

教員としての実践的資質能力の有機的統合・形成を目指した授業モデルの提案
ー「教職実践演習」を中心にー

A Proposal on a Model Plan of "Practical Seminar of Teaching Profession" Aiming to Organically Integrate and Build
Practical Qualities and Competencies as Teachers

岸田恵津, 山中一英, 別惣淳二, 南埜 猛, 石野秀明, 藤原忠雄

KISHIDA Etsu, YAMANAKA Kazuhide, BESSO Junji, MINAMINO Takeshi, ISHINO Hideaki, FUJIWARA Tadao

本研究の目的は、学生の教員としての実践的資質能力の有機的統合・形成を促す具体的な内容・方法を案出・実践して検証し、教職実践演習の授業モデルを提案することである。教職実践演習を構成する「事例研究」「模擬授業」「まとめ[学びの総括]」について研究協議や実践等によって検討し、以下の結果を得た。

事例研究に関しては、授業評価結果の精緻な分析から、グループ討論を通して学生自身の課題が明確になることと、納得のいく討論ができることが、有機的統合・形成に効果的である可能性が示唆された。また、担当教員へのインタビュー調査の結果から、インシデント・プロセス法等の技法が用いられたことや、学生が事例を読み解くのに必要な視点導出のための演習が丁寧に行われたことが、有機的統合・形成を促す働きかけとして有効に機能した可能性が考察された。さらに、現在、分離実施されている事例研究と模擬授業を融合する新たな取組が提案された。

模擬授業に関しては、教職実践演習において、学生が所属するコースの教科と異なる教科で学習指導案作成と模擬授業を行うことは、現行カリキュラムにおける授業実施の実態、並びに授業評価の結果から、初等教育教員としての教科指導力を補完する上で有効であることが確認できた。このような補完を通して有機的統合・形成につながるものと考えられる。また、他の授業科目で模擬授業に関する学習活動が行われているが、それぞれの学習活動が質的に異なること、すなわち活動の内容、ねらいや意味が異なることを学生に提示し、理解させて取り組ませることが学びを深める上で重要である。

まとめ[学びの総括]に関しては、学生が持参した「学修成果シート」及び「卒業準備ファイル」を上手く活用してグループ討論等ができるようにすることや、学生の学びを深める手立てとしてグループ討論での論点を工夫すること、そして、事前に「まとめ[学びの総括]」の授業内容を学生に周知することを授業の改善点として挙げた。教職実践演習全体については、単に「模擬授業」や「事例研究」といった活動に取り組みせるだけでなく、その活動を教員養成スタンダードに書かれた内容を活用しながら省察させる活動も盛り込んだ授業内容に改善することが必要である。

キーワード：教職実践演習、有機的統合、授業モデル

Key Words : practical seminar of teaching profession, organic integration, model plan

I. 研究の背景と目的

筆者らは、平成23～24年度に、本学の教職実践演習が学生にどのような学びや教育効果をもたらしたのか、また授業担当教員は授業を通して成果と課題をどのように認識したのかについて調査研究を行った。その結果、「事例研究」「模擬授業」「まとめ[学びの総括]」から構成される本学の取組は、教職実践演習として有効に機能していると判断された。その一方で「事例研究」「模擬授業」「教職実践演習の総括的評価」において、学生は、自己課題の発見・気づきや、自己の不足している知識や技能の補完という意味合いの成果の方を強く認識しており、「教師として必要な資質能力の統合・形成の自覚」という成果の認識が弱いことが課題として指摘された。この要因としては、①学生の意識の問題、②アンケートの設問の問題、③資質能力が統合した状態の概念の明確化及び確認方法の問題、④資質能力の形成に至るカリキュラムの課題などが考えられた。このようなことから次のような課題が浮き彫りになった。

①教職実践演習のねらいである「教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されている状態」とはどのような状態なのかを定義する必要がある。

②教職実践演習という授業科目全体を通して、あるいは4年間にわたる他の授業科目や授業外の諸活動において、学生に「教員としての実践的資質能力の有機的統合・形成」の自覚を促す働きかけが求められるのではないのか。

また、どのような働きかけをすることが望ましいのか、その具体を考案する必要がある。

これらの課題は、教職実践演習という授業科目の本質にかかわるものであり、本科目のねらいの到達には看過できない課題であることから、研究を継続、発展させる必要があった。そこで本研究の目的を、学生の教員としての実践的資質能力の有機統合・形成を促す具体的な内容・方法を案出・実践して検証し、教職実践演習の授業モデルを提案することとした。具体的な目的は次の2点である。

目的1 学生の「教員としての実践的資質能力の有機統合・形成」について、その意味を明確にする。

目的2 学生の「教員としての実践的資質能力の有機統合・形成（の自覚）」を促す働きかけの具体について実践を通して検証する。

2年間の取組のうち、本稿では以下の内容について報告する。

1. 他大学の実施状況を把握するために、教職実践演習のシラバスを収集し、内容を調べた。これを踏まえて、特徴的な取組を行っている弘前大学と福井大学の教職実践演習担当者とともに「教員としての実践的資質能力の有機統合・形成を考える」研究会を実施し、定義や意味について協議した。
2. 教職実践演習における「事例研究」の取組と評価をもとに、「事例研究」を通しての「教員としての実践的資質能力の有機統合・形成」とそれを促す働きかけについて考察する。
3. 教職実践演習における「模擬授業」の取組と評価をもとに、「模擬授業」を通しての「教員としての実践的資質能力の有機統合・形成」とそれを促す実施のあり方について考察する。
4. 教職実践演習における「まとめ[学びの総括]」と教職実践演習全体に対する評価から授業モデルを考察する。
5. 総括として、教職実践演習の改善点や授業モデルを提示する。

II. 兵庫教育大学における「教職実践演習」の概要

平成23年度入学生より、eポートフォリオ・システム「CanPass ノート」を導入し、学年ごとに本学の教員養成スタンダードに基づく自己評価を行って学修成果シートと卒業準備ファイルを作成した。これらの手続きを経て4年次後期の「教職実践演習」を履修することとした。授業の概要を表1に示した。「教職実践演習」の第2回～第7回を「事例研究」にあて、学校や学級に遍在する事例についてグループで問題点や対応策を討論させた。また、第8回～第13回を「模擬授業」にあて、ここでは、特に教科等の指導力について確認した。「事例研究」と「模擬授業」ではコース（分野）を基本単位として、20名前後のクラスを10クラス作って実施した。さらに第14回と第15回を「まとめ[学びの総括]」にあて、学生が所属する13のコース（分野）に分かれて実施した。「まとめ[学びの総括]」では、教員養成スタンダードに基づく学修成果シートの記述内容や教職実践演習で得た成果をもとに、教師としての使命感や責任感、社会性や人間関係能力等の基本的素養を含む4年間で学生が身につけた資質能力と教職に就くにあたっての自己課題をグループ討論等により振り返らせ、明らかにさせた。これら全15回の授業は、集中形式でそれぞれに日時を設定して実施した。

