

第1章 実習到達度の理論

第1節 カリキュラムの枠組み（フレームワーク）と目標資質能力の設定について

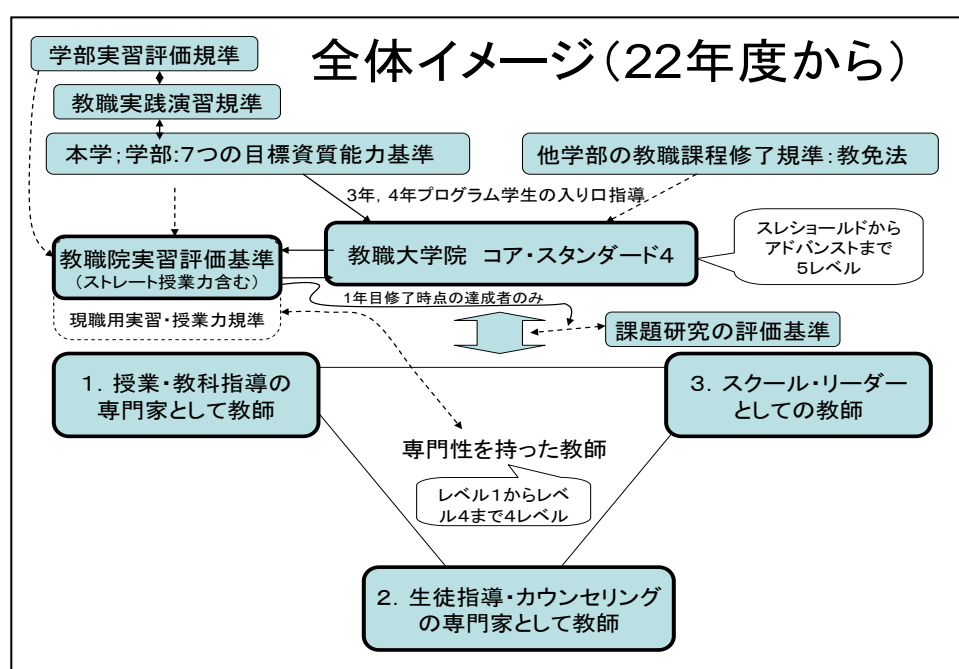
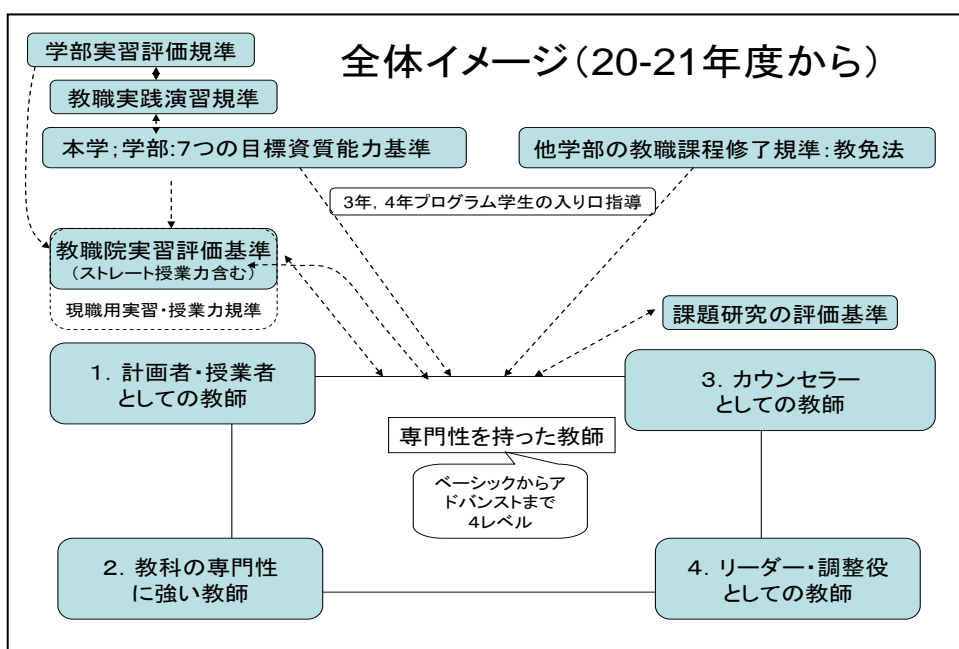
奈良教育大学教職大学院は、本頁上の図のようにスタート時点「4つの教師像」を掲げ、それに基づいて、目標資質能力（教師像ごとに4レベルの階層を持つ）を描き、各カリ

キュラムの枠組み（カリキュラムフレームワーク）を定めて、この2年間取組んできた。

学部や他学部の教職課程の学びの成果を、4つの教師像という軸で総合的・

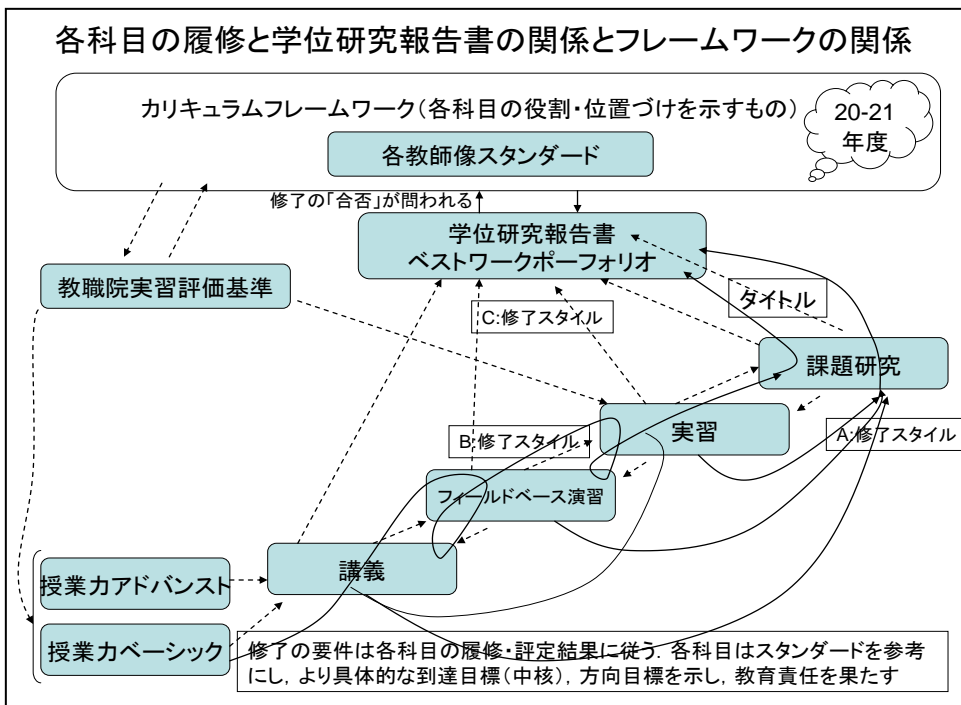
螺旋的に課題に即して生かしていく仕組みを描いてきた。

しかしながら、2年間の取組を通じて、下図のように、コア・スタンダードを定め、教職院実習評価基準と関連付けて

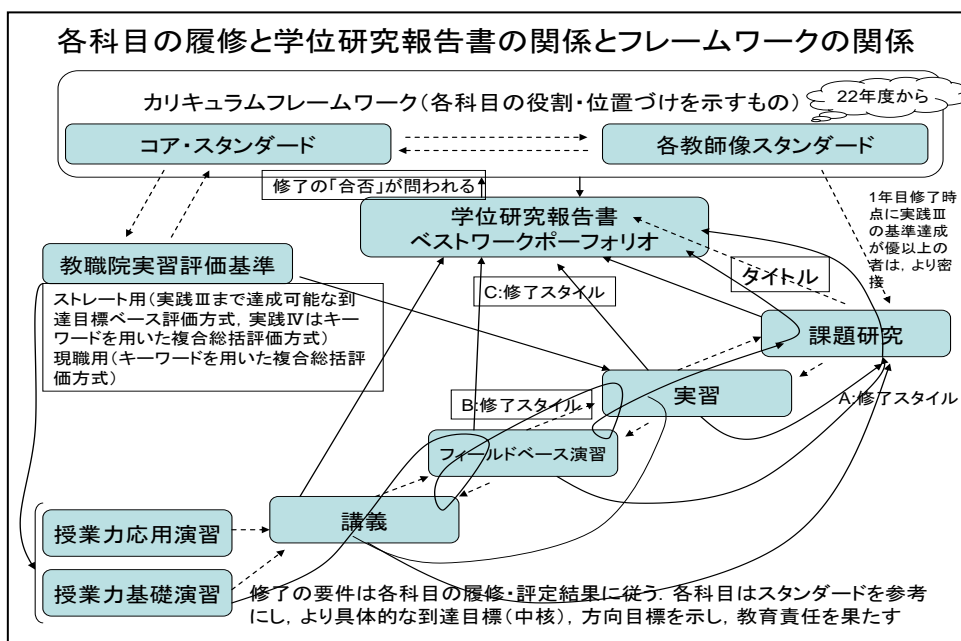


授業力にポイントを置いた指導をさらに強化し、それを3つの教師像をピークとした指導に生かしていく方式に切り替えることにした。

次に履修に関わって、当初、修了要件は、院生がこの教師像に基づく目標資質能力の獲得のためにデザインされた各科目の履修で評価（評定）を得る。それを最終的には、学位研究報告書に、獲得した資質能力目標をエビデンスで示し、修了の可否を問う形をデザインしていた。しかしながら実際に運用を始めると、上図のように、現職院生は、A履修スタイル（最初から目的を決めてきて、それに基づいて、各講義・演習なども履修）を取って



いた。そのため、ストレート院生にも、講義・演習・実習等を通して、研究テーマを決めて関連付けていく B 履修スタイルをとるように、課題研究をベースとした指導を取りが



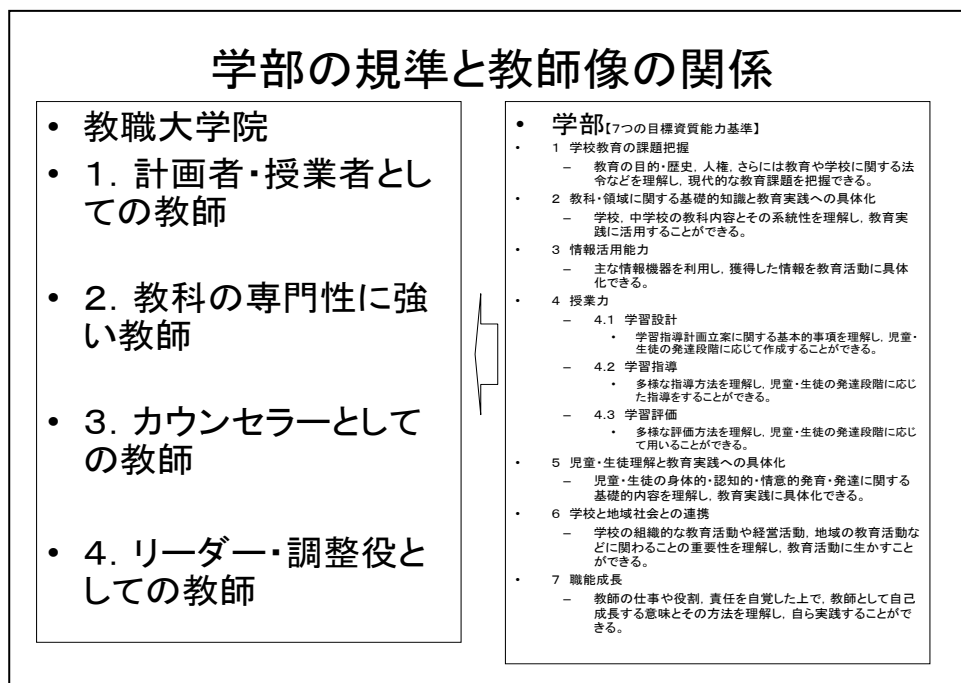
ちになった。しかしながらストレート院生の場合、授業力と関連しない別なテーマが選ばれた場合、教育学修士とあまり変わらない指導スタイルが問題とされることも

