

「学部教員養成教育の到達目標の検討」（報告）

目 次

はじめに	1
I プロジェクトの概要	2
II 学部教員養成教育の到達目標の検討状況	
1 全体的状況	6
2 各大学における検討状況	
【北海道教育大学】 「自己成長力を高めるチェックリスト」	9
【弘前大学教育学部】 「教員養成総合実践演習Ⅰ・Ⅱの蓄積」	17
【福島大学人間発達文化学類】 「福島の教員スタンダード共同開発ワークショップ」	23
【横浜国立大学教育人間科学部】 「横浜スタンダード」に基づく「初等教育フィールドワーク研究」	34
【上越教育大学】 「上越教育大学（上越・妙高地域連携）スタンダード」の設立をめざして」	44
【奈良教育大学】 「カリキュラムフレームワーク：Cuffet」	50
【広島大学教育学部】 「到達目標型教育プログラム」HiPROSPECTS〇RR	58
【鳴門教育大学】 「鳴門プラン」と「授業実践力評価スタンダード」	64
【宮崎大学教育文化学部】 「ステージ別到達目標」	72
【琉球大学教育学部】 「プラクティススクール」による「教職実践演習（仮称）」の試行	76
III まとめと今後の課題	82
【資料編】	86
金沢大学教育学部	87
大阪教育大学	97
岡山大学教育学部	101
愛媛大学教育学部	103
長崎大学教育学部	107
【参考】	
「学部教員養成教育の到達目標検討」プロジェクト名簿	111
情報提供依頼等	

はじめに

「大学における教員養成」の充実を期して

「学部教員養成教育の到達目標」検討プロジェクトの報告書『学部教員養成教育の到達目標の検討（報告）』をお届けします。

このプロジェクトは、日本教育大学協会が2001（平成13）年に設けた「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトをいったん発展的に解消し、委員の大半を新たに委嘱する形で2007（平成19）年度に再組織したものです。本協会が「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトを組織した当時は「在り方懇」の議論の中で、教員養成教育のカリキュラムのそれぞれについて「モデル的」なものが要請されていました。しかしながら、その後の政策動向は、教員養成教育を行う大学に対して、カリキュラム・コンテンツの「モデル」よりはむしろ「出口管理」「到達目標」的なものの要求へとニュアンスを変えてきました。2006年7月の中央教育審議会答申で導入が提言された「教職実践演習（仮称）」などはその典型として捉えられましょう。こうした政策動向の推移は、ちょうど本協会の「モデル・コア・カリキュラム」プロジェクトが2006年3月に出した報告『教員養成カリキュラムの豊かな発展のために－〈体験〉－〈省察〉を基軸にした「モデル・コア・カリキュラム」の展開－』（本協会『会報』92号所収）で各大学の実態調査を踏まえ、「大学の立場から学部教育のカリキュラムについて何らかの指標の設定を行おうとするならば、それは4年間の科目の配列やそれぞれの科目で扱う内容に関しての標準的な「モデル」を示すよりはむしろ、4年間を通じて学生が身につけるべき「到達目標」をトータルに示すようなあり方の方が現実的であろう」と総括したのと軌を一にしています。

折しも、2008年4月から「教職大学院」という新たなプロフェSSIONAL・スクールによる教員養成教育が始まることもあって、人々の関心の多くは大学院の方に集まりがちですが、学部（学士課程）段階の教員養成教育がメインのルートであることに変わりはありません。政策的にも、いわゆる「教員養成 GP（Good Practice）」や「教員養成改革モデル事業」といったような形で、学部段階の教員養成教育の優れた取り組みに対する競争的予算配分も行われています。本プロジェクトでは、これらを含め、大学における学部（学士課程）段階の教員養成教育の「到達目標」の設定と、その運用に関しての実態を調査し、比較検討しました。「大学教育」の一環としての教員養成教育の質保証に第一に責任を負うべきは大学自身です。その意味で、各種の政策を時に相対化しつつ、大学間連合としての本協会が独自にこのようなプロジェクトを組織することの意義は大きかろうと思います。是非、本報告書に収められた各事例等を参考にしつつ、今後の「大学における教員養成」の充実を期していただきたいと思います。

最後になりましたが、お忙しい中本プロジェクトに協力していただいた委員の方々、調査に協力していただいた各大学の方々、および「モデル・コア・カリキュラム」プロジェクトに引き続き研究協力者を務めてくださった田中大助さんに感謝申し上げます。

2008（平成20）年3月31日
日本教育大学協会長 鷲山恭彦

I プロジェクトの概要

1. 「学部教員養成教育の到達目標」検討プロジェクトの取り組み

①. 発足の経緯と課題

2007（平成19）年度の日本教育大学協会（以下、本協会）「学部教員養成教育の到達目標」検討プロジェクト（以下、本プロジェクト）は、2001（平成13）年度以来活動を行ってきた本協会の「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトの成果を踏まえつつ、これを発展的に解消して、学部段階の教員養成教育に取り組む大学間連合が、その改善の方策を「到達目標」という観点から検討すべく新たに組織されたものである（2007年5月18日理事会、および同年6月18日評議員会にて設置が決定）。

周知のとおり、「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトが答申「教員養成『モデル・コア・カリキュラム』の検討ー『教員養成コア科目群』を基軸にしたカリキュラムづくりの提案ー」（2004年3月）およびその後の各大学の学部段階での教員養成カリキュラムの改革動向を調査した報告「教員養成カリキュラムの豊かな発展のためにー〈体験〉ー〈省察〉を基軸にした『モデル・コア・カリキュラム』の展開」（2006年3月）を取りまとめている数年間に、学部段階の教員養成教育に関する社会的要請は、学部教育で提供される各授業科目の内容やその配列といったカリキュラムについてのそれから、学部教育全体を通じての「出口管理」あるいは「質保証」へとその比重を移してきた。2006（平成18）年7月11日の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」においては、学部段階の教員養成の改善策として「教職課程の履修を通じて、教員として最小限必要な資質能力の全体について、確実に身につけさせるとともに、その資質能力の全体を明示的に確認する」目的を持った新科目「教職実践演習（仮称）」2単位程度の創設が提案されている。

こうした動向を睨みつつ、本協会では前述の「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトの2006年度の活動として、中央教育審議会より示された「教職実践演習（仮称）」の内容・構成を参考にしつつ、本協会の各教科に関わる研究部門等の助力を得て中学校教員養成の各「教科」に関わる到達目標の具体を検討する作業に着手した。これは同プロジェクトの報告書「教員養成カリキュラムの到達目標・確認指標の検討ー中学校教員養成における〈教科〉の在り方を中心にー」（2007年3月）としてまとめられるとともに、この報告書を基にしたシンポジウム「教員養成の『質保証』における大学の役割を問うー学部教育カリキュラムの到達目標を中心にー」（2007年6月17日、明治大学アカデミーホール：日本教育新聞社後援・全国私立大学教職課程研究連絡協議会協賛）を行った。

このような一連の本協会の取り組みの延長線上に、本プロジェクトは組織されている。

②. 研究プロジェクトの組織・活動

学部段階の教員養成教育の「到達目標」に関わっては、本プロジェクト発足の時点までに既に各大学での取り組みがさまざまな形でなされつつあった。

文部科学省は2007年度に教員免許状の認定課程を有する全大学を対象に「教員養成改革モデル事業」の公募を行っているが、そのテーマの一つは「教職実践演習（仮称）の試行」

であり、このテーマに関わって教員養成系大学では弘前大学教育学部と琉球大学教育学部の取り組みが採択されている。またこれに先立って2005年度より始まった「大学・大学院における教員養成推進プログラム」（いわゆる「教員養成GP」）においても、北海道教育大学（自己成長力を高めるチェックリストの開発—教育実践改善フィールド科目群を軸とした教師の基礎的資質と臨床的実践力の育成—）や横浜国立大学教育人間科学部（横浜スタンダード開発による小学校教員養成—養成段階で培う資質・能力の観点別評価基準「横浜スタンダード」の開発と大学授業評価・改善及び拠点小学校における日常的・継続的な教育実習プログラムの開発・先導的事業—）等、学部段階の教員養成教育における「到達目標」の具体化に関する取り組みが採択されている。

こうした中、本プロジェクトでは当面、これら各大学でなされつつある「到達目標」設定の具体的な取り組みに学びつつ、同時に全国規模の大学間連合としてこの種の大学の取り組みを概括し、課題を取りまとめる形で本協会からの組織的な発信を行うことが重要と考え、このことを2007年度の主たる目標として活動を行うこととなった。

本プロジェクトの委員は、先の「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトの委員の一部に、上述のような取り組みを行いつつある大学・学部の当事者を委員として加える形で、6名を会長委嘱する形で組織されている。また、調査データの整理にあたっては、2005年度の「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト研究協力者であった田中大助氏（青森県東津軽郡平内町立小湊小学校非常勤講師）に再び研究協力者を依頼した。

プロジェクトの会合は以下のとおり、年度内に7回行われている。

第1回	2007（平成19）年7月27日（金）	東京学芸大学
第2回	2007（平成19）年9月10日（月）	学士会館
第3回	2007（平成19）年10月11日（火）	学士会館
第4回	2007（平成19）年11月15日（木）	KKR ホテル東京
第5回	2007（平成19）年12月27日（木）	学士会館
第6回	2008（平成20）年1月31日（木）	学士会館
第7回	2008（平成20）年2月28日（木）	学士会館

2. 調査の概要

①. 質問紙による照会（第一次）

本プロジェクトでは、第3回までの会合において委員の所属する各大学における、学部段階の教員養成教育に関わる「到達目標」設定の状況とそこでの問題点・課題に関して事例報告を基にした検討を行った。その上で、「設定の是非・理念」「検討・実施の体制」「設定の方法」「内容・領域区分等の設定」「実際の運用」の5項目を軸として、会員各大学・学部に対して照会を行うこととした。この照会については2007年10月18日に開催された本協会の学長・学部長等連絡協議会の席上で委員長より依頼があり、同年11月5日を締め切りとして回答を集約するというスケジュールで行われた（なお、質問紙本体と趣旨説明は本報告書末尾に採録）。

照会にあたって、学部段階での教員養成教育の到達目標に関わる「是非」論から出発し

た背景には、1980年代以降に欧米で先行した類種の取り組み（各高等教育機関、それらを含むネーション・ワイドな組織、あるいは国家施策に密接な関連を持つ教育評価団体等による到達目標の具体化およびその実際の運用）が、ともすればマニュアル対応の教師を生み、必ずしも自律的な教師の力量を高める手だてとして有効に作用していない部分が多いという仮説的な見通しがあった。「大学における教員養成」の主たる含意が、旧師範学校の「教授要目」に従属する教師から脱却し、学問の自由・大学の自治を基調とする場で研究と不可分の学修を行う中で自ら思考し省察し自立できる教師の養成の確保にある以上、この点に無頓着なままでただちに「到達目標」の具体的ありようの検討に踏み込むことに対する一種の「抵抗感」が、本プロジェクト委員にあったのである。そしてこうした仮説的な見通しと、その過程における前述の「抵抗感」は、その後調査が進むにつれて、教員養成に携わる大学人の相当部分に共有されていることが明らかとなってきた。

この第一次調査の概要に関しては、本報告書Ⅱ－1に述べられているが、この段階ではまず「学部段階の教員養成教育」における「到達目標」の設定を行っているか否か、行っている（あるいは検討中である）とするならば、その検討や実施の体制はいかなるもので、設定の方法・目的はどのように措定され、また内容や領域区分、さらには実際の運用、といったことに関しての全般的状況をつかむことが主目的であった。

②. 訪問調査

この質問紙調査の回答を本プロジェクトで検討した後、学部段階の教員養成教育の到達目標という点で興味深い取り組みが行われていると見られた6大学－上越教育大学・奈良教育大学・広島大学教育学部・鳴門教育大学・宮崎大学教育文化学部・琉球大学教育学部－に関しては、本プロジェクトの委員が直接訪問して、それぞれの具体的な取り組みについて関係者からの聞き取りを行うとともに、関係資料の提供をお願いした。訪問調査の一覧は下記の通りである。

上越教育大学	2007年12月10日	橋本光明
奈良教育大学	2007年12月10日	田中昌弥・福島裕敏
広島大学教育学部	2007年12月11日	金馬国晴
鳴門教育大学	2007年12月14日	金馬国晴
宮崎大学教育文化学部	2007年12月11日	田幡憲一
琉球大学教育学部	2007年12月22日	岩田康之

これらのほか、福島大学人間発達文化学類に関しては、「教員スタンダード」の開発に関わった方を本プロジェクト会合にお招きして（2007年12月27日）、同大学の取り組みに関してのお話を伺うこととした。これら各大学の具体的な取り組み状況に関しては本報告書Ⅱ－2に述べられている。

なお、島根大学教育学部については、質問紙調査において興味深い取り組みが見られたものの、スケジュールの都合上その後の調査を行うことができず、その具体的な取り組み状況を報告書に採録することができなかつたことを付記しておく。

3. 本報告書の構成

以上の調査、および委員の所属する大学で「学部教員養成教育の到達目標」に関する取り組みが進行しつつあるところ（北海道教育大学・弘前大学教育学部・横浜国立大学教育人間科学部）を踏まえ、以下のように報告書を構成することとした（カッコ内は執筆分担）。
「各大学における検討状況」に関しては、それぞれ本委員会メンバーが書き起こしたものをベースとし、各大学の担当者の確認をとった後に採録している。

はじめに	(会長)
I プロジェクトの概要	(岩田康之)
II 学部教員養成教育の到達目標の検討状況	
1 全体的状況	(岩田康之)
2 各大学における検討状況	
北海道教育大学	(田中昌弥)
弘前大学教育学部	(福島裕敏)
福島大学人間発達文化学類	(福島裕敏)
横浜国立大学教育人間科学部	(金馬国晴)
上越教育大学	(橋本光明)
奈良教育大学	(田中昌弥)
広島大学教育学部	(金馬国晴)
鳴門教育大学	(金馬国晴)
宮崎大学教育文化学部	(田幡憲一)
琉球大学教育学部	(岩田康之)
III まとめと今後の課題	(岩田康之)
【資料編】	
【参考】	

なお、『会報』96号への採録に際しては、紙幅の関係から、上記のうち【資料編】【参考】部分をカットしてある（冊子体の報告書には【資料編】【参考】も含めて採録している）。

(岩田康之)

Ⅱ 学部教員養成教育の到達目標の検討状況

1. 全体的状況

①. 回答の分布

2007年10月に行った第一次調査（各会員大学宛の質問紙）においては、学部教員養成教育の到達目標設定に関してまず「1. 現在までに検討は行われていない」「2. 現在検討中である」「3. 既に（試行的・部分的なものを含め）策定を行っている」の三つのうちから該当するものを選ぶ形で概要を問うた。

本協会会員大学の全て（附属学校のみを会員大学を除く51校）から回答があり、この問いに対する回答の数的な分布としては「未着手」としたものが16大学、「検討中」としたものが24大学、「既に実施」としたものが11大学であった。

三分の二ほどの大学で「学部教員養成教育の到達目標」に関する検討に着手されるか、少なくとも部分的には実施されているという状況がここからは見て取れる。ただし、「検討中」には着手したばかりのものから実施一步手前のものまでの幅があり、また「既に策定している」に関しては「試行的、部分的なものを含めて」として質問を行ったため、その「部分」の度合いも幅広く分布している。したがって上記の回答のうち、「1」よりは「2」が、「2」よりは「3」がより進んでいるという即断はできない。

以上のような事情に鑑み、この回答を集約した後の本プロジェクトでの検討は、主に上述の「2」「3」の回答のあったものの中から、「学部」段階での検討という組織面での取り組みや、「学部教員養成カリキュラム」全体の「到達目標」というカリキュラム面の取り組みにおいて、相当の広がりや既に持っていると思われる大学・学部等を対象として、より突っ込んだ情報収集を行うという趣のものとなった。

②. 検討・実施の契機

学部段階の教員養成教育に関して、その到達目標を明確にすることを大学に求める動きは、近年の教育政策の中で具体化しつつあり、実際に各大学の取り組みの契機が政策的な要因に根ざすものが多く見られた。

いわゆる「GP (Good practice)」とされる、大学教育の良い実践に重点的に予算配分がなされる施策は、2005年度から「教員養成 GP」として教員養成分野にも直接に及ぶことになった。これを契機として、学部段階の教員養成教育の取り組みを充実させる中でその「到達目標」をも具体化させていった例が北海道教育大学、横浜国立大学教育人間科学部等に見られる。ただし、この「教員養成 GP」においては、募集に際しての「留意事項」として「教育委員会等、採用側の意向」に十分配慮することが望まれており、したがってこれらの取り組みはほぼ例外なくその地域の地方教育委員会との組織的連携を伴っている。これらとは異なり、いわゆる「特色 GP」（教員養成教育に限らない）を契機としたものも散見される。

また、2006年7月の中央教育審議会答申で「教職実践演習（仮称）」の導入が提案されたことを契機とするものもある。これに関しては2007年度に文部科学省が「教員養成改革モデル事業」を公募し、このテーマの一つ「教職実践演習（仮称）」の試行に採択された弘

前大学・琉球大学が典型例であろう。

さらには、学内において教員養成のカリキュラムを、特に実践的諸科目の整備を軸に改善させていく動きを契機としたものも多い。

③. 体制面の問題

前述のように、地元教育委員会との連携は「教員養成 GP」等の近年の政策の中で重視される傾向にあり、これに採択された大学群のほかでも、地元教育委員会（主に都道府県、あるいは教員人事権を有する政令指定都市レベル）との連携が目立つ。

一方、これらとはやや異なり、主に学内（学部内）の体制づくりやカリキュラム改革と連動しているものも一つの流れとして見ることができる。

④. 「到達目標」の諸相

学部段階の教員養成教育の到達目標を設定し、それを運用していくにあたってのスタイルもまた、大学ごとにバラエティに富んでいる。以下に詳述する大学等を含め、おおまかな傾向を述べると、3種類になろう。

ひとつは、チェックリスト（北海道教育大学）やルーブリック（琉球大学教育学部）のような形で、明示的な評価基準を策定していく動きである。これは「この時点でこの資質・力量」ということを外に向けて明示する上では効果的であるが、逆にカリキュラム全体の整備が後回しになるという憾みを持つ。

したがって、もう一つのスタイルとしての「履修モデルの整備」を行った上で、段階ごとの「到達目標」を定めていく動きと相即することが求められよう。これは後に挙げる例で言えば、宮崎大学教育文化学部や琉球大学教育学部の事例に典型的である。

また、これらとは別に大学全体としての「質保証」の一環として、教員養成教育の到達目標を設定する動きもある。これは教育学部以外にも多くの学部を抱える総合大学に見られるもので、後述の例では広島大学教育学部が典型であろう。

⑤. 個別大学の事例に関して

以下、10ほどの大学に関して、「学部段階での教員養成教育」の到達目標を検討し、実際に運用する取り組みを詳述していく。ただし、これらの大学の取り組みは、それぞれの大学の持つ個別の事情（学部学生や教員スタッフの規模、大学院の有無やその規模、教職大学院設置の有無、附属学校数やその規模、同一大学内の他学部の状況等）に規定されてもいる。したがってある大学で優れた取り組みがなされているからと言って、それを標準化して他大学・学部で直ちに応用可能であるわけではない。この点に注意が必要である（次葉の表も併せて参照されたい）。

【表1】10大学の基本データ(2007年度)

大学名		北海道教育大学	弘前大学	福島大学	横浜国立大学	上越教育大学
学部等	名称	教育学部	教育学部	人間発達文化学類	教育人間科学部	学校教育学部
	学生定員(1学年)	1210	240	270	460	160
	教員養成課程／新課程	700 510	170 70	0 270	230 230	160 0
	在籍学生数(学士課程)	5450	1059	887	2049	682
	教員養成課程／新課程	3113 2337	751 308	137 750	1020 1029	682 0
	教員数(現員)	392	94	88	149	152
大学院(修士)	学生定員(1学年)	164	42	47	130	300
	在籍学生数(修士課程)	367	76	88	300	648
	教職大学院(2008年設置)	高度教職実践	なし	なし	なし	教育実践高度化
附属学校	学生定員(1学年)	45				50
	小学校数	4	1	1	2	1
	小学校学級数	48	21	18	36	12
	児童定員(1学年)	320	128	120	240	80
	児童数(小学校)	1848	686	847*	1455	410
	中学校数	4	1	1	2	1
	中学校学級数	36	15	12	21	9
	生徒定員(1学年)	480	200	160	280	120
他学部等	学部等名称・学生定員(1学年)	なし	人文(345) 医(280) 理工(300) 農学生命科学(185)	行政政策(270) 経済経営(210) 理工学群(180)	経済(230) 経営(307) 工(665)	なし
	生徒数(中学校)	1447	592	486	916	355

大学名		奈良教育大学	広島大学	鳴門教育大学	宮崎大学	琉球大学
学部	名称	教育学部	教育学部	学校教育学部	教育文化学部	教育学部
	学生定員(1学年)	255	495	100	230	190
	教員養成課程／新課程	180 75	180 315	100 0	100 130	100 90
	在籍学生数(学士課程)	1186	2187	477	1050	833
	教員養成課程／新課程			477 0	466 584	444 389
	教員数(現員)	109	185	139	106	105
大学院(修士)	学生定員(1学年)	60	157	300	38	35
	在籍学生数(修士課程)	154	386	553	78	101
	教職大学院(2008年設置)	教職開発	なし	高度学校教育実践	教職実践開発	なし
附属学校	学生定員(1学年)	20		50	28	
	小学校数	1	3	1	1	1
	小学校学級数	18	36	18	18	18
	児童定員(1学年)	120	240	120	120	120
	児童数(小学校)	622	1483	676	651	702
	中学校数	1	4	1	1	1
	中学校学級数	12	30	12	12	12
	生徒定員(1学年)	160	400	160	160	160
他学部	学部名称・学生定員(1学年)	なし	総合科(130) 文(140) 法(180) 経済(210) 理(230) 医(220) 歯(95) 薬(60) 工(490) 生物生産(90)	なし	医(160) 工(370) 農(265)	法文(545) 理(200) 医(155) 工(350) 農(130)
	生徒数(中学校)	493	1214	472	482	473

[註]

データはいずれも2007年度(現員数は5月1日現在)。各大学公表のデータ、および「学校基本調査」(平成19年度)による。

附属小中学校のデータには特別支援学級等を併置している分を含まない。

教職大学院設置は2008年度発足の専攻名と入学定員。

*福島大学附属小学校は、3年次以上は各学年4学級。2007年度の総定員880名。

2. 各大学における検討状況

【北海道教育大学】

「自己成長力を高めるチェックリスト」

1. 設定の是非・理念

平成 18 年度 4 月より、教員養成課程をそれまでの 5 キャンパスから 3 キャンパスに集約し、それぞれの特徴を出す方向での再編を進めるのを機に、教員養成のための新しいモデル・コアカリキュラムを作成した。このカリキュラムにおいては、社会の変化に伴い学校や地域社会が求める実践的な指導力をもつ教師の育成を重点とした「教育実践フィールド科目」群を新たに設けた。

この科目群には、「教育実習」の充実に加え、多様なかたちでの児童生徒との関わりや地域での活動を通して教師として必要な基礎的資質を形成する「教育フィールド研究」科目が含まれる。チェックリストによってそこでの様々な活動や体験についての具体的な改善の課題を明らかにし、実践的な力量として高めることを目指している。

このチェックリストを作成したのは、文部科学省の平成 17 年度「大学・大学院における教員養成推進プロジェクト」に採択された「自己成長力を高めるチェックリストの開発」で作成された「教育実践改善チェックリスト」による目標設定・自己評価の取り組みに用いるためである。この取り組みの趣旨は、①教師としての基本的な資質、実践的な指導力の内容を具体的で客観的な指標として提示し、②これを手がかりとして学生自身が臨床的な場面で具体的な改善課題を点検し、実践レベルの力量を改善し続けることを可能とし（「自己成長力」の獲得）、③さらに、その達成度によって教師としての資質と能力の習得程度を計り、自己評価を促すことである。

したがって、このチェックリストは、それが満たされなければ教師としての力量に欠けると見なされるという意味での到達目標を示すためのものではない。それゆえ、チェックリストは、あくまで学生教育における自己評価の手がかりとなるべきものであり、その本来の役割を越えて教員評価に流用されるべきではない。

2. 検討・実施の体制

各キャンパスに主に学校長経験者による教職スーパーバイザーを 2 名ずつ配置している。チェックリストの作成に当たっては、各キャンパスから大学教員 1 名、教職スーパーバイザー 1 名をチェックリスト作成委員に選出し、それに専門的観点から若干名を加えて委員会を設けた。

GP 終了後は、学内の教育改革室が担当となり、理事・特別補佐が中心となって従来の作成関係者も招集しつつ、今年度の改訂に向けて検討作業を行っている。

現在、チェックリストを掲載した『教育フィールド科目ハンドブック』は 1 年次の学生に配布し、主に「教育フィールド実践科目」を担当する教職スーパーバイザーが指導に用いている。

チェックリストの構成としては全免許科目に対応することになっているため、大学教員全体に対して授業での活用を呼び掛けているが、実際の活用の有無・方法は今のところ各

教員の判断に任されている。大学教員が指導に生かしやすいものとするための内容の改訂が必要になっている。

さらに今後開設される「教職実践演習」での活用に向けても検討を進めていく予定である。

3. 設定の方法

チェックリスト作成委員会の検討を通して資質領域として「学習指導力」「生徒指導力」「学級経営力」「教育相談力」「地域教育連携力」「臨床的実践力」「協働遂行力」の7つを設定した。その上で委員会メンバーを2、3名ずつのチームに分け、チームごとに各一つの領域を分担し、意見を持ち寄って内容を定めた。

その上で各項目を学生の5つの活動場面に分類した。具体的には「大学の授業」「教育実習」「学校ボランティア」「地域・社会体験等」「大学生活」である。それによって、各項目が7つの資質領域と5つの活動場面のマトリックスに分類されることになった。

4. 内容・領域区分等の設定

- ・具体的な内容は多岐にわたる。代表的なチェックリスト項目を記載した「場面に対応した7つの力(マトリックス)例」を資料として収録したのでそれを参照のこと。
- ・領域区分は以下ようになる。

7つの力＝「学習指導力」「生徒指導力」「学級経営力」「教育相談力」「地域教育連携力」
「臨床的実践力」「協働遂行力」

5つの場面＝「大学の授業」「教育実習」「学校ボランティア」「地域・社会体験等」
「大学生活」

5. 実際の運用

評価項目を『教育実践フィールド科目ハンドブック』に記載して学生に配布し、学生に自己評価をさせるとともに、教育実践フィールド科目担当教職スーパーバイザーが助言する。これを3つのキャンパス共通の基盤とした上で、各キャンパス独自の取組を行っている。具体的には、「教職論」担当教員が主に指導に用いるキャンパス、教育実習指導での活用に力を入れているキャンパス、さらに学生間のピアレビューに取り組んでいるキャンパスもある。

「教育フィールド研究」の内容については、3つのキャンパスそれぞれに特色があり、札幌と旭川のキャンパスでは、それぞれⅠ～Ⅳまで、釧路キャンパスではⅠ～Ⅷまで設定している。

各学年にわたって「教育実践フィールド科目」を配置することによって、1年次から4年次までを通した自己評価、指導助言が可能になり、見通しを持った資質形成が行われる構想になっている。

それぞれの学生がすべての項目をチェックするのではなく、各自が自分の重視する項目を選んでその力量の獲得・チェックに力を入れるといった使い方も推奨されている。

6. その他

①チェックリストに対しては、作成委員内部も含め、学内で次のような意見も出されており、今後の改訂に反映していく予定である。

- ・チェック項目が細かく量が多いので、学生の学習目標になりにくい
→各教員がチェックリストから自分の担当で最低限必要と考える 40 項目を選び、そこから学生がさらに自分で課題を選ぶようにすれば目標が絞られて明確になる。
- ・大学教員が学生指導の現場でどのようにチェックリストを生かせばいいのか、それによって大学の教育実践がどのように改善されることになるのかわかりにくい部分がある
→教職スーパーバイザーをはじめとした学校長経験者が作成の中心になった経緯があるが、今後、大学教員の意見をさらに反映することで、大学の教育現場で利用しやすいものにしていく。
- ・要素的な項目をクリアすることによって個別の力量を手堅く確認していくことと、个性的で魅力のある教師像を育成することはそのまま重なるわけではない。そのずれをどうしていくか
- ・教育学的に検討・整理・関係づけられた項目にしていくべき
→簡素化や項目の階層化などの整理も検討していく。
- ・想定を超えた子どもの発想を拾うなど非定形的ダイナミズムへの視点が必要

②北海道教育大では、チェックリスト作成後も、同じ理事の主管のもとで、文科省平成 18 年度「大学教育の国際化推進プログラム(海外先進教育実践支援)」のプロジェクトとして「パートナーシップによる臨床的実践力の育成」を立ち上げた。そのプロジェクトでは主にカナダ・アメリカの大学にチームを派遣して教員養成とそこで採用されている評価方法について調査を進めた。調査結果の例をいくつか挙げておく。

- サイモン・フレーザー大学(カナダ・ブリティッシュ・コロンビア州)
 - ・12 の目標に基づく観察と指導教官(FA)との面接によって評価を行う。
 - ・教育は Art であるから、教師の力量は細かい項目の総和には還元されないと考え、チェックリストのようなものは使わない。
 - ・免許認定機関はリストを作成している(研究者、市民、教員団体の代表による委員会の議論を通して作成、教育学部の意見も入れる)が、一般的目標、あるいは問題が起こった時の基準であって、それによって積極的に教師を評価するものではない。また、そうした行政の視点と養成の際の評価基準とは区別すべきである。

- カルガリー大学(カナダ・アルバータ州)

- ・評価は学生、教官、実習担当教師の間の「対話」のプロセスとして位置づけられている。
- ・数値目標評価を排除し、10年前より「可・不可」を採用
 - …競争主義ではなく、協働関係を重視
 - 教育は高度に知的で社会的に複雑な活動であるから単純に数値化できるものではなく、個々の状況に合わせて解釈されるべきものとの理念からである。
- ・評価の方法はすべて記述式(Narrative assessment)であり、チェックリストスケールは使用しない

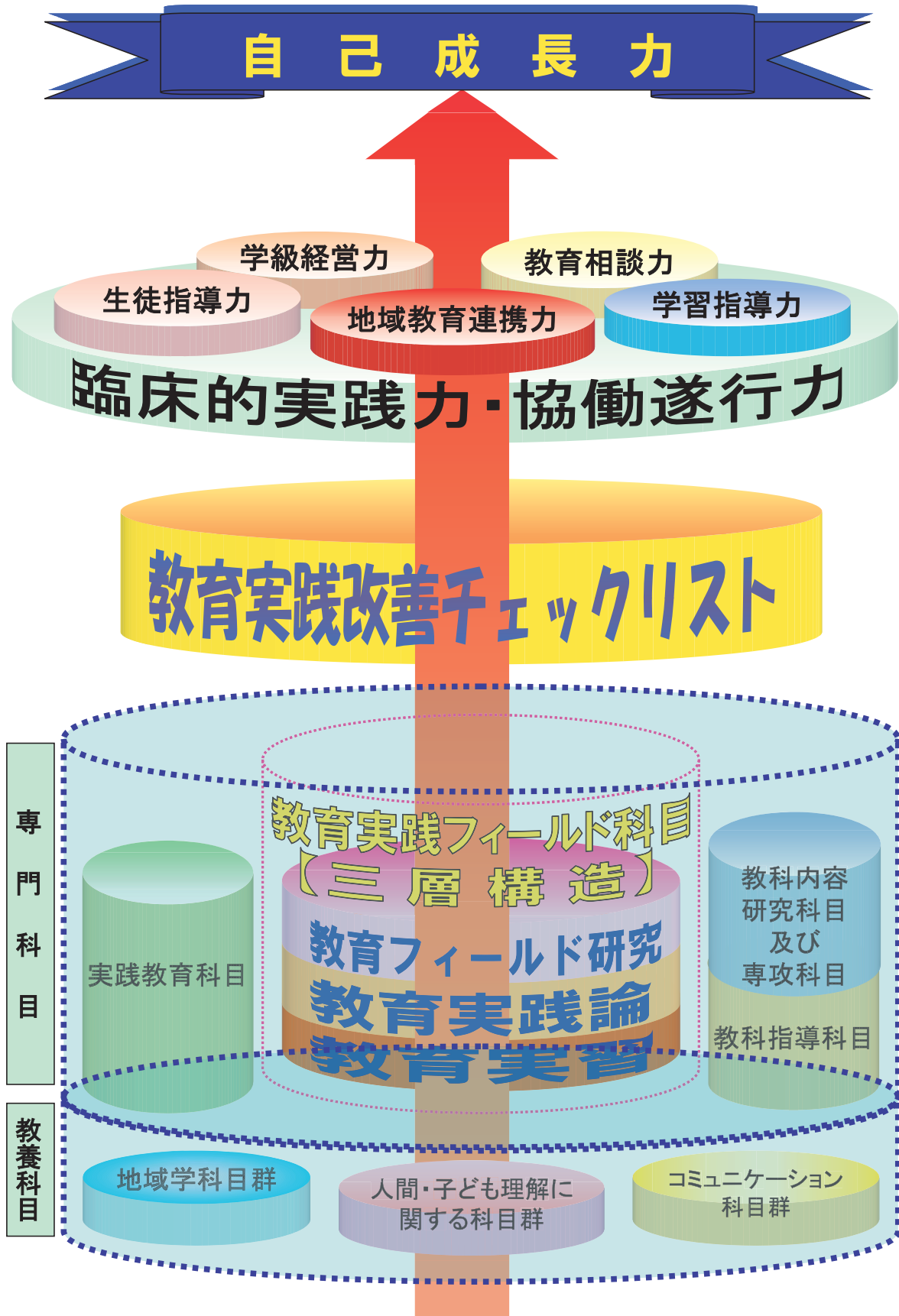
● トロント大学 OISE(カナダ・オンタリオ州)

- ・各教育実習の期間中に2回の評価
 - 1回目＝中間形成的評価 →チェックリスト利用
 - 2回目＝教育実習総合的評価 →チェックリストではなく完全な記述式
- ・中等教育教員養成課程 →ルーブリックの設定

③今後の課題

- ・以上のように、調査したカナダ諸大学のうちでは、教員養成の過程でチェックリストを用いているのはトロント大学だけであり、それも中間段階に限られている。これらの大学とチェックリスト方式との教育効果の違いやその背景についてさらに検討を行い、学生指導・教員養成にとって適切な評価の在り方を今後も検討していく必要がある。
- ・チェックリストの作成に当たっては、校長経験者を中心とする教職スーパーバイザーや、交流人事で大学に教員として配属された教育委員会関係者の尽力が大きかったが、現職教員の声を反映するなど、具体的な教育実践に求められる力量への対応をさらに進めていくこと、大学の教育現場の実態に合った内容・構成にしていくことが必要である。
- ・すでにチェックリストを用いた自己評価を経験している学生たちの声を取り入れて改善を図っていく。
- ・今後開設される「教職実践演習」での活用に向けて、同科目で含めることが適当だとされている4つの事項と関連づけて改善する必要がある。

(田中 昌弥)



	1 学習指導力	2 生徒指導力	3 教育相談力
A 大学の授業 ・教育実践論等	○専門分野や教科の歴史などについて理解し指導に生かす ○適切な観察・実験を指導する ○用いる学習教材の特徴(長所、短所)を把握する ●数種類の教授方法や学習論を把握し、指導に応用する	○自主性・主体性や協調性を発揮する ○学生同士で好ましいコミュニケーションをとる ●子どもの発達段階や特性に応じた指導を理解する ●総合的な人間力の重要性を理解する	○学生や友人の話し合いで、話し手の要求を理解しようとしながら聞き取る ○学生や友人の悩みや訴えの原因を探る手段や方法を考えようとする ●子どもの観察を通じた資料収集、活用の意義と方法について理解する ●教育相談の進め方の基本について理解する
B 教育実習 ・基礎実習 ・採用直前教育実習	○専門分野や教科の歴史などを理解し指導に生かす ○子どもの疑問・質問に適切に答える ○数種類の教授方法や学習理論の特徴を知っており、適切なものを指導に応用する ○学校にある器具、教具について正しい使用法をふまえて指導する	○観察とコミュニケーションにより児童生徒を理解する ○児童生徒の発達の段階・特性や心身の状況に応じた指導をする ○適応や自律、また好ましい人間関係の形成を促す指導をする ○体罰の禁止をふまえて児童生徒を指導する ●いじめ・不登校・問題行動に対して理解し対応をする	○様々な場面での子どもとのコミュニケーションを配慮する ○様々な場面での子どもの子どもの姿や関係のメモを取る ○子どものつぶやきに耳を傾けたり、寂しそうな子どもに寄り添ったりする ●子どもが心を開くための働きかけの意味と意義、手法について理解する
C 学校(支援)ボランティア ・フレンドシップ	○専門知識に基づき児童・生徒が理解しやすい指導をする ○子どもの疑問・質問に適切に答える ●児童生徒一人一人の授業に関する興味・関心等を把握する ●児童生徒一人一人の学習内容の理解や習熟の程度を把握する	○児童生徒や保護者との間で良好なコミュニケーションをとる ○児童生徒の活動を促す言葉かけや環境づくりをする ●ほめること叱ることの意義やその適切な機会について理解することができた ●特別支援を必要とする児童生徒に対する接し方について理解する	○体験活動で子どもへ積極的な働きかけをする ○特別なニーズを必要とする子どもとのコミュニケーションのとり方を配慮する ○体験学習で保護者の悩みや要求と一緒に考えようとする ○遅れがちであったり、消極的であったりする子どもの悩みについて一緒に考えようとする
D 地域・社会体験等	●自分の活動を振り返って、評価点、反省点を適切にあげる ●指導者の指導・助言を素直に受け入れ、それらを生かした指導をする ●優れた教師に学ぶ		○体験活動での子どもへの積極的な働きかけ ○特別なニーズを必要とする子どもとのコミュニケーションのとり方を配慮する ○体験学習で保護者の悩みや要求と一緒に考えようとする ●子どもとの関係作りに必要な要素や内容について理解する
E 大学生生活	○専門分野に関する新聞記事をよんで、記事の内容を児童・生徒に説明する ○施設利用方法を把握し、それらを活用して指導する ○インターネットを用いて情報の検索や公開ができる ○図書館を利用して資料を収集する	○法律やマナーを意識した言動をとる ○友人や仲間との好ましい人間関係を作る ○必要に応じた活動の組織とリーダーシップの発揮する ○多様な職種の人間との間で好ましい交流をする	●子どもとの関係作りに必要な要素や内容について理解する

