



岡山大学 教職大学院

【別冊資料】

平成30年度 文部科学省 教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業
「現職教員に対する研修講座・公開セミナー等の修了により
教職大学院において単位を授与する制度の導入・プログラム開発」

岡山大学教職大学院 ラーニングポイント制の理念と展望

岡山大学大学院教育学研究科教職実践専攻(教職大学院)



現代社会は、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す知識基盤社会であるといわれる。知識基盤社会では、ICTを基盤とした情報化や社会・経済のグローバル化などが加速度的に進展し、将来の様相が複雑で予測困難となることから、事前に定められた問題や手続きを効率的にこなしていくための知識や技能の伝達・転移だけでは、児童生徒に十分な能力を身につけさせることができない。そのため、学校には、既存の知識・技能等を活用して「価値ある個人的・社会的成果をもたらす能力」を児童生徒に身につけさせることが求められており、学習指導要領でも、児童・生徒の「主体的・対話的で深い学び」を実現する指導を通じて、「見方・考え方」を働かせた学びを実現する授業実践が期待されている。

こうした教育活動を効果的なものとするためには、教員の資質能力の向上・高度化が不可欠である。その前提として、教員が教職生活の全体を通じた資質能力の向上に自ら取り組んでいくセルフ・マネジメントの力、すなわち、「自分の強み・価値観を知る－仕事のやり方を理解する－職場での地位・役割を得る」といったサイクルを繰り返していく資質能力が期待される。

2008年度の開設以来、岡山大学教職大学院では「アクションリサーチとしての教員」の養成をめざして教育研究活動に取り組んできた。2018年度にスタートした「岡山大学教職大学院ラーニングポイント制」も、これまでの取組や、その基盤にある人材像を共有するものである。平成30年度に文部科学省 教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業として実施した調査研究「現職教員に対する研修講座・公開セミナー等の修了により教職大学院において単位を授与する制度の導入・プログラム開発」の成果を踏まえながら、本資料では、「岡山大学教職大学院ラーニングポイント制」を支える理念と今後の展望を整理しておくこととする。

目次

岡山大学教職大学院ラーニングポイント制の理念と意義

1. 研修を含む教師教育の高度化への対応とラーニングポイント制の理念 …………… 1
2. アクションリサーチと「体系的な省察的实践」としての教員研修 …………… 3
3. 「ダブルループ学習」で「アクションリサーチとしての教員」の
養成を目指すラーニングポイント制 …………… 5

岡山大学教職大学院ラーニングポイント制の展望

1. 岡山大学教職大学院のカリキュラムの基本的性格 …………… 8
2. ラーニングポイント制の特色と留意点 …………… 9
3. ラーニングポイント制の今後の課題 …………… 10

- 資料 岡山大学教職大学院ラーニングポイント制に関する申合せ …………… 15

岡山大学教職大学院ラーニングポイント制の理念と意義

21 世紀における教員は、「教える専門家」から「学びの専門家」への転換が求められている¹。つまり、生涯にわたって研修を続けて学び続けていく「学習者」としての専門家像がクローズアップされている。しかし、これまで教員は教育の専門家とみなされており、「学びの専門家」はおろか、そもそも彼らを学習者として捉える視点も不十分であったといえる。しかも、彼らは子どもではなく、大人の学習者であることを見落としてはならない。そこで、彼らが現職の成人であることを踏まえた学習論の視点から、本学教職大学院のラーニングポイント制の理念と意義について考察していきたい。

1. 研修を含む教師教育の高度化への対応とラーニングポイント制の理念

まず学習者としての視点が求められる大きな理由として、わが国の教員をめぐる教育水準の低下があげられる。佐藤学の指摘によると、戦後直後から 1970 年代まで、わが国の教員の教育水準は世界一高かったが、1980 年代にいたって、大学院レベルの教師教育のアップグレードが世界各国で加速度的に進行していくにつれ、わが国の国際的地位は転落していった²。「各国の新採教師の大半が修士号を取得しているか、大学院レベルの教師教育を経験している現状と照らし合わせると、教師の教育水準の国際的地域の格差は拡大する一方」であり、「高度化の遅れは放置できない状況にある」と危機感を募らせている³。

このようにみると、大学院レベルの教師教育の高度化は急務であり、教職大学院に求められる役割の大きさをあらためてうかがい知ることができる。しかし、教職大学院の拡充といっても、とくに学校という場で働く教員が現場を長期間にわたって離れ、現職教員学生として学んでいくことは、本人にとっても、学校現場にとっても大きな困難を伴うことが予想される。そのため、仕事を持つ彼らが学びやすいよう、大学外での経験を査定し、単位として認定していく「経験学習単位認定制度」や、単位修得の積み重ねによって学位取得を可能にする「単位累積加算制度」等が諸外国では先駆的に試みられている。だが、こうした制度には、安易な単位や学位の提供につながるという質保証の点での問題や批判がつきまとう。

こうした問題点等を踏まえて、岡山大学教職大学院（教職実践専攻）では、本専攻が編成する学修プログラムを本専攻の授業科目の履修とみなし、単位を授与する「岡山大学教職大学院ラーニングポイント制」を設立した。これは、中央教育審議会答申（平成 27 年 12 月 21

¹ 佐藤学『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、2015 年、42-43 ページ。

² 同上書、9-10 ページ。

³ 同上書、11 ページ。

日)「教職大学院を中心とした大学における履修証明制度の活用等による教員の資質能力の高度化」(中教審 184 号)を図る具体的な手立ての一つとして位置づくものである。ラーニングポイント制において単位授与の対象となる教員研修等は、独立行政法人 教職員研修機構、岡山県教育委員会、岡山市教育委員会との連携協定に基づき、原則として本専攻又は教師教育開発センターの教員が計画・実施に深く関与し、本専攻が当該専攻の教育水準を有すると認める教員研修等としている。その教員研修等の一覧は、下表に示すプログラムの A 群から C 群に掲げられたものである。なかでも、A 群であげられた教員研修等が単位認定の対象となり、これらが認定されれば教職課程認定(専修免許状)を受けた教職大学院の選択科目「教育実践演習 A・B・C・D」(6・4・4・2 単位)として単位が授与される。

