

原 著

小学校教員の資質能力の形成と養成カリキュラムに関する研究 —小学校長の意識調査を中心に—

諏訪英広*1 難波知子*2 別惣淳二*3 米沢 崇*4 岩田康之*5 梅澤 実*6 金子真理子*5

要 約

本研究の目的は、小学校初任教員の資質能力の実態と教員養成カリキュラムの意義及び課題に対する校長の意識を明らかにすることである。

主要な分析結果は以下の通りである。

- ①現在の教員養成カリキュラムの有効性について一定程度の肯定的評価がなされている。
- ②大学・学部時代に「評価力」「学級経営力」「生徒指導力」「連携・協働」の資質能力を身につけることの必要度は高いものの、それらを形成する「場」としては、「入職後の学校現場」への期待が高い。
- ③教員養成の内容・方法としての「実践性」と教員として採用される際に必要な資質能力としての「実践性」が強く求められている。

今後の課題は以下の通りである。

- ①大学・学部は、教員養成カリキュラムの有効性の評価がさらに高まるよう、授業の内容・方法の改善やFD活動を積極的に推進していく必要がある。
- ②大学・学部時代に「評価力」「学級経営力」「生徒指導力」「連携・協働」の資質能力を身につけさせるための到達規準を明確にする必要がある。
- ③校長が求める「実践性」の中身を詳細に分析する必要がある。また、大学・学部は、「大学における教員養成」をどのように捉えるのか、どのような資質能力をもった小学校教員を養成するのか、そして、学問性と実践性をどのようにして結合させるのかを考える必要がある。

1. 研究の目的

本研究の目的は、小学校初任教員の資質能力の実態と教員養成カリキュラム（以下「養成カリキュラム」）の意義及び課題に対する校長の意識を明らかにすることである。

2005（平成17）年10月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」において言及されているように、今日の教員には「社会の変化に対応しつつ、国民の学校教育に対する期待に応え」、社会からの「揺るぎない信頼を確立」できる質の高い資質能力が求められている。これを受けて、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」（2006（平成18）年7月）では、「教員

に対する揺るぎない信頼を確立する」ために、「大学の教職課程を『教員として最小限必要な資質能力』を確実に身につけさせるものに改革すること」と「教員免許状を、教職生活の全体を通じて、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」の2つの方向性が示されている。

しかし問題になるのは、これまで課程認定大学・学部が、教育職員免許法の規定に従ってカリキュラムを設定し、その中で特色ある教員養成や個性ある教員の養成に努めてきたものの、各課程認定大学・学部が最終的に学生に身につけさせたい「最小限必要な資質能力」を明示してこなかったことである。そのため、大学卒業時に教員として「最小限必要な

*1 川崎医療福祉大学 医療技術学部 健康体育学科 *2 川崎医療福祉大学 医療福祉学部 保健看護学科

*3 兵庫教育大学大学院 学校教育研究科 *4 奈良教育大学 教育学部

*5 東京学芸大学 教員養成カリキュラム開発研究センター *6 帝京科学大学 こども学部 児童教育学科

（連絡先）諏訪英広 〒701-0193 倉敷市松島288 川崎医療福祉大学

E-Mail: hideosuwa@nifty.com

資質能力」を確実に身につけているのか否かを明らかにすることはなかった。

さらに重要なことは、「最小限必要な資質能力」を確実に身につけさせるために、課程認定大学・学部にもどのような養成カリキュラムが必要であり、また実際に卒業時までには教員として「最小限必要な資質能力」の形成を保証する養成カリキュラムが用意されているのかという実態も明らかにされてこなかったことである。

現在、わが国の課程認定大学・学部の数は582(2008(平成20)年4月現在)である。そのうち、旧国立教員養成系大学・学部の教員養成の軸と考えられてきた小学校教員養成は、近年、旧国立大学・学部に加え私立大学の新規参入が著しく、教育職員免許法改正後の2000(平成12)年4月現在で93あった小学校教諭一種免許状の課程認定大学・学部の数は2008年4月現在で170に増え、小学校教員養成の市場はますます拡大傾向にある。そうした状況下において、わが国の小学校教員養成に着目し、社会からの揺るぎない信頼に耐えうるような高度な資質能力を備えた小学校教員の養成が実現できているかどうかを全国規模の調査から分析・検討していくことは意義深いと考えられる。

そこで我々は、これまでに、小学校教員養成課程を置く国公私立の4年制大学・学部の学生と初任教員に対する全国規模の調査を実施し、その結果を報告してきた。

別惣他¹⁾は、大学卒業時までには小学校教員として「最小限必要な資質能力」を学生がどの程度身につけているのかについて、資質能力に関する10のスタンダード項目の到達度について調査した。その結果、次の2点を明らかにした。1点目は、“学びの側”から見ても身につけていると自覚できるレベルであったと考える到達度評価が高かった資質能力は、「教職意識」「子どもに対するコミュニケーション力」「自己改善力」「子ども理解力」の4項目、逆にそれ以外の「企画・計画力」「学習指導力」「評価力」「学級経営力」「生徒指導力」「連携・協働」の項目は、自覚できるレベルに到達していなかったことである。2点目は、養成カリキュラムの有効性に高い評価を行う者ほど小学校教員としての必要な資質能力の到達度を高く評価したことから、両者は正の対応関係にあることである。岩田他²⁾は、学生が小学校教員として「最小限必要な資質能力」を身につける上で大学の養成カリキュラムがどの程度有効に寄与しているのかについて次の2点を明らかにした。1点目は、養成カリキュラムの有効性やカリキュラム構成の満足度に対する教職志