※それぞれ代表的なチェックリスト項目を記載しています。

4 学級経営力	5 地域教育連携力	6 協働遂行力	7 臨床的実践力
<ul style="list-style-type: none"> ●1年間の学校行事と学級の取り組みを把握する ●学級経営計画の内容の理解し把握する ●遊びや文化活動を知る ●現代の子どもたちが抱えている悩みや、教師たちが直面している困難を知る 	<ul style="list-style-type: none"> ○現代の子どもの生活実態の学習を知る ●生涯学習施設・体験学習施設等を把握する ●総合的な学習の意義等を把握する 	<ul style="list-style-type: none"> ○他の学生に話しかけたり、自分から役割をひきうけたりする ○集団での話し合いや共同作業に積極的に関わろうとする ●教育活動における教師同士の連携や協力の重要性について理解する ●リーダーシップを発揮したり、協力したりする 	<p>①入門期</p> <p>〈子ども理解の直観力●〉</p> <p>子どもと「ともにいること」がうれしい 子どもと何気ないおしゃべりができる</p> <p>〈実践の構想力○〉</p> <p>子どもが言いたいことを聴きとる努力ができる 子どもの何気ない表情や言葉の変化に気づくことができる</p>
<ul style="list-style-type: none"> ●学級担任の仕事の把握する ●子ども同士の間人関係を把握する ●子どもの自治活動と指導の在り方を把握する ○気になる子どもへの対応をこころがける 	<ul style="list-style-type: none"> ○子どもの生活を把握し生活指導に生かす ○遊び・体験の意味や意義について知り、指導する ●保護者との連携の意義と意味について把握する ○地域の特徴をカリキュラムに生かす 	<ul style="list-style-type: none"> ○他の実習生や指導教員と積極的にコミュニケーションを図る ○授業や活動で、集団による学習の意味や留意点を説明できる ●集団活動での指摘や助言、協力や指示など適切な場や機会に気付く ●校務分掌や学年組織などの意味と意義について把握する 	<p>②展開期</p> <p>〈子ども理解の直観力〉</p> <p>子どもに寄り添いながら、その子の不安や喜びを想像することができる 子どもと対話しながら、子どもが言いたいことを理解しようと努力できる</p> <p>〈実践の構想力〉</p>
<ul style="list-style-type: none"> ●アシスタントティーチャーの役割について理解する ○子どもの学習面でのつまづきに気づき、対策を講じる ○子どもの友人関係に関わる問題の把握に努める ○子どもへの対応に配慮する 	<ul style="list-style-type: none"> ○遊び・体験の意味や意義について知り、指導する ○地域住民・社会教育との連携に努める ○安全について配慮する ●保護者との連携の意義と意味について把握する 	<ul style="list-style-type: none"> ○話題を共有するなどして人間関係や協力関係をつくる ○取り組みに際して関係者と積極的に相談したり協議したりする ○集団活動の指導を計画するように配慮する ●集団活動を組織する指導性の意味と意義に気付く 	<p>③実践期</p> <p>〈子ども理解の直観力〉</p> <p>子どもに寄り添いながら、その子の不安や喜びを理解しようと努力できる</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○子どもや保護者との交流を行う ●子どもの校外での様子を把握する ○校区の様子について情報収集する ●子どもの教育に対する父母の願いを知る 		<ul style="list-style-type: none"> ○話題を共有するなどして人間関係や協力関係をつくる ○取り組みに際して関係者と積極的に相談したり協議したりする ○集団活動の指導を計画するように配慮する ●集団活動を組織する指導性の意味と意義に気付く 	<p>〈実践の構想力〉</p> <p>子どもが言おうとしていることを丁寧に聴きとりながら語り合う努力をすることができる 子どもの何気ない表情や言葉から、その子のメッセージを理解しようと努力し、それにふさわしい応答の仕方を考えることができる</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○学生同士の日常的な交流に努める ○行事に積極的に参加する ○相手の話を共感しながら聞く 	<ul style="list-style-type: none"> ○地域住民・社会教育との連携に努める 	<ul style="list-style-type: none"> ○周囲の人に配慮して行動する ●自助と協助の意味と意義について把握する ○マナーや協調性を重視し、集団性に配慮する ●リーダーシップを発揮したり、協力したりする 	

7 自己成長力育成の流れ

教育活動の実践

- ・教育フィールド研究
- ・教育実践論
- ・教育実習

自己評価

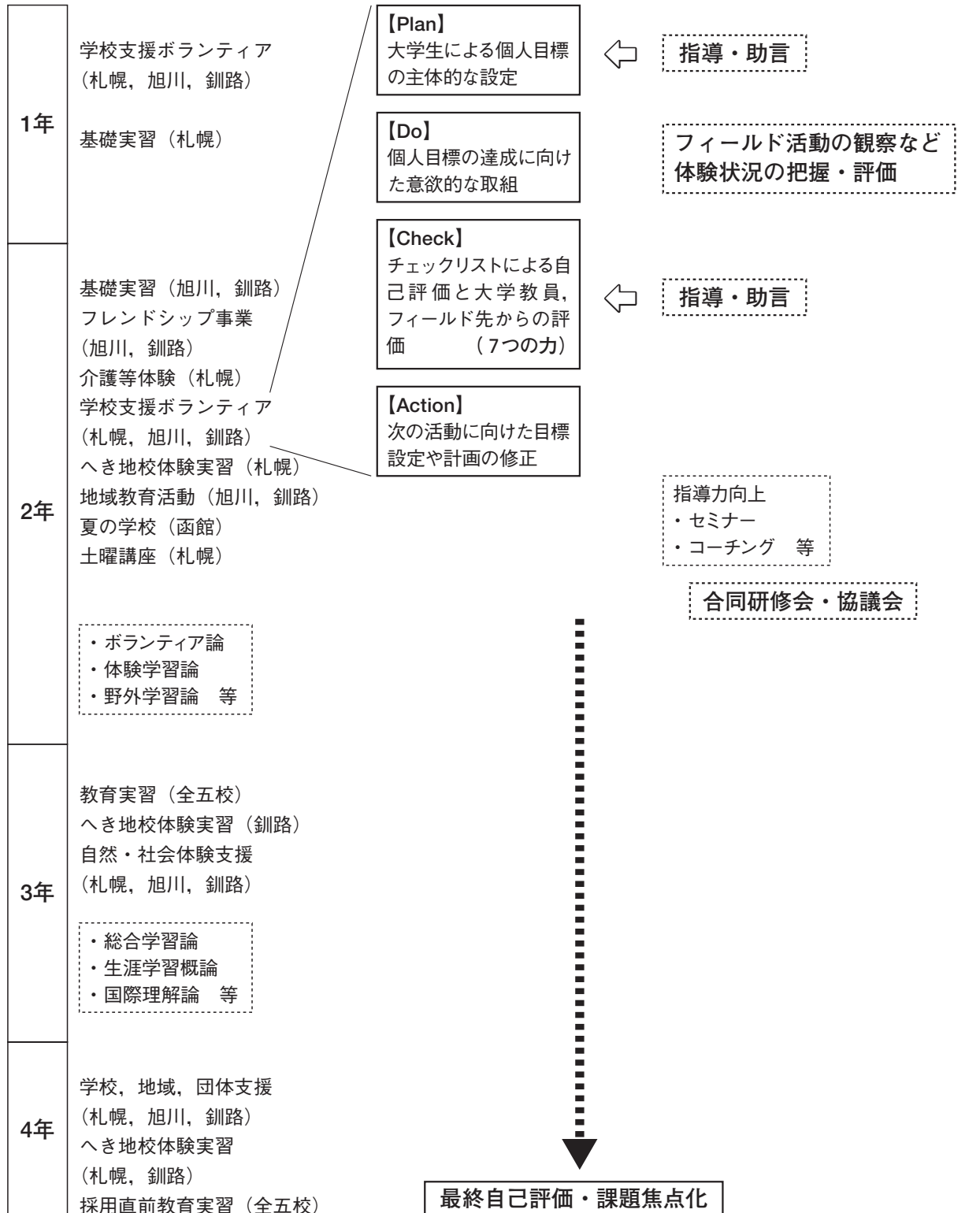
大学生

指導助言

大学教員

フィールド先

教職スーパーバイザー



【弘前大学教育学部】

「教員養成総合実践演習Ⅰ・Ⅱの蓄積」

1. 設定の是非・理念

弘前大学教育学部では、平成16年度の入学者から新しい教員養成カリキュラムを施行した。それは、北東北3大学の統廃合問題の中で教員養成学部としての役割を強く自覚し、その責任を果たそうとしたことの表れであった。この新カリキュラムを構想する土台となっているのが、「児童生徒に働きかけ、その反応を読み取り、働きかけ返す教育プロフェッショナル」という教員像である。その育成のために、働きかける専門力を育てる「自己形成科目群」、児童・生徒と関わり合う力を育む「教育臨床科目群」、さらに自分を見つめ直し再構築する「教員発展科目」が設定された。うち、この間最も力を入れてきたのが、その多くが「教育臨床科目群」に属する教育実習関連科目の充実・体系化であり、一年次から学校現場体験を積み上げていくことが可能になっている。

このような教員養成カリキュラム改革による下からの積み上げを体系的に図ることに取り組む一方で、教育現場とのつながりを意識した実践的指導力の育成が課題とされた。そこで、新カリキュラム履修者が四年次になるのに先立ち、旧カリキュラムの学生を対象として、平成17年度から「教員養成総合実践演習Ⅰ・Ⅱ」と「学校サポーター実習Ⅰ・Ⅱ」が試行された（ただし、平成17年度では両者は分離されておらず「教員養成総合実践演習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」として実施）。「教員養成総合実践演習Ⅰ・Ⅱ」は、教師として必要な基本的知識・技能の整理・強化・補充による実践的指導力の向上を目的とする演習科目である。後者は、5月から2月までの10ヶ月にわたり、公立学校に学生を週一回終日派遣し、学習指導・生活指導・学校行事などの支援活動に従事させるものである。そこでは、一日・一年間の学校生活の流れを知ると同時に、深い子ども理解、適切に子どもに関わる力、学校組織の一員としての自覚と協調性を育てることが目的とされている。なお「学校サポーター実習Ⅰ・Ⅱ」の履修者は、その事前・事中・事後指導として「教員養成総合実践演習Ⅰ・Ⅱ」を履修することが義務づけられている。

平成19年度に新カリキュラム履修者が最終学年となるにあたり、学部一年次段階からのカリキュラムの体系的積み上げと学校現場を意識した実践的指導力の育成という、いわば「下から」と「上から」の教員養成カリキュラムの開発の関連を考える必要性がでてきた。その一環として、学部段階における教員養成カリキュラムの到達目標の検討に取り組むことになった。その際、時期を同じくして平成19年度文部科学省教員養成改革モデル事業として『教員養成総合実践演習Ⅰ・Ⅱ』の実施・効果検証・改善を通じた『教職実践演習(仮)』のモデル開発」が採択されたこともあり、「一般大学」における教員養成を通じた教員として必要最小限の資質能力の確認指標づくりの作業と重ねて検討することとなった。

2. 検討・実施の体制

上記のモデル事業の実施委員会は、学部長を委員長としながら、学部の基本構想委員長を務める副学部長、教育実践総合センター長、全学教職科目担当実施委員長、教員養成学研究開発センター専任教員2名により構成されている。また会議には、「教員養成総合実践演習Ⅰ・Ⅱ」の実施に携わっている2名の教員養成学研究開発センター客員教授と近隣一般大学の教職担当者1名が加わっている。

さらに、協力機関である県および近隣市町村教育委員会、県小中学校長会、県総合学校センターには、学生の模擬授業の評価への協力を求めるとともに、県内一般大学関係者をも対象とした報告会への出席を依頼している。これらのことにより、学生の実態を踏まえて、教員研修も視野に入れたデマンドサイドからの意見を得たいと考えている。

3. 設定の方法

到達目標の設定に際しては、今年度を含めてこれまで3年間実施してきた「教員養成総合実践演習Ⅰ・Ⅱ」の内容の精選をおこない、それをもとに目標／評価についての検討をおこなってきている。そのため、学部としての到達目標というよりは教職課程一般の目標という性格が現時点では強い。

しかしながら、この間進めている新カリキュラムの検証改善作業に役立てるとともに、新カリキュラムで重きをおいている「教育臨床科目（あるいはその多くが含まれる教育実習関連科目）」のねらい、あるいは事前事後指導における〈省察〉の視点に反映させていきたいと考えている。また、将来的には、教員養成に関わる教員すべてが各自の担当科目をおこなう、あるいは学生たちが自らの学習に取り組む際に、この目標が意識されることが期待されている。

なお、目標の作成・検討に際しては、他大学の取り組み（例えば横浜国立大学、奈良教育大学など）を参考にしているが、どの程度の包括性をもたせるかが課題となっている。

4. 内容・領域区分等の設定

領域区分は、「Ⅰ 教職論」「Ⅱ 学習指導」「Ⅲ 生活指導・学級経営」「Ⅳ 組織・協働」の四つを設定している。「教職実践演習(仮)」の具体的カリキュラム案とその評価基準については表に示す通りである。

「Ⅰ 教職論」は独立したものではなく、他の三つの領域のそれぞれの中に、逆にそれらを統合したものとして、確認・教化・補充していくべきものと考えており、この領域についての評価項目を特別に設けていない。今回の「教職実践演習(仮)」のカリキュラム案では、その最初と最後で扱うこととし、学生たちへのさらなる学習に向けた課題の意識化・明確化を促す機会と考えている。それは、「1.」で示した教員像が「これまでの知識・技能をもとに実践し、その到達点を確認し、自らの成長に向けて自律的に発展していく」という成長モデルを前提としていることによる。

一方、「Ⅱ 学習指導」～「Ⅳ 組織・協働」については、現段階では個々の構成要素を一つひとつ挙げる形はとらず、ある職務遂行に伴う複合的な能力として示している。ただし、そこで求められる知識・技能・態度などについてのチェックリストも必要という意見も出されている。

評価基準については、A～Dまでの四段階を設けている。基準の設定に際しては、教員としての自立・自律的成長を視野に入れている。基本となる「C＝ある程度到達している」は、「管理職や指導者の助言があればできる」といったレベルを想定しており、そこでは初任者研修制度の存在を意識している。したがって、「D＝到達が不十分」は、このような指導助言があったとしても、知識・技能・態度上の問題により自身の課題解決に役立てることができないレベルとなる。また「B＝到達している」「A＝十分に到達している」は、それぞれ「ある程度一人ででき、自分で課題をもって解決のために奔走できるが、管理職や先輩の目配りが必要」「任せておけば工夫したり同僚・管理職に尋ねたりしながら自力で問題解決し、実践できる」レベルであり、3～5年、5～10年くらいの教職経験者がそれぞれ想定されている。

5. 実際の運用

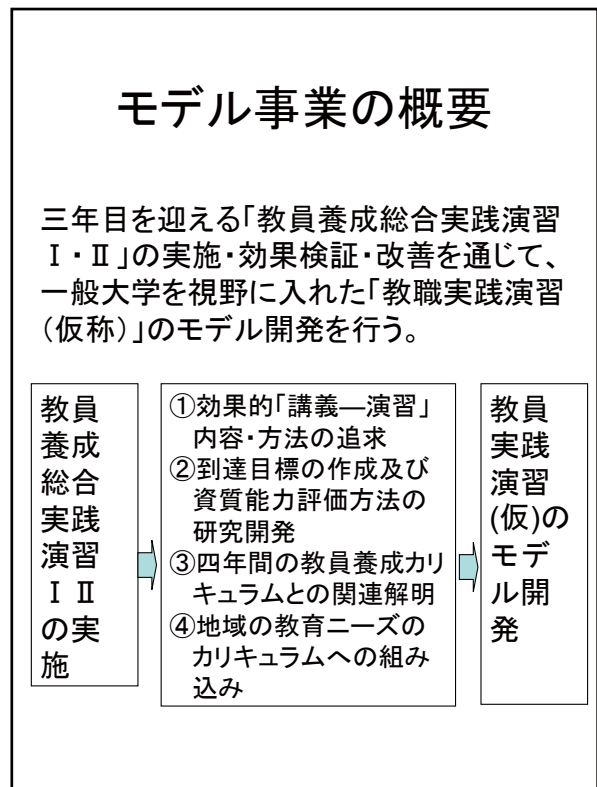
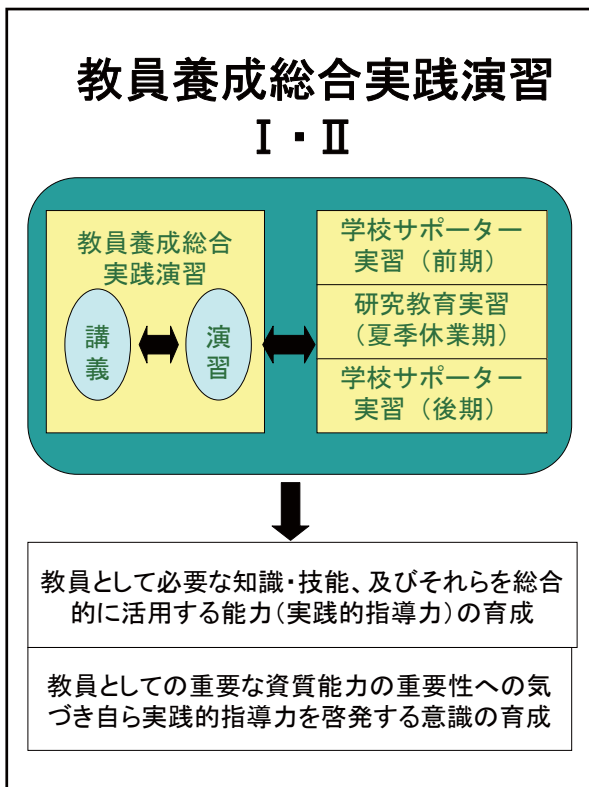
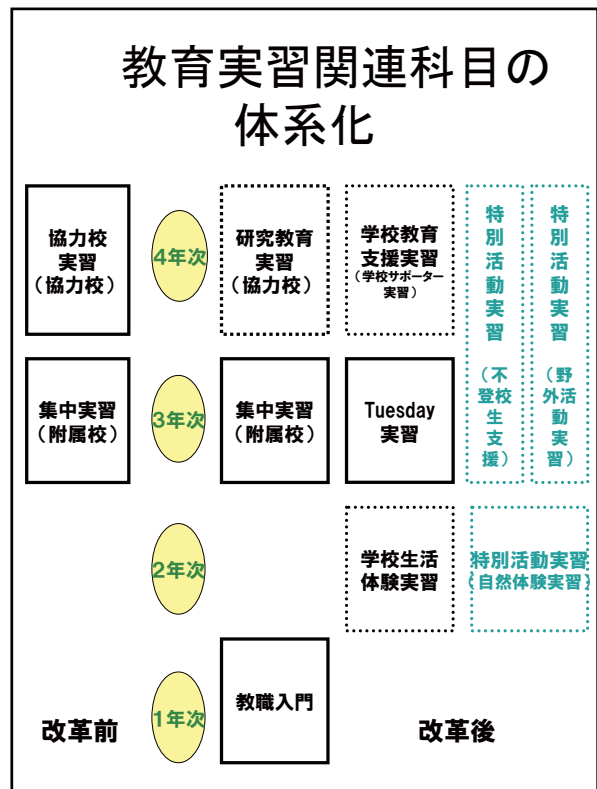
現時点では、「教員養成総合実践演習Ⅰ・Ⅱ」での活用に止まっている。しかしながら、上述したとおり、今後、新カリキュラムの検証改善や教育実習関連科目の手引き、事前事後指導に、この到達目標の視点を反映させていくことが検討されている。そのことより、この到達目標が学生たちが自己評価をおこなう際の基本的視座となればと考えている。また、評価基準が教員としての生涯にわたる成長を視野にいれたものである以上、初任者研修をはじめとする教員研修や教員免許更新講習などとの関連も考えていく必要がある。

6. その他

到達目標の検討作業は、現時点では「教職実践演習（仮）」のモデル開発を中心として進められているため、一般大学における教職課程の到達目標としての性格が強く、またその際、学校現場との繋がりを強く意識し、「実践的指導力」の育成を目指す「教員養成総合実践演習Ⅰ・Ⅱ」をベースとしているため、「弘前大学教育学部」の到達目標を考える上では、「目指すべき教員像」との関連性や、教員養成学部としての教育・研究のあり方との関わりなどについて、あらためて考えていく必要があるように思われる。

また、組織面についても、今回はモデル事業実行委員会の内部での検討に止まっているため、学部全体で議論していく必要があると考える。当面は、新カリキュラムにおいて中核的位置づけをもち、また次年度から学部教員全員がいずれかに関わることになった、教育実習関連科目を多く含む「教育臨床科目」の評価や事前事後指導のあり方を検討する中で、到達目標の問題を検討していく必要があると考える。

(福島 裕敏)



教職実践演習(仮) カリキュラム計画案

日	回	テーマ	到達目標(内容)	活動形態・方法	演習課題	評価方法	教員養成 総合実践 演習Ⅰ・Ⅱ の該当回
一 日 目	1	教職論① 望ましい教師像	子どもを観ることの大切さと意図的計画的に育てることの大切さについて学び、授業で果たす教師の役割を理解した上、自らの教員の資質能力上の課題を明らかにすることができる。	講義、グループ 考察(KJ法)、全 体発表	小レポート(学習 指導における教 員としての資質 能力面での自身 の課題)	レポート	第2回
	2	学級経営① 学校・学級の一年 間(一日)の生活	学校(学級)の一年間を通じた学級経営の意義・内容を理解し、学級担任の仕事と学級目標の重要性について認識し、学級経営案を作成することができる。	講義、グループ 考察、全体発表	小課題(学級経 営案作成)	学級経営 案	第4回
	3	学級経営② 学級づくりの実際	朝の会、帰りの会、および特別活動の時間の意義を理解し、具体的な事例にもとづき、適切な指導をおこなうことができる。	講義、グループ 考察、ロールプレ イ	ロールプレイ(場 面指導)		第5回
二 日 目	4	学習指導① 教材研究と指導案	模擬授業を実施するため、教科書会社等が発行する指導案をもとに、発問・板書・教材・学習形態について検討し、指導案や教材・教具を作成することができる。	グループ討議、 グループ活動	小課題(指導案 作成)	模擬授業 と修正指 導案	第8回 第10回
	5	学習指導② 模擬授業と授業研 究・・・その1	(授業者)発問・板書・学習形態など指導技術に留意しながら、検討した指導案をもとに模擬授業を行うことができる。 (参観者)下記のテーマにもとづき、授業を批評し、具体的な改善策を示すことができる。(テーマ1:学習過程と発問=学習のねらいが子どもの問題意識になっていたか、学習問題に対するまとめになっていたか、発問は子どもに考えさせ、子どもが気付き解決できるように組み立てられていたか)	模擬授業、質疑 と検討	【授業者】模擬授 業 【参観者】テーマ にもとづくコメント		第22~24 回
	6	学習指導③ 模擬授業と授業研 究・・・その2	(授業者)発問・板書・学習形態など指導技術に留意しながら、検討した指導案をもとに模擬授業を行うことができる。 (参観者)下記のテーマにもとづき、授業を批評し、具体的な改善策を示すことができる。(テーマ2:学習の流れと板書=学習の流れが解り、課題に対する内容が一目で把握できる板書構成になっていたか)	模擬授業、質疑 と検討	【授業者】模擬授 業 【参観者】テーマ にもとづくコメント		
三 日 目	7	生徒指導① 学級崩壊への対応	学級の中で「集団になじめない子」への対応について、子どもの特性や状況を踏まえて、子どもを一つの学級集団としてまとめていく手だてを示すことができる。	グループによる 事例研究、全体 発表、質疑応答	小課題(事例分 析)／ロールプレ イ(場面指導)	事例分析	
	8	生徒指導② 不登校への対応	カウンセリングマインドの必要性について理解し、不登校の子どもに対する適切な対応をおこなうことができる。	グループ考察、 ロールプレイ、全 体への指導	ロールプレイ(場 面指導)		第25回
	9	生徒指導③ 保護者の要望への 対応	「対応マニュアル」に基づいて、子どもをよりよい方向へ導くための保護者からの苦情に対して適切に対応することができる。	グループ考察、 ロールプレイ、全 体への指導	ロールプレイ(場 面指導)		第26回
四 日 目	10-12	(自由領域)	(例:フィールドワーク) 例:1~9、13・14回のテーマに即して訪問校でどのような取り組みがおこなわれているのか理解できる。	例:フィールド ワーク(含む、講 話、議論など)	観察体験レ ポート	例:観察・ 体験レ ポート	
五 日 目	13	組織・協働① 学校の安全管理	学校生活の中での児童生徒の安全確保のあり方について理解し、校内生活の危機場面について原因・対応・指導を具体的に示すことができる。	講義、グループ 考察、全体発表	小課題(危機管 理案作成)	分掌計 画 案	第14回
	14	組織・協働② 協働が求められる 校務分掌	学校の教育活動を円滑に進めていくための校務分掌について学び、組織の一員としての自覚と、協働しながら実働していることを理解することができる。	個別活動、全体 での質疑、講義	小課題(各分掌 の計画案作成)		第28回
	15	教職論② よりよい教師となる ための自己課題	これまでの演習を通して、よりよい教師となるための資質能力の到達点について自己評価することができる。また教職について望ましい教師像を具現するための自己課題を明らかにすることができる。	個別活動、グル ープ内評価 (作品循環対話 法)	レポート(望まし い教師像の具現 のための自己課 題)	レポート	第30回

教職実践演習（仮）評価基準表

評定	概要	学習指導	生徒指導	学級経営	組織協働
A	十分に到達している。任せられる。自分で工夫したり先輩に聞いたりしながら問題解決し、実践できると思われる。 【教職経験3～5年】	子どもの発達段階や既習内容、教材解釈をもとに一貫性のある指導案を作成することができる。 また基本的な指導技術を駆使し、子どもの反応に応じた柔軟な指導ができる。	学級経営充実のための諸課題をとらえ、その背景を多角的に分析し、対応策を考えることができる。 また、組織的・継続的に、見通しをもって実行できる。	学級経営の意義や学級経営案が具備すべき諸要素を理解し、それらを関連させた学級経営案を作成することができる。 また学級経営案を生かし、多様な子どもを想定した学級の諸活動を適切に指導することができる。	校務分掌の意義・内容を理解し、組織の一員として各分掌の連携を図った機能的かつ実践的な計画を立案できる。
B	到達している。ある程度一人でできる。管理職や先輩の目配りが必要。自分で課題をもって解決のために工夫したり、先輩に聞いたりすることができると思われる。 【教職経験2～3年】	子どもの発達段階や既習内容、教材解釈をもとに指導案を作成することができる。 また基本的な指導技術に意を用い、子どもの反応に応じた指導ができる。	学級経営充実のための諸課題をとらえ、その背景を分析し対応策を考えることができる。 また、組織的・継続的に実行できる。	学級経営の意義や学級経営案が具備すべき諸要素を理解し、学級経営案を作成することができる。 また学級経営案を生かして学級の諸活動を指導することができる。	校務分掌の意義・内容を理解し、組織の一員として各分掌間の連携を図った計画を立案できる。
C	ある程度到達している。管理職や指導者の助言があればできる。本人は不安を持っているが、前向きに実践することができると思われる。 【初任時】	子どもの発達段階や既習内容、教材解釈をもとに、指導助言を受けて指導案を作成することができる。 また基本的な指導技術に意を用い、子どもの反応に応じた指導をしようとしている。	学級経営充実のための諸課題をとらえ、指導助言をもとにその背景を分析し対応策を考えることができる。 また指導助言を受けながら組織的・継続的に実行できる。	学級経営の意義や学級経営案が具備すべき諸要素を理解し、指導助言を受けながら学級経営案を作成することができる。 また学級経営案を生かして、指導助言のもとに、学級の諸活動を指導することができる。	校務分掌の意義・内容を理解し、組織の一員として実働していることが分かり、指導助言のもとに計画を立案できる。
D	到達が不十分。指導助言しても容易にできない。本人は問題意識を持っているものの、解決のための方策をもてない。実行できないと思われる。	教材について研究をするものの指導案の作成は不十分である。 また基本的な指導技術は未熟であり、子どもの反応に応じた指導ができない。	学級経営充実の諸課題の背景や対応の検討が不十分である。 また組織的・継続的な解決策を考えることができず、実行も不十分である。	学級経営の意義や学級経営案が具備すべき諸要素の理解が不十分である。 また学級経営案を作成するものの内容に一貫性がなく、学級の諸活動の指導は具体性が乏しく場当たりのである。	校務分掌の意義・内容は理解し、組織の一員として実働していることは分かるが、計画の立案することができない。

「福島の教員スタンダード共同開発ワークショップ」

1. 設定の是非・理念

平成 17 年度、全学再編がおこなわれ、教育学部から人間発達文化学類へと移行する中で、いわゆる一般学部として、教員養成と非教員養成との両立が求められることになった。それに伴い、教員養成の方針も教員免許状必修制の計画養成から免許選択制の目的養成へと変化した。また、「教員免許状」と「教員の資質能力」は別というダブルスタンダードを乗り越えるとともに、これまで以上に質の高い教員を養成しなければならないという課題意識のもと、教員養成の質を向上かつ保証する教員養成プログラムの改革がおこなわれた。その際、教員養成プログラムを通じて養成する「目指すべき教員像」を明らかにし、またその内容を構造的に示した「教員スタンダード」の策定が必要とされた。また、大学が目指す教師像と福島県が目指す教員像とが重なるものとなれば、「大学で学んだことは役に立たない」といったこれまでの批判にも応えることにもなるとの意見があり、教育委員会と共同でその策定作業をおこなうことになった。

この他、学類教育のみならず大学院における現職教育、および大学院以外の現職教育へのコミットを考える上でも、教員スタンダードの策定が不可欠とされた。その背景として、複雑かつ多様化する子どもたちの問題行動を前にして、教員養成・研修等の改善による教員の資質向上が社会的課題とされ、この現実に応えるためにも、教員が獲得する能力・資質を問い直し、「教員スタンダード」としてその内実とその獲得過程を把握することが急務であるという課題が、大学・教育委員会との共通見解となっていたことが挙げられる。

2. 検討・実施の体制

「福島の教員スタンダード」は、福島県教育委員会と福島大学人間発達学類とが連携して発足したプロジェクトである『「福島の教員スタンダード」共同開発ワークショップ』によって策定された。ワークショップの形式がとられたのは、教育委員会・大学の双方がフランクに話ができるようにという企図にもとづく。

このワークショップは 20 名ほどからなり、平成 17 年 12 月から月 1～2 回の頻度で開催された。当初は、教員養成の課題や県の教育課題についての情報交換をおこなったりしながら、どのような教員像を策定していくのかという議論がおこなわれた。それを踏まえて、平成 18 年 7 月には中間まとめ「学校の仕事に元気と自信をー教員の専門性確立のためにー」が出され、同年 9 月には「第 1 回 教員の専門性確立のためのシンポジウム」が開催された。その後、教育委員会側のメンバーの入れ替えもあり、スタンダードの性格をめぐって、個々の能力についてその内容を具体的に示すものから、基本的な考えを示すだけの「大綱化」への方針転換があった。しかしながら、ワークショップは継続され、最終的には、平成 19 年 8 月に「福島の教員スタンダード」が県教育委員会・大学双方が責任を持てるものとして策定され、平成 19 年 9 月に「第 2 回 教員の専門性確立のためのシンポジウム」で報告された。

ワークショップの過程では、例えば、「教員」と「教師」、「児童生徒」と「子ども」といった用語の違い、「学力」と「児童生徒理解、学習・生活指導」といった関心の違いなど様々な面で、教育委員会と大学との違い、あるいは教育委員会内部の違いも浮き彫りとなった。また、「現職研修版」を策定する際にも、キャリアステージごとの項目の設定の必要性、あるいはキャリアステージの区分といったものをめぐっても、立場による見解の違いがみられた。しかし、立場の異なる人々が関わり「共通」のも

のを作り上げていったことは非常に重要であったし、教育委員会と大学とが共通課題をもちながら、それぞれの独自性を確保しつつ、それを具体化することにもなった。

3. 設定の方法

「福島の教員スタンダード」の策定に際しては、当時、ウィスコンシン大学のダンラップ教授を招くなどして勉強を進めてきた、米国の教員スタンダードである INTASC が参考とされた。INTASC は個々の項目が詳細で長いものであったが、そこには教育学の新しい成果がふんだんに盛り込まれており非常に参考になった。このまた、福島県教育センターが試案という形で作成してきた教員の資質能力に関する47項目のリストも参考とされ、この両者を組み合わせる方向で策定作業は進んだ。その結果、県教育委員会側の考え方と大学側の教員養成・教育研究の成果とが反映され、双方にとってある程度納得のいくものとなった。

その基調をなしているのが、校種、学校規模、担当教科等による違いを超えて、福島県の教員として共通に必要なとされる以下四つの専門性である。

- ・教員としての自覚と使命感、教育に対する情熱を強く持っていること
- ・教科内容や指導方法に精通した、「授業づくり」の専門家であること
- ・児童生徒の人間的な成長や発達を支えていく、「人づくり」の専門家であること
- ・教職員同士や地域との連携を進める、「学校づくり」の専門家であること

このスタンダードは、教員をめざす学生が身に付けていくべき内容を明らかにしていると同時に、教員が長い教員生活の中で深化させていくべき内容を示したものである。また、このスタンダードを活用して、学び続け、そして成長し続けることにより、児童生徒や保護者・地域社会から求められる専門性を身に付けた教員として活躍することが期待されている。

スタンダード策定にあたっては、このスタンダードがいわば「～ができる」という形で示された資質能力リストとして示され、現場の教員にとって「〇〇ができなくてはいけない」「××ができなければいけない」という形で、あらたな負担感を強いるものであってはいけないということを基本においていた。またスタンダードは、教員にとって拘束力をもつものでも、教員評価に用いられるものでもなく、「コモンセンス（共通の認識）」として位置づけられることが期待されている。

4. 内容・領域区分等の設定

「福島の教員スタンダード」は、右の通り「Ⅰ 教員の自立と使命感」「Ⅱ 授業づくりと学びの創造」「Ⅲ 児童生徒の理解と指導」「Ⅳ 教職員の協働と学校づくり」の四つの領域から設定されており、これらは、先の福島県の教員として共通に必要なとされる四つの専門性に対応している。なお、それぞれの領域には2～4の項目が設けられており、項目数は全部で13にのぼる。

それぞれの項目は教員に必要な能力（competence）を示しており、それは図の通り「知識（knowledge）」「実践力（performance）」「態度 disposition」の三つの側面から捉えら

【 福島の教員スタンダード 項目一覧 】

- I 教員の自立と使命感
 - 1 教育の意義の理解と教員としての自覚・使命感・情熱
 - 2 教員としての確固たる倫理観
 - 3 積極性と豊かなコミュニケーション能力
 - 4 自己の実践の省察と改善
- II 授業づくりと学びの創造
 - 5 教育目標と発達課題に基づく授業の構想
 - 6 教科内容の深い理解と児童生徒への知識の定着
 - 7 効果的な指導方法と指導技術の研究・開発
 - 8 児童生徒の学習状況の評価
- III 児童生徒の理解と指導
 - 9 児童生徒の人間的な成長・発達と個性の把握
 - 10 個人の尊重と互いを高め合う学級経営
 - 11 児童生徒の個性を伸ばし社会性を高める諸活動の展開
- IV 教職員の協働と学校づくり
 - 11 教職員の協働とよりよい学級経営
 - 12 学校と家庭・地域社会との連携

れている。そこには、伝統的な教員の能力のように「資質 (ability)」を前提として個々の「技術的能力(skill)」が積み重なっていくイメージではなく、「態度」も「知識」や「実践力」の変化・向上とともに変異するように、これら三つが密接に関わり合うことにより教員の専門性が成り立つという INTASC の考えが反映されている。ただし、実際にはすべての項目に、これら三つの側面があるのか定かではない部分もあるし、また「知識」「実践力」「態度」のどれにあたるのか判断することが難しい部分もある。

また、これら能力の教育可能性が前提とされて

おり、この三側面の説明ではその内容が示されるとともに、それらがどのような経験を積む中で育成されていくのかが記載されている。たとえば、「態度」の部分では、『『児童生徒観』や『授業観』など、教育に関わる根本的なものの見方や価値観など』とその内容とともに、「児童生徒や保護者、教員間の交流や経験を重ね、自ら省察することによって形成される」と説明されている。

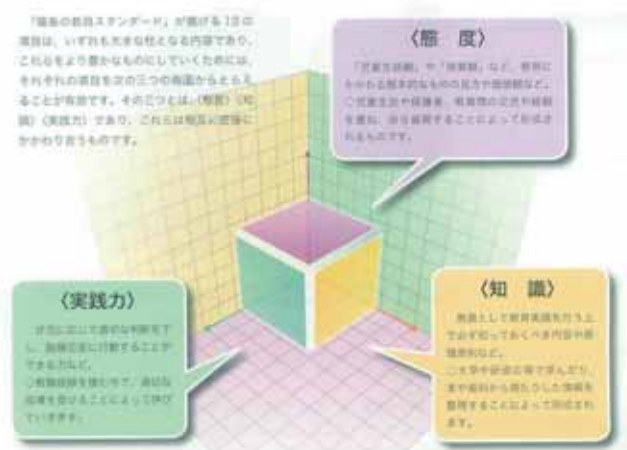
現在、「福島の教員スタンダード」は大学の責任によって「教員養成版」と「現職教員研修版」とを作成中であり、項目ごとに必要とされる「知識」「実践力」「態度」が具体的に示されている。また、ここではキャリアステージが強く意識されており、前者では「前期 (教育実習前)」「中期 (教育実習前後)」「後期 (卒業期)」の段階別に、三側面それぞれの具体的内容が示されている。なお、「後期」では大学院段階を視野に収めている。一方、後者では各項目につき 2～3 の三側面の具体的内容がまとめて掲げられているものの、「形成期」「発展期」「深化期」「円熟期」の四段階に分けて、キャリアアップのポイントが記載されている。

5. 実際の運用

「教員養成版」では、現在作成途中である。その冒頭では、1年生～4年生までの各学年における教員養成の目標が示されており、特に1年次では、教員養成の一般大学となったこともあり、教員以前に社会人・職業人としての自立の基礎の形成が重視されるとともに、仮に入学以前に教師になることを決めていたとしても、教職への適否を考えるよう「揺さぶり」をかけ、その中で学生が教職を選択していくことが重視されている。そのため、実際のカリキュラムにおいては、教職科目はおかず、かつてのフレンドシップ事業のように、地域に出て子どもと関わったり、自分たちで企画して実行したりといった科目を設けている。また、各項目においては、上述の「前期」「中期」「後期」の養成段階ごとに目指すべき具体的内容が示されており、現時点では未完成であるが「各学年度での授業や学習機会」が示され、これらの具体的内容がどのような機会を通じて形成することが期待されているかが記載されている。

