

教職大学院の有用性について —教職大学院学部新卒院生の視点から—

吉田 唯香

(生徒指導力高度化コース第7期生)

1. はじめに

現代社会はグローバル化や情報化、少子高齢化などで急激な変化が起きている。これに伴い、学校教育においては高度化・複雑化する諸課題への対応が必要となっており、社会に求められる児童・生徒の人材育成像の変化への対応も必要である。そのような中で中央教育審議会は2012年8月28日に提示した答申に、「学び続ける教員像」の確立と高度な専門知識を備えた教員育成を目指し、修士レベルでの教員養成に力を入れる方向性を示している。教職大学院の教員養成に関する成果については、創設の2008年から本答申までの5年間の活動の大部分が肯定的に示されており、今後の教員養成における教職大学院に対する期待は高い。しかしながら答申は政策であり、示されている教職大学院の成果については十分な記述がされておらず、現実味がないように感じられる。そこで、教職大学院での学びが教職志望者にどのような実質的な成長や変化を生んでいるのかについて考察し、今後の日本の教員養成に教職大学院がどのような可能性をもっており、どのような役割を果たすことができるのかを提示したいと考え、本主題を設定した。

2. 問題と目的

2.1. 近年の教員養成改革の動向と成果

昔から教員という仕事は聖職とされ、教員への絶対的な信頼や尊敬の念が送られていた。しかしながら昨今では昔のような社会からの教員に対する絶対的な信頼は低くなってきているように感じられる。単に教員の力量不足だけが原因ではない。核家族化、都市化の進行、少子高齢化、発達障がいのある児童生徒の増加、グローバル化、情報通信技術の発展などの現代の社会構造の変化はこれまでになく大規模かつ急激であり、社会が学校に求める教育も多様化し、増大しているということもあげられる。現代社会の変化に迅速で適切に対応するために教員は今まで以上に高度な専門的知識や技能を修得し、常に資質能力の維持・向上を図る必要がある。これに伴い、近年の教員養成は教師を「高度専門職業人」として明確に位置付けることを目指し、改革を行っている。

2006年7月11日の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』では、教員養成・免許制度改革の具体案とし、大学院段階でより高度な専門性を備えた力量ある教員を養成することを目的とした「教職大学院」の創設が提言された。これを受けて「教職大学院」は2007年4月1日に施行された『専門職大学院設置基準等の一部を改正する省令等について—「教職大学院制度」の

創設について』により創設されることとなった。「教職大学院」創設の目的としては二つあり、「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任教員の育成、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」（文部科学省）としている。また、今後の教員養成教育の改善・充実や力量ある教員養成のためのモデルを提示し、効果的な教員養成のための取り組みを促すことも期待されている。

教職大学院創設から5年後の2012年8月28日の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』では教員養成改革の理念として大きく2つのことを提示している。1つ目は「教員養成の高度化」、2つ目は「学び続ける教員像の確立」である。これらが理念とされた背景には現代社会の急激な変化に伴い、社会から学校教育に求められるニーズが多様で複雑に変化していることがあげられる。それらの課題に対応し、子どもの学校での学びを支える教師には教職生活全体を通して、実践的な指導力の向上と知識・技能の絶えざる刷新が必要であり、常に教員は探究力を持ち、学び続ける存在であることが求められている。具体的にこれからの教師に求められる資質能力として本答申では、「(i) 教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて学び続ける力 (ii) 専門職としての高度な知識・技能 (iii) 総合的な人間力」の三項目が提示されている。

2つの理念が提示された意図は、「教員養成を修士レベル化し、教員を高度専門職業人として明確に位置付ける」というところにある。それに伴い本答申では「修士レベルの養成体制」及び「教員免許制度の改革」という2つの新しい構想を示している。この教員養成改革の構想は、いじめ・暴力行為からICT活用まで、学校現場における課題が高度化・複雑化しており、初任者教員が十分に対応できずにいることや、教員の大量退職や多忙化によって、初任者教員が学校現場で、一教員として実際に働きながら先輩教員から指導やアドバイスを受け、職務に必要な能力を習得していく「OJT (On the Job Training)」がうまく機能していない現状があること、また教員には今後の社会変化にも対応できる、高度な専門性を持ち続けるために学び続ける必要があり、そのシステムを構築しなければならないという観点が元になっている。これらの現代の学校の課題への対応は、量的な面でも質的な面でも学部での教員養成制度を改善するということでは困難であると考えられており、学部教育の改善・充実を含め、大学院レベルで行うことがふさわしいと考えられている。その理由として教職大学院創設から本答申までの5年間の成果を次のように述べている。

