

小学校教員の資質能力形成に関する調査研究 —学部生と新任教員の到達度評価を中心に—

A Study on the Process for Developing Practical Qualities and Competencies as Elementary School Teachers: Based on the Achievement Evaluation of Undergraduate Students and 1st-year Teachers

別 惣 淳 二* 岩 田 康 之** 米 沢 崇***
BESSO Junji IWATA Yasuyuki YONEZAWA Takashi
諏 訪 英 広**** 梅 澤 実*****
SUWA Hidehiro UMEZAWA Minoru

本研究では、我が国における教員養成の質保証という教育課題に迫るために、小学校教諭一種免許状の課程認定を受けた4年制の国公立大学・学部の3年次生と4年次生と、都道府県及び政令指定都市の教育委員会で初任者研修を受けている小学校新任教員を対象に行った質問紙調査を通して、①大学の養成段階において小学校教員として「最小限必要な資質能力」がどの程度身につけていると認識しているか、②養成カリキュラムの有効性と小学校教員養成の資質能力形成との間にどのような関係があるのかを明らかにしようとした。

その結果、3年次生、4年次生、新任教員による到達度評価が共通して高かった資質能力は、「教職意識」「子どもに対するコミュニケーション力」「自己改善力」「子ども理解力」であり、逆に、「連携・協働」「評価力」「学習指導力」「学級経営力」に対する到達度評価は低かった。その到達度評価は、3年次生よりも4年次生の方が高くなるが、新任教員の到達度評価は4年次生のそれよりも低くなる傾向にあった。また、3年次生、4年次生、新任教員のいずれの場合も、養成カリキュラムの有効性を高く認識している者ほど、小学校教員として必要な資質能力の到達度評価が高くなる傾向があり、養成カリキュラムの有効性の評価と小学校教員養成における資質能力形成の評価とは正の対応関係にあることが明らかとなった。

キーワード：小学校教員、資質能力、到達度評価、学部生、新任教員

Key words: Elementary School Teachers, Practical Qualities and Competencies, Achievement Evaluation, Undergraduate Students, 1st-year Teachers

I 研究の目的

近年、教員の資質能力に関する議論が活発に行われるようになり、教員養成を行う大学に対する「質保証」の要請が厳しさを増しつつある。中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（2006（平成18）年7月）では、「大学の教職課程を『教員として最小限必要な資質能力』を確実に身につけさせるものに改革する」¹⁾ ために、学部（学士課程）の教職履修指導の充実と、「教職実践演習（仮称）」の新設が提案された。そこで求められるのは、学生の「学習履歴」に関わるカリキュラム全体の運営と、最終的に「教員として最小限必要な資質能力」を確実に身につけたか否かを確認することである。

しかし問題は、これまで課程認定大学・学部が、教育職員免許法の規定に従ってカリキュラムを設定し、その中で最終的に学生に身につけさせたい「最小限必要な資

質能力」を十分に明示してきたとは言えない状況があった。そのため、大学卒業時に教員として「最小限必要な資質能力」を確実に身につけているか否かは明らかではなかった。さらに重要なことは、「最小限必要な資質能力」を確実に身につけさせるために、大学の養成カリキュラムが教員としての資質能力形成にどの程度寄与しているのかという実態も明らかにされてこなかったことである。

こうした課題に対して、養成教育を行う大学・学部が大学卒業時までには身につけるべき資質能力をスタンダードや到達目標として明示したり、専門職団体としての大学間連合である日本教育大学協会がプロジェクトとして「モデル・コア・カリキュラム」（2004年²⁾・2006年³⁾・2007年⁴⁾）や「学部教員養成教育の到達目標」（2008年⁵⁾）に関する研究報告をまとめるなど、教員養成教育の提供側で主体的にカリキュラム・マネジメントを推進する例

*兵庫教育大学基礎教育学系 **東京学芸大学 ***奈良教育大学 ****川崎医療福祉大学 *****川口短期大学

が見られるようになってきた。しかし、これらの大学側の取り組みにおいて欠けていることは「学ぶ側の視点」、すなわち教職課程で教員を目指して学ぶ学生、及び大学の教職課程を経て現在教職に従事している者の視点である。教員養成のカリキュラム・マネジメントにおいて、提供側のみでの取り組みだけでなく、「学ぶ側の視点」を取り入れることが、養成教育の有効性を図る上で重要である。

