

学習ポートフォリオとしての「履修ファイル」の開発

いわもとちかのり や はぎ や す こ た か し ま け い こ た け む ら よ う こ ひ さ む ら け ん
岩本親憲 矢萩恭子 高嶋景子 竹村洋子 久村研

〈要 旨〉

平成18年7月11日の中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について」の提言を受けて、「教職実践演習」という新しい科目が、教職課程に必修科目として設置されることとなった。それとともに、学生の教職課程での学習の成果を確認する「履修カルテ」（本学では「履修ファイル」と呼ぶこととした）の作成が義務付けられることとなっている。

本稿では、本学の教員養成の理念をもとに「履修ファイル」（学生用）を開発した過程を検討した。そして、このファイルを学習ポートフォリオとして、「教職実践演習」ならびに教職課程のなかで有効に機能させるための、活用法に関する課題を検討した。

〈キーワード〉

履修カルテ 教職実践演習 ポートフォリオ リフレクション

I 背景

教員免許更新制の導入や教職大学院の設置、教職課程を「6年制」に改革するといった方針や教員免許を「国家資格」にしようという動向にみられるように、近年教員の資質向上が強く求められてきている。学校の現状を鑑みると、新卒採用者であっても「即戦力」としてのはたらきが期待されるという事情もあり、大学の教職課程における「実践力」の育成の必要性が、中央教育審議会においても強く打ち出されている。

このような状況のなか、平成18年7月11日の中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について」の提言を受け、「教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令（平成20年文部科学省第34号）」により、「教職実践演習」という新しい科目が、教職課程に必修科目として設置されることとなった。それとともに、学生の教職課程

での学習の履修状況を記入し、その成果を確認する「履修カルテ」（本学では「履修ファイル」と呼ぶ）の作成が義務付けられた。この科目は、平成22年度入学生から対象となる4年次後期の開講科目であり、実際に「教職実践演習」が行われるのは、平成25年度（短大では平成23年の後期から先行実施される）となる。「教職実践演習」および、それに伴う「履修カルテ」のねらいは、大学における教員養成の質を向上させ、実践力を備えた教員を育成することにある。答申には「教員として最小限必要な資質能力の全体について、確実に身に付けさせるとともに、その資質能力の全体を明示的に確認すること」とあり、学生がこの授業を通して「将来、教員になる上で、自己にとって何が課題であるのかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図ること」が期待されている。

この改革を受け、本学では平成21年11月から「教職課程委員会」を学内に設置し、「教職実践演習」の導入、およびそれに伴う「履修ファイル」の作成に取り掛かってきた。

以下において、まず「履修ファイル」開発にいたるまでの過程の概要を示し、その後、本学の「履修ファイル」開発についてとり上げていくこととする。そして、最後に「履修ファイル」の活用および「教職実践演習」へ向けた課題を検討する。

Ⅱ 開発までの過程概要

1 「履修カルテ」から「履修ファイル」へ

本学では、まず「履修カルテ」の名称を「履修ファイル」と定めた。これは、「履修カルテ」を大学側が学生の学修履歴を病院の「カルテ」のように記録・管理するものとしてではなく、学生自身が主体的に活用する「ポートフォリオ」として開発することをねらいとしたためである。そして、学生自身による自己評価・学習記録を中心とするものの、学生の日々の学習態度や状況を教員が評価するファイルも必要であると考え、本学の「履修ファイル」は、「履修ファイル①」（教員による評価コメント用）と「履修ファイル②」（学生による自己評価用）の二つに分けて作成した。

教員評価用の「履修ファイル①」は、履修学生の具体的な傾向や特徴を評価するものとして、6つの基準を設け作成した。本稿ではこの「履修ファイル①」については詳細に取り扱わず、以降は学生自身が自己評価を行うための「履修ファイル②」の開発過程に焦点を当てて述べていくこととする。

2 「履修ファイル」の理念と4つの標語

先に述べたとおり、本学では学生が自己の学修・学習を振り返り、どのような知識や技能を身につけていくべきかを可視化するためのファイルを、「履修ファイル②」として

作成した。この「履修ファイル②」の中心となる理念として、本学の建学の精神「捨我精進」の意を咀嚼し、「考えよう。自分のために何ができるかではなく、他人のために何ができるかを。」のようにわかりやすい標語とした。理事会、教授会の承認を得、この標語（理念）を、本学における教員養成の核とし、下記の4つの標語を統括するものと位置付けた。

4つの標語とは、以下のものである。

- ① 教育に対して情熱と熱意をもとう
- ② 他者と連携する協調性を身につけよう
- ③ 子どもが何を求めているかを理解しよう
- ④ 子どもの主体性を伸ばす指導ができるようになろう

これら4つの標語は、文部科学省が教員に求められる資質・能力として例示した4つの事項、すなわち①教員としての使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、②社会性や対人関係能力に関する事項、③幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項、④教科・保育内容等の指導力に関する事項を、より具体的で学生が理解しやすいように各項目の意を咀嚼したものである。本学の「履修ファイル②」における「振り返りのためのチェックシート」は、これら4つの標語を軸として作成した。

また、先行事例や文献研究（次項参照）から、本履修ファイル作成の観点を以下の4点におくこととした。

- ・学習や実践活動の後で、適切な振り返りができるようにするために、保育職及び教職の養成課程で身につけるべき基本的な専門能力を透明化する。
- ・「わかる」とか「知っている」ではなく、「何ができるか」に焦点を当てる。
- ・「自ら学び、自ら考える」を習慣づけ、自律性を育むものとする。
- ・保育職・教職の養成から全キャリアを通じて、成長を続けることができるようになるための素地を育成する。

これらの観点をもとに、上記4つの標語に対応する項目を作成することとした。

3 「履修ファイル②」の構成

「履修ファイル②」は、大きく分けて以下のような3つの領域を想定し、構成した。

表1 履修ファイル②の構成

| 領域 | 「履修ファイル②」における該当項目 |
|---------------------------------|--|
| 個人記録 (個人情報、動機など) | 「ファイルの構成と利用法」、「保育士・教職課程履修登録カード(コピー)」（心理福祉学科は「教職課程履修登録カード(コピー)」、「自分自身について」、「教職課程科目の履修状況チェックリスト」(心理福祉学科のみ) |
| 学習記録 (履修状況、単位取得状況、学習の振り返りなど) | 「振り返りのためのチェックシート」 (子ども未来学科：74項目、心理福祉学科：82項目) |
| 実践・活動記録 (実習やボランティアの記録) | 「個人学習・実践記録」、クリアポケット(資料添付用) |

