

教職実践演習のカリキュラム開発：初任教員の二 ーズ調査

著者名(日)	武田 明典, 村瀬 公胤, 八木 雅之, 宮木 昇, 嶋崎 政男
雑誌名	神田外語大学紀要
巻	25
ページ	307-330
発行年	2013-03
URL	http://id.nii.ac.jp/1092/00000761/

教職実践演習のカリキュラム開発 —初任教員のニーズ調査—

武田 明典¹
村瀬 公胤²
八木 雅之³
宮木 昇⁴
嶋崎 政男⁵

要 旨

教育職員免許法施行規則の改正により、教職課程の「教職に関する科目」に「教職実践演習」が新設された。この科目は教職課程の総仕上げとして位置づけられ、従来の科目に比してより実践的な教育内容が求められる。本研究は、神田外語大学における2013年度から導入のための、アクション・リサーチ法によるカリキュラム開発のうち、その基礎となる小学校・中学校・高等学校の初任教員（有効回答907名）を対象とし、本科目に関する9項目のニーズを把握するために、質問紙調査法による調査を行ったものである。結果からは、学校種別・性別・教職歴による相違がみられ、これら初任教員のニーズについてどのようにカリキュラムに反映させていくか検討を行った。

キーワード：教職実践演習、カリキュラム開発、初任教員、ニーズ、
アクション・リサーチ

¹ Akenori TAKEDA 神田外語大学
² Masatsugu MURASE 麻布教育研究所
³ Masayuki YAGI 神田外語大学
⁴ Noboru MIYAKI 神田外語大学
⁵ Masao SHIMAZAKI 神田外語大学

1. 問題

1.1 「教職実践演習」の導入と大学の課題

2013年度に教職科目の核として導入される「教職実践演習」は、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」で取り上げられ、その趣旨を次のように定めている（中央教育審議会, 2006）。

教職実践演習（仮称）は、教職課程の他の授業科目の履修や教科課程外での様々な活動を通じて、学生が身に付けた資質能力が、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、形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するものであり、いわば全学年を通じた「学びの軌跡の集大成」として位置づけられるものである。学生はこの科目の履修を通じて、将来、教員になる上で、自己にとって何が課題であるかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図ることにより、教職生活をより円滑にスタートできるようになることが期待される。

これを受け、教育職員免許法が改正され、同施行規則第6条第1項の表・備考には「11 教職実践演習は当該演習を履修する者の教科に関する科目及び教職に関する科目の履修状況を踏まえ、教員として必要な知識技能を修得したことを確認するものとする（以下略す）。」と、本科目の位置づけが明確に示された。

本科目は、教員を送り出す大学にとっては、当該大学卒業生の教員の質を最終的に担保する役割を担っている。従って、受講者の履修歴を把握して実施することが重要となる（白井, 2011）。また、授業形態としては、集団討論、

論作文等、多様な方法を取り入れることで、学生の満足度と科目のねらいの達成との両立を志向する（斎藤・佐藤・山崎・江森・益田，2010）ことも重要であろう。一方、教職経験者が担当した授業は、その実践的内容から学生の満足度が高かったという報告もある（花島，2010）。このように、教育臨床の経験談を通して学ぶ実践力は、千葉（2011）のいう「現場力（p. 16）」と呼ぶにふさわしいものである。

その他多くの大学において現場での実践面が重視され、それを実現させるために、例えば、岡山大学では、教育実践力を学習指導力、生徒指導力、コーディネート力、マネジメント力として捉えている（有吉，2009）。ここで、「教壇に立ったときすぐに必要とされる学級経営力や授業実践力を直前の4年次後期に講義とインターンシップを組み合わせて体得させる（p. 43）」ことが重要であるとの指摘は、文部科学省のモデル事業（友田・山内，2008）からも支持された内容である。このように、教職実践演習では、集団指導体制を構築し、少人数指導等、学生に対するきめ細かな指導によって実践的な内容を実現することが求められているといえる。

1.2 関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会（関私教協）の取り組み

関私教協では、教職実践演習の在り方について、「『教職実践演習』を巡る諸問題の再検討～教員の資質向上というスローガンの実質化のために～」と題したシンポジウム（2011年2月26日）を実施し、本科目のねらいや授業内容について検討した。その中で、シンポジストとなった宇佐見忠雄は、本科目の問題点を9点にわたって指摘している。ここでの議論の4点目として「体系的な教育課程の編成と授業内容の標準化の要請強化（p. 51）」を挙げ、学校現場が抱える課題に大学のカリキュラムや授業内容が十分に対応していない旨、そして「学習指導要領化現象（p. 45）」と名付けて「どこの大学で誰が教えても標準と言いますか、同じような授業の内容になる、こういう傾

向が強くなってきているのではないか (p. 46)」とクリティカルに分析している (関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会, 2011)。

このように、カリキュラム創設期においては、アクション・リサーチ (以下、AR と略す) 法を用いて学校現場のニーズを把握することは、上述の課題に応える上で、また、中央教育審議会答申のいう教職生活をより円滑にスタートさせるためのカリキュラム開発の上でも、大いに役立つと考える。

