

補助資料：本学教職大学院の応用・基礎修了者と応用在学者の学びに関する研究
 —教師の教師による教師のための Action Research—

相関係数

		積極的一般参加	企画と運営	研修での発言	理論と実践の融合	研修後の実践改善	授業方法助言	子供接し方助言	保護者対応助言	校務分掌助言	人間関係助言
積極的一般参加	Pearson の相関係数 有意確率 (両側) N	1 100									
企画と運営	Pearson の相関係数 有意確率 (両側) N	.676** .000 76	1 76								
研修での発言	Pearson の相関係数 有意確率 (両側) N	.528** .000 74	.489** .000 74	1 74							
理論と実践の融合	Pearson の相関係数 有意確率 (両側) N	.631** .000 76	.516** .000 76	.725** .000 74	1 76						
研修後の実践改善	Pearson の相関係数 有意確率 (両側) N	.592** .000 76	.437** .000 76	.652** .000 74	.766** .000 76	1 76					
授業方法助言	Pearson の相関係数 有意確率 (両側) N	.480** .000 69	.595** .000 69	.749** .000 67	.679** .000 69	.553** .000 69	1 69				
子供接し方助言	Pearson の相関係数 有意確率 (両側) N	.404** .001 69	.583** .000 69	.605** .000 67	.631** .000 69	.490** .000 69	.840** .000 69	1 69			
保護者対応助言	Pearson の相関係数 有意確率 (両側) N	.370** .002 68	.545** .000 68	.584** .000 66	.582** .000 68	.434** .000 68	.758** .000 68	.868** .000 68	1 68		
校務分掌助言	Pearson の相関係数 有意確率 (両側) N	.404** .001 69	.433** .000 69	.594** .000 67	.691** .000 69	.533** .000 69	.670** .000 69	.753** .000 69	.675** .000 68	1 69	
人間関係助言	Pearson の相関係数 有意確率 (両側) N	.261* .031 69	.345** .004 69	.483** .000 67	.476** .000 69	.260* .031 69	.614** .000 69	.632** .000 69	.539** .000 68	.659** .000 69	1 69

** 相関係数は 1% 水準で有意 (両側)

* 相関係数は 5% 水準で有意 (両側)

係数^a

モデル		標準化されていない係数		標準化係数	t 値	有意確率
		B	標準偏差誤差	ベータ		
1	(定数)	1.559	.302		5.157	.000
	授業方法助言	.529	.118	.679	4.476	.000
	子供接し方助言	-.059	.170	-.072	-.347	.730
	保護者対応助言	-.008	.127	-.010	-.063	.950
	校務分掌助言	.290	.112	.334	2.582	.012
	人間関係助言	-.150	.103	-.163	-1.457	.150

