

教職課程履修学生の教員育成指標の了解性の検討[†]

後藤 康志*

新潟大学教育・学生支援機構*

教員育成指標は、着任時に学生が持つべき資質・能力を示すものである。教職課程では、課程認定大学毎に設定した到達目標に即して資質・能力を身につけさせることになるが、学年毎に教職指導を通してその達成度が可視化され、教職指導の手がかりとなれば便利である。他方、抽象的な資質・能力について、学生自身がその意味するところが了解可能かどうかについては明らかになっていない。本研究は、学生の教員育成指標の了解性について検討した。

キーワード：教員育成指標、学習成果、カリキュラムマップ、教職課程

1. 背景

新潟大学では、学士課程の質保証を目的として新潟大学学士力アセスメントシステム（NBAS: Niigata University Bachelor Assessment System）を運用している。NBASは可視化された学習成果と学習過程の記録も用いながら、学生自身が自らの学習を価値付け、教員の助言も得ながら次期学習をデザインすることを支援するものである。

到達目標に対する学習成果を確認しながら最終的な質保証を目指す仕組みは、JABEE（Japan Accreditation Board for Engineering Education）認定の制度や教職カルテを用いた教職指導と共通する。JABEE認定では、共通の学習教育目標が設定され、認定を受ける大学は個々のディプロマポリシーをそれに対応させている。

従来、教職指導においては指標が存在しなかったが、近年、教員が高度専門職業人として教職キャリア全体を俯瞰しつつ、キャリアステージに応じて身につけるべき資質や能力を明確化することを目的とした教員育成指標を自治体等が示すこととなった（文部科学省2015）。NBASではカリキュラムマップによる学習成果の可視化機能を実装している。カリキュラムマップとは、資質・能力を横軸に、科目を縦軸においたマトリックスで、科目が資質・能力の涵養にどれだけ寄与しているのかの割合を示したものである。NBASでは、この重みづけと科目の成績、単位数を利用することで到達目標への達成度のスコアを算出する。学習成果の可視化とは、このスコアに基づいてカリキュラムマップ作成の作成と運用を通して、学修成果のみならずカリキュラ

ム体系が可視化され、個々の科目の位置付けが明確になるなど改善の知見が得られるなどの成果があった（Ikuta & Gotoh, 2014）。また、可視化された学習成果が意味をなすためには、資質・能力について学生自身が了解可能である事が重要であり、組織的な履修指導を通して学生自身が到達目標を理解するとともに、可視化された学習成果を理解できることが明らかになっている（並川ら, 2014）。

教員育成指標について、教職課程を履修する学生（以下、学生とする）がどの程度了解しているかについてこの研究は十分に行われているとは言えない。また、どのようにすれば教員育成指標を了解可能なものにできるかの検討も蓄積されてはいない。例えば、学生は育成指標を身につけた教師の授業の具体的な言動として記述できるのだろうか。また、自分がその段階に達しているかを、教育実習等を想起しつつ自己評価できるのだろうか。学生の経験としての模擬授業や、教育実習などの経験を想起させることも有効かもしれない。例えば、自分が成功したと思う経験や、大きく失敗したと思う経験と関連する教員育成指標はイメージがわきやすい、というような関係はあるのだろうか。

例えば教員育成指標のうち授業の設計・実施・評価に関わる部分に限定するなどした研究の蓄積が必要である。

2. 目的

学生の教員育成指標の了解可能性について検討し、教員育成指標を用いた教職課程の指導の可能性と課題について論じることが本研究の目的である。

これまで見てきたように、教職課程の質保証において、自らの身につけるべき資質・能力を定期的にアセスメントしながら学ぶことが重要である。

以上を踏まえ、本研究では学生が教員育成指標を了解するための手法として、指標を達成した状態を学生自らが具体的な行動として記述する方法の効果を検証する。その際、経験としての教育実習も活用する。

3. 方法

3.1. 対象・実施時期

N 大学教職課程（開放制教員養成）の履修者 105 名を対象とした。校種は中学校・高等学校であり、教科は国語 4 名、数学 28 名、理科 37 名、社会 14 名、英語 7 名、農業 5 名、工業 3 名、商業 1 名、不明 1 名である。実施時期は平成 30 年 9 月、教職実践演習の 1 コマ分を利用して実施した。

