

## 星槎大学機関リポジトリ

<b>Title</b>	【研究論文】 教育系専門職の指導における「仕事経験の理論的整理」の観点に関する 考察
<b>Author(s)</b>	石原朗子
<b>Citation</b>	星槎大学大学院紀要 = Seisa University Research Studies in Education
<b>Issue Date</b>	2020-3-14
<b>URL</b>	<a href="http://id.nii.ac.jp/1486/00000176/">http://id.nii.ac.jp/1486/00000176/</a>

研究論文

## 教育系専門職の指導における 「仕事経験の理論的整理」の観点に関する考察

石原 朗子<sup>1</sup>

(<sup>1</sup>星槎大学大学院教育実践研究科)

### 要旨

本研究の目的は、他大学院の取り組みを参考に、教育系専門職の社会人が学ぶ大学院教育実践研究科の学びの特徴の明確化を行い、カリキュラムを改善していくことである。この目的のため、本研究では社会人学生を主たる対象としている5つの大学院の教員にインタビューを行い、専門職や実践家である社会人学生の学びと論文指導の在り方について調査、検討を行った。その結果、①教員らは社会人学生の目的意識の高さを意識し、単なる問題解決だけに終わらないように指導上心がけていること、②従来から指摘されていた「仕事経験の理論的整理」が、理論のみの学びとは限らないことが明らかとなった。さらに、詳細な結果とそれを踏まえた共同研究での議論を踏まえてカリキュラム改訂が実現した。なお、本研究は大学院教育実践研究科による平成30年度学内共同研究「教育実践研究と教育修士（専門職）に関する共同研究」の一部として行われている。

**キーワード**：社会人学生、学修ニーズ、仕事の理論的整理、課題研究、カリキュラム改訂

### 1. 研究の背景と目的、意義

#### 1) 専門職大学院をめぐる情勢と本学大学院をめぐる状況

日本では、専門職大学院制度が2003年度より始まり、2004年度からは新規の大学院が専門職大学院として開設されるようになった<sup>1)</sup>。この制度は、法曹養成の動向に大きな影響を受けつつも、大学院に学ぶ社会人の増加とも大きく関わっている。現在、日本の大学院の社会人の入学者数は修士・博士段階を合わせて14,979名（2018年度学校基本調査）

であるが、大学院に占める社会人入学者数の割合は、修士課程が 10.7%に対し、専門職学位課程では 53.1%に及ぶ。このように、専門職大学院の発足は、日本の大学院における専門職養成、あるいは高度専門職業人養成の活性化、特に専門的な職業の社会人の資質向上の点で大きな意味を持ち、この制度の発足により大学院化が進んだ分野もある。

例えば、教職大学院は 2008 年度に誕生したが、それ以前の 2006 年度には、星槎大学大学院教育実践研究科の前身にあたる日本教育大学院大学も開設されている。日本教育大学院大学は初中等教育の教員が中心であったが、現在の本学の教育実践研究科には、専門学校や大学、短大の教員、看護医療の現場で教育に携わる者など多様な者が学んでいる。一方で、本研究科は、教職大学院ではない唯一の教育系専門職大学院という位置づけの特殊性からまだ模索の部分もある。

さらに、本学にはすでに教育学研究科（通信制）があり、こちらにおいても多様な教育領域で働く者が学んでいる。では、このように修士課程と専門職学位課程、通信制と通学制の両者がある星槎大学大学院において、それぞれの特色を生かし、より多くの教育実践者、あるいは教育研究者に対して教育を提供していくには何が必要であろうか。大学院として、両研究科が連携・協働した教育・研究指導を行うために、まず教育実践研究科の「オリジナリティ」は何かを再確認する必要があるのではないだろうか。

## 2) 本研究の目的

上記の課題意識に立ち、本研究では、教員へのインタビューを通じて他大学院の実践に学び、本学の状況に照らし合わせながら、教育実践研究科の学びの特徴の明確化を行い、カリキュラム改善につなげることを目的とする<sup>2)</sup>。

教育実践研究科は専門職学位課程であるため、修士論文とそれに関わる研究指導は法令上定められていない。しかし、研究指導に代わる「プロジェクト研究」が置かれており、学修の集大成として修士論文に代わる「課題研究」を重視している。

一方で、「プロジェクト研究」や「課題研究」は研究科独自の取り組みであることから、入学志願者からの問いも多く、また学内としても改善に向けて日々進んでいる段階である。

さらに、入学志願者から問い合わせが多い内容には、「履修制度・履修体制」「修了学位である教育系の専門職学位」もある。このうち、履修制度や体制は社会人の学びやすさや学修ニーズと関わり、本研究科の学びの中心であるプロジェクト研究の在り方と大きく関わる。一方で、学位の観点は教員インタビューという限られた範囲で測ることに限界がある。そこで本研究では、本研究科の学びの特徴の明確化の観点から「学修ニーズ」と、「プロジェクト研究」とその成果物である「課題研究」の在り方の検討を中心とした<sup>3)</sup>。

### 3) 先行研究の知見から導き出される本調査の課題

ここで、社会人の学修ニーズについて概観したい。大学院での社会人学生の大規模調査では、理系・文系を問わず、社会人の進学動機の1位は「仕事経験の理論的整理」で、61.2%に上るといふ指摘（加藤毅，2003：72頁，本田由紀編（資料編），2003：31頁）がある。また、学位についても83.3%が「研究ベースの学位」といふ指摘もある（早稲田大学，2010:28頁）。一方、専門職大学院での社会人の学びを検討したものは吉田文（2014）の「流動モデル」の提示程度である<sup>4)</sup>。

