

21世紀型教員養成教育の開発と実践

～欧米の先進的教員養成システムに基づく教育プログラムの構築～

文部科学省 平成17年度

「大学教育の国際化推進プログラム（海外先進教育実践支援）」

成果報告書

平成18年3月



広島大学

取組み担当者

学院教育学研究科 教授・副研究科長

坂越正樹

広島大学図書

0130515550





緒言

本報告書は、文部科学省「平成17年度大学教育の国際化推進プログラム（海外先進教育実践）」により、『21世紀型教員養成教育の開発と実践－欧米の先進的教員養成システムに基づく教育プログラムの構築－』をテーマとして取り組んだ成果をまとめたものです。

このプログラムは、大学等の教職員を海外の教育研究機関に派遣し、教育能力の向上、教育内容・方法の改善を図る取組みを支援するというもので、平成17年度は国公立大学高専19校が選定されました。

本学のプログラムでは、前掲のテーマのもとに21世紀型の人材を「高度で複雑化した社会に対応し、実践力と応用力、自律的判断力と問題解決能力を備えた職能人」と捉え、実践的専門教育の到達目標に設定しました。この目標を達成するための方策を開発し導入すること、そしてそれを支える大学教員の教育指導力を向上させること、これが本取組みのめざしてきたところです。

そこで、教育学研究科を中心にまず社会的ニーズの大きい教員養成教育において、欧米の臨床的教育メソッド（ケースメソッド：米国、リアルワーク型学習：英国、授業デザインカトレニング：フィンランド、等々）を導入し、理論実践連関型の高度な専門教育モデルを構築しようとしてきました。さらにこの大学教授学スキルを、FD等を通して全学的に反映させることができれば、大きな成果につながるものと期しています。

取組みの展開につきましては、別掲「本取組みの概要」をご参照ください。

本取組みが、21世紀に求められる我が国の教員養成に寄与するものであることを願ってやみません。さらに実践力の形成をめざした大学における専門的職能教育の高度化に資することができれば幸いです。

教員養成に携わっておられる関係各位、さらに大学教授学にご関心をお持ちの関係各位のご高評を賜りますようお願い申し上げます。

末尾になりましたが、本取組みの実施にあたり、文部科学省高等教育局学生支援課国際交流企画室ほかの関係諸機関、本学教員の派遣を快く受け入れていただいた海外諸大学、広島大学外から評価コメントをいただいた皆様、広島大学国際部、教育研究支援室ほかのサポートグループ等々、多くの方々からご支援を賜りました。深く感謝申し上げます。

平成18年3月17日

取組み担当者 坂越 正樹

(広島大学大学院教育学研究科 副研究科長)



本プログラム・取組みの実施体制と構成員

プログラム実施委員会委員長

牟田 泰三 広島大学長

取組み担当者

坂越 正樹 大学院教育学研究科 教授・副研究科長

海外派遣教員

山崎 博敏 大学院教育学研究科 教授（米国）

松浦 伸和 大学院教育学研究科 助教授（米国）

小島 聡志 大学院理学研究科 助教授（米国）

清水 欽也 大学院教育学研究科 講師（米国）

黒瀬 基郎 大学院教育学研究科 教授（英国）

深澤 清治 大学院教育学研究科 教授（英国）

吉中 孝志 大学院文学研究科 教授（英国）

小山 正孝 大学院教育学研究科 助教授（英国）

三根 和浪 大学院教育学研究科 助教授（フィンランド）

神山 貴弥 大学院教育学研究科 助教授（フィンランド）

取組み成果の評価委員

シンポジウムコメンテーター

田中 每実 京都大学高等教育研究開発推進センター 教授

信楽 和宏 広島県立教育センター 所長

専門評価委員

渡邊 満 兵庫教育大学学校教育研究センター長 教授

別惣 淳二 兵庫教育大学学校教育センター 助教授

渡邊 隆信 兵庫教育大学大学院学校教育研究科 助教授

サポートグループ

広島大学国際部 国際協力グループ

広島大学大学院教育学研究科 教育研究活動支援グループ ほか

21世紀型教員養成教育の開発と実践 — 取組みの概要 —

取組み担当者 坂越正樹

広島大学における本取組みのねらい

我が国の教員養成は、専門職大学院の設置や教員免許制度の再編プラン等に示されるように、学校現場での教育改革を推進するための喫緊の課題です。山積する教育問題克服のために様々な方策がとられていますが、根本的な改善はそれらの方策を担う教員の質にあると思われまます。

本取組みは、高度に複雑化した職能を求められる社会に対応し、実践力と応用力、自律的判断力と問題解決能力を備えた21世紀型の人材育成を推進するため、本学が展開している実践的専門教育の中に、欧米で先行している臨床的教育メソッドを導入して、さらなる高度化を図ろうとするものです。

本学は、全学的に優秀な学校教員を輩出することを社会的責務とし、またその実績も有しています。そのため、まず教育学研究科を中心に教員養成教育をモデルとして、欧米のケースメソッド、リアルワーク型学習、授業デザインカトレーニングを取り入れ、新しい高度な専門教育メソッドを確立するとともに、その手法をFDを通して、医療、理工学、法経済学などの分野の専門教育にも展開できる基盤を形成しようとしてきました。

到達目標となる学校教員像

複雑な教育問題に直面して自らの実践を反省しつつ改善していく実践的応用的能力を有した教員。このような能力は、教員養成教育における理論と実践の連関、臨床的教育方法を導入することによって形成されうるものだと思われまます。

本調査と研修の概要

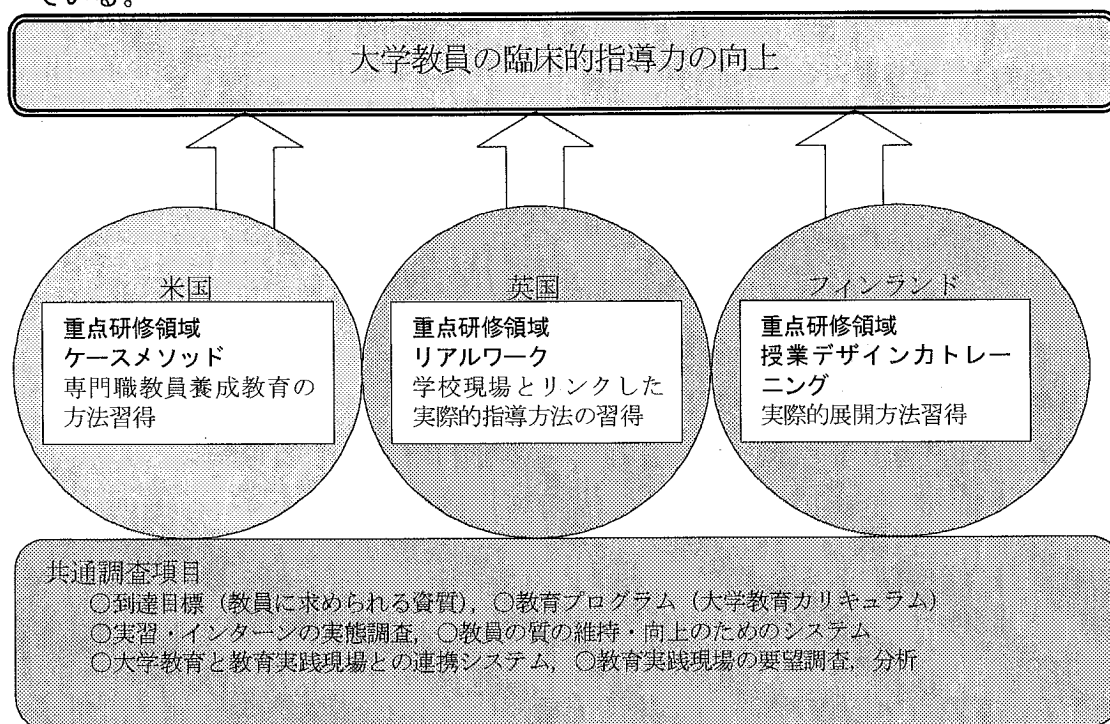
予備調査の後に行った派遣先での本調査と研修は、アメリカ・イギリス・フィンランド3カ国共通の調査とそれぞれの国に特徴的な教員養成プログラムの研修の2項目を主要な柱としました。派遣した大学教員は、本プログラム実施委員会委員のうちから各国2名ず

つ計6名が約1ヶ月の滞在を行い、臨床的教育メソッドの調査や研修を受けました。併せてアメリカとイギリスについては、2名ずつが約2週間の滞在を行い、指導方法を習得に特化した研修を受けました。本取組みで注目した特徴的な教員養成プログラムの概要と、本取組みの構造は次の通りです。

①ケースメソッド（アメリカ）：ハーバード・ビジネススクールを先駆として、米国の専門職教育に早くから導入され、教員養成においても高い成果をあげている。

②リアルワーク型学習（イギリス）：学校教育現場をフィールドとし、職場実践をベースとするこの方法は、イギリスの教員養成において教員志望学生の実践的指導力向上に大きな役割を果たしている。

③授業デザインカトレーニング（フィンランド）：実際の授業場面で多様な教材を自由に組み合わせる応用的授業構成力を形成するフィンランドの教員養成の成果は、PISA調査結果や、同国の高校生が志望職業第一位に教職を挙げることに如実に示されている。



シンポジウムとFDの開催

平成18年3月8日、広島大学大学院教育学研究科において「21世紀型教員養成教育シンポジウム ― 21世紀型高度職能教育方法の確立と展開に向けて ―」を開催しました。

シンポジウムでは第1部として、まずアメリカ・イギリス・フィンランド3カ国へ派遣された広島大学教員が、調査・研修を受けてきた各国の教員養成教育の特徴的な臨床的教育メソッドを報告しました。これらの発表をふまえて、京都大学高等教育研究開発推進センター教授、田中每実氏、並びに広島県立教育センター所長、信楽和宏氏の二氏に、高等教育や教育実践及び教育行政の専門家としての立場から、報告についてのコメントをいただきました。

またシンポジウムの第2部では、FD・ワークショップとして、シンポジウムでの発表や検討をふまえ、各国の分科会に分かれてさらに具体的・総合的な検討を進めました。フィールドワークの状況やインタビュー等、貴重なビデオ・音声記録も紹介されましたので、これらのコンテンツを整理し、必要に応じて提供できる体制を整えたいと考えております。

ここにあらためてご協力いただきました皆様に、感謝の意を表したいと存じます。

目 次

1. 緒 言	1
・本プログラム・取組みの実施体制と構成員	2
・21世紀型教員養成教育の開発と実践－取組みの概要－	3
2. 目 次	6
3. 調査・研修報告	7
【アメリカ】	
・アメリカにおける教員養成カリキュラムと教育実習	
－ウィスコンシン大学とニューヨーク大学を中心に－	9
・米国出張報告	21
・スタンフォード大学の調査結果	33
・フィールドワークとしてのティーチングアシスタントシップの改善に向けて	
－アメリカ西海岸2大学における化学系TAの現状に学ぶ－	39
【イギリス】	
・PGCEを中心としたイギリスの教員養成	
－ヨーク大学・リーズメトロポリタン大学・ウォリック大学の訪問を通して－	51
・イギリスの数学科教員養成教育におけるリアルワーク型学習指導	67
・21世紀型教員養成教育の開発と実践	
－欧米の先進的教員養成システムに基づく教育プログラムの構築－	93
【フィンランド】	
・フィンランドの教員養成教育	
－授業デザイン力を中心とした資質を高めるために－	99
4. シンポジウムの概要と資料	115
・シンポジウム広報ポスター	117
・ウェブサイトでのシンポジウム開催速報	118
・シンポジウム及び分科会で用いたスライド・資料	119
・分科会の概要報告（アメリカ・イギリス・フィンランド）	144
5. 取組みに対する評価	151
・シンポジウムコメンテーターによるコメント(1)	153
・シンポジウムコメンテーターによるコメント(2)	157
・専門評価委員による評価コメント	162
6. 海外主要派遣先一覧	170

3. 調査・研修報告

【アメリカ】

【イギリス】

【フィンランド】

アメリカにおける教員養成カリキュラムと教育実習

－ウィスコンシン大学とニューヨーク大学を中心に－

広島大学大学院教育学研究科

山崎 博敏

今日、我が国では、実践的指導力を持った教員の養成が必要とされているが、そのあり方を見定めるには、1949年の戦後教育改革において我が国がモデルとしたアメリカで、今日どのような教員養成が行われているかを具体的に知り、その経験に学ぶことが有益である。

このような観点で、筆者はウィスコンシン大学マジソン校教育学部(School of Education, University of Wisconsin-Madison)に2週間、ニューヨーク大学教育学部(Steinhardt School of Education, New York University)に1週間滞在した。その中で、本GPが、ケースメソッド、リアルワーク型学習、授業デザインカトレーニングという3つに焦点をあてていることに鑑みて、教育実習とそれに関連する授業を中心に授業を観察した。なお、現地到着後、マジソン校教育学部副教育学部長(教員養成担当)ザイクナー教授およびニューヨーク大学教育学部ルスト教授の助言と斡旋により、実習生が教育実習を行っている小学校および近隣の他大学も訪問した。また、マジソン校博士課程高山敬太氏には多大のご協力を頂いた。訪問先は表1に示している。以下では、日本との比較の観点で筆者が重要だと考える3つの事項—多様な養成機関、教員養成プログラム、教育実習—について報告する。

表1 主要な訪問先と観察した授業等

ウィスコンシン大学マジソン校(UW-Madison)教育学部訪問	
(1)「初等社会科」授業参観(4年次)	(4)「教育実習セミナー」授業参観(5年次)
(2)「中等社会科」授業参観(4年次)	(5)「教員養成セミナー」授業参観(博士課程)
(3)「教育学入門」授業参観(3年次)	
マジソン市ソーリュウ小学校授業参観	マジソン市リンカーン小学校授業参観
ミルウォーキー市ハートフォード・ユニヴァーシティ小学校授業参観	
アルバーノカレッジ訪問(ミルウォーキー市、私立リベラルアーツ)	
ウィスコンシン大学ミルウォーキー校(UWM)教育学部訪問	
ニューヨーク大学教育学部(私立研究大学)訪問	
コロンビア大学ティーチャーズカレッジ訪問	
ニューヨーク市立大学ハンターカレッジ(公立修士大学)訪問	
バンクストリート教育大学院(私立修士大学)訪問	

1 多様な教員養成機関

アメリカでは多様な教員養成機関がある。公立と私立の高等教育機関があり、大学学部レベルと大学院レベルがある。学部レベルでは、教育学部の他にリベラルアーツカレッジでも教員養成を行っている。ここまでは日本と同様である。

しかし、異なっているのは、第1に、総合大学の場合、教育学部が教員養成の主要部局であり、芸術学部や体育学部等が特定教科での教員養成を行っている以外には、文理学部では教員養成を行っていないことがある。第2に、教育学部では多くの学科のうち、教科教育学科が教員養成の中心となっていること、第3に、教育学部は4年制の学部が多いが、5年制の学部もあること、第4に、教員養成専門の大学院だけの大学がある。さらに、第5に、州教育委員会が教員免許状を持たない社会人を対象として教員養成教育を行っていることも注目される。

なお、参考までに、アメリカでは大学のランキングがマスコミで流布しているが、もっとも有名な US News & World Reports のランキングを紹介しておく（表2）。ウィスコンシン大学マジソン校教育学部は、大学院教育・研究の面でも教員養成の面でもトップクラスに位置づけられている。ニューヨーク大学も研究面で強力な大学である。さらに、教育学者ハモンドが、アメリカ教育大学協会（AACTE）のプロジェクト研究として行った「卓越した教員養成の研究」において取り上げられた7大学（表3）のうち、私は、2つを訪問したことになる。

表2 教育分野のランキング（US News & World Reports, 2005）

大学院教育・研究	
1. Harvard University (MA)	8. University of Pennsylvania
2. University of California–Los Angeles	9. University of Michigan–Ann Arbor
3. Stanford University (CA)	10. University of Wisconsin–Madison
4. Teachers College, Columbia University (NY)	11. New York University (Steinhardt)
5. Vanderbilt University (Peabody) (TN)	12. University of Minnesota–Twin Cities
6. Northwestern University (IL)	13. University of Oregon
7. University of California–Berkeley	14. Michigan State University
15. Indiana University–Bloomington	
初等教育	中等教育
1. Michigan State University	1. Michigan State University
2. University of Wisconsin–Madison	2. University of Wisconsin–Madison
3. Teachers College, Columbia University	3. Stanford University (CA)
特殊教育	教育行政経営
1. Vanderbilt University (Peabody) (TN)	1. Harvard University (MA)
2. University of Kansas	2. Vanderbilt University (Peabody) (TN)
3. University of Oregon	3. University of Wisconsin–Madison

表3 「卓越した教員養成の研究」(L. ハモンド, 1996) で取り上げられた7大学

大学院での教員養成	バンクストリート教育大学院 (NY) カリフォルニア大学バークレー校 南メイン大学
学部5年間での教員養成	トリニティカレッジ(TX) ヴァージニア大学
学部4年間での教員養成	アルバーノカレッジ (WI) ウィーロック大学 (MA)

2 教員養成プログラムの特徴

日本では1993年の大学設置基準の大綱化により学部段階では教養科目と専門科目の区分が撤廃されたが、アメリカでは一般教育と専門教育は制度的に明確に区分されている。教員になろうとする者は、2年間の教養課程を学んだ後、2年間（以上）の教員養成プログラム（主に教育学部教科教育学科）に進学する。ただし、教員養成プログラム進学希望者は、教養課程在学中に、わが国でいう教科に関する科目（および教職に関する科目）を事前に履修しておくようになっている。

大学院修士レベルでも教員養成が行われている。まったく教員免許状を持たない者を対象とするプログラムもあれば、現職教員を受け入れるプログラムもある。正規には1年半程度の課程であるが、パートタイム学生が多いので実際には2年以上かかるようである。したがって、アメリカの大学の授業は、昼夜開講制で朝から夜まで授業があり、夏休みにも授業がある。中には、土日に授業を行うコースを有する大学もある。大学院修士レベルでの教育の欠点は、学部教育に比べて教育実習の期間が短くなることにあるという。

我が国の教員養成プログラムと比較して異なっていると思われる点を5つ挙げる。

第1は、我が国でいう「教科に関する科目」の授業が少ないことである。教科に関する科目は、教養課程で事前に学習するが、それを含めても少ないように思われる（表4）。

第2に、それに代わって、「教職に関する科目」、特に指導法と教育実習関係の単位数が多い。Field ExperienceやPracticum（観察実習）は、3年次以降、毎学期開講されている（表4、表5）。さらに、これらの観察実習は、各期の教職に関する授業と関連するように計画されているとのことである。例えば、UW—ミルウォーキー校の場合、3年前期のカリキュラムは発達などの授業科目がみられるように「子ども」をテーマとする授業内容になっており、教育実習Ⅰでは、子どもに触れることがテーマになっている。3年後期は「内容・コンテキスト・子ども・教師（小学校）」をテーマとする授業科目群からなっており、小学校での観察と短期教育実習が行われる。4年前期は、中学校で観察と短期教育実習が行われる。

ニューヨーク大学では、教育実習前に100時間の授業観察を行わなければならない（学部・大学院とも）、各セメスターには必ず観察を伴う授業がある（人間発達、社会制度としての学校、教授と学習の探求、各教科の指導法等）。

表4 ウィスコンシン大学マジソン校教育学部小学校教員養成課程の教育課程 (4年4ヶ月必要)

教養課程 (2年間)	発達 (3単位以上) 学習 (3単位以上). Human Abilities and Learning, など 健康教育 (3単位). Health Information for Teachers. 教職の基礎 (3単位以上). School and Society/History of American Education/Social Issues in Education から 小学校教師のための数学 (8単位) :Arithmetical Problem Solving (3) Geometrical Inference and Reasoning(3), Mathematical Models(2). 環境教育 (3単位) 演劇 (3単位) Theatre/Curric 362 Drama in Education, 3 幼児教育 (EC/MC 者のみ選択). 3.
うち必修約 26単位	
教育学部 1セメ	教育入門—就学前からミドルスクールまで 幼年期初期 (EC-MC) の教育の関心と制約 小学校観察実習 I (Practicum I) (保育所、放課後プログラム、地域センター等で実施する地域実習。週2回午後遅く実施。並行して毎週1回大学でセミナーを開催)
2セメ	言語の教育 文芸の教育 文芸の教育 児童文学の教育 統合教育の方法論 小学校観察実習 II (週3回午前2人ペアで配属。毎週1回大学でセミナーを開催)
3セメ	算数の教育 芸術の教育 小学校観察実習 III (午前または午後、実施。並行して毎週大学でセミナーを開催)
4セメ	社会科の教育 理科の教育 音楽の教育 小学校児童の体育 (体育学部開講) 小学校観察実習 IV (週3回、午後実施。並行して毎週1回大学でセミナー開催)
5セメ	教育実習セミナー—Student Teaching Seminar (毎週1回、大学で開催) 教育実習 Student Teaching (18-20週、マジソン市周辺の公立学校で実施)

表5 ウィスコンシン大学ミルウォーキ校初等中等教育MC—EA(6-13歳, 1-8年生)のカリキュラム

2年	授業入門 Introduction to Teaching 「将来、教員になる」ことを決意させる授業。 公立学校で50時間を過ごす。ポートフォリオを提出。配属学校は指定される。 授業観察、児童や集団の援助、担任教員の援助、答案の採点、遠足、給食指導等。
3年前期	Block I : 子ども 言語と学校教育 国語の教育 (小) 学習と発達入門 教師のためのコンピュータ I Professional Urban Linking Seminar 教育実習 I (公立学校、週1回の観察 fieldwork)
3年後期	Block II : 内容・コンテキスト・子ども・教師 (小学校) 算数の教育 理科の教育 子ども・学習者・障害 アセスメント 教師のためのコンピュータ II Professional Urban Linking Seminar 教育実習 II (公立学校、週1.5日の観察 + 3週間)
4年前期	Block III : 内容・コンテキスト・子ども・教師 (中学校) 国語の教育 (中) 社会科の教育 数学の教育 教師のためのコンピュータ III Professional Urban Linking Seminar 教育実習 III (公立学校、週1.5日の観察 + 3週間)
4年後期	Block IV : 教師—その役割と知識の拡張 教育実習 IV (小)、教育実習 IV (中) (教育実習は公立学校で全日20週間) カリキュラムと学級経営セミナー (この他に、音楽教育と美術教育の授業が必修)

マジソン校の学生は3年次から観察実習 (practicum) で学校に入り、子どもと触れあう

ことから始まり、小集団での指導、学級全体での指導と、徐々に学校と子どもに慣れていく。教育実習の時には子どもを恐れることなく授業に臨めるようになり、5年次後期の実習が佳境に入った頃には、普通の教員と同じような振る舞いができるようになるという。

なお、大学院での教員養成のカリキュラムの一例としてNYUのカリキュラムを表6に示しておく。ルスト教授によると、入学者は約60名で、大学卒業後約3年社会人を経験後、免許状なしで入学するため、学部卒業者と同じ免許状を取得する。修士論文はなくポートフォリオを提出するが、実際には卒業に2年かかる者が多い。

表6 NYUの大学院教育カリキュラム：小学校教員の場合（1年間、43単位、M.A.取得）

第1学期	教授と学習の探求（観察15時間以上を含む）	4単位
授業数5 14単位 6月入学	カリキュラムの基礎（観察15時間以上を含む）	3
	人間/児童の発達（観察20時間以上を含む）	3
	社会の学習における多文化的の観点	3
	薬物アルコール・児童虐待・学校暴力防止（学士課程の授業）	0
第2学期	児童への教育実習Ⅰ（半日一週間、計2.5日）	2
授業数6 14単位	児童教育の統合セミナー：教育実習Ⅰの研究	2
	言語と文学Ⅰ（観察20時間以上を含む）	3
	児童の社会的行動支援の方法論	3
	算数カリキュラム経験：幼稚園から6年生	2
	理科の経験：小学校	2
第3学期	児童への教育実習Ⅱ（半日を6日、計3日）	3
授業数6 16単位	児童教育の統合セミナー：教育実習Ⅱの研究	3
	高学年の言語と文学	3
	特別なニーズがある児童の教育	3
	選択科目1：幾何、データ・機会、分数・小数・パーセント	1
	選択科目2：NY市の学校外での小学校理科の教育	1
	選択科目3：総合芸術、音楽、劇	2
中学校	青年期の発達	3
教職選択7-9	中学校教授法の授業（中等学校免許状には30単位が必要）	3

第3に、多くの授業は、州が規定したスタンダードを満たすように授業が計画されている。シラバスには、毎回の授業内容にスタンダードが明記されている。

第4に、アメリカは、教育実習（Student Teaching）の期間が長いの特徴である。アメリカ全国で学部での教育実習は10週以上、多くの州では18週程度と規定されているそうである。卒業前の最終学期には、ほとんど毎日、公立学校で実施され、半日だけ大学に来て大学側の実習指導教員による「教育実習セミナー」の授業が開催される。

第5に、教員養成課程では卒業論文はない。その代わりに、ポートフォリオを作成する。ポートフォリオは、教員としての資質能力がどのように向上したか、その証拠（エビデンス）を示すものである。授業でのレポート、授業観察の記録、教育実習の指導案、教育実習のビデオなどからなる。教員養成プログラムに入学直後に最初のポートフォリオが作られ、毎学期、累積的に作成され、最終年次の教育実習を終えると全員の前で発表し、提出される。

卒業時に提出するポートフォリオは、5センチ程度の厚いバインダーに綴じられている（図1参照）。UW-Madisonでは、動画を含めて電子ポートフォリオを作成する（図2）。

これは、大学教員が推薦書を書く際にも使われ、実習生は教員採用の面接時に持参する。

図1 アルバーノ大学のある学生のポートフォリオ

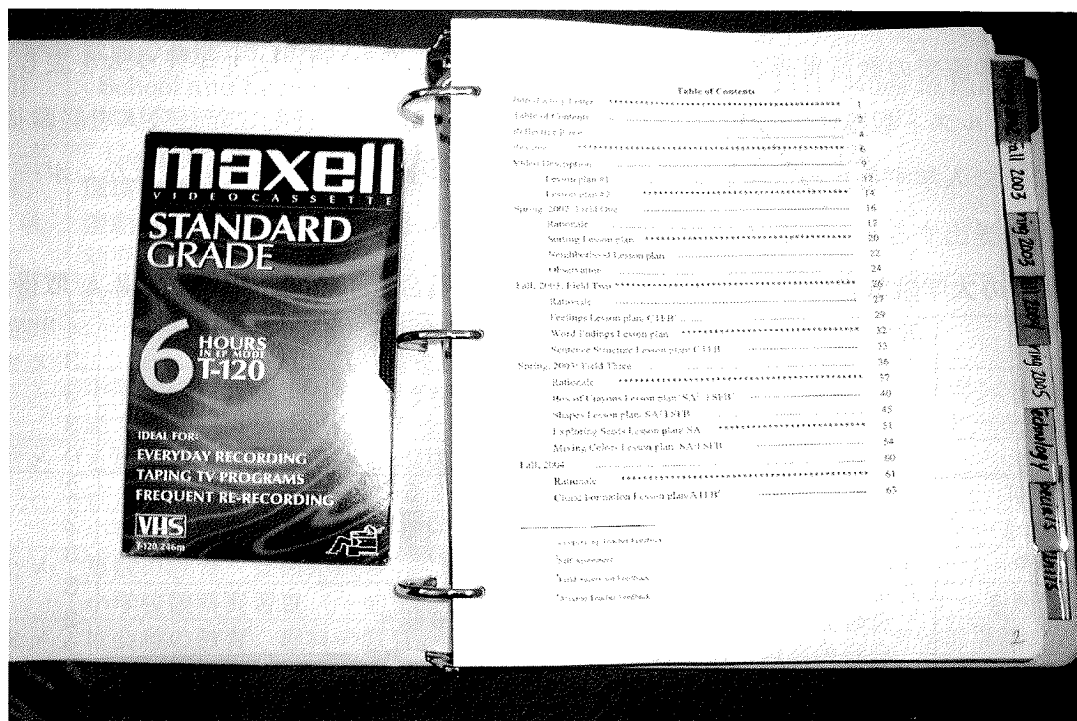



図2 マジソン校の小学校教員養成課程学生の電子ポートフォリオ（人名は仮名）



Jane Smith

Elementary Education Teacher

Autobiography	My personal and professional journey to becoming a teacher.
Educational Philosophy	"Schools should strive to shape children into citizens who will work together to improve the world for themselves and future generations."
Teaching & Learning	As a pre-service teacher I have had many learning experiences, I will continue to learn on a daily basis as a classroom teacher.
Working for Diversity	Working for diversity has been a major focus of my teacher education program, as well as a personal goal of my own.
Standards	Throughout my teacher education experience I have worked towards many important goals. Teacher education standards are a guide to follow as my development as a teacher progresses.



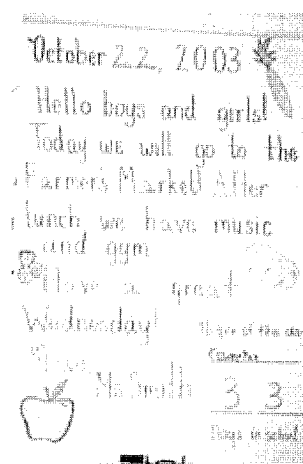
Jane Smith

Elementary Education Teacher

Literacy Development During Student Teaching

One of the major reasons why I wanted to complete my student teaching in a kindergarten classroom was because I wanted to observe and learn how children first learn to read and write. This proved to be one of the most interesting parts of my entire experience. It was especially valuable for me to watch the children develop their literacy skills from the first day of kindergarten to the end of January. Although all of the children began their journey at different points on that first day, each one of them has grown as a reader and a writer.

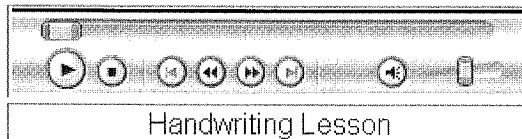
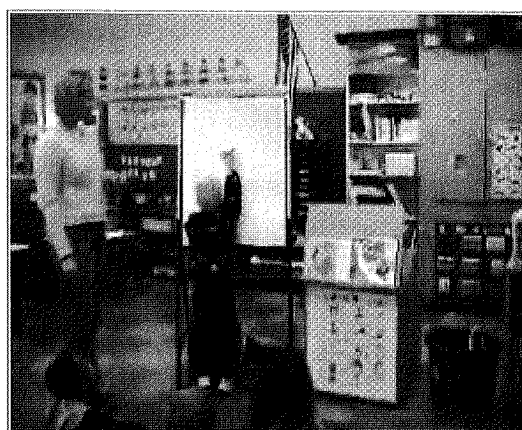
The *balanced literacy* approach is the main focus of instruction in the school district. This is also the approach that the elementary school uses and that my cooperating teacher implements in her classroom. The literacy block in our classroom consisted of two smaller sections; *language labs* and *writing workshop*. A large portion of the literacy curriculum is also covered in the *morning message*. Concepts such as handwriting, *word wall* words, punctuation, letter sounds and recognition were regularly included in the morning message.



An example of a morning message

Language Labs: Handwriting

For the first part of the semester, I was in charge of running the **Let's Write center**. Created by two retired teachers in my district and then adapted by my own cooperating teacher, I found this program to be excellent. Because I had never observed anyone else teaching it, I was able to interpret it in my own way and I felt encouraged by its results. The *Let's Write* program is successful because it teaches children how to write the lowercase letters in a sequence that makes sense. That way, when a child learns a new letter, he or she can draw on prior knowledge as a guide. The opportunity to lead this center showed me the importance of using students' prior knowledge and ways of reasoning to develop important skills in young children. In the following video clip I begin to teach children how to write the letter *m* by drawing upon what they have already learned about writing the letters *r* and *n*.



Handwriting Lesson

3 教育実習の実施体制

最も印象に残ったのが、教育実習の指導体制である。日本との違いが最も大きい。幼稚園を建物内に併設しているバンクストリート教育大学院を除いて、訪問した多くの大学には大学附属の学校はなく、実習はすべて近隣の公立学校で実施している。数 10 あるいは 100 を超える公立学校が、教育委員会と連携をとりながら各大学の教育実習の場となっている。その中で、基幹的な教育実習の学校が Professional Development School と呼ばれる学校である。そこには、教育実習に関する特別の教室（観察用ミラールームなど）や教材資料室を備え、各学級の教育実習指導教員（協力教員）を束ねる副校長クラスの教育実習専任教員が配置されている。教育実習専任教員は教育委員会の経費で配置された有能な教員で、独立したオフィスを持ち、学級担任も授業ももたず、もっぱら学校で行われている教育実習に目を光らせている。私は連れられて各教室を訪問したが、残念ながら教育実習風景は映像に納めることはできなかった。

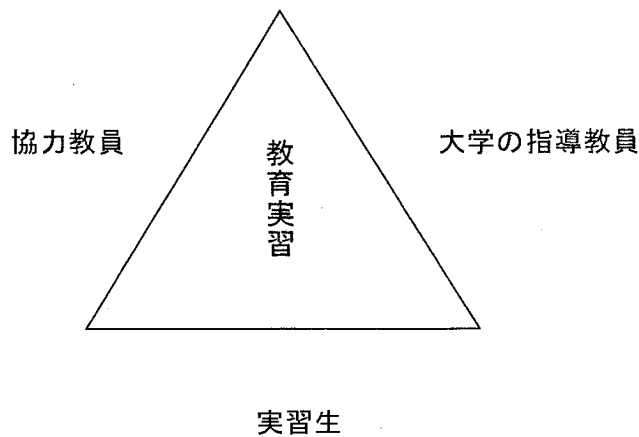
実習生・メンター・大学指導教員：教育実習の三角形

多数の教育実習生は、数十の公立学校等において、学校の教員に指導してもらう。我が国の国立大学教育学部では、附属学校で実習を行うことは大きく異なっている。アメリカでは、実習生は配置された公立学校等の教員から 4 ヶ月以上の長期にわたり教育実習指導をうけるが、大学側の教育実習指導教員がいる。教育実習生の巡回指導、指導教員との連絡調整などの業務がある。教育に特化した大学であれば、このような業務は教授団の仕事の一部として遂行できよう。しかし、研究大学においては、これらを教授団に任せることは困難である。大学側の教育実習指導教員は大学のタイプによって様々である。

まず、ウィスコンシン大学マジソン校教育学部の事例を取り上げる。小学校課程の教育実習ハンドブックの表紙には、図 3 のような「教育実習の三角形」が描かれている。これは教育実習は 3 つの主要な構成員からなっていることを示している。すなわち、教育実習を行う教育実習生、教育実習生を教室で指導する公立学校の「協力教員」(cooperating teacher, メンターとも言う)、そして「大学の指導教員」(university adviser)である。

教育実習生は、公立学校の教室において指導力のある協力教員の指導を受ける。同時に、大学の指導教員からも指導を受ける。大学の指導教員は、毎週 1 回大学で実施される「教育実習セミナー」で実習生の公立学校での教育実習の状況を把握し、指導するとともに、学期中数回、実習校を巡回する。協力教員との連絡調整、学校での苦情やトラブルに対処する。協力教員の意見をもとに実習生の成績評価を行う。教育実習の評価は、合格/不合格の二分法、実習中のセミナーは通常の授業と同じ 4 点法（不合格、限界、合格、優秀）である。

図3 教育実習の三角形



どの大学でもこの「教育実習の三角形」のモデルで教育実習が行われていた。しかし、誰が大学の指導教員になるかは大学によって異なっている。おおよそ表7のようである。

ウィスコンシン大学マジソン校教育学部では、三年以上の教員経験を有する大学院生が大学側の教育実習指導教員となっている。TAの教育実習指導教員を束ねる責任者は教科教育学科の教授である。コロンビア大学教育学大学院でも同様のようである。

ニューヨーク大学教育学部では、公立学校派遣の指導教員7名が、実習校配属の仕事も行きながら、教育実習指導の中心となっている。ウィスコンシン大学ミルウォーキー校教育学部では、教授団の中に、講師 (lecturer) の地位を有するノンフェニチャーの教員が大学側の教育実習指導を行っている。さらに公立学校派遣教員 (教科教育学科では6人) は、教員養成課程進学前の2年次の「授業入門 (Introduction to Teaching)」という「将来、教員になることを決意させる」学校観察主体の授業を担当している。なお、両大学とも、退職した学校教員に大学側の教育実習指導教員を委託している。

表7 大学側の教育実習指導教員の類型

UW-Madison	TA (博士課程学生など)
NYU	7名の現職学校教員の他に退職教員
UW-Milwaukee	講師2名、現職学校教員6名、退職教員
アルバーノ大学、バンクストリート大学院	大学専任教員

アルバーノ大学とバンクストリート大学院は、修士までの大学院教育を行うが、前者は学部教育、後者は大学院教育が主体である。いずれも専任教員には教育の仕事が期待されており、大学教員自身が公立学校を巡回指導している。バンクストリート大学院には教授の肩書きを有する者は非常に少なく、教員の大多数は1年任期の、公立学校での教職経験が豊富な者である。スナイダー学部長によればニューヨーク市では適任者は容易に確保できる。

教育実習のための専門組織：NYU 教育学部教育実習指導室

多数の教育実習生を、数十の公立学校に配置し、指導教員を依頼し、教育実習生の巡回指導を行うという仕事は、教授たちの通常の教育研究活動の範囲を超えている。多くの大学には、教育実習専門の組織が設けられ、専門の教職員が配置されている。ウィスコンシン大学ミルウォーキー校には教育学部内に Office of Field Experience という組織がある。ここでは、ニューヨーク大学教育学部教科教育学科内に設置されている教育実習指導室 (Office of Field Activities) の組織と業務を紹介する。

ニューヨーク大学教育学部教科教育学科では、毎年の教育実習生の数は約 400 人（教育学部全体では約 500 人）にのぼる。教育実習校の数は 45 校、デイケアセンター等を含めると 71 にもなる。実習校の協力教員 (cooperating teachers) は、データベース上は約 500 人いるが、1 人が原則 2 名の実習生を指導しているから、2005 年度の実際の数 は 250 人くらいになる。大学側の実習指導教員は 73 人だという。教育実習指導室にいる公立学校派遣教員の他に、多数の学校退職教員を大学側の指導教員として委託している。

これらの教育実習に関する運營業務を担っているのが教育実習指導室である。2000 年に創設されたが、準備には数年以上の年月を要したという。その目的は、以下の 7 つである。

- (1) 大学院生や学部生を NY 市公立学校等へ適切に配属するための良好な関係の形成
- (2) 大学教員と実習担当の教員・スタッフの関係を強力にすること
- (3) NY 市内の公立学校での教員の研究を促進すること
- (4) 理論から実践への移行を促進すること
- (5) 教育実習等で学生に適切な指導 (mentoring) を行うこと
- (6) 教育界と共同で行う大学の行事等を支援すること
- (7) 将来の教師の育成に貢献すること

スタッフは、次のような者からなっている。室長は最近昇格したばかりの 40 代の男性で、Ed. D の学位を持ち、DB 操作に熟達している。独立したオフィスを持っている。配属コーディネーターは、退職者も含む元学校教員が多く、学校の事情に詳しい。3 名は 1 つの部屋に同居している。公立学校派遣の指導教員は、比較的若い教員が多く、パブリックなスペースの一角に各自小さな机をもっている。3-4 年間勤務したら元の学校等に戻る。

表 8 NYU 教育学部教育実習指導室の組織とスタッフ

室長	1 名	
配属コーディネーター	3 名	学生の学校等への配属、学校や協力教員との連絡調整、良質の教育実習の促進。協力校・協力教員の DB 管理。
公立学校派遣の指導教員 (Urban Master Teachers)	7 名	学生の学校等への配属の実務、大学側の実習指導教員、教育実習セミナーの担当教員、各種フェローへのサービス。
免許申請事務室	1 名	免許状申請に関する情報提供、NY 州への申請実務等
学校配属調整センター		教育実習指導室からの行事や各種情報の広報

4 日本への示唆

最後に、比較の観点から、日本への示唆を列挙すると、以下の7点を挙げることができよう。これらの多くは、我が国でも実行できうるものと思われる。

1. 地域の公立学校との連携による教育実習システムの整備
2. 長期にわたる授業観察と教育実習（18週）
3. 教育実習での教科指導と学級経営に関する技能のバランスのとれた訓練
4. 教師としての成長を記述するポートフォリオの活用
5. 実習生に対する実習校協力教員と大学側の教育実習担当教員による二重の指導
6. 教育実習専門教員の存在
7. 教育実習専門組織の充実

文献

Darling-Hammond, Linda (eds.), 1996, *Studies of Excellence in Teacher Education*, Three-Volume, American Association of Colleges for Teacher Education.

Office of Field Activities, Department of Teaching and Learning, Steinhardt School of Education, New York University, 2005, *Field Experience and Student Teaching Handbook*, The Author.

Office of Field Experience, School of Education, University of Wisconsin-Milwaukee, 2005, *Field Experience Policies and Procedures Handbook 2005-6*, The Author.

School of Education, University of Wisconsin-Madison, 2005, *Elementary Education Program Student Teaching Handbook*, The Author.

