

教職大学院の教科領域教育としての 「学校における実習」の在り方に関する発展的研究 —学卒院生と現職院生における研修目的の違いに対応する附属学校の役割—

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, **岩手大学教育学部附属小学校, ***岩手大学教育学部附属中学校

(平成29年3月9日受理)

1. はじめに

2030年の近未来においては、現在ある職業の半数が機械化され、技術的特異点をむかえ人工知能がさらに進化することによって、大きく社会が変化することが予想されている。そのような社会の変化に対応するために、子どもたちに育成を目指す資質能力を身に付けさせることが次期学習指導要領における主要なテーマとなっている。しかし、教育課程を編成するだけではその実現を図れるものではなく、教育課程を具現化する教員の資質能力の向上も同時に期待されている。成長し続ける教師像が提示される一方で、団塊の世代と言われる教員の大量退職と新規採用によって学校を取り巻く環境も変化している。新規教員の増加や中堅教員がいないことによって、教員集団の同僚性が失われつつあり、貴重な実践知が伝承されないことが佐藤(2009)によって指摘されている。このような背景において、学び続ける教師を支える継続的な研修を充実させるための教師教育の在り方が模索され、平成27年12月には、中教審より「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」が答申された。この答申の中では、教員の養成・採用・研修の一体的改革が推進されることが記され、これからの時代の教員に求められる資質能力として、不易なものに加えて、時代の変化や自らのキャリアステージに応じた自律的に学んでいくことが求められている。本稿では、教育公務員特例法の改正による教師教育の在り方の変化を踏まえ、本学教職大学院にお

ける学校における実習(以下学校実習)が附属学校においてどのように実施されるべきかを検討することを目的とし、教職大学院の学校実習のコンセプトはどうあるべきかを考え、そのモデルの検討を試みるものである。

2. 学校実習のグランドデザイン

教職大学院における学校実習を検討するにあたっては、教師の職能成長を考えたグランドデザインを設計することが有効と考えられる。教師のライフステージから考えれば、教師としての経験のない初任期にある学卒院生と既に正規の教諭としての経験を持つ中堅期やベテラン期にある現職院生の課題意識が異なるのは当然であり、教師教育の観点からしても、同じ目的で実習をおこなうことは適切ではない(図1)。

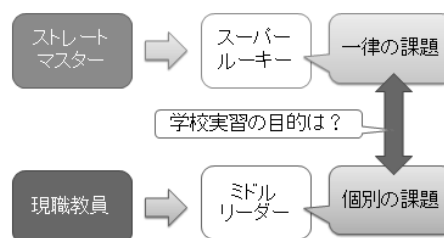


図1 教職大学院の目的

教職大学院における学校実習をデザインするための基本的な考え方として、①教師教育の現代的な課題として同僚性を発揮した学び合いができること、②異なる教師教育・研修の目的に対応する

入口となること、③課題意識の広がりに対応し、多様性の保障がなされた出口となることの3点に対応することが必要とされることになる。

学卒院生と現職院生がチームとして実習に参加する仕組みを基本としながら、最初は合同で、最後には異なる課題解決へ向けた協働的な学びが可能になるようにしなければならない。他の先行する教職大学院の実践においても明らかなように、現職院生と学卒院生のチームによる協働的な学びの構造を参考にすることも必要であろう(清水, 2016)。協働的な学びを可能にするためには、学校実習の時期を2(1年次後期)から4(2年次後期)の3つのセメスターに配置し、それぞれの実習の意図を明確にしたモデルが考えられる(図2)。

2セメスターは、附属学校を利用した全ての院生の一般的資質能力を向上させる経験的実習となる。現職院生には将来のミドルリーダーを見据えた他校種の理解とメンター教員としてのロールモデルを附属学校の教員に学ぶことが課題となる。それに対して、学卒院生には、今後設置される義務教育学校や中等教育学校等の新たな枠組みの学校を担うための他校種の理解と同世代の教員を中心として活躍するためのメンターシップを学ぶ機会として機能させることが考えられる。実習先となる学校の免許を取得しているかという目先のことではなく、長期的な視野に立った教員として

