

教員養成カリキュラムの効果検証

— 4年間の学生の変容過程に注目して —

Examination of Effects of Initial Teacher Education Curriculum Reform — Focusing on transformation of undergraduate students in the four-year program —

福島 裕敏*・吉崎 聡子*・豊嶋 秋彦**・平岡 恭一*・吉中 淳*
Hirotoshi FUKUSHIMA *・Satoko YOSHIZAKI *・Akihiko TOYOSHIMA **・
Kyoichi HIRAOKA *・Atsushi YOSHINAKA *

要 旨

本論文では、弘前大学教育学部が2004年度入学者から実施してきた教員養成カリキュラムの効果検証の一環として、2010年度入学者（2014年3月卒業）における1年次から4年次にかけての教職意識等の変容をアンケート調査結果にもとづき考察した。学生たちは4年間を通じて、教員の資質能力についての重要性を深く認識し、その向上感を強くもちながら、高度専門職として教職をとらえるようになってきている。特に3年次集中実習を契機とした教員としての資質能力観や教職観などの変容がみられたとともに、4年次における教員としての資質能力の向上感や重要性の強まりなどがみられた。このような学生たちの変容過程は、学校現場経験をはじめとする臨床との往還の中で自らの知識・スキルを検証—開発していく《自律的發展力》をもつ教育プロフェッションの育成という教員養成カリキュラムの理念の現れといえる。

キーワード：教員養成カリキュラム改革、効果検証、自我同一性、資質能力向上感、教職観

1. 問題：本研究の背景と目的

(1) 教員養成カリキュラム改革の概要

弘前大学教育学部では、2004年度入学生（C04）より、《児童生徒に働きかけ、読みとり、働きかけ返す力》と、臨床との往還の中で自らの知識・スキルを検証—開発していく《自律的發展力》とを持つ卒業生を送り出すという理念に基づく教員養成カリキュラム改革をおこなってきた。

このカリキュラムは、①教員養成カリキュラムの三群化（自己形成科目群・学校臨床科目群・教員発展科目群）②教育実習関連科目の充実・体系化③教職実践演習科目群の開発の三点を特徴としている（豊嶋2007、福島2010）。①では、学校臨床科目群の中核に3年次教育実習をおき、自己形成科目群で学んだことを学校現場でためし、教員発展科目群で学び直し深めることをねらいとしている。なお、2011年度入学者以降のカリキュラムでは、自己形成科目群は基礎科目、教員発展科目群は発展科目という名称となっている。②においては、1年次の教職入門（公立校・必修）、

2年次の学校生活体験実習（附属校・選択）、3年次の集中実習とそれを挟んで前期・後期の授業期間中におこなわれる長期継続型の Tuesday 実習（附属校・必修）、4年次の研究教育実習とその前後におこなわれる学校サポーター実習（公立校・選択）を通じて体系的・段階的に学校現場を経験できるようになっている。うち、3年次集中実習と Tuesday 実習とは学校臨床科目群の中核に位置づくものである。さらに、③は教員発展科目群の一つに位置づき、3年次教育実習修了後から卒業までの間に、教職実践基礎演習・教職実践演習・教職実践発展演習を設け、学生たちが目指す教員像の明確化、最小限必要な資質能力の確認・補充、現代的教育課題への対応といった学校現場と結びついた内容について学ぶこととなっている。

(2) カリキュラムの効果検証

教員養成カリキュラム改革と並行して、その効果検証作業をおこなってきた。その検証作業のため、附属教員養成学研究開発センターは、1年次から4年次に

* 附属教員養成学研究開発センター効果検証WG
** 弘前大学教育学部名誉教授

わたる追跡的・コーホート分析的デザインの質問紙調査を実施してきた。なお、4年次2月の卒業時調査はカリキュラム改革前の2003年度入学者（C03）にも実施している。

これまで卒業時調査にもとにして効果検証作業をおこない、カリキュラム改革前のC03と改革後のC04以降との比較（豊嶋・平岡・福島 2009、福島・豊嶋・平岡 2011、福島 2012、福島・豊嶋・吉崎・平岡・吉中 2013、豊嶋・福島・吉崎・平岡・吉中 2014）や、カリキュラム改革前C03とカリキュラム改革後の二世帯（C04～06とC07～C09）との三世帯間比較に取り組んできた。

しかしながら、1年次から4年次までの学生のカリキュラム体験については、平岡（2009）を除いて考察してこなかった。そこで、本論文では2014年3月卒業生（C10）を対象として、1年次から卒業時までのアンケート調査結果を分析し、4年間にわたる教職意識などの変容を考察することにした。

先行研究では、教職志望の学生を対象とした教職意識などの変容に注目した研究は数多くおこなわれているが、その多くは教育実習をはじめとする一つの体験的プログラムの効果検証にとどまっており、教員養成カリキュラム全体を通じた学生の変容を捉えた研究は数少ない。姫野（2013）は、教育実習の各段階に実施した質問紙調査をもとに、教職志望学生の「成長観」などを明らかにしているが、本研究はあくまでも弘前大学教育学部における教員養成カリキュラムに即して、この効果検証とその改善を目指すものであり、質問項目や分析方法もそれとは大きく異なっている。

2. 調査の概要

(1) 調査の対象と方法

アンケート調査は、入学定員145名の学校教員養成課程の学生に対しておこなった。実施時期は、1年次9月の教職入門時、3年次7月の集中実習前、同10月の集中実習後、3年次2月の教育実習事後指導後、4年次2月の卒業直前期（以下、各時点は1-9、3-7、3-10、3-2、4-2と表記）である。この5時点としたのは、入学時と卒業時に加えて、上述したように学校臨床科目群の中核に位置づく3年次教育実習がカリキュラム全体において重要な役割を果たしていることによる。ちなみに、3-7はTuesday実習前期終了時、3-10は集中実習終了時、3-2はTuesday実習後期終了時にそれぞれあたる。

アンケート調査票は、1-9では教職入門初日に、

3-7・10・2は3年次必修科目の授業時間において、配布・回収された。4-2では卒業研究終了後に指導教員を通して調査票を配布し、厳封での提出を求めた。

(2) 質問項目

今回用いる質問項目は、①教職志望度（6件法）、②同一性地位下位尺度（6件法）、③カリキュラム理念変数（5件法）、④教員としての資質能力向上感と⑤その重要度（4件法）、⑥教職観（4件法）である。

各項目についての詳しい説明は豊嶋・福島・吉崎・平岡・吉中（2014）を参照されたい。なお、同一性地位下位尺度は、「現在の自己投入」「過去の危機」「将来の自己投入の希求」からなり、それぞれ「ある課題に取り組む」「危機を経験し」「さらなる課題に取り組む」というカリキュラムが育成しようとしている《自律的發展力》に深くかかわっている。また、③のカリキュラム理念変数は、《児童生徒に働きかけ、読みとり、働きかけ返す力》を、「働きかける力（P尺度）」「読みとる力（S尺度）」「働き返す力（M尺度）」の3尺度から捉えようとしている。

なお、1-9では、児童・生徒と関わる機会を実際にもっていない学生が大半であり、また教職に関する科目もほとんど履修していないため、③④⑤については尋ねていない。

3. 各項目平均値の変化

(1) 4年間の各項目の平均値の変化

表1には、各項目の平均値と各時点間の分散分析・多重比較の結果を示した。以下では、統計的有意差（ $p < .05$ ）がみられた項目を中心に考察していく。

①教職志望度

教職志望度は1-9において最も高く、3-7にかけて低下している。しかしながら、3-10にかけて上昇し、再び4-2にかけて低下している。少なくとも、3年次集中実習があらためて教職と向き合う契機になっている様子がうかがえる。

