

広島文化学園大学学位論文
大学院看護学研究科博士後期課程
博士（看護学）学位論文

高等学校（看護）教育実習における自己評価表

の開発に向けて

—教員に求められる資質能力に関する調査をもとに—

令和3年度

看護学専攻・臨床看護学分野・母子看護学領域
学生番号：n2170401d 氏名：岡 和子

論文要旨

キーワード：高等学校（看護）教員 資質能力 教育実習 自己評価

《研究背景と目的》

社会・経済のグローバル化や少子・高齢化の進展など、社会情勢の急激な変化にともない、学校における諸課題が大きく変化するとともに教員の仕事も複雑・多様化している。そのため、教員には、最新の専門的知識や指導技術等を不断に自律的に学び続ける姿勢がこれまで以上に強く求められている。2015年の中央教育審議会答申では、教員が備えるべき不易の資質能力に加えて、学び続ける姿勢、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善などが必要だとされた。それらを受けて、教員養成を行う大学では学生の質の向上を図る取り組みがますます求められるようになってきている。教育実習においても修得すべき資質能力の明確化に向けた取り組みが求められている。

教育実習は大学で学んだ知識、技能を実際の学校現場で実践できる機会であり、その果たす役割は大きい。2006年の中央教育審議会答申において「教職実践演習」が必修化され、その到達目標は卒業までに教員として最小限必要な資質能力が身につけているかを確認するものである。教員として必要な資質能力を身につけさせるため、各大学独自の教員養成スタンダードの作成も課題となっている。2017年に教職課程コアカリキュラムが策定され、教育実習についても全体的な目標は示された。しかし、学校種や教科に応じた目標は示されていない。高等学校教育実習（看護）の教育実習評価の研究は課題とはされていたが、自己評価表も作成されていない。

別惣は、教育実習における実習評価は各大学が実習の目的、内容、評価項目を示すにとどまっておき、統一された基準がなく実習校の教員が評価を行なうため、教員により評価のばらつきなどの諸課題があることを指摘している。渡邊らによると、ドイツにおける「教員養成スタンダード」の評価基準は、力量をコンピテンシーとして明確に示しており、「教職実践演習」の到達目標のように大枠のものではなく学生が自己評価可能なものとなっている。学生が教師として学校で直面する諸課題を克服する力の修得に向けて、教育実習で自己評価を行いながら取り組むことは、D. ショーンの「反省的实践」につながり、主体的な学びを実現することでもある。教育実習の重要性が指摘されているにもかかわらず、課題となり続けているのは、学生が学習を振り返る手立てがないためと思われる。

本研究は、高等学校（看護）の教育実習において学生が目的意識をもって実習に臨み実習後に自己を振り返り成果を定着させるために、高等学校（看護）教員として大学卒業までに習得すべき資質能力のスタンダードを教員の生の声をもとに作成する。それを基に教育実習における教員評価表と学生の自己評価表を作成する。実習前に学生が評価基準を確認し、目標を明確にした上で実習に臨み、実習後に自己評価するというシステム開発を目指すことを目的とする

《倫理的配慮》本研究は、広島文化学園大学看護研究科・看護学部倫理委員会の承認を得て行った。（承認番号：1805）

《各研究段階の展開》

第1研究：〈目的・方法〉高等学校（看護）教員として大学卒業までに必要な資質能力を知るため、全国の高等学校看護科の教員に調査を行った。類似する内容を抽出し整理・

統合を行い、高等学校（看護）教員として大学卒業時に必要な資質能力を特定する。〈結果〉分析対象者 72 人（回答率 25.2%），男 15 人（20.8%），女 57 人（79.2%），年齢 47.79（SD±10.2）。記述を整理・統合し，19 のカテゴリーと 59 のサブカテゴリーが抽出。〈考察〉59 のサブカテゴリーのうち 39 項目は，別惣らが小学校教員に必要な資質能力と定めた項目と一致又は類似していた。20 項目は，高等学校（看護）教員独自のものが含まれていた。教科看護の専門的知識や技術，指導方法，生徒理解，生徒指導の項目は，看護の専門職育成のための資質能力が挙げられ，職業人としての指導の必要性がうかがえた。5 年一貫高等学校看護科は，看護師免許取得や，看護技術を提供するため，専門的な知識や技術をわかりやすく指導することが求められる。年齢に応じた対応，マナーや身だしなみの指導，看護観の育成，生徒同士の協働や多職種連携力や職業人としての自覚の育成が望まれる。

第 2 研究〈目的・方法〉 第 1 研究で特定した高等学校（看護）教員として大学卒業までに必要な資質能力の妥当性を検証するため，全国の高等学校看護科の教員に調査，因子分析を行い，評価規準を作成した。〈結果〉分析対象者は 116 人（回答率 38.7%）男 21 人（18.1%），女 95 人（81.9%），年齢 48.3（SD±9.83）。調査内容は第 1 研究の結果から抽出された 59 項目に 6 項目を追加し 65 項目の調査票を作成，探索的因子分析を実施。削除検討基準に従い 3 項目除外し，62 項目 3 因子構造が妥当であると判断した。各因子は，尺度 I 13 項目【教科指導】，尺度 II 27 項目【生徒指導】，尺度 III 22 項目【教員としての素養】と命名した。尺度全体の α 係数 0.98 であり，尺度 I から順に $\alpha = .97$ ， $\alpha = .97$ ， $\alpha = .92$ で高い信頼性が得られた。尺度が要素を含むと考えられ再度因子分析を行った。尺度 I は，因子数 1 で変化なし。尺度 II は，4 因子構造が妥当であり，II-1，12 項目【集団指導】，II-2，5 項目【個別指導】，II-3，7 項目【学級経営】，II-4，3 項目【情報機器等の取扱い】と命名した。尺度 III は，2 項目を除外し，5 因子構造が妥当であり。III-1，7 項目【教員としての自覚】，III-2，5 項目【教員としての基礎的な知識・技術】，III-3，2 項目【保護者・地域との連携】，III-4，4 項目【生徒への対応】 III-5，2 項目【特別支援教育】と命名した。これらをパフォーマンスの視点で命名し，【教科指導力】13 項目【生徒指導力】4 分野，27 項目【教員としての素養】5 分野，20 項目で計 60 項目があげられた。〈考察〉教科指導は，学校教育の根幹となるもので，学習指導要領の内容を理解し学習指導案を作成，生徒個々に応じた指導を行うなど看護科目の専門的知識や技術で構成される。生徒指導は，教科指導と並ぶ重要な教育活動である。個別指導や集団指導また看護師養成の観点から「看護観」の育成や生涯を通して学び続ける「看護師像」を育成し，国際理解，キャリア教育，情報機器の活用で構成される。教員としての素養は，年間指導計画の立案，板書方法などの技術や学習評価方法など基本的な知識・技術，特別支援教育，保護者・地域との連携，言葉づかい，挨拶，人権の尊重，看護職として生徒の目標になるなどが含まれている。以上から，大きく 3 分類と 10 分野のパフォーマンスの命名については妥当と考える。

第 3 研究〈目的・方法〉 大学卒業までに必要な資質能力のうち教育実習で達成が必要とされる資質能力の基準を作成するため，高等学校看護科教員と学生に教育実習前後に到達度の調査を行い，評価表の作成を行った。〈結果〉高等学校教員の対象者は第 2 研究と同じで，学生は 18 人（男 3 人，女 15 人）。60 項目の資質能力のうち，片側 2 項検定で

有意差のあった 11 項目と、コアカリキュラムのうち教育実習の目標が含まれていると考えられる項目（30%以上の教員が「必要である」と回答した項目に該当する）は合わせて 36 項目であった。学生の教育実習前後の到達度について Wilcoxon 順位和検定で有意差を求めた。有意差のある項目を参考にルーブリックを用いて評価表を作成した。結果、【教科指導力】8 項目、【生徒指導力】＜集団指導力＞2 項目。＜個別指導力＞4 項目。＜学級指導力＞2 項目。＜情報通信機器の取り扱い＞1 項目。【教員としての素養】＜教職意識＞5 項目、＜教員としての基本的な知識・技術＞5 項目。＜連携力＞該当なし。＜生徒への対応力＞4 項目。＜特別支援教育＞、該当なし。＜自己の健康管理＞1 項目。〈考察〉これらを教職課程コアカリキュラムの目標に照らし合わせ、妥当と判断した。また、【教科指導力】アクティブ・ラーニングを取り入れた授業は、2023 年度から実施の高等学校学習指導要領で「主体的・対話的で深い学び」の実現に向け、先行実施されている。＜集団指導力＞「社会人としてのマナーや身だしなみの指導」、「看護観の育成」は、臨地実習や看護師の養成を目指すため、必要である。＜教職意識＞で、「自らが学校組織の一員・・・」「チームの一員として・・・」「様々な場面で他の教員と協働する姿勢」は、教職課程コアカリキュラムの目標で、事前指導に関する事項に該当し妥当である。自己の「健康管理」は、学校教職員の人事行政状況調査で病気休職者は増加傾向にあり、教育実習でも健康管理は必要である。除外項目で 30%を超える項目は 4 項目で、他の領域に含まれ除外した。これらをもとに、高等学校（看護）教育実習において、教員と学生が共有するレベル 4 の評価表をルーブリックで作成した。

第 4 研究（目的・方法） 第 3 研究で作成した教育実習（看護）で達成が必要とされる資質能力の項目の妥当性を検証し評価表の作成を目指すため、5 年一貫看護師養成高校 80 校の教員に調査を行った。調査内容は、基本的事項、教育実習（看護）で達成が必要とされる資質能力 32 項目の必要度を 5 件法で、またルーブリックの評価表についても調査し、因子分析を行い信頼性の分析を行った。〈結果〉同意の得られた 33 校 74 人（回答率 38.7%）。男 6 人（8.1%）、女 68 人（91.9%）、年齢 48.4（SD±10.4）。因子分析、信頼性検討の結果 7 因子抽出。尺度Ⅰ【生徒指導】、尺度Ⅱ【学習指導】、尺度Ⅲ【教師としての姿勢・態度】、尺度Ⅳ【教師としての基礎的知識・技術】、尺度Ⅴ【指導技術】、尺度Ⅵ【教科看護の専門性】、尺度Ⅶ【教科の指導方法】と命名。尺度全体の α 係数 0.92、尺度Ⅰから順に $\alpha=.84$ 、 $\alpha=.83$ 、 $\alpha=.77$ 、 $\alpha=.75$ 、 $\alpha=.73$ 、 $\alpha=.57$ である。また、項目内容を再検討し教育実習（看護）で達成が必要とされる資質能力 5 分類 24 項目に再構成した。ルーブリック評価表の内容についても変更を行った。〈考察〉24 項目は、教職課程コアカリキュラムの教育実習目標から妥当であり、再検討を行なった 5 分類 24 項目も内容面から妥当であると考えた。

《結論》：高等学校（看護）教員として卒業までに必要となる資質能力を全国の 5 年一貫高等学校の教員に調査した。結果から資質能力の基準を作成し、妥当性について再度全国の 5 年一貫高等学校の教員に調査した。その結果について因子分析を行い、資質能力を確定した。同時に実施した教育実習で必要とされる資質能力と学生が高等学校看護科で教育実習前後に評価基準を用い到達度の調査を行った。それらを基にルーブリックによる評価表を作成した。評価項目と内容について全国の高等学校教員に調査を行った。結果をもとに、高等学校（看護）教育実習で教員と学生が共通して使用できる評価表を

ルーブリックで作成した。これを活用することにより、文部科学省コアカリキュラムの教育実習の目標と併せて高等学校（看護）教育実習の目標を確認することが可能になる。学生への調査は、調査数が十分とは言えず効果検証の面で課題が残った。今後教育実習時に学生と実習校の教員に自己評価表による学修・指導の自己評価を実施し、使用後の結果や使いやすさ等について再考し、改善に取り組みたいと考えている。

Development of a self-evaluation table for high school (nursing) practicums

—Based on a survey on the qualities and capabilities required of
faculty members—

Student number: n2170401d Name: Kazuko Oka
2021 academic year

Department of Nursing / Clinical Nursing / Maternal and Child Health Nursing

Abstract

Keywords: High school (nursing) faculty member, quality/capability, education practicum, self-evaluation

(Background and Purpose of Research)

Along with the rapid changes in social conditions such as the globalization of society and economy, the declining birthrate, and the aging of the population, various issues facing schools have changed significantly, and the work of faculty members has become complicated and diversified. Therefore, more than ever, faculty members are strongly required to maintain an attitude of constantly and autonomously learning the latest specialized knowledge and teaching techniques. According to a 2015 report of the Central Council for Education, in addition to the constant qualities and capabilities that faculty members should have, it is necessary to continue to learn and improve lessons from the viewpoint of active learning. In response to these, universities that train faculty members are increasingly required to make efforts to improve the quality of students. Efforts to clarify the qualities and capabilities that should be acquired in education practicums are also needed.

Education practicums provide an opportunity to put the knowledge and skills learned at university into practice in actual schools, and these play a great role. In the 2006 report of the Central Council for Education, it was noted that "practical education practicums" were made compulsory, and the goal is to confirm that the faculty members have the minimum necessary qualities and capabilities by the time of graduation. In order to acquire the necessary qualities and capabilities as faculty members, it also remains an issue to create a faculty member training standard unique to each university. The teaching core curriculum was formulated in 2017, and the overall goals for education practicums were also shown. However, goals according to school type and subject were not shown. Although research on the evaluation of high school education practicums (nursing) have regarded it to be an issue, a self-evaluation table has not been created.

Besso indicated that practicum evaluation in education practicums is limited to each university showing the purpose, content, and evaluation items of the practicums and since there are no unified standard and the faculty members of the training schools perform the evaluations, there exist various problems such as variation in evaluation depending on the faculty member. According to Watanabe et al., the evaluation criteria of the "faculty member training standards" in Germany clearly show capabilities as competencies, and these are not general ones such as the achievement goal of "faculty member practicums", but ones for which students can perform self-evaluation. Engaging in initiatives while conducting self-assessment in education practicums for students to acquire the capabilities to overcome various problems facing schools as faculty members leads to D. Sean's "reflective practice" and the realization of independent learning. While the importance of education practicums has been indicated, it seems that the reason why it continues to be an issue is that there is no way for students to reflect on their learning.

In the present study, in order for students to approach high school (nursing) education practicums with a sense of purpose, reflect on themselves after the training, and establish the results, a standard of qualities and capabilities that should be acquired by the time the students

graduate from university as a high school (nursing) faculty member was created based on the feedback of the faculty members. Based on this, a faculty member evaluation table and a student self-evaluation table for evaluation practicums was created. The purpose was to develop a system in which students can confirm the evaluation criteria before the practicums, participate in practicums after having clarified goals, and perform self-evaluation after the practicums.

(Ethical Considerations) This study was approved by the Nursing Department Institutional Review Board of the Graduate School of Nursing, Hiroshima Bunka Gakuen University. (Approval No.: 1805)

(Development of each research stage)

Study 1: (Purpose and Methods) In order to identify the qualities and capabilities required to graduate from university as a high school (nursing) faculty member, we conducted a survey of high school nursing faculty members across Japan. Similar contents were extracted, organized and integrated, and the qualities and capabilities required when graduating from university as a high school (nursing) faculty member were identified. **(Results)** There were a total of 72 subjects (response rate: 25.2%), consisting of 15 males (20.8%) and 57 females (79.2%) aged 47.79 years (SD \pm 10.2 years). The descriptions were organized and integrated, and 19 categories and 59 subcategories were extracted. **(Discussion)** Of the 59 subcategories, 39 items were consistent with or similar to the items that Besso, et al. determined as the qualities and capabilities required for elementary school teachers. Twenty items included those that were unique to high school (nursing) faculty members. The items of specialized knowledge and skills of subject nursing, teaching methods, student understanding, and student guidance include the qualities and capabilities for developing nursing professionals. Thus, it appears that there is a need for guidance as professionals. Five-year integrated high school nursing departments are required to provide specialized knowledge and skills in an easy-to-understand manner in order for students to obtain a nursing license and provide nursing skills. It is desirable to provide responses according to age, teach etiquette and grooming, develop perspectives of nursing, and develop cooperation with other students, multidisciplinary cooperation skills, and awareness as a professional.

Study 2 (Purpose and Methods) In order to verify the validity of the qualities and capabilities required to graduate from university as a high school (nursing) faculty member that were identified in Study 1, we conducted a survey of high school faculty members across Japan, performed factor analysis, and created evaluation criteria. **(Results)** There were a total of 116 persons who were the subjects of analysis (response rate: 38.7%). The subjects comprised 21 males (18.1%) and 95 females (81.9%) aged 48.3 years (SD \pm 9.83 years). Regarding the content of the survey, 6 items were added to the 59 items extracted from the results of Study 1, a 65-item questionnaire was created, and exploratory factor analysis was performed. Three items were excluded according to the deletion examination criteria, and it was determined that the 62-item 3-factor structure was appropriate. Each factor was named Scale I 13 items [Subject guidance], Scale II 27 items [Student guidance], and Scale III 22 items [Faculty member grounding]. The alpha coefficient of the entire scale was 0.98, and high reliability was obtained (in order, $\alpha=.97$,

$\alpha=.97$, and $\alpha=.92$) from scale I. Factor analysis was performed again because the scale appeared to include elements. Scale I had no change with 1 factor. Regarding Scale II, a four-factor structure was deemed to be appropriate, and these were named II-1, 12 items [Group guidance], II-2, 5 items [Individual guidance], II-3, 7 items [Class management], II-4, 3 items [Handling of information equipment, etc.]. Scale III excluded two items, and a five-factor structure was deemed to be appropriate. These were named III-1, 7 items [Awareness as a faculty member], III-2, 5 items [Basic knowledge and skills as a faculty member], III-3, 2 items [Coordination with legal guardians/local community], III-4, 4 items [Response to students], and III-5, 2 items [Special support education]. These were named from the perspective of performance, and a total of 60 items were noted: [Course leadership] 13 items, [Student leadership] 4 fields, 27 items, [Faculty member grounding] 5 fields, 20 items. **(Discussion)** Subject guidance forms the foundation of school education, and consists of specialized knowledge and skills in nursing subjects, such as understanding the contents of the course of study, creating a course of study, and providing guidance tailored to each student. Along with subject guidance, student guidance is an important educational activity. From the perspective of individual guidance, group guidance, and training of nurses, it fosters "perspectives of nursing" and an "image of nurses" that continues to be learned throughout life, and consists of international understanding, career education, and utilization of information devices. Grounding for faculty members include planning annual instruction plans, basic knowledge/techniques such as the way of writing on blackboards and learning evaluation methods, special support education, cooperation with legal guardians/local community, diction, greetings, respect for human rights, and student goals to become nurses. Based on the above, the naming of performances in the 3 categories and 10 fields was deemed to be appropriate.

Study 3 (Purpose and Methods) In order to create the criteria for the qualities and capabilities required to be achieved in the educational practicums among the qualities and capabilities required by the time of graduation from university, we conducted a survey of the degree of achievement of high school nursing faculty members and students before and after the education practicums, and evaluated the results. **(Results)** The high school faculty member subjects were the same as in the second study, and there were 18 students (3 males and 15 females). Of the 60 items concerning qualities and capabilities, 11 items had a significant difference in the one-sided binomial test, and 36 items in the core curriculum were regarded to include the goals of educational practicums (these correspond to the items that 30% or more of the faculty members responded were "necessary"). Wilcoxon rank sum test was used to find a significant difference in the degree of achievement before and after the education practicums. An evaluation table was created using a rubric with reference to items with significant differences. As a result, [Subject leadership] 8 items, [Student leadership] <Group leadership> 2 items. <Individual leadership> 4 items. <Class leadership> 2 items. <Handling of information and telecommunications equipment> 1 item. [Faculty member grounding] <Teaching profession awareness> 5 items, <Basic knowledge/skills as a faculty member> 5 items. <Coordination capability> No items. <Ability to respond to students> 4 items. <Special support education>, No items <Self-health

management> 1 item. **(Discussion)** These were determined to be appropriate in light of the goals of the faculty core curriculum. In addition, [Subject leadership] "Classes that incorporate active learning" have been implemented in advance toward the realization of "independent, interactive, and deep learning" in the high school curriculum guidelines that are to be implemented from 2023. <Group leadership> "Instruction of etiquette and grooming as an adult" and "Developing perspectives of nursing" are necessary in order to aim for clinical practice and training of nurses. Regarding <Teaching profession awareness>, "As a member of the school organization ...", "As a member of a team ...", and "Attitude of collaborating with other faculty members in various situations" are the goals of the faculty member core curriculum. These correspond to the matters related to prior guidance and were deemed to be appropriate. Regarding self-health management, the number of persons taking sick leave is increasing according to the human resource administration status survey administered to school staff, and it was found that health management is necessary even in education practicums. There were four excluded items that exceeded 30%, and these were excluded, having been included in other areas. Based on these, a 4-level evaluation table shared by faculty members and students for high school (nursing) education practicums was created for the rubric.

Study 4 (Purpose and Methods) In order to verify the validity of the items regarding the qualities and capabilities required to be achieved in the education practicums (nursing) created in Study 3 and create an evaluation table, we conducted a survey of 80 faculty members of five-year integrated nurse training high schools. The content of the survey consisted of basic matters, the necessity of 32 items of qualities and capabilities required to be achieved in education practicums (nursing) using a five-point scale, the rubric evaluation table was also investigated, factor analysis was performed, and reliability was analyzed. **(Results)** A total of 74 persons from 33 schools gave consent to participate (response rate: 38.7%). The subjects consisted of 6 males (8.1%) and 68 females (91.9%) aged 48.4 years ($SD \pm 10.4$ years). As a result of factor analysis and test of reliability, 7 factors were extracted. These were named Scale I [Student Guidance], Scale II [Learning Guidance], Scale III [Stance/Attitude as a Faculty Member], Scale IV [Basic Knowledge/Skills as a Faculty Member], Scale V [Instruction Techniques], Scale VI [Subject Nursing Specialization], and Scale VII [Subject Instruction Methods]. The alpha coefficient of the entire scale was 0.92, and in order in scale I, $\alpha = .84$, $\alpha = .83$, $\alpha = .77$, $\alpha = .75$, $\alpha = .73$, $\alpha = .57$. In addition, the content of the items was re-examined and reorganized into 24 items in 5 categories regarding the qualities and capabilities required for faculty member practicums (nursing). The content of the rubric evaluation table was also changed. **(Discussion)** The 24 items were deemed to be appropriate based on the educational training goals of the faculty member core curriculum. Moreover, it appeared that the 24 items in the 5 categories that were re-examined are also appropriate in terms of content.

(Conclusion): The faculty members of five-year integrated high school across Japan were surveyed regarding qualities and capabilities required by the time of graduation as high school (nursing) faculty members. Based on the results, criteria for the qualities and capabilities were created, and examination of validity was performed by conducting another survey of faculty

members of five-year integrated high school across Japan. Factor analysis of the results was performed, and the qualities and capabilities were confirmed. At the same time, the qualities and capabilities required for education practicums and the achievement level of the students at high school nursing departments were investigated using the evaluation criteria before and after education practicums. Based on these, a rubric evaluation table was created. A survey of high school faculty members nationwide concerning the evaluation items and contents was conducted. Based on the results, we created an evaluation table in rubric that can be used in education practicums by both high school (nursing) faculty members and students. By utilizing this, it became possible to confirm the goals of high school (nursing) education practicums in addition to the goals of education practicums under the core curriculum of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. The number of surveys targeting students was insufficient, and there remained a problem with respect to verification of efficacy. It is planned to conduct self-evaluation of learning and guidance to students and faculty members of the training school at the time of education practicum, reconsider the results after use as well as ease of use, and engage in initiatives aimed at improvement.

目 次

第1章 序論	1
第1節 教育実習の質的向上に向けた教育実習の意義と諸課題	1
第2節 教育実習評価の現状	4
第1項 教育実習全体の評価	5
第2項 教育実習中の授業等についての評価	8
第3項 外国の学校の教育実習評価・他	10
第4項 教育実習における評価表について	10
第5項 教育実習評価に関する先行研究のまとめ	11
第3節 自己評価表作成に向けて	12
引用文献	13
第2章 研究の概念枠組みと構成, 及び目的	19
第1節 本研究の概念枠組みと構成	19
第2節 本研究の目的と意義	21
第1項 本研究の目的	21
第2項 研究の意義	21
第3項 用語の定義	21
引用文献	22
第3章 本研究における倫理的配慮	23
引用文献	24
第4章 我が国における教育実習評価に関する文献検討	25
第1節 研究目的	25
第2節 方法	25
第3節 結果	25
第1項 年代別による分類	25
第2項 学校種別による分類	25
第3項 研究内容による分類	26
第4項 研究内容による分類の詳細	26
第4節 考察	41
第1項 評価の動向について	42
第2項 評価内容による分析	42
第3項 教育実習における評価表について	45
第5節 第4章のまとめ	46
引用文献	47
2006～2019年における教育実習評価に関連した文献一覧	48
第5章 高等学校(看護)教員として大学卒業までに必要とされる資質能力に関する高等学校教員へのアンケート調査(一次調査)	67
第1節 研究目的	67
第2節 方法	68

第1項	対象および方法	68
第2項	調査内容	68
第3項	分析方法	68
第4項	倫理的配慮	70
第3節	結果	70
第4節	考察	73
第5節	第5章のまとめ	76
	引用文献	85
第6章	高等学校（看護）教員として大学卒業までに必要とされる資質能力の妥当性について高等学校教員へのアンケート調査（第二次調査）	86
第1節	研究目的	86
第2節	方法	86
第1項	対象および方法	86
第2項	調査内容	86
第3項	分析方法	87
第4項	倫理的配慮	88
第3節	結果	88
第4節	考察	91
第5節	第6章のまとめ	94
	引用文献	104
第7章	高等学校（看護）教育実習におけるルーブリックによる自己評価表の開発 - 高等学校看護科教員と学生の調査を基にして（第三次調査）	106
第1節	研究目的	106
第2節	方法	106
第1項	対象および方法	106
第2項	調査内容	107
第3項	分析方法	107
第4項	倫理的配慮	107
第3節	教職課程コアカリキュラムに定められた教育実習の目標	108
第4節	結果	109
第1項	高等学校看護科の管理職を含む教員と学生の調査	109
第2項	高等学校（看護）教育実習における教員の評価と学生の自己評価表の作成	112
第5節	考察	114
第6節	第7章のまとめ	123
	引用文献	128
第8章	高等学校（看護）教員として大学卒業までに必要とされる資質能力の妥当性について高等学校教員へのアンケート調査（第四次調査）	129
第1節	研究目的	129

第2節	方法	129
第1項	対象および方法	129
第2項	調査内容	129
第3項	分析方法	129
第4項	倫理的配慮	130
第3節	結果	130
第1項	対象者の基本的事項	130
第2項	教育実習（看護）で達成が必要とされる資質能力の項目の選定	131
第3項	因子分析による項目の構造化	132
第4項	教育実習（看護）で達成が必要とされる資質能力のルーブリックによる評価表についての意見	137
第4節	考察	159
第5節	第8章のまとめ	161
	引用文献	161
第9章	全体考察	162
第1節	第5・第6・第7・第8章をふまえた全体考察	162
第1項	高等学校（看護）教員として大学卒業までに習得すべき資質能力	162
第2項	高等学校（看護）教員として大学卒業までに必要とされる資質能力の妥当性と資質能力の基準	163
第3項	高等学校（看護）教育実習に必要な資質能力についての自己評価表の作成	164
第4項	高等学校（看護）教員として教育実習（看護）で達成が必要とされる資質能力の妥当性について高等学校教員へのアンケート調査	164
第2節	高等学校（看護）教育実習に必要な資質能力についての自己評価表の活用の有用性	165
	引用文献	166
第10章	最終結論	167
終章	研究の成果と今後の展望	169
	引用文献	169
	謝辞	170
	資料	
第5章	研究依頼書等（資料1）	1
第6章	研究依頼書等（資料2）	9
第7章	研究依頼書等（資料3）	15
第8章	研究依頼書等（資料4）	17
	調査票一式（資料5）	24

第1章 序論

第1節 教育実習の質的向上に向けた教育実習の意義と諸課題

社会・経済のグローバル化や少子・高齢化の進展など、社会情勢の変化にともない、学校における教育内容・方法等の諸課題が大きく変化するとともに教員の仕事も複雑・多様化している。そのため、教員には、不断に最新の専門的知識や指導技術等を身に付けていくことが重要となり、自律的に学び続ける姿勢がこれまで以上に強く求められている。このような新たな状況に対応することは喫緊の課題となっている。2015年（平成27年）の中央教育審議会答申では、教員が備えるべき不易の資質能力に加えて、学び続ける姿勢、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、「チーム学校」の考えの下で組織的に課題に対応する力などが必要だとされた。それらを受けて、教員養成を行う各大学では学生による学修の質と深さの向上を図る取り組みがますます求められるようになってきている。その結果、教育実習においても修得すべき資質能力の明確化とそれら資質能力の向上という課題の達成に向けた取り組みの工夫が求められている。

教育実習は、教育職員免許法第5条（2019）によってその科目としての位置づけが規定されている。また、教育職員免許法施行規則第6条（2017）によって実習を行う場所、単位等が規定されており、高等学校における教育実習は事前事後指導を含めて3単位を充てることになっている。しかし、教育実習での目標や何をどこまで学ぶのかといった国の基準は、2017年（平成29年）の文部科学省による教職課程コアカリキュラム（2017）が策定されるまでは示されてこなかった。その背景として、「教職課程において大学卒業までに身につける教員としての資質能力の基準がなく、身につける資質能力が保障されていなかった。」（別惣，2013）という現状がある。

仲矢ら（2015）、岩田ら（2009）は、教育実習によって学生の教職に対する志向性が、向上または低下することを明らかにし、教育実習を充実したものにする必要性を指摘している。また、学生の中には教師志向の低いものも含まれていることも述べている。教育実習は大学で学んだ知識、技能を実際の学校現場で実践できる機会であり、その果たす役割は大きい。

渡邊ら（2010）は、「教育実習は、『教員として必要とされる資質能力』の修得に必要な最低限の実践経験の機会であり、大学で学んだ知識や技術について実地体験を通じて検証する場である」としている。さらに教育実習の意義について、以下の12項目を挙げている。

1. 現実の生きた学校環境のなかでの教職的な経験及び研究の場。
2. 視点の転換による教育という営みのとらえなおし。
 - 1) 教えられる立場から教える立場へ、受動的立場から能動的立場への転換。
 - 2) 教育を他者に対する指導・他者啓発の面からだけでなく、自己教育・自己啓発の面からのとらえなおし。
 - 3) 教育とは何かについての現実的・体験的省察の展開。
 - 4) 教育を見る自分自身の視点並びに教育の自己の姿勢の明確化。
3. 教師としての自己成長、生涯にわたる教育専門家としての第一歩。
4. 教職についての総合的な認識の獲得。（使命と責任）

5. 教職的な知識・技術と態度を習得する創造的生活体験の場.
6. 教育理論を主体的に再構築する端緒の獲得.
7. 教育研究（理論的研究によって教育の原理を明らかにするとともに、教育の現実に密着した実地研究が不可欠）
8. 大学で習得した諸学問を現実の教育場面に適用するための実践的諸能力の基礎の培養
9. 教育における新たな研究課題の発見.
10. 教師としての能力や適性の自覚. 教育者としての自覚, 教育精神の体得.
11. 教育理論と教育実践の相補関係についての認識の獲得.
12. 教育実習は大学教育全体の総合的实践.

また、教育実習の目的として第一に「大学・学部で習得した専門的な教育理論や技術を教育現場で実践（適応・応用・検証）し、新たな研究課題を検証し、理論を主体的に再構成する能力を育成すること」第二に「教職につく以前の段階において、教師としての職務遂行に必要とされる最低限の知識や技術、実践的諸能力を習得させること（即戦力養成）」等の2点を挙げている。

これらの意義や目的にあるように、教育実習は学生が短期間ではあるが、教育実習に臨むことで多くの体験を行い教員としての知識や技術、実践的諸能力を獲得することができ、実習後に省察を行うことでこれまでに学んだ理論を再構築することができる貴重な機会である。

一方、教育実習は実習校の教員に一任されているのが現状であり、文部科学省による調査（2015）では、教員の仕事は多様で複雑化しており、「教員の仕事が多すぎる」と92%の教員が回答している。教員の仕事が多様複雑化している背景には、平成18年の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度のあり方について」（2006）によると、社会構造の急激な変化により、都市化や核家族化の進行等を背景に、家庭や地域社会の教育力が低下し、その結果、学校が家庭の教育を担うことなどの期待の高まりや、また、学校においては、いじめや不登校、校内暴力等の問題が依然として深刻な状況にある。現場の教員は学生の実習指導に力を注ぎたくても困難である現状がうかがえる。そのため、「大学と実習校の教員が連携して指導に当たる機会を積極的に取り入れることが必要であり、実習成績の評価についても適切な役割分担の下に、共同して行うことが適切である」と指摘され、改善が求められた。

教員の資質向上に向けた教員養成課程における指導の在り方については、1997年（平成9年）の教育職員養成審議会第一次答申（1997）及び、2006年（平成18年）の中央教育審議会答申（2006）において子どもたちに「生きる力」をはぐくむ観点から、いつの時代にも求められる資質能力に加え、地球規模に立って行動するための資質能力など、今後特に求められる能力と得意分野を持つ個性豊かな教員などこれからの教員の在り方が示されている。2015年（平成27年）の中央教育審議会答申「「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」（2015）では、学部の教員養成は「教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修」を行う段階であるとの見解が示された。2006（平成18）年の中央教育審議会答申（2006）において新科目である「教職実践演習」が必修化され、その到達目標は卒業までに教員として最小限必要な資質能力が身につけているかを確認する

ものとなっている。「教職実践演習」は4年次の後期に行われ「全学年を通じた学びの軌跡の集大成」として位置づけられるものである(渡邊ら, 2010)。そのため、入学時から学生に教員として必要な資質能力を身につけさせるため、大学独自の教員養成スタンダードの作成が行われている。2017年(平成29年)に教職課程コアカリキュラム(2017)が策定され、教員養成においてコアとなる基準が示され、教育実習についても全体的な目標は示された。しかし、現在までに学校種や教科に応じたコアカリキュラム策定はされていない。東京都教育委員会では、「小学校教諭教職課程カリキュラム(2010)」の開発を行い、教育実習においても2017年10月に改訂版「教育実習指導内容」と「教育実習評価表例」(2017)を示している。横浜市教育委員会では、小・中・高等学校に適用できる「教育実習評価表(2018)」を開発している。しかし、それらは東京都や横浜市で実施される教育実習生だけに適用されるものである。

別惣(2013)は、教育実習における実習評価は各大学が実習の目的、内容、評価項目を示すにとどまっており、統一された基準がなく実習校の教員が評価を行なうため、教員により評価のばらつきなどの課題があることを指摘している。高等学校(看護)教員養成においては前述したように、教科として独自の評価基準や学生の自己評価表は全国的に統一されたものはない。そのため、本研究では高等学校(看護)教員として大学卒業までに修得すべき資質能力のスタンダードを作成する。それに基づき教育実習で必要となる資質能力を策定、それと同時に教育実習の評価基準を作成する。さらに学生が行う教育実習自己評価表を作成することを目的とする。

近年、「教員採用試験」の受験者数が減少し「教職」という職業が魅力を失いつつあるとともに、一方では、教員の退職者数の増加に伴う教員採用数の増加は、教員の資質能力の向上に対して課題も生じさせている。毛利(2020)は教員の「量の確保」と「質の保障」は連動し教育現場にも深刻な問題を呈していることを指摘している。また、平成30(2018)年に教育公務員特例法の一部改正(文部科学省, 2018)が施行され、教員の養成、採用、研修の一体化を図り、各教育委員会に「資質の向上に関する指標(教員育成指標)」の策定が義務づけられた。この背景として全国の教育現場で定年退職を迎える教員が急増し、教育経験豊かなベテラン教員の割合が低くなり新人教員や若手教員に知識や技術を伝承していくことが困難になっていることが挙げられる(津村, 2020)。

さらに、教職課程の学生だけでなく中央教育審議会答申(2012)「新たな未来を築くための教育の質的変換に向けて」にもあるように大学教育全体において、アクティブ・ラーニングなどの能動的な学習への転換が望まれている。そのため、将来児童生徒の指導に当たる教職課程の学生においては、学生時代から「省察的实践:常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善できる」「研究を通じた専門性の向上:研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる」「長期的視野に立つ職能成長:長期的視野に立って、自らの職能成長を図ることができる」(別惣, 2013)に取り組むことで、自主的・自立的な学びを保証することにつながる。

2010年(平成22年)に文部科学省が行った、実習校教員、学校長、大学、学生に教育実習の課題についての調査「教員の資質向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査(2010)」によると、「実習生受け入れ校の負担が大きい」「教員を志望していないにもかかわらず実習しようとする学生が多い」という項目に対して実習校教員、学校

長ともに5割近くが「課題である」と回答している。教育実習において自己評価表を作成することにより、学生は事前に実習目標を確認し実習に臨むことができ、実習校の負担軽減にもつながる。しかも、学生が教育実習において自己評価に取り組むことは、D. ショーンが提唱した「反省的実践家 (reflective practitioner)」(ドナルド・ショーン, 1983)としての考え方にもつながる。大学で学ぶ一般教育科目や専門科目と教職科目における学びは、ショーンの言う技術的合理性の範疇を越えており、技術的合理性に限定されやすい教育実習現場では役に立っていない(ドナルド・ショーン, 1983)ことに学生は気づかなくてはならない。さらに実際に教員として働く学校現場は、最初にも述べたが、社会情勢の変化とともに多くの課題を抱えており、知識や技術のみでは解決が困難である。そのため、学生は教育実習では、大学で学んだ、技術的合理性に限定されない理論と実践の統合を図る必要がある。それが反省的実践であり、省察を伴う教育実習の体験を通して自らの実践を省察し、その実践の中から理論と実践を結合しながら大学で学んだ知識や技術を再構築することが必要である。そうしてこそ将来学校現場で主体的・自律的に行動するという教師像を具体的に自分のものとするのが可能となる。

第2節 教育実習評価の現状

第1節で述べたように、2006年(平成18)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」に示されている「教員として最小限必要とされる資質能力」とは、平成9年の教育職員養成審議会第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」であり、①教育者としての使命感、②人間の成長・発達についての深い理解、③幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、④教科等に関する専門的知識、⑤広く豊かな教養、⑥これらを基盤とした実践的指導力等を示している。これらの資質能力を体験的に学ぶのが教育実習である。これらの資質能力が教育実習を通じてどの程度身についたかを測る物差しが教育実習評価であり、教育実習評価の結果を分析し課題を明確にすることで今後の教員養成教育に生かすことができる。

文部科学省において、2017(平成29)年に教職課程コアカリキュラム(2017)が策定され、高等学校の教育実習は「教職に関する科目」から「教育実践に関する科目」に名称が変更となった。全体として3単位を充てることには変更はないが、学校インターンシップ(学校体験活動)を1単位まで含むことが出来るようになった。

また、教育実習は、教職の科目であり、学生が何をどのように学んだかについて評価を行う必要がある。しかし、教育実習は教育実習校で行われるため今まで学生の評価は実習校の教員が評価したものを大学教員がそれを参考に評定してきた。

2006年(平成18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」(2006)では、教育実習においては、大学教員と実習校教員が連携して指導に当たる機会を積極的に取り入れることが必要であり、実習成績の評価についても適切な役割分担のもとに、共同して行うことが適当であるが、実習校により評価のばらつきが生じないように留意すること、とされている。そのためには「教育実習の到達目標を明確に示すとともに、事前に学生の能力や適性、意欲等を適切に確認するなど充実を図ること」とされている。

これらの答申を受けて、各養成大学では「教育実習」において評価基準を明確にする取り組みがますます求められる。

教育実習評価に関する研究について、2006年(平成18年)の中央教育審議会答申から、2019年(令和元年)に文部科学省による「教職課程コアカリキュラム」が策定され実施された13年間についてCiNii Articlesで「教育実習」「評価」をキーワードとして290件を検索した。そのうち学校種について、中学校、高等学校を含む「小学校・中学校」、「中学校」、「中学校・高等学校」「高等学校」「全体(中学校・高等学校を含む)」の70件と外国の学校の教育実習評価についての5件、合計75件の研究論文を分析の対象とした。

教育実習評価の研究は、「現在の評価基準を改善し新たな評価表を開発するもの」、「学生に自己評価を行わせ、結果から教育実習の課題を探るもの」、「学生の教育実習前後の自己評価の比較から実習についての不安や学習意欲の変化を探り今後の指導に活かすもの」、「実習校教員評価と学生の自己評価の結果を比較し、課題を探り今後の教育実習に活かすもの」、「教育実習評価と他の評価との関連から課題を探り指導に活かすもの」、「実習校指導教諭からの評価を分析し、指導に活かすもの」、「外国の評価の現状」、「その他」に分類された。

第1項 教育実習全体の評価

1. 評価基準の改善・開発

教員による教育実習全体の評価において、宮下(2015)は自学を含む連携大学の「教育実習評価票」と「東京都教育委員会」が作成した評価表を比較し、東京都の教育委員会が「最小限必要な資質・能力」を示したうえで教育実習評価票を示しているように、教師に必要な資質・能力を示し「教育実習評価票」を作成する必要があるとした。

山口大学教育学部(2010)は、現状の評価表の基準を明確にし、教員間のずれをなくすため、大学教員、実習校教員、学生の評価の一体化を目指す取り組みを行った。

岩田ら(2008)は、評価項目について58の大学に調査した結果、「学習指導」「生徒指導」「態度」「学級経営」「自己評価」「その他」の項目に分類され、それぞれの評価基準は各大学により多様で混在化しているとしている。また、「学習指導」「生徒指導」「学級経営」には、「児童・生徒の理解」が根底にあり、短期間の実習では困難が多く、実習前に「児童・生徒の理解」を視座に入れたカリキュラムが必要とされるとしている。さらに、評価項目の「学習指導」は重要視されているが、「学級経営」「生徒指導」については何を焦点化し、どの程度の到達度を求めるのかが明らかでなく、指導教員による主観的な評価が行われているとした。

学生による評価では、教職課程で入学時より使用しているポートフォリオやe-ポートフォリオを連動させ、学生に到達度を意識させるため、学習ガイドや自己評価表を作成したものがあ(竹下ら, 2019・平野, 2012)。全国の教員養成大学付属の小・中・高等学校の主任に調査し、中学、高等学校では「教材研究」が上位を占め、また「教師としての適性」や「学習評価」は指導と評価がしにくいものとしてとらえられていた。さらに附属学校では教科等の授業が中心で、「生活指導・学級管理」は実際には少なく、「学級管理」に関する事項は実習させていない現状がある(小林, 2007)としている。

2. 自己評価

1) 自己評価の結果から教育実習の課題を探る

岩田ら(2009)は、4年間にわたる教育実習評価を分析し、教育実習を通して学生の教職志向はどのように育まれたのか、学生のどのような力を育てたのか、また教育実習の課題は何かについての検証を行った。学生の教職志向を左右する一因として、教育実習の及ぼす影響があり、教職に対する魅力は学年とともに漸次増加するが、「教員になりたい」や「教員採用試験を受験する」までは結びついていない。また、授業を観察する力は一定の効果が認められたとした。

山本(2018)・菅野(2017)は、教職実践演習の自己評価シートを分析し、教育実習が教職課程学生の資質向上や成長に与える効果を検討した。その結果、生徒に対峙することを通して教えることの難しさや、やりがい等多くのことを学び成長していることが伺えた。このことが学生自身の人格形成や成長にも影響を与えるという相互性になっていて、教師にもアクティブ・ラーニングの必要性が示唆されたとしている。

高橋(2016) 大津(2008)は、実習で記入した日誌の気づきや学びを分析した。内容は、教師として必要な技術的事項をはじめ、心の持ち方、生徒と教師の直接のかかわりの大切さやコミュニケーションの確立や教材研究の深さ等である。教育実習では、受動的、他律的立場から能動的自律的立場になる。実習後に自分で記入した日誌を振り返ることで、大学で培われた理論と科学的探求力によって教育実習で得られた気づきや学びがより鮮明に定着するとしている。

白井(2015)は、基本実習受講者が、自らの学びを振り返り大学での学びにつなげるため、「教育実習評価基準」及び「リフレクションシート」を基に、自己評価に取り組ませた。必要な支援が行えていないことと、ICTをどのように活用するかがイメージできていないことが課題であるとした。

前田(2014)は、教育実習について、教科指導・授業、生徒指導、部活動、指導教員との関係において肯定的記述が8割であるとし、困難や悩みは授業が5割を超えるとした。教育実習の成果として、教育観、学校観、教師観の変化が9割を超え授業構想、実施、評価方法の力量向上についても9割を超えているとした。

2) 教職ポートフォリオ等を活用した自己評価

山崎(2010)は、「教職実践ポートフォリオ」の指標は学生が教育実習を振り返る指標としてだけでなく、身につけるべき教育実践力の具体を示すものとなる。教育実践力を身につけることができる実習となるよう内容を充実させると同時に学生にとって意味ある指標となるよう検討されることが期待されるとした。

谷塚ら(2013, 2015)は、3年次生による相互評価に着目し、教職eポートフォリオに記述された相互評価のコメントの特徴を明らかにした。実習生間の相互評価コメントは相互評価対象者が教職eポートフォリオに書いてある内容を参照・引用しコメントしていることを明らかにした。さらに、自己評価機能、学生間の相互コメント機能を有するeポートフォリオシステムを開発し、受けた教育を振り返り、目指すべき教師像の明確化と自らの資質力量の現状維持には効果があるが、これからの見通しを持つことには寄与していないことを明らかにした。

3. 教育実習前後の自己評価の比較

増井ら(2016)は、教師力に関する評価は実施前、中、後ともあまり変化がなく、高かった項目は、「積極的に生徒と関わる意欲」「授業の反省批評を生かす意欲」「実習の達成目標がある」「直実に勤務する自信」であり、実習に対する高いモチベーションを持ち合わせていた。

深見(2013)は、4年間の教育実習プログラムを通して学生の資質能力の変化を検討した。学校現場の状況によっては獲得できない視点があること、教育実践や児童生徒とのかかわりについては教育実習Ⅲよりも教育実習Ⅳ・Ⅵで自己評価が高くなることが確認された。そのため、教育実習の継続的な展開が不可欠であることや、獲得できない項目についてそれに替わるような経験項目を学部教育・教員養成プログラムに組み込む必要性があった。

長谷川ら(2012)は3年次主免教育実習生について、教育実習第1日目と、終日の自己評価を分析した。教育実習を通してすべての項目で有意な向上がみられ、実習前には、実習に対する不安が自己評価を低下させている要因も考えられるため、学部での指導の充実が求められるとした。

林ら(2011)は、附属小学校及び中学校の両校で開始時と終了時での実習生の意識変容から、教員による実習指導および学校における各種の活動、実践時のインパクトや関連を統計解析によって検討した。事前調査では授業をどう作っていくかの自信のなさがみられ、実習後は「子どもとのコミュニケーション」に自信がみられ「教科内容の知識・理解」には課題が残るとした。

4. 教育実習評価と他の評価との関連

相良ら(2012)は、客観的な自己評価は実際の成績とかなり一致するが、実習校での他の教員とのコミュニケーションなど、自分の努力では解決しがたいものは、自己評価と成績評価とは一致しないとした。

川崎ら(2010)は、2年間のアンケートを比較検討し、大人数での効果的な教育実習のあり方を検討した。「教員を目指す」実習生がより良い実習を行うためには、全員が高い志をもって実習に臨むことが求められるとした。

三島ら(2009)は、実習前後の教職志望度と授業・教師イメージ、教師効力感、自己評価との関係を検討した。教師志望度による授業・教師イメージ、教師効力感の差異と共通性が示唆された。実習後に教職を志望するようになる学生は、実習後に教師をサポーターとしてイメージするようになる。直接の進路選択希望には、実習中の授業実施段階の成果が関係している。特に授業準備段階の成果が関係しているとした。

山本ら(2006)は、モデリングにより学習された役割演技行動として教育実習生の行動をとらえ、実習中の役割演技行動のタイプとストレス反応、自己評価との関連について検討を行った。役割演技行動を学習していない実習生や、学習していても行動に苦痛を感じる実習生は、心理的にも身体的にもストレス反応が高いこと、次回実習への意欲も低くなることが明らかとなった。教育実習生に対して、適切な役割演技行動を学習するための支援の必要性が示唆されるとした。

5. 実習校指導教諭からの評価の分析

実習校指導教諭の評価を分析し、今後の評価に活かすものとして、三浦(2016)は、実習生を指導する教員の意見を整理し、実習校と大学側の連携をいかに進めるのかについてまとめた。参考にするのは「教育実習成績評価」「実習生に対する総括的所見」「指導教諭のインタビュー」から分析した。教育実習を充実したものとするため、事前に大学側が指導すべきことと、実習校と大学側の連携を強化するためのしくみについて考察が必要であるととした。

菱田ら(2018)は、3年間の成果を教育実習評価票の分析を通して明らかにし、教育実習の課題を事前指導に反映させると共に学校インターンシップ検討の基礎資料とし日々の学校生活を含め指導していく必要性があるととした。

6. 実習校教員評価と学生の自己評価との比較

佐藤ら(2017)は、実習校評価と学生評価を比較し、「学級経営・生徒指導」と「事務能力」は実習校評価と一致しており、実習校評価より学生評価の高かった項目は、「生徒とのふれ合い」と「自己表現力」であるとした。総合評価は実習校評価が高いとした。

竹内(2006)は、生徒指導、教科指導、学習態度、総合評価等すべてにおいて、学生の自己評価が下回っており、学生にいかに自信を付けさせるかが課題であるとした。

山口ら(2010)は、カリキュラムの改正について、実践的指導力の向上がみられ概ね成功しつつあるようである。その基盤には、大学と群馬県教育委員会との間に十分な連携体制が確立していること、教員の間実践的指導力の育成が最も大きな使命であることの共通理解がなされてきていることが挙げられるとした

第2項 教育実習中の授業等についての評価

1. 評価基準の改善・開発

松浦ら(2010)は、授業評価表を実習前に学生に提示し、教員も指導基準があることで評価の信頼性が得られたとした。

富永ら(2012)は教材研究における学生の困難性を分析し、学生と指導教員が評価表を活用する意義を述べている。

橋本ら(2010, 2011)、栗谷ら(2018)、平野(2017, 2016)は社会科、理科などの授業における評価表をループリックを用いて作成し、学生に実施させた。その結果、教材研究についてはより詳しい評価の必要性があることや、活用には個人差があり、共通の評価基準として機能しないこともあることを明らかにした。

西ら(2013)は実習中に作成した学習指導案を大学の教員や実習前の学生が閲覧できるシステムを開発した。その結果、実習前の学生には効果があったが、実習中は学生が登録する余裕がなく閲覧できていないと述べている。

2. 自己評価

見島ら(2016)は、授業における自己評価の中で学生の指導案作成の「つまずき」を調査した。その結果、教材研究の段階でのつまずきが一番多く、9月実習段階では授業構成の段階でつまずいていることを明らかにした。

三浦ら(2013)は、タブレット端末を用いたシステム(学習評価システム)を学習評価の方法として提案し、学習評価システムの利用が、評価計画・実施に与える影響を分析・検証し、学習評価や記録の簡易化に貢献していると考えられるとした。

溝口ら(2018)は、学生に自分の授業に関する評価表を作成させ、授業を受けた生徒の評価を意識しながら実習に取り組ませた。授業を受けた生徒の評価については、実施できていない。

3. 教育実習前後の自己評価の比較

松宮(2016)は、「教育実習経験知」を構成概念としたモデルを構築し、教育実習の効果として教職に対する自己肯定感や自己効力感が有意に高くなると同時に、英語そのものに対する不安意識も有意に高くなっていると述べている。

相良ら(2012)は、客観的な自己評価は実際の成績とかなり一致するが、実習校での他の教員とのコミュニケーションなど、自分の努力では解決しがたいものは、自己評価と成績評価とは一致しないことを明らかにした。

4. 教育実習評価と他の評価との関連

都島ら(2018)は、「模擬授業の評価データ」と、実習校における「授業評価データ」を整理した。模擬授業評価データからは、「聞き取りやすさ」「クラス理解」「生徒を見ながら話す」ことについて課題があり、実習担当教員からは授業づくりに課題があることが示唆された。

林ら(2016)は、「教育実習」と「保健体育科教育法」の評価の関係について分析し、「教科指導の技術」「自己表現力」「教材研究」のボトムアップを図る必要性が判明した。現場で求められる力量形成のための「保健体育科教育法」のあり方について課題があるとした。

5. 実習校指導教諭からの評価の分析

三山(2010, 2009)は、教壇実習評価をもとに作成した授業評定票を用いて、実習生が指導教諭にどのような観点から評価されたのかを分析した。各評定項目には、指導教諭の多様な授業観・指導観に応じて様々な意味づけを含んでいること、教育実習の最終的な評価には、研究授業の出来栄だけでなく、指導教諭自身の指導観・授業観が大きく働いている可能性を指摘した。

6. 実習校教員評価と学生の自己評価との比較

教科指導における評価の比較では、熊谷(2010)は、模擬授業における生徒役の授業評価のデータを分析し、同じ授業を教育実習で行い指導教員の最終評価データと関連させ、学生の授業をとらえる視点を検討した。主要な因子は、「分かりやすい授業」と「活気ある授業」で、有意差は認められなかった。学生は、主観的、感覚的構造でとらえ、指導教員の視点は「教育的視点」でなされているとした。

阿久津(2008)は、英語科の教育実習生が中学、高校の現場教員の要求に的確に答えることができたか、できなかった要因は何であったのかを探り、「英語での授業」は課題がみ

られたと述べている。

大坪ら(2016)は、学生の自己評価の正確性と課題の関連性について検討し、自己評価が正確でなければ具体的な課題を見出すことができない」という仮説が支持され、学生の自己評価を正確にするような支援が有用であることが示した。

第3項 外国の学校の教育実習評価・その他

外国の学校の評価では、主としてアメリカの各州における教育実習評価の実態が取り上げられていた。大学が評価基準を用いて学生のパフォーマンスを評価し、形成的評価であること。実習を通して評価基準で示されている内容を身につけることが目標であること、教育実習の結果を他の様々な評価結果と照らし合わせ分析することで全体的な視点から問題点を明らかにするなど日本の場合とは異なっている点がみられた(古屋, 2011・安藤, 2007・佐藤, 2007)。

松井(2016)は、教育実習前に大学でカリキュラム構成や単元構成に関する指導を行っておくことの必要性について、教育現場の勤務経験とデータに基づき論じた。

第4項 教育実習における評価表について

教育実習評価を行う評価表についての評価項目や評価基準について分析する。

教育実習で使用する評価表は、教育実習全般の評価表と教育実習で行なう授業についての評価表に分けられる、さらに、それぞれ、教員が行う評価、学生が行う自己評価、教員と学生が行う評価に分けられている。

教育実習全般の評価項目は、教員が行う評価、学生が行う評価、教員と学生が行う評価について、それぞれ表現は異なっていたが、内容で分類すると、「学習指導」、「学級経営」、「生徒理解」、「教師としての素養(社会性)」、「使命感」、「実習事務」、「その他」、「総合評価」などに分類された。「その他」、「総合評価」以外はそれぞれの項目の下に小項目があり評価基準が示されている。4段階や5段階での評価が多く見られた。

評価基準の内容は、各大学で現在までに使用していたものを使用したもの(林ら, 2016)や、それに改良を加えたもの(山口大学教育学部附属山口中学校, 2010)、4年次に実施する「教職実践演習」の評価項目を使用したもの(山本ら, 2018)、学生が教職課程で4年間使用する「教職ポートフォリオ評価」や「教職eポートフォリオ」を使用するもの(谷塚ら, 2016・竹下ら, 2019)であった。また、岩田(2008)のように各大学の教育実習で採用されている評価基準を分類し、項目を「生徒指導」「態度」「学習指導」「学級経営」「自己評価」「その他」に分類したものもあった。林ら(2015)は、教育実習評価の課題として、各大学や教育委員会などで各々の評価を定めていることが多く均等性に欠け、最終的な評価は実習校に委ねられているため大学での評価判定にバラツキがあり、実習校教員、大学教員、管理職間での整合性の取れた観点別評価の開発の必要性を指摘している。小林(2007)のように、全国の教員養成系大学・学部附属小・中・高等学校の教育実習主任へのアンケート結果から教育実習自己評価表を作成したものも見られた。

教育実習中の授業評価は、教員が行う評価、学生が行う自己評価、教員と学生が行う評価について、「授業をするための基礎知識」、「教材研究」、「学習指導案の立案」、「授業実施」、「授業実施後の評価・反省」についての評価が多く見られた。また、それぞれの項目の下

に何項目かの下位項目が設定され、具体的な評価基準が設定されていた。評価項目は、以前から各大学で使用しているチェックシートの利用（富永ら，2008）や独自に開発したものがみられた（平野，2017）。また、大学のスタンダードの中から項目を設定したもの（向田，2017）、教育実習校で実際の使用はできなかったが、学生が自分の授業についての評価表を作成し、授業に取り組んだ例があった（溝口，2018）。教育実習日誌に記載された指導教諭の授業評価から評価項目を抽出したもの（阿久津，2008）もあった。学習指導案を web 上に登録して教員も学生も検索できる環境をつくり評価したもの（西ら，2013）などがみられた。評価の方法は、3 段階～10 段階まであり、ルーブリックによる評価（橋元ら，2010）もみられた。

第 5 項 教育実習評価に関する先行研究のまとめ

教育実習評価の対象について、「小学校・中学校」、「中学校」、「中学校・高等学校」「高等学校」「全体（中学校・高等学校を含む）」「外国の学校」の先行文献を概観した。

評価項目については、「学習指導」「生徒指導」「態度」「学級経営」「自己評価」「その他」の項目に分類され、それぞれの評価基準は各大学により多様で混在していた。中でも、教育実習が「学習指導」に重点を置かれていることから「学習指導」の研究は多く見られ、評価基準も「授業をするための基礎知識」、「教材研究」、「学習指導案の立案」、「授業実施」、「授業実施後の評価・反省」についての評価が見られた。しかし、「生徒指導」、「学級経営」の評価は「児童・生徒の理解」が根底に必要であり、短期間の実習では困難が多く実習前に「児童・生徒の理解」を視座に入れたカリキュラムの必要性が示唆された。また、これらは評価基準において何を焦点化し、どの程度の到達度を求めるのか明らかでなく、指導教員による主観的な評価が行われているのが現状であった。評価基準作成にあたり、各大学の教職課程で「必要な資質・能力」を示した上で「教育実習評価票」を作成する必要があるとしたものも見られた。

教育実習評価の課題として、各大学や教育委員会などで各々の評価を定めていることが多く、均等性に欠け、最終的な評価は実習校に委ねられているため大学での評価判定にバラツキがあり、実習校教員、大学教員、管理職間での整合性の取れた評価表の開発が望まれていた。評価基準改定の方法としては、各大学が使用している評価基準を見直し、実習校教員や学生の自己評価をもとに改良したものが多く見られた。渡邊ら（2010）によると、ドイツでは教員養成の制度は日本とは異なっているが、教育実習において大学の教員が積極的に直接指導を行いまた、実習校の校長と度々意見交換を行うなどが見られる。また、2004 年からは国として「教員養成スタンダード」が示され、その内容は教員に求められる力量をコンピテンスとして授業、教育、評価、刷新の 4 領域があり更にそれぞれ下位領域として合わせて 11 のコンピテンスを配置している。このコンピテンスは理論部分と実践部分に分けられていて教員養成のスタンダードや教育実習の評価表作成において大いに参考になるものである。

学生に教育実習の自己評価を行わせることにより、教職に対する志向、資質能力の向上に寄与していることがうかがえ、学生自身の人格形成や成長にも影響を与えるという相互性になっていた。小林ら（2006）によると、学生が自己評価を行うことにより形成的な実習経験の構築や省察的な態度の育成だけでなく、実習後にも課題把握や探求的な姿勢の形

成にも効果があることを述べている。大学での受動的、他律的立場から能動的、自律的立場に変容し、大学で培われた理論と合体して普遍のものとなつて変化する効果がみられている。

また、「教職実践ポートフォリオ」の指標は学生が教育実習を振り返る指標としてだけでなく、身につけるべき教育実践力の具体を示すものとなるために重要であること示唆された。教育実習評価についての先行研究は、①現在ある教育実習評価の改善・改訂を行いより良い評価表を作成するもの。②自己評価の結果を分析し、今後の教育実習に活かすもの。自己評価については、教育実習だけでなく4年間の教員養成の一部として学生に理解させるため、ポートフォリオを活用して評価基準として示すもの。③教育実習前後に自己評価を行わせ、その結果から教育実習の指導を見直すもの。④教育実習校の教員評価や学生評価の比較を行い実習校教員と大学教員との連携を密にする必要性などの成果がみられた。評価基準作成にあたり、各大学でも教員養成スタンダードの取り組みが始まっているが、東京都の教育委員会（2010）が「最小限必要な資質・能力」を示したうえで教育実習評価票を示しているように、教師に必要な資質・能力を示し「教育実習評価票」を作成する必要があることが示唆された。

高等学校における教育実習評価の研究は、対象が「中学校・高等学校」「高等学校」「全体（小学校・中学校・高等学校）」に含まれていて、「数学」「理科」など教育実習での授業に関する評価が多く見られた。高等学校（看護）の教育実習評価に関する研究は現在まで行われていなかった。

文部科学省が「教職実践演習」の到達目標（2006）として示したものと「教職課程コアカリキュラム」（2017）として示したものは、第1節で述べたように学校種や教科について個別のものではなく全般的なものである。中央教育審議会答申に見られる「いつの時代にも教員に求められる資質能力」については、山本ら（2018）が使用した「教職実践演習」の到達目標に示されている「使命感や情熱」「高い倫理観と規範意識」などあいまいな表現であり、評価が困難であるとしている。また、教育実習の教員評価や自己評価から得られた課題を学生に返却し、振り返りを行わせる研究はあまり見られなかった。

別惣ら（2009, 2012, 2016）は、小学校教員として大学卒業時に養成すべき資質能力のスタンダードを開発するため、全国の大学附属学校教員、公立学校教員、指導主事に調査し、それを基に教育実習の評価基準を作成し活用している。教員として大学卒業までに養成すべき資質能力の基準について、既存のものや大学で現場経験のある教員の意見を基に作成したものでなく、学校現場の教員の声をもとに別惣らが行った方法により評価基準を作成したものは他にはみられなかった。

第3節 自己評価表作成に向けて

高等学校教育実習（看護）の教育実習評価の研究は今まで行われておらず、自己評価表についても作成されていない。

教育実習評価の課題として各大学や教育委員会などで各々の評価方法を定めていることが多く、均等性に欠け、最終的な評価は実習校に委ねられているため大学での評価判定にバラツキがあり、実習校教員、大学教員、管理職間での整合性の取れた評価表の開発が望まれていた。評価基準作成の方法としては、各大学が使用している評価基準を見直したも

のや実習校教員の評価、学生の自己評価をもとに作成したものが多く見られ、教職課程で必要な「資質・能力」を示した上で「教育実習評価票」を作成する必要があることが示唆された。また、評価表については「教職ポートフォリオ評価」や「教職 e ポートフォリオ」を使用するもの、ルーブリックによる評価表などが見られた。評価基準については、ドイツにおける「教員養成スタンダード」に見られるように力量をコンピテンスとして 4 領域で示されており（渡邊他，2010）、日本における「教職実践演習」の到達目標（中央教育審議会答申，2006）にあるような「使命感や情熱」などの曖昧なものではなく評価可能な表現が求められている。

第 1 節で述べたように、近年の教育現場における多くの課題を乗り越えるためにも学生が教育実習において自己評価に取り組むことは、D. ショーンの「反省的实践」であり、学生時代から主体的な学びを促すことは是非とも必要である。教師教育における教育実習の重要性が述べられているにもかかわらず、それができていないのは学生が自分の学習を振り返る手立てがないためと思われる。

教育実習後に自己を振り返り教育実習の成果を定着させるためにも全国の高等学校教員の生の声をもとに高等学校（看護）の教員養成スタンダードを作成し、先行研究の課題を参考にして自己評価表の作成を行う必要性が示唆された。

引用文献

- 阿久津仁史（2008）：英語科教員養成の成果と課題－教育実習後の学生の自己評価と現場教員の評価の分析－，聖学院大学論叢 20(2)，155-165.
- 安藤輝次（2007）：アルバーノ大学の教員養成カリキュラム，教育実践総合センター研究紀要（16），89-100.
- 岩田昌太郎，嘉数健悟（2008）：教育実習における評価規準の項目に関する研究，広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部，文化教育開発関連領域，57，293-300.
- 岩田孝嗣，川路澄人，池山圭吾他（2009）：学校教育実習プログラムの評価と検証－2005 年度入学生に対する継続的な意識調査を通して－，島根大学教育臨床総合研究，8，37-53.
- 大津典子（2008）：教育実習における実習日誌記録の変容に関する研究－マネジメント・インストラクション・フィードバック及び授業の総合評価－，筑波大学附属坂戸高等学校研究紀要，46 号，135-139.
- 川崎繁次，野村いずみ，鈴木清貴（2010）：教育実習生指導の現状と課題－小グループでの授業担当とその後－，高校教育研究，第 62 号，47-62.
- 教育職員免許法（2019），https://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=324AC0000000147（2020. 3. 23 閲覧）
- 教育公務員特例法等の一部を改正する法律（2017），https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/_icsFiles/afiel_dfile/2016/11/24/1379790_4.pdf（2020. 9. 19 閲覧）
- 教育職員免許法施行規則（2017），https://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=329M50000080026（2020. 3. 23 閲覧）
- 教職課程コアカリキュラムのあり方に関する検討会（2017）文部科学省，

- http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf (2018. 3. 11 閲覧)
- 教育職員養成審議会・第1次答申(1997) 新たな時代に向けた教員養成の改善方策について, 文部科学省,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm (2018. 5. 6 閲覧)
- 教育実習サポートガイド 横浜市教育委員会 (2018),
<https://www.edu.city.yokohama.jp/tr/ky/k-center/daigakurenkei/support-guide.pdf> (2020. 9. 19 閲覧)
- 栗谷好子 (2018): 教育実習生の中等社会科授業構成能力を評価するルーブリック開発のアクションリサーチ, 広島大学大学院教育学研究紀要, 第二部, 第67号, 57-66.
- 熊谷信順 (2010): 教育実習生の「学習指導技量」形成に寄与する教育実習事前指導の構築(4)～模擬授業生徒役による授業評定と教育実習指導教員による学習指導法評価の関係～, 東亜大学紀要 第11号 51-62.
- 小林宏己 (2007): 新しい教育実習自己評価表の開発, 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 第3集, 49-58.
- 小林宏己 (2006): 教育実習生のための自己評価表の活用, 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 第2集, 35-42.
- 相良麻里, 相良陽一郎 (2012): 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討—教育実習生の自己評価に関して—, 千葉商大紀要, 49巻, 第2号, 135-147.
- 佐藤仁 (2007): アメリカにおける教育実習の評価—教員養成プログラムの組織的改善の視点から—, 中国四国教育学会 教育学研究紀要, 第53巻, 330-335.
- 佐藤典子, 佐久間邦友 (2017): 実習における評価票の検討—実習校からの評価と学生の自己評価の比較を踏まえて—, 郡山女子大学紀要 53巻, 317-334.
- 柴田俊和, 古川雅里子 (2009): 教育実習における学生の学びと自己評価の現状及び課題, びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要, 第6号, 57-173.
- 白井重樹 (2015): 授業力の形成に向けた指導と課題—教育実習受講者の自己評価結果から—, 滋賀大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 第23巻, 55-60.
- 菅野治恵 (2017): 本学における「教職実践演習(理科)」の概要と課題, 城西大学教職課程センター紀要, 第1巻, 55-69.
- 高橋克 (2016): 教育実習における気づきと学び—実習日誌に見える自己評価からの成長—, 江戸川大学教職課程センター紀要教育総合研究, 第4号, 13-34.
- 竹内英人 (2006): 教育実習の評価に関する一考察—教育実習の評価から見る教職指導の今後の課題—, 名城大学 教職センター紀要, 第3巻, 45-62.
- 竹下俊治, 齊藤一彦他 (2019): ポートフォリオ評価を軸とした教職課程の構造化: 教職科目・教育実習科目・教職実践演習の連動性と接続性をどう高めるか, 広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書, 第17巻, 47-56.
- 谷塚光典, 東原義訓, 喜多敏博他 (2015): 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, 39(3), 235-248.
- 津村敏雄 (2020) 教員育成指標の研究—関東地方一都六県に焦点を当てて—, 東洋学園大

- 学教職課程年報，第2号，9-51.
- 中央教育審議会（2015）：「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（答申）」参考資料その1平成27年12月，
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_04.pdf（2018.3.21 閲覧）
- 中央教育審議会（2015）：「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）」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf（2018.7.29 閲覧）
- 中央教育審議会（2012）：新たな未来を築くための 大学教育の質的転換に向けて ～生涯学び続け，主体的に考える力を育成する大学へ～，
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf（2020.12.7 閲覧）
- 中央教育審議会（2006）：「今後の教員養成・免許制度のあり方について（答申）」平成18年7月，http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm
（2018.3.21 閲覧）
- 都島梨沙，迫田裕子（2018）：教育実習生の授業実践と課題を踏まえた実習指導の在り方ー大学および実習校における授業評価のデータの整理を通してー，東亜大学紀要，第26巻，119-124.
- 富永和宏，井上芳文，橋本三嗣他（2012）：教育実習の評価のあり方の改善について（5）ー数学科における教材研究の評価の枠組みー，広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要，第40号，41-46.
- 富永和宏，青谷章弘，児玉孝文他（2008）：教育実習の評価のあり方の改善についてー数学科における授業評価に注目してー，学部・附属学校共同研究紀要（36），51-57.
- 東京都教育委員会（2017）：「東京都教職課程カリキュラムの策定」教育実習 41-54.
http://www.metro.tokyo.jp/tosei/hodohappyo/press/2017/10/26/documents/16_05.pdf
（2018.3.24 閲覧）
- 東京都教育委員会（2010）：「東京都教職課程カリキュラムの策定」，
<http://www.metro.tokyo.jp/tosei/hodohappyo/press/2017/10/26/16.html>
（2018.3.24 閲覧）
- ドナルド・ショーン（1983）/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，株式会社ゆるみ出版，76-121.
- 仲矢明孝，三島知剛，高旗浩志他（2015）：3年次教育実習に関する学生の意識の検討ー平成25年度受講生アンケート結果からー，岡山大学教師教育開発センター紀要，第5号別冊，26-34.
- 西正明，三村拓馬，増井美那他（2013）：教育実習において添削段階にある学習指導案の登録閲覧システムの開発と評価，信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究』No.14，21-30.
- 橋本三嗣，青谷章弘，阿部好貴他（2011）：教育実習の評価の在り方の改善について（4）ー数学科における授業評価を軸とした教育実習の改善ー，広島大学 学部・附属学校共同

- 研究機構研究紀要，第 39 号，51-56.
- 橋本三嗣，青谷章弘，井上芳文他（2010）：教育実習の評価のあり方の改善について(3)－数学科における到達目標を明確にした評価の改善－，広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要，第 38 号，56-60.
- 長谷川順一，山岸知幸，川地由美他（2012）：小・中学校教育実習における実習生のための教育実習自己評価シートの開発，香川大学教育実践研究，25，125-136.
- 林園子，永本耕介，藤原昌太（2016）法政大学スポーツ健康学部における教職課程の現状と課題－「教育実習」と「保健体育科教育法」の評価に着目して－，法政大学スポーツ健康学研究，7，21-29.
- 林武広，神原一之，秋山哲他（2011）：教育実習指導の効果に関する研究(1)－附属東雲小学校および同東雲中学校における実習生の意識変容に基づく検討－，広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要，第 39 号，81-86.
- 林徳治，黒川マキ（2015）：大学および実習校による教育実習評価の実証研究Ⅰ－大学と実習校による均等性を担保した教育実習評価研究の概要－，日本情報教育学会第 31 回年会，192-195.
- 菱田隆昭，柴内靖，田口久美子（2018）：教育実習の充実に向けた事前指導の強化について－実習校からの評価を生かす観点から－，和洋女子大学教職教育支援センター年報，第 3 号，10-16.
- 平野俊英（2017）：理科指導力育成に向けた教員養成評価指標の開発研究(Ⅱ)－理科教育実習に向けた評価指標の試行分析－，愛知教育大学研究報告，教育科学編，66 巻，163-167.
- 平野俊英（2016）：理科指導力育成に向けた教員養成評価指標の開発研究－理科教育法科目と理科教育実地研究の枠組み再構築－，愛知教育大学研究報告，教育科学編，65 巻，187-191.
- 平野俊英（2012）：愛知教育大学の主実習における到達目標の構築に向けて－学生の学びの実態から考える－，愛知教育大学教育創造開発機構紀要，Vol. 22，1-7.
- 深見俊崇（2013）：4 年間の教育実習プログラムを通しての教員志望学生の資質能力の変化－島根大学教育学部の事例－，島根大学教育学部紀要（教育科学），第 47 巻，1-6.
- 古屋光一（2011）：ニューヨーク州バファロー校における教育実習の評価基準，北海道教育大学紀要，教育科学編 62（1），255-264.
- 別惣淳二，長澤憲保（2016）：小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達基準から捉えた実習成果－実地教育Ⅳ（小学校教育実習）における単位数増加の効果について－，兵庫教育大学研究紀要，第 49 巻，131-141.
- 別惣淳二（2013）：教員養成の質保証に向けた教員養成スタンダードの導入の意義と課題－兵庫教育大学の事例をもとに－，教育学研究，第 80 巻，第 4 号，39-52.
- 別惣淳二，名須川知子，横川和章他（2013）：幼稚園教員養成スタンダードに基づく実習到達規準から捉えた実習成果と課題(Ⅰ)－第 3 年次の附属幼稚園実習の場合－，兵庫教育大学研究紀要，第 43 巻，149-162.
- 別惣淳二，渡邊隆信（2012）：教員養成スタンダードにもとづく教員の質保証 学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築，ジアース教育新社
- 別惣淳二，千駄忠至，長澤憲保他（2007）：卒業時に求められる教師の実践的資質能力の明

- 確化一小学校教員養成スタンダードの開発一, 日本教育大学協会研究年報, 第 25 集, 95-106.
- 前田一男, 佐藤良 (2014): 教職課程の学生による教育実習に関する経験: 教育実習における困難とその解決, 教職研究, 第 24 号, 立正大学教職課程, 91-104.
- 増井千世子, 原寛暁, 松前良昌他 (2016): 音楽科における指導力の向上をめざした効果的な教育実習のあり方に関する研究-生徒指導と教科専門の観点から-(2), 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 第 44 号, 95-102.
- 松井孝彦 (2016): 教育実習前におけるカリキュラム構成や単元構成に関する指導の必要性-中学校英語科を例に-, 愛知教育大学教職キャリアセンター紀要, 第 1 巻, 51-58.
- 松宮信吾 (2016): 教職課程認定大学における教育実習の実施効果の健勝に関する研究: 関西外国語大学の事例を中心として, 研究論集, 103 巻, 119-135.
- 三浦朋子 (2016): 教育実習指導における大学の役割および実習校との連携の可能性: 実習先指導教諭の考えを手がかりとして, 亜細亜大学課程教育研究紀要, 4 巻, 1-9.
- 三浦利仁, 谷田親彦 (2013): タブレット端末を用いた学習評価システムの開発-学習評価の計画・実施に与える影響-, 一般社団法人 電子情報通信学会技術研究報告, ET, 教育工学, 113, (229) 75-80.
- 見島康司, 小原友行, 池野範男他 (2016): 教育実習のための効果的な指導方法に関する研究(1), 広島大学 学部・附属学校共同研究紀要, 第 44 号, 297-306.
- 溝口繁美 (2018): 教育実習を単なる実習で終わらせないために-教育実習への授業評価導入の試み-, 神戸親和女子大学言語文化研究, 12 巻, 85-98.
- 宮下治 (2015): 教育実習評価票に関する現状と課題に関する一考察-愛知県内連携 5 大学と東京都教育委員会の評価表の比較から-, 愛知教育大学研究報告. 教育科学編, 第 64 巻, 111-117.
- 三山緑 (2010): 教育実習生の「学習指導技量」形成に寄与する教育実習事前指導の構築(3)-実習生の研究授業を評価する実習校指導教諭の視点に関する分析-, 東亜大学紀要, 第 11 号, 35-49.
- 三山緑 (2009): 教育実習生の「学習指導技量」形成に寄与する教育実習事前指導の構築(1)-実習校指導教諭へのアンケート調査結果の分析を通して-, 東亜大学紀要, 第 9 号, 1-15.
- 毛利猛 (2020): 少子化の中の教員養成と教育学-教員養成系大学・学部の挑戦-, 教育学研究, 第 87 巻, 第 2 号, 27-37.
- 文部科学省 (2018) 教育公務員特例法等の一部を改正する法律,
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afielldfile/2017/10/24/1397727_002.pdf (2021. 10. 22 閲覧)
- 文部科学省初等中等教育局 初等中等教育企画課 (2015): 学校や教職員の現状について
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/052/siryu/__icsFiles/afielldfile/2015/02/18/1355024_4.pdf (2020. 12. 7 閲覧)
- 文部科学省 (2011): 教員に求められる資質能力に関する関連答申,
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/001/shiryu/__icsFiles/afielldfile/2011/09/26/1309293_03.pdf (2020. 6. 28 閲覧)

- 文部科学省（2010）教員の：資質向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sankou/index.htm, 102 （2021. 4. 10 閲覧）
- 山口大学教育, 学部附属山口中学校（2010）：効果的な教育実習評価のあり方－評価基準項目に着目して－, 学部・附属教育実践研究紀要, 第9巻, 19-28.
- 山本義史, 藪内聰和, 山岸治男他（2018）：教職課程学生の「教育実習」「教職実践演習」における自己評価－教職課程で学び, 実践できたこと, 不足している資質能力について－, 日本文理大学商経学会誌, 第37号, 第1巻, 3-47.
- 横浜市教育委員会（2018）：教育実習サポートガイド,
<https://www.edu.city.yokohama.jp/tr/ky/k-center/daigakurenkei/support-guide.pdf> (2020. 9. 19 閲覧)
- 渡邊満, カール・ノイマン（2010）：日本とドイツの教師教育改革, 東信堂, 4-68, 215-244, 290-300.