4 「履修ファイル②」の項目作成

「履修ファイル②」におけるチェックリストの項目は、次のような手順で作成された。まず、保育・幼児教育を専門とする子ども未来学部子ども未来学科用の履修ファイルを念頭において、先にあげた4つの観点から各委員が作成した項目を、委員会に持ち寄った。次に、各委員が持ち寄った項目のうち、共通する内容の項目を統合し、表現を改めて幼稚園教育実習および保育実習生のための項目として全88項目が草案として作成された。この草案をもとに、中学校(社会)・高等学校(公民、福祉)・特別支援学校の教職実習生のための項目を加え、人間福祉学部心理福祉学科用の草案を作成した。その後、繰り返し精査した結果、子ども未来学科の保育・幼児教育関連で74項目(補遺1参照)、心理福祉学科の教職関連で前述の74項目を含め82項目となった。

これをもとに、平成19～21年度入学生である子ども家庭福祉学科2～4年生に試行調査を実施した。本学には、教職課程をもつ学科として、子ども家庭福祉学科(履修ファイル対象学年は現「子ども未来学科」と心理福祉学科の二つがあるが、心理福祉学科は新設の学科であり一期生しかいなかったため、試行調査は子ども家庭福祉学科で行うこととした。

マークシート方式による試行調査の集計および因子分析は、千葉商科大学の酒井志延氏に委託され、その集計および因子分析結果と各構成要素の内容から、先にあげた本学の4本の標語を各因子の名称とすることで大きな齟齬が生じないことが確認された。そして、学生が回答しやすいようにするため、各因子のサブ因子により、さらに小項目に分類した。サブ因子と尺度の信頼性の分析については久村委員長が担当したが、因子分析に多少の齟齬が生じたため、委員会で検討・調整した。その結果、子ども未来学科用チェックリストは最終的に、4分野(A～D)、16領域(A-1～A-5、B-1～B-3、C-1～C-4、D-1～D-4)、74項目(Aは19項目、Bは19項目、Cは19項目、Dは17項目)の構成となった。

心理福祉学科のファイルは、この子ども未来学科のためのファイルを基礎として、各項目の内容と表現を見直し、各委員の見解をつき合わせて修正した。特に、「基礎知識」に関する「A-2」と、「教科教育」（中学社会、高校公民、高校福祉）に関わる「D」の項目が大きく修正され、こちらのファイルは最終的に4分野（A～D）、16領域（A-1～A-5、B-1～B-3、C-1～C-4、D-1～D-5）、82項目（Aは21項目、Bは19項目、Cは19項目、Dは23項目）の構成となった。

Ⅲ 先行事例と文献研究

1 先行事例

(1) 国内

本履修ファイル作成の段階では、どの大学も「教職実践演習」および「履修カルテ」の準備状態であり、試行錯誤しながら手探りで作成（修正）している最中であったため、「教職実践演習」および「履修カルテ」に関する先行研究は非常に少なかった。

本履修ファイル作成において参考となった先行事例の一つとして、北海道教育大学による「学び続ける教師をめざして ステップアップ・チェックリスト」がある。このチェックリストでは、教員を目指す学生がそなえるべき資質能力である「教師力」として、「1) 学習指導力、2) 社会性や対人関係能力、3) 児童・生徒理解、4) 教育への使命感や責任感、教育的愛情」があげられ、これらの資質能力を構成する諸要素の一覧を段階的に配列するかたちで構成されている。そして、それぞれの4つの項目にはサブ項目が設定されており、1) に対応する「学習指導」では32項目、2) に対応する「社会性・対人関係」では19項目、3) に対応する「児童・生徒の理解」では63項目、4) に対応する「教育的愛情・使命感・責任感」では18項目、で構成されている。

このチェックリストでは、本学「履修ファイル②」の「・・・できる」とは異なり、例えば「児童生徒の授業に関する興味・関心の傾向や意欲を把握する」（項目1-3-1-1）といった、「・・・する」、「・・・を行う」という行動指針のような記述となっている。また、項目数としては全部で132項目と非常に多く、4項目のうち「児童・生徒の理解」に関する項目では63項目と圧倒的に多くなっている。「履修ファイル②」のチェックリスト項目作成においては、これらの項目を参考にしつつも、学生が実際にチェックする際に熟考してチェックできるよう、より少数の項目に絞って作成することとした。

もう一つの先行事例で重要なものとして、東京都教育委員会が作成した「小学校教諭教職課程カリキュラムについて」（平成22年10月）がある。このなかで、東京都教育委員会は、「教師として最小限必要な資質・能力（到達目標と内容）」として、「教師の在り方に関する領域」（15項目）、「各教科等における実践的な指導力に関する領域」（24

項目)、「学級経営に関する領域」(12項目)の3つの領域を設定している。そして、これらの領域に対応させて、「教職実践演習チェックシート」を例示している。このチェックシートも、項目作成の際に参照した。

そして、最も重要な先行事例となったのが、「関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会」(関私教協)の第三研究部会(教職カリキュラム)における各大学の事例である。この部会の研究会および全国私立大学教職課程研究連絡協議会の研究大会等を通して得た各大学の資料が、本ファイル作成において重要な基礎資料となった。

(2) 海外

7年前の経済協力開発機構(OECD)の報告書 *Teachers Matter* (OECD, 2005) でもすでに指摘されているように、欧米各国・地域では教師の定員や質の確保、専門性の透明化、教育水準の向上、教育行政・機関の説明責任の明確化、などを図るために、教師教育のスタンダード化が進んでいる。例えば、スコットランドでは養成課程、現職教員、優秀教員、管理職(校長職)など各段階でそれぞれ達成すべき専門能力を分野ごとに「スタンダード(上位項目)+ベンチマーク(下位項目)」という形式で提示・構成されるスタンダードが運用されている。各段階のスタンダードは、教師にとっては振り返りと自己評価のツールであり、評価者にとっては診断的評価、形成的評価、および総括的評価のツールとなる(久村、2008)。つまり、このような教師教育スタンダードは、履修ファイルの先行事例と考えられるのである。

