

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2年目の成果と課題—

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

伊藤 博之**** 黒岩 督** 中村 正則** 山内 敏男****
ITO Hiroyuki KUROIWA Masaru NAKAMURA Masanori YAMAUCHI Toshio
奥村 好美***** 米田 豊* 長澤 憲保**
OKUMURA Yoshimi KOMEDA Yutaka NAGASAWA Noriyasu
永田 智子*** 松本 伸示** 溝邊 和成**
NAGATA Tomoko MATSUMOTO Shinji MIZOBE Kazushige
宮田 佳緒里***** 森山 潤*** 吉水 裕也**
MIYATA Kaori MORIYAMA Jun 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2年目（2017年度）の成果と課題を明らかにし、今後のさらなる改善のための示唆を得ることである。前稿（伊藤他，2018）で指摘されたカリキュラム改善の方向性に即して2017年度は、2016年度に行った改善事項を踏襲・発展させるとともに、さらに加えて1年次後期の授業実践開発コースの専門科目内の現職院生向け授業と学卒院生向けの授業を意識的に一層連携させること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、院生による振り返り票の分析を行うとともに、兵庫教育大学教職大学院授業実践開発コースの2017年度入学生計16名（以下、今年度対象者）現職院生8名、学卒院生8名を対象とした質問紙調査（質問項目は基本的に前年度実施分とほぼ同等）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ために連携を組んだ授業においてはシナジー効果が創発された。しかも、②必ずしも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したわけではない現職院生と学卒院生共修の科目への波及効果が見られた。さらに③協働的な関係の中で行われた指導やアドバイスについて現職院生・学卒院生ともに高い有用感が認知されており、総じてこの2年間のシナジー効果の活性化を意図したカリキュラム改善は、現職・学卒院生ともにその力量形成の一端に資することができたことが見取られた。一方、意図的に仕組んだ連携事項を有効に機能させるためにはどうしても一定の時間的な保障が必要であり、それらを想定していない場合に比べて時間的な圧迫が生じてしまう。そのことは本来の当該科目固有の授業目標への到達度を高めることと背反しかねない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，科目間連携

Key words：professional school of teacher education, collegiality, mutual learning, curriculum improvement, partial subject-linkage

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2年目（2017年度）の

成果と課題を明らかにし、今後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

*兵庫教育大学 副学長

平成30年4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

自主的・協働的授業研究活動の取り組みー」（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ーコース専門科目のカリキュラム改善のためにー」（伊藤他，2017b）をとりまとめた．さらに，そこで得られた示唆に基づいて行われた2016年度のコース専門科目のカリキュラム改善の成果と課題を「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ーコース専門科目のカリキュラム改善1年目の成果と課題ー」（伊藤他，2018）において明らかにした．

本稿は，前稿まで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再改善

ここでは，2017年度に実施されたカリキュラム改善の内容を示す．前稿（伊藤他，2018）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課題として「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」ことを指摘した．その上で当座挙げられた具体的な改善方策の中で，科目内の工夫として，①「『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」こと，②「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」すること，さらに科目間の連携として，③「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」こと，④「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」を行うことを実際に取り入れたカリキュラム改善を行った．

まず，科目内の工夫にかかわって，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」について，2017年度は現職院生と学卒院生が前年度以上に相互に学び合える場を作ることを企図して，表1のような形で共通の学修の時間に変更を加えた．

特筆すべきことは，2016年度に試行的に行った「実践研究事例交流会」（第10・11回）について，限られた資料を基に他者の過去の実践研究にアクセスする難しさが指摘されていた．さらに，大学当局から「リフレクションミーティング」を集団で行うよう要請がなされていた．これらのことから，実際に2年次生が自らの過去1年間の学修・研究の紹介とその反省を同級生や新入生に語る「教育実践研究事例検討会（第2回）」に改組したこと，さらに，第13回と後期2ヶ月に1度，カンファランスを導入したことである．

次に，科目間連携について，まず「教育実践課題解決研究」におけるマイクロティーチングに向けたメンタリングで特に指摘された②「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」としては，そうした課題があることを院生に明示し意識化させることに加え，現職院生向けの授業と学卒院生向けの授業各々で，まずは学卒院生が自らの責任で計画をしっかりと自力立案させた上で，各々のコラボレーション場面に臨ませることを徹底させた．加えて，実際に「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」を行った．

さらに「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」を行った．これについては，以下，項を改めて詳述する．

3. 「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」の連携改善

3-1 授業改善内容

ここでは，意図的に学び合いを構成した授業の改善内容を示す．これまでの研究成果（伊藤他，2017a）から，現職院生は指導・被指導に対する想定や期待の一つとして「学修成果の学校現場への還元を期待する成果として位置付けて，教職大学院に進学してきている」ことが明らかとなっている．その一方で学卒院生は入学の目的として「授業づくりや教材研究の具体が学べること」を期待して入学してきていることから，学校現場において，現職院生，学卒院生それぞれに期待される役割を想定した意図的な交流場面の設定が有効であることが示唆されている．これを受けて，「学校カリキュラムのデザインと推進体制」（現職院生に対して開講された授業）と「学校カリキュラムの基礎」（学卒院生に対して開講された授業）において科目間連携を行い，相互で交流を行う学習活動を組織した．