表1 兵庫教育大学の教職実践演習で確認する領域の事項と授業構成

	授業構成	授業内容	確認する領域の事項	中教審の4つの事項
第1回	オリエンテーション	授業の趣旨、ねらい、進め方について説明を行う。		
第2回～第7回	事例研究	学校や学級に遍在する事例についてグループで問題点や対応策を討論する。	①②③⑤	①②③
第8回～第13回	模擬授業	学習指導案を作成して模擬授業を行い、意見交換・討論を行う。	①②④	①②④
第14回～第15回	まとめ[学びの総括]	履修カルテの記述内容と事例研究、模擬授業で得た成果をもとに、4年間で学生が身につけた資質能力と今後の自己課題についてグループ討論等を行う。	①②③④⑤	①②③④

（注）「確認する領域の事項」は、本学の教員養成スタンダードに示された5領域（①学び続ける教師、②教師としての基本的素養、③子ども理解に基づく学級経営・生徒指導、④教科等の指導（保育の展開と指導）、⑤連携・協働）の資質能力を適用している。

「中教審の4つの事項」には、中教審答申で示された教員として求められる4つの事項（①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、②社会性や対人関係能力に関する事項、③幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項、④教科・保育内容等の指導力に関する事項）を記した。

学生の半数は、模擬授業→事例研究という順で実施される。

III. 「教員としての実践的資質能力の有機統合・形成」のとらえ方

1. 国立大学における「教職実践演習」のシラバスの分析

インターネット上で公開されている国立大学 44 大学のシラバスを入手し、各大学での「教職実践演習」の内容を調べた。文部科学省が示したガイドラインに近い内容のものもあれば（横浜国立大学など）、ポートフォリオの活用（北海道教育大学、岩手大学、宇都宮大学、千葉大学など）、現職教員（お茶の水女子大学など）や教育委員会職員（岐阜大学など）による授業など、各大学で多様な授業内容や方法が採られていることが見いだされた。また一つの大学でも授業担当者ごとに異なる内容で実施されているケース（群馬大学など）もあった。このように、大学によって授業内容・方法は多様であり、教員としての実践的資質能力の有機統合・形成のとらえ方にも共通点と相違点が見られた。

2. 「教員としての実践的資質能力の有機統合・形成」について：研究会の開催と協議

学生の「教員としての実践的資質能力の有機統合・形成」について、その定義や意味を考える研究会を、弘前大学（福島裕敏氏）、福井大学（遠藤貴広氏）、本学の3つの大学によるセッションという形式で開催した（開催日時：平成 26 年 3 月 3 日（月）14:30～18:00；場所：本学神戸ハーバーランドキャンパス）。なお、福井大学と弘前大学に参加を依頼した理由は次の通りである。弘前大学は「文部科学省教員養成改革モデル事業」として「教職実践演習」のモデル開発を先進的に行っており、福井大学は「福井（大学）方式」と呼ばれる大学独自の取り組みが全国的な注目を集めているからである。

当日は、まず各大学がそれぞれの取組を具体的に報告したうえで、「教員としての実践的資質能力の有機統合・形成」にかかわる多様な論点について意見交換を行った。ここでは、その概要を記す。

(1) 弘前大学における「教職実践演習」の内容と方法

弘前大学の「教職実践演習」の特色は次の通りである。

- ・「教職実践演習（必修・4 年前期）」に加えて、「教職実践基礎演習（選択・4 年前期）」と「教職実践発展演習（選択・4 年後期）」という 2 つの科目を設定している
- ・「教職実践演習」では、講義（全体）－演習（クラス・グループ）－質疑応答（全体）を基本とし、各回の授業は 2 コマ連続。「講義」では、各領域に関する最小限必要な知識の確認を行い、「演習」は、受講生の事前学習を前提として学生主体で行う。「演習」のテーマとして、学習指導、生徒指導、学級経営、学校組織など学校教員の仕事に則した領域が設定されている。また、「質疑応答」は、事前学習・演習を通じて学生間で解決できなかった点を中心に行われる。そして、授業終了後に、講義・演習の成果の深化を企図した小論文の作成を求めている。

(2) 福井大学における「教職実践演習」の内容と方法

福井大学教育地域科学部の教員養成カリキュラムは「全学年が協働して、地域の実践コミュニティに参画しながら省察的に学ぶ」ことを特徴とし、「教職実践演習」は次のような特色をもつ。

- ・4 年次の 1 年間をかけて履修
- ・「学習個人誌」という「学習自叙伝」の作成を軸に、4 年間の教職課程を振り返り、その意味を問い直す。その基底には、「いろいろな知識や機能、態度、それをどう統合していくのか」という一つの大事な土台（遠藤氏）としての「省察」がある。
- ・この取組は、コース（専門とする教科）と学年の異なる「斜めの関係」によって構成されたチームを単位に行われる（1～3 年生も「教育実践研究 A」の授業として一緒に 4 年生の省察を支える）。
- ・なぜ「学習個人誌」をつくり、それを「斜めの関係」のなかで協働探究していくのか、その理由は、経験を共有していない人たちに伝えることを繰り返すことで、自分を取り組んできたことの意味を問い直すことができるからである。

(3) 全体討論において現れた主な論点

「教職実践演習」と他の授業科目の接続

カリキュラム上、「教職実践演習」は学びの総括に位置づけられる。したがって、「教職実践演習」は他の授業科目と接続することが想定される。福井大学の遠藤氏は、「たとえば、授業のレポートについても、結構、『教職実践演習』の素材になるようなものをつくり出しておくという発想でつくってしまう」といい、「そういう芽が他の教科でもどんどん起こって」いるのではないかと述べた。ただし、「これは意図的に間接的に」行われる

ものではないといい、その理由として、教員に直接的に指示することはあまり効果的でなく、たとえ時間はかかっても、この方が威力があると考えているからということであった（弘前大学の福島氏からも、同様の指摘がなされた）。

事例研究を行う意味の捉え直しとそれに基づく事例研究の評価

事例研究を行う意味をどのように捉えるかによって、事例研究の評価のありようは変わってくるのではないかという指摘がなされた。たとえば、事例研究の目的が知識の獲得にあるなら、事例研究の評価は知識の定着の程度を測定することで行われることになる。そうではなくて、むしろ、事例に対して、なぜ自分はそのような方策をとるのか、また、そのような方策をとる自らの思考や認知の枠組みを問い直すことができるかといった、いわゆる省察的な力量の形成に、その目的があるとすれば、事例研究の評価は、省察の質を測定することによってなされなければならないことになる。

