

学生の振り返りを支援する教員養成スタンダードの運用に関する一考察

一兵庫教育大学教員養成スタンダードを参照しながら一

杉原 薫 [鹿児島大学教育学部(教育学)]・國崎 大恩 [滋賀短期大学生生活学科]
野中 陽一朗 [広島大学大学院教育学研究科]

A study on the application of teacher training standards to student reflection: Referring to teacher training standards in Hyogo University of Teacher Education

SUGIHARA Kaoru・KUNISAKI Taion・NONAKA Yoichiro

キーワード：教員養成、スタンダード、振り返り（リフレクション）、教職志望学生

はじめに

今日学校を取り巻く教育現場では、いじめや体罰、登校拒否などの問題が生じている。このような状況の中で、教科指導のみならず、学級経営や生徒指導、保護者対応の面においても教員にはさまざまな資質能力が求められ、教員を養成する大学には養成段階における教員の質保証が課せられている。2013年度より各課程認定大学は、養成すべき教員像を明確にし、その基準を満たしているかどうかを最終的に確認する科目「教職実践演習」を実施しているところであろう。近年の教員の資質能力を取り巻く一連の改革は、1997（平成9）年7月28日の教育職員養成審議会第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策」に遡ることができる。同答申では、「専攻する学問分野に係る教科内容の履修とともに、教員免許制度上の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、生徒指導に関する『最小限必要な資質能力』⁽¹⁾を身に付けさせる」ことが課程認定大学の役割であり、「教員を志願する者に一定水準以上の知識、技能等を修得させる」ことが大学の責任であることを明記した。

この答申を受けて、1998（平成10）年には教育職員免許法が改正され、大学における教員養成カリキュラムにも変革がもたらされた。さらに、1999（平成11）年の教育職員養成審議会第三次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」では、「それぞれの大学が養成しようとする教員像を明確に持ち、それを達成するための組織を構

成してカリキュラムを編成すること」が求められ、「教員養成に携わる大学教員は、自分の専門の授業と教員養成とのかかわりを考えた授業を行っていくこと、学生が課題探求能力を身に付けることができる授業を行っていくこと」の必要性を説いている。

このように教員養成の在り方や教員養成大学・学部が果たすべき役割については、教育職員養成審議会ですさまざまな議論が行われてきた。この流れを受けて設置されたのが2000（平成12）年の「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」である。同懇談会は、国立の教員養成系大学・学部における教員養成の在り方についての提言を行っている。提言では、①体系的な教員養成カリキュラムを編成する、②モデル的な教員養成カリキュラムを作成する、③各大学において教員養成カリキュラムを工夫することを各大学に求めている。

さらに2005（平成17）年の中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」の中では、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」ことが重要であることを示し、そのうえで教員の質向上に対する基本の方策が提言されている。具体的には、大学での養成段階は、教員として最小限必要な資質能力を身に付けさせる段階であり、学校のニーズに合致する資質能力の育成も含め、カリキュラム編成の改善・充実を図るべきだと指摘している。同答申は、2005（平成17）年2月よりもうけられた義務教育特別部会での審議を取りまとめたものであるが、

ほぼ時期を同じくして、教員養成部会を中心とした答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」がまとめられた。同答申では、教員に対する揺るぎない信頼を確立するために①大学での教員養成を「教員として最小限必要な資質能力」を確実に身に付けさせるものに改革すること、②教員免許状を「教員として最小限必要な資質能力」を確実に保証するものに改革することを求めた。そして、この改革を実現するための方策として、「教職実践演習（仮称）」を新設・必修化し、「教職課程の他の科目の履修や教職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」することとした。その結果、各課程認定大学には、自らの養成するべき教員像を明確に示し、その基準を達成するためのシステムを組織的に構築することが求められるようになった。

各課程認定大学は、答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」の中に示された教員として最小限必要な資質能力が確実に身につけているかどうかを確認するための「到達目標及び目標到達の確認指標例」を参考にしながら自らの養成するべき教員像や到達目標を具体的に示すための努力を行ってきた。いくつかの大学では、教員養成スタンダードというかたちでそれらが具体的に示されている。例えば、北海道教育大学の「自己成長力を高めるチェックリスト」や横浜国立大学教育人間科学部の「横浜スタンダード」、福島大学人間発達文化学類の「福島の教員スタンダード」、上越教育大学の「上越教育大学（上越・妙高地域連携）スタンダード」、鳴門教育大学の「授業実践力評価スタンダード」、島根大学教育学部の「教師力10の軸および達成目標」などが開発されている⁽²⁾。

これら先行的に開発された教員養成スタンダードを参考にしながら、兵庫教育大学では2009（平成21）年度より「スタンダードに基づく教員養成教育の質保証」（文部科学省「大学教育・学生支援推進事業」大学教育推進プログラム）プロジェクトにおいて教員養成スタンダードの開発に取り

組み⁽³⁾、2012（平成24）年度より教員養成スタンダードに基づく振り返りを通してその運用を本格的に行ってきた。そこで本稿では、兵庫教育大学において活用されている振り返りの手段としての教員養成スタンダードを媒介としながら、教員の資質能力向上にむけた教員養成スタンダードの運用についてアメリカでの事例や他大学に所属する教職志望学生へのアンケート結果から包括的に考察し、スタンダードに基づく教員養成の改善と充実にむけた課題を明らかにしてみたい。

1. 兵庫教育大学における教員養成スタンダードと振り返りに関する具体的取組

教員の資質能力向上にむけた教員養成スタンダードの運用について考察する前に、まずは兵庫教育大学における教員養成スタンダード策定過程を簡単に概観したうえで、教員養成スタンダードに基づく振り返りの具体的取組について紹介することとしたい。

【表1】のような5領域50項目から構成される兵庫教育大学の教員養成スタンダード（小学校版）⁽⁴⁾は、①第一次調査（近畿圏の指導主事や学校教員、全国の大学教員、計1,096名を対象にした質問紙調査）、②第二次調査（第一次調査で得られた50の資質能力について全国の公立小学校の教員、計2,100名を対象にした質問紙調査）、③資質能力の分類及び構造化（50の資質能力を文献調査に基づく分類、構造化）、④パブリックコメントの募集と文面修正（確定された資質能力の文面について学内外にパブリックコメントを募り、文面を修正・改善）、⑤他校種のスタンダードとの調整（幼稚園教員に関する調査結果と照らし合わせて、重複がみられる資質能力について共通化を実施）というプロセスを経て策定された⁽⁵⁾。学生は、自己評価によって50項目のスタンダードそれぞれにおいて自らの到達度を4段階（1. できない、2. 少しできる、3. ほぼできる、4. 十分できる）で確認するとともに、自らの学びや今後の課題についてスタンダードを活用して自由に記述することが求められる。学生が自己評価を行う際の手助けとなるのが、「自己評価のための具体例」とカリキュラムマップである。両者によって、学生が各スタ

ンダード項目の内容を十分に理解できるように、在学中の学生の行動に照らし合わせたイメージ可能な具体例を提示するとともに、個々の授業科目と各スタンダード項目の対応関係を可視化することで学生たちがスタンダードをより有効に活用できるようにした⁽⁶⁾。

学生が50項目のスタンダードそれぞれにおいて自らの到達度を4段階で確認し、自らの学びや今後の課題についてスタンダードを活用して自由に記述する際に活用するのがe-ポートフォリオ（兵庫教育大学では「CanPass ノート」という名称を使用）である。CanPass ノートではスタンダードに基づく振り返りをするだけでなく、振り返りのための基礎資料となる日々の学びの成果物（授業で作成したレポートや発表資料、教育実習やボランティアの記録、クラブ活動などにおける受賞記録など）を登録しておくこともできる。これらの成果物はCanPass ノート上で他の学生や教員に公開することもでき、学生間、教員・学生間の相互交流も可能となっている。