高山敬太, 2004, 「米国における教員養成の実態：ウィスコンシン州立大学マディソン校教員養成プログラムを例に」『週刊教育資料』NO. 838、日本教育新聞社。

高山敬太, 2005, 「教員養成課程におけるポートフォリオの活用と課題」『週刊教育資料』NO. 890、日本教育新聞社。

付表 ウィスコンシン大学マジソン校教育学部中等教員養成プログラムのモデル時間割

Semester 1 FALL SEMESTER					
	Mon	Tues	Wed	Thurs	Fri
8:00	Practicum(8-12) <i>In K-12 School</i> 1/2 は教育内容に重点を置く。 1/2 は、支援を必要とする子どもへの指導に重点を置く。		Practicum(8-12) <i>In K-12 School</i> 1/2 は教育内容に重点を置く。 1/2 は、支援を必要とする子どもへの指導に重点を置く。		Practicum(8-12) <i>On Campus</i> *Team Time & Professional Development
9					
10					
11		Eng		Eng	
12					
1	Inclusive Schooling (2:30-4:30)	Adolescence Development	Inclusive Schooling Disc	Adolescence Development	
2		Sch & Soc Dis		School & Society	
3					
4					

Semester 2 SPRING SEMESTER					
	Mon	Tues	Wed	Thurs	Fri
8:00	Advanced Practicum <i>In K-12 School</i> Follow UW Calendar * 2hrs a day * 4-5 days a week *Eng 4hrs/wk				
9					
10					
11					
12					
1	Teaching Diverse Learners *3 hrs tutor /week: Flexible frame	Methods SST Sci	Literacy across Curric	Methods Math	
2					
3					
4		ENG only (4-7)		Methods For L Eng (4-7)	
5					

Semester 3 FALL SEMESTER					
	Mon	Tues	Wed	Thurs	Fri
8:00	1/2 Day Student Teaching *Start of school day until 12:00 approx * Follow K-12 School Calendar *Lead Teach 1-2 courses				
9					
10					
11					
12					
1	Ed Psych: Ability & Learning	Methods SST Sci (1-4:00)		Methods Eng Math (1-4:00)	
2					
3					
4					

Semester 4 SPRING SEMESTER					
	Mon	Tues	Wed	Thurs	Fri
8:00	Full- Day Student Teaching * Follow K-12 School Hours * Follow K-12 School Calendar Lead teach at least two courses				
9					
10					
11					
12					
1					
2					
3					
4					

米国出張報告

広島大学大学院教育学研究科

清水 欽也

近年の教員養成においては、「実践的応用的能力を有した教員」の育成に対するニーズが高まりつつある。そこで、実践力や応用力を育成する手法として、インターンシップ等、体験型臨床的教育メソッドの導入が試みられ始めている。そこで、本 GP においては、臨床的教育メソッドのうち特に①ケースメソッド (case/problem-based learning)、②リアルワーク型学習 (Work based learning)、③教授デザインカトレーニングに焦点をあて、調査を行なうこととしている。

そこで、米国における臨床的教育メソッドによる実践力育成を目的とした教員養成の教授実践の実態について調査 (調査期間: 平成 17 年 11 月 1 日~11 月 30 日) を行なった。本報告においては、教員養成では米国でトップにランキングされつづけており、全米の教員養成モデルとして評価される大きな影響力を有しているミシガン州立大学を事例とし、特にリアルワーク型学習及びケースメソッドに関する調査結果を報告する。

1. ミシガン州立大学における教員養成プログラム

ミシガン州立大学においては、主として教育学部 (College of Education) の教師教育部門 (Department of Teacher Education: 以下 TE とする) が教員養成を行なっている。TE は教育主専攻学士プログラムを提供しており、このプログラムは、初等教員主専攻及び統合的教授主専攻/2 学問領域の教授副専攻学生のオプションとして用意されている。ここで、教員免許プログラムに参加するためには、まず、第二学年の第 1 学期において以下の要件を満たしておかなければならない。

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. 免許教科に対応する学問領域を主専攻としている2. 28 単位取得しておりかつ GPA が 2.75 以上である。3. すべてのリメディアルーディベロップメントー予備的コースを履修していること4. ミシガン州が実施する教員免許テストにおいてすべての部門で Basic Skill テス |
|---|

トに合格している

5. 願書を学生課に提出していること

さらに、この学士プログラムを修了するためには専門的教育コース 21 単位および教科専門のコースをそれぞれの専門学部において 36 単位から 58 単位（教科や免許数によって異なる）を含む計 120 単位取得しなければならない。なお、専門的教育コースには 3 年次後期及び 4 年次前・後期においてそれぞれ、週 3 時間及び 4 時間のフィールドワークが実施されている。

2. インターンシップ（リアルワーク型学習）

ミシガン州立大学における教員養成プログラムの特徴として、上述の学士課程修了後、大学院レベルのコースとして、1 年間のインターンシップを提供していることが挙げられる。このインターンシップにおいては、上述の学士課程内でのフィールドワークに留まらず、セメスターの大半を近隣校およびデトロイト市内での初等中等教育機関で、インターンとして実際の教師の職務を遂行する。インターンは、配属された機関では、メンターと呼ばれる現職教諭と協力し授業を立案・実施するのみならず、学校の職員会議にも参加する。また、数週間に 1 回、半日程度、現場で大学に通い、大学のスタッフ（インストラクター）による授業を受けることで理論と実践の統合を図っている。そこで本調査においては、このインターンシッププログラムにおける次の観察を行なった。

- ① メンターミーティング
- ② フィールドインストラクターミーティング
- ③ 大学におけるインターンへの授業
- ④ インターンによる授業実践

以下、順を追って観察報告を行ない、インターンシップの概要を示す。

① メンタープログラム

インターンプログラムにおいては、大学とインターンシップに協力するメンターとの教員養成の理念・方法を共有する必要がある。そこで、秋学期 (Fall Semester) に 3 回ほど、プログラムディレクター、インストラクター、メンターとの間でプログラムが開催された。11 月 3 日時点で示されたその 3 回分のプログラムの検討課題を表 1 に示す。このプログラムは、11 月 3 日の第 1 回を除けば必ずしも、表 1 のとおり実際に行なわれたものと一致してはいない。なぜなら、各セッションの終了後、セッション評価と次への計画の時間が設けられており、変化するためである。しかし、大枠としては、第 1 回目は教授方法、第 2 回目は評価、第 3 回目は教材を扱うという点については変更がなかった。

表1 メンタープログラムにおける検討課題

第1回 (11月3日)		第2回 (11月17日)		第3回 (12月6日)	
予定時刻	内容	予定時刻	内容	予定時刻	内容
11:30	<p>昼食</p> <p>昼食時の議題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・現時点で私たちのインターンに対してどのような援助が必要か? ・メンターに対してどのようなニーズが必要か ・MSUプログラムにとってどのようなインプットを知っておくべきか? ・MSU, インターン, そしてメンターの間でのコミュニケーションをいかにして改善できるか? 	8:30	リフレッシュメント	8:30	リフレッシュメント
		9:00	<p>学級経営:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学級経営を助けるためにインターンはどのようなことを大学で学んでいるのか? ・ワインスタインやアルバートも含む学級経営の専門家からのキーポイントについての討議 ・インターンはどのような付加的な援助が必要か ・いかにして私たちはそれを提供できるのか ・学級経営の方略を授業計画にどのように組み込むのか? 	9:00	教材選択: 教材の評価に関するProject2061の規準
				9:30	Project 2061 規準に関する討議
				10:30	休憩
				10:45	科目別討議: (本や Web 教材のような) いくつかの教材を参照、批評し評価する。
				11:30	昼食
12:00	昼食時討議の発表			12:00	午後の課題への準備
12:15	<p>CCMS メンタープログラムの概要説明</p> <ul style="list-style-type: none"> ・3セッション (当日、11月17日、12月6日) ・11月17日と12月6日はより長いセッション ・トピックは協同授業計画、教授モデル、学級経営、教材や評価の選定と利用法 ・インターン、大学、メンターとの間でのよりよい協力関係の構築 	10:15	休憩	12:20	科目別討議: Project 2061 規準に適合した指導を計画する際のいくつかの教材の活用について
		10:30	評価: 事前評価、形成的評価、総括的評価		
		11:00	<p>科目グループ別討議: 生徒の事前の考えや思考を決定するための事前評価活動のデザイン</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ インターンと事前評価活動についてどのように作業すべきか 	1:00	どのようにして Project 2061 規準はインターンとメンターの計画に役立てることができるのか
				1:30	3回のメンタープログラムセッションに関する討議
					・インターンを援助することの潜在的可能性
					・メンターにとっての価値
					・必要な改善
12:30	<p>理解のための理科教授モデル</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ インターンには授業計画や教授方法を導き出すために既に大学で提示しているモデル ○ 教授計画に既にメンターによって使われているモデル 	11:45	科目別グループの報告	2:00	セッションの評価
		12:00	昼食		
		12:30	<p>科目グループ別討議: 生徒の理解を助けるための形成的評価活動のデザイン</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ インターンと形成的評価活動についてどのように作業すべきか 	2:30	解散
1:00	<p>科目別グループ: 協同教授計画において使われているモデル</p> <ul style="list-style-type: none"> ・インターンはどのようなモデルを使っているのか ・インターンとの協同教授計画においてどのような教授モデルを使えるのか? ・いかにしてメンターとインターンとの協力関係を高めることができるか 	1:15	科目別グループの報告		
		1:30	<p>科目グループ別討議: 生徒の理解を助けるための総括的評価活動のデザイン</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ インターンと総括的評価活動についてどのように作業すべきか 		
		2:00	総括及び次回セッションの計画。本セッションの評価		
1:30	グループプランニングに関する討議	2:30	解散		
2:00	総括及び次回プログラムの計画。本セッションの評価				
2:30	解散				

② フィールドインストラクターミーティング

フィールドインストラクター (FI) は大学、インターン、メンターとの間の調整及びインターンの成長に関する記録が主な役割とするポジションである。MSU においては、FI は大学院生やポスドクの研究生のみならず、引退した教諭が担っている。各 FI の役割は大きく以下の 4 つに分けられる。

- (1) 学校訪問
- (2) コミュニケーションの活性化
- (3) インターンの学習の援助
- (4) 記録

(1) の学校訪問については各セメスターに於いて、5 回の授業観察及び 5 回のインターン及びメンターとの会議を持ち、(2) である大学—インターンの持つ問題点の聴取を行なう。また、(3) については口頭や文書で授業計画などの助言を行なったり、(4) では評価の基礎資料となる記録を作成する役割を担う。

加えて、インターン用の授業の前には、コーディネーターやインストラクターとのミーティングが設定されており、Fall Semester においては、8/26、9/6、9/13、9/23、10/21、10/28、11/18、12/2、12/9、12/16 の計 10 回設定されている。本調査期間においては、11 月 18 日にこの会議が実施された。以下表 2 にその概要を示す。

表 2 : FI ミーティングの概要

<p>1. 今後の予定について</p> <ul style="list-style-type: none">・ インストラクターによる本日の授業の予定・ (コーディネーターより) Spring Semester での Lead Teaching が開始に関するメンター—大学間の調整の依頼。インターンに全て任せてしまうメンターもいれば、全く信用しないメンターもいる。そこでフィールドインストラクターとして調整してほしい。 <p>2. FI 観察報告</p> <ul style="list-style-type: none">・ インターンプログレスレポートについては、いくつかのケースを取り上げる。・ 各フィールドインストラクターによるインターンが直面している問題の説明・ 教科に関する問題は少ない・ インターンが生徒とアイコンタクトをしない・ インターンの病気の状態がよくない・ インターンが未だメンターが作成した教授プランを実行しているにもかかわらず、早く Lead Teaching をしたがる。←メンターと相談して、Lead Teaching に至るまでのプロセスを説明するようにしたらよい。・ メンターとの協力関係がうまく保てない。またその必要性を感じていない。・ 学級経営がうまくいっていない。・ メンターがろくに指導していないので、校長と交渉して、メンターを変えてもらった。・ メンターがインターンシップをよく理解しており、優秀であるが、施設・設備が整っていない。・ インターンが活動内容と学習内容の結びつきで悩んでいる。まず、学習シークエンスについて、一緒に話し合うと約束した。発問の仕方について提案するつもり。・ (コーディネーターより) 次年度のメンター候補を紹介してほしい。 <p>3. インターン評価について</p> <ul style="list-style-type: none">・ 2007 年春までに、インターンの進歩に関するデータがほしい。あなたたちはどのような変化を捉えて、インターンが成長したかを証明するか<ul style="list-style-type: none">➢ 如何に測定するかはわからない。非常に主観的にはなるが、私たちは観察の中で確かに成長を感じ取っている。・ ただ、公式に成長を証拠として出さなければならない。だからルーブリックを作成した。前回のものと改良してある。改良したものは到達目標型で、意図と実行を比較できるようにしている。「どのようによく書けているか、話せるか」ということと「どの程度できているか」を同時に評価できるようにしている。
--

③ 大学におけるインターンのための授業 (TE802)

インターンは、協力校における実践のみならず、大学において講義を受講することが求められる。2005年秋学期においては、ほぼ毎週金曜日 11 回ほどの講義が行なわれている。当調査訪問期間である 11 月においては、18 日の 1 回しか授業が開講されなかった。観察した授業では、各インターン学生が撮影した自らが実践した授業のビデオ記録をお互いに分析・批評しあうというビデオシェアリングという手法を活用していた。より具体的には次のとおりである。

表 3 TE802 (11/18) 冒頭で示された指示

<ul style="list-style-type: none"> • Tell group the content, the strategy you chose, and WHY you chose it. (グループに内容およびあなたが選択した教授方略、そして、なぜその方略をとったのか説明しなさい。) • Explain the context of the tape. (テープの背景について説明しなさい) <ul style="list-style-type: none"> ○ Class, students (学級や生徒について) ○ Where in the lesson the excerpt is from (授業のどの場面から抜粋したのか) ○ What you were trying to accomplish (あなたはなにを達成しようとしたのか) • Watch the tape as a group (ビデオをグループでみなさい。) • Identify pertinent OBSERVATION (関連した観察を同定しなさい) • Discuss your INTERPRETATIONS/INFERENCES of the observations - remember that there may be more than one interpretation (観察から得た解釈や推論について討論しなさい。一つ以上の解釈があるかもしれないということに気をつけること) • Make suggestions in the form of if..., then..., because HYPOTHESES. The because should come from MATERIAL YOU LEARNED IN CLASS or an articulated pattern of experience(「もし～ならば、～である。なぜなら(仮説)」の形で提案をしなさい。その仮説はあなたが授業で学習した素材または経験を関連付けたパターンに由来しなければならない)
--

まず担当教員は表 3 に示す内容を OHP で教室前に提示し、具体的かつ細かくビデオシェアリングの方法を提示した。その後、全受講者インターンを 7~8 名ずつに分け、さらに 1, 2 名程度のフィールドインストラクターを加えてグループを作成した。その後、各グループにおいて、表 3 に示す手順で、ビデオシェアリングが行なわれた。

表中にもある通り、各インターンによるビデオシェアリングの最後には、次のような、

討論による授業に関する提案が “If..., then..., because HYPOTHESIS” の形でなされていた。

- “If we give students concrete examples, then they are better able to understand concepts because they will have seen visual representation (using EPE).” 「もしわれわれが生徒に具体的な例を与えたならば、彼らは概念をよりよく学ぶであろう。なぜなら視覚的な表現をみるからである。」
- “If we show students multiple uses for lessons/concepts, then they will be more likely to carry lessons on, because they will see how it can be applied further” 「もし、私たちが授業で学んだことや概念の多角的な利用方法を提示するならば、彼らは授業で学んだことを保持するであろう。なぜなら生徒たちはそれをどのようにこの先適用されるかということがわかるからである」

- ・ “If students are given a structured procedure that allows for personal creativity, then students will be better able to retain important information because they can complete their own inquiry cycle” 「もし生徒が、個人的な創造性を働かせるように構造化された手続きを示すならば、生徒はより重要な情報を獲得することができるであろう。なぜなら彼らは彼ら自身の探求サイクルを完成させることができるからである。」

このように “If…, then…, because HYPOTHESIS” の形式で、授業構成を考えさせることにより、各インターンが講義で学習した内容や経験を基盤とした、独自の授業理論を構築し、表現できるような工夫がされている。

各グループによるビデオシェアリングの終了後、全インターンは再び教室に集合し、インストラクターより、各グループで作成した “If…, then…, because HYPOTHESIS” をポストイットに記入し、以下の観点ごとにまとめるように指示された。

- ・ Parent-teacher conferences (PTA 対応) に関するもの
- ・ Routines (日常的雑務) に関するもの
- ・ Motivating/Interesting Students with content (内容による生徒の学習に対する動機付け) に関するもの
- ・ Motivating/Interesting students with teaching strategies (教授方略による生徒の学習に対する動機付け) に関するもの
- ・ Managing students (学級経営) に関するもの
- ・ Inquiry (探究活動) に関するもの

上記の6観点ごとに、記入されたポストイットはインストラクターにより一端回収された後、それぞれの観点ごとに集められたものは再び各グループに分けられ検討された後、グループで注目すべき 「If…, Then , Because Hypothesis」 を発表し、授業を終了した。

11月18日以外の講義の概要については、インターン用のハンドブック (HP 上より PDF としてダウンロード可能である¹)。

④ インターンによる授業実践

インターンは1年間を通して、1名のメンターの指導の下、Focused Class と呼ばれるクラスを1クラス観察及び授業を実施する。このクラスを中心として、初期には授業観察、中・後期には授業立案や実施を行なう。この他にインターンシップは3期に分けられ、インターンの指導力の向上にあわせて、授業立案や計画のイニシアチブが取れるように設定

¹ http://ed-web2.educ.msu.edu/team4/T4_Int_MT_Handbook_05_06.pdf

されている。

- ・ Guided Lead Teaching I (9月最終週から2週間 Focused + 1クラス担当)
- ・ Guided Lead Teaching II (10月末から3週間, Focused + 2クラス担当)
- ・ Lead Teaching (1月～4月, Focused + 3クラス担当)

秋学期に行なわれる Guided Lead Teaching (GLT) I, II においては、基本的に教授活動に慣れさせることを目的としている。この実践中に教授活動やさらに自らが学習しなければならないことについての関心を高め、春学期の Lead Teaching に向けての準備をする。

春学期に行なわれる Lead Teaching においては、インターンの能力を考慮しながらメンターや FI との交渉の上で、10週間メンターの義務の大部分を担うこととなる。ただし、これはインターンに全面委任をするというより、インターンの教授責任を大きくすることで、より注意深い教授計画やメンターや FI との連携をより緊密にするという意図の下での実施である。

本調査期間においては、3校5名のインターンの授業を観察したが、GLT-II の期間であった。さらに、観察対象校においては、メンター教師の教授科目のみならず、学年まで固定されており、1時間目から6時間目まで、全く同一の進度・内容の学習が提供されている。これら二つの要因から、インターン独自の授業展開は難しく、メンター教師とほぼ同一の学習展開がなされていた。

3. ケースメソッド(Case-based learning, Problem-based learning)

ケースメソッドは、取り扱うケースの性質によって、Problem-based learning(PBL)と称される²ことがあるが、学習形態はほぼ同じである。その PBL について Levin (2001)は以下のように定義している。

“PBL is an instructional method that encourages learners to apply critical thinking, problem-solving skills and content knowledge to real-world problem and issues.”

「PBL とは、実在の世界の問題や課題に対して学習者が批判的思考力、問題解決能力、内容的知識を適用できるように推奨する教授方法である。」

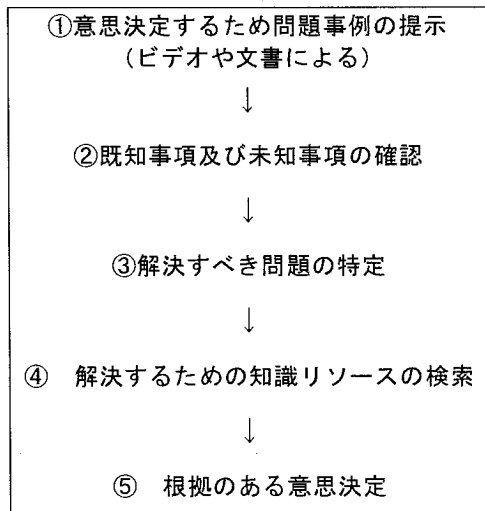
(Levin, B. B., 2001, p. 1, 拙訳)

実際に米国に於いて認識されている PBL は、単に「実在の問題を内容として学習を行なうこと」の総称として用いられるものではなく、より形式化された授業展開によって行な

² ケースが、ある「解決策を探るための」問題 (problem) である場合、Problem-based learning と呼ぶ。

われる。その授業展開とはほぼ、表4のようにまとめられるものを指すようである。

表4. PBLの授業展開



ミシガン州立大学教育学部においては、特にこの学習が推奨されているというわけではない。しかし、教師教育学科の主任である Mary Lundberg 氏は PBL 学習に関する著作があり (Lundberg, et al 1997)、筆者が大学院生とのセミナーに参加した際、偶然にも彼女が PBL を用いた理科教育実践の報告を行っていたため、教師教育学科における PBL の実践を観察させていただくことにした。

観察を行なった授業は講義名 TE401

“Teaching Subject Matter to Diverse

Learner” と称される多様な背景をもつ学習者に対していかに理科を教えていくべきかというテーマを持つ講義であった。この講義は4年生対象の授業であり、短期間の教育実習 (Fieldwork) については経験済みだが、インターンシップは未経験である学生を対象とした講義である。なお、授業観察は11月9日に行なった。授業者は教師教育学科に所属する大学院生である。

授業者はまず、PBL についての説明を行なった。その後、表5に示す問題事例を示したプリントを配布し、学生に読ませた (表4—①)。その後、“What I know” , “What do I need to know” , “Hypothesis” と書かれた模造紙を黒板の前に貼り、学生に既知事項、未知事項、導出される仮説について尋ね、学生の発言を模造紙に記述する (表4—②)。学生から提示された既知事項は次のようなものであった。

・ What do you know

- Teaching K-5th grade
- 2nd grade-special needs
- District has a standard based science materials, curriculum
- Inquiry ↑ (increase)
- Everyone thinks you can do this job
- Will have an assistant
- Students work w/ inquiry in all core content areas
- I am capable!(これは Instructor により後ほど”What I need to know”に移された)

- Have opportunity to decline position

表 5 : TE401 で提示された問題事例

問題点：特殊なニーズをもつ学習者（第 2 学年）がいる学校の理科専科

あなたは小学校の教師ですが、科学について大変興味もあり、理解もしています。さらに理科を効果的に教えることもできます。そのため、同じ学校にいる教師たちは校長にあなたをその学校の K-5 学年の理科専科の教員にすることを提案しました。あなたは理科専科の経験はありませんが、この責任を果すことができると思っています。あなたの唯一の懸念は障害や特別なニーズをもつ幾人かの生徒がいる 18 人の第 2 学年のクラスです。もし、あなたが理科専科となることを選ぶなら、あなたは特別教育の教師の全面的な支援が得られます。そして、このクラスの生徒の幾人かはフルタイム、もしくはパートタイムの個人的な援助をします。もちろんあなたの信頼できる教師助手はいつもあなたと一緒にいるだろうし、望めば大学からのインターンを持つこともできます。

あなたの地域の教育委員会では、標準準拠のカリキュラムを採用していますし、すべての学年でそのカリキュラムを支援する教材も提供しています。

最近では、地域の教育委員会は、すべての内容を教える際に探究ベースの教授—学習方法を増やすことに注目し始めています。この注目は、理科の中核的内容すべてにおいて探求的教授方法を採用させるための教員研修を行なうなどの方略を通じて、地域の教育委員会によってサポートされています。すべての学説は教授—学習サイクルに探求的学習をもっと多く取り入れるようにカリキュラムを修正させています。K 学年から第 5 学年を通じた理科授業においては科学の内容を探求的に学習させることについて理科では例外はありません。

あなたは決断する際に、家族や同僚とこの機会について話すことは勿論できます。ただし、覚えておいて欲しいのは、あなたの所属する部門の先生や校長はあなたがこの理科専科というポジションに最も適していると信じているし、皆があなたはこの仕事ができると思っている。事実、あなたの同僚はこの仕事をするように勧めている。

特にこの第 2 学年の障害をもつ児童がいるクラスについても考慮した上でも、理科専科で K-5 学年すべてのクラスを教えるという校長の提案をあなたは受理すべきでしょうか？もし、あなたがこのポジションを取ると決めた場合、この第 2 学年のクラスに質のいい理科学習経験を与えるためのあなたの計画はどのようなものでしょうか？もし、あなたがこのポジションを辞退すると決定するならば、あなたの意思決定を形成する過程で、「問題がある」とあなたが考えた根拠はなんでしょうか？

- Support of special education teacher
- Inservice training for inquiry instruction

提示された文書の中から、意思決定に関与しそうな情報を読み取らせた後、次にさらに意思決定に必要な情報とは何かを学生に発表させた。学生から提示されたさらに必要な情報とは次のものである。

- ・ What do you need to know
 - Disabilities in 2nd grade
 - How to provide quality learning for 2nd grade? For all grades
 - Time expectations(?)
 - Will classroom teacher remains in class
 - Will science instruction be a “special?”

- Will science be taught in a science classroom?
- Will science be integrated with other grade level content? How will I know the other curriculum content?
- What is the curriculum?
- What assessment will be included?
- Where 'are' students in science?
- How will you establish relationship with students in a limited amount of time?
- How long is this teaching position?
- Is there communication support?
- How will behavior management be established?
- Is it possible to provide "quality" learning for all grades/childrens

これらの未知事項が出された後、問題を焦点化するために、授業者は問題点を以下の二点に絞った（表4—③）。

- Disabilities in 2nd grade
- How to provide quality learning for 2nd grade? For all grades

この後、授業者は事例中の第二学年の障害の内容（多くは学習障害）について記述されたプリントを生徒に配布し、読ませた後、さらに調べなければならない事項についての確認をおこなった。その中で学生たちは「学習障害がどのようなものであるか？それに対処するための理科教授方法にはどのようなものがあるのか？」という情報がさらに必要であることを認識する。そこで、この問題を解決するための仮説として次のような仮説を立てた。

“If I become more aware of or understand special needs of my students, I will be more prepared to do good job, quality teaching inquiry science.”

「もし、私が生徒の特殊なニーズについてより認識していたり、理解すれば、私はいい仕事、つまり質のいい探求的な理科教授ができるであろう」

この仮説の提示後、授業者は学習障害に関する本を用意したこと、インターネットが使えるようにコンピュータを充分準備したことを伝え、学習障害に関して調べた後、意思決定を行なうよう指示した。

その調べ学習において、学生の多くはグループごとに Google や Yahoo などのインターネット検索エンジンを使って、学習障害に関する情報を収集し、活発な議論を行っていた（表4—④）。その後、学生は再び教室に集まり、調べた結果について述べた。その結果、

学習障害をもつ生徒を教えるに当たっては、教授方法の修正が必要となること及び教授方法を修正するための情報は多く存在していることを確認した。最後に授業者は、学生たちに、学習障害を持つ児童がいる学校で理科専科になるかどうか尋ねた。その結果、賛成者、反対者、態度保留がそれぞれほぼ 1/3 ずつになるという結果となった。賛成者が挙げた理由とは、「自分にとっていい学習経験となる」ということと、「もし、一人で手におえなくなったとしても補助者がいる」ということであった。反対者が挙げた理由は「理科専科の経験すらも少ないのに特殊なニーズまで対応しきれない」もしくは「自信がもてない」ということであった。

4. まとめ

本 GP の目的は、臨床的教育メソッド導入による大学教育の指導方法改善にある。その観点から、改めて本調査の観察結果を検討し、筆者の気づきをのべてまとめとする。その気づきとは次の 2 点である。

- ① 臨床的教育メソッドは学生の意欲を高める。
- ② 臨床的教育メソッドにおける大学の講義の役割は「仮説設定—検証能力」、「根拠のある意見陳述」の訓練にある。

まず、①の意欲について述べる。本調査において観察を行なった臨床的教育メソッドとは、リアルワーク型であるインターンシップと PBL であるが、いずれのプログラムにおいても、学生は積極的に参加していた。インターンシップにおいては、学生およびメンター教師にインタビューを行なったが、学生からは、「教育実習(fieldwork)では期間が短すぎるので、教員となっていきなり授業をするには自信がない」とか「メンターからの助言は、非常に役にたった」などの肯定的な意見が述べられた。また、メンターからは「実践に代わるものは何もない」などの意見も述べられ、さらに「実際に新卒の教員を採用する際にも、このインターンシップを経験しているミシガン州立大学の学生を優先的にとるようにしている」などの意見も聞かれ、プログラムに対する評価は概ね肯定的なものであった。

次に、②の「仮説設定—検証能力」や「根拠のある意見陳述」の訓練について述べる。臨床的教育メソッドにおいては、実践（あるいは実例）が重視され、理論的側面が軽視されがちとなる。実際に筆者がインタビューをおこなったあるインストラクターからは、「学生は実践ばかりもとめて、理論を学ぼうとしない」という意見も聞かれた。しかし、本調査において観察した TE801 及び TE401 においては、いずれも「仮説」を立てさせ、根拠に基づく意思決定や意見陳述をさせており、この仮説や根拠の妥当性を検討すること基軸として理論を提示することが可能であることがわかる。筆者が観察した範囲においては、仮説や根拠を理論的に検討する場面はみられなかったが、例えば、TE801 でインターンの授

業説明やそこから導きだされる仮説や根拠について、さらに深く「あなたが述べたその仮説や根拠はどのような理論や経験に基づくの？」とさらに問い直すことで、教授理論や教授モデルの重要性に気づかせることも可能であろう。

引用文献

- Levin, B.B (2001). “Introduction” In Levin, B.B. ed “Energizing Teacher Education and Professional Development with Problem-based Learning” Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria, VA
- Lundberg, M. A., Emmett, J. Osland, P. A., Lindquist, N. (1997) “Down with Put-Downs!” Educational Leadership, 55 (2), pp36-37

スタンフォード大学の調査結果

広島大学大学院教育学研究科

松浦 伸和

スタンフォード大学はこれまでノーベル賞学者を何人も輩出している文字通り「世界トップレベルの研究大学」である。教育学研究は School of Education で行われ、とりわけ教員養成は1年制の Teacher Preparation Program (教員養成プログラム) でなされている。ここでは定員 20 名の Elementary Program (初等プログラム) と定員 75 名の Secondary Program (中等プログラム) を提供している。後者は長い伝統を持っており、America's Best Graduate Schools, 2006 ed. (U.S.News) で全米第 3 位にランクされている。一方、前者は今年度開設したばかりで、ほとんどの学生がスタンフォード大学の卒業生で占められている。そこでの調査結果は以下の通りである。

○派遣先で調査した、大学教員の教育能力を向上させる先進的な教員養成システムの実態

カリフォルニア州は、教員はすべて修士号を取得しておかなければならないという規定が定められている。そのため、リベラルアーツにおいていずれかの専門分野の学士課程を終えた学生が、大学院1年(夏から夏まで丸1年)の教員養成コースで免許状を取得する。そこで調査した大学教員の教育能力を向上させる先進的な教員養成システムの実態について、カリキュラムと指導方法に分けて報告する。

<カリキュラムについて>

① 1つのタイムテーブルによる授業開設

日本では、特に中等教員養成の場合、専門教科ごとにコース等が設定され、授業が開設されているのが普通である。だがスタンフォードでは、学士課程で教科専門を履修した後に入学すること、教師に求められる資質や力量は教科を超えて共通点が多い、などの理由から、同一のタイムテーブルで授業が開設されている。したがって、ほとんどすべての授業科目は必修で、専門教科ごとに分かれて開設されているのは1日に1コマしかない。ち

なみに、筆者が訪問した Fall Course では、Adolescent Development and Learning (3 units)、Curriculum & Instruction (3 units)、Classroom Management (1 unit)、Secondary Teaching Seminar (1-3 units) を履修することになっていたが、このうち Curriculum & Instruction のみが国語、数学、理科、社会、外国語の教科に分かれて受講するようになっていた。もちろん初等教員養成プログラムでは分かれることがなく、全員がすべて同じタイムテーブルで受講していた。

② 明確な到達目標とそれを目指したカリキュラム

Stanford 大学における教員養成の目標は明確である。すなわち、中等教員養成プログラムでは reflective practitioner (自分の実践を振り返り、指導と教育研究が行える教員) の養成、初等教員養成プログラムにおいては個々の児童の応じた指導ができる教員の養成である。そのすべてがその目標に到達することを目指した効率的なカリキュラムが提供されている。

上でも述べたが、学士課程でいずれかの専門を学習した後で教員免許状を取得するという制度であるから、スクール・オブ・エデュケーションでは「教科に関する科目」の開設は不要で、「教職に関する科目」のみの開設でよい。それゆえ、教職担当の教員のみで構成されている。教育実習 (Practicum & Student Teaching) がカリキュラムの中心に据えられていることも特徴である。Summer Course は夏休み期間であるので、Santa Clara School District/Step Summer School Program と称する提携校で、また Fall から Spring は近隣の Cooperating Teacher の協力を得てほぼ 1 年間の教育実習を行っている (学期によって週に数日)。ちなみに今年は 6 校で行い、そのうち 3 校が PDS (Professional Developing School : 研究提携校のような性格の学校) で、3 校が公立学校である。

さらに、大学における講義内容と教育実習で行う内容が綿密にリンクしていることが大きな特徴である。大学で講義した内容に関連した課題を実習を通して実践し、レポートするなど整合性を持たせている。たとえば、以下のような関連である。

秋の Semester の講義内容	実習で行うべき課題
青年期の発達と学習	個別の生徒のデータ収集
教科指導 (指導案)	単元の指導計画の作成

③ 目標に到達するための仕組み作り

到達目標を設定することが、その到達を保証するものではない。それを保証するために、

さまざまな方策を取っている。たとえば、教育実習では電子版ポートフォリオの作成を義務づけている。学生の指導案やレポートは言うに及ばず、授業実践や生徒との対応場面などをビデオ撮影し、その一部も入れなければならないことになっている。指導教員はそれを常時チェックして進歩を確認するのである。さらに、実習生 2,3 名につき 1 名の supervisor（大学院生、退職した先生、職員など）をつけている。毎週水曜日の 15～17 時にスーパーバイザーごとに集会を持って課題を出し合ったり、解決するためのアドバイスをする。さらに学生ごとに学期に 3 回学校訪問をして、cooperating teacher や実習生と意見交換をしなければならない義務を課して、チェック体制を強化しているのである。

<指導方法>

考察に先立ち、今回観察した特徴的であった授業のいくつかについて、その指導過程の概略を報告する。

Classroom Management : イギリスにおける学校再建についてのビデオを鑑賞する。特に観察すべきポイントを与えているので、メモを取りながら鑑賞している。途中でビデオを止めて解説を加える。その後、与えていたポイントについて学生達が意見を出し合う。そして、グループに分かれて'What Makes an Effective Classroom'というワークシートが配布され、そこに書かれているいくつかの項目を学級経営において重要だと思う順に並べ変えていく。それを発表してまとめとする。

Adolescent Development and Learning : 学生はあらかじめ実習校の特定の生徒を実習中に観察するように指示が出されていた。参観した授業はこの Semester 最後の授業であったので、グループになり、それぞれの学生が観察した生徒の様子を報告し、最初の頃と比べてどのような変化があったかを討論し合っていた。教師はグループを廻って討論に加わっていた。

Curriculum & Instruction : 理科の指導法の授業を参観した。最初に理科の授業のビデオを参観し、その授業の特徴をペアで話し合う。それを発表し合って意見をまとめる。その後「ものを燃やすと酸素が使われ、空気の体積が減る」という内容を生徒に示すための実験をする。最後にそれを教えるための演繹的な指導法と帰納的な指導法を考えて発表させる。

Secondary Teaching Seminar : ケースメソッドでの進め方であった。教師がある状況を書いたプリントを配布した。それは以下のような内容である。「昼食を

食べていたら同僚に、あなたのクラスにあまりできがよくない生徒が何人かいる、と言われた。それらの生徒の家庭は収入が低いのである。同僚は、その生徒達には問題が多いので、多くを期待できない、とも言った。」というものである。それを読んで、もし自分が言われた先生ならばどうするかを討論するものであった。

ある学生が、「Think and think and think」と言っていたことが象徴的であるが、スタンフォード大学の授業における指導方法は、学生達が考える時間を十分確保していることが特徴的である。教師はそれを触発するような刺激を与えることが主たる任務なのである。その手段としてビデオ、Case、実験などを用いている。また授業形態としては、グループワークやペアワークが多い。複数の人間で意見を出し合うことで、異なった考え方を知ることができるのみならず、自分の意見が整理されるためである。そして、整理された個人の意見を明確化するために、レポートの提出が求められる。

○臨床的教育内容・方法等の改善につながる、得られた知見に関する報告

ここでは、スタンフォード大学で調査した教育内容・方法から、日本のものを改善するために得られた示唆について、教員養成に絞って報告する。

1. 教育実習と講義をリンクさせた教育内容の開発

日本の現状を見た場合、広島大学も例外ではなく、大学での講義や演習を終えた段階で教育実習が行われることが多い。すなわち、「教えて、やらせる」型の教育システムになっている。そのシステムでは、「やったことがないので教えられる内容の重要性が認識できない」など実習前の講義に関して、また「教えてはじめて気づいたこと、不足していた点などを反省しても再度学習する場がない」など実習後の対応などに関して問題が生じる。スタンフォード大学では、上で述べたように、大学における講義内容と教育実習で行う内容の間に綿密な整合性を取っているため、「教えながらやらせて、さらに考えて教える」というサイクルが巧く機能している。教育実習で体験させ、そこで起こった（あるいは起こりうる）問題を授業で討論して解決する、それをまた実践する、というサイクルである。そのため、授業で学ぶ内容は明日の実習に役立ち、実習は授業内容の検証の場になっている。そのためすべての Semester で教育実習が設定させているが、毎日ではなく週に何日か、また曜日によっては午前中のみなどという大学と実習校を行き来できるような設定になっている。このようなシステムを構築することが不可欠である。

2. 教師に求められる資質を基にしたカリキュラムの構築

スタンフォード大学では、学士課程で教職に関する科目をまったく履修していない学生を、1年間で教師として送り出す。それも学校体験を実習しするため、入学直後から週に数日間実習校へ行かせるカリキュラムである。これを日本の状況に置き換えると、学部の新入生を入学直後から実習校へ配属するのと同じである。そのために、教師に求められる資質を基にしてカリキュラムが構築されている。すなわち、最初の Fall Semester では Adolescent Development and Learning で生徒の実態を把握させたり、Classroom Management について考えさせることから始めている。教科指導については授業観察程度にとどめている。以後セメスターが進むにつれてその内容は変化させ、最終段階では1ヶ月にわたり指導教員なしですべての校務を遂行できる程度にまで責任を重くしている。

3. 知的な刺激を与える授業方法

筆者が見る限り、従来の講義中心の授業はまったく見られなかった。指導形態はグループやペアでの討議が中心であり、教師の役割は、学生達の討論の話題を提供したり活性化するように、知的刺激を与えることであった。その手段としてビデオを見せたりケースを読ませていた。

実際、アメリカでは専門家養成のために case method が広く取り入れられている。これは弁護士の養成で使われたことに端を発する。それを教員養成にも応用し、70年代から使われ始めたのである。上の Secondary Teaching Seminar の指導過程で紹介したように、教育におけるある場面を取り上げて、それを追体験的に読ませる。そこでの問題点を討論することで、教師になって同様の場面に遭遇した時に自らで解決する力量を形成しておこうとするものである。アメリカではかなりの成果を上げており、わが国でも導入する価値があると思われる。

4. 目標到達のための制度設計

すぐれた教員を養成するという目標を到達するための制度設計においても示唆がある。まず教育実習の指導教員であるが、日本では実習校が学生の母校である場合が普通なので、学生の母校の「だれか」が指導教員になる。広島大学のように附属学校で行う場合はそれなりの見識のある経験豊富な教師が当たるが、それでも公立との人事交流で着任する場合も多い。そのため、指導教員としての力量を兼ね備えているかどうか疑わしいことも考えられる。スタンフォード大学では、大学教員が実際に授業を参観し、さらに会議を重ねて精選した教員を指導教員として依頼している。その上、指導教員を一同に集め、大学の教員養成に対する考え方や任務を十分に理解した上で指導に携わる制度が作られている。

教育実習の重要性を認識すると、このような制度作りは重要である。

また、ポートフォリオの作成も不可欠である。アメリカでは多くの大学が PACT と呼ばれるシステムでポートフォリオを作成して、教育実習の評価をしている。そこには、単元の指導計画、時間ごとの指導案、実際の指導ビデオ、それに対するリフレクション、子どもの学びなどを入れるのである。さらに卒業時にはその内容をまとめてをプレゼンテーションすることまで要求されている。これも参考になる制度で、早急に導入することを検討する必要がある。

フィールドワークとしてのティーチングアシスタントシップの改善に向けて —アメリカ西海岸2大学における化学系TAの現状に学ぶ—

広島大学大学院理学研究科

小島 聡志

ティーチングアシスタント制度 (TA 制度) は、大学院生への経済支援および学部生への教育支援を目的として平成4年から日本の大学にも導入されている制度であり、広島大学においても取り入れられている。一般に、TA をすることによって、大学院生は経済的に助けられるのみならず、きちんと理解していなければ人に教えることができないことから、教えることを通じて自分の専門を深化させることができる。そして、教員 (中高教員のみならず大学教員) として、あるいは、企業において人の上に立つ者の素養の一つとして必要である、教えるという技術を磨くことができる。つまり、TA の仕事は中高教員養成において必要とされる教育実習と類似のフィールドワークとして位置づけることができる。従って、どのように TA の仕事に取り組むかで、教える立場の者としての資質が左右されかねない。そのような重要性が認識されているにもかかわらず、整った運用形態にないためか、少なくとも我々の専攻においては、必ずしも TA 制度が有効に機能しているとは言えない面がある。そこで、TA 制度において長い歴史をもつアメリカの中でも、専門としている有機化学の分野において、研究と教育の両面で世界的にも最高水準にあるサンフランシスコ近郊のスタンフォード大学およびカリフォルニア大学 (バークレー校) における TA の現状を視察することにした。

【1】化学分野におけるスタンフォード大学およびカリフォルニア大学の位置づけ

US News and World Report 誌 2005 年度版大学院ランキング

(各大学の当該学科長などの聴き取りによる Ph. D. 課程の評価)

化学

1. University of California – Berkeley

2. California Institute of Technology

2. Harvard University

2. Massachusetts Institute of Technology

有機化学

1. Harvard University

2. Scripps Research Institute

3. University of California - Berkeley

4. Massachusetts Institute of Technology

5. Stanford University

5. California Institute of Technology

6. Stanford University

評価には、各大学の当該学科における教育方針・実施方法・運営形態などが対象となるのはもちろんのことであるが、研究指導教員の研究業績が大きなウエートを占める。その研究を支えるのが大学院生の質であり、その大学院生の養成において TA のなす役割は小さいとは言えない。

【2】スタンフォード大学化学科における TA の実態

[1] スタンフォード大学化学科大学院生への経済的援助体制

スタンフォード大学では、学習期が特別な講義のみ開講される夏期を除いて3期に分かれているが、化学科大学院 (Department of Chemistry) では、1年生の3期すべてにおいて TA の仕事が義務づけられている。ただし、特別な奨学金をもらっている学生の中には免除される者もいる。勤務時間は、平均 20 時間 (試験時期に仕事が集中する) と定められており、実務のみならず準備時間をも含めている。賃金は 2003 年度において年額 24,000 ドルであった。研究室決定 (学生の希望が重視される) が 1年生の3月であるが、9月はじまりであることから、1月に始まる2学期の終了時点ということになる。一旦研究室に配属されると、学生への経済的支援は RA (research assistant) の形 (賃金は通常若干額下がる) で、その研究室の指導教員の責任 (外部資金) となるが、3学期だけは大学が引き続き援助してくれることになる。2年生以降でも TA につく学生がいるが、スタンフォード大学化学科では、RA と TA の賃金の和が TA の賃金の限度額を越えてはならないことから、TA の仕事は自分の研究時間を割いて行っている奉仕活動に近いものである。しかし、やりがいがあるということで希望する大学院生も少なくない。行うにあたり研究指導教員の許可が必要となっているが、研究時間に差し障るという懸念から有機化学系の研究指導教員は余り許可しない傾向にある。授業料に関しては、豊富な企業献金を基に Department が全額を負担して大学に支払っているが、大学側が提供する TA の賃金の形で一部還元されてくることになる。

担当する科目については、学生の希望が重視されるが、大学院入学後に課されるアメリカ化学会提供の placement test (物理化学, 無機化学, 有機化学それぞれ 100 問の試験で GRE よりも少しレベルが高い) の成績に従って割り振られる。ちなみに、3つのいずれかの分野で不合格となった場合は、その分野に相当する学部上位科目の単位の履修が義務づけられている。TA を多く必要とする大規模基礎科目として有機化学系科目 (実験を含む) の占める割合が半分もあることから、物理化学系の大学院生も有機化学実験の TA を担当しなければならないことがしばしば起こるが、学生の質が高いためかそれほど困難を感じていないようである。数人に差はあれ、すべての学部専門科目に TA が配属されており、大学院の科目でも

場合によっては1名程度の配属がある。

[2] スタンフォード大学化学科大学院生 TA の教育的支援

(1) 現役 TA によるガイダンス

9月に新入生ガイダンス(一週間)が行われるが、新大学院1年生(50-60名)が原則全員TAにつくことから、そのうちの2日間(今年度9月22, 23日)がTAガイダンスにあてられる。この週の間には placement test も2日間行われる。現役のTAにより作成、改訂されてきた約200ページのマニュアルをもとに、化学科TAとしての一般的な仕事内容が説明されるのみならず、教育学的方法論について、実際のTA授業に使われた資料などを例に、具体的に説明がなされる。さらに、教室で起こりうる問題に関するケーススタディについて小グループに分かれてディスカッションが行われる。そして、各々の新入生が10分程度の模擬授業を行い、チェックリストにのっとして評価される。この評価を新TAが反省材料に用いる。また、このようなTAガイダンスにおいてさえも、日ごとに受講生による評価アンケートが実施される。

その後、新TAは実際のクラスなどを通して教え方を成熟させていく。約1ヵ月のTA任務を経験したところで(今年度は11月8日)フォローアップセッションが開催され、この時点まででTA担当の学生が遭遇した問題点等についてのディスカッションが行われる。

科目ごとのTAは、科目担当教員と密接にコンタクトをとっており、化学科全TAの統括には教員1名があたっている。

(2) The Center for Teaching and Learning (CTL)

スタンフォード大学全体の支援センターとして1975年に設立され、各学期はじめに全学の新TA向けに、TAとしてのより一般的な心構えや教え方について半日のオリエンテーションが行われるが、参加は強制されていない。その他、情報提供をしたり相談にのったりしている。例えば、TA職務に関連したトピックスを扱っている Stanford Teaching Assistant Newsletter を年に3回程度発行しており、バックナンバーも入手可能となっている。さらに、優秀なTAに対して表彰する制度もある。ワークショップも約1-2時間のものを週1回ペースで提供しており、教える技術のみならず授業用 Website 管理法などについても網羅している。また、希望に応じて、担当クラスをビデオ撮影してもらいそのビデオを見てもらうことにより、あるいはクラスを見学してもらうことにより、専門教員に改善すべき点を指摘してもらうことができる。

[3] スタンフォード大学化学科 TA の職種

(1) 基礎講義科目担当 TA (Chem31B: Chemical Principles を例に)

1) 授業形態

高等学校で化学の履修を十分にしていなかった学生向けの基礎化学の授業で Chem31A につづくものである。50 分週 3 回の講義と講義にそった 50 分週 1 回の実験実習からなる。さらに、TA による 50 分クラスがあるので、実質週 250 分の科目である。(Chem31A は実験なし。) 高等学校で十分な履修をしてきたと見なされた学生は一期の履修で済む Chem 31X を受講することができるが、この科目を受講するために高等学校の Chemistry AP^{注1)} テストで 5 段階評価の 4 以上が必要である。