また、近年の状況として、小学校教諭一種免許状の課程認定を受けた大学・学部は教員養成系大学・学部に加え一般大学・学部の新規参入が著しく、教育職員免許法改正後の2000(平成12)年4月現在で93あった小学校教諭一種免許状の課程認定の数は2007(平成19)年4月現在で149に増え、小学校教員養成の市場はますます拡大傾向にある。

それゆえ、小学校教員養成に着目して「学ぶ側の視点」からの全国規模の調査を行い、「最小限必要な資質能力」を備えた小学校教員の養成が実現できているか否かを分析・検討することは意義深いと考えられる。

本研究に関して、学部段階における小学校教員として必要な資質能力の育成に注目している先行研究を概観すると、神山他⁶⁾は、特定の大学・学部の初等教員養成課程の学生とある市の公立小学校教員を対象に質問紙調査を行い、大学在学中に獲得した臨床的指導力と小学校教員として必要な臨床的指導力について双方の認識の違いを明らかにしている。佐々他⁷⁾は、特定の大学・学部を卒業したある県の現職教員(小学校と中学校)を対象に、教員養成カリキュラムが教職の仕事のどのような面で役立っているのかについての質問紙調査を行い、卒業生が認識している教員養成カリキュラムの構成を明らかにしている。同時に、大学の養成カリキュラムが教育現場の教科指導や生徒指導にどの程度役立っているのかも明らかにしている。また、Myint Myint San⁸⁾は、ある県の採用後3年未満の若手教員(小学校と中学校)を対象とした質問紙調査を通して、養成段階で教職専門教育をどの程度受けてきたと認知しているのか、教員養成が終了した時点でどの程度資質能力が身についていたと認知しているのかについて回答を求め、小学校教員と中学校教員の認識の違いを明らかにしている。さらに、北神⁹⁾は、大学教員・教育長・小学校長を対象にした全国規模の質問紙調査を実施し、そのなかで三者の回答の共通性から養成段階で習得すべき資質能力と現職教育段階で習得すべき資質能力を明確にしている。このように、学部での養成段階に着目した先行研究では、(1)特定の大学の初等教員養成課程の学生、(2)特定の都道府県の若手教員を含む現職教員、(3)全国規模による国立教員養成系大学教員、教育長、小学校長を調査対象としていることが多く、全国規模で小学校教諭一種免許状の

課程認定大学・学部の学生ならびに小学校新任教員を対象とした調査から、大学の小学校教員養成における資質能力形成について全国的様相を明らかにした研究は見あたらない。

そこで、本研究では、(1)小学校教諭一種免許状の課程認定を受けた4年制の国公私立大学・学部の3年次と4年次の学生、そして、(2)都道府県及び政令指定都市の教育委員会が初任者研修を受けている小学校新任教員が、①大学の養成段階において小学校教員として「最小限必要な資質能力」がどの程度身についていると認識しているか、②養成カリキュラムの有効性と小学校教員養成の資質能力形成との間にどのような関係があるのかを明らかにすることを目的とする。

II 研究の方法

(1) 質問紙調査の方法

本研究は、2007年5月～2008(平成20)年3月に全国の小学校教員養成課程認定大学・学部の学生を対象に実施した「小学校教員の資質・能力形成に関する調査(学部生用)」と2007年5月～2007年11月に全国の小学校新任教員を対象に実施した「小学校教員の資質・能力形成に関する調査(新任教員用)」から得られたデータに基づいている。

学部生用の質問紙調査は、2006年4月時点で小学校教諭一種免許状の課程認定を受けていた4年制大学(国公私立118大学)の学長(単科大学の場合)・学部長(複数の学部を有する大学の場合)宛に調査協力依頼書を送付し、承諾が得られた46大学・学部(39%)に必要部数の質問紙調査を一括発送した。調査方法としては、当該大学・学部の小学校教員免許状取得希望学生が必修で受講する最終の小学校教育実習事前・事後指導の機会を利用して、3年次生又は4年次生に質問紙調査を実施し、当該大学・学部に一括回収、一括返送という形をとった。学部生の有効回答数は3,813であった。

新任教員用の質問紙調査は、2007年5月に都道府県・政令指定都市(計64都道府県市)の教育委員会と私学教育研究所(私学教員研修センター)をあわせた計65箇所調査協力依頼書を送付し、承諾が得られた32の教育委員会(49%)に必要部数の質問紙調査を一括発送した。調査方法としては、当該教育委員会が実施している初任者研修の全体会の機会を利用して2007年度に採用された小学校新任教員に質問紙調査を実施し、一括回収が可能な場合は一括回収、一括返送をお願いし、個別返送が必要な場合は返信用封筒で個別に返送してもらう形をとった。新任教員の有効回答数は、2,569であった。

