

教職大学院の学校における実習の在り方に関する検討 —教育公務員特例法の改正に基づく教師の資質能力向上を踏まえて—

清水 将*

(2017年3月3日受付)

(2017年3月6日受理)

Sho SHIMIZU

A Study on Teaching Practice at Professional Schools for Teacher Education :
Developing the Professional Capacity of Teachers in Correspondence with Changes in the Law for
Special Regulations Concerning Educational Public Service Personnel

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て、教職大学院において学校における実習(学校実習)がどのように実施されるべきかを検討した。学校実習の在り方として、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プログラムのねらいに特化して実施するモデルの可能性が示唆された。教員免許取得時における知識は社会の変化とともに陳腐化するため、そのフォローアップが必要であるが、教師の職能成長による中堅教員の研修とは目的が異なるので、学校実習においても双方に対応することが不可欠である。教師の深い学びの機会を保障するためには、学校実習にかかわる人材の多様性に配慮し、状況的な学習がなされる環境を提供する必要がある。

第1章 はじめに

現代の子どもたちが成長した頃に訪れるわが国の社会について、国立教育政策研究所(2012)では、社会情勢の変化を6つに同定し、①グローバル化、②資源の有限化、③少子高齢化という3つの課題と、④知識基盤社会の進展、⑤コミュニティを基盤とする社会への転換、⑥情報通信技術の高度化と利活用という3つの対応した解決策を示した。

東西冷戦の終結以降、世界は対立がなくなる一方で、多様化が進展している。グローバル化といわれる国籍や民族の異なる人々による世界規模での移動によって、多文化共生が求められていく中で、国境を越える諸課題が拡大しつつあるのが現

代社会である。新興国の経済発展は、それを支える化石燃料により支えられており、エネルギー消費量の増加による天然資源の枯渇も予測されている。地球温暖化を含めた地球規模の環境問題は深刻な事態を迎えており、持続可能な社会の形成のためにも技術革新は切実な課題となりつつある。しかし、これらの問題に対処し、次世代を担うべき子どもの数が先進国では減少しており、わが国においては諸外国が経験していない速度で少子高齢化が進んでいる。人口減少社会における地球規模の問題は、人類の歴史上例をみないものが多数あり、その解決策は新たに見出されるものでなくてはならない。これら複合的で容易な解決策のない新たな問題を解決するために、創造性のある人

* 岩手大学大学院教育学研究科

材の育成が喫緊の課題となっているのである。

直面する深刻な問題の解決策は、一方的に与えられるものではなく、それぞれの最適解を求めて、改善を図ることが大切であると言われている。かつて、高度経済成長を支えたわが国の労働力に求められた知識や技能は、現在では必ずしも通用するものではなくっており、既存の枠組みを超えて新たな価値創造をしていくことが求められている。公教育においては、社会の形成者を育成する必要がある。時代に応じた教育が提供される必要がある。現代の学校教育においては、与えられた問題を解くだけでなく、問題を設定し、自ら解決する能力を育成する取り組みが必要とされ、身に付けた知識や技能をいかに活用して世の中を変革していくかが重要な課題となっている。

わが国の少子高齢化による生産年齢人口の減少は、外国からの労働者の問題と複合的な様相を呈しており、単純な解決策は見出すことはできない。移民や外国人労働者の問題は、世界各国において顕在化しており、異文化交流や多様な価値観への理解なしにお互いを尊重することは不可能である。平成18年3月に出された総務省の多文化共生の推進に関する研究会報告書では、多文化共生とは「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的な違いを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」とあり、宗教や習慣等の文化の相互理解による共生社会の実現が問題解決の糸口になると考えられている。近い将来には、現在の職業の大半が機械化され、人工知能の進化は、特定の職種 of 衰退を招き、人類の活躍すべき分野がこれまでと異なっていくことも予想されている。未来を切り拓く力は、過去において必要とされた資質能力とは異なるものになっていくことも想像に難くない。子どもたちは、これら現代の諸課題に直面することが予想され、かつてのわが国を支えた読み・書き・計算等の基礎技能に支えられた勤勉性だけでは、次世代を担う人材を育成することは困難であることが予測される。

これらの課題の解決に寄与することを期待され

ているのが、知識基盤社会やコミュニティ基盤社会であり、ICTの利活用である。知識基盤社会においては、新しい価値創造が重視され、一定の課題処理能力の高さよりも創造性が重んじられることになる。新たな価値を生み出すためには、他者とのコミュニケーションを基盤とした協働が不可欠であり、そのような人と人をつなぐ新たな手段がICTということになる。近代社会が第一次産業としての採取・生産性の向上、それらの加工による第二次産業の発展を経て、サービスを中心とした第三次産業へシフトしており、仕事が定型的な単純労働から非定型的なものに変化していることにも関連して、知識や情報を有効に活用できることが不可欠とされている。他方で、教育の考え方そのものも大きな転換を迫られている。生きていくのに必要なことを学校で全て教えるという考え方から、近年では生涯にわたって学び続ける生涯教育の考え方が主流となり、自ら学び続ける力を養うことが知識や技能を授けることよりも重要と位置づけられるようになってきているのである。

