

琉球大学学術リポジトリ

新しい時代に求められる資質・能力を育む教職カリキュラムのあり方：
予備的科目「教職実践研究」における目標再設定と
学生の自己評価を通して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2021-10-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 鄭, 谷心, Zheng, Guxin メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/49852

新しい時代に求められる資質・能力を育む教職カリキュラムのあり方 —予備的科目「教職実践研究」における目標再設定と学生の自己評価を通して—

鄭 谷心*

A Teaching Curriculum that Nurtures the Competencies
Required of Teachers in the New Era

—Through Goal Resetting and Self-assessment in the Preliminary Course “Research
on Teaching Practice” —

Guxin ZHENG*

はじめに

本稿は、教育職員免許状（教員免許）を取得するための必修科目である「教職実践演習」の予備的な科目として、琉球大学教育学部のカリキュラムに独自に位置づけられた「教職実践研究」の授業実践を中心に取り上げる。これから教員に求められる資質・能力の枠組みづくりと学生の力量形成との相互還流の実現に向けた教職カリキュラムのあり方について検討する。

まず、教職実践演習は、2006（平成18）年7月11日の中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について」⁽¹⁾の提言を受けて、2010（平成22）年度入学生から、新たに教員免許を取得する上での必修科目として加わった。大学4年生の後期に履修することが求められており、「教科に関する科目及び教職に関する科目の履修状況を踏まえ、教員として必要な知識技能を修得したことを確認する」（教育職員免許法施行規則）ことが目的となる。それにともなって、学生の教職課程での学習の成果を確認する「履修カルテ」の作成が義務付けられることとなった（本学では「教職カルテ」と呼ぶ）。換言すると、「教職実践演習」は教員養成の最終段階の総仕上げとして、教員に求められる基礎・基本的な資質・能力の育成や定着、さらには教育上の課題に対応する実践的指導力の向上が目指されている。

実際のところ、半期15コマの「教職実践演習」

で補える知識や技能には限度がある。2013年度から、琉球大学教育学部の「教職実践演習」の前提科目として「教職実践研究」（1単位）が4年次前学期のカリキュラムに組み込まれた。しかしながら、この科目は「履修カルテ」との対応関係が曖昧であるために、内容について各教員の判断に委ねられている。また、「履修カルテ」は、大学における教員免許取得に必要な内容と教師に必要最小限の資質・能力との対応関係が整理されているものの、新しい時代に求められる資質・能力の育成について確認する視点が欠落している。教員に求められる資質・能力論を再検討し、学生の実態をふまえた上で、教職カリキュラムの編成を見直す必要がある。

以上の問題意識から出発し、本研究は、教師に必要な資質・能力の歴史的な変遷を検討した上で、これから教員に求められる資質・能力を評価する枠組みを再構築する。それらに照らし合わせて学生の自己評価を検討することで、よりよい教員養成のあり方について示唆を得ることが可能になる。

1 教師に必要な資質・能力の歴史的変遷

1985（昭和60）年の臨時教育審議会の第一次答申以来、教師の資質能力の向上が核心的な課題の一つとして取り上げられてきた。1987（昭和62）年、教育職員養成審議会では、教員の資質能力について、

* 琉球大学教育学部 教育実践学 准教授

子どもたちの人格形成に大きな影響を及ぼすものであると指摘し、次の6点を具体的に示した⁽²⁾。

- ① 教育者としての使命感
- ② 人間の成長・発達についての深い理解
- ③ 幼児・児童・生徒に対する教育的愛情
- ④ 教科等に関する専門的知識
- ⑤ 広く豊かな教養
- ⑥ これらを基盤とした実践的指導力

上記の6つの資質・能力を、教員としての必要な基礎・基本的な資質・能力（①-⑤）と実践的指導力（⑥）の2つに大別することができる。両者は表裏一体の関係にあり、前者は後者を支える基盤であり、後者は前者を授業や生活指導として具現化し、児童生徒に直接に働きかける。当時の日本は、画一的な教育内容ではなく、新しい産業社会の創出に向けた「個性尊重」の教育を重視しており、それを支える教員の養成が急務であった。よって、開放性教員養成制度の強化や初任者研修制度の実施に改革の重点が置かれていた。

一方、2006年設置された「教職実践演習」では、「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」⁽³⁾としている。そこで、含めることが必要な事項として以下の4つを掲げている⁽⁴⁾。