(2) 調査の内容

質問紙の内容は、双方ともに「基本属性(性別、養成

教育を受けた大学種別（学部生については在籍の大学種別）、取得した教員免許状（学部生は取得希望の教員免許状）、小学校実習での期間と授業回数等）「教職意識」「小学校教員の資質・能力に関する必要度・到達度の意識」「教員養成カリキュラムに対する評価」「小学校教員の養成に関する意見」の5つの柱からなっている。

なお、このうち、第4の「教員養成カリキュラムに対する評価」については、別稿¹⁰⁾において数量分析ならびに記述回答のカテゴリー分析による検討及び考察がなされており、そちらを参照されたい。本研究においては、主に第3の「小学校教員の資質・能力に関する必要度・到達度の意識」のうち到達度を中心に、学部生と新任教員の意識を抽出し、彼らの小学校教員として必要な資質能力形成についての意識を明らかにすることとした。

(3) 分析の手続き

本研究では、小学校教諭一種免許状の課程認定を受けた大学・学部の学生が小学校教員養成をどのように認識し、評価しているのかを明らかにするため、学部生用の質問紙調査で回収できたデータから「資質能力に対する到達度」と「教員養成カリキュラムの有効性」の各項目に完全回答しているデータを抽出し、3年次生2137名と4年次生1030名を分析対象とした。また、新任教員に関しては、出身大学・学部の小学校教員養成を振り返るため、新任教員用の質問紙調査で回収できたデータから、大学卒業後すぐに小学校教員として正規採用された新卒教員のデータを抽出し、695名を分析対象とした（以下、「新任教員」に略記）。分析対象者の基本属性は、表1に示すとおりである。

III 研究の結果及び考察

(1) 3年次生、4年次生、新任教員からみた養成段階における到達度評価

まずは、大学の養成段階において、3年次生、4年次生、新任教員が小学校教員として最低限必要な資質能力をどの程度身につけていると認識しているのかについて明らかにする。なお、本研究で用いる小学校教員としての資質能力の項目は、別惣他(2007)によって、小学校教員養成スタンダードとして作成された小学校教員として必要な資質能力に関する57項目（10のスタンダード）の

中から現職教員及び大学教員の必要度が特に高かった33項目を抽出し、新たに1項目を加えた34項目である¹¹⁾。

調査では、学部生については「小学校教員になると仮定した場合、現時点で、これらの項目内容がどの程度身につけていると思うか」というかたちで「現時点での自己の到達度評価」を、また、新任教員については「大学卒業時に、これらの項目内容がどの程度身につけていたと思うか」という形で「大学卒業時の自己の到達度評価」を問うた。表2は、3年次生、4年次生、新任教員について、10の各スタンダードを構成する資質能力の項目に対する回答（「5. 身につけている」「4. 少し身につけている」「3. どちらともいえない」「2. あまり身につけていない」「1. 身につけていない」）の合成得点を算出し、その平均値についての分散分析の結果を示したものである。

表2について、3年次生、4年次生、新任教員それぞれの平均値について見ると、3年次生で最も平均値が高かったスタンダードは「子どもに対するコミュニケーション力」であり、ついで「教職意識」「自己改善力」「子ども理解力」「企画・計画力」の順に中位点である3.00を上回る平均値を示した。しかし、その他のスタンダード（「連携・協働」「評価力」「学習指導力」「学級経営力」「生徒指導力」）では、3.00以下の低い値を示した。また、4年次生については、「教職意識」の平均値が最も高く、次いで、「子どもに対するコミュニケーション力」「自己改善力」「子ども理解力」「企画・計画力」「生徒指導力」の順で3.00を上回る平均値を示した。その一方で、「学級経営力」（平均値は3.00）「連携・協働」「評価力」「学習指導力」は、3.00以下の低い値となった。さらに、新任教員では、「教職意識」の平均値が最も高く、次に「子どもに対するコミュニケーション力」「自己改善力」「子ども理解力」の順に値が高く、これら4つのスタンダードが3.00を上回る平均値を示した。逆に、「評価力」「学習指導力」「企画・計画力」「学級経営力」「連携・協働」「生徒指導力」は、3.00以下の低い平均値を示した。

これらの結果から共通点を抽出すると、「教職意識」「子どもに対するコミュニケーション力」「自己改善力」「子ども理解力」の順で高い到達度評価を示しているが、それ以外のスタンダードについては到達度評価があまり高くない。特に「連携・協働」「評価力」「学習指導力」

