

教職大学院1期生「学びの履歴」

— 課題研究の取り組みを中心に —

吉田 英文（富山県立南砺福光高等学校）

はじめに

本論文は、東京学芸大学教職大学院1期生（2008年入学）の2年間の学びの履歴について、主に「課題研究」と呼ばれる、修士論文に代わる研究活動に焦点をあてて紹介するものである。もともとの原稿は、大学院修了直前に後輩に向けた研究のアドバイスとして書かれたもので、新たに加えた「はじめに」と「附記」以外の「第一章」から「終章」までは2010年2月に書いた原稿であることをお断りしておきたい。

ではなぜ、このような個人的な体験談を今になって公共の紙面を通じて紹介するのか。その理由は、主に二点ある。

一点目は、教職大学院制度発足から10年が経過したこともあり、近年、教職大学院開設後の経過を振り返る機運が高まっているからである。具体的には、日本教育方法学会の2017年度大会「課題研究Ⅳ 教師教育における『スタンダード化』を問う」（於：千葉大学）や2018年度の日本教師教育学会の「ラウンドテーブルⅡ 日本の教職大学院：その十年を振り返る」（於：東京学芸大学）などにおいて教職大学院草創期がテーマとして取り上げられている。これらの催しでは、主に（教師）教育学の研究者の視点で論じられる傾向があるが、そのような中で当事者とも言える院生の視点での記録を、公開する形で残しておくことも有益ではないかと感じている。本研究と直接の関係はないが、東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センターの「教員養成カリキュラムの検証—創成期の東京学芸大学卒業生に対するインタビュー調査をもとに—」といった研究プロジェクトなどもあり、草創期の当事者の記録を残すことは教員養成の研究に資するものと考えられる。

二点目は、後輩となる教職大学院生が研究を進める際の参考になればという思いを持っているからである。本論文の主要部（第一章～終章）は、冒頭で述べたように、後輩に向けて書いた「教職大学院の、教職大学院生による、教職大学院後輩のための」文章であった。当時、後輩に読んでもらいながら記述を修正していった記憶があるし、最近でも知り合いの教職大学院生に渡したところ好評を得たこともあった。教育学研究の入門書は最近も多く出され、たとえば田中耕治ほか編著『教育をよみとく』（有斐閣 2017年）といった良書も多いが、教職大学院に特化してものはほとんどない。ニッチなニーズかもしれないが、今でも一定の需要はあるように感じている。

来年度（2019年度）以降、教職大学院の大規模な改革が行われ、少数で行っていた頃の雰囲気も大きく変わると予想される。東京学芸大学の学部には「自主ゼミ」の文化があり、最近も大石学『東京学芸大学「自主ゼミ」の意義と実態』（東京学芸大学附属図書館 2018年）で、過去から現在までの動向が調査されている。単位化されない自主ゼミは「かくれたカリキュラム」とも言えるが、そこで鍛えられた者は多いと聞く。ちなみに、筆者もその一人である。大学院においては、ますます（研究と対立的でないにせよ）実践を重視する流れにあるようだが、その中にある文化を継承して欲しいと願っている。本稿が少しでも役立てば、望外の幸せである。

第一章 本稿の目的と概要

本稿は、筆者自身の課題研究について「最初いろいろと迷ったんだけど、こんな転機（いや啓示か）があって、課題をみ付け、紆余曲折ありながら研究を進め、こんなふうになりました¹」ということを赤裸々にお伝えするものである。つまり、課題研究をどうすすめたのか、最終的な成果というよりもそのプロセスに焦点を当て、紹介するものである。

まず、課題研究とはなにか。ハンドブックには「院生自らが学校現場等から問題意識や課題を立ち上げ、その課題の改善や解決を試みる科目」とあり、院長の「はじめに」では「東京学芸大学の教職大学院のカリキュラムの中核をなすもの」とある。筆者はこれらの定義を踏まえて、課題研究を「実習等の学校現場で直面した課題について、学校現場の文脈を踏まえて要因・改善策を考え、学校現場で改善策の実行と検証を図る研究」というふうにとらえていた。加えて、課題研究とは教育評価研究で言うところの「パフォーマンス課題²」であり、学校現場で言うところの「総合的な学習の時間」であるとも意識していた。というのも、大学院で学んだ知識やスキルを学校現場という現実の文脈で応用しながら課題発見・解決・検証を図るもので、その課題解決のためには各教科教育学や教育心理学から教育社会学まで、量的研究から質的研究といった知見を総合的に活用するからである。