以上を踏まえると、本研究科において重要になる考え方は「仕事経験の理論的整理」の考え方であるだろうと考えられる。だが、特に実践家が多く入学する本研究科の特性を鑑みれば、仕事経験に重きが置かれるのか、理論的な知見が重視されるのかは、検討が必要と予想される。そこで、本研究におけるリサーチクエスチョン(RQ)を以下のように定めた。

**RQ1**：専門職である社会人の学修ニーズはどこにあるのか。先行する大学院ではどのように捉えて指導しているのか。

**RQ2**：専門職の社会人学生の多くが期待されるといわれる「仕事経験の理論的整理」の内実はどのようなものか。先行する大学院ではどのように捉えているのか。

さらに、上記の課題をもとに、本研究科に立ち返り、検討する課題を以下の通り定めた。

**RQ3**：RQ1・2や本研究科の状況をもとにした時、本研究科の社会人の学修ニーズはどのようなものか。また、本研究科では「仕事経験の理論的整理」をどのように捉えて、カリキュラムに反映させていくべきか。

### 4) 本研究の意義

本研究は、「教育実践研究科が、現職の志願者・院生の発する上記の問いに十分に答え得る教育体制を整えるための調査研究」を行うという共同研究全体の課題のうち、プロジェクト研究の在り方と学修ニーズを踏まえた改善のための示唆を得るために計画されている。そして、そのために専門職の社会人学生について先行研究で言及されている「仕事経験の理論的整理」といふ考え方に着目し、インタビューを通じて他大学院の状況から学ぶ手法を取っている。本研究は、このように従来からの考え方を視野に入れつつ、実際の専門職の学びを考えたこと、その成果を共同研究のメンバーの対話としても落とし込み、研究科全体でプロジェクト研究の改善を図っていくようにしたことに意義がある。

また、理論と実践の往還が重視される専門職大学院では、論文指導や学生指導について確立した1つのスタイルがあるとはまだ言い難い。その中で、インタビュー調査に基づき専門職大学院の学びの在り方、指導の方向性を検討することは、専門職大学院を中心にし

た社会人大学院の在り方そのものの問い直しにつながることも考えられる。

## 2. 研究の方法

### 1) 対象およびデータ収集の方法

#### (1) 調査対象校・対象者の決定

調査対象校の策定にあたっては、第一に、対象校はすべて社会人が中心の大学院とした。第二に、多様な指導の可能性を探るため、全員に修士論文を課す大学院、修士論文と研究成果報告を選択できる大学院（以上は修士課程）、修士論文の研究指導が必須ではない専門職大学院自身を含み、多様性を確保した。ただし、分野選定に関しては多様すぎて調査後の議論が拡散しないよう、教育系を中心に隣接領域とすることとした。

#### (2) 質問事項に関する議論と決定

質問事項については、他大学院での社会人学生の学修ニーズを知り、そのニーズを踏まえての教育の展開を知る点、それをプロジェクト研究の改善に活かす点を踏まえ、共同研究のメンバー全体で検討を行った。その際には、「仕事経験の理論的整理」とは何かを知るにはどのような問いが良いかも検討された。

質問事項に関しては、社会人の学びの仕組み、学びの実際以外に、社会からの学位の評価の認識などを聞くことも議論されたが、前述のように学位の評価は対外的なものであり、限られた人数の教員への調査では結論が得にくい点から今回は扱わないこととした。

この結果、インタビューで調査した内容は研究協力者の基本事項の他、次の2点である。

#### ①現職者・社会人の学びを支える仕組みについて

この観点は、よりよいプロジェクト研究の在り方を検討するための項目である。具体的には「現職者が学びやすい仕組みとして工夫している点」「その仕組みをおく理由、効果の実感」を聞いている。

#### ②現職者・社会人の学びについて

この観点は、社会人の学修ニーズを教員自身がどう捉え、教育を実践しているかに関わる項目である。具体的には、教員自身が捉える「社会人学生が大学院で身につけようとしている能力」「その能力の育成に関して、貴学で課している課題（修士論文、研究成果報告）の位置づけや意味づけ」「学術研究のみ、理論研究のみに偏らない論文指導をしている場合の理由、指導上の工夫、審査基準の点」である。

#### (3) インタビューの概要

インタビューに際しては、上記の内容の決定の後、大学院の候補を決め、星槎大学において倫理申請を行った。研究倫理の承認後、各大学院に打診し、教員候補を決定<sup>5)</sup>した。

インタビューは2018年10～12月に5校で実現した。研究協力者は以下の通りである。

A：教職大学院の教員（元修士課程の教員）（教育実践研究センターにも所属）

B：教育学系修士課程の教員（専門は特別支援教育）

C：大学職員向け修士課程の教員（専門は通信教育）

D：人間科学系修士課程の教員（専門は死生学）

E：ビューティービジネス系の専門職大学院教員

インタビューは半構造化インタビューの手法で、各60分をめどに実施し、調査者側は研究代表者又は分担者の2～3名が参加した<sup>6)</sup>。インタビューでは、研究協力者に趣旨を説明し、同意のもと録音を行い、逐語録を作成した。本調査では、インタビュー手続きの関係上で同意を得て録音を行ったのはA～Dの4名で、分析対象もこの4名である。

なお、サンプリング時の調査により、Aの大学院は教職大学院のため研究成果報告に近いものを課しており、Bの大学院は修士論文を課し、C・Dの大学院は修士論文と研究成果報告の選択であることを把握していた。

## 2) 分析の方法

### (1) 分析手法

分析は、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を援用して、以下の手順で行った。

#### ① 概念形成

4名のインタビューについての内容を読み込み、概念を生成した。概念は内容の特徴に基づいて生成した。この作業は、質的分析ソフトであるMAXQDAを用いて行った。

#### ② 分析ワークシート作成

上記で得られた概念について、概念の精緻化のためにM-GTAで使用される分析ワークシートを作成した。今回は共同研究班で議論を行うことを考慮し、発言例については発言者が誰かの他に、発言内容の概要をつけた。

