

教職大学院における院生同士の学び合いを促進するカリキュラムの改善 —コース専門科目のカリキュラム改善1年目の成果と課題—

Curriculum Improvement for Mutual Learning Among Graduate Students at a Professional School of Teacher Education in Japan: Achievements and Issues in the First Year of Curriculum Improvement for Specialized Courses

伊藤博之**** ITO Hiroyuki
奥村好美***** OKUMURA Yoshimi
宮田佳緒里***** MIYATA Kaori
大西義則** ONISHI Yoshinori
黒岩 督*** KUROIWA Masaru
米田 豊* KOMEDA Yutaka
長澤 憲保*** NAGASAWA Noriyasu
永田 智子**** NAGATA Tomoko
中村正則*** NAKAMURA Masanori
松本伸示*** MATSUMOTO Shinji
森山 潤**** MORIYAMA Jun
溝邊和成*** MIZOBE Kazushige
山内敏男***** YAMAUCHI Toshio
吉水裕也*** YOSHIMIZU Hiroya

本研究の目的は、兵庫教育大学教職大学院教育実践高度化専攻授業実践開発コースにおけるボトムアップ型FD活動によるカリキュラム改善1年目（2016年度）の成果と課題を明らかにし、次年度のさらなる改善のための示唆を得ることである。前報（伊藤他，2017b）で指摘されたカリキュラム改善の3つの方向性に即して2017年度は授業実践開発コースの中核的な授業科目である「教育実践課題解決研究」を中心にカリキュラム改善を試みた。その上で、これらの改善が院生同士の学び合いの促進につながったかどうかを検討するために兵庫教育大学教職大学院授業実践開発コースの院生計40名（2016年度入学生（以下，今年度対象者）現職院生9名，学卒院生11名，2015年度入学生（以下，昨年度対象者）現職院生11名，学卒院生9名）を対象とした質問紙調査を実施した。その結果、以下の3つの成果が明らかになった。①特に「教育実践課題解決研究」において、意図的に現職院生と学卒院生を協働的な関係におく場面を組織することにより、少なくとも両者が交流し、指導・被指導関係が促される傾向が見られた。②しかも、インフォーマルな関わり合いも増えることとなっている。③このように今年度と昨年度とでは、指導・被指導関係に質的な違いがあり、今年度はより多様な関わり合いが行われていた。一方、試行的に行った意図的な学び合いの促進の工夫自体は一定の成果を得られたものの、科目内においても、科目間の連携においても、質的にも、量的にもより多くの工夫が必要であるし、工夫の余地もあるという課題も明らかになった。

キーワード：教職大学院，同僚性，学び合い，カリキュラム改善

Key words：professional school of teacher education, collegiality, mutual learning, curriculum improvement

1. はじめに

本研究の目的は、兵庫教育大学教職大学院教育実践高度化専攻授業実践開発コースにおけるボトムアップ型FD活動によるカリキュラム改善1年目（2016年度）の成果と課題を明らかにし、次年度のさらなる改善のための示唆を得ることである。

我々は、先に「教職大学院におけるボトムアップ型FD活動の試み —兵庫教育大学授業実践開発コースの

自主的・協働的授業研究活動の取り組み—」（伊藤他，2017a）において、自らの自主的なFD活動の取り組み（2015年度）に対する成果を明らかにした上で、「次年度は、他大学の教職大学院での取り組み事例も参考にしつつ、本年度に策定した授業やカリキュラムの改善効果の検証、授業研究の質の向上、参加しやすい継続的な取り組みの工夫等の課題について検討を進めていく」ことを課題として設定した。次に、その課題解決の第一歩とし

*兵庫教育大学 副学長 **小野東小学校

平成29年10月25日受理

***兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻授業実践開発コース 教授

****兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻授業実践開発コース，教科教育実践開発専攻生活・健康・情報系教育コース 教授

*****兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻授業実践開発コース 准教授

*****兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻授業実践開発コース 講師

て、コース所属の大学院生に調査（2016年7-8月：兵庫教育大学教職大学院授業実践開発コースの院生計20名（現職院生11名、学卒院生9名）を対象）とその分析を行い、「教職大学院における院生同士の学び合いに関する意識実態の把握—コース専門科目のカリキュラム改善のために—」（伊藤他，2017b）をとりまとめた。本稿は、そこで得られた示唆に基づいて行われた2017年度のコース専門科目のカリキュラム改善に関わる試みである。

2. 院生同士の学び合いを促進するカリキュラムの改善案

2-1 改善内容

ここでは、カリキュラム改善の内容を示す。そのために、最初に、カリキュラム改善の方向性を確認する。前報（伊藤他，2017b）では、現職院生と学卒院生との学び合いによる効果を高めるためのカリキュラム改善の方向性として、次の3点を指摘した。1点目は、現職院生と学卒院生の間での相互交流を伴う学修が、両者にとって意味のある教職大学院特有の学びであるという意識を、初期段階で院生に持たせることである。2点目は、現職院生と学卒院生が相互に効果的に学び合える場を意図的に個々の科目の授業の中に位置づけることである。3点目は、現職院生と学卒院生が相互に効果的に学び合える場をカリキュラム全体で保障していくために、科目間の連携を進めていくことである。

