

教員養成の質保証に向けた教職実践演習の モデル開発に関する研究 (2) —教職実践演習受講生を対象とした調査の結果を中心に—

米沢 崇・宮木 秀雄*・久保 研二**

(2016年12月22日受理)

Development of Practical Seminar for the Teaching Profession for Quality Assurance of Teacher Education (II) : Based on the Results of the Interview Survey to Undergraduate

Takashi YONEZAWA, Hideo MIYAKI and Kenji KUBO

This research will clarify the facts regarding professional portfolios and practical seminars for the teaching profession, as well as what students learn through such opportunities, based on the results of interviews with students who participated in practical seminars for the teaching profession.

First, students recognized the considerations made to maintain balance between lecture-focused and exercise-focused classes, and creative approaches to lessons such as group work. Second, regarding professional portfolios, reflection upon the knowledge accumulated beyond the four years of study at university may be useful in helping students to recognize their own achievements and future challenges. Third, the qualifications and abilities that were formed through practical seminars for the teaching profession included a sense of mission, affection for education, interpersonal skills, and a sense of responsibility. It is also important to clearly indicate standards and make students aware of the qualifications and abilities that the university wants them to acquire.

Based on the above, the authors believe that practical seminars for the teaching profession (including professional portfolios) are also meaningful in terms of performing a key role for assuring quality.

Key words : practical seminar for the teaching profession, professional portfolio, teacher education standards

1. 問題と目的

教員養成系大学・学部では、教員を目指す学生に最小限必要な資質能力を身につけさせるため、教員養成の質保証に向けた様々な改革が進められている。

そのようななか、教職課程における「学びの軌跡の集大成」として2010年度入学生より教職実

践演習が導入され、2013年度(4年次の後期)から実施されている。しかし、2013年度より本格実施されたばかりで、各大学が個別の事例を報告するに留まっており、小学校教員養成系大学・学部で実践されている教職実践演習の全体的な特徴を明らかにしている研究は管見の限り見当たらない。

本研究では、量的・質的な調査研究を通じて得られた知見をもとに、教職志望学生の最小限必要な資質能力形成に資する効果的な教職実践演習のモデルを開発・提案することを目指している。先行して発表した米沢・久保・宮木(2016)では、

* 山口学芸大学

** 島根大学

国公立の小学校教員養成系大学・学部の大学教員と事務職員を対象に実施した質問紙調査で得られたサプライサイドの視点から、履修カルテや教員養成スタンダードを含む教職実践演習の現状や特徴を中心に報告してきた。しかしながら、履修カルテを実際に利用し、教職実践演習を受講した教職志望学生の学びの内実は明らかにされていない。

そこで、本稿では、小学校教員養成系大学・学部で教職実践演習を受講した教職志望学生（4年生）を対象にインタビュー調査を実施し、履修カルテや教職実践演習の内実とそれらを通じた教職志望学生の最小限必要な資質能力形成（学び）についてデマンドサイドの視点から明らかにする。さらに、本稿で得られた知見を基に、教職実践演習のモデル開発に向けた基礎的知見を得たい。

2. 調査研究の概要

(1) 調査手続と調査協力者

2016年2～3月にかけて、小学校教員養成系大学・学部の4年生6名をインタビューーとし、約90分間の半構造化面接法によるインタビュー調査を実施した（表1）。本稿では、紙幅の関係上、3名（学生B、学生C、学生F）のインタビュー結果をもとに、分析・考察を進めていくこととする。

表1 調査対象者の概要

調査対象者	性別	インタビュー時の年齢	所属大学	卒業後の進路
学生A	女	22歳	広島大学	小学校教員
学生B	男	22歳	広島大学	小学校教員
学生C	男	23歳	島根大学	大学院進学
学生D	男	22歳	島根大学	小学校教員
学生E	女	22歳	山口学芸大学	小学校教員
学生F	女	22歳	山口学芸大学	小学校教員

インタビューーには、執筆者らが所属する大学で学ぶ教職志望学生を選定した。その理由は、本研究の目的に照らして、履修カルテや教職実践演習の内容を詳細に把握し、それらと教職志望学生の学びの関連を検討していくことが重要であると考えたからである。

