

教職大学院における実践的指導力育成の一考察 —「ガイドライン」への自己評価から—

中妻 雅彦

教職実践講座

Study of Practical Leadership Development in Graduate School of Practitioners in Education —From Self-Assessment to the “Guidelines”—

Masahiko NAKATSUMA

Graduate School of Practitioners in Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

I はじめに

初任者教員に実践的指導力の育成が求められている。全国の教員養成学部、教職課程、さらに教職大学院でも「質保証」の言葉によって、実践的指導力の具体的な内容が問われている。そのため、教職大学院をはじめ多くの大学では、実践的指導力を具体化したガイドラインを学生に示し、自己評価させたり、「教職実践演習」で活用したりしている。大学外からの「質保証」の要求を反映した実践的指導力のガイドラインが、教員養成教育の指針や学生自身の到達目標となり、教員養成教育の大学評価にも影響をあたえることになった。このガイドラインを示すことの利点は、具体的に個別的で、さらに多様である教員の様々な仕事を知ることと共に、学習指導、学級経営、生徒指導の内容を段階的に学生が把握できることであり、学生が自己評価や相互評価ができるようになってきていることである。一方、これを示すことにより、教員の仕事の多面的な把握が弱くなり、形式化しているのではないかという危惧も感じている。

教職大学院でも約50項目にわたる「『実践的指導力』のガイドライン（到達目標）」（以下、ガイドライン）を示し、学生に自己評価と記録を定期的に記入し、2年間の学修を振り返ることを求めている。これらをポートフォリオにまとめることで、実際に教壇に立った時に教員として自らの到達した姿や成長の過程を把握できるようにしている。

教員が「一人前」と感じるのは、自分自身の自覚的な気づきが必要であるⁱ。自己評価によって、どこまで到達しているのかを把握することは、教員として仕事を続ける意欲、支えとなるものである。2年間の教職大学院における教員養成教育によって、ガイドライ

ンに対する学生の自己評価がどのように変化したのかを分析することで、学生の視点から考察することのできる教員養成教育の「質保証」の現状と教員養成教育の改善に必要な学修内容を検討する。

II 「実践的指導力」のガイドライン （到達目標）の内容と指導方法

教職大学院では、ガイドラインを教員の教職経験に応じて、

- ①「基礎形成期（新任～4・5年目ごろ）」
- ②「伸長期（5～8・9年目ごろ）」
- ③「充実期（10年～）」

の3期に分けている。教職大学院修了生には、基礎形成期に必要なことを身につけることを求めている。学部卒業によって、形成された教員の資質をさらに積み重ねることを求めている。

また、教員として必要な力を「学習指導」「生活指導・進路指導」「外部との連携」「学校運営」の4つの観点に整理している。さらに、社会人としての教員の在り方を加味し、ガイドラインを

- ①「I教員として」
- ②「II児童生徒理解」
- ③「III授業構成（計画、準備、研究）」
- ④「IV指導方法」
- ⑤「V評価」

の5つの評価観点とし、それぞれに6～13の小項目を立て、評価項目としているⁱⁱ。

この評価項目を

- ①「入学時」
- ②「1年前期終了」
- ③「1年後期終了」

- ④「1年前期終了」
 - ⑤「2年12月」
- の5つの時期に分け、
- ①「1まだできていない」
 - ②「2あまりできていない」
 - ③「3まあできる」
 - ④「4かなりできる」