3.2. 教員育成指標

新潟市の教員育成指標である「新潟市教職員の資質向上に関する指標（校長及び教員）」は、授業力・組織マネジメント力、人間力の「新潟市が求める着任時の姿」に分けられる。本稿では、このうち授業力（着任時）に限定した。

表 1 新潟市教員育成指標（着任時）

教材解釈・分析	・学習指導要領の指導内容と教材との関連を理解する。
授業構想	・授業のねらいに基づいて、「学習課題」と課題に正対した「まとめ」を設定する。
授業展開	・児童生徒の意欲的な学習を促し、「学習課題」と「まとめ・振り返り」のある授業を展開する。
指導技術	・板書や発問等の基本的な指導技術を知り、それらを用いて授業を行う。
指導と評価・改善	・授業のねらいを基に一人一人を評価する。 ・自己の授業を振り返って、改善点を見いだす。
授業づくり	・友達と協力して課題を解決する場を設定する。

3.3. 手続き

3.3.1 了解度の自己評価

教員育成指標（表1）を一読してもらい、記述内容について、授業における具体的な姿としてイメージできるか、5段階（5：イメージがわく、1：イメージがわからないとし、中間に4、3、2）で了解度評価してもらった（事前の了解度評価）。

その後、教員から解説を行ったのち、達成した状態・達成していない状態について具体的な授業や教師の姿で記述してもらった。その後、数名でお互いの記述を

読み合わせ、参考になる記述を取り入れるなどした後、再び記述内容について具体的な姿としてイメージできるか、5段階で評価してもらった（事後の了解度評価）。

3.3.2 達成度の自己評価

次に、育成指標の達成について、教育実習を対象として5段階（5：十分、1：不十分とし、中間に4、3、2）で自己評価してもらい、その根拠を教育実習日誌、ポートフォリオ等を参考に記述することを求めた。

3.3.3 根拠の記述の分析

自己評価の根拠となる自由記述を分析し、了解可能性を検証する。

4. 結果

4.1. 了解度評価

図 1 に事前と事後の了解度評価を示す。全ての指標において、1%水準で有意な向上があった。事後の了解度評価の高い順にみていく。

指導と評価・改善（改善）について、事後の方が有意な向上が見られた（ $t=3.77$, $df=99$, $p<.01$ ）。指導技術についても、事後の方が有意な向上が見られた（ $t=5.04$, $df=99$, $p<.01$ ）。授業展開についても、事後の方が有意な向上が見られた（ $t=4.06$, $df=99$, $p<.01$ ）。授業構想についても、事後の方が有意な向上が見られた（ $t=5.01$, $df=99$, $p<.01$ ）。学級作りについても、事後の方が有意な向上が見られた（ $t=2.78$, $df=99$, $p<.01$ ）。指導と評価・改善（評価）についても、事後の方が有意な向上が見られた（ $t=6.02$, $df=99$, $p<.01$ ）。教材解釈・分析についても、事後の方が有意な向上が見られた（ $t=4.78$, $df=99$, $p<.01$ ）。

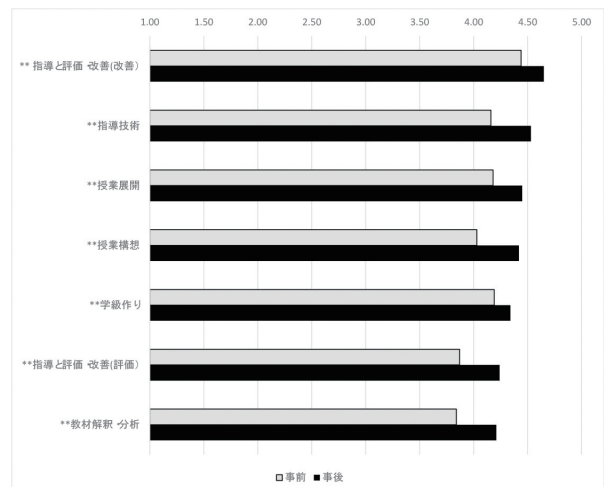


図 1 事前・事後の了解度評価の比較

[資料・報告]