望学生と初任教員の意識を数量的に検討し、教職志望学生と初任教員は、小学校教員としての資質能力を形成する上で養成段階における教育実習の有効性を高く認識していること、また、科目間の連携や科目の配置、大学の履修指導など現行のカリキュラム構成に満足していない傾向がややみられたことである。2点目は、大学における養成カリキュラムに対する肯定的評価や批判的評価、大学のカリキュラム構成の不満点に関する教職志望学生と初任教員の意識を質的に検討し、養成カリキュラムに対して教職志望学生、初任教員ともに圧倒的な「実践」志向が見られること、また、大学のカリキュラム構成に対しては、「教職専門」「教科専門」「教科教育」等のカテゴリーの区分が曖昧な回答が多く、「カリキュラム」の捉え方には、組織的な取り組みに関しての視点がうかがわれるものはほとんどなかったことである。そして、「学ぶ者」に対して養成カリキュラムが有効なものと認識されるために、提供側自らが養成カリキュラムを反省的に再検討した上で、カリキュラムの内容が教員としての資質能力の形成にどのように結びつき、カリキュラムの内容が全体としてどのように構成されているのかについて、十分説明する責任が提供側にあることを指摘した。

そこで今回、我々は、これまでの研究結果を踏まえて、学校現場の組織運営に当たる立場である校長が、小学校教員の資質能力および養成カリキュラムに対してどのような意識を有しているかを明らかにするために、校長を対象とする質問紙調査を実施した。

2. 研究の方法

2.1 調査の方法

2007年の初任教員調査に協力を得た28の都道府県・政令指定都市の教育委員会に対して校長調査の協力依頼書を送付し、8つの教育委員会(北海道、岩手県、千葉県、神奈川県、静岡県、静岡市、大阪府、香川県※校長会の承諾を必要とする場合もあった)から承諾を得た。次に、7つの自治体については、全校長の40%を無作為抽出し、調査票を個別郵送し、個別返送してもらった。神奈川県教育委員会については、初任校長研修会参加者に限定して協力を得ることとなったため、研修参加者数(42名)の調査票を一括送付し、返送は個別とした。一連の調査実施期間は、2009年10月から11月であった。

最終的に、全発送数1434に対して、有効回収数465(有効回答率32.5%)を得た。

2.2 倫理的配慮

調査実施の内諾を得た教育委員会に対して、研究目的と趣旨及び倫理的配慮に関する説明書類（研究参加・協力の自由意思、研究参加・協力の拒否権、プライバシーの保護、個人情報保護の方法：データ削除の方法を含む、研究結果の公表方法、研究中・終了後の対応）、同意書、同意撤回書を郵送し、同意書の返送にて同意を得た教育委員会に対して調査を依頼した。（川崎医療福祉大学倫理委員会承認番号219）。

2.3 分析の内容

本研究では、「小学校教員の資質能力形成に関する調査（校長用）」から得られたデータに基づき、①「大学卒業時における資質能力（必要度、到達度）」「教員の資質能力向上施策・制度改革」「資質能力の形成の場」「養成カリキュラム」に対する評価・意識の基礎集計、②養成カリキュラムに対する評価と資質能力項目との関連性分析、③自由記述項目「教員養成段階における小学校教員としての資質能力の向上に対する校長の考え」の分析を行う。分析においては、適宜、初任教員並びに学部生の意識との相対的比較を行いつつ、今後の養成カリキュラムの在り方に対する示唆を提示したい。

2.4 回答者の基本属性

回答者の基本属性は表1の通りである。

表1 回答者の基本属性

性別	男性	女性		
	84.3%	15.7%		
経歴	小学校教員	小学校以外の教員	教育行政	民間企業・その他
	83.4%	33.8%	33.5%	6.0%
年齢	40歳代	50歳代	60歳代	
	0.2%	92.5%	7.3%	
校長経験年数	4.5年			
地域の特徴	市街地域	市街近郊地域	農山村漁村地域	
	30.2%	36.3%	33.5%	
全児童数	301人			

註：％は選択率であり、校長経験年数と全児童数は平均値である。

3. 研究の結果及び考察

3.1 定量的分析

定量的データをもとに、①「学部卒業段階での教員に必要なとされる資質能力（必要度）」「初任教員における資質能力（到達度）」「教員の資質能力向上施策・制度改革」「養成カリキュラム」等に対する評価・意識の基礎集計、②養成カリキュラムに対する評価資質能力項目との関連性分析の結果を示す。

3.1.1 教員の資質能力向上施策・制度改革に対する期待

教員の資質能力向上施策・制度改革に対する期待について問うた結果を表2に示す。期待度の上位3項目は、「(10) 教員養成教育における大学と学校との連携強化(3.81)」「(8) 養成カリキュラムの充実、『教職実践演習』の新設等(3.74)」「(1) 教育委員会の教員養成事業(東京教師養成塾、京都教師塾等)(3.58)」である。一方、期待度の下位3項目は、「(7) 免許更新制の導入(2.27)」「(3) 近年の教員評価制度(2.74)」「(5) 民間人校長の採用2.79」である。この結果から、大学と学校との連携による教員養成、養成カリキュラムの充実、自治体の教員養成事業に対する期待が高い一方で、評価による資質能力の向上に関する施策に対する期待は必ずしも高くないことが分

表2 教員の資質能力向上施策・制度改革に対する期待

	度数	平均値	標準偏差	順位
(10)教員養成教育における大学と学校との連携強化	457	3.81	0.77	①
(8)教員養成カリキュラムの充実、「教職実践演習」の新設等	460	3.74	0.77	②
(1)教育委員会の教員養成事業(東京教師養成塾、京都教師塾等)	452	3.58	0.77	③
(6)現職研修の整備(10年経験者研修等)	462	3.56	0.81	④
(11)ミドルリーダー教員(主幹教諭や指導教諭)の制度化	460	3.36	0.89	⑤
(12)学校評価制度の導入	463	3.34	0.90	⑥
(9)教職大学院の創設	462	3.30	0.90	⑦
(2)指導力不足教員の認定、指導改善研修の導入	462	3.09	0.97	⑧
(4)異業種(社会人)からの教員採用(特別免許状の促進)	462	2.99	0.97	⑨
(5)民間人校長の採用	461	2.79	0.86	⑩
(3)近年の教員評価制度	463	2.74	0.95	⑪
(7)免許更新制の導入	463	2.27	0.97	⑫

