

教職大学院における教員の職能開発とその効果検証の方法 —「授業アンケート」の可能性と課題—

A Study on the Method for Proving Effect of the Professional Development Program of Teachers in Graduate School : The Challenge of the Survey by Questionnaire about Training in College Classes

三浦 智子*・上野 秀人*・吉原 寛*
Satoko MIURA*, Hideto UENO*, Hiroshi YOSHIHARA*

要 旨

本稿は、教員の職能開発を目指した教職大学院における院生の学びについてその態様を把握し、効果を検証するための手立てについて検討を深めることを目的とするものである。本学教職大学院において実施する「授業アンケート」の取り組みに注目し、教職大学院における教員の職能開発とその効果検証の方法について追究する立場から、「授業アンケート」の内容及び結果について考察を行った。「教員に求められる専門性」の修得状況を測定するための尺度項目を作成し、院生自身による定量的な学びの評価を行うことを試みる「授業アンケート」が、授業における院生の学びの態様についての詳細な把握に一定程度寄与していることを明らかにするとともに、「授業アンケート」の授業改善へのさらなる貢献に向けた具体的な取り組みが抱える課題について提起した。

キーワード：専門的職業能力 教員の資質能力 教職大学院 省察 授業アンケート

1. 本稿の目的

本稿は、教員の職能開発を目指した教職大学院における院生の学びについてその態様を把握し、効果を検証するための手立てについて検討を深めることを目的とするものである。

本稿の背景として、次の2点にかかる制度的・政策的関心を挙げることができる。

第一に、専門職大学院としての教職大学院が制度化されてから10年余りが経過し、その学びの質が問われている点である。吉田・橋本（2010）は、教職大学院の制度化について「専門職として教育の高度化を図るという目的を掲げても、インプットの段階でそれに対する需要が増加しないであろうことが問題」とされるのであり、それは「アウトプットの段階において専修免許状を取得しても、それに応じた処遇がなされていないことに起因する」と指摘する。こうした問題へ

の対処として『「専門職」育成に向けて教育課程をどのように編成するかというスループット』の段階が次の課題となるのであり、インプット（入学者の量や質）とスループット（教育課程の編成）、アウトプット（修了後の処遇）の3者が循環する構図に注目して、個々の専門職大学院の実態分析を行う必要性を主張している。アウトプットの機能がインプットに影響する、あるいは、インプットによってスループットやアウトプットも変化するということである（吉田・橋本2010:6-9）。こうした課題を抱える教職大学院が制度の成功をおさめるために、高等教育機関として第一に取り組むべきことは、「スループット」（教育課程の編成）の充実にほかならず、教育課程の効果を検証する試みは必要不可欠である。

第二に、2016年の教育公務員特例法の改正により、校長及び教員の資質向上に関する指標（以下、「教員育成指標」という。）の整備とそれを踏まえた教員研

*弘前大学大学院教育学研究科
Graduate School of Education, Hirosaki University

修計画の策定が任命権者に義務付けられた点である。この法改正によって、教職大学院制度それ自体の在り方が直接的な影響を受けるわけではないが、専門職業教育を担うことにより教員の力量向上を目指す教職大学院の「インプット」や「アウトプット」への影響が生じることは否めない。

教育再生実行会議や中央教育審議会の議論では、教員育成指標を教員の養成や採用、研修に加え、人事評価や人事異動に用いることが改革の方向性として提起されたが、教育公務員特例法の改正にあたり、国会審議ではこうした改革論に対して異論が唱えられ、附帯決議に、教員育成指標は「教員の人事評価と趣旨・目的が異なる」旨が明記された。地方公務員法が「標準職務遂行能力」の設定とこれに基づく人事評価の実施を任命権者である教育委員会に求めているにもかかわらず、「標準職務遂行能力」に類する教員育成指標を設定しつつそれを教員の人事評価には結び付けないという解釈であり、教員育成指標に基づく体系的な研修を実施する仕組みを構築しても、教員の人事評価の仕組みに変更はない。この点、「教員に求められる資質能力と、実際に評価される資質能力が一致しない」という論理的な矛盾を抱えるという指摘もある（大島2017）。教員育成指標に基づく教員研修の実効性を高めるには、個々の教員の研修の必要性を見極めた上での研修の実施に加え、研修の効果を測る視点から、教員の能力について一定の評価を実施する仕組みが必要ではないか。教職大学院における院生の学びが、教員としての職能開発にどの程度寄与しているのか、これを把握するための取り組みを検討することは、教員の資質能力についての評価方法をめぐる議論に対しても有意義な知見を提示し得るものと考えられる。

そこで本稿では、本学教職大学院において実施する「授業アンケート」の取り組みに注目し、教職大学院における教員の職能開発とその効果検証の方法について追究する立場から、「授業アンケート」の内容及び結果について考察を行い、授業改善の手立てとしての有効性を検討するとともに課題を提起する。

