

# 教職課程の学習成果を可視化するための自己評価尺度の開発 - 第2報 -

高橋 平徳<sup>1)</sup>, 白松 賢<sup>1,2)</sup>, 山崎 哲司<sup>2)</sup>

1) 愛媛大学教育・学生支援機構教職総合センター

2) 愛媛大学大学院教育学研究科

## Development of a Self-assessment Scale to Visualize Learning Outcomes of Teacher Training Courses. :2nd Report

Yoshinori TAKAHASHI<sup>1)</sup>, Satoshi SHIRAMATSU<sup>1,2)</sup>, Tetsuji YAMASAKI<sup>2)</sup>

1) Center for Teacher Education, Institute for Education and Student Support, Ehime University

2) Graduate School of Education, Ehime University

### 1. はじめに

#### 1.1 本研究の目的

本研究の目的は、本学教職課程の学習成果を可視化するための自己評価尺度を開発することである。研究者らはこれまで本学教職課程の学習成果を可視化するため、統計学的にも信頼性・妥当性が確保された、20項目程度で簡単に回答できる自己評価尺度の開発を進めてきた(高橋平徳他, 2019. 以下「第1報」)。この自己評価尺度が開発されることにより、教職課程の学習成果の的確な可視化への貢献ができると考える。また自己評価尺度が活用されることで、各学年段階での学習成果の比較・検討が容易になり、「教職課程のディプロマ・ポリシー(以下「教職課程DP」)」(表1)の達成に向け、学生の省察の促進のみでなく、教職課程にかかわる授業の改善に貢献できると考えている。

表1 愛媛大学教職課程のディプロマ・ポリシー(教職課程DP)

DP1 教科・教職の知識	教科・教職に関する幅広い基礎知識と、得意分野の専門的知識を有している
DP2 教育課題対応力	学校現場で生じている問題を始めとして地域や社会全体に関わる課題について、適切な対応を考え議論することができる
DP3 授業力	幼児・児童・生徒の発達に応じた保育・授業の構成や教材・教具の工夫ができる
DP4 教職省察力	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 対人関係力	教育的愛情を持って幼児・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

なお、本稿では研究の第2報として、「第1報」の成果をふまえて、2019年2月に実施された教職実践演習最終回に参加した4年次の学生を対象にした質問紙調査から検討した成果について述べる。

#### 1.2 これまでの研究の経過

愛媛大学教育・学生支援機構教職総合センターでは、これまで教職課程での学習成果を可視化すべく、リフレクション・デイ(第I期2年次2月, 第II期3年次2月, 第III期4年次10月)や、教職実践演習の最終回(4年次2月)に、「教職課程DP」をもとに作成した、「37項目からなる評価指標(以下「評価指標」)」を活用してきた。しかし作成後6年が経過し、同指標には含まれていない、アクティブ・ラーニングや「チーム学校」、「カリキュラム・マネジメント」といった、新しく教職課程において養成が求められる資質能力(中央教育審議会, 2015: 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会:2017)に関する項目が必要となってきた。また、網羅性を重視するため37項目からなっているが、これでは回答に時間がかかり、学生に負担を生み、回答の正確性も担保しづらいものであった。さらに学生の回答得点を、因子分析により統計解析しても、5つの「教職課程DP」に即して因子が収束せず、各DPに関して正確に測定できるものとはなっていない、という課題があった。そのため、新たに求められる資質能力・到達目標をふまえた項目を含み、統計学的に信頼性・妥当性が確保され

つつ、20項目程度で簡便に回答できる、新しい本学の教職課程の学習成果を可視化するための自己評価尺度を開発する必要があると考え研究に取り組んできた。

「第1報」では、従来使用してきた「評価指標」および、新しく教職課程において養成が求められる資質能力を参照し作成した項目プールをもとに研究者間で検討し作成した24項目の自己評価尺度案(表2)を活用し、2017年度4年次生(207名)を対象とした質問紙調査データから検討したところ、15項目で一定程度の信頼性を保ちつつ可視化するための自己評価項目案を提示することができた。

