

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	他校種教職経験のある大学初任者教員の授業認識に関する研究
Author(s)	真田, 穰人; 津田, 真秀; 岩佐, 康弘; 米田, 敏彦
Citation	学習開発学研究, 16 : 23 - 32
Issue Date	2024-03-30
DOI	
Self DOI	10.15027/55096
URL	https://doi.org/10.15027/55096
Right	Copyright (c) 2024 広島大学大学院人間社会科学研究科学習開発学領域
Relation	



他校種教職経験のある大学初任者教員の授業認識に関する研究

真田 穰人¹・津田 真秀²・岩佐 康弘³・米田 敏彦⁴

(2024年1月25日受理)

Research on teaching perceptions of beginning university teachers with experience teaching at other schools.

Shigeto SANADA, Masahide TSUDA, Yasuhiro IWASA and Toshihiko YONEDA

Abstract: 本研究では、他校種教職経験のある大学初任者教員の授業認識を検討することを目的とした。そのために、3名の大学初任者教員にインタビュー調査を実施し、PAC分析を用いて授業認識を検討した。その結果、他校種教職経験があっても、大学初任時は、はじめは授業の実践は困難であること、それまでに経験してきた校種と大学の授業対象者の年齢の近さや授業の仕組みの近さの程度によって、その困難さの度合いは異なること、はじめは大学授業の実施に戸惑い、これまでの経験との違いに不安を感じるものの、比較的短い時間で、授業実践の本質を掴み、学生にとって効果的な授業を展開する可能性が示された。

Key words: teaching perceptions, university teachers, beginning teachers, other school types, experience teaching.

キーワード: 授業認識, 大学教員, 初任者, 他校種教職経験

問題と目的

近年、教員の不足ならびに教員採用試験の倍率低下が深刻である。特に、公立小学校の採用倍率（令和3年度）は、過去最低の2.6倍となり（文部科学省、2022）、2024年度（2023年度実施）の青森県公立学校教員採用試験における小学校の応募倍率が1.2倍となるなど、倍率が1倍台となっている都道府県があるのも現状である（令和3年度は14の都道府県・政令指定都市が1倍台）。一方、学校教員統計調査（文部科学省、2023）の結果から、採用された初任者教員の1年以内の離職率は年々増加傾向にある。離職した理由は、「自己都合」「精神疾患」が多くを占めていることを鑑みると、新任（新卒）教員が、学校現場という「職場」に適応できないという現状を垣間見ることができる。さらに、同調査において、精神疾患で離職した教員の人数が過去最多を更新するとともに、最も多い離職理由が「精神疾患」となっている。社会が急速に変化し将来の予測が困難になるなど、教育の果たす役割の重要性が増す中、児童・生徒らが時代の変化に対応する力を身に付けることができる指導を継続的に実践可能な教員の育成が喫緊の課題である。

さて、受験者確保に向け、教員採用試験の早期化が検討される中、教員養成の質保証を考慮すると、教員養成課程に所属する大学教員（研究者・実務家）が果たす役割を再検討する必要がある。姫路・長谷川・益子（2019）は、教員養成に携わる教員を、学校等での勤務経験の有無（経験あり・なし研究者教員）と、実務家教員の3群に類別し、職務内容や大学卒業時に身に付けるべき資質能力といった調査項目を含む質問紙調査を実施している。特に、大学卒業時に身に付けるべき資質

¹ 兵庫教育大学大学院

² 創価大学

³ 東京電機大学

⁴ 梅光学院大学

能力については、「経験あり研究者教員」は、教育の原理的な学びを、「実務家教員」は他者と連携・協働する能力を重視している傾向にあると報告されている。両者は、学校等での勤務経験があるという点において共通しているが、そもそも、「実務家教員」とは、という定義が明確でなく、想定されている具体的人物像が希薄であると指摘されている（吉岡，2019）。吉岡は、大学設置基準（文部科学省，2003）を受け、『専攻分野における実務経験を有し、かつ高度の能力を有するもの』と規定された後、2019年試行の専門職大学設置基準では、実務経験年数や人数の割合等が規定され、大学での登用が進められている一方、その条件の曖昧さや実務家教員の教授能力や指導力、大学業務への参画など、課題が山積みしている」と言及している。とりわけ、教員養成課程における「実務経験」とは、幼稚園・小中学校・高等学校といった校種での経験、あるいは役職経験、教育委員会での実績など多岐にわたる。これらの経験年数はさておき、教員養成に携わる（予定である）教員が、「大学」という校種・職場環境に新たに属する際には、教員現場のニーズを踏まえつつ、これまで以上に実践的な力、多様な力を身に付けた教員を養成することを念頭に置き、大学教育を推進していく必要があると考える。