表 ラーニングポイント制において単位授与の対象となる教員研修等

区分	選必	教員研修等	実施機関	ポイント	修了要件
A 群	選択必修	総合的ミドルリーダー研修講座	岡山県教育委員会	6	A 群の教員研修等を一以上修了していること。
		教科指導ミドルリーダー研修講座	岡山県教育委員会	4	
		総合的ミドルリーダー研修講座	岡山市教育委員会	4	
		授業力パワーアップセミナー	岡山県教育委員会・岡山大学	2 繰り返し可	
		現職 C S T 養成プログラム	岡山県教育委員会・岡山大学	2 - 6	
		研修のマネジメントを推進する指導者の養成等を目的とする研修(19 講座)	教職員支援機構	各 2	
		(独) 教職員支援機構・岡山大学 連携・協力講座	教職員支援機構・岡山大学	2 - 4	
		学校リーダー研修プログラム	岡山大学	2 繰り返し可	
B 群	必修	教育実践研究 I (課題分析)	教職大学院	—	A 群の教員研修等を一以上修了した後、B 群の教員研修をすべて修了していること。
		教育実践研究 II (課題提案)		—	
C 群	選択	教育実践特別研究(課題検証)	教職大学院	教職大学院が指定	
		スクールリーダーと組織開発 A			
		スクールリーダーと組織開発 B			

ただし単位授与の上限は 16 単位であり、単位を授与する時点で本専攻の正規学生又は本研究科の科目等履修生である必要がある。そして、単位を認定された現職教員学生は、1 年（以上 2 年未満）の期間での修了が認められる場合がある。

ここで重要なのは、A 群に位置づけられた教員研修等だけでなく、B 群の教職大学院の「教育実践研究Ⅰ・Ⅱ」等を組み合わせて、まとまりのあるプログラムになっている点である。つまり、A 群はあくまで選択必修であり、これらの大学外の教員研修等の単位認定だけではなく、必修である教職大学院の「教育実践研究Ⅰ・Ⅱ」を履修・習得していかなければ、大学院を修了することができない仕組みになっている。さらに、単位認定される教員研修等も原則として本専攻等の教員が計画・実施に深く関与し、大学院相当の教育水準が保証できるものに限られている点も重要である。

このようにみると、岡山大学教職大学院のラーニングポイント制は、質的に保証された教育研修等と教職大学院の授業科目を組み合わせることによって、研修を含めた大学院レベルの教師教育の高度化と、現職教員が学びやすいように大学院修業年限の短縮化を図るものである。ただし、岡山大学教職大学院の中核に位置づけられる「教育実践研究Ⅰ・Ⅱ」を必修とし、まとまりのあるプログラムとすることで、「教職大学院のカリキュラムの基本構成を崩さず」に大学院レベルの質をしっかりと保証していく。ここに、岡山大学教職大学院のラーニングポイント制の理念が集約されているだろう。

2. アクションリサーチと「体系的な省察的实践」としての教員研修

岡山大学教職大学院は、「専門的知識や教育現場での経験の積み増しではなく、学校・地域において、教育現場が抱える課題を発見（分析）－解決（提案）－探究（検証）する教育研究活動により、データや事象から自他の実践を一般化・理論化し、学校・地域の継続的な改善・変革、つまりアクションリサーチを進めることができる教員（アクションリサーチャーとしての教員）」の養成を目指している。アクションリサーチといえば、研究者が現場の実践者と共同で行う実践研究という意味で捉えられるかもしれない⁴。しかし、アクションリサーチには多様な定義が存在する。たとえば、以下のように、シンプルで教員にとって身近なアクションリサーチの定義もある。

「教育実践を理解し、評価し、変化させるものであり、改善をめざして実施される探究活動である (Bassey,1998)。」⁵

⁴ ナンシー・アップルヤード，キース・アップルヤード（三輪建二訳）『教師の能力開発－省察とアクションリサーチ』鳳書房，2018 年，177 ページ。

⁵ 同上書，158 ページ。

「教師が自分の役割について考えを広げ、自分の実践能力を改善する目的を持ちながら、みずからの能力を批判的に省察することを意味する (Hopkins,2002)。」⁶

この2つの定義をみると、アクションリサーチとは教員、すなわち実践者自身が行う研究であることがわかるだろう。岡山大学教職大学院でもアクションリサーチを教員自身が行う研究と捉えている。こうしたアクションリサーチの中核に位置づけられるのは「省察 (reflection)」であり、省察とアクションリサーチは不可分の関係にあることが指摘されている⁷。

もう少しいえば、教員にとってアクションリサーチとは、教育実践の改善につながる「省察的实践 (reflective practice)」そのものということになる。つまり、「実践を展開し、省察し、改善された実践を展開し、さらに実践を省察し、評価する。実践と省察の繰り返しがそのまま研究・リサーチになるのである。」⁸ アクションリサーチと聞くと、身構えてしまうかもしれないが、多くの教員は自身の教育実践について、考えや思いを抱き、どのようにしたら改善できるのかという省察を行っている。このように、省察的实践が教員としての活動のほぼすべてに及ぶことを踏まえれば、アクションリサーチは決して他人事でないといえよう。

とはいえ、日々の教育実践について、やみくもに省察を行えばよいというわけではない。省察は、持続的で計画的に行われなければ効果を発揮しないと考えられている⁹。つまり、「体系的な省察的实践」こそが、肝要なのである。それゆえ、「体系的な省察的实践」を促すために、意図的で継続的な教員研修が必要になってくる。ここで、岡山大学教職大学院がアクションリサーチを「専門的知識や教育現場での経験の積み増しではなく」と捉えている点を思い出してほしい。すなわち、学校現場での経験の単なる積み増しでは、アクションリサーチを有効に進めることが難しいと考えている。だからこそ、岡山大学教職大学院ラーニングポイント制では、学校現場だけでなく、本専攻等の教員が積極的に関与した「体系的な省察的实践」としての教員研修等を単位授与の対象となる A 群の選択必修として位置づけている。さらに、「やりっぱなし」の研修状態を防ぎ、研修後の職場実践を促そうとする「研修転移 (transfer of training)」の考えを踏まえて、A 群であげられた教育研修等には、研修で学んだ内容を学校現場で実践して、一定期間を経て、また研修の場に持ち帰って検討する「インターバル型の研修」を取り入れるなどの工夫も行っている¹⁰。

