

“学びの軌跡の集大成”としての「教職実践演習」

山崎 哲司^{1),2)}, 釜田 史²⁾, 吉村 直道¹⁾, 池野 修¹⁾, 井上 洋一¹⁾, 山本 久雄¹⁾

1) 愛媛大学 教育学部 2) 愛媛大学 教職総合センター

“Seminar on the Teaching Profession” : A comprehensive evaluation of learning in the teacher education program

Tetsuji YAMASAKI^{1),2)}, Fumito KAMATA²⁾, Naomichi YOSHIMURA¹⁾, Osamu IKENO¹⁾
Yoichi INOUE¹⁾, Hisao YAMAMOTO¹⁾

1) Ehime University, Faculty of Education 2) Ehime University, Center for Teacher Education

1. はじめに

教員免許状取得に必須の科目として、教職課程を置く全国の大学で昨年度から実施されている「教職実践演習」は、“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最終的に確認するものであり、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”とされている（中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」平成18年7月から抜粋）。すなわち、この授業科目では“教員として必要な資質能力が身に付いているかを確認する”ことが求められており、「教員養成の質保証」の科目とみなされている。

大学としての「質保証」である以上、学部や学科等ごとにバラバラの内容や評価ではなく、全学で統一的にすべきであると我々は考え、他大学の教職課程では見られない取り組みを含む「教職実践演習」を実施した。「質保証」の成否についてはたやすく結論づけられるものではないが、教員養成系大学・学部の教員が集まる日本教育大学協会研究会などで「教職実践演習」に関する取り組みを発表したり¹⁾、教員養成系の月刊誌が開いた座談会などで報告したり²⁾と、いろいろな形で外部へ発信し、意見をもらいながら進めてきた。ただし、まだ成果の検証を客観性を持ったデータとして示すまでには至っていないため、本報告では、何を考えて「質保証としての教職実践演習」を立案したのか、「学びの軌跡の集大成としての教職実践演習」としてどのような工夫をしたのか、そしてそれを学部を越え

て設けた14というクラス数でどのように統一性を持たせて実施したのかについて、我々の実践を紹介する。それが、今後授業を通じた「教育の工夫」を組織的に実施しようとする方々の参考になれば幸いである。

2. 「学びの集大成」と「質保証」

(1) 「教職実践演習」への道筋

大学4年間の学修を一つの授業だけで「集大成」するのは無理なため、「教職実践演習」が始まるにあたり、文部科学省は「履修カルテ」の作成を大学に義務づけた³⁾。「履修カルテ」の様式等は各大学の責任で決めることができるため、本学では「教職課程学習ポートフォリオ」（以下、教職ポートフォリオ）と名付けて独自に項目を設計し、教員免許状取得希望の平成21年度入学生から作成を義務づけた。「教職実践演習」は平成22年度入学生から適用のため、1年前倒しで導入したことになる。

「教職ポートフォリオ」は“学びの軌跡”としての学修成果を記述して残すものであるが、その記述を使った振り返りや学修の指導が重要である。文部科学省は「履修カルテ」の例示と共に活用方法（例）として、“教職指導への活用”や“教職実践演習への活用”などを挙げている⁴⁾。

我々は「教職ポートフォリオ」を「教職指導」に結びつけるための工夫として、リフレクション・デイを設けて学修の振り返りを定期的に行ってきた。リフレクション・デイは教員免許状取得のための必須要件としており、2年次末、3年次末、そして4年次後期に開かれる「教職実践演

習」開始直前、の計3回受けなければならない。これも平成21年度入学生から必修としており、平成21年度に試行をして平成22年度から本格的に実施しているものである。

「リフレクション・デイ」の内容は、①教育観の記述、②実践講話の視聴とグループワーク（実践講話からの学びとグループワークの記録を記述する）、③「愛媛大学教職課程のディプロマ・ポリシー（以下、教職課程のDPと表記する）」と連動した自己評価と学習計画の作成（「教職ポートフォリオ」を利用）である。なお、「リフレクション・デイ」で作成した①から③の記述は「リフレクション・ログ」として「教職ポートフォリオ」の一部とした。そしてリフレクション・ログを教職総合センターの「教職実践演習ワーキング・グループ（以下、WG）」のメンバー（WGの主要メンバーである本論文の著者）でチェックシートを用いて点検し、また適宜コメントを付け、それを各学部の教員を通じて学生へ返却するとともに「教職指導」をお願いしている。なお、「教職指導」の目安として利用してもらうために、「リフレクション・ログの返却と教職指導のお願い」とした文書を各学部の教員に配布しており、チェックシートのチェック項目に基づいて、学生に指導・助言してもらうための内容を伝えた。

また「リフレクション・デイ」に参加する前に「教職ポートフォリオ」を提出することになっており、「教職ポートフォリオ」自体の点検も、各学部の教員に依頼している。こちらは学修の記録（ログ）のチェックであり、学修成果を記述する必要がある科目の記録が揃っているかが中心となるが、学修成果の記述内容が適切になされているかどうかについても確認をお願いした。ただ内容の点検については、文字数が基本となる目安であり、それとともにシラバスの単純なコピー&ペーストになっていないかどうか、というところまでが、我々の要求する水準である。無論、学部・学科によっては非常に丁寧に点検されていて、その先生方のご努力に頭の下がる思いをしていることも付け加えておく。