「教員としての実践的資質能力の有機的統合・形成」と「教員養成スタンダード」の関係性

「教員としての実践的資質能力の有機的統合・形成」の定義は、「教員養成スタンダード」をどのようなものとして捉えるかということと密接にかかわってくるという見方が現れた。たとえば、スタンダードが、その各項目において「できた」か「できていない」かがチェックされるものとして位置づけられるなら（別言すれば、教員に求められる資質能力として客観的な基準が策定され、そこへの到達度が測定されるものとして機能するなら）、「教職実践演習」担当教員には、不足を補完しなければならないという意識が働くこととなり、そこには、そうすることが実践的資質能力の有機的統合であるという認識が横たわることになると予想される。

最近、福井大学は、「スタンダード」という言葉の意味自体を独自の視点で再定義している（詳細は、遠藤（2013）を参照）。スタンダードという言葉は、本来、「実践や活動の拠り所となるもの（遠藤，2013）」であり、それゆえ、「教職実践演習」においても、スタンダードは「こういう点でも評価するよというより、むしろこういう視点をもって省察するといいいのではないか（遠藤氏）」という省察の視点を提示するものであるという位置づけが提起された。したがって、そこでは、実践的資質能力の有機的統合は、省察の質によって評価されるべきものとして捉えられることになるのである。

「教員としての実践的資質能力の有機的統合・形成」を促す働きかけ

弘前大学では、1年生から「実習や実際の体験的なところとの関わりで、つねに何かは書かせて積み上げさせるという（福島氏）」取り組みが行われており、それが4年生まで続くという。このような「文章化」の取組は、個人のなかで有機的統合・形成を実現する一つ的手段であり仕掛けとなるのではないかという提案が福島氏からなされた。

(4) 研究協議のまとめと課題

1) 「教員としての実践的資質能力の有機的統合・形成」の定義や意味の明確化

研究協議において、教員の実践的資質能力をどのように捉えるか（「能力観」）に関して、複数の考え方が提示された。さらに、研究協議のなかでは、本学の「教員養成スタンダード」の基底にある能力観への異議も提起された。当然のことながら、想定される能力観によって、教員としての実践的資質能力が有機的に統合・形成された状態の定義や意味は異なってくる。本学学生を対象とした質問紙調査の結果の詳細な分析を行うとともに、教員の専門性や「省察」に関する先行研究を精緻に展望して、理論的な考察を行う必要があるだろう。

2) 「教員としての実践的資質能力の有機的統合・形成（の自覚）」を促す働きかけの具体の考案とその効果の検証

前記したように、研究協議において、個人のなかで有機的統合・形成を実現する働きかけにかかわる報告があった。しかしながら、それは、有機的な統合・形成をあらかじめ明確に意識して行われた働きかけではなかった。働きかけの具体に関しても、その考案にあたっては、有機的な統合・形成の定義や意味に依拠することが求められることから、有機的な統合・形成の定義や意味の明確化は最優先で取り組まれるべき課題となろう。その一方で、この作業は容易でないことも予想されるので、具体的な働きかけを案出するために、定義や意味に曖昧さを残したまま、「教職実践演習」担当教員がそれぞれの授業を振り返り、有機的な統合・形成につながる可能性のある活動や行為を同定するという実地的な営みを同時に進めることとした。

IV. 教職実践演習における「事例研究」の評価とあり方

1. 授業評価結果の分析

(1) 全クラスの総合評価

表2に、平成25年度ならびに平成26年度の事例研究に対する学生全体の評価結果を示した。それによれば、いずれの年度も、ほとんどの項目で平均値は3点台であり、概ね肯定的な評価であった。ただし、平成26年度の方が、平成25年度に比べると、平均値はわずかながら低い傾向にあった。なかでも、次の3つの項目の平均値は、2点台に留まった。それらは、「⑧教員から提示された事例は、4年間の授業や実習の中で疑問や課題を感じたことのある内容であった」「⑪事例研究によって、4年間の学びを総合することができた」「⑫成績評価の基準・手続きが示された」であった。これらの項目への評価がなぜ相対的に低かったのか、項目ごとに、その理由を考察する必要がある。たとえば、項目⑧は、学生の本学での学びの経験と提示事例の内容の接続（の程度）にかかわる問題であり、項目⑫は、一般に困難とされる成員の相互作用を基礎にした学びの評価にまつわる問題である。とりわけ、項目⑪に関しては、この項目が教職実践演習の趣旨を反映する中心的な項目であると考えられることから、いっそう精緻な検討が加えられなければならない。

表2 「事例研究」に対する学生の評価

「事例研究」の質問項目	平成25年度	平成26年度
①グループでの話し合いに積極的に参加することができた。	3.38	3.32
②教員から提示された事例の内容を具体的にイメージすることができた。	3.32	3.33
③教員からの問いかけやアドバイスによって、グループでの話し合いが活発になった。	3.57	3.17
④事例研究で学んだ内容は、今後、教員になったときに役立つものと思った。	3.78	3.59
⑤グループでの話し合いによって、自らの課題を明確にすることができた。	3.15	3.12
⑥教員から提示された事例の数は適切であった。	3.44	3.34
⑦納得のいく話し合いができた。	3.27	3.21
⑧教員から提示された事例は、4年間の授業や実習の中で疑問や課題を感じたことのある内容であった。	3.15	2.95
⑨グループの他のメンバーの意見を聞いて、自分の考えが深まった。	3.74	3.65
⑩教員からの講話によって、事例に含まれる実践的課題と対応策について、新たな学びがあった。	3.61	3.34
⑪事例研究によって、4年間の学びを総合することができた。	3.05	2.87
⑫成績評価の基準・手続きが示された。	2.79	2.80

・表中の数値は、4件法（4.とてもあてはまる、3.あてはまる、2.少しあてはまる、1.あてはまらない）から算出した学生全体の平均値を示す。

・回答者数は、平成25年度が144人、26年度が167人である。

(2) 項目⑪（「事例研究によって、4年間の学びを総合することができた」）に関する検討

項目⑪とその他の項目の関連性を探るため、クラスごとに、項目⑪と各項目の相関係数を算出した（表3）。なお、保幼、保小の2つのクラスについては、学生の4年間の学びのプロセスが他クラスの学生のそれと異なるため、ここでは分析の対象としていない。

表3 項目⑪と各項目の相関係数(保幼、保小クラスを除く)

