

教員に求められる資質能力と教員養成

(教職総合センター) 高橋平徳・(保健体育講座) 日野克博・(教育学研究科) 山崎哲司

Competency for Schoolteachers and Improving the Quality of Teacher Education

Yoshinori TAKAHASHI, Katsuhiko HINO and Tetsuji YAMASAKI

(平成 29 年 10 月 31 日受理)

抄録：本研究では、これからの教員に求められる資質能力を、教員免許制度の変遷や、教員養成に関わる中央教育審議会答申等を踏まえて整理し、現在までの愛媛大学における取り組みをふり取り、更なる資質能力の向上を目指して取り組んでいる「リーダー村」の活動とその成果を報告している。近年教員に求められる資質能力の向上が強く叫ばれ、「チームとしての学校」や「カリキュラム・マネジメント」といった新たな課題への対応など、教員養成に対する要求は増え続けている。本学でも様々な取り組みによって対応してきたが、「リーダー村」もその一環である。「リーダー村」の成果を検討すべく、7項目の事前事後アンケート調査を実施し分析した。その結果、全項目において、実習前後の得点に $p < 0.5$ の有意差が認められ、平均値が増加していた。また、効果量 (d) の値も全項目 0.67 以上で効果量大を示していた。「カリキュラム・マネジメント」や「チームとしての学校」に関わる資質能力として想定した項目についても効果量大を示しており、リーダー村のような教育プログラムを実施することによって、そういったこれからの教員に求められる資質能力を十分に育成できると考えられる。

1. 目的と背景

1.1 免許制度の変遷からみる教員養成

本研究の目的は、これからの教員に求められる資質能力を教員免許制度の変遷や、教員養成に関わる中央教育審議会答申等を踏まえて整理し、現在までの愛媛大学における取り組みをふり取り、更なる資質能力の向上を目指して取り組んでいる「リーダー村」の活動とその成果を報告することである。

平成 31 年度入学生から適用（平成 31 年 4 月から施行）される教育職員免許法（以下、免許法）および免許法施行規則に対応するため、再課程認定の準備作業が本学でも進められている。

「開放制の教員養成」の原則は、「教員免許状取得に必要な所要の単位に係る科目を開設し、学生に履修させることにより、制度上等しく教員養成に携わることができる」であり、『教員免許状取得に必要な所要の単位に係る科目』を定める免許法とその施行規則が教員養成の方向性を決めることになる。

今回の免許法の改正は、一言で言えば科目区分が従来の「教職

に関する科目」、「教科に関する科目」そして「教科又は教職に関する科目」の3区分から「教科及び教職に関する科目」のみになったことである。小学校、中学校、高等学校教諭一種免許状取得に関する教職課程の総単位数は、昭和 63 年の免許法改正以降、59 単位で変わっていない。

ただし、専修免許以外に「教科又は教職に関する科目」が導入されたのは、平成 10 年度の免許法改正からである。そしてこの時に免許法施行規則第 66 条の 6 に定める科目に「外国語コミュニケーション」と「情報機器の操作」も追加された（各 2 単位）。介護等体験についても、平成 10 年度の入学生から適用となった（小・中学校教諭の免許に必要）。

このように単位のみを見ると、免許状取得に要する単位数は卒業要件の半数を超えることになるため教員養成学部・大学を除いては履修が大変なようであるが、『学科等の目的・性格と免許状の相当関係』がないと教職課程の設置は認定されない（はず）であり、「教科に関する科目」については学科等の専門科目を修

得すれば良いのである。また 66 条の 6 科目は基本的に共通（教養）教育科目で対応（課程認定不要）しているため、高校一種免許であれば 23 単位、中学校一種免許であれば 31 単位（愛媛大学では現在、事情により教職に関する科目を 1 単位多く必修として課しているため、それぞれ 24 単位と 32 単位になる）が、いわば教職のためだけに履修する授業科目となる。

この状況で先述のように昭和 63 年以降は“総単位数を増やさない”で、免許法の改正が続けられている。教員養成学部・大学を除く学科や大学で免許を取得しようとする学生の負担を増やさないためかも知れないが、一方で、教員に求められる資質能力の向上が強く叫ばれ、そしてまた新たな課題への対応など教員養成に対する要求は増え続けている。