これらの方向性に沿って、授業実践開発コースの中核的な授業科目である「教育実践課題解決研究」を中心にカリキュラム改善を試みた。「教育実践課題解決研究」は、院生が研究を進めていく上で必須の授業科目であり、従来個別ゼミを中心に行われてきた。しかしながら、2016年度は、表1のような形で、個別ゼミに並行して共通の学修の時間を設けた。これにより、現職院生と学卒

院生が相互に学び合える場を作った。

カリキュラム改善としては、まず、改善の方向性の1点目であげられていた院生への初期段階での意識づけをコースのオリエンテーションや教育実践課題解決研究の初回に行われた教員紹介の際に行うこととした。具体的には、現職院生と学卒院生が積極的に相互交流を行うことの意義を伝えるようにした。

次に、改善の方向性の2点目であげられていた個々の授業科目における学びあえる場としては、「教育実践課題解決研究」において、第7・8回の授業「メンタリング」及び第10・11回の授業「実践研究事例交流会」で設定することとした。このうち、第7・8回の内容は、3点目の科目間連携とも関わるため詳しくは後述する。第10・11回の授業においては、研究計画の見直しを持てるようにするために、修了生の研究事例の内容を知ることを通して、授業実践研究に関わる主な研究アプローチ（①カリキュラム、目標・評価、②学習心理、③教授行為・学習形態、④ICT活用）を理解することを目指した。その際、現職院生と学卒院生の相互交流が生まれるような形で、ジグソー法を用いた活動を展開した。

最後に、改善の方向性の3点目であげられていた科目間の連携については、現職院生向けの授業科目「メンタリングの理論と実践」と学卒院生向けの授業科目「授業実践における専門的技能」との連携を実施することとした。具体的には、学卒院生が「授業実践における専門的技能」において模擬授業をより効果的に行えるように、現職院生が「メンタリングの理論と実践」で学んだメンタリングの知識等を活かして関わるようにした。その際、学卒院生（メンティー）と現職院生（メンター）で基本的には1対1のペアを作った。そして、そのメンタリングの場として、「教育実践課題解決研究」の第7・8回の授業時間を用いることとした。

表1 2015年度と2016年度の「教育実践課題解決研究」の流れ（※学び合う場の設定）

2015年度		2016年度		
1回	ゼミ紹介	1回	ゼミ紹介	
2回	ゼミ相談会	2回	ゼミ相談会	
3回	ゼミ訪問	3回	ゼミ訪問	
4回	個別ゼミ	4回	教育実践研究の考え方、進め方	個別ゼミ
5回	個別ゼミ	5回	実習の説明	個別ゼミ
6回	実習の説明	6回	文献の収集・整理の方法	個別ゼミ
7回	情報関連の説明	7回	メンタリング1 ※	個別ゼミ
8回	個別ゼミ	8回	メンタリング2 ※	個別ゼミ
9回	個別ゼミ	9回	文献の読み方	個別ゼミ
10回	個別ゼミ	10回	実践研究事例交流会1 ※	個別ゼミ
11回	個別ゼミ	11回	実践研究事例交流会2 ※	個別ゼミ
12回	個別ゼミ	12回	教育実践研究報告書の書き方	個別ゼミ
13回	個別ゼミ	13回	プレゼンテーション技法	個別ゼミ
14回	個別ゼミ	14回	中間発表会に向けて	個別ゼミ
15回	中間発表会	15回	中間発表会	

なお、ここまで「教育実践課題解決研究」を中心に記述してきた。それ以外にも、複数のコース専門科目の授業で現職院生と学卒院生が相互に効果的に学び合える場を設定した。例えば前期開講の「学習環境とICT活用」においてはICT活用のアイデアを広げるためにワールド・カフェというグループワークを行っている。ここでは1回目のセッションでは学卒院生だけのグループと現職院生だけのグループの中で意見交換をし、2回目以降のセッションでは学卒院生と現職院生が混ざり合って意見交換できるようにした。また、後期開講の「学習指導と授業デザイン」では、現職院生が模擬授業をし、それを現職院生と学卒院生混合の小グループで検討した。模擬授業検討会自体は昨年度も実施し、会の持ち方も特に変更しなかったものの、今年度は授業担当者の都合で集中講義となった。その結果、授業中の議論だけでは十分でないと感じた受講者が課外にも集まり、改めて議論する様子が見られた。現職向けの「学校カリキュラムのデザインと推進体制」では、授業後半で計画・実施する、新任教員を育てることを主目的とした模擬研修会へ、学卒院生にも参加してもらい取り組みを行った。学卒院生を新任教員に見立てることで、計画・実施する側（現職院生）と研修会で受講者となる側（現職院生と学卒院生）の両方にオーセンティックな状況を用意することができ、よりリアルな学びがともに得られることをも期待してのものであった。

2-2 実践の様子と院生の反応

ここでは、「教育実践課題解決研究」に取り組んだ際の実践の様子を示していく。まず、院生への初期段階での意識づけについては、大学院に入学後まもないオリエンテーションや教員の自己紹介時に学卒院生も現職院生も全員揃っている場で行った（写真）。ここで、院生全員に対して、現職院生と学卒院生が積極的に相互交流を行うことの意義を伝えたことで、特にリーダー役を務める院生を中心に、積極的に相互交流の良さを活かしていこうという姿勢が見て取れた。



