

秋田県立大学における「教職実践演習」の概要と課題

— 履修カルテ「資質・能力の自己評価」に注目して —

西 聡・伊 藤 大 輔

1 はじめに

教育の質保証は、大学教育において今日的な課題となっている。これは、教員養成においても同様である。2015年12月の中央教育審議会（以下、中教審）による「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（答申）」では、近年の社会的変化や学校教員の年齢構成等に言及しつつ、教員の養成・採用・研修の一体的改革推進の必要性を示している。特に教員養成の段階においては、1）「教員となる際に最低限必要な基礎的・基盤的な学修」という認識、2）学校現場や教職に関する実際を体験させる機会の充実、3）教職課程の質の保証・向上、4）教科・教職教員養成に関する科目の分断と細分化の改善の必要があり、課題であるとの認識が示されている。特に「教職課程の質の保証・向上」については、「ア 教職課程を統括する組織の設置」や「エ 教科に関する科目と教科の指導法の連携の強化」など4点が改革の具体的な方向性として提示されているが、教職課程のカリキュラム編成という視点からは、教職実践演習の一層の重要性が示唆されるだろう。

ところで本学においては、2013年7月に「教職課程認定大学等実地視察」が行われ、その後、公開された実地視察委員による講評を踏まえ、教職課程の改善・充実を図ってきたところである。その成果の一部は白山（2016、2017）や伊藤（2020）等で報告されているが、特定科目が対象となっており、限定的な分析にとどまっている。

そこで本稿では、教職実践演習において実施された「履修カルテ」による資質・能力の自己点検に注目し、演習前後の自己評価の変容を明

らかにするとともに、最終的な自己評価の状況から、秋田県立大学における教職課程のカリキュラム編成の成果と課題を示すことを課題とする。

まず、教職実践演習の設置経緯及びその特質と意義を概観する。次に2019年度の実践事例の概要を述べつつ、例示内容との整合性を確認するとともに、教職実践演習前後の資質・能力の自己評価の変容を示す。以上を踏まえ、本科目及び教職課程のカリキュラム編成の成果と課題を明らかにする。

2 教職実践演習

2.1 導入の経緯

教職実践演習は、2006年7月の中教審「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」において教員免許取得のための必修科目として示され、2008年教育職員免許法施行規則の改正により、2010年度入学生から適用され、2013年度から実施された。

同答申では教員養成・免許制度改革の基本的な考え方として、「これからの社会と教員に求められる資質能力」について、社会の大きな変動に対応し国民の学校教育に対する期待に応えるためには、教員に対する揺るぎない信頼の確立と、不断の「学びの精神」がこれまで以上に強く求められているとしている。

教員に求められる資質能力については1997年の教育職員養成審議会において、いつの時代も教員に求められる資質能力として実践的指導力を、今後特に教員に求められる具体的資質能力として「生きる力」を育むための資質能力を、得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性として、連携・協働によって学校の教育力を向上するこ

とを挙げている。

また、2005年10月の中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」においては、教職に対する強い情熱、教育の専門家としての確かな力量、総合的な人間力の3つの要素を「優れた教師の条件」として示している。

これらの答申で示した基本的な考え方は、変化の激しい時代だからこそ確実に身に付けることが重要であり、教員には、「学びの精神」を持ち、最新の専門的知識や指導技術を不断に身に付けていくことを求めている。

また一方では、社会構造の急激な変化や、学校教育の課題の複雑・多様化、教員の退職者増加などへの対応に迫られ、新規採用教員にも即戦力であることが求められるようになってきている。

このような経緯から、2006年答申で、学生が大学を卒業する段階で、教員として最小限必要な資質能力が身に付けられているか、教職生活を円滑にスタートできる能力を獲得しているかについて確認するための科目として『教職実践演習』の新設・必修化が提言された。その趣旨、ねらいについては、「教職実践演習（仮称）は、教職課程の他の授業科目の履修や教職課程外での様々な活動を通じて、学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力とし

て有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するものであり、いわば全学年を通じた『学びの軌跡の集大成』として位置付けられるものである。学生はこの科目の履修を通じて、将来、教員になる上で、自己にとって何が課題であるのかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図ることにより、教職生活をより円滑にスタートできるようになることが期待される。」と示されている。

このような趣旨を踏まえ、教職実践演習には、教員として求められる「①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、②社会性や対人関係能力に関する事項、③幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項、④教科・保育内容等の指導力に関する事項」を含めることとし、教職課程認定大学において、上記事項が全体として確認できるよう、適宜組み合わせ授業を編成するよう求められている。