改善の方向性として，第一に現職院生，学卒院生が双方にとって効果的な学修ができるよう，二つの授業を部分的に共通履修ができるよう連携を進めることである．

表1 2015年度、2016年度と2017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		2017年度			
第1回	ゼミ紹介	第1回	ゼミ紹介	第1回	ゼミ紹介		
第2回	ゼミ相談会	第2回	ゼミ相談会	第2回	教育実践研究事例検討会 ※ （「P2の事例から学ぶ」グループ単位で P2生から話を聞く P2リフレクション ミーティングをかねて）		
第3回	ゼミ訪問	第3回	ゼミ訪問	第3回	グループ相談 ※ （グループ単位で教員から話を聞く）		
第4回	個別ゼミ	第4回	教育実践研究の考え方、 進め方	個別ゼミ	第4回	個別相談	
第5回	個別ゼミ	第5回	実習の説明	個別ゼミ	第5回	教育実践研究の考え方、要旨・ 還元資料・抄録（先輩の研究） の見つけかた	個別ゼミ
第6回	実習の説明	第6回	文献の収集・整理の方 法	個別ゼミ	第6回	Eポートフォリオの説明、文 献調査、パソコンの使いこな し方等個別相談会	個別ゼミ
第7回	情報関連の説明	第7回	メンタリング1 ※	個別ゼミ	第7回	メンタリング1 ※	個別ゼミ
第8回	個別ゼミ	第8回	メンタリング2 ※	個別ゼミ	第8回	メンタリング2 ※	個別ゼミ
第9回	個別ゼミ	第9回	文献の読み方	個別ゼミ	第9回	文献の読み方	個別ゼミ
第10回	個別ゼミ	第10回	実践研究事例交流会1 ※	個別ゼミ	第10回	研究の進め方、文献の収集・ 整理の方法、著作権	個別ゼミ
第11回	個別ゼミ	第11回	実践研究事例交流会2 ※	個別ゼミ	第11回	教育実践研究における文章の 書き方	個別ゼミ
第12回	個別ゼミ	第12回	教育実践研究報告書の 書き方	個別ゼミ	第12回	実習に関する説明（訪問のこ と含む）、先輩の実習の紹介	個別ゼミ
第13回	個別ゼミ	第13回	プレゼンテーション技 法	個別ゼミ	第13回	これまでの学修のカンファレ ンス ※	個別ゼミ
第14回	個別ゼミ	第14回	中間発表会に向けて	個別ゼミ	第14回	まとめ、中間発表会に向けて	個別ゼミ
第15回	中間発表会	第15回	中間発表会	第15回	中間発表会		
後期	個別ゼミ	後期	個別ゼミ	後期	2ヶ月に1度、カンファレン スを実施 ※	個別ゼミ	

前年（2016年）度は、先述した二つの授業は同一時間では開催されておらず、相互の授業に参加することは院生、教員の双方にとって負担が増加することになる。そこで、今年度は、二つの授業を同一時間帯に行うよう、時間割を変更した。

第二は第一の内容と関連して、現職院生、学卒院生の両者の利害が合致する関係となるよう、現職院生にはメンター的な役割、学卒院生にはメンティー的な役割をもたせた学修内容としたことである。例えば、模擬授業において現職院生には事後検討会の運営、学卒院生には授業者といった具合に同一内容において役割を分けた学修内容を構成することで、それぞれのニーズや意識に近接した学び合いが期待できる。

第三に現職院生と学卒院生との間での意識のズレに気づかせる場を設定することである。例えば、授業研究会において検討したいと考える協議内容や指導・助言の内容について現職院生、学卒院生のそれぞれがズレに気づいている、あるいはズレがあること自体を想定していなければ、成果も限定的となる。現職院生にとっては学校現場において若手にアドバイスを行う際の留意点に気づくこと、学卒院生は学校現場の実情に合わせてどのよう

に行動することが求められているのかに気づきを促すことになるのではないだろうか。

これらの方向性にしたがって二つの授業におけるカリキュラム改善を表2のように試みた。「学校カリキュラムのデザインと推進体制」は、各校の自然的・社会的地域環境や児童・生徒の実態等に即して作成される学校カリキュラムのデザイン（構想・開発）と運用、その推進のための体制に関する理論及び方法・技術の習得を目標とし、現職院生が現任校の学校カリキュラムと教育研究を推進していくための理論と方法を学修する現職院生向けの授業である。教育研究の推進にあたっては、教育現場における様々な経験層への対応が求められることから、学卒院生との学び合いは意義がある。他方、「カリキュラムデザインの基礎」では授業事例を対象にした検討・解釈や演習（作成作業・模擬授業等）などを通して、基礎的なカリキュラムデザインの方法や技術を修得する学卒院生向けの授業である。演習に際して学卒院生が現職院生からアドバイスを得ることは、授業構想や展開のスキル向上に寄与する。

表2 2017年度連携授業のシラバス

	学卒院生のカリキュラム 「カリキュラムデザインの基礎」	連携の意図	現職院生のカリキュラム 「学校カリキュラムのデザインと推進体制」
第1回	オリエンテーション		オリエンテーション、学校カリキュラムの事例(1)
	本講義のねらいと方法、カリキュラムデザインの基礎用語解説		小学校を事例にカリキュラム開発の背景や経緯、理論、特色、実践と評価等、現場での取り組みに学ぶ。
第2回	カリキュラムの概念と意義		学校カリキュラムの事例(2)
	カリキュラムの概念と意義、学校全体に見られるカリキュラムの目標や内容構成に関する理解を深める。		前半では、前回の実践報告の補足とともに、同報告に対して寄せられた疑問点について、実践者から応答する。後半では、中学校を事例にカリキュラム開発の背景や経緯、理論、特色、実践と評価等、現場での取り組みに学ぶ。
第3回	授業研究会における検討会内容の共有化	意識のズレに気付く連携	授業研究会における検討会内容の共有化
	授業研究会における課題の探索と指導案作成における改善ポイントを明らかにする。		どのような研修が求められるのか、指導主事研修における事例から、各研修への手だてを探索する。
第4回	教材分析とカリキュラム構成		カリキュラム・マネジメント①
	小学校～高等学校の教科で扱う教材の特徴を把握するとともに、素材の特徴を生かした教材化と内容構成カリキュラム構成について理解を深める。		カリキュラム・マネジメントの3つの側面の確認、PDCA サイクルに基づくマネジメント理論について学ぶ。
第5回	学びの履歴とカリキュラム(1)		カリキュラム・マネジメント②
	子どもの学びの履歴や記録方法、カリキュラムとしての検討など、その特徴をとらえる。		カリキュラム・マネジメントの第2の側面として教科横断的課題追求について先行実践から学ぶ。
第6回	学びの履歴とカリキュラム(2)		カリキュラム・マネジメント③
	具体的な事例検討および演習を通して、カリキュラム上の位置づけや教育的価値等を確認し、理解を深める。		カリキュラム・マネジメントの第3の側面として物的・人的資源の有効活用について先行実践から学ぶ。
第7回	年間指導計画の作成		カリキュラム・マネジメント④
	学校全体の目標や指導計画を踏まえ、1つ教科の年間指導計画の作成を行い、その教育的配慮等の検討を行う。		特色あるカリキュラムのデザインやカリキュラム・マネジメントが近年求められるようになった背景について学ぶ。
第8回	指導案の作成・検討(1)		事例(1), (2)の集団的検討
	これまでの講義内容を踏まえ、1つの教科を取り上げ、その単元試案を作成・提案し、検討会をもつ。とくに教科目標・評価・能力を中心に行う。		第1～2回に扱った事例について、第4～7回で学んだ視点を軸に、集団的に検討する。「ホワイトボードミーティング」の手法を取り入れ、事後検討会の準備を模擬的に実践する。
第9回	模擬授業と事後検討会(1)	研究授業の実践、企画・運営にかかわる連携	模擬授業と事後検討会(1)
	具体的な授業場面を設定した模擬授業を行い、現職院生を交えて事後検討会を実施する。その過程を通して、カリキュラムのあり方や授業展開の仕方を理解する。		事後検討会の企画運営を行う。学卒院生の模擬授業をもとに事後検討会を構想、実践する。
第10回	指導案の作成・検討(2)		研修会指南
	これまでの講義内容を踏まえ、1つの教科を取り上げ、その単元試案を作成・提案し、検討会をもつ。とくに教科目標・評価・能力を中心に行う。		前半では前回の模擬事後検討会の成果と課題を議論する。後半では、OJTへの期待と課題を取り上げ、改善の手立てとしてコーチングを実際に体験する。
第11回	模擬授業と事後検討会(2)	研究授業の実践、企画・運営にかかわる連携	模擬授業と事後検討会(2)
	具体的な授業場面を設定した模擬授業を行い、現職院生を交えて事後検討会を実施する。その過程を通して、カリキュラムのあり方や授業展開の仕方を理解する。		授業検討会の企画運営を行う。学卒院生の模擬授業をもとに授業検討会を構想、実践する。