a. 従属変数 校内研修平均

モデル要約

モデル	R	R2 乗	調整済み R2 乗	標準偏差推定値 の誤差
1	.781 ^a	.610	.579	.59928

a. 予測値: (定数)、人間関係助言, 保護者対応助言, 校務分掌助言, 授業方法助言, 子供接し方助言。

相関係数と回帰分析により、「理論と実践の融合」を図る教師は、校内研修、及び若手育成においても活躍している。

特に、校内研修の因子（特に企画運営・研修での発言・理論と実践の融合の3つ）は、若手育成の因子との因果関係がある。

係数^a

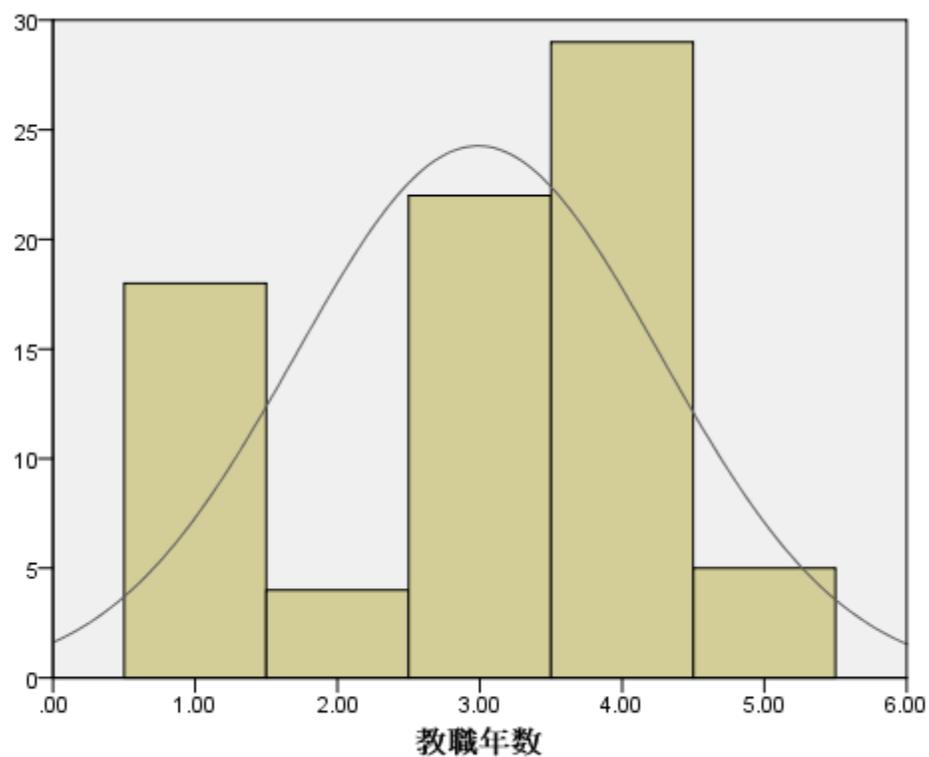
モデル		標準化されていない係数		標準化係数	t 値	有意確率
		B	標準偏差誤差	ベータ		