ただし、ここで注意しておくべきこととして、教員として身に付けておくべき最小限必要な資質能力を示した教員養成スタンダードを開発し、それに基づいた自己評価を学生にさせるだけでは、教員養成の質保証に対する大学の責任を果たしたことにはならないという点を挙げておこう。課程認定大学としての質保証の責任を果たすべく兵庫教育大学では、教員養成スタンダードに基づく学生たちの自己評価を1年に一度行ったうえで大学教員がグループミーティングや個人面談を行っている。このグループミーティングや個人面談を通じて、振り返りを支援し、学生たちが抱えている課題は何か、不足している資質能力は何か、課題を解決するためには今後どのような学びを深めていく必要があるのか、得意とする資質能力をさらに高めていくためにはどうすればよいのか、といったことを学生たちに気づかせ、さらなる学びへとつなげていく。こうした指導・支援によって学生たちの資質能力を向上させることができる。

また、先に言及したカリキュラムマップもまた質保証に向けた取り組みの一環である。学生の興味関心に基づく授業選択にかかわらず、すべての

学生に対してすべての資質能力が保証できるだけの体制づくりを目指して作成されたカリキュラムマップ⁽⁷⁾は、授業者が変更になったとしても、当該授業で培われる資質能力に変更が生じないように配慮されている。こうした取組は、教員養成という人材養成目的に合致したカリキュラム作りへとつながる。学生たちの学び、指導・支援体制の充実、カリキュラム作りが大学として養成すべき教員像・到達目標を具体的に示した教員養成スタンダードを中心に有機的に結びついた結果、課程認定大学は社会に対してその責任を果たすことができるだろう。

【表1】教員養成スタンダード（小学校版）

学び続ける教師	省察の実践	1 常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる
	研究を通じた専門性向上	2 研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる
	長期的視野に立つ職能成長	3 長期的視野に立って、自らの職能成長を図ることができる
教師としての基本的素養	社会人としての素養	4 言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身に付けている
		5 集団での活動において、リーダーシップを発揮することができる
		6 自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる
		7 日本及び外国の文化・歴史、環境問題、平和問題等についての幅広い知識を持っている
		8 教師としての使命感を持ち、その役割と職務内容を理解している
		9 教育に関する社会的・制約的な事項を理解し、現代の学校教育の課題を把握することができる
		10 教育の理念・歴史・思想について理解し、自らの教育観を深めることができる
	教師としての素養	11 教育課程の意義や編成の方法について基本的事項を理解している
		12 子どもに対して正しくわかりやすい言葉づかいができる
		13 学校生活の様々な場面で子どもの興味・関心・意欲を喚起するための工夫を行うことができる
		14 人権を尊重しながら子どもにかかわることができる
		15 子どもの安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる
		16 素直に他の教師に相談するとともに、他の教師の意見に対して謙虚に耳を傾けることができる
		17 主な情報通信機器の利用方法を理解し、教育活動に活かすことができる
		18 自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割を自覚している
子ども理解に基づく学級経営・生徒指導	子ども理解	19 子どもの発達に関する基礎的知識を有し、子ども一人ひとりの理解に活かすことができる
		20 子ども一人ひとりの特性や心身の状況を生活環境や生育歴を含めて多面的にとらえることができる
		21 子ども同士の関係や仲間集団を把握し、指導に活かすことができる
		22 公平かつ受容的・共感的な態度をもって子どもとかわることができる
		23 特別支援教育に関する基礎的知識を有し、子どもの指導や支援に活かすことができる

子ども理解に基づく学級経営・生徒指導	学級経営	24	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている
		25	学級経営案の意義を理解し、作成することができる
		26	子どもとの信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる
		27	教室掲示や座席配置を工夫するなど、子どもが生活や学習をしやすいよう教室環境を整えることができる
	生徒指導	28	子どもの基本的生活習慣の重要性を理解し、指導を行うことができる
		29	学校の規則や子どもが自分たちで作った決まりを守ることの大切さについて指導することができる
		30	子どもの問題行動の背景を多面的にとらえ、対応方法を考えることができる
		31	教育相談の意義、理論や技法に関する基礎的知識を持っている
		32	キャリア教育の意義を理解し、その指導に必要な理論や方法に関する基礎的知識を持っている
		教科等の指導	内容理解
34	教科等の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる		
35	教材の内容について分析・解釈し、適切な教材の準備を行うことができる		
36	子どもの実態や地域の特色に合わせて教材・教具に工夫を加えたり、新たな教材・教具を開発したりすることができる		
授業計画	37		主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる
	38		各教科等の内容に即した指導方法について理解し、活用することができる
	39		板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている
	40		学習内容の習熟の程度などを踏まえて、個に応じた指導を試みることができる
	41		子どもの多様な思考を生かしながら、子どもの協同的な学習を促すことができる
	42		授業中の子どもの学習状況や発言に配慮し、柔軟な授業展開を試みることができる
授業研究	43	各教科等の年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や本時案に反映させることができる	
	44	単元計画と子どもの実態を踏まえ、学習指導案を作成することができる	
	学習評価	45	授業研究の重要性を理解するとともに、積極的に取り組むことができる
		46	子どもの学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる
連携・協働	他の教師との連携・協働	47	子どもに関わる情報を他の教師と共有する姿勢を持っている
		48	様々な場面で他の教師と協働する姿勢を持っている
	保護者・地域等との連携・協働	49	学校と保護者・地域・他の専門家・他校種との連携の重要性や役割分担について理解している
		50	保護者や地域の声に耳を傾け、誠実に対応する姿勢を持っている

2. 教員養成スタンダードに基づく振り返りと資質能力の向上

日本において教員養成スタンダードは学生が教員として最小限必要な資質能力を身につけているかどうかを確認するための指標としてまずは各大学により開発されてきた。しかし、それが他でもなく養成機関によって開発・運用されるものである以上、教員養成スタンダードには学生の成長を確認するための指標という役割だけでなく、その成長を支援するための道具という役割も担うことが求められる。スタンダードに基づく振り返りが教員養成スタンダードを運用する大学の多くで行

われている理由を、ここに見いだすことができるのではないだろうか。

上述の通り、兵庫教育大学では教員養成スタンダードに基づく振り返りが学生の自己評価やグループミーティング・指導教員との個人面談を通して行われている。その特徴は、「自己評価のための具体例」という形で各スタンダードの内容理解を支援する手立てが学生に示されていること、それゆえに振り返りを通した資質能力の向上が学習者とその環境に大きく委ねられていることにある。こうした運用のあり方の対極に位置するものとして、教員養成スタンダードに基づく振り返りのために評価基準やループリックを策定し、振り返りを通した資質能力の向上を枠付けていくといった運用のあり方を挙げることができ、その実例を上越教育大学などにみることができるだろう。

以上のように、学生の資質能力向上にむけて教員養成スタンダードに基づく振り返りを行うといっても、その方途は実に多様である。ところが、それらが学生の資質能力向上にどのように関わっているのかについてまとまって論考されているものはほとんどない。そこで本節では、アメリカにおけるスタンダードに基づいた教育実習の振り返りに関する事例を分析することによって⁽⁸⁾、教員養成スタンダードに基づいた振り返りのあり方と資質能力の向上の関係性について考察を行い、さらにそこから学生の資質能力向上にむけてスタンダードに基づく振り返りをどのように整備していくことが必要となるのかについて考えてみたい。

