

「実践的指導力の基礎」の育成を目指したプログラムの開発研究：
教育実習後に行うスクールインターンシップでの実践を通して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-01-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 鈴木, 克壽, 岩崎, 敏宏, 熊倉, 啓之, 北山, 敦康 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00024409

「実践的指導力の基礎」の育成を目指したプログラムの開発研究

—教育実習後に行うスクールインターンシップでの実践を通して—

鈴木克壽*・岩崎敏宏*・熊倉啓之**・北山敦康**

A Study of Development the program which is intended to develop the Basis of Practical Teaching Skills : Through Practice School Internship System

Katsutoshi Suzuki Toshihiro Iwasaki Hiroyuki Kumakura Atsuyasu Kitayama

要旨

A purpose of this study is to develop the effective program which is intended to develop the basis of practical teaching skills with focusing school internship, and to clarify results and issues of this program through practice school internship system. First, the authors focused on school internship system after teaching practice, on the basis of previous studies. Second, the authors defined the basis of practical teaching skills, and developed program during a year for reference previous studies. Thirds, the authors practiced this program for graduate students, and clarified the results and issues of this program through self-evaluation of graduate students and practice school teachers.

キーワード： 実践的指導力の基礎 スクールインターンシップ

1 研究の背景と研究目的

教員養成段階において、「実践的指導力の基礎」を育成することの重要性は、昔から指摘されてきた。

「実践的指導力」という用語が公の場で登場するようになったのは、1987年の教育職員養成審議会答申から（池田他，2011；黒崎，2006）であり、そこには次の記述がある。

「教員については、教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力が必要である。」（文部省，1987）

2015年の中央教育審議会答申においても、次の記述があるように、その後一貫して、実践的指導力の育成の重要性が指摘されてきたことがわかる。

「教員が備えるべき資質能力については、例えば使命感や責任感、教育的愛情、教科や教職に関する専門的知識、実践的指導力、総合的人間力、コミュニケーション能力等がこれまでの答申等においても繰り返し提言されてきたところである。」（文科省，2015）

特に養成段階における「実践的指導力の基礎」を育成するためのプログラムとして、筆頭に挙げられるのは「教育実習」であろう。このことに関連して、有吉（2009）は「教育実習は、教員養成カリキュラムの中でも、最も学校現場に直結し、理論と実践とを架橋し往還させる役割を担っており、実践的な指導力の育成

に果たす役割は極めて大きいと言えよう。」と述べている。

また、相良（2009）も「教育実習は学生にとって教師の仕事を具体的に経験し、大学で学んだ理論を教育の場面において実践し、吟味し、その知識を再構築することのできる貴重な機会である。この経験を様々な観点から振り返り総括し深めていくことは学生が「人間として」、成長していくために非常に有意義なことである。」と、教育実習の重要性を述べている。

一方で、たかだか2～4週間という短期間の教育実習では、実践的指導力の基礎を育成することは期待できない、という指摘も少なくない。例えば、黒崎（2006）の「従来型の教育実習は、学校現場ニーズに応じた実践的な指導力の基礎が要請できるものになっているとはいえない」などの指摘がある。

期間が短いからといって「教育実習期間を単純に長くすればよいのか」と言えば、そう単純な話ではない。実際、教員免許未取得の学生が長く実習を行うことで、学校現場にとっては「実習公害」と呼ばれるように負担が大きくなっている、という指摘もある（池田他，2011）。

上記を踏まえるとき、「実践的指導力の基礎」を十分に育成するためには、従来より実施している教育実習以外にも、学校現場等で活動するプログラムを充実させることが重要であるといえよう。そのようなプログラムとしては、学校ボランティアや学校インターンシップなどの活動が考えられる。これに関わって、2015年の中央教育審議会答申に、これらの活動の意

*教職センター特任教授 **教育学部教授

義が記述されている。

「学生が長期間にわたり継続的に学校現場等で体験的な活動を行うことで、学校現場をより深く知ることができ、既存の教育実習と相まって、理論と実践の往還による実践的指導力の基礎の育成に有効である。」

(文部科学省, 2015)

これらの活動について、これまでに各大学で様々なプログラムが開発されたり、取り組みがなされたりしてきた。しかし、これらの活動がすべて有効であったかと言えば、そうとは言い切れないであろう。このことに関わって、甲斐(2009)の次の指摘がある。

「現場に入れば何か学べるであろう」と言うような安易な「現場体験万能主義」で入ったとしても、そこで学べることは量的にも質的にも極めて限られたものでしかない。現場での経験を本当に実践的指導力に結び付けるためには、その学びを方向付け、深化し、理論化するための一定の「システム」が必要である。」

甲斐の指摘する「システム」が必要であるとされる学びは、奉仕活動として位置づけられる学校ボランティアよりも、一定の制度のもとで位置づけられる学校インターンシップについて言えることであろう。

この学校インターンシップについて、教育職員免許法施行規則の一部改正省令案(文部科学省, 2017)では、教育実習の単位の一部に、学校インターンシップ(学校体験活動)を定められた単位数まで含めることを可能としている。すなわち、「実践的指導力の基礎」を育成する観点から、学校インターンシップへの期待が高まってきていることが読み取れる。

