

平成 29 年度

教職課程担当教員養成プログラム報告書

広島大学大学院 教育学研究科  
教職課程担当教員養成プログラム

## 目 次

平成 29 年度「教職課程担当教員養成プログラム」活動報告……久恒 拓也 1 頁

### 共同研究の部

教職課程受講生の教職観の形成と変容—平成 29 年度教職実践演習受講生を対象とした意識調査から—……梅田崇広・井上快・周心慧・早川知宏・  
深見奨平・宮本勇一・淀澤真帆・李憶南 5 頁

# 平成 29 年度「教職課程担当教員養成プログラム」活動報告

久恒 拓也 (広島大学)

## はじめに

広島大学大学院教育学研究科教育学習科学専攻(教育人間科学専攻(博士課程後期))は、平成 19 年 9 月から平成 22 年 3 月にかけて、「Ed.D 型大学院プログラムの開発と実践～教職課程担当教員の組織的養成～」(平成 19 年度文部科学省大学院教育改革支援プログラム)に取り組んだ。同プログラムでは、①確かな研究力に加え、大学教育において実践的な指導力を発揮できる人材、②高等教育を含む教育臨床に的確に対応できる人材、の育成が目指された。同プログラムは、将来、教職課程を担当する大学教員、すなわち「先生の先生」を組織的に養成しようとするものであり、これまで研究者養成に特化してきた大学院教育の在り方を見直すものでもあった。

以上の目的を引き継いで、同プログラムは平成 22 年度から「教職課程担当教員養成プログラム」(以下、教職 P)として実施されている<sup>1</sup>。本章では、本年度の活動を、正規教育課程に関する部分を中心に概述する。

## 1. 教員養成学講究・大学教授学講究

### (1) 教員養成学講究

教員養成学講究では、教員養成の歴史・制度を学ぶとともに、「教職科目」のシラバス分析を積み重ね、最終的に履修生がオリジナルのシラバスを 1 科目分作成する。各取り組みの科目は下表に示すとおりである。

表 A 教員養成学講究取り組み内容

履修院生	シラバス作成科目	シラバス分析科目(注)
A	幼児教育学	【広島大学のもの】 教職入門、教育の思想と原理、特別活動指導法、教育の社会と制度、教育課程論、教育方法・技術論
B	教育の思想と原理	【他大学のもの】 教育方法・メディア A (奈良教育大学)、教育方法論 (東京大学)、教育方法学 初等・中等 (山口大学)、教育方法学 (創価大学)、教育の社会的研究 (愛知教育大学)、教育の社会制度論 (岐阜聖徳大学)、教育制度論 (名古屋大学)、教育制度論 (東海学園大学)、「教育原理」(京都外国語大学)、「教育学概論 I」(京都大学)、「教育の理念と歴史」(京都教育大学)、「教育の思想と歴史」(横浜国立大学)
C	教育課程論	
D	教育と社会・制度	
E	教育と社会・制度	
F	教育方法・技術論	
G	道德教育指導法	
H	幼児教育学演習	
I	幼児教育学演習	
J	幼児教育学演習	

(注) シラバスの分析はグループを組んで行なっている。それぞれの班が担当した科目を逐一示すと煩雑になるため、ここではまとめて列挙する形をとる。

## (2) 大学教授学講究

履修一年目の後学期に開講される大学教授学講究においては、大学教育ならびに講義・演習等の教授行為に関する探究課題を院生自らが設定し、調査・研究内容を発表する演習が行われている。

表 B 大学教授学講究取り組み内容

履修院生	レポートタイトル
A	保育者養成課程担当教員は資格・免許状取得をどのように捉えているのか —「保育実習指導」における指導を中心に—
B	ハウツー本にみる大人教授業のテクニック
C	大人数型講義における学問入門期指導のための大学教授学 —マイケル・サンデル「白熱教室」の教授学的・大学論史的再考—
D	「しんどい」大学における授業実践
E	中国における教員養成教育の改革動向に関する研究 「教員養成カリキュラム標準（試行）」を中心に
F	大学の授業における協同学習の指導性
G	教職課程コアカリキュラム下における教職課程担当教員の苦悩 —「網羅的な授業」と「深い学びを提供する授業」のジレンマに着目して—
H	中国の保育者養成課程におけるマイクロティーチングの意義と課題 —ある新人教員へのインタビューから見えてくるもの—

## 2. 教職授業プラクティカム

### (1) プラクティカム実施状況

「教職授業プラクティカム」は、履修生が TA として、授業機会の提供を受ける講義・演習等に入り、最終的に1回のコマを担当する「教壇実習」をメインとした科目である。教育の補助者から仕手へと立場を変える中で、慣れない“責任ある”教育実践者としての立ち回りを要求される。

加えて、事前に授業検討会を設けて、1時間程度はその指導計画案について吟味する。検討会には授業提供教員と TA 指導教員（一般的にはメンター教員あるいはファシリテーターと解される存在）、他のプログラム履修院生が参加し、授業の目的や資料の適切性、時間配分、なぜその教育方法を採用するのか、などが話し合われる。履修生は教壇実習当日までに、検討会で指摘された事項をもとに、指導案を修正することになる。下表は本年度に実施した教壇実習の一覧であるから、参照されたい。

