

教職大学院の教科領域教育としての 「学校における実習」の在り方に関する基礎的研究 —宮崎大学教職大学院の事例から—

清水 将・清水茂幸*, 菅原純也・根木地淳・松村 毅**, 加賀智子・高橋 走***

*岩手大学教育学部, **岩手大学附属小学校, ***岩手大学附属中学校

(平成27年3月6日受理)

1. はじめに

教職大学院では、理論と実務を架橋し、高度専門職業人養成を目的とした「学校における実習(以下学校実習)」が義務化されている。学部段階の教育実習が理論と区別され、実践に限定されていたと指摘されるとおり、学校実習の在り方の検討が求められている。教職大学院では、体系的な教育課程を編成し、すべての科目が実践と理論を架橋する発想に立つ必要がある。また、学校における活動に特化した科目を設定し、教育現場の課題を中心に据えて教員・学生がともにその解決を図る実践研究を行い、仮説をもとに実地に試行し、その成果等を発表・討議することが重要となる。学校実習では、大学院生は教員免許保有者として、当該学校の教育活動に寄与し、当事者として課題解決を図ることが期待されているのである。

教師は、ショーン(2001)によれば、新しい専門職である Reflective practitioner として「活動過程における省察」を基礎とする「反省的実践家」であることが期待され、これまでの専門家像である技術的熟達者とは異なる養成課程が必要であることが明らかにされている。また、学部段階の教員の資質能力として教職実践演習では、①使命感や責任感、教育的愛情等、②社会性や対人関係能力、③幼児児童生徒理解、④教科等の指導力が教員の最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかの4点が求められており、大学院段階の教育実習である学校実習を実施するためには、その目標や内容、方法を明らかにすることは喫緊の課題である。

文部科学省による教職大学院制度の概要説明においては、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(中核的中堅教員)の養成という2つの目的・機能が示されている。教職大学院の目的・使命は、スーパールーキーとミドルリーダーを同時に養成することが求められているのであり、それぞれ異なる教師の職能成長にあわせた教師教育機関としての役割を期待されているのである。しかし、同一の教育プログラムや学校実習において異なる成果を求めることは困難であり、それぞれの目的に応じた階層性のあるプログラムと学校実習を設定しなければならない。これらに加えてトップマネジメントである管理職養成の目的を付加するのであれば、3層以上の構造を持つ必要があることも推察できる。教育課程においては、共通するカリキュラムの枠組(体系的・共通的に開設すべき授業科目の領域)が制度上明確化されていることを考えれば、同一のプログラムを提供する部分と事例研究、授業観察・分析、フィールドワーク等を編成した目的別プログラムの部分に分けることができると考えられ、学校実習は、後者に位置づけ、目的やコースに応じた制度を保障することが重要である。いずれにせよ積極的に導入した指導方法により、理論と実践の融合を図る教育がなされなければならない。

本稿では、教職大学院の教科の指導力を向上させる学校実習の在り方を明らかにすることを目的として、教科指導を充実させた教育プログラム(教科領域教育実践開発コース)を持つ宮崎大学教職大学院教職実践開発専攻の事例を検討し、本学教職大学院の学校実習の枠組みを検討することを課題とした。

2. 教師の成長モデルと教師教育の内容

教師教育のモデルとして、専門的な技術熟練者ではなく、反省的实践家が求められている。これは、教師が日々の実践の積み重ねで熟練するような技術者ではなく、社会との文脈において反省を繰り返す存在であることを意味しており、省察を深めるためには、スーパーバイザーやメンターといわれる指導的存在が不可欠であり、大学教員がその役割を期待されていることはいうまでもない。日本の教師の成長には、制度的な公的研修だけでなく、制度ではない任意の自主的研修が大きな影響を及ぼしていることが近年報道等でも明らかになっている。非制度的な最小サイズの教師教育集団は、所属校における同僚教師との関係であるが、近年は、団塊の世代の大量退職や少子化の影響から適切な教員の需給・採用計画が困難となっており、各自治体や学校現場では、適当な年齢構成の教師集団を構成することが難しくなっている。その結果、教師における同僚性が低下しており、それらを補う教師としての学び方を学ばせることも教職大学院の目的の一つとして考える必要がある。日本の授業研究文化は、世界に誇る文化であるが、一般化される技術原理を探求するだけでなく、教師の行為中の意思決定に対する省察である反省的实践を含めた協議が必要であることも指摘されるようになってきている。同様に教職大学院の学校実習においても、学部段階の技能習熟的な教育実習とは異なるねらいをもって、行為中の省察にも注力して実施する必要があることが示唆されている。学校実習が研究者にとっての検証の場ではなく、反省的实践を通して子どもたちとその担任や学校、保護者にとっても成果が還元される

