

教師に求められる実践的指導力を養成する教職専門実習のあり方

—教職専門実習Ⅰ・Ⅱの実践を通して—

藤村法子

阪梨學

(京都教育大学大学院連合教職実践研究科)

(京都教育大学大学院連合教職実践研究科)

Teaching profession special training for the improvement of practical teaching skills required of the teachers

—through practices of teaching profession special training I and II—

Noriko FUJIMURA , Manabu SAKANASHI

2009年11月30日受理

抄録:「理論と実践を往還」させ、実践的指導力をまさに育成する教職専門実習を、いかに充実させるかその方策を求めようと、教職専門実習Ⅰ、Ⅱの現状を院生、実習校からのアンケートや実際指導に関わった担当実務家教員間の意見交流から分析した。指導力の向上等、かなりの成果をあげるものの、実習Ⅰでの院生の力量の個人差の問題や、全体を通して学びの自律に向けての課題が見えてきた。自らの力量を自らで評価しその改善を図っていくことのできる力量(メタ認知能力・省察の実践能力)の育成こそが、中心課題と認識し、この力量形成を図ることにより「学び続ける教師」「人間教師」像に近づけたいと考えた。

キーワード: 専門性 授業省察 ポートフォリオ 小集団による省察 学び続ける教師 人間教師

I. はじめに

教育を取り巻く社会状況の変化等の中で、学校現場には、子どもたちの学ぶ意欲の低下、自立心の低下、社会性の不足、いじめや不登校などの深刻な状況等々、様々な教育課題が生じてきている、これらの変化や諸課題に対応し得るより高度な専門性と豊かな人間性・社会性を備えた力量ある教員が求められるようになってきた。このような背景のもと以下のような目的をもって教職大学院がスタートし2年が過ぎようとしている。

- 学部段階での資質能力を修得した者の中から、さらにより実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成
- 現職教員を対象に、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員として不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダーの養成¹⁾

この間にも、政権交代の中での「教員養成の見直し」の声や、平成20年11月「教育職員免許法施行規則」の一部改正に伴い「教職実践演習(仮称)」の導入等、教員養成を巡っての動きは大きな渦の中にある。一方、現場では「若手教師学校を去る」とセンセーショナルな見出しの新聞報道²⁾にもあるように「1年で離職」する教員が急増しているのも事実である。その原因は様々であり、今後の分析が待たれるところではあるが、教員養成に関わる者として、院生の「確かな力量形成」が急務であることを心しなければならない。

教職大学院の学びの大きな特色の一つは「理論と実践の融合」である。教育理論を学校現場で実践・応用できる高度な専門力の育成がその目的である。最も端的に具現化する科目として「教職専門実習」が挙げられる。現在、各教職大学院で、この在り方を探ることが試みられている。また、前述の「教職実践演習(仮称)」の導入にあたり「日本教育大学協会」でも重要な課題として、教員養成課程をもつ大学でその研究が進められている。

本教職実践研究科の教職専門実習Ⅰ・Ⅱは、現在ストレートマスターの必修教科である。この2年間の教職専門実習の取り組みを検証し、今後の在り方を提唱することは、教員養成の課題解決に向け、意義のあることと考

えている。

II. 今 教師に求められる専門的力量（専門性）とは

教師に求められる専門的力量（能力・資質）を言及する前に、教育を取り巻く現状を見ることにより、今、学校に求められていることを明確にし、そこから求められる専門的力量を明らかにしていく。

1. 教育を取り巻く現状

中央教育審議会答申¹⁾（以下中教審と表す）では教育を取り巻く現状について以下のように述べている。

「知識基盤社会」の到来やグローバル化、情報化、少子化、高齢化、社会全体の高学歴化等、社会構造の大きな変動期を迎えており・・・中略・・・あらゆる分野において、人材の質がその有り様を大きく左右する社会であり、教育の質が一層重要となる。・・・中略・・・既存知の継承だけでなく未来知を創造できる高い資質能力を有する人材を育成することは極めて重要な課題である。一方、変化の激しいこれからの社会において、一人一人の子どもたちがそれぞれの可能性を伸ばし、一生を幸福に、かつ有意義に送ることができるようにするためには、一人一人が自らの頭で考え、行動していくことのできる自律した個人として、心豊かにたくましく生き抜いていく基礎を培うことが重要となる。そのような力を教育を通じて育成する必要性が一段と高まっている。

社会の構造が確実に変化し、人々の価値観が多様化する中、子どもたちの学習意欲の低下、学力格差、学校不適應の問題、人間関係能力の未成熟など、解決を図っていかねばならない課題が山積する。学校での学びと、毎日の生活との乖離に学習に意欲がでない、うまく人間関係を構築できないなど、子どもの中に様々な課題が生じてきている。また家庭の教育力の低下を憂う事も多い。保護者の価値観の多様化の中で、保護者と「子どもをどの様に育てていくのか」を共有することさえも難しくなっている。一方、学校内部では、団塊の世代が教職を去り、大幅な教員交代が起こっている。しかしながら、この困難な教育状況を打破し、子どもたちを、自己の可能性を最大限に伸ばし、自身が豊かにたくましく生きていくことはもちろん、それらを可能にする社会の形成者・構成員として育んでいかねばならないという重い責務が学校には厳としてある。

