

「教員養成の高度化」と教職大学院の役割

大 脇 康 弘

(大阪教育大学連合教職大学院)

＜課題と方法＞ 筆者は大阪教育大学夜間大学院および教職大学院を拠点にスクールリーダー教育の構築に16年間取り組み、特に「理論知・実践知対話論」に基づくスクールリーダーによる「実践研究」の道を探求してきた。この「対話論」は「理論の意識化と実践の対象化」というスパイラル学習を支えるメタ理論であり、実践研究を深化発展させる羅針盤となる。そして、この実践研究の可能性とアポリアについて、教職大学院の制度設計・組織運営・教育実践の三次元から考察する。つまり、教職大学院の実践者・組織者からみた組織運営と制度設計レベルへの問題提起を試みる。これを通して、教員養成の高度化政策の内在的考察とそこにおける学問研究の再定置というシンポジウムの問いかけに応えることにする。研究対象は大阪教育大学におけるスクールリーダー教育に絞り、筆者の教育実践と省察・探究をふまえて論述する⁽¹⁾。

1. 大阪型スクールリーダー教育：「フォーラム―夜間大学院ブリッジ方式」

大阪のスクールリーダー教育は、スクールリーダー・フォーラムと夜間大学院のスクールリーダー教育が相即的に影響し支え合う関係にある。その特徴は、①校長・教頭、ミドルリーダーが主体である、②「理論の意識化と実践の対象化」のスパイラル学習を基礎にしている、③大学・学校・教育委員会の連携協力による、④理念は「教師の学習コミュニティ」を創ることであり、両者に通底している。フォーラムと夜間大学院の取り組みについては他の論稿で述べたので⁽²⁾、ここでは紹介に止める。

スクールリーダー・フォーラム (SLF) は、学校づくりとスクールリーダーに関する理論・政策・実践の連関を図り実践を省察することをめざしている。フォーラム自体は1日間の行事であるが、フォーラム報告書とフォーラム冊子を編集発行し、スクールリーダーが広がりを持って学べるよう仕組んできた。大阪教育大学と大阪府教育委員会・大阪市教育委員会が合同プロジェクトとしてフォーラムを企画運営し、15年間取り組みを重ねてきた。

大阪教育大学大学院教育学研究科実践学校教育専攻（夜間大学院と略）は、現職教員が「働きながら学ぶ」学習スタイルを基本に、教育実践の理論的基盤を確かめながら実践指針を探究し、「実践研究力と実践指導力」の両者を高めて修士論文に集約することをめざしている。いわば「2兎」を追うハイブリッド型夜間大学院である。「大阪の学校づくり」をはじめとする授業実践の試行段階を経て、2007年にはスクールリーダー・コース (SLC) として制度化した。そして8年後の2015年に連合教職大学院が創設され、学校マネジメントコース (SMC) に再編改組されて現在に至っている。

スクールリーダー・フォーラムと夜間大学院は、本来別の教育実践・事業として取り組まれ、内容・方法・形態、組織主体が異なっていた。両者の相違点は、①「実践研究」に取り組むか、実践を「語る・聴く」活動を重視するか、②「理論の意識化」に系統的に取り組むか、個別的に取り組むか、③「実践の対象化」を「実践研究論文」としてまとめるか、実践記録としてまとめるという点である。

しかし、スクールリーダー教育の理念を「教師の学習コミュニティ」においている点で通底している。つまり、教師が出会い、つながり、協同するための「学習コミュニティ」こそが、互いに研鑽し現実を切り拓く力を培うと考え、「教育実践者と教育研究者が協同して教育現象と教育課題を考え立ち向かう営為」を育む場を創るという思想である。この「教師の学習コミュニティ」という思想は、①学校づくりの理論・政策・実践について立体的に認識すること、②多様な属性・キャリアを持つ人々が協同すること、③デモクラティックな時空間を創り、自由に研究協議することで具体化される。何よりもこの思想に共鳴し、現実をみつめ切り拓く教師が集い、交流し、協働することが重要となる。

フォーラムと夜間大学院は理念が通底しており、やがて相互に影響し、2012年ごろには大阪型「フォーラム―夜間大学院ブリッジ方式」として組織展開されるようになった。そこに現職の校長・教頭、指導主事などが参集し、フォーラムには1,613人が参画し、夜間大学院（教職大学院を含む）には40名以上が学び、「教師の学習コミュニティ」を生み出してきた。「学び続ける教師」として、私たちが組織するプロジェクトに参画し学んだのである。