次に、学び合いの場として設定した第10・11回の「実践研究事例交流会」は、具体的には、次のような流れで実施された。まず、第10回の授業で、各研究アプローチ別にグループを作成し、それぞれのグループで担当の研究事例の内容を理解した。続いて、第11回目の授業では、第10回目担当した研究事例の内容、その際のディスカッションの内容を、生活班（院生室のメンバー、現職院生と学卒院生とが混在したグループである。）の中で共有し、自分の研究計画の立案に向けた示唆を得られるようにした。院生の感想としては、次のようなものがあつた。

これらの感想に学卒院生、現職院生の違いはほとんど見られなかった。この段階では、両者が研究の進め方について同じ立場で学ぶことにより、同じ境遇の対等な協働者としての関係性づくりにつながっていた様子がうかがわれる。

<学卒院生>

・研究を進めていく上での、知識や方法を知ることができたので良かったです。事例検討交流会は具体的にどうやって研究を進めていくのかが分かったので良かったです。

<現職院生>

・前期に全員で研究について考える時間があつたので、どんな方法や内容の研究を進めるかつかめたような気がした。



一方、科目間連携を図った第7・8回のメンタリングの授業においては、学卒院生向けの「授業実践における専門的スキル」での模擬授業を効果的に実施できるようにするために、現職院生による指導案作成支援や模擬授業練習などが行われていた。また、後日実施された模擬授業の当日に現職院生は、自身が担当するメンティーの模擬授業にも参加してメンタリングを行っている。



院生の感想としては、下記のようなものがあつた。ここからは、学卒院生にとってメンタリングの場が有益であつただけでなく、現職院生にとっても実際にメンタリングを実践し、振り返る場となつていたことがうかがえる。

<学卒院生>

・知識、こうすればいいよではなく、自分ならこうするけどどうというアドバイスをもらい、視点をたくさんもらえたのが1番良かったところです。丁寧に一緒に考えてくださり、感謝の気持ちで一杯ですし、自分の精一杯の力で少しでも納得する、指導して良かったと思ってもらえるようにどうすればいいのか考えるきっかけになりましたし、実際の授業で恩返ししたいです。

<現職院生>

・メンター・メンティーと言うほどきちんとした関わりができたとは思いませんが、メンティーの方に話をしようと思えば、気分の考えがある程度具体化されて

いなければ難しいという貴重な気づきがありました。また、それによって自分自身の弱点にも気付くことができました。

・メンターメンティーとして、ストレート生(筆者注：学卒院生)とかかわる時間が持てたことは大変よい機会でした。授業の時間に設定されていたことも良かったと思います。自分は高校英語、メンティーは小学校理科だったので、指導の難しさはありました。しかし、それが逆に小学校の実践を知る機会にはなりました。ストレート生は、少し忙しそうでしたが、共によい機会だったと思います。

なお、以上のような取り組みをしてきたことで、院生による自主的な学び合いが生じた。具体的には、現職院生と学卒院生と一緒に参加する形で自主的な勉強会を行った。内容としては、前期の間は、学卒院生の教員採用試験対策自主面接練習会、後期の間は現職院生が交代で講師となり、現場からの目線でテーマ学習を行う自主勉強会を行っていた。

前期の教員採用試験対策自主面接練習会は、現職院生が面接官役となり、週に1回、合計10回程度実施されていた。各回の主な流れとしては、最初に集団討論を10分間行い、討論を受けて面接、その後で付箋やホワイトボードを使って振り返りを行い、全員で出た意見を共有するという流れであった。

後期の自主勉強会は Frontier of Education (以後、F.o.E.) という名称で、計11回にわたって実施されていた。以下、F.o.E.についての記述は、恒吉泰行氏から提供を受けた資料に基づく。各回の内容は、基本的にその回の講師役に委ねられていた。テーマについては、学卒院生が現場に出た時に役立つ内容であれば、各教科のことも、教科外活動や学級経営のことも構わないとされた。そのため、実際、社会科や体育、理科といった教科のこと、海外研修報告会、不登校児童への対応、保護者対応など様々なテーマが設定された。勉強会の形式についても、講師役に任されており、講師役がその主旨に最も合う形式(講義型、演習型、模擬授業型など)を選ぶ形で実施された。F.o.E.の目標としては、現職院生目線では、①勉強会を開く準備をとおして、現場で積み重ねてきた実践や経験を体系化する(理論化)、②互いに講座を受けることで、多様な学びの機会とする、③発表をとおして講師役としての技量をみがくという3つが自主的に設定されていた。毎回の取り組みについては、毎回F.o.E.通信という通信を発行して、取り組みの様子とともに参加者からの声を記録していった。

この取り組みについて、最後のF.o.E.通信に載っていた参加者からの声を学卒院生と現職院生別に少し紹介してみたい(恒吉, 2016)。こうした声を見ると、自主勉強会が学卒院生にとって有益な内容を学べる場であった



だけでなく、現職院生にとっても、自身を振り返るとともに新たな知見を得る学び合いの場となっていた様子が見えがえる。

<学卒院生>

・現場に立ったことがないので、現場の実情やそれに合わせてどのように動いたら良いかなどを勉強できました。そうした学びをふまえて、現場で頑張りたいという意識が強くなりました。

・現実的に教師に必要な資質やこれから学ぶべき内容が少し明確になりました。今後の大学院での過ごし方にも影響がある非常に有意義な時間でした。

<現職院生>

・小学校の先生方の細やかな仕事や配慮を具体的な事例とともに学ぶことができ、教育の原理原則を見た気がした。教材ばかりではなく、生徒と向き合いともに学びを深めていく姿勢を学ばせていただいた。

