

教職大学院授業における学習者の学びの特徴[†]

—学卒院生と現職院生の比較—

高木 幸子^{*1}・一柳 智紀^{*1}・杉澤 武俊^{*2}・井口 浩^{*3}

新潟大学^{*1}・早稲田大学^{*2}・三条市教育委員会^{*2}

教職大学院授業における、学卒院生と現職院生の学びの特徴を明らかにすることを目的に、授業を通して得られる記述データを対象に計量テキスト分析及び意味内容に基づく記述分析を行った。本授業で特徴の見られた第3回、第4回授業の分析から、学卒院生は、それまでの理解や現職院生との協議を基に新たな視点を得て理解を深め、「何を」評価するのかに意識が向いているのに対して、現職院生は、自身の教育経験に基づき子供の姿を描き、「どのように」見取ればよいかという点を重視していた。また、問題解決的な学習に求められる要件については、学卒院生は、子供の課題意識を醸成することを、現職院生は、子供が見通しをもって学びを進めることを重視して整理していた。より精緻な分析を進めるために、分析単位の検討が必要である。

キーワード：教職大学院，学習観，評価観，問題解決的な学習，テキスト分析

1. はじめに

教職大学院には、より高度な専門的職業能力を備えた人材養成が求められており¹⁾、創設から10年を迎えその重点は量的拡大から質保証に移行しつつある。文部科学省が教職大学院を対象として実施した2018年調査によれば、54校中45校(国立39校、私立6校)の現職教員を除く修了者数は601人であり、教員就職率(臨時的任用を含む)は93.7%であった²⁾。同時期の国立教員養成大学・学部の教員就職率が67.0%²⁾であることを踏まえると、教職大学院が学校教育に果たす役割は、今後一層大きくなっていくと考えられる。

教職大学院での学びの1つに、学校において教師が最も多くの時間を費やしている授業実践に関するものがある。学校教育において子供たちがともに学び合い、資質・能力を身に付けていけるよう、教師には、学びを保証する授業を具現し改善する力量が必要である。これらの力量は、学部卒の院生(以下、学卒院生と記す。)にも現職教員の院生(以下、現職院生と記す。)にも、ともに求められるものである。

教職大学院に入学する時点で、学卒院生と現職院生の間には教職経験年数の差による異なる授業観や学習観をもっていることが推察できる。教職大学院の授業を学びの多いものにするためには、学卒院生と現職院

生の双方について学ぶ内容の共通性や違いなどの特徴を明らかにする必要がある。

教職大学院において学卒院生と現職院生がともに学ぶことの成果について、大学院授業での学びに注目すると、学卒院生が現職院生と授業構想を共有し、同じ授業を相互参観することで学卒院生の不安が軽減し集団作りや個の状況を加味する授業イメージを抱くようになったこと(杉山ほか2015)や共に実習を経験する中でメンター、メンティとしての学びがあること(西山ほか2016)を報告している。子供理解や学級づくりと授業づくりは不可分の関係にあるが、森(2015)は、学卒院生と現職院生で実践的指導力を捉える枠組みが異なることを、坂本(2007)は、授業経験からの学習として教職課程の学生や新任教師の研究から、省察と授業観の関係や、省察と知識形成の関係を指摘している。教職経験の異なる者が協働的に関わる中で生まれる省察に着目することで、授業課程の改善につながる示唆を得ることが期待できる。

そこで本研究は、教職大学院の授業科目の過程での、学卒院生と現職院生の学びにみられる特徴を明らかにすることを目的とする。

2. 授業の概要

対象授業科目は、2018年度の後期に筆者らが担当し

[論文]

た選択科目「問題解決的な学習と評価」である。本科目は、各回180分(90分×2コマ)の8回で構成し、隔週で実施した。これは、授業内での演習に十分な時間を確保するとともに、授業前後の学習時間を保障するためであった。受講者は、学卒院生8人、現職院生6人(教職経験年数8年～15年)であった。本授業の各回のねらいと主な内容・活動をまとめ示す(表1)。

科目全体を貫く問いを「問題解決的な学習とは何か」とし、前半4回は自身の授業観の捉え直し、後半4回は自身の課題意識に基づく授業の再構築を意図した。

第1・2回の授業では、製作題材「布を用いた小物作り」について、学習指導要領解説(家庭編)(平成29年)で示されている知識・技能を基に、授業者の立場から指導過程を考えた。次に、同じ知識・技能で構成された2授業(授業A:教師の指示に基づき製作が進められる授業、授業B:子供が考えた計画に基づいて製作が進められる授業)を子供の学びの視点から比較する

