

教職大学院における実習および課題研究の在り方の探究

—新潟大学教職大学院教育実践コース現職教員院生の事例を基に—

井口 浩

1 筆者の問題意識

2017年12月9日、日本教職大学院協会研究大会のことである。ある大学から「学校等における実習」において、現職教員院生が実習先の教育活動の批判と教員への指導に向かいがちで、専任教員は院生と実習先の教員との関係の修復・構築に、大変な注意を払い労力を使っているという報告があった。ただし、それは口頭で補足説明されたものであり、当日配付された要項には記載が見当たらない。

筆者は、この報告を新潟大学の場合と関連させて聴いた。以下は、この報告にある院生の状態を新潟大学で目指す姿（ディプロマポリシー）と照らし合わせて整理した筆者の問題意識である。

【新潟大学教職大学院ディプロマポリシー】

1. 学校現場の抱える教育課題の特徴と背景を分析し、解決に向けた方策をデザインすることができる者
2. 課題解決に向け、教職員との協働により実践とその省察を繰り返し、学び続けることができる者
3. 協働的・組織的に課題を解決するマネジメント能力とリーダーシップを兼ね備えた者

（新潟大学教職大学院 ホームページ
<http://www.ed.niigata-u.ac.jp/kyousyoku/>）

「専任教員による院生と実習先の教員との関係の修復・構築」は、3の院生自身の「マネジメント能力」の育成の観点から見ても、一考を要する状態と思われる。その原因である「実習先の教育活動の批判」は、1の「学校現場の抱える教育課題の特徴と背景」の理解に基づいているのであろうか。「実習先の教員への指導」は、2の「教職員との協働」「学び続けること」と方向性が合致しているのであろうか。

新潟大学において、上述のような傾向性をもつ院生が皆無とはいわないが、多くの院生が“上から目線”という姿勢ではなく、実習校先の教員から謙虚にかつ積極的に学ぶ姿勢を示し、実際に学んでいるように思える。学びの姿勢は、学校の中核を担い学び続ける教師をはぐくむ教職大学院の役割から考えると注目に値する。本学の院生の学びの姿勢を支えている重要な要素には、何があると考えられるであろうか。

もう一つは、2017年12月18日、本学教職大学院FD（Faculty Development）において、カリキュラムを省察したときのことである。院生のアンケート結果にも表れていることであるが、院生自身の実践上の課題や研究テーマが、学校の教育課題や研究テーマ等と関係付けられているかに対する意識や関係付けの程度は、院生によって大分差があることが話題となった。

このことの要因として、実習内容や学校との連携の在り方について、大学教員と実習校教員との間での共有が十分でないこと、あるいは、院生の課題やテーマ、それに対する取り組み方について、院生と管理職教員、大学教員とが検討し共有を図るための大学側からの働き掛けが十分でないことが挙げられた。まずは、具体的な事例を基に、実習内容や学校との連携の在り方について理解されるように説明することが必要である。

2 本稿の目的および目標

本稿は、教職大学院における実習および課題研究の理解と改善に役立ち得る視点を明らかにすることを目的とする。

そのために、本学教職大学院教育実践コース現職教員院生の実習および課題研究の中から、本学の实習目標、特に「課題解決に向けた協働的な教育実践を計画し、具体的な実践方法を考案することができる。」という点に着目して、いくつかの事例を取り上げ、以下のことを本稿の目標とする。

- ①院生の実習等に対する学びの姿勢を支えている要素を仮説的に抽出すること
- ②実習等における実習校との連携に関する事例を示すとともに、各事例の工夫点や各事例に共通する特徴を抽出すること

3 研究の方法および本稿の構成

本稿は、事例研究的に進める。対象は、2016年度～2017年度教育実践コース現職教員院生の実習および課題研究を中心とする。1章で述べた筆者の問題意識、それに基づいて2章で設定した目的・目標を受け、この後の4～6章を次のように構成して述べる。

4章では、目標①に対する回答を示す。筆者が院生の実習および課題研究等から経験的に捉えた要素を示す。そして、院生が記録した実習日誌や課題研究等の振り返りの内容を解釈し、示した要素に対し理由付けを図る。特に重要な要素と考えられる内容については、その内容の理解を深めるために、他の理論的視座から考察を加え意味付けを図る。

5章では、目標②に対する回答を示す。筆者が担当した実習および課題研究のうち、「授業づくり」に関するテーマを設定している3名の院生の事例を取り上げる。教育実践コースのテーマは様々あるが、「授業づくり」に焦点付けて述べる意義は、それがほとんどの教員にとって職務の中核であり、広く参考になると考えられることである。まず、各院生が実習校とどのように連携して実習を行い、課題研究を進めてきたかについて概要を述べる。その中で、院生が省察した記述を取り上げ、院生の学びや実習校の教員の学びを解釈して、その実習が実習目標に沿う取り組みとなっていることを示す。最後に、三者の事例を比較し、課題研究の特徴を、一者のみに見られる独自の点と、三者に見られる共通点から分析的に述べる。