2. 教職大学院における教員の職能開発

(1) 教員に求められる専門性

教職大学院は、高度な専門的職業能力を備えた教員を養成することをその目的としているが、教育の高度化を図る上で教員に求められる専門的職業能力とはいかなるものであるのか。

筆者らの所属する弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻（以下、「本学教職大学院」という。）では、教員に求められる4つの専門性として、「自律的發展力」、「課題探究力」、「協働力」、「省察力」を掲げ、その伸長を目指した教育課程を実施している。教員に求められる4つの専門性はそれぞれ次のように定義される⁽¹⁾。

- ・「自律的發展力」…自らの到達点と新たな課題を明らかにし、その課題解決を目指してさらに職能成長を遂げていく力
- ・「課題探究力」…課題を発見し、多元的に分析を行い明確にしたうえで、課題解決に向けた実践をデザインし取り組んでいく力
- ・「協働力」…あらゆる教育実践場面において、子どもを含めた関係する他者との柔軟で創造的な関係性の構築と協働する力
- ・「省察力」…実践や自己の学修過程において、何をどのように捉え、思考し、判断し、実践し、評価したかについて、状況や理論、事実をもとに振り返る力

これらは、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～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12月21日)において、これからの時代の教員に求められる資質能力として、(1) 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や、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力、(2) アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応などの新たな課題に対応できる力量、(3) 「チーム学校」の考えの下、多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力、という3つの資質能力の内容が明示されたことを受けたものである。これについて、さらに、OECD・DeSeCo計画において提唱される、知識基盤社会への移行に対応する「キー・コンピテンシー」—第一に、人々が振り返って考える力（省察(反省性) = reflectiveness)、これを中軸として、第二に、自律的に活動する力、第三に、多様な人々・集団と協働していく力、第四に、知識・技能など様々な道具を活用し環境と効果的に相互作用する力—を参考に構築し直された概念といえる。すなわち、中央教育審議会答申がこれからの時代の教員に求められる資質能力として掲げる3つの資質能力—「自律的發展力」、「課題探究

力」、「協働力」一のそれぞれと相互に作用し合う力として、「省察力」が中軸となるように、これらを4つの専門性として位置付けたものと理解できる⁽²⁾。

教員の専門性を支える要素として、「省察」の重要性は、かねてより、多くの論者が指摘してきた。中でも、ション (Shön1983=2007) は、専門的職業を支える技術的熟達には限界があり、「行為の中の省察」こそが求められるとする。ションは、シャインやグレイザーの視点を援用し、「プロフェッショナルの実践は問題の〈解決〉のプロセス」(Shön1983=2007:40) であるが、現実には、専門的知識をもってしても予測し得ない問題状況が発生し得るのであり、これに適合するためには、「技術的合理性」のみならず、「収斂的な知のベースをもち、その収斂的な知をプロフェッショナル・サービスに変換して、クライアント・システムの〈独自の〉要求に応えられるように仕立てる」能力としての「拡散的な思考技能」(Shön1983=2007:46) が求められると説明する。「行為の中の省察」は、「実践者の〈わざ〉の中心に位置づけられており、この〈わざ〉を通して、実践者は厄介なまでに『多様な』実践状況に対応できる」というのである (Shön1983=2007:65)。

我が国の教育学研究においては、例えば、佐藤・岩川・秋田 (1990) は、熟練教師と初任教師のモニタリングの記録を比較分析し、熟練教師が初任教師には見られない「実践的思考様式」を形成していることを質的記述によって明らかにし、この「実践的思考様式」が「実践的知識」の獲得を促し、教師の専門的力量的内実を形づくるとしている。そして、教職の「専門的力量的」は、「技術的熟達者」としてではなく「反省的実践家」として捉え直すことの必要性を提起するとともに、教師の「実践的知識」と「実践的思考様式」については具体的な実践場面で形成され、機能しているのであり、「大学での準備教育と現場での現職研修の双方にわたって、授業の事例研究を教師の専門教育の中核として位置づける必要」があると指摘する (佐藤・秋田・岩川・吉村1991:199)。

こうした議論を踏まえると、本学教職大学院が教員に求められる専門性の中軸に「省察力」を位置付けることの意義についても理解を深めることができる。無論、教職大学院においては佐藤ほか (1991) のいう「授業の事例研究」のみを行うわけではなく、後述するように、5領域にわたる授業科目を設けているが、専門職としての教員には、単に「専門的知識」を駆使して「技術的合理性」を追究することに留まるのでは

