

教職大学院における自主ゼミの意義に関する一考察

有馬 佑介（桐朋学園小学校）

依田 真紀（日野市立七生中学校）

1. 研究の目的

教育公務員特例法、第4章研修第21条には、「教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない」とある。また、研修の機会第22条3には、「教育公務員は、任命権者の定めるところにより、現職のままで、長期にわたる研修を受けることができる」とある。共に教員である筆者らは、平成27年度に現場を離れ、東京学芸大学教職大学院の一年履修プログラムにて研修する機会を得た。このプログラムは、一年間で41単位を取得し教職修士（専門職）の学位が取得できる現職教員を対象とした内容である。

教職大学院は、高度専門職業人養成機関として、教員養成に特化した専門職大学院であり、教職大学院での授業は、筆者らがこれまでに受けてきた授業とは大きく異なっていた。筆者らをはじめとする現職院生は、大学の学部生時代には90分間延々と話を聞き続ける講義を受けることが珍しくなく、その学習の評価はペーパーテストであった。しかし、教職大学院の授業では、授業の中でプレゼンテーションやディスカッションをする機会が多くあり、それらを通して自分が何をどう学んだかを振り返る機会が設けられていた。学習の評価もパフォーマンス課題やルーブリック表を活用したレポートによるものが多かった。

文部科学省平成26年11月20日「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」では「我が国の将来を担う子供たちには、こうした変化を乗り越え、伝統や文化に立脚し、高い志や意欲を持つ自立した人間として、他者と協働しながら価値の創造に挑み、未来を切り開いていく力を身に付けることが求められ」とし、「そのために必要な力を子供たちに育むためには、「何を教えるか」という知識の質や量の改善はもちろんのこと、「どのように学ぶか」という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）や、そのための指導の方法等を充実させていく必要」があると述べている。

教職大学院での授業は、ここで述べられている「主体的・協働的に学ぶ学習」が多く取り入れられていたのである。

コルトハーヘン(2010)は、ストフレットとストッダートが「教科内容を教えることに関する教師の先入観が、その教師たち自身が学んできた方法の影響を強く受けている」と指摘したことを紹介している(P.47)。筆者らが学習者として長い期間をかけて獲得してきた旧来型の学び方と、教職大学院での新しい学び方との違いは大きなものである。何十年もかけて旧来型の学び方で学んできた現職院生がこれからの教育現場で求められるのは、わずか一年間経験しただけの新しい学び方である。この一年間という限られた中で、自分たちが「主体的・協働的に学ぶ学習」を多く経験し、教育現場で求められる力をつけたい。また、講義外の時間で学んだことをさらに深めていきたいという声が数名の現職院生から出始め、自主ゼミが立ち上がった。

中教審平成24年8月28日の「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）」では「学び続ける教員像」の確立について述べられている。2015年

秋から始めた自主ゼミは、参加者が院生としての一年間の生活を終え、各学校や教育委員会などの現場に戻った 2016 年夏現在も継続して行われている。多くの参加者がこの自主ゼミに意義を感じているからこそ、この学びの形が継続していると言える。そして、この学びの形は「学び続ける教師像」の確立につながると考えられる。

本研究では、自主ゼミの活動を振り返り、理論と紐づけていくことで、正規のカリキュラム以外に自主ゼミを行う意義について考察することを目的にしたい。

2. 研究の成果

(1) 自主ゼミの振り返り

①実践コミュニティとしての自主ゼミの経過

筆者たち現職院生で立ち上げた自主ゼミは、2015 年の秋学期 10 月より開始し、翌年 3 月まで全 17 回実施した。参加者は、出席は強制されず、参加できるときに参加をするという方法を採用した。そのため、各回の参加者数は 5 名から 10 名程度と幅があった。毎回必ず参加する者もいれば、不定期に参加する者もいた。この緩やかなつながりが、常に参加者を変化させ、対話を中心とした学びに新鮮さを維持させた。一方で、グループ内で共有できる SNS を利用し、その場に参加していなくても、議事録や各参加者の振り返りを読むことができるようにした。全 17 回の自主ゼミの内容は、最初に方向性を確認した後は、参加者の興味や関心に従い、次の内容を更新していくという方法を採用した。当初からカリキュラムが決まっていたり、内容が決まっていたりする講義とは違い、自分たちで学びながら、次に何を学びたいか、どのように学ぶことが最適であるのかを考えながら自主ゼミの運営を行った。

