

現職教員院生と学部卒院生が協同した実習とその効果

齋藤英敏, 出口毅, 江間史明
三浦登志一, 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、「学校における実習」として教職専門実習Ⅰから教職専門実習Ⅳまでの4つの実習を設定して、大学院生全員に計50日間（10週間）の実習を課している。全員が実習を行うため、異なるコースの大学院生、あるいは現職教員院生と学部卒院生が同一の連携協力校で同時に実習を行うことになる。この条件を活かして、本研究科では、チーム制などの異質的編成によるグループや現職教員院生と学部卒院生のペアなどをつくって、実習を効果的に行うように工夫している。本研究では、平成21年度に実施した教職専門実習Ⅰ（3週間）及び教職専門実習Ⅱ（4週間）における現職教員院生と学部卒院生が協同した実習が学生にどのような変容（効果）をもたらしたかを大学院生の省察と自己評価の変化から検討する。

[キーワード] 教職専門実習 学校力 省察 自己評価

1 現職教員院生と学部卒院生が協同した実習の内容

(1) 教職専門実習（必修）の全体像

山形大学大学院教育実践研究科（以下、「本研究科」とする）は、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。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（平成21年度：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っている（表1）。

(2) 教職専門実習Ⅰのねらいと概要

教職専門実習Ⅰ（以下「実習Ⅰ」）では、院生同士がチームを編成し、附属学校で実習を行った。表2に示すように、チームは、現職教員院生と学

表2 教職専門実習Ⅰのチーム編成

学校名	配属学年	チーム構成
山形大学 附属小学校	2年	◎(チームリーダー) ● ● ● 計4名
	4年	◎(チームリーダー) ○ ● ● 計4名
	5年	◎(チームリーダー) ○ ● ● 計4名
山形大学 附属中学校	1年	◎(チームリーダー) ◎ ● ● 計4名
	2年	◎(チームリーダー) ◎ ○ ● ● 計5名

◎:現職教員院生・学校力開発コース所属 7名

○:現職教員院生・学習開発コース所属 3名

●:学部卒院生・学習開発コース所属 11名

部卒院生で構成し、チームリーダーは、学校力開発コースの現職教員院生があたることとした。附

表1 教職専門実習（必修）の概要

実習科目名	内容		日数	実施年次
教職専門実習Ⅰ	○実習を通じた研究テーマの検討（課題把握）	附属学校	15 日間	1 年次
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	1 年次
	○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	1 年次
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	2 年次
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	2 年次

属小では、4名×3チームの12名、附属中では、4～5名×2チームの9名が実習を行った。各附属学校から提示された教育課程をベースにしてチームリーダーを中心して実習の具体的内容について話し合っチームの基本プログラムを作成し、さらに各院生が個人ごとに、より具体化して実習にのぞんだ(表3)。

表3 教職専門実習Ⅰ 個別プログラム例

	6/29(月)	6/30(火)	7/1(水)	7/2(木)	7/3(金)
行事	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)

前述したとおり、プログラムの作成及び実施にあたっては、学校力開発コースに所属する各チームのリーダー及びサブリーダーが推進役となった。「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)

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、実習において学校力開発コースの院生が高めるべき「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。

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。

教職大学院における教育実習を通して、学部卒院生が現職教員院生から、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、現職教員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るのかという点も明らかになると考えられる。

また、学校力開発コースの現職教員院生に期待したものは次の3つである。

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。当人自身も教育実習生として現場に立っているため、他

者への対応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、実習を行うにあたって、表3に示したような個別プログラムを用意してのぞんだ。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、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のぞむことになる。

第三に、実習校との信頼関係を構築する役割を期待した。平成21年度の実習Ⅰは附属学校側にとっても初めての実施である。当然のことながら、「どんな実習内容か」ということや、「学部実習との違いは何か」というような疑問があり、さらに、従来からの学部教育実習に追加したものであるために負担感が大きいことは否めない。

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、実際の姿が教職大学院が標榜する「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誰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。自分たちの都合だけでなく、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。