(2) インタビュー内容と分析方法

インタビューでは、以下の内容について尋ねた。

- ①教職実践演習のやり方や進め方
- ②履修カルテの作成・活用
- ③教員養成スタンダードの内容とその活用
- ④大学4年間で身に付けた力

上記のインタビュー調査によって得られたデ

ータは、大谷（2008，2011）が提案したSCAT（Steps for Coding and Theorization）を試行的に用いて分析する（補足資料参照）。SCATは、質的データ分析手法の1つであり、比較的小規模の質的データにも適用可能とされる。さらに、分析手順や分析過程が明示化・可視化されていることから、質的データ分析の客観性や反証可能性も担保することができると考えられる。SCATによる分析手順は以下の通りである。

SCATフォームのテキスト欄にセグメント化したデータをテキストとして記入する。そのセグメントごとに、1ステップは「〈1〉テキスト中の注目すべき語句」を書き出す。2ステップは「〈2〉〈1〉の語句を言いかえるためのデータ外の語句」を記入する。3ステップは「〈3〉〈2〉を説明するようなテキスト外の内容」を記入する。4ステップは「〈4〉〈3〉から浮かび上がるテーマ・構成概念」をテキストの前後や全体の文脈を考慮しつつ記入する。この他に、疑問に思った点や追究してみたい点があれば、必要に応じて「疑問・課題」の欄に記入する。

以上4つのステップによるコーディング後、〈4〉のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを作成する。その後、ストーリーラインを断片化し、理論記述（このデータから言えること）を記述する。さらに、課題や追究すべき点についても記述する。

3. 結果と考察

(1) 調査対象者が履修した教職実践演習（履修カルテを含む）の概略

履修カルテや教職実践演習と実教職志望学生の最小限必要な資質能力形成との関連について検討するにあたって、インタビューーが履修した教職実践演習（履修カルテを含む）の概略について述べる。

1) 学生Bが履修した広島大学の教職実践演習（履修カルテを含む）の概略

広島大学では、教員養成にかかわる「広島大学スタンダード」（8規準）を策定し、学部卒業時点での到達目標として示している。また、教員免許ポートフォリオ（履修カルテ）と呼ばれるeポートフォリオを運用し、インターネットを介した電子媒体により、学びの履歴（授業資料等）や「広島大学スタンダード」の到達度評価（自己評価と教員評価）、チェックシート（3年次と4年次に作成）を蓄積している。

上記の「広島大学スタンダード」で示された資質能力を学生が最低限身につけたことを保証するために教職実践演習を行っている。教職実践演習は、主にリフレクション（第2回～第5回、第14回～第15回）とフォローアップ（第6回～第13回）で構成している。第1回では、オリエンテーションを行い、教員免許ポートフォリオで蓄積してきた学びの履歴の確認や教職実践演習の意義について講義する。第2回～第5回のリフレクションでは、受講生自身が教員免許ポートフォリオの学びの履歴を参照しつつ、各規準で到達目標に達しているかどうかを振り返り、自己評価・自己点検を行うとともに、授業を通じて解決すべき自己課題を導出する。フォローアップでは、その課題解決を基本とし、各規準について到達しない点を補完したり、到達している点をさらに充実させたりしている。第6回～第8回では、事前に学生が選択したクラスに分かれ、各教科や外国語活動の指導内容・方法についての事例検討や指導案作成、討論などを行っている。第9回～第10回では、事前に学生が選択したクラスに分かれ、道徳の指導内容・方法についての事例検討や指導案作成、生徒指導、学校理解についての事例検討や討論などを行っている。第11回～第12回では、外部講師（現職教員）を招聘し、学級経営の指導内容・方法についての事例検討や討論などを行っている。第13回では、特別支援教育についての事例検討や討論などを行っている。第14回～第15回では、教育を取り巻く状況や問題点に関するグループ討議や教師に求められる資質能力についての振り返りを行う。

2) 学生 C が履修した島根大学の教職実践演習（履修カルテを含む）の概略

島根大学の教職実践演習は、初回到授業のガイダンスならびにプロファイルシート（履修カルテの一部）の記入についての説明をおこなう。プロファイルシートは、Web 入力で行い、自己評価および授業の成績から自動算出されるレーダーチャート、指導教員からのコメントから成る。それぞれの項目は、2年から4年まで、年度末に記入する。また、プロファイルシートを通しての、指導教員との面談も行われている。また、履修カルテに相当するものとしては、このプロファイルシート以外に、各実習などで作成するポートフォリオも含まれる。第2～4回目は、全ての専攻（初等と中等の各教科）混合で行われる。第2回目は、「私の学修について」という題で、話し合いを行