2.2 例示内容

教職実践演習の授業内容及び到達目標と確認指標として、同答申には次の表1、2のように例示されている。

表1
教職実践演習：授業内容例

指 標	含めることが適当な事項との関連
・様々な場面を想定した役割演技（ロールプレイング）や事例研究のほか、現職教員との意見交換等を通じて、教職の意義や教員の役割、職務内容、子どもに対する責務等を理解しているか確認する。	主として①に関連
・学校において、校外学習時の安全管理や、休み時間や放課後の補充指導、遊びなど、子どもと直接関わり合う活動の体験を通じて、子ども理解の重要性や、教員が担う責任の重さを理解しているか確認する。	主として①、③に関連
・役割演技（ロールプレイング）や事例研究、学校における現地調査（フィールドワーク）等を通じて、社会人としての基本（挨拶、言葉遣いなど）が身に付いているか、また、教員組織における自己の役割や、他の教職員と協力した校務運営の重要性を理解しているか確認する。	主として②に関連
・関連施設・関連機関（社会福祉施設、医療機関等）における実務実習や現地調査（フィールドワーク）等を通じて、社会人としての基本（挨拶や言葉遣いなど）が身に付いているか、また、保護者や地域との連携・協力の重要性を理解しているか確認する。	主として②に関連
・教育実習等の経験を基に、学級経営案を作成し、実際の事例との比較等を通じて、学級担任の役割や実務、他の教職員との協力の在り方等を修得しているか確認する。	主として②、③に関連
・いじめや不登校、特別支援教育等、今日的な教育課題に関しての役割演技（ロールプレイング）や事例研究、実地視察等を通じて、個々の子どもの特性や状況に応じた対応を修得しているか確認する。	主として③に関連
・役割演技（ロールプレイング）や事例研究等を通じて、個々の子どもの特性や状況を把握し、子どもを一つの学級集団としてまとめていく手法を身に付けているか確認する。	主として③に関連
・模擬授業の実施を通じて、教員としての表現力や授業力、子どもの反応を活かした授業づくり、皆で協力して取り組む姿勢を育む指導法等を身に付けているか確認する。	主として④に関連
・教科書にある題材や単元等に応じた教材研究の実施や、教材・教具、学習形態、指導と評価等を工夫した学習指導案の作成を通じて、学習指導の基本的事項（教科等の知識や技能など）を身に付けているか確認する。	主として④に関連

表 2
教職実践演習：到達目標と確認指標

	到達目標	到達目標の確認指標例
① 使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項	<p>ア 教育に対する使命感や情熱を持ち、常に子どもから学び、共に成長しようとする姿勢が身に付いている。</p> <p>イ 高い倫理観と規範意識、困難に立ち向かう強い意志を持ち、自己の職責を果たすことができる。</p> <p>ウ 子ども の成長や安全、健康を第一に考え、適切に行動することができる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・誠実、公平かつ責任感を持って子どもに接し、子どもから学び、共に成長しようとする意識を持って、指導に当たることができるか。 ・教員の使命や職務についての基本的な理解に基づき、自発的・積極的に自己の職責を果たそうとする姿勢を持っているか。 ・自己の課題を認識し、その解決に向けて、自己研鑽に励むなど、常に学び続けようとする姿勢を持っているか。 ・子ども の成長や安全、健康管理に常に配慮して、具体的な教育活動を組み立てることができるか。
② 社会性や対人関係能力に関する事項	<p>ア 教員としての職責や義務の自覚に基づき、目的や状況に応じた適切な言動をとることができる。</p> <p>イ 組織の一員としての自覚を持ち、他の教職員と協力して職務を遂行することができる。</p> <p>ウ 保護者や地域の関係者と良好な人間関係を築くことができる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・挨拶や服装、言葉遣い、他の教職員への対応、保護者に対する接し方など、社会人としての基本が身についているか。 ・他の教職員の意見やアドバイスに耳を傾けるとともに、理解や協力を得ながら、自らの職務を遂行することができるか。 ・学校組織の一員として、独善的にならず、協調性や柔軟性を持って、校務の運営に当たることができるか。 ・保護者や地域の関係者の意見・要望に耳を傾けるとともに、連携・協力しながら、課題に対処することができるか。
③ 幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項	<p>ア 子どもに対して公平かつ受容的な態度で接し、豊かな人間的交流を行うことができる。</p> <p>イ 子ども の発達や心身の状況に応じて、抱える課題を理解し、適切な指導を行うことができる。</p> <p>ウ 子ども との間 に信頼関係を築き、学級集団を把握して、規律ある学級経営を行うことができる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・気軽に子どもと顔を合わせたり、相談に乗ったりするなど、親しみを持った態度で接することができるか。 ・子ども の声を真摯に受け止め、子ども の健康状態や性格、生育歴等を理解し、公平かつ受容的な態度で接することができるか。 ・社会状況や時代の変化に伴い生じる新たな課題や子ども の変化を、進んで捉えようとする姿勢を持っているか。 ・子ども の特性や心身の状況を把握した上で学級経営案を作成し、それに基づく学級づくりをしようとする姿勢を持っているか。
④ 教科・保育内容等の指導力に関する事項	<p>ア 教科書の内容を理解しているなど、学習指導の基本的事項（教科等の知識や技能など）を身に付けている。</p> <p>イ 板書、話し方、表情など授業を行う上での基本的な表現力を身に付けている。</p> <p>ウ 子ども の反応や学習の定着状況に応じて、授業計画や学習形態等を工夫することができる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・自ら主体的に教材研究を行うとともに、それを活かした学習指導案を作成することができるか。 ・教科書の内容を十分理解し、教科書を介して分かりやすく学習を組み立てるとともに、子どもからの質問に的確に応えることができるか。 ・板書や発問、的確な話し方など基本的な授業技術を身に付けるとともに、子ども の反応を生かしながら、集中力を保った授業を行うことができるか。 ・基礎的な知識や技能について反復して教えたり、板書や資料の提示を分かりやすくするなど、基礎学力の定着を図る指導法を工夫することができるか。

3 授業実践の概要

同答申では授業の方法等について、講義のほか、ロールプレイングやグループ討論、事例研究や現地調査、模擬授業等を取り入れることを求めている。本学教職実践演習のシラバスと、到達目標との関連を表3に示す。

本学では次のシラバスにより教職実践演習の授業を進めた。¹⁾ 初回では教職実践演習の目的を確認し、ねらいを明確にするとともに、本学

教職実践演習版の履修カルテを用い、自己評価並びにグループワークによる相互評価をもとに自己点検を行い、課題を明確化した。最終回では再度自己評価し、初回と比較することにより身に付けた資質・能力を確認した。

