

省察的実践力を育む国際教育実習カリキュラムの構築と実践：  
シンガポール国立教育学院教育実習生受け入れの事例に着目して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2020-04-15 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 王, 林鋒 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10098/10863">http://hdl.handle.net/10098/10863</a>

# 省察的実践力を育む国際教育実習カリキュラムの構築と実践

シンガポール国立教育学院教育実習生受け入れの事例に着目して

王 林鋒

## I. 問題の所在：国際教育実習の意義を捉え直す

国際教育実習は、教員の高度化・専門職化を連動した教員養成課程の国際化の推進とともに求められてきた。教員に求められる国際的資質とは、教員の英語力、国際的視野に留まることではなく、生徒に多様性に寛容な態度・価値観を修得、多文化社会実践活動を導くこと、国際化した社会に柔軟に対応できる創造的な能力を指す（田中、2014）。多文化共生社会や持続可能な社会の担い手を育てる教師にとって、必要とされる教師の資質能力を考察した中山（2017）は、グローバル時代に特に求められる教師の資質能力と、教育事象や日常生活、世界の出来事に対して、先入観や固定観念をもたずにものごとを見ようとし、相対化して多様な見方や柔軟な考え方をもって子どもたちの指導ができることを指摘している。

中教審答申では、グローバル化に対応した人材育成が求められる中、教員自身もグローバルなものの見方や考え方を身に付ける必要がある。このため、例えば教職課程を置く大学において、教職課程の質の維持・向上を図りつつ、要件を満たせば学生が海外に留学した際に取得した単位を教職課程に係る単位として認めていくことなどにより、教員を志望する学生の海外留学を促進していく必要があるという記述がある。具体的な対応方法としては、外国の大学との交換留学が考えられる。

日本国内には、鳴門教育大学教員教育国際協力センターが、現職教員及び将来教員となる大学院学生及び学部学生が、異文化理解、語学力及びコミュニケーション能力の向上のみならず、海外演習や国際教育実習（韓国、タイ、シンガポール、ジャマイカ、キルギス、ボリビア、ラオス、

カメルーン）を通して未知なるものへ挑戦しようとする力（チャレンジ力）や国際的な知見やセンスを身につけ、初等中等教育段階における教育の向上に貢献できる教員となることをねらいとする『グローバル教員養成プログラム』を実施している。また、正規課程として、兵庫教育大学教職大学院は、グローバル人材育成の中核となるスクールリーダーの育成を目的とする『グローバル化推進教育リーダーコース』を設置している。現職教員を対象にし、2年間課程修了時には、教職修士（専門職）が授与される。

これを越えた領域で強い認識を持つ海外の事例もある。韓国では、国の政策として教員養成系大学が開発途上国政府と連携し、学校づくりや教育支援者を養成する（Official Development Assistance、以下 ODA と省略）正規コースが作られている。当初は、韓国国内の教採競争率が高い中、優秀な予備教員を外国の教育人材として活用し、国際経験、ODA の成果、韓国の教員の国際化を図ろうとしていた。学生は一年次から開発途上国（主にアフリカ・モンゴル・東南アジアの諸国）で生活できる言語力・社会文化について学び、現場実習を経て現地の教員資格証を取得し開発途上国の教員になる（田中、2014）。

国際教育実習には、『国際』と『教育実習』の二つのキーワードがある。『国際』が重点的に言及されてきた中、教員の高度な専門性を表す省察的実践力を育む『教育実習』を重視する事例は少ない。そこで、福井大学大学院連合教職開発研究科（連合教職大学院）は、省察的実践力を育む国際教育実習カリキュラムの構築と実践を試みている。本論文は、2018年5月～6月にシンガポール国立教育学院の教育実習生を5週間受け入れた事例に着目して、カリキュラムのデザインと実践を紹介する。

## Ⅱ. 国際教育実習カリキュラムの構築と実践

### 1. 国際教育実習交換プログラムの概要

2018年3月にシンガポール国立教育学院（National Institute of Education、以下NIEと略記）と福井大学連合教職大学院（Department of Professional Development of Teachers、以下DPDTと略記）が国際教育実習交換プログラムの協定を締結した。両者がお互いの機関に短期的に教育実習生を送り出すこと及び受け入れることを合意した。受け入れ先の機関は、協定に定められた目的に即した国際教育実習カリキュラムをデザインし実施する。

#### 1) 協定による目的

DPDT-NIE 国際教育実習交換プログラムのテーマは、省察的授業研究、学校探究、プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ（Professional Learning Community、下記PLCと略記）である。それに基づき、7つの目的が協定に定められている。

- ・異なる文脈で教えることの国際経験を与える
- ・大学や学校の学生及び教員と交流や探究する場を提供する
- ・両機関の学生及び教員と協働的な関係を作る
- ・学校での実践を通して持続的な授業研究及びPLCのデザインに新しい視点を得る
- ・省察的教育実践やプロフェッショナル・ラーニングへのアプローチを協働探究する
- ・授業観察、授業検討と授業実践から省察的レポートを書くことを学ぶ
- ・21世紀の教員のプロフェッショナル・ラーニングをデザインする新しいアイデアを協働探究する

