

教職大学院教育における成果と課題 —学び続ける修了生の育成を目指して—

畑中 規良
(京都教育大学)

1. はじめに

中央教育審議会答申（2014）でも述べられているように、現在の教員は21世紀型能力を培うと同時に複雑かつ多様な課題への対応を求められている。さらには、子どもたちの生きる力を育みつつ、めまぐるしく変化する社会に対応していくためにも、大学や大学院での学びで完了とするのではなく教職生活全体を通して学び続ける教員が求められている。本研究科の教職専門職基準試案の冒頭にも「高度専門職業人としての教職人であるためには、人間として、社会人として、職業人として生活し、生きる意味を確かめ、その意味を深め、その知を膨らませつつ、学び、探究する姿勢と努力が要求される」と示されており、まさに学び続ける教員の育成が謳われている。

しかし、学校現場の現状を見てみると、日々の業務に忙殺される教員の日常がある。小学校教員の実務については年報第4号で杉本（2015）が述べた通りであるが、中学校教員もまた同様の状況で、朝の登校指導から始まり、授業のない時間は校内のパトロール、そして放課後には会議や研修に部活指導、その後の下校指導と続く。生徒を帰宅させた後に教材研究や校務分掌業務等をするのであるが、問題行動等があればその指導や家庭訪問が待ち構えている。休日にも部活指導があり、自分の学びを深める時間どころか休息を含めたプライベートな時間すら確保できないのが実情である。採用された修了生に「今一番何がしたいか」を尋ねると、「教材研究がしたい」と答える者が多い。個々人の能力や段取り力の課題にもよるであろうが、休むことよりも仕事の時間の確保に日々追われているのである。

OECD・TALISの2013年調査結果によると、日本の教員の1週間当たりの勤務時間は53.9時間に及び、調査参加34ヶ国／地域の中で最長である。また、2014（平成26）年度の文部科学省学校基本調査によると精神疾患による休職者数は5,045人で、2007（平成19）年度以降5,000人前後で推移している。この状況を鑑みると、「学び続ける教員」を育てる以前に、まずは「心身共に健康に働き続けることができる教員」を育てることが必要になってくる。その忙しさの一因として、日本の学校では児童・生徒に良かれと思うことを、とにかく自校の取組に取り入れてみる事が挙げられる。その取組にあまり効果がないことが分かっても、スクラップをするのではなくまた新しい取組を積み上げていくのである。これは、日本の教員の真面目さや勤勉さによるところも大きい。効果が見込めない取組は潔くスクラップした上で、新たに必要な取組を進めていくという視点が大切である。そうすることで教員の絶対的な仕事量を減

らし、教員が子どもたちに関わる時間を確保すると共に、学び続けることができる環境を整備していかなければならない。

教職大学院の本来の趣旨から考えれば、一定の現場経験を積んだ現職教員が入学し、理論を学ぶことにより自己の実践との往還を図り、現場に戻った際には学んだ理論や取り組んだ研究を基に、日々の実践を通してその理論や研究をさらに深めていくというサイクルをとるのがベストであろう。しかし、全教職大学院の院生構成を見てみると、修了者における現職教員の全体に占める割合が2015（平成27）年には44.7%であり、2010（平成22）年の57.4%から10ポイント以上も減少している。本研究科ではその傾向がより一層強く、現職教員院生は20%に満たない。

そこで、本稿では学部新卒院生に焦点をあて、学部新卒院修了生とその赴任校の管理職への聞き取り調査データを基に、教職大学院並びに学校現場双方の視点から、学び続ける修了生を育成するためにどのようなことが求められているのかについて考察したい。

2. 教職大学院の現状と課題

2-1 本研究科の現状

本研究科は2009年に開設され、全国で唯一の連合形式の専門職大学院（京都教育大学と私立大学7校との連合形式）として全国より学生を集めてきた教職大学院である。修了者の就職状況を見ても、教員就職率が2014年度（98.2%）、2015年度（96.0%）共に96%を超えており、全国に25校ある教職大学院の中でもトップクラスの数字である。

