

<b>Title</b>	教員養成の質的向上を目指した教職課程を履修する大学生の実態把握：教職履修カルテ(自己評価シート)からの考察
<b>Author</b>	藤原, 靖浩
<b>Citation</b>	大阪市立大学教育学会教育学論集. 6 巻, p.11-24.
<b>Issue Date</b>	2017-12
<b>ISSN</b>	2189-4698
<b>Type</b>	Departmental Bulletin Paper
<b>Textversion</b>	Publisher
<b>Publisher</b>	大阪市立大学教育学会
<b>Description</b>	通号 43

Placed on: Osaka City University Repository

## 教員養成の質的向上を目指した教職課程を履修する大学生の実態把握 ——教職履修カルテ(自己評価シート)からの考察——

A study of the university student in teacher education which aims at the quality improvement of teacher training : Some considerations from a self-evaluation form

藤原靖浩(大阪市立大学)

FUJIWARA, Yasuhiro (Osaka City University)

**概要** : 本研究では、大阪市立大学で教職課程を履修している学生が2年次と3年次にそれぞれ記入した教職履修カルテの自己評価シートの分析結果(SPSSによる統計処理)を用いて、学生が「教員に必要な資質・能力の指標」についてどのような自己評価を行っていたかという実態把握、そして、複数の年度の結果を比較することで、文系・理系、性別、年度ごとに自己評価の傾向を確認した。2度の自己評価の結果、ほとんどの項目は1回目よりも2回目の方が有意に高い結果を示していたが、「他者との協力」という大項目のみ、学生は男女問わず2年次の段階から「できる」と考えている傾向にあることが確認できた。また、「教科の基礎知識」という大項目では理系の学生について、年度が進むにつれて値が減少するという傾向が見られた。最後に、学生の自己評価の結果から、大阪市立大学の教職課程のあり方を議論する1つの起点になりうる可能性を示唆することができた。

**キーワード** : 教員養成、教職履修カルテ、教職履修カルテ面接(カルテ面接)、教職課程

### 1. はじめに

2006年の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」<sup>1)</sup>で提言された「教職履修カルテ」(以下、履修カルテ)は、2009年の教育職員免許法施行規則の改正に伴い、2010年度以降に入学した大学生で教員免許取得を希望する学生を対象に新設された「教職実践演習」の一環として作成を義務付けられた個人の履修記録である。履修カルテは、学生一人ひとりの教職関連科目の履修状況、必要な資質・能力に関する評価が記載されている。評価には、講義やゼミの担当教員が学生に必要な資質・能力が身についているかを記入したものと、学生個人が自己評価を行った結果の2種類がある。

ここでいう資質・能力は、「使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項」「社会性や対人関係能力に関する事項」「幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項」「教科・保育内容等の指導力

に関する事項」の4つに分類され、学生は各大学が4つの事項を踏まえて作成したものを基に自己評価を行う。作成された履修カルテは、学生の指導や指導計画の策定に活用することが示されている。

現在、多くの大学では履修カルテの活用方法が提案され、いくつかの大学では、履修カルテに基づく独自の分析を行い、学生の実態把握や教育方法との関連を模索する研究を行なっている。大阪市立大学でも、これまで学生の履修カルテや自己評価を蓄積している。そこで、本研究では、履修カルテの「自己評価シート」を用いて、大阪市立大学の教職課程を履修している2年次、3年次の学生が「教員に必要な資質・能力の指標」についてどのような自己評価を行っているかという実態把握、そして、複数の年度の結果を比較することで、文系・理系、性別、年度ごとに自己評価の項目の高低の傾向を確認する。そして、自己評価の結果から大阪市立大学で教職課程に関

わる学生が、教員に必要な資質・能力について何ができて、何ができないと考えているのかという点を明らかにしたい。

## 2. 先行研究と大阪市立大学の教職課程の特徴

### (1) 先行研究

本研究は教職課程に関わる学生の自己評価を分析の対象にしている。そこで、ここでは教職課程に関わる学生の自己評価を用いた研究を概観する。

教職課程に関わる学生の自己評価は、多くの大学において教育実習終了後、または4年生で履修する「教職実践演習」の中で実施されている。龍谷大学では、教職課程で学ぶ内容に関連した7つの大項目と30の小項目で、28名の学生の自己評価を実施している。そこでは、教職に関わる学生の多くは、大項目と小項目の値から「教育実践に関わる資質・能力」が不足していると自己評価していることが明らかにされ、龍谷大学の教職課程の方向性を考える資料の1つとされていた<sup>2)</sup>。同じく、東京家政大学でも、栄養教諭の教職課程を履修した教育実習後の学生を対象に3年間に渡って自己評価を行い、3年間を通してレベルの向上がみられない、または低いレベルを維持している項目について、「子どもの状況に応じた対応」「学習指導要領」「道德教育・特別活動」「総合的な学習の時間」などを挙げている<sup>3)</sup>。この2つの異なる大学の自己評価を用いた研究からは、教職に関わる学生は「教育実践」の力が不足していると考えている可能性が示唆されている。これと同様の結果は、教職eポートフォリオを用いて教育実習生の自己評価に関する調査を行った谷塚らの研究でも確認できた<sup>4)</sup>。また、独自の自己評価項目を作成した山形大学の大学院生を対象にした自己評価の研究では、教科等の内容に関わる専門的・体系的な知識、担当学年の内容にふさわしい教材を開発できる技術や知識など、ここでも教育実践に関する項目で課題があり、個別の教職に関するプログラム

を作成すること、大学院という環境を生かしてペア・トリオ編成で現職教員の大学院生と学部卒の大学院生の協同実習を導入することが提案されていた<sup>5)</sup>。

これらの結果から、教育実習終了後の教職課程に関わる学生の多くは、自らの教育実践の力が不足していることを実感している可能性が示唆された。

その他の自己評価に関する研究では、教職課程に関わる学生の意欲と自己評価の関係についてのもが見られる。体育学部・スポーツ科学部の学生を対象とした中京大学の研究では、2003年度から2015年度まで長期間に渡って教育実習指導に関する学生の自己評価を調査し、自らの教職適性の有無や教職への意欲について確認した<sup>6)</sup>。その結果、教職への意欲が強い者および教職への適性があると考えている学生の自己評価は、それ以外の学生の自己評価に比べてやや肯定的であることを明らかにした。これと類似した結果は、岐阜女子大学の教員養成課程における女子大学生のレジリエンスと教職能力、理想の教師像との関連を調査した佐々木の研究でも確認できる<sup>7)</sup>。そこでは、どのような教師になりたいかという具体的な目標をもっている学生ほど自己評価が高いという結果が示された。さらに、首都圏にある4つの大学で、教職への動機付けの高さ、学習に対する取り組み、教員に期待される資質や能力の習得の具合という3点について質問紙調査を実施した酒井らの研究でも、教職への志向性が高い学生は学修意欲が高いことなどが明らかにされている<sup>8)</sup>。

このように、教職課程に関する学生の自己評価についての研究は、教育実習を終えた4年生を対象に、教育実習の効果を検証しようと試みるもの、教職課程への意欲と自己評価の関係を明らかにしようと子試みるものが多い。しかしながら、教職課程に関わる2年次、3年次の学生を対象に自己評価を行い、その結果を分析した研究は少ない。教育実習は、教職課程に関わる学生にとって総まとめとして位置づけられる学び

の機会であり、2週間または3週間という期間を通して教員としての基礎固め、大学での学びを定着させる重要な機会である。それゆえに、教育実習を経験する前の学生のデータを分析することで、より大学の教職課程での学生の実態を把握することができると考えられる。

