

実習指導における協力校と大学の連携に関する研究報告

A Report on Connection of Affiliated School and University for Practicum

小柳 和喜雄

Wakio Oyanagi

奈良教育大学大学院教育学研究科

School of Professional Development in Education, Nara University of Education

〈あらまし〉 本報告は、大学院での実習指導と関わって、協力校と大学がそれぞれどのような役割を果たすのがより効果的か、不可欠な道具や環境は具体的に何か、どのような運営体制が適切か、このような課題に答えていくために、あらためて実習指導に関わって先行的な取組を行ってきた米国の職能成長開発学校（PDS; Professional Development School）と大学の連携指導体制を参考にし、効果的な実習指導に向けた連携協力校と大学の連携のあり方の検討を試みた。結果として、①協力校と大学が連携して組織的な実習指導に当たるには、指導に関して共通の見通しを与える、実習の規準（関連する規準も）の開発が必要であること、②それらを運用し効果的に連携していくためには運営組織を確立することが必要であること（さらに目的を共有した協力校から職能成長学校の設立へ向かう組織を作ること）、③指導や研究活動を具体化していくためのツールの開発が必要であること、が確認された。

〈キーワード〉 教育実習 職能開発学校 教師教育 メンター・ティーチャー

1. 研究の背景と本研究の位置

奈良教育大学大学院教職開発専攻は、2010年3月に初めての修士生を出す完成年度を迎えた。教職大学院は、既存の修士課程とは異なり、その履修内容として教育実習が必修で課されている。そのため、この大学院レベルの実習が、学部教育実習とどのような違いがあるのか、その指導の力点をどこに置くべきか、出発当初から問われてきた。そして、教職大学院での実習到達度を明確にすることで、学士課程までの実習指導もより明確にしていくことが可能となるのではないかと考えられてきた（6年間の学びを見通した体系的な教育実習）。

しかしながら、このような大学院での教育実習に関して実践的な蓄積は進んできているが、これに関わって知見を明確にする論文等の形で実践研究を報告することはまだ稀な状況である。

言い換えるなら、学部生を対象にした教育実習に関する先行的な研究は多い。また、これまでも教職大学院での実習ではないが、学部生と大学院生（ストレート院生、また現職院生）の実習での効果的な関係づくりを論じている報告（近藤2000）や、大学院の科目にフィールド実習を入れ込んだ取組に関する報告（宮下ほか2008、甲斐ほか2009）なども見られる。しかし大学院の科目として設定している教育実習に関しては（確かにそれぞれの教職大学院が

工夫して取組んでいるが）、実践研究の蓄積として知見が明確にされたり共有されたりすることはまだ稀な状況である。具体的には、実際に教職大学院での実習について、実践の設計や結果を取り上げている論文は、稲田ほか(2008)、石上ほか(2008)、久保田ほか(2009)、小柳(2009)と限られている。

そこで、本報告は、このような研究の背景の中で、大学院での必修科目である教育実習を対象とした研究の蓄積に寄与することを目指した。

2. 研究の目的と方法

大学院での実習指導と関わって、協力校と大学がそれぞれどのような役割を果たすのがより効果的か、不可欠な道具や環境は具体的に何か、運営体制はどうあるべきか、などのより詳細な検討は必要である。特に教職大学院の第1期の完成年度に当たるこの時期に、改めて考えることは重要である。

そこで、上記、課題に答え、本教職大学院の実習を振り返って考える枠組みを得るために、本報告では、改めて実習指導に関わって先行的な取組を行ってきた米国の職能成長開発学校（PDS）と大学の連携指導体制を参考にし、効果的な実習指導に向けた連携協力校と大学の連携のあり方、そのモデルの検討を試みることを目的とした。そして、この実習指導における協力校と大学の連携のあり方（その役

割・運営体制等)について、2010年度以降にその成果を生かしていくための示唆を得ることを目的とした。

研究の方法としては、まず、本教職大学院の教育実習の2年間の取組を、ポートフォリオ等の記録を基に省察する。次に、同様に取組んできた他の教職大学院での実習の取組についてどのような課題があったか、2009年12月に開催された会議時に出された報告を下に課題マップを描く。そして、すでに先行研究で明らかにされている米国の職能成長開発学校(PDS)に関わる研究論文レビューと実地調査の結果を基に、効果的な実習指導に向けた連携協力校と大学の連携のあり方の検討を行う。

