SURE 静岡大学学術リポジトリ
Shizuoka University REpository

教育課程経営の実践的指導力とビジョン形成力の向上に関する研究：教員研修の高度化を目指した教職大学院授業に基づいて

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター 公開日: 2015-07-06 キーワード (Ja): 実践的指導力, 教職大学院, 教育課程経営, 学力問題, リーダーの資質能力, 教員研修の高度化 キーワード (En): 作成者: 山﨑, 保寿, 島田, 桂吾, 三ッ谷, 三善, 古山, 浩志, 高塚, 和弘, 法月, 良輔, 本荘, 文康, 水田, 忍美 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00008894

〈論文〉

教育課程経営の実践的指導力とビジョン形成力の向上に関する研究

―教員研修の高度化を目指した教職大学院授業に基づいて―

山﨑保寿[i]・島田桂吾[i]・三ッ谷三善[i]

古山浩志[ii]・高塚和弘[iii]・法月良輔[iv]・本荘文康[v]・水田忍美[vi]

Study on Practical Leadership and Vision Formative Ability of the Curriculum Management ;

Based on a Teaching Profession Graduate School Class Aiming at Advancement of the Teacher Training

Yasutoshi Yamazaki　Keigo Shimada　MitsuyoshiMitsuya

Hiroshi Koyama　Kazuhiro Takatsuka　Ryosuke Norizuki　Fumiyasu Honjo　Shinomi Mizuta

Abstract

In a class of teaching profession graduate school, graduate students investigated the issue of problems about education in Japan. Investigated contents were presented by groups, and made as the materials for teacher training program. By this method of class it became clear that graduate students were increasing 3 ability elements for leaders of teachers; " vision formative", "clarification of problem", "improvement of competency ". Setting these three ability elements as independent variable and assumed the score of "the significant degree of the class" as dependent variable, a multiple regression analysis performed. As the result, the multiple regression type was a meaningful tendency to "the significant degree of the class".

キーワード：実践的指導力　教職大学院　教育課程経営　学力問題　リーダーの資質能力　教員研修の高度化

1　課題の設定

現在、教育基本法の改正（2006. 12. 22）を基軸として、教育三法の改正（2007. 6. 27）、教育振興基本計画（2008. 7. 1、2013. 6. 14）の策定などの教育改革が進行している。学校教育法の改正により、学力の三要素（知識・技能、思考力・判断力・表現力、学習意欲）が明確に規定され、教育課程の実践的指導力の向上が求められている。教育再生実行会議第１次提言（2013. 2. 26）では「特別の教科　道徳」（仮称）の教育課程上の位置付けや学習指導要領全面改訂が示されるなど、新たな改革への検討が行われている。また、実践的指導力重視の展開は、教育現場を中心とした現場主義への傾斜をもたらしているが、実践的指導力自体を明示化する規準・基準の設定の必要性も指摘されている(1)。今次教育改革下において、教員の実践的指導力を構成する能力要素の明確化は急務の課題であるといえる。

こうした教育改革の実践的担い手である教員の資質能力の向上に関しては、中央教育審議会（以下中教審）がこれまで継続的に提言してきた。中教審答申「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」（2012. 8. 28）では、これからの教員に求められる資質能力として、「教科や教職に関する高度な専門的知識（グローバル化、情報化、特別支援教育、その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む）」を挙げている。同答申は「教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である」と述べている。教科や教職に関する高度な専門的知識を常に高めるために、学び続ける教員の

i 静岡大学教育学研究科
ii 磐田市立豊田中学校・静岡大学教職大学院　現職院生
iii 菊川市立菊川西中学校・静岡大学教職大学院　現職院生
iv 焼津市立焼津西小学校・静岡大学教職大学院　現職院生
v 三島市立山田小学校・静岡大学教職大学院　現職院生
vi 静岡県立駿河総合高等学校・静岡大学教職大学院　現職院生

在り方が重視されているのである。

こうした動きの中で、教員養成教育の改善・充実を図るべく、教員養成に特化した専門職大学院として、平成19年度に教職大学院制度が示され、平成20年度から創設されている。その契機となった中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(2006.7.11)では、「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人教員の養成、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の養成の2つ」を教職大学院の目的としている。なお、教職大学院の課題としては、修士レベルカリキュラムの問題や教育委員会との連携等が指摘されている[(2)(3)]。

本学において平成21年度から開設された静岡大学教育学部教育学研究科教育実践高度化専攻（教職大学院）は、「『学校組織開発能力』、『教科横断的指導能力』、『児童生徒理解・支援能力』や『特別支援教育推進能力』などを統合し、学校や地域の特性を踏まえた教育実践の改善を職員間の協働に基づいて企画・立案・実践・評価する高度な実践的指導力を備えた教員の育成」を理念に掲げ、「(1) 地域や学校において指導的・中核的な役割を果たす高度で優れた実践的指導力を備えたスクールリーダーの養成（現職教員を対象に）(2) 新しい学校づくりの有力な担い手として自ら積極的に取り組み、将来的にリーダー的役割を果たすことができる新人教員の養成(学部卒業者を対象に)」を目的として、高度な専門職業人養成を行っている[(4)]。

一方、静岡県では、平成19年度から実施されている全国学力・学習状況調査の結果の扱いが注目されている。特に、平成25年度は、小学校国語Aの県別平均得点が全国最下位となり問題となった。静岡県の学力向上を図るうえでは、全国学力・学習状況調査の結果のみを分析するだけではなく、調査の背景や変遷、学力観、学力問題、PISA型学力など、関連のある事項についても深く理解することが重要である。