アメリカにおける教員養成スタンダードの開発は1990年頃にまで遡る⁽⁹⁾。1983年の報告書『危機に立つ国家』に端を発する一連の教育改革において醸成された教職の専門職化という気運は、1986年のカーネギーフォーラムによる報告書『備えある国家』とホームズグループによる報告書『明日の教師』における専門職基準の確立という提言に結実し、その提言を受け翌1987年には全米教職専門基準委員会(National Board for Professional Teaching Standards: 以下、NBPTS)が設立された。さらに、初任教員免許に関する全米基準の開発を目指し、全米州教育長協議会(Council of Chief State School Officers)によって州間新任教員評価

支援協会（Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium：以下、INTASC）が同年に設立されている。アメリカにおける教員養成スタンダードの原型はこのINTASCが1992年に策定した10の領域からなるコア・スタンダードとされ、それはNBPTSが1989年に発表した教員の専門職基準を参考に作られたものである。

このように、アメリカにおいて教員養成スタンダードの開発は各大学の試みとしてではなく全米規模の試みとして始まった。そこには教員免許の交付・発行が州の専管事項であり、教員養成プログラムの認定基準が州によって異なっていたという背景がある。しかしINTASCによって初任者教員のスタンダードが開発されて以降、30州以上がそのスタンダードを参考に自らの州のスタンダードを開発し、現在ではほとんどの州において教員スタンダードが策定され、それが教員の資格証明において活用されている。

それでは具体的にニューヨーク州について見ていくことにしよう。

ニューヨーク州は2011年にInTASC⁽¹⁰⁾やNBPTSなどのスタンダードを参照しながら、州の教員スタンダードを新たに策定した。そのスタンダードは「児童生徒とその学習に関する知識」「教科内容と指導計画に関する知識」「指導実践」「学習環境」「学習評価」「職業責任と協働」「職能成長」という7領域31項目から構成され、さらに各項目にはいくつかの行動指標が付け加えられている。

ニューヨーク州にある各大学はこの教員スタンダードをふまえて教員養成を行う必要があり、主に教育実習の振り返りや評価、またポートフォリオ評価などでスタンダードが活用されている。

たとえば、コロンビア大学ティーチャーズカレッジ（Teachers College, Columbia University）は州のスタンダード等を参照しながら大学独自のスタンダードを策定している。そして学生は教育実習の振り返りを仲間や指導教員とともに大学のスタンダードに基づいた観点から行い、指導教員はスタンダードに基づいて作られたループリックを用いて教育実習の評価を行う。

このループリックは学生自身も見ることができ、「指導計画」（5項目）「学習指導」（8項目）「学

習評価」（3項目）「学習環境」（4項目）の合計4領域20項目から構成され、それぞれの項目に5段階の基準が示されている。評価に際してはループリックに示された到達度に応じて項目毎に0～4点の点数が付けられ、各領域の点数が5割以上であることが求められている（たとえば、「指導計画」の領域においては20点満点中10点以上取得しなければ合格とならない）。

したがって、コロンビア大学ティーチャーズカレッジにおいて、スタンダードとループリックは教育実習の評価を可視化するだけでなく、教育実習の振り返りににおいて学生のどのような力が不足しているのか、また今後どのように力を伸ばしていけば良いのかも示していることになる。換言するならば、スタンダード（ループリック）が「マーカー（採点者・目印）」として機能することによって、教育実習の振り返りが学生の資質能力向上に寄与しているのである。

他方、ループリックを用いることなくスタンダードに基づいた振り返りを行うことによって学生の資質能力向上を図ろうとする大学として、バンクストリート教育大学院（Bank Street Graduate School of Education）をあげることができる。バンクストリート教育大学院の大きな特徴は、どの教員養成プログラムにも「supervised fieldwork/ advisement」と呼ばれる科目が設けられていることにある。ここでは学生が実習生またはフルタイムの教員として学校で週3日程度の教育実習を行い、同時に、毎週6～7人の学生と指導教員がカンファレンスグループを開き、自らの実習経験をもとにディスカッションを行うことによってその振り返りを行っている。さらに、教育実習の評価もこのディスカッションを通して行われている。つまり、多様なディスカッションを通して学生の評価が行われ、それをもとに指導教員が最終的に評価の判断を行っているのである⁽¹¹⁾。

もちろんバンクストリート教育大学院もニューヨーク州のスタンダードをふまえた教員養成を行っている。しかし、コロンビア大学ティーチャーズカレッジのように大学独自のスタンダードを策定しているわけではなく、たとえば小学校教員養成プログラムにおいては州のスタンダードや国際児

童教育協会 (ACEI) が策定した教員養成スタンダードを用いて振り返りのディスカッションを行っている。さらにそこで目指されていることは、スタンダードに沿って自らの力量を把握することや見定めることではなく、自分の経験や他者の経験をスタンダードをもとに統合し、ディスカッションによって描き出された布置の中に自らの力量を位置づけていくことなのである。

したがって、バンクストリート教育大学院において、スタンダードは教育実習の評価を可能にするディスカッションの布置を開き、実習の振り返りにおいて自己と他者をつなげていくことによって学生の力量を多様な関係性の中で示していくのである。換言するならば、スタンダードが「リンケージ (連結装置)」として機能することによって、教育実習の振り返りが学生の資質能力向上に寄与しているのである。

これまで2つのスタンダードに基づく教育実習の振り返りに関する事例についてみてきた。そこから得られる帰結は、ループリックのような評価基準が示されているか否かによって、振り返りにおけるスタンダードの機能が異なるのではないかということである。したがって、スタンダードに基づいた振り返りが資質能力の向上に寄与するかどうかは、ループリックなどの評価基準を用いて振り返りを行うのか否かを行った振り返りのあり方とスタンダードの位置づけが合致したものであるかどうかにかかっているということではないだろうか。

であるならば、学生の資質能力向上にむけてスタンダードに基づく振り返りを教員養成の中に位置づけようとする場合、どのようなことに留意すべき必要があるのだろうか。本節を締めくくるにあたり、スタンダードに基づく振り返りをアカウンタビリティという文脈において考察することによって、この点に関するいくつかの課題を明らかにしてみたい。

説明責任とも訳されるアカウンタビリティという言葉は監査文化という文脈の中でその市民権を得てきた。その意味するところはすべての利害関係者に自らの諸活動について説明する責任のことであり、そこでは物事を「共通の判断基準をもつ

て理解可能、読解可能にすること」⁽¹²⁾が求められる。

しかし、アカウンタビリティという言葉は監査文化の文脈のみにおいて用いられてきたわけではない。たとえば、エスノメソドロジーは「人々が相互行為ないし実践をとおしてものごとをアカウンタブルなものに、つまり目で見て理解可能で報告可能な形に組織化する方法」に着目してきたのであり⁽¹³⁾、そこでは監査文化におけるアカウンタビリティの意味とは異なり「場面を秩序だったものとして見たり組織化したりする」ものとしてアカウンタビリティという言葉が使われてきたのである。

中川敏はこれら二つのアカウンタビリティの違いについて、「言語ゲーム」という観点から以下のように説明している⁽¹⁴⁾。監査文化におけるアカウンタビリティは、たとえば「コストパフォーマンス」という観点からのみあらゆる組織が説明されるように、〈小さな述語〉をもって物事を記述していこうとする。これを中川は「小さなアカウンタビリティ」と名付けている。他方、エスノメソドロジーにおけるアカウンタビリティとは、たとえば道路の前できょろきょろしている人を見て「道路を渡ろうとしている人」と説明するように、〈大きな述語〉をもって物事を記述していくことであると言える。その意味で中川はこれを「大きなアカウンタビリティ」と名付けている。