3.奈良教育大学教職大学院における実習指導の歩み

2008年度、本学は、実習に関する科目として、学校実践Ⅰ(毎週木曜日に小学校に滞在し、観察を中心とした7週行われる実習)、学校実践Ⅱ(毎週火曜日に中学校に滞在し、観察を中心とした7週行われる実習)、学校実践Ⅲ(課題探究を中心とする実習120時間の集中実習)の3つを展開した。そして2009年度からは、上記3つの学校実践ⅠⅡⅢに加えて、課題解決を図ることを中心とする120時間実習である学校実践Ⅳ(大学院2年時(M2)に課されている)を展開した。

2008年度、ストレート院生はすべてに参加し、現職院生は、学校実践Ⅰと学校実践Ⅱにそれぞれ4回(4日間×2)参加した。また学校実践Ⅲに関しては、現職院生は審査と手続きを経て免除された。

学校実践Ⅰと学校実践Ⅱを通して、ストレート院生は、学士課程の教職課程や教育学部で経てきた経験や、大学院で学んでいることを駆使しながら、授業分析なども行い、授業や学校生活を見取る目(実践と理論を往還させながら考え、言葉で語る力)を培う機会を得ることができた。現職院生が参加するときは、一緒に授業等の分析を行う活動の中で、ストレート院生はさらに見取る目を磨く必要があることを実感する機会を得た(電子ポートフォリオ上の書き込みと演習授業省察での発表の記録などから読み取れる)。

しかしながら、2008年10月に実施した学校実践Ⅲで、ストレート院生の中には授業等の分析はできてもそれが実践につながっていない、授業力(とりわけ中学校においては教科内容の力)が十分でないため、実践的指導力を身につけることが難しい院生もいることが、教職大学院の指導教員チームと連携協力校の指導教員の両方の指摘から明らかになった。

学部の教職課程で教育実習を終え、免許取得に必要なとなる習得単位も満たし、入試においても模擬授

業等で一定のパフォーマンスを示していたため、大学院としては、入学した院生に概ね実践力・授業力の素地があると判断してきた。しかし、実習を通じた実践と理論の往還によって自分の実践力を見つめる活動の中で、院生には授業力を磨く機会の不足が課題となった。

そこで、2009年度は、学校実践Ⅰと学校実践Ⅱが展開される以前に(入学早々の2週間を使って)、それを受講するストレート院生全員に対して、「授業力ベーシック」と題する補講科目を設定した(2010年度から『授業力基礎演習』として新設)。この科目では、授業の見方・教材研究の仕方、子どもの見方などを学び直すとともに、全員に模擬授業をさせ、学校実践Ⅰと学校実践Ⅱに入るための出発点に立たせる指導を行った。

また、2009年度は、これまで観察を中心として行ってきた学校実践Ⅰと学校実践Ⅱを次のように変更することで改善を図る工夫をした。つまり、それぞれ3回の観察の後、院生が子どもたちの前でそれぞれ4回授業をするようにした。そのため連携協力校の担任から情報をもらいながら、院生がグループごとに授業を考え(教材研究、教材開発、授業設計など)、教職大学院の指導教員チームと現職院生がサポートしながら事前に模擬授業も行った。この取組は、課題探究を中心とする120時間の集中実習である学校実践Ⅲの前に授業力を磨き、質保証を図るねらいがあった。

また、学校実践Ⅲにおいても、研究課題や関心を大切にすることを指導しつつも、学校実践全体に参加し、それを体験を通して理解できるよう努め、授業力を磨いていくこと(学士、学部で身に付けたと思っていた自分の授業力の今を見つめ、院の講義・演習や学校実践ⅠとⅡで培った内容を生かし、学級経営と絡めて授業を実際に行える力を磨く)に焦点化した実習指導を進めた。

さらに学校実践Ⅳにおいては、課題解決実習を進めた。現職院生には、1年目で明らかにしてきた課題を実際に担任クラスや勤務校の実践の中で解決を図り、その成果を学校全体に還元するように指導した。ストレート院生には、授業力向上へ課題探究・解決を絡めながら実習を行う、つまり授業へ焦点化する形で実習をするように指導した。