「学部から直接大学院に進む学生（以下「学部新卒学生」という。）の場合、学部4年間で基礎的な素養を学んだ者が、大学院において学校現場での実習を組み込みつつ、理論と実践の往還の中更に2年間の学びを行うことで、学校経営の視点をもちつつ、自分の実践に自信を持つことができ、修了後不安なく学校現場に入っていけたという声が多い。」

「教職大学院では、このように現職教員学生と学部新卒学生がともに学び、時には現場教員学生が学部新卒学生のメンターとしての役割を果たすなど、互いに刺激を受けるという効果もみられる。」

このように教職大学院の取り組みはまだ改革すべき点があるが、高度専門職としての教員養

成システムを確立するにあたってモデルとなっていることは確かであり、修士レベルでの学びを教職生活全体の中に組み込んでいく方針を提示している。

筆者自身も学部新卒院生として教職大学院での2年の学びを終えようとしており、学部卒業時と比較してみると学部卒業時は教育に関する知識はほぼない状態であったが、現在では授業などで教育に関することに自分の意見をもって話し合いができる程知識量が増えている。また教職専門実習を通して苦手だった「人に見られること」を克服することができた。2年間の自身の成長のすべてを示すことは不可能だが、大いに成長していると胸を張って言える。しかしながら、本答申であげられている成果に完全に一致するとは言い難い。また、長きにわたって続いてきた教員養成制度や免許制度を大きく変える根拠としては、具体性や信憑性が感じられず説得力に欠ける。教職大学院の創設から本答申までの5年間では成果を示すのが困難であるということを考慮しなければならないが、教職大学院自体に関する認識が学校現場を含め一般的にはまだまだ不十分であることを踏まえると、より具体的に成果を示す必要がある。

2.2. 研究の目的

現在、文部科学省や先行研究では教職大学院の成果について、課題はあるものの全体的に肯定的に受け止められている。しかしながら、一つ一つの成果には具体性がないように感じられる。教職大学院が創設されてから今日までまだ7年しか経過しておらず、具体的な成果を示すのが難しいということがあるだろう。そこで本研究では、現役学部新卒院生の視点から、教職大学院での2年間の学びが学部新卒院生M2にとってどのような成長につながったのかをインタビューをし、個人個人の実体験に伴った現実味のある教職大学院の有用性について考察する。

3. 研究の方法

本研究では、学部新卒院生M2、9名へのインタビューを通して、学部卒業時点と教職大学院修了時を比較し、同期学部新卒院生にとってどのような変化や成長があり、どのような学びや学びの要因がその変化や成長に影響したのかを考察する。

対象の学部新卒院生M2、9名の出身学部の内訳は、教育学部卒1名と他学部卒8名である。インタビュー内容の該当項目については学部卒業時と教職大学院修了時についての比較をすることを前提にし、「教職大学院進学理由」「大学院生活での変化」「大学院進学ではなく講師として現場に出ておいた方がよかったと思うか」「教員になることについてどう思うか」「今後の教員養成についてどう思うか」について半構造化面接法による調査を実施した。インタビューは20～30分程度であった。分析に関してはコード・マトリックスを用い質的に分析を行う。