註：「近年の教員の資質能力向上施策として様々な制度改革が行われていますが、そのことについて校長先生ご自身はどのくらい効果が期待できるとお考えですか」と問うた(「期待できる」「少し期待できる」「どちらともいえない」「あまり期待できない」「期待できない」)結果であり、平均値の高い順に並べている。

かる。

3.1.2 大学卒業時における資質能力の必要度

大学卒業時における資質能力の必要度と到達度に対する校長の意識を確認したい。

必要度を表3に示す。必要度の上位3項目は、「Ⅷ教職意識(4.47)」「Ⅰ子ども理解力(4.34)」「Ⅱ子どもに対するコミュニケーション力(4.31)」である。一方、必要度の下位3項目は、「Ⅹ連携・協働(3.88)」「Ⅴ評価力(3.94)」「Ⅳ学習指導力(3.96)」である。この結果から、教職を目指す上での使命感・情熱等からなる教職意識、子どもに関する基本的理解と態度、子どもとコミュニケーションする力と接する指導力といった資質能力を身につけることが特に求められていることが分かる。一方、家庭・地域等と連携する力、授業に関する評価力、学習指導する力については、他の項目と比較すると、必要度は低くなっていることが分かる。(※個別項目の基礎集計については、本稿末の「参考資料」を参照)

3.1.3 大学卒業時における資質能力の到達度

到達度を表4に示す。到達度の上位3項目は、「Ⅷ教職意識(3.41)」「Ⅸ自己改善力(3.24)」「Ⅶ生徒指導力(3.24)」である。一方、到達度の下位3項目は、「Ⅴ評価力(2.97)」「Ⅳ学習指導力(3.01)」「Ⅵ学級経営力(3.02)」である。この結果から、最も到達度が高く評価されている項目「Ⅷ教職意識」においても、中央値(3)を少し超えた程度であり、卒業時の到達度については比較的低い評価がなされている。その中で、「Ⅷ教職意識」「Ⅸ自己改善力」「Ⅶ生徒指導力」といった力は、比較的身につけていると評価されている。しかしながら、比較的強く評価されている「Ⅴ評価力」「Ⅳ学習指導力」「Ⅵ学級経営力」との差は必ずしも大きくはない。(※個別項目の基礎集計については、本稿末の「参考資料」を参照)

3.1.4 必要度と到達度の差異

必要度と到達度の差異を表5に示す。差異の大きい上位3項目は、「Ⅵ学級経営力(1.18)」「Ⅰ子ども理解力(1.14)」「Ⅱ子どもに対するコミュニケーション力(1.12)」である。一方、差異の小さい上位3項目は、「Ⅹ連携・協働(0.72)」「Ⅲ企画・計画力(0.87)」「Ⅳ学習指導力(0.94)」である。必要度と到達度の差異(ズレ)が最も小さい項目「Ⅹ連携・協働」であっても、0.72の差があることから、必要とされている程度と実際に身につけている程度との間には、比較的大きな差異がある。

3.1.5 資質能力の形成の場

校長が考える資質能力の形成の「場」を示したも

表3 大学卒業時における資質能力の必要度

	平均値	標準偏差	必要度の順位
Ⅷ「教職意識」	4.47	0.46	①
Ⅰ「子ども理解力」	4.34	0.62	②
Ⅱ「子どもに対するコミュニケーション力」	4.31	0.55	③
Ⅶ「生徒指導力」	4.31	0.53	④
Ⅵ「学級経営力」	4.20	0.63	⑤
Ⅸ「自己改善力」	4.19	0.58	⑥
Ⅲ「企画・計画力」	4.05	0.70	⑦
Ⅳ「学習指導力」	3.96	0.65	⑧
Ⅴ「評価力」	3.94	0.70	⑨
Ⅹ「連携・協働」	3.88	0.60	⑩

註:小学校教員に求められる資質能力項目として設定した34項目(10カテゴリー)について、「大学卒業時までどの程度身につけておく必要があると思いますか」と問うた結果である。各カテゴリーに含まれる項目に対する回答(「必要である」「少し必要である」「どちらともいえない」「あまり必要でない」「必要でない」)の平均値であり、値の高い順に並べている。

表4 大学卒業時における資質能力の到達度

	平均値	標準偏差	順位
Ⅷ「教職意識」	3.41	0.80	①
Ⅸ「自己改善力」	3.24	0.77	②
Ⅶ「生徒指導力」	3.24	0.77	③
Ⅰ「子ども理解力」	3.20	0.80	④
Ⅱ「子どもに対するコミュニケーション力」	3.20	0.81	⑤
Ⅲ「企画・計画力」	3.18	0.82	⑥
Ⅹ「連携・協働」	3.16	0.92	⑦
Ⅵ「学級経営力」	3.02	0.86	⑧
Ⅳ「学習指導力」	3.01	0.75	⑨
Ⅴ「評価力」	2.97	0.79	⑩

註:小学校教員に求められる資質能力項目として設定した34項目(10カテゴリー)について、「近年の若い(おおむね20代)小学校教員を見て、大学卒業時に以下の34項目の内容が実際にどの程度身につけていると思いますか」と問うた結果である。各カテゴリーに含まれる項目に対する回答(「身につけている」「少し身につけている」「どちらともいえない」「あまり身につけていない」「身につけていない」)の平均値であり、値の高い順に並べている。

表5 必要度と到達度の差異

	必要度ー到達度の差異	到達度の順位
Ⅵ「学級経営力」	1.18	①
Ⅰ「子ども理解力」	1.14	②
Ⅱ「子どもに対するコミュニケーション力」	1.12	③
Ⅶ「生徒指導力」	1.07	④
Ⅷ「教職意識」	1.07	⑤
Ⅴ「評価力」	0.97	⑥
Ⅸ「自己改善力」	0.95	⑦
Ⅳ「学習指導力」	0.94	⑧
Ⅲ「企画・計画力」	0.87	⑨
Ⅹ「連携・協働」	0.72	⑩