#### ③ カテゴリ化

上記で得られた概念の中で、発言数が少ないものを除外し、複数教員からの豊富なデータのある概念（目安は「2名以上」で「発言数が5つ以上」）についてカテゴリ化を行った。

### (2) 分析結果の共有

結果については、分析ワークシートと、全体の特色をまとめ文書を共同研究班で共有し、議論を行った。議論は、分析結果が出た後2か月間で、月1回のペースで2回実施、30分ほどのフリー・ディスカッションとした。議論の際のまとめ文書には、研究協力者・インタビュー実施の方法・分析の方法、結果概要、結果詳細を記載した。配布した結果概要に

は、「3. 結果」の表1で示す概念とカテゴリの表、本共同研究にかかる主要な概念についての研究協力者ごとの特色を記載し、結果詳細については、これらの主要な概念の分析ワークシートを添付した。

### 3. 結果

#### 1) 結果の概要

分析の結果、31の概念が生成されたが、上記の基準から6つの概念を除外した。そして複数教員から豊富なデータが得られた25の概念についてカテゴリ化を行い、当初9つのカテゴリにまとめられた。その結果は表1の通りである。

表1 分析の結果得られた25の概念<sup>7)</sup>

カテゴリ	概念（カッコ内は発言の該当数）
事実関係・個人属性（2）	・研究協力者の経歴（15） ・大学院の特徴（39）
教育方法全般（4）	・多様な学生を混ぜて教育することの効果（12） ・タイプの違う学生への要求や指導の違い（6） ・ <b>大学院での指導の実態（37）</b> ・大学院教育の在り方（6）
修士論文と課題研究（研究成果報告）（6）	・課題研究の状況（7） ・課題研究や修士論文の評価の実態（11） ・ <b>課題研究や専門職大学院で重要なこと（9）</b> ・ <b>修士論文や修士課程で重要なこと（20）</b> ・ <b>課題研究でも修士論文でも共通して重要なこと（7）</b> ・ <b>課題研究と修士論文の違い（17）</b>
教育に関わる発想（1）	・ <b>教員の教育上の信念（22）</b>
実習関連（1）	・実習関連の取組（10）
社会人学生のこと（5）	・ <b>社会人学生が求めているもの（10）</b> ・ <b>入学時における社会人の学びの課題（9）</b> ・ <b>社会人学生の学び方（31）</b> ・正規の大学院課程以外での学び（8） ・ <b>社会人の学びの成果（7）</b>
大学院の変化（2）	・大学院としての成熟（9） ・専門職大学院の向かう道
研究倫理（2）	・研究倫理と公開・非公開（11） ・研究倫理の問題（10）
個性の高い事柄（2）	・今やっていること・取組（9） ・今後の改革動向（11）

（太字斜体は、本共同研究において重要となる10の概念を指す）

ここで、表 1 で太字で示した 10 個の重要概念を RQ 別に再構成した。以下、カテゴリを『 』、概念を【 】で表す。すると RQ1 に関わる内容は『社会人学生のこと』であり、概念の側面では【社会人学生が求めているもの】が学修ニーズ自体、【入学時における社会人学生の限界】【社会人学生の学び方】<sup>8)</sup> が学修ニーズに関わって学生が抱えている状況にあたる。さらに、【教員の教育上の信念】はそうした学生の学修ニーズを受けて教育を展開するにあたり、教員が気をつけていることや実践上で持つ発想にあたる。

次に RQ2 に関わる内容は、学び方の部分であり『教育方法全般』での【大学院での指導の実態】と、『修士論文と課題研究』での【課題研究や専門職大学院で重要なこと】【修士論文や修士課程で重要なこと】【課題研究でも修士論文でも共通して重要なこと】【課題研究と修士論文の違い】【社会人の学びの成果】からなる。

RQ3 に関しては、RQ1・2 をもとに検討するため、両者に関わる全ての概念が対象となる。以下、RQ 別に結果の詳細を検討する。

## 2) 社会人の学修ニーズとそれを踏まえた指導 (RQ1)

### (1) 【社会人学生が求めているもの】

この概念は、社会人の学修ニーズに直結するものであり、それに対して教員がどう対応しているかを示したものである。B は、社会人は「ほとんど実践をまとめたいと思っている方たち」であり、これらの人々は、「何か感じている。そのセンサーは持っていらっしゃる方が割と多い」、言い換えれば、実践の中で本質的に重要な「真実のもの」が「みんな見える、ただ、違う価値観で曇っていて見えにくくなっている」状況にある人々であると言う。だからこそ、指導上では、「いろいろなデータや自分なりに真実かなと思うものがあるけれど、それをどう整理したらいいか、より後輩のために、あるいは学びたいと思っている人にどう反映させたらいいか」をお手伝いするのだと言う。自分の経験に照らして、実践家に対して「あなたのしてきたことの真実を後世に残す一つの手段として、研究というやり方を身につけたらいい」という思いを持ち、実践家が共通して持っている「何か」を表現できる手段を身に付けさせたいと思っている。

関連して D は、社会人は「すごい目的意識を持ってくる」ために「強い気迫」があると言い、同時に各自が葛藤を抱えて学びに来ていることを指摘する。B と D の言及は、学生は強い思いがある反面、葛藤を持ち、仕事経験の整理やまとめの仕方については未熟な状態で大学院に入学して来ていることの指摘である。

C は、(本調査の依頼時に) 先行研究をもとに、「社会人は理論研究をしたいと思っているのではないかと予想していたことに異を唱え、むしろ「自分自身の職場での実務遂行能力の向上や、諸問題の解決能力の向上を期待して」大学院に入学して来ると言う。ただ

