



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	研究志向の大学院における教員養成の取り組み：大学院共通授業科目「学校フィールドワーク実践研究」の試行と評価
Author(s)	姫野，完治；大野，栄三；近藤，健一郎
Citation	北海道大学教職課程研究, 6, 1-10
Issue Date	2016-03-10
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/60803
Type	departmental bulletin paper
File Information	AA12514871-6(1).pdf



研究志向の大学院における教員養成の取り組み ー大学院共通授業科目「学校フィールドワーク実践研究」の試行と評価ー

姫野完治・大野栄三・近藤健一郎

1. はじめに

(1) 教員養成の高度化と大学院

テクノロジーの革新による情報化やグローバル化が進展し、社会の進歩や変化のスピードが加速している。学校においては、子どもたちに幅広い知識を涵養するだけではなく、高度で柔軟な思考力、他者と協働して問題解決する力、情報機器を道具として使いこなす力といった汎用的能力を培うことが期待されている。また、少子高齢化や家族形態の変容等に伴って、家庭や地域の教育力が低下しつつある中、学校と地域が一体となって子どもの教育活動を推進するための仕組みづくりが模索されている。このような社会の急速な変化に柔軟に対応し、学校を中心とした教育改革を進めるためには、教育を担う教師の資質能力の向上が不可欠であり、養成・研修の充実が期待されている。

教職の高度化において鍵を握るのが、大学院における養成カリキュラムの充実である。わが国の教員養成は、終戦から現在まで、主として大学レベルで行われてきた。その後、教育系の大学院修士課程の設置が始まり、1966年に東京学芸大学、1978年～81年に新構想3大学（鳴門・兵庫・上越）、その後各都道府県へと拡大した。1996年までに全ての都道府県に教育系の大学院修士課程が設置されたものの、教員養成の質的向上策として十分な社会的評価を得るまでには至っていなかった¹。一方諸外国では、教職の専門職化と高度化を目指し、アメリカでは1970年代以降、欧米では1990年代以降、そしてアジア諸国では2000年代以降、教員養成の中心が学部段階から大学院段階へと移ってきている²。わが国においても、今後の教員養成や免許制度を抜本的に改革すべく、2006年の中央教育審議会（答申）において教職大学院の創設に関する指針が示された³。同答申を受けて2007年3月に大学設置基準が改正され、2008年度より教職大学院が発足した。国立大学15校、私立大学4校の計19校からスタートし、現在は国立大学21校、私立大学6校で運営されている。これに加え、2016年度からは新たに19校の開設が予定されている。また、教職大学院が未設置の8県についても、2017年度に開設するよう検討が進められている。

このように教職大学院が全国で設置されているが、その重点は小学校教員の養成と現職教員の再教育であると言ってよいだろう。中学・高校教員として採用されている者は、教

¹ 岩田康之（2007）「教職大学院」創設の背景と課題，日本教師教育学会研究紀要，16号，pp. 33-41.

² 佐藤学（2011）教師教育の国際動向＝専門職化と高度化をめぐる，日本教師教育学会紀要，20号，pp. 47-54.

³ 中央教育審議会（2006）今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）

員養成を主たる目的としない一般大学の出身者が約6割存在し⁴、また大学院修了者の採用が増えていることを鑑みると、一般大学の大学院修士課程における教員養成のあり方を検討することも重要な課題である。

