

令和元年度

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

令和元年度「教職課程担当教員養成プログラム」活動報告・・・・・・・・・・	松田 充	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(3)―教職課程受講生の学年による教職観の変化― ・・・・・・・・・・	片岡倫崇・バトエルデネ ダギーマー・坂本達也・長沼正義・山本優	5 頁
---	---------------------------------	-----

令和元年度「教職課程担当教員養成プログラム」活動報告

松田 充 (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¹⁾。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。それぞれの取り組んだ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
A	道徳教育指導法	千葉大学 教職概論1
B	教育と社会・制度	東京大学/教職論 京都大学/教職教育論 千葉大学/教職概論 東京学芸大学/教職入門
C	教職入門	東京大学/教職論 京都大学/教職教育論 千葉大学/教職概論 東京学芸大学/教職入門

(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	高等教育における LMS の活用に関する一考察 —LMS を用いた授業を手掛かりに—
B	モンゴル国における教員研修に関する研究 —新人教員のインタビューを中心に—
C	J.ロックランの「モデリング」理論

2. 教職授業プラクティカム

「教職授業プラクティカム」は、履修生が TA として講義・演習等に入りながら、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。プログラム履修2年次において広島大学開講科目で前後期にそれぞれ1回、3年次には他大学で1回の計3回教壇に立つ。

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（事前検討会）。検討会には授業提供教員と TA 指導教員（一般的に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。

教壇実習を終えた履修生は、事前検討会と同様のメンバーとテーブルを囲み、実施後の授業検討会を行なう（事後検討会）。自身の実習についての振り返りを行ない、次の実習に活かす。

表 C プラクティカム日程一覧

	No.	実習実施日	実習院生	授業名	題材・内容
前期	1	6月14日	E	教育社会学演習	教育社会学の研究方法論
	2	6月20日	H	教育方法の研究※	教育課程の編成と授業づくり
	3	7月9日	F	生徒指導概論※	学級崩壊の予防と再生 —無反応学級の子どもの指導の視点—
	4	7月12日	J	道徳教育論※	道徳科授業の作成—教材研究、学習指導案
	5	7月22日	D	教育課程論	教育課程とその編成の意義
後期	6	12月10日	I	教育実習※	園庭での保育を振り返ろう

7	12月17日	G	教師・保育者論※	教師・保育者は現場でどう成長するか？ —反省（省察）的実践家としての教師・保育者—
8	1月7日	E	教育社会学	学生の「生徒化」と大学の「学校化」
9	1月23日	D	教育方法学	子どもの権利と教育的関係

※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。

令和元年度は5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。彼らの記した教授哲学・授業理念の中心点のみ、下に引いておく。

私は、博士課程後期の3年間の教職課程担当教員養成プログラムを通して、どのような教師を育てたいかを明確にするために、これまでの教職Pで取り組んだ資料を振り返って見たところ、私は「考える」ということをキーワードにしていた。(中略) 私は「考える」という営みを習慣化し、自分の抱く疑問や謎を求めながら実践する教師を育てたいと考えていたと改めて思う。

—履修院生 F—

これらのメッセージから浮かびあげるのは、自身の教育実践に責任をもち、多様な視点から地震の教師としての存在理由を問い直し、確立していく教師—このような教師を私は熟慮する教師と呼びたい—を要請するという私の教師教育観である。

—履修院生 G—

探究と発信を自らの実践の中でなそうとする「学問する教師」を私は育てたい。

「学問する教師」とは、単に磨かれた専門的な知識と技能を有する教師のことではなく、教育・授業・学校に関わる固有な問いをもって探究し、実践を通してその問いを問題提起し新たな価値を生み出していくことのできる教師である。19世紀新人文主義を研究対象としてきた私にとって、教師は自らが「世界の美的表現」をしなくてはならない、すなわち自己規定に即した大きな問いに行き、その問いに生きているさまを実践の中に「刻印」し、世界に発信していく教師像だといえる。

—履修院生 H—

保育者養成課程において、学生にどのような保育者となってほしいか。社会的要請による単なる人手不足の解消ではなく、子育てとは異なる保育の社会的役割や保育者の専門性を理解し、一人の専門家として子どもの生活を支える存在に育ってほしいと考える。(中略)