本稿では、スコットランドの事例をはじめ、イングランド、カナダ(ケベック州、オンタリオ州)、アメリカ(カリフォルニア州、全米教育専門職基準委員会:NBPTS)などの教師教育スタンダードの、特に養成課程におけるベンチマークを先行事例として参考にした(JACET教育問題研究会、2007, 2008, 2009)。さらに、言語教育の分野から「ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)」(Council of Europe, 2001)の理念(行動志向アプローチ、自律学習、生涯学習など)と、「言語教育実習生のためのヨーロッパ・ポートフォリオ(EPOSTL)」(Newby et al, 2007)の構成と理念(専門能力の透明化、振り返りモード、Can-do記述、自律学習、生涯学習など)を参考にしてその一部を取り入れた。また、EPOSTLを翻案化した「英語教職履修生のための日本ポートフォリオ(J-POSTL)」(JACET教育問題研究会、2010, 2011)も参考とした。

2 文献研究

(1) 保育・幼児教育

履修ファイルの作成に当たっては、そのファイルの活用を通して、学生が自らの学びを振り返り、自覚化していくと同時に、保育職及び教職に求められる資質能力を意識化

していけるものとなることを目的としていたため、自己評価のための項目の検討過程においては、保育職及び教職において身につけるべき基本的な専門能力とは何かの検討が中心となった。

鯨岡峻（2000）によれば、保育及び幼児教育に携わる保育者の専門性には、以下の3つの柱があるとされる。第一には、「保育者の理論的・理念的専門性」（あるいは「保育者の計画・立案の専門性」）、第二には、受入れ・認める／教え・導くという両義的な保育を実践する専門性であり、第三に、「保育者の反省的専門性」（あるいは「ふりかえりの専門性」）であるという。特に、第三の柱となる自分の保育を反省的（省察的）に吟味・評価することのできる専門性は、先の2つの柱が、実際の実践の中で子ども一人ひとりに生かされるために不可欠なものであるとし、この専門性の質こそが保育実践の質を左右することを示唆している。

このように自らの実践を子どもの姿との繋がりの中で省察していく態度や資質の重要性については、近年、ドナルド・ショーン（1983）によって、医学や法律のような技術的合理性に基づく「技術的熟達者」としての従来の専門家像に対して、保育や教育など不確実で曖昧な状況の中で、対象とのかかわりを通してのその行為の意味を問う省察によって専門性を高めていく「反省的实践家」という新しい専門家像が示されたことにより、ますます注目されるようになってきた。平成20年度に改定された「保育所保育指針」においても、「保育士等は、保育の計画や保育の記録を通して、自らの保育実践を振り返り、自己評価をすることを通して、その専門性の向上や保育実践の改善に努めなければならない」さらには、「自らの保育実践の振り返りや職員相互の話し合い等を通じて、専門性の向上及び保育の質の向上のための課題を明確にする」と示されているように、自らの実践を省みると同時に、他者との対話を通じて、自らの保育の質や専門性を向上しつづけていく保育者像が明確に打ち出されたのである。さらに、このような保育者像は同じく平成20年度に改訂された「幼稚園教育要領」においても強調されている。

こうした「保育所保育指針」や「幼稚園教育要領」において示された保育者の専門性は、本学の子ども未来学部においてディプロマ・ポリシーを達成するためのカリキュラム・ポリシーに掲げている「対話と省察を通して協働しながら保育を展開していく力の育成」にも繋がるものであり、今回の履修ファイルの項目の設定に当たっては、このような保育者に求められる専門性を根幹とし、その上で、具体的に保育を立案・実践していくために求められる知識や能力を選定するよう心掛けた。

(2) 中学・高校における教職の専門性

保育・幼児教育に携わる教師と、中学校および高等学校における教育に携わる教師の専門性には多くの共通点がある。それゆえに、心理福祉学科用の履修ファイル②の自己

評価のための項目の作成にあたっては、上記のような、保育及び幼児教育における保育者の専門性の論点を基礎としつつ、最も異なる専門性、すなわち教科指導に関する項目の作成において、特に教師の専門性とは何かについて考察する必要があった。

小島（2002）によれば、教師の専門性の中核（基本）は次の点にあるとされる。第一に、子どもの発達段階に即して、科学の理解の上に教材を組み立て、編成し、教科を教える力。第二に、教材体系を一つひとつの授業場面に分節化し、子どもとのコミュニケーションの過程として組み立て、展開する力。第三に、子ども・子どもたちを動機付け、アクションを促す力。第四に、子どもたちが学校生活を充実して送り、自己実現を図ることができるように生活集団として組織する力。第五に、職務遂行の過程で生ずるさまざまな問題の背景や原因を突き止め、解決する力、である。他にも、守秘義務などの倫理的側面、子どもへの愛、使命感なども、教師の人間性にともなって必要とされる。

このように、中学校および高等学校の教師にとっては、保育・幼児教育に携わる教師の専門性に加え、「教科の専門性」が大きな位置を占めていると考えられる。そして、このような教科指導の実践力は、当然、先にあげた「反省的实践家」の視点から捉えられなければならない。というのも、佐藤（1997）が指摘するように、こんにちの教師は「再帰性」、「不確実性」、「無境界性」という概念によって特徴付けられるような「存在論的危機」の状況にあるからである。履修ファイルの項目の設定に当たっては、教育現場において困難な状況に出会ったとき、先にあげた専門性を根幹とし、実践していく際の基礎となる知識や能力を選定するよう心掛けた。

IV 試行調査

1 時期、対象、方法

- (1) 時期：2010年12月7日～13日
- (2) 対象：田園調布学園大学人間福祉学部子ども家庭福祉学科の2～4年生、計275名
- (3) 方法：「保育・教職履修生のための振り返りシート」計74項目について以下の5段階ライカート・スケールによってマークシート用紙にマークする方法で回答。質問内容について学んだことがない（知らない）場合や、意味が理解できない、判断が不可能な場合には「1」をマークするよう指示した。