第2章 研究の概念枠組みと構成, 及び目的

第1節 本研究の概念枠組みと構成

本研究の概念モデルを図2-1-1に示す。第1章の序論でも述べたが、文部科学省より、2017年（平成29年）に教職課程コアカリキュラムが策定され、教員養成においてコアとなる基準が示された（2017）。教育実習についても全体的な目標は示されたが、学校種や教科については検討されていない。高等学校（看護）の独自の基準も示されていない。

そのため、教職課程コアカリキュラムの内容を含め、高等学校（看護）教員として卒業までに必要とされる資質能力を5年一貫の高等学校看護科の校長、教員へアンケート調査を行い、その結果の検討により絞り込み、資質能力のスタンダードを作成する。それを基に高等学校（看護）教育実習における教員と学生の実習評価表を作成する。

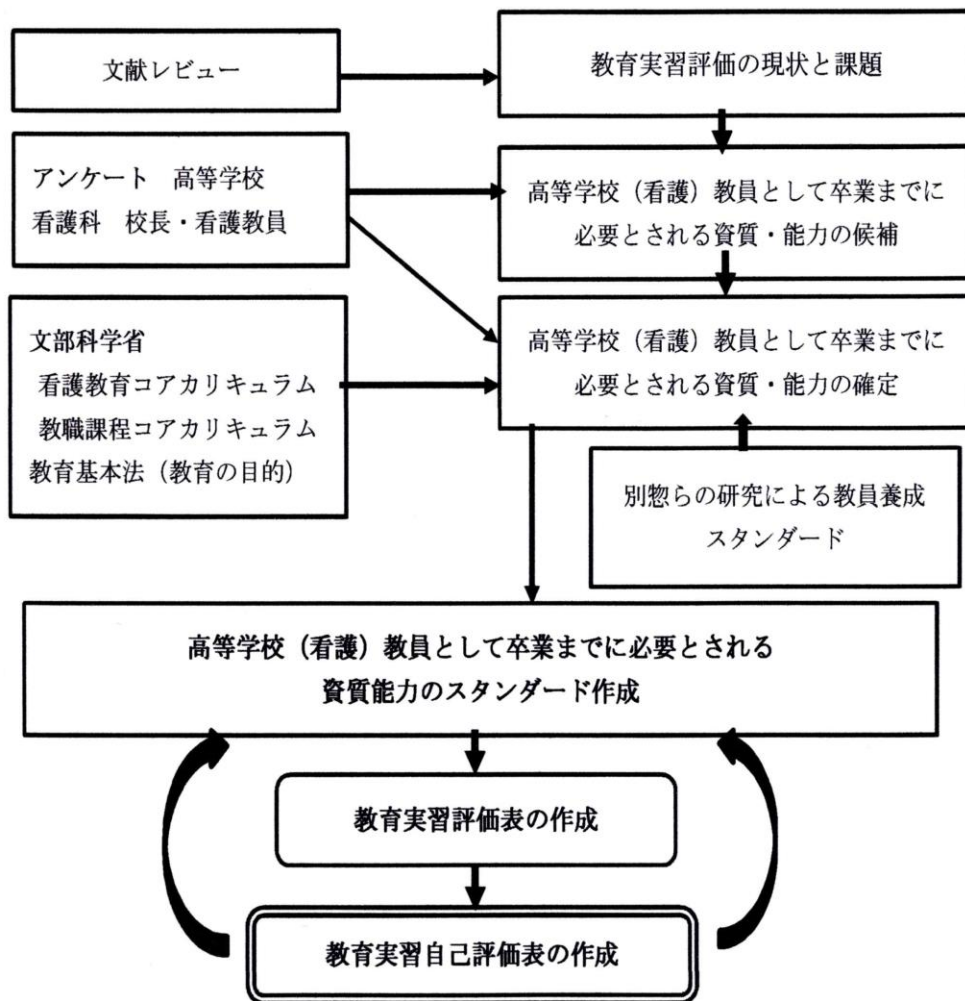


図2-1-1 教育実習（看護）評価システム概念図

次に研究構想の流れを図で詳しく示す。(図 2-1-2)

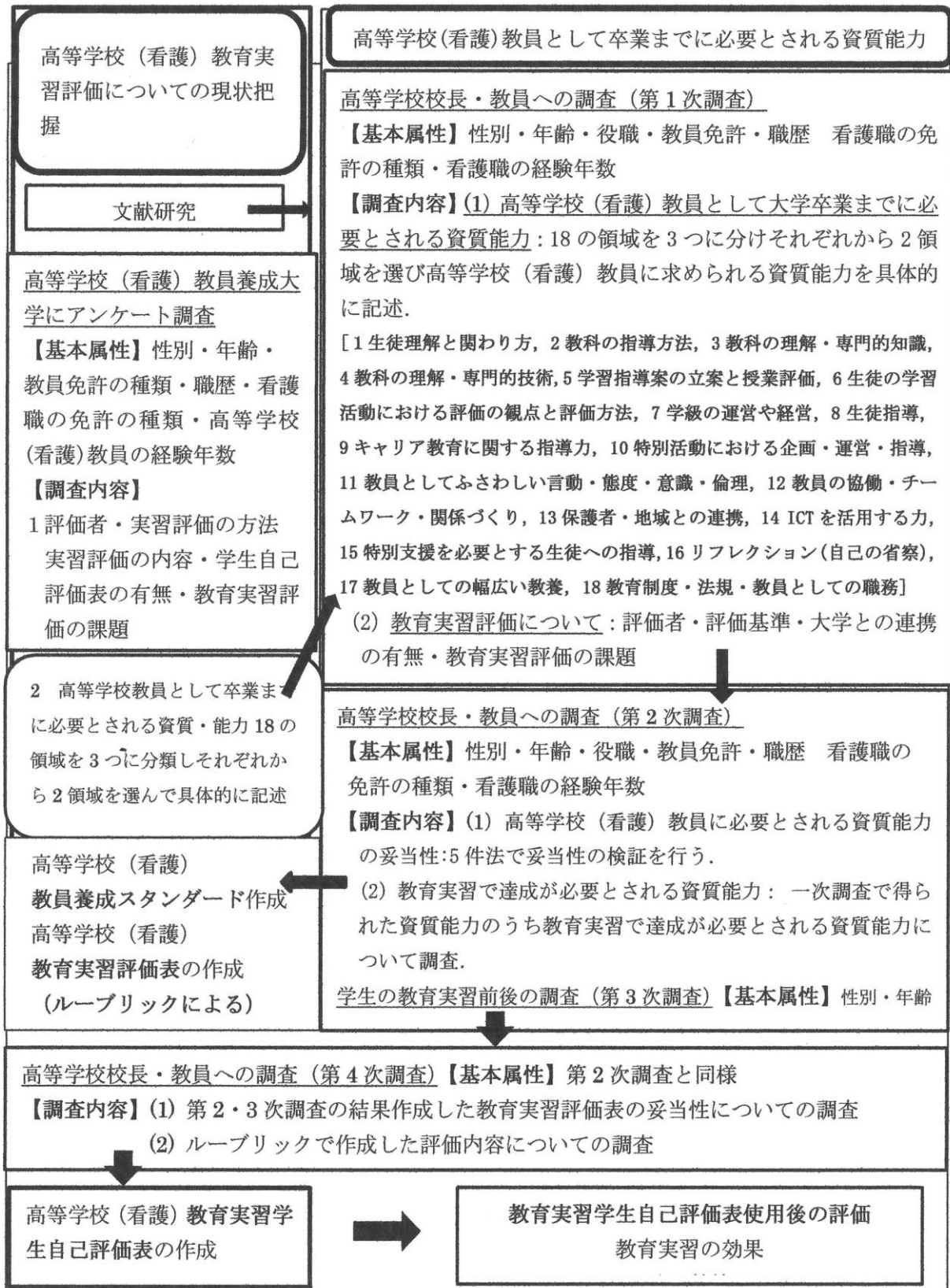


図 2-1-2 研究構想の流れ

第2節 本研究の目的と意義

第1項 本研究の目的

本研究は、高等学校（看護）の教育実習において学生が目的意識をもって実習に臨むため、まず、高等学校看護教員として大学卒業までに修得すべき資質能力のスタンダードを作成する。それに基づき教育実習における教員評価表を作成する。同時に学生が使用する自己評価表を作成する。教育実習前に学生が評価基準を確認し、実習目標を明確にした上で実習後に自己評価するというシステム開発を目指すことを目的とする

第2項 研究の意義

高等学校看護科は、文部科学省によると2019年5月現在で全国に96校あり、そのうち80校（81.3%）は5年一貫の看護師養成校である（文部科学省，2019）。5年一貫の高等学校看護科は、厚生労働省の指定を受けているため、カリキュラムは高等学校の規定だけでなく保健師助産師看護師法の指定規則（厚生労働省，2011）を適用するものとなっている。

授業は座学のみではなく、演習や臨地実習なども含まれている。そのため教員には高度な知識や技術が求められる。しかし、高等学校（看護）の教員として大学卒業時に必要とされる資質能力の基準はなく、そのため教育実習においても評価基準は統一したものがなく、それぞれの大学の基準で行われているのが現状である。高等学校（看護）の教員として大学卒業までに必要とされる資質能力の基準を作成し、教育実習の評価表と学生が行う自己評価表を作成することにより、学生は事前にそれを確認し、目標をもって日々の実習に臨むことができる。

第1章で述べたが、教育実習において、実習での学びの自己評価を行い自身の学びの成果と課題を省察することで、今後の大学での学修や将来教員になるために必要な資質能力について自身の行うべき学修課題を自覚化することができる。実際に教員として働く学校教育の現場は、多くの課題を抱えており、知識や技術のみでは解決が困難である。そのため、学生は教育実習では、大学で学んだ理論と実践の統合を[D. ショーンが述べているように技術的合理性（ドナルド・ショーン，2001）に限定されることなく]図る必要がある。

また、実習指導に当たる高等学校教員もそれを参考にすることにより、効果的な指導を行い、適切な評価を行うことができる。高等学校教員と大学の教員とが連携して将来の看護教員を育てるために、学生が目標をもって教育実習に取り組めるよう、高等学校（看護）教育実習評価システムを構築し、共通の認識をもって指導に当たることは、意義深いと思われる。

第3項 用語の定義

1. 高等学校（看護）教員：高等学校看護科で科目（看護）を教える教員
2. 高等学校（看護）教育実習：高等学校看護科で高等学校1種免許状（看護）取得するための実習
3. 高等学校（看護）教員養成スタンダード：大学卒業時に高等学校看護科の教員として必要とされる資質能力の基準
4. 教育実習自己評価：高等学校（看護）の実習で、学生が実習目標を確認し、実施後に

生かすための評価。

5. 自己評価システム：高等学校（看護）教育実習において達成が必要とされる資質能力を確定し教員の実習評価基準を作成する。その後、学生の自己評価表を作成する手順
6. 自己評価表：高等学校（看護）教育実習スタンダードを基に学生の自己評価表を作成し学生が評価を行う。
7. 資質能力：広辞苑によると、「資質」はうまれつきの性質や才能で、「能力」は①物事をなし得る力・はたらき ②心身機能の基盤的な性能 ③ある事について必要とされ、または適当とされている資格とあるが、ここでは文部科学省のコアカリキュラムが示している「資質能力」とし、「資質」とは、「能力や態度、性質などを総称するものであり、教育は、先天的な資質を更に向上させることと、一定の資質を後天的に身につけさせるという両方の観点をもつもの」で、「資質」は「能力」を含む広い概念として捉える。

引用文献

- 教職課程コアカリキュラムのあり方に関する検討会(2017)：2017年11月17日，
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf（2018.3.11 閲覧）
- 厚生労働省(2019)：看護師等学校養成所入学状況及び卒業生就業状況調査
https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00450141&tstat=000001022606&cycle=8&tclass1=000001134383&tclass2=000001134384&stat_infid=000031877418
(2020.9.20 閲覧)
- 厚生労働省(2011)：保健師助産師看護師学校養成所指定規則
<https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r9852000001vb6s-att/2r9852000001vbj5.pdf>
(2020.9.20 閲覧)
- ドナルド・ショーン(1983)/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，株式会社ゆるみ出版，76-121.
- 文部科学省(2019)：医療関係技術者養成施設数・入学定員一覧
https://www.mext.go.jp/content/20200417-mxt_igaku-100001205_20.pdf
(2020.9.20 閲覧)
- 文部科学省(2019)：看護系大学に係る基礎データ
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/098/gijiroku/__icsFiles/afieldfile/2019/05/27/1417062_4_1.pdf（2020.9.20 閲覧）
- 文部科学省(2014)：育成すべき資質能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会『育成すべき資質能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会－論点整理－』
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2014/07/22/1346335_02.pdf（2020.12.6 閲覧）

第3章 本研究における倫理的配慮

本研究は、高等学校（看護）教員として大学卒業までに必要となる資質能力について調査する為、広島文化学園大学看護学部・看護学研究科倫理委員会の承認を得て研究を行った。（承認番号：1805）以下に、各研究段階の内容も含めて、本研究における倫理的配慮について述べる。

1. 対象のプライバシーの保護

各調査で記載する調査票は無記名で統計的に処理し、入力されたデータは研究者が鍵のかかる保管庫に保管・管理した。データ収集時、調査票配布に際して、施設責任者を通して行い協力者が特定されないよう配慮した。回答後の調査票は無記名での返送となるため、施設を特定することはできない。人を対象とする生命医学・医学系研究に関する倫理指針ガイダンス（2021）により研究終了後、調査票および調査協力受諾書は5年が経過した後に研究者自身がシュレッターにかけ破棄する。得られた結果は学会等に公表するが、用いたデータは全て個人や施設が特定できないように公表する。

2. 対象の心身の負担への配慮

アンケート調査において、調査依頼文に調査には10分程度を要する旨を記載し、各施設代表者の同意の後に自記式質問紙と返信用封筒を配布していただいた。個々の教員・学生は、同意文を記入後各自投函又は提出してもらった。

3. 対象や施設に理解を求め同意を得る方法

全国の5年一貫看護科のある高等学校の校長および看護科の教員へ以下の内容について文書にて依頼し同意を得た。

1) 各調査に対する5年一貫看護科のある高等学校の校長に調査協力の依頼書と承諾書について文書で依頼した。調査協力を承諾後、高等学校看護科教員に依頼文、調査票、研究同意書、同意取消書、返信用封筒セットを配布していただいた。回答後は、個々から返送を受けた。

2) 回答後の調査票および調査協力受諾書は、鍵付の保管庫で保管し、研究終了後5年が経過した後に研究者自身がシュレッターにかけ破棄することとする。

学生については、以下の内容について文書にて依頼し、同意を得た。

1) 中国地方の高等学校（看護）教員養成課程のある大学の教職担当教員に依頼書を送り、同意の得られた施設の学生に依頼文と調査票の入った封筒を実習前後に渡していただいた。

2) 依頼書には研究の目的、方法、データは統計的に処理され個人や施設が特定されないこと。回答後の調査票は鍵付の保管庫で管理し、研究終了後5年が経過した後に調査票及び研究同意書を、研究者がシュレッターで処分すること。調査票にある同意の有無に○を記入してもらい提出をもって同意とした。

4. 対象に生じる不利益や危険性に対する配慮

- 1) 調査票に「調査には10分程度を要します」の一文を記載した。
- 2) 調査票に「記載途中および記載後において調査協力を辞退されることは、調査協力者の自由です。それによって調査協力者に不利益が生じることはありません。」の文章を記載した。
- 3) 調査依頼文に「本調査への参加は自由意志であり、辞退によって貴施設や調査協力者がなんら不利益を被るものではありません。」の文章を記載した。
- 4) 記載可能な事例において、あるいは記載されなくても問題ない旨を依頼文に記載し、協力者の精神的負担を可能な限り無くすよう配慮した。
- 5) 調査票に「記載途中および記載終了後において調査協力を辞退されることは、調査協力者の自由です。」の文章を記載した。
- 6) 学生には、本調査への参加は自由意志であり、成績には関係しないこと、辞退により施設や調査協力者が不利益を被ることがないことを明記した。

5. 対象が受ける利益及び看護上の貢献の予測

高等学校(看護)の教員が大学卒業までに必要とされる資質能力は何であるかについてや、高等学校(看護)の教育実習評価基準は現在までに全国的に統一されたものがない。そのため、高等学校(看護)の教育実習評価基準は各大学独自のものであり、高等学校看護科の教員や大学の教員は実習後の評価に苦慮している現状がある。この研究により高等学校(看護)の教育実習評表や学生の自己評価表を作成することにより高等学校教員はそれを参考にして効果的な指導を行い、適切な評価を行うことができる。また、学生も事前に評価基準を知ることによって目標をもって実習に臨むことができる。高等学校の看護科教員は不足しており、教育実習において学生が目標をもって実習に臨み、高等学校教員と、大学の教員とが協力して看護科教員を育てる意義は大きい。

6. 研究結果の公表の仕方

調査依頼文に「この調査で得られる結果は、論文として学会等に発表を予定にしていますが、データは統計的に処理されますので、個人や施設が特定されることはありません。」の一文を記載し同意を得た。

7. 利益相反

本研究における利益相反はない。

引用文献

人を対象とする生命医学・医学系研究に関する倫理指針ガイダンス (2021)
<https://www.mhlw.go.jp/content/000769923.pdf> (2021.12.5 閲覧)

第4章 我が国における教育実習評価に関する文献検討

第4章では教育実習評価の現状と第1章で述べた研究動向について詳しく述べる。

第1節 研究目的

本研究では、高校(看護)教員が大学卒業までに習得すべき資質能力のスタンダードを作成する。それに基づき教育実習で修得が必要となる資質能力を確定し、教育実習の評価表を作成する。さらに学生が行う教育実習自己評価表を作成することを目的とする。教育実習前に学生が評価基準を確認し、実習後に自己評価をするためのシステム構築を目指す。学生が自己評価を行うことにより、教職課程での学びを主体的なものにし、教員になる意欲を高めるためにも必要である。本調査では、教育実習の自己評価表を作成するため教育実習評価に関する研究動向から示唆を得ることを目的とする。

第2節 方法

2006年(平成18年)の中央教育審議会答申から、2019年(令和元年)に文部科学省による「教職課程コアカリキュラム」が策定され実施された13年間についてCiNii Articlesで「教育実習」「評価」をキーワードとして290件を検索し、そのうち研究対象の学校種が、中学校、高等学校を含む「小学校・中学校」、「中学校」、「中学校・高等学校」「高等学校」「全体(中学校・高等学校を含む)」の70件と「外国の教育実習評価」5件を分析の対象とした。

それらの教育実習評価について年度別、学校種別、研究内容別に集計し、さらに研究内容を「教育実習評価の概要」と「教育実習における評価表」についてまとめた。「教育実習全体の概要」については、「教育実習全体の評価」と「授業等の評価」に分類し、それぞれの内容について検討した。

第3節 結果

第1項 年度別による分類

対象とした75件の文献結果を年度別に見ると、「2006年度」2件(2.7%)「2007年度」3件(4.0%)「2008年度」4件(5.3%)、「2009年度」8件(10.7%)、「2010年度」11件(14.7%)、「2011年度」7件(9.3%)、「2012年度」8件(10.7%)、「2013年度」1件(1.3%)、「2014年度」5件(6.7%)、「2015年」5件(6.7%)、「2016年度」9件(12.0%)「2017年度」4件(5.3%)、「2018年度」7件(9.3%)「2019年度」1件(1.3%)であった。

第2項 学校種別による分類

対象とした75件の文献結果を学校種に分類すると「中学校・高等学校」29件(38.7%)、「全体(小学校・中学校・高等学校)」18件(24.0%)、「小学校・中学校」13件(17.3%)、

「中学校」7件(9.3%),「外国の学校」5件(6.7%),「高等学校」3件(4.0%)であった。

第3項 研究内容による分類 (図4-3-1)

対象とした75件の文献結果を研究内容で分類すると、「評価基準の改善・開発」20件(26.7%),「自己評価」20件(26.7%)「教育実習前後の自己評価の比較」12件(16.0%),「教育実習評価と他の評価との関連」8件(10.7%),「実習校指導教諭からの評価の分析」5件(6.7%),「外国の学校の教育実習評価」5件(6.7%),「実習校教員評価と学生との自己評価の比較」4件(5.3%),「その他」1件(1.3%)であった。さらに、それぞれ、全体の評価55件(73.3%)と教科等による評価20件(26.7%)に分類された。

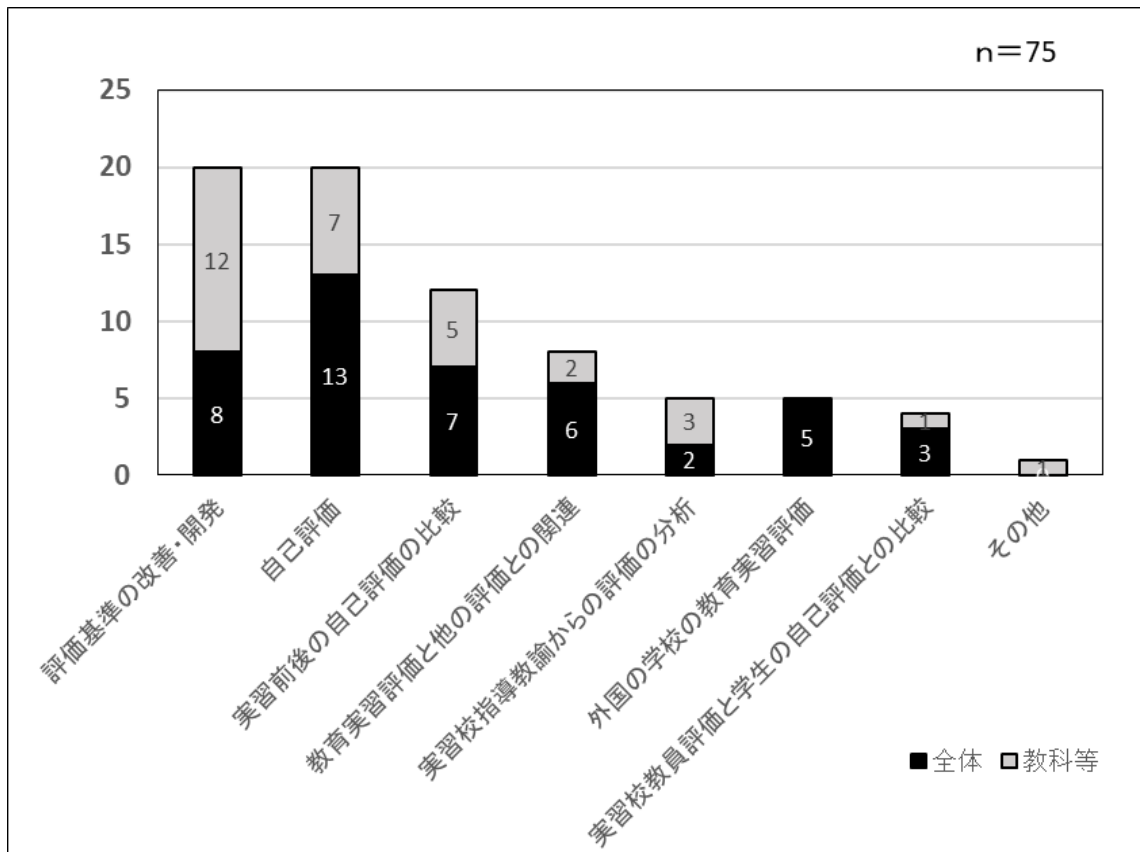


図4-3-1 研究内容による分類 (n=75)

第4項 研究内容による分類の詳細

教育実習評価内容により分類した文献の詳細について述べる

1. 教育実習評価の概要

教育実習評価内容について、教育実習全体の評価と授業等の評価に分類された。

1) 教育実習全体の評価

教育実習の評価は、教員による評価と学生が行う評価に分類された。

(1) 評価基準を改善・開発

① 教員による評価

宮下(2015)は、愛知県内の連携5大学の「教育実習評価票」と「東京都教育委員会」が作成した評価表を比較し、評価の観点について東京都教育委員会の方が、より具体的で実習校で評価しやすいと考えられるが、具体的であるため自由度を制限してしまう可能性がある。また、具体的であることから実習校における評価が低くなる可能性があることを述べている。東京都の教育委員会が小学校教師として「最小限必要な資質・能力」を示したうえで教育実習評価票を示しているように、連携5大学も小学校・中学校の教師に必要な資質・能力を示す必要があるとしている。

林ら(2015)は到達目標の分類を明確にした実習担当者別評価表を作成し、その担当者には、指導教員だけでなく実習校の管理職による情意面の評価も含むものとした。指導教員は、「教科指導」、「生徒指導」、「学級経営」などの指導を行う。評価内容は、各大学、県などにより異なるが、文部科学省や先行研究により指導基準が示されている。「生徒指導」「学級経営」は「教科指導」に比べると観点別評価や到達目標が十分整理されておらず、指導教員による主観的な評価に陥る可能性がある。そのため、校長等の管理職が教師の資質や規範性など育実習生の情意面の評価基準やメンタルな状況を把握する評価内容が欠如している点を指摘している。そのため、教育実習生の自己PR的な記述を実習生自らが発信することが望ましいとしている。

山口大学教育学部(2010)は現状の評価表の基準を明確にし、教員間のずれをなくすため、大学教員、実習校教員、学生の評価の一体化を目指す取り組みを行った。その結果、従来の評価表を用いながら、目標と評価内容が一体化した評価となるようにしなければならないことが示唆された。

岩田ら(2008)は評価基準の項目について58の大学に調査し、実習生が評価される観点について調査した。その結果「学習指導」「生徒指導」「態度」「学級経営」「自己評価」「その他」に分類された。それぞれの評価基準については、各大学により多様で混在化している。教育実習では、「学習指導」の中の「授業設計」と「授業実践」が重要視されている。「学級経営」については何を焦点化し、どの程度の学級経営を求めるのか明らかでない。「学習指導」「生徒指導」「学級経営」には、「児童・生徒の理解」が根底にあり、短期間の実習では「児童・生徒の理解」を深めるには困難が多く、実習前に「児童・生徒の理解」を視座に入れたカリキュラムが必要とされる。

② 学生による評価

竹下ら(2019)は教職課程で入学時より使用しているポートフォリオ評価を教育実習に使用して評価を行った。

平野(2012)は教育実習中の学生の実態を調査し、分析した課題を到達目標とし、ルーブリックによる評価を行った。その内容は、「実習遂行力」3項目、「実務調整能力」5項目、「生徒・生活指導」5項目、「学習指導」5項目である。特にe-ポートフォリオとの連動を意識して行った。自己評価活動を実習前と実習中に行わせ学生に到達度を意識させるため、学習ガイドや自己評価表を作成した。

小林(2007)は全国の教員養成大学付属の小・中・高等学校の主任に教育実習の実習形態と評価観点について調査した。その結果、小学校では「児童生徒の理解」が上位

を占め、中学校高等学校では「教材研究」が上位を占めていた。これは、学級担任制と教科担任制の違いによるものである。また、「教師としての適性」や「学習評価」は指導と評価がしにくいものとしてとらえられていた。さらに附属学校では教科等の授業が中心で、「生活指導・学級管理」は実際には少なく、「学級管理」に関する事項は実習させていない現状がある。これらの結果をもとに自己評価表を作成し、実習生が使用した結果①項目と評価の観点をよりわかりやすいものにする。②事前指導での説明を十分にする。③自己評価の結果を大学の授業に効果的に反映させるルートをつくること示唆された。

(2) 自己評価

① 教員による評価

岩田ら(2009)は、4年間にわたる学校教育実習プログラムの評価と検証を行い、教育実習を通して、学生の教職志向はどのように育まれたのか。教育実習は、学生のどのような力を育てたのか、また教育実習VIの課題についての評価、検証を行った。結果として、学生の教職志向を左右する一因として、教育実習の及ぼす影響が挙げられた。教職に対する魅力は学年とともに漸次増加するが、「教員になりたい」や「教員採用試験を受験する」には結びついていない。学生の授業を観察する力は教育効果が認められた。また、教育実習VIについて、異校種で教育実習を行った学生の方が同校種で行った学生の方が、教職志向が高まっていた。

② 学生による評価

自己評価の結果から教育実習の課題を探るものとして、山本(2018)は、教職実践演習の自己評価シートを分析し、教育実習の教育効果及び教職課程学生の資質向上や成長に与える効果を検討した。その結果、生徒に対峙することを通して学生自身のキャリアを広く、深く見直す機会を得たと考えられるとしている。このことが学生自身の人格形成や成長にも影響を与えるという相互性になっていることが伺える。

菅野(2017)は、教職実践演習の受講者に対して、教育実習を通して学んだことと教科や教職科目の履修状況と必要な資質能力について自己評価を分析し課題を明らかにした。報告から、学生が教えることの難しさや、やりがい等多くのことを学び成長していることが伺えた。教師にもアクティブラーニング(主体的・対話的で深い学び)の必要性が示唆された。

高橋(2016)は、学生が実習で記入した日誌の気づきや学びに関する事柄を分析し、それを振り返ることで効果が上がったとした。それは、教師として必要な技術的事項をはじめ、心の持ち方、生徒と教師の直接のかかわりの大切さやコミュニケーションの確立である。また、教材研究の深さ等である。教育実習では、受動的、他律的立場から能動的自律的立場になる。これに大学で培われた理論生と科学的探求力によって不変の教育活動として認識される。

大津(2008)も、実習を通して、教師としてどのような質的变化をもたらしていくのかを知るため、実習日誌の内容を分析した結果、マネジメントとインストラクションについては学習指導案を作成し授業を実際に行いながら身につけると考えられが、フィードバックについては実習中に身につけられる学生はほとんどいない。そのために

は、実習前にマネジメントとインストラクションができていたことが最低限の条件であるとしている。

白井(2015)は、基本実習受講者が、自らの学びを振り返り大学での学びにつなげるため、「教育実習評価基準」及び「レフレクションシート」を基に、自己評価に取り組ませた。特に評価基準を用いて個々の児童生徒の学習状況を見取り必要な支援が行えていないことと、ICTをどのように活用するかがイメージできていないことが課題であるとした。

前田(2014)は、教育実習について、充実した成果を収めており、教科指導・授業、生徒指導、部活動、指導教員との関係において肯定的記述が8割であるとし、困難や悩みは授業が5割を超えるとした。教育実習の成果として、教育観、学校観、教師観の変化が9割を超え授業構想、実施、評価方法の力量向上についても9割を超えている。

木原ら(2009)は、「教育実習観察」の効果を焦点化し、小学校において、「小学校」「授業」「教育実習」のイメージが高い割合で深まり、中・高等学校においても肯定的な回答が高い割合であるとした。課題として、中学校では教育内容や教材研究、授業作り、学習指導案の作成過程を上げている。

古川(2012)は、教育実習前どのような不安を抱き、実習中どのような問題に直面し、どのような力量形成の変容が見られたかを調査した。調査の結果大学での事前指導・学修が寄与するとともに教師のあり方、各教科の指導、専門的知識、学級経営、生徒理解の領域で力量形成を図っていることを明らかにした。

太田(2011)は、教師としての力量に対する、教育実習の影響を明らかにすることにより、養成効果を検証した。教師としての力量を自己評価する際、教育実習での実践のあり方がその判断の準拠になり、実習以外の養成教育、課外活動の効果は見られなかったとした。

③ 教職ポートフォリオ等を活用した自己評価

山崎(2010)は、実習を通して、自らの教育実践力がどのように変化したかを調査し、「教職実践ポートフォリオ」の指標は学生が教育実習を振り返る指標としてだけでなく、身につけるべき教育実践力の具体を示すものとなる。教育実践力を身につけることができる実習となるよう内容を充実させると同時に学生にとって意味ある指標となるよう検討されることが期待されたとした。

谷塚ら(2013, 2015)は、3年次生による相互評価に着目し、教職eポートフォリオ記述された相互評価のコメントの特徴を明らかにした。実習生間の相互評価コメントは相互評価対象者が教職eポートフォリオに書いてある内容を参照・引用しコメントをすることを明らかにした。さらに、自己評価機能、学生間の相互コメント機能を有するeポートフォリオシステムを開発し、受けた教育を振り返り、目指すべき教師像の明確化と自らの資質力量の現状維持には効果があるが、これからの見通しを持つことには寄与していないことを明らかにした。

(3) 教育実習前後の自己評価の比較

教育実習前後の自己評価の比較から教育実習の課題を探り今後の学修に活かすものとして、増井ら(2016)は、実習基準の見直しの目的で比較を行った。教師力に関する評価

は実施前、中、後ともあまり変化がなく、高かった項目は、「積極的に生徒と関わる意欲」「授業の反省批評を生かす意欲」「実習の達成目標があるか」「直実に勤務する自信があるか」であり、実習に対する高いモチベーションを持ち合わせていることが分かる。

深見(2013)は、4年間の教育実習プログラムを通して学生の資質能力の変化を検討した。授業観察の視点を1年次と4年次を比較した結果、自己評価の厳しさ等によって4年次で数値が必ずしも上がらないこと、学校現場の状況によっては獲得できない視点があること、教育実践や児童生徒とのかかわりについては教育実習Ⅲよりも教育実習Ⅳ・Ⅵで自己評価が高くなることが確認された。そのため、教育実習の継続的な展開が不可欠であることや、獲得できない項目についてそれに替わるような経験項目を学部教育・教員養成プログラムに組み込む必要があるとした。

長谷川ら(2012)は3年次主免教育実習生について、教育実習第1日目と、終日の自己評価を分析した。教育実習を通してすべての項目で有意な向上がみられた。小学校と中学校の主免実習生間で差の見られる項目があったが、実習期間、担当教科、対象とする児童生徒、学習活動の場の相違により影響を及ぼしていることが推察されるとした。実習前には、実習に対する不安が自己評価を低下させていることも考えられるため、学部での指導の充実が求められる。

松宮(2016)は、「教育実習経験知」を構成概念としたモデルを構築し、教育実習の効果として教職に対する自己肯定感や自己効力感が有意に高くなると同時に英語そのものに対する不安意識も有意に高くなっていることが判明したとした。相良ら(2012)は、客観的な自己評価は実際の成績とかなり一致するが、実習校での他の教員とのコミュニケーションなど、自分の努力では解決しがたいものは、自己評価と成績評価とは一致しないとした。

柴田ら(2009)は、出勤の状況、指導案、日誌等の提出状況を除く他のすべての項目において中間評価より最終評価の方が高い評価を示し、最終時の方が評価の散らばりが減少したとした。

林ら(2011)は、附属小学校及び中学校の両校で開始時と終了時での実習生の意識変容から、教員による実習指導および学校における各種の活動、実践時のインパクトや関連を統計解析によって検討した。事前調査では授業をどう作っていくかの自信のなさがみられた。実習後は、「子どもとのコミュニケーション」に自信がみられ「教科内容の知識・理解」には課題が残った。

(4) 教育実習評価と他の評価との関連

教育実習評価と他の評価との比較することで課題を探るものとして、都島ら(2018)は、「模擬授業の評価データ」と、実習校における「授業評価データ」を整理した。模擬授業評価データからは、「聞き取りやすさ」「クラス理解」「生徒を見ながら話す」ことについて課題があり、実習担当教員からは授業づくりに課題があることが示唆された。

家田ら(2018)は、愛知県と他都道府県で教育実習の「A」評価の割合が異なることから、学内における「保健体育科教育法」の評価と「教育実習の評価」と関連があるかについて調査した。教育実習校の4項目の評価と地域の比較では、どの項目でも愛

知県が一番厳しい評価をしているとした。

林ら(2016)は、「教育実習」と「保健体育科教育法」の評価の関係について分析し、「教科指導の技術」「自己表現力」「教材研究」のボトムアップを図る必要性が判明した。現場で求められる力量形成のための「保健体育科教育法」のあり方について課題があるとした。

川崎ら(2010)は、2年間のアンケートを比較検討し、大人数での効果的な教育実習のあり方を検討した。「教員を目指す」実習生がより良い実習を行うためには、全員が高い志をもって実習に臨むことが求められるとした。

高旗ら(2010)は、卒業したⅠ期生とⅡ期生の在学中の教職志向の経年変化、1000時間体験学習の取り組み、あるいは教育実習評価や学業成績の違い等について検証した。「教育実習評価」「在学中の学業成績」のいずれも「教職についたもの」の方が、「教職以外の進路」のものの方がまた、「臨時採用」よりも「正規採用」のものの方が高い平均値を示していた。

三島ら(2009)は、実習前後の教職志望度と授業・教師イメージ、教師効力感、自己評価との関係を検討した。教師志望度による授業・教師イメージ、教師効力感の差異と共通性が示唆された。実習後に教職を志望するようになる学生は、実習後に教師をサポート者としてイメージするようになる。直接の進路選択希望には、実習中の授業実施段階の成果が関係している。特に授業準備段階の成果が関係しているとした。

山本ら(2006)は、モデリングにより学習された役割演技行動として教育実習生の行動をとらえ、実習中の役割演技行動のタイプとストレス反応、自己評価との関連について検討を行った。役割演技行動を学習していない実習生や、学習していても行動に苦痛を感じる実習生は、心理的にも身体的にもストレス反応が高いこと、次回実習への意欲も低くなることが明らかとなった。教育実習生に対して、適切な役割演技行動を学習するための支援の必要性が示唆された。

(5) 実習校指導教諭からの評価の分析

実習校指導教諭の評価を分析し、今後の評価に活かすものとして、三浦(2016)は、実習生を指導する教員の意見を整理し、実習校と大学側の連携をいかにすすめるのかについてまとめた。参考にするのは「教育実習成績評価」「実習生に対する総括的所見」「指導教諭のインタビュー」から分析した。教育実習を充実したものとするため、事前に大学側が指導すべきことと、実習校と大学側の連携を強化するためのしくみについて考察が必要であるとした。

菱田ら(2018)は、3年間の成果を教育実習評価票の分析を通して明らかにし、教育実習の課題を事前指導に反映させると共に学校インターンシップ検討の基礎資料とし日々の学校生活を含め指導していく必要があるとした。

(6) 外国の学校の教育実習評価

外国の学校の評価について、古屋(2011)は、ニューヨーク州立大学バッファロー校の教育実習評価基準とその特徴を調査した。大学(TEA:教師教育指導員)が評価基準を用いて学生のパフォーマンスを評価する。形成的評価である。評定については、TEAがつけたものを学生自身が承認することで評価としての正式な書類になる。大学で学んだことを実習で活かしているかどうかを評価するのではなく、実習を通して評価基準で示さ

れている内容を身につけることを目指している。目標を達成するために、実習のみならず実習中に、大学において実習セミナーという授業を週1回実施している

生田ら(2011)は、チューリッヒ教育大学における教師教育について、大学概要、教育課程、能力資質規準「No.VA09」、教育実習、実習に伴う適性検査を中心に整理した。理論と実践の往還のしくみ、協力校との連携、実習を観察し評価する視点が参考になるとした

ベネット(2010)は、エンポリア州立大学のカリキュラムと臨床教育と連携校との繋がりに焦点を当てながら講演を行った。落ちこぼれない教育法(NCBL)では量的なものだけではなく質的な評価もある。教育実習においては、観察実習や授業実習だけでなくPTAや教育委員会との会合面接などを利用して学びの成果をポートフォリオに収納し、その中に教育実習中の学習物を集め、それを評価基準により評価する。

安藤(2007)は、アルバーノ大学の教員養成カリキュラムの内容をまとめ、学生はどのように学習を進め、教員は、教員養成のためにどのような係わり方をしているのか。これらの問題について文献資料によって整理・考察した後、わが国の小規模の教員養成学部は、アルバーノ大学の小学。校教員養成の実践から何をいかに学ぶかということについて述べた。

佐藤(2007)は、アメリカにおける教育実習の評価-教員養成プログラムの組織的改善の視点から教育実習の評価の実態について、いくつかの事例を分析した。ニューヨーク大学では教育実習の評価の結果を分析し、足りないところや不十分なところを明確にすることで、その評価結果を改善に生かしている。ニューヨーク市立大学ハンター校は教育実習を多面的にとらえ、多角的に評価することにより問題点を明らかにし、教育実習を包括的に改善する。プリンストン大学は教育実習の結果を他の様々な評価結果と照らし合わせ分析することでより全体的な視点から問題点を明らかにしプログラム全体の改善に生かしているとした。

(7) 実習校教員評価と学生の自己評価との比較

佐藤ら(2017)は、実習校評価と学生評価を比較し、「学級経営・生徒指導」と「事務能力」は実習校評価と一致していた。実習校評価より学生評価の高かった項目は、「生徒とのふれ合い」と「自己表現力」であるとした。総合評価は実習校評価が高かった。結果より自学の個人評価表と他大学や行政機関の評価表を比較し、教育実習評価表を提案する。竹内(2006)は、生徒指導、教科指導、学習態度、総合評価等すべてにおいて、学生の自己評価が下回っており、学生にいかに自信を付けさせるかが課題であるとした。実習校教員評価と学生の自己評価の比較より課題を探り、今後の学修に活かすものとして、漆木(2010)は、学生の自己評価よりも実習校の評価の方がわずかではあるが高い傾向にあり、実習校の評価は、総合評価との相関が強く、評価項目間の結びつきが強いことが分かったとした。

山口ら(2010)は、カリキュラムの改正について、実践的指導力の向上がみられ概ね成功しつつあるようである。その基盤には、大学と群馬県教育委員会との間に十分な連携体制が確立していること、教員の間実践的指導力の育成が最も大きな使命であることの共通理解がなされてきていることが挙げられるとした。

2) 授業等の評価について

(1) 評価基準の改善・開発

授業についての評価基準の改善・開発では、橋本ら（2010, 2011）はルーブリックを用いた評価基準を作成し、学生に実施させた。その結果、教材研究の評価の必要性を述べている。また、富永ら（2012）は教材研究における学生の困難性を分析し、学生と指導教員が評価表を活用する意義を述べている。栗谷ら（2018）は、中学校社会科の授業における評価基準をルーブリックを用いて作成したが、活用には個人差があり、共通の評価基準として機能しないことを明らかにした。

平野（2017, 2016）は理科の初等・中等教員養成並びに採用初期の教員研修で育成が求められる教科指導を見定めたくえでルーブリックによる評価指標を作成し、学生に実習直前、中盤、直後に自己評価させ、利用可能性を検証した。

三山ら（2013）は学習指導における「学習指導技量」に焦点を当て、その結果を因子分析したものの。

西ら（2013）は実習中に作成した学習指導案を大学の教員や実習前の学生が閲覧できるシステムを開発し、実習前の学生には効果があったが、実習中は登録する余裕がなく終了後に登録した学生が多かったという結果であった。

向田ら（2017）は、技術科での教員養成における大学と附属学校間で連携し体系化した指導方法を構築することを目的に、大学教員と学校教員による、授業評価チェックシートの開発を行った。松浦ら（2010）は、評価表を実習前に学生に提示し、教員も指導基準があることで評価の信頼性が得られたとしている。

富永ら（2008）は中学校・高等学校の数学科の授業評価について 21 観点からなる評価基準を作成した。井寄（2007）は実習成績評価表の「着眼点」を基に評価規準を作成し、指導に役立てたものがあつた。

(2) 自己評価

溝口ら（2018）は、学生に自分の授業に関する評価表を作成させ、授業を受けた生徒の評価を意識しながら実習に取り組みさせた。

瀬口（2018）は、理科教科教育法について、履修カルテの自己評価シートを分析し、高等学校教員免許の理科教育法の必修科目は中学校教員免許希望者と同等とする方が効果的であり、教科内容の理解では教育実習により自己評価が厳格化したと述べている。

見島ら（2016）は、実習生の指導案作成の「つまずき」を調査し、教材研究の段階でのつまずきが一番多く、9 月実習段階では授業構成の段階でつまずいていることを明らかにした。

益田ら（2016）は、中学校「理科指導法」と教育実習を通して課題解決の過程の「構造化」を指標として理科授業を評価する能力に変容が現れるかを検証した。教育実習を経てもこの観点からの評価能力に変容はないことが分かったとした。

柰子ら（2011）は、保健体育科の教育実習生を対象とし、教職適性に関する自己評価に与える実習の影響について検討し、女子において、「体育科教育法Ⅱ」を選択した学生は体育の授業実習が、「保健科教育法Ⅱ」を選択した学生は保健の授業実習が、それぞれの職業適性の自己評価に影響を与えている可能性が示唆されたとした。

三浦ら（2013）は、タブレット端末を用いたシステム（学習評価システム）を学習評価

の方法として提案し、学習評価システムの利用が、評価計画・実施に与える影響を分析・検証し、学習評価や記録の簡易化に貢献していると考えられるとした。

(3) 教育実習前後の自己評価の比較

平賀ら(2012)は、理科における教育実習改善を目的に教育実習生の質問をもとに考察した。教育実習Ⅰと教育実習Ⅱの実習生の意識に差があることが明らかになり、教育実習の改善の方向として、実習校から情報発信について準備を進めている。教育実習の目標の明確化に関してはさらに改善を進める。学習指導案作成の7項目の規準は、授業観察の観点としても有効であり、観察者が記入する評価シートの作成を行うとしている。

林ら(2011)は、附属小学校及び中学校の両校での実習開始時と終了時での実習生の意識変容から、付属校教員による実習指導および学校における各種の活動、実践時のインパクトや関連を統計解析によって検討した。その結果、中学校での事前アンケートで授業をどう作っていくかの自信のなさ、出席への自信が見れた。事後では自信がついたことは子どもとのコミュニケーションで課題は、教科内容の知識・理解であった。実習を終え、教壇に立つ高まりと教員の指導との関係では、授業評価と実際の指導技術の指導との関連がみられたとした。

(4) 教育実習評価と他の評価との関連

教育実習評価と他の評価との比較することで課題を探るものとして、都島ら(2018)は、「模擬授業の評価データ」と、実習校における「授業評価データ」を整理した。模擬授業評価データからは、「聞き取りやすさ」「クラス理解」「生徒を見ながら話す」ことについて課題があり、実習担当教員からは授業づくりに課題があることが示唆された。教科指導における評価の比較では、模擬授業における生徒役の授業評価のデータを分析し、同じ授業を教育実習で行い指導教員の最終評価データと関連させ、学生の授業をとらえる視点を検討した。主要な因子は、「分かりやすい授業」と「活気ある授業」で、有意差は認められなかった。学生は、主観的、感覚的構造でとらえ、指導教員の視点は「教育的視点」でなされているとした。

山本(2006)は、モデリングによる役割演技行動として教育実習生の行動をとらえ、役割演技行動のタイプとストレス反応の関係、また自己評価との関連について検討し、教育実習生のストレスを軽減し教育的効果を高める目的で調査を行なった。その結果、役割演技行動を学習していない実習生や、学習していても行動に苦痛を感じる実習生は、心理的にも身体的にもストレス反応が高いことと、次回実習への意欲も低くなることを明らかにした。

(5) 実習校指導教諭からの評価の分析

実習校指導教諭の評価を分析し、今後の評価に活かすものとして、三山(2009)は、実習途中に指導教諭が行う実習生への評価や評定の推移に着目し、その基底となる指導教諭の「教職観」「授業観」をさかのぼって授業観察の視点を導き出し、教育実習事前指導の授業改善の端緒にしたいと考え、「学習指導技量」について論じた。実習現場では教師としての自覚の有無が「学習指導技量」を評価する場面においても厳格に評価されていた。また、三山(2010)は、教壇実習評価をもとに作成した授業評定票を用いて、実習生が指導教諭にどのような観点から評価されたのかを分析した。各評定項目には、指導教諭の多様な授業観・指導観に応じて様々な意味づけを含んでいること、教育実習の

最終的な評価には、研究授業の出来栄だけでなく、指導教諭自身の指導観・授業観が大きく働いている可能性を指摘した。

三根(2006)は、図画工作・美術科教育実習において附属学校および大学の教員が教育実習生をどのように指導するのが望ましいかを探るため指導教員が上位目標設定をすると同時に、下位目標や教材を実習生に設定させることは、教育実習の質を高める効果的な方法である。観察録を用いた鑑賞学習の観察は、実習生に観察の視点を与え、観察内容やその後の授業評価を質的に向上させる効果が認められたと述べている。

(6) 実習校教員評価と学生の自己評価との比較

実習校指導教員と学生の自己評価を比較し今後の指導に活かすものとして、相良ら(2012)は、客観的な自己評価は実際の成績とかなり一致するが、実習校での他の教員とのコミュニケーションなど、自分の努力では解決しがたいものは、自己評価と成績評価とは一致しないとした。

漆木(2010)は、実習校から届いた実習評価表の評価と、学生が実習直後に行った同じ評価項目の自己評価を比較考察し、実習校と学生の評価の差異を明らかにすることにより、今後の実習指導の参考にすることを目的に実施した。その結果、①実習校の教育に対する考え方・とらえ方と学生の考え方・とらえ方、②教育に対する考え方の違いが実習評価に現れている。③学生の自己評価よりも実習校の評価の方がわずかではあるが高い傾向がある。④学生が総合的に自己評価を下す際、「実務能力・提出物」の項目についてはそれほど重視していない。⑤実習校からの評価は、総合評価との相関が強く、かつ評価項目間それぞれの結びつきが強いことが明らかになったとした。

熊谷(2010)は、模擬授業における生徒役の授業評価のデータを分析し、同じ授業を教育実習で行い指導教員の最終評価データと関連させ学生の授業をとらえる視点を検討した。主要な因子は、「分かりやすい授業」と「活気ある授業」で、有意差は認められなかった。学生は、主観的、感覚的構造でとらえ、指導教員の視点は「教育的視点」でなされているとした。

阿久津(2008)は、英語科の教育実習生が中学、高校の現場教員の要求に的確に答えることができたか、できなかったのか、できなかった場合その要因は何であったのかを探る目的で、教育実習日誌に記入されて指導教諭の総評、教育実習後のレポート、教育実習後にまとめた文集より分析した。その結果、「英語教授の知識」「英語の語学的知識」「国際理解教育の知識と教養」「異文化コミュニケーションの知識」は課題がみられたと述べている。

(7) その他

松井(2016)は、教育実習前に大学でカリキュラム構成や単元構成に関する指導を行っておくことの必要性について、教育現場の勤務経験とデータに基づき論じた。また、Backward design(逆向き設計)の知識を持つことにより学生が学習指導案を書く際に「単元観」「指導観」「評価」についてより深く考える機会となり、授業においても教え込みとは異なる発問や指導がみられるであろうとしている。

2. 教育実習における評価表について

教育実習で使用する評価表について評価項目や評価基準について分析する。

評価表は、「教育実習全体の評価表」と教育実習で行なう「授業等の評価表」に分けられた。さらに、それぞれ、「教員が行う評価」、「学生が行う自己評価」、「教員と学生が行う評価」に分類された。

1) 教育実習全体の評価表

(1) 教員による評価

家田ら(2018)は、愛知県内の教育実習校の評価のうち「生徒指導」「学習指導」「実習態度」「総合評価」について他の地域との比較を行った。

林ら(2016)は、評価表や評価基準について以前から大学で使用している評価表に改良を加えて使用した。評価項目は、①児童・生徒とのふれあい、②教職への関心、③自己表現力、④教材研究、⑤教科指導の技術、⑥学校経営・生徒指導、⑦事務能力、⑧勤務態度の8項目で3段階の評価と総合評価である。

三浦(2016)は学生が指導教諭にインタビューし、その結果から指導教諭の評価を分析している。インタビュー項目は、①教育実習生の印象、②指導する上で苦労したこと、③今後に向けたアドバイス、④教材研究・教科指導、⑤生徒とのコミュニケーション、⑥教育実習生の姿から学ぶことである。

菱田ら(2018)は、過去3年間の教育実習校の評価を分析し、「評価表」の評価項目と着眼点について考察している。評価項目は、①人格・資質(礼儀・作法、言語・態度、責任感)②学力(一般教養の学力、専門教養の学力)③教育的能力(指導計画の能力、教材研究の深淺、生徒への理解、教育技術の巧拙、教育への熱意)、④経営・事務(学級経営能力、事務処理能力、生徒指導への熱意)、⑤勤務(出勤状況、執務中の態度、人間関係)⑥総合評価は5段階評価で、所見は自由記載である。

宮下(2015)は、連携5大学の「教育実習評価票」と「東京都教育委員会」の評価表を比較し評価の観点について、東京都の教育委員会が小学校教師として「最小限必要な資質・能力」を示したうえで教育実習評価票を示しているように、連携大学も小学校・中学校の教師に必要な資質・能力を示す必要があるとしている。

林ら(2015)は、教育実習評価の課題として、各大学や教育委員会などで各々の評価を定めていることが多く、均等性に欠け、最終的な評価は実習校に委ねられているため大学での評価判定にバラツキがあり、実習校教員、大学教員、管理職間での整合性の取れた担当者別の観点別評価の開発が必要であるとした。①実習校教員は、実践力について評価を行い、②大学教員は、専門的知識や教育理論について評価を行い、③実習校管理職は情意領域で教職観・倫理観について評価するのが望ましいと述べている。評価表・評価基準を明確にし、3種類の評価シートの作成・達成度はカークパトリックの4段階評価とした。

山口大学教育学部附属山口中学校(2010)は、附属小学校の評価基準をもとに大学が示している評価基準と比較し、附属中学校の評価基準を作成した。評価項目は、①教師としての適性(勤務状況、児童生徒に対する愛情・理解・配慮、教員および教育実習生との協調的態度、実習日誌等、特別活動・教育実務学校行事等への参加)と②専門性(創意工夫的態度、学級経営力、学習指導を計画する能力、学習指導技術、授業観察力)で、それぞれ5つの評価基準を用いて項目ごとに3段階で評価している。

岩田(2008)は教育実習で採用されている評価基準の観点を分類し、2回に分けてカテゴリライズして「生徒指導」「態度」「学習指導」「学級経営」「自己評価」「その他」に分類した。

(2) 学生が行う自己評価

竹下ら(2019)は、教育実習において教職ポートフォリオの実用化のため「教職ポートフォリオ評価」を実習校に持参させ、メンター教員に見てもらい取り組みを継続するとしている。

山本ら(2018)は、「教職実践演習」の実施前後の自己評価シートの記入結果を分析し、教師となる場合、不足していると考えられる能力(資質)は、「生徒」「知識」「理解」「行動」「指導」「学習」が上位で、1回目、2回目も変化がなかった。「自動作成カテゴリー」を用いた分析では、「基礎知識」や「教科・専門知識不足」が記述された。約半数の学生が、「知識」と回答していた。「教職実践演習」の目標の教科・指導力に関しては、模擬授業の観察を通して評価が可能であるが、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に関する事項は評価が困難であるとした。

菅野(2017)は、教育実習終了後に「城西大学教職課程履修カルテ」の自己評価シートに記入した評価を分析した。評価項目は、①学校教育についての理解(3項目)、②生徒についての理解(4項目)、③他者との協力(5項目)、④コミュニケーション(4項目)、⑤教科・教職課程に関する基礎知識・技能(7項目)、⑥教育実践(6項目)、⑦課題研究(2項目)で5段階評価である。

高橋(2016)は、日誌の内容から、発問の大切さなど技術的事項の修得の姿、教師としての心の持ち方、教師と生徒の直截なかかわりの大切さ、教師のコミュニケーション能力と、教材研究の深さが欠かせないものであるとし、また効果的な発問をするためには、教材研究が大切で、授業の形態としては、生徒に考えさせる授業であることを学んでいると分析した。

白井(2015)は、学生が実習での学びを振り返り、大学での学びにつなげるために自己評価に取り組ませた。評価項目は、①教員としての素養・使命感(5項目)、②実地授業1構想(4項目)、③実地授業2展開(9項目)、④実地授業3評価(3項目)、⑤学級での指導(5項目)、⑥子供理解・生徒指導項目(3項目)、⑦実習事務・業務(4項目)で4段階評価である。

谷塚ら(2015)は、教職志望学生が4年間活用する「教職eポートフォリオ」を作成し、3年次の教育実習終了後、自己評価と相互評価を入力させた。評価項目は、①教育の専門家に求められる深い教養に根ざした公共的使命感や倫理観(2項目)、②教育活動を支え、実現するうえで不可欠な専門的知識・技能(7項目)、③他者と共同して教育活動をつくる社会的スキル(2項目)、④理論と実践を往還する省察と改善の態度(1項目)で、5段階評価である。

前田ら(2014)は、学生に自己評価を行わせ、教育実習の成果を考察した。評価項目は、①児童・生徒の指導力の向上、②授業構想・実施・評価方法の力量向上、③教育観・学校観・教師観の進化、④教職に対する適性の確認、⑤実習全体としての成果の5項目で4段階評価である。

谷塚ら (2013) は、「教育実習 I」と「教育実習事前・事後指導」を履修した学生の相互評価を分析した。評価項目は、①教育の専門家に求められる深い教養に根ざした公共的使命感や倫理観 (2 項目)、②教育活動を支え、実現するうえで不可欠な専門的知識・技能 (7 項目)、③他者と共同して教育活動をつくる社会的スキル (2 項目)、④理論と実践を往還する省察と改善の態度 (1 項目) である。

深見 (2013)、岩田ら (2009) は、4 年間にわたる教育実習の教育効果について検証を行った。評価項目は、以前からあるものを使用。①教育実習における全般的な取り組み (30 項目、実習Ⅲ・Ⅳ・Ⅵ・終了時に実施)、②授業の展開過程における観察力 (7 項目)、③教師の発問・指示・表情等に関する観察力 (8 項目)、④授業中の子どもの動きや表情に関する観察力 (12 項目)、⑤授業協議会に関する取り組み (6 項目) で 5 段階評価である。

長谷川ら (2012) は、小学校で使用していた自己評価シートに改良を加え、小・中学校で使用できるようにした。項目は、①教師としての基本的な心構え (9 項目)、②児童・生徒理解 (7 項目)、③学級経営 (7 項目)、④協同的取り組み (7 項目)、⑤授業の観察 (7 項目)、⑥授業づくり (4 項目) を 5 段階評価である。

神原 (2012) は、小学校と中学校での教育実習の事前事後にアンケートを実施した。事前事後で共通する評価項目は、①教科内容の知識・理解・技能、②教科の実習・実験・実技などの技能、③授業を企画する力、④授業のための技能、⑤実際の授業で臨機応変に対応する力、⑥問題行動を起こす子供に対応する力、⑦授業を評価する視点、⑧授業の反省・評価を活かす意欲、⑨着実に勤務する自信、⑩子ども理解、⑪積極的に子供と関わる意欲、⑫子どもとのコミュニケーション力、⑬指導教員とのコミュニケーション力で、回答は 5 段階である。事後のみの質問は 9 項目あり 4 段階で解答させた。その結果小学校教育実習と中学校教育実習で意識変容や指導効果の相違は似通っていた。相違があったのは、中学校の方が「授業評価」の指導の有効感が高かったことである。

古川 (2012) は、教育実習振り返りシートとして、「米沢崇 (奈良教育大学)」作成の力量項目と、「東京都教育委員会」作成の力量項目で調査した。評価項目は、①学級経営・生徒理解・保護者 (13 項目)、②教師の在り方 (12 項目)、③専門的知識 (4 項目) である。

太田 (2011) は、教師としての力量は教育実習が判断の準拠になっているとした。評価項目は、①学習指導、②学級指導、③関係構築の力量で 4 段階評価である。

上森ら (2011) は、教育実習事前事後に「教職実践演習」の教員の資質能力に対応する自己評価を行い、「教職実践演習」の目標を評価基準にして評価し、大学の教職課程内で身につけるのが望ましいものと現職の経験を踏まえて身につけるものとが含まれているとした。評価項目は、①使命感や責任感、教育的愛情 (6 項目)、②社会性や対人関係能力 (4 項目)、③生徒理解や学級経営に関する事項 (6 項目)、④教科内容等の指導力に関する事項 (9 項目)、⑤実習に対する期待/不安 (9 項目) で 5 段階評価である。

山崎 (2010) 仲矢ら (2015) は、「教職実践ポートフォリオ」の自己評価の指標を使用し、4 つの教育実践力を身につけた教員の養成を目的に 4 段階の評価を行った。評価項目は、①学習指導力 (4 項目)、②生徒指導力 (4 項目)、③コーディネート力 (3 項目、仲矢ら 4 項目)、④マネジメント力 (6 項目、仲矢ら 4 項目) で、仲矢らは、実習前後

の学生に自己評価を実施した。

柴田ら(2009)は教育実習の中間評価と最終評価について学生に自己評価を行わせた。評価項目は、①教材研究、②指導計画の立案、③学習指導と評価、④生活指導と生徒理解⑤勤務態度と実習への意欲で5段階評価である。

小林(2007)は、全国の教員養成系大学・学部附属小・中・高等学校の教育実習主任へのアンケート結果から教育実習自己評価表を作成し、教育実習の中間と最終の2回実施した。評価項目は、①教材研究(4項目)、②学習指導案の立案(4項目)、③学習指導と評価(5項目)、④生徒指導と児童・生徒理解(4項目)、⑤勤務態度と実習への意欲(4項目)で、5段階評価である。

(3) 教員と学生が行う評価

佐藤ら(2017)は、学生に実習校に依頼し個人評価表と同じ項目を4段階評価で記入させ比較した。評価項目は、①生徒とのふれあい、②教職への関心、③自己表現力、④教材研究、⑤教科指導の技術、⑥学級経営・学生指導、⑦事務能力、⑧実習態度、⑨総合評価で、実習校より学生評価の高かった項目は、「生徒とのふれ合い」「自己表現力」であった。