以上の問題意識のもと、本研究は、「実践的指導力の基礎」を育成するプログラムとして、特に学校インターンシップに焦点を当て、効果的なプログラムを開発し、実践を通してその成果と課題を明らかにすることを目的とする。

2 研究の方法

次の手順で研究を進める。

- (1) 「実践的指導力の基礎」の育成に関する先行研究を調査し、本研究で目指すプログラムの在り方についての示唆を得る。
- (2) (1)を踏まえて、本研究で目指すプログラムで育成したい「実践的指導力の基礎」を規定した上で、具体的なプログラムを開発する。
- (3) (2)で開発したプログラムを実践して、その成果と課題を明らかにする。

3 「実践的指導力の基礎」の育成に関する先行研究

(1) 学校インターンシップと教育実習

学校インターンシップに関連して、2015年の中央教育審議会答申には、「学校インターンシップの実施に当たっては、既存の教育実習との間で役割分担の明確化を図る」と述べた上で、次の表1が示されている

(文部科学省, 2015)。

表1 学校インターンシップと教育実習

	学校インターンシップ	教育実習
内容	学校における教育活動や学校行事、部活動、学校事務などの学校における活動全般について、支援や補助業務を行うことが中心	学校の教育活動について実際に教員としての職務の一部を実践させることが中心
実施期間	教育実習よりも長期間を想定(ただし、一日当たりの時間数は少ないことを想定)	4週間程度 (高校の場合2週間程度)
学校の役割	学生が行う支援、補助業務の指示(教育実習のように、学生に対する指導や評価は実施しない)	実習生への指導や評価表の作成(そのための指導教員を専任し、組織的な指導体制を構築)

また、教職課程コアカリキュラム案(文部科学省, 2017)の教育実践に関する科目の中に、教育実習と学校インターンシップに関する留意事項として、次の記述がある。

「学校インターンシップ(学校体験活動)」については、既に実施している大学の状況から、導入的な「教育実習」として下学年に位置付ける場合や、「教育実習」終了後に応用的に位置付ける場合等があり、実施時期や活動内容が多様となることが想定される(以下略)。」

これらのことから、学校インターンシップと一口に言っても、活動内容や活動期間は様々な場合が考えられ、特に、既存の教育実習の前に行くか後に行くかで、その活動の質も変わってくるといえる。それだけに、教育実習と学校インターンシップ等の活動との違いを明確に示すことが重要であることが示唆される。

(2) 岡山大学での取り組み

学校インターンシップについては、これまでに多くの大学で様々な取り組みが行われてきたが、以下では岡山大学の取り組みについて述べる。それは、岡山大学が「実践的指導力」を明示的に捉えた上で、「実践的指導力の基礎」を育成するための計画的な取り組みを継続的に行ってきたからであり、また、教育学部を持つ総合大学で、学生規模も含めて本学と類似の環境を有している国立大学であるため、参考になる点が少ないと考えたからである。

黒崎(2006)は、「実践的指導力」は教員の養成段

階だけで完成されるものではなく、20代、30代、40代、50代と教員としてのキャリアを積み上げることに伴い、「実践的指導力」のレベルが上昇する、と捉えた上で、養成段階においては、「最小限必要とされる学級経営、教科指導、生徒指導等の職務を支障なく実践できる基礎的・基本的な資質能力」を身に付けることが大切であるとした。

その上で、教科指導力の基礎を育成することが主である通常の教育実習に対して、子どもや学校現場の教師と主体的に関わって連携することを主とする活動を「日常的な教育実習」と称して、岡山大学での大学1年次から4年次までを対象とする実践について報告している。表2のように、活動内容を4つの大項目A～Dに分類した上で、さらに下位項目を設けて、合計8つの活動を実践している。

表2 「日常的な教育実習」の取り組み

A	部活等の支援を通した子ども理解
A-1	学校支援ボランティア事業
A-2	フレンドシップ事業（少年自然の家等）
B	個別支援を通した国際理解教育、障害児教育
B-1	日本語指導の必要な外国人児童生徒への支援
B-2	障害児造形活動支援
C	教科支援を通した教科に関する実践的指導力
C-1	センター主催の研修講座の学生への公開
C-2	小・中学校学力向上支援
C-3	校外学習支援
D	総合的な実践的指導力
D-1	学校教員インターンシップ

これらの取り組みについて、「実践的指導力の基礎」を育成する上で成果は認められるものの、学部授業との両立を図ることが難しく、「日常的な教育実習」の充実発展は険しいことを課題として挙げている。このことから、多くのプログラムを開発して量的な充実を目指すことは、現実的には容易でないことが示唆される。また、岡山大学教育学部では、「学習指導力」「生徒指導力」「コーディネート力」「マネジメント力」の4つの力で構成される「教育実践力」を規定し、教育実践力を身に付けることで、「実践的指導力の基礎」を育成することを目指している。さらに、4つの力の内容項目を、表3の通りに挙げている（有吉，2009）。