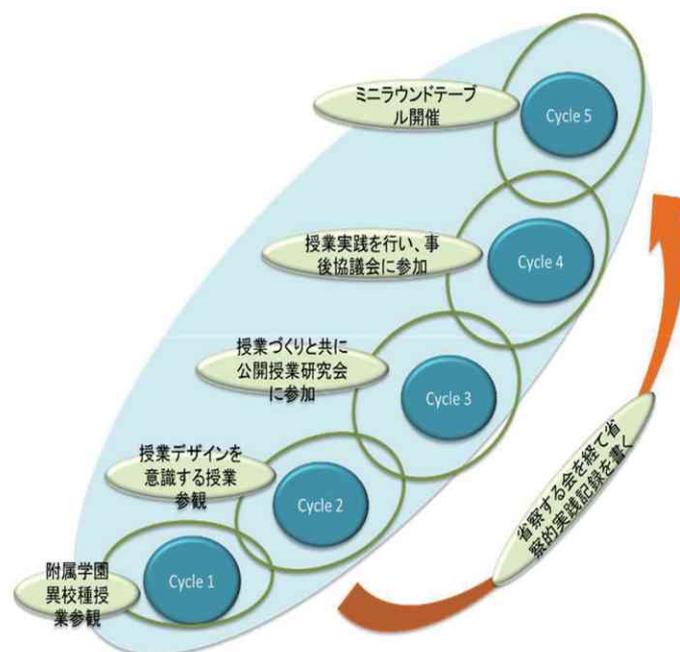
#### 2) 福井大学 DPDT で行う 国際教育実習カリキュラムの構造

シンガポールの国際教育実習生が福井大学附属義務教育学校の授業を参観するだけでなく、研究集会の公開授業にも参加し、省察的授業研究サイクルをロング・スパンで書かれた授業記録を読み取り、授業研究を通して専門職学習コミュニティを協働探究する機会が設けられた。国際教育実習において、授業研究及び教員が学習するコミュニティの実践を共有し、省察によって探究していく。国際教育実習の終わりに、国際教育実習生が自身の学びや省察を報告するために、異なる専門や背景を持つ教育関係者らと交流するミニ・ラウンドテーブルが開催された。異質性のあるメンバーによるミニ・ラウンドテーブル

は、新任教員の実践、教員という学び続ける専門職についての理解を深める新しい視野を与えるチャンスを与えた。これによって、21世紀の公教育に欠かせない持続可能な教育実践を作っていく手掛かりになる。

福井大学 DPDT で行う国際教育実習カリキュラムの構造は、図1が示すように、5週間にわたってスパイラルに協働探究していく5サイクルのデザインとなっている。毎週、国際教育実習生が自分自身の問題意識に応じて、学校のメンター教員にインタビューをする機会を確保した。学校での授業参観の他には、大学で国際教育実習生の振り返りを話し合う時間や省察レポートを書く時間を設けた。あらかじめ決めていた計画をそのまま遂行したのではなく、国際教育実習生の様子を見ながら、また学校の状況を見ながら、いつも修正や調整を行っていた。

図1：福井大学 DPDT で行う  
国際教育実習カリキュラムの5サイクル



Cycle 1の1週目において、国際教育実習生は、日本の学校文化・子どもの様子を理解するため、附属学園（附属幼稚園、附属義務学校、附属特別支援学校）にて授業を観察し、日本の教育を体感する。メンター教員のクラスを朝の会から帰りの会まで一日観察する日や特定の教科の授業を複数の学年で参観する日があった。また、教職大学院の若手院生による授業づくりの議論にも参加した。

Cycle 2の2週目において、国際教育実習生は、意識的に学校教育の主要内容である授業デザイン・学習活動を中心に見学した。また、附属以外の公立学校にも訪問することで日本国内の多様な学校風土や学習形態に触れることができた。今まで2週間で体験してきたことを省察す

るため、大学で教員研修留学生を交えた振り返りの会に参加した。同時に、子どもの探究的学びを支える実践記録を読み、検討した。

Cycle 3 の3週目において、国際教育実習生は、附属学校の授業研究会及び公立学校の公開授業を参観し、教員として専門職の理念と実践を学ぶとともに自身の授業プランを計画する。附属学校研究集会の公開研究授業指導案を検討する会に参加し教員と一緒に知恵を出し合う。現職教員と協働して授業案を作っていくプロセスを通して教員コミュニティ (PLC) を形成する。三週目の読み資料として、OECD が提案した21世紀に求められるキーコンピテンシー、2030年に向けた学習枠組みを検討する。

Cycle 4 の4週目において、国際教育実習生は、自身の授業実践を行う。一回きりの授業実践ではなく、大学教員やメンター教員からのフィードバックを参考にしながら修正した授業案を複数のクラスで実践し、授業の質を練り上げていく。専門とする教科の公開研究授業にも加えて、アシスタントとして現職教員と協働で授業実践を行う。公開授業の事後協議会にも参加し、大学や他校の参観者と一緒に授業の内容や生徒の学び様子を意見交換する。

Cycle 5 の5週目において、国際教育実習生は、自身の授業実践を続けながら、実習生同士や教員とのティーミングを行う。また、彼らは、5週間の学びをまとめた省察レポートに基づき、大学教員、教員研修留学生、日本人大学院生が参加したラウンドテーブルで報告し、国籍や教育経験が異なるメンバーたちを交えて意見交流する。

### 3) 来福した2名の教育実習生のプロフィール

#### Kさん(男)

Kさんは高校地理第1免許希望の教員養成課程に所属する学部2年生である。高校時代の自分に影響を与えた先生の跡を継ぎたいという思いで教育学部に進学した。将来の目標は校長先生になり、自分の教育信念を形成し、シンガポールの未来を構築することである。来日するまでにシンガポールでは、非常勤講師として学校での教学経験があったが、教育信念を持つ専門職という自覚を持っていなかった。子供の頃から好奇心旺盛で、問いを探求し続けてきた。地理学は世界を超えて他教科にも広げやすい領域であるため、地理学の研究を選んだ。日本の文化、食、風景にいい印象を持ち、自主性と自律性のある子供達が育つ日本の教育環境にも興味を持っていることから、日本で国際教育実習をすることにした。

#### Rさん(女)

Rさんは、小学校英語第1免許希望の教員養成課程に所属する学部2年生である。短大卒業後、インターナショナル幼稚園に5歳児の担任として2年間勤務していた。国籍や文化の違いがある多様な子どもたちに触れあう機会があった。勤務中、自分のキャリアアップとして、小学校教員免許を取得するために、国立教育学院の学士課程に入学した。幼稚園をはじめ、日本の教育システムは世界中に注目されている。今回福井での教育実習を通して、日本の教育をもっと知りたい、特に学力だけではなく、責任感、思いやりがある子どもたちがどのように育つかを明らかにしたいという思いを持つ。教員として、育てたい理想の子ども像がある。日本の学校は、理想の子ども像を実現できるように教育方法、カリキュラム、教員研修を一貫して行っているため、日本での国際教育実習を決めた。