(2) 研究志向の大学院における教員養成

前述したように、教職大学院が拡大する一方で、北海道大学のように教員養成を主たる目的としない大学院においても、中学校や高等学校教員を志望する学生がおり、大学院修了後に教職に就いている。北海道大学の教職課程は、全学の教務委員会のもとに教職課程委員会を設置して運営されており、9学部と13大学院で教員免許状の取得を可能にしている。教職課程の履修者数は年によって変動するものの、毎年150名から200名程度の学生が免許状を取得し、そのうち35名～50名程度の学生が教職に就いている（表1）。表1から、学部卒業後に教職に就く学生よりも、大学院を修了後に教職に就く学生が多いことがわかる。2014年度に教職課程履修者を対象として行った調査では、学生の9割以上が将来的に教職に就くことを考えているものの、卒業後の進路は「教職（11.6%）」「教職以外の公務員（2.5%）」「企業（9.9%）」「進学（49.6%）」「継続して在学（10.7%）」「未定（10.7%）」「その他（2.5%）」であった⁵。教職を履修する学生の約半数が大学院へ進学し、高度な専門を学修した後に教職を目指すという傾向は、研究志向の大学の特徴とも言える。

このような教員養成系以外の修士課程のあり方については、2015年の中央教育審議会の答申においても検討されている⁶。そこでは、「実践的指導力を保証する取り組みを進めつつ教科等の一定の分野について学問的な幅広い知識や深い理解を強みとする教員の養成を行うことが求められる」と記されているように、教職大学院とは異なる形で教員養成の高度化に寄与することが期待されている。修士課程で培われる各学問分野の専門性は教科教

表1 北海道大学における教員免許取得者数と教員就職者数⁷

	H27年度	H26年度	H25年度	H24年度	H23年度	H22年度	H21年度
学部	98(14)	98(14)	74(14)	109(14)	133(16)	116(17)	111(6)
大学院	69(21)	69(21)	88(26)	75(28)	70(35)	61(30)	86(36)
合計	167(35)	167(35)	162(40)	184(42)	203(51)	177(47)	197(42)

※教員免許者数（教員就職者数）の実数を示している

⁴ 大野栄三（2012）研究志向の大学における教員養成，日本教師教育学会年報，第21号，pp. 31-36.

⁵ 姫野完治・大野栄三・近藤健一郎（2015）研究志向の大学における教職課程の現状と学生の意識に関する基礎研究—北海道大学の事例を通して—，北海道大学教職課程年報，第5号，pp. 1-10.

⁶ 中央教育審議会答申（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～学びあい，高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて～（答申）

⁷ 免許状取得者実数について、科目等履修生が取得者実数から除外している。また、修士課程の学生が、一種免許状を取得した場合は、学部には計上せず大学院の取得者実数に計上している。

育に生きるものであり、大学院における教員養成を充実させる上で一翼を担うと考えられる。しかしながら、現在の修士課程のカリキュラムは、教職に関するより高度な内容を学ぶ機会が保証されているとは言い難い。大学院レベルの高度な専門性を有する学生が、その専門性を教職で活かすためには、教員免許状を取得済みの大学院生への支援のあり方を検討することが課題となる。では、どのような方法が考えられるであろうか。石井（2014）は、教員養成系以外の修士課程における教職の高度化の一つの形として、「学問する」教師という教師像を軸に据え、教科の専門性の高度化と教職の専門職化との往還の重要性を指摘している⁸。これを実現するためには、研究志向の大学院がこれまでも重視してきた学問的な教育・研究に加えて、教職専門を高度化し、相互に架橋するような科目を新たに設けることが考えられる。教職大学院とは異なる形で教員養成を高度化するための具体的なカリキュラムを開発・試行し、枠組みを精緻化していく必要がある。

(3) 本研究の目的

本研究では、研究志向の大学院における教員養成の取り組みとして、大学院共通授業科目「学校フィールドワーク実践研究」を試行し、カリキュラムや支援体制について評価することを通して、成果と課題を明らかにすることを目的とする。

2. 大学院共通科目「学校フィールドワーク実践研究」のカリキュラム

(1) 実践研究に主眼をおいたカリキュラムの開発

北海道大学において教員免許状を取得し、教職を目指す学生の多くが大学院へ進学することは先述した通りである。大学院へ進学する学生の大多数は、教育学部以外の修士課程に所属しており、専攻領域の学問に関する学修と研究を行う。修士課程で培われる各学問分野の専門性は、将来教職に就き、教科指導を行う上で非常に重要であるものの、教育現場の実践に根差した高度な内容を学ぶ機会は保証されていない。教職大学院とは異なる専門的なカリキュラムを提供し、大学院レベルの教職課程を高度化することが求められる。