表2 5段階スケール

| | | | | |
|------|----------|--------|-------|-----|
| できない | ほとんどできない | 少しはできる | ほぼできる | できる |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

2 目的

以下の諸点を集計結果と因子分析などによって明らかにし、最終的に妥当性、信頼性があり、回答しやすい振り返りのための自己チェックリストを作成することが目的である。

- ・第1次チェック・リスト（試行調査用）の74項目の妥当性。
- ・4つの標語で構成することの妥当性と信頼性。
- ・各標語の下位項目の分類。
- ・チェック項目で用いられている用語や表現の妥当性。

3 結果

(1) 集計結果

①データ・クレンジング

- ・学年や学籍番号が無いものは、マークシートから探し出し書き込んだ。
- ・2か所にマークがある場合は、マークシートから判断し、濃いマークの方の数字にした。
- ・同じ濃さのマークの場合は「無回答」とした。
- ・何もマークが無い箇所は「無回答」とした。ただし、74がマークされておらず、75にマークがある場合は、75の数字を74の数字とした。

②有効回答数

2年生 81名、3年生 86名、4年生 81名、合計 248名（回答率 90.18%）。

③集計結果からの分析

- ・集計ツール：マークシート・リーダーおよびMSエクセル 2007
- ・全体・学年別に分け、平均値と標準偏差を出し、天井効果と床効果を調べた（容量が大き過ぎるため表は省略）。その結果、項目12、20、21において全体、4年生、3年生に天井効果が見られた。床効果を示した項目はなかった。天井効果を示した3項目は、統計上原則として妥当性を欠くと判断される。
- ・従って、天井効果が見られた項目12、20、21を除いて、全体の因子分析を行うこととなった。

(2) 因子分析結果

以下、すべての因子分析ツールはSPSS Version 19である。また、各因子分析では、第1回目でスクリープロットを確認してから、因子数を判断して2回目以降の分析を行った。いずれも主因子法で、因子間に相関があることを仮定してプロマックス回転を使用した。

① 4つの標語で構成することの妥当性の検証

1回目の分析で因子数を4つと判断し、天井項目12、20、21を除いて因子分析を実施した。結果は表3の通りであるが、項目7がいずれの因子においても負荷量が.350に満たず、独自性が強い項目となり、以降の分析では天井効果が見られた項目と共に除外されている。この点は考察で触れることとする。なお、パターン行列は補遺2を参照のこと。また、表3で項目番号の順序は、因子負荷量が重い順である。 α 係数は尺度の信頼性を示し、.70以上あれば、尺度の「内的整合性が高い」と判断される（小塩、2004）。

表3 全体の因子分析結果

| | 項目番号 | α 係数 |
|------|--|-------------|
| 第1因子 | 47, 38, 52, 54, 37, 46, 41, 43, 39, 53, 48, 50, 44, 49, 45, 51, 35, 40 | .945 |
| 第2因子 | 29, 23, 30, 32, 27, 26, 28, 14, 24, 33, 34, 31, 25, 22, 42, 11, 1, 6, 15, 36 | .927 |
| 第3因子 | 65, 72, 73, 66, 63, 68, 69, 61, 67, 71, 55, 64, 70, 62, 56, 57, 74 | .933 |
| 第4因子 | 3, 13, 18, 16, 19, 10, 8, 60, 58, 2, 17, 59, 5, 9, 4 | .895 |

表3により、次のことが判明した。

- ・4つの因子の信頼性は α 係数（Cronbachのアルファ）が.70以上によって確認された。
- ・第1因子と第3因子は、それぞれ第3の標語「子どもが何を求めているかを理解しよう」と第4の標語「子どもの主体性を伸ばす指導ができるようになろう」の下位項目にすべて含まれるので、標語のままの名称で問題はない。
- ・第2因子では、20項目のうち14項目は、第2の標語「他と連携する協調性を身につけよう」に含まれている。36を除く「14」、「11」、「1」、「6」、「15」、の5項目は第2の標語に含まれていないが、内容的にこの標語で括ることができると判断される。36に関しては留保する。
- ・第4因子には3項目（60、58、59）が第1の標語「教育に対して情熱と熱意をもとう」に含まれていないが、この標語の下にこの3項目を含めても内容的に問題ないと判断される。
- ・項目番号「35」、「6」、「36」、「56」、「59」、「4」は、複数因子で.35以上の負荷量を有する項目で（補遺2参照）、今後の分析に注意を要する項目として留保しておく。ただし、特に問題がない場合は言及しない。以下同様である。

②各標語の下位項目の分類

これまでの結果では、各標語の下に15～20項目が並んでいる形である。この状態よりも、さらに砕いて分類化し、小見出しをつけたほうが回答しやすくなると考えられる。

そこで、因子ごとにさらに因子分析を行ってサブ因子を求めることにした。本来はそれぞれの因子分析のパターン行列を掲載すべきであるが、紙数の関係で省略する。

- 第1因子：サブ因子が2つと判断して2回目の分析を行ったところ、第1サブ因子12項目、第2サブ因子6項目となった。第1サブ因子をさらに因子分析にかけたところ、2つの因子（①②）に分かれることが判明し、表4の結果を得た。

表4 第1因子「子どもが何を求めているかを理解しよう」のサブ因子

| | 項目番号 | α 係数 |
|--------|--|---------------------------------|
| 第1サブ因子 | 52, 48, 50, 47, 49, 38, 35, 54, 37, 51, 53, 46 | (ア) 54, 53, 47, 46, 38, 37 .889 |
| | | (イ) 49, 35, 48, 50, 51, 52 .853 |
| 第2サブ因子 | 40, 41, 39, 45, 44, 43 | .879 |

表4の結果を受けて、それぞれの因子を次のように命名した。

- 第1サブ因子（子どもへの対応）：①集団への対応、②個への対応
 - 第2サブ因子：子どもへの気づき
- 第2因子：因子分析の2回目で2つの因子と1つの独自因子、3回目で4つのサブ因子が得られたが、その際、項目15（表内括弧で示した）を落とすミスを犯したまま因子分析を行い表3のような結果となり、この結果のまま因子を命名しリストを作成した。