現地調査としては、教育実習で経験した学習指導や生徒指導、学級経営等について振り返りながら課題点を抽出し、克服する視点を得るため高等学校を訪問した。さらには定時制課程・通信制課程の高等学校にも訪問し、多様な特徴

表 3

秋田県立大学「教職実践演習」シラバス：授業計画・概要・到達目標との関連

回	授業計画	授業の概要とねらい	到達目標との関連
1	オリエンテーション	・「教職実践演習」設置の目的、教師に求められるものの変遷を確認し、この授業のねらいを明確にする。	①ア、イ
2	教育実習で得た自己課題の整理・分析	・履修カルテをもとにこれまでの学びを振り返るとともに、教育実習を踏まえた自己の課題を明らかにし、教職実践演習版履修カルテを用いて学生の相互評価と自己点検を行い、自己目標を作成する。	①ア、イ
3	学校での授業観察①	・教育実習での自己の授業を振り返り、学習指導や生徒理解等の改善点を抽出しながら、実際の教育の場での授業観察を通じ、授業改善の視点を得て、自分の課題克服のヒントを探る。	③ア、ウ ④ア、イ、ウ
4	学校での授業観察②	・教育実習での自己の授業を振り返り、学習指導や生徒理解等の改善点を抽出しながら、実際の教育の場での授業観察を通じ、授業改善の視点を得て、自分の課題克服のヒントを探る。	③ア、ウ ④ア、イ、ウ
5	教師力向上を目指して①	・教育実習を経験した今、教師力を向上させるために終了後のアンケート調査結果をもとに課題を確認し、卒業までにどのようなことを意識して教師としての使命感・責任感を身に付けたいかについて講義と意見交換を行う。	①ア、イ ②ア、イ
6	教師力向上を目指して②	・教育実習を経験した今、教師力を向上させるために終了後のアンケート調査結果をもとに課題を確認し、卒業までにどのようなことを意識して教師として学習指導や生徒指導及び生徒理解等の力をつけたいかについて講義と意見交換を行う。	③ア、イ、ウ ④ア、イ、ウ
7	学校参観（定時制・通信制高校）①	・ほぼすべての学生が全日制課程高校出身であることから、全日制課程以外の定時制・通信制課程高校を参観し、学校の役割や生徒の実態を理解する。	①ア、ウ ③イ
8	学校参観（定時制・通信制高校）②	・秋田県が開設している不登校児童生徒向けの学びの場「スペース・イオ」の状況を観察し、学校の役割や生徒の実態を理解する。	①ア、ウ ②ア
9	学校における危機管理について①	・昨今、自然現象や社会現象の影響が学校教育の場に「危機」として大きく及んでおり、これまでの対応を見直さなければならない状況になってきている。学校の安全・安心を保障するために必要な教員の危機管理について考え、学校の社会的使命・責任を認識する。	①ア、イ、ウ ②ウ
10	学校における危機管理について②	・学校における教員の危機管理の在り方について、様々なケースを想定し、グループ協議を通して、理解を深める。	①ア、イ、ウ ②ウ
11	教科指導力の向上～模擬授業①	・学習指導力の向上を目指して、模擬授業を実施する。模擬授業に当たっては、教科に関する科目の担当教員、教科教育法担当教員も参加し、評価シートを用いた評価を行う。	④ア、イ、ウ
12	教科指導力の向上～模擬授業②	・学習指導力の向上を目指して、模擬授業を実施する。模擬授業に当たっては、教科に関する科目の担当教員、教科教育法担当教員も参加し、評価シートを用いた評価を行う。	④ア、イ、ウ
13	カウンセリングマインドの実践①	・カウンセラーによる講義と演習で、特別な支援を必要とする生徒への対応や支援の在り方等について、事例研究及びロールプレイングの方法等を体験する。	②イ、ウ ③ア、イ、ウ
14	カウンセリングマインドの実践②	・カウンセラーによる講義と演習で、危機とストレスを理解し、ストレス反応への対処の仕方を学ぶとともに、ロールプレイングにより理解を深める。	②イ、ウ ③ア、イ、ウ
15	まとめ	・教員に求められる資質・能力を再度確認するとともに、履修カルテを用い再度自己評価し、教員に求められる資質・能力の最終的な確認及び定着を図る。	①②③全般

を持つ生徒の理解と対応などについて意識を深めた。教科指導力の向上としては、高校訪問の授業参観で学んだことをポイントとして模擬授業を行い、学習指導の実践力を高めた。

また、カウンセラーを招聘し、事例研究及びロールプレイングを通し、特別な支援を必要とする生徒への対応や支援の在り方、ストレス反応への対処の仕方について実践的に学び、理解を深めた。

4 自己評価の分析

4.1 対象と方法

対象は、2019年度「教職実践演習」の履修者30名である（生物資源科学部：16名、システム科学技術学部：14名）。なお、回答に不備のあった学生3名を除き、全体で27名となった。

次に方法である。履修カルテの「必要な資質・能力」に関する自己評価指標の30項目を用いた。回答は、6件法（0：未履修 1：全く達成できていない 2：達成には努力が必要である

3：達成のための課題は認識している 4：概ね達成できた 5：達成できた）を用い、第1回にて1回目（事前調査）を、第15回で2回目（事後調査）の回答をそれぞれ求めた。なお、以降の分析にはフリーの統計解析ソフトウェアである HAD Ver.16.102（清水 2016）を使用した。