(3) 教職専門実習Ⅱのねらいと概要

教職専門実習Ⅱ（以下「実習Ⅱ」）において、各院生は、連携協力校において4週間（山形市外

表4 教職専門実習Ⅱ－②の配属一覧

学校名	配属院生
山形市立A小学校	◎ ● 2名
山形市立B小学校	○ ● 2名
山形市立C小学校	◎ ● ● 3名
山形市立D小学校	◎ ● 2名
山形市立E小学校	◎ ● 2名
山形市立F小学校	○ ● 2名
山形市立G中学校	● 1名
山形市立H中学校	● 1名
山形市立I中学校	◎ 1名
山形県立J高等学校	◎ ◎ 2名
山形県立K高等学校	○ ● ● 3名

◎：現職教員院生・学校力開発コース所属

○：現職教員院生・学習開発コース所属

●：学部卒院生・学習開発コース所属

の山村地域の学校で1週間：実習Ⅱ－①、山形市内公立校で3週間：実習Ⅱ－②）、各自の実践的研究課題のテーマに向けた対応策を立案し、実践的に試行することを行った。

実習Ⅱ－①は、少子化が進む地域の学校の実情を実感的にとらえるとともに、現職教員院生にあっては異校種において実習することを通して校種間連携について理解を深めることが主なねらいであり、実質5日間という短期間の実習であることから、現職教員院生と学部卒院生の協同は限定的にならざるを得ない。

実習Ⅱ－②は、院生が実習Ⅰで明確化を図った各自の課題を念頭においた実習内容となる。そのため、山形市内の公立校（連携協力校）における実習Ⅱ－②では、実習Ⅰのチーム制とは異なり、院生各自が単独・ペア・トリオいずれかの形態で実習を行った。表4に示すとおり、現職教員院生と学部卒院生がペアまたはトリオの形態での実習は7校16名、院生単独または現職教員院生のみでの実習は4校5名であった。院生の配属及び院生同士の組み合わせにあたっては、各学校の特長及び実情と院生の課題とを可能な限り適合させるとともに、院生個々が現在備えている教職力の到達状況を勘案し慎重に行った。

また、実習Ⅱ－②では、院生の主体性を促しコミュニケーション力を高めるため、実習プログラムの作成を丁寧に行うことを大切にしたい。具体的

には、大学院の担当教員から助言を得ながら院生自身が実習プログラムを構築して実習校に出向き、自らの課題や実習活動の意義等を説明し助言を受けてプログラムを再構築する実習前の作業である。この作業を通して、課題の明確化・自覚化が図られるとともに、特に学部卒院生にとって、あらかじめ計画されている教育課程の中に個々の教員の課題解決活動をどのように位置づけていくかという日ごろの学校現場で実践されている教員の自主研修活動の在り方について考える機会にもなったといえる。

各院生は、実習校との事前協議を経て、自らの課題追究に向けたプログラム（表5）を確定させて実習Ⅱ－②にのぞんだ。

実習Ⅱのねらいは、各自の実践的研究課題のテーマに向けた対応策を立案し、実践的に試行することにあるため、プログラムの中に院生同士が協同する場を共通に設定することは行わないことと

した。しかし、複数名配属の学校においては、院生が行う授業は必ず他の院生が参観し事後検討を行うことを原則としたため、院生間のコミュニケーションは活発に図られた。

2 効果検証の方法

平成21年度の教職専門実習Ⅰは、平成21年6月29日～7月17日の3週間で実施された。教職専門実習Ⅱは、平成21年11月9日～12月4日までの4週間で行われた。

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ふり返り（省察）を行い、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、教職専門実習Ⅰの開始前と終了直後及び教職専門実習Ⅱ終了直後の3回、院生は、各コースの到達指標（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、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、実習においてチームやペアなどの編成により協働した学校力開発コースの院生と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) 教職専門実習Ⅰの「省察」における実習の状況

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教員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