②同一性地位下位尺度

「現在の自己投入」「過去の危機」については、漸次的上昇傾向を示している。うち「現在の自己投入」は3-7と3-2にかけて上昇している。また「過去の危機」は3-10と4-2にかけて上昇傾向にある。「将来の自己投入の希求」は3-7で最も低い値を示すが、3-10にかけて急上昇し、以後同水準で推移している。このように3年次集中実習は、学生にとって「現在の

表1 各項目の平均値の推移と分散分析結果

項目	時期	I	II	III	IV	V	分散分析 F値	多重比較 (p<.05)	
		1-9 N	3-7 M (SD)	3-10 M (SD)	3-2 M (SD)	4-2 M (SD)			
教職志望度		95	4.79 (1.01)	4.01 (1.82)	4.51 (1.35)	4.29 (1.77)	4.37 (1.48)	5.77 **	I > II・IV
同一性 地位 下位尺	現在の自己投入	95	16.12 (2.95)	16.89 (2.99)	16.74 (3.15)	17.42 (3.10)	17.27 (3.24)	4.81 **	I < IV・V
	過去の危機	95	16.18 (3.25)	16.11 (5.53)	16.74 (2.93)	16.80 (4.22)	17.65 (3.19)	3.08 *	I・III < V
	将来の自己投入の希求	93	16.08 (2.38)	14.97 (5.07)	16.54 (3.02)	16.45 (3.78)	16.74 (3.25)	5.15 *	II < III・V
カリキュラム 理念変数	P尺度平均	86	2.90 (1.83)	2.52 (0.56)	2.70 (0.91)	2.66 (0.56)	1.90	1.90	
	S尺度平均	86	2.94 (0.84)	3.05 (0.58)	3.26 (0.89)	2.93 (0.46)	6.28 **	6.28 **	II < IV, IV > V
	M尺度平均	86	3.33 (0.77)	3.54 (0.40)	3.57 (0.44)	3.60 (0.48)	6.60 **	6.60 **	II < IV・V
向上感	(1) 教育者としての使命感	86	2.86 (0.75)	3.00 (0.67)	3.16 (0.75)	3.24 (0.70)	9.83 **	9.83 **	II・III < V, II < IV
	(2) 子どもに対する教育的愛情	86	3.41 (0.56)	3.45 (0.59)	3.60 (0.80)	3.55 (0.57)	2.45	2.45	
	(3) 組織の一員としての自覚	86	3.03 (0.68)	3.09 (0.66)	3.16 (0.96)	3.21 (0.74)	1.10	1.10	
	(4) 実践的指導力	85	2.39 (0.74)	2.44 (0.75)	2.40 (0.64)	3.04 (0.66)	23.19 **	23.19 **	II・III・IV < V
	(5) 自らの実践に対する省察力	84	2.68 (0.66)	2.87 (0.62)	2.81 (0.59)	3.23 (0.57)	15.84 **	15.84 **	II・III・IV < V
	(6) 教科等に関する専門的知識	86	2.56 (0.68)	2.48 (0.66)	2.71 (0.59)	3.15 (0.58)	32.03 **	32.03 **	II・III・IV < V, III < IV
	(7) 教科等の目標・内容に関する理解	86	2.64 (0.70)	2.52 (0.61)	2.63 (0.60)	3.12 (0.56)	29.09 **	29.09 **	II・III・IV < V
	(8) 教材開発の理論・方法の理解	86	2.42 (0.66)	2.43 (0.59)	2.58 (0.64)	3.06 (0.56)	32.21 **	32.21 **	II・III・IV < V, III < IV
	(9) 教科の指導に関する理論・方法の理解	85	2.51 (0.68)	2.49 (0.63)	2.71 (0.91)	3.13 (0.53)	21.36 **	21.36 **	II・III・IV < V
	(10) 教育評価に関する理論・方法の理解	86	2.41 (0.64)	2.28 (0.57)	2.51 (0.59)	2.84 (0.63)	18.37 **	18.37 **	II・III・IV < V, III < IV
	(11) 人間の成長・発達についての理解	86	2.80 (0.59)	2.79 (0.60)	2.91 (0.63)	3.24 (0.53)	14.10 **	14.10 **	II・III・IV < V
	(12) 個々の子どもに対する理解と指導	86	2.64 (0.70)	2.85 (0.58)	2.94 (0.66)	3.37 (0.53)	27.86 **	27.86 **	II・III・IV < V
	(13) 子ども集団に対する理解と指導	86	2.69 (0.71)	2.71 (0.59)	2.91 (0.92)	3.24 (0.55)	14.39 **	14.39 **	II・III・IV < V
	(14) 学校不適應に対する理解	86	2.70 (0.65)	2.55 (0.70)	2.74 (0.71)	3.01 (0.71)	9.88 **	9.88 **	II・III・IV < V
	(15) 学級経営に関する知識・理解	85	2.44 (0.66)	2.28 (0.68)	2.49 (0.98)	2.85 (0.63)	10.52 **	10.52 **	II・III・IV < V
	(16) 教師間での人間関係づくりの力	85	2.85 (0.63)	2.81 (0.76)	3.04 (0.66)	3.05 (0.65)	4.14 **	4.14 **	III < IV
	(17) 家庭・地域社会との関係づくりの力	86	2.58 (0.71)	2.48 (0.71)	2.59 (0.74)	2.78 (0.76)	3.70 *	3.70 *	III < V
	(18) 学校経営の理論・方法の理解	85	2.27 (0.73)	2.18 (0.71)	2.28 (0.68)	2.65 (0.67)	10.62 **	10.62 **	II・III・IV < V
	(19) 教育行政・法規に関する知識・理解	86	2.19 (0.71)	2.20 (0.68)	2.44 (0.63)	2.86 (0.60)	23.21 **	23.21 **	II・III・IV < V
	(20) 広く豊かな学問的知見・教養	86	2.42 (0.68)	2.38 (0.69)	2.49 (0.66)	2.99 (0.64)	20.48 **	20.48 **	II・III・IV < V
重要度	(1) 教育者としての使命感	86	3.44 (0.64)	3.52 (0.65)	3.73 (0.47)	3.71 (0.51)	7.95 **	7.95 **	II < IV・V, III < IV
	(2) 子どもに対する教育的愛情	86	3.77 (0.45)	3.77 (0.45)	3.94 (0.64)	3.88 (0.32)	3.45 *	3.45 *	III < V
	(3) 組織の一員としての自覚	86	3.38 (0.56)	3.49 (0.61)	3.63 (0.53)	3.69 (0.52)	7.48 **	7.48 **	II・III < V, II < IV
	(4) 実践的指導力	85	3.55 (0.55)	3.55 (0.55)	3.62 (0.53)	3.75 (0.49)	3.74 *	3.74 *	II・III < V
	(5) 自らの実践に対する省察力	85	3.58 (0.52)	3.58 (0.52)	3.74 (0.76)	3.73 (0.47)	2.75 *	2.75 *	
	(6) 教科等に関する専門的知識	85	3.51 (0.63)	3.54 (0.63)	3.62 (0.49)	3.71 (0.48)	4.03 **	4.03 **	II < V
	(7) 教科等の目標・内容に関する理解	86	3.52 (0.55)	3.55 (0.57)	3.60 (0.52)	3.67 (0.52)	2.61	2.61	
	(8) 教材開発の理論・方法の理解	86	3.48 (0.57)	3.44 (0.61)	3.63 (0.49)	3.63 (0.53)	5.62 **	5.62 **	II・III < IV・V
	(9) 教科の指導に関する理論・方法の理解	86	3.50 (0.57)	3.50 (0.55)	3.58 (0.54)	3.64 (0.48)	2.63	2.63	
	(10) 教育評価に関する理論・方法の理解	86	3.38 (0.60)	3.51 (0.55)	3.56 (0.50)	3.59 (0.56)	4.19 **	4.19 **	II < IV・V
	(11) 人間の成長・発達についての理解	86	3.58 (0.54)	3.69 (0.49)	3.69 (0.51)	3.69 (0.49)	1.49	1.49	
	(12) 個々の子どもに対する理解と指導	86	3.72 (0.48)	3.84 (0.40)	3.84 (0.37)	3.86 (0.35)	3.05 *	3.05 *	
	(13) 子ども集団に対する理解と指導	86	3.58 (0.54)	3.78 (0.42)	3.78 (0.45)	3.81 (0.39)	6.63 **	6.63 **	II < III・IV・V
	(14) 学校不適應に対する理解	85	3.66 (0.52)	3.74 (0.52)	3.74 (0.44)	3.78 (0.45)	1.73	1.73	
	(15) 学級経営に関する知識・理解	85	3.59 (0.56)	3.58 (0.62)	3.72 (0.50)	3.72 (0.50)	2.16	2.16	
	(16) 教師間での人間関係づくりの力	85	3.59 (0.56)	3.65 (0.57)	3.78 (0.42)	3.66 (0.52)	2.71	2.71	
	(17) 家庭・地域社会との関係づくりの力	86	3.52 (0.55)	3.67 (0.56)	3.72 (0.48)	3.67 (0.50)	3.55 *	3.55 *	II < IV
	(18) 学校経営の理論・方法の理解	86	3.35 (0.55)	3.35 (0.68)	3.52 (0.59)	3.59 (0.58)	5.20 **	5.20 **	II・III < V
	(19) 教育行政・法規に関する知識・理解	85	3.21 (0.64)	3.28 (0.70)	3.41 (0.66)	3.42 (0.68)	3.32 *	3.32 *	II < IV
	(20) 広く豊かな学問的知見・教養	85	3.52 (0.57)	3.65 (0.51)	3.64 (0.51)	3.68 (0.49)	2.49	2.49	
教職観	(1) 社会的に尊敬される仕事だ	86	2.84 (0.67)	2.74 (0.58)	2.62 (0.67)	2.72 (0.71)	2.70 (0.65)	2.16	2.16
	(2) 経済的に恵まれた仕事だ	85	2.56 (0.59)	2.53 (0.59)	2.48 (0.65)	2.52 (0.53)	2.54 (0.65)	0.35	0.35
	(3) 精神的に気苦労の多い仕事だ	85	3.55 (0.50)	3.55 (0.55)	3.55 (0.57)	3.56 (0.63)	3.54 (0.59)	0.03	0.03
	(4) 子どもに接する喜びのある仕事だ	85	3.47 (0.53)	3.64 (0.48)	3.60 (0.54)	3.71 (0.48)	3.67 (0.52)	4.65 **	I < IV・V
	(5) やりがいのある仕事だ	85	3.61 (0.51)	3.64 (0.51)	3.64 (0.55)	3.71 (0.51)	3.69 (0.46)	0.90	0.90
	(6) 自己犠牲を強いられる仕事だ	85	3.08 (0.71)	3.16 (0.65)	3.22 (0.71)	3.15 (0.73)	3.09 (0.73)	1.00	1.00
	(7) 自分の考えにそって自律的にやれる仕事だ	86	2.33 (0.71)	2.45 (0.57)	2.45 (0.61)	2.52 (0.57)	2.52 (0.63)	2.01	2.01
	(8) 高度の専門的知識・技能が必要な仕事だ	86	3.12 (0.66)	3.03 (0.54)	3.17 (0.60)	3.20 (0.63)	3.26 (0.58)	2.36	2.36
	(9) 高い倫理観が強く求められる仕事だ	85	3.08 (0.71)	3.07 (0.65)	3.11 (0.71)	3.35 (0.61)	3.39 (0.56)	9.08 **	I・II・III < IV・V
	(10) はっきりとした成果を問われる仕事だ	84	2.63 (0.72)	2.57 (0.66)	2.61 (0.73)	2.73 (0.70)	2.58 (0.73)	1.11	1.11
	(11) 割り当てられた役割に専心する仕事だ	84	2.50 (0.74)	2.49 (0.63)	2.33 (0.72)	2.58 (0.64)	2.40 (0.70)	2.20	2.20