あった。そこで下図のように、3つの修了スタイルモデルを最初に説明し、一番適した修

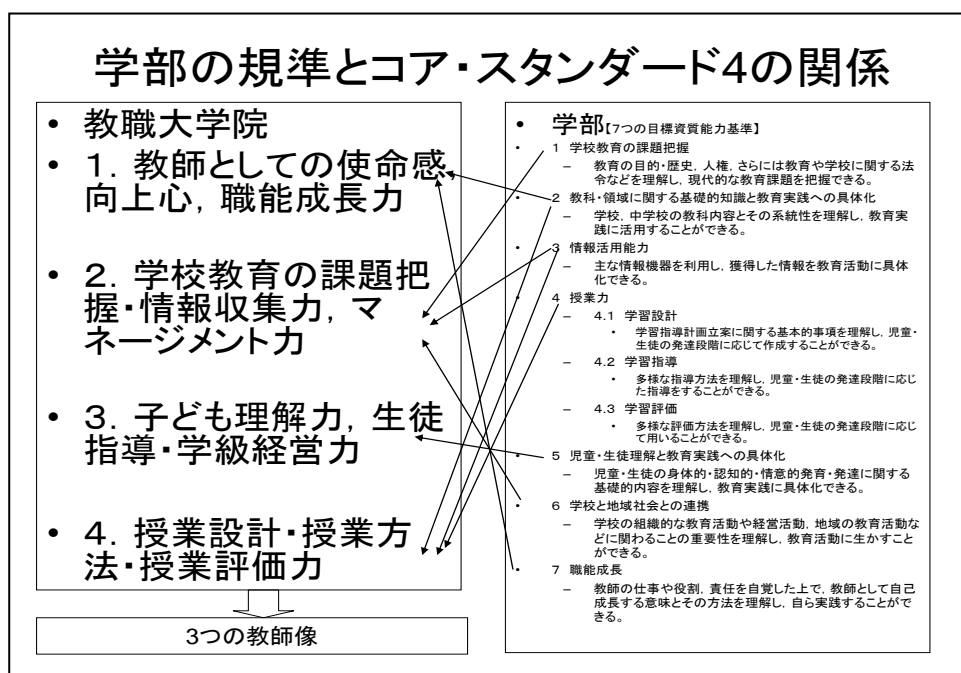
了へのアプローチを選ばせるように工夫をすることとなった。

それでは、実際に、目標資質能力の獲得を目指すカリキュラムの枠組（フレームワーク）をどのように変更したかを以下説明していく。

まず出発当初は先にも述べたように、4つの教師像をベースに力の獲得を目指すカリキュラムデザインをしていた。例えば、本学の学部7つのスタンダードを、院生がそれぞれ選択する4つの教師像の学びの中で、場面や課題に応じて生かしていく、総合的、また軸は異なるが螺旋的な学びを生かす形でデザインしていた。



しかしながら運用を始めると、とりわけストレート院生の場合は、学部や他学部の教職課程で身につけた力が授業力の部分でうまく引き出せない問題とぶつかった。そのため、下図のようにコア・スタンダードを新たに立て、学部までの学びを意識化させる試みや、2章で詳細に述べる実習評価基準と緊密に連動させて導くダブル・スタンダードのデザイン設計



計に変更を行った。

コア・スタンダードは、上図のように4つの目標と5つのレベルに分かれており、学部までの学びとこれからの教師像での学びを媒介し、教師にとってコアとして必要となることを示したものである。院生は、入学当初、自分は現在この4つのコアのそれぞれにおいてどこに立ち（どこまで獲得しているかを確かめる）、どこを目指すかを明確にして、つまり出発点とゴールを明確にして履修に臨むことが指導される。また、このコア・スタンダードは、授業力と密接に関わり（このたび開発した教職院実習評価基準といくらかオーバ

コア・スタンダード(レベル別)

	スレシヨール	ベーシック	スタンダード	アドバンスト	エキスパート
(C1) 教師としての使命感・向上心・職能成長力	教師としての責任・使命感に基づき、それを業で表現できるように自己成長をすため向上心を重要さを感じている。	教師としての責任・使命感・職能成長とは何か、基礎的な事例を通しての内容・意味を理解している。	教師としての責任・使命感について、客観化して述べるができる。また教師としての自己成長の方法を知っている。	教師としての責任・使命感を果たすための方法を、行動事例を携えて伝えることができる。教師としての自己成長の方法を語るができる。	同僚や実習生の教師としての責任・使命感を評価し、改善点を指摘することができる。教師としての自己成長の姿を示すことができる。
(C2) 学校教育の課題把握・情報収集力、マネジメント力	学校教育に様々な課題があることに気づいている。	学校教育の課題を把握・情報収集できる効果的な方法を知っている。	学校教育の課題の情報収集を効果的にできる。また同僚・保護者・地域との連携の重要性を理解している。	学校教育の課題や情報を整理し、同僚に伝えることができる。同僚・保護者・地域との連携の方法を理解している。	学校教育の課題・情報を学校経営に関係付け、整理する基礎的な知識を獲得している。また関与する方法を知っている。
(C3) 子ども理解力・生徒指導・学級経営力	児童・生徒理解、及び学級経営の重要性・必要性に気づいている。	児童・生徒理解、及び学級経営の基礎的な方法を知っている。	児童・生徒理解、及び学級経営の基礎的な方法を知っており、それを使うことができる。	児童・生徒理解、及び学級経営の基礎的な方法を同僚に伝えられる。	児童・生徒理解、及び学級経営に関わってモデルを同僚に示すことができる。
(C4) 授業設計・授業方法・授業評価力	授業設計・授業方法・授業評価の重要性・必要性に気づいている。	授業設計・授業方法・授業評価で必要となる基礎的な知識を獲得している。	授業設計・授業方法・授業評価で必要となる基礎的な知識を活用することができる。	授業設計・授業方法・授業評価で必要となる基礎的な方法を同僚に伝えることができる。	授業設計・授業方法・授業評価に関わってモデルを同僚に示すことができる。

ーラップしている)、その習得を確かめながら、学ぶ指導がなされるようにデザインされている。

1つの指標として、ストレート院生は、スレシヨールドからスタンダードまでの獲得を必修とし、現職院生はスタンダードからエキスパートの獲得をこのコア・スタンダードにおいては目指すことにした。なお前頁の下図

教師像スタンダード(20-21年度)

教師像1: 計画者・授業者としての教師	教師像2: 教科の専門性に強い教師	教師像3: カウンセラーとしての教師	教師像4: リーダー・調整役としての教師
<p>1.1. 目指すべき理念を持ち、それを焦点化して言葉で効果的に表現できる。</p> <p>1.2. 目的の達成に向けた多様な教育(授業)方略を立てることができる。</p> <p>1.3. 生徒理解、生徒の学力評価、生徒指導の多様な方法(とりわけ集団作りを中心とした生徒指導)を知っており、それを授業実践に組み込むことができる。</p> <p>1.4. 多様な授業方法(ITの効果的な活用含む)を知っており、生徒の成績向上に関わってその成果が出せる。</p> <p>1.5. 計画に対する評価の方法が明確で(言語化でき)、モデル授業が示せる。</p> <p>1.6. 生徒、保護者、同僚にも自分の指導の方針や進め方についてわかりやすく説明できる。</p>	<p>2.1. 少なくとも1つは教科の専門性を持ち、常に最新の内容と教育方法を獲得する術(情報源の認知と情報収集の方法)を知っており、それを授業の中で発揮できる。</p> <p>2.2. 質の高い、使いやすい教材を開発できる。また開発の方法を言語化でき、それを同僚に説明・紹介できる。</p> <p>2.3. 教科・領域・特別活動に関して義務教育の9年間を見通したカリキュラムモデルが作れる。</p> <p>2.4. 教科・領域・特別活動の指導に関わって研究授業ができ、校内・校外の教科指導に関するメンターリングができる。</p>	<p>3.1. 学級の児童・生徒にカウンセリングマインドを持って接する方法や、個別の相談に応じる技法を知っており、それを計画的に学級経営や授業実践に組み込むことができる。</p> <p>3.2. 何らかの生徒指導上の諸問題で話し合う必要が生じた保護者と、話し合いで解決していく方法を知っており、また、組織的に対応して行く方法を知っている。</p> <p>3.3. 教育実習生、新任教員のメンター教師としてメンターリングができる。</p> <p>3.4. 同僚に対するメンターリングができる。</p>	<p>4.1. 教育課程の編成に関わって、ねらいや課題を整理し、どのような取り組みがどのような成果と課題を持つかを実践的に理解でき、教育課程編成に取り組める。</p> <p>4.2. 校内及び校外における学習の人的ネットワーク作りをリードできる。</p> <p>4.3. 校内や地域の教育委員会等での現職研修に関わって、そのプログラムを計画したり、アドバイスしたり、組織したりできる。</p> <p>4.4. 成果をあげている実践や研究成果などの情報を集め、校内や校外へ情報を発信できる。</p>

は、これまでの教師像スタンダードを示しており、コア・スタンダードと重なる点もあることが読み取れると思われる。入学以前の学びと新たな大学院の学びを媒介し、授業力強化を意識して、あえてコア・スタンダードを切り出した変更を行った。

一方、この頁の上図は、2010（平成 22）年度から展開予定の新しい教師像スタンダードを示している。以前は4つあったスタンダードを、3つの教師像に変更している。これは、出発当初、教師像1の計画者・授業者としての教師は、全科対応の小学校教師（志望）を

教師像スタンダード7(22年度から)

1. 授業・教科指導の専門家として教師	2. 生徒指導・カウンセリングの専門家として教師	3. スクール・リーダーとしての教師
1.1. 少なくとも1つは教科の専門性を持ち、常に最新の教科・領域内容と教育方法を知っており、それを授業の中で発揮できる。 1.2. 質の高い、使いやすい教材を開発できる。 1.3. 児童・生徒に関する情報(学力・人間関係・性格特性・特別なニーズ)を知っており、それを授業実践に組み込むことができる。 1.4. 目的の達成に向けた多様な教育(授業)方略を立てることができ、それを実際に遂行できる。 1.5. 計画に対する評価の方法を知っており、それを実際に遂行できる。 1.6. 生徒、保護者、同僚に自分の指導の方針や進め方についてわかりやすく説明できる。 1.7. 教科・領域・特別活動に関してカリキュラムモデルが作れる。	2.1. 学校カウンセリングに関して基礎的な知識を獲得しており、関連する情報の取得方法を知っている。 2.2. 学級の児童・生徒にカウンセリングマインドを持って接する基礎的な方法や、個別の相談に応じる基礎的な技法を知っている。 2.3. 児童・生徒指導を進路指導やキャリア教育と関わって考える基礎的な知識を獲得している。 2.4. カウンセリングの手法を用いた効果的な学級経営の方法を知っており、それを計画的かつ柔軟に学級経営に組み込んでいくことができる。 2.5. 何らかの生徒指導上の諸問題で話し合う必要が生じた保護者等と、話し合いで解決していく方法(他機関との連携、及び組織的対応の方法についても)を知っている。 2.6. 同僚にカウンセリングマインドを持って接する方法や、個別の相談に応じる技法を知っている。 2.7. すくなくとも1事例は学校カウンセリングの知識を活用した、問題に対する対応が設計できる。	3.1. 少なくとも1つの校種の全学年を見通した教育課程の編成に関わって、ねらいや課題を整理し、どのような取り組みがどのような成果と課題を持つか知っており、教育課程を編成することができる。 3.2. 教科・領域・特別活動の指導に関わって自ら研究授業でモデルを示し、校内の教員研修をリードできる。 3.3. 教育実習生、新任教員のメンター教師としてメンターリングができる。 3.4. 成果をあげている実践や研究成果などの情報を集め、校内や校外へ情報を発信できる。 3.5. 校内及び校外における学習の人的ネットワーク作りをリードできる。 3.6. 学校教育目標の達成に向け、組織としての取組の在り方(学校経営とも関わって)を企画できる(参画力)。 3.7. 外部(保護者・地域・教育委員会など)との連携、折衝の方法を知っている。