	項目①	項目②	項目③	項目④	項目⑤	項目⑥	項目⑦	項目⑧	項目⑨	項目⑩	項目⑫
クラスⅠ(N=13)	.056	-.077	.352	.177	.254	.422	.187	.338	.362	.338	.686**
クラスⅡ(N=14)	.216	.379	.189	.080	.346	.189	.611*	.402	.368	.394	.087
クラスⅢ(N=15)	.368	.557*	.529*	.292	.587*	.239	.015	.664**	.691**	.748**	.463
クラスⅣ(N=15)	.083	.555*	.671**	.413	.148	.273	.636*	.331	.297	.496	.161
クラスⅤ(N=15)	.535*	.287	.634*	.475	.591*	.404	.612*	.676**	.592*	.497	.712**
クラスⅥ(N=14)	.627*	.702**	.204	.211	.624*	.068	.540*	.468	.258	.194	.213
クラスⅦ(N=15)	.215	.430	.368	.634*	.785**	.527*	.736**	.423	.682**	.682**	.345
クラスⅧ(N=15)	.206	.193	.443	.023	.368	.542*	.650**	.280	-.143	.716**	.580*
クラスⅨ(N=15)	.494	.071	.397	.386	.578*	.247	.214	.499	.453	.458	.137
クラスⅩ(N=14)	-.227	.000	.474	-.279	.000	.000	-.219	.540*	.296	.000	.326

・クラスによっては、欠損値のある項目があるため、実際の計算に用いられた人数は、この通りではない。

・有意水準: *p<.05, **p<.01

表3に示されているように、無相関検定の結果、項目⑪と有意な相関が認められた項目は、クラスごとに異なる。また、クラスによって、有意となった項目数にも違いがある。しかし、比較的に多くのクラスで有意となった項目がある。たとえば、「⑤グループでの話し合いによって、自らの課題を明確にすることができた(10クラスのうち5クラスで有意)」,「⑦納得のいく話し合いができた(10クラスのうち6クラスで有意)」である。これは、次のことを意味していると考えられる。まず、約半数のクラスで、「事例研究によって、4年間の学びを総合することができた」という項目に肯定的(もしくは否定的)に回答した学生は、「グループでの話し合いによって、自らの課題を明確にすることができた」という項目にも肯定的(もしくは否定的)に回答する傾向があること。そして、同じように、約半数のクラスで、「事例研究によって、4年間の学びを総合することができた」という項目に肯定的(もしくは否定的)に回答した学生は、「納得のいく話し合いができた」という項目にも肯定的(もしくは否定的)に回答する傾向があること、である。この結果は、学生の4年間の学びの総合に関する認知が、「グループでの話し合いによって自らの課題を明確にすること」ならびに「納得のいく話し合いができたこと」と、それぞれ関連している可能性を示唆するものであり、「教員としての実践的資質能力の有機的統合・形成」につながる事例研究のありようや、それを促す働きかけの具体の考案に示唆を与えてくれるものであろう。

2. インタビュー調査の実施と分析

平成26年度の授業評価結果において、教職実践演習の中心的な成果である「⑪事例研究によって、4年間の学びを総合することができた」のクラスごとの平均値は、2.50から3.29の範囲に分散していた。ここでは、事例研究を通して学生の学びを総合する仕組みとその仕掛けに関する示唆を得るため、この項目の平均値が最も高かったクラスを担当した教員Aにインタビュー調査を実施することにした。

インタビューは、平成27年4月8日(水)18:00~18:55に、教員Aの研究室にて、第2著者によって、半構造化面接として行われた。そこでは、教員Aが平成26年度に実際に行った事例研究の具体的内容と方法に関する語りが収集されるとともに、「教員としての実践的資質能力の有機的統合・形成」を促す働きかけの具体についても協議された。

その結果、教員Aが行った事例研究は、次のような特徴をもっていたことが把握された。その考察とともに列記する。

第1に、なぜ事例研究を行うのか、その意味や意義が、授業の冒頭で学生に明確に伝えられていた。その意図を、教員Aは、次のように説明した(なお、以下の記述は、教員Aの語った言葉そのままではなく、第2著者による要約である)。生徒指導や学級経営にかかわる事象は、個別性や状況依存性が高い。したがって、教員が、既存の知や理論を獲得し、それらを具体的に応用したとしても、適切に対応したことには必ずしもならない。そのため、教員は、事例研究を積み重ね、そこでの省察を通じて、力量を高めていくことが必要となる。教員として問題に直面したとき、その問題を解決していくための考え方や向き合い方、あるいは知の組み立て方といったことを、異なるコースの人間との意見交流によって学ぶのが、この授業なのではないかと考えている。

第2に、(後述する本格的な事例研究に先立ち、)ごく簡単な架空事例を用いて、事例を捉える視点を導出するための演習を行っていた。教員Aは、自ら作成した、ある子どもの授業中の行動等を記した5行程度の架空事例を提示し、主人公をどのような子どもとして理解したらよいか、具体的には、主人公の生育歴、家庭環境、学習状況、発達のありよう、将来の夢等、事例のどこに目をつける必要があるのか、事例を読み解くのに有用な視点を獲得するための議論を、グループを編成したうえで、学生全員で行ったという。

この取組は、他の(ほとんどの)クラスでは実施されなかったと思われる。毎年度、授業に先立ち、教職実践演習専門部会から、授業に使用可能な2つの事例が提示され、担当教員の多くは、これらの事例を用いながら、授業を展開したのではないかと推察される。専門部会が例示する事例は、独立行政法人教員研修センター(2009)を参考に作成されたものだが、その事例では、生育歴や学習状況等、事例に接近するための視点が、あらかじめ項目として設定されている。教員Aは、この視点自体を導出するところから授業をスタートさせ、学生自身にそのための思考を求めたのである。この取組は、学生から様々な意見を引き出し、学生の視野を広げることに寄与したものと考察される。また、この取組が、自由に議論できる場の雰囲気づくりに貢献したとともに、学生の関与を高めることにも成功したという認識を、教員Aはもっていた。

第3に、インシデント・プロセス法やPCAGIP(ピカジップ)法といった定式化された事例研究の技法を採用していた。これらの技法の利点は、事例提供者を守りながら、参加者の積極的な関与をもたらす等にあるとされており(たとえば、新井、2012)、ファシリテーターとしての教員Aの力量に負うところもかなりあると思われるが、この授業においても、その利点が発揮された可能性は十分に考えられよう。

第4に、現職教員(院生)が授業に参画し、現象教員(院生)が経験した実際の事例が提供されていた。現時点で、現職教員(院生)の参画が及ぼした影響について明確に論じることは難しいが、これは、本学が有する利用可能性の高い資源の一つであり、今後、検討すべき事項といえよう。

