

教職大学院ミドルリーダー養成コースにおける 教育課題把握のための実習の成果と課題

A Study of Practice in the Professional School of Teacher Education

吉原 寛・大瀬 幸治・中谷 保美
Hiroshi YOSHIHARA, Yukiharu OHSE, Yasumi NAKAYA

弘前大学大学院教育学研究科
Graduate School of Education, Hirosaki University

要 旨

本稿は、弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻(以下、本教職大学院)のミドルリーダー養成コースにおける教育課題把握のための実習について、教員に求められる専門性を4つの力(自律的発展力・協働力・課題探究力・省察力)と定義し、4つの力の視点から、その修得状況を経時的に測定することで、実習における成果と課題を明らかにすることを目的とする。量的アンケートの結果から、4つの力の修得状況は全般的には良好であったが、4つの力それぞれでその修得状況は経時的に異なることが示唆された。質的アンケートの結果から、実習におけるどのような取組がどの専門性を高めるか明らかにすることができた。結果を踏まえ、実習内容の改善についての指針を得ることができた。

キーワード: 実習 ミドルリーダー 教職大学院

1 はじめに

本稿は、弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻(以下、本教職大学院)のミドルリーダー養成コースにおける教育課題把握のための実習について、教員に求められる4つの力(自律的発展力・協働力・課題探究力・省察力)の視点から、その修得状況を経時的に測定することで、実習における成果と課題を明らかにすることを目的とする。

本教職大学院は、現職教員院生を対象としたミドルリーダー養成コースと、学部卒院生を対象とした教育実践開発コースの2つのコースを設置している(2020年度には、ミドルリーダー養成コース・学校教育実践コース・教科領域実践コース・特別支援教育実践コースの4コースを設置する)。本教職大学院は、2017年4月に開設し、昨年、第1期生18名を送り出した。教職大学院から教育現場に至る一連の流れが構築され、修了生の今後の活躍が大いに期待されるところである。

本教職大学院は、理論と実践との往還・融合を通じた省察をもとに、青森県が直面する教育課題の解決を

めざした教育実践を創造し、リードしていく教員を養成することを目的として、「教員に求められる専門性として4つの力(自律的発展力・協働力・課題探究力・省察力)」(図1)を掲げてその育成に重点を置いたカリキュラムを編成・実施している。Shön(1983)によれば、教師は学び続ける存在であることや「行為の中の省察」に基づく反省的实践家としての専門性を有する。また、「行為の中の省察」により生み出される理論が、教師に求められる専門的知識であるとしている。このことから、本教職大学院における教員に求められる専門性の中軸に「省察力」を位置付けていることの意義も理解されよう。

教員に求められる高度な実践力と専門性を修得する場としての役割に加え、青森県教育委員会及び市町村教育委員会と連携しながら、教員の養成・採用・研修の接続を担い、教員の職能成長の実現に向けた取組も積極的に行っている。特に、県教育委員会、県総合学校教育センターとの三者協働でミドルリーダー養成研修プログラム開発協議会を組織し、青森県の教育を支えるミドルリーダーの養成に向けた研修プログラムの

開発や講座の開設を通して支援している。

教職大学院では、理論と実践との往還・融合を目指したカリキュラム編成が行われている。そのために、研究者教員と実務家教員のチーム・ティーチングを基本とし、授業科目だけでなく、実習科目も必修として、重点を置いている。これらの科目について、教員としての専門性の修得状況を測ることも重要となっており、FD活動の中で院生による授業アンケートなどが取り入れられている。しかしながら、例えば、片山・宮野（2010）のように、授業のねらいに対する達成度、授業方法の適切さ、満足度などの質問項目が一般的になっており、コンピテンシー・ベースでの質問項目は採用されていない。

本教職大学院においては、教員としての専門性の修得状況を測るため、4つの力についての授業アンケートを実施している。その結果の一つとして、三浦・上野・吉原（2019）では、本教職大学院の基礎科目（5領域10科目）と独自テーマ科目「あおもりの教育Ⅰ（環境）」及び「あおもりの教育Ⅱ（健康）」の2科目4単位に焦点を当て、教員に求められる専門性の修得状況の把握を、4つの力を指標としたアンケートをもとに調査している。アンケート結果によれば、ミドルリーダー養成コースの院生が、4つの専門性のうち最も高い回答傾向を示したのは「自律的發展力」であり、最も低い回答傾向を示したのは「協働力」であったと報