なく、「省察」を介して、「専門的知識」を「実践的知識」に転換させることが求められるという視点については、いずれの領域にあっても非常に重要であるといえる。

(2) 「専門職共同体」としての学校と教員の資質能力

「省察」に加え、中央教育審議会答申が示す教員の資質能力や、OECD による「キー・コンピテンシー」の定義に見られる「自律」や「協働」、「課題への対応」といった概念については、フリードソンに代表されるような専門職の定義において、その要件の一つに職務の自律性が挙げられている⁽³⁾ 点、すなわち、「専門職」とは高い「専門技術性」を必要とするもので、それゆえに職務の裁量及びその自律性が専門性の維持に欠かせないとされてきた点とも整合的である。

ただ、教職にあつては、教員免許の資格水準は低く、その取得が容易であることや、資格があつても採用試験に合格しなければ教員になれないなど資格が実質的に無視されていること、信頼できる教育の知識と技術が確立されていないことを背景としてその「専門技術性」が未確立と見られる (市川 1986: 12-13) といった指摘がなされてきたことも事実である。教職は、職務の自律性を前提とした専門職と見做されるべきか否か。この点、佐久間 (2007) は、「考え方や価値が多様化する現代社会においては特に、『国家=公共』とする前提には大きな危険を伴う」ため、「教師の自律性を否定すれば、現状を改善するのは逆に、教員が人格をもった1人の人間として、誠実に子どもや保護者と向き合う営みを妨げる結果をもたらす」(佐久間 2007: 217) と指摘しつつ、「専門家として自律性をもつことは、権力を付与されることと表裏一体であり、その自律性が公共の福祉に寄与しているかは、専門家同士によって厳しく相互評価される必要がある」とし、「教員の判断や行動の適切さを、事例に即して厳しく検討しあう場を、恒常的につくること」が必要であると主張する (佐久間 2007:219)。

佐久間 (2007) が指摘するように、「専門家同士」による厳しい「相互評価」は、「教員の判断や行動の適切さを、事例に即して厳しく検討しあう場」が確保されることによって成立する。Bryk et al. (1999) は、教員間の相互作用が頻繁にあり、教員の行動が授業・学習の実践・改善に焦点化された共有規範に支えられている学校を「専門職共同体」としての学校と呼ぶ。そして、その構成要素として、(1) 省察的対話、(2) 実践の共有、(3) 教員間の協働、(4) 規範によるコン

トロール（生徒に対する期待・効力感に基づくコントロール）、(5) 責任の共有、(6) 新任者の社会化の6点を挙げている。先述の Shön (1983=2007) や佐藤ほか (1991) による指摘を踏まえても、そうした「専門職共同体」としての学校を有効に機能させる上で、教員による「省察」は欠かすことのできない要素であることが再確認できよう。

それでは、学校という協働的な教育実践場面において、「省察」を適切に行う教員の資質能力はどのように開発され得るのだろうか。教職大学院における教育課程においても、こうした教員の専門性を支える力の伸長が図られることが期待されようが、本学教職大学院において実施している「授業アンケート」の結果は、院生による教員に求められる専門性の修得状況を反映できているのか、そして、それは教職大学院における授業改善に寄与し得るものであるのか、次章において考察を行う。

3. 教職大学院における授業の効果検証の方法

(1) 教職大学院の教育課程

まず、教職大学院における学びの効果検証の方法について検討するのに先立ち、本学教職大学院の教育課程（教職大学院2017年度開設時）について、その具体的な構成内容を概観しておく⁽⁴⁾。