表2 24項目の自己評価尺度案

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教員の役割や仕事の内容について、具体的に述べるができる</li> <li>2. 自身の免許状に関わる専門分野について、深い知識を身につけている</li> <li>3. 教育に関する法令などの基本的な内容について説明できる</li> <li>4. 子どもの発達段階に応じた個別指導、集団への指導の方法について、具体的な例を挙げて説明できる</li> <li>5. 子どもの実態を把握し、クラスのより良い人間関係づくりのあり方について、具体的に例を挙げて説明できる</li> <li>6. 特別な配慮が必要な子どもたちへの適切な支援のあり方について、具体的に例を挙げて説明できる</li> <li>7. 現代の教育問題や学校改革の動向について、具体的に説明できる</li> <li>8. 国内外の政治経済、社会の動向について興味をもち、日頃から情報を集めている</li> <li>9. 教育に関わる様々な課題について、自分なりの対応方法をいくつか述べるができる</li> <li>10. 学校と地域との連携・協働の意義や方法について、具体的な例を挙げて説明できる</li> <li>11. 学習の指導や学級の経営をめぐる保護者との連携のあり方について、具体的な例を挙げて説明できる</li> <li>12. 学習指導要領の目標や内容を踏まえて、子どもたちが興味・関心をもてる授業を計画できる</li> <li>13. 板書や発問、話し方、グループワークの手法など、授業を行う基本的な技術を身につけている</li> <li>14. 学習の目的に合わせて、情報機器や教材を選択し、効果的に活用できる</li> <li>15. 問題行動をとる子どもに対して、適切に注意や指導ができる</li> <li>16. 目的をもって教育体験活動やボランティア活動に参加している</li> <li>17. 実践を伴う活動をした際には、活動での学びや課題を考え、自身を高めようと努力している</li> <li>18. 目的や目標に即して活動をふりかえり、適切な評価と改善案を挙げることができる</li> <li>19. 実践から得られた学びや課題について、専門書などを参考に考察し、理論と実践を結びつけている。</li> <li>20. 他者からのアドバイスや意見に耳を傾け、自らを改善している</li> <li>21. 提出物の遅れや遅刻がないなど、ルールを守って行動できる</li> <li>22. 多様な成長段階、教育環境の子どもに対して、適切な態度で関わるができる</li> <li>23. 世代や立場の違う相手とも、挨拶や適切な言葉遣い、傾聴など、信頼関係を築くための関わり方ができる</li> <li>24. 目的の達成に向けて、自身の役割を認識し、様々な人と協力して活動することができる</li> </ol>
---

しかしこの尺度は、一定程度の信頼性・妥当性が確保されているため運用は可能であるが、項目数が少なく、「コミュニティ・スクール」や「チーム学校」、「カリキュラム・マネジメント」といったように今後の学校現場で求められる保護者や地域との連携・協働への資質能力に関わる項目

である「10. 学校と地域との連携・協働の意義や方法について、具体的な例をあげて説明できる」、「11. 学習の指導や学級の経営をめぐる保護者との連携のあり方について、具体的な例をあげて説明できる」といった項目が抜け落ちてしまっていた。また、「19. 実践から得られた学びや課題について、専門書などを参考に考察し、理論と実践を結びつけている」という、理論と実践の往還といった、これからの教員とくに求められる資質能力と捉えられる項目が因子として収束せず抜け落ちていた。そのため、項目の加筆・修正、加除、調査対象の拡大によって分析を重ねていく必要があった。今回は研究の第2報として、2019年2月に実施された教職実践演習最終回に参加した4年次学生を対象にした質問紙調査結果をもとに検討成果を述べる。

## 2. 研究の方法

### 2.1 質問紙調査の実施

2019年2月の教職実践演習に参加した4年次学生を対象に、24項目からなる自己評価尺度案(表2)を使用した質問紙調査を実施した。

「以下の質問について、あなた自身にもっともよく当てはまる」を5段階評価(とてもそう思う5⇔全くそう思わない1)で回答するよう依頼した。

同時期の学生を対象としたのは、教職に関する学修を十分重ねているため、分析にもっとも適する対象であると考えたためである。

### 2.2 倫理的配慮

倫理的配慮として、教職実践演習最終回の際に、学生にスライド映写を伴う口頭および書面(研究説明書)にて、調査の趣旨や調査協力の任意性、匿名性、結果の公表について説明を行い、研究協力に同意する場合のみ調査票を提出するよう依頼し協力を得た。なお、本研究は、愛媛大学教育・学生支援機構倫理審査委員会の承認を得て実施されている(受付番号17-009)。

### 2.3 分析の方法

回収した316名(回収率98.1%)から複数回答等不適切な回答および欠損値を除いた312名(有効回答率98.7%)の回答を分析対象とした。データ分析にはSPSS25.0を使用した。

24項目の自己評価尺度案について因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行った。分析の過程での項目の加除は以下の通りである。

まず概念的に「教職課程DP」より高い次元の「8. 国内外の政治経済、社会の動向について興味をもち、日頃から情報を集めている」を除外した。そして、「9. 教育に関わる様々な課題について、自分なりの対応方法をいくつか

