示すと、「子どもと一緒にカリキュラムを作るなんてありえない」という意見がすぐに出る。「校則を作る時」も生徒は不在。「当事者の意見を聞くということ自体が理解できていない先生たちがいっぱいいる」という。

こうしたタテ社会的な教員文化が大学に容易に浸透する背後に、物質的な基盤が存在している現実を認識することも重要だ。村山（2020）は、教職大学院が「教職労働市場への従属性」を強め、「教員養成のレジームを支える権力の重心」が「大学から離れ」る（62）ことを危惧していたが、こうした力関係の不均衡が過剰な学校文化の浸透を許してきた可能性は否定できない。実際、当該自治体で教員になることを志望している学生が、「その後職場で一緒になるかもしれない現職の方の話聞くのは自然なこと」であり、「地元の教育委員会とつながりが強い」教職大学院では、「そうした圧力に屈しないで行っているのは困難」であるとするB氏の証言は、しっかり心にとどめておくべきだろう。

#### （4）社会の視点の欠如

教職大学院のカリキュラムが、学校の外部や未来に開かれたものにならず、学校の内部・現在（現状）に閉じる傾向があることへの懸念もある。

C氏は、「学校という囚われから解放されること」の重要性を強調する。日本では「学校や教員が教育を支えている」と思っているが、「学校だけが教育を支えるわけではない」。子どもは、「歩いたり、遊んでいるときも学ぶ」。「遊びの大切さ」が通じず、「一斉に座らせておこなきゃいけないと思っている」。「だから、自由に育った子どもが不登校になる」。

さらにC氏が問題にするのは、日本の学校（教員）は、「政治（国家）と距離」がないことだ。たとえば、学力問題。政治家が学力向上政策を掲げ、教員がそうした圧力にさらされているの

は世界共通だ。日本の教員はそうした要請に無批判に従おうとするが、たとえばデンマークの教員の多くは、「学力が高いことが人生にどういう関係がある」のかと自問しながら実践に取り組んでいる、という。デンマークでは「重度障害の人が今もっている力で一生スポーツをどう楽しめるかが、体育学校の役割」であるといったように、「(公立学校の役割は) エリートを育てることではない」と考える教員が多い。

A氏もまた、現在の教職大学院について、「変化する社会」に向け、「学校現場をどう変えるかが大切」なのに、「現実の教師教育に装備されているのは実践的な学びだけ」。「学校に馴染む」こと、「ギャップのない移行」に対して有効だが、このままでは学校の現状を「乗り越える」、「それを相対化する」、「別のものを作る」などの「発想が出てこない」と指摘する。さらにA氏は「社会に対する目線であるとか、俯瞰的にモノを見るような教員」を育てるには、哲学や社会学などが必要なのに、「教育格差や文化再生産論」など社会的課題に関心を持つ学生が減少傾向にあることに危惧の念を抱いている。彼らは、「低学力学生のリアリティを知らないで教員になる」。

フォーマルな理念・カリキュラムやそれに伴う学生の関心だけでなく、教職大学院の構造(授業形態等)自体に、視野を限定するメカニズムが内包されている。教職大学院では、実践事例を巡って、研究者教員と実務家教員がチームとなってカンファレンスを行う授業形態が多用されるが、A氏によれば、こうした方法は「心理の先生と実務家の先生」の組み合わせでは「うまくいく」が、「社会の視点」を加えることは難しいと指摘する。同様に、「自己と向き合う」ことを強調するような「リフレクション」では「社会に対する目線、俯瞰的にモノを見る教員」は育たない。手軽に子どもの心理(意欲や心構え)に影響を及ぼす方法へのニーズが高まり、教師教育者もそうしたニーズに過剰に適応してしまうことの弊害は「キャリア教育」によく現れている。A氏によれば、「計画を書かせ、性格テストをして、職業検査をして、労働体験をして…」といった定型化された方法を用いて、「労働観とか将来観」、そしてモチベーションを動かそうとする「夢追い型」のキャリア教育が推進される一方、そうしたキャリア教育は現場でも受けがよいため、結果として、社会変化・労働市場の現実は、全く視野の外に置かれてしまうのだという。

#### (5) 解決に向けた提案

教職大学院の現状に厳しい視線を向けながらも、C氏は、教職大学院に来る「優秀な」人達が「考え方を変えていき、現場に戻る」ことに高い期待を寄せている。「そういう人たちが変わらないならアウト」。では、どのようにすれば望ましい教師教育が可能になるのか。