では、このような性格の課題研究にどのように筆者は取り組んだのか。それを考える上で、以下の二点について留意が必要だろう。一点目は、筆者がストレートマスター（以下、「ストマス」と略記）という点である。まず、ストマスは履修期間が2年間で、現職の先生方とは異なる。個人的には、現職の先生方の多忙さと比べると、比較的余裕があり、迷う期間がある程度許容されていると感じる。ただ一方で、ストマスの多くは、現場経験は現職の先生方と比べ少なく、「学校」というものを（児童生徒の側としてではなく）教師の側から経験することも2年間に含まれている。そのような経験をしながらの研究という点が一つ特徴としてある。後述するように、その経験を積む中で課題研究の問題意識が大きく変わっていくということもあった。二点目は、学部段階での専門が教育学ではなかった点である。筆者は、学部段階では歴史学を専攻しており、卒業論文も日本古代史の研究を提出した。教育学を専攻していなかった点もあって、個人的には教職大学院での「出だし」は好調ではなかったと感じている。ただ、「新書」と「新刊図書」の差もわからなかった初学者が、どの分野でも共通するような研究の基礎、アカデミックライティングを習得できたのは、歴史学での学びがあったからだと思う。また、異なる「出自」（＝学部段階の専門）は院生同士の学び合いにとって大きな刺激ともなった。しかし、後述するように、教育学についての基礎知識や方法論が未熟であったため、新しく学んだことに問題意識が次々に移っていったり、検証の方法が変化していったりということも多々あった。

このような留意を考えると、本稿はストレートマスターの、特に教育学を専攻してこなかった人からの、同じような後輩の方へのアドバイスということになるだろう。筆者への本稿依頼の趣旨も、ストマスから同様の立場である後輩のストマスへ、ということである。

以下、本稿の概要を示す。まず、第二章では、時間軸に沿っていかに研究のテーマが変遷したのか、変遷のプロセスとそれに対する考察をおこなう。第三章では、個人的に研究をどのように進めたのか、どのように方法論を学んだのかなどについて、いくつかの項目に分けて提示する。第四章では、個人ではなく主に教職大学院の同期の院生と「チーム」としていかに学んだのか、またそこでの学びが筆者の研究にどのような影響を与えたのかを述べる。

終章では、全体をふりかえり、教職大学院での学びの展望について述べたいと思う。

第二章 研究テーマの変遷

第一章でも述べたように、学校での実習を経る中で、また教育学を学ぶなかでテーマは二転三転した。とくに M1 のときの変化は大きかった。M1 の最後のグループミーティングのために作成した「テーマの変遷」というレジュメでは変遷を三つの時期に分け、以下のように記載していた。

【混迷期】 ―右往左往するテーマ変更―	
2008/04/07	「評価に関する研究 ―計画・実践・評価の一体化による授業の改善―」
2008/04/30	「テキスト・コンセプトマップを用いた〈学びの方略〉学力の評価に関する研究」
2008/05/28	「授業時間内での自己評価の活用に関する研究 ～問題設定・実践・自己評価の一体的評価をめざして～」
2008/06/16	「開かれた評価尺度作成の方法 ～生徒・保護者・教員の参加による評価の信頼性・妥当性の向上～」
2008/06/25	「信頼性を高める評価規準作成の方法と実践 ～子ども・保護者・教員の参加による評価の信頼性の向上～」
2008/07/07	「「習得」「探求」を行き来する授業と形成的評価」
2008/07/09	「コンセプトマップを用いた学習と評価 ～生徒の「習得」「探求」を形成的に評価する～」
2008/07/20	「コンセプトマップ法を用いた多様な評価の方法と実践 ～診断的評価、形成的評価、総括的評価、自己評価、相互評価での活用～」
2008/07/22	「コンセプトマップ法を用いた評価の方法と実践 ～多様な評価場面での活用をめざして～」
【進展期】 ―焦点化するテーマ設定―	
2008/09/30	「コンセプトマップ法を用いた自己評価の研究 ―マップの自己分析を通じたメタ認知能力の育成―」
2008/10/08	「コンセプトマップの比較を通じた自己評価能力の育成」
2009/01/07	「コンセプトマップの比較による自己評価力の育成」
+テーマに沿った先行研究（理論研究・実践研究）の蓄積・参照	
+テーマに沿った学会・研究会への参加	
+連携協力校での研究に関わる授業実践の充実	
【停滞期】 ―成長しないテーマ内容―	
1月～2月 テーマ・内容に成長なし。あるのは、これまでの成果の編集のみ。	