## (2) 大阪市立大学の教職課程の特徴

2015年12月中央教育審議会は答申を出し、教員の資質・能力の向上を最重要課題として位置づけた<sup>9)</sup>。そして、教職課程を置く大学における教職課程のカリキュラムの充実や科目の調整、教育実習の適切な実施などを図ることの必要性が指摘され、効果的な履修が行われる仕組みを工夫することが求められるようになった。また、教職課程の質保証として、学生に教職への意欲を持たせ、自らの教職適性を確認させる機会を設けることの重要性も指摘された。

さて、大阪市立大学の教職課程では、2010年から教職課程を履修している2、3年次の学生を対象に、年に一度、教職履修カルテを作成する際に面接指導を行うことになっている。ここでは、学生と担当教員が30分から1時間程度の面接を行い、教育実習や教職実践演習に向けて学生の被教育経験の振り返り、教員志望の有無などを確認する。具体的には、はじめに、学生は自分の「教職課程科目評価シート」<sup>10)</sup>を閲覧し、各講義の担当教員によって記入された観点別評価などを参照しながら、これまでの科目履修や教職課程内外でのさまざまな活動を振り返る。次に、「教職課程自己評価シート」を学生が担当教員と相談しながら記入し、それを踏まえて、将来、教員になる上で何が課題であるのかを確認し、教職キャリア形成に向けた今後の課題を考察する。大阪市立大学では、この面接指導を「教職履修カルテ面接」(以下、カルテ面接)と呼び、教員養成に係る教育の質の向上に係る重要な取り組みの1つに位置づけている<sup>11)</sup>。また、カルテ面接を実施することで「履修カルテによって学生に教員として必要な資質・能力が形成され

ているかどうかを確認することは、それを求めること以上に難しい」<sup>12)</sup>という課題に対しても、教職課程に対する一定の専門性を担保した教員が指導に当たること、単なる記録以上の効果を期待できると考えられる。

このカルテ面接での指導の視点は、先行研究ではアクティブ・インタビューに求められている<sup>13)</sup>。そこでは、カルテ面接の経験者である2名の学生を対象に、それぞれの語りを比較することで、学生がカルテ面接に意味を算出するプロセスを可視化することを試みた。そして、面接者の役割を「学生との間に生じた隔たりを、有益な情報を与えることによって解消するのではなく、それを齟齬や矛盾を孕んだ語りとして顕在化させ、この複雑性を含みつつ意味を見出すことである」<sup>14)</sup>とした。しかしながら、この研究では、自己評価シートの記録はほとんど活用されていなかった。そこで、本研究では、この先行研究で得られた知見を活かしつつ、学生の自己評価の結果を用いた検証を行うことを試みた。

## 3. 履修カルテの自己評価シートの分析

### (1) 自己評価シートの調査内容と手続き

大阪市立大学の自己評価シートは、文部科学省が教職履修カルテの事例として示したものを元に作成されている<sup>15)</sup>。(図1、図2)自己評価シートは氏名、学籍番号、学部と学科、免許取得を希望する教科・校種、部活動・サークル経験を記入する。2014年度までは部活動・サークル活動を記入する欄を設けていなかったが、教員採用試験の履歴書等を記入する際、受け持ち可能な部活動を確認することを目的に現在は任意で記入している。自己評価シートの質問項目は、7つの大項目(I学校教育についての理解、II生徒についての理解、III他者との協力、IVコミュニケーション、V教科・教育課程に関する基礎知識・技能、VI教育実践、VII課題探究)と27個の小項目から構成されている。また、小項目にはそれぞれ指標となる質問が1つずつ準備されている。

平成27年度版式  
大阪市立大学教職課程・自己評価シート (履修カルテ2)

フリガナ \_\_\_\_\_ 記入日: 年 月 日  
氏名 \_\_\_\_\_ 免許取得を希望している教科・課程 (複数ある場合は、最も力を注いでいるものから順に書いて下さい)  
学籍番号 \_\_\_\_\_  
( ) 学部 ( ) 国生 1. 中学...高校  
大学院 ( ) 研究科 M/D ( ) 国生 2. 中学...高校  
部活動・サークル ( ) 3. 中学...高校

※記入していない欄は空白とし、無回答の場合はすべて記入  
(1) 必要な資質能力についての自己評価  
5=よく当てはまる 4=まあまあ当てはまる 3=どちらともいえない 2=あまり当てはまらない 1=当てはまらない

必要な資質能力の指標			自己評価
大項目	小項目	指標	
I 学校教育についての理解	① 教職の意義	教職の意義や教員の役割、職務内容、生徒に対する責務を理解している。	
	② 教育の理念・教育史・思想の理解	教育の理念、教育に関する歴史・思想についての基礎理論・知識を習得している。	
	③ 学校教育の社会的・制度的・経営的理解	学校教育の社会的・制度的・経営的理解に必要な基礎理論・知識を習得している。	
II 生徒についての理解	④ 発達心理学・学習心理学を踏まえた生徒理解	生徒理解のために必要な発達心理学、学習心理学の基礎知識を習得している。	
	⑤ 公平・受容的対応	生徒の声を真摯に受け止め、公平で受容的な対応ができる。	
	⑥ 生徒の状況に応じた対応	いじめ、不登校、特別支援教育などについて、個々の生徒の特性や状況に応じた対応の方法を理解している。	
III 他者との協力	⑦ 他者意見の受容	他者の意見やアドバイスを耳を傾け、他者から理解や協力を得て課題に取り組むことができる。	
	⑧ 役割遂行	教員の集団の中で、率先して自らの役割を見つめたり、与えられた役割をきちんとこなすことができる。	
	⑨ 保護者・地域との連携協力	保護者や地域との連携・協力の重要性を理解している。	
IV コミュニケーション	⑩ 発達段階に対応したコミュニケーション	生徒たちの発達段階を考慮して、適切に接することができる。	
	⑪ 生徒に対する態度	気軽に生徒と顔を合わせたり、相談に乗ったりするなど、親しみを持って接することができる。	
	⑫ 社会人としての基本	挨拶、言葉遣い、服装、他の人への接し方など、社会人としての基本的な事項が身につけている。	

図1 自己評価シート (表面)

「I 学校教育についての理解」には、3つの小項目と指標が含まれている。①教職の意義は「教職の意義や教員の役割、職務内容、生徒に対する責務を理解している。」、②教育の理念・教育史・思想の理解は「教育の理念、教育に関する歴史・思想についての基礎理論。知識を習得している。」、③学校教育の社会的・制度的・経営的理解は「学校教育の社会的・制度的・経営的理解に必要な基礎理論・知識を習得している。」となっている。

「II 生徒についての理解」には、3つの小項目と指標が含まれている。④発達心理学、学習心理学を踏まえた生徒理解は「生徒理解のために必要な発達心理学、学習心理学の基礎知識を習得している。」、⑤公平・受容的対応は「生徒の声を真摯に受け止め、公平で受容的な対応ができる。」、⑥生徒の状況に応じた対応は「いじめ、不登校、特別支援教育などについて、個々の生徒の