まず、本学教職大学院は、ミドルリーダー養成コース（現職教員院生）8名、教育実践開発コース（学部新卒院生）8名の計16名定員の院生により1学年が構成されている。

教育課程に関しては、「必修科目」、「発展科目」、「実習科目」、「教育実践研究」の4分野より構成される。それぞれの概要は以下のとおりである。

○「必修科目」

1年次前期に、ミドルリーダー養成コース院生と教育実践開発コース院生が共通で授業を履修する。具体的には次のような科目から構成される。

<基礎科目>20単位

①教育課程の編成・実施に関する領域

「教育課程編成をめぐる動向と課題」、「教育課程の発展と実践」

②教科等の実践的な指導方法に関する領域

「学びの様式と授業づくり」、「教科領域指導研究」

③生徒指導、教育相談に関する領域

「生徒指導の理論的視点と実践的視点」、「教育相談の理論と方法」

④学校経営、学級経営に関する領域

「学校安全と危機管理」、「教育経営の課題と実践」

⑤学校と教員に関する領域

「教育における社会的包摂」、「現代の学校と教員をめぐる動向と課題」

<独自テーマ科目>4単位

地域の教育課題の解決に必要な知識とその実践方法について理論的に学ぶとして、本学が青森県教育委員会の要望に基づき独自に設定するものである。

「あおもりの教育Ⅰ（環境）」、「あおもりの教育Ⅱ（健康）」

○「発展科目」

選択により8単位以上履修するもので、コース別科目と共通科目があるが、そのうち、コース別科目から6単位以上を選択しなくてはならない。

○「実習科目」

各コースとも10単位を履修する。

ミドルリーダー養成コース…連携協力校、教育関連施設等での実習を通じて、課題の把握と仮説形成を行い、勤務校での課題解決の追究・検証を行う。

教育実践開発コース…連携協力校を中心とした恒常的実習等を通して、自己課題解決のための方策について実践・検証を行う。

○教育実践研究

各コース共通で4単位を履修する。

各自の研究課題について「学習成果報告書」を執筆し、発表に向けた指導を行う。

(2) 本学教職大学院における「授業アンケート」の特徴

教職大学院の教育課程については各大学によって特色があるが、それゆえに、教員の職能開発に適した授業の内容や形態とはいかなるものであるのか、院生のニーズに合わせて授業者側が検討を重ねることは非常に重要である。

教職大学院の教育課程における院生の目標達成状況に関しては、無論、成績評価を行うが、これとは別に、本学教職大学院では、各授業科目の課程が終了した後に、受講院生を対象として授業ごとに「授業アンケート」を実施している。これは、院生が回答する「授業アンケート」の結果に基づき、授業者による授業改善を促すことをねらいとして実施しているものである。この「授業アンケート」では、当該授業の進め方・取り組みに関して良かった点、改善してほしい点について記述を求めることに加え、当該授業の内容に

関して、院生自身の教員としてのキャリア形成にあたり有意義であったと考えられる事柄について自由に記述を求めるほか、教員に求められる専門性を各授業の中でどの程度修得できたかという点について、各科目に共通の尺度項目を設定し、回答を求めている。つまり、院生による自身の学びの振り返りに基づいて、授業者側が当該授業の効果を検証し、授業改善につとめる、ということである。

本学教職大学院において実施する「授業アンケート」の特徴と考えられるのは次の2点である。

第一に、単に授業者の行動を院生が評価するという、いわばモニタリング調査として「授業アンケート」を実施するのではなく、院生が授業内での院生自身の行動を内省し、その内省の態様に基づいて、教員が当該授業における自らの実践を顧みることを促すという点が挙げられる。

大学の学部における教育のもとでの学びと異なり、既に教員免許状を取得している学部卒院生あるいは現職教員院生を対象とした教職大学院における教育のもとでの学びにあっては、先述のような、学校に期待される「専門職共同体」としての協働的な性格を多分に有するものであることを看過できない。教員を目指し、また教員として勤務する院生らのニーズに対応した授業運営を行うためには、院生らのニーズを院生自身が認識し、表出することが重要となる。授業の分かり易さや満足度を訊ねるだけではない、院生自身による詳細な「内省」を契機とした授業改善を目指す最大の理由はこの点にある。

第二に、教職大学院の教育課程において院生がどのような知識や技術を修得できたのかという点について自由記述を求めることは、院生による学びの定性的な側面の把握に寄与するが、この「授業アンケート」では、併せて、養成すべき教員の専門性を院生がどの程度修得できたと認識しているのか、定量的な側面からの測定も試みる点としている点である。

先述のように、教員に求められる専門性は複数の要素から構成されるものとして論じられてきた。領域の異なる授業における院生の様々な学びについて、教員に求められる専門性を構成する要素のそれぞれについて一定の指標を設け、定量的にその修得状況を測ることは、院生による学びの全体的な傾向把握を可能にする。これは、各授業の改善に活かされるのみならず、教育課程全体における各授業の意義や目的について、授業者に再考を促す契機となるのではないかと。

(3) 教員に求められる専門性と「学び」の要素への注目

本学教職大学院では、先述のとおり、設置当初より、養成すべき教員の専門性として、「自律的発展力」、「課題探究力」、「協働力」、「省察力」を掲げているが、「授業アンケート」においては、この4つの専門性概念に着目し、各授業科目に共通する学びの要素として、以下のような12項目を設定した。それぞれの項目について、「1. まったくあてはまらない」～「6. 非常によくあてはまる」の6件法により院生の回答を得ることとした。

【自律的発展力】

- ・本授業を通して、教育に関する興味関心を広めることができた
- ・本授業を通して、教育に関する物事の見方や考え方を深めることができた
- ・本授業を通して、教員としての自らの能力をより高めようとする意欲が高まった

【課題探究力】

- ・本授業を通して、教育実践上の新たな課題を見出すことができた
- ・本授業を通して、教育実践に関する課題認識を深めることができた
- ・本授業を通して、教育実践に関する課題の解決方法について検討することができた

【協働力】

- ・本授業の中で、ほかの人に対して自らの考えを伝えることができた
- ・本授業の中で、ほかの人の多様な意見について尊重することができた
- ・本授業の中で、グループワークにおいて自分に期待される役割を果たすことができた