インタビューを踏まえて改めて考えても、保育者養成課程で最も保障しなければならないのは、保育の専門家としての保育者養成である。なぜなら、資格・免許状を取得したすべての学生が保育職に就く可能性はある。実習生ではあるが保育者として子どもの前に立つ可能性もある。学生の進路の選択肢を広く捉えつつも、子どもにとって大事な時期にかかわる可能性のある学生、一定程度の専門知識を身につけつつ、保育実践における物事を複数の視点から考えられるような授業をしたい。

—履修院生 I—

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つ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山口大学の熊井将太先生、福岡教育大学の樋口裕介先生、広島文教大学の白石崇人先生、広島文化学園短期大学の黒木貴人先生、広島文化学園大学の坂越正樹先生、そして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

1) 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み、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み。

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、2019年度までに21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(3)

—教職課程受講生の学年による教職観の変化—

片岡倫崇・バトエルデネ ダギーマー・坂本達也・長沼正義・山本優
(広島大学大学院・院生)

1. 問題背景と研究目的

本研究は、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⁽¹⁾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プロジェクトである。本年度の研究目的は、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、学年による変化を明らかにすることである。

一昨年度に、教職課程受講生の教職観の形成と変容について、教職実践演習の事前と事後で受講生を対象とした質問紙調査を行った(梅田ら 2018)。その結果、教職実践演習を通して学生の教職観に大きな変容は見られなかった。そこで、学生の教職観は教育実習や教員採用試験などを経ることですでにある程度確立していると考えられ、教職課程全体を見通して学生の教職観の形成・変容を追跡する必要があるという課題が指摘された。

また、昨年度は卒業後の調査として、質問紙調査へ参加した教職実践演習受講生のうち、許可を得られた学生数名に対してインタビューを実施し、新卒教員の困難克服に向けたストラテジーを記述し、その中で大学時代の学びをいかに位置づけているかを考察した(淀澤ら 2019)。

本年度は、一昨年度の調査で課題としてあがった教職課程を履修する中での教職観の形成と変容について明らかにする。そのため、教職実践演習(4年生)での調査に加えて、教育実習前後(2、3年生)、および入学直後(1年生)においても教職観について尋ねた質問紙調査を実施した。その結果を、各学年について比較分析し、教職課程受講中にいかにして教職観が形成・変容するのかを検討する⁽²⁾。

(坂本)

2. 研究方法

広島大学で、主に中学校・高等学校免許状取得を希望して教職課程を受講する1年生から4年生を対象とした。対象者の属性は表1の通りである⁽³⁾。調査を実施した授業は、1年生対象の平成29年6月の教育実習入門(212部回収)、2年生対象の28年10月の教育実習指導Cと29年1月の特別活動指導法(計201部回収)、3年生対象の28年10月の教育方法・技術論(205部回収)、4年生対象の30年2月の教職実践演習(342部回収)である。なお、広島大学の中・高の教育実習は、基本的に3年生の9月に設定されている。そのため、今回対象の3年生は教育実習を終えた直後である。

質問紙の構成は、梅田ら(2018)に基づいて作成し、各学年に合わせて調整を行った。

全学年共通部分は①基本情報（フェイスシート、4年生のみ卒業後の進路予定も尋ねている）、②教員という職業に関する考え方についての28項目（2A「あなたは教員がどのような職業だとお考えですか」9項目、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項目、5件法）、③教育観や教職についての考え方の自由記述である。また、各学年で異なる部分は、1年は教育実習入門、2・3年は教育実習、4年生は教職実践演習についての質問30項目（5件法）と自由記述である。今回は、②の28項目を用いて分析を行った。

各回答「とてもあてはまる」を5点、「少しあてはまる」を4点、「どちらともいえない」を3点、「あまりあてはまらない」を2点、「全くあてはまらない」を1点として、各学年の回答の平均値について分散分析および多重比較（テューキー・クレイマー法）を用いて、学年による教職観の差異を分析した。

表1 対象者の属性 (N=960)

調査学年	1年	2年	3年	4年			
	212	201	205	342			
性別	男		女				
	482		477				
所属学部	教育	理	文	総合	生物生産	法	
	750	129	47	22	4	1	
免許取得予定校種	小学校	中学校	高等学校				
	97	753	879				
免許取得予定教科	国語	数学	社会	理科	英語	保健体育	美術
	155	107	123	160	110	65	46
	音楽	家庭	技術	情報	工業	その他	
	65	74	20	18	8	1	

※校種・教科は複数回答可

(片岡)