これをみると、特に7月までの前期の段階で、毎度といえるほどテーマが変化していることがわかる。思い出すと、学ぶことが研究の進展に繋がらない苦しい思い出がよみがえる。勉強すればするほど新しいことにぶつかり、そのたびに問題意識が転々とし右往左往

した。現場経験が少ないのはもちろんのこと、教育学についての知識が浅かったことも理由にあるだろう。

このレジュメの後半には「課題研究への要望 ―テーマの変遷をふりかえってみて―」ということで課題研究への要望を述べている。それは「現場経験の少ないストマスにとっては前期の段階で学校現場の文脈にそった研究テーマの設定は難し」く、週1回という実習経験の少ない前期は「先行研究の調査や教育学の研究手法の習得に主眼を置くべき」ということである。これは、いま読み返してもそう思う。2年間の時間があるので、特に1年の前期は尚早にテーマ設定をおこなうよりは、先行研究のレビューと方法論を学んだ方が有効ではないかと考えた（註：2010年当時）。

では、M2になってからはどうだろうか。じつは、M2になってもテーマは大きく変化している。しかも、最終的に課題研究としてまとめるテーマを決めたのは、課題研究の提出があと1か月と迫った1月のことだった。（年末・年始で研究が進展したため。）以下、M2以降のテーマである。

M2以降の研究テーマの変遷

- | | |
|------------|---|
| 2009/04/22 | 子どもは学習の自己調整をいかに行うのか
―コンセプトマップを用いた学習の自己調整力形成と教師の支援― |
| 2009/07/30 | 自己評価力はいかに形成されるのか
―コンセプトマップを用いた学習の自己調整と教師の支援― |
| 2009/09/29 | なぜ授業内で学習遅滞が起きるのか
―学びの可視化による形成的評価と学習支援による克服の試み― |
| 2009/12/02 | 教科教育におけるパフォーマンス評価と学習支援
―中学校社会科の実践を手がかりに― |
| 2010/01/17 | パフォーマンス評価の〈隠れた〉カリキュラム
―「覚える」社会科観から「説明する」社会科観へ― |

特に変化を感じたのは、夏休みに立ち上がった「授業内における学習遅滞」の問題意識である。筆者は、M2の実習で連携協力校の第二学年社会科地理的分野の授業を継続的に行う機会を得た。4クラスを週1コマずつであったが、はじめて單元という長いスパンで授業をする経験だった。（ちなみにM1の頃は、飛び込みという形での授業実践が中心であり、単元を継続してではなかった。）その実践を夏休み中に、コンセプトマップやパフォーマンス課題という生徒の作品を見ながらふりかえる中で、「なぜ授業の中で学習の差や学習遅滞が起きるのか」という問題意識をもち、質問紙の分析をもとに研究を進めた。この研究は、11月14日のGPシンポジウム「教職大学院において目指される実践的研究とは何か？」（於：東京学芸大学）でも発表する機会を頂いた。しかし、このテーマは学校現場から「湧き出てきた」課題ではあったが、現段階では研究成果としてはまとまっていなかったために、研究は継続するも、提出しないことに決めた。

そして、最終的に提出を決めたテーマは、教科教育（社会科）におけるパフォーマンス評価の研究である。これは11月22日の日本社会科教育学会 第59回大会（於：香川大学）で発表したものをベースにしたもので、研究成果がまとまっていたこともあるが、いまま

での研究を関連づける可能性があったからという理由もある。

筆者は12月2日のグループミーティングで、教職大学院での研究を以下の三点にまとめている。

- ①アカデミックな問題意識から… 社会科におけるパフォーマンス評価の研究（入学当初～）
- ②連携協力校の校内研究から… コンセプトマップを用いた自己評価の研究（M1 後期～M2 前期）
- ③自身の授業実践（学校現場）から… 授業内における学習遅滞、学力格差の研究（M2 後期～現在）