1	(定数)	1.077	.316		3.405	.001
	積極的一般参加	-.211	.108	-.223	-1.955	.055
	企画と運営	.300	.076	.398	3.958	.000
	研修での発言	.316	.100	.369	3.170	.002
	理論と実践の融合	.528	.129	.570	4.082	.000
	研修後の実践改善	-.229	.127	-.236	-1.812	.075

a. 従属変数 若手育成平均

モデル要約

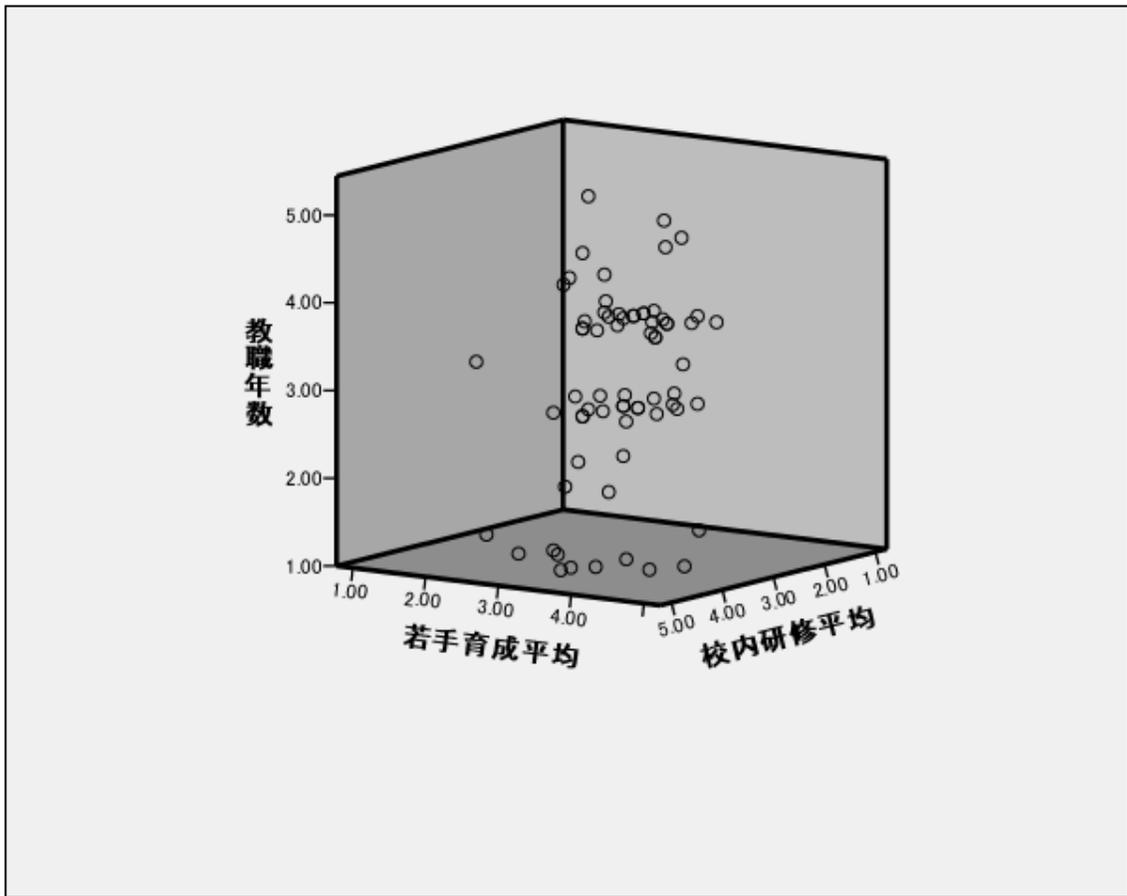
モデル	R	R2 乗	調整済み R2 乗	標準偏差推定値 の誤差
1	.817 ^a	.667	.639	.58761