4.2 生物資源科学部

表4に2019年度の教職実践演習前後に実施された資質・能力の自己評価を示した。自己評価指標は7領域、全30項目から構成されるが、表4は前半15項目の結果である。なお得点の検定には、対応のある平均順位の差の検定（ウィルコクソンの符号化順位検定）を用いた。

まず、Ⅰ. 学校教育についての理解（No. 1～3）に注目する。事前の平均得点は3.000～

3.857、事後は3.500～4.143の範囲内にあり、「2. 教育の理念・教育史・思想の理解」は、事後の得点が有意に上昇していた（ $Z=-2.283$, $p<.05$ ）。教職実践演習で扱った内容と直接的な関連はないが、教育の理念について再考する機会となった可能性がある。

次に「Ⅱ. 生徒についての理解」（No. 4～6）に注目したい。事前の平均得点は3.071～3.214、事後は3.571～4.000の範囲内にあり、全項目について事後の得点が有意に高かった（No. 4・5： $Z=-2.097$, $p<.05$ No. 6： $Z=-2.606$, $p<.01$ ）。カウンセラーによる講話（第13回）や、授業見学（第3・4、7・8回）を通して、教育実習等における経験を想起したり、不登校生徒への対応等を再確認したりする機会を提供できているのかもしれない。

続けて「Ⅲ 他者との協力（No. 7～11）」に

表4

2019年度：教職実践演習前後における資質・能力の自己評価の変容①（生物資源科学部）

No	指標	平均値	中央値	SD	Z	p	効果量
1	教職の意義や教員の役割、職務内容、生徒に対する責務を理解していますか。	3.857	4.000	.864	-1.336	.181	-.253
		4.143	4.000	.663			
2	教育の理念、教育に関する歴史・思想についての基礎理論・知識を習得していますか。	3.000	3.000	.679	-2.282	.022*	-.431
		3.500	4.000	.855			
3	学校教育の社会的・制度的・経営的理解に必要な基礎理論・知識を習得していますか。	3.214	3.000	.699	-1.214	.225	-.229
		3.500	4.000	.855			
4	生徒理解のために必要な心理・発達論的基礎知識を習得していますか。	3.214	3.000	.699	-2.097	.036*	-.396
		3.714	4.000	.611			
5	学習集団形成に必要な基礎理論・知識を習得していますか。	3.071	3.000	.616	-2.097	.036*	-.396
		3.571	3.500	.852			
6	いじめ、不登校、特別支援教育などについて、個々の生徒の特性や状況に応じた対応の方法を理解していますか。	3.143	3.000	.949	-2.606	.009**	-.493
		4.000	4.000	1.038			
7	他者の意見やアドバイスに耳を傾け、理解や協力を得て課題に取り組むことができますか。	4.286	4.000	.611	-1.643	.100	-.311
		4.571	5.000	.646			
8	保護者や地域との連携・協力の重要性を理解していますか。	4.357	4.000	.633	-0.894	.371	-.169
		4.500	5.000	.650			
9	他者と共同して授業を企画・運営・展開することができますか。	3.714	4.000	.611	-2.097	.036*	-.396
		4.143	4.000	.864			
10	集団において、他者と協力して課題に取り組むことができますか。	4.000	4.000	.784	-2.450	.014*	-.463
		4.571	5.000	.646			
11	集団において、率先して自らの役割を見つけたり、与えられた役割をきちんとこなすことができますか。	3.929	4.000	.730	-2.097	.036*	-.396
		4.357	4.500	.745			
12	生徒たちの発達段階を考慮して、適切に接することができますか。	3.357	4.000	1.008	-2.282	.022*	-.431
		4.000	4.000	.679			
13	気軽に生徒と顔を合わせたり、相談に乗ったりするなど、親しみを持った態度で接することができますか。	3.857	4.000	1.027	-1.643	.100	-.311
		4.143	4.000	.949			
14	生徒の声を真摯に受け止め、公平で受容的な態度で接することができますか。	3.929	4.000	.829	-1.888	.059	-.357
		4.286	4.500	.825			
15	挨拶、言葉遣い、服装、他の人への接し方など、社会人としての基本的な事項が身についていますか。	3.929	4.000	.730	-2.097	.036*	-.396
		4.357	4.500	.745			

注 上段：事前 下段：事後

** $p<.01$ * $p<.05$

注目しよう。事前の平均得点は3.714~4.357、事後は4.143~4.571の範囲内にあり、領域Ⅰ・Ⅱと比較して事前・事後ともに全体的に高かった。これは、他者との協働に必要となる汎用的な能力(No.7、10、11)が含まれており、教職科目以外の教育活動や課外活動等の諸経験が影響を与えている可能性がある。また、「9. 共同授業実施」($Z=-2.097, p<.05$)、「10. 他者との連携・協力」($Z=-2.450, p<.05$)、「11. 役割遂行」($Z=-2.097, p<.05$)については、事後の自己評価得点が有意に高かった。最後に、「Ⅳ コミュニケーション(No.12~15)」である。事前の平均得点は3.357~3.929、事後は4.000~4.357の範囲内にあり、領域Ⅰ・Ⅱより高めであった。また、「12. 発達段階に対応したコミュニケーション」及び「15. 社会人としての基本」については、事後得点のほうが有意

に高かった(No.12: $Z=-2.282, p<.05$ No.15: $Z=-2.097, p<.05$)。特に前者については、事後の標準偏差が縮小し、個人差が小さくなっており、教職実践演習の成果と言えるだろう。一方、後者は汎用的な能力であるが、事後の自己評価得点が上昇しており興味深い。