分散分析 **p<.01, *p<.05

自己投入」へと向かわせ、「過去の危機」を経験させ、その後の「将来の自己投入の希求」へと向かわせる契機になっていると推測される。

③カリキュラム理念変数

「児童生徒に働きかける力 (P 尺度)」は、3-10にかけて低下している。逆に「児童生徒の反応をもとに働きかけ返す力 (M 尺度)」は3-10にかけて上昇している。なお、「児童生徒の反応を読み取る力 (S 尺度)」は、3-7から3-2にかけて上昇傾向にあるものの、4-2では3-7と同じ水準にまで回帰している。3年次集中実習において児童生徒と直接に関わる経験をもつ中で、指示的管理的行動 (P) を弱め、より対象への配慮性など集団維持行動 (M) へと向かう様子がうかがえる。またそのことが対象への「感受性 (S)」の向上をもたらしていると考えられる。

④資質能力向上感

「(2) 子どもに対する教育的愛情」「(3) 組織の一員としての自覚」以外のすべての項目において、4-2にかけての向上感の強まりがみられる。うち、「(1) 使命感」は3-7から4-2にかけて漸次的に上昇している。また「(5) 自らの実践に対する省察力」「(12) 個々の子どもに対する理解と指導」は、3-10にかけてやや上昇し、4-2にかけて大きく上昇している。「(6) 教科等に関する専門的知識」「(8) 教材開発の理論・方法の理解」「(9) 教科の指導に関する理論・方法の理解」「(10) 教育評価に関する理論・方法の理解」といった教科指導に関する項目では、3-10から4-2にかけて漸次的な上昇がみられる。同様の変化は、「(13) 子ども集団に対する理解と指導」「(19) 教育行政・法規に関する知識・理解」についても指摘できる。「(14) 学校不適應に対する理解」「(15) 学級経営に関する知識・理解」は、3-10にかけて漸減した後、4-2にかけて上昇傾向にある。「(4) 実践的指導力」「(7) 教科等の目標・内容に関する理解」「(11) 人間の成長・発達についての理解」「(17) 家庭・地域社会との関係づくりの力」「(18) 学校経営の理論・方法の理解」「(20) 広く豊かな学問的知見・教養」といった教育に関するより包括的な知識・理解等については、3-2から4-2にかけて上昇傾向にある。このほか、「(16) 教師間での人間関係づくりの力」は、3-10から3-2にかけてやや上昇している。

このように、学生たちは3年次集中実習を契機に、より児童生徒との直接的な関わりに関わる資質能力の向上を意識しており、そのうち、教科指導に関する知識・理解や学級経営に関する資質能力の向上を意識し