3. 集計結果

教職観についての28項目の質問と、全体の回答平均値を表2に整理した。

まず、A「あなたは教員がどのような職業だとお考えですか」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）の割合の高かった項目は、A7「体力のいる仕事だ」（英数字は表に対応、以下同様）B12「社会的な常識を身につけるべきだ」B19「危機管理（児童生徒の安全等）に関する知識が必要だ」である。

A7「体力のいる仕事だ」は、教師の仕事は授業をすることのみならず、校務分掌や事務的な作業等多岐にわたり、それが一日中続くことを講義や教育実習等で知るあるいは経験することにより得点が上がったものと考えられる。

B12「社会的な常識を身につけるべきだ」 B19「危機管理（児童生徒の安全等）に関する知識が必要だ」は、将来一社会人でもある教師となり、業務を遂行していくうえで当然身につけるべきこととしてこれらを考えたことにより得点が上がったものと考えられる。

一方、あてはまらない（「全くあてはまらない」と「少しあてはまらない」の合計）の割合の高かった項目は、B3「児童生徒の為なら休みを返上して働くべきだ」 B4「自分の家庭よりも児童生徒を優先すべきだ」 B9「勤務時間以外に児童生徒のことに対応する必要はない」である。

最も得点が高かった B4「自分の家庭よりも児童生徒を優先すべきだ」は、4「少しあてはまる」 5「とてもあてはまる」の得点が相対的に極端に低い。つまりこの結果は、自分の家庭よりも児童生徒のほうが大切というわけではなく、「自分の家庭も児童生徒も両方大切であり、どちらか一方を選ぶことが難しい」ことを示していると考えられる。

B3「児童生徒の為なら休みを返上して働くべきだ」 B9「勤務時間以外に児童生徒のことに対応する必要はない」は、先述の B4「自分の家庭よりも児童生徒を優先すべきだ」と同様に、4「少しあてはまる」 5「とてもあてはまる」の得点が低い。ここから、いずれも所定の勤務時間外に教師としての職務・業務を行うべきか否かの線引きの難しさを多くの学生が認識していることを示していると考えられる。

表2 教職観についての28項目と回答

	回答	1	2	3	4	5
A1	社会的に尊敬される仕事だ	0.7	7.1	24.0	49.6	18.0
A2	経済的に恵まれた仕事だ	3.0	21.8	32.6	35.9	6.1
A3	ストレスの多い仕事だ	0.7	0.8	3.8	28.2	66.0
A4	休日も休めない仕事だ	0.7	1.6	8.3	37.5	51.5
A5	高度な専門的知識が必要な仕事だ	0.6	1.8	8.0	37.8	51.4
A6	仕事の範囲がはっきりしない仕事だ	0.8	3.5	10.6	36.1	48.5
A7	体力のいる仕事だ	0.2	0.3	4.0	28.1	67.0
A8	児童生徒と接する喜びのある仕事だ	0.4	1.1	4.6	33.1	60.3
A9	他の職業に比べてやりがいのある仕事だ	0.6	2.6	24.4	35.7	36.1
B1	常に児童生徒のことを考えているべきだ	0.3	5.9	14.8	48.9	29.6
B2	児童生徒のニーズを最優先にするべきだ	0.5	6.9	25.9	47.5	18.5
B3	児童生徒の為なら休みを返上して働くべきだ	11.8	27.7	36.8	18.2	5.1
B4	自分の家庭よりも児童生徒を優先すべきだ	22.4	36.7	32.4	5.8	2.1
B5	児童生徒には厳しく接するべきだ	2.4	15.3	46.7	31.0	3.5
B6	児童生徒の気持ちを理解するべきだ	0.1	0.5	4.7	34.5	59.4
B7	保護者のニーズに応えるべきだ	1.5	7.9	27.5	52.0	10.7
B8	地域と連携するべきだ	0.4	1.6	9.6	52.5	35.3
B9	勤務時間以外に児童生徒のことに対応する必要はない	9.8	44.0	30.4	10.7	4.5
B10	職務に忠実であるべきだ	0.2	1.9	8.9	45.8	42.5
B11	部活動には毎日出るべきだ	10.5	23.6	34.4	23.8	7.0
B12	社会的な常識を身につけるべきだ	0.2	0.3	2.3	19.9	76.4
B13	品行方正であるべきだ	0.0	1.1	7.4	33.2	57.5
B14	社交的であるべきだ	0.1	2.1	8.4	38.1	50.5
B15	事務処理能力が必要だ	0.3	2.0	9.7	48.6	38.8
B16	海外の教育動向について理解しておくべきだ	0.6	6.9	22.4	51.4	18.1
B17	社会情勢について理解しておくべきだ	0.3	0.4	4.1	40.8	53.8
B18	児童生徒の健康や保健に関する知識が必要だ	0.0	0.3	3.6	36.0	59.4
B19	危機管理（児童生徒の安全等）に関する知識が必要だ	0.0	0.0	2.2	27.6	69.6