演習を通しての理解を理念としているため、毎週宿題が出され、TA クラスも演習を中心に構成されている。

2) 基礎講義科目の受講者

日本では、同じような内容の科目でも学部ごとに開講することが多いが、アメリカでは、一般に大学全体で共通科目をおいて効率化をはかっている。スタンフォード大学では、学部 3 年生になってから専門を決めることになっているが、それ故、化学関連分野を目指す全学の学生が化学科の提供する科目を受講することになる。また、医学教育は、日本と異なり、大学院 (Medical School) からの専門教育となるが、ほとんどの Medical School が、学部におけるそれぞれ 1 年間の基礎物理と基礎生物に加えて、2 年間の基礎化学の履修を必須としている。基礎化学の段階では、無機化学と物理化学が一般化学として一緒に組み込まれており、講義に付随して簡単な実験実習の時間が設けられている。有機化学系科目の占める割合が半分となるが、その中に有機化学実験が 2 科目ある。また、多くの優秀な学部生が集まるスタンフォード大学では、Medical School を目指す学生が非常に多く、基礎化学系科目の受講者 300 余名の 3 分の 2 以上を占めている。そして、学部成績が Medical School 入学選考で重要となることから、これらの学生を中心に全体的にモチベーションが高い。

3) TA の共通任務

普段宿題として出される演習問題 (problem set) の作成・採点や定期試験の出題・採点・結果通知を担当教員の相談のもとに行っている。試験に関しては、出題者と試行者とに分かれる。試験の採点は、Head TA の指揮の元、全 TA で分担して行うが、試験当日の晩に行うことになっており、徹夜に近い作業となる場合もある。また、追試は不公平のもととなるという考え方から通常提供されていない。このように、TA の働きによって科目担当教員の教育への負担を減らす狙いもある。

また、オフィスアワーが決められており、TA が交代してそれにあたる。担当教員も毎週少なくとも 1 時間は設けている。TA 自身の学業への影響を少なくするため、夜間 3 時間 (Chem

31B の場合は火曜と日曜の 7:00-10:00 でそれぞれ 2 名が担当) が通常利用される。オフィスアワーでは、主に授業に関する質問を受けることになっているが、進路相談や生活相談等も受けるとのことであった。日によっては質問者がいないこともあるようだが、必ず指定の部屋に詰めることになっている。

科目担当 TA に対して学期半ばおよび学期末に学生による評価が行われる。学期半ばの評価に沿って TA は教え方等を改善していくことになり、学期末評価は大学にデータとして保管される。

4) TA の個別任務

○Head TA : 学生の小クラス (section) への割り振り、授業の Web ページ管理、授業中の PRS^{注2)}の操作、TA の統括など裏方的な仕事を主にこなす。Webpage には、その日の TA クラスの内容 (題目) も掲示している。また、TA ミーティングの座長をする。通常、週 1 回開き、担当教員の課した宿題の採点や情報交換、section の反省などを行う。Web ページ管理を主任務とする Administration TA を設けている科目もある。

○Class TA : 十数名からなる小クラスを担当。TA のデューティとして、授業に実際に参加して授業内容・進行度合いなどを把握し、週 1 回 50 分の時間を利用してその授業に沿った内容の問題演習 (宿題の problem set とは別のもの) などを題材にしてディスカッションが行われる。出題に関しては各 TA に任されており、それぞれの経験や考え方に沿った問題が出される。通常の進行としては、そのグループの学生に解く時間を与えたのちに、答えを導くプロセスを学生との対話を通して形成していく。この際に、TA は学生の理解度をはかりながら、ヒントを与えたり、関連した質問を交えたり、学生の発言を促したりして進めていく。TA マニュアルには、各論について、有効な教え方のアドバイスやサンプル問題が集約されている。TA は section ごとに、簡単な報告書 (遭遇した問題点や学生の理解度、進行の良し悪し等について) を提出することになっている。

また、実習実験の実技指導、準備なども行う。レポートは、プリントの設問にそのまま記入できる簡単なもの等であるが、その採点にもあたる。

○Outreach TA : 通常の section でも理解が足りない学生のためにより基本的な内容を教える TA で、大規模クラスにのみ置かれており、クラス全体が対象である。参加については学生の裁量に任されているが、定期試験の答え合わせ (解説) などの場合には多くの参加が見られる。大人数なので通常講堂 (500 人部屋) などが用いられているが、その場合も対話をしながら進めていく。

○Development TA : 実習実験パートの実験 (30 分程度で終了するもの) の考案、手順書の作成。授業配布物 (資料、宿題等) の作成。

(2) その他の TA

1) 上位講義科目 TA : 3年生以降の上位科目あるいは大学院の科目(一部)の場合には学生向けにオフィスアワーのみが設けられているが、これらについては、担当教員が優秀と認められた2年生以上の大学院生が当たることになっている。担当教員の補助も行う。

2) 実験科目 TA (Chem 130 : Organic Laboratory II を例に)

○Lab TA : 仕事内容

- ・すべての講義に出席し、学生が学んでいる内容を把握しておく。
- ・事前に自ら実験を行って、生じる可能性のある問題点を把握しておく。
- ・実験中は、安全確認を絶えず行い、アドバイスを与える。
- ・成績づけ。実験ノートおよびレポートの採点(成績の50%)、定期試験2回の出題および採点(成績の40%)、実験技術(安全への配慮も含めて)の採点(成績の10%)。実験における減点のチェック表(点数入り)も用意されている。
- ・基本的測定機器の測定指導

○Resource TA : NMR(分析機器)測定およびデータベース検索指導、オフィスアワーの対応。

3) 安全管理 TA : 全学の環境安全センター(Environmental Health and Safety)と連携して定期的に研究室における安全点検を行う。

4) 機器管理 TA : 保守が必要な装置について、保守を行うと同時に測定教育・測定補助を行う。

【3】カリフォルニア大学(バークレー校)における GSI 支援体制

[1] カリフォルニア大学における GSI 支援組織

スタンフォード大学およびカリフォルニア大学での勉学経験をもつスタンフォード大学元TAから、カリフォルニア大学のTA制度の充実ぶりを紹介されたが、それをきっかけに、カリフォルニア大学の制度についても調べることにした。

(1) Teaching and Resource Center (TRC)

カリフォルニア大学では、通常大学院生teaching assistantと呼ばれる役職をgraduate student instructor (GSI) と呼び、支援体制の中心をTRCがなしている。そして、最も組織化されたTA体制をもつ大学の一つとして、TRCがWASC^(注3)の学校評価部会において、最高の評価を受けている。

センターの主な役割

1) GSIを行う学生に対する予備トレーニング

○コンファレンス : 各学期のはじめに開催される終日の勉強会(講演とワークショップ)でGSIを行う学生には必修。今期は1月13日(金)に行われ、参加してみた。

(i) TRCセンター長による挨拶

(ii) 大学院部会副部長による講演：自分の経験談を披露するとともに、良い先生悪い先生という話題で話をする上で、聴衆の学生に隣の学生と話し合いをさせて、自分が学んできた先生の中で、良かったと思った先生の良かったと考えた根拠、悪かったと思った先生の悪かったと考えた根拠を何人かに発表させて、その発表を元に講演を展開させた。このように、オリエンテーション的性格が強い講演でも、対話やグループディスカッションが重要視されていた。

(iii) ワークショップI (オリエンテーション)：新GSIを約15名ずつのグループに分け、それぞれのグループに対して、経験を積んでいる先輩TAによるオリエンテーションが行われた。ここでも3、4名のグループに分けてGSIを行うにあたっての不安や疑問についてのグループディスカッションをさせ、まとめさせた上でそれらを発表させ、それぞれの項目ごとに先輩TAの経験談を元にディスカッションが行われた。

(iv) ワークショップII：いくつかのテーマごとに分かれて、TRC教員による対話式講義。Developing a teaching portfolioというテーマのワークショップに参加してみたが、ここでは、ポートフォリオ (後述) のについての説明がなされ、その後「先生」というものから連想されるキーワードとその説明をレポートとして新GSIに書かせ、それを元にディスカッションが展開された。出てきたものとしては、「刺激する」、「サービス」、「チャレンジング」、「やりがい」などであった。これは、新GSIに教育哲学を意識させる内容と言える。

○ワークショップ：学期中6回程度昼休みに開催される希望者向けのもの。今期の題材は、「Teaching Critical Reading in the Sciences, Social Sciences, and Humanities」、「Guiding Student Research」、「Assessing Teaching and Learning」、「Teaching Critical Media Literacy」、「Syllabus and Course Design」、「Teaching and the Academic Job Search」である。

○on-lineトレーニング：教育学的方法論に関するon-lineコースがあり、これも必修となっている。

○各学科300番科目の支援：今年度（8月下旬から新年度）からの新しい試みとして、各学科でもGSIトレーニング用の必修科目（例えばChem 300, 後述）が開講された。授業内容に関しては、各学科に任されているが、Teaching and Resource Centerとの連携において行われており、センターが内容に提言することになっている。

2) その他の活動

- ・セミナー（随時開催）
- ・高等教育機関の教員をめざす学生のトレーニング（夏期研修会）
- ・教授法相談、教授法情報提供：学術雑誌、学術書からの記事などの引用を含めて250ページにもおよぶ手引書が年度始めに用意される。また、Websiteにも情報が満載である。

- ・コース改良に関するGSIへの（少額）資金援助
- ・優秀GSIの評価・表彰
- ・GSIと関わる教員の指導

(2) 労働組合

科目担当教員が一般企業でいうところの上司と同じ立場であることから、TAにおいて弱者としてのトラブルが時々あり、その解決を支援している。また、TAの立場や必要性などについての宣伝・ロビイ活動をすることによって、州政府の予算削減策に対抗している。入会率が約20%。

[2] カリフォルニア大学化学科GSIの教育的支援

(1) 化学科のGSI

化学科の教育方針として、大学院教育において教えることは学ぶ上で必須であるとはっきりと明文化されている。そして、すべての化学科大学院生は3年生までの間に毎年1期、合計3期行うことになっている。職務としては、基礎化学科目に付随する小クラスのdiscussion leaderまたは実験実習のassistantで、優秀な学生は上級科目や大学院科目を担当する。

(2) 化学科科目別GSIオリエンテーション

学期はじめに1日半の学科開催のワークショップが開かれる。ここでも、「職業意識」、「授業運営」、「授業でのケーススタディ」などについて小グループディスカッションを行った上で全体ディスカッションが行われる。また、新GSI全員が1日目は5分、2日目は10分の模擬授業を行い、評価を受ける。

(3) 化学科開講のGSI用科目 (Chem 300 : Supervised Teaching of Chemistry)

この科目は、物理化学系教員および有機化学系教員が担当する2つの時間帯に分かれており、教材としてそれぞれに応じてGeneral Chemistry (Chem 1A,B, 物理化学)用およびChemical Structure and Reactivity (Chem 3A,B, 有機化学)用のTAマニュアルが用いられている。取り上げられる話題は基本的に共通しているが、受講生の興味によってディスカッションの展開の仕方が異なってくる場合がある。成績は合否によるが、全出席が義務づけられている。

授業では、指定された読み物（予習）についてディスカッションをするほか、指定された課外活動についての報告とディスカッションがある。課外活動の一つとしては、個人の性格に合わせた勉強法を提案するVARKテスト^{註4)}を行って自分に適した勉強法を判断してもらい、お互いに結果を持ち寄って他人を教育する上でのディスカッション材料とした。また、

この授業で受けた方法論的示唆をTAクラスで実践し、その結果を持ち帰って議論するという活動も行われた。それから、ペアを作ってお互いのTAクラスを見学して批評しあうことも行われた。

この科目については、TRCセンター長に良例として紹介されたが、教育学的理念に関する内容が重視され、実務に関する内容が乏しかった点が、受講生には不満として残ったと担当教員が述べていた。そこで、次年度は、実務的内容の割合を増やす予定にしている。

【3】ティーチングポートフォリオ

ティーチングポートフォリオとは、TA職務をも含めた教育に携わった実績・教育哲学を示すいわば教育履歴書であり、School of Educationで行う教育実習について作成するものと類似のものである。一般的な構成は、本人が提供する情報として7-8ページにまとめられた本文と、他から提供される客観材料からなる添付資料である。

自ら作成する部分については、1)実際にTAにあたった科目およびその授業における役割、2)TAを行った際に掲げた目標やそれを達成するために利用した方法やその変遷、3)学生による評価とそれを受けた改善の変遷、4)教育理念(哲学)やその変遷など、現状および成熟過程を含めた教育者としての素養を自己診断して記したものである。添付書類としては、1)シラバス、2)教員による評価書、3)受講学生による評価書、4)受講学生による手紙類(感謝状等)、5)表彰の記録などが加えられる。

実際に、アメリカの高等教育機関(大学など)では、採用選考においてポートフォリオの提出を課す場合が非常に多くなっている。また、大学教員自身もポートフォリオを作成するように促しており、実際の昇任における教育評価に用いられるケースが増えている。

TRCでは、ポートフォリオ作成指導も行っており、それをまとめる上での基礎資料となる授業記録簿を作ることを強く勧めている。

【4】総括

アメリカ最高水準のスタンフォード大学およびカリフォルニア大学では、TAとして教えるという行為を大学院教育の一環として位置づけており、科目履修と同様に義務付けている。そして、それを支える大学全体のサポート体制が整備されており、TAを行うための教育も必修にしているかどうかの差はあれ、充実している。School of Educationの教育実習において、指導教員や現場の教師などあらゆる教育のプロによって実習生が評価を受けるのとは異なるにしても、TAも受講する学生から評価を受け、常に改善・改良が要求される点においては、両者共通している。また、授業を行う上で、「インターアクティブな授業」、「グループディスカッション」、「全受講生への気配り」、「周到な準備」をはじめとする方法論的基本も共通し

ている。そして、ポートフォリオという形で教育実績・教育哲学などが集約され、修了後のキャリアで活かすこともできるようになっている。

アメリカで展開されているやり方にならった日本での本格的導入は、資金の面からは困難である。しかしながら、大学院教育の一環という理念にのっとり充実した体制を作ることが望まれるところである。そこで、経済支援を与えるかわりに、大学院での必要修得単位の形などでの導入が一つの方法として考えられる。そして、有効な運用のためには、教育学的な方法論を身につけた学生が TA としてあたるべきであり、その養成のためには、教育学研究科のご協力による全学に向けた集中講義またはワークショップが望まれるところである。

科学分野においては、最近、ゆとり教育などの影響により高等学校と大学との間のアカデミックギャップが広がりつつあり、専門基礎的科目においては、差を埋めるべくレベルを下げて授業を行うか、あるいはわが化学科のように、科目数を増やすことなどを余儀なくされている。また、授業についていけないためか、精神的なストレスを感じる学生が出てきている。アメリカと同様に基礎的専門科目への TA による小グループの導入ができれば、そのサポートにより、ギャップに喘いでいる学部生を慣れさせることが可能となるのみならず、学部生にとっては教員よりも身近な存在としてインターアクションが期待できる。また、一般相談にのりやすいという面がある。そして、「習ったときに理解する」という教育理想の実現に近づくと期待できる。このように、小クラスをリードする学生の責任は重大となってくるので、その TA への教育も重要となり、どちらかといえば受身的である大学院生の意識改革が必要となってくる。そして、もちろん科目担当教員による強力なバックアップも必須である。現在行われている教養ゼミが小グループによるクラス編成となっているが、小クラス形態としては、これに類したものを整備すればよい。基礎的専門科目において成果が出れば、後は学生の自主性に期待したいところなので、TA の導入は、一部の入門的科目および実験科目で十分であろうと思われる。しかし、実際にこのような TA の関わる科目を導入した場合は、少しゆとりが持てるように学部生が受講する全科目編成を見直す必要が出てくる。

また、教員養成においては、フィールドワークが不足しているとの懸念があるが、整備された方法論にのっとり TA 制度の施行によって、間接的であれ、その不足を補うことが可能となる。そして、専門に対する十分な理解なくしては TA がなりたないことから、最近言われている専門科目に対する教員のイリテラシーを払拭するための良い方法となりうる。

TA による授業のフォローアップは、過保護とみなされても仕方がない面もあるが、少子化の時代に向けて、TA 制度による大学院生の教育・学部生の教育を特色ある大学の大学像の一つとして掲げてもいいのではないだろうか。

<謝辞>

TA の調査を行うにあたりご協力いただいた Department of Chemistry, Stanford University の Professor Christopher E. D. Chidsey (Chem 31A, 31B 担当), TA 経験大学院生の Josh Ratchford 氏 (物理化学系研究室), Nozomi Nakayama 氏 (物理化学系研究室), Mari Iwamoto 氏 (分子生物学系研究室), 現役 TA の Jennifer K. Schwartz 氏 (Chem 31B 担当 Outreach TA, 無機化学系研究室), Christina D. Brown 氏 (Chem 31B 担当 Head TA, 無機化学系研究室), Angie A. Bond 氏 (Chem 130 担当 Head TA, 修士課程修了), および University of California の Teaching and Resource Center センター長 Professor Linda von Hoene, Department of Chemistry の Professor Ahamindra Jain (Chem 300 担当) に深謝します。また, 授業の見学を快く許可して下さった School of Education, Stanford University の Professor Jean Lythcott に感謝します。

注 1) 高等学校および大学からの代表によって構成されている College board がコーディネートしている Advanced placement program による高等学校発展科目。大学教育課程の基礎に相当する位置づけにあり, 高いレベルとされている高等学校を中心に提供されている。提供している高等学校でも, すべての AP 科目を提供しているとは限らない。TOEIC なども提供している ETS によって, SAT の上位試験として, 科目ごとに統一テストが実施されている。

(参考: <http://www.collegeboard.com/student/testing/ap/about.html>)

注 2) Personal Response System。学生のリモコン操作による授業中の応答をリアルタイムで集計・表示する画期的な電子システムで, 特に選択肢を選ぶ演習問題等に有効。応答順に学生の名前が表示されるので, 解答するモチベーションとなっている。

(参考: www.educue.com)

注 3) The Western Association of Schools and Colleges。全米が 6 地域に分割されて, それぞれに学校連盟が置かれているが, そのうちのカリフォルニア以西および海外拠点 (アメリカンスクールなど) を網羅した組織。

注 4) Visual Aural Read/Write Kinesthetics。個人の特徴によって異なる情報受け入れ・伝達方法を分析するための質問集。

(参考: www.vark-learn.com)

PGCE を中心としたイギリスの教員養成

ーヨーク大学・リーズメトロポリタン大学・ウォリック大学の訪問を通してー

広島大学大学院教育学研究科

深澤 清治

黒瀬 基郎

はじめに

海外先進教育研究実践支援プロジェクトの一環で、連合王国の教員養成大学のうち、ヨーク大学、リーズメトロポリタン大学、ウォリック大学の3ヶ所を訪問し、それぞれの大学での教員養成制度の調査を通して、イギリスの教員養成制度の実態を知る機会を得た。イギリスでの教員養成制度の調査においては特に「リアルワーク型」と称される教育実践重視型の教員養成制度に注目し、そのうちヨーク大学では1年コースであるPGCEを中心に調査を実施した。また、リーズメトロポリタン大学では教育学部での3年制コースのほか、特に leadership education としての校長養成コースについて調査を行った。最後に、ウォリック大学ではPGCEを支える財政的支援について、大学側から各実習校にどのような規模と条件で行われるのかを調査した。

ヨーク大学での教員養成ーPGCEを中心に



ヨーク大学はイングランド、ヨークシャー州ヨーク市郊外に位置し、2001年のThe Sunday Time 紙の報告によれば'University of the Year'に選定された気鋭の大学である。教員養成は Department of Educational Studies (学科長 Prof. Richard Andrews) において、地元の学校との緊密なパートナーシップを通して行われている。教員資格(Qualified Teacher Status, QTS)を出しているのは次の5つの分野(curriculum area)で、それぞれに一人ずつ主任(curriculum area leader)がいる。他にも教科ではないが whole school issues の担当者(社会科と兼任)がいる。

English
History / History and Citizenship
Mathematics
Modern Foreign Languages
Science

(1) PGCE コース組織について

PGCE Mentors' Handbook 2005-2006 によれば、大学側と実習校側の組織が以下のように明確に区分され、役割分担が行われている。

<大学側組織とその役割>

- 1) 初期教員養成コース長 (Director of Initial Teacher Training)
 - a) 実習校とのパートナーシップ
 - b) 新任専門チューター (Professional tutor) の支援
 - c) 実習生の評価
 - d) コースの質の向上
- 2) 各教科リーダー (University Curriculum Area Leader)
 - a) 運営：実習生実習校振り分け
 - b) 実習校との連携
 - c) 新任メンターの支援
- 3) 大学の PGCE チューター
 - a) 実習校との連携
 - b) 実習生の支援と評価

<実習校側組織とその役割>

- 1) 専門チューター (School based professional tutor)
 - a) カリキュラムの運営
 - b) 大学との連携
 - c) 評価
- 2) 各教科メンター (Subject mentor)
 - a) カリキュラムの運営
 - b) 大学との連携
 - c) 支援と評価

(2) 教員養成の基準

TTA (Teacher Training Agency) の Handbook of guidance 2005 edition. によれば, 教員資格付与のための基準 (Standards for the award of Qualified Teacher Status, QTS)には3つのセクションと, 各セクションに合計57の下位項目がある。また, 教員養成で求められる要件についても4つのセクション, さらに合計25の下位項目に分かれている。

<教員資格付与のための基準 (Standard) >

S1 専門的価値観と実践 (Professional values and practice)

S2 知識と理解 (Knowledge and understanding)

S3 授業 (Teaching)

S3.1 プラニングと目標 (Planning, expectations and target)

S3.2 モニタリングと評価 (Monitoring and assessment)

S3.3 授業と学級運営 (Teaching and class management)

<教員養成で求められる要件 (Requirements) >

R1 入学要件 (Trainee entry requirements)

R2 訓練と評価 (Training and assessment)

R3 パートナーシップの運営 (Management of the ITT partnership)

R4 質の確保 (Quality assurance)

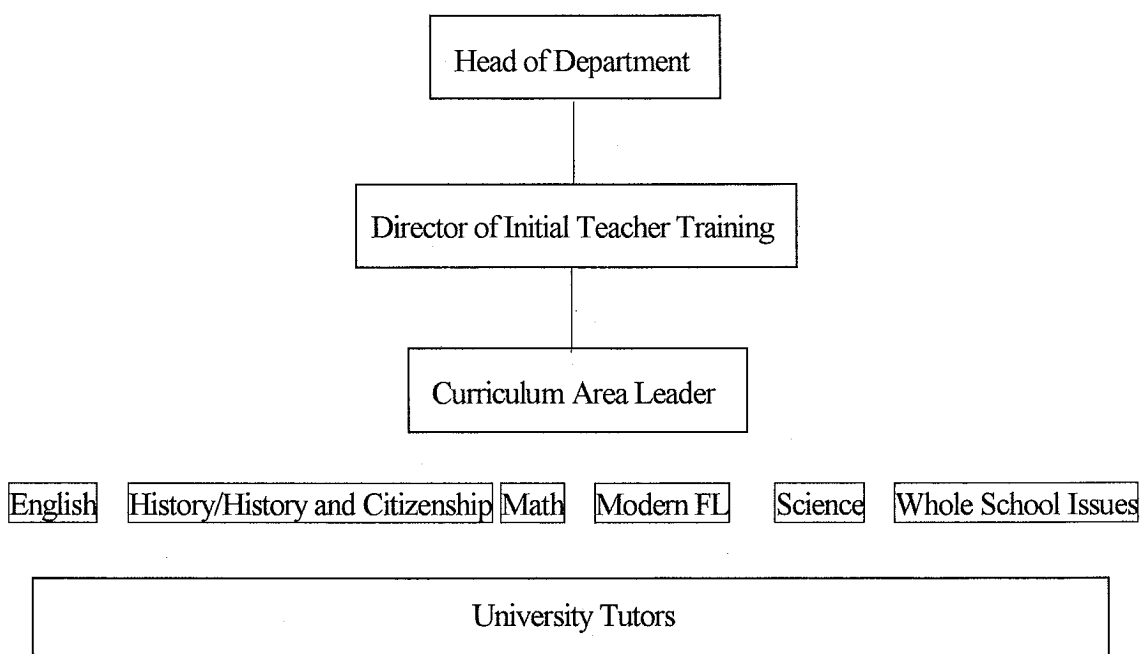


図1 ヨーク大学のPGCEコース教員組織図

(3) PGCE コースの構成 (2006-2007)

ヨーク大学での PGCE コースは合計 36 週間で、大学での授業(12 週間)と中等学校での実習(24 週間)により構成されている。2006-2007 年度の日程は次のような編成である。実習生は全期間の3分の2にあたる 24 週間で少なくとも 3 校での実習体験を持つことができる。期間は以下の 3 つの学期に分かれている。それぞれの横の帯の中で 5 つのブロックに分かれている場合は、それぞれ月曜～金曜までを指している。

Term 1: 18 September — 15 December 2006

Term 2: 8 January — 30 March 2007

Term 3: 16 April — 29 June 2007

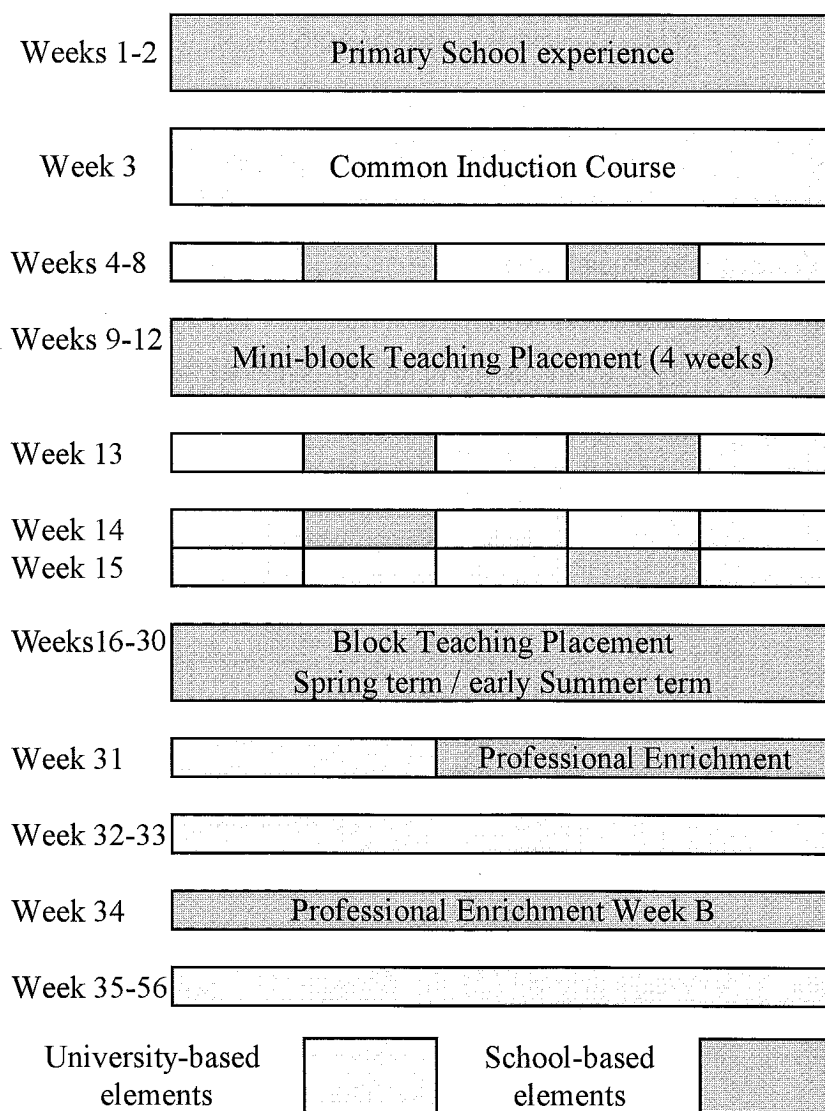


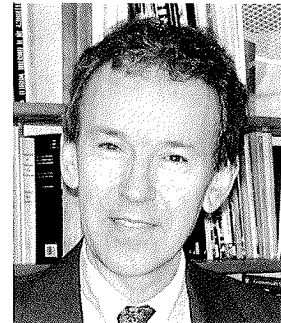
図2 ヌーク大学の PGCE コースの構成

以下、各責任担当者とのインタビューの概略を述べる。

●Richard Andrews 学部長

【ヨーク大学 PGCE の概要】

ヨーク大学として 1963 年に大学創立時に PGCE を含めて設立された。その後、1992 年以來、現在のように 3 分の 2 程度を実習校で、3 分の 1 を大学で過ごすようになった。長い教育実習の背景になる考え方は、実践によって学び、教室で学ぶ (learn by doing; learn by being in the classroom) である。大学の教員と実習校の教員



とはとても近い関係にあり、同等のパートナーとして教科のコーディネーターと学校のメンターは定期的に会合を持って実習の問題を話し合っている。大学側からメンターのためのハンドブックも作成している。教育水準監督院(OFSTED)の指導もあり、年に 2 回は大学と実習校の会合を持ち、また年 2 回は実習校に指導に出向いている。

【実習の内容】

実習校では期間こそ長いですが、実際に教壇に立って教える時間は少なく、多くの時間を授業のプランニングや他の先生の手伝いに費やすことが多い。実習校の配分については、北ヨークシャーは学校が少ないので、学校とよりよい関係を保つことが重要である。各校はメンターあたり 1~6 名の学生を引き受け、1 校が引き受ける実習生数は 10~15 人程度で、ヨークシャーには受入校が 30 校程度ある。実習校にとっては大きな義務と責任を伴うが、メリットとして受入費用が出ること、よい実習生がいた場合にはのちに雇うことができる、などがある。メンターの選出は各学校によるもので、必ずしも教職経験の長い教員だけでなく、2 年目の教員であっても教員養成に興味のある人が選ばれる。

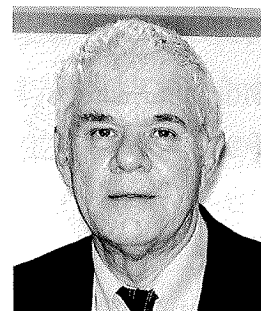
【大学での位置づけ】

大学として教員養成の中に実践と研究の両方を盛り込もうとしている。ただし、PGCE には直接関わらない教科内容専門の教員もいる。また、教科のコーディネーターを主な役割として、研究よりも実習校との連携教員として活躍する教員、あるいは研究と教員養成の両方に関わる教員もいる。大学上層部も当初は教員養成をあまり重視していなかったが、近年は毎年 130~140 人の学生を受け入れて重要性をアピールしている。教員の質も向上してきており、入学者の 90~95%は無事に卒業していく。ただ、3 年以内に教職を辞める教員も多く、理系の深刻な教員不足と同様に問題となっている。

●David Crossland 教員養成コース長

【受入人数枠について】

ヨーク大学は中等学校（11～18歳）の教員養成を行っている。毎年、5つのコースについて130～140人の学生を受け入れている。受入人数は政府の枠によるもので、教科ごとにはばらつきがあり、理科が最大で35～40人くらいで、英語には25～28人くらいの実習生がいる。その中でも数学と理科の教員の需要が高く、大学でも理数の学生を取ると追加予算がもらえるメリットがある。コースとしては小さいが、実習校の数にも影響を受ける。ヨークでは毎年40校程度に引き受けてもらっている。



【コースの概要】

最初の2週間は小学校での観察,それから大学にもどって1週間講義を受ける。その後、次第に実習校で過ごす時間が長くなって、最後にまた大学に帰ってくる。最初の中実習校では約40時間の実習,第2番目の実習校では約70時間の実習を行う。実習では教科の指導に加えて,学校運営なども学ぶ。最初は授業観察とそれに基づいた討論,そして観察に基づいた課題が与えられ,次第に二人三脚で教えていき,それから授業に入っていく。第2期に入るとゆるやかに一人立ちして授業ができるように指導する。授業の力に個人差があるので実習生の特徴や実態に合わせた指導を行っている(図2 ヨーク大学のPGCEコースの構成を参照)。

【実習校での指導体制】

各教科メンターは実習生を指導し,評価レポートを書く。指導目標については政府の規準が40項目余りあり,それに基づいてチェックされる。メンターのためのハンドブックには詳細な評価項目が示されており,さらに教科メンターは年に2回,またプロフェッショナル・チューターは年3回大学にやって来て評価項目や方法を徹底するための会合を持っている。

【学生の募集と選抜について】

PGCEへの志願倍率は教科によって異なる。一般に英語や社会は人気が高いが,外国語は少ない。進学希望者は全国機関に4つの希望大学を選び応募する。受験生はヨーク市内だけでなく,全国から応募してくる。

選抜方法は面接中心である。政府の基準で面接が義務付けられており各教科から2名の面接官が出て面接を行い,学校の先生が加わることもある。時間がかかるが筆記試験よりは面接重視で,うまく生徒に対してコミュニケーションができるか,同僚とうまくやっているか,などの資質を見ることが多い。面接はほぼ1年中行われ,1日の午後を使って4～6

人ぐらいを相手に個人あるいはグループ面接を行い、一人当たり 20～30 分をかける。

【実習校との関係】

大学側が学校に押し付けるのではなく、常に議論をして相手を巻き込むようにするのが秘訣だが、大学が主導であるべきである。指導法などで考え方に相違があった場合は、大学のチューターが実習校を訪問して、ガイドラインによって調整することもある。学校としては実習生を受け入れることで資金(コピー代など)を受け取ることができるメリットがある。大学側とのやりとりはほとんどが教科メンターあるいは最終的にはプロフェッショナル・チューターが対応し、学校の校長はほとんど関与していない。

【その他】

学生の交通費・滞在費はある一定以上は大学が負担することになっているが、学生の経済状況などによってヨーク市内から通える学校に送ることもある。PGCE 修了後はたいいていの場合、教職に就けるが、就職3年以内にやめてしまう例もかなりあるのが現時点での問題である。

●Paula Mountford 教科専門リーダー

【役割について】

大学では週3日間(月・水・金)勤務し、火・木曜は地元の教育委員会に勤務している。大学に赴任する前は、地元のHuntington中等学校の社会科教員であった。ヨーク大学では歴史のチューターであり、PGCEで教えたり学校訪問をしたりして実習校のメンターとの仲介役を果たし、教えることとモニターという2つの仕事を兼務している。PGCEでは教科知識はすでに大学学部レベルで持っているとする前提なので、カリキュラムにある教科知識が足りない場合は、必要な勉強をするように学生に指示する。ヨークには中等学校が11校しかないため、実習モニターとして近隣の都市も合わせて30校ほど訪問するが、中には車で1時間もかかる学校もあり、ピーク時には1日に2校、学校あたり2～3時間が精一杯である。最も大きな役割は、実習生、学校、大学の3者の関係を良好に保つことであるので、いろいろな誤解や問題解決のためにメールや実際の訪問で常に円滑なコミュニケーションを図っている。現在担当している23人の実習生のために授業レポートを採点し、就職用の推薦書を書くのでクリスマス休暇前は非常に忙しい。



【実習校との関係】

学校の教科メンターは学生の就職のための推薦書を書く立場にあるので、良い関係を保つことは重要である。時には些細な問題から、あるいは教科メンターと学生との性格の違

いなどからトラブルがある場合は、コーディネーターの出番である。実習生は1年しかいないが、コーディネーターは毎年のことなので気を使うこともある。学校から大学に要望があることもあり、近年ではインタラクティブ・ホワイトボードのような新しい技術に実習生が対応できるようにしてほしいという要請があった。

【選抜のための面接について】

面接は3,4人のグループで実施され、教育経験、コミュニケーション能力、協調性、教師としての思考力、生徒への対応力、あるいはユーモアがあるか、こどもは好きか、なども判断材料となる。面接に中等学校の先生も加わる。時間はかかるが、適任者を選ぶことが大切である。あまりおとなしすぎたり、教室をコントロールできない人は、あとで指導上苦勞することになる。特に、卒業後の進路を政府に報告し、その結果によって翌年からの学生定員の割り当てに影響するので、学生の選抜は慎重になる。

●David Foley 専門チューター (Huntington 中等学校)

大学での理論と現場での実践がどのくらい違うかなどを考えさせながら、両者の融合を図ろうとする授業をしている。教科指導に加えて、whole school issue として生徒の問題行動などを例に、知識を詰め込むのではなく、できるだけ「~のような場面ではどのように対処したらいいのか」といった実践での問題解決を図る活動、質問を心がけている。

●Sara Wilkinson 教育実習生

Durham 出身で、PGCE のためにヨークに来ている。実習は今のところ観察が中心で、実習生全体の授業と、メンターによる個別の指導をバランスよく受けていると思う。毎日が忙しいが充実している。大学と学校で習うことは違うのは当然と思っている。実践的な活動として保護者との面談を行うこともある。



Huntington Secondary School



実習生への授業風景

まとめ

ヨーク大学での PGCE を調査し、その特徴は次の 3 点にまとめられるであろう。

1. **CARE** その第一の特徴は、非常にきめ細かなケアが用意されていることである。36 週間のプログラムが最初の小学校での観察、大学での授業、そして中等学校での観察実習、授業プランニング、そしてより自立した実習授業と、ステップごとにゆるやかな課題が用意され、個人差にも対応しながら、徐々に未来の教員を育成していこうとする姿が見られる。特に、学生が教育学部ではなく、教科専門の学部を卒業してきているため、いかに学校現場が大学とは異なるかということを実践から理解させようとしている。さらに卒業後も 1 年間は担当授業時間も少なく、NQT (Newly Qualified Teacher) として学校に慣れていくためのプログラムが用意されていることから、短期的トレーニングよりは、継続的デベロップメントとしての教師前・現職教育が行われていると言えるであろう。
2. **CRITERIA** ナショナル・カリキュラムによって政府による細かなガイドラインが設定されたことにより、教員に求められる能力、資質に対しても詳細に文書化された規定ができています。それをもとに OFSTED からのコース評価も行われる。学校、あるいは各教科メンターにより指導の目標が変わることなく、同じ到達目標に向かって教員を養成しようとする意図が見える。ヨーク大学のある教員によれば、「日本の政府の方が、大学・学校をより信頼しているのでよい」とする考え方もあるが、入り口だけでなくコースの出口での評価も行うこと、また基準を設定することによってより効率的な教員養成が可能になるとも考えられる。さらに、大学での関係者、そして実習校でのメンターの役割が詳細に規定されていることから、教員に求められる知識、能力、資質が非常に具体的に設定されていることがわかった。
3. **COOPERATION/COLLABORATION** 今回、大学関係者から最も多く聞かれたことばは大学と学校現場との協力ということであった。しかも対等な関係ということは何度も耳にした。実習をどちらかに完全に任せてしまうのではなく、大学での授業を教師とは無関係なものにするのではなく、常に連携を取りながら理論と実践の融合を図っていこうとする意識が見られた。これは、新人メンターのための会議や、年 2 回の教科メンター会議、あるいはパートナーシップ・フォーラムと名付けられた専門チューターのための会議が年 3 回（1 回一時間半）開催されることにも表れている。これには特に大学側のコーディネーターの果たす役割が大きいと感じられた。実習指導だけでなく、入学者の選定に際しても、実習校の教員が関与することから考えても、いかにも実践を重視した「リアルワーク型」の教員養成ということができよう。

2 リーズメトロポリタン大学

リーズはロンドンから北に電車で2時間ほどの位置にあり、1992年にリーズポリテクニクからリーズメトロポリタン大学へと名称が変更された。広島大学と学生交換協定を締結しており、2005年度にはHUSA制度で広島大学から4名の学生が留学している。さらに短期の英語研修プログラムでも広島大学から学生が参加している。特に同大学のCarnegie Leaders in Learning PartnershipのDirectorであるMargaret Christianより校長養成コースについて概要を聞くことができた。



校長養成コースの特徴

2000年に国立の校長養成カレッジ（National College for School Leadership, NCSL）が設立され、校長の教育、研修の一元化が行われるようになった。学校教育の向上にはまず校長のリーダーシップとマネージメントが重要であるという考えの下に、これから校長を目指す人材、新任校長、そして経験を積んだベテラン校長、それぞれに合わせたプログラムが用意されている。NCSLによれば、校長のリーダーシップの枠組みを次の5つの段階で考えている。

1. Emergent leaders 学校でこれからマネージメントやリーダーシップを持つようになり、heads of department や subject coordinator などの役割を持ち始めた教師対象
2. Established leaders 現時点で校長職を希望しているわけではないが、副校長職などの職にある教師対象
3. Entry to headship これから初めて校長職をめざそうとする、あるいは新たに任命された校長対象
4. Advanced leaders 経験豊富な校長あるいはその他の学校のリーダーの立場にあり、新たに学んだり、自身の技能を伸ばそうとしている校長対象
5. Consulting leaders 経験豊富な校長あるいはその他の学校のリーダーの立場にあり、さらに研修を重ねたり、メンタリングやコーチングスキルを身につけようとしている校長対象

教育技能省（Department of Education and Skills, DfES）では、National Standards for Headteachers. という11ページの冊子を2004年10月に作成し、校長職のための国の基準を提示している。（www.teachernet.gov.uk/publicationsによりダウンロード可）

それによれば、校長職は、学習中心、リーダーシップ、そして可能な限り最高の専門的スタンダード、をその基準の3つの主概念としている。また、校長の役割を形作る6つの鍵となる領域について、それぞれそこに必要となる5~10項目の知識（Knowledge）と専門的資質（Professional qualities）を設けている。

1. Shaping the Future

共有ビジョンと戦略的プランを持ち、生徒やスタッフ、地域の意識を高めて学校の改善を図るとともに、学校が生徒のために役立つよう努力する。

2. Leading Learning & Teaching

校長が責任を持って教育、学習の質向上、さらには生徒の到達度を上げる。そのためには、期待値を高く設定し学習の効果を検証、評価する必要がある。学習文化をうまく構築できれば、生涯学習へとつながる。

3. Developing Self and Working with Others

効果的な関係およびコミュニケーションは校長に求められる資質である。自分自身の継続的自己啓発によりすべてのスタッフがより高い目標に到達することができる。

4. Managing the Organisation

校長は効果的な学校経営によって、効率的かつ安全な学習環境を作っていかなければならない。また、効果的な協力関係のために、組織作りも重要である。

5. Securing Accountability

リーダーシップの価値観として、生徒から保護者、さらには学校コミュニティ全般について質の高い教育を受けること、また学校コミュニティの中での共同責任について説明責任を負う。

6. Strengthening Community

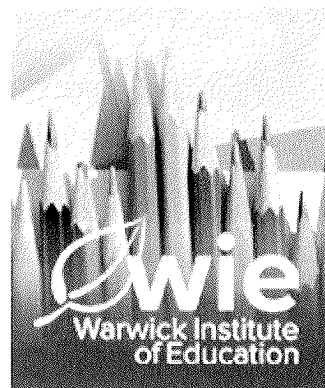
学校は教室へも直接的影響のある社会的文脈の中にある。校長は地域の他の学校とも協力しながら、地域の発展にも寄与していかなければならない。

まとめ

PGCEによる教員養成でも述べたように、イギリスの教師教育は、校長職についてもゆるやかなステップを踏んで、より専門的資質を備えた校長を若い段階から養成しようとしているのがわかる。しかしながら、よい教育環境を作れなかったり、生徒の到達度があまりに低かったりする場合は、教育水準監督院（OFSTED）による評価によっては、校長が替わったり、廃校になることもあるという。リーダーシップと合わせて重い責任も持っていることがわかる。

3 ウォリック大学—実習パートナー校と大学との関係について

ロンドン北西 150km に位置し、人口は約 30 万人の工業都市 コベントリー市にあるウォリック大学は教員養成(Initial Teacher Training)にも力を入れており、Wie (Warwick Institute of Education)が大きな役割を果たしている。中等教育 PGCE においては、経済、英語、情報工学、歴史、数学、現代外国語、理科、宗教教育など 9 つの分野でコースが開講されている。2003/2004 の学生数は 200 名であった。PGCE のシステム自体は他大学と類似しているため、特に実習校とどのように財政的に連携しているのかについて調査を実施した。



(1) パートナーシップ校の分類

2004 年度には、本パートナーシップ校と準パートナーシップ校を合わせて 130 余りの学校が実習校として登録されている。その区別は以下の通りである。

<フルパートナー校 Full partner schools>

3 年間をめどに実習生を受け入れ、年間あたり最低 6 人を受け入れる。受け入れを断る場合は 1 学期前に通知することが望ましい。学校から、すべての実習生のコーディネーターとしての Professional Mentor と、実習生一人ずつに対して Subject Mentor を選出して指導に当たる。メンターの訓練プログラムに参加し、参加費用は大学側が負担する。また PGCE への入学希望学生の選抜、面接に際しても、大学に協力する。