ている。一方、「実践的指導力」などをはじめとする教育に関するより包括的な知識・理解等については4年次において向上感を強めているといえる。

⑤資質能力重要度

④の向上感に比べて、統計的有意差がみられた項目は少ないものの、それでも20項目中13項目で統計的有意差がみられた。

「(10) 教育評価に関する理論・方法の理解」「(13) 子ども集団に対する理解と指導」「(17) 家庭・地域社会との関係づくりの力」は教育実習において学生が直接関わることはほとんどないと思われるものであるが、3-7から3-10にかけて上昇している。また「(4) 実践的指導力」「(6) 教科等に関する専門的知識」は、3-10以降に漸次的に上昇している。さらに「(1) 教育者としての使命感」「(2) 子どもに対する教育的愛情」「(3) 組織の一員としての自覚」といった教職への関与に関する項目、「(8) 教材開発の理論・方法の理解」、および「(18) 学校経営の理論・方法の理解」「(19) 教育行政・法規に関する知識・理解」といったより組織に関する項目については3-10から3-2にかけて上昇傾向にある。さらに「(16) 教師間での人間関係づくりの力」は3-2にかけて上昇するものの、4-2では3-7の水準に回帰している。

教員に求められる資質能力に関する重要性の認知に関しては、3年次集中実習が教育評価や家庭や地域社会との連携など、学生からは見えづらい教員の仕事に求められる資質能力への気づきを与えるとともに、実践的指導力や教科指導に関する専門性などの重要性をより強める契機になっている。また3年次後半には教職への関与意識の意義を深めるとともに、教材研究や学校経営などに対する重要性をも強く認識するようになってきている。

⑥教職観

「(4) 子どもに接する喜びのある仕事だ」は4-2にかけて漸次的に上昇している。また「(8) 高度の専門的知識・技能が必要な仕事だ」「(9) 高い倫理観が強く求められる仕事だ」も、3-7以降に上昇しており、特に後者については3-2・4-2においてより明確に意識されるようになってきている。ただし、(4) と (9) は1%水準、(8) は10%水準で統計的有意差がみられただけで、学生の教職観は相対的に安定しているといえるが、子どもと関わる高度専門職として教職をとらえるようになってきている。

(2) 4年次における各項目の平均値の変化

弘前大学教育学部では、上述したとおり、4年次に学校サポーター実習と研究教育実習を選択科目として設けている。3年次教育実習では教科指導を中心的課題としているのに対して、この4年次教育実習ではそれ以外の生徒指導、学級経営、組織・協働など、教員の仕事を広く深く学ぶことをねらいとしている。それゆえ、教員志望者には強くその履修を推奨しているものであり、教員養成カリキュラムの教育実習関連科目の体系における総仕上げとして位置づくものである。表2は、これら4年次教育実習の履修の有無にもとづき、3-2と4-2との間に有意差があった項目を示している。うち、「4年次教育実習主効果（以下、主効果と略す）」は、2時点間の変化において履修者と不履修者との間に差はみられず、両者の両時期の値の平均値に差がみられたものである。すなわち、履修する／しないという学生の選択による違いがみられたものである。ただし、上述したとおり、教育実習関連科目の体系がこの4年次教育実習を総仕上げとして位置づけ学生たちにその履修を推奨してきたことからすれば、4年次教育実習を選択すること自体、教員養成カリキュラムの効果といえる。また「交互作用」は、4年次教育実習の履修の有無により、3-2から4-2までの変化に違いがみられたことを意味しており、4年次教育実習の履修の効果を直截的に示すものである。

「教職志望度」は、履修者ではやや低下、不履修者では上昇しているものの、交互作用はみられず、主効

果のみがみられる。実際、両時点における履修者と不履修者との差は統計的にも有意である。

カリキュラム理念変数のうち、児童生徒に働きかける力を意味する「P尺度」において主効果がみられ、4-2において履修者の方が不履修者よりも有意に高い。

「向上感」において主効果がみられた4項目のうち、「(19) 教育行政・法規に関する知識・理解」では3-2において、「(1) 教育者としての使命感」「(2) 子どもに対する教育的愛情」では4-2において、それぞれ有意差がみられる。なお、「(8) 教材開発の理論・方法の理解」では、いずれの時点においても両者の間に有意な差はみられない。交互作用がみられるのは、「(3) 組織の一員としての自覚」のみである。この項目では、3-2では履修者よりも不履修者の方が高い値を示していたが、履修者では有意な上昇、不履修者では低下した結果、4-2では履修者が不履修者よりも統計的にも高い値を示すようになっている。

「重要度」では、「(18) 学校経営の理論・方法の理解」において主効果が、「(16) 教師間での人間関係づくり」では交互作用がそれぞれみられる。前者では、4-2において履修者と不履修者との間に有意差がみられ、後者では不履修者において有意な低下がみられる。

「教職観」のうち、「(6) 自己犠牲が強いられる仕事だ」ではいずれの時点においても履修者よりも不履修

表2 4年次における分散分析結果（4年次教育実習履修の有無別）

項目	履修	N	IV (3-2) M (SD)	V (4-2) M (SD)	4年次教育実習主効果		交互作用	
					F値	F値		
教職志望度	無	60	3.67 (1.85)	3.92 (1.93)	14.37 **			
	有	42	5.07 (1.33)	4.83 (1.34)				
カリキュラム理念変数	無	58	2.67 (1.06)	2.55 (0.57)	3.15 +			
	有	41	2.79 (0.52)	2.84 (0.47)				
向上感	(1) 教育者としての使命感	無	58	3.07 (0.79)	3.12 (0.75)	4.66 *	4.65*	
		有	41	3.29 (0.64)	3.44 (0.59)			
	(2) 子どもに対する教育的愛情	無	58	3.47 (0.63)	3.38 (0.62)	4.39 *		
		有	41	3.66 (0.99)	3.66 (0.48)			
	(3) 組織の一員としての自覚	無	58	3.21 (1.04)	3.07 (0.72)			
		有	41	3.02 (0.72)	3.34 (0.73)			
(8) 教材開発の理論・方法の理解	無	58	2.47 (0.63)	3.00 (0.59)	3.34 +			
	有	41	2.68 (0.69)	3.15 (0.53)				
(19) 教育行政・法規に関する知識・理解	無	58	2.31 (0.65)	2.79 (0.59)	5.71 *			
	有	41	2.59 (0.67)	2.98 (0.61)				
重要度	(16) 教師間での人間関係づくり	無	58	3.74 (0.44)	3.62 (0.56)		3.25+	
		有	41	3.71 (0.46)	3.78 (0.42)			
(18) 学校経営の理論・方法の理解	無	58	3.52 (0.6)	3.45 (0.65)	4.06 *			
	有	41	3.59 (0.55)	3.76 (0.44)				
教職観	(1) 社会的に尊敬される仕事だ	無	58	2.74 (0.74)	2.86 (0.66)		2.91+	
		有	41	2.68 (0.69)	2.54 (0.71)			
	(6) 自己犠牲が強いられる仕事だ	無	58	3.22 (0.75)	3.24 (0.73)	3.04 +		
		有	41	3.05 (0.67)	2.98 (0.72)			
(8) 高度な専門的知識・技能が必要な仕事だ	無	58	3.26 (0.64)	3.21 (0.61)				
	有	41	3.10 (0.63)	3.34 (0.62)				