表1 調査対象者の属性

属性	n	性別		大学の国公私立の区別			大学の養成課程の区別			年齢	
		男性	女性	国立	公立	私立	教員養成課程	養成系大学の 新課程	一般大学 ・学部	M	SD
3年次生	2137	41.4	58.6	81.0	0.5	18.4	89.2	0.5	6.6	-	-
4年次生	1030	35.4	64.5	66.8	1.2	32.0	81.6	1.6	13.7	-	-
新任教員	695	29.5	70.5	68.3	2.3	29.4	83.6	1.9	9.2	22.74	.92

注) 100%にならないのは無回答も含めて算出しているからである。

「学級経営力」は3年次生，4年次生，新任教員のいずれの場合も低い到達度評価となった。

つぎに，3年次生，4年次生，新任教員の平均値を比較すると，1つめに特徴的なことは，すべてのスタンダードで3年次生の平均値よりも4年次生の平均値の方が有意に高いことである。2つめに特徴的なことは，「教職意識」と「連携・協働」を除くすべてのスタンダードでは，4年次生の平均値よりも新任教員の平均値の方が有意に低いことである。

この結果が示すことは，3年次生よりも4年次生の方がすべてのスタンダードについて，身についたと評価する程度が高くなる一方で，新任教員は4年次生よりも多くのスタンダードで身についたと評価する程度が低くなるということである。この結果は，現職の教員よりも学生の方が在学中に身につけた資質能力の程度が高くなるという神山他(2005)¹²⁾の研究結果とも整合するものである。これは，教員の資質能力は養成段階だけでなく，そのキャリアを通して形成されるものであり，新任教員

の方は，学校現場での実践経験を踏まえて形成されていることが多い。そのため，4年次生と比較して，新任教員の方が養成段階で身につけたと認識する資質能力の程度が低くなっていると考えられる。

以上のことから，3年次生，4年次生，新任教員ともに，小学校教員としての使命感・情熱・人間性といった教職意識，子どもの特性や実態を適切に理解する力やコミュニケーション力，そして，自己研鑽への意欲や向上心や省察的態度といった資質能力はある程度身につけている一方で，連携・協働，学習指導力，評価力，学級経営力といった専門的知識を実践の場に適用したり深めたりする力や学校内外の関係者・機関と連携・協働する力はやや乏しい実態がある。その認識は，学部在籍する3年次生や4年次生よりも，教職に就いた新任教員の方が強くなっており，「連携・協働」「学習指導力」「評価力」「学級経営力」「生徒指導力」「企画・計画力」といった小学校現場での教育実践で強く求められる資質能力が養成段階であまり身につけていないと認識している新任

表2 属性別にみた到達度

スタンダード	属性	n	M	SD	F値	多重比較
子ども理解力	3年次生	2137	3.11	0.67	$F(2,3859)=40.74$	3<新<4
	4年次生	1030	3.34	0.64		
	新任教員	695	3.18	0.75		
子どもに対するコミュニケーション力	3年次生	2137	3.52	0.72	$F(2,3859)=32.84$	3<新<4
	4年次生	1030	3.74	0.71		
	新任教員	695	3.61	0.75		
企画・計画力	3年次生	2137	3.01	0.77	$F(2,3859)=47.34$	新<3<4
	4年次生	1030	3.08	0.75		
	新任教員	695	2.73	0.85		
学習指導力	3年次生	2137	2.69	0.67	$F(2,3859)=48.90$	新<3<4
	4年次生	1030	2.90	0.64		
	新任教員	695	2.60	0.74		
評価力	3年次生	2137	2.55	0.79	$F(2,3859)=35.87$	新<3<4
	4年次生	1030	2.72	0.76		
	新任教員	695	2.40	0.84		
学級経営力	3年次生	2137	2.79	0.72	$F(2,3859)=29.84$	3, 新<4
	4年次生	1030	3.00	0.70		
	新任教員	695	2.82	0.80		
生徒指導力	3年次生	2137	2.80	0.71	$F(2,3859)=54.02$	3<新<4
	4年次生	1030	3.08	0.69		
	新任教員	695	2.90	0.79		
教職意識	3年次生	2137	3.42	0.72	$F(2,3859)=133.53$	3<4, 新
	4年次生	1030	3.82	0.72		
	新任教員	695	3.78	0.73		
自己改善力	3年次生	2137	3.13	0.73	$F(2,3859)=44.85$	3, 新<4
	4年次生	1030	3.39	0.70		
	新任教員	695	3.19	0.80		
連携・協働	3年次生	2137	2.39	0.90	$F(2,3859)=102.61$	3<4, 新
	4年次生	1030	2.77	0.90		
	新任教員	695	2.86	0.98		