6章では、目標①②に対する回答を基に、本学教職大学院における実習および課題研究の理解と改善に役立ち得る視点について、筆者なりの考えを導き出す。

4 院生の学びの姿勢を支えている要素

(1) 考えられる要素

筆者が院生の「授業づくり」に関する実習およ

び課題研究等を共にしてきて、経験的に捉えた要素を列挙する。

E1. 実習等の基盤となる「聴き合う経験」

⑦合同カンファレンス^(註1)

- ・学び始めに行うラウンドテーブル
- ・各回のカンファレンス（課題研究等についての相談・交流・省察）

⑧各科目の授業におけるエクササイズ

- ・前回の授業を振り返って記述したことについて、互いに聴き合う
- ・グループ演習（学部卒院生も現職教員院生も共に悩み考えるような真正の課題／学部卒院生と現職教員院生の混合グループ／特定の院生が一方向的に語ることにならないように専任教員の適時介入）

E2. 実習における「見て聴いて返す経験」

⑦連携協力校の院生の場合

- ・児童・生徒理解と授業理解に主眼を置いて授業観察をする（児童・生徒の学習や教師の教授行為の事実に基づく気づきや疑問、授業の意図や仕掛けに対する分析的解釈）
- ・授業観察で得た自らの気づきや疑問、自分なりの解釈について、授業者に質問し見解を聴いて見識を深める
- ・授業の観察・実践および授業者・参観者等との交流を通して学んだことを振り返って日誌に書き、実習担当者および授業者に読んでいただき、助言をいただく
- ・課題研究で専任教員と実習を省察する^(註2)

⑧特定連携協力校^(註3)の院生の場合

- ・自らの授業および学級経営の分かり直しと改善に主眼を置いて実践し省察をする
- ・自身の授業に対する他者の見方を知り、その視点から自らの見識を深める
- ・授業実践および参観者等との交流を通して学んだことを振り返って日誌に書き、実習担当者に読んでいただき、助言をいただく
- ・課題研究で専任教員と実習を省察する

※現職教員院生の授業は、配属の学部卒院生にとって「見て聴いて返す」対象となる。

(2) 要素として考えられる理由

(1)で挙げた事柄が、なぜ院生の学びを支えていると考えられるのかについて、具体的な事実とそれに対する解釈を基に述べる。

E1 と E2 の活動には、一貫して、「聴くこと」および「省察すること」が埋め込まれている。院生が省察した記述の一部である以下のデータ 1 と 2 は、それぞれ E1⑦と E2 を裏付ける。なお、データ 2 のような実習日誌は、実習校の管理職教員と指導教員、大学の指導教員が閲覧する可能性があることを踏まえて書かれているものである。

【データ 1. 合同カンファレンスの振り返り
(2017 年 4 月 12 日、一部抜粋)】

※下線は筆者

項目 3. 今日のカンファレンスにおいて、自分自身の経験や、自分が見聞きしたこと、自分の問題意識と関わると感じたことがあれば書いてください。また、それはどのような点に関わっていると思うか、自分の考えを書いてください。

1 年次院生の記述

- ・自分とは異なる校種や立場の方のお話を聞くことを通して、様々な学校の実情や、それぞれの人の大事にしていることや価値観に気付くことができた。
- ・久しぶりに他の先生方の実践、研究テーマについてのお話を伺った。現場ではなかなかない経験で、自分自身も知りたい、やってみたいと感じた。

下線部にあるように、院生は、様々な立場の人の話から刺激を受けながら、話し手がもっている様々な事柄を捉えている。また、その場での対話を通して、院生自身の関心や意欲が高まっている。

【データ 2. 現職教員院生の実習日誌 (2017 年 6 月 15 日、一部抜粋)】

※下線および丸番号は筆者

「課題を整理し、特徴を把握する」と「課題の背景を探る」と「課題を解決するための協働の在り方を考える」の 3 点を目的に①、6 年生・算数科「分数のわり算」の授業参観を行った。(中略)

本時の授業では、既習の振り返りから「分母÷整数は、簡単にできる。」ことを確認するとともに、この知識や技能を拠り所にした思考活動を行っていく中で、逆数の必要性、逆数をかけることの意味、わり算のきまりの活用等の重要な学習要素が自然な流れで見出され、児童が獲得していく様子が見られた。② 学びの本質に迫り、児童に有効的に気付かせるための教

師の手だてや課題設定の大きさがよく分かった授業だった。③ 児童と同じ目線で一緒に授業に参加し、とても頭を使う楽しい学習だった。④

この日誌の丸番号を付けた下線部内容の解釈を、事実を補いながらつないでいくと、この院生の実習における学びは、次のように意味付けられる。(これ以降、データとして示す記述が長い場合は、同様の方法で分析・解釈していく。)