<準パートナーシップ校 Associate partner schools>

1 年毎の契約で実習生を受け入れる。最低限、毎年一人を受け入れる。学校から、すべての実習生のコーディネーターとしての Professional Mentor と、実習生一人ずつに対して Subject Mentor を選出して指導に当たる。メンターの訓練プログラムに参加し、参加費用は大学側が負担する。また学生の選抜に際しても、大学に協力する。

(2) パートナー校の選定と解消

1) 選定

実習生に十分な実地経験を持たせるためには、パートナー校を慎重に選定する必要がある。大学は、学校全体として以下のような教師前教育を求める。

- Professional Mentor, Subject Mentor としてふさわしい経験・能力とも優れた教師を当てること
- すべての教職経験についてカバーするようなメンタリングを行うこと
- 質の高い教科指導を行うこと
- 実習生の個別ニーズに適切に対処し、授業計画、指導法、生徒指導、評価方法、生徒の学習の記録などについて支援すること
- 実習生の授業観察や進展をチェックするためのミーティングを決まった回数開催すること
- 学校へのオリエンテーション、実習生のメンタリング、大学の指導教員との時間を取ること
- 必要があれば Professional Mentor や Subject Mentor を大学での研修に参加させること
- 実習生の評価に際しては、明確な事実のもとに教員資格 (QTS) に基づいて信頼できる妥当な評価を行う
- 評価資料をすべて適切な時期にパートナーオフィスに返す
- 学校での経験の向上のため、批判的自己評価のもとにメンタリングに参加し、大学とのパートナーシップを進展させる
- すべての実習生に均等な機会を与え、どのような差別も生じないようにする

2) 解消

実習校とのパートナーシップは常に真摯かつオープンな評価を行い、その結果、上に述べた選定の基準に達せず、また望まれる向上が見られない場合は、パートナー校から外れる場合もある。

- 上記の基準に常に満たない場合
- OFSTED の審査により学校や教師に問題があると指摘された場合
- 効果的なメンタリングを行わず、また大学での養成講座に参加しない場合
- 教員基準に合った経験を学校で与えられない場合
- 生徒の行動に問題があり、実習生が観察や授業を行うのに支障がある場合
- メンタリングが長期間にわたって不十分であることが実証できる場合
- 機会の均等、人種間の良好な関係を促進できない場合

(3) パートナーシップへのコミットメント

1) 本パートナー校に対するパートナーシップのための費用負担

中等教育 PGCE において、一人につき実習校に対して学期ごとに次のような負担をする。

第1次実習校(First placement)	£ 550 (約 12 万円)
第2次実習校(Second placement)	£ 660 (約 14 万円)

また、万一、実習生が終了前に実習を辞退した場合は、次のように費用を大学側が実習校に対して支払うものとする。

PGCE 中等学校第1回実習校

授業の間に辞退した場合	£ 100 (約 2 万円+)
実習期間中に辞退した場合	£ 100 に加えて、終了した週につき £ 75

支払いは実習終了後あるいは学生の辞退後 1 ヶ月以内に支払う。

PGCE 中等学校第2回目実習

授業の間に辞退した場合	£ 100 (約 2 万円+)
実習期間中に辞退した場合	£ 100 に加えて、終了した週につき £ 40

支払いは中間評価直後に行い、その後も実習を続ける学生について £ 660 全額を支払う
これらの金額は教員養成局 (Teacher Training Agency) から大学への交付金による変動する可能性がある。

2) その他

実習パートナー校に対して、大学側は次のような便宜を供与する。

- ・カリキュラム専門家が、研究上の指導、助言を行う。
- ・学校のメンターが大学院コースに入る場合は、授業料を 25～50% 減免する。
- ・メンターの養成と専門的教育機会を大学側が提供する。
- ・大学の図書館を無償で利用できるようにする。
- ・ニューズレターを配布する。

まとめ

以上のイギリス3大学での4週間にわたる訪問調査の結果から、教員養成の特徴を次の3点でまとめる。

第1に、大学と実習校とのパートナー関係の重要性である。どこの大学でもメンターから盛んに聞かれたのは、equal partner ということばであった。どちらかが上という考えではなく、常に対等な立場で将来の教員養成に携わるという意識が両方に求められている。特にPGCEに関わる大学側の教員も、常にメールなどで連絡を取っているようであった。対等な関係の現われは、教員志望の学生に対する面接試験に中等学校の専門メンター、教科メンターまでが招かれて意見や判断を求められることでも明らかであろう。長い間に培ってきた関係を維持、進展させるため、新任メンターに対しては大学でセミナーを開催するなど常に目標、基準、プロセスなどを共有化する意識が感じられた。

第2にパートナー校の選定から実習指導まで、事細かに詳しい合意が文書化されていることである。もともとナショナル・カリキュラムのもと、細かな観点までが決められ、また教員養成局(Teacher Training Agency)により教師に求められる知識・技能などが明確に規定されていることによるが、各大学ともメンター用ハンドブック、実習生用ハンドブックなどの冊子を独自に作成し、実習校との関係、実習校の条件と期待される役割、さらには具体的な数字を挙げた財政的支援まで明確に記述され合意されている。目指す教員養成の基準をすべての関係者で共有するだけでなく、実習生に求める基準を明確にする役割があると思われる。

最後に第3として、教育実習を専門に担当するコーディネータの存在である。日本の大学のように授業をフルに担当しながら、さらに実習を担当するのではなく、あくまで実習校との調整役を中心として、大学に戻って実習授業の内省を指導する立場であった。その役割として、実習期間中はほぼ毎日、実習先の学校訪問を行い、教科指導のみでなく、学校での生徒指導や学校運営の問題点について指導したり、あるいはメンター教師と実習生との間の人間関係上の問題解決を図ったり、幅広い活動をしており、その役割を通じて重要かつ細かなケアが何重にも用意されているのがうかがえた。その仕事に生きがいを感じる最適の人物を当てることにより、プログラム全体の信頼性および柔軟性を支えていると言えよう。

このほか、短期集中型教員養成であるPGCEを支えるのは、選抜された志望学生の動機の高さでもある。単なるシステムの模倣ではなく、日英の学校文化の違いを考慮しながら、4年生大学での教員養成の利点、さらに附属学校の意義を活かしながら公立学校での実習の可能性を探ることを踏まえて、PGCEの批判的検討から豊かな教育実践力を持つ教員養成へと応用を図ることが期待される。

イギリスの数学科教員養成教育におけるリアルワーク型学習指導

広島大学大学院教育学研究科

小山 正孝

0. 「21 世紀型教員養成教育の開発と実践」について

<本取組みの概要>

本取組み「21 世紀型教員養成教育の開発と実践」は、高度に複雑化した職能を求められる社会に対応し、実践力と応用力、自律的判断力と問題解決能力を備えた 21 世紀型の人材育成を推進するため、本学が展開している実践的専門教育の中に、欧米で先行している臨床的教育メソッドを導入して、さらなる高度化を図ろうとするものである。まず、教育学研究科を中心に教員養成教育をモデルとして、欧米のケースメソッド、リアルワーク型学習、授業デザインカトレーニングを取り入れ、新しい高度な専門教育メソッドを確立するとともに、その手法を FD を通して、医療、理工学、経済学などの分野の専門教育にも展開できる基盤を形成する。

<本取組みのポイント>

複雑な教育問題に直面して自らの実践を反省しつつ改善していく実践的応用的能力を有した教員を養成する。このような能力は、教員養成教育における理論と実践の関連、臨床的教育方法を導入することによって形成されうる。その臨床的教育方法は、アメリカのケースメソッド、イギリスのリアルワーク型学習、授業デザインカトレーニングの 3 つである。これらの教育指導方法を導入するためには、文献調査や短期的観察では把握できない大学教員と学生との間の、あるいは支援者と熟練学校教員を交えたインターラクティブな関係の在り方を実際に参与観察し、その臨床的な指導方法を習得する必要がある。高度な教員養成教育を担う大学教員自身が大学教育フィールドでの研修を受けることによって、職能向上を図ることが不可欠である。

<イギリスにおける調査・研修の内容と意義>

学校教育現場でのリアルワークを通して、熟練した学校教員が学生を指導する場面に参与観察し、そのシステムの運営のために求められる大学教員の役割について研修を実施す

る。研修のフィールドは中等学校教員養成を中心とする。

学生と現職教員の質をともに向上させるこのシステムは、日本ではまだ導入されていない。大学教員、現職学校教員、学生という3項関係の中でのインターラクティブな指導・学習過程について実際の場面で研修を実施することは、スーパーバイザーとしての大学教員の教育力を向上させ、先進的な臨床教育フィールドワーク開発のために大きな意味をもつ。

1. 本稿の目的

筆者は、こうした本取組みの一環として、イギリスの数学科教員養成教育におけるリアルワーク型学習指導の調査・研修を行うため、2005年11月17日（木）から12月16日（金）までイギリスへ出張した。11月18日から12月14日までのイギリス滞在中、以下のような大学及び中等学校を訪問し、調査・研修を行った。

大学： ロンドン大学（University of London）、セイントメリーズ大学（St. Mary's College）、ニューキャッスル大学（University of Newcastle）、ダーラム大学（University of Durham）、サンダーランド大学（University of Sunderland）、プリマス大学（University of Plymouth）。

中等学校： ビショップラッファ中等学校（Bishop Luffa Secondary School）、ラセイントユニオン中等学校（La Saint Union Secondary School）、ウィットン中等学校（Whitton Secondary School）、ワルドグレーブ女子中等学校（Waldegrave Secondary School for Girls）、トゥルワース女子中等学校（Tolworth Secondary Girl's School）、セイントトーマスモアー中等学校（St. Thomas More Secondary School）、イージントンコミュニティー中等学校（Easington Community Secondary School）。

本稿では、これらの大学及び中等学校における調査・研修の成果として、イギリスの数学科教員養成教育におけるリアルワーク型学習指導の実態を報告するとともに、リアルワーク型学習指導を本学並びに我が国の教員養成システムに導入することの可能性とそのための課題、条件整備について分析検討し、臨床的教育内容・方法等の改善につながる知見を述べる。

2. イギリスの数学科教員養成教育システムとその実態

まず、上記の訪問大学において収集した資料と、学部長や教育実習指導大学教員（Tutor）に対して行ったインタビューをもとに、中等学校教員養成（主として数学科）を中心に、イギリスの教員養成教育システムとその実態について述べる。

2. 1 イギリスの中等学校教員養成教育システムの概要

イギリス (England) における学校教員の養成は、Teacher Training Agency (TTA) が策定している Qualified Teacher Status (QTS) と呼ばれる教員資格を取得のための基準 (Standards) にもとづいて、Initial Teacher Training (ITT) コースを有する大学で行われている (TTA, 2005)。

QTS 取得のための基準は、次のような S1~S3 の大きく 3 つに分けて細かく規定されている。

S1 専門職としての価値観と実践 (Professional values and practice)

S2 知識と理解 (Knowledge and understanding)

S3 指導 (Teaching)

S3.1 計画・期待・目標 (Planning, expectations and targets)

S3.2 モニタリングと評価 (Monitoring and assessment)

S3.3 指導と学級経営 (Teaching and class management)

また、ITT のための要件は、次の大きく 4 項目に分けて述べられている。

R1 教育実習生の入学要件 (Trainee entry Requirements)

R2 教育実習と評価 (Training and assessment)

R3 ITT 協力関係の運用 (Management of the ITT partnership)

R4 質の保障 (Quality assurance)

したがって、中等学校教員養成もこれらの要件をみたす ITT コースを有する大学において、教育実習生が QTS 取得のための基準を達成できるように、大学と実習校とが協力して行うことになっている (図 1)。ただし、中等学校教員養成の場合は、初等学校教員養成が学部 4 年間で行われるのに対して、一般的には、学部卒後の 1 年間の教員養成コース (PGCE) で行われる。

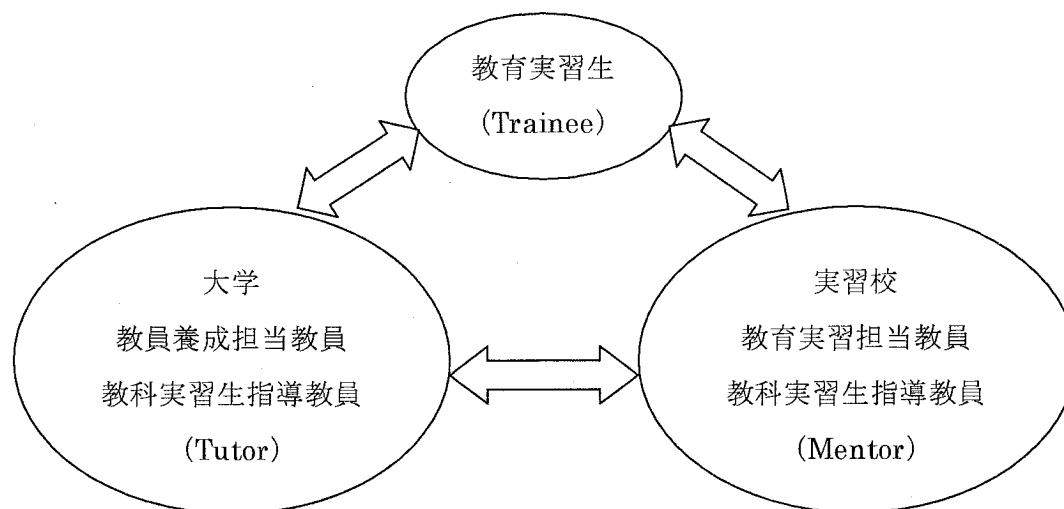


図 1 ITT における協力関係

2. 2 イギリスの中等学校教員養成教育システムの実態

以下では、訪問大学の学部長や教育実習指導大学教員（Tutor）に対して行ったインタビューをもとに、中等学校教員養成（主として数学科）を中心に、イギリスの教員養成教育システムの実態について述べる。

（1）ロンドン大学

ロンドン大学教育学部（Institute of Education）で、中等学校教員養成 PGCE コースの数学科指導教員（Institute Tutor）の Dr. Candia

Morgan 氏に教員養成教育システムについてインタビューを行った（図2）。



（1）中等学校教員養成 PGCE コースの年間スケジュールについて

ロンドン大学教育学部の中等 PGCE コース（2005-2006）には、全教科で約 700 名の学生が在籍している。それらの学生を2つの集団（Cohort）に分け、集団ごとに1年間（2005年9月～2006年6月）のスケジュールを立てて教員養成を行っている。

図2 インタビューに応ずる Morgan 氏

表1はロンドン大学教育学部の中等 PGCE コース（2005-2006）のA集団用の1年間のスケジュールを、学生に関係する部分である大学での授業等と学校での教育実習の2つに焦点を当てて日本語に翻訳したものである。

この表1の年間スケジュールを見て分かるように、第1学期（第1週～14週）には初等学校を経験する週や学校1で授業観察や生徒観察をする週が設けられ、それに続いて、学校1で7週間の教育実習（前半）を行うようになっている。第2学期（第15週～26週）には学校1で4週間の教壇実習（後半）を行い、その後、実習校をかえて、学校2で1週間の授業観察や生徒観察と5週間の教壇実習を行う。そして、第3学期（第27週～36週）には、その学校2でさらに6週間の教壇実習を行い、最後の4週間で PGCE コースのまとめや課題レポートの作成・提出、特別研究を行うように計画されている。

（2）大学の教育実習指導教員と実習校との関係について

ロンドン大学教育学部の PGCE コースでは、大学の Institute Tutor と実習校の Mentor（特に、教育実習全体を統括する教員）と Co-Tutor（実習校での数学科指導教員）との3者が協力して Trainee の指導に当たっている。年間、2回の3者会議を開催する。

（3）実習校の選定・依頼および実習生の配属校決定について

大学がロンドン市内の学校を対象にして教育実習の協力校を募り、協力校候補の学校の

表1 ロンドン大学教育学部の中等 PGCE コースの年間スケジュール (A 集団用)

週	週の初日	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日					
	9月5日			大学新任 Tutor 講習							
1	9月12日	初等学校経験									
2	9月19日	コースオリエンテーション									
3	9月26日	学校と大学での 2日間ずつの教科学習			特別研究						
4	10月3日										
5	10月10日	大学での授業		学校1での講習							
6	10月17日	学校1での授業観察及び生徒観察									
7	10月24日								特別研究		
8	10月31日	学校1での教育実習経験 (前半) (第8週~14週)									
9	11月7日										
10	11月14日										
11	11月21日										
12	11月28日										
13	12月5日										
14	12月12日										
		冬季休暇 (2週間)									
15	1月2日	休日	学校1での教壇実習経験 (後半) (第15週~18週)								
16	1月9日										
17	1月16日		特別研究及び 学校2の1日準備訪問								
18	1月23日										
19	1月30日		研究と教壇実習準備								
20	2月6日										
21	2月13日	学校2での授業観察及び生徒観察									
22	2月20日	学校2での教壇実習経験 (第22週~26週)									
23	2月27日										
24	3月6日										
25	3月13日										
26	3月20日										
		春季休暇 (2週間)									
27	4月17日	休日	学校2での教壇実習経験 (続き) (第27週~32週)								
28	4月24日										
29	5月1日	休日									
30	5月8日										
31	5月15日	研究及びコースワーク準備									
32	5月22日										
33	5月29日	休日									
34	6月5日				特別研究						
35	6月12日										
36	6月19日										
	7月3日			Mentor 会議							

中から実習校を選定し、それらの学校と契約する。契約した実習校には教育実習経費を支払う。また、教育実習生の配属先は、学生の住居から実習校までの距離（通いやすさ）、学生と実習校生徒の社会的背景などを考慮して大学が決定し、学生に通知する。なお、原則として1実習校に各教科1名の学生を配属し、すべての学生がPGCEコース1年間に2つの異なる学校で教育実習を行えるようにする（表1の学校1と学校2）。

（2）セントメリーズ大学

セントメリーズ大学（St. Mary's College）教育学部で、中等学校教員養成PGCEコースの数学科指導教員（College Tutor）のMr. Clive Woolgar氏に教員養成教育システムについてインタビューを行った（図3）。

（1）イギリスにおける教員養成教育システムについて

イギリスでは、4年間の学部コースは初等学校教員養成のものが多く、それに対して、中等学校教員養成の場合はPGCEコースが一般的である。中等PGCEコース数学科に入学する学生は、学部では数学専攻などであり、PGCEコースにはいろいろな年齢の学生がいる。PGCE



図3 インタビューに応ずる Woolgar 氏

コースの学生の約20%~25%が途中で止めているとのことである。また、イギリスでは、最近に限ったことではないが、特に理科 Science と数学 Mathematics の教員が不足しており、政府が様々な教員養成の道を開いている。

（2）セントメリーズ大学における教員養成コースについて

セントメリーズ大学はサリー大学（University of Surrey）の教員養成を目的とする1つのカレッジである。この大学には学部4年間の初等学校教員養成コースと1年間の中等学校教員養成PGCEコースとがある。特に、中等PGCEコースに関しては、近隣の他の3つの大学とともに共同してコースを設けている。セントメリーズ大学には、今年度（2005-2006）、40名のPGCE数学科コースの学生が在籍している。そして、大学の3名のCollege Tutor（1名の常勤講師と2名の非常勤講師）が実習校のCoordinator Tutor（教育実習の統括者）とMentor（教科ごとの指導教員）と協力して、これら40名のTraineeの指導にあたっている。約70%の数学科教育実習生がPGCEコース修了後に実習校で教師として採用されている。

（3）実習校の教科指導教員（Mentor）について

実習校のMentorは学校推薦で決まるが、Mentorとなる学校教員は大学でのMentor講習

授業観察コメント用紙

SWELTEC/WLGTP

この用紙は、授業観察総括用紙（Lesson Observation Summary Form）とともに授業を観察する際に使用するためのものである。観察者の便宜を図るために、以下に基準チェックリストが掲載されている。

実習生		学校	
クラス		年月日	
観察者		授業時間	
授業の主題			

観察の焦点：

加えて、必要なら、次の基準について実習生のコメントを書きなさい。専門職としての価値観と実践，知識と理解，指導：計画・期待・目標，モニタリングと評価，指導と学級経営。

図4 授業観察コメント用紙（SWELTEC, 2005）

を原則、1～2日受講することになっている。ただし、その Mentor 講習を受講することは強制できないので、実態としては、約 30%の教員しか Mentor 講習を受講していない。また、この大学の PGCE コースの学生が教育実習を受ける学校はロンドン市内にある公立学校であるが、ロンドンでは教員の入れ替わりが激しいため、約 50%の Mentor が毎年新しく入れ替わっている。

(4) 大学の教育実習指導教員 (Tutor) の役割について

大学の Tutor は、学期に1度(必要な場合はそれ以上)実習校を訪問する。そのとき、指導担当の学生の授業を観察し、授業観察コメント用紙(定形の4枚複写式)に気づきや評価を記録する(図4)。そして、授業後に、Mentor を交えて Trainee と面談する。

なお、授業観察の際には、大学の Tutor と実習校の Mentor がそれぞれ実習生の授業を観察し、その授業観察コメント用紙にコメント(評価)を記入する。実習生はそのコピーを集めてファイルに綴じ込み、PGCE コースの最後に証拠書類として提出することになっている。それらをもとに、TTA が決めている基準をみたせば教員資格 QTS が認められる。そのため、1年間の PGCE コースの最後の2週間は、教育実習中に受け取った書類などを整理・作成するのに充てられる。

1つの実習校に各教科1～2名の実習生が配属されるので、教育実習期間中の学生との連絡はインターネットを使って行う。また、大学の Tutor と実習校の Mentor との間に良い人間関係を築くことが大切であるが、うまく連携をとることが難しい場合もある。

(3) ニューキャッスル大学

ニューキャッスル大学 (University of Newcastle) 教育学部で、中等学校教員養成 PGCE コースの数学科指導教員 (Tutor) の Mr. David Wright 氏に教員養成教育システムについてインタビューを行った(図5)。

(1) ニューキャッスル大学における中等 PGCE コースについて

1年間の中等 PGCE コースは全 36 週間であり、その 1/3 を大学 (University-based) で、残り 2/3 を実習校 (School-based) で教育実習を行う。第1学期は実習校1校当たり数学科4名の教育実習生を配属し、正規の数学科教員の約 40%の授業(毎週1クラス3回の教壇実習)を担当する。第2学期及び第3学期は、原則、実習校1校に数学科1名の教育実習生を配属し、正規の数学科教員の約 66%の授業(毎週1クラス5回の教壇実習)を担当する。



図5 インタビューに応ずる Wright 氏

中等 PGCE コースの年間予定表の中にある記号 P は教職 (professional), 記号 C はカリキュラム (curriculum) を意味する。University-based の月曜日は教職, 火曜日と金曜日は各教科のカリキュラムについての授業を行う。教職の授業のいくつかは, 学校の現職教員に依頼することがある。PGCE コースの学生には, 教職用日誌 (diary) を持たせている。

(2) 中等 PGCE コースにおける Academic Portfolio について

中等 PGCE コースには, 以下のような 6 つのセクションからなる Academic Portfolio がある。

① 小学校教育実習 (formative one)

② 効果的指導に関する研究 (大学と実習校において)

- research evidence
- classroom-based evidence
- theory

ニューキャッスル大学の PGCE コース数学科では, The Open University (2004), *Designing and Using Mathematical Tasks* を教科書として使用している。

これらを踏まえて, Action Plan を作成する。

③ 実習校での Action Plan に基づいた KS3 (Year 7~Year 9) の実践ビデオ

- 実践のエピソード (1 人 10 分間のビデオ)
- その授業記録
- 分析

④ 実習校での KS4 (Year 10~Year 11) の実践

- 実践ビデオ (1 人 10 分間のビデオ)
- それを分析し, Action Plan を作成する。
- それをもとに, 各自, 研究テーマを設定する。(Special Study on _____)

⑤ Action Plan Inquiry

- 長期間の教育実習期間 (long teaching placement) 中に, 各自の研究テーマについて実践研究を行う。

⑥ 以上のことを踏まえて, 効果的指導について反省する。

(3) 中等 PGCE コース入学者の選抜について

中等 PGCE コース入学者の選抜は, 入学申請書類とインタビュー (面接) とによって行う。入学者の選抜は, 入学時期の半年くらい前 (12 月上旬) から翌年の 6 月まで, 随時実施し, 合格者には Workbook を送付する。

中等 PGCE コース数学科の場合, 学部段階で少なくとも 50% は数学に関する科目の単位を修得していること。最低, Lower second class degree をもっていることが条件となる。た

だし、特別な場合もあり得る。また、インタビュー（面接）では、1人5分間の模擬授業、4人くらいの小グループでの集団討論、小論文とそれに関する個別インタビューが実施される。

(4) 中等 PGCE コースと大学院修士課程との関連

PGCE コースの 60 単位（ポートフォリオ 40 単位と Research Project 20 単位）は、修士課程（180 単位）の単位として認定される。

(4) サンダーランド大学

サンダーランド大学（University of Sunderland）教育学部で、中等学校教員養成 PGCE コースの数学科指導教員（Tutor）の Mr. John Below 氏に教員養成教育システムについてインタビューを行った（図6）。

(1) サンダーランド大学における教員養成教育システムについて

サンダーランド大学では、初等学校教員養成コースと中等学校教員養成コースがある。

① 初等学校教員養成コース

学部4年間で初等学校教員を養成している。4年間で KS1 と KS2

の教員としての資格を満たすようにする。大学1年目から授業観察や教壇実習を行う。この他に、1年間の初等 PGCE コースもある。

② 中等学校教員養成 PGCE コース

中等学校教員養成は PGCE コースのみで行っているが、それには次のようないくつかのバリエーションがある。

- ・ 1年間の PGCE コース： PGCE コース数学科の場合、学部で数学を専攻し、4年間で数学の単位を修得している大学卒の学生を対象。

（現在、このコースに在籍している数学科学生は 14 名）

- ・ 2年間の PGCE コース： PGCE コース数学科の場合、学部で数学以外（工学など）を専攻し、数学の単位がやや不足している大学卒の学生を対象。このコースでは、1年目に数学を勉強し、2年目に「1年間の PGCE コース」の学生と同様に教育実習等を行う。（現在、このコースに在籍している数学科学生は 11 名）

- ・ 2006年1月から、1年6ヵ月の PGCE コースを開設する予定である。そのうち6ヶ月間はサンダーランド大学で Enhancement Program として数学を勉強し、残り1年間は、サンダーランド大学、ニューキャッスル大学、ダーラム大学の3つの

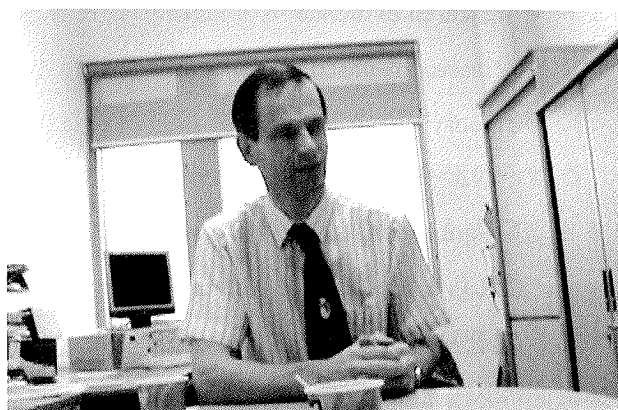


図6 インタビューに応ずる Below 氏

大学のいずれかに配属され、そこで「1年間のPGCEコース」の学生と同様に教育実習等を行う。

(2) 中等PGCEコース数学科のTutorの役割について

サンダーランド大学には、PGCEコース数学科担当の常勤講師が2名と非常勤講師2名の計4名がいる。この4名で数学科の教育実習生の指導をしている。1人の大学Tutorが14人の学生の実習校訪問指導を行っており、原則、1人の学生につき前期と後期に1回ずつの訪問指導を行うことになっている。実習校のMentorとは学期始めと終わりに会議をもつことになっている。

(3) 中等PGCEコースの大学Tutorとしての経験について

Mr. John Below氏は、サンダーランド大学の中等PGCEコース数学科Tutorとなつて、今年で6年目とのことである。その前は、中等学校でGCSE、A-Levelの数学科教師をしていた。Tutorとしての感想は次のとおりである。

- ・ 他の教師の授業を観る機会があるのでよい。
- ・ 大学のPGCEコースのTutorは、中等学校における現状や問題について知る必要がある。
- ・ 実習校のMentorと話し合う機会をいかにもつかが課題である。

(4) 中等PGCEコースの学生にとってのメリットについて

- ・ 1人のTraineeが2つの学校を経験できること。
学生の実習校への配属に際しては、学生の住所と実習校との距離（通勤のしやすさ）と6th-Formの指導可能性などを考慮している。
- ・ PGCEコース数学科の場合、修了生はほぼ全員が教職に就くことができている。

(5) イギリスにおける教師教育の問題点

ニューキャッスル大学の教育部長(Head of Education)のProfessor Bruce Carrington氏に、教育部長として、イギリスにおける教師教育(Teacher Education)、特にその問題点についてインタビューした(図7)。その概要は以下のとおりである。

(1) 教師教育一般について

連合王国(UK)においては、イギリス(England)と他の地域では事情が異なるので、これからEnglandにおける教師教育について話す。

1960年代のEnglandでは、大学での教師教育や教員養成が学校現場の要求に応じ得てい

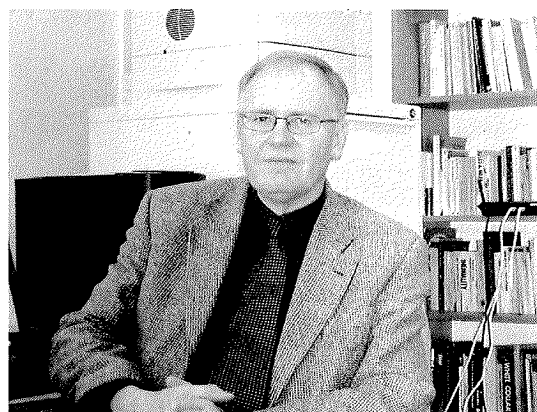


図7 インタビューに応ずるCarrington氏

なかった（理論志向であった）。そのため、学校で何を教えるか、どのように教えるか、また大学での教員養成で何をすべきか、ということについて詳細に記述され、要求されるようになった。こうした中央集権的なコントロールには多くの利点もあるが、次のような問題点も指摘できるであろう。

- ① 教材が Web サイトに集められ、（特に小学校の教師の場合）、教師が授業で何をどう教えるかをあまり考えなくても済むようになった。一方、このことは教師の自律性というものを削ぐことにつながっているのではないだろうか。
- ② 政権を労働党が握ろうが、保守党が握ろうが、教育政策に関する大きな変化はなく、学校をランキング、テスト、調査などによって評価し、それを公表して、保護者や生徒にわかるようにした（リーグテーブル）。そして、ここ2年間で、England の教員養成コースをもっているすべての大学に対して、教員養成の基準（Standards）を満たしているかどうか外部評価（OFSTED）が行われている。

(2) 数学科教員養成について

- ① 児童や生徒に、数学を学び続けようという気持ちをもたせることができていない。
- ② 大学でも、特に数学科や理科の教員を養成することが難しいのが現状である。こうした状況を改善するために、大学では学生集めに努力している。また、政府も数学科や理科の教員になる学生には経済的なインセンティブ（financial incentive）として奨励金を支給している。
- ③ 十分な資格のない数学科教員がいる。
- ④ 初等教員養成コースでは主として教育一般を学ぶので、このコースの学生は数学に関してはほんの少ししか学んでいない。

3. イギリスの数学科教員養成教育におけるリアルワーク型学習指導の実態

本節では、以上のようなイギリスの（数学科）教員養成教育システムのもとで、どのようなリアルワーク型学習指導が行われているか、その実態を報告する。

3. 1 大学におけるリアルワーク型学習指導の実態

まず、ロンドン大学教育学部で参与観察した中等学校教員養成 PGCE コース数学科の授業について報告する。

ロンドン大学教育学部では中等 PGCE 数学科コースに在籍している学生は 56 名で、それを 2 つのグループに分けて、それぞれに Institute Tutor がついて指導している。筆者が参与観察した授業の担当者は Dr. Candia Morgan 氏で、この日（月曜日）の 2 コマ続きの授業（9:30～11:00, 11:30～13:00）は「評価（evaluation）」についてであった。ほとんどの学生はこの日までに 1 回の教壇実習を終えているとのことであった。

1 コマ目の授業 (9:30~11:00) は、20 数名 (授業開始時点での出席者は 13 名で、遅刻者も多く、最終的には 20 数名) の学生に対して、学生からそれぞれの教壇実習経験をふまえて、評価に関する問題点を聞き出しながら、教育における評価の意義や数学科授業における評価の手法について考えるというものであった。



図8 Interactive Whiteboard を使って授業をする Morgan 氏

Interactive Whiteboard を使用し、評価に関するキーワードを示し、学生の意見を聞き取ってホワイトボードに手書きし、それを活字に変換してカテゴリー分けしながら、数学科授業における評価について指導している様子が特に印象的であった (図8)。

2 コマ目の授業 (11:30~13:00) は、「評価」の授業の続きで、学習指導案 (Lesson Plan) を配布して、まず2人1組で討論させ、それを全体に発表させて、評価についての理解を深めるというものであった (図9)。



図9 意見を発表する学生

これら2コマ続きの授業は、普段は Morgan 氏が担当していないグループの学生とのことであったが、中等学校数学科教師としての11年間の教職経験を生かし、学校や生徒の実態、数学科授業の実際をふまえて、学生の質問や意見に耳を傾けながら熱心に指導していた (図10)。



図10 学生の目線での指導

約15分間の大変慌ただしい昼休憩を挟んで、その日の午後 (13:45~16:00) は、Morgan 氏が普段担当しているグループの

学生 (約30名) を5~6人の小グループに分けて、研究室で約20分間ずつの小グループ面談が休みなく行われた (図11)。その小グループ面談の主な内容は次のとおりである。

- ・ Co-tutor (実習校での数学科指導教員) との面談のこと (問題や悩みなどはないか?)

- ・ 教壇実習の回数について（今日まで、数学の授業を何回行ったか？）
- ・ 今後の予定について（Morgan 氏が学生の実習校に訪問する日程を、コンピュータを見ながら確認する。）

このような2コマの授業と小グループ面談を参与観察した筆者の気づき・印象は、次のとおりである。



図 11 小グループ面談の様子

(1) Institute Tutor としての Morgan 氏について

- Tutor としての Morgan 氏は、11年間の数学科教師としての経験を踏まえて、学生の発言を聞いて教育実習協力校の実態を理解しようとしている。
- 教育実習生の（1回程度の教壇実習を経験しての）悩みに、しっかりと耳を傾けている。聞き役に徹している。
- それに対して、「このようにすればよいのではないか」、「このようなことが考えられる」ということをいくつか示唆するという態度で接している。
- 数学の授業に限らず、実習校の生徒の態度などの生徒指導に関するアドバイスも行っている。
- 評価（evaluation）のポイントについて、学生の経験と関連づけて語りかけている。

(2) 教育実習生（Student-Teacher）としての学生について

- ロンドン大学では、原則、1つの実習校に1名の学生が配属されるので、実習校で数学科授業等について学生同士で話し合う機会がないとのことである。
- 大学での授業で、同じグループの学生たちがそれぞれの経験を共有しようとしている。
- 2人1組で話し合うときは活発であるが、Morgan 氏の話やホワイトボードに書かれていることを積極的にノートの取る学生はきわめて少数である。
- 聞くことと話すことは得意なようである。ただし、発言者（発表者）は限られている。
- 遅刻者が比較的多い。

3. 2 実習校におけるリアルワーク型学習指導の実態

次に、イギリスの教育実習校で参与観察した中等 PGCE コース数学科の学生の授業と反省会の実態を、3つの事例を挙げて報告する。なお、ここではプライバシー保護のため

学校名や教育実習生氏名は仮名とする。

(1) 教育実習生の授業と反省会の事例 1

2005年11月下旬にS1中等学校を訪問して、教育実習生Aさんの授業を観察し、その後の反省会にも同席した。この学校は少し落ち着きのない生徒の多い公立中等学校で、第7学年(Year 7)～第11学年(Year 11)の生徒に対して数学科教員は5名である。ここでは数学科教育実習生2名が教育実習(教壇実習)を行っていた。

(1) 教育実習生Aさんの授業(8:45～9:45)

(イギリスの中等学校では、通常、授業は60分間とのこと)

第9学年(年齢では日本の中学校第2学年に相当)

「円周率・円周の求め方」の授業

(29名の生徒、うち3名が遅刻。かなり騒がしいクラスで、授業に集中できない生徒が多い。)

<授業記録>

- 具体物の円周(C)と直径(D)を実測し、それらの数値を表に書き込み、電卓を使って $C \div D$ を計算する。

円	A	B	C	D
円周(C)	170	215	140	250
直径(D)	60	70	45	82
$C \div D$	2.83	3.07	3.1	3.05

T: これらを見て気づくことは?

SS: ない。

T: どんな数に近い?

SS: 3

- スクリーンに次を写す。

Measuring Circles

Aim: To calculate the circumference of a circle

Key Words: Circumference, Diameter, Radius, Pi (π)

- 宿題プリントを配る。
- $c = \pi \times d$ と書く。 $\pi \approx \frac{22}{7}$ (分数) $\pi \approx 3.14$ (小数第二位)
- 例題を解く。

What is the circumference of these circles? (下の円の円周を求めよ。)

直径 5 m の円

半径 3 cm の円

(図は省略)

生徒は電卓を使って計算する。

- 公式を示す。 $c = \pi \times d = \pi d$

$$c = \pi \times 2r = 2\pi r$$

- 練習問題を解く。(生徒は集中して問題を解くことができていないのに、実習生は机間指導をすることができないでいる。)

(2) 授業後の反省会 (10:30~10:55)

授業後に、大学 Tutor と教育実習生 A さんの 2 者反省会が数学科控室で行われた。Tutor は授業観察コメント用紙に記入した記録をもとに面談したが、教育実習生 A さんは、授業中生徒を静かにさせられなかったことを悔やんで、終始涙ぐんでいた。

反省会で、Tutor が指摘したり質問したりしたポイントは次の大きく 2 点であった。

- よかった (positive な) 点を指摘する。授業の準備、声の大きさ、まじめさ。
- これから改良していくべき点は何か問う。

教育実習生に改良すべきと考えることを話させ、それを踏まえて、次の 2 つを今後取り組むべき課題とした。

①学級の生徒管理をもっとうまくできるようにすること

②授業の導入時の活動のねらいをより明確にし、時間をあまりかけないようにすること

(3) 大学の Tutor と実習生指導数学科教員 Mentor との話し合い (10:55~11:05)

Tutor と Mentor が教育実習生 A さんの最近の状況について話し合いを行った。

(4) Tutor と実習生 A さんの 2 者反省会の続き (11:10~12:00)

数学科控室で、授業観察記録をもとに面談を続ける。その内容は、ほとんど上記のことの繰り返しであったが、今後取り組むべき課題として、授業の準備で Powerpoint Presentation にかなり多くの時間を費やしてしまっていて、他の点を考えることができなかったという反省を踏まえて、Powerpoint の使用の長所と短所を考えるということが加わった。そして、Tutor が実習生 A さんに次 (明日) の同じ内容の授業に対するアドバイスをした。さらに、教育実習生 A さんの悩み (この学校での教育実習が始まって 4 週間目になるが、この学校は自分には「合わない」ので、実習校を変更してほしいとの強い思い) に対して、Tutor は「もう少し辛抱して、頑張るように」と励ましていた。

(2) 教育実習生の授業と反省会の事例 2

2005 年 11 月下旬に S2 中等学校を訪問して、教育実習生 B さんの授業を観察し、その後の反省会にも同席した。この学校はまじめに授業に参加する生徒の多い公立女子中等学校である。この学校では、今年度 (2005~2006) は数学科教育実習生 2 名を含む計 13 名の教

育実習生を受け入れている。そのため、教育実習生用の部屋が1室設けられている。

(1) 教育実習生 B さんの授業 (11:30~12:30)

第9学年 (年齢では日本の中学校第2学年に相当)

「文字式の計算」の授業

(30名の生徒、まじめに授業に参加している生徒が多い。)

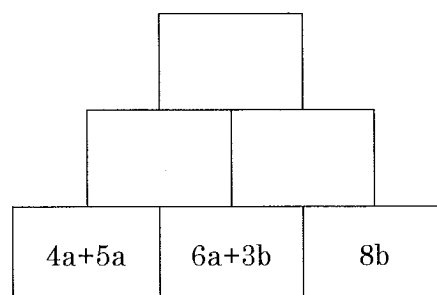
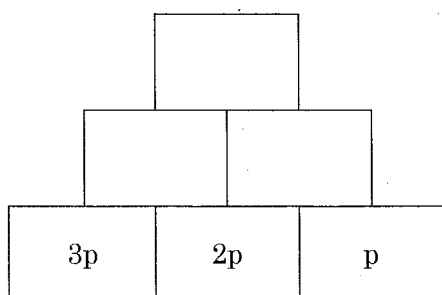
<授業記録>

11:30~11:57

1) Starter: Addition Pyramids

下の2つの枠の中にある式をたして、それらの上の枠にその答えを書く。

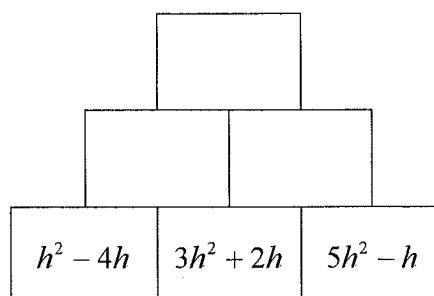
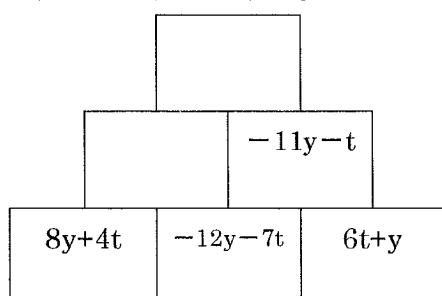
例題を2問提示する。(同類項の計算については一切ふれない。)



$-5 + 4 =$ $-3 - 1 - 4 =$ $-1 - 3 + 7 =$

を数直線を使って復習する。(文字式の係数の加減の計算に利用)

応用問題を2問提示する。



2) Multiplying letters

$a \times a$ $p^2 \times p^6$ $2 \times 4c$ $4b \times 5c$

生徒は、これらの答えを3つの選択肢の中から選んで、各自のホワイトボード (A4 サイズの大きさ、マーカー1本と布1枚) にマーカーで書かせて、教師の方に見せる。(評価の1つの方法)

練習問題 次の式を簡単にせよ。

$$3a \times 2a \quad (2q)^2 \quad p \times 3pq$$

11:58~12:02

3) Multiplying out brackets

例題

$$\cdot 73 \times 2 \quad \rightarrow \quad (70 + 3) \times 2$$

$$2 \begin{array}{|c|c|} \hline 70 & 3 \\ \hline \end{array}$$

$$\cdot 5(3a + 4)$$

$$5 \begin{array}{|c|c|} \hline 3a & 4 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{|c|c|} \hline 15a & 20 \\ \hline \end{array}$$

1人の生徒は、これを $35a$ としていたが、教師の答えを見て訂正し、その後、ワークシートの問題では、間違えずに計算できていた。

$$\cdot -2(3a + 4)$$

$$-2 \begin{array}{|c|c|} \hline 3a & 4 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{|c|c|} \hline -6a & -8 \\ \hline \end{array}$$

$$-6a - 8$$

ここまでは、生徒はホワイトボードに答えを書いては消す。(ノートには何も残っていない。)

12:03~12:26

4) 個別にワークシートの問題を解決

生徒が個別に問題を解決している間に観察して気づいたこと

$$\cdot a \begin{array}{|c|c|} \hline 2a & 1 \\ \hline \end{array}$$

$$2a^2 \quad 1 \quad \text{というミスが見られる。}$$

- ・ 計算をするときに、指を折って計算をしている様子の生徒が4名くらい見られる。
- ・ 生徒が各自で問題を解決している間、授業をしている実習生だけでなく、Mentor や別の実習生も個別指導を行っている。
- ・ ノートを縦に置いて、数式を下から上へと書いている生徒が1名いる。
- ・ $a(3a + 4) = 3a + 4$ としている生徒がいる。