※1 数値は割合

※2 回答は1＝「全くあてはまらない」、2＝「あまりあてはまらない」、

3＝「どちらともいえない」、4＝「少しあてはまる」、5＝「とてもあてはまる」

(長沼)

4. 学年比較の分析結果と考察

教職観について、各学年の回答の平均値と分散分析および多重比較（テューキー・クレイマー法）の結果を表3に整理した。

1年次の学生は、児童・生徒を中心に考える教職観を持つ学生が多く、2年次以降になると教師の労働環境への意識が強くなっていくということが考えられる。詳しく見てみよう。

1年次に比べ2年次以降はB1「常に児童生徒のことを考えているべきだ」、B3「児童生徒の為に休みを返上して働くべきだ」、B4「自分の家庭よりも児童生徒を優先すべきだ」で有意に得点が下がった。また、A8「児童生徒と接する喜びのある仕事だ」A9「他の職業

表3 分散分析と多重比較（質問は表2に対応）

質問	1年		2年		3年		4年		分散分析	多重比較
A1	3.85	(0.85)	3.74	(0.87)	3.76	(0.85)	3.76	(0.84)		1>2
A2	3.24	(0.92)	3.18	(1.00)	3.09	(0.96)	3.27	(0.94)		
A3	4.48	(0.69)	4.66	(0.58)	4.61	(0.67)	4.60	(0.72)		
A4	4.15	(0.79)	4.40	(0.76)	4.54	(0.67)	4.41	(0.78)	***	2, 3, 4>1
A5	4.48	(0.75)	4.21	(0.78)	4.39	(0.77)	4.41	(0.74)	**	1, 4>2
A6	3.90	(0.98)	4.37	(0.75)	4.33	(0.85)	4.44	(0.77)	***	2, 3, 4>1
A7	4.59	(0.61)	4.58	(0.62)	4.62	(0.61)	4.66	(0.57)		
A8	4.61	(0.63)	4.42	(0.67)	4.56	(0.62)	4.51	(0.74)	*	1>2
A9	4.17	(0.87)	3.92	(0.88)	4.10	(0.87)	4.01	(0.87)	*	1>2
B1	4.28	(0.73)	3.85	(0.92)	4.05	(0.82)	3.95	(0.84)	***	1>2, 3, 4
B2	3.93	(0.77)	3.67	(0.81)	3.78	(0.91)	3.73	(0.87)	*	1>2, 4
B3	3.14	(0.91)	2.88	(1.01)	2.69	(1.09)	2.53	(1.04)	***	1>2, 3, 4, 2>4
B4	2.60	(0.89)	2.32	(0.87)	2.20	(0.95)	2.11	(0.98)	***	1>2, 3, 4
B5	3.25	(0.77)	3.09	(0.78)	3.20	(0.85)	3.19	(0.85)		
B6	4.58	(0.58)	4.49	(0.65)	4.53	(0.61)	4.54	(0.64)		
B7	3.55	(0.84)	3.54	(0.84)	3.62	(0.85)	3.74	(0.81)	*	2>4
B8	4.19	(0.69)	4.08	(0.73)	4.27	(0.67)	4.28	(0.72)	*	3, 4>2
B9	2.35	(0.89)	2.39	(0.89)	2.63	(0.99)	2.74	(0.99)	***	3, 4>1, 2
B10	4.17	(0.78)	4.13	(0.74)	4.31	(0.74)	4.46	(0.63)	***	4>1, 2
B11	3.14	(1.05)	3.07	(1.08)	2.85	(1.12)	2.76	(1.06)	***	1>3, 4, 2>4
B12	4.77	(0.45)	4.73	(0.52)	4.75	(0.54)	4.71	(0.59)		
B13	4.53	(0.67)	4.43	(0.73)	4.43	(0.76)	4.51	(0.62)		
B14	4.43	(0.69)	4.27	(0.76)	4.37	(0.74)	4.42	(0.75)		
B15	4.36	(0.65)	4.18	(0.74)	4.15	(0.80)	4.27	(0.73)	*	1>3
B16	3.88	(0.88)	3.76	(0.82)	3.71	(0.83)	3.83	(0.82)		

