

# 異なるコースの大学院生がチームを編成した実習とその成果

三 浦 登志一, 出 口 毅, 江 間 史 明  
齋 藤 英 敏, 今 村 哲 史  
(山形大学大学院教育実践研究科)

山形大学大学院教育実践研究科では教職専門実習ⅠからⅣまでの「学校における実習(教育実習)」を課している。学部段階における教育実習と大学院の教育実習にどのような違いを設計するのが、教職大学院の今後の方向性に大きな影響を与えることが予想される。「学校力」を、「学校をめぐる様々な関係の中で、個々の資質能力を引き出して学校を活性化する働き」ととらえて、教職専門実習Ⅰにおいては、学校力開発コースの大学院生を中心に学部卒院生を加えた4人チームを編成した。本研究では、チーム編成を取り入れて実施した教育実習が、主に学校力開発コースの現職院生の行動や考え方にどのような変化をもたらしたかを大学院生の省察と自己評価から明らかにする。

[キーワード] 教職大学院, 教育実習, 学校力, 省察, 自己評価

## 1 問題の所在と本研究の目的

### (1) チーム編成の考え方

#### ①研究科の構成と教職専門実習の概要

山形大学大学院教育実践研究科(以下、「本研究科」とする。)は、「学習開発コース」と「学校力開発コース」(現職教員に限定。)の2つのコースからなる。学習開発コースは、授業力を身に付け、学校の校内研究をリードする資質能力の育成に重点を置く。学校力開発コースは、教育課程編成などにおいて学校の教育力を活性化できる豊かな人間性を備えた教員の養成を目指している。

平成21年度の在籍者は、1年次学生のみで、学習開発コースは学部等卒院生(以下、「学部卒院生」とする。)11名と、現職派遣院生(以下、「現職院生」とする。)3名であり、学校力開発コースは現職院生7名である。

2つのコースともに教職専門実習Ⅰから教職専門実習Ⅳまでの「学校における実習(教育実習)」を設定し、2年間で計50日間の実習を課している(表1)。このうち、教職専門実習Ⅰと教職専門実習Ⅳは山形大学附属学校において実習を行い、教職専門実習Ⅱと教職専門実習Ⅲは山形県内15校(小学校9校、中学校4校、高等学校2校)の連携協力校において実習を行う。

#### ②学校力開発コースの実習

学部段階においても、教員免許状取得の必修単位として教育実習が位置付けられている。それな

のに、さらに教職大学院で教育実習を行うことにどのような意味があるのか、また、既に学校において実践を積んできた現職院生が学校現場において実習をすることにどのような意味があるのかを明らかにしておく必要がある。とりわけ、学校力開発コースの現職院生の場合、どのような教育実習を行えば、理論と実践を融合させる上で効果的な実習になるのかを明らかにしていく必要がある。

まず、「学校力」とはどのような力であるのかを明らかにしなければならない。「学校力」という表現は、平成17年10月に出された中央教育審議会答申において「新しい義務教育の姿」について言及した部分で、次のとおり使われている。

「学ぶ意欲や生活習慣の未確立、後を絶たない問題行動など義務教育をめぐる状況には深刻なものがある。公立学校に対する不満も少なくない。

我々の願いは、子どもたちがよく学びよく遊び、心身ともに健やかに育つことである。

そのために、質の高い教師が教える学校、生き生きと活気あふれる学校を実現したい。

学校の教育力、すなわち『学校力』を強化し、『教師力』を強化し、それを通じて、子どもたちの『人間力』を豊かに育てることが改革の目標である」。

(中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する」平成17年10月)

表 1 教職専門実習の概要

実習科目名	内容	日数
教職専門実習Ⅰ	○実習を通した研究テーマの検討（課題把握）	附属学校 15 日間
教職専門実習Ⅱ	○山村地域の学校での実習体験	連携協力校 5 日間
	○研究テーマに基づいた実践①（課題追究）	連携協力校 15 日間
教職専門実習Ⅲ	○研究テーマに基づいた実践②（課題解決）	連携協力校 10 日間
教職専門実習Ⅳ	○研究テーマの最終確認（最終評価）	附属学校 5 日間