2. 夜間大学院と教職大学院におけるスクールリーダー教育

夜間大学院は1996年に現職教員を対象に実践的・臨床的教育を行う大学院として創設され、院生定員14名、教授スタッフ14名でスタートした。その後、現職教員の強い支持と期待を受けて、定員は20名に、さらに30名へと拡充された。教授スタッフは教育学・心理学担当者と各教科教育・各教科専門担当者合計28名（2006年）まで増員された。しかし、その後退職者・移籍者の補充が少ない中で年々減少し、14名となった。そして、連合教職大学院の創設と連動して、院生定員は15名となった。

カリキュラム設計は、ミニ教育学部のスタッフ構成と校種・教科・職位が多様な院生に柔軟に対応するために「広領域多選択型カリキュラム」という独自のものである。具体的には、共通必修科目（6単位）を最低限にし、自由選択科目（20）を最大限にして、課題研究（4）、修士論文として、院生の選択幅を極めて大きくした柔構造となっている。

この特徴は、教職大学院の趣旨を先取りした2007年三コース制（スクールリーダー、教職ファシリテーター、授業実践者のコース）導入においても継承した。具体的には、共通必修（4単位）、コース必修・選択（6+2）、自由選択（16）、特別課題研究（4）、修士論文となった。コース4科目の編成は、「理論と方法、事例研究、プロジェクト、インターンシップ」（学校マネジメント学、学校評価、学校づくり、スクールリーダー・インターンシップ）という方法論に基づくものである。

この夜間大学院に2005年に現職校長が、続いて現職教頭が複数入学するようになり、その後も入学者が続いた。ここから夜間大学院におけるスクールリーダー教育が本格的に創り出されていくのである。

連合教職大学院（教職大学院と略）は三コース（学校マネジメント、教育実践コーディネート、教育実践力開発のコース）編成で、学校マネジメントコースは夜間大学院スクールリーダー・コースの伝統を継承しているが、教職大学院制度の諸基準に基づいた制度設計となっている。カリキュラムは実践性・臨床性を重視して、理論と実践の往還、研究者教員と実務家教員の協働、大学と教育員会の連携協力を軸に編成される。

カリキュラム編成は「共通必修・コース分化型」となっている。具体的には、共通必修5領域10科目指定（20単位）、コース必修・選択（12）、学校実習（10）、実践課題研究（4）、実践課題研究報告となってい

る。コース専門科目は、学校組織開発論、学校戦略論、スクールリーダーシップ論、学校安全と危機管理（以上が必修科目）、教育改革と学校改革、学校コミュニティ論、学校組織マネジメント（以上が選択科目）である。学校実習（必修）と実践課題研究報告が一連のものと位置づけられて、実習重視となっている。このように大部分が共通必修、コース必修であり、選択幅が限られる硬構造のカリキュラム編成である。

授業では現職教員と学卒者（ストレートマスター）が同じテーブルで学んでいる。教職経験の有無、問題意識の違いをふまえて両者をつなぐ学びを組織する創意工夫が必要となる。授業科目の多くは、研究者教員と実務家教員のティーム・ティーチング(TT)で運営されている。学校実習と実践課題研究は、毎週の個人指導とともに毎月1回の集団指導を組み合わせて行っている。この複数指導、チーム指導を効果的に取り組むためには、協議と調整、試行と挑戦を重ねることが必要である。連携協力と協働の意味合いを手探りしながら、よりよい実践を生み出す営為を重ねてはじめて、その意義と成果が見えてくる。

さて、大阪教育大学の夜間大学院と教職大学院のスクールリーダー教育を比較すると、理念やベクトルは類似しているが、カリキュラムと指導体制は全く異なっている。教職大学院院生は夜間大学院院生より多くの単位(46>30)を履修し、学校実習に取り組んで実践課題研究報告を作成することになる。教職大学院には週4日、曜日指定で通学することが求められる。この硬構造のカリキュラムと時間割にも関わらず、教職大学院のスクールリーダーは授業では活動的に学び、実践研究に取り組み、実践研究論文を完成させた。次に、この実践研究の内容・方法・要件を明らかにして、スクールリーダーによる実践研究の可能性とアポリアを論じよう。