新教師像1と旧教師像1・2の関係

教師像1: 授業・教科指導の専門家として教師	旧教師像1: 計画者・授業者としての教師	旧教師像2: 教科の専門性に強い教師
1.1. 少なくとも1つは教科の専門性を持ち、常に最新の教科・領域内容と教育方法を知っており、それを授業の中で発揮できる。 1.2. 質の高い、使いやすい教材を開発できる。 1.3. 児童・生徒に関する情報(学力・人間関係・性格特性・特別なニーズ)を知っており、それを授業実践に組み込むことができる。 1.4. 目的の達成に向けた多様な教育(授業)方略を立てることができ、それを実際に遂行できる。 1.5. 計画に対する評価の方法を知っており、それを実際に遂行できる。 1.6. 生徒、保護者、同僚に自分の指導の方針や進め方についてわかりやすく説明できる。 1.7. 教科・領域・特別活動に関してカリキュラムモデルが作れる。	1.1. 目指すべき理念を持ち、それを焦点化して言葉で効果的に表現できる。 1.2. 目的の達成に向けた多様な教育(授業)方略を立てることができる。 1.3. 生徒理解、生徒の学力評価、生徒指導の多様な方法(とりわけ集団作りを中心とした生徒指導)を知っており、それを授業実践に組み込むことができる。 1.4. 多様な授業方法(ITの効果的な活用含む)を知っており、生徒の成績向上に関わってその成果が出せる。 1.5. 計画に対する評価の方法が明確で(言語化でき)、モデル授業が示せる。 1.6. 生徒、保護者、同僚にも自分の指導の方針や進め方についてわかりやすく説明できる。	2.1. 少なくとも1つは教科の専門性を持ち、常に最新の内容と教育方法を獲得する術(情報源の認知と情報収集の方法)を知っており、それを授業の中で発揮できる。 2.2. 質の高い、使いやすい教材を開発できる。また開発の方法を言語化でき、それを同僚に説明・紹介できる。 2.3. 教科・領域・特別活動に関して義務教育の9年間を見通したカリキュラムモデルが作れる。 2.4. 教科・領域・特別活動の指導に関わって研究授業ができ、校内・校外の教科指導に関するメンターリングができる。

意識し、教師像2の教科の専門性に強い教師は、中高等学校の教師（志望）のニーズを意識しデザインをしていた。しかしながら実際に運用を始めると、教師像の1と2は区別しにくく、院生も選択しづらい、両方に関連するという声があった。そのため今回の改訂では、教師像1と教師像2を1つにし、全体として3つの教師像へ変更を行った。したがって新教師像1は下図の

ように旧教師像1と2を矢印に示したように関連付け再編成を行った。

また新教師像についても、4つのレベルを設け、コア・スタンダード同様に、自分の出発点の位置と目指すゴールの姿を明確にし、履修に望むように指導することとした。

コア・スタンダードの場合は、①スレショールド（気づいている、感じている）、②ベーシック（知っている、理解している）、③スタンダード（知っていることを活用できる）、④アドバンスト（人に語れる、説明できる）⑤エキスパート（モデルを行動で示せる）と

いった5つのレベルを基本的な視点としてデザインしている。各教師像のスタンダードも、似たコンセプトで4つのレベルでデザインし、①レベル1（知っている）、②レベル2（基礎的な知識を活用できる）、③レベル3（課題や場面に応じて必要な知識を選択でき活用できる）、④レベル4（モデルを行動で示せ、人に語れる）としている。

次に下図は、新教師像2と旧教師像3の関係

新教師像1スタンダード(レベル)

	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4
1.1.少なくとも1つは教科の専門性を持ち、常に最新の教科・領域内容と教育方法を知っており、それを授業の中で発揮できる。	少なくとも1つは教科の専門性を持ち、常に最新の教科・領域内容と教育方法を知っている。	少なくとも1つは教科の専門性を持ち、常に最新の教科・領域内容と教育方法を知っており、それを授業の中に1部でも組み込める。	少なくとも1つは教科の専門性を持ち、常に最新の教科・領域内容と教育方法を知っており、それを授業の中で発揮できる。	少なくとも1つは教科の専門性を持ち、常に最新の教科・領域内容と教育方法を知っており、それを同僚に授業を通して示すことができる。
1.2.質の高い、使いやすい教材を開発できる。	教材開発の基礎的な知識を獲得している。	質の高い、使いやすい教材開発のために必要な知識を獲得している。	少なくとも1つは質の高い、使いやすい教材開発ができる。	質の高い、使いやすい教材開発ができ、その方法を同僚に説明できる。
1.3.児童・生徒に関する情報(学力・人間関係・性格特性・特別なニーズ)を知っており、それを授業実践に組み込むことができる。	児童・生徒に関する情報(学力・人間関係・性格特性・特別なニーズ)を集める基礎的な方法を知っている。	児童・生徒に関する情報(学力・人間関係・性格特性・特別なニーズ)を集める基礎的な方法を知っており、それを授業実践の中に1部でも組み込める。	児童・生徒に関する情報(学力・人間関係・性格特性・特別なニーズ)を集める効果的な方法を知っており、それを授業実践に組み込むことができる。	児童・生徒に関する情報(学力・人間関係・性格特性・特別なニーズ)を集める効果的な方法を知っており、それを授業実践で同僚に示し、説明できる。
1.4.目的の達成に向けた多様な教育(授業)方略を立てることができる。	目的の達成に向けた教育(授業)方略を少なくとも2つは立てることができる。	目的の達成に向けた教育(授業)方略を少なくとも2つは立てることができる。それを実際に遂行できる。	目的の達成に向けた多様な教育(授業)方略を立てることができる。	目的の達成に向けた多様な教育(授業)方略を立てることができる。それを同僚に説明できる。
1.5.計画に対する評価の方法を知っており、それを実際に遂行できる。	計画に対する評価の基礎的な方法を知っている。	計画に対する評価の基礎的な方法を知っており、それを実際に遂行できる。	計画に対する評価の効果的な方法を知っており、それを実際に遂行できる。	計画に対する評価の効果的な方法を知っており、それを同僚に説明できる。
1.6.生徒、保護者、同僚に自分の指導の方針や進め方についてわかりやすく説明できる。	生徒、保護者、同僚に自分の指導の方針や進め方について説明する方法を知っている。	生徒、保護者、同僚に自分の指導の方針や進め方について説明できる。	生徒、保護者、同僚に自分の指導の方針や進め方についてわかりやすく説明できる。	生徒、保護者、同僚に自分の指導の方針や進め方についてわかりやすく説明する方法について同僚に説明できる。
1.7.教科・領域・特別活動に関してカリキュラムモデルが作れる。	教科・領域・特別活動に関してカリキュラムモデルが作る基礎的な方法を知っている。	少なくとも1つ教科・領域・特別活動に関してカリキュラムモデルが作れる。	教科・領域・特別活動に関して効果的なカリキュラムモデルが作れる。	教科・領域・特別活動に関して効果的なカリキュラムモデルの作成方法について同僚に説明できる。

新教師像2と旧教師像3の関係

新教師像2: 生徒指導・カウンセリングの専門家として教師	旧教師像3: カウンセラーとしての教師
2.1.学校カウンセリングに関して基礎的な知識を獲得しており、関連する情報の取得方法を知っている。 2.2.学級の児童・生徒にカウンセリングマインドを持って接する基礎的な方法や、個別の相談に応じる基礎的な技法を知っている。 2.3.児童・生徒指導を進路指導やキャリア教育と関わって考える基礎的な知識を獲得している。 2.4.カウンセリングの手法を用いた効果的な学級経営の方法を知っており、それを計画的かつ柔軟に学級経営に組み込んでいくことができる。 2.5.何らかの生徒指導上の諸問題で話し合う必要が生じた保護者等と、話し合いで解決していく方法(他機関との連携、及び組織的対応の方法についても)を知っている。 2.6.同僚にカウンセリングマインドを持って接する方法や、個別の相談に応じる技法を知っている。 2.7.すくなくとも1事例は学校カウンセリングの知識を活用した、問題に対する対応が設計できる。	3.1.学級の児童・生徒にカウンセリングマインドを持って接する方法や、個別の相談に応じる技法を知っており、それを計画的に学級経営や授業実践に組み込むことができる。 3.2.何らかの生徒指導上の諸問題で話し合う必要が生じた保護者等と、話し合いで解決していく方法を知っており、また、組織的に対応して行く方法を知っている。 3.3.教育実習生、新任教員のメンター教師としてメンターリングができる。 3.4.同僚に対するメンターリングができる。

新教師像3のスタンダード3.3.へ

係を表している。

新教師像3は、生徒指導とカウンセリングについての基本についてその基礎知識をしっ
かりおさえること、さらにその活用へ向けて力を付けることをモチーフに4つの目標を7
つに細分化した。また、従来から旧教師像4（新教師像3）と重なっていた部分は、そち
らに異動させることにした。

レベルの表記については、本頁上図のように先に述べた新教師像1と同じようなコンセ

プトで4つ
に書き分け
ている。

そして新
教師像を選
んだ院生が、
その関心に
沿って、カ
リキュラム
フレームワ
ークに記さ
れた関連す
る講義等を
受講し、そ
れを課題研
究などにま
とめていけ
るように工
夫を施した。

その場合も
やはり先に
も述べたよ
うに出発点
と目指すゴ
ールを明確
にして履修
に臨むよう
に指導がな
される仕組
みになって
いる。

最後に、
下図は、新
教師像3と

新教師像2スタンダード(レベル)