これらの動向を踏まえ、本稿では、教員の実践的指導力を育成するための高度な教員養成の具体的な方策を探るために、教職大学院の授業で実施した内容に関する取り組みの成果について考察する。そのために、本研究では次の2つの課題を設定する。

(1) 教育実践高度化専攻（教職大学院）における授業「新学習指導要領とカリキュラム経営」（1年前期2単位、山﨑・島田・三ッ谷担当）で、上記教育改革の状況を踏まえて実施した探究的課題を中心とした取り組みについて、その経緯と内容を具体的に示す。

(2) 院生を対象として実施した質問紙調査の結果を分析し、教職大学院の授業における取り組みとその結果に基づいて伸長した能力について考察する。そして、教職大学院の授業の成果について検証するとともに、今後の課題について考察する。

2 教職大学院授業における授業の内容と経緯

ここでは、平成26年度教職大学院授業「新学習指導要領とカリキュラム経営」で実施した教員研修向け研修教材開発の取り組みについての概要を示す。この授業で獲得を目指す力量は、前述した答申等および静岡大学教職大学院が育成することを目指す高度な実践的指導力のうちで、リーダーとしての教育観やビジョンを形成する力、学校や地域の課題を把握する力、自らの視野の拡大や資質向上の力といった能力に対応していると想定されている。授業では、まず学力問題や学力向上、アカデミックスキル等の基礎知識を院生が学習した。その後、「学力とは何か・学力に対するとらえ方」「全国学力・学習状況調査と学力問題」「PISA型学力と我が国の課題・事例」「学力問題の変遷とその分析」「学力向上教員研修の策定(OJT/OffJT)」の5つの課題の中から、院生が各自の興味・関心・必要性に基づいて1つの課題を担当し、個別に探究活動を行った。各

表1. 質問紙の構成と分析方法　※ゴチック体は本研究で用いた分析

項目および設問数	尺度	回答方法	主な分析方法（記述統計、相関分析を全項目行う）
【属性】4問	名義・間隔	選択式・5件法	**群分け(独立変数)・t-検定・分散分析**　クロス表・χ^2検定
【授業内容の有意義度】1問	間隔	10件法	群分け(独立変数)・t-検定・分散分析　**重回帰分析**
【期待される効果】19問	間隔	5件法	**主成分分析　主成分得点**　重回帰分析
【重要と思う程度と実施度】11問	間隔	5件法	差の検定　因子分析　因子得点　重回帰分析
【教員研修での活用法】1問	名義	選択式	%単純集計　傾向把握
【自由記述】1問		記述式	**テキストマイニング**

自の課題に対する探究活動の結果をレポート(内容の一部を後掲図4に示す)にまとめ、ナレッジ・マネジメント（knowledge management）[5]の考え方に基づき、個人活動とグループ協議とを組み合わせるグループワーク[6]で共有した。こうした活動は、各自それぞれが持つ知識（暗黙知）を形式知化するためである。

3　調査の枠組と分析の手順

(1) 調査の趣旨と質問紙の構成

「新学習指導要領とカリキュラム経営」の授業では、「学力とは何か・学力に対するとらえ方」「全国学力・学習状況調査と学力問題」「PISA 型学力と我が国の課題・事例」「学力問題の変遷とその分析」「学力向上教員研修の策定(OJT/OffJT)」の課題について、院生が分担して探究し、レポートにまとめた。それらの内容を共有して理解することによって、この科目を履修した院生にどのような能力が伸長すると認識されているかを明らかにするために、院生に対して質問紙調査を実施した。この質問紙調査は、院生の統計調査能力の育成をも考慮して実施したものであり、調査の趣旨、調査の枠組み、質問紙作成の方法、回答方法と分析方法の対応などについて、「新学習指導要領とカリキュラム経営」の授業で説明したうえで実施した。質問紙の構成と分析方法は、表1のように構造化されている。

調査の時期は、探究課題発表後の平成26年7月中旬である。回答者は、20人（現職16人、ストレートマスター4人）であり、回答はすべて有効回答であった。数量的分析に当たっては、院生が容易に入手でき、この質問紙調査の数量的分析に関して十分な機能を持つという観点から、統計フリーソフトの College Analysis[7]を使用した。

(2) 能力要素の妥当性の検討に関する手順

先行研究[8]に基づいて、質問紙では課題について探究したり、それを研修教材や研修プログラムとしてまとめたりすることによって伸長する能力に関する 19 の質問項目を設定した。19 項目のうち 14 項目は先行研究において2013年6月に実施した質問項目と同じであり、残り5項目は先行研究において得られた信頼性を吟味し本研究の趣旨と項目の妥当性を検討して語句を若干修正した。3 (3) および4で詳述するように、これらの項目に対して項目群をカテゴリー化するために主成分分析（→バリマックス回転）を施した結果、「リーダービジョン形成力」、「リーダー課題把握力」、「リーダー資質向上力」の3つの主成分による能力要素を導き出した。これら3つの能力要素は、課題について探究したり、それを研修教材や研修プログラムとしてまとめたりすることによって伸長する能力を考察する際に、本研究における基本的視点となるものである。

この結果の妥当性をさらに別の角度から検証するために、質問紙における自由記述の内容に対して、Text Mining Studio（株式会社 NTT データ数理システム　以下、TMS と記述）によって、共起関係によることばネットワークを明らかにして、記述された言葉の関連を調べて、主成分分析の結果と比較対照することにした。

(3) 主成分分析結果と自由記述内容との対応の手順

質問紙では、教員研修教材・プログラム開発としてレポートにまとめることにより伸長する能力として、表2の 19 項目を設定した。以下では、設定した 19 項目に対して主成分分析を施した結果について考察する。