最初に行った「授業力ベーシック」は、現在までに身につけている力と課題を院生自身が明確にできるように評価指標を作成し、それを利用して指導した。一方、学校実践Ⅰと学校実践Ⅱに関わってはより院生が自分の立つ位置を把握でき、プログラムとしても取組を洗練化するため、それぞれ学ぶ視点(観察の視点・実践の視点)を個人に明確にさせ、自己点検評価させた。学校実践ⅢとⅣに関わっては、そ

それぞれ本教職大学院のアセスメントガイドブックに記載されている実習の目標に照らし合わせた評価票に基づき、他者評価を得るとともに、自己評価させた。

現在、これらの結果に基づきながら、授業力ベシクから学校実践Ⅰ、Ⅱ、さらに学校実践Ⅲ、Ⅳにつながる実習に関する体系的な実習到達度を明確にした評価指標を開発し、質保証への取組を進めてきている（体系的な実習指導に関する研究成果は、2008-2009年度 大学改革推進等補助金（大学改革推進事業）専門職大学院等における高度専門職業人養成教育推進プログラム「実習到達度を明確にした実践的指導と評価」の2009年度まとめ参照）。

一方、実習では、図1のように、連携協力校、奈良県教育委員会と本学教職大学院で連携指導体制を組んだ。

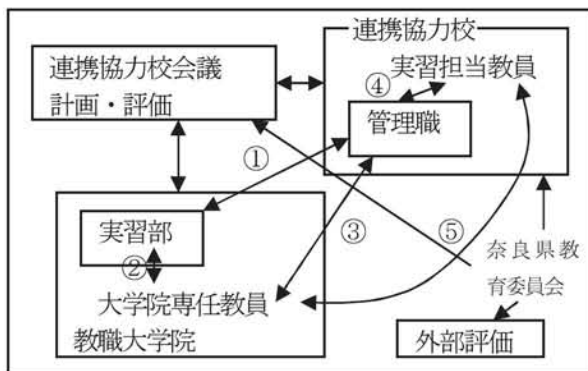


図1 実習の運営指導体制

以上、これまで2年間の取組を概観すると、次のような3点が大きく課題となった。(1)ストレート院生の場合、学部の実習と120時間集中的に取り組む大学院の「学校実践Ⅲ」「学校実践Ⅳ」とはどこが異なるのか（指導を連続させるところと非連続の点、強調のポイントなど）を今まで以上に明確に連携協力校に説明でき、合意を得ることができるようにする必要があること、(2)上記(1)を効果的に進めていくためには、個別対応だけでなく、組織的な取組を導く運営体制を連携協力校と大学の両方により明確に位置づける必要があること、(3)院生の研究関心を実習に絡めて指導していく際の連携協力の指導教員（メンター・ティーチャー）と大学院の指導教員チームの役割関係をより明確にしていく道具の開発が必要であること、である。

4. 教職大学院に共通する実習指導の課題

本学は、「2008-2009年度 専門職大学院等における高度専門職業人養成教育推進プログラム『実習到達度を明確にした実践的指導と評価法』（代表：安藤輝次）」に選定された。そのため教職大学院の実習到達度の指標作成、調査研究、理論研究に取り組んで

きた。具体的には、2年間の実践を通じて、院生が実際に取組の中で学べたことを抽出し、ボトムアップ的に指標作成の検討を行ってきた。次に教育現場で、初任で求められる力、勤務して2から3年で求められる力などの調査を行ってきた。また国内・諸外国の研究成果の研究をレビューし、理論的な研究成果についても検討を重ねてきた。これらの検討を通して実習到達度を明確にした実践的指導と評価法についての検討を行ってきた。