これらを踏まえた次世代を担う子どもたちに身に付けさせたい資質能力とは、特定の知識や技能ではなく、問題に直面したときにそれを創造的に解決する力であると考えられ、これらの社会の変化に対応する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、そのような教育課程であっても、それを具現化するためには、教員の資質能力に負うところが大きいと考えられ、教師の力量形成も新たな課題として指摘されている。そこで本稿では、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て、教職大学院の学校における実習（以下学校実習）のコンセプトを考え、教職大学院において学校実習がどのように実施されるべきかを検討することを目的とする。

第2章 教師教育の変遷と教職大学院の創設

社会の変革に応じた教育課程の編成は、これまでも約10年に一度の割合で検討されてきたが、そ

れに対応した教員養成のシステムは必ずしも変更されてきたわけではない。戦後の新しい学校教育制度以降の教員養成のシステムは、教員養成を大学でおこない、開放性の原則をもとに教員免許を取得する仕組みであり、現在においてもその大枠は変化しているわけではない。専門職養成を大学院レベルでおこなう世界的な潮流もあって、他の専門職大学院の創設とともに、教員養成の修士レベル化が検討されたものの、教員養成を6年制にすることは、現在まで実現していない。

教師教育の改革としては、平成元年度から新任教員の実践的指導力と使命感を養うとともに幅広い知見を得させることを目的とした初任者研修制度が実施されるようになった。文部科学省の内容例によれば、校内研修を個々の初任者の経験や力量、個々の学校の抱える課題に重点を置き、授業の準備から実際の展開に至るまでの授業実践の基礎として、指導案、板書、発問等について指導するために週10時間、年間300時間程度、校外研修では教育センター等における研修、企業・福祉施設での体験、社会奉仕活動や自然体験活動、宿泊研修を通じて、初任者が自己の問題意識に応じて講師や研修内容を選択し、異なる規模の学校や他校種での研修等を得る機会を確保できるように年間25日程度おこなうとされている。新任教員に対する研修は、昭和59年に内閣総理大臣の諮問に応じて調査、審議する行政機関として設置された臨時教育審議会によって、二十一世紀に向けての教育改革の重要課題として教員の資質能力の向上の問題が取り上げられ、昭和61年4月の第二次答申において、新任教員に対して実践的指導力と使命感を養うとともに幅広い知見を得させるため、初任者研修制度を導入することを提言した。昭和62年12月、教育職員養成審議会は、「新任教員に対し、採用後一年間、指導教員の指導の下における教育活動の実務及びその他の研修を義務づける」初任者研修の制度化を答申し、昭和63年5月「教育公務員特例法及び地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部を改正する法律」によって初任者研修制度が創設され、平成元年度から学校種毎に

段階的に開始して現在に至っている。初任者研修制度の課題として、校務分掌の軽減措置が配慮されず、その負担が大きいことが指摘され、採用初年度においては学校業務に専念できるようにすべきとの意見も見られる。

平成15年度からは、個々の教員の能力、適性等に応じた教科指導、生徒指導等、指導力の向上や得意分野づくりを促すことをねらいとした10年経験者研修が実施されている。10年経験者研修は、従来の研修とは異なるオーダーメイド型の個々の教員の課題に応じた研修であり、既存のプログラムを選択する受け身型の研修ではその目的を達成することは困難である。教職経験に応じた研修は、10年経験者研修のほか、5年、15年、20年等の教職経験を有する教員を対象として実施している自治体も存在する。内容においては、5年経験者研修では教科指導、10年・15年経験者研修では生徒指導・教育相談が重視され、20年経験者研修では、生徒指導・教育相談に加えて、学校経営に関する研修の割合が高いとされている。教職経験者研修の課題として、講義形式の一斉研修が中心となり、教員のニーズに応じた研修機会が少ないことも指摘されている。

平成21年からは、「その時々で求められる教員として必要な資質能力が保持されるよう、定期的に最新の知識技能を身に付けることで、教員が自信と誇りを持って教壇に立ち、社会の尊敬と信頼を得ることを目指すもの」として教員免許更新制度が導入された。教員免許更新制度は、平成12年に設置された首相の私的諮問機関である教育改革国民会議の報告において、教員としての適格性確保や専門性向上の観点から導入が提言された。ところが、平成14年の中教審答申「今後の教員免許制度の在り方について」では、主要な資格に有効期限を付しているものがないこと、わが国の公務員制度が任期制を導入していないこと、免許が資質能力を証明するという機能に対して現職教員を対象とした講習を実施することが困難なこと、免許状授与時に人物等の適格性を判断していないこと等を理由に更新制度の導入は見送られ、それに