以上のように、「教職ポートフォリオ」と「リフレクション・デイ」により、“学びの軌跡”を記録してその内容を点検し指導・助言を行う、という形で「教職実践演習」までの学修を積み重ねるシステムを作った。教職ポートフォリオによる学修成果の積み重ねとそれを使った振り返り、そしてチューターなどによる助言は珍しいものではないものの、学部を越えて大学全体で実施している例は少ないであろう。これは「教職実践演習」を大学全体として統一的に実施するために、そこへ至る道筋にも統一性を持たせるためである。また、「リフレクション・デイ」の中に教育現場教員による“実践講話”を組み入れ、教育現場の事例に基づく話を聞く機会が少ない教育学部以外の学生に、実践に結びついた授業論や生徒指導の事例を聞いてもらい、その後いろいろな学部の学生同士で話し合う時間を取っ

ている。それにより単純な振り返りではなく、少しでも教育現場の課題を意識しながら大学の講義等で学修したことを思い返し理解を深めてもらいたいと考えている。「リフレクション・デイ」は、それ自体が「教職指導」の一つである。

(2) 「教職実践演習」

まず本学での「教職実践演習」について、実施方法の概略を述べておく。クラスあたりの受講者数については、文部科学省が“受講者数は、演習科目として適正な規模で行うこと”としており、中央教育審議会答申（平成18年7月）などを参考にしながら、最大で30人程度として14の基本クラスを設定した。「教職実践演習」の到達目標は、平成20年5月に決定した教職課程のDPである。この教職課程のDPを達成していることが、「教職実践演習」の単位認定要件である。内容については第1回～第9回が「学級経営」、「生徒指導」、「学校の危機管理」など教科等の専門性に関わらない共通性の強い領域、第10回～第14回が教科等（保育や養護も含む）に関する領域、そして第15回が教職課程の学修全体の総括として実施した。

「リフレクション・デイ」を実施して、教員として必要な資質能力の点検をし、また「教職ポートフォリオ」を使って「教職指導」を適切に行えば、「教職実践演習」では資質能力が身に付いていることを確認するだけで良い、であって欲しいと思っている。とは言え、「教職実践演習」で資質能力の点検を厳格に行うことが大学としての責務である。そのために「教職実践演習」の実施にあたって、次のような方針を立てた。

- ① 「教職実践演習」は“資質能力を最終確認する科目”であり、新しい知識を教授するのではなく、4年間の学修成果を到達目標に沿って確認し評価をすることが各授業回の目的である。
- ② 授業内容に統一性を持たせるため、教職総合センターで「授業モデル」を作り、授業担当者に示す。
- ③ 各授業回の内容は“モデル”であるが、その回で評価する教職課程のDPの内容については統一する。
- ④ 各授業回で評価した教職課程のDPの結果が合格の水準に達していない場合、不足している学修を補って合格水準へ引き上げるため、必ず「補充学習」（※この言葉については“学習”を使ってきたので、これを用いる）を課す。
- ⑤ 授業を欠席した場合、その回に評価する教職課程のDP項目が欠落するため、「補習学習」（※この言葉も“学習”を使ってきた）を必ず課して、欠席した授業回と同じDPの評価をする。なお、欠席の理由に関わらず「補習学習」は必ず受けることとし、単位の認定に関わる出席要件については、“授業欠席の取扱いに関する申合せ”に従って判断する。

⑥ 第1回～第9回の「補充学習」および「補習学習」については教職総合センターが対応し、教科等の内容のためにクラスごとに授業内容が異なる第10回～第14回については、それぞれのクラスの担当者が「補充学習」および「補習学習」について責任を持って実施する。なお、第10回～第14回の「補充学習」および「補習学習」の内容は、「教職実践演習」終了後に、教職総合センターへ各クラスの担当者が報告をするよう求めた。

説明を加えると、「教職実践演習」は“最終的に教員として必要な資質能力が身に付いているかを確認する”科目と位置づけられているが、ただ評価をすれば良いというものではない。4年間の“学修の集大成”で学生が「不合格」になった場合、その責任の大半は学生を教育してきた大学にある。その教育の責任を果たすため、「教職ポートフォリオ」や「リフレクション・デイ」を作り、「教職指導」をしながら「教職実践演習」につなげてきたのである。無論、それだけで“質の保証”とはならず、「教職実践演習」で最終的に評価するが、合格に達しないこともあり得る。

そこで不足している学修については、「補充学習」で合格水準へ引き上げるという方針を立てた。それは、4年間の学修と「教職指導」で、本来は教職課程のDPに示される資質能力が基本的には習得できており、また学校現場で教員として責任を担わなければならない「教育実習」も終えた段階でもあるため、学生のほとんどは合格水準に達していて、不足している部分も短期間で補うことができると考えたからである。ただし、「補充学習」でも合格水準に達しない場合は、「教職実践演習」の単位を認定することはできないし、結果として僅かではあるが、こうした最終評価となった受講生もいた。