う。第2～3回目は、現代的教育課題に関するディスカッションを行い、そのディスカッションの内容について現職教員の方たちとの意見交流を行う。第5～14回は、各専攻に分かれて行う。第5回は、プロファイルシート等を通しての指導教員との面談を行い、自己の成果や課題についての振り返りを行う。第6～13回は、約20講座の中から4講座を選択し、受講する。内容としても、様々なものが用意され、授業方法も講義からグループワークまで幅広く準備されている。第14回は、専攻ごとのまとめを行う。第15回は、もう一度、全ての専攻で行い、「卒業後の自分について」というテーマでレポートを作成する。

3) 学生 F が履修した山口学芸大学の教職実践演習（履修カルテを含む）の概略

山口学芸大学の教職実践演習は、まず冒頭で履修カルテによるこれまでの学修の振り返りを行う（第1回）。履修カルテは紙媒体で、自己評価シートと自由記述シートから成る。自己評価シートでは、各項目について1年から3年まで毎年度自己評価を行う。自由記述シートでは、その年度に受講した主な授業等についての振り返りを文章で記述する。第1回では、4年前期の授業等について自由記述シートに記入するとともに、これまで3年半の学びを振り返る。次に、教育者・保育者に求められる資質についての講義を行う（第2～3回）。内容としては、社会人としての心構えといった基本的な事項から ICT 教育などの最新の情報まで幅広く取り扱う。その後、いくつかのグループに分かれ、グループワークを行う（第5～12回）。グループワークでは、学校で生じる様々な問題への対応（子ども同士のトラブルへの介入、保護者対応等）に関するロールプレイング、並びに模擬授業を行う。各グループでロールプレイングの台本や模擬授業の学習指導案を作成し、発表・意見交換を行うとともに、大学教員からのアドバイスも行う。最後に、発展指導として学習指導や学級経営のより具体的な方法についての講義を行う（第13～15回）。

(2) 教職実践演習を通じた教職志望学生の最小限必要な資質能力形成（学び）

ここでは、インタビュー調査によって収集したデータを基に、履修カルテや教職実践演習の内実とそれらを通じた教職志望学生の最小限必要な資質能力形成（学び）について考察する。各学生について、コーディング後のストーリーラインから検討していく。

1) 学生 B のストーリーライン

学生 B の分析結果を表 2 に示している。学生 B が大学 4 年次に受講した教職実践演習は、主にリフレクションとフォローアップで構成されている。

リフレクションの前半(第 2 回～第 5 回)では、スタンダードに基づく自己評価と振り返りの取り組みにおいて、教職実践演習で身に付けてほしい資質能力の提示がなされ、教師が身に付けるべき資質能力の明確化につながり、振り返りの重要性に気づいたと感じていた。さらに、グループによる振り返りを通じて、学生同士の相互作用と多様な視点の獲得につながったことをグループによる振り返りの効果として挙げていた。後半(第 14 回～第 15 回)では、グループによる討議や教職実践演習のまとめの振り返りが自分自身の大学 4 年間の学びの振り返りにつながったと感じていた。さらに、教職に就いた自分をイメージするなどの学校現場への意識化が進むことをグループワークによる効果として挙げていた。その一方で、振り返りに時間がかかることや記憶に頼った振り返りが難しいことなど、振り返りの困難さを抱いていた。ディスカッションの進め方などのグループワークの改善や、セメスターあるいは学年ごとで振り返りの時間を設けること、ポートフォリオに蓄積するエビデンスを工夫することなど、教職実践演習の改善に資する意見も持っていた。

フォローアップの部分では、ケーススタディやワークショップなどの演習形式の授業が行われ、学生のニーズを反映したクラス選択やオムニバス形式の授業の実施など、実施上の工夫もなされていると感じており、授業に対する肯定的評価も持っていた。さらに、グループワークによる効果では、現場で起こると予想される出来事や課題などについて考えることで学校現場への意識化が進むとともに、実践的な授業内容により授業づくり・学級づくり・特別支援教育のポイントなどを学んだ挙げていた。