・講師として語ることの難しさを知った。プレゼンの作成をがんばった。今までの自分だったら絶対しない(できない)形での発表ができたので、それについては自信が持った。ただ時間配分がうまくいかず、開始が遅れたことと合わさって、皆さんに迷惑をかけたと思う。時間を守ることは基本中の基本なのにできなかったもので、それについては猛省しているところである。

3. 調査方法

3-1 対象および実施時期

対象は本学教職大学院授業実践開発コースに所属する学生であり、2016年度入学生(以後、今年度対象者)現職院生9名、学卒院生11名、2015年度入学生(以後、昨年度対象者)現職院生11名、学卒院生9名の計40名であった。

昨年度対象者への調査は、2年次の2016年7月から8月にかけて実施された(伊藤他, 2017a)。今年度対象者への調査は、1年次の授業期間開始直後の2016年4月(第1回調査)と、2年次の2017年6月から8月にかけて(第2回調査)の2回実施された。

3-2 質問項目

質問項目を、内容ごとに分類したのが表2である。

(i) 現職院生・学卒院生間の指導・被指導に対する入学時の意識についての質問は2項目で構成された。(ii) 指導・被指導関係に対する受け止めについての質問は、4項目で構成された。(iii) 学修過程における指導・被指導経験、(iv) 現職院生・学卒院生間の指導・被指導

表2 質問項目

(i) 現職院生・学卒院生間の指導・被指導に対する入学時の意識		
現	学校現場にいた時、後輩の教員を指導したり、アドバイスしたりすることがありましたか。【①頻繁にあった ②ある程度あった ③少しあった ④全くなかった】(具体的内容の自由記述)	
現・学	入学当初、教職大学院でストレート院生に指導やアドバイスをすることを想定していましたか。(学：入学当初、教職大学院で現職院生から指導やアドバイスを受けることを想定していましたか)【①想定していた ②想定していなかった】	
(ii) 指導・被指導関係に対する受け止め		
現・学	現在、ストレート院生に指導やアドバイスすることに対して、どのように感じていますか。(学：現在、現職院生から指導やアドバイスを受けることに対して、どのように感じていますか。) <意義>【①意義があると思う ②特に何も思わない ③意義はないと思う】	
現	<自分の気持ち>【①積極的にやりたい ②特に何も思わない ③できるだけしたくない】	
学	現在、現職院生からの指導やアドバイスを、どの程度、期待していますか。【①とても期待している ②少し期待している ③あまり期待していない ④全く期待していない】	
現	ストレート院生を指導したりアドバイスしたりする自信はどの程度ありますか。【①とてもある ②少しある ③あまりない ④全くない】(理由の自由記述)	
(iii) 学修過程における指導・被指導経験		
現・学	ストレート院生に指導やアドバイスをする機会はどの程度ありましたか。(学：現職院生から指導やアドバイスを受ける機会はどの程度ありましたか。)【①頻繁にあった ②ある程度あった ③少しあった ④全くなかった】<昨年の講義中><ゼミの時間><その他>	
(iv) 現職院生・学卒院生間の指導・被指導内容		
現・学	どのような指導やアドバイスをしましたか。(学：指導やアドバイスから、どのようなことを学びましたか。) <昨年の講義中><ゼミの時間><その他>	
(v) 指導・被指導による学習効果の認知		
現・学	ストレート院生に指導やアドバイスをすることは、自分の成長にプラスになったと思いますか。(学：指導やアドバイスは、自分の成長にプラスになったと思いますか。)【①とてもそう思う ②少しそう思う ③あまりそう思わない ④全くそう思わない】<昨年の講義中><ゼミの時間><その他>	
(vi) 院生間での学び合いに対する期待		
学	今後、現職院生からどのようなことを学びたいですか。具体的にお答えください。	
現・学	今後、教職大学院において、院生同士の関わり合いの中からどのような学びを期待していますか。具体的にお答えください。 (1) 現職院生同士の関わり合いの中での学び(学：ストレート院生同士の関わり合いの中での学び) (2) 現職-ストレート院生間の関わり合いの中での学び (3) 同じコースの下級生の院生との関わり合いの中での学び	
現	現職院生向けの質問	学：学卒院生向けの質問
現・学	両者に共通する質問	

内容、(v) 指導・被指導による学習効果の認知については、昨年度の授業中、ゼミ、その他の場の3つの場面に分けて質問した。なお、授業中を想定した質問について、(iii)では科目ごとに評定させ、(iv)では科目名を挙げて自由記述させた。(vi)院生間での学び合いに対する期待についての質問は4項目で構成された。

昨年度対象者には1回の調査で、(i)~(vi)の項目すべてに回答させた。今年度対象者には、第1回調査で(i)、(ii)に回答させ、第2回調査で(ii)~(vi)に回答させた。

3-3 手続き

昨年度対象者への調査は、質問紙を封筒に入れた状態で、各研究室の指導教員が個別に配布することにより行

われた。指導教員が不在の場所で無記名で回答させ、回答した質問紙を元の封筒に入れて、指導教員に提出させた。

今年度対象者への第1回調査は、現職院生向けの授業と学卒院生向けの授業の終了後に、それぞれの授業担当者によって実施された。質問紙に回答することで、個人情報漏洩や学業上の不利益を被る恐れがないことを十分に教示したうえで、記名式により回答を求めた。第2回調査は、各研究室の指導教員が質問紙を個別に配布した。第1回調査と同様の教示を行い、指導教員が不在の場所で記名式により回答させ、指導教員に提出させた。