し、そうした傾向は分野によるものかもしれないとも言っている。

## (2) 【入学時における社会人の学びの課題】

一方で、学生の学びに限界があることを指摘する者もいる。例えば、前述の B の発言にあるようにデータや経験があるが整理の仕方がわかっていない状況がある。

また、課題意識や目的意識がある一方で、それ以外の部分が弱いと指摘する者もある。C や D は社会人の課題意識や目的意識について評価する一方で、それだけでは「感想文になってしまう」「体験記で終わっちゃう」と指摘する。そして、そこから論文として論理的かつ整理して伝わるものに変換させていく能力を付けさせようとしている。

## (3) 【社会人の学び方】

関連して、社会人は、派遣のケースと自費で来ているケースがある。大学により割合は異なるが、派遣か自費かで何年大学院にいられるかに影響してくることも多い。その結果、急いでまとめていきたい人と、じっくりと考えたい人が出る<sup>9)</sup>。

そうした事情を踏まえ、指導する側にも2つの考え方がある。その一方が、B が一度きりの修士論文をしっかりと書かせたいという趣旨を述べ、D が長期履修も含めて時間をかけて修士論文を作成することが大切と考えているように、しっかりかつじっくり取り組ませるという考え方であり、もう一方が、限られた時間の中で仕上げることもありうるという考え方である。C の大学院は派遣も少なくない大学院であるため、どのくらい大学院に在籍して修士論文にあたるのが望ましいかについては「ケースバイケース」と発言している。ただし、大学院教育の質の点でも、本人の長期的な将来の点でも、修士論文の質の観点で「最低レベルの質保証」はするべきであり、場合によっては修士論文提出にあたって相談を行い「本人が(その時期での修士論文の提出を)断念した」こともあると言及している。ここで「質保証」とは、俯瞰して見る経験も通じて課題解決の糸口を見つけ、それを論文としてまとめていけたことが論文から読み取れるレベルを維持することと読み取れる。

## (4) 【教員の教育上の信念】

では、こうした社会人の学修ニーズや学び方の実情を踏まえて、指導する側の教員は、教育上でどのような信念を持っているのだろうか。

これについては、各教員とも学びの経験を重ね、何かをつかんでいってほしいという思いが強い。これは、修士論文にかかる期間を「ケースバイケース」とした C においても、人文社会系の学びは「講義ビデオを見る」だけの一方通行では「学修ではない」と考えており、「専門書を自分で読む」「レポートを書く」ような自分で取り組むことが大事と考えていることから窺える。C は、このような学修者の主体的な取り組みを重要な「作業」と考えて、その作業も通じて、「現場の問題意識」だけから脱却して、一步引いて俯瞰してみることや昇華させることが大切であると考えている。そして、そのような昇華のために理論研究があるとも言及している。

社会人の学修ニーズに対する対応については、BやDも類似の言及を行っている。Bは実践家の教育に関して、「実践力だけあっても通じない」状況があり、研究という「手段」を持たせることの大切さを述べている。そして、結果として学生に「強くなって(ほしい)」と思っている。ただし、これは実践家を経て教員になった自身への省察からも起きている。

さらに、Dは、「全部は解決できないけれども、何らかの糸口みたいなものを見つける」、そして「そういう経験を論文に書く」ことが成果であり、「それは大学院に来なければできなかった」と思えるように指導したいと考えている<sup>10)</sup>。さらに、Dは「研究っていうのは、興味があるから、面白いので研究する」という側面も伝えたいと思っている。

#### (5) RQ1 に関するまとめ

以上の結果は、以下の3点に要約される。

- ①社会人学生について、各大学院教員とも「目的意識」が強いことを指摘し、それは理論研究というよりも、実務遂行能力の向上や諸問題の解決能力の向上であることが多い。ただし、「自分なりに真実かな」と思うものを持ちつつも、その整理の仕方は示し方をつかみきれておらず、葛藤を抱えていることも少なくない。
- ②さらに、社会人には派遣のケースと自費で学ぶケースがある。それらの学修形態など個々の状況により、一度きりの修士段階での学びとしてじっくり取り組むことが重視されるケースと、限られた期間で仕上げるのが重視されるケースがあることが推察される。
- ③いずれのケースでも、「現場の問題意識」中心のみの状況から、俯瞰して見る経験も通じて、課題解決の糸口を見つけ、それを論文としてまとめていくことが重要であることは教員の共通認識である。ただし、学びが十分でないと「体験記」以上に昇華できないこともありうるため、学修者が、研究という「手段」を学び、具体的な取り組みを行っていく過程も教員は重要視している。

### 3) 社会人大学院における「仕事経験の理論的整理」の在り方 (RQ2)

#### (1) 【大学院での指導の実態】

##### ①指導方法の現状

【大学院での指導の実態】には指導方法全般の部分と、論文指導の部分がある。

指導方法の観点で、Aの大学(教職大学院)では、本研究科のプロジェクト研究に近い取り組みがあり、フィードバックの際には「付箋」を活用している。つまり、各自が他者にフィードバックする際に「付箋」に意見を書く形式をとっており、この方式にすることで、各自の意見を相互比較、再構成することが行いやすいメリットを挙げている。

Bのゼミでは、「実践に自信がある」人に「どうやって(実践を)論文にするか」を指導している。同様に、Cも問題意識だけではダメなことを指摘し、問題意識をもとに、適切

な課題を抽出し、先行研究を調べ、また調査を実施して論文を仕上げていく（以下「論文化」とする）の段階を重視する。その中で、「理論的にその問題を捉える訓練」をすること、「何らかの作業をきちんと行う」ことを重視している。このように実践を論文化するに際して、BもCも本人が「気づく」こと、「あくまで自分で」考えることを重視している。