自主ゼミのオブザーバーとして、東京学芸大学教職大学院准教授の岩瀬直樹先生をお招きし、定期的に学びの示唆をいただいた。また、実地研修として、企業見学（研修体験を含む）5 か所を実施した。

表 1 は、自主ゼミとして取り組んだ内容である。

1	2015.10.14	ゼミの方向性と名前の決定！！
2	2015.10.20	よい会議に必要なことって何？
3	2015.10.28	先生のしごとのうち本当に大切なことって何？
4	2015.11.04	身近にある数学
5	2015.11.10	ナラティブインクワイアリー
6	2015.11.18	校内研修会（特別支援教育について）
7	2015.11.25	12 月 1 日の企業研修会に向けて&『プロフェッショナルファシリテーター』からファシリテーターの原則（マインド）を考える
8	2015.12.1	企業見学
9	2015.12.8	運動遊び実技研修会
10	2015.12.16	Cups に挑戦！
11	2016.1.6	組織とは何か？AI とサーバントリーダー
12	2016.1.12	企業見学

13	2016.1.13	組織とは何かの振り返りと企業体験を終えての振り返り
14	2016.1.26	企業見学
15	2016.2.17	F3 まとめ第1回 シックス・ハット・シンキング
16	2016.3.8	F3 まとめ第2回
17	2016.3.15	F3 まとめ第3回

表1 全17回の自主ゼミのテーマ

②自主ゼミで行ったこと

●ファシリテーターのお稽古

通常の自主ゼミは、前半40分、後半40分に分けておこなった。前半は参加者の一人がファシリテーターとしてテーマ設定をし、学びの場を構成した。後半は前半のファシリテーターの振り返りを行う場とした。後半には前半とは異なるファシリテーターを立て、前半のファシリテーターの振り返りを伴走する役割とした。このようにファシリテーターは各回2名とした。

ファシリテーターのお稽古を自主ゼミで行うことにした理由は、「主体的・協同的に学ぶ学習」を実現するために、授業者がファシリテーターとなることが必要であると多くの参加者が実感していたからである。参加者がファシリテーターの体験を通し、ファシリテーションの技術を学ぶことを目的とした。

また、現職院生は現場に戻った際、ミドルリーダーや指導主事、管理職となる存在であるため、教職大学院修了後には、研修会を運営したり、若手育成の支援をしたりする機会が増える。そこで、教科等の授業以外にも研修会や若手育成など本人の課題意識に沿ったテーマを設定できることとした。

●ALACTモデルを活用した振り返り

ファシリテーターとしての振り返りには、F.コルトハーゲン（2010）『教師教育学』より、図1のALACTモデルと、表2の9つの側面を採用した。しかし、9つの側面の基本については、図2～5のように回を重ねるごとに枠を変えた。