こうして単位の総数は変わらない中で、また授業時間外学習など単位の実質化が求められる中で教員養成に対する要求の増加や多様化に対応するためには、到達目標を明確にして科目間のつながりを考えた体系化による学修内容の精選、特色あるカリキュラム作りによる重点化、選択制で集中形式なども取り入れた実践活動など、創意工夫と評価・点検による改善および組織的な対応の必要性が増し続けた。

1.2 教員養成に関わる答申等と愛媛大学における取り組み

愛媛大学では現在、教職総合センターを中心として全学的に教員養成に取り組んでいる。ただし教職総合センターは平成 22 年 11 月発足であり、その前身である教員養成カリキュラム専門委員会も平成 18 年の夏に動き始めた組織である。

それまでは、学部を横断して開講する「教職に関する科目」の時間割調整を業務とする全学の委員会組織があるだけであった。ただ、教員養成カリキュラムの改革に関しては、平成 16 年度に当時の教育学部長の指示により教育学部学校教育教員養成課程のカリキュラムの大幅な見直しを行うために「教員養成カリキュラム再構築 WG」が作られ、平成 18 年度からの実施に向けた作業を行っていた。これがその後の全学的なカリキュラム改革の下地になっている。

この頃は「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」（“在り方懇”）での議論とまとめにより教員養成系学部・大学が持った危機意識や緊張感が薄れながらも少しまだ残っていた時期であり、また文部科学省が大学教育改革の支援として GP を始めたこともあって教育改革に取り組む大学が多く見られた。筆者らは教育学部における教員養成カリキュラムの改革として、『教養審第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策

について」（平成 9 年 7 月）』を念頭に置きながらカリキュラム再構築の作業を進めた。

教養審答申では養成から研修まで、大学の教職課程の役割について言及されているが、特に養成段階については、『専攻する学問分野に係る教科内容の履修とともに、教員免許制度上履修が必要とされている授業科目の単位修得等を通じて、教科指導、生徒指導等に関する「最小限必要な資質能力」（採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力）を身に付けさせる』ことを大学の役割としている。

その資質能力とともに『得意分野づくりや個性の伸長を進めることが必要である』とし、そのためにも『新たに「教科又は教職に関する科目」の区分を設け、選択履修方式を導入することを提言』して『教え方に長けた教員、子どもたちの心の悩みがよく理解できる教員、子どもたちはじめ様々な人々とのふれあい体験が豊かな教員など』得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性を論じている。

また、授業科目間の内容の整合性・連続性、包括性・体系性の確保を求めることや、教育実習の改善や子供たちとのふれあいなど実践的指導力の改善にも言及がなされている。

2 年弱の期限で臨時に設けられたワーキンググループでカリキュラム全体を再構築し、具体的な授業科目と担当者を決めて運営できる状況へ何とか漕ぎ着けることができたというところであり、教養審答申等の提言の一部に対応するのが精一杯であったが、平成 18 年度からのカリキュラムについて「体系性」を持たせることと「実習科目等の改善」についてはある程度成し遂げたと考えている。

「体系性」は、特に小学校の教員養成カリキュラムの部分に不足していたと感じていた部分であり、教員養成系に見られるピーク制のために、小学校教員の養成に関する共通の体系性が見られなかった（専修単位での履修が基本で小学校教員養成の独自性がない）。一方で免許法の改正により小学校の教科に関する科目は一部の教科を履修するだけになっており、教科の在り方として大きな問題を抱えていた。

そのため、導入科目としての「初等教科概論」を入れ、発展科目としての「初等教科研究」を設けた。なお、小学校に限らず、実践講話を主体とする「教職教養課題特講」も複数学年に設け、学校関係者の声を広く聞く機会も拡充した。

実習科目については教員の職務をジョブシャドウの形式で体験する「ふるさと実習」や教育実習に備えるための「プレ教育実

習」を2年次に設け、実習の体系化を図った。

それとともに「実践からの学び」に不可欠の省察の機会を設けるために省察科目を新設したり、教育体験活動としての「地域連携実習」をさらに活性化させるため時間割の中に「教育体験枠」を設けるなど、実践的指導力の育成を目指したカリキュラム作りをした。