## 2. シンガポール NIE 教員養成課程における福井 DPDT 国際教育実習の位置づけ

### 1) NIEとは

1950年に設立した教員研修学院を前身としたシンガポール国立教育学院は、1991年に南洋理工大学 (Nanyang Technological University) に設置され、教員養成・現職研修を行っている高等教育研究機関であり、唯一の国の教員資格認定機関でもある。毎年平均的に2000人の教員養成の学生が在籍している (Lim, 2014)。都市国家であるシンガポールは、人材育成、国民教育を国家戦略に位置づけ、国防予算の次に重要視している。その成果の一つは、国際学習到達度調査でトップレベルを維持していることで世界に注目されている。学力の高さから教員の質の高さも注目されている中、国内だけではなく、海外の教員を対象にした学校マネジメント・リーダーシップの研修も行っている。

NIEにおける教員養成プログラムは、入学者の資格によって表1のように大きく3つに分けられる。4年制の学部教育は、小学校教員養成と中学校教員養成のプログラムがあり、文系学士(教育)、あるいは、理系学士(教育)を与える。教員免許制度及び更新制度が存在しないシンガポールでは、学士(教育)を授与されると、教員資格を取得することになる。シンガポールの小学校は義務教育であり、1年生から6年生となる。小学生は、全国小学校卒業試験の成績により、能力別の中学校に分配され、4-5年間の中等教育を受ける。中等教育卒業時に全国学力認定試験の成績により、中等教育後期(高校に相当する)の学校に振り分けられ、2-3年間の中等後期課程を履修する。

その後、全国大学入試認定試験に合格すれば、大学に進む。つまり、NIE4年制の学部生は、小学校から大学まで学力選抜試験を勝ち抜けてきた高学力の学生だと言える。

表1：NIE 教員養成プログラム (NIE,2018)

学制	概要
4年制 学部教育	入学対象：中等後期卒業選抜試験合格者 或は、準学士を有する合格者 人数：500人 教員資格：初等及び中等教育の教員
16ヵ月 学部後期	入学対象：大卒合格者 人数：300-400人（初等） 600-700人（中等） 教員資格：初等及び中等教育の教員免許 中等後期教育の教員免許
1-2年制 教育準学士	入学対象：準学士を有する合格者 人数：400-600人 教員資格：初等教育教員免許 中等教育専科教員免許（母語・体育・家庭・美術・音楽）

各プログラムの概要を見ると、大卒者を対象にした16ヵ月学部後期の人数が教員養成に一番多い割合を占めている。それは、シンガポールが、多岐にわたる専門や分野の人が教員になることを保障するプログラムと言えよう。学部後期に属する学生は、2教科の教員資格を得られる。コースによって、高校に相当する中等教育後期の教員資格も取得できる。

NIE に在籍する学生は、卒業後教員になる前提の下で国の教育省 (Ministry of Education, 以下 MOE と略記) がすべての学費を負担するだけでなく、給料も月ごとに支払われている。国の教員養成の中核を担っている NIE は、21世紀のための教師教育モデル、いわば V<sup>3</sup>SK 枠組みを構築し、大学教育課程に編み込んで実践している。

## 2) NIE の教員養成モデル

到来する VUCA 時代に対応できる教育を提供するために、教師教育は教育改革の中心であると認識されている。NIE は、2008 年に国際的な動きを見据えた上で、省察的实践者としての教育専門職を養成することを目指す 21世紀の教師教育モデルを示す V<sup>3</sup>SK 枠組み (図2) を開発し、教員養成及び現職教員研修に関するプログラムをデザインしてきた。

NIE の教師教育モデルの裏付けとなる V<sup>3</sup>SK 枠組みは、Value 価値、Skill スキル及び Knowledge 知識といった3つ

の領域から 21 世紀の教育専門職の資質を提示している。その3つの領域は、OECD (2018) が未来の子どもたちに求められるコンピテンシーとして提案した「学習枠組み 2030」と類似している。それは、未来の子どもたちに求められることが教員にも求められていると言える。

3つのVは、「学習者中心の価値観」、「教員アイデンティティ」と「専門職コミュニティへの貢献」を指す。それぞれ下位項目が掲げられる。その中の「多様性を尊重する」という「学習者中心の価値観」の下位項目、及び「多文化リテラシー」という「知識」の下位項目は、多民族移民社会であるシンガポールの特性と言える。そして、専門職コミュニティへの貢献が明確にされていることは、専門職学習コミュニティ (Professional Learning Community, 以下 PLC と略記) を導入し、教員間の学び合うネットワークの構築を目指している。そして、省察的实践者としての教員を育むには、省察スキルと思考力も重視されている。

図2：NIE (2010) 21世紀教師教育モデル V<sup>3</sup>SK 枠組み

価値1 学習者中心の価値観	価値2 教員アイデンティティ	価値3 専門職コミュニティへの貢献
共感 子どもの学ぶ力を信じる 子どもの潜在力を養う 多様性を尊重する	高水準を目指す 本質を探究する 学び続ける 改善を促す 情熱 適応力と回復力 倫理的である 専門性	協働的学習と実践 徒弟関係と指導関係づくり 社会的責任と専念 監督責務
スキル		
省察スキルと思考力 教授スキル 人材管理スキル 自己管理スキル 行政運営スキル コミュニケーションスキル 促進するスキル テクノロジー・スキル 革新と企業家スキル 社会的・情緒的知性	自己生徒 コミュニティ 教科内容 教授法 教育の基礎と政策 カリキュラム 多文化リテラシー グローバル意識 環境意識	

NIEの教員養成課程においては、上記のV<sup>3</sup>SK枠組みに基づき、学生に一連の教育職の資質を身につけさせようと大学の教育課程が設計されている。教員養成課程の修了生に求める到達目標は、表2のように示されている。