【省察力】

- ・自らの教育実践を、本授業の内容と関連付けて振り返ることができた
- ・本授業を通して、教育実践にかかる自らの課題認識に関して新たな気づきを得ることができた
- ・本授業を通して、教育実践にかかる自らの課題認識について、経験に基づく印象と事実に基づく判断とを区別して捉え直すことができた

4. 「授業アンケート」結果と考察

(1) 「授業アンケート」の回答に見られる傾向

ここでは、本学教職大学院が設置された2017年度の

表 1

	①教育課程の編成・実施に関する領域		②教科等の実践的な指導方法に関する領域		③生徒指導、教育相談に関する領域		④学級経営、学校経営に関する領域		⑤学校と教員に関する領域		独自テーマ科目(あおもりの教育 I・II)	
	ミドルリーダー養成	教育実践開発	ミドルリーダー養成	教育実践開発	ミドルリーダー養成	教育実践開発	ミドルリーダー養成	教育実践開発	ミドルリーダー養成	教育実践開発	ミドルリーダー養成	教育実践開発
自律的発展力	17.50	16.33	16.63	16.20	17.00	17.60	17.00	17.40	16.88	16.70	16.50	15.40
課題探究力	17.38	16.11	15.25	14.80	16.63	16.90	17.50	15.70	15.25	16.60	15.81	16.05
協働力	16.13	15.89	15.00	14.75	16.50	16.20	15.63	15.70	15.63	16.35	14.88	14.90
省察力	17.13	15.78	16.25	14.65	16.75	16.30	17.13	15.50	16.19	15.20	15.13	14.85
合計 (「4つの専門性」 計12項目の合計、最大72点)	68.13	64.11	63.13	60.40	66.88	67.00	67.25	64.30	63.94	64.85	62.31	61.20

表 2

	基礎科目(①～⑤) 平均		必修全科目(基礎科目 +独自テーマ科目) 平均	
	ミドルリーダー養成	教育実践開発	ミドルリーダー養成	教育実践開発
自律的発展力	17.00	16.85	16.92	16.61
課題探究力	16.40	16.02	16.30	16.03
協働力	15.78	15.78	15.63	15.63
省察力	16.69	15.49	16.43	15.38
合計 (「4つの専門性」 計12項目の合計、最大72点)	65.86	64.13	65.27	63.64

授業を振り返り、必修科目—基礎科目（5領域10科目20単位）と独自テーマ科目（「あおもりの教育 I（環境）」及び「あおもりの教育 II（健康）」の2科目4単位）—に焦点を当て、教員に求められる専門性の修得状況を把握し、授業改善に役立てるという視点から、「授業アンケート」が有効に機能し得るかという点について検討を深める。

先にも述べたとおり、本学教職大学院の教育課程における基礎科目と独自テーマ科目は、すべて1年次前期及び集中授業期間に開講され、いずれもミドルリーダー養成コースと教育実践開発コースの共通必修科目である。これらは、2年間にわたる教職大学院での学びを支える科目、あるいは、青森県の地域特性を考慮した教育課題に応じるべく本学教職大学院が教育課程上の特色のひとつとして位置づけている科目であるが、これらの科目にかかる「授業アンケート」の結果より、院生の学びの態様の特徴や傾向を把握した上で、「授業アンケート」の内容の適切性について考察を行う。なお、本稿で用いる「授業アンケート」の結果については、本学教職大学院ホームページにて公表

している。

表1は、2017年度前期に開講された基礎科目5領域7科目（①教育課程の編成・実施に関する領域1科目、②教科等の実践的な指導方法に関する領域2科目、③生徒指導、教育相談に関する領域1科目、④学級経営、学級経営に関する領域1科目、⑤学校と教員に関する領域2科目）と、地域の教育課題の解決に必要な知識とその実践方法について理論的に学ぶ独自テーマ科目2科目（「あおもりの教育 I・II」）の履修者を対象として実施したアンケートの回答を領域ごとに集計した結果である⁵⁾。各科目の履修者は1年次の院生（2017年度はミドルリーダー養成コース院生8名、教育実践開発コース院生10名の計18名が在籍）である。教員に求められる4つの専門性の修得状況にかかる回答を、「自律的発展力」、「課題探究力」、「協働力」、「省察力」のそれぞれについて集計し（3項目の合計、最大18点）、コース別に平均値を示した。また、表2は、集計された回答について、基礎科目に関するコース毎の平均値と必修全科目（基礎科目と独自テーマ科目）に関するコース毎の平均値を示したものである。

教員に求められる4つの専門性のうち、いずれの専門性をどの程度伸長させることができるかという点は科目や領域の特性によって異なることに加え、上記12項目の尺度が教員に求められる4つの専門性の修得状況を反映する内容となっているかどうかについても検証が必要であり、数値の差がもたらす意味については慎重な解釈が求められる。それでも、数値の差を生じさせる要因について考察を行うことは、院生の学びの態様の特徴や傾向、院生のニーズ等を読み取り、「授業アンケート」自体の改善を図る上で有意義であると思われる。

