

## 教職大学院教育実践開発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 2

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)の教育実践開発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した。調査協力者は、本教職大学院の教育実践開発コースの院生11名であった。4つの力を測るアンケートの結果から、4つの力の得点は、実習を通じて有意に高まることが確認できたが、4つの力それぞれで有意に高まる時期は経時的に異なることが示唆された。自由記述の結果と実習日誌の記述から、実習におけるどのような取組がどの力を高めるかを明らかにすることができた。結果を踏まえて、実習内容のさらなる改善に向けた指針を得ることができた。

キーワード: 実習 ストレートマスター 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)の教育実践開発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、2017年4月に開設した比較的新しい教職大学院である。一昨年は第1期生18名、また、昨年は第2期生13名の修了生を送り出した。各修了生は、学校現場においては学校運営の中核として、教育行政機関においては管内各校の教育活動充実のための即戦力として活躍しているところである。

今年度からは、昨年度まで2つの専攻課程があった大学院教育学研究科を本教職大学院に一本化した。また、昨年度までは、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コースを設置していたが、教科領域と特別支援教育領域の強化を図るため、今年度入学

生から、学部卒院生を対象としたコースを、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3コースに改編し、新たなスタートを切った。

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目指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4つの力(自律的発展力・協働力・課題探究力・省察力)」を掲げて、これら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。本教職大学院では、全教員が一丸となって、これら4つの力をしっかりと育成し、教員に求められる高度な実践力と専門性を修得できる教職大学院を目指している。教員に求められる4つの力の専門性は以下のように定義されている<sup>(1)</sup>。

- 「自律的発展力」: 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
- 「協働力」: あらゆる教育実践場面において、子どもを含めた関係する他者との柔軟で創造的な関係性の構築と協働する力

- 「課題探究力」：課題を発見し、多元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
- 「省察力」：実践や自己の学修過程において、何どのように捉え、思考し、判断し、実践し、評価したかについて、状況や理論、事実をもとに振り返る力

Shōn (1983) は、教師は学び続ける存在であることや「行為の中の省察」に基づく反省的実践家としての専門性を有するとしている。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4つの力の中軸に「省察力」が位置づけられている。

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のもと、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て、授業科目だけでなく、実習科目も必修としている。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、授業終了後及び実習終了後に院生による授業アンケート・実習アンケートが取り入れられている。しかしながら、片山・宮野 (2010) のように、全国の教職大学院におけるアンケートは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・ベースでのアンケートはほとんど実施されていない。

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) は、本教職大学院の授業を対象に、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授業アンケートを作成して調査している。アンケートの結果によれば、教育実践開発コースの院生が、4つの力のうち最も高い回答傾向を示したのは「自律的発展力」であり、最も低い回答傾向を示したのは「省察力」であったと報告している。

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) の授業アンケートは授業が終了した1時点だけの調査のため、教職大学院の授業でどの程度専門性が高まったのか、十分に分析できていないという課題が残った。また、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。

この課題を受けて、吉原・大瀬・中谷 (2020) では、ミドルリーダー養成コースの院生を対象に、実習科目についてアンケート調査を行っている。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つの力について検討している。また、1時点での測定では、専門性がどのように高まったのかを検証できないため、経時的な変化を調査することで、専門性の修得状況を把握している。

その結果、「自律的発展力」については、実習前に比べて、授業観察実習後や教育関連施設観察実習後の得点が有意に高く、これらの実習が「自律的発展力」の向上に効果があったことが確認できた。「課題探究力」については、実習前に比べ、授業観察実習後や教育関連施設観察実習後、授業実践省察実習後、勤務校視察実習後の得点が有意に高く、さらに、授業観察実習後より、勤務校視察実習後の得点が有意に高かったことから、これらの実習が「課題探究力」の向上に効果があったことが確認できた。「省察力」については、実習前に比べて、授業観察実習後や教育関連施設観察実習後、授業実践省察実習後、勤務校視察実習後の得点が有意に高かったことから、これらの実習が、「省察力」の向上に効果があったことが確認できた。一方、「協働力」については、いずれの実習においても、その効果が確認できなかった。