しかし、実務経験の有無や年数問わず、着任早々の大学教員が、初年次から大学業務そのものに携わり上での困難性を考慮すると、適応そのものが容易でないと考えられる。田口・神藤（2007）は、大学教員初任者のサポートの在り方を検討するべく、インタビュー調査を実施し、そのプロトコルから対象者（私立大学経営学部所属の専任講師1名）が抱える初年次の不安と期待の解明に着手している。その結果、解答項目を「教育方法」「学生」「教育システム」に分類すると、「教育システム」に対する不安が最も事項を多く挙げられた。ここでの「教育システム」とは、具体的事例として、「突然割り振られた入試業務」「教授会をすぎても把握できない情報」などがあり、「早く1年経ってほしい。1通りのことをやってしまいたい。」と解答している様子からも、見通しを持つことができないことが不安の要因であることがわかる。当時、田口らは、大学教員が研究者としての実績を買われ大学に職を得ることが多いことから、教育者としての側面に着目し、どのようなことに困難を感じ、克服しているのか、という問題意識を持っていた。なお、インタビューの対象者は、前述の分類に当てはめると「(実務)経験なし研究者教員」に該当する。一方、「(実務)経験あり研究者教員」と「実務家教員」では、他校種での勤務経験、砕けた言葉で表すならば「社会人」としての経験を有するという点で、大学業務（授業含む）に対する捉え方や、適用に対する不安や困難は一律ではないと考えられる。大学教育、特に教員養成課程の場合、未来の教育を担う人材像が多様化する中、それぞれの職務経験や着任後の業務等への適応をサポートする体制を整えることが必要である。

そこで、本研究では、他校種経験のある大学初任者教員の授業に対する認識について検討し、その困難さや戸惑いを明らかにすることを目的とする。方法として、連想刺激に基づいての自由連想や多変量解析を援用して、操作的・客観的に個人別にイメージ構造を分析することができる PAC 分析(内藤，2002)を用いる。少数事例であっても、対象者個々人のスキーマの全体を捉え類型化をすることが可能（金，2007）で、その有効性が確認されており、本研究の目的に適合すると考えられるからである。

方法

調査協力者：調査協力者は、研究の趣旨および参加に同意した私立 X 大学の初任教員 A, B, C である。3 名とも、前年度まで、他校種において、教職経験を有していた (Table 1)。

調査時期：202X 年 5～6 月

手続き：面接は第 1 著者が担当した。連想刺激としては、以下のような刺激文を提示するとともに、口頭で読み上げた。

「あなたは大学での授業について、実際に授業を実施したり準備をしたりする中で、どのような印象をもっていますか。また、あなたが、授業をすすめるうえで、どのようなことを心がけたり工夫したりしていますか。大学での授業実施は、これ

Table 1 調査協力者の概要

	調査協力者A	調査協力者B	調査協力者C
性別	男性	男性	男性
年齢	30代前半	30代前半	60代前半
前職校種・職種	小学校・教諭	短期大学・非常勤講師	小学校・校長
経験年数	6年	4年	39年

まで行ってきた授業とどのようなことが異なると感じていますか。頭に浮かんだ文章やイメージや言葉を思い浮かんだ順に番号をつけてカードに記入してください。」

ついで、内藤（2002）を参考に、用意したカードに連想内容を記入させた。その後、重要順に番号を記入させた後に、項目間の類似度距離行列を作成するために、1:「非常に近い」～7:「非常に遠い」の7段階尺度で評定させた。その後、作成された類似度距離行列に基づき、ワード法でクラスター分析を行った。第2回の面接では、以下の手順で、デンドログラムの結果についてイメージを聴取した。まず、まとまりをもつクラスターとして解釈できそうな群ごとに各項目を読み上げ、項目群全体に共通するイメージやそれぞれの項目が併合された理由として感じられるものについて質問した。そして、群間比較させてイメージや解釈の異同を聴いた。さらに、デンドログラム全体のイメージや解釈について報告させた。最後に、各連想項目単独でのイメージがプラス、マイナス、どちらともいえない（0）のいずれに該当するのかを回答させた。

結果と考察

【調査協力者 A の結果】

重要順位、クラスター分析及び単独イメージの結果は、Figure 1 の通りであった。重要順位 を 1/3 まで取り上げると、①準備に時間がかかって大変、②授業方法をあまり知らない、③90分が長い、④学生のコントロール、⑤授業内容の専門性が高いため、アドバイスを他の教員に求めにくい で、これまでとは違う大学における授業実施に難しさを感じている。

<調査協力者 A によるクラスターの解釈：抜粋>

クラスター1は、「準備に時間がかかって大変」～「パワーポイントの工夫」の4項目：授業の方法と授業の準備。授業方法がわからないから、パワポや準備に時間がかかる。自分があまり知らないから。パワポ作成自体のしんどさはある。授業方法をあまり知らないと書いたけど、小学生相手にはやっている。大人相手にただで同じようにしている。何を使っているかわからない。授業方法が適切かどうかわからない。ただ、これでいいのかなというのが拮めてきた。

クラスター2が、「授業内容の専門性が高いため、アドバイスを他の教員に求めにくい」～「受講人数が多く、学生一人ひとりを把握できない」の3項目：結局自分がするしかない。専門外といえば一言だけど、腕の見せ所。把握のニュアンスを