1.3 教職実践演習に関する先行研究の中で

教職実践演習は四年制大学に先駆けて、短期大学における保育課程や小学校教員養成課程を中心に 2011 年度本実施の報告がなされている (例: 後藤・中林, 2012; 生野ら, 2012; 小山・栗谷・白川, 2012; 森光・関, 2012)。一方、四年制大学においては、2010 年度入学者より本科目が必修化されることから、国公立系教員養成大学を中心にモデルとなるカリキュラムや試行的な実践事例が、順次発表されている。以下、その中でも本研究と関わりの深い事例を紹介する。

まず 1 例目は都留文科大学であるが、杉本 (2008) は既修の教職関係科目の有益性と未履修科目の必要性についてのアンケート調査を受講候補者に実施し、結果をカリキュラムに反映させる必要性について言及している。また、2 例目の弘前大学では、学校現場の指点が適切にカリキュラムに反映されるよう事前の学習準備等の必要性を指摘している (福島ら, 2008)。さらに、3 例目の岡山大学では、全学の教職課程において、初年次教育から総括的な教職実践演習に至るまでの体系的な「全学教職コア・カリキュラム」に取り組む等、ファカルティー・デベロップメント (FD) を通じて本格的に教職課程の再検討を行っている。

次の例は、本学も取組みを検討している地域リソースを活用した事例である。4 例目の北海道大学では、積極的な外部連携を図っていることが注目さ

れ、ここでは大学の地の利を生かした高等学校の見学を行い、また、事前の受講生アンケート結果を見学の日程に反映させている（梅津，2011）。また、5例目の鹿児島大学では、学校現場と連携したフィールドワークの充実等、指導方法の多様性の検討事例から関係機関との連携の必要性を提言し、授業方法の多様性の検討や指導体制の整備、教員養成段階として習得させるべき資質能力の具体化・明確化等、今後解決すべき課題を明らかにしている。関連し、田宮・下野・隅元・大久保（2008）は、教職実践演習においては、大学が、市教育委員会、県総合教育センターと連携し、授業参観を通し実際の学校現場で何が必要とされ、何を身につけておくべきかなど実践面を重視していることが特徴であると指摘する。

この他に、現職教員や教職経験者との交流を積極的に推進して効果を上げた事例（菊永・塚元，2011）、教壇に立つ際にすぐに必要とされる学級経営力や授業実践力を教職体験（インターンシップ）的に体得させる重要性を指摘した事例（友田・山内，2008）、そして、プラクティススクール（模擬学校）を学生に企画・運営させることにより資質能力を高めた事例（小林ら，2008）がある。さらに、関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会第三研究部会の報告書（2012）によると、短期大学などの実践報告や平成25年度実施予定の大学シラバスが紹介されている。これらの事例から、本科目の趣旨やねらいを生かすためには受講者側に立ったカリキュラム作成とそのためのニーズ把握が求められていると言える。

1.4 本学の取組みの中で

本学は千葉市の幕張新都心と呼ばれる文教地区に立地している。本科目を実践するにあたり、これらの文教機関との連携を図ることこそ本科目の特徴を形作るものといえるであろう。今回の調査対象は近接の千葉県総合教育センターが行う初任者研修に参加する教員である。初任教員は、最低限、教職

歴1年目であり、それまでの大学での履修状況を振り返った時、何に満足し、何を求めておけば良かったのかなど、彼らの最も新鮮な感覚に基づくニーズが把握でき、このことはとても重要であると考ええる。

なお、本学の教職課程は中学校・高等学校の外国語教員免許状を取得する課程であるが、2010年度より他大学と協定を結び、小学校教諭二種免許を取得する学生も生まれていること、また、教職課程と併存で本学独自の「児童英語教員養成課程」を設けていることから、調査対象に小学校教員も含めることとした。

佐瀬(2012)は、教職実践演習について授業試行実施後の学生による受講者評価研究を行っているが、学校現職教員を対象とした調査は行っていない。その他にも著者らの調べた限りでは教員を対象とした調査例はない。本学の実践では、AR法を用いた実践的な研究のうち、初任教員に対するニーズ調査の結果を検討し、それに基づいたカリキュラム開発を行うアプローチを取っているが、このことは、実践的で意義深いと考えられる。

2. 目的

本稿の目的は、教職実践演習のカリキュラム開発のためのアクション・リサーチのうち、初任教員に対する質問紙調査法によりその基礎となる学校教員のニーズを把握し、効果的なカリキュラムについて検討することである。

3. 方法

3.1 調査対象者および調査実施時期

調査対象者は、千葉県総合教育センターにおける初任教員を対象とした複数の研修会に参加した小・中・高等学校の教員である(重複回答ナシ)。調査の実施については、センター職員に依頼し、無記名式の質問紙法調査を

2012年6月の研修期間中に行った（記入漏れを除いた有効回答は907）。

3.2 質問紙調査項目

- (1) 調査方法：無記名式の質問紙は、A3版片面に印字され、質問紙調査の目的、「教職実践演習」についての概要、データ処理、そして、プライバシーの保護について説明し、それに賛同する者が任意で回答し、研修会終了後に質問紙を回収する方法とした。
- (2) 質問項目：第1部のフェースシートでは、調査対象者の1) 学校種（小・中・高等学校）、2) 性別、3) 採用までの教職歴（5年未満；5年以上10年未満；10年以上20年未満；20年以上）を質問した。