表3 教職大学院での学修過程における指導・被指導経験 [人]

科目名	院生	頻繁に・ある程度	少し・全く	検定結果
学習指導と授業デザイン	昨年度 20	12 (60.0%)	7 (35.0%)	$\chi^2(1)=0.013, n.s.$
	今年度 20	14 (70.0%)	6 (30.0%)	
学習環境と ICT 活用	昨年度 20	9 (45.0%)	11 (55.0%)	$\chi^2(1)=0.100, n.s.$
	今年度 20	11 (55.0%)	9 (45.0%)	
授業研究のためのデータ分析	昨年度 20	5 (25.0%)	15 (75.0%)	$\chi^2(1)=0.989, n.s.$
	今年度 20	9 (45.0%)	11 (55.0%)	
教師の専門的思考と知識基盤	昨年度 20	3 (15.0%)	17 (85.0%)	$\chi^2(1)=4.103, p<.05$
	今年度 20	10 (50.0%)	10 (50.0%)	
教育実践課題解決研究	昨年度 20	7 (35.0%)	13 (65.0%)	$\chi^2(1)=3.609, p<.10$
	今年度 20	14 (70.0%)	6 (30.0%)	

4. 調査結果

4-1 現職院生・学卒院生間の指導・被指導に対する入学時の意識

昨年度と今年度の対象者の事前の等質性を検討するために、現職院生・学卒院生間の指導・被指導に対する入学時の意識を比較した。指導・被指導関係を想定していた者は、昨年度が20名中9名(45.0%)、今年度が21名中14名(66.7%)であった。年度×想定の有無で χ^2 検定を行ったが、人数の偏りは有意でなかった($\chi^2(1)=1.172, n.s.$)。また、過去に後輩教員を指導した経験のある現職教員は、昨年度は11名中9名(81.8%)、今年度は9名中6名(66.7%)であった。年度×経験の有無で直接確率計算を行ったが、人数の偏りは有意でなかった(直接確率 $p=.617, n.s.$)。

以上のことから、院生間の指導・非指導に関する入学時の意識は昨年度と今年度で等質であったといえる。

4-2 学修過程における指導・被指導経験

次に、2年間の教職大学院での学修過程における指導・被指導経験について集計した(表3)。年度×経験頻度で χ^2 検定を行った結果、「教師の専門的思考と知識基盤」で有意な人数の偏りが見られ($\chi^2(1)=4.103, p<.05$)、今年度の方が指導・被指導の機会が「頻繁に・ある程度あった」との回答が多かった。また、「教育実践課題解決研究」では人数の偏りが有意傾向であり($\chi^2(1)=3.609, p<.10$)、今年度の方が指導・被指導の機会が「頻繁に・ある程度あった」との回答が多い傾向にあった。その他の授業では、人数の偏りが有意でなかった。

今年度挙げられた具体的な指導内容を見ると、「学習指導と授業デザイン」では、模擬授業検討会に関するものが3件、単元計画の修正案作成に関するものが1件挙げられていた。「学習環境とICT活用」では、現場でのICT活用に関するものが2件、「授業研究のためのデータ分析」では、授業中の課題に関するものが1件見られた。「教師の専門的思考と知識基盤」では、授業づくり

に関するものが3件、学卒院生の授業態度に対する指導が1件、漠然と「話し合う機会があった」との回答が1件見られた。「教育実践課題解決研究」では、メンタリングに関するものが4件、実践研究事例交流会に関するものが2件、実習に関するものが1件、授業中の課題に関するものが1件見られた。

「教師の専門的思考と知識基盤」については、指導・被指導経験があったと認識する者が今年度も特に多いとはいえず、むしろ昨年度が極端に少なかったといえる。授業の進行自体も大きく変えていないため、この違いは、他の科目での指導・被指導経験の影響によるものと考えられる。つまり、今年度の対象者はすでに他の科目で指導・被指導の機会を十分に経験していたため、本授業においても比較的効果的な関わり合いができたのではないかと推察される。また、具体的な指導内容に見られたように、現職院生が積極的に学卒院生に指導する場面があったことも、指導・被指導経験の認識に影響した可能性がある。「教育実践課題解決研究」では、指導・被指導関係の機会があったと認識する者が、今年度の方が昨年度よりも多い傾向にあり、具体的な指導内容として今年度新たに取り入れた活動を挙げた者も多かった。このことから、カリキュラム改善により指導・被指導関係が促される傾向にあったことが伺える。

4-3 指導・被指導による学習効果の認知

院生間の指導・被指導による学習効果の認知について集計したのが表4である。授業、ゼミ活動、その他の場面で、学卒院生に対して指導したことが自分のプラスになったと肯定的に捉えている対象者の比率は、昨年度も今年度も極めて高かった。人数の偏りはいずれも有意でなかった(授業 $\chi^2(1)=0.526, n.s.$;ゼミ $p=0.498, n.s.$;その他 $p=0.230, n.s.$)。

授業やゼミ以外の具体的な指導の場として、今年度は、院生室や食事の席など、インフォーマルな場において、が19件挙げられた。昨年度は、同様の回答が8件のみで

表4 指導・被指導による学習効果の認知 [人]