の基本的な資質能力の向上を目指すことが目的であり、新たな教育観を確立するきっかけとなるような経験の提供である。

3セメスターは、現職院生にとっては、協力校において実施する実習ではあるが、原籍校の課題を踏まえて個別の課題を追求する実践であり、課題解決の取り組みは、現職教員がリーダーとなって、学卒院生を含めたチームとして協力校のスタッフと協働することが求められる。学卒院生にとっては周縁的参加によって課題解決を学んでいく機会となることが望ましい。

4セメスターは、学卒院生が協力校の課題を当事者意識の視点を持って解決を図ることができるようにするために、現職院生がメンターとして学卒院生の課題解決に協働参画する仕組みとする。指導主事等の立場になれば、自分の課題ではなく、それぞれの学校の課題に寄りそってその解決の方策を探究する必要があると考えられ、ミドルリーダーとしての立場を経験することが現職教員の目標となる。大学院の教員と協働しながらも、協力校の課題を教職大学院のチームにおいてどのように解決するかを考えながら現場におけるマッチングをおこなうことが求められ、その経験の場となることが期待される。協力校にとって学校実習を通して院生を受け入れることは、学校の負担ではなく、改善に役立つことを証明していくことが教職大学院の信頼を高めることにつながるようになる。そのためには、院生だけでなく、協力校へ対しても必要される知見が教職大学院から直接的に提供されなければならないと考えられる。

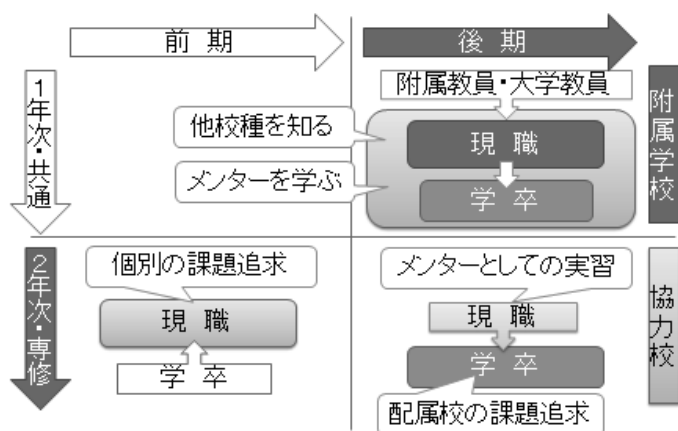


図2 学校実習の構造モデル

3. 学校実習の2つの方向性

教職大学院の学校実習は、附属学校と協力校の役割が異なることを考慮する必要がある、それぞれの特性を生かしたロードマップを検討しなければならない。附属学校の役割は入学年次という特徴を踏まえた共通の実習を通して、附属学校や大学の教員に学び、また、様々な立場、多様な立場の人々との交流による「学び」を経験する場を提供することにある。学び続ける教員像をイメージ

させ、メンターとしての附属学校教員の姿を見せていくためには、学校実習の期間だけでなく、教育実習における教員養成段階の指導場面も活用することも有効と考えられる。特に、具体的な教育経験を持たない学卒院生にとっては、受動的な立場であった教育実習を省察し、深い学びにするために非常に重要な機会として活用が可能になると予想される。教えることが学ぶことになるという指摘がこれまで多くの先人によってなされてきたとおり、附属学校の教育実習において学卒院生が共同参画していくことも教職大学院の重要な学びの機会とならなければならない。また、現職院生も含めて他校種の経験を得ることは、自分の所属する学校種の深い理解に役立つと考えられる。教職大学院におけるリフレクションの充実のためにも、1年次における附属学校の学校実習は、重要な学びの機会を提供していると考えられ、その省察の方法も、大学教員等のスーパーバイザーを必要とするカンファレンスだけでなく、様々な立場の人々によって語り合い、省察するラウンドテーブル形式も有効に活用していくことが課題と考えられる。