分析の手順は、主成分分析によって、固有値を考慮して主成分を抽出した後、バリマックス回転を施して、それぞれの軸に対する因子負荷量が最大になるようにした。主成分の抽出に当たっては、共通性 ($h^2<0.4$) の低い3項目を削除し、残りの 16 項目について固有値 1.0 以上を基準として3主成分を抽出した。これらの3主成分の累積寄与率は 76.9%であった。

表2．本授業によって伸長した能力に関する質問項目

Q6	まとめることによって教育の問題を理解する力がつく
Q7	まとめることによって問題の背景を理解する力がつく
Q8	自ら課題を調べることによって探究力がつく
Q9	教師としての教育観を深めることに役立つ
Q10	他の院生が調べた内容が参考になる
Q11	他の院生の調べ方やまとめ方が参考になる
Q12	他の院生の自分と異なる見方が参考になる
Q13	自分の教育ビジョンの形成に役に立つ
Q14	自分の教育ビジョンを周囲に示す際の基礎力となる
Q15	教職経験のどこかで知っておきたい内容である
Q16	教務主任としての基礎知識として知っておくと良い
Q17	自分でまとめた内容をさらにスライド化することが有効だ
Q18	学力問題の経緯や背景を知ったのが良かった
Q19	将来自分が教員研修の講師を務める機会があれば役立つ
Q20	時代の流れの中で教育現象を分析する目が養われた
Q21	リーダーの基礎教養として重要である
Q22	これからの教員研修でリーダーシップをとるのに有効だ
Q23	ミドルリーダーとして視野を広げることができる
Q24	ミドルリーダーとしての教育観を形成するのに役立つ

主成分分析結果の利用については、本研究の担当者で協議し、項目数19に対して標本数が20と少ないため、主成分の安定性に課題があると考えた。そのため、今回は主成分分析の結果と次に示すテキストマイニングの結果を参考にしつつ、項目のまとまり方をカテゴリーとして捉えることにし、分析表は本稿では省略して、カテゴリーの扱いと命名について、まとまった項目群の趣旨と自由記述の内容等を総合的に吟味して用いることとした。すなわち、まず主成分分析の結果に基づいて抽出された主成分の解釈と項目群のまとまりの妥当性の検討を行い、第一段階としてのカテゴリー化を行い、命名を試みることにした。

次に、一通りカテゴリーの命名が終了した後、自由記述の内容を分類して、カテゴリー名との対応の妥当性を再度、検証したうえで、最終的なカテゴリー名を確定することにした。また、このような手続きにより確定したカテゴリーの内容に基づく数値としては、主成分得点そのものは以下の分析には用いず、各カテゴリーを構成する項目群について、項目得点の平均値をカテゴリー得点として用いることにした。

4　分類されたカテゴリーに基づく能力要素の抽出結果

まず、主成分分析の結果に基づいて、負荷量0.5以上の項目を中心に各主成分の解釈を施し、その解釈を参考にしてカテゴリーが示唆する能力の命名を試みることにした。

主成分分析の結果得られた第1カテゴリーは、教員研修教材・プログラム開発としてレポートにまとめることによって伸長する能力として、「自分の教育ビジョンを周囲に示す際の基礎力となる」、「自分の教育ビジョンの形成に役に立つ」、「これからの教員研修でリーダーシップをとるのに有効だ」、「教師としての教育観を深めるために役立つ」、「教務主任としての基礎知識として知っておくと良い」という項目に高い負荷量を示していた。そこで、このようにしてまとまった項目群(カテゴリー)の趣旨を本研究の担当者で協議し、そのカテゴリーが表す能力の命名を試みた。その結果、このカテゴリーは、教育ビジョンを作り上げる際の基礎となる力であり、ミドルリーダーとして必要な力を発揮したり、教育観を形成したりする上で重要な力であることから、「リーダービジョン形成力」と命名した。

分析の結果得られた第2カテゴリーは、教員研修教材・プログラム開発としてレポートにまとめることによって伸長する能力として、「教職経験のどこかで知っておきたい内容である」、「自分でまとめた内容をスライド化することが有効だ」、「自ら課題を調べることによって探究力がつく」、「ミドルリーダーとして視野を広げることができる」という項目に高い負荷量を示していた。そこで、このようにまとまった項目群(カテゴリー)の趣旨を本研究の担当者で協議し、そのカテゴリーが表す能力の命名を試みた。その結果、このカテゴリーは、ミドルリーダーとしての視野を広げ、課題を把握し、提示する能力を表しているので、「リーダー課題把握力」と命名した。

分析から得られた第3カテゴリーは、レポートにまとめることによって伸長する能力として、「まとめることによって教育問題を理解する力がつく」、「まとめることによって問題の背景を理解する力がつく」、「他の院生の自分と異なる見方が参考になる」、「ミドルリーダーとしての教育観を形成するのに役立つ」、「学力問題の経緯や背景を知ったのが良かった」という項目に高い負荷量を示していた。そこで、このようにしてまとまった項目群(カテゴリー)の趣旨を本研究の担当者で協議し、そのカテゴリーが表す能力の命名を試みた。その結果、このカテゴリーは、教育問題やその背景を理解し、ミドルリーダーとしての基本資質を涵養することに役立っていることを表しているので、「リーダー資質向上力」と命名した。

表3. 単語頻度解析　単語頻度表　(頻度3以上)