そして、このプログラムの実施過程で、他の教職大学院と交流を行い、実習指導について、図2のような5つの課題を明らかにしてきた。

まず1つ目の課題は、実習内容・実習で身に付ける力を可能な範囲で明確にしておく必要があることである。これはその方向性を明確にすることで、連携協力校と達成することや目指す方向性の共有を図るために必要とされた。2つ目は、評価内容と評価方法を具体化しておく必要があることがあげられた。これは実習評価に必要な評価ツールの開発を促進し、「実習の成果の評価」と「取組の評価」の2つを区別し、改善に向けた取組を可能とするためであった。3つ目は、授業力向上に向けた教科指導の力の継続指導体制（学士課程・学部指導との連携）をより検討する必要があることがあげられた。これは、授業力を向上していくためには、授業指導をしていくための教養・専門知識を磨く必要があるためであった。4つ目は、大学院での実習としての特色を明確にしていく必要があることがあげられた。大学院の実習として院生の研究課題に即した実習を展開していきたいが、連携協力校にもそれぞれの研究主題や考え方もある。実習を効果的に進め、指導していくためには、連携協力校と院生と大学院の間で合意形成が必要となるためであった。最後に5つ目は、実習の運営体制・連携体制をより洗練化させていく必要があることがあげられた。つまり実習指導を組織として進めていく場合、外部評価なども含めて、運営指導組織を明確にする必要があるとともに、各々の実習指導それ自体においても連携協力校で実習指導を担当する教員（メンター・ティーチャー）と大学院の指導教員などの役割や指導方法などについても共通確認できるものを作成する必要があるためであった。以上が5つの課題としてあげられた。

先に述べた本学の課題も含めた、これらの課題を解決していく示唆を得るために、以下では、実習指導に関わって先行的な取組を行ってきた米国の職能成長開発学校（PDS）と大学の連携指導体制を参考にし、効果的な実習指導に向けた連携協力校と大学の連携のあり方、そのモデルを探っていく。

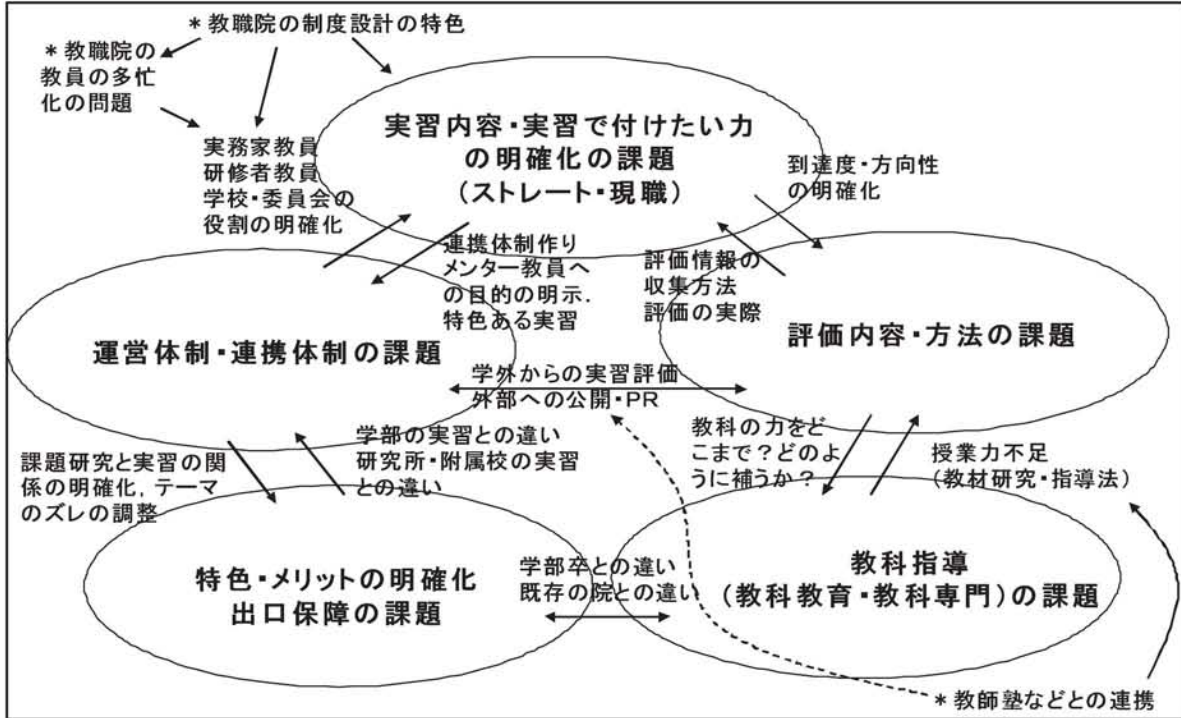


図2 教職大学院における実習指導での5つの課題

5. 米国における職能開発学校と大学の連携指導体制構築の歩みと実際

5.1. 教師教育改革と職能開発学校設置の背景

職能開発学校 (Professional Development School) に関わってはすでに日本でも先行研究 (寺岡ほか 2000、鞍馬 2002、葛上 2006、吉村・小柳 2006) がある。その設立の背景などの詳細については、そちらに譲るが、概論だけ述べると以下の通りである。