この院生は、シラバスを基に、①自分で目的を明確にして授業を観察している。②授業者(新任教師)の授業の展開について、児童の思考と照らしながら理解を図っている。その行為は、③授業の単なる良し悪しの判断ではなく、意味の発見や価値付けである。その授業を成立させている重要な要素を、自ら考え学ぶべき対象としている。④児童の立場や視点から授業観察してきたことを自覚するとともに、そのよさを実感している。実は、この院生は、この日誌を書く前に、授業者である新任教師に“自ら学んだこと”を返して相手の見解を聴き、それを共有している。

以上の活動において、院生は“何が起きているのか”、“それはどのように意味付けられるのか”、“なぜそれが起きているのか”、“なぜそのようにしているのか”等の意味や背景、関連性の理解を目的としている。“それはよかったのか”、“どうすべきだったか”等の評価や批判を目的とはしていない。このことは、1 章で述べた“上から目線”ではなく、他から謙虚にかつ積極的に学ぶ姿勢と整合している。

以上が、E1「聴き合う経験」と E2「見て聴いて返す経験」の累積が要素として考えられる理由である。

ところで、このような活動の中では、評価や批判は、むしろ“自分は何のためにそれを行ったのか”、“自分の実践を何か他の視点から検討すべきではないか”、“自分の本当の課題は何か”等と、院生が自分事として自身に向けるものとなり得ると考えられる。以下は、このことを示唆する根拠資料の一つである。なお、データ 3 のような課題研究の振り返りは、実習校の管理職教員と指導教員、大学の指導教員が閲覧する可能性があることを踏まえて書かれているものである。

【データ 3. 現職教員院生の課題研究の振り返り (2017年4月18日、一部抜粋)】

※下線および丸番号は筆者、院生の名前は省略するとともに「同院生」と表記

○授業における指導「どうですか?」「いいです」について

これは、ストレートマスター院生からの報告がきっかけとなったものである。私が算数の授業中に、「どうですか?」「いいです」というやりとりをした子どもたちに対して、このやりとりは止めるように指導した場面を同院生が採り上げた。授業後に同院生からその意図を聞かれ、質問に答えた。^①井口先生から問われたのは、「どうですか?」「いいです」という形式の指導に(前任者は)どういう意図があったのか、また、私がそれを止めさせた指導にどういう意図があったのかということだと解釈している。そこで、頂いた資料(中学校2年「三角形の内角の和」授業プロトコル等)に記載された問いについて答えることで、「どうですか?」「いいです」といった形式の指導について、考えを整理してみたい。^②

○何のために行うか^③

これは、上記のように、自分の考えが理解できたか、妥当かどうかを尋ねるためである。

○なぜ形式的になり得るのか^④

「どうですか?」という問い掛けが悪いわけではない。「どうですか?」という問い掛けに対して、「いいです」としか応答しないやりとりが習慣化されるところに問題がある。(中略)「どうですか?」「いいです」というやりとりを習慣化してしまえば、発言をどう受け止めようが、「いいです」としか反応しなくなる。やがて子どもは、友達の発言を真剣に聴こうとしなくなる。そのようなリスクがあるから(中略)

○形式的に陥らないためには何が必要か^⑤

頂いた資料(中学校2年「三角形の内角の和」授業プロトコル等)では、記録の中に、何度か「どうですか?」「いいです」という生徒のやりとりが出てくる。しかし、授業中盤以降は、「意味分かりましたか?」「どう思いますか?」といった尋ね方の変化が見られる。また、教師の適切な問い返しによって、「いいです」で終わらずに、ひとりの生徒の発言に対して別の生徒がそれぞれの考えを発言している。さらに、授業終盤では、教師の意図的な指名によるコーディネートにより、「どうですか?」「いいです」というやりとりの記

録はなくなっている。(中略)形式的な状況にならないためには、少なくとも次の2つが必要ではないかと考える。

- ・授業に対話が生まれる追究内容がある。(学習者にとっては“目的”と言ってもよい)
 - ・教師の授業スキルによって思考をコーディネートする。(問い返し発問、意図的指名など)
- ※形式「どうですか?」「いいです」などだけでは片付けられない状況を生む。

この院生の省察は、①授業中の児童の説明する側と聞く側とのやりとりに対する指導の意図について学部卒院生から質問を受け、②大学教員からその話題に関連する実践事例が提供されたことがきっかけとなっている。院生は、③問題視した児童のやりとりに対し意味と目的を捉えている。その上で、④そのようなやりとりでは実質を問題にしなくなることが危惧されるため、それに対し直接指導する立場を、具体的かつ論理的に説明している。一方で、もう一つの立場(先のような生徒同士のやりとりを、生徒が自ら説明や妥当性判断に責任を担うために意味をもつ行為として、授業者が推奨する立場^(註4))にも、実践事例に基づいて理解を示している。そして、⑤それぞれに一理ある両方の立場を統合する視点(形式的な状況に陥らないための要件)を院生なりに見いだしている。この院生の姿は、他者からの素朴な問いを自らの問いに変換し、それについて自分で批判的かつ建設的に考える誠実な姿といえる。