以上から、単に教員育成指標を読むだけではなく、教員の解説や具体的な授業での言動として記述したり、他者と比較したりすることで、理解性が高まる可能性が示唆された。

4.2. 達成度評価

了解度評価と、達成評価（事後）のそれぞれの度数、最小値、最大値、平均値、標準偏差を表2に示す。

表2 了解度及び達成度の自己評価

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
事後：教材解釈・分析	100	2	5	4.21	0.743
事後：授業構想	100	2	5	4.42	0.794
事後：授業展開	100	2	5	4.45	0.744
事後：指導技術	100	2	5	4.53	0.674
事後：指導と評価・改善（評価）	100	1	5	4.24	0.889
事後：指導と評価・改善（改善）	100	2	5	4.65	0.657
事後：学級作り	100	1	5	4.34	0.901
達成：教材解釈・分析	98	1	5	3.05	0.924
達成：授業構想	97	1	5	3.29	0.889
達成：授業展開	97	1	5	3.13	0.909
達成：指導技術	99	1	5	3.22	1.055
達成：指導と評価・改善（評価）	98	1	5	2.51	1.067
達成：指導と評価・改善（改善）	100	1	5	4.00	0.943
達成：学級作り	98	1	5	3.23	1.217

両者の関係を検討するために平均値の散布図で示す（図2）。概ね達成度の自己評価が高いほど了解度も高く、達成度の自己評価が低いほど了解度も低い可能性があるのかも知れない。

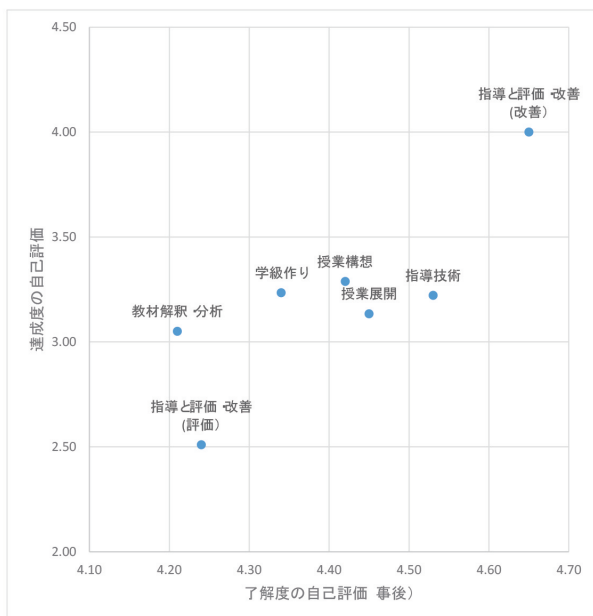


図2 了解度と達成度の関係

4.3. 自由記述の分析

4.3.1 了解度の高い項目の分析

指導と評価・改善（改善）、「自己の授業を振り返って、改善点を見いだす」について、例を挙げてみていく。

学生A（了解度5・達成度5）は、達成した状態を「授業中の反応や様子などから自分の授業を客観的に振り返る」と記述し、自分の達成度の根拠として「自分の授業の改善点を自分でも気がつくことが出来た。授業を参観した他者の感想やアドバイスを参考にできた」ことを挙げている。

学生B（了解度5・達成度4）は、達成した状態を「質問が多かった時など、生徒が理解出来ていなかった場面について、もう一度授業を練り直す」と記述し、自分の達成度の根拠として「授業でうまくいかなかったところの振り返りを徹底し、何度も練り直した」ことを挙げている。

学生C（了解度5・達成度5）は、達成した状態を「他の先生に聞くなどして、常に授業をよりよいものにしようとしている。フィードバックがないのはいけない」と記述し、自分の達成度の根拠として「見ていただいた先生からのフィードバックや自分で気付いた点は、次の授業で改善することができた」ことを挙げている。

このようにみていくと、この項目の理解性は教育実習における経験や指導と深く関連していたことがみてとれる。教育実習では、授業の計画、実施、改善がサイクルになっており、同一の内容を異なるクラスで実施するために「自己の授業を振り返って改善点を見いだす」経験が多かったものと思われる。

4.3.2 了解度の低い項目の分析

指導と評価・改善（評価）、「授業のねらいを基に一人一人を評価する」について、例を挙げてみていく。

学生D（了解度4・達成度2）は、達成した状態を「多面的な評価」と記述し、自分の達成度の根拠として「関心・意欲や態度、授業内容の理解度は機関始動において確認したが、テストやレポートでの理解度の把握は行えなかった」ことを挙げている。

学生E（了解度4・達成度2）は、達成した状態を「授業での達成度は必ずしもテストの点だけで測れるものではない。生徒一人一人の進捗で評価する」と記述し、自分の達成度の根拠として「一人一人を評価するのは難しい。どうしてもノートの提出状況とか、テストの点だとかで評価せざるを得ないのではないか。40人も相手するのだから」ことを挙げている。