単語	品詞	頻度	単語	品詞	頻度
背景	名詞	10	PISA型	名詞	3
学力問題	名詞	9	きっかけ	名詞	3
理解	名詞	7	つく	動詞	3
課題	名詞	5	学ぶ	動詞	3
時代	名詞	5	学習指導要領	名詞	3
流れ	名詞	5	機会	名詞	3
学力	名詞	4	教育観	名詞	3
経緯	名詞	4	研修	名詞	3
自分	名詞	4	広げる	動詞	3
他	名詞	4	視野	名詞	3
知る	動詞	4	資料	名詞	3
知る+できる	動詞	4	身	名詞	3
役立つ	動詞	4	知識	名詞	3
力	名詞	4	内容	名詞	3
			問題	名詞	3

5　テキストマイニング手法に基づく分析

質問紙では、最後に「課題レポートとスライド資料を活用した研修教材や研修プログラム」を利用した教員研修を行う場合、研修の効果として期待できる内容を自由記述で尋ねている。この設問の分析には、共起関係によることばネットワークを明らかにするために、前述したTMSを用いた。

まず、有効サンプル20件のテキストデータを概観し、誤字や句読点等を整えた。その上で分かち書き処理を行い、どのような単語が何回出現するかをカウントする単語頻度解析を行った。最も出現頻度の高かったものは、「背景」であり、10回出現していた。出現頻度数3以上の単語について、出現頻度の多い順に整理したものを表3に示す。

次に、単語と単語の共起と係り受け関係を抽出し、有向グラフによって可視化した。その結果は図1のようになり、係り受け関係に3つのまとまりがあることが明らかになった。

6　各カテゴリーの内容の概要

(1) カテゴリー1

図1における下の1つ目のまとまりは、「理解・力・知る・つく・広げる」といった単語群から構成される。「理解」「力」「知る」という単語群を中心としており、「ビジョン形成」「ミドルリーダー」にも結び付いている。これらの語群から、研修の効果として、視野を広げ、問題を理解し、知る力をつけることがリーダーとしてのビジョン形成するために有効であると認識されていることが分かる。これをカテゴリー1とする。

(2) カテゴリー2

図1における右上の2つ目のまとまりは、「学力・流れ・課題・時代・見直す」といった単語群から構成される。「学力」や「時代」という言葉を中心としており、時代の流れから自校の課題を見直すことは、リーダーが課題を把握するために有効であることが分かる。これをカテゴリー2とする。

(3) カテゴリー3

図1における左上にある3つ目のまとまりは、「学力問題・背景・経緯・学ぶ・自分」といった単語群から構成される。まとまりは「学力問題」や「背景」という言葉を中心としており、教育に係る社会背景を学ぶことが、リーダーとしての基本資質を向上させる力の要素であることを表すものと考えられる。これをカテゴリー3とする。

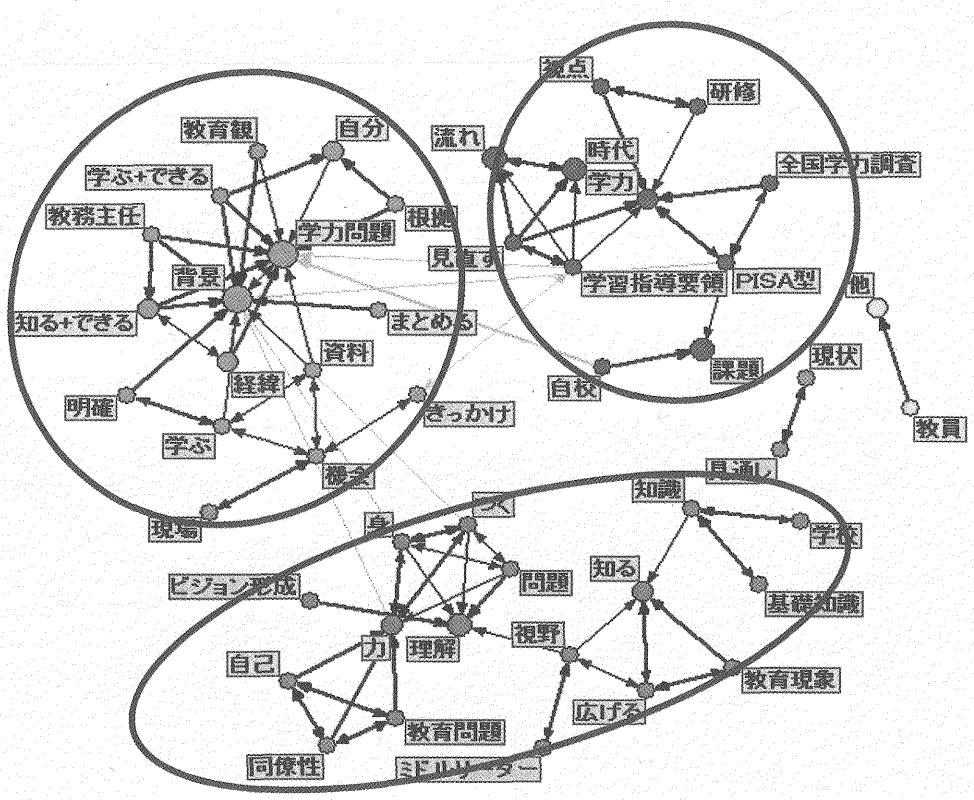

図1．共起関係によることばネットワーク(Text Mining Studioによる分析)

(4) 各カテゴリーの解釈と命名

これらについて、主成分分析を参考にしたカテゴリー分類の結果と比較しつつ、解釈を試みた。カテゴリー１は、視野を広げ、問題を理解し、知る力をつけることがリーダーとしてのビジョンを形成するために有効であることが示唆されている。このことから、「リーダービジョン形成力」を表す関連語群であると解釈される。カテゴリー２は、時代の流れから自校の課題を見直すことは、リーダーが課題を把握するために有効であることが示唆されている。このことから、「リーダー課題把握力」を表す関連語群であると解釈される。カテゴリー３は、リーダーの資質向上には学力問題や社会背景を学ぶことが有効であることが示唆されている。このことから、「リーダー資質向上力」を表す関連語群であると解釈される。