a. 予測値: (定数)、研修後の実践改善, 企画と運営, 研修での発言, 積極的一般参加, 理論と実践の融合。



教職年数は以下の通り。

1 = 基礎修了生	2 = 8 年以下	3 = 9~16 年
4 = 17~24 年	5 = 25 年以上	

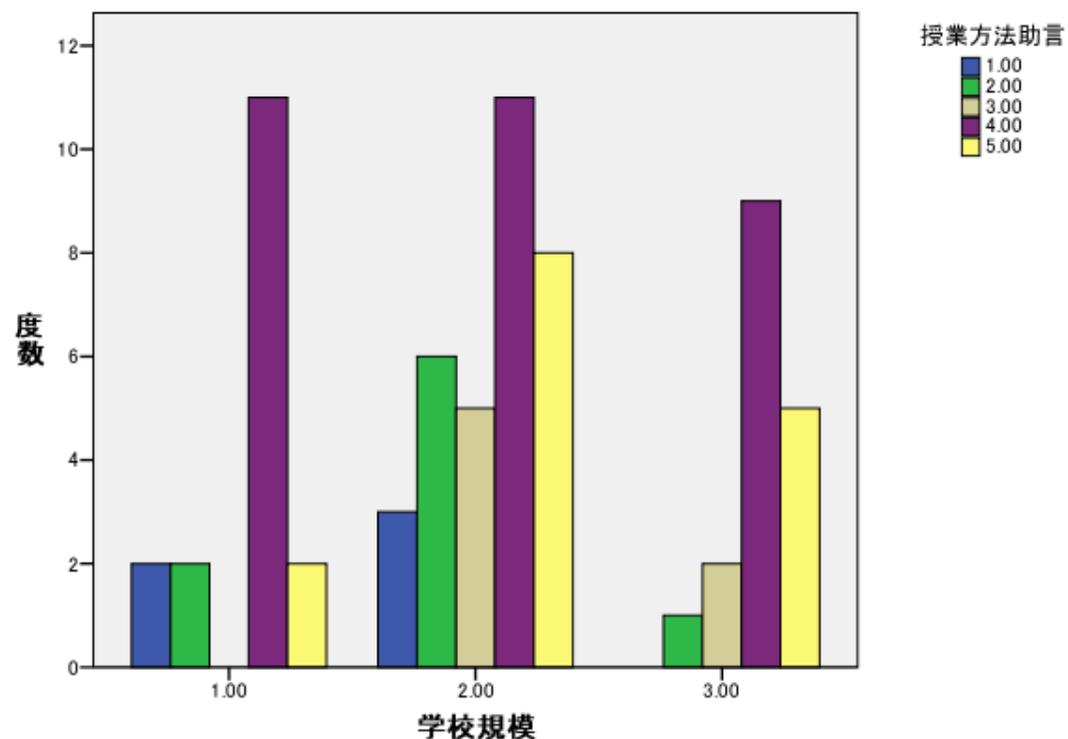


教職年数は以下の通り。

1 = 基礎修了生	2 = 8 年以下	3 = 9~16 年
4 = 17~24 年	5 = 25 年以上	

※平均教職年数とは、単なる教職経験年数。
 カテゴリー 3 の教師が校内研修で活躍している。

棒グラフ

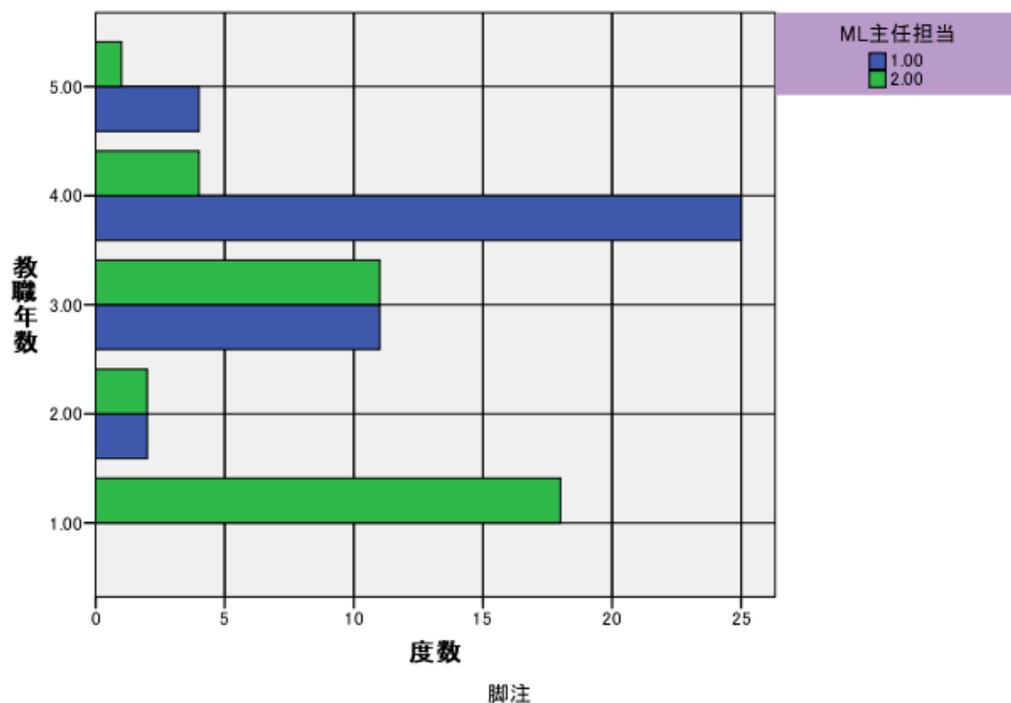


学校規模の分類は以下の通り。

- 1 = 20 人未満 (小規模校)
- 2 = 20~40 人 (中規模校)
- 3 = 41~ (大規模校)

左の図は、学校規模と授業方法の指導助言を示す。
小規模校の方が助言しやすい傾向がある。

棒グラフ



主任担当の有無は以下の通り。

- 1 = 主任を務めている (教務・校務・研究・学年主任)
- 2 = 務めていない。

教師経験 (17 年以上では、大部分が主任層になる。)

基礎修了生はこれからは期待される。

自由記述分析 (典型例)

「各教科など授業づくりに関する内容」の校内研修（現職教育）を行った際、どのような課題が残りましたか。（自由記述）

(1) 応用修了者

- よりよい授業（研究）にしていくためのもう一步ふみこんだメタ化した視点が、現場の教師だけでは構築が難しい。実証・分析という面でも課題が残る。
- 昨年度は研究発表が実施されたため、校内研修が比較的多く設定されました。そのこと自体は問題がないのですが、担任が教室をぬける回数が増え、授業進度が遅れ気味になってしまいました。（特に若い先生）