平成27年度版式

V 教科・教育課程に関する基礎知識・技能	① 教科の内容理解	免許を取得しようとしている教科 (複数ある場合はひとつに絞って調査) の教科内容について、(教科に關する科目) の修得等により、教科として必要な知識・技能を十分身につけている。		
	② 教育方法の理解	教育方法に関する基礎理論・知識を習得している。		
	③ 教育課程の編成に関する基礎知識・知識	教育課程の編成に関する基礎理論・知識を習得している。		
	④ 教科書・学習指導要領	教科書や学習指導要領の内容を理解している。		
	⑤ 道徳教育	道徳教育の指針や内容に関する基礎理論・知識を習得している。		
	⑥ 特別活動	特別な活動の指導法や内容に関する基礎理論・知識を習得している。		
	⑦ 総合的な学習の時間	「総合的な学習の時間」の指導法や内容に関する基礎理論・知識を習得している。		
	⑧ 情報機器の活用	情報教育設備の活用に関する基礎理論・知識を習得している。		
	VI 教育実践	⑨ 教材分析能力	授業実践を行うために教材を分析することができる。	
		⑩ 教材開発力	教科書に準じた題材や補充教材に定めた題材・資料を開発・作成することができる。	
⑪ 授業観照力		教材研究を生かした授業を構築し、生徒の反応を踏まえた授業としてまとめることができる。		
⑫ 授業展開力		生徒の反応を生かし、クラス全体で生徒と協力しながら授業を展開することができる。		
⑬ 表現技能		教書や授業、明確な話し方など授業を行うための基本的な表現の技能を身につけている。		
⑭ 課題設定と探究心		教師としての自己の課題を設定し、その解決に向けて、学び続ける姿勢を持っている。		
VII 教育向き問題	⑮ 教育向き問題	学校教育に関する活動的な課題に取り組む姿勢、自分なりに意見を持っている。		

(2) 教職を目指す上で課題と考えている事項 (自己評価などを参考に書いてみて下さい)

図2 自己評価シート (裏面)

特性や状況に応じた対応の方法を理解している。」となっている。

「III 他者との協力」には、3つの小項目と指標が含まれている。⑦他者意見の受容は「他者の意見やアドバイスを耳を傾け、他者から理解や協力を得て課題に取り組むことができる。」、⑧役割遂行は「教員の集団の中で、率先して自らの役割を見つめたり、与えられた役割をきちんとこなすことができる。」、⑨保護者・地域との連携協力は「保護者や地域との連携・協力の重要性を理解している。」となっている。

「IV コミュニケーション」には、3つの小項目と指標が含まれている。⑩発達段階に対応したコミュニケーションは「生徒たちの発達段階を考慮して、適切に接することができる。」、⑪生徒に対する態度は「気軽に生徒と顔を合わせたり、相談に乗ったりするなど、親しみを持って接することができる。」、⑫社会人としての基本は「挨拶

拶、言葉遣い、服装、他の人への接し方など、社会人としての基本的な事項が身につけている。」となっている。

「V教科・教育課程に関する基礎知識・技能」には、8つの小項目と指標が含まれている。⑬教科の内容理解は「免許を取得しようとしている教科(複数ある場合はひとつに絞って回答)の教科内容について、<教科に関する科目>の履修等により、教師として必要な知識・技能を十分身につけている。」、⑭教育方法の理解は「教育方法に関する基礎理論・知識を習得している。」、⑮教育課程の編成に関する基礎理論・知識は「教育課程の編成に関する基礎理論・知識を習得している。」、⑯教科書・学習指導要領は「教科書や学習指導要領の内容を理解している。」、⑰道徳教育は「道徳教育の指導法や内容に関する基礎理論・知識を習得している。」、⑱特別活動は「特別活動の指導法や内容に関する基礎理論・知識を習得している。」、⑲総合的な学習の時間は「総合的な学習の時間」の指導法や内容に関する基礎理論・知識を習得している。」、⑳情報機器の活用は「情報教育機器の活用に係る基礎理論・知識を習得している。」となっている。

「VI教育実践」には、5つの小項目と指標が含まれている。㉑教材分析能力は「授業実践を行うために教材を分析することができる。」、㉒教材開発力は「教科書にある題材や単元等に応じた教材・資料を開発・作成することができる。」、㉓授業構想力は「教材研究を生かした授業を構想し、生徒の反応を想定した指導案としてまとめることができる。」、㉔授業展開力は「生徒の反応を生かし、クラス全体で生徒と協力しながら授業を展開することができる。」、㉕表現技術は「板書や発問、的確な話し方など授業を行う上での基本的な表現の技術を身に付けている。」となっている。

「VII課題探究」には、2つの小項目と指標が含まれている。㉖課題認識と探究心は「教師としての自己の課題を認識し、その解決にむけて、学び続ける姿勢を持っている。」、㉗教育時事問題は

「学校教育に関する新たな課題に関心を持ち、自分なりに意見を持っている。」となっている。

それぞれの自己評価は指標の内容に基づいて5件法で実施される。そして、1度目のカルテ面接は2年生の後期、2度目のカルテ面接は3年生の前期にそれぞれ行われる(2年次から教職課程の履修を希望する学生は3年生の前期と後期に1度ずつ、3年次編入生は3年生後期に1度のみ、それぞれ面接を実施する)。さらに、自己評価シートの最後には、ここまでの自己評価や被教育経験を踏まえた「教職を目指す上で課題と考えている事項」を記入する。カルテ面接の担当教員は、1度目の面接では学生が記入した課題を次の面接までにどのように改善するかをはじめ、具体的な進路や大学での学びの状況を確認する。そして、2度目の面接では1度目からの改善点と教育実習や教職実践演習、教員採用試験に向けての課題の確認と、その改善方法を確認する。カルテ面接は、学生の学びや目標へのプロセスを担当教員と共に考えることで「各科目や経験がそれぞれ別個の存在として教職課程の学生の前に存在するのではなく、あるいはまた、科目を履修し、何らかの経験を終えたらすべてそれで終わりという性格のものではなく、科目間の統合や経験との統合が十分に考慮される必要があることを学生と大学教員双方に自覚させ、追究させる機会を与えるもの」<sup>16)</sup>となっているのである。

表1 調査対象者一覧

年度		性別		小計	合計
		男性	女性		
2013年度	文系	21	39	60	111
	理系	39	12	51	
2014年度	文系	16	28	44	97
	理系	37	16	53	
2015年度	文系	18	28	46	104
	理系	37	21	58	
	合計	168	144	312	312

## (2) 調査対象

本論文では、大阪市立大学の教職課程に関わる学生の内、2013年度入学生と2014年度入学

生および 2015 年度入学生を対象とする (表 1)

大阪市立大学は、8 学部 10 研究科を有する非教員養成大学 (一般大学) である。中学校・高等学校、栄養教諭を含めて、22 種類の免許状に対応しており、各学年 160 名程度が教職課程を履修している。その学生のうち、実際に教員採用試験を受験するのは、3分の1程度であり、教職に就く可能性はそれほど高くないが、教員免許だけは取得しようと考えている学生も一定数いることが伺える。また、大阪市立大学の学生には、公立や私立を問わず、いわゆる進学校の出身者が多く、教育困難校や多様な子どもを抱える公立学校の実態を十分に理解していないケースや、学生の被教育経験によって教員像や生徒像に偏りが見られるケースもある。カルテ面接では、そのような学生の特徴を踏まえて、学生の被教育経験と教育現場の多様性の乖離を理解させることを目指している。

### (3) 分析方法

小項目に対応した指標の自己評価は、「よく当てはまる」に 5 点、「まあ当てはまる」に 4 点、「どちらともいえない」に 3 点、「あまり当てはまらない」に 2 点、「当てはまらない」に 1 点を与えて算出した。因子得点は、大項目の合計得点をそれぞれに含まれる小項目の数で除した得点 (1 点～5 点) である。また、1 回目と 2 回目の各得点に基づいて、①年度ごと (3 群) に文系と理系の 2 群、また、男性と女性の 2 群として平均

表 2 因子得点 (1)