活動を行った。また、2授業の比較により、基になる知識・技能は同じでも、構成される授業や子供の学びが異なることに気づき、子供が問いをもって学ぶことのできる授業とはどのような授業なのかを考える契機とできると考えた。第3回の授業では、問題解決的な学習とは何かについて、対象となる教科を変えて事例に基づき考えた。ここでは、問題解決的な学習とは何かについてより汎用的に考え、子供の事実から考えることの重要性の理解を意図した。第4回の授業では、教育評価の視点から授業を見直すことを目的として、実際の授業で用いられた資料を基に、問題解決的な学習における子供の学びをどのように評価すれば良いかを具体的に考え議論する時間とした。

第5回から第7回を通して、これまでの理解を基に、院生自身の授業実践について、構造的に検討する時間とし、その成果を、第8回の報告会で交流・協議した。毎回、学卒院生と現職院生がグループになって演習を

表1 授業の概要

科目のねらい	問題解決的な学習の構造や代表的な学習理論、基本的な評価理論と評価方法を概観することを通して、問題解決的な学習を構成する際に重要視すべき内容について理解し、それを自身の授業実践の構想や改善に生かす。	
科目の到達目標	①問題解決的な学習の基本的な授業構造や特徴を説明できる。 ②問題解決的な学習を推進するために学習課題が重要であることを理解し、具体的な授業と主要な問いを提案できる。 ③問題解決的な学習を評価する方法を理解し、学習目標の達成や学習過程での思考状況を把握・評価する方法を作成・提案できる。	
回	各回のねらい	主な内容や活動(【演習】は院生が主体となり行う内容を示す)
第1回 0928	・「問題解決的な学習」とは何かという問いをもち、身に付けたい知識・技能を基に授業を構成できる。	・グループで交流し、「問題解決的な学習」のイメージを模造紙にまとめる。 ・【演習1】身に付けることが求められている知識・技能のカードを基に、授業の流れを考える。<材料:小学校家庭科「布を用いた小物作り」>
第2回 1026	・子供の視点から授業を見直し、「問題解決的な学習」の必要性を理解し、授業を「学びの構造図」に表すことができる。	・【演習1】で各院生が考えた授業を共有する。 ・学びの構造図の考え方や表し方を理解する。・授業Aの学びの構造を考え、学びの構造図(荒井ほか2013)への示し方を共有する。 ・【演習2】授業Bを学びの構造図に表わし、授業Aとの違いを交流する。
第3回 1109	・様々な授業を学びの構造図に表し、子供の視点から問題解決的な学習であるかどうかを検討できる。	・事例(小6算数)を紹介し、「学習の深まり」「学習の視野」の軸と内容に対する考え方を理解し、「学びの構造図」を概観する。また、小学校道徳の授業をビデオ視聴し、問題解決的な学習といえるかどうか検討する。
第4回 1130	・授業評価の考え方がわかる。 ・学びの構造図に表した授業を評価する考え方がわかる。	・教育評価の考え方や気を付けること、考えるべきことを理解する。 ・【演習3】授業Bを見直し、課題や改善方を交流(授業で身に付けてほしい力、評価のタイミングと内容、評価材料、評価基準、結果の活用)。
第5回 1214	・評価視点を組み込んだ問題解決的な学習が構想できる。	・【演習4】持参した各自の事例を対象に、学びの構造図の軸を検討する。 ・【演習5】準備した授業案を基に、報告会資料の作成計画を考える。
第6回 0111	・構想授業を見直しができる。 ・報告会の準備ができる。	・【演習6】報告時の留意点を理解し、相談、議論しながら準備を進める。 ・報告会に向けての準備を確認する。
第7回 0201	・構想授業を見直しできる。 ・報告会の準備ができる。	・【演習7】報告会準備を進める(各自が対象とする授業)。
第8回 0215	・流れや評価について、根拠をもって説明し、新たな学びを得る。 ・問題解決的な学習とは何か、評価視点がなぜ必要か答えをもつ。	・問題解決的な学習としての授業構想を報告し協議する。 ・相互評価を行う。 ※第8回のあとに、総括シートを各自で作成、提出する。

