

大学院生の自己評価における変化と教職専門実習の改善

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第一期生は、平成 21, 22 年度の 2 年間「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 つの実習を行った。教職専門実習Ⅰ, Ⅳにおけるチーム制や教職専門実習Ⅱ, Ⅲにおけるペア・トリオ編成などにより、現職教員と学部卒院生の協同によって確かな教職力が育まれるように留意するとともに、すべての実習において個別プログラムの作成を課し主体的な取組になるように工夫し実施した。

本研究では、平成 21, 22 年度に実施した教職専門実習Ⅰ～Ⅳにおける実習の効果を大学院生の教職力の到達指標にてらした自己評価の変化から検討するとともに、その検討をふまえた教職専門実習の今後のあり方について考察する。

キーワード：到達指標にてらした自己評価、チーム制及びペア・トリオ編成、個別プログラム

1 平成 21, 22 年度の教職専門実習

(1) 教職専門実習（必修）の構成

平成 21 年度入学の山形大学大学院教育実践研究科（以下、「本研究科」とする）第一期生は、教職専門実習Ⅰから教職専門実習Ⅳまで、2 年間で計 50 日間の実習を行った。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は山形県内の公立小、中、高等学校（連携協力校）において実習を行った（表 1）。

(2) 現職教員と学部卒院生が協同した実習

実習を協同することにより、現職教員院生は、勤務校の教員年齢構成上経験できにく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人教員としての資質能力を高めることができる。以上の基本的な考え方にもとづき、現職教員と学部卒院生の協同によって確かな教職力

が育まれるようにした。具体的には、実習形態としてのチーム制及びペア・トリオ編成である。

附属学校における実習では、現職院生と学部卒院生 4～5 名からなるチームを構成し、チームリーダーは、学校力開発コースの現職院生があたった。連携協力校における実習では、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。現職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、院生の希望校種をふまえつつ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により配属を決定した。

(3) 個別プログラムによる実習

院生個々の主体的な取組を促すため、すべての実習において個別プログラムの作成を課した。

個別プログラム作成は、①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

表 1 平成 21, 22 年度 教職専門実習（必修）の構成

実習科目名	実施年次	実施時期	日数	実習校	形態
教職専門実習Ⅰ	1 年次	6 月～7 月	15 日間	附属学校	チーム制
教職専門実習Ⅱ	1 年次	11 月～12 月	5 日間	連携協力校	個・ペア・トリオ
	1 年次		15 日間	連携協力校	
教職専門実習Ⅲ	2 年次	9 月	10 日間	連携協力校	個・ペア・トリオ
教職専門実習Ⅳ	2 年次	11 月	5 日間	附属学校	チーム制

築して実習校に出向き、プログラムに具体化した自らの課題や実習活動の意義等を説明する→②実習校の助言を受けてプログラムを再構築するという手順を踏む。この実習前の作業が、院生の主体性を促しコミュニケーション力を高めることにつながった。そして、この作業をとおして、課題の明確化・自覚化が一層図られるとともに、特に学部卒院生にとって、各学校におい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を考える機会になった。

2 自己評価における変化の分析

各実習の効果を具体的に把握するため、平成21年度から22年度に5回（実習Ⅰ前、実習Ⅰ後、実習Ⅱ後、実習Ⅲ後及び実習Ⅳ後）にわたり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5水準（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かった。

（1）現職教員院生における変化

評価時期の主効果がすべての項目で確認できた。評価のプロフィールを表したのが図1、分析結果の概要が表2である。評価時期で有意差が明らかになったので、多重比較を行った結果、3つのパターンに区分されることがわかった。

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「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」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Ⅱ後に有意差が見られた項目である。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」及び項目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」