⁶ イアン・ラシュトン、マーティン・スーター（三輪建二訳）『教師の省察的实践 — 学校教育と生涯学習』鳳書房、2018 年、86 ページ。

⁷ アップルヤード、前掲書、196 ページ。

⁸ 同上書、196 ページ。

⁹ ラシュトン、前掲書、160 ページ。

¹⁰ 中原淳、島村公俊、鈴木英智佳、関根雅泰『研修開発入門「研修転移」の理論と実践』ダイヤモンド社、2018 年、3 ページ。

3. 「ダブルループ学習」で「アクションリサーチャーとしての教員」の養成を目指す ラーニングポイント制

アクションリサーチの心臓部にあたる省察経験には、「シングルループ学習」と「ダブルループ学習」という2つの学習レベルがあるとされる¹¹。アージリス（Argyris, C.）とショーン（Schön, D.）によると¹²、シングルループ学習は、「問題を発見し、問題解決に向けて、省察しながら行為を変化させる学習」¹³である。つまり、省察を行うものの、「すでにある考え方や行為の枠組みをそのままにし、それに沿いながら問題の解決を図る学習」¹⁴といえる。それに対して、ダブルループ学習とは、「問題解決の前に自分の行為を導く価値観、信念、前提そのものに問いかける学習」であり、より洗練されたレベルの省察として位置づけられる¹⁵。もう少しいうと、「問題の解決よりも、自分の認知の枠組み（前提、信念、価値観）そのものを問い直し、省察し、それに代わる新しい考え方や行為の枠組みを取り込む学習」¹⁶とされる。

このような学習のレベルを踏まえると、いくら「体系的な省察的实践」を促す教員研修といっても、そこでの学びには限界があり、ダブルループ学習のレベルには至らず、シングルループ学習にとどまってしまうことが危惧される。なぜなら、学校現場に身をおく現職教員にとって、長年培ってきた経験や教職観にもとづく彼らの前提や価値観は、意識の奥底にしみ込んでおり、変容どころか、自分からはその存在に気づくことも難しいからである¹⁷。ちなみに、こうした学習の進展を妨げる可能性のある、心の奥に住みついている固定的なイメージやマインドを「メンタル・モデル」と呼び、克服が必要なものとして成人学習のなかに位置づけたのが、センゲ（Senge, P.）である¹⁸。

これらを考え合わせると、学習者である教員の見過ごされやすい隠れた前提、さらにはその歪みに彼らが気づき、批判的にふりかえっていく、すなわち、メンタル・モデルを克服するためには、日々の教職生活の場である学校から一歩引いて、教職大学院のような学校以外

¹¹ アップルヤード、前掲書、71 ページ。

¹² Argyris, C., *Double loop learning in organizations*. Harvard Business School Publishing Corporation, 1977. 有賀裕子訳『「ダブルループ学習」とは何か』[ダイヤモンド・ハーバード・ビジネス・ライブラリー], ダイヤモンド社, 2007 年。

¹³ アップルヤード、前掲書、71 ページ。

¹⁴ 同上書、74 ページ。

¹⁵ 同上書、71 ページ。

¹⁶ 同上書、74 ページ。

¹⁷ 熊谷愼之輔「スクールミドルの職能発達を支援する仕組み」小島弘道、熊谷愼之輔、末松裕基『学校づくりとスクールミドル』学文社、2012 年、125 ページ。及び、淵上克義、佐藤博志、北神正行、熊谷愼之輔編『スクールリーダーの原点 ― 学校組織を活かす教師の力』金子書房、2009 年。

¹⁸ ピーター・センゲ（枝廣淳子、小田理一郎、中小路佳代子訳）『学習する組織 ― システム思考で未来を創造する』英治出版、2011 年。及び、小田理一郎『「学習する組織」入門 自分・チーム・会社が変わる持続的成長の技術と実践』英治出版、2017 年。

の学習機会が大きな意味を持つといえる。そのため、岡山大学教職大学院ラーニングポイント制では、質的に保証された教員研修等だけでなく、教職大学院のカリキュラムと連動してアクションリサーチを効果的に進めていくことができる仕組みにしている。さらに、ダブルループ学習の考えをとり入れ、教職大学院での「教育実践研究Ⅰ・Ⅱ」等を教員自身の認識枠組みや視点の適切性を省察し、質的な自己変容を促す有効な学習機会として位置づけているのも、本学ラーニングポイント制の特長といえるだろう。

もう少しいうと、ダブルループ学習としての省察は、「省察の、さらに一回り高次の省察 (reflection on reflection)」, つまり「メタ省察」と捉えることもできる。このメタ省察こそ、「アクションリサーチとしての教員」に必要な力だと考えられる。そのため、メタ省察力を養うことができるかどうか、岡山大学教職大学院、さらにはラーニングポイント制の浮沈の鍵を握るといっても過言ではないだろう。実際、教育現場が抱える課題を解決していく教職大学院の「教育実践研究Ⅰ・Ⅱ」等では、「省察」を通して設定された課題が現任校や教員自身の既存の枠組みにとらわれていないかを問い直して、さらに「省察」し、再設定していくことができるように指導や支援を行っている。そうした「省察の仕方自体を省察する」というプロセスを踏むことによって、メタ省察力を育もうとしているのである。

ここまでみてくると、教育現場での経験の積み増しではなく、これまで培ってきた経験や教職観を教員自身が問い直していくような学びの質的な深まりによって、教師教育の高度化を図っていくことに、教職大学院、ひいてはラーニングポイント制の意味や意義があるといえよう。