表3 岡山大学における教育実践力

4つの力	内容項目
学習指導力	学習状況の把握力
	授業設計力
	授業実践力
	授業の分析・省察力

生徒指導力	子どもの発達の特長を理解する力
	子どもの生活を理解する力
	学校・学級での生活を指導する力
	コミュニケーション力
コーディネート力	連携・協力の現状を理解する力
	保護者、地域とつながる力
	実習校の教職員とつながる力
	教育実習生同士で協働する力
マネジメント力	学級をマネジメントする力
	学年・学校行事をマネジメントする力
	学校マネジメントを理解する力
	セルフ・マネジメント力

山崎（2010）は、これら4つの力を評価するための「教職実践ポートフォリオ」を作成し、試行段階としながら、教育実習後に調査を行っている。それによると、小学校での実習と中学校での実習で傾向が異なり、小学校では、生徒指導力が向上したと考える学生が最も多く、中学校では、学習指導力が向上したと考える学生が最も多かった。

この結果からわかることは、逆に言えば、教育実習以外のプログラムで力を入れるべきことは、小学校教員養成の場合と中学校教員養成の場合では異なること、特に中学校教員養成の場合は、生徒指導力やコーディネート力、マネジメント力により重点を置くことが重要であるといえる。いずれにせよ、プログラムの効果を検証し改善につなげていくためには、「実践的指導力の基礎」を明示的に規定した上で、その規定に沿って評価を行うことが重要であることが示唆される。

(3) 先行研究から得られるプログラム開発への示唆

以上の先行研究の調査から、本研究でプログラムを開発するに際して、次の示唆を得た。

① 学校インターンシップの開発に際しては、教育実習や学校ボランティアと質的に異なる点を明らかにすることが重要である。

② 多くのプログラムを開発して量的な充実を目指すよりも、1つのプログラムに絞り、内容の充実を図ることを重視する。

③ プログラムで育成を目指す「実践的指導力の基礎」を明示的に規定した上で、その規定に沿って評価を行うことが重要である。

4 「実践的指導力の基礎」の育成プログラムの開発

3(3)で述べたプログラム開発への示唆を基に、具体的なプログラムについて以下に述べる。なお、本研究では、学校インターンシップを「スクールインターンシップ」（以下、SIS）と記述することとする。

(1) 本研究で目指す「実践的指導力」

岡山大学の「教育実践力」を参考にして、養成段階における本研究で育成を目指す「実践的指導力の基礎」を、次の4つの力で規定することとする。

- I 教科指導力 II 学級経営力
III 生徒指導力 IV 協働・連携力

岡山大学の場合は、必ずしも養成段階に限定していないが、ここでは養成段階に限定して、表4のような学校実践の育成場面等を想定した上で、上記のような表現とした。

表4 「実践的指導力の基礎」の内容と育成場面

内容	育成場面
教科指導力	・教科指導の知識・理解 ・問題解決型授業
学級経営力	・教員の一日の動き ・学級づくり
生徒指導力	・生徒理解 ・コミュニケーション
協働・連携力	・行事、諸活動

(2) 教育実習、学校ボランティアとの違い

本研究で開発するSISと、既存の教育実習、学校ボランティアとの違いを、次のように整理した。

表5 SISと教育実習、学校ボランティアとの違い

SIS	
目的	実践的指導力の基礎の育成 I 教科指導力 II 学級経営力 III 生徒指導力 IV 協働、連携力
内容	自己課題に沿った授業実践及び学級づくり・学校行事・生徒指導等の体験
期間	原則3週間 ※週1×半年
教育実習	
目的	①教育活動の把握 ②教育の認識深化 ③習得した専門的な知識・技能の検証 ④教育実践に関する基礎的能力の育成 ⑤教師としての資質・能力の育成 ⑥教職に対する適性の自覚
内容	教師体験 授業体験 諸活動体験 等
期間	中学4週間、高校2週間
学校ボランティア	
目的	①日常的な教育活動の把握 ②子どもの日常的活動の把握 ③教師としての資質・能力の育成 ④教員志望の意欲化
内容	各校の要請に応じた補助活動
期間	各学校の要請期間

特に、SISと教育実習との違いは、「自己課題」を

設定し、それに沿って、授業実践に限定せず、学級づくりや生徒指導等にも取りこませる点であり、ここに本研究で開発するプログラムの特色がある。

(3) SISの実施学年

開発するSISは、教育実習後に行う応用的な位置づけとし、教育実習を終えた学生を対象とする。静岡大学では、現在は4年生まで教育実習を行っていることから、主な対象とするのは、大学院1年生とした。

本学における大学院生の実態は、次の通りである。

教育学研究科は、教育実践高度化専攻(いわゆる教職大学院)及び学校教育研究専攻からなる。前者は学校での実践的活動を重視し、後者は各自の研究テーマに関わって、授業実践・授業観察・データ収集等を行っている。

一方、他研究科は、専門分野に係る科目で構成されており、専門的知識の深化は保証されているものの、学校での教育実践と関連のある内容を学修することはほとんどない。

上記の実態から、特に教育学研究科と他研究科における「実践的指導力の基礎」の育成が課題といえる。

(4) 対象となる参加院生の状況

近年、本学では全学部で教員1種免許状を取得する学生がおり、その数は約450人(25%:1学年定員は1780人)である。このうち大学院に進学する学生は約50人程度(教育学研究科(30数人)、他研究科(10数人))である。表6は、2015(H27)年度の状況である。