第2部の「教職実践演習」に関する質問項目では、中央教育審議会答申が「教職実践演習」の科目内容として例示したものを著者が次頁 Table 1 に示すように、9つの内容に文章でまとめた質問項目を列举し、その9つの項目各々に対して共通の質問として、「教職生活を円滑にスタートするために、大学で教育実習後にどのようなことをもっと学んでおきたかったと思うか」について、1. 「学んでおきたかったと全然思わない」から、5. 「学んでおきたかったととてもそう思う」までの5件法で回答を求めた。

なお、「1.」の1点にはじまり「5.」の5点までとし、SPSS.を用いた心理学的なデータ処理を行った（逆転項目は設けない）。各質問項目は、次節以降で結果の分析と考察を行うために、それぞれ文中の語句を用いて作成したキーワードによって Table 1 の右端に示すこととした。

質問紙の末尾には、「そのほかご意見等がございましたら、下にお書きください」として、本テーマに関する自由記述欄を設けた。

Table 1

教職実践演習についてのアンケート

番号	質問項目	キーワード
1	様々な場面を想定した役割演技（ロールプレイング）や事例研究のほか、現職教員との意見交換等を通じて、教職の意義や教員の役割、職務内容、子どもに対する責務等について学ぶ。	教員役割
2	学校において、校外学習時の安全管理や、休み時間や放課後の補充指導、遊びなど、子どもと直接関わり合う活動の体験を通じて、子ども理解の重要性や、教員が担う責任の重さについて学ぶ。	子ども理解
3	役割演技（ロールプレイング）や事例研究、学校における現地調査（フィールドワーク）等を通じて、社会人としての基本（挨拶、言葉遣いなど）について、また、教員組織における自己の役割や、他の教職員と協力した校務運営の重要性について学ぶ。	教員組織
4	関連施設・関連機関（社会福祉施設、医療機関等）における実務実習や現地調査（フィールドワーク）等を通じて、社会人としての基本（挨拶や言葉遣いなど）について、また、保護者や地域との連携・協力の重要性について学ぶ。	地域連携
5	教育実習等の経験を基に、学級経営案を作成し、実際の事例との比較等を通じて、学級担任の役割や実務、他の教職員との協力の在り方等について学ぶ。	学級担任
6	いじめや不登校、特別支援教育等、今日的な教育課題に関しての役割演技（ロールプレイング）や事例研究、実地視察等を通じて、個々の子どもの特性や状況に応じた対応について学ぶ。	事例研究
7	役割演技（ロールプレイング）や事例研究等を通じて、個々の子どもの特性や状況を把握し、子どもを一つの学級集団としてまとめていく手法について学ぶ。	学級集団
8	模擬授業の実施を通じて、教員としての表現力や授業力、子どもの反応を活かした授業づくり、皆で協力して取り組む姿勢を育む指導法等について学ぶ。	模擬授業
9	教科書にある題材や単元等に応じた教材研究の実施や、教材・教具、学習形態、指導と評価等を工夫した学習指導案の作成を通じて、学習指導の基本的事項（教科等の知識や技能など）について学ぶ。	学習指導案

4. 結果

質問紙調査の結果を以下に記す。まず、調査対象者の概要について報告したのち、調査対象者の3つの属性（学校種・性別・教職歴）によるニーズの差について結果を報告する。

4.1 調査対象者の概要

調査対象者の学校種・性別・教職歴の内訳を Table 2 に示す。なお、調査対象者は全て初任教員であるが、臨時採用などの講師経験があるため、「教職歴」には1年以上20年未満までの幅がある（20年以上の該当者はいない）。

Table 2

調査対象者の学校種・性別・教職歴ごとの内訳（N=907）

		教職歴		
		5年未満	5年～10年未満	10年～20年未満
学校種 (性別)	小学校 n=486 (女性・男性)	415 (242・173)	65 (44・21)	6 (4・2)
	中学校 n=209 (女性・男性)	168 (76・92)	35 (13・22)	6 (2・4)
	高等学校 n=212 (女性・男性)	184 (71・113)	24 (5・19)	4 (1・3)

学校種別では、Table 2 に示したように中学校教員と高等学校教員のサンプルサイズはほぼ同じで、小学校教員はこれらの約2倍である。性別では、女性教員（n=458）と男性教員（n=449）のサンプルサイズがほぼ同じである。教職歴では5年未満（n=767）が極めて多く、5年以上10年未満（n=124）と10年以上20年未満（n=16）は少ない。そのため、教職歴によるニーズ

差の検定では、「5年未満」と一括した「5年以上」の2群に分けて分析した。

4.2 学校種別によるニーズの違い

調査対象者の学校種による各項目のニーズの違いを Figure 1 に示す。全体としては、類似した傾向がみられた。特に項目 8「模擬授業」や項目 9「学習指導案」のニーズが高く、項目 4「地域連携」が最もニーズが低かった。