ものでなければ、実践的研究が、教育現場の期待に応えるものになることはできない。学校実習のスコップとシーケンスを考え、適切な制度設計を行うことは、教職大学院の真価を問われる最も重要な部分と考えられる(図1)。

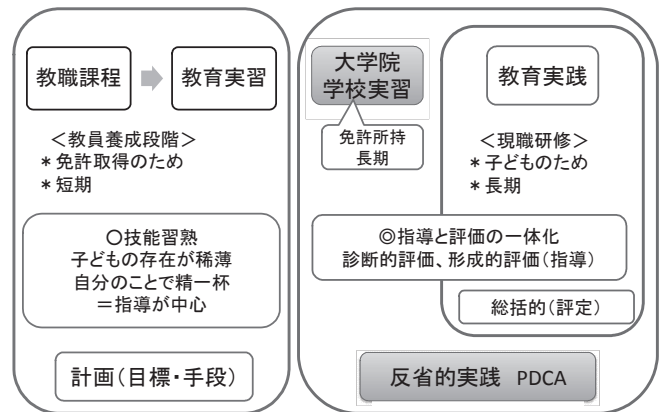


図1 大学院学校実習モデル

3. 実践的研究の在り方

実践的研究についても、その理解は大学教員によって異なり、教職大学院や教職高度化プログラム等の教育実践を中心とした高度職業人養成を目指した大学院の創設時には大学側と実習校側、所属する教員もしくは大学院生間での齟齬が生じていることが課題として報告されている。これらの大学院では研究者養成は一義的な目的ではなく、従来の修士課程との差別化をそれぞれが共通理解を持たなかったことに原因があると考えられ、教職大学院における実践的研究について共通の理解を図ることも必要と考えられる。

西田(1986)によれば、実験(的)研究、実践(的)研究、調査研究、事例研究は、広い意味での実証(的)研究に含まれ、課題について、実際に学級を用いて実践を行い、指導上の問題点の抽出や指導仮説を提案したり、平素実践している指導法の効果を見極めたりする研究とされる。一方で授業研究という用語は、横須賀(1996)によれば、「授業を実施する上での工夫や改善のため、実際の授業について行う研究」であり、教師が目的的に行う研究であることに特徴がある。実践的研究の場

合には、下山(2008)によれば、研究者が介入しない「実践に関する研究(準実践型)」と実践者が研究者となり実践を通して研究する純粋な「実践研究」に大別される。前者の場合には、実践を客観的に捉え、実験や調査によって研究することになり、後者の場合であっても、仮説検証だけでなく、仮説を生成する研究も行うことが可能である。教育臨床的な研究を志向する教職大学院においても臨床心理において行われているモデルを援用して、「実践研究」から仮説を生成し、「実践に関する研究」で検証していくような実践性と科学性を統合した研究が求められているのであり、これらを学校実習で担うことが必要であろう。そのためには、大学院生は、外的立場で教育実践に客観的に関与する研究者的な立場ではなく、協力校等において教育組織の一員として存在し、学校全体で共有できる課題を設定することが重要となる。そこに研究機関である大学が協力校等に必要に応じて実践研究として介入する場合や、実践に関する研究として仮説検証等に科学的方法を第三者として導入する立場をとるといような選択することが求められていくのである。すなわち、教職大学院における実践研究は、院生が実践者として行う実践研究となることが望ましく、そのためには学校組織の一員となるべくその環境を整えることが、学校実習において院生と協力校等を両者の利益が一致する Win-Win の関係に導くことになる。その意味で研究者教員と実務家教員が相互に協力して教育委員会や協力校との関係構築や調整を行うことが重要な意味を持つのである。

実践者と研究者が協働するアクション・リサーチ型の研究があるが、実践研究と同様に介入して課題解決に取り組む研究と実践に関与する研究の両方を含むことが指摘されている。授業研究や実践研究と同義に捉えられがちであるが、その違いを理解することが学校臨床研究の立ち位置を示すものとして重要であろう。アクション・リサーチ(以下 AR)は、社会心理学者レビンによって1944年頃から使用された名称といわれている。秋田(2005)は、AR の特徴を一般原則ではなく特定状