2. 教師に求められる専門的力量

「知識基盤社会」に身を置く子どもたちにまさに「生きる力」を育成することが求められている。これらの教育課題を解決することはもちろん、これからの教育への期待に応えるために、教師に高い資質能力が求められることは当然である。平成17年中教審の「新しい時代の義務教育を創造する」答申では、「優れた教師の条件」として以下の3点を挙げている。

- ①「職に対する強い情熱、教師の仕事に対する使命感や誇り」
- ②「教育の専門家としての確かな力量」子ども理解力、児童生徒指導力、集団指導の力、学級づくりの力、学習指導、授業づくりの力、教材解釈の力
- ③「総合的な人間力」豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法、対人関係能力、コミュニケーション能力など人格的資質、職員全体と同僚として協力していくこと

教師の専門性について小島弘道は「子どもの発達段階に配慮しながら、担当する指導分野の教材体系についての深い理解と絶えざる研究をベースに、今、目の前にいる子どもの学力、理解力、関心などの具体的な姿を科学的、臨床的に判断し、必要な教材研究・教材開発を行うとともに、ふさわしい授業スタイルをデザインしながら指導を展開することにある・・・中略・・・教師の専門性は、子どもとの関係において具体的に展開され、検証され、その存在が確認されるのであって、単に知識の量や知識の高さにあるのではない。」²⁾と述べている。また人との関係、子どもとの関係で成立する仕事であり、その教師が「子どもが好きかどうか、子どもの目線や興味・関心に立って共に物事に取り組むことができるか、子どもの成長を助ける仕事に喜び、誇りがもてるか」等、教師の資質と考えられる個人的な部分、要素が大きく影響することを指摘している。「使命感」についても「仕事

の中味に伴う感情」、「教育という仕事それ自身が含む価値」、「使命感は実践のプロセスで形成され、使命感はよりよい、かつ新たな実践や力量を生みだしもすることを考えれば、教師の資質に位置づけてもよい」と述べ、使命感を教師の資質と捉えている。教師に求められる資質能力とは、教育内容・教育方法等について絶え間なく研究する中で有した知識を、子どもへの深い理解のもと、子どもの姿に即して、子どもを育てる営みを具体的に展開していける能力であり、そのことに喜びと情熱そして責任を感じられる人間性であるとも言えよう。そしてそれらの能力は資質さえも教育に携わる過程の中で高めていくことが可能なのである。

3. 教職専門実習で育成したい専門的力量

教師の資質能力は、教員としての生涯、向上し続けられなければならないものである。ここでは、テーマにあげているように、教職専門実習Ⅰ・Ⅱでいかにその専門的力量を育成するかということに焦点をあてて考えていく。その対象は、ストレートマスターの場合に特定して、その力量形成の検証・提案を図っていきたいと考えている。学部を卒業し、この教職大学院で2年の学びを修了した院生に、どんな力量をつけ、学校現場に送り出すかということである。教師に求められる基礎的・基本的に有しなければならない資質能力は何かと考えたとき、平成18年の中教審答申¹⁾の中で「①いつの時代にも求められる資質能力」の具体的な内容として「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、これらを基盤とした実践的指導力等」が挙げられていること、前述の資質能力に重なってくる。もちろん、同答申で、そのあと「②今後求められる資質能力③得意分野をもつ個性豊かな教員」示されている内容も育成していかねばならない課題であるが、それらを視野に入れながら、まずは教師に求められる基礎的・基本的な資質能力の育成を中心に考えていく。

「教職専門実習で育成する教師の専門的力量」を以下の6視点から捉え、その形成を図っていききたい。

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> (1)教職に対する使命感・子どもに対する愛情、情熱 (2)子ども理解に基づいた確かな授業力 (3)子ども理解に基づいた集団指導力（学級づくり） (4)子ども理解に基づいた生徒指導力 (5)問題解決能力（協働性、マネジメント能力） (6)総合的な人間力（豊かな人間性、社会性、人間関係能力 等） |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

もちろんこの力量は教職専門実習のみで培われるものではなく、教職大学院全体のカリキュラムの中で陶冶されるべきものであるが、「理論と実践の融合」である教職専門実習の中で、特に育成すべき力量として、それらを明確化することが重要であると考えられる。またその資質能力の育成は、先ほど来、述べているように、教職大学院を修了したときに完結するものでもなく、教師として生涯学び続けていかねばならないものである。実習ではその意志と学び方をも力量としてその育成も図っていかねばならない。また、これらの力は、実践を通して、初めて生きて働く教師の力量として完成していくものでもある。確かな授業力・生徒指導力は、子どもへの深い愛情と教職への強い使命感、教師の豊かな人間性、社会性等、その教師の人間力の基盤の上に育まれていってこそ、子どもに届くものになる。