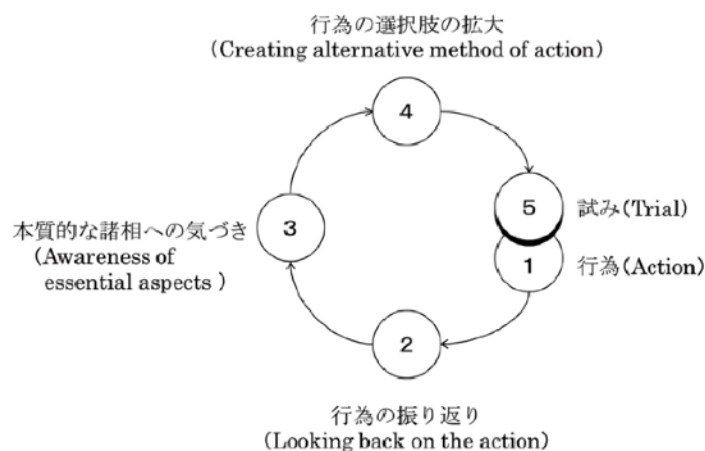


図1 省察の理想的なプロセスを説明するALACTモデル（『教師教育学』P.54より）

0. 内容 (文脈)	
1. 私は何をしたかったのか?	5. 生徒たちは何をしたかったのか?
2. 私は何をしたのか?	6. 生徒たちは何をしたのか?
3. 私は何を考えたのか?	7. 生徒たちは何を考えたのか?
4. 私は何を感じたのか?	8. 生徒たちは何を感じたのか?

表2 9つの側面の基本『教師教育学』P.293より ()内は筆者追記

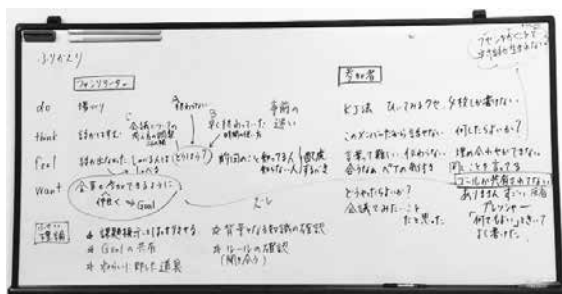


図2 第2回目の振り返りのホワイトボード

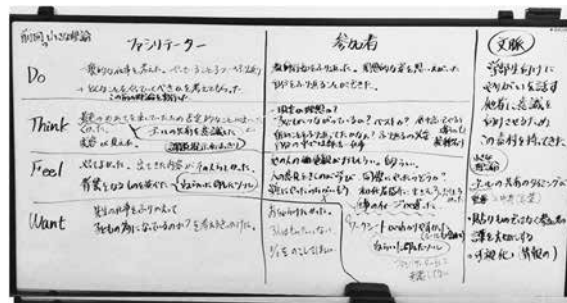


図3 第3回目の振り返りのホワイトボード

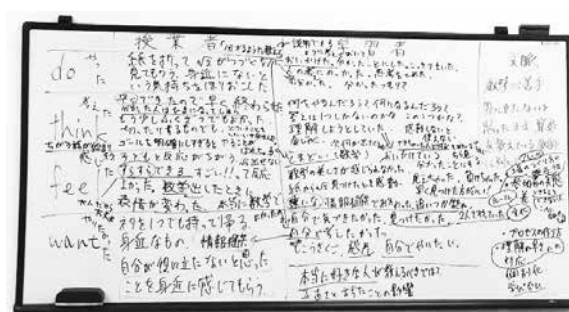


図4 第4回目の振り返りのホワイトボード

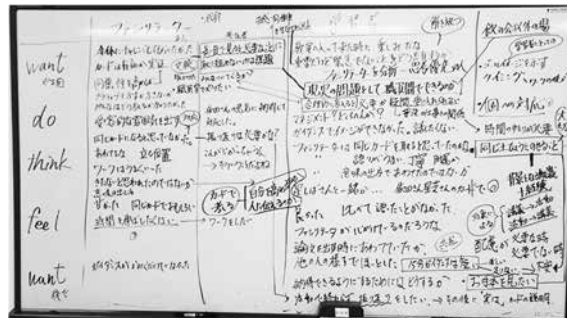


図5 第5回の振り返りとホワイトボード

自主ゼミでは授業者（前半のファシリテーター）が行った行為に対し、授業者と授業を体験した参加者が振り返りに参加することができる。つまり、授業者が抱く学習者に対する4つの視点（5～8）と学習者（参加者）自身が抱く4つの視点（5～8）を対比することが可能となる。第4回目で授業者と学習者の5～8のズレに気づいた自主ゼミ参加者は、9つの側面をさらに細分化し、12の側面に変更し、振り返りを行うことにした。図5は12の側面に変更した振り返りで利用したホワイトボードである。振り返りが回を経るごとに充実することはもちろん、自身でALACTモデルを体験し、「本質的な諸層への気づき」を体験することで、普段何気なく無意識的に行っている行動が意識化されることに参加者は気づくことができた。