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

これらの事項の下位目標として、それぞれの3つの到達目標と、4つの目標到達の確認指標例が示されている。また、各大学の判断により、これらの到達目標に加えて別の目標も設定することも可能であるとされている。それらを1987年に教員に求められる6つの資質・能力と比較すると、各項目が再編・整理されており、それぞれの到達目

標がより具体化されている。しかしながら、「広く豊かな教養」とそれを基盤とした「実践的指導力」が不在となつたことを指摘することができる。どの時代においても、教員に幅広い教養を求めるのが不变でありながらも、時代の変化に伴つて教員に必要な教養の中身として社会や時代背景の知識・理解に変化が生じるということは言うまでもない。

そこで、2012年の中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上策について」の中では、これから教員に求められる資質・能力は以下の3つのように提示された⁽⁵⁾。

- (i) 教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力
(使命感や責任感、教育的愛情)
- (ii) 専門職としての高度な知識・技能
 - ・教科や教職に関する高度な専門的知識
(グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む)
 - ・新たな学びを展開できる実践的指導力
(基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力)
 - ・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力
- (iii) 総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）

つまり、新しい時代における「学び続ける」教師像が提案されており、専門性や自主性および協調性とともに、時代の変化に応じた実践的指導力の育成が強調されるようになった。「教職実践演習」が導入されて6年が経ち、教員に求められる資質・能力の改正は重大な意義を持っている。2015年に教育再生実行会議は第七次提案において、社会の変化を見据えて、国が明示した教員が身につけておくべき資質・能力に基づきながら、

「教師が、4年間の教職課程での学びで終わることなく、教職生活全体を通じ、体系的に学び続けられる体制を整備することが不可欠」⁽⁶⁾であることを提唱している。つまり、「教職実践演習」をはじめとする教職カリキュラムには、教師の実践的な資質・能力を育てる上で限界があったのか、教員養成に真に責任を持てる制度であったのかといった教員養成の体制として、正面から向き合うべき本質的な課題がある点を看過することはできないだろう。

2 到達目標の設定と学生による自己評価

ここ数十年間の教員の資質・能力に関する歴史的な定義を踏まえると、児童生徒に求められる資質・能力はまず、教員が備わらなければならないという視点が必要不可欠であるといえる。いかなる社会の変化にも対応できる力を児童生徒に求めるのであれば、教員にも同じような力、かつ、それらの力を引き出すことができる実践的指導力を身につけておく必要がある。具体的には、新たな教育上の問題・課題を発見し、仲間と協力しながら解決策を模索していく探究力およびその解決策が妥当かどうかについて検証する力、あるいは、自らの評価基準を創出し、それを元に指導を改善していくような反省的実践力などが挙げられる。

(1) 到達目標の再編成

石井（2013）は、教師の仕事を大きく教科教育と教科外活動に分け、それぞれについて、わかるという教養・認識の侧面と、現場で行動できる実践力の侧面があると指摘し、京都大学教職課程において、独自に教師に求められる力量を5つの柱として設定した⁽⁷⁾。それを踏まえた上で、筆者は反省的実践力と共創的探究力を「教職実践演習」における到達目標に加え、表1のように、教員に求められる資質・能力を新たに5つの領域として編成した。このような資質・能力の領域や到達目標の設定は、文部科学省が2006年に提示した4つの必要事項を内包させることが可能なだけではなく、必要不可欠とされた「実践的指導力」とこれから教員に求められているICTの活用力やグローバル化への対応力など、教職に関する幅広い教養の習得について確認することができる。さらに、チームで協働する力や外部連携の力などの

表1 教員に求められる資質・能力の5領域

番号	項目・内容
A	教職に求められる教養（使命感や責任感、教育的愛情、グローバル化した視点、ICTに関する知識・理解等）
B	子ども理解と人間関係構築力（生徒指導、学級経営等に関する知識・技能）
C	教科等に関する専門的な知識（教材研究の力や教科内容についての知識・技能）
D	教科等に関する反省的実践力（教員としての表現力・指導力、児童生徒の主体的・協同的な学びの姿勢と深い理解の形成を促す授業づくりの力量）
E	共創的探究力（教育上の問題・課題の発見力・調査力、仲間とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力等）

(筆者作成)