(2) 応用履修者

- 授業者の本時の授業について協議した際に、その授業内容について深まっても、参加者が後に活かすことができるものとして一般化される部分が少ない。（今回の手段として終始してしまうことも少なくない）理論づけてまとめるところまでは、なかなかできない。
- 授業者が授業を構想し、仮の指導案を作成して事前協議を行ったが、協議で出された意見があまり反映されなかった。
- まな板の鯉の状態、授業者を扱っているときがあり、気になった。授業者を批判する時、授業者が「やってよかった、得るものがあった」と思える研修になっていない。

(3) 基礎修了者

- 討議を行った際若手教員に言いにくいこともあり話し合いが深まらないこともありました。
- 意見が収束せず指針が見えないままで終わってしまうことが多々あった。

						C1	C2	C3	C4	C5	C6
						あまり	教員	研究	協議	意見	話し合い
						課題	研修	先生	経験	時間	
		構成要素クラスター3				議論	校内研修		検討会		
		1				参加	若手教員		授業研究		
		構成要素クラスター1				指導案	授業者		授業内容		
		構成要素クラスター5	構成要素クラスター			視点	他教科				
		2				若手					
		構成要素クラスター4				手立て					
						担任					
						中学校					
						特					
						発言					
						明確					

1 = 応用履修生
 2 = 応用修了生
 3 = 基礎修了生

(構成要素 97 個 頻度 2 回以上)

①教職大学院の学びにおいて「理論と実践の融合」について。（自由記述）

(1) 応用修了者

○今までの経験で上手くできることというのは、ある意味では、勘に頼っている部分があり、これは時には上手くいかない時もある。また、大きな変化に対応しきれない時もある。教職大学院での理論づけは、それらを再認識し、安定したものにしてくれたように思う。地に足が着いたようなもので、新たに気づき、発展させたり、変化にも対応する「踏んばりが利く」ようになったりしたように感じる。