そのためには、教職大学院における学びのあり方や質に注意を払っていく必要がある。もちろん、変化の激しい現代社会においては、新しい知識や技術を次々と「ラーン (learn : 学ぶ)」していくことは大切であるが、それ以上に、これまで身につけた学びの一部を「アンラーン¹⁹ (unlearn : いったん捨てる)」し、「リラーン (relearn : 学びなおす)」していくという学びが求められている²⁰。とりわけ、教職大学院においては、大人の学びとしての「アンラーン」が重要になってくるだろう。アクションリサーチとしての教員に求められるメタ省察力を身につけるためには、「アンラーン」が欠かせないからだ。さらに、そうした学びや変容は、「学習者の基礎的な前提に疑問を投げかける周囲の人によって刺激を受ける」ことによって促される。つまり、彼らの前提や価値観を揺さぶり、変容を促す支援者の存在が欠かせないのである。教職大学院においても、現任校の管理職を含めた教職員、教育委員会の職員、大学教員、現職教員学生同士、さらには新卒学生等が彼らの変容を促す意味ある他者（支援者）の役割を果たしていくことになる。ただし、その支援に求められるのは、学習者（現職教員学生）の「エンパワーメント」であって、支援者の信念や価値観を学習者に

¹⁹ アンラーンについては、鶴見俊輔による「学びほぐし」という味わい深い訳がある。鶴見俊輔『教育再定義への試み』岩波書店、1990年。

²⁰ 熊谷愼之輔「現代社会と教師」吉田武男監修、尾上雅信編『西洋教育史 (MINERVA はじめて学ぶ教職)』ミネルヴァ書房、2018年、193-194ページ。

押し付けるという「教化」でないことには、十分に留意していかなければならない。このあたりの支援のあり方については、今後の課題としてさらに検討していく必要があるだろう。

岡山大学教職大学院ラーニングポイント制の展望

1. 岡山大学教職大学院のカリキュラムの基本的性格

岡山大学教職大学院は、養成する「アクションリサーチャーとしての教員」の姿として、学校改善に資する初任期リーダー、地域や学校改善に資するミドルリーダー、新たな学校づくりや地域づくりに資する学校リーダーといった3つの教員像を示している²¹。これらは、教職生活全体を通じて継続的に高められていく職能発達の方角性を踏まえたものであるが、それぞれに求められる資質能力が、単に教科等に関する専門的知識や教育現場での経験の積み増しによって育成されるわけではないとの考えに基づいている。

「アクションリサーチャーとしての教員」とは、学校や地域が抱える教育課題を、発見（分析）－解決（提案）－探究（検証）する活動に教員自らが研究的な視座から取り組むことにより、適切な根拠をもって自他の教育実践を一般化・理論化し、学校・地域の継続的な改善・変革を進めることができる教員である。そうした教員は、職能発達の段階にかかわらず、①問題や事象に関して理論との架橋・往還によって問題解決の方角を見通すことのできる高度な「分析力・解釈力」、②それに支えられた具体的な問題解決策の「企画力・提案力」、③それを実地に試みるための高度な「実践的展開力」、④これらに関して客観的に評価したり反省的に思考したりするなどの「評価力」、⑤これらの取組を学校内外で組織的に展開できる「マネジメント力」などの資質能力を共通に身につけ、その継続的な向上に自ら努めていくことが求められる。

岡山大学教職大学院のカリキュラムは、教員を大人の学習者にとらえ、自らの教職歴や学習歴の中で身につけた前提や価値観をいったんリセットし（unlearn）、学び直す（relearn）ことを意図して編成されている。その特色は、学校や地域で生じている様々な事実（fact）に基づいて課題を生成し、そこから検討すべき本質的な課題（issue）を設定－分析－改善していく営みを学んでいくカリキュラムを志向している点にある。

具体的には、岡山大学教職大学院のカリキュラムのコアに、学生が自らの取組を省察する授業科目「教育実践研究Ⅰ・Ⅱ」並びに「教育実践特別研究」を置いている。そこでは、学生自身や学校・教育委員会が設定する自己課題・政策課題について、講義・演習の形態による他の授業科目や「学校における実習」科目などに関連づけながら、学生、大学教員及び現任校・教育委員会の管理職等が合同で省察・検討する機会を設け、その分析・提案・検証を促進し、そこで明らかにされた成果を言語化していく学びのプロセスが提供される。これに

²¹ 岡山大学教職大学院の基本的な方針・性格については、岡山大学大学院教育学研究科教職実践専攻「教職大学院認証評価 自己評価書」2017年6月を参照のこと。岡山大学教職大学院は、2018年度の教育学研究科改組に伴って、学生定員並びに専任教員を拡大しているが、その基本的な方針・性格に大きな変更が加えられなかった。

より、いかに児童生徒に教育目標を踏まえた資質能力を身につけさせるかといった観点から、教科や学年等の枠を越えて、自他が行う活動を協働的に構想・分析・評価する力が育成される。また、先輩教員から若手教員への授業のやり方・技術の伝達などの教え込みではなく、同僚の教職員との適切な「関わり合い」を通じて、学校としての業績・成果（パフォーマンス）を高めていくチーム解決力・企画力を育成する上での条件となる組織文化の醸成につながる²²。

さらに、岡山大学教職大学院は、岡山県教育委員会、岡山市教育委員会及び連携協力校・現任校等との連携・協力を反映した教育研究活動を通じて、自らの目的の達成を図ることを基本方針としている。つまり、岡山県・岡山市の学校や地域が抱える教育課題が、教職大学院による教育研究活動を展開する上での所与の条件として位置づけられることにより、岡山大学教職大学院のカリキュラムの改善・開発が、必然的に岡山県・岡山市及び学校等の教育力の向上を図る教師教育の実現といった諸課題と結び付けられることとなる。そのため、岡山大学教職大学院のカリキュラムは、岡山県・岡山市の学校や地域が抱える教育課題が教職大学院の教育研究活動に取り上げられることで生じる動態的な特色を伴って、「アクションリサーチャーとしての教員」の養成を目指した内容と方法の計画に留まらず、その実施による成果と改善までを含むものととらえられる。