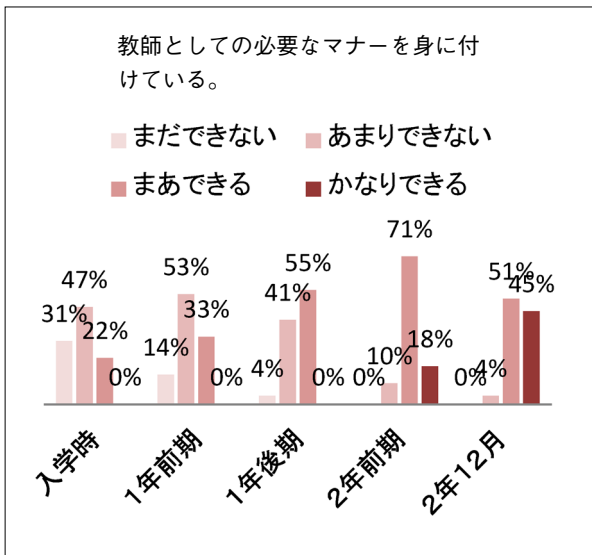
の4段階で自己評価し、評価観点ごとに文章による自己評価に対するコメントを書き込ませているⁱⁱⁱ。

ガイドラインに対する自己評価とコメントは、基礎学生ゼミや学校サポーター・教師力向上実習を担当する教員によって、定期的に点検、指導されている。指導教員は、修了報告書作成まで指導をし、学生の「質保証」に責任を負うことになる。

Ⅲ 2年間の自己評価の変容

ガイドラインは、2011年度以降の修了生に課せられたが、これを集計することによって、「理論と実践の融合」を軸とする教職大学院の授業と実習による学生の学びの姿が見えてきた。集計数は49名である。例えば、下記の2例のように検討をした。

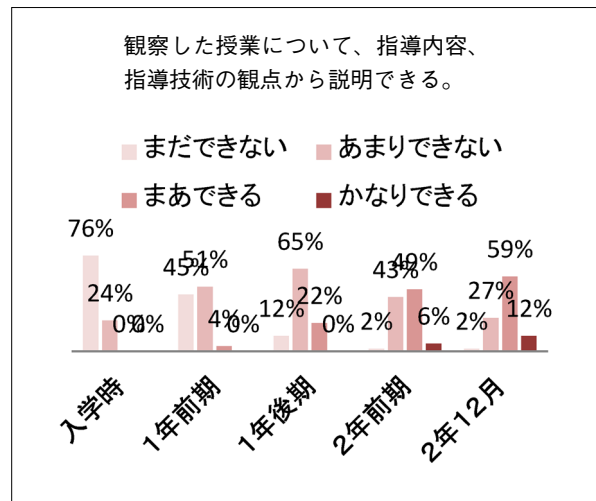
【グラフ1】I 教員として ①教師としてのマナーを身に付けている



【グラフ1】「教師としてのマナーを身に付けている」が、2年12月に96%が肯定的になっていることは満足できる結果である。しかし、教員養成教育の現状からの問題点を指摘することができる。教職大学院入学時には、学部を卒業している院生として、教員免許を取得している院生として、もっと高い到達感を持つ必要がある。学部卒業生の多くは教員として、社会人として活躍しているのであり、教職大学院が、高度な職業人としての教員の養成を目指していることを考え

ると、学部の到達点の上により高度な教員としての資質を養成するわけであり、入学時において78%の学生が、十分ではないとしていることは問題がある。若手教員の早期退職等が問題として取り上げられているが、学部卒業時の教員の資質の在り方を考える一つの視点となるであろう。

【グラフ2】V 評価 ⑬観察した授業について、指導内容、指導技術の観点から説明できる



【グラフ2】「観察した授業について、指導内容、指導技術の観点から説明できる」は、2年12月に肯定的評価が71%になり、入学時0%と比較すると格段の進歩をしている。学修の成果として大いに評価できることであるが、教職大学院が目指している基礎形成期の教員として十分とは言えない状態である。教職大学院は、1年後期より週2日の学校サポーターを経験させ、2年前後期で各4週ずつの教師力向上実習を課している。こうした実習や授業によって、若手のリーダーとなれる教員の養成を目指しているが、参観した授業を指導内容や教育技術という観察しやすい内容で説明できることは、授業研究の第一歩であり、自らの実践を振り返り、改善するために必要な能力である。29%の否定的な回答群に対する今後の教職大学院の学修内容の改善を図る必要がある。