2015年度前期授業アンケートの結果を見ても授業内容への満足度は高く、「この授業を受講してどの程度満足しましたか」という質問に対して、「とても満足した」（45.1%）、「やや満足した」（48.5%）と回答している。また、「この授業に対する教員の熱意を感じましたか」という質問には、「とても感じた」（54.3%）、「まあまあ感じた」（42.5%）と回答している。この理由として、背景の異なる様々な大学から集まる院生の学習履歴やニーズに合わせたカリキュラムが組まれていることや、それに沿って各大学から派遣されている研究者教員と京都府・京都市から派遣されている実務家教員という多様性に富んだメンバーがチームとして取り組んでいることなどが考えられ、中央教育審議会でも議論されている「チーム学校」がすでに整っている証左だといえよう。

その一方で、学習時間について「授業以外にこの科目に費やした学習時間は1週間あたりどの程度ですか」と問うと、「1時間未満」（35.4%）、「ほとんど費やさなかった」（14.8%）と回答し、実に50%強の院生が1時間未満の学習しかしていない。この傾向は学部新卒院生でさらに強まり、「1時間未満」（38.4%）、「ほとんど費やさなかった」（18.0%）という状況である。また、文献講読に関して「この授業に関する文献を自分から進んで読みましたか」と尋ねると、「あまり読まなかった」（34.0%）、「ほとんど読まなかった」（11.8%）と回答している。これも学部新卒院生だけで見ると、「あまり読まなかった」（37.6%）、「ほとんど読まな

かった」(14.6%)という結果であり、学習時間の結果と併せて学び続ける修了生の育成に関して非常に危機的な状況といわざるを得ない。教員としての高度な専門性を獲得するという強い意志を持ち、学ぶことに十分な時間を費やすことが可能な院生でさえこのような状況である。よって、日々の業務に忙殺される教員となった際にも学び続けることができる修了生をいかに育てていくかということを、我々は強く意識しなければならない。本研究科での学びを通して、学ぶ時間を確保するためのプライオリティーを意識した段取り力を養い、日々の生活の中にその習慣を位置づけ、そして何よりも学び続ける修了生としての意識を高めていく必要があるだろう。

2-2 教職大学院を取り巻く状況とその使命

そのような中、2015年度には全国で27校であった教職大学院が、2017年度までに52校に増加する予定である。そこでは、高度専門職業人としての実践的指導力の育成やスクールリーダーとしての学校経営力の育成が求められており、学部新卒院生の就職状況と併せてその成果がこれまで以上に求められるようになると予想される。そうなった際に、本研究科の特色を最大限に生かしながら、困難を極める教育現場でも学び続ける修了生をどのように育てていくのかということが、大切な課題となってくる。

文部科学省が教職大学院の設置を推進する一方で、その教育内容に異を唱える意見もある。佐藤(2015)は、「そもそも欧米系の教育系大学院では、教師の養成と教育研究者の養成を同一の大学院で行っており、両者を対立させたり分離してはいない。さらに言えば、どの国の教師教育改革も、教職の専門職化を推進しているのであって、『即戦力』の『実務家』の教育を求めているわけではない」と述べ、現在の教職大学院の在り方に否定的である。

同様に、サプライサイドからも「実務家を養成しているのではなく、5年後10年後に役立つ教員を育てている」という声が聞かれ、デマンドサイドが求める「即戦力としての教員」という考え方とは対照的である。もちろん、どちらか一方が正しいということではなく、現在の教員には即戦力と共に5年後、10年後に役立つ力、そして学び続ける姿勢や力が求められている。

教員という職業の育成型態は特殊で、一般の会社員のように採用されてからメンターについて学ぶなど研修期間があり、その後に独り立ちをするという流れではない。採用されるとすぐに一人前の教員として、児童・生徒や保護者の前に立たなければならない。初任者も勤続30年のベテランも同じく教員として扱われ、児童・生徒や保護者からはベテランと変わらぬ力量が期待される。教職大学院卒であれば尚更その履歴に対する期待が高まり、現場からすると即戦力として活躍できて当たり前という認識である。現場で即戦力として通用し、困難に負けずに採用後も学び続ける修了生として送り出すには、教職大学院としてどのような力をつける必要があるのかということについても考えていかなければならない。