表6 2015年度免許取得4年生数・進学者数

	教員免許取得者(人)	大学院進学者(人)
人文社会科学部	17	2
教育学部	346	30
情報学部	9	0
理学部	56	13
工学部	3	2
農学部	13	5
計	444	52

この中で教職を強く志望する大学院1年生をSIS参加対象とした。

(5) プログラムの年間計画

SISを3場面(事前活動・学校実践・事後活動)に分け、「自己課題の設定→実践→反省評価」の展開を通して「実践的指導力の基礎」を育成するために、以下のような計画を立てた。

① 事前活動(5~8月)

ア オリエンテーション(SIS説明会)

・SIS概要、活動内容、今後の計画 等

イ 個別面談1

・意思確認、SIS希望校、自己課題 等

ウ 事前全体研修会

・年間計画、自己課題、事務手続き 等

- エ 個別面談 2
 - ・自己課題, 実施校種, 実施時期 等
- オ 事前学校訪問
 - ・SIS 実施校長との面談, 事務手続き 等
 - ・(後日) 担当教員との打ち合わせ
- カ 事前準備
 - ・事務書類の準備, 学校実践計画作成, 授業準備 等
- ② 学校実践 (9 月)
 - ア 時期及び期間
 - ・主な教育実習期間 (5~6 月) を避け, また, 学内での他授業に負担をかけない 9 月を中心に 3 週間 (15 日間) 行うことを原則とした。また, 自己課題や状況に応じ, 週 1 回 (9~2 月) の実施も可とした。
 - イ 実践内容
 - 自己課題に基づき, 以下のような実践を行うものとした。
 - ・各教科, 道徳, 特別活動, 総合学習等の授業参観・実践
 - ・学級経営, 生徒指導, 学校行事等の参観, 体験
 - ・テストや提出物等の学級事務体験, 諸打合せへの参加
- ③ 事後活動 (10~11 月)
 - ア 事後全体研修会
 - ・実践報告, 反省評価, 報告書, 礼状 等
 - イ 個別面談 3
 - ・成果と課題の確認
 - ウ 報告書及び礼状の作成
 - エ 事後学校訪問
 - ・報告書による
 - ・成果と課題の報告
 - ・校長, 担当教員等による事後指導

5 「実践的指導力の基礎」の育成プログラムの実践

研究計画に基づき, 以下のような経過でプログラムを実施した。

- (1) 実施時期: 2016 年度
- (2) 受講院生: 表 7 の通りである。

表 7 SIS 参加院生数

人数	7人
内 訳	・教育学研究科(5人) ・総合科学技術研究科(2人)

- (3) SIS 説明会, 個別面談, 研究室連携 (5 月)

院生に SIS を知らせるために, 運営委員会で各委員に依頼したり, ポスターをHPや掲示板に貼ったり, 各学務係を通してメール配信したりした。

説明会は, 院生の都合を配慮し 2 回開催した。会では, SIS 概要を教育実習や教育支援ボランティア

と比較しながら説明すると共に教員志望の意志を確認するためのアンケート調査を行った。

後日, それをもとに個別面談を実施し, 7 人の院生 (教育学研究科 5 人, 総合科学技術研究科 2 人 (共に理学院生)) が SIS に参加することになった。その後, 院生が所属する各研究室教員と連絡を取り, 学校実践について理解と協力を得た。

(4) 全体事前研修会 (6/8)

全体事前研修会では, SIS の構えや今後の計画を説明した後, SIS で実践したい内容について聞き取った。院生からは, 教科の授業を中心に, 行事や生徒指導への取り組み, 教員の日常的な一日の仕事内容等について実践的に学びたい旨の考えを聞くことができた。

また, 実施校を決めるにあたって, 教育実習校や教育支援ボランティア体験, 将来希望する校種等を確認した。その際, 高校教員を目指す院生には, 実習経験のない中学校での体験が有効であることを伝えた。

その結果, 希望校は, 附属学校 (2 人), 出身校 (1 人), 教育支援ボランティア校 (2 人), 静岡市内公立校 (2 人) となった。校種内訳は, 小学校 (1 人), 中学校 (6 人) だった。また, 地域は, 静岡市に加え, 伊豆の国市及び島田市であった。

(5) 実施校及び教育委員会訪問依頼 (6~7 月)

SIS の理解及び本研究への協力依頼のため, センター教員は, SIS 希望校に向かった。全校とも快諾していただくことができた。

この結果, SIS 実施校は表 8 のようになった。

表 8 SIS 実施校

実施校
○小学校 (2 人) ● T 小(1), ◆ O 小(1)
○中学校 ● 附属 F 中(2), S 中(1), A 中(2)

※● 学校支援ボランティア校 ◆ 出身校

一方, 教育行政への訪問は, 6 機関 (県教委 (義務教育課・高校教育課), 教育事務所 (静岡・静岡西), 市教委 (静岡市, 伊豆の国市)) となった。

いずれも理解と期待は大きく, 次の教育界への意識の高さを感じることができた。

(6) 実施校事前打合せ会 (7~8 月)