効果量(d)は、統計的な有意差が認められた指標と、指標3・7・13・14は中程度(.311~.493)、その他の指標は小程度(.169~.235)であった。²⁾

表5に、教職実践演習の前後に実施された資質・能力の自己評価(後半15項目)とその変容を示した。まず、「Ⅴ 教科・教育課程に関する基礎知識・技能(No.16~22)」に注目したい。事前の平均得点は3.071~3.786、事後は3.500~4.214の範囲内にあった。「16. 理科・農業教育」、「17. 教科書・学習指導要領」、そして「21. 情

表5
2019年度：教職実践演習前後における資質・能力の自己評価の変容②(生物資源科学部)

No	指標	平均値	中央値	SD	Z	p	効果量
16	これまで履修した理科/農業教育分野の科目の内容について理解していますか。	3.786	4.000	.699	-2.097	.036*	-.396
		4.214	4.000	.699			
17	教科書や高等学校学習指導要領(理科/農業編)の内容を理解していますか。	3.357	3.000	.842	-2.282	.022*	-.431
		3.857	4.000	.949			
18	教育課程の編成に関する基礎理論・知識を習得していますか。	3.286	3.000	.994	-1.888	.059	-.357
		3.643	4.000	.929			
19	道徳教育・特別活動の指導法や内容に関する基礎理論・知識を習得していますか。	3.214	3.500	.893	-1.643	.100	-.311
		3.500	4.000	.760			
20	「総合的な学習の時間」の指導法や内容に関する基礎理論・知識を習得していますか。	3.286	3.000	.914	-1.336	.181	-.253
		3.500	4.000	.855			
21	情報教育機器の活用に係る基礎理論・知識を習得していますか。	3.071	3.000	.730	-2.450	.014*	-.463
		3.786	4.000	.893			
22	学習指導法に係る基礎理論・知識を習得していますか。	3.357	3.500	.745	-1.468	.142	-.277
		3.714	4.000	.825			
23	教材を分析することができますか。	3.571	4.000	.756	-1.888	.059	-.357
		4.000	4.000	.392			
24	教材研究を生かした理科/農業の授業を構想し、生徒の反応を想定した指導案としてまとめることができますか。	3.286	3.000	.726	-2.606	.009**	-.493
		4.143	4.000	.663			
25	教科書にある題材や単元等に応じた教材・資料を開発・作成することができますか。	3.714	4.000	.611	-1.888	.059	-.357
		4.071	4.000	.616			
26	生徒の反応を生かし、皆で協力しながら授業を展開することができますか。	3.643	4.000	.842	-1.468	.142	-.277
		4.000	4.000	.679			
27	板書や発問、的確な話し方など授業を行う上での基本的な表現の技術を身に付けていますか。	3.429	3.500	.938	-2.450	.014*	-.463
		4.000	4.000	1.038			
28	学級経営案を作成することができますか。	2.571	2.500	.646	-1.468	.142	-.277
		2.929	3.000	.616			
29	自己の課題を認識し、その解決にむけて、学び続ける姿勢を持っていますか。	4.000	4.000	.679	-1.468	.142	-.277
		4.357	4.500	.745			
30	いじめ、不登校、特別支援教育などの学校教育に関する新たな課題に関心を持ち、自分なりに意見を持つことができますか。	3.714	4.000	.914	-2.450	.014*	-.463
		4.286	4.000	.726			

注 上段：事前 下段：事後

** $p<.01$ * $p<.05$

報機器の活用」については、事後得点が事前の得点より有意に上昇していた (No.16: $Z=-2.097, p<.05$ No.17: $Z=-2.282, p<.05$ No.21: $Z=-2.450, p<.05$)。特に「情報機器の活用」について、事前の平均得点が7項目中最低であったが、事後に上昇しており、本科目で実施した学校見学や模擬授業の成果と考えられた。

次に「VI 教育実践 (No.23~28)」に注目したい。事前の平均得点は2.571~3.714、事後得点は2.929~4.143の範囲内にあった。「24. 授業構想力」及び「27. 表現技術」については、事後の自己評価得点が事前よりも有意に向上していた (No.24: $Z=-2.606, p<.01$ No.27: $Z=-2.450, p<.05$)。また、「23. 教材分析能力」は事後得点が上昇していたものの、有意差は認められなかったが、標準偏差が縮小しており、模擬授業の成果と考えられる。しかし、「28. 学

級経営能力」は唯一事前・事後の得点が3.00を下回っており、カリキュラムの課題である。

最後に、「VII 課題探求 (No.29~30)」である。事前の自己評価得点は3.714~4.000、事後は4.286~4.357の範囲内にあり、他領域と比較して高めであった。また、「30. 教育時事問題」は事後得点が有意に上昇していた ($Z=-2.450, p<.05$)。

なお効果量 (f^2) については、統計的な有意差が認められた指標と、指標18・19・23・25は中程度 (.311~.493)、その他の指標は小程度 (.235~.277) であった。²⁾

4.3 システム科学技術学部

まず、履修カルテの前半15項目に焦点をあてよう (表6参照)。まず、「I 学校教育についての理解 (No.1~3)」である。事前の平均

表6 2019年度：教職実践演習前後における資質・能力の自己評価の変容① (システム科学技術学部)