①に、入学当初、大学院入試の出願の頃から問題意識として持っていた社会科の評価研究があった。そして②に、実習を経る中で得た、連携協力校の研究テーマでもある「自己評価」と関連させたコンセプトマップを用いた自己評価・自己学習力の形成過程の問題意識があった。③には、M2の夏休み以降に行った、授業内における学習遅滞と学習スキル・学習方略の研究があった。

①の研究の中では、パフォーマンス課題を評価する評価基準であるルーブリックを用いた自己評価の分析や、パフォーマンス評価と学習スキルとの相関を分析していた。そのようなこともあり、直接ではないにしても間接的に②や③の要素が含まれることから、①の研究を中心にまとめることを決意した。この決意に関して、「悩む」ということはあまりなかった。というのも、大学に研究を提出することは研究を終えることではなく、あくまでチェックポイントのように考えていたからである。大学に提出しない研究テーマも、今後、学校現場で考えていきたいと思っている。

以下、筆者のテーマの変遷をまとめると、次のようになる。筆者のテーマは、M1の時期はもちろんM2になっても二転三転していた。最終的には、（意外にも）入学当初の問題意識を背景にしたものだった。しかし、入学当初からテーマが一貫して続いていたというわけではなく、紆余曲折あって、たまたま、もとの問題意識に近くなったというのが適切である。そのため、実習や研究のプロセスで得た自己評価や学習スキルの視点が、直接ではないにしても研究成果に反映されている、ということになる。入学当初から課題研究には悩み、いつが脱出の契機か、そして、そのきっかけは何だったのか、正直わからない。ただ、このテーマの変遷を振り返って、二つのことは言えるのではないかな。

一つ目は、終盤までテーマが右往左往する可能性を見越しておく」ということである。教職大学院では、課題研究のみならず、連携協力校での実習、大学院での授業などもあり、なかなか課題研究にじっくり取り組むことができないこともある。そのことで、焦ってしまい、余計に研究がはかどらないということもあるのではないだろうか。そのようなときは、焦らず「時間がたてば脱出するときに来るかもしれない」という希望を持つておくことも良いだろう。

二つ目は、とほいうものの、「準備は怠らない」ということである。筆者が、テーマを二転三転させながらも最終的に落ち着くところに落ち着いたのは、それなりに幅をもって研究していたことが理由にあると思う。2年間で研究の芽がでないテーマであっても、長い人生のどこかで役に立つことはおおいにある。教職大学院で幅広く研究をすることは、今後、無駄にはならないと思う。

研究というのは「努力すれば必ず結果がでるというものではないが、努力しなければ結果が出ないもの」だと思ふことがある。ただやみくもに努力すれば結果がでるわけではないが、努力しないことには結果も出ない。努力が少しでもいい結果につながるように、同期の院生はもちろんのこと、現職の先生方や大学院内外の先生方からアドバイスをいただいたり、日常的に情報交換を行ったりすることが大切だと思う。

以上が、テーマの変遷とそれへの考察である。では、つぎに課題研究をまとめるにあたってどのようなことを学んだのかについて、章をあらためて述べたい。

第三章 研究を具体的にどう進めたか

ここでは、筆者が研究をどのように進めたのか、いくつかの項目に分けて示したい。

1. 読書を意図的に行う

前述のように、研究は、決して一直線に進まなかった。ただ、2年間一貫していたのは「読書」を怠らなかったことである。朝起きてから寝るまで、なるべく本を読む時間を意識的にとり、多くの本（論文なども含む）を読んだ。中には「目をとおした」程度のものもあったが、それでもあとあと役に立った本は多い。

サッカー選手が走り込みをして基礎体力を付けるのと同様に、教師が授業をするのと同様に、院生は本を読むものと意識していた。それが院生の基礎体力となり、読書は院生の「なりわい」というふうに考えていた。読書をしてないと、「最近、運動してないなあ」という感覚に近いかたちで「最近、読書してないなあ」と、自分自身に発破をかけていた。特に大学院に入ってから本格的に教育学を学び始めたことから、人一倍「読まなきゃ」という焦りもあったかもしれない。

課題研究をまとめる時期になって急に読書をはじめようにも、普段から基礎体力を付けていないと難しい。いくらいいシュートが打てても、ゴールまで辿り着けなければ意味をなさない。個人的には、研究のセンスがあっても、読書は怠らないほうがいいと思う。

