

「学び続ける教員」の育成を目指した 広島大学大学院教育学研究科教職開発専攻の取り組み —教育実践開発コースを中心に—

鈴木由美子¹・米沢 崇・中井 悠加・宮里 智恵¹
木下 博義¹・大後戸一樹¹・大里 剛¹・西本 正頼¹
松浦 武人¹・田中 節子¹・高橋 均¹・宮谷 真人²
(2017年1月5日受理)

Efforts of the Professional Development Program at Hiroshima University Towards Fostering Teachers as Continuous Learners —The Case of the Teaching Practice and Development Course—

Yumiko SUZUKI, Takashi YONEZAWA, Yuka NAKAI, Tomoe MIYASATO,
Hiroyoshi KINOSHITA, Kazuki OSEDO, Tsuyoshi OSATO, Masayori NISHIMOTO,
Taketo MATSUURA, Setsuko TANAKA, Hitoshi TAKAHASHI and Makoto MIYATANI

In 2016, the Graduate School of Education at Hiroshima University established the Professional Development Program for Teachers and School Leaders which consists two courses: The Teaching Practice and Development Course and the School Management Course. Focusing on the former, this paper examines its achievements and problems in the first year to develop some perspectives of models for graduate education toward fostering teachers as continuous learners. We discuss from the following four points: a collaborative learning between teacher and non-teacher graduate students; an effective way to learn the basic skills; a circulation of theory and practice; a triumvirate and learning environment on the realization of them.

Key words: Teachers as continuous learners, Professional development, Independent and collaborative learning, Graduate school of teacher education

キーワード：学び続ける教員，力量形成，主体的・協働的な学び，教職大学院

1. はじめに

ゆとりのない社会の中で，児童生徒の学力や体力の低下，社会性の欠如，問題行動等生徒指導上の諸問題の増加など，学校教育の抱える様々な課題に対応するより高度な専門的力量を備えた教員を大学院段階で養成することが求められている。

このような状況のなか，平成18(2006)年7月の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」では，教員養成・免許制度の改革の具

体的方策の1つとして，教員養成の改善・充実を図るべく，教員養成に特化した専門職大学院としての枠組み，すなわち「教職大学院」制度の創設が提言された。その後，専門職大学院設置基準や学位規則等の改正を経て，標準修了年限，課程の修了要件，連携協力校についてなど，法科大学院と同様に専門職大学院制度の中で一定の枠組みを有する特別の専門職大学院としての基本的な制度設計にかかわる整備が行われるとともに，教職大学院の課程を修了した者に授与する学位は，「教職修士(専門職)」とすることが定められた。その後，

1 広島大学大学院教育学研究科教職開発講座

2 広島大学理事・副学長

教職大学院の拡充が図られ、平成28(2016)年12月時点で45校の教職大学院が開設されている。

教職大学院では、①学部段階での資質能力を修得した者の中から、さらにより実践的な指導力・展開力を備えた新しい学校づくりの有力な一員となり得る新任教員を養成すること、②現職教員を対象に、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員等として不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダーを養成することの2つを主な目的・機能としている(文部科学省, 2009)。この他に、実践的指導力の育成に特化した教育内容、事例研究や模擬授業など効果的な教育方法、これらの指導を行うにふさわしい指導体制など、力量ある教員の養成のためのモデルを提示することにより、学部段階及び修士課程など他の教職課程に対してより効果的な教員養成のための取組を促すことも期待されている。

また、平成24(2012)年8月の中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」においても、教員養成の改革の方向性として、教員養成の修士レベル化を視野に入れつつ、教員を高度専門職業人として位置付けることが示されている。さらに、教育委員会と大学との連携・協働による教職生活の全体を通じた一体的な改革、新たな学びを支える教員の養成と、「学び続ける教員」を支援する仕組みの構築の必要性が指摘されている。

そのようななか、教職大学院を開設した教員養成系大学院では、特色ある教員養成の取り組みが行われている。広島大学大学院教育学研究科においても、現在の教育的課題に応えるために、これまでの「教職高度化プログラム」の機能を強化し、平成28年度より、教育実践開発コースと学校マネジメントコースの2コースからなる教職開発専攻(教職大学院)を開設した。本稿では、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新任教員と、新しい学校づくりの中心となるミドルリーダーの育成を目指した、広島大学大学院教育学研究科教職開発専攻教育実践開発コースの初年度の取り組みの成果と課題の検討を通じて、「学び続ける教員」の育成を志向した教職大学院における教員養成の在り方について示唆を得たい。

2. 教育実践開発コースの概要

広島大学大学院教育学研究科教職開発専攻の教育実践開発コースは、学部卒院生および現職教員対象のコースであり、前述したように新しい学びや諸課題に対応した教育実践を創造・推進できる、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新任教員と、新しい学校

づくりの中心となるミドルリーダーの育成を目指している。目指す姿は、①「探究・創造・協働の学び」への変革を推進できる、②教科指導、生徒指導、マネジメント等の課題解決に総合的に対応できる、③アクションリサーチ型の探究による教育実践開発の実践的研究ができる、④新しい学校づくりに主体的に参画できる、⑤省察的に学び続けることができるという姿である(広島大学教職大学院, 2016)。