ワークシートの問題番号に○印がついている問題を授業中にするようになってきているらしい。教師が途中で答えを書いて示し、生徒はそれを見て各自で答え合わせをしている。

- ・ Mentor が個別指導の間に、1人の生徒に確認問題を3題出して解決させている。

12:27~12:33

5) Plenary

生徒全員に、次のような応用問題を与えて、解決させる。

① $?(3y+4)$

$$\begin{array}{r} 3y \quad 4 \\ ? \left[\begin{array}{|c|c|} \hline & 28u \\ \hline \end{array} \right] \end{array}$$

② $?(9c+?)$

$$\begin{array}{r} 9c \quad ? \\ ? \left[\begin{array}{|c|c|} \hline 36c^2 & 24c \\ \hline \end{array} \right] \end{array}$$

③ $5a(?-?)$

$$\begin{array}{r} ? \quad ? \\ 5a \left[\begin{array}{|c|c|} \hline 60a^2 & -75a \\ \hline \end{array} \right] \end{array}$$

12:33 終了 ホワイトボードとマーカーを回収する。

(2) 授業直後の3者反省会 (12:40~13:00)

教育実習生 Bさんと Mentor, Tutor の3者反省会

① 授業の観察記録を見ながら、はじめに、Tutorが授業についてコメントする。

- ・ 記号「-」について、マイナスとネガティブとは意味が違うので、授業では気をつけて言葉を使い分けるべきである。
- ・ 授業の計画 (plan) は、全体としては良い。
- ・ $3a(2a-6)$ の展開で、矢印を使って展開するやり方を説明しても良いのではな
いか。

② 次に、Mentorからのコメントがあった。

- ・ 教育実習4週間目にしては良い授業であった。

(3) 教育実習生 Bさんと Tutor の2者反省会 (13:00~13:45)

学習指導のねらい、授業の数学的内容、生徒の理解度の把握の仕方、スクリーンの見易さなどについて、詳細な質問やアドバイスがあった。

① 前回の授業観察指導のときよりも声の大きさはよくなっている。

② () の式の展開をしているという意識をもっと強くもたせるべきである。箱 (box) を使うのは1つの方法に過ぎない。

③ 今後、どのような点に気をつけてさらに進歩しようとしているか。

④ 結論として、教育実習4週間のこの時期としては良い授業であった。ただし、数

学的用語の使用にもっと注意しなければならない。

- ⑤ これからの課題は何か。この質問に対して、教育実習生 B さんは思いつくままに多くのことを述べたが、あえて3つに絞ると何が課題かを述べさせ、指導目標 (Teaching Objectives) と学習目標 (Learning Objectives) の観点から整理し、Tutor はそれを授業観察コメント用紙の所定の欄に記入した。

(3) 教育実習生の授業と反省会の事例 3

2005年11月下旬にS3中等学校を訪問して、教育実習生Cさんの授業を観察し、その後の反省会にも同席した。この学校は公立女子中等学校である。

(1) 教育実習生Cさんの授業 (12:25~13:25)

第7学年 (年齢では日本の小学校第6学年に相当)

「数列」の授業 (31名の生徒)

数学教室で実施

<授業記録>

12:25~12:37

1) Starter

次のクイズを考えさせる。(数あて)

Think of a number: n

Add 4: $n + 4$

Multiply it by 3: $3(n + 4)$

Take away 12: $3(n + 4) - 12 = 3n$

Minus the start number: $3n - n = 2n$

Halve it: $2n \div 2 = n$

What do you note about the answer?: はじめの数 n になる

2人1組で考えさせる。いくつかの具体的な数でやってみる。

「はじめの数にもどる」ということが、いつも言えそう。

生徒に質問しながら、はじめの数を n とし、各ステップを n を用いて表していく。(生徒は手を挙げる。)(生徒の中には、 $4 + 3n - 12$ と誤っているものもいた。)

12:38~12:50

2) 全員を円形に並んで立たせ、ゲームをする。(ホワイトボードを使用)

教育実習生がはじめの数と増える数を指定し、生徒に順に自分の数を言わせる。例えば、はじめの数3、増える数2の場合には、スタート位置の生徒は5、5番目の生徒は13と言う。はじめの数と増える数を変えて、このゲームを数回行う。

12:51~13:04

3) 全員を着席させて、次の数列について考えさせる。

$$\begin{array}{ccccccc} 1 & 2 & 3 & \dots & 10\text{th} & \dots & 20 \\ 5 & 8 & 11 & \dots & 32 & \dots & 62 \\ +3 & +3 & +3 & & =2+3\times 10 & & =2+3\times 20 \end{array}$$

Start number: 2

Term to term rule: +3 $3n+2$

暗号文について考えさせる。隠されたメッセージ (Secret Message)

パスワード (BAG) 7, 5, 17 が BAG とすると,

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
5	7	9	11	13	15	17	19	21	23	25	27	29	31
O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z		
33	35	37	39	41	43	45	47	49	51	53	55		

上のようにアルファベットに数を割り当てる。($2n+3$)

このとき、暗号文 (29,13,13,43,5,43,31,33,33,31) を解読させる。

MEETATNOON → MEET AT NOON

類題を考える。パスワード (BAG) 8, 5, 13 が BAG

暗号文 (62,71,47,26,47,65,59,17,50,47,29,44,62,59) を解読せよ。

→ TWOHOUSEPOINTS → TWO HOUSE POINTS

(生徒はこの暗号文の問題に大変興味をもって取り組んでいた。)

13:05~13:19

4) Generating Sequences (練習問題) 個別解決

	Starter	Term-to-term rule	
(a)	6	add 2	→ 8, 10, 12, 14, 10th=26, $n\text{th}=2n+6$
(b)	2	add 5	
(c)	3	add 10	
(d)	40	subtract 3	
(e)	4	double	
(f)	5	multiply 10	

13:21~13:25

5) まとめ (暗号文の類題を使って)

Position number rule

$2+3n$ の n を position number という。

(2) 授業後の反省会 (13:37~14:05)

数学教材室にて、Tutor と Mentor、教育実習生 C さんの 3 者反省会が行われた。まず、Mentor から教育実習生 C さんの授業に対するコメントがあった。

- ① 今日の授業は内容的にも生徒の活動においても大変よかった。Starter でどのような問題をするかが大切だと思う。

次に、Tutor から教育実習生 C さんへ質問があった。

- ② まず、Trainee から今日の授業の反省を述べなさい。また、今日の授業のよかった (positive な) 点を 3 つ挙げてなさい。

続いて、Tutor からの実習生 C さんの授業に対する質問やコメントがあった。

- ③ 今日の授業の中には、問題や活動など大変興味深い要素がたくさんあった。最初の Starter の問題を取り上げた理由は何か？

- ④ 問いの中にも興味深いものが見られた。

- ⑤ 生徒が円形に並んで立って、数を言うゲームのような活動もよかった。いろいろな変形ができそうだ。

Mentor 退室後に、Tutor から次の授業についての考えを述べ、最後に今後の課題について、教育実習生 C さんに質問した。それに対して、実習生 C さんは次のように答えた。

- ⑥ 生徒全員が理解しているかどうかを、もう少し注意深くみていくことが最大の課題だと思っている。

(実習生 C さんは、教育実習を楽しんでおり、自信をもっている様子であった)。

これら 3 つの教育実習生の授業事例からも分かるように、イギリスの中等学校数学科の授業には 1 つのパターンがある。それは、日本で言えば「導入→展開→まとめ」に相当するものとして、イギリスでは「Starter→Transition→Plenary」という流れで学習指導案 (Lesson Plan) が書かれていることによるものである。また、イギリスの中等学校数学科の授業では、日本と比べて、授業中に比較的簡単な問題を数多く解決させている。

さらに、イギリスの中等学校の (数学科) 授業の 1 単位時間は 60 分間で、日本のそれよりも 10 分間長い。そのためかどうか定かではないが、不思議なことに、授業と授業の間に、教室移動が必要なにもかかわらず、休憩時間が時間割の段階で設けられていない。数学科の授業は数学教室で行われるが、教室では「黒板」にかわって「インターラクティブ・ホワイトボード」が使われている。また、GCSE 試験には電卓を使用してもよいバージョンと使用不可のバージョンの 2 種類があるためか、数学の授業中に生徒が電卓を使用することが多いこともイギリスの数学科授業の特徴である。

4. イギリスの教員養成教育におけるリアルワーク型学習指導の分析検討

これまで、イギリスの数学科教員養成教育システムとその実態、数学科教員養成教育におけるリアルワーク型学習指導の実態について、筆者が参与観察した事例を挙げて具体的に報告してきた。そこで、本節では、リアルワーク型学習指導を本学並びに我が国の教員養成システムに導入することの可能性とそのための課題、条件整備について分析検討することによって、臨床的教育内容・方法等の改善につながる知見を述べる。

4. 1 リアルワーク型学習指導の特徴

(1) 教員養成教育システム

イギリスの中等学校教員養成教育におけるリアルワーク型学習指導は、日本とは異なった教員養成教育システムのもとで行われていることに注意しなければならない。すでに述べたように、イギリスでは中等学校教員の養成は、通例、学部卒業者を対象にして1年間のPGCEコースで行われている。中等学校数学科教員養成の場合、学部4年間で数学（あるいはそれに関連した科目）を学習し修得した学生が、このPGCEコースの1年間の約2/3を中等学校での教育実習に費やし、教員資格QTSを取得することになる。その教員資格を取得するための基準と大学における教員養成ITTコースがみたすべき要件は、イギリスではTTAによって定められている。

(2) 大学と教育実習校の関係

さらに、イギリスの大学には、本学や我が国の大学教育学部にあるような学生が教育実習を行う附属学校はない。したがって、PGCEコースの学生の教育実習は大学近郊の協力校で行われることになる。そのため、大学と実習校は教育実習に関して契約を結び、大学は実習校にかなりの金額を支払っている。また、大学と実習校が協力関係を構築・維持し、大学のTutorと実習校のMentorが責任をもって教育実習を実施することがリアルワーク型学習指導には不可欠である。つまり、組織としても人としても良好な関係を構築し、維持することが重要である。

(3) 中等PGCEコースの年間スケジュールに組み込まれた教育実習

PGCEコースの年間スケジュールを見れば分かるように、このコースの学生は1年間に2つの異なった学校で教育実習を行うようになっている。さらに、ロンドン大学教育学部の中等学校教員養成PGCEコースのように、中等学校教員養成においても1週間の初等学校経験を基礎に、中等学校における授業観察や生徒観察から始めて、第1校目の実習校での教育実習・教壇実習（合計11週間）、そして第2校目の実習校での教壇実習（合計11週間）を行うというように工夫されている。もちろん、この間、大学においても月曜日や金曜日に教科のカリキュラムと指導法などの学習や特別研究などが教育実習と関連づけて行われるように計画されている。

(4) 大学の教員養成担当教員 Tutor の役割

こうした長期間にわたる系統的な教育実習をスムーズに運営し、その効果を上げるために大学の PGCE コースの教員養成担当教員 Tutor の果たすべき役割は非常に大きい。大学での学生の指導においては、学生が教育実習において経験したことを反省させたり、疑問や困難に感じた点については具体的なアドバイスをしたりしなければならない。そのために、大学の Tutor は教科内容や指導法だけでなく、生徒指導や学校での人間関係の作り方などについても熟知しておくことが望まれる。また、学生が学校で教育実習をしている期間は、大学の Tutor は担当する学生が実習をしているすべての学校を訪問して、授業を観察し、その記録をとり、それをもとに学生が教員資格を得るためにみすべき基準を考慮しつつ、学生の教員としての成長過程にあわせて評価し、適確にコメントしたりアドバイスしたりしなければならない。それには、当然のことながらかなりの時間を要する。それゆえであろうか、大学の Tutor は PGCE コース以外の学部や大学院の授業を担当することはごく稀である。

(5) 学校の教育実習生指導教員 Mentor の役割

教育実習校の実習生指導教員 Mentor の役割もまた重要である。1 人の実習生を引き受け、日々学生の教師としての成長を暖かく見守り、時には厳しく指導しなければならないからである。実習生の授業を観察し、その記録をとってアドバイスしたり、それらをまとめて実習生の成長の跡が分かるようにしたり、教員資格 QTS の基準をみたしているかどうか評価したりすることは、時間的にも肉体的にもまた精神的にも大変重い仕事であろう。こうした苦勞にもかかわらず、Mentor を引き受ける学校教員にとって最大の喜びは学生の成長を肌で感じられることの喜びであり、教員としての自分自身の向上を実感できることであろう。

4. 2 リアルワーク型学習指導を導入することの可能性と課題

(1) 教員養成教育システムの見直しの必要性

イギリスの中等学校教員養成教育におけるリアルワーク型学習指導は学部卒業者を対象とする 1 年間の PGCE コースで行われているものであるから、それをそのままの形で本学や我が国の教員養成教育システムに導入することはできない。現在の本学及び我が国の大学における中等教員養成は学部 4 年間で行われているからである。

しかしながら、上記の(3)で述べたような、中等学校教員養成においても 1 週間の中等学校経験を基礎にして、中等学校における授業観察や生徒観察から始めて、実習校での教育実習・教壇実習を行うというような工夫がリアルワーク型学習指導の 1 つの大きな特徴であると言えるならば、教育実習期間はイギリスのそれほど長くなくとも、その精神とエキスを本学の学部 4 年間の教員養成システムに導入することは可能であろう。また、最近

の教職大学院構想との関連で言えば、より長期的で体系的な教育実習と、その実習と関連づけた実践的研究をすることも可能であろう。いずれにしても、我が国の教員養成システムによさと教員志望の学生の資質や能力の実態をふまえた教員養成教育システムの見直しが必要とされる。

その際、教育実習校については慎重に考えなければならない。イギリスでは大学に教育実習を行う附属学校がないため、大学の所在地あるいは学生の居住地の近隣の公立中等学校に協力を依頼している。確かに、学生が公立学校において長期間の教育実習を行うことにはそれなりのメリットはあるが、実際にイギリスの実習校を訪問して強く思うことは、学生にとっての最初の教育実習・教壇実習は、本学でいえば附属学校のような優れた Mentor がいる学校で行うべきだということである。教育実習の初期の段階で学生に対して厳しい指導をしておかなければ、たとえ授業を数多く行ってもその成果がほとんどみられないということは十分に予想されることだからである。

(2) 大学 Tutor と実習校 Mentor の養成と立場の保障

このことと密接に関連するが、イギリスのリアルワーク型学習指導を中等学校教員養成システムに導入するためには、まず、大学で教員養成を担当する教員 Tutor と実習校で学生を指導する教員 Mentor を養成する必要がある。そして、大学 Tutor と実習校 Mentor の立場を保障することが重要であると考えられる。

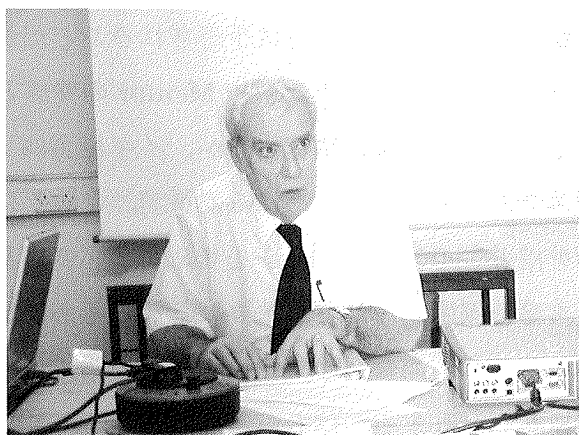
イギリスの場合、大学 Tutor は PGCE コースの学生を大学で指導したり実習校を訪問して指導したりするのはもちろんのこと、PGCE コースそのものを企画したり、それを実施するためのハンドブックや資料などを作成したりしている。したがって、本学及び我が国においても教員養成教育に関わるこれらすべてのことを行える大学 Tutor を養成することがリアルワーク型学習指導の成否を左右するといっても過言ではない。それゆえ、教員養成教育を担当する大学 Tutor には、そのことに集中して取り組むことができるような環境と、責任をもってリアルワーク型学習指導を企画・実施できるだけの立場を保障する必要がある。

また、実習校において学生の指導にあたる学校教員 Mentor を養成する必要がある。実習校で学生が実習をしている間は、大学 Tutor と同等かもしくはそれ以上に責任をもって学生の指導ができるような Mentor が不可欠である。イギリスで実習校を訪問し、実習生の授業を観察したり反省会に参加したりした経験から、このことを強く感じている。実習生の授業を観察することすらしない Mentor、授業は観察しても反省会には参加しない Mentor を少なからず目にしたからである。このような責任を十分に果たさない Mentor の元で教育実習を行っている学生が良い教師に育つはずがない。もしかすると、学校の仕事が忙しくてやむを得ず実習生の授業や反省会に参加できなかったと言う Mentor もいた

かもしれない。学校長などの責任ある立場の教員は、このようなことのないように、Mentor がその役割を果たすことのできるような配慮をする必要がある。実習校として教育実習生を受け入れる限りは、その学生の指導教員である Mentor だけでなく学校も責任をもつことが重要である。

5. おわりに

イギリスにおいて数学科教員養成教育システムとその実態を調査し、リアルワーク型学習指導を実際に参与観察する機会は、筆者にとって意義深く大変貴重なものであった。筆者がイギリスを訪問した11月中旬から12月中旬という時期は、イギリスにおけるPGCEコースの年間スケジュールからみて、こうした教員養成教育の実態調査や研修にはあまりふさわしい時期ではなかった。それにもかかわらず多くの大学と実習校で調査・研修ができたのは、筆者を快く受け入れてくださった、ロンドン大学 Morgan 氏、セントメリーズ大学 Woolgar 氏、ニューキャッスル大学 Wright 氏、Carrington 氏、サンダーランド大学 Below 氏、プリマス大学 Burghes 氏、並びに、実習校の先生方、実習生、生徒の皆様方のお陰である。特にプリマス大学数学指導改革センター



(CIMT) 長の Burghes 氏 (図 12) に 図 12 プリマス大学教授 Burghes 氏はすべてのアレンジメントをしていただいた。厚くお礼申し上げたい。

参考文献

- St. Mary's College (2005), *Mathematics: PGCE Secondary Course Booklet (2005-2006)*. London: St. Mary's College.
- SWELTEC (2005), *Secondary PGCE: The SWELTEC Handbook*. London: SWELTEC.
- TTA (2005), *Handbook of Guidance 2005 Edition, Accompanies Qualifying to teach, the Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*. London: TTA.
- University of Newcastle (2005), *PGCE/MEd: Secondary Course Handbook (2005-2006)*. Newcastle: University of Newcastle Upon Tyne.

21世紀型教員養成教育の開発と実践

—欧米の先進的教員養成システムに基づく教育プログラムの構築—

広島大学大学院文学研究科

吉中 孝志

派遣先	連合王国
派遣期間	2005年(平成17年)11月27日から12月12日まで(16日間)
被派遣者	広島大学大学院文学研究科 教授 吉中孝志
派遣目的	指導方法の習得に特化した教員研修

本取り組みの主要な動機の一つである「実践力育成のための臨床的教育指導方法を拡充する必要」性を満たすための具体的実践として、吉中は、文学部における学部教育、及び大学院文学研究科博士課程前期教育において教員免許状を取得しようとする学生を含む、特に英文学を専攻する学生の指導方法において、従来、本学の教育実践に欠けていた部分を補うための方向性と方法を研修することを目的として、オックスフォード大学、ロンドン大学、エクセター大学で学生主導の授業を約2週間にわたって実際に参与観察した。

臨床的教育と演劇

母語、外国語に限らず、語学的運用能力を高め、文化的知識、表現力、創造性、プレゼンテーション能力等々を養うための効果的教育ジャンルとでも呼べるものに演劇がある。演劇を教育の手段として使う場合、学生の積極的参加が心理的、および身体的側面の両面において必要となるため、学生が自ら学ぶ程度において、また、教師の指導が学生に及ぼす程度において非常に大きな効果を持つ手段であると考えられる。吉中は、広島大学で約6年間、シェイクスピアを中心とする戯曲教育に携わってきたが、本場英国での具体的演劇教育の現場を観察することで得た知見を以下報告する。

戯曲教授法の二分化

オックスフォード大学において伝統的で現在も行われている中心的教授方法は、指導教

員と学生個人が対面でおこなう tutorial system であり、戯曲教育もこの例外ではない。学生主導という点では、学生個人がテキストを精読し、学生自身が選んだ研究の題材を、読書課題を果たしながら、論文に結実させていくもので、教員は、研究題目の妥当性を学生と話し合い、読書課題の提案を与え、論文原稿の添削をするという形で介在する。吉中も本学の学部生、大学院生の論文指導にはほぼ同じ指導方法を採用してきた。文学研究と文学教育の、いわばテキスト中心主義が演劇教育にも長年にわたって引き継がれているという事実は英国と日本の両国において大きな差異はないと思われる。しかしながら、英国においては演劇教育が、performance arts として教育・指導の中に広く組み込まれており、我が国では「俳優学校」で教授されるような専門学校的内容と方法を、語学的運用能力を高め、文化的知識、表現力、創造性、プレゼンテーション能力等々を養うために、一般的教養教育の中に積極的に組み込もうとする姿勢が見られ、演劇教育の「演技」面の利用の程度において日英には格段の差があるように思われた。ただ、演劇大国、英国にも戯曲教育に問題点があることが今回の研修で観察された。オックスフォード大学で長年シェイクスピアを教えてきたキャサリン・ダンカン＝ジョーンズ博士によると、高等教育になればなるほど、俳優やディレクター等を目指す学生たちに対する演劇指導と戯曲を文学テキストとして分析、研究しようとする学生に対する文学研究指導、そしてその教育機関は、二分化する傾向にあり、必ずしも「学問」と「演技」が融合した形での教育指導がなされていないという実情である。この学問・演技一体型の戯曲教育を行っている先進的教育機関としてロンドン大学キングズ・コレッジ、エクセター大学パフォーマンス・アート校での研修を受けたので以下、二本のビデオに収録した授業を中心に報告する。

学問的教育・研究からの歩み寄りーロンドン大学キングズ・コレッジの場合ー

キングズ・コレッジが、戯曲教育を行う場合の最大の利点は、地の利であって、ロンドンのテムズ川南岸に復建されたシェイクスピア・グローブ座まで徒歩圏内に立地しているということである。およそ350年前のエリザベス朝期の劇場を模して作られた空間を利用して、シェイクスピアを始めとするエリザベス朝、スチュアート朝の演劇テキストを精読した学生たちが、ワークショップの形で実際の演技演習を含む臨床的指導を受けている。ビデオに収録した Farah Karim-Cooper 博士による授業では、「学問」と「演技」を結ぶ具体的な接点として「化粧」が題材として選ばれている。授業の第一段階は、従来の講義形式で、演劇の実際の上演の際、化粧が、男性しか舞台上に上がることが許されなかった時代に女性を演出したり、プロットの上で重要な働きをする変装や双子を作り出すのに如何に用いられていたかを知識として与えるとともに、文化的側面として「化粧」の持つ道徳的概念が教えられた。様々な材料から調合された当時の化粧品の中には、化学的にも毒素を

含むものが使われていたということ、真実を隠すという「化粧」の持つ観念的な意味合いが、「道徳的墮落」に結び付き、売春婦が「化粧」で表象されるようになったこと、化粧を塗った顔に口付けをすることで、毒（実際の化粧に含まれた毒素という意と性病という害毒の意の両義）に感染するという考え方があったことが知らされ、そのあとで学生たちと教師の間で質疑応答がなされた。重要なことは、学生たちに与えられる情報が、教師自身の最新の調査と研究に基づくものであり、高等教育があくまで研究の還元としてなされているということ、そして「すぐには答えられない疑問」が教師の側から幾つも投げかけられたことである。たとえば、「実際の戯曲上演に関しては、不可欠であった化粧をシェイクスピアが観念的には、嫌悪していたのを如何に説明すればよいか」という質問は、学問・演技一体型の戯曲教育でしか発せられないような問題提起で、学生たちに次に発展させるべき課題を与えることになっていた。授業の第二段階で学生たちは、物理的に演劇空間に連れ出される。教師は、事前に割り当てを数人の学生たちに与えており、今回は、英国ルネサンス演劇の中で「化粧」に関わる場面を演ずる準備をせよ、というものであった。学生たちは、シрил・ターナーの『復讐者の悲劇』のクライマックス・シーンを選んだ。ヴァンディスが、女衞になりすまし、殺された恋人グロリアーナの復讐をするため、彼女のしゃれこうべに毒を塗り、公爵のもとに連れてくるという場面である。

DUKE

Piato! Well done. Hast brought her? What lady is't?

VINDICE

Faith my lord a country lady, a little

Bashful at first as most of them are, but after

The first kiss my lord the worst is past with them:

Your Grace knows now what you have to do. She's somewhat

A grave look with her, but —

DUKE

I love that best, conduct her.

....

VINDICE

[Aside] Back with the torch; brother raise the perfumes.

DUKE

How sweet can a duke breathe? Age has no fault.

Pleasure should meet in a perfumed mist.

Lady, sweetly encountered: I came from Court,

I must be bold with you— oh! What's this? Oh!

[He kisses the skull]

VINDICE

Royal villain, white devil!

DUKE Oh!

VINDICE

Brother—place the torch here that his affrighted eyeballs

May start into those hollows, Duke, dost know

Yon dreadful vizard? View it well; 'tis the skull

Of Gloriana, whom thou poisonedst last.

DUKE

Oh 't'as poisoned me!

(Act III, Scene V, lines 131-136,

140-150)

それぞれの役者の適切な立ち位置の決定、台詞をしゃべらない間の動作、表情を含め、テキストのみに頼った戯曲教育だけでは見えてこない様々な課題を学生たちは自らの想像力と創造力を駆使しながら果たすように自発的な努力をするように促される。はっきりとしたテキストの演出に関する指示は、同場第42行目の後にあるト書き Enter VINDICE with the skull of his love dressed up in tires と上に引用した箇所台詞とト書きから推測される松明による照明と「しゃれこうべ」への公爵の接吻だけである。屋外の白昼で演じられるルネサンス演劇の舞台上で、しゃれこうべにどのように衣装を被せ、化粧を施すのか、そして如何に公爵が、それを本物の女性と見ることに信憑性をもたせるのか等々は、この演劇の悲劇的場面を笑劇にしないために解決しなければならない非常に重要な演出上の問題点であることを学生たちは実感することになった。演技終了後に行われた討議では、最近の演出としてマネキン人形を使ったものをみたことがあるという学生がいた。舞台上で演じた学生たちは、台詞を暗記することまで要求されておらず、テキストを読みながらの演技であったことから明らかなように、この授業はテキスト解釈を深化させるために「演技」を利用した例であるが、キングス・コレッジの戯曲教育が「学問」と「演技」を融合させることで、戯曲教育の二極化による弊害を意識的に乗り越えようとしている実践を観察することができた。

パフォーマンス・アートからの歩み寄り—エクセター大学の場合—

我が国では関東、関西圏に劇場が集中し、演劇関係の教育機関も都市に多く所在しているように思われる。しかし先進的といえる戯曲教育が行われているエクセター大学が、本学と同じような都市圏から離れた地方に立地する大学であることを鑑みると必ずしも演劇への関心とその教育への応用が都会性と関連していないことを示す例である。同大学の School of Performance Arts では、Roborough Studios と名付けられた講義棟ならぬスタジオ棟があり、各スタジオには、演劇を行うための幕、照明、オーディオ機器、等が完備している。Mick Mangan 教授の授業に参加観察する機会を与えてもらうことができた。ここに集まってくる学生たちの関心は、キングズ・コレッジの場合と対極的で、まず戯曲を「演技」すること、「演技」を指導することに興味がある者、また、新たな戯曲構成を創出することに興味を持っている学生たちである。必ずしも机上での文学研究に関心がある学生たちではないため、台詞を暗記し、感情を込めて表現するという練習や身体を使うということが、ちょうどスポーツに言葉の障壁が存在する程度が低いように、英語を母語としないギリシア人や台湾人の学生が英語を母語とする学生たちとほぼ対等に交わる機会を与え、「演技」を学んでいくことができていた。一つの作品を作り上げるために英語を外国語とする学生と母語とする学生が共に働く時、身体を介した意志伝達の機会は、外国語を学んでいる学生にとって非常に有益で、外国語教育に戯曲教育が極めて有効である実例を見た思いである。このように第一段階では、呼吸法や発声練習を含む、演技の基礎が教えられ、観客との関与の仕方等々が教授される。今回収録した授業の始めに学生たちが観客の関心を引き出すために行っているやりとりは、この最後の教授内容の学生たち自身による応用実践である。そして、第二段階では、テキスト解釈や上演史、文化理解といった従来の「学問」的戯曲教育がなされるシステムが構築されている。ビデオに収録した授業は、約3週間の準備の後に修士課程の学生たちが、自ら構成したシェイクスピアの劇作品の一連の場面のアンサンブルを上演し、学部生が観客として見たあとで、小グループに別れ、討議するという形の授業である。教師は、大学院の学生たちに、観客を楽しませるための「愛」をテーマにしたアンサンブルを作るようにとの課題を与え、学生主導の構成と演技を見守りながら適宜提案や助言を与える。大学の大衆化の結果として我が国の文学部では、文字離れが進んでいることが指摘されて久しいが、本学の文学部も例外ではなく、皮肉なことに文学作品を読まない文学部生が存在する。本学部では、まず映画化された文学作品に触れ、文学テキストに興味をもつ学生が多くいるが、エクセター大学でも今回観客となった学部学生の中にはシェイクスピア作品を読んだことのない学生が存在し、「演技」を見ることが興味を喚起させられたと語っていた学生がいたことは、パフォーマンス中心の戯曲教育が文学教育に学生を引き込む効果的な方法であることを示唆しているように考えら

れる。学部生との質疑応答を終えた大学院生たちは、授業終了後、大学キャンパス近くのパブに集まり、教師を交え、反省会を行った。ここでも実際の授業は継続されており、教師が、『夏の夜の夢』の或る場面の演出上の意図を学生たちに問うなどの討議があった。ライサンダーとディミートリアスが惚れ薬によって双方ともヘレナを追い駆けまわすようになったとき、言い争いをするハーミアとヘレナの背後で、台詞のない両男性があわや接吻しかかるといふ演出に関してである。むろんシェイクスピアの書いた台本にはない所作を学生たちが創作したわけであるが、これに対し、学問的な側面から教師が適切な質問をした一例であった。文学面でのシェイクスピア研究においては、シェイクスピア自身のホモ・セクシュアリティについての文献が数多くある。ソネット集の詩人と美青年との関係を始めとして、『十二夜』のオーシノーと男装したヴァイオラとの関係、最近の演出では、マイケル・ラドフォード監督・脚本による映画版『ベニスの商人』でのアントーニオとバッサーニオのホモ・エロティックな関係へと学生たちと教師の会話は、進展していた。

得られた知見と課題

学問・演技一体型の戯曲教育の実例を観察し、それに参与することによって、これが語学的運用能力を高め、文化的知識、表現力、創造性、プレゼンテーション能力等々を養うための効果的教育方法であることを確信することができた。また、この学生主導型の教育方法における教師の役割を具体的に研修することができた。教師となる者は、観客となる学生を惹きつけながら同時に学生の能力と知識を高める授業を作り出していくわけだから演劇を作り上げていくディレクターの役割を担っているとも言えるかもしれない。そういう意味では、教師は役者であり、脚本家、監督である。学問・演技一体型の戯曲教育がなされるならば、教師養成に資することは否めないと考えられる。ただ、本学において実践するための物理的環境は必ずしも望ましいものではない。授業で使える劇場がないこと、演劇の上演が身近で行われていないこと、「演技」や創作を指導できる専門教員がいないことなどは、大きなハンディキャップである。しかしサークルやクラブ活動としての演劇部は本学にも存在するわけだから、学問・演技一体型の戯曲指導は可能であると考えている。まず早急の課題としては、*Cambridge School Shakespeare* で試みられているような英国の中高生向けのパフォーマンスの要素を取り入れた戯曲テキストの高等教育版を開発することである。それには、英国での長期にわたる調査研究が必要とされるから、今回の研修がその端緒となることを願っている。

フィンランドの教員養成教育

—授業デザイン力を中心とした資質を高めるために—

広島大学大学院教育学研究科

三根 和浪

神山 貴弥

1. フィンランドの教育への注目

1-1 OECDによるPISA2003の結果

フィンランドが世界中から注目されている。これは、OECDの行ったPISA2003 (Program for International Student Assessment; 生徒の学習到達度調査)の結果、2003年には「読解力第1位」「数学的リテラシー第2位」「科学的リテラシー第1位」「問題解決能力第3位」の成績で「義務教育の成果世界総合第1位」の評価を得たからである。我が国は同調査で「読解力14位」「数学的リテラシー6位」「科学的リテラシー2位」「問題解決能力4位」の成績であり、前回2000年に行われたものに比べて大きく後退した。我が国ではこれを契機に学力低下批判に火がつき、ゆとり学習や総合的な学習が批判の矢面に立ち、その見直しや教科の授業時数を増やすよう求める声が強くなった。

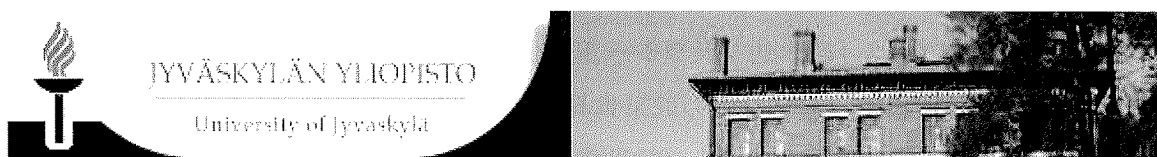
ところが、成果を上げたフィンランドの教育の実態は、我が国よりも授業数が少ないだけでなく、学習においては総合的な取り扱いを重視している。つまり、日本で批判され改善を求められる方向に教育の実態があるのだ。では、いったいどのような理由で両国の成果が異なってしまったのだろうか。

実はフィンランドと日本では、国家カリキュラムのあり方に大きな違いがあることが知られている。今回の派遣期間、ユヴァスキュラ大学教育学部でコーディネータを務めてくれた国際交流渉外担当のエリザ・ヘイモヴァアラ (Elisa Heimovaara) 氏によれば、フィンランドでも以前は国家カリキュラムが詳細に定められており、どの地方でも同じ学習が行われていた。しかし1994年の国家カリキュラム改訂において、教育内容に関する国家規制が大幅に緩和され、裁量権が地方自治体や学校など、現場により近いところに委譲されている。教科書も自由に作ることができるが、その地方あるいは学校のカ



リキュラムに沿うような形で作られ、教科書は教師が自由に採択できる実態があるとのことである。つまり、フィンランドにおいて国家カリキュラムは最小限のものにとどめられており、日本に比べて教員の自由裁量が大きく認められている。教員が児童・生徒の実態をふまえて責任を持って授業の中身をデザイン、つまり自己決定してきた結果がフィンランドの成績に表れているとすれば、義務教育の成果世界総合第1位の秘密は、教員の資質にあることが示唆される。

では、教員の資質を高めるために、フィンランドでは一体どのようなことを行っているのだろうか。これを調査し明らかにすることが今回の調査のねらいである。得られた結果は、我が国の教員養成教育を改善し、教員志望の学生に高い教育実践力をつけるために大学が行うべきことに大きな示唆を与えてくれるだろう。それは同時に、現職教員が不断に自己の教育実践力を高めていくためには何をすべきかについても、同様の示唆をもたらすと思われる。



1-2 ユヴァスキュラ大学教育学部の概要

フィンランドにおける調査・研修の主訪問先として、フィンランドの首都ヘルシンキから北に約270キロ離れたユヴァスキュラ市内にあるユヴァスキュラ大学 (University of Jyväskylä) 教育学部を選定した。ユヴァスキュラ大学はフィンランドにおける教員養成の中心的な大学として知られ、広島大学と非常によく似た歴史と地理環境を持っている。ユヴァスキュラ大学教育学部長ヘレナ・ラスクープトネン (Helena Rasku-Puttonen) 教授に説明を受けたユヴァスキュラ大学及びユヴァスキュラ大学教育学部の概要は次の通りである。



○ユヴァスキュラ大学の概要

- ・1863年にフィンランドで最初のフィンランド語教員養成カレッジとして設立。
- ・1934年に教育大学(College of Education)になる。
- ・1966年にユヴァスキュラ大学となる。
- ・学部数 7学部
- ・学生数 15,500人
- ・教職員数 2,300人

○ユヴァスキュラ大学教育学部の概要

- ・教職員数 300 名（附属教師訓練校の 100 名を含む）
- ・教授 20 名
- ・学生数 2,400 名
- ・年間予算 20,000,000 ユーロ
- ・構成 4 学科：教育学科，幼児教育学科，特別教育学科，教師教育学科
附属教師訓練校
教育的リーダーシップ施設
多文化カウンセリング・クリニック

○教育学部で養成する教員

1. 幼稚園教員
2. 小学校教員（学級教員）
3. 特別教員
4. 特別学級教員
5. 学習カウンセラー
6. 教科教員
7. 校長
8. 手話教員（学級教員・教科教員）

2. ユヴァスキュラ大学教育学部の教育システム

授業デザイン力をもった教員を育成するために、フィンランドではどのような教員養成システムがとられているであろうか。ここでは、ユヴァスキュラ大学教育学部の教員養成システムを入学試験制度も含めて概観することから、それを浮かび上がらせることとする。

2-1 入学試験制度

a) 入学試験受験資格審査

受験希望者が大学受験志願書を提出

- ①高等学校の卒業試験の成績
- ②教職アシスタント経験，兵役，オープンカレッジでの単位など

↓

①②を基準に従い得点化し，その総合得点が学部で定めたボーダーラインを満たした者にのみ入学試験受験資格を与える。

- ・小学校教員養成機関への志願者は毎年 6000 名～ 7000 名で，全国でこのうちの 1 割

程度が合格する。

- ・ユヴァスキュラ大学教育学部教師教育学科小学校教員専攻の受験資格を得るのは 280 名程度で(ボーダーラインはフィンランドの教員養成機関では最も高い), 合格者は 96 名

→ ●優秀な人材が集まる

- ・有受験資格者のうち高校卒業後すぐに受験資格を得るのは 25 %程度 (②が加算されるため) → ●多様な社会経験を重視している

b) 入学試験

入学試験は, ①筆記試験, ②適性検査, ③集団討論をもって行っている。日本における AO 入試や, 教員採用試験で実施されている内容と似ている。

→ ●狭義の学力に加え, 今後勉強する分野で必要な技術や知識, あるいは教員としての適性がある人材を選択

①筆記試験

- ・事前に課題図書が与えられる (1 冊～2 冊)。
- ・課題図書に基づいて, 出題があり小論文を書く。

②適性検査 (面接)

- ・2 名の面接者 (大学教員 1 名・附属教師訓練校教員 1 名) に対して, 1 名の受験生。
- ・講師を中心にほぼ全部の大学教員がかかわる。
- ・2 日間かけて実施。
- ・評価の観点: 適性 (柔軟な思考, 人の話を聞こうとする態度, など) やどのような教員像を持っているかが問われる。教員になりたいという熱意 (動機の強さ) も問われるが, それだけでは不十分である。

③集団討論

- ・4～5 名の受験生グループで実施。
- ・2 名の観察者 (大学教員 1 名・附属教師訓練校教員 1 名), 2 名の平均評定点を採用。
- ・グループに 1 つの課題を与えて, その解決策を考えさせる
例 (2003 年の課題): 小学生の飲酒が社会的問題になっている。その解決には保護者との話し合いが欠かせないが, どのようにして保護者との話し合いを持つべきか。
- ・評価の観点: 協調性, 集団討論の中での役割, 討論の内容, など。

○適性検査, 集団討論の観察における評価の客観性の保障は課題である。各評価者が

15名を評価するのであれば、その15名をガウス曲線にあわせて評価している。
○①～③がそれぞれ0～5点で評定される。合計15点満点で成績順に96名を合格者とする。

2-2 教員養成システム

a) カリキュラム

EUのボローニャ契約に基づいて、学士・修士課程5年間で300単位を修得させる。

- ・ 学士3年間で180単位、修士2年間で120単位。
- ・ ボローニャ契約に合わせると、学士3年間でも教員になれるが、教育学(Pedagogical Studies)の単位を5年間かけて取るように配置。

→ ●修士課程を出ないと教員になれないようにして教員の質を確保

学士・修士課程(小学校教員専攻)における修得単位

言語とコミュニケーションに関する学習 25単位

- | | | |
|-------------------|-------------|------------|
| ・ 教育基礎学習(教職科目) | 25単位 | (教育学の初級授業) |
| ・ 教科教育学習(教科教育法科目) | 35単位 | (〃 中級 〃) |
| ・ 発展学習と修士論文 | 80単位 | (〃 上級 〃) |
| ・ 主専攻教科学習 | 60単位 | |
| ・ 副専攻教科学習 | 60単位 | |
| ・ <u>選択学習</u> | <u>15単位</u> | |

合 計 300単位

○教育学はどの専攻の学生も履修しなければならない。

- ・ 教育基礎学習と教科教育学習をあわせて「教育学」。

○教科学習(教科内容学)の授業はほとんど他の学部で行われている。

○大学教員は、教科教育と教科内容の両方で博士号を持っている人が多い。

b) 教育実習

ユヴァスキュラ大学教育学部小学校教員専攻の教育実習(2005年秋学期からの新制度に基づく)

第1期:オリエンテーション実習(4単位)・・・教育学の初級授業に位置づく。

対象学年:1年生

目的:教職の理解,児童生徒理解

期間:秋学期に1週間,春学期に2週間。

第2期：基本実習（A：4単位，B：4単位，計8単位）・・・教育学の中級授業。

対象学年：A－2年生，B－3年生

目的：教科指導，学習指導計画

実施方法：①A，Bそれぞれで1教科を担当。

②1教科あたり13時間（計画，実施，振り返りの過程を含む）
の教科指導実習。

第3期：応用・発展実習・・・教育学の上級の授業に位置づく。

(1) 応用実習（副専攻科目実習4-6単位，附属校以外の実習4-6単位，
計10単位）

対象学年：4年生

①副専攻科目実習

期間：4週間， 実習時数：観察6時間，教科指導20時間

②附属校以外の実習→以前は母校実習が多かったが，新制度では主に小規模校での複式学級を指導する。

期間：2週間， 実習時数：10時間

(2) 発展実習（6単位）

対象学年：5年生

期間：3週間（実習校）＋1週間（準備と振り返り）

実習時数：25時間

実施方法：①いくつかの教科を，決めたテーマに沿って指導する。

②セミナーを併行して行い，テーマについてまとめたレポートに基づいて，グループ討議を行う。

目的：教育学の理論と実践を結びつける。

本年度のテーマ

- 1)学習場面での討議の指導
- 2)グループ学習の利用
- 3)体験学習
- 4)問題点から始まる学習

→ ● 5年間を通して系統的で多様な教育実習を配置

● 教育学の理論と実践の統合を図る

・・・テーマを持たせた上での実習

・・・大学のセミナーでグループ学習を通じた振り返り



理論にも実践にも強い教員を養成

3. 授業デザイン力をつけるために重視すること

～教師教育学科長 ヨルマ・オヤーラ (Jorma Ojala) 教授へのインタビュー～

●日 時：2005年10月10日(月) 10:00-11:30

●場 所：ユヴァスキュラ大学教育学部(教師教育学科長室)

オヤーラ教師教育学科長とのインタビューでは、

- ①教員養成において理論を重視すること、
- ②教育学と教育内容学を関連づけて学ぶこと、
- ③スタディ・グループを組織すること、

などが分かった。以下にインタビュー内容を整理した。



①理論の重視

○自由裁量で授業をデザインしていく力をつけるために、どのような方法をとっているかについて(他の国と比べて、フィンランドはどのように違った方法があるか)。

- ・フィンランドでは、先生の仕事の内容がとても理論的な仕事だと考えられている。フィンランドの先生たちは、高いレベルの理論的な教育を受けているので、今のカリキュラムと、これから出来上がってくるカリキュラムに対応できる。
- ・ベルリンから最高レベルの教育機関の担当者の訪問を受けた。一番驚いたのは、学校に行きたい、現場に行きたいという人が多いことで、大学でどのようなことをしているのかということあまり興味がなかった。先生の仕事は、理論的な仕事でなく、プラクティカルな仕事だと思っているのではないだろうか。
- ・ドイツでは、中央からの命令に従って、このようにやりなさいという仕事ではないかと思う。先生たちは他から来た命令に従い、自分の裁量がないように思われる。
- ・フィンランドでは前回1994年のカリキュラムから、先生方に自由と責任を持たせた。自由で責任のある教育をするには、理論的な教育が必要。

○修士論文を作成することの重要性について

- ・フィンランドでは普通の先生でもマスターを取らなければならない。学生たちは、全員が修了のための論文を書かなければならない。
- ・論文を作成する中でいろいろな他の研究論文を読むので、今の教育の面でどのようなことが書かれているかを読まざるを得なくなる。