総合的人間力についても意識し、育成を目指すことができよう。

(2) 「教職カルテ」の課題とそれを克服するための取り組み——「教職実践カルテ」

琉球大学の教職カリキュラムにおいて、学習の成果を確認するには、先述した「教職カルテ」がeポートフォリオの形で教務システムに埋め込まれている。学生と年次指導教員が年に1回程度そこにコメント等を記入することで、教員を目指す上での年度目標を設定したり、振り返ったりすることができる。とりわけ、「教職カルテ」の自己成長評価シート⁽⁸⁾は、文部科学省が規定した「教職実践演習」において確認するが必要な4つの事項と、「その他に関する事項（課題認識と探求心・教育時事問題・社会人としての基本）」といった大項目によって構成される。それぞれの大項目に関連した中項目、小項目と各指標が文章として示されている。学生が年度末の自己評価において、指標に照らし合わせて5（よい）～1（不十分）という意味で点数をつけることができるよう作成されている。

一方、「教職カルテ」の課題としては、まず、学生がどの教職科目を通してどのような資質・能力を身につけることができるのかについて見通すことが難しいことが挙げられる。また、5段階の

自己評価は、それぞれの段階の特徴が記されておらず、学生による曖昧な判断に委ねられている。さらに、現状では、「教職カルテ」の年度末の記入漏れが多く、教職課程の履修状況への自己評価があまり機能できていないことが問題となっている。

これらの「教職カルテ」の問題・課題を克服するために、筆者は「琉球大学教育学部 教育実践学専修 教職実践カルテ（自己評価用チェックリスト）」（図1参照。以下、「教職実践カルテ」と記す）を試作した。その際、文部科学省が提示した4つの必要最小限の事項をカバーし、教員に求められる力量の枠組みを提示した京都大学教職課程の履修カルテをベースにしつつ、到達目標に対応する新たな確認指標を追加した。

具体的には、「A. 教職に求められる教養」の中で、「SDGs時代における国際教育についての基本的知識」「ICT活用の知識」などの現代社会についての新しい知識を加え、「他者（他の教職員や地域の人々）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、自らの職務を円滑に遂行していく重要性を理解している」といった職務内容への理解について加筆した。また、

「B. 子ども理解と人間関係構築力」の領域では、「B 4 社会状況や時代の変化に伴い生じる新たな教育の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」というような社会や時代の変化を意識した情意面の確認指標を追加した。続けて、「C. 教科等に関する専門的な知識」として「C 4 時代とともに変化する教育内容や方法を自ら精査し、それをまとめて子ども用のテキストや資料集を作成することができる」というように、教師に必要な教材づくりの力量に関する指標を加えた。また、「D. 教科等に関する反省的実践力」の欄においては、5番目の指標として

「授業づくりにおいて、自らの授業を振り返ったり、評価基準を作り出したりして、それに基づいて指導を改善していくことができる」というような反省的実践力が問われる内容を設定した。最後に、「E. 共創的探究力」では、総合的な人間力への自己評価を実現するために、「E 5 新たな教育上の問題・課題を発見し、仲間や地域社会の多様な組織と連携・協働しながら解決策を模索し、検証することができる」という指標を追加した。

したがって、これらの指標は「教職実践カルテ」に追加されただけでは不十分であり、それぞれが学部の教職科目群との対応関係がどうなっているのかについても確認する必要がある。例えば、「A 教職に求められる教養」に含まれている「A 1 子どもも理解の重要性や、教員が担う責任の重さを理解している」という到達目標は、「教職入門」や「教育原理」などの教職科目の内容に対応していることから、その対応関係を示す図表などの資料は教員が予め用意する必要がある。一方で、学生は自分なりに関連する科目も想起し、その中の成果資料を探し出すこともあったことから、それぞれの「到達目標の確認指標」に対応する必要最小限の科目を教員が提示し、学生が他の科目を追加することも可能であるような学習シートをデザインする必要がある。実際のところ、先述したA 1 に対応する科目として、「教職入門」や「教育原理」だけではなく、「生徒指導（小）」や「教職研究」も追加して自分なりに振り返りができた学生が現れた。

(3) 「教職実践研究」における成果と課題

I ポートフォリオを生かした学習活動とは

2019年度から、筆者は前学期1単位の「教職実践研究」の担当クラスにおいて、図1の「教職実践カルテ」と図2の学習シートを用いた教職課程ポートフォリオづくりの学習活動を設定した。これまでの教職科目の履修を通して身につけた資質・能力についての成果と課題を確認し、今年度に達成したい目標を設定するとともに、後期の教職実践演習の模擬授業に向けて意識を高めることを目的とした。