述べることができる」はDP2全体を包括しているが具体的な項目ではないと考え除外し、「20. 他者からのアドバイスや意見に耳を傾け、自らを改善している」についてもDP5とDP4の両者に渡る項目であるため除外した。「15. 問題行動をとる子どもに対して、適切に注意や指導ができる」については、現在のカリキュラムで十分保証されていないと考え、DPを構成する項目としては位置づけず除外した。そして因子負荷量0.35以上を満たす項目によって因子を検討した。

### 3. 結果と考察

分析の結果、20項目5因子が抽出された。第1因子を教育課題対応力、第2因子を対人関係力、第3因子を教職省察力、第4因子を授業力、第5因子を教科・教職の知識と解釈した。そしてそれら5因子は「教職課程DP」と重なるものであると考え、それぞれを対応させ表した。(表3)。

#### 3.1 第1因子：DP2 教育課題対応力

第1因子として抽出されたのは、「11. 学習の指導や学級の経営をめぐる保護者との連携のあり方について、具体的な例をあげて説明できる」、「5. 子どもの実態を把握し、クラスのより良い人間関係づくりのあり方について、具体的に例を挙げて説明できる」、「4. 子どもの発達段階に応じた個別指導、集団への指導の方法について、具体的な例を挙げて説明できる」、「10. 学校と地域との連携・協働の意義や方法について、具体的な例をあげて説明できる」、「6. 特別な配慮が必要な子どもたちへの適切な支援のあり方について、具体的に例を挙げて説明できる」の5項目であった。これらは、保護者との連携、地域との連携・協働、いじめや不登校への対応も含んだ学級経営や生徒指導、そして特別支援教育といった項目であり、現代的な教育課題をしっかりと理解し対応していく資質能力と解釈できる。

この資質能力は、まさしく、「教職課程DP」のDP2「学校現場で生じている問題を始めとして地域や社会全体に関わる課題について、適切な対応を考え議論することができる」と符合するものであり、DP2で求められる資質能力を適切に評価できる項目群として捉えることができる。ま

表3 教職課程DP自己評価尺度案の因子分析結果

変数	第1因子： DP2教育 課題対応力	第2因子： DP5 対人関係力	第3因子： DP4 教職省察力	第4因子： DP3 授業力	第5因子： DP1教科・ 教職の知識
<b>第1因子：DP2 教育課題対応力 (α=.736)</b>					
11. 学習の指導や学級の経営をめぐる保護者との連携のあり方について、具体的な例をあげて説明できる	.696	-0.065	.049	-.030	-.001
5. 子どもの実態を把握し、クラスのより良い人間関係づくりのあり方について、具体的に例を挙げて説明できる	.608	-.026	-.005	.156	-.046
4. 子どもの発達段階に応じた個別指導、集団への指導の方法について、具体的な例を挙げて説明できる	.571	.026	-.109	.176	.104
10. 学校と地域との連携・協働の意義や方法について、具体的な例をあげて説明できる	.562	.039	.173	-.097	-.012
6. 特別な配慮が必要な子どもたちへの適切な支援のあり方について、具体的に例を挙げて説明できる	.398	-.028	-.003	.173	.099
<b>第2因子：DP5 対人関係力 (α=.746)</b>					
24. 目的の達成に向けて、自身の役割を認識し、様々な人と協力して活動することができる	.086	.799	.058	-.008	-.186
23. 世代や立場の違い相手とも、挨拶や適切な言葉遣い、傾聴など、信頼関係を築くためのかわり方ができる	-.134	.765	.032	.029	.051
22. 多様な成長段階、教育環境の子どもに対して、適切な態度でかわることができる	.273	.561	-.090	-.048	.089
21. 提出物の遅れや遅刻がないなど、ルールを守って行動できる	-.131	.499	-.059	.038	.188
<b>第3因子：DP4 教職省察力 (α=.670)</b>					
17. 実践を伴う活動をした際には、活動での学びや課題を考え、自身を高めようと努力している	-.031	-.001	.891	.032	-.015
16. 目的をもって教育体験活動やボランティア活動に参加している	.297	-.025	.454	-.157	-.013
18. 目的や目標に即して活動をふりかえり、適切な評価と改善案を挙げるができる	.018	.080	.420	.207	.040
19. 実践から得られた学びや課題について、専門書などを参考に考察し、理論と実践を結びつけている	-.090	-.035	.352	.068	.300
<b>第4因子：DP3 授業力 (α=.720)</b>					
13. 板書や発問、話し方、グループワークの手法など、授業を行う基本的な技術を身につけている	.031	.008	-.013	.724	.025
12. 学習指導要領の目標や内容を踏まえて、子どもたちが興味・関心をもてる授業を計画できる	.151	-.023	-.068	.665	-.023
14. 学習の目的に合わせ、情報機器や教材を選択し、効果的に活用できる	-.034	.073	.141	.548	-.040
<b>第5因子：DP1 教科・教職の知識 (α=.701)</b>					
3. 教育に関する法令などの基本的な内容について説明できる	.137	.016	.006	-.163	.721
1. 教員の役割や仕事の内容について、具体的に述べるができる	.122	-.109	.048	.086	.558
2. 自身の免許状に関わる専門分野について、深い知識を身につけている	-.132	.111	-.059	.127	.535
7. 現代の教育問題や学校改革の動向について、具体的に説明できる	.089	.057	.151	-.064	.429
因子寄与	6.24	1.74	1.42	1.15	1.04