教育学部で新しいカリキュラムが始まる頃、「新しい時代の義務教育を創造する」(平成17年10月中教審答申)が出され、そこでは『義務教育の質の向上を図るために、「教師に対する揺るぎない信頼を確立すること」が重要』とし、専門職大学院制度についても言及があった。

平成18年7月には中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」が出され、「教職実践演習の新設・必修化」、「教職指導の充実」、「教員養成カリキュラム委員会の機能の充実・強化」、「教職大学院制度の創設」、「教員免許更新制の導入」などの提言があった。

特に「教職実践演習」については全学で取り組むことが必要と考へ、全学組織の「教員養成カリキュラム専門委員会」を設置してもらい、その委員会で案作りをすることにした。「教職実践演習」の教員養成部会等での議論の中には、内容の例として「学校現場の見学・調査」が入っていたこともあって、各学部における児童・生徒との関わる機会を尋ねたが持っていないとの回答が大半であったため「地域連携実習」の活用なども議論した。

また国立大洲青年の家(現在の大洲青少年交流の家)から「伊予の伝承文化を学び伝えるリーダー村(以下、リーダー村)」の相談があったのもこの議論をしている時で、「教職実践演習」とも関連させながら“教育学部以外”の学生に対する教育体験活動の機会を増やすことも目的として始めたものであった。

このように大学全体で教員養成について取り組む議論をしていく中で、平成20年度に「教職課程のDPに基づく全学的教員養成改革」を教育GPに申請して採択され、「開放制の教員養成」の質的向上に本格的に取り組むこととなった。

大学に「教員養成カリキュラム委員会」を設置して教職課程の改善につなげることは平成9年7月の教養審答申以来、繰り返し各種の答申で提言されてきていたことであり、愛媛大学で教員養成カリキュラム専門委員会を設置したことは、それに対応するためでもあった。

また、「大学として養成する教員像の明確化」は平成11年12月の教養審第3次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」にも述べられていることであったが、これを「教職課程

のDP」として平成20年4月に愛媛大学全体で設定(教育研究評議会決定)したことは、先進的な取り組みであった。

「教職課程のDP」を達成するために、期間や時期が限定されない自由度の高い「地域連携実習」を大学全体の教員免許取得希望者が参加できる形にして実践の機会を整え、「教職支援ルーム」とそこに常駐する「教職支援者」を置いて学生支援を行いながら、免許取得のために必須のリフレクション・デイを4年間の中で3回設けて実践を含めた学びの省察の機会とした。

リフレクション・デイでの省察記録であるリフレクション・ログ、教職課程の授業の内容と学習成果を記録するラーニング・ログ、教育実習を含む実践の成果を記録するプラクティス・ログの3つのログからなる「教職課程学習ポートフォリオ」の作成を課し、そのポートフォリオを指導教員が定期的に点検して学生と面談をする「教職指導」を統一的な方針に基づいて行うなど、平成18年7月の中教審答申に盛り込まれている『教職課程の質的水準の向上』に示されている多くの項目に対応した、「全学的」教員養成改革を行った。

この取り組みは教育GP終了後に教職総合センターの業務として発展的に引き継がれ、今日に至っている。なお、これらの取り組みの内容の一部については、山崎(2012)や山崎ほか(2015)で報告している。

また、リフレクション・デイでは、「教職課程のDP」の達成状況を自己評価するシートを配布しているが、後述の中教審答申(平成27年12月)で言及されている課題、「カリキュラム・マネジメント」や「チームとしての学校」を含めた評価項目として、修正をした自己評価シートを、筆者の一人高橋が中心となって作成し、今年度のリフレクション・デイから実施し始めたところである。

その中教審答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」(平成27年12月)については、教員の養成・採用・研修を通じた改革が提言されている。またこの答申は学習指導要領の改訂と結びつく免許法の改正や教員研修の改革にも関係するものでもあり、これを受けて「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」が制定され、昨年(2015)の11月に公布された。

なお、先述の答申と同じ日に、中教審答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」、そして中教審答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」も出ており、『社会に開かれた教育課程』として学校教育のあり方が広く問われる形となっている。