学生F（了解度4・達成度2）は、達成した状態を「絶対評価、相対評価いずれにしても、自分が目標とする生徒にどの程度達成したか、複数の視点で評価する。ペーパーテストを複数行うなど。」と記述し、自分の達成度の根拠として「生徒一人一人を見る余裕はなかつ

た。どうしても前列、またはリアクションの言い生徒に目が行きがらだった」ことを挙げている。

これをみると、学生D、Eは教員育成指標でいう評価が授業の中における形成的評価を含むことを十分理解していないのかも知れない。これに対して学生Fは形成的評価の重要性を理解した上で、自分ができていない根拠を正確に把握していると思われる。

4.3.2 明らかな混同による記述

項目の明らかな混同も見受けられた。例えば、「教材解釈・分析：学習指導要領の指導内容と教材との関連を理解する」で、学生G(理解度4・達成度2)は達成した授業を「子どもの興味を惹くことが出来るメリハリのある授業」と記述している。これは、「授業展開：児童生徒の意欲的な学習を促し、「学習課題」と「まとめ・振り返り」のある授業を展開する」に記述されるべき内容である。

同時に学生Gは達成度2の根拠として「教材で指導した部分が学習指導要領のどこの部分が覚えていない」としていることから、項目そのものが全く理解できていないわけではないと思われる。

5. 考察

5.1. 教員育成指標の了解性

学生に教員育成指標を理解することを目的に、教員の解説や具体的な授業での言動として記述したり、他者と比較したりする処遇を行った。結果として、5段階評定尺度において自己評価の平均値が全ての項目において4を上回ったことにより、記述内容にイメージがもてるようになり、了解性が高まる可能性が示唆された。ただし、その根拠についての記述には若干の混同もみられることから、1回の授業で理解することは困難であることもわかった。

また、こうした了解性は経験と関連があることも示唆された。限られたデータではあるが、教育実習等において達成度の自己評価が高い項目ほど了解性も高い傾向にあった。例えば「自己の授業を振り返って、改善点を見いだす」といった項目は、教育実習における指導そのものと直結しているとも考えられる。

5.2. 教職課程の指導の可能性と課題

背景でも述べた通り、到達目標を縦軸とし、科目を横軸とするカリキュラムマップは、カリキュラム体系を可視化すると共に、個々の科目の守備範囲を明確にする効果がある。今回の教員育成指標を仮に到達目標として位置付け、教職課程の履修の最初の段階から活

用することが必要であると考えられる。例えば、授業における形成的評価や見取りは、教育の方法に関する科目で再三、取り上げられているはずである。

6. 今後の課題

今後の課題を3点挙げる。第一に、現職教員を対象とした調査である。今回、学生を対象としたが、経験が深い現職教員にとって教員育成指標の達成度の根拠がどのように記述されるのかを明らかにする必要がある。

第二に、現職教員及び学生の記述内容から、達成度の基準をどう捉えているかを相対化することである。規準と基準の違いを明確にすることを通して、規準と基準について理解が深まると思われる。

第三に、教員育成指標をいかに活用し、大学として整合的に理解するかである。今回、新潟市の指標を利用したが、他の自治体の育成指標と、大学毎の特徴を生かした到達目標を設定する必要がある。

謝辞

本研究はJSPS科研費 19H01712の助成を受けたものです。

参考文献

- IKUTA, T. & GOTOH, Y. (2014) Development of Visualization of Learning Outcomes Using Curriculum Mapping. Sampson, D. G., Ifenthaler, D., Spector, J. M., Isaias, P. (Eds.) Digital Systems for Open Access to Formal and Informal Learning. Springer. Switzerland
- 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 ～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～ (答申) (中教審第 184 号) . http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm (accessed 2019. 05. 02)
- 並川 努, 澤邊 潤, 後藤 康志, 佐藤 喜一, 五島 譲司, 清水 晃(2012) 到達目標及び学習成果の可視化の妥当性に関する検討 (1) —到達目標に関する学生の理解—, 日本教育心理学会, 琉球大学

2019年11月5日受理

† Yasushi Gotoh* : Study of Pre Service Teachers' Understanding on Teacher Education Indicators*Institute of Education and Students Affairs, Niigata University 8050, Ikarashi 2no-cho, Niigata City, Niigata ,950-2181 Japan