このように、共起と係り受けの関係によることばネットワークを明らかにして、記述された言葉の関連を調べ、比較対照することにより導き出した結果は、課題について探究したり、それを研修教材や研修プログラムとしてまとめたりすることによって伸長する能力に関する 19 の質問項目についての主成分分析のカテゴリーと対応するものであることが分かった。このことから、先に導き出した３つのカテゴリーは、教員研修教材の作成を通した学習で期待される効果の要素として妥当性のあるものと判断することができる。

そこで以下では、課題について探究したり、それを研修教材や研修プログラムとしてまとめたりすることによって伸長する能力に関する 19 の質問項目についての主成分分析の３つの主成分を構成する項目群の項目得点の平均値を算出し、３つの主成分得点の平均値を課題別および院生の属性別（現職院生・ストレートマスター）に比較することにした。

7　グループによる能力認識の差

以上のように、平成 26 年度教職大学院授業「新学習指導要領とカリキュラム経営」ついて、「個人活動→グループ活動→全体発表・検討」という活動を行った結果、伸長する能力として認識されたものに「リーダービジョン形成力」「リーダー課題把握力」「リーダー資質向上力」の３つの能力要素があることが明らかになった。

(1) 課題別グループによる分析

続いて、これらの能力に対する認識は探究した課題別のグループにより、伸長したと考える程度に差があるかどうかを調べた。院生が探求した５つの課題には、学力問題のような授業に密着した課題から研修プログラムの策定といった教育行政的な課題までが含まれており、その効果に課題別のグループによる差がある可能性があるためである。それを調べるために各カテゴリー得点（５点満点の平均値）に対して、課題別グループ（A、B、C、D、Eの５グループ）を要因とした一元配置分散分析を施した。各グループの探究課題は次の通りである。

Aグループ「学力とは何か・学力に対するとらえ方」
Bグループ「全国学力・学習状況調査と学力問題」
Cグループ「PISA 型学力と我が国の課題・事例」
Dグループ「学力問題の変遷とその分析」
Eグループ「学力向上教員研修の策定（OJT/OffJT）」

表２は本研究で使用した質問紙の一部であり、本授業における期待される効果を問う項目である。また、図２は選択課題別グループにおける各項目の平均値で

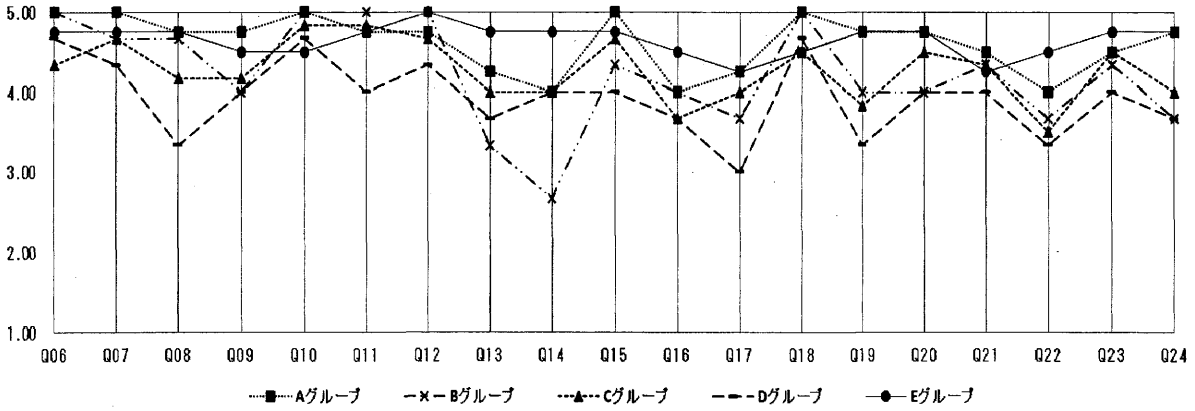

図２．本授業における選択課題によって期待される効果の平均点　n=20

ある。

表 4-1～表 4-3 は探究課題別のグループを要因とした一元配置分散分析の結果である。これらの表から分かるように探究課題による伸長する能力の程度に関する認識に有意な差は認められなかった。また、抽出した３つの能力それぞれについて、能力カテゴリー全体の平均値は全て４点以上と高かった。特に「リーダー資質向上力」においては、カテゴリー全体の平均値が 4.61 と３つの能力の中で最高であった。

表 4-1. グループ別「リーダービジョン形成力」平均値

グループ	人数	平均値	普遍分散	F 値
A	4	4.357	0.061	F (4, 15) =1.205 p=0.350 n.s.
B	3	3.667	0.211	
C	6	3.952	1.148	
D	4	3.714	0.550	
E	3	4.643	0.197	
カテゴリー全体	20	4.093	0.559	

表 4-2. グループ別「リーダー課題把握力」平均値

グループ	人数	平均値	普遍分散	F 値
A	4	4.625	0.021	F (4, 15) =1.214 p=0.346 n.s.
B	3	4.250	0.063	
C	6	4.333	0.417	
D	4	3.583	2.021	
E	3	4.625	0.354	
カテゴリー全体	20	4.325	0.514	

表 4-3. グループ別「リーダー資質向上力」平均値

グループ	人数	平均値	普遍分散	F 値
A	4	4.900	0.013	F (4, 15) =0.731 p=0.585 n.s.
B	3	4.667	0.053	
C	6	4.433	0.679	
D	4	4.333	0.013	
E	3	4.750	0.250	
カテゴリー全体	20	4.610	0.271	