筆者らはこれらの答申の中で、今後特に重要なキーワードとなるであろう「カリキュラム・マネジメント」や「チームとしての学校」に対応した教員養成の在り方を模索しているところであり、次節で概要を紹介する「リーダー村」もそのような取り組みの一環である。

2. 伊予の伝承文化を学び伝えるリーダー村

2.1 活動の概要

以下では、リーダー村の概要を述べ、その成果について検討していく。リーダー村は、国立大洲青少年交流の家と愛媛大学の共催で、平成19年度から実施している教育体験活動である。地域の伝承文化を理解し、その伝承文化を次世代につなげていこうとするリーダー養成をねらいとしたものである。近年、様々な分野でリーダーの養成が喫緊の課題になっている。

リーダー村では、自然と文化の融合体験や伝統・文化体験活動を通して、体験的な学習活動に対する指導力の向上やリーダーとしての資質能力の育成を狙いとし、そしてまた教員を志望する様々な学部・学生の学生が、児童のリーダーとして活動しながら教員としての実践的指導力を身につける機会にもしている。

リーダー村は、8月後半に6日間の集中プログラムとして実施

される。その概要は表1のとおりである。

期間中の3日目から6日目にかけて、小学生（20名）を対象にした3泊4日の「子どもむかし生活体験村」を山里の古民家「土居家」で開村する。大学生（約15名）は、その運営に携わりとともにリーダー役として子どもの活動を直接指導したり、安全管理に努める。

そうした役割を円滑に責任もって実施できるよう、1日目・2日目に、「教育の諸課題」「安全管理」「子どもとの関わり方」「リーダーとは」等を学ぶとともに、現地及び周辺地域の下見や組織としての役割分担、学生企画のプログラム立案など運営準備を行った上で、子どもたちを受け入れる。

「子どもむかし生活体験村」の各プログラムでは、大学生は「活動支援・促進リーダー」や「健康・安全管理リーダー」として子どもの指導・支援や安全管理、トラブル解消等にあたる。

毎日1時間程度の「リフレクション・タイム」を実施し、当日の課題や、明日以降の対応などを話し合い共有する。最終日は、「交流の家」にて、子どもたちに「子どもむかし生活体験村」の活動内容をまとめさせ、保護者に対して「思い出発表会」を実施する。

表1 リーダー村の概要

| 1日目 | 2日目 | 3日目 | 4日目 | 5日目 | 6日目 | |
|--|---|----------|--|-----|------|---------|
| 交流の家 | | 古民家「土居家」 | | | 交流の家 | |
| <講義, 実習> ・教育の諸課題 ・リーダーとは ・安全管理 ・子どもとの関わり方 ・うちわづくり | <現地視察等> ・「土居家」理解 ・地域下見 ・竹細工実習 ・プログラム立案 ・運営準備 | ・準備 | <生活体験村の運営, 立案したプログラムの実施> 子どもむかし生活体験村（小学生, 約20名） 主な活動 ・竹食器, 竹箸づくり ・提灯ハイク ・リーダーズプログラム | | | ・思い出発表会 |
| | | | ・うちわづくり ・うどんづくり | | | |
| ・リフレクション・タイム | | | | | | |

2.2 「リーダー村」の学びの質を高めるために

リーダー村の実施にあたっては、毎年、愛媛大学と国立大洲青少年交流の家のスタッフが、事前・事中・事後の打合せを実施した上で進めている。プログラムの運営の中心は国立大洲青少年交流の家のスタッフに委ねているが、大学教員は、表1内の各プログラムにおいて以下の観点を重視し、経験の意味や学びの質を深めることを担当している。

「教育の諸課題」

- ・大学生に求められている力と現代の教育課題
- ・個々の目標の明確化やふりかえりの重要性

「リーダーとは」

- ・リーダーに求められる条件やリーダーとしての心構え

「リフレクション・タイム」

- ・自己並びに仲間の長所の再認識、相互の思いや考えの共有
- ・目標の達成度とこれからの自己教育課題の明確化

また、リーダー村には、大学や学部や学年を越え、専門性や指導経験の異なる学生が参加している。この特徴を活かし、平成28年度から、互いの専門性や参加回数、指導経験を活かす協働的活動として、「ステップアップ型」活動(実習)を導入した(表2)。