「現在の教育現場に求められているのは、地域・学校・学級を取り巻く固有の文脈に応じた教育実践を自ら創り出すことができる教師およびそれに伴う資質・力量である。」²⁾と島田希が述べているように学校現場の実践から、その課題は明確になり、その課題解決を図る力量が、生きて働く教師としての専門的力量として身につけていくと考えられる。長期にわたる教職専門実習で、学校の準スタッフとして関わる中で、「子どもを育てる教職への使命感」を感じると同時に教育の難しさを実感する。その難しさを「文脈」の中で解明する過程で、自己の実践的課題、育てなければならない自己の専門的力量が明確になってくる。「文脈」から必要な力量を具体的に洗い出し、その力量形成について学び、「文脈」に返すことがまさに「理論と実践の往還」であり、その活動を通して力量形成を図っていくことができるのであり、ここに学部での教育実習とは異なる教職専門実習での力量形成の大きな可能性を見るのである。

実際にこれまで取り組んできた教職専門実習ⅠとⅡの現状分析をすることを通して、何が課題で、その課題をいかに克服し、その力量形成を図っていくか論を進めていきたい。

Ⅲ. 教職専門実習Ⅰ及びⅡで見えてきた現状

教職大学院は学部段階で教員としての基礎的・基本的な資質能力を修得した者がさらにより実践的な指導力・展開力を求めて学びにくることになっている。したがって学部段階での教育実習において、児童・生徒と接触とおして、教師たるに必要な基盤が確立していなければならない。ところが個々の院生の学部段階での教育実習は教員免許との関係で2週間から4週間以上と量的に差があり、さらに授業や児童・生徒とかかわる機会も違いがあることがわかってきた。その違いを踏まえて教科指導、生徒指導等の実践的指導力の形成を図る実習を始めることになった。

1. 教職専門実習の実施形態

教職専門実習Ⅰは、連携協力校（以下「実習校」という。）において1年次の9月から前半5日間を集中実習、後半5日間を分散実習とし10日間実施した（平成21年度からは実習校との調整で集中実習10日間に変更）。実習生は、児童・生徒への学習指導、学級指導、生徒指導、部活動、学校行事に教員の補助者（T2又はT1）として従事し、校内研修等へも積極的に参加する中で、自らの実習課題について実践的に研究することにした。実習校は小学校6校、中学校3校であり、小学校1校当たり1名～4名、中学校1校当たり6名～12名の実習生を配置した。

教職専門実習Ⅱは、2年次の4月から40日間原則として集中して実習することにした。教職専門実習Ⅰの内容に加えて、PDCAのサイクルを活用して週ごとの活動と省察を行い、指導教員の指導を受けながら、自らの課題の解決方法について実践的に検証することにした。配置人数の多い実習校からの要望で、平成21年度からは高校の実習校を設け2名配置した。

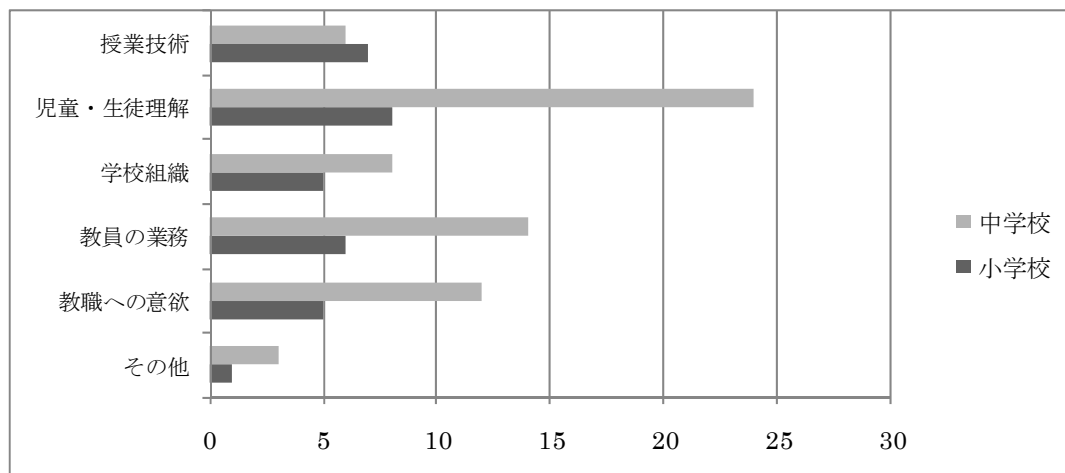
2. 教職専門実習に対する大学院の指導体制

教職専門実習Ⅰにおいては10日間のうち実習担当教員が2回、コース担任が1回を原則として実習校を訪問し、実習生の指導・援助を行うとともに、実習校の担当者と連絡・調整等を行った。なお各校別に実習校において実習の省察をするための報告会を持つとともに、大学院で全実習生対象の教職専門実習Ⅰ報告セミナーを開催した。教職専門実習Ⅱにおいては実習担当教員が40日間のうち1週間に1回、コース担任は2回程度実習校を訪問し、実習生の指導・援助を行うとともに、実習校の担当者と連絡・調整等を行い、さらには各校別報告会、全実習生対象の教職専門実習Ⅱ報告セミナーを実施した。