分散分析：** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

者の方が肯定の割合が高く、特に4-2では有意に高い。また「(1) 社会的に尊敬される仕事だ」では、交互作用がみられ、3-2から4-2にかけて不履修者では上昇し、履修者では低下し、4-2においては両者の間に有意差がみられる。「(8) 高度の専門的知識・技能が必要な仕事だ」においても交互作用がみられ、3-2において不履修者の方が履修者よりも高い値を示していたが、履修者では3-2から4-2にかけて有意に上昇した結果、4-2ではその値は逆転している。

(3) 小括

各項目の4年間の変化をみると、学生たちは3年次集中実習においてあらためて教職と向き合い、同一性をめぐる危機を経験しその後の課題を見出しつつ、教員に求められる資質能力の重要性を強く認識し、その向上感を強めながら、高度専門職としての教職観を強く意識するようになってきている。また3-2から4-2にかけて、教員の資質能力向上感のほとんどの項目の値が上昇しており、4年次を通じて教員としての全般的な成長を学生たちは実感している。

また、4年次教育実習の履修の有無による変化の違いをみるかぎり、総仕上げとして位置づく4年次教育実習が、組織の一員としての自覚を強め、教員間の人間関係形成の重要性を強く認識し、高度専門職として

の教職観を強く意識する機会となっているといえる。なお、先述のとおり、3-2から4-2にかけて多くの項目において値の上昇がみられたのに対して、4年次教育実習の履修の有無による差がみられた項目が少なかったことから、4年次における教員としての全般的な成長は、4年次教育実習のみ起因するものではなく、4年次あるいはそれまでの期間を含めた4年間のカリキュラムの効果と考えられる。

ところで、このような4年間を通じた学生の成長過程においては、当然ながら教員としての資質能力についての向上感や重要度、あるいは教職観そのものに対する意味の変容を伴っていると考えられる。そこで、次節では因子分析をもとに、各時期の向上感・重要度・教職観の構造変容について考察していく。

4. 因子構造の変容

(1) 向上感

各時期における向上感に関する項目についての因子分析結果をそれぞれ表3に示した。なお、紙幅の関係で、項目名は略してある。

3-7ではまとまった因子は析出されず、集中実習前の時点では向上感に関するある共通した経験をもっていないことが推測される。一方、3-10以降ではいずれも4因子が析出されている。うち、4-2では(F

表3 教員の資質能力向上感の因子分析結果

II (3-7)					IV (3-2)					V (4-2)				
	F1	F2	F3	F4		F1	F2	F3	F4		F1	F2	F3	F4
(9) 教科の指導	.861	.023	-.055	.150	(7) 教科等目標・内容	.872	-.002	-.077	-.056	(6) 教科等専門的知識	.874	.055	-.232	-.011
(7) 教科等目標・内容	.793	-.008	.043	.102	(6) 教科等専門的知識	.832	.161	-.290	.039	(7) 教科等目標・内容	.789	.080	.055	-.090
(6) 教科等専門的知識	.789	-.131	.117	.063	(8) 教材開発	.757	-.088	.251	-.012	(8) 教材開発	.723	-.164	.121	.151
(8) 教材開発	.741	.143	-.105	.185	(1) 使命感	.565	-.257	.220	.376	(9) 教科の指導	.702	-.162	.155	.066
(10) 教育評価	.709	.084	.087	-.090	(9) 教科の指導	.552	.042	.145	-.081	(4) 実践的指導力	.699	.070	-.055	.042
(13) 集団の理解と指導	-.039	.762	.018	.123	(5) 実践省察力	.541	.037	-.023	.237	(5) 実践省察力	.597	-.050	.068	.097
(11) 成長・発達	.030	.737	-.001	.048	(10) 教育評価	.499	.337	-.029	-.140	(20) 学問的知見・教養	.498	.312	.006	-.139
(17) 家庭・地域関係	.054	.706	-.120	.139	(19) 教育行政・法規	.387	.384	.107	-.128	(10) 教育評価	.424	.328	.163	-.086
(4) 学校不適応	.294	.638	-.282	-.168	(4) 実践的指導力	.357	.273	.126	-.050	(19) 教育行政・法規	.360	.317	.019	-.022
(12) 個々の理解と指導	-.053	.597	.146	.277	(18) 学校経営	.042	.698	.209	-.157	(18) 学校経営	.030	.737	.012	-.035
(16) 教師間関係	-.130	.583	.149	.166	(11) 成長・発達	-.030	.677	-.040	.298	(17) 家庭・地域関係	.034	.700	-.039	.060
(15) 学級経営	-.086	.565	.365	-.158	(14) 学校不適応	.093	.670	-.173	.202	(15) 学級経営	-.188	.590	.352	.088
(18) 学校経営	.097	.544	.194	-.269	(20) 学問的知見・教養	.332	.633	-.058	-.078	(16) 教師間関係	.148	.453	-.158	.278
(5) 実践省察力	-.163	-.096	.680	.342	(12) 個々の理解と指導	-.043	.511	.245	.347	(12) 個々の理解と指導	.053	-.158	.864	.048
(19) 教育行政・法規	.188	.063	.640	-.304	(15) 学級経営	-.058	.447	.184	-.093	(13) 集団の理解と指導	.041	.063	.628	.191
(4) 実践的指導力	.124	.076	.630	.156	(13) 集団の理解と指導	-.087	.408	.339	.154	(11) 成長・発達	.211	.042	.617	-.241
(20) 学問的知見・教養	.404	-.002	.530	-.009	(17) 家庭・地域関係	-.034	.096	.895	-.127	(14) 学校不適応	-.184	.263	.448	-.012
(1) 使命感	.223	-.133	.197	.593	(16) 教師間関係	.139	.036	.568	.090	(2) 教育的愛情	.090	-.100	-.019	.787
(2) 教育的愛情	.242	.068	-.138	.568	(3) 組織の一員	-.102	-.001	.520	.254	(3) 組織の一員	-.131	.137	.084	.672
(3) 組織の一員	-.109	.273	.138	.557	(2) 教育的愛情	-.058	.066	.030	.489	(1) 使命感	.144	.111	-.065	.659
因子寄与率 (%)	39.1	8.2	6.2	3.9	因子寄与率 (%)	39.2	6.4	4.1	3.7	因子寄与率 (%)	34.9	7.0	6.6	4.6
因子間相関	F1	F2	F3	F4	因子間相関	F1	F2	F3	F4	因子間相関	F1	F2	F3	F4
F1 教科指導	—	.602	.504	.198	F1 教科指導	—	.643	.498	.182	F1 教科指導	—	.530	.464	.433
F2 対人関係能力		—	.608	.156	F2 人的経営管理		—	.559	.141	F2 組織・協働		—	.432	.412
F3 一般的素養			—	-.068	F3 学校内外の協働			—	.168	F3 子ども理解・指導			—	.262
F4 教職への関与				—	F4 子どもへの個別関与				—	F4 教職への関与				—

因子抽出法: 主因子法 (プロマックス回転) 太字: 因子負荷量絶対値0.3以上

1 教科指導) (F 2 組織・協働) (F 3 子ども理解・指導) (F 4 教職への関与) の因子がみられ、それらは教職観 (F 4)、学習指導・教科指導 (F 1)、生徒指導 (F 3)、学級経営・組織協働 (F 2) というように4年次前期に開講されている教職実践演習の領域設定とほぼ重なっており、時期が下るにつれて、教員の実際に職務に即した因子構造になっていると考える。