4. 研究の結果

4.1. インタビュー調査の結果

インタビュー内容の結果は以下のとおりである。

表 インタビュー結果のまとめ

	対象者基本事項 ・学部 ・希望校種 ・講師経験	学部時代の教職への意志 ○学部入学時点から教員志望 ◎学部入学時点には教員志望意志なし	教職大学院進学理由 ○自分の課題 ◎採用試験関係
A	・他学部 ・小学校教諭 ・非常勤経験なし	○小学校の教員になりたかったが3回生ごろに「大津のいじめ事件」と就職活動期間が重なり、命に関わる教職を志すことへの迷いが生じた。 ・教育実習を経て子どもの可能性に感激し、再び教員を目指すことを決めた。	○心理学を学びたいと思った。教職についての勉強を学部でしていない。 ◎採用試験の出願に間に合わなかった。小学校免許の取り残しがあった。
B	・他学部 ・中学校教諭 ・非常勤経験なし	◎教職課程履修当初教師になる意思はなかった。大学に入っただけでなんとなく履修した。授業は単位のためにとっていたので真剣に学んでいなかった。 ・教育実習で母校の先生方の姿を見て教員を目指すことを決めた。	○教育実習で授業や生徒指導に課題があると思い、解決したいと思った。 ◎教員採用試験に落ちて講師になろうと思ったときに教職大学院のことを知った。 教職大学院のカリキュラムに共感した（人間教師、国際交流）。自立したかったので講師をするほうが意思が強かったが、推薦で受かったので進学した。
C	・他学部 ・高等学校教諭 ・非常勤経験あり(T1)	◎親の助言により教職課程を履修した。本人は半分嫌々だった。 ・教職課程の授業や学校ボランティアで子どもと信頼関係を得る体験を通して教員になることを決めた。	○もう少し教職について勉強したい。 大学は部活動や研究に忙しかったので学生生活を楽しまたい（大学でできなかったことをしたい）と思った。叶えることができなかった夢に向けてもう一度努力したい。3回生のときから大学院に進学することを決めていた。
D	・他学部 ・中学校教諭 ・非常勤経験なし	◎周りの友達に流されて教職課程を履修した。3回生のときに身近に不登校の人がいたことから養護教諭に興味をもった。養護教諭になりたいと思っていた。 ・教科教諭として教育実習をして普通教室にも発達障がいをもつ子がいることを知った。また、クラスで授業をすることの楽しさを知り、教科教諭になることを決めた。	◎教科教諭になると決めたときには採用試験が終わっていた。 ○教育実習後に大学の先生に教職大学院のことを紹介されて自分の不安面（教科教諭になるとは思っていなかったで技術面に不安があった）を専門実習や2年間の学びで解決できるのではないと思い進学した。 養護教諭になるために進学するつもりでいたので進学のための勉強はしていた。
E	・他学部 ・小学校教諭 ・非常勤経験あり(T2)	○両親が教師だったので教職課程を履修した。教員免許を取得するのいずれは教師になるとは思っていたけれど、あまり深くは考えていなかった。採用試験に挑む意欲も低く、受からないと思っていたけれどとてあえず受けたが落ちた。	◎教員採用試験に落ちたので自分のレベルアップのために進学をした。 ○大津のいじめ事件があって、自分が教師になってそういった事件などに対して自分が対応することができると不安に思ったから。免許を取得したが、子どもと実際に関わったのは教育実習のみ。
F	・他学部 ・小学校教諭 ・非常勤経験あり(T1)	○幼いころから教員になりたかった。 ・インターンシップに参加した。小学校教諭免許を通信で取得していたのでそれが忙しかった。教職課程の授業はあまり真剣に受けていなかった。	◎教員採用試験に落ちて教職大学院の進学先を探していたときに本教職大学院の推薦があることを知ったから。 ○教員採用試験の推薦をもらう選考に態度が悪くて落ちたことから、社会人としての立ち振る舞いができていないことや教職に関する知識不足を感じていたから。 ○教育実習（高等学校）で生徒との距離感をうまくとれず、友達感覚になってしまったことから自分には教職の知識がないと思った。
G	・他学部 ・高等学校教諭 ・非常勤経験なし ※対象者Gは修了後は教員にはならない	○先生になろうと決めていた。他学部だったので教職課程の授業は真剣に取り組んでいなかった。教員になるしか決めていなかったで就活はしていない。 採用試験を受けたが手ごたえなしに落ちた。	◎採用試験に落ちて講師になるつもりだった。 ○このまま教員になっても知識や技能がないのでダメだと思い、一回きちんと勉強しようと思った。このまま現場にいても何もわからないので不安だった。
H	・他学部 ・中学校教諭 ・非常勤経験なし	◎もともと教員になろうとは思っていなかった。英語を使った仕事に就きたいと思っていた。免許を取り始めたのは少し教職に興味があったので取り出した。就活もした。 ・教育実習をして教員になることを決めた。	○教育実習がうまくいかず、自分の力のなさを実感した。このまま現場には立てないと思った。教員の勉強をしたい。2年で技術を深められれば教員になれるのではと思った。 ・たまたま学部の授業で本大学院を知った。 就活がうまくいかなかった。
I	・教育学部 ・小学校教諭 ・非常勤経験あり(T1/T2)	○すごくになりたい。教育実習でさらに教員になりたいと思った。学校現場に身を置きたかったので、大学の合間に学生ボランティアに行っていた。また、講義を聞くより学校現場にいたほうが勉強になると思っていた。学校が好きで子どもが好きで子どもに関わりたい。子ども理解を深めたかったので児童館にも通っていた。 ・大学の勉強はきちんとはできていない。単位が取ればよいという程度だった。	○学ボラで暴力などの問題行動をする子どもの姿を見て、理由がわからなかった。担任や本人からの話で家庭環境や発達障害、コミュニケーション不足などの理由があった。子どもの問題行動や言動や表面上の印象だけで理解することの危険さに気が付き背景に気が付かなければならないと思った。生徒指導面の技術や知識が足りなかった。 ○学部で理論の面をおろそかにしていたことに気が付いた。