この2例で、学生の入学時から2年12月までを比較すると、最終到達に大きな伸びがあることが確認できる。否定的な回答率から肯定的な回答率への伸びは顕著であり、教職大学院での2年間の学修によって教員の資質がかなりの成長していることが確認できる。これは、修了生の「質保証」の要求にも応えることのできる学修成果と言えるであろう。

Ⅳ ガイドラインから見えてきた学生の学び

教職大学院の授業は、1年前後期だけで、2年目は、1年後期からの学校サポーター（週2日）と教師力向上実習（2年前期、後期に各4週とまとめの2週）を中心に、週1回のゼミ指導となる。この学修体制に、ガイドラインの点検結果を重ねてみると、学校サポーター、教師力向上実習を実施した後の時期に、ガイドラインの自己評価が上昇し、実践的指導力が身についたと感じている傾向が分かる。教職大学院の学校サポーター、教師力向上実習は、実習校任せではなく、指導教員の定期的な訪問指導があり、授業実践等に対して、その実践の意味や技術を検討していることが背景にあると考えられる。また、52項目の変容を考察すると、教職大学院での学修に関して、以下のようなことを指摘することができる^{iv}。

【教員として】

人権意識、個人情報管理等の教員としての仕事の特性を特に意識しなければならない項目について、90%以上の肯定率があり、教育公務員、社会人として仕事をするために、評価のできる結果となっている。また、使命感・情熱や自分の課題解決への取り組みでも、90%以上の肯定率があり、初任者として求められる条件を身に付けていると言える。一方、保護者、地域との教育力に関しては、否定的な評価が42%あり、大学における教員養成教育の中での一定の限界があることを感じさせる。

全体として、教職大学院の2年間の学修によって、初任者教員、基礎形成期教員としての資質を身に付けていると言えると考えられる。

【児童生徒】

児童生徒の反応や行動の理解、学級内の人間関係の理解は、90%以上の肯定率がある。2年前期終了後の評価で、大幅に肯定が伸びている。教師力向上実習Ⅰで学級経営、児童生徒理解を主たる課題としていることから、集中的な実習の成果が表れていると考える。また、特別支援教育や児童生徒を学習に集中させる環境づくりにも2年12月には、肯定率がほぼ85%の肯定率があり、初任者教員、基礎形成期教員としての資質を身に付けていると言えると考えられる。一方、生徒指導上の課題、問題発生メカニズムの理解は十分とは言えない。実習等で事例を直接に学ぶだけでなく、問題行動の背景や子どもを取り巻く様々な状況を理論的に学んだ内容と、事例を結ぶ学修が必要ではないかと考える。実習と授業の時期を含めたカリキュラムの改善が必要となろう。

【授業構成（計画、準備、研究）】

教材研究や授業構想を立てるにあたっての力を問うている内容となっている。ほとんどの項目において、修了時には、90%程度か、90%を超える肯定率となっ

ており、2年間の学修の成果を示している。1年次の授業においても、模擬授業等を含めた授業の計画と準備、教科書理解を第一歩とした教材研究の方法等を学修しており、学生は、授業の準備として自主的な模擬授業等も行っている。教員として授業で評価されたい、授業で勝負したいという要望も大きく、学生が努力していることを教員として実感しており、学生が自身の力を高く評価することも理解でき、初任者教員、基礎形成期教員としての資質を身に付けていると考えられる。

【指導方法】

設定した項目でもわかるように、教員として授業を実際に実践できるかを問う内容となっている。前述した模擬授業よりも学校サポーターや教師力向上実習等によって、児童生徒の反応によって自分の力が実感できる内容である。各項目で見ると全体として、肯定的な評価が増え、おおむね満足できる結果と言えるが、肯定的な評価の総数の比率を比較すると、【授業構成（計画、準備、研究）】の項目とは約7%低くなっている。項目別では、的確な発問や指示、学習形態、情報技術・機器の活用、発言や考え方を生かした学習展開で、24%～39%が否定的な評価をしている。

