

高校生と大学生の教職世界

教職の魅力創造プロジェクト参加前後の教職イメージ変化の検討

1. 問題の所在

学生は教職に関してどのようなイメージをもっているのだろうか。この点について、これまで多くの研究が行われてきた。小畑(2019)では、「望みのある：望みのない」、「平凡な：特色のある」、「窮屈な：自由な」など15の形容詞対を7段階で評定するSD法の質問紙調査(白佐1978)を用いて、教員養成課程在籍の学生を対象とした調査を行った。また、HATOプロジェクト(2016)は、「責任が重い」「忙しい」「子どものためになる」など「学校の先生の仕事のイメージ」を、教員と小学校6年生、中学校3年生、高校3年生を対象とした4件法で調査し、「学校の先生とは『子どものためになる』仕事」である一方で、「『責任が重い』『忙しい』『苦勞』が多い仕事」であることを明らかにした。しかし、こうした研究は、教職に対する「忙しさ」や「苦勞の多さ」といった漠然としたイメージがあることを検証しているものの、経験に基づき、仕事に対して抱く具体的なイメージを描き出していない。

経験に伴い構成されるイメージを明らかにする試みとして、秋田(1996)による、比喩生成課題を用いた研究がある。秋田(1996)は、教師の実践的知識の解明を目的としてイメージに着目し、比喩生成課題を用いて、教職経験の蓄積に伴う授業イメージの変容を検討した。結果として、学生が教えるという職業経験をもつ前から授業に関して明確なイメージを形成しているということ、そして、そのイメージが経験に伴い変容することを明らかにした。秋田(1996)による比喩生成課題の調査では、「D 教師役割」に関する比喩を作成した者の数が最も多いという結果が出ている。この調査法は、授業イメージに止まらず、経験に伴い構成される教職イメージを描き出す可能性をもつ。

比喩生成課題を用いた検証は、その後、生徒指導のイメージ(三島2017)、協働学習のイメージ(児玉2017)、また、校内研修のイメージ(前田ほか2020)へと展開されたものの、教師の実践的知識の解明を目的としていずれの研究も展開されており、教員という仕事をもつイメージの実際の把握という目的では検討されていない。

そこで、本稿では、以下の2点を課題とする。第一に、教職大学院院生を対象に比喩生成課題を実施し、その結果をもとに教職イメージを把握する質問紙調査を作成する(研究1)。第二に、質問紙を使用して高校生と大学生の教職イメージの調査をし、教職の魅力創造プロジェクト参加前後の教職イメージ変化を検討する(研究2)。

2. 研究1：教職イメージ測定のための質問紙の作成—教職大学院生の比喩生成課題の分析をもとに

(1) 目的

教職大学院院生を対象に比喩生成課題を実施し、教職大学院院生の教育または被教育経験に基づく教職イメージを描出し、秋田(1996)の結果と比較検討することを通して、約四半世紀の間の教職イメージの経年変化を検討する。その結果をもとに教職イメージを把握する質問紙調査を作成する。

(2) 方法

①参加者

教職大学院の院生31名であった。教職大学院の院生は、現職教員である現職院生と、学部卒業直後に入学する学部卒院生で構成されている。内訳は、M1学部卒3名、M1現職9名、M2学部卒9名、M2現職10名であり、現職院生の教職歴は、20年以上が7名、10年以上20年未満が11名、10年未満が1名であった。現職院生の多くは中堅教員であり、学部卒院生は、実際の教職経験はないものの、教職従事者意識は強い。そのため、本研究において把握される教職イメージは、教育または非教育経験の中でも教職経験に基づく教職イメージとなることが想定される。

②課題と手続き

Google フォームを用いて、学年、教職経験等の回答の後、比喩作成課題を実施した。比喩作成課題では、「授業は（ ）のようだ」「なぜなら」「教師は（ ）のようだ」「なぜなら」「教えることは（ ）のようだ」「なぜなら」3種類それぞれ2記述を求めた。回答の作成に際して、「小学校・中学校・高校・大学」のいずれの時期の授業を想起したかを尋ねた。教示文は秋田(1996)に準じた。

(3) 結果と考察

①比喩内容の分析

比喩作成にあたりイメージした授業は、現職院生1名および学部卒院生2名が大学の授業を、また、特別支援学校勤務の現職院生2名が選択肢に特別支援学校がなかったため小学校あるいは高校を選択したことを除いて、勤務先あるいは勤務希望の校種であった。これは、本調査対象の院生の多くは、大学の授業ではなく、小中高校の授業をイメージして回答していたことを示している。同時に、回答は、それぞれの教職経験を踏まえて生成したものと解釈することが妥当である。

a)比喩内容の分類手順および分類カテゴリー

比喩及びその理由を、秋田(1996)の分類カテゴリー及び具体例(秋田1995)に基づいて、第1著者と第2著者の協議により分類を試みた。分類カテゴリーは表1に示した。秋田(1996)の分類カテゴリーは7つの上位カテゴリー、「A 授業の場」「B1 時間の授業展開」「C 日々の授業」「D 教師役割」「E 授業に伴う感情」「F 内容の有用性」「G 外の社会との関連でみた教師像」および、30個の下位カテゴリーで構成されていた。

コーディングは以下の手順によった。まず、秋田(1995;1996)に例示されている比喩と同じ比喩記述、同義あるいは近い意味の比喩について、その理由が下位カテゴリー名から示唆される内容に当てはまる場合は、そこに分類することとした。例えば、「D 教師役割-D6 導く者」について、秋田(1995;1996)では「道先案内人・ガイド、料理、監督、指揮者、灯台・道しるべ、運転手、僧侶」が比喩語の例として挙げられている。本研究で得られた記述「教師は標識のようだ。さりげなく道しるべになるから」「教師は船頭のようだ。子供達を一定方向・価値に導く存在だから」は、いずれも比喩語がD6に該当し、理由も下位カテゴリー名「導く者」に当てはまると判断できるため、D6に分類した。一方、比喩記述が同じでも理由が下位カテゴリー名から示唆される内容に当てはまらない場合は、別のカテゴリーへの分類を検討した。例えば、秋田では「D 教師役割-D3 伝達者・話し手」の例として「役者・芸人」が挙げられているが、本研究の「教師は役者のようだ。授業や生徒指導など、様々な場面で様々な役割を演じているから」という記述では、伝達者・話し手の意味で「役者」を用いていないと判断されるため、D3には分類しなかった。

秋田(1996)の例示には該当しない比喩語の場合は、比喩及びその理由から該当する下位カテゴリーを判断した。その際、例えば[教えることは修行である:教える側は常に鍛錬が必要だから]のように、「教師の学びの場としての授業(A3)」あるいは「学ぶ者としての教師(D11)」のいずれにも分類可能である記述については、手がかり語として与えた「教師は」「授業は」「教えることは」を重視し以下のルールを適用してコーディングを実施した。「教えることは」を手がかりに生成された比喩は、まず「A 授業の場」、「B1 時間の授業展開」、「C 日々の授業」の各カテゴリーについて、次に「D 教師役割」について検討した。上述の例では「教えることは」を手掛かりにしているため、A3に分類することになる。同様に、「教師は」を手がかりに生成された比喩は、まず「D 教師役割」のカテゴリーに当てはまるかどうかを検討し、当てはまらない場合、次に「G 社会との関連での教師像」について検討した。「授業は」を手がかりに生成された比喩は、まず、「A 授業の場」、「B1 時間の授業展開」、「C 日々の授業」、「E 授業に伴う感情」、「F 授業の有用性」として、次に「D 教師役割」について検討した。

分類を進めながら、秋田のカテゴリーのいくつかについては、分類の観点を整理し、カテゴリーの含意を変更しない範囲で新たな観点を追加した。例えば、「A1 教師生徒の共同生成の場」に生徒同士の協同を含めた。また、「教師役割-D4 製作者」は「教師が何か(児童生徒の姿、学級、授業)を作る」という点に重点が置かれた教師役割であると解釈し、教師による授業の準備の重要性への言及も分類の観点に加えた。「D5 育て手」「D6 導く者」「D7 支え手」「G 社会との関連での教師像-G1 管理された存

在、雑務”においても新たな観点を追加した。詳細は表1に示した。

表1 比喩内容の分類カテゴリー

	秋田(1996)の例	本研究での記述例	分類の観点・備考
A授業の場			
A1 教師生徒の共同作成の場	キャッチボール、チームプレーのゲーム、共同制作の作品	授業はライブ:子どもとの生のやりとりで作り出すものだから 授業はゲーム:時には一人で、時には仲間と協力して、与えられた課題を一つずつクリアしていくから。	※生徒同士の協同も含めた。児童生徒とのやり取りで進む・作る、児童生徒と一緒に歩む、仲間とともに。
A2 伝達	テレビ、ラジオ、落語	無し	一方向性
A3 教師の学びの場	鏡、学びの場	教えることは修行:自分自身を鍛え直すことになるから	教師の学び、教師への評価
A4 育ちの場		授業は畑:考えの種から次々に芽がでてくるから	
A5 制限の中の自由		授業は牧場:自由に見えても活動の枠が設けられているから	
B1時間の授業展開			
B1 未知の展開	筋書きのないドラマ	教えることは料理:どう教材と活動を組み立てるか、そしてどんな味になるか、出来上がるまで分からない	計画通りにいかない、多様な展開がありうる、授業の可変性、結果が予測不能
B2 複雑なゲーム	パズル、迷路	授業は迷路:何度も選択をせまられるからだ	選択・判断の繰り返し、課題の連続
B3 筋書き通り	カレンダー、台本	無し	
B4 勝手に進む	空を流れる雲、列車	無し	
C日々の授業			
C1 同じことの繰り返し	流れ作業、川の流れ	授業は工場:作業をどんだんをこなしていくからだ	Bとの差異は、“繰り返し”という側面。繰り返しになる、ならない、繰り返すことによる成果。
C2 日々異なる	水、繰り返しのないドラマ	授業は生き物:毎回異なった変化や反応、様相を呈するからだ	いつも違う、二度とない
C3 積み重ね	マラソン、積木、山登り	授業は砂金取り:上手いかわなくても根気強く毎日続けていくものだから	
C4 時間の共有		教えることは生活:共に生活する時間が長いから	
D教師役割			
D1 権力者	独裁者・絶対者、教祖、権力者	教師は王様:教師の言うことはすべて正しいと思っている子どもがいるから。	
D2 手本・万能者	太陽、手品、見本	無し	
D3 伝達者・話し手	役者、芸人、ロボット、司会者	教師は芸人:客(子ども)の心をつかむために勝負しなくてはならないため	
D4 製作者	印刷、絵を描く、彫塑	教えることは彫刻を形作ること:原石をその子に合わせて形作っていくかのようだからだ。 授業はコント:ネタを考え、セット(教材)を準備し、段取りが大切だから	教師が何か(児童生徒の姿、学級、授業)をつくる・デザインする、という点に重点が置かれている。児童生徒が素材で教師が製作者(主体)。※授業の準備(デザイン)も加えた。
D5 育て手	親・子育て、植物の栽培、こやし	教師は農家:育てるために個に応じた手立てを行い、育つまで辛抱強く待つからだ。 教えることは発掘:どこに持っているかわからない可能性を掘り出すからだ	育てる、種をまく。※子どもの可能性を見出すという観点も加えた。
D6 導く者	ガイド、料理、監督、指揮者	教師は標識:さりげなく道しるべになる 教師はスターター:様々なことのスタートを切らせる役割 教師は伴奏者:日々を子供と一緒に駆け抜ける	導く、誘導する。※スタートさせる、一緒に歩む、仕向けるという点も加えた。(D6とD7のいずれに分類するか判断する際は、子どもから見える存在の場合はD6、見えない場合はD7に分類)
D7 支え手	縁の下の力持ち、	教師はアシスタント:子ども達の学びを促進するように環境を用意することが役割であるため 教師はひなた:あたたかく、子ども達のよさにひかりを当てるから。	見えないところで支える。※子どもに光を当てるも加えた。
D8 受け入れる者	友達、スポンジ、医者	教師は大空:子どもたち一人一人の思いや考えを全て受け止める大らかな存在であるからだ。	見守る、親しみ、相談、元気づける
D9 監視者	裁判官、鬼、警察官	教師は裁判官:善悪のジャッジをするからだ	
D10 有識者	本・辞典、学者	教師は辞書:困ったときに頼りたくなる	
D11 学ぶ者	生徒、子ども	教師は勇者:経験を重ねていくことで、スキルが上昇していくからだ	教師のチャレンジ・成長
D12 伝承する		教えることは秘伝のタレ:継ぎ足し継ぎ足し、受け継がれるからだ	※受け継ぐ、次世代に託す
D13 マルチな役割		教師は役者:授業や生徒指導など、様々な場面で様々な役割を演じているから	※場面・相手に応じた様々な役割
D他 その他		教師は友達:対等な立場で話し合う	