院生・実施校教員 (校長・担当教員) 及びセンター教員により, 期間, 学年所属, 研修内容等について打ち合わせをし, 後日, 院生と担当教員により, 具体的な研修計画を作成した。

(7) 学校実践 (8 月~9 月)

SIS は 5 校で学校実践を行ったが, 以下では, 主として附属 SIS (F 中), 出身校 SIS (O 小), 学校支援ボランティア校 SIS (S 中) について報告する。

ア 附属 F 中学校

理学部出身の院生 2 人を受け入れていただいた。

共に高校教員（理科）を志望する院生だが、中学校教育を積極的に学ぼうとする態度をもって臨んだ。

初日（2学期始業式）は、全職員及び全生徒に紹介され、全校体制での受入れとなった。その後、3週間のSISは授業中心に展開された。

担当教員の配慮により、控室は教育実習室ではなく理科準備室となった。これにより、担当教員と接しやすく、授業準備がしやすい環境下でのSISとなった。

授業は1学年（3学級）の理科小単元（6時間）を計18時間行うことになった。授業内容は院生の専門領域であり、教材に関する知識や理解を発揮できる授業を行うことになった。また、同一授業を3回実施できるため、授業展開や発問・教材等を改善できる環境になった。

こうした担当教科部の配慮の中、院生は問題解決型授業を展開し、子どもの現れを基に適切な学習問題を確認したり、予想しなかった子どもの現れをまとめたりするなど、授業研究を深めることができた。

一方、配属学級では、体育祭の練習や準備を通して積極的に子ども達と関わったり、短学活（朝（帰り）の会）での指導を体験したりと、学級経営に関しても様々な体験をすることができた。

イ 伊豆の国市立0小学校

出身校SISとして、小学校教員を志望する教育学部出身の院生（音楽専攻）が参加した。

0小でも、全職員及び全児童に紹介していただいた。学区内に居住し、地域を知っていることから、特に期待感や親近感を持って受け入れられた。期間は、2学期始業式から週1日、2月末までの6か月間となった。担当教諭の指導力と細かな配慮により、9月は主として授業参観・補助を中心に行い、10月から授業や学級担任体験を行った。配属された学級（1年生）では、各教科の授業づくり、市音楽発表会に向けての指導に加え、小学校低学年の生徒指導や児童の成長過程を体験的に学び、理解を深めた。また、0小が文部科学省指定研究（道徳）を受けていることから、道徳授業についても学ぶことができた。

ウ 静岡市立S中学校

理学部出身の本院生は、本年5月から週1回学校支援ボランティアとして同校での学習支援活動（主として授業補助）を行っている。

SISでは、授業実践の他、生徒指導や教師の一日の動きに加え行事運営等、ボランティア活動では見えない教員の仕事や職場の協働・連携を学ぶことを自己課題に取り組んだ。その中で、本人の働きかけにより、生徒指導上の問題を抱えた生徒と信頼関係

が生まれたことは、学校にとっても大きな力となった。

(8) 全体事後研修会(9/21)

大方のSISが終了したこの日、全体事後研修会を開催した。各自が口頭感想を述べた後、記録書、報告書、礼状、事後訪問等についてその内容や方法を示し、事後対応の重要性を指導した。その後、各院生は自己課題に即した報告書の作成に取り掛かった。

(9) 事後学校訪問(10~11月)

院生とセンター教員は、各実施校に出向き、お礼の挨拶とともに作成した報告書・礼状を手渡した。

各校とも、校長（副校長）から、励ましの言葉をかけていただき、決意を新たにしている院生の姿が見られた。

6 プログラムの評価

(1) 「実践的指導力の基礎」の自己評価

本プログラムを受講する前後で、受講生に対して、4(1)で規定した「実践的指導力の基礎」について、5段階評価（1(低)…5(高)）で自己評価を行った。その結果は、表9の通りである。

表中の◎は3ポイント以上アップ、○は2ポイントアップ、*は1ポイントアップを表す。

表9 「実践的指導力の基礎」自己評価

	F中A		F中B		O小		S中		平均(差)		
	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	差
教科指導力	3	*4	3	*4	2	○4	3	*4	2.8	4.0	*1.3
教科指導に関する知識や理解	3	*4	2	○4	2	○4	3	*4	2.5	4.0	*1.5
問題解決型授業	2	◎5	2	○4	2	○4	3	*4	2.3	4.3	○2.0
学級経営力	2	○4	2	○4	1	○3	2	*3	1.8	3.5	1.8
教員の一日の動き	2	○4	3	*4	1	◎4	2	○4	2.0	4.0	○2.0
学級づくり	1	◎5	2	○4	1	◎4	2	2	1.5	3.8	○2.3
生徒指導力	2	○4	2	○4	2	○4	2	○4	2.0	4.0	○2.0
生徒理解	1	◎4	1	○3	2	◎5	2	○4	1.5	4.0	○2.5
コミュニケーション	2	○4	3	*4	3	*4	2	○4	2.5	4.0	*1.5
協働連携力	2	○4	2	○4	2	○4	2	◎5	2.0	4.3	○2.3
行事・諸活動等	2	○4	2	○4	2	○4	2	◎5	2.0	4.3	○2.3
平均(差)	2.0	4.2	2.2	3.9	1.8	4.0	2.3	3.9			
	○2.2		*1.7		○2.2		*1.6				