表 C プラクティカム日程一覧

	No.	実施日	実習院生	授業名	題材・内容
前期	1	6月13日	K	生徒指導概論※	これから求められる学級づくり
	2	7月3日	L	教育課程論※	かくれたカリキュラム
	3	7月7日	M	教育調査統計法演習	検定の考え方：カイ二乗検定を中心に
	4	7月14日	N	生涯学習概論※	生涯学習と評価
	5	7月24日	O	教育課程論	「解放のリテラシー」からみた「言語活動」の検討
後期	9	11月13日	M	教育と社会・制度	「学校に行かないこと」は問題なのか？ 多様な教育機会の視点から考える
	10	1月25日	L	教育方法学	子どもによる課題の生成と主体形成
	11	1月25日	P	教育方法の研究※	メディアと ICT

※広島大学以外で実施（履修3年目で行うプラクティカムⅢ）。

### 3. 教職教育ポートフォリオ

3年間の取り組みは、授業理念の形成によって締めくくられる。授業理念そのものは履修のどの年次からでも抱いておき、各々で磨いていくべきだが、それをまとめた文章にする機会として「教職教育ポートフォリオ」の作成が課せられている。

ポートフォリオの授業では担当教員の導きを頼りに、授業理念（あるいはティーチング・フィロソフィー、教授哲学と表記する者のいる）を推敲し、完成させていく。また、理念を記すにあたってエビデンスとなる成果物を、ポートフォリオに整理して蓄積する。教職課程担当教員養成としてどうありたいか、そのためにどういったことを意識するべきか、自分の学んできたことはどう生かせるのか、これらが主要な記述内容となっている。

平成29年度は3名のポートフォリオ提出者がおり、無事修了証書を授与された。彼らの授業理念の中心点のみ下に引いておく。

私は、大学の授業をとおして、学生が様々なテーマと出会い、自身の追究したい問いを見つけたり、何事にたいしても自分事として考えたりする素地を作りたいと考えている。それは、私が「子どもの姿に責任を持ち、学び自己変革していくことができる教師」として、学生に自己実現をしていってほしいと願うからである。

—履修院生 P—

私は、教職の授業を通して、子どもの「学び」を保障するために、様々な課題に対応することが出来る教師を育てたい。

—履修院生 L—

私は、次の二つのことを授業者として心掛けていきたい。一つは…（中略）授業を通して授業者の考え方や意見を明確にしていくことである。…もう一つは、より具体的に、板書を積極的に活用することである。…授業内容を媒介として他者とのコミュニケーションによって、自身の立場が位置づけられ、認識が深まるという機会を授業の中で多く作っていきたい。

—履修院生 K—

### おわりに

これまで述べてきたような教職Pの実践は、様々な方の支援があってこそ行なえるものである。末筆ながら、運営に携わって下さった教職員の皆様、学外プラクティカムを受け入れていただいた広島女学院大学の中村勝美先生、香川大学の清國祐二先生、福岡教育大学の樋口祐介先生、山口大学の熊井将太先生、共同研究を進めるにあたりご協力いただいた先生方・教職科目の履修生各位、運営の補助にあたった院生諸氏、そのほか多くの方々に心より感謝申し上げたい。

### 注

<sup>1</sup> 具体的には、3年間通じて次の教育課程を経る。博士課程後期1年次生は、前後学期を通じて、2つの授業（「教員養成学講究」と「大学教授学講究」）を履修し、教員養成制度の歴史や大学での教授法を学ぶ。博士課程後期2年次生は、学内（広島大学）で前学期・後学期各1回、計2回の教壇実習に取り組む。博士課程後期3年次生は、学外（他大学）において教壇実習に取り組む。

教壇実習は、履修生1名に対して、教員が2～3名（指導教員1名、教育指導を担当するTA指導教員2名）で指導にあたる。教壇実習の前後には、実習生が作成した指導案および授業の構想について議論をする事前検討会と、実習生が実施した授業について議論をする事後検討会が開かれる。指導案や授業をもとに議論をする中で、専門が異なる教員や履修生の授業についての考え方や授業の見方に触れることで、多角的な授業改善が促進される場として設定されている。事前検討会、事後検討会の後、履修

生は授業の再構成、リフレクションを行なう。

博士課程後期3年次生は、教職Pの総仕上げとして、「教職教育ポートフォリオ」を作成する。プログラムを履修する中で、自分が何を学んだのかを振り返り、自身の「授業哲学（授業理念・教授哲学とも）」をまとめる。彼らには「修了証書」が授与され、2017年度までに16名の修了生が誕生した。

# 教職課程受講生の教職観の形成と変容

—平成 29 年度教職実践演習受講生を対象とした意識調査から—

梅田崇広・井上快・周心慧・早川知宏・深見奨平・宮本勇一・淀澤真帆・李憶南  
(広島大学大学院・院生)

## 1. 問題背景と研究目的

本研究の目的は、広島大学の教職課程受講生を対象とした調査から、教職課程における教職観の形成と変容について、在学中から卒業後までを含めて明らかにすることである。中でも、本報告は、本年度行った教職実践演習受講生への意識調査の結果について報告する。

本年度は、2 年間にわたる研究計画の 1 年目にあたる。そのため、本年度は、次年度のインタビュー調査に向けたパイロット調査の位置づけとして、教職実践演習受講生が有する意識の全体的な傾向を把握するために意識調査を行った。