3. 教職専門実習を終えての院生の意識

(1) 教職専門実習Ⅰ

<表1 実習前と変化したと思うこと>（実習生対象調査：小学校10名、中学校25名 平成20年10月実施）

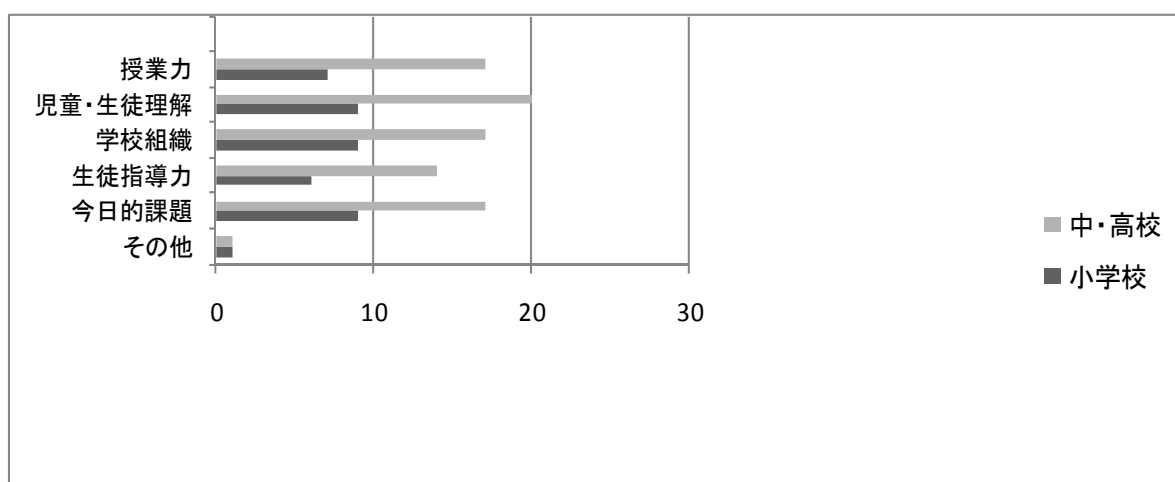


アンケートの自由記述欄の主な内容を見ると、①現場の厳しさや自分の勉強不足を痛感した、②学校のことが

分っていないことを認識した、③課題意識を明確に持つようになった、④今後の教職に対しての期待と不安が交錯している、などがある。実習生は教職専門実習Ⅰにおいて、学部段階での教育実習を振り返り、教職専門実習で育成すべき教師の専門的力量形成の基盤となる教職に対する使命感、子ども理解に基づいた確かな授業力、子ども理解に基づいた生徒指導力、社会性・人間関係能力等について、自らの力量を省察する機会になったことがうかがえる。なお教職専門実習Ⅰにおいては教育実習と同じような指導を期待していたり、観察に力点が入ったりなど受身的な実習態度が一部の院生に見受けられた。また教員免許を所持しているが、どのような立場で教育活動に参加すればよいのか戸惑う場面も見られた。

(2) 教職専門実習Ⅱ

<表2 教職専門実習Ⅱの成果> (実習生対象調査：小学校12名、中・高校22名 平成21年7月実施)



教職専門実習Ⅱにおいて、小学校における実習生は、児童理解の深まり、学校組織の理解、今日的教育課題についての理解、授業力の向上などを実習の成果としてあげている。自由記述欄には、①年度当初からの実習で子どもとの人間関係が作りやすかった、②長期間の実習のため子どもの変化が知ることができた、などの記述が見られた。中・高校における実習生は、小学校と同様に成果として生徒理解の向上、学校組織の理解の深まり、今日的教育課題の理解、授業力の向上などをあげている。中・高校の実習生は教職専門実習Ⅰと比べると授業力の向上を成果としてあげている者が多いことが特徴である。自由記述欄では、①40日という長い実習期間なので授業を連続してできてよかった、②参観が主となった教職専門実習Ⅰと比べて、生徒とのかかわりが深まり学校の会議に参加できた、などの記述がみられた。

授業を担当したり学級経営の補助等をするだけでなく職員会議、学年会、校内研修など多くの会議に参加したり、教員が担当する様々な業務を援助する中で、児童生徒の理解を深めたり、生徒指導力を高めたり、教職に対する使命感を一層持つようになってきたことがうかがえる。また実習の成果として学校組織としての教育活動や教育をめぐる今日的課題の把握が上がっていることが特徴である。これは授業や生徒指導に関する個人的な力量の形成だけでなく、学校現場の抱えている課題の理解、学校組織における役割分担や同僚性や協働性などにも視点が広がっていると考えられる。