(3) 「聴くこと」の重要性への着目

院生の学びを支えていると考えられる E1 と E2 には、少なくとも「聴くこと」が共通している。この行為は、教師の教授行為の視点から見ると、どのような意味があるのかについて、考察を加える。

教師が児童・生徒の声を聴くことは、学習指導においても生徒指導においても基本的で不可欠な行為である。一柳(2013)は、「このように複雑で不確実な授業において子どもの学びを実現するには、子どもがいかにかえ、悩み、理解しているかに耳を傾け、そこから授業を展開していく必要がある。」「教室でのコミュニケーションをより豊かにし、子どもの学びを実現するには、遠

回りのように見えるかもしれないが、よい聴き手を育てることが不可欠である。」と述べ、聴くことを教師側にも学習者側にも必要な行為としている。さらに、「教師の聴くという行為が、子どもにとって聴き手のモデルとなる。」と述べている。

このことから示唆されることは、教職大学院において「聴くこと」の経験を量的にも質的にも積み重ね、よき「聴き手」としての教師になろうと意識して努め成長することは、自分の授業をよりよいものへと組織したり他者の授業を支援したりする資質・能力の形成に貢献し得るということである。

Coles (2001) は、聴くことには「評価的リスニング」、「解釈的リスニング」、「変換的リスニング」があると述べている。高澤 (2005) は、これらのリスニングの聴く観点について、表1のように整理し、算数指導(数学教育)の視座としている。そして、3点目の「変換的リスニング」が算数・数学指導そのものを指すとし、その重要性を述べている。なお、筆者は、このことは、算数・数学に限ったことではなく、他の教科等にもいえることではないかと考える。

	リスニングの観点
評価的リスニング	意図された計画を逸脱することなく実行できたかを公平に判断する。したがって、このリスニングは学習者の責任である。
解釈的リスニング	聴き手は子どもの考えを評価するのではなく、可謬性も認めながら、活動的に解釈を提供したり、子どもに考えの明確化を求めたりする。
変換的リスニング	聴き手は話し手から更に距離を置き、話し手の言葉を聴き手の観点から再構成し、話し手の考えに質的な変容をもたらす。

【表1. 3つのリスニングの観点】

表1の文中の「学習者」や「子ども」を広く「相手」に変えて、先のデータと照らしてみると、データ2および波下線部の院生の聴く行為は、少なくとも「評価的リスニング」には相当しない。それは、「解釈の提供」や「考えの明確化の要求」という点において「解釈的リスニング」に通じる

行為である。

データ3は、聴き手が、相手の考えに質的な変容をもたらすことを意図していなくても、あるいはそれをこの時点で求めていなくても、結果的に聴く行為が、相手に事例を突き合わせて検討することを動機付ける、つまり「変換的リスニング」に通じる行為となる場合が起こり得ることを示唆している。

5 実習校との連携に係る実習等の事例と特徴

以下では、院生の実習および課題研究の中から、筆者が担当した3名の院生A、B、Cの事例を取り上げることとする。まず、実習を省察して行われた課題研究の概要をそれぞれ示す。次に、各事例の特徴を分析した結果を要約する。

(1) 事例

① 2016年度A院生(小学校)

A院生の実習および課題研究(算数の「授業づくり」)は、大学側は相庭と中島、筆者の3名がチームで担当し、以下のように進められた。

- ・研究授業を実施したい学級の授業観察を中心に行った。観察した授業の見え方について院生と教員らが交流し、授業および児童への理解を広げるとともに、学級担任(熟練教師)から継続的に学ぶことを通して、担任や児童とラポールを築いてきた。
- ・管理職教員の指導の下、院生本人、当該学級の担任、研究主任(ある教科の新潟市マイスター)、主幹教諭の4名による校内チームを組織した。教材研究および指導案検討を、校内チーム中心で行いながら(cf.データ4)、大学の課題研究チームと往復して進めた。

【データ4. 現職教員院生の課題研究の振り返り(2016年10月27日、一部抜粋)】

※下線および丸番号は筆者、学校名は省略し「校内」と表記

2回目の「校内チームカンファレンス」を行った。作品展直前の今日、集まってくれた職員に感謝したい。^①(実際に話し合われた内容の要点が記されているが、分量の都合上省略)

短い時間だったが、職員から多くの話を聴くことができ、とても有意義な時間だった。^②授業実践前最後

のカンファレンスだった。今日の話合いを生かして、改めて授業を考えていきたい。^③

- ・本時の問題について^④は、方眼がよいのか、目盛りがよいのか、今一度考えていきたい。
- ・ジグソーのグループ編成に関して^⑤は、「子どもに委ねたい部分」と「何かしらの仕組みをつくる部分」とで気持ちが揺れている。11月4日の第1時において、何かしらの手立てを講じ、子どもたちの様子を見ながら考えていきたい。^⑥