3. 学部新卒修了生における初任校での状況

3-1 修了生フォローアップの取組

本研究科では、2012年度より評価FD活動の一環として、新規採用となった修了生の本研究科での学びの成果と課題について勤務校への訪問調査を実施している。併せて、修了生のフォローアップに取り組む活動を通して本研究科の指導の改善に生かす目的で、標記の取組を体制として実施している。また、修了生の困りや不調に対するアドバイスをを行う契機とし、緊急性のある場合は赴任校と連携して対応するなど、修了後の支援にも積極的に取り組んでいる。

訪問調査の対象は、学部新卒院生の修了生で、公立学校で新規採用教員として勤務している者である。その赴任校は毎年多岐にわたるので、地元である京都府・京都市の他、その年度に採用数の多い自治体を訪問対象としている。2015年度においては、修了生の赴任校である京都府・京都市・大阪府・兵庫県・滋賀県・奈良県の小・中・高等学校21校を本研究科教員が訪問し、当該校の管理職と修了生に以下の各項目について評価、聞き取りを行った。その結果をまとめたものが、【表1】である。

【表1】2013年度～2015年度実施 修了生評価アンケート（管理職用）集計結果

項目	要素	評価の規準	顕著な部分の評価					
			優れている (%)			劣っている (%)		
			2015	2014	2013	2015	2014	2013
授業力	授業構想	教科の目標を踏まえ、ねらいの明確化、教材分析、児童・生徒の実態把握、学習方法の工夫など指導と評価の計画を行う。	48	>40	>20	10	>5	>0
	授業展開	授業のねらいを意識し、児童・生徒一人一人の状況を捉えて児童・生徒の主体的学びを引き出す授業展開を行う。	38	>15	>10	5	5	5
	授業評価	児童・生徒の学習状況を適切に把握・分析し評価することにより、児童・生徒の学びの保障と自己の授業改善に活かす。	24	>10	10	0	<5	<10
生徒指導力	児童・生徒理解	積極的に児童・生徒と関わり、児童・生徒一人一人の個性や可能性の理解を深め、その伸長を図る実践を行う。	67	>35	>5	5	5	<15
	学級経営	児童・生徒相互の関係に配慮しながら、学級経営を設計、展開、評価する。	38	>10	<20	5	<15	15
	特別活動	特別活動の教育課題や意義を理解した指導を行う。	19	>0	<5	0	<10	10
職務遂行力	意欲・態度	教職の使命を理解し、誠実かつ意欲的に職務に当たる。	76	<80	>55	5	>0	0
	事務処理能力	自己の責任を自覚し、見通しと計画性を持って関連する事務処理を行う。	14	>10	<15	10	<20	>10
	コミュニケーション力	教職員、児童・生徒、保護者と信頼関係構築のために適切なコミュニケーションを図る。	43	>25	25	14	>10	10
協力姿勢・協働性		学校組織の一員として協力し、学校体制や分掌・学年などチームとして活動する。	62	>60	>50	0	<5	5
連携する姿勢・力		保護者や地域の思いや願いを受け止め、共感的・主体的に連携を図る。	10	<25	>10	0	<10	10
職業倫理		児童・生徒に対する深い理解と愛情の下、教職に関する法的、職業的ルールや倫理を踏まえ、職務を創造的に遂行する。	43	>25	>15	5	>0	0

管理職①【表1】の項目について評価

②次の4項目について聞き取り調査

- 本研究科修了生の服務全般についての印象
- 本研究科修了生の優れている点
- 本研究科修了生の劣っている点
- 本研究科への要望

修了生①次の4項目について聞き取り調査

- 勤務の状況
- 赴任以来特に苦勞している点
- 本研究科での学びが生かされている点
- 本研究科でもっと学んで（研究して）おけば良かった点

3-2 勤務校での管理職による評価結果と本研究科での学びの成果

回答結果の傾向としては、昨年度の年報第4号において杉本（2015）が報告している内容と大きく異なる点はない。そこで、今回は特徴的な部分に焦点をあてて、述べていきたい。