第12回	模擬授業と事後検討会(3)		模擬研修会準備
	具体的な授業場面を設定した模擬授業を行い、事後検討会を実施する。その過程を通して、カリキュラムのあり方や授業展開の仕方を理解する。		模擬研修会プランの作成と検討を行う。
第13回	模擬研修会①	研修会の実体験、企画・運営にかかわる連携	模擬研修会①
	現職院生が企画・運営する模擬研修会への参加をとおして、学校教育現場における研修の実際を知り、研修の成果と課題を抽出する。		学卒院生を迎え、第10、12回で考案した模擬研修会を実際に行い、成果と課題を抽出する。
第14回	模擬研修会②	研修会の実体験、企画・運営にかかわる連携	模擬研修会②
	現職院生が企画・運営する模擬研修会への参加をとおして、学校教育現場における研修の実際を知り、研修の成果と課題を抽出する。		学卒院生を迎え、第10、12回で考案した模擬研修会を実際に行い、成果と課題を抽出する。
第15回	本講義のまとめ		本講義のまとめ
	本講義で扱った内容全体を通して、カリキュラムデザインや授業展開について総括を行う。		教員側からコメントと本講義のまとめを行う。

改善の方向性の第一の点であげた二つの授業を今年度においては表1のように三つの段階（第一の段階：第3回、第二の段階：9、11回、第三の段階：13、14回）を想定し、計5時間合同で行うこととした。そのうち、第一の段階である第3回の授業「授業研究会における検討会内容の共有化」では、授業研究会で「特に」大切にしたいことを共有化する時間とした。具体的には次のような展開で実践を行った。はじめに、問題提起として、授業研究会において想定される実情を想起させることを目的に「こんなお困りはありませんか」と問いかけた。問いかけた内容は次の4点である。

- ・感想や思いつきの意見ばかりで、研究主題に向け協議が深まらない。
- ・教師の成長にとっては意義のある協議であっても、指導内容についての言及がなく、授業の視点以外に広がる。
- ・研修を行っている先生方のニーズがつかめない。
- ・そもそも何を指導・助言の内容にするのか困惑する。

次に、解決策の検討を促すことを目的に「そもそも何を見取ればよいのか」、研究会の事前から当日にかけてのチェックポイントを示し¹⁾、授業研究会で重点化したい項目は何か検討した。はじめに個人で検討し、その後、グループ（4グループ）に別れ、次の段階で意見交流を行った。

- ①各自が意見表明しながら、重要度が高いと考えられる点をホワイトボードに書き込む。
- ②グループで合意した点を全体に表明する。
- ③全体表明を手がかりに、他グループの発表に関して共有化しておきたい内容に対して理由あるいは留意点を付箋に書く。
- ④他グループのホワイトボードに付箋を貼り、意見交流を行う。
- ⑤共有化したい内容の統一見解を生成する。
- ⑥学卒院生との差異を確認する。

この形での交流を行うに際して、授業研究においても安心のニーズは挑戦のニーズよりも優先される傾向が学卒院生に生成されやすいと考えられることから、学卒院生が授業研究に対してどのようなことを重視しているかを現職院生が考慮に入れて接していくことが学卒院生のスキル発達にとって有効であるという仮説を立てた。現職院生と学卒院生との間で授業研究の構えに差異があることを理解し、安心できる雰囲気作りにつとめることの重要性を学修しておくことが後々に行われる模擬事後検討会の方法や協議の柱立てを設定する際、参考になると考えたからである。

授業の最後には、この時間を振り返って省察をまとめた。これらの学修を通して、院生それぞれが授業研究を行うに際しての課題を発見し改善ポイントを明らかにしていくことを意図した。

第二の段階として、第9回、11回で学卒院生が模擬授業を行う時間とした。

第三の段階として、現職院生が模擬研修会を第13～14回にかけて行うこととした。

改善の方向性の第二の点であげた役割を分けての学修としては、現職院生は模擬授業事後検討会、模擬研修会のそれぞれにおいて現職院生が企画立案し、学卒院生は授業者、受講者役として受講させることとした。

改善の方向性としてあげた第三の点では、第3回の授業において、授業研究会を行う際、授業者として大切にしたいことを現職院生グループ、学卒院生グループごとでそれぞれが付箋に書き込み、意見表明を行ったあと、表明された意見にコメントを書き込む活動を行うことで授業研究において大切にしたいことの意識のズレに気づいていくことを期待した。

3-2 学卒院生の学び

ここでは、「カリキュラムデザインの基礎」の授業を通して、学卒院生の立場から見た実際の様子を示してい

く。

3-2-1 連携授業の実際(1)：事後検討会における有効な手だての探索

模擬授業までに、カリキュラム全体における教材の位置付け、児童生徒観の把握状況、学習活動と学習内容の整合性など教材観・学習者観・指導観の一体化について確認した。そして、現職院生との意見交流では、発問や板書、教材教具の有効性、授業目標の達成度、課題の把握と改善案の提起など授業検討会参加の視点を明確にした。加えて、抽出児が置かれる意義が研究授業における本時の効果の測定にとどまらず、単元全体を検証するものでもありと指摘を受けたことで、現職院生は本時だけではなく、単元全体、さらには学校の研究との関連付けを求めていることに気付いている。これらのことにより、学卒院生において、現職院生から実際の授業実践を通して指導・助言を受けることへの期待感から授業者の意欲がより高まり、検討会への参加目的が明確になった。事実、第3回の授業後すぐに授業者が、教材選択に関する助言を求めて現職院生の元へ駆け寄る様子が見られた。