	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4
2.1.学校カウンセリングに 関して基礎的な知識を獲 得しており、関連する情 報の取得方法を知って いる。	学校カウンセリングに 関して基礎的な知識を 獲得している。	学校カウンセリングに 関して基礎的な知識を 獲得しており、関連す る情報の取得方法を 知っている。	学校カウンセリングに 関して必要な知識を 獲得しており、関連す る情報の取得方法を 知っている。	学校カウンセリングに 関して基礎的な知識や 関連する情報の取得 方法を同様に説明で きる。
2.2.学級の児童・生徒に カウンセリングマインド を持って接する基礎的 な方法や、個別の相談 に応じる基礎的な技法 を知っている。	学級の児童・生徒に カウンセリングマイン ドを持って接する基礎 的な方法を知ってい る。	学級の児童・生徒に カウンセリングマイン ドを持って接する基礎 的な方法や、個別の 相談に応じる基礎的 な技法を知っている。	学級の児童・生徒に カウンセリングマイン ドを持って接する必要 な方法や、個別の 相談に応じる基礎的 な技法を知っている。	学級の児童・生徒に カウンセリングマイン ドを持って接する必要 な方法や、個別の 相談に応じる基礎的 な技法を同様に説明 できる。
2.3.児童・生徒指導を 進路指導やキャリア教育 と関わり合いながら考 えていく基礎的な知識 を有している。	児童・生徒指導を 進路指導やキャリア教 育と関わり合いながら 考える意味や意義を 知っている。	児童・生徒指導を 進路指導やキャリア教 育と関わり合いながら 考える基礎的な知識 を有している。	児童・生徒指導を 進路指導やキャリア教 育と関わり合いながら 考える必要な知識 を有している。	児童・生徒指導を 進路指導やキャリア教 育と関わり合いながら 考える必要な知識 を同様に説明できる。
2.4.カウンセリングの 手法を用いた効果的な 学級経営の方法を知 っており、それを計画的 かつ柔軟に学級経営に 組み込んでいくことが できる。	カウンセリングの 手法を用いた効果的 な学級経営の方法を 知っている。	カウンセリングの 手法を用いた効果的 な学級経営の方法を 知り、それを計画的 かつ柔軟に学級経営 に組み込んでいくこ とができる。	カウンセリングの 手法を用いた必要な 学級経営の方法を知 っており、それを計 画的かつ柔軟に学級 経営に組み込んでい くことができる。	カウンセリングの 手法を用いた必要な 学級経営の方法を 同様に説明できる。
2.5.何らかの生徒指導 上の諸問題で話し合う 必要があるが生じた 保護者等と、話し合い で解決していく方法 (他機関との連携、及 び組織的対応の方法 についても)を知って いる。	生徒指導上の諸問 題で話し合う必要 がある場面を事例 を通してつか 知っている。	何らかの生徒指導 上の諸問題で話し 合う必要がある が生じた保護者 等と、話し合い で解決していく 基礎的な方法 (他機関との 連携、及び組織 的対応の方法 についても)を知 っている。	何らかの生徒指導 上の諸問題で話し 合う必要がある が生じた保護者 等と、話し合い で解決していく 必要な方法 (他機関との 連携、及び組織 的対応の方法 についても)を知 っている。	何らかの生徒指導 上の諸問題で話し 合う必要がある が生じた保護者 等と、話し合い で解決していく 必要な方法 (他機関との 連携、及び組織 的対応の方法)を同様に説明 できる。
2.6.同様にカウンセリング マインドを持って接する 方法や、個別の相談に 応じる技法を知って いる。	同様にカウンセリング マインドを持って接 する基礎的な 方法を知っている。	同様にカウンセリング マインドを持って接 する基礎的な 方法や、個別の 相談に応じる 基礎的な技法を 知っている。	同様にカウンセリング マインドを持って接 する必要な 方法や、個別の 相談に応じる 必要な技法を 知っている。	同様にカウンセリング マインドを持って接 する必要な 方法や、個別の 相談に応じる 必要な技法を 同様に説明 できる。
2.7.少なくとも1事例は 学校カウンセリングの 知識を活用し、問題に 対する対応が設計 できる。	学校カウンセリングの 知識を活用し、問題に 対する対応を知 っている。	学校カウンセリングの 知識を活用し、問題に 対する対応を1つ 設計できる。	学校カウンセリングの 知識を活用し、問題に 対する効果的な 対応を1つ設計 できる。	学校カウンセリングの 知識を活用し、問題に 対する効果的な 対応を同様に説明 できる。

新教師像3と旧教師像4の関係

新教師像3: スクール・リーダーとしての教師	旧教師像4: リーダー・調整役としての教師としての教師
3.1.少なくとも1つの校種の全学年を見通した教育課程の編成に関わって、ねらいや課題を整理し、どのような取り組みがどのような成果と課題を持つかについて、教育課程を編成することができる。	4.1.教育課程の編成に関わって、ねらいや課題を整理し、どのような取り組みがどのような成果と課題を持つかを実践的に理解でき、教育課程編成に取り組める。
3.2.教科・領域・特別活動の指導に関わって自ら研究授業でモデルを示し、校内の教員研修をリードできる。	4.2.校内及び校外における学習の人的ネットワーク作りをリードできる。
3.3.教育実習生、新任教員のメンター教師としてメンターリングができる。	4.3.校内や地域の教育委員会等での現職研修に関わって、そのプログラムを計画したり、アドバイスしたり、組織したりできる。
3.4.成果をあげている実践や研究成果などの情報を集め、校内や校外へ情報を発信できる。	4.4.成果をあげている実践や研究成果などの情報を集め、校内や校外へ情報を発信できる。
3.5.校内及び校外における学習の人的ネットワーク作りをリードできる。	
3.6.学校教育目標の達成に向け、組織としての取組の在り方(学校経営とも関わって)を企画できる(参画力)。	
3.7.外部(保護者・地域・教育委員会など)との連携、折衝の方法を知っている。	

新教師像3スタンダード(レベル)

	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4
3.1.少なくとも1つの校種の全学年を見通した教育課程の編成に関わって、ねらいや課題を整理し、どのような取り組みがどのような成果と課題を持つかを実践的に理解でき、教育課程編成に取り組める。	少なくとも1つの校種の全学年を見通した教育課程の編成に関わって、ねらいや課題を整理できる。	少なくとも1つの校種の全学年を見通した教育課程の編成に関わって、ねらいや課題を整理し、どのような取り組みがどのような成果と課題を持つかを知っている。	少なくとも1つの校種の全学年を見通した教育課程の編成に関わって、ねらいや課題を整理し、どのような取り組みがどのような成果と課題を持つかを知っており、教育課程を編成できる。	校種の全学年を見通した教育課程の編成に関わって、ねらいや課題を整理し、どのような取り組みがどのような成果と課題を持つかを知っており、教育課程編成について同僚に説明できる。
3.2.教科・領域・特別活動の指導に関わって自ら研究授業でモデルが示せる。	教科・領域・特別活動の指導に関わって自ら研究授業でモデルが示せる。	教科・領域・特別活動の指導に関わって自ら研究授業でモデルを示し、校内の教員研修をリードできる方法を知っている。	教科・領域・特別活動の指導に関わって自ら研究授業でモデルを示し、校内の教員研修をリードできる。	教科・領域・特別活動の指導に関わって自ら研究授業でモデルを示し、校内の教員研修をリードする方法を、同僚に説明できる。
3.3.教育実習生、新任教員のメンター教師としてメンターリングができる。	教育実習生、新任教員のメンター教師としてメンターリングの基礎的な方法を知っている。	教育実習生、新任教員のメンター教師としてメンターリングができる。	教育実習生、新任教員のメンター教師として効果的なメンターリングの方法を同僚に説明できる。	教育実習生、新任教員のメンター教師として効果的なメンターリングの方法を同僚に説明できる。
3.4.成果をあげている実践や研究成果などの情報を集め、校内や校外へ情報を発信できる。	成果をあげている実践や研究成果などの情報を集め、校内や校外へ情報を発信する基礎的な方法を知っている。	成果をあげている実践や研究成果などの情報を集め、校内や校外へ情報を発信できる。	成果をあげている実践や研究成果などの情報を集め、校内や校外へ情報を相手に応じ効果的に発信できる。	成果をあげている実践や研究成果などの情報を集め、校内や校外へ情報を効果的に発信して同僚の方法を同僚に説明できる。
3.5.校内及び校外における学習の人的ネットワーク作りをリードできる。	校内及び校外における学習の人的ネットワーク作りを基礎的な方法を知っている。	校内及び校外における学習の人的ネットワーク作りをリードする様々な方法を知っている。	校内及び校外における学習の人的ネットワーク作りをリードできる。	校内及び校外における学習の人的ネットワーク作りをリードする方法を同僚に説明できる。
3.6.学校教育目標の達成に向け、組織としての取組の在り方(学校経営とも関わって)を企画できる(参画力)。	学校教育目標の達成に向け、組織としての取組の在り方(学校経営とも関わって)について基礎的な知識を獲得している。	学校教育目標の達成に向け、組織としての取組の在り方(学校経営とも関わって)を「少なくとも1事例企画できる(参画力)。	学校教育目標の達成に向け、組織としての取組の在り方(学校経営とも関わって)をケースに応じた企画できる(参画力)。	学校教育目標の達成に向け、組織としての取組の在り方(学校経営とも関わって)の企画方法を同僚に説明できる。
3.7.外部(保護者・地域・教育委員会など)との連携、折衝の方法を知っている。	外部(保護者・地域・教育委員会など)との連携、折衝の基礎的な方法を知っている。	外部(保護者・地域・教育委員会など)との連携、折衝のケースに応じた方法を知っている。	外部(保護者・地域・教育委員会など)との連携、折衝のケースに応じた対応ができる。	外部(保護者・地域・教育委員会など)との連携、折衝の方法について同僚に説明できる。

旧教師像 4
との関係を示している。
新教師像 3
はスクール
リーダーの養
成を意識し
ているため、
旧教師像 1
と 2 と 3 の
リーダー養
成と関わっ
ていた部分
を全てこち
らに集約す
る形でデザ
インを行っ

た。またスクールリーダとして求められる力に関わって、2年間の取組の中でより明らかになったことを盛り込み、旧教師像4では4つの目標を、7つに拡張している。

現在（2010（平成22）年2月現在）、下図に示したカリキュラムフレームワークを新たなコアスタンダードと3つの教師像に合わせて修正を行い、各科目の位置づけをより明確にするように試みている。

[illegible]

評価項目：この科目を通して獲得を目指す3つの力

1. 1. ○○○

〈旧基準〉2.1.○○○

2. 2. ○○○

〈旧基準〉3.3.○○○

3. 5. ○○○

〈旧基準〉4.2.○○○

1.1 ページに書かれている3つの教師像の下のどの目標と関わるかを明記

<1つ目の力>

〈教師像〉

1. 1. ○○○

スタンダード〈S〉:

S1:

S2:

S3:

3つの教師像のどれと関わるかを明記

1.3 頁以降に書かれている各目標標準（例えば1. 1. の「スタンダード」レベルに相当する目標）が明記

上記「スタンダード」レベルの目標を短文でより具体的に表現

また、左図に示したアセスメントガイドブックに関わっても、新旧の目標資質能力の対応が分かるように修正を行い、移行期の間は両方の関係が分かるようにしていく工夫をしていく準備を進めている。

評価項目：この科目を通して獲得を目指す3つの力	
2. 1. ○○○	1.1 ページに書かれている4つの教師像の下のどの目標と関わるかを明記
3. 3. ○○○	
4. 2. ○○○	

<1つ目の力>

〈教師像〉

〈規準〉2. 1. ○○○

スタンダード〈S〉:

S1:

S2:

S3:

4つの教師像のどれと関わるかを明記

1.3 頁以降に書かれている各目標標準（例えば2. 1. の「スタンダード」レベルに相当する目標）が明記

上記「スタンダード」レベルの目標を短文でより具体的に表現

基準	パフォーマンス（遂行）：判断基準			
	出発	接近	達成	卓越
S1:				
S2:				
S3:				

<2つ目の力>

「スタンダード」レベルの具体目標の達成度を自己点検評価するための判断基準（学びの姿）が明記。

①出発：この科目の履修において入り口として必要とされる知識・能力の姿が明記。②接近：目標の達成に近づいている姿。③達成：達成の姿（評定では可のレベル）。④卓越：優れた姿（評定では「良」「優」のレベル）。なお卓越の評定に関わるより詳細な判断基準は、授業担当者が授業の中で説明します。

基準		パフォーマンス（遂行）：判断基準			
		出発	接近	達成	卓越
1. 計画者・授業者としての教師（像：目標とする資質能力内容のカテゴリー）					
1.6 生徒、保護者、同僚にも自分の指導の方針や進め方についてわかりやすく説明できる。（規準）					
スタンダード〈S〉：生徒、保護者、同僚にも自分の指導の方針や進め方についてわかりやすく説明できる。					
S1：生徒に自分の指導の方針や進め方についてわかりやすく説明できる。					
S2：保護者に自分の指導の方針や進め方についてわかりやすく説明できる。					
S3：同僚に自分の指導の方針や進め方についてわかりやすく説明できる。					