これらの結果は、いずれの課題を追及しても全体発表・検討という活動過程を経る中で学習内容に関する教育行政的背景や教育的意義を院生に十分理解させ、授業を進める中で院生側にも自身の能力伸長が十分に認識できていることを示唆している。

(2) 院生の属性（現職・ストレートマスター）による分析

また、表 5-1～表 5-3 は属性（現職・ストレートマスター）を要因として、伸長する能力の程度に対する認識に関する t 検定（等分散の検定→t 値）の結果である。これらの表から分かる通り、３つのカテゴリー得点の全てにおいて有意な差は認められなかった。全体的に平均値が高いことから、教職経験の少ないストレートマスターにとっても新学習指導要領の背景を理解したり、カリキュラム経営を考えたりすることは重要であり、現職院生との協働的な取り組みにより、伸長する能力を認識することができたと考えられる。

表 5-1. 属性別「リーダービジョン形成力」平均値

グループ	人数	平均値	普遍分散	
ストレートマスター	4	3.750	0.182	自由度 18 t=-1.027 n.s.
現職	16	4.179	0.633	
カテゴリー全体	20	4.093	0.559	

表 5-2. 属性別「リーダー課題把握力」平均値

グループ	人数	平均値	普遍分散	
ストレートマスター	4	3.812	1.557	自由度 18 t=-1.673 n.s.
現職	16	4.453	0.252	
カテゴリー全体	20	4.325	0.514	

表 5-3. 属性別「リーダー資質向上力」平均値

グループ	人数	平均値	普遍分散	
ストレートマスター	4	4.500	0.067	自由度 18 t=-0.462 n.s.
現職	16	4.638	0.327	
カテゴリー全体	20	4.610	0.271	

8　階層的配置に基づく重回帰分析の結果

質問紙の構成のところで述べたように、抽出された「教員研修教材の作成」を活用した授業を受講することにより期待される効果に関する３カテゴリー（F１、F２、F３）は、質問紙の作成の段階で重回帰分析の独立変数とし、次の「授業の有意義度」を従属変数とすることを想定して、これらの関係が階層的に配置できるように構成したものである。

これら階層的に配置された各カテゴリー得点を独立変数とし、「授業の有意義度」（教員研修プログラムの開発という授業全体の趣旨は、有意義だと思いますか、10 段階でお答えください）の得点を従属変数とした重回帰分析を行った。その結果を示したものが図３である。

図３から分かるように、重回帰式は有意傾向であったが、各能力要素からの有意な寄与は明確には見られなかった。ここで、図３から数値的には、F１「リーダービジョン形成力」からの正の寄与が大きいことから、F１「リーダービジョン形成力」による授業の有意義度への影響はある程度あったと考えられる。

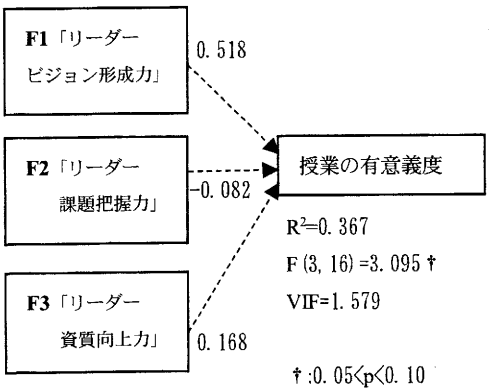

図3. 階層的配置に基づく重回帰分析の結果

9　本研究のまとめ

(1) 本研究の取り組みと得られた知見及び成果

本研究では、平成26年度の静岡大学教職大学院における「新学習指導要領とカリキュラム経営」で実施した探究的課題を中心とした取り組みについて、その経緯と内容を具体的に示した。そのうえで、院生を対象とした質問紙調査の結果を分析し、授業における取り組みと伸長した能力について考察した。平成26年度の取り組みと得られた知見は、次のようにまとめることができる。

第1に、平成26年度の授業においては、まず学力問題やアカデミックスキル等の基礎知識を学習するようにした。そして、「学力とは何か・学力に対するとらえ方」「全国学力・学習状況調査と学力問題」「PISA型学力と我が国の課題・事例」「学力問題の変遷とその分析」「学力向上教員研修の策定（OJT/Off-JT）」の5つの課題の中から、院生が各自の興味・関心・必要性に基づいて1つの課題を担当し、個別に探究活動を行った。その後、各自が課題に対する探究活動の結果をレポートにまとめ、個人活動とグループ協議とを組み合わせてグループワークおよび全体発表を実施した。現職院生がまとめたレポートのうち代表的な図の一つを図4に示す。

第2に、上記のように活動した成果については各グループが探究した内容をプレゼンテーションソフトによってスライドにまとめた。そして、それらのスライドによって、教員研修で用いる研修教材を作成した。こうして作成した教材を活用した研修プログラムを全体で検討することによって、より適切な研修プログラムの開発を試みた。

第3に、院生が個別に探究活動を行い、それを研修教材や研修プログラムとしてまとめることによって、伸長する能力を明らかにするために質問紙調査を実施した。主因子分析の結果を参考にしつつ、結果の妥当性を別の角度から検証するために、質問紙の自由記述の内容に対して、共起関係によることばネットワークを明らかにして、主成分分析の結果と比較対照した。その後、分析の結果に基づいて、各主成分の解釈を施