2. 研究の方法論を学んだ

前述のように、学部の段階で歴史学を専門としてきたこともあり、入学当初から意識的に教育学の研究方法を学ばなければと意識していた。（学部時代、毎週、古代史ゼミで漢文を読むトレーニングをしてきたことから、各学問領域における研究方法を身に付けることは、これまた読書することのように大切なことだ、ということが感覚的にあった。）

M1の時は、同じような問題意識をもつ院生同士でゼミをつくって研究方法の本を読み合った（第四章で後述）。M2以降では、実際に連携協力校でデータを収集し、それをもとに具体的な量的研究・質的研究の方法を身に付けはじめた。できれば、もっと早くに（M1の時点で）データを収集し、それをもとに研究方法を学んでおくと思った。それは、手元にデータがないと、具体的な研究方法は身に付きにくいからである。（方法知だけでなく内容知と問題意識があって研究が進展する。）

質的研究は、川崎誠司教授の授業でも学ぶ機会があったが、個人的には以下の文献を参照した³。

無藤隆「質的研究の動向」『日本家政学会誌』(59〔1〕、2008) pp. 47-51

→質的研究の動向をわかりやすく整理し、巻末には関連書が紹介されている。

秋田喜代美・能智正博 監修『はじめての質的研究法』全4巻(東京図書 2007)

→事例をもとにしているため、具体的にわかりやすい。同じく巻末に図書紹介がある。

佐藤郁哉『質的データ分析法』(新曜社 2008)

→質的研究初心者の陥りやすい「薄い記述」を類型し、要因と克服について述べられている。個人的に佐藤郁哉さんの文体が好きだったということもある。

量的研究は、以下の文献を主に参照した。

岸学『SPSS によるやさしい統計分析』(オーム社 2005)

→岸学教授は東京学芸大学の先生で、月曜6限に通年で院生向けに統計の授業をされていた。院生と言っても統計初心者を対象としているので、わかりやすい。

山田剛史・村井潤一郎『よくわかる心理統計』(ミネルヴァ書房 2004)

→ミネルヴァ書房の「よくわかる〇〇」シリーズの一冊。基本的に、一見開きに一項目の構成で、読みやすい。あとあと事典としても使える。

3. 学会や研究会に参加した

この2年間で多くの学会、研究会に参加した。内容も、教育学一般から教科教育学、教科専門(歴史学)まで幅広く参加した。例示すると、以下のようになる。

教育学一般：日本教育学会、日本教育心理学会、日本教育社会学会、日本比較教育学会、
教育目標・評価学会など

教科教育学：歴史教育者協議会・歴史学研究会「今野日出晴『歴史学と歴史教育の構図』を読む」日本社会科教育学会(第59回大会・発表も含む)など

教科専門：東京歴史科学研究会 新川登亀男「いま日本古代史とは何か」、同時代史学会、日本学術会議「高校教育における時間と空間認識の統合」など

研究会：東京都瑞穂町立瑞穂第二中学校、山梨大学教育人間科学部附属中学校横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校など

個人的に、学会に参加する目的は主に二つあった。一つ目は、研究者を実際目で「見る」ことである。本や論文で述べていることが難しくても本人の話を聞くと大まかなところが理解できる、ということもあれば、著者の姿や雰囲気を知ると本や論文が身近になった気がして読書が進むということがある。(あくまで個人的に。)東京にいたのであれば直接、研究者と間近に接するのも刺激になって良いと感じている。

二つ目は、新しい研究や自身の研究に関連した研究を「知る」ことである。一般に、研究は、学会発表→学術雑誌の論文→書籍、のながれで世に出る。後者になればなるほど、

評価がある程度（高く）一定のものになっている。しかし、書籍になるまでには時間がかかる。最新の研究を知るためには、学会発表を聞くのが早い。くわえて、書籍販売コーナーでも新刊本や図書館にない本を知ることができる。学内である学会は、書籍をみるだけのときもあった。

4. 論文を執筆する

本を読み、研究の方法論を身に付け、学会・研究会に参加し、（もちろん実習を通して課題発見をし）、研究をまとめる段階になったのは、M2の11月くらいからだった。といっても本格的に進めることができたのは年末・年始の時期だった。（実習もあるので、研究するためのまとまった時間はなかなか確保できないのが現状。）