A院生は、校内チームでの教材研究と指導案検討について、①協力してもらっている教員に感謝の気持ちを持ち、②この時間を大変貴重で意義あるものと受け止めている。また、③チームで教材研究したことを生かそうと、④問題の提示の仕方、さらに⑤交流するグループの編成の仕方について、⑥児童の立場から考え直しながら決めようとしている。このように、A院生は、自らの研究実践を校内の教員と協働的・計画的に進め、実践の方法を検討する視点を捉えていることから、院生の取り組みは実習目標に沿ったものとなっているといえる。

- ・授業協議会は合同で行った。授業観察・協議は、広く他の院生も（本人らの実習の一環として）参加して行われた（cf.データ5）。

【データ5. 現職教員院生の課題研究の振り返り（2016年11月10日-15日、一部抜粋）】

※下線および丸番号は筆者、学校名は省略し「校内」と表記

面積第5時の授業を行った。授業後、大学院チーム（相庭教授、中島准教授、井口准教授、D院生、E院生）と校内チーム（F主幹、G教諭、H教諭）合同のカンファレンスを行った。（中略）

G教諭から、次のような話もあった。

- ・授業後の話し合いはおもしろかった。異質なプロパーが集まり、多様な視点からの話し合いができて、勉強になった。次回も楽しみにしている。^①

私自身も、（中略）授業での子どもの様子から照らし合わせながら、実感を伴って考えることができた。

②

大学の課題研究チームと校内チームとの合同

で授業協議会を行ったことにより、①校内の協力教員は、授業を見る多様な視点を学ぶことができたことに満足し、このような機会が今後作られることに期待している。②A院生は、自らの見取りと参観者の見取りに基づいて授業を分析・考察できたことに、リアリティを感じている。以上のことから、各チームの検討会を経て、合同チームによる協議会を行うという持ち方は、A院生と協力教員との間に互惠関係を創出しているため、院生の取り組みは実習目標に沿ったものとなっているといえる。

- ・校内研修会の中で、院生の課題研究について教員と共有する機会を作っていた。

② 2017年度B院生（小学校）

B院生の実習および課題研究（算数の「授業づくり」）は、大学側は中島と筆者の2名がチームで担当し、以下のように進められた。

- ・様々な学年・学級の授業観察から始めた。研究授業を実施したい学級を決め、その学級で授業観察を多く行い、学級担任（新任教師）から継続的に学ぶことを通して、担任と児童とラポールを築いてきた。その担任が新任教師であることから、管理職教員は、実習および課題研究が担任にとっても学ぶ場となるように、担任と院生を指導・支援した。
- ・管理職教員の指導の下、院生は自らの希望を生かしてもらい実践研究の段取りを進めた。大学の課題研究チームで教材研究を行うとともに、研究推進部の教師（主に研究主任）や学級担任と相談しながら、指導案を検討し、一つの単元を通して授業を行った。この単元の授業では、学級担任と相談や情報交換をするとともに、チーム・ティーチングを、メインとサブの役割を交替しながら進めた。
- ・授業協議会は大学の課題研究チームで行ったが、授業を参観した教員からコメントをいただくとともに、授業者同士で反省を加え、次時以降の授業改善に生かした（cf.データ6）。

【データ6. 現職教員院生の課題研究の振り返り（2017年12月19日、一部抜粋）】

○「比例と反比例の問題づくり」の授業を参観した6学年主任の感想

- ・とにかく反比例が難しかった。事象が少ないので、子どもが見つめるのはとても難しそうだった。
- ・ペアで問題の妥当性を確認する場合は、とても重要であり、よかった。学習した「比例と反比例の定義」を根拠にして確かめることになるので、単元の振り返り、まとめになる。

○授業実践した学級担任との振り返り

- ・比例の問題づくりの経験が生かされていた。本時を「問題を作る時間」に限定したことや、使用するワークシートを吟味して（配付する）数を減らしたことで混乱も少なかった。問題として成立しないものもまだあるので、説明と修正が必要。

B 院生は、学級担任と算数の単元づくりを協働的・計画的に進め、児童の経験を構成している。その過程において、校内の他の教員ともかかわりながら、自身の実践の方法を、児童にとっての困難点と価値の両面から捉え直し、手だてを検討している。このことから、院生の取り組みは実習目標に沿ったものとなっているといえる。

- ・院生は適宜管理職教員と面談を行い、課題研究の目的や意義を共有したり助言をいただいたりした。校内研修会で課題研究の進捗状況について紹介し教員と共有する場が適宜設けられた。