声の大小、抑揚や板書、掲示・配布資料など、いわゆる教育技術の内容は、高い肯定率を示している。これと、発言しやすい、安心感のある雰囲気という教員としての職能に肯定率が高いことを重ねると、職能としての教育技術は満足した力を身に付けていることがわかる。一方、的確な発問や指示、学習形態、発言や考え方を生かした学習展開という教員としての職分（教員として子どもの成長を図るために選択する教育方法への責任、責務）に関しては、1/4～1/3の学生が十分ではないと評価している。初任者教員としては職能の形成で十分であるとも考えるが、それだけでは、教員として生涯にわたって学び続けることができるだろうかという課題が残る。

【評価】

この観点の項目は、全体に肯定率が低く、80%に到達している項目はない。単位時間の評価基準と評価基準を設定すると指導・評価計画が適切であったかについて、比較的肯定率が高いのは、模擬授業や実習指導で事前事後指導によって、実習校教員を含め教員によって指導がなされ、学生が振り返りをできていることによる。単位時間（1時間）の授業では何とかできていても、単元、観点別学習状況となると十分ではないことがわかる。教職大学院では、教師力向上実習Ⅱで、小学校では複数教科1単元以上、中学校では複数単元の授業実践をすることを義務付けている。学生の自己評価では十分ではないこともあるが、初任者教員、基礎形成期教員として必要な力は身に付けていると言えよう。

以上の項目別の集計の他に、教職大学院の特色となっている多様な学生の傾向を知るために、本学学部出身者と他大学出身者の比較や修了後正規教員採用となった者と非正規教員採用（専任講師を含む）の比較も行っているが、調査者数がまだ少なく数値が大きく変動することもあるので、一覧表として公表することは控えるが、出身大学による大きな違いはほとんどない。正規採用と非正規採用ではいくつかの項目で非正規採用となった学生の方が肯定率の高い内容があったり、協調性（協働性）の項目で肯定率は高いものの「4かなりできる」が低かったりしており、自己評価、自己を見つめることの不十分さや協調性、職場での人間関係づくりに何らかの問題があることがうかがえる。これらの項目については今後継続的な調査研究が必要であろう。

また、自己評価と共に記入される学生のコメントは多様であり、全体の動向を把握するには至っていないが、2012年度に修了し、県内公立小学校で2年目の教員生活を送っている女性教員のコメントを基に考察する。

【教員として】

1年後期	9月から学校サポーターが始まり、実際の教育現場に携わってみると、これまで思っていたことと実際はかなり異なる場合が多かった。情熱ややる気はあっても、それを具体的にどうしたらよいかはまだ自分の中で確立できていない。
2年12月	これまでの学習や実習を通して、学校現場の実態を学ぶことができた。しかし、学校全体の視点はまだ見えていない。これからは、学んだこと生かして、自分に何ができるかを考えたい。

【児童生徒理解】

1年後期	学校サポーターでは、全学年全クラスを回っているため、コアな部分の児童の人間関係や特性を理解できるわけではないがせっかくそのクラスで一日子どもと過ごすのだから、一人ひとりとの関わりを大切に、少しでも児童理解をしようと努めている。
2年12月	実習を通して、児童理解を深めることができた。どの子にも愛情を注いでいくことだと思う。

【授業構成（計画、準備、研究）】

1年後期	基本的なある程度の授業構成はできると思うが、細かい配慮はまだできていない。また児童の実態に応じて授業を構成したり、児童それぞれの能力を適切に把握することはできない。
2年12月	授業は難しい。特に教材研究は大切である。子どもの学習意欲を引き出す教材研究を行っていきたい。

【指導方法】

1年後期	まだ十分な技術が身につけていない。的確な発問やわかりやすい説明を心がけているが、あまり上手くできない。全体をみる視点と個人を見る視点を使い分けることが十分にできない。どうしても、どちらかに集中してしまう。ただ、実習を通して思ったが、教師自身が授業を楽しむ姿勢があることがいちばん重要であり、楽しい授業となるような雰囲気づくりは大切にしている。
2年12月	知っていることと出来ることは違う。これまでの大学院での学びをいざ、学校現場で実践しようとしても上手くいかない。まだ、力不足だと思い知らされることだらけである。