研究をまとめるためには、論文執筆のスキルが必要で、それらについてはすでに多くの本が出版されている。一般に出版されているもので、個人的にお勧めなのが、以下の本である。

戸田山和久『論文の教室』（日本放送出版協会 2002）

→対話形式で初学者にもわかりやすく論文執筆の作法や要点を教えてくれる本である。初学者が間違いやすい点にも配慮されている。

一般に販売されていないものとしては、池田修さんの書かれたものがある。

池田修「現職教員大学院生による現職教員大学院生のための修士論文の書き方 ver. 3.0」

→これは池田さんが東京学芸大学に提出した修士論文の付録として載せられているものである。東京学芸大学の図書館の修士論文閲覧室で読むことができる。かなり具体的（「提出日は、駅から大学までタクシーを使え」「爪切りで、こまめに指先を整えるべし」「ポストイットは常にポケットに入れておくべし」など）に書かれてる。

論文は「型」といわれるが、個人的には「型」と「わざ」の両方が求められていると思う。（特に質的研究は「わざ」が必要）。「型」は上記の本で習得し、各分野で求められている「言い回し」や説得力をもたせる「表現」といった「わざ」は多くの先行研究（論文や本）を読んで身に付ける必要があると思う。質的研究では、多くのすぐれた先行研究がシリーズとして刊行されつつある⁴。方法論はもちろん、具体的な研究成果を数多く読む必要がある。

また、佐藤郁哉氏が「中間的なテキスト⁵」を作成してから報告書を完成させると述べているように（池田修氏も「修士論文前に学術論文を一本書いておくべし」）、課題研究でもできれば最終発表前にいったん形にしておいてからバージョンアップを重ねる方が、方法的にも気持ち的にも余裕をもつことができる。筆者も、学会発表で一度まとめておいたことで、研究のまとめへの見通しを持つことができた。

第四章 大学院生同士の学び合い

第三章では、個人的な研究への取り組みを中心に述べたが、第四章では、院生同士の学

び合いについて二点にしぼり紹介する。

1. 自主ゼミ

院生による自主的なゼミはいくつかつくりられており、社会科といった教科に関するものもあれば、研究方法に関するものもあった。今回紹介するのは、一つはM1のときに開かれた「西川純さんの研究方法に関する本を読むゼミ」と、M2の「川崎誠司先生を囲んでの質的研究に関するゼミ」である。

まず、M1のときのゼミである。このゼミはもともと課題研究で教育評価に関するテーマを設定している院生でつくられたゼミである。夏休み中に2〜3度ほどしか行っていないが、個人的には研究をおこなっていくうえでとても勉強になったゼミだった。内容は教育評価というよりも、「どうやって課題研究進めたらいいの？」という問題意識が強かったため、研究方法についての本を読もうということになった。読んだ本は、以下の通りである⁶。

西川純『実証的教育研究の技法』（大学教育出版 1999）

西川純氏の専門は理科教育で、筆者にとっては専門外だったが、西川さんの経歴が重なるようで興味をもって読んだ（学部で生物学→大学院で教育学）。具体例も多く、特にこの本では統計についての初歩をわかりやすく理解することができた。この本は量的研究法の紹介を中心としているが、西川氏の他の著作では会話分析などの質的な研究が主になされているという印象がある。

このとき（比較的早い時期に）、ゼミで研究方法の基礎の基礎について学んでおいたことが、あとあとよかったと思う。いま、もしゼミで読むとしたら、最近、刊行された本としては、以下の本を勧める。

河野義章編著『授業研究法入門』（図書文化 2009）

量的なデータ解析から「板書の研究」といった具体的なものまで幅広く収録されており、テーマ設定の参考にもなる。

もう一つのゼミが、M2でひらかれた川崎教授を囲んでの質的研究に関するゼミであった。このゼミでは、公式のレジュメには書かれない「本音」の部分を話し合うことができ、気づいたら3時間以上も話していたということが少なくなかった。8月に行われたゼミでは、筆者の研究であるパフォーマンス課題のループリック作成に協力していただき、これをもとに学会で報告することができた。