3. 実践者当事者による実践研究

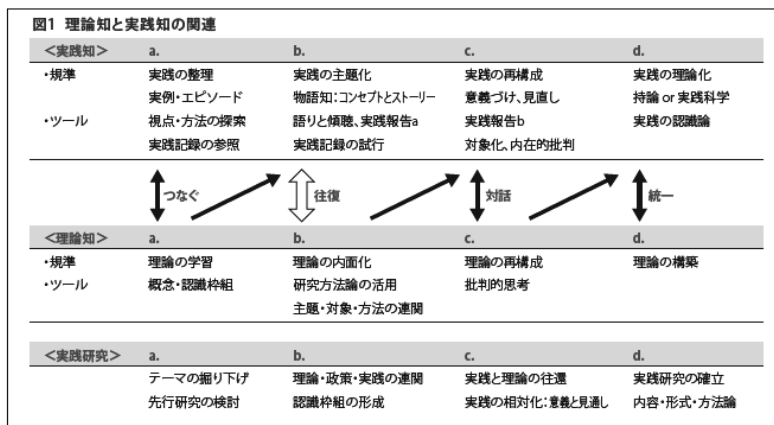
実践研究に関する学問的関心は、ショーンの省察的実践論、アクションリサーチ、エンゲストロームの活動理論などに影響されて高まってきた。特に、市川伸一の「研究者による実践研究」の定位、東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターの杉澤経子による「実践者による実践型研究論文」の指導実践、福井大学教職大学院の「学校改革実践研究報告」の作成などが注目される⁽³⁾。この先行研究を参照し、スクールリーダーによる実践研究の指導経験をふまえて、筆者は次のように定義する。実践研究は、「実践をテーマ化し、その内容・組織・過程を記述し、実践の課題解決と意味を明らかにすること」である。学校づくりの実践研究は、「学校づくりのコンセプトとストーリーを軸に、その構造と過程、スクールリーダーの役割と活動を記述し、実践の課題解決と意味を明らかにすること」である。実践研究の成果をまとめる「実践研究論文」は次の4要件が求められる。

①学校づくり実践をテーマ化する（明確な問いを立てる）、②実践の方法と過程を記述する（葛藤や課題も取り出す）、③自己の役割と活動を位置づける（個人と組織を関係づける）。④学校づくりの課題解決とその意味を考察する（個別性と一般性に論及する）。この基本要件を満たすためには、次の取り組みが必要であり効果的である。⑤主要な先行研究（学術論文）を検討し、テーマを焦点化する（テーマを絞り込む）、⑥比較対象事例を選定して、自己の実践と比較検討する（分析枠を作成して事例比較する）。

スクールリーダーが学校づくり実践を対象化し記述するには、二つの道筋がある。一つは実践の内容と過程を現場の感覚と言葉で整理し物語るベクトルである。実践知・経験則を整理し構成することを通

して「持論」「物語知」を形成する。二つは、学校づくり実践を省察し理論的照射を行うことを通して課題解決と意味づけを行うベクトルである。実践事例を対象化し相対化して、実践の内容・組織・過程を社会的文脈において認識し「実践研究論文」としてまとめる。この二つの道筋は、理論と実践、思考と行為、学術用語と実践用語の関係、両者のジレンマと関係しており、いずれの道も取りうる。筆者は、夜間大学院と教職大学院で、スクールリーダー（実践当事者）による学校づくりの実践研究の道筋を、次の問題意識から探究してきた。

第一に、働きながら学ぶスクールリーダーは学校現場で多様な経験を積んで実践的知見を形成しているが、それを生かす。第二に、学校現場と関わりが深い研究者（実務家教員を含む）の研究的・実践的知識を活用することを大事にする。第三に、夜間制の大学院でスクールリーダーが効果的に学び、実践の課題解決につなげて、それを確実に論文にまとめる道をめざす。この問題意識を整理し方向付ける認識論として「理論知・実践知対話論」を提起している（図1参照）⁽⁴⁾。



実践知は実践的知見・知恵であり、実践者の経験と実践感覚を整理したものである。実践性・具体性を志向するもので、個人や学校の状況を反映するなど特定の社会的文脈に規定されている。また、形式知とともにカンやコツなどの暗黙知が含まれ、多義的である。理論知は現象を説明し、予見する理論的命題と研究方法に関する知識技術である。体系性・実証性を志向し、研究者集団の専門性に基づいて成立している。スクールリーダーは実践者としての実践的・状況対応的思考と研究者としての理論的・実証的思考を対話させて、葛藤・ジレンマを抱えつつ実践研究に取り組む。この実践研究を支えるメタ理論として「理論知・実践知対話論」を次のように論理構成する。