小学校5年生の実習チームのリーダーの次の省察がある。

表5 教職専門実習Ⅱ－②個別プログラム例

教職専門実習Ⅱ－② 計画

学校名： 山形市立 小学校

◆第1週

	11/16 (月)	11/17 (火)	11/18 (水)	11/19 (木)	11/20 (金)
行事等	一斉下校	6年バイキング給食		担任10年研 6-2担任代理	
授業前	職員の皆様へ挨拶 6年児童との顔合わせ	6年お話の森参観	3年お話の森参観		
1校時 8:50~ 9:35	担任外 打ち合わせ参加	担当学年授業参加	この日以降は以下のように進める。 ・担当学年中心に参加。 ・必要に応じてT.I指導等を行う。 ・他学年で自己課題に関連する授業等がある場合は参観もしくは参加。		・授業参加
2校時 9:40~ 10:25	6-1 授業参加	担当学年授業参加			・参観もしくは参加
3校時 10:50~ 11:35	6-2 授業参加	バイキング給食参加			・授業参加
4校時 11:40~ 12:25	6-3 授業参加	バイキング給食参加	自己課題解決策企画立案	自己課題解決策企画立案	自己課題解決策企画立案
	給食指導 6年	バイキング給食参加	給食指導 6年	給食指導 6年	給食指導 6年
5校時 13:50~ 14:35	校長先生のご講話 (学校経営について)	教頭先生のご講話 (学校管理について)	教務主任先生のお話 (教育課程について)		研究主任先生のお話 (学校研究について)
6校時 14:40~ 15:25					児童会活動日
放課後	一斉下校 15:00 学区内巡視 碑の参観 実習日誌記入	学年主任会参観 15:50~ 実習日誌記入	3年提案授業研 事前研参観 15:50~ 三中学区ブロック精神科校医研修会 (養教参加参観) 上記どちらか参観	教育支援委員会参観 15:30~ 実習日誌記入 (学年会参加)	次週の予定調整 実習日誌記入 職員打ち合わせ 16:30~
備考	○ 放課後に担当学年の翌日の授業準備等を、担任の先生と共に行う。 ○ 「キャリア教育」の実践が活動に位置付けられている学年を担当する場合は、授業実践に参加させていただく。 ○ 実習の中で、お話を聞きたい先生には、個人的にお願いをする。				

「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。現職教員の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」

(学校力開発コース現職教員院生A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、どのように活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。BやC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、BやCも発言しやすくなったと思われる。司会の私と現職教員の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で揺るがない『変容』が生まれるものと考ええる。」

(学校力開発コース現職教員院生Aの省察)

ここでの「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『この人の次の一步』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。」

(学校力開発コース現職教員院生Eの省察)

現職教員院生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) 教職専門実習Ⅱの「省察」における実習の状況

各自の実践的研究課題のテーマに向けた対応策を立案し実践的に試行するプログラムによる実習のため、学部卒院生・現職教員院生共通して自らの課題にてらした省察が多くみられることが特徴的である。一方、院生同士が協同して授業づくりを行っていることや事後検討を行っていることは日々の実習記録から確かであるが、省察において

他の院生に言及した記述は少ない。各自の課題に係る内容の他、学部卒院生の省察には児童理解・学級経営・指導方法に関する記述が多く、学校力開発コースの現職教員院生の省察には、組織マネジメントに関わる学校経営の手法や教職員のコミュニケーション形成、地域との連携方策等に関する記述が多くみられた。

これは、院生個々が、目的を明確にして実習にのぞんだことと、教職力の高まりとしての「到達指標にてらした自己評価」(後述)を強く意識していることの現れであり、高度な専門性を培う教職大学院における学びが実現している証ともいえる。現職教員院生の次の省察がある。

「FさんとGさん(ともに学部卒院生)の授業は対照的である。Fさんは自分の考えをしっかりと持って突き進んでいる。それに対し、Gさんは、自信がもてないため躊躇する場面が多い。現時点では、Fさんの方が子どもへの対応スキルが即戦力となり得る。Fさんには天性のものをを感じる。ただ、10年後もそうであるとは限らない。天性のものを持っている人ほど、なんとなく成長していった、いつの間にか曲がってしまった人をこれまで何人も見てきた。逆に、自分の力量不足を早くから自覚し、急成長を遂げた教員も少なからず知っている。要は、現状に満足せず、いかに自己研鑽を積んでいくかである。

今、その人が持っている力を見出し、長所をどう伸ばしていくか。子どもに対する場合も、若手教員に対する場合も、大きくは変わらないように思う。」

(学校力開発コース現職教員院生Hの省察)
同じ日のGの省察には、次の記述がある。

「昨日の放課後に、H先生にご指導をいただいていた。しかし、教室に入ったとたんに、吟味して考えた数字や、画用紙を使って筆算の部分計算を考えることが頭からスポンと抜けてしまった。また、子どもにじっくり語らせることも、私の焦りから時間をたつぷりととることができなかった。(中略)
もっと余裕をもてるようにならないといけない。子どもたちの前に立つと、どの言葉が適切なのか考えることができなくなってしまふ。逃げずに子どもたちと向き合っていきたい。今回の実習ではとても悔しい思いをし