3-2-2 連携の実際(1) 授業検討会

第9回の授業では、授業者の学卒Aは高校理科（第1グループ）、同じく授業者の学卒Bは小学算数の授業（第2グループ）に分かれて模擬授業を行い、各グループの現職院生の運営で授業検討会を開いた。また、第11回の授業では、授業者の学卒Cが小学算数の授業を行い、全員で現職院生の運営の授業検討会を開いた。

いずれの授業においても、授業者以外の学卒院生は学習者として参加し、現職院生は、授業記録者もしくは学習者として授業に参加した。授業検討会では、運営側の現職院生が、若手教員に見立てた学卒院生の積極的な発言を促すよう場の雰囲気や和ませたり、発言を躊躇している者にはさりげなく発言を促したりするなど工夫がなされ、学卒院生の発言量が単独授業時に比べて増加している。また、現職院生の司会者が第3回の授業で確認した視点を明確にしながら、協議の間口を絞ったり、指導者と学習者双方の立場からの発言を整理して進行したりするなど、発言内容の質を高める手立ても施し、授業力の向上に向けた課題を整理しているといえる。

第9回の授業後に記述した振り返りに、授業者の学卒Aは「自分が最もやりたくないような授業になってしまったが、自分でそれをやってみるとその後の検討会の内容がスッと入ってきて、考えが広がった」と記しており、実際の授業に納得できてはいないものの、事後検討会を肯定的に捉えているのが分かる。また、事後検討会に参加した学卒Cは「流れを頭に中にしっかり持っておけば、生徒もなるほどとなって、つないでいけるのではないだろうか。これは、自分自身が実習のメンターに言われたことでもある」と記すなど、検討会での協議と自身の実

習での経験を重ね合わせながら、今後の授業づくりの視点を自分なりに焦点化している。現職院生とのやりとりが、実習のメンターからの指導を想起させる契機となったことも推測できる。

第2グループの授業者である学卒Bは、児童の生活に即した場面を切り取って学習問題を作成したことふれ、「日常の文脈で算数を扱うことはとても難しい」と自作教材の困難性を記す一方で、「カリキュラムの中でどの位置に今回の授業があるのか、そこをもっと考えなければいけない」など本時と単元全体の関係に着目できている。

また、事後検討会に参加した学卒Dは、「現職の方が授業に加わると、ストレートだけで行っていた検討会よりも高いレベルで進めることができた」とし、「現職の方の視点をみることはとても勉強になるので、もっと合同で授業を受けたい」と結んでいる。

このように、第9回の授業が、授業者のみならず事後検討会に参加した全ての学卒院生にとっても、現職院生の発言を取り入れたり、これまでの経験を想起したりするのに役立ったことが見て取れる。

次に、学卒Eの模擬授業を全員で検討した第11回の授業において、授業者の学卒Eは事後検討会を振り返り、まず「児童の解答をノートに残す点は良い評価をいただけたので良かった」と記述した。これは、検討会の際に、現職院生からの肯定的評価に強い印象を受けたからである。さらに、「普段の授業でも意見や自分の考えをまとめさせるのが難しいのでそういった点を鍛えていきたい」と課題も記しているのは、検討会の際に、日頃から課題意識をもっているノート指導の方法について現職院生から助言を受けたことに起因する。授業を通して現場経験者からよさと課題を指摘されたことが授業改善への意欲に繋がっていると考えられる。

他方、前回の第9回の授業における授業者である学卒Bは、「算数的表現力という概念を今日初めて知った（中略）どの状態になれば算数的表現力が高まったと言えるのか明確な指標がないと評価できないのでは」と記し、「自分の研究にも立ち返ることができた。良い時間を過ごすことができた」と結んでいる。現職院生から示された算数的表現力について協議する中で、自身の研究課題である自作教材の作成へのヒントと新たな課題の両方を見つめることができています。

第15回の学卒院生による連携授業の振り返りで、学卒Aは、「ストレートだけでは出てこない意見や経験を聞くことができるので、すごく力になった。研修では院生室で関わるだけでは聞くことのできない話を聞いた」など、研究室での軟質な会話だけでなく、シラバスに組み込まれた連携授業での硬質な対話の重要性に着目している。学卒Bは、「ストレートだけでは想像に限界があり、

リアリティが出にくい、今回の模擬授業はリアリティがあった」と、現職院生との連携による成果を記す一方で、「多くのアドバイスを頂く中で、あれもこれもとやっけてしまいがち」「現職の先生は先生でたくさんの課題を抱えており、その中で授業を見てもらうのは少し申し訳なかった」など、課題も述べている。同様に、学卒Fは「現職主導でありストレートはそれについていくというような形であった」など、主体的な取組が足りなかったことを課題としている。学卒Gは「やはり義務教育学校の先生が多いために、高校なら…というような意見がもらえないことは残念」と記すなど現職院生の校種についても課題をあげた。

連携授業における現職院生と学卒院生の関わりからも、メンター制度の導入が若手教員のスキルアップに大きく関与するであろうことを確認できた。今後も、課題の解決を図りながら、連携授業により院生の授業力を一層向上させていくことが必要である。

3-2-3 連携の実際(2) 模擬研修会

第13回授業の模擬研修会では、現職院生が学卒院生を新規採用者に見立て、日々の教育活動における悩みや不安等について本音で語り合うとともに、改善案を示すなど学卒院生のニーズに応じた協議を行った。

学卒Hは、「長期休業中の過ごし方については、ストレートが考えていたこととギャップがあり、いかに自分で考えて行動するかがポイントになってくる」とし、学卒Dは、「どのような問題も子どもたちや保護者のこと、そして共に働く仲間のことを想って関わっている」と記している。教職員の服務や学校生活で日常的に発生する児童生徒及び保護者への対応等について現職院生から聴いた学校現場のリアルな状況が大きな刺激となっている。さらに二人とも「普段から積極的に話をきいて学んでいきたい」と記すなど、これまで経験したことのない内容について現職院生から具体的な話を聴くことで、現職院生に対するあこがれも芽生えているのが分かる。