場面	院生	肯定	否定	検定結果	
授業	昨年度	20	18 (90.0%)	2 (10.0%)	$\chi^2(1)=0.526, n.s.$
	今年度	20	20 (100.0%)	0 (0.0%)	
ゼミ活動	昨年度	17	15 (88.2%)	2 (11.8%)	$p=0.498, n.s.$
	今年度	12	12 (100.0%)	0 (0.0%)	
その他	昨年度	16	16 (84.2%)	3 (15.8%)	$p=0.230, n.s.$
	今年度	19	19 (100.0%)	0 (0.0%)	

表5 指導・被指導関係の受け止め

	院生	肯定	否定	検定結果	
意義	昨年度	20	15 (75.0%)	5 (25.0%)	$p=0.328, n.s.$
	今年度	20	19 (95.0%)	1 (5.0%)	
期待	昨年度	9	9 (100.0%)	0 (0.0%)	$p=1.000, n.s.$
	今年度	11	11 (100.0%)	0 (0.0%)	
気持ち	昨年度	11	6 (54.5%)	5 (45.5%)	$p=0.374, n.s.$
	今年度	9	7 (77.8%)	2 (22.2%)	
自信	昨年度	11	8 (72.7%)	3 (27.3%)	$p=0.642, n.s.$
	今年度	9	5 (55.6%)	4 (44.4%)	

あったことから、今年度は日常的な場面での関わりが多かったことが伺える。また、具体的な指導内容として、今年度は、現場の様子（10件）、マナーや常識（4件）、研究（4件）、教員採用試験（4件）、授業づくり（2件）が挙げられた。昨年度は、授業づくり（30件）、現場の様子（15件）、研究（8件）、教員採用試験（6件）、マナーや常識（5件）であった。ここでも、今年度は昨年度に比べて、大学院の授業で扱われないような話題が多く挙げられていたことがわかる。

ここで見られた違いは、本研究で実施したカリキュラム上の改善に加え、環境的な違いの影響も大きいと考えられる。昨年度対象者は、1年次に現職院生と学卒院生が個別に学ぶ授業が多かったうえ、1年次の途中で整備されるまで実質的に院生室を利用できず、入学当初に院生同士が顔を合わせる機会が限定されていた。そのため、現職院生と学卒院生の関係が十分に構築されず、指導・被指導の機会や話題も限定的になったと考えられる。一方、今年度の対象者は、入学当初から院生室を自由に使える環境にあり、日常的に顔を合わせる機会が多かった。また、現職院生が教員採用試験の面接練習会や自主勉強会（F.o.E.）を開催するなど、意識的に学卒院生に働きかける様子が見られた。このような物理的環境や人的環境の豊かさと相まって、現職院生と学卒院生が相互に学び合える場を確保するカリキュラムを導入したことにより、今年度は院生間の関係がより強固に形成され、様々な場面で授業内容に限定されないより多様な情報のやりとりが行われたと考えられる。

4-4 指導・被指導関係の受け止め

指導・被指導関係の受け止め方について集計したのが表5である。現職院生と学卒院生の指導・被指導関係に「意義がある」と肯定的に捉えている者は、昨年度が15名（75.0%）、今年度が19名（95.0%）であり、人数の偏りは有意でなかった（表5「意義」； $p=0.328, n.s.$ ）。指導・被指導関係について、学卒院生は昨年度も今年度も全員が、現職院生からの指導に「期待している」と肯定的に回答していた（表5「期待」）。一方、学卒院生に対して「積極的に指導したい」と肯定的に回答した現職院生は、昨年度6名（54.5%）、今年度7名（77.8%）であった（表5「気持ち」）。また、学卒院生に対して指導する自信が「とてもある・少しある」と肯定的に回答した現職院生は昨年度8名（72.7%）、今年度5名（55.6%）であった（表5「自信」）。学卒院生への指導に対する気持ちと自信について、年度×肯定・否定で直接確率計算を行ったが人数の偏りは有意でなかった（気持ち $p=0.374, n.s.$ ；自信 $p=0.642, n.s.$ ）。

次に、今年度対象者が、改善されたカリキュラムのもとで授業を受けることで、指導・被指導の受け止め方を変化させたかを検討する。表6から明らかのように、回答分布は入学時から全く変化していない。指導・被指導の意義、学卒院生が抱く現職院生からの指導への期待、現職院生が抱く指導への気持ちは、入学時より肯定的な反応が多く、その水準が1年後も維持されていたことがわかる。一方、現職院生が抱く、学卒院生への指導に対する自信は、1年後も肯定的な回答が半数に止まってい

表6 指導・被指導関係に対する受け止めの変化

	院生		肯定		否定	
意義	入学時	20	19	(95.0%)	1	(5.0%)
	1年後	20	19	(95.0%)	1	(5.0%)
期待	入学時	11	11	(100.0%)	0	(0.0%)
	1年後	11	11	(100.0%)	0	(0.0%)
気持ち	入学時	9	7	(77.8%)	2	(22.2%)
	1年後	9	7	(77.8%)	2	(22.2%)
自信	入学時	9	5	(55.6%)	4	(44.4%)
	1年後	9	5	(55.6%)	4	(44.4%)