履修カルテについては、履修カルテによる学びの蓄積(授業資料やチェックシートのポートフォリオへのアップロード作業)、とりわけチェックシートによる簡潔な学びの集約を通じて、大学 4 年間の学びを確認し、振り返りの重要性を認識していた。その一方で、アップロード作業の負担軽減やアップロードした資料の有効な活用方法など、履修カルテの改善に関する意見を持っていた。

この他に、先述したように、大学として教職実践演習を通して学生に身に付けさせたい力の提示

がなされていたので、教職実践演習で身に付けてほしい資質能力の認識はできていた。当初は教職に就く意識が希薄であったが、教職実践演習における演習形式の授業や学生同士の相互作用を通じて、徐々に教育者に求められる資質能力(使命感、教育的愛情、対人関係能力など)が形成されてきたと述べていた。このことから、教職実践演習を通じて身に付けた資質能力の認識は明確であった。その一方で、教職実践演習で身に付けてほしい資質能力の認識をより一層明確にするためには、学生への意識付けの工夫やスタンダードの利活用の課題を解決していく必要があると考えていた。

さらに、授業以外の大学生活で身に付けた資質能力として、対人関係能力、コミュニケーション能力、社会性を挙げた。それらの形成には、多様な学生生活の経験が資質能力形成の契機となっており、とりわけ、友人の存在の重要性を指摘していた。また、大学の授業で理論と実践を関連させることの大切さと難しさ、大学における理論と実践の往還についても少なからず意識していた。

以上のことから、学生 B が受講した教職実践演習では、リフレクションとフォローアップで学びが異なることが指摘できる。リフレクションの部分では、グループによる振り返りが学生同士の相互作用と多様な視点の獲得につながり、自分自身の大学 4 年間の学びを振り返ることによって、学校現場や教職に就いた自分を強く意識することになると考えられる。ただし、振り返りに困難さを抱いていることから、振り返りの方法や振り返りを促進するツール(スタンダードや履修カルテに蓄積した資料)を開発・運用する必要がある。

一方のフォローアップでは、グループワークにより、学校現場への意識を高めるとともに、実践的な授業内容により、授業づくり・学級づくり・特別支援教育のポイントを学び、実践的な指導力基礎を培ったと推察される。これには、実践的な授業内容だけでなく、演習を取り入れた授業や実施上の工夫も少なからず影響していると推測される。

履修カルテによる学びの蓄積は、学生に大学 4 年間の学びを確認させ、振り返りの重要性を認識させるために有用であると考えられる。そこで、アップロード作業の負担軽減や蓄積した資料の有効活用等について検討する必要がある。

教職実践演習全体を通じて、教職や自分自身について問い直す契機となり、使命感、教育的愛情、対人関係能力など、教育者に求められる資質能力

を高めることができたと考えられる。また、大学における理論と実践の往還についても少なからず意識していると推測される。この他に、対人関係能力など、授業以外の大学生活で身につけた資質能力の形成には、多様な学生生活の経験と友人の存在が重要であると思われる。

2) 学生 C のストーリーライン

学生 C の分析結果を表 3 に示している。学生 C が大学 4 年次に履修した教職実践演習では、まず他専攻も含んだグループにおいて、各自が振り返りからのテーマ設定をもとに卒業論文等について意見交流を行ったり、事前に与えられた教育的課題についての議論を行ったりした。そこでは、普段あまりかかわりのない他専攻の学生と関わることや現場の先生方からの意見を聞くなどの実施上の工夫により、多面的、多角的な見方を獲得するなどグループワークの効果を実感していた。その後、指導教員と履修カルテを使い面談を行い、4 年間の振り返りを行った。その振り返りをもとに、20 講座ほどから、自分の受けたいものを 4 つ選択して受講した。振り返りを通して、興味のあるものや苦手な領域を選択することができることや、大学院入試などの自己の都合も考慮に入れることができ、講座を選択できる利点を感じていた。選択した講座では、子どもへの対応方法や大学教員の現場実践の報告、ロールプレイングなどの演習形式の授業を通して、授業づくりのポイントを学んだ。また、その中では、学習内容についての振り返りが行われたり、講義形式と演習形式のバランスが取れた授業が行われたりしていた。そのため、前半部分に関して、テーマ設定の方法やグループ間共有の時間の設定などの実施内容への提言があったものの、全体を通して、授業内容や授業方法など、教職実践演習についての肯定的捉えが見られた。