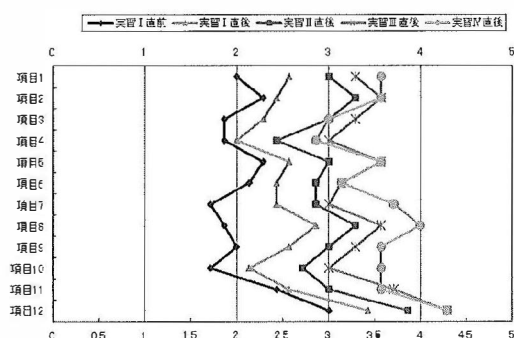


図1 現職教員院生における変化

表2 現職院生(N=7)における自己評価得点の分析結果

項目	実習Ⅰ前	実習Ⅰ後	実習Ⅱ後	実習Ⅲ後	実習Ⅳ後	F値	多重比較の結果
1	2.00	2.57	3.00	3.29	3.57	11.22**	前<Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳ；Ⅰ<Ⅳ
2	2.29	2.43	3.29	3.57	3.57	8.41**	前、Ⅰ<Ⅲ、Ⅳ
3	1.86	2.29	3.00	3.29	3.00	6.04**	前、Ⅰ<Ⅱ、Ⅲ；前<Ⅳ
4	1.86	2.00	2.43	3.00	2.86	6.25**	前<Ⅱ、Ⅲ、Ⅳ；Ⅰ<Ⅳ
5	2.29	2.57	3.00	3.57	3.57	9.17**	前、Ⅰ<Ⅲ、Ⅳ；前<Ⅱ
6	2.14	2.43	2.86	3.14	3.14	3.76*	前<Ⅱ、Ⅲ
7	1.71	2.43	2.86	3.00	3.71	10.97**	前<Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ<Ⅳ
8	1.86	2.86	3.29	3.57	4.00	9.91**	前<Ⅰ<Ⅱ、Ⅲ、Ⅳ
9	2.00	2.57	3.00	3.29	3.57	7.19**	前<Ⅱ、Ⅲ、Ⅳ
10	1.71	2.14	2.71	3.00	3.57	10.46**	前、Ⅰ<Ⅱ<Ⅳ；前<Ⅲ
11	2.43	2.57	3.00	3.71	3.57	7.09**	前、Ⅰ<Ⅲ、Ⅳ；前<Ⅱ
12	3.00	3.43	3.86	4.29	4.29	5.92**	前、Ⅰ<Ⅲ、Ⅳ；前<Ⅱ

**p<.01, *p<.05; df=4/24

の4項目である。「学校と地域との連携」(2項目)、「学校経営」(2項目)に関する資質能力を対象にした評価項目であり、公立の連携協力校での実習内容が、反映されたものであると考えられる。

3つ目は、1年次の実習と2年次の実習との間で有意差が見いだされた項目である。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高い倫理観を持つことができる」、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」及び項目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」の4項目である。2年次で自己評価が向上した理由は、実習を継続的に実施したことと、2年次に勤務校に復帰し、実践を行いながら実習に臨んだことが大きく関わっていると考えられる。

(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15項目であった。効果が見られなかったのは、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」であった。実習前、比較的高い評価がなされているが、実習をくり返す中で他の項目に比べて向上幅が狭いことが有意差に至らない原因であると考えられる。

評価のプロフィールを表したのが図2、分析結果の概要が表3である。

評価時期で有意差が明らかになったので、現職教員院生と同様に多重比較を行った結果、2つのパターンに区分されることがわかった。

1つ目は、実習前の自己評価から、1年次の実習中に向上が見られる項目である。具体的には、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「担任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

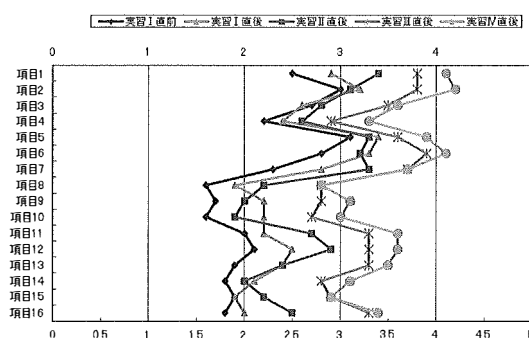


図2 学部卒院生における変化

表3 学部卒院生(N=10)における自己評価得点の分析結果

項目	実習Ⅰ前	実習Ⅰ後	実習Ⅱ後	実習Ⅲ後	実習Ⅳ後	F値	多重比較の結果
1	2.50	2.90	3.40	3.80	4.10	7.98**	前, I < II, III, IV
2	3.00	3.20	3.10	3.80	4.20	6.00**	前, I, II < III, IV
3	2.70	2.60	2.80	3.50	3.60	4.12**	前<IV; I < III, IV
4	2.20	2.40	2.60	2.90	3.30	5.74**	前, I, II < IV; 前<III
5	3.10	3.40	3.30	3.60	3.90	2.01	有意差なし
6	2.80	3.30	3.20	3.90	4.10	8.04**	前, I, II < III, IV
7	2.30	2.80	3.30	3.70	3.70	6.23**	前, I < III, IV; 前<II
8	1.60	1.90	2.20	2.80	2.80	5.86**	前, I < III, IV; II < IV
9	1.70	2.20	2.00	2.80	3.10	6.15**	前, II < III, IV; 前<I
10	1.60	2.20	1.90	2.70	3.00	6.36**	前, II < III, IV; 前<I
11	2.00	2.20	2.70	3.30	3.60	11.92**	前, I, II < III, IV; 前<II
12	2.10	2.50	2.90	3.30	3.60	11.31**	前, I, II < III, IV; 前<II
13	1.90	2.40	2.40	3.30	3.50	10.92**	前, I, II < III, IV; 前<I
14	1.80	2.10	2.00	2.80	3.10	7.47**	前, II < III, IV; I < IV
15	1.90	1.90	2.20	2.90	2.90	12.09**	前, I, II < III, IV
16	1.80	2.00	2.50	3.30	3.40	12.19**	前, I < II < III, IV