筆者らは、平成26年度の各授業担当者が、どのような内容の事例研究をいかなる方法で実施したのか、つぶさに把握しているわけではない。したがって、教員Aと他の教員の事例研究の違いを過大に評価してはならない。しかし、上記した教員Aの事例研究の特徴は、それぞれの要素が相互に関連することで、学生の学びの総合に肯定的な効果を及ぼしていた可能性は十分に考えられ、「教員としての実践的資質能力の有機的統合・形成」を促す授業を考案するうえでのヒントが包含されているように思われる。もっとも、ここでの考察は、推論の域を脱するものではなく、今後の継続的な検討が必要であることはいうまでもない。

インタビューを進める過程で、教員Aと第2著者は、「教員としての実践的資質能力の有機的統合・形成」に向けた新たな試みについても協議した。そこで案出されたのは、「授業場面についての事例研究」である。たとえば、それは、実際の授業場面を用いて行う事例研究であり、教員はなぜこの子どもを指名したのか、あるいは、なぜ指名しなかったのか、また、教員は、なぜここでこれだけの時間、この子どもの回答を待ったのか、さらには、授業への関与が弱いように見える、この子に対して、ここでどのような対応が必要か、といった論点を抽出し、多面的な議論を展開するというものである。この試みは、課題である事例に授業の要素と生徒指導の要素の両面を必要とするだけでなく、主に教科にかかわる教員と主に教職にかかわる教員の協働をも求めるものである。学習指導と(広義の)生徒指導は学校教育の基盤であり、本来的に両者は分かち難く結びついたものであることから、ここでの提案は、学生の「教員としての実践的資質能力の有機的統合・形成」を促す働きかけとして、あながち的外れなことではないように思われる。

V. 教職実践演習における「模擬授業」の評価とあり方

1. 教科指導力に関わる本学の授業科目の現状

教職実践演習の「模擬授業」で主に確認する教員の資質能力は教科指導力である。それぞれの教科の授業を計画的に適切に実施することが必要であり、教員が授業を行うための計画書が学習指導案である。大学では、学習指導案の作成や授業を行うための知識や技能を教授するとともに、その知識や技能を身に付けるために模擬授業という学習方法が取り入れられている。そして実践として行われる教育実習でも学習指導案を作成し、それに基づいた授業を行っている。そこで、本学のカリキュラムの授業科目、並びに教育実習における学習指導案の作成と(模擬)授業の実施状況について、平成24年度の教職実践演習受講学生を対象にアンケート調査を行った。

学習指導案作成と模擬授業に最も関連があり、アンケート調査でも多く回答されたのは「教育実践・リフレク

ション科目群」である。その教科群の中でも、（本稿では結果を表に示していないが）授業科目により学習指導案作成と模擬授業の実施にはかなりのばらつきがあった。「初等教科指導科目群」では、社会や国語で実施の回答が多いのに対して、理科や図画工作では実施の回答がなかった。「初等教科授業研究」でも学習指導案作成と模擬授業は実施されているが、この科目群は選択必修（2単位）のため、ほとんどの学生は1科目しか履修していないのが現状である。

教育実習である初等基礎実習（実地教育Ⅲ）と初等応用実習（実地教育Ⅳ）での学習指導案作成と授業実施の状況を表4に示した。多く実施されているのは算数と国語であり、特に算数は多くの学生が授業を行っていた。続いて、社会、理科、生活、体育であった。一方、音楽、図画工作、家庭での実施はほとんどなされていない。さらに、実地教育Ⅴ（マイクロティーティング実習）では算数を事例に展開している。

このような実態を補完する方策として、教職実践演習の模擬授業においては、所属するコースに関係する教科以外の教科で学習指導案作成と模擬授業を行うことは意味があるといえる。

表4 実地教育における学習指導案作成と授業実施の状況

教科	初等基礎実習(実地教育Ⅲ)		初等応用実習(実地教育Ⅳ)	
	学習指導案	授業	学習指導案	授業
国語	70	112	30	58
社会	15	34	9	18
算数	102	130	47	63
理科	10	21	6	13
音楽	0	0	0	7
図画工作	8	16	0	8
体育	8	27	9	26
家庭	0	0	0	0
生活	12	20	0	10
外国語(英語)	0	0	0	0
道徳	5	23	10	38

平成24年度の教職実践演習第1回で調査を行った。表の数値は人数を示し、回答者数は164である。

2. 教職実践演習「模擬授業」における評価結果

教職実践演習における「模擬授業」では、教科・領域教育専修コースの学生は所属コース以外の教科の模擬授業を行うようにクラス編成を行っている。一方、教科専門性の育成も求められていることを勘案し、平成25年度と26年度は所属コースと同じ教科を行った場合、すなわちカリキュラムにしたがって特定教科の内容を積み上げて専門性を高めてきた場合、教職実践演習の模擬授業においてどのようなメリット・デメリットがあるのかを検討するために、テストケースとして社会系コースの学生を対象に同じ教科（社会）で模擬授業を実施した。授業後に全受講学生に対してアンケート調査を実施し、平成25年度と26年度の結果を表5に示した。また、社会で模擬授業を行った社会系コースの学生の結果を表中に併記した。

模擬授業の成果に関しては、平成25年度、26年度ともに、模擬授業を通して「②新たな学びがあった」「①その教科に関する知識や理解が深まった」「⑦模擬授業で学んだ内容は、今後、教員になったときに役立つものだった」の平均値が相対的に高いという結果であった。平成26年度には「⑥模擬授業を通して、これまで4年間の授業や実習の中で学んできた内容を確認できた」を設定したところ、新たな学びなど他の項目に比べて平均値は低く、教職実践演習の模擬授業は、基本的資質である教科指導力の確認の場というよりも、新たな学びの場となっていた。

テストケースとして設定した社会系コースの学生については、「⑥学んできた内容を確認できた」が全体群よりも高くなることを予想していたが、すべての項目において、全体群と社会系コースの平均値に有意差がなく、回答の傾向は両群とも同様であった。このような結果の要因として、社会系コースの教員が関わる授業だけでも（初等社会Ⅰ・Ⅱ、初等社会教育法、初等社会授業研究、初等実習リフレクションなど）、学習指導案作成と模擬授業という学習形態が繰り返し行われているが、それぞれの作業や活動が質的に異なるため、教職実践演習で行う模擬授業でも学生は新たな学びを得たのではないかと考えられる。