況の診断改善研究を目的とした単一事例の時間系列変化をスパイラル構造で発展させる協働研究とする。したがって、研究の手法は実験-統制群の群間比較は用いないことになる。小柳(2004)によれば、授業研究と AR の差異は、組織的・体系的な取り組みにあるという。授業研究は、授業を対象とすれば、個人でも取り組むことができるが、AR は、組織としての取り組みが不可欠となる。研究方法が何であるかよりもマネジメントサイクルや経験学習のようなサイクル過程としてスパイラルに反復していくことが重要とされている。仮説生成型と仮説検証型双方の AR があり、レビンの理論を発展させたシュムック(1997)によれば、トライ&エラーの Proactive 型と調査を先行する Responsive 型があり、AR としての研究の方向性を明確にすることが必要である。AR のねらいによっては、技術創成型にも、ショーンの指摘する反省的实践家を志向する実践知蓄積型として運用することも可能である。学校の課題に応じた適切な AR を運用することが求められ、AR を実施すれば全ての教師教育に合致する実践研究となるわけではないことには注意する必要がある。授業研究によるこれまでの知見で指摘されるとおり、授業を改善するためには「技術の定式化」と「職能成長」、もしくは「短期的」に授業改善を目指すのか、「長期的」に教師の成長を期待するのか、これらのどこからアプローチするかによっていくつかのパターンが考えらる。院生が経験の少ないストレートマスター(学部卒業生)か現職教員のいずれかによっても方向が異なるのは明かであり、これらの課題解決の方向性を示し、適切な研究方法を選択させることが理論的授業において必要とされる事項になる。

もうひとつの AR の特徴としては、一般的な授業研究のスタイルでは授業に対して権威者からの指導・助言という「受指導」による展開となるが、AR の場合にはその評価は、実践者が自ら行わなければならないことにある。実践研究に着手するスーパールーキー、ミドルリーダーの育成のためには、授業改善のためのタスクフォースを編成し、

自己点検しながらマネジメントサイクルを展開できる自律的教師へと成長させる必要があり、大学教員には、従来の講義型、知識伝達型ではなく実践者のメンターとして協同的に課題解決に寄与する当事者の一員としての役割が求められているのである。

4. 学校と一体となった教師教育

教職大学院の学校実習が学部段階の教育実習から差別化を図るためには、附属学校を含めた協力校等に対して研究フィールドを提供するリソースとして見るのではなく、積極的に関与して同一の立場で課題解決を図る当事者感覚を持つ必要がある。附属校には設立の経緯から教員免許取得のための機関としての使命があるが、市中の協力校にはその使命は課されていない。したがって、学校実習を引き受けることが負担となり、デメリットだけが強調されるようであれば、教職大学院と協力校の連携は難しくなる。鳴門教育大学教職大学院では、S.I.T.E(School Involvement Teacher Education)を標榜し、①OJT と大学院専門教育の接合による教師教育、②学校と一体となった教師教育、③学校の教員、大学院生、大学教員のチーム・ラーニング、④学校の改善と一体となった教師教育を行っている。学校課題の解決を通じた大学院教育を行うためには、現職教員の場合には所属校における課題を解決する方策やストレートマスターには、附属校や協力校の課題を把握し、実践研究のテーマとすることが重要視されるのである(図2)。

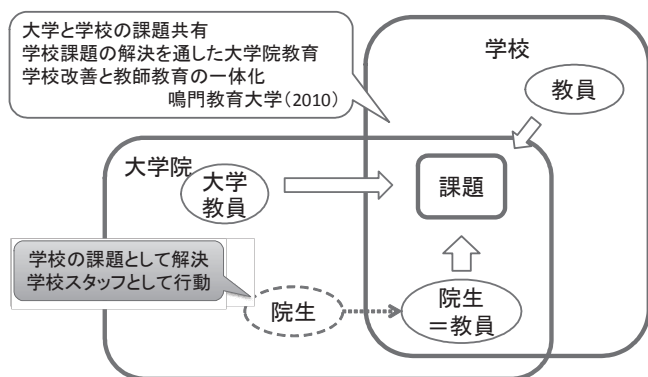


図2 学校と一体となった教師教育

よい体育の授業について高橋(2008)は、目標・内容・教材・方法等の内容(中心)的条件の他に、マネジメント、学習規律、肯定的人間関係、情緒的解放等の基礎(周辺)的条件がそれらを取り巻く二重構造モデルを示しているが、これは内容的条件に迫るためには、基礎的な条件が整備されなければ目標を達成した成果のあるよい授業にたどり着けないことを意味している。つまり、内容的条件を対象とした研究を行うためには、授業実践者となる大学院生が児童・生徒だけでなく、担任教師や学校等と親密な信頼関係が築かれていることが前提となるということであり、このような関係をできる限り早く構築することが学校実習の成果を決定する重要な要因になる。授業研究に入る前の段階としてインターンシップの期間を設定すると同時に、制度としても協力校等の学部スタッフではなく、学校教職員の組織の一員として振る舞うことができるように制度設計することも重要と考えられる。