まずC氏は、リフレクションの大切さを強調する。もちろんただ漫然と行えばよいのではない。「参照基準」を読んで、「これで教師教育はいいんだろうか。教員政策いいんだろうか。人権を入れないでいいんだろうかとちゃんと振り返られること」。(参照基準の) リストを参照しながら、「ならばこういう授業をやろう」となり、「それはうちの学校では難しい」となれば、(それをきっかけとして)「大きなリフレクションになる」こともある。もしも「学習指導要領で縛りすぎでは」といった疑問があるのなら、「学習指導要領を見直し」てみればよい。そのよ

うな振り返りから、「(学習指導要領には)実はこう書いてある、縛っているのは自分たち自身」といった気づきが得られるかもしれない、と。

C氏はそうした基準の中でも、「倫理(基準)」、特に「人権」の基準の重要性を強調する。「現在の学校では生徒が守るべき道徳はあっても、教師の倫理はどこにも書いていない」。本来は「子どもの人権」、あるいは「世界人権宣言、私たちの人権に基づいて考えられるべき」であると。

たとえば、子どもには「遊ぶ権利」もある。『子どもの体と心白書』に「歩かない子どもは退化する」と書かれているが、「歩く」、「遊ぶ」ことには身体・健康上の意義がある。今の子どもは「睡眠時間が少ない」(というデータがある)にもかかわらず、宿題や朝学習を詰め込もうとするが、「先生方は、もっと子どもの実態・統計を見てほしい」。「高次神経活動、自律神経、視力も深刻な問題だが、放置されている」。

C氏は、より広い視野からメゾ、マクロな観点からの振り返りの重要性も強調する。日本では、「今の教育が日本にとってどうなっているか、気候変動や原子力。そういうことに対して、学校教育は一体何をやっているんだということを根本から振り返ることはほとんどない」が、「オランダやデンマークでは、学校コミュニティのリフレクション、価値観のリフレクション、公共政策をどう動かすか、デモの仕方まで学ぶ」。

さらにC氏が求めるのは、「枠組みを変える人」を育てることだ。「自分は何かに影響を与えることができる人間なんだって教えるのとこの枠組みの中でやりなさいというのは全然違う教育」。日本では、気候変動などの問題に賛同しつつも、「今の状況では動けない」とあきらめがちだが、カナダのソーシャルワークの大学院では、「コミュニティを変えていくためにワークショップをやりながら、何が問題かを話し合い、今のように枠組みが問題だということになれば、枠組みを変えるためにはどうすればよいかを議論する」のだという。「そんなの無理」と決めつけるのではなく、「だったらこうしてみてもと提案するのが教師」の役割。

最後に、教師教育の高度化を目指すには、「教師教育者がしっかりしないとダメ」というのがC氏の持論だ。

氏は、教師教育の場面でリフレクションを実施する際、指導者が「リフレクションのテキストを読ませて、学生にやらせ」ている現状に不満を持っている。「重要なことは、自分でやること。経験のある人が教えないとダメ」。C氏自身も自分の授業で、「私の話を聞いてどうでしたか」とその場でリフレクションを実施しているとのこと。「私は針の筵だが、…実例を見せることで、学生もそれができるようになる」。

そして教師教育者には「セルフスタディ」を推奨する。セルフスタディは、「世界の教師教育者たちが開発してきたもの」。実践を行っている「自分自身を研究材料」にする研究方法で、他人事でなく、「そのときの自分の感情や感覚や、そういうものを全部毎回残していく」。さらにC氏によれば、こうした自己研究・リフレクションを積み重ねていけば、「理論と実践が一致」してくる、という。そして最終的には、「セルフスタディを行ってきた自己研究者が、後続の実践家に、セルフスタディを教える体制」がつけられることが必要であるという。加えて氏は、

「教師教育者で仲間を作」って、内側から変革を成し遂げていくことを提案している。

教師教育の実践者の立場で、内側からの組織変革を実行してきたのがB氏だ。B氏は、自ら属する教職大学院の定員拡張の機会を利用して、①「理論と実践の往還の実質化」②「統合型カリキュラム」という二つのコンセプトを打ち出し、カリキュラム改革を行った。