そこで、全学の大学院生が履修可能な大学院共通科目において、「学校フィールドワーク実践研究」という科目を設けた。シラバスを表2に示す。先述した石井（2014）が提起した「学問する」教師という教師像を軸に据え、子どもと教育に関わる研究的な学びの機会を提供するとともに、学校組織の問題を解決するためのアクションリサーチ等の方法を習得することを目指した。カリキュラムは、大きく3つの内容から構成されている。1つは、大学で行う理論的、研究的な講義・演習である。具体的には、教育実践を研究対象とする際の方法と知見（授業研究・授業分析の方法、授業認知や教師の信念に関する成果と課題）、学校組織としての問題解決の方法と知見（Lesson Study やアクションリサーチ等）を取り入れることとした。2つは、札幌北高等学校定時制課程で行うフィールドワークである。

⁸ 石井英真（2014）教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討，日本教師教育学会年報，第23号，pp. 20-29.

表2 大学院共通授業科目「学校フィールドワーク実践研究」のシラバス

■科目名			
学校フィールドワーク実践研究			
■責任教員（所属）			
姫野 完治（大学院教育学研究院）			
■担当教員（所属）			
姫野 完治（大学院教育学研究院） 大野 栄三（大学院教育学研究院） 近藤健一郎（大学院教育学研究院）			
開講年度	2015 年度	期間	2 学期
単位数	2	他学部履修の可否	可
対象学年	－	大分類名称	大学院共通授業科目
■キーワード			
学校、フィールドワーク、授業研究、教師の成長、学校組織、Lesson Study、生徒理解			
■授業の目標			
高等学校を始めとする教育現場に携わりながら、現職教師あるいは学生自身が行っている教育実践活動を対象化することを通して、多面的な生徒理解に基づく教材研究や教科指導、学級経営の実践力を習得するとともに、教師および教師集団の力量向上策について検討する。			
■到達目標			
1) 学校現場における教育実践経験を豊かにし、実践的な指導力を身につける。 2) 教師および教師集団の力量向上に資する校内授業研究の方法論を理解する。 3) 教育実践を対象化する方法論を学び、実践研究を行う方法を理解する。 4) 学び続ける教師に求められる資質や能力について習熟する。			
■授業計画			
第1回： オリエンテーション ～これまでに会った授業と教師 第2回： 教えることを科学するという事 ～教育実践研究へのいざない 第3回～6回： 札幌市内の学校において実習およびフィールドワーク① 第7回： 実習およびフィールドワークの振り返りと課題発見 第8回～11回： 札幌市内の学校において実習およびフィールドワーク② 第12回： 実習およびフィールドワークの振り返り 第13回～14回： 校内および公開授業研究、事後検討会への参加 第15回： 授業および事後検討会の省察と分析			
■準備学習（予習・復習）等の内容と分量			
フィールドノートの記録（毎回）、学校訪問前の教材研究			
■成績評価の基準と方法			
授業・実習への積極性：10点、レポート（第7回、第12回、第15回：各30点）：90点			
■テキスト・教科書			
文部科学省（2009）高等学校学習指導要領，東山書房 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学（2005）教育研究のメソドロジー，東京大学出版会			
■講義指定図書			
北神正行・木原俊行・佐野享子（2010）学校改善と校内研修の設計，学文社			

本学入学学生のほとんどが進学校出身であり、教育実習も出身校で実施していることが大部分であることから⁹、進路多様校の実践に携わる機会がない。札幌北高等学校定時制課程とは、これまでも教職実践演習において連携してきた経緯があり、同校にてフィールドワークを行うこととした。3 つは、札幌市内の小学校における公開授業研究会への参加である。日本の学校における授業研究は、現在 Lesson Study と呼ばれ諸外国から注目されている。とりわけ活発に行われている小学校の実践に参画することは、高校教師を志す大学院生にとっても学びの機会になると考えた。