基準		パフォーマンス（遂行）：判断基準			
		出発	接近	達成	卓越
S1：児童・生徒に自分の	尋ねられたら、児童・生徒に、授業の中で今行っていることの意味や身	児童・生徒に、授業	児童・生徒に、授業	授業の中で今行っていることの意味や身	自分の授業方針を、わかりやすく述べながら

第2節 授業力の必要性和その評価規準

1. 教育実習終了の学部生が身に付いたと考える力

2007(平成19)年10月、教職大学院でのカリキュラムフレームワークを検討していた頃、本学教育学部における小学校の教育実習(10月に4週間にわたって実施)を終了した学生(3回生)38名に実習で身に付いた力をカリキュラムフレームワークの4つの教師像(①計画者・授業者・計画者としての教師、②教科の専門家の専門家としての教師、③カウンセラー・コンサルタント・メンターとしての教師、④リーダー・マネージャー・コーディネーターとしての教師)を構成する4つから6つの資質・能力から選んでもらうアンケート調査を行った。本学の教職大学院生は、主に教員養成学部や学科から進学するのである。とすれば、学部の教員養成課程でどれだけの力をつけているのかということを把握したい。そのような思いがこのアンケート調査を実施するきっかけとなった。

その結果をまとめたのが表1であって、それぞれの資質能力の最後にある数字が全体に対する割合を示している。なお、このアンケートでは、例えば、自分は「1.1がレベル2である」と思えば、その欄に○を付けるように指示したので、特定の資質の同じレベルでは同じ割合になっている。

教育実習着手後の教職の資質・能力に関する調査H.19.10.3

学生番号 _____ 氏名 _____

教育実習では、大学における授業とは違って様々なことを学んだことと思います。さて、この教育実習を含めて、あなたは、現時点までにどのような力がついていていると思いますか。

この表は、1から4までの教師像を想定して、それぞれの教師像を構成する要素別に質的レベル(レベル1が最も低く、レベル4が最も高い)に分けて書いています。自分はどのレベルかということを考えて、該当するレベルを○で囲みなさい。なお、レベルが分からないとかどこにも該当しない場合には、空白にしておいて下さい。

この調査は、あなたの教育実習における成績とは一切関係はありませんので、正直に書いて下さい。

	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4
指標1	指標1と関わってすべてのレベルに共通する目標項目			
		レベル2以上に共通する目標項目		
			レベル3以上に共通する目標項目	

1. 計画者・授業者・評価者としての教師

	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4
1.1.目指すべき理念を持ち、それを焦点化して言葉で効果的に表現できる	授業者、評価者として、遂行しようとしている教育活動の理念を、他者にもわかるように言葉で表現できる【45%】			
		遂行しようとしている教育活動の理念を、課題に即して焦点化して他者に説得的に説明することができる【53%】		
1.2.目的の達成に向けた多様な教育（授業）戦略を立てることができる	目的の達成に向けて、2 ないし 3 の教育（授業）戦略を立てることができる【40%】			
		目的の達成に向けて、立てた複数の戦略に関わって、どのケースにはどれが適切かを他者に説明できる【55%】		
		目的の達成に向けて、各ケース、各課題に即した複数の戦略の立て方を同僚に指導できる【0%】		
1.3.生徒理解、生徒の学力評価、生徒指導の多様な方法（とりわけ集団作りを中心とした生徒指導）を知っており、それを授業実践に組み込むことができる	生徒理解の多様な方法（最近の動向理解も含める）を知っている【32%】			
	生徒の学力評価の多様な方法（最近の動向理解も含める）を知っている【32%】			
	生徒指導の多様な方法（最近の動向理解も含める）を知っている【32%】			
		獲得した生徒理解の多様な方法を、具体的に実践に組み込める（事例に即して組み込み方を語ることができる）【58%】		
		獲得した学力評価の多様な方法を、具体的に実践に組み込める（事例に即して組み込み方を語ることができる）【58%】		

		獲得した生徒指導の多様な方法を、具体的に実践に組み込む（事例に即して組み込み方を語ることができる） 【58%】		獲得した生徒理解の多様な方法を、具体的に自分の実践で示せる 【1%】
				獲得した学力評価の多様な方法を、具体的に自分の実践で示せる 【1%】
				獲得した生徒指導の多様な方法を、具体的に自分の実践で示せる 【1%】
			獲得した生徒理解・評価方法・生徒指導の多様な方法を同僚や勤務で語り、指導できる 【0%】	
1.4.多様な授業方法（ITの効果的な活用含む）を知っており、生徒の成績向上に関わってその成果が出せる	多様な授業方法（ITの効果的な活用含む）を知っている 【50%】	生徒の成績向上に関わって、授業方法を選択して、その成果を出す方法を知っている 【50%】	多様な授業方法（ITの効果的な活用含む）を実践事例で示せる 【34%】	生徒の成績向上に関わって、その成果を出す方法を事例で示せる 【34%】
			課題やケースに即して適切な授業方法を選択し、自分の実践で他者に説得的に示すことができる 【0%】	生徒の成績向上に関わって、教育方法の工夫により成果を出す取り組みを、自分の実践で他者に説得的に示すことができる 【0%】
1.5.計画に対する評価の方法が明確で（言語化でき）、モデル授業が示せる	教育計画の達成を示す評価の方法を言葉やモデルを使って語ることができる 【48%】	論理的・合理的かつ説得的に選択した評価方法について語ることができる（理にかなった根拠データの集め方・表現の仕方に基づいて） 【29%】	評価計画に裏付けられた、モデルとなる取り組み（授業）を他者に実践で示すことができる 【0%】	
1.6.生徒、保護者、同僚にも自分の指導の方針や進め方についてわかりやすく説明できる	生徒、保護者、同僚にも自分の指導の方針や進め方について説明する方法を知っている 【40%】	生徒、保護者、同僚にも自分の指導の方針や進め方についてわかりやすく説明できる 【42%】	相手に応じた説明の仕方について同僚に指導できる 【1%】	

2. 教科の専門家としての教師

	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4
2.1.少なくとも1つは教科の専門性を持ち、常に最新の内容と教育方法を獲得する術（情報源の認知と情報収集の方法）を知っており、それを授業の中で発揮できる	教科専門と教科内容の関係について理解でき、自分の専門とする教科の特徴についてわかりやすく他者に語ることができる。また専門とする教科で話題とされていることを、実践で示すことができる。 【53%】	自分の専門とする教科に関わって、常に最新の内容と方法を獲得する方法を知り、同僚に紹介できる。またそれを授業で示すことができ、学校における教科研究をコーディネートできる。 【34%】	自分の専門とする教科と他教科の独自性と関係性について理解でき、それを校内の実践研究につなげていける。 【0%】	自分の専門とする教科を例に示しながら、実践研究を通じた、教育課程全体の絶えざる改善について、全職員に提案できる。 【0%】
2.2.質の高い、使いやすい教材を開発できる。また開発の方法を言語化でき、それを同僚に説明・紹介できる	自分の専門教科と関わる質の高い教材、使いやすい教材の要件を知っている。教材の収集方法について知っている 【50%】	自分の専門教科と関わる絶えず最新の情報を得ながら、質の高い、使いやすい教材を実際に開発できる。また開発手法を同僚に説明でき、指導できる 【24%】	教材の情報や開発手法をワークショップを通じて職員に紹介・指導できる。また、実践研究のテーマとして教材開発を位置づけることができる 【1%】	

			学校の教育課程全体の発展を見通して、職員研修及び実践研究のテーマとして教材開発を位置づけることができる。教材開発に関わって、教科主任や研究主任と協力して研究を進める方法を知っている【50%】
2.3.教科に関して義務教育の9年間を見通したカリキュラムモデルが作れる	自分の専門とする教科・領域・特別活動において小中学校の学習指導要領の目標・内容について他者に説明できる【55%】	自分の専門とする教科・領域・特別活動において義務教育の9年間を見通したカリキュラム・デザインの方法を理解している【18%】	9年間を見通したカリキュラム・デザインを自分の実践に位置づけ、実践を行い、その位置づけ・見通しについて同僚に説明できる【0%】
			勤務校において9年間を見通したカリキュラム・デザインを説明でき、そのカリキュラムモデルを作成できる【0%】
2.4.教科指導に関わって研究授業ができ、校内・校外の教科指導に関するメンターリングができる	校内・校外で課題提起できる研究授業ができる【53%】	研究推進と関わる同僚へのメンターリングの手法を知っている【18%】	校内授業研究で、同僚のメンターリングができる【0%】
			校外授業研究で、メンターリングができる【3%】

3. カウンセラー、コンサルタント、メンターとしての教師

	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4
3.1.カウンセリングマインドを持ち、学級において、人間関係や学習課題に関わって、生徒の相談にのる方法を知っており、それを学級経営や授業実践に組み込む	3.1.カウンセリングマインドを知り、学級において、人間関係や学習課題に関わって、生徒の相談にのる方法を知っている【50%】	課題やケースに応じて、生徒の相談にのる具体的事例を説明できる【34%】	生徒相談を自分の実践の中に取り込み、それを他者にわかるように説明できる【34%】	カウンセリングマインドや生徒相談について勤務校で指導できる【0%】
3.2.生徒指導・保護者との相互理解について多様な方法を知っており、組織的に対応して行く手続きと運営、同僚への支援の仕方を知っている	生徒や保護者との相互理解を進めるための多様な方法を知っている【53%】	具体的事例に対する、対応の方法を語り、自分の実践の中で遂行できる【21%】	生徒や保護者との相互理解を進めるための組織的に対応について、その手続きと運営の仕方を知っている【3%】	同僚への支援の仕方を知っており、勤務校で指導できる【0%】
3.3.教育実習生、新任教員のメンター教師としてメンターリングができる	教育実習生、新任教員のメンター教師としての役割がわかる【47%】	個に応じた教育実習生、新任教員のメンターリングの手法がわかる【21%】	教育実習生、新任教員のメンターリングが実践できる【5%】	教育実習生、新任教員に対するメンターリングの手法を勤務校で指導できる【0%】

		る	【0%】
3.4.中堅教師、同僚に対するメンターリングができる	中堅教師、同僚に対して、同僚教師としてどのように関わるか、その役割がわかる		【50%】
		個に応じた中堅教師、同僚に対するメンターリングの手法がわかる	【13%】
		中堅教師、同僚に対してメンターリングが実践できる	【3%】
		中堅教師、同僚に対するメンターリングの手法を勤務校で指導できる	【0%】