学卒Aは、模擬研修会でも、はじめは受動的な様子が見られ、周囲の話に聴き入り、自分から発言する場面は比較的少なかった。ところが、途中から積極的に質問したり、他者の意見に付け加えて発言したりする様子が見られるようになる。この点について自身の振り返りに「はじめに考えていたよりも質問したいと思うことが多く出てきて、研修会の時間がもっと長かったらいいと思った」と記しているように、ここでも実際に現場で起こっている事実が学卒Aの知的好奇心を刺激し、当初は予定していなかった質問が次々に浮かんできたようだ。

第14回の授業では、現職院生が学卒院生を新規採用者に見立て、危機管理についての講義と実際に関する研修を行った。刺股を使用するなどの具体的な不審者対応を職員が行う場面では、戸惑いを見せる学卒院生もいるな

ど、危機管理に対する意識は現職院生とやや温度差が感じられる場面も見られた。これに関しては、学卒院生の意識が授業づくりに関するカリキュラムデザインに集中していたことが原因として考えられる一方で、児童生徒の安心安全を守ることは学校の最重要課題であるという考えから広くカリキュラム全体を捉えていく契機ともなった。

前回の第13回の授業で意欲的な取組を見せた学卒Aは、今回も積極性を見せた。「まず自分達で考えるという方法で、危機感を持って研修に入っていた」と記述しているのは、現職院生が研修の持ち方を工夫し、学卒院生が教職員の立場で、自分ならどうという行動をするかを考えさせてから実技に移るなど手順を踏むことで、研修に対する意欲を高めさせたことを裏付けている。

また、学卒Bは、「学校という現場に対してのイメージが少ない状況でこのような研修を行うのは難しかった」としながらも、「実技などリアリティのある内容だったので、とてもイメージが持ちやすくスムーズに行うことができた」と記しており、講義と実技を組み合わせた研修の効果を見て取ることができる。

最終第15回の学卒院生による連携授業の振り返りで、模擬研修会について記述した学生は8名中2名である。学卒Hは、「急ぎ足で進んでしまうことが多かったので、2コマ連続でできればよい」とするなど、もっと時間をかけて現職院生の話を聴きたいと願っている。学卒Hは、第13回連携授業での模擬研修会で、長期休業中の教職員の服務についてたいへん参考になったとコメントしていることから、あこがれの教員生活に対する期待が、研修を通して大きく膨らんでいるのが分かる。他方学卒Gは、現職教員の中に高校教員は不在の上、学卒院生にも学卒Aの他1名のみが高校志望という小中学校教員中心の構成になっていることもあってか、模擬授業に関する事前事後の学びに関しては、やや物足りなさを感じている節があったものの、模擬研修は、校種に関わらず教員として必要となる学びであることから、よりモチベーションを高め、振り返りにも「経験に基づいた視点からアドバイスをもらえたことはよい影響となった」と記していた。

このように、現職院生が組織した模擬研修会は、学卒院生に期待以上の成果をもたらしたと結論付けられることができよう。一方で、現職院生主催の研修会での学びが「カリキュラムデザインの基礎」の目標である「学力形成に向かう効果的な教育的作用としてのカリキュラム観の成立と、児童・生徒の学習への主体的参加を促す効果的なカリキュラムの具体化としての授業構想・展開のスキルを高めること」に繋がっていくよう如何に手立てを構築するか、別言すると、意図的に仕組みだ連携事項を有効に機能させるためにはどうしても一定の時間的な保

証が必要であり、それらを想定していない場合に比べて時間的な圧迫が生じてしまう。そのことは本来の当該科目固有の授業目標への到達度を高めることと背反しかねないという課題が残った。

3-3 現職院生の学び

ここでは、「学校カリキュラムのデザインと推進体制」の授業を通して、現職院生の立場から見た実際の様子を示していく。

3-3-1 連携授業の実際(1) 事後検討会における有効な手だての探索

授業後における現職院生の省察は、表3のような記述であった。ここからは、現職IやJのように授業検討会における視点の広がりへの気付き、自己の研究に置き換えての考察がなされていることが読み取れる。学卒院生に関しては現職J、Kの2名が言及している。記述内容からは学卒院生の考えや立場を踏まえた授業検討を肯定的に受け止めようとしていることが示唆される。

表3 第3回終了後の現職院生による省察

現職I：研究会（特に授業後の検討会）では授業者の授業方法に目が向けられがちで、なかなか協議の内容が深まらないという理由がわかりました。観点を示してから行われるべきだったんですね。
 現職J：自分の県に学校で行っている検討会だけでなく、授業を観る観点ももう少し広げなければいけないと考える。
 現職K：多くのチェック項目から取り上げるべきことを精選したが、研究テーマにサブテーマなどがあればもっとチェック項目が増えると思う。学卒院生の方たちの授業を大事にする考えが素晴らしい。
 現職L：予想していた以上に学卒院生が現場に近い感覚で捉えていて驚きました。研究会のイメージはなかなか湧きにくいと思うけれどこういう機会にお互いに高め合っていければいいと思います。

3-3-2 連携授業の実際(2) 授業検討会

第9回、11回の授業「模擬授業事後検討会」で現職院生は学卒院生の模擬授業を受けての事後検討会を企画運営した。

第9回の授業では、2グループに分かれての模擬授業及び検討会であったことから、グループ人数は7名（Aグループ）及び8名（Bグループ）と少数になったものの、授業者である学卒院生が検討してほしいと考える視点をあらかじめ抽出し、抽出した検討視点をふまえた模擬授業の参観、事後討論がなされた。事後検討後に記述した省察で現職Iの「事後検討会で焦点を絞って話し合うことで、目標の達成度や手立ての有効性、改善点がより明確になると感じた。」といった検討視点を事前に明示したことによる効果に言及したコメントや、現職Jの「視点を絞ったので、ホワイトボードミーティングによ

る話し合いが短時間でも充実したものにする事ができた。」、現職Kの「交流とまとめの方法を今後の課題としたい。」、現職Lの「授業と検討会はセットで考える必要があり、それを見越した指導案にしないといけない。より多くの方の意見を聞いて、振り返るためには会のもち方、グループ分けも工夫する必要がある」といったコメントからは、事後検討会の方法に関して考察していることが読み取れ、事後検討会の質的向上に向けた成果と課題を整理しているといえる。