まず、管理職は自校で採用された本研究科修了生を、どのように評価しているのだろうか。これは勤務校の実態や、職員室での人間関係、そして地域の状況等にも左右されるので一概にはいえないが、【表1】のほとんどの項目で年を経るごとに「優れている」とする評価の割合が高まり、「劣っている」という評価の割合が下がっている。「意欲・態度」など教職大学院の院生として高評価であることが当然の項目もさることながら、「授業力」や「生徒指導力」への評価の高まりは、本研究科での学びの成果であると考えられる。連合形式による院生の多様な学習履歴の弱点を克服すべく、一昨年度より大幅なカリキュラム改革を実施した。その院生が2016年3月に修了するため、今後の評価にますますの期待がかかっている。これに対して、「事務処理能力」や「連携する姿勢・力」の項目では、「優れている」という評価が低位で推移している。口頭での聞き取り調査の結果も【表1】の結果を補完する形で、特筆すべきものはなかった。中央教育審議会答申（2014）でも「初任者が実践的指導力やコミュニケーション力、チームで対応する力など教員としての基礎的な力を十分に身に付けていないことなどが指摘されている。（中略）さらに、教員は、教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めると共に、社会の急速な進展の中で知識・技術が陳腐化しないよう絶えざる刷新が必要であり、『学び続ける教員像』を確立する必要がある」と述べられている。初任者の課題となっているコミュニケーション力やチーム対応力は日々の取組を「省察」する際に必要となる力であり、学び続ける修了生を育てるためには不可欠のものである。その力を、本研究科の2年間でどのようにして育てていくのかということが、喫緊の課題である。

次に、修了生の聞き取り調査の結果に着目する。多くの修了生が苦勞している点として、「時間の使い方」や「時間のなさ」を挙げている。他にも「保護者対応」や「学校行事」での

力量不足を挙げており、いずれも本研究科では十分な経験を積むことができず、OJTによって培われるであろう力に不足を感じていることが窺える。逆に、本研究科での学びが生かされていると感じる点については、「教科指導の在り方」や「準スタッフとしての教職専門実習」、「ICT活用」等多岐にわたる。このことから、本研究科では院生の特性に合わせたカリキュラムが生まれ、それが奏功している結果が明らかにされたといえる。ある院生は本研究科での学びの成果について、「理論を学べたこと。教師になってからもどのように学んでいくのか（学び続ける方法）を知ることができた。実践を理論の枠組みで見ることができるようになった」と答えている。本研究科での学びを生かし、「教科内容についてもっと深い学びがしたい」や「教科指導力、特に授業づくりに苦勞しているので、府の国語研究会に参加している」など、今後の成長につながる意欲的な意見も見られた。このように考える修了生を一人でも多く送り出し、本研究科としても可能な限りその意欲に応えられるよう、カリキュラムの改善や修了生への支援を続けていかなければならない。

3-3 現場の要望から見えるもの

デマンドサイドである現場が、修了生の日々の姿を通して本研究科に求めるものは何かということについて考える。管理職への口頭での聞き取り調査結果を見ると、修了生に求めるものとして「コミュニケーション力」や「不登校児童への対応等の生徒指導力」、そして「地域との連携」から「修理営繕等の環境整備力」等にいたるまで、多岐にわたる。しかし、そのどれもが即戦力としての力量であり、教職大学院卒としてのなにがしかのアドバンテージを持った人材というものとは趣を異にする。一方、修了生が本研究科でもっと学んでおけば良かったと考えている点として、「教科指導（小学校での実技指導）」や「生徒指導」、「校務分掌での業務」等を挙げている。

デマンドサイドからサプライサイドに期待されている力と、サプライサイドが修了生に求めている、あるいはつけさせたいと考えている力に大きなギャップがあることが、聞き取り調査の結果からもわかった。もちろん、3-2で示した修了生のように、現場での実践力と共に学び続ける姿勢を兼ね備えていることが理想である。しかし、希望に燃えて働き始めた赴任校で身も心も疲弊してしまったのでは、学び続けるどころではない。よって、デマンドサイドが求める力と、サプライサイドが求める力の双方をバランス良く育成していくことが必要である。