教育実践開発コースでは45単位以上の修得を修了要件とし、共通科目、コース選択科目、コース必修科目「アクションリサーチ・セミナー」、学校における実習科目「アクションリサーチ実地研究」といった授業科目を開講している。また、1年前期から2年後期までの実践研究をまとめ、最終的に修士論文と同等の報告書の提出も課している。

表1は教育実践開発コースに関わる授業科目をまとめたものである。

表1 教育実践開発コースに関わる授業科目

区分	教育実践開発コース	単位
共通科目	教育課程の編成・実施に関する領域 ・「教育課程開発の実践と評価」 教科等の実践的な指導方法に関する領域 ・「論理的思考教育の開発実践」 ・「科学的思考教育の開発実践」 ・「アクティブ・ラーニングの開発実践(ICTを含む)」 ・「道徳・人間関係教育領域の開発実践」	20
	生徒指導・教育相談に関する領域 ・「幼児理解・生徒指導・対人スキル指導の理論と実践(特別支援教育を含む)」 ・「教育相談・カウンセリングの理論と実践」	
	学校経営・学級経営に関する領域 ・「学級経営の理論と実践」 ・「学校経営の理論と実践(地域とともにある学校を含む)」	
コース選択科目	学校教育と教員のあり方に関する領域 ・「現代教師教育の理論と実践」 ・「現代の教育改革」 ・教科横断的授業デザインと授業分析 ・発達支援と幼児児童生徒理解 ・学校における教育相談 ・異校種連携統続の実践開発 ・家庭・地域と連携した教育プログラムの実践開発 ・教育実践研究の技法(校内研修を含む) ・授業開発と評価(基礎) ・授業開発と評価(応用) ・授業開発と評価(発展) ・授業開発と評価(開発)	11以上
コース必修科目	・アクションリサーチ・セミナーⅠ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ	4
学校における実習科目	・アクションリサーチ実地研究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ	10
		計45単位

注) 広島大学教職大学院リーフレット2016年度版から、教育実践開発コースに関わる部分を抜粋したものである。

表1のように共通科目として「教育課程の編成・実施に関する領域」の1科目、「教科等の実践的な指導方法に関する領域」の4科目、「生徒指導・教育相談に関する領域」の2科目、「学校経営・学級経営に関する領域」の2科目、「学校教育と教員のあり方に関する領域」の2科目を設けている。授業は主に1年間のうち最初の第1タームと最後の第4タームの時期に行われている(広島大学, 2016)。これらの科目により、

現代的な教育課題についての知識を学び、実践的理解を深められるようになっている。

コース選択科目として10科目を設けている。授業は主に1年間のうち中頃の第2タームと第3タームの時期に行われている（広島大学、2016）。学校で行われる公開研究会や学習会などに参加する授業もあり、現代的課題への理解を深められるようになっている。「授業開発と評価（基礎）」「授業開発と評価（応用）」「授業開発と評価（発展）」「授業開発と評価（開発）」は、各教科を専門とする教員が担当しており、院生は2年間に渡って教科に関する学びをさらに深められるようになっている。

コース必修科目の「アクションリサーチ・セミナーⅠ」「アクションリサーチ・セミナーⅡ」「アクションリサーチ・セミナーⅢ」「アクションリサーチ・セミナーⅣ」は、少人数のゼミ形式で授業が行われる。具体的には、学校における実習科目である「アクションリサーチ実地研究Ⅰ」「アクションリサーチ実地研究Ⅱ」「アクションリサーチ実地研究Ⅲ」「アクションリサーチ実地研究Ⅳ」での体験的な学びを活かしながら、授業実践研究テーマを設定し、計画を立てて（Plan）、学校現場で実践し（Do）、振り返り（Check）、改善計画を立てて実践する（Action）のPDCAサイクルで、理論に基づいて実践し、実践を振り返って授業を改善していく授業実践研究力の育成を目指している。アクションリサーチの発表会も定期的に開催し、それぞれのアクションリサーチについての議論を行っている。

このように、教育実践開発コースの特徴は、「アクションリサーチ・セミナー」と「アクションリサーチ実地研究」を連動させて履修することにより、学校現場のフィールド理解に基づいた課題への対応力や授業実践力の育成を目指しているところである。また、もう1つの特徴は、学部卒院生と現職教員院生の協働による学びの場を提供していることであり、学部卒院生は教師としての自分の将来を思い描きながら、現職教員院生はミドルリーダーとして活躍する自分の姿を思い浮かべながら、実りある学修を展開している。

3. 教育実践開発コースにおける実践事例

(1) グループ編成による学修効果の違い：「教育課程開発の実践と評価」

1) 授業の目標と概要

この授業では、特色ある教育課程の社会的背景・教育目標・教育課題等について理解することと、教育課程を開発・評価するための基礎的技能を、協働の学び

を通して身につけることを主な目的としている。

授業においては、グループ活動を通して、教育課程の社会的背景・教育目的・教育課題等を理解する。特に、特色ある教育課程の実践事例を収集し、教育課程を具体的に理解する。また、グループごとに学校種に応じた教育課程を構想する模擬演習を行い、教育課程を開発・評価するための基礎的技能を身につける。

2) グループ編成の工夫

本コースは現職教員院生と学部卒院生の混合で構成されている。グループ学修にあたり、両者を混合にしたグループ（以下Aパターン）と別々にしたグループ（以下Bパターン）で、学びにどのような特徴が見られるかを調査した。