教職実践演習に関するこれまでの研究動向は大きく以下の 2 点にまとめられる。第 1 に、各大学での実践報告である。これは、教職実践演習が導入される前後に、各大学の試験的に実施した実践や、導入後の実践状況の報告が多数報告されている（例えば、有吉 2009；生野ら 2012）。

第 2 に、教職実践演習の方法的・内容的な提案である。授業内での ICT の導入、あるいは本研究が対象とする広島大学でのポートフォリオのパッケージ化などといった開発研究によって、教職実践演習のモデルが提案されてきている（西岡ら 2013；間瀬ら 2016；北澤ら 2015）。これらの研究では、主に授業者側の指導やカリキュラムに関心が寄せられてきたといえよう。

一方で、教職実践演習が受講生に「将来、教員になる上で、自己にとって何が課題であるのかを自覚」（中央教育審議会 2006）することを求めていることに鑑みれば、教職実践演習受講生側、すなわち学生側の意識調査は決して等閑視されるべきではない。こうした問題意識から、学生側の意識を検討した研究として米沢ら（2017）の研究が挙げられる。米沢らは広島大学の教職実践演習受講生に対して、履修カルテなどに関する意識についてインタビューを行い、受講生の立場から教職実践演習の分析を行っている。しかしながら、彼らの分析の焦点はあくまで学生側の教職実践演習への意識にあり、実践演習が学生の教職観にいかなる影響を与えているのか、という点については課題として残されている。

そこで、本年度は、今後のプロジェクトの第一段階として位置づけ、まず教職実践演習受講生への事前・事後の意識調査から、教職実践演習への意識に加え、彼らが抱く教職観<sup>(1)</sup>（教育観・教員像）についての全体的な傾向を明らかにすることを目的とし、意識調査を行った。

(梅田・淀澤)

## 2. 対象と方法

### (1) 対象

本調査の対象は、広島大学の教職実践演習の受講生としている。その理由は以下の 2 点である。①広島大学では、幼・小および中・高の各教科の教員免許状取得が可能である。②教育学部（初等教員養成・中等教員（各教科）養成）だけでなく、他学部所属学生の教員養成システムも敷かれ、学部横断的で網羅的な調査が可能である。

また、それまでの教職課程を経て、すでに教職観が形成されていると予測でき、教職課

程の最終段階にいる教職実践演習の受講生を選定した。

## (2) 調査の概要

平成 29 年度教職実践演習の受講生を対象とし、平成 29 年 10 月に教職実践演習受講前に質問紙を配布（404 部回収）、調査対象の属性は表 2-1 に示した。平成 30 年 2 月に事後質問紙を配布（328 部回収）、調査対象の属性は表 2-2 に示した。

表 2-1 教職実践演習受講前調査対象の属性

性別	男	女	計 (N)							
	61.6	38.4	100.0(404)							
学年	4年生	院生	その他				計 (N)			
	96	3	1				100.0(404)			
所属	学部	研究科	計 (N)							
	97	3	100(401)							
学部	教育	理	生物生産	文	総合科学	計 (N)				
	67.9	20.3	0.3	8.2	3.3	100.0(389)				
研究科	教育学	理学	生物園科学	文学	先端物質科学	計 (N)				
	16.7	8.3	8.3	50	16.7	100.0(12)				
出身地	広島県	岡山県	山口県	島根県	鳥取県	北海道				
	27.6	5.5	4.2	2.7	1	0.5				
	関東地方	中部地方	近畿地方	四国地方	九州地方	計 (N)				
	1.2	6.2	11.9	13.7	25.4	100.0(402)				
取得予定免許校種	小学校	中学校	高等学校							
	25.7	71.6	83.5							
取得予定免許教科	国語	数学	社会	理科	英語	保健体育				
	17	18.8	14.6	23.7	11.4	1.2				
	美術	家庭科	技術	情報	工業	その他				
	1.7	1	3.2	3	3.2	1				
進路予定	教員	臨時講師・非常勤講師登録予定	公務員	一般企業	進学	未定	その他			
	26.3	14	3.5	12	33.6	8.3	2.3			

表 2-2 教職実践演習受講後調査対象の属性

性別	男	女	計 (N)							
	61.6	38.4	100.0(404)							
学年	4年生	院生	その他				計 (N)			
	96	3	1				100.0(404)			
所属	学部	研究科	計 (N)							
	97	3	100(401)							
学部	教育	理	生物生産	文	総合科学	計 (N)				
	67.9	20.3	0.3	8.2	3.3	100.0(389)				
研究科	教育学	理学	生物園科学	文学	先端物質科学	計 (N)				
	16.7	8.3	8.3	50	16.7	100.0(12)				
出身地	広島県	岡山県	山口県	島根県	鳥取県	北海道				
	27.6	5.5	4.2	2.7	1	0.5				
	関東地方	中部地方	近畿地方	四国地方	九州地方	計 (N)				
	1.2	6.2	11.9	13.7	25.4	100.0(402)				
取得予定免許校種	小学校	中学校	高等学校							
	25.7	71.6	83.5							
取得予定免許教科	国語	数学	社会	理科	英語	保健体育				
	17	18.8	14.6	23.7	11.4	1.2				
	美術	家庭科	技術	情報	工業	その他				
	1.7	1	3.2	3	3.2	1				
進路予定	教員	臨時講師・非常勤講師登録予定	公務員	一般企業	進学	未定	その他			
	26.3	14	3.5	12	33.6	8.3	2.3			