教職実践演習で希望する教科について、平成 25 年度調査では、42.4%の学生が「特になし」と回答していた。希望する教科をあげた学生は、「やったことがないから」という理由をあげるものが多かった。所属コースと同じ教科をおこなった「社会」においては、「特になし」が 38.1%で、希望する教科は「社会」が 19.4%で最も多く、続いて「音楽」や「図画工作」など教育実習での授業や大学での模擬授業の経験が少ないと思われる教科をあげていた。「社会」を希望する理由は、「所属コースであるから」といった回答のほかに、「4 年間で学んだことを生かした授業づくりがしたかったから」と、学びの集大成として位置づけられる教職実践演習の趣旨に沿った回答もみられた。その一方で「ずっと社会ばかりで、他の教科を学びたかった」という回答もあった。

したがって、教科専門性を高めることを目指した模擬授業の取組にも意義があるが、本学が初等教育教員養成であることを重視すると、全ての教科の授業ができるよう学生の所属コースとは異なる教科で模擬授業を行うことが教科指導力の育成に有効であることが確認できた。

表 5 「模擬授業」に対する学生の評価

「模擬授業」の質問項目	平成 25 年度	平成 26 年度
①模擬授業を通して、その教科に関する知識や理解が深まった。	3.43(3.38)	3.31(3.24)
②模擬授業を通して、新たな学びがあった。	3.61(3.62)	3.49(3.35)
③教員の説明や助言はわかりやすかった。	3.48(3.76)	3.32(3.53)
④模擬授業に積極的に取り組むことができた。	3.29(3.35)	3.12(3.12)
⑤模擬授業を通して、教科指導や授業づくりに関する自らの課題を明確にすることができた。	3.27(3.33)	3.10(3.18)
⑥模擬授業を通して、これまで 4 年間の授業や実習の中で学んできた内容を確認できた。	—	2.76(2.59)
⑦模擬授業で学んだ内容は、今後、教員になったときに役立つものだったと思った。	3.52(3.62)	3.40(3.12)

- ・表中の数値は、4 件法（4.とてもあてはまる、3.あてはまる、2.少しあてはまる、1.あてはまらない）から算出した学生全体平均値を示す。（ ）内の数値は、テストケースの社会系コースの平均値である。平成 25 年度の全体の平均値には社会系コースの学生の回答が含まれるが、平成 26 年度では全体の平均値から社会系コース学生の回答を除外した。
- ・回答者数は、平成 25 年度が 147 人（21 人）、26 年度が 142 人（17 人）である。
- ・平成 25 年度、質問⑥は別の内容のため表に結果を記載していない。

様々な授業科目で模擬授業に関する学習活動が行われているが、「教員としての実践的資質能力の有機統合・形成」に対して重要な点は、それぞれの学習活動が質的に異なること、すなわち活動の内容、ねらいや意味が異なることを学生に理解させることである。学修と実践の軌跡は、集大成として教職実践演習の「模擬授業」につながり、質的に異なることの理解が学生に有機的な統合・形成をもたらすであろう。このような「学びの軌跡」を事前に学生に提示し、それぞれの授業科目を展開することで、有機的な統合・形成につながる「教職実践演習」の実現が可能になると考える。

VI. 教職実践演習におけるまとめ〔学びの総括〕及び教職実践演習全体に対する評価

1. 「まとめ〔学びの総括〕」に対する評価

平成 26 年度「教職実践演習」における「まとめ〔学びの総括〕」では、平成 25 年度の「教職実践演習」「まとめ〔学びの総括〕」の授業評価の結果及び「教員としての実践的資質能力の有機統合・形成」についての研究会で協議された内容を踏まえて、①履修カルテを用いた「まとめ〔学びの総括〕」の授業内容の共通化を図る、②教職実践演習の「模擬授業」及び「事例研究」との内容的な一貫性を図る、③「まとめ〔学びの総括〕」を通して学生の「教員としての実践的資質能力の有機統合・形成」を図り、それを適切に評価する、という 3 つの課題に取り組んだ。

また、平成 26 年度の「教職実践演習」では、e-ポートフォリオ・システム「CanPass ノート」を導入した初年度の学生が履修することとなり、学生は前年度までの「教職に向けた学びの記録」ではなく、1～4 年次の「学修成果シート」と「卒業準備ファイル」を持参して「まとめ〔学びの総括〕」を受講した。

平成 26 年度の「まとめ〔学びの総括〕」の授業内容は、系コースによって実施日程が異なるため、2 コマ連続で実施する場合と 1 コマずつ別々に実施する場合に分けて検討を行った。そのうち、2 コマ連続で実施する場合の授業の実施手続きを示せば、以下のとおりである。

(1)事例研究と模擬授業実施後、まとめ〔学びの総括〕の前までに CanPass ノートの「学修成果シート（4 年次）」

を記入させる。

(2)各学年の学修成果シート及び卒業準備ファイルを印刷したものを学生に持参させ、発表のための資料として活用させる。

(3)学修成果シート及び卒業準備ファイルを用いたグループ討論等の内容例

- ① ワークシートを用いて、学修成果シート及び卒業準備ファイルの内容についての発表の準備を行う。
- ② グループ討論（4～5人ずつ）の実施
- ③ 全体討論の実施
- ④ 討論全体を踏まえて、まとめの担当教員がコメントを行う
- ⑤ ワークシート②に、討論を通して考えたことや教員・友人からのアドバイス・コメント等を記入させる

(4)最終レポート（後日提出）

このレポートでは、「まとめ [学びの総括]」での討論等を踏まえ、4年間を通してどのような資質能力を身につけることができたのか、また教職に就くにあたって自分が取り組むべき課題は何かなどについてまとめさせる。「まとめ [学びの総括]」では、このレポートを評価対象にして成績評価をつけることとした。

「まとめ [学びの総括]」終了後に学生に「まとめ」の授業についてのアンケート調査を実施し、その結果を平成25年度と平成26年度を併記した結果が表6である。この結果によれば、「③これまでのCanPassノートに記入してきた「学修成果シート」及び「卒業準備ファイル」は、「まとめ [学びの総括]」において活用できた」と「④「まとめ [学びの総括]」では、「学修成果シート」及び「卒業準備ファイル」を用いてグループ討論等を行うことによって、自分では気づかなかったことを知ることができたり、様々な視点から自分の学びを深めたりすることができた」の平均値が平成25年度に比べて平成26年度の方が低くなった。このことに関わって、学生からの自由記述に目を向けると、「CanPassノートの活用が不要と感じる（使用しないまま）」「準備物だけでなく、どのような内容の授業をするのか、事前に知らせるべき」「グループ討議をしたが、論点が大きすぎると思うし、論点も難しい。たった2コマで話し合うのは厳しいと思う」という記述があった。このように、事前に「まとめ」の授業内容を学生に知らせるべきという意見やグループ討論での論点が大きすぎるので、時間内で話し合いができる論点にしてほしいという意見は貴重である。平成26年度は学生にCanPassノートの「学修成果シート」と「卒業準備ファイル」を持参させて「まとめ」の授業を行ったが、そうした学生からの意見を受け止め、次年度に向けて「まとめ」の授業を改善することが求められる。