ここで示されている「学校の教育力が『学校力』である」という考え方を土台として、本研究では「学校力」を「学校をめぐる様々な関係の中で、個々の資質能力を引き出して学校を活性化する働き」と定義した。この際「学校をめぐる様々な関係」とは家庭や地域社会などを指し、また「個々の資質能力」には、子どもの資質能力はもとより教師の資質能力も含まれる。

教職専門実習Ⅰは3週間という短い期間ではあるが、「学校を活性化する働き」を機能させるために、あえて異なるコースの院生によるチーム編成を導入した。学校力開発コースの院生の教育実習は、実習の内容と方法について、次のように整理できる。

#### 〔実習内容〕

○校長、教頭、主幹教諭、学年主任、研究主任などそれぞれ管理的立場にある教員の講話を聞くこと。さらに、関連した質問を行うこと。

○院生それぞれがもっている個人の研究テーマにしたがって、学校の資料を調査したり、実状を観察したりする等の実地調査を行うこと。

#### 〔実習方法〕

○コースの異なる院生によるチームを編成して、小集団をまとめるリーダーとして行動できる力を育成する。

教職大学院の教育実習を通して、学部卒院生が現職院生から、例えば教材研究の仕方や児童生徒理解について、学ぶことが多いことはこれまでも

指摘されてきた。さらに「チーム編成による教育実習」を取り入れることによって、現職院生が教育実習の中で学部卒院生との学び合いから何を得的のかという点も明らかになると考えられる。

#### ③チーム編成の実際

実習チームは、小学校3チーム、中学校2チームの計5チームである（表2）。どのチームも、学校力開発コースの現職院生がリーダーやサブリーダーとなるようにし、協働体制で教育実習が行われるようにした。

また、学校力開発コースの現職院生に次の3つの点を期待した。

第一に、チームリーダーおよびサブリーダーとしての行動が取れることを期待した。チームを擬似的な「学年集団」として運用し、指導案の事前検討や事後研究会を統率する役割である。本人自身も教育実習生として現場に立っているため、他者の状況を優先して考えなければならない状況も想定できる。

第二には、ファシリテーターあるいはスーパーバイザーとしての役割を果たすことを期待した。授業実習を行うにあたっては、学部卒院生の課題が多くなるものと思われる。その中で、附属学校の指導教員からの指導助言を補充したり、自らの経験に基づいてアドバイスを行ったりして、チームのメンバーが充実した教育実習を行うことができるようにする。他者をどのように支援することができるかが問われることとなる。院生は、実習

表 2 実習時のチーム編成

実習校名	配属学年	チーム	リーダー以外のメンバー構成
山形大学 附属小学校	第2学年	A	〔学習・学部卒〕 3名
	第4学年	B	〔学習・現職〕 1名 〔学習・学部卒〕 2名
	第5学年	C	〔学習・現職〕 1名 〔学習・学部卒〕 2名
山形大学 附属中学校	第1学年	D	〔学校力・現職〕 1名 〔学習・学部卒〕 2名
	第3学年	E	〔学校力・現職〕 1名 〔学習・現職〕 1名 〔学習・学部卒〕 2名

表3 個別プログラムの例

	6/29 (月)	6/30 (火)	7/1 (水)	7/2 (木)	7/3 (金)
行事		歯科検診	月4 水3 4 5 歯科検診 職員会議(運動会)		附属学校連携委員会、 3年実力テスト①
	集合8:00	※朝の仕事内容については、指導教官からの指示を受ける。 (例) あいさつと健康観察、生活ノート点検、授業準備			
1校時	オリエンテーション ○実習上の注意 ○実習計画	教師の1日 主任業務 教員室	教科指導 授業参観 2-1 2-1教室	教科指導 授業参観 3-3 3-3教室	個人活動 ○グループ協議 資料作成 ○学習指導案作成
2校時	指導講話 校長 「学校教育の 現状と課題」	教師の1日 授業参観 -2英語 1-2教室	個人活動 ○学習指導案作成	個人活動 ○学習指導案作成	個人活動 ○グループ協議 資料作成 ○学習指導案作成
3校時	教科指導 授業参観 2-2 2-2教室	教師の1日 主任業務 教員室	指導講話 教頭 「教頭の職務」	指導講話 主幹教諭 「主幹教諭の役割」	指導講話 研究部長 「研究推進の方策」
4校時	教科指導 授業参観 2-1 2-1教室	教師の1日 授業参観 -4英語 1-4教室	教科指導 授業参観 2-4 2-4教室	個人活動 ○学習指導案作成	教科指導 授業参観 2-1 2-1教室
5校時	グループ協議① ○活動の情報交換	業務指導 授業参観 1-3道徳 1-3教室	個人活動 ○学習指導案作成	個人活動 ○学習指導案作成	グループ協議③ ○授業観察の報告 ○授業実習の説明
6校時		個人活動 ○学習指導案作成		グループ協議② ○学習指導案の 検討 ○修正案等の整理	レポート作成① ○第1週の反省 ・授業実習 ・グループ協議
放課後の動き				グループ協議② ○学習指導案の 検討 ○修正案等の整理	
終 礼	終 礼 (17:45-17:55)	終 礼 (17:45-17:55)	終 礼 (17:45-17:55)	終 礼 (17:45-17:55)	終 礼 (17:45-17:55)