注) 分散分析によりすべてのスタンダードに有意差 ($p<.001$) が認められ、多重比較の「<」は、 $p<.05$ を意味する。

注) 多重比較の「3」は3年次生，「4」は4年次生，「新」は新任教員。

教員の実態を浮き彫りにしている。

(2) 養成カリキュラムの有効性からみた資質能力の到達度評価

つぎに、養成カリキュラムの有効性と3年次生、4年次生、新任教員の養成段階における小学校教員としての資質能力形成との間にどのような関係があるのかについて明らかにする。具体的には、在籍大学あるいは出身大学の養成カリキュラムが、小学校教員として必要な資質能力を身につける上でどの程度有効であるのかを明らかにするために、「一般教養」「教職専門」「教科専門」「教科教育」「実習・体験諸科目」のそれぞれについて5件法（「5.有効である」「4.少し有効である」「3.どちらともいえない」「2.あまり有効でない」「1.有効でない」）で回答を求め、各科目の回答の合成得点をもとに類型化した高群と低群（合成得点の中央値を基準として、基準値より高い者を「高群」、基準値より低い者を「低群」）で比較を行う。3年次生、4年次生、新任教員それぞれについて高群・低群別に各スタンダードの資質能力の到達度評価を平均値で表したものが、表3、表4、表5である。

表3 総合評価別にみた到達度（3年次生）

スタンダード	評価	n	M	SD	t
子ども理解力	低群	1125	3.05	0.69	t(2135)=4.02***
	高群	1012	3.17	0.65	
子どもに対するコミュニケーション力	低群	1125	3.48	0.71	t(2135)=2.90**
	高群	1012	3.57	0.73	
企画・計画力	低群	1125	2.95	0.75	t(2135)=3.85***
	高群	1012	3.07	0.79	
学習指導力	低群	1125	2.62	0.65	t(2135)=5.10***
	高群	1012	2.76	0.68	
評価力	低群	1125	2.50	0.78	t(2135)=3.48**
	高群	1012	2.62	0.79	
学級経営力	低群	1125	2.74	0.71	t(2135)=3.52***
	高群	1012	2.85	0.73	
生徒指導力	低群	1125	2.74	0.70	t(2135)=4.00***
	高群	1012	2.86	0.72	
教職意識	低群	1125	3.36	0.74	t(2132.47)=4.22***
	高群	1012	3.49	0.69	
自己改善力	低群	1125	3.06	0.73	t(2135)=4.43***
	高群	1012	3.20	0.72	
連携・協働	低群	1125	2.35	0.90	t(2135)=2.25*
	高群	1012	2.44	0.89	

注) * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$ 。

注) 総合評価の得点（合成得点）の中央値（4.20）で低群と高群に分類。

まずは、表3をもとに3年次生の結果について見てみる。高群、低群ともに、「子どもに対するコミュニケーション力」「教職意識」「自己改善力」「子ども理解力」が相対的に高い平均値を示している一方で、「連携・協働」「評価力」「学習指導力」「学級経営力」「生徒指導力」

は相対的に低い平均値を示した。到達度に関して2群間の平均値を比較すると、すべてのスタンダードにおいて低群よりも高群の方が有意に高いことが認められる。このことから、養成カリキュラムの有効性を高く認識している3年次生ほど、小学校教員として必要な資質能力の到達度を高く評価していることが明らかとなった。

つぎに、表4をもとに4年次生の結果について見てみる。高群、低群ともに、「教職意識」「子どもに対するコミュニケーション力」「自己改善力」「子ども理解力」「企画・計画力」「生徒指導力」が相対的に高い平均値を示している一方で、「連携・協働」「評価力」「学習指導力」は相対的に低い平均値を示した。到達度に関して2群間の平均値を比較すると、「自己改善力」と「学級経営力」以外のスタンダードにおいて低群よりも高群の方が有意に高いことが認められる。このことから、養成カリキュラムの有効性を高く認識している4年次生ほど、おおむね小学校教員として必要な資質能力の到達度を高く評価していることが明らかになった。