増井ら(2016)は、音楽科に固有の教師力と教師力全般について、実習初めと終わりに調査した。調査項目は、①生徒の学習意欲を高めることができたか(生徒指導・生徒理解)、②授業の質は高いものであったか。(教科専門)、③実習全般の教師力 14項目、④音楽科の教師力(学習者の学習効果6項目、指導者の指導技術3項目)である。

竹内(2006)は、生徒指導、教科指導、学習態度、総合評価において、指導教官と学生評価を比較した。評価項目は、①生徒指導(児童生徒への観察・理解・指導能力・指導態度)、②教科指導(教科に関する能力・指導能力・指導態度)、③学習態度(実習生としての自覚・教職に関する熱意・実務能力)、④実習記録などの提出物、⑤総合評価、⑥実習全体に関する評価の5項目で学生が全てにおいて低い評価であった。

2) 教育実習での授業等の評価表

(1) 教員が行う評価

都島ら(2018)は、模擬授業及び実習中の授業実施に関わる評価シートをもとに、山口県が策定した教職員人材育成基本方針に挙げられたキャリアステージのうち若手段階に求められる役割の中の「基本的な知識・技術を基盤とした学習指導及び生徒指導」に照らし合わせて分析した。研究授業時の評価項目は10項目である。

平野(2016)は、理科指導力を育成するカリキュラムを構成する枠組みについて、5つの大項目と26の下位項目を作成した。評価項目は、①理科教育の目的・価値に関する知識(3項目)、②理科カリキュラムに関する知識(4項目)、③理科授業の教授方略に関する知識(6項目)、④理科の学習に関する知識(3項目)、⑤理科指導の計画・実施・評価の実践的知識(10項目)で、3段階のルーブリックで評価。

三山ら(2013)は、「学習指導技量」をとらえる視点として、因子分析を行い「準備」「展開」「対話」が整理されたとした。

三山(2009)は実習校の指導教諭に教育実習生の「学習指導技量」がどの程度備わっているかを把握するためアンケートを実施した。26項目5段階の評定尺度を用いた。項

目は、①学習指導案の作成（12項目）、②学習指導の展開（12項目）、③授業実施後（2項目）である。

富永ら（2008）は、数学科において広島大学、附属学校が作成している「手引き」を参考にし、附属中・高等学校の数学科のスタッフで項目の検討・整理を行い、授業構成準備（7項目）、授業の実施について（14項目）の21観点による10段階の評価表を作成した。

阿久津（2008）は、英語科の教員養成について教育実習日誌に記入された指導教諭からの総評、教育実習の授業に関する学生のレポート、実習終了後に学生がまとめた文章から分析した。比較的短期間で身につけられる資質能力は、生徒を理解しようとする姿勢、教材研究や指導過程であるとした。

井寄（2007）は、教育実習において、授業の質を高めていこうとする意欲と態度を培うことが重要であり、①授業観察力を高める指導、②個人作業と共同作業を統合する指導、③授業プラン作りの段階的指導を重視して指導を行う必要があるとした。社会科としての、学習指導の評価として、①基礎知識・基礎学力、②教材研究・指導計画、③指導技術・態度、④指導後の評価・反省について評価基準と改善案を検討した。

(2) 学生が行う自己評価

栗谷（2018）は、現場で特に育成すべき実践的指導力を「授業する力」とし、ルーブリックによる規準項目を作成した。評価基準はウイギンズ、マルタイ、西岡他、他大学の評価項目を参考にし、さらに広島大学教育学部、附属4中学・高等学校教育実習の手引きを参考に作成した。評価項目は、①学習指導案作成の前提となる力、②学習指導案を作成する力、③学習指導案を実践する力、④授業を観察し、分析、省察、改善する力とし、その下に中項目、小項目を配置した。

溝口（2018）は、学生に自分の授業に関する評価表を作成させ、実習校の生徒の評価を意識しながら実習に取り組みさせた。実際には生徒に評価させることはできなかったが、学生が作成した評価項目は、①声が大きく、何を言っているかはっきり聞き取れた。②授業の始まりと終わりの時間がきちんと取れた。③言葉が丁寧で分かりやすかった。④板書がはっきりと見やすかった。⑤先生が明るく元気で楽しく授業を受けられたである。

平野（2017）は、教育実習向けの理科指導力の評価指標に基づいて作成した自己チェックリストを初等・中等教員養成の理科選択学生に施行し、利用可能性を分析した。5段階の評価で評価項目は、①理科指導の設計基盤となる各種情報の収集・分析でパフォーマンスの評価、②理科指導の反省実践パフォーマンスの評価として用意した。

松浦ら（2010）は学部レベルで、英語教員を養成する際に教育実習における到達目標を設定することを目的に評価シートの作成と改訂を行った。評価項目は、①教師の英語（2項目）、②指導技術（5項目）、③授業運営（2項目）、④諸活動のつながり（2項目）、⑤生徒への対応（2項目）で3段階評価である。

向田（2017）は、授業観察チェックシート、指導案チェックシート、授業チェックシートを作成した。授業評価チェックシート作成にあたり、広大スタンダードを参考に大項目を設定し、到達目標や評価項目は小山ら（2011）が作成した「日々の授業力チェックリスト」を参考にまとめた。

見島ら（2016）は、実習生が指導案作成のどの部分でつまづいたかを調査した。評価

項目は、①教材研究の段階（・教材研究が足りていない・適切な教材を選定できていない・学習内容が確定できていない）、②授業構成の段階（・目標を設定できていない・学習課題を設定できていない・探求ルートを設定できていない・指導法を策定できていない・授業への構えができていない）である。

西ら（2013）は、学習指導案を Web 上に登録し、検索閲覧できる環境をつくり、学生が学習指導案作成の不安項目についてのアンケートを行っている。Web により、①子ども・生徒への反応、②指導・助言と評価、③主眼、④学習活動、⑤学習問題⑥学習課題について評価した。

富永ら（2012）は、教材研究に関する評価の枠組みとして、「指導目標設定」「指導の方法」「学習者の思考」の3点を教育実習前に使用することを提案している。

林ら（2011）は、授業実践が大半を占める評価票を用いて評価を行なった。評価項目は、①教科内容の知識・技能、②子どもとのコミュニケーション・会話、③授業のプラン、④子どもの考えの把握、⑤指導案、⑥教材・教具の選択、⑦授業での発問、⑧板書、⑨授業での子どもの意見の取り上げ方、⑩学習につまずいた子供への助言の方法、⑪授業の準備、⑫プリント・ワークシート等の資料作成、⑬子どもをどう注意するか・叱るか、⑭問題行動を起こす子供への指導、⑮授業評価、⑯他の実習生にどう接するか、⑰実習担当教員にどう接するか、⑱着実な勤務、⑲クラブ活動等への参加、⑳その他について、4段階評価である。

柰子ら（2011）は、「体育科教育法Ⅱ」と「保健科教育法Ⅱ」を受講した学生を対象に教育実習後に6項目で5件法による自己評価を行わせ、その結果から科目履修との関連を調査している。評価項目は、①声の大きさは十分だった。②あわてずに落ち着いて、説明や指導ができた。③生徒に興味や・関心を持たせることができた。④授業を行ってみて自分としては満足した。⑤授業の目標を達成できた。⑥保健/体育の専門的な知識や技能は充分だったである。

橋本ら（2010）は、数学科の授業において6項目4段階のルーブリックによる規準を使用した。評価項目は、①説明や発問、②板書、③授業展開の工夫、④内容理解と目標設定、⑤時間配分、⑥生徒把握と評価である。

(3) 教員と学生が行う評価

塗木（2010）は、大学独自の評価表を用いて、学生と実習校教員の評価の比較を行った。評価項目は、教科（①指導案・教材研究、②授業の展開、③授業での生徒指導、④事務能力・生徒指導、⑤教師としての適性）、クラス（①学級会活動、②学級での生徒指導、③行事・課外活動等、④事務能力・提出物⑤教師としての適性）の4段階評価である。

平賀ら（2012）は、理科の教育実習の改善について7項目の規準を挙げた。基準は、学習指導案の作成について、①授業のねらいが適切に設定されている。②学習内容の基礎的・基本的事項が明確になっている。③学習内容を精緻に教材研究している。④授業のねらいが実現できる構成になっている。⑤適切な発問計画がなされている。⑥実験・観察の目的が明確になっている。⑦構造化された板書計画がなされているで、これらは、授業観察の観点としても有効であるとした。

第4節 考察

第1項 評価の動向について

2006年（平成18年）から2019年（令和元年）までの13年間の教育実習評価75件を概観した。年度別では、2010年（平成21年）が11件と最も多く、次いで2016年（平成27年）9件、2009年（平成20年）、2012年（平成23年）9件で他の年度は2～7件であった。

実習内容では「自己評価」20件と最も多く、次いで「評価基準の改善・開発」19件、「実習前後の自己評価の比較」12件であった。校種別では、「中学校・高等学校」29件、「全体（小学校・中学校・高等学校）」18件であった。また、教科に関する文献は、31件（41.3%）であった。高等学校（看護）に関する文献は見られなかった。

第2項 評価内容による分析

1. 教育実習全体の評価

(1) 評価基準の改善・開発

教育実習全体の評価基準の改善・開発についての文献は、学生、実習校、大学の三者が使用できる評価基準を作成しルーブリックによる評価を行うもの。東京都教育委員会の「教育実習成績評価票」を比較検討し、評価表作成するものなどがあった。評価表作成の方法として既存の評価表を改善・改訂するもの、学生、実習校教員に調査し開発したもの全国の大学に評価基準について調査し、評価の観点についてまとめたものがある。第1章で述べたように、別惣ら（2007）は、小学校教員として大学卒業時に養成すべきスタンダードを開発するため、全国の教員、指導主事を対象に調査し、それを教育実習の評価基準として活用している。別惣らが行った方法で評価基準を作成したものは他にはみられない。このような調査を行うことにより、思い込みや既存の評価基準を踏襲することなく現場の教員の声を聴き評価表を作成することにより、より実践的な教育実習を目指すことができる。その他にもSNSを利用し、学習指導案や授業動画に指導教員がコメントを記入することで効果があったとしたものもあった。図工・美術分野において教育実習の授業を映像記録に残し、課題を基にシナリオを作成し実習前の学生に活用し効果のあるものもあった。これらは、教育実習が実習校で行われ、大学教員が研究授業以外では直接参加できない現状があるなかで学生、実習校教員、大学教員の3者が評価に参加できるシステムを構築する可能性が期待できる。

(2) 自己評価

学生の自己評価に関する文献では、評価結果から実習の成果や課題を探り、今後の指導に活かすものが多かった。教育実習の効果として、教職に対する魅力は学年とともに漸次増加するが、「教員になりたいか」や「教員採用試験を受験するか」には結びついていない。また、学生は、生徒と関わることにより学内での他律的立場から能動的自律的立場になる。これに大学で学んだ知識や技術が再構築され新たな学びとなる。また、学生自身の人格形成や成長にも影響を与えるという相互性になっている。コミュニケーションの確立にも寄与していることがうかがえた。

課題としては、評価規準の意味とその活用及びICTの活用、日誌・指導案作成の技量、授業に関する知識、スキルの向上と子どもへの接し方、自身の資質能力の向上、教材研

究、授業作り、学習指導案の作成過程が挙げられた。

また、評価タイプによる学生の特徴をつかむための手立てとして評価分析が有用であることや、実習生が単独で自己評価表を活用した場合、形成的な実習経験の構築、省察的な態度及び実習後の課題把握と探求的な姿勢の形成に効果を発揮しているとした内容もあった。

(3) 教育実習前後の自己評価の比較

実習前後の自己評価を比較することにより、実習の成果や課題を確認し今後の指導に活かすものとして、教育実習後に「教員の在り方」「実践的な授業力」「学校・学級経営」についての評価の向上と教職に就くことへの意欲の向上がみられた。また、学年や実習時期が移行するごとに自己評価が高くなる傾向にあるという結果が多くみられた。

実践的資質能力のうち意識変容の著しい項目は、「授業で臨機応変に対応する力」「生徒理解」「授業のための技能」である。授業実践に対する教師効力感が高まるような教育実習を経験する事が、学習の継続意志、特に理論的な学習内容に関する継続意志の上昇に重要であることが示唆された。

(4) 教育実習評価と他の評価との関連

教育実習評価と他の評価との比較については、「教育実習 I の評価」と「社会人基礎力」「実習中の役割演技行動のタイプ」と「ストレス反応」「自己評価」などがあり、関連性のあるものや関連の認められないものがあつた。「模擬授業評価」と「教育実習の授業評価」の比較では、学生と実習校教員の評価の観点が異なることが示された。「教育実習評価」と GPA の関係では、GPA の高い学生ほど「教材研究」「教職に関する自覚」「授業展開」「事務・実務能力」の評価が高いという結果であつた。

(5) 実習校指導教諭からの評価の分析

実習校指導教諭からの評価では、実習評価表の分析、実習校の指導教諭のインタビュー、外部評価で指摘された事項、授業評価表などを基に分析を行っている。その結果、実習校と大学側の連携をいかにすすめるかについてや教育実習の課題を事前指導に反映させ学生の指導に役立てるかが課題であることが示唆された。

(6) 外国の学校の教育実習評価

外国の学校の評価では、主としてアメリカの各州における教育実習評価の実態が取り上げられていた。大学が評価基準を用いて学生のパフォーマンスを評価し、形成的評価であること。実習を通して評価基準で示されている内容を身につけることが目標であること、教育実習の結果を他の様々な評価結果と照らし合わせ分析することで全体的な視点から問題点を明らかにするなど教育実習の評価を今後の教育活動に活かすなど日本の場合とは異なっている点がみられた。

(7) 実習校教員評価と学生の自己評価との比較

実習校教員評価と学生の自己評価の結果を比較し、評価が異なるものは、子どもとの関わりや、記録、指導案の記入に課題があるとしている。また、実践的指導力の育成については、教員養成全体を通しての取り組みが必要である。

2. 授業等の評価について

(1) 評価基準の改善・開発

授業における評価基準の改善開発として、ルーブリックを用いて評価基準を作成し、学生に実施させた結果、教材研究の評価の必要性があることや、教材研究における学生の困難性について、学生と指導教員が同じ評価表を活用する意義があること、実習中に作成した学習指導案を大学の教員や実習前の学生が閲覧できるシステムを開発した例があった。しかし実習中は学生が登録する余裕がないという結果であった。

大学と附属学校間で連携し体系化した指導方法を構築するため、授業評価チェックシートの開発を行った例や、また、評価表を実習前に学生に提示することで、評価の信頼性が得られたとしている。

(2) 自己評価

学生の自己評価から、指導案作成の「つまずき」を調査し、実習時期により教材研究の段階や授業構成の段階でつまずいていることを明らかにした。

タブレット端末を用いた学習評価システムを学習評価の方法として提案し、学習評価や記録の簡易化に貢献しているとしたものがあった。また、学生に自分の授業に関する評価表を作成させ、実習に取り組みさせた例があり、学生の意欲を高めるためにも有効と思われる。

(3) 教育実習前後の自己評価の比較

教育実習前後の自己評価の比較から課題を探るものとして、理科における学習指導案作成の7項目の規準を作成し、それは授業観察の観点としても有効であり、評価シートの作成を行うとしている。教育実習前は授業をどう作っていくかについて自信がなく、事後では子どもとのコミュニケーションで自信が持てている。課題は、教科内容の知識・理解であった。

(4) 教育実習評価と他の評価との関連

教育実習評価と他の評価との比較することで課題を探るものとして、「模擬授業の評価データ」と、実習校での「授業評価データ」を比較した。模擬授業評価データからは、「聞き取りやすさ」「クラス理解」「生徒を見ながら話す」「分かりやすい授業」と「活気ある授業」に課題があり、実習担当教員からは授業づくりに課題があることが示唆された。学生と指導教員とではとらえる視点に差があることが明らかになっている。

役割演技行動のタイプとストレス反応の関係、また自己評価との関連について研究したものもあり、役割演技行動を学習することによりストレス反応が低く、次回実習への意欲も高くなることを明らかにした。

(5) 実習校指導教諭からの評価の分析

実習校指導教諭の評価を分析し、今後の評価に活かすものとして、指導教諭が行う実習生への評価や評定には指導教諭の「教職観」「授業観」が関係しており、教師としての自覚の有無が「学習指導技量」を評価する場面においても厳格に評価されていた。

また、図画工作・美術科教育実習において実習校および大学の教員が実習生の指導法を探るため指導教員が上位目標設定をすると同時に、下位目標や教材について実習生に設定させることは、教育実習の質を高める効果的な方法であることが示唆された。

(6) 実習校教員評価と学生の自己評価との比較

実習校指導教員と学生の自己評価を比較し今後の指導に活かすものとして、客観的な自己評価は実習校の教員評価とかなり一致するが、教員とのコミュニケーションなど、

自分の努力では解決しがたいものは、自己評価と教員評価とは一致しないとした。

教育に対する考え方・とらえ方の違いが実習評価に現れている。模擬授業と教育実習での授業について学生の授業をとらえる視点について、学生は、主観的、感覚的構造でとらえ、指導教員は「教育的視点」でなされているとした。

(7) その他

教育実習前に大学でカリキュラム構成や単元構成に関する指導を行い、特に Backward design（逆向き設計）の知識を持つことにより学習指導案を書く際に「単元観」「指導観」「評価」についてより深く考える機会となることが示された。

第3項 教育実習における評価表について

教育実習全体の評価項目は、教員が行う評価、学生が行う自己評価、教員と学生が行う評価について、それぞれ表現は異なっていたが、評価内容で分類すると、「学習指導」、「学級経営」、「生徒理解」、「教師としての素養（社会性）」、「使命感」、「実習事務」、「その他」、目があり評「総合評価」などに分類された。「その他」、「総合評価」以外はそれぞれの項目の下に小項目基準が示されている。4段階や5段階での評価が多く見られた。

評価基準の内容は、各大学で現在までに使用していたものを使用したものや、それに改良を加えたもの、4年次に実施する「教職実践演習」の評価項目を使用したもの、学生が教職課程で4年間使用する「教職ポートフォリオ評価」や「教職eポートフォリオ」を使用するもの、附属小学校教育実習で使用していた評価表に改良を加えたものがあつた。また、岩田（2008）のように各大学の教育実習で採用されている評価基準を分類し、項目を「生徒指導」「態度」「学習指導」「学級経営」「自己評価」「その他」に分類したものもあつた。

林ら（2015）は、教育実習評価の課題として、各大学や教育委員会などで各々の評価を定めていることが多く均等性に欠け、最終的な評価は実習校に委ねられているため大学での評価判定にバラツキがあり、実習校教員、大学教員、管理職間での整合性の取れた観点別評価の開発の必要性を指摘している。小林（2007）のように、全国の教員養成系大学・学部附属小・中・高等学校の教育実習主任へのアンケート結果から教育実習自己評価表を作成したものも見られた。宮下（2015）は、東京都の教育委員会が小学校教師として「最小限必要な資質・能力」を示したうえで教育実習評価票を示しているように、連携大学も小学校・中学校の教師に必要な資質・能力の基準を示す必要があるとしている。

教育実習の授業評価は、教員が行う評価、学生が行う自己評価、教員と学生が行う評価について表現は異なるが、「授業をするための基礎知識」、「教材研究」、「学習指導案の立案」、「授業実施」、「授業実施後の評価・反省」についての評価が多く見られた。また、それぞれの項目の下に何項目かの下位項目が設定され、それぞれに評価基準が設定されていた。

評価項目は、以前から各大学で使用しているチェックシートの利用や独自に開発したものがみられた。また、大学のスタンダードの中から項目を設定したものや、教育実習校で実際の使用はできなかつたが、学生に自分の授業についての評価表を作成させ、授業に取り組ませた例があつた。教育実習日誌に記載された指導教諭の授業評価から評価項目を抽出したものもあつた。学習指導案をweb上に登録して教員も学生も検索できる環境をつくり評価したものなどがみられた。評価の方法は、3段階～10段階まであり、ルーブリック

による評価もみられた。

第5節 第4章のまとめ

教育実習評価の先行文献を概観したが、いずれも自校の学生の評価にとどまり、すべての学生に適用されるものとはなっていなかった。また、高等学校（看護）の教育実習評価に関する研究も行われていなかった。文部科学省が「教職実践演習」の到達目標（2006）として示したものや「教職課程コアカリキュラム」（2017）として示したものは、序論で述べたように学校種や教科について個別のものではなく全般的なものである。中央教育審議会答申に見られる「いつの時代にも教員に求められる資質能力」については、山本ら（2018）が「教職実践演習」の評価項目を評価基準として使用したが、「使命感や愛情」、「豊かな教養」などあいまいな表現であり評価が困難であるとしている。

別惣ら（2012, 2016）は、小学校教員として大学卒業時に養成すべきスタンダードを開発するため、全国の大学附属学校教員、公立学校教員、指導主事に調査し、それを教育実習の評価基準として活用している。別惣らが行った方法で評価基準を作成したものは他にはみられなかった。

教育実習は、教職課程コアカリキュラムでは「教育実践に関する科目」に位置づけられている。教育実習評価は、学生による「自己評価」と実習校教員による「評価」が行われており、科目としての評定は、「実習校教員による評価」を基に大学教員が行っている現状がある。また、評価項目は大学教員が作成したものや、入学時から利用するポートフォリオを利用するもの、東京都や横浜市などのように独自の評価票（2017, 2018）を用いて評価している自治体もある。

大学の教員は教育実習校で直接学生の指導にかかわっていないが、2006年の中央教育審議会答申にもあるように、大学の教員と実習校の教員が連携して指導に当たる機会を積極的に取り入れて指導に当たることが必要である。そのために、タブレット端末を利用して実習校での学生の授業を閲覧する、また実習校で作成した学習指導案が閲覧できるシステムの利用も考えられる。

自己評価の結果から教育実習後に「教員の在り方」「実践的な授業力」「学校・学級経営」の自己評価の向上と教職に就くことへの意欲向上がみられたという報告があることや「実習校の教員の評価」と「学生の自己評価」を比較することで、実習で修得できた点や、課題を見出すことができている。しかし、その前提となる教育実習で何をどのように学ばせるかといった目標が明確になっていないと評価を行うことは不可能である。さらに、教育実習の評価だけを切り離したものでなく、入学時から卒業までの教職課程のカリキュラムの中で教育実習をどのように位置づけ、どのような目標をもって臨むかといった視点が必要となる。

高等学校教育実習（看護）の教育実習評価の研究は今まで行われておらず、自己評価表についても作成されていなかった。

第1章で述べたように、教育現場における多くの課題を乗り越えるためにも学生が教育実習において自己評価に取り組むことは、D. ショーンの「反省的实践」（ドナルド・ショーン, 1983）であり、学生時代から主体的な学びを促すことは是非とも必要である。

教育実習後に自己を振り返り教育実習の成果を定着させるためにも全国の高等学校教員

の生の声をもとに高等学校（看護）の教員養成スタンダードを作成し、先行研究の課題を参考にして自己評価表の作成を行う必要性が示唆された。

なお、引用文献として表 4-3-1 を添付する。

引用文献

中央教育審議会（2006）「今後の教員養成・免許制度のあり方について（答申）」平成 18 年 7 月 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm (2018. 3. 21 閲覧)

東京都教育委員会（2017）「東京都教職課程カリキュラムの策定」教育実習 41-54. http://www.metro.tokyo.jp/tosei/hodohappyo/press/2017/10/26/documents/16_05.pdf (2018. 3. 24 閲覧)

ドナルド・ショーン（1983）/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，株式会社ゆるみ出版，76-121.

別惣淳二，長澤憲保（2016）小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達基準から捉えた実習成果－実地教育Ⅳ（小学校教育実習）における単位数増加の効果について－，兵庫教育大学研究紀要，第 49 巻，131-141.

別惣淳二，渡邊隆信（2012），教員養成スタンダードにもとづく教員の質保証 学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築，ジアース教育新社

別惣淳二，千駄忠至，長澤憲保他（2007）卒業時に求められる教師の実践的資質能力の明確化－小学校教員養成スタンダードの開発－，日本教育大学協会研究年報，第 25 集，95-106.

文部科学省初等中等教育局（2017）教育職員免許法・同施行規則の改正及び教職課程コアカリキュラムについて資料 1，
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/07/27/1388004_2_1.pdf#search=%27E6%95%99%E8%82%B2%E8%81%B7%E5%93%A1%E5%85%8D%E8%A8%B1%E6%B3%95+%E6%94%B9%E6%AD%A3%27 (2018. 3. 24 閲覧)

横浜市教育委員会（2018），教育実習サポートガイド，
<https://www.edu.city.yokohama.jp/tr/ky/k-center/daigakurenkei/support-guide.pdf> (2020. 9. 19 閲覧)

表 4-3-1 2006～2019年における教育実習評価に関連した文献一覧

【1 教育実習全体の評価】 1. 評価基準の改善・開発

番号	校種	タイトル	研究者	公表年	場所	種類		概要	評価表の内容
						対象	方法		
1	全体	ポータルサイト評価を軸とした教職課程の構造化：教職科目・教育実習科目・教職実践演習の運動性と接続性をどう高めるか	研究代表者：竹下俊治 分担研究者：齊藤一彦他	2019	広島大学大学院教育学部 教育実習研究プロジェクト報告書、第17巻、47-56.	紀要論文 教育学部1年生/ポータルサイト評価アンケート調査		「教職ポータルサイト」の改善とその運用を通して、教職科目および教育実習科目におけるポータルサイト評価を機能させるよう検討した。	教育実習に「教職ポータルサイト評価」を持参させ、メンバー教員に見てもらい取り組みを行う。
2	全体	大学および実習校による教育実習評価の実証研究 I - 大学と実習校による均等性を担保した教育実習評価研究の概要 -	林徳治、黒川マキ	2015	日本情報教育学会第31回年会、192-195.	原著論文 指導教員、指導学校教員、校務分掌教員各4名/インタビュー		校長など実習校管理職による教育実習評価を導出し実証する。指導教員による生徒視点や学級経営の評価は教科指導に比べ異なる。到達目標が整理されていない。リーダーシップなどマネジメント力やリソース不足など管理職による評価状況が把握しにくい。評価内容が欠如している。	教育実習評価の課題 各大学や教育委員会などで各々の評価を定めていることが多く均等性に欠ける。最終的な評価の判断は実習校に委ねられているため大学の評価判断にバラつきがある。実習校教員、大学教員、管理職間での整合性の取れた担当者別の観点別評価が未開発 1 実習校教員 実践力について評価 2 大学教員 専門的知識や教育理論について評価 3 実習校管理職 情意領域で教職観・倫理観について評価する 評価表・評価基準を明確にし3種類の評価シートを作成・達成度はカークパトリックの4段階評価とする。
3	全体	教育実習評価票に関する現状と課題に関する一考察 - 愛知県内連携5大学と東京都教育委員会の比較から -	宮下治	2015	愛知教育大学研究報告、教育科学編、第64巻、111-117.	原著論文 連携5大学の「教育実習評価票」と東京都教育委員会とを比較		連携5大学の「教育実習評価票」と東京都教育委員会の「教育実習成績評価票」とを比較し、教育実習評価の現状と課題を探り、愛知教育大学を含む連携5大学に有効な評価票作成に向けた提言を行う。	連携5大学の「教育実習評価票」と東京都教育委員会の「教育実習成績評価票」とを比較。 連携5大学では、評価は「生徒指導」「学習指導」「実習指導」の3領域で4段階評価。「東京都の教育委員会(2010)の小学校教育実習」の評価は、「教師の在り方」「実践的な指導」「学習指導」の3領域で5段階評価である。また、「校長評価」欄がある。評価の観点について東京都教育委員会の方が、より具体的に実習校で評価しやすいと考えられるが、具体的であるため自由度を制限してしまう可能性がある。また、具体的なことから実習校における評価が低くなる可能性がある。東京都の小学校教師として「最小限必要な資質・能力」を示したうえで、教育実習評価に必要と示している。5大学も小学校・中学校の教師に必要な資質・能力を示す必要がある。
4	小学校・中学校	愛知教育大学の主免実習における到達目標の構築にむけて一考察 - 学生の学びの実態から考える -	平野俊英	2012	愛知教育大学教育創造開発機構紀要、Vol. 22、1-7.	紀要論文 主免、基礎実習、養護実習の学生/教育実習の成績とのアンケート		到達目標の規準性を検討する。学習ガイドと到達目標を定め、「実習遂行力」「実習調整力」「生徒指導」「学習指導」について18項目の到達目標を学生に提示し、実習期間中にチェックする内容に定めた。	主免実習における到達目標の試案 教育実習で掲げている3つの評価領域の内容をはじめ、教員養成課程で掲げべき3つの構成力、さらに教職実践演習向けe-ポートフォリオで設定した4観点23項目を加味して掲げる目標を整理 1 実習態度 3項目 実習遂行力 5項目 実習調整力 5項目 2 生徒・生活指導 5項目 3 学習指導 5項目

番号	校種	タイトル	研究者	公表年	場所	種類		概要	評価表の内容
						対象・方法			
5	小学校・中学校	小・中学校教育実習における実習生のための教育実習自己評価シートの開発	長谷川順一, 山岸知幸, 川地由美, 其他	2012	香川大学教育実践研究, 25, 125-136.	紀要論文 3年次の主免許教育実習生(小学校58名, 中学校50名), 小・中学校指導教員/アンケート調査	概要 教育実習自己評価シートについて, 附属小・中学校で使用できるように表現や文言を修正し, 実習後に学生と指導教員にアンケート調査を行い使用方法について検討した。自己評価シートを否定的にとらえている学生は3割以下であり, 附属小・中学校教員の意見では, おおむね肯定的にとらえていた。	教育実習全般の自己評価シート 5段階で評価 1教師としての基本的な心構え 9項目 2児童・生徒理解 7項目 3学級経営 7項目 4協同的取り組み 7項目 5授業の観察 7項目 6授業づくり 4項目	
6	中学校	効果的な教育実習評価のあり方—評価基準項目に着目して—	山口大学教育学部附属山口中学校	2010	学部・附属教育実践研究紀要, 第9巻, 19-28.	紀要論文 前期実習生12名, 後期実習生19名/評価表による評価と新しい評価規準表による評価を比較	附属学校園の実習基準を見直し, 「どのような教員を養成したいか」という目標を明確にするため評価基準を作成。附属小中学校の教育実習評価表を参考にして作成した評価基準と大学が示している評価基準との両方で抽出した学生の評価を比較検討した。その結果, 評価基準をあまり細分化しないで, 大学側が示している評価表を用いながら, 目標と評価内容が一体化した評価になる必要性が示唆された。	附属小中学校の評価表を参考にして作成した評価基準と大学が示している評価の両方で抽出した学生の評価を比較検討。 評価項目は, 5つの評価基準について3段階で評価 1教師としての適性 ①勤務状況 ②児童生徒に対する愛情・理解・配慮 ③教員および教育実習生との協働的態度 ④実習日誌等 ⑤特別活動・教育実務学校行事等への参加 2専門性 ⑥創意工夫的態度 ⑦学級経営力 ⑧学習指導を計画する能力 ⑨学習指導技術 ⑩授業観察力)	
7	全体	教育実習における評価規準の項目に関する研究	岩田昌太郎, 嘉数健悟	2008	広島大学大学院教育学研究紀要, 第二部, 文化教育開発関連領域 (57), 293-300.	紀要論文 日本教育大学協会の登録されている大学58校/各大学で教育実習で採用されている評価規準・評価項目	教育実習で採用されている評価基準の観点を分類し, その観点に含まれている項目を明らかにする。それにより, 今後のわが国における実習生の質的保障に向けた「教育実習の改善・充実」の基礎資料を提供する。	小学校・中学校に限定して調査。 第一カテゴリーの項目を第2カテゴリーとして「生徒指導」「態度」「学習指導」「学級経営」「自己評価」「その他」に分類された。	
8	全体	新しい教育実習自己評価表の開発	小林宏己	2007	東京芸芸大学教育実践研究支援センター紀要, 第3集, 49-58.	紀要論文 全国の教員養成系大学・学部附属小・中・高校の教育実習主任に実施した質問紙調査の結果	これまでの研究成果に基づき, 新たな形式による項目, 観点を備えた自己評価表の開発を目指す。その際実習生の自己評価と指導教員の評価項目, 観点を共有する。	全国の教員養成系大学・学部附属小・中・高等学校の教育実習主任へのアンケート結果から教育実習自己評価表の作成(1~6段階で評価・中間と最終の2回実施) 1教材研究 4項目 2学習指導案の立案 4項目 3学習指導と評価 5項目 4生徒指導と児童・生徒理解 4項目 5勤務態度と実習への意欲 4項目	

【1 教育実習全体の評価】2 自己評価

番号	校種	タイトル	研究者	公表年	場所	種類		概要	評価表の内容
						対象	方法		
9	中学校・高等学校	教職課程学生の「教育実習」「教職実践演習」における自己評価―教職課程で学び、実践できたこと、不足している資質能力について―	山本義史、齋内聡和、山岸治男他	2018	日本文理大学商経学会誌, 第37号, 第1巻, 3-47.	原著論文 教職実践演習受 講生34名/自己評 価シートへの回答 を分析	学生は、生徒に対峙することを通して学身にキャリアを広げ、深く見直す機会を得たこと、教師の立場から教師の立場へと視点の転換が起こり、教師の仕事が生徒との関係性で成り立っていることに気づき、授業中の学習指導やはじめとして生徒指導など教師が生徒の人々に与える影響の大きさに思い至り、それらを教職課程で学んだことと実践できたと考えた。	「教職実習演習」実施前後の自己評価シートへ記入の結果を分析して、学生の資質能力の評価の可能性を探る。「生徒」「知識」「理解」「行動」「指導」「学習」が上位で、1回目も2回目も変化がなかった。 「自動作成カテゴリー」を用いた分析では、「基礎知識」や「教科・専門知識不足」が記述された。約半数の学生が、「知識」と回答していた。 「教職実践演習」の目標の4に関しては、模擬授業の編纂を通じて評価が可能であるが、1・2・3については評価が困難である。	
10	全体	本学における「教職実践演習(理科)」の概要と課題	菅野治恵	2017	城西大学教職課程センター紀要, 第1巻, 55-69.	紀要論文 学生36名/自己評 価シートへの分析	学生が「教育実習を通して学んだこと」と教科や教職科目の履修状況と必要な資質能力についての自己評価から平均値を求め履修の状況や傾向、学んだことと課題を確認し学生の資質能力の向上をめざした。	教育実習終了後に「城西大学教職課程履修カルテ」の自己評価シートに記入する 5段階 1 学校教育についての理解 3項目 2 生徒についての理解 4項目 3 他者との協力 5項目 4 コミュニケーション 4項目 5 教科・教職課程に関する基礎知識・技能 7項目 6 教育実践 6項目 7 課題研究 2項目	
11	中学校・高等学校	教育実習における気づきと学び―実習日誌に見える自己評価からの成長―	高橋克	2016	江戸川大学教職課程センター紀要教育総合研究, 第4号, 13-34.	紀要論文 中学・高等学校 の教育実習生5名 と指導教員/教育 実習日誌とその コメント	教育実習で使用した実習日誌の気づきや学びの分析、考察を加える。日誌を振り返ることと、より客観性を持つた自己評価と教育者としての認識をゆるぎないものとすする経過をたどった。	教育実習の日誌の内容から、発問の大切さなど教師として必要な技術的事項の実感を伴った修得の姿。教師としての心持ち方、教師と生徒の直感なかわりの大切さ。教師のコミュニケーション能力と、教材研究の深さが欠かかれないものである。また、効果的な発問をするためには、教材研究が大切で、授業の形態として大切なのは、生徒に考えさせる授業であることとを学んでいる。	
12	小学校・中学校	授業力の形成に向け指導と課題―教育実習受講者の自己評価結果から―	白井重樹	2015	滋賀大学教育学部付属教育実践総合センター紀要, 第23巻, 55-60.	紀要論文 基本実習受講生/ 自己評価の結果 から分析	「教育実習評価基準」及び「レフレクシオンシート」を基に、受講者全員に自己評価に取り組ませる。 自己評価表は、4段階で評価	すべての基本実習受講者が実習での学びを振り返り、大学の学びにつなげるために自己評価結果を活用する。「教育実習評価基準」 4段階で評価 1 教員としての素養・使命感 5項目 2 実地授業(1)構想 4項目 3 実地授業(2)展開 9項目 4 実地授業(3)評価 3項目 5 学級での指導 5項目 6 子供理解/生徒指導項目 3項目 7 実習事務・業務 4項目	

番号	校種	タイトル	研究者	公表年	場所	種類		概要	評価表の内容
						対象	方法		
13	全体	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	谷塚光典, 東原義訓, 喜多敏博他	2015	日本教育工学会 論文誌, 235- 39(3), 235- 248.	原著 「教育実習事前・事後指導」を履修し、「教育実習Ⅰ」を終了した学生/アンケート調査	学生の自己評価, 学生間の相互コメント機能及び指導者コメントを活用した, 目指すべき教師像の明確化と自らの資質・力量の現状維持には効果がある一方で, これからの教師課程の見直しを持つことには寄与していないことが明らかになった.	教職志望学生が教職eポートフォリオを4年間活用する。3年次, 教育実習終了後自己評価と相互評価を入力。 ダイプロマポリシー 1教育の専門家に求められる深い教養に根ざした公共的使命感や倫理観 2項目 2教育活動を支え, 実現するうえで不可欠な専門的知識・技能 7項目 3他者と共同して教育活動をつくる社会的スキル 2項目 4理論と実践を往還する省察と改善の態度 1項目	
14	全体	教職課程の学生による教育実習に関する経験: 教育実習における困難とその解決	前田一男, 佐藤良	2014	教職研究, 第24号, 立正大学教職課程, 91-104.	原著論文 75名/アンケート調査	教育実習が充実した成果を収めていた。指導・部活動③指導教員との関係で肯定的記述が8割である。 授業技術, 授業の進め方, 授業構成に至るまで授業力の不足が指摘 教育実習の意義として, 教育観, 学校観, 教師観の深化	教育実習の 学生自己評価 4段階評価 1 児童・生徒の指導力の向上 2 授業構想・実施・評価方法の力量向上 3 教育観・学校観・教師観の進化 4 教職に対する適性の確認 5 実習全体としての成果	
15	全体	教職eポートフォリオを用いた教育実習生による相互評価の分析の試み	谷塚光典, 東原義訓, 喜多敏博他	2013	日本教育工学会 報告集, 13 (5), 89-92.	原著論文 3年生/教職eポートフォリオ/教育実習生の相互評価	教育実習生間の相互評価コメントには, 1年生による相互評価コメントと同様の特徴が見受けられる一方で, 相互評価対象者が教職eポートフォリオの内容を参照・引用しコメントをしていることが分かった.	「教育実習Ⅰ」と「教育実習事前・事後指導」を履修した学生の 相互評価を分析 。 1教育の専門家に求められる深い教養に根ざした公共的使命感や倫理観 2項目 2教育活動を支え, 実現するうえで不可欠な専門的知識・技能 7項目 3他者と共同して教育活動をつくる社会的スキル 2項目 4理論と実践を往還する省察と改善の態度 1項目	
16	中学校・高等学校	教育実習生の力量形成に関する調査研究—教育実習で直面する課題と獲得できる力量—	古川治	2012	甲南大学教職七 シタター年俸・研 究報告書, 2011 年度, 12-21.	原著論文 4年生前期の教育実習生52人/質問紙調査	大学での事前指導・学習が寄与し教師のあり方, 各教科の指導, 専門的知識, 学級経営, 生徒理解の領域で力量形成を図っていることが明らかになった.	教育実習振り返りシートは米沢崇(奈良教育大学)作成の力量項目と, 東京都教育委員会作成の力量項目で調査	

番号	校種	タイトル	研究者	公表年	場所	種類		概要	評価表の内容
						対象	方法		
17	全体	教師としての力量の自己評価に対する教育実習の影響—教員志望学生調査に基づく分析—	太田拓紀	2011	玉川大学教師教育リサーチセンター年報, 第2号, 15-23.	原著論文 4年生233名/アンケート調査	教師としての力量を自己評価する際、教育実習での実践のあり方がその判断の標準になっっている。養成以外の養成教育、課外活動の効果は見られなかった。教育実習の過多を判断したとしてもその評価は、短期間の実習野特殊な環境であるという点を考える必要がある。	1) 達成度の因子分析 1学習指導 2児童・生徒関係 3実習態度 4児童生徒指導 2) 教師としての力量 1学習指導 2学級指導 3関係構築の力量	
18	小学校・中学校	教育実習における学生の教育実践能力に関する意識に関する考察	山崎光洋	2010	岡山大学教育実践総合センター紀要, 第10巻, 81-86.	原著論文 小学校・中学校小免実習後の学生/教職実践ポートフォリオの自己評価 2小学校・中学校教育コースの主眼実習後学生/アンケート調査	「教職実践ポートフォリオ」の自己評価の指標は、自らの教育実習を振り返る指標とだけでなく、教育実践力の具体を示すものとなる。実践力を身につける教育実習となるよう内容を充実させると同時に学生にとって意味ある指標となるよう検討する必要がある。	4つの教育実践力を身につけた教員の養成を目的4段階の評価 1学習指導力 4項目 2生徒指導力 4項目 3ゴードエイネイト力 3項目 4マネジメント力 6項目	
19	全体	「特色ある教育実習プログラムの実施に関する研究(Ⅱ)」「教育実習観察」の効果に関する調査研究—	木原誠一郎, 松浦伸和, 井上弥他	2009	広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 第37号, 21-30.	紀要論文 「小学校教育実習観察」145名 ・「中・高等学校教育実習Ⅰ」225名「観察実習」207名	「小学校教育実習観察」において、「小学校」「授業」「教育実習」のイメージが深まったのは高い割合であり、「中・高等学校教育実習観察」においても肯定的な回答が高い割合であった。課題として、小菅校は授業に関する知識・スキルの向上と子どもへの接し方・自身の資質能力の向上、中学校では、教育内容や教材研究、授業づくり、学習指導案の作成過程を上げた。	「中・高等学校教育実習観察」については、 1学習指導案の作成過程に関すること 2授業づくりに関すること 3発問や板書などの指導技術 4教科内容や教材研究に関すること 5生徒理解・生徒指導に関すること	
20	小学校・中学校	学校教育実習プログラムの評価と検証：2005年度入学生に対する継続的な意識調査を通して	岩田耕司, 川路澄人, 池山圭吾他	2009	鳥根大学教育臨床総合研究, 8, 37-53	原著論文 教育実習終了した学生169名/アンケート調査	平成17年度入学生に対して、4年間にわたる学校教育実習の教育効果について評価 1教育実習における全般的な取り組み 30項目 (実習Ⅲ・Ⅳ・Ⅴ・Ⅵ・終了時に実施) 2授業の展開過程における観察力 7項目 3教師の発問・指示・表情等に関する観察力 8項目 4授業中の子どもたちの動きや表情に関する観察力 12項目 5授業協議会に関する取り組み 6項目		

番号	校種	タイトル	研究者	公表年	場所	種類		概要	評価表の内容
						対象・方法	対象・方法		
21	高等学校	教育実習における実習日誌記録の要約に關する研究-マネジメン・イン・フイードバック及び授業の総合評価-	大津典子	2008	筑波大学付鳳坂戸高等学校研究紀要, 46号, 135-139.	紀要論文 教育実習生の日誌を分析.	実習日誌の内容をマネジメン・イン・フイードバックの観点から考察を行いその変容を提言する。授業の総合評価の観点から考察を行いその変容を提言する。マネジメン・イン・フイードバックの観点から考察を行いその変容を提言する。マネジメン・イン・フイードバックの観点から考察を行いその変容を提言する。	実習日誌の内容をマネジメン・イン・フイードバック及び授業の総合評価の観点から考察を行った。	

【I】教育実習全体の評価】3 教育実習前後の自己評価の比較

番号	校種	タイトル	研究者	公表年	場所	種類		概要	評価表の内容
						対象・方法	対象・方法		
22	中学校・高等学校	音楽科における指導力の向上をめざした効果的な教育実習のあり方に関する研究-生徒指導と教員専門の観点から-	増井千世子, 原寛子, 松前良暁, 昌他	2016	広島大学学部・附属学校共同研究機関研究紀要, 第44号, 95-102	紀要論文 附属学校音楽科で実習を行った学生と教員/教員/自己評価(アンケート)	教師力に関する自己評価は、実施前、中、後ともあまり変化がない、高かった項目は「積極的に生徒と関わる意欲」「授業の反省批評を生かす意欲」「実習の達成目標があった。教科の知識や音楽の実技技術を高める経験や指導する中で培われていくものである。」「指導技術」「教材研究」「状況に応じた助言」「適切な指示説明」は、2校目の実習後の得点が高くなっている。	音楽科に固有の教師力と教師力全般について、実習はじめて終わりに留意。 1生徒の学習意欲を高めることができたか (生徒指導・生徒理解) 2授業の質は高いものであったか。(教科専門) 実習全般の教師力 14項目 音楽科の教師力 ①学習者の学習効果6項目 ②指導者の指導技術3項目	
23	小学校・中学校	3年次教育実習に關する学生の意識の検討-平成25年度受講生アンケートの結果から-	仲矢明孝, 三島知剛, 高旗浩志他	2015	岡山大学教師教育開発センター紀要, 第5号, 26-34.	原著論文 教育実習IIIを受講した学生/アンケート調査	実習に対する不安は全体的に高く、特に授業に対する不安は高いが、指導教員や実習生との関係に關する不安は低い、実習の充実感に關する不安は低い、実習前後で高まるが、教職志望度や教員採用試験受験意欲は実習の充実感が高い学生が高まる。実習の充実感が高い学生は、そうでない学生に比べて、「学習指導力」を除く力において自己評価が高い。	4つの教育実践力を構成する4つの力について4段階の評価 1学習指導力 4項目 2生徒指導力 4項目 3ゴイデイト力 4項目 4マネジメン力 4項目	
24	小学校・中学校	4年間の教育実習プログラムを通しての教員志望学生への資質能力の変化-高根大学教育学部の事例-	深見俊崇	2013	高根大学教育教育学部紀要(教育学部), 第47巻, 1-6.	紀要論文 学校教員実習 I. (173名), III. (149名), IV. V. (147名), VI. (84名) / アンケート	授業観察の視点を1年と4年次を比較した結果、自己評価の厳しき等によつて4年次で教員が必ずしも上がらないこと、学校現場の状況によつては獲得できない視点があることが明らかになった。また、教育実践や児童生徒とのかかわりについては教育実習IIIよりも教育実習IV・VIで自己評価が高くなることの実証された。また、卒業までに身につけるべき資質能力に關するスタグダードの開発や到達目標の明示化がすすめられていくが教員だけでは読み取れない質的な変化がある。	2011年度に教育実習1・III・IV・Vを終えた実習生を対象とする。5段階で自己評価 1教育実習における全般的な取り組み 30項目 2授業の展開過程における観察力 7項目 3教師の発問・指示・表情等に關する観察力 8項目 4授業中の子どもたちの動きや表情に關する観察力 12項目	

25	小学校・中学校	小学校及び中学校主 免教育実習生の教育 実習に対する態度傾 向-教育実習自己評価 シートを用いた調 査一	長谷川順 一, 山岸知 幸, 川地由 美他	2012	香川大学教育実 践研究, 25, 137-146.	原着論文 3年次主免教育実 習生(小学校61 名, 中学校64 名)/アンケート	教育実習を通して自己評価のすべての項 目で有意な向上がみられた。小学校と中 学校の主免実習生間で差異の見られる項 目があったが、教育実習期間, 担当教 科, 対象とする児童生徒, 学習活動の場 などにより影響を及ぼしていることが推 察される。	香川大学教育学部・附属学校教員による 教育実習自己評価 シートの開発(3年次主免実習生) 1教師としての基本的な心構え 9項目 2児童生徒理解 7項目 3学級経営 7項目 4共同の取り組み 7項目 5授業の観察 7項目 6授業づくり 4項目
26	小学校・中学校	教育実習指導の効果 に関する研究(Ⅱ) 一附属東雲小学校お よび同東雲中学校に おける実習生の意識 変容に基づく検討—	神原一之, 秋山哲, 川 口浩他	2012	広島大学 学 部・附属学校共 同研究機構研究 紀要, 第40号, 29-33.	紀要論文 小・中学校の教 育実習生/教育実 習前後にアン ケート調査	小学校実習と中学校実習で意識変容や指 導効果の相違は似通っていた。異なっ ていたのは、中学校の方が「授業評価」の 指導の有効感が高かった。小学校では 「こどももとの接し方」の指導が出てき た。	教育実習事前事後にアンケートを実施 1事前事後で共通するもの 14項目 5件法で解答 2事後のみの質問 9項目 4件法で解答
27	中学校・高等学校	教育実習における学 生の学びと自己評価 の現状及び課題	柴田俊和, 古川雅里子	2009	びわこ成蹊ス ポーツ大学研究 紀要, 第6号, 57-173.	紀要論文 保健体育科教育 法Ⅱを受講した 学生21名とゼミ の学生8名/7項目 の質問で構成し た記述式質問用 紙	自己評価の変容出勤の状況, 指導案日誌 等の提出状況を除く他のすべての項目に おいて中間評価より最終評価の方が高い 評価を示し, 最終時の方が評価の散らば りが減少した。実習における授業経験と 指導教諭の指導により実践力が高まっ た。	教育実習の中間評価と最終評価について自己評価を行っ た。5段階評価 1教材研究 2指導計画の立案 3学習指導と評価 4生活指導と生徒理解 5勤務態度と実習への意欲
28	中学校・高等学校	教職課程認定大学に おける教育実習の実 施効果の検証に關す る研究: 関西外国語 大学の事例を中心と して	松宮信吾	2016	研究論集,103 巻,119-135.	紀要論文 実習前91人・実 習後142人/松宮 が作成した46項 目の質問紙	「教育実習経験知」を構成概念とした適 合度の高いモデルを構築することができ た。教職に對する自己肯定感や自己効力 感が有意に高くなると同時に教科指導の 核となる英語そのものに対する不安意識 も有意に高くなっていることが判明し た。また, 教職や教科指導に對する不安 意識の精査を檢定した結果, 男子学生の 方が有意に低くなっていることが分かっ た。	教職や教科指導に對する不安意識について調査 1教職不安 2教科指導不安 3教職に關する自己肯定・自己効力

【I 教育実習全体の評価】 4 教育実習評価と他の調査との関連

番号	校種	タイトル	研究者	公表年	場所	種類		概要	評価表の内容
						対象・方法			
29	中学校・高等学校	保健体育科の教育実習生に対する実習生の評価	家田重晴, 空子耕一, 小磯透他	2018	中京大学教師教育論叢, 第8巻, 121-129.	原著論文 保健体育科教育実習を履修した学生218人458人/教育実習校の評価と教科教育法の評価	愛知県と他都道府県で教育実習の評価の割合が異なるか「保健体育科教育法」の評価と教育実習の評価と関連があるかについて調査。教育実習校の「生徒指導」「学習指導」「実習態度」「総合評価」と地域との比較では、どの項目も愛知県が一番厳しい評価。4項目の評価とGPAの順位間では「実習態度」「総合評価」に有意な正の相関が認められ特に愛知県で関連があった。実習校の評価と4科目のGPAには有意な差は認められなかった。	愛知県内の教育実習校の「生徒指導」「学習指導」「実習態度」「総合評価」について他の地域との比較を行う	
30	中学校・高等学校	法政大学スポーツ健康学部における教職課程の現状と課題ー「教育実習」と「保健体育科教育法」の評価に着目してー	林園子, 永本耕介, 藤原昌太	2016	法政大学スポーツ健康学研究, 7, 21-29.	資料 180名/「教育実習評価」と「保健体育科教育法」の評価	「自己表現力」「教科指導の技術」「教材研究」についてポトムアップする必要性が指摘。指導技術に関する知識の習得を徹底させると共に周到な学習指導計画に基づき模擬授業の実施。模擬授業を含め、人前でプレゼンテーションの機会を多く持つ教材に関する興味関心を持たせる必要性。	本学が独自に作成した評価項目について教育現場の指導教員が行う。8項目3段階の評価 総合評価 1児童・生徒とのふれあい 2教職への関心 3自己表現力 4教材研究 5教科指導の技術 6学校経営・生徒指導 7事務能力 8勤務態度	
31	全体	一般大学の教育実習生が学生の自己評価に与える影響-大阪市立大学の教職課程における教育実習の位置づけの明確化にむけて-	上森さくら, 添沢潤雄, 滝沢潤他	2011	大阪市立大学「大学教育」, 第9巻, 第1号, 1-13.	原著論文 「教育実習事前事後指導」を受講した学生146名/アンケート調査	「教職実践演習」における知識について、大学の教職課程内で身につけるのが望ましいものと、現職の経験を踏まえて身につけるものが含まれている。教育実習中に特に学ぶべきことを示し、実習期間中の留意事項を説明し、実習後には教育実習の経験が教職キャリア形成に果たした意義を学生に省察させそれを実習後の学修に反映させるよう指導すべきである。	教育実習事前事後に5件法で解答 (「教職実践能力」の教員の資質能力に対応) 1使命感や責任感、教育的愛情 6項目 2社会性や対人関係能力 4項目 3生徒理解や学級経営に関する事項 6項目 4教科内容等の指導力に関する事項 9項目 5実習に対する期待/不安 9項目	
32	小学校・中学校	教員養成教育の成果とその検証-在学中の教職志向の経年変化と卒業後の進路状況を中心として-	高旗浩志, 岩田耕司	2010	教育臨床総合研究, 第9巻, 2010研究, 67-78.	原著論文 I期生178名とII期生156名/自己評価・実習校教員による教育実習評価・1000時間体験学習の時数とGPA	すでに卒業したI期生とII期生の在学中の教職志向の経年変化, 1000時間体験学習の取り組み, あるあるいは教育実習評価や学業成績の違い等について検証した。	評価規準表はない	

番号	校種	タイトル	研究者	公表年	場所	種類		概要	評価表の内容
						対象・方法			
33	高等学校	教育実習生指導の現状と課題－小グループでの授業担当とその後－	川崎繁次，野村いずみ，鈴木清貴	2010	高校教育研究，第62号，47-62.	紀要論文 スポート科学課程4年生37名/H15年度とH22年度のアンケート		「教員を目指す」実習生の意識の差がより顕著に目撃された。「教員を目指す」実習生が全員がよい実習を行なったため，参加した全員が高い志をもつて実習に臨むことが求められる。そのため，授業参観する態度，姿勢を含めた指導をより充実させていく必要性がある。	H15年度とH22年度実習アンケートの比較不安に思うこと・指導案の書き方・実技の師範・生徒とのコミュニケーション・教えたいことをどのように分かっても伝えようか・教材研究・自分自身の生活
34	全体	教育実習生の教職志望度に関する研究－実習生の授業・教師イメージ・教師効力感・実習の自己評価に着目して－	三島知剛，山口あゆみ，森敏昭	2009	学習開発学研究，第2号，11-18.	紀要論文 教育実習前194名，教育実習後152名/教職志望度，授業・教師効力感・教師イメージ・実習の自己評価について調査		教師志望度による授業・教師イメージ，教師効力感の差異と共通性が示唆された。特に実習後に教職を志望するようになる学生は，実習後に教師をサポーターとしてイメージするようになる。教職志望度と，実習生の教育実習希望には，実習中の授業実践段階の成果が関係している。授業準備段階の成果が関係している。	京極（2002）の自己評価項目 8カテゴリーー84項目のうち、7カテゴリーー42項目を用いた。

【 I 教育実習全体の評価】 5 実習校指導教諭からの評価の分析

番号	校種	タイトル	研究者	公表年	場所	種類		概要	評価表の内容
						対象・方法			
35	中学校・高等学校	教育実習の充実に向けた事前指導の強化について－実習校からの評価を生かす観点から－	菱田隆昭，柴内靖，田口久美子	2018	和洋女子大学教職教育支援センター年報，第3号，10-16.	原著論文 4年生158名/教育実習評価票		「一般教養の学力」「専門教養の学力」との関連が高いことが示唆された。「生徒指導への熟意」や「執務中の態度」「人間関係」は徐々に進展し、「責任感」は上昇しているが、「礼儀・作法」「言語・態度」や「出勤状況」は数値が後退している。	過去3年間の「教育実習校の評価を分析」。「評価表」の評価項目と着眼点 5段階評価で所見は自由記載 1人格・資質 ①礼儀・作法 ②専門教養の学力 2学力 ①一般教養の学力 ②教材研究の深淺 ③生徒への理解 ④教育技術の巧拙 ⑤教育への熱意 4経営・事務 ①学級経営能力 ②事務処理能力 ③生徒指導への熟意 5勤務 ①出勤状況 ②執務中の態度 ③人間関係 6総合評価と所見
36	中学校・高等学校	教育実習指導における大学の役割および実習校との連携の可能性：実習生指導教諭の考えを先手先手として	三浦朋子	2016	亜細亜大学課程教育研究紀要，4巻，1-9	紀要論文 教育実習指導教諭/指導教諭へのインタビュー 成績報告票，総括的所感		「指導教諭のインタビュー」のレポートから分析 (1) 1教育実習生の印象、2指導する上で苦労したこと、3今後に向けたアドバイス (2) 教材研究・教科指導 (3) 生徒とのコミュニケーション (4) 教育実習生の姿から学ぶこと	「評価表」の評価項目と着眼点 5段階評価で所見は自由記載 1人格・資質 ①礼儀・作法 ②専門教養の学力 2学力 ①一般教養の学力 ②教材研究の深淺 ③生徒への理解 ④教育技術の巧拙 ⑤教育への熱意 4経営・事務 ①学級経営能力 ②事務処理能力 ③生徒指導への熟意 5勤務 ①出勤状況 ②執務中の態度 ③人間関係 6総合評価と所見

【Ⅰ教育実習全体の評価】6 実習校教員評価と学生の自己評価との比較

番号	校種	タイトル	研究者	公表年	場所	種類		概要	評価表の内容
						対象	方法		
37	中学校・高等学校	教育実習における教育実習の検討－一実習校からの評価と学生の自己評価の比較を踏まえて－	佐藤典子 佐久間邦友	2017	郡山女子大学紀要53巻、317-334	紀要論文 平成28年度教育実習生14名/実習校の自己評価	本学と、東京都教育委員会、滋賀県教育委員会、愛知県教育委員会の教育実習評価表と比較し、総合評価については、4段階から5段階評価とし、所見欄については、実習校の負担を考慮して、総合所見欄のみとす。実習校より学生評価の高かった項目は、「生徒とのふれ合い」と「自己表現力」であった。	学生に実習校に依頼した個人評価表と同じ項目を4段階評価で記入し、比較。 1 生徒とのふれあい、2 教職への関心、3 自己表現力、4 教材研究、5 教科指導の技術、6 学級経営・学生指導、7 事務能力、8 実習態度、9 総合評価	
38	小学校・中学校	教員養成学部における体系的教育実習力リキエラムの構築と実践-群馬大学教育実習部の場合-	山口幸男, 群馬大学教育実習委員	2010	日本教育学会研究年報, 第25巻, 177-188.	原著論文 3年生/アンケート調査	平成20年に実施されたカリキュラムの改正について実践的指導力の向上がみられ、改革は概ね成功しつつある。その基盤には、大学と群馬県教育委員会との間に十分な連携体制が確立していること、学部教員の間に実践的指導力の育成が教員養成学部部の最も大きな使命であることが挙げられる。	生徒指導、教科指導、学習態度、総合評価において、指導教官と学生評価を比較する。 生徒指導 ：授業態度への観察・理解・指導能力・指導態度 教科指導 ：教科に関する能力・指導能力・指導態度 学習態度 ：教員としてとしての自覚・教職に関する熱意・実務能力 ・実習記録などの提出物 総合評価 ：実習全体に関する評価	
39	中学校・高等学校	教育実習の評価に関する考察-教育実習の評価から見る教職指導の今後の課題-	竹内英人	2006	名城大学 教職センター 紀要, 第3巻, 45-62.	紀要論文 教育実習生4年生(高校数学)60名, 実習校の指導教官/評価表	生徒指導, 教科指導, 学習態度, 総合評価を比較して、指導教官と学生の評価を比較すると自己評価が下回っていた。学生一人一人にいかかに自信を付けさせるかが課題。		

【Ⅱ教育実習中の授業等についての評価】1 評価基準の改善・開発

番号	校種	タイトル	研究者	公表年	場所	種類		概要	評価表の内容
						対象	方法		
40	中学校	教育実習生の中等社会科授業構成能力を評価するルーブリック開発のアクションリサーチ	栗谷好子	2018	広島大学大学院教育学研究紀要, 第二巻, 第67号, 57-66.	紀要論文 教育実習生3人 ルーブリックを使用	ルーブリック第一次試案は、中等社会科の授業構成能力の育成に有効かどうかを検証する。大項目のみを基準とし、自律的に指導案を考えることができなければならない。実習生に理解できる用語・表現を用いる。ルーブリックの提示するだけでなく、繰り返しポイントを押さえずに説明することなどが大切。学生が使用した結果、関雲さの軽減。学習指導案の形式的均一化、実習生による自己の成長の見取りがあったが、思考停止や社会科観の軽視、基準の意味付けの差などもあった。活用には個人差のあることが分かった。	教育実習において、現場で特に育成すべき能力を実践的指導力のうち「授業する力」とし、ルーブリック項目による規準項目を作成。第一次試案は、ウイキズ、マルタイ、西岡他、他大学の評価項目を参考にし、さらにH大学教育学部、附属4中学・高等学校教育実習の手引きを参考に作成。 ①学習指導案作成の前掲となる力②学習指導案を作成する力、③学習指導案を実践する力、④授業を観察したり、分析、観察、改善する力について項目を作成。その下に中項目、小項目を配置。	

番号	校種	タイトル	研究者	公表年	場所	種類		概要	評価表の内容
						対象	方法		
41	中学校	技術科教員養成における大学と附属学校間での体系化した指導方法の検討	向田 識弘, 川路 智治, 堤 健人 他	2017	広島大学 部・附属学校共 研究機関研究紀 要 第45号, 111-121.	紀要論文 教育実習に関わ る実習関連科目/ 大学教員と附属 学校教員により 検討	指導案チェックシート(学生が指導案を作成・再検討時確認できる) 授業観察チェックシート(学生が授業に 対する共通の価値観を持つことができ る) 授業チェックシート(模擬授業を 行った学生が実践を省察するの(生徒の KJ法)による授業分析(学生は、生徒の学 びを評価する視点と、授業者自身の指導 を評価する視点)をあげることができ た。	大学教員と附属学校教員との関連性の構築と目標の共有をね らいとして、教育実習を計画・実施し、指導の体系化と学部 と附属学校での連携した指導方法を試行する目的。 「授業観察チェックシート」作成に当たり、 広大スタ ンダードを参考に大項目を設定し、到達目標や評価項目は平 成23年に信州大学小山らが作成した「日々の授業力チ ェックシート」を参考にまとめた。 ①授業観察チェックシート ②指導案チェックシート ③授業チェックシート	
42	全体	理科指導力育成に向けた教員養成評価指 標の開発研究(II)ー 理科教育実習に向け た評価指標の試行分 析ー	平野 俊英	2017	愛知教育大学研 究報告, 教育科 学編, 66巻, 163-167.	紀要論文 初等・中等理科 教員養成課程 88名 教育実習 直前・中・直後 に自己チェック リスト	教育実習の授業における理科指導力の評 価指標のうちパフォーミングと 4領域を理科指導の反省的実践パフォー ミングとし、5段階の尺度を設定し自己評価 させた。すべての評価領域で直前の「で きない」から、中盤の「時々できる」に 近づき、実習直後には、「時々できる」 を超えたところまで変動が認められた。	教育実習向けの理科指導力の評価指標に基づいて作成した自 己チェックシートを初等・中等教員養成の理科学生に施行 し、利用可能性を分析する。5段階の評価 1理科指導の設計基礎となる各種情報の収集・分析 2理科指導の反省実践パフォーミングの評価として 用意	
43	全体	理科指導力育成に向けた教員養成評価指 標の開発研究ー理科 教育法科目と理科教 育実地研究の枠組み 再構築ー	平野 俊英	2016	愛知教育大学研 究報告, 教育科 学編, 65巻, 187-191.	原著論文 教員養成評価指 標の作成	初等・中等教育教員養成、ならびに採用 初期の教員研修の段階で教員に求められ る教科指導能力を育成するカリキュラム を構築するための評価指標を作成するこ とを目的とし、5つの知識と26の下位項目 に分け3段階のルーブリックを用意して判 断基準としてた。	理科指導力を育成するカリキュラムを構成する枠組み、5つ の大項目と26の下位項目 3段階のルーブリックで表す。 1理科教育の目的・価値に関する知識 3項目 2理科カリキュラムに関する知識 4項目 3理科授業の教授方略に関する知識 6項目 4理科の学習に関する知識 3項目 5理科指導の計画・実施・評価の実践的知識 10項目	
44	小学校・中学校	教育実習において添 削段階にある学習指 導案の登録閲覧シス テムの開発と評価	西正明, 三 村拓馬, 増 井美那他	2013	信州大学教育学 部附属教育実践 総合センター紀 要『教育実践研 究』No.14, 21- 30.	原著論文 実習前3年生33 名、実習終了後3 年生16名 アンケート調査	学習指導案をWeb上に登録し、検索閲覧できる環境をつくり、 学習指導案作成の不安項目についてのアンケート 子ども・生徒への反応 指導・助言と評価 主眼 学習活動 学習課題 学習課題 Webを閲覧することにより、子ども・生徒への反応、指 導・助言と評価、学習課題に効果があつた。	学習指導案をWeb上に登録し、検索閲覧できる環境をつくり、 学習指導案作成の不安項目についてのアンケート 子ども・生徒への反応 指導・助言と評価 主眼 学習活動 学習課題 学習課題 Webを閲覧することにより、子ども・生徒への反応、指 導・助言と評価、学習課題に効果があつた。	

番号	校種	タイトル	研究者	公表年	場所	種類		概要	評価表の内容
						対象	方法		
45	中学校・高等学校	教育実習生の「学習指導技量」評価を基軸とした教育実習指導についての考察－評定項目を意味づけする因子のとらえ直し－	三山 緑， 藤 本 駿	2013	中国四国教育学会教育学研究紀要，第59巻，181-190.	紀要論文 2年間の教育実習評定値を合わせ因子分析を行い因子の解釈と整合性の検証		「学習指導技量」をとらえる視点として，これまで想定してきた3因子「準備」「統制」「スキル」の概念について検証を行った。その結果「準備」3項目，「展開」4項目，「対話」4項目が整理された。	
46	中学校・高等学校	教育実習の評価のあり方への改善について(5)－数学科における教材研究の評価の枠組み－	富永和宏， 井上芳文， 橋本三嗣他	2012	広島大学教育学部・附属学校共同研究機構研究紀要，第40号，41-46.	紀要論文 教育実習生23名/教育実習生の学習指導案に関する問題点を分析	中学校・高等学校数学科の教育実習の評価の改善をめざすため教育実習生の困難を明らかにした。教材研究の評価の枠組みを教育実習前に使用することを提案した。	教材研究に関する評価の枠組み 1 「指導目標設定」からの視点・・・観点別評価の4つの観点 2 「指導の方法」からの視点 ・ 数学的内容の深い理解 ・ 授業構成の工夫 3 「学習者の思考」からの視点 ・ 知的活動の体系としての数学の理解 ・ 思考の流れに沿った無理のない授業展開 ・ 生徒の実際の理解	
47	中学校・高等学校	教育実習の評価の在り方への改善について(4)－数学科における授業評価を軸とした教育実習の改善－	橋本三嗣， 青谷章弘， 阿部好貴他	2011	広島大学教育学部・附属学校共同研究機構研究紀要，第39号，51-56.	紀要論文 教育実習生6月14名，9月22名，10月20名/アンケート	数学科における教育実習での教科指導を授業評価としてとらえ，教育実習の内容を見返すこと。	6項目4段階のルーブリックによる相違 を使用し，教育実習の実施、成果と課題の検討を行う。 1 説明や発問 2 板書 3 授業展開の工夫 4 内容理解と目標設定 5 時間配分 6 生徒発振と評価	
48	中学校	英語科における教育実習の到達目標の設定(Ⅲ)	松浦伸和， 小野章， 岡慎他	2010	広島大学教育学部・附属学校共同研究機構研究紀要，第38号，69-74.	紀要論文 評価シートの作成、評価シートの検証、対象とする学年・科目：中2・3の「英語」高等学校「英語Ⅰ」「Ⅱ」「Ⅲ」	教育実習生の授業を評価するための評価シートの作成と改訂。評価シートが教育実習生の実習授業の評価と同時に実習生への指導のために，機能的，かつ効果的であるかの検証を行った。	学部レベルで、英語教員を養成する際に教育実習における到達目標を具体的に設定することを目的に 授業を評価するための評価シート の作成と改訂を行い、実習生の指導のために効果的であるかの検証を行った。評価は、8名の指導教員が行った。 学習指導評価 ①教師の英語 (2項目) ②指導技術 (5項目) ③授業運営 (2項目) ④諸活動のつながり (2項目) ⑤生徒への対応 (2項目)	