以上、簡単にではあるが、ゼミでの学びについてである。研究の進展はゼミでの協力・交流があってこそだった。けっして一人で進めることができたわけではない。難しい本も「みんなで読めばこわくない」というような形で読書会のゼミがあると、研究も進めやすいかもしれない。

2. 他教科からの刺激、横断的な学び

教職大学院は（現在のところ）学部から連続しているわけではなく、冒頭にも述べたよ

うに、学部段階での専門はそれぞれ異なる。個人的には、日常的な関わりや自主ゼミなどを通して、理科教育学の知見から大きな刺激をうけた。例えば、理科教育では一般的な「素朴概念（素朴理論）」は、社会科教育では2、3の論文しかなくほとんど知られていない、などである。

教育学を教科専門、教科教育、教育学一般（認知心理学、教育方法学など）の3つに分けると、理科教育学は教科専門となる物理学や化学、生物学といった内容に関わるものを重視しつつも、教育方法学や認知心理学との結び付きも強い。「何を教えるのか」というよりも、子ども達はいかに学習し、教師はいかに教えるのか、についての研究⁷が進んでいるように思う。一方、社会科教育学は、「何を教えるのか」という内容をめぐっての対立⁸が絶えないこともあってか、教科専門と教科教育学との結び付きは強いが、教育学一般とのかかわりは少ないように感じる。教育評価に関しても、パフォーマンス評価の研究・実践の蓄積が多い理科と比べ、社会科は已然としてペーパーテスト中心の研究状況である⁹。

学問の「タコツボ化¹⁰」の指摘は古くからあるが、このように異なる専門をもつ院生同士の交流を通して、他教科や他領域の研究を知ることができたのは、大きな刺激と成果になった。このような学びは通常の修士課程ではなく、教職大学院ならではの学びかもしれない。筆者の課題研究である社会科におけるパフォーマンス評価も、教育方法学（教育評価研究）や認知心理学の知見や、その成果を先進的に取り入れている理科教育学に大きく影響されている。その点で、教職大学院あってこそその研究であったと思う。

終章 教職大学院、学びの「かくれたカリキュラム」を

課題研究を終えて、率直に「研究は楽しい」と思う。あと、残りの大学院生活、もっともっと学びたいという気持ちがある。しかし、「研究は楽しい」と思えるまでには、「つらいなあ」「苦しいなあ」ということも、それ以上、その何倍もあったように感じている。後輩のストマスには、ぜひ、この「つらいなあ」「苦しいなあ」から逃げずに、それを乗り越えた後の「楽しさ」を知ってもらいたい。スポーツや音楽と同じで、その醍醐味がわかるまでには厳しい練習がともなう。最初はピアノで音が出るだけで楽しいかもしれないが、そこにとどまらず（難しい）楽曲がひけるようになるには、練習が必要となる。その練習から逃げてしまうと、楽曲をひくという楽しさはわからないままである。（個人的には）教師は、子どもたちに「学びなさい」という職業だと思う。そうであるからには、自分自身も学び続ける存在でありたいし、学ぶことの楽しさを知ってほしい。それが子どもにも伝わると思う。

この原稿を書き終えて「本当はここに書いている以上の経験をしている」という思いもある。研究したことすべてを論文に載せられないのと同じで、本当はこれ以上の学びがあった。ここには書ききれなかったが、指導してくださる先生との個別的なミーティングやグループごとのミーティング、全体での発表会やグループを越えて、教職大学院を越えてお世話になった先生も数多くいる。特にグループ1の成田喜一郎教授、柿添賢之教授、佐藤郡衛教授にはグループミーティングの機会だけでなく日常にご示唆をいただいた。

最後に、教職大学院の制度をめぐって、批判は少なくない¹¹。ただ、「かくれたカリキュラム¹²」で緩和していくことはできると思う。筆者の学部時代の学びにとって大きかったのは単位の出ない「日本古代史ゼミ」であった。例えば、教職大学院に対しては、修士論

文が課されないこともあり学問軽視との批判もある(現に実習や授業での課題に追われ「カリキュラムの中核」とされる課題研究が後回しにされている感も否めない)。しかし、院生同士の自主ゼミなどで、学問的な部分を補完することは可能ではないだろうか。その際、草創期の院生のもつ意味は大きい。なぜなら、教職大学院の「かくれたカリキュラム(＝教職大学院文化)」を形成する主体でもあり、そしてクリティカル(吟味・批判的)に継承していく主体でもあるからである。