「専門的実践」、「リーダーシップとマネジメント」と「個人の有用感」という3つの領域から到達資質を設定している。「専門的実践」の領域には、「教科の精通」、「省察的思考」、「分析的思考」、「自発性」、「創造的教授」と「先見性」が知識の涵養として並べられている。それらは、知識、スキルと態度・価値観にまたがるコア・コンピテンシーと言える。

表2：NIE（2018）教員養成課程に修了する到達資質

目標領域	コア・コンピテンシー
専門的実践	①全人教育を育む ②質の高い学びを提供する ③CCA (Co-Curricular Activities) においても質の高い学びを提供する ④ 知識の涵養を養う (教科の精通; 省察的思考; 分析的思考; 自発性; 創造的教授, 先見性)
リーダーシップとマネジメント	⑤人の心をつかむ (環境状況の理解, 他者の成長) ⑥ 他者との協働 (保護者とのパートナーシップ, チームでの活動)
個人の有用感	⑦自己と他者を理解する (自己調整する; 誠実さ及び法的責務を果たす; 他者を理解・尊重する; 復元力・適応性)

### 3) NIE 教員養成課程における教育実習のやり方

NIEの教員養成課程においては、実践を通して教育専門職のコンピテンシーを開発することが重視されている。そのため、教育実習は、教員養成課程の中核に位置付けられている。理論と実践の融合を目指す教育実習は、表3で示すように、4年間にわたって段階的に構成されている。

教育実習は、個人の教育専門職のコンピテンシー(Smith & Lev-Ari, 2005)を開発するフィールドワークを提供している。教授的知識や専門職としての教師の中核をなす知識PCK (professional content knowledge) (Shulman, 1987)を育成することが期待される。また、専門職としての特質である(Yan & He, 2010)、人・他人・自己についての知識、自己調整や対人感受性などを身につけること。自立的に

問題を解決する、同僚と協働する、専門職の価値観や態度を養うといったソフト・スキル(Ramsden, 1992)を育てることも期待されている。

表3：NIE4年制教員養成課程の教育実習の構造

年次	実習科目	実習期間	内容
1年生	学校体験 School Experience	2週間	全員が小学校に1週間、中学校に1週間
2年生	TA Teaching Assistance ship	5週間	2週目からTT、最後に一人で教える
3年生	授業実践I Teaching Practice	5週間	一人で授業を行う
4年生	授業実践II Teaching Practice	10週間	一人で授業を行う

NIEの4年制教員養成課程の教育実習は、目的によって1年次から4年次まで合計22週が設定されている。4年間にわたる教育実習は、すべて同じ学校で行うことから、学校や学級、子どもたちについての理解を深める持続性が保証できる。しかし、2年次の教育実習は、国内実習と国際実習から一つを選ぶことができる。NIEと国際教育実習の交換協定を結んだ高等教育機関は、アメリカ、カナダ、ノルウェー、デンマーク、スイス、フィンランド、スウェーデン、ニュージーランド、中国（北京、香港、台湾）と日本にある20以上の大学である。日本でのパートナーは、大阪教育大学、名古屋大学、と福井大学である。

学生の教育実習を支える体制としては、学校でコーディネートする先生 (School Coordinating Mentors、下記SCMと略記)、学校で協同する先生 (Cooperating Teachers、下記CTと略記)、とNIEスーパーバイザー (下記NIESと略記)の3人が協力と支援を行う。それぞれの所属と役割を表4で示す。教員たちが、教育実習生が関わる授業の様子を観察しに行く回数も規定されている。教育実習の期間に関わらず、CT教員や大学教員が教育実習生の授業を観察する回数が制限されている。その理由の一つは、NIE教員養成課程の基盤となるV<sup>3</sup>SK枠組み及び修了到達目標に提示されているように、教員という専門職としての自発性と自立性が求められていると考えられる。

1年次の学校体験においては、学校の実態や教師という職業を理解する目的であり、教育実習生が授業を基本的に行わないので、大学教員による学校訪問がなく、学校教員による実習生の授業観察もない。2年次になると、教育実習生が2週目からCT教員とTTで授業を行う。大学教

員は、教育実習生の授業を観察することがない。ただ、実習開始時と修了時に、合計 2 回の学校訪問が設けられているが、評価ではなく、手続きや進捗状況を把握することが目的となる。3 年次及び 4 年次の授業実践においては、教育実習生が単独で授業を行う。CT 教員による 4-6 回の授業観察、大学教員による 1-2 回の授業観察が求められる。4 年次の授業実践については、大学や学校の教員が授業案の事前指導をせず、事後フィードバックだけを行う。教育実習生がすべてを自ら行い、一人前の新人教員として授業に臨むことになる。

表 4：NIE 教育実習を支える体制

名称	所属	役割
SCM	受け入れ校の担当者	大学との窓口となり、教育実習生の受け入れ体制を整える。教育実習生と CT 教員などを総括する。
CT	受け入れ校の教員	教育実習生に授業参観、授業づくりや学級経営など学校の実務を経験させる。
NIES	大学教員	受け入れ校と連携し、教育実習生に関わる。

### 3. 省察的実践記録による考察

この節では、教育実習生の二人の省察的実践記録を考察する。週ごとに省察的実践記録を書いてもらって、最終日に五週間の振り返りをラウンドテーブル形式で語ってもらった。毎週の省察レポートには、それぞれの視点から授業見学した様子や授業実践から印象に残ったことが中心に書かれている。ここでは、二人が最初に提出した三つの種と最終レポートの全体省察部分を重点的に紹介する。

#### 1) Kさん三つの探究の種

自分が受けてきたシンガポールの教育は、良さがあれば、改善点もある。国際学習到達度調査では学力の高さが示しているが、人の個性を過少評価している。シンガポールは、トップの成績を目指す学歴偏重社会である。それに対して、日本は、子どもたちの自立と思いやりを育む教育理念を実施している。海外のマスコミでは、よく日本の子どもたちが小さい頃から掃除する姿、料理する授業、自分