質問紙の構成は次に示す通りである。①基本情報（フェイスシート）、②教員という職業についての考え方（2A「あなたは教員がどのような職業だとお考えですか」9問、2B「あなたは教員にどのようなイメージをお持ちですか」19問、5件法）、③教職実践演習についての考え方（3A「あなたは教職実践演習にどのようなイメージをお持ちですか」15問、3B「あなたは教職実践演習において、どのような内容を学習する必要があるとお考えですか」15問、5件法）④教育観や教職についての考え方（自由記述）⑤教職実践演習についての考え方（自由記述）。そして、5件法で得られたデータについて、単純集計とt検定を行い、全体的な傾向と教職実践演習前後の変化を検討した。また、自由記述の分析については、類似した記述をカテゴリー化したうえで、事前事後の比較を行なった。

## 3. 単純集計の結果

### (1) 教職実践演習前

まず、教職実践演習前の結果を見てみる。2Aの「あなたは教員がどのような職業だとお考えですか」の問いについて、「あてはまる」（とてもあてはまると少しあてはまるの合計、以下も同様）と答えた学生の割合が最も高い三つの項目は、「体力のいる仕事だ」（96.3%）、高度な専門的知識が必要な仕事だ（92.4%）、「ストレスの高い仕事だ」（93.6%）である。「あてはまらない」（あまりあてはまらないと全くあてはまらないの合計、以下も同様）と答えた学生の割合が最も高い三つの項目は、「経済的に恵まれた仕事だ」（26.8%）、「社会的に尊敬される仕事だ」（11.9%）、「仕事の範囲がはっきりしない仕事だ」（8.0%）である。

2Bの「あなたは教員にどのようなイメージをお持ちですか」の問いについて、「あてはまる」と答えた学生の割合が最も高い三つの項目は、「社会的な常識を身につけるべきだ」（98.0%）、「危機管理（児童生徒の安全等）に関する知識が必要だ」（98.0%）、「児童生徒の健康や保健に関する知識が必要だ」（96.5%）である。「あてはまらない」と答えた学生の割合が最も高い三つの項目は、「自分の家庭よりも児童生徒を優先すべきだ」（58.6%）、「勤務時間以外に児童生徒のことに対応する必要はない」（56.8%）、「児童生徒の為なら休みを返上して働くべきだ」（43.6%）である。

続いて、3Aの「あなたは教職実践演習にどのようなイメージをお持ちですか」の問いに



ついて、「あてはまる」と答えた学生の割合が最も高い三つの項目は、「これまでの教職課程での学習を振り返る授業だ」(95.0%)、「教育実習を振り返る授業だ」(80.4%)、「自分に不足している知識や技能を補足する授業だ」(77.3%)である。「あてはまらない」と答えた学生の割合が最も高い三つの項目は、「意味がなさそうな授業だ」(60.7%)、「これまでの学習の遅れを取り戻せる授業だ」(43.2%)、「教科に関する知識を身につける授業だ」(36.7%)である。

3Bの「あなたは教職実践演習において、どのような内容を学習する必要があるとお考えですか」の問いについて、「あてはまる」と答えた学生の割合が最も高い三つの項目は、「児童生徒への責任の理解」(87.5%)、「教員の使命への理解」(85.3%)、「教科の指導力」(83.5%)である。「あてはまらない」と答えた学生の割合が最も高い三つの項目は、「社会人としての基本(挨拶・言葉づかい等)」(25.8%)、「保護者への対応能力」(20.5%)、「地域住民や関連機関との連携能力」(20.2%)である。

## (2)教職実践演習後

続いて、教職実践演習後の結果を見てみる。

2Aの「あなたは教員がどのような職業だとお考えですか」の問いについて、「あてはまる」と答えた学生の割合が最も高い三つの項目は、「ストレスの高い仕事だ」(95.2%)、「体力のいる仕事だ」(94.8%)、「高度な専門的知識が必要な仕事だ」(94.5%)である。「あてはまらない」と答えた学生の割合が最も高い三つの項目は、「経済的に恵まれた仕事だ」(25.4%)、「社会的に尊敬される仕事だ」(10.0%)、「仕事の範囲がはっきりしない仕事だ」と「他の職業に比べてやりがいのある仕事だ」(3.4%)である。

2Bの「あなたは教員にどのようなイメージをお持ちですか」の問いについて、「あてはまる」と答えた学生の割合が最も高い三つの項目は、「社会的な常識を身につけるべきだ」(97.8%)、「児童生徒の気持ちを理解するべきだ危機管理(児童生徒の安全等)に関する知識が必要だ」(96.6%)である。「あてはまらない」と答えた学生の割合が最も高い三つの項目は、「勤務時間以外に児童生徒のことに対応する必要はない」(59.7%)、「自分の家庭よりも児童生徒を優先すべきだ」(55.5%)、「児童生徒の為なら休みを返上して働くべきだ」(41.6%)である。