【評価】

1年後期	正直、まだ評価がどんなものであり、どのように設定すべきなのか、十分に理解できていない。また、教科の評価と教科以外の評価をどう使い分けるのかも理解できていない。
2年12月	評価については、十分に理解できていない。今後も勉強していきたい。

項目別の数値による自己評価と比較すると、全体の傾向とコメントはほぼ同じ傾向を示している。1年後期終了時には、「具体的にどうしたらよいかわからない」「児童それぞれの能力を適切に把握することはできない」「十分に理解できていない」など、学校で生じる様々な出来事を理解することができない状況が書かれている。2年12月になると、「学んだこと生かして、自分に何ができるかを考えたい」「実習を通して、児童理解を深めることができた。どの子にも愛情を注いでいくことだと思う」「学習意欲を引き出す教材研究を行っていきたい」とまだ十分ではない事柄でも今後どのようにするのかという自らのめあて、手立てが書かれている。ガイドラインの自己評価の比較に表われているように、初任者教員、基礎形成期教員として、何に向かって、どのように努力するのが理解できるようになっていることがわかる。

V 教職大学院を軸とした修士レベル
教員養成教育の充実

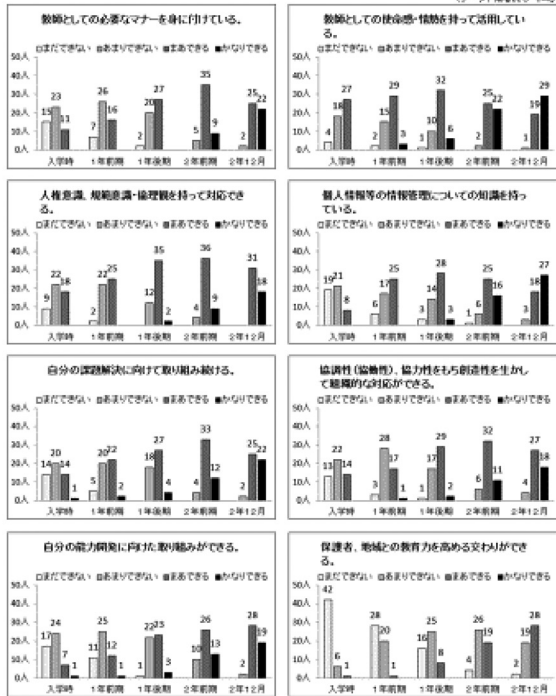
中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」(2012.8)は、「学び続ける教員像の確立」を改革の方向性とし、教員養成段階、初任段階、現職段階、管理職段階を通して学び続ける仕組みをつくることを提言した。また、中教審大学部会は、8月に教職大学院を軸とした教員養成大学改革のパブリックコメントを募集している。今後数年間の間に、教員養成教育、教職大学院の大きな改革が求められることが予想される。その時に、改革の軸となると言われている教職大学院の学修成果を検