で学ぶ姿勢が報道されている。学校教育の中で、規律性や個性のある子どもたちを育て、自分の学びに責任感を持つようにしなみ込ませている。

一つ目の種は、異なる両国の教育システムの特性及び隠れた真実を見つけることである。シンガポールでは、学力至上主義の下で、よい成績の結果を出しているが、社会への弊害も起こしている。代わりに、日本は明らかに全人教育のアプローチを行っている。日本の教育文化の強さを理解し、批判的にシンガポールが学ぶべきことを見出す。自分の子ども時代を振り返ってみると、つまらない学校生活を送り、ストレスを感じた。毎日、興味のない宿題ばかりやらされた。卒業してから、教育の大事さを実感し始めた。

二つ目の種は、自分が経験できなかった子どもたちの好奇心を持たせる教育方法を学ぶことである。日本の子どもたちは、飽くことのない好奇心を持つことで知られている。旺盛な好奇心をよい方法に導くことができれば、子どもたちは壮大な知識の海を自由に泳げる。今回の教育実習は、自分の教育哲学の一部として子供たちに好奇心を持たせる方法を探してみたい。日本は、間違いなく、豊富な文化遺産を有している。世界中で、西洋の影響を受けた都市化やグローバル化が進行しつつある。文化を同一化される恐れの中に、日本は、多くの伝統、慣習、実践を維持している。一方、シンガポールは、多人種の文化として知られているが、現代化、経済成長のため、文化が同一化されつつある。残された日本文化は、国民や子どもたちのマインドセットに直接に影響を与えていると考える。一つの例としては、子どもたちの自立性と自律性である。

三つ目の種は、日本の子どもたちがどのような環境で育てられ、教員や保護者たちがどのように小さいうちに子どもたちの強い個性を育てているかを明らかにしようとする。これは、シンガポールの子どもたちが身に付けていないことだと考える。

#### 2) Kさん最終の全体省察

日本で 5 週間の教育実習を終えて、これから自分の実践に役立つ視点を四つのキーワードにまとめた。第一には、**学習者の主体性**である。附属の子どもたちは多くの主体性を与えられている。学習方略としては、非常にバランスが問われる。子どもたちに自由を与えすぎると、散漫になってしまう。一方、縛りすぎると、学びに困る子が出てくる。シンガポールの学校は、指導とコントロールが強い。一つの理由は、要求の厳しい保護者にある。例を挙げると、学校で小さい怪我をした、いじめを受けた、不登校になっ

た場合は、生徒指導が不十分であり、教員のせいだと決めつけられる。附属では、最初に子どもたちが教わるのは、自分の学びや行為に責任を持つことである。学校の中で、自分がやりたいことに十分な自由を与える。積極的に学習活動に参加するか、ふざけて時間を無駄にするか、本人の判断に任せる。ただ、ある程度の規律や規範を脱し、学力が基本水準に達していないと、先生が介入せざるをえない。このように、子どもたちは学校生活に境界線があることを認識している。附属では、子どもたちがさまざまなレベルでリーダーシップを託されている。学級内の連絡事項伝達から全校の集会まで、子どもたちが主体的にやっている。子どもたちに主体性を与えることによって、彼らが責任感を持つとともに自尊心、自制心を養うことができる。同時に、子どもたちと先生の信頼関係を厚く築くことで、彼らは、先生の期待を裏切らないように、もっと責任をもって行動することにつながる。

第二には、**板書のアート**である。板書という概念は、アートであり、非常に興味深い。板書によって、先生と子どもたち両方が一目瞭然に本日の内容やまとめを把握することができる。板書に書く内容、色、サイズ、枠、書く場所、全部がデザインされている。シンガポールでは、ホワイトボードが主に使われている。大きな理由は、消すことが便利である。コンテンツ中心の授業では、一面の板書に書ききれなくて、消したら、また書くように繰り返す。附属で学んだのは、要点や本質的な要素だけを書くことである。簡単に言えるが、実に高度な技が必要とされている。いい板書は、授業プランのように見える。途中で教室に入った見学者だけではなく、集中力が切れていた子どもたちも板書を見れば、先に何をやってきたか、今何をやっているか、前後のつながりが分かるようになる。これは、絶対自分の授業に取り込みたい。

第三には、**授業研究**である。初めて授業研究を知った。授業研究の発想、いわば、教員たちがお互いの授業を見合うこと自体は、簡単だが、シンガポールでは、めったにやっていない。実施した場合があっても、評価するために行われるのがほとんどである。附属では、授業研究を頻繁に行っている。他校の教員たちも来る。一つの理由としては、日本の学校文化や学校カリキュラムがそれぞれであり、他校から学ぶことが多い。シンガポールでは、学校のカリキュラムがほとんど標準化され、同じものである。そして、教員の多忙化が進んでいて、他人の授業を見るより、自分の授業プランを作りたいと考える人は少なくない。個人的には、校長先生や同僚たちを誘って自分の授業を見てもらいたい。自分の授業力向上のためにもなるが、もう一

つの理由は、子どもたちに自信をつけることである。授業参観者がいると、子どもたちは、普段より緊張したり、内気になったりする。一方で、附属の子どもたちは、参観者からの影響がないように普段通りに振る舞う。それなりの自信と責任を持つ根拠になる。

第四には、**リフレクション、省察**である。省察は、自己改善、成長、進化、学びの強力なツールである。附属では、日常的に省察をする文化がある。子どもたちが一日の振り返りを共有している。教員たちも実践記録に振り返りを書き、共有している。シンガポールでは、省察は個人のためのものと認識されている。書いたものも自分のためであり、他人にも見せない。附属では、お互いの省察を共有する環境ができていて、責任をもってシェアするから、誰も他人の振り返りを批判しない。シンガポールで、省察を共有しようとする、安心できる環境づくりが大事である。子どもたち同士の信頼関係、先生との信頼関係と関わり、慎重に進めるべきである。難しいが、やる価値がある。