本稿では、教育実践開発コースの1年次院生を対象に、本教職大学院で実施している実習が、これら4つの力の育成にどのように寄与し、教員としての力量形成にどのような効果があるのかを検証することを目的とする。

## 2 実習の概要

### (1) 教育実践開発コースの実習内容

本教職大学院教育実践開発コース（今年度から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に改組）では、1年次前期には、自らの教育課題把握のため、3単位・90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・園と県立高等学校1校で、授業観察等を行う実習（授業観察実習1単位・30時間）、連携協力校で授業観察や授業実践を行う実習（学校フィールド実習・集中実習2単位・60時間。うち授業実践4時間以上）がある。これらの実習を通して、学校現場における事実の収集と分析の方法を習得し、実践的な課題を把握するとともに、自己課題を発見し、子ども等に基づいた実践を行うこと

を目的としている。また、1年次後期には、前期に引き続き、自らの研究課題における仮説形成のため、2単位・60時間の学校フィールド実習（授業実践6時間以上）を行っている。さらに、2年次前期には、自らの研究課題の仮説に基づく実践、改善案の検討と新たな課題発見のための学校フィールド実習・集中実習を3単位・102時間（授業実践14時間以上）行い、2年次後期には、形成した仮説をもとに、実践を行いながら課題解決に向けた方策について実践・検証するための学校フィールド実習を2単位・72時間（授業実践6時間以上）を行っている。なお、各実習の中間時、終了時には省察検討会を実施し、成果と課題を振り返る機会を設けている。これらの実習を通して、教育課題に対応するための理論と事実に基づいた実践力・省察力を備えた若手教員の育成を目指している。

## （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とおりとなっている。

- 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中間指導・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：本教職大学院教育実践開発コース院生11名とした。

（2）調査内容：質問紙調査と実習日誌の記述について調査した。

1）質問紙：三浦・上野・吉原（2019）の研究で用いられた授業における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「1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標される、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。質問内容は以下のとおりであった。

### 【自律的發展力】

（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。

2）実習日誌：各実習後に作成される実習日誌の内容から4つの力の育成に関わる部分を抜粋して用いた。

（3）対象とした実習：1年次前期の実習（授業観察実習、学校フィールド実習、集中実習）を対象とした。

（4）調査実施時期：2019年4月～9月に実施した。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。実施時期は以下のとおりであった。実習前（4月上旬）、授業観察実習後（5月中旬）、学校フィールド実習後（7月下旬）、集中実習後（9月下旬）。実習日誌については、実習終了後毎に提出を求めた。

Table 1 教育実践開発コースの実習概要

科目名	実習名	実習先	内容
実習ⅠB-1 (課題把握) 1単位 30時間 1年次前期	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。
実習ⅠB-2 (課題把握) 2単位 60時間 1年次前期	学校フィールド実習	連携協力校 (県立高等学校, 弘前市立小学校・中学校)	週に1回連携協力校に赴き, 学校現場の直面する状況に鑑みながら, 自らの課題を発見するための方法を身に付けるとともに, 実際に自己課題を発見することを目標とした活動を行う。
	集中実習		連続して5日間以上連携協力校に赴き, 集中的な実習を行う。1週間通して連携協力校での教育活動を行うことによって, より明確な自己課題の発見に努める。
実習ⅡB (仮説形成) 2単位 60時間 1年次後期	学校フィールド実習	連携協力校 (県立高等学校, 弘前市立小学校・中学校)	実習ⅠB-2で実施された同じ連携協力校での恒常的実習を継続して行う。この実習で, 学校現場での活動を通じて自己課題の解決に向けた仮説形成とその洗練を試みる。
実習ⅢB (課題解決研究) 3単位 102時間 2年次前期	学校フィールド実習	連携協力校 (県立高等学校, 弘前市立小学校・中学校)	連携協力校での恒常的実習を週1回行い, 活動を通じて自己課題解決に向けた仮説に基づく実践とその省察, 改善案の検討と新たな課題発見など, 研究的な課題解決のサイクルを試みる。
	集中実習		連携協力校での恒常的実習を連続して10日以上行い, 活動を通じて自己課題の解決を中心とした実践を行う。
実習ⅣB (課題解決検証) 2単位 72時間 2年次後期	学校フィールド実習	連携協力校 (県立高等学校, 弘前市立小学校・中学校)	連携協力校での恒常的実習を週1回行い, それまでの実習と「教育実践研究に関する領域」科目群においてなされた省察とを基に追究してきた, 課題解決のための方策を実践・検証しつつその改善を図る。