B17	4.49	(0.63)	4.46	(0.57)	4.46	(0.71)	4.50	(0.61)		
B18	4.61	(0.56)	4.43	(0.63)	4.57	(0.56)	4.59	(0.57)	**	1, 4>2
B19	4.69	(0.49)	4.65	(0.52)	4.65	(0.54)	4.70	(0.51)		

※1 ()内の数値は標準偏差

※2 *** : p.<0.001、** : p.<0.01、* : p.<0.05

※3 多重比較は5%水準で有意、数字は学年

に比べてやりがいのある仕事だ」の項目において、1年次と2年次を比べると2年次で有意に得点が下がっている。さらに、B2「児童生徒のニーズを最優先にするべきだ」も1年次の得点が2、4年次よりも有意に高い。ここから、広島大学の教職課程において、入学間もない学生は児童や生徒を第一に考える献身的な教師像を持っていることが伺える。一方で、A6「仕事の範囲がはっきりしない仕事だ」は有意に得点が上がった。そうした教職観が変化していくのは、教職課程で学ぶうちに、職務の多さや範囲の広さ・曖昧さといった現実を知っていくためではないか考えられる。総じて、1年から2年の変化は教職の困難さを知ることで生じることが示唆された。

また、2年までに比べて3年以降はB10「職務に忠実であるべきだ」、B9「勤務時間以外に児童生徒のことに対応する必要はない」などで得点が上がった。教育実習を経て、職務を忠実に行うことが大切であるという意識は高まるが、同時に職務を超えることは行わないという意識も生じると考えられる。前述したように、対象の3年生は9月に教育実習を終えた直後である。教育実習を経て、職務を忠実に行うことが大切であるという意識は高まるが、同時に職務を超えることは行わないという意識も生じると考えられる。

加えて、B11「部活動には毎日出るべきだ」についても、(2年と3年の間では有意ではないものの)1年・2年生よりも4年生で有意に得点が下がっている。部活動は教員の仕事範囲の広さ・曖昧さや多忙の代表的な存在とされるが、職務の実態を知るにつれて、職務を超えることは行わない・現実的にできないという意識が高まっていくことが考えられる。総じて、2年から3年の変化は教育実習を経て、学校という場所を意識すること、教職に対する責任感が増すことで生じることが示唆された。

また、A5「高度な専門的知識が必要な仕事だ」B18「児童生徒の健康や保健に関する知識が必要だ」など専門知識に関する項目は、1年次と4年次で有意に高かった。

そして、3年と4年の間で有意差のあった項目は、今回調査した28項目については1つのなかった。よって、教職観は教育実習を経て変化した後は卒業まではあまり変わらないことが考えられる。

(バトエルデネ・山本)

5. 成果と今後の展望

○本研究の成果

本研究の結果として、最も特筆すべきは1年と2年の間に最も教職観の違いが見られたことである。広島大学のカリキュラムにおいては、専攻において差異はあるものの、基本的には1年次の学

生は全学の教養科目の履修が中心で、専門科目・教職科目は2年次からが中心となってくる。にもかかわらず、1年から2年までの間に最も教職観が変化するということは、教員養成における初年次の教職科目の重要性を示すものである。本調査が対象とした「教育実習入門」は、附属学校における教育実践の観察や討議を通して教育への理解を深めることを目的とした授業であるが、教職観の形成においては、こうした入門期の授業が教育実習それ以上に重要になってくると言えるだろう。

注意すべきは、入学当初持っていた献身的な教師像が解体されていく傾向にあることである。ともすれば、初年次の教職科目では、教師としての自覚を持ってもらいたいがために自らの全てを捧げる献身的な教師像を押し付けかねない。そうなってしまうと、学生の意識は教職科目と乖離してしまう。現実を知る中で教職観が変わっていく学生の実態を踏まえながら、初年次教育を行っていく必要がある。

また、教育実習が教職観の変容に影響を及ぼすことは想定通りであるが、今回変化するのは「職務に忠実であるべきだ」「勤務時間以外に児童生徒のことに対応する必要はない」など、いわば服务意识であることが示された。教育実習の中で、実際にこういった行動が求められることから、そのような意識が高まったのであろう。