	2年で変化があったか？	変化の内容 ○自己発見 ◎知識・技術の習得 ●教職に対するの認識	変化の要因 ○カリキュラム/大学院の制度 ◎自己探求 ●非常勤講師	教職大学院に進学してよかったか？
A	変わった部分と変わっていない部分の半分半分。	●学校とは何かということを考えるようになった。 ●学校の活動すべてが相互に関係しあっていることを知った。 ◎生徒指導や授業指導は具体的に何をするのかかわかるようになった。 ◎集団の規律づくりについて考えるようになった。 ◎子どもたち全員を見れるようになった。	○専門実習前にゼミや授業を通して漠然とした課題を設定し挑んだことで、課題を視点に現場の理解を深めた。 ○実習後の振り返りで実習中の疑問が解決されていった。 ○実習を通して省察を繰り返していたこと。	よかった。
B	変わった。	●教師はこうあるべきという固定観念がなくなった。教師は怒れないといけなとか型にはまったイメージがあった。教師の多様性に気が付いた。 ○自分は怒る先生ではないということに気が付くことができた。 ○自分にしかできない子どもとの関わり方について考えるようになった。 ◎様々な事象について批判的思考をもって深く考えるようになった。	○実習が10週間も同じ学校であったので、自分の素がでるようになった。 ○指導教諭が怒るのが嫌いな先生で、その人から話を聞いたり、参考にしたりした。 ○大学院の授業は発表したり色々な人と真剣に意見交換する機会が多く、考えさせられることが多かった。	
C	だいぶ変わった。 (自分自身に関して、教職に関して変わった。)	○相手の気持ちを理解することができるようになった。 ◎児童生徒理解ができるようになった。 ◎時間マネジメントができるようになった。物事を計画的に進められるようになった。 ◎実践する際に理論と照らし合わせながら考えることができるようになった。	○●実習や非常勤が忙しく、自分のことをする時間とまわりから求められることをする時間をマネジメントしないといけない場面を経験した。 ○大学院での実践的な講義（カウンセリングや模擬授業など）での経験。 ◎自主ゼミを開き、自分たちで学びを深めた。大学院に決められたことだけではなく、自分がしたいこと、身に着きたいことを切り開いていったのに意味があったと思う。	どちらとも言えない。
D	変わったと思う。	●教員が本当に大変な仕事であるということを知った。 ○周りと比べて自分の知識のなさを実感した。 ○自分のことについて考えるようになった。	◎教授と話をしたこと。(キャリアについて、自分のこと、悩みについてなど) ○実務家教員との関係。身近にこれから上司となる人がいること。 ○2年間という期間で自分についてゆっくり考える時間があつた。 ○大学院はまわりが教師志望ばかりで刺激を受けた。	よかった。
E	変わった。	○学部時代は「教師になるんだろうなー。」くらい(深く考えていなかった)だったが、今は「教師になりたい、クラスを持ちたい。」という気持ちに変化した。 ●学校はチームで動いていることを知った。苦手なことは協力できる(専門実習校では隣のクラスと合同授業などで教師の苦手分野を補いあっていた)。	○実習で現場を知ることができた。 ○●実習や非常勤講師を通して子どもとの関わりが増えて、より子どもが好き、かわいいという気持ちが芽生えた。 ○回りの仲間みんなが教職を目指しているので切磋琢磨できた。 ◎自分が教師になることを前提にやりたいことやできることを全力でしてきた。	よかった。
F	(良くも悪くも)変わった。	◎根拠のない自信をもっていたが、知識を得たことで、理想と現実とに線引きをするようになった。 ◎何事も理論的に考えることができるようになった。 ○学部時代は誰に反対されてもやってやるという雰囲気であったが、今は人として安定してきた。 ※反面、今までの教師と同じになってしまうのはあまりうれしくないと思っている。	○大学院にきて現実を知った。 ○大学院で理論を知った。 ●非常勤先で実習ではできない実践を行っているのが一番勉強になっている。 ◎現場にでて、自分の指導力のなさを実感し、本から理論を得て実践の繰り返しで成長している。	よかった。
G	変わった。	○自分が教員に向いていないということに気が付くことができた。 ●教職を「仕事」として見れるようになった。	○大学院にきている人はみんな教員になるために来ている人だから意識が高い。 ○実習で子どもとの関わり方などで同期院生との差を実感した(教育学部者多かった)。 ◎自分を客観視し、自分は教員に向いていないと思った。	
H	ちょっと変わった。	○苦手だったコミュニケーションをとれるようになった。 ○自分にはできないことがあるということに気が付いた。 ○自分の長所を生かしていきたいと思うようになった。	○大学院の人数が少ないので全員と関わることもできた。 ○授業でグループワークがある。同期だけでなく現職院生や教授を含めて協力して課題解決をするなどで鍛えられた。 ○自習室でいろいろな人と話すことができる環境にあった。 ○まわりの院生から刺激を受けた。	よかった。
I	変わった。	○使命感や責任感が強くなった。 ●学校組織の中身(公務分掌など)が詳しく見えるようになった。それに伴い視野が広がった。学校現場を俯瞰して見れるようになった。	○学校全体を見るような講義が多い。児童心理など。大学より視野の広いアプローチを学べた。 ●非常勤。給料をもらって指導にあたる。責任感が違う。	一長一短。