まず、教育課程に関する書物からトピックスを選び、グループでディスカッションして、まとめて発表する学修にパターンAを取り入れた。また、新しい教育課程の開発に関し、テーマを自由に設定して発表する学修にパターンBを取り入れた（図1、図2）。



図1 協働的に学ぶ現職教員院生と学部卒院生の混合グループ



図2 電子黒板を用いたグループごとの発表

3) 成果と課題

以下はそれぞれのパターンで学修した後、大学院生にアンケート調査を行った結果である。

まず表2はパターンAの結果である。

表2 パターンAに関する院生の評価

	良かった	まあまあ良かった	どちらとも言えない	あまり良くなかった	良くなかった
現職教員院生	5	1	1	0	0
学部卒院生	7	3	0	1	0
計	12	4	1	1	0

注) 調査時、2名は他校訪問により欠席。

パターンAについては現職教員院生、学部卒院生ともに、概ね肯定的な評価であった。以下は「良かった」「まあまあ良かった」を選んだ主な理由を自由記述したものである。なお、記述中に見られる「ストレートマスター」は本稿における「学部卒院生」と同義である。

【現職教員院生】

- 学生さんの新鮮な発想、考え、アイディアに触れることができた。
- 学生さんがとても勉強されていることに驚いたし、私自身大変勉強になった。
- 次世代の資質・能力について異なる立場から考察を行い、討論することができた。特に若い院生の提示する視点は鋭く、未来の教育の可能性を実感した。
- ストレートマスターの率直な意見を現場と照らし合わせて考えることができたり、現職の経験を踏まえて意見交流できた。

【学部卒院生】

- 現職の先生が現場での経験をもとに語ってくださる内容は、新しい学びや現場の理解につながった。
- 現場の先生方の視野の広さや経験からくる深みのある意見は参考になることが多かった。一方で、現職の先生方の学びに貢献できているのかという疑問は残った。
- 自分たちが現場でどのようにその問題に対処していくべきかを課題として捉えるきっかけになった。一方で、「どちらとも言えない」「あまり良くなかった」を選んだ主な理由は次の通りである。

【現職教員院生】

- 文献の紹介をページを分担して行ったため、議論の場が少なかった。

【学部卒院生】

- 「主体的な学び」という点から考えると、現職の方に気を遣ってか、ストレートマスターがあまり発言しない。ストレートマスターの意見が生かされず、現職の方の意見を中心にするということが少しだけあった。

このように、パターンAは双方の学びにおいて概ね効果的であったと考えられる。「あまり良くなかつ

た」を選んだ現職教員院生の「議論の場が少なかった」という指摘については、今後グループ内の議論を促す方略を用いることが必要である。また「どちらとも言えない」を選んだ学部卒院生の「現職の方に気を遣ってか・・・」という指摘については、この授業が入学直後の時期のもので、まだ人間関係が十分に醸成されていない時期であったことが影響したと考えられる。時間の経過とともに双方への気遣いが解消される部分があるものと考えられる。

次に表3はパターンBの結果である。

表3 パターンBに関する院生の評価

	良かった	まあまあ良かった	どちらとも言えない	あまり良くなかった	良くなかった
現職教員院生	5	1	1	0	0
学部卒院生	3	5	3	0	0
計	8	6	4	0	0

注) 調査時、2名は他校訪問により欠席。

パターンBについても現職教員院生、学部卒院生ともに、概ね肯定的な評価であった。「良かった」「まあまあ良かった」を選んだ主な理由は次の通りである。

【現職教員院生】

- それぞれの教育実践、各校やその周辺校、先進校の取組など、それぞれが持っている経験や知識があり、議論が深まったと思うから。
- やがて各自の教育現場に戻るという視点を共有しながら教育課題を検討することができた。
- 教育現場で喫緊の課題については、現職の視点を共有することが意義あると感じた。とりわけ、地域や校種の異なる教員間でも教育課題を確認できた点は大きい。
- 共通する課題や実践を想起しながら改善策まで考えることができた。参考にしたい具体例を頂いた。

【学部卒院生】

- 現職の先生と分かれることで、自分たちで考えねばならないことも増え、主体的な学びにつながった。
- 立場が同じ者同士で知識量も変わらないため、話しやすく議論が深まり、学び自体がとても貴重な時間になった。一方で実践経験がないため一から知識・情報を獲得しなければならず、時間がかかった。

一方で、「どちらとも言えない」を選んだ主な理由は次の通りである。

【現職教員院生】

- 現職同士で現場の必然性等を踏まえ、テーマ設定やまとめをすることができたが、混合だとどのようなテーマにし、調べ、まとめることができたの

かが分からない。

【学部卒業生】

○ 気を遣わずに発言できる点はこちらのチームの方が良かったが、「現場ではどうだろう」と考えることが難しかった。

パターンBも双方の学びにおいて概ね効果的であったと考えられる。「どちらとも言えない」を選んだ現職教員院生の「混合だと・・・」という指摘や学部卒業生の「現場ではどうだろう・・・」という指摘については、院生自身が工夫して乗り越えるべき課題と捉えている。

