

教員養成のための資質リストの開発 —学部と附属校園の共同研究を通して—

寺嶋浩介（長崎大学教育学部附属教育実践総合センター）

林朋美（長崎大学教育学部）

田中秀明（長崎大学教育学部附属中学校）

原京子・寺田弥寿子（長崎大学教育学部附属幼稚園）

中里かをる・高谷有美（長崎大学教育学部附属養護学校）

坂口洋介（長崎大学教育学部附属小学校）

小原達朗・龍造寺裕則（長崎大学教育学部附属教育実践総合センター）

1. 研究目的

近年、教師が職業人として、あるいは人間としても成長・発達していくことの重要性が指摘されている（浅田ほか，1998）。その第一歩を踏み出す大学での教育実習はその後の成長を考える上でとても重要な機会となる。近年、教員養成課程を有する大学では、ただ教師を輩出するだけではなく、確かな資質を身につけ、それを向上させるという視点から、カリキュラムの見直しがなされている。

教育実習において最も重視されているのは学習者が現場を「体験」することにある。一方で、ただ体験するだけではどんなに様々な校種を体験しても、どんなに長期間体験しても、教師という職業における力量が身につかないのは常識的に予測される。

このような立場から、長崎大学教育学部における教育実習（教育実地研究）は学習者にどのような体験の場を「意図的に」与えているのかについて、教育学部と附属校・園（小学校，中学校，養護学校，幼稚園）のメンバーが「教育実地研究のあり方」という学部と附属の共同研究体制の中で、相違点を分析した（寺嶋ほか，2006）。その結果、各附属校・園は、「コミュニティへの参加促進」「指導技術の向上（立案と即時的な意思決定）」「内省を促す環境設定」を体験を通して実施しようと試みていることがわかった。

ところが、以上のような共通点は抽出されるものの、これは各附属が偶然にも取り組んでいる内容であり、各校・園間のカリキュラム上の情報交換の土台となる域を抜け出していない。本来、学習者を学部の全体カリキュラムを通して育てていく視点からすれば、教育実習全体で育てるべき学力を明確にし、それに沿って学習者が評価される（あるいは自己評価する）必要があるといえる。

そこで、本研究では、教育実習を通じた学生の資質保証を行うため、校種間の違いを踏まえた教員養成に必要な資質チェックリストを開発し、それを評価することを目的とする。なお、以上は先述した「学部と附属の共同研究：教育実地研究のあり方」のメンバーによって行った。

2. 研究方法

(1) 筆者らのグループで資質チェックリストを開発した。開発においては、普段各校・園で考えている学力（学習者に身につけさせたい資質）や利用している評価表などを参考に、「基本的素養」「参加観察実習（学校・園を訪問するのみで、授業を行わない1,2年次に行われる実習）」「教育実習（実際に授業を行う3年次以降に行われる実習）」という3つの分野でそれぞれ求められる資質について、分担してリストアップし、グループ間の討議により、各項目を開発した。

(2) (1) で開発された項目が、本学部外で開発されている既存の資質リストとどのような相違点があるのかについて比較検討することで、本資質リストの特徴を明らかにした。

(3) 項目の妥当性を検討するため、開発された項目の必要性を5件法で各附属校・園の全教員に評価してもらった。また、自由記述も求めた。

3. 結果と考察

3.1.1. 資質リストの内容

資質リストは表1のように69項目に整理された。グループ間でおおよそその項目については了解を取ることができたが、やはり校種の違いが表面化した項目もある。当初は「校種独自のものとして本リストから削除してはどうか」という議論もなされたが、それがあまりに多くなってしまうと、各校・園が共同して進めていることのよさを失ってしまうため、あくまでグループの主観的な判断であるが、あえて残した項目もある。また、「基本的素養」は当たり前のことが含まれているので、必要ないのではないかという声もあった。しかし、事前指導での改めでの注意喚起という視点から含めることにした。

さらに、69項目のうちにはいくつかの曖昧な表現を含んでいることも否めない。一般的に態度を行動目標として表現することは非常に難しい（たとえば鈴木、2002）。今回は、現場教師の考えにできるだけ沿うことで、より実践的なリストを作成した。おそらく、現場での暗黙知のようなものも含まれており、実習を通してより明文化できるのであろう。