告している。

一方、教職大学院における実習の評価については、森・野村・岡田・永野・三好・柳林（2019）において、教職大学院における実習について調査研究を行っており、実習の仕組みや指導体制等の体制、有用性、取組状況等に関して分析している。ここでは概ね高評価を得ているが、実習の評価についても、片山・宮野（2010）と同様にコンピテンシー・ベースの質問項目とはなっていない。

本教職大学院において、三浦ら（2019）のように、授業科目だけでなく、実習科目においても教員としての専門性の修得状況を測る必要がある。一方で、三浦ら（2019）の授業アンケートでは、量的データによる把握のみならず、質的データに照らし合わせて解釈・分析することの必要性を述べている。さらに、授業が終了した1時点での調査のため専門性の程度を測ることに対する限界があるとしている。

この課題を受けて、本研究では、三浦ら（2019）の授業アンケートを活用して、量的なデータを収集するとともに、自由記述によるアンケートを実施することによって質的なデータからも、4つの専門性について検討する。また、1時点での測定では、専門性がどのように向上したのか検証できないため、経時的な変化を追うことで、専門性の修得状況を把握することとする。

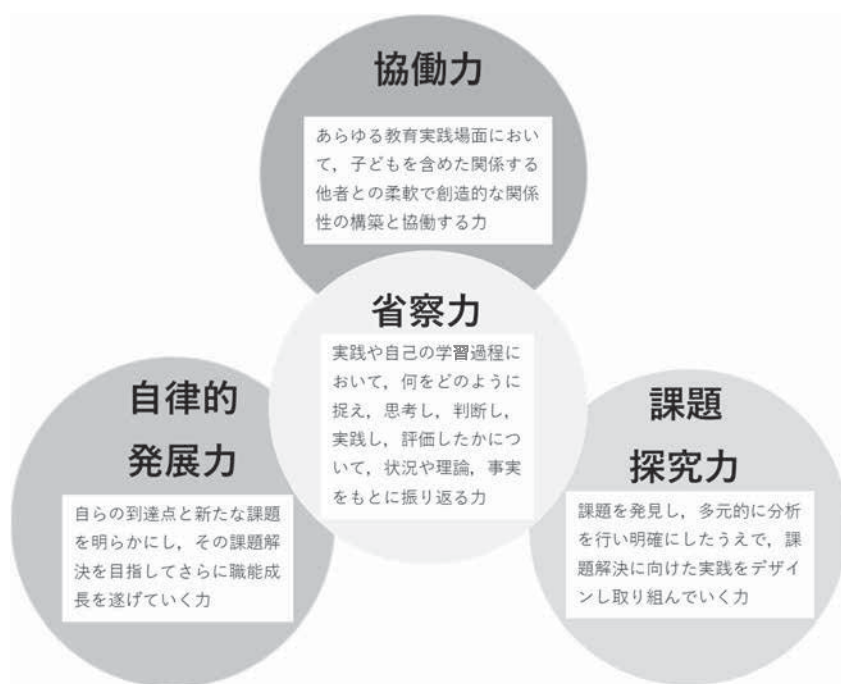


図1 教員に求められる4つの力

2 実習の概要

(1) ミドルリーダー養成コースの実習内容

本教職大学院ミドルリーダー養成コースでは、1年次前期には、青森県における教育課題や自らの教育課題の把握のため、5単位・150時間の実習を行っている。具体的には、教育学部附属の4学校・園と実習協力校1校で、授業観察等を行う実習（授業観察実習）、県教育庁等の教育関連施設で観察等を行う実習（教育関連施設観察実習）、当該院生自ら教育学部附属の3学校で授業を行い、授業研究や校内研修の在り方を学ぶ実習（授業実践省察実習）、教育学部附属の4学校・園の公開研究会の運営や協議会等に携わる実習（公開研究会参加実習）、当該院生がメンターとして、学部卒院生の実習校で行われるフィールド実習や集中実習に付き添い、学部卒院生（メンティ）に対してアドバイス等を行う実習（メンター実習）、当該院生の勤務校において教育実践研究に係る情報収集と分析を行う実習（勤務校実習）がある。