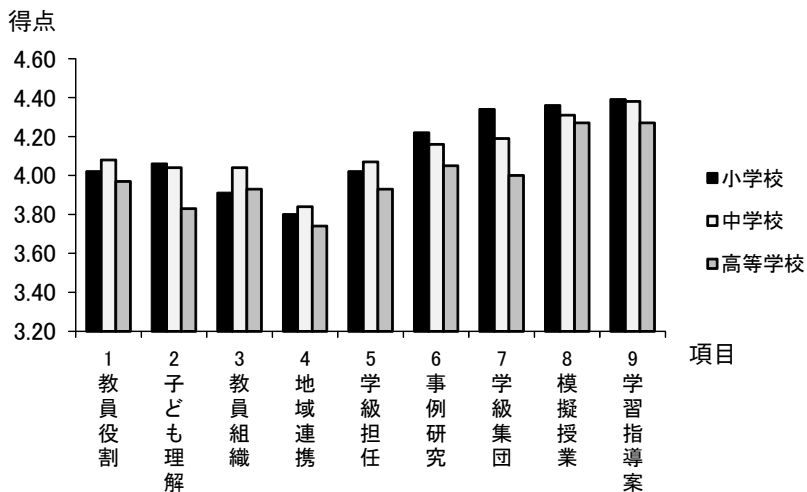


Figure 1 学校種別による各項目のニーズの違い

しかし、項目によってはニーズに差があるため、平均点の差の検定を行った (Table 3)。分散分析の結果、項目 2「子ども理解」 ($F(2, 904) = 5.466, p < .01$)、項目 6「事例研究」 ($F(2, 904) = 3.380, p < .05$)、および項目 7「学級集団」 ($F(2, 904) = 12.405, p < .01$) において、3 群間に有意差がみられた。

Table 3

学校種別による各項目のニーズ平均点

		1 教員役割	2 子ども理解	3 教員組織	4 地域連携	5 学級担任	6 事例研究	7 学級集団	8 模擬授業	9 学習指導案
小学校	平均	4.02	4.06	3.91	3.80	4.02	4.22	4.34	4.36	4.39
n=486	偏差	0.81	0.83	0.89	0.92	0.92	0.80	0.79	0.81	0.79
中学校	平均	4.08	4.04	4.04	3.84	4.07	4.16	4.19	4.31	4.38
n=209	偏差	0.83	0.90	0.82	0.96	0.88	0.82	0.89	0.82	0.79
高等学校	平均	3.97	3.83	3.93	3.74	3.93	4.05	4.00	4.27	4.27
n=212	偏差	0.91	0.99	0.95	0.97	0.93	0.90	0.93	0.88	0.85
	F 値	.898	5.466**	1.722	.615	1.268	3.380*	12.405**	.797	1.688

* $p < .05$, ** $p < .01$

そこでさらに、これらの項目について Games-Howell の方法により学校種別の3群間の多重比較を行ったところ、項目2「子ども理解」、6「事例研究」、7「学級集団」ともに、小学校が高等学校に比べて5%水準で有意に平均点が高かった (Table 4, 5, 6)。

Table 4

項目2「子ども理解」における学校種別の平均点差

	中学校	高等学校
小学校	.023	.236*
中学校		.213

$p < .05$ *

Table 5

項目 6 「事例研究」における学校種別の平均点差

	中学校	高等学校
小学校	.062	.177*
中学校		.116

$p < .05^*$

Table 6

項目 7 「学級集団」における学校種別の平均点差

	中学校	高等学校
小学校	.157	.344*
中学校		.187

$p < .05^*$

なお、中学校と高等学校でも 10% 水準前後では有意な差が認められたことを、結果の解釈の補助としてここに記しておく。

4.3 性別によるニーズの違い

調査対象者の性別によるニーズの違いは Figure 2 のとおりである。項目 4 「地域連携」のニーズが最も低く、項目 8 「模擬授業」や項目 9 「学習指導案」のニーズが高いなど、項目間のニーズの差は両性ともに似た傾向を示している。一方で、全ての項目において、女性教員のニーズは男性教員のニーズを上回っていた。

教職実践演習のカリキュラム開発
—初任教員のニーズ調査—

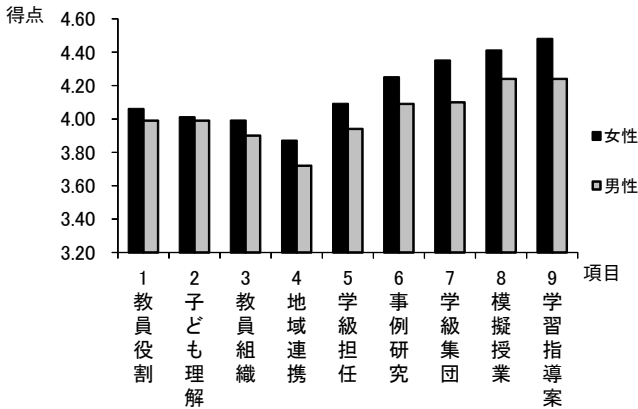


Figure 2 性別による各項目のニーズの違い

そこで平均点の差について t 検定を行ったところ、項目 6「事例研究」($t=2.946, df=905, p<.01$)、項目 7「学級集団」($t=4.442, df=905, p<.01$)、項目 8「模擬授業」($t=3.055, df=905, p<.01$)、項目 9「学習指導案」($t=4.358, df=905, p<.01$)において、いずれも 1% 水準で有意に差があった (Table 7)。