③ 2017年度 C 院生（特定連携協力校小学校）

C 院生の実習および課題研究（算数の「授業づくり」）は、大学側は小久保と筆者の2名がチームで担当し、以下のように進められた。

- ・自らの学級で研究授業を実施するにあたり、管理職教員の指導の下、院生は研究推進部会に参加して、本年度および次年度以降の研究の在り方について協議し理解を深めた。
- ・研究主任と連携して教員に働き掛け、指導案検討会、公開授業、授業協議会を進めた。参加する教員は有志であったが、研究主任や管理職教員からの支援もあり、多くの教員が時間を作って参加した。
- ・教材研究は、個人と課題研究チームの両方で行った。指導案検討会は、模擬授業を位置付けて行うことを試みたことにより、教員の参加度が高まり、児童と教師の両方の視点から、より現実的な検討がなされた（cf.データ7）。

今後の校内指導案検討会の運営の在り方を考えるヒントともなった。

【データ7. 現職教員院生の課題研究の振り返り（2017年12月5日、一部抜粋）】

※下線および丸番号は筆者、院生の名前はCと表記

校内職員との合同で行った後半の模擬授業形式の検討において、議論の中心となったのは、主に以下の二つの内容についてであった。これらは、私自身も模擬授業をしながら迷いや不安を感じたところである。

○学習課題になり得るか

課題研究前半の検討を経て決定した課題「「半分」の大きさは、どのような数であらわすことができるのか」は、学習課題になり得るのか、ということが議論された。参加職員の多くが、これは学習課題にはならないのではないかとの考えを示した。その主な理由は次であった。^①

- ・「 $1/2$ 」（その表し方）は、子どもに考えさせるのではなく、教師が教えることである。
- ・学習課題は、子どもが考える「問い」にあたるもので、それにはあたらない。
- ・後半の「正方形でも $1/2$ がつくれるかな」の方が学習課題として適切である。

これまでの経験や認識で言えば、校内職員と同じような考えである。^②しかし、この授業構想では、整数との関連を意識させる導入の教材提示により、子どもは確かに「1枚を2人で分けた1つ分」の大きさの表し方に関心をもつだろう。^③（中略）検討会の議論の最後で、職員から「学習課題について、C先生が今回の授業を通して提案してくださればいい」といった意見もいただいた。^④（中略）大切にしたいのは、子どもが問題意識をもち続けること、教師が子どもの問題意識を受け止め、それに応じて柔軟に授業を展開することではないだろうか。ぜひ、そのような提案ができればと考えている。^⑤

○子どもの言葉をどう引き出すか

（この内容は分量の都合上省略）

この指導案検討会では、①授業の重要な要素である「学習課題」に対する実習校の教員の考え方が、明確な理由をもって率直に出されている。それは、「課題とは、子どもが考えて解決できることが見込まれる事柄を対象とすべきであり、教師が教えなければならない伝えるべき事柄は対象

とならない」という考え方である。②C院生もその考えに理解を示す一方で、③それにとらわれず、それ以前のこととして、「子どもが関心を示し自ら問うものは課題になる」と考えを広げようとしている。だが、そのことに迷いや不安が全くないわけではない。④同僚の教員は、C院生の思いに共感し、C院生に挑戦を奨励している。ここでの記述には残されていないが、他の教員も、自分たちの学習課題に対する考え方は明確であるとする反面、授業の中で疑問や葛藤を感じる事がよくあるため、皆が先の同僚の言葉に賛同していた。このような後押しがあって、⑤院生は挑戦への意欲を強く示している。この検討会は、自身がこれまで捉えていた授業概念を問い直し、授業改善を図る試みが、校内の教員と協働的に行われている。したがって、院生の取り組みは実習目標に沿ったものとなっているといえる。

- ・授業協議会は、協議のテーマや視点をあえて設定せず、それぞれの参観者の授業の見え方や学習の見取りを尊重し、ある程度自由に意見交流をした。豊かな事実と解釈を基に、授業に対する理解が深められた (cf. データ 8)。

【データ 8. 現職教員院生の課題研究の振り返り (2017年12月19日、一部抜粋)】

※下線および丸番号は筆者

※研究授業を終え、学習課題の内容に、半分とはどのような数で表すことができるかについてだけでなく、教師が教えたいこととして、半分はどのような大きさなのかについても入れたことについての省察

○学習課題の設定内容について (中略)

予定していた「半分の大きさはどのような数であらわすのだろうか」という課題が、果たして学習課題と言えるかどうかという迷いが依然としてあった。^①(中略) はじめに書いた「半分は、どのような大きさなのだろうか」は、これから教師が子どもに考えさせたい内容であった。結果的に授業展開には大きくは影響しなかったが、設定した学習課題は、子どもの追究意識とはズレが生じていた。^②また、課題 (らしきもの) を2つ板書したことも、子どもの「何を考えるべきか」という意識をやや曖昧にした。この場面では、半分という対象に意識を向けた子どもに対して、やはり、「半分の大きさはどのような数であらわすのだろうか」と