0. 内容 (文脈)		
授業者		学習者
1. 私は何をしたかったのか?	5. 生徒たちは何をしたかったのか?	9. 自分たちは何をしたかったのか?
2. 私は何をしたのか?	6. 生徒たちは何をしたのか?	10. 自分たちは何をしたのか?
3. 私は何を考えたのか?	7. 生徒たちは何を考えたのか?	11. 自分たちは何を考えたのか?
4. 私は何を感じたのか?	8. 生徒たちは何を感じたのか?	12. 自分たちは何を感じたのか?

表3 9つの側面の基本に授業者の生徒の視点を追加したもの

第4回前半のファシリテーターの振り返りコメントより

「分からない人に分かるように教えて」という何気ないゲシュタルトは、自分が学生時代のときに経験していたことであり、本当に無意識の奥底に眠っているものだと実感しました。今回はグループの検討の中でそのゲシュタルトを発見し、自分自身の行動の振り返りができました。そのきっかけは、学習者とのズレによるものでした。学習者と授業者のズレを明確にすることで深い省察ができると実感した回でした。ゲシュタルトの意識化は経験したほうがいいです。自分に向き合えます。

●自主的な学びのカリキュラム創造の中の企業見学

全17回の自主ゼミの内容は、最初にゼミの方向性を確認した後は、参加者の興味や関心に従い、次の内容を決めていくという方法を採用した。学びながらカリキュラムを創造していくという手法である。ただ、当初から決まっていたカリキュラムもある。それが、企業見学である。

企業見学では、実際の現場や新人研修という大人の学びの場、知の創造としての会議の様子などを見せていただき、多くの刺激を受ける機会となった。教員経験しかない現職院生や企業経験があるが教育現場に入って時間が経過している現職院生にとって、貴重な経験となった。現在の教育課題として挙げられていることが社会でも必要とされていることがわかったという意見が多くあがり、教室内・職員室内での対話が重要であること、グループワークなどを授業に取り入れる必要があると考えるきっかけを得た。また、組織学習や組織マネジメントについて学ぶきっかけとなった。

参加後の振り返りにおいては、互いに振り返りを読み合うことでさらに深い振り返りができ、新しいカリキュラムの創造につながった。第1回の企業訪問後の参加者13名の振り返りをKHcoderで語の抽出を行った結果が表4である。

名詞		サ変名詞	
学校	33	会議	31
企業	17	対話	22
学び	15	見学	19
現場	15	教育	16
自分	15	経験	13
出会い	13	授業	13
子ども	12	学習	9
会社	11	研修	9
価値	10	仕事	9
教員	10	話	9

表4 第1回企業訪問後の振り返り分析

企業見学ではあったが、学校という名詞が最も多く出てきた。これは、企業見学と学校現場とを対比させながら見学できたという結果である。サ変名詞として一番多かった会議は、実際に2人で行う対話型の会議を見せていただいたからである。学校現場においては、2人で立ち話的に行う対話が会議であるという認識は自分たちに無かったが、企業では2人で対話しながら企画を進めていく方法があることを知り、驚いたという感想が多かった。

(2) 自主ゼミの参加により得られた成果

企業見学や日頃のファシリテーションのお稽古、SNSなど、何らかの形で自主ゼミに参加した現職院生は、2015年度に在籍した19名中17名(述べ人数127名)である。参加しなかった2名にも、積極的に自主ゼミの取り組みの様子を話すなどしたことで、自主ゼミでの取り組みは現職院生全員に周知されており、自主ゼミがあったから現職院生同士の対話が増えたという声も聞かれた。