代わるものとして10年経験者研修が提言されたのである。しかし、平成18年の中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」では、「教員免許状に一定の有効期限を付し、その時々で求められる教員として必要な資質能力が確実に保持されるよう、必要な刷新（リニューアル）を行うことが必要であり、このため、教員免許更新制を導入する」ことが提言され、平成14年の中教審答申の考えを転換させることになった。この平成18年の答申においては、平成14年において検討した更新制とは基本的性格が異なるものとして教員免許更新制が提言されており、教員が社会の尊敬と信頼を得る制度であるとされている。一方で、その結果として10年経験者研修と免許更新制度はその目的が重複することになり、附帯決議として「現職研修と免許状更新講習との整合性の確保、特に10年経験者研修の在り方について検討すること」とあるとおり、両者の整理・統合が課題としてあげられ、体系的な教師教育のデザインが必要とされるようになっていく。

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は、平成18年7月の中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」において、教員養成・免許制度の改革の具体的方策のひとつとして、「教職大学院」制度の創設が提言され、平成20年から教職大学院が開設されている。教職大学院は、従来の大学院制度とは異なる高度職業人養成をねらいとした専門職大学院である。教員養成の役割として、学部段階では基礎的・基本的な資質能力の育成、大学院段階では教員養成・再教育の格段の充実という分担がなされているが、各都道府県に設置されている教員研修センターの研修機能と研究指導や論文審査が修了要件に課されていない教職大学院としての機能の差別をどう考えるかという課題があり、教員養成の期間を延長したからといって、教師の職能成長に効果が上がるかについては今なお慎重な検討が必要とされている。教員の成長が、現場で子どもとともに育つという考え方からは、現場で直面した教育課題を解決する学修の機会と

して教職大学院が必要とされるのであって、学部からの学卒院生をどのように教育していくかについては十分な検討がなされていないままの制度化となっていることは否定できない。平成24年8月の中教審答申「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」や平成25年10月の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報告「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」においては、教職大学院の拡充の方向性が示され、平成29年からは、ほぼ全国に教職大学院が設置されることになっている。

平成27年12月中教審答申「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～」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提言され、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て自律的に学んでいくことが求められている。近年では、生涯学習の考え方と同様に、教師は学び続ける存在であることや行為の中の省察にもとづく反省的実践家としての新しい専門家であることがショーン（2001）によって明らかにされている。これは、教師の仕事は、所与の技術の適用ではなく、複雑で複合的な問題に「状況との対話」にもとづいて「行為の中の省察」によって立ち向かう実践であって、実践的思考が重要性であることを示している。目的が確定している場合には、行為は手段の問題であるが、目的が交錯する場合には、手段論では問題を解決することはできない。問題の明確化とその解決手段の開発という2つの事柄を同時に進行させるためには、技術の適用とは異なる方法が必要とされているのである。解決の枠組みがない問題に直面したときに、反省的実践家は、必ずしも考えて行動し、理論に基づいて技術を適用するわけではない。不確実な状況の中においては、行為しながら探究し、行為の中で省察するのであって、技術が確立されていないからこそ、なすことによって学んでいくので

ある。当然、その実践や取り組みは省察される必要があり、教職大学院の使命は、既存の知識や技術を与えるばかりではなく、教師の成長に不可欠な反省的実践家としての新しい専門性を高めていく経験を与え、省察する機会を与えることにあると考えられる。

文部科学省の施策の方向性は、千々布（2016）によれば、これまでは量的拡大から質的保障の2段階で実施されてきたといわれている。量的拡大とは大学における学部や課程認定を増加させるという内容保障や条件整備にかかるものであり、質的保障とは目標や出口管理を意味する。教職大学院においても、量的拡大期は平成28年度をもって一段落を迎え、今後は質的保障へとシフトしていくことも予想されている。

教職大学院の当初の目的は、「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」と「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）」養成を目指した学卒院生と現職院生の教師教育を担うことであった。従来の教師教育においては、養成、採用、研修は断続的であって、養成は大学、採用・研修は教育委員会が主に担ってきたが、教職大学院では、養成の延長として初任者の教師教育および現職研修を担うことになったといってもよい。内容面での特徴として、平成18年の中教審資料として提示された教職大学院におけるカリキュラムについて（補論）には、従来の修士課程が特定の得意分野を持った教員の養成を前提していることに対して、教職大学院は、「学校教育が直面する諸課題の構造的・総合的な理解に立って幅広く指導性を発揮できる教員（スクールリーダー）の養成」と「学校現場における職務についての広い理解を前提として、自ら学校における諸課題に積極的に取り組む資質能力を有する」新人教員が求められるため、「すべての領域にわたり履修する」ことが学生に求められてい

る。しかし、制度設計時とは異なって、教職大学院には、求められるものが、量的拡大から質的保障へと変化している。このカリキュラム・イメージに示された内容とは異なって、幅広さだけでなく、特定の得意分野を持つ教師教育を教職大学院が担う可能性が模索されることが確認されている（清水，2016）。また、同僚性の低下を補うためには、教師集団においても学びあう関係が成立することが求められている。教職大学院においても学卒院生と現職院生の関係は、現職院生が教え、学卒院生が学ぶという一方的な関係ではなく、可能な限り交流し、相互に学びあう仕組みが作られなければならないと考えられる。