以上のようなリーダー村での活動を通して、子どもを対象と

した活動の企画や実施、活用できる地域の資源や人材といった「カリキュラム・マネジメント」のための資質能力、活動を通じた地域の方々との協力や調整による「チームとしての学校」を支える資質能力、毎日のリフレクション・タイムによって、「学び続ける教師」といった資質能力の育成を目指している。

表2 「ステップアップ型」の活動(実習)

| クラス | 役割 | 到達目標 | 対象 |
|-------|-------------|---|--------------------------------------|
| 通常クラス | リーダー | 各自が自らのリーダー像について活動を通して見つけ、リーダー村での行動やその変容と結び付けてリーダー像を述べるができる | 初めての参加 |
| 上級クラス | リーダーのリーダー | 当初から各自のリーダー像に基づいて活動に取り組み、リーダー像とその資質能力を明確にして、自己の課題と学習目標を述べるができる | 2回目の参加 |
| 発展クラス | 活動全体のマネジメント | 活動の目標を達成するための「マネジメント」を意識しながら補助として取り組み、プログラム全体のマネジメントをするリーダー像とその資質能力を明確にして、自己の課題と今後の学習目標を述べるができる | 3回目以上もしくは教育実習の経験を終え経験豊かな2回目の参加(大学院生) |

3. 「リーダー村」の成果と考察

本節では、「リーダー村」の成果について、参加学生への実習前後のアンケートから検討する。

3.1 研究の方法

3.1.1 対象

2017年に開講された「伊予伝承文化を学び伝えるリーダー村」に参加した本学学生8名及び他大学学生2名を対象とした。

3.1.2 方法

「リーダー村」開講式(8月21日)の際に、記名式の調査票を対象者に配布し回答を得た。そして、閉講式(8月26日)に同じ調査票を対象者に配布し回答を得た。

3.1.3 調査項目

調査項目は、基本属性として、氏名、性別、学籍番号を尋ねた。そして、「リーダー村」の学習効果を測定するため以下の7項目を作成し、とても思う5、そう思う4、どちらともいえない3、そう思わない2、全くそう思わない1の5段階評価で尋ねた。

- 項目1. 子どもの育成を支援する教育の指導者に求められる役割について、具体的に述べるができる
- 項目2. 多様な成長段階・教育環境の子どもに対して、適切なコミュニケーションをとることができる
- 項目3. チームとしての学校、学校と地域との連携・協働の意義について、具体的な例を挙げながら説明できる

- 項目4. 目的・目標に即して活動をふりかえり、適切な評価と改善案を列挙することができる
- 項目5. 状況を把握して柔軟にプログラムを組み立てることができる
- 項目6. プログラムの遂行を目指し、チームメンバーと協調することができる
- 項目7. 不明な点や困ったことがあれば、企画者(地域の方々や、職員、教員)に適切に質問や相談ができる

各項目の作成にあたっては、「リーダー村」の目的及び到達目標、本学教職課程DP、「チームとしての学校」及び「カリキュラム・マネジメント」についての「教職課程コアカリキュラム(案)」(文部科学省教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会、2017.6.29)での言及を踏まえ、研究者間で検討し作成した。

項目4に関しては「学び続ける教師」としての資質能力を想定している。項目3に関しては「チームとしての学校」を支える資質能力、項目5に関しては「カリキュラム・マネジメント」のための資質能力として想定し、そして、項目6、7に関しては、「チームとしての学校」及び「カリキュラム・マネジメント」の両方に関わる資質能力として想定している。

3.1.4 分析方法

はじめに各項目の実習前及び実習後の平均点及び標準偏差を算出する。また実習前後の得点の有意水準を検討するため対応

のある t 検定を行う。そして、各項目の実習前後の効果量 (r) を算出する。

3.1.5 倫理的配慮

対象者の研究への参加は任意で、他の科目も含めた単位認定及び成績評価とは一切関係がないこと、研究への不参加による不利益がないこと、研究参加への中止を研究者に対していつでも通告できること、データの管理を厳重に行うこと、学会や論文で研究成果を公表すること等を口頭と文書で説明し、研究協力への同意を得た。