参加者の中でも、複数回参加していた現職院生9名を対象にアンケート調査やインタビュー調査を行った結果、自主ゼミの場が対話の核となり現職同士の学びに影響したことがわかった。中でも、企業見学で実際に見た企業での会議、新人研修が現場に戻ったときに役立つという意見が多かった。さらに、修了後にも同じような場をつくり定期的に教職大学院に戻ってきたいという意見が出てきた。

一方、参加回数が少なかった現職院生からは、たまにしか参加しないというのは参加しづらい雰囲気があった、もっと参加したかった、という意見も聞かれた。

参加できるときに参加できるという自主ゼミは、いつでも参加できるという利点があるものの、一部の定期的に参加しているメンバーの凝集性が高まることで、参加しづらいという雰囲気につながっていた可能性がある。

参加者の声より

- ・自主ゼミが軸となって、人間関係にも勉強にも広がりができた。定期的に戻り、情報交換することで刺激を受け、また頑張ろうと思える場で今後もあり続けたい。
- ・対話すること、関わり合うことの楽しさ、面白さがぎゅっと詰まった場があったからこそ、同僚性の大切さを実感することができたし、これから学校現場でやりたいこと、やらなければいけないことが見えてきたように思う。
- ・教師としての学びに新しい希望みたいなものが生まれた。
- ・振り返りに価値を見出す実感が得られれば、人は自然と振り返りができるのではないかと思う。
- ・自主ゼミというのを初めて経験したが、こうやって自分たちで立ち上げて、自分たちで内容や方法を考えて学んでいく場はすごく有意義で、またやってみたいと思った。
- ・とても居心地がよかった。
- ・自主ゼミが、深い学びと、強い実感と、喜びと楽しさで満ちていた。
- ・コアなメンバーで自主ゼミの話をしていると、周りがついてこれないのかも。日頃のちょっとしたところで見え隠れするつながりが、実は凝集性につながり、ゆるやかではなくなってしまうのかもしれない。
- ・途中から参加しづらかった。

(3) 修了後も継続する学びの場としての自主ゼミ

以上のように行われてきた自主ゼミだが、教職大学院を修了した後も形を変えながら学びの場として継続している。

●2か月1回程度の実践報告会

教職大学院修了後も2か月に1回のペースで集まれる人が集まり、実践報告会を行うことにした。一年間の目標を4月に宣言し、お互いに現在取り組んでいることの発表をし合う会である。現場に戻ったこともあり、集まれる人が集まる会ではあるが、毎回5～6名が参加することができている。日々の忙しさの中で流れていってしまいがちな自らの実践を、報告し合うことで、自身の実践を振り返り言語化する機会となっている。また、直接対話の中でお互いをエンパワーする場となっており、企業見学の中で得た対話の重要性を実感する機会となっている。

●立場の異なる2人組で行う振り返りの読み合いによる学びの継続

筆者1（有馬）と筆者2（依田）は、現場に戻った4月より、自身の実践についての振り返りを書き、お互いにコメントをし合うということを継続して行なっている。具体的には、自身の実践中の行為を書きとめ、視点として足りないところや感じたことをコメントし合うという方法である。

筆者1と筆者2は、自主ゼミでファシリテーター1を体験した。その際、ALACTモデルに従った振り返りの効果を実感していた。また、自主ゼミ後にSNSに振り返りを書き、コメントをし合うことで、さらに振り返りが深まるという実感があつた。これらのことが振り返りの読み合いを始めるきっかけとなった。

教職大学院修了時に、上記のような振り返り書簡のやりとりを行うということを2人で決めていた。当初は一週間に一度程度振り返りを書くという予定であったが、現在では、2日に1回のペースで書くことができている。振り返りを書くためのモチベーションを上げた理由として、筆者らが異なる立場・視点をもつことが挙げられる。筆者1は教職大学院在籍中に学校組織マネジメントコースを履修しており、筆者2はカリキュラムデザイン・授業研究コースを履修した。また、筆者1は私立小学校籍、筆者2は公立中学校籍である。同じ教員でありながら、違う知識、視点をもっていることで、自分では気づかなかった示唆をお互いが得られるのである。