学生たちは、各時期において「教員養成版」の「教員資質プロフィール」にもとづき、自己評価をおこなうことになっている。学生たちは非常に興味深くその作業をおこなっているが、この作業にもとづき「こんなところに満足している」「こんなところが足りない」といった形でレポートを作成し、それをもとにクラス担当教員と個別面談をおこなっているクラスもいくつかある。大学教員にとって、この面談は学生たちのつまづきや教育実習前の不安を知る機会になっている。この面談は非常に時間と労力がかかるものであるが、直接話をして指導しないと大学教員も学生の状況を知ることができないし、学

教員の専門性は〈態度〉〈知識〉〈実践力〉の 三つの側面からとらえることができます。



生たちも自分たちが今いる位置が分からないものであり、システムを作ってそれに乗ればよいという訳ではなく、「教員養成はマンパワー」ということを痛感している。このような作業を積み重ねていくことによって、来るべき「教職実践演習（仮）」にもつなげていくことができると考えている。

今後は、カリキュラムを構造化し、「教員スタンダード」から「学類スタンダード」「福大スタンダード」へと発展することを目指している。

一方、「現職教員研修版」は、大学における現職講座や教員免許更新制の体系化や大学院での活用が考えられている。その中で、教員が自分の言葉で語った自己成長のエピソード（生の声・姿）を収集し、それをスタンダードの項目に関連づけて、抽象的な説明が続くようなものではないテキストを作成しようとしている。なお、教育委員会側の活用としては、教育センターが「参考」にしているが、教育委員会と大学との双方がおこなう研修を相互に乗り入れる仕組みを作ろうとしている。

6. その他

「福島の教員スタンダード」の策定にあたり、立場の異なる人々が関わったことが大切であると考えている。ただし、今回のものは「最初のバージョン」と考え、とりわけ現場の教員が納得いくようなものにしていきたいと考えている。また、「省察」「同僚性」などといった近年の教員養成・教育学の知見が、教育委員会と大学との話し合いにおいて、次第に市民権を得るようになってきたことも大きな成果といえる。その背景には、教育委員会としても、独自に「質的調査」などの勉強会を重ねてきたことが挙げられる。

当初、「教員免許状＝教員の資質能力」と考えていたが、教員免許取得を希望する学生は7～8割だろうと考えていたが、実際には9割以上の学生が取得を希望しているため、なかなか難しい現状がある。また、教員免許状取得のハードルをあまりに高くしてしまうと、そのことに不安を覚え、教員志望の強い学生ほど、教員免許状を断念してしまうことを招きかねない部分もある。

またスタンダードの実際の運用をめぐる様々な課題があることも確かである。まず、教員養成学・教師教育専門のスタッフがいないことが挙げられる。またスタンダードをどのように学生の評価方法として具体化していくのかという問題もある。ただし、学生に対して多少の説明を加えて、自己評価をおこなわせるという形でよいのではないかと考えている。さらに、このスタンダードはあくまでも骨組みなので、それを学部のカリキュラムと対応させていくなど血肉化の作業も必要であるが、学類発足時のカリキュラムデザインはスタンダードに反映されているので、スタンダードの項目と各科目との関連づけは、事務的な作業だけで可能と思われる。実際、カリキュラムでは実習科目において、教育実習以前では先述したように地域にでて子どもの指導にあたりたり、自分たちで企画させたり、またマイクロティーチングや学校現場に行って教育実習で学ぶべきことについて質問させたりなど、教育実習の事前・事後指導的な授業をおこなうような仕組みを作っている。加えて、教育実習に関する指導をおこなう学類内組織の整備を進めている。

(福島 裕敏)

福島の教員スタンダード

—教員の専門性確立をめざして—

「福島の教員スタンダード」共同開発ワークショップ

平成 19 年 8 月



「福島の教員スタンダード」のめざすもの

「福島の教員スタンダード」は、

教員をめざす学生が身に付けていくべき内容を明らかにしています。

教員が長い教員生活の中で深化させていくべき内容を示しています。

- ・ 大学においてより質の高い教員養成を行うために
- ・ 教員が自己の専門性をより一層高めていくために
- ・ 県民に教育に対する理解をより深めていただくために

「福島の教員スタンダード」が積極的に活用されていくことを期待しています。

「福島の教員スタンダード」共同開発ワークショップは、福島大学が福島県教育委員会と連携して発足したプロジェクトです。本プロジェクトは平成 17 年 12 月の発足以来、教育についての課題を共有し、教員養成と教員研修が系統性を持って進められるよう協議を重ねてきました。「福島の教員スタンダード」はこうした取り組みの成果です。

福島の教員スタンダード

学び続ける教員、 成長し続ける教員のために



教員の仕事は、校種、学校規模、担当教科などによって大きく異なりますが、「福島の教員スタンダード」では、福島県の教員として共通に必要な専門性を次のように考えています。

- ・教員としての自覚と使命感、教育に対する情熱を強く持っていること。
- ・教科内容や指導方法に精通した、「授業づくり」の専門家であること。
- ・児童生徒の人間的な成長や発達を支えていく、「人づくり」の専門家であること。
- ・教職員同士や地域との連携を進める、「学校づくり」の専門家であること。

「福島の教員スタンダード」では教員の専門性を、「Ⅰ 教員の自立と使命感」、「Ⅱ 授業づくりと学びの創造」、「Ⅲ 児童生徒の理解と指導」、「Ⅳ 教職員の協働と学校づくり」の四つの領域として設定しました。それぞれの領域には二つ～四つの項目があり、全部で13の項目から成っています。教育の専門家となるためには、教員をめざすときから、また教員になっても、不断の努力によってこれらの専門性を磨き確立させていくことが大切です。

このスタンダードを活用して、学び続け、そして成長し続けることにより、児童生徒や保護者・地域社会から求められる専門性を身に付けた教員として、活躍されることを期待しています。

Ⅰ 教員の自立と使命感

1 教育の意義の理解と教員としての自覚・使命感・情熱

教員は、児童生徒が人間として成長する上での教育の持つ重要性を深く認識し、自らがその成長や人間形成に影響を与える存在であることを強く自覚して、使命感と情熱を持って教育を行う。

2 教員としての確固たる倫理観

教員は、社会人としての適切な判断力や行動力を持ち、かつ、全体の奉仕者としての高い倫理観を持って教育を行う。

3 積極性と豊かなコミュニケーション能力

教員は、児童生徒に積極的に働きかけ、教えと学びの関係をつくり、また、豊かなコミュニケーション能力を持ち、児童生徒や保護者等との間に良好な人間関係を築く。

4 自らの実践の省察と改善

教員は、自らの教育実践を常に振り返り、自らの教育の視点や態度を省察し、改善に結び付けていく。

II 授業づくりと学びの創造

5 教育目標と発達課題に基づく授業の構想

教員は、教育活動の目的を明確にし、学校の教育目標と児童生徒の発達課題を踏まえて授業を構想する。また、福島県の歴史・文化・自然等を踏まえた教材づくりや特色ある教育課程の編成に努める。

6 教科内容の深い理解と児童生徒への知識の定着

教員は、教材にかかわる専門的かつ体系的な知識を持ち、児童生徒の発達段階に即して知識を定着させる適切な指導を行う。

7 効果的な指導方法と指導技術の研究・開発

教員は、授業実践を通して、より効果的に知識や技術を伝達する方法や児童生徒の思考力・判断力・表現力を向上させる方法の研究及び開発を行う。

8 児童生徒の学習状況の評価

教員は、児童生徒一人ひとりの学習状況を把握し、学習の充実や改善に向けて適切な助言を与えることにより、児童生徒が自信や意欲を持ち、見通しを持って学び続けることができるような評価を行う。

III 児童生徒の理解と指導

9 児童生徒の人間的な成長・発達と個性の把握

教員は、児童生徒の発達段階を踏まえながら、一人ひとりを多面的にとらえて指導する。

10 個人の尊重と互いを高め合う学級経営

教員は、児童生徒一人ひとりを尊重するとともに、豊かな人間関係を形成する学級経営を心がけ、よりよい個人と集団の在り方を追求する。

11 児童生徒の個性を伸ばし社会性を高める諸活動の展開

教員は、児童生徒の主体的・自治的な活動や文化・スポーツ活動などを通して個性を伸ばさせるとともに、豊かな社会性を身に付けさせる。

IV 教職員の協働と学校づくり

12 教職員の協働とよりよい学校経営

教員は、教職員一人ひとりが互いに持ち味を発揮しながら協働することによって、より充実した教育活動を展開できることを認識し、組織としての教育力の向上に努めるとともに、創意と活力のあるものとなるように積極的に学校経営に参画する。

13 学校と家庭・地域社会との連携

教員は、地域理解に努め、その実態を踏まえて学校と家庭・地域社会との連携を図り、福島県の地域の特性を生かし、地域に根ざした学校づくりを進める。

教員の専門性は〈態度〉〈知識〉〈実践力〉の 三つの側面からとらえることができます。

「福島の教員スタンダード」が掲げる13の項目は、いずれも大きな柱となる内容であり、これらをより豊かなものにしていくためには、それぞれの項目を次の三つの側面からとらえることが有効です。その三つとは、〈態度〉〈知識〉〈実践力〉であり、これらは相互に密接にかかわり合うものです。

〈態度〉

「児童生徒観」や「授業観」など、教育にかかわる根本的なものの見方や価値観など。
◇児童生徒や保護者、教員間の交流や経験を重ね、自ら省察することによって形成されるものです。

〈実践力〉

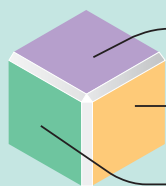
状況に応じて適切な判断を下し、臨機応変に行動することができる力など。
◇教職経験を積む中で、適切な指導を受けることによって伸びていきます。

〈知識〉

教員として教育実践を行う上で必ず知っておくべき内容や原理原則など。
◇大学や研修の場で学んだり、本や資料から得たりした情報を整理することによって形成されます。

〈態度〉〈知識〉〈実践力〉三つの側面からのとらえ方

例) 「6 教科内容の深い理解と児童生徒への知識の定着」



〈態度〉

- ①教材を通して本物の価値に出会わせようとし、追求させようとする姿勢を持っている。
- ②他教科・他領域との関係の中で教材の意味や価値を総合的にとらえている。

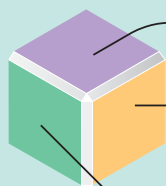
〈知識〉

- ①担当する教科等の専門的かつ最新の知識や技術・情報を身に付けている。
- ②一つの知識が異校種ではどのように扱われているかを知っている。

〈実践力〉

- ①児童生徒の発達段階や能力に応じて、様々な方法を駆使し的確に分かりやすく説明することができる。
- ②情報の入手方法や調べ方、整理方法などの「学び方」を指導できる。

「9 児童生徒の人間的な成長・発達と個性の把握」



〈態度〉

- ①児童生徒を「成長し続ける存在」ととらえ、未来への可能性を切り開こうとする。
- ②児童生徒の思いや願いを大切にしながら、励ましと厳しさで自立に向かわせようとする。

〈知識〉

- ①児童生徒の各段階の特徴と課題を理解しており、成長・発達の一般的な筋道を知っている。
- ②特別な教育的ニーズのある児童生徒を理解し、個に応じた支援の方法を導き出す方策を知っている。
- ③児童生徒の社会的自立にかかわる課題を理解している。

〈実践力〉

- ①様々な実践を通して、一人ひとりの多面的な能力や特性を踏まえて指導することができる。
- ②様々な課題を抱える児童生徒に対し、理解・共感しながら指導することができる。
- ③児童生徒の自主性を伸ばし、自己実現を図る積極的な生徒指導を行うことができる。

<福島の教員スタンダード 教員養成版から抜粋>

領域	主項目	具体的内容		
		前期（教育実習前）	中期（教育実習前後）	後期（卒業期）
I 教員の自立と使命感	1 教育の意義の理解と教員としての自覚・使命感・情熱	現場への興味関心	教育の意義の理解	学校の社会的役割
		教員適性と改善	理想の教師像	柔軟な思考力
		教育活動への意欲	指導者としての自覚	しっかりした教職への意志
	2 教員としての確固たる倫理観	心身の健康	公平な判断	社会人としての適性
		批判的思考力	毅然とした態度	社会的正義感
		計画的な生活	勤務の知識	教職への見通し
	3 積極性と豊かなコミュニケーション能力	積極的な姿勢	相互理解への努力	明快な態度表明
		集団の機能の理解	人間関係づくりの方法	意見の調整
		場に応じた態度	わかりやすい話し方	プレゼンテーション・スキル
	4 自らの実践の省察と改善	実践の記録とその活用	謙虚な振り返り	自立的な実践サイクル
		多様な視点	子どもの視点への転換	反省的实践
		討論への参加	視点に基づいた実践の批評	実践コミュニティ
II 授業づくりと学びの創造	5 教育目標と発達課題に基づく授業の構想	学習指導要領の知識	単元の展開と授業案	教育目標の体系的理解
		子どもの自立への問題意識	教材の意義の明確化	教材間の関連づけ
		教育活動全体のイメージ化	理論や実践の理解	授業展開のアイデア
	6 教科内容の深い理解と児童生徒への知識の定着	専門的知識・技術の獲得	指導内容の構造化	具体的な説明
		現代社会の理解	授業資料の蓄積	学び続けようとする態度
		子どもを取り囲む環境	授業内容と子どもの関連	専門の体系的知識
	7 効果的な指導方法と指導技術の研究・開発	教育情報の入手	計画的な授業展開	教育方法の思想
		授業参観と授業研究	スムーズな授業展開	子どもへの柔軟な対応
		多数を前にした発表	子ども主体の学習	授業実践のイメージ化
	8 児童生徒の学習状況の評価	評価の重要性	簡単なテストの作成	評価の実践への活用
		反省的視点	子どもの状況の言語化	個に応じたアドバイス
		公正な判断	カウンセリング・マインド	実践へのフィードバック
III 児童生徒の理解と指導	9 児童生徒の人間的な成長・発達と個性の把握	子どもの発達への関心	トラブルについての予備知識	子どもの問題への共感
		教育問題の把握	活動を通じた子ども理解	多様な子ども理解
		自ら受けた教育の対象化	特別支援教育	問題解決のための協力
	10 個人の尊重と互いを高め合う学級経営	集団指導のイメージ	子どもたちとの自然なふれあい	子ども間の関係形成
		安全性の重視	毅然とした指導	正義感ある学級づくり
		活動における自治の重視	子どもとの共同解決	自立を促す学級づくり
11 児童生徒の個性を伸ばし社会性を高める諸活動の展開	自らの個性の伸長	得意な知識や技術の教授	活動の目的の明確化	
	自治的活動の経験	諸活動の企画への意欲	権利、義務、責任	
	子どもが夢中になる活動	諸活動の企画力	生きる力の伸長	
IV 教職員の協働と学校づくり	12 教職員の協働とよりよい学校経営	公共的価値観	学校をめぐる多様な関係理解	学校づくりのイメージ
		建設的な話し合い	子どもの指導における協力	教職員のチームワーク
		教育の組織性	目標の共有と追求	同僚性の課題意識
	13 学校と家庭・地域社会との連携	地域社会との接触	地域社会の理解	保護者との協力
		異世代との交流	地域の子ども理解	保護者との連携方法
		地域活動への参加	地域における学校の役割	地域活動の理解

II 授業づくりと学びの創造

5

教育目標と発達課題に基づく授業の構想

教員は、教育活動の目的を明確にし、学校の教育目標と児童生徒の発達課題を踏まえて授業を構想する。また、福島県の歴史・文化・自然等を踏まえた教材づくりや特色ある教育課程の編成に努める。

前期（教育実習前）

- ① 学習指導要領の概要を理解している。（学習指導要領の知識）
- ② 子どもたちが自立するためには、どのような知識や技術が必要なのか、問題意識を持っている。（子どもの自立への問題意識）
- ③ 教育の目的を達成するためには、多くの教育機会や活動の連携が必要であることを知っている。（教育活動全体のイメージ化）

中期（教育実習前後）

- ① 単元（題材）の授業に沿った展開を計画することができ、授業案に表すことができる。（単元の展開と授業案）
- ② 自らが専門とする教科や領域の教育上の意義を明確にすることができる。（意義の明確化）
- ③ 教育に関する論文や教育実践記録を多数読み、内容を理解することができる。（理論や実践の理解）

後期（卒業期・大学院）

- ① 学習指導要領と教育目標の内容を関連づけて体系的に理解できる。（教育目標の体系的理解）
- ② 他教科や他学年との関係で教材や授業を関連づけることができる。（教材間の関連づけ）
- ③ 単元や授業の展開において、それぞれに合ったアイデアを持つことができる。（授業展開のアイデア）

6

教科内容の深い理解と児童生徒への知識の定着

教員は、教材にかかわる専門的かつ体系的な知識を持ち、児童生徒の発達段階に即して知識を定着させる適切な指導を行う。

前期（教育実習前）

- ① 自分の得意とする分野において、より深い専門的な知識・技術を得ようとしている。（専門的知識・技術の獲得）
- ② 常にニュースや新聞などに触れ、現代社会の仕組みを理解しようとしている。（現代社会の理解）
- ③ 子どもを取り囲む社会環境・自然環境に興味を持っている。（子どもを取り囲む環境）

中期（教育実習前後）

- ① 授業の目的に沿って、単元や指導内容を組織することができる。（指導内容の構造化）
- ② 授業で活用できると思われる様々な資料をストックしている。（授業資料の蓄積）
- ③ 専門知識と子どもたちの興味関心、生活現実とつなげて授業を考えることができる。（授業内容と子どもの関連）

後期（卒業期・大学院）

- ① 図解やビデオ、実演などを通して、具体的に説明することができる。（具体的な説明）
- ② 真理を追究し、生涯学び続けようとする態度が身につけている。（学び続けようとする態度）
- ③ 自らの専門とする分野においては、幼児期から小・中・高まで一貫した知識体系を持っている。（専門的体系的知識）

II 授業づくりと学びの創造

6

教科内容の深い理解と児童生徒への知識の定着

教員は、教材にかかわる専門的かつ体系的な知識を持ち、児童生徒の発達段階に即して知識を定着させる適切な指導を行う。

知識

- ① 自らが担当する教科等の専門的かつ最新の知識や技術・情報を有している。(専門的知識・技術)
- ② 専門的知識と児童生徒の日常生活とを関連づけ、典型性・具体性・順次性のある教材づくりのあり方を知っている。(日常生活と教材の関連)
- ③ 一つの知識が異校種ではどのように扱われているかを知っており、学年進行による発展のイメージを持っている。(異校種間の知識の展開)

実践力

- ① 教材の内的構成を踏まえ、児童生徒の発達段階や能力に応じて、的確にわかりやすく説明することができる。(わかりやすい説明)
- ② 言葉のみならず実演や資料の提示、メディアの活用を積極的に行い、より具体性のある説明を行うことができる。(具体性に即した指導)
- ③ 情報を整理して児童生徒に提示するとともに、情報の入手方法や調べ方、整理方法などの「学び方」が指導できる。(学び方学習)

態度

- ① 教材を通して本物の価値に出会わせようとし、追求させようとする態度を持っている。(本物との出会いと真実追求)
- ② 教科を閉じた領域とせず、他教科・他領域との関係の中でその意味や価値を総合的にとらえる。(教材の価値化)
- ③ 知識や技術に対する誠実さと謙虚さ、鋭い批判的思考力をもち、新たな知識・技術の獲得に心がけている。(新しい知識や技術の獲得)

キャリアアップのポイント

形成期	発展期	深化期	円熟期
授業には討議、演習、表現などさまざまな活動があるが、 最も重要なのは教員の説明 である。説明は言葉のみならず、図解や実演、要点の抽出などがあるが、児童生徒にとって十分わかりやすいものでなければならず、そのためには 教員自身の知識が十分に整理されている必要がある 。	対象が児童生徒であっても、授業で取り扱う知識内容は、 学問的根拠を持つもの でなければならない。児童生徒を知的に育てるためには、教員自身がさまざまな 知的スキル を身につけておく必要がある。日常的に文献に触れたり実技経験を行う、討論に参加するなどの機会をもつようにしたい。	一般的に研究者と実践者それぞれの役割を分け、前者が教科内容を決定し後者が実践するかのようにより誤解される傾向がある。しかし、「総合的な学習の時間」の運営に見られるように、 学ばせる内容を選択し価値づけ、体系化させる技量 が現場教員に求められる時代となっている。 授業実践と研究を重ね合わせる視点 が必要である。	同じ教材を長年取り扱い続けると、その 教材の特長や改善点 に気付くものである。それらは時間をかけることによってしかたどり着けない域であり、まさに 研究的な態度 である。日々の教育活動と研究を統合させ、実践した内容を常に一般化したり、 教育現場から知識を体系化し直す などの視点が重要である。

解説

教員の教材に対する価値観は、直接的な指導のみならず、間接的にも児童生徒に伝わっていることを自覚すべきである。教員が、なぜ学ぶ必要があるのかあいまいなまま進めれば、児童生徒もまた表面的な知識の獲得に終わってしまう傾向がある。その意味で教員には**知識に対する深い理解と主体的解釈**が必要であり、それを児童生徒の成長段階に即して適切に教材化しなければならない。

- ※ 典型性、具体性、順次性
- ※ メディアの活用
- ※

「横浜スタンダード」に基づく「初等教育フィールドワーク研究」

1. 制定の理念

横浜国立大学教育人間科学部と横浜市教育委員会が共同開発した「横浜スタンダード」は、学生が養成段階で培う教師としての資質・能力の観点別評価基準である。この開発・実施プロジェクトが2005～2006年度の「大学・大学院における教員養成推進プログラム」（教員養成GP）に採択され、その検証に向けた「初等教育フィールドワーク研究」（以下、初等FW研究）という実習科目が、2005年後期から新設された。プログラムは横浜市立小学校350校への公募・選定を経た10の拠点小学校で開始されたが、その特徴として1年次から4年間にわたる日常的・継続的な実践体験的活動という理念があげられる。学生（ステューデントティーチャー。以下、ST）は、初等FW研究1a、1b、2a、2b、3a、3b、4a、4bと区分されたうちから、当該学年と期間に応じて登録をする。半期10回、毎週1回、終日を原則として拠点校に出向き、多くの学生が各期末に実演授業に挑む。

現場の受け入れ担任教師、非常勤の退職校長（スーパーバイザー、以下、SV）、大学連絡教員の3者（以下、指導者）が、指導・評価を繰り返して学生を励ます。「横浜スタンダード」は、学生、指導者、拠点校、受け入れ学級担任などが多様に関与するこの実習科目について、共通目標を示した基準といえ、拠点校ごとの裁量で初等FW研究を多彩に運用することを、かえって可能としている。さらに、本学部の教員養成関連科目に関連を求めて、カリキュラム全体に一貫性・体系性をもたせる手がかりとしても捉えられつつある。

2. 検討・実施の経緯と体制

質の高い小学校教員養成の実現に向けた学部段階における到達目標策定の必要性は、2002年頃からの諸外国の教育実習や国内の初任者研修用プログラムの調査に基づき確認されてきた。とくに外国資料の調査のなかで、以下の3ケースを参照することとなった。すなわち、i) オックスフォード・ブルックス大学教育学部(英)、ii) カリフォルニア大学サンタバーバラ校(米)、iii) サウザンプトン大学(英)である。

i) では、①スクールベース（S）と大学ベース（U）に分類される目標設定、②スクールメンター、スクールチューター、ユニバーシティーチューターの3者による指導体制を参照した。ii) に関連する「カリフォルニア・スタンダード」では、①学生の目標に応じて学生自らに問いかけるような文案、②6エレメント248項目の視覚的構成デザイン、③スタンダード細目の臨機応変な組み合わせなどが学びとられた。iii) におけるPGCE

（Postgraduate Certificate of Education）の4段階評価基準に対しては、①学年別に大卒の評価項目を設定し、②いずれの学年についてもA評価からD評価までを示すことができる評価の枠組みが求められた。これらの枠組みや基準は「横浜スタンダード（ステューデントティーチャーガイド版）」（以下、STガイド版。後述）に生かされることになる。さらに、メルボルン大学(豪)、ユヴァスキュラ大学(フィンランド)での現地調査も実施した。

2004年度には、小学校教員養成に関わる教職、教科専門、教科教育法の科目群に関する指導目標と内容の大まかな共通化、ならびに大学授業と体験的学びの相互関連づけを目指した初等教育に関する体系的カリキュラム開発プロジェクトが、学内の教育研究高度化経費で試みられた。その成果は『初等教育ガイドマップー教師への道一』（本稿文末に一部掲

載)に結実し、2005年度から学生に配布されてきた。これは大学ベースでの学習の概要を学年進行で視覚化し、教職専門、教科専門、教科教育法、教育実習、「初等教育フィールドワーク研究」の各科目群の目標・内容と相互の関連づけを示したA4判の観音開き折りたたみ式のリーフレットで、学生がこれまでとこれからのカリキュラムの流れの中で自らの位置を確認できるポジショニング・マップである。

2004年後期、GP申請に向けた大学教員のワーキンググループが組織され、プロジェクト申請に向けた企画案が検討された。GP30への採択前は横浜市教育委員会との連携強化推進プロジェクト、採択後は、教員養成GP運営委員会、大学教員による教員養成GP実施委員会と初等教育実践総合委員会、スーパーバイザー会議、および拠点小学校等連絡協議会が、初等FW研究の実施、すなわち「横浜スタンダード」の運営に関する決定や事務を行ってきた。組織上、教員養成GP実施委員会に教科法・教職に加えて教科専門の教員もきめ細かく関与する特色は、上述のワーキンググループ構成にすでに胚胎していた。

この予備的な取り組みを踏まえ、2005年後期「横浜スタンダード」ワーキンググループが、本学教員6名、拠点校の校長2名・教務主任3名、横浜市教育委員会人事課・小中学校教育課・研究研修指導課の指導主事3名で組織された。諸外国の事例だけでなく、横浜市内の教育実習事例や初任研ガイドを主要な資料として編纂されていった。拠点小学校の教諭や横浜市教育委員会指導主事に対するヒアリング、および横浜市立小学校の全てが対象の「横浜スタンダード」(第1次案)に関するアンケート調査が実施された。

さらに、初等FW研究に関わる教員が、2006年度には、カリフォルニア大学サンタバーバラ校(米)とその拠点校、グラスゴー大学(英)、サウザンプトン大学(英)、ヘルシンキ大学(フィンランド)とその拠点校、フィンランド教育局、2007年度にはプリマス大学(英)、メルボルン大学(豪)、カリフォルニア大学サンタバーバラ校(米)とその拠点校を訪問し、運用も含めた詳細な調査を行って、その成果も活用してきた。

3. 運用の方法 (達成プログラムとしての『実習ノート』)

2006年7月学部教授会で承認された「横浜スタンダード」および関連文書は『「横浜スタンダード」(手帳版)』(第2次案)にまとめ上げられた。この「横浜スタンダード」は養成段階から生涯にわたる小学校教員としての資質・能力の50項目にわたる4段階評価基準であるために、養成段階で評価に活用しやすいよう、学年別8観点に発展させた『「横浜スタンダード」(STガイド版)』(先述)が2007年2月に編集された。STが使用する『初等教育フィールドワーク研究「実習ノート」』も編集・印刷したが、『(手帳版)』を掲載するとともに、「50の活動課題と課題解決の視点」、および1年次から4年次を一覧できる「カリキュラムモデル」(次頁)をも示すものとなった。

『実習ノート』には、学年別の「全体計画」(次々頁)、毎週1回の拠点小学校における実践的活動例を示した10回分の「個別計画」も含まれている。各回の「個別計画」には、課題、活動の実際、自己評価のチェックポイントが例示されている(本文末に一部掲載)。

活動課題にはいくつかタイプがあり、1日で取り組めるものだけでなく、数回や学年にまたがる課題もある。こうした実践的活動の課題を4年間積み重ねて読解・経験・実践していくことで、「横浜スタンダード」にあげられた項目がほぼ網羅でき、小学校教員としての資質・能力が身につけられるように配分されている。

11 横浜スタンダード 初等フィールドワーク、カリキュラムモデル

項目	学 年	1	2	3	4
I 基本的素養	1	児童の可能性への期待			
	2	教師として期待される人間性			
	3	児童との応答的な人間関係			
	4	教職員との協力的な人間関係			
	5	実践的指導力の向上			
	6	保護者・地域の役割理解			
II 知識・理解	1	学習指導要領			
	2	カリキュラム作成			
	3	教材の理解と分析			
	4	指導案作成・指導方法			
	5	評価の理解			
	6	ICT使用			
	7	児童の学習・発達			
	8	要支援児童の理解			
	9	道徳・特別活動の指導			
	10	学校教育関連法令			
III 指導① 目標・計画	1	指導目標の設定			
	2	学習指導案の作成			
	3	指導計画・指導案の修正			
	4	教材の準備・開発			
	5	学級経営案・週案の作成			
	6	体験学習の計画			
IV 指導② 実演授業	1	教科指導の実習授業			
	2	個別指導			
	3	グループ指導			
	4	授業時間の有効活用			
	5	教材・教具の選択			
	6	発展的・補充的な放課後課題			
V 指導③ 評価	1	評価方法とその活用			
	2	即時的な評価・フィードバック			
	3	教科目標に基づいた評価			
	4	学習状況の適切な把握・記録			
VI 指導④ 授業観察・分析	1	話し方・聞き方・指名の仕方			
	2	板書・チョークの活用・ノート指導			
	3	教材・教具の活用・利用			
	4	教師と児童のかかわり			
	5	個への支援			
	6	授業評価			
	7	マナー・約束			
	8	授業記録			
	9	授業分析			
VII 学級経営	1	児童との良好な信頼関係			
	2	教室環境整備			
	3	公正な教室風土の構築			
	4	規律の確立・維持			
	5	いじめ・不登校等への対応			
	6	要特別支援児童への対応			
VIII 学校組織の理解と運営への協力	1	学校組織・運営の理解・協力			
	2	校務分掌の理解			
	3	安全教育の理解			

15. 初等教育フィールドワーク研究2 (全体計画)

回	スタンダードⅠ 教師としての基本的素養	スタンダードⅢ 指導① 目標・計画 スタンダードⅣ 指導② 実演授業 スタンダードⅥ 指導④ 授業観察分析	スタンダードⅦ 学級経営 スタンダードⅧ 学校組織
第1回	Ⅰ-3 児童との応答的な人間関係	Ⅵ-1 話し方、聞き方、指名の仕方 Ⅵ-2 板書・チョークの活用、ノート指導 Ⅵ-3 教材・教具の活用・利用	Ⅶ-2 教室環境整備 Ⅶ-6 要特別支援児童への対応
第2回			
第3回		Ⅵ-4 教師と児童のかかわり Ⅵ-5 個への支援	Ⅶ-1 児童との良好な信頼関係 Ⅶ-5 いじめ、不登校等への対応
第4回			
第5回		Ⅵ-6 授業評価 Ⅵ-8 授業記録	
第6回	Ⅰ-4 教職員と協力的な人間関係	Ⅲ-1 指導目標の設定 Ⅵ-7 マナー・約束	
第7回			

4. 内容・領域の区分

「横浜スタンダード」は、Ⅰ. 基礎的素養、Ⅱ. 知識・理解、Ⅲ. 指導① 目標・計画、Ⅳ. 指導② 実演授業、Ⅴ. 指導③ 評価、Ⅵ. 指導④ 授業観察・分析、Ⅶ. 学級経営、Ⅷ. 学校組織理解・運営への協力、の8観点に括られており、「カリキュラムモデル」にもあるような全50項目に細分されている。それぞれの項目ごとに、短文の評価規準と、4段階のルーブリックによる評価基準(Insufficient、Sufficient、Good、Very Good)が設定されている。なお、Very Goodはかなり高度と指摘もされるが、現職研修の段階も視野に入れ、養成段階と研修段階を分断せずに、ライフステージを長いスパンで見通している。

<『横浜スタンダード』の一部> (『実習ノート』より)

VI 指導(④)授業観察・分析	<i>insufficient</i>	<i>sufficient</i>	<i>good</i>	<i>very good</i>
1. 【話し方・聞き方・指名の仕方】 授業者の話し方、聞き方、指名の仕方等が学習展開にどのように有効に作用しているかを観察する。	何が発問か、話し方・聞き方、指名の仕方の基礎的なことは何なのか指導を受けながら理解し観察できる。	発問の意義、話し方・聞き方、指名の仕方の基礎基本についてそれなりに理解し観察できる。	主たる発問が何か、また話し方、聞き方、指名の仕方の基本的なことは何かをよく理解しながら観察できる。	核となる発問が授業を左右すること、また聞き方、話し方、指名の仕方が授業の広がり深まりに連動することが分かり観察できる。
2. 【板書・チョークの活用・ノート指導】 授業者の板書、チョークの活用、ノート指導などが児童の学習にどのように役立っているかを観察する。	板書内容、チョークの利用が重点事項であること、ノートはまとめであることなど、指導を受けながら観察できる。	板書の意義、チョークの利用価値などが分かり、ノートまとめは評価であることなどを理解しながら観察できる。	効果的な板書計画とチョークの有効活用を理解し、ノートまとめは評価につながることを理解しながら観察できる。	色チョークの有効性が分かり、板書、ならびにノートが本時の授業のまとめ、概要一覧であることを理解しながら観察できる。
3. 【教材・教具の活用・利用】 学習内容に適した教材・教具の活用の仕方を観察し、効果的な扱いを授業実習に生かす。	効果的な授業構築のために資料、補助教材などの活用・利用について指導を受けながら観察できる。	教材に対する資料選択・視聴覚機器・パソコン利用などの有効利用・活用などを自分で視点を決めて観察できる。	よりよい指導のために資料の選択をはじめパソコン利用などその用途を理解し有効に活用・利用することが観察できる。	より効果的な指導方法の補助としてソフト、ハード面でその有効活用を常にもとめて観察できる。
4. 【教師と児童の関わり】 目標達成の観点から学び合いの場における授業者と児童同士の関わり合いを観察する。	教師と児童・児童どうしの関わり合いの必要性について指導を受けながら観察できる。	教師と児童・児童どうしの関連的な関わり合いの大きさが分かり観察できる。	教師と児童・児童どうしのよりよい関連性の意義を十分理解しながら観察できる。	個とグループの関連性を十分理解するなかで一人ひとりが充足感に満ちた関わりを考えながら観察できる。
5. 【個への支援】 授業者による児童の学習状況に応じた支援の仕方・対応を観察する。	個の理解の仕方とその対応の仕方について指導を受けるなかで観察できる。	個を理解し問題点を模索するなかで、その場に応じた効果的な対応を考えて観察できる。	個の実態を理解し、その場に応じた教材を用意しながら、よりよい対応を考えて観察できる。	個のレジリエンスやスキルを的確に理解し、その場に応じた指導・対応を考えながら観察できる。
6. 【授業評価】 学習課題解決のために授業者がどのように授業評価を効果的に行っているかを観察する。	授業評価の意味、評価の仕方・その活用について指導を受けながら観察できる。	ある程度の授業評価の意味、活用技術を理解するなかで観察できる。	学習の実態を捉えた課題、まとめの評価等、また児童の自己評価なども理解しながら観察できる。	課題評価と授業実態の評価、児童の自己評価など関連づけて総合的に考え観察できる。
7. 【マナー・約束】 学級や学習時におけるマナーや約束ごとを知り、その意図を理解して観察する。	学級におけるマナー、約束ごとの存在に意識をもち、その大切さの理解することに努力を要する。	生活環境である学級内のマナー、約束ごとのありかたを意識して、その大切さに理解を示している。	子どもの居場所である学級内のマナー、約束ごとの大切さに十分意識し、その大切さの理解を示している。	子どもの居場所である学級内のマナー、約束ごとの大切さに十分意識し、その履行に十分な理解を示している。
8. 【授業記録】 明瞭な授業記録の取り方が分かり整理・記録する。	授業記録の意義、取り方について指導を受けながら実践することができる。	ある程度の即時的な授業記録の取り方が分かり、記録をまとめることができる。	授業記録の意義を理解し、明確な目的のもとに即時的な記録を取ることができる。	授業記録の意義を十分理解し、重要な事項を即時的に記録し、全体に簡潔で明瞭な記録を取ることができる。

前述したように、『「横浜スタンダード」(手帳版)』は、養成段階の指導に必ずしも即していないため、学部段階の学生用に『「横浜スタンダード」(STガイド版)』が作られた。これは1年、2年、3・4年用の3レベルごと8観点の4段階での評価基準となっており、この評価基準を手がかりにすれば、どの学年にもAからD評価を与えることが可能となる。

<『横浜スタンダード』（STガイド版）の一部>

IV 指導② 実演授業	insufficient	sufficient	good	very good
第1段階 (初等教育フィールドワーク研究1)	授業を観察できない。 授業をうまく実演できない。 授業中の指示に問題があり、取り組ませ方にも問題を残す。	実演授業にはスーパーバイザー等の指導がかなり必要である。 授業の技術の心得を少し示すことができる。 授業はほぼよいが、臨機応変な指導技術に欠ける。	スーパーバイザー等の助言に基づいて授業を実演できる。 多様な指導法を一部使うことができる。	概ね適切に授業を実演できる。 多様な指導法を考え、その一部を使うことができる。 児童の学習意欲を促進できる。
第2段階 (初等教育フィールドワーク研究2)	観察等の進歩に乏しい。 ほとんどの授業で指導を伴う。 児童とうまくコミュニケーションができない。	スーパーバイザー等による的確な指導が時々必要である。 いくつかの授業で効果的な授業の展開をはかることが困難である。 授業環境をある程度維持できる。	ベテラン教師の指導技術をよくとらえ反映できる。 スーパーバイザー等の助言を理解し、効果的に実践できる。 多様な指導方法を一部使うことができる。 児童の動機付けをそれなりに高めることができる。 授業における児童の反応を適切にとらえ授業展開をはかることができる。 児童とコミュニケーションをとることができる。	上手に授業を実演できる。 個に応じた個別指導やグループ指導を概ね効果的に行うことができる。 多様な指導法を適切に使うことができる。 児童とコミュニケーションをとることができる。
第3段階 (初等教育フィールドワーク研究3・4)	指導方法の幅がせまい。 指導案をうまく実践できない。 児童とコミュニケーションをとることが下手である。 グループ指導においてスーパーバイザー等の介入が必要である。	組織化された授業をある程度行うことができる。 多様なグループを指導する方法を使い始める。 リソース（教育的な資源）を使うことができる。 授業環境を維持できる。	ベテラン教師の幅広い指導方法を使うことができる。 スーパーバイザー等の助言から効果的な実践とリソース（教育的な資源）を活用できる。 児童とうまくコミュニケーションをとることができる。 児童の動機付けを高めることができる。 ほとんどの児童の学力を高めることができる。	上手に授業を実演できる。 個に応じて個別指導やグループ指導を効果的に行うことができる。 多様な指導法を適切に組み合わせる使用することができる。 ほとんどの授業で、学級全体をまとめることができる。 児童の意見等をよく聞くことができ、かつ児童とのコミュニケーションが良好である。 児童の動機付けを高めることができる。