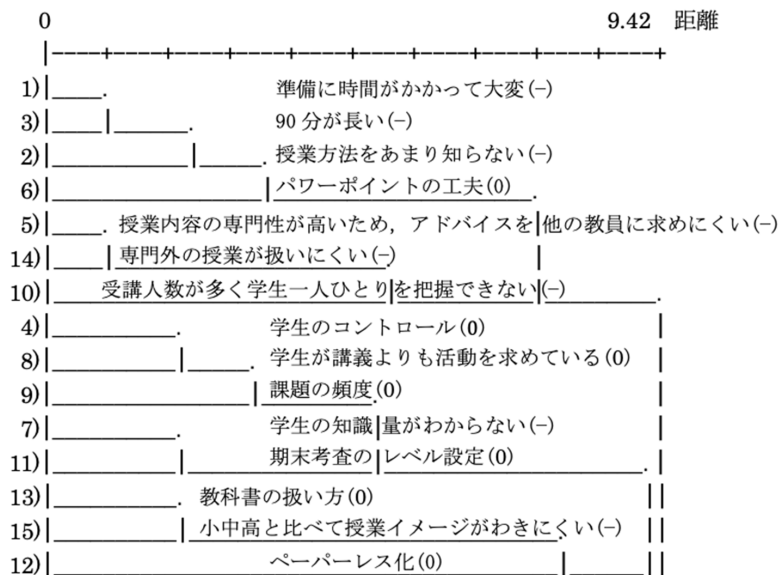


Figure 1 調査協力者 A のデンドログラム

- 1) 左の数値は重要順位
- 2) 各項目の後の（ ）内の符号は単独でのイメージ

変えるようにしている。大学生の把握を小学生と一緒に考えていた。小学校での把握の方法は、ゼミのような少人数ではないかもしれないけど、大講義室での把握は無理がある。求めているのはアドバイスでなく、エッセンス。自分がやりたいことに対して付け加えてエッセンスを教えてもらえたら。最初は何していいのかわからない。90分の講義がこれでいいのか。90分の講義のなかでゴールにもっていくために何をしたらいいのか。学生の人数が多ければ多いほど、講義にすればよいと感じている。それぞれの人数にあった方法がある。専門外の授業は扱いにくいと思っていたけど、専門の授業に近づけたらいい。自分の専門は広く捉えると教育だから、自分の知っているフィールドでやればいいのかなあ。

クラスター3は、「学生のコントロール」～「期末考査のレベル設定」の5項目：学びたくない人を学ばせるのは難しい。小学生じゃないから、そこまで細かいコントロールは無理じゃないか。活動の指示に従わない場合は指導を入れるべきだけど、グループ活動は、ある程度任せてもいいのではないか。学生なりに考えている部分があるなら、任せてもいいと思う。わかってないと思うときもあるけど。学生は、頭の中でぐるぐる考えるより何かをしている方が得意。知識量が足りなくて、すぐに答えを探そうとするところが今の学生の課題かな。要求しているのは、自分はどう考えているのかということ。明確な指示を出すことで、活動がしやすくなるのかもしれない。期末考査のレベルをさげるつもりはない。内容を下げるのではなく、評価の基準をさげるようにする必要があるのかもしれない。

クラスター4は、「教科書の扱い方」。「小中高と比べて授業イメージがわきにくい」の2項目：講義の中では、教科書はメインにならない。小中高では教科書を授業内で参考にしていただけ。講義外、後で確認するような使い方にしている。教えられたというより、結局教えたことがないから。

クラスター5は、「ペーパーレス化」の1項目：もっとプリントとか作るかもと思っていたけど、なくていいのかな。学生の反応を見ていると、あってもなくても変わらない。講義中はあまりプリントは使わない。それに代わるものがあるから。**クラスター間の比較**：クラスター数が多く、比較内容が多いので、結果の考察や論考に関わる主要なもののみ掲載。

《クラスター1とクラスター2の比較》

1は今後の大学教員生活でつきまとう、避けては通れないこと。2は、今、克服しつつあること。1はどうやっても準備は大変。それに伴う仕事は効率的にはできて、量は減らない。2に関しては、経験とともにどうにかなること。

《クラスター1とクラスター3の比較》

今は知らない、わからないけど、解決可能なこと。1は自分主体、3は学生の主体、学生自身のこと。1はぼくが感じている大変さ。3はぼくも感じているけど、学生に配慮したからできた大変さ。

《クラスター1とクラスター4の比較》

授業時間が違うから、イメージわきにくい。そこが一番大きい。教科書の扱い方もそれが言える。初等教育と高等教育との違い。どっちかにふつらいのじゃないかなあ。無理にどちらかとか決めなくて使いたいときに決めたらいいのかな。教科書は学生が購入する以上使わないと思っていたけど、授業で考えたらいい。4は些細なこと。1は逃れられないこと。

《クラスター1とクラスター5の比較》

結局パワポがないと講義ができない。悩みとして抱えながら、それがなくてできない。何もなくてもしゃべれるわけではない。だから、準備に時間がかかる。5の機器等の利用で準備の時間を減らしていかないといけないのではないかな。機器を使用することで、自分が知らない方法に辿り着ける。授業方法の引き出しは確実に増えている。

《クラスター2とクラスター4の比較》

結局、自分の授業イメージがないから。4は正解がないから重要ではない。2は自分で解決可能。人のアドバイスを聞かないといけなくていいでもない。目指していかないといけないわけじゃないけど、折り合いをつけていかないと。

《クラスター2とクラスター5の比較》

ICTの活用方法をどこでみつけたらいいのか。共有の機会、研修の機会があればいいのに。5は、重要度は高くない。人によって差はある。2はこれも人によって差がある。2も5もその人の能力に左右されること。