	教職大学院進学に対する肯定的意見 (講師経験2年と比較して)	教職大学院進学に対する否定的意見 (講師経験2年と比較して)	期待と不安 (学部卒業時) ○不安 ○期待 ●どちらでもない	期待と不安 (教職大学院) ○不安 ○期待 ●どちらでもない
A	○2年間を使って深い学びがあった。		○授業や生徒指導に漠然とした不安や疑問があった。	○入学式に何を話そうか、学級掲示をどうしようか、話し合い活動を重視していきたいなど、具体的な期待が多い。 ○実習などで学んだことが多いので、今後自分の実践に生かすことができるというところに期待。
B	○現場にはいずれみんなが入ることになる。 ○教職大学院という場所で深い学びができた。 ○ある程度の現場経験ができた。 ○学校のしんどさを知れ、ある程度対策をできる (できている) と思う。	○現場経験が少ない。 ○現場感覚や現場での知識などは講師を2年するほうが今より確実についている。	●教育実習では学校の楽しい部分しか見せてもらっていなかったのので、教師はいい仕事だという印象しかなく、不安も期待も考えるほど何も知らなかった。	○2年間で実習を通して自分の課題をみつけたら、現場について詳しく知った分不安が大きい。 ○自分が担任をもって生徒を守っているか。 ○クラスでいじめは起きないか。 ○生徒が理解できる授業ができるか。 ○専門実習で自分の欠点が見つかった分不安が大きい、それと同じぐらい期待も大きい。 ○学びをどうやって現場でいかしているか。 ○やっと現場にでて実践できる。
C	○大学院は非常勤や実習での悩みや課題をゆっくり考えることができる。 ○実務家教員に相談することができる。現場以外に相談する人がいる。	○本研究科は小中学校メインで指導を受けるので、高等学校志望の者に対しては適切でなかった部分がある。 ○教科の専門性は自分でなんとかするしかない。日々の授業で自分を追い込んだほうが教科の専門性についていたかもしれない。	○教師になって部活指導をしたいという思いだけがあった。 ○理想が多かったと思う。 ・教科指導や生徒指導ということはあまり意識していなかった。	○大学院で実務家教員から現実にはそんなに甘くないといわれたり、実習中に部活指導に熱中しすぎてまわりに迷惑をかけたこともあった。これらの経験から学校現場の現実を突きつけられた。でも、教員になるうえで根本的な思いは変わっていない。 ○教科指導の面では高校で働くことを考えると不安である。自分がゆとり世代で学んでいないことを教えるというところに不安がある。
D	○社会にでる前の準備期間がある。 ○さまざまな人に出会える。 ○現場とのつながりが作れる。 ○即戦力にはなれないが、さまざまなことにおいて深く考えることができる。 ○社会人としてのコミュニケーションの仕方も学べた。 ○現場の多忙さを知っている分、自分が働くときに心に余裕ができるのでは。 ○実務家の先生から現場の話を聞ける。 ○現場に出てからも大学院の同期院生や実務家教員など相談できる人がいること。		○不安があるが、自分自身、教職や教育現場に関して何も知らないの具体的な不安がない。 ○理想を含めて希望が多い。 ・若いし、大卒なので何もしらなくても許されるという感じがしていた。	○実際の現場を知っている分、自分が本当にやっていけるかどうかを現実的に想像することができるので不安。 ○担任をうまくできるか不安。 ○授業をきちんとできるか不安。 ○大学院卒というプレッシャー。 ○今まで学んできたことを実践していくことへの期待。 ○自分の学級を持つことへの期待。