以上のように、現職教員院生と学部卒業生のグループ編成を変えた授業の効果について検討した。その結果、パターンAでは双方の異なる視点が交流され、学びに広がりや深まりが生まれることが、パターンBではそれぞれの仲間と忌憚のない意見交流ができ、主体的な学びにつながる事が明らかになった。今後はこの成果を他の科目においても生かし、授業内容とグループ編成の組み合わせを工夫して学修効果を一層上げていくようにする。

(2) 基礎技能の修得：「教育実践研究の技法」

コース選択科目「教育実践研究の技法」について、履修者の主体的・協働的な学修の観点から、授業の到達目標や具体的な授業内容、得られた成果などを示す。

1) 授業の目標と概要

この授業では、以下の2点を主目的としている。まず、アクションリサーチの意義や方法を理解するとともに、自身が直面する課題の解決に向けて、具体的なリサーチ計画を構想することである。また、学校の校内研修会などへの参加を通して、実際に行われているアクションリサーチを観察・分析し、自身のリサーチ計画に生かすことである。

具体的には、履修者が教育実習で経験したことや勤務校で実践したことなどをもとに課題を取りあげ、それを解決するための仮説を設定し、実践し、効果の検証を行うという、一連の方法を修得する。特に、研究計画の立て方や仮説の立て方、効果の検証方法（量的および質的な分析）などについては、優れた教員のアクションリサーチ実践例を参考にしながら、より具体的に検討する。

また、協力が得られる小・中・高等学校の校内研修会や公開研究会などに参加し、教育実践研究の具体を通して、その方法を修得する。

具体的な授業シラバスを図3に示す。

2) 授業の具体的内容

図3の授業シラバスに示したように、まず第1回～

【第1回】オリエンテーション
【第2回】アクション・リサーチの意義と方法①：理論・実践
【第3回】アクション・リサーチの意義と方法②：レッスンスターディーとの対比
【第4回】実践的・実証的データの分析手法①：データの取り扱い、量的および質的な分析の手法
【第5回】実践的・実証的データの分析手法②：t検定・分散分析等
【第6回】実践的・実証的データの分析手法③： χ^2 検定・フィッシャーの直接法等
【第7回】実践的・実証的データの分析手法④：電話分析・記述分析の手法等
【第8回】担当教員によるアクション・リサーチの事例紹介
【第9回】校内研修会への参加①：インタビュー・資料収集
【第10回】校内研修会への参加②：観察・分析
【第11回】アクション・リサーチの計画構想①：仮説設定
【第12回】アクション・リサーチの計画構想②：授業計画
【第13回】アクション・リサーチの計画構想③：構想中間発表会
【第14回】アクション・リサーチの計画構想④：効果検証の方法選定
【第15回】アクション・リサーチの構想発表会

図3 授業シラバス

第4回までにアクションリサーチの意義や手法を学修し、その後、第5回～第8回では小グループを作り、統計アプリケーションを用いて演習を行った。履修者の多くは、公立学校におけるアクションリサーチ実地研究の進行途中であったため、研究目的に即した質問項目を作成し、因子分析によってその妥当性と信頼性の確認を行った。また、アクションリサーチ実地研究が終了していた履修者は、実際に収集したデータを用いて、多変量解析などを行った。ここでは、単に統計的なデータ処理の手法を学ぶのではなく、履修者自身のアクションリサーチにおける活用が期待されるため、主体的かつ協働的に学ぶ姿がみられた。

続いて第9回以降は、学んだことを踏まえて小学校や中学校の校内研修会に参加したり、次のアクションリサーチ実地研究に向けて構想を立てたりした。とりわけ校内研修会に参加した際は、授業参観後の研究協議会において意欲的に発言したり、グループの意見をまとめて発表したりする姿がみられた。そのときの様子を図4に示す。

3) 成果と課題

授業者の感覚的な評価のみに留まりがちな教育実践研究において、適切な評価を行うことは重要である。このことを踏まえ、本授業では、履修者がアクションリサーチの意義や方法を理解するとともに、教育実践研究の技法を修得することがねらいであった。

授業終了後、履修者にインタビューを行ったところ、以下のような発言が得られた。

- 授業分析や授業評価の方法を学んだことで、授業づくりの視点を明確にすることができた
 - アンケート作りは簡単だと思っていたが難しかった。学んだことを次からの実地研究や教職に就いた際に生かしていきたい
 - 校内研修会に参加し、研修の重要性を、身をもって体験することができた。
- このことから、本授業を通して一定の成果が得られ



図4 校内研修会の様子（履修者は写真中央）

たとえられるものの、一方で教育実践研究ではどんなケースでも統計的な分析をしなければならないと捉えた履修者も見受けられた。この点については、今後、履修者の本質的な意味理解を深めるような手立てが必要であると考えられる。

（3）理論と実践の往還：「アクションリサーチ・セミナー」

1) 授業の目標と概要

「アクションリサーチ・セミナー（Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ）」は、本コースの中核となる科目であり、共通科目、コース選択科目等の学修を通して学んだ理論と各自の研究テーマに関連する理論と実践との往還を具現化するものである。

「アクションリサーチ・セミナーⅠ」（1年次前期）

は、高度な教育実践力と教育実践研究力の基礎を培うとともに、課題研究のテーマの決定を行うことを主目的としている。本授業では、学校現場の実態把握・分析と先行研究の考察を通して、課題研究のテーマを設定する。また、「アクションリサーチ実地研究Ⅰ」の省察を通して、設定したテーマの吟味・検討を行う。