第3章 教育公務員特例法の改正

教員に対する現職研修では、先述のとおり、10年経験者研修と免許更新講習の目的が重複することが問題視されていた。しかし、平成28年11月28日付け「教育公務員特例法等の一部を改正する法律の公布について（通知）」において示されたとおり、10年経験者研修を中堅教諭等資質向上研修に改め、実施時期を弾力化するとともに、教員研修計画の策定の義務付けや独立行政法人教職員支援機構の発足等が法制化されることになった。教員研修センターは、独立行政法人教員支援機構として教育委員会と大学によって設置される協議会を支援し、協議会で策定される教員の資質の向上に関する指標にそって大学における教員養成と教育

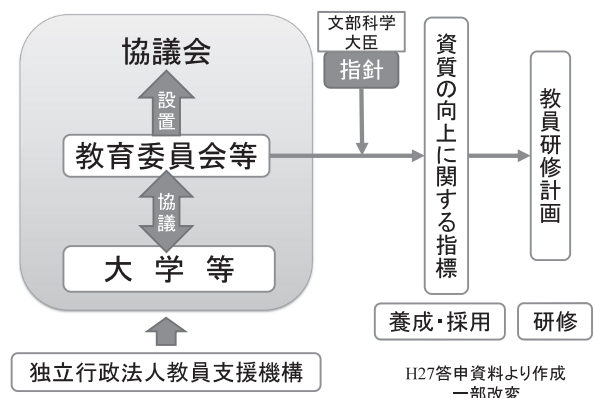


図1 協議会の新たなスキームイメージ

H27答申資料より作成
一部改変

委員会による採用がおこなわれることになる。この資質向上に関する指標には、文部科学大臣が示す指針も取り入れながら、各自治体が求める教員像を定めることになる。また、現職教員の研修においても、教員研修計画を作成し、教員個人や管理職だけでなく、大学や教育委員会が一体となって教師の職能成長を支えていく仕組みが提示されている（図1）。

新たな教育公務員特例法は、教育委員会等の任命権者と大学が連携して教師教育を一体的に運営していかねばならないことを示しており、養成が大学、採用・研修を教育委員会が分担するという既存の枠組みを崩すことを法令によって明確に規定したと考えることもできる。中教審答申「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」における教員の資質能力の向上イメージは、養成、採用、初任期、中堅、ベテランといった段階に分けられ、採用期には教師塾のような採用側のニーズに応じた現場における実習を含めた養成を実施し、初任期には現在のような1年目のみの初任者研修ではなく、校内研修を基本とした3年程度の初任期研修をおこない、中堅期にはそれぞれの課題意識に基づく個別の中堅教諭等資質向上研修の弾力的な実施やベテラン期のマネジメント力を強化する研修が期待されている（図2）。

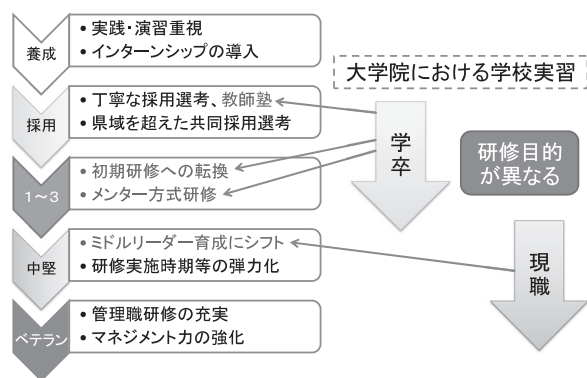


図2 教師のライフステージに応じた資質能力向上と学校実習の関係

教職大学院における学校実習をこれらの教員のライフステージに適応するように考えると、学卒と現職では教員としての経験に相違があり、実習

の目的も異なる必要がある。免許更新制度と10年経験者研修の重複の問題は、その受講時期に所在しており、知識の刷新と個別のニーズに応じた研修の機会はそれぞれの目的に応じて必要とされるものである。更新講習は、教員養成段階の教師教育をフォローアップする研修であって、一律・授与的にその社会情勢に応じた知識をリニューアルすることが目的となる。更新講習の時機が10年刻みであることの妥当性は、学習指導要領が約10年で改訂される背景と同様と考えられる。学習指導要領の改訂へ向けた中教審への諮問の中では、子どもたちが成人して社会で活躍するまでに新しい時代を迎えることが指摘されており、初等中等教育が修了するまでの12年という期間に社会が変革する可能性があると考えられているからである。したがって、教師が新しい時代を生き抜くための学力を身に付けさせるためには、10年毎に身に付けた知識を刷新することが学び続ける教員にとって最低限必須の行為となる。更新講習は、教員養成で学んだことが10年で陳腐化することに対しての支援であり、免許制度という制度疲労への対応策を意味する。教員免許を取得し、初任者研修から更新講習を経て、免許の質的保障をなすことは、教員としての必要最小限〈ミニマム〉の保障と考えることができ、学部段階の教育を補習することがその主たる目的となり、知識伝達型の一斉的な研修になることも予想される。それに対して、初期研修を終えた中堅教員は、それぞれの実践や教育現場に即した課題意識を持つ時期であり、その課題意識は個別的で広がりのあるものになっていることが考えられる。それらの課題に対応するためには、個に対応した目標設定や研修の在り方を探っていく必要がある。中堅期の教員の研修は、教員自らが必要な研修を組み立てるものとなるべきであり、そのようなニーズに対応する研修が準備されなければならない。当然ながら、その研修の実施時期は一定にはならない。経験する地域や学校が異なることによって課題意識も異なり、一斉に同じ時期におこなうことは適当とはいえないのである（図3）。