(続) 表 1 比喩内容の分類カテゴリ

	秋田(1996)の例	本研究での記述例	
E授業に伴う感情			
E1	厳しい・つらい	戦い、山登り、修行	無し
E2	喜び・感動	花火、生命誕生	授業は鉱脈: 努力に比してうまくいくのはごくわずかだが、うまくいったときには無上の喜びが得られるからだ。
E3	つまらない・嫌	子守歌・念仏、砂漠	無し
E4	強制・束縛感	牢獄、拷問	無し
E5	面白い・楽しい	太陽、ジェットコースター	授業は読書: 授業では新しい知識と出会ったり、次の展開にワクワクしたりするから
F授業内容の有用性			
F1	役立つ・必要	食べ物、水	教師は水: 身近で無くてはならないものだからだ。
F2	役立つでない	泡、シャボン玉	無し
F3	正負両面		教えることはセールスマンの勧誘: ときとして、ありがたいが、必要がなければ、邪魔なものだからだ。
G外の社会との関連の中でみた教師像			
G1	管理された存在、雑務	籠の鳥	教師は何でも屋さん: 仕事の幅が際限ないから 教師は馬車馬: 身を粉にして働いているから 職業としての教師 "管理された存在"に該当する内容はなかった。※激務、業務の種類が多さを加えた。
G2	本音・建前の2面性	政治家	教師はキャスト: (自身の心身の調子に関わらず) 生徒の前では教師を演じなければならないからだ
G他	多様性、評価の2面性、変化への対応を迫られる、公私の区別無し		教師は警察官: ときには人から感謝され、ときには疎まれることもあるからだ。 教師は道: 仕事と私生活の区別があまりなく、歩き続けるから。
H教師の手ごたえ			
H1	つかめない		授業は蜃気楼: 追いかけても、追いかけてもたどりつけないものだから
H2	成果まで時間		教えることは温泉: 源泉かけ流しで、じんわり効いてくるからだ
H3	反省と感想		教えることは迷路のようだ: 考えれば考えるほど、正解がわからないから
H他	その他		

注: 下位カテゴリの記号の下線は、今回新たに設定したものであることを示している。

※を付した箇所は、本研究で追加した観点。

秋田のカテゴリにあてはまらない比喩については、上位カテゴリの下に位置付けるのが適切と思われるものは、新たに下位カテゴリを設定した。新たに設定した下位カテゴリは6項目ある。“A 授業の場”では“A4 育ちの場”および“A5 制限の中の自由”，“C 日々の授業”では“C4 時間の共有”，“D 教師役割”では“D12 伝承する”および“D13 マルチな役割”，“F 授業内容の有用性”において“F3 正負両面”であった。また，“D 教師役割”“G 外の社会との関連の中でみた教師像”にそれぞれ該当するが、下位カテゴリを設定するに至らなかった比喩に関しては“D その他”“G その他”とした。

ここまでの手続きで未分類の比喩記述について、類似した内容を整理することで、新たに1つの上位カテゴリとして“H 教師の手ごたえ”を設定し、その下位カテゴリとして“H1 授業はつかめない”“H2 成果まで時間がかかる”“H3 反省と感想”を設定した。例えば秋田(1996)では「E1 厳しい、つらい」に分類された記述として「山登りのようだ。けわしい」「人生のようだ。難しくやりがいがある」が例示されている。これに基づけば、本研究の回答「授業はけむりのようだ: つかみどころがない」、「授業は蜃気楼のようだ: 追いかけても追いかけてもたどりつけない」、「授業は雲のようだ: つかめるようでつかめない」は、「E 授業に伴う感情」の「E1 厳しい、つらい」に分類することも可能であった。ただし、本研究では、教職という仕事の抱える課題の困難さと、それに伴って生起する感情の違いを重視し、Hを新設した。

表1に基づき、独立した評定者1名が回答の40%をコーディングした。著者によるコーディングとの一致率は86.6%であった。

b) 分類結果

上位カテゴリーによる分類

まず、現職院生、学部卒院生の各群で、上位カテゴリーへの言及者がどの程度いるかを比較検討するため、各々の、上位カテゴリーごとの作成者の比率（上位カテゴリーに該当する比喩を作成した人数／群の人数）を表2に示した。

上位カテゴリーごとの作成者の比率を見ると、「D 教師役割」についてはほぼすべての回答者が比喩を作成した。教育における教師の機能にすべての回答者が注目したことを示唆する。また、「A 授業の場」、「H 教師の手応え」については、現職院生の言及者率が高く、他方、実数は少ないものの、「F 授業内容の有用性」については学部卒院生の言及者率が高かった。

次に、現職院生、学部卒院生の各群が、どの程度比喩を生成したのか検討するために手がかり語ごとに、各群について上位カテゴリーに分類された記述数の比率（各群の上位カテゴリーに分類された比喩の数／各群の比喩の総数）を表3に示した。「教師は（ ）のようだ」については、現職院生では、「D 教師役割」に分類される比喩が73.7%、「G 教師像」に分類される比喩が21.1%あった。学部卒院生でもほぼ同様に、前者が70.8%、後者が20.8%であった。教師に着目した比喩を作成するにあたり、実践における教師の機能への言及が7割ほど、その一方で、仕事の量や様式など社会との関連での教職の特徴への言及が3割ほどであったことを示している。

表2 上位カテゴリーごとの作成者比率

	現職 n=19	学卒 n=12	全体 n=31
A授業の場	84.2%	58.3%	74.2%
B授業展開	57.9%	58.3%	58.1%
C日々の授業	10.5%	16.7%	12.9%
D教師役割	94.7%	100.0%	96.8%
E感情	21.1%	8.3%	16.1%
F有用性	5.3%	33.3%	16.1%
G教師像	36.8%	33.3%	35.5%
H手応え	52.6%	33.3%	45.2%
その他	31.6%	41.7%	35.5%

表3 上位カテゴリーに分類された記述数の比率

	教えることは		教師は		授業は	
	現職	学部卒	現職	学部卒	現職	学部卒
A授業の場	31.6%	20.8%	0.0%	0.0%	26.3%	20.8%
B1時間の授業展開	15.8%	12.5%	0.0%	0.0%	28.9%	33.3%
C日々の授業	2.6%	0.0%	0.0%	0.0%	2.6%	8.3%
D教師役割	23.7%	33.3%	73.7%	70.8%	7.9%	12.5%
E授業に伴う感情	2.6%	0.0%	0.0%	0.0%	7.9%	4.2%
F授業内容の有用性	2.6%	8.3%	0.0%	4.2%	0.0%	8.3%
G社会との関連での教師像	0.0%	0.0%	21.1%	20.8%	2.6%	0.0%
H教師の手ごたえ	13.2%	4.2%	0.0%	4.2%	13.2%	8.3%
その他	7.9%	20.8%	5.3%	0.0%	10.5%	4.2%

下位カテゴリーごとの記述数とその比率

次に、現職院生・学部卒院生別に下位カテゴリーごとの記述数と、記述総数に対する比率を求め表4に記した。なお、「A2 伝達の場」など合計記述数が0のカテゴリーは省略した。

下位カテゴリーごとの分類に着目すると、現職院生では「授業の場 A3 教師の学びの場」[教えることは修行：自分自身を鍛えなおす]、「授業展開 B1 未知の展開」[授業は水：さまざまに形を変える]に該当する比喩が多く、学部卒院生では「授業展開 B1 未知の展開」[授業は料理：同じ過程でも出来が変わる]および「教師役割 D6 導く者」[教師は交通誘導員：道の分岐点にいる]が多かった。

なお、機能面で部分的に重複する内容のカテゴリー（「D5 育て手」と「D6 導く者」、「D7 支え手」と「D8 受け入れる者」）について、現職院生と学部卒院生では様相が異なる。学部卒院生では「D6 導く者」と「D7 支え手」のみに分類された一方で、現職院生では、「D5 育て手」と「D6 導く者」、「D7 支え手」と「D8 受け入れる者」にまたがって記述が分類された。

下位カテゴリーごとの言及者率

表5には現職院生・学部卒院生ごとに各分類カテゴリーの言及者率（カテゴリーに該当する比喩を作成した人数／群の人数）を示した。合わせて、秋田(1996)の中堅教員群（小学校50名および中高22名、教歴20年以上が20名、10年以上20年未満が31名、3年以上10年未満が21名）、高校新任教員群（53名）および教職課程受講大学生群（小学校課程79名、中高課程87名）における各分類カテゴリーの言及者率も示した2)。その結果、表4の記述数の比較と同様の傾向が明確に示された。また、現職院生は、授業を「教師の学びの場」としてとらえていえることが強調された。授業展開は「未知の展開」であり、そこでの機能は「育て」、「導く」ことにある。学部卒院生は、授業を「未知の展開」としてとらえてい

る。そこでの教師としての機能の中心は「導く」ことにある。

現職院生は、「G1 激務」に言及する比率が高い点にも特徴がある。「何でも屋さん：仕事の幅が際限ないから」、「馬車馬：身を粉にして働いている」などがある。一方、学部卒院生は、「G1 激務」についての言及はないものの、教師像一般への言及、すなわち「G他」への言及者率は高い。[偉い人：ベテランになるほど誰とも対等である感じがなくなるから][道：仕事と私生活の区別があまりなく、歩き続けるから][警察官：ときには人から感謝され、ときには疎まれることもあるからだ]などがある。

表4 比喩内容の分類カテゴリーごとの記述数

	記述数			%		
	現職	学卒	合計	現職	学卒	全体
A授業の場						
A1 共同生成の場	7	3	10	6.1%	4.2%	5.4%
A3 教師の学びの場	14	4	18	12.3%	5.6%	9.7%
A4 育ちの場	0	2	2	0.0%	2.8%	1.1%
A5 制限の中の自由	1	1	2	0.9%	1.4%	1.1%
B1時間の授業展開						
B1 未知の展開	14	9	23	12.3%	12.5%	12.4%
B2 複雑なゲーム	3	2	5	2.6%	2.8%	2.7%
C日々の授業						
C1 同じことの繰り返し	0	1	1	0.0%	1.4%	0.5%
C2 日々異なる	1	0	1	0.9%	0.0%	0.5%
C3 積み重ね	0	1	1	0.0%	1.4%	0.5%
C4 時間の共有	1	0	1	0.9%	0.0%	0.5%
D教師役割						
D1 権力者	1	2	3	0.9%	2.8%	1.6%
D3 伝達者・話し手	1	2	3	0.9%	2.8%	1.6%
D4 製作者	5	1	6	4.4%	1.4%	3.2%
D5 育て手	10	0	10	8.8%	0.0%	5.4%
D6 導く者	9	9	18	7.9%	12.5%	9.7%
D7 支え手	6	0	6	5.3%	0.0%	3.2%
D8 受け入れる者	2	4	6	1.8%	5.6%	3.2%
D9 監視者	0	1	1	0.0%	1.4%	0.5%
D10 有識者	0	2	2	0.0%	2.8%	1.1%
D11 学ぶ者	2	3	5	1.8%	4.2%	2.7%
D12 伝承する	0	2	2	0.0%	2.8%	1.1%
D13 マルチな役割	3	0	3	2.6%	0.0%	1.6%
D他 その他	1	2	3	0.9%	2.8%	1.6%
E授業に伴う感情						
E2 喜び・感動	3	0	3	2.6%	0.0%	1.6%
E5 面白い・楽しい	1	1	2	0.9%	1.4%	1.1%
F授業内容の有用性						
F1 役立つ・必要	0	3	3	0.0%	4.2%	1.6%
F3 正負両面	1	2	3	0.9%	2.8%	1.6%
G社会との関連での教師像						
G1 激務	5	0	5	4.4%	0.0%	2.7%
G2 本音・建前二面性	2	0	2	1.8%	0.0%	1.1%
G他 公私区別なさ等	2	5	7	1.8%	6.9%	3.8%
H教師の手ごたえ						
H1 つかめない	3	1	4	2.6%	1.4%	2.2%
H2 成果まで時間	3	2	5	2.6%	2.8%	2.7%
H3 反省と感想	3	0	3	2.6%	0.0%	1.6%
H他 その他	1	1	2	0.9%	1.4%	1.1%
その他	9	6	15	7.9%	8.3%	8.1%
合計	114	72	186			