Dは、異学年で学ぶことで、研究や課題意識が「深まっていく」ことを指摘する。Aの大学院でも、2年制課程で学ぶストレートマスターの修士1年（未経験・初心者）、同修士2年（経験少ない・知識多い）、そして1年制課程で学ぶ現職の修士1年（経験多い・知識少ない）の「三角構造」が教育上重要であるとしている。それは、経験者が、経験に偏りすぎずに「一日の長がある、1年分勉強している」2年生に学び、同時に、ストレートマスターの1・2年生が経験者に学ぶという仕組みができることがあるからだとしている。

## ②論文指導の実態

【大学院の指導の実態】のうち、論文指導に関わって、Cは質保証の観点の言及をしている。それは修士論文や課題研究（研究成果報告）における「副査」の役割の重要性であり、本来的には、副査が「違う目で指導する」必要性を指摘する。

関連して、Dは「入って来た以上は、自分にとって意味がある研究を」することが重要としている。修士論文について、「読んで感動できるもの」を書いてほしい、「意味のある、自分の人生を賭けたような」論文を書いてほしいと考えている。類似した内容としては、Bも、修士論文は1回だから「自分に向き合うことだし、自分が書いてよかったと思えるものにしてほしい」という指摘をする。これは、社会人の学修ニーズとも関わり、社会人が「目的意識」は高いが、体験・経験中心で終わってしまう危険性をはらむからこそ、しっかりとした研究に向けた指導が重要と考えている部分と言えるだろう。

### (2)【課題研究や専門職大学院で重要なこと】

修士課程と専門職学位課程（Aの教職大学院）では養成人材像が異なる。A自身は、修士課程では研究者養成の観点から、研究方法も自分で文献から学び考えることが大切と考える一方で、専門職大学院<sup>11)</sup>では、学生が「行政に行ったらデータが読めるように」となるという読み方の観点や、「出てきたものをどのように他の人にアピールするように仕上げていくのか」というところに集中するという示し方の観点がより重要と考えている。

Dは、「スピリチュアルペインが癒せるような看護師を目指そう」と述べ、また、学生には「苦しさにも意味があり、死にも意味があるので、そういったことが分かった上での看護をしていきましょう」という呼びかけをしていることなどを述べており、技術よりも、（感情や状況に）意味があることを分かった上での実践が重要と伝えていることを述べている。ここには、専門職では、事象を1つずつ見るよりも「トータル」の視点が大事なことが含意として示されていると考えられる。

### (3) 修士論文と課題研究

ここでは、修士論文と課題研究の両者の指導経験がある A, C, D の 3 名の教員の発言をもとに、修士論文と対概念としての課題研究について検討を行う。

#### ①【修士論文や修士課程で重要なこと】

A は専門職大学院やストレートマスターの学生でも、将来の目標が研究者ならばそれに応じた指導をしていると言う。具体的には、研究職をやりたいならば「厳しく」「データは自分で処理しなさい」と言う、と述べている。

C の大学では、(情報の公開に関する倫理的な側面で) 公開に足るものが修士論文であるという実態になっていること、かつては、修士論文は「学術論文」であり、課題研究(研究成果報告)より「上」と捉えていた状況があったことも指摘する。

D 自身は、先行文献(研究に限らない)を読むことで「普遍性」を見つけ、「実践的」で、かつ「深い」ものが修士論文と捉えている。D の大学では課題研究(研究成果報告)は成果まとめに過ぎない位置づけであり、2本で修士論文1本分とされている。さらに、D は、「字数」よりも「本質が発見」できたかが修士論文では重要とする。しかし、一方で「形式」も重要であるという指摘をする。

#### ②【課題研究でも修士論文でも共通して重要なこと】

D の大学で、課題研究(研究成果報告)が「まとめ」に過ぎないのに対して、C の大学では、課題研究(研究成果報告)について、非公開だが修士論文と同等(字数などの基準は同じ)のものを求めている。そのため、C 自身も、課題研究(研究成果報告)であっても、課題の解決だけではまずいと考えている。それは、「実務遂行能力の向上や、いま抱えている問題の解決だけだとすれば、それでいいの？」と自問し、それに否定的回答をしていることから読み取れる。

#### ③【課題研究と修士論文の違い】

これらに関して、修士論文と課題研究(研究成果報告)の違いについては、それぞれの各教員が自大学の状況を表現した内容が、次頁の表 2 の通りである。表 2 からは、修士論文と課題研究の違いについては、必ずしも大学間を超えたものがあるとは限らない状況が明らかになる。

### (4)【社会人の学びの成果】

以上を踏まえて、社会人の学びの成果について各教員が言及している。

A は修士論文や課題研究(研究成果報告)を通じて、自身が1年前は何も知らなかったということを自覚し、何をどうすれば解決のための道筋が立つのかがわかり、知らないことに謙虚になることが大切と考えている。関連して D は、書いたことによって「過去に書いてあった本の意味が分かってくる」などの新たな気付きがあることが学びの成果と考えている。

表2 修士論文と課題研究の違い（\*は各教員の私見の要素によるもの）

	修士論文	課題研究（研究成果報告）
Aの 大学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・研究者になりたいならば選択すべきもの</li> <li>・100～200枚のことも</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・枚数指定あり（教職大学院は12枚）、凝縮</li> <li>・修士課程でもあり</li> </ul>
Cの 大学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・公開が原則（公開に足るもの）</li> <li>・修士論文を書く方が増えている</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・修士論文と字数は同じ ・非公開でも可</li> <li>・以前は修士論文とレベル分けがあり単位が余分に必要だった</li> </ul>
Dの 大学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「深さ」が重要*・オリジナリティが重要*</li> <li>・専攻内ではみな修士論文</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・成果のまとめで、2本書く</li> </ul>

