

## 教職大学院と教育委員会と学校のパートナーシップの研究

小 柳 和喜雄 奈良教育大学教職大学院 (教職開発講座)

### A Study on partnership among “School of Professional Development in Education”, “the School Board” and “School”

OYANAGI Wakio

(School of Professional Development in Education, Nara University of Education)

#### Abstract

Ten years have passed since the Graduate School of Professional Development in Education in Japan was established. In this paper, we pay attention to what kind of change the partnership among the Graduate School of Professional Development in Education, the Local Board of Education, and the School have shown in this ten-year-old period. As a result, it has become clear that the following six things have been done through the partnership. 1) To work diverse in-service training together with University and Local board, 2) To shift the emphasis from promoting joint research to carrying out joint research together in connection with supporting schools, 3) To do collaborative research between the university and the school for quality assurance of teaching practice, 4) To introduce various teaching practice which is related to the purpose of learning in the Graduate School of Professional Development in Education, 5) To foster leadership awareness of teachers, and demonstrate it, 6) To set up a rich environment (places and people) in order to manage rich teaching practice effectively, forming partnerships with various organizations that can handle it. In order to develop these partnerships in a sustainable manner, it was found that it is important to focus on the establishment of a school that produces partnership effects and a teacher educator as a person who makes effective partnerships.

キーワード：大学—教育委員会—学校のパートナーシップ，  
教職大学院，職能開発学校，教師の指導性，  
セルフスタディ，

**Key Words: University-Local Board-School Partnership,  
School of Professional Development in Education, Professional Development School,  
Teacher Leadership, Self-Study**

#### 1. 研究の背景と目的・方法

2008年4月にその数19でスタートした教職大学院（国立15大学，入学定員571名，私立4大学，入学定員135名）は，10年後の2018年5月現在，全国46都道府県に設置され，54（国立47大学，入学定員1204名，私立7大学入学定員205名）となった。

教職大学院は，学校教育の複雑・多様化する課題，変化や諸課題に対応しうる高度な専門性と豊かな人間性・社会性を備えた力量ある教員が求められてきていることを背景に，教員養成教育の改善・充実を図るべく，高度

専門職業人養成の場として，教員養成に特化した専門職大学院として設立された。そして，設立当初から，次の2つを主な目的として取り組むことが求められてきた。「1. 学部段階での資質能力を修得した者の中から，さらにより実践的な指導力・展開力を備え，新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成，2. 現職教員を対象に，地域や学校における指導的役割を果たし得る教員等として不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダー（中核の中堅教員）の養成」である<sup>(1)</sup>。

このように設立当初から，教育委員会や学校との連携

を重視し、「実践的指導力の育成に特化した教育内容、事例研究や模擬授業など効果的な教育方法、これらの指導を行うにふさわしい指導体制など、力量ある教員の養成のためのモデルを制度的に提示することにより、学部段階及び修士課程など他の教職課程に対してより効果的な教員養成のための取組を促すこと」が期待されてきた。

一方、この10年の間に、教員が備えるべき資質能力について、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」（2012年8月28日）、教育再生実行会議第七次提言「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について」（2015年5月14日）、中央教育審議会答申「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」（2015年12月21日）を通じて、その明確化、共通理解の重要性が述べられた。教員が備えるべき資質能力として、使命感や責任感、教育的愛情、教科や教職に関する専門的知識、実践的指導力、総合的人間力、コミュニケーション能力等が繰り返し提言された。さらに、これからの教員には、自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を、生涯にわたって高めていくことのできる力も必要と言われた。つまり教員が高度専門職業人として認識されるために、学び続ける教員像の確立が強く求められるに到った。

このような経過を経て、2016年11月28日の教育公務員特例法の改正（教育公務員特例法等の一部を改正する法律の公布について（通知））が行われた。それによって、新たに都道府県教育委員会等に、教員の職責、経験及び適正に応じて向上を図るべき資質に関する指標、協議会及び教員研修計画の作成等が義務づけられた。

これにより、設立当初から重視されてきた教職大学院と教育委員会や学校との連携は、次のステップを迎えることになった。

具体的には、教育委員会による「教員の職責、経験及び適正に応じて向上を図るべき資質に関する指標」、それに基づく「教員研修計画の作成」と各教職大学院の目指す姿（たとえばスタンダード）、それに基づくカリキュラムの関係が問われてきたことがあげられる。教育委員会による指標の策定や研修計画に、教職大学院はどのような関わりを持っていたのか、指標に基づく研修は実際研修センター等でどのように進められているのか、教職大学院のカリキュラムはそれらとどのような関係にあるのか、などが問われるようになった。

さらに、教職大学院での学修内容が、教育委員会の定める指標や研修内容と相補的な関係にあるか、どの程度互換性があるか。逆に教員研修センターなどで行われている研修、その指導の下、各学校で進められている研修

が、教職大学院の学修と関わって相補性があるか。単位修得と関わって互換可能性があるか、そのためにどのような手続きが必要か、などが問われるに到ってきた。そのような動きがあるためか、質保証や説明責任とも関わって教職大学院での学修の成果をどのように評価しているか。一方で教員研修センターなどで行われている研修の成果や学校でのOJT（on the job training）の成果をどのように評価しているか、などが問われてきている。

本論では、あらためて10年を経過したこの時期に、また次のステージのパートナーシップの姿やその在り方も求められてきているこの時期に、教職大学院の設立の頃に、よく話題となっていた「教職大学院と教育委員会と学校のパートナーシップ」へ目を向けることとした。

研究上の問いは、以下の3つである。

1) 「教職大学院と教育委員会と学校のパートナーシップ」の内容はこの10年でどのように変わってきたのか。

2) 効果的なパートナーシップを築いていく上で、何が必要であったのか。効果的に行われてきた取組の内容はどのようなものか。

3) 次のステージのパートナーシップの具体的な姿としてどのようなことが必要なのか。その際、留意しておかなくてはいけないことは何か。

本論は、これら3つの問いに応え、今後の取組に向けた示唆を得ていくことを目的とし、以下のような手続きをもって、それを進めることとした。

まず、1) 関連先行研究における本研究の位置づけを明らかにする。次に2) 国内の関連研究から、この10年間にパートナーシップの内容にどのような力点の変化があったのか明らかにする。そして3) 効果的なパートナーシップを築いていく上で、何が必要か、これまでの取組から得られてきた成果と課題を明らかにする。最後に、4) 次のステージのパートナーシップに向けて、何をどのように進めていったらいいのか、何が必要かに目を向けながら、考察を進めていく。