表6 「まとめ [学びの総括]」の授業について（学生調査）

「まとめ [学びの総括]」の質問項目	平成25年度 N=166	平成26年度 N=157
①「まとめ [学びの総括]」を通して、大学4年間で身につけた資質能力が明確になった。		2.92
②「まとめ [学びの総括]」を通して、教職に就くにあたっての自己の取り組むべき課題が明確になった。	3.01	3.06
③これまでCanPassノートに記入してきた「学修成果シート」及び「卒業準備ファイル」は、「まとめ [学びの総括]」において活用できた。	2.45	2.31
④「まとめ [学びの総括]」では、「学修成果シート」及び「卒業準備ファイル」を用いてグループ討論等を行うことによって、自分では気づかなかったことを知ることができたり、様々な視点から自分の学びを深めたりすることができた。	2.89	2.77
⑤「まとめ [学びの総括]」を通して、教職に就くにあたっての自覚や意欲がわいた。	2.99	2.90
⑥「まとめ [学びの総括]」を通して、教師として学び続けることの必要性を感じた。	3.22	3.18
⑦「まとめ [学びの総括]」において指導していただいた教員の指導内容は、4年間の学びの成果を振り返ったり、深めたりする上で役に立つものであった。	3.10	3.12

・表の中の数値は、4件法（4.とてもあてはまる、3.あてはまる、2.少しあてはまる、1.あてはまらない）から算出した平均値である。

・平成25年度では、項目①と②を合わせた質問（「まとめ [学びの総括]」を通して、大学4年間で身につけた資質能力と教職に就くにあたっての自己課題が明確になった。）であった。

次に、「まとめ [学びの総括]」の授業を担当した教員にもアンケート調査を実施した。その結果を示したも

のが表7と表8である。表7では、平成26年度の「活用しなかった」の件数が0件になったが、平成25年度に比べて平成26年度の方が「学修成果シート」及び「卒業準備ファイル」の授業への活用の程度が低くなった。また、表8に示すように、「まとめ」を通して、学生は4年間で身につけた資質能力と教職に就くにあたっての自己課題が明確になったかという問いについて、平成26年度は平成25年度に比べるとやや否定的な回答となった。これらの結果が生じた理由を探るべく教員が回答した自由記述を見ると、「個々の個人面談をしないと課題はこちらには明確に分からない」とか、「分野の人数が4人と少ないため、討議にはなりにくかった」などの記述に見るように、「まとめ」の授業内容を各コースで共通化を図ったが、それが逆にコースの学生数によって上手くできたコースと上手くできなかったコースが生じたようである。また、「同様のことを既に行っているのでは4年生のまとめとして何か工夫が必要」、「日常的に行っていることとの差異化が難しい」、「発表させて終わりになり、学びを深めるための手立てが分からなかった」という記述に見るように、「まとめ」の授業内容としてこれまでの学びを更に深める手立てが必要であるという意見が多かった。そのことと関連して、ある教員は「あえてCanPassノートを使うまでもないのではないか。また、同じような事を何度も書かされるという、「やらされ感」が強に残ってしまう」と記していた。学生は1年次から、その年次の成果を自己評価し、集団で省察を行うという活動を積み重ねてきており、その経験と「まとめ」の授業との差異化が図れないという問題が生じている。それゆえ、学生を指導した教員の視点から、「まとめ」の授業の内容・方法を再度見直すことも必要であると考えられる。

表7 教員養成スタンダードに基づくCanPassノートの「学修成果シート」及び「卒業準備ファイル」を履修要件としましたが、「まとめ」の授業でこれらを活用しましたか

	4.活用した	3.ある程度活用した	2.少し活用した	1.活用しなかった
平成25年度	11(68.8%)	4(25.0%)	0(0.0%)	1(6.2%)
平成26年度	8(42.1%)	8(42.1%)	3(15.8%)	0(0.0%)

(注) 平成25年度は「教職に向けた学びの記録」を活用した。

表8 「まとめ」の授業を通して、学生は4年間で身につけた資質能力と教職に就くにあたっての自己課題が明確になったと思いますか

	4.とてもそう思う	3.そう思う	2.少しそう思う	1.そう思わない
平成25年度	5(31.2%)	9(56.2%)	1(6.3%)	1(6.3%)
平成26年度	2(10.5%)	14(73.7%)	2(10.5%)	1(5.3%)

2. 教職実践演習全体に対する評価

全15回の教職実践演習に対する評価についても、教職実践演習を終えた4年次生にアンケート調査を実施した。その結果を示したものが表9である。この結果から見出される特徴は、「①教職実践演習を通して、大学4年間で身につけた資質能力が有機的に統合され、形成されていることを自覚することができた」は平成24年度が2.48であったのが、平成26年度は2.76へと値が上昇したが、依然として「②教職実践演習を通して、将来教師になる上で、自分にとって何が課題であるか自覚できた」の値の方が強く認識されていることである。この結果を導く原因が教員養成スタンダードによるものであるのなら、本学の教員養成スタンダードが各項目において「できた」か「できていない」かがチェックされるものとして機能し、教職実践演習においてその基準に到達していないと認識したものが個々人の課題へと転化しているという説明ができる。教職実践演習が教員養成スタンダードや到達目標に照らして学生自身が自らの資質能力について確認するという方法を採用するならば、上述の傾向はより強化されるであろう。そうではなく、本学の教職実践演習における「模擬授業」「事例研究」「まとめ[学びの総括]」の授業内容を「資質能力が有機的に統合され、形成されていることを自覚する」ことを意識した授業内容に改善できれば、教職実践演習全体の評価は改善されるであろう。学生に身につけた資質能力の有機統合の状態を意識させるためには、単に「模擬授業」や「事例研究」といった活動に取り組ませるのではなく、これまでの学修を通じて身につけてきた資質能力を使って教育の課題や問題を解決させる活動と、その活動をメタ認知によって省察させる活動（あるいは教員養成スタンダードに書かれた内容を活用しながら問題解決過程を説明させる活動）の両方を盛り込んだ授業が必要になるであろう。

表9 全15回の教職実践演習の授業について

	平成24年度	平成25年度	平成26年度
①教職実践演習を通して、大学4年間で身に付けた資質能力が有機的に統合され、形成されていることを自覚することができた。	2.48	2.72	2.76
②教職実践演習を通して、将来教師になる上で、自分にとって何が課題であるか自覚できた。	3.00	3.05	2.99
③教職実践演習を通して、自分が不足している知識や技能を補うことができた。	2.71	2.69	2.73