た。

すでに述べたように、今年度と昨年度とでは、指導・被指導関係に質的な違いがあり、今年度はより多様な関わり合いが行われていた。しかし、当該関係の受け止め方においては今年度と昨年度で大きな違いが見られなかった。とりわけ、今年度の現職院生が抱く、後輩指導への自信については、昨年度と違いがないばかりか、入学時からの変化も見られなかった。したがって、授業中や日常場面で頻繁に関わり合いがあったとしても、それによって後輩指導への自信が向上するには至らなかったといえる。今後は、後輩指導に対する現職院生の受け止めをより肯定的に変容させるためのカリキュラム改善が必要といえる。ただし、後輩指導への自信は、指導者がいくら熱心に指導しても指導の効果を直接的に認識する機会がなければ高まりにくい側面もあり、容易に変化しえない可能性もある。したがって、指導・被指導関係の受け止め方の変化をより敏感に測定できる尺度の開発も、併せて行う必要があるだろう。

5. 教員による評価

コース教員に、「教育実践課題解決研究」の成果と課題について自由記述で回答を求め、回答された記述を帰納的に分類した。

表7には、「教育実践課題解決研究」の成果に関する記述をまとめた。メンタリングや実践研究交流会といった具体に関する成果と、カリキュラム全体に関する成果に分けられた。メンタリングについては【現職院生・学卒院生の特色の発揮】、【時間の確保による安定した学び】、【学び合いのきっかけ】において成果を感じている教員がいた。実践研究事例交流会については課題の指摘の方が多かった一方で、【実践研究を考えるきっかけ】となったと評価する教員もいた。「教育実践課題解決研究」全体として、【学び合いのきっかけ】や【考え方の共通理解】に効果があったと考えていることがわかった。

表8には、「教育実践課題解決研究」の課題に関する

記述をまとめた。ここでもメンタリングや実践研究交流会といった具体に関する課題と、カリキュラム全体に関する課題に分けられた。メンタリングにおいては【学卒院生の現職院生への依存】という指摘が見られた。実践研究事例交流会については【課題のむずかしさ】、【理解度のギャップ】、【シナジーの無効】など多くの課題が指摘された。「教育実践課題解決」全体では、【受動的な学び】や【ニーズにあったカリキュラム編成】などが指摘された。

コース教員らの記述から、2016年度の「教育実践課題解決研究」は、コースの院生が考え方を共通理解し、その後の学び合いのきっかけづくりになるという成果を感じていることがわかった。特にメンタリングにおいては、現職院生と学卒院生がそれぞれの特色の発揮できる学びとなっていたことがわかった。一方で、実践研究事例交流会は多くの課題が指摘された。これを含め、院生のニーズにあった「教育実践課題解決研究」全体の改善がさらに必要であろう。

6. まとめと今後の課題

以上、教職大学院における院生同士の学び合いを促進することをめざしたカリキュラムの改善の具体策の提示および、受講生である大学院生とコース教員へのアンケート調査を中心にしたその実践の効果の検討を行った。

その結果、院生同士の学び合いの促進に関してはおおよそ3つの成果を得たと言することができる。

①特に「教育実践課題解決研究」において、意図的に現職院生と学卒院生を協働的な関係におく場面を組織することにより、少なくとも両者が交流し、指導・被指導関係が促される傾向が見られた。教員側の意図的な組織がなかった前年度まではほとんど観察されることもなかったことからすると大きな変化であった。

②しかも、それが授業時間内にとどまることなく、特に教員採用関連の学習会等、現職教員からの自発的な学卒院生への支援等、インフォーマルな関わり合いも増えることとなっている。前年度、学卒院生の共助の動きが鈍

表7 コース教員からみた「教育実践課題解決研究」の成果

メンタリング	<p>【現職院生・学卒院生の特色の発揮】 「現職院生の実践に対する構えを引き出す」「現職院生は教職の先輩として学卒院生に助言」「学卒院生の授業スキルのアップ」「学卒院生も自らの授業構想を次第に明確化できるようになる」</p> <p>【時間の確保による安定した学び】 「日程調整といった…ストレスを解消」「お互いに安心してメンタリングに取り組むことができていた」</p> <p>【学び合いのきっかけ】 「ここでの関係づくりがその後の学びあいのきっかけになっていた」</p>
実践研究事例交流会	<p>【実践研究を考えるきっかけ】 「実践研究では何をなすべきか考えるきっかけになった」</p>
「教育実践課題解決研究」全体	<p>【考え方の共通理解】 「各ゼミに任されていた研究の基本的な考え方や今後の見通し等について全員で共有できた」「研究上の必須事項が共通認識になる機会が設けられたのは、彼らの研究的な交流を助けることができた」 「院生が得ることができる情報は格段に増した。内容的にもコースにおける課題研究の共通基礎的なものと位置付けることができ、コースへの帰属意識を醸成する意味でも意義があった」 「本コースにおける共通基礎的なものの学習量も充実され、意義があった」</p> <p>【学び合いのきっかけ】 「互いに顔を覚え、関わり合うきっかけにはなった」「院生間に良い関係が生まれる基盤ができた」 「潜在的にあった彼らの相互の交流による学び合いのニーズを掘り起こした」 「院生間に『教え-学ぶ』関係と同時に、『共に学ぶ』関係が構築されたことも、その後の学びあいの基盤づくりに役立っていたのではないかな」 「実習のたびに違うゼミの現職院生たちがいつも親身になって相談に乗ってくれていた」</p>