5. 運用の実際

初等FW研究は、実際のところ、各拠点校や受け入れ学級の実態とその担当のSV、大学連絡教員の方針に応じて多彩に展開されている。『実習ノート』に加えて『指導者用手引書』も編集されて、いずれも柔軟に運用・活用されている。STは『実習ノート』に載ったワークシート（授業観察用、アシスタント活動や子どものかかわり活動用、指導案用、話し合いの記録）を複写して記入をし、毎回の教育実習のふりかえりに活用する。なお、ワークシートや課題レポートは、大型ファイルにポートフォリオとして綴じられる。

学期末の成績評価は、実習活動の様子、ワークシート、学期末の課題レポート等をもとにして、主として各拠点校を担当するSVが、大学連絡教員とともに進行。実質的にこれらが「横浜スタンダード」をふまえた評価を意味するが、実際には1年次、2年次、3・4年次の段階ごとに簡略化された『「横浜スタンダード」（STガイド版）』を用いる。

こうした実施プロセスの中で「横浜スタンダード」を活用するメリットが明らかになっ

てきた。それは、初等FW研究を履修するST学生自身の自己評価、およびST同士の相互評価（話し合い）における観点としての有効性である。すなわち、STが、初等FW研究に取り組む視点を事前・事中につかみ、また事後のふりかえりを確かな観点をもって行い、さらに、履修前後に大学の各科目を学び・実習をしたり、卒業後に実践に移したりする際にも念頭に置く形で活用できる、という利点である。科目としても、意欲にあふれた学生が履修する結果、かれらST学生は拠点校でも高く評価されているのが現状である。

6. おわりに(今後の課題)

「横浜スタンダード」をめぐっては、いくつかの課題も確かにある。

まずはこの「スタンダード」の汎用性に関わる問題が挙げられよう。GP30で提案した「期待される成果」の一つに、小学校教員養成における教育実習のための具体的な資質・能力に関する評価基準の開発とその活用をあげていたが、この「横浜スタンダード」がわが国の教育実習に欠けがちな評価基準として参照されつつ、各大学・現場の実情に合わせていかに活用して頂けるのかが課題といえる。

第2にはスクールデー（仮称）の設定が挙げられる。2007年度以降は原則として終日実習としたのは、学校現場に即した学習であるかぎり、朝から放課後までの実習が望ましいと考えたからであった。だが、終日実習を原則とすると、必修科目とのバッティングにより、初等FW研究の履修者数は限定される。そこでかねてから、本学部の学校教育課程では、必修科目を開講しない曜日をスクールデー（仮称）として設け、こうした実習科目を終日、学校現場で体験できるようなカリキュラムの編成案が検討されてきた。

第3に、各国の大学とその拠点校の海外視察を通じては、「スタンダード」というものを柔軟に捉え、学生・院生の自己評価・相互評価の手がかりとして活用している事実が明らかとなってきた。「スタンダード」はあくまで教員の最低限の資質・能力を示したものとされている。本科目では、一人ひとりのSTは、多様な拠点校のさまざまな学年・学級に配属されて、現実の児童や教職員と接しつつ、異なる状況下で実践的活動を行っている。各STはそのときどきの自らの力量を「スタンダード」に突き合わせ、切実な自己課題を見出すとともに、プラスアルファをして理想の教師像を描き、膨らませているのである。そのような学生個々人に即した教員養成は、「スタンダード」を基にしつつも、現場での観察・実習という実際の活動に即し、自ら得た実感を自分なりの根拠とし、正解が一つでない多彩な視点で、多声的にたつぷりと論議をすることでこそ実現するとわかってきた。

さらには、初等FW研究のような小学校ベースの実習科目を、他の大学ベースの理論的な科目と往還運動的に関連づけ、学生自身がイメージできるよう促すことが、第4の課題として改めて浮上している。とはいえ、大学教員の側が、各自が担当する講義科目の内容を互いに関連づけて組み替える取り組みまでは課題として残されている。この点での「スタンダード」の活用は、多くの教員養成系大学にも共通する今後の課題といえるだろう。

なお第5に、懸案の「教職実践演習」（仮称）に言及すれば、初等FW研究の4年生版を充てる試案もあるが、大学ごとに自由裁量を発揮しつつの見極めプログラムの創案は、教員養成に共通する喫緊な検討課題となっていることは言うまでもなからう。

（金馬国晴）

初等教育フィールドワーク研究3（個別計画）第5回

1	I-5	実践的指導力の向上
	課題 05	授業力・評価力を自己評価し、指導を受けて改善の視点を模索する。
	活動の実際	<p>○ 自身の指導力は児童の学力向上をもって評価できることから、個々の児童の意欲・学力の実態を正しく把握し、それに基づいた指導に努める。</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p><input type="checkbox"/> 児童の学習の理解度から自身の指導力を評価できたか。 <input type="checkbox"/> 児童の意欲・学力の実態に基づいた指導ができたか。</p>
2	VI-8	授業記録
	課題 40	授業記録の取り方が分かり整理・記録する。
	活動の実際	<p>○ 授業全体の様子をまとめるために必要とされる事項を簡潔に記録する。</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p><input type="checkbox"/> 授業記録について、要旨を的確に捉え記録することができたか。</p>
3	VI-9	授業分析
	課題 41	授業観察の結果を分析的にまとめ、次時の授業に役立てる。
	活動の実際	<p>○ 授業観察の結果を考察し、次時の授業を自分なりに立案する。</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p><input type="checkbox"/> 授業観察の記録から、課題を捉え次時の授業構成に生かすことができたか。</p>
4	III-1	指導目標の設定
	課題 17	教育課程に基づき、いくつかの単元（複数の教科等）について、既習事項の系統を考慮して、指導目標（単元目標）を設定する。
	活動の実際	<p>○ 単元目標を分析して各時間の目標を設定し、それが一単位時間の目標として適切であるかを考慮する。</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p><input type="checkbox"/> 学習の系統性から、1単位時間、前後の時間の指導目標を考え作成することができたか。 <input type="checkbox"/> 子どもの実態を把握して、つまづきを考えながら目標を作成したか。</p>

1 時間目	2 時間目	3 時間目	4 時間目	5 時間目	6 時間目	備 考
SV 打合わせ	授業観察 補助的指導	授業観察 補助的指導	授業観察 補助的指導	授業観察 補助的指導	ミーティング	

初等教育フィールドワーク研究3（個別計画）第6回

1	Ⅲ-2	学習指導案の作成
	課題 18	いくつかの単元（複数の教科等）に関する児童の意欲・関心を育む手立てについて、具体的な学習指導案を考える。
2	活動の実際	<input type="radio"/> 学習指導案には単元における本時の位置付け、本時目標、展開案、評価計画が必要であることを考え、学習指導案を作成する。 <input type="checkbox"/> 教科等の特色を考え、指導案の形式を理解できたか。 <input type="checkbox"/> 児童の実態を把握した指導目標、評価を設定できたか。 <input type="checkbox"/> 板書、発問、効果的な教具の選択などを考慮したか。
	Ⅲ-4	教材の準備・開発
2	課題 20	いくつかの単元（複数の教科等）に関する概念や理解のための教材・教具のよさについて、事例をあげて考える。
	活動の実際	<input type="radio"/> 目標達成のために必要な教材・教具を収集し、指導目標との関連を明らかにして授業実習に位置付ける。 <input type="checkbox"/> 取り上げる単元について概念等の理解のために効果的な教材教具のよさを指摘することができたか。
3	Ⅴ-4	学習状況の適切な把握・記録
	課題 32	児童の学習状況を評価規準に基づいて評価し、記録する。
3	活動の実際	<input type="radio"/> 児童の学習状況、達成状況を継続的に記録し、授業観察をまとめたり、次の学習計画や授業改善に生かす。 <input type="checkbox"/> 児童全体、または、特定児童の学習状況、達成状況を継続的に記録したか。
	Ⅷ-1	学校組織・運営への理解・協力
4	課題 48	学校経営計画を参考にして、学校の組織・運営を理解し、進んで協力・参加する。
	活動の実際	<input type="radio"/> 学校経営計画を参考にして、学校組織の全体像を把握し、運営していく上での分担・内容を理解し、協力・参加の仕方を身に付ける。 <input type="checkbox"/> 学校組織の全体像を運営計画を見て把握できたか。 <input type="checkbox"/> 学校運営に進んで参加することができたか。

1 時間目	2 時間目	3 時間目	4 時間目	5 時間目	6 時間目	備 考
ミーティング	授業観察 補助的指導	授業観察 補助的指導	授業実践	授業実践	ミーティング	

<『初等教育ガイドマップ2007』より>

教職専門科目

- 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想
人間形成論（人間の形成過程とそのとらえ方について考えます）
- 教育課程の意義及び編成の方法
カリキュラム実践論Ⅰ～Ⅳ（授業とカリキュラムのデザインを考えます）

小学校教科専門科目

- 国語概説 社会科概説 小教専図工
- 数学概説 生活科概説 小教専音楽
- 理科概説 家庭科概説 小教専体育

こんなことを学びます

- ◇小学校の各教科の内容
- ◇小学校の各教科内容の教材研究
- ◇小学校の各教科内容に関わる学問的なもの見方や魅力
- ◇小学校の体育、音楽、図工を指導するための実技技能の習得

こんな力がつきます

- ◇小学校の各教科の内容を構造的に把握する力
- ◇小学校の各教科の教材を研究する力
- ◇学ぶ喜びを見い出す力

初等教育フィールドワーク研究1a・1b「みる」「知る」

小学校で日常的にスチューデントティーチャーとして活動し、授業観察に基づいて、現場での教育課題を探ります。

基礎演習

教育に関する課題について自ら調べたり考えたりすることを通して、これからの大学生活で教職について学ぶための基礎となる、興味・関心を育みます。

学外活動・学外学習Ⅰ

インターンシップ、自然保護や高齢者福祉に関わるボランティア活動に参加します。保土ヶ谷区の「まちづくり工房」で地域の人達と交流し、「未来のまちづくり」を行っています。

- 幼児、児童及び生徒の心理の発達及び学習の課程
教育の心理学（教えと学びのメカニズムを探り、実践に活かします）
- 生徒指導の理論及び方法
児童生徒理解の実践Ⅰ・Ⅱ（教師の立場で子どもの理解を考えます）

初等教育関連科目

- 基本教科の授業力を高める
初等教育学習開発Ⅰ（国語）・・・国語科の教育内容、教材研究、学習指導法を学び、授業構想力を高めます。
初等教育学習開発Ⅱ（算数）・・・算数科の教材研究、授業分析を学び、思考力を育てる授業構想力を高めます。
初等教育学習開発Ⅲ（理科）・・・科学的思考力を育てるための身近な材料を使った小学校理科の実験を習得します。
- 実技指導力を高める
初等体育科実技・・・マット運動・鉄棒・飛び箱・クロール・平泳ぎ、バスケット・サッカー・野球、表現運動などの実技と指導方法を身につけます。
初等図画工作科実技・・・図画工作を指導するための実技とその指導方法を身につけます。
初等家庭科実習・・・調理と被服を指導するための実技と指導方法を子どもの生活に即して身につけます。
- 教科を総合する力をつける
野外教育実践・・・「運動」「植物・動物採取観察」「天体観測」「テッパン、エコロジカルアート」「調理」など教科を総合する実践的活動を通して生きる力を考えます。

初等教育フィールドワーク研究3a・3b「つくる」「試す」

小学校で日常的にスチューデントティーチャーとして活動し、子どもとの関わりに基づいて、教育課題の具体的な解決方法を開発し試行します。

教育実習Ⅰ

小学校で子どもたちと接し授業を行うことを通して、教育という営みの奥深さ・難しさ・やりがいを実感するとともに教職の意義を再確認します。

学外活動・学外学習Ⅲ

土曜日に学校へ行って出前の教室を開いて、小学生と触れ合いながら学習を行う「わくわくサタデー」、大学近隣の保土ヶ谷区の子どもの交流の中で学習する「がやっこ探検隊」、などに取り組みます。

○教育に関する社会的、制度的又は経営的な事項

- 教育経営（法律・行政の教育との関わりと学校運営のあり方を理解します）
- 教育社会学（教育を社会的な視点からとらえなおします）
- 生涯学習概論Ⅰ・Ⅱ（ひとづくり・まちづくりをグローバルに学びます）

初等教科教育法

- 初等国語科教育法 初等社会科教育法 初等図画工作科教育法
- 初等数学科教育法 初等生活科教育法 初等音楽科教育法
- 初等理科教育法 初等家庭科教育法 初等体育科教育法

こんなことを学びます

- ◇小学校の各教科目標・内容
- ◇教科書・学習材の分析
- ◇子どもの考え方やつまずきのとらえ方
- ◇指導計画・単元案・指導案作り
- ◇授業の見方
- ◇小学校の各教科の学習指導法や評価法

こんな力がつきます

- ◇小学校の各教科の目標を理解し、教材を吟味する力
- ◇子どもと対話する力
- ◇指導方法を開発し、授業を計画する力

初等教育フィールドワーク研究2a・2b「関わる」「考える」

小学校で日常的にスチューデントティーチャーとして活動し、授業観察や子どもとの関わりに基づいて、教育課題の具体的な解決方法を考えます。

教育実地研究

実際に学校現場に向き、子どもとのふれあいや授業観察を通して、教職への理解を深めます。

学外活動・学外学習Ⅱ

学校現場での学習ボランティア、アシスタント・ティーチャー、中学・高校の部活動支援、はまっ子ふれあいスクール、土曜塾、放課後キッズクラブ、不登校児童生徒のためのキャンプ、などの活動に参加します。

- 教育相談の理論及び方法
教育相談の実践（専門家による子どもの心への援助の実際を事例から学びます）
- 道徳の指導法
道徳教育の研究（道徳について研究しその教育について考えます）

キャリアアップワークショップ

- 現場で活かせる実践的教師力養成講座
教育法規、教育政策、学校安全（防犯・防災）、教育実践（学級経営、児童生徒理解、ロールプレイ、個別支援、障害児教育、保護者との連携、学習指導、模擬授業など）について、横浜市教育委員会の講師が、具体的な事例を紹介・検証し、実践的教師力を高めます。
【模擬授業講座】発問や教材、子どもの考えの活かし方など、大学で学んだことを応用して指導力を高めます。
【問題対処講座】さまざまな問題場面と相手のリアクションに即座に対応できる柔軟な思考力や判断力を磨きます。
【学級づくり講座】ベテランの先生の話や討論により、よりよい学級をつくる力を高めます。
【論文文講座】授業・子ども・教材、教育問題などについて、自分の考えを練り上げ、自分の言葉で表現できる文章を書く力を高めます。
【身体表現講座】グループワークによる体験やパフォーマンスを行い、身体操作・身体とモノの関わり・身体表現のスキルアップを目指します。

初等教育フィールドワーク研究4a・4b「確かめる」「深める」

小学校で日常的にスチューデントティーチャーとして活動し、小学校の授業現場で解決方法の妥当性を検証し、教科指導の実践力を高めます。

横浜国立大学の
初等教育カリキュラム

【上越教育大学】

「上越教育大学（上越・妙高地域連携）スタンダード」の 設立をめざして』

1. 設定の是非・理念

上越教育大学では、平成 20 年度に「上越教育大学（上越・妙高地域連携）スタンダード（以下、上教大スタンダード）」の設定を目ざしている。具体的には、4 年次における到達目標と確認指標を作成するための基礎調査と 4 年次の到達目標に準拠した 3 年次初等教育実習ルーブリック（評価基準）の作成に取り組んでいる。

設定の主な理由は、次の 3 点である。

1 点目は、平成 12 年以降の上越教育大学の内発的な大学教育改革の潮流があることである。2 点目は、平成 18 年 7 月の中央教育審議会の「教職実践演習（仮称）」の提言があったことである。3 点目は、大学創立以来、上越・妙高地域と緊密な連携を保ち教育研究活動を推進してきたことである。設定を目ざすに至った経緯は、下記のとおりである。

平成 12 年度に教育課題への対応と大学の教育理念を具現化するためカリキュラム改革を行い、平成 14 年度に分離方式の初等教育実習（同一校で 5 月 1 週間、9 月 3 週間の教育実習）を導入した。その結果、これまでの実践の中で大きな成果を挙げてきた。しかし、上越・妙高地域の各受入校からは、「上越教育大学では何をどこまで指導しているのか分からない。そのため、受入校としてどこから指導すべきかが分からない」「教育実習の評価が学校や指導教師によってばらつきがある」などの意見が寄せられた。学生からは、「教育実習の評価が不明瞭で公平感がない。実習前までに何をどこまでマスターすべきなのかが分からず不安が大きい」などの声が寄せられるようになった。このような上越・妙高地域や学生からの声に真摯に対応するために、3 年次初等教育実習前までに身に付ける資質能力等を明らかにするための条件整備を進めてきた。さらに、分離方式の初等教育実習の充実に向け、教職関連カリキュラムを質的に充実させようとする気運も高まっていた。

このような時、平成 18 年 7 月、中央教育審議会から「教職実践演習（仮称）」の提言があった。上越教育大学では、中央教育審議会が提示した「到達目標及び目標到達の確認指標例（以下、「中教審到達目標」）」に準拠した独自の到達目標及び確認指標（上教大スタンダード）と教育実習ルーブリックを作成するための具体的な方途を検討するに至った。設定の是非については、学内では教授会や教育実習委員会で、上教大スタンダード作成の意義や作成の見通しを報告した。現在は、上教大スタンダード作成委員会、上教大スタンダード作成ワーキンググループで細部について検討中である。教育実習ルーブリックについては、上越市・妙高市の校長会やすべての教育実習協力校からの意見を基に学内外の関連委員会において検討中である。

以上のように、現在、学内外に対して、設定の理念やその内容、具体的な運用方法等について合意形成を図りつつある段階である。

2. 検討・実施の体制

平成 17 年度に特色ある大学教育支援プログラム（教職キャリア教育による実践的指導力の育成）の採択を受けて、「特色 GP プロジェクト実施委員会」が設立された。この委員会を中心にして教育実習委員会とフレンドシップ事業実行委員会、教員養成カリキュラム委員会が連携し、教育実習を中核としたカリキュラム改革に取り組む。

平成 19 年春からは、「中教審到達目標」の枠組みを参考にした「教職実践演習」のプログラムを作成し、その円滑な運営のため「教職実践演習推進専門部会」を立ちあげた。

上教大スタンダードを作成・検討するため「上越教育大学（上越・妙高地域連携）スタンダード作成ワーキンググループ部会」と、「上越教育大学（上越・妙高地域連携）スタンダード作成委員会」を設立し、「中教審到達目標」に準拠したスタンダードの設定とそれに基づいた教育実習ルーブリックを設定するための協議を続けている。

3. 設定の方法

平成 19 年春から、「中教審到達目標」の枠組みを参考にした「教職実践演習」を選択科目として開講し試行している。また、それと前後して上教大スタンダードの設定に向け、次の手順で条件整備を進めている。

(1)平成 18 年度

- ① 平成 18 年秋に、学生の実態を把握するため、「中教審到達目標」を参考に質問紙を作成し、学部 3 年次を対象にアンケート調査を実施した。
- ② 平成 18 年度、上越市教育委員会が作成し市内の教育現場で活用している「授業チェックリスト」を分析検討した。
- ③ 教育実習協力校会議や校長会での意見聴取の結果、各種アンケート調査の結果を参考にし、初等教育実習前に身に付けるべき資質・能力と実習中の到達目標を検討した。
- ④ ①から③までの結果を踏まえ、2 年次終了段階（初等教育実習前）までに、確実に身に付けるべき資質・能力と実習の到達目標を検討し、教育実習ルーブリックを作成した。

(2)平成 19 年度

- ⑤ 「教職実践演習推進専門部会」を立ち上げ、教職実践演習を試行した。
上教大スタンダードを作成・検討するために前掲のワーキンググループ部会とスタンダード作成委員会を設立し、上教大スタンダード及び教育実習ルーブリックについて意見交換を行っている。
- ⑥ 5 月、初等教育実習に出向く学部 3 年次に対して平成 18 年に作成された教育実習ルーブリックを基に自己評価を促し、教育実習における自己目標を設定させた。また、その自己評価の結果を集計し、教育実習ルーブリックを見直した。
- ⑦ 9 月、初等教育実習を終えた学部 3 年次に対して⑥の結果を取り入れ見直しをした教育実習ルーブリックに基づき、自らの教育実習の取組を評価する場を設定した。その結果を検討し、教育実習ルーブリックの見直しを行った。
- ⑧ 12 月、学内教育実習委員会で協議検討し、教育実習協力校会議や校長会等で教育実習ルーブリックを提示し、意見集約を行った。

以上のように、上教大スタンダードの設定の特色は、上越教育大学が地域と連携し培ってきた教育の基盤を生かし、「中教審到達目標」と上越教育大学のカリキュラムの現状や学生の実態を検討し、実践を通じて、上教大スタンダードの設定と教育実習ルーブリックの作成を試みていることである。

4. 内容・領域区分等の設定

上教大スタンダードの設定（到達目標の設定と確認指標の作成）及び教育実習ルーブリックの作成に当たり、「中教審到達目標」の枠組みを参考にした。具体的な確認場面（教

職実践演習や教育実習)では、「中教審到達目標」を部分的に加筆修正し活用している。

例えば、「中教審到達目標」では、事項①として、「教員として求められる使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項」を挙げ、到達目標として「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」などを例示している。また、確認指標例として、「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」などを例示している。これらを参考にして、3年次初等教育実習の教育実習ルーブリック(案)を次のように設定した(現在、検討中)。

項目	中項目		first stage	second stage	third stage
I 教員として求められる使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項	1 使命感や責任感	1	教育実習における自己課題を見出し、実習場面ごとに学ぶ視点を明確にしようとする。	教育実習における自己課題を問い直したり、新たな課題を見出したりする。	教育実習における自己課題を問い直したり、新たな課題を見出したり、常に学び続けようとする姿勢をもつ。
	1 使命感や責任感	2	自発的・積極的に、教育実習に参加しようとする。	自発的・積極的に、教育実習における自己の職責を果たそうとする。	自発的・積極的に、教育実習における自己の職責を果たそうとすることができる。
	1 使命感や責任感	3	教育実習期間中、直面することが予想される教育課題に対して、基礎的な知識をもつ。	教育実習期間中、日々生起する教育課題に対して、常に謙虚に学ぶ姿勢をもつ。	教育実習期間中、日々生起する教育課題に対して、常に謙虚に学ぶ姿勢をもち、その解決の見通しをもつ。
	1 使命感や責任感	4	社会状況や時代の変化に伴って生じている新たな課題や児童の変化について、学ぶ姿勢をもつ。	社会状況や時代の変化に伴って生じている新たな課題や児童の変化について、その要因を学ぶ姿勢がある。	社会状況や時代の変化に伴って生じている新たな課題や児童の変化について、その要因と対応策について学ぶ姿勢がある。
	1 使命感や責任感	5	教育実習にかかわる法令等を理解し、日々の教育活動で実践しようとする。	教育実習にかかわる法令等を理解し、日々の教育活動で実践できる。	教育実習にかかわる法令等を理解・遵守し、日々の教育活動において的確に実践できる。
	2 教育的愛情	6	環境を整備し、児童の安全に配慮しようとする。	教具や環境を整備し、児童の安全、健康に配慮している。	常に教具や環境を整備し、児童の安全、健康に配慮している。
	2 教育的愛情	7	児童から学び、共に成長しようとする意識をもっている。	児童から学び、共に成長しようとする意識をもち、実践しようとする。	児童から学び、共に成長しようとする意識をもち、実践できる。

first stage: 初等教育実習の最低限の基準。実習前の確認指標としても活用する。

second stage: 初等教育実習中に確実に達成を目指す基準。(良好)

third stage: 初等教育実習中に達成を目指す基準。(特に良好)

上教大スタンダードについては、教職実践演習の実践(到達目標及び確認指標の運用状況)の成果と課題を整理し教育実習ルーブリックの活用等を踏まえ、平成20年度に設定し、公表する予定である。

5. 実際の運用

上教大スタンダードと教育実習ルーブリックの実際の運用については、1年次に配付する「教職キャリアファイル」、2年次の教育実地研究Ⅱ(授業基礎)、3年次初等教育実習、4年次で試行している「教職実践演習」を例に述べる。

(1)「教職キャリアファイル」(1年次～)

1年次には、次の特色ある授業を位置付けている。

入学早期から自らの適性理解と教職への確かな自覚を促す「人間教育学セミナー」、高校までの教科学習を再整理し教科専門に移行させるための「ブリッジ科目」、自己・他者理解としての「表現」、年間を通して児童と関わる「学びクラブ」や社会教育活動に参画する「ボランティア体験」、身体活動としての「体験学習」がある。また、これらの学びと同時に、特別支援学校や僻地小規模小学校、附属中学校を訪問しての観察参加実習を位

置付けている。平成 19 年度から、学生に対して上教大スタンダードに照らし合わせて、学生が自らの教職観を再構築し、自己目標を見出すために「教職キャリアファイル」を配布し、活用を促している。現在は、「教職キャリアファイル」の内容の充実と、「教職キャリアファイル」を活用した学内の支援体制の構築に努めている。

(2) 教育実地研究Ⅱ（2 年次後期）

この授業は、3 年次春からの初等教育実習に向けて、学生の教職観や学習技能等をチェックし、補充するために位置付けている。具体的な授業内容は、各教科等の授業づくりの基礎や板書の書き方、教科書の朗読や話し方演習等である。平成 19 年度は、授業の冒頭で教育実習ルーブリックを学生に提示し、教育実習前までの課題を明確にするように促している。授業の最後には、実際に朗読や話し方の実技テスト、教育用語のテスト、漢字テスト（筆順を含む）などが行われ、学生の到達度をチェックしての補充指導があり、その上で、学生一人一人に対して、教育実習ルーブリックに基づいた教職キャリアガイダンスを行い、実習前の不安を和らげたり、具体的な自己課題の設定とその解決策を見出したりできるよう助言している。結果的にこうした取組は、教育実習前の学生の資質・能力についての質保証の確保と上教大スタンダードの中間チェックの役割を果たしていると考えられる。

(3) 3 年次初等教育実習

3 年次 5 月に初等教育実習の観察実習（1 週間）、9 月に本実習（3 週間）の初等教育実習を位置付けている。平成 19 年度は、事前指導において学生に教育実習ルーブリックを提示して自己評価の場を位置付けている。事後においても自らの成長を確認し、今後の課題を明確にするために、教育実習ルーブリックに基づいた自己評価を行う場が設定されている。現在は、この教育実習ルーブリックに対して受入校からの意見を集約し、その項目や指標等を吟味し、平成 20 年度からの本格的な運用に備えているところである。

(4) 4 年次で試行している「教職実践演習」

平成 19 年度から試行している「教職実践演習」は、「中教審到達目標」を活用し、上越教育大学学生の実態とカリキュラムに則した具体的な確認指標（ねらい）を設定した。

平成 20 年度は、平成 19 年度の取組を検討し、中教審の動向や上教大スタンダードの設定状況を勘案し、カリキュラムを再検討する予定である。

6. その他

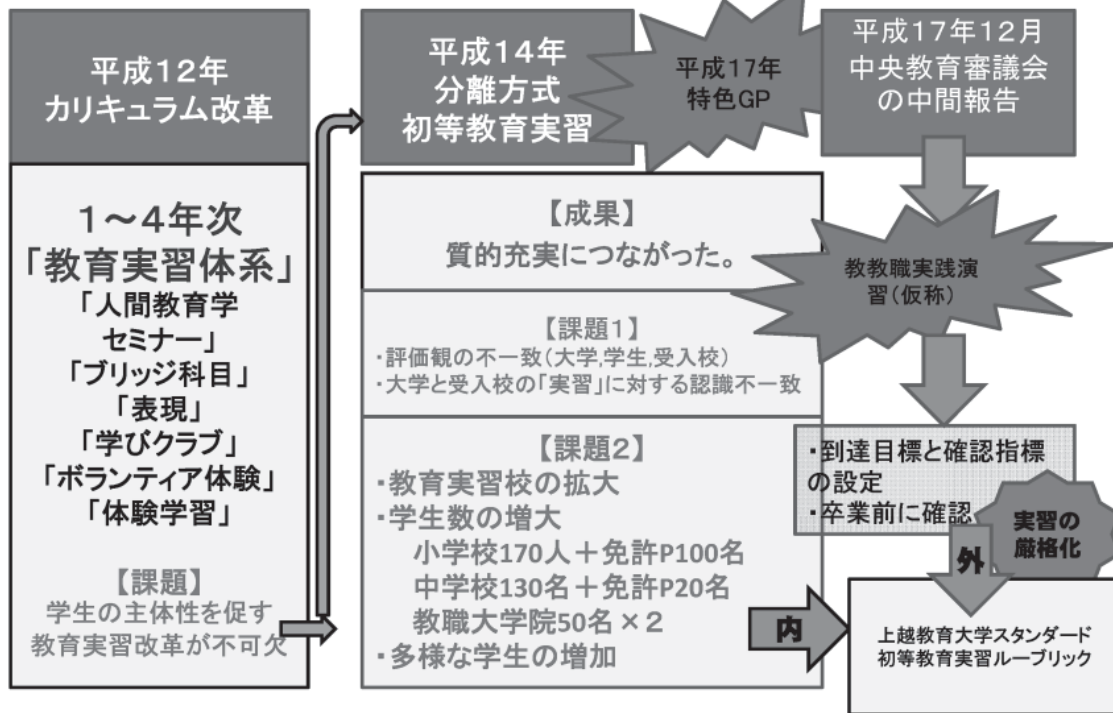
上教大スタンダードの作成と一部試行を通じて、次の 2 点が課題として確認できた。

1 点目は、上教大スタンダードを設定することの責任の重さである。形式的な上教大スタンダードを作成するだけであれば短時間で可能である。しかし、全学の共通理解を得て、上教大スタンダードと有機的な関連を図ったカリキュラムを構築し、学生や地域社会にその責任を負うことを考えると、それ相応の準備期間と教員の共通理解が不可欠である。

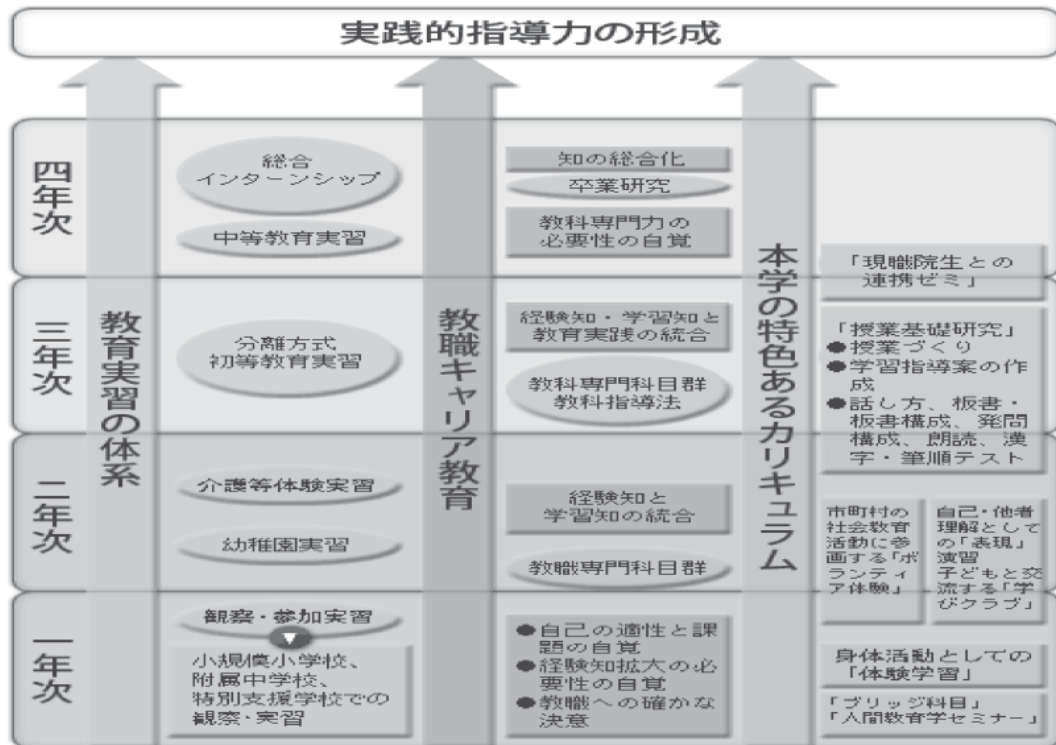
2 点目は、入学当初から学生が上教大スタンダードと自分の現状を照らし合わせ、自らの教職適性を吟味し自己課題を見出す営みを支援するための大学側の体制づくりが必要である。上教大スタンダードと 4 年次「教職実践演習」のチェック機能だけが一人歩きし、他の授業は関連がない、他の教員は無関心ということは許されないであろう。

（橋本光明）

上越教育大学スタンダード



上越教育大学の「教職キャリア教育」の概要 2006

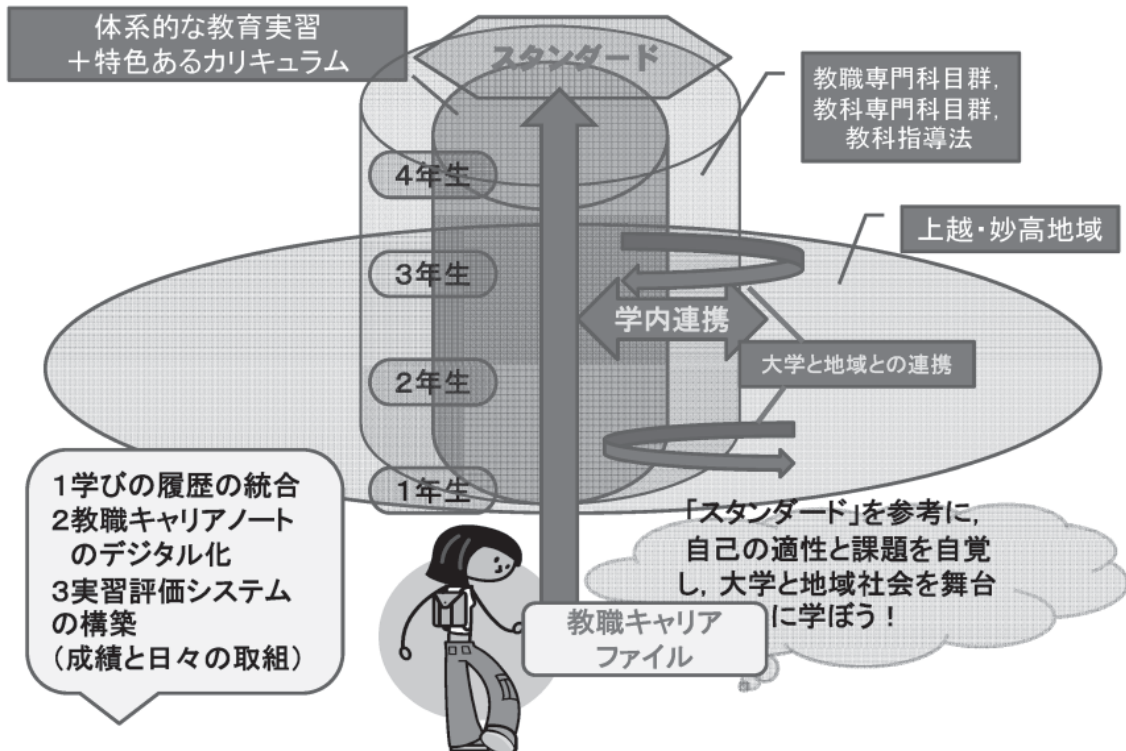


上越教育大学の「教職キャリア教育」の概要
 一分離方式初等教育実習を中心にー 2008春から

上越教育大学（上越・妙高地域連携）
 スタンダード

学びのひろば	四年生	「教職実践演習（仮称）」 スタンダードに照らし合わせ、自らの教職に関する資質能力を確認する 「中等教育実習」「総合インターンシップ」	教職キャリアの確認
	三年生	「分離方式の初等教育実習」 「教育実習ルーブリック」を活用した三者評価 「教育実地研究Ⅱ」「教育実習事前・事後指導」	教職キャリアガイダンス
	二年生	「教育実地研究Ⅱ」「幼稚園実習」 本学スタンダードに照らし合わせた「中間チェック」を行う	
	一年生	「人間教育学セミナーⅠ」「観察参加・実習」 本学スタンダードと照らし合わせ、自己目標を見出す。 「体験学習」「ボランティア」「表現」「異文化理解」「ブリッジ科目」他	教職キャリアガイダンス
教職キャリアファイル			

上越教育大学の「教職キャリア教育」の見通し
 一分離方式初等教育実習を中心にー



【奈良教育大学】

「カリキュラムフレームワーク：Cuffet」

1. 設定の是非・理念

カリキュラム・フレームワーク(Curriculum Framework For Expert Teachers：略称 Cuffet)は、中期目標にも入れていたが、特に3,4年前から、学生の教員としての資質・能力の向上を重視する学長のリーダーシップにより具体化がすすめられた。

教職大学院設置準備と併せてアメリカの大学での視察を行う中で、特にアメリカの教師教育基準 INTASC とジョンズ・ホプキンス大学の事例に注目した。ジョンズ・ホプキンス大では、パフォーマンス評価を厳密に行う医学部のシステムを教育学部に転用している。それを日本の教員養成にも取り入れるべきだと考えた。

設定の是非については、まだ全学的な議論にはなっていない。

2. 検討・実施の体制

平成18年度に「奈良教育大学の学校教育教員養成課程カリキュラム・フレームワーク(案)」を作成した。平成19年度にはラーニング・ガイドシステムの開発に取り組み、さらにティーチング・ガイドシステムとパブリックコミュニケーション・ガイドシステムの開発にも着手した(これらのシステムについては後述する)。

現在は、平成19年度から3年間の教育研究特別経費に基づき、学内教職員14名によるプロジェクトチームで検討を行っている。チームの構成員は、教務委員会委員に学長指名の委員を加えて各領域から選出されるようにしている。