E	○自信や知識、技術をもって現場に出ることができる。 ○専門実習や講義を通して学校に関する知識が深まる。それにより視野が広くなり、学校に対する固定観念がなくなった。	○結局専門実習だけの経験では責任が伴っていないので実践としては不十分である。	○一番の不安点はすべてのことを自分ひとりでできると思っていたこと。大津のいじめ事件のときも自分一人で解決するのかと思って不安だった。不安点が多く、期待はなかった。	○授業を毎日できるかなど細かいことが不安 ●全体的になんとかなるのではないかなと思う。(一年目でできないなんて当たり前ということを知った。わからないことは聞けばいいい。) ○いまは期待がたかさんある。 ○自分のクラスのカラーをだしたい。 ○自分らしく教師としてどうしていくかを悩んでいる (肯定的な意味で)。
F	○自分の苦手分野の改善ができた。(同期院生にモデルとなる人がおり、人間関係を作る手本とした)。 ○同期院生は教員としてのライバルとして見ており、常に負けられない存在がいる。 ○専門実習で省察することが重要であると気が付くことができた。 ○2つの専門実習の間に振り返ってまた実践できる環境である。 ○専門実習ですることの多さを知った。		○学校で活躍したいという期待。不安はやってみないとわからないので不安はなかった (ただ、根拠はなく不安はなかった)。	●非常勤や実習を通して実践がある程度できているので不安は少ない。
G				
H	○学部実習では高校に行ったので専門実習で実際に働きたい中学に行き、校種によって学校の様子や働き方が違うことに気が付くことができた。		○自分が教師になれるか不安がいっぱい。教師を目指したいとは思っても、なれるのかな。理想の教師像 (明るくてはきはきしている) と自分が違うので不安。全体的に漠然としていた。	○学部時代より先生になりたい。 ○自分の学校の先生らしくない (明るくてはきはきしていない) 面もうまく生かしているのではないかな。なぜなら、大学院の授業は話し合いなどが多く、自分に苦手なことが多かったのでできる不安だったけどなんとかできたから。 ○教員としての仕事を果たせるかという不安はある。
I	○学部で取りこばした知識を取り戻すことができる。知識、理論面の埋め合わせができる。 ○学部時代の学ボラの経験プラス、非常勤や実習で実践力もある程度ついていると思う。 ○学部卒で講師をする人に比べて2年かけて準備ができるので、ある程度余裕をもって現場に入ることができる。	○講師として現場でキャリアを積むことで実践力は今よりついていると思う (同僚と共同力や連携や保護者対応など)。経験値は講師より劣る。	○授業や保護者対応をどうするか。 ○自分は子どもの前に立てる存在か。 ○同僚に迷惑かけないか。 ○要領が悪い。 ○漠然と子どもを笑わせたい。 ○学校が楽しいと思えるような授業や学級経営をできたらいいな。 ○子どもの成長を見たり感動したい。	○授業や保護者対応できるのかという不安。 ○校務分掌がきちんとこなせるかが心配。 ○仕事を効率よくできるか。 ○辞めたくならへんかなとか。 ○したいことよりしななければならないことが十分にできるのか不安。 ○期待はあまりない。