Table 7

性別による各項目のニーズ平均点

		1 教員 役割	2 子 ども 理 解	3 教 員 組 織	4 地 域 連 携	5 学 級 担 任	6 事 例 研 究	7 学 級 集 団	8 模 擬 授 業	9 学 習 指 導 案
女性	平均	4.06	4.01	3.99	3.87	4.09	4.25	4.35	4.41	4.48
n=458	偏差	0.78	0.86	0.86	0.87	0.85	0.77	0.79	0.75	0.68
男性	平均	3.09	3.99	3.90	3.72	3.94	4.09	4.10	4.24	4.24
n=449	偏差	0.90	0.93	0.92	1.01	0.98	0.88	0.91	0.89	0.90
	t 値	1.176	.0409	1.511	2.388	2.436	2.946**	4.442**	3.055**	4.358**

** $p<.01$

4.4 教職歴によるニーズの違い

教職歴による各項目のニーズの違いを Figure 3 に示す。

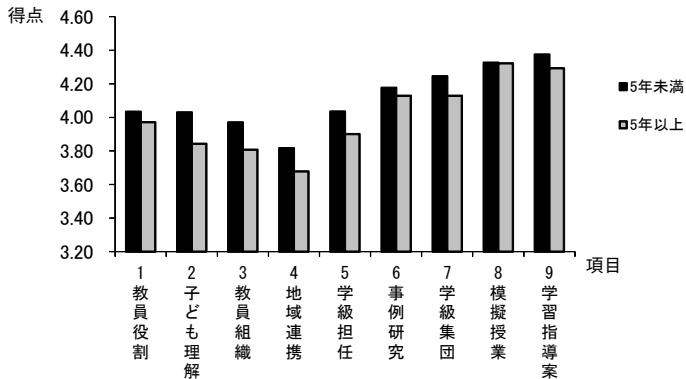


Figure 3 教職歴による各項目のニーズの違い

教職歴 5 年未満の群は 5 年以上の群に比べて、全ての項目でニーズの平均点が高かった。そこで平均点の差 (Table 8) について t 検定を行ったところ、項目 2 「子ども理解」において、5 年未満の群のニーズは 5 年以上の群より有意に高かった ($t=2.288, df=905, p<.05$)。それ以外の項目も、項目 8 「模擬授業」を除くすべての項目で平均点に差が認められた。

Table 8

教職歴別による各項目のニーズ平均点

	1 教員役割	2 子ども理解	3 教員組織	4 地域連携	5 学級担任	6 事例研究	7 学級集団	8 模擬授業	9 学習指導案
5年未満	平均 4.03	4.03	3.97	3.82	4.04	4.18	4.25	4.33	4.37
n=767	偏差 0.85	0.89	0.88	0.95	0.91	0.84	0.88	0.85	0.80
5年以上	平均 3.97	3.84	3.81	3.68	3.90	4.13	4.13	4.32	4.29
n=140	偏差 0.76	0.86	0.90	0.90	0.89	0.77	0.75	0.72	0.82
	t 値 .870	2.336*	1.965	1.637	1.642	.656	1.633	.066	1.085

* $p<.05$

4.5 自由記述の主なコメント

自由記述の回答数は110で、このうち、「特になし」や本学卒業生が大学教員に向けたメッセージなどを除外した、有効回答は93であった。内訳はTable 9の通りで、質問項目に関連した記述では、項目3「教員組織」について言及したものが多かった（n=15；例：「教員になって戸惑ったことは、校務分掌はじめ、教科以外の仕事の存在です。そういうものがあるという知識だけでもあらかじめ持っておくと良いと思います」）。その他では、項目6「事例研究」、項目7「学習集団」及び項目8「模擬授業」などへの言及が多かった。

Table 9

自由記述回答の種類と回答数（N=93）

種 類	3 教員 組織	4 地 域 連 携	6 事 例 研 究	7 学 級 集 団	8 模 擬 授 業	9 学 習 指 導 案	現 場 が 重 要	改 善 意 見	事 務 に つ い て	そ の 他
回答数	15	1	5	6	5	1	43	11	4	2

その他、9項目と直接かかわらない一般論としては、「現場が重要」であることを述べたものが、最も多かった（n=43；例：「いろいろな学校を見ておけばよかったです。学校によって、やり方が異なり、生徒の実態が異なるからです」）。それ以外では、研修のあり方への「改善意見」（n=12；例：「実際にその職に就いてから、必死に学ばなければ身に付かないものばかりだと思うので、大学生の時はその時にしかできないことを一生懸命やるべきだと思う」）などがあった。