(2) 教育実践の記録と対象化

フィールドワークや公開授業研究会に参加することを通して、学生は現職教師の授業や学級経営のわざを目にし、学校で行われる授業研究に携わるなど、多様な体験をする。しかしながら、体験を積むだけで力量が形成されるわけではない。浅田（1998）が指摘するように、教えることの体験を蓄積し、対象化することによって初めて、教えることの体験が経験化され、教師としての成長につながるのである¹⁰。そのため、実践経験を省察するという営みは、教師の成長に非常に大きな意味があり、体験したことを記録し、対象化することが重要となる。そこで、活動を記録するための日誌：学校フィールドワーク実践研究「教師への学びの軌跡」を設けた。記録項目を表 3 に示す。

3. 学校フィールドワーク実践研究の実践

授業は、2015 年度第 2 学期に行った。概要を表 4 に示す。大学院教育学院 1 名、生命科学院 2 名、理学院 5 名の計 8 名が受講し、その全員が大学院 1 年生であった。札幌北高校

表 3 学校フィールドワーク実践研究「教師への学びの軌跡」の記録項目

記録の項名		記録する内容
活動の状況		出勤簿、活動日時
個人の履歴		連絡先、特技、力を入れたいこと、希望
事前指導・講話の記録		大学や学校における講話メモ
活動の記録		今日の目標、授業や支援の概要、振り返り
実践研究の記録	授業観察の視点	各回の観察の主眼、授業観察の視点の変容
	教師のわざ	印象に残った教師のわざ、エピソード
	生徒のつまずき	授業やテストにおける生徒のつまずき類型
	一人の生徒を理解	一人に焦点を絞り言動や学習状況を観察する
	校内研究を研究する	授業と協議会を対象化し、効果と課題を考える
学校フィールドワーク実践研究を通して		授業全体を通じた成果と課題を記述する

⁹ 梅津徹郎・近藤健一郎（2014）教職必修科目「教職実践演習」の取り組みをふりかえって、北海道大学教職課程年報，第4号，pp. 1-14.

¹⁰ 浅田匡（1998）教えることの体験。浅田匡・生田孝至・藤岡完治（編）成長する教師。金子書房。pp. 174-184.

表4 学校フィールドワーク実践研究の実際

〔第1回 ガイダンス〕 ガイダンスでは、シラバスをもとにしながら授業の目標や授業計画について説明を行った。また、授業の一環として札幌北高校定時制課程でフィールドワークを行うことや、札幌市内の小学校の公開研究会へ参加することの意図を示し、大学院における教職課程をどのように充実させたいと考えているのかを説明した。その上で、フィールドワークを行う具体的手順やボランティア保険、評価の方法等について概説した。
〔第2回 教育実践研究への誘い〕 今後の授業で活発な議論を行うための基盤づくりとして、はじめに受講者相互の自己紹介を行った。次に、高度な専門性が求められる教職の実際や、そこで重視される Teacher as Researcher（研究者としての教師）という視点を紹介し、ボランティアとして実践経験を積むだけではなく、実践を対象化することの意義を示した。 このような前提をふまえ、2回目の授業のテーマ「教育実践研究への誘い」に関する講義と演習を行った。まず、各自の授業観を振り返るとともに、授業を見る視点や記録のとり方、授業研究の変遷とその背景にある主眼の変化について講義を行った。そして、札幌北高校定時制課程で行われた授業の映像を視聴しながら付箋にコメントを記述する活動を行った。映像を視聴した後、各自が記述したコメントを分析し、自分なりの授業の見方の傾向を整理した。これらの活動を行った後、ベテラン教師と初任教師の授業の見方に関する先行研究を紹介し、学校フィールドワークの活動を通して深めてほしい授業観察の視点などを説明した。また、学校フィールドワーク実践研究「教師への学びの軌跡」の記録項目を確認した。
〔第3～6回〕 札幌北高校定時制課程におけるフィールドワーク①
〔第7回 フィールドワークの振り返りと課題発見〕 札幌北高校定時制課程におけるフィールドワークを数回経験したところで（学生によってバラツキがあるが、1～2回経験している）、活動の状況や課題を交流した。まず、活動を通して印象に残っているエピソードや対応に困った場面、注目して記録したこと等について、各自が報告した。そこでは、被教育体験と比較して感じた共通点や相違点、学年によるクラスの雰囲気や授業態度、生徒の学力や理解度の違い、専門教科以外の授業観察を通して感じたこと、生徒に関わる難しさ等が話題に上った。特に、生徒との関わり方については、生徒が困っている場面に話しかけたとしても、「大丈夫です」と言われてしまい、なかなか関われなかったというエピソードが共有され、各自が工夫したこと等について意見交換が行われた。
〔第8回 教師の力量向上と校内研修〕 11月に札幌市内の小学校における公開研究会に参加するため、その前提として日本の学校で行われている校内研究や、世界的に取り組まれている Lesson Study について理