具体的な実施としては、今のところ学長補佐を中心としたティーチング・ガイドシステムとラーニング・ガイドシステムの試行が中心であるが、次の会議で通れば小学校教員養成での試行を来年度前期より行いたいと考えている。最終的には課程認定科目すべてを対象とするつもりだが、具体的な段階でどれだけ協力を得られるかはまだわからない。

平成20年度の運用試行評価を経て、平成21年度には、三つのシステムの連携利用の運用評価を行う。学内の教員・学生による利用者評価、システム評価に加え、近畿の教育委員会・教育研究所・専門的有識者・学校の教員・入学希望学生による評価を取り入れて常に見直しを図っていく。

3. 設定の方法

Cuffetの枠組みは前述のアメリカの教師教育基準 INTASC なども手掛かりにプロジェクトチームが提案した。各専修(教科・領域)及び各授業の評価の判断基準の具体的な内容については各領域の教務担当がとりまとめ、それをプロジェクトメンバーが修正するという流れで設定した。

教科については基本的に学習指導要領に沿うものとし、学習指導要領内の文言をできるだけ使うこととした。

4. 内容・領域区分等の設定

7つの目標資質能力基準(1.学校教育の課題把握 2.教科・領域に関する基礎的知識と教育実践への具体化 3.情報活用能力 4.授業力 5.児童・生徒理解と教育実践への具体化 6.学校と地域社会との連携 7.職能成長)を大項目として設定した。特に「6.学校と地域社会との連携」と「7.職能成長」については、他大学にはあまり見られないものと考えている。

これらの大項目を中項目(例えば、前掲の「4.授業力」の中項目としては、「4.1.学習設計」、「4.2.学習指導」、「4.3.学習評価」)、さらに小項目へと階層的に具体化し、各授業科目がその中のどの能力基準の育成に対応しているのかを明示する。

その上で小項目を各授業科目における評価の「判断基準」と対応させるようにした。「判断基準」は、基本的にパフォーマンス評価としている。例えば「2.教科・領域に関する基礎的知識と教育実践への具体化」の中の小項目である「2.5.1.小学校理科の内容『生物とその環境』、『物質とエネルギー』、『地球と宇宙』を理科の系統性の中に位置づけてとらえることができる。(知識)」についての「判断基準」として、ある授業科目では「『生物とその環境』、『物質とエネルギー』、『地球と宇宙』の主な教材を説明することができる」を設定している。

以上については、次項で説明するパブリックコミュニケーション・ガイドシステムを通して意見をもらいながら修正していく作業を再来年度から実施する予定である。

5. 実際の運用

Cuffet は、ティーチング・ガイドシステム、ラーニング・ガイドシステム、パブリックコミュニケーション・ガイドシステムという三つのシステムを通して運用する。電子情報システムとしては WebCT を利用する。

①ティーチング・ガイドシステム

- ・各授業科目のシラバスにその科目の履修によって習得が目指される Cuffet の目標基準を明示する。それによって教員は、Cuffet に対応して自分の科目で何をどこまで指導すべきかを他の科目との関係から明確にできる。
- ・シラバスに教材情報をリンクさせることで学生に予習・復習・欠席時の資料入手を促したり、また、レポートを WebCT 上で行わせたりするといった指導環境の整備が期待できる。
- ・受講学生がその科目に合格した場合、WebCT の成績表の Cuffet 欄に○印が記入される。それをクリックすると、採点された最終試験の答案と、それを合格にした理由が示されるシステムになっている。それによって、教員側も評価と目標資質能力基準との対応を明確にできる。
- ・各科目の評定と目標資質能力基準についての判断とを対応させるかどうかは今後の検討となる。アメリカでは、対応させているところと、いないところがあるようだ。

②ラーニング・ガイドシステム

- ・デジタルポートフォリオに成績表が集積され、さらに Cuffet の 7 つの目標基準についての Qualified Teaching Competence Balance が図表化される。その形状により、学

生は自己点検評価を視覚的にも行うことができる。

- ・各科目において学生が相談したこと、質問、授業ノート、提出レポートや模擬授業の動画などもその科目に合格した証拠として個人のデジタルポートフォリオに集積され、画面上で再生可能である。
- ・学生は4年間の学習記録を作ることができ、また、何を学ぶかの見通しが持てる。
- ・教員は、ラーニング・ポートフォリオの蓄積を指導に役立てることができ、学生は教員に自分の状況や特性、長所・短所を理解してもらえる。
- ・もともとポートフォリオとしてのラーニング・ガイドシステムは、アメリカでは学生が自分の学習結果をアピールする就職のための資料と考えられているが、日本ではまだカルテとして理解されている面が強く、十分に機能を生かしているとは言えない。その点の可能性は、次項のパブリックコミュニケーション・ガイドシステムとの接続によって開いていく構想である。
- ・動画などをどれだけ蓄積できるかは、今後のサーバー容量の問題もあり、課題となっている。また、WebCTの現在のシステムでは、データの蓄積は教員側によることとなり、学生自身がポートフォリオにはできない。得点とCuffetの基準をリンクすることもできない。それらを可能にするWebCTのバージョンアップを期待しているが、独自に注文するとなると多額の予算が必要になる。

③パブリックコミュニケーション・ガイドシステム

- ・フレームワーク本体、シラバス、ティーチング・ガイドシステムとラーニング・ガイドシステムの一部を公開する。
- ・公開する対象者は現在検討中だが、近畿地区の教育委員会、卒業生の勤務先の校長、高校の生徒、保護者、文部科学省を考えている。それによって大学が教員養成で何を目指してどのように取り組んでいるかを理解でき、また、自分たちの要望を述べ教員養成と一緒に考えていくことができる。
- ・アメリカのように教員採用の際の判断資料として使えるようにするかどうかは今後の検討課題である。
- ・デモバージョンを別に作り本体と切り離して公開すべきだとの意見もある。

6. 「教職実践」「教職実践指導」の実施

学部4年生を対象とした「教職実践」と、それに参加する学部生の指導を通してメンターとしての力量を育てることも含む大学院生向けの「教職実践指導」とをタイアップして実施している。参加募集は、学部生20名程度、大学院生6名程度であり、今の形式では全員必修にするのは難しいが、来年度は規模を拡大する予定である。

平成19年度の概要は次のようになっている。

1. 獲得する内容(趣旨・ねらい)

- ・現場での鍵的場面(子供理解、保護者、教師間の対人関係における重要な場面)を知ることができる。(児童理解、対人関係能力)
- ・鍵的場面に対する対応力を知ることができる。(児童理解、対人関係能力、学級経営)

- ・4年間の学習を振り返り、大学の授業内容と現場の実践との関係を見出すことができる。(教科指導、社会性)
- ・教職に対する心構えを持つことができる。(教師としての使命感・責任感)

2. 実施方法

提携校教員、学部学生・大学院生、大学教員でテトラチームを結成し、「鍵的場面」をどう見つけるか、どう解決するのかといったことについてゼミ形式で考える。時には、教育実習では体験できない職員室会議、保護者会に参加する可能性もある。

(1)学部学生の活動

- ・提携校の担当教員とともに、児童への支援や観察を通して実践に密着する。
- ・原則として授業は担当しない。
- ・週に数日、同曜日、同時間に行く(1週当たり5ブロック程度。ブロックは「8:20~給食後」と「給食前~17:00」をそれぞれ1ブロックとする)。原則として同一テトラの学部学生は同一日程とする。

(2)大学院生の活動

- ・学部学生に対するメンターとして、相談役やアドバイザーとなり、テトラの先生方とのパイプ役を担ったりする。
- ・可能な限り学部学生と同様の日程で参加し、ミーティングには必ず参加する。

(3)提携校教員の活動

- ・「鍵的場面」の発生要因、背景、対処法、実際の対処についての反省等を、アドバイスしたり、考えさせたり、対応を実践させたりする。
- ・過去の鍵的場面の事例について話題を提供する。

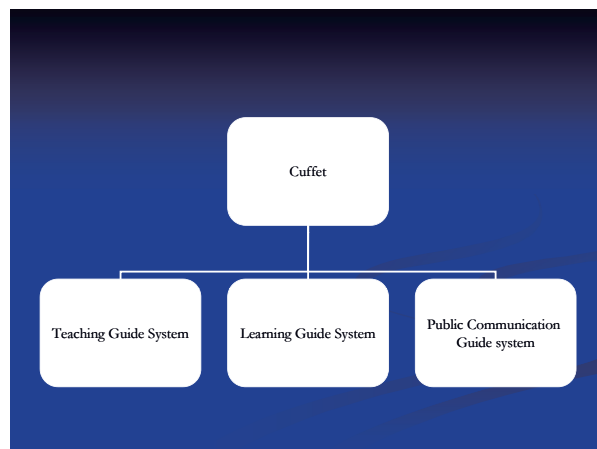
(4)本学教員の活動

- ・可能な限り、週に数日、同曜日、同時間に提携校に行き、学生の体験や学びを共有する。
 - ・学生・院生は、毎日デジタルポートフォリオに記録を載せるのに対し、教員は週一度くらいの割合でそれについてのコメントを載せる。
 - ・ミーティングに参加し、総括的な検討に関わる。
 - ・ワークショップ(テーマは提携校からのリクエストを尊重する)のための話題を提供し、運営する。→週一度の事例検討会。夕方提携校の教員が時間の取れるときに行う。
- ※チームは、原則として、学部生3名、大学院生1名、大学教員2名、提携校教員1名の計7名で構成する。

(田中昌弥)

Curriculum Framework For Expert Teachers

Nara University of Education



7つの目標資質能力基準【知識と実践力】

1. 学校教育の課題把握
2. 教科・領域に関する基礎的知識と教育実践への具体化
3. 情報活用能力
4. 授業力
 - 4.1 学習設計
 - 4.2 学習指導
 - 4.3 学習評価
5. 児童・生徒理解と教育実践への具体化
6. 学校と地域社会との連携
7. 職能成長

授業科目	Cuffet			判断基準
	2	5	1	
理科	2	5	1	「生物とその環境」「物質とエネルギー」「地球と宇宙」の主な教材を説明することができる。
初等教科教育法(理科)	4	1	5	小学校理科の学習指導案を作成することができる。
初等教科教育法(理科)	4	2	5	小学校理科の基本的な実験観察の指導法を知っている。
中等教科教育法(理科)	4	1	5	理科の学習理論を基に中学校理科の学習指導案を作成することができる。
中等教科教育法(理科)	4	3	5	中学校における知識理解、実験観察の技能、科学的思考力の評価方法を知っている。
中等教科教育法(理科)	4	1	5	中学校第1分野における教材とその指導例を基に、指導計画を立てることができる。
中等教科教育法(理科)	4	1	5	中学校第2分野における教材とその指導例を基に、指導計画を立てることができる。
中等教科教育法(理科)	4	1	5	中学校第2分野の生物地学教材とその指導例を基に、教材開発を行うことができる。
物理概論	2	5	4	「身近な物理現象」「身のまわりの物質」「運動の規則性」において力学・熱力学に関する基本用語の説明をすることができる。
化学概論	2	5	6	「身のまわりの物質」「化学変化と原子、分子」「物質と化学反応の利用」において無機化学に関する基本用語の説明をすることができる。
生物概論	2	5	8	「動物の生活と種類」「生物の細胞と生殖」「自然と人間」において生物に関する基本用語の説明をすることができる。

Curriculum Framework

■ 2.5.1

小学校理科の内容「生物とその環境」、「物質とエネルギー」、「地球と宇宙」を理科の系統性の中に位置づけてとらえることができる。(知識)

※判断基準

「生物とその環境」「物質とエネルギー」「地球と宇宙」の主な教材を説明することができる。



Curriculum Framework

■ 2.11.1

小学校低学年の教育課程に生活科が設置された背景や理念・目標とともに、幼稚園の諸領域および3学年以上の諸教科等との関連性を知っている。



Teaching Guide System

年度・学期2006前期 時間割所属教育学部
 時間割コードG1505 科目名称理科
 曜日・時限月7 履修者数130人
 採点者ID***** 採点者氏名****

No	所属	年次	学生番号	氏名	評価	評語	合	Cutoff 2.5.1
1	教育学部学校 教育教員養成 課程教育学 (小・中)専修	2年	60000	奈良 太郎	B	優	合	Q
2	教育学部学校 教育教員養成 課程教育学 (小・中)専修	2年	60001	大和 花子	B	優	合	-



“Final Test”



1. The objective in course of study (5,6)
2. The movement of moon (5)
3. Digestion in human (The exam to be teacher in Nara prefecture) (6)
4. Making reagent for class (6)
5. The solubility (5)
6. The solubility (5)
7. The constellation (5)
8. The development of human (6)
9. The lever (5)
10. Newton's law (The exam to be teacher in Osaka prefecture) (5)

“Final Test”



11. Drawing the digestive organ in human(6)
12. Translation of science textbook in USA
“State of matter”
“Living or Nonliving”



Learning Guide System

Learning Guide System [氏名] Digital Portfolio

自己紹介

所属 教育学部学校教育教員養成課程教育学専修

学生番号 ***** 氏名 *****

生年月日 ***** 性別 女 入学年月日 *****

Message

理科と英語の指導を得意とする小学校教師になりたい。



- ・履修科目
- ・提出物、実技、その他
- ・現在の私の実質・能力バランス

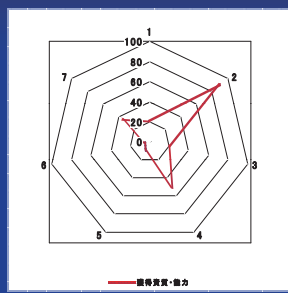


所属 教育学部学校教育教員養成課程教育学専修
 学生番号 ***** 氏名 **** **
 生年月日 **** ** 性別 女 入学年月日 **** **

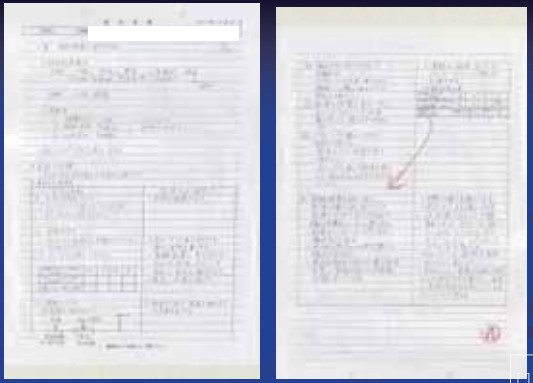
授業科目名	単位数	評定	修得年度 学期	Cuffet	評価
小学校教科科目					
理科	2	優	06 前	2.5.1	○
生活	2	可	06 前	2.11.1	—



Learning Guide System [氏名] Digital Portfolio
 Qualified Teaching Competence Balance



- 1 学校教育の課題把握
- 2 教科・領域に関する基礎的知識と教育実践への具体化
- 3 情報活用能力
- 4 授業力
- 5 児童・生徒理解と教育実践への具体化
- 6 学校と地域社会との連携
- 7 職能成長



Public Communication Guide System

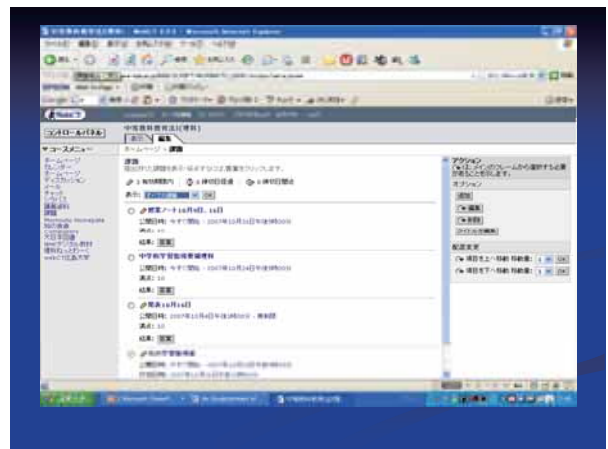
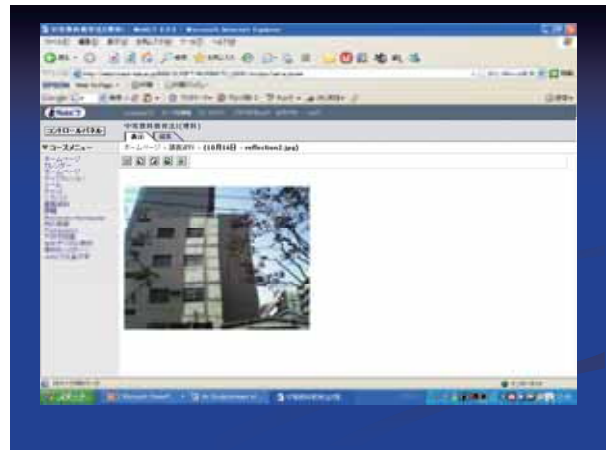
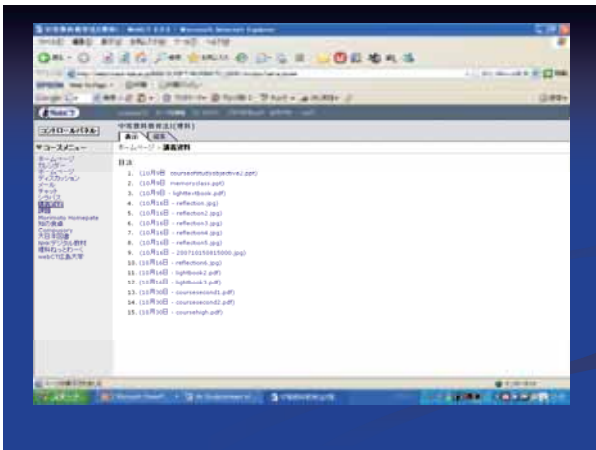
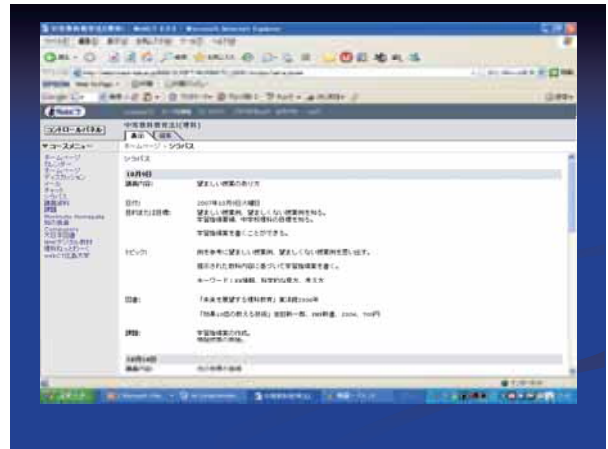
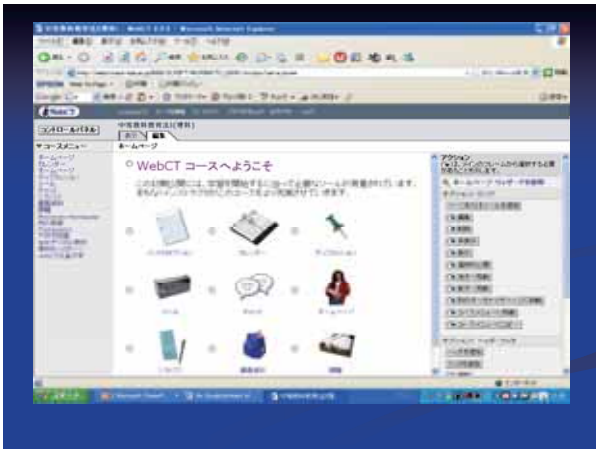
対象者

Stakeholders

- 近畿地区の教育委員会
- 卒業生の勤務先の校長先生
- 高校の生徒
- 保護者
- 文部科学省

公開の概要

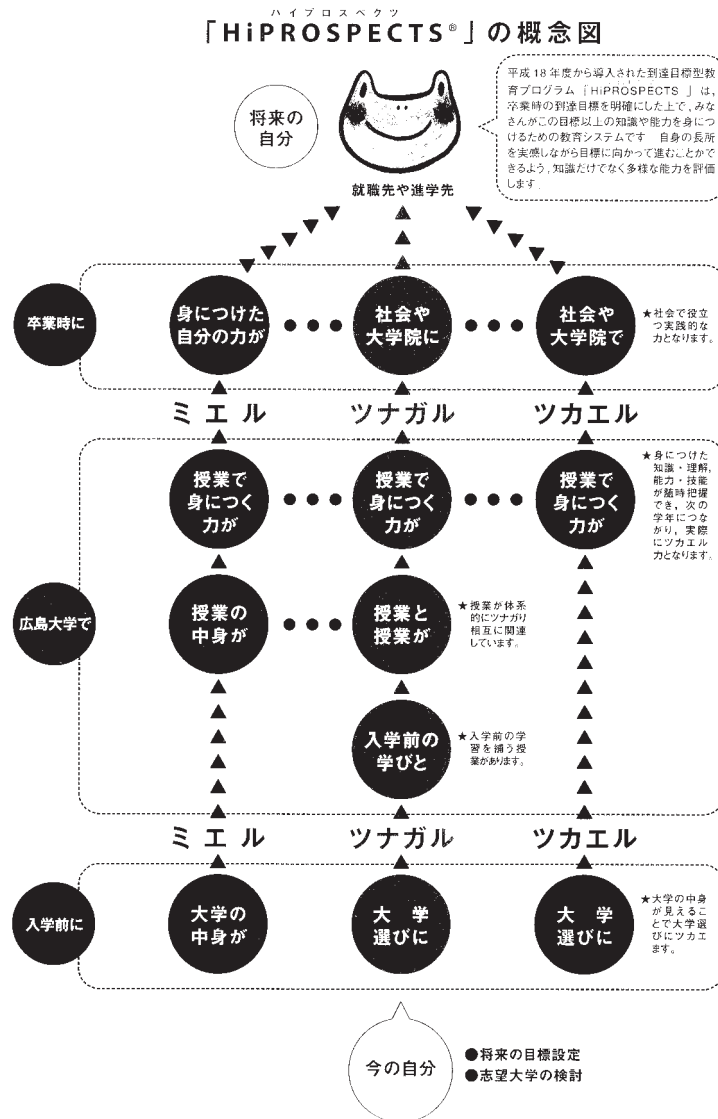
- 目的
学生は、優秀な教師としての力量を形成することができ、教員は授業を改善することができる。
- 内容
- 操作
- 例
- Q & A



「到達目標型教育プログラム」 HiPROSPECTS®

1. 設定の是非・理念

そもそもは国立大学法人化以後の「長期ビジョン」（平成 15 年 1 月）と中期目標（16 年度～）に基づいて全学規模で構想され、平成 18 年度からスタートした教育システムである。「到達目標型教育プログラム」と総称され、HiPROSPECTS®（ハイプロスペクツ）という登録商標もある。



2008 年度版の A 4 判リーフレットでは、「あなたが社会に出て堂々と活躍できる実力を養成します。」と宣言し、「知識・理解だけではない、あなたの多様な能力・技能も評価する全く新しい教育システム」ということで、以下のポイントがあげられている。

- 「◎ 明確な到達目標を設定したプログラムを提供
- ◎ 入学から卒業まであなたの到達度をトータルにチェック
- ◎ 社会のニーズにあった知識やスキルが身につく
- ◎ 専門性を高めることはもちろん、他の専門分野も学べる」

具体的には、学士号獲得という到達目標を明確化した主専攻プログラムを中心に、並行して、異なる主専攻から 30 単位程度を取り出して履修できる副専攻プログラム、および資格取得などの特定プログラムを提供する。こうして「到達目標が明確で教育内容が卒業まで見渡せ」、「到達度が定量化されていて卒業生の質が保証されている」ことがめざされる。

(学部の壁を取り払ってプログラムを設定する案もあったが、基本的には学部の枠を維持している。なお、転プログラムの希望も 1 割ほど認められるようになっている。)

教育学部生の場合は、主専攻は基本的に教員養成関連の各プログラム（他に教育学、心理学プログラム等）となり、どのプログラムかは、入学したコースに即して決まってくる。すなわちコースとプログラムは一対一対応となっており、各定員は 20 名から 30 名である（ただし、初等教育教員養成コースのみ 150 名）。なお、他学部生も教職科目を履修できるが、副専攻としても特定プログラムとしても扱われない。

到達目標の設定は、医学、歯学、薬学、工学などには親和的でも、教員養成については難しく、異論もあった。とはいえ、これまでの教員養成に対する一つの反省から踏み切られた。プログラムとして明文化されていない学習活動や広義の教育指導も大事と認めつつ、一定水準までの力量形成に、大学として責任を持っていきたいという意図からである。この大学教員にしかできない授業、というものがあってもよいが、到達目標に関する指導は違う大学教員が行ってもできるようなかたちがめざされている。いわゆるスタンダードを決めておくということは、そこに関わる教員が納得・合意し、自分の個性は生かしつつも、この部分は皆で確保しよう、という意識を促すものになるという。

平成 19 年度で 2 年目を迎えていることもあり、こうした方向で学部が動くという合意はできている。しかし、大学院についても到達目標を設定するかには賛否がある。

なお、学年進行で実施するため、平成 19 年度現在、1・2 学年にのみ実施されている。

2. 検討・実施の体制

検討は全学的な規模で始まったが、コースに対応する各プログラムの立案・検討、実施は各コースの教員組織があたる。

さかのぼれば学長科研による平成 15 年度の調査『到達目標型教育と到達度測定・評価方法の開発研究－教育学部教育プログラムをモデルとして－』が始まりであった。イギリスの学位水準ベンチマークや、アメリカ、オーストラリアのいくつかの大学が行う学生アウトカム評価に関する調査であり、検討の過程で参考にされた。

3. 設定の方法

全学で統一された目的に基づくものの、実際のプログラムをどう編成するかは、学部の設置理念や類（コースを括る上位組織）の教育目的と整合させながら、各コースに任されている。とはいえ、書式は揃えた「プログラム詳述書」が、プログラム（教育学部はコースに対応する）ごとで作成されている。ここには次頁にあるような項目が記される。

< 『教育プログラム実施要綱』より >

別記様式1

主専攻プログラム詳述書

開設学部(学科)名 []

プログラムの名称 (和文)	〇〇〇プログラム
(英文)	
1. プログラムの紹介と概要	
2. プログラムの開始時期とプログラム選択のための既修得要件 (履修科目名及び単位数等)	
3. プログラムの到達目標と成果	
(1) プログラムの到達目標	※目標や方法を簡条書きで簡潔に記入してください。また、授業教育の目標として特化するべきものがあれば記入してください。
(2) プログラムによる学習の成果 (具体的に身につく知識・技能・態度)	※それぞれの学習方法については別紙1に記入してください。
○知識・理解	
○知的能力・技能	
○実践的能力・技能	
○総合的能力・技能	
4. 教育内容・構造と実施体制	
(1) 学位の概要 (学位の種類, 必要な単位数)	
(2) 得られる資格等	
(3) プログラムの構造	※体系的に理解できる図を別紙2として添付してください。
(4) 卒業論文 (卒業研究) (位置付け, 配属方法・時期等)	※詳しくない場合は記入不要。ただし、研究室配属を行う場合は記入してください。

5. 授業科目及び授業内容
 ※履修表を別紙3として添付してください。
 ※シラバスを別紙様式(シラバス記入テンプレート)に記入して添付してください。

6. 教育・学習
 (1) 教育方法・学習方法
 ※別紙1で記載できない事例について記入してください。

(2) 学習支援体制 (簡潔に簡条書きにしてください)

7. 評価 (試験・成績評価)
 (1) 到達度チェックの仕組み
 ※科目群としての到達度チェックの仕組み, GPAや学年末総合試験等
 (2) 成績が示す意味
 ※別紙4 (到達目標評価項目と評価基準の表)に記入してください。

8. プログラムの責任体制と評価
 (1) PDCA責任体制 (計画(plan)・実施(do)・評価(check)・改善(action))
 ※科目群による構造立ての場合は, 科目群ごとの責任者(調整者)も明示してください。

(2) プログラムの評価
 ※プログラム評価の観点, 評価の実施方法(授業評価との関連も記載), 学生へのフィードバックの考え方とその方法

※担当教員リストを別紙5に記入してください。

なお、「教職実践演習」をどう組むか、どう関連づけるかは検討中である。

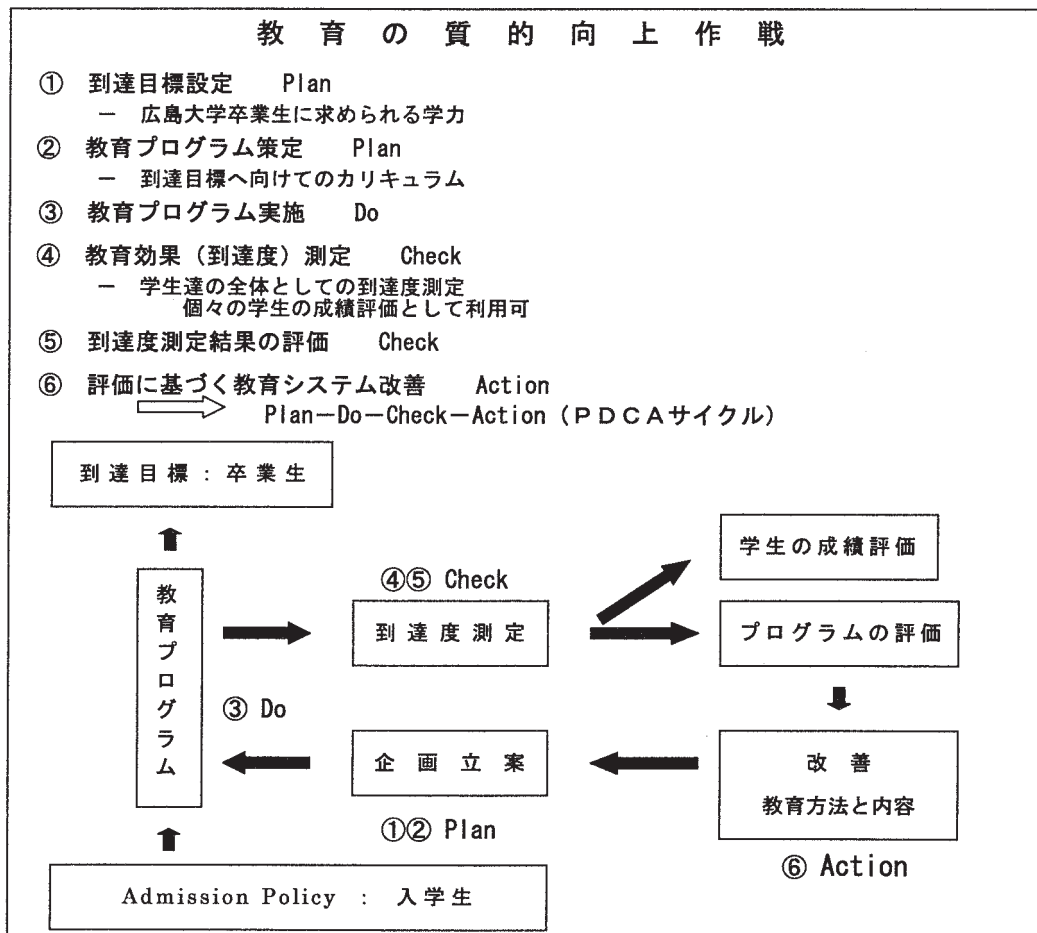
4. 内容・領域区分等の設定

すべてのプログラムに共通に、学習の成果が「知識・理解」「知的能力・技能」「実践的能力・技能」「総合的能力・技能」の4つの観点から記述されている。この4観点ごとに、身につく知識・技能・態度等が教育・学習の方法とともに示され、それぞれの観点について、非常に優れている (Best)、優れている (Modal)、基準に達している (Threshold) という3段階で評価される。基準に達しなかった場合、その科目は不可となり到達度評価結果は評価表に記載されない。しかし、記載されていない評価項目が未到達を意味することから、学生へのチューティングのための資料となる。

個別の授業科目は、この4観点からプログラムの中に位置づけられ、それぞれの科目ごとに到達目標を達成するための授業内容や方法が吟味され、シラバスとして学生に提示される。例えば「〇〇教育学」という授業は「知識・理解」の「教育事象を〇〇の観点から理解できている」「〇〇教育科学の基礎的知識を習得している」という下位目標の達成をめざすものとなる。

5. 実際の運用

<『教育プログラム実施要綱』より>



〔Plan=目標設定・プログラム策定〕

各プログラムごとに、「到達目標評価項目と評価基準の表」が設定される。

<『教育プログラム実施要綱』より>

到達目標評価項目と評価基準の表

知識・技能等	非常に優れている (Best)	優れている (Modal)	基準に達している (Threshold)

シラバスは、当該の科目で評価する項目をこうした表から取り出したものを含んでいる。つまり、以下のような、プログラムを意識した内容となっている。すなわち、

授業の概要、キーワード（最低5つ）、プログラムの中でのこの科目の位置づけ、学習の成果、授業計画及び予習・復習へのアドバイス、テキスト等、「知識・理解」「能力・技能」の評価項目、成績評価の方法、既習得要件等の注意点、からなる。

位置づけられた各科目の評価項目をクリアしていくと、総体的に「到達目標評価項目と評価基準の表」が網羅できるように、カリキュラム全体がデザインされている。

〔Do=教育プログラム実施、およびCheck=教育効果（到達度）の測定〕

学生たちの全体としての到達度を測定するとともに、各科目で設定した評価項目にもとづいて、個々の学生の成績（到達度）が評価される。

実際に運用する中で、評価方法、クラスサイズの問題が指摘されている。例えば、各科目の担当教員が、各履修者につき、到達目標がクリアできたかを、定量的で継続的な測定方法によるエビデンスを残しながら評価する際に、1学年は知識・理解が主なためペーパーテストでも確認できるものの、3学年以降の「能力」となってくると困難さが予想されている。文献読解力、リテラシーならば演習的な授業で把握できても、それぞれ設定している能力目標については評価ができるかどうか。毎回出席やコメントシートをとる試みがされ、TA（ティーチングアシスタント）も配置されたものの、多忙化も指摘されている。

教科関連の各コースでは、1学年に実習的な授業や附属学校の観察を導入するなどして意欲・関心を見る。また、教育実習を3学年に前倒しする予定である。あるコースでは、卒業論文の中間の発表や審査会を充実させることを中心に考えている。

他にも、教職科目の履修者には、教員養成プログラムに属する教育学部生だけでなく、他学部のプログラムに属して免許科目としてのみ履修する他学部生も含まれているが、後者に対する指導や評価の方法を前者と同じように詳細にするかが問われている。

〔**Check=到達度測定結果の評価**〕 学生へのフィードバックは、講座につき1名ずつのクラスチューター（教員から決められる）が、半年ごとに個別面接のかたちで行う。その際、各個人の成績表、および「到達度評価表」を活用する。なお、成績表のC段階は「基準に到達している」と表現される。また、「到達度評価表」は、前掲の4観点について、その観点到配置された評価項目ごとに3段階で記入されたものである。個別授業担当者による評価結果をチューターや担当教員会が総合して、評価項目ごとに判定する。学生は成績情報システムにアクセスして電子ファイル情報を確認する。一般的な成績評価表（秀・優・良・可・不可）と到達度評価表の2本立てである。

一人一人の学生の1年間ないし2年間を通しての到達度評価は、プログラム＝コースの「担当教員会」全体でも確認する（なお、プログラム主任も置かれている）。

〔**Action=評価に基づく教育システムの改善**〕 以上をもとにシステムの改善がなされる。

6. おわりに

以上のように、教員として最低限の資質をいかに確認できるかが模索されている。構造としては、ある目標に対して、各授業がこう絡まり、様々な授業を総合して、（例えば初等カリキュラムについての）知識・理解がOKになる、という体制が探究されている。単に授業を提供するだけでなく、教員が互いに連携をとって、ある学生がこの授業ではこうで、この授業ではこうだから、総合してOK、というかたちにしたいという。総合評価は、プログラムとしてつけることになる。

（『教育プログラム実施要綱』（平成18年3月14日）は大いに参考になった。）

（金馬国晴）

「鳴門プラン」と「授業実践力評価スタンダード」

1. 設定の是非・理念

平成 18 年度特色ある大学教育支援プログラム（特色GP）「教育実践の省察力をもつ教員養成－教育実践力自己開発・評価システムを組み込んだ教員養成コア・カリキュラムの展開を通して」の一環として作成された。

前提として、教員養成カリキュラムの全体が、以下の動機によって、コア・カリキュラムへと改革されてきた。すなわち、各講義で教えてきたことが、バラバラな個別的な知識の寄せ集めではなく、一人の学生の中にどう結実しているかを見とりたい、講義で身につく実践力を、採用後すぐに円滑に仕事ができるものにまで高めたい、ということである。

そこで、コア領域にあたるいくつかの必修科目を、指導過程の実践的な分析、ケーススタディーや模擬授業といった内容で新設するとともに、他の専門科目、教養科目をそのコア科目に関連づけるコア・カリキュラムが構成された（「鳴門プラン」と称される。）

※鳴門教育大学コア・カリ開発研究会編『教育実践学を中核とする教員養成コア・カリキュラム－鳴門プラン－』暁教育図書、2006年

「授業実践力評価スタンダード」（以下、「評価スタンダード」）は、特にこのコア科目で養う「授業実践力」の客観的な尺度評価として開発されたものである。

そもそも科研費研究『教育実習を核とした教科教育指導プログラムの開発に関する実証的、比較教育学的研究』（12～14年度基盤研究(C)(1)、12680277、報告書は2003年）で共同開発された「教育実習到達目標段階表（社会科）」に始まり、鳴門教育大でも平成14～16年度に教育実習の事前・事後指導「実地研究VI」で活用されてきたものである。

（この科目は、「評価スタンダード」を「参照点」として使わせつつ、ビデオでみた先輩の授業を教材、話法、応答などと視点を絞って評価し改善点を指摘しあうとともに、スタンダードの意味を授業ベースでつかむために、履修者12名に20分間ずつ模擬授業を行わせ、互いに論評し合い、最後には学生が自らの言葉で自分なりの「評価スタンダード」を構成するという授業である。）

※梅津正美・加藤寿朗「社会科教育実践力育成のための教育実習指導の改善－「教育実習到達目標段階表（社会科）」の開発と試行を通して－」、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科『教育実践学論集』第7号、2006年