表1 開発した資質リストおよび附属校・園での調査結果

		平均点						
		全 体	養 護	幼 稚 園	小 学 校	中 学 校		
基本的素養	1	礼儀正しく、場に応じた服装や言葉遣いができる。	4.8	4.7	5.0	4.8	4.8	
	2	謙虚な態度で担当職員の指導を受け、仲間の意見を聴く。	4.8	4.6	4.8	4.8	4.9	
	3	明るく行動力があり、笑顔で子どもに対応するように努める。	4.8	4.7	5.0	4.7	4.9	
	4	心身共に健康であり、健康管理ができる。	4.6	4.5	5.0	4.5	4.8	
	5	身の回りの整理整頓を心掛ける。	4.2	4.1	4.4	4.4	4.3	
	6	教材作成や環境整備等の作業が丁寧である。	4.4	4.3	5.0	4.4	4.3	
	7	時間を守って行動する。	4.7	4.6	5.0	4.7	4.7	
	8	子どもに積極的にかかわることができる。	4.7	4.6	4.8	4.6	4.8	
	9	子どもの思いを理解しようと努めることができる。	4.7	4.8	5.0	4.6	4.7	
	10	周囲の者(学生・教職員)と協力することができる。	4.6	4.6	4.6	4.6	4.6	
参加観察実習	11	客観的に授業や保育、子どもの実態を観察することができる。	4.4	4.3	4.6	4.3	4.4	
	12	自分なりの課題をもって観察することができる。	4.5	4.4	4.8	4.4	4.8	
	13	子どもを多面的に捉えることができる。	4.2	4.4	4.2	4.2	4.1	
	14	校種による教育の違いを理解することができる。	4.1	4.1	4.4	4.1	3.9	
教育実習	勤務	15	通勤時・勤務時の服装容儀には、場にふさわしいものを選び、清潔感を保つことができる。	4.6	4.4	4.8	4.6	4.7
		16	出勤時刻など、時間にゆとりをもって勤務できる。	4.5	4.4	5.0	4.5	4.6
		17	出勤簿の押印を毎日忘れずにできる。	4.2	4.1	4.6	4.1	4.4
		18	遅刻、早退、欠勤、外出などの報告を適時に行うことができる。	4.6	4.5	4.8	4.5	4.6
		19	提出物(日録、レポート、指導案)の提出の期限を遵守できる。	4.6	4.5	4.8	4.6	4.8
		20	勤務時間中の言動は、礼節さをもって行うことができる。	4.6	4.5	4.8	4.7	4.7
		21	向上心をもち、学び続けようという姿勢をもつことができる。	4.7	4.6	5.0	4.6	4.7
		22	謙虚に指導を受けることができる。	4.6	4.5	4.8	4.6	4.7
		23	計画性をもち、優先順位を考えながら仕事を遂行できる。	4.4	4.4	4.6	4.4	4.5
		24	授業・研究会・反省会に熱意をもって参観・参加できる。	4.6	4.4	4.8	4.5	4.7
	25	他の実習生や教員と積極的にかかわり協力・連携を図ることができる。	4.7	4.6	5.0	4.7	4.6	
	生活指導・学習指導	26	優しさや厳しさなど、臨機応変に子どもへの対応ができる。	4.5	4.5	4.6	4.4	4.6
		27	子どもと真剣に向き合うことができる。	4.8	4.8	5.0	4.8	4.8
28		最後まで諦めないで、根気強く子どもとかわることができる。	4.7	4.7	5.0	4.6	4.8	
29		子どもを客観的にとらえることができる。	4.4	4.4	4.4	4.4	4.4	
30		子どもの発言(つぶやき・仕草)を理解し、共感しようとする事ができる。	4.6	4.6	5.0	4.4	4.5	
31		子どもを公平に受け止めることができる。	4.8	4.8	5.0	4.5	4.8	
32		学級集団の実態を掌握できる。	4.4	4.4	4.2	4.3	4.6	
33		創造性を持って、学習集団の指導をすることができる。	4.2	4.3	4.2	4.2	4.2	