【資料】 実践的指導力のガイドライン点検

実践的指導力のガイドライン点検

【評価観点】 教員として

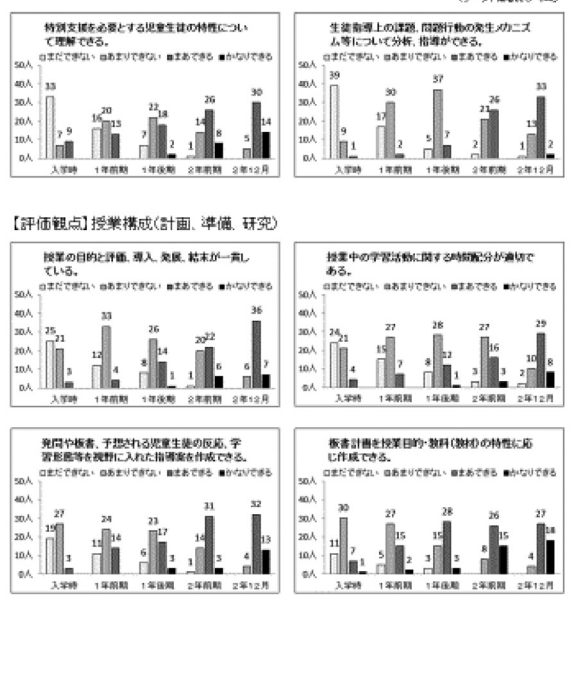
対象者 H25-25基礎研修終了生
(アンケート調査票数) n=92



実践的指導力のガイドライン点検

【評価観点】 児童生徒

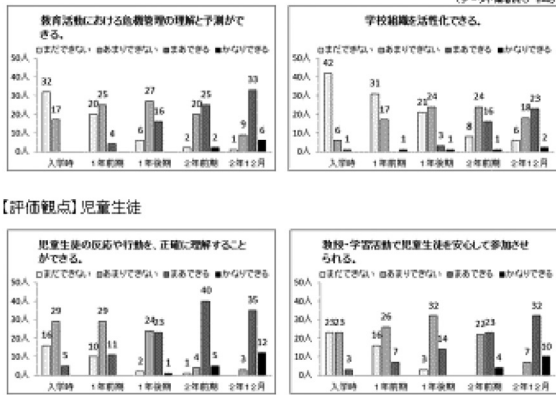
対象者 H25-25基礎研修終了生
(アンケート調査票数) n=92



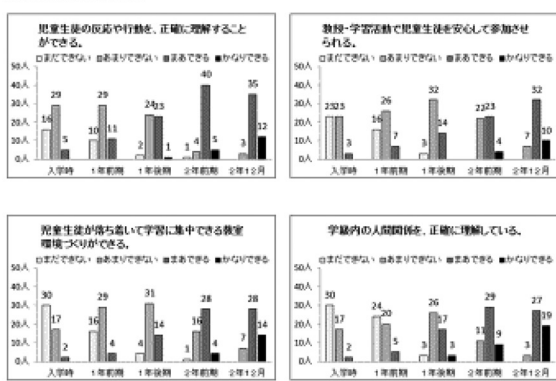
実践的指導力のガイドライン点検

【評価観点】 教員として

対象者 H25-25基礎研修終了生
(アンケート調査票数) n=92



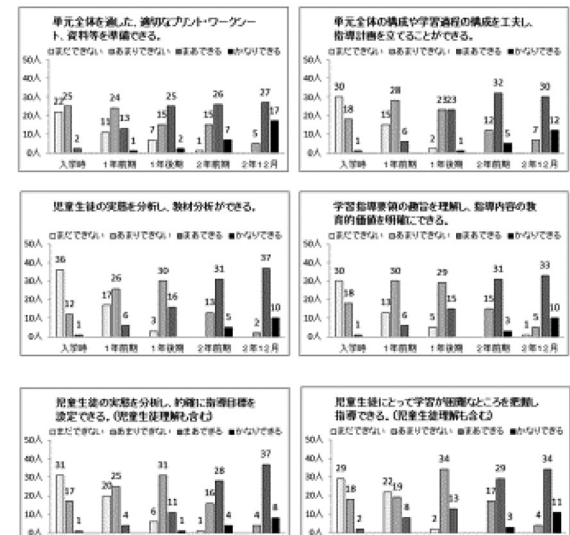
【評価観点】 児童生徒



実践的指導力のガイドライン点検

【評価観点】 授業構成(計画、準備、研究)