行い意見交換できる時間を設け、「問題解決的な授業」とはどのような授業かを省察・探究する時間とした。

教職大学院の学びの良さは、学校種や教科を超えて議論できることである。しかし、教科や専門領域が異なる院生が混在しておれば教員にはより汎用性の高い説明が求められる。この点を、本科目では異なる専門の教員がITで実施することによって担保した。これは、本学の指導体制の特徴であり、教員間の相互理解を深める一つでもある。全授業を通して、4人の担当教員は基本的には常に授業参加し、院生の質問や相談を受けられる状態を保持した。異なる専門性を持つ複数の教員が常時教室におり、学卒院生と現職院生とでグループ編成や交流を行うように留意したことは、学び合える環境構成に繋がると考えられた。

3. 院生の学びを捉える分析対象データと分析方法

両院生に見られる学びの特徴を捉えるための分析は2種類の記述データを用いた。一つは、各回の授業後に記述する「振り返りシート」(「問：現時点でのあなたが考える「問題解決的な学習」に必要な要件を書いてください。»)に回答された記述文データで、KH-Coderを用いて計量テキスト分析を行った。もう一つは、授業の最終回後に記述する「総括シート」(問：「問題解決的な学習」はどのような学習だと整理できるか。あなたの考える要件を明示して説明しよう。)に対する記述文である。総括シートの記述文の分析にあたっては、複数の分析者で記述要件の対象により子供と教師に2分した上で、記述文の意味内容により分類した。なお、分析者により記述対象や分類の解釈が異なった場合は、協議しどちらに分類するかを決定した。

4. 結果と考察

4.1. 授業過程での学びの整理にみられる特徴

4.1.1 各回授業の特徴を表すキーワードの抽出

両院生の問題解決的な学習に求められる要件の特徴を整理するために、第1回～第6回の「振り返りシート」の記述データを対象に計量テキスト分析を行った。記述統計を確認したところ語の出現回数の平均は、学卒院生4.45、現職院生4.46、文書数の平均が、同4.04、4.09、人名、組織名、固有名詞を削除した条件で布置される語の数は同88、79であった。そこで、両院生ともに、語の最小出現回数を5回、最小出現文書数を4、表記する語の数を上位40語と設定し、授業日と語の対

応分析を行った。この分析方法では、分析対象とした記述語の出現パターンに取り立てて特徴がない語は、原点付近にプロットされ、原点から離れているほど特徴づけている語と解釈できる(樋口2014)ことが説明されている。すなわち、院生が授業内容の学びを整理した記述文に、他の授業では用いてこなかった語や表現が多く使われた場合に、原点から遠い位置にその語が布置される。

授業回と語の対応分析結果を確認すると、両院生ともに原点付近に布置されていた語は、「主体、意識、考える、思う」などであった。本授業では、毎回の授業後に、その時点での各院生が考える問題解決的な学習に必要な要件の記述を求めた。この結果は、授業の全体を通して問題解決的な学習の「主体」や、問題解決的な学習を行う上で、何を「意識」すればよいのかを継続して考えていた結果ではないかと推察する。

一方、学卒院生、現職院生ともに原点から授業回と同じ方向で遠い位置に複数の語が布置されていたのは第3回と第4回の授業回であった(図1)。本科目では、最初の2回で授業者の考え方により多様な指導過程が構成できることや問題解決的な学習とはどのような学びかという課題意識と子供の学びに注目することの重要性を共有した。その上で、第3回は、教科を超えて問題解決的な学習とはどのような学びが展開されていることなのかを具体的に議論し、第4回では、学習評価の点から授業を捉え直した。このように、カリキュラム構成上も第3回、第4回の内容は、院生の取り組みや考え方に対する省察を促し新たな視点を提供する契機として期待する回であった。この2回にこのような特徴が示されたことは本科目のカリキュラムが機能した結果と捉えることができる。

第3回の授業で学卒院生と現職院生に共通して特徴づける語として抽出された語には、「共通、自立」が、第4回の授業では「評価、見取る」などが確認された。これらの語はKWICコンコーダンスを使用して原文を確認し、どのような文脈で用いられているのかを授業内容と関連させて考察した。