「アクションリサーチ・セミナーⅡ」（1年次後期）

は、高度な教育実践力と教育実践研究力の基礎を培うとともに、研究テーマに基づく研究計画の立案を行うことを主目的としている。本授業では、自らの理論的な枠組みを明示したアクションリサーチの計画（授業計画ならびに評価計画）を立案する。また、「アクションリサーチ実地研究Ⅱ」の省察を通して、作成した計画の吟味・検討を行う。

「アクションリサーチ・セミナーⅢ」（2年次前期）は、高度な教育実践力と教育実践研究力の基礎を培うとともに、研究授業の計画・準備、実践の成果の検証を行うことを主目的としている。本授業では、「アクションリサーチ実地研究Ⅲ」における実践の計画、遂行過程における形成的評価、実践の成果の検証を行う。

「アクションリサーチ・セミナーⅣ」（2年次後期）は、高度な教育実践力と教育実践研究力の基礎を培うとともに、研究授業の計画・準備、実践の成果の総合的な検証を行い、研究を総括することを目的としている。本授業では、「アクションリサーチ実地研究（Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ）」を総括し、①これまでの授業改善のためのRVC Aのプロセス、②アクションリサーチによって得られた知見、③学び続ける教員としての自己の成長の軌跡を「課題研究報告書」にまとめる。

2) 授業の具体的内容
本年度は、「アクションリサーチ・セミナーⅠ」と「アクションリサーチ・セミナーⅡ」を実施した。

授業では、院生の課題意識・研究テーマに基づき、6名の主指導教員が、副指導教員と連携をとりながら担当し、それぞれの専門領域の視点から、履修者の研究推進への指導・助言を行った。また、研究経過・成果の発表とディスカッションを通して、院生が相互に研究内容を理解・共有したり、課題の解決に向けて協働的にアイデアを出し合ったりすることで、研究の一層の質的向上を図った。また、研究テーマに関連する授業研究会に参加してディスカッションするなどの授業も行った。さらに、研究の構想やアクションリサーチ実地研究の成果と課題については、コースの教員・院生全員参加の合同ゼミを開催し、研究内容の交流・共有と改善にむけての吟味・検討を行った。

3) 成果と課題

ここでは、「アクションリサーチ・セミナー（Ⅰ・Ⅱ）」に関する院生の振り返りの記述を通して、本授業の成果と課題を整理する。次のA～Pは、本コースの院生全員（16名）の振り返りの記述の一部である。（A～Cは現職院生の記述、D～Pは学部卒業生の記述である。）

○ これまでの学校における研究推進は、先行研究に当たることや検証が不十分であること等、多くの課題があったことを認識することができました。研究テーマの設定においては、先行研究に当たり成果と課題を整理し、自身の研究の新規性は何かを明らかにすることの重要性を教えてくださいました。（A）

○ この教職大学院に入学した一つの目的は、研究を自分ひとりの力で計画・推進できる力量をつけることでした。セミナーは、その意味では研究の指針や方向性を指導いただいたり、自分の立ち位置を確認させていただいたりする場だと思っています。自分の課題や今後の方向性に気付いたり、他

のゼミ生の研究について話し合うことで新たな視点に気付いたりできます。(B)

- ゼミ生一人一人の研究題目は違っても、それぞれがもちよった教材や課題意識に関してお互いが意見を言いあい、理解が深まっている。対象校種が違い、年齢が違うことで、他のゼミ生からの意見に気づかされることが多い。ゼミ生同士で話して、結論が見えないときなどに先生からのアドバイスでより深い理解になることも多い。(C)
- 研究に関する論文や書籍を読み、資料をまとめますが、どうしても自分だけでは視点が偏ってしまい、行き詰ってしまいます。アクションリサーチ・セミナーがあることで、先生と一緒に研究を行う院生や現職の先生からの助言がいただけることができ、行き詰った研究を進める方向が見つかり、自分にはなかった視点を獲得することが出来ます。(D)
- 私は主に「目的を明確にすること」を学びました。研究目的や、成果を検証する手段、授業における手立てなどを設定する際、どのような意図・目的を持ってその手段や手立てを行うのかということは何度も問うていただき、何を行うにしてもめあてや目的を明確にする姿勢が身についたと感じています。(E)
- 学部での学習は主に教育の理論と、授業作成・実践で、授業分析や評価、成果などについては多く触れることはありませんでした。この授業を通して、授業の質的分析はもちろん、統計を活用した量的分析に関しても学ぶ機会が多くなり、授業評価について以前に増して検討する機会も多くなったと感じています。(F)
- 1週間の成果を先生方に見てもらい、添削などを含めた指導をしてくださることで、どこを次までに修正すべきか明確になります。また、実地研究に向けた着実な準備を行うことができ、その積み重ねにより研究としての視点を持てるようになります。(G)
- 自分の研究とは異なる教科、学年、校種の人たちからの率直な意見や助言等を通して、新たな研究の視点やアイデアを得られることができ、客観的に自分の研究を見つめ直すことが出来ます。(H)
- セミナーは、実地研究やAR発表会に向けてのペースメーカーになっている。また、ゼミで話し合うことで、自分以外の人の視点から見てもらえるため、自分にはなかったアイデアが得られ、研究が深まるきっかけになる。(I)