4. 実習校から見た教職専門実習

教職専門実習Ⅰ段階においては、コース別に実習課題を明確にするのではなく授業・生徒指導の両方の力量の向上を図るため、おおむね実習内容を共通にすることが必要であるとの認識が実習校にはあった。特に小学校では担任として授業することが教師としての基礎・基本であることから授業力の形成を強く求められた。大学院が教職専門実習において実習生に実習課題を強調して指導をすることでどうしても教育活動の観察や補助になる傾向があることもうかがえた。また該当校種の教育実習を受けていない実習生については教科指導、生徒指導等職務に著しい支障が生じることなく実践できる力を事前に養成することも求められた。

実習校からは実習生が教員免許取得者であり、しかも教職大学院生ということで、積極的に教育活動に参加することを期待されているが、教職専門実習Ⅰにおいてはそれに十分応えることができていないのが現状である。教職専門実習Ⅱになると実習生の活動を予め教育計画に組み込んでいる学校においては、実習生を学校の教育活動の援助者として活用している。各学校の管理職や指導教員の負担や責任があるなかで、実習生の力量を向上させるとともに、その活用によって学校の課題達成や活性化が図られるよう一層実習校と緊密な連携が必要であると考えている。

教員として求められる実践的指導力については、教職専門実習Ⅰと教職専門実習Ⅱを比較して、「実践的指導力の向上が見られたか」について実習校に調査すると実習生の約9割は実習校から見て「実践的指導力が向上している」と評価されているが、「少し向上している」など達成状況が十分でない指摘があった実習生への個別の指導・援助を検証する必要がある。

5. 教職専門実習Ⅰ・Ⅱから見えてきた問題と課題

(1) 院生の実態に応じた大学院における指導体制の充実

教職大学院の院生は学部段階で教員としての基礎的・基本的資質・能力を修得し、教科指導、生徒指導等に関する最小限必要な資質能力を身に付けていることが前提であるが、現実に実習生個々の教育実習で身に付けた力量には個人差がある。このことを踏まえ入学当初から教科指導、生徒指導等に関する個々人の資質・能力を早い段階で把握し計画的に養成する必要性が生じてきた。

(2) 教職専門実習ⅠとⅡの連続性を意図した指導の工夫

教職専門実習は実践的指導力を形成するうえで、中核の役割を果たすものである。これを一層実効性のあるものにするために、実習期間の50日間の配分を見直す必要があると考えている。前述のアンケートや大学院の実習担当教員からも多様な院生の実態に対応するため教職専門実習の改善が指摘されている。次に教職専門実習Ⅰが終えてからⅡに入るまでの期間の指導をどう継続していくかが課題となっている。教職専門実習Ⅰを終えてから教職専門実習Ⅱに参加するまで約6か月の期間がある。この間院生は共通科目やコース必修科目等で理論を学修し教職専門実習での実務経験を通じた実践との融合を図ることになるが、教職専門実習Ⅰで得た経験等を生かし、実践的指導力の形成を図る指導を充実する必要がある。

(3) 省察力の育成

教師は専門家である。哲学者ドナルドショーン⁴⁾によると、今後、新しい専門家に求められる姿は反省的実践家である。反省的実践家になるためには、自己省察力を高めることであるが、自己省察能力の育成は本大学院における教職専門実習の具体的な目標の1つでもある。このことを踏まえ実習生が教育実習と同様に大学院の教員や実習校の教員の指導を受けるだけでなく、院生たち自身で自己省察能力を高めなければならないが、実習日誌等によると自己省察能力が高まっているとはいえない記述も見られる。

(4) 教職専門実習の事前・事後指導の充実

今回、教職専門実習前の事前指導は、その目的、学び方等を中心に行ってきたが、実習生としての礼儀、社会性等、教師の仕事に対する使命感、常識と教養、礼儀作法、対人関係などについて綿密に指導する必要があると感じている。特に教職専門実習Ⅰを終えた後、見えてきた実習生の資質・能力で不十分な面を補充・強化し教職専門実習Ⅱに備えることも重要である。実践的指導力を養成するには各々の実習段階で事前・事後指導を綿密に実施することが必要であることを改めて感じた。

(5) 教職専門実習と科目との有機的な関連

学部卒院生が教科指導、生徒指導等職務に著しい支障が生じることなく実践できる資質能力を持って教職専門実習に臨むためには、共通科目を構成する教育課程の編成・実施に関する領域、教科等の実践に関する領域、学級経営、学校経営に関する領域、学校教育と教員の在り方に関する領域をおおむね1年次に履修し2年次の教職専門実習に繋がるよう教職専門実習の理論面を支える各科目との連続性を考慮する必要がある。教職専門実習Ⅱで培ってきた力量は最終的には修了論文という形で、理論と実践の融合を図り、教師として求められる実践的指導力を確かなものにするようになる。実践的指導力を形成するうえで教職専門実習の果たす役割が大きいことを考えると実習前に理論を学び、さらに教職専門実習Ⅰで実践を学び、これを踏まえて理論化を図る。この学修を