履修カルテでは、2 年次から毎年記入するプロフィールシートやそれを通じた面談、実習などで作成するポートフォリオなど、履修カルテに相当するものの多さによる複雑性は、感じていたものの、うまく履修カルテを活用し、自己の成果や課題を見出している。そのため、履修カルテに対する肯定的捉えを持っていた。ただし、それぞれの履修カルテに相当するものに関する有機的な結びつきが弱いことや、記入や作成時期以外は、活用していない点など、履修カルテの改善を行う必要性も感じていた。

教職実践演習の趣旨の理解は、ガイダンス時に

聞いており、理解できていた。しかし、教職実践演習で身につけて欲しい資質能力自体の説明はなかったため、教職実践演習で身につけて欲しい資質能力の認識については、明確にもっているわけではなかった。ただし、教職実践演習で身につけて欲しい資質能力自体は、履修カルテ等で意識しており、授業意図についての捉えから、多少のズレはあるものの、教師として身につけて欲しい資質能力の認識を行うことができていた。また、それら、教師として身につけて欲しい力の認識から、自身の資質能力についての自己評価を行うこともできていた。

なお、教職実践演習以外から学んだ大学生活で身につけた資質能力については、正課での学びや正課外での学びを通して、様々な年代の人たちと関わる中で、コミュニケーション能力の向上を挙げた。

以上のことから、学生 C が受講した教職実践演習では、他専攻の人たちのグループワークや現場の教員からの意見を聞くことで、教育的課題に関する多面的、多角的な見方を獲得することができたと考える。また、指導教員との履修カルテを通じた面談により、自己の成果や課題を明確にすることができたと考えられる。

さらに、多数の講座から受講する講座を選択することができたため、自分の興味や苦手な領域、課題などを意識して、受講することができたと考える。また、講義形式と演習形式のバランスが取れていることにより、教職実践演習についての肯定的な捉えがなされていた。

履修カルテに関しては、それを通して指導教員との面談も行っており、自己の成果や課題を見出すことに役立っている。ただし、履修カルテに相当するものが多く、複雑であることや、それぞれの関連性が少ないことから、日常的な活用までにはいたっていない。

なお、教職実践演習の中で、大学が身につけて欲しいと考えている資質能力の明確な提示はなかったが、履修カルテ等を通して、ある程度の意識を持つことができていた。

3) 学生 F のストーリーライン

学生 F の分析結果を表 4 に示している。学生 F が大学 4 年次に受講した教職実践演習では、まず講義形式の授業により、ICT 教育の進め方をはじめとした教師が身に付けるべき資質能力について幅広く学んだ。その後、ロールプレイングや模擬授業の準備・実施をグループで行う演習形式の授業

表3 学生CのSCAT分析の結果 (一部抜粋)