続いて、3Aの「あなたは教職実践演習にどのようなイメージをお持ちですか」の問いについて、「あてはまる」と答えた学生の割合が最も高い三つの項目は、「これまでの教職課程での学習を振り返る授業だ」(88.6%)、「教育実習を振り返る授業だ」(77.8%)、「卒業論文(制作)との両立が大変そうな授業だ」(74.6%)である。「あてはまらない」と答えた学生の割合が最も高い三つの項目は、「これまでの学習の遅れを取り戻せる授業だ」(51.8%)、「意味がなさそうな授業だ」(46.0%)、「実践的な指導技術を学ぶ授業だ」(40.0%)である。

3Bの「あなたは教職実践演習において、どのような内容を学習する必要があるとお考えですか」の問いについて、「あてはまる」と答えた学生の割合が最も高い三つの項目は、「教科の指導力」(82.4%)、「教員の使命への理解」(81.6%)、「児童生徒への責任の理解」(77.4%)である。「あてはまらない」と答えた学生の割合が最も高い三つの項目は、「保護者への対応能力」(35.4%)、「社会人としての基本(挨拶・言葉づかい等)」(32.0%)、「地域住民や関連機関との連携能力」(32.0%)である。

(周・李)

## 4. 結果と考察—質問紙調査の事前・事後比較から

教職観の形成・変容およびそれに対して教職実践演習が果たした機能を明らかにするために、本節では事前調査・事後調査への回答を比較する。比較の方法としては、5件法での「とてもあてはまる」という回答を5点、「まったくあてはまらない」という回答を1点とし、事前・事後調査における各項目の点数の平均値を算出し、t検定にかけた。なお、変化の原因や因果関係を分析するためには、因子分析や属性ごとの分析も行う必要があるが、

本稿では全体的な傾向を把握することが主眼であるため、事前・事後の比較にとどめた。

教職観に関する質問項目への回答を比較した結果が以下の表 4-1 と表 4-2 である。一見して明らかなように、事前から事後にかけて有意な差が見られた項目はほとんどなかった。差が見られたものは表 4-2 の 3 つのみで、いずれも 5%水準での有意差であった。そもそも、教職観に関するこれらの項目を設けた背景には、「教職実践演習を経ることで学生の教職観に何らかの形成・変容が見られるはずだ」という暗黙の仮説があった。しかし、ここでの結果は明らかに、仮説を概ね否定するものであった。すなわち、教職実践演習を経ても、教職観の形成・変容は質問紙上では見られなかったのである。

表 4-1 「あなたは教員がどのような職業だとお考えですか」の事前・事後比較

II-A		事前 平均値	事後 平均値	t 値	自由度	有意 確率
1	社会的に尊敬される仕事だ	3.73	3.83	-1.346	729	
2	経済的に恵まれた仕事だ	3.17	3.17	-0.003	727	
3	ストレスの多い仕事だ	4.55	4.56	-0.243	728	
4	休日も休めない仕事だ	4.36	4.33	0.571	728	
5	高度な専門的知識が必要な仕事だ	4.43	4.49	-1.204	728	
6	仕事の範囲がはっきりしない仕事だ	4.08	4.22	-2.084	728	
7	体力のいる仕事だ	4.62	4.60	0.494	728	
8	児童生徒と接する喜びのある仕事だ	4.53	4.52	0.060	728	
9	他の職業に比べてやりがいのある仕事だ	4.08	4.05	0.374	729	

(\* :  $p < 0.05$ 、\*\* :  $p < 0.01$ 、\*\*\* :  $p < 0.001$  (以下、同様))

表 4-2 「あなたは教員にどのようなイメージをお持ちですか」の事前・事後比較

II-B		事前 平均値	事後 平均値	t 値	自由度	有意 確率
1	常に児童生徒のことを考えているべきだ	4.03	4.08	-0.662	728	
2	児童生徒のニーズを最優先にするべきだ	3.68	3.78	-1.486	724,718	
3	児童生徒の為なら休みを返上して働くべきだ	2.66	2.79	-1.675	728	
4	自分の家庭よりも児童生徒を優先すべきだ	2.30	2.40	-1.463	725	
5	児童生徒には厳しく接するべきだ	3.26	3.26	-0.116	728	
6	児童生徒の気持ちを理解するべきだ	4.64	4.63	0.113	728	
7	保護者のニーズに応えるべきだ	3.58	3.72	-2.330	725	*
8	地域と連携するべきだ	4.35	4.32	0.694	728	
9	勤務時間以外に児童生徒のことに対応する必要はない	2.44	2.46	-0.261	728	
10	職務に忠実であるべきだ	4.39	4.51	-2.372	728	*
11	部活動には毎日出るべきだ	2.85	3.00	-1.969	728	*
12	社会的な常識を身につけるべきだ	4.79	4.76	0.713	726	
13	品行方正であるべきだ	4.54	4.55	-0.307	728	
14	社会的であるべきだ	4.42	4.41	0.204	729	
15	事務処理能力が必要だ	4.27	4.26	0.250	727	
16	海外の教育動向について理解しておくべきだ	3.72	3.79	-0.962	728	
17	社会情勢について理解しておくべきだ	4.48	4.48	0.048	724	
18	児童生徒の健康や保健に関する知識が必要だ	4.54	4.50	0.781	728	
19	危機管理(児童生徒の安全等)に関する知識が必要だ	4.68	4.65	0.822	728	