## 2. 関連先行研究における本研究の位置

教職大学院に関する論考や取組の報告は、これまで日本教育大学協会の「研究集会での研究発表」「日本教育大学協会研究年報」、日本教職大学院協会の「研究大会での研究発表」「日本教職大学院協会年報」「別冊『実践研究成果集』」、各教職大学院が発刊している研究紀要、年報、論集、また雑誌「内外教育」「Synapse：教員を育て磨く専門誌」「教職研修」などで確認できる。また日本教師教育学会、日本教育経営学会、日本科学教育学会などの学会誌や年報等においても教職大学院での取組が取り上げられ、その期待される役割や課題などが述べ

られてきた。

上記意外にも、存在している教職大学院の論文・報告・記事にも調査範囲を広げるため、CiNiiで「教職大学院」をキーワードに2018年末までに発表されているものを検索してみると（2019年3月10日調査）、教職大学院を論じる論考は、2334本あった。教職大学院の設置は2008年4月からであるが、その最初は2005年より見られた（図1）。その後、多くの大学や機関は年度単位でその取組を行い、成果報告などを仕上げているため、2019年5月1日にあらためて、2019年3月末までに発表されCiNiiに掲載されている論文・報告・記事を調べてみた。その数は2507本であった。2008年から2013年にかけて論文数が増えている理由としては、その間、教職大学院が新たに設置される動きや教職大学院の取組と関わって最初の認証評価が行われる等の動きもあったことが推測される。そして教職大学院を修了する際、その研究成果を、院生自身が、研究紀要や論集ほかで報告するケースも増えてきていることがその特徴としてみられる。一方で、調査対象として集めた論考について、その要旨を中心にその内容を確認してみると、教職大学院に所属している教員が、教職大学院とはあまり関係していない（教職大学院への言及を含まない）内容のものも見られた。しかし教職大学院それ自体を論じていなくても、教職大学院の講義や実習などカリキュラムとの関係で活かされている点も否定はできないため、それらを全て含む形で、この度はカウントし、本調査の対象とした。

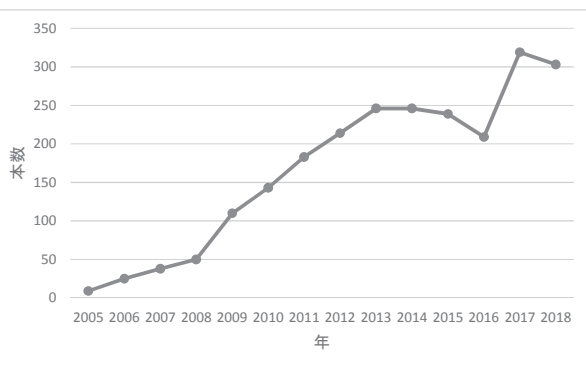


図1 CiNiiに掲載されている教職大学院関連の論文・報告・記事等

関連研究における本研究の位置づけとしては、上記の「教職大学院」と何らかの形で関わる論考（調査対象）の内、「教職大学院と教育委員会と学校のパートナーシップ」に目を向けている点にまず1つ目の特徴を持つ。

次に、教職大学院は、その設立当初から、次の2つを主な目的として取り組むことが求められてきた。「1. 学部段階での資質能力を修得した者の中から、さらにより実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成、2. 現職教員を対

象に、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員等として不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダー（中核的中堅教員）の養成」である。これらは、パートナーシップの目的と関わってくる。本研究では、下線部分に関心を向け、「新しい学校づくりの有力な一員」となるために、若手のリーダーとして活躍する意識や意欲を導くこと、またたとえ役職としてある立場になっていなくとも、「地域や学校における指導的役割を果たし得る教員」になるために、中核的中堅教員のリーダーとして活躍する意識や意欲を導くことへ、パートナーシップの構築・運用等をつなげて考えて行こうとしている点に2つ目の特徴を持つ。つまり教職大学院の教育活動において、教員のリーダーシップ（Teacher Leadership）の育成とパートナーシップの関係を問うことに関心を向けている点にその特徴を持っている。

本研究で意味している、教員のリーダーシップとは、「教員が、時代が進む中で、様々な力を子供たちが身につけることがいっそう求められてきていることに対して、授業実践の改善を通して、同僚、管理職、学校コミュニティの様々な協力者に、個人的にも集団的にも影響を与えていくプロセス」（York-Barr and Duke 2004, pp.287-288）としてとらえている。

1980年代に、子供のやる気や学業の向上などに授業の質が大きな影響力をもつことが、国際的な研究の中でより明確に言われた。教員のやる気や教室での授業の質に、教員の指導性の質に関わることも言われてきた。通常リーダーシップといえば、管理職のリーダーシップがイメージされる。しかしリーダーシップにも、教室運営や授業と関わる機能であるインフォーマルなリーダーシップと、責任などその役割が問われるフォーマルなリーダーシップがあることに目が向けられてきた。そこで学校改善などで効果を上げている学校では、どのようなリーダーシップを、誰が発揮し、どのような形や状況でそのリーダーシップが浸透し効果につながっているのかが問われた（Bond 2015 p.1）。そのような動きの中で、現れてきた概念が教員のリーダーシップ（Teacher Leadership）であると言える。

国際的には、英国や米国そしてカナダでその研究が先に進み、1990年代にその研究成果が多く発表され始めた。そのため、その定義も論者によって多様で一律とは言えない。しかし多様な定義がある中で、Teacher Leadershipの中心にあることは、教員のエンパワメントやエージェンシー（主体性をもって行為を行う）として関わる姿であるといえる。そして学校のLeadershipを個人のものから集団的なものへ、単一から多元的なものへ置き換えていくことを問う姿が読み取れる。そして効果的な取り組みに向けて、その目的を実現していくた

めには、従来のトップダウン的な仕組みといったバリアを越えていくこと、教員が学べる仕掛けや仕組みを築いていくことが、重要な関心事となった歩みがあるらしい(Muijs and Harris2003, 小柳2017)。