番号	校種	タイトル	研究者	公表年	場所	種類		概要	評価表の内容
						対象・方法			
49	中学校・高等学校	教育実習の評価のあり方 の改善について (3) - 教科学科における到達目標を明確にした評価の改善 -	橋本三嗣, 青谷章弘, 井上芳文他	2010	広島大学学部・附属学校共同研究機関研究紀要 第38号, 56-60.	紀要論文 教育実習生17名/教育実習後に授業評価についてアンケート調査	中学、高等学校教科学科における教育実習の評価について、到達目標や評価基準(ルーブリック)をより具体化するなど、授業評価シートを改善し、授業評価のためにより有効なものとする。	昨年までの17個の評価項目を絞り、評価基準を具体化し、評価しやすいものにする。実習生の授業評価の様子を一覧する。「 授業評価一覧表 」を作成する。 6項目4段階の基準を設定した。 1 説明や発問 2 板書 3 授業展開の工夫 4 内容理解と目標設定 5 時間配分 6 生徒把握と評価	
50	中学校・高等学校	教育実習の評価のあり方 の改善について - 教科学科における授業評価に注目して -	富永和宏, 青谷章弘, 見玉孝文他	2008	学部・附属学校共同研究紀要 (36), 51-57.	紀要論文 「中・高等学校教育実習の手引き」を参考にしながら、授業の実践に必要項目について検討、整理	中、高等学校における教科学科の授業実践の評価方法を改善するたために実習指導評価シートとの開発に取り組んできた。その結果、1時間の授業の準備から実施にわたって全般的に観点を網羅し、その観点ごとに授業を分析することによって授業の実践を的確に評価できる実習指導評価シートが作成された。	広島大学、附属学校が作成している「中・高等学校教育実習の手引き」を参考にしながら附属中・高等学校の教科学科のスタッフで項目の検討・整理を行った。21の観点で10段階の評価 ① 授業構成準備 (7項目) ② 授業の実施について (14項目)	
51	中学校	効果的な教育実習のあり方 を考える - 中学校社会科における教育実習生の指導と評価を通して -	井寄芳春	2007	大阪教育大学教科教育学会集, 第6巻, 9-15.	紀要論文 「中学校基本実習・社会科」を事例として検討	「中学校基本実習・社会科」を事例とし、附属学校における教育実習のあり方を検討する。このことを通じて、実習力と密接な連携を構築した効果的な教育実習の指導体制を充実させる。	教育実習において、授業の質を高めていこうとする意欲と態度を扱うことが重要である。 教育実習では、①授業観察力を高める指導、②個人作業と共同作業を統合する指導、③授業プラン作りの段階的指導を重視して指導を行う。 社会科として、教育実習生の指導・評価項目として「学習指導」についてより詳細な評価規程・判断基準について述べる。 評価基準の改善に向けての方策と、現行の判断基準が曖昧であるので、それを改訂する。 学習指導の評価 ①基礎知識・基礎学力②教材研究・指導計画③指導技術・態度④指導後の評価・反省	

【Ⅱ教育実習中の授業等についての評価】2 自己評価

番号	校種	タイトル	研究者	公表年	場所	種類		概要	評価表の内容
						対象・方法			
52	中学校・高等学校	教育実習を単なる実習で終わらせないために - 教育実習への授業評価導入の試み -	溝口繁美	2018	神戸親和女子大学言語文化研究, 12巻, 85-98.	紀要論文 教育実習に臨む学生/自分の授業表に対する評価表の作成	学生に自分の授業に関する評価表を作成させ、生徒の視座から実習に取り組ませる。今回の実習では、授業評価の作成や教材研究が中心となるが、授業を受けたい生徒の視座を取り入れていくことと今後課題である。「見える化」する意味からも重要である。	学生に自分の授業に関する評価表を作成させ、生徒の視座から実習に取り組ませる。実際に生徒に評価させることはできなかつたが、生徒の視点に立った場合を想定して、以下の評価が考えられた。 1 声が大きいく、何を言っているかはつきり聞き取れた。 2 授業の始まりと終わりの時間がきちんと取れた。 3 言葉が丁寧で分かりやすかつた。板書がはつきりと見やすかつた。先生が明るく元気で楽しく授業を受けられた。	

番号	校種	タイトル	研究者	公表年	場所	種類		概要	評価表の内容
						対象	方法		
53	中学校・高等学校	教員養成における実践的指導力の基礎となる他の教科科目について	瀬口春一	2018	名城大学紀要, 43巻, 131-148.	紀要論文 理科中学免許希望者14人と高校免許希望者7人/教科教育法履修前後の実習の自己評価を5件分析法で実施し分析	高校免許の理科教育法の必修科目は中学免許希望者と同等とす方が効果的。履修科目の自己評価シート記録を分析することにより、各教科科目の学修による効果の系統を読み取ることができ、教科内容の理解は、教育実習により高校免許希望者の考え方が改めて自己評価が厳格化した。	大学履修カルテ(資質能力自己評価シート) 7項目 1.学校教育についての理解 3項目 2.子どもについての理解 3項目 3.他者との協力 5項目 4.コミュニケーション 4項目 5.教科・教育課程に関する基本知識・技術 7項目 6.教育実践 6項目 7.課題探求 2項目	
54	中学校・高等学校	理科授業を評価する能力の変容に関する研究ー理科指導法と教育実習を経て形成される大学生の能力の検証ー	益田裕允, 藤本義博, 半田良廣, 他	2016	臨床教科教育学会誌, 第16巻, 第2号, 105-112.	原著論文 実習前後の3年生9名/授業ビデオを視聴後事例検討会②インタビュー	課題解決の過程の「構造化」を認識し、授業を構成しようとし、教育実習を経てこの観点から授業を評価する能力にも模倣授業と教育実習の研究授業を比較したところ児童、生徒に導入で提示する自然の事物・現象に近い関係に修正するなど、構造化の観点を深め授業を省察できるようになった。		
55	全体	教育実習のための効果的な指導方法に関する研究(1)ー実習生の指導案作成におけるつまずきの分析ー	見島康司, 小原友行, 池野龍男, 他	2016	広島大学 学術部・附属学校共同研究紀要, 第44号, 297-306.	紀要論文 中・高等学校で社会科の教育実習を行った学生12人/アンケートと学習指導案の分析	教材研究や授業構成での課題を指導教員が分析し、実習生のつまずきを明らかにする。1番多かったのは、教材研究のつまずきで12人中6人であった。9月実習段階では、探求ルーレット作成8人、学習課題設定が5人と授業構成の段階でつまずいている人。実習を終えては探求ルーレットの作成が9人がつまずいている。	実習生が指導案作成のどの部分でつまずいたかを調査。 1.教材研究の段階 ①教材研究が足りていない ②適切な教材を選定できていない ③学習内容が確定できていない 2.授業構成の段階 ④目標を設定できていない ⑤学習課題を設定できていない ⑥探求ルーレットを設定できていない ⑦指導法を構築できていない ⑧授業への構えができていない	
56	中学校	タブレット端末を用いた学習評価システムの開発ー学習評価の計画・実施に与える影響ー	三浦利仁, 谷田親彦	2013	一般社団法人電子情報通信学会技術研究報告, ET, 教育工学, 113, (229)75-80.	原著論文 学生・院生・学生/技術科の授業を例として評価計画を構想させる調査	授業時間内において、70件以上の評価記録が行われていたことから、学習評価や記録の簡易化に貢献していると考えられた。また、学習評価が記録され授業展開を参照した結果から、計測、制御などの学習活動を伴う実習場面において、学習評価システムが活用されていることが実証された。		

番号	校種	タイトル	研究者	公表年	場所	種類・方法		概要	評価表の内容
						対象	方法		
57	中学校・高等学校	教職適性の自己評価に与える教育実習の健康及び体育の授業実習の影響	李子耕一， 新井猛浩， 柿山哲治他	2011	中京大学教師教育論叢，第1巻，1-10.	原著論文 体育学部4年次の教育実習履修者280名/質問紙調査	教職適性の自己評価に与える影響は、体育と健康の授業実習の両方が影響を与えているのではなく、体育の授業実習のみが高い。 女子においては、体育科教育法Ⅱを選択した学生は体育の授業実習が、保健科教育法Ⅱを選択した学生は保健科教育実習が、それぞれの職業適性が自己評価に影響を与えていく可能性が示唆された。 男子に比べて女子の方が、教育実習の体験の影響が自己評価に多く作用していると考えられる。	「体育科教育法Ⅱ」と「保健科教育法Ⅱ」を選択した学生について教育実習終了後にアンケートを行った。 授業実習の自己評価 5件法で実施 1 声の大きさは十分だった。 2 かわるがわるに落ち着いて、説明や指導ができた。 3 生徒に興味や、関心を持たせることができた。 4 授業を行ってみて自分としては満足した。 5 授業の目標を達成できた。 6 保健/体育の専門的な知識や技能は充分だった。	
58	高等学校	高等学校における教育実習に関する研究 (IV)	餅川正雄	2009	広島経済大学研究論集，第32巻，第3号，43-67.	紀要論文 教育実習生が理解しておくべき基礎的な事項について文献から整理。	教育実習生の観点から高等学校で行う教育実習の実態と学習評価の問題について論究する。	授業評価の観例 1 指導計画、2 説明の仕方、3 発問の仕方、4 机間指導 5 板書の仕方、6 評価活動、7 学習環境	

【Ⅱ 教育実習中の授業等についての評価】 3 教育実習前後の自己評価の比較

番号	校種	タイトル	研究者	公表年	場所	種類・方法		概要	評価表の内容
						対象	方法		
59	中学校・高等学校	教育実習のあり方について-理科における教育実習改善に関する基礎的研究Ⅱ-	平賀博之， 查脱有記， 岡本英治他	2012	広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要，第40号，77-82.	紀要論文 (66名) 教育実習者(22名)と教員(44名)を受講した理科の教育実習生/質問紙	教育実習の改善の方向として、実習校からの情報発信については、2012年度の教育実習で公開できるよりに内容の準備を進めている。教育実習の目標の明確化に関して、さらに改善と志向を進める予定、7項目の規程は、授業観察の観点としても有効である。	授業やその準備 1 教材研究 2 指導計画の立案 3 学習指導の技術 4 学習の評価 5 生徒把握・生徒理解 6 生徒指導 7 興味関心を引き付けるトビックス的なネタ	
60	小学校・中学校	教育実習指導の効果に関する研究(Ⅰ)-附属東雲小学校における実習生の意識変容に基づく検討-	林武広， 神原一之， 山哲他	2011	広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要，第39号，81-86.	紀要論文 中、高等学校実習104名、小学校実習84名/事前・事後のアンケート調査	中学校での事前アンケートで授業をどう作っていくのかの自信のなさ、実習生間で協議しつづつ着実な出席への自信が見られる。事後では自信がついたことと課題は、子どもとは直接的かかわりに関する事項であった。 「実習を終え、教壇に立つ気持ちは高まったか」について肯定的回答が6割を超えていた。実習指導の寄与については、実習評価が最も高く、板書・発問・指示・メディア活用などの指導技術であった。	実習前後の実習生の意識変容から、実習教員の実習指導や学校における各種活動、実践等のインパクト関連を検討。 評価項目 1 教科内容の知識・技能 2 子どもとのコミュニケーション・会話 3 授業のプラン 4 子どもへの考えの把握 5 指導案 6 教材 7 授業の進め方 8 板書 9 授業での子どもへの意図の取り上げ方 10 学習につまずいた子供への助言の方法 11 授業の準備 12 プリント・ワークシート等の資料作成 13 子どもをどう注意するか・叱るか 14 問題行動を起こす子供への指導 15 授業評価 16 他の実習生にどう接するか 17 実習担当教員にどう接するか 18 着実な勤務 19 クラブラブ活動等への参加 20 その他	

【Ⅱ 授業等の評価教員による評価】4 教育実習評価と他の評価との関連

番号	校種	タイトル	研究者	公表年	場所	種類		概要	評価表の内容
						対象・方法	対象・方法		
61	中学校・高等学校	教育実習生の授業実践と課題を踏まえた実習指導の在り方—大学および実習校における授業評価のデータの整理を通して—	都島梨沙, 迫田裕子	2018	東亜大学紀要, 第26巻, 119-124.	研究報告 4年生26名/模擬授業/アンケートと教育実習の授業に関するアンケート	学生は「聞き取りやすさ」「クラス理解」「生徒を見ながら話すこと」「生徒の理解に応じた質問ができる」「教材研究」「ICTの活用能力」など授業づくりに課題。	模擬授業及び実習中の授業実施に関わる評価シートをもとに山口県が策定した教職員人材育成基本方針に準拠されたキャリアステージのうち若手段階に求められる役割の中で「基本的な知識・技術を基盤とした学習指導及び生徒指導」に照らし合わせて分析。 研究授業時の評価項目 10項目	
62	全体	教育実習生の役割演技行動とストレス反応,自己評価との関連	山本淳子, 岸本明子	2006	香川大学教育実践総合研究(13), 61-69.	学生173名/大学生用ストレス自己評価尺度(小関・原口・津田)・教育実習生自己評価尺度	役割演技行動を学習していない実習生や、学習しているにも身体的にもストレス反応が高いこと、次回実習への意欲も低くなることなどが明らかとなった。	教育実習を経験した学生の自己評価感想をもとに教育実習時態評価尺度を作成 (1)教育実習自己評価 5件法 1教育実習終了後の教職観の変化 2項目 2達成感 2項目 3次回実習への意欲 3項目 (2)役割演技尺度 1教師という役割演技行動をとった 2教師という役割演技行動をとらなかった。	

【Ⅱ 教育実習中の授業等についての評価】5 実習校指導教諭からの評価の分析

番号	校種	タイトル	研究者	公表年	場所	種類		概要	評価表の内容
						対象・方法	対象・方法		
63	中学校・高等学校	教育実習生の「学習指導技量」形成に寄与する教育実習事前指導の構築(3) —実習生の研究授業を評価する実習校指導教諭の視点に関する分析—	三山緑	2010	東亜大学紀要, 第11号, 35-49.	原著論文 授業評定票49部/授業評定票からのデータの因子分析	各評定項目には、指導教諭の多様な授業観・指導官に応じた様々な意味付けを含んでいること、教育実習の最終的な評価には、研究授業の出来栄だけでなく、指導教諭自身の指導観・授業観が大きく働いていることと可能性を指摘する。	指導教諭が実習生を評定する際の視点の分析を行う 1 授業者自覚因子 8項目 2 場統制因子 8項目 3 指導内容体系化因子 12項目	
64	中学校・高等学校	教育実習生の「学習指導技量」形成に寄与する教育実習事前指導の構築(1) —実習校指導教諭へのアンケート調査結果の分析を通して—	三山緑	2009	東亜大学紀要, 第9号, 1-15	原著論文 教育実習校の指導教諭/アンケート	授業者の自覚因子、場統制因子、指導内容体系化因子・実習現場では教師として自覚の有無が「学習指導技量」を評価する場面においても厳格に評価されていた。	実習校の指導教諭に教育実習生の「学習指導技量」がどの程度関わっているかを把握するためのアンケートを実施 26項目5段階の評定尺度 1 学習指導案の作成 12項目 2 学習指導の展開 12項目 3 授業実施後 2項目	

番号	校種	タイトル	研究者	公表年	場所	種類		概要	評価表の内容
						対象	方法		
65	全体	教育実習における図画工作・美術科鑑賞学習指導の検討(2)教育実習生における鑑賞学習指導の改善事例検討	三根和浪, 天野伸一, 川口浩他	2009	学部・附属学校共同研究紀要(37), 53-58.	紀要論文 附属実習校の教員/教育実習の事例		指導教員が上位目標設定をすると同時に、下位目標や教材を実習生に設定させることとは、教育実習の質を高める効果的な方法である。観察録を用いた鑑賞学習の観察は、実習生に観察の視点を与え、観察内容やその後の授業評価を質的に向上させる効果が認められた。	

【Ⅱ教育実習中の授業等についての評価】6 実習校教員評価と学生の自己評価との比較

番号	校種	タイトル	研究者	公表年	場所	種類		概要	評価表の内容
						対象	方法		
66	中学校・高等学校	教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討—教育実習生の自己評価に関して—	相良麻里, 相良陽一郎	2012	千葉商大紀要, 49巻, 第2号, 135-147.	「教育実習の研究」科目を受講する学生120名/アンケート調査		客観的な自己評価は実際の成績とかなり一致する。ただし、実習校での他の教員とのコミュニケーションなど、自分の努力では解決しがた側面は、自己評価と成績評価とは一致しなかった。教員に求められる資質能力、コミュニケーション能力についてどの程度達成できたかを調べる必要性。	文部科学省「教員養成審議会1次答申」に照らし合わせ、自己評価の基準として5項目について満足度を100点満点で表す 1 どの程度理解しやすかったか。 2 学習指導案どおりに授業展開ができたか。 3 教材研究を十分行って生徒に提示できたか。 4 生徒とのコミュニケーションはうまく取れたか。 5 他の学校スタッフとのコミュニケーションはうまく取れたか。
67	中学校・高等学校	教育実習における学生自己評価と実習校評価の比較検討	塗木利明	2010	岡山理科大学紀要, 第46巻, 69-78.	紀要論文 教育実習を終えた中学校、高等学校教員免許取得希望者162名/教育実習評価表と学生の自己評価		学生の評価よりも実習校の評価の方がわずかではあるが高い傾向がある。学生が自己評価を下す際、「実務能力・提出物」の項目についてはそれほど重視していない。実習校からの評価は、総合評価との相関が強く、かつ評価項目間それぞれ結びつきが強い。	本学独自の評価票を用いて学生と実習校による評価を行い比較した。評価は、A～Dの4段階 1教科 5項目 2クラス 5項目で評価
68	中学校・高等学校	教育実習生の「学習指導技量」形成に寄与する教育実習事前指導の構築(4)～模擬授業生徒役による授業評定と教育実習指導教員による学習指導評価の関係～	熊谷信順	2010	東亜大学紀要 第11号, 51-62.	原著論文 4年生53名/模擬授業資料と評価データ		学内の模擬授業を同じ学生が教育実習で行い、指導教員の最終評価データと関連させて学生の授業をとらえる視点の有効性を検討する。「活気ある授業」である。これは有意差は認められなかった。学生は、主観的、感性的構造でとらえているが、教員はあるべき授業の姿を念頭に置いた評価の視点は「教育的視点」でなされている。	模擬授業での生徒役「観察者用評定項目」28項目5段階を用いて因子分析を行った。 3因子が抽出され「分かりやすい授業」「活気のある授業」である。 実習校教員の評価は、?

番号	校種	タイトル	研究者	公表年	場所	種類		概要	評価表の内容
						対象・方法			
69	中学校・高等学校	英語科教員養成の成果と課題—教育実習後の学生の自己評価と現場教員の評価の分析	阿久津 仁史	2008	聖学院大学論叢 20(2), 155-165.	紀要論文 英語科教員養成課程の4年生11名の指導教諭からの総評・レポート・文集		「教職への熱意と意欲」「生徒を理解しようとする姿勢」「指導戦略」と「教材・教具」「適切な発音」「ALTとのコミュニケーション」「英語での授業」のうち、「英語での授業」は課題がみられたが、他に關しては各都道府県の教育委員会の採用する際に重視する点を満たしているように思われる。	1教育実習日誌に書かれた指導教諭からの総評 2「教育実習」に関するレポート 3「教育実習」終了後に学生がまとめた文集から比較的短時間で身につけられる資質能力は、生徒を理解しようとする姿勢 教材研究や指導過程

【Ⅱ】外国の学校の教育実習評価】

番号	校種	タイトル	研究者	公表年	場所	種類		概要
						対象・方法		
70	外国の学校	ニューヨーク州ババローン校における教育実習の評価基準	古屋光一	2011	北海道教育大学紀要, 教育科学編62(1), 255-264.	バブローン校の教育実習評価の概要		大学 (TEA: 教師教育指導員) が評価基準を用いて学生のパフォーマンスを評価する。形成的評価、評定についてTEAがつけられたものを学生自身が承認することで評価とした。その正式な書類になる。大学で学んだことを実習で活かしているかどうかを評価するのではなく、実習を通して評価基準で示されている内容を身につけることを目指す。目標を達成するために、実習中に大学において実習を週1回している。
71	外国の学校	スイス・チューリッヒと教育大学における教師教育の現状	生田周二, 柴本枝美	2011	教育実践総合セミナー研究紀要, 20巻, 251-257.	スイス・チューリッヒ教育大学/訪問調査		チューリッヒと教育大学における教師教育について、その大学概要、教育課程、能力資質規程「NOVA09」、教育実習、実習に伴う適性検査を中心に整理した。チューリッヒと教育大学における教師教育について、その大学概要、教育課程、能力資質規程「NOVA09」、教育実習、実習に伴う適性検査を中心に整理した。理論と実践の往還のしくみ、協力校との連携、実習を觀察し評価する視点が参考に
72	外国の学校	アメリカ教育学会20周年記念講演会における教育実習に焦点化した	ベネット, P.	2010	アメリカ教育学会紀要, 第21巻, 76-80.	紀要論文 エンボリア州立大学の講演の概要をまとめる。		エンボリア州立大学のカリキュラムと臨床共有と連携校との繋がりについて、重点を当てながら講演をしたものの概要。
73	外国の学校	アルバニーノ大学の教員養成カリキュラム	安藤輝次	2007	教育実践総合セミナー研究紀要(16), 89-100,	紀要論文 アルバニーノ大学の教員養成の内容をまとめる。/ 文献整理		教員養成カリキュラム、学生の学習の進め方、教員の学生への係わり方について文献資料によって整理・考察した後、わが国の小規模の教員養成学部は、アルバニーノ大学の小学校教員養成の実践から何を学ぶべきかということについて整理した。

番号	校種	タイトル	研究者	公表年	場所	種類		概要
						対象・方法		
74	外国の学校の教育実習評価	アメリカにおける教育実習の評価-教員養成プログラムの組織的改善の観点から-	佐藤仁	2007	中国四国教育学会 教育実習研究紀要, 第53巻, 330-335.	紀要論文 大 一 二 三 四 五 六 七 八 九 十 十一 十二 十三 十四 十五 十六 十七 十八 十九 二十 二十一 二十二 二十三 二十四 二十五 二十六 二十七 二十八 二十九 三十 三十一 三十二 三十三 三十四 三十五 三十六 三十七 三十八 三十九 四十 四十一 四十二 四十三 四十四 四十五 四十六 四十七 四十八 四十九 五十 五十一 五十二 五十三 五十四 五十五 五十六 五十七 五十八 五十九 六十 六十一 六十二 六十三 六十四 六十五 六十六 六十七 六十八 六十九 七十 七十一 七十二 七十三 七十四 七十五 七十六 七十七 七十八 七十九 八十 八十一 八十二 八十三 八十四 八十五 八十六 八十七 八十八 八十九 九十 九十一 九十二 九十三 九十四 九十五 九十六 九十七 九十八 九十九 一百	大学は教育実習の生きたるべき場である。多角的に評価することにより、改善の方向性を明らかにし、教育的効果を高める。本論文は、アメリカの大学における教育実習の評価の現状を調査し、その特徴を明らかにし、日本の大学における教育実習の改善に示唆を与える。	

【IV その他】

番号	校種	タイトル	研究者	公表年	場所	種類		概要
						対象・方法		
75	大学・カリキュラム	教育実習前におけるカリキュラム構成や単元構成に関する指導の必要性-町守孝一校英語科を例に-	松井孝彦	2016	愛知教育大学教職キャリアアセスメント紀要, 第1巻, 51-58.	紀要論文 Backwarddesign によるカリキュ ラム構成, 単元 構成に指導をさ し い こ と を 提 案	教育実習前に大学でBackwarddesignによるカリキュラム構成や単元構成に関する指導を行うことで、教育現場の勤務経験とデータに基づき議論する。	

第5章 高等学校(看護)教員として大学卒業までに必要とされる資質能力に関する高等学校教員へのアンケート調査 (一次調査)

第1節 研究目的

これまで述べてきたように 教員養成課程における学生の質の保障については、平成18年の中央教育審議会答申(2006)をはじめ、「教職実践演習」の必修化(中央教育審議会, 2006)がある。「教職実践演習」は4年次の後期に行われ、教職課程の学生の全員履修し、「教職課程の他の科目の履修や教職課程外での様々な活動を通して身につけた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教師像や到達目標等に照らして最終的に確認するもの」として位置づけられるものである(渡邊ら, 2010)。そのため、入学時から教員として必要な資質能力を身につけさせるものとして、兵庫教育大学の「兵庫教育大学教員養成スタンダード」、上越教育大学の「上越教育大学スタンダード」鳴門教育大学の「授業実践力評価スタンダード」、横浜国立大学の「横浜スタンダード」など各大学独自で作成したものや横浜公立大学と横浜市教育委員会の「横浜スタンダード」など教育委員会と大学と協働して行う例や東京都教育委員会のように教員養成スタンダードの作成が行われてきた(別惣, 2012)。

中央教育審議会答申(2015)「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中間まとめ」により学生の質の向上を図る取り組みがますます求められるようになっていく。さらに2017年に改正された「教育公務員特例法(文部科学省, 2017)」により、各都道府県教育委員会において採用時から教員育成協議会と教員育成指標が制度化され、校長および教員としての資質の向上に努めることが制度化された。

2015年度の中央教育審議会答申により、「教職課程コアカリキュラム」を作成することとされ、2017年11月には文部科学省により「教職課程コアカリキュラム(2017)」が策定された。これにより学校種や職種の共通性の高い「教職に関する科目」についての到達目標は示された。しかし、高等学校(看護)など教科独自の基準は示されていない。長谷川ら(2019)も実際の授業場面で必要とされる各教科の専門的知識などの資質能力について各大学のスタンダードに示されてこなかったことを指摘している。小学校教員として卒業までに必要な資質能力と幼稚園教員に必要な資質能力については、別惣ら(2011, 2012)の調査研究で抽出されている。この研究は現場の教員を対象にその意見をまとめた画期的なもので現在までの研究にはないものである。前述した各大学の「教員養成スタンダード」においても一部の大学教員や現場の経験のある教員の意見をもとに作成したものにとどまっている。

高等学校(看護)教員は、高等学校教員としての資質能力に加え5年一貫の高等学校看護科が看護師の養成を目的とすることから看護職としての資質能力も必要とされる。そのため、高等学校(看護)教員として大学卒業までに必要となる資質能力を明らかにすることは重要である。

高等学校(看護)教員が大学卒業時に習得すべき資質能力がどのようなものと考えているのかを調査することにより、高等学校(看護)教員独自の資質能力は何であるかを明らかにする。それを基に教育実習自己評価表作成に向けた基礎資料を作成することを目的とす

る。

第2節 方法

第1項 対象および方法

2019年1月～3月に全国の5年一貫看護師養成課程のある高校（80校）の校長，看護科教員（各校9人）を対象とし，そのうち書面で同意の得られた29校73人を対象として調査を行った。調査用紙は無記名自記式郵送法調査とした。

第2項 調査内容

本調査の内容は，基本的事項と資質能力についての記述とした。回答者が記入時に思考を容易にするため，高等学校教員として必要な資質能力は，学校種に限らず共通性が高いと考えられるため，別惣ら（2012）が小学校教員を対象に初めて全国的に調査し示した16領域と，2015年に文部科学省が高等学校教諭として卒業までに身につけるべき力について教育委員会と大学教員を対象として行った調査（文部科学省，2015）を参考に独自に作成した18領域を示し実施した。（資料P24～P26）18領域については以下に示す。

1. **基本的事項**：性別，年齢，役職，教員免の種類，職歴，看護職の免許の種類

2. **高等学校（看護）教員として大学卒業までに必要とされる資質能力**

1) 生徒理解と関わり方，2) 教科の指導方法，3) 教科の理解・専門的知識，4) 教科の理解・専門的技術，5) 学習指導案の立案と授業評価，6) 生徒の学習活動における評価の観点と評価方法，7) 学級の運営や経営，8) 生徒指導，9) キャリア教育に関する指導力，10) 特別活動における企画・運営・指導，11) 教員としてふさわしい言動・態度・意識・倫理，12) 教員の協働・チームワーク・関係づくり，13) 保護者・地域との連携，14) ICTを活用する力，15) 特別支援を必要とする生徒への指導，16) リフレクション（自己の省察），17) 教員としての幅広い教養，18) 教育制度・法規・教員としての職務の18領域を「教科等の指導」「生徒理解・指導方法」「教員としての態度姿勢」の3分野に分け，特に必要とされる領域に○印を記入してもらった。（複数回答可）さらに3分野の中で○印を記入した2領域を選び，それぞれの項目について具体的に記述してもらった。

また，18の領域以外に必要な資質能力があれば，領域を記入し，具体的に記述してもらった。

第3項 分析方法

基本属性，高等学校（看護）教員として大学卒業までに特に必要と思われる項目については，SPSS Ver23を用いて記述統計量を算出した。高等学校（看護）教員として大学卒業までに必要とされる資質能力の記述について，共通性を抽出し整理・統合を行い，サブカテゴリーとした。カテゴリーは，調査で使用した18領域の表現を照準枠とした。サブカテゴリーの表現については別惣ら（2012）が小学校教員養成スタンダードとして作成した50項目の資質能力を参考にした。別惣らが作成した50項目の資質能力は，表5-2-1のとおりである。独自のものは教員養成コアカリキュラムの目標（文部科学省，2017）や教職実践演

習の到達目標（文部科学省，2006）を参考にした。表現方法としては，別窓らと同じくパフォーマンス（職務遂行に必要とされる知識，態度，遂行を含んだ能力で測定可能なもの）の観点によるものとした。

表5-2-1 別窓らの示した小学校の教員として必要な資質・能力

番号	項目	番号	項目
1	常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる。	26	子どもとの信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる。
2	研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる。	27	教室掲示や座席配置を工夫するなど、子どもが生活や学習しやすいよう教室環境を整えることができる。
3	長期的視野に立って、自らの職能成長を図ることができる。	28	子どもの基本的な生活習慣の重要背を理解し、指導を行うことができる。
4	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている。	29	学校の規則や子どもが自分たちで作った決まり事を守る大切さについて指導することができる。
5	集団での活動においてリーダーシップを発揮することができる。	30	子どもの問題行動の背景を多面的にとらえ対応方法を考えることができる。
6	自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる。	31	教育相談の意義、理論や技法に対する基礎的知識を持っている。
7	日本及び外国の文化・歴史、環境問題、平和問題等についての幅広い知識を持っている。	32	キャリア教育の意義を理解し、その指導に必要な理論や方法に関する基礎的知識や技術を持っている。
8	教員としての使命感を持ち、その役割と職務内容を理解している。	33	学習内容の系統性や、各学年のつながり等を含め、学習指導要領の主な内容を理解している。
9	教育に関する制度や法律について理解し、学校教育の課題を把握することができる。	34	教科等の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる。
10	教育の理念・歴史・思想について理解し、自らの教育観を深めることができる。	35	教材の内容について分析・解釈し、適切な教材の準備を行うことができる。
11	教育課程の意義や編成の方法について基本的事項を理解している。	36	子どもの実態や地域の特色に合わせて教材・教具に工夫を加えたり、新たな教材・教具を開発したりすることができる。
12	子どもに対して正しくわかりやすい言葉づかいができる。	37	主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる。
13	学校生活の様々な場面でこどもの興味・関心・意欲を喚起するための工夫を行うことができる。	38	各教科等の内容に即した指導方法について、理解し活用することができる。
14	人権を尊重しながらこどもに関わることができる。	39	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている。
15	子どもの安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる。	40	学習内容の習熟の程度をふまえて、個に応じた指導を試みることができる。
16	素直に他の教師に相談するとともに、他の教師の意見に対して謙虚に耳を傾けることができる。	41	子どもの多様な思考を生かしながら、子どもの協同的な学習を促すことができる。
17	主な情報通信機器の利用方法を理解し、教育活動に活かすことができる。	42	授業中の子どもの学習状況や発言に配慮し、柔軟な授業展開を試みることができる。
18	自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割を自覚している。	43	各教科等の年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることができる。
19	子どもの発達に関する基礎的知識を有し、子ども一人ひとりの理解に生かすことができる。	44	単元計画と子どもの実態を踏まえ、学習指導案を作成することができる。
20	子ども一人ひとりの特性や心身の状況を生活環境や生育歴を含めて多面的にとらえることができる。	45	授業研究の重要性を理解するとともに、積極的に取り組むことができる。
21	子ども同士の関係や仲間集団を把握し、指導に活かすことができる。	46	子どもの学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる。
22	公平かつ受容的、共感的な態度をもって子どもに関わることができる。	47	子どもに関わる情報を他の教員と共有する姿勢を持っている。
23	特別支援教育に関する基礎的な知識を有し、子どもの指導や支援に生かすことができる。	48	様々な場面で他の教員と協働する姿勢を持っている。
24	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている。	49	学校と保護者・地域・他の専門家・他校種との連携の重要性や役割分担について理解している。
25	学級経営の意義を理解し、作成することができる。	50	保護者や地域の声に耳を傾け、誠実に対応する姿勢を持っている。

第4項 倫理的配慮

5年一貫看護師養成課程のある高校(80校)の校長にアンケートの可否について尋ね、そのうち書面で同意の得られた29校の校長を含む管理職と看護科の教員を調査の対象とした。郵送留め置きとし、封筒には依頼書と調査票、同意書、辞退願を同封し、管理職から個々の教員に渡してもらった。依頼書には研究の目的、方法、データは統計的に処理され個人や施設が特定されることはないこと。回答後の調査票は、鍵付の保管庫で管理し、研究終了後は調査票及び研究同意書は、研究者がシュレッターにより処分すること。また、本調査への参加は自由意志であり、辞退によって施設や調査協力者が不利益を被ることがないことを明記した。同意の得られた教員からは、調査票と同意書を個々に返送してもらった。

第3節 結果

1. 対象者の概要 (表5-3-1)

対象者の基本的事項は、表5-3-1のとおりである。分析の対象者は73人であり、(回答率25.2%)有効回答数72人(有効回答率98.6%)であった。性別は男性15人(20.8%)女性57人(79.2%)で、年齢は47.79(SD±10.2)。役職は、管理職12人(16.6%)、主幹教諭・主任10人(13.9%)、教諭43人(59.7%)、助手5人(6.9%)、無答2人(2.8%)であった。看護職の免許は、看護師48人(66.7%)、保健師・看護師9人(9.7%)、助産師・看護師1人(1.4%)、免許なし16人(22.2%)であった。

2. 高等学校(看護)教員として大学卒業までに特に必要と思われる領域 (図5-3-1)

高等学校(看護)教員として大学卒業までに特に必要である領域の上位1~3位は、「生徒理解」59人(80.8%)、「教員としてふさわしい言動・態度・意識・倫理」51人(9.9%)、「教科の指導方法」49人(67.1%)で6割を超えていた。(複数回答)

3. 高等学校(看護)教員として大学卒業までに必要とされる資質能力 (表5-3-2)

卒業までに必要な資質能力についての記述を整理・統合し、19のカテゴリーと59項目のサブカテゴリーが抽出された。

カテゴリーは【 】で、サブカテゴリーは< >で示す。

1)【教科の指導方法・指導技術】は、<各教科等の内容に即した指導方法について、理解し活用することができる><生徒にわかりやすい言葉で指導することができる><生徒を多方面から観察し、指導に活かすことができる><生徒の多様な思考を活かし、主体的な学びを促すためグループワークなどのアクティブラーニングを取り入れた授業><生徒の習熟度に応じた興味関心の持てる教材の準備を行うことができる><学習内容の習熟の程度をふまえて、個に応じた指導を試みることができる><医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択することができる>の6項目であった。

表 5-3-1 対象者の基本的事項 n=72

	項目	人数	%
性別	男性	15	20.8
	女性	57	79.2
年齢	20歳代	3	4.2
	30歳代	11	15.3
	40歳代	23	31.9
	50歳代	24	33.3
	60歳代	9	12.5
	無答	2	2.8
役職	校長・副校長・教頭	12	16.6
	主幹教諭・主任	10	13.9
	教諭	43	59.7
	助手	5	6.9
	無答	2	2.8
教員経験年数	5年未満	13	18.1
	5～10年	17	23.6
	11～15年	14	19.4
	16～20年	9	12.5
	21～25年	6	8.3
	31～35年	9	12.5
	36年以上	4	5.6

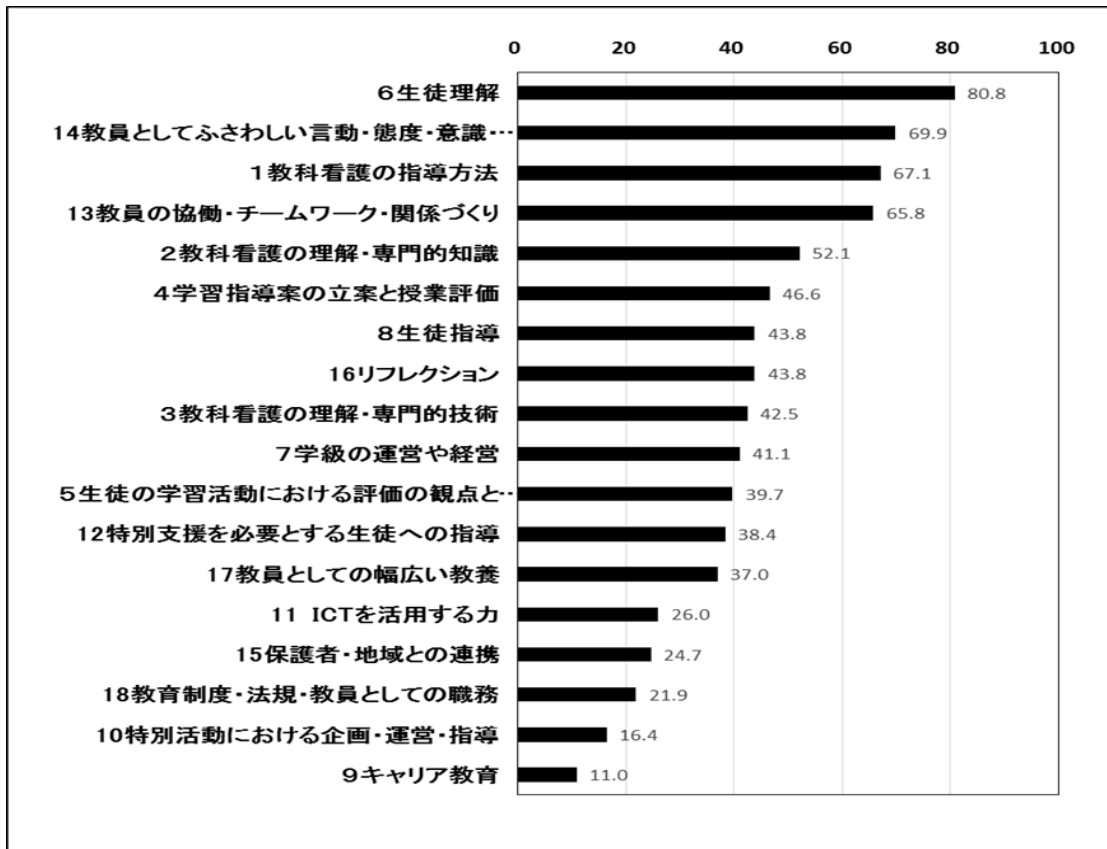


図 5-3-1 高等学校（看護）教員として大学卒業までに特に必要と思われる領域 n=72

- 2) 【教科看護の理解・専門的知識】は、＜教科等の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる＞＜教科の科目全般に対応できる知識を有している＞＜教科書どおりの知識ではなく、最新の医療現場の状況を積極的に取り入れようとする姿勢＞の3項目であった。
- 3) 【教科看護の理解・専門的技術】は、＜臨床で活用できる専門的な技術を有している＞＜基礎的な技術（日常生活援助）について師範を行いながら指導できる＞の2項目であった。
- 4) 【学習指導案の立案と授業評価】は、＜単元計画と生徒の実態を踏まえ、学習指導案を作成することができる＞＜学習内容の系統性や、各学年のつながり等を含め、学習指導要領の主な内容を理解している＞＜年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることができる＞の3項目であった。
- 5) 【生徒の学習活動における評価の観点と評価方法】は、＜生徒の学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる＞の1項目であった。
- 6) 【生徒理解】は、＜一人一人の生徒の個別性や心身の状況について生活背景を含めて多面的にとらえることができる＞＜生徒の発達段階（身体面・精神面）をふまえ、個別に対応できる＞＜生徒を多方面から観察し、指導に活かすことができる＞＜受容的、共感的な態度で生徒と関わることができる＞＜生徒の特徴（考え方や現状）を把握し、個別に対応できる＞の5項目であった。
- 7) 【学級の運営や経営】は、＜学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている＞＜学級経営の意義を理解し経営計画を作成することができる＞＜個と集団の理解をし、規範意識を持って円滑な学級運営をすることができる＞＜学校生活の様々な場面で学校生活が円滑に行えるようにサポートできる＞＜学級経営を通じて生徒に協調性や、チームワークの必要性について理解させることができる＞の5項目であった。
- 8) 【生徒指導】は、＜社会人としてのマナーや身だしなみについて指導することができる（臨地実習に出るため）＞＜学校の規則について生徒の発達段階や個別性に応じて指導をすることができる＞＜生徒の問題行動の背景を多面的にとらえ対応方法を考えることができる＞＜看護観の育成（どんな看護師になりたいか理想の看護師像が描ける）＞＜生徒同士の協働、多職種と協働する力を育成することができる＞の5項目であった。
- 9) 【キャリア教育】は、＜キャリア教育の意義を理解し、その指導に必要な基礎的知識や技術を持っている＞＜生涯通じて学び続ける「看護師像」を教育することができる＞の2項目であった。
- 10) 【特別活動における企画・運営・指導】は、＜特別活動の意義を理解し、積極的に計画運営に携わることができる＞＜集団での活動においてリーダーシップを発揮することができる＞の2項目であった。
- 11) 【ICTを活用する力】は、＜パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に生

かすことができる><主な情報通信機器の利用方法を理解し、教育活動に活かすことができる>の2項目であった。

12)【特別支援を必要とする生徒への指導】は、<特別支援教育に関する基礎的な知識を持ち、生徒の指導や支援に活かすことができる><特別支援を必要とする生徒について理解し、個別に対応することができる>の2項目であった。

13)【教員の協働・チームワーク・関係づくり】は、<様々な場面で他の教員と協働する姿勢を持っている><他の教師に相談するとともに、他の教師の意見に対して耳を傾けることができる><生徒に関わる情報を他の教員と共有する姿勢を持っている><チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれる>の4項目であった。

14)【教員としてふさわしい言動・態度・意識・倫理】は、<教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に前向きに取り組むことができる><人として看護職として生徒の目標となるよう努める><自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内の自らの役割を自覚している><言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている><生徒との信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる><人権を尊重しながら生徒に関わることができる>の3項目であった。

15)【保護者・地域との連携】は、<保護者や地域の人との連携の重要性を理解している><保護者や地域の人との連携を深め、地域の行事に積極的に参加する姿勢を持っている><職員や家族、患者など様々な人と円滑なコミュニケーションを図ることができる><実習施設との連携、調整能力>の4項目であった。

16)【リフレクション】は<常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる><研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる>の2項目であった。

17)【教員としての幅広い教養】は、<ボランティア活動などに積極的に取り組む姿勢><専門以外の幅広い知識を持ち、偏りのない思考と、科学的根拠を持っている><国際社会の理解と、受容の姿勢を持ち、それぞれの特性を大切にしつつ、協働することの大切さが理解できる>の3項目であった。

18)【教育制度・法規・教員としての職務】は、<教育に関する制度や法律について理解し、学校教育の課題を把握することができる>の1項目であった。

19)【自己管理】は<自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる>の1項目であった。

第4節 考察

1. 高等学校（看護）教員として大学卒業までに特に必要と思われる項目

18の領域の中で、高等学校（看護）教員として大学卒業までに特に必要とされる領域の割合が最も高かったのは、「生徒理解」であり、教科指導を行う前に生徒の学力や興味関心について把握して実施することや、生徒指導を行う際にも個々の生徒の個別性や発達段階、生活背景等を理解して実施ことが重要である。次に高かったのは、「教員としてふさわしい言動・態度・意識・倫理」であった。「生徒理解」が根底にあり、教育活動全般が実施できることや、「言動・態度・意識・倫理」については、竹沢ら（2011）の研究によると、学生が企業のインターンシップに参加するにあたり学内で事前研修が必要な項目として企業側がコミュニケーション能力、目的・目標の明確化、業務に取り組む姿勢、元気、明るさ、礼儀マナー、一般・社会常識を挙げている。そのため、これらは、社会人としても必要な資質能力であると思われる。さらに、「教員としてふさわしい言動・態度・意識・倫理」が上位にあるのは、新人の教員に見られる今日の傾向を反映しているとも思われるが、今後教員としての体験を重ねる中で身につくものでもある。

2. 高等学校（看護）教員独自の資質能力

59項目のサブカテゴリーのうち39項目は、別惣らが小学校教員に必要な資質能力のスタンダードと定めた項目と一致又は類似していたが、【医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択することができる】【教科の科目全般に対応できる知識を有している】【臨床で活用できる専門的な技術を有している】【基礎的な技術（日常生活援助）について師範を行いながら指導できる】【生徒の特徴（考え方や現状）を把握し、個別に対応できる】【個と集団の理解をし、規範意識を持って円滑な学級運営をすることができる】【学級経営を通じて生徒に協調性や、チームワークの必要性について理解させることができる】【社会人としてのマナーや身だしなみについて指導することができる（臨地実習に出るため）】【看護観の育成（どんな看護師になりたいか理想の看護師像が描ける）】【生徒同士の協働、多職種と協働する力を育成することができる】【生涯通じて学び続ける「看護師像」を教育することができる。】【特別活動の意義を理解し、積極的に計画運営に携わることができる】【パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に生かすことができる】【特別支援を必要とする生徒について理解し、個別に対応することができる】【チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれる】【人として看護職として生徒の目標となるよう努める】【職員や家族、患者など様々な人と円滑なコミュニケーションを図ることができる】【ボランティア活動などに積極的に取り組む姿勢】【専門以外の幅広い知識を持ち、偏りのない思考と、科学的根拠を持っている】【実習施設との連携、調整能力】の20項目は、高等学校（看護）教員独自のものが多く含まれ、別惣らのスタンダードの項目には含まれていないものであった。

3. 教科等の指導

教員として基本的に必要な事項は、小学校教員と変わりはないが、教科看護の専門的知識や技術、指導方法、生徒理解、生徒指導の項目では、将来「看護師」として働くことを想定した資質能力が挙げられ、生徒に職業人としての在り方を意識させる指導の必要性がうかがえた。5年一貫高等学校看護科は、看護師の養成を目的としているため、看護師国家試験の合格を目指していることや臨地実習で患者を受け持ち、看護技術を提供するた

め、専門的な知識や技術を講義や演習を通して生徒にわかりやすく指導することが求められる。また、2022年度からの高等学校学習指導要領の改訂実施（2018）に伴い生徒に対して「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が必要とされることから生徒の多様な思考を活かし、主体的な学びを促すためグループワークなどのアクティブラーニングを取り入れた授業の必要性の記述がみられた。

4. 生徒理解・指導方法

生徒の発達段階や心身の状況、生活背景を含めて個別的にとらえ生徒理解を行うことの重要性が多く記入されていた。また、授業だけでなく特別活動における企画・運営、キャリア教育に関する指導力が求められていた。ICTを活用する力、特別支援を必要とする生徒への指導について記述が多く見られ、現場でも対応に苦慮している様子が見えられた。

2019年度から開始された教職課程コアカリキュラム（2017）では、「当該教科の特性に応じた情報機器、および教材の効果的な活用法を理解して授業に活用すること」「特別支援を必要とする生徒の理解と支援方法」について学生に指導することが明記された。高等学校（看護）教員に独自の資質能力は、5年一貫教育であるため生徒の年齢に応じた対応や、病院等での実習に臨むことや、将来の看護師という職業をふまえ、マナーや身だしなみの指導、看護観の育成、生徒同士の協働や多職種と連携する力や職業人としての自覚の育成が望まれている。

5. 教員としての態度姿勢・その他

共通する項目は、教員の協働・チームワーク・関係づくり、教員としてふさわしい言動・態度・意識・倫理を持ち、保護者や地域との連携の必要性、自らの学びを省察する姿勢、教育制度・法規を学生のうちに理解しておくことであった。高等学校（看護）教員に独自の資質能力は、教員として専門以外にも幅広い教養が求められ、ボランティア活動などにも積極的に取り組み、実習施設との連携や調整能力も必要とされている。看護職として生徒のモデルとなることも独自のものである。

6. 小学校教員に必要な資質能力と比較して今回の調査になかった項目と、高等学校（看護）教員として必要と思われる資質能力

別添らが小学校教員として必要であるとした50の項目（表5-2-1）の中で今回の調査では記入のなかった項目としては、「教育課程の意義や編成の方法について基本的事項を理解している。」「子どもの安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる。」「教室掲示や座席配置を工夫するなど、子どもが生活や学習しやすいよう教室環境を整えることができる。」「子どもの基本的生活習慣の重要性を理解し、指導を行うことができる。」「教育相談の意義、理論や技法に対する基礎的知識を持っている。」「板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている。」「授業中の子どもの学習状況や発言に配慮し、柔軟な授業展開を試みることができる。」の7項目であった。これらの項目は高等学校（看護）教員としても必要と思われる資質能力であり、この調査の結果不足している項目を加えて、高等学校（看護）教員として必要と思われる資質能力を決定し、それについて妥当性を調査する必要がある。

第5節 第5章のまとめ

高等学校（看護）教員として大学卒業までに必要な資質能力は、19項目のカテゴリーと59項目のサブカテゴリーが抽出され、サブカテゴリーのうち39項目は別惣らが作成した小学校教員に必要な資質能力と一致または類似していた。

20項目は高等学校（看護）教員に独自のものが多く含まれていた。教員として基本的な事項は変わりなかったが、記述の内容から専門的知識や技術、指導方法、生徒理解、生徒指導では、生徒に「看護師」という専門職の育成を目指した学習が必要とされていた。さらに生徒に対して看護観の育成をすることや、看護のモデルとしての役割も求められていた。新学習指導要領にある「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した指導法や、特別支援を必要とする生徒対応の必要性、また、チーム学校の理念の下で教員、保護者、地域が連携して生徒を教育していく必要性が挙げられていた。高等学校（看護）教員として大学卒業までに特に必要な領域は、「生徒理解」であり次に「教員としてふさわしい言動・態度・意識・倫理」であった。これらは社会人としても必要な資質であると思われる。高等学校（看護）教員として必要と思われる資質能力について、この調査から抽出された資質能力に不足している項目があることから、必要と思われる資質能力を追加して妥当性を調査する必要がある。

表 5-3-2 高等学校（看護）教員として大学卒業時に必要とされる資質能力

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
教科看護の指導方法・指導技術	1 教科の内容に即した指導方法について、理解し活用できる。	<ul style="list-style-type: none"> 臨床での教育と、教員としての教育は違うため、授業での指導の仕方について対応しておいたほうがいい。 限られた時間の中で、効果的に伝え定着することが非常に難しいと感じるため。 すぐ教員として働くので、指導方法は身につけておかないと4月は他の教員も多忙。 高いレベルのものは望まないが、基本的なことは在学中に学ばせてほしい。 教科の特性に応じた様々な指導方法を習得している。 生徒が魅力ある授業だと思える授業づくりができる。 生徒の理解を得られるように、授業に内容や方法を俯瞰し構成できる能力が必要。深さも 限られた時間内で計画的に授業が展開できる。
	2 生徒にわかりやすい言葉で指導することができる。	<ul style="list-style-type: none"> 高校生にもわかる言葉で伝えられる。実習に行くことができるように指導ができる。 教師は授業力の高さで評価されるべきものだと考える。授業が面白い、わかりやすいと生徒から評価される教員は多少厳しくても生徒から慕われる。 教員として、理解を深めたいという、理解しやすい説明の工夫 高校生に理解しやすい授業法を工夫して指導できる。
	3 生徒の多様な思考を活かし、主体的な学びを促すためグループワークなどのアクティブラーニングを取り入れた授業。	<ul style="list-style-type: none"> グループワークを通して学力だけでなく、チームワークや協力を学ぶ。 主体的な学びを促す授業力。 生徒自ら考え、学修、技術練習していけるようにしながら授業を展開できる力。 座学のみでなく、アクティブラーニングを交えた教育のあり方。
	4 生徒の習熟度に応じた興味関心の持てる教材の準備を行うことができる。	<ul style="list-style-type: none"> 高校では、教科指導が重要であり、教科の魅力を伝えることができる能力が必要 学力の低い生徒の対応。 この教科が実習現場でどう活用なぜ必要か経験もふまえて理解度に応じて指導する。 中学校を卒業したばかりの15歳の生徒にわかりやすくかみ砕いて指導することができる。（あらゆる角度から） 生徒及び患者理解をし、生徒の体験や臨床実践の状況を教材化して説明できる。 単なる知識を詰め込めるのではなく、臨床を想像したよりリアルな指導ができる。
	5 学習内容の習熟の程度をふまえて、個に応じた指導を試みることができる。	<ul style="list-style-type: none"> 生徒の既習した分野・理解度を把握した上で指導できる。 中学校を卒業したばかりの15歳の生徒にわかりやすくかみ砕いて指導することができる。（あらゆる角度から） ゴールを見据えてた生徒へのかかわりができる。到達が困難な生徒への対応ができる。
	6 医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択することができる。	<ul style="list-style-type: none"> 高校生を対象に看護を教育指導する技術が必要 高校生に看護という、難しいものを理解させる力が必要。 中学校を卒業した生徒に対し、医療看護の専門的知識をわかりやすく指導していくためには広い視野で自らも理解し、そのつど興味関心を持たせる内容を教授していく必要があるため。 中学校から卒業したばかりの年齢であり、専門教科の学習に意欲が出せ、苦手意識を持たせないような分かりやすい授業法。
教科看護の理解・専門的知識	7 教科等の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる	<ul style="list-style-type: none"> 教科看護を教授するための基本的知識を身につけている。 専門的な正しい知識を教えるものとしてしっかり身につける。 自信を持って授業に臨むに、専門的な知識は必要不可欠である。 正しい専門的知識を備えていないと、生徒への指導が難しい。 専門書に載っている用語を、生徒にかみ砕いて説明できる。 人体の構造と機能や国試レベルの疾患や治療については最低限の理解をしておかないと、縦割り横割りの教え方ができない。 学校の座学と実践はまるで違うということを生徒に知らせる。知識も大事だが現場は動いており、病院内では予定通りことが進まないの、そのあたりをしっかりと指導する。
	8 教科の科目全般に対応できる知識を有している。	<ul style="list-style-type: none"> 看護技術は経験上教えることができても、技術以外は教える自信のない教員が多くいる。高校教員は、全科目対応できる知識が必要。 看護においては幅広い領域があるので、どの科目を担当しても大丈夫なようにしたほうが良いと思う。
	9 教科書どおりの知識ではなく、最新の医療現場の状況を積極的に取り入れようとする姿勢。	<ul style="list-style-type: none"> 時代の流れに対応し、医療現場に近い知識をはぐくむ。 患者とのやり取りや、具体的状況を変えながら指導するほうが、より理解しやすいため。 教科書どおりの知識ではなく、臨床現場で得た患者を通して実際の疾病からの知識。 臨床で応用できる思考過程を身につけるため、教師は現場での経験が必要である。

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
教科看護の理解・専門的技術	10 臨床で活用できる専門的技術を有している。	<ul style="list-style-type: none"> ・正しい専門的な技術を理解していることで伝えられる。 ・臨床の看護師と同等の技術が理想である。 ・看護教育は知識を伝えるだけでなく、看護師としての態度とそれを備えた看護技術の実践能力を育成する教育なので、知識と技術と態度が連動するように意識した指導や授業構成になっていること。そうした3観点から教育する能力を持ってもらえることを期待する。 ・専門教科として、より実践的な指導が必要。 ・変化する教科の内容を把握し、正しく説明、指導できる。技術に対する根拠の理解方法を指導でき、専門性の意味が分かっている。 ・講義以外で学内演習を行うが、1～2回と限られる教科も有る。
	11 基礎的な技術（日常生活援助）について師範を行いながら指導できる。	<ul style="list-style-type: none"> ・基礎看護技術を身に着けていないと生徒へのデモンストレーション等無理。 ・清潔ケア、注射法、包帯法などの看護基礎技術のポイントを理解している。 ・特に基礎看護における技術（日常生活援助）を通して生徒に看護を考えさせる力が必要。 ・授業の中で専門的技術を師範しながら指導できる。
学習指導案の立案と授業評価	12 単元計画と生徒の実態を踏まえ、学習指導案を作成することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・基本的な指導案が立案でき、目標に沿った授業評価の考え方が理解できる。 ・指導案、評価（アンケート）で学生の理解度を把握することが大切。 ・指導案、指導略案の作成のスキルが必要 ・1時間内の授業を構成する力。（全体を見通したうえで） ・今教えるべき範囲と、それを知識技術として定着させるための方法を常に考えさせながら各授業と組み立てる必要がある。時間と業務に追われて、指導案をそのつど立てることは難しいが、頭の上でそれを組み立てられる人と何も考えずに授業をやっつけ仕事としている人は差が大きい。 ・授業に対して教材研究を常に行う姿勢があり、単元設計、指導案の作成、板書計画ができる。
	13 学習内容の系統性や、各学年のつながり等を踏まえ、学習指導要領の主な内容を理解している。	<ul style="list-style-type: none"> ・1回の授業の立案ではなく、週案に広げて計画することを身につけさせたい。評価も同様である。 ・文科省の教育理念を受け、どのような力を身につけた生徒を育てたいかという視点から個々の指導案は重要であり、評価法を熟知しておくこと。 ・生徒が身につけるべき能力をバランスよく授業に取り入れるために必要。
	14 年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・年間指導計画に基づいた学習指導案を立案することができる。 ・授業計画に沿った指導案の作成具体的な評価方法 ・カリキュラムに沿った授業展開、評価、改善することができる。
生徒の学習活動における評価の観点と評価方法	15 生徒の学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・平等かつ公平な姿勢で評価できる。授業に対する評価基準を自分の中で持っていること。 ・偏った評価とならないために評価の観点があらかじめあった方が良い。 ・多様な視点の評価が必要。テストや実習の出欠だけでない総合的なもの。 ・生徒の学習意欲を促進するためには、指導案と授業評価が必要。 ・文科省の教育理念を受け、どのような力を身につけた生徒を育てたいかという視点から個々の指導案は重要であり、評価法を熟知しておくこと。 ・専門的な知識と技術の評価となるため、生徒及び保護者が納得できる基準が必要となる。 ・査定になりがちなので、形成的評価、自己評価、相互評価など専門的知識は必要。

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
生徒理解	16 一人一人の生徒の個性や心身の状況を生活背景を含めて多面的にとらえることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・1人1人の学習の能力だけでなく個性を理解しながら授業づくりができればよい。 ・教員は生徒の立場に立って指導することが肝要。そのため個々の個性を把握する。 ・人間を理解し、バランスの取れた人格を育成していく必要がある。 ・発達段階、学習準備状況を個別に理解でき対応できる。家族やおかれている環境。 ・生徒の生活背景や発達段階を理解し、個別にあわせた対応を考え実施することができる。 ・様々な生徒に対応できる柔軟な指導方法。技術面の指導も含め。 ・パーソナリティや発達・背景などを含めて理解する。
	17 生徒の発達段階（身体面・精神面）をふまえ、個別に対応できる。	<ul style="list-style-type: none"> ・5年一貫なので、生徒の年齢に応じた対応が必要。 ・多様な考えや、気質の生徒がいるが、看護を志した若者を長い年月暖かい気持ちで見る視点。 ・看護、臨地実習という特殊性から生徒指導が重要となるので、高校生であることと同時に看護学生であることを理解する。 ・看護学生と比べ、高校の看護科は、幼いため、それを理解して保護者を含めて対応できる。 ・個性があり、また不安定な時期でもある。成長過程であることを理解してのかかわりができる必要がある。 ・高校生としての発達段階に応じた教科指導や、クラス運営が求められる。看護師としての経験では得にくい分野であり、その発達段階に応じた教師としてのあり方や、学級経営について学んでおくと、将来対応に戸惑わないで済む。 ・生徒一人一人にあった指導が必要。
	18 生徒を多方面から観察し、指導に活かすことができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒を多方面から観察、支えることができるよう看護科だけにとらわれず、他教科や部活動教員と協働する力。 ・授業や学習活動の成否の根幹をなすものである。日常的な観察や課外活動なども活用すべきでありすべての教育活動がリンクしていると意識させたい。 ・発達段階だけでなく、家庭の状況も踏まえ、個別に対応できる。 ・様々な家庭環境の生徒の把握。看護学生という前に、高校生という目で接したほうが良い。 ・アイデンティティの確立が未熟であり、また家庭環境もさまざまな生徒が多いため。 ・客観的に自己分析できる生徒が少ないため、自分を知る方法を身につけておいたほうが良いと思う。 ・一面だけでなく生徒の様々な面を総合的に評価するために、観察力と平等な目が必要。
	19 受容的、共感的な態度で生徒と関わることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・個々の生徒の目線でものごとをとらえられる。寄り添える関係を築ける力。 ・生徒に向き合う姿勢は大切だと思う。高校生はまだ発達途中なので、フォローしたり見守ることも大切。 ・入学してくる生徒は、ますます多様になってくる。様々な生徒に対応できる能力が求められる。 ・看護師になろうと入学してきた生徒も看護に向いているか迷いが出る時期があります。さまざまな看護師のあり方、働き方、キャリアアップなど示せることが理想。 ・多様な考えや、気質の生徒がいるが、看護を志した若者を長い年月暖かい気持ちで見る視点。
	20 生徒の特徴(考え方や現状)を把握し、個別に対応できる。	<ul style="list-style-type: none"> ・現代の高校生の傾向が理解できる。多様化した高校生の価値観に柔軟に対応できる。家庭環境に応じた対応ができる。 ・生徒としっかり向き合うことから、指導方法も見えてくるものがあるため。 ・まず、今どきの生徒を理解していないと個別に対応できない。 ・学校に就職してからでなく、現代の生徒の考え方や現状を把握しておく必要がある。 ・各生徒の特徴（性格・考え方・取り組み方）を十分に理解する必要がある。

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
学級の運営や経営	21 学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている。	<ul style="list-style-type: none"> ・学級をまとめるためには運営の仕方や知識が必要。 ・学級担任として理念を持ち、生徒たちと創り出す学級の提示→共同作業→結果を出せる力 ・これができないと、生徒が伸びない。逆に言えば、ここがしっかりできていれば生徒の成長は大きい。生徒の指導や学級運営がうまくいけば、自然と生徒はその教員を信頼し成長できる。 ・学級全体をまとめ指導経営していく力。
	22 個と集団の理解をし、規範意識を持って円滑な学級運営をすることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・個と集団の理解をし、規範意識を持って円滑な学級運営をすることができる。 ・高等学校における学校運営、将来をふまえた人間形成などを考えたクラス運営。 ・個々も大切であるが、チームで働く看護では日頃からクラスをまとめ、まとまりが持つ重要性を生徒に理解させる必要がある。
	23 学級経営の意義を理解し経営計画を作成することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・自ら考え自ら動けるよう集団と個人を見極め働きかける力。 ・クラスをまとめることができる。ルールを守るよう指導できる。 ・学年のカラーに応じた統率力は、生徒に与える影響が大きい。 ・学級の雰囲気や、生徒の行動は担任に影響される部分もある。
	24 学校生活の様々な場面で生徒が学校生活が円滑に行えるようにサポートできる。	<ul style="list-style-type: none"> ・高校生として、学校生活が円滑に送れるようサポートすることができる。 ・日常のクラス運営を通じてクラスで取り組み、学校行事等で個々の人間関係づくり（リーダーの育成など）、他者と共同できる力を育てる。工夫、対応ができる。
	25 学級経営を通じて生徒に協調性や、チームワークの必要性について理解させることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・学級の力、集団の力、チームワークとは何かについて考える力。 ・担任、副担任、学校、学級運営にも関わるため学校教育（高校）の知識が必要。1対1の指導より全体の指導をすることが多い。 ・普段の学級経営により、高校生に協調性、協働性等チーム医療の根幹を体得させられる。
生徒指導	26 社会人としてのマナーや身だしなみについて指導することができる。（臨地実習に臨むため）	<ul style="list-style-type: none"> ・臨地実習に出るため他の高校生より社会性が求められる。それをしっかりと指導できる力。 ・成長途中の高校生は、看護に限らず、社会に出ていく指導が必要。病院内のスタッフとして実習するため一般高校生より厳しく指導する必要がある。 ・教員にとって重要なことは、話してほしい。実際的なことは現場で学ぶしかありません。 ・看護職をめざすものとして、社会人としてのマナーや身だしなみ生活態度の育成に必要性が高いため。 ・場面に応じた言葉づかいや、身だしなみ指導ができる。
	27 学校の規則について生徒の発達段階や個別性に応じて指導をすることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒の気持ちの理解。個々に育った環境も違うので、その生徒にあった指導ができる。 ・個人の能力に応じた指導を段階的に行う必要がある。 ・生徒の発達段階と、個々の特性を理解し、個別に対応することができる。 ・規範意識を高める上でも生徒指導は重要であるため、5年一貫教育であるので、看護師国家試験取得に向け指導しているが、就職者や進学者それぞれに応じた指導が求められるため。 ・個性とルール順守の難しさ。（バランス）
	8 生徒の問題行動の背景を多面的にとらえ対応方法を考えることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・障害や問題行動のある学習者に対しても見放さず成長を助ける。
	29 看護観の育成。（どんな看護師になりたいか理想の看護師像が描ける）	<ul style="list-style-type: none"> ・看護観の育成。（どんな看護師になりたいか理想の看護師像が描ける）
	30 生徒同士の協働、多職種と協働する力を育成することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・自ら考え判断し、人々の健康を守る行動ができる看護師を育てるため、生徒同士の協働、多職種と協働する力を育てるため、他者とつながる力を持っている。

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
キャリア教育	31 キャリア教育の意義を理解し、その指導に必要な基礎的知識や技術を持っている。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 看護師、助産師、保健師の職務及び活躍の場を理解している。さらに目指すことのできる資格（専門・認定看護師）について、おおむね理解している。
	32 生涯通じて学び続ける「看護師像」を教育する必要がある。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 目の先だけでなく、生涯通じて学び続ける「看護師像」を教育する必要がある。
企画別・活動運営における指導	33 特別活動の意義を理解し、積極的に計画運営に携わることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分自身が特別活動を積極的にしたり、アイデアを押し出したり協力していかないと生徒にも伝わらない。 ・ 臨床でのレクリエーションにも通じるものがあり、生徒の理解にあわせ指導していく内容であるから ・ 事例などを用い、企画運営指導の一連の流れを体験。
	34 集団での活動においてリーダーシップを発揮することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ リーダー格になることを苦手としている傾向がある。 ・ 学校における特別な力。学級経営に意欲のある教員。
ICTを活用する力	35 パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に生かすことができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ ICTを活用したプレゼンテーションの方法を理解し、生徒の理解を促すための活用法が理解できる。 ・ パソコンで教材資料が作成できる。エクセルの基本操作ができる。
	36 主な情報通信機器の利用方法を理解し、教育活動に生かすことができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学生の中に確実に身につけられるもの。 ・ 今から増えてくるので、ICTを用いて授業演習ができる能力。 ・ ICTを活用したイノベティブな教授実践を行い、生徒が興味を持つことができる様々な指導ができる。 ・ ICTを活用する力は、仕事をするうえで必要なので、卒業までには身に付けてほしい。 ・ 効果的な授業を展開するためのICTの活用、実践 ・ 最新の情報や技術等を生徒に理解させるための教材作りに活用できる。
特別支援を必要とする生徒への指導	37 特別支援教育に関する基礎的な知識を持ち、生徒の指導や支援に生かすことができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 発達障害の理解のある教員と、そうでない教員は生徒の育て方。やうまく適応させられるかにも大きく違いがあり、生徒が失敗した時生徒を頭ごなしに怒っても成長しづらい。教員の言葉のかけ方、指示の出し方、対人マナー等、この勉強を良く行っていると生徒が順応しやすい。生徒の信頼が得られない教員は生徒が悪いとしか思っていないようですが、指導者が変わるとよくなることも多く、この分野は教育者には必要。 ・ 支援が必要となる生徒（障害を含む）に対する知識。 ・ 1例でも2例でも実際の指導例を現場の教員から講義を受け、イメージを持って卒業してもらいたい。仕事として確実に個別対応しなければならない。 ・ 基礎的なところから、現状理解までの知識が必要。 ・ 特別支援を必要としている生徒に気づく力。 ・ 学力低下や発達の問題を抱えた生徒が急増しているため。
	38 特別支援を必要とする生徒について理解し、個別に対応することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 生徒だけでなく保護者ともコミュニケーションを図り、前進する力。 ・ その生徒を理解し、個別に工夫した指導ができる。 ・ 支援や配慮が必要な生徒が増えているので、個別支援ができるよう努めてほしい。 ・ 近年増加していると感じる。個々にあった対応ができる。 ・ 発達障害が多く言われている中、不足分は補いながら目指す看護職へと導く。 ・ さまざまな特性を持つ生徒も多く、個々の対応をしていく必要がある。 ・ 支援を必要とする生徒を理解しようとする姿がある。丁寧に対応できる。