- ・卒論を学士の段階で書いてもいいが、意味がない。教員の資格を取ろうとすると修士が必要なので、その段階で書くことが重要。
- ・論文を作成する中で勉強に関わる時間が長くなったことがPISA成果の背景にあるかもしれない。理論的な勉強を多くしていることもあるだろう。

②教育学と教育内容学を関連づけて学ぶこと

- ・科目教員（中・高等学校教員）になる現在の勉強だと、昔に比べて教育学の部分が多くなった。以前は教える科目の勉強を2～3年して教育学に入ったが、今は、自分の科目の勉強と同時に教育学の勉強も始めている。今の科目の勉強と教育学の勉強は、同時に進んでいく。4～5年の間、ずっと教育学も勉強している。
- ・現在教育学の勉強をしながら科目の勉強を進めている学生の科目の結果は、以前の別々に行っていた頃に比べて明らかに高い。試験の結果も高いし、勉強も順調に進んでいる。また速い。また、途中でやめる人が少ない。これらは因果関係があると思われる。
- ・科目の勉強をしながら教育学の勉強をしている人は、自分の科目をどんなふうに教えようか、どんなふうに開発しようかと考えながら勉強しているから、いい結果になっている。
- ・以前は、いろいろな試験を取ろうとしたら、直前に一生懸命勉強して、覚えて、試験が終わったら、すぐに忘れても良い状態になっていた。ただ次々に試験にパスするだけが目的だけになっていた。今は、ただ思い出すということではなくて、深く自分でも理解しなくてはならない。深く生徒にも教えなければならないことを考えたら、良い結果になっている。教育学のせいで、自分の科目の成果が良くなっているということに皆が驚いている。

③スタディ・グループを組織すること

○スタディ・グループについて

- ・学生たちのスタディ・グループを作っている。全員がよく知り合っている小さなグループで、一緒に考えたり話し合ったりしている。グループを通して自分の強い点、弱い点に向き合っている。自分の弱い点を隠すのはとてもエネルギーを使うが、弱い点を見せるといふ行動が必要。
- ・スタディグループは、入学後最初の基本的な勉強の時から行う、指導者付きのグループだ。

○インクルーシブ教育について

- ・私の考え方では、生徒たちが問題に参加すれば、決して間違いはしない。先生の仕事は、生徒たちの考え方を論理的にさせるということ。あなたはどのように考えたとい

うことをはっきりさせることが大切。生徒が自分で論理的に考えたのであれば、間違いはない。大学生でも、小学生でも中学生でも、高校生でも同じ。

- ・学習集団には、いろいろなレベルの人を入れるのが大切で、これが理想的。先生が留意すべき重要な点は、いろいろな人がグループに所属しているという点（安心、信頼）を考慮すること。また、大学の先生はそのグループごとの雰囲気を開放されたものにするのが重要。所属意識がないと自分の意見がはっきり言えない。
- ・先生の重要な仕事は、生徒たち個人が自分の能力を信じるように支えること。自分の能力に対する信用性は、親からだめ、教員からだめといわれると、落ちてしまう。
- ・先生たちは、生徒たちの考え方の開発者。多様な生徒がいるのだから、現場で実際に教えている先生は「これは間違い」という言い方をしているだけでは、高い教育をしていることにはならない。
- ・学校現場で、先生は必ず生徒を尊敬しなければならない。生徒たちがすでに持っている情報に対して尊敬感がなければならない。
- ・生徒と先生の間では、相互作用が大切。両方とも平等。生徒が上でも先生が上でもない。話し合い、相互作用のためには、平等の立場を取らなければならない。
- ・先生の重要な役割は、話し合いや相互作用の中に新しいデータを入れること。そのことによって考えさせること。

4. 授業デザイン力を高めるために行っている具体的方策

4-1 問題解決学習の導入～教師教育学科 トゥウラ・アスタ (Tuula Asunta) 上級講師へのインタビュー

●日 時：2005年10月11日（火）13:30-14:30

●場 所：ユヴァスキュラ大学教育学部

アスタ先生へのインタビューから、授業デザイン力を高める方策として、次のことが見えてきた。

- ①大学の教員養成においては、学生の問題解決力を高めることを重視していること。
- ②そのために教育学の学習を1年生から行い、学年進行に従って教科内容の学習と関連づけしながら問題解決学習を行っていること。

<問題解決学習の具体例（4時間授業）>

Q. 誰もいない山に登ろうとするとき、どのような素材（5つの素材をあげて）の服を着ていくのがいいか。

…何を選ぶのがいいか。2つの素材でもいい。（化学の問題でもある）

…学生の答えはたくさんある。重要なことは、自分の考え方を開発すること、なぜそのような結論に到ったのかという考え方を持つことができることである。グループの中でいろいろな意見がぶつかることはいいことである。

- ・上記の問題解決学習の授業では、2人のグループで1題（例えば10題の中から）の問題解決学習に取り組んで、時間の最後に自分たちがどのように考え取り組んだのかを全体の場で発表させている。そのことを通して、考え方のプロセスをお互いに学びあわせている。
- ・1年生では、上に示したような4時間の授業を、必修として12回受講する。選択授業をとれば、年24回そのような機会がある。

③問題解決学習を行って、方法知を習得すること。

○大学で「学び方」を学ばせることが、教員になったときにどのように生かされるかについて

- ・自分がそうした学ばせ方がよいと感じたならば、学生は教員になったときに生徒たちに同じように教えていくだろう。
- ・新任の教員の場合は、各学校でのやり方があるので、自分が学んだことをその学校で進めて行くには多少のたらいがあるかもしれない。しかしそれでも、徐々に自分が学びよいと判断したことを実践していくだろう。

④問題解決学習を効果的に行う方法

- ・入学後から2年間くらいはグループ討論を併行して行い、話し合いをすること自体を勉強させる。話し合いにあたっては、どんな質問をしてもいいということ徹底させる（バズ学習でのやり方と同様）。
- ・オープンな課題が適している。あまり詳細な問題設定をせず、答えも1つしかないようなものにはしないこと（創造力をかきたてやすいようにということであろう）
- ・ただし、その課題を解決するための基本的な知識をもっていることが前提となる。
- ・答えを見つけるよりも、答えに到るまでのプロセスを大切に学習が重要。

4-2 教科内容の総合的な取り扱い

- 授 業：水力を使った技術工作
- 日 時：2005年10月13日（木）9:00-12:00
- 授業者：技術教育 アキ・ラシネン（Aki Rasinén）上級講師

●概要：

学生の活動を観察すると、針金でつくった2つの軸を輪ゴムでつなぎ、一方の軸につけた羽根に水をあてることによって生じた回転運動を、もう一方の軸に伝達する仕組みを利用しているグループがあった。

また、針金を曲げてつくったクランクを利用して、回転運動を上下運動に変えて、銅板でつくった魚が上下に動く仕掛けをつくっていたグループもあった。



この授業がどのような意味を持ち、どのような配慮のもとに行われているのかについての説明を受けた。概要は以下の通りであった。

●面談者：技術教育 アキ・ラシネン (Aki Rasinen) 上級講師, ヨウコ・カントラ (Jouko Kantola) 上級講師, ティーモ・リッサネン (Timo Rissanen) 講師

●内容：技術教育について

○大学での技術教育の進め方

- ・学生グループの中で、ある学生はドリル技術を特に習得し、他の学生は別の技術を習得するようにしておいて、勉強した者が他の人に伝えるようにしている。お互いに学びあい、教えあうようにしている。
- ・まずは技術学習を行い、次にプロジェクト学習に入る。2人もしくは3人のグループを作って装置をつくる。今やっているプロジェクトは、水力を使って、必ず2つの動きが起こる装置を作るというものである。この課題の中では他の科目で学んだことも関係してくる (例えば物理学であるとか)。使う材料はスチールで、大きさは靴箱までのものとしている。
- ・従来の学習方法は、先生が作ったものと同じものを作りなさいというものであったが、現在の学習方法は、自分で創り出させるようにしている。その時には、プロジェクトのテーマ、他の科目で学んだこととどう関係するのか、何歳くらいの子どもに適用できるか、使用する材料、必要な技術、安全面の配慮事項、評価をどうするかなども考えさせている。テーマを決め、問題解決 (課題達成) に到るが、問題解決の方法は必ずしも1つとは限らない。なぜそのような問題解決に到ったのかそのプロセスを考えさせることが重要であると考えている。
- ・この授業の受講学生は、小学校教員志望者であるが、1つの「水」というテーマが例えば、美術から、理科から、あるいは工作からどのように扱えるか考えさせることは

重要なことである（総合的に学習を進めることにつながる）。

○学生に自分で考えさせるような学習スタイル（自己創造型・問題解決型学習）やプロセス重視の学習スタイルについて

- ・1970年代から言われていることであるが実際にはそうはなっておらず、ユヴァスキュラ大学の方針で10年前くらいから力を入れてそのようにしている
- ・学部で明確にこうした学習スタイルを取り入れようと決めたわけではないが、そうしたやり方が広まっているのであれば、それはうれしいことである。
- ・教育学部での教育学の博士論文などの内容などをみても、以前のやり方を批判し、こうしたやり方に従うものが多い
- ・大学でこうした学習スタイルを学んだことは、自分が実際に子どもたちに教えるときにも、そうした学習スタイルが取れるように支援することにつながると思う。このへんのことは、教育学では理論的な視点から解明していると思う。
- ・今日、学生たちが取り組んでいた課題にしても、それが完成してもそれ自体が実際に役に立つというものではない。しかし、その学びのプロセスが重要である。結果も大切であるが、それ以上にプロセスを大切にしている。
- ・自分で考えさせる学習を支援していくことはたいへんなことである。失敗もあり、学習者の方がどのようにしたらいいかわからなくなることもあり、落胆するが、そこで動機を維持したり高めることが重要である。教員として、不確実な状況下にあっても物事に辛抱強く取り組める人を育成したい。そのことが、生徒が同じような状況下にあるとき、生徒に寄り添った対応（単に情報を注ぐのではなく、一緒になって考える）ができることにつながるであろう。

○技術教育の意味

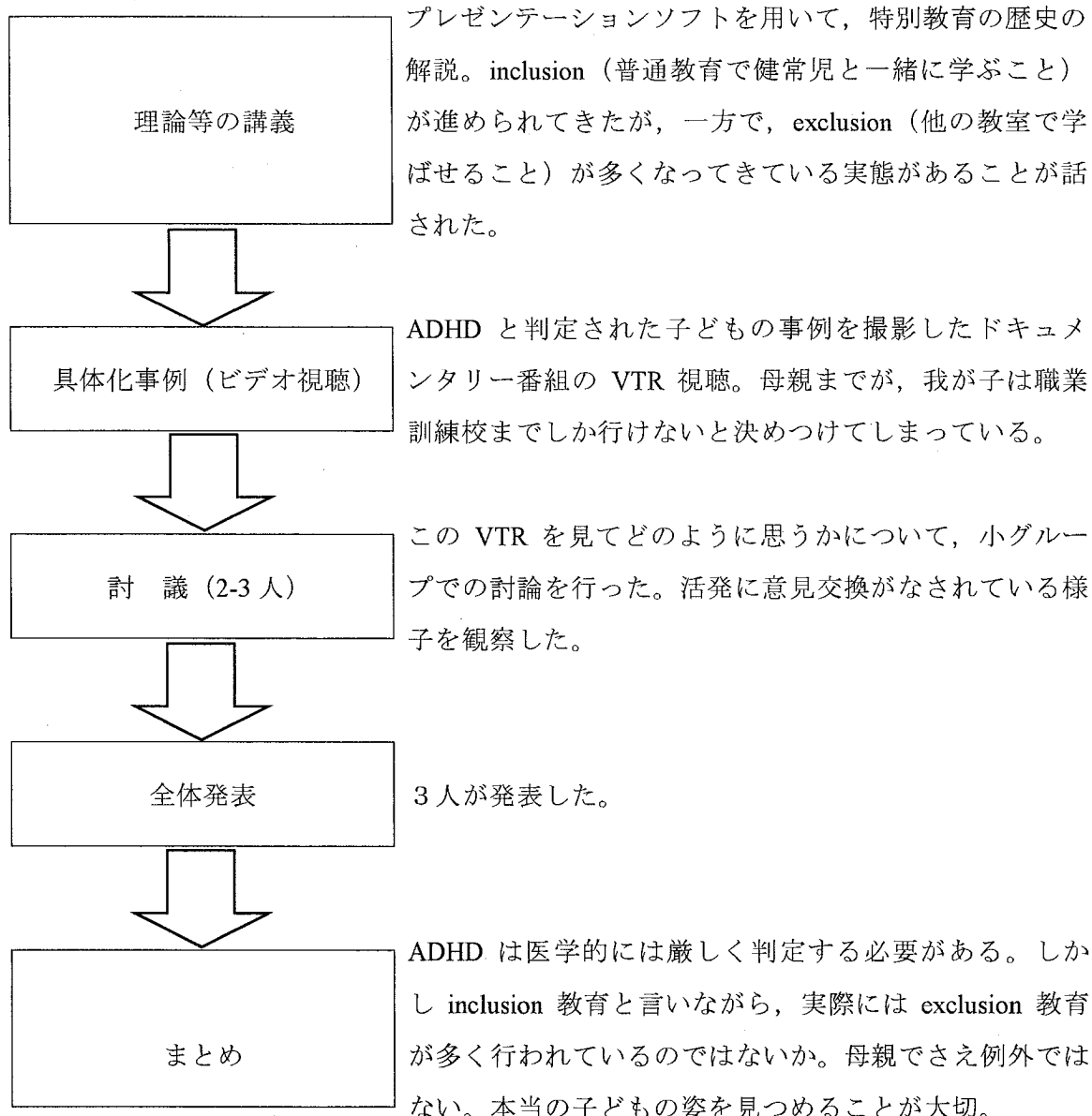
- ・技術（手の技、道具や機械の扱い方）を教えているのだが、決してそれだけではない（それだけでもそれ相応の意味はあるのだが）。技術教育を通して、思考方法や考え方も身に付けさせようとしている（フィンランド語で「理解する」の語源をたどると「手」と関係する点は興味深い）。
- ・「つくる」ということを3つのレベルで考えてもよい。①示されたそのままをつくる、②応用してつくる、③自分で創造する。

従来の授業では教員が作ったものと同じものを作って技術を習得していたが、現在は「必ず2つの動きが起こる装置を作る」という指導のポイントを押さえつつ、自分で創るものを考え工夫できるようにしている。プロジェクトのテーマをふまえて、制作は他の科目で学んだこととどう関係するのか、何歳くらいの子どもの適用できるか、安全面の配慮事項

や評価をどうするかなどを考えさせる方法を導入しているために、科目の学習を教育現場の視点で行うことが可能になっている。このようにして学習が有意なものとして意識される意味は大きい。また、どのように自分自身が判断するかが尊重される過程重視の授業では、信頼と安心に満ちた表情がすべての受講者に観察できた。支持的・受容的な風土の中で行われる学習を通して醸成される教師の持つ雰囲気は、得難い財産となるだろう。

4-3 考えさせる授業展開～障害児教育の事例

- 日 時：2005年10月12日（水）
- 授業担当：障害児教育担当 ティーモ・サロヴィイタ（Timo Saloviita）教授
- 授 業：障害児教育の歴史と inclusion 教育のあり方
- 概 要：



一般的にクラス規模が大きい大学の授業では、一方通行の講義形式に陥りがちで、受講者は受動的に知識を得るのみであることが多い。この授業（約 80 人が受講）の前半の展開もまさに講義形式そのものであったが、後半に入り受講者の動機づけを高めるようなビデオを視聴させて、個々の考えを促していた。さらにグループ討議を通じて自分の意見を表明させることでその考えを明確にさせたり、他の人々の意見を聞くことで自分の意見を強めたり、修正させたりして自分の考えを深めさせていた。このように大人数の授業であっても一人ひとりに考えさせる授業展開を行い、能動的な学習者の育成を図っていた。

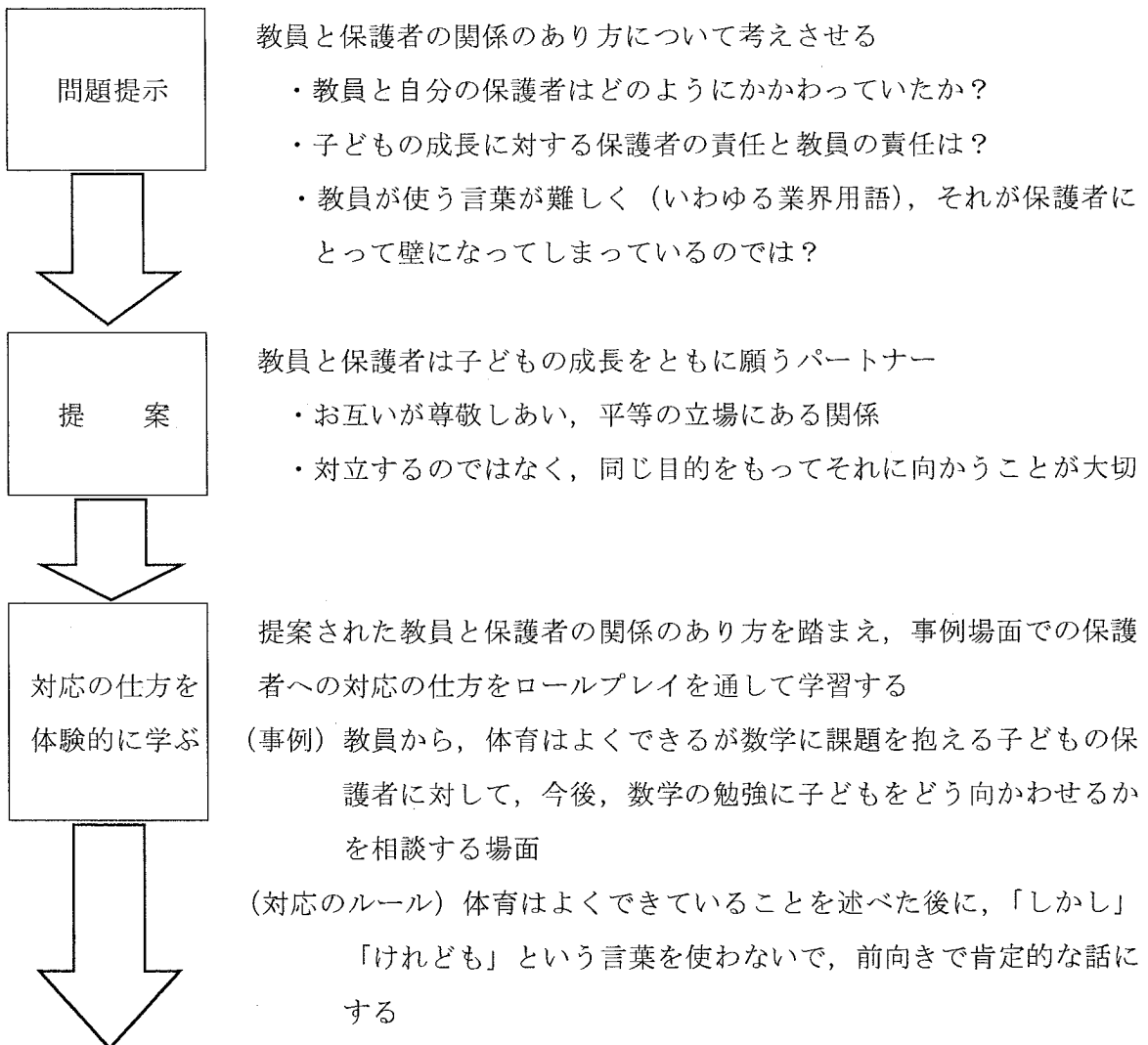
4-4 実践的事例・体験型学習の導入～体育教育の事例

●日 時：2005 年 10 月 27 日（木）

●対 象：体育教育担当 ウラ・クレモラ（Ulla Klemola）講師

●授業内容：保護者とのかかわり方（社会的・情緒的スキルトレーニング）

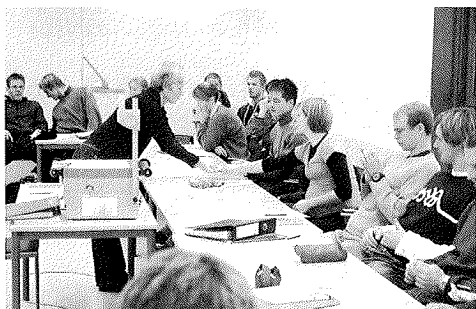
●授業概要：



振り返り

そのような対応の仕方をしてどのように感じたかを振り返らせる

- ・協力の場を作りやすいと感じた
- ・数学に課題があるという情報は伝えているが、それに対する否定的な評価を伝えることにならないのでよいと感じた
- ・課題があっても親は子どもの成績に興味はあるので、評価を伝えず情報を伝えるというこの形式はよいと感じた



今回の授業は、保護者とのかかわり方を扱っているが、授業によって取り上げられる事例は異なっており、授業中の子どものかかわり方が検討事例になる場合もある。取り上げられる事例は、いずれも学生自身あるいは教員から採取された、実践に即した話題である。この授業では、このように身近な実践的事例を扱い、実感を伴う学びを展開することで、大学で学んだことをまた現場で生かせるような仕組みが作られていた。そして、大学の中でこうした学びを積み重ねることで、適用力や応用力の高い教員の養成につなげていた。

5. まとめ

フィンランドで行われている教員養成教育の実態を、ユヴァスキュラ大学教育学部の事例を中心に報告した。広く知られたPISAは、義務教育修了段階の15歳児がこれまでに獲得した知識の量を測定するのではない。分析したり推論したりコミュニケーションしたりなどしながら、社会に出てからも生涯を通して継続的に学習し問題解決し続けることの出来る力の基礎・基本をどれだけ身につけているかを測定するものである。フィンランドにおいて重視されている学力は、まさにこの21世紀型の学力であった。小・中・高等学校における学習においても、大学の教員養成教育における学習においても、この学力をつけることが求められ、尊重されていた。

子どもたちに21世紀型の学力をつけることのできる21世紀型の優れた教員になるため

には、複雑な教育現場の状況に応じて対応を適切に変化させる判断力と行動力が必要である。フィンランドの教員養成では、そのために教育学など教育理論を柱とした学習を重視し、教員が教育現場で行うさまざまな判断をぶれの生じない堅固なものにしていた。また、グループ学習を導入することによって、他者の多様な考えと自分の考えとを重ね合わせ、自分一人で行った時よりもさらに多様な検討をふまえた高いレベルの判断が行われるようにしていた。さらに、将来の教育場面で自分がどのように指導するかを想定しながら教育内容の学習を行うことを入学時から繰り返すことによって、教育学の学習成果だけでなく、科目の学習成果にさえ好影響を与えていた。

振り返ってみると、フィンランドで取材した教員養成教育の理念や方法・内容は、決して目新しいものではなかったのかもしれない。それらは、日本でも優れた実践であれば必ず重視されているようなものであったとも言えよう。しかし、フィンランドの教員養成教育では、上記したような教育が重要であることに対する共通認識が厚く、またこれらを実現するためのシステムも確かに整備されていたように思われる。

これから我が国の教員養成教育をより良い方向に改善するためには、どのような学力が21世紀に生きる子どもたちに必要なのかといった議論の整理がまず求められる。諸調査では、我が国の子どもたちが「学び」に背を向けた実態が明らかになっており、授業の質と教員の資質を改善することなく、単に授業時数を増やして訓練中心の学習に戻すのであれば、さらに事態を悪化させることにさえなりかねないだろう。「学びたい」存在である子どもたちが本来の姿を取り戻すためには、やはり授業こそが、教員こそが最大の鍵である。

4. シンポジウムの概要と資料

【シンポジウム広報ポスター】

【ウェブサイトでのシンポジウム開催速報】

【スライド資料・分科会資料】

【分科会の概要】

＜アメリカ＞

＜イギリス＞

＜フィンランド＞

平成17年度

大学教育の国際化推進プログラム（海外先進教育実践支援）成果報告会 in 広島大学

21世紀型教員養成教育シンポジウム

平成18年3月8日（水）13:00～17:00

【第1部】 **シンポジウム** 13:00～ 教育学部（2F）第1会議室

●概要報告●アメリカ、イギリス、フィンランドにおける教員養成教育の実態

シンポジスト：アメリカ・イギリス・フィンランドへの広島大学派遣教員

コメンテーター：京都大学高等教育研究開発推進センター教授 田中每実 氏

広島県立教育センター 所長

信楽和宏 氏

【第2部】 **FD・ワークショップ** 15:30～ アメリカ分科会：第1会議室

イギリス分科会：第3・4会議室

フィンランド分科会：L204号講義室

ケースメソッド

リアルワーク型学習

授業デザインカトレーニング

 **広島大学**

担当部局：大学院教育学研究科

お問い合わせ・お申し込み先：教育学研究科教育研究活動支援グループ

電話 082-424-6723 電子メール kyoiku-kyo-sien@office.hiroshima-u.ac.jp

21世紀型教員養成教育シンポジウムの開催後、広島大学ウェブサイト
トップページ、及び大学院教育学研究科ウェブサイトトップページか
らのリンクで、次のように速報を公開しました。

大学院教育学研究科・教育学部 / お知らせ - 記事詳細

お知らせ - 記事詳細

一覧 ■ バックナンバー ■

平成17年度 大学教育の国際化推進プログラム(海外先進教育実践支援)成果報告会

掲載日: 2006年3月10日

リンク用URL: http://www.hiroshima-u.ac.jp/ed/news_info/index.html



平成17年度 大学教育の国際化推進プログラム(海外先進教育実践支援)成果報告会in広島大学

『21世紀型教員養成教育シンポジウム』開催報告(速報)
(取組担当者: 教育学研究科副研究科長 坂越正樹)

3月8日(水)13時~17時に、本学教育学研究科内第1会議室及び第3・4会議室、L204講義室において、『21世紀型教員養成教育シンポジウム』を開催致しました。
お陰様で、第1部シンポジウム会場となった本研究科第1会議室(100名収容)は満席状態で、会場後ろには立ち見で参加して頂くほどの盛況となりました。以下に、簡単に報告を致します。

<第1部 シンポジウム>

アメリカ・イギリス・フィンランドへの4週間派遣教員を中心に、次の発表を行いました。

【アメリカ派遣】

1. 「アメリカにおける教員養成カリキュラムと教育実習: ウィスコンシン大学とニューヨーク大学を中心に」(教育学研究科・山崎博敏 教授)

2. 「臨床的教育方法における探求型授業の提案 ミシガン州立大学の事例からの考察」(教育学研究科・清水欽也 講師)

【イギリス派遣】

3. 「PGCEを中心としたイギリスの教員養成 ヨーク大学・リーズメトロポリタン大学・ウォリック大学の訪問を通して」(教育学研究科・深澤清治 教授)

4. 「イギリスの教員養成教育におけるリアルワーク型学習指導」(教育学研究科・小山正孝 助教授)

【フィンランド派遣】

5. 「フィンランドの教員養成教育 ~授業デザイン力を中心とした資質を高めるために~」(教育学研究科・三根和浪 助教授・神山貴弥 助教授)

以上の発表に対して、

広島県立教育センター所長 信楽和宏 氏 及び
京都大学高等教育研究開発推進センター教授 田中毎実 氏
から、発表内容に関する評価コメントを頂きました。

<第2部> FD・ワークショップ

アメリカ分科会、イギリス分科会、フィンランド分科会の3つの分科会に分かれて、理学研究科・小島聡志助教授、教育学研究科・黒瀬基郎教授、松浦伸和助教授など、2週間派遣の先生方の発表や、大学教育現場の取材ビデオなどの貴重な資料を放映しました。参加いただいた皆さまからも発表をふまえて活発なご意見やご質問をいただき、さらに深い内容の検討を行うことができました。

当日ご参加下さいました100名余の皆さまには心よりお礼申し上げます。近日中にはシンポジウム・分科会記録を入れた正式な報告書を作成・発行致します。どうぞご期待下さい。
(教育学研究科 坂越正樹)

【本件連絡先】

広島大学教育学研究科教育研究活動支援グループ

TEL 082-424-6723

FAX 082-424-3478

**臨床的教育方法における
探究型授業の提案**

-ミシガン州立大学の事例からの考察-

広島大学大学院教育学研究科
講師 清水 欽也

21世紀型教員養成教育シンポジウム

平成18年3月23日 広島大学

広島大学

問題の所在

・ 教員養成 ← プロフェッショナルの養成

プロフェッショナルとは

高度な専門性

→

実践能力

教職固有の理論や専門知識

→

子ども理解力、児童生徒指導力、集団指導力、学級指導、授業づくりの力など

平成18年3月23日 21世紀型教員養成教育シンポジウム

広島大学

問題の所在

・ 教師を目指す学生像

- 目的意識は非常に強い
- 実践志向が強い
- 他のプロフェッショナル(ex. 医師、弁護士)に比べ、職業モデルが非常に身近。
- 実践に関する情報量 >> 理論

↓

プロフェッショナルを構成する重要な要素である
「理論」を軽視しがちである。

理論と実践の乖離

平成18年3月23日

広島大学

臨床的教育方法導入の陥穽

- ・ 実践例に触れさせる
 - 学生の意欲は高まる
 - 理論軽視の傾向は拍車がかかる

↓

・ 臨床的教育方法導入にあたっては

理論と実践の融合

いかにして理論と実践の融合を図るべきか？

ミシガン州立大学の事例から検討する。

平成18年3月23日 21世紀型教員養成教育シンポジウム

広島大学

ミシガン州立大学における教員養成

- ・ 全米トップクラスの教員養成プログラム
 - U.S. News & World Report Ranking 2006 では初等、中等教育とも全米第一位
- ・ 学士課程終了後、一年間のインターンシップ
 - 実際の学校で、メンターとともに教授活動を行う。
 - 1セメスターに10回程度大学に通い、講義(TE 801、TE802)を受ける

21世紀型教員養成教育シンポジウム

平成18年3月23日

広島大学

大学での講義

- ・ インターンシップを重視する大学ではいかなる手法で、理論と実践の統合を図っているのか？
 - リアルワーク重視型学習
 - ⇒ インターンが受ける講義TE802
 - ケースメソッド
 - ⇒ 学士課程の学生が受ける講義TE402

21世紀型教員養成教育シンポジウム

平成18年3月23日

リアルワーク型学習(TE801) 広島大学

・ 参観授業からの観察

インターンが各自持ち寄った
自らの実践ビデオの視聴

↓

討論

↓

提案

If..., then ..., because形式
で。

仮説の設定

↓

教授理論の構築

↓

根拠の提示

↓

教授理論の
妥当性の検証

平成18年3月23日 21世紀型教員養成教育シンポジウム

ケースメソッド 広島大学

・ 事例に基づく、探究活動 → 探究的な実践を
するための訓練

・ 問題事例の提示

↓

・ 既知事項・未知事項の確認

↓

・ 解決すべき問題や仮説の設定

↓

・ 仮説に基づく探究活動

↓

・ 根拠のある意思決定

問題点の焦点化

↓

仮説設定
過程の習得

↓

教授活動に関する
理論の検索

↓

教授理論に
触れさせる

平成18年3月23日 21世紀型教員養成教育シンポジウム

その他 広島大学

・ メンター研修においては、講義で学生に提示した授業モデル、評価デザイン、教材モデルを提示し、インターン、メンター、大学教授間の情報共有を図る。

メンター

↓

新情報の提示
教員研修

インターン

↓

理論に基づく実践
専門性をもつ
教員の養成

平成18年3月23日 21世紀型教員養成教育シンポジウム

まとめ 広島大学

・ 臨床的教育方法を導入すれば、...

- 理論と実践の融合がより重要な課題となる
- 理論的な裏付けのある実践を意識させる必要がある
- 仮説設定や根拠の明示をさせる大学での授業展開が必要
- 講義中心から探究活動中心へ移行しなければならない。

平成18年3月23日 21世紀型教員養成教育シンポジウム

「21世紀型教員養成教育シンポジウム」

フィールドワークとしての
ティーチングアシスタントシップの改善に向けて
—アメリカ西海岸2大学における
化学系TAの現状に学ぶ—

広島大学大学院理学研究科化学専攻
小島 聡志

本日の内容

- I. イントロダクション
- II. スタンフォード大学化学科におけるTA (Teaching Assistant) の実態
- III. カリフォルニア大学(バークレー校)におけるGSI (Graduate Student Instructor) 支援体制
- IV. まとめ

I. イントロダクション

理学研究科化学専攻におけるTA

- ・欧米にない平成4年から日本の大学でも導入
- ・大学院生への経済支援
- ・教員の教務補助業務(実験補助)
- ・教育者としてのトレーニングの機会

問題点

- ・業務にあたる学生への教育体制が整っていない
- ・TAの使い方に統一した方針がない

米国の化学研究拠点大学での実態視察

大学院ランキング

-US News and World Report誌2006年度版-

化学

1. University of California - Berkeley
2. California Institute of Technology
2. Harvard University
2. Massachusetts Institute of Technology
5. Stanford University

有機化学

1. Harvard University
2. Scripps Research Institute
3. University of California - Berkeley
4. Massachusetts Institute of Technology
5. California Institute of Technology
6. Stanford University

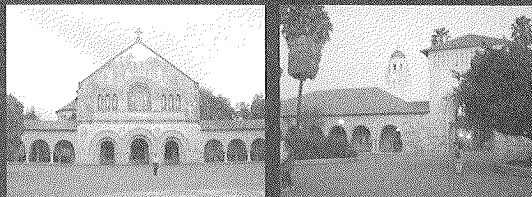
II. スタンフォード大学化学科における TA (Teaching Assistant) の実態

スタンフォード大学化学科大学院生への 経済的援助体制とTA制度

- ・授業料の免除(化学科が大学に支払う)
- ・1年生の3学期間すべてにおいてTA業務(週平均20時間)の義務づけ
- ・科目の割り振りは入学後のplacement test等
- ・研究室配属後は研究指導教員のRAとして研究に専心可能
- ・2年生以降のTA業務は、ほぼ奉仕活動に近い(余分な手当てが出ない)

化学科TAへの教育的支援

1. 現役TAによるガイダンス
2. 全学施設: The Center for Teaching and Learning (CTL)



化学科TAへの教育的支援

1. 現役TAによるガイダンス
 - ・9月の新入生ガイダンス(1週間)の内の2日間が充てられる
 - ・現役TAによって引継ぎ・改訂されてきた200ページにもおよぶマニュアル(教材例が中心)を元に仕事内容の説明。
 - ・「クラスで起こりうる問題」をケーススタディーとして、小グループに分かれてのディスカッション
 - ・各々の新TAによる10分程度の模擬授業と評価
 - ・約1ヵ月後にフォローアップセッションとして、反省を兼ねたディスカッション
 - ・授業ごとにもマニュアル

化学科TAへの教育的支援

2. 全学施設: The Center for Teaching and Learning (CTL)
 - ・1975年に設立、全学向けの半日オリエンテーション(自由参加)。一般的な心構えや教授法
 - ・Stanford Teaching Assistant Newsletterの定期的発行
 - ・その他、情報提供、教育相談
 - ・ワークショップ(1-2時間程度を週1回程度)
 - ・教育専門教員による視察・評価(希望により)
 - ・優秀TA表彰制度

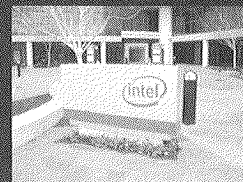
化学科TAの職種

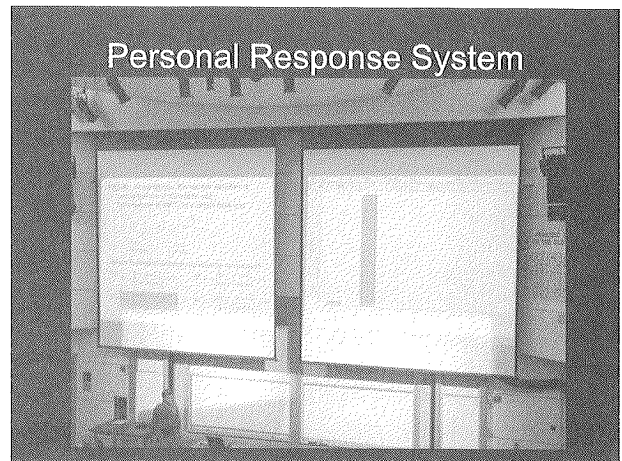
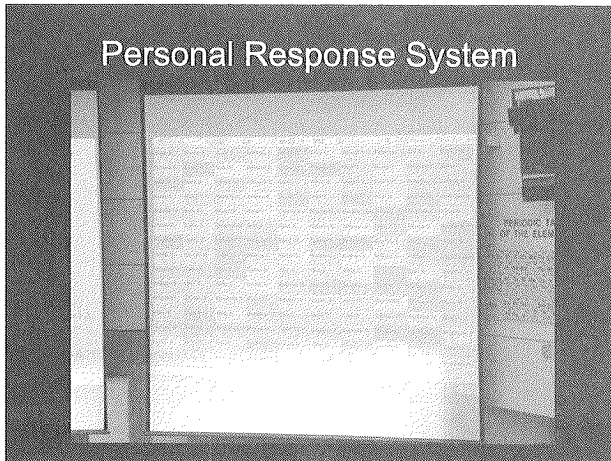
- ・基礎講義科目担当TA(後述)
- ・実験科目TA(後述)
- ・上位講義科目TA・・・学部3年生以降および大学院の科目の場合はオフィスアワーのみ、優秀学生のみがTAとなりうる
- ・安全管理TA・・・全学の環境安全センター(Environmental Health and Safety)と連携して定期的に研究室における安全点検を行う
- ・機器管理TA・・・装置保守・測定教育・測定補助



化学科TAの職種


- ・基礎講義科目担当TA (Chem31B: Chemical Principlesを例に)
 - 50分3回の講義, 50分の実験と50分のTAクラス(section)
- TAの共通任務
 - ・宿題の演習問題や定期試験の作成・採点・試行
 - ・交代でオフィスアワーの対応。(日、火の7:00-10:00)
 - ・受講生から評価を受ける
- Head TA
 - ・TAの統括
 - ・学部生の小クラスへの割り振り
 - ・授業Web site管理
 - ・授業中の電子機器(PRS)の操作
 - ・TAミーティングの召集と進行





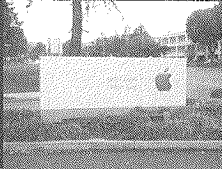
化学科TAの職種

- ・基礎講義科目担当TA(Chem31B:Chemical Principlesを例に)
50分3回の講義, 50分の実験と50分のTAクラス
- Class TA
 - ・10名程度の小クラス(section)担当
 - ・すべての講義に出席
 - ・授業に合わせた演習問題を作成, これを題材にディスカッション
 - ・対話形式で, 受講者の理解度をみながら工夫
 - ・授業ごとに報告書
- Outreach TA
 - ・sectionよりも初歩の内容
 - ・定期試験の解説(対話式)
- Development TA
 - ・実験の考案, 手順書作成
 - ・配布物作成



化学科TAの職種

- ・実験科目TA (Chem 130 : Organic Laboratory IIを例に)
75分の講義と4時間の実験
- Lab TA
 - ・すべての講義に出席
 - ・事前に自ら実験
 - ・実験中は, 安全確認を行い, アドバイスを与える
 - ・成績づけ。実験ノートとレポートの採点, 定期試験の出題と採点, 実験技術の採点
 - ・基本的測定機器の測定指導
- Resource TA
 - ・NMR(分析機器)測定
 - ・データベース検索指導
 - ・オフィスアワーの対応



Ⅲ. カリフォルニア大学(バークレー校)におけるGSI(Graduate Student Instructor)支援体制

カリフォルニア大学におけるGSI支援組織

1. 全学施設: Teaching and Resource Center (TRC)
2. 労働組合(組織率20%, 文系の方が高い)



カリフォルニア大学における GSI支援組織

1. 全学施設: Teaching and Resource Center (TRC)
OGSIの予備トレーニング
 - ・コンファレンス(終日開催で必修, 後述)
 - ・ワークショップ・・・学期中6回で参加自由。今期の題材は,
「Teaching Critical Reading in the Sciences, Social Sciences, and Humanities」, 「Guiding Student Research」, 「Assessing Teaching and Learning」, 「Teaching Critical Media Literacy」, 「Syllabus and Course Design」, 「Teaching and the Academic Job Search」
 - ・on-lineトレーニング・・・教育学的方法論についてで必修
 - ・学科ごとのGSIトレーニング用科目(300番科目)の支援・・・今年度からスタートで必修。センターが助言, 評価

カリフォルニア大学における GSI支援組織

1. 全学施設: Teaching and Resource Center (TRC)
 - セミナー(随時開催)
 - 高等教育機関の教員をめざす学生のトレーニング(夏期研修会)
 - 教授法相談, 教授法情報提供: 学術雑誌, 学術書からの論文引用を含めて250ページにもおよぶ手引書の発行(毎年改訂)。充実したWebsite
 - コース改良に関するGSIへの(少額)資金援助
 - 優秀GSIの評価・表彰
 - GSIと関わる教員の指導

カリフォルニア大学における GSI支援組織

- GSIコンファレンス(必修)
- (1)大学院部会副部長による講演会・・・教員としての経験談を披露するとともに、「良い先生悪い先生」について、隣の席の人とディスカッションさせた後に何人かに発表させた
 - (2)ワークショップI(現役GSIによる小グループオリエンテーション)・・・一般説明の後、小グループに分けてGSIを行うにあたっての不安や疑問についてのグループディスカッションをさせ、全体ディスカッションを行った
 - (3)ワークショップII(センター教員による対話式講義、複数のテーマから選択)・・・「Developing a teaching portfolio」のグループでは、一般説明の後「先生」というキーワードから連想されるものについてディスカッションした

化学科におけるGSI教育支援

化学科の教育方針として、大学院教育において教えることは学ぶ上で必須であるとはっきりと明文化

大学院生は3年生までの間に毎年1期、合計3期が必修。担当科目はスタンフォードと類似

- 科目別GSIオリエンテーション
 - ・学期はじめに学科主催の1日半のワークショップ。
 - ・「職業意識」、「授業運営」、「授業でのケーススタディ」などについて的小グループディスカッションと全体ディスカッション
 - ・新GSIによる5分(1日目)と10分(2日目)の模擬授業と評価

化学科におけるGSI教育支援

- 化学科化学科開講のGSI用科目
(Chem 300: Supervised Teaching of Chemistry)
 - ・物理化学系教員および有機化学系教員が2つの時間帯を担当。教材としてそれぞれGeneral Chemistry (Chem 1A,B, 物理化学)用およびChemical Structure and Reactivity (Chem 3A,B, 有機化学)用のTAマニュアル
 - ・成績は合否によるが、全出席が義務
 - ・授業では、指定された読み物(予習)についてディスカッション、指定された課外活動についての報告とディスカッション
 - ・授業で受けた方法的示唆をTAクラスで実践し、その結果を持ち帰ってディスカッション
 - ・ペアを作ってお互いのTAクラスを見学・批評

ティーチングポートフォリオ

- 教育哲学や教育実績を要約したいわば教育履歴書
- 本文(自己作成資料, 7-8ページ)
 - ・請け負った科目およびその科目における役割
 - ・掲げた目標や達成のために用いた方法やその変遷
 - ・学生評価とそれを受けた改善の変遷
 - ・教育哲学やその変遷
 - 添付資料(客観資料)
 - ・シラバス
 - ・教員による評価書
 - ・受講生による評価書
 - ・受講生による手紙類(感謝状等)
 - ・表彰の記録



ティーチングポートフォリオ

- ・アメリカの多くの高等教育機関（大学など）では、採用選考においてポートフォリオの提出を課す
- ・大学での昇任における教育評価に用いられるケースが増加中
- ・TRCでは、ポートフォリオ作成指導。まとめる上での基礎資料となる授業記録簿の作成を推奨



IV. まとめ

- ・TAとして教えることを教育の一環として位置づけ、義務化
- ・充実した全学サポート体制
- ・「周到な準備」、「対話式授業」、「グループディスカッション」、「全受講生への気配り」など教育学的見地からの指導
- ・受講生による評価
- ・教育理念や教育実績を要約したポートフォリオ

謝辞

Stanford University, Department of Chemistry

Professor Christopher E. D. Chidsey (Chem 31A, 31B担当)

元TA

Josh Ratchford (物理化学系研究室)

Nozomi Nakayama (物理化学系研究室)

Mari Iwamoto (分子生物学系研究室)

現役TA

Jennifer K. Schwartz (Chem 31B担当Outreach TA, 無機化学系研究室)

Christina D. Brown (Chem 31B担当Head TA, 無機化学系研究室)

Angie A. Bond (Chem 130担当Head TA, 修士課程修了)

Stanford University, School of Education

Professor Jean Lythcott (理科教育担当)

University of California, Teaching and Resource Center

Professor Linda von Hoene (センター長)

University of California, Department of Chemistry

Professor Ahamindra Jain (Chem 300担当)

理系学部学科でのTAの実質化の メリットと方法

広島大学大学院理学研究科化学専攻

小島 聡志

TA制度の実質化によるメリット

1. 学部専門教育
2. 大学院生における研究者としての素養
3. 大学院生における教育者としての素養

TA制度の実質化によるメリット

1. 学部専門教育
 - ・高等学校教育と大学専門教育のギャップの埋合せ
(現状での対処法: 授業レベルの引き下げ, 基礎科目の増加)
 - ・精神的プレッシャーの緩和。
 - ・訓練(演習)を通じた理解の実現
 - ・「習ったときに理解する」という理想の実現
- ・大学院生との交流を通じた専門・先端科学に対する知識欲の増進

TA制度の実質化によるメリット

2. 大学院生における研究者としての素養
 - ・専門のより深い理解(他人に教えるための礎)
 - ・プレゼンテーション能力の増進(回数の少ない学会発表等の補助)

TA制度の実質化によるメリット


3. 大学院生における教育者としての素養
 - ・専門のより深い理解(他人に教えるための礎)
 - ・不足がちである実地訓練(教育実習)を補う手段(授業計画, 生徒との接し方, 気配り)

TA制度の実質化における問題点

- ・日本の大学の財政状態からは、経済援助が困難
- ・講義形式に慣らされた(受身的)大学院生の意識改革

TA制度の実質化の方法(例)


- ・教育学研究科による全学的TAコース(集中講義またはワークショップ)で教育学的方法論の教育
- ・大学院生に「科学実習」などの名目で必修科目化し、講義に対する補習の位置づけとして演習を担当
- ・講義日から2日以内の夕方(間隔が空くと教育効果減少)
- ・TAクラスに連動したオフィスアワーの設置
- ・教養ゼミと同様の小人数グループによる対話式学習
- ・小グループへのTA2名の配置(リーダーを隔週で交代することによる不慣れやプレッシャーへの対応)
- ・専門基礎科目のみへの配置(上位科目への自主的取り組みへの掛け橋)
- ・科目担当教員によるフォロー




リアルワーク型教員養成について

英国ヨーク大学を中心に (Nov.-Dec. 2005)

広島大学大学院教育学研究科
深澤 清治
黒瀬 基郎


 広島大学

 広島大学

リアルワーク型教員養成について

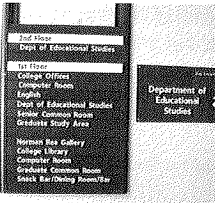
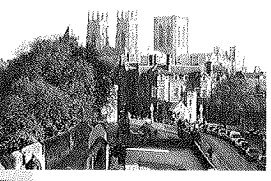
報告内容


1. 英国ヨーク大学での教員養成
- Post Graduate Certificate in Educationを中心に
2. リーズメトロポリタン大学の校長養成コース
3. ウォリック大学での教員養成
- 実習パートナー校と大学との関係について

 広島大学

1. ヨーク大学での教員養成 (PGCE)


- University of the Year
(Sunday Times, 2001)
- Quality of Education, No. 1
(Good University Guide, 2003)





 広島大学

ヨーク大学での教員養成


- QTS (Qualified Teacher Status) 教科分野
 - ・英語
 - ・歴史・シチズンシップ
 - ・数学
 - ・現代外国語
 - ・理科



 広島大学


PGCEコース組織と役割


大学側	実習校側
学科長 (Head of department) 教員養成コース長 (Director) 各教科リーダー (Area leader) PGCEチューター (Tutor)	専門チューター (Professional tutor) 教科メンター (Subject mentor)
<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px 10px;">実習生</div>	

 広島大学


PGCE担当責任者とのインタビュー(1)


- D. Crossland (Director of ITT)
 - 受け入れ人数枠
 - コース概要
 - 実習校の指導体制
 - 学生の募集と選抜
 - 実習校との関係



PGCE担当責任者とのインタビュー(2) 


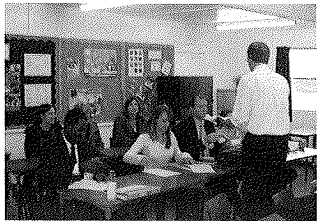
- P. Mountford教科専門リーダー
 - 役割について
 - 実習校との関係
 - 選抜のための面接




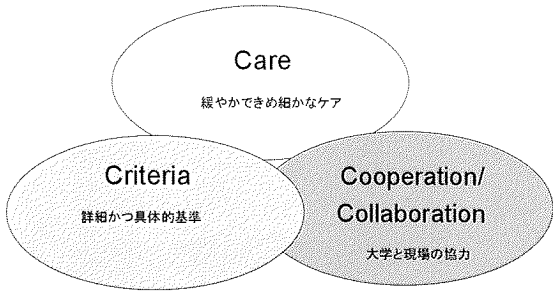
PGCE担当責任者とのインタビュー(3) 


D. Foley専門チューター

- 大学での理論と現場の実践との違い
- Whole school issues
- 問題解決型活動
- 多様な学生


ヨーク大学PGCEまとめ 




2. リーズメトロポリタン大学校長養成コース 

- 国立の校長養成カレッジ
(National College for School Leadership, NCSL)


1. Emerging leaders (管理職に興味をもつ教師)
2. Established leaders (管理職にいる教師)
3. Entry to headship (管理職をめざす、新任校長)
4. Advanced leaders (経験豊富な校長)
5. Consulting leaders (指導的立場の校長)


→ National Standards for Headteachers. 2004. 