4.1.2 第3回、第4回授業における学びの分析

学卒院生と現職院生の第3回、第4回授業を特徴づける語とその語を含む記述文を確認した(表2)。

第3回授業は、算数と道徳の授業についての具体的な議論を通して、問題解決的な授業とはどのような授業と言えるのかについて考察を深めることを意図した内容であった。特徴語として抽出された「共通、自立」

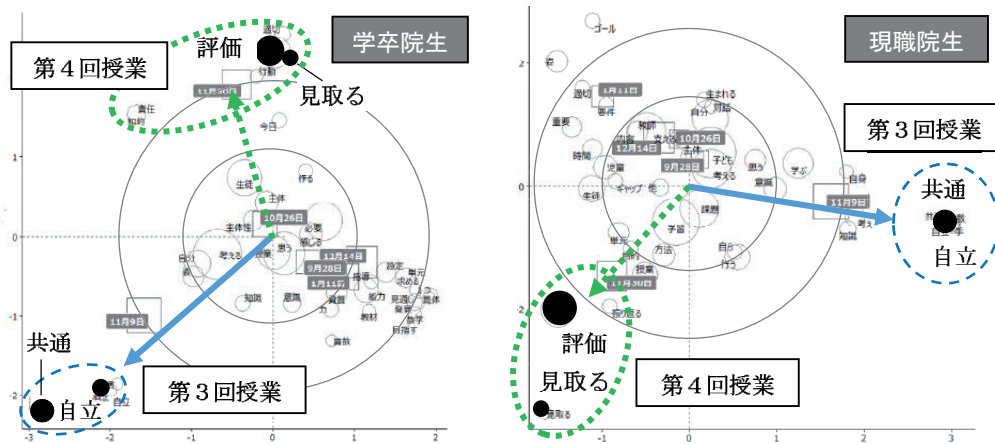


図1 第3回、第4回授業の記述と語の対応分析

に注目すると、例えば、学卒院生Aは、それまでの授業を通して問題解決的な学習とは何かを考える中で、現職院生Pの「子どもが自立して考える場面がある」という発言を受けて、これまでの自身の理解と関連付けて、新たに問題解決的な学習に求められる共通条件に気づき、知的責任の所在を加えて整理していた。他方、現職院生Dは、「自立的に学ぶ」ということを視点として考える中で、共通するものとして「自分ごととして切実に問題意識を抱いている」「自分なりに真剣に考えている」「自分の中で納得して受け入れていること」など、自身の授業観に基づいて問題解決的な学習に向かう子供の姿を描いていると推察された。

共に「共通、自立」という語を用いているが、学卒院生は、これまでの授業内容や授業中の議論から新たな視点を獲得し問題解決的な学習に対する考察を深めており、現職院生は、自身の経験により描く子供の姿を基軸に、子供の学習を支える教師の立場から必要な要件を記述しているという違いが認められた。

第4回授業についても、「評価」に注目し、記述文を比較すると、例えば学卒院生は、「主体が子供かどうか、問題解決の過程での試行錯誤や多様性が認められているか(学卒院生F)」や「最終的なゴール(子供がどういう状態、姿になっていることが望ましいのか、あるいはどういうプロセスで考えていくことができたか)」など、学びの成果を捉えるために何を評価すればよいかを考察していると読み取れた。一方、現職院生Hは、子供が問題を解決する過程をどのように見取るかが評価にとって重要であること、日常的な評価を行うことの難しさと適切な評価を行うために教師の

力量が必要であること、形成的評価により子供の姿を見取ることの重要性が記述されていた。

学卒院生の記述にも現職院生の記述にも、共通に「評価」「見取る」が特徴語として抽出されたが、これらの語を含む記述内容からは、評価を捉える枠組みの違いが示されていた。学卒院生は、何を評価すればよいかを重要視しており、現職院生は、評価者の立場から、どのように評価すればよいかを考えていることが読み取れた。現職院生は、これまでも自身の授業実践を通して子供の学習状況を評価してきたが、本科目での教育評価の考え方の理解や評価演習を経験し、自身の評価活動を相対的に見直す機会になっていたと思われる。