を行うにあたって個別プログラムを用意して臨んだ(表3)。プログラムの中には「チームでの研究協議」の時間を設定した。実習校の指導教員や大学院の教員を交えながら、院生が主体となって協議の場を運営する。実習の場で指導教員から指導を受けるだけでなく、自分たちも他者に対して指導的な立場で臨むことになる。

第三に、実習校との信頼関係を構築する役割を期待した。教職大学院の院生の教育実習は附属学校側にとっても初めての経験である。当然のことながら、「どんな実習をするのか」ということや、「学部の実習との違いは何か」というような疑問があり、さらに、従来の教育実習に追加したものであるため負担感が大きい。

こうした問題については、実際の実習生の行動を通して理解を促していくしかないという側面が強い。本研究科としての理念に基づいて、教職専門実習のねらいを口頭で説明しても、実際の姿が「理論と実践の融合」という考え方に沿ったものでなければ、附属学校側の理解や信頼を得ることは難しい。3週間を見通した実習プログラムの作成、学校の実情に合わせた実習内容の変更など、

実習を進めるにあたってだれかがやらなければならない「連絡調整」の役割をリーダーが果たすことになる。自分たちの状況だけでなく、学校の状況を合わせて考えながら、より適切な行動を取ることが求められる。このことは、教育実習に主体的に向かわせるものであり、また、実習先の教員との協働性を実現するためにも重要な点である。

## (2) チーム編成を取り入れた実習の理論的背景

特定の職業を学ぶところでは、「実践共同体」への参加の仕方が大きな関心事となっている(レイヴ・ウェンガー, 1993)。「実践共同体」とは、「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」を意味する。学校は、複数の教員と多くの児童生

徒が成長する場所である。そうしたテーマを共有する限りにおいて、学校は、児童生徒の成長を促し、教員の力量を伸長させようとする実践の共同体でありうる。

その共同体の新人メンバーは、共同体の周縁的な仕事を担いつつ、徐々に有能さを獲得し、共同体のコアメンバーに成長していく。このことは、多くの教員が、その初任期において、たとえば、学年を組んだ先輩教員の実践を見てまねをしたり、日常的な対話の内容を自らの成長の重要な契機としたりしていることから、実証できる。

学び手の学習の構造化が実践共同体に依存するという、この状況論的アプローチ(situated approach)に立脚すると、教育実習においては実習校の実践チーム(学年や教科の教員集団)や院生中のチームなどを、学ぶ場として準備することが、院生の学びを大きく規定すると考えられる。

学部卒院生の場合は、教員の実践共同体のチームに加わり、実践をつぶさに見つつその実践を担いながら、学んでいくことになる。先輩教員と対話し、自らの実習を省察しつつ取り組むことになる。

現職院生の場合は、学部卒院生とのチームは、初任教員への指導、先輩教師としての助言のあり方を学ぶ機会となる。初任教員の成長を促す役割を経験し研修する機会となる。

### (3) 教育実習に関する先行研究

日本の教職大学院は平成 20 年度に初めて開設された。従って、その実習に関する研究は多くない。それでも、住野ほか (2009) では、教職大学院における学部卒院生に焦点をあてて、「課題発見実習」に関わる教育課程と実施・支援体制が有効に機能しているかについて、実習日誌に記述された実習記録から検討している。その結果、大学および実習校の教員や同期生らの支援を受けて、院生が自己課題を発見し深化させるという成果について明らかにしている。また、遠隔教育研究指導システムを導入し、実習校への適応や意欲の向上に役立つことなどを指摘した。