まず、アンケート結果を概観し、特徴的な点を挙げ

る。

第一に、コースごとに領域の間で回答傾向に差異が生じているという点である。すなわち、コースによって、4つの専門性に関する回答の平均値を合計した値の高い領域と低い領域が異なるということである。

表1に示した領域ごとの合計値と、表2に示した基礎科目及び必修全科目平均の合計値を比較すると、ミドルリーダー養成コース院生に関しては、「②教科等の実践的な指導方法に関する領域」、「⑤学校と教員に関する領域」、「独自テーマ科目」において、平均を下回っている。また、教育実践開発コース院生に関しては、「②教科等の実践的な指導方法に関する領域」、「独自テーマ科目」において、平均を下回っている。

領域ごとに見たコース間の差異として、全体的にはミドルリーダー養成コース院生の方が教育実践開発コース院生より肯定的な回答をしていることがうかがえる。表1をみると、「①教育課程の編成・実施に関する領域」においてコース間で合計値の差が最も大きい。他方で、「③生徒指導、教育相談に関する領域」と「⑤学校と教員に関する領域」においては、教育実践開発コース院生の回答の合計値の方がミドルリーダー養成コース院生の回答の合計値を上回っていることがわかる。

第二に、コースごとに4つの専門性の中で回答傾向に差異が生じているという点である。

表2より、4つの専門性のうち、最も高い回答傾向にあるのは、ミドルリーダー養成コース院生、教育実践開発コース院生ともに「自律的發展力」であった。ただ、表1に示した領域ごとの値を見ると、「④学級経営、学校経営に関する領域」と「独自テーマ科目」についてはこの傾向の限りではないようである。

また、表2によれば、最も低い回答となる傾向にあるのは、ミドルリーダー養成コース院生の場合には「協働力」、教育実践開発コース院生の場合には「省察力」であった。表1に示した領域ごとの値を見ると、「③生徒指導、教育相談に関する領域」と「④学級経営、学校経営に関する領域」についてのみ、この傾向の限りではないことがうかがえる。

これらの「授業アンケート」回答に見られる差異、すなわち、領域と求められる専門性のそれぞれの間でコースごとに回答傾向が異なる点については、現職教員院生であるミドルリーダー養成コース院生と学部新卒院生である教育実践開発コース院生の共修とされる必修科目の授業にあって、院生の教員としての実務経験の有無が、院生自身の学びの態様についての認識に

影響を与えているためではないかと推測される。

(2) 実務経験の相違が院生の学びにもたらす影響

総じて、ミドルリーダー養成コース院生の方が教育実践開発コース院生よりも肯定的な回答をしているが、コース間で合計値の差が最も大きかった「①教育課程の編成・実施に関する領域」は、教員自身の授業力を超えて、学校組織における協働的な取り組みについての「実践的知識」の如何が、学びの態様に特に影響をもたらしやすい領域であると考えられる。院生自身の教員としての実務経験の相違が「実践的知識」の多寡ひいては授業における院生の学びの態様を左右し、これが「授業アンケート」回答に反映されたものとも考えられる。

しかしながら、領域によっては教育実践開発コース院生の方がミドルリーダー養成コース院生よりも肯定的な回答をしているケースも見受けられた。先述のように、「③生徒指導、教育相談に関する領域」と「⑤学校と教員に関する領域」では、ミドルリーダー養成コース院生より教育実践開発コース院生の回答の方が合計値が高かった。各領域の授業で取り上げる内容や授業の形態は異なり、なぜこうした領域間での回答傾向の相違が観察されたのかという点に関しては、授業の内容や形態に基づいた質的な分析が必要となるであろう。

そうした中で、教員に求められる4つの専門性のうち「省察力」については、一貫してミドルリーダー養成コース院生の方が教育実践開発コース院生よりも肯定的な回答をしているという点は注目に値する。ミドルリーダー養成コース院生の場合には、教育実践開発コース院生にはない10年を超える教員としての実務経験がある。この中で、佐藤ほか(1991)のいうところの「実践的思考様式」が培われており、これが教職大学院における授業の中で直面する課題の解決をめぐる「省察」としての行動を促したのではないかと考えられる。

これに対し、教員に求められる4つの専門性のうち、「自律的發展力」についての回答は、ミドルリーダー養成コース院生と教育実践開発コース院生の双方において、他の3つの専門性よりも肯定的な回答がなされていた。「本授業を通して、教育に関する興味関心を広めることができた」、「本授業を通して、教育に関する物事の見方や考え方を深めることができた」、「本授業を通して、教員としての自らの能力をより高めようとする意欲が高まった」といった内容を尺度と