4. 本研究科における成果と課題

本研究科では、「大学院知」という能力を身につけた「人間教師」の育成を目指している。具体的には、採用当初から即戦力として活躍し、5年後10年後にはスクールリーダーとしての力量を備え、その後に管理職として学校運営に携わったり、実務家教員として本研究科に戻ってきたりすることができる人材が理想であろう。そのような人材となるためにも、本研究科での2年間で実務に耐えうる能力を育成し、採用後も学び続けることによって、その能力を

さらに伸ばしていくことができる修了生を育てていくことが求められている。そこで、先述した修了生の初任校での聞き取り調査の結果を踏まえ、本研究科での成果と今後取り組むべき課題およびその方策について、意識面と制度面の双方から検証する。

4-1 「学び続ける」意識の醸成

学び続ける修了生を育てるためには、少なくとも2つの力が必要であると考ええる。まず初めに、働き続けるための「レジリエンス」の向上である。レジリエンス（resilience）とは、「逆境に耐え、試練を克服し、感情的・認知的・社会的に健康な精神活動を維持するのに不可欠な心理特性」のことであり、レジリエンスの高い大学生は自ら学び自ら考える力である自己教育力も高いことが明らかにされている（森ら2002）。レジリエンスは、まさに学び続けるための礎となる力である。しかし、冒頭で述べたように、学び続ける教員が求められる一方で、休職に追い込まれたり教壇を去ったりする教員が増加している。現在の教員は、「学び続ける」どころか、「働き続ける」ことすらできなくなっているのである。このような状態を改善するためには、絶対的な仕事量の軽減やワークライフバランスの徹底、ストレスチェックによる心の状態の把握とその早期対応など、学校現場や教育委員会が取り組まなければならない課題は多い。

ただし、以前と比べて若者のレジリエンスが低下した背景として、これまで述べてきたような教員を取り巻く状況によるものだけではなく、義務教育段階で児童・生徒のレジリエンスが適切に育成できていないことにも一因があると考えられる。最近の社会の風潮やモンスターペアレントと呼ばれる保護者の出現によって、学校には至れり尽くせりの教育（当然良かれと思ってやっていることではあるが）が求められている。もちろん、ユニバーサルデザインの観点や普通学級における特別支援の考え方から取組が進められることには異論の余地はない。しかし、その取組が児童・生徒の自立的な発達を促す上で有効なのか、それとも阻害しているのかについてはあまり考慮されておらず、児童・生徒の自立を遅らせている側面もある。自立ができないことでレジリエンスが十分に育成されず、その後の姿である若者のレジリエンスの低下を招き、学び続けることの難しさにもつながっていると思われる。このため、本研究科での2年間で困難な教育課題に粘り強く取組ませレジリエンスの向上を図ることが、その後も意欲を失わず学び続ける修了生を育てていくことにつながると考える。

そして、レジリエンスの向上と共に大切であるのが、「省察する」ことである。省察（reflection）とは、もともとジョン・デューイ（Dewey, J）によって「その人の信念の根拠を評価すること」と定義されたものである。三輪（2007）は、「reflectionには反省、振り返り、内省、省察などの訳語がある」と述べており、本稿では「省察」を採用している。省察に関して、ショーン（Donald A. Schön, 1983）は、「行為の中の省察」を行い「暗黙の知」を明らかにしていくことが大事だと述べている。また、姫野（2013）は「生涯にわたる教師を育む上で、教職志望学生のナラティブが重要であることに違いはない。むしろ、知識や技術の習得に

特化しがちな教員養成段階にこそ、その後の長期的な成長・発達を見越して、教職志望学生が自らの実践やアイデンティティを語り、あるいは現職教師の語りに触れる機会を設けることが非常に重要といえる」と述べている。本研究科では授業のみならず、授業以外の場面でも省察することに積極的に取り組んでいる。例えば、院生・教員連絡協議会では院生と教員が一堂に会する交流集会を年に2回実施し、様々なテーマで意見を交わしている。今年度は本研究科の目指す「人間教師」について、それぞれの経験や視点を基に熱い議論が交わされた。