【F中A】

◆自己課題

- ・アクティブラーニングを取り入れた中学校授業の実践
- ・中学生の実態把握

◆SIS終了後の感想

教育実習と比べ、授業づくりや学級経営に関することを実践的に学ぶことができた。中学校で行われている実験を取り入れた授業や小集団での話し合いを取り入れた問題解決型授業を実践させていただくことができその構成や授業づくりについて学ぶことができた。また、中学1年生の学級に入らせていただき、授業や行事に学級として取り組む姿勢や教師の関わり方を学ぶことができた。

問題解決型授業 2→5

生徒理解 2→5

学級づくり 1→5

【O小】

◆自己課題

- ・専門教科における「わかった・できた」を実感できる授業づくり～手立て・発問～
- ・学校行事と教科のクロスカリキュラム要素について～市音楽発表会に向けて～

◆SIS終了後の感想

専門外の授業を何度もらせていただいたため、その授業に必要な知識や技術はもちろんその単元がどのように今後の6年間に繋がっていくのか等、授業カリキュラムについても学ぶことができた。また、子ども理解や指導の仕方についても、教育実習よりも深く横断的に学ぶことができた。

協働・連携力 2→5

【S中】

◆自己課題

- ・行事(体育祭)の運営 ・教員の動き
- ・特別活動の在り方

◆SIS終了後の感想

3週間を通して学んだことは、教師には指導と支援が求められており必要なことであるということだ。生徒の性格や考え、抱えている問題を理解し支援をしていくことが指導に合わせて大切であることを一人の生徒を指導していく中で学ぶことができた。

行事・諸活動等 2→5

この結果から、次の点を指摘することができる。

ア ほとんどの項目について評価数値は高まっており、成果の自覚がうかがえる。特に、個人課題として設定した項目では数値の上昇がみられる。

このことは、SIS終了後に自由に記述させた感想からも読み取れる(S中、F中A、O小の記述)。

イ 全体的に「生徒指導力」「協働・連携力」に上昇傾向が見られたのは、授業体験中心の教育実習に比べ、子どもの生活や職員組織に入っている活動がなされたことの結果であろう。

ウ F中の問題解決型授業・学級づくり、O小の学

級経営・生徒指導，S中の生徒指導・協働連携等は，院生の課題意識と相まって強いインパクトがあったことが読み取れる。

(2) SIS実施校による評価

実習を行った実施校に対して，実習後に本プログラムに対して，評価を記述してもらった。その結果を実施校ごとに整理すると，次の通りである。

ア 附属F中

- ・理学部出身のため，教科の専門性が深い。生徒からの難しい質問（専門性を問われるような質問）にも適切に答えられていた。
- ・専門性があるため，それを活用して新たな教材開発をすることができた。（その教材は，本校主催の「理科授業を語る会」で紹介でき，参加した先生方からも好評であった。）
- ・教材研究や学級経営への意欲が高く（道徳の授業も自らやろうという意欲があった），こちらの指導に対する吸収力が高かった。生徒との関係もよく築けていた。学部生時代に教育実習を経験しているということもあり，素地ができていた。
- ・朝や帰りの会での「教師からの話」の内容がとてもよかった。話す内容を事前によく考えている様子が伝わった。
- ・社会人としてのマナーや礼儀がきちんと身に付いていた。
- ・教育実習生と比べると，意欲も教科の専門性も高く，私たちにとっても大変勉強になるものだった。

イ S中

- ・学校支援ボランティアとして，毎週木曜日午前中，本校職員の授業準備の手伝いや授業中の補助をさせていただいており，スムーズな受入れができた。
- ・半面，SISの目的や内容などの理解が全職員に伝わらず，これまでの延長線上のまま対応してしまうところがあった。
- ・教室での授業が苦手な集団に不応を起す生徒に共感的な姿勢で臨んでくれたため，その生徒に前向きな取り組みが見られた。
- ・学級，授業，生徒指導，特別支援教育，部活動等，多岐にわたって大きな成果が見られた。