する「自律的発展力」の修得状況には、教員としての実務経験の相違や「実践的知識」の多寡が比較的影響をもたらすににくいということが言えるかもしれない。

(3) 教員の専門性に関する尺度の適切性

コース間で回答傾向に差異が生じていることに関しては、尺度項目の具体的な内容それ自体にも原因があるのではない。

先述のように、「省察力」の尺度として設けた、「自らの教育実践を、本授業の内容と関連付けて振り返ることができた」、「本授業を通して、教育実践にかかる自らの課題認識に関して新たな気づきを得ることができた」、「本授業を通して、教育実践にかかる自らの課題認識について、経験に基づく印象と事実に基づく判断とを区別して捉え直すことができた」といった項目は、ミドルリーダー養成コース院生にとっては回答する上で特段の問題はないかもしれないが、教員としての実務経験の少ない教育実践開発コース院生にとっては想定できる内容が乏しく、回答しにくかったのではないかという懸念もある。

また、「協働力」については、ミドルリーダー養成コース院生の場合、「学校と教員に関する領域」を除くすべての領域において、4つの専門性の中で最も低い回答となっている。実務経験の中で培ってきた「実践的思考様式」をもってしても、勤務する学校種の異なるミドルリーダー養成コース院生や、教員としての実務経験の乏しい教育実践開発コース院生との、授業の中での協働的な取り組みの展開に対して、困難を感じたミドルリーダー養成コース院生が多かったということであろうか。他方で、先述のように、「授業アンケート」における「協働力」の尺度項目は、「本授業の中で、ほかの人に対して自らの考えを伝えることができた」、「本授業の中で、ほかの人の多様な意見について尊重することができた」、「本授業の中で、グループワークにおいて自分に期待される役割を果たすことができた」という内容であり、授業内での教育的活動に協働的に取り組むことができたのかどうかを訊ねるものとなっている。院生は、単に、授業の中での他者との交流の度合い等について回答している可能性がある。授業の中での活動に協働的に取り組むことができたかどうかという点に、必ずしも教員に求められる専門性としての「協働力」の修得状況そのものが反映されているとは言えないだろう。

そもそも、ミドルリーダー養成コース院生と教育実践開発コース院生とに期待される、「教員に求められ

る専門性」の内実は異なるものと考えられるが、以上の検討を踏まえると、今回の「授業アンケート」は、教員の育成段階によって求められる専門性の違いを考慮した内容になっていたとは言い難い部分がある。両コース院生が共に授業を履修することの効果として期待される点として、ミドルリーダー養成コース院生が有する豊富な実務経験そのものが、教育実践開発コース院生にとっての学びを支えるものとして機能することに加え、ミドルリーダー養成コース院生自身が、教育実践開発コース院生との共修を通して、若手教員を育てる力を培うことが挙げられる。院生が教職大学院での授業に臨む以前に既に修得してきた「教員に求められる専門性」を、授業の中でどのように深めることができるのか。この点を精緻に測定することのできる「授業アンケート」の尺度項目を設定することができれば、授業改善へのさらなる貢献も期待できよう。

5. 今後の課題

本稿では、本学教職大学院において実施する「授業アンケート」の取り組みに注目し、教職大学院における教員の職能開発とその効果検証の方法について追究する立場から、「授業アンケート」の内容及び結果について考察を行ってきた。これを受け、「教員に求められる4つの専門性」の修得状況を測定するための尺度項目を作成し、院生自身による定量的な学びの評価を行う「授業アンケート」は、授業の中での院生の学びの態様を詳細に捉えることに一定程度寄与していると結論付けることができるだろう。

ただ、「授業アンケート」を通して院生の学びの態様をより精緻に把握するためには、具体的に次のような課題に取り組む必要がある。

第一に、「授業アンケート」における「教員に求められる4つの専門性」尺度項目の見直しである。

先述のように、ミドルリーダー養成コース院生と教育実践開発コース院生のそれぞれに期待される「専門性」は異なるものと思われる。教員としての実務経験の相違やそれに伴う「実践的知識」の多寡が、教職大学院における授業の中での院生の学びに影響を与え、教員に求められる専門性の修得状況についての認識にも差異が生じていることが明らかになったことを踏まえると、ミドルリーダー養成コース院生と教育実践開発コース院生に共通の尺度項目に加えて、院生の実務経験の差異や教員としての育成段階を考慮した尺度項目を設ける必要があるのではないかと考えられる。

また、4つの専門性のうち特に「協働力」の尺度項目に見られたように、主に授業の中での院生自身の活動状況を訊ねる項目への回答は、学校現場で活かされるべき教員に求められる専門性の修得状況を反映しているとは限らず、授業の中で展開される実際の活動や取り組みそれ自体の内容に大きく左右されやすい。例えば、演習としてグループワークを多く実施するような授業では、「授業アンケート」の回答の上で「協働力」が高く評価されるかもしれないが、グループワークの遂行能力それ自体が教員に求められる専門性としての「協働力」であるとは限らないということである。教員に求められる専門性そのものの修得状況を把握できるように、項目の修正や追加を検討する必要があるだろう。