番号	発話者	テクスト	(1) テクスト中の注目すべき語句	(2) テクスト中の語句の置いかえ	(3) 左を説明するようなテクスト外の概念	(4) テーマ・構成概念	(5) 疑問・課題
127	聞き手	いや、とりあえず後で使うことはなかったかもしれないけれど、ポートフォリオをつくったことに、何かしら意味はあったなと思える?	テクスト	(1) テクスト中の語句の置いかえ	(3) 左を説明するようなテクスト外の概念	(4) テーマ・構成概念	(5) 疑問・課題
128	学生C	その機に触れて振り返ることなかったんですけど、そのポートフォリオでももう毎回整理するのはやっぱり重たいと思うんですけど、やっぱりそれでもちよっと順番が変わっていたりすると思うので、最後にもう一度、その目次をつくる際に早速やと思うんですけど、その際には、自分はこのところで授業のテーマを決めたんだとか、こういう話し合いをしたんだというのを、そのポートフォリオ提出期には、もう一度今までやってきた学習を振り返るという時間はあったかと思えます。	機に触れて振り返ることなく毎回整理するのはやっぱり重たいと思うので、最後にもう一度、その目次をつくる際に早速やと思うんですけど、その際には、自分はこのところで授業のテーマを決めたんだとか、こういう話し合いをしたんだというのを、そのポートフォリオ提出期には、もう一度今までやってきた学習を振り返るという時間はあったかと思えます。	実習や実践研でのポートフォリオを見返すことにはななかった。学習を整理することへの肯定的な意味。授業の最後に今までの学習を振り返ることができるよ。	実習や実践研でのポートフォリオの不活用。実習や実践研でのポートフォリオをつくったこと自体への肯定的捉え。	履修カルテの改善。履修カルテに対する肯定的捉え。	
129	聞き手	それは意味があったか?	そうですね。目次をつくる時に、どんなふうかというの、時系列が基本ですけど、その時系列の中でも自分のルールを決めて、ワーキングメモを書き、成果物の順番でとじると、自分のことを、やっぱりできてきているな、というのを確認できるといいな、と思います。	ポートフォリオをつくる意味。最後に振り返る意味。自分で意図を持った整理。最後に振り返る意味。	実習や実践研でのポートフォリオをつくること自体への肯定的捉え。	履修カルテに対する肯定的捉え。	
130	学生C	それは、今までの学習をうまく整理できたという要素があるというんですけど、そういう機会にはなかったかなと思います。	そうですね。普段あまりかわりがない他専攻の学生と関わることや現場の先生方からの意見を取り入れること、4年課程入試など、自分の都合も考慮しながら、自分の受け入れたい授業の報告、ロールプレイングなどの自己の都合も考慮しながら、授業づくりのポイントを学んだ。また、その中で履修カルテの改善について、履修カルテに関する意識を育てた。履修カルテに関する意識を育てた。履修カルテに関する意識を育てた。	学習の整理。最後に振り返る意味。	実習や実践研でのポートフォリオをつくること自体への肯定的捉え。	履修カルテに対する肯定的捉え。	
131	聞き手	学生Cが4年次に履修した教職実践演習では、まず他専攻も念んがグループにおいて、各自が振り返りからそのテーマを設定するものと卒業論文等について意見交換を行ったり、事前に与えられた教育的課題についての議論を行ったりした。そこでは、普段あまりかわりがない他専攻の学生と関わることや現場の先生方からの意見を取り入れること、4年課程入試など、自分の都合も考慮しながら、自分の受け入れたい授業の報告、ロールプレイングなどの自己の都合も考慮しながら、授業づくりのポイントを学んだ。また、その中で履修カルテの改善について、履修カルテに関する意識を育てた。履修カルテに関する意識を育てた。履修カルテに関する意識を育てた。	学習の整理。最後に振り返る意味。	実習や実践研でのポートフォリオをつくること自体への肯定的捉え。	履修カルテに対する肯定的捉え。		
132	学生C	学生Cが4年次に履修した教職実践演習では、まず他専攻も念んがグループにおいて、各自が振り返りからそのテーマを設定するものと卒業論文等について意見交換を行ったり、事前に与えられた教育的課題についての議論を行ったりした。そこでは、普段あまりかわりがない他専攻の学生と関わることや現場の先生方からの意見を取り入れること、4年課程入試など、自分の都合も考慮しながら、自分の受け入れたい授業の報告、ロールプレイングなどの自己の都合も考慮しながら、授業づくりのポイントを学んだ。また、その中で履修カルテの改善について、履修カルテに関する意識を育てた。履修カルテに関する意識を育てた。履修カルテに関する意識を育てた。	学習の整理。最後に振り返る意味。	実習や実践研でのポートフォリオをつくること自体への肯定的捉え。	履修カルテに対する肯定的捉え。		
133	ストーリーライン (現時点で言えること)	学生Cが4年次に履修した教職実践演習では、まず他専攻も念んがグループにおいて、各自が振り返りからそのテーマを設定するものと卒業論文等について意見交換を行ったり、事前に与えられた教育的課題についての議論を行ったりした。そこでは、普段あまりかわりがない他専攻の学生と関わることや現場の先生方からの意見を取り入れること、4年課程入試など、自分の都合も考慮しながら、自分の受け入れたい授業の報告、ロールプレイングなどの自己の都合も考慮しながら、授業づくりのポイントを学んだ。また、その中で履修カルテの改善について、履修カルテに関する意識を育てた。履修カルテに関する意識を育てた。履修カルテに関する意識を育てた。	学習の整理。最後に振り返る意味。	実習や実践研でのポートフォリオをつくること自体への肯定的捉え。	履修カルテに対する肯定的捉え。		
理論記述		学生Cが履修した教職実践演習では、他専攻の人たちのグループワークや現場の教員からの意見を聞くことで、教育的課題に関する多面的、多角的な見方を獲得することができた。 ・指導教員との履修カルテを通じた議論を明確にすることができた。 ・多数の講座から受講する講座を選択することができた。自分の興味や苦手な領域、課題などを意識して、受講することができた。 ・講義形式と演習形式のバランスが取れていることにより、教職実践演習についての肯定的な捉えがなされていた。 ・履修カルテに関しては、それを通して指導教員との面談も行うことにより、自己の成果や課題を明らかにすることができた。 ・ただし、履修カルテに相当するものが多く、複雑であることや、それぞれの関連性が少ないことから、日常的な活用までには至っていない。 ・教職実践演習の中で、大学が身に付けて欲しい資質能力の明確な提示はなかったが、履修カルテ等を通して、ある程度の意識を持つことができていた。					
さらに追及すべき点・課題		履修カルテの関連性を高めるには何が必要か?					