4.2. 総括シートに記述された内容の特徴

4.2.1. 記述内容の分類

両院生が総括シートに記述していた文の数は、計228であった。これらの文を対象に、問題解決的な学習の要件や考え方に関連すると読み取れる記述文を抽出し、記述内容の対象を明らかにするために、子供に求められる内容を含む記述文、教師が行う手立てや考え方を含むと考えられる記述文、どちらにも含まれないと判断した記述文に3分類した。その結果、子供に求められる内容を含むと判断した記述文(学卒院生25, 現職院生26)、教師に求められる内容を含むと判断した記述文(同50, 67)、それ以外の記述文(同27, 33)と、院生両院生の記述内容の構成比に大きな違いは認められなかった。

4.2.2. 子供に求められる内容の比較

子供に求められる内容が含まれる51の記述文を対象

表2 第3回, 第4回授業の振り返りシートに記述された内容

<p><第3回授業></p>
<p>学卒院生A【共通・自立】</p> <p>前は家庭科, 今回は算数, 道徳といったように様々な授業を見る中で, 問題解決的な学習とは何かを考えてきた。そこでPさんは, 問題解決的な学習では教科等の違いに関わらず, 「子どもが自立して考える場面」があるということが共通しているのではないかと考察されていた。前回までの自分は, 問題解決的な学習に必要な条件として, 生徒が解決したいと思う課題や生徒の主体性などを挙げていたが, Pさんの発言と本日の講義を関連付けて, 知的責任が生徒にあるということが共通する条件として考えられるのではないかと思った。</p> <p>現職院生D【自立・共通・手・考え】</p> <p>問題解決的な学習が成立するとき, 学習者は自立的に学んでいるといえるのではないだろうか。「自立的に学ぶ」ということを視点として考えると, 教科の特性に関わらず「問題解決的な学習」に共通するものとして次のようなことがあるのではないだろうか。①学び手が自分ごととして切実に問題意識を抱えていること。②学び手が問題の解決に向けて自分なりに真剣に考えていること。③学び手が問題に対する答えを自分の中で納得して受け入れていること。</p>
<p><第4回授業></p>
<p>学卒院生F【評価・見取り・適切】</p> <p>子供が自ら解決しようとする姿(子供主体)と問題解決の過程を重視することが大切であるという考えは変わらない。しかし, 今日の講義では, 主体が子供かどうか・問題解決の過程での試行錯誤や多様性が認められているかを評価の観点からとらえ直すことが重要であると思うようになった。・・・大切だ・必要だと教師が捉えていたとして, そういった子供の姿を見取り, 価値づけたり評価したりすることができなければ, 子供がそれを大切にする意識を生むことは難しいように思うし, 教師も「問題解決的な学習」の授業改善に繋がらない。見取るという意味で, 適切な評価も必要な要件であると考え。</p> <p>現職院生H【評価・見取り】</p> <p>問題を解決したか・しないか(結果)ばかりが評価となるのではなく, 問題を解決している過程の何をどのように見取るかも評価のポイントとなる。よって, いかにか形成的評価を行っていくかが子供を見取ることに繋がると考える。ただ, 授業後の振り返りだけでは不十分であり, 他の評価を併用しながら見取っていく必要がある。しかし, “疑問”とかかわって, 授業中に学級全員をくまなく見取り評価していくのはとても難しいと感じる。学習者の何をどういう目的で評価するのか, 毎時間明確にもっていたかという点と研究単元のみだったと考える。</p>

に, 記述内容を基に分類した結果, 「子供が課題意識をもって学ぶ(以下「課題意識」), 「子供が主体的に学ぶ(同「主体的学び」), 「子供が自覚的に学ぶ(同「自覚的学び」), 「子供が見通しをもって学ぶ(同「見通し」)」に4分類された(表3)。

これら4分類について学卒院生と現職教員院生の記述内容を比較した結果, 「課題意識」に捉え方の違いが認められた。学卒院生の記述からは, 「子供が問題を見だし, 一人一人が解決したいものになっていることが第一の要件だと考える。」など, 子供の解決したい気持ちの醸成を重視していることがうかがえた。一方, 現職教員の記述からは, 「問題解決に向かうために, 自分事として解決すべき課題が生まれていること。」など, 子供が学習課題を自分自身の問題とできることを重要視していることがうかがえた。

「主体的学び」については, 両院生とも, 子供が学びの主体であることや主体性を発揮して学びを進めることの重要性が共通に記述されていた。学卒院生の記述の半数には, 「教師主導ではない」や「受身ではない」学びとして主体的な学びが説明されていた。それに対して, 現職教員の記述には, 「育成すべき資質・能力を