リーズメトロポリタン大学校長養成コース 

- 求められる知識と専門的資質

1. Shaping the future (ビジョンとプランで学校・地域の改善)
2. Leading learning and teaching (効果的指導と成果)
3. Developing self and working with others (自己啓発)
4. Managing the organization (効果的の学校運営と組織作り)
5. Securing accountability (生徒、保護者、地域への説明責任)
6. Strengthening community (学校と地域の発展に寄与)

→ 緩やかなステップ、期待と責任 

3. ウォリック大学での教員養成 


実習校と大学との関係について

- (1) 2種類のパートナー校
(full/associate)
- (2) 選定と解消
- (3) 財政的支援

第1次実習校	一人あたり£550(約12万円)
第2次実習校	一人あたり£660(約14万円)

→ 辞退者、支払時期について

(4) その他



4. イギリス3大学訪問の総まとめ

広島大学

1. 大学・現場のパートナー関係の重要性
-Equal partner, "don't impose."
-面接試験への参加
2. 目標、評価観点、規定の文書化
-役割、評価基準について細かな合意と共有
3. 実習担当の専門コーディネーター
-実習校との調整役を中心に



リアルワーク型教員養成について

<終わり>

具体的な授業評価活動について後半のFDワークショップで体験的活動を予定しています。

深澤 清治
黒瀬 基郎

広島大学

FDワークショップ(授業評価)

広島大学

授業評価

1. Weekly Lesson Observation Form
2. PGCE Teaching Placement Development Phase Review (1)
3. PGCE Teaching Placement Development Phase Review (2) (Sample)
4. PGCE Teaching Placement Final Progress Review

FDワークショップ(授業評価)

広島大学

授業評価の観点(42項目)

1. Professional values and practice (8)
2. Knowledge and understanding (8)
3. Teaching (5)
4. Monitoring and assessment (7)
5. Teaching and class management (14)

教科メンターによる3段階評価

広島大学

- a) 現在のレベルで基準のほとんどを満たしており、学校での実習を十分にこなせるものと期待できる。
- b) 現段階の進捗では、教員養成基準を満たせるか懸念され、チューターの支援により独習することが必要である。
- c) 現段階の進捗では、期間中に教員養成基準を満たすことは難しいと考えられ、チューターの支援により独習することが必要であるが、外部評価者から訪問指導を受ける可能性が高い。

●「→このうちひとつにチェックマークを

イギリスの数学科教員養成教育 におけるリアルワーク型学習指導

広島大学大学院教育学研究科
数学教育学講座 小山 正孝

- 学校教育現場でのリアルワークを通して、熟練した学校教員が学生を指導する場面に参与観察し、そのシステムの運営のために求められる大学教員の役割について研修
- スーパーバイザーとしての大学教員の教育力を向上させ、先進的な臨床教育フィールドワーク開発へ貢献

大学

- University of London
- St. Mary's College
- University of Newcastle
- University of Durham
- University of Sunderland
- University of Plymouth

中学校

- Bishop Luffa School
- La Saint Union School
- Whitton School
- Waldegrave School for Girls
- Tolworth Girl's School
- St. Thomas More School
- Easington School

- イギリスの数学科教員養成教育におけるリアルワーク型学習指導の実態
- リアルワーク型学習指導を本学並びに我が国の教員養成システムに導入することの可能性とそのための課題、条件整備についての分析検討
 - ⇒ 臨床的教育内容・方法等の改善

- Teacher Training Agency (TTA) による Qualified Teacher Status (QTS) の基準



- Initial Teacher Training (ITT) コースを有する大学

QTS取得のための基準

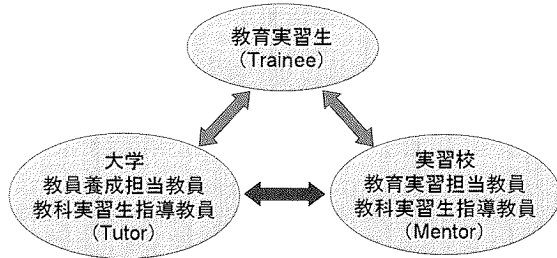
- S1 専門職としての価値観と実践
- S2 知識と理解
- S3 指導
 - S3.1 計画・期待・目標
 - S3.2 モニタリングと評価
 - S3.3 指導と学級経営

ITT課程のための要件

- R1 教育実習生の入学要件
- R2 教育実習と評価
- R3 ITT協力関係の運用
- R4 質の保障

教員養成コース(PGCE) ITT協力関係

広島大学



ロンドン大学教育学部の中等PGCEコース

広島大学

年間(2005-2006)スケジュール

- 第1学期(第1週~14週)
 - 初等学校での1週間の経験
 - 学校1での1週間の授業観察や生徒観察
 - 学校1での7週間の教育実習(前半)
- 第2学期(第15週~26週)
 - 学校1での4週間の教壇実習(後半)
 - 学校2での1週間の授業観察や生徒観察
 - 学校2での5週間の教壇実習
- 第3学期(第27週~36週)
 - 学校2での6週間の教壇実習
 - 最後の4週間でPGCEコースのまとめや課題レポートの作成・提出並びに特別研究

2. 教員養成教育システムの実態

広島大学

1) 大学指導教員と実習校の関係

- ロンドン大学教育学部のPGCEコースでは、大学のInstitute Tutorと実習校のMentor(特に、教育実習全体を統括する教員)とCo-Tutor(実習校での数学科指導教員)との3者が協力してTraineeの指導に当たっている。年間、2回の3者会議を開催する。



2) 実習校の選定・依頼および実習生の配属校決定

広島大学

- 大学がロンドン市内の学校を対象にして教育実習の協力校を募り、協力校候補の学校の中から実習校を選定し、それらの学校と契約する。
- 契約した実習校には教育実習経費を支払う。
- 教育実習生の配属先は、学生の住居から実習校までの距離(通いやすさ)、学生と実習校生徒の社会的背景などを考慮して大学が決定し、学生に通知する。
- 原則として1実習校に各教科1名の学生を配属し、すべての学生がPGCEコース1年間に2つの異なる学校で教育実習を行えるようにする。

3) 実習校の教科指導教員(Mentor)について

広島大学



- 実習校のMentorは学校推薦で決まる。
- Mentorとなる学校教員は大学でのMentor講習を原則、1~2日受講することになっている。ただし、そのMentor講習を受講することは強制できないので、実態としては、約30%の教員しかMentor講習を受講していない。
- ロンドン市内の公立学校では教員の入れ替わりが激しいため、約50%のMentorが毎年新しく入れ替わっている。

4) 大学の教育実習指導教員(Tutor)の役割について

広島大学

- 大学のTutorは、学期に少なくとも1回(必要な場合はそれ以上)実習校を訪問し、学生を指導する。
- 指導担当の学生の授業を観察し、授業観察コメント用紙(定形の4枚複写式)に気づきや評価を記録する。
- 授業観察後に、Mentorを交えてTraineeと面談し、反省会をもつ。

5) Academic Portfolioについて

1. 小学校教育実習 (formative one)
2. 効果的指導に関する研究(大学と実習校において) Action Planを作成
3. 実習校でのAction Planに基づいたKS3 (Year 7~Year 9)の実践ビデオの分析
4. 実習校でのKS4 (Year 10~Year 11)の実践 Action Planを作成, 各自の研究テーマを設定する。(Special Study on)
5. Action Plan Inquiry: 長期間の教育実習期間 (long teaching placement) 中に、各自の研究テーマについて実践研究を行う。
6. 以上のことを踏まえて、効果的指導について反省する。



6) 中等PGCEコース入学者の選抜について

- 中等PGCEコース入学者の選抜は、入学申請書類とインタビュー(面接)とによって行う。入学者の選抜は、入学時期の半年くらい前(12月上旬)から翌年の6月まで、随時実施し、合格者にはWorkbookを送付する。
- 中等PGCEコース数学科の場合、学部段階で少なくとも50%は数学に関する科目の単位を修得していること。ただし、特別な場合もあり得る。
- インタビュー(面接)では、1人5分間の模擬授業、4人くらいの小グループでの集団討論、小論文とそれに関する個別インタビューが実施される。

7) 中等PGCEコースと大学院修士課程との関連

- PGCEコースの60単位(ポートフォリオ40単位とResearch Project 20単位)を、修士課程(180単位)の単位として認定。
- 特に数学科や理科の教員を養成することが難しいのが現状である。こうした状況を改善するために、大学では学生集めに努力している。また、政府も数学科や理科の教員になる学生には経済的なインセンティブ(financial incentive)として奨励金を支給している。
- PGCEコース数学科の場合、修了生のほぼ全員が教職に就くことができる。



8) 中等学校教員養成PGCEコースの多様化

- 1年間のPGCEコース: PGCEコース数学科の場合、学部で数学を専攻し、4年間で数学の単位を修得している大学卒の学生を対象。(14名)
- 2年間のPGCEコース: PGCEコース数学科の場合、学部で数学以外(工学など)を専攻し、数学の単位がやや不足している大学卒の学生を対象。1年目に数学を勉強し、2年目に1年間のPGCEコースの学生と同様に教育実習等を行う。(11名)
- 2006年1月から、1年6か月のPGCEコースを開設する予定。



3. リアルワーク型学習指導の実態

3.1 大学におけるリアルワーク型学習指導の実態

- ロンドン大学教育学部では中等PGCE数学科コースに在籍している学生は56名で、それを2つのグループに分けて、それぞれにInstitute Tutorがついて指導している。
- 参与観察した授業の担当者はDr. Candia Morgan氏で、この日(月曜日)の2コマ続きの授業(9:30~11:00, 11:30~13:00)は「評価(evaluation)」についてであった。ほとんどの学生はこの日までに1回の教壇実習を終えているとのこと。
- その日の午後(13:45~16:00)は、Morgan氏が普段担当しているグループの学生(約30名)を5~6人の小グループに分けて、研究室で約20分間ずつの小グループ面談が休みなく行われた。

(1) 「評価」に関する授業

- Interactive Whiteboardを使用し、評価に関するキーワードを示し、学生の意見を聞き取ってホワイトボードに手書きし、それを活字に変換してカテゴリー分けしながら、数学科授業における評価について指導している様子が特に印象的であった。



広島大学

討論と小集団指導を重視


- 学習指導案(Lesson Plan)を配布し、まず2人1組で討論させ、それを全体に発表させて、評価についての理解を深める。
- 普段はMorgan氏が担当していないグループの学生とのことであったが、中等学校数学科教員としての11年間の教職経験を生かし、学校や生徒の実態、数学科授業の実際をふまえて、学生の質問や意見に耳を傾けながら熱心に指導。



広島大学

(2) 小グループ面談

- Co-tutor(実習校での数学科指導教員)との面談のこと(問題や悩みなどはないか?)
- 教壇実習の回数について(今日まで、数学の授業を何回行ったか?)
- 今後の予定について(Morgan氏が学生の実習校に訪問する日程を、コンピュータを見ながら確認する。)



広島大学

3. 2 実習校におけるリアルワーク型学習指導の実態

教育実習生の授業と反省会の事例2

- 教育実習生Bさんの授業(11:30~12:30)
 - 第9学年「文字式の計算」の授業
 - 30名の生徒。まじめに授業に参加している生徒が多い。
- 授業直後の3者反省会(12:40~13:00)
 - 教育実習生BさんとMentor, Tutorの3者反省会
- 教育実習生BさんとTutorの2者反省会(13:00~13:45)
 - 学習指導のねらい、授業の数学的内容、生徒の理解度の把握の仕方、スクリーンの見易さなどについて、詳細な質問やアドバイスがあった。

広島大学

授業後の反省会の内容

教育実習生BさんとTutorの2者反省会(13:00~13:45)

- 学習指導のねらい、授業の数学的内容、生徒の理解度の把握の仕方、スクリーンの見易さなどについての詳細な質問やアドバイス
 - 前回の授業観察指導のときよりも声の大きさはよくなっている。
 - ()の式の展開をしているという意識をもっと強くもたせるべき。
 - 結論として、教育実習4週間のこの時期としては良い授業であった。ただし、数学的用語の使用にもっと注意しなければならない。
- これから取り組むべき課題についての質問・確認
 - この質問に対して、教育実習生Bさんは思いつくままに多くのことを述べたが、あえて3つに絞ると何が課題かを述べさせ、指導目標(Teaching Objectives)と学習目標(Learning Objectives)の観点から整理し、Tutorはそれを授業観察コメント用紙の所定の欄に記入した。

広島大学

4. イギリスの教員養成教育におけるリアルワーク型学習指導の分析検討

4. 1 リアルワーク型学習指導の特徴

- 教員養成教育システム
- 大学と教育実習校の関係
- 中等PGCEコースの年間スケジュールに組み込まれた教育実習
- 大学の教員養成担当教員Tutorの役割
- 学校の教育実習生指導教員Mentorの役割

広島大学

4. イギリスの教員養成教育におけるリアルワーク型学習指導の分析検討

4. 2 リアルワーク型学習指導導入の可能性と課題・条件整備

- 教員養成教育システムの見直しの必要性
- 大学Tutorと実習校Mentorの養成と立場の保障

(1) 教員養成教育システムの見直しの必要性

- イギリスのシステムをそのままの形で本学や我が国の教員養成教育システムに導入することはできないし、導入すべきではない。
- 中等学校教員養成においても1週間の初等学校経験を基礎にして、中等学校における授業観察や生徒観察から始めて、実習校での教育実習・教壇実習を行うという工夫がリアルワーク型学習指導の1つの大きな特徴である。
- 教育実習期間はイギリスのそれほど長くなくとも、その精神とエキスを本学の学部4年間の教員養成システムに導入することは可能であろう。我が国の教員養成システムによさと教員志望学生の資質や能力の実態をふまえた教員養成教育システムの見直しが必要とされる。
- 教育実習校については慎重に考えなければならない。学生にとっての最初の教育実習・教壇実習は、本学でいえば附属学校のような優れたMentorがいる学校で行うべきである。

(2) 大学Tutorと実習校Mentorの養成と立場の保障

- 教員養成教育に関わるすべてのことを行える大学Tutorを養成することがリアルワーク型学習指導の成否を左右する。
- 教員養成教育担当の大学Tutorには、そのことに集中して取り組むことができるような環境と、責任をもってリアルワーク型学習指導を企画・実施できるだけの立場を保障する。
- 実習校において学生の指導にあたる学校教員Mentorを養成する必要がある。実習校で学生が実習をしている間は、大学Tutorと同等かもしくはそれ以上に責任をもって学生の指導ができるようなMentorが不可欠である。
- 実習校として教育実習生を受け入れる限りは、その学生の指導教員であるMentorだけでなく学校も責任をもつことが重要である。

謝辞 今後の交流へ向けて



- ロンドン大学Morgan氏
- セントメリーズ大学Woolgar氏
- ニューキャッスル大学Wright氏
- Carrington氏
- サンダーランド大学Below氏
- プリマス大学Burghes氏
- 実習校の先生、実習生、生徒の皆様
- 算数・数学科授業研究交流
プリマス大学CIMTのBurghes教授が構想中のNCETMプロジェクトの一環で、2006年4月と6月にイギリスから学校教員団が算数科授業研究のため来日(広島大学)予定

フィンランドの教員養成教育

～授業デザイン力を中心とした資質を高めるために～

広島大学大学院教育学研究科
 神山貴弥
 三根和浪

HIROSHIMA UNIVERSITY 1

1. フィンランドの教育への注目

1-1 OECDによるPISA2003

順位	数学的リテラシー	科学的リテラシー	読解力	問題解決能力
1	香港	フィンランド	フィンランド	韓国
2	フィンランド	日本	韓国	香港
3	韓国	香港	カナダ	フィンランド
4	オランダ	韓国	オーストラリア	日本
5	リヒテンシュタイン	リヒテンシュタイン	リヒテンシュタイン	ニュージーランド
	(6位)日本		(14位)日本	

HIROSHIMA UNIVERSITY 2

1. フィンランドの教育への注目

1-1 OECDによるPISA2003

【PISAとは?】http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/04120101.htm

- 2003年は数学的リテラシーが中心分野。読解力、科学的リテラシーを含む主要3分野に加え、問題解決能力も調査。
- 義務教育修了段階の15歳児が持っている知識や技能を、実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかどうかを評価。(特定の学校カリキュラムがどれだけ習得されているかをみるものではない。)
- 思考プロセスの習得、概念の理解、及び様々な状況でそれらを生かす力を重視。

HIROSHIMA UNIVERSITY 3

1. フィンランドの教育への注目

1-1 OECDによるPISA2003

【フィンランドの教育】

- ①日本よりも授業数が少ない。
- ②学習において総合的な取り扱いを重視している。

↓

日本で批判され、改善を求められる方向に教育の実態がある。

↓

どのような理由で両国の成果が異なってしまったのだろうか？

HIROSHIMA UNIVERSITY 4

1. フィンランドの教育への注目

1-1 OECDによるPISA2003

- ・フィンランドと日本では、国家カリキュラムが大きく違う。
- ・1994年に教育内容に関する国家規制が大幅に緩和され、裁量権が地方自治体や学校などに委譲。
- ・教員が児童・生徒の実態をふまえ責任を持って授業の中身をデザイン、つまり自己決定してきた結果がフィンランドの成績に表れているのではないか。
- ・義務教育の成果世界総合第1位の秘密は、教員の資質の高さにあるのではないか。

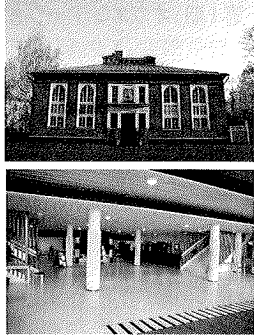
⇒ フィンランドの教員養成教育の実態調査が必要

HIROSHIMA UNIVERSITY

1. フィンランドの教育への注目

1-2 ユヴァスキュラ大学教育学部の概要

- ・教職員数300名(附属教師訓練校の100名を含む)
- ・教授 20名
- ・学生数 2,400名
- ・年間予算 20,000,000ユーロ
- ・構成 4学科:
 教育学科、幼児教育学科、特別教育学科、教師教育学科
- ・附属教師訓練校など



HIROSHIMA UNIVERSITY

2. ユバスキュラ大学教育学部の教育システム HIROSHIMA UNIVERSITY

2-1 入学試験制度
 教員はフィンランドで人気No.1の職業、合格率は10%程度 ⇨ 優秀な人材が集まる

a) 入学試験受験資格審査

① 高等学校の卒業試験の成績
 ② 教職アシスタント経験、兵役、オープンカレッジでの単位など

①②に基づき受験資格を与えるが、高卒すぐの有受験資格者は25%程度(②を考慮するため)
 ⇨ 多様な社会経験を重視

7

2. ユバスキュラ大学教育学部の教育システム HIROSHIMA UNIVERSITY

b) 入学試験

① 筆記試験(小論文)
 ② 適性検査(面接)
 ③ 集団討論

…AO入試や教員採用試験のやり方と類似

狭義の学力に加え、今後勉強する分野で
 ⇨ 必要な技術や知識、あるいは教員としての適性がある人材

8

2. ユバスキュラ大学教育学部の教育システム HIROSHIMA UNIVERSITY

2-2 教員養成システム

a) カリキュラム
 学士・修士課程(5年間)を修了して教員資格を得る
 ⇨ 理論知と実践知を兼ね備えた教員の養成

— 学士・修士課程(小学校教員専攻)における修得単位 —

言語とコミュニケーションに関する学習	25単位
教育基礎学習(教職科目)	25単位
教科教育学習(教科教育法科目)	35単位
発展学習と修士論文	80単位
主専攻教科学習	60単位
副専攻教科学習	60単位
選択学習	15単位
合計	300単位

9

2. ユバスキュラ大学教育学部の教育システム HIROSHIMA UNIVERSITY

b) 教育実習

- 5年間を通して系統的で多様な教育実習を配置
- 教育学の理論と実践の統合を図る
 - ・ テーマを持たせた上での実習
 - ・ 大学のセミナーでグループ学習を通じた振り返り

↓



理論知と実践知を兼ね備えた教員の養成

10

2. ユバスキュラ大学教育学部の教育システム HIROSHIMA UNIVERSITY

b) 教育実習

第1期: オリエンテーション実習(4単位)
 対象学年: 1年生
 目的: 教職の理解, 児童生徒理解
 期間: 秋学期に1週間, 春学期に2週間

11

2. ユバスキュラ大学教育学部の教育システム HIROSHIMA UNIVERSITY

b) 教育実習

第2期: 基本実習(A: 4単位, B: 4単位, 計8単位)
 対象学年: A-2年生, B-3年生
 目的: 教科指導, 学習指導計画
 実施方法:

- ① A, Bそれぞれで1教科を担当。
- ② 1教科あたり13時間(計画, 実施, 振り返りの過程を含む)の教科指導実習


12

2. ユバスキュラ大学教育学部の教育システム HIROSHIMA UNIVERSITY

b)教育実習
第3期: 応用・発展実習
(1) 応用実習(計10単位)
対象学年: 4年生

①副専攻科目実習(4-6単位)
期間: 4週間
実習時数: 観察6時間, 教科指導20時間


②附属校以外の実習(4-6単位)
期間: 2週間
実習時数: 10時間



13

2. ユバスキュラ大学教育学部の教育システム HIROSHIMA UNIVERSITY

b)教育実習
第3期: 応用・発展実習
(2) 発展実習(6単位)
対象学年: 5年生
期間: 3週間(実習校)+1週間(準備と振り返り)
実習時数: 25時間
実施方法: ①いくつかの教科を, 決めたテーマに沿って指導する
②セミナーを併行して行い, テーマについてまとめたレポートに基づいてグループ討議を行う




14

3. 授業デザイン力をつけるために重視すること HIROSHIMA UNIVERSITY

~教師教育学科長
ヨルマ・オヤーラ(Jorma Ojala) 教授へのインタビュー

①教員養成において理論を重視すること
②教育学と教育内容学を関連づけて学ぶこと
③スタディ・グループを組織すること



15

3. 授業デザイン力をつけるために重視すること HIROSHIMA UNIVERSITY

①理論の重視

- 先生の仕事の内容はとて理論的な仕事。実践的なものだけではない。
- フィンランドの教師は, 高いレベルの理論的な教育を受けているので, 今のカリキュラムと, これから出来上がってくるカリキュラムに対応できる。
- 自由で責任のある教育をするには, 理論的な教育が必要。

16

3. 授業デザイン力をつけるために重視すること HIROSHIMA UNIVERSITY

①理論の重視
【修士論文を作成することの重要性】

- 論文を作成する中でいろいろな他の研究論文を読むので, 今の教育の面でどのようなことが書かれているかを讀まざるを得なくなる。
- 論文を作成する中で勉強に関わる時間が長くなったことがPISA成果の背景にあるかもしれない。
- 理論的な勉強を多くしていることもあるだろう。

17

3. 授業デザイン力をつけるために重視すること HIROSHIMA UNIVERSITY

②教育学と教育内容学を関連づけて学ぶこと

以前:
科目の勉強を2~3年して教育学に入った。

現在:
科目の勉強と同時に教育学の勉強を始める。

- 学生の科目の成績は, 以前に比べて現在の方が明らかに高い。勉強も順調に進んでいる。途中でやめる人も少ない。

18

3. 授業デザイン力をつけるために重視すること

②教育学と教育内容学を関連づけて学ぶこと

科目をどんなふうに教えようか
どんなふうに学習を発展させようかと考える

↓

学習の深化・定着


- 生徒に教えることを前提に学習したことにより、学生自身の学習成績も自然と良い結果になった。教育学の学習が科目の学習にも大きな成果をもたらしており、皆が驚いている。

19

3. 授業デザイン力をつけるために重視すること

③スタディ・グループを組織すること

- スタディ・グループは、入学後最初の基本的な学習の時から行う、指導者付きのグループ。
- 全員がよく知り合っている小さなグループで、一緒に考えたり話し合ったりしている。グループを通して自分の強い点、弱い点に向き合っている。



20

3. 授業デザイン力をつけるために重視すること

③スタディ・グループを支えるインクルーシブという考え

- いろいろなレベルの人が入っているのが理想的
- 非選別型教育

【教師が留意すべき点～学生に必要なもの】

安心、信頼、所属意識、開放的雰囲気、自身に対する有能感を学生に与えること ⇨ スタディ・グループ

【教師の仕事】


上記を学生に持たせること、教師と学生との相互作用の中で新しい考えを導けるように新しいデータを提供すること。考えさせること。

21

3. 授業デザイン力をつけるために重視すること

③スタディ・グループの活動例

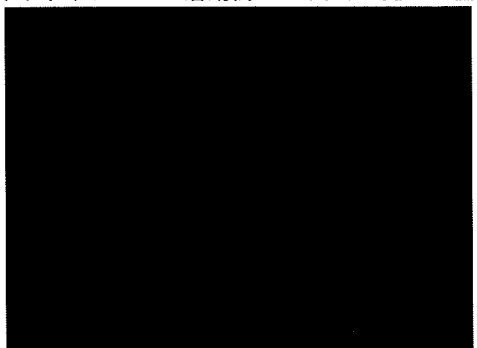
～プットネン教育学部長の教育心理学



22

3. 授業デザイン力をつけるために重視すること

③スタディ・グループの活動例～モイラネン先生の倫理学



23

4. 授業デザイン力を高めるために行っている具体的方策

4-1 問題解決学習の導入～教師教育学科 トゥウラ・アスンタ(Tuula Asunta) 上級講師へのインタビュー

- ①大学の教員養成においては、学生の問題解決力を高めることを重視。
- ②そのために教育学の学習を1年生から行い、学年進行に従って教科内容の学習と関連づけしながら問題解決学習を行っている。

24

4. 授業デザイン力を高めるために行っている
具体的方策 HIROSHIMA UNIVERSITY

4-2 教科内容の総合的な取り扱い

- 授 業: 水力を使った技術工作
- 日 時: 2005年10月13日(木)9:00-12:00
- 授業者: 技術教育 アキ・ラシネン(Aki Rasinen)上級講師




26

4. 授業デザイン力を高めるために行ってい
る具体的方策 HIROSHIMA UNIVERSITY

4-2 教科内容の総合的な取り扱い

- 授 業: 水力を使った技術工作



26

4. 授業デザイン力を高めるために行っている
具体的方策 HIROSHIMA UNIVERSITY

4-3 考えさせる授業展開～障害児教育の事例


- 授 業: 障害児教育の歴史とinclusion教育のあり方
- 日 時: 2005年10月12日(水)
- 授業担当: 障害児教育担当 ティーモ・サロヴィイイタ(Timo Saloviita)教授

27

4. 授業デザイン力を高めるために行ってい
る具体的方策 HIROSHIMA UNIVERSITY

4-3 考えさせる授業展開～障害児教育の事例

- 授 業: 障害児教育の歴史とinclusion教育のあり方



28

4. 授業デザイン力を高めるために行っている
具体的方策 HIROSHIMA UNIVERSITY

4-4 実践的事例・体験型学習の導入～体育教育の事例


- 授業内容: 保護者とのかかわり方(社会的・情緒的スキルトレーニング)
- 日 時: 2005年10月27日(木)
- 対 象: 体育教育担当 ウラ・クレモラ(Ulla Klemola)先生

29

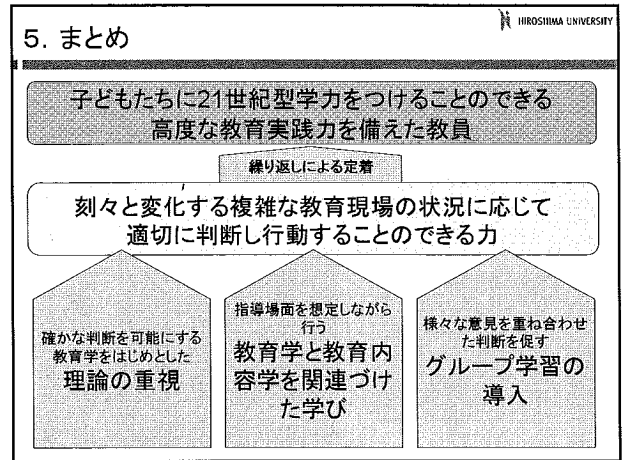
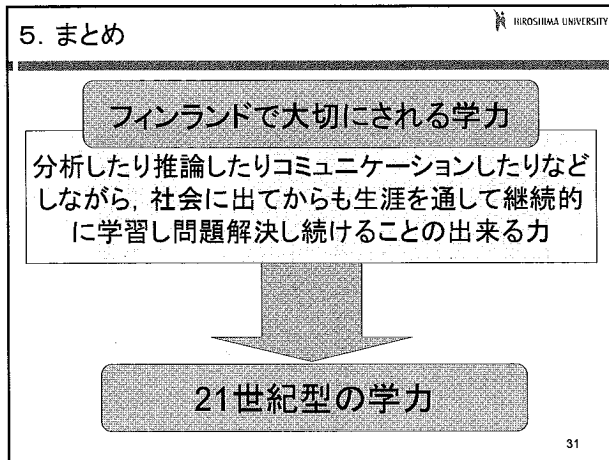
4. 授業デザイン力を高めるために行ってい
る具体的方策 HIROSHIMA UNIVERSITY

4-4 実践的事例・体験型学習の導入～体育教育の事例

- 授業: 保護者とのかかわり方(社会的・情緒的スキルトレーニング)



30



●認知的不協和の解消

No. 1

【理論の概念的説明】

- ①われわれがわざわざ愚かなことをしてしまった状況
- ②われわれが他人を傷つけてしまった状況

このような状況は、人に認知的不協和を生じさせる

認知的不協和の定義

「一人の人が同時に二つの心理的に相いれない認知（考え、態度、信念、意見）を抱いたときに生じる緊張状態」

人は自分自身のことを好意的に考える傾向がある

- ・自分は知的であり、よい判断ができるという信念
- ・自分は善良であり、思いやりがあるという信念

従って、①②の状況にて認知的不協和（不快な緊張）が生じる

これを解消するために、

人は自分の行動についての解釈を工夫する

↓

自己正当化

●認知的不協和の解消

No. 2

【具体例の提示】

人は認知的不協和を解消するために、自分の行動についての解釈を工夫する



自己正当化

「甘いレモンの合理化」

自分が選んだもののポジティブな面を強調

// ネガティブな面を無視

「すっぱいブドウの合理化」

自分が選ばなかったもののポジティブな面を無視

// ネガティブな面を強調



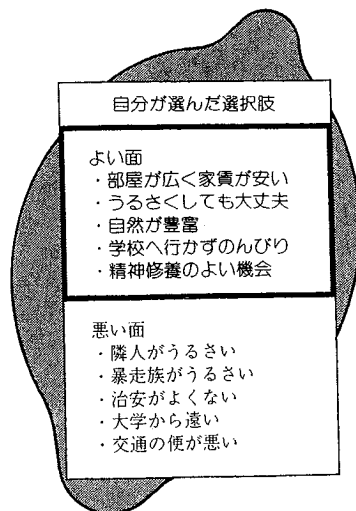
「すっぱいブドウ」はイソップのキツネとブドウの話に由来する

次のような状況を想像しよう

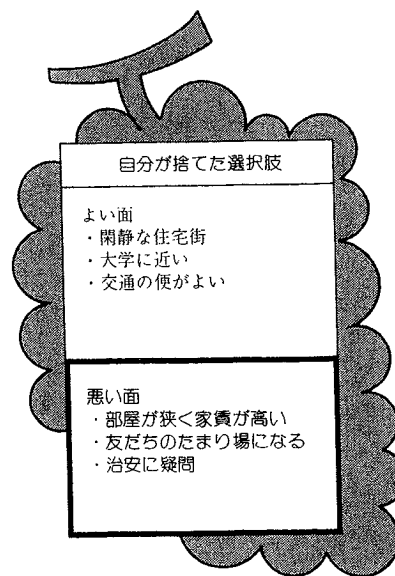
大学に合格したあなたは一人暮らしをすることになった。良さそうな物件を二つ（ハイツ・レモンとメゾン・グレープ）を見つけた。家賃など諸条件を見比べ、一晩じっくり考えた末、大学からはやや遠いが、家賃の割には広めのハイツ・レモンに決めた。ところが、暮らし始めると・・・

- ・隣人がうるさい
- ・暴走族がうるさい
- ・治安がよくない
- ・大学から遠い
- ・交通の便が悪い

} 2つの合理化回路が作動し始める



甘いレモンの合理化



すっぱいブドウの合理化

図4-2 2つの合理化

● 認知的不協和の解消

No. 3

【理論の適用・・・理論知と実践知の統合、考えさせる授業】

考えてみよう

大学の運動部などでは新入部員は、いきなり地獄のようなしごきを受けたり、無理やり酒を飲まされたり、先輩の命令一声でバカげた破廉恥なゲームをさせられたりするような「伝統」が今でもかなり残っているのではないだろうか。また、企業の新入社員研修の中には、一週間ほど山ごもりをさせて難行苦行させたり、公衆の面前で大声で社歌を歌わせたりするようなどころもあったという。

このように、加入儀式（イニシエーション）として、新参者に精神的（肉体的）苦痛を体験させることは、さまざまな集団で行われている。特にカルト的宗教集団では、この種の儀式は昔から当たり前のことのように行われているようだ。そして、驚くべきことに新参者はこうした辛い体験をすることで、かえってその集団に強い愛着がわき、一員であることを誇りに思い、熱心に活動に従事するようになるという。これについては、社会心理学者による実験でも確かめられている。

しかし、不思議ではないだろうか。なぜ、不愉快で苦痛な体験をすることで、かえってその集団にはまってしまうのだろうか。そのことを、認知的不協和の理論を使って説明してみよう。

*以上の内容（No.1～3）は、すべて下記文献より引用・抜粋したものである

E.B.ゼックミスタ・J.E.ジョンソン 宮元博章・道田泰司・谷口高士・菊池聡（訳）
1996 クリティカルシンキング（入門篇） 北大路書房

分科会の概要報告（アメリカ）

広島大学大学院教育学研究科

山崎 博敏

清水 欽也

I. 短期派遣者事例報告

1. 事例報告①（小島聡志）

米国に2週間派遣された小島氏は、スタンフォード大学及びカリフォルニア大学バークレー校におけるティーチングアシスタント（TA）制度およびその教育的支援制度に関する報告を行なった。米国においては、高等教育におけるTAの役割は大きく、また経済的な援助も十分になされていること、大学に支援センターが定期的にワークショップを行なうなど組織的な支援及び評価がなされていることなどが報告された。

2. 事例報告②（松浦伸和）

同じく米国に2週間派遣された松浦氏は、スタンフォード大学における先進的な教員養成システムについて報告を行なった。訪問大学における現状として、①一つのタイムテーブルによる授業の開設、②到達目標型カリキュラムの採用、③目標到達のための仕組み作りの充実、④実習と授業内容と授業方法の採用を挙げ、この現状から得られる知見として、以下の示唆を得たことを報告した。

- ・ 教育実習と講義をリンクさせた教育内容の開発
- ・ 教師に求められる資質を基にしたカリキュラムの構築
- ・ 知的な刺激を与える授業方法
- ・ 目標到達のための制度設計

II. シンポジウム補足

米国に4週間派遣された山崎・清水両氏は、シンポジウムの補足として、実際の大学での授業場면을撮影した写真やビデオを紹介した。

III. 質疑応答・討論

Q: 米国に於いては、Inclusive Learning が行なわれているが、大学の講義の中で反映されているのか？

A: 直接的には観察していないが、ケースメソッドの中で扱われている例がある。

Q: 米国では、概して教育実習の期間が長いですが、その成果としてそれだけ優秀な教員が得られているのか？

A1: 最低10週間というのは、連邦レベルでの基準としてある。

A2: 日本との教師教育制度との違いもある。日本のような初任者研修制度は、米国に於

いてはなく、また、お互いの授業を観察し、批判しあうという文化もない。従って、即戦力の教師を養成するために、実習期間を長くしているという事情もある。

A3: ミシガン州立大学では、4年生時に4週間程度の教育実習を行なっているが、それでは不十分という声も多い。

Q: シンポジウム時のコメンテーターのコメント(① 人間性の育成について、②自発的な同調への誘導)に対する回答は?

A: コメンテーターの言う「人間性の育成」については、大学の講義にはなじまない気がするが、課外活動等は積極的に評価するシステムについては一考の余地がある。

Q: 米国に於いては、人間性を評価するシステムはあるのか?

A: 少なくとも、ウィスコンシン州やカリフォルニア州には、教員免許資格の基準に明記されている。

IV. 派遣調査からの提案(各派遣者から)

(カリキュラム・制度について)

- ・ 実習期間を長くする必要がある。
- ・ 教育実習に関しては専門的組織が必要
- ・ 卒業論文を廃止し、代わりにポートフォリオを作成させ、評価するというシステムがあっているのではないか。
- ・ 到達目標を達成するための手立てが必要

(教授方法)

- ・ 教育実習と講義をリンクさせる必要がある。
- ・ 教員としての「資質」を育成するカリキュラムを開発する必要がある。
- ・ ケースメソッド等を取り入れ、討論を中心とした講義にしていくべき。
- ・ 大学の講義では、作業仮説と根拠を学生に明示させることを徹底すべき。

(T.A.制度)

- ・ TAをフィールドワークの一つとして捉える。
- ・ TAの育成に関する教育的援助を行なう組織的な対応が必要であろう。

分科会の概要報告（イギリス）

広島大学大学院教育学研究科

黒瀬 基郎

深澤 清治

小山 正孝

シンポジウムに引き続き、各国別の分科会に入った。「リアルワーク型教員養成」分科会では、教育実習生による授業ビデオをもとにしたチェックリストによる評価の模擬体験を中心に、次のような3つの活動を行った。

1. シンポジウムでの報告について質問・コメント

最初に前半のシンポジウムでの報告について、フロアから次のような質問・コメントが寄せられた。

- 教科内容の中で、移民の子どもたちを中心に英語が話せない生徒に対する実習指導はどのようにおこなわれているか。
- イギリスの制度を日本の教員養成制度へ導入することへの可否について否定的な意見の根拠は。
- 教員養成のためのガイドラインはどのようなかたちでメンター教員に徹底されているのか。
- イギリスのPGCEは教科指導が中心であるようだが、附属と公立校での2種類の学校において実習を行う必要性、可能性について。

2. ビデオによる実習生の授業評価体験

ヨーク大学のメンター用ガイドブックから、メンターによる評価チェック項目を配付し、その項目について大まかな説明を加えながら目を通してもらった後に、実習生による授業ビデオを視聴した。授業の情報は以下の通り。

場所：St. Thomas More Secondary School, University of Newcastle の実習校

学年：中学校1年（日本の学齢では小学校6年に相当）

教科：数学

単元目標：英語表現(unlikely – likely)や天気予報などを題材として、インタラクティブ・ホワイトボードを利用して、確率の概念と言語を理解させること。

配布物：実習生によるレッスンプランシート

メンターのための評価チェックシート (以下に部分サンプルと記入例)

PGCE Teaching Placement Development Phase Review (2) - Sample

Name:X

School:Y.....