生かし教職専門実習Ⅱで実践との融合を図ることになるが、このことが系統的・発展的に深化・構築されるよう実務家教員と研究者教員が連携を取りながらカリキュラムを見直す必要がある。

IV. 課題解決のための方策

教職専門実習Ⅰ・Ⅱの現状分析からいくつかの課題が明確になった。実施方法の改善で、いくつかの問題は解決される。中心的課題は、院生自身が実習という実践の中で、自身の実践的指導力に関する課題に気づき、その課題解決のための方法論・裏付けとなる教育理論をいかに見つけだしていくことができるか「メタ認知能力の育成」にある。「省察力の育成」にあると考える。自己の教育実践を絶えず反省・評価・改善していく能力を、院生段階からその手法を含めて育てていくことは、これからも様々に出てくる新しい教育課題、また自身のキャリア発達にも対応していかなければならない、これからの教員に必要なことと考える。個人による省察はいうまでもなく重要なことであるが、グループによる省察も、今後の教師活動で協働性の構築が求められる今、有効な方法であると考えている。また、メタ認知を促していくとき、教職専門実習がどのような位置づけで、どのような展開をしていくのか、院生自身にも明確な見通しがもてることは必要であろう。その時、何を視点にどのように省察をしていくのか明らかにしておくことが重要なこととなってくる。以下具体的な方策を述べていく。

1. 教職専門実習運営上の工夫

前章でも述べたように、既に工夫改善を進めてきているが、さらに平成 22 年度 9 月より実施する教職専門実習Ⅰから、次のような改善点を加え、その充実を図っていく。

(1) 実習Ⅰの長期化

実習Ⅰを 10 日間の設定にしていたが、学校に慣れたら「もう終わりである」という感がぬぐえず、自己の実践的課題を明確にするためには、もう少し日数が必要である。そこで実習Ⅰは 15 日間、実習Ⅱは 35 日という設定に変更することとした。同時に、実習Ⅰと実習Ⅱの間の学びが重要となり、35 日の実習Ⅱが本当に充実したものになるかは、実習Ⅰのリフレクションが鍵を握っているとも言えよう。

(2) 担任・担当制から複数担任へ

この 2 年間は本大学院では、院生一人に一人の研究者教員が担任教員として、また実務家教員が実習担当教員として指導に当たってきたが、次年度より担任・担当制を改め複数担任制の導入を考えている。教職専門実習での学びの場がまさに「理論と実践の往還」にならないと、より高度な専門的力量的形成につながっていかないのであり、あえて分担制をとらず、研究者教員と実務家教員の連携をより強化し、実習指導、課題研究指導に共にあたっていくことが重要と考えたからである。

2. 授業省察を中核にした力量形成

教師の専門的力が問われるのはまず授業である。なぜなら授業を通して子どもは育ち、これからの世の中を生き抜いていく知識と技術を手に入れるのである。さらに社会の変化に対応していけるよう問題解決能力を身につけるのである。また授業の中で、子ども同士はお互いの存在を認めながら、同時に共に高まり合っていこうとすることを経験し、それは社会に出てからの「共生」の思いに繋がっていくのである。教師は授業を通して子どもを育てていくのである。教材に対する深い理解、児童生徒の確かな理解の上にとった授業設計、その設計図に、様々な教育方法を乗せ、児童主体の授業を展開し、確実にその時間のねらいを達成したいと、教師なら願っている。でもそんなにたやすくもない。いつも満足する授業ができるわけでもない。では教師たちはどのようにして授業力をつけていっているのだろうか。授業の計画をたてる、授業を実際行う、授業中の子ども様子やねらいの達成の具合を振り返り、次の時間につないでいく（修正）この繰り返しの中で教師は、授業力を確実につけていっているのである。「授業省察」を繰り返し自分の身に確かな「授業力」をつけていっているのである。教職専門実習中に院生自身の授業実践はもちろん、実習校（以下実習校と称する）を共にする他の院生の授業、実習校先の教師による授業等、多くの授業を参観し「省察」することにより、「授業省察力」の育成を図り、ひいては、

そこから「実践知」と呼ばれる授業実践を通して育まれる授業力を高めていきたい。

(1) 授業設計（指導案の作成）の段階での省察

じっくり時間をかけ、子どもの様子を思い浮かべながら、授業設計に入る。教材研究をしっかりとる中で「何を教えたいのか、どんな力をつけたいのか」が明確になってくる。そして子どものレディネス（能力・意欲・経験）や子どもたちの授業に対する共同運営能力が把握できたとき「どのように教えるのか、どのような活動等をするのか」計画ができる。この授業設計に整合性があるのか「省察」の一場面と考えられる。