発揮していること」や「自分なりに解決を図ることが保障されていること」など, 学習過程を通して主体的に学ぶことの重要性とそれを表す具体的な子供の姿が説明されていた。

「自覚的な学び」については, 両院生とも, 学びの目的や学びの過程で何を考えたのかを自覚することの重要性が記述されている点で共通性が認められた。

「見通し」に分類された記述は現職教員の記述のみであった。そこには, 「どうやったら解決できるかの見通しをもつ。」や「問題解決に必要な感があること(児童が目的意識をもっている, ゴールが見えていること)」のように, 子供が単元全体を見通して取り組めることの重要性が示されていると推察された。

4.2.3. 教師に求められる内容の比較

教師に求められる内容が記述されていた117の記述文を対象に内容に基づき分類した。その結果, 「課題意識を醸成・共有する(以下「課題意識の醸成・共有」), 「指導過程を工夫する(同「指導過程」), 「評価を生かす(同「評価」), 「資質・能力を意識する(同「資質・能力」), 「時間や場・環境を保障する(同「時間や場・環境」), 「教師の姿勢・役割」に6分類された

表3 子供に求められる内容に関する主な記述

分類と説明		数	学卒院生	数	現職院生
課題意識	子供が課題意識をもつて学ぶ	10	子供が問題を見だし、一人一人が解決したいものになっていることが第一の要件だと考える。／生徒自身が問題意識をもち、「解決したい！」と思うことが問題解決的な学習において一番重要だと考える。	6	問題解決に向かうために、自分事として解決すべき課題が生まれていること(本人が提示した課題だけでなく、他者が提示した課題でも自分事と感じていること)。／問題解決的な学習は、子供が「あれ?」「どうして?」と問題意識を抱くところから始まる。
主体的学び	子供が主体的に学ぶ	8	子供の主体性が発揮されている。／教員から与えられた課題に取り組み、講義形式の解説を受けるといった受動的な形ではなく、課題を発見し解決するという一連のプロセスを生徒自身が行うことで、社会における様々な問題を自分たちで解決する力を養う。	6	問題解決の過程で、子供がその教科で育成すべき資質・能力を発揮していること。／学習者が自分なりに活動を行ったり、時間を使ったり、環境にかかわったりすることが保証されていること、つまり、自分なりに解決を図ることが保証されることも重要と考える。
自覚的学び	子供が自覚的に学ぶ	7	子供が“何のためにその活動”を行うのかを自覚し、目標に向かって行動する学習であると考える。／解決と振り返り、自分の考えが問題に対して適当であったか、学習過程を振り返りながら問題を総括することによって、問題解決の過程の重要性を認識する。	7	問題や課題の解決に向けて、自分の考えをもち、他の人の考え、多様な考えと対話しながら、自分の考えを深めていこうとする姿勢とその過程が大切であり、その姿勢は自立的な学習者につながるかと考える。／それを児童が自分なりに受け止めていること。
見通し	子供が見通しをもつて学ぶ	0	<記述なし>	7	どうやったら解決できるかの見通しをもつ。／問題解決に必要な感があること(児童が目的意識をもっている、ゴールが見えていること)。／今、何をすべきか、今後何をすべきか、児童が一定の見通しをもっていること。
計			25		26

(表4).

両院生の記述内容に違いが認められたのは、「課題意識の醸成・共有」「指導過程」「評価」であった。

「課題意識の醸成・共有」について、学卒院生は認識や社会事象とのズレを基に課題意識を醸成する必要性やそのための課題の重要性を記述していた。一方、現職院生は見通しの中での子供が課題意識をもつことや課題そのものの質を高めることの必要性とそのための工夫が具体的に記述されていた。

「指導過程」については、学卒院生は、「その課題の解決に向かう活動がどうであったか振り返り、評価をすることが重要である。」など、指導過程やそれぞれの段階を踏むことの重要性を記述していた。それに対して、現職院生は、「主体的で自立的な学びを持続的に生む単元の学習デザインを図ること。」など、どのような学びの過程を踏むことが望ましいのかに焦点をあてて記述していた。

「評価」については、学卒院生は、「授業後の振り返り等を用いて生徒の理解度を確認する。」など、生徒の理解度を確認する方法として評価の必要性を記述していた。一方、現職院生は、「問題について考えてきた1時間1時間の過程が児童自身に見えることで身に付いたこと、学んだことの自覚化を促し、自分自身を振り