そもそもなぜ「評価スタンダード」か。教員養成教育の成果を、単に単位修得と免許状習得をもってしてでなく、学生が「教師として何ができるようになったのか」のレベルで確かめたいという思いからであった。原論・理論を修めてから実践に移る旧来のカリキュラムには、教育実習の段階で、大学の講義・演習で教えたことが学生の授業実践力に必ずしも統合されていないという問題があった。そこで、大学として、1年次生後期からPDCAサイクルをとり、授業実践力に特化しつつ、学生たちが、「評価スタンダード」を参照点に、授業を構想、実践し、互いに評価・修正し合う過程を継続させていくことにより、授業実践力をスパイラルに成長させていくコア・カリキュラムを構成しようとしたのである。「評価スタンダード」は、こうしたサイクルの中で、授業実践の事実を通じてつかみ評価できる能力内容を確定し開発していく、という考え方を基本にしている。

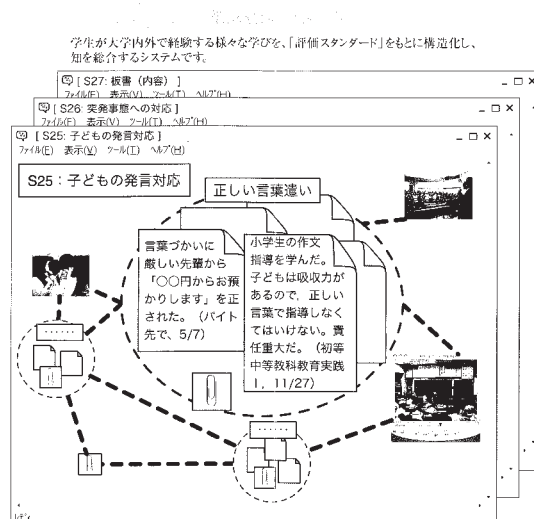
とはいえ、鳴門教育大の教員間には、教育観の違いから微妙な意見の違いがみられたと

いう。昨今の改革動向を憂える発言、大学の師範学校化や専門学校化への懸念、授業実践力に限定した点についてトータルな「人間力」から見て狭すぎないかとの批判、マニュアル化した教員養成にならないかといった批判である。現在では、教員養成の目的大学として、この取組みを前向きにとらえ、真に学生の授業実践力向上に資するように推進しているという考えで、学内の合意を得てきているという。

何より、評価スタンダードの使い方に留意されている点が重要である。平成18年度報告書にある発言、「評価スタンダードをあくまで参照点として使いながら、学生たちが日頃の学部、日常生活、教育実習での学びを総合しつつ、最後には評価スタンダードを乗り越えて、自分なりの評価規準をつくってほしい」との理念は見逃せない（鳴門教育大学『平成18年度「特色ある大学教育支援プログラム」シンポジウム実施報告書』2007年）。

鳴教大の特色GPを構成するひとつの柱に「知の総合化ノート」というものもある。

「知の総合化ノート」とは、学生が大学内外で経験する様々な学びを「評価スタンダード」をもとに構造化し、知を総合するシステムである。紙上で行われていたが、デジタルベースも開発されている。「評価スタンダード」とこの「知の総合化ノート」とは、成り立ちと使い方のプロセスでは異なりつつも、教員養成教育で達成すべき目標とゴールは同じという。



2. 検討・実施の体制

カリキュラムの全体構造としての「鳴門プラン」、それを検証するための「評価スタンダード」の他にも、「知の総合化ノート」、「授業実践映像データベース」（後述）が全く独立して企画され、並行して実践されていた。平成17年にGPを企画する会議が開かれた際に、初めて互いに結びつけられることとなった。

検討の体制は、徐々に整えられてきた。大学の承認を経て、学内説明会が2度開かれた。続いて、平成17年度に設置された学長直属の戦略的教育研究開発室による推進戦略の立案、各部・講座へのフィードバックを経た案の修正・確定、教育研究評議会による承認、学部教務委員会による具体策の検討、授業担当者会議による授業の計画・実施の打ち合わせ、授業の実践という基本的な流れが確立された。大学レベルで共通理解をとる手続きを踏まえ、教務上も踏まえたわけである。

しかし、「評価スタンダード」の具体的な記述は、後述するように、各教科によるだけに、

各教科の講座に任せられて作成された。実際に、英語と保体は少々書式が異なる。(本報告書巻末の資料集を参照。)

加えて注目できるのは、教科教育研究会というインフォーマルな会による支えである。この会は少なくとも十数年は続く。自由な雰囲気勉強会を月に1回程度開いて、自主的に科研費の研究を立案し、これまで3年単位のを3件として実施してきた。教科教育、教職専門の担当者が中心であるが、教科専門の担当者も参加する。会は、教師教育に問題意識があり、横につながれる人が集まり、研究課題の解決にむけて、教育観や理論の違いから論争もするが、前向きな議論を継続してきた。「評価スタンダード」についても、この会の28名ほどが核になって、社会科プランをたたき台にしながら、そうしたスタンダードはない方がいいとの意見も含めて論じ合った上で、意義を見だし開発を進めてきた。一番の強みは、全員がコアの領域の授業を担当していることである。今は、「評価スタンダード」を実践するためのワークブックづくりが構想されている。

3. 設定の方法

先例にあたる「教育実習到達目標段階表」から、すでに授業実践力に特化してきた。「教育実践力」として考えてしまうと多岐に及び、トータルに捉えても、理念や方向目標にしかならず、改善につながりにくい。到達目標として確定できる要素にいったん絞り込んでみて、実際に使えるようにし、また、授業実践力を鍛えることの延長線上に、教育実践力が位置付くと考えた方が実践的、効果的、と考えてのことであった。

学生に対して質問紙調査も行い、検証もされている。「評価スタンダード」は言葉が難しく理解しづらいとの声もあった。しかし、授業実践力の参照点として活用できる点に意味が見出された。今後、学生の声聞きながら、スタンダードの内容を改善していくとともに、スタンダードに対応した作業課題(パフォーマンス課題)を編成していくことも検討し始めている。シラバスをスタンダードと作業課題を基本に記述していくことも今後の課題と理解されている。3年次、事前・事後の実習生の評価と4年次後期の出口評価に「評価スタンダード」を活用するプログラムの構想も始まっている。

4. 内容・領域の区分

中心は、次頁の表にあがった構成の「授業実践力」である。その周辺領域に子ども理解力、学級経営力、対人関係能力、教職に対する意欲・使命感が位置づけられる。

さらに下位項目として、授業構想力、授業展開力、授業評価力の3つが立つ。構想力は教科によって個性が出ると考え、保育、生活科も含めた各教科の講座ごとで論議し設定した。展開力はスキルに重心を置くため通教科的で、評価力も基本的には通教科と考えて、附属地域連携センターの教授が作成した。こうして2007年7月に、12教科・領域教育についての「鳴門スタンダード(第一次案)」が完成している。

ここには、さらに下位能力として26の評価項目が立てられる。それぞれが3段階のルーブリックに分けられている。

第1段階は基礎的段階で、教育実習まで。第2段階が標準的段階で、学部の卒業時まで。第3段階は発展的段階で、卒業以降、10年経験者研修時までとなっている。「教育実習到達目標段階表」(先述)に対する学生の意見も踏まえての改訂だった。

「授業実践力評価スタンダード（鳴門スタンダード）」（第一次案）

1. 評価項目

授業実践力	評価項目		
Ⅰ 授業構想力	1. 学習者の把握	1) 学習者の実態把握	1
		2) 学習への構え・ルールづくり	2
	2. 目標の分類と設定		3
	3. 授業構成	1) 教育内容の構成	4
		2) 教材の選択・構成	5
		3) 授業過程の組織	6
		4) 学習法・学習形態の選択・構成	7
	4. 単元計画 (授業計画)	1) 単元(授業)計画の作成	8
		2) 学習指導案の作成	9
		3) 学習評価計画の作成	10
Ⅱ 授業展開力	1. 基礎的・基本的な授業態度(音声・表情・所作等)		11
	2. 教授活動の構成 と展開	1) 個や集団への配慮	12
		2) 説明	13
		3) 助言・指示	14
		4) 板書	15
		5) 教材・教具の活用	16
		6) 演技・表現性	17
	3. 学習活動の喚起 と促進	1) 授業の流れや分節化への考慮	18
		2) 発問	19
		3) 子どもの発言・行為への対応	20
		4) 学習環境の構成とマネジメント	21
		5) 学習活動への即時的対応	22
	4. 学習活動に対する 評価	1) 形成的評価	23
		2) 机間巡視	24
		3) 学習評価法の工夫	25
	Ⅲ 授業評価力	自己の教育・社会観, 教育目標, 授業構成論, 指導法に対する省察・評価と授業改善	

2. 段階内容

第1段階	第2段階	第3段階
学部3年コア科目「初等中等教科教育実践Ⅲ」終了時(教育実習開始時まで)に到達していることを求める実践力の段階	学部卒業時(初任者研修開始時まで)に到達していることを求める実践力の段階	学部卒業以降, 10年経験者研修時まで(その形成を期待する実践力の段階)

5. 運用の実際

関連して「授業実践映像データベース」という試みがあり、優れた教師の授業実践をウェブ上に公開し蓄積したものである。また、「知の総合化ノート」もパソコン上で作成可能とすることで、両者をデジタルベースで連動させ、学生が共同して教育実践力を磨きあう学習環境を構築している。(教育実践力自己開発・評価システム)

これらと連動しつつ、「評価スタンダード」は、各種のコア科目で活用されつつある。第1コア科目では「知の総合化ノート」と「授業実践映像データベース」についての講義・実習において、第2コア科目(各教育実習)では、以下の3点においてである。

- ・「初等中等教科教育実践Ⅰ」での「評価スタンダード」の理解
- ・「評価スタンダード」をもとにした授業実践力の評価項目別ファイルの作成
- ・授業で学んだことや経験したことの「知の総合化ノート」による総合化

今後、4年次後期に、「教職課題研究」(8コマ程度)を新設する予定である。

一例として、学部2年コア科目「初等中等教科教育実践Ⅱ(社会科)」を紹介する。

1 社会科内容研究 教科専門(歴史学)教員の担当。教科書、学習指導要領を読み合わせる作業を通じて、歴史学研究成果を教科内容学の立場から講義。

2 「評価スタンダード(社会科)」の内容と構成の論理について講義。

3 段階内容の意味理解。教育実習生の授業と講義担当者(社会科教育方法学)の授業の分析・評価を通じて、それぞれ第1段階、第2段階の評価内容をつかむ。

4 実地指導講師による講義。5 授業実践の省察の時間。「知の総合化ノート」の構築スタンダードに基づくマイクロティーチングの実践と評価。

(他から与えられた言葉としてではなく、自分で意味づけた言葉として。)

この例のように、コア科目は、大学の教科教育及び教科専門担当教員と、附属学校の教員による共同によって進められる。

6. おわりに

以上のように、鳴門教育大では今、4年にわたるコア領域の諸科目や大学内外での諸活動の「知の総合化」をめざして、教育実践力のスパイラルな成長をデザインしている。

コア・カリキュラムの構成は、理念上は、教科専門の授業をも教科内容学として再編成していくものであり、それを段階的に進めるといふ。平成17年度入学者が卒業する21年3月までが第一クールで、その検証を踏まえて、横の連携・構造化を図るともいふ。

鳴門教育大は教員養成に関する国際シンポジウム(2007年12月7日)を開催したが、そこで基調講演を行った横浜国大教授の「スタンダードをつくって決して金太郎飴の教員を養成するのではない。」という発言に対して共感が語られた(このシンポジウムの当日の資料は、『教員養成教育における学生の教育実践力育成と認定(出口)評価のあり方—教育実践力評価スタンダードの開発と意義—』および『資料集』,2007年)。

スタンダードはともすると、でき上がってくる教師が均質に、等質な教師を想定することになりかねず、学生の自己評価という側面が弱まって、できる、できないで序列化してしまう方向に流れがちだが、それを戒めるべきとし、むしろポートフォリオ的・質的な評価が重要であることと自覚されている。

(金馬国晴)

「授業構想力評価スタンダード（社会科）」

観点 \ 段階	段階 1	段階 2	段階 3
A. 授業構想力			
1. 学習者の把握			
1) 学習者の実態把握	学習者の社会科の既習内容を理解し、それを授業づくりに活かそうとしている。	個々の学習者の実態(学習意欲、リーダーシップ、理解度、興味・関心、社会認識の傾向や社会意識の発達段階など)を把握し、指導上配慮することを留意事項として具体的に挙げている。	<ul style="list-style-type: none"> ・クラス全体や個々の学習者に適した学習方法や教材を考慮し、授業構成の検討に活かしている。 ・学習者が生活する地域社会の特色、地域の抱えている問題点などを把握し、授業構成に活かしている。
2) 学習への構え・ルールづくり	授業前や途中に、学習者に、学習への構えや学習に取り組む姿勢をつくるための適切や指示・助言を与えている。	学習を効果的に展開するための構えやルールを、学習者に納得させ理解させて、クラス全体に定着させている。	クラスの特性や個への配慮事項が、学習のルールづくりに活かされている。
2. 目標の分類と設定	目標を、「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「技能・表現」、「知識・理解」の各観点から捉えて設定している。	目標を社会の見方・考え方の形成という観点から捉え、授業構成の過程と授業展開の実際を通じて検証でき、授業構成の妥当性を検証したり学習者の評価が可能ないように設定している。	目標を社会の見方・考え方の形成という観点から捉え、教師の授業評価と学習者の自己評価の判定基準として活用できるように段階的に設定している。
3. 授業構成			
1) 教育内容の構成	学習指導要領や教科書の分析を通して教科の内容編成をつかみ、単元や主題についての教育内容を知識として整理している。	教育内容を、直接の学習対象以外の社会事象への応用・転移を考慮して、概念・法則・理論のレベルで捉え構成している。	教育内容を、知識内容としてだけではなく、知識習得の方法・技能もふくめて総合的に捉え、相互に関連づけて構成している。
2) 教材(題材)の選択・構成	教育内容を反映し、学習者にとって具体性のある教材を選択し構成している。	問題を発見したり、仮説の検証や主張の根拠づけに活用できるリアリティある教材を選択し構成している。	学習者に多様な見方や考え方が生まれ、多面的な学習活動へ展開できる教材を選択し構成している。
3) 授業過程の組織	<ul style="list-style-type: none"> ・導入・展開・終結の流れがある授業過程を組織している。 ・教育内容の習得にむけて、問いの順序性を考慮している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・事実から解釈・理論を発見・探求していく方向へ、あるいは解釈・理論を活用して事実を説明する方向へと授業過程を組織している。 ・授業全体を貫く主発問と補助発問を区別し、それらを系列化して構成している。 ・学習者の答えを想定し、複数の授業過程を用意している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者が社会事象から問題を発見・設定し、資料を活用しながら集団で思考し問題解決していく授業過程を組織している。 ・教育内容や教材の特質、学習者の実態に即して、主体的な探求活動を促すように問いの表現や学習の段階を工夫している。

観点 / 段階	段階 1	段階 2	段階 3
4) 学習法・学習形態の選択・組織	授業の目標・内容に照らして、中心となる学習法・学習形態を選択し展開している。	授業の目標・内容との結びつきとともに、学習者の学習意欲の喚起を考慮して、学習法と学習形態の効果的な組み合わせを考えている。	授業の目標・内容との結びつきとともに、学習者の特性やニーズをふまえて、学習法と学習形態の選択に多様性と柔軟性がある。
4. 単元計画 (授業計画)			
1) 単元 (授業) 計画の作成	学習の順次性を考慮して、主題と時間数を割振っている。	目標と結びつけて、単元の各主題、指導過程、時間配分の関係性を明示している。	学習問題に対する学習者の多様な追求過程を考慮し、複線化した単元計画を構想している。
2) 学習指導案の作成	学習指導案の一般的な形式項目を理解し、授業の流れをイメージできるように表現することができる。	教授・学習活動、教育内容、資料・教材を区分して記述するとともに、社会の見方・考え方の形成という目標との関わりがわかるように授業過程を示し記述できている。	社会の見方・考え方の形成に向けて、複線化する学習者の思考展開や学習活動に合わせて学習指導案の形式を選択するとともに、授業過程の意図を合理的に説明できている。
3) 学習評価計画の作成	「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「技能・表現」、「知識・理解」の各観点ごとに、評価活動を計画している。	授業目標、授業構成、授業展開の実際との一貫性のある具体的な評価項目と評価活動・方法を計画し明示している。	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者が取り組む学習問題や学習活動に即して、診断的評価 (指導前の評価)、形成的評価 (指導過程での評価)、総括的評価 (単元終了時のまとめの評価)、学習者の自己評価などの評価活動を適切に選択し計画している。 ・評価のための多様な手立てを工夫している (発言、カルテ、プリント、ノート、作品、ペーパーテスト等)。

「授業構想力評価スタンダード（体育科）」

観点	段階	段階 1	段階 2	段階 3
A. 授業構想力 *できている項目の□には「レ」を記入すること				
1. 学習者の把握				
1) 学習者の実態把握		①子どもの顔色・言動より体調不良者を把握できる。□ ①子どもの運動能力を予め把握している。□	①子どもの顔色・言動より体調不良者を把握できる。□ ①子どもの運動能力を予め把握している。□ ②個々の子どもの指導上配慮すべきことを具体的に把握している。□	①子どもの顔色・言動より体調不良者を把握できる。□ ①子どもの運動能力を予め把握している。□ ②個々の子どもの指導上配慮すべきことを具体的に把握している。□ ③クラス全体や個々の子どもに適した学習方法を考慮した授業構成にしている。□
2) 学習への構え・ルールづくり		①授業のはじめとおわりの挨拶が気持ちよくできる。□	①授業のはじめとおわりの挨拶が気持ちよくできる。□ ②クラスで授業中に守るべきルールが明示されている。□	①授業のはじめとおわりの挨拶が気持ちよくできる。□ ②クラスで授業中に守るべきルールが明示されている。□ ③ルールによってクラスの活気と秩序のバランスが保たれた雰囲気がつくられている。□

「授業構想力スタンダード（英語科）」

観点	段階	段階 1	段階 2	段階 3
A. 授業構想力				
1. 学習者の把握				
1) 学習者の実態把握		学習者の一般的な発達段階を把握し、学習に取り組む学習者の姿勢をクラス全体として把握している。	学習者の一般的な発達段階を把握し、学習に取り組む学習者の姿勢をクラス全体として把握していると同時に、 <u>個々の学習者の実態（学習意欲、リーダーシップ、理解度興味・関心、人間関係、英語能力の発達段階など）を把握している。</u>	学習者の一般的な発達段階を把握し、学習に取り組む学習者の姿勢をクラス全体として把握していると同時に、 <u>個々の学習者の実態（同左）を把握している。</u> さらに、 <u>指導上の配慮事項や対策を具体的に準備している。</u>
2) 学習への構え・ルールづくり		学習者の学びを妨げないような授業規律が形成されている。	学習者の学びを妨げないような授業規律が形成されているとともに、 <u>意見や質問をしやすい授業風土がある。</u>	学習者の学びを妨げないような授業規律が形成されているとともに、 <u>意見や質問をしやすい授業風土がある。</u> さらに、 <u>学習者が積極的に英語を使用できる雰囲気がつくられている。</u>
2. 目標の分類と設定		学習指導要領に示された理念を理解し、授業の目標を、①コミュニケーションへの関心・意欲・態度、②表現の能力、③理解の能力、④言語や文化についての知識・理解、の各観点から捉えて設定している。	学習指導要領に示された理念を理解し、授業の目標を、①コミュニケーションへの関心・意欲・態度、②表現の能力、③理解の能力、④言語や文化についての知識・理解、の各観点から捉え、 <u>学年・学期・単元の見通しをふまえて、設定している。</u>	学習指導要領に示された理念を理解し、授業の目標を、①コミュニケーションへの関心・意欲・態度、②表現の能力、③理解の能力、④言語や文化についての知識・理解、の各観点から捉え、 <u>学年・学期・単元の見通しをふまえて、設定している。</u> <u>また、ルーブリックを作成するなど、組織的かつ段階的な目標を提示している。</u>

「ステージ別到達目標」

1. 設定の是非・理念

宮崎大学教育文化学部は、現行の学校教育課程、地域文化課程、生活文化課程、社会システム課程を改組し、平成20年度からは学校教育課程、人間社会課程とする予定である。併せて、平成20年度からは教職大学院も開校する。

「ステージ別到達目標」は、この大きな改革にあわせて検討されたものであり、学校教育課程の学生を対象としている。4年間の学部教育の上に2年間の大学院での学修を積み重ねた教員養成教育も意図したカリキュラムづくりの中で、検討されているものである。

今後教授会等で、さらに議論を深めていく予定である。

2. 検討実施の体制

「ステージ別到達目標」は、評議員を委員長とする学部内の教員からなる構想検討委員会で策定した。学部長はオブザーバーとして参加した。個々の具体的なことについては、適宜ワーキンググループをつくって策定している。

運営開始後は学校教育課程カリキュラム委員会等での検討に付す予定である。

3. 設定の方法

カリキュラムの検討にあたっては、「教員養成のモデル『モデル・コア・カリキュラム』の検討」（日本教育大学協会 2004年）を、参考にした。

目標、指標の策定にあたっては、①宮崎県教育委員会が、校長、教頭、教諭、講師を評価するために作成した「職務行動評価・役割達成度評価シート」、②北海道教育大学が作成した「教育実践改善チェックリスト」を参考にした。

4. 内容・領域の区分

学校教育課程の学生が、1年次から4年次までにそれぞれの学年で身につけるべき力の目標を、「使命感や責任感、教育的愛情等・自己管理能力」「社会性や対人関係能力 学校経営や組織への貢献力」「幼児児童生徒理解や学級経営」「教科等の指導力」に整理して設定し、さらにそれぞれの目標達成のための細分化した指標をリストアップしたものである。

「ステージ別到達目標」は、学生が自己評価を行うための指標とするとともに、大学は、これらの指標をもとに教育実習の成績評価表を作成し、1年次から2年次前期まで（第1ステージ）の修得状況を教育実習Ⅰで評価し、2年次後期から3年次前期まで（第2ステージ）の修得状況を教育実習Ⅱで評価し、3年次後期から4年次前期まで（第3ステージ）までの修得状況を教育実習Ⅲで評価する。

4年間の目標の達成を最終的にチェックするための授業として、「教職実践演習」が構想されている（第4ステージ）。

なお、細分化した指標を身につけるべき個別の授業（主に教職科目）も検討されているが、これらの授業の単位修得は必ずしも各々の指標とする力の十分な獲得を意味するもの

ではない。

下にステージ別到達目標のうち、第1ステージのものを例としてあげた。同じ指標が複数の箇所に掲げられているが、これは、同じ指標を身につけるべき個別の授業が異なる時期に開設されることによる。

ステージ別到達目標例（第1ステージ）

目 標	使命感や責任感、教育的愛情等・自己管理能力	社会性や対人間関係能力、学校経営や組織への貢献力	幼児児童生徒理解や学級経営	教科等の指導力
	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。	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。	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。	教科の教育目標・内容及び教育課程について理解し、授業を観察する力が身につけている
2 年 前 期	教育実習 I			
	法令や社会的モラルに沿った行動をしている。 子どもの成長や安全、健康管理を常に配慮した教育活動を行っている。	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けている。	気軽に子どもと顔を合わせるなど、親しみを持った態度で接することができる。	授業における教師の学習指導の基本的事項に関して、観察し記録することができる。 授業における教師の問いかけに対する子どもの反応や理解の仕方等に関して、観察し記録することができる。
	法令や社会的モラルに沿った行動をしている。 子どもの成長や安全、健康管理を常に配慮した教育活動を行っている。	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けている。	気軽に子どもと顔を合わせるなど、親しみを持った態度で接することができる。 子どもの発達や発達をつまづきについて基本的な事項を理解している。	授業における教師の学習指導の基本的な事項、子どもの反応や理解の仕方等に関して理解している。
1 年 後 期	責任感や教育的愛情を持って行動できる。 子どもの成長や安全、健康管理を第一に考え行動できる。 教職に関わる社会	相手の話をよく聞き、誠実に対応している。 他の職員の意見やアドバイスを聞き、適切に行動できる。	子どもの多様性を受け入れ、親しみを持った態度で接することができる。 子どもとの接し方や話し方について基本的な事項を理解し	

	的モラルに関して理解している。		ている。	
1 年 前 期	情報管理に関するモラルを理解している。 健康的な生活・安全管理に関する基礎的理解。	挨拶や服装、言葉遣いなど、社会人としての基本が身につけている。 自分の意見を情報機器等も用いてわかりやすく発表できる。		

5. 実際の運用

(1) 教育実習

宮崎大学教育文化学部における各ステージの最終段階となる教育実習Ⅰ、Ⅱ、Ⅲは、2年次から4年次まで段階的に開設されている。それぞれの単位数は1単位、3単位、2単位である。教育実習Ⅰ、Ⅱ、Ⅲはすべて免許法上の「教育実習」としての認定を受ける予定である。また、内容は、教育実習運営委員会が検討することになっている。

「ステージ別到達目標」と緊密に連動して教育実習の評価の観点も策定されるために、附属学校とも協議して検討し、教育実習の「成績評価表」原案が策定されつつある状況である。教育実習の「成績評価表」と「指標」は完全に同じものにはならないが、今後のすりあわせの中で、文言等の変更もあり得る。

「成績評価表」途中案からは、それぞれのステージの目標に合わせた指標を細分化した評価規準を設定して、実習場面で学生の行動を評価しようとする意図が見える。

授業名	学年・時期	単位数	実習場所	実習期間
教育実習Ⅰ	2年前期	1	附属学校	1週間
教育実習Ⅱ	3年前期	3	附属学校	3週間
教育実習Ⅲ	4年前期	2	県内公立学校	2週間

(2) 学生の自己評価と大学の評価

「ステージ別到達目標」は学生にも渡され、そのリストに従って各自求められている力を身につけているか否かを自己評価する。

一方、それぞれのステージの最終段階となる教育実習の評価は、実習校からの報告をもとに、教育実習運営委員会が行う。

(3) 教務補導教員、指導教員の役割

1、2年次には、学生10名程度をひとまとまりとするグループにつき1名の教務補導教員を置き、学生が学生生活を営むうえでのあらゆる相談（学習・生活・人生等の相談）

に応じるとともに、教務厚生係・各種委員会・その他と密接な連絡を取りながら学生補導の任にあっている。3、4年次には卒業研究に関わる教員が指導教員として教務補導教員と同様の任にあっている。

実習校担当者の報告は、教務補導教員、指導教員等にも送付される。

一方、学生の自己評価も担当の教務補導教員、指導教員が閲覧することができるようにする予定である。

学生の自己評価と教育実習における評価とが大きな齟齬を来している場合には、学生に問題が生じている可能性が大きい。ふたつの評価をつきあわせて、学生に問題が生じている可能性が出てきたときには、適宜教務補導教員、指導教員が学生と面談の上、指導する予定である。

(4) 教職実践演習について

学部教育の最後に教職実践演習を設置し、4年間の学修を最終的にチェックする予定である。現在検討中ではあるが、目標は、「使命感・倫理観」、「社会性・対人間性」、「子ども（集団）の理解」、「授業力」の категорияに分けられ、それぞれに到達目標と具体的な確認指標を設定するつくりとなっている。

6. 今後の課題

(1) 留年への対応

カリキュラム全体として組織化が進展した結果、各科目間の連関が強まってきた。各教育実習の履修資格がタイトになり、さらに教育実習が2年次から4年次までに積み重なるカリキュラムとなってきたのである。このため、2年次前期の教育実習履修要件を満たせないなど、早期に4年間で卒業ができないことが決定する学生が出てくる可能性が高くなってきた。

これらの学生への対応が課題である。

(2) 教育実習不適應者への対応

教育実習が学部教育においてより大きな比重を持つようになった。一方、教育実習に適應できない学生が増加する傾向にあるという話は、多くの大学の担当者が漏らすことばである。

教育実習に不適應を起こした学生が、社会に出て活躍できないわけではない。教員免許状の取得要件を獲得しない学生にも卒業させる道を開くか否かが、今後の課題である。

(田幡憲一)

「プラクティススクール」による「教職実践演習（仮称）」の試行

1. 設定の是非・理念

2009（平成 21）年度からの学部改組（教員養成課程の強化・充実と生涯学習課程の改編）を予定し、学部内の将来構想委員会に「カリキュラムワーキンググループ」（以下「将来構想 WG」）が設けられ、学部カリキュラムの検討に着手した。折しも 2006（平成 18）年 7 月の中央教育審議会答申で「教職実践演習（仮称）」の提案があり、また近年の政策動向の中で、文部科学省の枠を超えたところ（規制改革民間開放推進会議等）から教員免許状の認定に関する疑義が呈されていることもあり、大学における教員養成教育⇨教員免許状授与時点の到達目標を設定することについては学部教授会内で説明がなされている。

2007（平成 19）年 3 月に出された日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトの報告『教員養成カリキュラムの到達目標・確認指標の検討—中学校教員養成における〈教科〉の在り方を中心に—』に関しては、将来構想 WG の中で勉強会を開き、問題点の共有を図った。そこでは、①「教科ごと（教科専門）」の到達目標のほか、教員としての一般的な知識・力量についても検証する必要があるはしないか、②4 年次の最終的な到達目標の確認のほか、たとえば 1 年次・2 年次・実習参加前、などの幾つかの区切りごとに到達目標を定め、検証する必要があるはしないか、等の意見が出されていた。

2. 検討・実施の体制

将来構想 WG で、「教職実践演習（仮称）」の実施体制を検討する中で、主に 4 年次後期の学生を対象として、教員としての知識・技能に確認する場として、実際に子どもたちを対象とした模擬的な学校（プラクティススクール）を設け、その活動と評価を通じてそれぞれの学生が教員となるに際しての課題を確認するというプランが浮上した。2007 年春に文部科学省から「教員養成改革モデル事業」の公募があり、そのテーマの一つに「教職実践演習（仮称）」の試行があったため、これに応募して採択された。

運営組織としては、事業全体の計画および評価について意見をいただくために実行委員会を構成した（委員長は学部長、学外委員として近隣教育委員会関係者、小学校長を招聘）。また、実際に学生にプラクティススクールを企画・運営させるため、学部教員 9 名および小学校教員 4 名によるワーキンググループ（以下「プラクティススクール WG」）を発足させ、このプラクティススクール WG で評価規準を策定した。なお各プラクティススクールは、大学教員 2 名＋学校現場教員 1 名が担当した。

3. 設定の方法

新カリキュラム（2009 年度から）においては、琉球大学教育学部で養成する「教員像」と各段階での「到達目標モデル」を明示すべくカリキュラム WG 内で以下のような話し合いが行われている。「教員像」は 1) 沖縄の地理的、文化的、歴史的な特性を活かし、地域社会の創造に主体的に貢献できる教員、2) 国際的な視野と教養を涵養するとともに、子どもの教育と教科に関する深い専門性を追究する教員、3) 現代的・地域的な教育課題に適切且つ柔軟に対応できる実践力を有する教員、の 3 点を柱とするもので、これに基づいて各段階の認定試験（スタンダライズドテスト、ST）を設定し、それぞれをチェックした上で適切なフォローの手だて（補講等）を講じる計画である。各 ST の設定は以下のとおり。

到達目標ア（1年次終了時）：教職科目の基礎的な知識を身につけるとともに、教職体験Ⅰ（観察実習＝選択）や介護体験指導を踏まえ、教職への使命や責任感を体得している〔FST＝面接中心。履修状況のチェックに基づく指導〕

到達目標イ（3年次前期終了時＝実習前）：教職科目と専門科目を往還させた理論を踏まえつつ、実践を省察する力を備えている。また、学校現場に必要な対人関係能力や集団の掌握力のある程度有している。〔SST＝ペーパーテスト中心で実施〕

到達目標ウ（3年次から4年次に移行する時点）：自分の専門分野に関してある程度の理解と技能があり、また、教職体験や教育実習の経験から、一定の指導力を有すると同時に、教育実践場面ではその場に応じて対応できる力量がある。〔TST＝ペーパーテスト中心で実施〕

4年次前期終了時の到達目標：専門分野とその関連分野の学びから、広い知識と技能を備えており、現代的・地域的な教育課題についても適切且つ臨機応変に対応できる実践力を有している。〔「教職実践演習」によって確認〕

STに相当するものは過去に2回実施しているが、これまでの内容は採用試験の模擬的な内容が主になっており、これをそれぞれの段階での課題を確認し、チェックするような内容のものに変えていくことが課題となっている。

プラクティススクール評価規準表

		Insufficient	Sufficient	Very good	Excellent
社会性や対人関係能力	コミュニケーション	子どもとの会話ができず、他の学生や教員とのコミュニケーションに関して努力を要する	子どもとの会話ができ、他の学生や教員ともコミュニケーションをとっている。	子どもとの会話を活発に行い、他の学生や教員に対しても活発にコミュニケーションをとっている。	その場全体の雰囲気を意識しながら、子どもとの会話を適切に行い、他の学生や教員とも適切なコミュニケーション関係を創り上げている。
	協働性	P.S.の活動において、周りの状況を把握したり、子ども(保護者)・同僚・教員の意見に耳を傾けたりすることが十分でない。	P.S.の活動において、周りの状況を把握し、子ども(保護者)・同僚・教員の意見に耳を傾け、皆と力を合わせて活動している。	P.S.の成功に向けて、周りの状況を良く把握し、子ども(保護者)・同僚・教員の意見に耳を傾け、皆と力を合わせて活動している。	P.S.の成功・充実に向けて、周りの状況を詳細に把握し、子ども(保護者)・同僚・教員の意見に耳を傾け、その状況に応じた自分の役割を理解し務めるなど、皆と力を合わせて適切に活動している。
教職としてのBasic Factor	教育的愛情	子どもの発達段階や気持ちを考えた言動が不十分である。	子どもの気持ちを考えた言動ができ、親しみのある態度で子どもに接している。	子どもの気持ちを考えた言動ができ、指導者として公平且つ誠実であり、親しみのある態度で子どもに接している。	常に一人ひとりに対して公平且つ誠実な態度で接し、その反応を落ち着いて受け止めると同時に、個に応じた成長・発達を願う温かいまなざしで接している。
	責任感や使命感	P.S.の一員としての自覚や、子どもを楽しませようとする姿勢があまり見受けられない。	P.S.の一員であることを自覚し、子どもを楽しませようとする姿勢がうかがえる。	積極性と責任を持って、P.S.の成功のために活動し、子どもを楽しませるだけでなく成長させようとする姿勢がうかがえる。	積極性と責任を持って、P.S.の成功とさらなる充実のために力を注ぎ、子どもを楽しませながら成長させようとする活気あふれる姿勢が見られる。
教科内容等の指導力	教材内容の工夫	教育内容に合わせた教材等を準備できておらず、さらに工夫が必要である。	教育内容等を理解した教材等を準備・提供している。	教育内容を理解し、子どもが興味・関心を持つよう工夫された教材等を準備・提供している。	教育内容に対する深い理解が活動計画に反映されており、子どもが興味・関心を持ち、且つスムーズに実行できるよう工夫された教材等を準備・提供している。
	計画・指導・評価スキル	時間内を見通した計画が不十分であり、指導・評価に関しても努力を要する。	子どもが活動するのに師匠のない計画を立て、指導・評価している。	時間内全体を見通して、子どもがスムーズに活動できる計画を立て、具体的に指導・評価している。	時間内全体を見通して、スムーズであると同時に発展的な活動への展開を視野に入れた計画を立て、適切に指導・評価している。
子ども理解や学級経営等の能力	子どもの実態把握	子どもの様子や発達段階を意識したり、一人ひとりの特徴等を把握することに関して不十分である。	子ども一人ひとりの特徴等を把握しようとする努力し、ある程度把握している。	子どもの様子や発達段階を意識しながら、一人ひとりの特徴等を把握し、指導助言している。	子どもの様子や発達段階を常に意識しながら、一人ひとりの特徴等を把握し、これから行う活動について子どもがどの程度できるかということを見極めながら指導助言している。
	集団の掌握	集団を静かに持たせる工夫や集中して聞くための話し方が不十分である。	時間は少しかかるが、集団の意識を自分に集中させ、話すべきことを正確に伝えている。	適切な発声(声量、抑揚等)により集団に対してスムーズに話しかけ、動くときと静かにする時のメリハリをつけている。	場に応じた適切な発声(声量、抑揚等)や表情、身体の動きおよび話のスキルを用いて、集団の一人ひとりを掌握し、その動静をコントロールしている。

「教職実践演習（仮称）」については、別表のような評価規準表を「プラクティススクール」の実施にあわせて作成している。

4. 内容・領域区分等の設定

「プラクティススクール」の評価規準表の策定に関しては、前述のプラクティススクール WG メンバーがそれぞれ原案を持ち寄ってまとめる形で作成した。作成にあたっては、横浜国立大学の「横浜スタンダード」等、他大学の取り組みも参考にした。

2006 年中教審答申で示された「教職実践演習（仮称）」の枠組みに準拠する形で、それぞれの領域に 2 つの軸（計 8 軸）を設け、各 4 段階（Insufficient－Sufficient－Very good－Excellent）とした。これでは粗すぎるという指摘もあるが、実際に学生の評価をする際の簡便さを考えればこの程度が適当である（現在試行中のものでも一人当たり 40 分ぐらいはかかる）。ただし、実際に「プラクティススクール」を試行してみて、単に子どもを前にしたときの指導力だけでなく、企画・準備段階のグループワークにおける協働性等、「対子ども」以外の部分についての評価も重要だということが分かってきた。これを踏まえて評価規準を二層化させるか否かは今後の検討課題である。

5. 実際の運用

「教職実践演習（仮称）」の試行としての「プラクティススクール」については、「教員養成改革モデル事業」に採択された 2007（平成 19）年 6 月以降に参加学生を募集し、以下の「4 校」を設定した。約 40 名の学生が参加している。

- 「SATT セミナール」（社会科中心の学生 5 名＋OB2 名）：近隣の公立中学校（宜野湾市内）2 校の生徒（計 6 名）を対象として、宜野湾市の観光ガイド（パンフレット）を作成する。（毎週土曜日午前中、琉球大学教育学部内）
- 「フルピーススポーツスクール」（保健体育科中心、学生 9 名）：附属小学校 6 年生 78 名を 3 グループに分け、総合学習「平和」をテーマにした身体表現の指導、発表会。（計 8 回。附属小学校にて実施。発表会は授業参観日に開催）
- 「食べごと学校」（家政教育センターの学生 13 名）：近隣の学童クラブ（放課後児童育成クラブ）の児童 33 名を対象に、「食」に関する実践（皿作り、お菓子作り、沖縄ソバ打ちなど）を行う。（月曜夕方計 7 回）
- 「コックさん学校」（国語科、数学科等の学生 12 名）：遊びの要素を取り入れた「国語」「算数」の学習指導（絵本づくり、サイコロづくり等）。近隣の公立小学校 3 校から 4 年生計 45 名が参加。（毎週土曜日午前中計 7 回）