註:必要度と到達度との差異の大きい順に並べている。

のが表6である。それぞれの場において最も比率の高いカテゴリーは次の通りである。

「大学の授業科目(講義・演習)」は、「Ⅷ教職意識(38.6%)」「Ⅲ企画・計画力(35.6%)」。「大学の授業科目(実習・体験諸科目)」は、「Ⅱ子どもに対するコミュニケーション力(54.2%)」「Ⅰ子ども理解力(44.9%)」「Ⅳ学習指導力(35.0%)」である。「大学の授業科目以外の大学生活の『場』」は、「Ⅸ自己改善力(26.6%)」。「入職後の校外研修」は、ない。「入職後の学校

表6 資質能力の形成の「場」

	大学の授業科目(講義・演習)	大学の授業科目(実習・体験諸科目)	大学の授業科目以外の大学生活の「場」	入職後の校外研修	入職後の学校現場
I「子ども理解力」	17.8%	44.9%	3.8%	1.1%	32.4%
II「子どもに対するコミュニケーション力」	4.2%	54.2%	10.9%	1.8%	28.9%
III「企画・計画力」	35.6%	27.9%	6.4%	10.6%	19.5%
IV「学習指導力」	27.2%	35.0%	1.5%	8.0%	28.3%
V「評価力」	28.6%	23.7%	1.6%	16.5%	29.7%
VI「学級経営力」	8.0%	20.1%	2.2%	8.8%	60.8%
VII「生徒指導力」	6.7%	21.3%	1.3%	9.2%	61.4%
VIII「教職意識」	38.6%	23.5%	16.4%	9.8%	11.8%
IX「自己改善力」	15.4%	17.9%	26.6%	17.9%	22.3%
X「連携・協働」	4.0%	7.1%	21.3%	6.7%	61.0%
全体	18.6%	27.6%	9.2%	9.0%	35.6%

註1:資質能力を形成する「場」として選択(1つ)された比率を示したものであり、各カテゴリーにおいて最も高い選択率に網かけをしている。

註2:「全体」は、各形成の「場」の選択率の平均である。

表7 養成カリキュラムの有効性に対する評価

	度数	平均値	標準偏差	順位
(5)実習・体験諸科目	462	4.33	0.92	①
(3)教科専門に関する科目	463	4.12	0.77	②
(2)教職専門に関する科目	462	4.07	0.82	③
(1)一般教養に関する科目	463	3.94	0.88	④
(4)教科教育に関する科目	461	3.89	0.89	⑤
大学の教員養成カリキュラム全体	458	3.80	0.82	

註:「近年の若い小学校教員を見て、大学の教員養成カリキュラムは、小学校教員に必要な資質能力を身につける上でどの程度有効だと思いますか」と問うた結果である。各カテゴリーに含まれる項目に対する回答(「有効である」「少し有効である」「どちらともいえない」「あまり有効ではない」「有効ではない」)の平均値であり、値の高い順に並べている。

表8-1 養成カリキュラム評価別にみた必要度

		度数	平均値	標準偏差
I「子ども理解力」	低群	221	4.28	0.62 *
	高群	242	4.40	0.61
II「子どもに対するコミュニケーション力」	低群	221	4.21	0.59 ***
	高群	242	4.41	0.50
III「企画・計画力」	低群	221	3.89	0.77 ***
	高群	242	4.20	0.61
IV「学習指導力」	低群	217	3.83	0.69 ***
	高群	239	4.07	0.60
V「評価力」	低群	218	3.81	0.73 ***
	高群	239	4.06	0.65
VI「学級経営力」	低群	220	4.12	0.63 **
	高群	241	4.27	0.62
VII「生徒指導力」	低群	221	4.17	0.56 ***
	高群	241	4.43	0.47
VIII「教職意識」	低群	220	4.35	0.51 ***
	高群	241	4.58	0.38
IX「自己改善力」	低群	220	4.06	0.57 ***
	高群	240	4.31	0.57
X「連携・協働」	低群	219	3.75	0.57 ***
	高群	237	4.00	0.60

註:大学の教員養成カリキュラム全体の有効性に関する項目の中央値により、高群と低群に類別した。

註2:表の右には、T検定の結果を示しており、***:p<0.001, **:p<0.01, *:p<0.05を意味する。なお、表8-2も同様である。

「場」として特に期待されているのは、入職後の学校現場と大学の授業科目(実習・体験諸科目)であるが、企画・計画力と教職意識の形成については、大学の講義に対する期待が寄せられている。

3.1.6 養成カリキュラムの有効性に対する評価

養成カリキュラムの有効性に対する評価を表7に示す。大学の養成カリキュラム全体の有効性に対する評価は、3.80である。また、有効性の上位2項目は、「(5)実習・体験諸科目(4.33)」「(3)教科専門に関する科目(4.12)」である。一方、有効性の最も低い項目は、「(4)教科教育に関する科目(3.89)」である。養成カリキュラム全体の有効性については、相対的に高い評価がなされていること、そして、個別の養成カリキュラムの有効度については、特に、実習・体験諸科目と教科専門に関する科目が高く評価されているが、他の科目についても相対的に高い評価がなされている。

3.1.7 養成カリキュラム評価別にみた資質能力

養成カリキュラム評価別にみた資質能力に対する校長の評価をみるために、大学の教員養成カリキュラム全体の有効性に関する項目の中央値により、高群と低群に類別した。

①養成カリキュラム評価別にみた必要度

養成カリキュラム評価別にみた必要度を表8-1に示す。全ての項目において、高群の値が高く、有意な差が見られる。特に、「II子どもに対するコミュニケーション能力」「III企画・計画力」「IV学習指導力」など8項目については、0.1%水準である。養成カリキュラムの有効性に対する評価が高いほど、資質能力を身につける必要性を感じていることが分かる。