注：“A1共同生成の場”のうち、児童生徒同士の協同を表す記述が2件（現職、学部卒、各1），“D4製作者”のうち授業の事前準備に関する記述が2件（現職）。

表5 比喩内容の分類カテゴリーごとの言及者率(%)

	現職			秋田(1996)		
	学卒	全体		中堅 教員	高校 新任	教職 学生
	n=19	n=12	n=31	n=72	n=53	n=166
授業の場						
A1 共同生成の場	31.6	25.0	29.0	30.6	11.3	6.0
A2 伝達の場	0.0	0.0	0.0	16.7	37.7	33.7
A3 教師の学びの場	68.4	16.7	48.4	26.4	15.1	16.9
1時間の授業展開						
B1 未知の展開	52.6	58.3	54.8	34.7	26.4	10.8
B2 複雑なゲーム	15.8	16.7	16.1			
B3 筋書き通り	0.0	0.0	0.0	4.2	1.9	6.0
B4 勝手に進む	0.0	0.0	0.0	0.0	5.7	9.0
日々の授業						
C1 同じこと繰り返し	0.0	8.3	3.2	1.4	1.9	6.0
C2 日々異なる	5.3	0.0	3.2	0.0	0.0	0.0
教師役割						
D1 権力者	5.3	8.3	6.5	6.9	13.2	22.9
D2 手本・万能者	0.0	0.0	0.0	2.8	7.5	12.0
D3 伝達者・話し手	5.3	16.7	9.7	29.2	35.8	19.9
D4 製作者	21.1	8.3	16.1			
D5 育て手	47.4	0.0	29.0	30.6	28.3	20.5
D6 導く者	42.1	50.0	45.2	50.0	17.0	19.3
D7 支え手	26.3	0.0	16.1	11.1	0.0	3.0
D8 受け入れる者	10.5	25.0	16.1			
D10 有識者	0.0	16.7	6.5	5.6	7.5	12.0
D11 学ぶ者	10.5	16.7	12.9			
D12 伝承する	0.0	16.7	6.5			
D13 マルチな役割	15.8	0.0	9.7			
授業に伴う感情						
E1 厳しい・つらい	0.0	0.0	0.0	31.9	22.6	15.1
E2 喜び・感動	15.8	0.0	9.7	18.1	3.8	5.4
E3 つまらない・嫌	0.0	0.0	0.0	0.0	1.9	32.5
E4 強制・束縛感	0.0	0.0	0.0	0.0	3.8	9.6
授業内容の有用性						
F1 役立つ・必要	0.0	25.0	9.7			
F3 正負両面	5.3	16.7	9.7			
社会との関連での教師像						
G1 激務	26.3	0.0	16.1			
G2 本音・建前	5.3	0.0	3.2			
G他 公私区別なさ	10.5	33.3	19.4			
教師の手ごたえ						
H1 つかめない	15.8	8.3	12.9			
H2 成果まで時間	15.8	16.7	16.1			
H3 反省と感想	15.8	0.0	9.7			

秋田(1996)は論文にデータ表示があるもののみ記載。群ごとの言及数0及び1のカテゴリーは省略。ただし、秋田のデータがある箇所は掲載。

②秋田(1996)との比較

本研究の教職大学院生の教職イメージの特徴をより明確にとらえるために、秋田(1996)のデータと比較する。

まず、授業の場の捉え方について、授業を「共同生成の場」と捉える認識については、現職院生と秋田(1996)の中堅教員が同程度(31.6%, 30.6%)となっている。秋田(1996)では、教職課程の学生は6.0%であるのに対して、本研究の学部卒院生は25.0%を示す。現職院生よりは少ないが、教職課程の学生よりは「共同生成の場」としてのイメージを持っている。一方で、本研究の現職院生は、秋田(1996)の中堅教員と異なり、授業を「教師の学びの場」とであると捉えている(68.4%, 26.4%)。同様に「伝達の場」としての授業の捉えについても大きく異なっている。本研究の教職大学院生は現職・学部卒ともにこれに該当する比喩は示さなかったのに対して、秋田(1996)ではいずれの群においても言及されていた。高校新任教員と教職課程学生では35%前後の言及率であった。授業を「伝達の場」としてとらえない点、現職院生が授業を「教師の学びの場」としてとらえ、また、学部卒院生が教職課程の学生以上に「共同生成の場」としてとらえている点は、教職大学院の特徴と言えるだろう。

教師の役割について、“D5 育て手”、“D6 導く者”、“D7 支え手”、“D8 受け入れる者”に分散してとらえている点は、現職院生と秋田(1996)の中堅教員との間で共通している。他方、学部卒院生については、“導く者”は秋田(1996)と同様に50.0%を示しているものの、“D5 育て手”、“D7 支え手”への言及はない。“D8 受け入れる者”への言及があることから、本研究における学部卒院生にとっての教師の機能については、「導き」、「受け入れる」ものはイメージされているものの、「支え」、「育てる」ものとしてはイメージされていなかった。秋田(1996)の教職課程の学生や高校新任教員が“D6 導く者”(それぞれ19.3%, 17.0%)と同様に“D5 育て手”(それぞれ20.5%, 28.3%)をイメージしていたものとは様相が異なる。

授業を「伝達の場」としてとらえていないことと同様に、本研究の現職院生は教師の役割として“D3 伝達者・話し手”をほとんどイメージしていない。秋田(1996)では中堅教員が29.2%を示している。この比率は高校新任教員35.8%と教職課程の学生19.9%と比べても多い。他方、本研究の現職院生では5.3%であり、言及者が少ない。今回、“D3 伝達者・話し手”に分類した回答は「教師は芸人のようだ：客(子ども)の心をつかむために勝負しなくてはならないからだ」であった。「教師は」という手がかり語、「芸人」という比喩を重視し、“D3 伝達者・話し手”に分類したが、「伝達」というよりは、「心をつかむ」、「勝負する」という側面に教師の仕事を見ていることを読み取れる回答である。

なお、授業に伴う感情について“E1 厳しい・つらい”について、秋田(1996)では32%を示すのに対して院生はいずれも0である。本研究においては、新設したカテゴリー“H 教師の手応え”の中でも特に“H1 つかめない”や“H2 成果まで時間”に分類した記述と重なりが認められる。例えば、[授業は(けむり、雲、蜃気楼)：つかめない、追いかけてもたどりつけない]がある。コーディングの際、“H 教師の手ごたえ”を新設した背景には、授業に伴い生起する感情と、教職の仕事が抱える課題の困難さとの間の違いを重視する基準があった。分類の基準から指摘するならば、今回生成された記述からは、授業に伴う感情としてではなく、教職という仕事の課題の困難さとして言及されたといえる。

以上の検討を共通点、相違点について総括するならば、秋田(1996)のデータには数値の表記がないカテゴリーもあるという限定はあるものの、現職院生は、学部卒院生よりも、四半世紀前の中堅教員との共通点が多い。そこでイメージされる教職像は、授業を「教師と生徒の共同作成の場」としてとらえ、その役割を「育て」、「導く」こととして認識し、授業において「喜び・感動」を感じている姿である。

一方で、相違点も指摘できる。四半世紀前の中堅教員と比較すると、教職大学院の現職院生によりイメージされる教職像は、第一に、授業を「教師の学びの場」として強く認識している教師である。それと関連するように、授業の展開を「未知の展開」として認識している。

「伝達」については一層四半世紀前との違いを見せる。秋田(1996)では、「共同生成の場」ほどは多くないものの、「伝達の場」としても授業は認識されていた。それに対して今回の調査では、現職院生は授業を「伝達の場」とは認識していない。教師役割についても同様に、「伝達する」役割はほとんどイメ

ージされていない。「育て手」としてのイメージを中心として、「支える」ことが教師の役割として認識されている。

③結論

第一に、現職院生、学部卒院生は、教職イメージを実践における教師の機能に注目して構成している。上位カテゴリーに関する分析では、ほぼすべての院生が“D 教師役割”に言及していた。また、「教師とは」を手がかり語として生成した記述は、実践における教師の機能を表す内容が7割ほど、その一方で、仕事の量や様式など社会との関連での教職の特徴を表す内容が3割ほどという点において一致していた。第二に、授業を中心とした実践における教師の機能について、現職院生と学部卒院生との間で共通点と相違点を見出した。現職院生も学部卒院生も共に、授業の展開を「未知の展開」として、そして、教師の役割を「導く」ことにおいて認識している点は共通していた。他方、現職院生については、授業の場を「教師の学び場」としてとらえ、そこでの教師の役割を「育て」、「支える」こととしてとらえるという、学部卒院生にはない教職イメージがあった。第三に、四半世紀にわたる経年変化という点においても、授業を中心とした実践における教師の機能についての相違点が浮かび上がってきた。

以上の検討を踏まえると、四半世紀前と比較すると、教職経験に基づく教職イメージは、社会との関連での教職の特徴以上に、実践における教師の機能的側面により構成されている可能性が高い。確かに、教師の仕事は、厳しさやつらさといった感情面よりも業務内容の複雑さなどの職務上の課題の困難さとしてイメージされるようになってきている。しかし、より質の高いものを目指し学び続け子どもと共に作り、喜びや感動を味わうことができる仕事としてのイメージの方が強い。このイメージは具体的に共有されているだろうか。「ブラック」という言葉に象徴される勤務環境の劣悪なイメージや、「働き方改革」といった勤務環境面での改善イメージの広がりや、こうした教職経験の内実に基づいて構成されるイメージの共有を阻むことになってはいないだろうか。実践における教師の機能のイメージの内実をさらに把握することが重要な課題となる。具体的には、実践における教師の機能のイメージの内実のさらなる把握のための質問紙調査の作成である。

(4) 教職イメージを測定する新たな尺度の作成

尺度作成において着目したいのは、比喩生成課題ですべての回答者が言及した“D教師役割”である。秋田(1996)の分類カテゴリーを今回得た回答に基づき再構成する過程において、“D教師役割”を構成する下位カテゴリーを、表6に示した5つの観点で整理した。“D教師の役割”の観点の整理をふまえ、「よい教師」の条件として25項目を作成した。

加えて、授業における教師の具体的なふるまいを、<伝達の場合としての授業><共同作成の場合としての授業><子ども同士の共同の場合としての授業>の3つの観点から描出し、25項目に整理した。回答者には、「よい教師」「よい授業における教師のふるまい」それぞれについて、25項目を重要度に応じて5段階に分類することを求めることとした。