実際、教科指導に関する因子は、他の時期においても1つの因子として析出されているものの、3-10では教科指導に関する項目だけで構成されていたものが、4-2では「(4) 実践的指導力」「(5) 省察力」といった実践に関する項目と「(20) 学問的知見・教養」というより基底的知識に関する項目とが含まれるようになってきている。また4-2 (F 3 子ども理解・指導) は、3-10 (F 2 対人関係能力)、3-2 (F 2 人的経営管理) と対応するが、そこでは「(12) 個々の理解と指導」「(13) 集団の理解と指導」をはじめとする子ども(集団)との関係に特化した因子となり、学級・学校経営・学校内外の協働に関する項目は(F 2 組織・協働)としてまとまっている。さらに(F 4 教職への関与)は、3-10のそれとほぼ同じであるが、その要素である「(1) 使命感」「(2) 教育的愛情」「(3) 組織の一員」の各項目は3-2においてそれぞれ(F 1 教科指導) (F 3 学校内外の協働) (F 4 子どもへの

個別関与) といった教員の実際の職務に関する一要素となっている。このことから、4-2 (F 4 教職への関与) に関する向上感は、3-10とは異なり、教員の実際の職務に対する主体的な理解を経た上で再結晶化したものであると考えられる。

(2) 重要度

表4は重要度についての因子分析結果である。

3-10ではまとまった因子は析出されなかった。このことから、集中実習における経験が、先の向上感のようにあるまとまった意味を付与するというよりは、むしろ教員としての資質能力についての重要性認識の拡散へと向かわせるものであったと推測される。

4-2では(F 1 組織・協働) (F 2 教科指導) (F 3 子ども理解・指導) (F 4 省察の実践家性) の4因子がみられた。うち前者3者は、向上感と同様、学習指導・教科指導 (F 2)、生徒指導 (F 3)、学級経営・組織協働 (F 1) といった教員の実際の職務に即したのものになっている。また教科指導に関する因子が他の2つの時期では最も高い因子寄与率を示していたのに対して、ここでは(F 1 組織・協働) が最も高く、組織の一員として求められる教員の資質能力の重要性を学生たちは強く意識している。さらに、向上感とは異なり、第4因子は個々の子どもに省察を繰り返しなが

表4 教員の資質能力重要度の因子分析結果

Ⅲ (3-10)					Ⅳ (3-2)					Ⅴ (4-2)				
項目	F1	F2	F3	F4	項目	F1	F2	F3	F4	項目	F1	F2	F3	F4
(9) 教科の指導	.963	-.033	-.084	.029	(7) 教科等目標・内容	.952	-.001	-.027	.029	(19) 教育行政・法規	.966	.024	-.240	.012
(8) 教材開発	.883	-.073	-.086	.135	(8) 教材開発	.895	.063	-.097	.091	(18) 学校経営	.797	.029	-.088	.079
(7) 教科等目標・内容	.791	.066	-.156	.183	(6) 教科等専門的知識	.844	-.032	-.110	-.026	(16) 教師間関係	.635	-.059	.119	.053
(10) 教育評価	.751	.143	.307	-.291	(10) 教育評価	.836	-.040	.123	.072	(17) 家庭・地域関係	.621	-.097	.058	.245
(6) 教科等専門的知識	.706	-.071	.052	.159	(9) 教科の指導	.780	-.036	.203	.111	(20) 学問的知見・教養	.548	.123	.145	-.046
(4) 実践的指導力	.397	.209	.118	-.011	(20) 学問的知見・教養	.475	.243	.055	-.066	(15) 学級経営	.527	-.042	.513	-.130
(3) 組織の一員	.304	-.001	.112	.174	(5) 実践省察力	.280	.173	.123	-.092	(3) 組織の一員	.341	-.054	.101	.283
(12) 個々の理解と指導	-.039	.928	-.196	.043	(13) 集団の理解と指導	.128	1.022	-.286	.291	(6) 教科等専門的知識	-.196	.928	-.071	.065
(14) 学校不適応	.045	.874	-.067	.019	(12) 個々の理解と指導	-.035	.962	-.232	.042	(9) 教科の指導	.078	.753	.078	-.056
(13) 集団の理解と指導	.059	.783	-.090	.072	(14) 学校不適応	.111	.627	.093	-.101	(7) 教科等目標・内容	.148	.723	-.284	.218
(15) 学級経営	-.083	.622	.179	.034	(17) 家庭・地域関係	-.204	.602	.524	.188	(8) 教材開発	.145	.682	.243	-.207
(11) 成長・発達	.072	.580	.292	-.185	(15) 学級経営	.107	.568	.163	-.063	(10) 教育評価	.158	.636	.057	.041
(16) 教師間関係	-.063	.370	.265	.134	(11) 成長・発達	.062	.407	.349	-.044	(13) 集団の理解と指導	-.112	-.088	.908	.070
(19) 教育行政・法規	.042	-.087	.926	.033	(18) 学校経営	.226	.387	.104	-.167	(14) 学校不適応	.199	.065	.720	-.107
(18) 学校経営	-.091	-.042	.720	.299	(1) 使命感	-.028	-.151	.878	.284	(12) 個々の理解と指導	-.180	-.049	.683	.329
(1) 使命感	.187	-.187	.155	.561	(3) 組織の一員	.076	-.210	.739	-.016	(2) 教育的愛情	-.001	-.011	.425	.386
(17) 家庭・地域関係	-.079	.206	.322	.506	(16) 教師間関係	.082	.347	.446	.154	(11) 成長・発達	.134	.138	.378	.158
(20) 学問的知見・教養	.293	.045	.109	.497	(19) 教育行政・法規	.295	.077	.440	-.100	(1) 使命感	.154	.017	-.019	.787
(5) 実践省察力	.081	.331	.003	.455	(2) 教育的愛情	.039	.134	.217	.594	(4) 実践的指導力	-.174	.427	.162	.467
(2) 教育的愛情	.030	.279	-.084	.429	(4) 実践的指導力	.179	.302	.122	-.393	(5) 実践省察力	.220	.017	.265	.378
因子寄与率 (%)	44.7	7.4	5.6	3.2	因子寄与率 (%)	40.5	8.7	6.0	3.7	因子寄与率 (%)	48.3	6.4	3.7	3.0
因子間相関	F1	F2	F3	F4	因子間相関	F1	F2	F3	F4	因子間相関	F1	F2	F3	F4
F1 教科指導	—	.583	.543	.552	F1 教科指導	—	.709	.668	-.328	F1 組織・協働	—	.654	.666	.427
F2 子ども理解・指導	—	—	.496	.547	F2 組織的子ども指導・理解	—	—	.736	-.173	F2 教科指導	—	—	.596	.485
F3 教育行政・学校経営	—	—	—	.461	F3 教職集団への関与	—	—	—	-.252	F3 子ども理解・指導	—	—	—	.461
F4 一般的素養	—	—	—	1.000	F4 教育的愛情	—	—	—	1.000	F4 省察の実践家性	—	—	—	—

因子抽出法: 主因子法 (プロマックス回転) 太字: 因子負荷量絶対値0.3以上

ら実践をおこなうことを教員の使命とする「省察的実践家」(Schön1983=2007)に関する因子となっている。向上感の4-2 (F 4教職への関与)を「使命感」とともに構成していた「組織の一員」と「教育的愛情」はそれぞれ (F 1 組織・協働)、(F 3 子ども理解・指導)とを支える態度 (disposition) として位置づき、学校現場をより念頭においた教員の資質能力把握となっている。