これに対して、2年次の協力校における学校実習は、共通ではなく、個人の問題意識に基づく専修的な実習となる必要がある。少なくとも各プログラムにおける目的を達成するための計画が協力校と共通理解され、それぞれのプログラムに特化した実習がおこなわれなければならない。広く浅くではなく、専門性を重視した実習となっていかなければ、中堅教員としての研修の機能を果たすことは困難であろう。学卒院生にとっては、中堅期の課題を見出すため、もしくは、得意とする分野・領域を持つための経験として機能することが求められる。

4. 授業力開発実習の在り方

授業力開発実習の場合は、協力校において院生によるチームが協力校の課題を解決するという枠組みが基本にならなければ、協力校における学校実習のメリットは少ない。2年という期間の中で

協力校の一員として問題を共有するためには、1年次から協力校において、教員や児童・生徒と人間関係を築き上げていくことが基本となって、2年目において現職院生と学卒院生の関係を相互補完的なものにすることが求められる。特に学卒院生は、1年次から積極的に協力校に関わり、周辺の参加であっても協力校の実情や課題を理解していくことが重要となろう。周辺の参加を通して、協力校の実情や課題に即して授業の準備・検討をおこなえる力量を形成するかが1年次の課題となる。2年次には、前期に現職院生を中心となって学卒院生は周辺の参加によって援助し、その経験を生かして、後期には学卒院生がメンターである現職院生とともに協力校の実情を理解して、課題解決を図ることが期待される。学卒院生は、協力校の課題を一般化することによって新たな知見が獲得されていくような在り方が望ましいと考えられ、実習後のリフレクションについてもその在り方を検討する必要がある。

授業力を高める教師の学びを高めるには、授業の事前段階と事後段階の指導及び授業中の行為に関するふり返りがなされる必要がある(図3)。授業の事前段階における指導案検討は、実習生の授業構想・省察のレベルを単なる教材・授業の抽象的、技術的なレベルではなく、秋田(1997)の指摘する実践的な省察レベルに高めることが必須である。実践的な省察とは、その授業が教師や子どもにとってどのような意味をもったのかという

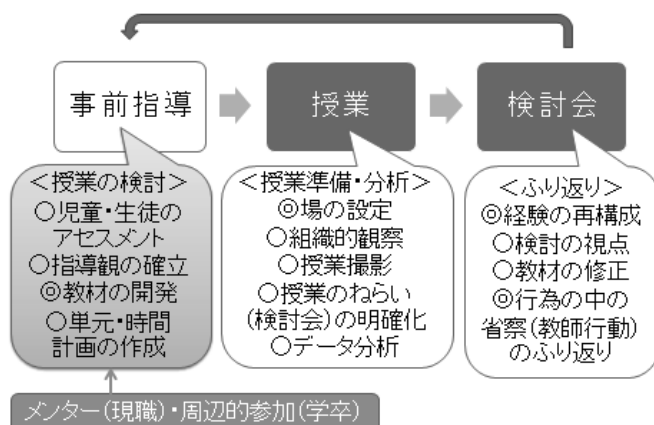


図3 授業力開発実習(体育・保健体育)

個人にとっての主観的意味を解釈することである。そのためには、授業にどのような意味を持たせ、子どもたちにどのような成果を導く手段となるのかを附属学校の担当教諭と十分にすりあわせをする必要がある。院生であっても、子どもたちを育てる担任としての指導観を形成し、共通の視点を持つことによって、実際の授業の省察を高めていくことが可能になる。1年次であっても、附属学校の実習においてこのような指導観を形成するきっかけとなる授業づくりを通じた経験を提供し、2年次の協力校における実習に望まなければ、教員養成段階の教育実習との差別化を図ることは困難になるに違いない。教員免許取得かどうかではなく、教師としての授業力の向上にかかわるアプローチを具体化していくことが授業力開発実習の課題と考えられる。