以下に尺度の見本を示す。なお、「よい教師」は表6の5つの側面、「よい授業における教師のふるまい」は前述の3つの観点により項目を設定したが、それぞれの項目が1つの側面や観点にだけ対応すると想定するものではなく、異な

表6 “D教師の役割”の観点の整理

	秋田(1996)の例	本研究での記述例	分類の観点・備考
絶対者[超越・絶対的な存在]			
D1 権力者	独裁者・絶対者、教祖、権力者	王様	否定的な側面
D2 手本・万能者	太陽、手品、見本	無し	肯定的な側面
D9 監視者	裁判官、鬼、警察官	裁判官	D1の実行者
D13 マルチな役割		役者	離れ技を持っている
指導者[指導的な存在]			
D4 製作者	印刷、絵を描く、彫塑	彫刻、コント	教師がつくる
D5 育て手	親・子育て、植物の栽培、こやし	農家、発掘	
D6 導く者	ガイド、料理、監督、指揮者	標識、スター、伴奏者	
支援者[子どもの自己成長力を支える存在]			
D7 支え手	縁の下の力持ち、	アシスタント、ひなた	
D8 受け入れる者	友達、スポンジ、医者	大空	
媒介者[知識を媒介する存在]			
D10 有識者	本・辞典、学者	辞書	
D3 伝達者・話し手	役者、芸人、ロボット、司会者	芸人	
D12 伝承する		秘伝のタレ	
学習者[自己を更新し続ける存在]			
D11 学ぶ者	生徒、子ども	勇者	

る重みづけで複数の側面に関連すると想定している。尺度の構造に関する検討は今後の課題とし、以下の研究2においては項目ごとの分析を行い、考察にあたって5つの側面と3つの観点に言及する。

あなたが考える「よい教師」とは、どのような人物でしょうか。

次の項目を読んで、「よい教師」の条件として重要だと思う順番にグループ分けしてください。各グループは5項目ずつ選択し、すべての項目をいずれかのグループに入れてください。

- ①専門知識がある ②博識である ③毅然としている ④信頼できる
- ⑤全部を把握している ⑥常に正しい ⑦伝達力がある ⑧フォローが上手
- ⑨ぶれない ⑩リーダーシップがある ⑪分け隔てしない ⑫努力家
- ⑬学ぶ姿勢がある ⑭カリスマ性がある ⑮観察力がある ⑯関心が広い
- ⑰向上心がある ⑱知的好奇心を刺激する ⑲助言(アドバイス)が上手
- ⑳人の話を聞ける ㉑説明が上手 ㉒指示が上手 ㉓安心感を与える
- ㉔励ますのが上手い ㉕質問にうまく答える

【回答欄】(項目の番号を書いてください)

非常に重要で、絶対に欠かすことができない

--	--	--	--	--

重要で、欠かすことができない

--	--	--	--	--

やや重要で、あるとよい

--	--	--	--	--

あまり重要ではない、あれば望ましい

--	--	--	--	--

重要ではない、あれば望ましいがなくても差し支えない

--	--	--	--	--

あなたが考える「よい授業における教師のふるまい」はどういうものでしょうか。

次の項目を読んで、「よい授業における教師のふるまい」として重要だと思う順番にグループ分けしてください。各グループは5項目ずつ選択し、すべての項目をいずれかのグループに入れてください。

- ①わかりやすく説明する
- ②話を聞く
- ③信じて待つ
- ④要点を示す
- ⑤反応をよく見る
- ⑥考えさせるような発問をする
- ⑦見本・手本を示す
- ⑧疑問に答える
- ⑨計画どおりに進める
- ⑩自由な発言を促す
- ⑪正解に導く
- ⑫できるだけ指示をしない
- ⑬困難な時に励ます
- ⑭手がかりを与える
- ⑮存在感を消す
- ⑯児童生徒にやり取りさせる
- ⑰相手のペースに合わせる
- ⑱考えを引き出す
- ⑲児童生徒を見守る
- ⑳教室に受容的な雰囲気を作る
- ㉑明確な指示を出す
- ㉒児童生徒に選択をさせる
- ㉓疑問を持たせる
- ㉔計画外の出来事を楽しむ
- ㉕考え・疑問を共有させる

【回答欄】（項目の番号を書いてください）

非常に重要で、絶対に欠かすことができない

--	--	--	--	--

重要で、欠かすことができない

--	--	--	--	--

やや重要で、あるとよい

--	--	--	--	--

あまり重要ではない、あれば望ましい

--	--	--	--	--

重要ではない、あれば望ましいがなくても差し支えない

--	--	--	--	--

3. 研究2：高校生と大学生の教職イメージの調査－教職の魅力創造プログラム参加による変化

(1) 目的

教職に関心のある高校生と大学生を対象に教職イメージの調査をし、教職の魅力創造プロジェクト参加前後の教職イメージ変化を明らかにする。「学びのフォーラム」と「小学校教員体験セミナー」の参加前後に研究1で作成した教職イメージ尺度により教職イメージを測定し、彼らの教職イメージがどのように変化するかを明らかにすることによって、高校生や大学生が教職とは何かを模索し教職の魅力を見出すプロセスを探る。

「学びのフォーラム」(詳細は第二章1参照)は、高校生から大学生、大学院生、教師を中心とする社会人が同じテーブルで「学ぶとはどういうことか」を主題として学び合う合同ゼミナールである。そこでは、学びの理論に関するテキストを題材に、「学ぶとはどういうことか」についての答えを参加者一人ひとりが見出すことを目的としながら、自らの学びの経験を振り返ることで、同時に教職とは何かを模索する場となることが想定される。一方、「小学校教員体験セミナー」(詳細は第二章2参照)は、高校2年生が小学校での2日間の教職体験をするプログラムであり、教える側の立場を経験することで教職とは何かを模索する場になる。プログラムごとに参加前後の教職イメージの変化を検討することによって、どのような体験が高校生・大学生の教職世界の構築に影響するかを検討する。

(2) 方法

①対象者

小学校教員体験セミナー参加の高校生及び大学生、学びのフォーラム参加の高校生及び大学生のうち、質問紙に回答した者。セミナーは高校生(2年生)26名、大学生5名、フォーラムは高校生51名、大学生(3,4年生)15名であった。なお、本年度の学びのフォーラムは、COVID19の影響により通常より小規模の開催となったため、参加大学生はフォーラム運営担当教員(教育学)のゼミ生を主とした。

②質問紙の構成

- ・ 比喩生成課題(3種類各2記述)：詳細は研究1参照(本稿では比喩生成課題の分析は行わない)。
- ・ 研究1で作成された教職イメージ尺度：「よい教師」25項目および「よい授業における教師のふるまい」25項目からなり、それぞれ重要度に応じて5群に5項目ずつ分類することが求められた(詳細は研究1参照)。分類に応じて項目は5～1点で得点化された(重要度の最も高い群に分類された項目—5点～最も低い群に分類された項目—1点)。

(3) 結果と考察

①分析1：小学校教員体験セミナー参加高校生の前後比較

「よい教師」25項目の重要度について、セミナー参加前後の平均を表7および図1に示した。

はじめに、参加前の重要度評定の高い項目に注目すると、「信頼できる」「人の話を聞ける」が平均4.5前後と高かった。ついで、「分け隔てしない」「観察力がある」が平均4.0点以上であった。続いて「安心感を与える」が平均3.85であった。これらの項目は<支援者>としての教師役割を体現する内容であると考えられる。したがって、教職に関心がある高校生は、教師のあるべき姿を「児童生徒を支える存在」としてとらえていることが推測される。

次に、セミナー参加後の評定に注目すると、参加前と異なり平均4.5前後の項目はなく、「助言が上手」が4.0と最も高く、ついで「安心感を与える」「人の話を聞ける」「信頼できる」「知的好奇心を刺激する」が平均3.5以上であった。<支援者>以外に、助言をする<指導者>や知的好奇心を刺激する<知の媒介者>としての教師役割を重視しているのが、参加前にはない参加後の特徴であるといえよう。また、参加前のように特に高い値をとる項目はないのと同時に、極端に低い平均値をとる項目(「カリスマ性がある」)も参加後では示されなかった。この結果について解釈する際に、5～1の重要度評定に対してそれぞれ5項目ずつ割り当てるという本尺度の評定方法を考慮する必要がある。この評定方法では、例えば、参加前よりも「非常に重要で、絶対に欠かすことができない(評定値5)」と思う項目が増えたとしても、5項目しか割り当てることができない。したがって、参加後に4.5を超えるような高評定の項目が示されなくなったのは、その項目に対する重要度の認識自体が低下したというよりは、他の項目

の重要度も認識したことにより相対的に項目間の差が小さくなったことによるものと、解釈するのが妥当であると考えられる。以上の点を踏まえた上で、次に、各項目の参加前後の差に注目する。

対応のあるt検定を行った結果、参加前後の重要度評定で統計的に有意な差が示されたのは以下の項目であった(表7)。「専門知識がある」「信頼できる」「ぶれない」「分け隔てしない」「観察力がある」「人の話を聞ける」「説明が上手」は、参加前の方が参加後より有意に高かった。反対に、「全部を把握している」「常に正しい」「カリスマ性がある」「関心が広い」「助言が上手」「質問にうまく答える」は、参加後の方が参加前よりも高くなった。参加後に比べて参加前の方が重要度が高かった項目の多くは、前述の<支援者>としての教師役割を体現する内容である。一方、参加後に高くなった項目は、「全部を把握している」「常に正しい」「カリスマ性がある」など<絶対者(絶対的存在)>としての教師を表すものである。そのような側面に対しても状況によっては必要な資質であると、認識が変化したことが示唆される。ほかにも関心の広さ、助言や質問への対応のうまさなど、「よい教師」に必要なことへのとらえが、参加前の<支援者>重視から、多面化したと考えられる。