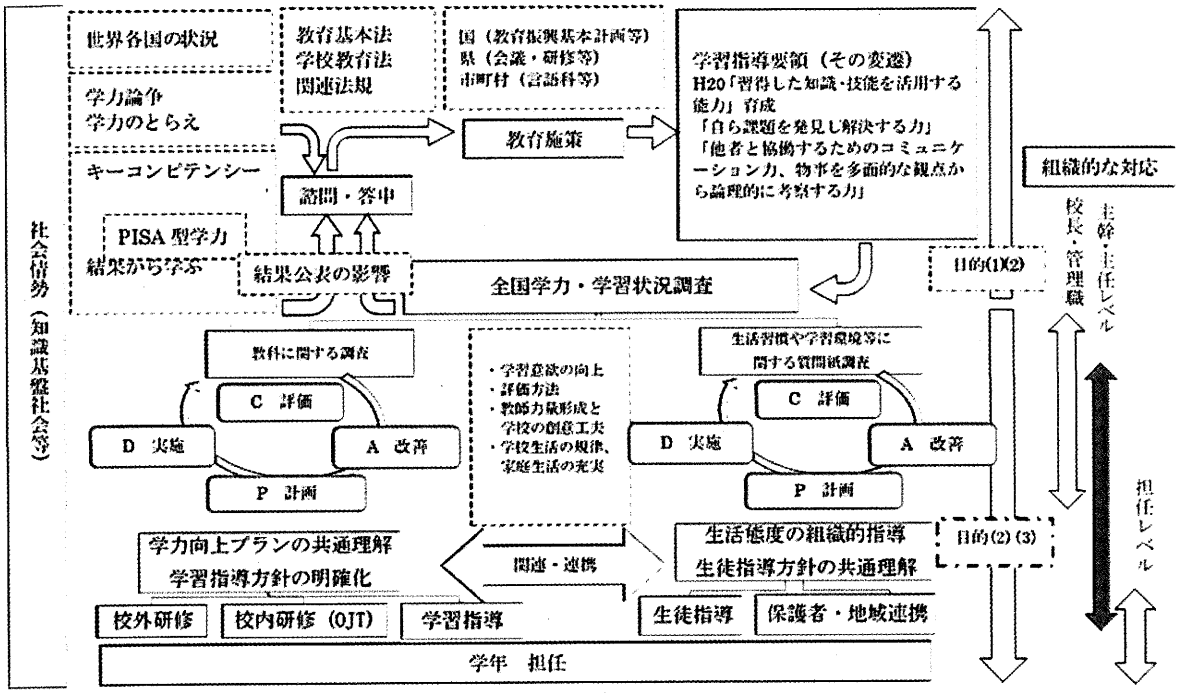

図4. 全国学力・学習状況調査を活用した検証改善サイクル

山﨑(2011)(15)および静岡大学教職大学院院生レポートをもとに現職院生（本荘）が作成

し、その解釈を参考にしてカテゴリーが示唆する能力の命名を試みた。その結果、「リーダービジョン形成力」、「リーダー課題把握力」、「リーダー資質向上力」の３つの能力要素を明らかにすることができた。これは、教職大学院における院生の実践的指導力の育成および教育課程経営の指導力の向上を図る授業方法の考究[9]につながったといえる。

第４に、「リーダービジョン形成力」、「リーダー課題把握力」、「リーダー資質向上力」の３つの能力要素に対する認識は個人が探究した課題の違いにより、伸長したと考える程度に差があるかどうかを調べた。その結果、課題別グループ間に、探究課題による伸長する能力に関する認識に有意な差は認められなかった。これは、いずれの課題を探究しても全体発表・検討という活動過程を経る中で授業内容に関する教育行政的背景や意義を院生が理解し、授業を進める中で院生側にも自身の能力伸長が十分に認識できたことを示している。

先行研究では教職大学院授業によって、ストレートマスターが「授業力」を獲得するのに対して、現職院生は「授業力」とともに「学校経営力」も獲得することが明らかにされている[10]。また、実践的指導力を構成する「授業実践力」、「生徒指導力」、「教育臨床力」、「教師の資質」、「児童生徒理解力」のいずれの自己評価も教職歴を積むことによって向上することが明らかとなっている[11]。これに対して、本研究では属性（現職・ストレートマスター）を要因とした伸長する能力に関する認識の程度に有意な差は認められなかった。このことから、各自の課題に対する探究活動の結果をレポートにまとめ、ナレッジ・マネジメントの考え方に基づき、個人活動とグループ協議とを組み合わせるグループワークによる方法は、属性による平均値の差は顕著ではなく平均値も高いことから一定の効果があったと考えられる。すなわち、ストレートマスターにとっても本授業内容は重要であり、現職院生との協働的な取り組みによって伸長する能力を認識することができたと考えられる。

第５に、「教員研修教材の作成」を活用した授業を受講することにより期待される効果に関する３つの能力要素の各カテゴリー得点を独立変数とし、「授業の有意義度」の得点を従属変数とした重回帰分析を行った。その結果、重回帰式は有意傾向であり、数値的には、Ｆ１「リーダービジョン形成力」からの正の寄与が大きかった。

(2) 本研究から得られた示唆と今後の課題

本研究では教職大学院という高等教育機関において、教師の教育課程経営の実践的指導力とビジョン形成力の向上に関する取り組みの成果を示した。高等教育機関がどのように教師の実践的指導力を育成するかが課題である[12]ことから、本授業による提案を含めて、今後における一層有効な方策を提示することが課題である。

今後における教員養成の高度化を推進するためには、教職大学院が学部や他大学を視野に入れた連携[13]と教育センターとの連携を強め、教職大学院授業をさらに活用していくことが考えられる。その際に、本授業で開発した教員研修プログラムは、１つのモデルを提供するものと考えられる。

このことを反映するための今後における教職大学院の授業改善への示唆としては、今年度は、授業内容として主に「学力」について取り上げたが、学校教育全体への波及性と普遍性を持つものとして、カリキュラム経営の内容についても、より詳しく扱っていく必要がある。