第11回では、第9回で生成された課題をふまえ、学卒院生が意見表明しやすいように意図的に学卒院生、現職院生にグループ分けがなされた上で中心課題「算数的表現力」に基づいた意見交流がめざされていた。加えて、学卒院生のグループにおいては現職院生がコーディネーター役として配置され、類似点や相違点を類型化していた。この事後検討会では時間は不十分であったものの、各グループのまとめをさらにポイントとして板書し、総括していく方法が採られていた。授業後の省察で現職Kは「めあてに対してどのような手立てがよいか明確にする」、また現職Lは「2種類の付箋を使って話し合ったが、もっと意識して内容を絞ってもよかったのではないかな。事前準備がしっかりしていたので30分でかなり充実した内容となった」など一般化された成果や課題を記しており、さらなる見直しを検討し、意識を高めていることが示唆される。

3-3-3 連携授業の実際(3) 模擬研修会

最後に第12～14回授業「模擬研修会」に取り組んだ際の実際の様子を示していく。まず、第12回は準備段階として模擬研修会プランの作成と検討を行った。具体的には、研修会のプログラムを45分程度のボリュームで構成すること、模擬研修会の冒頭で①「なぜ、そのテーマに設定したか?」、②「提案に含まれている工夫点」、これらの点に加えて、③模擬全体（年間）計画とその中での本時の位置づけを示すことを指示し、事後、工夫の妥当性（評価）改善案、他に考え得る工夫を論点に事後検討することを伝えた。現職Lは「研修会を実施するにあたり、ニーズを知りどうプログラムすれば伝わるのか、みんなで考えていくのが勉強になった」、また現職M「初任者を含め、教員の同僚性を高めることは学校がよりよくなるために必要である。ざっくばらんにいろいろなことが話せる集団となるきっかけの一つにしたい」とコメントし、交流の重要性への気づきを得ていた。ミドルリーダーとしての立ち位置から研修会を企画運営していこうとする姿勢が読み取れる。

第13回の授業は模擬研修会1回目として「若手教員を対象としたお悩み相談」を想定し、学卒院生に対して事前に「学校における勤務でよく分からないこと」を聴取した内容をもとにした対話形式の研修が企画・運営され

た。続く第14回の授業、模擬研修会2回目では「命を守るために、どう動く?～不審者対応～」と題して、不審者侵入に関わる避難訓練、マスコミ対応に関する講話が行われた。いずれの授業においても、企画・運営を担当する現職院生以外は被研修者として参加している。

表4 模擬研修会リフレクションシートの記述

<p>第1回研修「悩み事相談」を通して</p> <p>内容面での気づき</p> <ul style="list-style-type: none"> ・事前にアンケートを採ることで、回答を想定することができた。 ・相談を受ける側としては、これまでの実践経験を振り返ったり、見通したりする機会が必要である。 ・若手の質問に答えることが、自分の学びにもつながる。 ・高校だとどの部分に焦点化するか難しい。 <p>方法面での気づき</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師の経験をもっと生かした方法を考えるべきだった。 ・模擬形式を見せてからペアで練習することもできた。 ・集団の雰囲気により話しやすさが左右される。 ・事前調査と実際(聞くべきことが分からない)とのズレを解消して研修を行いたい。 <p>第2回研修「命を守るために、どう動く?～不審者対応～」を通して</p> <p>内容面での気づき</p> <ul style="list-style-type: none"> ・模擬と実例が組み合わされた構成になっていることで、納得しながら研修を受けることができた。 ・警察の力を借りてシミュレーションするのも有効。シミュレーションは深い学びの要素となり得る。 ・学校現場ではいつ、どのような事件が起こるか分からないが、研修したことを生かせる行動がとれるよう、いざというときの対応と日頃からイメージしておくことが大切(だということがわかった)。 <p>方法面での気づき</p> <ul style="list-style-type: none"> ・不審者対応は校内環境によって違うので、全体で考えるのは難しい。 ・模範解答の場面があってもよかった。 ・(研修を)学校カリキュラムの中に組み込まないと、教員の意識(の高低)に左右され、実施したり、しなかったりということがある。 ・体験は自分事として考えるきっかけになっているので、フィードバックを重視し、何が学べたか、何をすべきかを考え実現させる手がかりとしたい。(ワークショップではフィードバックを重視したい)
--

表4は模擬研修会後の現職院生による省察(抜粋)である。全体としては、実際に体験活動を取り入れたことで、現職院生にとっては、若手教師に対する研修の在り方を考える手がかりとなっていることがうかがえる。また、「模擬形式を見せてからペアで練習することもできた」(1回目)、「警察の力を借りてシミュレーションするのも有効」(2回目)といった内容を充実させる代案

を構想するなど、実践を通して研修の質的な向上を図る手立てを構想することができている。

このように、学卒院生との連携授業を通して、研究授業に対する意識のズレを発見でき、さらに意見交流を通して経験や研究への構えが異なる教師集団を前提とした研修会の構想が求められることを体験的に学修することができた。学校教育現場における研修会企画者として、研修会の実践的デザインと運用の要点を獲得できるという点で意義がある。ただし、発見された学卒院生との意識のズレを共有し、理論的な確認をした上で、模擬研修会に生かしていくことは十分ではなかった。限られた時間の中で理論の確認と実践での適用を如何に行っていくか、今後の課題としたい。

4. 院生同士の関わり合いに対する意識から見た授業改善効果の検討

4-1 方法

4-1-1 対象者および実施時期

対象者は、本学教職大学院授業実践開発コース2017年度入学生16名(現職院生8名、学卒院生8名)であった。調査は、上記実践終了後の2018年2月から3月にかけて実施した。

4-1-2 質問紙の構成と項目内容

質問紙は、大きく次の3つから構成した。(I)専門科目の中での指導・被指導経験(現職院生・学卒院生)、(II)指導経験についての認知(現職院生)、(III)被指導経験についての認知(学卒院生)。質問紙の構成とそれぞれについての項目内容を表5に示した。

4-1-3 手続き

各研究室の指導教員が対象者に個別に質問紙を配布した。個人が特定される形で回答が公表されることはないこと、回答することにより学業上の不利益を被ることはないことを教示したうえで、記名式により回答を求めた。対象者は指導教員が不在の場所で回答し、指導教員に提出した。