最近では、Teacher Leadership Model Standards (2011), The Teacher Leadership Competencies (2014), Professional Standards for Educational Leader (2015), National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) Standards (2016), The National Educational Leadership Preparation (NELP) standards (2018) など様々な教科や団体からTeacher Leadershipの質保証と関わるスタンダードが明確にされ、互いに関連づけを行いながら、Teacher Leadershipを発揮していく上で教員に求められる資質能力、それらのある程度まとめて整理した次元の提供、そのために必要な環境を共通確認できるようにってきている。

このように、Teacher Leadershipに関しては、共通確認もできつつあり、それをどのように培い磨いていくかという研修プログラム作成やそれ自体が学校改善や子どもの学業に本当に意味を持つのか、より詳細な研究を進めていく礎ができつつある。Teacher Leadershipの研究は、社会的な集団の中での学びを前提としながらも、そこにおける個々の教員の成長を意思決定やそこでの充足感・幸福感を感じること(自信の確保)などを丁寧におさえようとしている点もその特徴と考えられる。そしてそれら認知的側面以外のものが、同僚や子供の学業へ影響をもち、効果をもたらすことを大切に理解しようとしている。

このように学校教育をよりよいものにしていこうとする動きの中で、学校教育の関係者や教師教育関係者が、各レベルで当事者意識を持ち、取り組まれている改革がどのような教育的意味を持つかを意識化するだけでなく、その意味を生み出していく取組、さらにはその企画自体へ参画し、考えていく営みが求められてきている(Fullan 2016)。その点で言うならば、あらためて組織的な取り組みの中で、教員に目を向けるTeacher Leadershipの研究は今後さらに意味を持つてくると考えられる。

そのため本研究では、「学部段階での資質能力を修得した者の中から、さらにより実践的な指導力・展開力」を育てるためにパートナーシップの構築・運用を考えるだけでなく、また管理職や主幹教諭といった公的な立場、将来的にその役職をもってリーダーシップを発揮するスクールリーダー養成と関わってパートナーシップの構築・運用を考えるだけでない。「新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員」が若手のリーダーとして活用する意識や意欲を導くこと、またたとえ役職としてある立場になっていなくとも、「地域や学校における

指導的役割を果たし得る教員」になるために、中核的中堅教員のリーダーとして活用する意識や意欲を導くことへ、パートナーシップの構築・運用等をつなげて考えて行こうとしている。

### 3. この10年間のパートナーシップ(提携, 協力, 連携)内容にどのような力点の変化があったのか

では、この10年間にパートナーシップ内容にどのような力点の変化があったのか。2. で取り上げた関連対象研究の内、教職大学院が他の機関とパートナーシップを築き、ある取組を進めた関連先行論文・報告・記事を取り出してみると、以下の論考が見いだされた。

大学と教委のパートナーシップという柱ではあったが、教職大学院を直接対象としたパートナーシップに関して、2010年の雑誌「教職研修」38が、「教職大学院の企画・運営における教育委員会との連携」「教育委員会と教職大学院の共同研究の取り組み」「教職大学院における実習の有機的連携の取り組み」など(6)(8)(11)(14)(15)(16)の各号で、その話題をシリーズで取り上げていた。

またスクールリーダー養成の教職大学院という柱ではあったが、少し広げて、教職大学院を直接対象とした教育委員会や地域との「連携」に関して、2010年の雑誌「教職研修」37の(5)(8)(9)といった各号で、その話題をシリーズで取り上げていた。

しかし本数が少なかつたため、「パートナーシップ」という言葉は直接用いていないが「提携, 協力, 連携」という言葉を用い関係構築や関係の利用、その運用評価などに関心を向けている論文等も追加し、発表年代ごとに整理してみると表1のようになった(2008年以降、それぞれ4月から翌年の3月発行までの年度単位で整理)。

表1 パートナーシップの内容の力点変化

年度	論文・報告・記事等のタイトル
2008	「教職大学院での「学び」を学校現場にどう活かすか(特集 12年目研修から教員免許更新講習へ-岐阜県教育委員会と岐阜大学教育学部の連携協力にもとづく10年経験者研修(12年目研修)の成果と今後の展望)」
2010	「教職大学院の企画・運営における教育委員会との連携」「教職大学院の企画・運営における連携-鳴門教育大学の実践」「教職大学院の企画・運営における連携-岐阜大学教職大学院・岐阜県教育委員会の場合」「岡山大学と教育委員会の連携-教職大学院を中心に」「教育委員会と教職大学院の共同研究の取り組み」「教職大学院における実習の有機的連携の取り組み」「教

	職大学院における大学と教育委員会の連携」
2011	「兵庫教育大学教職大学院にみる実践的指導力養成の取り組み (3) 兵庫教育大学教職大学院と教育委員会・学校との連携」「大学・教育委員会・学校と連携した教育改善に関する実践研究 (1) 本学と鈴鹿市教育委員会との連携事業に関する学校支援の目的と経過」「地域連携」でつくるスクールリーダー」「社会的連携能力」に着目した教員養成をめざして」
2012	「教育委員会・学校と大学の連携・協働による高度化」の問題点 (特集 教師の成長と教職大学院)」「大学・教育委員会・学校と連携した教育改善に関する実践研究 (5) 本学と鈴鹿市教育委員会との連携事業に関する学校支援の経過」「高等学校における教員研修支援に関する実践的研究：石巻工業高校での実践を中心に」
2013	「大学・教育委員会・学校と連携した教育改善に関する実践研究 (VI)：本学と鈴鹿市教育委員会との連携事業に関する学校支援の経過」「教員の資質能力向上を図るための初任者研修の高度化」
2014	「大学・教育委員会・学校と連携した教育改善に関する実践研究 (VII)：本学と鈴鹿市教育委員会との連携事業に関する学校支援の経過」
2015	「学校・教育委員会・大学の連携・協働による小学校2年目教員の研修システムの開発：運営体制の構築と事業の立ち上げ期における運用評価を中心に」「教職大学院と県教育委員会・教育センターとの連携による主幹・指導教諭研修プログラムの開発と実践」「教員養成の高度化に向けた取り組み：「実践研究ラウンドテーブル in 静岡 2014」をふり返って」
2016	「特別支援学校における専門性向上のための連携を重視した体制の構築：特別支援教育コーディネーター資質向上プログラム開発の可能性」「学校・教育委員会・大学の協働による「学び続ける教員」の育成：小学校若手教員育成システム開発事業1年目の成果と課題から」「教職大学院と県教育委員会・教育センターとの連携による主幹教諭・指導教諭研修プログラムの成果と課題：研修受講者と教職大学院教員への聞き取り調査を通して」「篠原清昭 岐阜大学教職大学院教授インタビュー 大学と教育委員会の連携による学校管理職養成の展望」「初任者研修プログラム構想とその背景」
2017	「教職大学院と県教育委員会・教育センターとの連携による主幹教諭・指導教諭研修プログラムの成果と課題：研修受講者と教職大学院教員への聞き取り調査を通して」