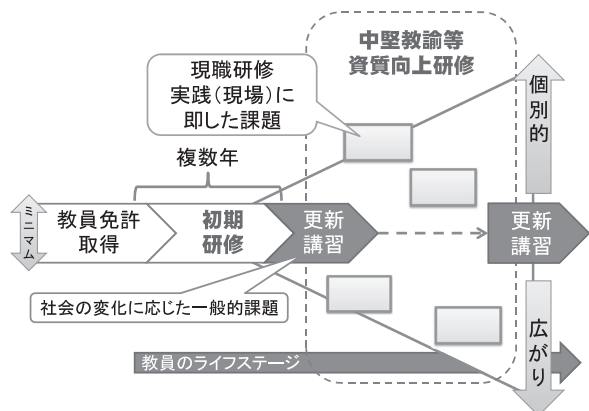


図3 教師教育課題の広がり と 研修

第4章 教職大学院における学校実習のコンセプト

教職大学院では、理論と実践の融合を図るため、学校実習が義務化され、附属学校と近隣の協力校のそれぞれにおいておこなうことが規定されている。本学教職大学院における学校実習は、全てのプログラムを経験することを重視したカリキュラムが編成されていることを特色としていることから、全ての附属学校において実習をおこなうことになっている。しかしながら、院生は全ての校種の教員免許を取得しているわけではない。つまり、附属学校における実習は、個別に抱えている課題を実践的に解決するためのものではなく、教員としての一般的な資質能力の向上を目的とすべきと考えられる。

附属学校における実習は、現職院生にはミドルリーダーや指導主事として、メンター教員の在り方を附属学校の教員に学ぶ機会であって、同僚性を発揮するための資質能力を向上させることがねらいとなる。それに対して、学卒院生は、若手教員の中心的な役割を果たし、同世代におけるメンターとなることが期待され、その力量を形成する機会として学ぶことがねらいとなる。これらの目的を附属学校における実習で達成し、次の年次では個別の課題を協力校において追求することになる。協力校の実習においては、該当校種の免許を所持せずにおこなうことは不適切と考えられるが、附属学校における実習は、該当校種の免許取

得を前提としない実習であることが特徴である。附属学校における実習は、教育実習指導のノウハウに裏打ちされた力量をもったメンター教員の存在によって実施が可能となり、換言すれば、附属学校だからこそおこなえる実習であり、附属学校の存在意義を示す実習と考えることができる(図4)。

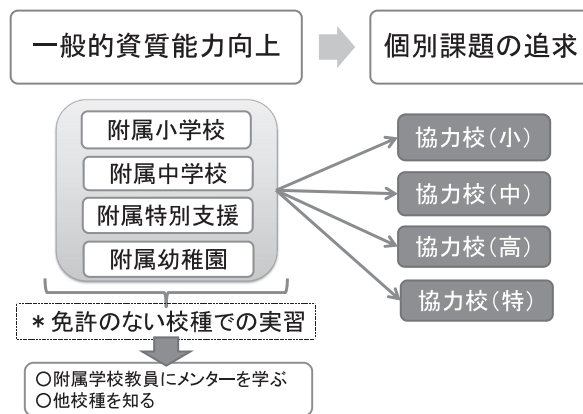


図4 学校実習のコンセプト

協力校の実習は、免許保持者による個別の課題解決を図る実践であり、養成段階の教育実習とは異なり、フィールドワークとして機能する実習とならなければならない。協力校の教員は、院生を指導する立場ではなく、課題を共有する同僚として協働することが望ましいと考えられ、協力校における学校実習は、かかわる全ての人々の学びの機会となることが理想と考えられる。多様な経験を持つ集団による課題解決の実践とふり返りが、参加した全ての人々の学びの機会となると考えられ、現職院生と学卒院生が協働する仕組みをつくり、そこに大学教員や協力校の教員が参加していく体制を準備しなければならない。教師としての経験のない初任期にある学卒院生と既に教諭としての経験を持つ現職院生の課題意識は異なることから、同時の実習であってもそのねらいを明確にして、それぞれの目標と省察がおこなわれる必要があり、大学教員がどのようにふり返りを充実させ、実践を改善していくかが課題としてあげられる。