年度		学校教育についての理解				生徒についての理解				
		1回目		2回目		1回目		2回目		
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
2013	文系	男性	3.14	0.53	3.56	0.73	3.25	0.68	3.56	0.62
		女性	3.05	0.62	3.62	0.50	3.42	0.58	3.59	0.63
	理系	男性	3.13	0.59	3.39	0.52	3.35	0.64	3.71	0.47
		女性	3.44	0.61	3.42	0.59	3.50	0.56	3.61	0.45
2014	文系	男性	3.06	0.52	3.52	0.49	3.19	0.52	3.23	0.87
		女性	3.17	0.50	3.58	0.56	3.45	0.72	3.54	0.49
	理系	男性	3.21	0.67	3.53	0.46	3.41	0.80	3.62	0.59
		女性	3.19	0.63	3.44	0.62	3.29	0.51	3.48	0.44
2015	文系	男性	3.29	0.62	3.82	0.52	3.36	0.58	3.80	0.64
		女性	3.26	0.77	3.60	0.63	3.32	0.67	3.60	0.60
	理系	男性	3.01	0.64	3.37	0.61	3.10	0.72	3.30	0.67
		女性	3.02	0.57	3.29	0.46	3.33	0.49	3.56	0.48

表 3 因子得点 (2)

年度		他者との協力				コミュニケーション				
		1回目		2回目		1回目		2回目		
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
2013	文系	男性	3.92	0.54	4.11	0.61	3.68	0.59	3.90	0.51
		女性	3.78	0.48	3.98	0.45	3.50	0.53	3.68	0.49
	理系	男性	3.93	0.55	4.09	0.57	3.73	0.58	3.91	0.58
		女性	4.06	0.53	4.03	0.58	3.64	0.54	3.83	0.44
2014	文系	男性	3.79	0.57	4.21	0.51	3.69	0.54	3.69	0.70
		女性	4.02	0.50	4.07	0.49	3.69	0.53	3.71	0.51
	理系	男性	4.16	0.48	4.34	0.47	3.86	0.54	3.95	0.51
		女性	3.85	0.45	3.90	0.50	3.67	0.57	3.63	0.64
2015	文系	男性	4.02	0.62	4.13	0.66	4.00	0.59	4.04	0.68
		女性	3.74	0.58	3.95	0.65	3.51	0.64	3.80	0.82
	理系	男性	3.66	0.62	3.85	0.58	3.37	0.75	3.66	0.63
		女性	3.56	0.40	3.89	0.51	3.60	0.34	3.81	0.47

表 4 因子得点 (3)

年度		教科・教育課程に関する基礎知識・技能				教育実践				課題探究				
		1回目		2回目		1回目		2回目		1回目		2回目		
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
2013	文系	男性	2.68	0.56	3.29	0.60	2.89	0.94	3.46	0.75	3.69	0.58	3.83	0.75
		女性	2.62	0.67	3.19	0.54	2.59	0.89	3.15	0.67	3.27	0.77	3.46	0.71
	理系	男性	3.14	0.55	3.36	0.43	3.32	0.70	3.48	0.51	3.54	0.88	3.71	0.84
		女性	3.23	0.65	3.39	0.37	3.28	0.67	3.40	0.62	3.63	0.64	3.88	0.88
2014	文系	男性	2.50	0.42	3.13	0.65	2.59	0.79	3.05	0.80	3.44	0.60	3.72	0.66
		女性	2.80	0.68	3.40	0.52	2.53	0.86	3.17	0.69	3.36	0.66	3.70	0.74
	理系	男性	3.13	0.60	3.40	0.50	3.38	0.56	3.61	0.57	3.86	0.63	3.89	0.54
		女性	2.99	0.56	3.29	0.57	3.31	0.63	3.39	0.47	3.44	0.66	3.59	0.55
2015	文系	男性	2.87	0.54	3.48	0.49	2.88	0.64	3.56	0.65	3.60	0.76	3.90	0.57
		女性	2.82	0.60	3.27	0.61	3.06	0.71	3.24	0.56	3.65	0.76	3.77	0.82
	理系	男性	2.76	0.50	3.15	0.58	2.80	0.74	3.19	0.75	3.39	0.74	3.54	0.74
		女性	2.90	0.49	3.24	0.40	2.39	0.90	3.29	0.63	3.02	0.56	3.64	0.59

値を整理した (表 2、表 3、表 4) ②因子間の相関について Pearson の相関係数を算出した。③ 3 (年度) × 2 (文理) × 2 (性別) の 3 要因混合計画法による分散分析を行った。

### (4) 結果

各因子の被験者内 (時期) および被験者間 (文系理系・性別・年度) の交互作用、単純主効果について、分析結果 (表 5、表 6、表 7、表 8) および考察について述べる。

表 5 分散分析表 (被験者内効果 1)

	df	学校教育の理解		生徒理解		他者との協力	
		F 値	p	F 値	p	F 値	p
時期	1	77.67	.00**	28.159	.00**	3.856	29.12
時期 × 文理	1	7.47	.01*	0.008	.93	0.077	58
時期 × 性別	1	1.23	.27	1.001	.32	0.184	1.39
時期 × 年度	2	0.31	.73	1.251	.29	0.688	51
時期 × 文理 × 性別	1	0.67	.41	0.001	.98	0.005	03*
時期 × 文理 × 年度	2	1.01	.37	1.044	.35	.197	1.49
時期 × 性別 × 年度	2	0.11	.90	0.504	.60	0.374	2.83
時期 × 文理 × 性別 × 年度	2	1.11	.33	0.34	.71	0.13	98

表6 分散分析表 (被験者内効果2)

	コミュニケーション			教科等の基礎知識			教育実践			課題探究		
	df	F値	p	F値	p	F値	p	F値	p	F値	p	
時期	1	12.66	.00**	125.12	.00**	83.11	.00**	28.38	.00**			
時期×文理	1	.77	.38	15.38	.00**	5.17	.02*	.00	1.00			
時期×性別	1	.19	.67	.41	.52	.00	.98	1.37	.24			
時期×年度	2	2.28	.10	.25	.78	1.81	.17	.65	.52			
時期×文理×性別	1	.31	.58	.09	.77	1.40	.24	2.16	.14			
時期×文理×年度	2	.75	.47	.87	.42	5.36	.01*	1.83	.16			
時期×性別×年度	2	.04	.96	.16	.85	.01	.99	.06	.94			
時期×文理×性別×年度	2	.24	.78	.06	.94	4.98	.01*	1.37	.26			

表7 分散分析表 (被験者間効果1)

	学校教育の理解			生徒理解			他者との協力		
	df	F値	p	F値	p	F値	p	F値	p
文理	1	2.93	.09	.002	.96	.359	.55		
性別	1	0.00	.96	1.097	.30	4.020	.05*		
年度	2	0.02	.98	.839	.43	3.910	.02*		
文理×性別	1	0.12	.73	.113	.74	.031	.86		
文理×年度	2	3.24	.04*	2.278	.10	2.691	.07		
性別×年度	2	0.60	.55	.004	1.00	.322	.73		
文理×性別×年度	2	0.61	.54	3.022	.05*	2.990	.05*		

表8 分散分析表 (被験者間効果2)

	コミュニケーション			教科等の基礎知識			教育実践			課題探究		
	df	F値	p	F値	p	F値	p	F値	p	F値	p	
文理	1	.008	.93	8.229	.00**	8.687	.00**	.078	.78			
性別	1	4.466	.04*	.148	.70	2.355	.13	3.413	.07			
年度	2	.140	.87	.269	.76	1.259	.29	2.70	.76			
文理×性別	1	1.774	.18	.006	.94	.002	.96	.067	.80			
文理×年度	2	1.939	.15	5.291	.01*	11.500	.00**	4.093	.02*			
性別×年度	2	.007	.99	.252	.78	.199	.82	.210	.81			
文理×性別×年度	2	4.611	.01*	3.161	.04*	.727	.48	2.642	.07			