2. ラーニングポイント制の特色と留意点

岡山大学教職大学院ラーニングポイント制は、教職生活の全体を通じた総合的な資質能力の向上に教員自らが行う学びの機会を提供する観点から、岡山県・岡山市の現職教員が学びやすい仕組みとして設けられた。その大枠は、岡山県・岡山市教育委員会、独立行政法人 教職員支援機構、教職大学院等が開講する現職教員対象の研修講座等の修了証明をもって、岡山大学教職大学院において単位を認定・授与するものである。

ただし、ラーニングポイント制の利用による単位の認定・授与にあたっては、大学院相当の教育水準を現職教員に保障し、その資質能力の高度化を確実に支援・促進することが重要であり、教職大学院の単位や学位・専修免許状の安易な提供に陥ってはならない。各教職大学院は、自らが掲げる目的・教育目標の達成・実現を目指したカリキュラムの中心となる範囲や系統を堅持することが必要であり、ラーニングポイント制が、自らのカリキュラムの基本的な方向性を阻害しないように注意する必要がある。それと同様に、研修講座等が、それぞれの主催者が設定する個別の目的・研修目標の下に立案・実施されることを十分に尊重する必要がある、明確な方針がないままに教職大学院で行われる授業科目の代用や簡易版と

²² 岡山県総合教育センター「学び続ける教員のための OJT ガイドブック『関わり合い』で創るすてきな学校」2016年2月。

して位置づけられることがあってはならない。

ラーニングポイント制を有効かつ持続的に進めていくためには、教職大学院は、自らの目的・教育目標に照らしつつ、教職大学院による主体的・自律的な教育研究活動の展開と、教育委員会・学校との補完的な協働関係の構築を前提としていくことが望ましい。つまり、ラーニングポイント制においては、教職大学院、教育委員会及び学校等が、それぞれの機関・組織の立場や人的・物的資源等の諸条件から、単体では実現が難しい取組―教職生活を通じた計画的な人材育成を協働的・互惠的に補完していくことが原則とされる。

岡山大学教職大学院ラーニングポイント制では、指定した研修講座等のそれぞれに修了ポイントを設定し、それらと教職大学院のカリキュラムのコアに位置づけられる「教育実践研究Ⅰ・Ⅱ」を開放した講座（教職大学院開放講座）を組み合わせで一定のまとまりのある学修プログラムを編成している。その上で、教職大学院の学生が、入学時又は在学中に研修講座等の修了証明を提示し、単位授与申請を行うことで、研究科長から委託を受けた教務委員会の審査を経て、「教育実践演習 A・B・C・D」の単位として認定されることを可能としている。

これは、研修講座等それ自体ではなく、教員が、研修講座等の履修やその後の実践を通して、学校や地域の状況・実態に対する見方や対応を変容させながら、教職大学院開放講座において、事実に基づいて課題を生成し、そこから検討すべき本質的な課題を設定―分析―改善していく学びのプロセス全体を単位化する点で特色的といえる。このプロセスは、「アクションリサーチャーとしての教員」の養成を目指した岡山大学教職大学院のカリキュラムの基本的な方向性に合致しており、ラーニングポイント制による単位を認定・授与することの適切性・妥当性を担保する基礎的な条件となっている。

3. ラーニングポイント制の今後の課題

近年、教育の分野においても、1990年代初めに医療分野で提唱された「エビデンスに基づく（evidence-based）」という考え方を取り入れる必要性が指摘されている。たとえば、2016年5月に開催されたG7教育大臣会合で採択された「倉敷宣言（Kurashiki Declaration）」においても、「教えや学びの改善・向上策」の一つに「客観的根拠に基づく教育政策の推進（Evidence-Based Education Policy）」が取り上げられている²³。

しかし、「エビデンス」という言葉の意味が、必ずしも厳密に定められているわけでない。実際、「エビデンスに基づく」という考え方が先行して取り入れられた医療の分野では、ランダム化比較試験（RCT）などの量的効果研究に基づく EBM（evidence-based medicine）と、個別経験の検討などを含めた質的改善研究に基づく NBM（narrative-based medicine）の統合

²³ Kurashiki Declaration, G7 Kurashiki Education Ministers' Meeting in Okayama, 14-15 May 2016, pp.5-6.

が課題となっていることが知られる²⁴。また、イギリスでは、教育政策に取り入れられるエビデンスが「幅広く考えられ、非実験デザインを含む量的研究はもとより、質的研究も重視されている」といった状況が認められる²⁵。

「エビデンスに基づく教育 (evidence-based education: EBE)」については、ハーグリーブス (Hargreaves, D.H.) が、イギリスの教員養成局での講演 (1996 年) において、教育研究が「実践から離れた『理論』によって成り立っている」ため、教員が「研究に基づく専門職 (research-based profession)」になっていないことを批判した²⁶。これは、教員が、自らの実践を「先達が積み上げてきた知恵や実践者が参加する研究の成果ではなく、個人的な価値観に基づいて選択・実施しなければならない」という状況にあることを問題視し、教育実践に関する判断を実証的なエビデンスに基づいて行う必要性を示したものである²⁷。

この講演の内容は、イギリスやアメリカを中心に EBE の意義や是非に関する論争を巻き起こしたが、不確実性の高い営みである教育に携わる専門職としての教員が、より適切な教育実践を行っていくために、何らかの見通しをもって専門的な判断をしていく実践的な力量が必要である点に根本的な相違があるわけでない。

森俊郎らは、「エビデンスに基づく実践を行う上で大切なのは、収集したエビデンス自体ではない」として、「エビデンスからスタートするのではなく、『何が問題か?』、『何を