5. 考 察

5.1 全体の傾向

本研究では、初任教員を対象に、9項目のニーズについて調査・分析を行った。まず、全ての属性を通して概観するならば、項目ごとのニーズの違いには類似した傾向がみられることが理解できた。特に項目8「模擬授業」や項目9「学習指導案」および項目7「学級集団」では、一貫してニーズが高かった。教員の職務の最も大きな部分を占めているのが“学習(教科)指導”と“生徒(生活)指導”であることを考えれば、これらの結果は自然なものと言えるだろう。従って、教職実践演習はこのニーズに対して、第一に応える必要があると考えられる。

一方でニーズが低かった項目4「地域連携」であるが、学内組織だけでは解決が困難ないじめ、児童虐待、反社会的問題行動などは、現代社会において顕在化し、これからの学校の在り方を考えていく上で、いよいよ重要性を増す分野である。本稿「1.問題」における多くの先行研究、および嶋崎(2007)が、「『学校の抱え込み』から『豊かな連携』の重要性が認識されるようになった。(p.155)」と指摘しているように、大学と地域機関・住民など地域リソースを活用した連携については、昨今、特に重要視されている。

しかしながら、本調査から、この連携の重要性に関してニーズが低かったという結果は、この分野への教員の意識の低さを示していると解釈することができる。他方、“初任教員”という立場では、実際に、外部機関や地域連携を日頃実践しているであろう、生徒指導主事、教育相談担当、そして、管理職など、教職歴を重ねたいわゆる“ベテラン教員”ほどには、これら生徒指導的な問題を解決するための地域連携の機会が少ないということが予想される。つまり、実際にはとても重要であるが、初任教員の間ではなかなかその認識が芽生えていない点があるとも解釈できるのではないだろうか。従っ

て、むしろ認識やニーズが少ないからこそ、この連携の点は、大学教育において学生に強調して教育することが重要ではないかと、指摘したい。教員ニーズが高かった学習指導や生徒指導についての学習と関連させながら、大学教員は教職実践演習において、学生に地域連携の視点を関連づけて考察させる機会を提供していくことが大切であろう。

5.2 学校種別・性別・教職歴による特徴

次に、本調査で問うた3つの属性によるニーズの差を考察する。

第1に、小・中・高等学校の学校種別で比べると、学校段階が上がるに連れて、項目2「子ども理解」、項目6「事例研究」、および項目7「学級集団」に関するニーズが低くなる傾向があった。これは、指導対象の児童生徒の年齢が高くなるほど、学級担任としての関わる場が少なくなってくるからとも受け止められる。その他の項目でも、有意差はみられなかったものの、全体的に高等学校の教員のニーズは他の学校種に比べ低い傾向がみられた。高等学校は、小学校が“学級王国”、中学校が“学年セクト”と言われ、生徒指導に直接かかわる機会が多いのに比べ、高等学校では生徒指導主事を中心とした全校指導体制が構築されていることも一因と考えられる。また、高校生は発達段階的にも成人に近づき社会性や言語能力の高まりに伴い、教員の指導に対する理解力も高まっていることも挙げられよう。あるいは、高等学校段階では、そもそも、生徒指導上の諸問題自体が、いわゆる“小1プロブレム”を抱える小学生や思春期を迎えた多感な中学生に比べれば、とりわけ困難ではないことも起因しているのではないだろうか。さらには、高等学校の教員は、大学院進学者の比率が多いことが一因し、生徒指導面よりも学習指導面に、より研究分野の専門的な関心が向けられるのではないだろうか。いずれにしても、高等学校においても、生徒指導面に注意を向けること、および、多様な生徒へのきめ細かな対応は重要であると著者らは指摘したい。こ

うした生徒指導面への留意点を学生に教授することは、教職課程の責務であると考ええる。

第2に、性別によるニーズの差がある。女性教員と男性教員では、項目6「事例研究」、項目7「学級集団」、項目8「模擬授業」、項目9「学習指導案」という4つの項目で1%水準の有意差がみられた。その他の項目を含めても、総じて女性教員が男性教員よりも高いニーズを持っていたことは、特筆に値する。女性教員の方が向学心にあふれているのだろうか、あるいは、日常の職務の中で生徒指導や教科指導に対して不安を抱えているのであろうか、さらには、性別による“自尊心”に起因する差なのであろうか、これらは本調査の結果からは解釈が困難である。この点に関しては、本調査の限界点であり、インタビュー調査をはじめとした質的研究等、今後の課題事項である。

第3に、教職歴による研修に対するニーズの違いがある。当然ながら、5年未満経験の教員は5年以上経験の教員に比べて研修に対するニーズが高かった。特に有意差がみられた項目2「子ども理解」は、通常の大学のカリキュラムにおける教職科目や限られた時間の教育実習だけでは学習経験が得難い分野であるといえる。学生の学校現場でのスクールインターンシップや教育ボランティアなど、学外の学校・機関における教職実践演習の中心的な課題の一つになると思われる。

一方、5年未満と5年以上経験者でほとんど差がなくかつ高いニーズを示した項目は、8「模擬授業」である。これには、よりよい授業を提供したいという真摯な願いの反映であるとともに、自らの経験のみだけで学習指導の知識と技量を高めることの限界を感じているとも解釈できる。また、今回の調査では、正採用前の講師として実際に教壇に立った機会を得た経験者が一定数含まれていたが、この体験によって、子どもと触れ合いながら学べることと、それだけでは学べないことがあることをある程度実感しているからこそ、授業の展開の困難さを十分に認識していることを意味しているのではな