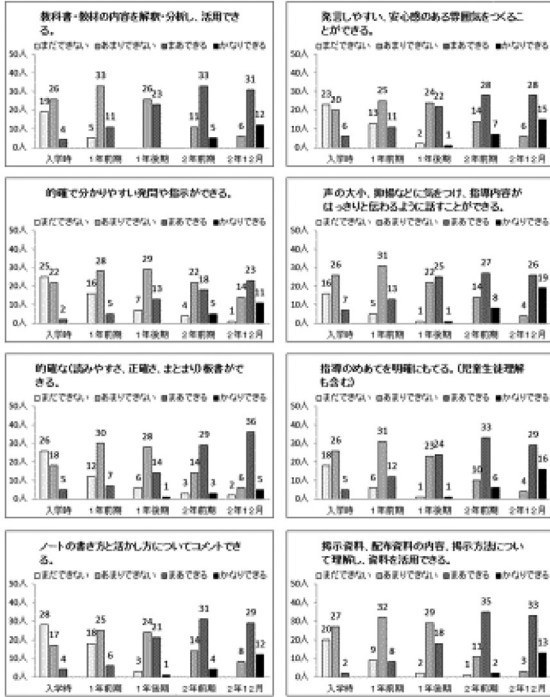
対象者 H25-25基礎研修終了生
(アンケート調査票数) n=92



実践的指導力のガイドライン点検

【評価観点】指導方法

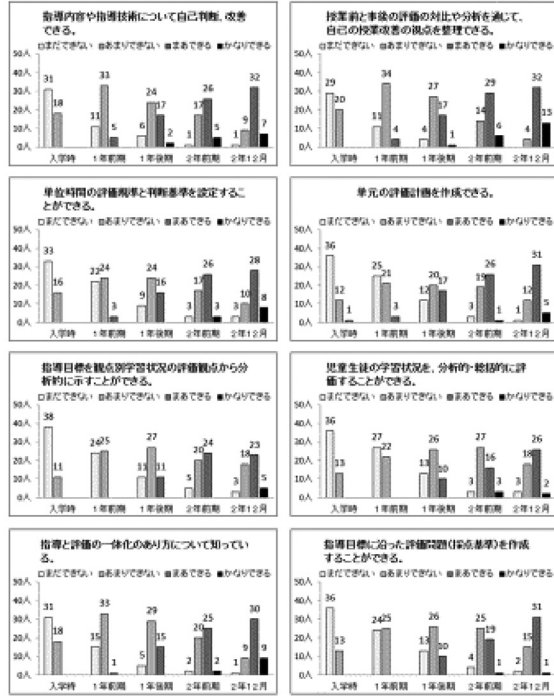
対象者 H25-25愛媛県補助了生
(指導方法指導員) n=48



実践的指導力のガイドライン点検

【評価観点】評価

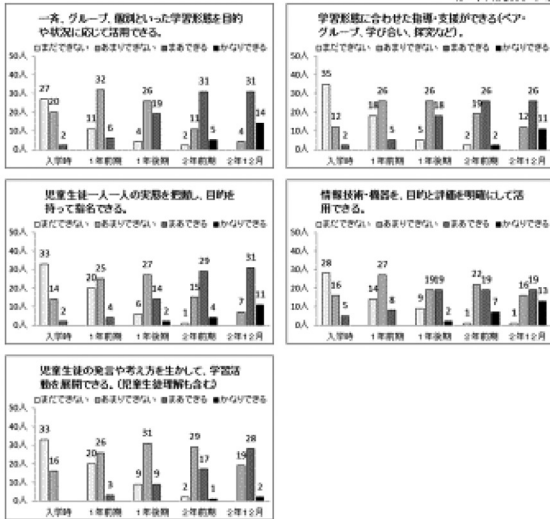
対象者 H25-25愛媛県補助了生
(指導方法指導員) n=48



実践的指導力のガイドライン点検

【評価観点】指導方法

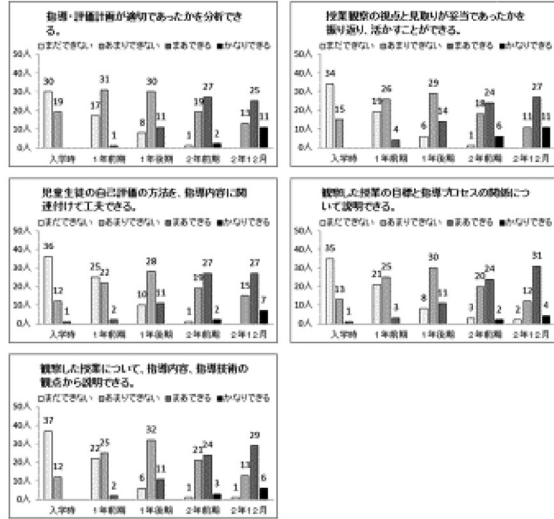
対象者 H25-25愛媛県補助了生
(指導方法指導員) n=48



実践的指導力のガイドライン点検

【評価観点】評価

対象者 H25-25愛媛県補助了生
(指導方法指導員) n=48



証は不可欠なこととなろう。教員採用をする愛知県教委から、設置後に、大学院就学による採用猶予制度の創設、さらに、教職大学院推薦による特別選考（1次試験免除）制度の実施があり、教職大学院の修了生への学修成果が評価されていると考えられる。また、ガイドラインの自己評価による点検内容も一定の到達点を示しており、学生の実感からも学修成果を評価することができる。

学校サポーター、教師力向上実習を受け入れている連携協力校の管理職や実習指導担当教員を対象とした調査や学生の修了報告書でも、今後の教員像として「技術論だけで力量をとらえない教員」「同僚性、協同性への視野をもった教員」への思いがあり、教職大学院修了生に対する学校現場での期待も大きい^v。