学校実習は、学卒院生には、状況的な学習機会

を提供し、実践共同体に参加することを通して知識や技能を獲得する正統的周辺参加モデルになっている。レイヴとウェンガー（1993）によれば、参加者が集団への参加を通して知識や技能を習得する実践共同体においては、様々な役割を演じることによって共同体に貢献していくとされ、学校実習においても徐々に役割が変化していくにつれて、環境の中で直接指導されなくても知識や技能が学習されていくことになる。このような参加の形式を正統的周辺参加と呼び、状況的学習によって学ばれる種類の知識や技能があることが明らかになっている。教職大学院における教師教育の目的は、確立された知識や技術の伝達だけではなく、状況的な学習ができる環境の提供にあると考えられることもできよう。これは、学卒院生ばかりでなく、現職院生にも同様である。このモデルを適用した協力校における教育の関係は、協力校の教師と児童生徒の関係が最も中心的と考えられ、現職院生はその周辺から参加し、そのさらに周辺に学卒院生が配置される（図5）。これらの外縁から内側に向かって参加できるように学校実習をデザインすることが教師教育として有効と考えられることから、正統的周辺参加のためには、学卒院生であっても入学時より協力校において配属校を決定し、可能な限り協力校の一員として行動する機会を与えることが重要となる。協力校への配置によってなされる学卒院生の学びは、内容化された明確で具体的な知識や技術だけではない。言語化することが困難な知識や技能の高まりを計画

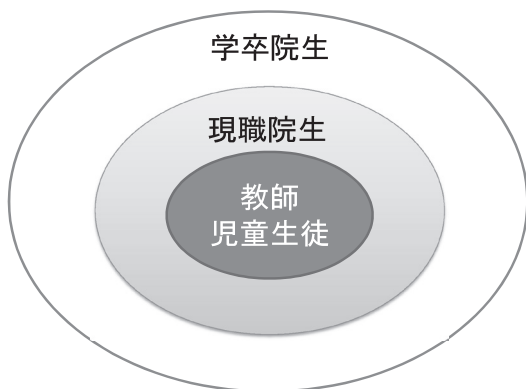


図5 正統的周辺参加による学校実習モデル

的に意図しているのである。

教師が学校で学び、育つためには、省察やふり返りが重要であり、学ぶ機会の提供とその充実したふり返りの実施が教師の力量形成に大きな影響を与えることが明らかになっている。したがって、教職大学院では、省察やふり返りの充実において強みを発揮できることを最大限に発揮して、その良質な学びの機会を提供することが課題となる。すなわち、形式的な学校実習の体験だけではひとりで学べる水準を超えることはできない。発達の最近接領域に示されるように、他人や発達の進んだ人との交流の中で自分1人では到達できなかった学びの水準を深めていくことが教職大学院に求められているのである。学校実習は、事前の準備だけでなく、その経験の後にどのような反省的实践ができるのかが問われることになる。ヴィゴツキー（2001）によれば、発達の最近接領域の考え方からは、1人ではできないことであっても、他者や協力者がいれば教えてもらわなくてもできる・わかることがあり、社会的な活動や他人とのコミュニケーションを通じて発達する学びの存在を指摘している。教職大学院においては、通常教育に示される教授・学習の関係を越えた様々な学びができるように、可能な限り多様性を保障した教育機会が保障されていくことが重要である。教職大学院における学校実習は、同僚性を発揮した学び合いが可能で、多様な集団による反省的实践による実践とふり返りがおこなわれる活動となることが望ましい。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はいうまでもなく、協力校の教員、大学教員だけでなく、課題解決に必要な専門的人材を含めたスタッフの確保のためのコーディネートができることも、これからの教員にとってチーム学校を形成するためにも必要な資質能力と考えられる。

以上の考察から学校実習の構造を検討すると、1年次後期から2年次後期までの3セメスターを利用したモデルが考えられる（図6）。

1年次には、附属学校を利用した共通の内容による一般的資質能力の向上をねらいとした実習を

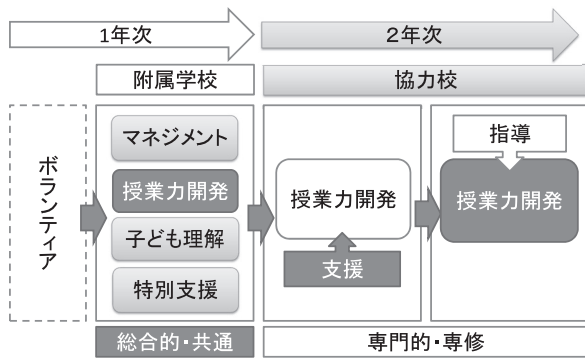


図6 学校実習のイメージ
(学卒・授業力開発の場合)