Please A) record trainee's **progress** in relation to the three areas of the Standards; and B) please note, in the appropriate box(es), satisfactory progress by placing a tick (✓) and any **concerns** by placing a (C); or write (N) where there is **no evidence**:

1 Professional Values and Practice

Comments: X shows good skills in her pastoral duties as assistant form teacher (Y8). She has joined in well with extra- curricular activities (language club and choir) and has attended a parents' evening. She has high expectations of most pupils, and is particularly persistent with a difficult Y9 group. She works well with colleagues, acts on advice. She needs to evaluate her teaching in terms of pupils' learning outcomes as well as focusing on her own performance.

1.1 High expectations, respect, commitment	<input checked="" type="checkbox"/>	1.5 Contributing to school life	<input checked="" type="checkbox"/>
1.2 Consideration for pupils	<input checked="" type="checkbox"/>	1.6 Working with others	<input checked="" type="checkbox"/>
1.3 Promoting positive values	<input checked="" type="checkbox"/>	1.7 Commitment to professional development	<input checked="" type="checkbox"/>
1.4 Communication with parents and others	<input checked="" type="checkbox"/>	1.8 Working within the law	<input checked="" type="checkbox"/>

PGCE Mentor's Handbook 2005-2006, p. 51
 Department of Educational Studies, The University of York, U.K.

3. イギリスにおける中等教員養成関係資料の展示

ヨーク大学 PGCE コースで担当教員に面接した際に収集した資料を中心に、PGCE のためのメンター用および実習生用ハンドブック、イギリス QTS 基準のハンドブック、教科別ガイドブック、校長養成プログラムのハンドブック、などを展示し参加者に見ていただき、質問に答えた。また必要な情報について、ウェブサイト情報やコピーを配付した。

(参加者 2 3名)

分科会の概要報告（フィンランド）

広島大学大学院教育学研究科

三根 和浪

神山 貴弥

1. 授業デザイン力を高めるためにユバスキュラ大学で行っている具体的方策の説明

(1) トゥーラ・アスタ先生の事例 ～学生の問題解決能力を高めることの重視～

- ・ 教育学の学習を1年生から行って、学年進行にしたがって、教科内容の関連、学習と関連付けしながら問題解決学習を行う。具体的には、「誰もいない山に登ろうとするとき、どのような素材の服を着ていくのがよいのか」などを問いとして設定。
- ・ 学生の答えはたくさんあるが、重要なことは自分の考え方を開発すること。
- ・ 方法知の獲得によって、学生は教員になったときに同じように教えていくだろう。

(2) アキ・ラシネン先生の事例 ～内容の総合的な取り扱い～

- ・ 過去には、先生が作ったものと同じものを作りなさい、先生が用意したものをそのまま作りなさいという課題で制作することが多かった。今は、二つの動きが起こる装置を作るというふうに、課題になる部分を明確にしつつ、その他の部分については自由に制作者の工夫が入っていい形に授業の課題を設定している。自由に制作していく中で総合的な取り扱いができるようになって考えられている。

(3) 障害児教育の事例

- ・ 大学の大講義の授業でも、スタディグループや討議を生かす方法は可能。まず理論等の講義から始まる。データをもとにした、正確な情報を提示しながら、フィンランドの特別教育の歴史の解説がされた。次に、ADHDと判断された子どもについてのビデオをみせる。そして、現在の障害児教育のありかた、ADHDの扱いについて数人の学生同士で討議し、全体に発表してまとめとした。
- ・ 考えるための材料となるデータを用いた正確な情報を提供することによって、動機付けを高め、積極的に考えることができるような授業を展開していることが、フィンランドの教育の強みになっているのではないか。

(4) 実践的事例と体験型の学習の導入 ～体育教育の事例～

- ・ 学生の社会的・情緒的スキルをトレーニング。
- ・ 保護者とともに子どもを育てていくパートナーであるという関係を築いていくためには、どのような関わり方をしていけばよいのか、場面を設定してロールプレイ。
- ・ 設定場面は、生徒から出された実践的なもの。困っているような事や、現職教員から事前に集めた事例をもとにして行われる。今回使う事例は、学習相談。「体育の成績はよいが、数学の成績はよくない。どうしていけばよいか」といったもの。
- ・ ルールとして、「しかし…」「けれども…」といった言葉は使わずに、できるだけ

前向きで肯定的な話にする。実際にやってみて、「しかし…」「けれども…」といった言葉を使わないとどう感じるのかを振り返らせて、まとめる。

2. 質疑応答

Q. フィンランドの教員採用試験について。

A. 課題図書についての小論文、適性検査（面接試験）。面接の観点は、柔軟な思考や人の話を聞こうとする態度があるか。集団討論は、協調性やリーダーシップ等の集団の中の役割、話の内容について観察。

『シス SISU』という雑誌では、教師になるための最も必要な資質は柔軟性と人の話を聞く事であるとされている。入学試験の受験者の85.5%が外向性、14.2%は内向性の性格を持つ。外交的な性格のほうが、内向的な性格よりも教師に向いているといったイメージは本当にいいのかについて今見直しが行われている。

Q. フィンランドの小学校と中学校での算数の授業を見たら、考えるところは、ものすごく考えさせて、基礎的なことについてはかなり練習している。だから、体系的な知識は身につけている。早朝勉強や放課後勉強もボランティアを招いて行って、かなり盛んに補習をやっていた。

A. トレーニングは、自分にとって必要なんだという納得の上で行っている。

Q. 教育学と教育内容学の関連付けについて。「理論、教育学が大切だ」というときの理論とは何か。

A. 主に調査した小学校教員養成（教師教育学科）のスタッフは、基本的に教育学のスタッフ。教職科目、教育方法学の先生で構成されていて、内容学は他学部で修得する。システム面では、教育学部に入った1年生から教育学が学べるカリキュラム。どうやって教えていったらよいかを意識しながら教科内容を学ぶ。

理論とは、現代の子どもたちの実態、現代の教育現場の実態から導き出され、現代の教育現場で検証され、改善されたもの。理論を理解していれば、指導の場面で判断するときも、ブレの生じない適切な判断が出来る。

3. ワークショップ

具体的な事例から認知的不協和理論について考え、討議することを通して、フィンランドでの学びのあり方をワークショップ体験する予定であった。時間の関係で資料を配付し説明を行った。

4. まとめ

フィンランドでも行われていることは、日本で行われている優れた実践と同じかもしれない。しかし、フィンランドではその実践を行う層が広く厚いように思われる。さらに調べて日本の進むべき方向の示唆を得なければならない。

5. 取組みに対する評価

シンポジウムコメンテーターによるコメント(1)

■ 広島県立教育センター所長 信楽和宏 氏から

では、失礼いたします。私は高校の現場の教員、それから行政経験、そして校長、そして今、教育センターというところにおります。そういう観点から説明させていただきたいのですけれども、教育センターというところを説明する前に、この冊子の一番最初に優秀な教員を輩出するということが書いてあります。私がおります教育センターでは、指導力不足教員という方々を預かっています。この一部を紹介いたします。私も指導力不足教員の授業を見ます。指導案があります。その指導案の中で、ある項目が授業の中で抜けます。さあ、彼、どうするか。私だったらここにを入れるなと思って授業を見ておりましたら、途中で気が付いたときにリセットし直しです。最初からもう一回授業をやります、つまり応用力がないということ。それから2つ目は、やはり同じ部屋に入れておきますとトラブルが発生することがあります。ところが、そのトラブルの状況を後で聞いたときに、今、皆さんが座っておられますように隣に座っている二人の教員が言い合いをしているのですけれども携帯電話でやっているということに驚きました。つまり、コミュニケーション能力がないと、こういう状況であります。それから授業をするときに子どもの目が見られない。大変なのは教科書をこうして（眼の前に持って子どもの顔見ないで）読むだけで1時間終わってしまう。そういうようなのが全体ではありませんが、現実にいるわけです。もちろん熱心に研修に取り組み、再び教壇に復帰するものもいます。この指導力不足教員もすべて採用試験に合格をしている。そういうところから今、私どもが考えているのは何かというと、今日もずっとどの大学、国でも理論ということを非常に重視されているようであります。もちろん理論も大事なのですが、もう一つが実践力、指導性だろうと。ですから教員に一番必要なものは、僕は3つあると。その三角形があると思うのですが、1つは何かと申しますと専門性、つまり理論であり、学問であり、そういうことであろうと思うのです、そういう専門性。それから2つ目は指導性、指導性というのが教育実習なんかで実践をしていくということ。もう1つは人間性があると思います。あいさつができない教員もいます。だから彼らを見たときに私からあいさつをしていく、そうしていけば少しずつ変わっていくと。つまり、そういう人間性というところをどのように育てていくかということではないかなと思います。専門性は、今、各大学が説明されていきましたように、これは時間と、それから心のゆとりがあったら必ず深まってまいります。研究、研修によって深まるものだろうと思います。そうした知識というものを得ようとする素直なしそういうものを持っておれば、これは伸びます。ただし、現実の子どもたちは、そうでない子どもた

ちがたくさんおるといこともご承知をおいていただきたいと思いますが、今日はそこが本論ではありませんから申し上げます。それから2つ目は指導性なのですけれども、指導性というものは教育実習等によって技能が高まっていくことであろうと思います。これも技能は何かというと訓練と練習で一定のレベルに到達をできると思います。しかし、それで到達をすることはできますが、実は意欲のある教員も当センターでは預かっておりまして1年間、あるいは半年間、研修をしています。ところが今、彼らに何が起きているかという精神的な弱さがあります。つまり、論文指導を行うとうまく書こうとするあまり書けない、それに悩む教員が出てきました。そういう状況なのです。つまり、これからの人間性という最後のところでいきますけれども、そういう精神力も私は必要ではなかろうかなと、そういう思いを非常に強く持っているわけです。従って論文が書けないというので挫折しそうな教員への指導についてはどのような指導をするかということ、やはり1年間なり、半年間なり教育センターで勉強したというプライドと自覚と誇りを持たせる指導をして欲しいと担当者に言っています。だから、指導を緩めてはならない。しかし、緩めてはならないからといってきつくやりますと、これは続かない。だからカーナビと一緒にのどと。目的地付近まで来たら静かに見守っておきなさい。あと、そこから努力していったら自分で着いた気持ちになる。それしかも、この先生に対応する方法はないだろう。そういうことを研修の中でも考えていかなければならないというわけで、指導性というのを考えていきますと意欲のある教員でもそういったところの悩みがあるだろうと思います。それから3番目の人間性なのでございますけれども、この人間性の中で一番、教員に必要なのは相手を思いやる気持ちであろうと思っています。これ、いろんなふうに言えます。人権感覚とか、やさしさとか、あるいは相手の気持ちを分かろうとする、そういったものとか、精神性とか、そういったものは諸々言えると思うのですけれども、そうした子どもたちの気持ちが分かろうするというものだと思います。私的なことなのですけれども、私が教員になぜなったかと言いますと、小、中、高、この3つを通じまして学校の先生というのは子どもの気持ちが分からない、分かろうとしない。分かっほしいが故にいろんなサインを出すけれども全部それは受け取ってもらえない。そういう思いがありましたから、私は少なくともそうしたサインを出す、その子どもたちに答えていきたい、そういう思いを持って教員になりました。だから、私が見る生徒像というのは他の先生方とは非常に違っておりまして、また今でも教育委員会事務局から言われるのですが「あなたが評価する先生は、個性的な人が多いよ」と言われますけれども、そういう子どもたち、あるいは教員もそうなのですけれども、そういう思いを大事にすることのできる教員であって欲しい、そのところを私は目指して教員になりました。そうしたものを総合して偉そうなことを言いますと人間性ということだと思います。ではその人間性をどう持たすか。

これは使命感なり、あるいは意欲なり、あるいは責任感であろうと思うのですが、これを育てる方法は何なのかと、今、いろいろ考えていますけれども、1つは、やっぱり任せるということしかないかと思えます。任せるということは責任を持たず。端的に言えば、では大学で何ができるかということになれば、例えばサークル活動とか、あるいはボランティアとか、そういったところで責任を持たせ、人間関係を構築する中でいろいろな思いを学んでくる。ただ、ボランティアをすることによって教員になれますよということになると、そのボランティアが目的化してくる。そうすると、その人間性というところは上手く育っていかないのではなかろうかなと、こういうことを思っています。最後にもう1点だけ私の思いを言いますと昨年、1年間、当教育センターの目的と言いますか、テーマに掲げたのは「知と情の調和」である。教育において知というもの、これは子どもたちに真実、学問を教えるということになれば非常に知的な作業である、しかし、その知というものは冷たさがある、そのことを自覚してほしい。その知の冷たさに温かさを加えるのが情なのだ。ところが情だけで教育をするとものの明度、ものの見方というものがあやふやになってきます。私は広島県の教育が是正指導を受けたときのホットコーナーの課長をしておりましたけれども、そのときになぜ是正を受けたかという情におぼれたと。つまり、今、まさしく苦しんでいる子どもたちを何とかしなければならぬとしたときに法令違反を行い、オーバーランをしていったと。そこを、これは情というのはそういうこと（理とか法）を見えなくさせている。そこでもう一回かえって知がいるだろう。だから、今、私が教育センターで昨年1年間ずっと言い続けてきたことは知と情の調和ということを図っていただきたい。そして今年のテーマは、ちょっとこれはここで言って良いかどうか分かりませんが、聖なる価値、人知を超えた尊いものがあるということも、われわれはどう理解するかということを考える必要があるのではなか。聖価値をどう理解するかということではないかということで、今、教育センターと言いますよりも私自身の研究テーマとしてやっております。つまり、私がここで言いたいのは先ほど言いましたように専門性、指導性、人間性のこの三角形ができていることが大切であると。これは綺麗な三角形であってほしいのです。綺麗な三角形なら大きさは関係ないのです。理論だけがものすごく突出してあとがないというのは、私はやっぱり駄目だろうと、実践だけあってあとはというのも駄目だろうと、人間性だけあってというのも駄目だろうと。つまり小さくてもいいからその三角形がきちっとあると。それは学校の中で子どもたちにもまれて、その三角形は大きくなっていくだろうと思います。そしてそのために私が必要と思っているのが「知と情の調和」ということでもあります。そうしたことを各大学のほうにおいて、今、言いました方法論等をいろいろ考えていただきまして、アメリカ、イギリス、フィンランドを聞きましてけども理論ということと実践ということが非常に私には強く残りました。

た。しかし、レポートを読みますと人間性とか、あるいは分かろうとする気持ちとかということも書いてあります。そこら辺が、やはりこれからの教員養成のポイントになるのかなと思っております。勝手なことばかり言いましてポイントがずれているかも分かりませんが、以上が私の思いであります。

★司会者（坂越正樹 副研究科長）から

信楽先生ありがとうございました。今さら、私のほうから再コメントをすることは無いのですが、少しだけ謝辞ということ兼ねまして、先生のお話を伺いながら私の頭の中にあったことを述べさせていただきます。それは、本学で来年から始まる到達目標型の教育プログラムのことです。この学士課程教育プログラムでは、一定の知識能力を目標として掲げてその達成を目指していく、当然、それは必要、大事なことです。しかし、そういうプロセスの中で人間性とかというようなことがどれだけつくられていくのか、特に教育学部の教師教育、あるいは研究者養成教育にとってみれば、そういう部分というのはおそらく欠かせないだろうと思います。そういうものを、もちろんプログラムをベースにしながらかし課程なり、大学院課程の教育プロセス全体の中で組み立てていくような方法を探らなければいけないのではないかと、課題と言いますか、大学教育に関わる我々自身の責務を考えさせていただきました。ありがとうございます。

シンポジウムコメンテーターによるコメント(2)

■ 京都大学高等教育研究開発推進センター教授 田中每実 氏から

こんにちは、田中です。ずっと話を聞いていて隋分、面白く感じました。頭の中にいろんな情報が渦巻いていて上手くまとまらないのですけれども、今のコメントで最後に日本の事例も述べられたというように受け取りました。結局4つ事例があったと判断しているわけです。

さて、何から話そうかと思ったのですが、まずは、フィンランドの例を取り上げます。フィンランドの例では、教員研修についてはいろいろのことが紹介されていました。そんなに目新しいものがあると思わないわけですが、たしかに、フィンランドのように教員のステータスが高いとすれば、隋分楽だろうと思うのです。日本の場合、かならずしもそうではないと思いますね。ともあれ、フィンランドの事例で一番印象を受けたのは、さかんに「理論を重視する」というふうにいっていましたね。あのことです。どうしてあんなに理論、理論というように言えるのか。あれはなぜなのだろうかというふう考えたのです。おそらく、理論とか知識というふうに言っておけばいいという感じで、基本的には子どもが自分の体をきちっと座席のところに置いてくれるということに対して非常に強い、多分、信頼があるのだろうと思うのです。子どもにそうやって授業を聞かせるのがとても苦勞になってきたら、こういう議論は、途端になくなるだろうというふうに思います。あるいは、その辺りの状況について、違いみたいなものがあるのかもしれませんが。

ご報告を聞いてきて思うのは、まずは、一つ一つはとても似たようなことを言っているということです。ある意味で、新規な報告を聞くと言うよりも、既視感の方が強い。僕らは100年以上も教員養成の歴史を持っていますから、どう言うのかな、空き地で新しい情報を聞くわけではなくて、もうある蓄積を前提にして情報を聞くわけです。だから、これらの情報についても、知らず知らずのうちにある距離が取れるわけです。今日のご報告を聞いていても、イギリスの場合でもアメリカの場合でも、ある冷静な距離を持って報告がなされたというのが、とても強い印象です。まずはじめにフィンランドについて言いましたのは、何かその距離が上手く見えないので、何とかこの距離を取ろうとして、今言ったような話をしたわけです。

今日のコメントで、私たちに期待されているのはおそらく2つあります。まず、1つは、教員養成のシステムとしてどう受け取るのかという話です。その点は今、お話しをしていただきました。もう1つは、大学の教育の中で、この話をどう受け取るのかという話です。これについては、僕のほうからちょっとしたいというふうに思っています。

ご存知のように、日本の大学の中でも今日紹介されましたケースメソッドとか、あるいは PBL とかをを用いた授業改革が、ものすごい勢いで入ってきています。ご存知だろうと思うので、あまり言う気はないのですが、たとえばアーリー・エクスポージャーというかたちで医学部がいろいろやっていますし、創成型科目というかたちで工学系の科目が開発されていっています。それからロースクールでは、ソクラテス・メソッドというような方法で、やはり同じようなことをやろうという動きがある。ケースメソッドも、多くの教育現場で実施されています。PBLは、プロジェクトベースラーニングと言ったり、プロブレムベースラーニングと言ったり、いろいろありますけど、これもあらゆるところで進められています。どうしてこういう同じようなことが行われているのか。この理由は、すごく簡単でありまして、これは現在の日本の大学がユニバーサル化段階を通り過ぎつつあるからだということです。大学は急速に大衆化されてしまっているわけで、これに対してどう対応するのかという問題に、みんな直面している。そこで、こういうことをみんな言っているわけです。だから、同じようにこういうことが言われる場合でも、そこには、多分、3つくらいのレベルを区別する必要があるだろうと思います。

なぜこういう学生主導型、学生主体型、学生参加型の授業が求められるのか。まず1つには、こういうふうにやらないと授業に参加してくれないから、ということがあります。ひどく学力も意欲も低いままに入ってきた学生を、なんとか授業につなぎとめなければならぬ。そのためには、かれらを、じっと座らせるのではなく、何とか活動させてやらないといけない。そうしないとどうしようもない。かれらを授業に抱え込むためには、やむを得ずやる。このパターンが、一番ベーシックなところにあるのです。

それから2番目に、これが一番大きいのですが、今日の大学教育ではもはや一斉教授方式ではどうにもならないという感じが、教師たちのどこかにあるわけです。学生が能動的に参加して活動していったら、いろんなことを積極的にやっていかないと、どうも駄目なのだと、こういう感覚が教師にある。そうしないと、大学での教育は、学生の積極的な自分の学びに結びつかないのではないかという反省があるのです。

ただ、そうはいっても、大半の場合、そんなにたいしたことをやっているわけではないのです。たとえば、ソクラテス・メソッドというものを、ご存知の方があられるかもしれません。かりにソクラテスが生き返って、ロースクールなんかでこれを実際にやっているのを見るようなことがあれば、多分怒るだろうと思うのです。「何でこれがソクラテス・メソッドなのだ」と。ソクラテスのようにどンドンと問いを立てて、ああいうふうにパラドックスに追い込んでいくなどということは、まったくしてないのです。ただ、どンドンと問いを立ててどンドンと応えさせて、それによって、既存の法システムへアクティブに同調させることをやっているわけです。あれは、たしかに能動的な学習なのかもしれない。しか

し、正確に言えばあれは、能動的・自発的に同調させる学習であるにすぎません。あれをアクティブラーニングとかいうのはおこがましい感じがします。大半の授業は、ただ先生が教えるのを受容的に受け取るのではなく、教える内容を自分から自発的に学んでくる、自発的に同調させるためにああいう技法を取っている。そんな場合が多いわけです。端的に言えば、今日の発表の中にも、どれだけ自発的な同調を超えるような話があったのかと、僕はむしろいぶかしく思ってしまうわけです。

学生参加型といおうが学生参画型といおうが、その種の大半の授業は、ただ、受動的に学ぶところを外見上だけはアクティブに主体的に能動的に学んだようなかたちを取るために、つまりは自発的に同調させるためにやっているのだというふうに受け取っていいと思います。自発的に同調させるためには、前提条件があります。前提条件は、2つあります。1つは同調させるべきものが明確にあること。直接的であれ間接的であれ、ともかくも指導は、学生たちがその同調させるべき知識にポコッとハマっていけばよい。そのように到達目標がはっきりあるというのが、1つの前提です。このように到達目標がはっきりしている限り、そこへ到達するプロセスもまた割かしはっきりと見える。これが2番目の前提です。到達目標と到達の方途の明確さがあれば、自発的同調への指導はそんなに難しいことではありません。

たとえば、アーリー・エクスポージャーにしても創成型科目にしても、既存のシステムへ学生を自発的に同調させるために、利用されているのです。つまり、学生たちを既存の医療システムへ、さらには既存の研究者集団へはめるために、こういうものが利用されている。おそらく教員養成の場合も、同様です。既存の教員養成システムへはめ込むために、こういうものが利用されるという面もあると思うのです。ただ、その場合の前提条件をもう一回繰り返しますけれども、明確に一定の行動様式を共有する教員者集団があり、それに向かうプロセスが明確であるということです。

とすれば、問題は、既存の教員者、教育者集団が、何か訳のわからない事態に直面してどうしようもない困惑に陥っているとしたら、それでもなおこういうシステムが有用なのか、そういうことです。既存の安定した目標が分からなくなったら、途端に、目標へ到達する方途も分からなくなる。本当の臨床的な能力が問われるのは、こんな場合です。これも言えない、これも言えないということで、どうしていくのかという問題に直面したときにこそ、臨床的な力が問われる。今日のご報告を聞いていたら、自発的な同調というレベルと、それを超えるレベルとが、微妙に混在している。僕はそう受け取ったのですが。しかしご報告の大半は、基本的には、自発的同調のそれだと思うのです。

ついでに言いますと、どこの小学校もそうですけど、日本の小学校には、大体、門のところに「本校の教育目標」を掲げた石碑がある。そこには多くの場合、「自立する子ども」

と刻んである。さらに「自立する子ども」は、「人に言われなくても自分で進んでできる子ども」と言い換えられている。もちろんのことですが、「人に言われなくても自分で進んでできる子ども」というのは「自発的に同調する子ども」ではあっても、「自立する子ども」ではないわけです。当然そうです。自立した人というのは、戦うわけです。普遍的な原則にしたがって、万人であろうが刃向かうわけです。そういう戦うという要素もまったくない人が、自立性、自立性と言って、それを「人に言われなくても自分で進んでできる子ども」というふうに言い換えたりしている。そんな世界で、僕らはずっと教育を受け、教育してきたわけです。

このような教育システムのなかで、自発的同調のシステムというのは、ずっと生きて働いてきたわけです。もっと言えば、新任の教師がきちっとした教員養成教育を受けようとするれば、たしかにこのような自発的同調への訓練は外せないわけです。大半の教員養成のシステムというのは自発的同調のシステムであり、それをきちっとやるということは、ものすごく大事なことだと思うのです。ただ、それだけでことが済んでいるのか言えば、どうも、そうではないかもしれないというところに、多分、僕らは今、直面しているのです。だからこそ僕らは、そこから先のところを、たとえば臨床的なもの云々という言葉で語り始めているのだと思うのです。今日、お話を聞いていて、そのこのところ辺りの微妙な揺れ、つまり自発的同調と臨床性との間を往復するような揺れを感じ取りましたし、この揺れをきちっと自覚的に小分けできて踏み出ていったらいいなというふうに思います。これは、コメントではなくて、感想です。

★司会者（坂越正樹 副研究科長）から

ありがとうございます。多少、辛口の部分もあったかと思いますが、でもこれは、多分、私の人選が間違っていたわけではなく、むしろ正解であったという思いをあらためてしております。司会者が田中先生ご自身の詳しいご紹介を省略して、失礼してしまったのですが、先生は今、京都大学高等教育研究開発推進センターでお仕事をされ、同センター編『大学教育学』（培風館、2003年）や『大学授業のフィールドワーク』（玉川大学出版、2001年）等の著書を公刊されています。同時に先生は、もともと教育人間学ですとか、臨床的な教育、人間形成論、臨床教育学といった問題領域にもきわめて造詣の深い先生です。したがって、その辺りの本当の意味合い、臨床というものは一体何なのか、あるいはもともと教育という営みが内包する自律と適応の二律背反をどう考えるのか、といったご指摘であったかと思えます。学校教育現場で少なくはないどんづまりの状況の中で、そこにおかれた教師が何を出来るのか、するのか、そこで立ち止まって考えてみる力、自らの心と身体を稼働させて状況を切り開いていく力、こういうものはそうそうシステム的につくら

れるものでもなかろうというような意味合いで伺わせていただきました。ありがとうございます。これで第一部のセッションは終わりになります。コメンテーターの先生，それから報告者の6人の先生に拍手をいただいて，まず前半を閉じたいと思います。

[専門評価委員による評価コメント]

「21世紀型教員養成教育シンポジウム」資料を拝見して

兵庫教育大学学校教育研究センター長 渡邊 満
兵庫教育大学学校教育研究センター 別惣 淳二
兵庫教育大学大学院学校教育研究科 渡邊 隆信

I アメリカ合衆国の教員養成に学ぶべきこと

1. ウィスコンシン大学マジソン校

(1) 教員養成カリキュラム

- ・2年間の教養課程において「教科に関する科目」を履修しても、教科専門についての学習機会が少ないのは心配だが、3年生へ進学する際に、教養課程の成績（GPA）によって選別する制度があると思われる。ウィスコンシン大学オークレア校ではそうしたシステムになっていた。したがって、教育学部に進学する学生は、優秀である。
- ・各期の大学の授業内容と観察実習がリンクするようにカリキュラム設計がなされている点は重要である。これにより、観察実習を通して日常的に学校現場のリアリティに触れながら、大学の授業内容がよりよく理解できるという利点がある。また、大学の授業（特に教科教育法の授業）で学んだ事柄を実際の学校現場で確認・検証することも可能になる。我が国では「実習・体験 VS 講義」の対立傾向が見られるので、見習うべき点と思われる。
- ・米国の教員養成では、「養成段階を終えて教職に就けば、すぐに教壇に立って授業ができる一人前の教員を養成する」という哲学がある。そのため、たいていの大学では、18週間の教育実習が4年次に課されている。注目すべきことは、週に1日大学に戻り、「セミナー」を受講する点である。「セミナー」では、院生の指導を受けながら、その週の実践を振り返り、次週の自己課題を明確にする。つまり、「セミナー」のねらいは、教育実習を通して学んだ事柄を批判的に省察することにある。大学での省察を通して、理論と実践の統合が目指されている。
- ・4年間の学びの履歴をポートフォリオとしてまとめることは重要である。我が国の教育実習では、実習日誌を活用して記述することはあっても、それを大学の授業で作成したレポートと一緒に綴じることはあまりない。ポートフォリオは、「自分がどこま

で成長したのか」、「自分は何を考えていたのか」、「教師として何がどの程度までできて、何ができないのか」を4年間の時間の流れの中で捉えることができる。それは同時に、自己評価や自己省察を促し、自己の実践課題を明確にする助けとなるだろう。我が国では、既に信州大学や福井大学がコンピュータを活用した e-ポートフォリオを開発し、実用している。

(2) 実習指導方法と指導体制

- ・アメリカと我が国の教育実習が根本的に異なる点は、アメリカは公立学校（PDS を含む）で教育実習を行い、大学側が実習生に合わせて協力教員を選び、決定することができる点である。この協力教員は、特設された授業やセミナーを受けて、優秀と認められた教員のみが大学のデータベースに登録されている。ところが、我が国では、公立学校において教育実習を行う場合、まず実習校に実習依頼を行い、その学校長の判断で実習指導担当教諭が決定する。そのため、学校毎に指導担当教諭の力量も指導の質も異なる。しかも、公立学校での実習は現場の負担が大きくなるため、実習生の受け入れには否定的である。しかし、アメリカの場合は後輩教員を育てることは現職教員として当然の責務であり、その指導にあたることができる教員は大学から大変優秀であると認められた教員であると考えようである。そのため、実習生の受け入れには好意的である。教育実習に対する支援的態度が学校現場にあるのとならないのでは、教員養成の成果に大きく影響する。（ちなみに、アメリカの教員採用率は 100 %である。場合によっては、実習校が勤務校になることもある。）
- ・アメリカには、協力教員を養成するメンタープログラムが存在している。メンタープログラムは、大学と教員養成の理念や方法を共有し、実習指導の質を向上させる上で不可欠であるが、同時にそれを受講することで免許更新時の研修にカウントされるため、現職研修プログラムとして養成—研修をつなぐ役割も担っている。
- ・教育実習の指導は、学校現場の協力教員と大学からの指導教員の双方から行われる。大学の指導教員が巡回指導を行う場合は、実習生の授業を参観し、その後、協力教員と大学教員と実習生の三者でカンファレンスが行われる。その場合の授業観察の評価も三者で行われる。我が国のように、教育実習における学生への指導は学校現場の指導教諭に「お任せする」ということではなく、実習中も大学側が責任を持って学生の指導にあたるという学校と大学とのパートナーシップが確立されている。
- ・アメリカでは、巡回指導を行う大学の指導教員は、退職教員や大学院生の場合が多い。実習生へのきめ細かな指導や院生の指導力向上の面から考えてそうしているようだが、教育実習と大学の授業内容との結合を考えると、大学におけるFDの一環として

巡回指導のための研修を行い、大学教員が巡回指導を行うことが望ましい。

2. ミシガン州立大学

(1) インターンシップ

- ・インターンシップと教育実習では内容面において大きな違いはないように思われる。しかし、ウィスコンシン大学の場合とミシガン州立大学の場合の大きな違いは、実習期間である。ウィスコンシン大学では、4年次に18週間の教育実習を課しているのに対して、ミシガン州立大学の場合は大学院レベルで1年間のインターンシップを課している。1年間を通して学校の様子、教師の様子、子どもたちの様子を見ながら、その学校の教育に関わる経験を得ることは、相当な自信につながると考えられる。
- ・18週間の教育実習では、ほぼ4週間、協力教員の担任業務を担うことになるが、ミシガン州立大学の「10週間メンターの義務の大部分を担う」ことも実習生の力量形成にとっては良い成果が期待できる。
- ・既に上でも述べたが、米国では長期の教育実習を課す場合、必ずその週の何回かは大学での授業やセミナーを受けることが義務づけられており、単に学校現場の教育実践に慣れるのではなく、大学の講義で得た理論知や学校現場での経験知を活かしながら自分の実践を理論化していくことが目指されている。その意味において、仮説-検証型の研究的教育実習の色彩が強いと言える。我が国の教育実習では、この点が非常に弱く、実習校における指導教員の実践指導に依存していることが多い。教育実習を大学の教員養成カリキュラムの一環として位置づける際に、研究的教育実習という視点は重要である。
- ・インターンのための大学の授業では、ビデオシェアリングという手法が用いられているが、この手法は大学でのマイクロティーチングや模擬授業などの反省会においても活用できる。また、「If…, then…, because…」という枠組みで授業実践の理論化を試みるという方法も有効に活用できると思われる。
- ・ミシガン州立大学のメンタープログラムの内容を理解することは重要である。しかし、我が国では協力教員制度を実施する研修制度が確立されていないため、養成-研修が切断された状態になっている。我が国においてもメンター研修の整備が求められる。

(2) ケースメソッド

- ・ケースメソッドでは、各グループで討論しながら「既知の提示」「必要な情報収集」「仮説設定」を行い、「仮説-検証能力」と「根拠のある説明能力」を高める上で有効である。その意味において、報告書の中でも言及されているとおり、「大学教育の

指導方法改善」に寄与するものと思われる。最も期待される効果は、受け身的な学習者を作らないという点である。つまり、学生の学習への意欲や主体性の喚起という点についても、学生に専門職としての学習の仕方（実践から学ぶ方法）を身につけさせる点についても期待がもたれる。ただし、実践面には強いが、理論面からの検討が弱いという点については、授業内容の構成や指導法の問題であり、授業のすべてをケースメソッドとするのではなく、理論的な講義も入れながらその一部にケースメソッドを採り入れたり、仮説や根拠について理論的に検討したりするなどの工夫が必要である。

3. スタンフォード大学

(1) 具体的な教員養成観

- ・スタンフォード大学の優れた点は、教員養成観が明確であることである。例えば、中等教員養成プログラムでは「反省的実践家(Reflective Practitioner)の養成」、初等教員養成プログラムでは「個々の児童に応じた指導ができる教員の養成」など。教員養成の目標を明確にすることは、それだけその目標を達成するために必要な教育内容が考えやすくなるというメリットがある。

(2) 教育実習を中心に据えた教員養成カリキュラム

- ・我が国の場合と違い、「教科に関する科目」を履修することがないため、「教職に関する科目」と教育実習を関連させた科目配置が可能である。もし教師に必要なコンピテンシーの修得を教員養成のアウトプットとして考えるならば、大学の授業科目を中心に据えてカリキュラム編成をするよりも、教育実習を中心に据えてカリキュラム編成をする方が、カリキュラム評価もしやすい。

II イギリスの教員養成に学ぶべきこと

(1) PGCEにおける教員養成カリキュラム

- ・文献等によれば、イギリスでは 80 年代から教員養成は大学から学校現場に移ったと言われている。60 年代の理論志向の教員養成の反動として現在の実践志向、すなわち学校現場を基盤とした教員養成(School based Teacher Education)へと移行してきた。我が国の教員養成が「臨床的な知」を追求して、学校現場での教育体験を重視しようとしている今日的傾向は、程度の差はあるとはいえ考え方は類似しているように思え

る。

- ・ PGC E（中等教員養成）は3分の2が実習校で、3分の1を大学で過ごす。3分の1を大学で過ごすという場合に、大学では教科のカリキュラムや指導法、特別研究などの授業が行われているようだが、実際に学校現場での実践に重点が置かれているため、実践について理論的に考えたり、知として深めたりといった能力形成がどの程度保障されているのかが疑問に残った。つまり、リアルワーク型学習指導によって、イギリスの教員資格の取得に係る基準（スタンダード）をどの程度クリアできる資質・能力が身につけているのかが知りたいところである。
- ・ 学生にとっては学習の場のほとんどが実習校であるため、メンター（指導教諭）の指導力が直接教員養成の質を左右することになる。つまり、教育実習が長期にわたるため、メンター講習会、メンターハンドブックが必要となる。また、実習生の指導の仕方や評価規準・基準について実習校のメンターと大学のチューターの間で共通理解が必要である。そして、双方の間に良い人間関係が構築されるよう対等な関係づくりが求められる。長期にわたる教育実習になればなるほど、大学と実習校とのパートナーシップは不可欠な条件となる。
- ・ 小山先生の報告書でも指摘されていたことだが、リアルワーク型学習指導では、大学の授業の中で実習生の実習経験を踏まえた指導を行ったり、実習校を訪問して実習生の実習の様子を観察し、適切な指導助言を行ったりすることができるように、大学のチューターにも指導力が求められる。単に自分の専門教科の指導内容・方法だけでなく、学級経営や生徒指導などに対する理解力や指導力も求められる。問題は、誰が大学のチューターにトレーニングするのかである。我が国の場合は、それに向けたFD研修会を行ったり、ある程度の現職経験のある教員を大学の教員として採用したりすることが方策として考えられる。
- ・ ロンドン大学のPGC Eでは、初等学校での観察や、その後中等学校での授業観察や生徒観察に14週間、それから中等学校で14週間の教育実習、さらに実習校を変えて6週間の授業観察と生徒観察、それからその中学校での11週間の教育実習となっており、徐々に実習生の責務が重くなるように実習内容が構成されている。こうした緩やかな体系だった実習は、我が国の教育実習カリキュラムを考える上で参考になる。問題は、大学4年間を通してどのような資質・能力を持った教員を養成するのか、そのために教育実習の内容と関連を持たせながら、大学でどのような授業や実践研究を用意すべきかを考える必要がある。

(2) 教員養成の到達目標と評価規準・基準の設定

- ・イギリスには、教員資格（QTS）の取得に関わって、教員に求められる資質・能力についての明文化された規準・基準（スタンダードと下位項目）がある。我が国においても、そうした規準・基準が必要である。それは、①教員の資質・能力に関する到達目標を実習校の教員、大学の教員、実習生の三者が共有していくための手段となることと、②実習生に卒業時に求められる教員の資質・能力を示す重要な評価規準・基準になることである。
- ・そうした実習生の資質・能力に関する評価規準・基準は、我が国の教員免許更新制や免許状授与に係る「教職実践演習（仮称）」の判定基準と無関係ではない。

Ⅲ フィンランドの教員養成に学ぶべきこと

(1) ユヴァスキュラ大学教育学部小学校教員専攻への合格者

- ・フィンランドの教員養成において、まず驚くことは、教員の社会的なステータスが高く、小学校教員養成機関への入学志願者数に対して合格者数が極めて少ないという点である。このことから考えると、フィンランドでは教員に対する社会的な信頼は相当高いものと推察される。そのことは、フィンランドの教員養成が基本的に修士課程を修了することを条件としていることから読み取れる。教員に対する社会的な信頼を高めるためには、まず優秀な学生を大学に入学させることが不可欠である。それが、優秀な教員を養成することに繋がっていると考えられる。

(2) 教育実習について

- ・ユヴァスキュラ大学の教育実習を見ると、「初級」→「基本」→「応用」→「発展」という流れに沿った形で「5年間を通して系統的で多様な教育実習を配置」しており、我が国の教育実習の体系と類似している。ただし、学士・修士課程で5年間もあるため、実習の総時間数は、我が国よりも多い。
- ・実習では学生にテーマを持たせて履修させ、実習後の大学でのセミナーでは、グループ学習を通して振り返りをさせている。教育実習の事前・事後指導の方法論としては平凡だが、大学においてこうした学び方を積み重ねていくことの大切さを学びたい。特に、教職に就いた後も、生涯を通じて継続的に学習し続ける教員を育てるために不可欠な要素である。

(3) 理論を重視した教員養成

- ・フィンランドの教員養成で最も注目すべき点は、理論を重要視していることである。とりわけ、フィンランドでは教職科目と教科教育法を合わせた「教育学」の履修を重視している。我が国に限らず、イギリスを中心とする欧米諸国の教員養成では、理論よりも学校現場での教育体験を重視し、「臨床的な知」の習得を求める傾向が強くなっている。にもかかわらず、フィンランドでは、教師に授業デザイン力や問題解決能力を身につけさせるために、「教育学」を中心とした理論に重きを置いた教育を行っており、斬新である。報告書では「自由で責任のある教育をするには、理論的な教育が必要」と記述されており、その具体的な内容として「修士論文の作成」や「教育学と教育内容学を関連づけた学習」などが挙げられている。しかし、だからといってカリキュラムが単に教育学の理論的な教育に偏っているのではなく、学校現場での教育経験や実践事例との繋がりを持たせながら理論的な教育が行われている点に我々は学ぶべきであろう。

(4) グループ学習の積極的活用

- ・フィンランドの教員養成に学ぶべきもう一つの点は、小グループを組織して、それを大学における授業の学習過程に積極的に採り入れていることである。大人数の学生たちを相手に授業を行う場合、一方通行の講義によって知識を伝達することが多い。学生がこのような学習方法を身につけてしまうと、彼らが教員になった際に、分析したり、推論したり、コミュニケーションをとったりしながら問題解決し続ける21世紀型学力を子どもたちに身につけさせることができない。そのため、教員養成の段階から、学生たちにそうした21世紀型学力を身につけさせる学習方法（方法知）を自らの体験を通して習得させているのである。グループ討議を通して、自分の考えを述べる中でその考えを明確にしたり、仲間の意見を聞く中で自分の考えを修正したりすることは、自分の考えを理論的に深めるだけでなく、論理的な思考や反省的な思考を高めることにもなる。なにより、受け身的な学習者ではなく、能動的な構えを持った学習者を育てることに繋がる。しかし、グループ活動で高い教育効果を得るためには、指導者である大学の教員が学生たちの「話し合いや相互作用の中に新しいデータを入れ」て、それによって彼らに考えさせなければならない。グループ学習では、指導者に高い臨床的指導力が求められ、大学ではそれをFDとして研修することが必要となる。

IV まとめ

以上、シンポジウムの報告書を拝読して、やや大雑把ではあるが、我が国の教員養成の高度化を図る上で、有益な手かがりとなる内容を取りあげ、コメントを述べさせて頂いた。その中でもアメリカの教員養成については、各州によって教員養成カリキュラムが異なるため、各大学を個別にとりあげコメントをさせて頂いた。

全体を通しての感想になるが、各国の臨床教育メソッドの導入は、どの事例を取り上げても参考になると思われる。しかし、この臨床教育メソッドを教員養成に導入するためには、教員養成カリキュラムの改革に加えて、臨床教育メソッドを用いるために大学教員の臨床的指導力の向上が必要となる。そのことが、広島大学大学院教育学研究科の「大学教育の国際化推進プログラム」事業の本来の課題にしている部分であると思われる。

その意味も含めて、1年目の本事業の成果として、広島大学大学院教育学研究科の到達目標である「複雑な教育問題に直面して、自らの実践を反省しつつ改善していく実践的応用的能力を有した教員の養成」を進めていく上で示唆に富んだ実地調査研究が行われていた。また、この成果は、広島大学の教員養成だけでなく、我が国の教員養成を変革するために必要な情報提供が行われていたと確信している。

6. 海外主要派遣先一覧

国名	所属	氏名	期間	主要派遣先
米 国	自然システム教育学	清水 欽也	11. 1～11. 30	ミシガン州立大学 シカゴ大学
米 国	教育学	山崎 博敏	12. 3～12. 24	ウィスコンシン大学マジソン校 ニューヨーク大学 バンクストリート大学
米 国	英語文化教育学	松浦 伸和	11. 24～12. 10	スタンフォード大学(サンフランシスコ) コロンビア大学
米 国	理学研究科	小島 聡志	1. 5～1. 16	スタンフォード大学(サンフランシスコ) カリフォルニア大学パークレー校
英 国	英語文化教育学	深澤 清治	11. 12～12. 10	ヨーク大学 リーズメトロポリタン大学 ウォリック大学
英 国	数学教育学	小山 正孝	11. 17～12. 16	ロンドン大学 ダーラム大学 ニューキャッスル大学 プリマス大学
英 国	初等カリキュラム開発	黒瀬 基郎	11. 12～11. 27	ヨーク大学
英 国	文学研究科	吉中 孝志	11. 27～12. 12	オックスフォード大学 ロンドン大学 エクセター大学
フィンランド	造形芸術教育学	三根 和浪	10. 7～11. 5	ユバスキュラ大学 ヘルシンキ大学 ヘルシンキ芸術デザイン大学
フィンランド	教育実践総合センター	神山 貴弥	10. 7～11. 5	ユバスキュラ大学 ヘルシンキ大学 ヘルシンキ芸術デザイン大学

	は1ヶ月間出張
	は2週間出張

プログラムの採択スケジュールの関係から、非常に短い期間の中で訪問及び調査協力の依頼をすることになったにも関わらず、快く受け入れて下さった海外派遣先の受入機関、及び関係諸氏には、心より厚くお礼を申し上げます。

21世紀型教員養成教育の開発と実践

～欧米の先進的教員養成システムに基づく教育プログラムの構築～

文部科学省 平成17年度

「大学教育の国際化推進プログラム（海外先進教育実践支援）」

成果報告書

平成18年3月17日

広島大学

取組み担当者

大学院教育学研究科 教授・副研究科長

坂越正樹

印刷所

(株) ニシキプリント