た。この悔しさを忘れずに、教師としてどうしていけばいいのかをしっかりと自分と向き合って考えていきたい。」

(学習開発コース学部卒院生Gの省察)

同じ学校で実習を行ったGとHの二人の省察から、力不足から思いどおりにならず自省する学部卒院生とそれを温かいまなざしで見守り励ます現職教員院生の協同を見ることができる。

また、学部卒院生Iの次の省察がある。

「今日は、J先生(学校力開発コース現職教員院生)の授業を参観した。J先生の授業は、協同学習を取り入れた理科「消化管のはたらき」の3回目の授業だった。児童は班でそれぞれの役割を分担し、責任を持って本や資料で調べ、調べたことについてまた班にもどってメンバーに報告するという流れで学習に取り組んでいた。このように、どの児童にも役割が与えられ、他者に対して貢献する機会が必然的に設定されているのが協同学習であると私は捉えた。授業の中でJ先生が、「班に帰った時、班のメンバーにきちんと説明できるように課題について調べましょう。」と話したことにより、児童は自分の課題を自覚し、全員が何か思いや考えを持ちながら情報を収集したと考えられる。本や資料から必要な情報を集めるということは、国語の力も関わってくるのではないかと考える。学習指導要領解説国語編では…(中略)…報告、要約、説明など他教科においても国語の力は生きてくるし、どの教科どの学習場面でも通用する力を育てていかなければいけないと思った。」

(学習開発コース学部卒院生Iの省察)

この省察から、学部卒院生Iが、自らの実践的研究課題(国語科を中心とした教職力の向上)に関連付けながら、同じ実習生の立場の現職教員院生Jの姿から具体的に学んでいることがわかる。

現職教員院生Jは学校力開発コースに所属しているが、授業を数多く実施するプログラムを構築して実習にのぞみ、進んで授業を公開した。そのことが、学部卒院生が実際の学校現場に立つ際に即戦力の新人教員として第一に求められる「授業における実践的指導力」の向上につながる場となり、教職力向上のための現職教員院生と学部卒院生の価値ある協同が実現したことが伺える。

(3) 自己評価における変化の分析

平成 21 年度、3 回実施した学校力開発コースの現職教員院生（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 1 要因（評価時期）被験者内計画の分散分析により、評価の変化を分析した。なお、3 人とサンプルサイズの小さい学習開発コースの現職教員院生は分析の対象としない。

① 現職教員院生における変化

評価時期の主効果が確認できたのは、12 項目中、次の 10 項目であった。また、3 回の評価のプロフィールを表したのが、図 1 である。

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」（ $F_{(2,12)} = 11.68$, $p < .01$ ；多重比較の結果：実習 I 前[平均得点 2.00]＜実習 I 後[2.57]，実習 I 前[2.00]＜実習 II 後[3.00]），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」（ $F_{(2,12)} = 4.69$, $p < .05$ ；多重比較の結果：実習 I 前[2.29]＜実習 II 後[3.29]），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」（ $F_{(2,12)} = 14.0$, $p < .01$ ；多重比較の結果：実習 I 前[1.86]＜実習 II 後[3.00]，実習 I 後[2.29]＜実習 II 後[3.00]），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することができる」（ $F_{(2,12)} = 25.2$, $p < .01$ ；多重比較の結果：実習 I 前[1.86]＜実習 II 後[2.43]），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」（ $F_{(2,12)} = 4.96$, $p < .05$ ；多重比較の結果：実習 I 前[2.29]＜実習 II 後[3.00]），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」（ $F_{(2,12)} = 7.0$, $p < .01$ ；多重比較の結果：実習 I 前[1.71]＜実習 I 後[2.43]，実習 I 前[1.71]＜実習 II 後[2.86]），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」（ $F_{(2,12)} = 10.09$, $p < .01$ ；多重比較の結果：実習 I 前[1.86]＜実習 I 後[2.86]，実習 I 前[1.86]＜実習 II 後[3.29]），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」（ $F_{(2,12)} = 5.55$, $p < .05$ ；多重比較の結果：実習 I 前[2.00]＜実習 II 後[3.00]），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」（ $F_{(2,12)} = 8.54$, $p < .01$ ；多重比較の結果：実習 I 前[1.71]＜実習 II 後[2.71]，実習 I 後[2.14]＜実習 II 後[2.71]），及び項目 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」（ $F_{(2,12)} = 5.2$, $p < .05$ ；多重比較の結果：実習 I 前[2.43]＜実習 II 後[3.00]）であった。なお、残りの 2 項目である項目 6（ $F_{(2,12)} = 3.8$, $p < .10$ ）と項目 12（ $F_{(2,12)} = 3.77$, $p < .10$ ）では、有意傾向を確認した。