#### 4 結果

4つの力(自律的発展力・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, 自律的発展力, 協働力, 課題探究力, 省察力において有意な差が見られた( $\chi^2(3) = 11.08, p < .05$ ;  $\chi^2(3) = 16.77, p < .01$ ;  $\chi^2(3) = 22.16, p < .01$ ;  $\chi^2(3) = 17.23, p < .01$ )。有意な差が見られた4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, 「自律的発展力」において, ①実習前に比べて, ③学校フィールド実習後, ④集中実習後の得点が有意に高かった。また, 「協働力」において, ①実習前, ②授業観察実習後, ③学校フィールド実習後に比べて, ④集中実習後の得点が有意に高かった。「課題探究力」については, ①実習前, ②授業観察実習後に比べて, ③学校フィールド実習後, ④集中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学校フィールド実習後, ④集中実習後の得点が有意に高かった。結果をTable 2, Fig.1に示す。また, 自由記述の内容はTable 3のとおりであった。

実習日誌については, 提出された日誌を筆者が読み, 4つの力の育成に関わる箇所を抜粋した。抜粋した内容をTable 4に示す。

#### 5 考察

##### (1) アンケート結果から

##### 1) 「自律的発展力」について

「自律的発展力」については, ①実習前に比べて, ③学校フィールド実習後, ④集中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」と定義されている。本実習全体を通しては, 課題を明らかにし, 意欲的に取り組んで自己を成長させていこうとする力が向上したことが窺えた。

一方で, 多重比較の結果から, 授業観察実習では十分な効果が得られなかったことが示唆された。吉原ら(2020)においても, ミドルリーダー養成コースの院生を対象に同様の実習, アンケートが実施されていたが, この実習の効果は表れていなかった。ミドルリーダー養成コースの院生と同様に, この実習全体の中で

Table 2 4つの力の経時的変化におけるFriedman Testの結果

	N	$\chi^2$	df	多重比較
自律的發展力	11	11.08 *	3	①<③, ④
協働力	11	16.77 **	3	①, ②, ③<④
課題探究力	11	22.16 **	3	①, ②<③, ④
省察力	11	17.23 **	3	①<②, ③, ④