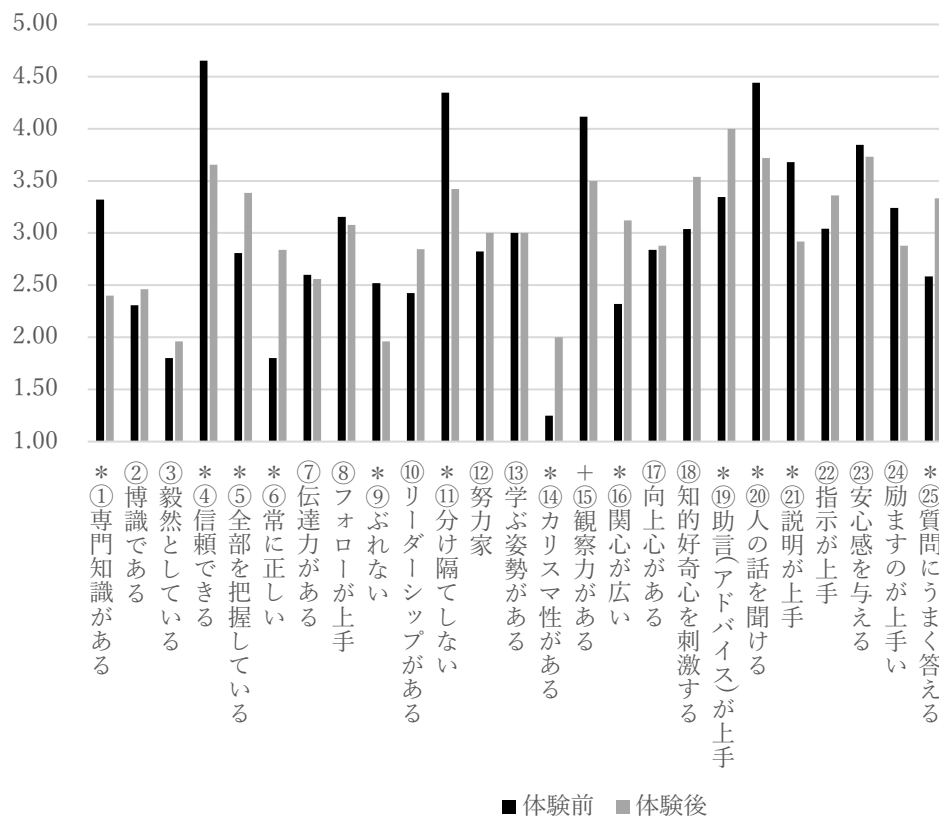


図1 体験セミナーによる「よい教師」イメージの変化

表7 体験セミナー参加者の「よい教師」イメージ:事前事後の平均・標準偏差, t検定結果

		平均値	度数	標準偏差	t 値 (df)	有意性
①専門知識がある	事前	3.32	25	1.18	3.874 (24)	**
	事後	2.40	25	1.04		
②博識である	事前	2.31	26	1.16	-0.478 (25)	
	事後	2.46	26	1.33		
③毅然としている	事前	1.80	25	1.12	-0.609 (24)	
	事後	1.96	25	1.02		
④信頼できる	事前	4.65	26	0.75	4.249 (25)	**
	事後	3.65	26	1.26		
⑤全部を把握している	事前	2.81	26	1.30	-2.375 (25)	*
	事後	3.38	26	1.20		
⑥常に正しい	事前	1.80	25	1.08	-3.263 (24)	**
	事後	2.84	25	1.65		
⑦伝達力がある	事前	2.60	25	1.26	0.102 (24)	
	事後	2.56	25	1.47		
⑧フォローが上手	事前	3.15	26	1.32	0.258 (25)	
	事後	3.08	26	1.38		
⑨ぶれない	事前	2.52	25	1.42	2.165 (24)	*
	事後	1.96	25	1.06		
⑩リーダーシップがある	事前	2.42	26	1.17	-1.268 (25)	
	事後	2.85	26	1.41		
⑪分け隔てしない	事前	4.35	26	0.89	3.931 (25)	**
	事後	3.42	26	1.47		
⑫努力家	事前	2.82	26	1.01	-0.714 (25)	
	事後	3.00	26	1.13		
⑬学ぶ姿勢がある	事前	3.00	26	1.10	0.000 (25)	
	事後	3.00	26	1.23		
⑭カリスマ性がある	事前	1.25	24	0.61	-2.917 (23)	**
	事後	2.00	24	1.18		
⑮観察力がある	事前	4.12	26	1.18	1.731 (25)	+
	事後	3.50	26	1.68		
⑯関心が広い	事前	2.32	25	1.03	-2.489 (24)	*
	事後	3.12	25	1.48		
⑰向上心がある	事前	2.84	25	1.25	-0.123 (24)	
	事後	2.88	25	1.09		
⑱知的好奇心を刺激する	事前	3.04	26	1.46	-1.457 (25)	
	事後	3.54	26	1.48		
⑲助言(アドバイス)が上手	事前	3.35	26	1.41	-2.086 (25)	*
	事後	4.00	26	1.13		
⑳人の話を聞ける	事前	4.44	25	0.87	2.823 (24)	**
	事後	3.72	25	1.34		
㉑説明が上手	事前	3.68	25	1.46	2.317 (24)	*
	事後	2.92	25	1.35		
㉒指示が上手	事前	3.04	25	1.17	-0.736 (24)	
	事後	3.36	25	1.35		
㉓安心感を与える	事前	3.85	26	1.01	0.398 (25)	
	事後	3.73	26	1.40		
㉔励ますのが上手い	事前	3.24	25	1.39	0.975 (24)	
	事後	2.88	25	1.17		
㉕質問にうまく答える	事前	2.58	24	1.21	-2.703 (23)	*
	事後	3.33	24	1.34		

続いて、「よい授業における教師のふるまい」25項目について、同様にセミナー参加前後の平均を表8および図2に示した。

はじめに、参加前の重要度評定の高い項目に注目すると、「考えさせるような発問をする」「考え・疑問を共有させる」「児童生徒にやり取りさせる」の平均が4.0前後であった。ついで、「わかりやすく説明する」「話を聞く」「反応をよく見る」「自由な発言を促す」が3.5以上であった。参加後の得点が高い項目は、「反応をよく見る」が4.0以上、ついで「疑問を持たせる」「考えを引き出す」が3.5以上であった。

前後の差を検討するために対応のあるt検定を行った結果、表8に示したように、「わかりやすく説明する」「話を聞く」「考えさせるような発問をする」「見本・手本を示す」「手がかりを与える」は、参加前の方が参加後より有意に重要度が高く評定されていた。反対に、「正解に導く」「困難な時に励ます」「存在感を消す」「疑問を持たせる」は、参加後の方が参加前よりも高くなった。

参加前に高かった項目も参加後に高くなった項目も、それぞれ＜伝達の場合としての授業＞＜共同作成の場合としての授業＞＜子ども同士の共同の場合としての授業＞に関わると考えられる項目が含まれており、セミナー参加の前後で謙虚な観点の変化は見出されなかったといえる。あえて両者の差異を見出そうとするならば、参加後に重要度評定が高くなった項目の方が、参加前に重要度評定が高かった項目に比べて、児童の姿が先にあっての教師のふるまいを表していると解釈できるかもしれない。

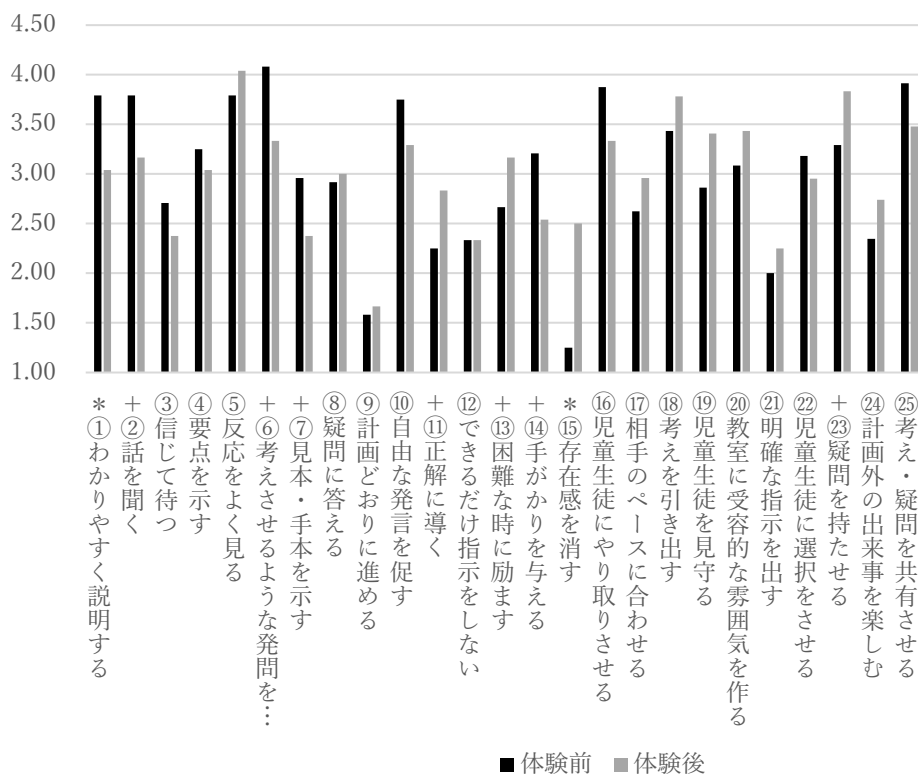


図2 体験セミナーによる「よい授業における教師のふるまい」イメージの変化

表8 体験セミナー参加者の「よい授業における教師のふるまい」イメージ：
事前事後の平均・標準偏差，t検定結果

		平均値	度数	標準偏差	t 値 (df)	有意性
c①わかりやすく説明する	事前	3.79	24	1.14	2.480 (23)	*
	事後	3.04	24	1.40		
c②話を聞く	事前	3.79	24	0.93	1.969 (23)	+
	事後	3.17	24	1.17		
c③信じて待つ	事前	2.71	24	1.57	1.498 (23)	
	事後	2.38	24	1.28		
c④要点を示す	事前	3.25	24	1.19	0.577 (23)	
	事後	3.04	24	1.46		
c⑤反応をよく見る	事前	3.79	24	1.18	-0.923 (23)	
	事後	4.04	24	1.08		
c⑥考えさせるような発問をする	事前	4.08	24	1.18	2.069 (23)	+
	事後	3.33	24	1.69		
c⑦見本・手本を示す	事前	2.96	24	1.40	1.802 (23)	+
	事後	2.38	24	1.35		
c⑧疑問に答える	事前	2.92	24	1.18	-0.371 (23)	
	事後	3.00	24	1.35		
c⑨計画どおりに進める	事前	1.58	24	0.93	-0.327 (23)	
	事後	1.67	24	1.09		
c⑩自由な発言を促す	事前	3.75	24	1.15	1.220 (23)	
	事後	3.29	24	1.43		
c⑪正解に導く	事前	2.25	24	1.07	-2.070 (23)	+
	事後	2.83	24	1.17		
c⑫できるだけ指示をしない	事前	2.33	24	1.13	0.000 (23)	
	事後	2.33	24	0.96		
c⑬困難な時に励ます	事前	2.67	24	1.24	-1.771 (23)	+
	事後	3.17	24	1.09		
c⑭手がかりを与える	事前	3.21	24	1.28	1.881 (23)	+
	事後	2.54	24	1.50		
c⑮存在感を消す	事前	1.25	24	0.53	-3.776 (23)	**
	事後	2.50	24	1.74		
c⑯児童生徒にやり取りさせる	事前	3.88	24	1.33	1.373 (23)	
	事後	3.33	24	1.46		
c⑰相手のペースに合わせる	事前	2.63	24	1.17	-1.356 (23)	
	事後	2.96	24	1.16		
c⑱考えを引き出す	事前	3.43	23	1.50	-0.810 (22)	
	事後	3.78	23	1.04		
c⑲児童生徒を見守る	事前	2.86	22	1.49	-1.449 (21)	
	事後	3.41	22	1.47		
c⑳教室に受容的な雰囲気を作る	事前	3.09	23	1.47	-0.969 (22)	
	事後	3.43	23	1.53		
c㉑明確な指示を出す	事前	2.00	24	1.22	-0.972 (23)	
	事後	2.25	24	0.90		
c㉒児童生徒に選択をさせる	事前	3.18	22	1.33	0.865 (21)	
	事後	2.95	22	1.17		
c㉓疑問を持たせる	事前	3.29	24	1.23	-1.877 (23)	+
	事後	3.83	24	1.40		
c㉔計画外の出来事を楽しむ	事前	2.35	23	1.47	-1.027 (22)	
	事後	2.74	23	1.51		
c㉕考え・疑問を共有させる	事前	3.91	23	1.08	1.207 (22)	
	事後	3.48	23	1.41		

②分析2：学びのフォーラム参加者(高校生・大学生)の分析

事前実施アンケート, 事後実施アンケートそれぞれについて, 高校生と大学生ごとに各項目の重要度評定の平均を求めた(表9・10を参照。なお, 事後アンケートは未回答者が多く人数が少ない)。