それぞれの「プラクティススクール」に関しては、参加学生が企画（生徒募集、教育現場スタッフとの打ち合わせ等）から実際の指導、参加した子どもたちの評価、といった一連の動きを担う（各教科の大学教員と、外部講師とが適宜指導する）。実際のフィールドがそれぞれに異なったため、子どもの「評価」が十分でなかったところ（食べごと学校）、保護者対応が十分にできなかったところ、等内容にはバラツキがあった。

この「プラクティススクール」の評価は、学生自身による「自己評価」、学生相互による評価、そして指導に当たった教員による評価、の三本立てで、8 つの軸に関してのレーダーシートを作成する形で行っている。今のところ、教員による評価の方が学生による自己

評価、相互評価より高めになっている（発表会では「つまり、私たちは謙虚である」という学生の総括もあった）。教員養成課程の「出口管理」のあり方からすれば、中の何人かを「ダメ」と言って切り捨てるのは適当ではなく、あくまでも「教員になるにあたっての資質・能力」を自ら見極め、省察する習慣づけの契機とすることに主眼があると考えている。

「教職実践演習（仮称）」が実際に教員免許状取得のための必須の科目として設定された場合、この「プラクティススクール」を組織的に2倍程度に拡大する（現行の「4校」を全教科「10校」程度に）ことで対応可能との見通しを持っている。ただし、規模を拡大するにあたっては近隣の学校や学童クラブとの一対一の関係ではなく、事前に組織的な関係を詰めていく必要がある。また、2007年度の「試行」ではやる気のある学生を募る形をとり、募集の時点で「4年生」に限定しなかった（計10名ほどが1～3年生）。これを「4年生全員」に拡大させると、必ずしも意欲的でない学生が混じることも予想され、その点の対応が今後の課題である。大学の科目として単位化させるならば、レーダーシートのどの部分を超えていることで単位認定をするか（cut who）の設定と、評価を行う教員たちの共通理解の醸成が今後に向けて必要になってくる。

なお、今回参加した1～3年生に関してはたいへんよい効果を生んでいる。「教職実践演習」の本格導入後も、この「プラクティススクール」への補助的な参加を「教職体験Ⅰ」とリンクさせるなど、カリキュラムに組み込む方向で検討したい。

今回の「プラクティススクール」は4年次に設定し、また内容的にも企画段階から全て学生たちに委ねた（8月頃から事前相談を始めた）ため、参加した学生の多くは採用試験や卒論と同時並行でたいへん忙しい日々を送ることとなった。実施時期や内容のボリュームなど、本格実施に向けて検討を要する。

6. その他

「プラクティススクール」という、実際に子どもたちを相手にした模擬的な「学校」を学生たち自身に運営させるスタイルを採ったことによって見えてきた興味深い点は以下のとおりである。

- 1) 学生たちが相互に生徒役を務める「模擬授業」では、実際の子どもの（多くは想定外の）反応を前にしたときの対応力を見極めるという点で限界がある。
- 2) 「教えること」それ自体だけでなく、企画段階から学生のグループワークを行わせたことにより、同僚性・協働性・コミュニケーション能力等、教員としての力の基層部分の見極めもできる（この点で興味深い実例として、「プラクティススクール」の評価が低いにもかかわらず採用試験に合格した学生がいる。その学生は「言われたことはやる」けれども自ら企画し、進んで事に臨む気概に乏しいところがあるとのこと）。

なお、琉球大学教育学部の教員養成課程の学生定員は100名。このほかに同学部の新課程や他学部の教員免許状取得希望者が毎年約300名程度いる。これらの学生の免許状取得に至る履修指導は全学教員養成運営委員会（および決定機関としての全学教員養成運営協議会）に委ねられている。

（岩田康之）

琉球大学教育学部教員養成科目群の系統

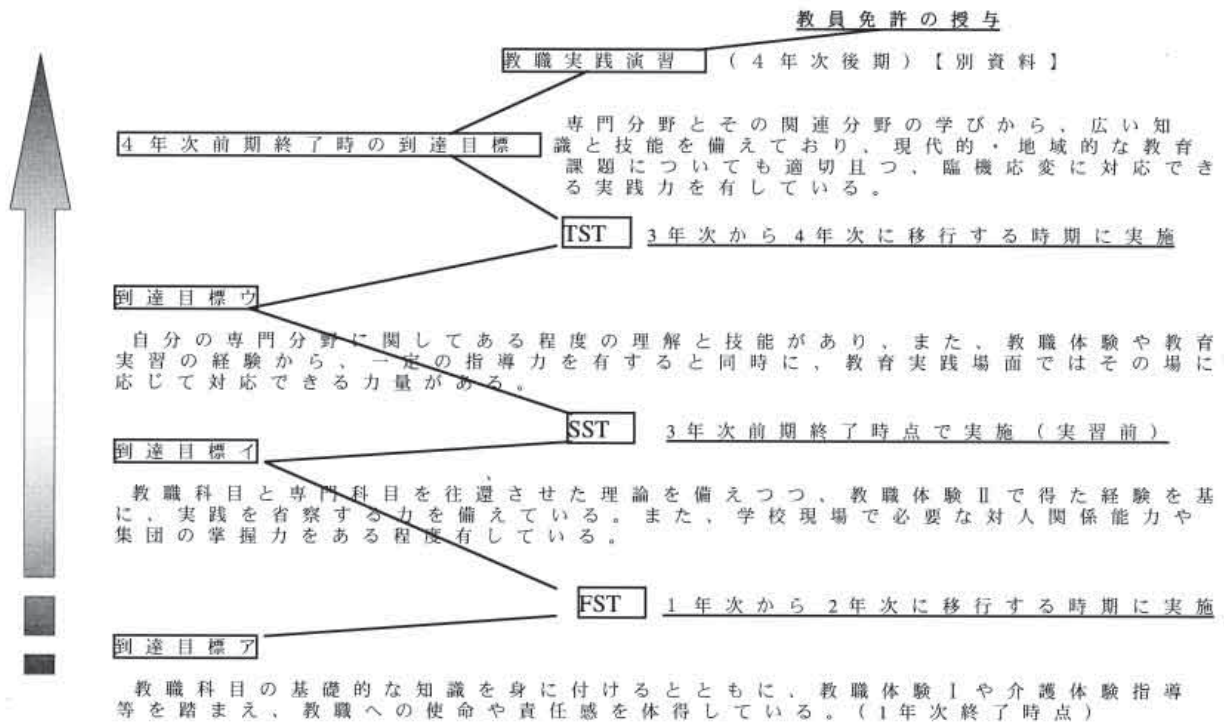
○教員養成コア科目群の配置と目的(概要)

↑ 教育実践ボランティア	4年次	教職実践演習 (必修予定)	模擬学校 (2単位)	教職としての最小限必要な資質能力の形成と明示的な確認
		応用実習 (選択, 他校種)	公立 (2週間)	学校種間の接続を考えるための実習
	3年次	教育実習 (必修)	附属校 (3週間)	教科指導力, 生徒指導力を主体とし, 学級経営や生活指導も含めて, それまでの学びを総括する機会
	2年次	介護等体験 (必修)	各施設	特別支援学級や社会施設での体験を通して, 教師としての人間性や社会貢献できる態度を養う
		教職体験Ⅱ 体験実習(選択)	近隣の公立小学校	学校現場全般(学級経営, 教科指導以外の教師の仕事など)のお手伝いと子どもの理解
1年次	教職体験Ⅰ 観察実習(選択)	附属校園	授業や子どもの活動の観察を通じた児童・生徒の理解	

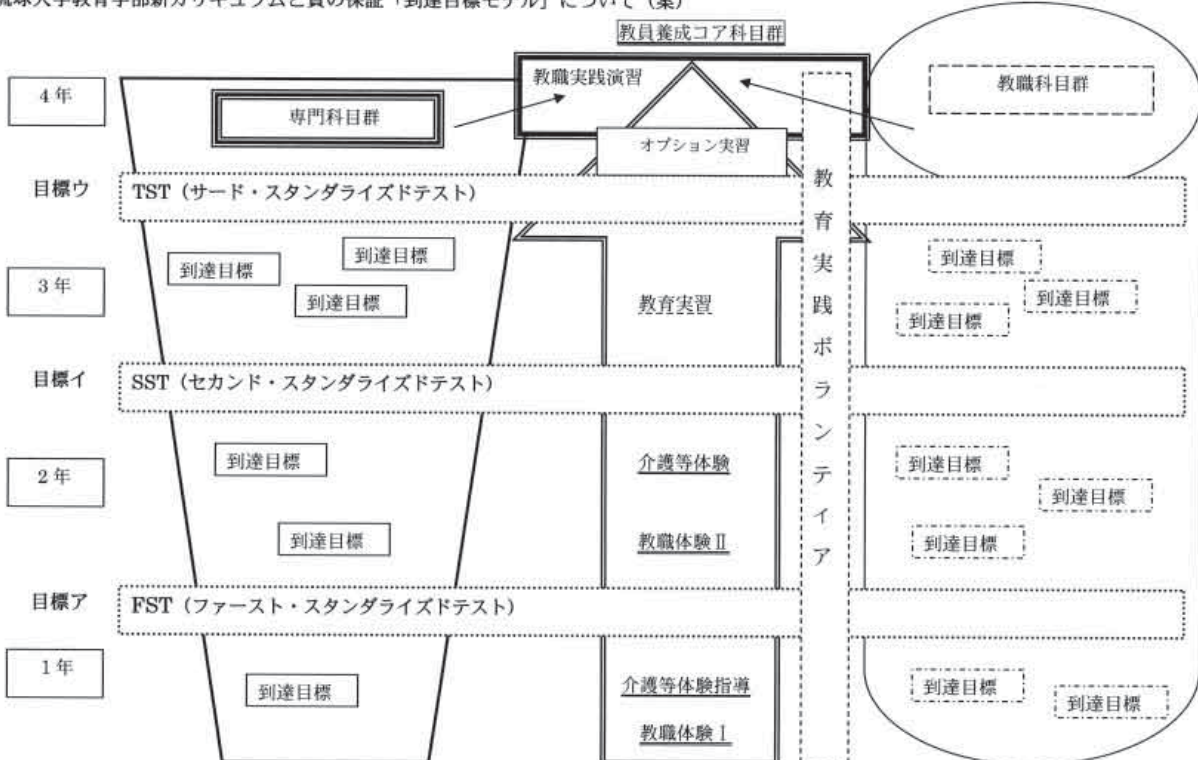
教員養成コア科目と教職スタンダード(目標)の関係

		PART Standard(仮)							
		教職としての基本要素と信念		教科内容等の指導力		社会性や対人関係能力		子ども理解と学級経営等の能力	
↑	4年次	教職実践演習 (必修予定)	○	○	○	○	○	○	○
		応用実習 (選択, 他校種)			○	○	○		○
	3年次	教育実習 (必修)	○		○	○	○		
	2年次	介護等体験 (必修)				○	○	○	○
		教職体験Ⅱ 体験実習(選択)	○	○			○	○	○
■	1年次	教職体験Ⅰ 観察実習(選択)	○	○				○	

学部教員養成教育の到達目標とST（スタンダライズドテスト）について



琉球大学教育学部新カリキュラムと質の保証「到達目標モデル」について（案）



Ⅲ まとめと今後の課題

まとめ

以上見てきたような調査結果から、2007年度の段階において、日本の教員養成系大学の中で、学部（学士課程）段階の教員養成教育の到達目標を検討し、何らかの形でそれを設定することの必要性については、おおよその合意ができつつあると言えよう。

その背景は様々に求められようが、大きくは、①教員養成における「質保証」的要請（これは教員免許更新制の導入や、指導力教員に対する分限の厳格化といった、近年の教員資質向上策の一環として進行している）と、②大学教育改革全体にける「質保証」の一環としての要請との、二つの流れとして捉えることができよう。今回の一連の調査からは、主に教育系単科大学では①、それ以外の総合大学の教育系学部では②が、より強く見られたと括ることができよう。

しかしながら、各大学・学部等の取り組み体制には相当のバリエーションがあることもまた確かである。先駆的かつ具体的な取り組みを行おうとすればそれはどうしてもトップダウン的な意思決定と、その命を受けたワーキンググループ的組織における集約的なものに傾き、逆に学内（学部内）での丁寧な合意形成に基づく協働体制の構築を重視しようとするれば、その過程における取り組みそれ自体はやや緩慢なものとならざるを得ない、というアポリアが生じる。したがって、現時点で見られる「到達目標」やその評価基準（ルーブリック）の具体性だけをもって優れた取り組みと即断するのは適当ではない。もちろん、各大学・学部等の中には、こうした学部段階の教員養成教育の到達目標の設定や、それに関わって教育委員会や学校現場等の連携体制の構築を行うことに際して、意欲的であるところとさほどの意欲が見られないところの差異があることは確かであるが、その差異を指摘して後者を批判するよりは、むしろ「大学における教員養成」原則下の昨今の政策的要請に対して、各大学・学部が「大学」らしさを保つことに重きを置いているか、それとも「教員養成」の当座の要請に応じることに重きを置いているかの差異という観点から各大学・学部等の取り組みを捉え、そのことが今後の「大学における教員養成」をどれだけ豊かなものにしていくのか、という中長期的な展望のもとに見ていくことの方が重要であろう。

このことは、各大学・学部等で検討・策定されつつある「到達目標」の内容面の差異にも投影されてくる。カリキュラム全体の整備（全体の見直し）を重視するならばどうしても大括りな「到達目標」とならざるを得ず、逆に中央教育審議会答申（2006年7月11日）に提案されている新科目「教職実践演習（仮称）」2単位の単位認定に際しての基準の策定というところに絞るならば、そのルーブリックの具体的検討が先立ち、カリキュラムの他の部分の改善・改革は後手に回らざるを得ない。このアポリアは、教員養成教育のカリキュラムを考えていくに当たって、全体の構成に関わる「モデル」を重視するか、それともカリキュラムのある一部分を基軸（コア）として整備することを重視するか、という一本協会が2001年度以来取り組んできた「モデル・コア・カリキュラム」の根幹でもある一基本的な問題が研究的に今なお未解明であり、それゆえに政策サイドも明確なビジョンを持ち得ていないことの現れである。本報告書に述べられているそれぞれの取り組みの具体

相は、こうした中で政策サイドからある種「丸投げ」された各大学・学部等が、その置かれた条件下で行ってきたものであることに注意が必要である。

見えてきた問題点

一方、各大学・学部等の取り組みを調査検討する中で見えてきた問題点もある。

ひとつは、学部段階の教員養成教育の到達目標を「設定」することそれ自体に関わる問題点である。「大学における教員養成」の含意は様々にあろうが、教員養成教育が「学問の自由」「大学の自治」を基本とする場で行われることによって、教員自身が自立した思考主体として日々の教育実践に取り組み、それを随時省察することのできる資質力量を確保することの重要性を否定する者は少なからう。そのように考えてくると、大学教育の中で教員になる者に対して、その「到達目標」を具体的に設定すればするほど、その設定された「目標」への従属志向を助長する（自立した思考主体としての教員の資質力量を殺ぐ）ことになるという逆説が生じることになる。このことは今後に向けて特に注意を要する。近年の日本の教育改革でモデルにされることの多い英国（イングランド）において、アカデミックベースの大学評価（Quality Assurance Agency for Higher Education, QAAによる）とプロフェッショナル・スタンダードとしての教員資格（QTS）の質評価（Training and Developing Agency, TDAによる）とが別立てでなされ、にもかかわらず教員となる者に対してのマニュアル志向が指摘されている現状を踏まえれば、日本において両者が混在したままで「到達目標」を教員になる者に課すことの危険性は明らかであろう。本報告書に見られる各大学・学部等の取り組みの多くが学生自身による「自己評価」を重視しているということは、こうした中で各大学・学部等が学生の「省察する主体」を育もうとする姿勢の表れとして捉えることができようが、それだけで充分であるか否かは、今後に注視していく必要がある。

もう一つ、2006年7月の中央教育審議会答申が提言しているような形で、新科目「教職実践演習（仮称）」を教員免許状取得に際しての要件として設けることの問題性もまた、具体的に見えつつある。本報告書に収められた事例の中で、弘前大学教育学部と琉球大学教育学部の両者は2007年度の「教員養成改革モデル事業」のひとつ「教職実践演習（仮称）の試行」に応募して採択されたものであるが、いずれの取り組み事例においても、「試行」段階で意欲に富む者だけを集める形で実施されており、必ずしも意欲の充分とはいえない者も含めて全員を対象とした科目として実施させる際の課題は未解明である。また、同答申ではこの新設科目のクラスサイズとして「おおむね20名」を上限としているが、これは教員養成課程（免許状取得を要件とする課程）を設置する大学ならばあらかじめ入学定員＝免許取得希望者数という見通しが立つものの、教員養成系大学・学部における新課程やその他一般大学等、免許状取得が任意となっている養成機関においては開講数やそれを担うスタッフの確保、また実践的要素を採り入れる場合の教育現場との連携体制の構築等についての問題は依然として不透明なままである。このことは、導入されようとしている「教職実践演習（仮称）」に関わる制度的安定性や、ひいては学部段階の教員養成教育の質保証という目的自体にも関わる致命的な問題となりかねない。

今後に向けての課題

以上のような「見えてきた問題点」を含め、本プロジェクトの検討に関わっての今後の課題を列挙すると以下のようなことになる。

1) 「学部教員養成教育の到達目標」設定に関わる諸課題

まず、「学部教員養成教育の到達目標」設定の目的・内容・運用に関わる諸課題が挙げられよう。近年の大学改革において、「学域」「学群」等、従前の「学部」と異なる形で学士課程の教育組織を設ける例が見られるが、これらをも含めて「学部段階（学士課程段階）」の教育のあり方の一環として教員養成教育の目的・目標を考えるとすれば、それは基本的に「学生の学びを支援する」ためのものであることが大前提である。これは当然のことながら、公教育の水準管理の一環としての「教員の質保証」の目標とは前提を異にする。この種の目標設定に際して、大学と教育委員会等の連携が大切であることは論を俟たないが、その「連携」が前述のような前提（立脚点）の相違に関する共通理解を欠くままで、単に内容的に関連を持つものの共同開発、という短絡的な取り組みにとどまるならば、それは大学・教育委員会双方にとってマイナスの効果をもたらすことは必定である。「学生の学びを支援する」という観点からすれば、本報告書に採録した各大学の取り組みの多くが「自己評価」と「相互評価」「他者評価」を併用していることは合理性を持っているが、こうした「評価者のあり方」を含め「到達目標」設定とその運用に関しての検討はさらに進められるべきであろう。

これに関連して、「学部教員養成教育の到達目標」を設定する際の内容面の問題も看過できまい。「わかりやすさ」を旨とすれば形式的な統一性・汎用性とシンプルさが重視されることになるが、その分だけ個々の資質・力量に関しての具体性は犠牲にならざるを得ない。また、学部（学士課程）段階の修了時点（出口管理）だけでよいのか、あるいはその節目ごとに一定のチェック・ポイント的なものを設ける方がよいのか、という点も今後さらなる検討が必要とされよう。ちなみに、本報告書に見る限り、多くの大学の取り組みは、ある程度共通したフォーマットを用いて4年間のうちに複数回のチェック・ポイントを設けている形になっているが、その内容面の細かさは段階を追うごとに増してくるという傾向を持っている。

そして、設定した「到達目標」を実際に運用する際の課題も多い。ここまでに述べたような、誰がどのような体制で評価するのか、またこうした「到達目標」設定・運用に関わる大学・学部内の合意形成をどの程度重視するのか、といった諸課題に加え、「教職実践演習（仮称）」の評価と単位認定に当たっての具体的な「線引き」という課題が今後具体化してくることが予想される。これは、「学部教員養成教育の到達目標」に関して、何を以て「到達」とするのか、という根源的な問いにも関わる重要な課題である。単に「知識・技能」の獲得、というだけならば客観性を担保できるテスト等で検証可能な部分も相当にあるだろうが、教員として要求されるすべての「知識・技能」を学部修了段階で検証しようとするれば膨大な労苦を伴い、その労苦に見合う実効性があるかどうかは疑わしい。本質的には教員となる者自身の「課題の自覚」ができているか否かが「到達目標」としては重要なポイントであろうが、その度合いを検証する客観的な手だては求めにくい。こうした課題も

また、今後に向けて説明が求められる。

2) 「教員養成教育」外の大学の課題

「学部教員養成教育の到達目標」を検討し、それを通じて学部段階（学士課程段階）の教員養成教育の質保証、質の向上につなげていこうとする取り組みは、単に学部段階のカリキュラムを見直すことにとどまらず、それ以外の部分への影響も大きい。

学部段階の教育の質を考える上では、単に「出口」（4年修了時点）だけでなく、「入口」とも言うべき入学者のありようとセットで考えていく必要がある。教育の効果の検証とは、「その教育を受ける前」と「受けた後」を比較することで初めて可能になるものである。したがって、教員養成教育に入ってくる学生の資質—入学前の学修のありよう、入学者選抜のありよう、入学後のリメディアルのありよう等—にも視野を広げた上で「学部教員養成教育」を考えていかねばなるまい。

また、上述のような見直しを含めて、大学で教員養成教育に当たるスタッフの側の共通理解を図っていくFD的活動もまた重要になってこよう。

「到達目標」を単に学部教育のカリキュラムとその評価の一部に矮小化させることの愚について、自覚的であることが必要であろう。

3) 近年の大学・教員養成政策と大学間連合の担うべきもの

近年の日本における大学政策においては、競争的な資金配分を媒介として各大学における教育・研究活動を活性化させることが基本とされている。教員養成教育においても、2005年度よりいわゆる「教員養成 GP (Good Practice)」の施策によって、「開放制」原則下で教員養成教育を行う各大学等の一部に2年間の時限付きで優遇的な予算が与えられることとなった。大学関係予算全体が削減傾向にあることもあって、教員養成教育に取り組む各大学としては、こうした「Good Practice」的予算抜きにその充実を図ることは困難になりつつある。しかしながらその一方で、「Good Practice」による予算優遇策は2年間を限度としており、たとえ採択されたにしてもその2年後にはサドン・デスを迎えることになる、というジレンマもまた生じている。もとよりこの手の「数年間」を単位とした予算的優遇策は、教員養成教育を実施し、その評価を執り行うタイムスパンとは相容れないものである。

また、競争的環境下で各大学・学部が教員養成教育を充実させ、その「質保証」の取り組みとしての「到達目標」の設定とその運用を先駆的に行う一部の大学が現れたところで、それが「大学における教員養成教育」総体への信頼を増すことには直結しないということにも注意が必要である。

こうした状況に鑑みて、本協会のような、教員養成教育を担う大学間の連合体の活動が、以前にも増して重要性を帯びることになる。「大学」として学部教員養成教育で何が担いうるもので、何が「大学」外にゆだねられるべきものか、それを説得的に外に向けて示せるか否かが、今後の本協会をはじめとする大学間連合に課せられた最重要課題であろう。

【資料編】

ここに収めた資料は、2007年度『学部教員養成教育の到達目標』プロジェクトに関わって、訪問調査を行った大学以外から、今年度の本プロジェクトの課題に関わって興味深いと思われる資料を提供していただいたものの一部抜粋である。これらは大別して、「到達目標」およびその確認指標に関するもの、および「到達目標」策定・運用の組織体制の在り方に関するものの二つになる。抄録のため、不十分な部分は否めないが、参考にしていただければ幸いである。

なお、資料を提供いただいた大学は以下の通りである。

金沢大学教育学部

大阪教育大学

岡山大学教育学部

愛媛大学教育学部

長崎大学教育学部

教師になるためのノート



金沢大学 人間社会学域 学校教育学類

教員になるためには ～このノートの目的～

教員には様々な資質が求められます。

まず、教員の仕事で思いつくのは、勉強を教えることでしょう。それには指導する教科についての深い知識が必要になります。教科指導にあたって、子どもの年齢に応じた適切な指導方法を選ぶためには、子どもの発達段階や行動についての理解が欠かせません。また、教員は子どもから信頼を得ることはもちろんのこと、同僚や先輩の先生と協力し合い、保護者と連携するために、幅広い円滑な人間関係を構築する能力を養わなくてはなりません。これらの知識や能力を発揮するには、しっかりとした教育への使命感や責任感が必要です。人の価値観が多様化する現在において、教員になる君たちには、これまで以上にこうした資質が期待されています。

以上に挙げた資質については、学校教育学類の講義を受けて得られる知識もありますが、自分から積極的に行動しないと体得できないものもたくさんあります。たとえば、講義では円滑な対人関係の作り方を手取り足取り教えることはできません。子どもへの愛情や思いやりも、人に言われて身につくものではありません。教員が持つべき使命感を講義で説明することはできても、それを理解するためには、自分で考え納得しなければならないのです。そもそも、教員免許法で定められた必須単位は、教壇に立つための最低限の要求にすぎません。現在の教育界や社会で求められる「優れた」教員になるためには、講義にとられない日々の勉学や思考が必要です。自ら考え体得する知識や経験こそが、信頼を勝ち得る教員の資質、さらには社会人としての基本を形作るのです。

このノート（通称「なるためノート」）は、君たちが教員に必要な資質を身につけることをサポートするために作成された自学自習教材です。なるためノートの課題を指針として、自分のこれまでの経験を振り返ったうえで、教員としての能力を身につけてください。もちろん、その人の個性によって、必要となる資質は異なりますから、現在の自分に欠けている能力や、伸ばすべき特質も十分に考慮してください。教員になるために、在学中に何をすべきか、何を考えるべきか、何を経験すべきかをじっくり検討し、具体的な行動に移してください。しかしながら、行動するだけでは不十分です。きちんと記録をつけ、後から振り返って自分の成長を確認できるようにすることが大切です。卒業するときに、なるためノートに書きためた記録を見て「考え方が幼稚だったなあ」とニンマリできるよう努力してください。君たちの健闘を祈ります。

学校教育学類教員一同

なるためノートを使うにあたって

【ノートの構成】

なるためノートは上記の 4 領域 5 ステップ、合計 20 項目で構成されています（課題例一覧は 7 ページ）。

< 4 つの領域 >

学校教育学類では、文部科学省や教育委員会が教員に求める資質を、次の 4 領域に整理しています。どの領域も教員資質の必要領域であり、バランスよく身につけることが必要です。

- A 使命感や責任感、教育的愛情などに関する領域（学類共通領域）
- B 社会性や対人関係能力に関する領域（学類共通領域）
- C 幼児・児童・生徒理解に関する領域（学類共通領域）
- D 教科などの指導力に関する領域（所属専修領域）

< 5 つの学習ステップ >

このノートでは、学年の進級に沿いながら無理なく学習できるよう、上記の 4 つの領域をそれぞれ 5 つのステップに分類しています。ただし、各ステップは取り組む学期が決まられていますので注意してください。

- ステップ（1）自分の過去の経験を振り返り、「教員を目指す意志」を確認する。
- ステップ（2）書籍を読み、「教員にとって必要な基礎教養」を身につける。
- ステップ（3）仲間との意見交換を通じて、多角的に「教員の資質」を探る。
- ステップ（4）地域の学校での TA などの実践活動から、「教育実践力」を養う。
- ステップ（5）様々な教育活動ボランティアを行い、「幅広い社会性」を培う。

< 領域とステップについての補足 >

1. 領域 A B C は所属専修に関係なく取り組む学類共通領域です。
領域 D は専修独自の領域で、所属（もしくは所属を希望する）専修の課題を選択してください。
推薦入学などで 1 年次から所属専修が決定している人は、領域 ABC と領域 D の区別なく課題に取り組んでください。
2. ステップ（2）の課題図書は、領域 A B C の共通指定図書（ここでは領域の区別はありません）と、領域 D の専修指定図書に分かれています。
3. ステップ（3）に設定されている集団討論を実施するにあたっては、必ず資料（書籍や新聞記事など）を準備し、それらに基づいて議論をすること。レポート用紙

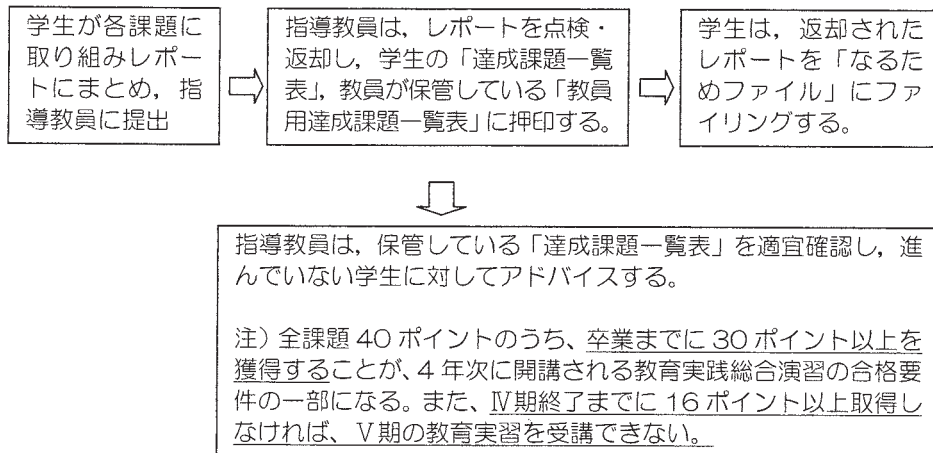
には参加したメンバーと使用した資料を明記し、ファイルできる資料は「なるためファイル」に保存してください。

4. ステップ（4）は教育実習や協力校での TA 活動を活用してください。
5. ステップ（5）の課題には塾や家庭教師などのアルバイトは含まれません。
ボランティアの斡旋が必要な人は、学校教育学類担当の学務係に問い合わせてください。

【ノートの取り組み方】

なるためノートは、進級や卒業に深く関わります。着実に課題に取り組みましょう。

＜おおよその流れ＞



＜カリキュラム＞

なるためノートは原則として以下のカリキュラム表に基づいて取り組んでください。

学年	1 年次		2 年次		3 年次		4 年次	
学期	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
指導教員	アドバイス教員		所属専修の担当教員					
領域 ABCD	ステップ（1）の課題							
	ステップ（2）の課題							
			ステップ（3）の課題					
			ステップ（4）の課題					
	ステップ（5）の課題							

<課題の実施に関して>

1. それぞれの課題はレポートにして指導教員に提出します。レポートには領域ごとに指定された用紙（41 ページ以降を参照）をコピーして使用し、字数は800-1200 字程度とします。パソコンでレポートを作成する場合には、Microsoft Word フォーマットの用紙を「なるためノートホームページ」（<http://www.ed.kanazawa-u.ac.jp/~narutame/>）からダウンロードしてください。
2. 完成させた課題は学期ごと（8月初旬と2月初旬）に指導教員に提出し、指導を受けた後、確認印をもらってください。課題への取り組みが不十分な場合は、再提出を求められることがあります。
3. 類似の課題を繰り返す（A-(1)の課題を複数選択する、等）ことはできません。
4. 課題一覧表に載っている課題は、あくまでも課題「例」です。領域とステップに応じて、自分なりの課題を考えてもかまいません。もし自分の考えた課題がどの領域やステップに該当するのかわからないときは、指導教員に相談してください。

<ポイントに関して>

1. 1つの課題につき2ポイントが与えられます。
ただし、ステップ（2）の課題は1つの書籍につき、1ポイントです。
2. 各ステップの合計ポイントの上限は8とします。たとえば、ステップ（2）の指定図書を読み、12のレポートを書いたとしても、合計ポイントは8として計算されます。
3. ステップ（2）では共通指定図書から最大6ポイント、専修指定図書から最大2ポイントが与えられます。専修指定図書を8冊読んでも、最大2ポイントしか取得できません。ただし、指定図書に挙げられている書籍は、一般教養としても専門的な観点からも読む価値の高いものばかりですので、ポイントにこだわらずどんどん読んでください。
4. 全課題40ポイントのうち、卒業までに30ポイント以上を獲得することが、4年次に開講される教育実践総合演習の合格要件の一部になります。また、Ⅳ期終了までに16ポイント以上取得しなければ、Ⅴ期の教育実習を受講できません。

【「なるためゼミ」の勧め】

なるためノートの取り組み方の一つとして、ノートを持ち寄り、仲間と意見交換する「なるためゼミ」活動を推奨します。課題を多方向多面的に捉えることができ大変効果的です。指導教員の指導のもとで定期的なゼミ活動に取り組みましょう。

課題例一覧

	(A) 使命感や責任感、教育的愛情等に関する領域	(B) 社会性や対人関係能力に関する領域	(C) 幼児・児童・生徒理解に関する領域	(D) 教科等の指導法に関する領域
	目的	目的	目的	目的
ステップ	具体例	具体例	具体例	具体例
1	<p>教員に必要な資質や、また社会が求める教員像について考察、教育者としての使命感や責任感、子どもに対する愛情等を培う。</p> <p>尊敬できる教員とはどのような人物か、これまで出会った教員から考え、レポートにまとめなさい。</p> <p>教員の愛情を最も感じた経験を振り返り、レポートにまとめなさい。</p> <p>あなたの教員志望に強い影響を与えた教員はどのような人だったか、振り返り、レポートにまとめなさい。</p>	<p>社会人にふさわしい社会性や、円滑な対人関係を構築する能力について考察する。</p> <p>あなた自身が他人との協調性がないと感じた経験を振り返って、レポートにまとめなさい。</p> <p>教員や指導者から指摘されたあなたの社会性や人間関係について、今のあなたの考えをレポートにまとめなさい。</p> <p>自分がこれまでに出会った「良い先生」、「悪い先生」を振り返り、社会性の観点からレポートにまとめなさい。</p>	<p>幼児・児童・生徒の各段階における心身の発達（行動特性、社会的成熟度など）についての理解を深め、各発達段階に応じて適正に対応できるような能力を身につける。</p> <p>小中学校時代に先生からかけられた言葉で印象に残っている言葉を振り返ってみなさい。どのような状況で、どのような言葉をかけられたのか。その時どのように感じたのかをレポートにまとめなさい。</p> <p>子どもの気持ちはどうしたら分かるのか？自分の経験でこうして欲しかったことを振り返って、現在の立場から考え、レポートにまとめなさい。</p> <p>教員になろうと思った経験を思い出し、レポートにまとめなさい。</p>	<p>専修別課題例を参照</p> <p>専修別課題例を参照</p> <p>専修別課題例を参照</p>
2	<p>別紙の指定図書を読み、その本から学んだことを整理し、本についてのあなたの見解や感想をレポートにまとめなさい。</p>			専修別指定図書を参照
3	<p>教員の使命とは何か、話し合い、レポートにまとめなさい。</p> <p>学校外で起こった児童・生徒の素行に対して教員はどの程度責任を持つべきかを議論し、レポートにまとめなさい。</p> <p>児童・生徒の叱り方について、教育的愛情の観点から議論し、レポートにまとめなさい。</p> <p>学校行事よりも家庭行事を優先する児童・生徒にはどう指導するか、話し合い、レポートにまとめなさい。</p>	<p>社会人に必要な社会性や人間関係について議論し、レポートにまとめなさい。</p> <p>不適格教員が社会問題となっています。具体例を挙げて話し合い、レポートにまとめなさい。</p> <p>「先生」は世間知らずとよく言われますが、具体的にどういったところなのか話し合い、レポートにまとめなさい。</p>	<p>兄弟姉妹の有無や祖父母との同居が子どもの成長に及ぼす影響について、友人と意見交換し、レポートにまとめなさい。</p> <p>男子と女子の心の発達の違いについて男女で意見交換し、レポートにまとめなさい。</p> <p>不登校や問題行動をする児童・生徒について調べ、意見交換をしながらレポートにまとめなさい。</p>	<p>専修別課題例を参照</p>
4	<p>児童・生徒の叱り方について、教員としての責任の在り方を現場教員に聞き、レポートにまとめなさい。</p> <p>児童・生徒に平等に目を配るとはどういうことか、教員から話を聞いてレポートにまとめなさい。</p> <p>教員をやっていた良かったことは何か、教員から話を聞いてレポートにまとめなさい。</p>	<p>学校にクレームをつける保護者との接し方について教員から話を聞き、レポートにまとめなさい。</p> <p>地域住民との円滑な連携について教員から話を聞き、レポートにまとめなさい。</p> <p>教育実習中に、現場教員に教員として必要な社会性や人間関係について教員にインタビューし、レポートにまとめなさい。</p>	<p>学年に前じた児童・生徒の接し方の工夫について教員から話を聞いて、レポートにまとめなさい。</p> <p>いじめをする児童・生徒の対応方法について教員から話を聞き、レポートにまとめなさい。</p> <p>保健室に通う児童・生徒の特徴、また対応方法について養護教諭の意見を聞いて、レポートにまとめなさい。</p> <p>問題を抱える家庭が児童・生徒におよぼす影響について教員から話を聞き、レポートにまとめなさい。</p>	<p>専修別課題例を参照</p>
5	<p>身内のお年寄りや子どもたちに自分の得意とするものを教えることで、その難しさ喜びを経験し、レポートにまとめなさい。</p> <p>小中学校の学校行事に参加し、教員と子どもの関わり方をレポートにまとめなさい。</p> <p>小中学校の運動会に参加して、教員の愛情について観察し、レポートにまとめなさい。</p>	<p>学外のボランティア活動に参加し、指導者やリーダー的な役割を務め、その体験をレポートにまとめなさい。</p> <p>新歓合宿や自主ゼミを企画し、運営上の問題や解決方法をレポートにまとめなさい。</p> <p>学生相談員になり、相談にくる学生の傾向をレポートにまとめなさい。</p>	<p>子どもとふれあうボランティア活動に参加して、子どもの行動の特徴をレポートにまとめなさい。</p> <p>学童保育等で子どもと遊び、そこから分かった子どもの気質の違いと、その行動についてレポートを書きなさい。</p> <p>教育ボランティアサークルに参加し、子どもに接するときの問題点やその解決方法についてレポートを書きなさい。</p>	<p>専修別課題例を参照</p>