表4 総合評価別にみた到達度（4年次生）

スタンダード	評価	n	M	SD	t
子ども理解力	低群	585	3.29	0.64	t(1028)=2.72**
	高群	445	3.40	0.64	
子どもに対するコミュニケーション力	低群	585	3.70	0.72	t(1028)=2.28*
	高群	445	3.80	0.70	
企画・計画力	低群	585	3.01	0.73	t(930.06)=3.76***
	高群	445	3.18	0.76	
学習指導力	低群	585	2.84	0.61	t(908.49)=3.50**
	高群	445	2.98	0.67	
評価力	低群	585	2.64	0.74	t(1028)=4.00***
	高群	445	2.83	0.77	
学級経営力	低群	585	2.99	0.67	n.s.
	高群	445	3.03	0.74	
生徒指導力	低群	585	3.04	0.69	t(1028)=2.55*
	高群	445	3.15	0.68	
教職意識	低群	585	3.75	0.75	t(1028)=3.56***
	高群	445	3.91	0.68	
自己改善力	低群	585	3.36	0.70	n.s.
	高群	445	3.43	0.71	
連携・協働	低群	585	2.71	0.90	t(1028)=2.36*
	高群	445	2.85	0.90	

注) * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$ 。

注) 総合評価の得点（合成得点）の中央値（4.20）で低群と高群に分類。

また、表5をもとに新任教員の結果について見てみる。高群、低群ともに、「教職意識」「子どもに対するコミュニケーション力」「自己改善力」「子ども理解力」が相対的に高い平均値を示している一方で、それ以外の「評価力」「学習指導力」「企画・計画力」「学級経営力」「生徒指導力」「連携・協働」は相対的に低い平均値を示した。到達度に関して2群間の平均値を比較すると、すべてのスタンダードにおいて低群よりも高群の方が有意に高い

ことが認められる。このことから、養成カリキュラムの有効性を高く認識している新任教員ほど、小学校教員として必要な資質能力の到達度を高く評価していることが明らかになった。

表5 総合評価別にみた到達度（新任教員）

スタンダード	評価	n	M	SD	t
子ども理解力	低群	397	3.11	0.79	t(678.04)=3.09**
	高群	298	3.28	0.68	
子どもに対するコミュニケーション力	低群	397	3.53	0.75	t(693)=3.48**
	高群	298	3.72	0.73	
企画・計画力	低群	397	2.60	0.85	t(693)=4.63***
	高群	298	2.89	0.82	
学習指導力	低群	397	2.47	0.73	t(693)=5.30***
	高群	298	2.77	0.72	
評価力	低群	397	2.30	0.80	t(693)=3.85***
	高群	298	2.54	0.87	
学級経営力	低群	397	2.75	0.79	t(693)=2.55*
	高群	298	2.91	0.81	
生徒指導力	低群	397	2.83	0.78	t(693)=2.81**
	高群	298	2.99	0.79	
教職意識	低群	397	3.67	0.73	t(693)=4.70***
	高群	298	3.93	0.70	
自己改善力	低群	397	3.08	0.81	t(693)=4.11***
	高群	298	3.33	0.77	
連携・協働	低群	397	2.78	0.99	t(693)=2.71**
	高群	298	2.98	0.96	

注) * p<.05, ** p<.01, *** p<.001。

注) 総合評価の得点(合成得点)の中央値(4.20)で低群と高群に分類。

以上の結果から、4年次生の2つのスタンダードを除けば、3年次生、4年次生、新任教員のいずれの場合も、養成カリキュラムの有効性を高く認識している者ほど、小学校教員として必要な資質能力の到達度を高く評価する傾向にあり、養成カリキュラムの有効性の評価と養成段階における小学校教員として必要な資質能力の到達度の評価とは正の対応関係にあることが明らかになった。

IV 研究の成果と課題

本研究では、教員養成の「質保証」という喫緊の教育課題に迫るべく、大学での小学校教員養成において学生に小学校教員として必要な資質能力を確実に身につけさせているのか、また、その資質能力形成を可能にするために養成カリキュラムが有効に機能しているのかについての実態を明らかにするために、(1)小学校教諭一種免許状の課程認定を有する4年制の国公立大学・学部3年次と4年次の学生と、(2)都道府県及び政令指定都市の教育委員会で初任者研修を受けている小学校新任教員を対象に全国規模の質問紙調査を実施した。本稿では、3年次生、4年次生、新任教員が回答した養成段階における小学校教員として必要な資質能力の到達度の評価に注目して、①大学の養成段階において小学校教員として

「最小限必要な資質能力」をどの程度身につけていると認識しているか、②養成カリキュラムの有効性と小学校教員養成における資質能力形成との間にどのような関係があるのかを明らかにしようとした。