いう予定していた課題を教師が明確に問うべきであった。^③また、その後の「正方形の1/2はあるのだろうか」という課題と合わせて、本時は学習課題が2つある (2段階) 授業構造と捉えるべきであったと振り返る。^④

今回の授業を通して、学習課題とはどのようなものかについて考えさせられた。^⑤これまでは、(中略) 課題は問題解決の方法を問うものがほとんどであった。そのため、今回のように単元の導入授業では基本的な知識 (意味や定義) を学ぶことが多く、課題の設定に難しさを感じる時もあった。今回の授業では、その基本的知識が、「子どもの追究すべき対象」である。(中略) 学習課題について重要なことは、「何を問うか」ということであり、課題の型については柔軟に捉えて設定していくことが求められることを学んだ。^⑥

C院生は、①授業中も、学習課題をどのように設定したらよいかについて迷い考え続けている。本時導入で板書した二つの課題のうち、②一つ目は教師が押さえない内容に向かうものではあるが、子どもの問題意識とは乖離していたという。そのため、③子どもの問題意識そのものの二つ目に焦点付けるべきであったと反省している。「やはり」という言葉に、指導案検討会で示していた挑戦の方向は妥当であり貫けばよかったという反省が読み取られる。実際に子どもが関心を示し問題意識をもった事柄と、これまで当然視してきた学習課題の対象や設定の仕方から多面的に振り返り、④本時の場合は二つの課題を段階的に設定するという考え方に整理している。このように、C院生は、⑤指導案の作成および検討会、授業実践、授業協議会を校内の教員と協働的に行いながら、学習課題の意味や設定の在り方について探究し続け、⑥自ら納得できる考え方をもつことができている。このことから、院生の取り組みは実習目標に沿ったものとなっているといえる。

- ・校内研修会の中で、院生の課題研究について教員と共有する機会を作っていた。

(2) 特徴

先述した各事例の特徴について分析した結果を示す。ただし、本稿では限られた事例に対して行っているため、他の事例 (例えば、小学校以外の学校における実習の場合、算数科以外の課題や授業づくり以外のテーマを中心とした研究の場

合等)において検証することは、今後必要である。

① 各課題研究独自の工夫点

課題研究の事例の相異点に着目すると、本稿で取り上げた課題研究は、それぞれに以下の特徴が見られる。これらは、院生の研究と校内の職員研修との両方に効果をもたらす可能性があるため、学校の実状に応じて課題研究を工夫する上で参考になる。

- ・A 院生の場合：
校内チームを組織し、教材研究および指導案検討を、校内チームと大学の課題研究チームとの間を往復して進めていること
- ・B 院生の場合：
実習および課題研究が、授業実践対象学級を担当する教員にとっても学ぶ場となることを意図して、院生とマッチングし、チーム・ティーチングによる授業の実践および省察を行っていること
- ・C 院生の場合：
指導案検討会に模擬授業を位置付け、その場で起こった事実に基づいて、院生が大学教員と実習校教員と議論する形で会を進めていること

② 三つの課題研究に共通する点

課題研究の事例の共通点に着目すると、本稿で取り上げた課題研究の特徴として、以下の4点が挙げられる。

- ・周囲の教員からの理解を得ながら、授業観察や授業実践が行われていること
- ・授業づくり研究の教員集団構成に、管理職教員の理解に基づくリーダーシップとフォローアップが機能していること
- ・院生の授業づくり研究の推進を、主任クラスの間管理職教員の理解と協力を得て行われていること
- ・校内研修会の中に、院生の課題研究について教員と共有する機会が作られていること

これらは、いずれも院生を取り巻く教員の視点から見られる特徴であり、「管理職や他の教員の理解のもとで実施されていること」とまとめることができる。

なぜ、管理職や他の教員からの理解が得られているかについて、院生の視点から考えてみると、先述の1点目については、院生は授業実践の対象

学級をフィールドの中心とし、継続的に児童および授業の理解を進める過程で、児童や学級担任とのラポールを築いていたことが関わっている。先述の2点目については、管理職教員の理解を得るために、院生自身が課題研究について進んで報告・連絡・相談等を管理職教員に行っていたことが関わっている。このことが3点目にも4点目にも通じていて、さらに4点目が1点目を一層やりやすくしている。つまり、院生の視点から見ると、次のことが特徴としていえる。

- ・院生は、管理職や他の教員から信頼されている立場を基盤にして、自らのコーディネートを発揮していること

もしもこれとは反対に、周囲からの信頼基盤が脆弱であるならば、プロジェクトの推進が極めて困難な状況に陥ることは想像に難くない。

これらの特徴は、院生の現場における存在性、他の教員との関係性を示すものであり、周囲へ説明し理解を得ながら協力を求めて研究していくといった謙虚さと科学性の統合に通じるものである。これらの統合は、院生が自らの研究テーマを現場の課題を踏まえて設定し、現場の中で仮説を立てて検証し、現場に還元しようとするプロセスの中で図られる。