2016年9月3日現在、筆者1は4月1日より59回、筆者2は49回の振り返りを書いている。

（4）理論から見た自主ゼミ

以上のような学びを生み出してきた自主ゼミを理論の面から、次の3点で検証した。

①自主的な学びが生まれる実践コミュニティとしての自主ゼミ

ウェンガー他(2002)によれば、実践コミュニティとは、「共通の専門スキルや、ある事業へのコミットメント（熱意や献身）によって非公式に結びついた人々の集まり」である（P.12）。企業のナレッジ・マネジメントを成功させるための手法の一つであり、情報を集める場ではなく、人と人とをつなぐ場である。

自主ゼミは、教育についての専門スキルを持ち、講義で学んだ新しい教育をさらに深めていきたいという共通目標をもった現職院生によって構成されていた。さらに講義外という非公式に結びついた人々の集まりであった。これは実践コミュニティである。ナレッジ・マネジメントとは言い換えれば学びのことである。自主ゼミは実践コミュニティとして成立しやすく、それゆえ学びが成功しやすいものである。

また、中原(2011)は、「〈働く大人〉と〈組織〉と〈学習・成長〉という三つの領域に関心のある人々が、それらにまつわる最先端のテーマをもとにディスカッションする」という目的のもと運営されている場を「ラーニングバー」として紹介している（P.27）。このラーニングバーの内容を決めるプロセスとして、中原は「テーマの設定」「講師の選定」「良質の問いかけ」の3つを挙げている。自主ゼミでは、参加者の内的動機づけに沿った更新し続けるテーマ設定、専門的知識を持った岩瀬先生という講師、ファシリテーションを強く意識した問いかけがあつた。特にテーマ設定では、参加者自らが置かれている立場や状況を踏まえ、自主ゼミの流れや正規の講義の内容を取り入れながら、参加者

が作っていった。シラバスとしてカリキュラムを公表している正規の講義では取り組むことが難しい、参加者のその時の要求に応えた予定外の内容にも挑戦することができる。参加者自らが学びの場を構成していく自主ゼミだからこそ、「ラーニングバー」として場を構成することができた。

②豊かな振り返りが生まれる場としての自主ゼミ

佐藤(2015)は、「学びのデザインとリフレクション」について、教師が専門家として成長するためには理論と実践とを結びつけることが重要であるとし、授業と学びの中では「教師は、刻々と変化する教室の文脈において、教材を媒介として教育内容の知識を再構成し、生徒の行為の意味を省察し、生徒の動きに対応して自らの活動と生徒の学びをデザインし、そのデザインによって生起する教室の出来事の省察と判断によって、さらなる授業の展開へと結びつけている」ことが不可欠であると述べ、リフレクション、つまり、振り返りの重要性を提起している (P.114)。自主ゼミは、強く振り返りを意識した構成になっていた。振り返りの形式も経験をもとに振り返り、その形を更新していくことで、より良いものにしていった。

岩瀬(2015)は、振り返りについて「誰と対話するか、はとても重要な問題。この振り返りは、信頼するほんのわずかな人だけに読んでもらっているが、「その人たち」であることが大切」であり「メンターは共感的であり、鏡であり、クリティカルな存在でもある。情報提供も大事だ」と述べている (P.203-204)。

自主ゼミを構成していたメンバーのほとんどは1年履修コースであり、経歴や教職年数は異なるが、教職大学院においては同じ1年生という対等な関係であった。そして、正規のカリキュラムで行われている講義とは異なり、いつでも参加することができ、いつでも抜けることができる安心・安全な自主ゼミの場は、参加者の活発な意見を引き出し、お互いの成長のためのクリティカルな振り返りを行うことができた。