その結果、以下の点が明らかになった。

- ① 大学の小学校教員養成において、3年次生、4年次生、新任教員による到達度評価が相対的に高かったスタンダードは、「教職意識」「子どもに対するコミュニケーション力」「自己改善力」「子ども理解力」であり、逆に、「連携・協働」「評価力」「学習指導力」「学級経営力」は、3年次生、4年次生、新任教員のいずれの到達度評価も低かった。
- ② その到達度評価は、3年次生よりも4年次生の方がすべてのスタンダードに関して身についたと評価する程度が高くなったが、新任教員は4年次生よりも多くのスタンダードで身についたと評価する程度が低くなった。
- ③ 4年次生における2つのスタンダードを除けば、3年次生、4年次生、新任教員のいずれにおいても、養成カリキュラムの有効性を高く認識している者ほど、小学校教員として必要な資質能力の到達度を高く評価する傾向にあった。したがって、養成カリキュラムの有効性の評価と養成段階における小学校教員として必要な資質能力の到達度評価とは正の対応関係にあるといえる。

以上の結果から分かることは、小学校教員養成において学生に身につけさせる必要がある資質能力の到達度評価を見る限りでは、どの時点で得た回答かによって当事者の評価は異なるが、新任教員の評価が学校現場の実践経験を踏まえての評価であることを考慮に入れると、「教職意識」「子どもに対するコミュニケーション力」「自己改善力」「子ども理解力」といった資質能力は「学びの側」からみても身につけていると自覚できるレベルにある。しかし、それ以外の「授業実践」「学級経営」「生徒指導」「連携・協働」に関わる資質能力は身につけていると自覚できるレベルにないことを示している。このことから、今後実施される「教職実践演習」において、中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(2006(平成18)年7月)で示された「到達目標及び目標到達の確認指標例」の「社会性や対人関係能力に関する事項」「幼児児童生徒理解や学級経営に関する事項」「教科・保育内容等の指導力に関する事項」での個々の到達目標に学生をいかに到達させるかが各大学の大きな教育課題になってくるであろう。

さらに、本研究から得られるもう一つの知見は、養成カリキュラムの有効性について高い評価を行う者ほど、小学校教員として必要な資質能力に対する到達度評価も高いという結果が得られたことから、学生による養成カ

リキュラムの有効性の評価が高められるよう学内のFD活動をより積極的に推進していくことが、結果的に学生の小学校教員として必要な資質能力の到達度評価を高めていくことに繋がっていくことが示唆されよう。したがって、大学側のFDでは、単に学生の授業評価による個々の授業改善にとどまらず、個々の授業科目が学生の小学校教員として必要な資質能力の形成にどのように関わり、どのような影響を及ぼしているのかを授業科目担当の大学教員が意識しながら授業改善に努める姿勢が求められる。

今後の課題としては、小学校教員として必要な資質能力の到達度の評価がどういった教員養成カリキュラムや授業科目の有効性によって影響を及ぼされているのかを明らかにすることである。そうした影響因が明らかになることで、FD活動を進める上での一助になると考えられるからである。

また、今回の分析では、質問紙調査で得られた全体のデータを用いたが、各大学によってもカリキュラムの内容や免許取得の条件等が異なっていることが予想されるので、国立大学と私立大学などの大学種別による分析や、全体平均と特定の大学の値を比較した分析など、詳細な分析を行うことも、今後の残された課題である。