②養成カリキュラム評価別にみた到達度

養成カリキュラム評価別にみた到達度を表8-2に

現場」は、「VII生徒指導力(61.4%)」「X連携・協働(61.0%)」「VI学級経営力(60.8%)」「V評価力(29.7%)」。全体として、資質能力の形成の「場」として特に期待されているのは、「入職後の学校現場(35.6%)」「大学の授業科目(実習・体

示す。全ての項目において、高群の値が高く、有意な差が見られる。特に、「Ⅸ自己改善力」は、0.1%水準である。養成カリキュラムの有効性に対する評価が高いほど、大学卒業時に資質能力を身につけている（到達度）と評価していることが分かる。

表8-2 養成カリキュラム評価別にみた到達度

		到達度		
		度数	平均値	標準偏差
Ⅰ「子ども理解力」	低群	220	3.11	0.81 *
	高群	237	3.29	0.79
Ⅱ「子どもに対するコミュニケーション力」	低群	219	3.11	0.80 *
	高群	238	3.28	0.80
Ⅲ「企画・計画力」	低群	217	3.09	0.81 *
	高群	238	3.25	0.82
Ⅳ「学習指導力」	低群	214	2.89	0.73 **
	高群	237	3.12	0.75
Ⅴ「評価力」	低群	218	2.84	0.80 **
	高群	238	3.08	0.77
Ⅵ「学級経営力」	低群	219	2.94	0.88 *
	高群	236	3.10	0.83
Ⅶ「生徒指導力」	低群	220	3.13	0.77 **
	高群	237	3.33	0.76
Ⅷ「教職意識」	低群	220	3.30	0.81 **
	高群	236	3.50	0.77
Ⅸ「自己改善力」	低群	218	3.09	0.74 ***
	高群	233	3.37	0.77
Ⅹ「連携・協働」	低群	218	3.05	0.87 *
	高群	236	3.26	0.96

3.2 定性的分析

自由記述データをもとに定性的分析を行う。校長の自由記述データをもとにテキストマイニング分析を行い、教員養成段階における小学校教員としての資質能力の向上に対する校長の考えを明らかにする。

3.2.1 自由記述の分析手続き

①調査に用いた質問項目

調査対象者には、「教員養成段階における小学校教員としての資質能力の向上について、校長先生ご自身はどのようにお考えでしょうか。校長先生のお考えを自由にお書き下さい。」という問いを設け、自由記述形式で回答を求めた。回収できた質問紙のうち上記の設問に回答している自由記述文計353件のテキストデータを分析対象とした。今回の分析には、テキストマイニングソフトとして株式会社ジャストシステムのTRUSTIA/R.2を用いた。

②自由記述文の分析前処理

テキストマイニング手法による分析を行うために、以下の分析前処理を行った。分析の信頼性を向

上させるため、発表者で協議しながら書式や表記、誤字は可能な限り修正した。続いて、表9のように同義語のまとめを行った。

表9 同義語の処理

語句表記	同義語
子ども	子供, 児童, 生徒
実習・体験	教育実習, 実習, 体験, 活動, インターン
社会人	社会人, 社会

3.2.2 自由記述文の分析結果について

①主題分類による分析結果

具体的な分析については、内容が似ている文章を抽出してグルーピングを行い、調査対象者の関心が高い内容を把握する分析方法である主題分類を行った。図1は、教員養成段階における小学校教員としての資質能力の向上に対する校長の考えに関する記述を主題分類した結果である。353の記述の1文書あたりの平均語句数は45語、1文書あたりの平均文字数は67文字であった。単語のうち名詞句が32%、形容詞句が5%、副詞句が2%、動詞句が15%、その他が46%であった。主題分類の結果、「教育」「教員養成」「子ども」「社会人」「実習・体験」の5つのクラスターが得られた。以下では、クラスターの内容を示す。

クラスター①「教育」の記述内容（138件）

例として、「授業力向上に向けたプログラム開発（模擬授業、模擬生活指導、良質な授業を数多く観ること。）学力低位にある子ども達や、異行動対応、特別支援の考えを取り入れた学級経営、トラブル解消の対応方法等具体的な講義演習が有効。」
「理論もよいが、それと同時に、実践を積み重ねる必要がある。理論は、あくまでも実践のための基本であることを学生のうちから知ることのできる機会を与えてほしいと願う。」を挙げることができる。教員養成系大学・学部の教育内容の改善・充実を求めていることが指摘できる。

クラスター②「教員養成」の記述内容（41件）

例として、「教員養成6年間の案も出ているが、今の大学では、昔とくらべて教員養成に力を入れている。4年間で知識は身に付くと思うので、現場に出て、子どもたちと接して能力を高めていくべきで

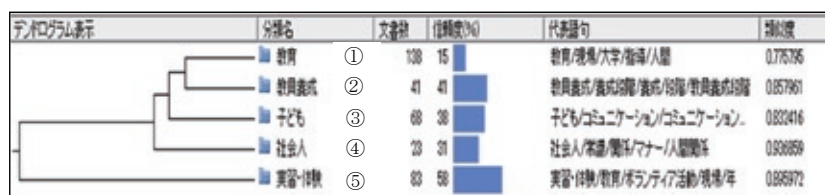


図1 教育養成段階における小学校教員としての資質能力の向上に対する校長の考え

あると思います。」「教職につくことの責任を持たせるため3年間のインターン制度的なものを入職後行ない、その時点で正式採用の再チェックがあるといいと思うこともあります。」を挙げることができる。現行の教員養成制度に対する肯定的な意見や改善を求める記述が見られる。

クラスター③「子ども」の記述内容（68件）

例として、「子どもとの対話的コミュニケーションを通して児童理解を進めることのできる力。学校において心の病を発する若い先生は子どもとのコミュニケーションがうまくとれないことが多い。」「子どもとできるだけ多く接する機会を設定することが、子ども理解の一番の近道だと思います。」を挙げることができる。子ども理解やコミュニケーション能力の形成の重要性を指摘していることが読み取れる。