- 先生方からご指導いただく中で、主に実地研究の視点、授業分析の視点を自分なりに得ることができました。質的変容のリサーチは、集団というよりも主に個に焦点を当て、一人一人の子どもたちの成長を顧みるものですから、教育現場でもより一層重要になる視点だと感じます。(J)
- アクションリサーチ・セミナーは、学び続ける教師であるための学び方を学ぶ場所です。自分の一本の軸となる理論についてゼミのメンバーで意見を出し合いながら学んだり、研究会などで授業を見て検討したりするなど、多くの学びが体験できるセミナーの時間は私にとって、とても有意義です。(K)
- 指導案検討や模擬授業をし、発問の仕方や板書等について新たな知識を得るとともに、教材研究や模擬授業の重要性も感じた。検討・実践・まとめ等のあらゆる場面で、自分が疑問に思っていることについて質問や議論をしたり、自分が気づいていない点について示唆を得たりした。考えるべきことについて視点を与えられ焦点化された。(L)
- 私の学びは、大きく分けて2つあります。1つ目は、研究の方向性を明確にする方法を理解したことです。2つ目は、授業の本質を意識し、目標に設定するようになったことです。以前の私は活動・内容ありきで授業を作っていました。しかし、ゼミでの指導を通して授業の目標を焦点化し、それに見合った手立てを考えるようになりました。(M)
- 授業の開発から実施・改善、および他者の実践を参観して討議することで、授業計画力、実施力、展開力、分析力等を総合的に獲得することができていると考える。今後は授業だけでなく、先行研究や研究に関連する文献紹介・ディスカッション等も積極的に行っていき、理論と実践の往還を確かなものにしていきたい。(N)
- 自分自身が変わったことは、以下の三点である。第一に、研究を進めてなんらかの一般的な原理を明らかにしようとする時、その原理は必ず歴史にも支えられたものでなければならぬと考えるようになったこと。第二に、客観的なエビデンスと主観的な深い知的な満足感との間にはバランスが必要だと考えるようになったこと。そして第三に、自分が目標とする教員像を、指導教員をモデルとして具体化できるようになったこと。(O)
- 研究授業について、専門である教科以外の視点から多くの助言をもらえたことで、教材に対する自分の考え方が少し変わったように思う。例えば

鑑賞の授業で、以前までは教材にどう興味をもたせるか、という視点で授業を考えていたが、子どもが興味をもっている題材を用いて授業を組み立てることも可能だということに気付くことができた。そうすることで、「できない」と思う子を減らし、自己肯定感につなげていくことができることを学んだ。(P)

これらの院生の振り返りの記述内容を分類すると、主に、①研究の推進・深化の認識に関する記述(A～P全員)、②教員の指導助言や院生相互の協働的な活動の意義・有効性に関する記述(B, C, D, E, G, H, I)、③授業観・指導観やめざす教師像の変容に関する記述(J, K, L, M, O)に整理することができる。これらの記述は、本コースの具体的な到達目標(目指す人材)としての「「探究・創造・協働の学び」への変革を推進できる」教員、「アクションリサーチによる教育実践開発の実践的研究ができる」教員、「省察的に学び続けることができる」教員の姿を具体的に反映しているものと考えられる。

一方で、本授業の課題として、以下の点が挙げられる。「アクションリサーチ・セミナーI」では、院生(連携協力校)によっては「アクションリサーチ実地研究I」の開始時期までの期間がきわめて短く、目標とするテーマ設定のための「学校現場の実態把握・分析」及び「先行研究の考察」の時間が十分に確保できていないという現状もある。

(4) 指導体制と学修環境：「アクションリサーチ実地研究」

1) 授業の目標と概要

実践者自身が実践研究の主体となり、理論と実践を往還した省察による探求的活動を進めていくことで、自らの授業改善や学校改善を目的としている。2年間で4回実施し、それぞれが先述したアクションリサーチ・セミナーと連動している。それぞれの目的と主な内容については次のとおりである。また、各実地研究についてのポートフォリオを作成させ、指導者とともに振り返りを行うことで省察力を高め、授業実践を自ら改善できる高度な実践力の育成を目指している。

「アクションリサーチ実地研究I」(1年次前期)では、附属校、連携協力校における合計10日以上の実習を通して、高度な教育実践力と教育実践研究力の基礎を培うとともに、学校現場の理解や課題の発見に基づく授業実践研究テーマの確立を主な目的とする。観察・体験を主な内容とする。

「アクションリサーチ実地研究II」(1年次後期)では、附属校、連携協力校における合計10日以上の実

習を通して、高度な教育実践力と教育実践研究力の基礎を培うとともに、探求すべき授業実践研究テーマに基づく研究計画の立案を主な目的とする。観察・体験・授業研究を主な内容とする。

「アクションリサーチ実地研究III」(2年次前期)では、所属校(現職教員院生)または連携協力校、附属校における合計15日以上の実習を通して、自らが企画・立案した研究計画を実践・検証することで、教育課題に主体的に取り組むことのできる実践者としての高度な教育実践力と教育実践研究力を高めるとともに、自らの授業実践研究テーマに基づく教育研究の実施によって成果を検証することを主な目的とする。授業研究・実践参画・課題解決実践を主な内容とする。