(2) 実際に授業をしている中での「省察」

しかし、実際授業をする段になると指導案通りにいかないことがある。その方が多いかもわからない。授業は生き物である。子どもと教師が真剣に向き合い呼吸をしながら作り上げていくものである。授業設計の時には予想もしない展開がでてくることはしばしばある。子どもの様子から素早く問題点を見つけ、その修正を図っていかなければならない。授業の中での「省察」である。その「省察」を通して実践力を身につけていくことができる。

(3) 授業が終わってからの「省察」

授業の様子を思い起こし、また授業の子どもの変容等から、授業の中での問題を見つけ、その問題がなぜ起こったのか分析し、次に向けての改善策を考える。つまり実施したあとの「省察」場面である。そしてその「省察」を繰り返すことで、自分の授業スタイルについての考察ができ、そこから一定の理論を生み出させたい。しかし、秋田喜代美が「自分の指導スタイルなどに表れる行為の理論や実践的知識を自覚し、それについて言語化することは、通常一人では困難ある」⁵⁾と指摘するように、子どもの変容からの振り返りはできても、自分の授業スタイルからの「省察」はなかなか難しい。同氏は続けて「他教師がする授業の場に立ち合っただけで学ぶこと、さらに自分の授業の見方と他者の見方の共通性と差異を語り合うことを通して、生徒の学習や教材をいかにとらえるのか、どのように対応しふるまうのかという実践的知識や行為の理論を他者から学ぶことができる。授業者は授業中、複数の生徒を対象に常に関わり続けているために、生徒の学習軌跡を継続的に見続けることは困難である。授業の参観者になることによって初めて、ある特定の生徒や生徒集団の学習過程を継続的にとらえる経験をすることができる。」と述べている。この他教師を同僚院生（実習校を同じくする院生）、実習校先の教師と読み替えるとすれば、教職専門実習においてもこの形での「省察」は効果をあげると考え、この後項を改め、グループ省察について考えてみたい。

確かな子ども理解に基づき授業実践されなければ、教師の空回りになる。「授業省察」では「確かな子ども理解に基づいた学級経営」「確かな子ども理解に基づいた集団指導」の要素が不可欠であることは言うまでもない。

「子ども理解」の視点から出発するのが「授業省察」とも考えられる。「この学級」「この1時間の授業」という文脈の中で語られねばならない。このような授業省察を繰り返す中で、院生には確実に「生徒指導」の実践的理解を深めていくことができる。なぜなら「授業」は最大の生徒指導の場面でもある。

3. ポートフォリオの活用

実習に先立ち、院生はまず自らにどの程度の実践力を有しているのか知る必要がある。（診断的評価）そして実習までにどんな準備をし、どのような思いで教職専門実習Ⅰに臨むのか、また実習Ⅰの実践（参観も含む）を通して何がどのように変わったのか（形成的評価）、また次年度の教職専門実習Ⅱまでの自己の変化、そして教職専門実習Ⅱ（35日の長期）中で、実践力はどのように形成されていっているのか、その中で見つけた課題研究のテーマはなどなどその記録を2年間のポートフォリオに作成し、自己の成長や自己の実践的指導力の課題を知る（メタ認知）ことは重要なことであると考え。ポートフォリオを教員と院生が、また院生同士が、指導資料、省察資料として活用し、その実践を高めていくことができる。教職専門実習の総括的評価はポートフォリオの自己評価と、また「課題研究」を修了論文にまとめる中で実施できる。自らの成長を確認し、さらなる学びへの意欲づけにこのポートフォリオを活かしていきたい。

4. 教職専門実習に関わる全体指導計画の策定

教職専門実習と課題研究の全体指導計画を策定し、院生に示すことにより、院生は見通しをもって自己の実践的指導力向上や課題研究に取り組むことができる。

M 1	個人 の 学び	<ul style="list-style-type: none"> ・模擬授業 (現在の自己の授業力の程度を知る) (診断的自己評価) ・ポートフォリオの作成 	<ul style="list-style-type: none"> ・実習の目的を理解する ・実習校の概要を知る ・実習 I での自己の課題を設定する 	教職専門実習 I (9月 15日間)	実 習 報 告 会	<ul style="list-style-type: none"> ・実習 I を振り返りその成果と課題を明らかにする ・ポートフォリオの作成 (総括的評価)
	自主 ゼミ	模擬授業検討会	実習校について資料の持ち寄り	<ul style="list-style-type: none"> ・授業省察を実施する ・児童生徒の様子について話し合う ・教職員の動きから、自分たちは何をなすべきか考える 	各 学 校 で	<ul style="list-style-type: none"> ・実習 II へ向けての学習計画を立て実施 ・模擬授業検討会