すべての評価項目で評価時期の主効果が有意または有意傾向という結果となったが、多重比較の結果については、3 つに大別できる。1 つ目は、教職専門実習 I（3 週間）の前後ですでに有意差が見いだされた項目である。項目 1，7，8 が該当する。これらは、「教員の自立と使命感」、「エンパワーメントとファシリテーション」という資質能力を示す評価項目であり、チーム制でのリーダー経験が自己評価得点を向上させたと考えられる。2 つ目は、教職専門実習 I 前及び教職専門実習 I 後と教職専門実習 II 後との間にそれぞれ有意差が見られた、項目 3 と 10 である。この 2 つについては、主に教職専門実習 II の経験が評価の向上に影響したことになる。「学校と地域との連携」と「学校経営」に関する資質能力を対象にした評価項目であり、連携協力校での実習内容が反映されたものであろう。3 つ目は、1 年次の実習（7 週間）により、実習前（教職専門実習 I 直前）と実習後（教職専門実習 II 直後）に変化が見られた項目である。項目 2，4，5，9，11 が該当する。これ

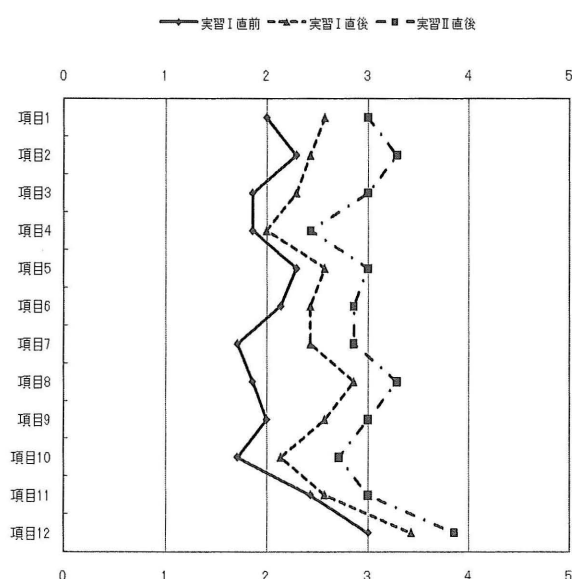


図 1 現職教員院生における自己評価の変化

らの項目については、1年間の院生にとっての実習経験全般をとおして、その変容を探る必要がある。

② 学部卒院生における変化

学部卒院生を対象に評価時期の主効果が確認できたのは、16項目中、次の7項目であった。また、3回の評価プロフィールを表したのが、図2である。

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」($F_{(2,20)}=6.5$, $p<.01$; 多重比較の結果: 実習I前[平均得点2.45] < 実習II後 [3.45]), 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」($F_{(2,20)}=3.75$, $p<.05$; 多重比較の結果: 実習I前 [2.73] < 実習I後 [3.27], 実習I前 [2.73] < 実習II後 [3.27]), 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」($F_{(2,20)}=4.95$, $p<.05$; 多重比較の結果: 実習I前 [2.36] < 実習II後 [3.36]), 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」($F_{(2,20)}=4.6$, $p<.05$; 多重比較の結果: 実習I前 [2.09] < 実習II後 [2.82]), 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」($F_{(2,20)}=6.1$, $p<.01$; 多重比較の結果: 実習I前 [2.18] < 実習II後 [3.09]), 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」($F_{(2,20)}=3.53$, $p<.05$; 多重比較の結果: 実習I前 [1.91] < 実習I後 [2.45], 実習I前 [1.91] < 実習II後 [2.55]) 及び項目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」($F_{(2,20)}=8.97$, $p<.01$; 多重比較の結果: 実習I前 [1.91] < 実習II後 [2.64], 実習I後 [2.09] < 実習II後 [2.64]) であった。また、項目15で有意傾向が見られた($F_{(2,20)}=3.36$, $p<.10$)。