教育実習	生活指導・学習指導	34	計画的に学級集団の指導に取り組むことができる。	4.2	4.3	4.2	4.1	4.3
		35	統率性をもって学級集団の指導にあたり、場に応じて対応できる。	4.2	4.2	4.2	4.0	4.3
		36	実態や場に応じた安全管理ができる。	4.6	4.6	4.8	4.5	4.7
		37	一人一人の生活課題を掌握し、細やかな対応ができる。	4.3	4.4	4.4	4.1	4.1
		38	一人一人の健康状態(情緒面も含む)を常に意識し、細やかな対応ができる。	4.4	4.5	4.8	4.3	4.3
		39	時期や実態に応じた教室環境の整備や掲示教育ができる。	4.0	4.1	4.2	3.8	3.9
		40	保護者や子どもへの連絡事項を正確に伝えることができる。	4.2	4.3	4.0	3.9	4.4
		41	保護者へ、思いやりをもって細やかな配慮をすることができる。	3.9	4.2	4.2	3.6	3.7
		42	指導記録は、観察した事実を客観的に記録することができる。	4.3	4.1	4.6	4.3	4.6
		43	一緒に指導する先生(実習生・教員)の意図を共有しながら指導にあたることができる。	4.4	4.3	4.6	4.5	4.5
	教科(保育)研究	44	子どもの実態を十分把握できる。	4.5	4.6	4.8	4.4	4.5
		45	授業(保育)の目標を明確に分かりやすく記述することができる。	4.4	4.3	4.6	4.4	4.7
		46	指導(援助)の手立てを具体的に書くことができる。	4.5	4.4	4.8	4.5	4.5
		47	授業(保育)の流れを詳しく示すことができる。	4.3	4.2	4.6	4.2	4.5
		48	子どもの反応を的確に予想することができる。	4.1	4.0	4.4	4.1	4.2
		49	必要な教材・教具や遊具を準備・作成することができる。	4.4	4.3	4.6	4.4	4.7
		50	授業の山場をとらえ、思考過程を軸とした展開を工夫することができる。	4.2	4.1	3.6	4.3	4.5
		51	子どもの発達段階に応じた指導(援助)を工夫することができる。	4.5	4.6	5.0	4.3	4.4
		52	授業(保育)のねらいに即した評価の観点を設定することができる。	4.2	4.2	4.0	4.3	4.2
		53	授業(保育)研究会には、視点を持って参加することができる。	4.5	4.3	4.6	4.5	4.7
	54	授業(保育)研究会での反省点を次の授業(保育)に生かすことができる。	4.6	4.4	4.8	4.6	4.8	
	学習指導(保育)	55	思考を促すような発問・助言ができる。	4.4	4.3	4.6	4.3	4.7
		56	丁寧でわかりやすく板書することができる。	4.3	4.2	3.5	4.4	4.6
		57	教師として適切な話し方ができる。	4.6	4.4	5.0	4.6	4.8
		58	適切な指名の仕方ができる。	4.3	4.0	4.0	4.5	4.5
		59	教材・教具を効果的に活用できる。	4.3	4.4	3.8	4.3	4.3
		60	コンピュータや視聴覚機器等を効果的に活用できる。	3.8	3.8	4.2	3.9	3.7
		61	子どもの実態や活動に応じた時間配分ができる。	4.2	4.1	4.4	4.1	4.3
		62	子どもの状況に対応した指導(援助)ができる。	4.5	4.5	4.8	4.4	4.6
		63	子どもの実態やねらいに応じた学習形態(遊びの形態)を工夫することができる。	4.3	4.2	4.6	4.3	4.6
		64	指導過程における評価を適切な方法で行うことができる。	4.3	4.3	4.8	4.3	4.3
	65	評価結果をフィードバックし、指導(援助)を進めることができる。	4.3	4.4	4.6	4.2	4.3	
	研究課題	66	子どもの実態を十分把握した上で研究課題が設定できる。	4.4	4.3	5.0	4.2	4.5
67		追究に必要な資料が十分収集できる。	4.2	4.1	4.6	4.1	4.3	
68		実践的な考証ができる。	4.2	4.3	4.6	3.9	4.4	
69		適切に研究レポートの章立てを立てることができる。	4.2	4.1	4.6	3.9	4.4	