これらの記述から，実施校が院生の態度や「実践的指導力の基礎」について，高く評価している様子が読み取れる。

7 研究の成果

(1) 「実践的指導力の基礎」の育成についての成果

F中で実習を行った院生Bは，報告書を次のようにまとめた。

私がSISを申し込んだ動機は，次期学習指導要領改訂における高校教育の改革の大きな柱として，「アクティブラーニング」が掲げられたことによるものである。自分が経験したことの無い授業を教師になったら行えと言われても不可能だと思い，現在「アクティブラーニング」が行われている静岡大学教育学部附属F中学校にSISを申し込んだ。実際に理科の授業を参観してみると，教師の発問に対して生徒がまず個人で追究し，その後小集団で意見を話し合い，クラス全体で共有するといった授業が主で，生徒が主体的に学習に取り組んでいる姿が印象的だった。その生徒の姿がアクティブラーニングの求める姿に限りなく近いものであり，その態度，姿勢を引き出す教師の発問や問いかけは非常に参考になるものばかりだった。また，実際に授業をやらせていただけることになり，授業構成を考えて実践してみたが，思った通りにいかなかった。講義形式の授業では生徒の反応を考えずに授業展開を考えられるが，生徒主体の授業ではそういうわけにはいかない。特に，単元内容と生徒の実態の理解が重要だということを感じた。また，それらを踏まえた上での授業の作り方も難しかった。特に話し方の緩急や板書の書き方，発問の仕方など，多くの授業技術が必要だと感じた。それらは経験や慣れで身に付くものではあると思うが，意欲的に取り組むのとは違うのでは身に付き方が全く違うのだということも実感させてもらった。さらに，3年生の教室にも配属してもらい，授業外での生徒との関わりを持つ機会も設けてもらった。体育祭が近い中，生徒と一緒に作戦をたてたりして徐々に生徒たちとの距離が縮まっていき，体育祭当日は生徒たちと一緒に盛り上がり，感動を味わうことができた。授業以外でも教師は生徒と積極的に関わり，生徒から信頼を得ているのだと思った。

今回のSISで，当初の目的だった「アクティブラーニング」の授業実践はもちろん，生徒との関わりや教師としての在り方，やりがいなども経験できた非常に有意義な実習になった。この経験を無駄にしないよう，きちんと自分のものにしてこれからのキャリアに活かしていきたいと思う。

この感想からは，自己課題に基づきSISに取り組んだ様子やその成果が読み取れる。

この要因として，事前研修において「実践的指導力の基礎」の内容や具体イメージを示したこと，全体研修と個別研修（面談）を交互に行い，自己課題を明確化する活動を重視したことが挙げられよう。これが各院生の理解と自己課題設定に繋がりが，課題解決に向かって努力する姿勢となったものと考えられる。また，学校が院生の自己課題を理解し，適切な場を提供し，必要な支援をしていただい

たことも大きな要因である。学校の協力なくして「実践的指導力の基礎」の育成はないといえる。

各院生の言動や記録、数値アンケート、学校の評価等から、一定の「実践的指導力の基礎」の育成がなされたといえてよいであろう。

(2) プログラムの各場面についての成果

プログラムの3つの各場面について、次の成果を挙げることができる。

ア 事前活動

教員への志望意思が高い院生が参画するよう、説明会や個人面談や全体研修会等を念入りに行った結果、SISの理解が深まり、自己課題に対して主体的に臨もうとする態度が見られた。また、教育実習のように校長面談や担当教員との打ち合わせを複数ではなく、個人的に行うことにより院生の自覚や責任感を促すことにつながった。

校長の理解と協力を得るため、センター教員が学校に出向き説明する中で同意を得たことも、スムーズな活動につながった。

イ 学校実践

学校実践は連続した3週間や週1回半年間等、院生のニーズや状況に応じて対応したが、それにより自発的な態度につながることができた。

ウ 事後研修

事後研修も丁寧に行った。報告書や礼状を作成する中で、実践を振り返り、事後活動の重要性を認識させることができた。なお、筆者らは3場面の中で原則として5回実施校に出向いた。

- ・事前研修(2回)…趣旨説明、依頼、打合せ
- ・学校実践(2回)…初期及び充実期における活動参観、校長の意見聴取
- ・事後研修(1回)…報告書渡し、お礼

こうした学校との連携も育成プログラムの成果につながる働きかけとなったと考えられる。

(3) SIS 実施校についての成果

SISは実施校にとってもメリットのあるものとしていく必要がある。上述したF中、S中の評価から、次の点を成果として挙げることができる。

ア 附属F中

専門的な知識のある院生に刺激を受け、改めて教科指導における専門的知識の重要性を再認識できた。院生の実践は、教科研修会「理科教育を語る会」で紹介され、教科研究活動にも寄与した。今後も教育研究発表会での補助や院生の特技を生かした部活動指導補助等、引き続き活用を希望している。

イ S中

多岐にわたる成果を生かし、引き続き学校支援ボランティアとして継続的な活用を望んでいる。特に、信頼関係ができた集団不適應傾向生徒への

対応を期待している。

8 研究の総括と今後の課題

(1) 開発したSISの総括

開発したSISを総括して、次の点が指摘できる。

①「実践的指導力の基礎」の規定と自己課題の設定
開発したSISでは、育成を目指す「実践的指導力の基礎」を規定した上で学生に示し、事前に自己課題を設定して臨んだ。SISは教育実習終了後に应用的に位置づけて実施したので、教育実習を振り返りながら、自己課題を設定することができた。結果として、(1)で述べたように、自己課題に関する自己評価はいずれも高評価であった。教育実習の場合と異なり、明確な目的意識を持って取り組んだことが、よい評価につながったものと考えられる。