発表年代ごとに筆者が引いたアンダーライン部分を取り出すと、パートナーシップ (提携, 協力, 連携) の内容に次のような3つの力点変化の傾向が見えてきた。

1) 既存の法定研修 (10年経験者研修, 初任者研修) など教職大学院と教育委員会が協力して進めるために

パートナーシップを結び、活かすことは最初から行われていた。それが次第に様々な研修遂行 (小学校2年目教員の研修, 主幹・指導教諭研修, 学校管理職養成) と関わって、パートナーシップを活かすということへ関心を広げてきたこと, 2) パートナーシップを結び、活かすために共同研究を進めることから、連携事業により学校を支援する (ある企画を一緒に行う, また省察を通して教員の職能成長支援) ことに関心を覚えてきたこと, 3) 教育実習, 実践的指導力養成のためにパートナーシップを結び、活かすことに設立当初の関心は向けられていたが、その後、通例化し、表だって言われることはなくなってきたこと, などが読み取れた。

しかし教職大学院が「パートナーシップ」を結ぶ上で、「教育実習」は重要な取組と考えられた。そのため教職大学院の「教育実習」という視点から何が語られてきたかを取り上げ、そこから「パートナーシップ」や「提携, 協力, 連携」の姿を再び考え、パートナーシップを結ぶことによって何が期待されたか、深掘りしてみることにした。発表年代ごとに整理すると表2のようになった (2008年以降、それぞれ4月から翌年の3月発行までの年度単位で整理)

表2 教職大学院の教育実習から見たパートナーシップ

年度	論文・報告・記事等のタイトル
2008	「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」「教職大学院生を想定した教育実習日誌の分析結果とその可視化の検討：OpenPNEを援用した実習日誌の分析結果を星座グラフに表示して」「WEBカメラを用いた学生支援システムの構成：附属小学校と学部を結ぶ」「教職大学院の学部新卒者を想定した「学校における課題発見実習」の試行の一検討」
2009	「学部から大学院につながる体系的な観察実習の方法に関する研究」「岡山大学教職大学院における新卒院生の課題発見実習とその成果に関する研究」「教員養成における現場経験の意味：教育実習やインターンシップは教職の学びにどのような影響を与えるか」
2010	「アクションリサーチによる教科教育研究の意義と指導の実際：広島大学大学院中等教科教育開発プログラム (国語科教育) の場合」「教員養成と教員研修を視座とした数学教育学研究におけるアクションリサーチの考察」「異なるコースの大学院生がチームを編成した実習とその成果」「実習指導における協力校と大学の連携に関する研究報告」「ニュースの焦点 教育実習は現職教員も免除せず実施-中教審特別部会委員が群馬大教職大学院を視察」「大学と教委のパートナーシップ (16) 教職大学院における実習の

	<p>有機的連携の取り組み」「学校における実習についての実態調査の結果（速報）-日本教職大学院協会」「実践的問題解決力を高める教職大学院の実習とリーダー力の育成」「教職大学院における教員養成の現状と課題-京都連合教職大学院の実践を中心に」「教職大学院における生徒指導・教育相談リーダー養成のための実習～附属小学校特別支援学級の実習で、現職院生は何を学んだのか？～」</p>	2015	<p>「教職大学院のメンターシップ実習における個別観察の教育効果（2）現職小学校教員を対象として」「ミドルリーダーシップを高めるメンタリング力向上の取組：異なる養成プロセスにおける実習の学校への貢献に着目して」「自治体と大学が連携した通常学級における特別支援教育推進の試み－教職大学院の専門的資源を生かした学校支援の形態－」「小学校教職専門実習における学級経営観の変化：担任教育に着目した教職大学院生1年生の質的研究」</p>
2011	<p>「新採用教員の増加と教員養成の課題：校内での研修と教育実習の在り方を中心に」「幼児教育総合実習の実施を振り返って（教職大学院における）」「現職教員院生の総合実習履修に係る実習免除の妥当性と総合実習の在り方について：現職教員院生の総合実習を終えて」</p>	2016	<p>「島根大学教育学研究科における教員養成の質保証に向けた取り組みの理念と実践」「教職大学院の教科領域教育としての「学校における実習」の在り方に関する研究：体育授業の指導と評価の一体化を実現する附属学校の活用」「教職大学院における「特別支援教育力開発実習」実施方法の開発：特別支援教育の授業力開発に焦点化した模擬実習を通じて」「教職大学院における「学校マネジメント力開発実習」実施方法の開発：学卒院生の能動的取組を促す一手法としてのインタビュー調査」「教育方法の特色化を図る英語モジュール学習の実践に関する研究：教職大学院の支援による英語モジュール学習の成果」「数学教師志望学生による授業実践についての省察に関する研究（1）－教育実習における教職大学院生Aの省察を事例として－」「実習校生徒評価を通じた教職大学院教育の成果と課題：現職院生の工業高校での実習・研究を事例として」「学級経営領域授業と教職専門実習Ⅱにおける学級経営観の変化：小学校担任教育に着目した教職大学院生の質的研究」「若年教員と中堅教員のメンタリング関係を促進させる取組－附属学校におけるカップリング実習の効果に関する質問紙調査－」</p>
2012	<p>「学級の質的発展の構造：教職大学院における実習「TA実践インターンシップⅠ・Ⅱ」の分析を中心にして」「今日の教員養成・免許制度改革「案」に対する問題提起：ICUにおける教員養成カリキュラム開発の事例から」「教職大学院における院生の研究実態と課題：「実習研究」と「課題研究」に焦点をあてて」「学校実習」長期化と学生の成長：「学校サポーター」を通して」「授業における若手教師の指導行動に関する研究－PM式指導類型が出現する場面に焦点化して－」「教育実習の質保証をめぐる今日的課題－『教師教育者』という視点から－」</p>	2017	<p>「小学校教育実習における実習生の支援方法に関する事例的研究」「教職大学院の教科領域教育としての「学校における実習」の在り方に関する発展的研究：学卒院生と現職院生における研修目的の違いに対応する附属学校の役割」「高校生の意識と行動の構造に適合した教育改善プログラムの開発的研究：鳴門教育大学教職大学院における現任校実習を通じたプログラムの導入とその効果」「開放制の教員養成と教職大学院とを接続させるカリキュラム開発を目指した学生の意識調査研究」「自分の考えを持ち、表現できる社会科授業づくり－相互尊重を基盤にした言語活動を通して－」「教職大学院の学校における実習の在り方に関する検討：教育公務員特例法の改正に基づく教師の資質能力向上を踏まえて」「ドイツの教員養成第二段階における「ティーフェンゼー学校モデル」の継受：州立アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所に着目して」</p>
2013	<p>「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」「私学教職大学院における高度専門職養成と教師教育者の課題」「課題解決実習実践検討会報告」「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」「学校における実習」の設計と構造」「教員養成の高度化と実習の役割」「教職大学院教育における実習指導の課題」「教職大学院における教育実習の位置づけと課題」「教職大学院における教科専門に関する一考察：実習校の地域教材を活用した中学社会科の授業づくり事例として」「長期学校実習に対する指導・支援の試み：早稲田大学教職大学院におけるeポートフォリオ活用の可能性」「教職大学院のメンターシップ実習における個別観察の教育効果：現職小学校教員を対象として」「課題解決実習実践検討会報告」「ストレートマスターの授業実践力を高める実習：連携協力校指導教諭との連携を重視した実践事例をもとに」「教職大学院での実習のあり方を考える：教師教育における「理論と実践の往還」を考える」「若手教員の資質を形成する「学校実習」の役割－教師力向上実習と学校サポーターを比較して－」</p>	2018	<p>「学卒学生の生徒指導力を高める教職大学院の授業の効果について：理論と実践の統合の試みから」「高度専門職性を育てるAR（アクション</p>
2014	<p>「教職大学院の教科領域教育としての「学校における実習」の在り方に関する基礎的研究：宮崎大学教職大学院の事例から」</p>		