クラスター④「社会人」の記述内容（23件）

例として、「保護者の対応の仕方、社会人としての公務員としての姿勢を学ばせてほしい。」「教員としてはもちろんですが、それ以前に社会人として通用する人材を育成していただきたい。教員養成課程定員の半数程度は受験資格として3年以上の社会人体験が必要等の条件をつけてみてはいかがでしょうか。」を挙げることができる。社会人としての資質能力の向上を求める傾向があることが指摘できる。

クラスター⑤「実習・体験」の記述内容（83件）

例として、「教育実習をもっと長期とし、現場と大学との連携を図る。1年程度の講師等を経たからの本採用とする等が必要と思う。」「教育実習や教育ボランティアなど、実際に子ども達の前に指導していく場面をもっと多く経験することが必要。」を挙げることができる。教育実習の長期化、体験科目の新設など、教育実習や体験的諸科目の改善・充実の必要性を指摘している記述が多く見られる。

3.2.3 教員養成段階における小学校教員としての資質能力の向上に対する校長の考えについて

以上の分析結果を踏まえて、教員養成段階における小学校教員としての資質能力の向上に対する校長の考えについて考察した。

第一に、大学における授業や教育方法について、一方的な知識・技術の伝達を行うような授業形式（講義形式）ではなく、学生が主体的・能動的に学ぶことができるような授業形式（演習形式）を求めている。

第二に、理論的な講義一辺倒の授業は大学一般では通用しにくくなっている。

第三に、教員養成系大学・学部における教育組織

や授業の改善（FD）が求められる。

第四に、教育実習や体験的諸科目が養成カリキュラムの中核的存在と考えられる。

第五に、養成カリキュラムに対して圧倒的な「実践性」を求めている。

第六に、学部生・教員初任者の意識調査の結果とも類似している。

4. まとめと今後の課題

4.1 校長調査のまとめと改善課題

4.1.1 養成カリキュラムの有効性を高めることの重要性

第一は、養成カリキュラムの有効性を高めることの重要性である。大学卒業時の必要度はどの資質能力も高く、到達度については肯定的な回答が多い傾向にある。また、養成カリキュラムの有効性については相対的に高い評価がなされている。さらに、資質能力の形成の「場」についても、必要度の高かった「子ども理解力」「子どもに対するコミュニケーション力」「企画・計画力」「学習指導力」「教職意識」は、いずれも大学の授業科目で形成すべきとする回答が多い。このことから、教員養成段階での資質能力形成に寄せる期待は大きく、現在の教員養成の有効性について一定程度の肯定的評価がなされていると言えよう。

また、教員養成についての有効的な回答が多い中で、養成カリキュラムが有効であると捉える校長ほど、大学卒業時に身につけるべき資質能力の必要度や到達度の値も高く、両者の間には正の対応関係がみられる。こうした結果は、学部生調査や初任教員調査の結果と酷似している。そのことから、養成カリキュラムの有効性についての評価がさらに高まるよう授業の内容・方法の改善やFD活動を積極的に推進していくことが、結果的に学生の資質能力の到達度を高めていくことにつながっていくことが示唆される。大学の授業科目を担当する教員は、その科目が小学校教員として必要な資質能力の形成とどのように関わっており、どのような影響を及ぼしているのかを意識しながら授業改善に努める必要がある。

4.1.2 大学において「学級経営力」「生徒指導力」「評価力」「連携・協働」を身につけさせるための到達規準の明確化

第二は、大学において「学級経営力」「生徒指導力」「評価力」「連携・協働」を身につけさせるための到達規準の明確化である。大学卒業時において「評価力」「学級経営力」「生徒指導力」「連携・協働」を身につけることの必要度は高いが、それら

の資質能力の形成の「場」として最も回答率が高かったのは、「入職後の学校現場」であった。つまり、これらの資質能力は、養成段階で身につけるべき最小限必要な資質能力でありながら、それを大学4年間の養成教育で身につけさせることには限界があるということを示している。このことは、現行の4年制教員養成というシステム上の問題を示すものであり、大学4年間では学校現場で求められる資質能力の質を十分に担保できないことを表すものである。これらの資質能力は、今後実施されることになる「教職実践演習」において示された「到達目標及び目標到達の確認指標例」の「社会性や対人関係能力に関する事項」や「幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項」に係る事柄でもある。そのため、各大学・学部での養成教育の段階において確実に学生に身につけさせなければならないことは何かを明確にし、それらをどのようにして習得させるのかを検討することが教員養成機関に課せられた課題になるだろう。

4.1.3 養成段階の資質能力形成に求められる実践性

第三は、養成段階の資質能力形成に求められる実践性である。資質能力の形成の「場」として特に期待されているのは、「入職後の学校現場」と「大学の授業科目（実習・体験諸科目）」であり、養成カリキュラムの有効性においても、最も評価が高かったのは「実習・体験諸科目」であった。また、自由記述分析から描き出されてくるキーワードや記述内容において重要視されているのは、教員養成の内容・方法としての「実践性」と教員として採用される際に必要な資質能力としての「実践性」であった。そうした校長の学校現場での実践経験を積み重ねるといふ意味の「実践性」重視の傾向は、学部生と初任教員を対象に行った調査の結果と類似しており、現在の小学校現場が初任教員に「実践性」を求めなければならない深刻な状況にあることを物語っているとも推察される。それと同時に、現在、教員養成を行っている大学が、学校現場の教育課題に対応できる資質能力を学生に十分に身につけさせていないことを暗に示すものとも解される。そのため、養成段階において、可能な限り4月当初から教員としての職務を円滑に遂行できるだけの現場経験と指導力を身につけさせる必要がある。