繰り返しになるが、大学として“教員として必要な資質能力が身に付いているかを確認する”という“質の保証”のために、到達目標である教職課程のDPを各授業回の評価指標として用い、欠席者については「補習学習」で対応して評価の漏れが生じないようにし、不足している学修については「補充学習」で対応した。これは教育の責任と質の保証という両者を考えた対応である。

以上のような考え方で平成25年度後学期に「教職実践演習」を実施した。なお、6学部約300名で14クラスという授業を統一的に実施し、レポートの提出をチェックして成績を管理するとともに「補充学習」や「補習学習」も行うため、Moodle2を活用した。また、教職課程は教員となる学生を育てるものであり、その“学びの軌跡の集大成”と評価には教育実践に関わる学修を重視する必要がある。そのための工夫（授業モデルの意図等）について、以下で具体的に紹介する。

3. Moodle2の活用などコーディネートでの工夫

本学における「教職実践演習」の最大の特徴は、全学組織である教職総合センターが全体のコーディネートを行い、全学的に統一性のある実施体制を敷いたことにある。このように決定組織を明確化したことによる利点として、「教職実践演習」に関する様々な情報を学生や教職員により円滑に周知することができたこと、実施内容や評価観点のばらつきを最小限に軽減することができたこと、などをあげることができる。この統一性をより確かなものにするために活用したのがeラーニング（とくにMoodle2）であり、本学における「教職実践演習」の実施体制を図1である。Moodle2のコースはホームクラス単位（合計14コース）で開設し、各コースの編集権限はホームクラス担当教員に与え、教職総合センターと教育学部教職コーディネーターには全コースの編集権限を持つように設定した。このようにMoodle2を介することで、教職総合センターと教育学部教職コーディネーターを中心とした「教職実践演習」を統一的に実施できる体制を整備したのである。

Moodle2を取り入れたことによる主要な成果は二つあり、一つは教職総合センターを中心とした実施体制を徹底することができたこと、いま一つは所属学部やキャンパスが異なる学生への対応が円滑に実施できたことである。

まず前者についてである。Moodle2に掲載した主要なコンテンツは、①配布資料、②動画教材（外部講師による講話など）、③レポート課題、④「補習学習」「補充学習」関連教材の四つであり、これらほぼすべてを教職総合センターが一括して管理運営を行った。①の配布資料は、教職総合センターと教育学部教職コーディネーターが作成した「教職実践演習」の授業モデルに基づいた資料を掲載しており、各ホームクラスの担当教員はこれを基準として自らの専門性や受け持つ学生の状況（所属学部や取得希望の教員免許状の種類など）に応じ、教育内容を構成し評価を行った。今年度は「教職実践演習」が初年度ということもあり、ほぼ授業モデルにしたがって実施した教員が多かった。

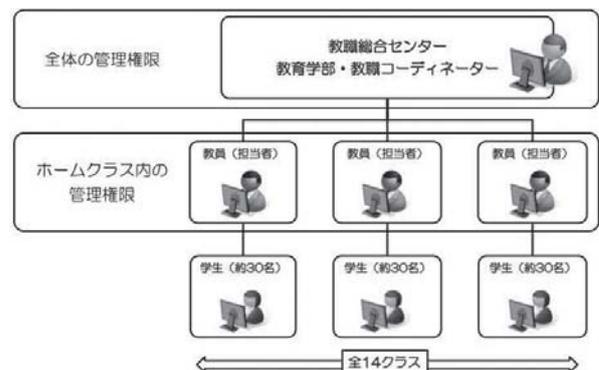


図1 愛媛大学における「教職実践演習」の実施体制

次に後者についてである。本学は三つのキャンパスに分かれており、また「教職実践演習」は合計14のホームクラスに区分した関係で、所属学部やキャンパスが異なる学生への対応が大きな課題の一つであった。そのため、とくに③のレポート課題については提出先を Moodle2 上に設定し、学生側にとっては時間帯や場所（キャンパス）に制約されることなくレポート課題を提出でき、教員側にとっては提出期限を厳密に管理でき学生の提出状況や評価結果を瞬時に把握できる環境を整備した。このように Moodle2 を活用したことにより、両者の時間的・空間的な制約を補完しつつ、教職総合センターを中心とした全学的に統一性のある「教職実践演習」を実施することが可能になったのである。

4. 授業モデルの内容と意図

(1) 学級経営の視点から（子どもの心に響く教師の言葉）

学校現場では、学習指導や生徒指導のあらゆる場面において、教師の発する言葉が子どもに大きな影響を与える。教師の言葉次第で、学習意欲が向上したり生きることを励まされたり、その逆に疑問や反感を抱いた経験は、誰もが少なからず学校生活の思い出として持っている。

この授業回については、朝の会、終わりの会、特別活動など、授業以外のさまざまな場面を取り上げて、教師の思いをどのように伝えればよいかを、受講者自身の体験に基づき考察することを授業モデルとして提示した。