以上のように捉えると、本学が次のことを前提にして実習および課題研究を進めている意味や意義が改めて理解できるであろう。

- ・現職教員院生が所属している（勤務する）学校を実習校としていること
- ・実習期間の前後に行なわれる教育支援活動を含め、長期継続型を基本とした実習科目を設定し、その省察を課題研究（教育実践探究科目）に位置付けていること
- ・現職教員院生が所属している（勤務する）学校にある教育課題と正対して研究課題を設定することが課せられていること

6 実習・課題研究の理解・改善のための視点

本稿の目的に一層迫るために、これまで明らかにしたことを基に、実習および課題研究を理解し今後よりよいものにするための視点を示す。

- ・教材研究は、教科の本質をとらえ授業をつくる上で不可欠であり、大学の課題研究チームの中でも行う。一方で、それに傾倒すると、

教師側の論理で授業を見て授業を批判することになることが危惧される。そういう意味で、児童・生徒がどのような学習をしているのか、どのような理解状態にあるのか、また、それに対して教師はどういう願いや意図をもって、どのような工夫をしているのかなど、現場で考え現場を理解する視点を、実習および課題研究の軸に据える必要がある。この点は、従来の修士課程の教員養成とは全く異なっており、「実践とその省察を繰り返し、学び続けることができる」という教師の資質・能力の育成に通じるものである。4章の3節で示した「解釈的リスニング」は、この考え方に整合する実践的態度をもった行為と考えられるため、カリキュラムに意識的・横断的・組織的に位置付けられることが重要である。

- 5章の2節で述べた課題研究の特徴について、大学側と実習校側とが共に理解を深め、院生と共に当該校の実態に合わせて、実習および課題研究を組織することが重要である。それは、例えば、院生が大学の課題研究チームと校内の教員（組織）との間を往復したり、関係者が共に考え学び合う場を作ったりすることである。そのためには、シラバスを基に実習および課題研究の計画（日程だけでなく、どのようなねらいをもってどのような組織を作りどのように運用するかを含む）を、院生自らが担当の専任教員や実習校の管理職教員等と相談し立てることが必要である。このような院生自身による「計画」の相談・立案・調整、それに基づいて「実践」と「省察」を繰り返す経験は、1章で示した「協働的・組織的に課題を解決するマネジメント能力」をはぐくむことにつながると期待される。

引用文献

日本教職大学院協会 (2017). 平成 29 年度 日本教職大学院協会研究大会 分科会①「実践研究成果公開フォーラム」. 2017 年 12 月 9 日.
新潟大学教職大学院 ホームページ.
<http://www.ed.niigata-u.ac.jp/kyousyoku/>
一柳智紀 (2013). 子どもの学びを支える教師の

聴くという行為. 「教育と医学」2013.5. 特集 2・教師のコミュニケーション能力. 48-56.
A.Coles (2001). “Listening: A Case Study Of Teacher Change” Proceedings of the 25th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education
高澤茂樹 (2005). 算数指導としてのリスニング. 日本数学教育学会誌 87(12). 11-24.

註

- 1) 合同カンファレンスは、実習科目の一つで、実習および課題研究の相談・交流・省察を、全コース合同で年間を通して月に 1 回行っている。
- 2) 実習科目の履修にあたっては、大学指導教員、実習校指導教員が協働して、実習と省察の指導にあたる。実習の省察を行う課題研究は、実習校で実施する。大学指導教員は、他の科目と同様、研究者教員と実務家教員とのチーム・ティーチングを行う。
- 3) 特定連携協力校は、2 年間勤務しながら学ぶ現職教員院生の勤務校を当てている。なお、連携協力校の現職教員院生は、2 年次は勤務しながら学ぶ。
- 4) これは、相互作用の中に数学学習の本質を見る立場の数学認識論に基づき、生徒が学習者間の相互作用を意識的・主体的に行うことを重視した一つの考え方である。院生には、参考関連資料として、以下の論文を示した。

井口浩、桑原恵美子、岩崎浩 (2011). 算数・数学の授業における「知的責任の委譲」の実現の問題 —「教授学的シツエーションモデル」の構築とモデルによる授業過程の分析—. 全国数学教育学会 数学教育学研究 第 17 巻 第 2 号. 103-126.

井口浩、大橋博、鏡味英修、岩崎浩 (2012). 算数の授業における「まとめの型」の生起とその要因 —M 教諭との授業改善の取組を事例として—. 全国数学教育学会 数学教育学研究 第 18 巻 第 2 号. 99-114.

井口浩、岩崎浩 (2014). 三角形の内角定理の証明の必要性を触発する授業デザインの開発研究 —証明の機能、特に「体系化」を視点として—. 全国数学教育学会 数学教育学研究 第 20 巻 第 2 号. 123-140.