この原稿が、課題研究を進める上で少しでも参考になれば、幸いである。

脚注

- 註1 当時の原稿執筆依頼のメールより転載。
- 註2 「リアルな文脈の中で知識やスキルを応用・総合しつつ使いこなすことを求めるような課題」西岡加名恵編著『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』(明治図書 2008) p. 14。筆者の学年は、西岡さんがゲストとして講演して下さったり、京都へ訪問したりするなど、「パフォーマンス課題」が比較的身近なものとしてあったので、この例を用いた。
- 註3 これら以外にも、教育学研究の方法については、秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学 編『教育研究のメソドロジー』(東京大学出版会 2005)は定評がある。立田慶裕編『教育研究ハンドブック』(世界思想社 2005)、これはカリキュラム開発でお世話になった。ホームページでは、無藤隆研究室がお勧め。大学院の過ごし方や研究の進め方についての論説が書かれている。「日本の院生は1日12時間勉強しても足りないくらい」というようなことも書いてある。自分自身に檄を飛ばす意味でたまに読み返した。
- 註4 落合美貴子『バーンアウトのエスノグラフィ ―教師・精神科看護師の疲弊―』(ミネルヴァ書房 2009) など
- 註5 「漸次構造化法」佐藤郁哉『フィールドワークの技法』(新曜社 2002)
- 註6 西川純「高校生までは、勉強したくない人も教えてもらえる。大学生は、勉強したい人は教えてもらえる。逆に言えば、勉強したくない人は何も教えてもらえない。大学院生は、勉強したい人も教えてはもらえない。自らがすべてを勝ち取らねばならない」西川純『新版 実証的教育研究の技法』(大学教育出版 2000)。大学院は、このように自主的に学ぶことが前提、とある。
- 註7 R. オズボーン&P. フライバーグ 編 森本信也・堀哲夫 訳『子ども達はいかに科学理論を構成するのか ―理科の学習理論―』(東洋館出版社 1988)、R. T. ホワイト 著 堀哲夫・森本信也 訳、『子ども達は理科をいかに学習し 教師はいかに教えるか』(東洋館出版社 1990)、R. ドラン 他著、古田光一 監訳『理科の先生のための 新しい評価法入門』(北大路書房 2007) など。
- 註8 例えば、教科書をめぐる裁判や、自由主義史観、「つくる会」などの運動をめぐる論争などが挙げられる。
- 註9 「我が国の社会科における学習成果測定に関する研究は、ペーパーテスト作成法の研究としてなされてきた」藤本将人「オーセンティック概念に基づく社会科学習成果測定論」(全国社会科教育学会第58回全国研究大会発表資料 2009) p. 9
- 註10 古くは、丸山真男『日本の思想』(岩波新書 1961) など。
- 註11 佐藤学『「教職専門職大学院」のポリティクス』『現代思想』(33〔4〕、2005)、佐久間亜紀「誰のための『教職大学院』なのか」『世界』(766、2007) など。

註12 高旗浩志「隠れたカリキュラム」日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム事典』（ぎょうせい 2001）、八田幸恵「隠れたカリキュラム」田中耕治編『よくわかる教育課程』（ミネルヴァ書房 2009）などを参照。「隠れたカリキュラム」は、さらに「隠れた」「見えない」（latent）と「隠された」（hidden）に分けられる。前者は、教師が無意識に伝え、児童生徒が無自覚に学習する価値内容の分類・析出に力点を置き、後者は社会統制や階級的の不平等の再生産に好都合な価値内容が学校教育に隠されていることを問題とする。本稿は、前者の意味を想定している。

附記

当初は、「進路多様校における進路指導のエスノグラフィ」について執筆する予定だった。しかし、教員自身の質的研究は勤務校も特定されやすく、プライバシー保護の徹底が難しいと考え、断念した。これはこれで質的研究特有の難しさとして、もっと議論されても良いように感じるが、可能であれば後稿を期したい。

教職大学院発足から10年が経ち、「十年一昔」というように筆者がお世話になった先生方も多くが退職されたり転出されたりした。現在の自身がいるのは、多数の大学院の先生方、先輩の現職の先生方、連携協力校のみなさま、同級生の仲間、後輩のおかげであると、深く感じている。改めて感謝申し上げ、稿を閉じたい。