①「学校教育についての理解」因子

時期群と文系理系群 (F[1]=7.47, p<0.01)、文系理系群と年度群 (F[2]=3.24, p<0.04) において交互作用が見られた。多重比較した結果、カルテ面接の1回目と2回目において、文系、理系共に有意に高くなっていること、年度によって文系と理系に有意な差がみられることが確認された。

単純主効果では、時期群 (F[1]=77.67, p<0.00) で有意な差が見られた。多重比較 (Tukey 法) を行った結果、時期群では2回目が有意に高かった。

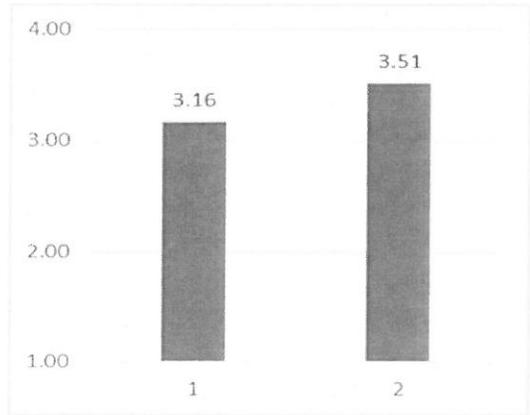


図3 学校教育についての理解 (時期)

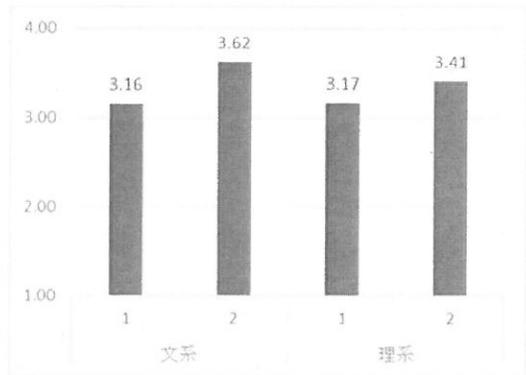


図4 学校教育についての理解 (時期×文理)

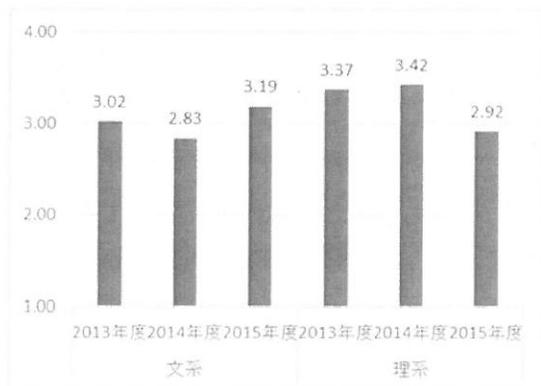


図5 学校教育についての理解 (文理×年度)

## ②「生徒についての理解」因子

文系理系群と性別群と年度群 ( $F[2]=3.022$ ,  $p<0.05$ ) において交互作用が見られた。多重比較 (Tukey 法) した結果、2014 年度の文系の男性と 2015 年度の理系の男性が有意に低くなっていた。

単純主効果では、時期群 ( $F[1]=28.159$ ,  $p<0.00$ ) で有意な差が見られた。多重比較 (Tukey 法) を行った結果、時期群では 2 回目が有意に高かった。

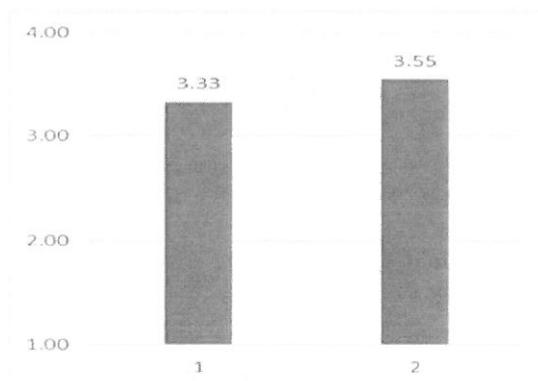


図6 生徒理解 (時期)

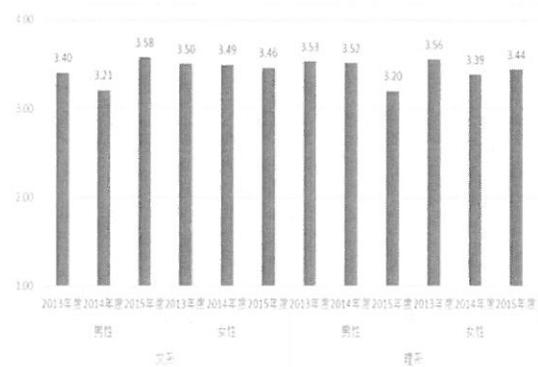


図7 生徒理解 (文理×性別×年度)

## ③「他者との協力」因子

文系理系群と性別群と年度群 ( $F[2]=2.990$ ,  $p<0.05$ ) 時期群と文系理系群と性別群 ( $F[2]=0.005$ ,  $p<0.03$ ) において交互作用が見られた。多重比較 (Tukey 法) した結果、2015 年

度の理系の男性と女性が有意に低くなっていた。

単純主効果では、年度群 ( $F[2]=3.910$ ,  $p<0.02$ ) 性別群 ( $F[1]=4.020$ ,  $p<0.05$ ) で有意な差が見られた。多重比較 (Tukey 法) を行った結果、性別では男性が有意に高く、2015 年度が有意に低くなっていた。

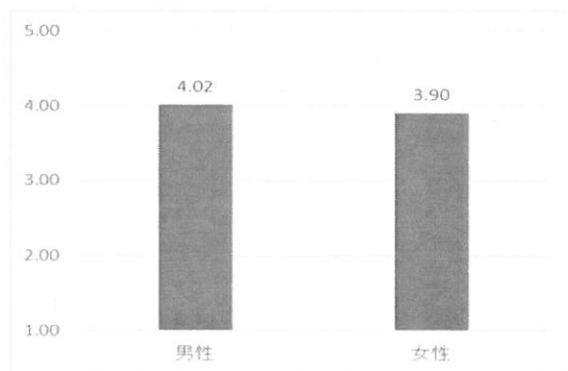


図8 他者との協力 (性別)

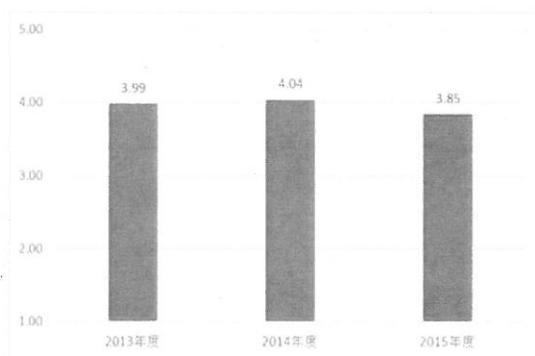


図9 他者との協力 (年度)

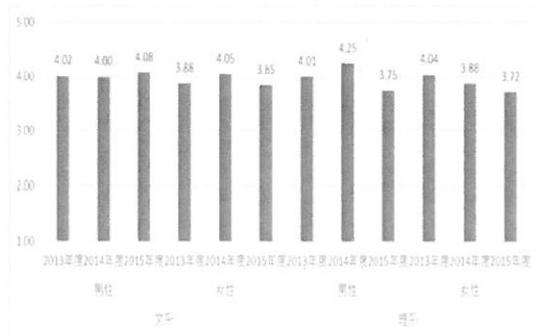


図10 他者との協力 (文理×性別×年度)