さらに、これら二つのアカウンタビリティの違いは、大きな述語を使うのか、小さな述語を使うのかということにとどまらない。「大きなアカウンタビリティ」は、たとえば道路の前できょろきょろしている人が本当に道路を渡ろうとしているのかそれともタクシーを探しているのか分からないといったように、物事を大きな記述へと変換していく時、同時に人々の同意を求めながらその場の秩序を構成していく必要がある。それに対し「小さなアカウンタビリティ」は、自らの述語 (判断基準) が唯一の述語であると主張するため、物事を小さな記述へと変換していく時に人々の同意が求められることはない。すなわち、前者では説明行為内における合意形成過程において妥当性の基準が見出されていくのに対し、後者では説明行為

の外部にあらかじめ妥当性の基準が存在しているということなのである。

以上のようなアカウンタビリティの文脈に、先述した2つの事例を当てはめてみると、スタンダードの機能の相違は〈小さな記述〉と〈大きな記述〉として捉えることができるだろう。つまり、コロンビア大学ティーチャーズカレッジでのスタンダードに基づく振り返りは「小さなアカウンタビリティ」として各スタンダードの観点から学生の多様な実践が整理・意味づけられるのであり、そこでは個々の行為の妥当性がスタンダードの観点から判断されることによって個別的能力や技術が獲得されているかどうかを検証されているのである。他方、バンクストリー教育大学院でのスタンダードに基づく振り返りは「大きなアカウンタビリティ」として各スタンダードをもとに学生の雑多な実践が纏め上げられ、そこに新たな意味が与えられていくのであり、そこでは個々の行為の妥当性が判断されるのではなく、その行為を含めた状況全体が妥当なものへと仕立て上げられる中で教育行為の全体的検証が行われているということになる。

このように、スタンダードの機能の違いは振り返りによってどういった資質能力の向上を図るのかという振り返りの意義そのものに関わってくると考えられるのである。したがって、学生の資質能力向上にむけてスタンダードに基づく振り返りを行おうとする場合、単にスタンダードの位置づけと振り返りのあり方を合致させれば良いというわけではなく、振り返りによって学生に何を学ばせたいのかその目的に見合うようにスタンダードを位置づけていく必要があるのではないだろうか。

とはいえ、スタンダードの位置づけをいかなるものにしようとも、スタンダードに基づく振り返りが「自らを説明する」というアカウンタビリティの基本的性格を失うことは決してないだろう。どのような振り返りを行うにせよ、資質能力の向上にむけて今後の自己の成長を見通しながら絶えず現在と未来を接続しつつ「自らを説明していく」姿勢が学生には求められるはずである。したがって、資質能力の向上にむけてスタンダードに基づく振り返りを教員養成の中に位置づけようとするならば、

振り返りの目的を明確にさせながら、その目的に適うようスタンダードを位置づけていくとともに、学生自身が絶えず自らの現状をスタンダードに基づいて振り返り、そこから今後の課題を見いだしていくような循環的な過程を構築していくことが必要となるのではないだろうか。

3. 教職志望学生を対象とした兵庫教育大学教員養成スタンダードに基づくアンケート調査

教職志望学生は、教員免許状取得を目指し、所属している課程認定大学・学部において教員としての資質能力を養う教員養成カリキュラムを履修している。このような中、兵庫教育大学では、教員として必要とされる最小限の資質能力について教員養成スタンダードを策定し、教育課程との関連を検証した上で、運用している。スタンダードの意義は、これまでも触れてきたように現在の教員養成の中において大きなものであろう。しかし、スタンダードを開発することが主目的になるのではなく、開発したスタンダードが、教員養成の枠組みの中で、教職志望学生の資質能力向上に効果的に寄与しているかどうかを検討していくことが重要だと考えられる。そのためには、教職志望学生自身が自らの現状をスタンダードという観点から振り返り、今後の自身の課題を見出していくという循環的な過程を構築していくことが必要となる。この循環的な過程の起点となるものが、教職志望学生自身の振り返りとなるだろう。

「振り返り」という用語や類似表現は、様々な場面で使用されている。和栗によれば、「ふりかえり（reflection）は、価値観が、多様化し、変化が激しい社会の中で、他者とかかわりあいながら自主的に生き、学び続けるための必要な能力として昨今注目されている」⁽¹⁵⁾と指摘されている。現職教員の専門的な学びから「振り返り」をとらえるならば、自らの授業をプランニングし、参観型の研究授業を実施し、授業後の実践の振り返りをベースとした研究協議会を行う研修会に参加することで、現職教員の受講生が授業の各段階の役割や自己の教授行動は何を意図して行うかを意識して授業を計画・実践できるようになることが示されている⁽¹⁶⁾。また、教員養成段階の学びとして、

秋田大学教育文化学部では、振り返りとしての省察（リフレクション）を基盤に、授業分析と実習日誌の分析の2つの方法を取り入れた教育実習を行っている。その結果、授業分析の振り返りは、客観的に自らの授業を振り返れることや次の課題の発見に役立つことが示され、実習日誌の振り返りは、自らの教授行動の変化や成長の裏側に潜む考え方の変容に気づくことや実習生の自分自身に足りない点や今後の課題を発見することにつながることを示されている⁽¹⁷⁾。すなわち、振り返りを活用した研修会の枠組みや近年の国内の大学にみられるような省察型・自己成長型の教員養成カリキュラムへの転換という観点からも、教職志望学生自身の振り返りは、教職志望学生の資質能力向上に寄与する重要なものといえるだろう。

このような振り返りの重要性を鑑みれば、教職志望学生の振り返りをより支援するための方策を検討する必要があると考えられる。山崎は、教師の力量が要素項目のごとく年齢段階に即し脱文脈的・脱状況的に抽出され列挙されるものではないことを指摘した上で、抽出され列挙された力量を具体的な文脈・状況から切り離して整理し提供することは、教師の発達にあまり意味がないとしている⁽¹⁸⁾。また、実際の現職教員は、省察を行い学習したことの実践化や他者との相互作用を通して適応的に熟達していくことが示されている⁽¹⁹⁾。こうした指摘は、教職志望学生が、自身の実践をスタンダード項目に基づき振り返る際に留意すべき視点があることを示すものであろう。兵庫教育大学の教員養成スタンダードでは、各スタンダード項目に対して自己評価のための具体例を記している。そのため、具体例に依拠しすぎ教職志望学生自身の実践が反映されない可能性も少なからず考えられるものの、教職志望学生は具体例を参考にしつつ、自分自身の文脈の中で学習した知見について各スタンダード項目に基づき振り返り、次の実践に繋げることができていると考えられる。こうした視点は、教職志望学生を学びの主体者として中核に据えている学習者中心主義のパラダイムに基づくものであるだろう。しかしながら、学習者中心主義のパラダイムから兵庫教育大学の教員養成スタンダードを考える際には、検証しておくべき新たな枠組み

が見出されることとなる。

兵庫教育大学の教員養成スタンダードを構成する50項目は、教員としての最低限度の資質能力保証という観点から、項目作成において実際の教員や指導主事および大学教員が考える小学校教員として必要な資質能力や到達基準を対象としたものである⁽²⁰⁾。なお、当該大学では、教員養成スタンダードの開発・導入後に、学部1年次生を対象としてアンケート調査や聞き取り調査を実施している⁽²¹⁾。ただし、当該の調査は、教員養成スタンダード50項目を総体として扱った上で、教員養成スタンダードの有する教育効果について学生側の評価を明らかにしたに過ぎない。他方、教育実習生が小学校教育実習前後に各スタンダード項目をどの程度身につけているかも検討しているが、当該の調査は実習での到達度という視点を念頭に置いており、振り返りの手段という枠組みの検証ではない⁽²²⁾。こうしたことから、学びの主体者である教職志望学生が、各スタンダード項目を振り返りの手段として有効であると考えているかは不明瞭のままである。また、教職志望学生も千差万別であり、教員養成学部にも所属しながらも教職への志望が漠然としている学生も散見されるだろう。このことに関係して、教職志望度は、教育実習での自身の課題を見出すことや実習の有効性に寄与する要因になると指摘されている⁽²³⁾。すなわち、教職志望度は自身の振り返りを実施する上で重要な要因になるだろう。こうしたことを踏まえるならば、教職志望学生を一括りに取り扱うのではなく、教員養成スタンダードを振り返りの手段として有効であると考えているのかを教職志望学生の教職志望度に応じて検討することも必要となるだろう。