初任者教員、基礎形成期教員としての資質を身に付け、その後も長期にわたり教員生活を続けるための土台をつくることは、教職大学院ではかなり達成できていると言えよう。学び続ける教員像の土台を築いていると考えている。しかし、21世紀型能力の育成など教育に対する期待は常に新しい内容を更新している。これらの課題に、教職大学院が示しているガイドラインの内容が適切であるのか、また学生の到達が十分であるのかは常に問われ続けることでもある。学び続ける教員の具体像を考えながら、教員養成段階、初任段階を支え、広げる学修内容を教職大学院制度が保証しているのが今後の課題となる。

（付記）

本調査研究を進めるにあたっては、2013年度愛知教育大学特別経費プロジェクト「教員養成機能の充実—教育委員会等関係機関と連携・協働した教職大学院における教員養成の機能強化の取組—」において、ボールステート大学（アメリカインディアナ州）での調査研究を含め共同研究調査を行った教務課教職大学院係小笠原有香さんの発想とデータ集計が大きく寄与している。今回の調査研究を進める過程で、複雑で専門的になってくる大学教育において、大学事務職員の専門職化の必要性を感じる事ができた。ここに、小笠原さんに感謝の言葉を記すと共に、事務職員の専門職化についても考えたいと感じている。

注

ⁱ 米沢崇「小学校教員の資質能力に対する当事者の意識」（『小学校教師に何が必要か』岩田康之・別惣淳二・諏訪英広編、東京学芸大学出版会、2013.7）、『教師の成長と専門性に関する教員アンケート調査2010報告書教職を〈希望の仕事〉へ』（民主教育研究所教師問題プロジェクト委員会調査部会、2010.10）

ⁱⁱ 具体的な項目については、「実践指導力のガイドライン点検」を参照。

ⁱⁱⁱ 学生には、入学時に「ポートフォリオ」として渡している他、学務ネット（学内専用）により公開している。

^{iv} 資料「実践指導力のガイドライン点検」参照。

^v 中妻雅彦「『学校実習』長期化と学生の成長」（愛知教育大学教育創造機構紀要第2号、2012.3）、「若手教員の資質を形成する『学校実習』の役割—教師力向上実習と学校サポーターを比較して—」（愛知教育大学研究報告第62輯教育科学編、2014.3）

（2014年9月22日受理）