また、今年度の授業では、表 5.1～表 5.3 に示した通り、現職院生並びにストレートマスター双方で、能力の伸長に関する著しい差は見られなかった。カリキュラム経営を中心に授業で扱う際には、現職院生とストレートマスターの大学院修了後の職務の違いを考慮に入れ、授業内容を工夫することも、さらに検討する必要がある。

次いで、本研究の課題として、次の３点を挙げることができる。

第１に、教職大学院で開発した教員研修の教材の活用に関することである。教員研修の教材開発については、積極的に教育委員会・教育センターへ提供していくことが重要である。このような教職大学院での研究成果を還元することによって、相互の連携協力が一層進むことになる。

第２に、本研究で用いた質問紙については、表１に示した通り、まだ分析を加えていない項目が残されている。今後も、残る項目に対する分析を加え、本研究の成果に関連する結果を導くことが課題である。また、本研究では被調査者数が 20 と限られていたため、本研究を継続し、被調査者数が少ない場合でも可能な因子

分析や主成分分析の方法を探究するとともに、回答数を増やしていく方法を考慮することが必要である。

第３に、現職院生が学校現場において、全国学力・学習状況調査の結果などを分析・活用していくためには、統計分析の基礎的スキルを身に付けていることが望ましく、そのための内容を教職大学院の授業で取り上げることが一つの有効な方法である。それにより、学力調査と学習状況調査の結果を相関的に分析し、教育課程改善へ結びつけることが可能になるからである[14]。

なお、本研究は授業担当教員と院生（現職派遣教員）との共同研究である。授業担当教員が研究全体の推進と論文の構成を担当した。現職派遣教員の分担は、古山が主に問題の背景と政策動向について、高塚が主に主成分分析について、法月が主に一元配置分散分析について、本荘が主に重回帰分析と研究のまとめについて、水田が主にテキストマイニングと書式について、それぞれ素案を担当した。

【注】

(1) 油布佐和子 (2013)「教師教育改革の課題－「実践的指導力」養成の予想される帰結と大学の役割－」『教育学研究』第 80 巻 第４号、pp. 78-90.

油布佐和子 (2014)「教師の成長とその条件」大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会合同プロジェクト（組織協力福井大学教職大学院・鳴門教育大学教職大学院)『ミドルリーダーの実践と育成支援－大学・学校・教育委員会のコラボレーション－』pp. 1-10.

(2) 國崎大恩・名須川朋子・渡邊隆信 (2014)「新たな修士レベルの教員養成カリキュラム開発にむけた枠組み－理論と実践の関係性を編み直すために－」『日本教育大学協会研究年報』第 32 集、pp. 83-93.

大津悦夫 (2011)「教職大学院のカリキュラムについての検討」『立正大学心理学研究所紀要』第 9 号、pp. 15-26.

(3) 森田真樹 (2011)「教職大学院における教員養成の現状と課題－京都連合教職大学院の実践を中心に－」『立命館高等教育研究』第 11 号、pp. 41-55.

(4) 静岡大学教育学部教育学研究科教育実践高度化専攻 (教職大学院) 大学院設立趣旨

(5) 二神恭一 (2006)「ナレッジ・マネジメント」二神恭一『ビジネス・経営学辞典』中央経済社、p. 519

(6) 山﨑保寿 (2008)「創造性開発を目的とした大学授業と RASE による検証」『日本感性工学会論文誌』Vol. 8 No. 1、pp.61-64.

(7) College Analysis は、福山平成大学の福井正康教授が開発提供しているフリーソフトで、基礎統計、多変量解析をはじめとして、社会システム分析（統計解析、OR、意思決定分析）を行うことが可能である。

(8) この課題設定は先行研究である下記論文と同様である。山﨑保寿・島田桂吾・山口久芳 (2014)「教職大学院を活用した教員研修に関する研究－教育センターと教職大学院が連携した教員研修の高度化－」『静岡大学教育研究』No. 10、pp. 17-26. ただし研究方法として、本研究では TMS によるテキストマイニングおよび重回帰分析を用いた点が上記論文とは異なっている。

(9) 山﨑保寿 (2010)「教職大学院におけるスクールリーダーの実践的指導力育成に関する考察」『静岡大学教育学部研究報告人文・社会・自然科学篇』第 60 号、pp. 133-142.

(10) 吉田文・河野志穂・御手洗明佳・松本暢平・飯田陸央 (2013)「教職大学院で何を獲得するのか？－全国教職大学院学生意識調査より－」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』第 65 巻、pp. 228-231.

(11) 森下覚・麻生良太・長谷川祐介・河野伸子 (2013)「教師による実践的指導力の自己評定に関する調査」『大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要』No. 30、pp. 127-138.

(12) 田邉良祐 (2012)「教員養成における教師に必要な資質能力の育成方策－1970 年代以降の政策文書における「実践的指導力」の分析から－」筑波大学教育制度研究室『教育制度研究紀要』第 7 号、pp. 65-73.

(13) 小柳和喜雄 (2012)「大学・大学間の組織的教育力の向上に関する基礎研究－教員養成の高度化に向けて－」『奈良教育大学紀要』第 61 巻 第 1 号、pp. 205-213.

(14) 山﨑保寿 (2010)「学力の向上と学校の組織力－学力向上問題の多層的位相と学校の組織的対応の課題－」『日本教育経営学会紀要』第 52 号、pp. 26-36.

(15) 山崎保寿 (2011)「目指す目標の実現に向けて教育活動の全体構想を描く」天笠茂編『学力を創るカリキュラム経営』ぎょうせい、p. 26, p.32.