表5 第2因子「他者と連携する協調性を身につけよう」のサブ因子

| | 項目番号 | α 係数 |
|--------|--|---------------------------------------|
| 第1サブ因子 | 27, 29, 30, 31, 33, 32, 34, 28, 25, 26, 24, 23, 42 | ① 28, 29, 33, 30, 32, 27, 42, 34 .886 |
| | | ② 26, 24, 23, 25, 31 .808 |
| 第2サブ因子 | 15, 11, 14, 22, 1, 6 | ① 11, 14, 22, (15) .677 (.764) |
| | | ② 6, 1 .430 |
| 独自因子 | 36 | |

(注) 第2サブ因子①の α 係数の括弧つきの数値は、項目15を含めたもので、内的整合性が高くなっている。

表5の結果、第2サブ因子はやや内的整合性が低いですが、記述子の内容からサブ因子を2つと判断し、それぞれの因子を次のように命名した。

- 第1サブ因子（社会性）：①社会性、②コミュニケーション
- 第2サブ因子（配慮）：①気配り、②自己認識

また、独自因子36については、記述子の内容から第1因子に含める方向で検討することとした。

- 第3因子：3回の因子分析で、表3の通り、4つのサブ因子を得た。

表6 第3因子「子どもの主体性を伸ばす指導ができるようになろう」のサブ因子

| | 項目番号 | | α係数 |
|--------|--|--------------------------|------|
| 第1サブ因子 | 63, 67, 68, 64, 66, 65, 62, 69, 70, 56, 61 | ① 66, 68, 65, 69, 67, 70 | .876 |
| | | ② 64, 63, 56, 62, 61 | .820 |
| 第2サブ因子 | 72, 73, 71 | | .776 |
| 第3サブ因子 | 55, 57, 74 | | .788 |

表6の結果、4つのサブ因子を次のように命名した。

- 第1サブ因子（指導）：①指導計画、②子どもの興味・関心を活かした指導
- 第2サブ因子：情報の収集と活用
- 第3サブ因子：求められる応答性

- 第4因子：3回の因子分析の結果4つのサブ因子を得ることができた。

表7 第4因子「教育に対して情熱と熱意をもとう」のサブ因子

| | 項目番号 | | α係数 |
|--------|------------------------------|------------------|------|
| 第1サブ因子 | 19, 18, 17, 16, 8, 9, 10, 13 | ① 18, 19, 17, 16 | .820 |
| | | ② 8, 9, 10, 13 | .800 |
| 第2サブ因子 | 60, 58, 59, 3 | | .796 |
| 第3サブ因子 | 4, 5, 2 | | .690 |

表7の結果、第3サブ因子のα係数が若干低いですが、誤差の範囲と考え、それぞれの因子を次のように命名した。

- 第1サブ因子（基本的な心構え）：①基礎知識、②健康と安全
- 第2サブ因子：保育・教育の理念
- 第3サブ因子：振り返り

課題は項目 13 で、第 1 サブ因子②に入っているが、他の 3 項目と内容が異なるとの指摘があり、今後検討することとした。

4 調査結果のまとめと考察

(1) まとめ

①天井効果項目 12, 20, 21 と項目 7 の処理

項目 7 は集計結果の「平均+偏差値」が .499 で天井効果の近似値であり、内容的にも天井効果項目とともに「基本的姿勢」としてまとめることとした。

②項目 36 の処理

表 1 では因子負荷量が第 1 因子と僅差である。さらに、表 3 で独自因子となっている。また、もともと第 1 因子となった標語の下の項目として作成した。以上から、第 1 因子の第 2 サブ因子「子どもへの気づき」に加えることとした。因みに、項目 36 を加えたこのサブ因子の α 係数は .865 となった。

③項目 13 の処理

話し合いの結果、8、9、10 とは内容的に異質である項目 13 を、表 7 の第 2 サブ因子に含め、「履修ファイル」では、A-4「教育・保育の理念」の第二番目に置くこととした。

④表現の変更

子ども未来学科と心理福祉学科では取得免許が異なるため、「保育」と「教育」、「子ども」と「生徒」といったように、学科によって対象となる免許種に合わせた表現へと修正した。

⑤チェックリスト全体の再構成

試行調査の後、学生がより理解しやすいように、チェックリストの因子の配列を一部変えた。

(2) 考察

回答者は、本学においてこの種の振り返りのためのチェック調査を受けたことはない。にもかかわらず、かなり妥当と考えられる結果を得ることができたのは、1 年次から「田園調布学園大学・川崎フロンターレ『託児室』」での実習や、幼稚園教育実習および保育実習等で実践経験を重ね、さらにその都度、実習指導授業において振り返りの事後指導を受けてきたことが要因と推察される。特に、学年が上がるにつれて、ほぼすべての項目の平均値が上がる傾向を示している点が、このことを物語っていると考えられる。しかし、これまで自己評価のチェックリストを含むポートフォリオをツールとして活用し、振り返りを自立的・日常的に習慣化して行ってきたことはなかったため、今回の試行調査をもとに「履修ファイル②」を整備することによって、保育職・教職の履修学生として必要な資質能力を具体的に自覚し、各々がその学習過程において自己課題を明確にし

ていくことは、保育者および教育職員養成教育上重要な意義を有すると考えられる。

試行調査の集計結果を2回あるいは3回の因子分析にかけることによって、委員による繰り返しの精査を経て検討、抽出された74項目は、4つの因子から構成され、さらに2つないし3つのサブ因子（サブ因子をさらに分析した場合を含めると、3つないし4つの因子となる）からなることが明らかとなった。このことにより、Ⅱの2で挙げられた4つの標語の妥当性・信頼性は統計的に検証され、その下位項目についても、サブ因子を統計的に分析したことにより、それらに対する命名作業が可能となり、最終的な検討の結果、第1から第4因子の掲載順が、第4、第1、第2、第3因子と定められ、「履修ファイル②」の「振り返りのためのチェックシート」は、より回答しやすい項目群に整備されることとなった。なお、その際の自己チェック方法は、試行調査での5段階スケールではなく、各項目は、一定時期において一律に決められた到達目標として存在するのではないという考えから、保育職・教職の学びと振り返りは生涯続く（European Portfolio for Student Teachers of Languages を参考とした）という意味において、右向きの矢印の自分自身が到達していると思われるあたりにチェックの年月日を記入する方法（「分からない」「まったくできない」場合には、記入の必要なし）とした。