一方、Cは学びの成果を3つ指摘する。第一は、仕事の限界を感じて入って来た学生が、「論文を書いた」こと、第二は「こういうことができた」と思えること、第三は、関連する他職種（教員等）と同等と思えるようになることであるという。

以上から、学んだ自信を持つとともに謙虚さを合わせ持てるようになることを他大学院の教員は期待していることが窺える。

#### (5) RQ2 に関するまとめ

以上の結果は、以下の4点に要約される。

- ①大学院指導の実態についてAから「三角構造」の重要性が指摘されているように、多様な学生間の交わりは学修を深める上で重要であり、経験のみによらない学びの重要性も指摘されている。ここから、「仕事経験の理論的整理」に関しては、単に経験を深めるだけではなく、学術的な視点を深めることが重要であるという示唆が得られる。これは論文指導の部分で、社会人が体験中心で終わってしまうがないように教員が意識している観点にも共通しているだろう。
- ②また、「仕事経験の理論的整理」を行う上では、フィードバックの重要性も示唆される。それは、【大学院の指導の実態】のAの大学院で挙げたように、フィードバックの際、議論を活性化し自由に再構成することができる「付箋」というツールを利用していることから学ぶことができる。
- ③次に、社会人への指導の側面では、研究をできるようになることばかりが意識されていない。むしろ、Aのように、データを読めて、伝えられるようになることや、Dのように、専門職として事象1つずつではなく包括的な視点を持つことが重視されている。それらを踏まえて「いま抱えている問題の解決だけ」ではない、ある程度の普遍的で、他への応用可能な知見の導出が期待されている。つまり、「仕事経験の理論的整理」の観点では、単なる問題解決力をつけるのではなく、理論的に捉え直し今後の課題解決にも生かせるような学び、成果を周囲に伝えていけるような学びが重要と教員は捉えている。

大学院での学びに関して、論文は「自分に向き合うことだし、自分が書いてよかったと思えるものにしてほしい」「意味のある、自分の人生を賭けたような」論文を書いてほしいと願う発言があることも踏まえると、教員は社会人の目的意識や学修ニーズを真摯に捉え、単なる解決だけではない欲求があることを捉えていると推察される。

- ④さらに、学びの成果としては「謙虚になること」「論文を書いたという自信が持てること」「他職種と対等と思えること」があるという指摘から、「仕事経験の理論的整理」に関して、教員は単なる力量の獲得ではなく経験を踏まえた人間的成長の期待もしていると思われる。

#### 4) 結果を踏まえた共同研究の対話

上記の結果を、毎月30分定期的に行っていた共同研究班での対話においても共有し、議論を行ったところ、以下の観点がまとめとして得られた。

- ①本大学院としての基本的スタンスを設定し、院生のニーズへ応えることが重要である。
- ②何を目標として指導するのかの教員の共通理解が必要である。
- ③まだあいまいさも残る指導体制をしっかりと構築していくことが必要である。
- ④本学なりの「課題研究」を考えることが重要である。論文に「学術的な論文」「実践的な論文」の2つがあることを確認したが、本研究科では本人がそれを選べればいだろう。
- ⑤事前の予想として「仕事経験の理論的整理」を「大学院に社会人は理論化を求めてきている」と捉えていたが、その通りではないことがインタビューから理解できた。

## 4. 考察

ここでは、結果から得られた直接的な示唆を述べ、その上で、RQ3を検討する。

### 1) 結果からの直接的な示唆

#### (1) 「教育上の工夫」への示唆

教育上の工夫に関して、Aは、ゼミ等の指導の場でのフィードバックの重視を述べており、前述の「付箋の活用」の他、評価方法の向上の点で「ルーブリック評価」の研究と実践について言及していた。このような学生相互の意見交換、教員の視点のフィードバックが社会人（専門職）の学ぶ大学院においては重要と考えられる。

#### (2) 「指導の方向性」への示唆

指導の方向性に関して、Bは、学生が「いろいろなデータや自分なりに真実かなと思う

ものがあるけれど、それをどう整理したらいいか、(中略) どう反映させたらいいか」がわからないために、それをできるような支援をしている趣旨を話していた。この支援の中で学生に身に付けさせるものが「真実を後世に残す一つ的手段」としての「研究というやり方」だと言っている。この観点では、社会人が経験上、あるいは内的に持っている暗黙知を言語化していく手段が持てるように指導していくという方向性が重要と考えられる。

また、指導の方向性の点では、Cは修士論文や課題研究における「副査」の重要性に言及し、それは違う視点で論文を見て、学生の論文の質を上げるためであるとする。また、学びの成熟の部分では「ゼミ生が増えてくることで、志の高い方の出会いがあることや、交流に厚みが出ること」を述べている。これは指導の方向性の観点で、1対1の指導や1対多のゼミが重要な一方で、それだけでは限界もあり、「副査」や修了生の参画が、多様な視点の確保、指導における学生・教員の両方への視野の拡大に資する部分が大きいということの意味している。本研究科は現状では小規模な研究科であり、これらを生かすならば、ゼミとしての成熟に限らず、修了生を積極的に取り込み、全研究科を挙げて、出会いの場を作るとともに、相互の志と力量の両面の向上を図ることなどが考えられる。