2018	<p>・リサーチ) 実習の試み：反省的実践としての「学校における実習」(道徳)の事例紹介」「教職大学院における附属学校園と連携した新任教員研修プログラムの開発」「教職大学院における中核科目の実際と課題—「地域の教育課題解決演習」に関する質問紙調査の検討—」「教職大学院の「学校課題俯瞰実習」に求められる教育的な手だて：学部卒院生の授業づくりに関する振り返りを通じて」「開放制の教員養成と教職大学院とを接続させるカリキュラム開発を目指した学生の意識調査研究」「教職大学院における附属幼稚園実習の意義」「教職大学院における実習の現状に関する調査研究」「大学院生と指導教員の教職大学院の実習に対する認識：両者の相違に着目して」</p>
------	--

発表年代ごとに筆者が引いたアンダーライン部分を取り出すと、パートナーシップ(提携, 協力, 連携)の内容とも関わる実習内容の関心の変化や傾向が見えてきた。

1) 教職大学院での学修について、理論と実践の往還を大切にするため教育実習に関心が向けられてきたこと(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, 学校における課題発見実習)。そして「実習」と「課題研究」の関係を見つめる中で、教職大学院の学修と関わって身につけさせたい内容の実習(実践的問題解決力を高める教職大学院の実習とリーダー力の育成, 教科領域教育としての「学校における実習」, ミドルリーダーシップを高めるメンタリング力向上, 学校マネジメント力開発実習, 小学校教職専門実習における学級経営観の変化, 生徒指導・教育相談リーダー養成のための実習, TA実践インターンシップ, 地域の教育課題解決演習, 学卒学生の生徒指導力を高める教職大学院の授業の効果), 院生自身が自分自身の研究テーマを明確にし, 課題解決に向けて探究していく実習(アクションリサーチ, 現任校実習を通したプログラムの導入)など, 教職大学院の実習の進め方自体にバリエーションを持たせてきたこと。

2) 調査等も行いながら, 実習の在り方などを問う中で, 実習の方法上の工夫も進めてきたこと(チームを編成した実習, カップリング実習)。

3) 実習校の在り方として, 実習指導を校内の研修と関係づけたり, 新たなプログラムの遂行を担ったり, 院生の状況や関心に応じて, 実習指導を的確に行っていく学校の姿を求めてきたこと(校内での研修と教育実習の在り方, 教職大学院における附属幼稚園実習の意義, 附属学校園と連携した新任教員研修プログラムの開発, 学卒院生と現職院生における研修目的の違いに対応する附属学校の役割)。

4) 教育実習の質保証をめぐる今日的課題について

「教師教育者」という視点から問い(高度専門職養成と教師教育者の課題, 大学院生と指導教員の教職大学院の実習に対する認識), 実習の指導者, 教師教育者としての関わり方について考えてきたこと。

上記のような実習の質保証の取組, 教職大学院の学修の目的とも関わる多様な実習の導入, 先に述べた教員のリーダーシップ意識を育て, それを発揮する原体験の場を用意する取組, 効果的に運営していくための環境(場や人)の設定などに関わって, それを担える組織とパートナーシップを結び, 実習の運営に活かすことが行われてきた。最近では, 教育公務員特例法の改正に基づく教師の資質能力向上を踏まえた教職大学院での実習について考える動きも出てきている。当然ながらそれを担える組織とパートナーシップを結び, 教職大学院の実習が検討されていくことが, ここから予想される。