注1) \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

注2) ①実習前, ②授業観察実習後, ③学校フィールド実習後, ④集中実習後

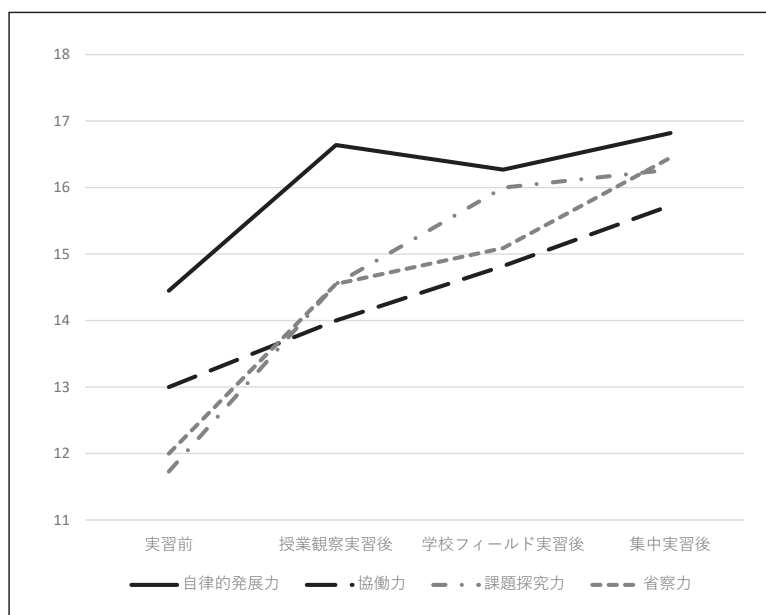


Fig. 1 4つの力の経時的変化

最初の実習である。この時期はまだ自己の課題を明らかにできておらず、試行錯誤している段階であると考えられる。そのため新たな課題を明らかにするところまでは到達できていない可能性が考えられる。ただし、その後の学校フィールド実習や集中実習では効果が上がっており、同一の実習校で定期的の実習を行うことで課題も整理され効果が得られる可能性も示唆される。

自由記述の結果から、実習後の省察検討会や毎回の実習後の大学院の指導教員や実習校の教員との振り返りなど他者との関わりの中で培われる様子が垣間見られる。また、実習日誌や中間指導・事後指導時に院生が作成した省察シートによる自省の中でも、「自律的發展力」が養われていることが窺える。三浦ら(2019)は、授業アンケートにおいて、「自律的發展力」が他の3つの力に比べて得点が高いことを明らかにしているが、本実習においても同様の結果が窺えた。

2) 「協働力」について

「協働力」については、①実習前, ②授業観察実習後,

③学校フィールド実習後に比べて、④集中実習後の得点が有意に高かった。実習前半は有意に得点が上がることはなかったが、実習後半の集中実習で有意に得点が上がった。「協働力」は「あらゆる教育実践場面において、子どもを含めた関係する他者との柔軟で創造的な関係性の構築と協働する力」と定義されており、実習の後半で子どもを始めとする他者との関係性が構築されて協働する力が高まったと考えられる。

吉原ら(2020)において、ミドルリーダー養成コースの実習では、「協働力」については有意な効果は見られなかったことを明らかにしている。ミドルリーダー養成コースの実習は、様々な形態での実習がなされており、関わる人も多様であったため協働して行う機会がなかなか持てなかったと考えられる。教育実践開発コースの実習では、実習後半で効果が見られたことから、実習校での固定された人間関係の中で行われる実習であるため、関係性を作りやすく、協働的な取組が行われたことが示唆される。また、教育実践開発コースでも実習後半で効果が見られたことから、他の