表9 学びのフォーラム参加者の「よい教師」イメージ: 高校生と大学生の比較

	校種	事前					事後				
		度数	平均値	SD	t 値 (df)	度数	平均値	SD	t 値 (df)		
①専門知識がある	高校	40	2.95	1.45	0.692 (48)	25	2.88	1.33	-0.452 (37)		
	大学	10	2.60	1.35		14	3.07	1.14			
②博識である	高校	41	2.15	1.30	0.795 (49)	25	2.04	1.06	-1.524 (37)		
	大学	10	1.80	0.92		14	2.57	1.02			
③毅然としている	高校	41	1.88	1.08	-1.329 (49)	25	1.84	0.80	-0.538 (37)		
	大学	10	2.40	1.26		14	2.00	1.04			
④信頼できる	高校	41	4.61	0.59	1.380 (49)	26	4.38	0.90	-0.661 (38)		
	大学	10	4.30	0.82		14	4.57	0.76			
⑤全部を把握している	高校	41	2.24	1.24	-1.014 (49)	25	2.08	1.12	-0.157 (37)		
	大学	10	2.70	1.42		14	2.14	1.35			
⑥常に正しい	高校	41	1.85	1.15	0.664 (49)	25	1.64	1.15	0.178 (37)		
	大学	10	1.60	0.70		14	1.57	1.16			
⑦伝達力がある	高校	40	3.20	1.26	0.937 (48)	25	3.00	1.32	-0.186 (36)		
	大学	10	2.80	0.92		13	3.08	0.95			
⑧フォローが上手	高校	41	3.24	1.22	0.356 (49)	24	3.38	1.21	-0.534 (36)		
	大学	10	3.10	0.74		14	3.57	0.85			
⑨ぶれない	高校	40	2.48	1.20	-2.161 (48) *	25	1.96	0.93	-0.647 (37)		
	大学	10	3.40	1.26		14	2.21	1.53			
⑩リーダーシップがある	高校	40	2.68	1.14	0.942 (48)	26	2.42	1.14	0.624 (38)		
	大学	10	2.30	1.06		14	2.21	0.70			
⑪分け隔てしない	高校	41	4.07	1.17	0.676 (49)	25	4.16	1.03	0.919 (36)		
	大学	10	3.80	1.03		13	3.77	1.59			
⑫努力家	高校	41	3.24	1.24	-2.316 (49) *	26	3.19	1.17	-0.797 (38)		
	大学	10	4.20	0.79		14	3.50	1.16			
⑬学ぶ姿勢がある	高校	41	3.24	1.32	-3.661 (49) **	26	4.08	1.02	-1.692 (39) +		
	大学	10	4.80	0.42		15	4.60	0.83			
⑭カリスマ性がある	高校	41	1.46	0.74	-0.826 (49)	25	1.76	1.30	0.807 (37)		
	大学	10	1.70	1.06		14	1.43	1.09			
⑮観察力がある	高校	40	3.53	1.40	-1.937 (48) +	26	3.85	1.19	0.301 (38)		
	大学	10	4.40	0.52		14	3.71	1.54			
⑯関心が広い	高校	39	2.59	1.21	-2.446 (47) *	25	3.16	1.46	-1.078 (37)		
	大学	10	3.60	0.97		14	3.64	1.08			
⑰向上心がある	高校	41	3.27	1.20	-3.936 (49) **	26	3.50	1.10	-1.157 (38)		
	大学	10	4.80	0.42		14	3.93	1.14			
⑱知的好奇心を刺激する	高校	41	3.27	1.52	0.128 (49)	25	3.20	1.38	-0.360 (37)		
	大学	10	3.20	1.48		14	3.36	1.15			
⑲助言(アドバイス)が上手	高校	40	3.40	1.26	0.940 (48)	25	3.32	1.11	-0.178 (36)		
	大学	10	3.00	0.94		13	3.38	0.96			
⑳人の話を聞ける	高校	40	3.88	1.16	-1.390 (48)	26	4.42	1.06	0.921 (37)		
	大学	10	4.40	0.52		13	4.08	1.19			
㉑説明が上手	高校	39	3.69	1.17	3.007 (47) **	26	3.35	1.20	3.465 (38) **		
	大学	10	2.50	0.85		14	2.07	0.92			
㉒指示が上手	高校	41	3.17	1.26	0.630 (49)	25	2.68	1.22	-0.083 (37)		
	大学	10	2.90	0.99		14	2.71	1.27			
㉓安心感を与える	高校	41	3.44	1.57	-1.674 (49)	25	3.28	1.40	-1.832 (37) +		
	大学	10	4.30	0.82		14	4.07	1.07			
㉔励ますのが上手い	高校	40	2.55	1.26	-2.046 (48) *	25	3.04	1.37	0.918 (37)		
	大学	10	3.40	0.70		14	2.64	1.15			
㉕質問にうまく答える	高校	39	3.00	1.34	1.594 (47)	25	2.84	1.55	2.787 (37) **		
	大学	10	2.30	0.67		14	1.57	0.94			

表10 学びのフォーラム参加者の「よい授業における教師のふるまい」イメージ:高校生と大学生の比較

	校種	事前					事後				
		度数	平均値	SD	t 値 (df)	度数	平均値	SD	t 値 (df)		
c①わかりやすく説明する	高校	41	3.98	1.17	2.630 (49) *	25	3.56	1.19	2.552 (33) *		
	大学	10	2.90	1.10		10	2.50	0.85			
c②話を聞く	高校	41	3.54	1.19	-2.201 (49) *	26	3.69	0.93	-0.669 (35)		
	大学	10	4.40	0.70		11	3.91	0.83			
c③信じて待つ	高校	40	2.00	1.36	-3.497 (48) **	25	2.48	1.48	-1.955 (35) +		
	大学	10	3.60	0.97		12	3.42	1.08			
c④要点を示す	高校	41	3.56	1.25	3.348 (49) **	23	3.04	1.22	0.542 (29)		
	大学	10	2.10	1.20		8	2.75	1.58			
c⑤反応をよく見る	高校	41	3.83	1.05	-1.228 (49)	25	3.60	1.19	-1.530 (34)		
	大学	10	4.30	1.25		11	4.27	1.27			
c⑥考えさせるような発問をする	高校	40	4.18	1.13	0.451 (48)	24	4.04	1.12	0.780 (31)		
	大学	10	4.00	0.94		9	3.67	1.50			
c⑦見本・手本を示す	高校	39	2.69	1.26	0.219 (47)	23	2.22	1.13	-0.831 (30)		
	大学	10	2.60	0.84		9	2.56	0.73			
c⑧疑問に答える	高校	41	3.24	1.22	1.817 (49) +	24	2.92	1.21	1.679 (31)		
	大学	10	2.50	0.85		9	2.11	1.27			
c⑨計画どおりに進める	高校	41	1.95	1.16	0.898 (49)	24	1.42	0.72	-1.301 (31)		
	大学	10	1.60	0.84		9	1.89	1.36			
c⑩自由な発言を促す	高校	41	3.10	1.26	-1.393 (49)	26	4.27	1.08	1.991 (36) +		
	大学	10	3.70	1.06		12	3.50	1.17			
c⑪正解に導く	高校	41	2.71	1.29	3.082 (49) **	25	2.32	1.11	1.597 (32)		
	大学	10	1.40	0.70		9	1.67	0.87			
c⑫できるだけ指示をしない	高校	41	1.56	0.92	-2.617 (49) *	23	2.35	1.37	-0.809 (30)		
	大学	10	2.40	0.84		9	2.78	1.30			
c⑬困難な時に励ます	高校	41	2.76	1.14	-1.332 (49)	24	2.42	1.21	-3.783 (32) **		
	大学	10	3.30	1.25		10	4.10	1.10			
c⑭手がかりを与える	高校	41	3.29	1.15	-0.019 (49)	24	3.04	1.37	1.861 (32) +		
	大学	10	3.30	0.82		10	2.10	1.29			
c⑮存在感を消す	高校	40	1.20	0.61	-3.375 (48) **	24	1.38	0.82	-2.813 (32) **		
	大学	10	2.10	1.20		10	2.50	1.51			
c⑯児童生徒にやり取りさせる	高校	40	3.50	1.36	-1.967 (48) +	23	4.04	1.07	-0.122 (32)		
	大学	10	4.40	0.97		11	4.09	1.04			
c⑰相手のペースに合わせる	高校	39	2.36	1.14	-0.095 (47)	25	2.68	1.18	0.252 (32)		
	大学	10	2.40	1.51		9	2.56	1.51			
c⑱考えを引き出す	高校	40	4.00	0.91	0.000 (48)	26	3.77	1.18	-0.768 (35)		
	大学	10	4.00	0.67		11	4.09	1.14			
c⑲児童生徒を見守る	高校	41	2.34	1.15	-3.989 (49) **	25	3.08	1.26	-1.882 (33) +		
	大学	10	3.90	0.88		10	3.90	0.88			
c⑳教室に受容的な雰囲気を作る	高校	41	3.51	1.43	-1.172 (49)	24	3.71	1.57	-0.877 (33)		
	大学	10	4.10	1.37		11	4.18	1.25			
c㉑明確な指示を出す	高校	40	2.53	1.28	-1.542 (48)	24	1.88	0.99	-0.618 (30)		
	大学	10	3.20	1.03		8	2.13	0.99			
c㉒児童生徒に選択をさせる	高校	41	3.12	1.05	-0.978 (49)	24	3.08	1.32	-1.611 (31)		
	大学	10	3.50	1.27		9	3.89	1.17			
c㉓疑問を持たせる	高校	41	3.44	1.48	-0.902 (49)	25	3.72	1.21	0.191 (34)		
	大学	10	3.90	1.29		11	3.64	1.21			
c㉔計画外の出来事を楽しむ	高校	41	2.37	1.24	-3.200 (49) **	24	3.08	1.56	-0.708 (32)		
	大学	10	3.80	1.40		10	3.50	1.58			
c㉕考え・疑問を共有させる	高校	41	4.20	1.03	-0.305 (49)	25	4.00	1.15	1.141 (32)		
	大学	10	4.30	0.67		9	3.44	1.51			

高校生は小学校教員体験セミナーの高校生同様に、「信頼できる(平均 4.61)」「分け隔てしない(平均 4.07)」が参加前に重要度評定の高い項目であった。大学生では「学ぶ姿勢がある」「向上心がある」がいずれも 4.8 であった。参加後では、高校生は参加前の 2 項目に加えて「人の話を聞ける (平均 4.42)」

も重要度評定の高い項目となった。

高校生が「よい教師」として重視する項目は、教員体験セミナー参加の高校生と同様に「支援者」の側面であるが、一方で大学生と比較すると、異なる特徴があることがうかがえる。そこで、高校生と大学生の差異を検討するために「よい教師」「よい授業における教師のふるまい」各項目についてt検定を行った(表9・10)。その結果、表11に示した項目において高校生と大学生の重要度評定の差が有意(あるいは有意傾向)であった。

表11を概観すると、大学生はフォーラム参加前時点において、高校生よりも、「よい教師」として「学習者」であること(「努力家」「学ぶ姿勢がある」「向上心がある」など)を重視していることがうかがえる。また、「よい授業における教師のふるまい」として、「子ども同士の共同の場としての授業」を成立させるようなふるまい(「できるだけ指示をしない」「存在感を消す」「児童生徒にやり取りさせる」)あるいは「共同生成の場としての授業」を成立させるようなふるまい(「話を聞く」「信じて待つ」「計画外の出来事を楽しむ」)を重要視している。対照的に、高校生が大学生よりも重視していたのは「説明が上手」「わかりやすく説明する」「要点を示す」「正解に導く」であり、「知の媒介者」としての教師、「伝達」の場としての授業を成立させる教師のふるまいを重要視していることが示唆された。

フォーラム参加後においても、大学生は高校生よりも「共同の場」としての授業に寄与する教師のふるまいを重視しているが、参加前よりも高校生と有意差のある項目の数が減少していた。一方、高校生も参加前と同様の傾向を示し、大学生よりも「伝達」を重視しているが、同時に、「自由な発言を促す」といった「共同の場」としての授業に寄与する教師のふるまいに関する一部の項目については、大学生よりも重視する傾向が示された。