自主ゼミの中での振り返りの中で、参加者が自身の思考や行動の癖に気づく経験をすることで、行動変容につながる面が見られた。特に、筆者らのように教職大学院修了後の学校現場での毎日を、相互に振り返り合う習慣は、学校現場での授業改善や指導改善につながっている。

③学びを継続する場としての自主ゼミ

リアリティショックとは、学校現場に入る前に受けた教師教育の理想が学校現場で必ずしも全て実践できるわけではないことからくる現実に対するショックのことである。コルトハーヘン (2010) は、「教育実習生は大学での教師教育プログラムを離れて、学校現場での経験を積むと、そのプログラムで培ってきた積極的な姿勢をすぐに失ってしまいます」と指摘する (P.36)。このリアリティショックは、教育実習生だけでなく、現職院生にもあてはまる。実際に自主ゼミ参加者の中にも、教職大学院で学んだことを、学校現場の様々な制約の中で、うまく活かすことができない難しさを感じている者もいる。コルトハーヘン(2010)は、リアリティショックを乗り越える方策として、リアリスティック・アプローチを挙げる。リアリスティック・アプローチとは「生徒の実際的な問題や関心を基盤とする理論的な考察が深まること、新たに遭遇する状況にほぼ瞬時に適用できることの重要性、教育実習生による探求と省察、グループ・ワーク、そして実習生同士がアイデアの交流を行うことを核としている」とされている。自主ゼミでは、現職院

生同士のアイデア交流が行われており、リアリスティック・アプローチの手法を採用している。教職大学院を卒業した今も自主ゼミが継続されているのは、リアリティショックを経験した自主ゼミ参加者同士のアイデア交流を行うことにより、そのショックを乗り越えたいという思いからである。

また、正規のカリキュラムとは違い、自主ゼミには修了が無く、現場に戻ってからも学びの枠組みを維持しやすい。

3. 研究のまとめと課題

(1) 研究のまとめ

これまでのことから、教職大学院における自主ゼミの意義を次のようにまとめる。

あらかじめ計画された講義では取り入れることが難しい、参加者自らが置かれている立場や状況による興味関心によって構成された自主ゼミは、非公式に作る実践コミュニティや「ラーニングバー」として機能し、自主的な学びが生まれていく場であった。

さらに、自主ゼミは、正規のカリキュラムとは違い、いつでも参加でき、いつでも抜けることのできる安心・安全な場の中で、信頼感を持ったもの同士が豊かな振り返りを行うことができた。この経験は、筆者らが教職大学院修了後に振り返りを書き、読み合うことを継続していることにつながっている。自主ゼミは、参加者が振り返りの有効性を実感できる場であったと言える。

教職大学院を修了しても、継続することが可能である自主ゼミは、参加者が教育現場に戻った後も学びの場として在り続ける。そこでの学びは、時に学習者が感じる困難さ乗り越えるきっかけとなる。このことは、学びをさらに継続させていく動機になり、「学び続ける教師像」の確立につながっていくと考えられる。

(2) 研究の課題

本研究では、自主ゼミ参加者の主観的な振り返りをもとに、自主ゼミを理論的に位置づけ、その意義について考察した。

今後は、より客観的なエビデンスの収集や、成果の測定を行っていくことで、この考察を一層確かなものにしていきたい。

4. 主要参考文献

- 岩瀬直樹・中川綾(2015)『子どもが学ぶ、先生も学ぶ みんなのきょうしつ』学事出版
エティエンヌ・ウェンガー、リチャード・マクダーモット、ウィリアム・M・スナイダー著
野村恭彦監修 野中郁次郎解説 櫻井祐子訳(2002)『コミュニティ・オブ・プラクティス ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』翔泳社
F.コルトハーヘン編著 武田信子監訳(2010)『教師教育学 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社
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
中原淳(2011)『知がめぐり、人がつながる場のデザイン 働く大人が学び続ける“ラーニングバー”というしくみ』英治出版