「アクションリサーチ実地研究IV」(2年次後期)では、所属校(現職教員院生)または連携協力校、附属校における合計15日以上の実習を通して、自らが企画・立案した研究計画を実践・検証することで、教育課題に主体的に取り組むことのできる実践者としての高度な教育実践力と教育実践研究力を高めるとともに、総括的な授業実践研究の実施によってこれまでの研究成果を総合的に検証することを主な目的とする。授業研究・実践参画・課題解決実践を主な内容とする。

2) 授業の具体的内容

実地研究の「協働的指導体制(トライアングル体制)」を取り、実習校のメンター教員、大学の研究者教員と実務家教員が緊密に連携を取り、院生の研究目的やテーマを考慮して実習の効果が上がるように柔軟に指導している。また、実習中は定期的に大学教員(研究者教員と実務家教員)が実習校を訪問し、実習セミナーを開催し指導を行っている。それぞれの役割は表4のとおりである。

3) 成果と課題

今年度は附属校2校、連携協力校10校で16名の

表4 トライアングル体制における各教員の役割

メンター	<ul style="list-style-type: none"> ・連携協力校等のカリキュラムや諸手続きなどの説明 ・実習生が従事する教育活動に関する助言、支援、指導 ・実習生の評価
研究者教員	<ul style="list-style-type: none"> ・連携協力校並びにメンター候補者の推薦 ・連携協力校等への訪問指導 ・実習授業及び教育活動に関して省察する実習セミナーの実施 ・指導者三者の間の意見調整
実務家教員	<ul style="list-style-type: none"> ・大学と連携協力校等との好意的な関係の維持 ・実習セミナーのカリキュラムや授業の手続きなどの説明 ・実習成果発表会の企画・運営 ・実習生の成長に関する観察記録の作成と評価 ・連携協力校等への訪問指導

院生（うち3名は現職教員院生）が実地研究Ⅰ、Ⅱを行った。現職教員院生は附属学校に配属した。専門性の高いメンターに指導を受けることで、研究に対する専門性を深く学修することができた。また、学部卒院生は公立学校に配属することで、児童生徒の多様性や組織的で独創性のある学校風土に触れたことは大きな意義があったと捉えている。

また、実地研究は連携協力校等の理解と協力が不可欠である。どの学校もテーマや院生の実態に応じて、対応が柔軟であった。このような環境のもと、1年間の「アクションリサーチ実地研究」において、院生、とりわけ学部卒院生の成長には、一定の評価を与えても良いと考える。実地研究Ⅰにおいては、観察等が主要な中身であったが、その中で実施した授業は、研究テーマとの乖離やそもそも授業としての体をなしていないものが多く見られたが、実地研究Ⅱにおいては、本人の自覚や深化、メンター等の手厚い支援により、回を重ねるごとに授業が漸進的ではあるが授業としての体を成すものへと変容し始めてきたことは、何よりの成果であると捉えている。

さらに教職への理解にも大きな成果があった。次に挙げるのは実地研究後の学部卒院生から聞き取った感想の一部である。

- 授業以外にも学校行事にも参加させてもらい、行事を作り上げる過程や裏側を見ることができ、表には表れない教師の仕事を学ぶことができた。
- 職員室で多くの先生とかかわりをもつことができ、様々な個性のある先生方と世間話などができた。組織の中で先生方がそれぞれのカラーを発揮されていることが垣間見ることができたことは大変よかった。
- 担任の先生が不在で担任業務を1日やらせていただいた。どの時間で何をすればよいのかなど、時間と業務の組み立てなどを学ぶことができた。
- 多くのベテランの先生の授業を見せていただく機会が多く、児童への評価の仕方、課題提示の仕方などモデルとして、大変参考になった。

このように、学校文化に触れられたことは学部卒院生にとっては大変有意義であったことが伺われる。こうした中で、自身の研究と実態とをすり合わせることで、研究が机上の空論で終わることなく、学校教育の現場で生きる研究につながることを期待できる。

次に、課題として、次の2点を挙げる。

1点目は事前指導の在り方についてである。院生の授業力や教職に関する知識や心構え等に差があり、スムーズに実地研究Ⅰを迎えることができなかったケー

スがいくつかあった。連携協力校等との事前の連携をより緊密にすることや事前指導の中で模擬授業などをより丁寧に行うことが必要である。

2点目は連携協力校の選定についてである。今年度は初年度であり、大学、教育委員会、附属学校、連携協力校それぞれが細かな情報交換等に努めながら、院生の力量向上に邁進してきた。中には研究テーマとメンターとの整合性を図ることに重点を置いたため、通勤に片道2時間を要した院生がいた。連携協力校等へ大学が何を求めるのかという基本認識を再確認し、院生の学びがより充実するよう、連携協力校の選定とその後の連携をより緊密に行う必要がある。

4. おわりに

本稿では、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員と、新しい学校づくりの中心となるミドルリーダーの育成を目指した、広島大学大学院教育学研究科教職開発専攻教育実践開発コースの取り組みについて報告してきた。各事例の分析によって、「学び続ける教員」の基礎を築くための支援となり得る本コースの成果として次の4つを挙げるができる。