## 2) 結果を踏まえたカリキュラム改訂

### (1) 「仕事経験の理論的整理」とは何かへの示唆 (RQ3 に関するまとめ)

RQ3 について、実践家である学生の状況を考えると、これらの学生について、「実践力だけあっても通じない」状況や、「現場の問題意識」だけである状況が指摘されており、そうした学生が、「専門書を自分で読む」「レポートを書く」ような主体的な取り組みを行うことを通じて、「一歩引いて俯瞰してみることや昇華させること」を身につけ、「研究というやり方を身につけ」ることが大切であるとされている。このことから指導の方向性として、研究の手法や、研究を通じた発想を身につけられるような指導に意味があるだろうことがわかる。これには「省察」のような本質をつかむ思考法はもちろんのこと、文献を読み、あるいはデータを読み、そこから必要情報を得ていくようなスキルの側面もあると考えられる。つまり、「仕事経験の理論的整理」の側面では、スキルの側面と、研究法や思考法などの考え方の側面の両者が必要になる。しかし、この両者の側面について、本研究科では、従前は個別の授業実践において行われているのが実情であった。そこで、各科目でこれらを行うことはもちろんのこと、プロジェクト研究にも反映させることが重要であることが示唆された。さらに、そうした能力をどこでどのように学べるかがわかるようにシラバスを整えていくことも重要であることが示唆された。

### (2) カリキュラムへの反映

以上を踏まえて、シラバスの書式改訂と、プロジェクト研究 I の内容の改善が行われた。

### ①シラバスの書式改訂

本研究科のシラバスは従来、「授業概要」「到達目標」「授業計画」「評価方法」「教科書」「参考図書」のみで必要最小限の情報であったが、①「授業の形態」の観点で、どのような授業方法で、何を実施するか、②履修にあたって事前に何を準備しておくべきか、③効果的な学びにするように授業外学修では何が必要か、の3点が記載されることとなり、授業の前・当日・後で何をどのように学んでいくかがより明確なシラバスへと改訂された。

### ②プロジェクト研究Ⅰの内容の改善

プロジェクト研究Ⅰでは、到達目標の明確化と教育方法の改善の観点が導き出された。

<到達目標の明確化>

- A) 到達目標の点で、前半の終了時点での目標を明確化した。
- B) 授業の形態の中で、何を講義し、何を学生同士の実践で行い、最終的にどのような成果を学生がまとめる必要があるかについて明確化した。

<教育方法の改善>

- ・1年目の課題の絞り込み段階として、初期においてはグループワークが重要である。
- ・1年目から一定の個別指導・少人数指導が必要となる。
- ・1年目は早期から他者の研究成果に触れるよりも、ある程度、自身の実践から何が課題であるかを見つける作業（省察）が重要となって来る。
- ・1年目の後半においては、発表を通じた相互の意見交換や、一定の手法の学習が重要となってくる。

以上の知見を踏まえて、次のように改善を図った。

- C) 15回の授業計画において、はじめに「課題の明確化」を目指すこと示し、そのために、①自身が語り、他者とディスカッションし、さらに省察していくこと、その上で、②教育課題と関連付け、文献を通じて深め、絞り込むこと、という流れを明確化した。

### 3)「課題研究」への示唆

教育実践研究科は専門職学位課程であり、修士論文のための研究指導が必須要件とされていない中で、修士論文と研究指導という仕組みは設けず、2年間のプロジェクト研究という仕組みを採っている。特に1年目は課題の焦点化に力点を置き、2年目に現場での実践における探求と、探求に基づいたまとめの作成を行っている。2年目のプロジェクト研究Ⅱは教育実地演習という現場での実践と併せ行うことで効果を狙う方式、基本的には、教員ごとの1対1、ないしは1対多の指導が中心の方式で行われてきたが、他大学院へのインタビュー調査からは、課題研究の在り方、その質の担保について、さらに改善の余地があることが示された。ここでは、それについて、3つの観点から述べたい。

### ①課題研究における方式・様式での選択肢の拡大

1つ目は課題研究の在り方についてである。課題研究は従来、「成果報告」の側面、あるいは「実践中心の論文」の側面のものが想定されていた。だが、共同研究の対話から導かれるように、実践に軸を置きつつも、それを理論的な側面からとらえ直すような「修士論文」に近いものも想定してはいいのではないかという視点がある。

これは、星槎大学において本研究科（専門職学位課程）と教育学研究科（修士課程）を「修士論文を書く研究科か否か」という視点で分けるのではなく、「教育実践に重きを置くか、教育学の研究の発想に重きを置くか」という学びの方向性の視点や、「通学制（8週制の学び）か通信制（スクーリングや印刷教材での学び）か」という学び方の視点で分けてはどうかという提言である。すなわち、言い換えるならば、両研究科ともに、実践に関わる研究をする際には、学生が学びの中で見出した探求したいこと、方向性に基づき、論文を実践に重きを置いてまとめるか、理論に重きを置いてまとめるかのまとめ方を選べるようにしたらいいのではないだろうか、という提言である。

### ②指導途上での多様な視点の活用による視野の拡大

2つ目は論文の質の向上と質保証に関わる観点である。つまり、質の向上のための第三の眼として、課題研究においても、現在、最終段階のみに導入している「副査」の制度を実質的、かつ積極的に活用していく、指導の最中の適切なタイミングで助言に関わることを検討するという提案である。さらに、学生が互いの進捗や進め方から良い刺激を受けられるよう、年度の途中で発表や相互の意見交換の機会を持つことも一考に値するだろう。

### ③教員同士の協働のさらなる活性化

3つ目も上記の質の保証に関わるが、こちらは学生の課題研究の質向上を間接的に支える教員のFDの視点である。これは、すなわち、本研究科の発表会で利用しているルーブリック評価などについて、全教員が協力して改善方策を議論し、それによりFD活動を行うことで、教員間が指導の方向性について、お互いの発想を確認し直す作業をしてはどうだろうか、という提言である。本年度は、共同研究を通じて、プロジェクト研究のカリキュラム改革が進んだが、プロジェクト研究の評価の在り方を見直すことは、教育の成果の観点から、カリキュラム全体を見直すことにもつながると考えられる。

## 5. 結語

本共同研究では、主にインタビュー調査からの成果として「プロジェクト研究」の改善を行った。そこでは、研究の成果として、学生の学修支援の観点でのシラバスの詳細化と、プロジェクト研究Ⅰの内容の改善が図られた。