学部段階における教育実習が、学生の「教師観」や「子ども観」や教職意識などに変化をもたらすという観点から検討を加えたのが、吉良・佐藤・篠原 (1974)、佐藤・井島 (1976)、吉田・佐藤 (1991) などの研究である。これらは、実習前から実習後までの過程における学生の意識を調査し、時間の経過に伴う変化を検討した。学生の意識は、ネガティブな評価から実習経験の蓄積によってポジティブな評価へと変化することを明らかにした。同時に、これらの研究は、教育実習体験の意義を学生の自己評価の変化から検討することの有効性を示唆している。

### (4) 本研究の目的

本研究では、教職専門実習 I においてチームリーダーおよびサブリーダーとなる学校力開発コースの現職院生の実習に焦点をあて、チームを編成した実習の成果と課題を検討する。

日本の教職大学院制度発足 2 年目に開設した本研究科の「学校における実習」においては、現職院生に対しても実習の免除を行わない。教育現場の抱える諸課題を解決していく力量を身に付ける必要がある現職院生にとっての実習の意義を、前述の 3 つの観点を中心に検討することが、本研究の第一の目的である。

第二の目的は、コースの異なる院生からチームの実習の効果の有無を、学生の自己評価から検討

することである。チーム編成に効果があるとすれば、現職院生だけではなく、学ぶ場に共同参加する学部卒院生にも効果をもたらすはずである。そこで、学校力開発コースの現職院生と学習開発コースの学部卒院生の自己評価の変化をそれぞれ分析することにより、この点を明らかにする。

## 2 方法

平成 20 年度の教職専門実習 I は、平成 20 年 6 月 29 日～7 月 17 日の 3 週間で実施された。

本研究科の教職専門実習で体験したことは、毎日、院生が実習日誌に実習内容として記入し、そこで学んだことの振り返り（省察）を行い、それについて大学の指導教員がコメントすることになっている。この実習日誌は、院生がファイルに蓄積し、院生と大学教員間で共有される。さらに、実習の終了時には実習全体の省察を記入することになっている。

また、実習開始前と実習終了直後の 2 回、院生は、各コースの到達指標（本稿末尾の資料 1 および資料 2 参照）について 5 段階（1「最低」～5「最高」）で自己評価を行った。

本研究では、まず、住野ほか (2009) を参考に、現職院生の実習日誌における「省察」を手がかりに実習状況を評価し、その有効性を明らかにする。

次に、学生の自己評価の変化を分析することで、チーム編成の効果を学校力開発コースの院生および学習開発コース学部卒院生の双方から検討する。

## 3 結果と考察

### (1) 「省察」にみられるチーム編成の実際

ここでは、チームリーダーとなった現職院生が、3 週間の教育実習を通して、どのような知見を得たのかを、実習日誌の「省察」をもとに検討する。

チームを編成しての実習を通して、学校力開発コースの現職院生が獲得している視点を整理すると、以下ようになる。

- ① 自分の立場の自覚
- ② 学部卒院生に対する指導の「ねらい」の設定
- ③ 協働的な環境づくりの意識

最初に挙げるのは、小学校 5 年生の実習チームのリーダーの次の省察である。

「今回の実習を通して学ぶことができた要因の一つに、若手が 2 人、中堅が 2 人入った学年チームを経験できたことが挙げられる。

以前、学年主任も経験させていただいた時には、50歳前後のベテラン2人と組んでいたため、面倒を見るというより、見てもらうことのほうが多かったように思う。それが、今回は、現場経験のないBさんとCさん2人のストレートマスターとチームを組ませていただいた。中堅教員のDさんも含めて、年下と組んだのは初めての経験である。若い2人のストレートマスターと関わる中で、留意してきたのは以下の2点である。