実施する。現職院生は、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び、指導主事を含めた指導的立場の教員像を形成することが課題となる。学卒院生にとっては、他校種の理解だけでなく、初任者研修と同等およびそれ以上の経験をすることによって、同世代の教員の中心として活躍するためのメンターシップを学ぶことを課題として、取得免許との関係にかかわらず、教員としての基本的な資質能力の向上を目指すことがねらいとなる。

2年次は、協力校で実施する学校実習であること基本として、現職院生には原籍校の課題を踏まえた個別の課題を追求する実践が可能になるようにする必要がある。当然ながらこの場合には、現職院生個人の課題を解決するだけでなく、ミドルリーダーとして還元できるための能力を向上させることもねらいとして提示しなければならない。課題解決の取り組みは、現職院生が中心となって、学卒院生だけでなく、協力校の教員や大学教員も含めてスタッフを組織してチームとして協働するものになる。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り、その経験を踏まえて、後期には学卒院生が協力校の課題であっても当事者意識を持って解決を図るような問題解決のアプローチをおこない、現職院生はメンターとして課題解決に指導的立場として協働参画する仕組みをつくらなければならない。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しながら、協力校とのマッチングに対して責任をもってコーディネートすることが求められる。協力校に対しても、院生を中心とした学校実習の実践が、学校の改善に役立つことを示していくことが重要になると考えられ、大学教員からのフィードバックは、院生だけでなく、協力校へ対して直接的に有益な知見がフィードバックされなければならない(図7)。

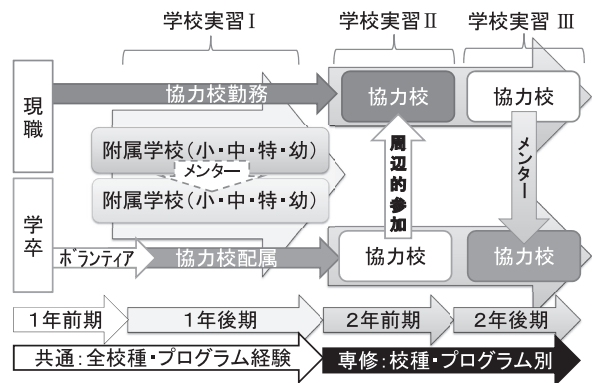


図7 学校実習の統合化モデル

第5章 教員の資質能力向上の課題

教職大学院における教員養成の在り方とは、どのようにあるべきなのであろうか。平成18年の中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」では、教職大学院段階では、「高度専門職業人」として「特定分野に関する深い学問的知識・能力」や「教職としての高度の実践力・応用力」を備えることが目指されている。しかし、その答申においては、「教員養成分野でも、とすれば個別分野の学問的知識・能力が過度に重視される一方、学校現場での実践力・応用力など教職としての高度の専門性の育成がおろそかになっており、本来期待された機能を十分に果たしていない」と指摘し、教職としての専門性は、各教科・科目の学識ではないことが示唆されている。教師の専門性は、技術的合理性にもとづく熟達者ではなく、行為の中の省察にもとづく反省的实践家であることを意味することからは、技術を教え込むことが

教職大学院の使命ではない。不確定な目的を葛藤しながら最適解を思索するには、多様な人々との交流や多方面からの検討が必要であり、課題解決の取り組みを事例研究として記述していくことも重要と考えられる。教育の実践においては、仮説検証というよりも仮説生成が目的となることも多く、具体的な事例に対して、その経過や結果を検討する推論によって発生のメカニズムや因果関係を見出し、関係性や新たな知見を蓄積していくことが教育の改善につながると考えられる。少ない事例によって仮説を生成することは困難であることから、それぞれの実践事例を丁寧に記述し、蓄積することによって知見を見出すことが必要であり、教職大学院の役割はそのような教育にかかわる実践事例の集積であるといえる。したがって教職大学院の教育における使命は、実践を省察し、次の実践に活かすための知見を見出す能力と実践と見出された知見を記述し、研究成果を発信し、整理・蓄積できる能力の2つを育成することが、研修機関との差別化を図ることにつながる可能性があると考えられる。学校実習において見出された知見は、何らかのかたちで文章化され、情報発信がなされていくことが求められる。学校実習は、単なる実習で終わらず、その目的には、情報発信をおこなうことのできるプレゼンテーション能力の育成まで包括する必要がある、学部段階の実習という授業スタイルと同様に考えてはならない。従来の実習の枠組みを超える総合的な科目としての理解が必要なのである。

教職大学院では、教職に関するものが重視される一方で、教師としての主要な部分を占める教科指導は、現在のところ十分な力点が置かれていない。教科内容および実際の授業研究に関しては、教職大学院としての強みが発揮されていないのである。他方で、次期学修指導要領では、教育方法へ国の関与の可能性が示されている。これまで、わが国では、教育の目標・内容の提示にとどまり、その実現の方法については学校現場に任されてきたが、いわゆるアクティブ・ラーニングに代表されるように多様な方法が推奨され、教科を