返ることができる。」などのように、子供自身に学びの自覚を促したり価値付けたりするための方法として評価を捉えていると推察された。その他、「教師の姿勢・役割」として、子供の学びを支えるためになすべきことが教師の役割として記述されている点も現職教員の記述の特徴であると思われた。

以上、総括シートの記述内容を基に、「問題解決的な学習はどのような学習だと整理できるか」について両院生の記述内容を分析した。その結果、学卒院生は、子供の課題意識を醸成することや、教師としてどのような行為(手立て)をすればよいかを重視して整理していると推察された。一方、現職院生は、子供がどのような課題意識と見通しをもって学習を進めているのか、単元全体の学習デザインを視野に入れて整理していると推察された。

5. まとめ

教職大学院の授業「問題解決的な学習と評価」を対象に、学卒院生と現職院生の学びはどのような特徴があり、それはどのような共通性や違いとして整理できるのかを明らかにすることを目的に分析を進めた。

授業科目の各回で得られる振り返りシートの記述を基にテキスト分析した結果、8回の授業で特徴が表れ

表4 教師に求められる内容に関する主な記述

分類と説明		数	学卒院生	数	現職院生
共有	課題意識の醸成	10	生徒の生活に身近な題材(既有知識)を利用した課題との認識のずれ。/その際にはできるだけ生徒の生活に身近な題材から入り,単元で考えさせたい社会的事象とのずれを感じさせる。/認識のズレや新たな見方があるような教材の工夫が必要である。	7	課題レベルは足場かけがあれば何とかして生徒が達成できるものが良いと思う。/「教師が教えたいこと=子供が学びたいこと」となるような導入,課題意識をもたせる工夫がとても大切である。/子供が「あれ?」「どうして?」という問題意識を抱くような主体的な探究を保障していること。
	指導過程	10	過程を大切に。/解決に向かうための手立て。/解決されなくとも,解決に向かうまでのプロセス。/事後場面は,生徒が当該授業中に行う中場面後の取り組みと教師が当該授業後に行う「授業の省察」を含む。/その課題の解決に向かう活動がどうであったか振り返り,評価をすることが重要である。	12	生徒同士で表現を練り上げる場面があり,計画,実践,評価,改善しながら,生徒に達成感,できた感を感じさせること/主体的で自立的な学びを持続的に生む単元の学習デザインを図る。/単元において組織する個々の学習活動の在り方や,学習内容のまとまりやつながりを考慮し単元の学習をデザインすること。
	評価	9	学習と評価の一体化/授業後の振り返り等を用いて生徒の理解度を確認する。/授業における取組を振り返り等でメタ認知し次回への見通しをもつ。/問題解決的な学習において重要な評価は生徒による「自己評価」ではないかと私は考える。	17	自らの課題が設定できているか「自らの課題に対する解決方法を考えているか」等,「一人一人の課題」を踏まえた評価を行う。/考えてきた1時間1時間の過程が児童自身に見えることで身に付いたこと,学んだことの自覚化を促し,自分自身を振り返ることができる。
	資質・能力	2	どのような力を身に付けさせるのか,どのような姿になっているといいのか。	4	問題解決的な学習において,教師がねらいや育てたい子どもの姿をもって授業をすること,教師のねらいと子どもの学習活動が一致していること。
	時間や場	12	子どもの考える時間をきちんと保障したい。/子どもが見いだした問題に向かって,自由に挑戦してみる試行錯誤の場を保障すること。	11	児童が課題について自分事として考えたり,取り組んだりする時間が確保されていること。/学習者が課題の解決を図るための環境があること。
	姿勢・役割	7	課題が生徒のものになっていることは大事だが,それをどのように実現するかを更に考えておく必要があると感じている。	16	子どもの学びの姿に応じて,授業や単元を柔軟にデザインし直し,子どもの学びを促進すること。/子どもを意図的・計画的に育てようとするビジョン,見通しをもった教師がいること。
計			50		67

たのは第3回,第4回の授業回であった。この2回の授業に注目して明らかになった特徴は,以下のようにまとめることができた。

振り返りシートの記述分析から,両院生とも本科目の全体を通して,どのような問題解決的な学習を行えば良いかを意識している点が共通性として伺えた。

一方,両院生間で違いが認められた点は「評価の捉え方」であった。学卒院生は,子供の姿や評価観点など「何を」評価するのかに意識が向いており,現職院生は,子供を「どのように」見取ればよいかに意識が向けられている点で違いが認められた。