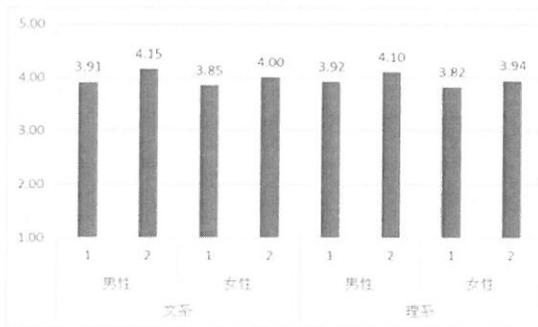


図 11 他者との協力 (時期×文理×性別)

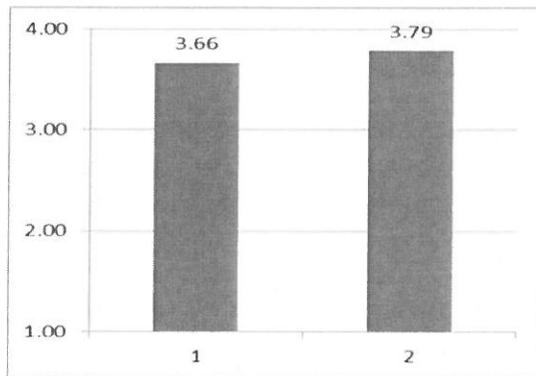


図 13 コミュニケーション (年度)

#### ④「コミュニケーション」因子

文理群と性別群と年度群( $F[2]=4.611, p<0.01$ )において交互作用が見られた。多重比較 (Tukey 法) した結果、2014 年度の文系の男性と 2015 年度の理系の男性が有意に低くなっていた。

単純主効果では、時期群 ( $F[1]=12.66, p<0.00$ ) と性別群 ( $F[1]=4.47, p<0.04$ ) で有意な差が見られた。多重比較 (Tukey 法) を行った結果、時期群では 2 回目が有意に高く、男性が有意に高かった。

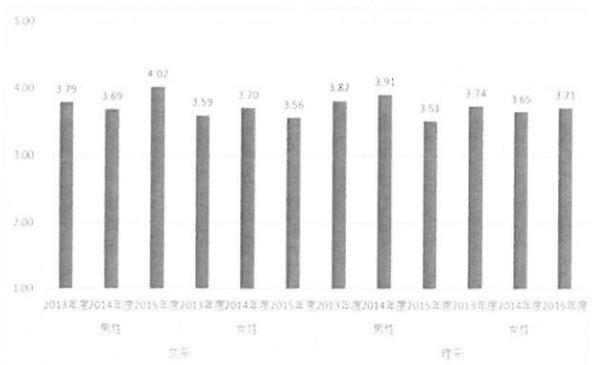


図 14 コミュニケーション  
(文理×性別×年度)

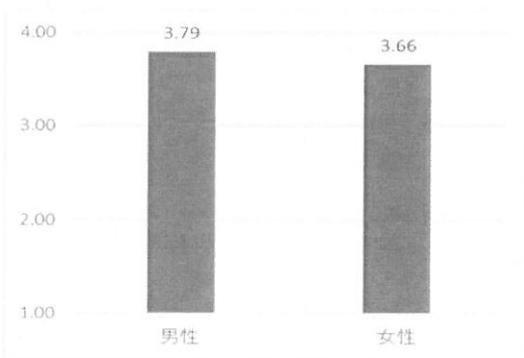


図 12 コミュニケーション (性別)

#### ⑤「教科等の基礎知識・技能」因子

時期群と文理群と ( $F[1]=15.38, p<0.00$ )、文理群と年度群と ( $F[2]=5.29, p<0.01$ )、文理群と性別群と年度群 ( $F[2]=3.16, p<0.04$ ) において交互作用が見られた。多重比較 (Tukey 法) した結果、文系理系共に、2 回目の結果が有意に高くなっていた。また、2013 年度、2014 年度の理系が有意に高く、2014 年度の男性が有意に低くなっていたことがわかった。

単純主効果では、時期群 ( $F[1]=125.12, p<0.00$ ) と文理群 ( $F[1]=8.23, p<0.00$ ) で有意な差が見られた。多重比較 (Tukey 法) を行った結果、時期群では 2 回目が有意に高く、理系が有意に高かった。

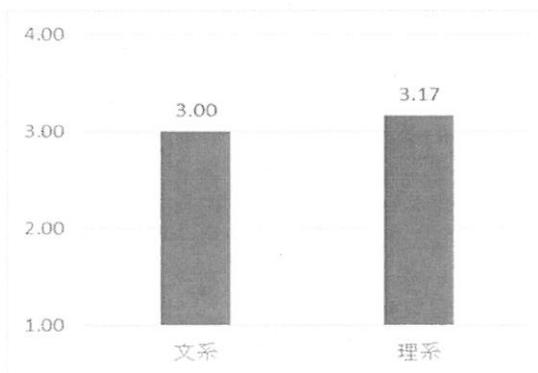


図 15 教科等の基礎知識・技能（文理）

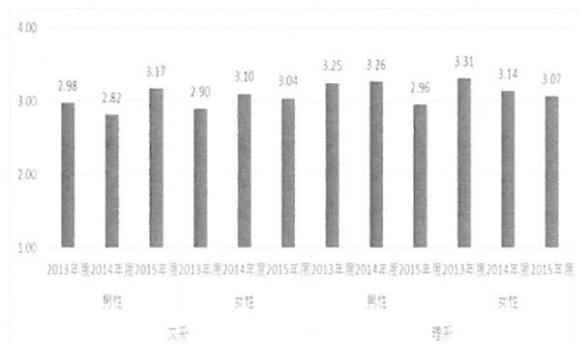


図 18 教科等の基礎知識・技能  
（文理×性別×年度）

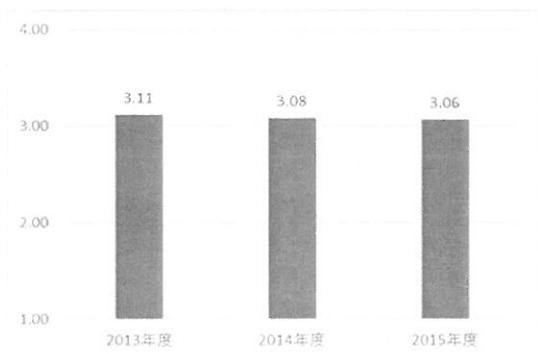


図 16 教科等の基礎知識・技能（年度）

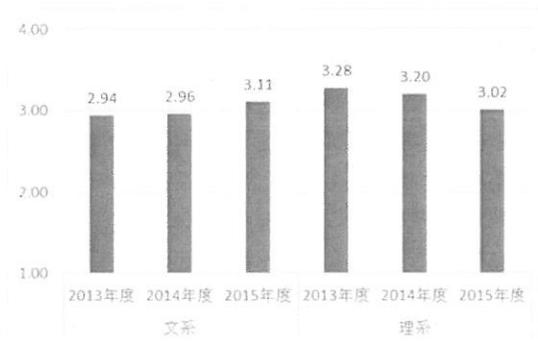


図 17 教科等の基礎知識・技能  
（文理×年度）

### ⑥「教育実践」因子

時期群と文理群( $F[1]=5.17, p<0.02$ )、時期群と文理群と年度群( $F[2]=5.36, p<0.01$ )、時期群と文理群と性別群と年度群( $F[2]=4.98, p<0.01$ )において交互作用が見られた。多重比較 (Tukey 法) した結果、文系理系共に 2 回目が有意に高くなっていた。また、2014 年度の文系の男性と 2015 年度の理系の男性が有意に低く、2013 年度、2014 年度の文系、2015 年度の理系で、1 回目の結果が有意に低かった。