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
教員の協働・チームワーク・関係づくり	39 様々な場面で他の教員と協働する姿勢を持っている。	<ul style="list-style-type: none"> ・チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれる。 ・看護科教員とコミュニケーションをとり、人間関係を作る力。 ・実習評価など主観の入るものを決める際の意見の方向性を決める時に必要。 ・協調性を持つ。自己主張のあり方を考える。 ・校内実習の準備・実施・デモンストレーション・片付けについて一連の流れがあるために他の教員と連携ができる ・校内実習、病院実習と、教員のチームで動くのでチームワークが必要。 ・職場での「協働力」は必須のもの。相手の立場を考える。 ・自己を知る等、各教員の得意分野を生かしたチーム作りが大切。 ・学年、学科全体として業務が滞りなく進むように連携して仕事ができる。 ・生徒は、教員によって話すことが違うという不信感を抱くために連携する。
	40 他の教師に相談するとともに、他の教師の意見に対して耳を傾けることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・多くの公務分掌があり、看護の授業をするだけが看護教員の仕事ではないので、相談したり、報告したり、連絡調整したりと関係作りが大切。 ・社会性をしっかり身につけておいてほしい。(特に人間関係の) ・現場での経験を積むことが1番であるが、職務の1つであると認識を高めさせたい。 ・他人からの評価や助言を受け入れ内省、行動変容ができること ・誰とでも協力して、お互いを分かち合える力を持つ。 ・個業の特性が強くなりがちなので、生徒1人に対して、協力する視点は大切。
	41 生徒に関わる情報を他の教員と共有する姿勢を持っている。	<ul style="list-style-type: none"> ・校内カウンセリングに対応し、連携を図る。 ・学校で働くうえで基本となるこの能力を高めておけばその他のことは後で力が付いてくる。 ・普通教科との連携を図っていく必要があるため。 ・他の教員と連絡、情報交換ができる。 ・生徒を育てるのもっとも重要なことだと考える。教員同士の会話、情報共有できる力。 ・教師間の情報共有の徹底。
	42 チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれる。	<ul style="list-style-type: none"> ・チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれる。 ・生徒を育てるためには、教員の人間関係やチームワークが大切 ・教科教員同士のチームワーク、コミュニケーションは不可欠のため身につけておいてほしい。 ・校内実習、病院実習と、教員のチームで動くのでチームワークが必要。 ・教育は最終的に個人とチームの人間力 ・人の輪が乱れると職場崩壊が始まる。思いやる、助け合う姿勢が大切。
教員としてふさわしい言動・態度・意識・倫理	43 教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に前向きに取り組むことができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に前向きに取り組むことができる。 ・看護科教員に限らず、生徒の模範となる品行方な大人を目指し、高い倫理観を持って働くことを理解してほしい。 ・保護者、生徒への対応を含めた教員としての姿勢はどうあるべきか学ぶ必要がある。 ・教員の言動に生徒は影響を受けやすいので、特に倫理観は大切。 ・教員の不祥事が指摘されることが多くなっているため、基本内容として(資質として)みがいておきたい。 ・教員として、規範意識を持ち、常に行動すること。 ・教員の立ち居振る舞いがそのまま生徒に影響する。守るべき秩序が守られていないと負の方向へと進む。 ・看護教員である前に、高校教諭、そして該当校の教職員の一人であるという自覚と責任の重要性。
	44 人として看護職として生徒の目標となるよう努める。	<ul style="list-style-type: none"> ・教員としてナースのモデルとしての言動を望む。 ・看護師を目指す生徒にとっては、教諭は、看護の先輩や目標となることから。 ・人として看護職として生徒の目標となるよう努める。看護に対する価値観を持つことができる。 ・病院実習時さまざまな年齢、社会背景の人々と関わることになるので、生徒の模範となる基本的な言動、態度、意識、倫理を身につけている必要がある。
	45 自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割を理解している。	<ul style="list-style-type: none"> ・看護教員である前に、高校教諭、そして該当校の教職員の一人であるという自覚と責任の重要性。 ・生徒と友人のように接さない。常に、倫理観を持って接する。 ・親しいことは良いが、けじめのある関係性や言葉には十分注意する。

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
教員としてふさわしい言動・態度・意識・倫理	46 言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている。	<ul style="list-style-type: none"> ・教員となる前に社会人として求められるような姿勢・態度 ・社会人として当たり前のことを身につけておくこと。 ・生徒の前だけではない規範意識があり態度と合致している。 ・言葉づかい、服装などは、常識の範囲できちんとできる。 ・社会人としての態度は、円滑に仕事をするためにも必要。 ・基本的マナーを学内において社会に出たときに何がどのようにつながるかを話している。 ・人間として、最低限のことは身につけておいてほしい。 ・元気の良いあいさつが基本。 ・多様な生徒が多いため、教員のそれに対応できる態度が必要。
	47 生徒との信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・信頼される人、困難に立ち向かう志があること。 ・成長途中にある生徒に対して、関係を（信頼関係を）深めていく立場にあるため、影響も与えやすいので大事なことだと思う。
	48 人権を尊重しながら生徒に関わることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・人権について学んでほしい。教育者が発しては良くない言葉、体罰の種類、授業を受ける権利などご存じない方が多く保護者のクレーム材料となっています。 ・人間の尊厳に立脚した指導の基本 ・看護を目指す生徒にとって、人としての基本を教えることも重要で本校はそこを徹底しています。
保護者・地域との連携	49 保護者や地域の人との連携の重要性を理解している。	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者と上手にコミュニケーションをとり、学校のことを理解してもらえよう謙虚な気持ちを持つ。 ・保護者や地域の方とのコミュニケーションにより、成長を見守る必要がある。 ・保護者との連携を密に取ることで、トラブル回避につながる。 ・学校・教室の中にももらない思考。 ・看護師の職場も教員の職場も同じく大切なのはコミュニケーションである。対生徒、対保護者、対同僚・地域の人々など様々な人とのコミュニケーションは欠かせない。
	50 保護者や地域の人との連携を深め、地域の行事に積極的に参加する姿勢を持っている。	<ul style="list-style-type: none"> ・昨今の教育現場において、保護者との関係作りが重要になってきている。日頃の生徒の状況など保護者と情報共有できる環境を積極的に作れる力。将来地域医療を担う生徒を育てるために、看護分野のみならず、地域行事（ボランティア・生徒会活動）に積極的に生徒を連れだす姿勢を持っている。 ・一人の生徒を育てるには、保護者と学校、本人が三位一体とならねばならない。 ・すべての人と良い人間関係を築ける人間性が求められるし、それを大学生活の中で身につけるべきだと思う。
	51 職員や家族、患者など様々な人と円滑なコミュニケーションを図ることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・病院の関係者や教員間において共に学び働き柔軟的で共感的な関係作りができ、責任を持って仕事をしようとしている。 ・相手に対する理解力や自己の表現力を身に付け校内や臨床場所における対人関係や調整ができる。 ・外部講師や看護部長等とも話をすることがあり、外部とも関係作りをしていく必要がある。 ・病院職員、事務、助手、管理職や患者（0歳～100歳）及びその家族と行うコミュニケーション能力。
	59 実習施設との連携調整能力	<ul style="list-style-type: none"> ・実習施設との連携、調整能力。 ・病院の関係者や教員間において共に学び働き柔軟的で共感的な関係作りができ、責任を持って仕事をしようとしている。 ・保護者だけでなく、外部講師や看護部長等とも話をすることがあり、外部とも関係作りをしていく必要がある。

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
リフレクション	52 常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・リフレクションにより、良い授業となり、生徒に伝わる。 ・様々なことに挑戦することにより、気づいたこと思いついたことを書くことによりリフレクションを日常的に行う。 ・自分のことを振り返り、行ったことの意味を考え改善したい課題が分かり成長のための努力につなげることが大事。 ・指導の向上に向けての指導案の作成等。 ・素直でやわらかい心を持っていないと、これができないので、リフレクションを学生のと時からしっかり意識しておく。 ・自身の評価ができる能力。 ・リフレクションによって、新たな方法を模索していける。
	53 研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・自己満足することなく、常に研鑽する。 ・初任から年数を経ても常に必要であると思う。 ・自らを客観的に見つめる能力は、教員として必要であり、授業や生徒対応のふりかえりも必要である。 ・実習の内容を振り返り、次につなげることができる自分自身の課題は何かを考えることができる。 ・最低限のものは必要だが、知識、技術は職業についている限り磨いていかなければならないものだから。
教員としての幅広い教養	54 ボランティア活動などに積極的に取り組む姿勢。	<ul style="list-style-type: none"> ・勉強だけでなく様々な経験（ボランティア、他職種とのかかわりなど）を積む。
	55 専門以外の幅広い知識を持ち、偏りのない思考と、科学的根拠を持っている。	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の専門以外の幅広い知識を持ち、偏りのない思考と、科学的根拠を持っている。 ・幅広い教養を積むことで、タイムリーな社会の社会の流れを伝えることができ授業や生徒対応に柔軟性が生まれる。 ・人間対人間の職業であるため、広い視野を持ちさまざまな視点で考える力が必要であると考ええる。 ・人生の先輩として、さまざまな教養があると生徒指導に生かせる。 ・高校教育という立場から、看護のみならず、自分の好奇心や課題意識を広げたり掘り下げたりする教養意識を持つ。 ・一般科目の教員は、看護教員よりレベルも高いことがほとんどです。患児や患者の指導ができないことが多く、指導者として見本になる大人であってほしい。 ・看護では臨床の知見と同時に、心理学哲学、行動科学全般の教養が必要。 ・専門分野だけでなく、様々な点で生徒との接点を持つ興味関心のある話題を身につける姿勢。
	57 国際社会の理解と、受容の姿勢を持ち、それぞれの特性を大切にしつつ、協働することの大切さが理解できる。	<ul style="list-style-type: none"> ・国際社会の理解と、受容の姿勢を持ち、それぞれの特性を大切にしつつ、協働することの大切さが理解できる。
教育と制度で・法職規務・	58 教育に関する制度や法律について理解し、学校教育の課題を把握することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・この領域は、机上の学習で身に着けることができるので、学生のうちに学んでおける。 ・自らの立場を、教育制度、法律などの観点から客観的に見る力を身につける。 ・教員として必要な教育制度、法規、職務について理解している。 ・教育活動が法に基づくことを理解し、関係法規を意識して職務に当たる。
自己管理	59 自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ストレスコーピングの獲得。 ・自己主張が通らなければ不機嫌になり、感情をあらわにする、このようなことのないようコントロールする方法。 ・自己健康管理。 ・知力・気力・体力を鍛える。

引用文献

- 教職課程コアカリキュラムのあり方に関する検討会（2017）：文部科学省，
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afielddfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf（2018. 3. 11 閲覧）
- 竹沢昌子，出口宝，平野貴也他（2011）：2年生必修科目のインターンシップの評価に関する研究～インターンシップ履修学生及び受け入れ施設・企業に対する意識調査の比較分析～，名桜大学紀要，（16），191-219.
- 中央教育審議会（2006）：答申「今後の教員養成免許制度のあり方について（答申）」平成18年7月，
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm
（2018. 3. 21 閲覧）
- 中央教育審議会（2015）：「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（答申）」平成27年12月，
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afielddfile/2016/01/13/1365896_01.pdf（2018. 3. 21 閲覧）
- 長谷川哲也，菅野文彦（2019）：教員養成改革下における「教員養成スタンダード」策定の意義と課題－静岡大学教育学部を事例として－，静岡大学教育実践総合センター紀要，第29巻，26-36.
- 別惣淳二，渡邊隆信（2012）：教員養成スタンダードにもとづく教員の質保証 学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築，ジアース教育新社，34.
- 別惣淳二，名須川知子，横川和章他（2011）：大学卒業時に求められる幼稚園教員の実践的資質の雨量の明確化－幼稚園教員養成スタンダードの開発－，日本教育大学協会研究年報，第29集，161-174.
- 別惣淳二，千駄忠至，長澤憲保他（2007）：卒業時に求められる教師の実践的資質能力の明確化－小学校教員養成スタンダードの開発－，日本教育大学協会研究年報，第25集，95-106.
- 文部科学省（2018）：高等学校新学習指導要領解説 総則編，
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1407074.htm（2020. 4. 27 閲覧）
- 文部科学省（2017）教育公務員特例法の一部を改正する法律，
<https://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/administer/setsumeikai/h290130/pdf/s7-.pdf#search=%27E6%96%87E9%83%A8E7%A7%91E5%AD%A6E7%9C%81+2017E5%B9%B4+E6%95%99E8%82%B2E5%85%ACE5%8B%99E5%93%A1E7%89%B9E4%BE%8BE6%B3%95%27>
（2020. 4. 27 閲覧）
- 文部科学省（2006）：教職実践演習（仮称）について，
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337016.htm
（2020. 4. 27 閲覧）
- 文部科学省（2015）：教員の資質能力の向上に関する調査，
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siry/_icsFiles/afielddfile/2015/07/10/1359470_03_1.pdf（2020. 4. 27 閲覧）
- 渡邊満，カール・ノイマン（2010）：日本とドイツの教師教育改革，東信堂，245-263.

第6章 高等学校(看護)教員として大学卒業までに必要とされる資質能力の 妥当性について高等学校教員へのアンケート調査 (第二次調査)

第1節 研究目的

教員養成における質保証についての研究は、概観を述べたものとして、岩田ら(2019)によるものがあり、長谷川ら(2019)は教員養成スタンダードの意義や課題を述べながら静岡大学教育学部の「静大版教員養成スタンダード」の試案を作成し、今後学生にアンケート調査を行い更に検討、更新を行う予定であることを述べている。服部(2019)は、静岡大学教育学部の教員養成スタンダードをもとに中学校における音楽科教員の資質能力について学習指導要領の指導事項を参照し検討している。田中ら(2017)は、卒業を控えた学生に兵庫教育大学の教員養成スタンダードに基づく教育体制についてアンケート調査を行い教員養成スタンダードが効果的に機能していることを明らかにしている。このように教員養成スタンダードの開発だけでなくそれを利用した運用についての研究が進められている。

高等学校(看護)教員は、高等学校教員としての資質能力に加え5年一貫の高等学校看護科が看護師の養成を目的とすることから看護職としての資質能力も必要とされる。平成29年10月、文部科学省は看護師養成を行う大学に対して看護学教育モデル・コアカリキュラムを策定した(大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会, 2017)そのため高等学校(看護)教員として大学卒業までに必要となる資質能力を明らかにすることは重要である。しかし、これまでに高等学校(看護)教員に必要な資質能力についての研究は、行われていない。

第5章で5年一貫高等学校の管理職と看護科教員に行った調査から抽出された高等学校(看護)教員が大学卒業までに習得すべき資質能力について、それ以外に必要なと思われる資質能力を追加し、5年一貫看護科のある高等学校の管理職と教員に調査を行い高等学校(看護)教員が大学卒業までに習得すべき資質能力を明らかにする。それを基に教育実習(看護)の自己評価表作成の基礎資料とすることを目的とする。

第2節 方法

第1項 対象および方法

2019年9月～12月に全国の5年一貫看護師養成課程のある高校(80校)の校長、看護科教員(各校9人)を対象とし、そのうち書面で同意の得られた31校116人を対象として調査を行った。調査は無記名自記式郵送法調査とした。

第2項 調査内容

本調査の内容は、第5章で管理職を含む高等学校(看護)教員に行った「高等学校(看護)教員として大学卒業までに必要な資質能力」の調査の結果抽出された59項目に、別惣ら(2012)が研究調査した小学校教員に必要な資質能力とコアカリキュラムの中から高等学校(看護)教員として必要と思われる6項目を追加し65項目の調査票を作成した。(資

料 P27～P32) 追加した 6 項目は、以下のとおりである。

「生徒の安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる。」「教育相談の意義、理論や技法に対する基礎的知識を持っている。」「長期的視野に立って、自らの職能成長を図ることができる。」「板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている。」「主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる。」「生徒が生活や学習しやすいよう教室環境を整えることができる。」

調査内容は、以下のとおりである。

1. 基本的事項：性別、年齢、役職、教員免許の種類、看護職の免許の種類
2. 高校（看護）教員として大学卒業時に必要とされる資質能力
65 項目の資質能力について、5 件法（5:非常に必要、4:やや必要、3:どちらでもない、2:あまり必要でない、1:全く必要でない）により回答してもらった。また、65 項目以外に必要と思う項目を記入してもらった。
3. 65 項目の資質能力のうち特に必要だと思う項目を 3 つ選んでもらった。
4. 65 項目の中から教育実習で必要だと思う項目をすべて選んでもらった。（第 7 章の研究に使用）

第 3 項 分析方法

1. 対象者の基本的事項

対象者の基本的事項と 65 項目の資質能力うち特に必要と思う項、教育実習で必要な項目について、SPSS Ver23 を用いて記述統計量を算出した。

2. 項目分析

大学卒業までに必要とされる高等学校（看護）教員の資質能力についての 5 件法によるアンケート調査の結果について、（5:非常に必要、4:やや必要、3:どちらでもない、2:あまり必要でない、1:全く必要でない）のように、それぞれ点数化し、それぞれの項目の 5 件法の割合（「非常に必要」、「やや必要」については合計したもの）と平均値、標準偏差を示し、その結果から必要な資質能力の候補を選定する。

3. 因子分析

大学卒業時に必要とされる高等学校（看護）教員の資質能力の集計結果について共通性 0.2 未満、因子負荷量 0.35 未満、因子別 I-T 相関 0.3 未満を削除検討基準として項目の選定を行う。その結果をもとに大学卒業時に必要な高等学校（看護）教員の資質能力の構造化を行った。

4. 信頼性の検討

内的整合性を検討するため各因子の cronbach's α 係数を（以下 α 係数）算出した。 α 係数は、0.8 以上を基準とした。

5. 65項目以外に必要な項目

65項目以外に必要な項目については、内容の類似するものを抽出しまとめた。

第4項 倫理的配慮

5年一貫看護師養成課程のある高校(80校)のうち、第一研究において書面で同意の得られた29校と、同意の得られていない高校の校長(51校)に依頼文と調査用紙を送り、全体で31校の高等学校の校長を含む管理職と看護科の教員を調査の対象とした。

封筒に依頼書と調査票を同封し、管理職から個々の教員に渡してもらった。依頼書には研究の目的、方法、データは統計的に処理され個人や施設が特定されないこと。回答後の調査票は鍵付の保管庫で管理し、研究終了後に調査票及び研究同意書は研究者が、シュレッターにより処分すること。また、本調査への参加は自由意志であり、辞退によって施設や調査協力者が不利益を被ることがないことを明記した。同意の得られた教員からは、調査票にある同意の有無の欄に○を記入し個々に返送してもらった。

第3節 結果

1. 対象者の基本事項

対象者の基本事項は、表6-3-1のとおりである。分析の対象者は116人であり、(回答率38.7%)有効回答数116人(有効回答率100%)であった。性別は男性21人(18.1%)、女性95人(81.9%)で、年齢は48.296(SD±9.83)。役職は、管理職20人(17.2%)、主幹教諭・主任19人(16.4%)、教諭75人(64.7%)、助手2人(1.7%)であった。看護職の免許は、看護師67人(57.8%)、保健師24人(20.7%)、助産師5人(4.3%)、免許なし20人(17.2%)であった。

2. 高等学校(看護)教員として大学卒業までに必要とされる資質能力の候補の選定

(表6-3-2)

高等学校(看護)教員として大学卒業までに必要とされる資質能力の候補を確定するため65項目の中から必要と思われる項目を選定した。その基準として①5件法のうち「非常に必要」、「やや必要」の合計が50%以上であること。②5件法による回答の平均値が3.5以上であることを条件に選定した。その結果、65項目すべてが基準を満たしたため大学卒業までに必要とされる資質能力の候補とした。65項目の平均値で1位は、「言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている。」が4.86(SD.35)で、2位は、「他の教師に相談するとともに、他の教師の意見に対して耳を傾けることができる。」で4.83(SD.38)、3位は「人権を尊重しながら生徒に関わることができる。」で4.78(SD.43)、4位は「教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に前向きに取り組むことができる」で4.67(SD.49)、5位は「生徒にかかわる情報を、他の教員と共有する姿勢を持っている」で4.63(SD.61)であった。

3. 因子分析による項目の構造化(表6-3-4)

1) 因子構造

表 6-3-1 対象者の基本事項 n=116

	項目	人数	%
性別	男	21	18.1
	女	95	81.9
年齢	20歳代	4	3.4
	30歳代	19	16.4
	40歳代	35	30.2
	50歳代	46	39.7
	60歳代	10	8.6
	70歳代	1	1.0
	無答	1	1.0
役職	校長・副校長・教頭	20	17.2
	主任教諭・主任	19	16.4
	教諭	75	64.7
	助手	2	1.7
教員経験年数	5年未満	21	18.1
	5～10年	26	22.4
	11～15年	15	12.9
	16～20年	16	13.8
	21～25年	12	10.3
	26～30年	7	6.0
	31～35年	8	6.9
	35年以上	8	6.9
	無答	3	2.6
看護職免許	保健師	24	20.7
	助産師	5	4.3
	看護師	67	57.8
	なし	20	17.2

65 項目の資質能力について探索的因子分析（主因子法，プロマックス回転）を実施した。スクリープロットで因子数を仮定し，固有値 1 以上の因子を抽出したところ 3 因子が抽出された。削除検討基準に従い項目の検討を行った。項目 2 は，因子負荷量 0.32 と低く削除し，2 回目の因子分析を行った。項目 1 と項目 15 は因子負荷量 0.35 以上であったが，共通性が 0.2 未満，因子別 I-T 相関 0.3 未満であったため，項目から除外した。累積寄与率，解釈可能性から 62 項目 3 因子構造が妥当であると判断した。それぞれの因子は，下位尺度 I，13 項目【教科指導】，下位尺度 II，27 項目【生徒指導】，下位尺度 III 22 項目【教員としての素養】と命名した。

2) 信頼性の検討

尺度全体の α 係数は 0.98 であり，下位尺度 I から順に $\alpha = .97$ ， $\alpha = .97$ ， $\alpha = .92$ で高い信頼性が得られた。

3) 尺度 I ～ 尺度 III の再度の因子分析

尺度 I（教科指導），尺度 II（生徒指導），尺度 III（教員としての素養）について，再度因子分析を行った。

尺度 I は，因子数 1 で変わりはなかった。

尺度 II（表 6-3-5）については，因子負荷量 0.35 以上，共通性が 0.2 以上，因子別 I-T 相関 0.3 以上であり除外項目はなく。累積寄与率，解釈可能性から 27 項目 4 因子構造が妥当であると判断した。それぞれの因子は，下位尺度 II-1，12 項目【集団指導】，下位尺度 II-2，5 項目【個別指導】，下位尺度 II-3，7 項目【学級経営】，下位尺度 II-4，3 項目【情報機器等の取扱い】と命名した。

尺度 III（表 6-3-6）について，項目 13 は因子負荷量 0.24 で 0.35 以下であり，項目 18 は因子負荷量 0.38 であったが，項目除去時の α 係数が高くなるため削除した。累積寄与

率、解釈可能性から 20 項目 5 因子構造が妥当であると判断した。それぞれの因子は、下位尺度Ⅲ-1, 7 項目【教員としての自覚】、下位尺度Ⅲ-2, 5 項目【教員としての基礎的な知識・技術】、下位尺度Ⅲ-3, 2 項目【保護者・地域との連携】、下位尺度Ⅲ-4, 4 項目【生徒への対応】、下位尺度Ⅲ-5, 2 項目【特別支援教育】と命名した。

4) 尺度Ⅱ・尺度Ⅲの再度の信頼性の検討

尺度Ⅱ全体の α 係数は $\alpha = .97$ であり、下位尺度Ⅱ-1 から順に $\alpha = .96$, $\alpha = .85$, $\alpha = .89$, $\alpha = .92$ で高い信頼性が得られた。

尺度Ⅲ全体の α 係数は $\alpha = .92$ であり、下位尺度Ⅲ-1 から順に $\alpha = .84$, $\alpha = .95$, $\alpha = .74$, $\alpha = .76$, $\alpha = .89$ で信頼性が得られた。下位尺度Ⅲ-3 と下位尺度Ⅲ-4 は α 係数がやや低かったが、3 因子構造では高い信頼性が得られたため下位尺度Ⅲ-3 と下位尺度Ⅲ-4 の項目も候補として残すこととした。

3) 妥当性の検討

今回アンケートを行った 65 項目のうち、別惣らが調査研究の結果作成した小学校教員として卒業までに必要な資質能力と一致、または類似していた項目は 39 項目あり、残りの 26 項目について高等学校（看護）教員としての資質能力として、高等学校看護科に 20 年以上勤務経験のある教員と専門家により検討を行った。また、調査の結果 65 項目すべてが解答でき、使用できることが示された。

4) 高等学校（看護）教員として大学卒業時に必要とされる資質能力の基準

因子分析の結果、大きく 3 因子構造を示し、再度の因子分析の結果、尺度Ⅰは変わりなかったが、尺度Ⅱから 4 因子、尺度Ⅲから 5 因子が抽出された。これらの尺度の命名をパフォーマンスの観点で再度検討を行った。その結果、表 6-3-2 のように変更した。

パフォーマンスの観点とは、5 章でも述べたが、職務遂行に必要とされる知識、態度、遂行を含んだ能力で測定可能な表現とした。

下位尺度Ⅱ-1「各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができる。」は【集団指導力】の内容にはなじまないため【教科指導力】に、下位尺度Ⅲ-3 の「自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる。」は、【教員としての素養】の中に＜自己の健康管理＞として追加し、「教育に関する制度や法律について理解し、学校教育の課題を把握することができる。」は、【教員としての素養】の＜教員としての基礎的な知識・技術＞に追加した。下位尺度Ⅱ-4 の【情報機器の取り扱い】の「社会人としてのマナーや身だしなみについて指導することができる。」については、【情報機器の取り扱い】の項目にはなじまないため、生徒指導【集団指導力】の項目に追加した。

高等学校（看護）教員として大学卒業時に必要とされる資質能力の基準を表 6-3-7 のように 60 項目を確定した。

表 6-3-2 高等学校（看護）教員として大学卒業時に必要とされる資質能力のパフォーマンスによる評価項目

因子分析の命名	パフォーマンス評価の命名
教科指導	教科指導力
1) 教科指導	1) 教科指導力
生徒指導	生徒指導力
1) 集団指導	1) 集団指導力
2) 個別指導	2) 個別指導力
3) 学級経営	3) 学級経営力
4) 情報通信機器の取り扱い	4) 情報通信機器の取り扱い
教員としての素養	教員としての素養
1) 教員としての自覚	1) 教職意識
2) 教員としての基礎的な知識・技術	2) 教員としての基礎的な知識・技術
3) 保護者・地域との連携	3) 連携力
4) 生徒への対応	4) 生徒への対応力
5) 特別支援教育	5) 特別支援教育

第4節 考察

1. 高等学校（看護）教員として大学卒業時に必要とされる資質能力

65項目のうち平均値の1位～5位は、「言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている」「他の教師に相談するとともに、他の教師の意見に対して耳を傾けることができる」「人権を尊重しながら生徒に関わることができる」「教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に前向きに取り組むことができる」「生徒に関わる情報を他の教員と共有する姿勢を持っている」であり、多くが第3因子【教員としての素養】に分類される項目であった。文部科学省の調査によると懲戒処分を受けた職員の増加（文部科学省，2018）などにも見られるように、この点が学校現場ではそれだけ必要とされていることが伺える。

2. 高等学校（看護）の教員として大学卒業時に必要とされる資質能力について因子分析

の結果

現在までの研究では、別惣らによる小学校教員、幼稚園教員として大学卒業までに必要とされる資質能力(2012)のスタンダードや各大学における独自の教員養成の基準は示されてきたが、高等学校(看護)教員としての資質能力の基準は示されていない。今回の調査・分析により、高等学校(看護)教員としての60項目の資質能力が確定された。

因子分析の結果下位尺度Ⅰとして13項目【教科指導】、下位尺度Ⅱとして27項目【生徒指導】、下位尺度Ⅲとして22項目【教員としての素養】の3因子から構成されることが確定された。さらに下位尺度Ⅱは、下位尺度Ⅱ-1として12項目【集団指導】、下位尺度Ⅱ-2として、5項目【個別指導】、下位尺度Ⅱ-3として、7項目【学級経営】、下位尺度Ⅱ-4として3項目【情報機器等の取扱い】の4因子から構成され、下位尺度Ⅲは、下位尺度Ⅲ-1として7項目【教員としての自覚】、下位尺度Ⅲ-2として、5項目【教員としての基礎的な知識・技術】、下位尺度Ⅲ-3として、2項目【保護者・地域との連携】の5因子から構成されることが確定した。

1) 教科指導

教科指導は、教職課程コアカリキュラムの全体目標によると「当該教科における教育目標、育成を目指す資質能力を理解し、学習指導要領に示された当該教科の学習内容について背景となる学問領域と関連させて理解を深めるとともに・・・中略・・・具体的な授業場面を想定した・・・略」(2017)とあり、学校教育の中で根幹となるものである。

項目46, 48, 49, 51, 57, 58は、学習指導要領の内容を理解して学習指導案を作成し、生徒個々に応じた《教科指導》を行う内容である。項目50, 52, 53, 54は科目看護についての《専門的知識》を深める内容である。項目55, 56は、看護の科目は知識だけでなく患者の体を安全安楽に清潔にする方法など技術指導も必要であるため師範を行いながら指導する《専門的技術》の項目で構成されている。

2) 生徒指導

生徒指導は、教職課程コアカリキュラムでは、「道徳、総合的な学習の時間の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」に位置づけられており、全体目標は「一人一人の児童及び生徒の人格を尊重し個々の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して教育活動全体を通じて行われる学習指導と並ぶ重要な教育活動である。他の教職員や関係機関と連携しながら・・・」(2017)とあり、これも学校教育の中で大きな柱となるものである。

(1) 集団指導

項目31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 45は、学級経営や特別活動を通して生徒に社会人としてのマナーや身だしなみ、協調性やチームワークの必要性を理解させ、経営計画を立案し、学級担任の役割や内容を理解し運営に携わることができるとなっている。また看護師養成の観点から「看護観」の育成や生涯を通して学び続ける「看護師像」を育成するなど【集団指導】に関する内容となっている。

(2) 個別指導

項目25, 26, 27, 28, 29は、生徒の特徴や発達段階を踏まえ受容的共感的な態度で接し、問題行動の背景を多面的にとらえ教育相談につなげるなど【個別指導】についての内容になっている。

(3) 学級経営

項目 19, 20, 23, 24, 30 は、学級担任の役割や職務内容などを理解し、教育に関する制度等を理解し、教育相談の基礎知識を持つなど【学級経営】に関する内容である。項目 22 は、国際理解について、項目 21 はストレスのコーピングなど、教員自身の自己管理の内容で構成されている。

(4) 情報通信機器の取り扱い

項目 43, 44 は、現場の教育には欠かせないパソコンの操作など【情報機器の取り扱い】の内容となっている。

3. 教員としての素養

この内容は、「教員としての素養」という言葉ではないが、教職課程コアカリキュラムでは「教育の基本的理解に関する科目」に位置づけられており、教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想、教職の意義及び教員の役割・職務内容、教育に関する社会的、制度的又は経営的事項、幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の課程、特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解、教育課程の意義及び編成の方法が含まれている。

(2017)

(1) 教員としての自覚

項目 3, 4, 7 は、自らが学校組織の一員であることを理解し行動するなど、チームの一員として自覚し、項目 6, 16, 17 は研究活動を行うことで自己研鑽を図り、生徒の目標になる内容である。また、実習施設との連携も含まれている。

(2) 教員としての基本的な知識・技術

項目 9, 59, 60, 61, 62, 63 は、主な学習指導法の長所や短所を理解し、年間指導計画の内容を理解し単元計画に役立てるなどカリキュラムマネジメントを含み、板書などの基本的な技術を身につけ、評価方法について理解し学習指導に活かすなど【教員としての基本的な知識・技術】の内容を含んでいる。

(3) 保護者・地域との連携

項目 11, 12 は、学校だけでなく保護者や地域との連携などを含む【保護者・地域との連携】で構成されている。

(4) 生徒への対応

項目 5, 8, 9, 10 は、言葉づかい、挨拶、人権の尊重、生徒との信頼関係の重要性を理解するなど【生徒に対応】する時の教員としての姿勢を示している。また、それだけでなく社会人としてのマナーも含まれている。

(5) 特別支援教育

項目 64, 65 は【特別支援教育】を必要とする生徒の理解や対応である。以上のことから 3 因子、さらに下位尺度 2, 4 因子、下位尺度 3, 5 因子の命名は妥当である。

4. 高等学校（看護）の教員として大学卒業時に必要とされる資質能力についての基準

因子分析での考察にもあるように大きく【教科指導力】【生徒指導力】【教員としての素養】と分類し、【教科指導力】は<教科指導力>14 項目、【生徒指導力】は<集団指導力>

12項目、＜個別指導力＞は5項目、＜学級経営力＞は、5項目、＜情報通信機器の取り扱い＞は2項目、【教員としての素養】は、＜教職意識＞は7項目、＜教員としての基礎的な知識・技術＞は6項目、＜連携力＞は2項目、＜生徒への対応力＞は4項目、＜特別支援教育＞2項目、＜自己の健康管理＞は1項目であり全体で60項目を特定した。パフォーマンスによる表現にすることにより目標が明確になるため教員や学生は評価しやすいと思われる。

第5節 第6章のまとめ

高等学校(看護)教員として大学卒業までに習得すべき資質能力について、全国の5年一貫高等学校看護科の校長を含む管理職と教員に5件法により調査し、因子分析および信頼性の検討の結果3因子が抽出された。3因子について、再度因子分析を行い尺度Ⅰは、因子数1で変わりはなかった。尺度Ⅱは、4因子が抽出され、下位尺度Ⅱ-1、12項目【集団指導】、下位尺度Ⅱ-2、5項目【個別指導】、下位尺度Ⅱ-3、7項目【学級経営】、下位尺度Ⅱ-4、3項目【情報機器等の取り扱い】と命名した。尺度Ⅲは5因子が抽出され、下位尺度Ⅲ-1、7項目【教員としての自覚】、下位尺度Ⅲ-2、5項目【教員としての基礎的な知識・技術】、下位尺度Ⅲ-3、2項目【保護者・地域との連携】、下位尺度Ⅲ-4、4項目【生徒への対応】下位尺度Ⅲ-4、2項目【特別支援教育】と命名した。

尺度の cronbach's α 係数は尺度Ⅰ、 $\alpha=.97$ 、 $\alpha=.97$ 、 $\alpha=.92$ で高い信頼性が得られた。尺度Ⅱ全体の α 係数は $\alpha=.97$ であり、下位尺度Ⅱ-1から順に $\alpha=.96$ 、 $\alpha=.85$ 、 $\alpha=.89$ 、 $\alpha=.92$ で高い信頼性が得られた。尺度Ⅲ全体の α 係数は $\alpha=.92$ であり、下位尺度Ⅲ-1から順に $\alpha=.84$ 、 $\alpha=.95$ 、 $\alpha=.74$ 、 $\alpha=.76$ 、 $\alpha=.89$ で信頼性が得られた。

因子分析の結果から、高等学校(看護)の教員として大学卒業時に必要とされる資質能力についての基準をパフォーマンスの視点から作成し、【教科指導力】【生徒指導力】【教員としての素養】の3分類＜教科指導力＞、＜集団指導力＞＜個別指導力＞＜学級指導力＞＜情報通信機器の取り扱い＞＜教職意識＞＜教員としての基礎的な知識・技術＞＜連携力＞＜生徒への対応力＞＜特別支援教育＞＜自己の健康管理＞の11領域で60項目が挙げられた。

表 6-3-3 高等学校（看護）教員として大学卒業までに必要な資質能力項目分析 1

項目	1全く 必要で ない	2あま り必 要で ない	3どち らで もな い	4やや 非常 に必 要	5必要 に必 要	平均値	標準 偏差	n
1 他の教師に相談するとともに、他の教師の意見に対して耳を傾けることができる。	0	0	0	100.0	4.83	.38	116	
2 生徒に関わる情報を他の教員と共有する姿勢を持っている。	0	1.7	1.7	96.6	4.63	.61	116	
3 チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれる。	0	1.7	3.4	94.8	4.49	.65	116	
4 様々な場面で他の教員と協働する姿勢を持っている。	0	0	1.7	98.3	4.62	.52	116	
5 教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に前向きに取り組むことができる。	0	0	.9	99.1	4.67	.49	116	
6 人として看護職として生徒の目標となるよう努める。	0	4.3	6.9	88.8	4.34	.79	116	
7 自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割を自覚している。	0	3.4	9.5	85.3	4.16	.84	115	
8 言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている。	0	0	0	100.0	4.86	.35	116	
9 生徒との信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる。	0	.9	5.2	94.0	4.53	.64	116	
10 人権を尊重しながら生徒に関わる事ができる。	0	0	.9	99.1	4.78	.43	116	
11 保護者や地域の人との連携の重要性を理解している。	0	5.2	14.7	80.2	4.09	.83	116	
12 保護者や地域の人との連携を深め、地域の行事に積極的に参加する姿勢を持っている。	0	4.3	30.2	64.7	3.72	.82	116	
13 職員や家族、患者など様々な人と円滑なコミュニケーションを図ることができる	0	0	6.9	93.1	4.47	.62	116	
14 実習施設との連携し、調整することができる	3.4	4.3	21.6	69.8	3.88	1.07	116	
15 常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる。	0	.9	3.4	94.0	4.47	.85	116	
16 研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる。	0	2.6	12.9	83.6	4.12	.84	116	
17 長期的視野に立って、自らの職能成長を図ることができる。	0	7.8	26.7	64.7	3.76	.84	115	
18 ボランティア活動などに積極的に取り組む姿勢を持っている	.9	3.4	37.1	57.8	3.66	.78	115	
19 専門以外の幅広い知識を持ち、偏りのない思考と、科学的根拠を持っている。	0	2.6	14.7	81.9	4.06	.83	116	
20 教育に関する制度や法律について理解し、学校教育の課題を把握することができる。	0	2.6	14.7	81.9	3.93	.74	116	
21 自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる。	0	0	4.3	94.8	4.52	.72	116	
22 国際社会の理解と、受容の姿勢を持ち、それぞれの特性を大切にしつつ、協働することの大切さが理解できる。	.9	7.8	37.9	52.6	3.49	.86	116	
23 生徒の安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる。	.9	.9	6.9	90.5	4.29	.82	116	
24 教育相談の意義、理論や技法に対する基礎的知識を持っている。	.9	2.6	14.7	81.0	3.97	.83	116	
25 一人一人の生徒の個性や心身の状況を生活背景を含めて多面的にとらえることができる。	0	1.7	19.8	76.7	4.09	.97	116	
26 生徒の発達段階（身体面・精神面）を踏まえ、個別に対応できる。	0	1.7	20.7	75.9	4.09	.98	116	
27 受容的、共感的な態度で生徒と関わる事ができる。	0	.9	7.8	89.7	4.45	.90	116	
28 生徒の特徴（考え方や現状）を把握し、個別に対応できる。	.9	0	18.1	80.2	4.10	.86	116	
29 生徒を多方面から観察し、指導に活かすことができる。	0	.9	25.0	73.3	4.03	.87	116	
30 学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている。	.9	4.3	18.1	75.9	3.95	.92	116	
31 学級経営の意義を理解し経営計画を作成することができる。	1.7	7.8	25.9	62.1	3.58	1.06	116	
32 学校生活の様々な場面で生徒が学校生活を円滑に行えるようにサポートできる。	0	6.9	19.0	71.6	3.78	1.02	116	

	項 目	1全く 必要で ない	2あま り必 要で ない	3どち らで も ない	4や 5非 常 に 必 要	平均値	標準 偏差	n
33	学級経営を通じて生徒に協調性や、チームワークの必要性について理解させることができる。	0	6.9	18.1	70.7	3.73	1.14	116
34	学校の規則について生徒の発達段階や個性に応じて指導をすることができる。	0	7.8	19.8	69.0	3.80	1.08	115
35	生徒の問題行動の背景を多面的にとらえ対応方法を考えることができる。	0	6.0	20.7	69.8	3.83	1.05	115
36	看護観の育成（どんな看護師になりたいか理想の看護師像が描ける）	.9	1.7	11.2	83.6	4.15	1.04	116
37	生徒同士の協働、多職種と協働する力を育成することができる。	0	5.2	19.0	73.3	3.85	1.02	116
38	社会人としてのマナーや身だしなみについて指導することができる。（臨地実習に出るため）	0	0	.9	95.7	4.50	.89	115
39	キャリア教育の意義を理解し、その指導に必要な基礎的知識や技術を持っている。	1.7	4.3	22.4	68.1	3.72	1.12	116
40	生涯を通じて学び続ける「看護師像」を教育することができる。	.9	2.6	20.7	73.3	3.86	1.02	116
41	特別活動の意義を理解し、積極的に計画や運営に携わることができる。	.9	6.9	21.6	68.1	3.67	1.02	116
42	集団での活動においてリーダーシップを発揮することができる。	0	6.0	25.9	65.5	3.66	.97	116
43	パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に生かすことができる。	0	.9	7.8	88.8	4.22	.95	116
44	主な情報通信機器の利用方法を理解し、教育活動に活かすことができる。	0	.9	12.1	84.5	3.98	.89	116
45	各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができる。	0	3.4	12.9	81.0	3.99	.99	116
46	生徒にわかりやすい言葉で指導することができる。	0	.9	6.0	90.5	4.38	.97	116
47	生徒の多様な思考を活かし、主体的な学びを促すためアクティブラーニングを取り入れた授業を行うことができる。	0	1.7	20.7	75.0	3.84	.93	116
48	生徒の習熟度に応じた興味関心の持てる教材の準備を行うことができる。	0	1.7	11.2	83.6	4.04	.95	115
49	学習内容の習熟の程度をふまえて、個に応じた指導を試みることができる。	0	4.3	20.7	72.4	3.78	.97	116
50	医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択することができる。	0	1.7	16.4	79.3	4.00	.98	116
51	授業中の生徒の学習状況や発言に配慮し、柔軟な授業展開を試みることができる	0	2.6	20.7	74.1	3.94	1.02	116
52	教科等の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる	0	2.6	9.5	84.5	4.05	.96	115
53	教科の科目全般に対応できる知識を有している。	0	6.9	25.0	63.8	3.68	1.02	114
54	教科書どおりの知識ではなく、最新の医療現場の状況を積極的に取り入れようとする姿勢を持っている。	.9	3.4	14.7	78.4	3.97	1.05	116
55	臨床で活用できる専門的な技術を有している。	.9	5.2	33.6	56.9	3.53	1.05	116
56	基礎的な技術（日常生活援助）について師範を行いながら指導できる。	.9	.9	13.8	81.9	4.01	.98	116
57	単元計画と生徒の実態を踏まえ、学習指導案を作成することができる。	0	0	12.9	84.5	4.09	.93	116
58	学習内容の系統性や、各学年のつながり等を含め、学習指導要領の主な内容を理解している。	0	2.6	22.4	72.4	3.84	.97	116
59	年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることができる。	0	3.4	17.2	78.4	3.98	.84	116
60	主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる。	0	2.6	21.6	75.0	3.95	.84	116
61	生徒の学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる。	0	1.7	15.5	81.9	4.10	.83	116
62	生徒が生活や学習しやすいよう教室環境を整えることができる。	0	1.7	9.5	87.9	4.29	.82	116
63	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている。	0	.9	5.2	93.1	4.40	.76	116
64	特別支援教育に関する基礎的な知識を持ち、生徒の指導や支援に生かすことができる。	.9	1.7	25.0	71.6	3.82	.82	116
65	特別支援を必要とする生徒について理解し、個別に対応することができる。	.9	5.2	28.4	63.8	3.69	.96	116

表 6-3-4 高等学校（看護）教員として大学卒業までに必要な資質能力 因子分析 1

項目	n=116					
	因子			共通性	因子間 1-2相関	項目 削除 確立
	1	2	3			
下位尺度1 教科指導 $\alpha=0.97$						
52 教科等の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる	.94	-.10	.10	.85	.92	.969
48 生徒の習熟度に応じた興味関心の持てる教材の準備を行うことができる。	.90	-.08	.05	.76	.86	.970
56 基礎的な技術（日常生活援助）について師範を行いながら指導できる。	.89	-.03	.02	.76	.87	.970
50 医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択することができる。	.88	-.04	.18	.84	.90	.969
57 単元計画と生徒の実態を踏まえ、学習指導案を作成することができる。	.88	-.07	.02	.73	.83	.971
46 生徒にわかりやすい言葉で指導することができる。	.86	-.05	.00	.71	.82	.971
58 学習内容の系統性や、各学年のつながり等を含め、学習指導要領の主な内容を理解している。	.85	-.01	.15	.80	.88	.969
49 学習内容の習熟の程度をふまえて、個に応じた指導を試みることができる。	.85	.03	.14	.83	.90	.969
51 授業中の生徒の学習状況や発言に配慮し、柔軟な授業展開を試みることができる	.85	-.01	.11	.76	.86	.970
47 生徒の多様な思考を活かし、主体的な学びを促すためアクティブラーニングを取り入れた授業を行うことができる。	.84	.01	-.01	.70	.82	.971
54 教科書どおりの知識ではなく、最新の医療現場の状況を積極的に取り入れようとする姿勢を持っている。	.80	-.12	.16	.63	.78	.972
53 教科の科目全般に対応できる知識を有している。	.79	-.02	.10	.65	.81	.971
55 臨床で活用できる専門的な技術を有している。	.70	.06	.04	.55	.73	.973
下位尺度2 生徒指導（集団・個別指導） $\alpha=0.97$						
28 生徒の特徴（考え方や現状）を把握し、個別に対応できる。	-.22	.80	.28	.74	.73	.969
26 生徒の発達段階（身体面・精神面）をふまえて、個別に対応できる。	-.20	.79	.26	.70	.73	.969
25 一人一人の生徒の個性や心身の状況を生活背景を含めて多面的にとらえることができる。	-.21	.78	.28	.71	.72	.969
29 生徒を多方面から観察し、指導に活かすことができる。	-.29	.78	.36	.75	.70	.969
20 教育に関する制度や法律について理解し、学校教育の課題を把握することができる。	-.16	.72	.16	.54	.65	.969
27 受容的、共感的な態度で生徒と関わるることができる。	-.20	.72	.16	.52	.65	.969
35 生徒の問題行動の背景を多面的にとらえ対応方法を考えることができる。	.34	.70	-.03	.84	.87	.968
38 社会人としてのマナーや身だしなみについて指導することができる。	.34	.69	-.32	.72	.75	.969
34 学校の規則について生徒の発達段階や個性に応じて指導をすることができる。	.36	.68	-.01	.83	.86	.968
24 教育相談の意義、理論や技法に対する基礎的知識を持っている。	-.10	.68	.27	.60	.70	.969
32 学校生活の様々な場面で生徒が学校生活を円滑に行えるようにサポートできる。	.36	.66	-.06	.77	.84	.968
42 集団での活動においてリーダーシップを発揮することができる。	.33	.65	-.10	.69	.79	.968
31 学級経営の意義を理解し経営計画を作成することができる。	.27	.64	-.22	.58	.71	.969
40 生涯を通じて学び続ける「看護師像」を教育することができる。	.35	.64	-.11	.70	.80	.968
37 生徒同士の協働、多職種と協働する力を育成することができる。	.43	.64	-.03	.85	.87	.968
41 特別活動の意義を理解し、積極的に計画や運営に携わることができる。	.35	.62	-.05	.70	.80	.968
23 生徒の安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる。	-.15	.62	.27	.49	.62	.969
36 看護観の育成（どんな看護師になりたいか理想の看護師像が描ける）	.34	.61	-.14	.64	.75	.969
45 各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができる。	.45	.60	-.13	.77	.82	.968
33 学級経営を通じて生徒に協調性や、チームワークの必要性について理解させることができる。	.32	.60	-.03	.64	.77	.968
22 国際社会の理解と、受容の姿勢を持ち、それぞれの特性を大切にしつつ、協働することの大切さが理解できる。	-.13	.59	.38	.58	.62	.969
39 キャリア教育の意義を理解し、その指導に必要な基礎的知識や技術を持っている。	.32	.58	-.07	.58	.74	.969
19 専門以外の幅広い知識を持ち、偏りのない思考と、科学的根拠を持っている。	-.15	.58	.27	.44	.59	.970
30 学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている。	-.04	.56	.27	.47	.63	.969
44 主な情報通信機器の利用方法を理解し、教育活動に活かすことができる。	.43	.55	-.31	.63	.68	.969
43 パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に生かすことができる。	.43	.50	-.38	.58	.60	.970
21 自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる。	-.10	.50	.26	.36	.55	.970

項目	因子			共通性	因子別 1-T相関	項目 削除 時 α
	1	2	3			
下位尺度Ⅲ 教員としての素養 $\alpha=0.92$						
9 生徒との信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる。	-.03	.06	.67	.47	.65	.917
5 教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に前向きに取り組むことができる。	.10	.07	.65	.50	.67	.918
61 生徒の学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる。	.33	.00	.65	.61	.72	.915
11 保護者や地域の人との連携の重要性を理解している。	-.03	.16	.61	.47	.68	.916
3 チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれる。	-.07	.17	.57	.40	.59	.918
59 年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることができる。	.36	.08	.57	.60	.68	.916
64 特別支援教育に関する基礎的な知識を持ち、生徒の指導や支援に生かすことができる。	.25	-.08	.57	.40	.60	.918
62 生徒が生活や学習しやすいよう教室環境を整えることができる。	.38	-.13	.57	.47	.62	.917
60 主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる。	.42	-.10	.57	.52	.63	.917
17 長期的視野に立って、自らの職能成長を図ることができる。	.07	.22	.55	.48	.64	.917
65 特別支援を必要とする生徒について理解し、個別に対応することができる。	.13	.07	.54	.39	.60	.918
4 様々な場面で他の教員と協働する姿勢を持っている。	.00	.08	.54	.33	.55	.919
7 自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割を自覚している。	.01	.04	.54	.31	.56	.919
63 板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている。	.39	-.19	.54	.42	.54	.919
8 言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている。	.20	-.14	.45	.22	.42	.921
14 実習施設との連携し、調整することができる	-.22	.42	.44	.43	.55	.919
10 人権を尊重しながら生徒に関わることができる。	-.07	.00	.44	.18	.38	.922
6 人として看護職として生徒の目標となるよう努める。	.25	.08	.44	.35	.56	.919
12 保護者や地域の人との連携を深め、地域の行事に積極的に参加する姿勢を持っている。	-.14	.21	.42	.25	.48	.920
16 研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる。	-.02	.26	.41	.30	.51	.920
13 職員や家族、患者など様々な人と円滑なコミュニケーションを図ることができる	.05	.30	.38	.35	.55	.919
18 ボランティア活動などに積極的に取り組む姿勢を持っている	-.03	.23	.37	.24	.45	.921
累積%	38.45	49.49	56.23			
分散の%	38.45	11.03	6.75			
因子1	1.000					
因子2	.503	1.000				
因子3	.210	.378	1.000			

因子抽出法: 主因子法 回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

除外項目

15 常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる。	.00	.09	.37	.17	.29	.974
1 他の教師に相談するとともに、他の教師の意見に対して耳を傾けることができる。	.00	.01	.36	.14	.23	.974
2 生徒に関わる情報を他の教員と共有する姿勢を持っている。	-.04	.05	.32	.11	.20	.974

表 6-3-5 高等学校（看護）教員として大学卒業までに必要な資質能力 因子分析 2

項 目	α	因子				共通性	n=116	
		1	2	3	4		因子別 T 相関	項目削除時 α
下位尺度2 生徒指導（集団・個別指導）	α=0.97							
下位尺度Ⅱ-1 集団指導	α=0.96							
33 学級経営を通じて生徒に協調性や、チームワークの必要性について理解させることができる。		.98	.02	-.04	-.17	.77	.84	.96
31 学級経営の意義を理解し経営計画を作成することができる。		.88	-.30	.26	-.07	.69	.75	.96
32 学校生活の様々な場面で生徒が学校生活を円滑に行えるようにサポートできる。		.86	.03	.05	-.03	.80	.88	.96
40 生涯を通じて学び続ける「看護師像」を教育することができる。		.81	.03	-.01	.06	.74	.85	.96
39 キャリア教育の意義を理解し、その指導に必要な基礎的知識や技術を持っている。		.81	-.15	.12	.04	.67	.78	.96
41 特別活動の意義を理解し、積極的に計画や運営に携わることができる。		.81	-.14	.20	.03	.74	.83	.96
34 学校の規則について生徒の発達段階や個性に応じて指導をすることができる。		.80	.32	-.14	-.03	.85	.88	.96
37 生徒同士の協働、多職種と協働する力を育成することができる。		.79	.13	-.02	.09	.85	.90	.96
35 生徒の問題行動の背景を多面的にとらえ対応方法を考えることができる。		.71	.39	-.15	.04	.86	.88	.96
45 各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができる。		.62	-.01	.08	.31	.78	.59	.97
36 看護観の育成(どんな看護師になりたいか理想の看護師像が描ける)		.60	.28	-.22	.21	.69	.78	.96
42 集団での活動においてリーダーシップを発揮することができる。		.57	.01	.15	.22	.68	.78	.96
下位尺度Ⅱ-2 個別指導	α=0.95							
28 生徒の特徴(考え方や現状)を把握し、個別に対応できる。		.10	.88	.05	-.13	.88	.89	.94
26 生徒の発達段階(身体面・精神面)をふまえ、個別に対応できる。		.03	.88	.07	-.06	.85	.92	.93
25 一人一人の生徒の個性や心身の状況を生活背景を含めて多面的にとらえることができる。		-.01	.81	.16	-.02	.82	.89	.94
29 生徒を多方面から観察し、指導に活かすことができる。		.08	.78	.20	-.21	.83	.86	.94
27 受容的、共感的な態度で生徒と関わることができる。		-.27	.74	.22	.24	.72	.78	.95
下位尺度Ⅱ-3 学級経営	α=0.89							
23 生徒の安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる。		.04	.10	.69	-.01	.61	.74	.87
30 学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている。		.24	-.08	.69	-.05	.60	.67	.88
19 専門以外の幅広い知識を持ち、偏りのない思考と、科学的根拠を持っている。		-.08	.21	.62	.06	.56	.69	.88
21 自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる。		-.25	.23	.53	.31	.51	.63	.89
24 教育相談の意義、理論や技法に対する基礎的知識を持っている。		.18	.19	.53	-.01	.62	.74	.87
22 国際社会の理解と、受容の姿勢を持ち、それぞれの特性を大切にしつつ、協働することの大切さが理解できる。		.12	.23	.53	-.09	.55	.69	.88
20 教育に関する制度や法律について理解し、学校教育の課題を把握することができる。		.10	.27	.50	-.03	.57	.71	.88
下位尺度Ⅱ-4 情報通信機器の取り扱い	α=0.92							
43 パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に活かすことができる。		.14	-.12	.03	.90	.90	.87	.87
44 主な情報通信機器の利用方法を理解し、教育活動に活かすことができる。		.36	-.15	.06	.68	.81	.87	.87
38 社会人としてのマナーや身だしなみについて指導することができる。		.47	.09	-.12	.55	.81	.80	.92
累積 %		55.51	66.24	69.97	73.19			
分散の %		55.51	10.73	3.73	3.22			
因子1		1.00						
因子2		0.60	1.00					
因子3		0.55	0.63	1.00				
因子4		0.60	0.36	0.35	1.00			

因子抽出法: 主因子法 回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

表 6-3-6 高等学校（看護）教員として大学卒業までに必要な資質能力 因子分析 3

項 目	因子					共通性	因子別 I-T 相関	項目削除時 α
	1	2	3	4	5			
下位尺度Ⅲ 教員としての素養 $\alpha=0.92$								
下位尺度Ⅲ-1 教員としての自覚 $\alpha=0.84$								
7 自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割を自覚している。	.72	.04	-.07	.03	-.05	.48	.63	.81
3 チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれる。	.68	.02	.02	.18	-.15	.53	.65	.81
17 長期的視野に立って、自らの職能成長を図ることができる。	.57	.18	.27	-.09	-.12	.55	.65	.81
6 人として看護職として生徒の目標となるよう努める。	.55	.03	-.11	.44	-.12	.56	.53	.82
16 研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる。	.53	.02	.11	-.02	-.01	.35	.55	.82
4 様々な場面で他の教員と協働する姿勢を持っている。	.49	.11	.17	.13	-.17	.41	.56	.82
14 実習施設との連携し、調整することができる	.46	-.18	.37	-.26	.36	.70	.55	.83
下位尺度Ⅲ-2 教員としての基礎的な知識・技術 $\alpha=0.85$								
63 板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている。	-.05	.81	.09	-.07	-.01	.62	.71	.87
60 主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる。	.20	.73	-.09	-.12	.11	.68	.76	.86
59 年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることができる。	.36	.63	-.18	-.08	.16	.72	.78	.86
61 生徒の学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる。	.35	.62	-.18	-.05	.19	.76	.80	.85
62 生徒が生活や学習しやすいよう教室環境を整えることができる。	-.30	.62	.37	.16	.13	.68	.62	.89
下位尺度Ⅲ-3 保護者・地域との連携 $\alpha=0.74$								
12 保護者や地域の人との連携を深め、地域の行事に積極的に参加する姿勢を持っている。	.07	-.06	.89	-.06	-.09	.74	.57	.52
11 保護者や地域の人との連携の重要性を理解している。	.15	-.03	.62	.07	.21	.73	.58	.50
下位尺度Ⅲ-4 生徒への対応 $\alpha=0.76$								
10 人権を尊重しながら生徒に関わることができる。	.05	-.32	-.06	.78	.28	.61	.60	.69
8 言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている。	-.02	.29	.02	.51	-.10	.42	.48	.75
5 教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に前向きに取り組むことができる。	.41	.04	.01	.50	.03	.64	.62	.67
9 生徒との信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる。	.36	-.12	.15	.39	.18	.58	.61	.69
下位尺度Ⅲ-5 特別支援教育 $\alpha=0.89$								
65 特別支援を必要とする生徒について理解し、個別に対応することができる。	-.15	.22	.00	.11	.78	.73		
64 特別支援教育に関する基礎的な知識を持ち、生徒の指導や支援に生かすことができる。	-.20	.33	-.07	.14	.76	.76		
	累積 %	37.52	45.89	51.18	55.52	58.65		
	分散の %	37.52	8.37	5.30	4.34	3.13		
	因子1	1.00						
	因子2	0.45	1.00					
	因子3	0.52	0.29	1.00				
	因子4	0.41	0.41	0.36	1.00			
	因子5	0.51	0.42	0.43	0.23	1.00		
因子抽出法: 主因子法 回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法								
除外項目								
13 職員や家族、患者など様々な人と円滑なコミュニケーションを図ることができる	.28	.16	.24	-.02	.08	.33	.52	.83
18 ボランティア活動などに積極的に取り組む姿勢を持っている	.03	.19	.38	.19	-.12	.31	.39	.74

表 6-3-7 高等学校（看護）教員として卒業時に必要な資質能力

		項 目
1 教科 指導 力	1) 教科指導力	
	1	教科等の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる
	2	生徒の習熟度に応じた興味関心の持てる教材の準備を行うことができる。
	3	基礎的な技術（日常生活援助）について師範を行いながら指導できる。
	4	医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択することができる。
	5	単元計画と生徒の実態を踏まえ、学習指導案を作成することができる。
	6	生徒にわかりやすい言葉で指導することができる。
	7	学習内容の系統性や、各学年のつながり等を含め、学習指導要領の主な内容を理解している。
	8	学習内容の習熟の程度をふまえて、個に応じた指導を試みることができる。
	9	授業中の生徒の学習状況や発言に配慮し、柔軟な授業展開を試みることができる
	10	生徒の多様な思考を活かし、主体的な学びを促すためアクティブラーニングを取り入れた授業を行うことができる。
	11	教科書どおりの知識ではなく、最新の医療現場の状況を積極的に取り入れようとする姿勢を持っている。
	12	教科の科目全般に対応できる知識を有している。
	13	臨床で活用できる専門的な技術を有している。
	14	各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができる。
2 生徒 指導 力	1) 集団指導力	
	15	学級経営を通じて生徒に協調性や、チームワークの必要性について理解させることができる。
	16	学級経営の意義を理解し経営計画を作成することができる。
	17	学校生活の様々な場面で生徒が学校生活を円滑に行えるようにサポートできる。
	18	生涯を通じて学び続ける「看護師像」を教育することができる。
	19	キャリア教育の意義を理解し、その指導に必要な基礎的知識や技術を持っている。
	20	特別活動の意義を理解し、積極的に計画や運営に携わることができる。
	21	学校の規則について生徒の発達段階や個性に応じて指導をすることができる。
	22	生徒同士の協働、多職種と協働する力を育成することができる。
	23	生徒の問題行動の背景を多面的にとらえ対応方法を考えることができる。
	24	看護観の育成（どんな看護師になりたいか理想の看護師像が描ける）
	25	集団での活動においてリーダーシップを発揮することができる。
	26	社会人としてのマナーや身だしなみについて指導することができる。（臨地実習に出るため）

2 生徒指導力	2) 個別指導力
	27 生徒の特徴(考え方や現状)を把握し、個別に対応できる。
	28 生徒の発達段階(身体面・精神面)を踏まえ、個別に対応できる。
	29 一人一人の生徒の個性や心身の状況を生活背景を含めて多面的にとらえることができる。
	30 生徒を多方面から観察し、指導に活かすことができる。
	31 受容的、共感的な態度で生徒と関わることができる。
	3) 学級経営力
	32 生徒の安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる。
	33 学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている。
	34 専門以外の幅広い知識を持ち、偏りのない思考と、科学的根拠を持っている。
	35 教育相談の意義、理論や技法に対する基礎的知識を持っている。
	36 国際社会の理解と、受容の姿勢を持ち、それぞれの特性を大切にしつつ、協働することの大切さが理解できる。
	4) 情報通信機器の取り扱い
37 パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に生かすことができる。	
38 主な情報通信機器の利用方法を理解し、教育活動に活かすことができる。	
3 教員としての素養	1) 教職意識
	39 自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割を自覚している。
	40 チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれる。
	41 長期的視野に立って、自らの職能成長を図ることができる。
	42 人として看護職として生徒の目標となるよう努める。
	43 研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる。
	44 様々な場面で他の教員と協働する姿勢を持っている。
	45 実習施設との連携し、調整することができる
	2) 教員としての基礎的な知識・技術
	46 板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている。
	47 主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる。
	48 年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることができる。
	49 生徒の学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる。
50 生徒が生活や学習しやすいよう教室環境を整えることができる。	
51 教育に関する制度や法律について理解し、学校教育の課題を把握することができる。	

3 教員としての 素養	3) 連携力	
	52	保護者や地域の人との連携を深め、地域の行事に積極的に参加する姿勢を持っている。
	53	保護者や地域の人との連携の重要性を理解している。
	4) 生徒への対応力	
	54	人権を尊重しながら生徒に関わることができる。
	55	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている。
	56	教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に前向きに取り組むことができる。
	57	生徒との信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる。
	5) 特別支援教育	
	58	特別支援を必要とする生徒について理解し、個別に対応することができる。
	59	特別支援教育に関する基礎的な知識を持ち、生徒の指導や支援に生かすことができる。
	6) 自己の健康管理	
	60	自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる。
除外項目		
	1	他の教師に相談するとともに、他の教師の意見に対して耳を傾けることができる。
	2	生徒に関わる情報を他の教員と共有する姿勢を持っている。
	3	職員や家族、患者など様々な人と円滑なコミュニケーションを図ることができる
	4	常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる。
	5	ボランティア活動などに積極的に取り組む姿勢を持っている

引用文献

- 岩田昌太郎, 濱本想子, 白石智也他(2019): 日本における教員養成の質保証の現状と課題: 国内の研究動向から見る今後への示唆, 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第二部, 第68号, 243-252.
- 教職課程コアカリキュラムのあり方に関する検討会(2017): 文部科学省,
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf (2018. 3. 11 閲覧)
- 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会(2017): 平成 29 年 10 月, 看護学教育モデル・コアカリキュラム～「学士課程においてコアとなる看護実践能力」の修得を目指した学修目標～,
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/078/gaiyou/_icsFiles/afieldfile/2017/10/31/1397885_1.pdf (2020. 5. 24 閲覧)
- 田中圭介, 別惣淳二, 濱中裕明他(2017): 卒業年度の学生を対象とした兵庫教育大学教養成スタンダードに関する意識調査, 兵庫教育大学学校教育学研究, 第28巻, 21-29. 中央教育審議会(2006)「今後の教員養成・免許制度のあり方について(答申)」平成18年7月, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm (2018. 3. 21 閲覧)
- 中央教育審議会(2015):「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(答申)」平成 27 年 12 月,
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2020/4/27 (2020. 4. 27 閲覧)
- 別惣淳二, 渡邊隆信編(2012): 教員養成スタンダードに基づく教員の質保証—学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築—, ジアース教育新社, 10-27. 30-59.
- 長谷川哲也, 菅野文彦(2019) 教員養成改革下における「教員養成スタンダード」策定の意義と課題—静岡大学教育学部を事例として—, 静岡大学教育実践総合センター紀要, 第 29 巻, 26-36.
- 服部慶子(2019): 養成段階で育成すべき音楽科教員の資質能力に関する基礎的研究, 静岡大学教育実践総合センター紀要, 第 29 巻, 108-117.
- 文部科学省(2018): 平成30年度公立学校教職員の人事行政状況調査について(概要),
https://www.mext.go.jp/content/20191224-mxt_zaimu-000003245_H30_gaiyo.pdf (2020. 5. 20 閲覧)
- 文部科学省(2015): 教員の資質能力の向上に関する調査,
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryu/_icsFiles/afieldfile/2015/07/10/1359470_03_1.pdf (2020. 4. 27 閲覧)
- 文部科学省(2006): 教職実践演習(仮称)について,
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337016.htm (2020. 4. 27 閲覧)
- 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会(2017): 平成 29 年 10 月 看護学教育モデル・コアカリキュラム～「学士課程においてコアとなる看護実践力」の修得を目指した学修目標～,

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/078/gaiyou/__icsFiles/afiel_dfile/2017/10/31/1397885_1.pdf (2020.9.22 閲覧)

第7章 高等学校（看護）教育実習におけるルーブリックによる自己評価表の 開発—高等学校看護科教員と学生の調査を基にして—（第三次調査）

第1節 研究目的

教育実習は、教職を目指す学生にとって、大学で学んだ知識や技能を実際の現場で生かす機会であり、教員養成の役割の中では中核をなすものである。平成27年の中央審議会答申（2015）「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」では、「養成段階は、教員となる際に必要な最低限の基礎的・基本的な学習を行う段階であることを認識させ、実践的指導力の基礎の育成に資すると共に、教職課程の学生に自らの教員としての適正を考えさせる機会として、学校現場や教職を体験させる機会を充実させる必要がある。」と述べられている。さらに、2017年11月に「教職課程コアカリキュラム」（文部科学省、2017）が定められ、教育実習は、今までの「教職に関する科目」から「教育実践に関する科目」に位置づけられた。教育実習の目標は、「観察、参加、実習という方法で教育実践に関わることを通して、教育者としての愛情と使命感を深め、将来教員になるうえでの能力や適性を考えるとともに、課題を自覚する機会である。」とされている。しかし、学校種や教科については示されておらず学校種や職種の共通性の高いものとなっている。

岡（2020）によると高等学校（看護）の教育実習の内容は、講話〔オリエンテーション等〕、観察〔授業見学（看護科目・看護科目以外）SHL・LHR〕、参加〔学校行事、施設実習指導・SHL・LHR・清掃〕、実習〔教材研究・授業〕、その他〔実習記録〕であり、渡邊ら（2010）が示した内容とはほぼ同じであるが、授業に演習科目を含むことや臨地実習が含まれていることが異なっている。教育実習で行なう授業回数は、1～7回と幅がある。教育実習評価は、第4章で述べたように「自己評価」と「実習校教員の評価」が行なわれており、科目としての評価は、「実習校教員の評価」を基に大学教員が行っている現状がある。また、教育実習の評価だけを切り離すのではなく、入学時から卒業までの教職課程のカリキュラムの中で教育実習をどのように位置づけ、どのような目標をもって臨むかといった視点が必要となる。学生が自己評価を行うことで、柘川（2013）は、将来教師を目指す学生が「教師力」「人間力向上」のため学習継続の意志の形成など質的変容へと向かわせるとした。第7章の研究目的は、第5章、第6章で確定した高等学校（看護）教員が卒業までに必要とする資質能力を基にして教育実習における評価表を作成し、学生と高等学校教員、大学教員の三者が納得できる教育実習を目指すことである。

第2節 方法

第1項 対象および方法

1. 高等学校看護科の管理職を含む教員の調査

2019年9月～12月に全国の5年一貫看護師養成課程のある高校（80校）の校長、看護科教員（各校9人）を対象とし、そのうち書面で同意の得られた31校116人を対象として調査を行った。調査は無記名自記式郵送法調査とした。（第6章の調査）

2. 学生への調査

2020年6月～10月に中国・近畿地方にある高等学校1種免許状（看護）が取得できる大学で、「教育実習（看護）」を履修した学生18名を対象とした。調査は無記名自記式郵送法調査とした。（資料P33～P42）

第2項 調査内容

1. 高等学校看護科の管理職を含む教員の調査（第6章で行った調査の一部）

調査内容は、管理職を含む高等学校（看護）教員に行った。

- 1) 基本的事項：性別，年齢，役職，教員免許の種類，看護職の免許の種類
- 2) 調査項目は，6章の研究で使用した65項目の資質能力の調査票を使用し，教育実習で必要だと思う項目すべてに○を記入してもらった。

2. 学生への調査

- 1) 基本的事項：性別，年齢
- 2) 調査項目は，6章の研究で使用した大学卒業時に必要とされる65項目の資質能力についての調査票を使用し，教育実習前後に，（5：十分身につけている・4：ほぼ身につけている・3：少し身につけている・2：あまり身につけていない・1：全く身につけていない）の5件法により回答してもらった。

第3項 分析方法

対象者の属性，高等学校教員の教育実習に必要な項目については，SPSS Ver27を用いて基本統計量を算出し，学生の教育実習前後の資質能力の到達度はSPSS Ver27を用いて，Wilcoxon順位和検定を行い有意差を求めた。

第4項 倫理的配慮

5年一貫看護師養成課程のある高校（80校）のうち第一次調査で同意の得られた29校と，同意の得られていない高校の校長（51校）に依頼文と調査用紙を送り，全体で31校の高等学校の校長を含む管理職と看護科の教員を調査の対象とした。

封筒には依頼書と調査票を同封し，管理職から個々の教員に渡してもらった。依頼書には研究の目的，方法，データは統計的に処理され個人や施設が特定されないこと。回答後の調査票は鍵付の保管庫で管理し，研究終了後は調査票及び研究同意書を，研究者がシュレッターで処分すること，また，本調査への参加は自由意志であり，辞退によって施設や調査協力者が不利益を被ることがないことを明記した。同意の得られた教員からは，調査票の同意の有無に記入し個々に返送してもらった。