次に、教職実践演習に対する考え方に関する質問項目への回答を比較する。比較の結果は以下の表 4-3 と表 4-4 に示してある。教職観の事前・事後比較とは対照的に、多くの項目において有意な差が見られた。その変化の仕方に注目すると、ほとんどの項目で事前から事後にかけて平均値が下降していることがわかる。しかも下降傾向を示した項目の多くで、0.1%水準での有意差が検出されている点で、その変化が偶発的なものでないことがうかがえる。平均値の増加が見られた項目は 2 つのみで、表 4-3 の「意味がなさそうな授業

だ」と「卒業論文(制作)との両立が大変そうな授業だ」という後ろ向きの項目であった。したがって、表 4-3 と 4-4 からは、教職実践演習への考え方が後ろ向きのものへと変化しているという、明確な傾向を見てとることができる。

表 4-3 「あなたは教職実践演習にどのようなイメージをお持ちですか」の事前・事後比較

Ⅲ-A		事前 平均値	事後 平均値	t値	自由度	有意 確率
1	これまでの教職課程での学習を振り返る授業だ	4.44	4.27	3.207	729	**
2	教育実習を振り返る授業だ	4.03	4.01	0.423	729	
3	教員として働く上で必要な授業だ	4.00	3.67	4.208	640.488	***
4	これまでの教職課程での学習と重複している授業だ	3.66	3.77	-1.540	727	
5	実践的な指導技術を学ぶ授業だ	3.03	3.00	0.397	659.532	
6	理論的な知識を身につける授業だ	3.34	3.16	2.065	666.742	*
7	何をするのかよく分からない授業だ	3.20	3.24	-0.558	726	
8	面倒そうな授業だ	3.23	3.28	-0.667	729	
9	教科に関する知識を身につける授業だ	3.03	3.13	-1.102	728	
10	これまでの学習の遅れを取り戻せる授業だ	2.82	2.60	2.570	728	*
11	意味がなさそうな授業だ	2.32	2.75	-5.237	641.323	***
12	学校で働くイメージをもつ授業だ	3.39	3.34	0.566	656.958	
13	自分に不足している知識や技能を補足する授業だ	4.01	3.59	5.498	641.927	***
14	卒業論文(制作)との両立が大変そうな授業だ	3.40	3.95	-6.245	712.197	***
15	教職生活を円滑にスタートできるようになる授業だ	3.42	3.26	2.142	728	*

表 4-4 「教職実践演習は何を学ぶべき科目だとお考えですか」の事前・事後比較

Ⅲ-B		事前 平均値	事後 平均値	t値	自由度	有意 確率
1	教科の専門知識	3.71	3.45	3.091	727	**
2	教科の指導力	4.14	4.06	1.096	728	
3	授業を行う上での表現力(板書、話し方等)	3.93	3.77	2.012	682.019	*
4	児童生徒の発達や心身の状況の理解	3.92	3.47	5.932	664.694	***
5	児童生徒の学習の定着状況の理解	3.88	3.41	6.141	657.407	***
6	児童生徒を一つの集団としてまとめる能力(学級経営)	4.06	3.63	5.724	622.808	***
7	教員の使命への理解	4.22	4.13	1.425	727	
8	児童生徒への責任の理解	4.28	4.03	4.034	728	**
9	社会人としての基本(挨拶・言葉づかい等)	3.44	3.24	2.171	726	*
10	保護者への対応能力	3.57	3.13	4.791	667.174	***
11	地域住民や関連機関との連携能力	3.56	3.13	5.075	728	***
12	学校事故への対応能力	3.66	3.32	4.018	669.404	***
13	教育問題(いじめ、不登校、体罰等)への理解と対応能力	4.04	3.75	3.808	655.078	***
14	教育法規・サービスの理解	3.84	3.67	2.116	723	*

以上から、教職実践演習を経ても、学生の教職観に大きな変化は見られなかった一方で、教職実践演習への考え方は後ろ向きのものへと変化したという結果が得られた。これらの結果から、2つの可能性が考えられる。教職観の変容・形成のために、①「学生は教職実践演習自体をまったくもって不要であると考えた」という可能性と、②「学生は教職実践演習に別の意味を見出した」という可能性である。教職実践演習の前後における学生の意識の変化・不変化の可能的要因を析出するためには、以上の結果に加えて、同質問紙調査において得られた学生による自由記述に内容分析を掛けることが参考となる。

(深見・宮本)

## 5. 自由記述の事前事後比較

### (1) 教職観に関する自由記述

本研究は、まず質問紙における教員像と教育観に関する自由記述の事前事後比較をするために、以下の共通のカテゴリーで自由記述を分類した。すなわち (1) 情熱、(2) 姿勢・態度、(3) 子ども、(4) 指導力 (5) 多忙・激務、である<sup>(2)</sup>。なお、各カテゴリーの分類の基準としたキーワードは以下の通りである。(1)「やりがい」「責任」など、(2)「模範」「性格」など、(3)「子どもへの接し方」「どう思われたいか」など、(4)「学習指導」「学級運営」など、(5)「忙しい」「大変」など、である。これらのカテゴリーは、共同研究チームが自由記述全体を俯瞰したうえで独自に決定し、そのうえで分類している。

教員像についての結果は、調査における自由記述の件数は 296、事後の調査における自由記述の件数は 246 であった。各カテゴリーの増減を示すと、(1) 45→47 (2) 70→46、(3) 102→96、(4) 46→32、(5) 29→19、何れにも分類が不可能な記述が事前において 4、事後において 6 あった。