4. リーダー、マネージャー、コーディネーターとしての教師

	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4
4.1. 現代的な課題である教育課程の弾力化（幼小連携（一貫）、小中連携（一貫）、中高連携（一貫）、高等学校の柔軟な教育課程編成、高大連携）について、それぞれどのような取り組みがどのような成果と課題を持つかを実践的に理解でき、教育課程編成に取り組める	現代的な課題である教育課程の弾力化（幼小連携（一貫）、小中連携（一貫）、中高連携（一貫）、高等学校の柔軟な教育課程編成、高大連携）について、それぞれどのような取り組みが行われており、どのような成果と課題を持つかを知っている			【47%】
	上記の事柄について、課題やケースに即して、最適な道筋を実践事例をあげながら語ることができる		【13%】	
	現代的課題に即した、教育課程の編成ができ、その編成根拠を他者にわかるように語ることができる			【0%】
	勤務校において、課題に即した教育課程の編成ができ、学校研究を指導できる			【0%】
4.2. 学習コミュニティ、ワーキンググループなど（学内及び学外における）学習の人的ネットワーク作りをリードできる	学習コミュニティ、ワーキンググループなどを作る意味とその可能性を知っている			【42%】
	関心・領域・課題に即した学習の人的ネットワーク作りの具体的な手法を知っている		【24%】	
	学習の人的ネットワーク作りができる			【3%】
	学習の人的ネットワーク作りが校内・校外で指導できる			【0%】
4.3. 学校内や地域の教育委員会等での現職研修に関わって、そのプログラムを計画したり、アドバイスしたり、組織したりできる	校内・校外の現職研修に関わって、そのプログラムの立て方を知っている			【37%】
	校内・校外の現職研修に関わって、そのプログラムを立てることができる		【16%】	
	校内・校外の現職研修に関わって、プログラムの立て方について他者を指導できる			【0%】
	校内・校外の現職研修に関わって、アドバイスしたり、組織したりできる			【0%】
4.4. 成果をあげている実践や研究成果などの情報を集める方法を知っている	成果をあげている実践や研究成果などの情報を集める方法を知っている			【50%】
	集めた情報をわかりやすくまとめ、校内で情報を発信できる		【19%】	
	学校外への、課題やケースに即して情報を発信できる。相談にのることができる			【3%】
	課題やケースに即して情報の発信において他者の相談にのったり、ガイドしたりすることができる			【0%】

表 1

このアンケート調査から次のようなことが明らかになった。

第一に、50%以上の教育実習終了生がレベル2までの力をつけたと思っている資質・能力に関して言えば、①計画者・授業者・評価者としての教師としての資質・能力にほぼ限定されるということである。具体的には、計画者・授業者・評価者としての教師の資質・能力の中の[1.1 目指すべき理念を持ち、それを焦点化して言葉で効果的に表現できる][1.2 目的の達成に向けた多様な教育（授業）戦略を立てることができる][1.3. 生徒理解、生徒の学力評価、生徒指導の多様な方法（とりわけ集団作りを中心とした生徒指導）を知っており、それを授業実践に組み込むことができる]などの資質・能力はレベル2までの付いたと自己評価している。

第二に、50%以上の教育実習終了生が（大部分は「知っている」というレベルにとどまる）レベル1までの力をつけたと思っている資質・能力に関して言えば、②教科の専門家としての教師の資質能力が多く、次いで③カウンセラー・コンサルタント・メンターとしての教師が続くということである。①では、[教科専門と教科内容の関係について理解でき、自分の専門とする教科の特徴についてわかりやすく他者に語ることができる。また専門とする教科で話題とされていることを、実践で示すことができる。][自分の専門教科と関わる質の高い教材、使いやすい教材の要件を知っている。教材の収集方法について知っている。また質の高い教材、使いやすい教材の開発手法を知っている][自分の専門とする教科・領域・特別活動において小中学校の学習指導要領の目標・内容について他者に説明できる][校内・校外で課題提起できる研究授業ができる]、③では[カウンセリングマインドを知り、学級において、人間関係や学習課題に関わって、生徒の相談にのる方法を知っている][生徒や保護者との相互理解を進めるための多様な方法を知っている][中堅教師、同僚に対して、同僚教師としてどのように関わるか、その役割がわかる]などができるようになったとみなしている。

第三に、④のリーダー・マネージャー・コーディネーターとしての教師の資質・能力については、ほとんどの教育実習終了生が身につけることはできていなかったと感じているということである。④の資質・能力については、4.4の[成果をあげている実践や研究成果などの情報を集める方法を知っている]のみが50%に達した以外、どの資質・能力も身についたとは思っていない。

以上のように、学部における教育実習を終えた結果、半数以上の学生は、①の授業者・計画者・評価者としての教師で求められる資質・能力については、「知っている」だけでなくある程度は「できる」段階まで身に付いたとみなし、②の教科の専門家や③のカウンセラーとしての資質・能力に関しても初歩的な「知っている」レベルの資質・能力は身についたと自己評価しているが、④のリーダー・マネージャー・コーディネーターとしての教師の資質・能力に至っては、ほとんど獲得できていないと学生たちはみなしていることである。

確かに、④の資質・能力の中には、校種を繋ぐカリキュラム編成や教員研修など現職教員、しかも、恐らくリーダー的な教員に求められる資質・能力であって、教育実習生が獲得するには程遠い資質・能力がある。つまり、学部実習は、“授業実習”と言われるように、第一には教育方法一般、次に各教科教育の実際を学ぶ場となっており、授業を行う中で教科専門の知識・技能を発揮したり、必要性を痛感したりしながら、授業をする対象の子ど

もあつての教師であることも実感する過程でカウンセリングマインドに気付き、触れるということであろう。

なお、このアンケートを 2008（平成 20）年 2 月に学部修了直前で教員採用試験に合格した 4 回生に実施した。彼らは、通常、4 回生前期に異なる校種の学校で 2 週間の教育実習を行ったが、やはり授業実習であったためであろうか、その結果は、本稿で紹介した 3 回生の教育実習終了直後に実施した結果とほとんど変わりはない。

2. 教員免許があっても授業力は不十分

本学の教職大学院の院生は、全員いずれかの校種の教員免許状を取得して入学してくる。そして、彼らは、入学直後に 4 つの教師像（①計画者・授業者としての教師、②教科の専門家としての教師、③カウンセラーとしての教師、④リーダー・調整役としての教師（前節の教師像の名前及び資質・能力を修正したもの）のどこかに所属し、その教師像に応じた資質・能力を目標に設定した授業科目を主として履修し、目指す教師像に近づくように学びを展開するようになっている。

これは、現職教員院生だけでなく学部卒業生の院生（以下、「ストレートマスター」と称す）や社会人の院生も同様であるが、私たちが事前に予想したように、ストレートマスターは、④のリーダー・調整役としての教師像を選択することはなかった。ただし、予想外であったのは、これまで 2 年間のストレートマスターの入学当初の教師像選択傾向として①の計画者・授業者としての教師は比較的少なく、②教科の専門家としての教師がもっとも多く、次いで③カウンセラーとしての教師が多いということである。現代の教育問題となり、マスコミや出版界でもクローズアップされているいじめや不登校、問題行動などへの問題関心の高まりを受けた結果であるように思われる。

ただし、私たちの教職大学院の③カウンセラーとしての教師像の教員たちは、カウンセラーを養成する心理学研究科や講座ではなく、普通学級を担当する教師を対象に、カウンセリングマインドを獲得するために授業を行い、教育実習（本学では「学校実践」と称す）に関わっているのである。それは、他の教師像でも同様であって、特別支援教育に携わる教員や ICT 教育の専門家を輩出することが目的なのではなく、現代における様々な教育課題に適切に対応し対処できるような資質・能力を備えた（主に小学校から中学校の）教員を養成することが目的なのである。

しかも、単に物事を「知っている」だけではなく教職大学院で義務付けられた学校実践ⅠからⅣまでの中で「実践できる」ようになることを院生に求めている。それぞれの授業科目では、カリキュラムフレームワークから 3 つ程度の資質・能力を抽出し、シラバスに位置付けるようにしている。ただし、学校実践と称する教育実習では、そのような 3 つの資質・能力に限定されずに複数の教師像にまたがって、さらには複合した力の発揮が求められ、評価されることも珍しくない。したがって、学校実践では、カリキュラムフレームワークに記した資質・能力とは別に評価規準なり、ルーブリックを設定する必要があるという思いが教職大学院設立当初からあった。

しかし、複合的統合的な学びが展開される学校実践であるがゆえにそのような評価の規準づくりの難しさは容易に予想されよう。とりわけ、私たちが学部における教育実習生の資質・能力に関する次のような状況を振り返ってみると、より一層の困難性があるように

思われた。

第一に、教育実習生には教育実習における授業評価表を事前に渡しているものの、授業評価表に記された項目は中堅教員でさえ達成できないものも多くあって、到達目標としてよりむしろ単なる目指すべき方向目標でしかないことを実感していたからである。第二に、すでに前節に述べたカリキュラムフレームワークにおける資質・能力に関する学部実習終了者向け調査で明らかになったように、授業に関する資質・能力さえ低いレベルしか獲得できていないし、教員として求められている教科指導や生徒（生活）指導、保護者対応や地域との連携などの資質・能力のうちほんの一部しか身につけることができていないことを実習生自身も認めているということが明らかになっていたからである。第三に、カリキュラムフレームワークの精神は、単に授業における目標の位置づけだけではなくその目標を達成したことを根拠資料(エビデンス)を添えて裏付けることが必要不可欠であるが、学校実践という教育実習の中でどの根拠資料をどのようにして揃えるのかという難問に直面していたからである。

したがって、私たちの教職大学院の教育実習、つまり、学校実践では、「基本的には」何を評価するのかということあまり特定しないで、院生の学びを通して評価規準を抽出するという方法を取ることにした。

さて、2008（平成 20）年度前期、最初の教育実習である「学校実践Ⅰ」は小学校、「学校実践Ⅱ」は中学校の連携協力校において5月から6月にかけて週1日、朝から夕方まで訪問し、そこでの授業を主に参観することを中心に実施された。これは、大学院修士課程のように、特定の授業を参観して、データを取って、帰るという方式ではなく、私たち専任教員も全員、この実習期間中、ストレートマスターと行動をともにし、指導助言を行うとともに、たとえストレートマスターが特定の教科の授業を参観した場合でも、同じ学級の別の教科の授業も参観して、子どもによっては異なる動きや学びがあることに気づき、その背景的情報まで視野に入れて、子どもたちの学び全体の捉え方を深めるために、私たち教職大学院教員だけでなく連携協力校の関係教員も加わって、ストレートマスターがその都度、授業検討会を実施した。

しかも、教職大学院教員は、「学校実践Ⅰ」と「学校実践Ⅱ」の実施期間中に教職大学院ではフィールドベースの演習4科目（「アクションリサーチ」「ポートフォリオ」「授業省察」「ケーススタディ」）を必修科目として履修させ、可能な限り教育実習で見聞した事柄と関連付けた指導をするようにした。このように連携協力校では実践を教職大学院では理論を授け、理論と実践の往還を図ろうとしたのである。

実際、ストレートマスターは、授業検討会において積極的に発言し、具体的な改善案の提案も行った。確かに、私自身、ストレートマスターは、このような学校実践Ⅰと学校実践Ⅱでは自分たちによる授業実践を課さないために、教育実践に対する批判眼ばかりが身について困るのではないかと危惧したが、異なる校種を参観し、私たち教職大学院の教員だけでなく連携協力校の教員も交えて、しかも、授業検討会の準備も教員側での指導も入れながら丹念に行った結果、彼らの質問の仕方等にも工夫が多々見られたので、それなりの教育効果はあったように思われた。

そして、1年次後期、10月の一カ月間、「学校実践Ⅲ」の教育実習が実施された。ここでは、取得した教員免許に沿ってストレートマスターを連携協力校に割り当て、授業実習だ

けでなく学校で起こる諸問題に対する教員の組織的対応を学ぶことを目的とした。私たちも週最低1日は、連携協力校を分担して訪問し、指導助言に当たった。多くの連携協力校では、最初の1週間は、ストレートマスターに授業参観や校内の観察を課していたが、その後、随時、授業を担当するようにさせ、校内の担当教員もその模様を参観するだけでなく事後に適宜指導をしていただき、教職大学院教員がその場に加わることもあった。