元来、ポートフォリオとは、子どもの作品と自己評価の記録、教師による指導と評価の記録など、系統的に蓄積していくファイルやフォルダーのことを指す⁽⁹⁾。教職課程ポートフォリオとして作成する際は、とりわけ、学生が様々な活動を通して身につけた資質・能力を示すような成果資料を系統的に蓄積していくことが重要視されている。そのため、「教職実践研究」では、これから教員に求められる資質・能力の5領域の目標に到達したことを示す成果資料を整理することに重点が置かれている。

そこで、ポートフォリオづくりの手引きおよび

琉球大学教育学部 教育実践学専修 教職実践力ルーテ（自己評価用チェックリスト）

学生番号：

入学年度：

図1 これから教員に求められる資質・能力の5領域に対応した「教職実践力ルーティン」

<p>琉球大学 教職実践研究2019</p> <p>今年度の目標設定と振り返り</p> <p>年度 所属 _____ 年次 _____</p> <p>学生番号 _____ 氏名 _____</p> <p>1. 振り返り（記入日：_____年_____月_____日）</p> <p>①これまでの教職体験や教育実習を通して達成できたこと</p> <p>成果資料：</p> <p>（例）・学生ボランティア等で生徒と接した活動の記録 ※ 児童の個人情報を記載しないこと。 ・児童に関する観察記録 ※ 児童の個人情報を記載しないこと。 ・教育実習などにおいて指導教員からいただいたコメント ・教育実習などにおいて児童たちからもらったコメント ※ 児童の個人情報は削除すること。 ・教材研究の記録（形式は自由。学習指導案でも可） ・板書や工夫した教材の写真、児童に配布したプリント等 ・自分が行った授業の記録・録画等 ・自分で設定した課題に関するレポート ・自分ならではの体験談、メッセージ </p> <p>②残された課題</p>	<p>2. 今年度に達成できた確認指標と到達レベル（記入日：_____年_____月_____日）</p> <p>※教職実践力ルテ（自己評価用チェックリスト）の「目標到達の確認指標」を参照すること。</p> <table border="0"> <tr> <td>A :</td> <td>B :</td> <td>C :</td> <td>D :</td> <td>E :</td> <td>A :</td> <td>B :</td> <td>C :</td> <td>D :</td> <td>E :</td> </tr> </table> <p>3. 今年度に達成したいこと（記入日：_____年_____月_____日）</p> <p>4. 後期の実践演習に向けて（記入日：_____年_____月_____日）</p>	A :	B :	C :	D :	E :	A :	B :	C :	D :	E :
A :	B :	C :	D :	E :	A :	B :	C :	D :	E :		

図2 教職実践研究においてガイダンス機能を持つ学習シート

第1回から第4回までの主なワークシートとして、「1. 振り返り」「2. 達成できた確認指標と到達レベル」「3. 今年度達成したこと」「4. 後期の実践演習に向けて」という4項目からなる学習シート（図2）を作成し、受講生に配布した。第1回のオリエンテーションでは、科目「教職実践研究」と「教職実践演習」の関係や教職課程における位置づけ、授業目標について説明し、次回は自分のボランティア活動や教職体験Ⅰ・Ⅱに関する記録やレポート、教育実習ノート、あるいは、それらの資料を収めたデバイスを授業に持ち込むよう受講生に求めた。

II 「振り返り」とその成果と課題

2回目の授業では、主に「1. 振り返り」についての学習活動を展開した。受講生は「これまでの教職体験や教育実習を通して達成したこと」についての「成果資料」を振り返りながら、「学生ボランティア等で児童生徒と接した活動の記録」をはじめ、証拠となる資料と「残された課題」について書き記しながら教職課程ポートフォリオ