3.1.2. その他の資質リストとの比較

海外などで紹介される資質リストは一例として表2のように整理される。これらは本研究で開発された資質リストよりも行動目標が明確であり、かなり詳細なものである。

今回特に注目したのは、MACTの5つの目標では③～⑤に、INTASCでは(8)～(10)に見られるように、いずれも教師の自己教育力やリーダーシップ及び職能成長の必要性が謳われていることである。これは、多くの場合、現職教員を対象としており、「教師になるために何が必要か」ではなく、「教師であるために何が必要か」という視点から設定されているためであると考えられる。

学部の教育実習では、実務に直接関連する力を身につけるといよりも、学校という場を総合的に経験することで、どのような力が必要なのかを振り返りながら考えることが必要なのではないだろうか。

表2 海外に見られる資質リスト「MACTの5つの目標」と「INTASC」

MACT (Master of Arts in Curriculum Teaching)の5つの目標 ^(注1) Graduate School of Michigan State University	INTASC ^(注2) The Council of Chief State Officersのプロジェクト； Interstate New Teachers Assessment and Support Consortium
<p>① 義務教育段階の子どもの学力を高めるための学問や教科、多様なカリキュラムや教授法や評価についての深い理解と造詣がある。 (カリキュラム・教授・教育評価についての理解)</p> <p>② 義務教育段階の子どもの意味ある教育経験を通じた価値ある知識に平等にかかわり参加できるように、また学びにおける多様性の役割についての深い理解がある。 (子ども理解)</p> <p>③ 個性的発達やアカデミックな生涯学習、民主的な参加、子どもや教師のために社会的公正という目標を実現できるように学級や学校に、学びの共同体作りや校内での多様性を活かした共同体作りを目指し確立していくことのできる能力を持っている。 (学級経営・校内研修体制)</p> <p>④ 改革・改善を批判的に評価する知識、態度、技能—自己の哲学、専門的な考えに基づく異なった人々の関心を理解しながら、自らの教育的文脈における教授と学習(授業実践)の改善ができる。 (自己の教育実践の改善能力)</p> <p>⑤ 専門的な活動に積極的に参加し、学校改善のための努力をし、仲間の成長や学校内外を問わず、教育組織で方針を出していく時に、リーダーシップを発揮していくことができるように、主体的、持続的な専門家としての成長に励んでいくことのできる能力を持つ。</p>	<p>(1) 内容の意味づけ (教育学的内容知識)</p> <p>(2) 子どもの発達と学習</p> <p>(3) 学習スタイルと多様性</p> <p>(4) 指導方略と問題解決</p> <p>(5) 動機付けと活動促進</p> <p>(6) コミュニケーションに関する知識</p> <p>(7) 指導計画</p> <p>(8) アセスメント</p> <p>(9) 職能成長とリフレクション</p> <p>(10) インターパーソナルな関係促進</p>

一方、国内の有名な事例として、横浜国立大学、北海道教育大学が挙げられる。

横浜国立大学の取り組みである「横浜スタンダード」は、日常的・継続的教育実習カリキュラムモデルとして展開されており、次の8つの観点から構成されている。

- ① 基本的素養
- ② 知識・理解
- ③ 指導（1）目標・計画
- ④ 指導（2）実演授業
- ⑤ 指導（3）評価
- ⑥ 指導（4）授業観察
- ⑦ 学級経営
- ⑧ 学校組織の理解とその運営能力

各観点には学習項目（3～10項目）が設定されており、いずれの項目についても、各学年でどの資質を保証するか、スコープだけではなくてシーケンスにまで配慮されている。そのため、1年次から4年次までの学習事項を体系的に把握することができる。

北海道教育大学では、学生の実践活動を重視するカリキュラムが実施されており、学生に「自己成長」を促す方策として「教育実践改善チェックリスト」を開発している。チェックリストは、「教師に求められる7つの資質チェックリスト」として学生に示され、教師に必要な資質・能力を7領域にまとめて構成されている。その領域は次のとおりである。