他方で教育観については、調査における自由記述の件数は 226、事後の調査における自由記述の件数は 260 であった。各カテゴリーの増減を示すと、(1) 52→75、(2) 33→24、(3) 35→50、(4) 51→68、(5) 26→22、何れにも分類が不可能な記述が事前において 29、事後において 21 あった。

上記のことより、教員像については、(3) の「子ども」カテゴリーが最も多く、それは事後になっても大きな変化はない。その記述例としては、「生徒の自立を促せるような人物像」「子供に信頼される教師」といった記述のように、子どもを第一に考える教員像が最も多い。また教育観についても、「情熱」カテゴリーと、「指導力」カテゴリーについては、ほかのカテゴリーと比較して多少の増加は見られるものの全体として突出して増加しているわけではない。

以上より、教職観（教員像と教育観）については、各カテゴリーの間に顕著な増減は見られず、教職観の変容は確認されないことがわかる。すなわち、5 件法で示した結果と対応していることが確認された。

### (2) 教職実践演習に関する自由記述

次に教職実践演習に関する自由記述のカテゴリー分けを試みた。ここで用いたカテゴリーは、(1) 弱点克服、(2) 振り返り、(3) 意見交換、(4) まとめ、(5) 卒論、(6) 大変、(7) 実践性、(8) 将来性、(9) 分からない、(10) ポートフォリオ、(11) 開講時期の 11 である<sup>(3)</sup>。なお、各カテゴリーの分類の基準としたキーワードは以下の通りである。(1)「補足」「補う」「弱点克服」「弱点発見」、(2)「振り返り」「再確認」「復習」「見直し」、(3)「客観的」「他人」「意見交換」「比較」「班」「グループディスカッション」「メタ認知」、(4)「まとめ」、(5)「卒業論文」、(6)「大変」「負担」、(7)「現場」「実践」「コツ」、(8)「将来」「教員になる」、(9)「わからない」、(10)「ポートフォリオ」、(11)「時期」、である。

事前の調査における自由記述の件数は 232、事後の調査における自由記述の件数は 299 であった。各カテゴリーの増減を示すと、(1) 16→13、(2) 71→76、(3) 1→21、(4) 5→4、(5) 8→23、(6) 13→13、(7) 7→35、(8) 35→18、(9) 28→3、(10) 6→14、(11) 8→42、何れにも分類が不可能な記述が事前において 34、事後において 37 あった。

こうした教職実践演習に関する自由記述のうち、(5) カテゴリーに分類した「卒論」に関する記述の増加は、5 件法での調査の傾向と軌を一にする。このカテゴリー中の記述はおおよそ否定的なものが多く、学生にとって卒業論文との両立が想像以上に負担であったことを示している。また (5) のカテゴリーに隣接する (11) カテゴリーも記述数が増加した。

(5) や (11) と同様、事前と事後の自由記述数が大幅に動いたのが (3) の「意見交換」カテゴリーである。このカテゴリー中の記述は概ね肯定的なものが多く、例えば、「授業案

をつくるうえで、他の人と指導案を比較しあうのは、とても参考になった。自分は、わりと教科書どおり、指導要領どおりの指導案をつくるので、ユニークな発想の指導案は、とてもおもしろかった」等の記述があった。また否定的なものについても「他教科の人と話せる機会があったが、時間が少なく内容が深まらなかった」というように、「意見交換」それ自体については肯定しており、「意見交換」が深まらない授業の運営を否定していた。多くの学生が、他学部、他教科の学生との意見交換を通して、彼らの教職観に触れ、自身の教職観を相対化していたと考えられる。

(井上・早川)

## 6. まとめと今後の展望

以上のまとめと今後の展望について整理しておこう。

はじめに、教職観の形成と変容についてである。本年度の調査結果からは、5件法の質問項目及び自由記述の分析から、教職実践演習を通して学生たちの教職観に大きな変容は見られなかったという全体的な傾向が明らかとなった。もちろん、属性間の違いや、因子分析などといったより精緻な分析から、属性間の差等がある可能性も考えられる。この点は、次年度以降の分析課題としたい。

調査結果から、今後の仮説として考えられるのは、学生の教職観は教育実習・教員採用試験を経ることで、すでにある程度確立しているということである。それを示すように、自由記述において教員採用試験前や教育実習後の期間での実施を求める声も多かった。そのため、今後の大きな課題としては、教職課程全体を見通して、学生の教職観の形成・変容の追跡する必要があるだろう。その中でも、今年度は、今回報告した意識調査と並行して、次の2点の調査を行った。

第1に教育実習前後（学士課程2、3年生）での、本報告と同様の質問紙調査を実施した。今後は、これらのデータと本報告で用いたデータを比較分析し、教職課程受講中にいかにして教職観が形成・変容するのかを分析する予定である。

第2に、今回対象とした教職実践演習受講生のうち、許可を得られた学生を数名に対して、1月～2月にかけて教職観や教職実践演習への考え方についてインタビューを行った。次年度は、卒業後、つまり教師になった後にこれらの考え方がいかに変容する／しないのか、という視点から追跡インタビューを行う予定である。