米国では、1983年の危機にある国家 (Nation at Risk) や教授・学習活動の取組に対する批判の中で、教育学部を巡る情勢は厳しいものがあつた。そのような中、ミシガン州立大学の学部長であった Judith Lanier を筆頭に、各大学の教育学部が連携して、そのような問題に対する検討のためのコンソーシアムを作つた。そのコンソーシアムが、ホルムズ・グループ (Holmes Group) と呼ばれた。ホルムズ・グループは 1980 年代後半以降の様々な教育問題に対して、教育刷新に関わる国家ネットワーク (The National Network on Educational Renewal)、全米教師教育協会 (AACTE: The American Association of Colleges for Teacher Education)、教師教育者協会 (ATE: The Association of Teacher Educators) らと共に取り組み始めた。ホルムズ・グループ (Holmes Group) は、学校教育と教員養成に関わつて、次々と改革案 (明日の教師 (Tomorrow's Teachers)、明日の学校 (Tomorrow's Schools)、明日の教育学部 (Tomorrow's Teachers School of Education)) を出し、積極的に改革に取り組んだ。そ

の 1 つの取組が、職能開発学校 (Professional Development School) である。職能開発学校は、教育学部の附属校とは異なり、公立の学校で、①学力向上、②教育研究、③実習指導、④職能開発の 4 つを任務とする学校であり、地域の研究拠点になり、教員研修、教員養成に、大学と共に要となる学校としてデザインされた。

そして職能開発学校 (Professional Development School) に関わつては、全米教育学会 (AERA: American Educational Research Association) の PDS-SIG (Special Interest Group)、PDS 学会 (The National Association for Professional Development School) そして教員養成プログラム認定全国協議会 (NCATE: The National Council for Accreditation of Teacher Education) もその重要性を評価し、職能開発学校の質を評価するための基準の開発なども行つてきた。また、米国教育省 (The United States Department of Education) は、学校改善や教員養成関係者がお互いの試みについてリソースを共有していく目的で、資金支援を行い、2004年に PDS コンソーシアムを設立した (出発当初、全米で PDS と連携をしている 40 の教育機関が中心となって共同研究プロジェクトを起こしたものをいう)。これらの動きや組織が現在に繋がっている。

5.2. 職能開発学校の実践と質保証の規準開発

元 AERA の会長であつた Darling-Hammond (2005) は、このような職能開発学校の設立にも関与し、実際にプロジェクトを組んで職能開発学校を支援する取組を行つてきた。そして各地域、学校の特

長によって一律とはならない職能成長学校の取組の姿を、事例研究を通して明らかにし、このような学校を発展させていくために何が必要かを考察していた。また、同様に、Tunks and Neaplitan (2007) も職能成長学校の設立の経緯を丁寧におさえ、そしてAERA や NCATE によって明らかにされた職能開発の質保証を目指す規準に照らし合わせて、事例研究を行い、職能成長学校として成長していくために現れた事柄から、表1のような各ステージの特長を明らかにしている。

表1 職能開発学校の発展ステージ

ステージ	求められる, 強調される役割
出発時点	計画提示・目標の明確化・探究・修正 信念・言葉の工夫, 一貫した取組
展開時点	調査データなどに基づく意思決定 責任の共有
到達時点	高い信頼性に基づくチーム活動 支援的なリーダーシップ
リード時点	説明責任(結果責任含む) 政策決定への寄与

このように職能成長学校 (PDS) が地域の教育・研究・実習指導の拠点校として成長・発展していくためには時間が必要であり (かなり生活環境面で厳しい子どもたち、学力面で厳しい子どもたちが多く通う学校を指定し、教育委員会と大学が連携して組織的にその学校を支援し職能成長学校として取り組む場合も多い)、またその成長を自己点検評価でき、質的發展の見通しを得ることができるように指標などのツールの開発が必要となったことがわかる。また一方で、そのツールなどを通じて職能成長学校