Table 3 自由記述の結果（一部抜粋，一部重複あり）

授業観察実習後	
自律的 発展力	他の先生方との省察検討会で自律的発展力を養うことができた。
	省察検討会を終え，観察した事柄を整理しているとき。
協働力	様々な校種を見ることで，協働力を学んだ。
	気づきを共有しすべての意見を汲んだ上で新しい考えに行きつくとき。
課題 探究力	自らのテーマと照らし合わせた上で観察する教育活動。
省察力	各学校段階を観察し，比較することで多くの視野を持つことができた。
	一人の生徒に注目して観察し，つぶやきやワークシートに記入した内容という事実からその子の学びを考えることができた。他のクラスや他校種の間で比較したり，共通項を探ったり，どのような過程を得て今に至るのかを見たりでき考え方が広がった。
	全体を通して省察力を高めた。
	実習後の省察検討会，省察検討会を踏まえた上で取り組む活動。
	附属幼稚園での園児一人に着目した観察からこどもの行動や表情などには様々な表情が込められており，表面に現れて目に見えてわかるものから，見ただけではわからないものまで幅広く存在していることを学んだ。
学校フィールド実習後	
自律的 発展力	毎回の実習時の実習校の先生や大学の指導教員との振り返りを通して。
	毎回の実習を終えてから記入する省察シート。
	協働力・自律的発展力：学級の業務を終えたあと，管理職の先生方への相談や職員室での呼びかけによって，他学年の先生方の業務も体験させていただくことができた。
	保健掲示物を通して，生徒や教員がどのような会話をしているのかなど養護教諭から情報を収集し，次回作成するものに向けて課題を探し，自ら改善策を考えていったこと。
協働力	先生方との休み時間中の会話等を通して。
	関係するすべての方とある目標に向かってプランを練り合わせているとき。
	協働力・自律的発展力：学級の業務を終えたあと，管理職の先生方への相談や職員室での呼びかけによって，他学年の先生方の業務も体験させていただくことができた。
課題 探究力	協働力という点で，各教科の担当の先生方が話し合い，生徒のために取り組んでいることを見て，とても参考になった。分からないところを教えたり，個人面談など，見ていて素晴らしいと感じた。
	実習日誌を書き上げることを通して。
省察力	省察をした上で取り組む次回の実習。
	日誌を各場面で，一日の子ども，他の教師との関わりや出来事について振り返ったときに，多角的に考え，その力を高められたように思う。
	実習日誌を書くこと，中間指導を通して。
	身体症状（頭痛・体調不良等）の背景を今までの来室の回数，学校での様子を踏まえ考えることができた。
	実習先で担当の先生からアドバイスを頂いているとき。
集中実習後	
自律的 発展力	自律的発展力・省察力：授業実践とその振り返りから，子どもたちと向き合い試行錯誤する中で高まったと思われるから。
	他教科との先生方との交流。
	実習において日誌を通してその日の実践を振り返っているとき。
	全員が分かりやすい授業にするために，一つ一つの指示や見本の提示などの仕方を深く考えられた。
協働力	授業中の観察や生徒との関わりの中で高めることができた。特に，自律的発展力と協働力を高めることができた。
	文化祭準備，学活，総合など生徒とともに活動することで協働力を高めることができた。
	2人の授業担当者との連携。
課題 探究力	授業中の観察や生徒との関わりの中で高めることができた。特に，自律的発展力と協働力を高めることができた。
	実習校の先生方との授業毎の省察の中で，特に省察力や課題探究力を高めることにつながった。
	一日の反省を踏まえて次回の実習に向けて準備をしているとき。
省察力	実践授業において，自分が計画していた実験の内容と生徒の実態を照らし合わせたときに，必要に応じて柔軟に内容や順序，器具を工夫するよう努めたところ。
	自律的発展力・省察力：授業実践とその振り返りから，子どもたちと向き合い試行錯誤する中で高まったと思われるから。
	実習校の先生方との授業毎の省察の中で，特に省察力や課題探究力を高めることにつながった。
	自分の行う授業の目標や伝えたいことを明確にし，生徒の反応やワークシートから授業の課題点を振り返ることができた。
	中間指導や事後指導などの機会。