ところが、ストレートマスターの授業をする力（以下「授業力」を称す）が私たちの予想を遙かに超えて低い現状を目の当たりにすることとなった。実は、年度当初にフィールドベースの演習科目「ポートフォリオ」の授業で院生を子ども役にした模擬授業をストレートマスターにやってもらっていたので、彼らの授業力はある程度は把握していたつもりであった。だから、「学校実践Ⅰ」や「学校実践Ⅱ」で見せた鋭い指摘に対しても、自分がやるという思いを絶えず携えて、発言するようにさせてきた。とは言え、「学校実践Ⅲ」の連携協力校の先生方や担当割り当てとなった教職大学院教員から出されるストレートマスターの授業力は、とてもカリキュラムフレームワークのレベル1でさえ満たしえないものであった。

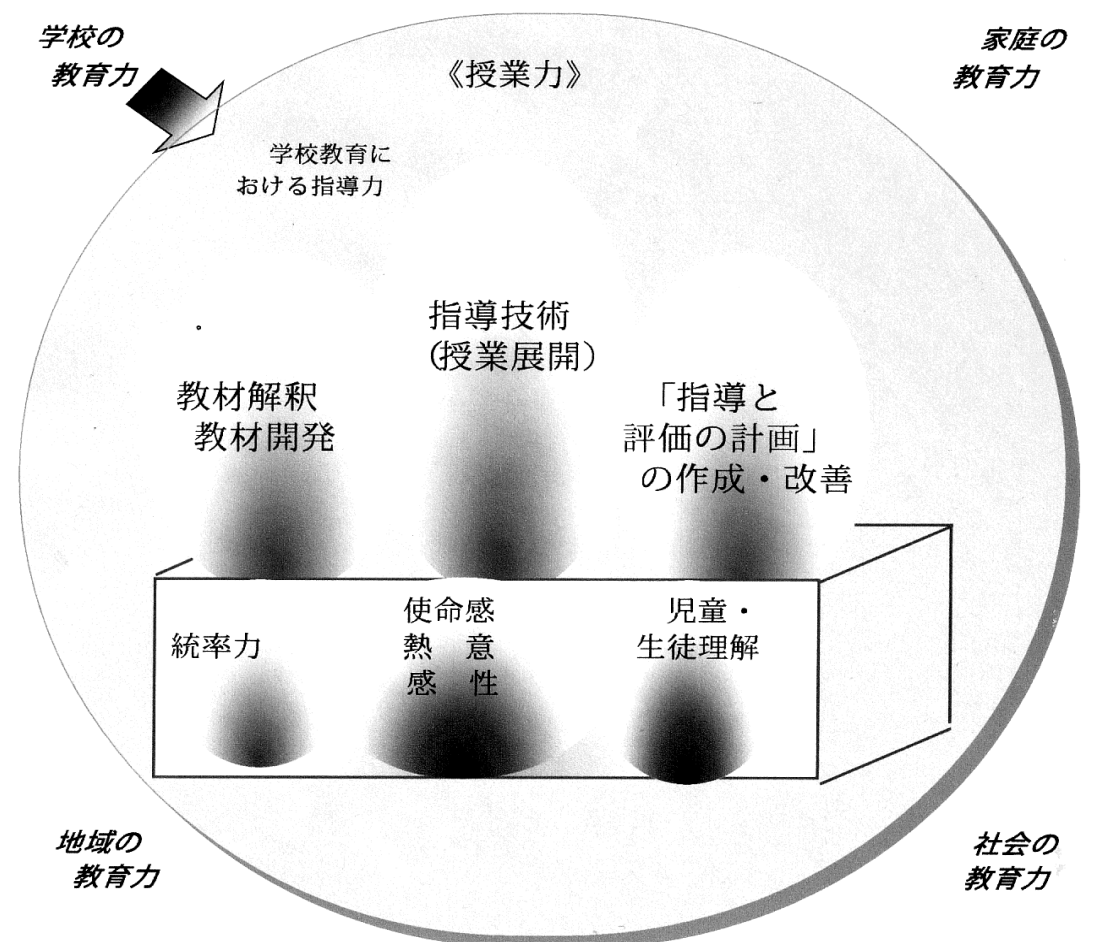
このような現実直面し、私たちが取った方策は、第一に、次年度のストレートマスター1回生に対しては、より充実した「授業力ベーシック評価」ともいうべき時間を数時間設けること、第二に、今のストレートマスター1回生に対しては、学校実践Ⅲ終了後の検討会において身に付いた力を確認させるとともに、後期の中で授業力を鍛えるためのワークショップを何度も開催するということであった。

以上述べたように、本学の教職大学院の教育実習では、学部教育実習とは異なり、教員が絶えず連携協力校を訪問し、実習生にその都度、指導助言を行ってきた。しかも、教職大学院は、専門職大学院であり、学習結果を確かなものとするために、カリキュラムフレームワークを導入することに伴って、院生が身に付いた力を裏付ける根拠資料（エビデンス）を集め、ポートフォリオとして残すという思想が浸透してきた。そのような中で、ストレートマスターの授業力の欠如ということが顕在化し、実際、教員採用試験では、模擬授業を課している県も少なくないので、彼らの授業力向上が教職大学院教員間の共通課題となり、そのために授業力の評価規準を明らかにする必要性が生まれたのである。

3. 授業力の評価規準

「授業力」とは、学校の教員たちが草の根的に使ってきた言葉であるが、最近では、下図のように、教育委員会でも「授業力」が取り上げられ、「教員の資質・能力のうち特に実際の授業の場面において具体的に発揮されるもの」と定義し、重要視するようになってきた⁽¹⁾。裏返して言えば、現代の教師は、学級で授業を成立させることに困難な状況にあり、授業をする力が求められているということであろう。

「授業力」の構成要素を考えると…



上図が示すように、授業をする力とは、単に学習指導案を作って、実際に授業をすればよいというものではない。「教材解釈・教材開発」をして、「指導と評価の計画の作成・改善」を行い、「指導技術（授業展開）」を発揮すればよいのではなく、それを支える統率力、使命感・熱意・感性、児童・生徒理解があって、さらには家庭や学校や社会、地域の教育力があるということである。

確かに、このような関係にあることはイメージとしては分かるが、これを私たち教職大学院におけるストレートマスターを対象とする教育実習で使うことはできない。それは、「授業力とは何か」ということに関するイメージ図に過ぎないのであって、授業力の評価や改善のためのフィードバック情報としては役立たないからである。

教育実習での出来不出来や教員採用試験の合否を見ると、このようなイメージ図をさらに支える基盤として「社会人基礎力」で示すような力（①前に踏み出す力〔主体性、働きかけ力、実行力〕、②考え抜く力〔課題発見力、計画力、創造力〕、③チームワークで働く力〔発信力、傾聴力、柔軟性、情報把握力、規律性、ストレスコントロール力〕^②が必要ではないかという声上がり、本学の教職大学院内でも話題となったが、それを教育実習で育成するにはあまりにも漠然としすぎている。

それで私たちが行ったのは、次章第1節で述べるように、2009（平成21）年度から「授業力ベーシック評価」という全員必修の時間を設けて、そこで授業評価表を与えて、大学院生を子ども役にした模擬授業をさせて、ストレートマスターが自分自身の授業力を確認し、強み弱みも認識しながら、弱みを補強するための文献読破などの指導を受けることであった。これは、2010（平成22）年度から1単位の授業科目として開講する予定であるが、やはり模擬授業である。本当の授業力は、連携協力校の本物の子どもたち一人ひとりの子どもを理解し、彼らを相手に授業をしなければ身につくものではない。もっと厳密に言えば、先輩教員や教職大学院教員の指導や支援もほとんどなく一人で授業をデザインし、授業を行い、何とかやっていけるようになること、そのような授業力を教職大学院の修了時まで身につけることが求められているように思う。

学部卒後すぐに教職に就いた2年目の若手教員と教職大学院2カ年を修了し、教員になった初任者教員とを比べた場合、教育技術の面では学部卒2年目の教員のほうが恐らく優れているであろう。しかし、教職大学院卒初任者教員は、視野の広さや問題対応力やリーダーシップを取る点では、学部卒2年目教員を凌いでいるようであって欲しい。もちろん、学部卒や大学院修士課程卒ですぐに教員になった初任教員より授業力でも一味違う教員になって欲しい。そのような教職大学院のストレートマスター修了者像を思い描けば、教職大学院在学中における彼らの授業力育成が必要であることは誰しも否定することはできない。とすれば、どのような授業力をどの段階の教育実習（本学の場合には、学校実践Ⅰから学校実践Ⅳまで）で身につけるようにさせるのかということを明らかにしなければならない。

では、どのように教職大学院生に育てたい授業力を明らかにすべきであろうか。この問題に対して、一つには、どこかの大学や教育委員会等で設定している授業力の評価規準を検討して、それを参考にして本学の教職大学院なりの授業力の規準を創るというアプローチがある。確かに、そのような事例を探して、検討したが、実際に活用されて、再三の修正を重ねて実際に使えるようなものではなく、前述の学部の教育実習における授業評価表のように、「このようにあって欲しい」という方向目標でしかないのである。それでは、教職大学院の教育実習における到達規準としては使うことができない。

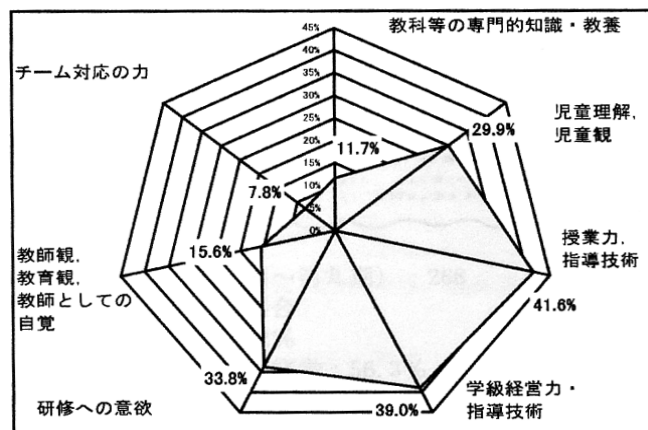
それで、私たちは、もう一つのアプローチ、つまり、本学の教職大学院における4月当初の導入科目「授業力ベーシック評価」から、5月及び6月に週一日ずつ展開される「学校実践Ⅰ」と「学校実践Ⅱ」、そして10月の1カ月間にわたって行われる「学校実践Ⅲ」までのストレートマスターの学びを蓄積し、身に付けた力を取りまとめ、私たちが「どうしてもこれだけの力は付けて欲しい」という規準も僅かに組み込みながら、1年次終了時までの授業力の到達規準を集約することとした。

次頁の表は、そのようにして私たちが創り上げた教職大学院の教育実習でストレートマスターに身につけさせたい授業力の評価規準である。もちろん、これを参考にして、現職教員院生の教育実習免除審査を行うことにもなろう。繰り返すが、この授業力の評価規準は、私たちが机上で思い描いたものではなく、小学校なり、中学校や高等学校の教員免許を持ったストレートマスターが教職大学院在学中に獲得できる、または、連携協力校や教職大学院の教員の支援によって何とか獲得可能であると思われるものである。