(PDS) と教育委員会と大学が連携して地域の学校の教育効果を上げ、組織的に研究成果を生かしていく責任を持つ体制作りが可能となることがわかる。

5.3. 職能開発学校の実践的展開と学校評価

また、このような職能成長学校は、メリーランド州でかなり積極的に進められ、そこでは、組織的に複数の大学と教育委員会と学校がコンソーシアムを設け、職能成長学校を組織として育てていこうとする取組 (メンターティーチャー・ハンドブックなどを作成し、実習生指導に組織としてどのように取り組むか、同僚とどのような関係を作りながら職能成長学校の組織的指導力をパワーアップさせていくかを共通確認できる道具を開発する取組なども含む) が見られる (Teitel, 2003、藤本駿 2008、小柳 2008)。

図3は、大学と教育委員会と職能成長学校がどのような組織や役割を持つ人物をすえて、運営体制を組んでいくかを示したものである。

このような連携体制の必要性は、篠原(2009)も指摘しているように重要であり、今後、日本の教職大学院が連携協力校と実習を効果的に進めていく際に、またさらには、連携協力校が米国の職能成長学校のような役割を果たして行く際に重要となる組織関係図だと考えられる (現在の多くの教職大学院の取組の中では、図3で言えば、①大学組織では、Supervisor と Liaison が重なっており、その任務を担う一部の教員に負担がかかりすぎ、大学全体の組織的教育になりにくくなっている。②Site Coordinator を管理職が行い、ボトムアップの取組になりにくく、一部の教員のみが関わっている状況になってしまっている。③教育委員会の指導主事など学校改善チームを担う組織と実習を現在に担っている学校、そして大学が連携する体制になっていない (現在は職能成長学校ではなく、実習に関わる連携協力校であるためかもしれない)、などがあげられる)。

6. 実習指導への示唆として得られた知見

以上、これまで、本学教職大学院の実習に関わる取組の経過と課題、及び米国の PDS と大学の連携指導の事例を通じて、今後取組むべき具体的な取組課題の明確化に努めてきた。ここでは最後に、教職大学院の教育実習をより効果的に運営していく上で、どのように取組が求められるのか、上記ま

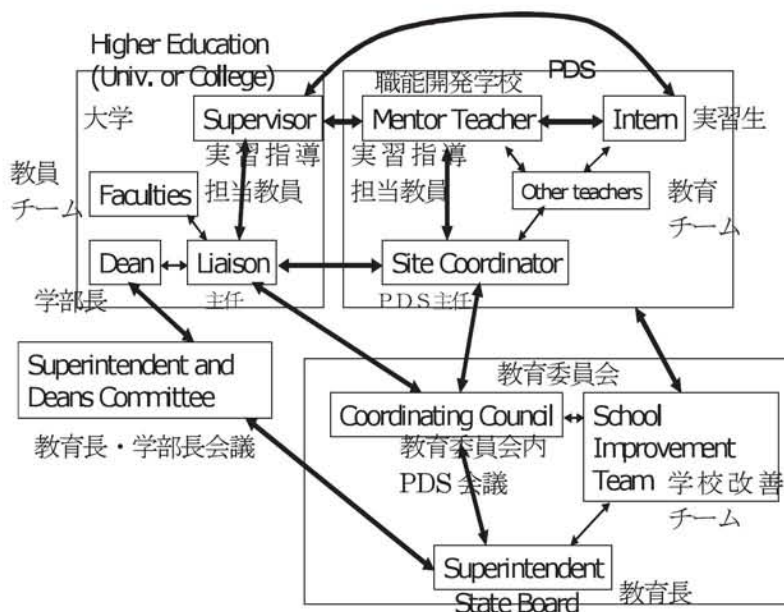


図3. PDS, 大学, 教育委員会の各代表者の役割関係図

での検討から得られた点から、その示唆を導く。

まず1つ目は、質保証に向けてスタンダード開発を行っていく場合、修了までに求められる資質能力スタンダードに加えて、授業力育成と関わる実習のスタンダード、及び、子どもや学校に成果を返していく、学校研究に貢献するリーダを導く力の育成と関わる課題研究のスタンダードなど、より教職大学院で育てる力の階層・関連構造などを明確にした統合的なスタンダードの開発が求められる。