※対象者Gは修了後教職に就かないので「大学院進学ではなく講師として現場に出ておいた方がよかったと思うか」「教員になることについてどう思うか」の項目は質問していない。よって、表に該当する部分は斜線としている。

4.2. インタビュー調査の考察

9人中4人が教員になる意志を持たずに教職課程を履修している。ここに日本の教員免許状が形骸化してしまっていることが垣間見える。そういった学生が教職に就くことを決める背景には教育実習や学生ボランティアなどの現場での経験が大きく関わっている。教員を志す学生にとって教育実習での経験は短いものであるが、自分自身が教員として学校で働くことをイメージできる機会になっていることがわかる。教職に就くということに対して対象者全員が学部卒業時に力量不足や知識不足などの不安を抱いており、それが教職大学院への進学理由となっている。そこから教職に就くということを決めた時期が早い遅いにかかわらず、学部生は大学卒業時に教職課程での学びが不十分であることや、これから学校現場で一教員として働くということに対して不安があることもわかる。また、平成25年度大学卒業生にとって「大津いじめ事件」が起きたことによって教職に就くことに対する揺らぎや不安が生じているということは興味深い。

教職大学院での学びは、内容は個人によって異なるが対象者全員にそれぞれの成長があった。しかしながら、「教職大学院に進学してよかったか」という項目では2人が「どちらでもない」と回答している。その理由として「講師に比べると圧倒的に現場経験が少ない」ことや「専門教科に関する授業がないために自力で勉強するしかない」という意見がでている。「進学してよかった」と答えた対象者の中からもこういった意見がみられた。とくに高校志望者にとっては本研究科のカリキュラム自体が小中学校主体であることから授業内容が合わなかった部分があったようである。

「学校現場に出るということに対する期待と不安」の項目では学部時代にはほとんどの対象者が期待面・不安面共に漠然とした回答をしている。その背景として、教職課程の授業を熱心に受講していなかったということや現場経験が教育実習のみであること、学校ボランティアをしていても学校現場の一部分にしか参加することができなかったということがあり、学校や教職について判断する十分な知識がなかったことが原因であると考えられる。逆に学部時代から学校現場に積極的に参加している対象者や、大学院で学びを終えた対象者を見ると、不安面・期待面共にとても具体的に回答している。ここで大変興味深いのは教職大学院に力量不足や知識不足などの不安を解消するために進学したにも関わらず、学部卒業時に比べて教職大学院修了時の方がより具体的な不安面が増えている場合があるということである。つまり、教職について知れば知るほど具体的な不安や自分自身の課題がみえてくるようである。

対象者が教職大学院修了時で不安点としてあげている項目は、すべて技術面に関することである。これは教職大学院では実際の現場経験が多くないということが関係していると考えられる。しかし単に教職に就くことに対する不安面が増えてしまったということではないと考えられる。自分の持つ現在の具体的な不安面に対してただ重くとらえているのではなく、「それ（不安）と同じくらい期待も大きい」、「全体的になんとかなるのではないかと思う（1年目でできないなんて当たり前）」、「学部時代より教員になりたい」、「教員になるうえでの根本的

な思いは変わっていない」というような不安面を上回る肯定的な思いを持っていることがわかる。また、「現場に出てからも大学院の同期院生や実務家教員など、相談できる人がいること」など、不安面を解決する術も持っていることがわかる。これらから現在の対象者の心境として不安面が多くあがったが、教職に就くことに対する否定的な面が強くなってしまっているということではなく、期待と不安が表裏一体になっていると考えられる。

「教職大学院進学に対する肯定的意見」の項目に対する回答は「大学院で共に教員を目指す仲間、実務家教員、現職院生などの学校現場とのつながりができること」、「学校の多忙さなどの現状を授業や実習を通して知っていること」、「現場に出ることを見据えて自分の課題を解決し、現場に出る前にじっくり準備をできること」の3項目にすべて当てはめることができる。M1の9月から3週間とM2の4月からの7週間の教職専門実習、実習前後のボランティアなど、1つの学校との継続的な関わりがあることで先輩教員との人間関係が深くなり、様々な話を伺うことができたり、大学院の授業がない時間帯を使って非常勤講師として学校で働くことができるチャンスがあり、学校現場をより現実的に経験することができるので、将来一教員として働くイメージを具体的につかむことができる。それと同時に、学校現場以外に大学院という基盤があるので、実際の学校現場での悩みや疑問などを現職教員院生、実務家教員、研究者教員など様々な知識を持った人に相談することができる。同期院生とはそれぞれの経験を共有し、深めていくことができる。また現場での課題や疑問について大学院の授業や本を通して学んだり、様々な人と意見交換したりすることを通して解決に向けてじっくり深く考えることができる。そしてまた学校現場で新たな実践をしていくことができる。以上から学部新卒院生が教職大学院に進学し、学ぶことで「2年という期間で学校現場を内部と外部の両方から見ることができ、教員として学校現場に出るための準備ができる」といえるだろう。