- ① 学習指導力
- ② 生徒指導力
- ③ 教育相談力
- ④ 学級経営力
- ⑤ 地域教育連携力
- ⑥ 協同遂行力
- ⑦ 臨床的实践力

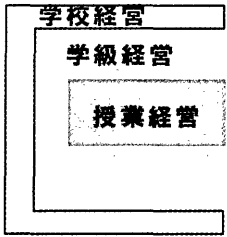
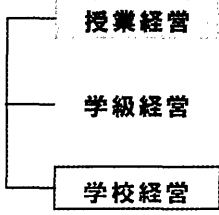
この中で、⑥協同遂行力と⑦臨床的实践力は、他の5つの力の基盤として捉えられている。

各領域には解説、中間期（2年生）までの目標及び大学卒業までに培うべき達成目標が示されている。それぞれの領域には「スキル（指導技術）」と「気付きや理解」について詳細なチェックリスト項目が示されており、学生に自主性を持たせる視点から、現場に赴く際に、特に培いたい資質を学生に選択させようとしている。横浜国立大学の事例と比較すると、体系性を維持するのは逆に難しくなるが、資質を全体的な視点からとらえようとしている。

横浜国立大学「横浜スタンダード」と北海道教育大学「教師に求められる7つの資質チェックリスト」を比較したところ、構成において、表3に示すような違

いがあることがわかった。この構成の違いは、それぞれの教員養成大学・学部が養成しようとする教員像につながるものであり、学校という教育の場をどのように捉えるのかにもつながる。今後、資質チェックリストを発展させていく上で、十分に検討しなくてはならない点である。

表 3 長崎大学，横浜国立大学，北海道教育大学の比較

	【長崎大学】	【横浜国立大学】	【北海道教育大学】
	資質チェックリスト	横浜スタンダード	教師に求められる7つの資質チェックリスト
概要	主に実習時（事前，事後を含む）の資質チェックリストとして構成されている。	授業実践を強く意識しており，カリキュラムモデルとして構成されている。	教師に必要な資質・能力を7領域にまとめて構成されている。領域ごとに，チェックリスト項目が設定されている。
構成	学生が体験する実習場面別に項目を設定している。 授業経営，学級経営，学校経営という視点では，未分化である。	授業経営を核に，授業経営を通して学級経営と学校経営が理解できるような項目設定となっている。 	授業経営，学級経営，学校経営が独立した形で示される。 

3.1.3. 各附属校・園の教師を対象とした調査

各附属校・園の全教師を対象として，各69項目の必要性について，5件法で評価をしてもらった。回答者数は，養護学校27名，幼稚園5名，小学校19名，中学校18名の計69名であった。

全体結果はすでにあるように表1のように示される。多くの項目が4.0の平均値をこえていることから，項目はある程度妥当なものであるといえる。最も高い項目は，「基本的素養」以外には「子どもと真剣に向き合うことができる」「子どもを公平に受け止めることができる」であった。このことから，教育実習において，授業等の運営もさることながら，特に子どもとの関係を重視しているというようにとらえることができるだろう。

一方，比較的低い項目として，「保護者へ，思いやりをもって細やかな配慮をすることができる」というような教育実習中にはなかなか恵まれない機会や「子どもの反応を的確に予想することができる」という高次の力量が問われるもの，「コンピュータや視聴覚機器等を効果的に活用できる」といった授業実施においては付随的に扱われるものがあげられた。さらに，「校種による教育の違いを理解することができる」という項目も全体的な傾向から見ると低い。これは教師自身が自

校・園での専門性、独自性を考慮している一方で、それをこえた子ども自身の成長やそれに応じた指導・支援のあり方までは行き届ききれていない可能性があるとも見ることできる。幼少連携、中高一貫が叫ばれる今日だからこそ、教師側もそのことをさらに視野に入れる必要があるのではないかと考えられる。

校種による違いは表1にすでに示しているが、特に幼稚園の母集団が5名と少なく、厳密な比較はできないため、各種統計的検定を行うことはできなかったが、全体的にはほぼ誤差の範囲だといえよう。ただ一部「研究課題」などでは若干中学校の数値が高いように見える。これは各教科の専門性が反映されているように思われる。