#### 4. 効果的なパートナーシップを築いていく上で、何が必要か

以上これまで, この10年間で, パートナーシップ(提携, 協力, 連携)の内容にどのような力点の変化があったのかをとらえるように努めてきた。1) 多様な研修と一緒に遂行していくこと, 2) 共同研究を進めることから連携事業でより学校を支援すること, 3) 実習の質保証の取組を進めること, 4) 教職大学院の学修の目的とも関わる多様な実習の導入が行われてきたこと, 5) 教員のリーダーシップ意識を育て, それを発揮する原体験の場を用意すること, 6) 効果的に実習を運営していくために, 豊かな環境(場や人)の設定を考え, それを担える様々な組織とパートナーシップを結び, それを実習の運営に活かすことが行われてきたこと, が明らかになってきた。ここでは, 明らかになってきた上記の取組に対応するパートナーシップを持続発展的に築いていくために, 何が必要となるのか, つまりパートナーシップを効果的に運営していくための環境(場や人)の設定に, より目を向け, 何が必要となるのかについて, 諸外国で似た関心から進められてきた先行事例を参考にする中で, 検討していく。

##### 4.1. 効果的なパートナーシップを活かす場となる学校の設立

先の章で, 実習指導を校内の研修と関係づけたり, 新たなプログラムの遂行を担ったり, 院生の状況や関心に応じて, 実習指導を的確に行っていく学校の姿を求めてきたこと, そのために効果的なパートナーシップを結ぶ相手となる実習校の在り方が問われていることについて触れてきた。

早くから大学と教員養成に関わって効果的なパート

ナーシップを結ぶ相手となる実習校の在り方を問う取組が米国で行われてきた。すでに日本でもこの点の紹介はなされてきたが(小柳2014), あらためてここで再度取り上げ、効果的なパートナーシップを結ぶ相手となる実習校の在り方を考えてみたい。

米国では、高度化とは別の質保証の流れで、学校と大学と自治体の間の効果的な連携が、1980年代中ごろから、教職開発学校(Professional Development School: PDS)という言葉 키워ドにして行われてきた。大学と実習指導や現職研修について、実習協力校とは異なる教育機能を持たせた学校とのパートナーシップの締結と取組である。教職開発学校は、公立の学校で、①学力向上、②教育研究、③実習指導、④職能開発の4つを任務とする学校であり、地域の研究拠点になり、教員研修、教員養成に、大学と共に要となる学校としてその役割を果たすことが期待された。

しかし当初、大学が主導するPDSの取組は、教員養成や現職研修に向かい、子どもたちの学習活動との接点が多くなかなか図りにくかったこと、PDSとしてかわる学校もその職員がその任務の意味を十分に理解して取り組むことが難しかったことが指摘されている(実習を請け負う学校という感覚が続く)(Teitel 2003)。

またNeapolitanら(2012)によれば、PDSが推進されていった際、大きくはそこに2つのアプローチがあったという。1つ目のアプローチは、教員養成と初年次研修、教員研修のギャップを埋めることに貢献し、専門集団の自立性やそこで培われている実践的な知識に着目する場合(実践の振り返り、表現、定期的な会議への参加、継続的な勤務、信頼関係の構築)である。2つ目のアプローチは、スタンダードの設定や説明責任(結果責任)に着目する場合(PDSのパートナーシップの質的・量的促進、大規模で法的承認を得た取組)である。そして、それぞれのアプローチを支える様々な組織(National Network for Educational Renewal, The Holmes Partnership, National Association for Professional Development Schools, National Council for Accreditation of Teacher Education, Maryland State Development of Education)がそこに参与していたことを指摘している。

しかし2つの推進アプローチが取られ、組織的な取組みや支援があってもそこには課題があり、PDSは十分な広がり確保できなかったことも指摘されている。実践や研究と関わっていえば、1) PDSのモデル化に向けたリサーチベースの取組みが十分に学校で支持されていなかった。2) 現在示されている研究成果が報告になっており、結論がなく、実証もあまりなかった。3) PDSが生徒の学習にどのような効果をもたらしているかの研究があまりなかった。4) 学校関係者の声が多

く表現されていなかった、等の課題があったことがあげられている。組織的な支援に関して言えば、1) 目的の達成やそれを継続していくために必要なパートナーシップを結ぶように支援がなされたが、その深さに欠けるものがあった(パートナーシップは結ばれても、その実習協力校とは異なる任務理解が地域の教育委員会や学校に理解されにくかった)、2) 組織的な取組を後押しする政策や認証・信任制度などが、各PDSの取組と十分な連携が取れていなかったことがあげられている。

上記のような課題はあるが、PDSを育てていくために優先事項としては、次の5つがあるという。

1) 各学校は最初から成功する形で作られていないため、異なる学校の特徴を見つめた取組(成功している学校の取組みを活かしながら)に目を向け推進していく。2) PDS内でのフラットの関係の構築(教える教員と学ぶ教員という関係ではなく、各キャリアで互恵的な学びがあり、継続的な研修がそこで行われているというスタンスの意識化)を進める。3) 厳しい状況下にある学校をPDSとして支援していく。4) 採用の質保証、教師の配置に、より注意を向ける。5) 実証的な研究と国による取組みについてより連携を図り、実践を作っていく。

上記の米国での大学と教育委員会と学校のパートナーシップの要となるPDSの取組を巡る報告は、教職大学院と教育委員会と学校が効果的なパートナーシップを築いていく上で、何が重要かについて重要な情報を提供してくれている。

Hunzicker(2018)によれば、要となるのは教員のリーダーシップをそこでどのように引き出し保証していくかであり、この点を意識し取り組んでいるPDSがまさに効果的なパートナーシップを築いているという。本研究が関心を向けている教員のリーダーシップを育てていく学校、そしてそのパートナーシップの内容を理解していく上でも、PDSの取組は今後も継続的に検討していく必要があるといえる。

#### 4.2. 効果的なパートナーシップを活かす人としての教師教育者(Teacher Educator)への関心

先の章で、教育実習の質保証をめぐる今日的課題について実習の指導者、教師教育者としての関わり方について考えることの重要性が明らかになった。効果的なパートナーシップを築いていくためにも、それに関与する人々を考えて行くことは必要なことであると言える。そのため、ここでは教師教育者研究の中で見いだされてきている4つの点を取り上げ、効果的なパートナーシップを築いていく上で、何が重要かをおさえていく。