Table 4 実習日誌の記述（一部抜粋）

<b>1 年次前期授業観察実習後の日誌</b>
①これまででは方法知にばかり目が行っていましたが、どんな生徒（児童・生徒観）にどんな力を身に付けて欲しいか（目的・目標）が重要であり、子どもたちの気づきこそが非常に有効なヒントであるということがわかった。
②「深い学び」に向かわせることが重要と気づいたので、生徒が最終的に「深い学び」に至るために必要なことを探りたい。
<b>1 年次前期フィールド実習後の日誌</b>
③授業観察では専門外の科目や教科の観察も行い、生徒の様々な姿や先生方の工夫を知ることができた。これらを参考にし、実習校ではもちろん今後の教員生活においても、常によりよい授業づくりについて考えていきたいと思う。
④日常的に生徒指導を行わなければならない状況にはじめは驚き、思うようにできない自分に悩むことが多かったが、生徒との関係ができてくると、進んで注意や指導ができるようになった。
⑤実習校の特色はパンフレットを通した紙面上の理解にとどまっているのが現状である。実感をともなった理解とするために、集中実習では連続した時間のまとまりの中で活動に参加する児童の視点と授業を実践する教師の視点に立ち、双方からの分析的な観察を行っていく必要がある。
<b>1 年次前期集中実習後の日誌</b>
⑥ペア学習などにおける時間配分を伝えるなどメリハリもついていたし、発問を多く出し、生徒とのやりとりを増やせたと思うので、これら授業実践の成果は継続していきたい。
⑦板書・声の大きさ・時間配分のような基本的なところを指摘されることがほとんどなかった。指導されたことを改善し実践することができた。
⑧実習前半の授業では、発達段階に合わせた明確な指示を出すことができず苦戦し、児童の実態把握とそれに合わせた指示の工夫が大切であると痛感した。そこで、指示をわかりやすいものにするために、手本・見本を提示することを強く意識し、活動の流れについても、口頭だけでなく板書等を活用して掲示したところ、児童たちの反応が明らかに良くなった。
⑨他教科と関連付けたことや生徒に実感を持って理解させた部分を評価していただいたが、生徒の持っている常識を覆すことのできる発問を心がけること、生徒の発表に膨らみを持たせたり、複数から全体にフィードバックすること、個人思考とペア学習をバランスよく使い分けることは今後の課題として取り組んでいきたい。

3つの力と比べて、「協働力」を高めるにはある程度の時間を要することが示唆された。

自由記述の結果においても、実習校の先生方と一緒に業務をこなしたり、話し合ったりする中で、また、子どもとの関わりの中で、協働力が高まったという記述がなされており、時間をかけて関係性を作ることで「協働力」が高まる可能性が窺える。

### 3) 「課題探究力」について

「課題探究力」において、①実習前、②授業観察実習後に比べて、③学校フィールド実習後、④集中実習後の得点が有意に高かった。「課題探究力」は、学校フィールド実習や集中実習のように、定期的に実習を行う実習校での効果が見られた。「課題探究力」は、「課題を発見し、多元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、単発で行う授業観察実習より、定期的に通う実習校での実習において、課題を発見し、課題解決に向けた取組を行っていたと考えられる。

自由記述の結果から、授業観察実習では、自らのテーマと照らし合わせた上で観察する教育活動において高められたという記述が見られた。また、学校フィールド実習や集中実習では、実習日誌を書いたり、実習校の先生方との省察をしたりしたうえで省察を生かして臨む実習を通じて高められたという記述から、定期的

な取組の中で「課題探究力」が培われていく様子が垣間見られる。

### 4) 「省察力」について

「省察力」において、①実習前に比べて、②授業観察実習後、③学校フィールド実習後、④集中実習後の得点が有意に高かった。「省察力」においては、授業観察実習の段階で効果が見られた。「省察力」は「実践や自己の学修過程において、何をどのように捉え、思考し、判断し、実践し、評価したかについて、状況や理論、事実をもとに振り返る力」と定義され、4つの力のうち中心となる力である。「省察力」は、実習の早い段階で向上することが示唆された。最初の実習である授業観察実習において効果が見られた。授業観察実習については、事前指導として教育実践研究法Ⅰの授業の中で、授業観察の視点を学んだうえで実習に臨み、実習後、院生と教員が一緒になって時間をかけて省察検討会を実施している。視点を明確にした丁寧な省察の方法が効果を上げたのではないかと考えられる。吉原ら(2020)における同様の実習においても、「省察力」は授業観察実習後に有意に向上しており、省察検討会で省察をすることの効果が影響していると思われる。一方で、その後の実習では有意な効果は見られないことから、初等効果が大きい力であることが示唆される。