解することが重要である。そこで第8回の授業では、教師にとっての研修機会を概観するとともに、教師の学習についての多様な捉え方についての講義や、北海道の学校で行われた校内研究の映像を視聴する機会を設けた。

次に、主に学校で進められてきた授業研究の方法と、研究者が推進してきた授業研究の方法を紹介した。その一つとしてFIACS (Flanders Interaction Analysis Categories System) を取り上げ、その結果を分析することを通して、授業を客観的に研究することのメリットとデメリットを検討した。また、日本で行われてきた校内研究に世界から注目が集まり、Lesson Study として広がっていること、その一方で日本では形骸化する傾向があること、小中学校では活発な半面、高校では活性化していないといった課題があることを紹介した。

【第9～10回】 札幌市内の小学校における公開研究会に参加

2015年11月に札幌市内で開催された公開研究会のうち、日程が重複している学校をのぞいた5校を学生に提示した。参加可能な研究会を選定してもらい、整理したうえで学校との調整を行った。下記に示すように、札幌山の手小学校、札幌市立澄川小学校、札幌市立日新小学校の3校の公開研究会に参加することとなり、教員も同行した。

学校	日にち	参加人数	分科会の参加教科
札幌市立山の手小学校	2015年11月13日	2	理科 (2)
札幌市立澄川小学校	2015年11月18日	2	算数 (2)
札幌市立日新小学校	2015年11月20日	4	国語 (1)、理科 (3)

【第11回 学校における公開研究会の振り返りと課題発見】

各小学校で行われた公開研究会に参加して得たこと、感じたことを交流するため、まず各自が参加した公開授業の様子について紹介した。小学校における授業参観が初めてという学生が多く、子ども同士の活発な意見交換への驚き、学校や教室の雰囲気、授業のレベルや教師の指導技術の想像以上の高さについて焦点があてられた。

事後協議会については、高校にも取り入れたほうがよいという意見が多く表出された一方で、教科担任制をとり教科の高度な専門性が求められる高校で、本当に機能するのかといった疑問も示された。そして、校内研究が有効に機能する場面もあるが、むしろ大学や塾、博物館などとの連携が大切になるといった意見交換が行われた。

【第12～14回 札幌北高校定時制課程におけるフィールドワーク②】

【第15回 まとめ】

最終回は、フィールドワーク、公開研究会への参加、そして大学で行った講義・演習をふまえた学生によるプレゼンテーションを行った。学校フィールドワーク実践研究「教師への学びの軌跡」に記録したことをふまえながら、「学校におけるフィールドワークと実践研究を通じた成果・課題」というテーマで、各自10分程度の発表を行った。