学生については，高等学校（看護）教員養成課程のある大学の担当教員に依頼書を送り，同意の得られた施設の学生に依頼文と調査票の入った封筒を実習前後に渡してもらった。依頼書には研究の目的，方法，データは統計的に処理され個人や施設が特定されないこと。回答後の調査票は鍵付の保管庫で管理し，研究終了後は調査票及び研究同意書を，研究者がシュレッターで処分すること。また，本調査への参加は自由意志であり，成

績には関係しないこと、辞退によって施設や調査協力者が不利益を被ることがないことを明記した。調査票にある同意の有無に○を記入してもらい提出をもって同意とした。

第3節 教職課程コアカリキュラムに定められた教育実習の目標

教職課程コアカリキュラム（2017、文部科学省）に定められた小学校、中学校、高等学校に共通する教育実習の目標は、以下のとおりである。

1. 教育実習（学校体験活動）全体目標

教育実習は、観察、参加、実習という方法で教育実践に関わることを通して、教育者としての愛情と使命感を深め将来教員となるうえでの能力や適性を考えるとともに課題を自覚する機会である。一定の実践指導力を有する指導教員のもとで体験を積み、学校教育の実際を体験的・総合的に理解し、教育実践ならびに教育実践研究の基礎的な能力と態度を身につける。

2. 事前指導・事後指導に関する事項

一般目標

事前指導では教育実習生として学校の教育活動に参画する意識を高め、事後指導では教育実習を経て得られた成果と課題等を省察するとともに、教員免許取得までに習得すべき知識や技術等について理解する。これらを通して教育実習の意義を理解する。

到達目標

- 1) 教育実習生として遵守すべき義務等について理解するとともに、その責任を自覚し
たうえで意欲的に教育実習に参加することができる。
- 2) 教育実習を通して得られた知識と経験を振り返り、教員免許取得までにさらに修得
することが必要な知識や技能等を理解している。

3. 観察及び参加並びに教育実習校の理解に関する事項

一般目標

幼児、児童及び生徒や学習環境等に関して適切な観察を行うとともに、学校実務に対する補助的な役割を担うことを通して、教育実習校の幼児、児童又は生徒の実態と、これを踏まえた学校経営及び教育活動の特色を理解する。

到達目標

- 1) 幼児、児童又は生徒とのかかわりを通し、その実態や課題を把握することができる。
- 2) 指導教員等の実施する授業を視点を持って観察し、事実即して記録することができる。
- 3) 教育実習校（園）の学校経営方針及び特色ある教育活動並びにそれらを実施するための組織体制について理解している。
- 4) 学級担任や教科担任の補助的な役割を担うことができる。

4. 学習指導並びに学級経営に関する事項 *小学校教諭・中学校教諭・高等学校教諭

一般目標

大学で学んだ教科や教職に関する専門的な知識・理論・技術等を、各教科や教科外の指導場面で実施するための基礎を修得する。

到達目標

- 1) 学習指導要領及び児童又は生徒の実態等を踏まえた適切な学習指導案を作成し、授業を実施することができる。
- 2) 学習指導に必要な基礎的技術（話法・板書・学習形態・授業展開・環境構成など）を実施に即して身につけるとともに、適切な場面で情報機器を活用することができる。
- 3) 学級担任の役割と職務内容を実施に即して理解している。
- 4) 教科指導以外の様々な活動の場面で適切に児童又は生徒と関わるることができる。

以上の教職課程コアカリキュラムに記載されている教育実習の目標は、国が示した教育実習の評価基準であるので、7章の研究の結果から得られた高等学校（看護）教育実習に必要な項目と対応しているのか否かを比較するために必要であり記入した。

第4節 結果

第1項 高等学校看護科の管理職を含む教員と学生の調査

高等学校教員には、6章で行ったアンケート調査と同時に教育実習に必要な資質能力の調査を行い、学生は教育実習前後にアンケート調査を行った。

1. 対象者の基本事項

1) 高等学校看護科の管理職を含む教員

対象者の基本事項は、6章の表 6-3-1 のとおりである。分析の対象者は116人（回答率38.7%）、有効回答数116人（有効回答率100%）であった。性別は男性21人（18.1%）、女性95人（81.9%）で、年齢は48.296（SD±9.83）。役職は管理職20（17.2%）、主幹教諭・主任19人（16.4%）、教諭75人（64.7%）、助手2人（1.7%）であった。看護職の免許は、看護師67人（57.8%）、保健師24人（20.7%）、助産師5人（4.3%）、免許なし20人（17.2%）であった。

2) 学生

分析の対象者は、18人で（回答率100%）有効回答数18人（有効回答率100%）であった。性別は、女性15人（83.3%）男性3人（16.7%）、年齢21.2（SD：0.38）であった。

2. 教育実習で達成が必要とされる資質能力(高等学校教員への調査)

高等学校教育実習で達成が必要とされる資質能力の調査結果は、表 7-4-1 のとおりである。N0. 1～N0. 17は「必要である」と回答した割合が50%以上であり、N0. 18～N0. 36は30%～49%であった。N0. 37～N0. 65は30%以下であった。片側2項検定の結果有意差が認められたのは、表 7-4-1 の11番までの項目（回答率55.2%以上の項目）であった。

高等学校（看護）教員が卒業までに必要な資質能力について第6章で得られたパフォー

マンスによる基準に当てはめると、以下の結果であった。(表 7-4-2)

1) 教科指導力

片側 2 項検定の結果有意差の認められたものは「生徒にわかりやすい言葉で指導することができる」の 1 項目であった。

2) 生徒指導力

(1) 集団指導力

集団指導力で片側 2 項検定の結果有意差の認められたものは無かった。

(2) 個別指導力

片側 2 項検定の結果有意差の認められたものは「受容的、共感的な態度で生徒と関わることができる」1 項目であった。

(3) 学級経営力

学級経営力で片側 2 項検定の結果有意差の認められたものは無かった。

(4) 情報通信機器の取り扱い

情報通信機器の取り扱いで、片側 2 項検定の結果有意差の認められたものは無かった。

3) 教員としての素養

(1) 教職意識

教職意識で片側 2 項検定の結果有意差の認められたものは無かった。

(2) 教員としての基本的な知識・技術

片側 2 項検定の結果有意差の認められたものは「板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている」の 1 項目であった。

(3) 連携力

連携力は、片側 2 項検定の結果有意差の認められたものは無かった。

(4) 生徒への対応力

片側 2 項検定の結果有意差の認められたものは、「人権を尊重しながら生徒に関わることができる」「言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている」「教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に前向きに取り組むことができる」「生徒との信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる。」の全項目であった。

(5) 特別支援教育

特別支援教育は片側 2 項検定の結果有意差の認められたものは無かった。

(6) 自己の健康管理

片側 2 項検定の結果有意差の認められたものは、「自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる」であった。

4) 除外項目

除外項目で片側 2 項検定の結果有意差の認められたものは、「他の教師に相談するとともに、他の教師の意見に対して耳を傾けることができる」「生徒に関わる情報を他の教員と共有する姿勢を持っている。」「常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる」の 3 項目が含まれていた。

3. 教育実習前後の資質能力の変化 (学生)

教育実習前後の資質能力の変化について、表 7-4-2 に示した。領域別の教育実習前後の評価の変化については表 7-4-3 のとおりであり、全体的に実施前より実施後の方が「5:十分身につけている。」「4:ほぼ身につけている」が多くなり、中央値が上昇している。

1) 教科指導力

教科指導力で、実習前後に有意差の認められた項目は、「教科等の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる」「生徒の習熟度に応じた興味関心の持てる教材の準備を行うことができる」「基礎的な技術（日常生活援助）について師範を行いながら指導できる」「医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択することができる」「生徒にわかりやすい言葉で指導することができる」「学習内容の系統性や、各学年のつながり等を含め、学習指導要領の主な内容を理解している」「各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができる」の7項目であった。

領域全体でみると実習前後に有意差の認められた。

2) 生徒指導力

(1) 集団指導力

集団指導力で教育実習前後に有意差の認められた項目は、「学級経営を通じて生徒に協調性や、チームワークの必要性について理解させることができる」「学級経営の意義を理解し経営計画を作成することができる」「学校生活の様々な場面で生徒が学校生活を円滑に行えるようにサポートできる」「特別活動の意義を理解し、積極的に計画や運営に携わることができる」「生徒同士の協働、多職種と協働する力を育成することができる」「生徒の問題行動の背景を多面的にとらえ対応方法を考えることができる」「看護観の育成（どんな看護師になりたいか理想の看護師像が描ける）」の7項目であった。

(2) 個別指導力

個別指導力で実習前後に有意差の認められた項目は、「生徒の特徴(考え方や現状)を把握し、個別に対応できる」「生徒の発達段階（身体・精神面）を踏まえ、個別に対応できる」「一人一人の生徒の個別性や心身の状況を生活背景を含めて多面的にとらえることができる」「受容的、共感的な態度で生徒と関わることができる」の4項目であった。

(3) 学級経営力

学級経営力で実習前後に有意差の認められた項目は、「生徒の安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる」「学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている」の2項目であった。

(4) 情報通信機器の取り扱い

報通信機器の取り扱いで、実習前後に有意差の認められた項目は、「パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に生かすことができる」の1項目であった。

領域全体では、すべての項目で有意差が認められた。

3) 教員としての素養

(1) 教職意識

教職意識で、実習前後に有意差の認められた項目は、「自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割を自覚している」「チームの一員として、自

己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれる」「長期的視野に立って、自らの職能成長を図ることができる」「研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる」「様々な場面で他の教員と協働する姿勢を持っている」「実習施設との連携し、調整することができる」の6項目であった。

(2) 教員としての基本的な知識・技術

教員としての基本的な知識・技術で、実習前後に有意差の認められた項目は、「板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている」「主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる」「年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることができる」「生徒の学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる」「生徒が生活や学習しやすいよう教室環境を整えることができる」「教育に関する制度や法律について理解し、学校教育の課題を把握することができる」の全項目であった。

(3) 連携力

連携力で、実習前後に有意差の認められた項目は、「保護者や地域の人との連携を深め、地域の行事に積極的に参加する姿勢を持っている」の1項目であった。

(4) 生徒への対応力

生徒への対応力で、実習前後に有意差の認められた項目は、「人権を尊重し生徒に関わることができる」「教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に前向きに取り組むことができる。」の2項目であった。

(5) 特別支援教育

特別支援教育で、実習前後に有意差の認められた項目は、「特別支援を必要とする生徒について理解し、個別に対応することができる」「特別支援教育に関する基礎的な知識を持ち、生徒の指導や支援に生かすことができる」の全項目であった。

(6) 自己の健康管理

自己の健康管理で、実習前後に有意差の認められた項目は、なかった。

領域全体では、「自己の健康管理」を除いてすべての項目で有意差が認められた。

4) 除外項目

除外項目で、実習前後に有意差の認められた項目は、「他の教師に相談するとともに他の教師の意見に対して耳を傾けることができる」「生徒に関わる情報を他の教員と共有する姿勢を持っている」「常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる」の3項目であった。

第2項 高等学校(看護)教育実習における教員の評価と学生の自己評価表の作成

第1項の調査結果をもとに高等学校教員と実習生が共に活用する評価表の作成を行った。第6章で確定した60項目の高等学校(看護)教員として卒業までに必要な資質能力の基準を基に高等学校教員が教育実習で「必要である」と回答し片側2項検定の結果有意差の認められた項目と、有意差は認められなかったが、文部科学省教職課程コアカリキュラムの教育実習の目標が含まれていると考えられる項目について評価項目の候補とし、学生の教育実習前後の到達度と有意差のある項目を参考にしながらルーブリックを用いた評価表を

作成した。

以下は、糸賀ら（2017）、河合ら（2003）のルーブリック評価についてまとめたものである。ルーブリックを用いた評価表作成する時の参考とした。ルーブリックを用いた評価表を作成するにあたり、その長所や短所を理解したうえで評価表を作成し、実際に使用することが必要であると考える。

1. ルーブリック評価とは

1990年代のアメリカにおいて思考力や創造性が実際に発揮されるような実際のパフォーマンスを見て評価することが重要であるとされ、パフォーマンス評価の根底には、学校のテストのために設定された状況ではなく、現実の世界で力が試される状況をシミュレーションしたりしながら評価する「真正の評価」であるとされた。

ルーブリックはパフォーマンス評価において用いられる評価基準表である。ルーブリックは、個々の課題に対応して作る場合と、長期的な発達をとらえる場合がある。

2. ルーブリックによる評価の利点と欠点

ルーブリックによる評価の利点は、記述的な表現で、乗り越えるべきハードル（目標）を明確に示していることである。児童生徒にとっては、目指す目標が明確になり、それに向けた努力がしやすくなる。また、評価表が戻ってきたときに、どの面が弱いかを知ることになる。これは、生徒やその保護者に対してアカウンタビリティ（説明責任）を果たすことになる。欠点は、ルーブリック作成には、トレーニングが必要である。ルーブリック作成にあたり、以下の要件を満たすことが必要となる。それは、①連続性 ②対比性 ③一貫性 ④適切なウエイト付け ⑤正当な根拠 ⑥信頼性である。上記の要件を満たしながらできるだけ簡便なものにすること、評価者により差が生じることがあるので、評価者間でルーブリックの使用法の研修が必要となる。

ルーブリックは、単なる事後の点検のための道具ではなく、学習に取り掛かる前に生徒に提示したり、生徒とともに創ったりすることにより、学習の指導にも生かされる。

3. ルーブリックの種類

ルーブリックの種類は、総合的ルーブリックと分析的ルーブリックがある。総合的ルーブリックは、課題全体に対して、生徒の成果の全体的像を得たいときに使用する。分析的ルーブリックは課題に対して、個々の基準について、生徒がどの程度よく答えているかを評価する時使用する。

4. 良いルーブリックの特徴

良いルーブリックの特徴は、関連する目標や達成目的をすべて扱っている。標準を明らかにして児童生徒が自らの仕事を評価できるような判定基準を提供することにより、彼がその基準を達成できるようにしている。わかりやすい、使いやすい。いろいろな作業現場で応用できる。すべての児童生徒にあるレベルでの成功の機会を与える。異なる採点者が採点しても一貫した結果が得られるなどである。

5. ルーブリックの作成方法

優れたルーブリックが身近にある場合は、それを利用するとよい。手に入らなければ、自分で作成する。レベルは、3～5のレベルが一般的で、6以上になると分かりにくくなる。

6. ルーブリックを用いた高等学校（看護）教育実習における評価規準の作成

以上のルーブリックの特徴を踏まえて、表 7-4-4 のように高等学校（看護）教育実習における教員の評価と学生の自己評価表を作成した。作成レベルは 4 とし、教員と学生が同じ評価基準を用いて評価できるようにした。「教科指導力」は 8 項目、「生徒指導力」は、＜集団指導力＞2 項目、＜個別指導力＞4 項目、＜学級経営力＞2 項目、＜情報通信機器の取り扱い＞1 項目、「教員としての素養」は、＜教職意識＞5 項目、＜教員としての基礎的な知識・技術＞5 項目、＜生徒への対応力＞4 項目、自己の健康管理 1 項目の計 32 項目とした。

第 5 節 考察

高等学校看護科の教員を対象に行った「教育実習に必要な資質能力」について、5 章で確定した 65 項目の資質能力の中から必要な項目に○を記入してもらった結果、片側 2 項検定の結果有意差の認められたものは、11 項目であり、コアカリキュラムの教育実習の目標が含まれていると考えられる項目は 36 項目であった。6 章で確定した 60 項目のパフォーマンスに基づく表に当てはめてその必要性を考察した。

1. 教科指導力

教科指導力では、教職課程のコアカリキュラムの教育実習の目標に「学習指導案を作成し、授業を実施することができる」とあるので、表 7-4-2 の No. 1～No. 6, No. 14（以下 No. 番号は表 7-4-2 の番号）は、授業を実施するために必要な資質能力である。また、No. 14 は有意差が認められ、実習後に評価の向上がみられていることから教育実習で必要な資質能力として妥当であるといえる。

No. 10「生徒の多様な思考を活かし、主体的な学びを促すためアクティブ・ラーニングを取り入れた授業を行うことができる」は、2023 年度（令和 4 年度）から実施される高等学校学習指導要領（2018 文部科学省）において「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）が求められていて、高校現場でも既に先行実施されているものである。有意差は認められなかったが、この項目は、必要である。

2. 生徒指導力

集団指導力において「社会人としてのマナーや身だしなみについて指導することができる」「看護観の育成（どんな看護師になりたいか理想の看護師像が描ける）」の 2 項目については、生徒が臨地実習として病院での実習があることや、5 年一貫高等学校「看護科」は看護師の養成を目指していることから、教育実習においても社会人としてのマナーや身だしなみの指導や看護観を育成することが必要となる。「学級経営の意義を理解し経営計画を作成することができる」「特別活動の意義を理解し、積極的に計画や運営に携わること

表 7-4-1 教育実習に必要な資質能力

n=116

順位	項目	人数	%	片測2項 検定
1	他の教師に相談するとともに、他の教師の意見に対して耳を傾けることができる。	89	76.7	*
2	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている。	89	76.7	*
3	教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に前向きに取り組むことができる。	79	68.1	*
4	受容的、共感的な態度で生徒と関わるができる。	79	68.1	*
5	人権を尊重しながら生徒に関わるができる。	78	67.2	*
6	生徒にわかりやすい言葉で指導することができる。	77	66.4	*
7	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている。	76	65.5	*
8	自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる。	73	62.9	*
9	常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる。	71	61.2	*
10	生徒に関わる情報を他の教員と共有する姿勢を持っている。	67	57.8	*
11	生徒との信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる。	64	55.2	*
12	生徒が生活や学習しやすいよう教室環境を整えることができる。	61	52.6	
13	様々な場面で他の教員と協働する姿勢を持っている。	60	51.7	
14	単元計画と生徒の実態を踏まえ、学習指導案を作成することができる。	60	51.7	
15	生徒の安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる。	59	50.9	
16	社会人としてのマナーや身だしなみについて指導することができる。(臨地実習に出るため)	58	50.0	
17	生徒の習熟度に応じた興味関心の持てる教材の準備を行うことができる。	58	50.0	
18	チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれる。	54	46.6	
19	パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に生かすことができる。	54	46.6	
20	人として看護職として生徒の目標となるよう努める。	53	45.7	

* <0.05

順位	項目	人数	%	片測2項 検定
21	職員や家族、患者など様々な人と円滑なコミュニケーションを図ることができる	52	44.8	
22	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている。	49	42.2	
23	教科等の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる	44	37.9	
24	各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができる。	40	34.5	
25	医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択することができる。	40	34.5	
26	生徒の学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる。	40	34.5	
27	看護観の育成（どんな看護師になりたいか理想の看護師像が描ける）	39	33.6	
28	主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる。	39	33.6	
29	生徒の発達段階（身体面・精神面）を踏まえ、個別に対応できる。	38	32.8	
30	基礎的な技術（日常生活援助）について師範を行いながら指導できる。	38	32.8	
31	研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる。	37	31.9	
32	一人一人の生徒の個別性や心身の状況を生活背景を含めて多面的にとらえることができる。	37	31.9	
33	生徒を多方面から観察し、指導に活かすことができる。	37	31.9	
34	生徒の多様な思考を活かし、主体的な学びを促すためアクティブラーニングを取り入れた授業を行うことができる。	37	31.9	
35	自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割を自覚している。	36	31.0	
36	年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることができる。	35	30.2	
37	教科書どおりの知識ではなく、最新の医療現場の状況を積極的に取り入れようとする姿勢を持っている。	34	29.3	
38	授業中の生徒の学習状況や発言に配慮し、柔軟な授業展開を試みることができる	32	27.6	
39	専門以外の幅広い知識を持ち、偏りのない思考と、科学的根拠を持っている。	31	26.7	
40	教育に関する制度や法律について理解し、学校教育の課題を把握することができる。	31	26.7	
41	主な情報通信機器の利用方法を理解し、教育活動に活かすことができる。	31	26.7	
42	生徒の特徴（考え方や現状）を把握し、個別に対応できる。	30	25.9	
43	学校生活の様々な場面で生徒が学校生活を円滑に行えるようにサポートできる。	30	25.9	

* < 0.05

順位	項目	人数	%	
44	学習内容の系統性や、各学年のつながり等を含め、学習指導要領の主な内容を理解している。	30	25.9	
45	学級経営を通じて生徒に協調性や、チームワークの必要性について理解させることができる。	29	25.0	
46	学校の規則について生徒の発達段階や個別性に 応じて指導をすることができる。	29	25.0	
47	生徒の問題行動の背景を多面的にとらえ対応方法を考えることができる。	28	24.1	
48	教育相談の意義、理論や技法に対する基礎的知識を持っている。	27	23.3	
49	特別活動の意義を理解し、積極的に計画や運営に携わることができる。	27	23.3	
50	保護者や地域の人との連携の重要性を理解している。	26	22.4	
51	特別支援教育に関する基礎的な知識を持ち、生徒の指導や支援に生かすことができる。	25	21.6	
52	学級経営の意義を理解し経営計画を作成することができる。	24	20.7	
53	生徒同士の協働、多職種と協働する力を育成することができる。	24	20.7	
54	キャリア教育の意義を理解し、その指導に必要な基礎的知識や技術を持っている。	24	20.7	
55	学習内容の習熟の程度をふまえて、個に応じた指導を試みることができる。	23	19.8	
56	ボランティア活動などに積極的に取り組む姿勢を持っている	22	19.0	
57	生涯を通じて学び続ける「看護師像」を教育することができる。	22	19.0	
58	集団での活動においてリーダーシップを発揮することができる。	20	17.2	
59	臨床で活用できる専門的な技術を有している。	20	17.2	
60	長期的視野に立って、自らの職能成長を図ることができる。	19	16.4	
61	教科の科目全般に対応できる知識を有している。	19	16.4	
62	特別支援を必要とする生徒について理解し、個別に対応することができる。	19	16.4	
63	実習施設との連携し、調整することができる	17	14.7	
64	国際社会の理解と、受容の姿勢を持ち、それぞれの特性を大切にしつつ、協働することの大切さが理解できる。	16	13.8	
65	保護者や地域の人との連携を深め、地域の行事に積極的に参加する姿勢を持っている。	12	10.3	

* < 0.05

表 7-4-2 教育実習前後の高等学校（看護）教員として必要な資質能力の変化

	項 目	高校教員n=116		学生						P値	
		教育実習で必要な資質能力		実習前 n=18			実習後 n=18				
		人数	%	パーセントイル			パーセントイル				
1 教科指導力	1) 教科指導力			25	50 (中央値)	75	25	50 (中央値)	75		
	1	教科等の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる	44	37.9	2.00	3.00	3.25	3.00	4.00	4.00	**
	2	生徒の習熟度に応じた興味関心の持てる教材の準備を行うことができる	58	50.0	3.00	3.00	4.00	3.00	4.00	5.00	*
	3	基礎的な技術（日常生活援助）について師範を行いながら指導できる	38	32.8	2.00	3.00	4.00	3.00	4.00	5.00	*
	4	医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択することができる	40	34.5	2.00	3.00	3.00	3.00	4.00	4.25	**
	5	単元計画と生徒の実態を踏まえ、学習指導案を作成することができる	60	51.7	2.75	3.00	4.00	3.00	4.00	4.00	
	6	生徒にわかりやすい言葉で指導することができる	77	66.4	3.00	3.00	4.00	3.00	4.00	5.00	*
	7	学習内容の系統性や、各学年のつながり等を含め、学習指導要領の主な内容を理解している	30	25.9	2.75	3.00	4.25	3.00	4.00	5.00	*
	8	学習内容の習熟の程度をふまえて、個に応じた指導を試みることができる	23	19.8	3.00	3.00	4.00	3.00	3.50	4.00	
	9	授業中の生徒の学習状況や発言に配慮し、柔軟な授業展開を試みることができる	32	27.6	3.00	3.00	3.25	3.00	4.00	4.00	
	10	生徒の多様な思考を活かし、主体的な学びを促すためアクティブ・ラーニングを取り入れた授業を行うことができる	37	31.9	3.00	3.00	4.00	3.00	4.00	4.25	
	11	教科書どおりの知識ではなく、最新の医療現場の状況を積極的に取り入れようとする姿勢を持っている	34	29.3	2.75	3.00	4.00	3.00	4.00	4.00	
	12	教科の科目全般に対応できる知識を有している	19	16.4	2.00	3.00	3.25	2.75	4.00	4.00	
	13	臨床で活用できる専門的な技術を有している	20	17.2	2.00	3.00	4.00	3.00	4.00	4.00	
14	各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができる	40	34.5	2.75	3.00	4.00	3.00	4.00	5.00	*	
2 生徒指導力	1) 集団指導力										
	15	学級経営を通じて生徒に協調性や、チームワークの必要性について理解させることができる	29	25.0	2.75	3.00	4.00	4.00	4.00	5.00	**
	16	学級経営の意義を理解し経営計画を作成することができる	24	20.7	2.00	3.00	3.25	3.00	3.00	4.00	**
	17	学校生活の様々な場面で生徒が学校生活を円滑に行えるようにサポートできる	30	25.9	2.75	3.00	4.00	3.00	4.00	4.00	*
	18	生涯を通じて学び続ける「看護師像」を教育することができる	22	19.0	2.00	3.00	4.00	3.00	4.00	4.00	
	19	キャリア教育の意義を理解し、その指導に必要な基礎的知識や技術を持っている	24	20.7	2.00	3.00	3.25	3.00	4.00	4.00	
	20	特別活動の意義を理解し、積極的に計画や運営に携わることができる	27	23.3	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00	4.00	**
	21	学校の規則について生徒の発達段階や個性に応じて指導をすることができる	29	25.0	2.75	3.00	4.00	3.00	4.00	4.00	
	22	生徒同士の協働、多職種と協働する力を育成することができる	24	20.7	3.00	3.00	4.00	4.00	4.00	5.00	**
	23	生徒の問題行動の背景を多面的にとらえ対応方法を考えることができる	28	24.1	2.00	3.00	4.00	3.00	4.00	4.25	*
	24	看護観の育成（どんな看護師になりたいか理想の看護師像が描ける）	39	33.6	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	*
	25	集団での活動においてリーダーシップを発揮することができる	20	17.2	3.00	3.00	4.00	3.00	3.50	4.00	
26	社会人としてのマナーや身だしなみについて指導することができる（臨地実習に出るため）	58	50.0	3.75	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00		

片測2項検定で有意差のあった項目 P < 0.05

* P < 0.05 ** P < 0.01

2 生徒指導力	2) 個別指導力										
	27	生徒の特徴(考え方や現状)を把握し、個別に対応できる。	30	25.9	3.00	3.50	4.00	4.00	4.00	4.25	*
	28	生徒の発達段階(身体面・精神面)を踏まえ、個別に対応できる。	38	32.8	3.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	**
	29	一人一人の生徒の個性や心身の状況を生活背景を含めて多面的にとらえることができる。	37	31.9	3.00	3.00	4.00	3.00	4.00	5.00	*
	30	生徒を多方面から観察し、指導に活かすことができる。	37	31.9	3.00	3.50	4.00	3.00	4.00	4.00	
	31	受容的、共感的な態度で生徒と関わるができる。	79	68.1	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	*
	3) 学級経営力										
	32	生徒の安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる。	59	50.9	3.00	3.00	4.00	3.75	4.00	4.25	*
	33	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている	49	42.2	2.00	3.00	4.00	3.00	4.00	4.25	**
	34	専門以外の幅広い知識を持ち、偏りのない思考と、科学的根拠を持っている	31	26.7	2.75	3.00	4.00	3.00	3.50	4.00	
	35	教育相談の意義、理論や技法に対する基礎的知識を持っている	27	23.3	3.00	3.00	4.00	3.00	4.00	4.00	
	36	国際社会の理解と、受容の姿勢を持ち、それぞれの特性を大切にしつつ、協働することの大切さが理解できる	16	13.8	3.00	3.00	4.00	3.00	4.00	4.00	
	4) 情報通信機器の取り扱い										
37	パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に生かすことができる	54	46.6	3.00	3.00	4.00	3.75	4.00	5.00	**	
38	主な情報通信機器の利用方法を理解し、教育活動に活かすことができる	31	26.7	3.00	3.00	4.00	3.00	4.00	5.00		
3 教員としての素養	1) 教職意識										
	39	自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割を自覚している	36	31.0	3.00	4.00	4.00	4.00	5.00	5.00	*
	40	チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれる	54	46.6	3.00	3.50	4.00	4.00	4.00	5.00	*
	41	長期的視野に立って、自らの職能成長を図ることができる	19	16.4	2.75	3.00	3.25	3.00	4.00	5.00	**
	42	人として看護職として生徒の目標となるよう努める	53	45.7	3.00	4.00	4.25	3.75	4.00	5.00	
	43	研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる	37	31.9	3.00	3.00	3.25	3.75	4.00	5.00	**
	44	様々な場面で他の教員と協働する姿勢を持っている	60	51.7	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	*
	45	実習施設との連携し、調整することができる	17	14.7	3.00	3.00	4.00	4.00	4.00	5.00	*
	2) 教員としての基礎的な知識・技術										
	46	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている	76	65.5	3.00	3.00	3.00	3.00	4.00	4.25	*
	47	主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる	39	33.6	2.00	3.00	3.25	3.00	3.50	4.00	*
48	年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることができる	35	30.2	2.00	3.00	3.25	3.00	3.50	4.00	*	
49	生徒の学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる	40	34.5	2.75	3.00	4.00	3.00	4.00	4.25	*	
50	生徒が生活や学習しやすいよう教室環境を整えることができる	61	52.6	3.00	3.00	4.00	3.75	4.00	5.00	*	
51	教育に関する制度や法律について理解し、学校教育の課題を把握することができる	31	26.7	2.00	3.00	3.25	3.00	3.00	4.00	*	
片測2項検定で有意差のあった項目 P < 0.05					* P < 0.05 * * P < 0.01						

3 教員としての 素養	3) 連携力										
	52	保護者や地域の人との連携を深め、地域の行事に積極的に参加する姿勢を持っている	12	10.3	2.75	3.00	4.00	3.00	4.00	4.50	*
	53	保護者や地域の人との連携の重要性を理解している	26	22.4	3.00	3.00	4.00	3.00	4.00	4.25	
	4) 生徒への対応力										
	54	人権を尊重しながら生徒に関わることができる。	78	67.2	4.00	4.00	5.00	4.75	5.00	5.00	*
	55	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている。	89	76.7	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	5.00	
	56	教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に前向きに取り組むことができる。	79	68.1	3.00	4.00	4.00	4.00	5.00	5.00	**
	57	生徒との信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる。	64	55.2	3.00	4.00	4.25	3.75	5.00	5.00	
	5) 特別支援教育										
	58	特別支援を必要とする生徒について理解し、個別に対応することができる	19	16.4	2.00	3.00	3.00	3.00	4.00	5.00	*
	59	特別支援教育に関する基礎的な知識を持ち、生徒の指導や支援に生かすことができる	25	21.6	2.00	3.00	3.00	3.00	3.50	4.25	*
	6) 自己の健康管理										
	60	自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる	73	62.9	3.00	4.00	5.00	3.75	4.00	5.00	

除外項目

1	他の教師に相談するとともに、他の教師の意見に対して耳を傾けることができる	89	76.7	3.75	4.00	4.25	4.00	5.00	5.00	*
2	生徒に関わる情報を他の教員と共有する姿勢を持っている	67	57.8	3.00	3.50	4.00	4.00	4.50	5.00	**
3	職員や家族、患者など様々な人と円滑なコミュニケーションを図ることができる	52	44.8	3.00	3.50	4.00	3.75	4.00	5.00	
4	常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる	71	61.2	3.00	3.00	4.00	4.00	4.00	5.00	*
5	ボランティア活動などに積極的に取り組む姿勢を持っている	22	19.0	3.00	3.00	4.00	3.00	4.00	4.25	

片測2項検定で有意差のあった項目 P<0.05

* P<0.05 ** P<0.01

表 7-4-3 教育実習前後の高等学校（看護）教員として必要な領域別資質能力の変化

教育実習に必要な資質能力		実習前 n=18			実習後 n=18			P値
		パーセンタイル			パーセンタイル			
		25	50 (中央値)	75	25	50 (中央値)	75	
1) 教科指導力	1) 教科指導力	2.6	3.0	3.7	3.1	3.9	4.3	*
生徒指導力	1) 集団指導力	2.8	3.1	3.6	3.3	3.6	4.2	**
	2) 個別指導力	3.0	3.5	4.0	3.8	4.0	4.2	**
	3) 学級経営力	2.8	3.0	3.7	3.2	3.7	4.2	*
	4) 情報通信機器の取り扱い	3.0	3.3	4.0	3.8	4.0	5.0	*
教員としての素養	1) 教職意識	3.0	3.4	3.8	3.8	4.5	4.6	**
	2) 教員としての基礎的な知識・技術	2.5	3.0	3.2	3.1	3.7	4.1	**
	3) 連携力	2.9	3.0	4.0	3.0	4.0	4.1	*
	4) 生徒への対応力	3.8	4.0	4.4	3.9	4.8	5.0	*
	5) 特別支援教育	2.0	3.0	3.1	3.0	4.0	4.5	*
	6) 自己の健康管理	3.0	4.0	5.0	4.0	4.0	5.0	
除外項目	除外項目	3.4	3.6	3.8	4.0	4.2	4.6	**

* P<0.05 ** P<0.01

ができる」「生徒の問題行動の背景を多面的にとらえ対応方法を考えることができる」は、実施前後に有意差が認められ、教職課程コアカリキュラムの目標において観察や理解することを目標としているため教育実習の評価から除くのは妥当であると考えられる。

個別指導力において、「生徒の発達段階（身体面・精神面）を踏まえ、個別に対応できる」「一人一人の生徒の個別性や心身の状況を生活背景を含めて多面的にとらえることができる」「生徒を多方面から観察し、指導に活かすことができる」「受容的、共感的な態度で生徒と関わることができる」の4項目を教育実習で必要な資質能力に挙げたが、教職課程コアカリキュラムの目標において、生徒とのかかわりを通して、その実態や課題を把握することができる。教科指導以外の様々な活動の場面で適切に児童又は生徒と関わることができる。とあり、No. 30を除いては有意差が認められるため妥当である。

学級指導力では、「生徒の安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる」「学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている」の2項目については、教職課程コアカリキュラムの目標において、学習指導に必要な基礎的技術（話法・板書・学習形態・授業展開・環境構成など）を実施に即して身につける、学級担任の役割と職務内容を実施に即して理解している。とあり、学生の実習前後の有意差も認められることから妥当である。

情報機器の取り扱いについて、「パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に生かすことができる」は、教職課程コアカリキュラムの目標において、適切な場面で情報機器を活用することができる。とあり、学生の実習前後の有意差も認められることから妥当である。

3. 教員としての素養

教職意識について、「自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割を自覚している」「チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれる」「様々な場面で他の教員と協働する姿勢を持っている」は、教職課程コアカリキュラムの目標では、事前指導・事後指導に関する事項で、「教育実習生として遵守すべき義務等について理解するとともに、その責任を自覚したうえで意欲的に教育実習に参加することができる。」に該当するため妥当である。「人として看護職として生徒の目標となるよう努める」は、5年一貫高等学校「看護科」の目標の一つに看護師の育成があり、生徒のモデルとなる必要があるとされる。「研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる」は、教育公務員特例法等の一部を改正する法律（文部科学省 2017）により、2018年より校長及び教員の資質向上に関する指標を定め、キャリアステージに応じて研修計画を策定することになった。そのため、学生のうちから学び続ける教師像を描くことは必要となる。

教員としての基礎的な知識・技術は、「板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている」「主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる」「年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることができる」「生徒が生活や学習しやすいよう教室環境を整えることができる」「生徒の学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる」は教職課程コアカリキュラムの目標では、学習

指導要領及び児童又は生徒の実態等を踏まえた適切な学習指導案を作成、授業を実施することができる。学習指導に必要な基礎的技術（話法・板書・学習形態・授業展開・環境構成など）を実施に即して身につける。の中に含まれると考える。これらは、学生の教育実習前後に有意差が認められるため妥当である。

連携力は、教育実習に必要な資質能力は含まれていないが、2週間の教育実習では保護者や地域との連携は体験する機会がほとんどないと思われるため除外するのは妥当である。

生徒への対応力は、「人権を尊重しながら生徒に関わることができる」「言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている」「教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に前向きに取り組むことができる」「生徒との信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる」の全項目が含まれていて、教職課程コアカリキュラムの目標の、幼児、児童又は生徒とのかかわりを通して、その実態や課題を把握することができる。は事前指導・事後指導に関する事項に含まれ、教員として実習生として基本的な項目であり、実習前の自己評価も高い項目であり、学生自身も教育実習に臨むにあたり、意識していると思われる。No. 54, No. 56では有意差が認められていて、教育実習を体験することによりさらに身につけていると思われる。

特別支援教育は、教員として卒業時に身につけておくべき資質能力であるが、教育実習では該当項目ではなかったため、除くのは妥当である。

自己の健康管理の「自らのストレスと身体を健康に適切に自己管理することができる」は、教育実習で必要となる資質能力の調査で50%を超えている項目であり、平成30年度公立学校教職員の人事行政状況調査（文部科学省 2017）によると、教育職員の精神疾患による病欠休職者数は、5,212人（全教育職員数の0.57%）で徐々に増加傾向あるとしている。そのため、教育実習時から自己の健康管理に気を付けることは必要である。

4. 除外項目

高等学校看護科教員が「教育実習に必要な資質能力」として選んだ項目のうち「他の教師に相談するとともに、他の教師の意見に対して耳を傾けることができる」（76.7%）「常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる」（61.2%）「生徒に関わる情報を他の教員と共有する姿勢を持っている」（57.8%）は50%を超えていて、それぞれ1位、9位、10位の得点であった。これらの3項目は6章での因子分析の除外項目であり、【教員としての素養】＜教職意識＞の中の、「チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれる」「長期的視野に立って、自らの職能成長を図ることができる」「研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる」「様々な場面で他の教員と協働する姿勢を持っている」に内容的に含まれるため除外した。

5. まとめ

高等学校看護科の教員の調査と学生の調査から高等学校教員が教育実習が必要であると回答した項目は、学生の調査も実習前後の中央値は上昇していた。高等学校教員が50%教育実習が必要であると回答した項目に加え、教職課程コアカリキュラムの目標に照らし合わせると、30%以上の教員が必要であると回答した項目の中に必要な項目が含まれている

と思われるため、30%以上の項目を高等学校（看護）教育実習に必要な資質能力と定め、ルーブリックによる評価表を作成した。

今後、高等学校の教員と高等学校（看護）教育実習に臨む学生に調査し、検証し改善していく必要がある。

第6節 第7章のまとめ

高等学校（看護）教員として教育実習で必要とされる資質能力の調査を高等学校教員と教育実習前後の学生に行なった。高等学校教員の調査で「必要である」と回答し、片側2項検定の結果有意差も認められた11項目と、コアカリキュラムの教育実習の目標が含まれていると考えられる項目（30%以上の教員が教育実習で「必要である」と回答した項目に該当する）は合わせて36項目であった。

教科指導力は、高等学校教員の調査で30%以上は8項目で、そのうち教育実習前後の学生の自己評価で有意差の認められた項目は、8項目であった。生徒指導力のうち集団指導力は高等学校教員の調査で30%以上は2項目で、そのうち教育実習前後の自己評価で有意差の認められた項目は、1項目であった。個別指導力は、30%を超えている項目は4項目であり、そのうち実習前後の有意差の認められた項目は3項目であった。学級指導力は30%を超えている項目は2項目であり、どちらも実習前後に有意差が認められた。情報通信機器の取り扱いは、30%を超えている項目は1項目であり、実習前後に有意差が認められた。

教員としての素養のうち、教職意識で30%を超えている項目は5項目であり、有意差の認められた項目は、4項目であった。教員としての基本的な知識・技術は30%を超えている項目は5項目であり、実習前後にすべて有意差が認められた。

連携力は、該当項目はなかった。生徒への対応力は全項目が30%を超えており、そのうち実習前後の有意差の認められた項目は2項目であった。特別支援教育は、該当項目はなかった。自己の健康管理は30%を超えている項目は1項目であった。

除外項目は、30%を超えている項目は4項目であり、それらは、教員の調査において教育実習に必要な資質能力の項目の内10位以内の順位であり、そのうち実習前後の有意差が認められたのは3項目であったが、これらは6章の因子分析で除外項目であり、他の項目に同じ内容が含まれているため除外した。

これらの結果をもとに、高等学校（看護）教育実習において教員と学生が共有できる32項目の評価表をルーブリックで作成した。作成レベルは4とし、教員と学生が同じ評価基準を用いて評価できるようにした。「教科指導力」は8項目、「生徒指導力」は、＜集団指導力＞2項目、＜個別指導力＞4項目、＜学級経営力＞2項目、＜情報通信機器の取り扱い＞1項目、「教員としての素養」は、＜教職意識＞5項目、＜教員としての基礎的な知識・技術＞5項目、＜生徒への対応力＞4項目、自己の健康管理1項目の合計32項目である。

今後、高等学校の教員と高等学校（看護）教育実習に臨む学生に調査し、評価表を改善していく必要がある。

表 7-4-4 教育実習評価表

教育実習評価表 (教員・学生)		教育実習後 A～D のあてはまる箇所に○を記入して下さい。		学生名 ()	
教育実習で必要となる資質能力の基準		A	B	C	D
1	教科等の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる	教科等の内容に関する専門的知識が豊富で、実際の指導に活かすことができる。	教科等の内容に関する専門的知識はあるが、実際の指導に活かすことができない。	教科等の内容に関する専門的知識が少なく、実際の指導もできない。	教科等の内容に関する専門的知識が少なく、実際の指導もできない。
2	生徒の習熟度に応じた興味関心の持てる教材の準備を行うことができる。	生徒の習熟度に応じた興味関心の持てる教材の準備を十分行うことができる。	生徒の習熟度に応じた興味関心の持てる教材の準備を行うことができるが十分でない。	生徒の習熟度に応じた興味関心の持てる教材の準備を少し行うことができる。	生徒の習熟度に応じた興味関心の持てる教材の準備を行うことができない。
3	基礎的な技術 (日常生活援助) について師範を行いながら指導できる。	基礎的な技術 (日常生活援助) について師範を行いながら指導が十分できる。	基礎的な技術 (日常生活援助) について師範を行いながら指導ができるが、十分でない。	基礎的な技術 (日常生活援助) について師範を行いながら少し指導ができる。	基礎的な技術 (日常生活援助) について師範を行いながら指導ができない。
4	医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択することができる。	医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択し実践できる。	医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択するが実践できない。	医療・看護について、わかりやすい指導方法を十分に選択できない。	医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択できない。
5	単元計画と生徒の実態を踏まえ、学習指導案を作成することができる。	単元計画と生徒の実態が十分踏まえられた学習指導案を作成することができる。	指導案を作成することができるが、単元計画や生徒の実態が十分踏まえられていない。	指導案を作成することができるが、生徒の実態がや単元計画のどちらかが十分でない。	指導案を作成することができない。
6	生徒にわかりやすい言葉で指導することができる。	生徒にわかりやすい言葉で十分指導することができる。	生徒にわかりやすい言葉で指導することができるが十分でない。	生徒にわかりやすい言葉で指導することが少しできる。	生徒にわかりやすい言葉で指導することができない。
7	生徒の多様な思考を活かし、主体的な学びを促すためアクティビティを取り入れた授業を行うことができる。	生徒の多様な思考を活かし、主体的な学びを促すためアクティビティを取り入れた授業を行うことができる。	アクティビティを取り入れた授業を行うことができるが、生徒の多様な思考を活かすことができない。	アクティビティを取り入れた授業が十分でない。	アクティビティを取り入れた授業を行うことができない。
8	各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができる。	各教科の内容に即した指導方法について、十分に理解し活用することができる。	各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することできるが十分でない。	各教科の指導方法について、内容に即した理解が十分でない。	各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができない。
		教科指導力			
		教科指導力			

教育実習で必要となる資質能力の基準		A	B	C	D
集団指導力	1	看護観の育成が十分できる。	看護観の育成ができるが十分でない。	看護観の育成が少しできる。	看護観の育成ができない。
	2	社会人としてのマナーや身だしなみについて指導が十分できる。	社会人としてのマナーや身だしなみについて指導ができるが十分でない。	社会人としてのマナーや身だしなみについて指導が少しできる。	社会人としてのマナーや身だしなみについて指導ができない。
個別指導力	1	一人一人の生徒の個性や心身の状況を生活背景を含めて多面的にとらえることができる。	一人一人の生徒の個性や心身の状況を生活背景を含めて多面的にとらえることができるが十分でない。	一人一人の生徒の個性や心身の状況を含めて多面的にとらえることができない。	一人一人の生徒の個性や心身の状況をとらえることができない。
	2	生徒の発達段階（身体面・精神面）を踏まえ、個別に対応できる。	生徒の発達段階（身体面・精神面）を踏まえ、個別に対応できるが十分でない。	生徒の発達段階（身体面・精神面）を踏まえてはいるが、個別に対応できない。	生徒の発達段階（身体面・精神面）を踏まえず、個別に対応できない。
	3	生徒を多方面から観察し、指導に活かすことができる。	生徒を多方面から観察し、指導に活かすことができるが十分でない。	生徒を多方面から観察することができない。	生徒を多方面から観察することができない。
	4	受容的、共感的な態度で生徒と関わることができる。	受容的、共感的な態度で生徒と関わることができるが十分でない。	受容的、共感的な態度で生徒と関わることが少しできる。	受容的、共感的な態度で生徒と関わることができない。
学級経営力	1	生徒の安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる。	生徒の安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができない。	生徒の安全管理に関する基礎的知識を有しているが指導に活かすことができない。	生徒の安全管理に関する基礎的知識を有していない。
	2	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている。	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識はあるが十分でない。	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識しか持っていない。	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っていない。
情報通信機器の取り扱い	1	パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に十分生かすことができる。	パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に少し生かすことができる。	パソコンの基本的操作を行うことができるが、教育活動に生かすことができない。	パソコンの基本的操作を行うことができない。

教育実習で必要となる資質能力の基準		A	B	C	D
1	自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割を十分に自覚している。	自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割を十分に自覚している。	自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割について自覚が十分でない。	自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割についてとらえが不十分である。	自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割を自覚していない。
		チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれる。	チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれるが十分でない。	チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれるが十分でない。	チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれない。
		人として看護職として生徒の目標となるよう努める。	人として看護職として生徒の目標となるよう努めるが十分でない。	人として看護職として生徒の目標となるよう努めるが十分でない。	人として看護職として生徒の目標となるよう努めることができない。
		研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる。	研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができない。	研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができない。	研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができない。
		様々な場面で他の教員と協働する姿勢を持っている。	様々な場面で他の教員と協働する姿勢が十分でない。	様々な場面で他の教員と協働する姿勢が十分でない。	様々な場面で他の教員と協働する姿勢がみられない。
2	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえで基本的な指導技術を身につけている。	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえで基本的な指導技術を十分に身につけている。	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえで基本的な指導技術を十分に身につけているが十分でない。	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえで基本的な指導技術を少し身につけている。	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえで基本的な指導技術を身につけていない。
		主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる。	主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができない。	主な学習指導方法の長所と短所を理解しているが、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができない。	主な学習指導方法の長所と短所を理解できておらず、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができない。
		年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることができる。	年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることが十分でない。	年間指導計画の内容を理解しているが、自己の単元計画や指導案に反映させることができない。	年間指導計画の内容を理解していないので、自己の単元計画や指導案に反映させることができない。
3	年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることができる。	年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることができる。	年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることが十分でない。	年間指導計画の内容を理解しているが、自己の単元計画や指導案に反映させることができない。	年間指導計画の内容を理解していないので、自己の単元計画や指導案に反映させることができない。

教職意識

教員としての基礎的な知識・技術

教員としての素養

教育実習で必要となる資質能力の基準		A	B	C	D
教員としての基礎的・技術的な知識	4	生徒の学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる。	生徒の学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができるが十分でない。	生徒の学習に対する主な評価の方法を理解しているが、学習指導に活かすことができない。	生徒の学習に対する主な評価の方法を理解していないので、学習指導に活かすことができない。
	5	生徒が生活や学習しやすいよう教室環境を整えることができる。	生徒が生活や学習しやすいよう教室環境を整えることができるが十分でない。	生徒が生活や学習しやすいよう教室環境を整えることができる。	生徒が生活や学習しやすいよう教室環境を整えることができない。
	1	人権を尊重しながら生徒に関わることができる。	人権を尊重しながら生徒に関わるることができるが十分でない。	人権を尊重しながら生徒に関わることができる。	人権を尊重しながら生徒に関わることができない。
	2	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている。	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけているが十分でない。	言葉づかい、挨拶、マナーなどの社会人としての常識を身につけている。	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識が身につけていない。
生徒への対応力	3	教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に前向きに取り組むことができる。	教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に前向きに取り組むことができるが不十分である。	教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に少しは取り組んでいる。	教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に前向きに取り組むことができない。
	4	生徒との信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる。	生徒との信頼関係の重要性を認識しているが不十分である。	生徒との信頼関係の重要性を認識しているが、その構築に努めることができていない。	生徒との信頼関係の重要性を認識していないので、その構築に努めることができていない。
自己の健康管理	1	自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる。	自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができないが十分でない。	自らのストレスと身体の健康を自己管理することが少しはできる。	自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができない。
教員としての素養					

引用文献

- 糸賀暢子, 元田貴子他(2017) : 看護教育のためのパフォーマンス評価 ルーブリック作成からカリキュラム設計へ, 医学書院, 22-44, 154-183.
- 岡 和子(2020) : 高等学校(看護)教育実習における学生の学びからの指導方法の検討ー学生の自己評価と実習記録からの分析ー, 全国看護管理・教育・地域ケアシステム学会, 看護・保健科学雑誌, 第20巻, 1号, 35-45.
- 河合久他(2003) : 客観的な評価を目指すルーブリックの研究開発, 平成13・14年度科学研究費補助金(基盤研究C)研究成果報告書.
- 中央教育審議会(2006) : 「今後の教員養成・免許制度のあり方について(答申)」平成18年7月, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm (2018.3.21 閲覧)
- 中央教育審議会(2015) : 「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(答申)」平成27年12月, http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2 (2020.4.27 閲覧)
- 栢川知(2013) : 教育実習を通じた学習継続意志の形成ー実習課題と自己評価に着目してー名古屋女子大学紀要, 59(人・社), 171-181.
- 文部科学省(2017) : 看護学教育モデル・コアカリキュラム～「学士課程においてコアとなる看護実践能力」の修得を目指した学修目標～, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/078/gaiyou/_icsFiles/afieldfile/2017/10/31/1397885_1.pdf (2020.5.24 閲覧)
- 文部科学省(2018) : 高等学校学習指導要領解説(総則編), https://www.mext.go.jp/content/20200716-mxt_kyoiku02-100002620_1.pdf (2020.10.31 閲覧)
- 文部科学省(2017) : 教育公務員特例法等の一部を改正する法律について, <http://www.ugakugei.ac.jp/~soumuren/29.6.26/monnbukagakushou/03%20kyoushokuinka.pdf> (2020.10.31 閲覧)
- 文部科学省(2018) : 平成30年度公立学校教職員の人事行政状況調査, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00001.htm (2020.11.1 閲覧)
- 渡邊満, カール・ノイマン(2010) : 日本とドイツの教師教育改革, 東信堂, 245-263.

第 8 章 高等学校(看護)教員として教育実習(看護)で達成が必要とされる資質能力の妥当性について高等学校教員へのアンケート調査(第四次調査)

第 1 節 研究目的

第 8 章の研究目的は、第 7 章で作成した高等学校(看護)教員として教育実習(看護)で達成が必要とされる資質能力の妥当性を検証して教育実習(看護)における評価表を作成し、学生と高等学校教員、大学教員の三者が納得できる教育実習を目指すことである。

第 2 節 方法

第 1 項 対象および方法

2021 年 9 月～12 月に全国の 5 年一貫看護師養成課程のある高校(80 校)の校長、看護科教員(各校 9 人)を対象とし、そのうち書面で同意の得られた 33 校 77 人を対象として調査を行った。調査は無記名自記式郵送法調査とした。

第 2 項 調査内容

調査内容は、以下のとおりである。(資料 P43～P48)

1. 基本的事項：性別、年齢、役職、教員免許の種類、看護職の免許の種類、勤務年数
2. 第 7 章で作成した「教育実習(看護)で達成が必要とされる資質能力」32 項目の必要性について、5 件法(5:非常に必要, 4:必要, 3:どちらでもない, 2:あまり必要でない, 1:全く必要でない)により回答してもらった。
3. 第 7 章で作成したループリックによる 32 項目の教育実習(看護)に必要な資質能力の評価表について以下の項目に回答してもらった。
 - 1) 記入しやすさの有無
 - 2) 「記入しにくい」と回答した場合どの部分が回答しにくいかを具体的に記入。(自由記載)
 - 3) 教育実習実施前後に、この評価表を使用するとした場合、改良する部分を記入。(自由記載)
 - 4) 教員と学生が行う教育実習評価についての意見。(自由記載)

第 3 項 分析方法

1. 対象者の基本的事項

対象者の基本的事項は SPSS Ver23 を用いて記述統計量を算出した。

2. 項目分析

教育実習(看護)で達成が必要とされる資質能力についての 5 件法によるアンケート調査の結果について、(5:非常に必要, 4:必要, 3:どちらでもない, 2:あまり必要でない, 1:

全く必要でない) を点数とみなし、それぞれの項目の割合と平均値、標準偏差を示し、その結果から必要な資質能力の候補を選定した。

3. 因子分析

教育実習（看護）で達成が必要とされる資質能力の集計結果について共通性 0.2 未満、因子負荷量 0.40 未満、因子別 I-T 相関 0.3 未満を削除検討基準として項目の選定を行う。その結果をもとに教育実習（看護）で必要な資質能力の構造化を行った。

4. 信頼性の検討

内的整合性を検討するため各因子の cronbach's α 係数を（以下 α 係数）算出した。 α 係数は、0.8 以上を基準とした。

5. ルーブリック評価表

「記入しにくい部分」「改善点」の記載事項について、類似する内容を抽出し、整理・統合を行った。

6. 教育実習評価についての意見

教育実習評価についての意見の記載事項について、類似する内容を抽出し整理・統合を行った。

第4項 倫理的配慮

5 年一貫看護師養成課程のある高校（80 校）の校長に依頼文と調査用紙を送り、全体で 33 校の高等学校の校長を含む管理職と看護科の教員を調査の対象とした。

封筒に依頼書と調査票を同封し、管理職から個々の教員に渡してもらった。依頼書には研究の目的、方法、データは統計的に処理され個人や施設が特定されないこと。回答後の調査票は鍵付の保管庫で管理し、研究終了後に調査票及び研究同意書は研究者がシュレッターにより処分すること。また、本調査への参加は自由意志であり、辞退によって施設や調査協力者が不利益を被ることがないことを明記した。同意の得られた教員から、調査票にある同意の有無の欄に○を記入してもらい、個々に返送してもらった。

第3節 結果

第1項 対象者の基本事項

対象者の基本事項は、表 8-3-1 のとおりである。分析の対象者は 77 人であり、(回答率 38.7%) 有効回答数 74 人 (有効回答率 96.1%) であった。性別は男性 6 人 (8.1%)、女性 68 人 (91.9%) で、年齢は 48.4 (SD±10.4)。役職は、管理職 7 人 (9.9%)、主幹教諭・主任 1 人 (21.1%)、教諭 47 人 (66.2%)、助手 2 人 (2.8%) であった。教員免許状の種類は、高等学校教諭一種免許状 (看護) 33 人 (44.6%)、高等学校教諭 (看護) 特別免許状 17 人 (23.0%)、高等学校教諭 (看護) 臨時免許状 11 人 (14.9%)、高等学校教諭一種免許状 (看護以外) 8 人 (10.8%)、その他 5 人 (6.8%) であった。

看護職の免許は、多い順に看護師 51 人 (68.0%), 保健師 15 人 (20.0%), 助産師 1 人 (1.3%), 免許なし 6 人 (8.0%) その他 2 人 (2.7%) であった。

表 8-3-1 対象者の基本事項

			n=74
項目		人数	%
性別	男性	6	8.1
	女性	68	91.9
役職	校長・副校長・教頭	7	9.9
	主幹教諭・主任	15	21.1
	教諭	47	66.2
	助手	2	2.8
教員経験年数	5年未満	17	23.0
	5～10年	13	17.6
	11～15年	13	17.6
	15～20年	8	10.8
	21～25年	6	8.1
	26年～30年	10	13.5
	31年～35年	4	5.4
	35年～40年	2	2.7
	40年以上	1	1.4
教員免許状	高等学校教諭（看護）1種免許状	33	44.6
	高等学校教諭（看護）特別免許状	17	23.0
	高等学校教諭（看護）臨時免許状	11	14.9
	高等学校1種免許状（看護以外）	8	10.8
	その他	5	6.8
看護職免許	保健師	15	20.0
	助産師	1	1.3
	看護師	51	68.0
	その他	2	2.7
	なし	6	8.0

第2項 教育実習（看護）で達成が必要とされる資質能力の項目の選定（表 8-3-2）

教育実習（看護）で達成が必要とされる資質能力の候補を確定するため 32 項目の中から必要と思われる項目を選定した。その基準として①5 件法のうち「非常に必要」、「必要」の

合計が 50%以上であること。②5 件法による回答の平均値が 3.5 以上であることを条件に選定した。その結果、32 項目すべてが基準を満たしたため教育実習（看護）で必要とされる資質能力の候補とした。

第 3 項 因子分析による項目の構造化（表 8-3-4）

1. 因子構造

32 項目の資質能力について探索的因子分析（主因子法，プロマックス回転）を実施した。スクリープロットで因子数を仮定し，固有値 1 以上の因子を抽出したところ 7 因子が抽出された。削除検討基準に従い項目の検討を行った。項目 5・7・12・16・27・29 は，因子負荷量 0.4 以下であり，項目 29 以外は共通性が 0.2 未満で，因子別 I-T 相関も全項目で 0.3 未満であるため削除し，2 回目の因子分析を行った。項目 8・19 は因子負荷量 0.4 以下であり，因子別 I-T 相関 0.3 未満であったため，項目から除外した。累積寄与率，解釈可能性から 24 項目 7 因子構造が妥当であると判断した。それぞれの因子は，下位尺度Ⅰ，5 項目【生徒指導】，下位尺度Ⅱ，4 項目【学習指導】，下位尺度Ⅲ，5 項目【教師としての姿勢・態度】，下位尺度Ⅳ，4 項目【教員としての基礎的知識・技術】と命名した。下位尺度Ⅴ，3 項目【指導技術】と命名，下位尺度Ⅵ，2 項目【教科看護の専門性】と命名した。下位尺度Ⅶ，1 項目【教科の指導方法】と命名した。

2. 信頼性の検討

尺度全体の α 係数は 0.92 であり，下位尺度Ⅰから順に $\alpha = .84$ ， $\alpha = .83$ ， $\alpha = .77$ ， $\alpha = .75$ ， $\alpha = .73$ $\alpha = .57$ であった。

3. 妥当性の検討

因子分析の結果を高等学校看護科に 20 年以上勤務経験のある教員と看護の専門家 3 名により検討を行った。その結果，24 項目すべてが解答でき，使用できることが示された。

4. 教育実習（看護）で達成が必要とされる資質能力の項目

因子分析の結果，24 項目 7 因子構造を示した。これらの尺度について命名した因子に含まれる項目について内容から再度検討を行った。

下位尺度Ⅲの「生徒の多様な思考を活かし，主体的な学びを促すためアクティブラーニングを取り入れた授業を行うことができる」と「生徒にわかりやすい言葉で指導することができる」は，【教員としての姿勢・態度】になじまないため，それぞれ下位尺度Ⅱ【学習指導】下位尺度Ⅶの【教科の指導方法】の項目に入れた。また，下位尺度Ⅳの「チームの一員として，自己の役割を認識し，責任を果たすための行動がとれる」は【教員としての基礎的知識・技術】になじまないため，下位尺度Ⅲの【教員としての姿勢・態度】の項目に入れた。

下位尺度Ⅳの「単元計画と生徒の実態を踏まえ，学習指導案を作成することができる」と「学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている」は【教員としての基礎的知識・技術】になじまないため，それぞれ下位尺度Ⅱ【学習指導】，下位尺度Ⅰ【生徒指

導】の項目に入れた。

下位尺度Vの「医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択することができる」「板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている」「基礎的な技術（日常生活援助）について師範を行いながら指導できる」「パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に生かすことができる」は、【指導技術】になじまないため、下位尺度VIIの【教科の指導方法】下位尺度II【学習指導】の項目に入れた。

表 8-3-2 教育実習（看護）で達成が必要とされる資質能力の項目分析

	項 目	非常に必要	必要	どちらでもない	あまり必要でない	必要でない	平均値	SD	n
		%	%	%	%	%			
1	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている	77.0	21.6	0.0	1.4	0	4.7	0.53	74
2	人権を尊重しながら生徒に関わることができる	66.2	31.1	2.7	0.0	0	4.6	0.54	74
3	生徒にわかりやすい言葉で指導することができる	62.2	36.5	1.4	0.0	0	4.6	0.52	74
4	自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる。	59.7	34.7	5.6	0.0	0	4.5	0.60	72
5	様々な場面で他の教員と協働する姿勢を持っている	55.4	36.5	8.1	0.0	0	4.5	0.65	74
6	社会人としてのマナーや身だしなみについて指導することができる（臨地実習に出るため）	56.8	33.8	9.5	0.0	0	4.5	0.67	74
7	生徒との信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる	48.6	50.0	1.4	0.0	0	4.5	0.53	72
8	教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に前向きに取り組むことができる	56.9	34.7	6.9	1.4	0	4.5	0.69	72
9	教科等の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる	47.9	47.9	2.7	1.4	0	4.4	0.62	73
10	受容的、共感的な態度で生徒と関わることができる	40.5	55.4	1.4	2.7	0	4.3	0.65	74
11	人として看護職として生徒の目標となるよう努める	43.2	45.9	8.1	2.7	0	4.3	0.74	74
12	生徒の習熟度に応じた興味関心の持てる教材の準備を行うことができる	35.1	59.5	5.4	0.0	0	4.3	0.57	74
13	基礎的な技術（日常生活援助）について師範を行いながら指導できる	34.2	53.4	12.3	0.0	0	4.2	0.65	73
14	医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択することができる	33.8	55.4	9.5	1.4	0	4.2	0.67	74
15	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている	29.7	62.2	8.1	0.0	0	4.2	0.58	74
16	生徒が生活や学習しやすいよう教室環境を整えることができる	32.9	56.2	9.6	1.4	0	4.2	0.67	73
17	チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれる	36.5	50.0	12.2	0.0	1.4	4.2	0.76	74
18	単元計画と生徒の実態を踏まえ、学習指導案を作成することができる	32.4	55.4	12.2	0.0	0	4.2	0.64	74
19	自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割を自覚している	32.4	52.7	13.5	1.4	0	4.2	0.70	74
20	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている	33.8	50.0	14.9	1.4	0	4.2	0.72	74
21	生徒の安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる	28.8	57.5	13.7	0.0	0	4.2	0.64	73
22	パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に生かすことができる	23.0	63.5	13.5	0.0	0	4.1	0.60	74
23	生徒の多様な思考を活かし、主体的な学びを促すためアクティブラーニングを取り入れた授業を行うことができる	27.4	52.1	17.8	2.7	0	4.0	0.75	73
24	年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることができる	17.6	67.6	14.9	0.0	0	4.0	0.57	74
25	主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる	16.2	68.9	13.5	1.4	0	4.0	0.60	74

項目	非常に必要	必要	どちらでもない	あまり必要でない	必要でない	平均値	SD	n
	%	%	%	%	%			
26 生徒の学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる	20.3	62.2	14.9	2.7	0	4.0	0.68	74
27 研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる	25.7	54.1	14.9	4.1	1.4	4.0	0.84	74
28 看護観の育成（どんな看護師になりたいか理想の看護師像が描ける）	33.8	36.5	23.0	6.8	0	4.0	0.92	74
29 生徒を多方面から観察し、指導に活かすことができる	23.0	54.1	17.6	5.4	0	3.9	0.79	74
30 生徒の発達段階（身体面・精神面）を踏まえ、個別に対応できる	25.7	45.9	21.6	6.8	0	3.9	0.86	74
31 各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができる	24.7	46.6	21.9	6.8	0	3.9	0.86	73
32 一人一人の生徒の個性や心身の状況を生活背景を含めて多面的にとらえることができる	25.7	43.2	18.9	12.2	0	3.8	0.96	74

表 8-3-3 教育実習（看護）で達成が必要とされる資質能力の因子分析

項目	因子							共通性	因子別 I-T 相関	項目削除時 α
	1	2	3	4	5	6	7			
下位尺度Ⅰ 生徒指導 $\alpha = .84$										
32 一人一人の生徒の個性や心身の状況を生活背景を含めて多面的にとらえることができる	0.82	0.18	0.00	-0.22	-0.13	0.01	0.26	0.79	0.71	0.71
6 社会人としてのマナーや身だしなみについて指導することができる（臨地実習に出るため）	0.67	-0.17	-0.06	0.18	0.09	0.09	-0.06	0.52	0.56	0.77
30 生徒の発達段階（身体面・精神面）を踏まえ、個別に対応できる	0.58	0.42	0.18	-0.07	-0.07	-0.29	0.01	0.69	0.56	0.77
28 看護観の育成（どんな看護師になりたいか理想の看護師像が描ける）	0.54	-0.04	-0.09	0.10	0.10	0.02	0.31	0.51	0.56	0.77
21 生徒の安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる	0.42	0.08	0.02	0.05	0.12	0.23	-0.01	0.50	0.56	0.77
下位尺度Ⅱ 学習指導 $\alpha = .83$										
24 年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることができる	0.00	0.94	-0.14	0.00	-0.02	0.01	0.03	0.77	0.79	0.73
25 主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる	-0.18	0.67	0.17	-0.05	-0.02	0.06	0.41	0.70	0.66	0.78
10 受容的、共感的な態度で生徒と関わるることができる	0.16	0.48	-0.06	0.08	-0.03	0.37	-0.23	0.65	0.50	0.86
26 生徒の学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる	0.23	0.47	-0.09	0.16	0.29	-0.06	0.08	0.66	0.71	0.76
下位尺度Ⅲ 教員としての姿勢・態度 $\alpha = .77$										
3 生徒にわかりやすい言葉で指導することができる	-0.12	-0.16	0.80	0.22	-0.02	-0.11	0.11	0.56	0.55	0.67
2 人権を尊重しながら生徒に関わることができる	-0.08	0.10	0.60	-0.07	0.10	0.32	-0.10	0.67	0.61	0.65
1 言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている	0.25	-0.07	0.59	-0.08	-0.04	0.18	-0.18	0.59	0.56	0.67
4 自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる。	0.03	0.10	0.46	-0.08	-0.09	0.11	0.10	0.29	0.47	0.70
23 生徒の多様な思考を活かし、主体的な学びを促すためアクティブラーニングを取り入れた授業を行うことができる	0.01	-0.03	0.46	0.15	-0.02	-0.10	0.24	0.33	0.37	0.76

表 8-3-3 教育実習（看護）で達成が必要とされる資質能力の因子分析

項目	因子							共通性	因子別 I-T 相関
	1	2	3	4	5	6	7		
下位尺度Ⅳ 教員としての基礎的知識・技術 $\alpha=.75$									
18 単元計画と生徒の実態を踏まえ、学習指導案を作成することができる	-0.09	-0.04	0.03	0.81	0.07	-0.07	-0.06	0.56	0.57
20 学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている	0.10	0.20	0.11	0.64	-0.13	0.05	-0.22	0.61	0.60
17 チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれる	0.36	-0.27	0.01	0.50	-0.13	0.24	0.26	0.71	0.50
15 板書・発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている	0.06	0.32	0.08	0.50	0.07	-0.12	0.07	0.59	0.62
下位尺度Ⅴ 指導技術 $\alpha=.73$									
13 基礎的な技術（日常生活援助）について師範を行いながら指導できる	0.01	-0.06	0.00	-0.09	0.84	0.10	0.12	0.72	0.70
14 医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択することができる	0.07	-0.06	0.32	-0.05	0.67	-0.12	-0.07	0.69	0.58
22 パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に生かすことができる	-0.03	0.11	-0.19	0.13	0.52	0.04	-0.06	0.28	0.42
下位尺度Ⅵ 看護の専門性 $\alpha=.57$									
11 人として看護職として生徒の目標となるよう努める	0.18	-0.13	0.08	-0.10	0.04	0.83	0.13	0.81	0.53
9 教科等の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる	-0.28	0.23	0.02	0.21	0.01	0.52	0.21	0.52	0.53
下位尺度Ⅶ 教科の指導方法									
31 各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができる	0.21	0.11	0.02	-0.11	0.01	0.14	0.76	0.74	
	累積%	34.03	6.01	5.60	4.56	4.19	3.20	2.71	
	分散の%	34.03	40.03	45.63	50.20	54.39	57.59	60.30	
	因子1	1.00	0.53	0.55	0.38	0.40	0.49	0.18	
	因子2		1.00	0.50	0.38	0.39	0.35	0.17	
	因子3			1.00	0.32	0.54	0.39	0.13	
	因子4				1.00	0.30	0.49	0.32	
	因子5					1.00	0.29	0.14	
	因子6						1.00	0.05	
	因子7							1.00	
因子抽出法：主因子法 回転法：Kaiser の正規化を伴うプロマックス法									
除外項目									
項目	因子								共通性
	1	2	3	4	5	6	7	8	
5 様々な場面で他の教員と協働する姿勢を持っている	0.35	0.24	0.18	0.12	-0.10	0.12	-0.08	0.13	0.10
16 生徒が生活や学習しやすいよう教室環境を整えることができる	-0.15	0.39	0.00	0.24	0.04	0.14	0.14	-0.12	0.14
12 生徒の習熟度に応じた興味関心の持てる教材の準備を行うことができる	0.16	0.25	-0.05	0.34	0.13	0.11	-0.20	0.04	-0.02
29 生徒を多方面から観察し、指導に活かすことができる	-0.02	-0.05	0.06	0.25	0.40	-0.11	0.11	0.31	-0.11
27 研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる	0.34	-0.12	0.09	-0.08	0.00	0.35	0.24	0.03	0.09
7 生徒との信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる	-0.16	0.38	0.00	0.23	-0.01	0.00	0.39	0.17	0.00
8 教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に前向きに取り組むことができる	0.398	-0.04	0.18	0.27	-0.17	0.06	0.18		0.57
19 自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割を自覚している	0.25	0.12	0.03	0.14	-0.08	0.21	0.28		0.48