²⁴ 石井英真「教育実践の論理から『エビデンスに基づく教育』を問い直す」『教育学研究』第 82 巻 第 2 号, 2015 年 6 月, 34 ページ。

²⁵ 惣脇宏「英国におけるエビデンスに基づく教育政策の展開」『国立教育政策研究所紀要』第 139 集, 2014 年, 154 ページ。「エビデンスに基づく」という考え方が、臨床方針や政策等の決定に客観的な根拠をもって対応するためのものであることから、今後も、ランダム化比較試験 (randomized controlled trial: RCT) による研究の統計的手法を用いた系統的レビュー (systematic review) を最も信頼できるエビデンスととらえるような量的研究が重視される傾向に変わりがないと予想される。RCT による研究は、特定の介入と確実な効果の間の因果関係を検証するものであり、両者の間にある他の要因を「ランダム化」によって排除するため、学びのプロセスに内在する様々な経験に向けた教員の専門的な判断が無意味なものとしてしまいかねないことが懸念されている。そこには、量的研究と質的研究それぞれの成果と限界について、「エビデンス」を「つかう」側と「つたえる」側が理解しておくべきリテラシーの問題が存在し、教職大学院のカリキュラムや研修講座等を立案・実施する際に留意が必要となる。

²⁶ Hargreaves, D.H., 'Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects (The Teacher Training Agency Lecture 1996)' In Martyn Hammersley (ed.), *Educational Research and Evidence-Based Practice*, 2007 (1996), p.4.

²⁷ *ibid.*, p.7. これに対する批判の一つとして、ビースタ (Biesta, G.) は、EBE が「専門職としての実践を介入ととらえ、その効果にかかるエビデンスを追求する研究」を志向するとしている。この「効果的な介入 (effective intervention)」は、特定の介入に対する確実な効果の実現という「因果モデル (causal model)」に基づき、専門職が目指す「所与の目的」をいかに効果的に達成していくかといった技術的な側面のみに着目した研究が行われるようになるとしている。そもそも、教員は、特定の介入が効果的かどうかだけでなく、教育的に適切か (desirable) という観点から、「道徳的な実践 (moral practice)」を行う専門職であることを強調している (Biesta, G., Why 'What Works' Won't Work: Evidence-based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research, *Educational Theory*, 57(1), 2007, pp.7,9-10.)。

向上させるのか?』という目の前の問題からスタートしなければならない」ことを指摘している²⁸。そこには、学びの主体である児童生徒の教育的な要求・要望を発見し、それを満たす学習の結果の保障に努める教員の応答責任 (responsibility) が認められる。つまり、もとの EBE は、医療の分野と同じく、「経験という不可視なものに対してオルタナティブを用意する」²⁹ものであったととらえられ、森らがポラード (Pollard, A.) の文言を引いて、「エビデンスは万能薬でない」が、「教育は、今よりももっとエビデンスに基づく必要がある」とした説明に本質的な意味があるといえる³⁰。

さらに、森は、ハインズ (Hynes, R.B.) らが示した「エビデンスに基づく臨床方針決定に関する更新モデル (An updated model for evidence-based clinical decisions)」³¹を踏まえ、EBE における「状況」「生徒・保護者・教師・地域の価値」「エビデンス」とそれらの重なり位置づく「実践力量」からなる 4 つのフレームワークを提示している³²。

これらは、相互に関連づけられるものであり、「実践力量」の形成に向けた教員の学びのプロセスに沿って動的にとらえることができる。

岡山大学教職大学院ラーニングポイント制の場合、研修講座等で「エビデンス」を学んだ教員は、それを踏まえたダブルループの学習により、教育観、児童生徒観、授業観などとしてあらわれる自らの「価値」を問い直し、更新・転換していくことになる。また、学校や地域が抱える多様な問題を含めた「状況」に対して、「エビデンス」に基づきながら対応・解決を目指すことで、当該の学校や地域に何らかの改善・変化がもたらされやすくなり、そのことが教員自らの「価値」の更新・転換を促すことになる。いずれにしても、学校や地域の「状況」に対する科学的根拠に基づいた見方やとらえ方は、事実に基づいて課題を生成し、そこから検討すべき本質的な課題を設定－分析－改善していく学びのプロセスを主体的・自律的に展開していくために不可欠な条件と考えられる。こうしたプロセス全体の動きの中で、すべての教員が教職生活を通じて向上させていく「実践力量」としての専門職性を高めていくことになる。

平成 30 年度に実施した調査研究「現職教員に対する研修講座・公開セミナー等の修了により教職大学院において単位を授与する制度の導入・プログラム開発」は、養護教諭を対象とした「学校保健の視点で捉える危機管理」、附属小学校における「学校リーダー育成プログラム」及びラーニングポイント制を活用した「教職大学院 1 年履修プログラム」の開発に向けたものであった。

²⁸ 森俊郎、中井俊之、大村正樹「エビデンスに基づく教育とは何か」『初等教育カリキュラム研究』第 2 号、2014 年、84 ページ。

²⁹ 同上。

³⁰ 同上論文、86 ページ。

³¹ Hynes R.B., Devereaux P.J. & Guyatt G.H., 'Clinical expertise in the era of evidence based medicine and patient choice' in EBM 2002, vol.7., pp.37.

³² 森俊郎「現場におけるエビデンスに基づく教育実践の推進」第 2 回 EBPP セミナー、2018 年 6 月 30 日、提示資料。

養護教諭を対象とした「学校保健の視点で捉える危機管理」は、ワークショップ形式により、受講者の主体的な思考と対話を促進するとともに、研修後の学校安全にかかる教育実践に役立てるインターバル型のプログラムとした。このプログラムは、教職大学院と修士課程の教員が協働して立案・実施したものであり、大学院相当の水準を内容と方法の側面から確保することに配慮している。そこで提供された科学的根拠に基づいた「学校保健の視点から捉える危機管理」の見方やとらえ方は、研修転移を通じて、学校の「状況」に作用することで、教員の「価値」の変容を期待している。ただし、研修内容・方法の専門性が高いだけに、研修が転移できた時点での成果に満足してしまい、教員自らの「価値」への働きかけが必ずしも強いものとならないことがありうる。その対応には、養護教諭とは異なる専門性（価値観）をもった管理職や教諭等との分析的かつ協働的な省察を行うことが有効であり、そうした機会の一つとして、教職大学院開放講座が有用と考えられる。