単純主効果では、時期群 ( $F[1]=83.11, p<0.00$ ) と文理群 ( $F[1]=8.69, p<0.00$ ) で有意な差が見られた。多重比較 (Tukey 法) を行った結果、時期群では 2 回目が有意に高く、理系が有意に高かった。

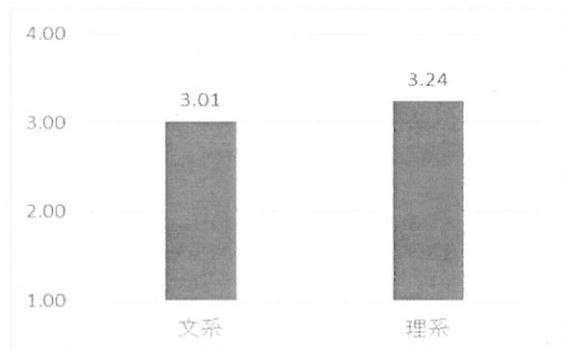


図 19 教育実践（文理）

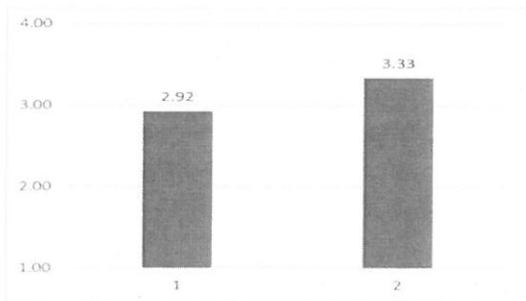


図 20 教育実践 (時期)

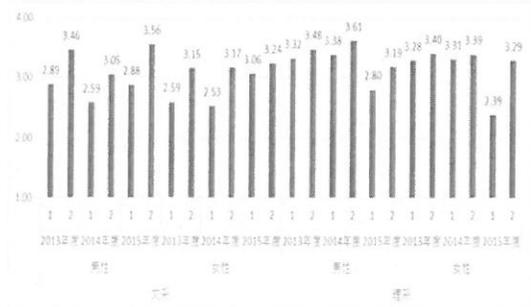


図 24 教育実践 (時期×文理×性別×年度)

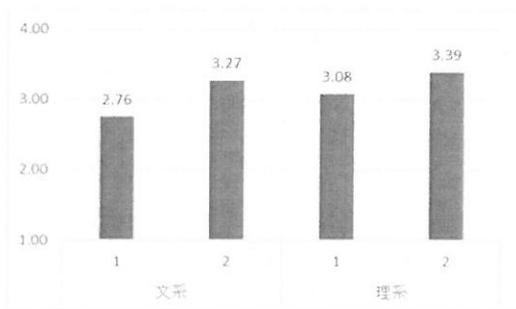


図 21 教育実践 (時期×文理)

### ⑦「課題探究」因子

文理群と年度群( $F[2]=4.09, p<0.02$ )において交互作用が見られた。多重比較 (Tukey 法) した結果、2015年度の理系が有意に低い値となっていた。

単純主効果では、時期群 ( $F[1]=28.38, p<0.00$ ) で有意な差が見られた。多重比較 (Tukey 法) を行った結果、時期群では2回目の方が有意に高かった。

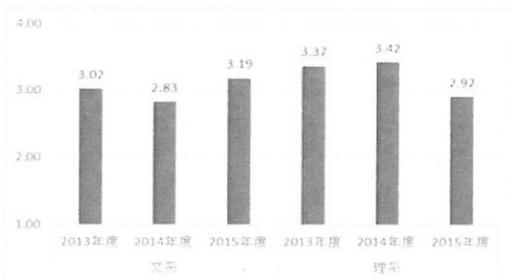


図 22 教育実践 (文理×年度)

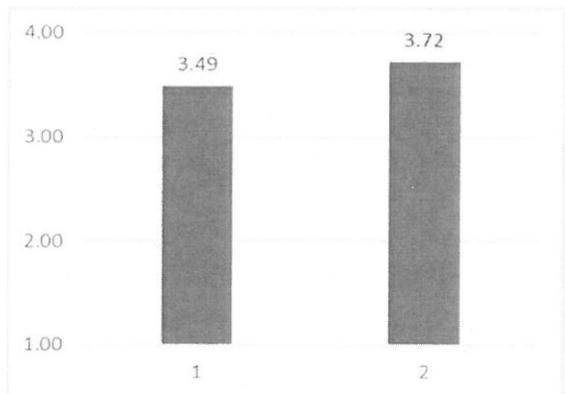


図 25 課題探究 (時期)

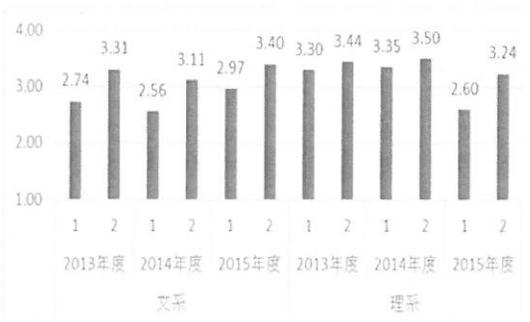


図 23 教育実践 (時期×文理×年度)

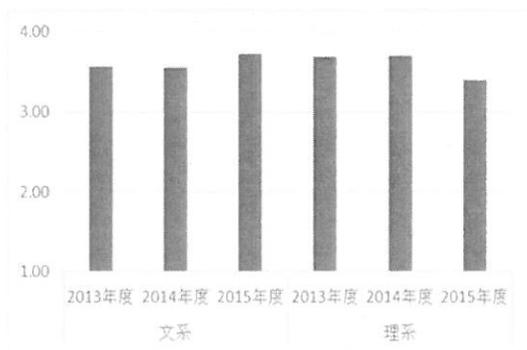


図 26 課題探究 (文理×年度)

#### 4. 考察

自己評価シートの分析結果では、大項目の「Ⅲ他者との協力」以外のすべての項目が1度目よりも2度目の方が有意に高くなっていった。

「Ⅲ他者との協力」は、図9の年度ごとの自己評価を見ると、2013年度が3.99、2014年度が4.04、2015年度が3.85となっており、他の大項目に比べて高い値になっている。また、有意差のなかった「Ⅲ他者との協力」について、1度目と2度目の値は表3に示されている。例えば、2013年度の文系の男性の平均値は1度目が3.92、2度目が4.11、文系の女性の平均値は1度目が3.78、2度目が3.98のように非常に近い値となっており、2年生で行われる1度目のカルテ面接の時点で、多くの学生は「Ⅲ他者との協力」は「できる」と考えていることが分かる。さらに、「Ⅲ他者との協力」には性別による有意差があり、図8では男性が4.02、女性が3.90となっていることからみると、男子大学生の多くはすでに他者と協力することができると考えていることが分かる。同じく、図8では女子大学生の平均値は3.90となっており、これは女子大学生の他の大項目と比較して高い値を示している。なお、表3では、2014年度の理系の女性は1度目が3.85、2度目が3.90、2015年度の理系の女性は1度目が3.56、2度目3.89と、この大項目の中では理系の女子大学生が2年続けて低い値になっている。ここで、今回の男女の有意差の要因は、

理系の男女差によるものであると想定される。

さて、「Ⅲ他者との協力」は、2年次ですでに高い値になっている大項目である。「Ⅲ他者との協力」は、教職課程のみならず大学生活全体または大学入学以前の環境の中で伸ばしてきた資質・能力であろうと想定される。だからこそ、大学生活の中で、この意識をさらに高めることで大阪市立大学の教職課程に関わる学生の強みとすることができるのではないだろうか。小項目にある「他者意見の受容」「役割遂行」「保護者・地域との連携」は、教員集団の中で活躍する人材になる上で、非常に重要な要素である。今後の大学生活を通して、より一層この意識が高まることを期待したい。