《クラスター3とクラスター4の比較》

期末テストは教科書も意識したい。教科書の内容も出したい。4の授業イメージだけでなく、3の課題イメージもわいていなかった。3はぼく自身の問題、4は受ける側の問題。

《クラスター4とクラスター5の比較》

いくらペーパーレスが大事と言っても教科書が大事でないわけではない。今まで自分がペーパーレスでいたことがないんだろうな、紙ありきで授業をしていたんだろうなと思う。大学生になったら紙は必要ないのかな。

《全体について》

努力次第で何とかなる。経験とともに解決可能。どれも正解はない。完璧を求め過ぎないことが大事なのではないか。

【調査協力者 A についての考察】

はじめに、それぞれのクラスターの内容について吟味した後で、クラスター間の関係や全体的特徴について考察する。

クラスター1: 大学の授業は、これまでの小学校の授業と違い「90分が長い」と感じるため、「準備に時間がかかって大変」と感じている。また、大学における「授業方法をあまり知らない」と感じ、「パワーポイントの工夫」をする必要があるとも感じている。大学の授業時間、そして長時間授業の中で展開する授業方法への知識不足に関する項目でまとまっていたため、**<長時間で様々な授業方法を展開する必要がある大学授業準備の難しさ>**と命名することができよう。

クラスター2: 大学の授業は、「授業内容の専門性が高いため、アドバイスを他の教員に求めにくい」。また、専門外の授業を担当することがあるが、自分の専門外の授業であっても、専門的な内容に関する教育を実施する必要があるため、「専門外の授業が扱いにくい」。さらに、これまで教育を行ってきた小学校と違い、大学の授業の中には大人数の受講者がいる授業もあり、その場合は、「受講人数が多く学生一人一人を把握できない」。これらは、**<大人数で専門性の高い大学授業の難しさ>**とそれに起因する**被援助の難しさ**を示しているといえよう。

クラスター3: 授業において、小学生のように「学生のコントロール」ができるわけではない。また、適切な「課題の頻度」もわからなければ、「学生の知識量もわからない」ため、「期末考査のレベル設定」について悩む。これまで対象にしていた小学生と大学生の違いとその違いによる実践の難しさを感じていることから、このクラスターは、**<発達段階の違いに応じた教育実践の難しさ>**を示しているといえよう。

クラスター4: 「小中高と比べて授業イメージがわかりにくい」ことから、「教科書の扱い方」にも悩んでしまう。このクラスターは、**<不明な教科書の活用方法>**と命名することができよう。

クラスター5: 大学の授業は、ノートパソコンが必須化されていて、コロナ禍で導入が進んだ GIGA スクール構想における ICT を活用した小学校の授業よりはるかに「ペーパーレス化」が進んでいた。そのため、このクラスターは、**<デジタル機器を積極的に活用した大学授業>**と命名することができよう。

全体として: 小学生対象の授業と違って、大学授業は時間が長いこと、基本的な指導方法が板書を活用した小学校とは異なること、専門性が高いこと、初めて相対する発達段階の学生であるため、その知識や知識に応じた課題、評価の基準が不明であることなど、多くの違いからうまれる困難さを感じていた。その一方で、2 回目のインタビュー時には、それらの困難さは授業のなかで時間の経過とともにわかること、そのため授業前には考えなくてもよいこと、わからないことは当たり前であること、克服は可能であることというように、わからない自分を受け入れ、徐々に対応できるというように感じられていた。初めは前職授業との多くの違いに戸惑い困難さを感じていたものの、大学教員になってから一定程度の時間が経つことで、冷静になって判断できるようになったからということが考えられる。また、PAC 分析の実施により、共有知識的理理解機能と自己理解促進機能(井上, 1998) がはたらき、調査協力者 A の内面で問題への認識と自己理解が深まった結果、困難さを受容し、ポジティブに大学教員 1 年目の授業に関する状況を把握、理解できるようになった可能性も考えられる。

【調査協力者 B の結果】

重要順位、クラスター分析及び単独イメージの結果は、Figure 2 の通りであった。重要順位 を 1/3 まで取り上げると、①担当授業が多い、②専門領域以外の担当の多さ、③前任者との不十分な引継ぎ、④各講義の位置付けに関する事前説明の不足で、自分自身の授業の担当数やその領域、授業前の打ち合わせに関することに不満を感じている。

<調査協力者 B によるクラスターの解釈: 抜粋>

クラスター1 は、「前任者との不十分な引継ぎ」～「担当授業が多い」の 3 項目: 授業の授業運営に関わる手続きの困難さ。そもそも授業をするにあたっての事務的な手続きの説明不足によって、トップダウン的に決められたことに関する疑問の起因するもの。授業内容というよりは、新任で赴任してきて、ある程度予想していたけど、授業担当を告げられて、配置転換

が本人の同意なく、行われたことによるストレス。

クラスター2は、「学生の求めている授業レベルの把握」～「理論をふまえた実践活動」の3項目：担当が決まった授業が保育の学生を対象とした授業だった。保育領域の知識はもっていなかった。専門知識が不足していた。保育分野の実践と授業のつながり方に悩みがあった。いい授業ができていないかという不安。授業内容に関するもの。しっくり来ていない感じ。