多重比較の結果から、教職専門実習Iにより評価向上が明確になったのは、項目6と13であった。児童生徒とのコミュニケーションと効果的な指導方法や形態の工夫であり、現職教員とチームを組んだことも有効であったと推測される。教職専門実習IIの効果が顕著であったのは、項目16である。「目標－指導－評価」のサイクルにおける評価に

ついでの学びの深まりは、学部卒院生にとっては単独で単元単位での指導経験を積むことによってもたらされると考えられる。最後に、項目1, 7, 11, 12の4項目は、1年間の実習経験により学生にとって向上を意識させた項目である。一人ひとりの児童生徒理解、学級経営の理解、担当学年にふさわしい教材開発と実践の改善という項目であり、長期的な学習によって変化がもたらされたことは、妥当とも言える内容である。

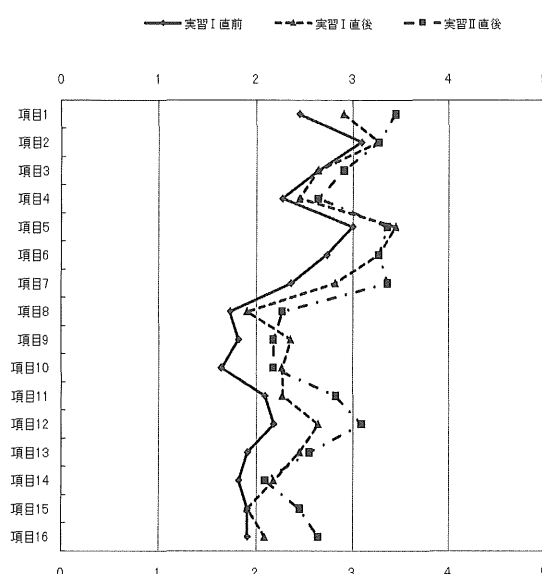


図2 学部卒院生における自己評価の変化

4 総合的考察と今後の課題

前述したように、チーム制を導入した教職専門実習I、ペア・トリオ形態による教職専門実習IIの実施結果から、現職教員院生と学部卒院生の協同による実習は、双方にとっての教職力向上に効果があることが明らかになった。

実習を協同することにより、現職教員院生は、職員構成の現状からみて勤務校では経験できないスクールリーダー（中核的中堅教員）としての実践を積むことによって資質能力を高めることができる。一方、学部卒院生は、現職教員院生の具体的な姿をとおして、より実践的な指導力・展開力を備えた即戦力の新任教員としての資質能力を高めることができるのである。

今後さらに高い効果を得るために明らかになった主要な課題は、以下の3点である。

① チーム制導入の弊害として、学部卒院生が現職教員院生に頼りすぎる面を回避し、個々の院生の自立した取り組みをどう求めていくかという

視点から改善すること

- ② 「学校力開発コース」の院生がそなえるべき資質能力について明確化し、それを育てる実習内容について整理すること
- ③ 現職教員院生と学部卒院生、学習開発コースと学校力開発コースの違いだけでない、院生個々の教職力の状況に対応した指導のあり方を検討すること

引用・参考文献

- 三浦登志一・出口毅・江間史明・齋藤英敏・今村哲史（2010）：「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」、『山形大学大学院教育実践研究科年報』第1号，pp. 12－19.
- 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』.
- 元兼正浩（2010）：『次世代スクールリーダーの条件』，ぎょうせい
- 澁上克義・佐藤博志・北神正行・熊谷慎之輔（2009）：『スクールリーダーの原点－学校組織を活かす教師の力』，金子書房
- 千々布敏弥（2005）：『日本の教師再生戦略』，教育出版
- OECD（有本昌弘 監訳）（2009）：「スクールリーダーシップ－教師改革のための政策と実践」，明石書店

【資料1】

学校力開発コースの現職教員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ことができる。
- 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。