表5 学校におけるフィールドワークへの参加状況¹¹

	所属の大学院	専門 教科	活動 日数	参観した授業時間数														
				国	地	公	数	物	化	生	理	体	芸	外	家	情	特	計
A	教育学院	国語	7 日	4			6		1		4		5			2		22
B	生命科学院	生物	9 日		1		10	3			7			1		3	5	30
C	生命科学院	生物	7 日				10	3			5					3	1	22
D	理学院	物理	7 日		1		9	3			2	1				3		19
E	理学院	物理	7 日			1	9	2		1	5					3	1	22
F	理学院	物理	7 日				10	2			4				3	2		21
G	理学院	物理	7 日	1		1	9	1						1		3		16
H	理学院	物理	10 日	1			10	3			4				4	1	2	25

におけるフィールドワークの活動状況を表5に示す。活動日数は7日～10日、参観した授業時間は16時間～30時間であった。参観する授業は、参観当日に札幌北高の担当教諭によって割り振られる。大学院生の専門教科を考慮しつつ、少人数指導の支援を要する数学や理科、情報に配置される場合が比較的多い。

4. 授業の成果と課題

学校フィールドワーク実践研究の成果と課題を検証すべく、授業後に受講者を対象とした質問紙調査を行った。質問項目は、学習意欲、教職志向、知識、技能に関する14項目で構成され、各々について「4：とてもあてはまる」「3：どちらかというにあてはまる」「2：どちらかというにあてはまらない」「1：まったくあてはまらない」の4件法で尋ねた。結果を表6に示す。

すべての項目の平均値が中央値である2.50を超えていることから、受講者は概ね満足感を得ていたと考えられる。それぞれの項目についてみていく。学習意欲については、「3. 総合的に考えて満足がいくものだった(3.63)」や「4. 今回のような授業をまた受講したい(3.63)」と評価されていることから、設けたカリキュラムが受講者のニーズに合致していたことがわかった。また、教職志向については、「6. 生徒や現職教師と関わることにについて意欲を喚起された(3.75)」や「7. 将来的に教職に就こうという意識が高まった(3.63)」という高い評価を得た一方で、「5. 教師として生徒に関わる上での自信を持つことができた(2.88)」については、他の項目に比べると若干評価が低く、また学生によって評価のバラツキが大きかった。このことから、実施した授業は受講者の意識の高まりには寄与したが、自信を高めることには課題があることが明らかになった。知識に関しては、「8. 生徒

¹¹ 参観した教科については、次のように記している。国：現代文、地：地理歴史（日本史）、公：現代社会、数：数学、物：物理基礎、化：化学基礎、生：生物基礎、理科：理科課題研究、体：体育、芸：書道、外：コミュニケーション英語、家：家庭基礎、情：情報処理、特：特別活動（学校行事等）

表6 学校フィールドワーク実践研究に対する受講者の評価 (N=8)

	項 目	平均値	S. D.
学習 意欲	1. 積極的に参加することができた	3.50	0.76
	2. 他の受講者と一体になって活動できた	3.25	0.71
	3. 総合的に考えて満足がいくものだった	3.63	0.52
	4. 今回のような授業をまた受講したい	3.63	0.52
教職 志向	5. 教師として生徒に関わる上での自信を持つことができた	2.88	0.84
	6. 生徒や現職教師と関わることにについて意欲を喚起された	3.75	0.46
	7. 将来的に教職に就こうという意識が高まった	3.63	0.52
知識	8. 生徒の見方や関わり方について新たな視点が得られた	3.63	0.52
	9. 授業を観察および分析する視点や方法がわかった	2.88	0.35
	10. 学校における授業研究や Lesson Study の動向について新たな視点が得られた	3.25	0.71
	11. 学校において授業研究を行うことの意義がわかった	3.50	0.54
技能	12. フィールドワークを通して多様な生徒に対応することができた	3.13	0.35
	13. 学校における教育実践を対象化して記録をとることができた	2.88	0.64
	14. 授業をより良いものに工夫・改善するための授業研究の方法を習得した	3.00	0.76