以上の2つの力を育成する方策として、本研究科で行われている授業の中から、本研究科の片山・河村が担当している「望ましい集団づくりの実践と課題」を紹介する。この授業は、生徒指導力高度化コースのM1を対象とし、話し合い活動を中心にしながら、構成的グループエンカウンターやQ-U (Questionnaire-Utilities)、班活動、そして学校現場へのフィールドワーク等の学びを通して、児童・生徒集団をまとめていく上で必要な視点や手法を身につけることを目標としている。その内容が充実しているのはもちろんのこと、特筆すべきは、時間外の活動として合唱に取り組ませていることである。これは、院生同士が協力し合い前期末の発表会に向けて進める課外活動であり、そこでは普段経験できないような紆余曲折のドラマが繰り広げられる。授業中のグループ活動以外では他の院生と距離を置いて過ごしていても、この授業に関してはそうはいかない。本人の嗜好に関係なく他の院生と議論し、ぶつかり、そして協働していかなければならない。この状況はまさに職員室の状態と一致し、授業での事前・事後の指導とも相まって、院生のレジリエンス並びに省察力を向上させるのに貢献している。昨年度からの大幅なカリキュラム改革の効果も期待されるところではあるが、このように日々の授業を通して院生のレジリエンスや省察力を高めていくことがますます求められている。

4-2 「学び続ける」制度の整備

4-1では、本研究科での取組を中心に述べた。それらの取組を通して修了生が自発的に学び続けてくれることが理想であるが、それを支援する制度を本研究科としても整備する必要がある。その取組の一つとして、本年度より「教職大学院修了後5年を経過した修了生に対する調査」を開始した。これは、本研究科での学びで役立っていることや学び足りなかったと思うことを尋ね今後のカリキュラム改革に生かすと共に、本研究科と連携して研究してみたいことなども尋ねることにより、院生自身の学び続けようとする意欲を喚起することを目的としている。この取組は今年度から始まったものでまだその成果は未知数であるが、研究テーマが本研究科の研究者や実務家の専門領域と合致すれば、今後支援していくことも可能である。

また、生徒指導力高度化コースでは、当該コース修了生及び在籍生の生徒指導実践力向上のための研修・研究支援を目途とした、「京都連合教職大学院生徒指導力高度化コース同窓研究会（仮称）」の設立が進められている。これら2つの取組と現在実施されている修了生へのフォローアップの取組が有機的に関連づけられれば、修了生を長期にわたって追跡することができ、それを検証することにより学び続ける修了生への支援がより効果的に実施できると考え

る。まずは、フォローアップでの修了生への質問項目と5年目修了生へのそれとに同じ項目を設定し、その経年変化を追うことで一つの研究として成立するであろうし、得られた結果は出口での成果を一定出している本研究科の新たな成果として、他の教職大学院での院生や修了生への取組に対する示唆ともなり得よう。

そして、学び続ける修了生の育成にさらに効果的だと考えられるのが、研究者教員による専門分野での修了生支援である。フォローアップアンケート結果にもあったように、修了生は研究する意欲を持ち続けている。しかし、その時間を作り出すことが難しい上に、深めたい分野の研究者との連携が思うようにできず、その実行をより難しくしているのである。そこで、修了生の研究内容に合った本研究科の研究者教員が、その研究をサポートすることで解決が図れると考える。修了生が抱える課題は少なからずその勤務校での課題でもあり、研究者教員が勤務校に赴き指導することにより、修了生支援がその学校への支援にもつながっていく。小松茂・杉本（2014）も「大学教員が院生指導と現場教員への支援を兼ねて学校へより深くコミットしていくことは、『理論と実践の往還』を学校現場をも巻き込んで幅広く実現していく効果があるものとする」と述べている。この取組は修了生のみならずその学校にも成果をもたらし、将来的には現職教員の本研究科への志望喚起にもつながっていくであろう。もし、新たな研究テーマを考えるのが難しいのであれば、修了論文を基盤としてその研究をさらに深めていくというのも一つの方策である。