附属小学校における「学校リーダー育成プログラム」は、当該校の校長・副校長が、自らの経営方針・経営目標に基づいた学校の「状況」の改善を、期待する成果として設定し、その達成に向けた「エビデンス」に基づく支援を教職大学院等の教員が行うというコンサルテーション的な性格を伴っている。校長・副校長は、人材育成の観点を明確にしつつ、学校の「状況」の改善・変革を進める主体として、ラーニングポイント制の対象となる教員（1名とは限らない）を中心とした OJT チームを組織する³³。これにより、「状況」の改善に向けた取組を OJT チームの教員が関わり合いながら進めることで、教員一人一人の「価値」を更新・転換し、さらなる業務を遂行するために、経験や勘だけではない、科学的根拠に基づいた教育を求めるようになることを期待している。その際、学校が直面する問題への対処と人材育成を含めた学校経営の戦略とのズレを解消していく研修課題の設定が重要となり、そうした検討を現任校から離れて実施する機会として、教職大学院開放講座を位置づける必要がある。

ラーニングポイント制を活用した教職大学院 1 年履修プログラムは、学内規程・規則等の整備により、2019 年度から導入・実施するものである。岡山県・岡山市それぞれの「教員等育成指標」（2017 年 12 月）を検証しつつ、近い将来に管理職となる現職教員を対象とした研修講座とそれを受けた教職大学院のカリキュラムについて、岡山県・市教育委員会等との共同で調査・研究を行った。この管理職「前」研修講座では、対象者のキャリアステージを踏まえ、学校の強み・弱みを踏まえたビジョンの形成・共有に向けた取組の中で、学校の組織力を高めていこうとする方向に自らの「価値」を更新・転換していくことが必要となる。研修講座で提供される科学的根拠に基づいた知見は、そうした管理職としての「価値」の形成に働きかけるものでなければならないが、その際、いかに現任校の「状況」をとらえてい

³³ これは、岡山県教育委員会が進める校内チーム制の取組と同様の方向性を備えている。校内チーム制による学校の課題解決と人材育成の仕組みや事例については、岡山県総合教育センター「OJT ガイドブック実践事例集～学校の課題解決に向けた校内チーム制の効果的な進め方～」2019 年 2 月を参照のこと。

くかに留意しなければならない。これについては、教職大学院の「学校における実習」のあり方に関わることであり、対象となる教員の「価値」に則して、管理職のシャドウイングや教育委員会との協働・対話を意図的・計画的に組み込んでいくことが不可欠である。

岡山大学教職大学院並びにラーニングポイント制においては、EBE のフレームワークで示された「実践力量」が、「アクションリサーチャーとしての教員」が備える力量となる。そこでは、教員自らの「価値」に則して、学校や地域の「状況」をとらえることで課題を生成し、その解決に「つかう」ことのできる「エビデンス」を主体的・自律的に得ようとする事（なければ「つくる」こと）が重要であり、「実践力量」の基礎に位置づけられる。つまり、教員が、研修講座等の履修を契機として、学校や地域の継続的な改善・変革を進めるために、科学的根拠を参照しながら、学校や地域が抱える本質的な課題を設定－分析－改善していく取組を主体的・自律的に作り出しているかを問い続けなければならない。

岡山大学教職大学院ラーニングポイント制に関する申合せ

平成 30 年 12 月 19 日 教育学部・教育学研究科運営委員会承認

(趣旨)

- 1 この申合せは、岡山大学大学院教育学研究科規程（平成 16 年岡大院教規程第 1 号）第 14 条の 2 第 1 項及び第 15 条第 4 項の規定に基づき、本研究科教職実践専攻（以下「本専攻」という。）が編成する学修プログラム（以下「プログラム」という。）の教員研修等における学修を本専攻の授業科目の履修とみなし、単位を授与するにあたっての取扱いについて、必要な事項を定めるものである。

(単位授与の対象とする教員研修等)

- 2 単位授与の対象とする教員研修等は、独立行政法人教職員研修機構、岡山県教育委員会、岡山市教育委員会との連携協定に基づき、原則として本専攻又は教師教育開発センターの教員が計画・実施に深く関与し、本専攻が当該専攻の教育水準を有すると認める教員研修等とする。
- 3 上記 2 に示す教員研修等は、別表に示すプログラムの A 群から C 群に掲げられたものとする。

(単位を授与する授業科目等)

- 4 本専攻において履修したものとみなし、単位を授与する授業科目及び単位授与に必要な教員研修等のポイント数は以下のとおりとする。

授業科目名	単位数	必要ポイント数
教育実践演習 A	6 単位	6
教育実践演習 B	4 単位	4
教育実践演習 C	4 単位	4
教育実践演習 D	2 単位	2

(単位を授与するための要件)

- 5 単位を授与するにあたっては、以下に示す要件をすべて満たさなければならない。
 - (1) 単位を授与する時点において、本専攻の正規学生又は本研究科の科目等履修生であること。
 - (2) 別表に示すプログラムの修了要件をすべて満たしていること。
 - (3) プログラムに係るポイント取得証明書（以下「ポイント取得証明書」という。）を本専攻の専攻長（以下「専攻長」という。）より交付されていること。

(ポイント取得証明書の交付)

- 6 単位授与に必要なポイント取得証明書の交付手順は以下のとおりとする。
 - (1) 単位の授与を希望する者（以下「希望者」という。）は、ポイント取得証明書申請願（別紙様式 1）に教員研修の実施機関が発行する当該研修等の修了証の写し、研修期間、研修時間数、研修内容が分かる資料を添え、専攻長に提出する。
 - (2) 専攻長はプログラムの研修内容を確認の上、ポイント取得証明書を発行し、希望者に交付する。

(単位授与の申請)

7 単位授与の申請手順は以下のとおりとする。なお、希望者が本専攻の正規学生でない場合は、本研究科の科目等履修生の身分を有した後に、専攻長は下記(3)に示す単位授与の申請を研究科長に行うことができる。