評価観点	評価項目	ベネッセ評価	学校実習Ⅰ	学校実習Ⅱ	学校実習Ⅲ	学校実習Ⅳ
I 使命感・向上心	① 振返りシートを身に付けている。					
	② 教師としての使命感・情熱を持っている。					
	③ 教育活動における危機管理の理解と予測ができる。					
	④ 保護者・地域との連携の在り方について知っている。					
	⑤ 学校組織の在り方について知っている。					
	⑥ 自分の課題(ストレスを含む)に向かい合い、その解決に向けて取り組み続ける。					
	⑦ 自分に必要な能力開発に向けた取り組みができる。					
	⑧ 担任との連携の在り方について知っている。					
	⑨ 協調性(協働性)、協力性をもち、組織的な対応ができる。					
	⑩ 人権意識、規範意識・倫理観を持って対応できる。					
II 児童生徒理解 掌握	① 様々な児童生徒の反応に対応できる。					
	② 特別支援を必要とする児童生徒の特性について理解している。					
	③ 児童生徒同士の関係性を構築する学校経営(学年経営)の仕方を知っている。					
	④ 様々な教授・学習活動で児童生徒の秩序を保つことができる。					
	⑤ 児童生徒が落ち着いて学習に集中できる教室環境について知っている。					
	⑥ 児童生徒が主体的に学習行動の発生メカニズム等について知っている。					
	⑦ 授業の目的、導入、発展、結末が明確で一貫している。					
	⑧ 児童生徒にとって学習が困難なところを把握している。					
	⑨ 児童生徒の実態を踏まえ、的確に指導目標を設定できる。					
	⑩ 児童生徒の実態を踏まえ、教材分析ができる。					
III 授業構成	① 学習指導要領の趣旨を踏まえ、指導内容の教育的価値を明確にできる。					
	② 単元全体を通して、適切なプリント・ワークシート、資料等を準備できる。					
	③ 単元や授業、予想される児童生徒の反応、学習形態等を視野に入れた構築を作成できる。					
	④ 板書計画を作成できる。					
	⑤ 授業中の学習活動に関する時間配分が適切である。					
	⑥ 単元全体の構成や学習過程の構成を工夫し、指導計画を立てることができる。					
	⑦ 教科書の内容を精査・分析し、その効果的な活用方法を身につけている。					
	⑧ 発言を本能的に受け止め、発言しやすい雰囲気をつくることができる。					
	⑨ 児童生徒の多様な発言や考え方を生かして、学習活動を展開できる。					
	⑩ 声の大小、抑揚などに気をつけ、指導内容がはっきり伝わるように話すことができる。					
IV 指導内容 技術	① 児童生徒一人一人の実態を把握し、意図や目的を持って指名できる。					
	② 的確で分かりやすい発問や指示ができる。					
	③ 的確な読みやすさ、正確さ、まとまり、板書ができる。					
	④ 教育課程に関する面の動向、学習指導要領(教科をきむ)の内容等を知っている。					
	⑤ 机間指導等を通して、学習形態に合わせた支援ができる。					
	⑥ 一斉・グループ・個別といった学習形態を目的や状況に応じて活用している。					
	⑦ 指導のめあてを共有できる。					
	⑧ 提示資料、配付資料の内容、提示方法について理解し、資料を活用できる。					
	⑨ 情報技術・機器を活用できる。					
	⑩ ノートの書き方について適切にコメントできる。					
V 評価	① 観察した授業の目標と指導プロセスの関係について、分かりやすく説明できる。					
	② 観察した授業について、指導内容、指導技術の観点から分析し、分かりやすく説明できる。					
	③ 指導内容や指導技術について自己診断できる。					
	④ 授業観察の視点と見取りが妥当であったかを振り返ることができる。					
	⑤ 指導・評価計画が適切であったかを根拠をもつて分析できる。					
	⑥ 授業前と事後の評価の対比や分析を通して、自己の授業改善の視点を整理できる。					
	⑦ 指導目標を観点別学習成果の評価観点から分析し、示すことができる。					
	⑧ 児童生徒の学習状況を、分析的・総合的に評価する方法を知っている。					
	⑨ 指導・評価の体系化のあり方について知っている。					
	⑩ 最近の指導計画を作成できる。					
学習評価	① 最近時間の評価規準と判断基準を適切に設定することができる。					
	② 指導目標に沿った評価問題を作成することができる。					
	③ 児童生徒の自己評価の方法を、指導内容に関連付けて工夫できる。					
	④					
	⑤					
	⑥					
	⑦					
	⑧					
	⑨					
	⑩					

4. 初任者研修者が獲得した資質・能力

2008（平成20）年度と2009（平成21）年度の2年間にわたって奈良県と宮崎県の新任教員に研修最終回（奈良県は2010年1月5日、宮崎県は2010年2月19日）に「初任者研修対象者の到達度や悩みに関するアンケート」を実施したところ、いずれの年度の調査でも、新任教員は、それまでの1年間の間に「授業をする力がついた」と感じるとともに、これからは「授業をする力をつけたい」と思っていることが明らかになった。その次に彼らが付けたい力は、子どもとの人間関係や学級をまとめる力などである。とすれば、初任者研修の間もその後も、若手教員は、教材解釈や授業技術や指導と評価の計画など授業に直接関係する力だけでなく子ども理解や子どもとの人間関係を介して授業をする力、つまり「授業力」が必要であると感じていると言ってよいだろう。詳しくは、本報告書の巻末にある調査結果を参照されたい。また、初任者研修の結果に対する幾つかの調査研究によっても授業力育成の必要性和重要性が明らかにされている⁽³⁾。例えば、広島県立教育センター指導主事の安松洋佳氏と松本徹氏たちは、「初任者研修プログラムの改善に関する研究」を発表しているが、そこで引き出された結論の一つは、下図に示すように、小学校教員は、1年目終了時点では、「授業力・指導技術」「学級経営力・指導技術」が一番身に付いたと感じており、さらには「研修への意欲」や「児童理解・児童観」が、「教科等の専門的知識・教養」や「チーム対応の力」「教師観、教育観、教師としての自覚」はまだまだ不十分であると言う。



しかし、2年目の教員の意識・行動を調査したところ、34.5%の教員が「授業力、指導の技術」を身に付けたいと願っているというのである。

兵庫県の公立の小学校、中学校、特別支援学校の初任者のアンケートでも、4月初めの関心事は、「板書の工夫」「ノートのとらせ方」が50%超であったが、半年以上経つと、「ノートのとらせ方」の割合は低下するものの、「発問の仕方」や「個に応じた学習の進め方」は、56%であり、授業力を鍛えることへの思いが強いと言う。また、生徒指導面でも「児童生徒のほめ方・叱り方」が4月当初は56%で、半年後でも51%と高止まりしている。このように生徒指導を背景にした教科指導力を付けることが初任者教員の切実な必要性となっているのである。

当初、私たちは、教職大学院における教育実習は、学部実習のように教師の動きに注目して何とか授業が成立するようにするだけではなく、子ども一人ひとりの学びにも目を向

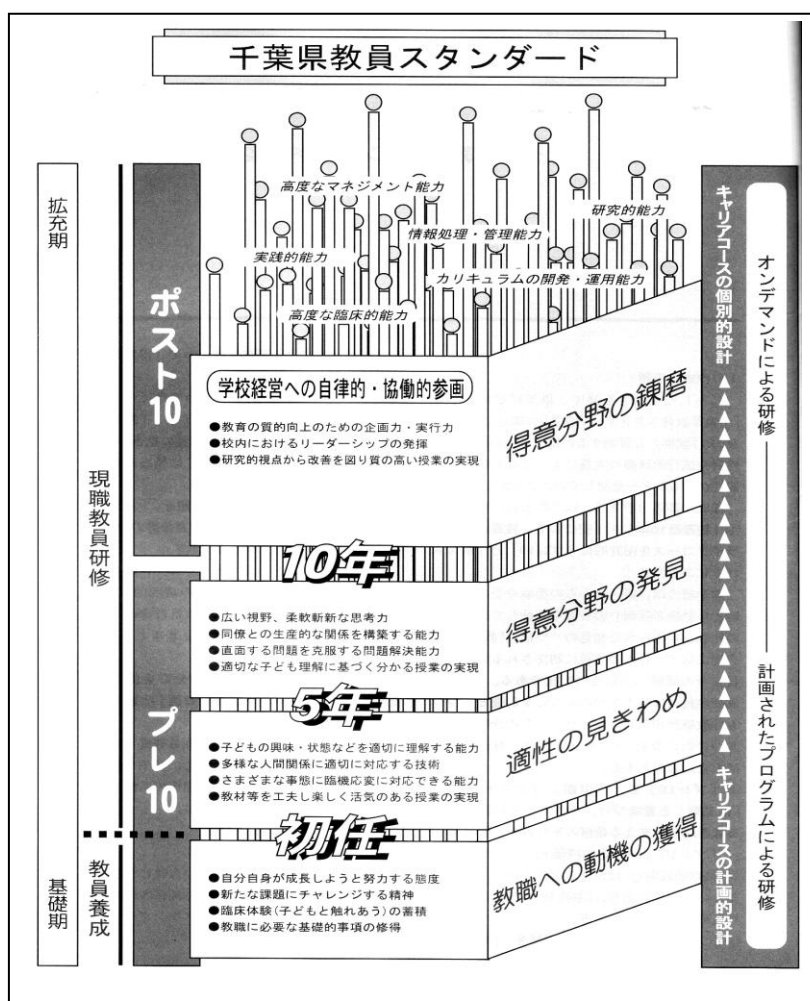
けるところに特徴を見出そうと考えた。そのためにアメリカのノースカロライナ大学医学部の All Kinds of Minds の理論と指導の在り方にも注目していた。しかし、現実の教職大学院のストレートマスターの教育実習の模様を実地に見て、指導していくと、教師としての基礎基本をしっかりと習得することから始めなければならないことが明らかになった。コネチカット州の試補教員に対する指導のための BEST プログラムにも学ぼうとしたが、教職大学院は、教育実習 10 単位以上を課すとは言え、試補教員のように常に学校にいて、教育実践を行っているという状況ではない。とすれば、もっと低いレベルから出発しなければならないのは当然のことであろう。

もしも分かりやすいよい授業ができたとしても、その実習生は、時間的余裕があつて、事前に学級の子どもにアンケートを実施して、何が分かっている、分かっているのか、興味関心は何かということを確認したうえで、つまり準備万端で授業に臨んだため、うまくいったということもあろう。

そこで、子どものノートや作品を並べて、「子どもの興味関心を失わないような授業ができた」と言い切れるだろうか。実際に教員になれば、一日に何コマも授業を行わなければならない。校務分掌も割り当てられる。保護者対応もある。とすれば、教育実習生の頃のように万全の準備をして特定の授業に備えるような余裕はない。にもかかわらず、毎時間、子どもに興味付けをしながら、学級を統率し、何とかクレームの出ない程度には授業をするように努めなければならない。そのような環境の中でも、何とか一定程度の授業ができてこそ、「子どもの興味関心を湧き立たせる」力がついたと言えるのではないだろうか。

“急がば回れ”である。

教師は、初めて教壇に立った時に教師になるのではない。教師は、教師になっていく存在である。とすれば、上図のように、教師のライフサイクルを見据えながら、教職大学院のストレートマスターも、自分の置かれた立場や状況の中でやるべき仕事をしっかりこなすことが第一の仕事であろう。あれこれ知識ばかりを詰め込んでいるが、実践的指導力のな



い若手教員は、学校内でも評価されることはないのではないだろうか。教職 10 年以上の中堅教員には、後輩を育てるという特有の仕事を行うことが期待されているように、初任者の教員には、ここにいう初任や 5 年目までのような力量形成が求められているのである。

〈注〉

- (1) 東京都教育委員会 「『授業力』の定義(案)」 <http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/shidou/jugyouryoku/shiryu.pdf> (平成 22 年 2 月 7 日 確認)
- (2) 社会人基礎力に関する研究会 「中間まとめ (概要版)」 平成 18 年 2 月、<http://www.meti.go.jp/20060208001/20060208001.html>. (平成 22 年 2 月 9 日確認)
- (3) 安藤輝次「初任者教員と優秀教員の資質・能力に関する研究」奈良教育大学紀要 第 58 巻 第 1 号、2009 年、pp. 149-153