ただし、その形成過程においては組織人としての教員への強い関与意識や、子どもに対する教育的愛情との葛藤がみられる。実際、3-2では、「(13) 集団の理解と指導」「(15) 学級経営」「(18) 学校経営」等からなる (F 2 組織的子ども指導・理解)と、「(1) 使命感」「(3) 組織の一員」「(16) 教師間の人間関係」等からなる (F 3 教職集団への関与)がみられ、いずれも教員の仕事の組織的側面を強く意識したものとい

える。また、(F 4 教育的愛情)では「(4) 実践的指導力」の因子負荷量は負の値を示しており、またこの因子自体は他の3つの因子に対して負の相関を示している。そこには、「実践的指導力」をはじめとする資質能力と子どもへの教育的愛情とが相容れないものとして映る教職をめぐる葛藤が垣間見える。

(3) 教職観

教職観についての因子分析結果は、表5に示すとおりである。なお、前項同様、3-10ではまとまった因子はみられず、集中実習の経験が教職観の拡散をもたらしたと考えられる。

4-2では (F 1 対人的自己実現) (F 2 職務遂行性) (F 3 高度専門職性) (F 4 献身性) の4つの因子が見出された。うち、F 1 と F 4 とは、子ども思いで熱心な「献身的教師像」(中内1995、久富1998)という日

表5 教職観の因子分析結果

I (1-9)						
項目	F1	F2	F3	F4	F5	F6
(5) やりがい	.809	.081	-.081	-.037	-.029	-.146
(4) 子どもに接する喜び	.777	-.041	-.007	-.121	.134	.103
(3) 精神的に気苦労	.115	.744	-.019	.053	-.153	.042
(6) 自己犠牲的	-.058	.589	.074	-.027	.077	.140
(8) 高度の専門性必要	-.049	-.037	.847	-.288	.006	.031
(9) 高い倫理観	-.079	.267	.443	.082	.049	-.091
(2) 経済的に恵まれた	-.141	.041	-.264	.779	.133	-.037
(7) 自律的	.102	-.112	.158	.491	-.253	.260
(1) 社会的に尊敬	.070	.019	.323	.429	.162	-.210
(11) 割り当てられた役割に専心	.081	-.056	.049	.145	.850	.134
(10) 成果を問われる	-.048	.132	-.044	-.057	.146	.725
因子寄与率 (%)	17.9	10.2	7.1	7.0	5.3	4.4
因子間相関						
	F1	F2	F3	F4	F5	F6
F1 対人的自己実現	-	.184	.462	.352	-.064	.256
F2 献身性		-	.134	-.123	.229	-.098
F3 高度専門職性			-	.483	-.043	.354
F4 経済社会的高地位				-	-.254	.317
F5 役割限定性					-	-.319
F6 成果指向性						-

因子抽出法: 主因子法 (プロマックス回転) 太字: 因子負荷量絶対値0.3以上

II (3-7)			
項目	F1	F2	F3
(5) やりがい	.983	.004	-.012
(4) 子どもに接する喜び	.643	.169	-.132
(2) 経済的に恵まれた	.295	-.210	.122
(1) 社会的に尊敬	.285	.197	.184
(6) 自己犠牲的	-.121	.760	-.149
(3) 精神的に気苦労	.088	.554	-.271
(9) 高い倫理観	.110	.516	.347
(8) 高度の専門性必要	.056	.407	.164
(7) 自律的	.061	.088	.632
(11) 割り当てられた役割に専心	.065	-.140	.472
(10) 成果を問われる	-.233	.265	.402
因子寄与率 (%)	20.3	9.9	8.8
因子間相関			
	F1	F2	F3
F1 対人的自己実現	-	.311	-.125
F2 献身的高度専門職性		-	-.217
F3 限定的裁量成果指向			-

因子抽出法: 主因子法 (プロマックス回転) 太字: 因子負荷量絶対値0.3以上

IV (3-2)				
項目	F1	F2	F3	F4
(4) 子どもに接する喜び	.933	.072	-.109	.010
(5) やりがい	.837	-.037	.056	.017
(3) 精神的に気苦労	.362	.358	-.062	.034
(10) 成果を問われる	-.164	.685	-.023	.225
(6) 自己犠牲的	.166	.557	.005	-.117
(9) 高い倫理観	-.048	.097	.790	-.068
(8) 高度の専門性必要	.078	.328	.405	-.055
(7) 自律的	-.064	-.076	.341	.065
(2) 経済的に恵まれた	.023	.023	-.066	.626
(11) 割り当てられた役割に専心	-.036	.229	-.003	.499
(1) 社会的に尊敬	.145	-.251	.279	.461
因子寄与率 (%)	22.5	10.8	7.0	5.0
因子間相関				
	F1	F2	F3	F4
F1 対人的自己実現	-	.171	.423	.088
F2 献身的成果指向性		-	.382	.173
F3 高度専門職性			-	.260
F4 経済社会的高地位性				-

因子抽出法: 主因子法 (プロマックス回転) 太字: 因子負荷量絶対値0.3以上

V (4-2)				
項目	F1	F2	F3	F4
(4) 子どもに接する喜び	.938	.011	-.021	-.023
(5) やりがい	.660	-.020	.264	.027
(11) 割り当てられた役割に専心	.164	.915	-.203	.069
(10) 成果を問われる	-.179	.500	.298	.031
(2) 経済的に恵まれた	-.058	.424	.171	-.179
(8) 高度の専門性必要	.145	.064	.638	-.009
(9) 高い倫理観	.105	-.069	.579	.076
(7) 自律的	-.176	.224	.354	-.042
(1) 社会的に尊敬	.044	.084	.293	.095
(6) 自己犠牲的	-.111	-.020	.024	.952
(3) 精神的に気苦労	.162	-.041	.100	.467
因子寄与率 (%)	19.3	14.7	9.3	5.6
因子間相関				
	F1	F2	F3	F4
F1 対人的自己実現	-	-.138	.253	.047
F2 職務遂行性		-	.200	.161
F3 高度専門職性			-	.249
F4 献身性				-

因子抽出法: 主因子法 (プロマックス) 太字: 因子負荷量絶対値0.3以上

本の教師たちそして社会全体において共有されてきた像に関わっている。また、F 2とF 3とは、それぞれ組織的要求に応える職務遂行者としての教員像と、高度な知識・技術と倫理性をもち自律的に職務にあたる教員像といえ、それぞれ技術合理性と省察的実践性 (Schön1983=2007) という2つの対立する教職観に対応しているように思われる。2004年におこなわれた全国1013人の小中学校教員に対する調査 (久富 2008) をもとに、同様の因子分析を行った結果、〈F 1 対人自己実現〉、〈F 4 献身性〉、及び〈F 3 役割遂行性〉と〈F 4 高度専門職性〉とが一緒になった因子の3つが析出されており、4-2における教職観は、実際の学校教員と類似したものといえる。

このような教職観は、1-9では拡散していたものを、実際に教員としての立場を経験する中で捉えなおし、その厳しさと社会的位置づけを実感する中で形成されたものといえる。実際、3-7では、子どもと接する喜びややりがい (F 1)、その実現のために求められる知識・技能・態度 (F 2)、およびその職務の在り方 (F 3) に関する3つの因子がみられ、子どもとの関わりを強く意識した教職観となっている。また3-2においては、「(3) 精神的気苦労」を伴いながらも対人的自己実現 (F 1) ができ、一定の成果と献身性が求められる厳しい仕事 (F 2) であり、それゆえに高度専門職性 (F 3) が求められ、一定の経済・社会的報酬が得られる仕事 (F 4) であるといった教職観がみられる。