に入れて蓄積していくような作業に取り組んだ。

そこで、筆者は2019年度と2020年度に回収した32名の受講生の学習シートを分析した。まず、「達成したこと」について得られた56件の回答についてKJ法を用いて分類した。結果として、学生が確認できた成果が次の4つに大別できる。1つ目は、児童に関する観察記録から、「児童観・子どもも観をつかみ、子どもも理解を指導案づくりに活かしたこと（19件）」である。2つ目に、「授業観察のTC記録から、「学級経営や教師の手立て（発問のタイミングや板書計画の重要性など）について知ることができた（15件）」ことである。3つ目は、教材研究の記録や自分が行った授業の記録から、「教材研究の意義や教具を工夫する方法を指導案づくりに活かしたこと（11件）」である。4つ目は、児童生徒と接した活動の記録から、「授業外でも子どもに寄り添い、信頼関係を構築すること（10件）」ができたことである。「その他」の成果として、「授業観察や担当教師とのかかわりから、特別支援教育的な視点を持って関わること

が必要な児童への教育的対応の多様さも学ぶことができた（1件）」ことが挙げられる（図3）。

続いて、「残された課題」（図4）について得られた36件の回答をグループ化によって整理した。結果として最も多かったのは、「板書・発問・指示・時間配分の仕方、多様性への配慮など、授業づくりの力量不足（23件）」であった。次に多かったのは、「授業外での児童との関わり方が少ないこと／児童との信頼関係の築き方が分からない（10件）」という課題であった。学生は3年間の実践的なカリキュラムを通して、教職の現場について体感的に学ぶことができたものの、授業づくりに参加する機会が依然として少ないことが理由として挙げられる。また、授業外での児童との関わりについて、成果と課題が同じ数になったことから、児童との信頼関係づくりが履修生にとって重要な課題になっていることがわかる。その他、少数な

がらも「同僚や先輩への気遣いやサポートができていないこと（1件）」「授業の振り返りが不足していること（1件）」「教材研究の力量不足（1件）」が課題として浮かび上がった。

III これから教員に求められる資質・能力の5領域についての自己評価とその結果

2回目の授業は、教職体験や教育実習への振り返りを通して、教員になるための現時点での成果と課題を確認することができた。3回目の授業では、教職カリキュラム全体の振り返りを実現するために、図1「教職実践カルテ」の自己評価チェックリスト等に照らし合わせながら、自分の「達成できた確認指標と到達レベル」について成果と課題を再確認する学習活動を設定した。筆者は2019年から2020年度までの32名の受講生からの自己評価の回答を単純集計し、各項目の指標に達成できた学生の人数とそれが全体に占める割合を示し、各指標の有意差についてはカイ二乗検定と残差分析を行った（表2を参照）。

結果として、次の4点が明らかになった。1点目は、「子ども理解と人間関係構築力」の領域における学生の自己評価が一番バランスよい結果を得たということである。例えば、9割近くの学生が「B1 教員の使命や職務について基本的な理解に基づき、自発的・積極的に自己の職務を果たそうとする姿勢を持っている」にチェックを入れており、半分程度の学生が「B5 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」という指標に達成したと回答し、統計的な有意差が認められなかった。つまり、1年生から現場との関わりを通して、4年生は人間関係形成力についてある程度の自信がついた。また、「B2 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」や「B4 社会状況や時代の変化に伴い生じる新たな教育の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」についても有意差がなく、8割程度の学生が子どもと接する態度や姿勢については積極性に富んだということである。