クラスター3は、「オンラインシステムの活用に関する説明不足」～「成績評価の方法の共有」の4項目：授業の形式的側面。授業をどのように進めていくのか。方法として、オンラインも含めて。どのように、評価していくのか。先進的な技術をうまくとりこめていないことに対する困難さ。Faculty Development（以下、FD）で教えていただいたかった。先生によって評価のばらつきが考えられる。マニュアルがあるわけではない。理想と現実のギャップ。とにかく、忙しい。人が足りていない。

クラスター間の比較

《クラスター1とクラスター2の比較》

1はそもそも授業を受け持つ前段階で、大学と教員との間に十分な協議がなかった。2は授業を受け持った後で、担当する授業の専門外による知識、授業の経験不足。

《クラスター1とクラスター3の比較》

大学と教員の連携不足。大学では枠組みが決まっていると思うが、教員にどこまで広がっているのか。1は就任前のこと、2は就任後のこと。

《クラスター2とクラスター3の比較》

2は、授業対応の知識の不足、授業の経験不足。3は、授業をするにあたっての手段に対する支援がない。オンラインペースのアプリを使うことも求められる困難さ。成績評価にしても、どこまで自由で判断していいか。制度の形骸化。教員としては、深いレベルで知りたいけど。授業運営、授業評価に関わる困難さ。

《全体について》

大学の唐突のトップダウン。事前説明がないことによる困難さ。来る情報は淡白。内容は薄くてわからないことが多い。あとで確認できる資料がない。多過ぎて人に聞ける機会がない。十分な説明がなく、資料も少ない。教員として理解するのが難しい。不安感も。学生から質問が来た時に答えられない。

【調査協力者Bについての考察】

クラスター1：「担当授業が多い」だけでなく、「各講義の位置付けに関する事前説明の不足」や「前任者との不十分な引継ぎ」など、授業前の段階における連携不足に困難さを感じる項目でまとまっていたため、このクラスターは、＜大学授業を受け持つ前段階での大学との連携不足に由来する困難感＞といえるだろう。

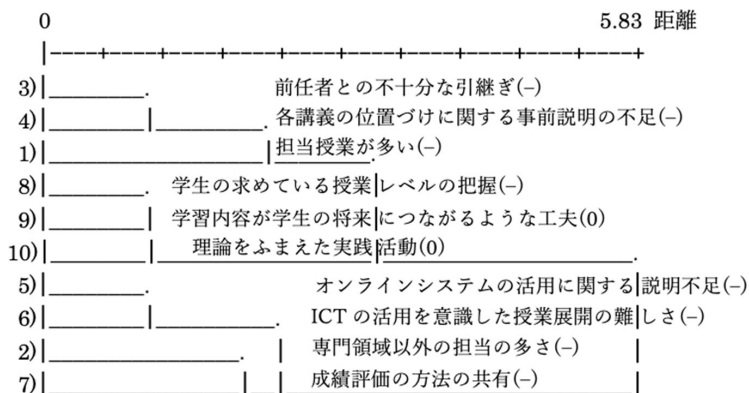


Figure 2 調査協力者Bのデンドログラム

- 1) 左の数値は重要順位
- 2) 各項目の後の()内の符号は単独でのイメージ

クラスター2: 学生が、「理論をふまえた実践活動」ができるような授業を実施するために、「学生の求めている授業レベルの把握」をしようとするものの難しく、「学習内容が学生の将来につながるような工夫」ができればいいと思いつながら、自身の専門外であったため、すぐにはそれができないもどかしさを感じていた。よって、このクラスターは、〈大学授業に対する専門的知識と経験の不足に関する困難感〉と命名できよう。

クラスター3: 大学の「オンラインシステムの活用に関する説明不足」のため、「ICTの活用を意識した授業展開の難しさ」を協力者は感じていた。また、「専門領域以外の担当の多さ」に苦勞するとともに、「成績評価の方法の共有」も思うようにできず、困っていた。そのため、このクラスターは、〈大学授業運営や評価に関する情報の共有不足に由来する困難感〉と命名できよう。

全体として：調査協力者Bは、前職において大学と授業対象者がほぼ同じである短期大学で教職経験があったからか、授業そのものに対する困難感については、それほど多くはもっていないかった。しかし、担当授業がももとの専門外の授業に急遽決定されたことに対して、戸惑いを覚え、難しさを感じていた。調査協力者Bが一番困難さを感じていたのは、授業の前段階における不十分な引継ぎや打ち合わせに起因する情報共有不足についてであった。職場や授業対象など環境が変わるなかで、ただでさえ不安を感じる状況において、事前に情報共有を十分にするか否かで、大学初任者教員の不安や困難感が大きく変わる可能性が示された。

【調査協力者Cの結果】

重要順位、クラスター分析及び単独イメージの結果は、Figure 3の通りであった。重要順位を1/3まで取り上げると、①大学で求められる授業方法と体育科での授業方法とのギャップ、②十分な準備をして臨みたい、③実践に役立つ内容で授業を進めるように工夫したい、④下半期や次年度は授業内容を更新し、方法もアクティビティを多く取り入れたいで、様々なことに戸惑いや不安を感じる一方で、授業をより良くしていきたいという思いもっている。