本研究で開発した教育実習後に行うSISのような場合、事前に育成を目指す「実践的指導力の基礎」を示し、自己課題を設定することは有効であると考えられる。

②1つのプログラムに絞り休業中に実施したこと
開発したSISは、1つのプログラムに絞り、大学院1年生を対象として、原則として夏季休業中の9月に実施した。当初、実施時期については特に決めていなかったが、やはり授業や研究活動の関係で、平常の授業期間では実施が難しかったからである。実施期間3週間に加えて、事前指導や事後指導をきちんと行ったことで、本研究で目指す「実践的指導力の基礎」を育成する目的は、ある程度達成できたと考えられる。

3(1)で述べたように、学校インターンシップは様々な形態が考えられ、多くの体験を積み重ねることによって能力育成につながるであろう。しかし、現実的には授業や研究活動との兼ね合いもあり、活動時間は制約される。本研究で開発したSISのようなプログラムを、教育課程にきちんと位置付けて実施することで、「実践的指導力の基礎」の育成で十分な成果を挙げることが期待できるものと考えられる。

(2) 今後の課題

① 年間計画についての課題

事前研修から事後研修までのSIS年間計画をより確かなものとする中で、本人の大学院生活を一層実りあるものにし、次の教員ステージに寄与するSISにしていくことが課題である。

② 諸連携についての課題

ア 学校・教育委員会連携

SISが円滑に進められるよう、学校及び教育委員会(県・市教育委員会、教育事務所)と十分に連携していく必要がある。その際、学校の負担をできる限り軽減するとともに、学校の職務に主体的に参画することで、受け入れる学校側にもメリットを感じられるようにしていくことが課題である。

イ 学部との連携

現在、教育学部を除く各学部では、教育実習に関

わって3年次から事前事後指導を行っている。これを、SISと関連付けて行うことによって一層充実した教員養成の一助としていくことが課題である。

③ 附属学校の新たな使命・活用についての課題

特に高校教員を目指す院生にとって附属中の授業や学級経営・学校行事等は大きな効果が期待できることがわかった。SISが実施される9月は附属学校にとって教育研究発表会準備等、非常に忙しい時期ではあるが、附属学校の新たな使命・活用の一つとしてSISを位置付けていくことが期待される。

④ 単位数についての課題

SISは4単位(事前指導(1)、学校実践(2)、事後活動(1))を想定している。単位化して教育課程に位置付けられるよう、今後も成果の蓄積が望まれる。

おわりに

O小では出身校SISとして、校長を始め、職員が積極的に院生に声を掛け、同僚性をもって指導にあたってくれた。院生もそれに応えようと日々自己研鑽を重ねた。また、T小では、院生の自己課題解決に際し、校長が連合町内会長に声を掛けてくださり、実際に情報を得る場を設定してくださった。

実践的指導力の基礎の育成には、このように実施校の理解と協力が必須である。改めて、各実施校に深く感謝する次第である。

A中で学校実践を行った高校教員を志望する院生は、次のような感想を述べた。

中学生が教科についてどれほどの理解を持っているのか、また、中学校ではどのような授業を行っているのかを知ることができた。そして、学校で直接子どもたちと関わることで改めて教員の魅力に気づき、よりよい教員になりたいとの思いが一層強くなった。

課題をもって学校現場に臨み、授業や諸活動を通して得るものは、貴重な教職財産となる。実践的指導力の基礎はその過程で培われ、意欲は決意に変わる。

本プログラムは、2015年度より試行的に実施してきたが、2016年度は改善したプログラムをすることができた。2017年度も、引き続き本プログラムを実施するが、教員養成システムとして定着するよう、引き続き諸課題の解決を図っていく計画である。

引用・参考文献

有吉秀樹(2009)「実践的指導力の育成を目指す教員養成教育の在り方ー岡山大学教育学部の場合ー」岡山大学附属教育実践総合センター紀要、第9巻、pp.73-82.

池田雅則・小林正泰・宮崎哲(2011)「教育実習に関わる制度・政策の分析ー2000年代以降における動向を中心にー」東京大学大学院教育

学研究科基礎教育学研究室紀要、第37号、pp.21-38.

甲斐謙介(2009)「学校インターンシップの現状と課題ー実践的指導力の育成に向けてー」京都教育大学教育実践研究紀要、第9号、pp.185-190.

黒崎東洋郎(2006)「実践的指導力の基礎を育成する日常的な教育実習の展望」岡山大学教育学部研究収録、第131号、pp.131-139.

相良麻里(2009)「教育実習に関する効果的な事前・事後指導の検討ー実践的指導力の基礎(1)ー」東京家政大学研究紀要、第49集、pp.21-25.

文部省(1987)「教員の資質能力の向上方策等について」教育職員養成審議会答申

文部科学省(2015)「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上についてー学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けてー」中央教育審議会答申

文部科学省(2017)「教育職員免許法施行規則及び免許状更新講習規則の一部を改正する省令案」

文部科学省(2017)「教職課程コアカリキュラム(案)」教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会(第5回)配布資料3-2

山崎光洋(2010)「教育実習における学生の教育実践力についての意識に関する考察」岡山大学教育実践総合センター紀要、第10巻、pp.81-86.