次に2つ目は、このようなスタンダードを機能させていくためには、米国の職能成長学校を中心とした取組に学びながら、そこでの運営組織の作り方を参考にし、既存の指導体制を改善・強化していく試みが求められる。

最後に3つ目は、実習生の指導を組織的に行うために必要となるメンターティーチャー・ハンドブックなど、教職大学院の実習指導に関わって教育理念と指導環境を共有できる仕組みや仕掛けを、教育委員会の協力を得てより洗練化させていくことがあげられる。

参考文献

- Darling-Hammond, L. (ed.) (2005) *Professional Development Schools. School for Developing a Profession*. New York : Teacher College, Columbia University.
- 藤本駿 (2008) 米国の教師教育における「職能開発学校」の特質と課題--メリーランド州の事例を中心に. *教育行政学研究* (29), pp. 11-20.
- 稲田佳彦 住野好久 高橋香代 橋ヶ谷佳正 小山朝子 泊直希 近藤勲(2008) 教職大学院生を想定した教育実習日誌の分析結果とその可視化の検討 : OpenPNEを援用した実習日誌の分析結果を星座グラフに表示して(教育方法と評価, 一般研究発表, 転換期の科学教育: これからの科学的リテラシー) 日本科学教育学会 年会論文集 32, pp. 265-266.
- 石上靖芳 益川弘如 村山功 (2008) スクールリーダを養成するための教員養成系大学院カリキュラムの開発(2)学校実習を基盤に据えた理論と実践の往還型カリキュラムの実践とその効果の検討. *静岡大学教育実践総合センター紀要* (15), pp. 133-47.
- 甲斐今日子 上野景三 井上正允 [他] (2009) 佐賀大学文化教育学部と佐賀県教育委員会との連携・協力事業大学院教育実習の試行的導入. *日本教育大学協会研究年報* 27, pp. 255-265.
- 近藤慶子(2000) 教育実習生の記録から(保育者が語る(II): 学部実習生と大学院生の語りの比較を通して). *日本保育学会大会研究論文集* (53), p. 11.
- 久保田武 出口英樹 大野精一 [他] (2009) 日本教育大学院大学の『学校における実習』初年度報告と分析. *教育総合研究 : 日本教育大学院大学紀要* 2, pp. 73-96.
- 鞍馬裕美 (2002) 米国の教師教育における Professional Development School の意義と課題--ミシガン州立大学の事例分析を通して. *日本教師教育学会年報* (11), pp. 99-109.
- 葛上秀文 (2006) 教職専門性向上を図る教師教育に関する一考察 : 教職大学院のカリキュラム構築から見える可能性. *鳴門教育大学研究紀要* 21, pp. 68-76.
- 宮下俊也 安田寛 川合利幸(2007) 教育実習における大学院生による支援システムの試み --大学院新設科目「音楽科教育実践演習」の実践--. *教育実践総合センター研究紀要* (16), pp. 191-196.
- 小柳和喜雄 (2008) メンターティーチャー・ハンドブックの開発研究 媒介目標を用いた実習校担当教員と大学の指導教員の連携指導を目指して. *教育実践総合センター研究紀要* (17), pp. 177-183.
- 小柳和喜雄 (2009) 学部から大学院につながる体系的な観察実習の方法. *学校教育実践研究* (1), pp. 79-86.
- 寺岡英男 森透 松木健一 柳沢昌一 (2000) PDS と教師教育改革. *教育學研究* 67(1), pp. 99-100.
- Teitel, L. (2003) *The Professional Development Schools Handbook : Starting, Sustaining, and Assessing Partnerships That Improve Student Learning*. Levine, Marsha (FRW): Corwin.
- Tunks, J. and Neapltan, J. (2007) *A Framework for Research on Professional Development Schools*. Lanham : University press of America.
- 篠原清昭 (2009) 教職大学院経営の方法と課題 : 運営体制および内部・外部の組織づくりに関する問題(課題研究報告 II 教職大学院経営と教育経営研究) . *日本教育経営学会紀要* (51), pp. 128-131.
- 吉村雅仁 小柳和喜雄 (2006) 米国における専門職大学院と PDS の連携について--4 つの大学院と NCPDS での調査結果を中心に-- . *教科教育学研究* 24, pp. 117-130.