この授業モデルをより具体的に説明すると、前半では受講者自身が小・中・高等学校時代に印象に残った教師（校長、学級担任、部活動顧問等）の言葉を書き出し、その場面の状況や教師が伝えたかった思いについて、子ども（小・中・高等学校時代の自分）と教師（教師を目指そうとしている今の自分）の立場を両方の視点で考える。後半は、グループワークを通して、子どもへの言葉がけの在り方や留意点についての意見交換をする。その後各グループで出された教師の言葉や話し合われた内容を報告させ、考えや意見の共有化を図る。特に学生たちに話し合っただけで考えさせたいことは次の3点である。①教師はどのようにして子どもに思いを伝えればよいか。②思いを伝えるための効果的な方法や留意点は何か。③教師が発する言葉の意味や役割とは何か。

なお、授業後の課題として、校種に応じ、次の場面を想定したスピーチ原稿をレポート課題として課した。

【幼稚園】

学級開きの日。どういうクラスにしていきたいと考えるか、学級担任としての所信表明をしてください（入園式・参観日も兼ねており保護者も同席しているものとする）。

【小・中・高等学校】

年度最初の参観日。全学級が学級活動を公開することとなり、そこでどのような学級にしていきたいと考えるか、学級担任としての所信表明をしてください（保護者も同席しているものとする。校種や何年生を想定しているかを明記すること）。

【養護教諭】

第1回保健委員会（衛生委員会）の日。冒頭で委員会の顧問教員として委員会の役割、保健室の利用について説明することとなった。その内容を考えてください（想定した校種を明記すること）。

教師に求められる最も重要なコミュニケーション能力は、子どもに向けたメッセージの発信力であるが、その教師のメッセージは、目の前の子ども、さらには我が子を見守る保護者の気持ちまでも汲み取り、時や場面に応じた“輝く言葉”として発せられなければならない。

(2) 生徒指導・生活指導

生徒指導・生活指導についての対応を評価するために、場面指導やロールプレイによる模擬実践に取り組むことが多い。例えば、「あなたの担当するクラスで、〇〇のようないじめが起きました。担任としてあなたはどのように対応しますか？」などと問題場面を想定し、その人物の具体的な対応力やそのときの考え方・配慮を問うものである。こうした模擬実践は、教職志望学生の教員としての資質能力を確認する一つの典型的な取り組みであると考えられるが、実際の生徒指導・生活指導を想定した場合、まだまだ不十分である。

実際の教育現場では、例えば、子どもたち同士のやりとりにおいてどこまでが「からかい／悪ふざけ」であり、どこからが「いじめ」と判断されるものか判断しづらいものが多く、「ここは子どもたちの自主性に任そう」、「いや積極的に教員が関わりきちんと指導しよう」などと思案しながら教育活動を実践している。言うなれば、「問題である」と問題視し、問題を問題として発生させる・スタートさせるのは、多くの場合教師である。その意味で、「問題が発生しました。どう対応しますか？」という対応力だけの確認では、生徒指導・生活指導についての生きた実践力の確認としては不十分であると考えられる。生徒指導・生活指導においては、日常における子どもたちの生活の看取りと分析、それらに基づく教育的判断と教育的対応が必要である。

そこで、未だはっきりとは問題と認識しづらい場面を設定し、より実際的な実践力を問うように工夫した。例えば、養護教諭志望の学生たちには、

「該当校種の中学年の女子が1名、ここ1ヶ月、特に病気やけがをしている訳でもなく、頻繁に保健室にやってくる。話の中では、特にクラスや友達関係に問題があるようなことは言わず、保健室の世話もしてく

れて助かり、特にには気にしていなかった。しかし、余りにもその頻度が多いと感じるようになり、このままでよいのか、気になりだした。」

という場面を設定し、小グループでその対応を1週間考えてくるように課題を出すようにした。ある子どもの状況を問題視しようとするか否かが微妙な課題となっていることが特徴である。

すると、何人かの学生は「情報はこれだけですか?」「何が問われているのですか?」と質問したり、中には「この子どもから、『〇〇について実は不満があります』という電話が自宅にかかってきた」と情報を加えて問題の対応を考えたりする学生たちもいた。

このような学生たちの思案を通して、それまでの子どもたちの行動観察や情報収集が重要であり、適宜もしくは早期の教育的判断が必要なことに思慮を向ける態度とその対応力を実際に有しているかどうかを確認することができた。

しかも、これらの課題への実践力は、時間をかけたプロセスをもって確認できるようにした。1週間グループで考えてきた後、他のグループに向けて自分たちの対応やその考え方について発表させ、他のグループからブラッシュアップを受けた後、その場面をロールプレイの中で模擬実践するというプロセスで評価した。課題を理解し即時的な対応を問うのではなく、他者・同僚とともにチームで問題解決の検討を図り、一旦決定した解決案も確定として固定化せず、修正の対象として柔軟に対応できる生きた実践力を確認できるように意図したためである。

これらが、生徒指導・生活指導に関する実践力を評価する授業として用意したプログラムの要点であり工夫した点である。

動画教材の可能性：

「補充学習」用の教育コンテンツとして動画教材を利用したものを二つ準備した。一つは、教育実習等で見られる異なるタイプの机間指導の様子を動画で提示し、その是非を考えさせるもので、もう一つは、ある算数の授業であるルールに基づいた算数的活動に取り組む様子を動画で提示し、学習指導案で表しているその授業のねらいに一層深く迫るためには、その算数的活動のルールをどのように改善したらよいかを問うたものである。