2点目は、「B. 子ども理解と人間関係構築力」以外の4領域の達成状況のばらつきが大きいとい

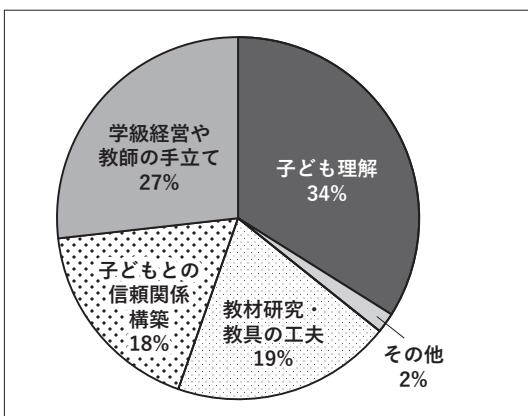


図3 教職体験や教育実習を通して達成できたこと

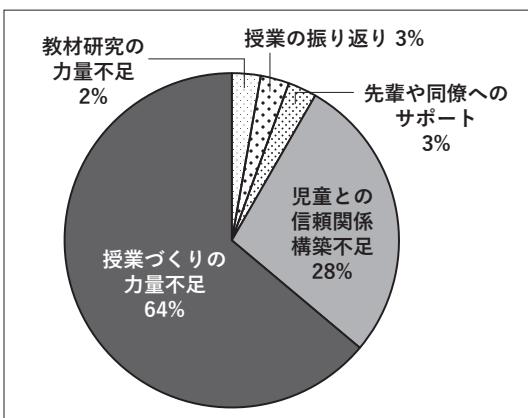


図4 残された課題

表2 チェックリストに基づいた学生の自己評価についての集計表

これから教員に求められる資質・能力	A. 教職に求められる教養		B. 子ども理解と人間関係構築力	C. 教科等に関する専門的な知識	D. 教科等に関する反省的実践力	E. 共創的探究力
各項目の達成状況（達成したと回答した学生の人数・全体に占める割合）	A1▲ 29・90.6%	A6 23・71.9%	B1 28・87.5%	C1 17・53.1%	D1▽ 9・28.1%	E1▲ 28・87.5%
	A2▲ 20・62.5%	A7▽ 1・3.1%	B2 25・78.1%	C2▲ 22・68.8%	D2▽ 2・6.3%	E2 18・56.3%
	A3▽ 3・9.4%	A8▲ 23・71.9%	B3 19・59.4%	C3 3・9.4%	D3▲ 19・59.4%	E3 9・28.1%
	A4▽ 2・6.3%	A9 24・75.0%	B4 26・81.3%	C4▽ 2・6.3%	D4▲ 28・87.5%	E4 13・40.6%
	A5 4・12.5%	A1▲ 22・68.8%	B5 15・46.9%		D5▽ 2・6.3%	E5▽ 1・3.1%

(▲有意に多い、▽有意に少ない、p<.05)

うことである。例えば、「A. 教職に求められる教養」の10項目の中、9割の学生が「A 1 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」という指標に達成していると回答しており、他の指標と比べて有意に高い。それに対して、「A 7 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つけている。子どもの特性や心身の状況、人間関係、集団としての特徴を把握した上で学級経営案を作成することができる」に達成したと回答した学生は僅か3.1%で有意に低い。また、「A 5 歴史的かつ体系的な視点から、現代社会における教職の置かれた状況を理解している」という指標に到達できた人は1割強にとどまっていることから、多くの4年生が教職の歴史や学級経営の手法についてまだ理解不足であったことがわかる。

3点目は、授業技術や自己調整力などの実践力の欠如が浮き彫りになったことである。例えば、「D 2 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、子どもの特徴を的確に把握し、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。皆で協力して取り組む姿勢を育む指導法等を身につけている」にチェックを入れた学生が6.3%であり、他の指標と比べて有意に低い。この結果は、2回目の授業の振り返りにおいて課題となった「授業づくりの力量不足(図4)」と通底している。また、「D 5 授業づくりにおいて、自らの授業を振り返ったり、評価基準を作り出したりして、それに

基づいて指導を改善していくことができる」と回答した学生も6%で有意に低いため、教壇実習の機会の少なさがそのまま反省的実践力の不足として反映されたと考えられる。

4点目は、これから教員に求められる新しい資質・能力はあまり身についていないということである。具体的に、「教職に求められる教養」について、「A 3 人権教育、特別支援教育、SDGs時代における国際教育などについて、基本的な知識を身についている」学生は1割弱で、「A 4 ICT活用の知識を活かし、個々の生徒の特性や状況に応じた対応を修得している」学生が6%であることから、両方とも他の指標と比べて有意に低い。また、「教科等に関する専門的な知識」について、「C 4 時代とともに変化する教育内容や方法を自ら精査し、それをまとめて子ども用のテキストや資料集を作成することができる」と回答した学生が6.3%にとどまり、「共創的探究力」のカテゴリでは「E 5 新たな教育上の問題・課題を発見し、仲間や地域社会の多様な組織と連携・協働しながら解決策を模索し、検証することができる」という指標が達成できた学生が1人のみ(3.1%)であった。当該学生が、積極的に海外の恵まれていない子どもたちの学びを支援するボランティア活動に参加したことから、そのような協働的な力を身につけることができたと推測できる。

おわりに

教職カリキュラムを通して、どのようにすればこれから教員に求められる資質・能力の育成を保障することができるか。この問い合わせに対して、本論によって明らかとなった学生の実態をふまえつつ、次の3つの側面から検討する。