自由記述の結果から、観察の視点を持って実習をす

ることで省察の視点も明らかとなり、省察が深まったという記述や、省察検討会を通じて高まったという記述が見られた。また、その後に日誌を書くことや中間指導でさらに省察力が養われたという記述、実習後に実習校の先生との振り返りの中で「省察力」が高まったという記述から、様々な省察の機会を通じて、「省察力」が養われる状況が窺える。

## (2) 実習日誌から

1年次前期の授業観察実習を通して、Table 4③、④のように「生徒の見取り」の重要性に気づき、生徒主体の授業を構想し、その実現を目指そうとする「自律的発展力」が身に付いてきていることが窺える。これは、大学院の講義内容とも連動しており、理論と実践の往還・融合されている実態を表しているものとも言える。また、1年次前期集中実習での授業実践を通して、Table 4⑥、⑦のように課題を明確化させ、その解決に向けて取り組んだ成果を実感しているような「課題探究力」が身に付いている様子が窺える。授業実践から見えてくる新たな課題に対して分析し、改善しようとする姿勢が顕著に表れている。同時に、Table 4⑤のように授業実践から得られた成果を認知し、次に生かそうとする姿が見られ、「自律的発展力」が向上している様子も窺える。「省察力」についてはTable 4①、②、⑨のように各実習の節目において多く記述されている。特に、授業観察実習後の実習初期の段階で顕著に表れ、徐々に深まっていく様子が見られていることから、実習全般にわたって身に付けられている力と捉えられる。ただ、「協働力」については、特に目立った記述は見られなかった。しかし、Table 4①、③の記述内容から、児童生徒を含めた実習関係者や他教科の教員との意思疎通の重要性を理解して実践している様子が読み取れることから、時間の経過とともに身に付いていく力であると推察される。また、実習の中間指導や事後指導では院生同士の協働的な省察を行っており、質疑応答や協議の中において身に付けられている力とも言える。

このように、1年次の実習では前期の観察実習を通して、これまでの自己の授業の在り方を見直し、実践に生かそうとする「省察力」や目指す到達点に向かおうとする「自律的発展力」が芽生えていくとともに、集中実習における授業実践を通して、自己の課題に対して仮説・実践・検証を繰り返していくことで「課題探究力」が徐々に身に付き、同時に「自律的発展力」が向上している実態が読み取れる。そして何よりも自己の実践を振り返り、成果と課題を自身に落とし込もうとする「省察力」が各実習の節目において見られ、

実践を重ねる毎に深い「省察力」が身に付いていることがわかる。

以上のことから、実習日誌の記述においても、各実習のねらいに応じて4つの力が効果的に身に付いていることが確認できる。

## 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。アンケートの結果から、4つの力の経時的変化を追い各実習における効果を捉えることができた。4つの力については、効果が表れる時期はそれぞれ異なるが、ある段階になると実習前より有意に得点が高くなっており、各実習で4つの力が高まったことが明らかとなった。自由記述からもどのような取組が4つの力を高めるのが確認できた。しかしながら、自由記述だけでは不十分な部分もあり、今後インタビュー調査などを行ってさらに精緻なデータを得たうえで考察していく必要がある。

また、三浦ら(2019)も指摘しているように、尺度項目の見直しも検討していく必要がある。本稿で使用したアンケート内容は、4つの力というコンピテンシーを測る尺度として適切であるかどうかを今後検討していく必要がある。

本研究の結果を踏まえて、院生の実践力や専門性を高めるために、実習内容についてもさらに精査して、よりよいものに改善していく必要がある。

## 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.
- 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) 『省察の実践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考』 鳳書房)
- 吉原 寛・大瀬幸治・中谷保美 (2020). 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 弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻(教職大学院)年報 2, 23-31.