教育基礎専修

		(D) 教科等の指導法に関する領域
		目的
		文献の読解、学校内外の教育実践の参観・調査・分析、教員へのインタビューなどを通して、教育学の学問的基礎および教員になるための実践的力量を形成する。
ステップ		具体例
1	大学入学以前に受けた教育経験から学ぶ	<p>今まで体験してきた学校の問題点をあげてレポートにまとめなさい。</p> <p>忘れられない授業をとりあげ、なぜ今でも「忘れられないのか」考察し、レポートにまとめなさい。</p> <p>あなたにとっての「反面教師」はどのような教員か、その理由も含めて具体的に確認し、レポートにまとめなさい。</p>
2	書籍から学ぶ	<p>教員や学校をテーマにした小説や教員自身が書いた教育実践記録を読んで、感想をレポートにまとめなさい。</p>
3	仲間との意見交換から学ぶ	<p>現在進められている教育改革をどう評価するか、話し合いレポートにまとめなさい。</p> <p>各政党や団体の教育政策や教育プランをどう評価するか、話し合いレポートにまとめなさい。</p> <p>子ども・若者に関する事件や教育問題をめぐるマスコミ報道の意義と問題点について話し合いレポートにまとめなさい。</p> <p>いま日本や世界で起こっている事柄で、ぜひ子どもたちにも考えてほしいと思う問題について、話し合いレポートにまとめなさい。</p> <p>教育学実験室に置いてある映画やビデオを見て、感想を自由に話し合いレポートにまとめなさい。</p>
4	現場教員の経験から学ぶ	<p>教育実習で出会った優れた教員の特徴をあげ、レポートにまとめなさい。</p> <p>教員は、自身の専門性を向上するためにどのような努力をしているだろうか。また専門性を向上するために必要な制度や人間関係はどのようなものだろうか。インタビューや文献などから考察し、レポートにまとめなさい。</p> <p>なぜ教員になり、教員としてこれまでどのような壁や問題にぶつかり、どのように克服してきたのか（課題として残っているか）、これからどのような教員をめざしていくのか、実際に話を聞いてレポートにまとめなさい。</p> <p>女性教員の処遇や管理職登用率など教員の性差問題について、文献や資料で調べてみるとともに、実際に話を聞いてレポートにまとめなさい。</p>
5	大学在学中に行ったボランティア等の参加・教育体験から学ぶ	<p>活動をとおして見えてきた子どもの問題点を考え、レポートにまとめなさい。</p> <p>特徴ある教育実践を長年継続・発展させている学校があるが（奈良女子大学文学部附属小学校など）、こういった学校の公開参観日などを利用して実際に参観し、学校の歴史や実践の特徴などをまとめなさい。</p> <p>地域の方々による学習活動への支援や子どもの安全性の確保など、子どもの十全な成長のために、学校は保護者や地域の方々とのような協力・連携が必要だろうか。協力・連携作業の具体的な事例をレポートしなさい。</p>

教育基礎専修指定図書

書名	著者・作者	出版社
雲は天才である (小説)	石川啄木	金の星社
坊っちゃん (小説)	夏目漱石	岩波書店
二十四の瞳 (小説)	壺井栄	角川文庫
落差 (小説)	松本清張	新潮文庫
俺は先生(上)(下) (小説)	三好京三	文藝春秋
兎の眼 (小説)	灰谷健次郎	新潮文庫
ナイフ (小説)	重松清	新潮文庫
ぼくは勉強ができない (小説)	山田詠美	新潮文庫
学級革命 (実践記録)	小西健次郎	国土社
核のいる学級 (実践記録)	大西忠治	明治図書
村を育てる学力 (実践記録)	東井義雄	明治図書
授業入門 (実践記録)	斉藤喜博	国土社
どの子ども発言したくなる授業 (実践記録)	今泉博	学陽書房
山びこ学校 (実践記録)	無着成恭	岩波書店
学校を変える (実践記録)	大瀬敏明	小学館
民間校長中学改革に挑む (実践記録)	藤原和博	日本経済新聞社

数学教育専修

		(D) 教科等の指導法に関する領域
		目的
		基礎学力の向上を図ったり、教科内容への理解を深めることで、教科の指導法を身につける。
ステップ		具体例
1	大学入学以前に受けた教育経験から学ぶ	<p>あなたはなぜ数学科の教員を志望するのか、その理由を自分の言葉で具体的に説明しなさい。</p> <p>これまで学んできた算数・数学において、あなたにとって理解に困難を伴った内容を挙げ、どのような点が困難であったのかを具体的に説明しなさい。</p>
2	書籍から学ぶ	所属専修の指定図書を読み、感想をレポートにまとめなさい。
3	仲間との意見交換から学ぶ	<p>『「三角形の内角の和は 180 度」って本当？ 算数の意外性との出会い』 (http://www.titech.ac.jp/publications/j/techtech09/06_1.html) を見て、議論しレポートにまとめなさい。</p> <p>将来就く様々な職業で算数・数学がどのように活用されているか調べ、これをもとに友人と討論し、それをレポートにまとめなさい。</p> <p>算数・数学なんて必要ない、と考えている児童・生徒に対して、どのようなアプローチをすればよいか考え、これをもとに友人と討論し、それをレポートにまとめなさい。</p> <p>他教科で使われている算数・数学を調べ、これをもとに友人と討論し、それをレポートにまとめなさい。</p> <p>算数・数学のおもしろさは何ですか、と児童・生徒に質問されたときの答えが子どもがわかる具体例でいくつか考え、これをもとに友人と討論し、それをレポートにまとめなさい。</p>
4	現場教員の経験から学ぶ	<p>小・中・高で使用されている算数及び数学の教科書において、厳密性を落として学ばせている箇所を具体的にピックアップし、その指導法や問題点についてレポートにまとめなさい。</p> <p>実習の指導教諭に、算数・数学の授業で配慮すべき点、児童・生徒の意見を取り上げるときの工夫などについて質問し、自分の考えと合わせてレポートにまとめなさい。</p>
5	大学在学中に行ったボランティア等の参加・教育体験から学ぶ	<p>現在の児童・生徒たちにとって、算数及び数学はどのような位置付けにあると思いますか。自らの経験を踏まえて自分の言葉でレポートにまとめなさい。</p> <p>児童・生徒が算数・数学に対してどのような算数・数学観を持っているかを、発言や態度等を観察してレポートにまとめなさい。</p>

数学教育専修指定図書

書名	著者・作者	出版社
はじめて読む数学の歴史	上垣渉	ベレ出版
日本の算数・数学教育に学べ	J. W. スティグラー著、湊三郎訳	教育出版
数学をなぜ学ぶのか	四方義啓	中央公論新社
美の幾何学	伏見康治	中央公論新社
ゾウの時間ネズミの時間	本川達雄	中央公論新社
数学は世界を解明できるか カオスと予定調和	丹羽敏雄	中央公論新社
数の悪魔～算数・数学が楽しくなる12夜	Hans Magnus Enzensberger	晶文社
トポロジーの発想	川久保勝夫	講談社
新装版 数学・まだこんなことがわからない	吉永良正	講談社

平成 19 年度 教育研究プロジェクト経費
教職・教科教育関連科目、教科専門科目において学生に修得させる
具体的な教育内容の基準案の作成プロジェクト指針

プロジェクトの概要

教員養成課程を巣立つ学生の質の保証をするためには、大学での講義内容の標準(基準)化が極めて重要である(参考1参照)。

本プロジェクトでは、学生たちが修得しなければならない知識や教育実践力の具体的な修得内容(基準)の構造化を図り、修得基準のプロトタイプを完成させる。

期待される成果

小学校や中学校などの教員養成における「教職に関する科目」、「教科教育法に関する科目」、「教科に関する専門教育科目」で必要と考えられる知識や教育実践力の具体的な修得内容(基準)が作成され、これにより有意な教員養成が図れる。なお、一般に基準化は画一化に繋がるが、そこに各大学独自のカリキュラムを付加することにより、他の大学にはみられない「特色あるカリキュラム」(参考2参照)を構築でき、ここに競争原理が働くため教育内容が画一化されてしまうということはない。加えて、修得内容の具体的提示は、現在積極的に導入が図られつつある教職大学院において求められる指導能力を具体的に示すことができるという意義もある。

プロジェクトの組織

下記の3つのグループより構成する。

- ① 「教職に関する科目」を担当するグループ
- ② 「教科教育法に関する科目」を担当するグループ
- ③ 「教科に関する専門教育科目」を担当するグループ

研究を進めるに当たっては、各グループ・各教科は独立して基準案を作成する。そして、最終的には、上記の3つのグループが作成した基準案を体系的にまとめる。この間、これらのグループ・教科は互いに必要に応じて意見交換を図る。

(上記①、②のグループは、先般問い合わせのあった「学部教員養成教育の到達目標検討」プロジェクト・調査への回答における(2)のグループに相当する。)

基準案の作成

基準案とは、学生が修得しなければならない学習内容(書籍の索引のような項目)を表にまとめたものとする。具体的には、「学生が『知っている』、学生が『できる』」から構成する。(6/27の打ち合わせ会において示したサンプルを参照のこと)

原則として、下記の「基準案1」を作成する。ただし、これによることが困難な場合には、「基準案2」に従って作成する。たとえば、中学校教員の場合、

・ 基準案 1 (中学校教員)

教科専門科目 (履修基準表に記載の必修部分 [20 単位]) のみからなる基準案

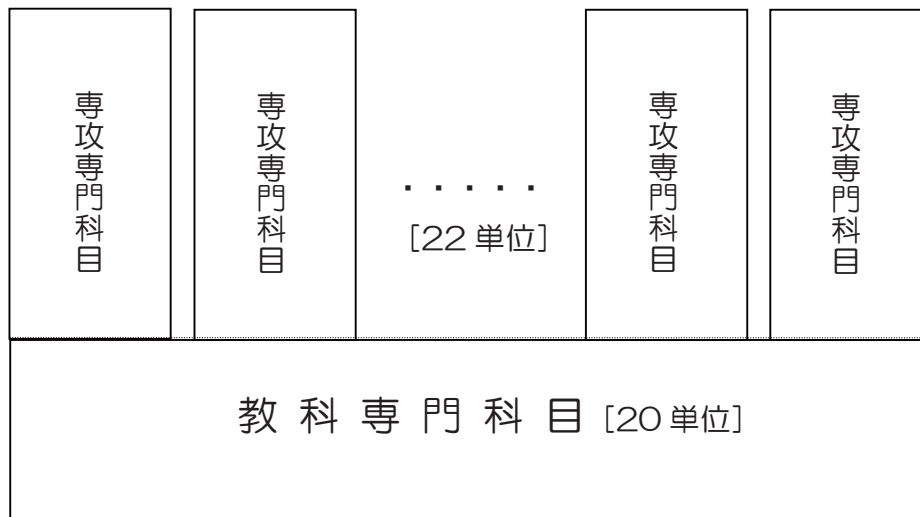
教科専門科目 [20 単位]

・ 基準案 2 (中学校教員)

教科専門科目 (履修基準表に記載の必修科目 [20 単位])

+

専攻専門科目 (履修基準表に記載の必修・選択科目 [22 単位]) からなる基準案



なお、

- ① 現行の開講科目に縛られるものではない。
- ② 現行の教育現場における授業可能時数、大学での開講可能時数を考慮する。
- ③ 幼稚園教員、小学校教員、特別支援教育教員、養護教諭については、中学校教員に準じて作成する。

今後の予定

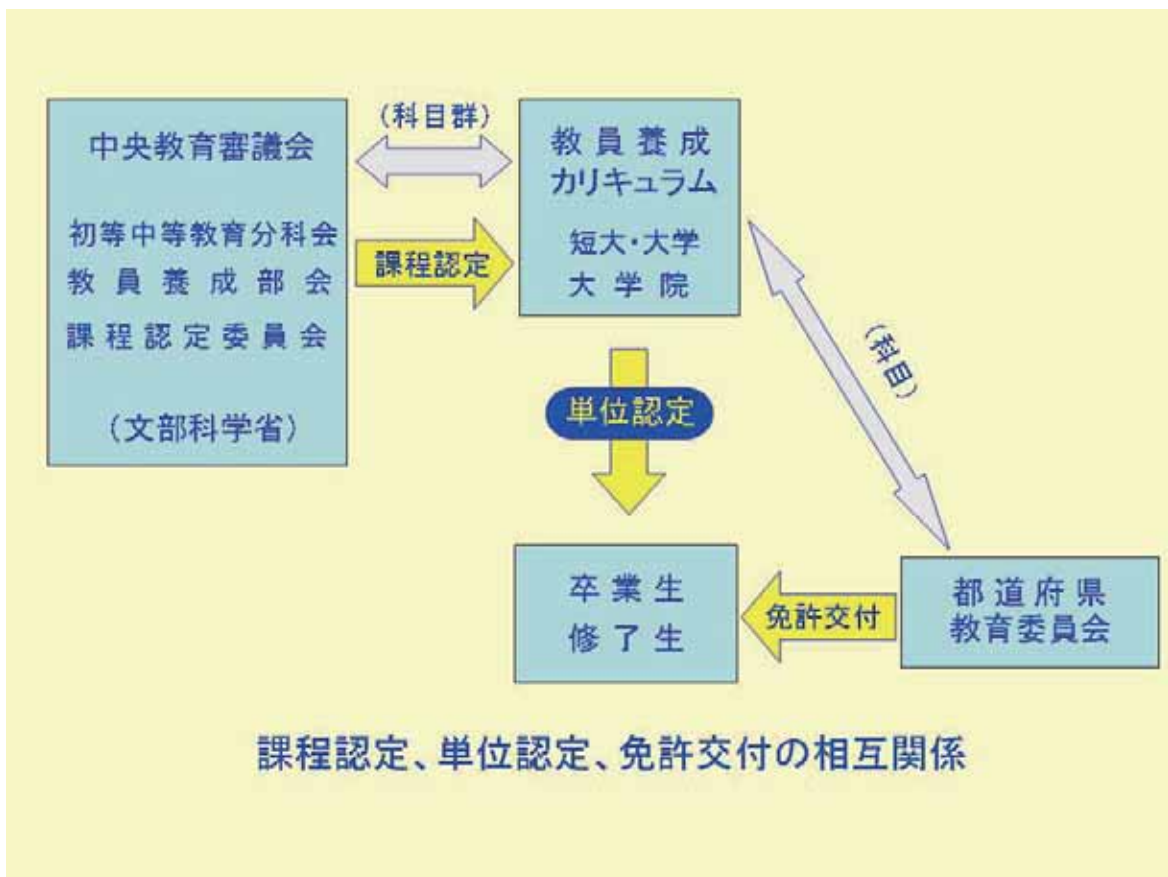
- ・ 9 月末を目途に、小学校 (もしくは中学校) の基準案を作成する。
- ・ 10 月初旬に意見交換会を開催する。
- ・ 12 月末を目途に、中学校 (もしくは小学校) の基準案を作成する。
- ・ 1 月中旬に意見交換会を開催する。
- ・ 3 月中旬を目途に、出来上がった基準案を①教職、②教科教育法、③教科専門の間で横断的に調整、教員養成として体系化された基準案を作成する。
- ・ 3 月下旬に、報告書 (基準案の掲載を中心とする) を作成する。

参考 1)

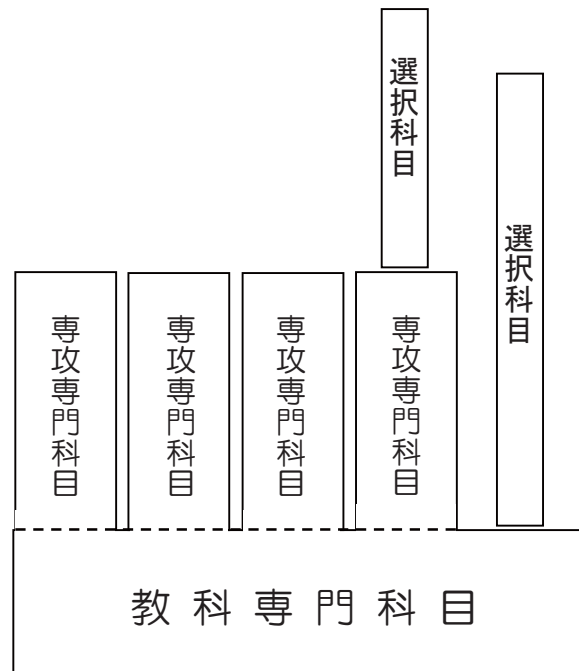
教員免許の交付についての理解を深めるため、「課程認定」、「単位認定」、「免許交付」の相互の関わりについて概観する。

課程認定委員会が「大学から提示された教員養成カリキュラム（科目群）」とその担当教員の適格性の審査を経てそのカリキュラムを認定する（課程認定）。一方、教育委員会は教育職員免許法施行規則に示された免許交付のための科目に対応する「大学のカリキュラム（科目）」を指定し、それに基づき免許を交付する。すなわち、いずれの場合も科目の内容（講義内容）が具体的には審議されることなく、科目名を仲立ちとした認定作業がなされるに過ぎない。ところが、この極めて重要な鍵になる講義科目の具体的な内容は担当教員に一任されているのが現状であり、同一科目名でもそれを担当する教員により内容が異なるケースが多々ある。講義内容がこのような状況の下で、大学は学生に単位を認定し、教育委員会はその単位認定された科目を免許法上の科目と対応させ免許を交付していることになる。

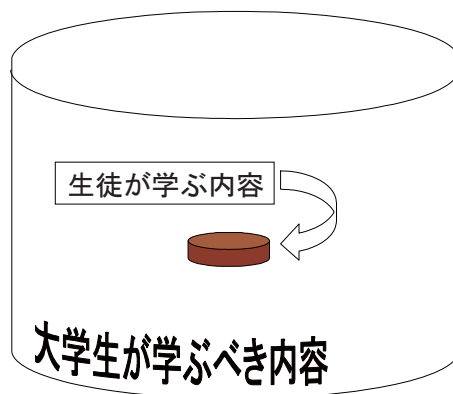
ところで、社会からは「教師の質の確保」が強く求められており、教員養成課程においても、教師として必要な資質・能力や教育実践力を身につけた学生を送り出すために質の高い教育を行うのは当然の責務である。そこで、教員養成課程に在籍する学生の質の保証をするためには、上述の講義内容の標準（基準）化が極めて重要なファクターになると考えられる。この基準は教師になろうとするすべての学生が修得すべき内容であり、児童・生徒が学ばなければならない内容の何十倍もの内容を基準として定め、それに加えて担当大学教員が独自に付加すべきと考える内容も学生が修得することで、質の高い有意な教員を養成、保証しようという考えである。



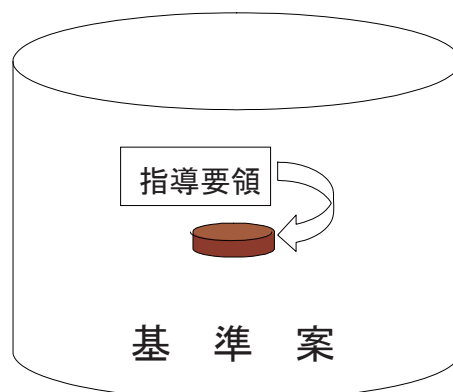
参考2) 特色あるカリキュラムとは、図中の選択科目の部分を指し、たとえば教科専門科目を補完するような科目を指す。



参考3) 学習内容の範囲



参考4) 学習指導要領と基準案の関係



【岡山大学教育学部】

コア・カリキュラムの履修モデル(小学校教育コース)

学年		1年		2年		3年		4年		
期		教職への意欲向上期		教育実践理解期		基礎的教育実践力養成期		発展的教育実践力養成期		採用前研修期
授業科目		コーディネータカ		教育の制度と社会		【教育社会学・教育法制論・生涯学習社会論・教育経営学】		家庭・地域との連携		教育実践演習
		マネジメントカ		教職論				教職とマネジメント		
実践的指導力	学校外	ボランティア体験科目				総合演習	フロンティア・チャレンジ			
	学校	1年次教育実習		2年次教育実習		教育実習基礎研究	3年次教育実習	4年次教育実習		
学習指導力		教育学概説		【学習指導論・学習指導心理学】		カリキュラム論 情報メディアの授業活用		教科の指導法開発		卒業研究
生徒指導力		学校教育心理学		発達心理学		【生徒指導論Ⅱ・教育相談論・進路指導論】 道徳教育論 特別活動論		発達障害教育概論		

【】選択必修

追加科目(選択科目一履修指導)

各期のねらいと内容

期	ねらい	内容
教職への意欲向上期	1年生を教育実践の世界に誘い、教職に対する夢と希望をさらにふくらませる。	・教育と教育実践に関する入門的な授業科目 ・子ども・教育実践にふれる観察学習。
教育実践理解期	教育実践の諸構成要素および実践の事実に関する理解をふくらませ、教育実践観を拡張する。	・教育の制度と社会、学習と学習指導、子どもの発達、生徒指導、各教科の内容と指導法など、教育実践を理解するための多様な授業科目。
基礎的教育実践力養成期	教育実践に必要な実践的指導力を身につけ、多様な教育実践を経験する中でそれを高める。	・学習指導、生徒指導に関する実践的指導力を養成する発展的な授業科目 ・各教科の内容と指導法に関する科目 ・3年次後期の主免教育実習の事前指導 ・総合演習。
発展的教育実践力養成期	教育実践をめぐる新しい課題について理解するとともに、いつでもどこでも発揮できる真の教育実践力を身につける。	・新しい教育実践課題を理解し探求する授業科目(家庭・地域との連携、教師とマネジメント、教科の指導法開発、特別支援教育) ・主免教育実習と応用的な教育実習 ・フロンティア・チャレンジ
採用前研修期	教育実践を研究する力量および即戦力としての実践的指導力を高める。	・教育実践演習 ・卒業研究

自己評価チェックリスト

() 学部 ・ 課程 / 専修 ・ コース ()
 () 学年 学籍番号 () 氏名 ()

【質問 1】 現在の資質能力を自己評価し、あてはまるところに○をして下さい。

		とてもあてはまる	あてはまる	どちらでもない	あまりあてはまらない	全くあてはまらない
資 質 ・ 服 務 規 律	1)どんな子どもにも愛情をもって接することができる。	5	4	3	2	1
	2)笑顔で学校(教育機関)に行き、あたたかく子どもに接することができる。	5	4	3	2	1
	3)教育機関(学校・社会教育施設・大学)であう人全員にきちんと挨拶をすることができる。	5	4	3	2	1
	4)適切な敬語・丁寧語で先生や保護者と話すことができる。	5	4	3	2	1
	5)教務や学務チームへの提出書類は期限に余裕をもって提出することができる。	5	4	3	2	1
	6)地域連携実習では、実習先に連絡・報告・相談を迅速かつ適切に行っている。	5	4	3	2	1
	7)地域連携実習では、FICでの計画書と報告書の提出を迅速に行っている。	5	4	3	2	1
平均値						
教 科 指 導 力	8)学習指導要領や指導要領解説等を参考として、教材研究を行うように心がけている。	5	4	3	2	1
	9)目指す学校種における教科専門の力がある。	5	4	3	2	1
	10)教科の苦手な領域(小学校では苦手な教科)が多い。	5	4	3	2	1
	11)教材研究では、適切なねらいや目標をたてることができる。	5	4	3	2	1
	12)教材研究から、適切な授業計画をたてることができる。	5	4	3	2	1
	13)指導案(授業案・支援案)の内容を理解することができる。	5	4	3	2	1
	14)専門書等を参考にして、教材研究や指導案の作成を行うように心がけている。	5	4	3	2	1
15)児童・生徒の実態を鑑みて、教材研究及び指導案の作成ができる。	5	4	3	2	1	
平均値						
観 察 ・ 理 解	16)実習先の先生方の指導方法を注意深く観察している。	5	4	3	2	1
	17)実習では、担当の先生の教育方針を理解し、教育活動の支援をしている。	5	4	3	2	1
	18)実習先の先生方の指導方法及び子どもへの関わり方を細やかに記録している。	5	4	3	2	1
	19)実習での子どもの指導について、細やかに担当の先生に報告・相談している。	5	4	3	2	1
	20)実習での先生方の指導方針と自分の指導方針が異なっても、先生の方針に従う。	5	4	3	2	1
平均値						
学 級 経 営 等	21)教育活動で配慮が必要な子どもには、できるだけ側にいて支援している。	5	4	3	2	1
	22)教育活動中に生じた子ども間のトラブルを解決するように働きかけることができる。	5	4	3	2	1
	23)問題行動(言動、態度含む)をとって子どもに適切に注意し、指導することができる。	5	4	3	2	1
	24)教育活動全体をみて、安全上の配慮が必要な状況を理解し、対応することができる。	5	4	3	2	1
	25)教室(教育活動の場)が騒がしい状況では、適切に指導・注意することができる。	5	4	3	2	1
平均値						

【質問2】教育体験活動に参加する時／参加した後の学習姿勢について、あてはまるところに○をして下さい。

	とてもあてはまる	あてはまる	どちらでもない	あまりあてはまらない	全くあてはまらない
1)参加する際には、活動内容の教科書等、予習をして臨むようにしている。	5	4	3	2	1
2)地域連携実習の打ち合わせでは、活動の予測をたてて相談をしている。	5	4	3	2	1
3)参加する内容に応じて、専門的な本や資料にあたり、学習をしている。	5	4	3	2	1
4)大学での学びをいかそうと心がけて実習に参加している。	5	4	3	2	1
5)実習で伸ばしたい資質能力から、目標をたてて参加している。	5	4	3	2	1
6)参加した後、きちんと実習ノートに活動記録を整理している。	5	4	3	2	1
7)実習経験で成長した資質能力をノートに記録し、整理している。	5	4	3	2	1
8)実習経験で、見いだした自己教育課題をノートに記録し、整理している。	5	4	3	2	1
9)実習前にたてた目標をもとに、自己評価をしている。	5	4	3	2	1
10)実習経験と大学での学びを関連させて、考察し、記録している。	5	4	3	2	1
11)実習で感じた違和感や疑問から、専門書等にあたって学習をしている。	5	4	3	2	1
12)実習で悩んだことや感じたことを実習校の先生に相談するようにしている。	5	4	3	2	1
13)実習で悩んだことや感じたことを大学の先生に相談するようにしている。	5	4	3	2	1
14)多様な経験(実習や子どもと関わる経験)を関連させて、実習経験を考察している。	5	4	3	2	1
15)自己教育課題から得た目標をもとに、他の地域連携実習に参加するようにしている。	5	4	3	2	1

長崎大学教育学部コアカリキュラム

平成15年12月

長崎大学教育学部の教員養成カリキュラムの概要

○ 長崎大学教育学部のカリキュラムは、教育実践力の育成にポイントをおき、各年次の教育実習の目標と性格を明確にした。また、学部教員に加えて附属校国教員の指導体制を明らかにした。

	教育学・教育心理学	教育実習	教科教育学	教科専門	ゼミナール等
4年次 教育実践力の 発展		教育実習Ⅳ インターンシップ 離島等での教育実習 副実習等		卒業論文 ゼミナール	学校を知る, 考える 多様な能力の獲得
3年次 教育実践力の 深化		教育実習Ⅲ 事後指導 教育実習(主免) 事前指導		ゼミナール	授業を行う, 考える
2年次 教育実践力の 基礎		教育実習Ⅱ 授業の観察・理解		総会演習	授業を知る, 考える 教員を知る, 考える
1年次 教育の基礎 子どもの理解		教育実習Ⅰ 教育の理解 子どもの理解		専門ゼミナール (教育)	教育を知る, 考える 子どもを知る, 考える

初等教育コース4年生
教員としての能力保証プログラム確認テスト
(小学校全科編)

2007年4月11日実施

初等教育講座

【図画工作】 A26～A30

次の図で、正しければAに、黙っていればBにマークしなさい。

- 【問A26】 版画の形式は大きく分けると4つで、凸版・凹版、平版・孔版である。
- 【問A27】 赤と黄の絵の具を混ぜると橙色になる。
- 【問A28】 1.2色相環の黄と補色関係にある色は青紫である。
- 【問A29】 切り出しや嵌には、右利きのみがある。
- 【問A30】 紙ヤスリは番号が大きいほどヤスリの目が荒い。

注意事項

- 解答は全てマークシートの解答用紙に記入して下さい。
- 解答は1問につき1つです。2つ以上マークした場合は誤りになります。
- 解答用紙は、A、Bの2枚あります。Aは30問、Bは25問解答します。
- 問題には、解答用紙に合わせてA、Bの記号が付けられています。
- 解答する問題の解答用紙を間違えないでください。
- 解答用紙の右上にある分析用番号に、あなたの学籍番号の最初の1を除いた5桁の番号をマークして下さい。(2枚とも)
- 分析用番号の枠の左の欄に、あなたの学籍番号と名前を書いて下さい。(2枚とも)
- 解答用紙の注意事項を読んで下さい。

初等教育コース3年生
初等教育としての能力保証プログラム確認テスト
(学習指導要領編)

2006年8月10日実施

初等教育講座

【図画工作】B25～C3

【問 B25】

図画工作科の目標に記述されているものを、下のA～Hから選びなさい。
(1)美的情操 (2)豊かな情操 (3)情操教育

- A. (1) B. (2) C. (3) D. (1)と(2)
E. (1)と(3) F. (2)と(3) G. (1)と(2)と(3) H. 該当なし

【問 B26】

図画工作科の目標に記述されているものを、下のA～Hから選びなさい。
(1)つくりだす喜び (2)表現の喜び (3)創造活動の基礎的な能力

- A. (1) B. (2) C. (3) D. (1)と(2)
E. (1)と(3) F. (2)と(3) G. (1)と(2)と(3) H. 該当なし

注意事項

- 解答は全てマークシートの解答用紙に記入して下さい。
- 解答は1問につき1つです。2つ以上マークした場合は誤りになります。
- 解答用紙は、A、B、Cの3枚あります。それぞれ30問ずつ解答します。
- 問題には、解答用紙に合わせてA、B、Cの記号が付けられています。
- 解答する問題の解答用紙を間違えないでください。
- 解答用紙の右上にある分析用番号に、あなたの学籍番号の最初の1を除いた5桁の番号をマークして下さい。(3枚とも)
- 分析用番号の枠の左の欄に、あなたの学籍番号と名前を書いて下さい。(3枚とも)
- 解答用紙の注意事項を読んで下さい。

【参考】

「学部教員養成教育の到達目標検討」プロジェクト委員名簿

田中 昌弥 北海道教育大学教育学部札幌校准教授

福島 裕敏 弘前大学教育学部教員養成学研究開発センター准教授

田幡 憲一 宮城教育大学教育学部教授

◎ 岩田 康之 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター准教授

金馬 国晴 横浜国立大学教育人間科学部准教授

橋本 光明 信州大学教育学部教授

◎ 委員長

日教第 23-5 号
平成19年10月16日

日本教育大学協会
会員大学長・学部長 殿

日本教育大学協会長
鷺山恭彦
(公印省略)

学部教員養成教育の到達目標検討プロジェクトに関する 情報提供について（お願い）

平素より本協会の活動に御尽力いただき、深く感謝申し上げます。

さて、このたび本協会では「学部教員養成教育の到達目標検討」プロジェクトを設け、昨年7月の中教審答申で導入が提案された「教職実践演習（仮称）」等に見られるような、学部段階の教員養成教育における「到達目標」のあり方（基準の策定、実際の運用等）についての検討に着手しております。

ついては、プロジェクト委員長による趣旨説明（別添）等を御参照の上、以下の各点について、貴大学・学部に関する情報をお知らせいただきたく存じます。ご多用中恐縮ですが、ご協力方お願い申し上げます。

取りまとめの都合上、御回答は11月5日（月）までに下記事務局宛にお寄せいただきますようお願い申し上げます。併せて、本プロジェクトの検討課題に関連する資料等のご惠贈をいただければ幸甚に存じます。なお、御回答の内容に基づき、後日訪問調査等を行わせていただく場合がございます。あらかじめご承知おきいただければ幸いです。

記

【回答内容】

- 1 貴大学・学部における学部段階の教員養成教育の到達目標に関する検討状況の概要。
 - 1) 検討の状況
 - 2) 内容の概要
 - 3) その他
- 2 1の詳細についての本協会プロジェクトからの問い合わせに対してご回答いただける適切な方、およびその連絡先（電話・ファクシミリ・電子メール等）。
 - 1) 組織・運営面の問い合わせにご回答いただける方
 - 2) 内容面の問い合わせにご回答いただける方※双方が同一の方でも可。
※併せて今回の調査票にご記入いただいた方に○印をおつけ下さい。

【回答の送付】

別添回答票に所定事項を記入し、下記宛電子メールあるいはファクシミリにて送付。
(回答票の電磁データがご入り用の場合は事務局宛にご請求下さい)。

送付先・問い合わせ先

日本教育大学協会事務局（担当：鹿田・加藤）

〒184-8501 小金井市貫井北町4-1-1 東京学芸大学内

電話 042-329-7113 Fax 042-329-7114 E-mail: jaue@u-gakugei.ac.jp

教員養成教育の到達目標の検討状況に関わる調査について（趣旨）

2007（平成19）年10月16日
プロジェクト委員長 岩田康之

1. 教員養成カリキュラムの「質保証」と本協会

日本教育大学協会（以下、本協会）が2007年度の事業の一つとして設けた「学部教員養成教育の到達目標」検討プロジェクトは、本協会がこれまで6年にわたって取り組んできた「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトの成果*を踏まえるとともに、併せて昨年7月11日の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」で導入が提案されている新科目「教職実践演習（仮称）」に象徴されるような、教員養成教育の到達点を大学の責任において確認することを求める動きをも意識して、学部段階の教員養成教育の「到達目標」を具体的に検討することに焦点化して活動を行ってきている。

折しも、近年の教員養成改革は、大学全体の競争的環境が形成される（国立大学法人化、競争的な資金配分の増加等）中で、「開放制」原則下でこれまで認定されてきた教員免許状それ自体の権威が疑問視される（同一免許においても、大学ごとに認定の方法や基準が異なり、統一的な指標がない）という錯綜した状況を背景としている。こうした状況下では、一部の大学の優れた教員養成教育の取り組みが「教員養成GP」等の競争的資金配分策を契機として進められたとしても、「大学における教員養成」総体と、そこで認定される教員免許状総体への信頼が増すことには結びつかず、規制改革・民間開放推進会議や教育再生会議等の内閣府サイドから提案されている「特別免許状の活用促進」論等の、現行の教員免許状とそれを認定する大学教育のアイデンティティを脅かす動きへの有効な対抗軸を打ち出すには至らない。

本協会が教員養成に責任を持つ大学の連合体として、「学部教員養成教育の到達目標」に関してまとまりのある発信を行うことは、こうした状況下ではきわめて重要な意義を持つ。各大学・学部でそれぞれに行われつつある教員養成教育の「質保証」の取り組みの実態を総合的に把握し、その問題点や今後の課題も含めて整理を行っていくことは、今後も引き続きなされるであろう「教員の資質」をめぐる議論にとって、本協会のような大学間連合が「大学（学部）教育でなしえること」を総体的に示すことの効果は一多くの一般大学や、採用・研修に携わる側や、その外なる世論をも含めて一大きいものと見られるからである。

以上のような考えに立って、本年度の本協会「学部教員養成教育の到達目標」検討プロジェクトの調査は企画されている。

2. 「学部教員養成教育の到達目標」検討における留意点

「学部教員養成教育の到達目標」の設定に際しては、この種のものを大学が設定することそれ自体に対する疑義も少なからずあり、また設定するに際しても多様な形態があ

り得る。想定される主な問題点としては以下のような諸点があり、検討に当たって留意していく必要があるだろう。

a. 設定の是非・理念

そもそも、教員養成教育の到達目標を具体的な形で示すこと自体が、特定の型にはまった教員を育成することにつながり、広い学識に裏打ちされた「大学における」養成の理念に反することになるのではないか。あるいは「大学における」養成教育の目標を示す際の「大学らしさ」とは何か。何のための「到達目標」設定なのか…等々の、設定することそれ自体に関わる課題を克服することが前提として必要となろう。

b. 検討・実施の体制

この種の到達目標に関する検討・設定およびその実際の運用を行う際の組織はどのようにあるべきか。学内においてはどのような人材をどのようにに組織すべきか（たとえば教育評価の研究者の関わり等）。また学外者が関与するならばどのような場面でどのような立場で関わるのが望ましいのか。

特に大学（養成教育）と教育委員会（採用・研修）とが連携する場合、目標の設定とそれに至る検討、設定された目標の実際場面での運用等、どの段階に関わるかは重要なポイントとなる。教育委員会の意向が過度に反映されると、初任研やその後の教員評価の基準との関係が強くなり、大学教育の「目標」というよりは「人事管理」のための項目、という性格を帯びることが懸念される。

c. 設定の方法

中央教育審議会答申（2006年）で提案されている「教職実践演習（仮称）」のように総まとめ的な科目を独自に設定してその単位認定の基準とするのがよいのか、現行科目（教育実習事後指導、あるいは総合演習等）で〈省察〉する際の基準とするのがよいのか、あるいは教員養成教育に携わる全ての教員が共有すべき履修指導の手引き的なものとすべきなのか。

d. 内容・領域区分等の設定

「教職実践演習（仮称）」の4領域の設定は妥当か。妥当でないとすれば過不足はどこにあるか。「到達目標」はどのような形で示すべきか（項目立てしたチェックリストか、コンピテンシーリストか）。どの程度の細かさが妥当か。

e. 実際の運用

設定された「到達目標」を実際にどのように運用すべきか。学生の「自己評価」を旨として「自ら考え、自ら〈省察〉する教員」の育成を期すべきなのか、大学内での（単位認定に関わる）評価として用いるべきなのか。それとも外を含める形で初任研や教員評価と連動させるのが望ましいのか。

【注】「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトに関しては、以下の3点を参照されたい。

- ①. 答申「教員養成の『モデル・コア・カリキュラム』の検討－『教員養成コア科目群』を基軸にしたカリキュラムづくりの提案－」（2004年3月、『会報』第88号採録）
- ②. 報告「教員養成カリキュラムの豊かな発展のために－〈体験〉－〈省察〉を基軸にした『モデル・コア・カリキュラム』の展開－」（2006年3月、『会報』第92号採録）
- ③. 報告「教員養成カリキュラムの到達目標・確認指標の検討－中学校教員養成における〈教科〉の在り方を中心に－」（2007年3月、『会報』第94号採録）

2007 年度日本教育大学協会

「学部教員養成教育の到達目標検討」プロジェクト・調査への回答

大学・学部名	大学	学部
学部段階の教員養成教育の到達目標に関する検討状況 (概要)	学部における教員養成教育の到達目標に関して 1. 現在までに検討は行われていない 2. 現在検討中である 3. 既に（試行的・部分的なものを含め）策定を行っている [2・3の場合] その内容・運営体制・実際の運用等の概要を以下にお書き下さい。	
	その他本プロジェクトへのリクエスト等、ございましたらお書き下さい。	
問い合わせ先 1 (組織・運営面)		
氏名		
所属・身分等		
連絡先 (平日・日中に連絡 可能なところ)	電話番号	
	Fax 番号	
	E-mail	
問い合わせ先 2 (内容面)		
氏名		
所属・身分等		
連絡先 (平日・日中に連絡 可能なところ)	電話番号	
	Fax 番号	
	E-mail	

回答期限：2007 年 11 月 5 日 送付先 FAX 042-329-7113 e-mail jau@u-gakugei.ac.jp