第一に、実践知の規準として、a.実践の整理 b.実践の主題化 c.実践の再構成 d.実践の理論化という4段階を仮設する。第二に、理論知の規準として、a.理論の学習 b.理論の内面化 c.理論の再構成 d.理論の構築という4段階を仮設する。第三に、実践研究の規準として、a.テーマの掘り下げ、b.認識枠組の作成、c.実践の相対化、d.実践研究の確立という4段階を仮設する。そして、理論知と実践知の連関は、「a.つなぐ、b.往復、c.対話、d.統一」（以上を含めて「対話」と総称）という4段階を仮設する。図は平面上に描かれているが、実際は三次元上でスパイラルに高まるものと考えられる。実践知が理論知に支えられ、広がりや深まりをもって次の段階に移行する中で実践研究が取り組まれる。この実践研究では「理論の意識化と実践の対象化」をスパイラルに展開させることがカギとなる。

理論知と実践知の連関において、スクールリーダーは両者の葛藤やジレンマにたびたび直面するが、

これは次の段階へのステップアップの契機でもある。実践研究の取り組みでも、実践展開とは別に、テーマ、行動計画、プロセスマネジメント、実践の評価の認識において五里霧中になるが、これは実践研究を深化発展させるための足踏み状況である場合が多い。大学教員が実践研究の導き役、支援役となって、実践者がこの問題状況を整理し切り拓くのである。実践者と研究者の協同を通して、実践研究が明確な内容と形式を備えてくる。

このように理論知と実践知の対話をリードし、ファシリテートするのは大学教員の役割である。大学教員は学校づくりの理論・政策・実践を総合的に認識すると共に、学校現場や教育政策にも関与する「実践的研究者」である。「理論知と実践知の対話」はまず大学教員自身の「内的対話」として取り組まれる。

スクールリーダーは大学教員の範例に学んで、理論知の意識化と実践知の深化に取り組み、両者の対話を行うようになる。その学習作業を持続的に行うためには、スクールリーダーの協同学習が不可欠である。理論知と実践知の内的対話は個々人で意識化されると共に、学習集団としても取り組まれる。これを通して、スクールリーダーは学校づくりの理論的基盤について認識を深める一方で、自らの実践を実践的・改善的視点からだけでなく理論的・実証的視点からも見つめるようになるのである。

4. 教職大学院における実践研究の可能性とアボリア

教職大学院院生は、働きながら学ぶという厳しい修学条件の中で、理論知の世界に触れて新たな視点や認識枠組を獲得する一方で、自らが主導する学校づくり実践を対象化する作業に取り組む。2年間の集大成となる実践研究論文は、実践当事者として取り組む実践を対象化し、実践の過程と課題解決について考察している。そして、実践事例からの示唆と一般化を行い、理論的な問題提起を試みている。

教職大学院の実践研究では、先述した実践研究の4要件(+2要件)をふまえて助言し指導している。特に、次の点には注意を払っている。①研究テーマ・対象・方法を連関させる、②主要な先行研究、先行実践をふまえてテーマ設定する、③比較できる実践事例を選定して、自らの実践と比較検討する、④研究論文の形式・ルールに準拠する、⑤分量は80,000字(40字×40行×50枚)を目安とする(4,000字→6,400字⇒80,000字→45,000字:紀要掲載)。

院生はこの要件を意識しながら、実践を展開しつつ、実践の記録をとり、それを分析する作業に取り組む。それは、＜テーマ、仮説、調査、分析、考察＞という実証研究のプロセスを辿るのではない。実践がカベに直面し葛藤しながら課題解決を模索する一方で、その実践の内容と過程を記録し分析するという、五里霧中の状況に陥ることも少なくない。実践研究の指導は、個別指導、コースの集団指導、専攻全体の集団指導を2年間重ねていく。学校マネジメントコースでは月1回のリフレクション・ミーティング(RM)5時間が軸となって、教員・院生が研究協議を行う。実践研究は学術研究以上にカベがあり、紆余曲折を経ることになる。