【注及び引用文献】

- 1) 中央教育審議会『今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)』, 2006年。
- 2) 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「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—(答申)」, 日本教育大学協会『会報』第88号, 2004年。
- 3) 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「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—」, 日本教育大学協会『会報』第94号, 2006年。
- 4) 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「教員養成の『到達目標・確認指標』の検討(報告)」, 日本教育大学協会『会報』第96号, 2007年。
- 5) 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「学部教員養成教育の到達目標の検討(報告)」, 日本教育大学協会『会報』第98号, 2008年。
- 6) 神山貴弥・栗原慎二・高橋超・井上弥・林孝・鈴木由美子・山内規嗣・朝倉淳・伊藤圭子・植田敬三・木原成一郎・木村博一・松本仁志・山崎敬人・中村和世・小林秀之・谷本忠明・若松昭彦「臨床的な指導力育成のための初等教員養成カリキュラムの開発に関する基礎的研究」, 広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター編『学校教育実践学研究』第11巻, 2005年, pp.25-35。
- 7) 佐々祐之・小江和樹・上谷順三郎・仮屋園昭彦・土田理・溝口和宏「大学における教員養成に関する調査研究」, 『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第13巻, 2003年, pp.77-90。
- 8) Myint Myint San「教師の資質能力の向上に関する研究」, 中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第43巻(第1部), 1997年, pp.373-378。
- 9) 北神正行「新免許法下における教員養成カリキュラムの在り方に関する研究」, 『岡山大学教育学部研究集録』第116号, 2001年, pp.105-115。
- 10) 岩田康之・別惣淳二・梅澤実・諏訪英広・米沢崇「小学校教員養成のカリキュラム評価に関する考察—学部生と教員初任者の意識調査を中心に—」, 『東京学芸大学紀要』, 2010年(印刷中)。
- 11) 別惣他による資質能力の項目は、大学卒業時まで小学校教員として身につける必要がある57の資質能力を現職教員及び大学教員を対象とした必要度調査から策定したものであり、先行研究で示されてきた資質能力の内容をある程度網羅している(詳しくは、別惣淳二・千駄忠至・長澤憲保・加藤久恵・渡邊隆信・上西一郎「卒業時に求められる教師の実践的資質能力の明確化—小学校教員養成スタンダードの開発—」, 『日本教育大学協会研究年報』第25集, 2007年, pp.95-108を参照)。この57項目から、現職教員及び大学教員を対象とした必要度調査において特に必要度の高かった33項目を抽出し、さらに中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(2006(平成18)年7月)に示された教職実践演習(仮称)の「到達目標及び目標到達の確認指標例」から「教員としての使命感, 責任感, 教育に対する愛情を持っている」を1項目加えて34項目で資質能力項目を構成した。34項目は以下のとおりである。

「子ども理解力」

- (1) 子どもと接する機会を多く設け、子どもをありのまま理解しようとする。
- (2) 子どもの年齢や学年毎の発達段階や特徴を理解している。
- (3) 子どもと接する中で、個々の子どもの特性や違いを理解できる。

「子どもに対するコミュニケーション力」

- (4) すべての子どもに平等・公平に接することができる。
- (5) 子どもの話を最後まで聞いて、子どもの気持ちを受け止めることができる。

(6)子どもと対話的なコミュニケーションができること。

「企画・計画力」

- (7)子どもの実態を踏まえた指導案（板書や発問の計画を含む）を立案できること。
- (8)教具やワークシートの準備ができること。
- (9)教材研究ができること。

「学習指導力」

- (10)1時間の授業のねらいを明確にして学習指導ができること。
- (11)各教科内容の知識を持っていること。
- (12)学習指導要領の内容を理解していること。
- (13)子どもに学習課題を持たせる指導ができること。
- (14)授業の中に子どもの活動時間を十分に確保できること。

「評価力」

- (15)授業のねらいに沿って子どもの学習成果を評価できること。
- (16)授業評価の目的を理解していること。
- (17)評価の観点をもって客観的に授業評価ができること。

「学級経営力」

- (18)学級内での生活や学習のルール設定ができること。
- (19)学級内において民主的な機能的集団づくりができること。
- (20)学級内の友だち関係とその性質が把握できること。
- (21)子どもとの相互理解を通して、信頼関係を築くことができること。

「生徒指導力」

- (22)子どもの話をよく聞き、子どもの発するサインを読み取れること。
- (23)子どもが自主的・主体的に活動するようにねばり強く指導ができること。
- (24)生徒指導の目的や方法を理解していること。

「教職意識」

- (25)教員としての使命感、責任感、教育に対する情熱を持っていること。
- (26)教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っていること。
- (27)社会人として常識、ルールを遵守し、適切な言葉遣いができること。
- (28)人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアを持っていること。

「自己改善力」

- (29)授業の反省・分析から次の改善策や課題を提示できること。
- (30)専門的な知識を実践に応用し、そこから学ぶことができること。

(31)自己研鑽への意欲や向上心を持っていること。

「連携・協働」

- (32)保護者や同僚教師と連携をとり、子どもに冷静な対応ができること。
- (33)家庭との連携を図り、保護者との信頼関係を持つように心がけること。
- (34)保護者に学校のことを知らせ、理解を求める姿勢があること。

12) 神山他, 前掲論文, 2005年, p.28。

〈付記〉

本研究は、兵庫教育大学教育・社会調査研究センター研究プロジェクト「教員の資質と力量に関する調査」(2006～2007(平成18～19)年度, 研究代表者: 別惣淳二)の研究助成を受けて行った調査の一部に基づいている。原稿の作成にあたっては全体のとりまとめを別惣が行ったが、論文の内容については5名の共同研究者が相互に検討して構成されたものであり、執筆分担が明確になされているものではない。