自由記述からは、例として、「どう考えても実習中だけでは身につけさせるのは難しいのではないと思われる項目もありました。教師になってみないと分からないものもあるようです。」というように、教育実習における「資質」としてどこに限界を求めるべきか、「実習前にチェックリストで自己(学生)評価することにより、意識を高めてほしい。」といったリストを利用した運用面に関するコメントが見られた。

4. 今後の課題

本研究では、長崎大学教育学部およびその附属校・園の教員が共同し、自学部における教育実地研究を通して、附属校・園で共通して学生に身につけさせたい教師としての資質リストを開発し、その妥当性について調査した。その結果、開発されたリストの妥当性は概ね確認された。

今後の課題として、まずこの項目をさらに精緻化していく必要は当然あるだろう。その他の資質リストとの比較、学部教員や外部からの評価など、多方面から検討を重ね、より妥当性の高いものにしていく必要がある。しかしながら、本来の目的はいかに妥当性が高いものを作るか、ということではなく、このリストを使っていかに学生の資質を高めるか、という点にある。たとえば、事前指導でこのリストを紹介し、教育実習への目的意識を持たせる。そして、事後指導で評価をし、振り返りのレポートを執筆する。そのような評価を重視しようとする、実習中にでもリストに沿って意識して振り返りを行ったり、データ収集に努めたりしなければならない。そういう文脈からすれば、今回のリストは教育実習におけるポートフォリオ評価のための視点を提供することになるだろう。そして、その情報を学部のみではなく、学部と附属校・園、あるいは附属校・園間での情報共有を図っていきたい。その際は、Web上での情報共有が有効となっていくだろう。また、教育実習のみではなく、その他の学部カリキュラムともつなげていく必要があるだろう。リストのうちのどの項目がいったい、大学のどのような講義にて教授・学習されるべきかを考えるツールともなる。場合によっては、重要な項目にも関わらず、どの講義でも取り上げていない場合もあるかもしれない。そのためのチェックリストともなり得る。

今後は本リストを活用しながら、授業やカリキュラムの改善を進め、そして資

質リストも再構成していく Plan-Do-See のサイクルを採りながら、教育実習および教育学部カリキュラムのさらなる活性化を提案したい。

<付記>

本研究は長崎大学教育学部附属教育実践総合センターならび、附属校・園による「学部と附属の共同研究：教育実地研究のあり方」（研究代表者：寺嶋浩介）に関する研究成果の一部である。

<謝辞>

本研究における調査データの入力処理において、長崎大学教育学部・学務係係員・園田修平氏にご協力いただいた。記して感謝申し上げます。

<注>

- (1) 以下を一部引用した：寺西和子（2006）MSU の教職大学院での専門職ポートフォリオの分析－MACT コースのケーススタディー．愛知教育大学研究報告 55（教育科学編），pp71-79
- (2) 以下を一部引用した：小柳和喜雄（2006）米国メリーランド州における Professional Development School, 大学, 教育委員会の連携について－メンターティーチャー・アセスメント・ガイドを中心に．日本カリキュラム学会 第 17 回奈良大会発表資料

<参考文献>

- 浅田匡・生田孝至・藤岡完治（編）（1998）成長する教師．金子書房，東京
- 北海道教育大学（2006）資質の高い教員養成推進プログラム（教員養成 GP）フォーラム（2007 年 2 月 13 日開催）配付資料「チェックリストとその活用」
- 鈴木克明（2002）教材設計マニュアル．北大路書房，京都
- 寺嶋浩介・小原達朗・古野祐一・坂口洋介・田中秀明・寺田弥寿子・中里かをる・高谷有美（2006）体験を重視した教育実地研究カリキュラムの構成要素－長崎大学教育学部附属 4 校園を対象とした分析を通して－．長崎大学教育学部附属教育実践総合センター紀，5:1-12.
- 横浜国立大学教育人間科学部（2006）大学・大学院における教員養成推進プログラム．<http://www.edhs.ynu.ac.jp/gp/index.html>
- （最終確認日：2007 年 3 月 2 日）