あるいは、小さな仕掛けとして、修了生がさらに学んだり大学と繋がったりする契機を提供することも考えられる。実際、現職教員院生が自発的に研究会を企画し、学部卒院生を巻き込んで勉強会を開いてくれている例もある。その他にも、修了生が現場で課題と考えることや行き詰まっていることなどを、院生と共に考えるワークショップ形式のイベントを行っても良い。まずは現在バラバラに行われている取組を目的別に整理し、教育委員会等とも連携しながら、修了生が学び続けられる条件を整備したい。職場にモデルとなったり相談ができたりする中堅教員が少ない現状を考えると、本研究科でできることもまだまだあるのではないだろうか。

5. おわりに

修了生フォローアップのアンケート調査結果からも分かるように、修了生は日々の取組に忙しい中でも学び続けようとする意欲を持ち続けている。そのような学び続ける修了生を育て将来的にも支援を続けるために必要な方策を、「レジリエンス」と「省察力」をキーワードとして述べてきた。急速に変化し多様化する社会に対応できる子どもたちを育てていくためにも、これからの教員は「学び続ける」というより「学び続けなければ」到底その職務を全うすることはできない。幸い、どの院生も課せられた責務をしっかりと認識しており、修了論文の末尾に「この課題について、今後も研究を進めていきたい」と決意を述べている。その意欲を失うことなく学び続けることができる修了生を育てるために、本研究科での取組を改善し深化させ

ていくことが大切である。

また、本研究科での日々の取組を通して院生の中に様々な仕掛けを施すと共に、修了後も引き続き支援を続けていきたい。「感化は、書物よりも生きた人より受けたものの方が、ぐっと大きい」という田山花袋の言葉がある。誰もが学び続ける社会を目指すためにも、子どもたちに学び続ける姿を示すことができる教員を育てていく必要がある。本稿では学部新卒院生に焦点をあてて検証してきたが、そのどれもが現職教員院生にも適用できるものである。さらにいえば、現場での実戦経験がある現職教員院生こそ、これまでの取組を振り返り理論と実践を往還させることによって、より深い学びが得られるのではないだろうか。もちろん、それは本研究科のみならず全ての教職大学院における努力だけで成し得るものではない。デマンドサイドである教育現場でも、これからの厳しい時代を生き抜き学び続ける教員を育てていくために、児童・生徒のレジリエンスを向上させることが必要不可欠である。そのことと併せて、省察を通して理論と実践の往還ができるような環境を、大学や教職大学院、教育委員会など全ての機関が連携しながら整えていかなければならない。

引用・参考文献

- ・中央教育審議会（2014年8月）「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」（答申）.
- ・小松茂・杉本和彦（2014）「教職大学院教育における新人教員の実践力育成の現状と課題」、『京都教育大学連合教職実践研究科年報』第3号，pp.34-45.
- ・杉本和彦（2015）「学校現場が求める教師の資質能力」、『京都教育大学連合教職実践研究科年報』第4号，pp.23-33.
- ・国立教育政策研究所（2014）「OECD国際教員指導環境調査（TALIS）2013年調査結果の要約」，http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis2013_summary.pdf，最終確認2016年2月10日.
- ・文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課（2015）「平成26年度公立学校教職員の人事行政状況調査について（概要）」，http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/12/25/1365252_01_1.pdf，最終確認2016年2月10日.
- ・佐藤学（2015）『専門家として教師を育てる－教師教育改革のグランドデザイン－』，岩波書店.
- ・Donald A.Schön(1983)『省察的实践とは何か－プロフェッショナルの行為と思考－』柳沢昌一・三輪建二監訳（2007），鳳書房.
- ・姫野完治（2013）『学び続ける教師の養成－成長観の変容とライフヒストリー－』大阪大学出版会.
- ・森敏昭・清水益治・石田潤・富永美穂子・Chok,C.H(2002)「大学生の自己教育力とレジリエンスの関係」『学校教育実践学研究』第8巻，pp.179-187.