- ・教員という職業の厳しさとともに、魅力を伝えること
- ・子どもの見方、とらえ方を伝えること。

（現職院生Aの「教職専門実習Ⅰの省察」）

実習生としての立場だけであれば、実習仲間に対する「留意」を整理するということは、通常考えにくいことである。チームのリーダーとしての意識があったために、実習に先立ってストレートマスターすなわち学部卒院生に「伝えること」を明らかにしている。同じ学校に勤務したり同じ学年を組んだりする際に、そこに伝えたいことや学びたいことという意識があることは、共に仕事をしていく上で重要である。さらに、現職の教員として「学校のいろいろを知っている」ことを、どのように生かそうかという焦点化も見られる。「学部卒院生たちに、この期間で何ができるのか」という観点から、ねらいを絞っている。

「授業後に、それぞれ2回ずつストップモーションによる事後研を行っている。そこでも、ストレートマスターに成長してもらうことが一番の目的である。彼女たちが主体的に参加でき、かつ自己の内面から変容できる話し合いとなるように、

- ・意識して子どもの姿で語ること
- ・ストレートマスターの参加率を高めることを意識して事後研を進めた。子どもの事実を目を向け、その内面を推し測ることに特化した話し合いにすることで、彼女たちも発言しやすくなったと思われる。司会の私と中堅教員のDさん、そしてストレートマスターの発言比率は50：50くらいになっていたと思う。

『子どもの内面』を推し測ることで、自分の中に『気づき』が生まれ、それが『納得』できた時、その教師の内面には確かて揺るがない『変容』が生まれるものと考えている。

（現職院生Aの「教職専門実習Ⅰの省察」）

ここで「ストップモーションによる事後研」とは、授業をビデオ再生しながら、ビデオの走行を一時停止させて個々の授業場面を集団で検討する方法である。授業における子どもの事実在即しつつ、学部卒院生の「気づき」を促そうとしたことがわかる。

中学校1年生の実習チームのリーダーが配慮したのは次の点であった。

「事後研究会でも何を言いたいのか論点を明示し、整理して発言するという訓練をしていきたい。課題があって発言するのが当然の事後研究会で、自分が授業をするとしたらどうなのかと提案性をもって発言したり、こうしたらどうなったかなど再考を促す発言を心がけたい。そして授業に対してだけでなく、その人に対して『この人の次の一歩』のためにどんな話し方で、どんな内容を話すか『その人が自分をみつめて自分を再考したくなるような話し方』を身につけていきたい」。

（現職院生Eの「教職専門実習Ⅰの省察」）

現職院生A、Eに共通しているのは、実習生としての立場を超えて「他者を指導する者」として自らを振り返っている点である。自分の働きかけが、受け手にとってどのような意味をもつのかを考えていることが明白である。

「学校力」を発揮する最も中心となる場所は、学校である。教育実習という一つのプログラムではあっても、その中で実際に活用されるはずのものである。今回の教育実習でのチーム編成によって、「学校力」を展開しながら実習を行うことが可能なことが明らかになったようである。

## （2）自己評価における変化の分析

実習前及び実習終了時に実施した学校力開発コースの現職院生（7人）と学習開発コースの学部卒院生（11人）の5段階の自己評価を1点～5点として得点化し、各到達指標について対応のあるt検定により、評価の変化を分析した。なお、サンプルの少ない学習開発コースの現職院生（3人）は分析から除外した。