第一に、授業づくりについての圧倒的な力量不足の問題とそれに対する学生の不安を解消する方策についてである。これまで前期の「教職実践研究」では、大学4年生が自らの成果と課題を確認できただけではなく、新年度において達成したい目標を立てることができた。そこで、「子どもが授業の内容の理解を深めることができる発問や声掛けの仕方を学ぶ」「すべての生徒に効果的な学習を促すことができる魅力的な授業を実践する」⁽¹⁰⁾など、授業づくりについてどの受講生でも一つ以上の達成目標を設定している。それを受けた後学期「教職実践演習」では、児童と直接に関わる教壇実習の機会をできるだけ多く提供することで、学生の授業づくりに対する不安を軽減することができると考えられる。

第二に、実習科目における人間関係構築力の醸成についてである。本学部の教職カリキュラムでは、大学1年から4年まで学校教育について体験的・実践的に学んでいくような必修科目が設けられている。それが様々な学校の特色を知る機会だけではなく、「子ども理解と人間関係構築力」を形成する上で有効であるといえる。一方、現場では、学生は責任を持って教える立場ではなく、児童にとって気軽に学習を手伝ってくれる兄や姉のような存在であり、見習いのようなものに映るだろう。「子どもとの信頼関係の構築」が振り返りの成果と課題の両方のキーワードとして浮かび上がったことから、一時的な関わりによって実習生と子どもとの関係性は良い方向にも悪い方向にも転じるだろう。つまり、人間関係形成について、学生は体験を通して認識を獲得するだけではなく、事例研究や課題研究のテーマとして取り組むことで、関連する知識・理解をさらに深めることができる。

第三に、新しい時代に対応した教育内容と教育方法の更新についてである。GIGAスクールの実

現やCOVID-19の出現など、急速に変化する社会に求められる知識内容の再編には、教員養成カリキュラムも対応していかなければならない。2019年に新しくスタートした教職課程では、「特別支援教育の充実」「総合的な学習の時間の指導法」「チーム学校への対応」「ICTを用いた指導法」「学校と地域の連携」⁽¹¹⁾など、時代の変化に対応した内容が盛り込まれている。筆者が自ら担当している教職科目的「教育課程」にはカリキュラム・マネジメントやチーム学校を、「教育方法」ではICT活用を、「総合的な学習の時間の授業づくり」にSDGsと国際教育についての内容を新たに追加した。一方で、これまでの「教職実践研究」の自己評価によって確認できたのは、新しい資質・能力が身についた実感に乏しい学生の現状であった。これからICT活用をはじめとする教育現場での新しい取り組みについて、体験的・実践的に学ぶ場を確保し、さらに増やしていく必要がある。

以上の検討により、個別の授業で教員に求められる資質・能力を補うよりもむしろ4年間にわたって新たなテーマを取り入れた連続的な学びや現場での教壇実習の機会を多く提供した方が望ましいだろう。グローバル化した現代社会がもたらした教育上の問題・課題について、チームで解決したり、地域・社会の様々な組織と協働したりする機会をどのように保障することができるのか、それに関連した教員養成課程の限界をどのように克服することができるのか、今後の課題となる。

参考・引用文献

- (1) 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」2006（平成18）年7月11日。
- (2) 教育職員養成審議会答申「教員の資質能力の向上方策等について」1987年12月8日、pp.48-49。
- (3) 中央教育審議会答申「教職実践演習（仮称）について」2006（平成18）年7月11日。
- (4) 同上。
- (5) 中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」2012（平成24）年8月28日、pp.2-3。

- (6) 教育再生実行会議第七次提言「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について」2015（平成27）年5月14日。
- (7) 石井英真「教師に求められる専門的力量とは何か」『教職実践演習ワークブック』ミネルヴァ書房、pp.7-8。
- (8) 「指導教員>指導学生一覧（教職カルテ）>教職カルテ《資質能力の確認》」の順に、国立大学法人琉球大学教務システムから教員が担当する学生の「自己成長評価シート」を確認することができる。
- (9) 田中耕治、水原克敏、三石初雄、西岡加名恵『新しい時代の教育課程 第4版』2018年、p.196。
- (10) 4年生が図2の学習シート「3. 今年度達成したいこと」欄に記入した32件の自由記述（2019-2020）から引用。
- (11) 文部科学省 総合教育政策局「資料1：教育職員免許法等の改正と新しい教職課程への期待」2019（平成30）年12月20日。