教職大学院における体育授業研究の特徴として、組織的な観察をおこない、客観的なデータを用いた省察を可能にすることもあげられるが、量的・科学的な分析だけでなく、その教師としての指導観を揺さぶるような経験を与えなければ、初任者として日々授業実践に向かう現場教師との差別化を図ることはできないであろう。単なる量的経験ではなく、質的に充実した取り組みとリフレクションをおこなうことが確実な教師の力量形成につながることを示せなければ、教職大学院の存在価値を示すことはできない。教職大学院でなければできない研究授業やリフレクションがおこなわれなければならないのである。そのためには、教職大学院の教員だけでなく、学校実習にかかわる附属校や協力校、他教科の視点を含めたカンファレンスに参加する人々の多様性を保障した枠組みの提示が重要となる。教職大学院においては、授業研究にかかわる人員が多く存在し、組織的な授業研究が可能となるが、最終的な目標は、現場における日々の実践をふり返り、校内研究で授業を改善する資質能力を向上させることにある。教職大学院でしかできない経験やプログラムであっても、それが教員として勤務する際に還元できるように在り方を十分に検討する必要がある。

一般の授業研究では、授業後のカンファレンスが、授業者の思いと参加者の考えのすりあわせが中心となることも多く見受けられ、十分な深まりのある議論にならないことも多い。しかし、学校実習の場合には、カンファレンスに参加する構成員がある程度限定されることが特徴であり、授業前の事前検討を充実し、授業後のカンファレンスでは、授業で起こったことを中心に実践的省察をおこなうことが授業研究を質的に高めることにつながる考えられる。授業後のカンファレンスでは、子どもたちの変容も含めた授業の成果検討と同時に社会的制約や理念に基づいた批判的省察まで到達することが理想である。学校や教室を超えた社会の変革や教育制度の文脈に即した高次の批判的検討をおこない、授業の在り方そのものをふり返り、授業づくりの考え方の枠組みを新たにしていけるような経験を提供できるようにしたい。このような、自分の教師観、指導観を新たに積み上げられるような経験が教職大学院の学校実習の強みとなり、日々の教育実践のリフレクションでは参加できない人々との学びが教育現場とは異なる成果を生み出すことにつながると思われる。

5. まとめ

本学教職大学院における学校実習がどのように実施されるべきかを検討した結果、教員の職能成長の観点からは、それぞれの目的に即して実施される必要があることが明らかになった。学校実習は、1年次に附属学校で共通の内容として実施し、2年次には協力校において個人の課題を協力校と共有し、プログラムの目的に応じて特化して実施するモデルやラウンドテーブル方式の多様性を保障した学びの可能性が示唆された。

教職大学院ならではの学びが提供されるのは当然であるが、それが教育現場においても還元可能なものでなければ、教職大学院における学びが教員の資質能力の向上に寄与しているとはいえない。矛盾するような2つの目標を達成する学校実習の在り方を今後とも検討していく必要がある。教職大学院の完成年度をむかえて、これまでの学

校実習の課題点を検討し、継続して附属学校における学校実習の在り方を考え、グランドデザインに基づいて、カリキュラムを改善することを課題としたい。

引用文献

- 1) 秋田喜代美 (1997) 子どもたちへのまなざしをめぐって—教師論. 鹿毛雅治・那須正裕編著学ぶこと・教えること. 金子書房. pp. 51-73.
- 2) 中央教育審議会答申(2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (平成 27.12.21) 中教審 184 号.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm (2017.2.17 参照)

- 3) 中央教育審議会 (2015) 初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について (諮問). 26 文科初第 852 号.
- 4) 文部科学省：教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議(2013) 大学院段階の教員養成の改革と充実等について (報告). (平成 25.10.15)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/093/houkoku/1340443.htm (2017.2.17 参照)
- 5) 佐藤学(2009) 教師花伝書. 小学館, pp.90-97.
- 6) 清水将 (2016) 教職大学院の教科領域教育としての「学校における実習」の在り方に関する研究. 岩手大学教育学部プロジェクト推進事業教育実践研究論文集第 3 巻, pp.26-31.