### 3) Rさん三つの探究の種

一つ目の種は、外国語としての英語カリキュラムを学ぶことである。シンガポールでは、第二言語、外国語としての英語学習者が増えている。自分は幼稚園で英語の教員だったが、英語話者向けの国語の位置づけで、英語の基礎がない人に英語を教えるのは未経験である。従って、日本では、外国語としての英語教授法を学ぶことができる。どのようにカリキュラムを組み、そしてどのようなアプローチで実施するかを明らかにしたい。これを知ること、シンガポールでの英語話者ではない学習者の英語教育に生かすことができる。

二つ目の種は、どのように、生徒に大きなプロジェクトに参加させるかを学ぶことである。福井の学校では、生徒たちがプロジェクトをやっている。集団で全校レベル、学級レベルのプロジェクトをやる際に、どのようなプロセスを経るのかを追ってみたい。将来的に、自分の学級や学校でトライしたい。

三つの種は、生徒をマネジメントする多様な方法を学ぶことである。どの国でも、子供たちは、子どもらしいことをする。かわいい時や集中する時があれば、ふざけたり、問題行動をしたりする時もある。教員がどのようにマネジメントすれば、生徒を学びに向かわせることができるかを知りたい。自分が受けてきた教育は、規範を逸脱した生徒を厳しく叱り、教室外に追い出す方法であった。しかし、この方法はよい効果を出さず、保護者からの反対もあ

り、通用しなくなった。日本の場合、教員がどのように、よく頑張った生徒を褒めるか、また、どのように、逸脱した生徒に対応するかを知りたい。

#### 4) Rさん最終の全体省察

日本の英語授業を参観して、多くの生徒が英語学習への興味・関心を持っていないように見える。中学校の生徒が「難しいから、英語が好きではない」と言っている。一方、小学校の児童が「面白いから、英語が楽しい」と言う。英語が好きではない生徒の気持ちが共感できる。自分も中国語を第二言語として学んだ経験があり、学ぶ意味を見つけなかった。今振り返ってみれば、新しい言語を習得する際に、目標を持つため**興味・関心があるトピック**を見つけることが大事だと思う。日本の英語教科書は、テーマごとに組み立てられている。例えば、「ロボット」という単元において、ロボットの昔、今、未来を議論することができる。ロボットについて調べ学習をして、ディベートをすることもできる。自分の感想やトピックに対する意見を英語でみんなとコミュニケーションすることができる。附属の教員が非常に英語学習に対する生徒の態度、関心を意識している。そのため、いつも面白いトピックを考えて、生徒の興味・関心に応じて、英語を話したくなる言語活動をデザインしている。

附属の教育目標は、生徒の**探究するコミュニティ**を作ることである。この目標は、21世紀の学習者に求められる資質・能力が組み込まれて、素晴らしい目標である。学びは、情報の吸収や受験のためではなく、学び続ける学習者になり、VUCA (Volatility 変動、Uncertainty 不確実、Complexity 複雑、Ambiguity 曖昧) 社会に生きる力を身に付けなければならない。附属では、独自の学年プロジェクト「学P」を行っている。中学校3年間を通して、一つのテーマについて協働探究する。このような大きなプロジェクトを組織することは大きな挑戦となる。学Pは生徒中心のアプローチをとっている。つまり、生徒にはコミュニティのメンバーとして意思決定から探究するまでの主体性が与えられている。一つの合意形成ができるまでに、三か月以上かかったこともある。「なぜこんな長い時間を使うことが許されるのか？教科学習の時間を犠牲にしているか」と聞いたところ、「結果だけを求めている。生徒がやっているプロセスが大事である。プロセスの中で、質問する力、マネジメント能力、批判的思考力、論理的思考、コミュニケーション能力などを発展させている」とのことだった。そして、生徒同士の絆がさらに強くなり、豊かなかつ有意義な学校生活につながるができる。

このプロジェクトの取り込みは、是非シンガポールに持ち帰りたい。

**教員と生徒の良好な関係づくりは、学びの成功を導く。**いくらよい内容、教授法であっても、生徒とのよい関係ができない限り、機能しない。自分の経験から見ると、生徒の生活や感情を理解することが大切である。彼らが心を開いてくれる関係づくりが彼らの興味関心、ニーズを理解する前提となる。ある教員の授業を参観し、生徒とのやり取りが見事で感銘を受けた。授業中に三つの方策が使われていた。①活動中の全員が話を聞いてほしい時、先生が「class」を言うと、生徒が「yes」と答えて、静かになった。②発言者が出なくて、グループの代表を選ぶ時に、「7を数える」ゲームを使って、人選びをした。③じゃんけんゲームでグループ活動の順番を決めていた。反抗期の14歳の中学生が、よく先生の指示に従って反応した理由は、先生とのよい信頼関係ができていると考える。教員が笑顔で生徒の話を聞いていた姿が、生徒に対する愛情が溢れていた。シンガポールにも、このような教員がいるが、経験年数を重ねると、だんだん生徒への愛情や笑顔がなくなる。これから、自分は、教員の仕事を選ぶ以上、生徒への愛情を注ぎ続けるように心掛ける。

教員と生徒のよい関係づくりの大事さを深く考えさせられた二つのエピソードを紹介する。小学校2年生の担任が、新しい学級に入って2か月経っていた。授業中、自分の誤りに気づき、「ごめん、先生間違った」と子どもに告げた。このように、子どもたちも間違っても大丈夫という安心感を持つ環境が作られている。教員と生徒の強い信頼関係ができていると、こんな安心感が得られないであろう。中学校1年生の英語の先生の所に、一人の生徒が授業開始前にやってきた。「宿題を持ってきてない」と言った。宿題は発表の原稿である。シンガポールの場合、先生が生徒を廊下に立たせる。しかし、この先生は、「わかった。口頭でやりましょう。貴方ならできる。頑張ってください。」と応えた。先生は、生徒を批判せず、次の授業にどのように参加させたらよいかを考えた。まさにこの生徒が、プレゼンで一番頑張っていた。授業後、先生に聞いてみた。「実は、期待に外れた行動に対して、自分の気持ちを生徒に伝えてもよいと思う」と言って、一つの例を語ってくれた。ある日、授業の最後に先生は、こう言った。「今日はうるさかった。集中して学びたい人がいるのに、少人数の人が雑談していた。よくないと思う。周りの人を考えてほしい」。このように、先生が自分の感情を開示して、生徒への期待を述べた。同様に、生徒も先生がやってほしいことや先生への期待がある。彼らの声もしっかり聴くべきだ