○次年度以降、終了後も「理論」を学ぶ機会を自ら設定していくことが必要。教育論文を毎年書いている。

●理論と実践を融合するためにはまず隔たりをなくすことが必要であるが、この隔たりが少ない学校ではすでにできているといえる。

(2) 応用履修者

○理論を自分なりに解釈し、実践に結びつけるために中間理論をつくることが、「理論と実践の融合」だと思っています。

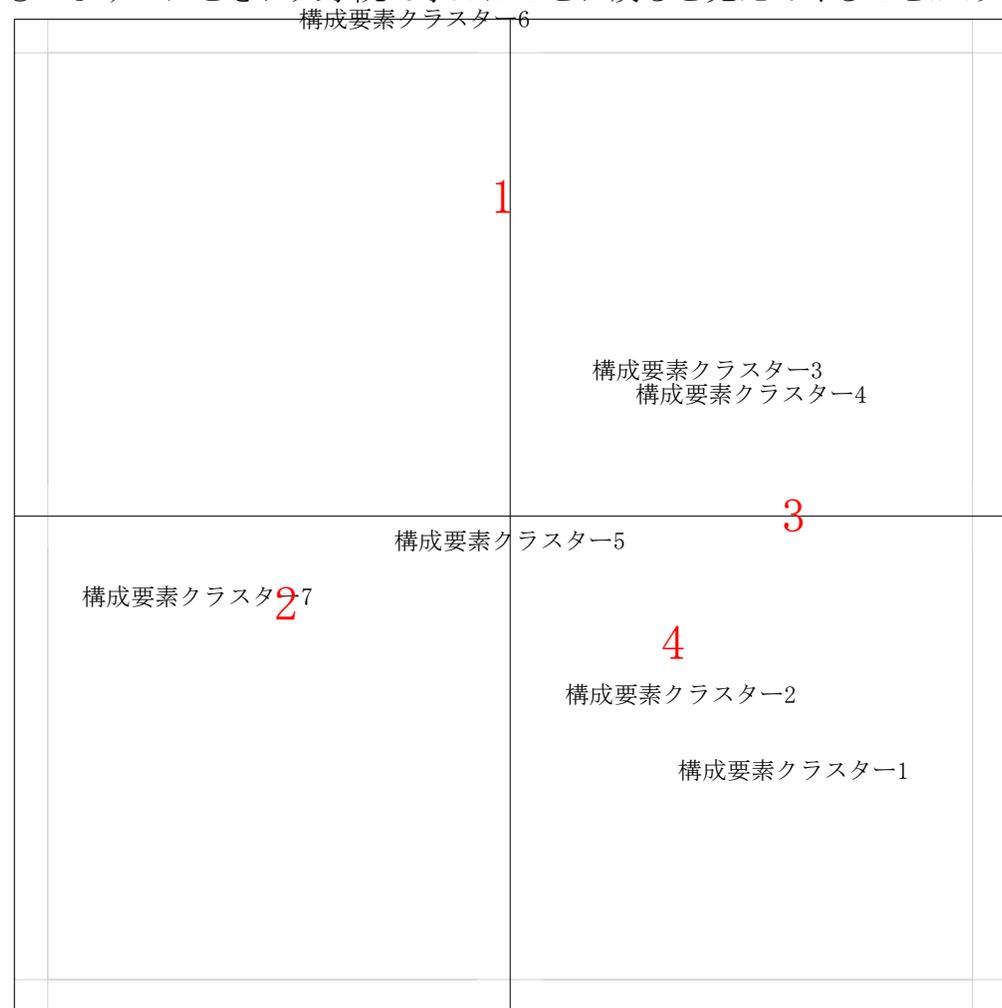
○「理論と実践の往還関係」という言葉が納得できました。実践を一つ行うにも理論からアプローチし、実践したあとも「正しいのか」と理論に戻るという観点からそう思えました。

●M1の段階では理論との融合にいついて実感できる状況には至っていません。しかし、個の実践について詳細に掘り下げて、アカデミック理論と結びつけていくことはできると思います。

(3) 基礎修了者

●現場に入ると理論を軽視する印象を感じた。理論をふまえた実践というのが絶対に大切であると感じている。現場では時間におわれ理論を改めて勉強することはとても難しいです。

○つまずいたときに大学院で学んだことに戻ると見えてくることがあります。



C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
サポーター	活用	何	解決	教職大学院	研究	一般化
教員	現状	講義	中	現場	考え方	課題
対応	子ども	際	中間理論	今	自信	改善
背景	実習	指導		自分	実感	学校
方法		授業		実践	理論的	機会
理解		先生		実態		経験
		知識		場		視点
		様々		大学院		取り組み
		話		大切		上
				部分		生徒
				融合		大変
				理論		必要

- 1 = 応用履修生
- 2 = 応用修了生
- 3 = 基礎修了生
- 4 = 基礎履修生

(構成要素 391 個 頻度 3 回以上)