こうした一連の検討作業の過程において、保育・教育の専門性を有する各委員によって常に個々の項目の内容が慎重に吟味されることにより、本試行調査は、「履修ファイル②」の開発という目的の実現に大いに資する結果となったと言えるであろう。

V 今後の課題

1 学生指導の方法

第一に、新たに開発された「履修ファイル②」を学び手である履修学生にどのように理解し、活用してもらうかという問題がある。自己の学習プロセスを自らが意味づけ、関連付けていくことの意義を、学生自身が見出せるように指導できなければ、履修ファイルは単なる「記録」に留まってしまう危険がある。

保育職・教職の学びの履歴をポートフォリオとして記録し、自立的・継続的に振り返ることの意義を初学の段階からどのように説明し理解を得るか、「履修ファイル②」を学生自身がどのように使い役立てるかについては「履修ファイル②」の正式な利用が開始された平成22年度入学生以降、履修学生自身の学習状況を把握しながら、引き続き、具体的な検討を必要としている。

2 教員の協力

次に、教職に関する科目の担当教員だけでなく、教科に関する科目の担当教員、さら

には教員養成課程に携わる全ての教職員が連携して、「履修ファイル①」ならびに「履修ファイル②」の運用方法を理解し、学生指導にあたる必要がある。履修ファイルは学生の自己評価のためのツールや「教材」とすると同時に、教員にとっての連携ツールでもある。どのような教員を育てたいのかという本学の理念を、専任教員のみならず非常勤講師とも共有し、学生を多面的に理解し、教育指導していく際のツールとして、この履修ファイルを活用していかなければならない。

現時点では、その都度文書やメール、会議等を通じて、教員各位に周知し、少しずつ共通理解を図っている状況である。今後、この履修ファイルを連携ツールとして機能させるためには、教職課程のカリキュラム全体のなかで履修ファイルをどのように利用するかについての具体的なモデルが示されなければならない。また、それにともなった事務や書類管理も含めて、何らかの運用マニュアル（手引き）や運用規定を作成する必要があると考えられる。

3 「教職実践演習」での利用方法

平成 22 年度入学生が 4 年次に進級する平成 25 年度後期より、教職に関する科目として「教職実践演習（中・高）」および「教職実践演習（幼稚園）」（子ども未来学科では、平成 23 年度入学生以降は、「保育・教職実践演習（幼稚園）」となる）という科目が新たに必修科目として開講されることとなっている。

本科目は、受講者数を 20 名以下の少人数制とし、複数の教員により担当することとされている。そして、履修学生の履修履歴を把握した上で、保育・教育の現場等の意見を聞きながら、グループワークやロールプレイング、事例研究、フィールドワーク、模擬保育・模擬授業等の実践的方法を駆使して、4 年間の保育職・教育職に関する学びや、身に付けてきた保育者・教育職員としての資質能力について確認するとともに、不足している点についての自己の課題を明確にし、保育職・教育職としての職務開始に備えさせることが目的とされる。「履修ファイル①」ならびに「履修ファイル②」を本科目においてどのように役立てることになるのか、開講時期までにはその利用方法についてさらに具体的に検討していく必要がある。

<引用・参考文献>

- 1) 久村 研(2008)「スコットランドの教員教育をめぐる研究と考察」、『田園調布学園大学紀要』第 3 号. 193～213 ページ. 田園調布学園大学
- 2) 北海道教育大学 ステップアップ型チェックリスト作成部門会議・編 「学び続ける教師をめざして ステップアップ・チェックリスト」(平成 20 年度文部科学省「質の高い大学教育推進プログラム(教育 GPA) 往還型カリキュラムによる教員養成の改善)
- 3) JACET 教育問題研究会 (2007). 『教員免許更新制と教員教育・評価システムの研究』(平成 18 年度早稲田大学

「特定課題研究助成費」研究成果)

- 4) JACET 教育問題研究会 (2008). 『英語教員の質的水準の向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する統合的研究』(平成 19 年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書)
- 5) JACET 教育問題研究会 (2009). 『英語教員の質的水準の向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する統合的研究』(平成 20 年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書)
- 6) JACET 教育問題研究会 (2010). 『英語教員の質的水準の向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する統合的研究』(平成 21 年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書)
- 7) JACET 教育問題研究会 (2011). 『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』(平成 22 年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書)
- 8) 関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会 (2010) 「教職実践演習に伴う「履修カルテ」作成の工夫と運用の課題」(2009 年度関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会第三研究部会(教職カリキュラム)報告書)
- 9) 関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会 (2011) 「会報」、第 69 号.
- 10) こども教育宝仙大学 (2010) 「こども教育宝仙大学 教職課程年報」、第 1 号.
- 11) 鯨岡峻 (2000) 「保育者の専門性とは何か」『発達』No.83,Vol.21, ミネルヴァ書房、53～60 ページ
- 12) 鞍馬裕美 (2010) 「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、19～28 ページ. 帝京大学
- 13) 森山賢一 (2010) 「教職実践演習に伴う履修カルテ作成と今後の教員養成」、全国私立大学教職課程研究連絡協議会代 30 回研究大会要旨集、43 ページ
- 14) Newby, D. et al. (2007) . *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. ECML. Council of Europe
- 15) OECD (2005). *Teachers Matter*. OECD
- 16) 小島弘道・北神正行・平井貴美代 (2002) 『教師の条件—授業と学校をつくる力』. 学文社
- 17) 小塩真司 (2004) 『SPSS と Amos による心理・調査データ解析』. 東京書籍
- 18) D. A., Schön (1983) *The Reflective Practitioner*, Basic Books <佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える—』ゆみる出版>
- 19) 佐藤学 (1997) 『教師というアポリア—反省的実践へ—』. 世織書房