(1) 希望者は、専攻長にポイント取得証明書を提出し、単位授与の希望を願い出る。

(2) 専攻長は、その願い出に基づき、教員研修の時間数、研修内容、自己学修の程度等を勘案し、単位授与の申請を行う授業科目を決定する。

(3) 専攻長は、希望者のポイント取得証明書を添え、単位授与申請書(別紙様式2)を研究科長に提出する。

(単位授与の可否)

8 単位授与の可否は、研究科長より委託を受けた教務委員会において審査し、その結果の通知は単位修得状況確認表又は成績通知書への記載をもって代える。

(成績評価)

9 成績評価は「認定」とする。

(単位授与の制限)

10 上記4に示す授業科目の単位授与にあたり、同一名称ではない授業科目の単位を複数授与できるが、同一名称の授業科目の単位を重複して授与することはできない。

11 単位授与の上限は16単位とする。

(プログラムのB群・C群に掲げる教員研修の取扱い)

12 本専攻の正規学生に対する別表に示すプログラムのB群・C群に掲げる教員研修の取り扱いについては、以下のとおりとする。

(1) 正規学生は、本専攻の同一名称の授業科目として履修し、当該科目の単位を修得することができる。ただし、当該科目の修了をもって上記5(2)の要件を判定するものの、当該科目の学修は、上記4に示す教員研修等のポイントには含めないものとする。

(2) 正規学生は、本専攻の在学期間中に別表に示すプログラムのA群に掲げる教員研修を受講する場合、本専攻が指定するC群の教員研修の一つ又は複数の修了をもって上記5(2)の要件とすることができる。

13 本研究科の科目等履修生に対する別表に示すプログラムのB群・C群に掲げる教員研修の取り扱いについては、以下のとおりとする。

(1) 科目等履修生は、本専攻の同一名称の授業科目として履修し、当該科目の単位を修得することはできない。

(2) 科目等履修生は、上記7の単位授与の申請を行った以降に別表に示すプログラムのA群に掲げる教員研修を受講する場合、あらためてB群に掲げる教員研修のすべてを履修しなければならない。

(3) 本専攻が必要と認める場合、別表に示すプログラムのB群に掲げる教員研修を修了した科目等履修生に対し、本専攻が指定するC群の教員研修の一つ又は複数の修了をもって上記5(2)の要件とすることができる。

附 則

この取扱いは、平成31年4月1日から施行し、平成30年度入学者より適用する。

別表（本専攻学修プログラム）

区分	選 必	教員研修等	実施機関	ポイント	修了要件
A 群	選 択 必 修	総合的ミドルリーダー研修講座	岡山県教育委員会	6	A群の教員研修等を一以上修了していること。
		教科指導ミドルリーダー研修講座	岡山県教育委員会	4	
		総合的ミドルリーダー研修講座	岡山市教育委員会	4	
		授業力パワーアップセミナー	岡山県教育委員会・岡山大学	2 繰り返し可	
		現職C S T養成プログラム	岡山県教育委員会・岡山大学	2－6	
		研修のマネジメントを推進する指導者の養成等を目的とする研修（19講座）	教職員支援機構	各2	
		（独）教職員支援機構・岡山大学連携・協力講座	教職員支援機構・岡山大学	2－4	
		学校リーダー研修プログラム	岡山大学	2 繰り返し可	
B 群	必 修	教育実践研究Ⅰ（課題分析）	教職大学院	－	A群の教員研修等を一以上修了した後、B群の教員研修をすべて修了していること。
		教育実践研究Ⅱ（課題提案）		－	
C 群	選 択	教育実践特別研究（課題検証）	教職大学院	教職大学院が指定	
		スクールリーダーと組織開発A			
		スクールリーダーと組織開発B			

岡山大学教職大学院学修プログラムに係るポイント取得証明申請書(案)

年 月 日

岡山大学大学院教育学研究科
教職実践専攻 専攻長 殿

ふりがな
氏 名 (自署)
生年月日 年 月 日生

下記のとおり、岡山大学大学院教育学研究科教職実践専攻(岡山大学教職大学院)が編成する学修プログラムを履修しましたので、ポイント取得証明書を発行してくださるようお願い致します。

記

研修名称	
実施機関	
研修期間	年 月 日 ～ 年 月 日

研修名称	
実施機関	
研修期間	年 月 日 ～ 年 月 日

研修名称	
実施機関	
研修期間	年 月 日 ～ 年 月 日

【添付書類】

- ・実施機関が発行した教員研修等の修了証(受講証)の写し
- ・教員研修等の内容、研修期間、研修時間数、履修対象者等が分かる資料

岡山大学教職大学院学修プログラムに係るポイント取得証明書

上記の記載内容、添付書類について確認した結果、以下のとおりポイントを取得したことを証明する。

取得ポイント数	
---------	--

岡山大学大学院教育学研究科 教職実践専攻 専攻長
氏名 _____ 印

(別紙様式2)

岡山大学教職大学院学修プログラムに係る単位授与申請書(案)

平成 年 月 日

教育学研究科長 殿

教職実践専攻 専攻長

氏 名

印

本専攻(本学教職大学院)学修プログラムに係るポイント取得証明書に基づき、下記のとおり、本専攻の授業科目の単位を授与して下さるようお願い致します。

記

学生番号		氏 名	
生年月日	年 月 日生	ポイント数	
希望授業科目			
			単位
			単位
			単位
			単位

【添付書類】

- ・岡山大学教職大学院学修プログラムに係るポイント取得証明書(原本)

平成 30 年度 文部科学省 教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業
現職教員に対する研修講座・公開セミナー等の修了により
教職大学院において単位を授与する制度の導入・プログラム開発

別冊資料

岡山大学教職大学院ラーニングポイント制の理念と展望

2019 年 3 月発行

編集発行 国立大学法人 岡山大学
大学院教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）
〒700-8530 岡山県岡山市北区津島中 3-1-1

印刷 (株) プリント・ケイ
〒700-0971 岡山県岡山市北区野田 4-11-1



岡山大学