上記の問題を改善するために、本研究では、学ぶ側の視点から兵庫教育大学が定める50の教員養成スタンダード項目（小学校版）を教員としての自分の実践を振り返るための手段として有効であると捉えているのか評定値や度数分布から探索的な検討を行った上で、兵庫教育大学教員養成スタンダードを振り返りの手段として活用できる評定値の類似性に基づき教員養成スタンダード項目の分類を行うことを目的とした。さらに、振り返りの手段として活用できる評定値に基づき分類さ

れた教員養成スタンダードの各群は、教職志望度によって活用できる評定値に差異がみられるかも合わせて検討を行う。

本調査は、探索的な検討ではあるものの、兵庫教育大学教員養成スタンダードの枠組みから教職志望学生が振り返りを行うためのニーズを検討することに繋がると考えられる。加えて、教職志望度に応じて学びの主体者である各教職志望学生に対してどのような振り返りの支援を実施すべきかの基礎的資料を提供することにもなるだろう。

(1) 方法

1) 調査対象者

調査対象者は、小学校教員免許状取得を卒業要件としている教員養成学部や進学先の大学院に所属する大学学部生および大学院生のうち教職志望学生142名であった⁽²⁴⁾。本研究のように学びの主体者である教職志望学生に特化したケース研究は、今後の教員養成カリキュラムの教育改善に有効なものとなるだろう。

2) 質問紙の構成

① 各資質能力における振り返りの手段としての活用度

教職志望学生が、自分自身が教員となったのち、各資質能力を自分の実践を振り返るのにどの程度活用できると思うかを測定するため、兵庫教育大学教員養成スタンダード（小学校版）の50項目を使用した。具体的には、「以下の50の資質能力は、大学卒業後あるいは大学院修了後、あなたが教員となったのち、自分の実践を振り返るためにどの程度活用できると思いますか。それぞれの資質能力に対してもっともあてはまると思う数字1つに○をしてください。」というものであった。回答は、「1：全く活用できない」、「2：活用できない」、「3：どちらともいえない」、「4：活用できる」、「5：非常に活用できる」の5段階で評定を求めた。

② 教職志望度

教職志望度を測定するには、先行研究から2つの枠組みを取り上げることができる。1つの目の枠組みは、教職志望度を5段階評定や百分率で直接的に測定するものである⁽²⁵⁾。2つ目の枠組みは、

教職志望度を規定すると想定された複数の指標で間接的に測定するものである⁽²⁶⁾。両者ともに測定法として有効であると考えられる。ただし、本調査では、各資質能力における振り返りとしての活用度について50項目それぞれ評定を求めているため、調査対象者の調査協力への負担軽減を念頭に置いておく必要があった。そこで、教職志望度を5段階評定の1項目で直接的に測定する手法を採用した。具体的には、「あなたは、将来どの程度教師になりたいと思っていますか。下記の「教師になりたいくない」から「教師になりたい」までの中からもっともあてはまると思う数字1つに○をしてください。」というものであった。回答は、「1：教師になりたいくない」、「2：どちらかといえば教師になりたいくない」、「3：どちらともいえない」、「4：どちらかといえば教師になりたい」、「5：教師になりたい」の5段階で評定を求めた。

3) 調査手続きと分析対象者の選定

教員養成学部所属する各調査対象者に質問紙調査を依頼した。その際、調査対象者には、大学学部生と大学院生といった区分が認められた。大学学部生と大学院生では、備えている教師としての力量に差異が生じることが想定され、振り返りの際に重視する観点が異なることが考えられる。このことから、本研究では、教員養成学部の大学学部生を対象者を選定した。そのため、本研究では、大学院生15名を除いた大学学部生127名を分析対象者とした。

(2) 結果と考察

1) 兵庫教育大学教員養成スタンダードの振り返りの手段としての活用度

教職志望学生が教員養成スタンダードを構成する50項目を教員として自分自身の実践を振り返るためにどの程度活用できるかの検討を行うために、上述の教員の資質に関する調査で得られた回答を評定値（以下、活用度得点）として見なして、各項目に対する平均値を算出した。平均値が3.50以上4.00未満でかつ「5.非常に活用できる」と「4.活用できる」に回答した割合が50%以上の項目と、平均値が4.00以上でかつ「5.非常に活用できる」と「4.活用できる」に回答した割合が80%以上

【表2】兵庫教育大学教員養成スタンダード項目の振り返りの手段としての活用度

No	資質能力内容	平均値	標準 偏差	%
1	常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる	4.01	0.90	76.4
2	研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる	3.71	0.91	61.4
3	長期的視野に立って、自らの職能成長を図ることができる	3.93	0.87	70.9
4	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている	4.07	0.94	75.6
5	集団での活動において、リーダーシップを発揮することができる	3.65	0.95	60.6
6	自らのストレスと身体 の健康を適切に自己管理することができる	3.94	1.01	70.1
7	日本及び外国の文化・歴史、環境問題、平和問題等についての幅広い知識を持っている	3.51	1.10	52.8
8	教師としての使命感を持ち、その役割と職務内容を理解している	3.99	0.93	74.8
9	教育に関する社会的・制度的事項を理解し、現代の学校教育の課題を把握することができる	3.71	0.98	61.4
10	教育の理念・歴史・思想について理解し、自らの教育観を深めることができる	3.51	0.93	52.8
11	教育課程の意義や編成の方法について基本的事項を理解している	3.58	1.00	61.4
12	子どもに対して正しくわかりやすい言葉づかいができる	4.20	0.97	80.3
13	学校生活の様々な場面で子どもの興味・関心・意欲を喚起するための工夫を行うことができる	4.17	0.96	78.0
14	人権を尊重しながら子どもにかかわることができる	4.27	0.80	84.3
15	子どもの安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる	4.14	0.83	79.5
16	素直に他の教師に相談するとともに、他の教師の意見に対して謙虚に耳を傾けることができる	4.36	0.74	90.6
17	主な情報通信機器の利用方法を理解し、教育活動に活かすことができる	3.77	0.92	70.1
18	自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割を自覚している	3.89	0.80	72.4
19	子どもの発達に関する基礎的知識を有し、子ども一人ひとりの理解に活かすことができる	3.97	0.98	74.0
20	子ども一人ひとりの特性や心身の状況を生活環境や生育歴を含めて多面的にとらえることができる	3.98	0.96	72.4
21	子ども同士の関係や仲間集団を把握し、指導に活かすことができる	4.03	0.83	79.5
22	公平かつ受容的・共感的な態度をもって子どもとかわることができる	4.24	0.81	84.3
23	特別支援教育に関する基礎的知識を有し、子どもの指導や支援に活かすことができる	3.96	1.00	71.7
24	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている	3.87	0.89	70.1
25	学級経営案の意義を理解し、作成することができる	3.64	0.99	60.6
26	子どもとの信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる	4.28	0.80	85.0
27	教室掲示や座席配置を工夫するなど、子どもが生活や学習をしやすいよう教室環境を整えることができる	3.95	0.85	73.2
28	子どもの基本的生活習慣の重要性を理解し、指導を行うことができる	4.01	0.87	78.7
29	学校の規則や子どもが自分たちで作った決まりを守ることの大切さについて指導することができる	4.13	0.82	83.5
30	子どもの問題行動（気になる行動）の背景を多面的にとらえ、対応方法を考えることができる	4.10	0.91	75.6
31	教育相談の意義、理論や技法に関する基礎的知識を持っている	3.63	0.92	58.3
32	キャリア教育の意義を理解し、その指導に必要な理論や方法に関する基礎的知識を持っている	3.53	0.95	52.8
33	学習内容の系統性や各学年間のつながり等を含め、学習指導要領の主な内容を理解している	3.69	0.98	59.1
34	教科等の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる	3.80	0.91	63.0
35	教材の内容について分析・解釈し、適切な教材の準備を行うことができる	3.94	0.95	67.7
36	子どもの実態や地域の特色に合わせて教材・教具に工夫を加えたり、新たな教材・教具を開発したりすることができる	3.93	0.98	70.9
37	主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる	3.88	0.94	68.5
38	各教科等の内容に即した指導方法について理解し、活用することができる	3.78	0.96	64.6
39	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている	3.86	1.02	68.5
40	学習内容の習熟の程度などを踏まえて、個に応じた指導を試みることができる	3.98	0.98	73.2
41	子どもの多様な思考を生かしながら、子どもの協同的な学習を促すことができる	3.98	0.90	73.2
42	授業中の子どもの学習状況や発言に配慮し、柔軟な授業展開を試みることができる	3.90	1.04	66.9
43	各教科等の年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や本時案に反映させることができる	3.61	1.02	53.5
44	単元計画と子どもの実態を踏まえ、学習指導案を作成することができる	3.79	1.06	59.8
45	授業研究の重要性を理解するとともに、積極的に取り組むことができる	3.95	0.94	70.1
46	子どもの学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる	3.81	0.98	64.6
47	子どもに関わる情報を他の教師と共有する姿勢を持っている	4.19	0.85	83.5
48	様々な場面で他の教師と協働する姿勢を持っている	4.12	0.85	81.1
49	学校と保護者・地域・他の専門家・他校種との連携の重要性や役割分担について理解している	4.02	0.91	74.8
50	保護者や地域の声に耳を傾け、誠実に対応する姿勢を持っている	4.17	0.89	80.3