③教職大学院の学びについて思うこと。（自由記述）

(1) 応用修了者

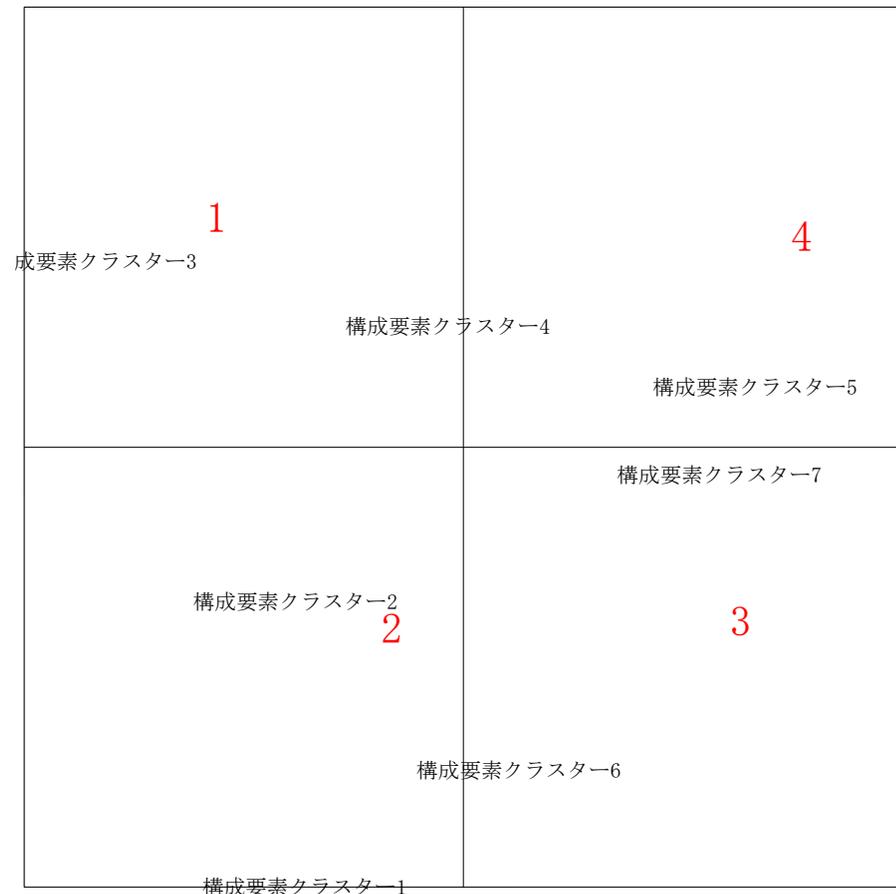
- まだまだ教職大学院の、周りの先生方の認知度が低いので、理論のことを言ってもなかなか理解されない。よって、妥協してしまい、理論のことよりも子どもの興味、関心を高める実践に傾いてしまうことも多々あることが悩みです。
 - 現在発達障害支援に対応することが多くなった。共通課目等で、障害児教育の視点をさらに増やしてもらえるとよい。
 - 学部直進者と教職経験者が同じ講義を受けるのではなく、教職経験者にはより高度な内容の講義が受けられるようになるとよい。他県で活躍している先生の話も聞きたい。他県との比較。
- （勘に頼って）仕事をこなして来た自分にとって、「これでなんとかなる、困ったらその時、また考える」という自分の生き方を変えてくださった場所でした。

(2) 応用履修者

- 提出する課題が多く、現場での仕事と両立するのは負担が大きい。基礎と応用の課題を違う内容にさせていただけるとありがたいと思いました。
 - 人数が多すぎるので一人あたりに先生と関わる時間が少ないのが残念に思います。
- 教職大学院として、全ての授業で理論と実践の融合で学べるようになっていくとすばらしいと思います。
- 大学院に来て、本を読もうという意識が強くなりました。

(3) 基礎修了者

- 仲間ができたことが1番の喜び。現在もときより集まり日々の実践や職場の悩みを語ることができている。「よし頑張るぞ」という気持ちになる。
- 保護者対応などのロールプレイをもう少し勉強したかったと思います。指導書や限られた時間の中で授業を構成する力やそういった視点にたった模擬授業を考えていくといいかもしれないと思います。



C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
1年目	教職大学院	基礎	もう少し	2年生	現在	課題
課題研究	具体的	現場	応用	時期	講義	気持ち
学校	仕事	前期	学生	集中	知識	教授
対応	実践	勉強	私	等	本当	今
大変	人	模擬授業	時間	配慮		視点
		理解	自分			実習
			授業			中
			集中講義			力
			先生			
			先生方			
			大学院			
			必要			
			方			
			余裕			
			理論			

1 = 応用履修生
 2 = 応用修了生
 3 = 基礎修了生
 4 = 基礎履修生
 (構成要素 244 個 頻度 3 回以上)

<補助資料>

愛知教育大学教職大学院FD全体会

(2013年度愛知教育大学教育研究重点配分経費)

本学教職大学院の応用・基礎修了者と
応用在学者の学びに関する研究
—教師の教師による教師のためのAction Research—

2014年2月28日(金)

宮下 治・倉本 哲男