3.2 結果

3.2.1 対象者の基本属性及び項目得点の統計量

実習前後の調査を完遂した対象者は10名で、調査票の回収率は100%であった。性別は男性4(40%)、女性6(60%)である。学生の専攻は、教育学部、教育学研究科、人文科学部保育学科7で、法文学部、社会共創学部3であり、教育や保育を専攻する学生の割合が70%であった。学年は、1回生2、2回生6、3回生1、修士課程1年1であり、2回生が多くなっている。

各項目の平均値と、標準偏差は表3の通りである。どの項目も実習前に比較して実習後の平均値が上昇していた。さらに全項目において、実習前と実習後の得点の間に、 $p<0.5$ の有意差が認められ、実習後の得点が高くなっていた。

3.2.2 実習前後の効果量

効果量 (r) については、全項目について、 r の値が0.5を超えており、効果量は大であった(水本・竹内、2008)。

とくに、項目1。「子どもの育成を支援する教育の指導者に求められる役割について、具体的に述べることができる」については $r=0.92$ であり、最も高い効果量を示していた。

ついで、項目6。「プログラムの遂行を目指し、チームメンバーと強調することができる」($r=0.92$)、項目5。「状況を把握して柔軟にプログラムを組み立てることができる」($r=0.84$)が高い効果量を示している。

3.3 考察

3.3.1 「リーダー村」の成果

全項目において実習前後の得点に $p<0.5$ の有意差が認められ、平均値が増加していることや、効果量 (r) の値が0.5を超え、効果量大であることから、「リーダー村」は非常に高い成果を

げている取り組みであると指摘できる。

最も実習前後の平均点の増加が大きく、最も効果量が高くなっていた項目は、項目1「子どもの育成を支援する教育の指導者に求められる役割について、具体的に述べることができる」であった($r=0.92$)。

これは、「カリキュラム・マネジメント」、「チームとしての学校」、「学び続ける教師」についての資質能力育成を目標に加えている「リーダー村」ではあるが、やはり対象者に1回生、2回生が多く、また専攻が教育・保育以外で、子どもたちと直に、集団団宿泊も含め濃密に接する初めての機会である学生が多いことが影響し、この項目1の平均点の増加や効果量の高さが示されていると考えられる。

表3 各項目得点の統計量及び効果量

| 項目 | カテゴリ | Mean±SD | 対応のある t検定 | 効果量 (r) |
|--|------|-----------|--------------|----------------|
| 1. 子どもの育成を支援する教育の指導者に求められる役割について、具体的に述べる ことができる | 実習前 | 2.5 ± 0.7 | $p < .001$ | $r = 0.92$ |
| | 実習後 | 4.1 ± 0.3 | | |
| 2. 多様な成長段階・教育環境の子どもに対して、適切なコミュニケーションをとることができる | 実習前 | 3.6 ± 0.5 | $p < .003$ | $r = 0.80$ |
| | 実習後 | 4.4 ± 0.5 | | |
| 3. チームとしての学校、学校と地域との連携・協働の意義について、具体的な例を挙げながら説明できる | 実習前 | 3.1 ± 0.8 | $p < .024$ | $r = 0.67$ |
| | 実習後 | 4.2 ± 0.7 | | |
| 4. 目的・目標に即して活動をふりかえり、適切な評価と改善案を列挙することができる | 実習前 | 3.5 ± 0.7 | $p < .008$ | $r = 0.75$ |
| | 実習後 | 4.5 ± 0.5 | | |
| 5. 状況を把握して柔軟にプログラムを組み立てることができる | 実習前 | 3.1 ± 0.8 | $p < .001$ | $r = 0.84$ |
| | 実習後 | 4.5 ± 0.5 | | |
| 6. プログラムの遂行を目指し、チームメンバーと協調することができる | 実習前 | 3.8 ± 0.4 | $p < .001$ | $r = 0.91$ |
| | 実習後 | 4.8 ± 0.4 | | |
| 7. 不明な点や困ったことがあれば、企画者(地域の方々や、職員、教員)に適切に質問や相談ができる | 実習前 | 4.2 ± 0.4 | $p < .005$ | $r = 0.78$ |
| | 実習後 | 4.8 ± 0.4 | | |