4-2 結果と考察

4-2-1 専門科目の中での指導・被指導経験

学卒院生のIの1)に対する回答をもとに、授業科目ごとに学卒院生が現職院生から指導やアドバイスを受けた頻度の人数分布を示した(表6)。

肯定的な回答の比率が高かった科目は、「学習指導と授業デザイン」「授業実践における専門的技能」「カリキュラムデザインの基礎」であった。

Iの2)の自由記述もこの3科目に集中していた(他の4科目での記述は計1個)。その内容は次のとおりであった。なお、自由記述については原文を縮約したものを示した(以下同じ)。

表5 質問紙の構成と項目内容

I 専門科目の講義中に指導・アドバイスをした経験（現職）、指導・アドバイスを受けた経験（学卒）	
現職	1) 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。（以下の科目について4段階「頻繁にあった」「ある程度あった」「少しあった」「全くなかった」で回答。①学習指導と授業デザイン ②学習環境とICT活用 ③授業実践研究のためのデータ分析 ④教師の専門的思考と知識基盤 ⑤メンタリングの理論と実践 ⑥学校カリキュラムのデザインと推進体制 ⑦教育実践課題解決研究） 2) どのような指導やアドバイスをしましたか。特に該当する授業科目があれば、授業科目番号を挙げて、具体的にお答えください。 3) 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。（「とてもそう思う」「少しそう思う」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」）
学卒	1) 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。（以下の科目について「頻繁にあった」「ある程度あった」「少しあった」「全くなかった」で回答。①学習指導と授業デザイン ②学習環境とICT活用 ③授業実践研究のためのデータ分析 ④教師の専門的思考と知識基盤 ⑤授業実践における専門的技能 ⑥カリキュラムデザインの基礎 ⑦教育実践課題解決研究） 2) 講義中に受けた指導やアドバイスから、どのようなことを学びましたか。特に該当する授業科目があれば、授業科目番号を挙げて、具体的にお答えください。 3) 講義中に受けた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。（「とてもそう思う」「少しそう思う」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」）
II ストレート院生に指導やアドバイスをすることに対する認知（現職）	
1) 「意義」（「意義があると思う」「特に何も思わない」「意義はないと思う」） 2) 「積極性」（「積極的にやりたい」「特に何も思わない」「できるだけしたくない」） 3) 「自信」（「とてもある」「少しある」「あまりない」「全くない」、その理由について自由記述）	
III 現職院生から指導やアドバイスを受けることに対する認知（学卒）	
1) 「意義」（「意義があると思う」「特に何も思わない」「意義はないと思う」） 2) 「期待」（「とても期待している」「少し期待している」「あまり期待していない」「全く期待していない」） 3) 「今後、現職院生から期待する学び」（その内容について自由記述）	

表6 現職院生から指導やアドバイスを受けた頻度（専門科目）

学卒院生の授業科目	肯定				否定			
	頻繁に	ある程度	小計	割合	少し	全く	小計	割合
学習指導と授業デザイン	4	4	8	100.0%	0	0	0	0.0%
学習環境とICT活用	0	2	2	25.0%	2	1	3	37.5% ※
授業実践研究のためのデータ分析	0	6	6	75.0%	2	0	2	25.0%
教師の専門的思考と知識基盤	1	1	2	25.0%	4	1	5	62.5% ※
授業実践における専門的技能	4	3	7	87.5%	1	0	1	12.5%
カリキュラムデザインの基礎	5	3	8	100.0%	0	0	0	0.0%
教育実践課題解決研究	2	2	4	50.0%	2	0	2	25.0% ※

n=8 ※未回答者がいる項目

- ①学習指導と授業デザイン：「悩んでいるところへのアドバイス」「現職の先生との授業作り」「授業実践全般にわたる注意点・ツボ」
 ②授業実践における専門的技能：「模擬授業の指導」「悩んでいるところへのアドバイス」
 ③カリキュラムデザインの基礎：「指導案・授業展開について詳細質問」「研修会の流れ把握」「授業へのアドバイス」「もっと時間があれば」
 「授業実践における専門的技能」は「メンタリングの理論と実践」と、「カリキュラムデザインの基礎」は「学校カリキュラムのデザインと推進体制」と、それぞれシナジー効果の高まりを意図した「コラボレーションの仕掛け」を設けて実践を行った科目であった。ほほね

らいどおりの効果が得られたといえよう。一方「学習指導と授業デザイン」はこうした「仕掛け」は設けなかったものの、模擬授業を行う比重が大きい科目であったため、自由記述にも端的に表れているように、現職院生と学卒院生が指導案や授業過程を協働的に検討する活動を中心に指導・被指導の機会が多く、シナジー効果が創発されたものと推察される。

次に現職院生のIの1)に対する回答をもとに、授業科目ごとに現職院生が学卒院生に指導やアドバイスをした頻度の人数分布を示した(表7)。

肯定的な回答の比率が高かった科目は、「学習指導と授業デザイン」「メンタリングの理論と実践」「学校カリキュラムのデザインと推進体制」の三つであった。後二

表7 学卒院生に指導やアドバイスをした頻度（専門科目）

現職院生の授業科目	肯定				否定				
	頻繁に	ある程度	小計	割合	少し	全く	小計	割合	
学習指導と授業デザイン	2	4	6	75.0%	1	0	1	12.5%	※
学習環境とICT活用	0	2	2	25.0%	3	1	4	50.0%	※
授業実践研究のためのデータ分析	0	0	0	0.0%	5	3	8	100.0%	
教師の専門的思考と知識基盤	0	2	2	25.0%	3	2	5	62.5%	※
メンタリングの理論と実践	1	5	6	75.0%	1	0	1	12.5%	※
学校カリキュラムのデザインと推進体制	2	4	6	75.0%	1	0	1	12.5%	※
教育実践課題解決研究	0	3	3	37.5%	4	0	4	50.0%	※

n=8 ※未回答者がいる項目

表8 指導やアドバイスに対する有用感の認知

	肯定				否定			
	とても	少し	小計	割合	あまり	全く	小計	割合
学卒院生 (n=8)	8	0	8	100.0%	0	0	0	0.0%
現職院生 (n=8)	6	2	8	100.0%	0	0	0	0.0%