表8 コース教員からみた「教育実践課題解決研究」の課題

メンタリング	<p>【学卒院生の現職院生への依存】 「学卒院生が『どうすればいいでしょうか』というように、現職院生に丸投げするような質問をしていた」 「学卒院生が、現職院生に依存しすぎる場面が見られた」</p>
実践研究事例交流会	<p>【課題のむずかしさ】 「課題自体がハードルが高く、院生の実情との間に解離があった」 「教員による解説があまりうまくできなかった。そのため、エキスパート班の院生もエキスパートになれず、ジグソー活動の時に説明できていなかった。」「研究に対して難しい印象を与えてしまったりした」 「最後の発表だけ聞いてもイメージしにくいところがあったようで、少し難しそうであった」 「先輩の研究を読んで理解し、説明するという課題自体も難しく、大きな改善が必要。」 「もともと時間制限のある中でかなり内容をはしょらざるを得ない状態で作成された発表要旨を短時間で理解させようとしたエキスパート活動にはかなり無理があった」</p> <p>【理解度のギャップ】 「学卒院生と現職院生それぞれの実践あるいは研究に対する構え、考えの差異が十分明示されず、結果としていくつかの実践研究の型を学ぶにとどまっていたのではないだろうか」 「ジグソー活動までに話し合いまで進めている現職院生がおり、特に学卒院生との理解度に大きな差ができてしまった。」 「院生の中に理解度の差ができてしまった」</p> <p>【シナジーの無効】 「研究に関しては、現職院生も学卒院生も同じスタートライン上におり、それぞれの特色を出せず、効果的な関わり合いができなかったのではないかな。」</p>
「教育実践課題解決研究」全体	<p>【受動的な学び】 「最後まで教員側がお膳立てして受講者がそれによって『動かされている』感が否めなかった」</p> <p>【ニーズにあったカリキュラム編成】 「2通りのニーズを水5の運営にどのように反映させていくかが重要な課題」 「院生の期待に応えるためには毎年度の見直しが不可欠」</p>

かったため、やむを得ず教員側が教員採用関連の学習会を組織し積極的に支援していたのは、学卒院生、現職院生ともに対照的な動きであった。

③このように今年度と昨年度とでは、指導・被指導関係に質的な違いがあり、今年度はより多様な関わり合いが行われていた。(ただし、当該関係の受け止め方においては今年度と昨年度で大きな違いが見られなかった。)

一方、次のような課題が見えてきたと言える。

試行的に行った意図的な学び合いの促進の工夫自体は一定の成果を得られたものの、科目内においても、科目間の連携においても、質的にも、量的にもより多くの工夫が必要であるし、工夫の余地もある。前者の科目内の工夫については、たとえば「教育実践課題解決研究」の実践研究事例交流会の持ち方を改善し、先輩の院生の研究活動をより理解できるようにする必要がある。また、学卒院生の学びが受動的になりがちという学び合いにおける重大な質的な課題への対応も重要である。さらに後期の「学習指導と授業デザイン」においても授業内でのグループ活動の導入など関わり合いの意図的な組織化をしていく必要がある。また、後者の科目間の連携の工夫として「教育実践課題解決研究」と「メンタリングの理論と実践」「授業実践における専門的スキル」の前期3科目の連携を行ったものの、後期の「学校カリキュラムのデザインと推進体制」と「カリキュラムデザインの基礎」の2科目の連携については一層の工夫の余地は大きい。また、専門科目の中核となる「教育実践課題解決研究」の開講が(ゼミ分けの場となってしまった経緯のため)前期のみである。総じて、1年目の改善の取り組みが前期科目に傾斜したものであったことは否めない。前期科目内および科目間の工夫の充実と同時に、後期科目での工夫(「教育実践課題解決研究」の後期開講)も含めて年間を通じた継続的な取り組みとすることで、今回測定し得なかった学び合いに対する院生の受け止めの変容の顕在化が期待される。

上記の課題を一步でも克服し、院生同士の学び合いが一層促進されるよう、2017年度も引き続きコース専門科目のカリキュラム改善を行っていく予定である。

附記

本研究では平成28～30年度科学研究費補助金 基盤研究(C)「現職院生と学卒院生のシナジー効果を通して授業力を高める現職大学院のカリキュラム開発」(代表:伊藤博之 課題番号16K04473)の一部を使用した。

参考・引用文献

- 1) 伊藤博之・大西義則・奥村好美・黒岩督・米田豊・長澤憲保・永田智子・松本伸示・溝邊和成・宮田佳緒里・森山潤・山内敏男・吉田和志・吉水裕也(2017a)

「教職大学院におけるボトムアップ型FD活動の試み—兵庫教育大学授業実践開発コースの自主的・協働的授業研究活動の取り組み—」『兵庫教育大学研究紀要 50巻』, pp.95-104.

- 2) 伊藤博之・森山潤・大西義則・奥村好美・黒岩督・米田豊・長澤憲保・永田智子・松本伸示・溝邊和成・宮田佳緒里・山内敏男・吉田和志・吉水裕也(2017b)「教職大学院における院生同士の学び合いに関する意識実態の把握—コース専門科目のカリキュラム改善のために—」『兵庫教育大学研究紀要 51巻』pp.101-108.
- 3) 恒吉泰行(2016)「F.o.E.通信」No.1-12.