た、「第1報」では抜け落ちていた「10. 学校と地域との連携・協働の意義や方法について、具体的な例をあげて説明できる」、「11. 学習の指導や学級の経営をめぐる保護者との連携のあり方について、具体的な例をあげて説明できる」が含まれる結果となり、「第1報」での項目群にくらべ、より詳細にDP2にかかわる資質能力を自己評価できるものになっていると考える。

この両項目が今回の分析で含まれた理由としては、2015年12月21日に中央教育審議会から発表された3答申(①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、②新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について、③チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について)において、今後の学校づくりでの学校と地域、家庭(保護者)との連携・協働が改めて強調されたが、その内容が、今回調査対象となった学生が教職課程の学習に本格的にとりかかると、2年次以降の教職課程の各科目や活動の内容に反映され含まれていったことが考えられる(一例として、筆者らが実施している共通教育の選択科目「伊予の伝承文化を学び伝えるリーダー村」においても、2016年度以降は地域との連携・協働を行っていく能力を意識的に養成することを目指している(山崎哲司他, 2017))。こうした授業や活動での学習をもとに、学生たちが地域や家庭との連携・協働を、現代的な教育をめぐる課題として認識していったことが、今回の結果を生んだのではないかと考えられる。

### 3.2 第2因子：DP5 対人関係力

第2因子として抽出されたのは、「24. 目的の達成に向けて、自身の役割を認識し、様々な人と協力して活動することができる」、「23. 世代や立場の違う相手とも、挨拶や適切な言葉遣い、傾聴など、信頼関係を築くための関わり方ができる」、「22. 多様な成長段階、教育環境の子どもに対して、適切な態度で関わるができる」、「21. 提出物の遅れや遅刻がないなど、ルールを守って行動できる」の4項目であった。これらは、役割を認識した協力、さまざまな人との信頼関係を築くためのかわり、子どもとのかわり、ルールの遵守といった対人関係力と解釈できる項目群として捉えることができる。これらは、DP5「教育的愛情を持って幼児・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」と符合するものであると考える。

### 3.3 第3因子：DP4 教職省察力

第3因子は、「17. 実践を伴う活動をした際には、活動での学びや課題を考え、自身を高めようと努力している」、「16. 目的をもって教育体験活動やボランティア活動に参加している」、「18. 目的や目標に即して活動をふりかえり、

適切な評価と改善案を挙げることができる」、「19. 実践から得られた学びや課題について、専門書などを参考に考察し、理論と実践を結びつけている」の4項目が抽出された。これらは省察への意識、実践への主体的行動、省察による評価と改善点の指摘、理論と実践の往還といった、専門職としての教師に必要な省察力に関する資質能力群であると解釈できる。これは、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」とまさしく符合するものである。

ただ、項目16は、教育現場を体験するということから「DP2 教育課題対応力」にも因子負荷.297を見せているが、より教職省察力を評価する項目とするため、「実践から学ぶため、目的をもって教育体験活動やボランティア活動に参加している」と表現を改めた方がよいかもしれない。項目19も同様の観点から、専門書という表現から教職の専門知識と認識されたのか、「DP1 教科・教職の知識」に.300の因子負荷を見せているが、「19. 実践から得られた学びや課題について、授業で学んだことや資料を参考に考察し、理論と実践を結びつけている」としたほうがよいかもしれない。