どちらも動画で子どもたちの学習場面を提示しているのが特徴である。テキストで問題を課した場合、コトバを使って順に意味をつくっていき、ある程度制限された理解をつくっていくようになる。しかもその理解はどちらかと言うと、送り手に依拠したものである。しかし、映像での情報伝達では、一瞬一瞬の情報伝達の中にたくさんの情報が送られるとともに、それが連続的に送られ、その意味で多様で膨大な量の情報が伝達されることになる。映像という視

覚情報で情報が伝達されるため、その情報のどの部分に注目し、どの順番でそれらを理解していくかなどは、受け手の主体に依存する。つまり、受け手によって、同じ映像の情報でも、多様な解釈と多様な理解が発生することになる。教育現場では、この多様な解釈と多様な理解が重要であると考ええる。

実際の教育現場では、さまざまな人たちがさまざまに活動、そして相互作用しあっており、その複雑な営みをその教員の価値観で解釈し理解し対応しているのが実態である。そんな実態であるからこそ、「補充学習」としては、多様な解釈・理解を生じうる動画教材によって、その学生個人に依拠した個性的な解釈・理解を想起させ、その考えを教員としてより適切で妥当なものにしていく必要がある。

そこで、その「補充学習」では、教職経験のある教員とその動画場面についてメールにて相互交流し、時間をかけて教育現場における情報の着眼点や解釈・理解、そして対応について議論する機会を設けた。そうしたプロセスを通して、教員としてよりふさわしい視点ならびに考え方と対応力が伸長されると期待し、「補充学習」を準備した。

多様な解釈と多様な理解を前提とした教育現場で活躍できる実践力を確認するには、動画を教員養成の教材として積極的に利用することは有意義であり、有効な方策の一つであると考ええる。

(3) 教科指導

「教職実践演習」第10回～第14回は教科指導に関する部分で、模擬授業、自ら考案した授業案の発表、教育現場での活動などを通して、DP1（教科・教職に関する幅広い基礎知識と、得意分野の専門知識を有している）、DP3（児童・生徒の発達に応じた授業の構成や教材・教具の工夫ができる）、DP4（実践から学び、自己の学習課題を明確にして、理論と実践を結びつけた学習ができる）、DP5（教育的愛情を持って児童・生徒に接することができるとともに、多世代にわたる対人関係力を身につけ、社会の一員として適切な行動ができる）の達成状況を評価した。

英語クラス（平成25年度の受講生18名）を例にとると、受講生は①ペアになって事前に英語授業の指導案を作成する、②それに基づき20分間の模擬授業を行う／生徒役として模擬授業に参加する、③授業後に自評（授業で工夫した点、省察）を発表する、④その日の内に模擬授業レポート（自らが行った模擬授業／生徒役として受けた模擬授業）を提出する、というステップで進めた。受講生がきちんとした指導案を作成し、模擬授業を実施できるように、「学習指導案チェックシート」「英語授業の留意点（＝活動形態、板書、指示、指名、発問、例文、音読、言語活動などのチェックポイントをまとめた資料）」などの資料を配布し、利用するように指示した。

表1 模擬授業及びレポートの評価規準と評価方法

DP 1	(1) 英語教員に必要とされる英語運用能力を習得しているか。	観察
	(2) 学習対象である英語という言語についての正確な知識を持ち合わせているか。	観察
	(3) 学習指導要領の内容をきちんとふまえた授業内容になっているか。	指導案
DP 3	(1) 生徒の発達段階に相応しい内容や指導になっているか。	指導案
	(2) 効果的な教材が準備されているか。教材の活用が効果的に行われているか。	観察
	(3) 板書、発問、話し方など授業の基本的な技術を身につけているか。	観察
	(4) 適切な内容および形式の学習指導案が作成されているか。	指導案
DP 4	(1) 実施した模擬授業について、専門的で適切な振り返り（自評）ができるか。	観察
	(2) 他の学生による模擬授業を観察して、専門的で適切なコメントができるか。	レポート
DP 5	同じペア・グループの学生と協同して模擬授業を準備し、実施しているか。	観察

教職課程のDPを細分化した評価規準及び評価の方法は表1の通りであり、事前にこの評価規準は受講生に伝えておいた。なお、原則として、評価の単位は個人ではなくペアとした（同じペアのメンバーは同じ評価とした）。

第11回～第14回の「補習学習」は、自らの模擬授業を欠席した場合（実際には該当者なし）、追加の学習指導案の作成、他のペアの模擬授業を欠席した場合は、授業実践DVD（新学習指導要領の実施に合わせて文部科学省が作成したもの）の視聴と分析レポートの作成を課した。「補充学習」としても授業実践DVDの視聴と分析の課題を課した。

模擬授業は教員採用試験などでも用いられる評価方法であり、今回行った模擬授業も対象となる教職課程のDPの達成状況を評価するのに適切な授業内容となったと考えられるが、課題もない訳ではない。例えば、①20分程度の模擬授業でどの程度授業実践能力が評価できるか、②すでに終えている教育実習の評価では不十分なのか、③受講者数が多くなった場合、全員ではなく代表が模擬授業を行うことになるが、それを通して他の受講生の評価ができるのか、などは主要な課題である。