また,総括シートの記述内容の分析結果からは,両

院生とも,共通して子供が主体性を発揮して学ぶことや自覚して学びを進めることを求めている。一方,学卒院生は,子供の課題意識を醸成するそれまでの認識とのずれを感じることに意識があり,その課題意識を醸成する時間や場などの環境を整えることを要件として捉えていた。それに対して現職院生は,子供が見通しをもって学びを進めることを重視しており,単元(題材)全体の学習過程や評価を工夫する教師の存在を要件として捉えていることがうかがえた。

これらの違いは,教職経験の違いを踏まえると双方の立場をよく表している違いである。豊かな実践をもつ現職院生は,様々な学習場面での子供の姿を深く理

[論文]

解し精緻に描くことができる。学卒院生は現職院生との協議を通して、学びを捉える視点を得て考察を深め、子供の実際の姿を具体的に描く支援としていた。他方、現職院生にとっても、学卒院生との協議で素朴な疑問を問われる経験は、自身の実践を振り返り、経験的に用いてきた言葉を見直し概念整理が必要であることに気づく契機になっていると思われた。

本科目の授業過程で認められた学卒院生と現職院生の学びの特徴の違いは、授業後の総括シートの記述の違いにもつながるものとして認められた。一方で、授業の中での協議が相互に新たな気づきを生んでいる様子も確認された。このような過程での違いを活かすことができれば、学び合う学習集団としての質を高めることにもつながると考えられる。

なお、今回の分析では、授業を通して得られる両院生の記述を分析対象データとして用い、文を計量テキスト分析の分析単位とした。そのため、総括シートの分析に際しては、複数の意味内容を含んでいると考えられる文章も、中心的な意味内容に分類した。より精緻な分析を進めるためには、文節単位に分割して分析するなどの工夫も考えられる。今後は、分析目的と分析単位の関係についても検討したい。

注1) 文部科学省「資料2 国私立の教職大学院の平成30年3月修了者の就職状況」

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/01/31/1413301_002.pdf 閲覧日2019.07.10

注2) 文部科学省「資料1 国立の教員養成大学・学部(教員養成課程)の平成30年3月卒業者の就職状況」

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/01/31/1413301_001.pdf 閲覧日2019.07.10

参考文献

- 荒井紀子, 鈴木真由子, 高木幸子, 綿引伴子, 磯崎尚子, 神川康子, 佐藤ゆかり, 得丸定子, 福田典子, 松岡英子, 松田淑子 (2013) 『生活主体を育む—探究する力をつける家庭科』, ドメス出版, 東京, pp.62-65
- 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析 - 内容分析の継承と発展を目指して』 ナカニシヤ出版
- 森健一郎 (2015) 教職大学院生は「実践的指導力」をどう捉えているか: 講義「教科等の実践的指導路力の形成」から, 北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要:

教職大学院研究紀要, 5:23-33

西山久子, 森保之, 金子辰美, 迫田裕子 (2016) 若年教員と中堅教員のメンタリング関係を促進される取組—附属学校におけるカップリング実習の効果に関する質問紙調査—, 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報第6号, 203-210

坂本篤史 (2007) 現職教師は授業経験から如何に学ぶか, 教育心理学研究, 55, 584-596

杉山立, 荒井千尋, 水落芳明 (2015) 現職院生と学卒院生の協働による授業実践が授業イメージに与える効果に関する事例研究, 上越教育大学教職大学院研究紀要第2巻, 81-91

本論文は、日本教育工学会2019年度秋季全国大会でポスター発表した内容を基に加筆修正したものである。

SUMMARY

The aim of this study is to analyze commonality and difference in learning between students and school teacher at graduate school of teacher education.

As a result of analyzing descriptive contents, it became clear that there were a few different recognition between both graduate students. While non-teacher graduate students focused on what they assessment, school teachers focused on how they assessment school children. Graduate students were conscious of introducing classes that foster awareness of children's issues, and current graduate students emphasized the learning process and evaluation of the entire class.

KEYWORDS: Graduate school of teacher education, Concept of learning, View of assessment, Problem solving learning, Text analysis

2021年10月3日受理