また、1年次後期には、自らの研究課題における仮説形成のため、3単位90時間の実習を行っている。具体的には、県内の小・中学校や教育関連施設で行われる研修会に参加する実習（研修会参加実習）がある。さらに、2年次には、自らの研究課題の仮説検証のため、2単位60時間の実習を行っている。具体的には、自らの勤務校に戻り、1年次に形成した仮説をもとに、自ら実践を行いながら課題解決に向けた方策について検討する。表1に実習の概要を記す。

山内（2019）は、全国の教職大学院の学校における実習の実施方法について調査しており、M1では、附属校、連携協力校、所属校、M2では、所属校での実習が多い状況となっている。本教職大学院は、附属校、連携協力校、所属校の他に、行政機関や研究校においても多くの実習を行っており、多様な実習が準備されていると言えよう。

(2) 実習の基本的な流れ

実習における基本的な流れは次の通りとなっている。

- ①事前指導
 - ・実習の趣旨の理解
 - ・個々の課題の把握
- ②実習
 - ・観察・参加
 - ・省察（当日分）
 - ・実習日誌の作成
- ③事後指導
 - ・省察検討会〈当該実習のまとめ〉

3 方法

(1) 調査協力者：本教職大学院ミドルリーダー養成コース院生8名とした。

(2) 質問紙：三浦・上野・吉原（2019）の研究で紹介されている授業における4つの力を測る尺度12項目を実習場面に置き換えて用いた（6件法）。教示文は「I 次の各文は、弘前大学教職大学院のカリキュラムにおいて修得が目指される、教員に求められる4つの力にかかる項目です。○○○実習を振り返り、それぞれの項目について、自らの現状に最も近いと考える回答を「1. まったくあてはまらない」～「6. 非常によくあてはまる」のうちから選択してください。」であった。質問内容は以下の通りであった。

【自律的発展力】

- (1)教育に関する興味関心を広めることができるようになった
- (2)教育に関する物事の見方や考え方を深めることができるようになった
- (3)教員としての自らの能力をより高めようとする意欲が高まった

【協働力】

- (4)ほかの人に対して自らの考えを伝えることができるようになった
- (5)ほかの人の多様な意見について尊重することができるようになった
- (6)ほかの人とのかかわりにおいて自分に期待される役割を果たすことができるようになった

【課題探究力】

- (7)教育実践上の新たな課題を見出すことができるようになった
- (8)教育実践に関する課題認識を深めることができるようになった
- (9)教育実践に関する課題の解決方法について検討することができるようになった

【省察力】

- (10)自らの教育実践を、今までの経験と関連付けて振り返ることができるようになった
- (11)教育実践にかかる自らの課題認識に関して新たな気づきを得ることができるようになった
- (12)教育実践にかかる自らの課題認識について、経験に基づく印象と事実に基づく判断とを区別して捉え直すことができるようになった

また、「教員に求められる“4つの力”を実習のどのような場面で高めることができましたか。具体的に挙げてください。」という質問内容で自由記述による回答を求めた。

(3) 対象とした実習：全ての院生が同様の計画で参加する1年次前期の実習（授業観察実習，教育関連施設観察実習，授業実践省察実習，メンター実習，勤務校実習）を対象とした。なお，公開研究会参加実習については，各々の研究会の開催時期が離れていたため定点でのアンケート実施が難しく，本調査では対象から外した。

(4) 調査実施時期：アンケートは，ベースラインとして実習前に実施し，その後，各実習後に行われる省察検討会後毎に実施した。実施時期は以下の通りである。実習前（4月上旬），授業観察実習（5月中旬），教育関連施設観察実習（6月上旬），授業実践省察実習（6月中旬），メンター実習（10月上旬），勤務校実習（10月上旬）。