カリキュラムの統合に向け、まずは時間割の工夫を行った。「ある曜日は、午後の2コマ続きの授業」で、「午前から授業することもできるし、学外にフィールドワークに行くこともできる」など、弾力的に運用できるようにした。また、模擬授業は複数の教員で受け持つが、演習にかかわる教員は、各自が担当する授業科目においても、演習の内容と結び付いた講義を行うなど、「統合型カリキュラム」が構築されるよう尽力した。

柱としたのは「対話型の模擬授業検討会」である。これを通して「リフレクションの仕方」をトレーニングするという。とりわけ対話型の討論会では「学習者、あるいは授業者として、その授業中に感じたこと、考えたことを出し合っていく」ことを大切にしている。「楽しかった」といえば、自然な流れとして「どこが楽しかった」となり、「私は〇〇、私は△△」と多様な意見が出て、「何でそういうズレが生じるのか」という問いが現れてくる。「ただいろんな人がいて語り合って終わり」でなく、「模擬授業をみんなで体験して、それをもとに話し合える」ことに意味がある。「行政から視察」が来ても（迎合、忖度せず）この姿勢は貫いている。むしろ「視察員」にも「学生のグループに」加わってもらったりもしているようだ。すると「評判も上々」で、「行政からの理解」も得られる。「リフレクションの考え方を知ってもらうのにも一番よい」。

このように「学び・対話」の「方法」を身につければ、様々な「層（レベル）」で生きてくる。自分で授業を行う場合、「徹底して学習者の立場に身を置いて感じ・考え」るならば、「今あの子たちはどう感じているのだろう、今自分があ場に居たらどう感じるだろう、といったことが意識」されるようになる。こうしたトレーニングの効果は現場に出た後も持続する。さらに氏は、こうした「対話の仕方のトレーニング」を行えば、「校内研の在り方」に問題意識を持って臨めるようになり、さらには日常生活でのコミュニケーションにも役立つ、と指摘する。

B氏は、研究者教員と実務家教員のタッグの組み方についても、様々に工夫しながら実験的に変革を実行している。「1つの課題に対して、複数名教員が、それぞれの立場から解説する」というのが「よくある協同モデル」であるが、B氏自身、「私がコンセプトを描いて、従来にない発想で取組」を企画し、その実行をファシリテーションのうまい「実務家の先生を頼る」といった協同での取り組みを実践しているという。「既存のいろんな蓄積と距離を考え」ながら、研究者教員がコンセプトを打ち出すが、「最初の時点で示されるモデルやイメージ」は、「こんなこと可能かなって想像したものにしかならない」。「実務家の先生の振る舞い」は「常に理論の枠を超えて」おり、研究者教員は「そこから刺激を受けて」コンセプトを描く。そして、こうした新しいタッグの組み方を実践し成果をあげることで、「制度を動かす」こともできる、という。

A氏は、教職大学院の教員として学生指導に当たりながらも、教職大学院にこだわらない教育を実践している。学校で疎外され大学院に来た学生、教職大学院に馴染めず、大学院を飛び

出していった学生らとの個別の関係も大切にしている。教師になる（戻ってくる）か否かはわからないが、氏は、一度教育の世界の外に出ていく（外部かカオスに触れる）ことをむしろ推奨しているかのようだ。「地域の課題とか生徒の課題」に寄り添い、「自分の能力の限定しない能力」を使って、「楽しく先生をやって」いる先生。「どこに行ってもうまくいか」ず悩んでいた学生が「ハンセン病の人たち」と出会い、その物語を聞いてガイド役のボランティアを経て現在、「夜間中学校の先生」として活躍している教員の話。進学校で周辺部扱いをされ、工業高校でやる気のない子どもたちに囲まれ意欲を失いかけた音楽教師が、少し「手を加える」ことで技術が高まり、技術の高まった生徒が集団でまとまることで、そこに「別の音楽」が現れることを生徒たちと共に体験し、そこから社会とは何か、音楽とは何か、（高校）教育とは何かなど深く考える教育が開始した事例など、修了生のその後の奇想天外な活躍の様子を面白そうに語ってくれた。「役立つとかいう前に、遊びでも役立つわけで、それを発見する力」が大切。「雑談の中に結構面白いことはいっぱいある」。教職大学院に何か「正しい」教育法を求めるのでなく、一人ひとりの悩みや強烈な個性に寄り添い、その可能性を開花させるような支援が印象的であった。