いだろうか。この点は、もう少し対象者が多ければ、また、初任教員だけでなく中堅やベテラン教員を含んだ対象者が含まれていたなら、より詳細な分析が可能であったであろう。いずれにしても、8「模擬授業」に関しては、教職実践演習や初任者研修のみならず、正採用前の講師研修支援も含めた課題事項となる可能性を示していると考ええる。

5.3 カリキュラム開発への示唆

カリキュラム開発に際しては、もちろん、中央教育審議会答申が指示する9項目について、教職科目の中の総まとめとしての役割を担う「教職実践演習」において、一定水準、総合的に網羅することは望ましいことである。また、松木(2012)は、教師として学校現場での様々なニーズに応えるのには学部教育だけでは限界点があり、大学院・専門職大学院に一部を委ねざるを得ない点を指摘しているが、関連し、本科目も学部教育だけで完結するものでもないだろう。

現状における学部4年次、半期2単位という限られた枠組みのなかに置かれた「教職実践演習」ではあるものの、そのなかで最大限、効果的なカリキュラムを検討することの方がより現実的である。ここで、先の岡山大学における後藤ら(2012)のような、全学にわたる横断的かつ1年次の「初年次教育」から4年次の「教職実践演習」に至るまでの縦断的なカリキュラムが提供できる大学の体制があることは、とても意義深いことであろう。しかしながら、私学における開放制教員養成課程においては、このような取り組みには限界があるといえる。

本調査からの結果を踏まえ、学部教育における本学のカリキュラム開発について、以下、重要な点をまとめる。

第1として、本調査に基づく先の考察では、連携の重要性について指摘した。この点については、学生も初任教員も、概念としては理解しているであ

ろうが、短期間の教育実習や1・2年の講師経験だけでは実体験は伴いにくいと考えられる。例えば、地域の小中学校、児童相談所や総合教育センターなど、まずは、諸機関・学校を見学し、可能であるならば、学生時代にそこでのボランティア体験など、大学のカリキュラムのなかで“意図的”にその場を提供していく必要があるだろう。

第2に、自由記述から言えるのは、教職の日常についてさらなる学習機会が求められていることである。学習指導と生徒指導の周辺に位置するものの、しかし不可欠な教員の諸種の業務については、従来の教育実習では十分に経験できなかった部分もあるだろう。本科目に寄せられている期待は大きい。

第3に、教職実践演習を行う4年次後期という時期は、全ての学生が教育実習を終了（一部、実習中）した学生であるので、自身の教育実習の体験に基づき、再度、これまで大学で学んできた講義を主体とした授業とを結合させることが可能になる。これを促進させるためには、現職教員の授業参画や大学教員のファシリテーター役の介入など、学生の小グループ演習により、各自が体験した生徒指導上や教科指導上の問題点等について、省察（reflection）を行うことが重要であろう（例：武田・村瀬・会沢・楠見，2007）。

第4として、教職実践演習は開設されたばかりの科目であるので、大学教員は、いっそう、現職教員や学生のニーズ、そして、社会で生じている諸事象に対して、常に耳を傾けて開発していく必要がある。これには、AR法を用いた研究が有効である。まず、多くの大学における具体的な取り組みについて、各大学が積極的に授業内容の事例報告とその評価を行う必要があるだろう。また、特定の大学においても、今回のARの中間報告のように、ARとしての円環的サイクルとして、大学の教員は順次、カリキュラムについて改善に向けた取り組みを行うことが重要である。そして、これら積み重ねられた事例については、複数の事例との比較検討を行い、他大学の良い点は積極的に採り入れていく姿勢が重要であろう。

本研究は、AR の一部分であり、初任教員に対するニーズ調査であった。現段階では、上述の、地域との連携、模擬授業の演習、グループ活動を通じた協働的 (collaborative) な省察、開発のための AR の研究アプローチの活用などを重要事項として他大学の本科目の授業設計として提案したい。これらの視点は、本学の教職実践演習でも網羅して開発を進めていく予定である。なお、次年度、開発されたプログラムについては、2013 年度本実施に際しての学生評価や大学教員の課題点などの一連の AR 最終報告は、別の機会に行う予定である。

5. 4 今後の課題

本研究は、教員としての専門性において獲得が期待される 9 項目に対しての意見が集約できたことは貴重な機会であった。今後、経験年数の多い教員を含めた調査が望まれる。また、本研究は、質問紙法を用いた量的研究であった。詳細な点や個別のユニークな意見を網羅するためには、インタビュー調査などの質的研究のアプローチも併用することが重要であろう。

教職実践演習のカリキュラムでは、学生が、これまでの学部教育で習得した基礎的な知識や技能に基づき、教育実習や日頃のボランティア活動やスクールインターンシップを体験した課題等について、これら総括的な内容を集約することが期待される。そして、これを修得させるため効果的なアプローチはグループで協働的に省察し合える“学びの場”の創設であろう。本科目の効果的な展開のために、各大学の担当者は、学生に対して 9 つの項目、あるいは、その他の重要項目が明確に網羅できているかどうか調査を通じて自己点検を行い、かつ、学生からの大学教員に向けた授業評価やフィードバック調査からの課題点について、AR 的な視点で検討していくことが期待される。