＜補遺＞

補遺 1 第 1 次チェック・リスト (試行調査用)

| 番号 | (指標) チェック項目 |
|---------------------|--|
| A 「教育に対して情熱と熱意をもとう」 | |
| 1 | 教育職・保育職を自分の将来の職業として位置づけ、学業や実習に励むことができる。 |
| 2 | 教育・保育に関する社会の出来事や問題について、情報を得ることに努め、自分なりの考えや意見を持つことができる。 |
| 3 | 「人権」や「ノーマライゼーション」・「インクルージョン」などを、教育的な観点から整理して述べるができる。 |
| 4 | 他者や自分の実践を振り返りながら、自分の課題を発見することができる。 |
| 5 | 教育・保育実践の改善にあたって、何が必要かを整理して述べるができる。 |
| 6 | 学業や実習において、自らの発見や気づきを記録に残すことができる。 |
| 7 | 自分の心と身体の健康を維持・管理できる。 |
| 8 | 子どもの心と身体の健康を維持・促進するために必要な事項を整理して述べることができる。 |
| 9 | 子どもの心と身体の健康を維持・促進するための活動を計画し、実施することができる。 |

| | |
|-------------------------------|--|
| 10 | 子どもの生命の安全を確認するために必要な事項を整理して述べるができる。 |
| 11 | 子どもの安全に気を配りながら、諸活動を支援・指導することができる。 |
| 12 | すべての子どもに対し、愛情を持って、分け隔てなく接することができる。 |
| 13 | 教育・保育における環境の重要性について、適切に説明できる。 |
| 14 | 社会のルールやマナーを意識して、生活することができる。 |
| 15 | 子どもに対して、社会のルールやマナーを踏まえた支援・指導ができる。 |
| 16 | 家庭や地域と交流・連携する活動の意義と、教育職・保育職としての基本的な役割を説明できる。 |
| 17 | 実習先の教育・保育目標や教育・保育方針を整理して述べるができる。 |
| 18 | 幼児教育・保育の歴史・思想における主要な人物や概念について、整理して述べるができる。 |
| 19 | 教育・保育に関する制度や仕組みの概要を整理して述べるができる。 |
| B 「他と連携する協調性を身につけよう」 | |
| 20 | 提出物（レポートや報告書など）の期限や相手との約束の時間を守ることができる。 |
| 21 | 挨拶を忘れず、明るい態度で他者と接することができる。 |
| 22 | 初対面の人や目上の人と話す時や、改まった場面で、丁寧語や敬語を適切に使うことができる。 |
| 23 | 学内外を問わず、活動の内容や場面に応じて、適切な服装ができる。 |
| 24 | 困難や課題に直面したとき、他者からの助言・援助や指導をすすんで求めることができる。 |
| 25 | 話し合いや面談などの場面で、自らの考えや意見を整理して適切に述べるができる。 |
| 26 | 他者からの助言や指導に対して、素直に耳を傾け、適切に対応することができる。 |
| 27 | 他者から援助や助言を求められた時には、相手の立場や状況に配慮しながら適切に対応することができる。 |
| 28 | 地域活動やボランティア活動などの意義を理解し、必要な時に進んで協力することができる。 |
| 29 | 指示を待つだけでなく、必要な事柄を自分で補いながら、与えられた役割や仕事に取り組むことができる。 |
| 30 | 必要に応じて、他者の仕事をすすんで手伝うことができる。 |
| 31 | 他者のよい点、優れた点について、適切にコメントすることができる。 |
| 32 | 大学、サークル、実習などの場面で、教員や担当者に対して、報告・連絡・相談・確認を適切に行うことができる。 |
| 33 | 自分の言動が他者に対してどのような影響を及ぼすかに配慮しながら活動や支援・指導をすることができる。 |
| 34 | 他者と連携・協力して共通の課題に取り組み、自分に求められる役割を果たすことができる。 |
| C 「子どもが何を求めているかを理解しよう」 | |
| 35 | 子どもの興味・関心のあることに気づき、適切に対応することができる。 |
| 36 | 子どもの成長・発達と、年齢や個人差に応じた適切な支援・指導ができる。 |
| 37 | クラスを健全に運営するための方法や手立てについて整理して述べるができる。 |
| 38 | 子どもの個々の特性を配慮した集団作りやクラス作りができる。 |
| 39 | 特別な配慮や支援を必要とする子どもの特性や求められる支援の在り方について整理して述べるができる。 |
| 40 | 特別な配慮や支援を必要とする子どもへの、教育の在り方について多様な視点から考えることができる。 |
| 41 | 特別な配慮や支援を必要とする子どもに対して、適切な支援をすることができる。 |
| 42 | 一人ひとりの子どもの思いや言葉に共感的に耳を傾け、あたたかく接することができる。 |
| 43 | 子どもの行動や問題の背後にどのような要因がありうるかを整理して述べるができる。 |
| 44 | 子どもの行動や問題の背後の要因に配慮しながら、適切に支援・指導することができる。 |
| 45 | 家庭環境など養育上の問題を抱える子どもに関する基本的な対応方法について整理して述べるができる。 |
| 46 | 家庭環境など養育上の問題を抱える子どもに対して、ケースに応じた支援・指導ができる。 |
| 47 | 子ども一人ひとりの個性や長所を捉え、それらが活かされる集団作りや学級経営を行うことができる。 |
| 48 | 子ども同士の人間関係やその変化について気づき、適切に対応することができる。 |
| 49 | 一人ひとりの子どもの発達の過程に応じた課題に気づき、適切に対応することができる。 |