表11 学びのフォーラム参加の高校生と大学生における教職イメージの差異の要点

事前/事後・種類		高校生と大学生の差が示された項目
事前 よい教師	大学生>高校生	「ぶれない」「努力家」「学ぶ姿勢がある」「関心が広い」「向上心がある」「励ますのが上手い」(「観察力がある」)
	高校生>大学生	「説明が上手」
事前 よい授業の教師 のふるまい	大学生>高校生	「話を聞く」「信じて待つ」「できるだけ指示をしない」「存在感を消す」「計画外の出来事を楽しむ」(「児童生徒にやり取りさせる」)
	高校生>大学生	「わかりやすく説明する」「要点を示す」「正解に導く」(「疑問に答える」)
事後 よい教師	大学生>高校生	(「学ぶ姿勢がある」「安心感を与える」)
	高校生>大学生	「説明が上手」「質問にうまく答える」
事後 よい授業の教師 のふるまい	大学生>高校生	(「信じて待つ」「児童生徒を見守る」)「困難な時に励ます」「存在感を消す」
	高校生>大学生	「わかりやすく説明する」「要点を示す」「正解に導く」(「自由な発言を促す」「手がかりを与える」)

()は有意傾向の項目

上述のように、参加前と参加後で校種間の差の現れ方が異なっていた。そこで、この点をさらに検討するために、事前事後のアンケートが揃っている参加者(高校生17名・大学生10名)について、「よい教師」25項目の重要度評定値を従属変数として、前後×校種の2要因分散分析を行った(表12)。

その結果、前後の主効果が有意であったのは、「毅然としている」「関心が広い」であり、前者は参加前の方が参加後より高く、後者については参加後の方が高かった。校種の主効果が有意であったのは、6項目あり、「学ぶ姿勢がある」「観察力がある」「関心が広い」「安心感を与える」は大学生の方が高校生より重要度評定が高く、「説明が上手」「質問にうまく答える」については、高校生の方が高かった。

表12 「よい教師」学びのフォーラム参加前後×校種(高校・大学)の差異

		事前		事後		F 値	df	
		高校	大学	高校	大学			
①専門知識がある	平均値	3.00	2.44	2.82	2.78			
	標準偏差	1.58	1.33	1.47	1.09			
	度数	17	9	17	9			
②博識である	平均値	2.12	1.80	2.24	2.40			
	標準偏差	1.11	0.92	1.09	1.07			
	度数	17	10	17	10			
③毅然としている	平均値	1.76	2.40	1.59	1.60	time	3.568	1,25 +
	標準偏差	1.20	1.26	0.71	0.70			
	度数	17	10	17	10			
④信頼できる	平均値	4.41	4.44	4.18	4.33			
	標準偏差	0.62	0.73	1.01	0.87			
	度数	17	9	17	9			
⑤全部を把握している	平均値	2.29	2.70	2.12	2.00			
	標準偏差	1.26	1.42	1.17	1.25			
	度数	17	10	17	10			
⑥常に正しい	平均値	1.94	1.60	1.71	1.40			
	標準偏差	1.25	0.70	1.31	0.70			
	度数	17	10	17	10			
⑦伝達力がある	平均値	3.13	2.67	2.75	3.33	交互作用	3.443	1,23 +
	標準偏差	1.31	0.87	1.34	0.87			
	度数	16	9	16	9			
⑧フォローが上手	平均値	3.76	3.10	3.41	3.60			
	標準偏差	1.15	0.74	1.18	0.97			
	度数	17	10	17	10			
⑨ぶれない	平均値	2.41	3.40	2.18	2.20	交互作用	3.603	1,25 +
	標準偏差	1.28	1.26	0.95	1.48			
	度数	17	10	17	10			
⑩リーダーシップがある	平均値	2.63	2.30	2.38	2.20			
	標準偏差	1.09	1.06	1.15	0.79			
	度数	16	10	16	10			
⑪分け隔てしない	平均値	4.24	3.78	4.29	3.78			
	標準偏差	1.35	1.09	1.05	1.56			
	度数	17	9	17	9			
⑫努力家	平均値	3.24	4.22	3.29	3.56			
	標準偏差	1.30	0.83	1.16	1.24			
	度数	17	9	17	9			
⑬学ぶ姿勢がある	平均値	3.41	4.80	4.06	4.80	校種	10.399	1,25 **
	標準偏差	1.58	0.42	1.09	0.42			
	度数	17	10	17	10			
⑭カリスマ性がある	平均値	1.71	1.70	1.65	1.50			
	標準偏差	0.99	1.06	1.17	1.27			
	度数	17	10	17	10			
⑮観察力がある	平均値	3.35	4.40	3.59	4.10	校種	4.093	1,25 +
	標準偏差	1.46	0.52	1.33	1.45			
	度数	17	10	17	10			
⑯関心が広い	平均値	2.56	3.60	3.25	4.00	time	4.175	1,24 +
	標準偏差	1.21	0.97	1.53	0.94	校種	4.501	1,24 *
	度数	16	10	16	10			
⑰向上心がある	平均値	3.06	4.80	3.41	4.10	交互作用	4.850	1,25 *
	標準偏差	1.34	0.42	1.18	0.74			
	度数	17	10	17	10			
⑱知的好奇心を刺激する	平均値	3.76	3.20	3.24	3.20			
	標準偏差	1.35	1.48	1.20	1.23			
	度数	17	10	17	10			
⑲助言(アドバイス)が上手	平均値	3.13	2.89	3.19	3.33			
	標準偏差	1.09	0.93	1.22	1.12			
	度数	16	9	16	9			
⑳人の話を聞ける	平均値	3.44	4.44	4.31	4.11	交互作用	7.512	1,23 *
	標準偏差	1.21	0.53	1.14	0.78			
	度数	16	9	16	9			
㉑説明が上手	平均値	3.63	2.50	3.50	2.10	校種	22.340	1,24 **
	標準偏差	1.09	0.85	1.03	0.99			
	度数	16	10	16	10			
㉒指示が上手	平均値	3.29	2.90	3.00	2.70			
	標準偏差	1.21	0.99	1.17	1.16			
	度数	17	10	17	10			
㉓安心感を与える	平均値	2.94	4.30	3.18	3.90	校種	4.898	1,25 *
	標準偏差	1.68	0.82	1.47	1.20			
	度数	17	10	17	10			
㉔励ますのが上手い	平均値	2.47	3.40	2.76	2.50	交互作用	5.290	1,25 *
	標準偏差	1.23	0.70	1.39	1.08			
	度数	17	10	17	10			
㉕質問にうまく答える	平均値	3.25	2.30	2.81	1.70	校種	7.762	1,24 *
	標準偏差	1.29	0.67	1.52	1.06			
	度数	16	10	16	10			

前後と校種の交互作用が有意であったのは、「伝達力がある」「ぶれない」「向上心がある」「人の話を聞ける」「励ますのが上手い」であった。これらの項目については平均のプロフィールを図示した(図3)。平均のプロフィールからは、「ぶれない」「向上心がある」「人の話を聞ける」「励ますのが上手い」は、参加前においてのみ大学生が高校生より高く、参加後では両者の差がないことがうかがえる。また、「人の話を聞ける」は、高校生では参加前から参加後への重要度の増加がみられる。

分散分析の結果から、全体として参加前後による差よりも校種の差を示す項目の方が多いこと、また参加前後要因と校種要因の交互作用がある項目では、参加前に見られた校種差が参加後にはなくなるというパターンがほとんどであることが示された。校種の差からは、前述のt検定の結果と同様に、高校生は大学生よりも「知の媒介者」としての教師役割を重視し、大学生は「学習者」に加えて「支援者」としての教師役割を重視していることが示唆される。

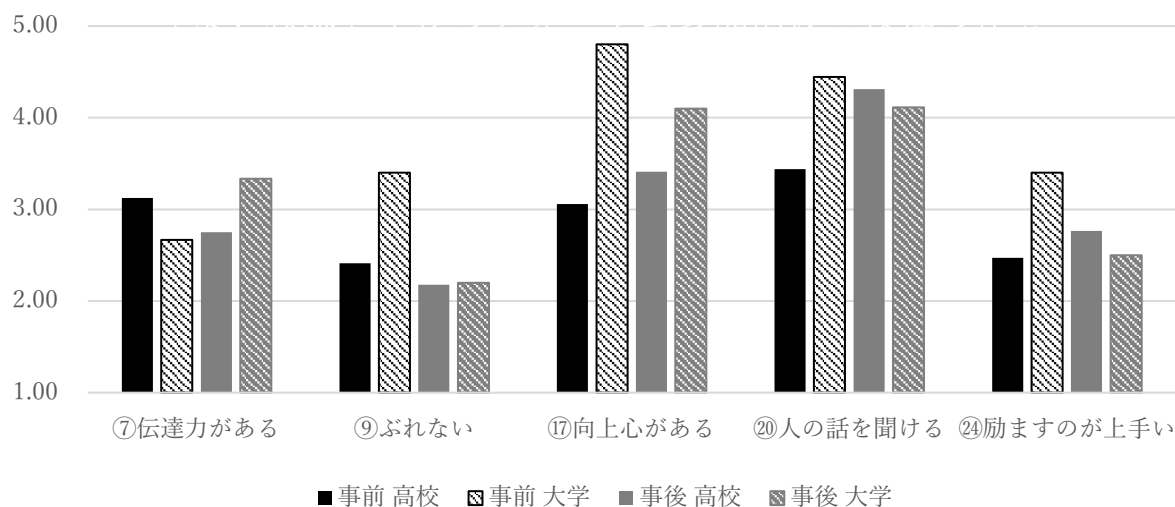


図3 「よい教師」における校種と事前事後の交互作用が有意であった項目の条件ごとの平均

続いて、「よい授業における教師のふるまい」25項目についても同様に分散分析を行った(表13)。その結果、6項目において前後の主効果が有意あるいは有意傾向であり、「わかりやすく説明する」「手がかりを与える」「相手のペースに合わせる」の3項目においては参加前の方が重要度評価が高く、反対に、「できるだけ指示をしない」「存在感を消す」「明確な指示を出す」の3項目においては参加後の方が高かった。「よい教師」では2項目でしか参加前後の差が示されなかったのに対して、「よい授業における教師のふるまい」では多くの項目で参加前後の差が示された。指示に関する2つの項目「できるだけ指示をしない」と「明確な指示を出す」がいずれも参加後に重要度評価が増加していることは興味深い。参加前の方が得点が高かった3項目と参加後に得点が高くなった3項目を、それぞれパッケージで解釈すると、前者は「相手のペースに合わせて・手がかりを与えて・わかりやすく説明する」という、教師が児童生徒にずっと寄り添って、ペースに合わせながらもゴールに主導する姿が浮かんでくる。一方で、後者は「明確な指示を出し(た後は)・存在感を消し・できるだけ指示をしない」姿を描くことができる。このように捉えると、「学ぶとはどういうことか」を主題として学び合う経験が高校生と大学生にもたらした教職イメージの変化の輪郭が明確になってくるかもしれない。

次に、校種の主効果は7項目で有意あるいは有意傾向であり、大学生が高校生より重要視していたのは、「信じて待つ」「反応をよく見る」「困難な時に励ます」「児童生徒に選択をさせる」であった。高校生が大学生より重要視していたのは、「わかりやすく説明する」「疑問に答える」「正解に導く」であった。これらの結果は、前述のt検定による校種差の分析結果と類似の傾向であった。