#### IV 考察と課題・展望

教職大学院では、理論と実践の往還・融合、学校現場における課題の追究、そして学校現場への学びの還元を重視した取り組みが行われている。また教職大学院は、学生を確保し、修了生を学校現場へ送り出す必要から、教員間の協働はもちろん、教育委員会や学校現場と連携が密になり、そして実際、内外におけるネットワークを広げ、教育資源を増やしてきた。つまり、教職大学院は、これまでの孤立しがちな大学院とは異なり、多様な人・機関・領域で連携し、大学院に在籍期間中のみならず、その修了後にも学び合える関係性が形成される可能性が広がってきたといつてよい。

一方、教職大学院と教育委員会との連携は、教職大学院の主体性や自律性を失わせる危険性を孕んでいる（加野2010）。本研究においても、学校特有の指導文化（権威主義や実用・正解主義）によって、教育、研究、実践の区別がなし崩しになり、自由で対等な対話的關係や試行錯誤を特徴とする学問共同体の基盤が蝕まれている様子、さらには「理論と実践の往還」「リフレクション」「実践論文」など、教職大学院を導くはずの中核的概念が、大学院での教育を外見的に粉飾する空虚な記号になりさがっている現実等、様々な弊害が見えてきた。

なぜ教職大学院の主体性や自律性が損なわれるのか。

一つの要因として、力関係の問題がある。教職大学院は、現職教員の募集を教育委員会に頼り、また学部新卒学生の就職も保障しなくてはならないなど、「教職労働市場への従属性」を強めている。佐久間（2010）は、1999年の教員養成審議会答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」以降、国によって大学と教育委員会との連携が推奨されたことで、大学と教育委員会との関係は「連携」は「融合」ともいふべき関係へと変容しつつあると論じている（佐久間2010：103）。

だが、上記と関連しつつも独立した要因として踏まえておくべきは、理論の軽視・適切な概念が欠如している点である。理論と実践の往還とはどのようなものであるかについての理論や方法論が欠如している結果、各大学院で実践される「理論と実践の往還」は、理論家と実践家の共同担当（ティーム・ティーチング）以上の意味をもたず、しかも、実務家教員と研究者教員は「理論と実践の往還」という共通の言葉を語りながら、おのおの異なるイメージをもって、それぞれの仕方で支援する「足し算的」な連携を繰り返してきたのである。A氏が指摘するように、実務家と心理学研究者の共同に比して、哲学や社会学研究者の関与が難しいのは、前者は、目的に対する手段の有効性を目指す点で合意できても、後者は、目的＝手段図式自体を疑うこともあるからだ。このようにパラダイムの異なる領域同士が協力するには、「足し算」ではなく「熟議・練り上げ」という形式が必要であろう。

こうすればよいといった絶対的な正解を盲信することに危険が伴う一方で、共通基盤のないところに建設的な構築は難しい。大事なことは、（理論家と実践家のアドバイスを総合するに止まらず）理論をもって実践に取り組み、現場での実践が理論を鍛えるといったように「理論と実践の往還」を作動させることだ。そして学生（現職）は、そうした往還の渦中で実践することで、まさにそれを推進する「方法」を身につけるべきだろう。

B氏は、大学に学校文化が侵入するのは逆に、教育委員会を巻き込むなど連携を利用して、大学における学び・研究を外部の世界に拡張している。こうした学び＝研究の方法を取得した教員が現場に増えることで、（官僚制的に制御される）教師の集合体が、専門家＝研究者集団として成長し、教育界を内側から変革する力となることが期待できる。

だが、こうした変革を教職大学院（教師教育）の変革に限定してはならない。大切なのは、教職大学院での専門家教育を起点にして、こうした社会の中で教師を実際の専門家＝実践の研究者として成立させていくことだ。そもそも、専門家の育成が実践家の育成にすり替えられてきた背景に、「大学における教員養成」と「開放性」の原則のもと「学問研究に基づ」いて行われてきた教員養成が、うまく「成果をあげられなかった」（竺沙2016：26）との判断がある。しかも、ここで「機能不全」が生じた理由を「学問・研究不要論」に結び付ける解釈が定着しているようだが、こうした解釈（社会的合意）と闘う必要がある。「学問と実践の乖離（学問・研究不要論）」が生じたのは、これまで教師が自律した専門職として扱われてこなかったから一たとえば学習指導要領や入試制度によりカリキュラムがタイトに統制され、教師の自主性や研究開発することの意義と機会が狭く限定されてきたから一ではなかったのか。もしも教師が、子どもの未来・社会に直接責任をもち、その教育開発に携わる実践の専門家＝研究者としての力を持ち、行動し、社会からの信頼を得るようになれば、教師は学校の現状（再生産）を超えた、より根底的な観点から自らの実践を振り返り、そのクライアント（子ども）、ステークホルダー（社会）の利益をより直接的に志向する、専門家としての力量を高めていくことになるだろう。そして教師が、自ら実践の研究者として教育開発に打ち込むようになるならば、学問研究の方もそうした要求にこたえて、より応答的な学問へと発展していくのではないだろうか。