表1 ミドルリーダー養成コースの実習概要⁽¹⁾

科目名	実習名	実習先	内容
実習ⅠA-1 (課題把握) 4単位 120時間 1年次前期	a：授業観察実習	附属学校園（幼稚園，小学校，中学校，特別支援学校）， 県立高等学校	附属学校園，県立高等学校等のすべての校種における実習を通して，授業観察の仕方・視点を身に付け，事実の収集と分析の仕方を学ぶ。
	b：教育関連施設観察実習	青森県教育庁 青森県総合学校教育センター 青森県総合社会教育センター 青森県立梵珠少年自然の家 弘前市教育委員会	青森県内の教育関連施設において，業務内容や現職教員研修会がどのような意図をもって企画・実施され，その成果がどのように省察されているのかを把握する。
	c：公開研究会参加実習	附属学校園（幼稚園，小学校，特別支援学校）	附属学校園が開催する公開研究会への参加を通して，授業観察の仕方・視点，事実の収集の仕方，企画・運営の視点を身に付ける。
	d：勤務校実習	自らの勤務校	管理職や同僚教員，児童生徒，授業や諸会議，校内研修会などを対象に，観察，インタビュー，質問紙調査，参加などを通して事実を収集し，分析する。 勤務校における課題や改善できそうな方策を探ることで，実践研究テーマ設定へ結び付けていく。
実習ⅠA-2 (課題把握) 1単位 30時間 1年次前期	a：授業実践省察実習	附属学校（小学校，中学校，特別支援学校）	現職教員院生同士による授業研究実習を附属学校で行い，授業研究の在り方について経験的に学ぶとともに，校内研修の在り方について考察していく。
	b：メンター実習	教育実践開発コース院生が実習をしている連携協力校	教育実践開発コースの実習科目「実習ⅠB-2」において，実習校で行われる学校フィールド実習又は集中実習に付き添い，同僚に対して促進的に関わる方法について教えるとともに若手教員が抱える課題を把握する。
実習ⅡA (仮説形成) 3単位 90時間 1年次後期	a：小・中・高等学校における校内研修会への参加	小・中・高等学校	小・中・高等学校における指導案検討会を経て授業観察，研究授業，研究協議会，合評会に参加する。
	b：教育関連施設における研修会への参加	青森県総合学校教育センター 弘前市教育委員会教育センター	研修会主催者の視点をもって教育関連施設の研修講座への参加を通して，教育現場の抱える課題を把握し，その課題解決のための仮説を形成する。
実習ⅢA (仮説検証) 2単位 60時間 2年次前期・後期		自らの勤務校	自らの勤務校において，自らが設定した課題に対して形成した仮説の基づく学校組織の編成や研修会の企画運営を通じ，課題解決の追究と仮説検証を行う。

4 結果

4つの力（自律的發展力・協働力・課題探究力・省察力）をそれぞれ測る項目（各3項目）の合計点を各下位尺度得点とした。各下位尺度それぞれに時期によるFriedman検定を行った結果、自律的發展力、課題探究力、省察力において有意な差が見られた（ $\chi^2(5) = 14.17, p < .05$ ； $\chi^2(5) = 19.65, p < .01$ ； $\chi^2(5) = 14.37, p < .05$ ）。また、協働力においては有意な差が見られなかった（ $\chi^2(5) = 3.13, n.s.$ ）。有意な差が見られた3つの力について、stepwise法のstepdown法による多重比較を行った結果、「自律的發展力」において、①

実習前に比べて、③教育関連施設観察実習後の得点が有意に高かった。また、「課題探究力」において、①実習前に比べて、③教育関連施設観察実習後、④授業実践省察実習後、⑥勤務校実習後の得点が有意に高かった。「省察力」については、①実習前に比べて、②授業観察実習後、③教育関連施設観察実習後、④授業実践省察実習後、⑥勤務校実習後の得点が有意に高かった。結果を表2、図2に示す。また、自由記述を4つの力毎に分類した際の反応数を表3に示す。自由記述の内容は表4のとおりであった。

表2 4つの力におけるの経時的変化（Friedman Testの結果）

	N	χ^2	df	多重比較
自律的發展力	8	14.17 *	5	①<③
協働力	8	3.13	5	
課題探究力	8	19.65 **	5	①<③, ④, ⑥
省察力	8	14.37 *	5	①<②, ③, ④, ⑥