表13 「よい授業における教師のふるまい」学びのフォーラム参加前後×校種(高校・大学)の差異

		事前		事後		F 値	df		
		高校	大学	高校	大学				
c①わかりやすく説明する	平均値	3.94	3.29	3.69	2.29	time	7.609	1,21	*
	標準偏差	1.18	0.95	1.25	0.76	校種	5.046	1,21	*
	度数	16	7	16	7				
c②話を聞く	平均値	3.24	4.29	3.59	3.57	交互作用	3.968	1,22	+
	標準偏差	1.03	0.76	0.87	0.79				
	度数	17	7	17	7	校種	20.751	1,22	**
c③信じて待つ	平均値	1.56	3.63	1.88	3.25				
	標準偏差	0.96	1.06	1.20	1.04				
	度数	16	8	16	8	交互作用	3.141	1,19	+
c④要点を示す	平均値	3.63	1.80	3.06	2.40				
	標準偏差	1.15	0.84	1.12	1.67				
	度数	16	5	16	5	校種	8.437	1,22	**
c⑤反応をよく見る	平均値	3.94	4.63	3.44	4.75				
	標準偏差	0.85	0.52	1.26	0.71				
	度数	16	8	16	8	交互作用	5.642	1,20	*
c⑥考えさせるような発問をする	平均値	4.44	3.67	4.06	4.50				
	標準偏差	0.89	1.03	1.12	0.84				
	度数	16	6	16	6				
c⑦見本・手本を示す	平均値	2.43	2.83	2.29	2.50				
	標準偏差	1.09	0.75	1.14	0.55				
	度数	14	6	14	6	校種	9.653	1,20	**
c⑧疑問に答える	平均値	3.88	2.50	3.38	2.17				
	標準偏差	1.09	1.05	0.89	1.17				
	度数	16	6	16	6				
c⑨計画どおりに進める	平均値	1.94	1.67	1.31	2.00				
	標準偏差	1.06	0.82	0.60	1.55				
	度数	16	6	16	6	交互作用	4.146	1,23	+
c⑩自由な発言を促す	平均値	2.71	3.88	4.29	3.88				
	標準偏差	1.36	1.13	1.05	0.99				
	度数	17	8	17	8	校種	6.255	1,20	*
c⑪正解に導く	平均値	2.50	1.50	2.44	1.33				
	標準偏差	1.21	0.84	1.15	0.52				
	度数	16	6	16	6	time	4.587	1,19	*
c⑫できるだけ指示をしない	平均値	1.73	2.17	2.00	2.67				
	標準偏差	1.16	0.75	1.31	1.21				
	度数	15	6	15	6	校種	8.410	1,21	**
c⑬困難な時に励ます	平均値	2.56	3.43	2.44	4.00				
	標準偏差	0.81	1.40	1.09	1.15				
	度数	16	7	16	7	time	3.352	1,21	+
c⑭手がかりを与える	平均値	3.44	3.14	3.25	2.29				
	標準偏差	1.15	0.90	1.34	1.38				
	度数	16	7	16	7	time	6.022	1,20	*
c⑮存在感を消す	平均値	1.31	1.50	1.38	1.83				
	標準偏差	0.87	0.84	0.89	1.33				
	度数	16	6	16	6	交互作用	4.097	1,21	+
c⑯児童生徒にやり取りさせる	平均値	3.69	4.71	3.94	3.71				
	標準偏差	1.20	0.49	1.18	1.11				
	度数	16	7	16	7	time	4.602	1,19	*
c⑰相手のペースに合わせる	平均値	1.80	1.67	2.60	2.17				
	標準偏差	0.77	1.21	1.12	1.17				
	度数	15	6	15	6				
c⑱考えを引き出す	平均値	4.24	4.14	3.82	4.57				
	標準偏差	0.90	0.69	1.01	0.53				
	度数	17	7	17	7	交互作用	3.186	1,21	+
c⑲児童生徒を見守る	平均値	2.06	4.00	2.81	3.71				
	標準偏差	1.12	1.00	1.17	0.76				
	度数	16	7	16	7				
c⑳教室に受容的な雰囲気を作る	平均値	3.81	4.38	3.75	4.25				
	標準偏差	1.42	0.92	1.53	1.39				
	度数	16	8	16	8	time	6.507	1,19	*
c㉑明確な指示を出す	平均値	2.31	3.20	1.81	2.40				
	標準偏差	1.20	1.30	0.98	1.14				
	度数	16	5	16	5	校種	3.307	1,20	+
c㉒児童生徒に選択をさせる	平均値	3.06	3.67	2.88	3.83				
	標準偏差	1.18	1.37	1.50	0.98				
	度数	16	6	16	6				
c㉓疑問を持たせる	平均値	3.63	3.71	3.56	3.71				
	標準偏差	1.26	1.50	1.31	1.25				
	度数	16	7	16	7	交互作用	3.433	1,20	+
c㉔計画外の出来事を楽しむ	平均値	2.38	3.67	3.63	3.83				
	標準偏差	1.26	1.51	1.45	1.47				
	度数	16	6	16	6				
c㉕考え・疑問を共有させる	平均値	4.24	4.60	4.00	3.80				
	標準偏差	0.83	0.55	1.27	1.30				
	度数	17	5	17	5				

参加前後要因と校種要因の交互作用は、7項目において有意あるいは有意傾向であった。それらの項目については平均のプロフィールを図示した(図4)。平均のプロフィールを見ると、「自由な発言を促す」「計画外の出来事を楽しむ」においては、大学生は事前事後でほぼ変わらないのに対し、高校生は事後で増加していた。「話を聞く」「児童生徒にやり取りさせる」は、大学生は事前で高かったが、事後で減少し、事後で校種差がなくなった。「要点を示す」「考えさせるような発問をする」は、事前では高校生が大学生より高かったが、事後では差が示されなかった。「よい教師」項目の分析結果と同様に、「よい授業における教師のふるまい」の項目においても、参加前後要因と校種要因の交互作用がある場合は、参加前に見られた校種差が参加後にはなくなるというパターンがほとんどであることが示された。

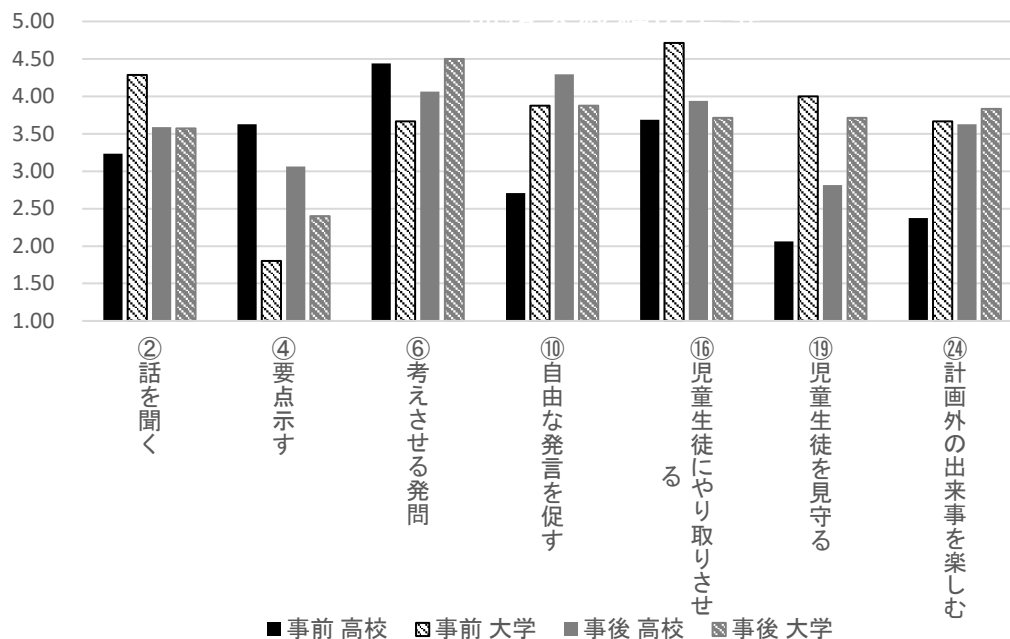


図4 「よい授業における教師のふるまい」における校種と事前事後の交互作用が有意であった項目の条件ごとの平均

③全体的考察

小学校教員体験セミナーと学びのフォーラムそれぞれの参加者における参加前後の教職イメージ「よい教師」「よい授業における教師のふるまい」の重要度評定ーの変化について、特徴を比較する。

まず、教員体験セミナー参加の高校2年生は、参加前は<支援者>としての教師役割への重視に偏っていたが、参加後は「よい教師」の見方が多様になった。参加前の「典型的な理想像」のような良い教師イメージが、限定的とはいえ教職体験をしたことによって、支援者以外の側面も「大事かもしれない」という気づきが促された可能性がある。

学びのフォーラム参加の高校生においても、重要度を高く評価している項目は<支援者>としての教師役割に関する内容であったが、大学生との比較において<知の媒介者>としての教師役割を重視していることが見出された。一方、大学生は特に参加前においては<学習者>としての教師を重視していた。ここで、参加大学生の特徴について言及しておく。教育学ゼミの3、4年生であり教職志向性が高く、教育実習も経験済みで、近年の教育上の課題について机上での学びをしているのが彼らの特徴である。この特徴を踏まえると、彼らが<学習者としての教師、授業は子ども同士の共同の場>という教職イメージを表出することには、説得力があるといえる。教職に関心の高い、しかし経験・知識共に本研究の大

学生には及ばない高校生が<子どもを支える教師>を理想としながら、<わかりやすく説明して正解に導く>ことを大学生よりも重視しているというのもまた、実態を反映しているといえる。

学びのフォーラム参加後の変化については、「よい授業における教師のふるまい」で興味深い結果が示された。大学生は「話を聞く」「児童生徒にやり取りさせる」が低下し「要点を示す」「考えさせる発問」が増加、高校生では「自由な発言を促す」「計画外の出来事を楽しむ」が増加するなど、高校生と大学生の差異が小さくなる方向での変化が示された。校種ごとの特徴を示しつつ、全体として参加前後の差が多く示された。すなわち、よい授業における教師イメージとして、「寄り添いつつゴールに主導する教師」イメージは弱まり、「端的に指示を出したら消える教師」イメージが強まっていた。

4. 結論と今後の課題

本稿では、秋田(1996)の比喩生成課題によって教職大学院の院生を対象として彼らの、教育または被教育経験に基づく教職イメージを描出すること、そして、その結果を秋田(1996)の結果と比較検討することを通して、教職イメージを測定する尺度の作成を試みた。実際に教職の魅力創造プロジェクト参加の高校生と大学生に対して、プロジェクト参加前後に教職イメージ測定を実施し、高校生と大学生の違いや参加前後の変化を明らかにした。高校生において、シンプルで素朴な理想像的な「よい教師」イメージが、プロジェクト参加によって多面的になることが示唆された。同様の変化は教職志向が強く教職に関する理論的・実践的学習をある程度積んだ大学生においても生じ、教職に関する学びを経て形成された「理想像」が、プロジェクト参加によって揺らいでいた。しかし、本研究ではプロジェクトとしての比較的短期の活動の直前と直後の教職イメージ測定しか行っていないため、そこで生じた変化が、その後どこまで彼らの教職世界の変化につながるのかは不明である。今後の研究課題として、教職への関心の芽生え期から、長期的継続的に教職に関わる体験による教職イメージの変化を検討することによって、高校生と大学生の教職世界の構築プロセスを明らかにする必要がある。

引用文献

- 秋田喜代美(1996)「教える経験に伴う授業イメージの変容—比喩生成課題による検討—」『教育心理学研究』第44巻, 176-186.
- 秋田喜代美(1995)「教えるといういとなみ—授業を創る思考過程」佐藤学編著(1995)『教室という場所』(教育への挑戦1), 国土社, 45-85.
- 小畑文也・杉原藍衣美・高橋弘子・名取夏海・古谷光(2019)「学生の教職イメージに関する研究—国立大学教員養成課程の学生に焦点を当てて—」『山梨大学教育学部紀要』第30号, 1-8.
- 児玉佳一(2017)「協働学習に関するイメージの教職経験による相違—小学校教員および教職課程学生を対象にした比喩生成課題から—」『教師学研究』第20巻, 57-68.
- 前田菜摘・浅田 匡(2020)「小中学校教師は校内研修をどのように捉えているか—尺度項目ならびに比喩生成課題の回答から—」『日本教育工学会論文誌』43巻4号, 447-456.
- 三島知剛(2017)「教職課程履修学生の生徒指導イメージに関する研究」『岡山大学教師教育開発センター紀要』, 7巻, 97-106.

(藤岡久美子・森田智幸)