しかし、問題はそうした「実践性」を教員養成により多く取り入れることが、質の高い教員を養成・確保することにつながるのかという点である。単に対処療法的に養成カリキュラムのなかに実習・体験の機会を増やし、学校現場の実践に慣れさせられ

ば、学校現場の教育課題が解決するというわけではない。「大学における教員養成」という原則に基づき、「大学にしかできないこと」＝「大学の責務」とは何かという観点から小学校教員としての資質能力形成の在り方を捉え直す必要がある。その場合、大学において、しっかりと教員に必要な幅広い教養と深い学識としての理論知を学ばせ、いかに理論と実践を融合させながら「実践性」を学ばせるかが課題となる。

少なくとも「大学における教員養成」を原則にする限りは、大学での学問と学校現場での教育実践を結合させて考える機会が教員養成のなかに保障されるべきではないか。そのためにも、大学教員が自分の担当する授業科目が学校現場の実践とどのように結びついていて、学校現場が抱える教育課題にどう貢献しうるのかについて自覚的である必要があると考えられる。

今後の課題は、校長が教員養成に求める「実践性」の内実をより明確にするため、平成22年12月に実施した校長インタビュー調査の結果の分析を進めることである。

4.2 先行調査（教職志望学生並びに初任教員の調査）との比較

4.2.1 小学校教員として必要な資質能力と養成カリキュラムとの関係について

過去に実施した4年制大学・学部の小学校の教職志望学生並びに初任教員への調査結果と、今回の小学校長への調査結果を比べると、一つの傾向として、大学卒業時における資質能力の「必要度」、「到達度」「形成の場」「養成カリキュラム評価別にみた到達度」において類似した結果が得られたということである。多少数値的な差はあるにせよ、現行の教員養成の「学び手」としての学部生並びに初任教員の結果と、そうした学生や初任教員の受入側である校長の結果が類似していることは何を物語っているのか。一つは、大学の教員養成で学んでいることが、ある程度小学校現場の「校長」の評価と一致していることが考えられる。大学での教員養成では、キャンパス内での講義・演習だけでなく、学校現場のニーズに応えるべく教育実習の充実、学校支援ボランティアなどの学校現場体験の充実など、学生の実践的指導力の育成を図ってきた結果が反映されているとも考えられる。

一方、教員採用の在り方を巡っての見解が教員養成の「学び手」と採用側の「校長」との認識をより近いものとしている可能性もある。中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」（平成17年10月）では、「採用については、教師としての確

かな指導力や創造的な人間力を見極めるために、人物評価を一層重視するとともに、大学の成績やボランティア等の諸活動の実績を評価する選考方法の改善を進める」とあり、同答申で記載された「優れた教師の条件」にある「①教職に対する強い情熱」「②教育の専門家としての確かな力量」「③総合的な人間力」が教員の採用においても影響を及ぼしていると推察される。そうした点から、「必要度」「到達度」において、双方の回答者の「教職意識」「子ども理解」「子どもに対するコミュニケーション力」「自己改善力」の値を高くしていると考えられる。

4.2.2 教員養成教育に求める「実践性」について
教職志望学生と初任教員は、教員養成カリキュラムの中で「実習・体験諸科目」の有効性を高く評価し、教員養成の教育に対する自由記述においても圧倒的な「実践」志向を示した。つまり、彼らにとっての評価の軸は「教育現場の問題に関係があるか」「教員の実際の仕事に役立つか否か」であって、したがって形式面では講義よりも実習が、内容面では学問的なものよりも学校・子どもに直接関係するものが、担当者では学術的な研究者よりも初等・中等教育の教員経験者が高い評価を受けている。

そうした結果を校長調査の結果と比較すると、養成カリキュラムの有効性に関する評価でも、実習・

体験諸科目の評価が最も高く、他の科目と比べても相対的に評価が高い。また、小学校教員養成における資質能力形成に関する自由記述でも、「教育」「教員養成」「子ども」「社会人」「実習・体験」のいずれのクラスターも、小学校現場でできるだけ多くの実践を積むことや直接子どもたちと接する機会を持つこと、学校現場の問題解決法や教育実践に役立つ内容の授業など、理論よりも実践を重視する記述が大半を占める。

双方の結果とも、圧倒的に教員養成教育に対して「実践性」を求める傾向が強い。その傾向は、上に挙げた養成段階での学校現場での実習・体験重視と現行の人物重視の教員採用の在り方と無関係ではないだろう。

今後、教員養成において学校と連携しながら「実践性」を重視するにしても、課題もある。各大学・学部は、「大学における教員養成」をどのように捉え、どのような資質能力を持った小学校教員を養成するのか、そして、学問性と実践性をどのようにして学生に結合させるのかを考える必要がある。

謝 辞

本調査にご協力いただきました校長・教育委員会・校長会の皆様に感謝申し上げます。

本調査は、平成21年度川崎医療福祉大学医療福祉研究費の助成を受け実施されました。感謝申し上げます。

文 献

- 1) 別惣淳二，岩田康之，米沢崇，諏訪英広，梅澤実：小学校教員の資質能力形成に関する調査研究—学部生と初任教員の到達度評価を中心に—。兵庫教育大学研究紀要，**36**，31-38。
- 2) 岩田康之，別惣淳二，梅澤実，諏訪英広，米沢崇：小学校教員養成のカリキュラム評価に関する考察—学部生と教員初任者の意識調査を中心に—。東京学芸大学紀要（総合教育科学系Ⅱ），**61**，197-208，2010。