教職大学院院生1期生が取り組んだ実践研究を総括すると、次のような根本的課題が浮かび上がる。「理論と実践の融合」と実践指導力の向上を軸にした独特のカリキュラム編成、学習集団の編成、TTなどは経験重視、活動主義に傾斜しており、理論的基礎を学習する、重要な問いを立ててじっくり考える、教職アイデンティティを問い直す、というロングスパンの取り組みは後退する。これは、院生個人の取り組みの問題というより、教職大学院の制度設計にもとづく問題である。研究的実践者としてはこの矛盾を意識しながら、当面はカリキュラム・マネジメントとして対処すべき問題といえる⁽⁵⁾。

- (1) **実践課題を実践研究テーマに変換する**：目標である実践研究の内容・要件・課題について学ぶ。学校実習が4月当初より開始されるため、入学前に作成した実習課題を再構成する取り組み、そして実習課題を適切な実践研究テーマに変換する学びを明確に位置づける。
- (2) **先行研究と先行実践を選定し読解する**：1年前期に共通必修科目の授業に追われ、学校実習を進めていくため、先行研究と先行実践への関心が低い点を改善する。1年後期に課外に基礎文献講読会を行い、ミンツバーグ『マネージャーの実像』、松尾睦『成長する管理職』に教員・院生で取り組んだことは意義深かった。また、先行事例に学び、自己の実践と比較検討する認識枠を作成することが課題となる。
- (3) **学校づくりの構造と過程を動的・多元的に把握する**：組織メンバーの認識と活動の集合体として組織認識するための方法を示唆し、一元的な組織認識を見直す。例えば、校長とミドルリーダーへのインタビュー調査を行い、共通点と相違点を明らかにし、その背景を考察する。
- (4) **スクールリーダーの役割と活動を対象化する**：実践の対象化において、自己の役割と活動、そして感情を明らかにすることができにくい。自己の相対化のための視点と方法を助言する必要がある。
- (5) **研究方法・技法を修得する**：基礎的な研究方法論を活用すること、研究論文の内容・形式を参照することを指導することは基本となる。

実践研究の難しさは、実践が計画的・組織的に展開されるよりも状況対応的・妥協的に行われること、実践の組織や過程が明確に総合的に把握しにくいこと、1年～2年で実践し課題解決することが難しいこと、そして、スクールリーダーの職位や役割によって活動が相当制約されること等がある。けれども、スクールリーダーは実践研究に取り組むことを通して、実践を省察し再構成することができること、そして教職アイデンティティを再定義することにつながる。その意味で、実践研究は新たな実践世界を拓く扉となりうるのである。

(注)

- (1) 本稿は、教職大学院におけるスクールリーダー教育の制度設計・組織運営・教育実践について筆者の実践を通して内在的批判を行うもので、下記の論考をふまえて問題提起を行う。そのため、論述内容に重複がみられることをお断りしておきたい。大脇康弘「教育指導職の育成をめぐる動向と論点」東アジア教員養成国際共同研究プロジェクト編『「東アジア的教師」の今』東京学芸大学出版会、2015、大脇康弘「スクールリーダーの学びを組織する」『学校教育論集 2015』2016a、大脇康弘「学校づくりの『実践研究』を考える」『大阪の学校づくり 2016』2016b、大脇康弘「スクールリーダーの実践研究」『学校教育論集 2016』2017
- (2) 大阪型「フォーラム－夜間大学院ブリッジ方式」については下記の論稿を参照。スクールリーダー・フォーラム事務局編『つくる 教師の学習コミュニティ』SLF、2016、大脇康弘編『ひらく 教師の学習コミュニティ』SLP、2017
- (3) ドナルド・A. ショーン『省察的実践とは何か』鳳書房、2007、ユーリア・エンゲストローム『拡張による学習』新曜社、1999、秋田喜代美・市川伸一「教育・発達における実践研究」市川伸一他編『心理学研究法入門』東京大学出版会、2001、杉澤経子「実践者が行う『実践研究』の意義とあり方」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』No.14、2011
- (4) 筆者のスクールリーダー教育の理念・枠組・実践の原型は下記文献にあり、注(1)の各文献はその発展型といえる。大脇康弘「スクールリーダー教育のシステム構築に関する争点」『日本教育経営学会紀要』第47号、2005
- (5) 教職大学院の制度設計と組織運営について考察した論稿は多くないが、下記を参照。岩田康之『「教職大学院」創設の背景と課題』『日本教師教育学会年報』第16号、2007、油布佐和子「教師教育の高度化と専門職化」佐藤学他編『学びの専門家としての教師』岩波書店、2015