### 3.4 第4因子：DP3 授業力

第4因子として抽出されたのは、「13. 板書や発問、話し方、グループワークの手法など、授業を行う基本的な技術を身につけている」、「12. 学習指導要領の目標や内容を踏まえて、子どもたちが興味・関心をもてる授業を計画できる」、「14. 学習の目的に合わせ、情報機器や教材を選択し、効果的に活用できる」の3項目であった。これらは授業の実施に必要な、板書、話し方、発問、グループワークといったアクティブ・ラーニング的な手法を含んだ基本的授業技術、指導要領をふまえた授業計画、教材やICT機器の活用といった項目であるため、授業力と解釈した。

この授業力についても、「幼児・児童・生徒の発達に応じた保育・授業の構成や教材・教具の工夫ができる」というDP3と符合するものであり、DP3が適切に評価できる項目群として捉えることができる。

### 3.5 第5因子：DP1 教科・教職の知識

最後の第5因子として抽出されたのは、「3. 教育に関する法令などの基本的な内容について説明できる」、「1. 教員の役割や仕事の内容について、具体的に述べるができる」、「2. 自身の免許状に関わる専門分野について、深い知識を身につけている」、「7. 現代の教育問題や学校改革の動向について、具体的に説明できる」といった4つの項目であり、教科・教職の知識として解釈できるものであった。

7. については、「第1報」の段階から研究者はDP2の現代の教育課題への対応力として想定していたが、今回の

因子分析の結果からもうかがえるとおり、学生たちは、現代の教育問題や教育改革の動向についての理解は教職としての基本的な知識として捉えており、この4項目を、DP1「教科・教職に関する幅広い基礎知識と、得意分野の専門的知識を有している」を示す項目群として捉えることができる。またそうであるなら、項目7の表現を「7. 現代の教育課題を反映した教育改革の動向について、具体的に説明できる」と教職の基本的な知識として教育改革の動向についての理解を尋ねる項目とした方がより回答しやすいかもしれない。

## 4. おわりに

### 4.1 本研究の成果

本研究は、新たに求められる資質能力・到達目標をふまえた項目を含み、統計学的に信頼性・妥当性が確保されつつ、20項目程度で簡便に回答できる、新しい本学の「教職課程の学習成果を可視化するための自己評価尺度を開発」することを目的として行われた。

本研究の現段階での成果として、本学の5つのDPに沿い、統計学的にも一定程度以上の信頼性・妥当性が確保された、20項目程度で簡便に回答できる自己評価項目の完成への目処がついたとすることができる。

項目には「6. 特別な配慮が必要な子どもたちへの適切な支援のあり方について、具体的に例を挙げて説明できる」や、アクティブ・ラーニングを念頭に置いた「13. 板書や発問、話し方、グループワークの手法など、授業を行う基本的な技術を身につけている」といったような、「教職課程コア・カリキュラム」で新しく求められる資質能力も含まれている。

そして、「第1報」では抜け落ちてしまっていた、「10. 学校と地域との連携・協働の意義や方法について、具体的な例をあげて説明できる」、「11. 学習の指導や学級の経営をめぐる保護者との連携のあり方について、具体的な例をあげて説明できる」といった、「コミュニティ・スクール」や「チーム学校」、「カリキュラム・マネジメント」といったように今後の学校現場で求められる保護者や地域との連携・協働への資質能力を含み、さらに、「19. 実践から得られた学びや課題について、専門書などを参考に考察し、理論と実践を結びつけている」といった理論と実践の往還といった項目も「教職課程DP」を測定する項目として含むことができた。

### 4.2 今後の展開

これまでの研究で本学の5つの「教職課程DP」に沿い、統計学的にも一定程度以上の信頼性・妥当性が確保された、20項目程度で簡便に回答できる自己評価項目の完成への目処がついた。今後は本稿の結果と考察で示した通り項目

の表現を改善しながら、教職課程の学習成果の可視化に活用していきたいと考える。学生の自己教育のための省察を促すツールであることを念頭に置きながら、各学年段階での学習成果の比較・検討を行いつつ、教職課程全体の改善に貢献していきたい。

## 参考文献

- 高橋平徳, 白松賢, 山崎哲司 (2019) 教職課程の学習成果を可視化するための自己評価尺度の開発. 愛媛大学教育・学生支援機構大学教育実践ジャーナル, 17, 61-65.
- 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 (答申).
- 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 (2017) 教職課程コアカリキュラム.
- 中央教育審議会 (2015) 新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について (答申).
- 中央教育審議会 (2015) チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申).
- 山崎哲司, 日野克博, 高橋平徳 (2017) ステップアップ型『地域連携実習』の試行: マネジメント能力の涵養に向けて. 教育実習研究 (日本教育大学協会全国教育実習研究部門) 30, 4-5.