### ①現職院生における変化

実習開始直前と実習終了直後での院生の自己評価の変化を表したのが、図1である。

実習前後で有意差が確認できたのは、「学校の本

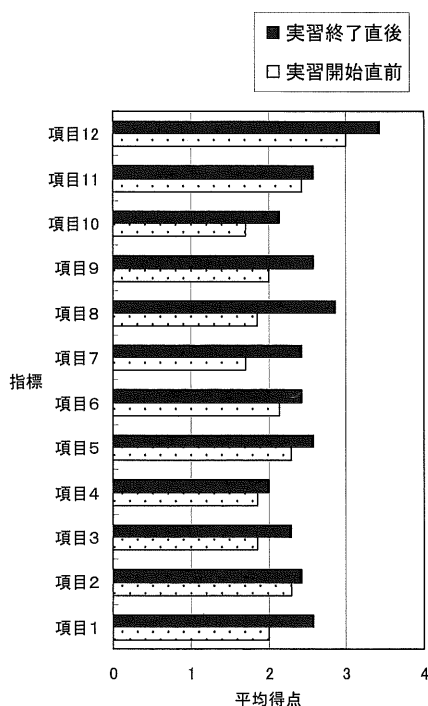


図1 現職院生における自己評価の変化

質的な課題や現代学校改革等との関連で教員のあるべき目標を設定し、説明できる（項目1）」（平均値 2.00→2.57； $t(6)=2.83$ ,  $p<.05$ ）,「教員の資質向上を図る校内研修プログラムを作成し、組織できる（項目7）」（平均値 1.71→2.43； $t(6)=2.50$ ,  $p<.05$ ）および「他の教員をリードする形で教育活動に取組み、教員の資質改善に資することができる（項目8）」（平均値 1.86→2.86； $t(6)=3.24$ ,  $p<.05$ ）の3項目である。また、「地域との関連における学校・学校教育の役割を深く理解できる（項目3）」と「組織マネジメントに関する知識や知見を活用し、学校の教育活動をリードできる（項目10）」の2項目で有意傾向（平均値 1.86→2.29, 1.71→2.14；ともに  $t(6)=2.12$ ,  $p<.10$ ）がみられた。

学校力開発コースに実習で期待した3点のうち、①リーダーシップ、②ファシリテーションについては、自己評価に変化がみられたことがわかる。ただし、明らかな変化がみられたものについては、実習後の平均値は2点台にとどまっており、学生自身は実習前も含めて厳しい見方をしていることも明らかである。今後の実習により、評価の高まりがさらに現れるかを検討する必要がある。

#### ②学部卒院生における変化

図2は、学部卒院生での自己評価の変化を示した

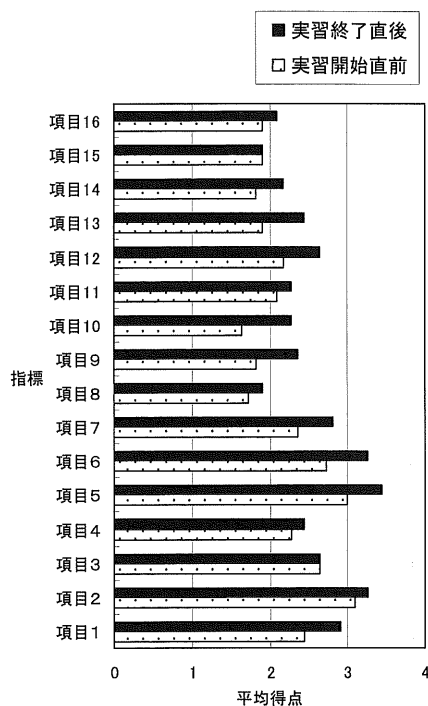


図2 学部卒院生における自己評価の変化

ものである。

「担当学年について見通しを持ち、適切な目標を設定することができる（項目9）」（平均値 1.82→2.36； $t(10)=3.46$ ,  $p<.01$ ）,「各学校の特色や児童生徒の学習状況を踏まえたカリキュラムの開発と評価を行うことができる（項目10）」（平均値 1.64→2.27； $t(10)=3.13$ ,  $p<.05$ ）,「確かな学力の保証のために効果的な指導の方法や形態の工夫ができる（項目13）」（平均値 1.91→2.45； $t(10)=3.46$ ,  $p<.01$ ）,「指導方法や形態に関する知識を有し、それを踏まえて、適切に活用し実践することができる（項目14）」（平均値 1.82→2.18； $t(10)=2.39$ ,  $p<.05$ ）の4項目で有意差があった。また、「児童生徒の発達段階を踏まえながら、一人ひとりを理解しようとする（項目1）」（平均値 2.45→2.91； $t(10)=1.84$ ,  $p<.10$ ）,「コミュニケーション能力を持ち、多様な個性を踏まえ、児童生徒とコミュニケーションを図ることができる（項目6）」（平均値 2.73→3.27； $t(10)=2.20$ ,  $p<.10$ ）および「開発した教材を実践し、その評価をもとに改善を行うことができる（項目12）」（平均値 2.18→2.64,  $t(10)=1.84$ ,  $p<.10$ ）の3項目で前後の評価差に有意な傾向がみられた。