ついで効果量が高い項目は、項目6。「プログラムの遂行を目指し、チームメンバーと協調することができる」($r=0.92$)であり、項目5。「状況を把握して柔軟にプログラムを組み立てることができる」($r=0.84$)、項目7。「不明な点や困ったことがあ

ば、企画者（地域の方々や、職員、教員）に適切に質問や相談ができる」（ $r=0.78$ ）も高い効果量を示していた。

これら項目5は「カリキュラム・マネジメント」のための資質能力、項目6、7は、「チームとしての学校」及び「カリキュラム・マネジメント」の両方に関わる資質能力として想定していたが、この効果量の高さから、リーダー村という実習プログラムで、そうした資質能力を十分に育てることができているということが示唆されているだろう。

項目4の「目的・目標に即して活動を振り返り、適切な評価と改善案を列挙することができる」も $r=0.75$ と高く、毎日の「リフレクション・タイム」が効果的に「学び続ける教師」としての資質能力を高めていると言える。

最も低い効果量であっても、項目3、「チームとしての学校、学校と地域との連携・協働の意義について、具体的な例をあげながら説明できる」の $r=0.67$ であり、これであっても効果量は大であるが、この項目が全項目の中でもっと低い値であったのは、学年が低く、まだチームとしての学校と地域の連携について学んだ機会が多くないため、具体的な例をリーダー村の他に挙げにくいということが影響しているのかもしれない。

3.3.2 教員養成への含意

本研究での「リーダー村」の成果の検討から得られた教員養成の含意として、以下の2点が挙げられるだろう。

第1点目は、「カリキュラム・マネジメント」や「チームとしての学校」といった新しい「これからの教員に求められる資質能力」は、リーダー村のような体験型の教育プログラムによってしっかり育成できるということである。

カリキュラムをマネジメントするということや、チームとして学内外の者と連携するということが、学生の頃にはイメージがつきにくく、講義ではその理念や事例を紹介することはできるが、深い理解には結びつきにくいであろう。しかし、リーダー村では、「教育の諸課題」という初日の講義での内容を踏まえ、実際に自分で、自分たちで取り組むことで、より深い理解に結びついたため、高い効果量を示していたと考える。こうした理論と体験での実感による深い理解で、学生にはイメージがつきにくい、「カリキュラム・マネジメント」や「チームとしての学校」といった資質能力も育成することができると指摘することができるだろう。

第2点目は、全ての項目の効果量の高さが示していたように、学生主体であり、リフレクションを必ず行うプログラムである

からこそ非常に高い効果をあげられるということを指摘できる。

教員や指導者が企画全てをお膳立てし、子どもたちに関わる場所のみを学生が担うのではなく、学生同士で活用できる地域資源を検討しながら企画したり、活動を状況に合わせて柔軟に学生同士で工夫し実施すること、またそれをリフレクションすることの意義を示していると考えられる。またステップアップ型であるため上の学年を手本としたり、大学や学部や学年を越え、専門性の異なる学生同士で協働したりすることで、新たな発見や、考えの明確化、自身の役割の自覚など様々な相乗効果も生んでいると考えられる。

4. 今後の展望

今後も答申や提言等で示されるであろう教員に求められる資質能力を注視し、新たに示された際には、その資質能力の育成にも取り組んでいく。また現在、これからの教員に求められる資質能力として示されている、「カリキュラム・マネジメント」、「チームとしての学校」などの資質能力を育成できる、リーダー村といった教育プログラムを改善しながら継続するとともに、新たに同様な目的と効果をもつ活動も企画し、より多くの学生のこれからの教員に求められる資質能力を育成していきたい。

参考文献

- 山崎哲司(2012) 資質能力の育成と点検 一省察とポートフォリオの取り組み一,教育実習研究(日本教育大学協会 全国教育実習研究部門), 25, 12-13.
- 山崎哲司, 釜田史, 吉村直道, 池野修, 井上洋一, 山本久雄(2015) 学びの軌跡の集大成”としての「教職実践演習」, 大学教育実践ジャーナル, 13, 17-25.
- 水本篤, 竹内理 (2008) 研究論文における効果量の報告のためにー基礎的概念と注意点ー. 英語教育研究, 31, 57-66.