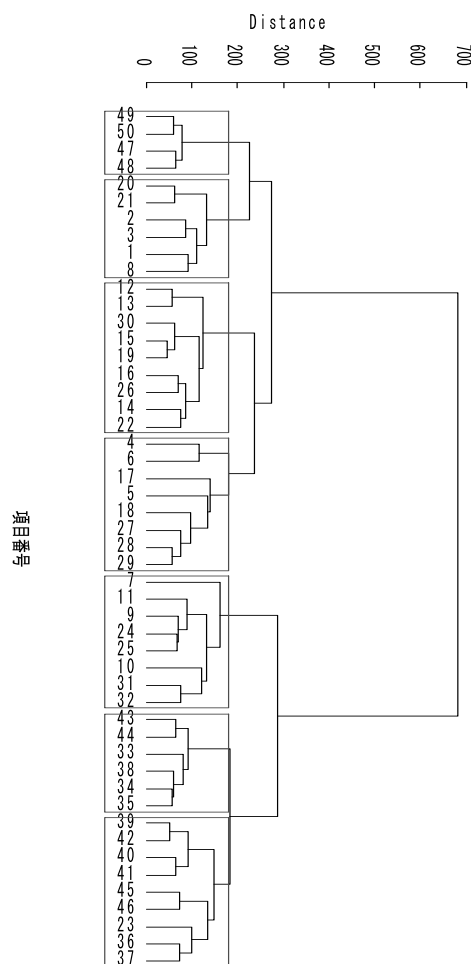
の項目を小学校教員志望学生の視点からとらえた振り返りの活用基準として抽出した⁽²⁷⁾⁽²⁸⁾。その結果を平均値で表したものが【表2】である。【表2】中には、平均値が3.50以上4.00未満でかつ「5. 非常に活用できる」と「4. 活用できる」に回答した割合が50%以上の項目に淡灰色で網掛けを施し、平均値が4.00以上でかつ「5. 非常に活用できる」と「4. 活用できる」に回答した割合が80%以上の項目に濃灰色で網掛けを施した。

【表2】より、平均値が3.50以上4.00未満で、なおかつ「5. 非常に活用できる」と「4. 活用できる」に回答した割合が50%以上の項目は、「1」「2」「3」「4」「5」「6」「7」「8」「9」「10」「11」「13」「15」「17」「18」「19」「20」「21」「23」「24」「25」「27」「28」「30」「31」「32」「33」「34」「35」「36」「37」「38」「39」「40」「41」「42」「43」「44」「45」「46」「49」の41項目であり、平均値が4.00以上で、なおかつ「5. 非常に活用できる」と「4. 活用できる」に回答した割合が80%以上の項目は、「12」「14」「16」「22」「26」「29」「47」「48」「50」の9項目であった。

こうした結果から、兵庫教育大学教員養成スタンダードを構成する50項目は、教職志望学生の視点からみても教員になった際に振り返りの手段として有効であると考えてられていることを示している。なお、教員養成スタンダード50項目の中でも振り返りの手段としての活用基準の程度に差異が認められた。このことは、教職志望学生にとっては、項目内容によっては、振り返りの手段としてイメージが難しいものがあることを示唆している。

2) 振り返りの活用度得点に基づく兵庫教育大学教員養成スタンダード項目の分類

兵庫教育大学教員養成スタンダードを振り返りの手段として活用できる評定値の類似性に基づき、教職志望学生の視点からスタンダード項目の分類を行うために、各スタンダード項目の振り返りの手段としての活用度得点に対してユークリッド距離の平方を求めクラスター分析（Ward法）によって活用度得点に基づくスタンダード項目の分類を行った（Cophenetic's $sr = .42$ ）。その結果、解釈可能性などから7クラスター解を採用した（【図1】）。



【図1】振り返りの活用度得点に基づく兵庫教育大学教員養成スタンダード項目の分類

この結果は、教職志望学生の視点から、自身の実践を振り返る手段として教員養成スタンダード50項目を7つの群に分類できたことを示している。各クラスターに含まれる教員養成スタンダード項目内容の特徴として、第1クラスターは、教師や保護者・地域等との連携・協働といった4項目が含まれていた。そのため代表するスタンダードの項目内容としては「連携・協働群」であると考えられた。第2クラスターは、学び続ける教師像を支える3項目に加えて子ども理解2項目、教師としての素養1項目といった6項目が含まれていた。そのため代表するスタンダードの項目内容としては「学び続ける教師・子ども理解群」であると考

えられた。第3クラスターは、教師としての素養5項目を中心としつつ、子ども理解や生徒指導の項目内容といった9項目が含まれていた。そのため代表するスタンダードの項目内容としては「教師としての素養・子ども理解指導群」であると考えられた。第4クラスターは、社会人としての素養3項目、教師としての素養2項目、学級経営、生徒指導の項目内容といった8項目が含まれていた。そのため代表するスタンダードの項目内容としては「基本的素養・生徒指導・学級経営群」であると考えられた。第5クラスターは、社会人としての素養や教職の基礎に関する4項目、学級経営、生徒指導の項目内容といった8項目が含まれていた。そのため代表するスタンダードの項目内容としては「教職の基礎を踏まえた生徒指導・学級経営群」であると考えられた。第6クラスターは、教科や教材の内容理解や授業計画を中心とした6項目が含まれていた。そのため代表するスタンダードの項目内容としては「教科教材内容理解・計画群」であると考えられた。第7クラスターは、授業方法・指導技術や授業研究を中心とした9項目が含まれていた。そのため代表するスタンダードの項目内容としては「授業実践・研究群」であると考えられた。なお、7クラスターごとに活用度得点の平均値を算出した結果、全クラスターにおいて、3.50を上回る値を示していた（【表3】）。