引用文献

- 有吉英樹 (2009). 実践的指導力の育成を目指す教員養成教育の在り方 — 岡山大学教育学部の場合 —. *岡山大学教育実践総合センター紀要*, **9** (1), 73–82.
- 千葉 昇 (2011). 教育研究・報告「教職実践演習」の実践的課題 —6つのカテゴリーとレーダーチャート—. *国士館人文学*, **43**, 13–22.
- 中央教育審議会 (2006). 答申 今後の教員養成・免許制度の在り方について別添1 教職実践演習 (仮称) について (2006年7月11日).
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/014.htm
- 福島裕敏・伊藤成治・久保富男・佐藤康子・佐藤紘昭・佐藤三三・北原啓司・大高明史・岩見禎二 (2008). 「教員養成総合実践演習Ⅰ・Ⅱ」をもとにした「教職実践演習 (仮称)」のモデル開発. *教員養成学研究*, **4**, 79–92.
- 後藤大輔・高旗浩志・樫田建志・三島知剛・江木英二・曾田佳代子・高橋香千・加賀 勝 (2012). 「母校訪問」を核とする全学教職課程初年次教育プログラムの成果と課題. *岡山大学教師開発センター紀要*, **2号別冊**, 126–135.
- 後藤多知子・中林恭子 (2012). 「保健室の先生をめざす会」の実践に関する一研究 — 養護教諭養成教育における新たな試み —. *瀬木学園紀要*, **6**, 63–67.
- 花鳥秀樹 (2010). 教職総合実践演習の試行的実践. *教育実践研究*, **18**, 183–190.
- 生野金三・原口純子・本間洋子・松田純子・水野いずみ・塚原拓馬・松田典子・白尾美佳 (2012). 教職実践演習の実証的研究 — 授業参観形成の試み —. *実践女子大学生活科学部紀要*, **49**, 95–108.
- 関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会 (2011). 「教職実践演習」を巡る諸問題の再検討 — 教員の資質向上というスローガンの実質化のために —. *会報*, **69**, 43–54.

- 関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会第三研究部会 (2012). 2011 年度報告書—大学における「教職実践演習」の運用と課題—. 関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会.
- 菊永俊郎・塚元宏雄 (2011). 実践的な力量形成を旨とした教員養成の充実—東京学芸大学及び立教大学における調査研究報告—. *鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要*, **21**, 303–308.
- 小林 稔・萩野敦子・岩田昌太郎 (2008). プラクティスクールによる教職実践演習の試行. *教員養成学研究*, **4**, 65–77.
- 小山優子・栗谷とし子・白川 浩 (2012). 保育者養成における「教職実践演習」の取り組み. *島根県立大学短期大学松江キャンパス研究紀要*, **50**, 53–62.
- 松木健一 (2012). 教師の成長と省察. 武田明典・村瀬公胤・嶋崎政男 (編) 現場で役立つ教育の最新事情 北樹出版 pp. 10–15.
- 森光義昭・関 聡 (2012). 保育・教職実践演習 (幼稚園) の授業展開と課題. 久留米信愛女学院短期大学研究紀要, **35**, 57–66.
- 斎藤 周・佐藤浩一・山崎雄介・江森英世・益田裕充 (2010). 「教職実践演習」試行の報告と本実施に向けて. *群馬大学教育実践研究*, **27**, 255–261.
- 佐瀬一生 (2012). 「教職実践演習」の試行に向けた試行的実践 (1). *千葉大学教育学部研究紀要*, **60**, 167–176.
- 嶋崎政男 (2007). 生徒指導の新しい視座—ゼロトレランスで学校は何ができるか— ぎょうせい.
- 杉本光司 (2008). 「教職実践演習」を基礎とした教員資質向上プログラムの開発と評価. *教員養成学研究*, **4**, 55–63.
- 武田明典・村瀬公胤・会沢信彦・楠見 孝 (2007). 大学教育におけるリフレクションを促す授業実践—教職教育の事例から—. *教員養成学研究*, **3**, 23–34.
- 田宮弘宣・下野浩二・隅元浩二郎・大久保直志 (2008). 教育学部以外の学生

- を対象とした「教職実践演習（仮称）」の試行. *教員養成学研究*, **4**, 45-53.
- 友田靖雄・山内紀夫(2008). 学校インターンシップを活用した教職実践特別演習（試行）. *教員養成学研究*, **4**, 35-43.
- 梅津徹郎(2011). プレ「教職実践演習」の試行. *北海道大学教職課程年報*, **1**, 35-41.
- 白井嘉一(2011). 教育研究・報告 国士舘大学文学部の教員養成教育と「教職実践演習」. *国士舘人文学*, **43**, 127-140.

謝 辞

- ・本研究実施に際し、千葉県教育委員会および千葉県総合教育センターからご支援を賜り、また、調査対象者の方々からご協力を得たことに感謝の意を表します。
- ・本研究に際して、本学「佐野学園特別研究助成（共同研究）」を受けた。