| | |
|------------------------------------|---|
| 50 | 子どもが互いのよさや違いを認め、協力し合う関係を築くための支援・指導ができる。 |
| 51 | クラスや集団の雰囲気や教師が及ぼす影響について、整理して述べるができる。 |
| 52 | 子ども一人ひとりが安心して過ごせるように、集団を調整することができる。 |
| 53 | クラス運営に必要な職務内容について、整理して述べるができる。 |
| 54 | 子どもの実態に応じた適切な目標を設定し、見直しをもったクラス作りができる。 |
| D 「子どもの主体性を伸ばす指導ができるようになるう」 | |
| 55 | 状況に応じて、子どもにわかりやすい言葉や表現を使って、説明や指示をすることができる。 |
| 56 | 子どもの注意を喚起して、活動に集中させることができる。 |
| 57 | 明るい表情と落ち着いた態度で、子どもたちが安心して自己表現できるようにかかわることができる。 |
| 58 | 「幼稚園教育要領」や「保育所保育指針」の「総則」に記載されている内容を整理して述べるができる。 |
| 59 | 「遊びを通しての総合的な指導」に関する基本的な内容を整理して述べるができる。 |
| 60 | 教育・保育課程の編成のプロセスを整理して述べるができる。 |
| 61 | 指導計画や保育指導案を作成する際の手順と方法を説明することができる。 |
| 62 | 子どもの興味・関心を惹きつけたり活動への意欲を高めるために、自分の得意なことを活用することができる。 |
| 63 | 子どもの反応や意見、および、興味・関心を、指導・保育計画や保育指導案に反映できる。 |
| 64 | 子ども同士の協働的な学び合いの意義を、整理して述べるができる。 |
| 65 | 保育目標や内容に応じた指導・保育計画や保育指導案を作成できる。 |
| 66 | 作成した指導案に基づいて、適切に活動を行うことができる。 |
| 67 | 予期できない状況が生じたとき、指導案を調整して柔軟に対処できる。 |
| 68 | 子どもの実態や教育・保育のねらいに基づいて、教材研究を適切に行うことができる。 |
| 69 | 実習校（園）における設備（保育環境）や教育・保育教材を、状況に応じて適切に利用できる。 |
| 70 | 指導教員（保育者）や他の教員（保育者）、他の実習生の指導・保育実践場面を観察する際に必要な視点を、整理して述べるができる。 |
| 71 | 自らの教育・保育実践を反省的に振り返り、教育・保育記録として残すことができる。 |
| 72 | 指導法や保育実践に関連する客観的な資料・情報を収集することができる。 |
| 73 | 指導法や保育実践に関連する客観的な資料・情報を活用することができる。 |
| 74 | 子どもが自分の思いを言葉にして伝えたり、相手の話を興味をもって聞いたりすることを促すような言葉かけや援助ができる。 |

補遺 2

| パターン行列 a | | | | | | | | | |
|----------|------|-------|-------|-------|----|------|-------|-------|-------|
| | 因子 | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | | | | | |
| | | | | | 39 | .626 | .012 | .015 | .094 |
| | | | | | 53 | .625 | -.157 | .036 | .218 |
| | | | | | 48 | .614 | .046 | .129 | -.090 |
| | | | | | 50 | .612 | .176 | .104 | -.125 |
| | | | | | 44 | .602 | -.033 | .168 | .050 |
| | | | | | 49 | .598 | .089 | .131 | -.087 |
| | | | | | 45 | .561 | -.073 | .001 | .271 |
| | | | | | 51 | .536 | .011 | .145 | .087 |
| | | | | | 35 | .494 | .399 | -.141 | -.085 |
| | | | | | 40 | .480 | -.020 | .069 | .250 |
| | | | | | 29 | .095 | .724 | -.082 | -.042 |
| 47 | .816 | -.057 | -.022 | .017 | | | | | |
| 38 | .800 | .054 | -.133 | .023 | | | | | |
| 52 | .746 | .059 | .038 | -.149 | | | | | |
| 54 | .724 | -.162 | .026 | .128 | | | | | |
| 37 | .672 | .061 | -.061 | .130 | | | | | |
| 46 | .669 | -.109 | -.058 | .211 | | | | | |
| 41 | .664 | -.022 | .074 | .058 | | | | | |
| 43 | .646 | .044 | .083 | -.106 | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|----|-------|-------|-------|-------|----|-------|-------|-------|-------|
| 23 | -.083 | .711 | .085 | .032 | 69 | .141 | .027 | .603 | .006 |
| 30 | -.006 | .683 | .088 | .011 | 61 | -.105 | .042 | .600 | .145 |
| 32 | -.054 | .671 | .011 | .057 | 67 | .195 | .013 | .548 | .029 |
| 27 | .053 | .657 | .080 | .015 | 71 | -.190 | .283 | .519 | .049 |
| 26 | -.106 | .641 | .165 | -.032 | 55 | .175 | .195 | .517 | -.240 |
| 28 | .193 | .638 | -.179 | -.029 | 64 | .255 | -.153 | .501 | .120 |
| 14 | -.201 | .611 | .095 | .156 | 70 | .237 | -.042 | .477 | .096 |
| 24 | -.064 | .606 | .089 | .009 | 62 | .185 | .122 | .472 | -.076 |
| 33 | .065 | .605 | .067 | -.025 | 56 | .362 | .087 | .450 | -.147 |
| 34 | .137 | .605 | .103 | -.079 | 57 | .258 | .194 | .422 | -.258 |
| 31 | .008 | .591 | .075 | .019 | 74 | .195 | .209 | .397 | -.019 |
| 25 | .073 | .548 | -.122 | .164 | 3 | -.160 | -.050 | .130 | .641 |
| 22 | .023 | .523 | .088 | .078 | 13 | -.069 | .242 | -.041 | .630 |
| 42 | .272 | .473 | .099 | -.171 | 18 | .170 | -.055 | -.098 | .599 |
| 11 | .292 | .437 | -.122 | .113 | 16 | .038 | .224 | -.044 | .573 |
| 1 | -.179 | .399 | .139 | .257 | 19 | .230 | .029 | -.102 | .544 |
| 6 | -.169 | .392 | .006 | .348 | 10 | .228 | .173 | -.197 | .531 |
| 15 | .121 | .372 | -.012 | .226 | 8 | .158 | .189 | -.185 | .513 |
| 36 | .335 | .353 | .050 | .080 | 60 | .155 | -.267 | .299 | .504 |
| 7 | -.061 | .320 | -.014 | .093 | 58 | .081 | -.216 | .329 | .497 |
| 65 | -.078 | .055 | .803 | -.077 | 2 | -.105 | .181 | .168 | .472 |
| 72 | -.215 | .139 | .713 | .058 | 17 | .160 | .164 | -.060 | .451 |
| 73 | -.030 | .083 | .677 | .024 | 59 | .150 | -.174 | .349 | .445 |
| 66 | .010 | .116 | .668 | -.027 | 5 | -.188 | .351 | .044 | .436 |
| 63 | .256 | -.188 | .639 | .031 | 9 | .336 | .091 | -.162 | .426 |
| 68 | .194 | -.115 | .612 | .132 | 4 | -.132 | .361 | .076 | .377 |