（平成23年5月20日受理）

資料 大学卒業時における資質能力の必要度と到達度

	必要度			到達度		
	度数	平均値	標準偏差	度数	平均値	標準偏差
I「子ども理解力」						
(1)子どもと接する機会を多く設け、子どもをありのまま理解しようとする事。	464	4.52	0.69	459	3.28	0.94
(2)子どもの年齢や学年毎の発達段階や特徴を理解している事。	463	4.32	0.72	459	3.12	0.97
(3)子どもと接する中で、個々の子どもの特性や違いを理解できる事。	463	4.29	0.75	459	3.02	0.95
II「子どもに対するコミュニケーション力」						
(4)すべての子どもに平等・公平に接することができる事。	465	4.51	0.65	458	3.47	0.86
(5)子どもの話を最後まで聞いて、子どもの気持ちを受け止めることができる事。	465	4.54	0.65	459	3.29	0.96
(6)子どもと対話的なコミュニケーションができる事。	465	4.51	0.66	459	3.28	0.95
III「企画・計画力」						
(7)子どもの実態を踏まえた指導案(板書や発問の計画を含む)を立案できる事。	464	3.90	0.83	458	3.03	0.94
(8)教具やワークシートの準備ができる事。	464	3.88	0.83	458	3.24	0.90
(9)教材研究ができる事。	464	4.18	0.80	458	3.24	0.93
IV「学習指導力」						
(10)1時間の授業のねらいを明確にして学習指導ができる事。	465	4.11	0.82	457	3.06	0.94
(11)各教科内容の知識を持っている事。	465	4.19	0.75	454	3.35	0.87
(12)学習指導要領の内容を理解している事。	465	4.01	0.82	459	3.05	0.94
(13)子どもに学習課題を持たせる指導ができる事。	465	3.94	0.76	456	2.89	0.92
(14)授業の中に子どもの活動時間を十分に確保できる事。	465	3.85	0.82	457	2.87	0.89
V「評価力」						
(15)授業のねらいに沿って子どもの学習成果を評価できる事。	464	3.80	0.85	458	2.92	0.88
(16)授業評価の目的を理解している事。	464	3.88	0.86	457	2.96	0.90
(17)評価の観点をもって客観的に授業評価ができる事。	464	3.72	0.84	458	2.80	0.88
VI「学級経営力」						
(18)学級内での生活や学習のルール設定ができる事。	465	4.26	0.74	459	3.14	0.93
(19)学級内において民主的な機能的集団づくりができる事。	465	4.09	0.76	459	2.97	0.93
(20)学級内の友だち関係とその性質が把握できる事。	465	4.09	0.78	459	2.99	0.93
(21)子どもとの相互理解を通して、信頼関係を築くことができる事。	465	4.33	0.74	459	3.13	0.95
VII「生徒指導力」						
(22)子どもの話をよく聞き、子どもの発するサインを読み取れる事。	464	4.28	0.69	457	3.00	0.98
(23)子どもが自主的・主体的に活動するようにねばり強く指導ができる事。	464	4.15	0.76	458	3.02	0.93
(24)生徒指導の目的や方法を理解している事。	465	4.02	0.76	458	2.94	0.88
VIII「教職意識」						
(25)教員としての使命感、責任感、教育に対する情熱を持っている事。	465	4.75	0.50	458	3.74	0.90
(26)教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている事。	465	4.70	0.54	458	3.60	0.94
(27)社会人として常識、ルールを遵守し、適切な言葉遣いができる事。	464	4.70	0.53	458	3.43	1.06
(28)人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアを持っている事。	465	4.58	0.62	458	3.49	0.88
IX「自己改善力」						
(29)授業の反省・分析から次の改善策や課題を提示できる事。	464	3.92	0.74	457	3.10	0.83
(30)専門的な知識を実践に応用し、そこから学ぶことができる事。	464	3.83	0.80	456	3.09	0.82
(31)自己研鑽への意欲や向上心を持っている事。	465	4.55	0.64	457	3.55	0.89
X「連携・協働」						
(32)保護者や同僚教師と連携をとり、子どもに冷静な対応ができる事。	463	4.18	0.81	454	3.08	0.95
(33)家庭との連携を図り、保護者との信頼関係を持つように心がける事。	463	4.21	0.80	455	3.12	0.99
(34)保護者に学校のことを知らせ、理解を求める姿勢がある事。	463	4.16	0.76	455	3.18	0.94

A Study of Development for the Competencies of Elementary School Teachers and Pre-service Curricula: Based on a Survey of School Principals

Hidehiro SUWA, Tomoko NANBA, Junji BESSO, Takashi YONEZAWA, Yasuyuki IWATA,
Minoru UMEZAWA and Mariko KANEKO

(Accepted May 20, 2011)

Key words : elementary school teacher, competencies, pre-service curricula, principal, practicality

Abstract

This study aims to clarify how elementary school principals recognize the competencies of first-year elementary school teachers as well as the meanings and issues of pre-service curricula for them.

The major findings are as follows:

1. Most of the principals recognize present curricula for pre-service teachers as pretty effective.
2. The principals generally recognize competencies for 'evaluation', 'classroom management', 'guidance for pupils' and 'teamwork and collaboration' as crucial factors during pre-service teacher education at the undergraduate level, while they highly expect that new teachers could develop the factors at the schools after they have started to work.
3. The principals also highly expect that pre-service curricula should be 'practical' both in contents and methods, and new teachers should be 'practical' in important competences during recruitment.

Future issues are as follows:

1. Each provider of pre-service teacher education should improve the teaching contents and methods and promote so-called 'Faculty Development' activities to gain more positive opinion about their curricula.
2. Solid standards of developed competencies for 'evaluation', 'classroom management', 'guidance for pupils' and 'teamwork and collaboration' should be set up among the pre-service curricula at the undergraduate level.
3. Further analysis for the 'practical' aspects the principals require is needed. Also, each university should consider how they recognize the meanings of 'Teacher Education at Universities', what kind of competencies should the elementary school teachers develop, and what is the relationship between 'to be academic' and 'to be practical' in their curricula.

Correspondence to : Hidehiro SUWA

Department of Health & Sports Science
Faculty of Health Science and Technology
Kawasaki University of Medical Welfare
Kurashiki, 701-0193, Japan
E-Mail : hidesuwa@nifty.com

(Kawasaki Medical Welfare Journal Vol.21, No.1, 2011 65 – 75)