**p<0.01; df=4/36

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 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」の 9 項目である。そのうち、項目 9～13 の 5 項目は「授業力」に関わる評価項目で、学習開発コースの趣旨が自己評価に反映されたことを示す。また、項目 9, 10, 13 の 3 項目は、チーム制による教職専門実習Ⅰ直後に有意差が出ており、授業の構想や指導方法などについて、現職教員とチームを組んだ効果が明確になったものと考えられる。さらに、項目 1, 7, 11, 12, 16 の項目は、教職専門実習Ⅱの後に実習前あるいは実習Ⅰから評価が高まったものである。個に応じた児童生徒理解、学び合い育ち合う関係形成、学年にふさわしい教材開発、教材の実践と評価、評価から学習改善という内容である。公立学校での長期実習が良い影響をもたらしたことは明らかである。

2 つ目は、1 年次と 2 年次の実習の間に有意差が確認できる項目である。具体的には、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 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」の 6 項目である。人間関係の形成とコミュニケーション、知識の活

用としての実践、学習評価に関する項目である。これらについては、長期的な学びにより徐々に自己評価が高まっていくことがうかがえる。

3 総合的考察（教職専門実習の改善と課題）

教職力の到達指標にてらした自己評価の変化と実習校へのアンケート調査、山形県教育委員会及び院生への聴取から、個別プログラムの作成及びチーム制、ペア・トリオ編成での現職教員院生と学部卒院生の協同による実習は、教職力向上に効果があることが明らかになった。

2 年間の実践結果をふまえて、今後の教職専門実習の改善の方向性を以下のように整理した。

より確かに院生個々の教職力の向上を図るため、本研究科の実習の特徴である「院生の主体的取組を促す個別プログラムの作成」と「チーム制、ペア・トリオ編成による現職教員院生と学部卒院生の協同」を今後も継続する。一方、院生自身が教職力の高まりを実感するためには、まとめとなる 2 年次の実習を質・量ともに充実させる必要がある。以上をふまえ、平成 23 年度入学院生から教職専門実習を再構成し新たな枠組みで教職専門実習を実施する（表 4）。

到達指標による自己評価が実習後にマイナスになった要因を当該院生への聴取などにより分析する、教師として学校現場経験を積んでいる本学修了生の教職力の現状を調査、分析することとおして、教職専門実習のあり方をさらに追究することが今後の課題である。

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.
- 齋藤英敏・出口毅・江間史明・三浦登志一・今村哲史（2011）：「現職教員院生と学部卒院生が協同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 2 号，pp. 17－25.

表 4 平成 23, 24 年度 教職専門実習（必修）の構成

実習科目名	実施年次	実施時期	日数	実習校	形態	H21.22 との比較
教職専門実習Ⅰ	1 年次	6 月～7 月	15 日間	附属学校	チーム制	変更なし
教職専門実習Ⅱ	1 年次	11 月	15 日間	連携協力校	個・ペア・トリオ	一部変更
教職専門実習Ⅲ	2 年次	10 月～11 月	20 日間	附属学校と連携協力校から院生が選択	個・ペア・トリオ	変更

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することができる。
- 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。

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。

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できる。
- 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。

Graduate Student Self-Assessment for Improving Professional Teaching Practice

Hidetoshi SAITO, Takeshi DEGUCHI, Fumiaki EMA,
Toshikazu MIURA, Tetsunori IMAMURA
(Graduate School of Teacher Training, Yamagata University)

The Students of first class of Graduate School of Teacher Training, Yamagata University had experienced Professional Teaching Practice: through over 2 years between 2009 and 2010. These four practices are carefully designed to form teams and pairs of college graduates and in-service teachers for collaboration, so that there enhances a chance of involvement in sharing and learning with one another. Students are consistently involved in self-assessment and reflection during the teaching-learning process. High quality of teaching skills and self-fulfilling motivation are expected to be empowered.

In this study, we will discuss how the better Professional Teaching Practice should be designed and reformed, if necessary, in its future course upon the graduate students' reflection of Practice I through IV.