5. 総合考察

本研究では教職大学院の有用性について考察してきた。インタビュー調査では「専門科目に対する授業がない」などのカリキュラム面で一部否定的意見があったものの、全体としては「教職大学院の2年間で学校現場を内部と外部の両方から見ることができ、教員として学校現場にでるための準備ができる」という肯定的意見に集約することができた。次に先行研究を参考にしながら考察していくこととする。

根本ら（1991）の研究では、新任教員に3月下旬から11月中旬までの間に6回インタビューを行い、その成長過程について考察している。新任教員の教職に対するイメージ変化の傾向は「新任教師がステレオタイプな美化した見方を脱して、より現実的に見れるようになった」とし、新任教員の成長に影響する諸要因として次のようなことを示している。

「第1に、教職に対して積極的意欲を持っていた者が成長が早かった。第2に、性格的な要因も成長に影響することがうかがえた。たとえば、自らを「ずぼら」で教師に向かないととらえたU教師は、確かに最後まで指導の重要なポイントを押さえきれないでいた。こ

れに対し、子供の行動を教師自身の持つ要素に起因するととらえる傾向の強かったT教師は、急速に成長した。」

これらは、本研究のインタビュー調査からも同じようなことがいえる。教職大学院で教育実習よりもより長期的で高度な実習や、大学院の授業外での非常勤講師としての勤務で学校現場と深く関わることができ、学校現場の多忙さを知り、時間マネジメントの重要性を実感したりする。また学生という立場であることからゆっくり自分と向き合うことで得手不得手を認識することができる。ここから、教職大学院での2年間は理想的な教職イメージを現実的なものへと変化させる経験となっていることがわかる。また、教職大学院での学びや学校現場での学びを通して教職の多忙さ、厳しさを実感した上でもなお教職を志す意思を持ち続けているところに、教職大学院修了生は教職に就くことに対する積極的意欲があるといえる。さらに、「新任教師は、多くの場合教育実習での経験をたよりに行動する。」と述べられており、教職大学院での現場経験は教育実習の3週間を大いに上回るものであることから、教職大学院修了者は実際に教員として働きはじめてから参考とする自らの経験が学部卒新任教員に比べて豊富にある。教職に就く上で自らの性格が教師に向かないとしていた対象者Hは、大学院修了時には自らの短所としていたところを自分らしさだと受け止め今後に生かしていきたいと語っており、教職に就く前に自分自身をよく知ることができた経験によって、「性格的な要因が成長に影響した場合に生まれる同期教員との差」をより肯定的に受け止めることができるのではないだろうか。

以上から教職大学院で2年間過ごすことで、実習や非常勤講師、理論的な学びを通して、学部卒新任教員が1年目で経験する教職に対する理想と現実のギャップなどを実体験し、ゆとりをもって振り返ることで知識として蓄積することができる。実際に学校現場に新任教員として出た際には、学部卒新任教員よりもステップアップしたより高度なOJTができると考えられる。

6. おわりに

本研究を通して教職大学院の有用性を考察し、今後教員養成が6年制になることに対する現時点での意義を見出すことができた。学部卒業時から比べると、研究対象の全ての教職大学院修了生がそれぞれに成長していることは明らかであった。しかしながら、私たち教職大学院修了生が決して忘れてはいけないことがある。根本ら（1991）は「謙虚に未熟さを認め、積極的に他の教師から学ぼうとする気持ち」、「知っていることと実行すること、または実行できることの間には、新任教師にとって大きな溝がある」と論じており、多くの教員に比べて2年間多く勉強しているとはいえ、現場に勝るものはない。私たち教職大学院修了生は「学び続ける教員」として真摯に学ぶ姿勢を持ち続ける必要がある。

7. 文献

- (1) 秋田喜代美・能智正博監修（2007）はじめての質的研究法 教育・学習編，東京図書
- (2) 文部科学省中央教育審議会（2006/7/11）今後の教員養成・免許制度の在り方について
- (3) 文部科学省中央教育審議会（2012/8/28）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
- (4) 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会教員育成部会（2015/7/16）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 中間まとめ
- (5) 根本橋夫・宮崎浩幸・四倉知子（1991）新任教師の成長過程—8カ月間の面接を通して—千葉大学教育学部研究紀要，第1部
- (6) 佐藤郁也（2008）質的データ分析法 原理・方法・実践，新曜社
- (7) ウヴェ・フリック（Uwe Flick）著（1995）QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG, Rowohlt Verlag GmbH・Reinbek bei Hamburg, 小田博志監訳（2011）新版質的研究入門—〈人間の科学〉のための方法論，春秋社