5. 授業評価結果について

本稿では、授業の実施方法と意図を中心に報告するが、授業最終回に授業についてのアンケート調査を実施しているので、参考までにその結果を簡単に紹介する。

(1) 授業内容の適合性

まず、授業内容の総括的な適合性については、図2のように肯定的評価が8割であった（回答者数は297名）。とは言え、半数以上が「まあまあ適切」としている点は課題である。なお内容の適合性をもう少し詳しく見ると、「適切

「教職実践演習」の目的は、教員として求められる資質能力が習得できているかを確認するための科目です。全体としてその趣旨に沿った適切な内容でしたか？

回答	%
適切である	24.74
まあまあ適切である	56.36
あまり適切でない	14.43
適切でない	4.12

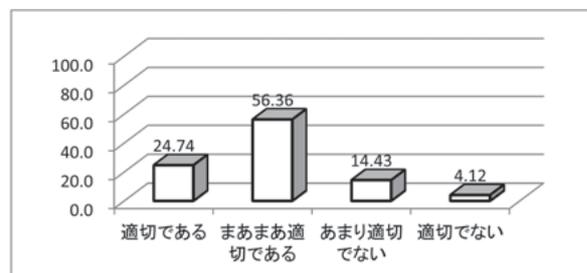


図2 授業アンケート（授業内容）

である”を4点、“まあまあ適切である”を3点、“あまり適切でない”を2点、そして“適切でない”を1点として評価の平均を取ると、前半の外部講師による授業は平均3.4点、ケーススタディやロールプレイを中心とした授業は平均3.1点、教科等を中心にした授業は平均3.2点となった。自由記述から見ると、ケーススタディやロールプレイを中心とした授業（前半部分）について、内容を統一した一方で担当教員による内容の把握に大きな違いが見られたこともその一因であったと思われる。初年度であり、毎回の授業モデルを理解して実施するのが、各担当者にとって大変であったことが推測される結果であった。ワークシートなどを作成して、担当教員の授業準備の負担を軽減したつもりであったが、量が多すぎたために消化不良であったことは否めない。この点は次年度の大きな課題である。一方で、クラスによる相違が大きい教科等を中心とした授業については、こちらは異なることが当然であり、また各学生の専門性を活かしやすい領域であるため、前半部分に比べると幾分評価が高くなっている。ただし、ここでは前半部分以上にクラスによる実施内容の差が大きく出ており、そのことに対する不満も前半部分に比べて多い。後日に授業の実施内容と「補習学習」、「補充学習」について教職総合センターへ報告をしてもらっているものの、不十分なところがある。“統一性”をどこまで、そしてどのように確保するかは大きな問題である。

(2) Moodle2の利用の是非

次にMoodle2の利用に関しては、“キャンパスが離れた学生への対応や大人数のレポートを管理するためにMoodleを利用しました。このことについて、どのように思いましたか。”, “Moodleに配付資料や講話のビデオを置き、必要があれば見直しができる形を作りました。補習学習でもMoodleを利用しました。この実施方法についてどのように思いましたか。”の二つの設問を設けた。学生の肯定的評価はそれぞれ86.1%, 92.9%であった。最終学年

の後学期、学部混在のクラス編制、複数の担当教員、それらの複合する理由から、多様な事情に考慮し柔軟な対応が求められる必修授業の実施において、このeラーニングの教育管理ソフトの利用は有効であったと言える。

(3) 自己変容についての意識

受講後の自己変容について学生自身はどのように捉えていたのであろうか。設問と項目、回答結果は図3の通りである。それぞれの項目は、必ずしも教職課程のDPと直接対応するものではないが、いずれも「教職実践演習」の趣旨・目的と深く関連し、その成否を判断するうえで重要な項目である。複数回答可、で回答を求めたことに問題があるかも知れないのだが、項目に対する回答数のみを見ると、全回答者数に比べて数値がやや低いことおよび大きな違いが見られない点など、必ずしも十分な数とは言えないし、また分析もしづらい。ただし、「教職実践演習」の目的の一つである、“更に学修すべき課題が見つかった”の項目について、比較的高い数値が出ていることは、成果の一つと言えるであろう。

「教職実践演習」を受講する前と現在とで、自分自身が変わったと思う点について、当てはまるものを選んでください(複数回答可)

回	答	回答数
1	実践についての意識が高まった	152
2	教員の職務についての理解が深まった	122
3	教職課程で学んだことが整理できた	118
4	教員に求められる資質能力が向上した	98
5	学校教育についての理解が深まった	119
6	更に学習すべき課題が見つかった	136
7	その他	11

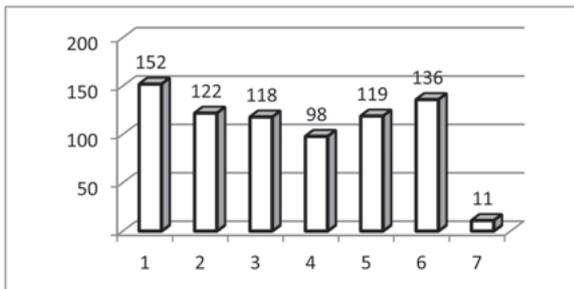


図3 授業アンケート(自己変容)