※: 大谷 (2008) のSCATのフォーラムを参考に作成。

により、学校現場で起こる様々な問題に対する実践的対応力を高めた。グループワークによる効果としては、問題に対する適切な対応方法を立案することの難しさを実感できたこと、模擬授業をはじめとしたグループ発表の効果としては、他のグループの優れた対応や授業づくりのポイントを学ぶことができたことを挙げた。なお、グループワークについて、課題ごとにグループの編成を変えたり、模擬授業後には大学教員からのアドバイスを行うことで学生に新たな視点を与えたりするなどの実施上の工夫も感じていた。そして最後は、発展指導として大学教員による示範授業が行われ、音読の仕方といった具体的な指導の工夫など示範授業による体験的な学びを深めることができた。以上のように講義形式の授業と演習形式の授業が互いに補完し合うような授業内容から、学生 F は講義形式と演習形式のバランスの大切さを感じていた。

履修カルテでは、自身の資質能力についての自己評価を数値で行うとともに、授業に対する取り組みとその成果の振り返りを文章表記により行った。1年間の学びの振り返りを毎年行い、振り返りの蓄積をすることにより、自身の到達度と今後の目標を明確にすることができた。また、文章による振り返りの内容や分量も適切に設定されており、書きやすい履修カルテであった。一方で、自身の資質能力についての自己評価では、自己評価の評価基準が曖昧で、評価が難しいと感じていた。

教育者としての責任感や使命感、臨機応変に対応する力など、教職実践演習の授業意図についての捉えはできていた。学生 F が受講した教職実践演習では、教職実践演習で身に付けてほしい資質能力の提示ははっきりとはなされていなかったが、学生 F の教職実践演習で身に付けてほしい資質能力の認識や教師として身に付けてほしい資質能力の認識は明確であった。

なお、教職実践演習以外から学んだことについて、教育実習の経験や演習形式の授業などから教育者としての責任感や実践的指導力を身に付けた。また、大学生生活で身に付けた資質能力について、苦手なことにも継続的に取り組む力を挙げ、特に周囲の友人と助け合いながら課題に取り組むなど、大学生生活における友人の存在の重要性を感じていた。

以上のことから、学生 F が受講した教職実践演習では、講義形式の授業により教師が身に付けるべき資質能力を幅広く学び、演習形式の授業によ

り学校現場で起こる様々な問題に対する実践的対応力を高めることができたと考えられる。また、教職実践演習においては、講義形式の授業と演習形式の授業のバランスが重要であると言える。

さらに、履修カルテについては、自身の資質能力についての自己評価を数値で行うとともに、授業に対する取り組みとその成果の振り返りを文章表記により行っていた。文章による振り返りの内容や分量が適切に設定されており、書きやすい履修カルテであった一方で、自己評価の評価基準が曖昧との課題も指摘された。