注) ①実習前, ②授業観察実習後, ③教育関連施設観察実習後, ④授業実践省察実習後, ⑤メンター実習後, ⑥勤務校実習後

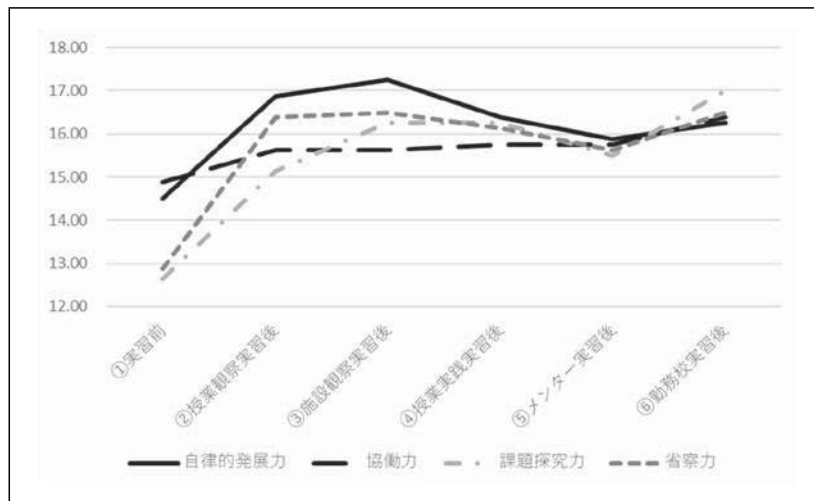


図2 4つの力の経時的変化

表3 自由記述の反応数

	授業観察 実習	教育関連 施設観察 実習	授業実践 省察実習	メンター 実習	勤務校 実習	合計
自律的發展力	3	1	3	3	0	10
協働力	3	4	1	2	5	15
課題探究力	2	2	5	0	5	14
省察力	8	1	4	2	0	15

表4 自由記述の結果（一部抜粋，一部重複あり）

授業観察実習	
自律的 発展力	自律的発展力：各校種において生徒の学ぶ意欲を引き出す指導についてのヒントを得た。今後の授業改善に生かしたい。
	自律的発展力については、まだまだこれからだと思われる。実習や授業（講義・演習）の中で、新たな高まりを感じられるようになることを期待している。
協働力	協働力：省察検討会での発表や質疑応答により各校の教員が抱えている問題を共有し、解決するためのヒントを提供できた。
	省察検討会の中で、意見を共有しながら共通項を探っていく過程で協働力が高まった。
課題 探究力	課題探究力：各校が抱えている問題について、異なる校種の教員がグループ協議することにより、解決策につながる場面があった。
省察力	省察検討会を通して、子どもの学びを事実から見取り、考察することができた。事実と自分の考えを分けて示すことができよかった。
	省察力：観察した内容を細かく書き取り、その日のうちに日誌にまとめる作業を通じ、観察したことや学んだことを整理し、今後の指導に活かすスキルを身に付けることができた。
	特に省察力：1つの授業を学びの視点から振り返ること。省察検討会や振り返りのシート記入により、実習における自身の視点の持ち方が広がった。
	省察力：5つの実習校で、共通する観察ポイントを事前に作成することで、観察の視点を共有することができた。また、発達段階ごとの特徴や校種連携の面も見えてきた。
	視点を持って校種の特徴を観察したり、それを現場での実践にどう生かすかを常に意識することで省察力も高まったと感じている。
	省察力：まず省察検討会に向けて、授業の観察の仕方を学ぶことができた。事実の収集の重要性が検討会を重ねるごとに実感した。自身の観察に不足している部分や話し合いで論点を見つける大切さに気付くことができた。
省察力：省察検討会において討議を通して自分にはない視点に触れることで事実の捉え方の幅が広がった。	
教育関連施設観察実習	
自律的 発展力	各施設の役割や課題を知り、それらを現場での取り組みにどうつなげることができるかを常に考えることで自律的発展力が向上したように感じる。
協働力	協働力：学校教育や社会教育において、地域の人々や教育行政に関わる人々とのつながりを持ち協働しながら、授業実践に取り組む必要性を強く感じた。
	協働力：他者との関係性、教員である我々と、関連施設との間で意見交換ができたことで、新たな関係を考えることができた。学校現場だけでは気付かないものであった。
	協働力：個人や学校以外との行政機関との連携を意識して学校教育を行っていこうと考えることができた。（省察検討会で）
	協働力：教育関連施設でどんな事業が行われているのかを知り、それを活用していく方法を考える機会が多かった。
課題 探究力	各施設の職員と直接話し合い、質問し、意見を述べ合うことで自分と各施設とのかかわりの中での課題を見つけ、勤務校でどのように今後取り組むべきかの方向性が見えた。
	課題探究力：教育関連施設と学校とのつながり（双方向での）について様々な視点・方法を話し合った。
省察力	省察力は、協議や検討を通して高めることができた。
授業実践省察実習	
自律的 発展力	自律発展力・課題探究力：中学校での授業を通して、さらに工夫しようという意欲が増した。新たな課題が見つかった。
	自分と異なる校種の授業を実践したことで、自律的発展力と課題探究力が高められた。
	自律的発展力：自分が苦手としていた分野について学び直すことができた。
協働力	協働力・省察力：省察検討会で活発な議論がなされた。
課題 探究力	課題探究力：子どもたちの学びを見取り、主体的、対話的で深い学びの視点で授業改善につなげていく力を身に付けることができた。
	自律発展力・課題探究力：中学校での授業を通して、さらに工夫しようという意欲が増した。新たな課題が見つかった。協働力・省察力：省察検討会で活発な議論がなされた。
	自分と異なる校種の授業を実践したことで、自律的発展力と課題探究力が高められた。
	課題探究力：授業案検討や附属中スタッフとの事前打ち合わせ、終了後の検討会を経て授業づくりや授業計画について考える機会を得た。