まず1つ目は、教師教育者の「専門的な役割」は何かという点である。Korthagenらオランダの研究チーム



は、最近の教師教育者研究のレビュー研究 (Lunenberg, Dengerink and Korthagen 2014) を行い、教師教育者の「専門的な役割」の動向を検討し、それを明らかにしている。

その研究報告は、1991年から2011年までの研究に関わって、3つのデータベース (Web of Knowledge, Science Direct, Tandfonline) を用いて、3つのキーワード (“teacher educator”, “teacher trainer”, “mentor teacher”) により1260の文献を対象に調査を行った。そこでの基本的な問いは、1) 教師教育者の専門的な役割はどのように判断されるか、2) 教師教育者の専門的な役割やそれに随伴する専門的行動を規定する決め手となる特徴は何か、3) 教師教育者の専門的な役割やそれに随伴する専門的行動を成長させる決め手となる特徴は何か、の3つであった。1) の問いを明確にするために、2) と3) が関係づけられていた。結果として、教師教育者の専門的な役割について、「教師の教師」「研究者」「コーチ」「カリキュラム開発者」「ゲートキーパー」「ブローカー」6つから整理がなされ、教師教育者の役割の検討がなされた。

2つ目は、教師教育者の「専門的なアイデンティティ」は何かという点である。Davey (2013) は、教師教育者について、その「専門的なアイデンティティ」という視点から考察を進めている。彼女は、教師教育が、1) 新自由主義、新保守主義などの影響から商品市場化されてきている動き、2) 教員養成を総合大学に組み込みアカデミズム化 (大学院志向も考えた高度化) しようとする動き、逆に3) 実践ベース、実習校ベースで教員養成を行おうとする動き、4) コストカットの事情が生じその中で養成を考えざるを得ない状況の動き、など各国の教育政策の動向を整理した上で、これらの動きを教員がどのように応答しているかに目を向けた。そしてその応答より、教師のアイデンティティ、教師教育者のアイデンティティに目を向けるに至っている。とりわけ教師教育者のアイデンティティ研究に関わっては、1) 高等教育の中で教師教育者はどのような状況下にあるか (誰が教師教育者としてカウントされているかなど、人口統計に関わること)、2) 管理運営が強くなってきている改革主義の動きが大学のアカデミズムにどのような影響を及ぼし、教師教育者にその影響を及ぼしてきているか、3) 個々の教師教育者が教師教育の実践に自分の経験を関連づける事例研究やセルフスタディ (Self-study) の動きといった研究が進められつつあるが、まだ希な状況であることを述べ、その研究の重要性を指摘している。

3つ目は、先の点と関わるが、教師教育者の「職能成長に必要なこと」は何かという点である。教師教育改革の連動する動きの中で、Teacher Educatorが自らの実践を丁寧に振り返り、その改善に挑み、その質を上げて

いく試みとして、教師教育におけるセルフスタディがある。Cochran-Smith and Lytle (2004) によれば、Self-Studyは、教師教育の領域で仕事をしている高等教育の教員によって用いられた実践的な問いの1つの形であり、それは自伝やデータ分析を通じた語りとしてみなされる。そして「自分」は、その研究や授業から切り離せないことであるというポストモダンの前提に立ち、様々な方法をもって行われている。とくに分析には定性的な手法が用いられ、それによって知見を表現しているという。そして、セルフスタディは多くの目的を持って行われてきたが、それらは互いに排他的ではなく、相互に関わって行われてきた。

共通で言えることは、それが個人の職能成長を目的としていることであり、もう1つは、教師教育の実践、プログラム、そしてその文脈をよりよく理解していこうとする目的である。そのため、自分自身の文化、文脈、歩みが自分の実践に及ぼしている影響を考える personal history self-studyや自分の授業を知る上で助けとなるかもしれない過去の自分の学びに目を向け、重要な出来事や節目を省察する一人称研究活動である Education-related life historyなどが行われてきた。そしてSelf-Studyは、1) 研究者としての教師 (Teacher as researcher)、教員による探究 (Teacher inquiry)、2) 省察的实践家 (reflective practitioner)、省察的实践 (reflective practice)、3) アクション・リサーチといった3つの互いに結びついた教育研究のパラダイムの影響を受けているといわれている。最後にあげたアクション・リサーチは、問題解決ヘシステムティックに取り組むアプローチ、行為・行動に着目し、その実践や状況の改善、またその属するコミュニティや制度への貢献を目指している。Self-Studyはそれと似ているが、研究の対象はあくまで「自分自身」であることにその特徴があるといわれている。それは決して孤立したモノではなく、対話を通じて実践の新しい理解を生徒や同僚と進めていく。そして、自分の実践を情報源として、自分の信念や実践を再形成していくことを目的に、実践状況の中で自分自身を問題化する事に関心を向けている。そのためSelf-Studyは、誰にでも開かれていて、ヴァルネラビリティが求められる。しかし最終的には、教員の役割などを再構想化していくことを導くもので、単なる自己開示だけでは終わらず、むしろそこに集う人々によって新たな価値を見いだす研究スタイルといわれている (Samaras and Freese 2011)。

最後に、4つ目は、教師教育者に求められる「専門的な資質能力の役割」は何かという点である。これに関わって、教師教育者協会 (The Association of Teacher educators) は、Teacher Educatorスタンダードを明らかにしている<sup>(2)</sup>。

Teacher Educatorスタンダードは、教師教育者が教師の教育にどのように影響するかを説明するために開発された基準を意味している。この基準は、教員養成の段階から、最初の就職から数年間に渡って教員への継続的支援をするプログラムまで、教師の教育を担当するすべての教師教育者を対象としたものである。このスタンダードは1992年に最初作成され、教師教育に関する研究の広範な見直し、教師教育者からの意見、および一般の方からの意見を通して2008年に改訂されたものである。具体的には次の9つがあげられている。

1) 授業力：研究、技術と評価の熟練度、および教員養成において受け入れられているベストプラクティスを反映した、内容および職業上の知識、スキル、および傾向を実証するモデル授業を示せること。