表9 現職院生から指導やアドバイスを受けることに対する学卒院生の認知

学卒院生	肯定				否定			
	とても	少し	小計	割合	あまり	全く	小計	割合
意義	8	0	8	100.0%	0	0	0	0.0%
期待	6	2	8	100.0%	0	0	0	0.0%

n=8

者は「コラボレーションの仕掛け」を設けた科目であり、比率自体は学卒院生のそれには及ばないものの、肯定的回答が多数を占めていた。

Iの2)に対する自由記述もこの3科目に集中していた(他の4科目での記述は計2個)。その内容は次のとおりであった。

- ①メンタリングの理論と実践：「目標・資料・板書のツボ」「指導案の文言指導」「模擬授業の事後指導」「協力できた」「指導案・模擬授業の指導」「授業外での時間調整」「要求水準の把握に苦労」
- ②学校カリキュラムのデザインと推進体制：「現場の経験をもとに」「指導案・模擬授業の指導」「授業外での時間調整」「要求水準の把握に苦労」
- ③学習指導と授業デザイン：「指導案、指導計画、授業の実際場面」

このように学卒院生同様、これら3科目についてはシナジー効果が活性化されていたといえよう。

「授業実践研究のためのデータ分析」は問題演習を交えながら進めて行く形態であるが、肯定的回答の比率は学卒院生と大きく異なっており、指導・被指導の頻度の受け止めにギャップが見られた。また、「教師の専門的思考と知識基盤」は分布のばらつきが大きく、この科目のみ唯一4段階すべてに分布していた。学卒院生における被指導の受け止めにかなりの個人差がある可能性が示唆される。

なお「教育実践課題解決研究」については、この科目が指す範囲を対象者全員が参加する水曜5限の授業と

らえて回答した対象者と、これに加えてゼミの時間も含むとらえた回答者が混在している可能性が推測される。特徴的な結果が認められなかった一因はここにあるとも考えられる。

4-2-2 指導・被指導経験に対する有用感

現職・学卒院生のIの3)に対する回答をもとに、指導やアドバイスに対する有用感の認知(「自分の成長にプラスになったか」)についての人数分布を示した(表8)。

学卒院生・現職院生ともに高い有用感を認知しているといえる。シナジー効果の活性化を意図したカリキュラムの改善は、現職・学卒院生ともにその力量形成の一端に資することができたといえよう。

4-2-3 指導・被指導経験についての認知

Ⅲの1)2)に対する回答をもとに、学卒院生が現職院生から指導やアドバイスを受けたことに対する「意義」「期待」の認知についての人数分布を示した(表9)。

Ⅱの1)2)3)に対する回答をもとに、現職院生が学卒院生に指導やアドバイスをしたことに対する「意義」「積極性」「自信」の認知についての人数分布を示した(表10)。

学卒院生と現職院生の認知を突き合わせると、両者ともにおおいに意義を認め、現職院生は積極的に指導やアドバイスを行ったものの、その効果については一定程度の自信しか持ち得ていないにもかかわらず、学卒院生は

表10 学卒院生に指導やアドバイスをすることに対する現職院生の認知

現職院生	肯定				否定			
	とても	少し	小計	割合	あまり	全く	小計	割合
意義	8	0	8	100.0%	0	0	0	0.0%
積極性	6	2	8	100.0%	0	0	0	0.0%
自信	1	5	6	75.0%	2	0	2	25.0%

n=8

大いにそれを期待している様相がうかがわれ、ある種の認知的ギャップが認められる。

「自信」を「あまり(ない)」と否定的に評定した対象者の自由記述を見ると、「根拠が不足」「知識・情報が不足」であった。現職院生が自身の指導やアドバイスに自信を持ちにくいことの一因としては、こうした「不足に対する自覚」といった認知状態が推測されよう。これに対し、「とても(ある)」と評定した対象者の自由記述は「指導教諭の経験があるので」であり、「経験にもとづく有効性の知覚」が背景にあると考えられる。なお、「少し(ある)」と評定した対象者では、「立場上ときどきあるので」「学問的な裏付けの不足」「喜んでほしいがズレがあるかも」「自分の経験の開示、ストレートの思いの強さ」「自分にも気づきがある、ストレートもがんばってほしい」であった。

「不足に対する自覚」の解消、あるいは「経験にもとづく有効性の知覚」の形成も短期間にはなされにくいとすれば、こうした個人の認知特性とは別に、今回のデータから推測される認知的ギャップそれ自体をガイダンスやオリエンテーションで「情報」として示すことも重要であるかもしれない。

5. まとめ

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2017年度専門科目カリキュラム改善の具体策の提示、および受講生である大学院生の授業振り返り票およびアンケート調査によって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えることができる。

①特に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ために連携を組んだ授業においてはシナジー効果が創発された。しかも、②必ずしも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したわけではない現職院生と学卒院生共修の科目への波及効果が見られた。さらに③協働的な関係の中で行われた指導やアドバイスについて現職院生・学卒院生ともに高い有用感が認知されており、総じてこの2年間のシナジー効果の活性化を意図した専門科目カリキュラム改善は、現職・学卒院生ともにその力量形成の一端に資することができたことが見取られた。

一方、意図的に仕組みだ連携事項を有効に機能させるためにはどうしても一定の時間的な保障が必要であり、それらを想定していない場合に比べて時間的な圧迫が生じてしまう。そのことは本来の当該科目固有の授業目標への到達度を高めることと背反しかねないという課題も明らかになった。

このように、各科目において授業担当者がレポートや振り返り票等を元実践およびその成果をエビデンススペースでチェックし改善策を策定していくこと、すなわちPDCAサイクルをこまめに回していくだけでなく、担当者以外のコース成員にその内容を開示し、協働的に評価・改善活動を行うことは、個々の科目の授業やシラバスをよりよいものに改善し続ける上で有効である。そしてそれはある意味必然的に個々の科目を要素として成立している専門科目カリキュラムの改善を要請するものとなり、その過程においては個々の科目だけを視野に入れていたのでは導き出されなかったであろう改善策が創発されることもあることが示された。このような有効性を持つボトムアップ型FD活動を今後引き続き展開していきたい。

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。

註

- 1) 項目は綿貫亮(2007)『ポイントアドバイス52指導主事として』文芸社 pp.42-58を参考に全部で24項目(うち「教科の研究テーマに沿った授業展開になっているか」など、事前に確認しておくことが16項目、当日の授業の様子として「指導案と実際の授業とのギャップはないか」など7項目、研究発表会については「講師への質問等も含めて、質疑応答や研究討議で出された内容は整理されていたか」など5項目、校舎内外の環境について1項目を取り上げた。

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) 伊藤博之・奥村好美・宮田佳緒里・大西義則・黒岩督・米田豊・長澤憲保・永田智子・中村正則・松本伸示・森山潤・溝邊和成・山内敏男・吉水裕也 (2018) 「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——」『兵庫教育大学研究紀要 52 巻』 pp.107-116.