表4 自由記述の結果(つづき)

	省察力・課題探究力：様々な校種・教科の授業を観察することで、自分自身の授業実践にも生かしてみたい点がいくつもあった。具体的にどのような場面で活かせるのか、具体的に考えることができた。
省察力	協働力・省察力：省察検討会で活発な議論がなされた。
	省察力：飛び込みの授業の難しさを体験するとともに1時間での仕掛けや評価、何よりもねらいの明確な設定が大切であると気付いた。
	省察力・課題探究力：様々な校種・教科の授業を観察することで、自分自身の授業実践にも生かしてみたい点がいくつもあった。具体的にどのような場面で活かせるのか、具体的に考えることができた。
	省察力：子どもの学びの姿を観察することが授業改善につながることを学ぶことができた。様々な授業への意見から授業を客観的に振り返り、新たな視点を得られた。
メンター実習	
自律的 発展力	自律的発展力：ミドルとして、若い教員にアドバイスをしたり、指導したりすることが求められているが、信頼感を築いた上で、思いやりや、気持ちに寄り添って一緒に教えていくことが大切だと感じた。
	自律的発展力：授業活動や休み時間において、教員と生徒が交流する場面を見た際に生徒に対するかかわり方はどうあればよいかを考えることができた。
	自律的発展力：授業の展開を考えていく際に、メンティーの思いを受け止め、何をどうしたいのかを具体的に把握し、求められている内容の指導、助言をしようとしたこと。
協働力	メンティーとともにHR担任や教科担任のあり方を学ぶ姿勢をもって協働的に取り組むことができた。
	協働力：若手教員のアドバイスにおいて、どのような声かけが望ましいのかを考えながら活動できた。
省察力	自分自身の経験と照らし合わせて教育観や教科指導観を捉え直すことができたことで、省察力が身に付けられた。
	授業後の協議会でメンティーに対して助言する際の言葉の選び方や褒める場面とアドバイスする場面のバランスを考えることで、省察力が身に付いたと思う。
勤務校実習	
協働力	協働力：自分が勤務していたときと比べて、先生方が勤務校で感じていることを素直に話してくれたという印象があった。こちらも一歩離れた視点でより客観的に物事を捉えようとしていたのがよかったのではないかと感じた。
	同じ教科の先生方の考えを自らの考えとすり合わせて研究テーマを進める際の協働活動がどうあるべきか考えることができた。
	自己の学びについても話し合うことで協働性を高めることができたように思う。
	現場の先生方が協働的に活動している姿を客観的に捉えることで同僚性を高めるための要素について考えるよい機会になった。
	協働力：校内研修に参加することにより、授業の成果や課題を共有し改善点を話し合うことができた。
課題 探究力	課題探究力：勤務校の教員へのインタビューを通して、勤務校の課題を明らかにし、課題解決に向けてどのように実践を計画したり、他者と協力したりすればよいか考えることができた。
	全教員へのアンケートにより、勤務校における課題を捉え直すことができた。
	課題探究力：事前、事後指導や当日の実習日誌をまとめる中で校内の状況や課題を文章化することができた。
	普段とは異なる立場として勤務校を訪ねることでこれまでは気付かなかった(気付けなかった)であろう課題や問題が見え、どのように向き合うかを考えるきっかけとなった。
課題探究力：様々な立場の先生方からお話を聞くことで学校課題について多面的にみることができた。	