第二に、「授業アンケート」結果の分析方法の追求である。

領域や科目の特性を考慮し、量的データによる把握のみならず、それを質的データに照らして解釈・分析する必要がある。本稿では、院生の学びの態様を定量的に把握するための試みに注目したが、先述のとおり、この「授業アンケート」では、定量的な把握のみならず、当該授業の進め方・取り組みに関して良かった点、改善してほしい点についての記述に加え、当該授業の内容に関して、院生自身の教員としてのキャリア形成にあたり有意義であったと考えられる事柄について院生に自由記述を求めることによる、定性的な把握をも試みるものである。授業者自身が定量的データと定性的データの双方を照らし合わせた分析を行うことによって、個々の院生のニーズに対応した授業実践上の工夫が促進されるものと考えられる。

第三に、「授業アンケート」の実施時期の工夫である。

授業の終了した時点で実施する「授業アンケート」の結果について、授業を経ることによって修得された専門性の程度を測定したものであるのかどうかを判断することは困難である。事後的に実施する「授業アンケート」に加えて、授業を開始する前に、院生自身がすでに有している専門性の態様や、育成段階及び職務環境に応じたニーズを把握するための診断的な「授業アンケート」を実施するという手立てもあり得る。

領域やコースの別を問わず、共通の項目を用いた「授業アンケート」の結果を分析し考察することは、「省察」を介した「専門的知識」の「実践的知識」への転換を可能にするという教員の専門的職能開発の考え方を軸に教職大学院における教育課程全体を見通す

ことにつながる。また、各授業の中でどのような資質能力の修得を目指せばよいのかという点について、授業者に再考を迫る契機となるよう「授業アンケート」を活用することが求められる。「授業アンケート」項目の見直しや実施時期の検討と併せ、結果分析の方法について、実際の授業改善にもたらす影響について考察しながら工夫を重ねることが今後の課題となるが、これは、教職大学院における授業改善のみならず、教員の職能開発に向けた研修等の取り組みがもたらす効果の検証方法の追究にも貢献し得るものと考えられる。

注

- (1) 「平成29年度弘前大学教職大学院案内」パンフレット中「いま、教員に求められる力」(p.1)を参照。
- (2) 弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻「設置の趣旨等を記載した書類」を参照。
- (3) 橋本(2006)によれば、論者によって様々な専門職の要件が想定されてきたものの、フリードソンがこれまでの議論を総括する形で、その中核をなすのは「自律性」であるとしたとされる。これは、「①国家によって公的に承認されたライセンスに基づく『組織された自律性』、②他の職種からの自由だけでなく、分業体制において『支配的』地位を占めることによって、規制への自由をもつこと、③成員補充の自足性を持つこと、④クライアントを規制する正当な権利を与えられていること、の4要素から成る」と理解される(橋本2006:112-113)。
- (4) 「平成29年度弘前大学教職大学院案内」パンフレット中「カリキュラム体系」(p.3)を参照。
- (5) 2017年度前期開講の基礎科目のうち、「①教育課程の編成・実施に関する領域」1科目、「③生徒指導、教育相談に関する領域」1科目、「④学校経営、学級経営に関する領域」1科目は別様式による授業アンケートを実施しており、本稿では省略する。

参考・引用文献

- ・市川昭午 編(1986)『教師＝専門職論の再検討』教育開発研究所
- ・大島菜穂子(2017)「教育公務員特例法改正にみる教員研修と人事評価」『日本教育行政学会年報』43, pp.63-80
- ・佐久間亜紀(2007)「教師の学びとその支援：これからの教員研修」油布佐和子 編著『転換期の教師』放送大学教育振興会, pp.207-223
- ・佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美(1991)「教師の実践的思考様式に関する研究(1)：熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に」『東京大学教育学部紀要』30, pp.177-198
- ・佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之(1991)「教師の実践的思考様式に関する研究(2)：思考過程の質

- 的検討を中心に」『東京大学教育学部紀要』31、pp.185-200
- ・橋本鉦市（2006）「専門職の『量』と『質』をめぐる養成政策—資格試験と大学教育」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』54（2）、pp.111-135
 - ・吉田文・橋本鉦市（2010）『航行をはじめた専門職大学院』東信堂
 - ・Bryk, A., E Camburn and K. S. Louis（1999）“Professional

- Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences” , Educational Administration Quarterly, 35, Supplement, pp751-781.
- ・Shon, D. A.（1983）The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action, New York: Basic Books.（＝2007、柳沢昌一・三輪健二 訳『省察的实践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房）
(2019. 1.15 受理)