No	指標	平均値	中央値	SD	Z	p	効果量
1	教職の意義や教員の役割、職務内容、生徒に対する責務を理解していますか。	3.385	3.000	.961	-2.097	.036*	-.411
		3.923	4.000	.862			
2	教育の理念、教育に関する歴史・思想についての基礎理論・知識を習得していますか。	2.769	3.000	.832	-1.888	.059	-.370
		3.308	3.000	.855			
3	学校教育の社会的・制度的・経営的理解に必要な基礎理論・知識を習得していますか。	2.692	3.000	.947	-2.450	.014*	-.481
		3.385	4.000	1.044			
4	生徒理解のために必要な心理・発達論的基礎知識を習得していますか。	2.846	3.000	1.068	-1.888	.059	-.370
		3.231	3.000	1.092			
5	学習集団形成に必要な基礎理論・知識を習得していますか。	2.615	2.000	1.044	-1.888	.059	-.370
		3.000	3.000	1.000			
6	いじめ、不登校、特別支援教育などについて、個々の生徒の特性や状況に応じた対応の方法を理解していますか。	3.077	3.000	.862	-2.073	.038*	-.407
		3.769	4.000	.725			
7	他者の意見やアドバイスに耳を傾け、理解や協力を得て課題に取り組むことができますか。	3.923	4.000	.760	-1.643	.100	-.322
		4.308	4.000	.751			
8	保護者や地域との連携・協力の重要性を理解していますか。	3.692	4.000	1.109	-2.097	.036*	-.411
		4.231	4.000	.725			
9	他者と共同して授業を企画・運営・展開することができますか。	3.308	3.000	.947	-1.468	.142	-.288
		3.692	4.000	.855			
10	集団において、他者と協力して課題に取り組むことができますか。	3.615	3.000	.768	-1.363	.173	-.267
		3.923	4.000	.862			
11	集団において、率先して自らの役割を見つけたり、与えられた役割をきちんとこなすことができますか。	3.538	4.000	.967	-1.214	.225	-.238
		3.846	4.000	.899			
12	生徒たちの発達段階を考慮して、適切に接することができますか。	2.923	3.000	1.038	-1.643	.100	-.322
		3.385	3.000	.961			
13	気軽に生徒と顔を合わせたり、相談に乗ったりするなど、親しみを持った態度で接することができますか。	3.462	4.000	1.050	-.270	.787	-.053
		3.538	3.000	1.050			
14	生徒の声を真摯に受け止め、公平で受容的な態度で接することができますか。	3.769	4.000	1.013	-.270	.787	-.053
		3.846	4.000	.899			
15	挨拶、言葉遣い、服装、他の人への接し方など、社会人としての基本的な事項が身についていますか。	3.385	3.000	.961	-1.079	.281	-.212
		3.923	4.000	.862			

注 上段：事前 下段：事後

* $p<.05$

得点は2.692～3.385、事後は3.308～3.923の範囲内にあり、「1. 教職の意義」及び「3. 学校教育の社会的・制度的・経営的理解」は、事後の得点が有意に上昇していた (No.1 : $Z = -2.097, p < .05$ No.3 : $Z = -2.450, p < .05$)。教職実践演習で扱った内容や体験と直接的な関連はないが、既習事項を振り返る機会になった可能性が示唆される。

次に「II 生徒についての理解 (No. 4～6)」に注目したい。事前の平均値は2.615～3.077、事後は3.000～3.769の範囲内にあり、「6. 生徒の状況に応じた対応」は、事後調査の自己評価が事前の得点を有意に上回った (No. 6 : $Z = -2.073, p < .05$)。本傾向は生物資源科学部とも共通しており、同様の効果があったものと解釈される。続けて、「III 他者との協力 (No. 7～11)」に焦点をあてよう。平均得点は、事前調

査で3.308～3.923、事後では3.692～4.308のそれぞれ範囲内であり、領域 I・IIと比較して平均得点は事前・事後とも高かった。特に、「8. 保護者・地域との連携協力」については、事後の自己評価得点が事前より有意に高かった (No. 8 : $Z = -2.097, p < .05$)。これは、学校見学 (第3・4、7・8回) を通して、既習事項を振り返り、その重要性を再確認する機会となった可能性が示唆される。

最後に、「IV コミュニケーション (No.12～15)」である。事前の平均得点は2.923～3.769、事後は3.385～3.923のそれぞれ範囲内にあり、領域計4項目すべてについて事後の自己評価が上昇していたが、有意差は認められなかった。なお、効果量 (f^2) については、統計的な有意差が認められた指標と、指標2・4・7・12は中程度 (.322～.481)、その他の指標は小程

表 7

2019年度：教職実践演習前後における資質・能力の自己評価の変容② (システム科学技術学部)