〈調査協力者Cによるクラスターの解釈：抜粋〉

クラスター1は、「大学で求められる授業方法と体育科での授業方法とのギャップ」～「学生の学びとスポーツを楽しむ姿に元気をもらった」の6項目：自分の授業構築の方向性みたいな感じ。授業をより良くしていきたいというベクトルが入っている。その方向は学生が実践を高めていくものになるように更新していく。ただ、授業を構築していくエネルギーのようなものを学生からもらっている。自分の方向性や授業のイメージと大学の授業イメージがきれいに重ならない。重なりを大きくしたいけど、重ならないところがあって、それがジレンマになっている。方向性としては、現場で学生が学びをいかすためには、どうしても実技的なものになる。ところが、体育館では、機器の問題でICTが使えない。実践に役立つ方向性と大学が求めている授業方法にずれがある。一律の授業評価を見ると矛盾を感じる。ただ、学生がいるから、耐えてここまでくることができた。授業のなかで学生の態度が日々向上していく。教育に携わるといのは喜び。学生が応えてくれるから。

十分な準備をして臨みたいは、少し考えが変わった。はじめは全部用意していたけど、ゴールや目標は十分準備しなきゃいけないけど、そこに至る過程は履修者がつくっていくものということに気づき出した。それを見つけていくのが大学の授業、学びなのかなと。ただ、逆に一本の道を作るのではなく、広い道を用意しておいて、学生が自分たちで道を作るようにするので、難しいといえば難しい。それが、指導書がないこと、準備の中身が変わってくることにつながる。

クラスター2は、「学生の求めている授業レベルの把握」～「理論をふまえた実践活動」の7項目：これは初期不安。新しい環境に入った時の心理的な不安定さで、どうしても方向性がぶれてしまう。そんなところから、具体的に出てきた項目。ゼミの進め方は、多種多様で学生のキャパシティも違えば、方向性も違うので、全員に応じられるような一つの授業はないだろうと思う。本当は一番大切なのは、そこでゼミの絆というか、一緒に考えたり提案したり、自分なりに答えをもったり。そういう学び合い、深め合いをつくるのが一番大事だと思うけど、そういうところが見えてなかったなど、今、反省している。それをするためには、まずグループワークやアイスブレイク等のお互いがさらけ出しても大丈夫なようにしてあげることが私の仕事。そこから先は、学生の仕事だったのに、先に手を出してしまって、順番が逆で方法ばかりを提示してしまっていた。迷いがあってそうしてしまったけど、そういう失敗を重ねることで、ゼミってこういうことだとわかってきた。解決はできていないけど、方向性は掴んでいる。前任者と引継ぎが難しいのは当たり前。方法ばかり聞いているから。大学の授業ってどんなものなのか聞かなきゃいけないのに方法ばかり聞いていた。方法を聞こうとしていたので、

引継ぎができるわけがない。本当に不安だけど、一つ一つ解決していくとクラスター1の土台になる。学生の実態はわからなかった。子どもの反応って小学生は表情豊かだから。見ながら自分が提示したり、道筋をつけようとしていたりしていることが、子どもの実態にふさわしいかわかるものだけど、大学生はそれがわからない。大学生の反応だけではわからない。

大学の流儀には慣れた。ここで学んだことは、無駄を省くということ。小学校のときは、いろいろたくさん持っていた気がする。あれも使うかもしれない、これも使うかもしれないというように。本当にいらぬものを削っていくと、実は大学の流儀というのは理に合っているのかもしれない。どんどん削っていくしかない。授業参観も事前におけばよかった。孤立感もある。ただ、誰も文句言わないので自分がやればいだけのことかなと思っている。そう考えないと苦しい。

やっぱり慣れないというか。大学教員として習うより慣れるの世界で、習おう習おうと思っていたけど、慣れると不安だったものの良さがわかってきて。いらぬものを削るとか。大学の教員としての土台が固められつつある。ここでやっていけそうだとするところ。準備段階の不安。スタートラインに立つまでの不安。人生のなかで環境が変わる時には不安を取り除くためにいつも準備をするけど、よく思い出すと、その準備は全て無駄だった。大分本を読んだり指導の展開をつくってみたりしたけど。来てみたらどれも役に立たない。結局不安だから無駄なことをしてしまうのだなということがわかる。つまり失敗は怖いということ。でも、その怖さがあつたから上のクラスターで方向性が見えてきたのだと思う。多分、失敗を怖がっていたんだなあ。それって誰がフォローしてくれるんだとか、どうリカバリーすればいいのかとか、そういうことが大学では見えていない。小学校教員になったときは学年主任がいるし、いろんな周囲の先輩たちがいて、学びながら失敗してもリカバリーの方法を教えてくれて、それが自分のプラスになって、今度、後輩ができたときは、それを指導したりということができていた。それが見当たらないとかみつけきれない。それが不安だったのかな。失敗してもいいよと誰も言ってくれない。みんなそれぞれ科目が違うので。関係性を重要視していた小学校の教師集団、それがなくて。失敗したら自分で何とかしなければいけないという不安。ただ、逆に違う専門の人に聞かされても応えられるわけじゃないけど。

クラスター間の比較

《クラスター1とクラスター2の比較》

いい授業をして学生を、いい教員を育てたい、現場に役立つことを教えたいというのが共通点。相違点としては、2は、はじめに見えていた大学。自分が余所者だった。だんだん組織の一員として考えることができるようになってきた。初めはいろいろなものが不安だった。よその家に来た感じ。2ヶ月経って、こうすればいいということが見えてきたのが1かな。