星槎大学大学院教育実践研究科は、2019年度に発足3年目を迎えた。転入学生もおり、2018年度末までに2回修了生を送り出し、2019年度3月までにさらに2回の修了生を送り出す。その中で共同研究も2018年度、2019年度と行われており、よりよい教育の実現に向けて、カリキュラム改善の検討も続いている。

本研究では、現状を踏まえ、他の大学院の事例や教員の教育実践から学ぶ方法を探った。しかし、限られた教育実践からの知見であることや、関連分野からの学びであることの限界もある。今後は、教育系の大学院での知見を集積することや、星槎大学大学院の中の教育実践、すなわち本研究科自身、あるいは教育学研究科の取り組みから学び、省察していく姿勢も必要となるだろう。さらに学修者が学びやすく、かつ学びたいと思える、学んでよかつたと思える大学院教育に向けて、さらに協働的に研究を進めていきたい。

## 注

- 1) 2003年度は旧制度で修士課程の一部であった専門大学院からの移行のみである。
- 2) 本共同研究のメンバーは以下の通り。大野精一（研究代表者）、石原朗子、岩澤一美、大隅心平、齋藤俊則、手島純、仲久徳、松本幸広、三輪建二（以上、研究分担者）、阿部利彦、樫永卓三、西村哲雄、三田地真実、山田雅之（以上、研究協力者）。本論文は、共同研究の成果の一部であり、研究論文にあたり、論旨の明確化の観点から加筆修正を行っている。なお、本共同研究の全体像は附属研究センター集録にも掲載されている。
- 3) 修士課程には、修士論文に代えて、「特定の課題についての研究成果」（大学院設置基準第十六条）を提出する形もできることが法令上規定されている。教育実践研究科の「課題研究」は現場に根差した観点で、後者に近いものとして当初、検討されていた。そこで、本論文では研究論文としての修士論文に対する対概念として、課題研究（「研究成果報告」を含む）を捉えている。
- 4) 吉田文（2014）では、教職大学院での調査の知見から、社会人の大学院生はストレートマスター以上に知識・能力を向上させてはいなかったことを述べている（吉田文，2014:223頁）。
- 5) 教員の選定では依頼先大学院側に紹介いただいた事例と、教員に直接連絡をした事例がある。
- 6) 調査者側の参加者は大野精一、三輪建二、石原朗子の計3名のうち各回2～3名である。
- 7) このほか少数のみの言及の概念は以下の通り（カッコ内は発言数）。「学生への評価（1）」「教員の（質に）差がある状況（1）」「学部や他大学との共通性（2）」「成果の発表方法（4）」「実践をめぐる研究の必要性（3）」「実践をめぐる研究の限界」
- 8) ここで、【社会人の学び方】は、社会人がどのように学んでいくかよりも、社会人がどのような履修の仕方をしているかなどの形式面を踏まえた概念となっている。
- 9) ここでは、言及が修士課程担当者のみであったが、専門職学位課程の課題研究についても同様の状況が考えられる。
- 10) 類似のことはCも言及している。

11) 本部分以下の A の言及は専門職大学院、教職大学院の両者を含む専門職学位課程への言及であるが、ここでは単に「専門職大学院」と記載していく。

#### 引用・参考文献

加藤毅, 2003, 「社会人大学院における学習成果とその評価—教育固有の価値へ回帰する高度専門職業人教育—」, 本田由紀編『社会人大学院修了者の職業キャリアと大学院教育のレリバンズ : 社会科学系修士課程 (MBA を含む) に注目して 分析編』 45-86

本田由紀編, 2003, 『社会人大学院修了者の職業キャリアと大学院教育のレリバンズ : 社会科学系修士課程 (MBA を含む) に注目して 資料編』

吉田文, 2014, 『「再」取得学歴を問う—専門職大学院の教育と学習—』 東信堂

早稲田大学, 2010, 『文部科学省 平成 21 年度 先導的の大学改革推進委託事業 (社会人の大学院教育の実態把握に関する調査研究) 報告書』

#### 謝辞

本インタビューでは、5 校の大学院の教員に、ご協力をいただいた。限られた期間ながら、ご協力をいただいた教員の皆様には感謝を申し上げます。

なお、本インタビューは共同研究のうち代表として 3 名で行い、議論は、研究代表者・研究分担者・研究協力者の全員で行いました。本稿は『教育実践研究と教育修士 (専門職) に関する共同研究報告書』(関係者のみ配布) の成果のうち、インタビュー関連の執筆にあたった研究分担者が執筆しています。執筆にあたっては、昨年度・今年度の共同研究の皆様のご協力に感謝いたします。

Research Papers

## A Study on Research Guidance in Professional Graduate Schools of Education, Focusing on Theoretical Reframing of Work Experiences

Haruko Ishihara<sup>1</sup>

(Graduate School of Practitioners in Education at Seisa University)

### Abstract

This paper presents an interview survey on Practice Research and Master of Education (professional degree), which was carried out by the Joint Research on the Graduate School of Practitioners in Education at Seisa University. It also summarizes the outline of this study and recommendations for the implementation of professional development. Interview targets were faculty members of five graduate schools (including professional graduate schools); the questions focused on the system for supporting adult professional students, the nature of their learning needs and styles, and the guiding principles for educating them. The interview was analyzed by Modified Grounded Theory Approach. It became clear that the faculty members are guiding students to learn beyond solving problems through practice, they think that theoretical reframing of work experiences is not based on either mere theory or mere work itself. In addition, it became clear that the theoretical reframing means to reframe work experience by both problem recognition on work and theoretical framework. Finally, we, the faculty members re-envisioned the curriculum of ‘project research’ based on the findings of this study.

*Keywords:* adult students, learning needs, professional development, project research, curriculum re-envision