学部卒院生が実習体験によってカリキュラムの理解や授業づくり、指導形態・方法の工夫、ある

いは児童生徒理解において向上が図られたことは明らかである。また、その変容には、現職院生の省察からわかるように、擬似的な「学年集団」を運用し、学部卒院生の授業実習や授業研究会をリードした現職院生の考え方や行動が反映されていることも十分に看取できる。この点は、大学や実習校の教員等の他者評価を考慮するとともに、チーム編成が困難な教職専門実習Ⅱにおける評価の変化と比較することで、今後、さらに検討してみたい。

#### 4 総合的考察と今後の課題

異なるコースの大学院生がチームを編成した実習の成果として、以下の3点を挙げることができる。

- (1) 学校力開発コースの現職院生のリーダー性を発揮し、実習を円滑に進めることができたこと

教育実習は、附属学校との調整を経て作成された院生ごとの個別プログラムに基づいて実施された。しかし、実習校全体の動きとの調整や、自分たちのチームの動きの確認などは、それぞれのチームで把握して整理していく必要がある。一日の日程を確認することはもちろん、一週間の見通しをもって教育実習に臨む姿が見られた。

この点は、朝と放課後に打ち合わせの時間を設定したことが効果的であった。小学校、中学校それぞれで、チームリーダーが中心となって、打ち合わせを実施した。教育実習室が職員室であり、各チームが学年の集団であるという状態が結果的に作られることになった。大学院の実習では、「教育実習生」という枠組みを超えて、「職員集団」としての要素を加えていくことが有効である。このことは、自己評価の変化にも現れていた。リーダーが中心となって、行動や意図を確認し、集団の行動が統一感をもって展開される仕組みが相互に協力し合う環境をつくることができていた。

- (2) 現職院生と学部卒院生との関係がより望ましい方向に改善されたこと

教育実習を行うまでの4月から6月にかけての2ヵ月の院生の様子を観察すると、「現職院生が学部卒院生に教え、学部卒院生は現職院生から聞く」という一方的な関係がみられた。大学院での授業時間、院生実習室での行動などで、一方的な「教

え・教えられる関係」が見られた。両者には経験の差があるため、当然のことではあるが、教育について考え、実践するという点では両者に違いはない。「学部卒院生が教え、現職院生が聞く」という関係も創り出していく必要がある。実習の過程で、チームの院生同士が互いの授業を見合っって事後研究会に臨むようになっている。この点の変化は、学部卒院生の自己評価にも反映されたと考えられる。現職院生も学部卒院生から授業を参観されることになる。「しっかりした授業をしなければならぬ」という緊張感が、学部卒院生の考えを聞こうとする現職院生の姿に結び付いていた。

- (3) コミュニケーションの活性化を促し、学び合う場として機能したこと

学部段階で行われる教育実習では

- ・指導教員との授業等についての話し合い
- ・授業などでの児童生徒とのやりとり
- ・大学の担当教員との話し合い

などがフォーマルなコミュニケーションの主たるものである。大学院の教育実習では、チーム制をとったことによって、さらに次のコミュニケーションが加わった。

- ・教務主任等との日程などについての連絡調整
- ・チームとしての行動に関する連絡調整
- ・院生同士の研究協議の場での意見交換

実践的なコミュニケーションを行う場面が多く設定されたことにより、聞いて行動し、考えて行動し、調整しながら行動する状態がみられた。教育実習の3週間にわたる実践的な行動を通して、互いに学び合う場を形成することができた。

最後に、今後改善しなければならない課題を挙げる。それは、「学校力開発コースの院生の実習」についての共通理解を促すことである。実習校に対してどのような実習を期待しているのかを、さらに具体的に示す必要がある。また、院生にも、学校力開発コースの教育実習がどのような内容・方法で行われるのか、何を学んでくるのかを明らかにすることである。これにより初めて自他ともに評価できる教育実習となることであろう。そのためには、本研究科の理念である「研究と実践の融合」を、イメージとして描き、プログラムとしてさらに具体化していく必要がある。