《全体について》

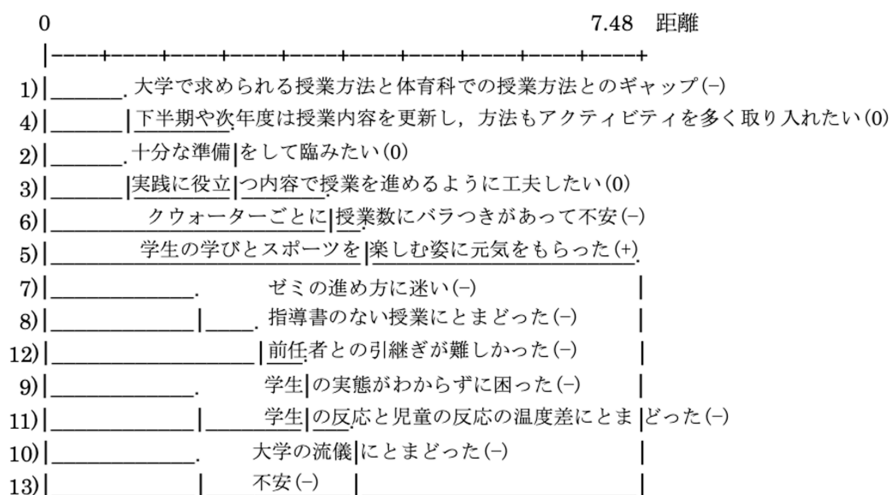


Figure 3 調査協力者Cのデンドログラム

- 1) 左の数値は重要順位
- 2) 各項目の後の () 内の符号は単独でのイメージ

大学の流儀に戸惑った。教員や部署が自分のテリトリーを大事にしている。でも他者のテリトリーには、あまり関与しない。授業、科目に関して、共有しないし踏み込まないイメージ。学生指導、大学運営、チームで構築していくうえで、他者理解の要素が少なく、理屈だけで進めようとする。全て言語化したり、文字言語化しようとしていたりしている。他者理解、感情の理解、それを排除までとはいかなくても、少ない感じ。同僚性をもってもらうことが、孤立せずに仕事をしたり授業をしたりするポイントかな。温度差のない共通理解はできている。誤りがなくて、気づいていくうえで、結果を出していく。何か血が通っていない感じ。正確に結果を導くうえで、大事。流儀を身につけた上で議論に参加しないといけない。

【調査協力者 C についての考察】

クラスター1:「大学で求められる授業方法と体育科での授業方法とのギャップ」を感じるとともに、「クウォーターごとに授業数にバラつきがあって不安」も感じている。しかし、授業を進めるなかで、「学生の学びとスポーツを楽しむ姿に元気をもらった」り、久しぶりに一教員として授業を行い、教える喜びを感じるなかで、「実践に役立つ内容で授業を進めるように工夫したい」、「下半期や次年度は授業内容を更新し、方法もアクティビティを多く取り入れたい」、「十分な準備をして臨みたい」というように、授業改善の意欲に燃えている。そして、教職課程担当として、将来教員になる学生のために、より良い授業や授業スタイルを構築しようとしている。そのため、このクラスターは、**<戸惑いながらも、教員を目指す学生のためにより良い授業構築を目指す大学初任者教員の願望>**と命名することができよう。

クラスター2:「前任者との引継ぎが難しかった」り、「学生の実態がわからずに困った」りしたこともあり、「指導書のない授業にとまどった」り、「学生の反応と児童の反応の温度差にとまどった」り、「ゼミの進め方に迷い」がうまれたりした。また、授業に関わることもそうでないことも含めて、「大学の流儀にとまどった」ために、全体的に「不安」が生じていた。このクラスターは、**<大学初任者教員の初期不安>**と命名することができよう。

全体として: 調査協力者 C は、小学校において豊富な経験をもっていたからこそ、これまで勤めていた小学校とは違う大学の環境に戸惑い、これまでの経験をすぐにはいかすことができないことに不安を感じ、何とか新しい環境に適応しようと努めていた。一方、授業において、そのような状態の調査協力者 C の支えになったのは、学生であった。一見、小学校児童と比べて反応が薄い学生であっても、本当に楽しい授業、価値を感じる授業であれば、意欲的に参加する姿が見られた。学校現場で通用する教員を養成するという調査協力者自身の思いとそれに応える学生の思いや行動が、授業実践の喜びや大学授業の在り方に気づききっかけとなっていた。授業における学生との交流と教員自身の学生や教員養成への思いや願いが、大学初任者教員の適応に正の影響を及ぼす可能性が示されたといえよう。

また、調査協力者 C は小学校の教員集団の性質、世代や役職を超えて互いにサポートし合うことで、例え失敗したとしてもそれを次にかしたり、失敗を恐れずに挑戦できたりすることの良さを再認識していた。大学は、小学校とは違い、それぞれの教員の担当授業科目が違い、またその専門性が極めて高いことから、サポートし合うことが難しい部分はある。しかし、授業内容の共有は難しくても、授業方法や授業に関わる準備や評価に関する事など、共有できる部分はあると考えられる。そのような点について、研究や教育の専門性の違いに関係なく、先輩教員が共有したり、情報提供をしたり、研修の場を設けたりすることで、大学初任者教員の初期不安は軽減される可能性が示唆された。