M 2	個人 の 学び	<ul style="list-style-type: none"> ・自己の課題の再確認 	教育専門実習 II (4~6月 35日間)	実習報告 セミナー	修了論文作成
	自主 ゼミ	<ul style="list-style-type: none"> ・メンバーの課題を知り、お互いに意欲向上を図る 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒の学習意欲を喚起し、主体的に授業に参画できることを意識しながら、ねらいを実現できる学習設計をする ・児童生徒を共感的に理解することに努めながら、担当教員の実践取組からの学びを通して、生徒指導についての基本認識を深める ・実習校の教職員集団の中で、社会性を更に培い、教職へ就くことの自覚を深める 	大学院で	<ul style="list-style-type: none"> ・教員の指導を受けながら、実習から導き出した自己の課題解決に向けての研究を進める ・課題について文献から資料や、先行事例等を集め、自己の課題解決の理論的裏付けを明確にする ・修了論文として自己の課題研究を A4 10 枚程度にまとめて発表する ・ポートフォリオの完成
		<ul style="list-style-type: none"> ・授業省察会を実施する ・学級経営、部活等集団育成について実習校の取組から学ぶ ・教職への情熱を互いに高め合い自己の使命感を確立する ・実習校へ何ができるか、今後の活動も含めて考え合う 	(形成的評価)		修了論文審査報告会 1月
					<ul style="list-style-type: none"> ・自主ゼミから授業力高度化演習・生徒指導力高度化演習に切り替える ・院生相互での修論検討会を実施

5. 教職専門実習における小集団による省察

(1) 教職専門実習における小集団による省察

自己省察能力を高めるためには小集団による省察を行うことも必要となる。自己省察能力は他者の評価を受けるなかで一層精度の高いものになる。教職専門実習において実習校ごとの実習生相互の省察を実習計画に位置づけ、小集団で実践的指導力の育成に関わる事項についての省察を1週間に1回行い、その結果を実習日誌に記入させたい。実習校の担当教員や大学院の実習担当教員が入らない実習生だけの協議・検討の場を設けることで、現在の学校に必要とされる組織として活動するための協働性、同僚性等も培うことができると考えられる。これを実現するには実習校1校当たりの実習生の人数は3~8名の配置とすることが望ましい。さらに、各実習校で省察した内容を教職専門実習報告セミナーや教職専門実習報告会で総括し、その内容について連携校指導者、大学院関係者、教育委員会関係者からコメントをもらうことで自己省察能力を高めさせたい。なお、教職専門実習 I の終了後も教職専門実習で培った力量を充実させるため、実習校ごとの小集団で実習ゼミを設け、学校現場を絶えず意識させ、大学院の授業での理論と実践との往還を融合にまで発展させることが重要であると考えている。

V. おわりに

本大学院の目指す教師像は「人間教師」である。豊かな知性と感性、確かな学識と教養を持ち、創造的にその実践を担う教師である。これは中央教育審議会答申⁶⁾(平成17年10月)で示されている優れた教師の条件の要素である、教職に対する強い情熱、教育の専門家としての確かな力量、総合的な人間力につながるものである。本大学院の目指す教師像を実現するため、院生には常に主体的に考え、学び続ける姿勢を持ち、広い視野に立った社会性を培うことを求めている。教職大学院は絶えず変化する時代等に対応できる自己変革をし続けるため、生涯に渡って「学び続ける教師」を養成しなければならないからである。個人としての学び、集団としての学び、組織としての学びの中で、反省的实践家としての教師の専門性が発揮できるのである。学部段階で修得した教員としての基礎的・基本的な資質能力にさらにより実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの一員となり得る新任教員を養成する⁶⁾ため、理論と実践の融合を図る教職専門実習の果たす役割の重要性を再度確認し絶えず改善に努めたい。

注釈

注 日本経済新聞 平成21年9月29日付記事

引用文献

- 1) 文部科学省 「今後の教員養成・免許制度の在り方について」平成18年 中央教育審議会答申
- 2) 小島弘道 「教師の条件 授業と学校をつくる力」学文社 (平成20年)
- 3) 島田希 「信州大学教育学部紀要 No.121」(平成20年)
- 4) ドナルドショーン 佐藤学・秋田喜代美訳 「専門家の知恵」ゆみる出版(平成13年)
- 5) 秋田喜代美 「教師の力量形成」『日本の教育と基礎学力』p.191 明石書店 (平成18年)
- 6) 中央教育審議会答申 「新しい時代の義務教育を創造する」文部科学省(平成17年)

参考文献

- 1) ドナルド・A・ショーン 柳沢翔一 三輪建二 訳 「省察的实践とは何か」 鳳書房(平成19年)
 - 2) 八尾坂修 「教職大学院 スクールリーダーをめざす」協同出版 (平成18年)
 - 3) 有吉映機 長澤憲保 編著 「教育実習の新たな展開」 ミネルバ書房 (平成13年)
 - 4) 菊池栄治 「目指す教師の専門的力量に関する問題」『日本教育経営学会紀要』第51号 (平成21年)
 - 5) 文部科学省 「教員養成のための教育実習の在り方」(昭和44年)
-