【表3】各クラスターにおける活用度得点の平均値

クラスター 種類	第1	第2	第3	第4	第5	第6	第7
平均値	4.13	3.94	4.19	3.93	3.62	3.77	3.92

このことは、5段階評定の中間値である3.00を全て上回っていることから、教職志望学生の視点から教員養成スタンダードを捉えた場合、構成された7つの枠組みにおいても教員として自分自身の実践を振り返るために活用できると考えられたことを示唆している。ただ、クラスター群によっては、自分の実践を振り返る手段としての活用度得点に高低がみられることを示している。このことは、ある程度活用できるスタンダード項目群においても、振り返りの活用度自体には差異がある

ことを示している。今後は、教職志望学生が教員養成スタンダードを振り返りの手段として活用できると考えている程度に差異をもたらす規定因を探るとともに、活用度得点が低い項目やクラスター群の重要性を認識できるような正課内外の仕組みを構築していくといった視点も必要となろう。

振り返りの手段としての活用度得点に基づき分類された7クラスターは、コンピテンスやパフォーマンスの観点から構造化されたものと異なっている。教職志望学生の振り返りの活用度という視点から新たに分類構造化されたものは、学びの主体者である教職志望学生のニーズを検討する上で重要な枠組みであると考えられることができる。そのため、以下では、学びの主体者である教職志望学生の考える振り返りの活用度得点に即した分類結果に基づき、兵庫教育大学教員養成スタンダード項目内容の7クラスターを単位として分析を行う。

3) 教職志望度による兵庫教育大学教員養成スタンダード項目内容の7クラスターの差異

各分析対象者における教職志望度を測定した項目の評定得点を整理し、各分析対象者の教職志望得点と定めた。127名の分析対象者の教職志望得点の平均値(3.97)および1/2標準偏差(0.52)に基づき、平均値-1/2標準偏差(3.45)以下を教職志望得点低群(35名)、平均値+1/2標準偏差(4.49)以上を教職志望得点高群(47名)、両者にも属さない群を教職志望得点中群(45名)と3つの群を設定した。そして、教職志望得点群ごとに振り返りの手段として活用できる評定値の類似性に基づき分類した各クラスターの活用度得点を整理したものを【表4】に示した。

【表4】教職志望得点による振り返りの手段としての活用度得点の差異

クラスター 種類	教職志望得点					
	低群		中群		高群	
第1	3.86	(0.79)	4.14	(0.68)	4.31	(0.73)
第2	3.71	(0.87)	3.93	(0.67)	4.12	(0.53)
第3	3.96	(0.81)	4.11	(0.67)	4.44	(0.54)
第4	3.72	(0.79)	3.92	(0.59)	4.09	(0.54)
第5	3.43	(0.91)	3.52	(0.77)	3.87	(0.57)
第6	3.53	(0.89)	3.66	(0.81)	4.05	(0.78)
第7	3.68	(0.92)	3.81	(0.75)	4.20	(0.62)

() 内は標準偏差

【表4】をもとに、各クラスターの活用度得点に対し、教職志望得点群を被験間要因とする分散分析を行った。その結果、第1クラスター ($F(2,124) = 3.63, p=.029 (\eta^2=.055)$)、第2クラスター ($F(2,124) = 3.59, p=.030 (\eta^2=.055)$)、第3クラスター ($F(2,124) = 5.69, p=.004 (\eta^2=.084)$)、第4クラスター ($F(2,124) = 3.33, p=.039 (\eta^2=.051)$)、第5クラスター ($F(2,124) = 4.23, p=.017 (\eta^2=.064)$)、第6クラスター ($F(2,124) = 4.59, p=.029 (\eta^2=.069)$)、第7クラスター ($F(2,124) = 5.29, p=.006 (\eta^2=.079)$) それぞれに教職志望得点群の主効果がみられた。

そこで、第1クラスターについて多重比較 (Ryan法, $p<.05$) を行ったところ、教職志望得点高群は教職志望度低群よりも活用度得点が高かった。第2クラスターについて多重比較 (Ryan法, $p<.05$) を行ったところ、教職志望得点高群は教職志望度低群よりも活用度得点が高かった。第3クラスターについて多重比較 (Ryan法, $p<.05$) を行ったところ、教職志望得点高群は教職志望度中群と教職志望度低群よりも活用度得点が高かった。第4クラスターについて多重比較 (Ryan法, $p<.05$) を行ったところ、教職志望得点高群は教職志望度低群よりも活用度得点が高かった。第5クラスターについて多重比較 (Ryan法, $p<.05$) を行ったところ、教職志望得点高群は教職志望度中群と教職志望度低群よりも活用度得点が高かった。第6クラスターについて多重比較 (Ryan法, $p<.05$) を行ったところ、教職志望得点高群は教職志望度中群と教職志望度低群よりも活用度得点が高かった。第7クラスターについて多重比較 (Ryan法, $p<.05$) を行ったところ、教職志望得点高群は教職志望度中群と教職志望度低群よりも活用度得点が高かった。なお、全てのクラスター群において、教職志望得点が高いほど振り返りの手段としての活用度得点も高いことが示された。

こうした結果からは、教職志望度が高い群は、教職志望度が低い群よりも教員養成スタンダードを振り返りの手段として有効に活用できると考えていることを示している。そのため、今後は、教職志望学生が、教員養成の枠組みの中で自らの現状を振り返り、今後の課題を見出していくという

循環的な過程を構築していくことに加えて、教職志望度を積極的に向上することができる支援方を積極的に導入していく必要もあるだろう。

おわりに

本稿では、兵庫教育大学において活用されている振り返りの手段としての教員養成スタンダードを媒介としながら、教員の資質能力向上にむけた教員養成スタンダードの運用について包括的に考察をおこなってきた。その結果、スタンダードに基づく教員養成の改善と充実にむけた課題として、教員養成の枠組みの中で自らの現状を振り返り、今後の課題を見出していくという循環的な過程を構築していくことに加えて、教職志望度を積極的に向上することができる支援方を積極的に導入していく必要性を明らかにすることができた。

また、アメリカにおけるスタンダードの運用事例からは、振り返りを目的とするのではなく、何のために振り返りをするのかを明確にさせながら、その目的に適うようにスタンダードを教育課程の中に位置づけ、学生自らが現在と未来を接続させながら「自らを説明していく」ことができるような循環的な過程を構築することの重要性を明らかにすることができた。スタンダードによる振り返りはややもすれば、振り返り自体が目的化し、スタンダードが単なるチェックリストになりうる危険性を伴うが、アメリカでの事例はこのような危険性に陥るのを食い止めるための示唆を提供してくれている。

教員として最小限必要な資質能力が確実に身につけているかどうかを確認するための「到達目標及び目標到達の確認指標例」が2006 (平成18) 年に中央教育審議会から示されて約10年が経とうとしている。この間、多様な教員養成スタンダードの開発が試みられ、またその運用が実験的になされてきた。そうした時期を教員養成スタンダードの実験・先行期と呼ぶことができるならば、「教職実践演習」が本格化した現在は、実験・先行期で明るみとなった成果と課題を検証し、教員養成スタンダードに基づいて実質的に教員養成を行っていく拡充・展開期と呼ぶことができるのではないだろうか。