No	指 標	平均値	中央値	SD	Z	p	効果量
16	これまで履修した理科/工業教育分野の科目の内容について理解していますか。	3.385	3.000	.768	.000	1.000	.000
		3.462	3.000	.776			
17	教科書や高等学校学習指導要領(理科/工業編)の内容を理解していますか。	2.846	3.000	.899	-1.643	.100	-.322
		3.154	3.000	.899			
18	教育課程の編成に関する基礎理論・知識を習得していますか。	2.769	3.000	1.092	-.894	.371	-.175
		2.923	3.000	1.038			
19	道徳教育・特別活動の指導法や内容に関する基礎理論・知識を習得していますか。	2.923	3.000	.954	-.730	.465	-.143
		3.077	3.000	.862			
20	「総合的な学習の時間」の指導法や内容に関する基礎理論・知識を習得していますか。	3.000	3.000	1.080	-.447	.655	-.088
		3.000	3.000	1.000			
21	情報教育機器の活用に係る基礎理論・知識を習得していますか。	3.000	3.000	.913	-1.079	.281	-.212
		3.231	3.000	1.092			
22	学習指導法に係る基礎理論・知識を習得していますか。	2.923	3.000	.862	-.894	.371	-.175
		3.077	3.000	.954			
23	教材を分析することができますか。	3.385	3.000	1.121	-2.097	.036*	-.411
		3.923	4.000	.862			
24	教材研究を生かした理科/工業の授業を構想し、生徒の反応を想定した指導案としてまとめることができますか。	3.538	4.000	.967	-1.643	.100	-.322
		3.923	4.000	.760			
25	教科書にある題材や単元等に応じた教材・資料を開発・作成することができますか。	3.462	4.000	.967	-2.097	.036*	-.411
		3.923	4.000	1.115			
26	生徒の反応を生かし、皆で協力しながら授業を展開することができますか。	3.692	4.000	1.032	-.943	.345	-.185
		4.000	4.000	1.000			
27	板書や発問、的確な話し方など授業を行う上での基本的な表現の技術を身に付けていますか。	3.231	3.000	1.013	-1.214	.225	-.238
		3.538	4.000	.967			
28	学級経営案を作成することができますか。	2.538	2.000	.877	-1.888	.059	-.370
		3.000	3.000	1.080			
29	自己の課題を認識し、その解決にむけて、学び続ける姿勢を持っていますか。	4.154	4.000	.801	.000	1.000	.000
		4.231	4.000	.725			
30	いじめ、不登校、特別支援教育などの学校教育に関する新たな課題に関心を持ち、自分なりに意見を持つことができますか。	3.769	4.000	1.092	-1.643	.100	-.322
		4.231	4.000	.725			

注 上段：事前 下段：事後

* $p < .05$

度 (.058～.288) であった。²⁾

それでは、履修カルテ「自己評価シート」後半の15項目についてはどうだろうか (表7参照)。まず、「V 教科・教育課程に関する基礎知識・技能 (No.16～22)」に注目する。事前の平均得点は、2.846～3.385、事後は2.923～3.462の範囲内にあり、「20. 総合的な学習の時間」以外の6項目は事後の自己評価平均得点は微増傾向にあったが、事前との有意な差は認められなかった。

次に、「VI 教育実践 (No.23～28)」に焦点をあてよう。事前の平均得点は、2.538～3.692、事後は3.000～4.000の範囲内にあり、「23. 教材分析能力」及び「25. 教材開発能力」については、事後の自己評価得点が事前よりも有意に高かった (No.23: $Z=-2.097$, $p<.05$ No.25: $Z=-2.097$, $p<.05$)。こうした教科の指導力に関する指標の向上については、生物資源科学部とも共通しており、模擬授業 (第11・12回) による効果と考えられる。また、「28. 学級経営能力」はシステム科学技術学部においても低く、両学部共通の課題であること明らかになった。最後に「VII 課題探求 (No.29～30)」である。事前の自己評価得点は3.769～4.154の範囲内、事後は両項目とも4.231であり、他領域と比較して高めであった。両項目とも自己評価は事後に微増傾向にあったが、統計的に有意な差は認められなかった。なお効果量 ($|r|$) については、統計的に有意差が認められた指標と、指標17・24・28・30は中程度 (.322～.411) であった。また、指標16と29は効果量がゼロとなったが、その他の指標は小程度 (.088～.238) であった。²⁾

5 総合考察

以上の分析結果を踏まえ、総合考察では、教職実践演習及び教職課程カリキュラム編成の成果と課題を整理するとともに、今後の課題について展望したい。

5.1 成果と課題

まず、自己評価の変容について、事前と事後の自己評価で有意な変化のあった指標数 (表8) に注目すると、生物資源科学部では全領域、シ

ステム科学技術学部では4領域で確認された。なお、「VII. 課題探求」は事後調査の段階で、両キャンパスともに平均得点が4.000を超えており良好であった。これは、教育実習を経て本科目の履修に至った学生が、教職への興味関心や課題探求意識を高い水準できていることを実証する結果であると言えよう。³⁾ また、「IV. 教育実践」は、両学部ともに2つの指標について、有意に自己評価得点が向上しており、授業見学や模擬授業が有効に機能しているものとみられる。また、領域I～IIIについても、フィールドワーク (第5・6、9・10回) やカウンセリングマインドの実践 (第13・14回) などの機会を通して、既習事項を想起したり、理解が不十分な事項を再認識したりする場を提供できているとみられる。さらに、領域IV及びVについては、学部によって異なる結果となったが、両学部とも事後調査で得点は上昇傾向であった。これは、教職実践演習の授業内容と履修カルテの7領域、すなわち例示された教職実践演習の到達目標との整合性が図れているためと考えられる。

一方、課題はどうであろうか。まず、7領域

表8
資質・能力の自己評価について事前・事後で有意差が認められた指標の個数

資質・能力の領域	生物資源	システム
I 学校教育についての理解	1	2
II 生徒についての理解	3	1
III 他者との協力	3	1
IV コミュニケーション	2	0
V 教科・教育課程に関する基礎知識・技能	3	0
VI 教育実践	2	2
VII 課題探求	1	0
合計	15	6

注 生物資源：生物資源科学部
システム：システム科学技術学部

の各指標について、「3：達成のための課題は認識している」、「2：達成には努力が必要である」、「1：全く達成できていない」と自己評価した人数の総和が最大であった項目に注目してみたい (表9参照)。なお、各指標の平均値及