の見方や関わり方について新たな視点が得られた (3.63)」や「10. 学校における授業研究や Lesson Study の動向について新たな視点が得られた (3.25)」と評価されているように、内容面においても成果があったことが示された。しかし、「9. 授業を観察および分析する視点や方法がわかった (2.88)」は若干評価結果が低いことから、講義やフィールドワークを通して新たな視点は提供したが、授業観察の際に活かすための具体にかけていることがわかった。技能については、一定の評価は得られたものの、「13. 学校における教育実践を対象化して記録をとることができた (2.88)」や「14. 授業をより良いものに工夫・改善するための事業研究の方法を習得した (3.00)」の結果を鑑みると、授業を実際に記録したり分析したりする方法の習得に難しさがあったと考えられる。

これらの評価結果に加えて、授業に対するより詳細な成果と課題を検討するため、質問紙調査において自由記述形式で「良かったと思う点」と「改善してほしい点」を尋ねた。分類した結果を表7に示す。記述は、「経験の豊富化・多様化」「教職コミュニティ」「力量形成」「参加しやすさ」「記録の内容と量」に分けられた。授業の良さとして、被教育体験や母校実習で関わることのなかった定時制高校で経験を積むことができたこと、小学校の公開研究会に参加したこと、教職を目指す学生や教職課程を担当する大学教員とのコミュニティが構築されたことなどが記述された。一方、フィールドワークが定時制高校の授業に限定されていることや、授業等を実施したり新たな知識を得られるような機会が不足していること、記録項目や量について課題が記された。

表7 学校フィールドワーク実践研究の良さと改善してほしい点

	良かったと思う点	改善してほしい点
経験の豊富化・多様化	・大学の授業では学べない経験を得ることができたこと ・免許状の校種と異なる小学校の研究授業を見ることができた ・これまで見たことのない公開研究会に参加することができた ・母校とは校風や生徒の背景が異なる学校で一定期間実習をすることができた	・授業だけではなく、校務分掌や生徒指導などの教師の仕事にも関わりたい ・定時制課程以外の郡部の学校や特別支援学校の学校にも行ってみたい
教職コミュニティ	・学校現場で考え感じたことを学生間で議論できたこと ・教師を目指す学生同士で意見交換したり討論できたこと ・教職を目指す学生、教職担当の教員と新たなコミュニティができた	・もう少し受講者同士で議論する機会があればよい
力量形成	・理科の教員としての軸が明確で確実になった	・一時間でもよいので授業を実施したりアドバイスがもらえる時間がほしい ・インプットの機会がもう少しほしい
参加しやすさ	・研究の忙しさとバランスを取りながらフィールドワークを行うことができた	・冬季休業を挟まないI学期の方がフィールドワークの時間をとりやすい
記録の内容と量		・記録の項目が書きにくい箇所があった ・記録する内容が少し多い

5. おわりに

本研究では、研究志向の大学院において、教職の高度化を目指した共通授業科目「学校フィールドワーク実践研究」を試行するとともに、受講生の評価をもとに授業の成果と課題を明らかにした。初めての試みということもあり、受講者数やニーズを想定しにくい中ではあったが、実施した授業に対して一定の評価が得られた。今後は、これらの成果をふまえてカリキュラムを改善するとともに、記録内容や連携のあり方について検討していきたい。

大学院における教員養成というと、昨今は教職大学院が主流になりつつある。そこでは、授業研究法や学校組織開発などについての学修機会は充実しているものの、教科内容の深い知見を得ることは主眼におかれていない。しかし、とりわけ中学校や高校の教師には、教科の専門性や学問領域についての見識が重要であり、だからこそ最先端の学問研究に携わることのできる修士課程は、教員養成の一翼として貴重と言える。研究志向の大学院で専門性を培った学生が教職に就くことは、学校教育の質を高めることにつながると考えられる。自らの実践を対象化し、生涯学び続けることのできる教師を育むためにも、研究志向の大学院ならではの教員養成のあり方を探究していきたい。