なお、学生 F が受講した教職実践演習では、教職実践演習で身に付けてほしい資質能力の提示ははっきりとはなされていなかったが、大学が意図した身に付けてほしい資質能力の認識は明確になされていた。そして、教育者としての責任感や実践的指導力については、教職実践演習のみならず、教育実習やその他の演習形式の授業からも学んでいると考えられる。

4. まとめ

本稿では、小学校教員養成系大学・学部で教職実践演習を受講した教職志望学生を対象としたインタビュー調査の結果をもとに、履修カルテや教職実践演習の内実とそれらを通じた教職志望学生の最小限必要な資質能力形成（学び）について検討してきた。以下では、全体的な特徴についてまとめる。

- ①学生は、授業の講義形式と演習形式のバランスの考慮やグループワークなどの授業方法の工夫を認識していた。これらのことが、教職や自分自身について問い直す契機、学生同士の相互作用の創出、他者からの多様な視点の獲得につながり、学生の学びを深めている可能性がある。
- ②履修カルテに関しては、学びの履歴の蓄積による大学4年間の学びの確認に留まらず、それを基にした振り返りを促進させ、自己の成果や課題を見出すことに役立つ可能性がある。ただし、履修カルテの日常的な活用については課題もあり、検討する必要がある。
- ③教職実践演習全体を通じて形成した資質能力には、使命感、教育的愛情、対人関係能力、責任感などであった。（教職実践演習のみならず、教育実習やその他の演習形式の授業の経験も含まれている場合がある）。また、スタンダードを明示し、大学が身に付けて欲し

いと考えている資質能力を学生に意識させることも重要である。

以上のことから、教職実践演習（履修カルテ含む）が質保証を目的とする授業であるという点からも意味のあるものと推察される。

今後は、残り3名を含む結果をより詳細に分析していく予定である。具体的には、教職実践演習全体を通じて形成した資質能力や学びについてより整理していく。また、本稿で明らかになったスタンダードや履修カルテの利活用や振り返りの工夫についても検討していく。この他に、米沢・久保・宮木（2016）の教員や事務職員のデータを用いて、サプライサイドの視点から、教職実践演習に対する意識に着目し、スタンダードの作成状況や履修カルテの運用方法、教職実践演習の内容・方法との関連について検討する。これらの研究を進め、得られた知見を基に、教職実践演習モデルの開発を進めていく。

引用・参考文献

- 別惣淳二「教員養成の質保証に向けた教員養成スタンダードの導入の意義と課題—兵庫教育大学の事例をもとに—」『教育學研究』、第80巻第4号、439-452頁、2013年。
- 別惣淳二・岸田恵津・山中一英・南埜猛・石野秀明「「教職実践演習」の実践に関する研究—兵庫教育大学における2年間の取り組みの成果と課題—」『日本教育大学協会研究年報』、第32巻、55-68頁、2014年。
- 中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」、2012年。
- 土井徹「円滑な学びのつながりをめざす小学校・中学校の理科指導方略の研究」『広島大学大学

院教育学研究科学位論文』、2016年。

大谷尚「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』第54巻第2号、2008年、27-44頁。

大谷尚「SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示の手続きで着しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析—」『感性工学』第10巻第3号、2011年、155-160頁。

中井隆司・米沢崇「職能成長養成モデルに基づく教員養成カリキュラム改革の取り組み—専門職基準に基づく自己診断による自己学習システムの開発—」『日本教育大学協会研究年報』第30号、2012年、121-132頁。

米沢崇・久保研二・宮木秀雄「教員養成の質保証に向けた教職実践演習のモデル開発に関する研究（1）—大学教員と事務職員を対象とした調査の結果を中心に—」『学校教育実践学研究』第22巻、2016年、241-250頁。

付記

本調査にご協力いただきました調査協力者の皆様に厚く御礼申し上げます。

本研究は、JSPS 科学研究費補助金基盤研究(C) (一般)「教員養成の質保証に向けた教職実践演習のモデル開発に関する研究」(研究代表者:米沢崇)(JP 26381032)の助成を受けたものです。

なお、表2、表3、表4では、紙幅の関係でストーリーライン、理論記述、課題や追究すべき点を除く、テキスト等については一部抜粋する形で掲載している（詳細な情報が必要な場合は研究代表者に問合せのこと）。