と考える。

訪問した複数の学校が、それぞれ独自性があるが、共通しているのが、省察する文化が学習環境に根ざしていることである。附属では、生徒の理解度、能力、興味関心を把握するため、毎日のように省察を行っている。授業の最後の5分間は、生徒が振り返りを書く時間である。教員からの評価ではなく、自分の学びを自己評価する。授業の内容に留まらず、どのように学んだか、どのように感じたか、この授業はどうだったか、先生が何をすれば授業がよくなるか、を書く。このように、生徒が表面的な振り返りではなく、自分の学びにインパクトを与えたことを書く。生徒の振り返りから、先生が学びの実態から、次の授業のヒント、アイデアを得ることができる。そして、教員による振り返りも単元ごと、学期ごと、年間ごと、ロング・スパンで行い、カリキュラムに反映させることができる。このような多層、多重な振り返りをやってみたい。シンガポールでは、生徒が振り返りをする習慣や文化がない。教員の指導案に振り返りのコーナーが指定されているが、「何を学んだか、何を学びたいか、うまくいったか」といった決まった質問に留まっている。生徒の学びについて言及していない。振り返り、省察する大切さをよく実感している。自分のクラスに省察する文化を作りたい。

#### 5) Kさん、Rさんに共通する省察

シンガポールの二人は、週ごとに書いた省察的実践記録が5本ずつある。実際の教育実習の様子と合わせて、彼らの学びの姿や意識の変容を対象にした考察は、別稿に譲ることにする。ここでは、個人の教育経験、専門分野、校種、実習の問題意識が違うにも関わらず、福井で5週間の国際教育実習を経て二人に共通していた省察を考察する。

一つは、学習者の主体的な協働探究コミュニティと並行して、教員による協働探究コミュニティが存在することに気づいたことである。学習者の主体的な協働探究コミュニティは、学年プロジェクトだけではなく、普段の授業にも機能している。その前提として、教員と生徒の間でお互いに強い信頼関係が築かれないと、生徒の主体性を発揮することは難しい。シンガポールの実情を考えると、生徒に任せる自由と、学力を保障するための教員による介入のバランスをとるのが大事なポイントとなる。教員による協働探究コミュニティは、お互いの授業を日常的に見合う学校内の教員同士だけではなく、事前指導案検討会や事後授業研究協議会にも参加する大学や地域の学校の教員たちが含まれている。学校には、同時に生徒によ

る協働探究コミュニティとそれを支える教員による協働探究コミュニティが存在している。

もう一つ共通するのは、日々の学校生活に根ざした振り返りを実践する文化に気づいたことである。振り返りは、シンガポールでも行われている。ただ、プライベートな振り返りという認識が強くて、他人に共有することはあまりない。附属義務学校で見られた振り返りは、生徒の振り返りだけではなく、教員による振り返りもある。生徒による振り返りは、授業中にワークシートに書かれたものもあれば、修学旅行後に全員で話し合う場合もある。教員による振り返りは、蓄積されてきた単元、学期、年間をまたがる授業実践記録を読み解くと同時に、自分自身の授業実践を省察し記録する。シンガポールで協働的な振り返り文化を広げていくには、本音を安心して共有できる環境を整えることが大切である。

### Ⅲ. 今後に向けて

#### 1. 受け入れ体制を明確にする

前述したように、シンガポール NIE で教育実習を支える体制としては、学校担当者、メンター教員と大学担当者の3者が関わる。これは、福井大学教職大学院の長期インターンシップを支える体制と同じである。ただ、今回国際教育実習生を受け入れる体制は、明確ではなかった。大学担当者は、事前に決められたが、学校担当者やメンター教員は最初から決まらなかった。シンガポール NIE に提出する国際教育実習の評価表は、それぞれの担当者が書くものであり、最後になって急いで関係者教員に頼むのではなく、最初から決める必要がある。実習校の多くの教員は、シンガポールから留学生が来るという認識があったが、国際教育実習について知らなかった。今後に向けて、実習校において、担当者だけではなく、学校全体で情報と理解を共有することが前提となる必要がある。大学側が、学校側と国際教育実習の意図及び実施の仕方を十分に議論し、共有認識を得ることが求められる。

国際教育実習は、本来であれば、長期インターンシップのやり方と同じ発想で、実習生が教師の仕事の総体を経験し、メンター教員の支援を得ながら自ら専門的な学びを行っていくべきである。今回は、国際教育実習生に対して、日本語が分からないことを配慮した取り組みを行った。それは、毎日学校での授業参観時に授業の内容や教員・生徒のやりとりを通訳する大学のスタッフを配置することである。また、国際教育実習生は、直接にメンター

教員とコミュニケーションを自由にとる機会が少なく、常に大学のスタッフを介して学校とのやり取りをしていた。このように、大学の担当者がずっとそばにいてサポートをすることができるが、国際教育実習生のエージェンシーを発揮する環境になっていないことが懸念される。

OECD (2018) が提案した「2030 年に向けた学習枠組み」には、学習者のエージェンシーを発揮することによって、複雑で不確かな世界を歩んでいく力を身に付けると示されている。シンガポール NIE での教育実習の手引きによると、大学 2 年次の教育実習における授業実践に関して、大学教員が基本的に関わらないと規定されている。その理由は、シンガポール NIE 教員養成の目標にあると考えられる。教職専門性と共に、自立的に問題を解決する、同僚と協働する、専門職の価値観や態度を養うといったソフト・スキルを育てることが目標の一つとなっている。