2) 文化的能力：教員養成において文化的能力を適用し、社会的公正を促進する。

3) 学識：教師教育に関連する知識ベースを拡大する問いに取組、その学識の蓄積に貢献する。

4) 専門能力開発：自らの実践を体系的に検討し、熟考し、改善し、継続的な専門能力開発への取組を示す。

5) プログラム開発：厳格で、関連性があり、理論、研究、およびベストプラクティスに基づいた教員養成プログラムの開発、実施、および評価においてリーダーシップを発揮する。

6) コラボレーション：関連する利害関係者と定期的かつ重要な方法で協力して、教育、研究、および学生の学習を改善する。

7) 公的な貢献：すべての子供のための質の高い教育に向け、確かな情報に集め、それに基づき、建設的な学修の支援者としての役割を果たす。

8) 教師教育の専門職：教員教育の専門職として、その向上に貢献する。

9) ビジョンをもつ：テクノロジー、体系的思考、世界観などの問題を考慮に入れた、教育、学習、および教師教育のためのビジョンの作成に貢献する。

以上、効果的なパートナーシップを築いていく上で、そこに関わる教師教育者 (Teacher Educator) に何が必要かについて、教師教育研究から見いだされてきている4つの点「専門的な役割」「専門的なアイデンティティ」「職能成長に必要なこととしてのセルフスタディ」「Teacher Educatorスタンダード」を取り上げてきた。教育実習の質保証をめぐる今日的課題について実習の指導者、教師教育者としての関わり方について考えることの重要性が言われていることは既に述べた。効果的なパートナーシップを築いていくためには、繰り返すが、先行研究の知見を参考にしながら、それに関与する教師教育者をどのようにとらえ、互いにどのような役割を果たし、どのように職能成長をしていくかについて、教職

大学院と教育委員会と学校が共通におさえていくことが必要といえる。

## 5. 次のステージのパートナーシップに向けて

本論の最初に触れたが、次のステージのパートナーシップに向けて質保証や説明責任とも関わって教職大学院での学修の成果をどのように評価しているか。一方で教員研修センターなどで行われている研修の成果や学校でのOJT (on the job training) の成果をどのように評価しているか、などが問われてきている。

教職大学院では、その学修の成果をみるために、修了生のフォローアップ調査を、修了生と勤務先の管理職などに質問紙調査や訪問調査を行い、学修の成果を評価しようとしている。

教員研修センターなどで行われている研修の成果は、研修後のアンケートなどにより、その満足度や研修内での課題への応答からその成果を見ようとしてきた。しかし研修が実際に学校に戻ってから役立っているかに関するフォローアップ調査は人数が多いこともあり容易でないことが言われている。一方OJT (on the job training) の成果に関しては、職員や管理職にその取組がどのような成果をもたらしているかを、学校訪問時に集めていることも聞く。

そして、このような学修や研修の評価が問われる際、究極的なこととしては、その教員の担当する子供の姿が変わっている事を見ることだとも言われる。しかし、子供の姿を問うた場合、たとえば学力学習状況調査の結果で見るとというようなことになると、学力学習状況調査の結果を出すために教員の研修が関係づけられてくることになりかねない危険性もある。

そのため、ここで重要となるのは、「学習結果の評価 (Assessment of Learning)」と「取組の評価、つまり学習のための評価 (Assessment for Learning)」と学習者自身 (教員自身) が評価力をつけていく取組「学習としての評価」(Assessment as Learning) の関係を見定めることである (Perrotta and Whitelock 2017)。次のステージのパートナーシップに向かっているためには、「学習結果の評価 (Assessment of Learning)」に裏付けられた「取組の評価、つまり学習のための評価 (Assessment for Learning)」を行うことであり、さらに言えば、学習者自身 (教員自身) が評価力をつけていく取組「学習としての評価」(Assessment as Learning) を支援していくパートナーシップを構築していくことであると考えられる。

### 注

(1) [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kyoushoku/](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/)

kyoushoku.htm (2019.5.1に最終確認)

- (2) <https://www.atel.org/resources/Documents/Standards/Teacher%20Educator%20Standards%20-%20Jan%202018.pdf> (2019.5.1.最終確認)

#### 参考文献

- Bond, N. (ed.) (2015) *The Power of Teacher Leaders. Their Roles, Influence, and Impact.* New York: Routledge.
- Cochran-Smith, M. and Lytle, S. L. (2004) *Practitioner Inquiry, Knowledge, and University Culture.* In J. J. Loughran and M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, and T. Russel (Eds.), *International Handbook of Self study of Teaching and Teacher Education Practices.* (Vol. 1, pp.601-649). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Davey, R. (2013) *The Professional Identity of Teacher Educators. Career on the cusp?* London and New York: Routledge.
- Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change.* Fifth edition. New York and London: Teachers College Press.
- Hunzicker, J. (ed.) (2018) *Teacher Leadership in Professional Development Schools.* Bingley WA UK: Emerald Publishing.
- Lunenberg, M., Dengerink, J. and Korthagen, F. (2014) *The Professional Teacher Educator. Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators.* Rotterdam: Sense Publishers.
- Muijs, D. and Harris, A. (2003) *Teacher Leadership—Improvement through Empowerment?: An Overview of the Literature.* *British Educational Leadership, Management & Administration Society.* 31 (4), 437–448.
- Neapolitan, J. E. (ed.) (2012) *Taking Stock of Professional Development Schools: What's needed now.* National Society of Education. The 110th Yearbook (2). Teachers College, Columbia University.
- 小柳和喜雄 (2014) 米国におけるProfessional Development Schoolの取組動向：教員養成の高度化に向けた実質化の取組に関する調査研究. *奈良教育大学紀要. 人文・社会科学* 63 (1), 157-163.
- 小柳和喜雄 (2017) Teacher Leadershipの概念と可能性に関する基礎研究. *奈良教育大学紀要. 人文・社会科学* 66 (1), 111-121.
- Perrotta, C. & Whitelock, D. (2017) *Assessment for Learning.* In E. Duval et al. (eds.) *Technology Enhanced Learning.* Cham, Switzerland: Springer International Publishing AG.
- Samaras, A. P. and Freese, A. R. (2011) *Self-Study of Teaching Practices.* New York: Peter Lang.
- Teitel, L. (2003) *The Professional development schools handbook: Starting, sustaining and assessing partnerships that improve student learning.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- York-Barr, J., and Duke, K. (2004) What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research* 74 (3), 255-316.