加えて、3年と4年の間で有意差のあった項目はなく、教職観は教育実習を経て変化した後には卒業まではあまり変わらないことが示された。この結果は教職実践演習前後で教職観の変化が見られなかったこと（梅田ら2018）からも想定されたが、教職観の形成には教育実習とそれに至るまでが重要であると言えるだろう。

ただし、今回の結果については各大学の教職課程の違い、とりわけ教育実習の設定時期がそれぞれ異なることに留意する必要がある。今回対象とした広島大学における中・高教員免許の教職課程では、基本的には3年次9月に4週間（中高それぞれ2週間）行われる。しかし、大学によって実習の実施時期は異なる。そのため、教職観が変容する時期もまた異なってくることが考えられる。例えば、宮城教育大学では3年次6月頃と4年次5月頃に2度教育実習を行う。その初等教員養成課程で追跡インタビューを行いM-GTA法で教職意識を分析した久保(2012)によると、3年次教育実習後に教職志望度が高揚する者と低下する者の二種に分かれたが、4年次実習では教職志望度の低下したケースは見られず高揚する者が目立ったという。

今回、3年次と4年次の間に教職観の有意な違いは認められなかったが、実習の時期によっては違った結果も考えられる。教職観の変容は各大学の教職課程の編成を踏まえて捉えていく必要があるだろう。

○今後の展望

今後、さらなる分析として、教職観が進路にどう影響していくのかに着目することができる。近年、教員養成系大学も含めた教員就職率が減少し、教員を志して大学に入学したにもかかわらず、卒業後は民間企業など教員以外の進路を選択する者も増えていることが指摘されている（川崎2019）。本調査の対象も、教員や大学院進学だけでなく、民間企業など他の進路を選ぶ者も多数いた。民間企業就職者と、（臨時採用も含めた）教員就職者では教職観が異なることが考えられる。あるいは

は多くは教員志望または内定済で進学する大学院進学者もまた異なった教職観を有する可能性もあり、大学院進学者についても注目していくことも意義があるだろう。

また、継続した調査で教職観の変化を見ていくことも大切と考える。近年、労働環境を見直す機運が高まり、職場・職業を「ブラック」かどうか判断する見方が定着している。文教科学委員会調査室が、「学校現場に対する『ブラック』なイメージが広まり、学生が教職を敬遠する傾向にあると考えられる」（川崎 2019, p.21）と記述するほど教職はいまや代表的な「ブラック」な職業という認識が広まった。今回、直接分析には用いなかったが、教育観や教職についての考え方の自由記述でも厳しい労働環境についての記述や、直接「ブラック」という言葉を用いた記述が多数見られた。教員が多忙であることは以前から問題とされてきたが、「ブラック」という象徴的な言葉で急速に一般的にも認知されたことは、学生の教職観に影響を与えていると思われる。そういった近年の状況の変化から、教職課程履修学生の教職観も急速に変化している可能性もあるため、継続した調査も重要である。

こうした観点は、これからの教職課程のあり方を考える上で見過ごすことのできないものであり、今後の研究課題としたい。

(片岡)

注

(1) 本報告では、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、本報告では過去の報告（梅田ら 2018）と同様に、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) なお、本調査は同一学生を継続的に追跡したものではなく、厳密には個々の学生の変容を追ったものではない。この点は本研究の限界であるが、本研究ではどの年度の学生も、教職課程を経ることでの教職観の変化の傾向があると仮定し、各学年に同一アンケートを行ってその差異を分析する。

(3) 表 1 で示したように教育学部以外にも他学部の学生が含まれているが、28 項目について学年と同様の方法で比較したところ、どの項目も有意差は認められなかった。

引用文献

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(2018) 「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」『教職課程担当教員養成プログラム報告書』平成 29 年度巻、5-12。

淀澤真帆・宮本勇一・深見奨平・早川知宏・梅田崇広・李憶南・周心慧 (2019) 「教職課程受講生の教職観の形成と変容(2)：新卒教員の語りに着目して」『教職課程担当教員養成プログラム報告書』平成 30 年度巻、5-16。

久保順也 (2012) 「初等教育教員養成課程における学生の教職意識の形成プロセスに関する縦断的研究(4)」『宮城教育大学紀要』47、295-305。

川崎祥子（2019）「教員採用選考試験における競争率の低下：処遇改善による人材確保の必要性」
『立法と調査』417、18-27。

付記：本報告は第26回大学教育フォーラム（2020年3月19日）部会31で発表した成果を一部含んでいる。

令和元年度 教職課程担当教員養成プログラム報告書

発行日 令和2年3月31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