5. 宮崎大学の事例検討

現在設置されている教職大学院は、共通科目部分に重点をおくカリキュラムが多く見られるが、自己の専門を高めたいという現職教員の要望も多く、既存の教育学研究科が教職大学院に移行した際には、そのような要求に応えるコースが開設される必要がある。宮崎大学では、10単位以上必要とされている教育実習科目を「学校における実習」と「その他の実習」に分けて実施し、現職教員等の学生とストレートマスターそれぞれの対象とした科目(実習)を設定している。「学校における実習」では、全ての学生(免除あり)対象の基礎能力発展実習(3単位)、学校教育実践教育実習(3単位)、現職教員等(派遣)学生を除いた者を対象とした教育実践開発研究実習(4単位)、現職教員等(派遣)学生を対象としたメンターシップ実習(4単位)である。「その他の実習」には、現職教員等(派遣)学生を対象としてインターンシップ実習(1単位:選択)があり、宮崎県教育委員会や宮崎市教育委員会と共催して初任研

に参画し、計画段階から宿泊研修にも参加しスタッフとして実地指導を行い、ミドルリーダーとしての資質向上を図っている。

学部の教育実習と質的な違いを検討すると、宮崎大学では、単元計画から大学側で作成し、学部の実習のように担当教諭は実習生を指導せず、検討会も授業直後に設定して大学教員が指導を行っている。また、授業を担当するのはストレートマスターであるが、これらを指導するのが現職教員等の学生であり、メンターシップを涵養することをねらいとした実習が同時に設定され、ストレートマスターの授業実践の指導を現職教員等の学生がおこない、現職教員等の学生を大学教員がおこなうという指導体制を整備している(図3)。同一の期間でそれぞれの目的に応じた実習がな

あたる事が可能になれば教育実習とは異なる目標の達成も可能であろう。これらのことから、学部段階の教育実習も含めて学校実習を階層的に位置づけ、それぞれの達成目標を設定できれば、指導と評価の実現によって質的な保障をすることも

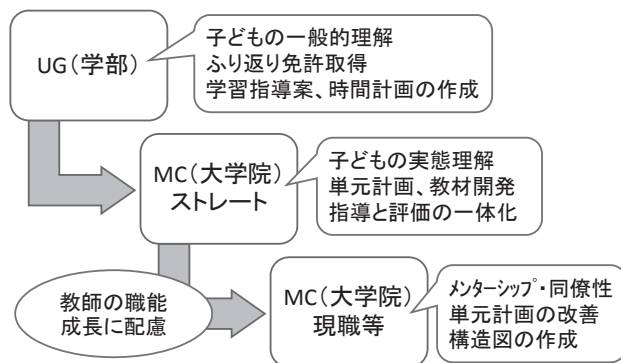


図4 教育実習の階層

できるのである(図4)。

学校実習の設定においては、期間を連続して実施、曜日や時間を決めて継続的に実施の2つのケースが考えられ、協力校の状況に応じながら内容の統一を図る必要がある。附属校においては、これらのモデルとなる実習を提供するため単元計画設計のツールである単元構造図や学習指導案の形式を統一し、教員養成と研修を一体化させるモデルを提示し、環境づくりを担うことが期待される課題である。