VII. 総括

有機的な統合・形成の定義や意味の明確化は最優先で取り組まれるべき課題である一方、この作業は容易でない。そのため、具体的な働きかけを案出するにあたり、定義や意味に曖昧さを残したまま、「教職実践演習」担当教員がそれぞれの授業を振り返り、有機的な統合・形成につながる可能性のある活動や行為を同定するという実際の営みを同時に進めた。その結果、教員としての実践的資質能力の有機的な統合・形成を目指した教職実践演習に向けて次のような提案を行う。

事例研究に関しては、教職実践演習の趣旨を反映する中心的な項目である「事例研究によって、4年間の学びを総合することができた」かどうかの学生の認知は、「グループでの話し合いによって自らの課題を明確にすること」ならびに「納得のいく話し合いができること」と、それぞれ関連している可能性が示唆された。あくまで相関関係が認められただけで因果関係への言及は避けるべきだが、学生の「教員としての実践的資質能力の有機的な統合・形成」に対して、事例研究のグループ討論の質が鍵を握り、それを通して学生自身の課題が明確になること、納得のいく話し合いが実現されること、が重要な要素である可能性が示唆されたといえるだろう。また、「事例研究によって、4年間の学びを総合することができた」という項目への学生からの評価が相対的に高かった教員へのインタビュー調査を実施したところ、教員研修や企業研修等、人材育成の場で広く用いられる事例研究の技法を用いていたことに加え、学生が事例を具体的に読み解いていくのに必要な視点導出のための演習を丁寧に行っていたことが把握された。これらが、「教員としての実践的資質能力の有機的な統合・形成」を促す働きかけとして有効に機能していた可能性が考えられ、次年度以降、いくつかのクラスで実践し、その効果を検証していてもよいだろう。さらに、このインタビューの過程で、「授業場面についての事例研究」という新たな取組が発想され、議論された。これは、現在、分離して実施されている「模擬授業」と「事例研究」の取組の融合をもたらすものであり、学生の「教員としての実践的資質能力の有機的な統合・形成」にとって、大きな貢献を果たす取組になるのではないだろうか。一考に値する提案であろう。

模擬授業に関しては、教職実践演習において、学生の所属するコースに関係する教科以外の教科で学習指導案作成と模擬授業を行うことは、現行カリキュラムでの授業実施の実態、並びに授業評価の結果から、初等教育教員としての教科指導力を補完する上で有効であることが確認できた。「教員としての実践的資質能力の有機的な統合・形成」に対して重要な点は、様々な授業科目で模擬授業に関する学習活動が行われているが、それぞれの学習活動が質的に異なること、すなわち活動の内容、ねらいや意味が異なることを学生に理解させることである。学修と実践の軌跡は、集大成として教職実践演習の「模擬授業」につながり、質的に異なることの理解が学生に有機的な統合・形成をもたらすであろう。このような「学びの軌跡」を事前に学生に提示し、それぞれの授業科目を展開することで、有機的な統合・形成につながる「教職実践演習」の実現が可能になると考える。また、教科指導力という基本的資質の確認については必修科目の位置付けや授業内容の共通化も必要であり、これらを今後のカリキュラム検討の視座とすることが望まれる。

まとめ「学びの総括」に関しては、「学修成果シート」及び「卒業準備ファイル」を活用しなかったことや、それらを用いたグループ討論等によって様々な視点から学びを深めることができなかったという否定的な意見があり、CanPass ノートをうまく活用したまとめに改善する必要がある。そうした活用が上手くできなかった理由として、各コースの学生数に差があること、グループ討論での論点が大きすぎるため2コマでは時間内に収まらないこと、これまでに1年次からグループ討論を通して省察を行うという活動を行ってきており、それとの差異化が図れなかったことが挙げられている。したがって、コース間の学生数に差があってもグループ討論ができ、これまでの CanPass ノートを用いたグループ討議との差異化が図れるように、「まとめ「学びの総括」」におけるグループ討論の論点を設定し直す必要がある。また、事前に「まとめ「学びの総括」」の授業内容を学生に知

らせておいてほしいという要望もあり、次年度からオリエンテーション時に学生へ周知する必要がある。

教職実践演習全体の評価から、「教職実践演習を通して、大学4年間で身につけた資質能力が有機的に統合され、形成されていることを自覚することができた」は平成24年度から平成26年度では評定値が上昇したが、依然として「教職実践演習を通して、将来教師になる上で、自分にとって何が課題であるか自覚できた」の値の方が強く認識されていることが特徴であることが示された。本学の教職実践演習における「模擬授業」「事例研究」「まとめ[学びの総括]」の授業内容を「資質能力が有機的に統合され、形成されていることを自覚する」ことを意識した授業内容に改善できれば、教職実践演習全体の評価は改善されるであろう。学生に身につけた資質能力の有機的統合の状態を意識させるためには、単に「模擬授業」や「事例研究」といった活動に取り組みせるのではなく、これまでの学修を通じて身につけてきた資質能力を使って教育の課題や問題を解決させる活動と、その活動をメタ認知によって省察させる活動（あるいは教員養成スタンダードに書かれた内容を活用しながら問題解決過程を説明させる活動）の両方を盛り込んだ授業が必要になるであろう。

<引用文献>

- 新井肇. 事例研究で育つ教師と子ども—参加型事例研究で「元気のある学校」をつくる—, 児童心理, 第66巻第18号(12月臨時増刊), 金子書房, pp.12-20(2012)
- 独立行政法人教員研修センター. 不登校といじめ問題等の事例集(平成18～20年度生徒指導者養成研修より)(2009)
- 遠藤貴広. 教員養成スタンダードの理念とその背後にある能力観・評価観—DeSeCoのコンピテンス概念を手がかりにして—, 福井大学高等教育推進センター年報, No.3, pp.3-18(2013)

<発表論文>

- 1) 南埜猛, 岸田恵津, 別惣淳二, 山中一英, 石野秀明. 「教職実践演習」の実践に関する研究—学習指導案のデータベース構築と大学の情報発信への活用—, 学校教育学研究, 第25巻, pp.7-17(2013)
- 2) 別惣淳二, 山中一英, 石野秀明, 岸田恵津, 南埜猛. 「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集, pp.55-68(2014)
- 3) 南埜猛, 岸田恵津, 別惣淳二, 山中一英, 石野秀明, 藤原忠雄. 教職実践演習「模擬授業」の授業実践から考えるカリキュラム改善の提案, 兵庫教育大学研究紀要, 投稿中