1つ目は、学部卒院生と現職教員院生の協働の場において、グループ編成の在り方と学びに及ぼす効果との関係を明らかにしたことである。現職教員院生と学部卒院生のように知識と経験に大きく違いがある者同士で協働的に学ぶ場は学部教育では形成し得ないものである。その協働においては、別の立場からの異なる見解が相互に刺激し合うことによって自分にはなかった視野が広がり、新しい学びにつながることを期待される。その一方で、同じ立場同士で考えや経験を確認し合ったり、探究活動を共にすることで協力し合ったりする場面を設けることで、どの院生も忌憚なく意見を交流できることは院生が主体的に学ぶ機会を持つ上で重要である。そのような場で経た思考は、次に設けられる協働学習においてさらに深められ新たな学びを生じさせる基礎として機能する。こうしたそれぞれの学修効果の違い及び相互作用関係を明らかにしたことは、授業内容と学修活動を組み合わせることで示唆に富むものである。

2つ目は、「アクションリサーチ・セミナー」と「アクションリサーチ実地研究」を連動させながら研究を計画するために必要な基礎的な技法を効果的に習得する学修方法を明らかにしたことである。教師として学び続けるために必要なリサーチの意義と方法について、院生1人1人が自分の問題設定と連動させることで、学ぶ必要性を強めることを可能にする。そして授

業の中で得られた知識と技能を、実際に自分自身の授業分析・授業評価に活用する場が用意されていることは、その定着度をより一層高めることに寄与していることは、履修者へのインタビューからも明らかであった。さらに自分自身に引きつけながら修得した授業分析や授業評価に関する知識・技能を、実際の校内研修に参加する場面で試すことが可能となっている。そこでの経験はまたそれぞれの新たな目標意識・課題意識へと結びついていくだろう。このように、学修者である院生が自分自身の目標のために主体的・協働的な場で学ぶことで、その学びが深まることを確認できたことは重要な成果である。

3つ目は、理論と実践の往還を意識しながら「アクションリサーチ・セミナー」と「アクションリサーチ実地研究」を連動させることによる具体的な学びの姿を明らかにしたことである。現職教員院生と学部卒院生ともに、その年齢や知識、校種、経験などの差を乗り越え、その多様性を活かしながら互いに意見を交わすことで協働的な学びの姿を実現していたといえる。また、院生たち自身がそうした協働での学びが自分自身の研究を推進したり深めたりする上で重要な役割を果たすということを実感しており、その学びが主体的なものとなっていることも院生の振り返り記述に現れていた。記述の中から見られた院生の授業観・指導観やめざす教師像の変容は、このように主体的・協働的な学びによって院生たち自身がこれまでの知識や経験、考えを省察することを促され、思考の枠組みの再構築と新たな目標や課題意識の再設定が生じたことを意味する。このような省察を繰り返すことは、教員として学び続けるための核となる力である。

最後に4つ目として、「アクションリサーチ実地研究」における連携協力校・附属学校と連携した学習環境づくりについての成果について述べる。「アクションリサーチ実地研究」で採用している「協働的指導体制（トライアングル指導体制）」では、メンター・研究者教員・実務家教員という3方向の専門家から指導を受けることができ、授業や教職に関してバランス良く学修することを可能にしていた。実際の学校文化の中に身を置いて研究を実施できることは、学部卒院生にとって学校組織・学校文化全体を見渡しながらその文脈における自分の研究課題を吟味することを可能に

しているということが院生の声から確認できたことはひとつの成果であり、学部段階の教員養成との明確な違いを見て取ることができた。1回きりの授業で完結するのではなく日々学校生活は続いているということを実感することも、「学び続ける教員」としての基礎を築くために重要な学びであるといえよう。こうした指導体制や学修環境を整えるためには教育委員会・附属学校・連携協力校との密な連携が必要不可欠である。今年度重点を置いた、研究テーマとメンターの専門性との整合性以外にも、連携協力校選定において考慮すべき点を抽出・明確化することで、より一層の学修効果向上に努めたい。

本稿において考察した授業は全て初年度のものである。ここで示すことのできた成果と課題を踏まえ、今後も「学び続ける教員」育成のための基礎としての力量形成に資する大学院レベルでの教員養成を持続的に展開していきたい。

5. 引用・参考文献

- 広島大学「学生情報の森 (MOMIJI) ホームページ (教育学研究科専門職学位課程シラバス 2016 年度)」
https://momiji.hiroshima-u.ac.jp/syllabusHtml/2016_A6.html (2016 年 12 月 21 日確認)。
- 広島大学教職大学院「広島大学教職大学院ホームページ」<http://home.hiroshima-u.ac.jp/kyoshoku/index.html> (2016 年 12 月 21 日確認)。
- 広島大学教職大学院「広島大学教職大学院リーフレット 2016 年度版」, 2016 年。
- 文部科学省「教職大学院ホームページ」http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku.htm (2016 年 12 月 21 日確認)。

付記

本研究は、JSPS 科学研究費補助金基盤研究 (B) (一般)「「学び続ける教員」を支えるアクティブ・ラーニング型教員研修プログラムの開発」(JP 16H03765) の助成を受けている。

本稿は、平成 28 年度日本教育大学協会研究集会で発表した内容を加筆・修正したものである。