最後に、教職実践演習についてである。本調査の自由記述分析の結果から、すでに形成された教職観を、他学部あるいは他学科、他教科の学生との意見交換を経て、自身の教職観を相対化することに対する学生の期待が見られた。ここで、広島大学の教職実践演習の大きな特色の一つとして、中等教員養成においては、全体での講義の後、各教科に分かれた実践演習が行われるという特色が挙げられる。もちろん、こうした同質的な集団のなかで教科の専門性を高めることには重要な意義があると考えられるが、それと同時に、学生は、同じ教科だけでなく、他学部・他教科が集まって同じ授業を受けるという、総合大学ならではの実践演習のあり方にも意味を見いだしている可能性がある。他学部・他教科の学生らとの意見交換を通じて、他者の視点を発見・獲得したり、他者との違いを認識したりすることで自身の教職観を自覚・再発見する契機につながっていることがうかがえた。

ここで付け加えておかねばならないのが、こうした学生同士の意見交換が彼らの教職観の変容には必ずしも影響を与えているわけではない、ということである。すなわち、それまでに彼らは教職観をある程度確立しており、それに不足する視点や知識を補充する機会として実践演習の意味を捉えているということが予測される。教職実践演習に関する「意見交換の時間が不足している」「もっと議論に十分な時間がほしい」という自由記述や、「現場の声やその中での問題についてもっと聴きたい」、という自由記述からは、教師になるうえでの0学期的な位置づけとして教職実践演習を捉えており、他者と意見交換を行うことを求めていることがわかった。

以上の調査結果を踏まえた仮説的な議論を、次年度の調査の視点の1つとして検討して

## 注

- (1) 厳密には、教職観と教育観及び教員像の概念はそれぞれ異なるが、本報告では、便宜的に教育観や教員像の包括的な概念として「教職観」とした。
- (2) 各カテゴリーの記述例を示すと、(1)「責任感・使命感をもって教育に取り組むべきである」、(2)「生徒を理解し、手本となれることが必要であると思いました」、(3)「生徒に寄り添い、生徒目線で動ける教員」、(4)「専門的な知識を持っていて生徒が理解できるように伝えることができる」、(5)「多忙そうでストレスのある仕事」である。ただし、自由記述の分類では、二つのカテゴリーに分類される記述もあったため、一つの記述を二つのカテゴリーに分類することを認めた。
- (3) 各カテゴリーの記述例を示すと、(1)「自分がまだ定着できていないと思える部分を補える」、(2)「今までの自分を振り返るいい機会になった」、(3)「様々な生徒の教育観をお互いに聞けることはとてもよかった」、(4)「今までバラバラだった知識や考えが体系的にまとまったのですっきりした」、(5)「卒論の時期にやっかいであるが、大切な授業だと思う」、(6)「卒業論文提出の時期と重なっていて、大変だった」、(7)「これまでの授業では学びきれなかった現場で必要なことを学ぶ場であると思います」、(8)「数か月後には教壇に立つ者として、とても意欲的に学ぶことができよ授業だった」、(9)「毎時間何が目的なのか十分に理解しきれず授業が終わってしまった」、(10)「ポートフォリオの作成を通して、自分の軌跡をまとめ、それを通して教育観や教職に対する考えを自覚できることは大変有意義だ」、(11)「教育実習後の時期に行う方がよいと思う」である。教職実践演習に関する自由記述も教職観に関する自由記述の分析と同様、一つの記述を二つのカテゴリーに分類することを認めた。

## 引用文献

- 有吉英樹 (2009)「実践的指導力の育成を目指す教員養成教育の在り方—岡山大学教育学部の場合—」『岡山大学教育実践総合センター紀要』9、73-82。
- 北澤武・森本康彦 (2015)「教職実践演習の到達目標を目指した ICT 活用によるカリキュラムデザインと評価」日本教育工学会『日本教育工学会論文誌』39 (3)、209-220。
- 生野金三・原口純子・本間洋子・松田純子・水野いずみ 塚原拓馬・松田典子・白尾美佳 (2012)「教職実践演習の実証的研究～授業観形成の試み～」実践女子大学『生活科学部紀要』49、95-108。
- 西岡加名恵・石井英真・川地亜弥子・北原琢也 (2013)『教職実践演習ワークブック：ポートフォリオで教師力アップ』ミネルヴァ書房。
- 間瀬茂夫・竹下俊治・山崎敬人・草原和博・森田愛子・吉田成章 (2016)「広島大学教育学部における教員免許ポートフォリオと「教職実践演習」の教育的効果の検証と改善」『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』14、35-44。
- 中央教育審議会 (2006)「教職実践演習について」『今後の教員養成・免許制度の在り方について』[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337016.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337016.htm) (2018年3月11日最終閲覧)
- 米沢崇・宮木秀雄・久保研二 (2017)「教員養成の質保証に向けた教職実践演習モデル開発に関する研究 (2) —教職実践演習受講生を対象とした調査の結果を中心に—」『学校教育実践学研究』23、71-80。

付記：本報告は、第24回大学教育研究フォーラム (2018/3/21) 部会27にて発表した成果の一部である。

## 平成 29 年度 教職課程担当教員養成プログラム報告書

発行日 平成 30 年 4 月 24 日

発行者 広島大学大学院教育学研究科教職課程担当教員養成プログラム

※本報告書に記載している原稿は、2018 年 3 月 20 日・21 日に開催された、第 24 回  
大学教育研究フォーラムにて研究発表をおこなった成果の一部である。