次に「V教科・教育課程に関する基礎知識・技能」と「VI教育実践」という2つの大項目では、どちらも1度目より2度目の方が数値は高くなっていったが、どちらも他の項目に比べて低い値になっていた。表4にも示されている通り、1度目の自己評価では、ほとんどの平均値が2.0～3.0の間にあり、「あまりできない」または「どちらともいえない」という評価をしていることが分かる。2度目の自己評価でも、3.0はこえているものの、他の大項目に比べてそれほど高い値を示してはいなかった。この結果は、大阪市立大学の教職課程に関わる学生が、この2つの大項目の力が不足していると考えているということを示している。この結果は、大学の教員養成では実習や体験の場面をさらに増やしていくべきだと捉えるのか、大学内でのみ行うことができる教員養成の指導内容や方法を再考するべきだと考えるのかなど、教職課程のあり方を議論する1つの起点になりうる可能性がある。しかしながら、今回の自己評価の結果は、未だ断片的なものでしかなく、大阪市立大学のような非教員養成大学は実践性を重視しつつも、教員には学問を探究する能力が不可欠であるということを示すため、さらなる資料の蓄積と分析を行い、慎重な検討を進めるべきであると考えられる。

たしかに、これらの大項目で示された力は、本

来大学の教職課程の中で伸ばすべき力である。教職課程に関わる学生は実感としてこれらの力を捉えられなかったことが伺えるが、だからこそ、自らが今後の伸ばすべき学修の課題として強く実感した結果であると捉えることも可能なのである。また、今回の自己評価が2年次、3年次のカルテ面接で記入されたものであることを考慮するならば、教育実習後に3度目の自己評価を行なうことで、結果が変化する可能性がある。特に、大阪市立大学では制度上、2年生から教職課程の専門的な内容の講義を履修することになっている。それゆえに、「V教科・教育課程に関する基礎知識・技能」については、2年次、3年次では未だに関連する講義を履修していない可能性があり、未履修の内容に関する項目の値が低くなっていることも考えられるのである。

すでに述べたとおり、大阪市立大学における履修カルテを用いたカルテ面接は、担当教員と学生が自己評価を共有することで大学での学びの意義を確認すると共に、教育実習や教職実践演習、ひいては将来教員となるために自らの被教育経験を振り返り、今後の課題を考察するために活用されている。カルテ面接で得た学生の自己評価の結果を踏まえ、今後、大阪市立大学の特質を生かしたさらなる教職課程の改善が期待される。

## 5. おわりに

本研究では、履修カルテの自己評価シートを用いて、大阪市立大学の教職課程を履修している学生が「教員に必要な資質・能力の指標」についてどのような自己評価を行っているかという実態把握、そして、複数の年度の結果を比較することで、文系・理系、性別、年度ごとに自己評価の項目の高低の傾向を確認してきた。そして、自己評価の結果から大阪市立大学で教職を履修している学生は、自らの資質・能力について何ができて、何ができないと考えているのかという点を明らかにすることを試みた。

今回の分析によって得られた大阪市立大学の教職課程に関わる学生の実態を参照しつつ、今後は教職課程のカリキュラムなどの議論をすすめていくことが求められるだろう。

最後に今後の課題として次の3点を挙げ、本論文の締めくくりとしたい。

- ①今回の分析では、学生が教職課程に関わる講義の中で身につけた資質・能力と大学生活全体を通して身につけた資質・能力を分けて捉えることはできなかった。学生へのインタビュー調査、GPAなど、自己分析以外の客観的なデータや他の調査のデータなどを併用することでより詳細な分析を行うことができるだろう。また、今回の研究では主に大項目の結果を取り上げたが、有意差のみられた大項目について小項目ごとに分析を行うことでより細かく学生の実態を把握できると思われる。
- ②現在、大阪市立大学の教職課程に関わる学生が4年生で受講する「教職実践演習」では、初回と最後の講義で個人の自己評価シートを確認し、教育実習先の指導教員からのコメントや実習の記録を踏まえて、卒業後の自分自身のあり方や学校との関わり方など、自分の将来について思考する「3度目の自己評価」を行っている。その結果を分析に組み込むことで、教育実習後の学生の変化を含めた、より詳細な分析を行うことができるだろう。
- ③先行研究でも取り上げた将来の進路選択として教職に就くことを志望している学生とそれ以外（企業への就職、公務員など）の進路を希望している学生で、自己評価の結果に生じる差の検討は、本論文では行われていなかった。4年次での進路状況を確認した上で、それぞれの学生の自己評価を比較して分析することも考えられる。

## 注

- 1) 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』中央教育審議会、2006年。
- 2) 岩田貢「「教職実践演習」初年度受講者から

- みた教職課程の履修状況—龍谷大学「履修カルテ」の自己評価値を検討して—『龍谷教職ジャーナル』創刊号、龍谷大学教職センター、2013年、pp.53-69。
- 3) 塩入輝恵「栄養教諭教職課程履修学生の履修終了時における自己評価の特徴—「教員に求められる資質能力」について—」『教員養成教育推進室年報』第3号、東京家政大学教員養成推進室、pp.1-14。
  - 4) 谷塚光典・東原義訓・喜多敏博・戸田真志・鈴木克明「教職 e ポートフォリオの活用による教育実習生の自己評価および相互コメントの効果」『日本教育工学会論文誌』日本教育工学会、2015年、pp.235-248。
  - 5) 齋藤英敏・出口毅・江間史明・三浦登志一・今村哲史「大学院生の自己評価における変化と教職専門実習の改善」『山形大学大学院教育実践研究科年報』第3号、山形大学大学院教育実践研究科、2012年、pp.6-11。
  - 6) 家田重晴・柰子耕一・小磯透・柿山哲治・勝亦紘一「教育実習指導の評価および教職への意欲と適性の自己評価に関する経年変化」『中京大学体育額論叢』、中京大学、2016年、pp.59-72。
  - 7) 佐々木恵里「教員養成課程における女子大学生のレジリエンスと教職能力、理想の教師像との関連」『岐阜女子大学紀要』第46号、岐阜女子大学、2016年、pp.1-9。
  - 8) 酒井朗・上田敏・永田晴子・長谷川秀一・米山康夫・伊藤茂樹・保坂亮「教職課程履修者の教職に対する意識と学習への取り組みに関する研究」『人間生活文化研究』No.23、大妻女子大学人間生活文化圏救助、2013年、pp.246-257。
  - 9) 中央教育審議会『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～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)』中央教育審議会、2015年。
  - 10) 大阪市立大学では「教職課程科目評価シート」「教職課程自己評価シート」を合わせて、教職履修カルテと呼称している。
  - 11) 大阪市立大学 教職課程について  
<http://www.osaka-cu.ac.jp/ja/education/class/teaching> (閲覧日：2017年5月8日)
  - 12) 村田俊明「教員の資質能力の向上を図る「履修カルテ」導入の諸問題」『摂南大学教育学研究』第8号、摂南大学、2012年、pp.27-43。
  - 13) 上森さくら・平野拓朗・添田晴雄「大阪市立大学における教職課程履修カルテを用いた面接指導の実践報告」『大学教育』第12号、2015年、pp.1-6。
  - 14) 上森さくら・平野拓朗・添田晴雄、2015年、上掲書。
  - 15) 文部科学省『履修カルテについて』2016年。  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2016/12/19/1267643\\_8.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/12/19/1267643_8.pdf) (閲覧日：2017年5月8日)
  - 16) 鞍馬裕美「教職課程における履修カルテとポートフォリオの導入に関する一考察」『帝京大学教職大学院年報』創刊号、2010年、pp.19-28。