総合的考察

本研究では、他校種教職経験のある大学初任者教員 3 名に PAC 分析を実施し、その授業認識について検討した。その結果、2つの共通点と1つの相違点が見られた。

共通点の1つ目は、他校種教職経験があっても、大学初任者教員にとっては、初任時は授業の実践は困難であるということである。授業時間の違いや基本的な授業方法の違い、授業対象者の人数の違いや発達段階の違いによる授業における反応の違い、さらに指導書の有無や教科書の扱い方の違いなど、校種が異なることで多くの違いが生まれ、その結果として授業実践が困難に感じる事が示された。これまで、他校種教職経験のない大学初任者教員の授業への困難さは明らかにされていたが(例えば中村・神藤・田口・西森・中原, 2007), 他校種教職経験のある教員であっても、大学初任時は授業に困難さを感じることを明らかにした点で意義があるだろう。

一方、小学校における教職経験をもつ調査協力者 A や C と違って、短期大学における教職経験をもつ調査協力者 B は上記の点については、ほとんど困難さを感じていなかった。それまでに経験してきた校種と大学との授業対象者の年齢の近さや授業の仕組みの近さの程度によって、その困難さの度合いは異なる可能性が示された。

また、調査協力者 C や A は、授業の困難さは習うより慣れる、経験することで徐々に軽減されることを述べていた。他校種教職経験がある大学初任者教員は、初任時初期は大学授業の実施に戸惑い、これまでの授業との違いに不安を感じるものの、比較的短い時間で授業実践の本質を掴み、学生にとって効果的な授業を展開する可能性が示されたと言えよう。

共通点の 2 つ目は、引継ぎの不十分さである。大学では、他校種と違い、基本的には各専門分野に担当教員は 1 名配属のため、前任者と引継ぎをすることは難しい。また、授業の専門性も高いため、同僚教員と情報共有することも一見意味がないように感じられてしまう。その結果、授業実践に関する情報共有不足となり、初任者教員は困難さを感じてしまう可能性が認められた。しかし、調査協力者 C の考察においても述べたように、授業の専門的な内容に関する共有は難しくても、授業方法や授業展開、ICT の活用等の情報共有は、授業や研究内容の違う教員同士であっても十分可能であるし、価値があるだろう。FD の重要性はこれまでも言われてきており、調査協力者 3 名が在籍していた X 大学においても、少なくとも 2 ヶ月に 1 回以上は研修会の方が設けられていたが、さらなる取り組みや機会拡充の必要があると言えるだろう。

また、調査協力者 C が述べていたように、教員間で同僚性を発揮し、互いに支え合う関係づくりを行うことで、初任者教員であっても不安を軽減し、スムーズに授業を実践することができることが考えられる。今後、教員養成系の大学において、他校種教職経験のある教員が教鞭をとる機会がさらに増えていくことが予想される。その際に、本研究で得られた知見をもとに、大学において初任者教員を対象に授業 FD を積極的に展開するとともに、教員の同僚性を高め、小さなことでも積極的に情報共有をしたり、悩みや考えを伝え合ったりする環境を構築していくことで、他校種教職経験のある教員が初任時初期から経験をもとにした授業を実施することができるようになるだろう。それは、卒業後に教職に就く学生にとって意義ある学びとなり、教育実践力を身につけることや、卒業後に教員となってからも学校現場に適応できる力を育むことにつながると言えるのではないだろうか。

最後に本研究の課題について述べる。本研究の調査対象者は 3 名であり、その 3 名が勤務する大学は同一であった。今後は、調査対象者や調査対象大学を増やしてさらに質的に検討を行うとともに、量的にも検討を行い、本研究で得られた知見と照らし合わせていく必要があるだろう。また、他校種教職経験の内容も、小学校と短期大学で、中学校や高等学校、専門学校では異なる結果が得られる可能性もある。その点についても考慮し、さらに研究を進めていく必要があるだろう。

引用文献

- 堀野完治・長谷川哲也・益子典文 (2019) 研究者教員と実務家教員の大学における役割と教師発達観 教師学研究 22(1), pp.25-35.
- 井上孝代 (1998) カウンセリングにおける PAC (個人別態度構造) 分析の効果 心理学研究 69(4), pp.295-303.
- 金娟鏡(2007) 母親を取り巻く「育児ネットワーク」の機能に関する PAC(Personal Attitude Construct)分析 保育学研究 45 (2), pp.135-145.
- 文部科学省 (2022) 令和 3 年度公立学校教員採用試験の実施状況.
- 文部科学省 (2023) 学校教員統計調査.
- 内藤哲雄 (2002) PAC 分析実施法入門 ナカニシヤ出版
- 中村晃・神藤貴昭・田口真奈・西森年寿・中原淳 (2007) 大学教員初任者の不安の構造とその不安が職務満足感に与える影響 教育心理学研究 55(4), pp.491-500.
- 田口真奈・神藤貴昭 (2007) 大学教員初任者の初年次の不安と期待に関するケーススタディ 日本教育工学会論文誌 31, pp.153-156.
- 吉岡三重子 (2019) 実務家教員の課題と展望 実務家教員養成課程における実践をふまえて 日本教育学会大会研究発表要項 78, pp.113-114.