6. “学びの軌跡”

第15回についても触れておく。この回は「教職実践演習」の最終の回であり、“教職課程の総まとめ”であろう。教職ポートフォリオについて学生相互のチェックを行い、ポートフォリオが整っていることをまず確認した。

続いて学生それぞれが、自身の成長を確認して記述する作業を行った。リフレクション・ログの内容として“教育観の記述”が含まれていることを先に述べた。この教育観の記述内容は、「①学校教育を通して、あなたが、子どもに身につけさせたい力とはどのようなものですか?」、「②あなたが理想とする授業とはどのようなものですか?」ま

たそのために、あなたが教師になるにあたって、身につけておくべき知識・技能や資質能力について記述してください。」、「③あなたが理想とする学級経営・生徒指導とはどのようなものですか? またそのために、あなたが教師になるにあたって、身につけておくべき知識・技能や資質能力について記述してください。」の3項目である。2年次末のリフレクション・デイでは、この教育観を書くのに時間がかかる学生が多く、また①の問いに対する記述として、「〇〇学の知識を身につけさせる」と、自らの専門性とそれを教えることにしか目が向いていない回答も多い。教師の職務内容や役割・責任について、漠然とした思いしか持っていなかったり非常に狭い視野しか持っていなかったりという状況がそれらの回答から見られる。それが上の学年になり、また教育実習を経験することで、教師の役割を広く深く考え、また具体的な場面も考えながら、用紙の枠に収まりかねるほどの量で回答するようになってくる。その変化を、「教職ポートフォリオ」に綴っている過去の記述を改めて読み返し、自らの記述がどのように変化したのか、そして学修(実践も含む)の記録であるログも見ながら、何がその変化につながっているかを、“成長の振り返り”として行った。

“教育観の記述”内容には、教職についての見方や考え方が反映されており、教員としての資質能力がどの程度習得できているかを判断する手がかりとなっている。我々がリフレクション・ログをチェックし、指導・助言をする際の重要な点検項目である。この項目は、大学教育の教育業績として導入されているティーチング・ポートフォリオの“教育理念”に対応する項目として設定したものである⁵⁾。

筆者は、平成22年にティーチング・ポートフォリオを作成し、またその後メンター役を経験したが、その際に“教育理念”が特に重要と感じたことから、この項目を設けた。個々の授業科目についての学修成果の記述や、教員としての資質能力に関する学生の自己評価が文部科学省による「履修カルテ」の例であるが、「教職実践演習」の位置づけで述べられている“必要な資質能力として有機的に統合され形成されたか”は、個々の科目の成績を集めれば判断できるものとは思わない。知識や経験を統合して教員として求められる資質能力を育むような「教職指導」をするためには、成績と自己評価で学生自身が課題を見つけるだけではなく、“教育観の記述”を点検して教育に関する視野を広く持つための学修や活動を推奨することが重要だと考える。「教育理念」を育成することが、教員養成の軸として必要なのではないかと考えている。

「教職実践演習」の第15回では、“教育観の記述内容”の変化から自らの成長の過程と変化の理由を振り返った後に、“学びの軌跡”を作成した(図4は例として学生に示したものの一つ)。各学生に4、5色の付箋紙とA4の用紙を配布し、先ほどの成長の過程やその理由を踏まえ、そ

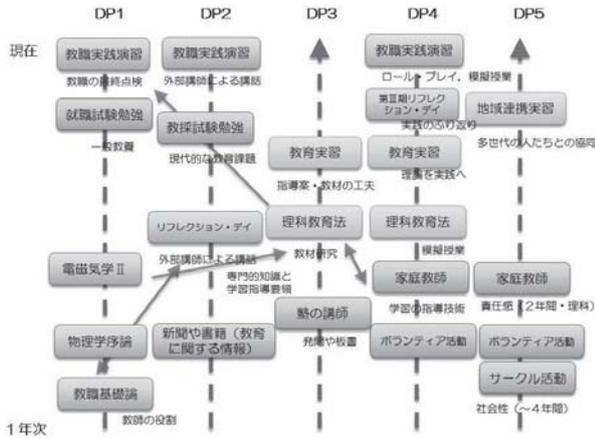


図4 学びの軌跡

してまた「教職ポートフォリオ」のログを参考にしながら、1年次から現在（学修の最終段階）までの道筋を、教職課程のDPを達成するための学修の積み重ねの図を作成した。主な講義や実習科目、体験活動、大学外の活動などを付箋紙に、例えば教科専門科目、教職科目、実習科目、体験活動で色を変えるなどして書きそれを配置し、各人の“カリキュラム・マップ”を作る作業である。

大半の学生は作業中にも意見交換をしていたが、完成した頃を見計らって正式に指示をして、隣り合った2、3人のグループで相互の“学びの軌跡”を紹介させた。その中で、体験や免許種の違いによる授業の違いなどで、自らの学修の過程にはなかったもの、不足していたものに気づくこともあった。また付箋紙を貼ってみると、特定のDPに偏っていることに改めて気づくこともあった。