因子分析の結果から、高等学校（看護）の教員として教育実習（看護）に必要とされる資質能力について再構成し、【学習指導】9項目、【生徒指導】5項目、【看護の専門性】3項目、【教科の指導方法】3項目、【教員としての姿勢・態度】4項目の5分類24項目とした。その結果、表8-3-4のように5分類24項目の教育実習で必要とされる資質能力の表を作成した。

表 8-3-4 教育実習（看護）で達成が必要とされる資質能力（再検討後）

分類	番号	項目
学習指導	1	年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることができる
	2	単元計画と生徒の実態を踏まえ、学習指導案を作成することができる
	3	主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる
	4	受容的、共感的な態度で生徒と関わることができる
	5	生徒の学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる
	6	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている
	7	生徒にわかりやすい言葉で指導することができる
	8	基礎的な技術（日常生活援助）について師範を行いながら指導できる
	9	パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に生かすことができる
生徒指導	10	一人一人の生徒の個性や心身の状況を生活背景を含めて多面的にとらえることができる
	11	社会人としてのマナーや身だしなみについて指導することができる（臨地実習に出るため）
	12	生徒の発達段階（身体面・精神面）を踏まえ、個別に対応できる
	13	看護観の育成（どんな看護師になりたいか理想の看護師像が描ける）
	14	生徒の安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる
	15	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている
看護の専門性	16	人として看護職として生徒の目標となるよう努める
	17	教科等の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる
教科の指導方法	18	各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができる
	19	生徒の多様な思考を活かし、主体的な学びを促すためアクティブラーニングを取り入れた授業を行うことができる
	20	医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択することができる
教員としての姿勢・態度	21	人権を尊重しながら生徒に関わることができる
	22	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている
	23	チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれる
	24	自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる。

第4項 教育実習（看護）で達成が必要とされる資質能力のルーブリックによる評価表についての意見

1. 記入しやすさについて

ルーブリック評価表について「記入しやすい」と回答したのは36人（48.6%）、「記入しにくい」と回答したのは33人（44.6%）無記入5人（6.8%）であった。

2. 「記入しにくい」と回答した場合、どの部分かの記述。（表8-3-5）

ルーブリック評価表について「記入しにくい」と回答した場合どの部分かの記述内容について、類似する内容を抽出し整理・統合を行った結果「十分の意味が分かりにくい」「1つの項目に2つの質問が含まれている」「評価内容について」「評価項目の表現について」「その他」に分類された。

表8-3-5 「記入しにくい」と回答した場合、どの部分かの記述

分類	「記入しにくい」と回答した場合どの部分か具体的に記述
十分の意味が分かりにくい	AとBの評価の差が「十分できる」が追加されているだけの項目は何ができれば十分できるに評価があがるのか基準が不明だと感じた。
	十分の範囲が難しい。みる人の主観・価値観で揺らぎそう。実習生も具体的に何を指すべきかつかめる内容の方がいい。
	全体を通して、十分とそうでない場合の違いがわかりにくかった。
	評価する「ものさし」として、誰もが同じ感覚尺度を持ち合わせていないため「十分」という言葉は差異が生じる。
	一部A・Bの区別が曖昧と思われました。教員ではなく実習生としての目標レベルから「十分」でなくても「できる」レベルでよい項目があるのではないかと思います。（実習期間にもよると思います）
	・十分できる(A)とできる(B)の判断が難しい。・教科指導力の8、集団指導力の1、個別指導力の1、教職意識3は教育実習生には高すぎる(又学生ではわからない)範疇と感じる。
	「十分ではない」とはどういった状況なのかわかりにくさがある。
1つの項目に2つの質問が含まれている	2つの内容が含まれている場合(「〇〇を踏まえて△△できる」など)どちらを種に評価する項目なのかが不明瞭な点がある。
	1つの評価項目に、チェックする内容が複数あり、どれが必要とされる能力なのかがわかりにくかった。
評価内容について	教科指導力の5のBとCの違いがはっきりしない。
	例えば、教科指導力の4・8と教員としての基礎的な知識技術の2など似ているのではないかと感じて難しい項目がある。
	詳細項目の説明を読んだときにどう差がつくのかわからない
	同じ質問に対して文言が違うため統一した方がよい。4肢がバラバラな内容になっているものもある。
	もう少し単純な表現の方が判断しやすいように思う。
	意識に関することは評価しにくい。生徒側に関することはどの程度か評価しにくい。
	このような内容についてと想像しにくい部分は記入しにくい。

分類	「記入しにくい」と回答した場合どの部分か具体的に記述
質問事項の表現について	評価は重要ですが、あいまいな表現やわかりにくい部分が出現してきます(自分で評価表を作成しても同じです)目標に対して具体的にいとしている部分を評価するにはループブックでの表現をもう少し具体化したほうが評価する側のコンセンサスもとりにやすいし評価の質の向上にもつながるかと思う。
	全体的に、具体性に乏しく答えにくい。
	「豊富で」「少なく」など指標があいまい。横並びの表は使用しにくい。
	文章表現の解釈、程度がどこまでの範囲か不明なので判断しづらい。
	評価基準の表現、程度判定が各自違うのではないかと「活かす」とはどの程度か？
その他	質問項目によって評価の中心軸がBとCにずれる感覚を覚え、評価しづらいと感じた。
	資質と能力は別ものだと思うので答えるのが難しい。

3. 「改良する部分」についての記述 (表 8-3-6)

ループブック評価表について「改良する部分」の記述内容について、類似する内容を抽出し整理・統合を行い「項目が多い」「分かりやすくする」「評価内容について」「レベルが高い」「指導方法」「看護観の評価」「ループブックの作成」「その他」に分類された。

表 8-3-6 「改良する部分」についての記述

項目	改良する部分
項目が多い	項目がもう少し少ない方が良い。
	全体的に項目が多いと感じた。
	数が多いので、とても難しく感じる。
分かりやすくする	わかりやすく。
	言葉が難しく感じる。もう少しわかりやすい方がいい。
評価内容について	「どちらでもない」という評価は必要でしょうか。
	すべてが4段階でなければいけないのか。レベルが曖昧なものは3段階の方が明らかな気がしました。
	明確に「〇〇ができています」と書いてあれば評価しやすい。
	十分できるとできるの違いが明確になされていればどなたでもしようできるのではないのでしょうか。(共通認識)
	”教科指導力”の項の4と6が同じ内容ではないかと感じました。また、8の内容が分かりづらく意図がつかみにくい気がしました。”生徒指導力”の項の、情報取扱いを評価する関連性が理解し辛い。”教員としての素養”に組み込む方が良い気がします。
客観的に誰もが同じ基準で評価できるようにする	
レベルが高い	高い目標だと思う項目もあり、実習生が？にならないかと思えます。研究の段階から項目数はぐっと絞られるかなと思えます。
	Aランクで求めるのはレベルが高すぎないか。教員になってからでもよいのではないか。
	D判定は指導しても到達できない文言の方が学生自身の意欲等につながると考えます。

項目	改良する部分
活用方法	評価表として活用するのでしょうか？評価する側される側どちらも記入が難しいと思います。
	どのように活用するのか。
	抽象的な部分もあるため、人の評価価値で十分か十分でないかに評価が分かれる可能性もあるため、評価表を使用する者の統一は必要だと感じる。学生と教員の評価の差で、今後の改善点を考えても良いかと思います。
	教員として求められるものと、実習生として目標とすべきところを分けて考えては？限られた時間(2W)において学級経営は難しいかと思います。
	評価の視点が変わらないのであれば、実習前後での成長は見えると思います。
	プロセス評価(質的)ではなく、量的な評価のように感じる。ルーブリックの考え方はいろいろあるので今回は量的評価なのですね？
	データとしてのねらいとしてどこをフォーカスするのか考える必要があると思いました
	学習(修)目標や科目の目的とかだと使えるかもと思います。
	評価のポイントを追記されていれば良いと思いました
看護観の評価	教職として基本の心構え、学び教えるためのスキル・意欲を評価し、看護観や人として導くというのは驕りを感じる表現であり教育実習の評価としてどうかと感じます。
	②で書いた項目については、学生の看護観を育成するという意味合いで用いられるなら難しい。「看護観の育成に向けて指導できる」などとしてはどうでしょうか？
	集団指導力「1」:看護観の育成について、短期間であり臨床実習ではない場であり、育成が「十分」か「できた」か難しいです。少し強引な目標に思えます。
ルーブリックの作成	評価の中心軸(望ましい実習生像)をBもしくはCに定めそこから、ルーブリック評価表を作成しています(本校の場合の「実習評価」ですが)
その他	前後とは何を想定していますか？教育実習事前打ち合わせで評価表を渡して「本校では・・・」と伝えることはできますが、主に実習中に使用するのかな・・・と思いました。

4. 「教育実習評価」についての意見 (表 8-3-7)

教育実習評価について意見の記述内容について、類似する内容を抽出し整理・統合を行い

「他の評価項目も必要」「項目が多い」「実習期間が短い中での評価であることを考慮する」「評価内容について」「学生の自己評価に活用するにはよい」「看護観の育成を評価するのは難しい」「チェックリストの活用」「実習校との調整の必要性」「個別指導力の評価」「教員間での統一した評価の必要性」「評価レベル」「評価の実施について」「評価しやすい」「新人教員として必要な評価」に分類された。

表 8-3-7 「教育実習評価」についての意見

項目	教育実習評価に対する意見
他の評価項目も必要	1. 生徒個人のかかわり方(LGBT含む)や2. 学生自身の個人情報開示に対する意識 3. HR、部活動や係活動のような場面での教員としての働きかけについても何らかの評価ができるかよいのではないか。
	1.教材研究と準備を完璧にして授業を大切に、生徒の学ぶ意欲を高める。2.いじめや問題発生時の対応:先輩や上司・校長等の対応など全校的取り組みの必要性も学んでほしい。3.各担任・教師の独創性は必要だが学校としての方針に対する教員全員の意思統一が必要。4.知識・学力(資格)をつけさせることは大切だが、教育は人づくりであることを念頭に教育者としての自覚を持ってほしい。
項目が多い	多くの項目があるので評価するのが大変だと感じた。自己評価は可能かもしれませんが、教員評価はすべての項目が適切にできるか不安。
	項目が多すぎるので、十分に評価できないのではないのでしょうか？教育実習に必要な項目をもう少し絞っても良いと思います。
	全てにわたり沢山の項目だとめざすべきところが何か・・・わかりにくいので厳選した方が良いと思います。
実習期間が短い中での評価	問1のどちらでもないは、2～3週間の教育実習期間に査定するのは困難の為にチェックしました。看護教員としてはどれも必要だと思います。
	数週間の実習で、生徒の看護観の育成や生徒の個別指導力等を十分身につけることは難しいと思います。「その方法が理解できる」なら可能ではないのでしょうか。朝と帰りのSHR、指導教員の授業参観、研究授業等、生徒と常にいるのではないので目標を明確にし、そこから評価表を作成したら良いと思いました。
評価内容	「持っている・持っていない」「対応できる・できない」の具体的な評価指標を実際には提示した方が良いと思います。各学校、生徒像により違うと思うので大枠は4評価となると思いますが、教員に相談することができる。教材研究の助言に対応することができる等でしょうか。教科指導力は、実習生も学生であり、共に学ぶ姿勢であっても良いと考えます。
	AとBは4「～できる」というように肯定的な表現。CとDは「～できない」というように否定的な表現に統一した方がわかりやすい。
	明確に何ができればA、どこまでならBというものが全体にわかりにくく、評価しにくいと感じました。それで評価して妥当性があるのかも心配ですし、学生も振り返りにくいのではないかと思います。教員としての基礎的な知識・技術の1のように具体的だと評価しやすいと思います。ルーブリック評価は評価される学生のスキルを中心にし、学生の興味関心は生徒アンケートや反応から評価をえた方が良いと思います。生徒の実態を踏まえ、教科指導力の5は、どこかに踏まえようとしているが十分でないというような姿勢を入れてやっても良いのかと思いました。

項目	教育実習評価に対する意見
評価内容内容について	<p>教員としての素養のところA十分に、B適切にの違いがわかりにくいように思いました。教育実習で欠席しなければAorBになると思うのですが。ストレスや身体状況について報告できればB、自分で対処できればAでしょうか？</p>
	<p>授業に関する内容、教員としての心構えに関する内容がとても充実していると感じました。広い視野で実習について振り返りができると思います。</p>
	<p>卒業時の到達目標と実習での到達は違う。</p>
学生の自己評価に活用するには良い	<p>学生が自己評価する場合だと、資質と能力への思いや考えを評価する内容であるけど、学生の学習内容や成果についての評価ではないため、この内容を実習内容として評価するのは難しいのでは？あくまでも学生や教員の教育者や教員に対しての個人的な主観を問うものになっていると思う。イメージすることや考えることイコール実践結果ではないのでは。</p>
	<p>教育実習中に伸びていく部分も多いかと思えますので前後の比較のようなものの方が学生も嬉しいのではと思ったりもします。パソコンの方については、今後現場では1人1台になっていきますので教える側にも必要になるのではと考えます。</p>
	<p>教育実習を通して自己の傾向を洞察し自己肯定感が高められ教職をめざす者としてのステップとなればと思います。実習生の段階からレジリエンス能力を可視化し、それがキャリア教育の一貫になれば良いと思いました。</p>
	<p>ルーブリック評価表を活用することは、学生からすると目標や自らの評価に具体性があり、理解しやすいと思われれます。教員からも学生の評価ポイントが明確となり、互いの評価可視化にもつながるという利点があり、本校でも臨地実習、LHR、総合的な探究の時間などで活用しています。新課程ではより必要となる評価法だと思えます。</p>
	<p>初めから完全にA評価というのは少ないと考えます。到達目標が示されているので学生もどのように実習をしていけばわかるので良い方法だと思えます。</p>
看護観の育成を評価するのは難しい	<p>看護観の育成については、学生を評価するのは難しいのではないかと感じました。教員自身でも、自分は看護観の育成ができたか自己評価は難しいと思います。「看護観」の作文を課してそれができれば(書ければ)できたになるのでしょうか</p>
チェックリストの活用	<p>各項目に、何かチェックリストのようなものがあってもいいのではないかなと思います。</p>
実習校との調整の必要性	<p>アクティブラーニングの活用や情報機器など、授業の工夫が多くあがっていますが、どの単元で行うのかなど、実施校との調整が不可欠だと感じました。教員評価が実習校の教員でも良いかと思えます。目標は共有していくものですので、使っていく中でルーブリックが精選していけたらと思います。</p>

項目	教育実習評価に対する意見
個別指導力の評価	個別指導の1:ある程度決まった期間の中で生徒個々の特性を理解し、対応することは実習生にとって難しい4のではないかと思う。また、指導される教員の方々もかなりのSt情報を実習生に提供してあげなければならないが、個人情報の点ではどうなるのかも感じた。デリケートな問題ですね
	個別指導力の1、生活背景も含めてとありますが、教育実習期間中に個別の心身の状態を生活背景を把握できるのか、個人情報のこともあるので学生にどこまで求めるのか、疑問に思います。
教員間での統一した評価の必要性	点数評価をするために必要な評価項目を考え、教員の中で統一(できるだけ話し合い)された項目に沿った評価にするとよいのではないかと思います
評価レベル	看護科の教育実習をうける機会は少ないですが、「理解できる」レベルでも十分なような気がします。教員として働き始めてのレベルのものが多いいと思います。
評価の実施について	ルーブリックでの自己評価を行いたいと考えているのですが標準のものがあれば良いです。
	教育実習開始までに評価表が届いておくようしてもらえると実習初日からいろいろな視点をもって実習生を見ることができると良いと思います。
	あくまで目安として使用し各指導者が他の要素を加えながら運用できればもっと良いと思われまます。
	ルーブリック作りをいくつかつくってみましたが大変だと感じました。上手く表現することができず、今もって納得できずにいるところです。
	それぞれ評価をした後の結果などが知りたい。
評価しやすい	評価しやすいルーブリック評価表だと思います。
	今までこのような評価がなく、教員個人により差があった。妥当性があると良いと感じていたため大変ありがたく思います。
新人教員として必要な評価	高等学校看護教育では新たな人材を渴望し提案す。教育の場面での自己表現ができるよう幅広い視点で実習できるよう現場でも調整が必要と思っております。
	評価の内容は、新入職の教員に対しても用いることができる内容となっていて、非常にわかりやすく、看護科教員をする上で身につけないといけない項目だと思いました。しかし、短い教育実習の中での個別指導力は、発揮できる(発揮してもらう)には、果たしてどこまでできるのかと受け入れる側としては思いました。

分類番号		項目		意見						
ランク	項目	質問の意図がよくわからない	各科目？他教科の授業参観も含めてということですか？	「内容に即した」の判断が難しい。Iの専門知識を指導に活かすのと違いが難しい	各科目？他教科の授業参観も含めてということですか？	活用⇒実施	十分とは？			
17	教科指導力	A	各教科の内容に即した指導方法について、十分に理解し活用することができる。	質問の意図がよくわからない	各科目？他教科の授業参観も含めてということですか？	活用⇒実施	活用⇒実施	十分とは？		
		B	各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができる。	各科目？他教科の授業参観も含めてということですか？	「内容に即した」の判断が難しい。Iの専門知識を指導に活かすのと違いが難しい	活用⇒実施	2つの差がわからない			
		C	各教科の指導方法について、内容に即した理解が十分でない。	理解が十分でない=理解が十分にないが助言により活用することができる	「内容に即した」の判断が難しい。Iの専門知識を指導に活かすのと違いが難しい	活用ではなく理解が主なのか？	CとDの違いがわからない			
		D	各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができない。	多くの助言を得ても、理解し	「内容に即した」の判断が難しい。Iの専門知識を指導に活かすのと違いが難しい	CとDが逆	活用⇒実施			
8	集団指導力	A	看護観の育成が十分できる。	何をもちって看護観の育成か？	どんな学生に育ってほしいかという視点の方が大切だと思うから。	十分とは？何をもちって育成できたのか評価しにくい「生徒が看護観を述べる」ことができる	活用⇒実施	育成が十分できる=評価しにくい生徒側になって評価すると「生徒が自分の言葉で表現できる」など	項目の評価が難しい。そもそも3～4週間の実習で学生の看護観を育てるのは可能なのでしょうか？	自分の看護観が明確であり、看護観の育成が
		B	看護観の育成ができる。	何をもちって看護観の育成か？	看護観の育成=具体的にわかりにくい。評価できない(大きい概念であり、その人によって異なる)	おさえたい項目を入れたい方がよいのでは。例えば、健康とは、人間とは、看護とは、生命などふまえる。理論を用いて述べる	育成への働きかけが重要だと感じます。	看護観=とても難しいと思います。他の表現方法はないでしょうか		
		C	看護観の育成ができるが十分でない。	何をもちって看護観の育成か？	看護観は大切だと思うがどのような未来の看護観を育てるのかという方が指導としては大切だと思いましたが	十分とは？何をもちって育成できたのか評価しにくい「生徒が看護観を述べる」ことができる	おさえたい項目を入れたい方がよいのでは。例えば、健康とは、人間とは、看護とは、生命などふまえる。理論を用いて述べる	育成が十分できる=評価しにくい生徒側になって評価すると「生徒が自分の言葉で表現できる」など	項目の評価が難しい。そもそも3～4週間の実習で学生の看護観を育てるのは可能なのでしょうか？	看護観の育成=具体的にわかりにくい。評価できない(大きい概念であり、その人によって異なる)
		D	看護観の育成ができない。	何をもちって看護観の育成か？	看護観は大切だと思うがどのような未来の看護観を育てるのかという方が指導としては大切だと思いましたが	十分とは？何をもちって育成できたのか評価しにくい「生徒が看護観を述べる」ことができる	おさえたい項目を入れたい方がよいのでは。例えば、健康とは、人間とは、看護とは、生命などふまえる。理論を用いて述べる	育成が十分できる=評価しにくい生徒側になって評価すると「生徒が自分の言葉で表現できる」など	項目の評価が難しい。そもそも3～4週間の実習で学生の看護観を育てるのは可能なのでしょうか？	看護観の育成=具体的にわかりにくい。評価できない(大きい概念であり、その人によって異なる)

分類	番号	ランク	項目	意見										
				AとBの評価の差がわかりにくい	高圧的ではないという評価がわかりにくい(何を求められているのかどんな力を求められているのか)	十分でない	十分とは?							
個別指導力	3	A	受容的、共感的な態度で十分に生徒と関わることができる。											
		B	受容的、共感的な態度で生徒と関わることができる。											
		C	受容的、共感的な態度で生徒と関わることができるが十分でない。	○助言により・・・できる										
		D	受容的、共感的な態度で生徒と関わることができるができない。	○多くの助言を得ても、受容的・										
学級経営力	9	A	生徒の安全管理に関する基礎的知識を有し、十分に指導に活かすことができる。		安全管理が何を意味しているのか内容がわかりにくい									
		B	生徒の安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる。											
		C	生徒の安全管理に関する基礎的知識を有しているが指導に活かすことができない。	多くの助言により指導に活かすことができる										
		D	生徒の安全管理に関する基礎的知識を有していない。	多くの助言を得ても指導することができない										
	11	A	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を十分持っている。											
		B	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている。	十分とは?知識の評価をどう判断するのかをわからない。述べることもできるとか～ができる										
		C	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識しか持っていない。											
		D	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っていない。											

分類番号	ランク	項目	意見			
			基本的操作=具体的に は？	基本操作がどこまでの技術 を指しているのか内容がわ かりにくい	十分とは？	基礎的操作どこまでが できるか？ (Excelでの 〜とか)
14	A	パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に十分に生かすことができる。			十分とは？	
	B	パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に少しに生かすことができる。	今後ますます活用されていく	少しに=少し	教育活動に生かすことができる	
	C	パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に生かすことができな	多くの助言により、教育活動に活かすことができる			
	D	パソコンの基本的操作を行うことができな	もちろん教育活動にも活かさないですよ？			
23	A	チームの一員として、自己の役割を十分認識し、責任を果たすための行動がとれる。			A・B判断しにくい。他 教員との連携・相談で きるかなの方が分り やすい	十分とは？
	B	チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれる。	行動が十分とれる			
	C	チームの一員として、自己の役割の認識や、責任を果たすための行動が十分でない。			多くの助言を得て、 チーム・・・行動がと れる	
	D	チームの一員として、自己の役割の認識がなく、責任を果たすための行動がとれない。				
15	A	人として看護職として生徒の目標となるよう十分努めることができる。			生徒の目標=モデル・め ざす将来像	
	B	人として看護職として生徒の目標となるよう努めることができる。	十分とは？努めるをどう 判断するのかわか思			
	C	人として看護職として生徒の目標となるよう十分できない。				助言により、人とし て・・・目標となるこ とに努めている
	D	人として看護職として生徒の目標となるよう努めることができな	多くの助言を得ても、 人として・・・			

情報通信機器の取り扱い

分類		項目		意見					
番号	ランク	項目	基本的なこととはどんなことですか？						
12	A	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえで基本的な指導技術を十分に身につけている。							
	B	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえで基本的な指導技術を身につけている。							
	C	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえで基本的な指導技術を身につけているが十分でない。							
	D	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえで基本的な指導技術を身につけていない。							
3	A	主な学習指導方法の長所と短所を十分理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる。	○指導方法を効果的に選択・・・						
	B	主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる。							
	C	主な学習指導方法の長所と短所を理解しているが、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができない。							
1	D	主な学習指導方法の長所と短所を理解できておらず、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができない。							
	A	年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることができる。	「自己」は不要						
	B	年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることができる。	教師間の進捗等の共通理解と相談						
	C	年間指導計画の内容を理解しているが、自己の単元計画や指導案に反映させることができない。	何ができないのかかわからない						
D	年間指導計画の内容を理解していないので、自己の単元計画や指導案に反映させることができない。	のでこの文言だけになっている	できるができない。わかりづらい					反映させることが十分にできない。	

教員としての基礎的な知識・技術

分類番号		項目		意見						
ランク	項目	何ができているのかと思う	理解できる							
4	教員としての基礎的な知識・技術	A	生徒の学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に十分活かすことができる。	何ができていたかと思う	理解できる					
		B	生徒の学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる。		しばしば報告・相談しながら各クラスの差が生じないよう					
		C	生徒の学習に対する主な評価の方法を理解しているが、学習指導に活かすことができない。							
		D	生徒の学習に対する主な評価の方法を理解していないので、学習指導に活かすことができない。	この文言だけになっていない						
21	生徒への対応力	A	人権を尊重しながら生徒に関わるこ	十分必要	いじめ等でも見逃さない姿勢	AとBの区別しにくい	人権			
		B	人権を尊重しながら生徒に関わるこ			AとBの区別しにくい				
		C	人権を尊重しながら生徒に関わるこ	わかりにくい						
		D	人権を尊重しながら生徒に関わるこ							
23		A	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を十分身につけている。							
		B	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている。							
		C	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識が十分でない。	十分でない						
		D	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識が身につけていない。							

分類		番号		項目		意見					
自己の健康管理	24	A	自らのストレスと身体を十分に自己管理することができる。	自らのストレスと身体を十分に自己管理することができる。	自らのストレスと身体を十分に自己管理することができる。	自らのストレスと身体を十分に自己管理することができる。	十分と適切なランク付けはそのままでもいいのか。また、A・Bの区別のつけ方が難しい	十分・適切に・十分でない何が違うの？	ストレスコントロール力を身につけている(対処する力)	健康に留意し欠席することなく予定を終了することができた	Bの適切との違い
		B	自らのストレスと身体を十分に自己管理することができる。								
		C	自らのストレスと身体を十分に自己管理することが十分でない。	AとBの区別が難しい	助言により、自らの...管理することが見える	管理することができ る・十分でない・することができない=主観的でいいのだろうか？					
		D	自らのストレスと身体を十分に自己管理することができない。								

6. ルーブリックを用いた評価表の改訂

(表 8-3-9) (表 8-3-10)

教育実習（看護）で達成が必要とされるルーブリックによる評価表についての意見を基に，7章で作成したルーブリックの評価表を改訂した。

因子分析の結果から，再度修正した教育実習（看護）で達成が必要とされる24項目の資質能力についての改訂前の評価表と改訂後の評価表について表 8-3-9 と表 8-3-10 に示す。

表 8-3-9 教育実習（看護）のルーブリックによる評価表 改訂前

分類	番号	項目	A	B	C	D
学習指導	1	年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることができる	年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることが十分できる。	年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることができる。	年間指導計画の内容を理解しているが、自己の単元計画や指導案に反映させることができない。	年間指導計画の内容を理解していないので、自己の単元計画や指導案に反映させることができない。
	2	主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる	主な学習指導方法の長所と短所を十分理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる。	主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる。	主な学習指導方法の長所と短所を理解しているが、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができない。	主な学習指導方法の長所と短所を理解できておらず、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができない。
	3	受容的、共感的な態度で生徒と関わるることができる	受容的、共感的な態度で十分に生徒と関わるることができる。	受容的、共感的な態度で生徒と関わるることができる。	受容的、共感的な態度で生徒と関わることは十分でない。	受容的、共感的な態度で生徒と関わることはできない。
	4	生徒の学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる	生徒の学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる。	生徒の学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる。	生徒の学習に対する主な評価の方法を理解しているが、学習指導に活かすことができない。	生徒の学習に対する主な評価の方法を理解していないので、学習指導に活かすことができない。
	5	単元計画と生徒の実態を踏まえ、学習指導案を作成することができる	単元計画と生徒の実態が十分踏まえられた学習指導案を作成することができる。	指導案を作成することができ、単元計画や生徒の実態が十分踏まえられていない。	指導案を作成することができ、生徒の実態や単元計画のどちらかが十分でない。	指導案を作成することができない。
	6	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身に付けている	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を十分身に付けている。	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身に付けている。	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身に付けているが十分でない。	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身に付けていない。
	7	生徒にわかりやすい言葉で指導することができる	生徒にわかりやすい言葉で十分指導することができる。	生徒にわかりやすい言葉で指導することができる。	生徒にわかりやすい言葉で指導することが十分でない。	生徒にわかりやすい言葉で指導することができない。
	8	基礎的な技術（日常生活援助）について師範を行いながら指導できる	基礎的な技術（日常生活援助）について師範を行いながら十分指導できる。	基礎的な技術（日常生活援助）について師範を行いながら指導できる。	基礎的な技術（日常生活援助）について師範を行いながら指導することが十分でない。	基礎的な技術（日常生活援助）について師範を行いながら指導することができない。
	9	パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に生かすことができる	パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に十分に生かすことができる。	パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に少し生かすことができる。	パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に生かすことができない。	パソコンの基本的操作を行うことができない。

分類	番号	項目	A	B	C	D
生徒指導	10	一人一人の生徒の個性や心身の状況を生活背景を含めて多面的にとらえることができる	一人一人の生徒の個性や心身の状況を生活背景を含めて多面的にとらえることができる。	一人一人の生徒の個性や心身の状況を生活背景を含めてとらえることができるが十分でない。	一人一人の生徒の個性や心身の状況を生活背景を含めて多面的にとらえることができるが十分でない。	一人一人の生徒の個性や心身の状況を生活背景を含めてとらえることができない。
	11	社会人としてのマナーや身だしなみについて指導することができる(臨地実習に出るため)	社会人としてのマナーや身だしなみについて指導が十分できる。	社会人としてのマナーや身だしなみについて指導ができる。	社会人としてのマナーや身だしなみについて指導ができるが十分でない。	社会人としてのマナーや身だしなみについて指導ができない。
	12	生徒の発達段階(身体面・精神面)を踏まえ、個別に対応できる	生徒の発達段階(身体面・精神面)を踏まえ、個別に対応できる。	生徒の発達段階(身体面・精神面)を踏まえ、個別に対応できる。	生徒の発達段階(身体面・精神面)を踏まえてはいるが、個別に対応できない。	生徒の発達段階(身体面・精神面)を踏まえず、個別に対応できない。
	13	看護観の育成(どんな看護師になりたいか理想の看護師像が描ける)	看護観の育成が十分できる。	看護観の育成ができる。	看護観の育成ができるが十分でない。	看護観の育成ができない。
	14	生徒の安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる	生徒の安全管理に関する基礎的知識を有し、十分に指導に活かすことができる。	生徒の安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる。	生徒の安全管理に関する基礎的知識を有しているが指導に活かすことができない。	生徒の安全管理に関する基礎的知識を有していない。
	15	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を十分持っている。	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている。	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識が十分でない。	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っていない。
	16	人として看護職として生徒の目標となるよう努める	人として看護職として生徒の目標となるよう十分努めることができる。	人として看護職として生徒の目標となるよう努めることができる。	人として看護職として生徒の目標となることが十分でない。	人として看護職として生徒の目標となるよう努めることができない。
看護の専門性	17	各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができる	各教科の内容に即した指導方法について、十分に理解し活用することができる。	各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができる。	各教科の指導方法について、内容に即した理解が十分でない。	各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができない。

分類	番号	項目	A	B	C	D
教科の指導方法	18	教科等の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる	教科等の内容に関する専門的知識が豊富で、実際の指導に活かすことができる。	教科等の内容に関する専門的知識はあるが、実際の指導に活かすことができない。	教科等の内容に関する専門的知識が少なく、実際の指導もできない。	
	19	生徒の多様な思考を活かし、主体的な学びを促すためアクティブラーニングを取り入れた授業を行うことができる	生徒の多様な思考を活かし、主体的な学びを促すためアクティブラーニングを取り入れた授業を行うことができる。	アクティブラーニングを取り入れた授業を行うことができるが、生徒の多様な思考を活かすことができない。	アクティブラーニングを取り入れた授業を行うことができない。	
	20	医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択することができる	医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択することができる。	医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択できる。	医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択できない。	
教員としての姿勢・態度	21	人権を尊重しながら生徒に関わることができる	人権を尊重しながら生徒に関わることができる。	人権を尊重しながら生徒に関わることができる。	人権を尊重しながら生徒に関わることを十分にできない。	
	22	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を十分身につけている。	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている。	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識が十分でない。	
	23	チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動をとれる	チームの一員として、自己の役割を十分認識し、責任を果たすための行動をとれる。	チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動をとれる。	チームの一員として、自己の役割の認識や、責任を果たすための行動が十分でない。	
	24	自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる	自らのストレスと身体の健康を十分自己管理することができる。	自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる。	自らのストレスと身体の健康を自己管理することが十分でない。	

表 8-3-10 教育実習（看護）のルーブリックによる評価表 改訂版

分類	番号	項目	A	B	C	D
学習指導	1	年間指導計画の内容を理解し、単元計画や指導案に反映させることができる	年間指導計画の全体像を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることができる。	年間指導計画の内容を理解し、単元計画や指導案に反映させることができる。	年間指導計画の内容を理解しているが、単元計画や指導案に反映させることができない。	年間指導計画の内容を理解していないので、単元計画や指導案に反映させることができない。
	2	主な学習指導方法の長所と短所を理解し、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる	主な学習指導方法の長所と短所について知識が十分にあり、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる。	主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる。	主な学習指導方法の長所と短所を理解しているが、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができない。	主な学習指導方法の長所と短所を理解できておらず、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができない。
	3	授業において受容的、共感的な態度で生徒と関わることができる	授業において受容的、共感的な態度の意味をよく理解しており、生徒と関わることができる。	授業において受容的、共感的な態度で生徒と関わることができる。	授業において受容的、共感的な態度で生徒と関わることができる。	授業において受容的、共感的な態度で生徒と関わることができない。
	4	生徒の学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる	生徒の学習に対する主な評価の方法について知識を有し、学習指導に活かすことができる。	生徒の学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる。	生徒の学習に対する主な評価の方法を理解しているが、学習指導に活かすことができない。	生徒の学習に対する主な評価の方法を理解しておらず、学習指導に活かすことができない。
	5	単元計画と生徒の実態を踏まえ、学習指導案を作成することができる	単元計画と生徒の実態について知識や必要性を理解し学習指導案を作成することができる。	単元計画と生徒の実態を踏まえられた学習指導案を作成することができる。	単元計画と生徒の実態のどちらかが踏まえられた学習指導案を作成することができる。	単元計画と生徒の実態が踏まえられた学習指導案を作成することができない。
	6	板書、発問、指示の仕方などを行ううえでの基本的な指導技術を身につけている	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を十分身につけている。	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている。	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけているが十分でない。	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけていない。
	7	生徒が理解できる言葉で指導することができ	生徒が理解できるよう丁寧に説明を行い指導ができる	生徒が理解できる言葉で指導することができる。	生徒が理解できるよう努力はしているが、理解させることができない。	生徒が理解できるように指導することができない。
	8	基礎的な技術（日常生活援助）について指導できる	基礎的な看護技術（日常生活援助）について知識や技術があり指導ができる。	基礎的な技術（日常生活援助）について指導ができる。	基礎的な技術（日常生活援助）について教員の指導により生徒の指導ができる。	基礎的な技術（日常生活援助）について教員の指導を受けても生徒の指導ができない。
	9	パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に生かすことができる	パソコンの基本的知識や操作法が分かり、教育活動に生かすことができる。	パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に生かすことができる。	パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に生かすことができない。	パソコンの基本的操作を行うことができない。

分類	番号	項目	A	B	C	D
生徒指導	10	生徒指導において一人ひとりの生徒の個別性や心身の状況を多面的にとらえることの重要性が理解できている	生徒指導において一人ひとりの生徒の個別性や心身の状況を多面的にとらえることの重要性が十分理解できている	生徒指導において一人ひとりの生徒の個別性や心身の状況を多面的にとらえることができる	生徒指導において一人ひとりの生徒の個別性や心身の状況を多面的にとらえることができる	生徒指導において一人ひとりの生徒の個別性や心身の状況を多面的にとらえることの重要性が理解できない
	11	生徒に社会人としてのマナーや身だしなみについて指導することができる(臨地実習に出るため)	生徒に社会人としてのマナーや身だしなみについてどちらも指導が十分できる	生徒に社会人としてのマナーや身だしなみについて指導ができる	生徒に社会人としてのマナーや身だしなみについて指導ができる	生徒に社会人としてのマナーや身だしなみについて指導ができない
	12	生徒の発達段階(身体面・精神面・社会面)を踏まえ、個別に対応できる	生徒の発達段階(身体面・精神面・社会面)を十分に踏まえ、個別に対応できる	生徒の発達段階(身体面・精神面・社会面)を踏まえ、個別に対応できる	生徒の発達段階(身体面・精神面・社会面)を踏まえていないが、対応がうまくできない	生徒の発達段階(身体面・精神面・社会面)を踏まえず、個別に対応もできない
	13	看護観の育成(どんな看護師になりたいか理想の看護師像が描ける)	自身の看護観が確立しており、生徒の看護観の育成に向けて指導ができる	生徒の看護観の育成に向けて指導ができる	生徒の看護観の育成に向けて指導が十分でない	看護観の育成に向けて指導ができない
	14	生徒の安全に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる	生徒の安全に関する基礎的知識が豊富で、指導に活かすことができる	生徒の安全に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる	生徒の安全に関する基礎的知識を有しているが指導に活かすことができない	生徒の安全に関する基礎的知識を有していない
	15	学級担任の役割と職務内容について理解し、指導に活かすことができる	学級担任の役割と職務内容について基礎的知識があり指導に活かすことができる	学級担任の役割と職務内容について指導に活かすことができる	学級担任の役割と職務内容について指導に活かすことができる	学級担任の役割と職務内容について指導に活かすことができない
	16	人として看護職として生徒の目標となるよう努める	人として看護職として知識や理念を持ち、生徒の目標となるよう努めることができる	人として看護職として生徒の目標となるよう努めることができる	人として看護職として生徒の目標となるよう努めることができない	人として看護職として指導教員の助言を受けても生徒の目標となるよう努めることができない
看護の専門性	17	教科等の内容に関する専門的知識を有し、授業に活かすことができる	教科等の内容に関する専門的知識が豊富で、授業に活かすことができる	教科等があり、授業に活かすことができる	教科等の内容に関する専門的知識が少なく、授業に活かすことができない	教科等の内容に関する専門的知識が少なく、授業もできない

分類	番号	項目	A	B	C	D
教科の指導方法	18	各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができる	各教科の内容に即した指導方法について、知識を豊富に持ち活用することができる。	各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができる。	各教科の指導方法について、内容に即した理解が十分でない。	各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができない。
	19	主体的な学びを促すためアクティブラーニングを取り入れた授業を行うことができる	生徒の多様な思考を活かし、主体的な学びを促すためアクティブラーニングを取り入れた授業を行うことができる。	主体的な学びを促すためアクティブラーニングを取り入れた授業を行うことができる。	アクティブラーニングを取り入れた授業が指導助言を受けて行うことができる。	アクティブラーニングを取り入れた授業が指導助言を受けて行うことができない。
	20	医療・看護について、生徒が理解できるような指導方法を選択することができる	医療・看護について、生徒が理解できるような指導方法を積極的に選択できる。	医療・看護について、生徒が理解できるような指導方法を選択できる。	医療・看護について、生徒が理解できるような指導方法を選択できる。	医療・看護について、生徒が理解できるような指導方法を選択できない。
	21	人権を尊重しながら生徒に関わるることができる	様々な場面で人権を尊重しながら生徒に関わる姿勢がみられる。	人権を尊重しながら生徒に関わるることができる。	人権を尊重しながら生徒に関わるることができるが十分でない。	人権を尊重しながら生徒に関わるることができない。
教員としての姿勢・態度	22	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識の必要性が分かり実施することができる。	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている。	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識が身につけていない。	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識がほとんど身につけていない。
	23	教職員の一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれる	教職員の一員として、自己の役割を十分理解し、責任を果たすための行動がとれる。	教職員の一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれる。	教職員の一員として、自己の役割を認識しているが、責任を果たすための行動がとれない。	教職員の一員として、自己の役割について認識が少なく、責任を果たすための行動がとれない。
	24	自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる	自らのストレスと身体の健康についての関連を十分理解し、自己管理することができる。	自らのストレスと身体の健康を自己管理することができる。	自らのストレスと身体の健康を管理することができるが、十分でない。	自らのストレスと身体の健康を自己管理することができない。

第4節 考察

1. 教育実習（看護）で達成が必要とされる資質能力

教育実習（看護）で達成が必要とされる資質能力について5件法でアンケートを行った結果、上位1位～5位は「言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている」「人権を尊重しながら生徒に関わることができる」「生徒にわかりやすい言葉で指導することができる」「自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる。」「様々な場面で他の教員と協働する姿勢を持っている」であり、これらは教員としての姿勢・態度に分類される項目である。高等学校（看護）の教育実習は2週間という短期間であるため、教科指導や学級指導などの内容は上位には来ていないと思われる。それよりも教員としての基本的な姿勢を重視しているものと思われる。9位に「教科等の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる」となっていて、教科指導等の項目について10位まではこの1項目だけである。

2. 教育実習（看護）で達成が必要とされる資質能力について因子分析

教育実習（看護）で達成が必要とされる資質能力について、因子分析の結果下位尺度Ⅰ【生徒指導】5項目、下位尺度Ⅱ【学習指導】4項目、下位尺度Ⅲ【教員としての姿勢・態度】5項目、下位尺度Ⅳ【教員としての基礎的知識・技術】4項目、下位尺度Ⅴ【指導技術】3項目、下位尺度Ⅵ【看護の専門性】2項目、下位尺度Ⅶ【教科の指導方法】1項目の7因子、24項目からなることが確定した。除外項目は8項目である。

1) 生徒指導

生徒指導は、教職課程コアカリキュラムでは、「道徳、総合的な学習の時間の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」に位置づけられており、全体目標は「一人一人の児童及び生徒の人格を尊重し個々の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して教育活動全体を通じて行われる教育活動である。他の教職員や関係機関と連携しながら・・・」（教職課程コアカリキュラムのあり方に関する検討会、2017）とあり、学校教育の中で大きな柱となるものである。

項目30, 32は、一人一人の生徒の発達段階や個性を含めて多面的にとらえるなど「個別指導」の内容になっている。項目6, 21, 28は、学級経営や特別活動を通して生徒に社会人としてのマナーや身だしなみの必要性を理解させ、生徒の安全管理にも注意を払い、また看護師養成の観点から「看護観」の育成を行うなど「集団指導」に関する内容となっている。

2) 学習指導

学習指導は、教職課程コアカリキュラムの全体目標によると「当該教科における教育目標、育成を目指す資質能力を理解し、学習指導要領に示された当該教科の学習内容について背景となる学問領域と関連させて理解を深めるとともに・・・中略・・・具体的な授業場面を想定した・・・略」（教職課程コアカリキュラムのあり方に関する検討会、2017）とあり、「教科指導」に位置づけられ、学校教育の中で根幹となるものである。

項目10, 24, 25は、年間指導計画の内容を理解して単元計画や学習指導案を作成し、学習場面に応じた指導方法を選択し、受容的・共感的態度で「教科指導」を行う内容で

ある。項目 26 は学習指導に対する評価方法について理解し、指導に活かす内容になっている。

3) 教員としての姿勢・態度

この内容は、「教員としての姿勢・態度」という文言ではないが、教職課程コアカリキュラム（教職課程コアカリキュラムのあり方に関する検討会，2017）では「教育の基本的理解に関する科目」に位置づけられており、教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想、教職の意義及び教員の役割・職務内容、教育に関する社会的、制度的又は経営的事項、幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の課程、特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解、教育課程の意義及び編成の方法が含まれている。これらは教育実習前の指導に位置づけられているが、教育実習においても必要とされる項目である。項目 1, 2, 3 は言葉づかい、挨拶、人権の尊重、生徒にわかりやすい言葉で指導するなど生徒に対応する時の教員としての姿勢を示している。また、項目 4 の自らの健康について《自己管理》する能力も必要とされる。項目 23 は【指導方法】に関する内容である。

4) 教員としての基本的知識・技術

項目 15, 18, 20 は、授業を行ううえで、学習指導案を立案し、板書・発問・指示の内容などの基本的な技術を身につけ、学級担任の役割などに関する知識を身につけているなど【教員としての基本的な知識・技術】の内容を含んでいる。これは、教育実習において授業を行うときに必要な知識技術となる。項目 17 は、【教員としての姿勢・態度】の項目に含めるのが妥当である。

5) 指導技術

項目 13, 22 は、看護科目の演習において師範（デモンストレーション）を行いながら指導する。また、学校現場の ICT 活用の実態からパソコンの操作についての基本的な技術は身につけておく必要がある。この項目は【教員としての基礎的知識・技術】に含まれる内容である。項目 14 は、医療・看護の内容は高校生には理解しにくいものが多いので、わかりやすい指導方法を選択することが大切である。

6) 看護の専門性

項目 9, 11 は、科目看護についての《専門的知識》を深める内容である。また、看護師の先輩として生徒のモデルとなるような内容である。

7) 教科の指導方法

項目 31 は教科の内容に応じた指導法について理解し活用することであるので、【指導方法】に含めるのが妥当である。

以上のことから、7 因子 24 項目は妥当であり、再度検討を行い 5 分類 24 項目に振り分けたことについても妥当であると考えられる。

3. 教育実習（看護）で達成が必要とされるルーブリックによる評価表についての意見について

ルーブリック評価表の記入しやすさについて、5 割近くが「記入しにくい」と回答している。「記入しにくい」と回答した内容は「十分」や「少し」などの表現は評価する人の主観により差異が生じることや、1 つの質問に 2 つの内容を含むいわゆるダブルバーレルに

についてはどちらを解答すればいいのかわからないことや、項目数が多いこと、到達のレベルが2週間程度の実習期間では高すぎることを、ルーブリックそのものの作成方法についてなどがあげられていた。

また、ルーブリック評価全体について、評価内容にわかりにくい部分があるのでそれを改良する。実習期間が少ない中での評価であることを考えて作成する。チェックリストなどと組み合わせる。実施に当たっては、実習校の教員と事前に打ち合わせをして評価をすること。教員が評価する場合は、評価者の意識を統一すること。今回の評価内容は、学生が実習前に到達目標が示されているのでそれが確認できることや、実習前後の到達度の変化が分かるので学生の自己評価には適していること。また、この評価項目は新人教員に必要な評価ではないのか、今まで教育実習においてこのような評価がなかったことで、妥当性があり良い評価であるという意見もあった。今回挙げた項目に追加して生徒に対するかわり方や個人情報に関すること、HRやクラブ活動について、教育者としての自覚についても評価に入れたらいいのではないかという意見があった。全体の意見と、1つ1つの項目についての意見も考慮し5領域24項目の評価表を改訂した。(表8-3-10) 今後は、学生に改良した評価表を使用してもらい更なる改良を加える必要がある。

第5節 第8章のまとめ

高等学校(看護)教員として教育実習(看護)で達成が必要とされる資質能力について、全国の5年一貫高等学校看護科の校長を含む管理職と教員に5件法により調査し、因子分析および信頼性の検討の結果7因子が抽出された。下位尺度Ⅰ, 5項目【生徒指導】、下位尺度Ⅱ, 4項目【学習指導】、下位尺度Ⅲ, 5項目【教師としての姿勢・態度】、下位尺度Ⅳ, 4項目【教員としての基礎的知識・技術】と命名した。下位尺度Ⅴ, 3項目【指導技術】と命名、下位尺度Ⅵ, 2項目【教科看護の専門性】と命名した。下位尺度Ⅶ, 1項目【教科の指導方法】と命名した。尺度のcronbach's α は、下位尺度Ⅰから順に $\alpha=.84$, $\alpha=.83$, $\alpha=.77$, $\alpha=.75$, $\alpha=.73$ $\alpha=.57$ であった。

因子分析の結果から、高等学校(看護)の教員として教育実習(看護)に必要とされる資質能力について再構成し、【学習指導】9項目、【生徒指導】5項目、【看護の専門性】3項目、【教科の指導方法】3項目、【教員としての姿勢・態度】4項目の5分類24項目とした。

ルーブリック評価表については、「このような評価表が今までになかったので良い評価である」と48.6%の回答がある反面、使用に関しては「記入しにくい」と回答した割合は44.6%と多く記述内容を検討し、記入しやすいように評価表を改訂した。分類は、因子分析後の再構成と同じ5分類24項目である。今後は、改良した評価表を使用してもらい更なる改良を加える必要がある。

引用文献

教職課程コアカリキュラムのあり方に関する検討会(2017)文部科学省,

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf (2018.3.11 閲覧)

第9章 全体考察

本研究の目的は、高等学校（看護）の教育実習において学生が目的意識をもって実習に臨むため、まず、高等学校（看護）教員として大学卒業までに習得すべき資質能力のスタンダードを作成する。それに基づき教育実習における教員評価票を作成し、同時に学生が使用する自己評価票を作成することである。それは、教育実習前に学生が評価基準を確認し、実習目標を明確にした上で実習に臨み、実習後に自己評価することで「省察」を行い主体的な学びが可能となるシステム開発を目指すことである。本章では、これまでの結果を踏まえて総合的に考察を行う。

まず、第1節では5年一貫校高等学校教員より得られた結果をもとに高等学校（看護）教員として大学卒業までに習得すべき資質能力の基準について考察し、またその基準の妥当性、さらに高等学校（看護）教育実習で必要とされる資質能力の基準について、高等学校教員の調査と学生の教育実習前後における評価から評価基準を作成した結果について考察する。さらに、作成した評価基準の妥当性と評価項目の内容の見直しについて5年一貫校高等学校教員に再度調査し、得られた結果をもとにループリックによる自己評価表を作成した。

第2節では、高等学校（看護）教員が卒業までに習得すべき資質能力の基準と高等学校（看護）教育実習自己評価票の使用の可能性について述べる。

第1節 第5・第6・第7・第8章を踏まえた全体考察

第1項 高等学校（看護）教員として大学卒業までに習得すべき資質能力

高等学校（看護）教員として大学卒業までに習得すべき資質能力の調査は、回答者が記入時に思考を容易にするため、教員として必要な資質能力について別惣ら（2012）が示した16領域と、2015年に文部科学省が高等学校教諭として卒業までに身につけるべき力についての調査（文部科学省、2015）を参考に18領域を示し、それを3分野に分け、その中から特に必要と思う2項目を選んで自由に記入してもらった。

高等学校（看護）教員として大学卒業時に必要とされる資質能力の記述について、共通性を抽出し、整理・統合を行い、サブカテゴリーとした。サブカテゴリーの表現については別惣ら（2012）が小学校教員養成スタンダードとして作成した50項目の資質能力を参考にした。独自のものは教員養成コアカリキュラムの目標（文部科学省、2017）や教職実践演習の到達目標を参考にした。表現方法としては、職務遂行に必要とされる知識、態度、遂行を含んだ能力で測定可能な表現（パフォーマンスの観点）によるものとした。調査結果の整理・統合の結果19のカテゴリーと59項目のサブカテゴリーが抽出され、そのうち39項目は、別惣らが小学校教員に必要な資質能力のスタンダードと定めた項目と一致又は類似していた。20項目は、高等学校（看護）教員独自のものが多く含まれていた。

教科等の指導では教員として基本的に必要な事項は、小学校教員と変わりはなかったが、教科看護の専門的知識や技術、指導方法では、将来「看護師」として働くことを想定した資質能力が挙げられ、生徒に職業人としての在り方を意識させる指導の必要性がうかがえた。2022年度から高等学校学習指導要領の改訂（2018）に伴い「主体的・対話的で深い学

び」の実現に向けた授業改善が必要とされることから、グループワークなどのアクティブ・ラーニングを取り入れた授業の必要性の記述がみられた。

生徒理解・指導方法では、生徒の発達段階や心身の状況、生活背景を含めて個別的に指導を行うことの重要性が記入されていた。また、授業だけでなく特別活動やキャリア教育、ICTを活用する力、特別支援を必要とする生徒の指導についての記述が多く見られた。これらは2019年度から開始された教職課程コアカリキュラム(2017)の中に位置づけられている。5年一貫教育であるため生徒の年齢に応じた対応や、病院実習に臨むこと、看護師という職業をふまえ、マナーや身だしなみの指導、看護観の育成、生徒同士の協働や多職種との連携など職業人としての育成が望まれていた。

教員としての態度姿勢として、共通する項目は、教員の協働・チームワーク・関係づくり、教員としてふさわしい言動・態度・意識・倫理感を持ち、保護者や地域の人々との連携の必要性、自らの学びを省察する姿勢、教育制度・法規を学生のうちに理解しておくことであった。実習施設との連携や調整能力が必要とされ、看護職として生徒のモデルとなることも独自のものであった。

第2項 高等学校(看護)教員として大学卒業までに必要とされる資質能力の妥当性と 資質能力の基準

高等学校(看護)教員として大学卒業までに必要な資質能力の調査から抽出された59項目に、別惣ら(2012)が研究調査した資質能力と教職課程コアカリキュラムの項目から6項目を追加し65項目の調査票を作成した。65の項目について5件法により必要性を調査した。その結果について、因子分析と信頼性の検討を行い、下位尺度Ⅰとして13項目【教科指導】、下位尺度Ⅱとして27項目【生徒指導】、下位尺度Ⅲとして22項目【教員としての素養】の3因子が抽出された。

3因子について、再度因子分析を行った。因子分析の結果、下位尺度Ⅱは、下位尺度Ⅱ-1として12項目【集団指導】、下位尺度Ⅱ-2として、5項目【個別指導】、下位尺度Ⅱ-3として、7項目【学級経営】、下位尺度Ⅱ-4として、3項目【情報機器等の取扱い】の4因子から構成され、下位尺度Ⅲは、下位尺度Ⅲ-1として、7項目【教員としての自覚】下位尺度Ⅲ-2として、5項目【教員としての基礎的な知識・技術】、下位尺度Ⅲ-3として、2項目【保護者・地域との連携】の5因子から構成されることが確定した。除外項目は、5項目とした。

因子分析の結果から、高等学校(看護)教員として大学卒業までに必要とされる資質能力の基準の作成を行った。【教科指導力】【生徒指導力】【教員としての素養】と大きく3つに分類し、さらに【教科指導力】は<教科指導力>として<集団指導力>に含まれていた1項目を追加し、14項目とした。【生徒指導力】は<集団指導力>として<情報通信機器の取り扱い>に含まれていた1項目を追加し12項目、<個別指導力>として5項目、<学級経営力>として、5項目、<情報通信機器の取り扱い>として2項目、【教員としての素養】は、<教職意識>として7項目、<学級経営力>に含まれていた1項目を、<教員としての基礎的な知識・技術>に追加し6項目、<連携力>として2項目、<生徒への対応力>として4項目、<特別支援教育>として2項目、<情報通信機器の取り扱い>の中に含まれていた1項目を<自己の健康管理>として1項目追加し、全体で11領域60項目を

高等学校（看護）教員として卒業までに必要な資質能力が挙げられた。パフォーマンスによる表現にすることにより目標が明確になるため教員や学生は評価しやすいと思われる。

第3項 高等学校（看護）教育実習で必要とされる資質能力についての自己調査表の開発

高等学校（看護）教員として教育実習で必要とされる資質能力の調査を高等学校教員と教育実習前後の学生に行なった。高等学校教員の調査で「必要である」と回答し、片側2項検定の結果有意差が認められた11項目と、コアカリキュラムの教育実習の目標が含まれていると考えられる項目（30%以上の教員が教育実習で「必要である」と回答した項目に該当する）は合わせて36項目であった。

学生の調査は、大学卒業時に必要とされる65項目の資質能力について教育実習前後に、調査票を使用し、（5：十分身についている・4：ほぼ身についている・3：少し身についている・2：あまり身についていない・1：全く身についていない）の5件法により回答してもらい、Wilcoxon順位和検定で有意差を求めた。

教科指導力は、高等学校教員の調査では8項目で、学生の自己評価で有意差の認められた項目は8項目であった。生徒指導力のうち集団指導力は高等学校教員の調査では2項目で、有意差の認められた項目は1項目であった。個別指導力は4項目で、有意差の認められた項目は3項目であった。学級指導力は2項目で、どちらも有意差が認められた。情報通信機器の取り扱いは1項目で、有意差が認められた。教員としての素養のうち、教職意識は5項目で、有意差の認められた項目は4項目であった。教員としての基本的な知識・技術は5項目であり、すべて有意差が認められた。連携力は、該当項目はなかった。生徒への対応力は4項目で、有意差の認められた項目は2項目であった。特別支援教育は、該当項目はなかった。自己の健康管理は1項目であった。

除外項目は、4項目であり、それらは、教員の調査において教育実習に必要な資質能力の項目の内10位以内の順位であり、そのうち実習前後の有意差が認められたのは3項目であったが、これらは6章の因子分析で除外項目であり、他の項目に同じ内容が含まれているため除外した。

これらの結果をもとに、高等学校（看護）教育実習において教員と学生が共有できる32項目の評価表をループリックで作成した。作成レベルは4とし、教員と学生が同じ評価基準を用いて評価できるようにした。「教科指導力」は8項目、「生徒指導力」は、＜集団指導力＞2項目、＜個別指導力＞4項目、＜学級経営力＞2項目、＜情報通信機器の取り扱い＞1項目、「教員としての素養」は、＜教職意識＞5項目、＜教員としての基礎的な知識・技術＞5項目、＜生徒への対応力＞4項目、自己の健康管理1項目である。

今後、高等学校の教員と高等学校（看護）教育実習に臨む学生に調査し、評価表を改善していく必要がある。

第4項 高等学校（看護）教員として教育実習（看護）で達成が必要とされる資質能力の妥当性について高等学校教員へのアンケート調査

高等学校（看護）教員として教育実習（看護）で達成が必要とされる資質能力について、第7章で作成したループリックの自己評価表について、全国の5年一貫高等学校看護科の校長を含む管理職と教員に5件法により調査し、因子分析および信頼性の検討の結果7因

子が抽出された。下位尺度Ⅰ，5項目【生徒指導】，下位尺度Ⅱ，4項目【学習指導】，下位尺度Ⅲ，5項目【教師としての姿勢・態度】，下位尺度Ⅳ，4項目【教員としての基礎的知識・技術】と命名した。下位尺度Ⅴ，3項目【指導技術】と命名，下位尺度Ⅵ，2項目【教科看護の専門性】と命名した。下位尺度Ⅶ，1項目【教科の指導方法】と命名した。尺度のcronbach's α は，下位尺度Ⅰから順に $\alpha = .84$ ， $\alpha = .83$ ， $\alpha = .77$ ， $\alpha = .75$ ， $\alpha = .73$ ， $\alpha = .57$ であり，高い信頼性が得られた。

因子分析の結果から，高等学校（看護）の教員として教育実習（看護）に必要とされる資質能力について再構成し，【学習指導】9項目，【生徒指導】5項目，【看護の専門性】3項目，【教科の指導方法】3項目，【教員としての姿勢・態度】4項目の5分類24項目の評価項目とした。

ループリック評価表の内容について，高等学校の看護の教員より「このような評価表が今までになかったので良い評価である」と48.6%の回答がある反面，使用に関しては，「記入しにくい」と44.6%と多く，記述内容を検討し記入しやすいように評価表を改訂した。

評価項目は，5分類24項目である。今後は，改良した評価表を使用してもらい更なる改良を加える必要がある。

第2節 高等学校（看護）教育実習で達成が必要とされる資質能力についての自己評価票の活用の有用性

4章でも述べたが，現在までに高等学校（看護）教員としての資質能力の基準について研究した文献は示されていない。教育実習の目標については，文部科学省（2017）がコアカリキュラムを策定し，教育実習の目標は示された。しかし，学校種や職種の共通性の高いものとして作成されていて，高等学校（看護）教員だけに適用されるものではない。

別惣ら（2012）は，小学校教員として大学卒業時に養成すべきスタンダードを開発するため，全国の教員，指導主事を対象に調査を行い，スタンダードを作成した。さらに，別惣ら（2016）は，その基準を使用して小学校教育実習前後に学生の調査を行い評価目標が達成されたかについて調査を行っている。小林（2007）は，全国の教員養成大学付属の小・中・高等学校の主任に教育実習の実習形態と評価について調査し，結果から自己評価表を作成した。また，岩田ら（2008）は評価基準の項目について全国58の大学に調査し，実習生が評価される観点について調査している。評価基準作成にあたり，既存のものを改訂したり，教員経験のある教員から意見を求めたり，教育実習校の教員に調査を行いその結果をもとに作成しているが，別惣らが行ったように全国の小学校教員に調査を行い，評価基準を作成したものは今までに見られていない。そのため，この研究で高等学校（看護）教員として卒業までに必要となる資質能力を全国の5年一貫高等学校の教員に調査し，その結果から資質能力の基準を作成し，さらにその基準の妥当性について再度全国の5年一貫高等学校の教員に調査した。その結果について因子分析を行い，資質能力を確定し，さらに高等学校教員に同時に行った教育実習で必要な資質能力の調査と学生に対して高等学校「看護科」で教育実習を行う前後に，その評価基準を用いて到達度の調査を行った結果をもとに，高等学校（看護）教育実習で使用する自己評価表の原案をもとにさらに全国の5年一貫高等学員看護科の管理職と教員に評価項目の妥当性と評価内容の検討について調査

を行い、学生が共通して使用できるルーブリックによる自己評価表を作成した意義は大きい。全国の高等学校（看護）の養成を行っている大学は、2019年4月現在で13大学あり、そのうち看護師資格の取得できる大学は、11校である。これらの大学の学生が高等学校（看護）の教育実習を行う前後にこの研究で作成した自己評価表を活用することにより、教育実習前に目標を確認することが可能になる。また、実習後に自己評価を行うことにより単に教育実習の評価だけではなく、教育実習での体験を通して自らの実践を省察し、大学で学んだ理論と実践を再構築することにより、将来学校現場で主体的・自律的に行動するという教師像を具体的に自分のものとするのが可能となる。

長峰ら（2018）は、養護教諭養成課程の自己評価にルーブリックの基準を用いることにより学生が身につけるべき力と足りない部分が明確になったとし、「自己評価」と「自己改善」を習慣化することが可能になるとしている。また、実習などでの経験の有無により評価が低くなる項目もあることを述べている。このことから教育実習の実習内容について共通する項目について評価することが必要となってくる。

本研究でルーブリックによる教育実習評価表を提言する。実習前後に使用してもらいその効果や汎用性を確認し、使用可能な実習評価表の作成を行うことが課題となる。

引用文献

- 文部科学省（2017）：看護学教育モデル・コアカリキュラム～「学士課程においてコアとなる看護実践能力」の修得を目指した学修目標～
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/078/gaiyou/_icsFiles/afiel_dfile/2017/10/31/1397885_1.pdf（2020.5.24 閲覧）
- 岩田昌太郎，濱本想子，白石智也他（2019）：日本における教員養成の質保証の現状と課題：国内の研究動向から見る今後への示唆，広島大学大学院教育学研究科紀要，第68号，243-252.
- 長峰伸治，成松美枝，高橋佐和子（2018）：本学養護教諭課程履修学生のルーブリックによる自己評価，聖隷クリストファー大学看護学部紀要，第26巻，7-17.
- 別惣淳二，渡邊隆信編（2012）：教員養成スタンダードに基づく教員の質保証—学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築—，ジアース教育新社，10-27. 30-59.
- 別惣淳二，長澤憲保（2016）：小学校教員養成スタンダードに基づく実習等他湯基準から捉えた実習成果—実地教育Ⅳ（小学校教育実習）における単位数増加の効果について，兵庫教育大学研究紀要，第49巻，131-141.
- 文部科学省（2018）：平成30年度公立学校教職員の人事行政状況調査について（概要）
https://www.mext.go.jp/content/20191224-mxt_zaimu-000003245_H30_gaiyo.pdf
（2020.5.20 閲覧）
- 文部科学省（2018）：高等学校学習指導要領解説（総則編）
https://www.mext.go.jp/content/20200716-mxt_kyoiku02-100002620_1.pdf
（2020.10.31 閲覧）
- 文部科学省（2015）：教員の資質能力の向上に関する調査，
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryu/_icsFiles/afiel_dfile/2015/07/10/1359470_03_1.pdf（2020.4.27 閲覧）

第10章 最終結論

1. 中学校・高等学校における教育実習評価についての先行文献を概観した結果、いずれも所属大学の学生の評価にとどまり、すべての学生に適用されるものとはなっていなかった。また、高等学校（看護）の教育実習評価に関する研究は現在までに行われていなかった。文部科学省が「教職実践演習」の到達目標（2006）として示したのや「教職課程コアカリキュラム」として示されたものは、学校種や教科について個別のものではなく全般的なものである。

2. 中央教育審議会答申に見られる「いつの時代にも教員に求められる資質能力」については、使命感や愛情、豊かな教養などあいまいな表現である。別惣らは、小学校教員として大学卒業時に養成すべきスタンダードを開発するため、全国の大学附属学校教員、公立学校教員、指導主事に調査し、その結果から教員養成スタンダードをパフォーマンスの視点で作成し、それを教育実習の評価基準として活用している。別惣らが行った方法で評価基準を作成したものは他の研究では見られなかった。

3. 5年一貫高等学校の管理職を含む教員に調査した結果、高等学校（看護）教員として大学卒業までに必要な資質能力は、19項目のカテゴリーと59項目のサブカテゴリーが抽出され、サブカテゴリーのうち39項目は別惣らが作成した小学校教員に必要な資質能力と一致または類似していた。20項目は独自のものが多くみられた。教員として基本的な事項は変わりなかったが、記述の内容から専門的知識や技術、指導方法、生徒理解、生徒指導では、生徒に「看護師」の育成を目指した学習が必要とされていた。さらに生徒に対して看護観の育成をすることや、看護師のモデルとしての役割も求められていた。新学習指導要領にある「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した指導法や、特別支援を必要とする生徒への対応の必要性、また、「チーム学校」の理念の下で教員、保護者、地域が連携して生徒を教育していく必要性がある。

4. 高等学校（看護）教員として大学卒業までに習得すべき資質能力について、調査の結果から抽出した59項目の資質能力に高等学校（看護）教員として更に必要と思われる6項目の資質能力を追加し、全国の5年一貫高等学校看護科のある校長と教員に調査した。因子分析および信頼性の検討の結果3因子が抽出された。3因子について、再度因子分析を行い尺度Ⅰは、変更なく、尺度Ⅱは、4因子が抽出され、12項目【集団指導】、5項目【個別指導】、7項目【学級経営】、3項目【情報機器等の取扱い】と命名した。尺度Ⅲは5因子が抽出され、7項目【教員としての自覚】、5項目【教員としての基礎的な知識・技術】、2項目【保護者・地域との連携】、4項目【生徒への対応】2項目【特別支援教育】と命名した。尺度の α 係数は尺度Ⅰから順に、 $\alpha=.97$ 、 $\alpha=.97$ 、 $\alpha=.92$ で高い信頼性が得られた。因子分析の結果から、高等学校（看護）の教員として大学卒業時に必要とされる資質能力についての基準をパフォーマンスの視点から再構成し、【教科指導力】【生徒指導力】【教員としての素養】の3分類＜教科指導力＞、＜集団指導力＞＜個別指導力＞＜学級指導力＞＜情報通信機器の取り扱い＞＜教職意識＞＜教員としての基礎的な知識・技術＞＜連携力＞＜

生徒への対応力は＜特別支援教育＞＜自己の健康管理＞の11領域で60項目が見いだされた。

5. 高等学校（看護）教員として教育実習で達成が必要とされる資質能力の調査を高等学校教員と教育実習前後の学生に調査した。高等学校教員の調査は、片側2項検定の結果有意差の認められた項目は11項目で、コアカリキュラムの教育実習の目標が含まれていると考えられる項目（30%以上の教員が教育実習で「必要である」と回答した項目に該当する）は36項目であった。36項目を教育実習で必要とされる資質能力の候補とし、学生の教育実習前後に5段階で調査した結果について、Wilcoxon順位和検定で有意差を求めた。

【教科指導力】は、高等学校教員の調査で8項目で、そのうち教育実習前後の自己評価で有意差の認められた項目は6項目であった。【生徒指導力】は9項目で、そのうち教育実習前後の自己評価で有意差の認められた項目は6項目であった。【教員としての素養】は、15項目で、有意差の認められた項目は11項目であった。除外項目は4項目で有意差が認められたのは3項目であったが、これらは因子分析で除外項目であり、他の領域に同じ内容が含まれるため除外した。これらの結果をもとに、高等学校（看護）教育実習において教員と学生が共有できる32項目の評価表をルーブリックで作成した。作成レベルは4とした。

6. 高等学校（看護）教員として教育実習（看護）で達成が必要とされる資質能力について、第7章で作成した自己評価表について、5年一貫高等学校看護科の校長を含む管理職と教員に5件法により調査し、因子分析および信頼性の検討の結果7因子が抽出された。下位尺度Ⅰ，5項目【生徒指導】，下位尺度Ⅱ，4項目【学習指導】，下位尺度Ⅲ，5項目【教師としての姿勢・態度】，下位尺度Ⅳ，4項目【教員としての基礎的知識・技術】，下位尺度Ⅴ，3項目【指導技術】，下位尺度Ⅵ，2項目【教科看護の専門性】，下位尺度Ⅶ，1項目【教科の指導方法】と命名した。尺度のcronbach's α は、下位尺度Ⅰから順に $\alpha=.84$ ， $\alpha=.83$ ， $\alpha=.77$ ， $\alpha=.75$ ， $\alpha=.73$ ， $\alpha=.57$ であり、高い信頼性が得られた。