本稿はあくまで兵庫教育大学における教員養成スタンダードを媒介としながら、教員の資質能力向上にむけた教員養成スタンダードの運用について振り返りという側面からささやかな一考察を行ったにすぎない。しかしそれが他でもない今の時期に行われたということによって、教員養成スタンダードをめぐる議論を次なるステージへ進めるための一歩となることができたのではないだろうか。

註

- (1) ここで述べられている「最小限必要な資質能力」とは、「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」のことである。
- (2) 別惣淳二・渡邊隆信編『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証—学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築—』ジヤース教育新社、2012年、17頁参照。
- (3) 取組の概要及び成果に関しては、別惣・渡邊(2012)の中で詳細に記述されているので参照されたい。
- (4) 兵庫教育大学の教員養成スタンダードに関しては、小学校版のほかに幼稚園版および中学校版も策定されている。
- (5) 同上書、32頁参照。
- (6) 同上書、109頁参照。
- (7) 同上書、88頁参照。
- (8) 本節で取り上げる事例は、筆者が2012年3月におこなった現地調査によるものである。
- (9) 佐藤仁、『現代米国における教員養成評価制度の研究—アクレディテーションの展開過程』多賀出版、2012年、182頁。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—」日本教育学会編『教育学研究』第80巻第4号、440頁。
- (10) 2011年、INTASCスタンダードは初任者だけでなくベテラン教員にも用いることのできるものとして改訂された。それにあわせて、Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (州間新任教員評価支援協会) とい

う名称も、Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (州間教員評価支援協会: InTASC) に変更された。

- (11) 最終的な評価に際しては、月に最低でも一度は行われる訪問指導の内容や実習校からの評価も加味される。
- (12) 中川敏「失敗した比較」出口顯・三尾稔編『人類学的比較再考』国立民族学博物館調査報告90、2010年、235頁。
- (13) 森田敦郎「「アカウンタビリティ」と目に見える世界の探求」『文化人類学』第73巻、2009年、500頁。
- (14) 中川、上掲書、231-239頁。
- (15) 和栗百恵「「ふりかえり」と学習—大学教育におけるふりかえり支援のために—」『国立教育政策研究所紀要』第139号、2010年、85頁。
- (16) 中田正弘「実践過程における教師の学びとりフレクション(省察)の可能性」『帝京大学教職大学院年報』創刊号、2010年、13-14頁参照。
- (17) 姫野完治・渡部淑子「省察を基盤とした教育実習事後指導プログラムの開発」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第28号、2006年、167、170、175頁参照。
- (18) 山崎準二『教師のライフコース研究』創風社、2002年、363頁。
- (19) 坂本篤史「現職教師は授業経験から如何に学ぶか」『教育心理学研究』第55巻第4号、2009年、591-592頁参照。
- (20) 別惣・渡邊、上掲書、31-39頁参照。
- (21) 姫野・渡部、上掲書、148-170頁参照。
- (22) 別惣淳二・渡邊隆信・長澤憲保・加藤久恵・上西一郎・中田高俊「小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達基準から捉えた実習成果と課題(Ⅰ)—実地教育Ⅳに注目して—」『兵庫教育大学研究紀要』第34巻、2009年、35-48頁参照。
- (23) 林孝「教育実習経験と教職志望意識の形成に関する一考察」『広島大学教育実践研究指導センター紀要』第3号、1991年、11-21頁などを取り上げることができる。
- (24) 本調査において、調査対象者の所属先を規定した理由としては、卒業要件としているかどうか

かによって受講する教員養成カリキュラム自体に大きな差異が生じると考えたためである。

(25) このような測定法を用いた研究には、例えば別惣・長澤や三島・井上・森の調査研究をあげることができる。(別惣淳二・長澤憲保「事前指導が主免教育実習に及ぼす影響に関する研究－社会教育施設と連携した観察参加実習を通して－」『兵庫教育大学研究紀要』第23巻、125-135頁、2003年。三島知剛・井上菜美・森敏昭「教職志望学生の教職意識と小学校時代における教師からの被教育体験への認知との関係：学部1年生と3年生の差異に着目して」『日本教育工学会論文誌』第35巻4号、345-356頁、2012年。)

(26) このような測定法を用いた研究には、例えば山口・都丸・古屋の調査研究をあげることができる。(山口陽弘・都丸亜希子・古屋健「教職志望者の職業興味と教師効力感に関する研究－教職への興味・教職の専門性に着目して－」『群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編』第59巻、219-238頁、2010年。)

(27) 本調査の活用基準として項目を抽出する手法は、別惣・名須川・横川・鈴木・長澤・田中・飯塚(2013)などで採用された手法に準拠したものである。

(28) 平均値を3.50以上という基準を規定しているのは、1サンプルのt検定において3.00を基準値にとった場合に1%水準で有意となることに起因している。

参考文献

教育職員養成審議会「新たな時代に向けた教員養成の改善方策(第一次答申)」1997年。

教育職員養成審議会「養成と採用・研修との連携の円滑化について(第三次答申)」1999年。

文部科学省「今後の国立の教員養成系大学・学部の在り方について(報告)」2001年。

中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する(答申)」2005年。

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。

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。

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－」日本教育学会編『教育学研究』第80巻第4号、439-452頁、2013年。

別惣淳二・渡邊隆信編『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証－学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築－』ジアース教育新社、2012年。

別惣淳二・長澤憲保「事前指導が主免教育実習に及ぼす影響に関する研究－社会教育施設と連携した観察参加実習を通して－」『兵庫教育大学研究紀要』第23巻、125-135頁、2003年。

別惣淳二・名須川知子・横川和章・鈴木正敏・長澤憲保・田中亨胤・飯塚恭一郎「幼稚園教員養成スタンダードに基づく実習到達基準から捉えた実習成果と課題(I)－第3年次の附属幼稚園実習の場合－」『兵庫教育大学研究紀要』第43巻、149-162頁、2013年。

別惣淳二・渡邊隆信・長澤憲保・加藤久恵・上西一郎・中田高俊「小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達基準から捉えた実習成果と課題(I)－実地教育(IV)に注目して－」『兵庫教育大学研究紀要』第34巻、35-48頁、2009年。

林孝「教育実習経験と教職志望意識の形成に関する一考察」『広島大学教育実践研究指導センター紀要』第3号、11-21頁、1991年。

姫野完治・渡部淑子「省察を基盤とした教育実習事後指導プログラムの開発」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第28号、165-176頁、2006年。

三島知剛・井上菜美・森 敏昭「教職志望学生の教職意識と小学校時代における教師からの被教育体験への認知との関係：学部1年生と3年生の差異に着目して」『日本教育工学会論文誌』第35巻4号、345-356頁、2012年

森田敦郎「「アカウンタビリティ」と目に見える世界の探求」『文化人類学』第73巻4号、499-509頁、2009年。

中川敏「失敗した比較」出口顯・三尾稔編『人類学的比較再考』国立民族学博物館調査報告 90、227-246 頁、2010 年。

中田正弘「実践過程における教師の学びとリフレクション（省察）の可能性」『帝京大学教職大学院年報』創刊号、13-18 頁、2010 年。

坂本篤史「現職教師は授業経験から如何に学ぶか」『教育心理学研究』第 55 巻第 4 号、584-596 頁、2007 年。

佐藤仁『現代米国における教員養成評価制度の研究－アクレディテーションの展開過程』多賀出版、2012 年。

山口陽弘・都丸亜希子・古屋 健「教職志望者の職業興味と教師効力感に関する研究－教職への興味・教職の専門性に着目して－」『群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編』第 59 巻、219-238 頁、2010 年。

山崎準二『教師のライフコース研究』創風社、2002 年。

和栗百恵「「ふりかえり」と学習－大学教育におけるふりかえり支援のために－」『国立教育政策研究所紀要』第 139 号、85-100 頁、2010 年。