び標準偏差は、教職実践演習終了段階（事後調査）のものを示している。興味深いことに、両学部とも同様の傾向が得られた。領域Ⅰでは、「教育の理念・教育史・思想の理解」、領域Ⅱ：「学習集団の形成」、領域Ⅲ：「共同授業実施」、領域Ⅳ：「発達段階に対応したコミュニケーション」、領域Ⅴ：「総合的な学習の時間」、領域Ⅵ「学級経営力」となり、従前の教職課程カリキュラム編成では、各科目での取り扱いが不十分であった指標が抽出された。しかしながら、幸いにも2019年度以降の入学生に適用となる新カリキュラムでは、「総合的な学習の時間の指導法」や「特別活動の指導法」、「学校インターンシップ」等の新設科目により改善が期待できる資質・能力が多く含まれている。よって、このことに留意しながら、それぞれの科目の計画・運営にあたる必要があるだろう。

次に、履修カルテの各指標と教職実践演習との対応である。先述したように、授業者の意図としては、表3で確認したように、各回の授業内容と、例示された到達目標や資質・能力は関連づけられている。しかしながら、最終的には各回の意義づけ、目標設定は個人に委ねられることになる。そこで、オリエンテーション（初回）やワークシート等を工夫し例えば共通課題（全員で追究するテーマ）と個人課題（各個人で追究するテーマ）を設定するなどして、毎回の目的意識を明確にすることで、教育実践の効果を高めることができると考えられる。

5.2 今後の課題

本稿を結ぶにあたり、今後の課題を3点指摘しておきたい。1点目は、複数年度の履修者を対象とした分析である。本研究では2019年度が対象であったが、例えば、今年度の履修者でも同様の傾向がみられるか、それとも異なるか検討が必要である。具体的なデータがあるわけではないが、教職科目の担当者としての感覚として、入学年度によって学生の実態は異なっており、その点からも複数年度の自己評価データを対象とすることで、授業改善に向け有用な情報が得られると思われる。

2点目は、履修カルテの「記述文章」を対象とした分析である。履修カルテは、資質・能力の自己評価以外は、指定事項について記述した文章であり、頁数も大半を占めている。これらのテキストデータを対象に拡張することで、学生の変容や意識を異なった視点から捉えることができると考えられる。

3点目は、自己評価の限界である。自己評価の基準は学生によって異なるため、より厳密に実態を把握するためには、実際のパフォーマンスを考慮する必要があるだろう。その際には、秋田県の教職キャリア育成指標や本学の教員養成の理念を考慮して作成したルーブリックの活用が一つの方法として考えられる。

これらについては、今後の課題として、稿を改めて論じることとしたい。

表9

2019年度：教職実践演習において課題が認められた自己評価指標と事後平均値・標準偏差

領域	指標	生物資源科学部			システム科学技術学部		
		平均値	SD	人数	平均値	SD	人数
I	2 教育の理念、教育に関する歴史・思想についての基礎理論・知識を習得していますか。	3.500	.855	8	3.308	.855	6
II	5 学習集団形成に必要な基礎理論・知識を習得していますか。	3.571	.852	10	3.000	1.000	7
III	9 他者と共同して授業を企画・運営・展開することができますか。	4.143	.864	5	3.692	.855	4
IV	12 生徒たちの発達段階を考慮して、適切に接することができますか。	4.000	.679	8	3.385	.961	3
V	20 「総合的な学習の時間」の指導法や内容に関する基礎理論・知識を習得していますか。	3.500	.855	10	3.000	1.000	6
VI	28 学級経営案を作成することができますか。	2.929	.616	9	3.000	1.080	12

注 人数は「3：達成のための課題は認識している」「2：達成には努力が必要である」「1：全く達成できていない」の合計数示す。

参考文献

- 中央教育審議会 (2005). 『新しい時代の義務教育を創造する (答申)』.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212703.htm
- 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)』.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm
- 中央教育審議会 (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)』.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm
- 伊藤大輔 (2020). 「秋田県立大学における教職科目『教育方法論』の実践と課題」『日本教育工学会研究報告集』JSET20-1, 77-82.
- 教育職員養成審議会 (1997). 『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について (第1次答申)』.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/shiryo/_icsFiles/afiel_dfile/2010/08/23/1295827_01.pdf
- 清水裕士 (2016). 「フリーの統計分析ソフトHAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案」『メディア・情報・コミュニケーション研究』1, 59-73.
- 白山雅彦 (2016). 「本学の教職課程の在り方についての考察—教職課程履修学生への調査結果からの第一報—」『秋田県立大学総合科学研究彙報』17, 73-86.
- 白山雅彦 (2017). 「本学の教職課程の在り方についての考察—学外調査結果及び学生の学校現場体験等の報告からの第二報—」『秋田県立大学総合科学研究彙報』18, 63-75.

註

- 1) 実際の授業は、集中講義形式にて2コマ連続で全8回(計16コマ)、実施されている。
- 2) ウィルコクソンの符号化順位検定の場合、効果量は $r = Z/\sqrt{N}$ で求めることができる。

サイズについては、小：.10、中：.30、大：.50の基準が示されている。詳細については、次の文献を参照されたい。

水本篤・竹内理 (2008). 「研究論文における効果量の報告のために—基礎的概念と注意点—」『英語教育研究』31巻, 57-66.

- 3) 進路希望の変更等の理由から、教職や教員免許状取得へのモチベーションが低下した学生が、やむを得ず教職科目の履修を断念したことも影響を及ぼしている可能性も考えられるだろう。