## 引用・参考文献

- 中央教育審議会（2005）：『新しい時代の義務教育を創造する（答申）』，平成17年10月26日。
- 吉良英・佐藤静一・篠原弘章（1974）：「教育実習体験に関する研究—教師観及び教職意識の変化—」，『熊本大学教育学部紀要（人文科学）』，第23号，pp.166—182。
- レイヴ，J．・ウェンガー，E．，（佐伯胖 訳）（1993）：『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』，産業図書
- 佐藤静一・井島志保里（1976）：「教育実習体験に関する教育心理学的研究—教育実習体験の変化過程—」，『熊本大学教育学部紀要（人文科学）』，第25号，pp.311—342。
- 住野好久・黒崎東洋郎・小野擴男・橋ヶ谷佳正・笠原和彦・中尾道子・仲矢明孝・山崎光洋・渡邊淳一・泊直希・横山真由子・近藤勲（2009）：「岡山大学教職大学院における新卒院生の課題発見実習とその成果に関する研究」，『日本教育大学協会研究年報』，第27集，pp.175—190。
- 吉田道雄・佐藤静一（1991）：「教育実習生の児童に対する認知の変化—実習前，実習中，実習後の『子ども観』の変化—」，『日本教育工学雑誌』，第15巻，第2号，pp.93—99。

## 【資料1】

学校力開発コースの現職院生を対象にした到達指標

- 項目1:学校の本質的課題や現代学校改革等との関連で，教員のあるべき目標を設定し，説明できる。
- 項目2:社会人としての判断力と行動力を持ち，全体の奉仕者としての高い倫理観を持つことができる。
- 項目3:地域との関連における学校・学校教育の役割を深く理解できる。
- 項目4:学校を拠点とした地域の教育力を高める取組みを行うことができる。
- 項目5:学校や学級の教育活動を進める上で想定される危機状況を理解し，対応できる。
- 項目6:学校を安全な環境として保つことができる。
- 項目7:教員の資質向上を図る校内研修のプログラムを作成し，組織できる。
- 項目8:他の教員をリードする形で教育活動に取組み教員の資質改善に資することができる。
- 項目9:学校の実状や課題を理解し，適切な経営を行う計画を立てることができる。
- 項目10:組織マネジメントに関する知識や知見を活用し，学校の教育活動をリードできる。

- 項目11:豊かなコミュニケーション能力を持ち，地域住民や保護者との信頼関係を構築できる。
- 項目12:教育実践者としての自己を反省的に捉え，学び続ける姿勢を持つことができる。

## 【資料2】

学習開発コースの学部卒院生を対象にした到達指標

- 項目1:児童生徒の発達段階を踏まえながら，一人ひとりを理解しようとする。
- 項目2:児童生徒を尊重し，子どもの多様な可能性に対して，期待を持つことができる。
- 項目3:児童生徒の個性を把握して，それぞれの発達を引き出すような豊かな人間関係を考究できる。
- 項目4:望ましい集団の実現をめざして，児童生徒の自己実現を図るような指導ができる。
- 項目5:お互いの信頼関係を構築するため，多くの場で積極的に児童生徒と関わるができる。
- 項目6:コミュニケーション能力を持ち，多様な個性を踏まえ，児童生徒とコミュニケーションを図ることができる。
- 項目7:相互に学び合い育ち合う関係を形成する学級経営について理解できる。
- 項目8:児童生徒の実態や学級の状況を適切に把握し経営プランを考えることができる。
- 項目9:担当学年についての見通しを持ち，適切な目標を設定することができる。
- 項目10:各学校の特色や児童生徒の学習状況を踏まえたカリキュラムの開発と評価を行うことができる。
- 項目11:教科等の内容に関わる専門的・体系的な知識を有し，担当学年の内容にふさわしい教材を開発することができる。
- 項目12:開発した教材を実践し，その評価をもとに改善を行うことができる。
- 項目13:確かな学力の保証のために，効果的な指導の方法や形態の工夫ができる。
- 項目14:指導方法や形態に関する知識を有し，それを踏まえて適切に活用し実践することができる。
- 項目15:児童生徒の学習状況や履歴について，適切に評価を行うことができる。
- 項目16:評価の結果をもとに，学習の改善のための工夫を行うことができる。

注) 到達指標（評価項目）は，本研究科がコースおよび学部卒・現職別に設定する「教員像（教育目標）」「求められる資質能力」から具体化した到達目標である。到達目標は実際の学校現場での実施内容として記述している。実際の評価は，学修によって，到達目標の記述した内容に係る資質能力が身に付いたかを評価する。