## 〈注〉

- (1) 教師教育の改革がチャンスであるというのは、教師は教育システムの中で、相互に矛盾する多種多様な要求がぶつかる創造的な現場に置かれた実践者だからだ。教師は、単なるインストラクターではなく、学びの演出家であり、子どもたちと世界をつなぐメディア（モデル）でもある。ボトムアップに教育を変革するには、こうした制度の切れ目に置かれた教師が、自ら実践を省察＝研究しながら教育開発の起点となるよう変化することが重要だ。
- (2) 認証評価の基準は10の「基準領域」から成り立っており、それぞれの「基準領域」の下には、各基準の細則である「基準」が設置されている。教職大学院の認証評価の「基準領域」10項目を確認すると、基準領域1は「理念・目的」、基準領域2は「学生の受け入れ」、基準領域3は「教育の課程と方法」、基準領域4は「学習成果・効果」、基準領域5は「学生への支援体制」、基準領域6は「教員組織」、教員組織7は「施設・設備等の教育環境」、基準領域8は「管理運営」、基準領域9は「点検評価・FD」、基準領域10は「教育委員会・学校との連携」と示されている。
- (3) 教職大学院は、開設後5年以内に初回の認証評価を、最初の認証評価を受けて3年から5年以内に次の認証評価を受けることになっている。令和3年4月の時点では、54の教職大学院が認証評価を受けている。評価基準には、「評価の対象となる教職大学院における特色ある教育等の進展に資する観点からの評価の項目を定めて」（教職大学院評価基準）いるため、教職大学院の「自己評価書」や「評価結果」の「基準領域1」から「基準領域10」の項目ごとに、各教職大学院の特色が書かれている。「自己評価書」と「評価結果」には、「長所として特記すべき事項」、「評価ポイント」、「特色ある取り組み」が示されており、各教職大学院の特色を確認することができる。なお、「認証評価基準」は2009（平成21）年に決定された後、2014（平成26）年と2018（平成30）年に改正されている。

## 〈参考文献〉

- 青木栄一，2021，『文部科学省』中公新書  
 一般財団法人教職大学院認証評価機構 <http://www.iete.jp/about/index.html>（最終閲覧日2021年9月24日）
- 竺沙知章，2016，「これからの人材育成と教職大学院の課題」『日本教育経営学会紀要』第58号，pp.24-35
- 加野芳正，2009，「教職大学院の課題」『IDE－現代の高等教育』No.512，7月号，pp.40-45
- 加野芳正，2010，「臨教審以降の教師教育政策の検証」『日本教師教育学会年報』19巻，pp.8-17
- 丸山俊一＋NHK「欲望の哲学」制作班，2021，『マルクス・ガブリエル 新時代に生きる「道徳哲学」』NHK出版新書
- 村山詩帆，2020，「日本の教職労働市場を巡るガバナンス改革」吉田文編著『文系大学院をめぐる



るトリレンマ』 pp.46-64

ピンカー, S. 2018=2019, 橘明美・坂田雪子訳, 『21世紀の啓蒙上・下』 草思社

佐久間亜紀, 2007, 「誰のための『教職大学院』なのか 戦後教員養成原則の危機」『世界』766, pp.123-131

佐久間亜紀, 2010, 「1990年代以降の教員養成カリキュラムの変容ー市場化と再統制化ー」『教育社会学研究』第86集, pp.97-112

佐藤学, 2015, 『専門家としての教師を育てる 教師教育改革のグランドデザイン』 岩波書店

[付 記]

本研究は、科学研究費助成金「教師教育における知の再編と実践的研究型教職大学院モデルの構築に向けた総合的研究」（課題番号19K02526, 研究代表者：越智康詞）による研究成果の一部である。