留学生たちを取り出し、個別に講義をすることは親切的な面があるが、現地の大学(院)生や教員との交流機会を奪ってはいけない。今年 3 月に行われた教員研修留学生の送別会で「日本の教育についての知識は留学生から教えてもらった」といった発言があった。詳しく聞くと、本人が 1 年半の間に日本人の教員や学生との交流が極めて少なかったといった。私は、以前からこの問題に気付いたが、今回は問題の深刻さを再確認した。

去年の一年間、留学生と日本人の教員や大学(院)生の交流機会を多く設けるため、私は、自主参加型の協働活動を呼び掛けた。例えば、シンガポールからの国際教育実習生 2 人と大学院生がお互いの国の教育制度や学校体験を話し合う交流会、留学生と日本人の大学(院)生がチームを組んで、附属幼稚園の園児たちと母国の伝統的なゲームを遊ぶ活動、附属以外の学校の公開研究会への参加、日本人の現職教員をインタビューする会などを計画していた。だが、こちらの活動は、個人の呼びかけに留まり、全員の意識共有には及ばなかった。留学生が現地の大学(院)生や教員との協働学習を行うことを支えるインクルーシブ国際教育実習のアプローチを検討する価値がある。ことばの壁、文化の違い、教育経験の差、不十分な生徒理解といった様々なチャレンジに直面する国際教育実習こそ、エージェンシーを発揮する環境を提供することができる。そして、臨機応変に対応する力を培う土壌を整えることができる。

図 2：福井大学 DPDT で形成されている  
学びの国際コミュニティ



図 2 に示すように、シンガポールからの教育実習生と同時に、福井大学教職大学院の正規課程留学生、米国オハイオ州フィンドレー大学からの教育実習生、教員研修留学生らも、学びのサイクルを経験している。米国フィンドレー大学からの教育実習生は、教育学部における交換留学の一環として福井で 3 週間の教育実習を行う。教員研修留学生は、母国で 5 年以上の教学経験を持つ現職教員であり、日本の大学で 18 か月間の期間中に学んだことを母国に持ち帰り、活用する。このように、多様性が富む国際的なコミュニティが形成されている。異なる文化や背景を持つメンバーたちを交えたグループは日本の学校で授業参観し、振り返りを共有し、学びの国際コミュニティが形成されている。一方で国際教育実習生をサポートする視点から見ると、日本の学校教育の現状をよく理解し、現場経験や実務経験がある実務家教員と協働チームを組む体制が望ましい。そうすることで、国際教育実習生の授業づくりを支援することができるだけでなく、実務や現場に関わる正確な情報を直接伝えることができる。

## 2. 国際教育実習カリキュラムをくりあげる

国際教育実習カリキュラムをくりあげるには、「個」のニーズに合う内容を取り込む必要がある。「個」のニーズは二つの意味がある。一つは、シンガポールという個別の国で求められる大学 2 年生の教育実習のニーズである。NIE 大学 2 年生を対象にした実習は、国内教育実習と国際教育実習の中から、一つを選ばなければならない。つまり、国内外を問わず、教員養成課程として同じように位置づけられている。したがって、国際教育実習は、国内で行われる教育実習に準じる内容が求められる。国内教育実習は、実習校のメンター教員をシャドウイングするのがメインである。2019 年 1 月にシンガポール NIE で行ったフォローアップの聞き取り調査では、NIE 教員実習担当者は、教員をシャドウイングするのが

望ましいと提案した。大学院生の授業を見学すること、学校の公開授業研究会に参加することは、いい経験になるが、授業研究の文化が普及していないシンガポールの学部2年生に適しているかなど意見交流が行われた。

もう一つは、Kさん、Rさんの個人のニーズである。彼らのプロフィールで紹介したように、二人は、教育背景、校種、専門、キャリアについての抱負、日本での教育実習に対する興味関心が異なるが、ほぼ同じプログラムを経験した。からのリクエストもあり、二人は、ネイティブ・スピーカーのALTとして、英語の授業に多く参加した。Kさんは、専門である高校地理の授業実践ができなかったが、中学校の英語科の授業でシンガポールの地理に関わる内容を紹介した。確かに英語で本格的な地理の授業をする場合、子どもたちがどの程度理解できるかが不安であるが、授業内容を工夫して挑戦してみる価値がある。

シンガポール国際教育実習生の省察から、二人の福井での学びが有意義であることが明らかになった。この国際教育実習プログラムを評価すべきである。今後に向けて、受け入れ体制や彼らのニーズに合うような内容を視野に入れながら、このプログラムをくりあげていく。

#### 謝辞

国際教育実習の実施にご協力くださった福井大学附属義務学校、附属幼稚園、附属特別支援学校の諸先生及び生徒の皆様に心より感謝を申し上げます。

#### [参考文献]

- Lim, K. M. (2014). Teacher Education & Teaching Profession in Singapore. Paper presented at the International Conference on the Teaching Profession in ASEAN, Bangkok, Thailand.
- NIE (2010). A Teacher Education Model for the 21st Century [https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21\\_docs/te21\\_executive-summary\\_14052010---updated.pdf?sfvrsn=2](https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21_executive-summary_14052010---updated.pdf?sfvrsn=2) (accessed on 11 April 2019).
- NIE (2018). Practicum Guidebook. [https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/td\\_practicum/practicum/templates-downloads/2018/practicum\\_handbook\\_2018.pdf?sfvrsn=2](https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/td_practicum/practicum/templates-downloads/2018/practicum_handbook_2018.pdf?sfvrsn=2) (accessed on 11 April 2019).
- OECD (2018) *The Future of Education and Skills Education 2030 The Future We Want*. [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (accessed on 11 April 2019).
- Ramsden, P. (1992) *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge as teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.
- Smith, K. & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33, 3, 289–302.
- Yan, C. & He, C. (2010) Transforming the existing model of teaching practicum: A study of Chinese EFL student teachers' perceptions. *Journal of Education for Teaching*, 36, 1, 57-73.
- 中山博夫 (2017). 「グローバル時代に対応した教師の資質能力に関する一考察」『目白大学人文学研究』(13), pp 45-59.
- 田中光晴 (2014). 「教員養成課程のグローバル化に関する動向」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第63集第1号 pp245-261.