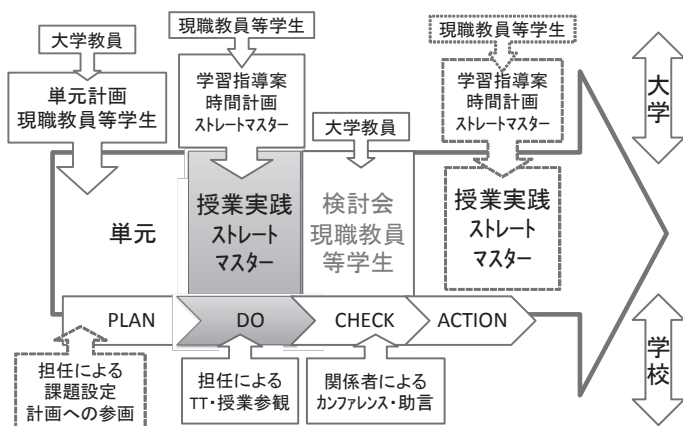


図3 実習指導体制

れ、多層構造で指導の効率化が行われている。

宮崎大学の現職教員等の学生は、1年の短期修了が多く、2年派遣が予定されている岩手県では、より充実した実習を行うことが可能である。大学院生は、教員免許を取得しているため、実習では4月初旬の「学級開き」の段階からクラスに関わって校務分掌も担当しながら1年間スタッフとして教員の実務に近い状態に関わりを持ち、実践的な力量形成を行うことが期待できる。学校ごとに実務家教員の担当を決め、現場との調整や院生指導にあたり、研究者教員も研究授業を参観して毎回の検討会に参加し、協力して担当院生の指導に

6. まとめ

教職大学院では、学校と一体となった教師教育を基本的なコンセプトとして、多層構造の学校実習を設定し、共同で課題解決することが求められる(図5)。学校実習を学部段階の教育実習と区別し、質的に保障するためには、評価規準の設定や目標に準拠した評価を基底とした指導と評価の一体化がなされる必要があり、明確な目標の設定や理論と実践の往還の実現のためのカリキュラムの構築も重要である。これらの目標達成へ向けた適切な制度とカリキュラム設計がなされなければ学校実習は機能しないことが予想される。各セメスターの学校実習のねらいを理解しながら、所属

する大学院生の職能成長に合わせた研究課題を設定し、適切な実践研究の手法を選択してどのような研究であるかを明確にした課題解決型の研究を構成することが重要である。学校実習をARとして組織的に実行し、PDCAサイクルによって授業改善に貢献しながら協力校等の課題解決を目指す必要性が示唆された。

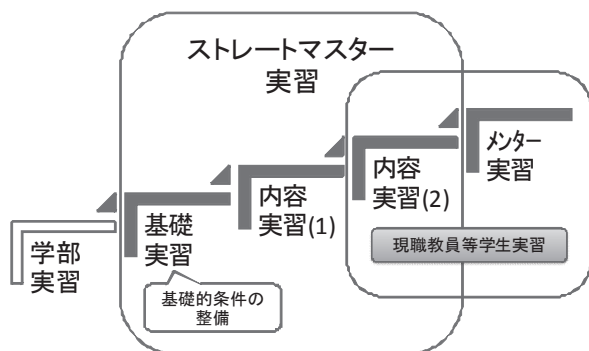


図5 教育実習の段階モデル

引用文献

- 1) 秋田喜代美(2005)学校でのアクション・リサーチ—学校との協働生成的研究—. 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編：教育研究のメソドロジー—学校参加型マインドへのいざない—. 東京大学出版会, pp.163-183.
- 2) 朝日新聞の電子速報版サイト「朝日新聞デジタル」の記事. 授業研究, 日本のお家芸 教師の学び合い, 世界に広がる. 朝日新聞. 2015-1-7.
<http://www.asahi.com/articles/ASFDY574QFDYUTIL00H.html> (2015-2-20 参照)
- 3) ドナルド・ショーン：佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 専門家の知恵. ゆみる出版.
- 4) 岩手県立総合教育センター(2007) 校内授業研究の進め方ガイドブック.
- 5) 文部科学省：専門職大学院. 教職大学院について. (http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku.htm) (2015-2-20 参照)
- 6) 文部科学省：教職実践演習(仮称)について. (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/

[chukyo0/toushin/attach/1337016.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/))

(2015-2-20 参照)

- 7) 西田雄行(1986) 学校現場における実証的な教育研究の進め方と論文の書き方. 東洋館出版, pp.17-22.
- 8) 小柳和喜雄(2004) 教師の成長と教員養成におけるアクション・リサーチの潜在力に関する研究. 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要(13), pp.83-92.
- 9) schmuck,R,A.(1997) Practical Action Research for Change. IRI, SkyLight.
- 10) 下山晴彦・能智正博(2008) 心理学の実践的研究法を学ぶ. 新曜社.
- 11) 高橋健夫他編(2008) 新版体育科教育学入門. 大修館書店, pp.48-53.
- 12) 横須賀薫編(1996) 授業研究用語事典. 教育出版.