5 考察

(1) 量的なデータより

最初に量的なデータをもとに考察を加える。

「自律的発展力」については、①実習前に比べて、③教育関連施設観察実習後の得点が有意に高かった。自律的発展力は、「自らの到達点と新たな課題を明らかにし、その課題解決を目指してさらに職能成長を遂げていく力」と定義されており、課題を明らかにして、意欲的に取り組んで自己を成長させていこうとする内

容となっている。行政機関との連携についての課題を明らかにした教育関連施設の観察を通して、行政機関との連携についての課題を明らかにできたことで、意欲が掻き立てられたものと考えられる。一方で、①実習前と②授業観察実習後、④授業実践省察実習後、⑤メンター実習後、⑥勤務校実習後とは有意な差は見られなかった。これらの実習は、比較的実習全体の後半に実施されており、客観的に自己を振り返る時間が取れたことにより、自己を客観視することで、自己理解

が進み、自己を低く評価することにつながったことも考えられるのではないだろうか。

「協働力」については、実習前と実習後において得点に有意な差は見られなかった。三浦ら(2019)では、授業科目における「協働力」について、「実務経験で培ってきた「実践的思考様式」をもってしても、勤務する学校種の異なるミドルリーダー養成コース院生や、教員としての実務経験が乏しい教育実践開発コースとの、授業の中での協働的な取り組みの展開に対して、困難を感じたのではないだろうか」と述べている。授業の中で、困難を感じているのであれば、様々な人と関わることが多い、校外の実習機関での実習における協働はさらに困難なことが想定される。しかしながら、有意差は見られなかったが、得点は上昇傾向を示していることから、時間をかけることで身に付いていく専門性であることも考えられる。

また、三浦ら(2019)では、質問項目についても課題を挙げており、このアンケートの結果は、必ずしも教員に求められている専門性としての「協働力」の修得状況を把握していないのではないかと疑問を投げかけている。今回の調査においても、同様のことが起こっていれば、今後尺度項目の修正を行っていく必要がある。

「課題探究力」については、①実習前に比べて、③教育関連施設観察実習後、④授業実践省察実習後、⑥勤務校実習後の得点が有意に高かった。課題探究力は、「課題を発見し、多角的に分析を行い明確にしたうえで、課題解決に向けた実践をデザインし取り組んでいく力」と定義されている。院生は、各実習において、それぞれの課題を見つけ出し、省察検討会などの議論を踏まえて分析をしていくことで課題解決に向けた方向性を見つけることができたのではないかと考えられる。

「省察力」については、①実習前に比べて、②授業観察実習後、③教育関連施設観察実習後、④授業実践省察実習後、⑥勤務校実習後の得点が有意に高かった。

三浦ら(2019)によれば、「実践的思考様式」が培われているミドルリーダーの教員にとって、教職大学院における授業の中で直面する課題の解決をめぐる「省察」としての行動を促した結果として、「省察力」の得点が高かったことを述べている。授業観察実習や教育関連施設観察実習、授業実践省察実習、勤務校実習においてもこのような行動を促したのではないかと考えられる。