因子分析の結果から、高等学校（看護）の教員として教育実習（看護）に必要とされる資質能力について再構成し、【学習指導】9項目，【生徒指導】5項目，【看護の専門性】3項目，【教科の指導方法】3項目，【教員としての姿勢・態度】4項目の5分類計24項目の評価項目とした。レベルは、4とした。ルーブリック評価表の内容について、高等学校の看護の教員の調査から再検討し記入しやすいように評価表を改訂した。

7. 高等学校（看護）教員として学生が目的意識を持って教育実習に臨み、教育実習後に学生が「省察」を行い主体的な学びの創造に寄与し、高等学校教員と、学生、大学教員が納得できる評価表を作成することを目標に研究を行いルーブリックによる自己評価表を提言した。

8. 今後、高等学校（看護）教育実習自己評価表を実習前後に学生、実習校指導教員に使用してもらいその効果や汎用性を確認し、さらに改良を行い、よりよい実習評価表を作成することが課題である。

終章 研究の成果と今後の展望

本研究は、高等学校（看護）の教育実習において学生が目的意識をもって実習に臨むため、高等学校看護教員として大学卒業までに修得すべき資質能力のスタンダードを作成し、それに基づき教育実習における教員評価表と学生が使用する自己評価表を作成することを目的に研究を行った。

教育実習は教職課程において中核をなすものであり教育実習だけを切り離して評価するものではない。2017年11月に文部科学省により「教職課程コアカリキュラムが策定され、学校種などの共通性の高い「教育実習」の到達目標は示されたが、2022年2月時点において学校種や高等学校（看護）など専門教科独自の基準は示されておらず、「学校種、教科についても今後順次整備されることを求めたい。（2017、文部科学省）」という記述に止まっている。

本研究において全国の管理職を含む高等学校看護科教員に調査を行い高等学校（看護）教員として卒業までに習得が必要な資質能力として11領域、60項目が見いだされた。この項目をもとに教育実習で達成が必要とされる資質能力について再度、全国の管理職を含む高等学校看護科教員に調査を行った。また同じ11領域、60項目の資質能力について教育実習前後の学生に調査を行いそれらの結果をもとにルーブリックによる32項目の評価表を作成した。ルーブリックの評価項目と評価内容について再再度、全国の管理職を含む高等学校看護科教員に調査を行った。その結果から、5分類24項目の4段階のルーブリックによる教員と学生が共に使用する評価表を提言した。

本研究で行ったように、現場の教員の生の声をもとに高等学校（看護）教員として卒業までに習得が必要な資質能力についての基準は今まで示されてこなかった。また、教育実習においても各大学の教員が作成した評価表はあるが、全国の教員の調査をもとに作成した評価表は現在までに作成されていない。そのため本研究で作成した教員と学生が共に使用する評価表を使用して教育実習の評価を行う意義は大きい。ルーブリックを用いた評価表を使用することで評価基準が明確になり、しかも一度作成した評価表の内容について全国の教員に調査することでより評価基準が明確になっている。高等学校の教員にとってだけでなく、特に実習指導の自己点検評価の貴重なデータの収集ができ、大学の教職課程における学修指導の自己点検評価によって改善に向けた取り組みをおこなう上で役立つものと思われる。本研究の対象となった教員は、5年一貫高等学校看護科教員の25～40%であり、全教員を対象としていないところは研究の限界である。また、学生への調査は、調査数が十分とは言えず効果検証の面で課題が残った。

教育実習に臨む学生と学生を指導する教員について、本研究で作成したルーブリックによる評価表はまだ使用できていない。そのため、今後、教育実習に臨む学生と教育実習校の教員に教育実習評価表を示し、実習前後に使用してもらいその効果や汎用性について確認しさらに改良を行い使用可能な評価表の作成を目指すことである。

引用文献

教職課程コアカリキュラムのあり方に関する検討会（2017）文部科学省、

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf（2018.3.11 閲覧）

謝 辞

本論文を終えるに当たり、主指導教員として全面的にご指導いただいた広島文化学園大学大学院、看護学研究科の研究科長である岡本陽子教授、副指導教員としてご指導いただいた渡邊満教授、金澤寛教授に心から謝意を申し上げます。

特に岡本陽子教授には、この4年6ヶ月間お忙しい業務にもかかわらず時間を作ってください、多くのことをご教示いただきました。研究の初めからゴールを見据えた計画的な研究の筋道を教えていただき、執筆まで何とかたどり着くことができました。私が、執筆に停滞している時、喚起を促していただき、「早く進めないといけない」と思わせていただきました。データの分析にあたり、SPSSの使い方や因子分析に不慣れな私に、指導して下さいました。

渡邊 満教授には研究の初めから、進むべき方向性について指導していただきました。ご自身が編集、執筆された書籍を紹介いただき、また、研究の中で主要な部分を占める兵庫教育大学の別惣淳二教授をご紹介いただき、お話を伺ったことは研究を進めていく上で多いに励みになりました。また、先生はお忙しいにもかかわらず論文について、丁寧に内容を見ていただき示唆を与えていただきました。

金澤寛教授にはアンケート作成や、統計分析について私が勉強不足のため分かっていなかった統計の基礎について、書籍の紹介や叱咤激励をいただき、何とか分析ができました。

論文作成にあたり、反省点は多くありますが、一年次に済ませておくべきであった文献レビューが十分でなく、まとめるにあたり多くの時間を費やしました。改めて、文献を丁寧に読み込むことの大切さを思い知りました。

本研究を進めるに当たり、研究の基礎について貴重なご意見、ご助言をいただきました広島文化学園大学の佐々木秀美教授をはじめ山内京子教授、讃井真理教授、塩谷久子教授大塚文教授に心からお礼申し上げます。

数回のアンケートを全国の高等学校5年一貫高等学校の校長先生にお願いし、校長先生はじめ教員の皆様にご協力いただきました。全国高等学校（看護）の会長である埼玉県立常盤高等学校の島村校長先生から研究についての励ましのお手紙をいただき大いに励みになりました。また、福山平成大学の初代学部長の橋本和子先生と二代学部長の森田なつ子先生には、大学院博士後期課程に入学するにあたり背中を押していただきました。年齢のこともあり、博士後期課程で研究をするとは夢にも思っていませんでしたが、研究計画や発表、論文をまとめることなど苦勞した中でも研究する喜びを見出すことができました。日々、多くの業務があり、また令和2年から中国に端を発したコロナウイルス感染症の影響で、オンデマンドでの授業準備やZoomなどの取り扱い等に不慣れなため、なかなか執筆ができない状況もありました。福山平成大学の現学部長の木宮高代先生も大学院の進捗状況を気にかけていただきました。福井正康先生にも統計の実際について多くの示唆を与えていただきました。田村美子先生には論文執筆にあたり示唆をいただきました。御村ひさ子様には、アンケート集計にお手伝いいただきお礼申し上げます。

多くの先生方のおかげで執筆できましたことを改めて感謝申し上げます。

最後に論文執筆のために家事の協力や心から応援してもらった家族に感謝いたします。

研究依頼書

施設用

〇〇高等学校 校長先生

研究テーマ 高等学校(看護)教育実習における自己評価表の開発に向けて

私は現在、広島文化学園大学大学院看護学研究科博士後期課程で教育実習評価の研究を行っている岡和子と申します。

このたび博士論文として、上記の課題名により研究を行いたいと考えております。

教育実習の評価について文部科学省はコア・カリキュラムを策定していますが、学校種や教科の違いについては検討されてなく全国的にも統一されたものではありません。そのため、高等学校(看護)の教育実習において学生が習得すべき資質・能力の基準を作成します。それに基づき教育実習の評価基準を作成し、さらに学生の教育実習評価表を作成することを目的としております。つきましては、本研究にご協力いただきたくお願い申し上げます。

この研究は、一次調査で高等学校(看護)教員として大学卒業までに必要とされる資質・能力は何であるかを特定します。二次調査として一次調査から得られた結果をまとめ資質・能力の妥当性と教育実習で必要とされる資質・能力は何であるかを調査致します。

今回の一次調査は20分程度の時間を要します。また、解答項目につきましては、協力者の記載可能な範囲でご記入いただきます。記入がなくても何ら問題はありません。得られた結果は、論文として学会等に発表を予定していますがデータは統計的に処理されますので、個人や施設が特定されることはありません。ご回答いただいた調査票は、鍵付の保管庫で管理し、研究の報告書作成後は調査票及び研究同意書は、研究者本人がシュレッターにより処分いたします。

尚、本研究は広島文化学園大学看護学部倫理委員会の承認(審査番号1805、承認月日平成30年10月22日)を受けております。本調査への参加は自由意志であり、辞退によって貴施設や調査協力者がなんら不利益を被るものではありません。また、調査協力者様から調査票と研究同意書と合わせて研究者に返送していただき、調査参加への同意とさせていただきます。

各校長先生におかれましては、調査の趣旨をご理解いただき、校長先生又は管理職様と、看護科の教員の皆様に対し調査についてご案内いただきますようお願い申し上げます。

ご多用中のところ大変恐縮ではございますが、貴施設でのアンケートのご協力につきまして何卒ご承諾頂けますようお願い申し上げます。

記

1. この調査は、校長先生又は管理職様・看護科の先生を対象としています。
2. 調査票は10部送付させていただきました。
3. 封筒には、調査協力依頼文1枚、調査票1部、研究同意書1部、同意取消書、返信用封筒2

枚と、配布いただく封筒には、調査依頼文1枚、調査票1部、研究同意書1部、同意取消書、返信用封筒2枚をセットに入れてあります。ご承諾いただく場合は、研究同意書にご記入の上返送をお願い致します。

4. 誠に勝手ながら、返送期限は 月 日までとさせていただきます。よろしく願いいたします。

平成 年 月 日

研究者：広島文化学園大学看護学研究科大学院
博士課程後期 岡 和子
指導教員：広島文化学園大学看護学研究科大学院
教授 岡本陽子

連絡先：岡 和子
福山平成大学看護学部看護学科
〒720-0001 福山市御幸町上岩成正戸 117-1
TEL : 090-1184-3634 (携帯)
E-mail : kazu24@heisei-u. ac. jp

研 究 同 意 書

施設用

広島文化学園大学看護学研究科
大学院博士課程後期
岡 和子 殿

研究テーマ

高等学校(看護)教育実習における自己評価表の開発に向けて
—学生が実施する自己評価表の開発—

当施設は上記に関する説明を受け、別紙に記載された事項が守られる限りにおいて、当施設における調査を承諾します。

平成 年 月 日

学校名 _____

校長名 _____ 印

同意取消書

施設用

広島文化学園大学看護学研究科
大学院博士課程後期
岡 和子 殿

研究テーマ

高等学校(看護)教育実習における自己評価表の開発に向けて

当施設では上記研究の協力を同意いたしましたが、諸事情により研究協力を辞退したいとの結論に至りましたので、ご連絡申し上げます。

平成 年 月 日

学校名 _____

校長名 _____ 印

研究依頼書

個人用

〇〇高等学校 校長先生・教員殿

研究テーマ

高等学校(看護)教育実習における自己評価表の開発に向けて

私は現在、広島文化学園大学大学院看護学研究科博士後期課程で教育実習評価の研究を行っている岡和子と申します。

このたび博士論文として、上記の課題名により研究を行いたいと考えております。

教育実習の評価について文部科学省はコア・カリキュラムを策定していますが、学校種や教科の違いについては検討されておらずにも統一されたものではありません。そのため、高等学校(看護)の教育実習において学生が習得すべき資質・能力の基準を作成します。それに基づき教育実習の評価基準を作成し、さらに学生の教育実習評価表を作成することを目的としております。つきましては、本研究にご協力いただきたくお願い申し上げます。

この研究は、一次調査で高等学校(看護)教員として大学卒業までに必要とされる資質・能力は何であるかを特定します。二次調査として一次調査から得られた結果をまとめ、資質・能力の妥当性と教育実習で必要とされる資質・能力は何であるかを調査します。

今回の一次調査は20分程度の時間を要します。また、解答項目につきましては、協力者の記載可能な範囲でご記入いただきます。記入がなくても何ら問題はありません。得られた結果は、論文として学会等に発表を予定していますが、データは統計的に処理されますので、個人や施設が特定されることはありません。ご回答いただいた調査票は、鍵付の保管庫で管理し、研究の報告書作成後は調査票及び研究同意書は、研究者本人がシュレッターにより処分いたします。

尚、本研究は広島文化学園大学看護学部倫理委員会の承認(審査番号1805、承認月日平成30年10月22日)を受けております。本調査への参加は自由意志であり、辞退によって貴施設や調査協力者がなんら不利益を被るものではありません。調査協力者様から調査票と研究同意書と合わせて研究者に返送していただき、調査参加への同意とさせていただきます。また、調査へのご協力は各教員様の自由意志ですので、調査票配布時点でご辞退いただいてもかまいません。

ご協力いただけます場合は、同封の封筒に調査票と同意書をご返送いただきたく存じます。

ご多用中のところ大変恐縮ではございますが、アンケートのご協力よろしくお願い申し上げます。

記

1. この調査は、校長先生又は管理職様・看護科の先生を対象としています。
2. 封筒には、調査依頼文1枚、調査票1部、研究同意書1部、同意取消書、返信用封筒2枚を入れてあります。ご承諾いただく場合は、調査票1部、研究同意書にご記入の上返送をお願い致します。

3. 調査へのご協力は皆様の自由意志ですので、記載途中および記載終了後において調査協力を辞退されることは、自由です。辞退される場合は、同意取消書を郵送ください。
4. 調査票は無記名です。さらに匿名性確保のため、ご回答いただいた調査票は教員の皆様が個別に送付いただくようにしてあります。
4. 誠に勝手ながら、返送期限は3月1日までとさせていただきます。よろしく願いいたします。

平成 年 月 日

研究者：広島文化学園大学看護学研究科大学院
博士課程後期 岡 和子
指導教員：広島文化学園大学看護学研究科大学院
教授 岡本陽子

連絡先：岡 和子
福山平成大学看護学部看護学科
〒720-0001 福山市御幸町上岩成正戸 117-1
TEL : 090-1184-3634 (携帯)
E-mail : kazu24@heisei-u. ac. jp

研 究 同 意 書

個人用

広島文化学園大学看護学研究科
大学院博士課程後期
岡 和子 殿

研究テーマ

高等学校(看護)教育実習における自己評価表の開発に向けて

私は上記に関する説明を受け、別紙に記載された事項が守られる限りにおいて、調査を承諾します。

平成 年 月 日

学校名 _____

氏 名 _____ 印

同意取消書

個人用

広島文化学園大学看護学研究科
大学院博士課程後期
岡 和子 殿

研究テーマ

高等学校(看護)教育実習における自己評価表の開発に向けて

私は上記研究の協力に同意いたしましたが、諸事情により研究協力を辞退したいとの結論に至りましたので、ご連絡申し上げます。

平成 年 月 日

学校名 _____

氏名 _____ 印 _____

研究依頼書

施設用

〇〇高等学校 校長先生

研究テーマ 高等学校(看護)教育実習における自己評価表の開発に向けて

私は、広島文化学園大学大学院看護学研究科博士後期課程で教育実習評価の研究を行っている岡和子と申します。

このたび博士論文として、上記の課題名により研究を行いたいと考えております。

教育実習の評価について文部科学省はコア・カリキュラムを策定していますが、学校種や教科の違いについては検討されてなく全国的にも統一されたものではありません。そのため、高等学校(看護)の教育実習において学生が習得すべき資質・能力の基準を作成します。それに基づき教育実習の評価基準を作成し、さらに学生の教育実習評価表を作成することを目的としております。つきましては、本研究にご協力いただきたくお願い申し上げます。

前回の一次調査にご協力いただき大変ありがとうございました。おかげさまで二次調査のアンケート項目を作成することができました。二次調査として一次調査から得られた結果をまとめ、高校「看護」担当教員の資質・能力の妥当性と教育実習で必要とされる資質・能力は何であるかを調査致したいと考えています。

今回の調査は10分程度の時間を要します。解答項目につきましては、協力者の記載可能な範囲でご記入いただきます。記入がなくても何ら問題はございません。得られた結果は、論文として学会等に発表を予定していますが、データは統計的に処理されますので、個人や施設が特定されることはありません。ご回答いただいた調査票は、鍵付の保管庫で管理し、研究の報告書作成後は調査票及び研究同意書は、研究者本人がシュレッターにより処分いたします。

尚、本研究は広島文化学園大学看護学部倫理委員会の承認（審査番号1805、承認平成30年10月22日）を受けております。本調査への参加は自由意志であり、辞退によって貴施設や調査協力者がなんら不利益を被るものではありません。調査協力者様から調査票を研究者に返送していただき、調査参加への同意とさせていただきます。

各校校長先生におかれましては、調査の趣旨をご理解いただき、校長先生ご自身又は管理職の先生と看護科の教員の皆様に対し調査についてご案内いただきますようお願い申し上げます。

ご多用中のところ大変恐縮ではございますが、貴施設でのアンケートのご協力につきまして何卒ご承諾頂けますようお願い申し上げます。

記

1. この調査は、校長先生又は管理職先生・看護科の先生を対象としています。
2. 調査票は10部送付させていただきました。
3. 調査参加への同意はアンケート用紙上部の同意に対するチェック欄の記入と投函をもって同意とさせていただきます。
4. 同意を取り消される場合は、アンケートの整理番号を保存いただき同意取消の旨をご連絡ください。
5. 封筒には、調査協力依頼文1枚、調査票1部、返信用封筒1枚と、配布いただく封筒には、調査依頼文1枚、調査票1部、返信用封筒1枚をセットで入れてあります。
6. 誠に勝手ながら、返送期限は12月31日までとさせていただきます。よろしくお願いいたします。

令和 年 月 日

研究者：広島文化学園大学看護学研究科大学院
博士課程後期 岡 和子
指導教員：広島文化学園大学看護学研究科大学院
教授 岡本陽子

連絡先：岡 和子
福山平成大学看護学部看護学科
〒720-0001 福山市御幸町上岩成正戸 117-1
TEL : 090-1184-3634 (携帯)
E-mail : kazu24@heisei-u. ac. jp

同意取消書

施設用

広島文化学園大学看護学研究科
大学院博士課程後期
岡 和子 殿

研究テーマ

高等学校(看護)教育実習における自己評価表の開発に向けて

当施設では上記研究の協力を同意いたしましたが、諸事情により研究協力を辞退したいとの結論に至りましたので、ご連絡申し上げます。

平成 年 月 日

学校名 _____

校長名 _____ 印

研究依頼書

個人用

〇〇高等学校 校長先生・教員殿

研究テーマ

高等学校(看護)教育実習における自己評価表の開発に向けて

私は、広島文化学園大学大学院看護学研究科博士後期課程で教育実習評価の研究を行っている岡和子と申します。

このたび博士論文として、上記の課題名により研究を行いたいと考えております。

教育実習の評価について文部科学省はコア・カリキュラムを策定していますが、学校種や教科の違いについては検討されておらずにも統一されたものではありません。そのため、高等学校(看護)の教育実習において学生が習得すべき資質・能力の基準を作成します。それに基づき教育実習の評価基準を作成し、さらに学生の教育実習評価表を作成することを目的としております。つきましては、本研究にご協力いただきたくお願い申し上げます。

前回の一次調査にご協力いただき大変ありがとうございました。おかげさまで二次調査のアンケート項目を作成することができました。二次調査として一次調査から得られた結果をまとめ、高校「看護」担当教員の資質・能力の妥当性と教育実習で必要とされる資質・能力は何であるかを調査致したいと考えています。

今回の調査は10分程度の時間を要します。解答項目につきましては、協力者の記載可能な範囲でご記入いただきます。記入がなくても何ら問題はありません。得られた結果は、論文として学会等に発表を予定していますがデータは統計的に処理されますので、個人や施設が特定されることはありません。ご回答いただいた調査票は、鍵付の保管庫で管理し、研究の報告書作成後は調査票及び研究同意書は、研究者本人がシュレッターにより処分いたします。

尚、本研究は広島文化学園大学看護学部倫理委員会の承認（審査番号1805、承認平成30年10月22日）を受けております。本調査への参加は自由意志であり、辞退によって貴施設や調査協力者がなんら不利益を被るものではありません。また、調査協力者様から調査票を研究者に返送していただき、調査参加への同意とさせていただきます。

記

1. この調査は、校長先生又は管理職先生・看護科の先生を対象としています。
2. 調査票は10部送付させていただきました。
3. 調査参加への同意はアンケート用紙上部の同意に対するチェック欄の記入と投函をもって同意

とさせていただきます。

4. 同意を取り消される場合は、アンケートの整理番号を保存いただき同意取消の旨をご連絡ください。
5. 封筒には、調査協力依頼文1枚、調査票1部、返信用封筒1枚と、配布いただく封筒には、調査依頼文1枚、調査票1部、返信用封筒1枚をセットで入れてあります。
6. 誠に勝手ながら、返送期限は 月 日までとさせていただきます。よろしくお願いいたします。

令和 年 月 日

研究者：広島文化学園大学看護学研究科大学院
博士課程後期 岡 和子
指導教員：広島文化学園大学看護学研究科大学院
教授 岡本陽子

連絡先：岡 和子
福山平成大学看護学部看護学科
〒720-0001 福山市御幸町上岩成正戸 117-1
TEL : 090-1184-3634 (携帯)
E-mail : kazu24@heisei-u. ac. jp

同意取消書

個人用

広島文化学園大学看護学研究科
大学院博士課程後期
岡 和子 殿

研究テーマ

高等学校(看護)教育実習における自己評価表の開発に向けて

私は上記研究の協力を同意いたしましたが、諸事情により研究協力を辞退したいとの結論に至りましたので、ご連絡申し上げます。

平成 年 月 日

学校名 _____

氏名 _____ 印 _____

研究依頼書

個人用

〇〇大学「教育実習」選択者様

研究テーマ

高等学校(看護)教育実習における自己評価表の開発に向けて

私は現在、広島文化学園大学大学院看護学研究科博士後期課程で教育実習評価の研究を行っている岡和子と申します。

このたび博士論文として、上記の課題名により研究を行いたいと考えております。

教育実習の評価について文部科学省はコア・カリキュラムを策定していますが、学校種や教科の違いについては検討されてなく全国的にも統一されたものではありません。そのため、高等学校(看護)の教育実習において学生が習得すべき資質・能力の基準を作成します。それに基づき教育実習の評価基準を作成し、さらに学生の教育実習評価表を作成することを目的としております。つきましては、本研究にご協力いただきたくお願い申し上げます。

この研究は、教育実習(看護)に臨む前後の学生に対して調査を行います。

今回の調査は10分程度の時間を要します。記入がなくても何ら問題はありません。得られた結果は、論文として学会等に発表を予定していますがデータは統計的に処理されますので、個人や施設が特定されることはありません。ご回答いただいた調査票は、鍵付の保管庫で管理し、研究の報告書作成後は調査票及び研究同意書は、研究者本人がシュレッターにより処分いたします。

尚、本研究は広島文化学園大学看護学部倫理委員会の承認(審査番号1805、承認月日平成30年10月22日)を受けております。本調査への参加は自由意志であり、辞退によって貴施設や調査協力者がなんら不利益を被るものではありません。また、調査協力者様から調査票と研究同意書と合わせて研究者に返送していただき、調査参加への同意とさせていただきます。

記

1. この調査は、看護科4年生教職選択者のうち「教育実習(看護)」履修者を対象としています。
2. 封筒には、調査依頼文1枚、調査票1部を入れています。ご承諾いただく場合は、アンケートの同意書にご記入の上返却をお願い致します。
3. アンケート1の番号を覚えていただき、事後のアンケートは番号を記入していただきます。覚えられない人は用紙に名前と自分のアンケート番号を記入し、封筒に入れて保管をお願いします。

令和 年 月 日

研究者：広島文化学園大学看護学研究科大学院
博士課程後期 岡 和子
指導教員：広島文化学園大学看護学研究科大学院
教授 岡本陽子

連絡先：岡 和子
福山平成大学看護学部看護学科
〒720-0001 福山市御幸町上岩成正戸 117-1
TEL : 090-1184-3634 (携帯)
E-mail : kazu24@heisei-u. ac. jp

研究依頼書

施設用

〇〇高等学校 校長先生

研究テーマ 高等学校(看護)教育実習における自己評価表の開発に向けて
—学生が実施する自己評価表の開発—

新しい年を迎えましたが、コロナ感染症拡大の中、先生方は教育活動につきまして大変ご苦労されていることとお察し申し上げます。

私は、広島文化学園大学大学院看護学研究科博士後期課程で教育実習評価の研究を行っている岡和子と申します。

このたび博士論文として、上記の課題名により研究を行いたいと考えております。

教育実習の評価について文部科学省はコア・カリキュラムを策定していますが、学校種や教科の違いについては検討されてなく全国的にも統一されたものではありません。そのため、高等学校(看護)の教育実習において学生が習得すべき資質・能力の基準を作成します。それに基づき教育実習の評価基準を作成し、さらに学生の教育実習評価表を作成することを目的としております。つきましては、本研究にご協力いただきたくお願い申し上げます。

前回の一次、二次調査にご協力いただき大変ありがとうございました。おかげさまで教育実習に必要な評価表を作成することができました。三次調査として「教育実習に必要な資質能力」の各項目の必要性和ルーブリックを用いた評価表の妥当性を調査致したいと考えています。教育実習生を受け入れていない場合でも、実習生が実習すると仮定して回答をお願い致します。

今回の調査は10分程度の時間を要します。解答項目につきましては、協力者の記載可能な範囲でご記入いただきます。記入がなくても何ら問題はありません。得られた結果は、論文として学会等に発表を予定していますが、データは統計的に処理されますので、個人や施設が特定されることはありません。ご回答いただいた調査票は、鍵付の保管庫で管理し、研究の報告書作成後は調査票及び研究同意書は、研究者本人がシュレッターにより処分いたします。

尚、本研究は広島文化学園大学看護学部倫理委員会の承認（審査番号1805、承認平成30年10月22日）を受けております。本調査への参加は自由意志であり、辞退によって貴施設や調査協力者がなんら不利益を被るものではありません。調査協力者様から調査票を研究者に返送していただき、調査参加への同意とさせていただきます。

各校校長先生におかれましては、調査の趣旨をご理解いただき、校長先生ご自身又は管理職の先生と看護科の教員の皆様に対し調査についてご案内いただきますようお願い申し上げます。なお、「高等学校(看護)教員として大学卒業までに必要とされる資質能力」の結果を同封いたします。ご覧いただきたいと思います。

ご多用中のところ大変恐縮ではございますが、貴施設でのアンケートのご協力につきまして何卒ご承諾頂けますようお願い申し上げます。

記

1. この調査は、校長先生又は管理職先生・看護科の先生を対象としています。
2. 貴高等学校で教育実習生を受け入れていない場合でも、教育実習生が実習すると仮定して回答をお願い致します。
3. 調査票は10部送付させていただきました。
4. 調査参加への同意はアンケート用紙上部の同意に対するチェック欄の記入と投函をもって同意とさせていただきます。
5. 同意を取り消される場合は、アンケートの整理番号を保存いただき同意取消しの旨をご連絡ください。
6. 配布いただく封筒には、調査依頼文2枚、調査票1部、返信用封筒1枚をセットで入れてあります。
7. 誠に勝手ながら、返送期限は2月27日(土)までとさせていただきます。よろしくお願いいたします。

令和 年 月 日

調査者：広島文化学園大学看護学研究科大学院
博士課程後期 岡 和子
指導者：広島文化学園大学看護学研究科大学院
教授 岡本陽子

連絡先：岡 和子
福山平成大学看護学部看護学科
〒720-0001 福山市御幸町上岩成正戸 117-1
TEL : 090-1184-3634 (携帯)
E-mail : kazu24@heisei-u.ac.jp

研 究 同 意 書

施設用

広島文化学園大学看護学研究科
大学院博士課程後期
岡 和子 殿

研究テーマ

高等学校(看護)教育実習における自己評価表の開発に向けて
—学生が実施する自己評価表の開発—

当施設は上記に関する説明を受け、別紙に記載された事項が守られる限りにおいて、
当施設における調査を承諾します。

令和 年 月 日

学校名 _____

校長名 _____ 印

同意取消書

施設用

広島文化学園大学看護学研究科
大学院博士課程後期
岡 和子 殿

研究テーマ

高等学校(看護)教育実習における自己評価表の開発に向けて
—学生が実施する自己評価表の開発—

当施設では上記研究の協力を同意いたしましたが、諸事情により研究協力を辞退したいとの結論に至りましたので、ご連絡申し上げます。

令和 年 月 日

学校名 _____

校長名 _____ 印

研究協力依頼書

個人用

〇〇高等学校 校長先生・教員殿

研究テーマ

高等学校(看護)教育実習における自己評価表の開発に向けて
—学生が実施する自己評価表の開発—

新しい年を迎えましたが、コロナ感染症拡大の中、先生方は教育活動につきまして大変ご苦労されていることとお察し申し上げます。

私は、広島文化学園大学大学院看護学研究科博士後期課程で教育実習評価の研究を行っている岡和子と申します。

このたび博士論文として、上記の課題名により研究を行いたいと考えております。

教育実習の評価について文部科学省はコア・カリキュラムを策定していますが、学校種や教科の違いについては検討されてなく全国的にも統一されたものではありません。そのため、高等学校(看護)の教育実習において学生が習得すべき資質・能力の基準を作成します。それに基づき教育実習の評価基準を作成し、さらに学生の教育実習評価表を作成することを目的としております。つきましては、本研究にご協力いただきたくお願い申し上げます。

前回の一次、二次調査にご協力いただき大変ありがとうございました。おかげさまで教育実習で必要な評価表を作成することができました。三次調査として「教育実習に必要な資質能力」の各項目の必要性とルーブリックを用いた評価表の妥当性を調査致したいと考えています。教育実習生を受け入れていない場合でも、実習生が実習すると仮定して回答をお願い致します。

今回の調査は10分程度の時間を要します。解答項目につきましては、協力者の記載可能な範囲でご記入いただきます。記入がなくても何ら問題はございません。得られた結果は、論文として学会等に発表を予定していますが、データは統計的に処理されますので、個人や施設が特定されることはありません。ご回答いただいた調査票は、鍵付の保管庫で管理し、研究の報告書作成後は調査票及び研究同意書は、研究者本人がシュレッターにより処分いたします。

尚、本研究は広島文化学園大学看護学部倫理委員会の承認（審査番号1805、承認平成30年10月22日）を受けております。本調査への参加は自由意志であり、辞退によって貴施設や調査協力者がなんら不利益を被るものではありません。調査協力者様から調査票を研究者に返送していただき、調査参加への同意とさせていただきます。

ご多用中のところ大変恐縮ではございますが、貴施設でのアンケートのご協力につきまして何卒ご承諾頂けますようお願い申し上げます。

記

1. この調査は、校長先生又は管理職先生・看護科の先生を対象としています。
2. 貴高等学校で教育実習生を受け入れていない場合でも、教育実習生が実習すると仮定して回答

をお願い致します。

3. 調査参加への同意はアンケート用紙上部の同意に対するチェック欄の記入と投函をもって同意とさせていただきます。
4. 同意を取り消される場合は、アンケートの整理番号を保存いただき同意取消の旨をご連絡ください。
5. 封筒には、調査依頼文 2 枚、調査票 1 部、同意取消書、返信用封筒 1 枚をセットで入れてあります。
6. 誠に勝手ながら、返送期限は 2月20日(土)までとさせていただきます。よろしくお願いいたします。

令和 年 月 日

調査者：広島文化学園大学看護学研究科大学院
博士課程後期 岡 和子
指導者：広島文化学園大学看護学研究科大学院
教授 岡本陽子

連絡先：岡 和子
福山平成大学看護学部看護学科
〒720-0001 福山市御幸町上岩成正戸 117-1
TEL : 090-1184-3634 (携帯)
E-mail : kazu24@heisei-u.ac.jp

同意取消書

個人用

広島文化学園大学看護学研究科
大学院博士課程後期
岡 和子 殿

研究テーマ

高等学校(看護)教育実習における自己評価表の開発に向けて
—学生が実施する自己評価表の開発—

当施設では上記研究の協力を同意いたしましたが、諸事情により研究協力を辞退したいとの結論に至りましたので、ご連絡申し上げます。

令和 年 月 日

学校名 _____

調査表番号 _____

3. 1) 高等学校（看護）の教員として大学卒業時に必要とされる資質・能力について、1～18の中で特に身につけておく必要があると思われる領域の番号に○を記入してください。（複数回答可）
- 2) ○を記入された領域についてⅠ～Ⅲの中からそれぞれ2つ選び、具体的にご記入下さい。（枠組みは、考えをまとめるためですので枠にこだわらずご自由にご記入ください。）

		領域		高等学校（看護）教員に求められる資質能力
	○を 記入 ↓	6	(例) 生徒理解	高校生としての生徒の発達段階を理解し、それぞれの生徒にあった方法で個別に対応できる。
Ⅰ 教科 指導 法		1	教科看護の指導方法	
		2	教科看護の理解・ 専門的知識	
		3	教科看護の理解・ 専門的技術	
		4	学習指導案の立案と 授業評価	
		5	生徒の学習活動にお ける評価の観点と 評価方法	
Ⅱ 生徒 理解 ・ 指導 方法		6	生徒理解	
		7	学級の運営や経営	
		8	生徒指導	
		9	キャリア教育	
		10	特別活動における 企画・運営・指導	
		11	ICT を活用する力	

		12	特別支援を必要とする 生徒への指導	
Ⅲ 教員としての 態度・姿勢		13	教員の協働・チーム ワーク・関係づくり	
		14	教員としてふさわしい 言動・態度・意識・ 倫理	
		15	保護者・地域との 連携	
		16	リフレクション (自己の省察)	
		17	教員としての幅広い 教養	
		18	教育制度・法規・ 教員としての職務	

4. 1～18の領域以外に必要なと思われる領域を空欄に記入し、必要な資質・能力をご記入ください。

領域	高等学校（看護）教員に求められる資質能力

* これでアンケートは終わりです。ご協力ありがとうございました。

高等学校（看護）教員として卒業までに必要とされる資質能力の妥当性と、教育実習で必要と

される資質能力についてのアンケート用紙（第2次調査）

アンケートに対する同意の有無についてどちらかに○をご記入下さい。
本調査の回答につきまして 1（ ）同意します。 2（ ）同意しません

整理番号

（ 同意を取り消される場合は、整理番号を保存し取消の旨をご連絡ください。 ）

1. 次の質問にお答えください。（ 該当する番号に○、または空欄に記入して下さい ）

- 1) 性別（ ① 男 ② 女 ） 2) 年齢（ ）歳
- 3) 役職（ ① 校長 ② 副校長 ③ 教頭 ④ 主幹教諭 ⑤ 主任 ⑥ 教諭 ⑦ 助手 ）
- 4) 教員経験年数（ ）年
- 5) 教員免許の種類 ①（ ）高等学校教諭(看護)1種免許状
②（ ）高等学校教諭(看護)特別免許状
③（ ）高等学校教諭(看護)臨時免許状
④（ ）高等学校教諭1種免許状（ 教科 ）
⑤（ ） その他（ ）
- 6) 看護職免許に当てはまるものに○をつけてください。
①（ ）保健師 ②（ ）助産師 ③（ ）看護師
④（ ）その他（ ）
- 7) 看護職での勤務年数をご記入下さい。
①（ ）保健師 [年] ②（ ）助産師 [年]
③（ ）看護師 [年] ④（ ）その他（ ） [年]

2. 次の質問にお答えください。

- 1) 高等学校（看護）の教員として一次調査の結果から得られた65項目について、大学卒業時に必要とされる資質・能力について、5（非常に必要）・4（やや必要）・3（どちらでもない）・2（あまり必要でない）
1（全く必要でない）の5段階の当てはまる欄に○をご記入下さい。
- 2) 次の66項目のうち教育実習で修得が必要な資質・能力についてすべて左の空欄に○をご記入下さい。
- 3) 高等学校（看護）の教員として66項目の資質・能力のうち大学卒業時に特に重要と思われるものを3つ選んで番号の記入をお願いします。

2) 教育実習で必要な資質能力すべてに○を記入

1) 大学卒業時に必要とされる資質能力について当てはまるものに○を記入

		○を記入↓	大学卒業時に必要な資質能力	5	4	3	2	1
				非常に必要	やや必要	どちらでもない	あまり必要でない	全く必要でない
I 教員としての態度姿勢	教員の協働・チームワーク・関係作り	1	他の教師に相談するとともに、他の教師の意見に対して耳を傾けることができる。					
		2	生徒に関わる情報を他の教員と共有する姿勢を持っている。					
		3	チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれる。					
		4	様々な場面で他の教員と協働する姿勢を持っている。					
	教員としてのふさわしい態度	5	教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に前向きに取り組むことができる。					
		6	人として看護職として生徒の目標となるよう努める。					
		7	自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割を自覚している。					
		8	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている。					
		9	生徒との信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる。					
		10	人権を尊重しながら生徒に関わることができる。					
	保護者・地域・実習施設との連携	11	保護者や地域の人との連携の重要性を理解している。					
		12	保護者や地域の人との連携を深め、地域の行事に積極的に参加する姿勢を持っている。					
		13	職員や家族、患者など様々な人と円滑なコミュニケーションを図ることができる					
		14	実習施設との連携し、調整することができる					
	リフレクション	15	常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる。					
		16	研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる。					

裏面に続く

2) 教育実習で必要な資質能力すべてに○を記入				1) 大学卒業時に必要とされる資質能力について当てはまるものに○を記入				
	記入 ↓		大学卒業時に必要な資質能力	5 非常に必要	4 やや必要	3 どちらでもない	2 あまり必要でない	1 全く必要でない
I 教員としての態度姿勢	リフレクション	17	長期的視野に立って、自らの職能成長を図ることができる。					
	教員としての幅広い教養	18	ボランティア活動などに積極的に取り組む姿勢を持っている					
		19	専門以外の幅広い知識を持ち、偏りのない思考と、科学的根拠を持っている。					
	教育制度・法規	20	教育に関する制度や法律について理解し、学校教育の課題を把握することができる。					
	健康管理	21	自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる。					
	国際理解	22	国際社会の理解と、受容の姿勢を持ち、それぞれの特性を大切にしつつ、協働することの大切さが理解できる。					
	安全管理	23	生徒の安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる。					
	教育相談	24	教育相談の意義、理論や技法に対する基礎的知識を持っている。					
		25	生徒の発達段階（身体面・精神面）をふまえ、個別に対応できる。					
		26	受容的、共感的な態度で生徒と関わることができる。					
		27	生徒の特徴（考え方や現状）を把握し、個別に対応できる。					
		28	生徒を多方面から観察し、指導に活かすことができる。					
	学級運営・経営	29	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている。					

2) 教育実習で必要な資質能力すべてに○を記入

1) 大学卒業時に必要とされる資質能力について当てはまるものに○を記入

		○を 記入 ↓	大学卒業時に必要な資質能力	5	4	3	2	1
				非常に必要	やや必要	どちらでもない	あまり必要でない	全く必要でない
II 生徒理解・指導方法	学級経営	31	学級経営の意義を理解し経営計画を作成することができる。					
		32	学校生活の様々な場面で生徒が学校生活を円滑に行えるようにサポートできる。					
		33	学級経営を通じて生徒に協調性や、チームワークの必要性について理解させることができる。					
	生徒指導	34	学校の規則について生徒の発達段階や個別性に応じて指導をすることができる。					
		35	生徒の問題行動の背景を多面的にとらえ対応方法を考えることができる。					
		36	看護観の育成(どんな看護師になりたいか理想の看護師像が描ける)					
		37	生徒同士の協働、多職種と協働する力を育成することができる。					
	キャリア教育	38	社会人としてのマナーや身だしなみについて指導することができる。(臨地実習に出るため)					
		39	キャリア教育の意義を理解し、その指導に必要な基礎的知識や技術を持っている。					
	特別活動	40	生涯を通じて学び続ける「看護師像」を教育することができる。					
		41	特別活動の意義を理解し、積極的に計画や運営に携わることができる。					
	ICTの活用	42	集団での活動においてリーダーシップを発揮することができる。					
		43	パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に生かすことができる。					
	教科看護の指導法	44	主な情報通信機器の利用方法を理解し、教育活動に活かすことができる。					
		45	各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができる。					

2) 教育実習で必要な資質能力に○を記入

				1) 大学卒業時に必要とされる資質能力について当てはまるものに○を記入				
				5 非常に必要	4 やや必要	3 どちらでもない	2 必要でない	1 全く必要でない
				大学卒業時に必要な資質能力				
		○を記入↓						
Ⅲ教科指導法	教科看護の指導法	46	生徒にわかりやすい言葉で指導することができる。					
		47	生徒の多様な思考を活かし、主体的な学びを促すためアクティブラーニングを取り入れた授業を行うことができる。					
		48	生徒の習熟度に応じた興味関心の持てる教材の準備を行うことができる。					
		49	学習内容の習熟の程度をふまえて、個に応じた指導を試みることができる。					
		50	医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択することができる。					
		51	授業中の生徒の学習状況や発言に配慮し、柔軟な授業展開を試みることができる					
	専門的知識	52	教科等の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる					
		53	教科の科目全般に対応できる知識を有している。					
		54	教科書どおりの知識ではなく、最新の医療現場の状況を積極的に取り入れようとする姿勢を持っている。					
	専門的技術	55	臨床で活用できる専門的な技術を有している。					
		56	基礎的な技術（日常生活援助）について師範を行いながら指導できる。					
	学習指導案の立案	57	単元計画と生徒の実態を踏まえ、学習指導案を作成することができる。					
		58	学習内容の系統性や、各学年のつながり等を含め、学習指導要領の主な内容を理解している。					

2) 教育実習に必要な資質能力すべてに○を記入

				1) 大学卒業時に必要とされる資質能力について当てはまるものに○を記入				
				5 非常に必要	4 やや必要	3 どちらでもない	2 あまり必要でない	1 全く必要でない
		○を記入 ↓		大学卒業時に必要な資質能力				
Ⅲ 教科指導法	学習指導案の立案		59	年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることができる。				
			60	主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる。				
	学習評価		61	生徒の学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる。				
	教室環境整備		62	生徒が生活や学習しやすいよう教室環境を整えることができる。				
	指導技術		63	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている。				
	特別支援教育		64	特別支援教育に関する基礎的な知識を持ち、生徒の指導や支援に生かすことができる。				
		65	特別支援を必要とする生徒について理解し、個別に対応することができる。					

3) 高等学校（看護）の教員として66項目の資質・能力のうち大学卒業時に特に重要と思われるものを3つ選んで番号の記入をお願いします。

--	--	--

3. 65項目の資質・能力以外に大学卒業時に必要な資質・能力があればご記入ください。

- * これでアンケートは終わりです。ご協力ありがとうございました。
- * この用紙を同封の封筒に入れて、 月 日までにご投函下さい。

<「教育実習」履修学生のアンケート 事前アンケート>

高等学校（看護）教員として教育実習に必要とされる資質能力の到達度についてのアンケート1

アンケートに対する同意の有無についてどちらかに○をご記入下さい。

本調査の回答につきまして 1 () 同意します。 2 () 同意しません

1. 次の質問にお答えください。

1) 性別 (① 男 ② 女) 2) 年齢 () 歳

2. 次の質問にお答えください。

高等学校（看護）の教員として、教育実習時に必要とされる資質・能力について、次の65項目について現時点で、5（十分身についている）・4（ほぼ身についている）・3（少し身についている）・2（あまり身についていない）・1（全く身についていない）の5段階のうち当てはまる欄に○印をご記入下さい。

		大学卒業時に必要な資質能力		5 十分身についている	4 ほぼ身についている	3 少し身についている	2 あまり身についていない	1 全く身についていない
I 教員としての態度・姿勢	教員の協働・チームワーク・関係作り	1	他の教師に相談するとともに、他の教師の意見に対して耳を傾けることができる。					
		2	生徒に関わる情報を他の教員と共有する姿勢を持っている。					
		3	チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれる。					
		4	様々な場面で他の教員と協働する姿勢を持っている。					
	教員としてのふさわしい態度	5	教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に前向きに取り組むことができる。					
		6	人として看護職として生徒の目標となるよう努める。					
		7	自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割を自覚している。					
		8	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている。					
		9	生徒との信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる。					
		10	人権を尊重しながら生徒に関わるすることができる。					

		大学卒業時に必要な資質能力	5 十分身に ついている	4 ほぼ身に ついている	3 少し身に ついている	2 あまり身に ついてない	1 全く身に ついてない
保護者・地域・実習施設との連携	11	保護者や地域の人との連携の重要性を理解している。					
	12	保護者や地域の人との連携を深め、地域の行事に積極的に参加する姿勢を持っている。					
	13	職員や家族、患者など様々な人と円滑なコミュニケーションを図ることができる					
	14	実習施設との連携し、調整することができる					
リフレクション	15	常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる。					
	16	研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる。					
I 教員としての態度・姿勢	17	長期的視野に立って、自らの職能成長を図ることができる。					
	教員としての幅広い教養	18	ボランティア活動などに積極的に取り組む姿勢を持っている				
		19	専門以外の幅広い知識を持ち、偏りのない思考と、科学的根拠を持っている。				
	教育制度・法規	20	教育に関する制度や法律について理解し、学校教育の課題を把握することができる。				
	健康管理	21	自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる。				
	国際理解	22	国際社会の理解と、受容の姿勢を持ち、それぞれの特性を大切にしつつ、協働することの大切さが理解できる。				
	安全管理	23	生徒の安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる。				
	教育相談	24	教育相談の意義、理論や技法に対する基礎的知識を持っている。				
	生徒理解	25	一人一人の生徒の個別性や心身の状況を生活背景を含めて多面的にとらえることができる。				

		大学卒業時に必要な資質能力	5 十分身につ ている	4 ほぼ身につ ている	3 少し身につ ている	2 あまり身につ ていない	1 全く身につ ていない
II 生徒理解・指導方法	生徒理解	26	生徒の発達段階（身体面・精神面）をふまえ、個別に対応できる。				
		27	受容的、共感的な態度で生徒と関わることができる。				
		28	生徒の特徴（考え方や現状）を把握し、個別に対応できる。				
		29	生徒を多方面から観察し、指導に活かすことができる。				
	学級運営・経営	30	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている。				
	学級経営	31	学級経営の意義を理解し経営計画を作成することができる。				
		32	学校生活の様々な場面で生徒が学校生活を円滑に行えるようにサポートできる。				
		33	学級経営を通じて生徒に協調性や、チームワークの必要性について理解させることができる。				
	生徒指導	34	学校の規則について生徒の発達段階や個別性に応じて指導をすることができる。				
		35	生徒の問題行動の背景を多面的にとらえ対応方法を考えることができる。				
36		看護観の育成（どんな看護師になりたいか理想の看護師像が描ける）					
37		生徒同士の協働、多職種と協働する力を育成することができる。					
38		社会人としてのマナーや身だしなみについて指導することができる。 （臨地実習に出るため）					
キャリア教育	39	キャリア教育の意義を理解し、その指導に必要な基礎的知識や技術を持っている。					
	40	生涯を通じて学び続ける「看護師像」を教育することができる。					

			5 十分身につけている	4 ほぼ身につけている	3 少し身につけている	2 あまり身につけていない	1 全く身につけていない
		大学卒業時に必要な資質能力					
	特別活動	41 特別活動の意義を理解し、積極的に計画や運営に携わることができる。					
		42 集団での活動においてリーダーシップを発揮することができる。					
	ICTの活用	43 パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に生かすことができる。					
		44 主な情報通信機器の利用方法を理解し、教育活動に活かすことができる。					
Ⅲ 教科指導法	教科 看護の 指導法 教科看護 の指導法	45 各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができる。					
		46 生徒にわかりやすい言葉で指導することができる。					
		47 生徒の多様な思考を活かし、主体的な学びを促すためアクティブラーニングを取り入れた授業を行うことができる。					
		48 生徒の習熟度に応じた興味関心の持てる教材の準備を行うことができる。					
		49 学習内容の習熟の程度をふまえて、個に応じた指導を試みることができる。					
		50 医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択することができる。					
		51 授業中の生徒の学習状況や発言に配慮し、柔軟な授業展開を試みることができる					
	専門的 知識	52 教科等の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる					
		53 教科の科目全般に対応できる知識を有している。					
		54 教科書どおりの知識ではなく、最新の医療現場の状況を積極的に取り入れようとする姿勢を持っている。					

		大学卒業時に必要な資質能力	5 十分身につ ている	4 ほぼ身につ ている	3 少し身につ ている	2 あまり身につ ていない	1 全く身につ ていない
専門的 技術	55	臨床で活用できる専門的な技術を有している。					
	56	基礎的な技術（日常生活援助）について師範を行いながら指導できる。					
学習 指導案 の立案	57	単元計画と生徒の実態を踏まえ、学習指導案を作成することができる。					
	58	学習内容の系統性や、各学年のつながり等を含め、学習指導要領の主な内容を理解している。					
Ⅲ 教科 指導	学習 指導案 の立案	59	年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることができる。				
	60	主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる。					
法	学習 評価	61	生徒の学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる。				
	教室 環境 整備	62	生徒が生活や学習しやすいよう教室環境を整えることができる。				
特別支 援教育	指導 技術	63	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている。				
	特別支 援教育	64	特別支援教育に関する基礎的な知識を持ち、生徒の指導や支援に生かすことができる。				
		65	特別支援を必要とする生徒について理解し、個別に対応することができる。				

* これでアンケートは終わりです。ご協力ありがとうございました。

高等学校（看護）教員として教育実習に必要とされる資質能力の到達度についてのアンケート2

アンケートに対する同意の有無についてどちらかに○をご記入下さい。

本調査の回答につきまして 1 () 同意します。 2 () 同意しません

1. 次の質問にお答えください。

1) 性別 (① 男 ② 女) 2) 年齢 () 歳

前回の番号を記入して下さい。

2. 次の質問にお答えください。

高等学校（看護）の教員として、教育実習時に必要とされる資質・能力について、次の65項目について現時点で、5（十分身についている）・4（ほぼ身についている）・3（少し身についている）・2（あまり身についていない）・1（全く身についていない）の5段階のうち当てはまる欄に○印をご記入下さい。

		大学卒業時に必要な資質能力		5 十分身についている	4 ほぼ身についている	3 少し身についている	2 あまり身についていない	1 全く身についていない
I 教員としての態度・姿勢	教員の協働・チームワーク・関係作り	1	他の教師に相談するとともに、他の教師の意見に対して耳を傾けることができる。					
		2	生徒に関わる情報を他の教員と共有する姿勢を持っている。					
		3	チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれる。					
		4	様々な場面で他の教員と協働する姿勢を持っている。					
	教員としてのふさわしい態度	5	教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に前向きに取り組むことができる。					
		6	人として看護職として生徒の目標となるよう努める。					
		7	自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割を自覚している。					
		8	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている。					
		9	生徒との信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる。					
		10	人権を尊重しながら生徒に関わることができる。					

		大学卒業時に必要な資質能力	5 十分身に ついている	4 ほぼ身に ついている	3 少し身に ついている	2 あまり身に ついてない	1 全く身に ついてない
保護者・地域・実習施設との連携	11	保護者や地域の人との連携の重要性を理解している。					
	12	保護者や地域の人との連携を深め、地域の行事に積極的に参加する姿勢を持っている。					
	13	職員や家族、患者など様々な人と円滑なコミュニケーションを図ることができる					
	14	実習施設との連携し、調整することができる					
リフレクション	15	常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる。					
	16	研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる。					
I 教員としての態度・姿勢	17	長期的視野に立って、自らの職能成長を図ることができる。					
	教員としての幅広い教養	18	ボランティア活動などに積極的に取り組む姿勢を持っている				
		19	専門以外の幅広い知識を持ち、偏りのない思考と、科学的根拠を持っている。				
	教育制度・法規	20	教育に関する制度や法律について理解し、学校教育の課題を把握することができる。				
	健康管理	21	自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる。				
	国際理解	22	国際社会の理解と、受容の姿勢を持ち、それぞれの特性を大切にしつつ、協働することの大切さが理解できる。				
	安全管理	23	生徒の安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる。				
	教育相談	24	教育相談の意義、理論や技法に対する基礎的知識を持っている。				
	生徒理解	25	一人一人の生徒の個別性や心身の状況を生活背景を含めて多面的にとらえることができる。				

		大学卒業時に必要な資質能力	5 十分身につ ている	4 ほぼ身につ ている	3 少し身につ ている	2 あまり身につ ていない	1 全く身につ ていない
II 生徒理解・指導方法	生徒理解	26	生徒の発達段階（身体面・精神面）をふまえ、個別に対応できる。				
		27	受容的、共感的な態度で生徒と関わることができる。				
		28	生徒の特徴（考え方や現状）を把握し、個別に対応できる。				
		29	生徒を多方面から観察し、指導に活かすことができる。				
	学級運営・経営	30	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている。				
	学級経営	31	学級経営の意義を理解し経営計画を作成することができる。				
		32	学校生活の様々な場面で生徒が学校生活を円滑に行えるようにサポートできる。				
		33	学級経営を通じて生徒に協調性や、チームワークの必要性について理解させることができる。				
	生徒指導	34	学校の規則について生徒の発達段階や個別性に応じて指導をすることができる。				
		35	生徒の問題行動の背景を多面的にとらえ対応方法を考えることができる。				
36		看護観の育成（どんな看護師になりたいか理想の看護師像が描ける）					
37		生徒同士の協働、多職種と協働する力を育成することができる。					
38		社会人としてのマナーや身だしなみについて指導することができる。 （臨地実習に出るため）					
キャリア教育	39	キャリア教育の意義を理解し、その指導に必要な基礎的知識や技術を持っている。					
	40	生涯を通じて学び続ける「看護師像」を教育することができる。					

			大学卒業時に必要な資質能力	5 十分身につけている	4 ほぼ身につけている	3 少し身につけている	2 あまり身につけていない	1 全く身につけていない
	特別活動	41	特別活動の意義を理解し、積極的に計画や運営に携わることができる。					
		42	集団での活動においてリーダーシップを発揮することができる。					
	ICTの活用	43	パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に生かすことができる。					
		44	主な情報通信機器の利用方法を理解し、教育活動に活かすことができる。					
Ⅲ 教科指導法	教科 看護の 指導法 教科看護 の指導法	45	各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができる。					
		46	生徒にわかりやすい言葉で指導することができる。					
		47	生徒の多様な思考を活かし、主体的な学びを促すためアクティブラーニングを取り入れた授業を行うことができる。					
		48	生徒の習熟度に応じた興味関心の持てる教材の準備を行うことができる。					
		49	学習内容の習熟の程度をふまえて、個に応じた指導を試みることができる。					
		50	医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択することができる。					
		51	授業中の生徒の学習状況や発言に配慮し、柔軟な授業展開を試みることができる					
	専門的 知識	52	教科等の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる					
		53	教科の科目全般に対応できる知識を有している。					
		54	教科書どおりの知識ではなく、最新の医療現場の状況を積極的に取り入れようとする姿勢を持っている。					

		大学卒業時に必要な資質能力	5 十分身につけている	4 ほぼ身につけている	3 少し身につけている	2 あまり身につけていない	1 全く身につけていない
専門的技術	55	臨床で活用できる専門的な技術を有している。					
	56	基礎的な技術（日常生活援助）について師範を行いながら指導できる。					
学習指導案の立案	57	単元計画と生徒の実態を踏まえ、学習指導案を作成することができる。					
	58	学習内容の系統性や、各学年のつながり等を含め、学習指導要領の主な内容を理解している。					
Ⅲ 教科指導	学習指導案の立案	59	年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることができる。				
	60	主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる。					
法	学習評価	61	生徒の学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる。				
	教室環境整備	62	生徒が生活や学習しやすいよう教室環境を整えることができる。				
特別支援教育	指導技術	63	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている。				
	特別支援教育	64	特別支援教育に関する基礎的な知識を持ち、生徒の指導や支援に生かすことができる。				
		65	特別支援を必要とする生徒について理解し、個別に対応することができる。				

* これでアンケートは終わりです。ご協力ありがとうございました。

<教育実習評価表についてのアンケート>

「高等学校（看護）教育実習で必要とされる資質能力」の各項目の必要性和、ルーブリックを用いた評価表の妥当性（第3次調査）

た評価表の妥当性（第3次調査）

アンケートに対する同意の有無についてどちらかに○をご記入下さい。 本調査の回答につきまして 1（ ）同意します。 2（ ）同意しません	整理番号
--	------

（ 同意を取り消される場合は、整理番号を保存し取消の旨をご連絡ください。 ）

1. 次の質問にお答えください。（ 該当する番号に○、または空欄に記入して下さい ）

- 1) 性別（ ① 男 ② 女 ） 2) 年齢（ ）歳
- 3) 役職（ ① 校長 ② 副校長 ③ 教頭 ④ 主幹教諭 ⑤ 主任 ⑥ 教諭 ⑦ 助手 ）
- 4) 教員経験年数（ ）年
- 5) 教員免許の種類
 - ①（ ）高等学校教諭(看護)1種免許状
 - ②（ ）高等学校教諭(看護)特別免許状
 - ③（ ）高等学校教諭(看護)臨時免許状
 - ④（ ）高等学校教諭1種免許状（ 教科 ）
 - ⑤（ ） その他（ ）
- 6) 看護職免許に当てはまるものに○をつけてください。
 - ①（ ）保健師 ②（ ）助産師 ③（ ）看護師
 - ④（ ）その他（ ）
- 7) 看護職での勤務年数をご記入下さい。
 - ①（ ）保健師 [年] ②（ ）助産師 [年]
 - ③（ ）看護師 [年] ④（ ）その他（ ） [年]

2. 次の質問にお答えください。

（問1）高等学校（看護）教育実習で必要とされる資質能力の必要性について（別紙アンケート）

5：（非常に必要）・4：（やや必要）・3：（どちらでもない）・2：（あまり必要でない）1：（全く必要でない）の5段階の当てはまる欄に○をご記入下さい。

裏に続く→

（問2）ルーブリックの評価表について（別紙アンケート）

（問2）ルーブリックを用いた評価表について記入が難しいと思われる項目の下に○を記入し、その文言を訂正して下さい。 記入例			
A	B	C	D
教科等の内容に関する専門的知識が豊富で、実際の指導に活かすことができる。	教科等の内容に関する専門的知識はあるが、実際の指導に活かすことができない。	教科等の内容に関する専門的知識が少ないが、実際の指導に活かすことができる。	教科等の内容に関する専門的知識が少なく、実際の指導もできない。
	○ 内容が分かりにくい	○ BとCが逆	

- ① 記入しやすいと思われますか（ 1 はい 2 いいえ ）

②「いいえ」と回答された方は、どの部分が記入しにくかったですか。具体的に記入して下さい。別紙の記入欄に具体的にご記入下さい。

()

③ 教育実習前後に、この評価表を使用するとして改良する部分があれば記入して下さい。

()

3) このルーブリックの評価表を用いて学生は自己評価を教員は教育実習評価を行いたいと考えています。教育実習評価につきましてご意見がありましたら記入をお願いします。

*アンケートはこれで終わりです。お忙しい中ご協力ありがとうございました。

この用紙を同封の封筒に入れて、2月27日(土)までにご投函下さい。

2 「教育実習（看護）で必要な資質能力」の各項目の必要性と教育実習（看護）評価表についてのアンケート

		整理番号				
		(問2) ルーブリックを用いた評価表について記入が難しいと思われる項目の下に○を記入し、その文言を訂正して下さい。				
		(問1) 「教育実習（看護）で必要な資質能力」の各項目の必要性について当てはまる番号に○を記入して下さい。				
		5 非常に必要	4 必要	3 どちらでもない	2 あまり必要でない	1 全く必要でない
教科指導力	教育実習で必要となる資質能力					
	1 教科等の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる	教科等の内容に関する専門的知識が豊富で、実際の指導に活かすことができる。	教科等の内容に関する専門的知識はあるが、実際の指導に活かすことができる。	教科等の内容に関する専門的知識が少ないうが、実際の指導に活かすことができる。	教科等の内容に関する専門的知識が少なく、実際の指導もできない。	教科等の内容に関する専門的知識が少なく、実際の指導もできない。
	2 生徒の習熟度に応じた興味関心の持てる教材の準備を行うことができる	生徒の習熟度に応じた興味関心の持てる教材の準備を十分行うことができる。	生徒の習熟度に応じた興味関心の持てる教材の準備を行うことができる。	生徒の習熟度に応じた興味関心の持てる教材の準備を行うことができるが十分でない。	生徒の習熟度に応じた興味関心の持てる教材の準備を行うことができない。	生徒の習熟度に応じた興味関心の持てる教材の準備を行うことができない。
	3 基礎的な技術（日常生活援助）について師範を行いなから指導できる	基礎的な技術（日常生活援助）について師範を行いなから指導が十分できる。	基礎的な技術（日常生活援助）について師範を行いなから指導ができる。	基礎的な技術（日常生活援助）について師範を行いなから指導ができるが十分でない。	基礎的な技術（日常生活援助）について師範を行いなから指導ができない。	基礎的な技術（日常生活援助）について師範を行いなから指導ができない。
	4 医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択することができる	医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択することができる。	医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択できる。	医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択できない。	医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択できない。	医療・看護について、わかりやすい指導方法を選択できない。
	5 単元計画と生徒の実態を踏まえ、学習指導案を作成することができる	単元計画と生徒の実態が十分踏まえられた学習指導案を作成することができる。	指導案を作成することができるが、単元計画や生徒の実態が十分踏まえられていない。	指導案を作成することができるが、生徒の実態や単元計画のどちらかが十分でない。	指導案を作成することができない。	指導案を作成することができない。
	6 生徒にわかりやすい言葉で指導することができる	生徒にわかりやすい言葉で十分指導することができる。	生徒にわかりやすい言葉で指導することができる。	生徒にわかりやすい言葉で指導することが十分でない。	生徒にわかりやすい言葉で指導することができない。	生徒にわかりやすい言葉で指導することができない。
	7 生徒の多様な思考を活かし、主体的な学びを促すためアクティブラーニングを取り入れた授業を行うことができる	生徒の多様な思考を活かし、主体的な学びを促すためアクティブラーニングを取り入れた授業を行うことができる。	アクティブラーニングを活かすことができるが、生徒の多様な思考を活かすことができない。	アクティブラーニングを取り入れた授業が十分でない。	アクティブラーニングを取り入れた授業を行うことができない。	アクティブラーニングを取り入れた授業を行うことができない。
8 各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができる	各教科の内容に即した指導方法について、十分に理解し活用することができる。	各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができる。	各教科の内容に即した指導方法について、理解が十分でない。	各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができない。	各教科の内容に即した指導方法について、理解し活用することができない。	
集団指導力	1 看護観の育成（どんな看護師になりたいか理想の看護師像が描ける）	看護観の育成が十分できる。	看護観の育成ができる。	看護観の育成が十分でない。	看護観の育成が十分でない。	看護観の育成が十分でない。
	2 社会人としてのマナーや身だしなみについて指導することができる（臨地実習に出るため）	社会人としてのマナーや身だしなみについて指導が十分できる。	社会人としてのマナーや身だしなみについて指導ができる。	社会人としてのマナーや身だしなみについて指導が十分でない。	社会人としてのマナーや身だしなみについて指導が十分でない。	社会人としてのマナーや身だしなみについて指導が十分でない。
生徒指導力						

教育実習で必要となる資質能力		(問1)「教育実習(看護)で必要な資質能力」の各項目の必要度について当てはまる番号に○を記入して下さい。					(問2)ルーブリックを用いた評価表について記入が難しいと思われる項目の下に○を記入し、その文言を訂正して下さい。			
		5 非常に必要	4 必要	3 どちらでもない	2 あまり必要でない	1 全く必要でない	A	B	C	D
個別指導力	1	一人一人の生徒の個性や心身の状況を生活背景を含めて多面的にとらえることができる					一人一人の生徒の個性や心身の状況を生活背景を含めて多面的にとらえることができる	一人一人の生徒の個性や心身の状況を生活背景を含めて多面的にとらえることができる	一人一人の生徒の個性や心身の状況を生活背景を含めて多面的にとらえることができる	一人一人の生徒の個性や心身の状況を生活背景を含めて多面的にとらえることができる
	2	生徒の発達段階(身体面・精神面)を踏まえ、個別に対応できる					生徒の発達段階(身体面・精神面)を踏まえ、個別に対応できる	生徒の発達段階(身体面・精神面)を踏まえ、個別に対応できる	生徒の発達段階(身体面・精神面)を踏まえ、個別に対応できる	生徒の発達段階(身体面・精神面)を踏まえ、個別に対応できる
	3	生徒を多方面から観察し、指導に活かすことができる					生徒を多方面から観察し、指導に活かすことができる	生徒を多方面から観察し、指導に活かすことができる	生徒を多方面から観察し、指導に活かすことができる	生徒を多方面から観察し、指導に活かすことができる
	4	受容的、共感的な態度で生徒と関わるることができる					受容的、共感的な態度で生徒と関わるることができる	受容的、共感的な態度で生徒と関わるることができる	受容的、共感的な態度で生徒と関わるることができる	受容的、共感的な態度で生徒と関わるることができる
学級経営力	1	生徒の安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる					生徒の安全管理に関する基礎的知識を有し、十分に指導に活かすことができる	生徒の安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる	生徒の安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる	生徒の安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる
	2	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている					学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を十分持っている	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている
教員としての養育	1	パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に生かすことができる					パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に十分に生かすことができる	パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に少しに生かすことができる	パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に生かすことができる	パソコンの基本的操作を行うことができ、教育活動に生かすことができる
	2	自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割を自覚している					自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割を十分自覚している	自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割について自覚している	自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割について自覚している	自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割について自覚している
	3	チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれる					チームの一員として、自己の役割を十分認識し、責任を果たすための行動がとれる	チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれる	チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動が十分でない	チームの一員として、自己の役割を認識し、責任を果たすための行動がとれない

		(問1)「教育実習(看護)で必要な資質能力」の各項目の必要度について当てはまる番号に○を記入して下さい。					(問2)ルーブリックを用いた評価表について記入が難しいと思われる項目の下に○を記入し、その文言を訂正して下さい。			
教育実習で必要となる資質能力		5 非常に必要	4 必要	3 どちらでもない	2 あまり必要でない	1 全く必要でない	A	B	C	D
教職意識	4						研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を十分図ることができる。	研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる。	研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができるが十分でない。	研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができない。
	5						様々な場面で他の教員と協働する姿勢を十分持っている。	様々な場面で他の教員と協働する姿勢を持っている。	様々な場面で他の教員と協働する姿勢が十分でない。	様々な場面で他の教員と協働する姿勢がみられない。
教員としての基礎的な知識・技術	1						板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を十分身につけている。	板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている。	板書、発問、指示の仕方など授業を身につけているが十分でない。	板書、発問、指示の仕方など授業を身につけていない。
	2						主な学習指導方法の長所と短所を十分理解したうえで、学習の場面に適して適切な指導方法を選択することができる。	主な学習指導方法の長所と短所を十分理解したうえで、学習の場面に適して適切な指導方法を選択することができる。	主な学習指導方法の長所と短所を十分理解していないので、学習の場面に適して適切な指導方法を選択することができない。	主な学習指導方法の長所と短所を十分理解していないので、学習の場面に適して適切な指導方法を選択することができない。
	3						年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることができる。	年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や指導案に反映させることができる。	年間指導計画の内容を理解しているが、自己の単元計画や指導案に反映させることができない。	年間指導計画の内容を理解していないので、自己の単元計画や指導案に反映させることができない。
	4						生徒の学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる。	生徒の学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる。	生徒の学習に対する主な評価の方法を理解しているが、学習指導に活かすことができない。	生徒の学習に対する主な評価の方法を理解していないので、学習指導に活かすことができない。
	5						生徒が生活や学習しやすいよう教室環境を整えることができる。	生徒が生活や学習しやすいよう教室環境を整えることができる。	生徒が生活や学習しやすいよう教室環境を整えることが十分でない。	生徒が生活や学習しやすいよう教室環境を整えることができない。
生徒への対応力	1						人権を尊重しながら生徒に関わることができる。	人権を尊重しながら生徒に関わることができる。	人権を尊重しながら生徒に関わることが十分でない。	人権を尊重しながら生徒に関わることができない。
	2						言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている。	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている。	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識が十分でない。	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識が身につけていない。

		(問1)「教育実習(看護)で必要な資質能力」の各項目の必要度について当てはまる番号に○を記入して下さい。					(問2)ルーブリックを用いた評価表について記入が難しいと思われる項目の下に○を記入し、その文言を訂正して下さい。			
		5 非常に必要	4 必要	3 どちらでも もない	2 あまり必要 でない	1 全く必要 でない	A	B	C	D
教育実習で必要となる資質能力	3	教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に前向きに取り組むことができる					教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に前向きに取り組むことができる。	教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に前向きに取り組むことができる。	教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に前向きに取り組むことができる。	教員としての自覚と責任を持ち、倫理観を持って教育に前向きに取り組むことができる。
	4	生徒との信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる					生徒との信頼関係の重要性を認識し、その構築に十分努めることができる。	生徒との信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる。	生徒との信頼関係の重要性を認識しているが、その構築に努めることができていない。	生徒との信頼関係の重要性を認識していないので、その構築に努めることができていない。
	1	自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる。					自らのストレスと身体の健康を十分自己管理することができる。	自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる。	自らのストレスと身体の健康を自己管理することが十分でない。	自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができない。
生徒への対応力										
教員としての養育										