(4) 小括

このように4-2に至る過程において、より教員としての職務に即した形で向上感・重要度が形成され、実際の学校教員と類似した教職観を抱くようになってきている。これらは、教員の仕事に実際に関わり、ある種の葛藤を伴いつつ、主体的に理解する中で形成されてきたものであると考える。実際、向上感では3-7において、重要度・教職観では3-10において、そ

れぞれまとまった因子がみられない。それは、3年次集中実習が自身の資質能力の向上を実感させる契機であると同時に、個々人が教員の資質能力観や教職観を見直し再構築する契機であったことを意味しているように思われる。ただし、先述したとおり、4-2重要度F 4は〈省察的実践家性〉となっているのに対して、4-2向上感F 4は〈教職への関与〉となっており、〈省察的実践家性〉を構成する項目は〈F 1 教科指導〉の要素となっていた。つまり重要度、すなわち認識レベルでは省察的実践の重要性に気づいていながら、向上感、すなわちその認知された重要性の学生による実現のレベルには現れていないことを意味している。

表6には、4-2時点における向上感と重要度の各因子と教職観の各因子との相関係数を示した。最も多くの因子との有意な相関がみられるのは、〈F 3 高度専門職性〉であり、向上感の全ての因子と重要度のF 4以外のすべての因子との相関がみられる。教員の資質能力全般における向上感の高まりと、多くの重要性認識の深まりのもとで、教員を高度専門職として捉える志向性が強まっていると考える。一方〈F 1 対人的自己実現〉では、重要度のすべての因子との有意な相関がみられるが、向上感では〈F 4 教職への関与〉とのみ相関を示すにとどまっている。つまり、教員の資質能力の重要性の認知をもちながらも、教職への関与意識面での向上感をもつにとどまり、教科指導をはじめとする教員として職務にあたる上で求められる資質能力面での向上感の裏付けを欠いたものになっている。

5. 総括と課題

本稿では、アンケート調査をもとに、学生の4年間の変容について考察してきた。4年間を通じて、教員の資質能力についての重要性を深く認識し、その向上感を強くもちながら、高度専門職として教職をとらえるようになってきている。このような学生の変容は、

表6 因子間の相関係数

		向上感				重要度			
		F1 教科指導	F2 組織・協働	F3 子ども理解・指導	F4 教職への関与	F 1 組織・協働	F2 教科指導	F3 子ども理解・指導	F4 省察的実践性
教職観	F1対人的自己実現	.188	.118	.134	.415**	.288**	.337**	.283*	.326**
	F2職務遂行性	.104	.100	-.113	-.046	.090	.069	-.049	-.056
	F3高度専門職性	.370**	.401**	.370**	.381**	.350**	.404**	.272**	.150
	F4献身性	.188	.160	.176	.047	.148	.102	.061	.119

** p<.01, * p<.05

冒頭にのべた学校現場をはじめとする臨床との往還の中で自らの知識・スキルを検証－開発していく《自律的発展力》をもった教育プロフェッショナルの育成という弘前大学教育学部の教員養成カリキュラムの理念の現れと考えられる。学校臨床科目群の中核をなす3年次集中実習は学生の成長の大きな契機になっており、また4年次においても教育実習経験の有無にかかわらず成長し続けていることは、学校臨床科目の経験をふまえて、教員発展科目群において学び直し深めるという教員養成カリキュラムの三群化のねらいが一定程度達成されていることを示している。ただし、4年次教育実習が、教職の組織的側面や高度専門職性について学ぶ重要な機会となっており、その意義は大いに注目すべきである。

もちろん、このカリキュラムに課題がまったくない訳ではない。特に、すでに指摘したように、教員の資質能力の重要度においては〈省察的实践家性〉が意識されていながらも、学生の向上感としてはそれが現れておらず、したがって〈高度専門職〉としての教職観も、決められた役割を遂行するだけの高度な知識・スキルをもった教員を意味するにとどまっている可能性がある。

ところで、2011年度入学者からは、今回取り上げた教員養成カリキュラムのその大枠を踏襲しながらも、教科等ごとの入試をおこない、入学時から各講座・教室に所属し、実践力と専門力とを高めるカリキュラムを実施してきている。2015年3月にはその一期生が卒業を迎えるが、上述の課題が改善しているのか否かについて考察していくことが今後の課題である。また、今回は入学時と3年次と卒業時との5時点での比較にとどまったが、それ以外の時点も加えて変容をより詳しくみていくという課題も残されている。

なお、本稿は福島(2014)の分析と一部重なるが、教員養成カリキュラムの効果検証という異なる視点から詳細な考察をおこなったものである。

謝 辞

本研究はJSPS 科研費23530976の助成を受けた。質問紙調査に協力いただいた本学部卒業生と教職員の方々に、この場を借りて厚く御礼申し上げます。

文 献

- 福島裕敏 2010, 弘前大学教育学部における教員養成改革の挑戦, 三石初雄・川手圭一(編)『高度実践型の教員養成へ』東京学芸大学出版会, 63-66.
- 福島裕敏 2012, 現代教員養成改革下の弘前大学教育学部における教員養成, 大坪正一・平田淳・福島裕敏(編)『学校・教員と地域社会』東信堂, 5-32.
- 福島裕敏 2014, 教師教育の「高度化」と学生の成長過程, 日本教師教育学会年報 23, 54-63.
- 福島裕敏・豊嶋秋彦・平岡恭一 2011, 弘前大学教育学部の教員養成カリキュラム改革は学生に何をもたらしたかー改革3年目入学者の卒業時調査からー, 平成23年度日本教育大学協会研究集会発表概要集, 30-31.
- 福島裕敏・豊嶋秋彦・吉崎聡子・平岡恭一・吉中淳 2013, 教員養成カリキュラム改革は卒業時の学生に何をもたらしたか-自我同一性地位を中心に-, 弘前大学教育学部紀要 109, 73-81.
- 姫野完治 2013, 『学び続ける教師の養成成長観の変容とライフヒストリー』, 大阪大学出版会.
- 平岡恭一 2009, 弘前大学教育学部の新教員養成カリキュラムの効果検証の試み, 日本教師教育学会第19回研究大会要旨集, 78-79.
- 久富善之 1998, 教師の生活・文化・意識, 佐伯胖他(編)『岩波講座 現代の教育6 教師像の模索』岩波書店, 73-92.
- 久富善之(編) 2008, 『教師の専門性とアイデンティティ』勁草書房.
- 中内敏夫 1995, 「愛の鞭」の心性史, 中内敏夫・長島信弘(編)『叢書 産む・育てる・教える 匿名の教育史5 社会規範』藤原書店, 247-318.
- Schön, D.A. 1983, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books.
- (シヨーン, D.A. 2007, 柳沢昌一・三輪健二訳『省察的实践とは何かープロフェッショナルの行為と思考』鳳書房)
- 豊嶋秋彦 2007, 教員養成カリキュラムの体系化の試み, 遠藤孝夫・福島裕敏(編)『教員養成学の誕生-弘前大学教育学部の挑戦』, 東信堂, 87-101.
- 豊嶋秋彦・平岡恭一・福島裕敏 2009, 新教員養成カリキュラムの効果検証の試み, 教員養成学研究(弘前大学教育学部附属教員養成学研究開発センター-) 5, 7-17.
- 豊嶋秋彦, 福島裕敏, 吉崎聡子, 平岡恭一, 吉中淳 2014, 教員養成カリキュラムの効果検証, 弘前大学教育学部紀要 111, 139-148.

(2015. 1.15 受理)