7. 最後 に

本稿では、「教職実践演習」を中心とした教員養成の実践について紹介した。最後に我々の取り組みの特徴をまとめて結びとする。

(1) 全学（教育学部も含めた全学部の意味）の「教職実践演習」を統一的に実施した。

①全学共通の到達目標である「教職課程のDP」を平成20年に定めた。②全学組織の教員養成カリキュラム専門委員会（平成22年度末で廃止）で準備を進め、平成22年11月に設置した教職総合センターが「教職実践演習」に関わる全ての責任を担う形で進めた（責任の明確化と一元化）。③教職総合センターで担当者の依頼と決定を行い、また授業モデルを作成するとともに各授業回の評価基準を設定した。

* 授業のモデルを作りワークシートも用意し、担当者への説明会も開いて統一性を持たせるようにしたため、前半の授業回は、授業モデルに従って行われていた。しかしながら、例えば生徒指導がテーマとしても、教育学部と理学部生が受講するクラスと、教育学部と法

文学部生が受講するクラスでは、学生の想定する場面などが異なってくる。そのような違いに臨機応変に対応するためにも、授業担当者の選出は重要であり、教職総合センターが、予め候補者を示した上で依頼した。

(2) 学修状況の振り返りと点検を繰り返し行った。

①「リフレクション・デイ」を2年次末、3年次末、4年次の前学期終了頃に設けて、振り返りを行った。②「リフレクション・デイ」で作成したりフレクション・ログの点検を教職総合センターと教育学部教職コーディネーターで行い、その結果に基づいて各学生の指導教員等が教職の学修に関する指導・助言を行った。

(3) eラーニングを利用して、レポートの管理や、「補習学習」と「補充学習」を実施した。

①「補習学習」や「補充学習」などで離れたキャンパスの学生に対する対応が円滑にできた。②レポート提出の管理（締めきりの厳密な設定など）をして、未提出者に対する対応は教職総合センターが全て行うことにするなど、学生への対応も統一したこと。③教職総合センターで授業をビデオ撮影し、それをセンター教員が教材化することで「補習学習」を統一に行った。

(4) “学びの軌跡の集大成”として、「教育の責任」と「資質能力の最終確認」の在り方を考えた授業作りを行った。

①欠席に対する「補習学習」と不足した学修を補う「補充学習」を実施した。②「教職ポートフォリオ」を活用した。特に、最終の授業では“自己の成長の振り返り”と“学びの軌跡”の作成を行った。

「教職実践演習」へ至る道筋も含め、仲間とともに全力疾走の数年間であった。初年度の実施結果だけで見ると準備が十分とは言えず、不十分な点も多々あったが、最低限のことはできたとして自己評価している。

注

- 1) 本稿に関係する主要なものとして下記の発表等を行ってきた。
 - ・「全学的教員養成改革と『教職実践演習』へ向けた取り組み」2009年度日本教育大学協会研究集会。
 - ・「リフレクション・デイの試行と『教職実践演習』」2010年度日本教育大学協会研究集会。
 - ・「教職実践演習に向けた全学的取り組みと今後の課題」2011年度日本教育大学協会研究集会。
 - ・「『教職実践演習』における“厳格な評価”と学修支援」2012年度日本教育大学協会研究集会。
 - ・「“学びの軌跡の集大成”としての『教職実践演習』」2013年度日本教育大学協会研究集会。
 - ・「『教職実践演習』に向けた取り組み～学士課程教育の改善と教員養成教育～」北海道教育大学フォーラム2010、2010年11月（パネラーとして報告）。
 - ・「教員養成の質保証と多様性－愛媛大学の取り組み－」東洋大学シンポジウム「教員養成の課題と新たな可能性」2010年8月。

- ・シンポジウム【パート1】「オランダ・デンマークの教員養成：高度専門職養成の原理に立った実践的教員養成と学校との連携」国際シンポジウム2011「往還型教育システムの展望－大学と学校とのより良いコラボレーションを目指して－」（開催大学：東洋大学コメンテーターとして参加）2011年11月。
- 2) 「教職実践演習の実施に向けた座談会」『シナプス』第17号（2012年12月号）, 「『教職課程のディプロマ・ポリシー』を達成するための学習支援体制の構築」『シナプス』第29号（2014年1月号）。
- 3) 「教職実践演習の実施にあたっての留意事項」（課程認定委員会決定, 2008（平成20）年10月24日）において, 「入学の段階からそれぞれの学生の学習内容, 理解度等を把握」するための一例として, 教職関連科目を履修する学生一人ひとりにつき「履修カルテ」を作成することが示された。
- 4) 「履修カルテ（例）について」（教職課程認定申請の手引き〈平成26年度改訂版〉抜粋）
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2014/02/24/1267752_10.pdf
- 5) P.セルディン著, 大学評価学位授与機構監訳, 栗田加代子訳『大学教育を変える教育業績記録－ティーチング・ポートフォリオ作成の手引－』玉川大学出版部, 2007年。