メンター実習については、4つの力のすべてで実習前との有意差は見られなかった。メンティが実習を行う連携協力校での実習であり、面識のない職員の中で、

メンターとしてメンティを指導する実習には、他の実習とは異なる要因が存在したのではないかと推測される。その結果、4つの力の伸長が表れにくかったということも考えられる。結果を踏まえれば、実習内容について再検討する必要があるのではないかと。

各時期における4つの力における得点に大きな差はなく、各実習後における得点も高かったことから、本教職大学院における実習は、バランスよく4つの力の伸長を図ることができているのではないかと考えられる。

(2) 質的なデータより

授業観察実習では、最初の実習であったためか、省察検討会の印象が強く、省察検討会における協議を通じて、協働力、課題探究力、省察力が高まったと回答している。特にすべての院生が、省察力について記述していたことは特筆される。また、事前に観察ポイントを作成して観察の視点を共有することや、実習終了後の日誌や振り返りシートの記入により高めることができたとの記述から、実習のみでなく、事前事後の指導の大切さが浮かび上がってきた。

教育関連施設観察実習では、学校の教員以外の職員と協議したことで、学校以外の職員との協働のあり方について考える機会が多かったという意見が多かった。教員以外の施設職員と情報共有ができたことで、協働力について考えることができたのではないかとと思われる。

授業実践省察実習では、普段関わりのない附属学校の児童生徒を相手に飛び込みの授業をしたことで、かなりの苦労があったと思われるが、それゆえに課題が明確になり、課題探究力についての記述が多かったのではないかとと思われる。また、省察検討会を通して、その課題について深く議論できた点から、省察力が高まったという記述も増えたと思われる。

メンター実習では、メンターとしてメンティにどのように関わりアドバイスしていくかを考えていく過程で、自律的発展力や協働力が高まっていった様子が窺える。メンティが鏡となって、自己を振り返るよい機会となったのではないかと考えられる。

勤務校実習では、自身の勤務校における課題を把握して、研究テーマを探るための実習であったため、課題探究力に関する記述が多かった。また、課題を探究していく中で、同僚との協議や情報交換を通して、協働の必要性が理解できたのではないかと考えられる。

6 おわりに

本稿では、教員に求められる専門性として4つの力

に焦点を当て、実習の効果検証について論じてきた。量的データからは、4つの力の経時的变化から各実習の効果を抑えることができた。自律的發展力、課題探究力、省察力については、実習前より有意に得点が高く、各実習での効果が明らかとなった。一方で、協働力については、実習前と各実習において有意な差が見られず、十分な効果が得られなかった。

また、質的データからは、各実習のどのような取り組みが4つの力を高めることにつながるのかを明らかにできた。一つの実習ですべての専門性を高めるわけではなく、実習ごとにそれぞれ高められる専門性が異なることが示唆された。この結果を踏まえて、院生の専門性を高めるために、教員が実習内容についてさらに精査して、よりよいものに改善していく指針を得ることができた。

注

- (1) 「平成31年度弘前大学教職大学院ミドルリーダー養成コース実習実施要項」を参照

引用文献

- 片山紀子・宮野純次 (2010). 教職大学院における授業改善・FD 活動 - 京都教育大学大学院連合教職実践研究科の事例検証 - 京都教育大学紀要 116, 23-35.
- 三浦智子・上野秀人・吉原 寛 (2019). 教職大学院における教員の職能開発とその効果検証の方法—「授業アンケート」の可能性と課題— 弘前大学教育学部紀要 121, 189-198.
- 森 有希・野村幸代・岡田倫代・永野隆史・三好 文・柳林信彦 (2019). 教職大学院における実習の現状に関する調査研究 高知大学学校教育研究 1, 207-218.
- Shön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books. (柳沢昌一・三輪健二 (2007) 『省察的実践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考』 鳳書房)
- 山内隆之 (2019). 全国教職大学院の「学校における実習」の実施方法に関する一考察 山形大学大学院教育実践研究科年報 10, 34-42.