問わずその方法論の習得に腐心しているのが現状である。しかし、方法は、内容を身に付けさせる手段であり、最初に方法ありきの考え方は手段の目的化を招くことにもなりかねない。目的と方法の関係から考えれば、内容の理解があつて、最適な手段が求められるべきであるが、内容の深い理解に導くプログラムを準備せずに方法論を重視することは十分な効果を得られない恐れがあることに十分に留意すべきであろう。

平成27年12月の中教審答申「これからの学校教育を担う教職員の「資質能力」の向上について」では、教職員研修に関する改革の具体的な方向性において「『教員は学校で育つ』ものであり、同僚の教員とともに支え合いながらOJTを通じて日常的に学び合う校内研修の充実や、自ら課題を持って自律的、主体的に行う研修に対する支援のための方策を講じる」必要があることが指摘されている。教員が学校で育つことを前提にすれば、院生は可能な限り学校に所属し、教職大学院はその支援に努めることが望まれているに違いない。広域な本県の事情を考えれば、大学を拠点とした教師教育ではなく、拠点となる学校や教育事務所等を活用した学校・地域拠点方式が理想であるとも考えられる。講義において知識を伝達するような部分は遠隔地とのICTを活用しながら実施し、現場における実践と省察を重視するためには、そのふり返りを充実させる方策を考えて行くことも重要である。また、教員が学校で育つという前提に立てば、附属学校や協力校において学卒院生をどのように配置するかも重要な課題であり、附属学校の教職員として活用する方策も考えて行く必要がある。

第6章 まとめ

本学教職大学院における学校実習の在り方を検討した結果、改正された教育公務員特例法に示される中堅教諭等資質向上研修、初任者研修、更新講習等を踏まえて、教師の職能成長にあわせた学びの機会を提供する必要がある、以下のことが明

らかになった。

- 1) 教員免許取得時における知識は陳腐化するため、そのフォローアップが必要である
- 2) 教師の職能成長による中堅教員の資質向上をねらいとする研修とフォローアップ研修は、目的が異なる
- 3) 経験が相違する現職院生と学卒院生は、教職大学院における学校実習のねらいは異なる
- 4) 教師の深い学びの機会を保障するためには、学校実習にかかわる人材の多様性に配慮する必要がある
- 5) 環境によって学ばれる言語化できない知識や技能があり、状況的な学習がなされる環境を提供することが学校実習としての課題である
- 6) 教師の専門性は、技術的合理性ではなく、行為の中の省察にもとづく反省的実践によって向上するため、学校実習においては、ふり返りを充実させることが必要である
- 7) 学校実習の在り方として、学部段階の実習とは異なり、省察や情報発信を含む総合的・包括的な授業としての共通理解のもとに実習を構造化する必要がある

教職大学院における教員養成が、教育現場と乖離しないよう理論と実践の往還を通して、融合していくようにするためには、教職大学院のみならず附属学校、協力校の教員と協働し、省察を繰り返すことによって実習の在り方を検討していくことが必要である。次の実践にフィードバックする知見をどのように教職大学院において蓄積していくべきかについては今後の課題としたい。

<引用文献>

千々布敏弥 (2016) 教育職員免許法改正、次期学習指導要領改訂の背景. 東京学芸大学 HATO プロジェクト PD 資料.
中央教育審議会答申 (2002) 今後の教員免許制度の在り方について (平成14.2.21) [http://www.](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020202.htm)

[mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020202.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020202.htm) (2017.3.3参照)

中央教育審議会答申 (2006) 今後の教員養成・免許制度の在り方について (平成18.7.11) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm (2017.3.3参照)

中央教育審議会答申 (2012) 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 (平成24.8.28). http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf (2017.3.3参照)

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)

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.

教育改革国民会議 (2000) 教育改革国民会議報告 - 教育を変える17の提案 - (平成12年12月22日). <http://www.kantei.go.jp/jp/kyouiku/houkoku/1222report.html> (2017.3.3参照)

教育職員養成審議会・第1次答申 (1997) 新たな時代に向けた教員養成の改善方策について (平成9.7) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm (2017.3.3参照)

国立教育政策研究所 (2012) 教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 3. 研究成果報告書. 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程 - 研究開発事例分析等からの示唆 -, pp.35-36.

国立教育政策研究所 (2013) 教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 5. 研究成果報告書. 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則.

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（2017.3.3参照）
- 文部科学省：専門職大学院. 教職大学院. http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku.htm（2017.3.3参照）
- 文部科学省：教職大学院におけるカリキュラムについて（補論）http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337020.htm（2017.3.3参照）
- 文部科学省：4研修の見直し1. 研修の現状.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/attach/1315400.htm（2017.3.3参照）
- 佐藤学（2009）教師花伝書. 小学館, pp.90-97.
- 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.
- シヨーン：佐藤学・秋田喜代美訳（2001）専門家の知恵. ゆみる出版.
- 総務省（2006）多文化共生の推進に関する研究会.（平成18年3月）. http://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf（2017.3.3参照）
- ヴィゴツキー：柴田義松訳（2001）思考と言語. 新読書社.