

「学び続ける教員」を育成するための学部授業の改善 エビデンス・ベースト・リサーチの開発から

* 久保 順也・** 本図 愛実

Improvement of undergraduate classes for developing “Innovative Teacher”
- Through the development of evidence-based research-

KUBO Junya and HONZU Manami

要 旨

複雑で困難な課題を抱える現代の学校現場において、自ら学び続けてこれらの課題に取り組むことのできる学校教員を養成することが本学に求められている。本稿では、教職科目を履修する学生らを対象にアンケート調査を行い、教職志望度等の変数を用いて学生らの学習過程の特徴を把握することで、エビデンスに基づく授業改善を試みた。質的に異なるグループに学生を分類して分析することで、それぞれのグループの特徴や課題に合わせた授業改善案の検討が可能となった。知識の習得と活用及び探求という学習過程を軸として、二つの教職科目における具体的な授業改善案を考察した。

Key words : 学び続ける教員

教職科目

授業改善

エビデンス・ベースト・リサーチ

はじめに

教員養成は大きな変革の直中にある。どのような資質の人間が、何を、どのように教え、それらがどのように評価され、そして、子どもたちの進路に影響を及ぼすのか、教員の養成・採用・研修、教育課程、教育方法、後期中等教育の学力測定および大学入試が、平成30年に予定されている学習指導要領改訂を起点としつつ大きく変わろうとしている。こうした中、社会の変容に耐えうる間断ない資質向上が教員に求められ、大学には「学び続ける教員」の育成・支援のより一層の充実が要請されている。

他方、教育政策一般においては、資源縮小社会にあって、投入と成果を数値化しがたい領域に多額の公

費があてられることの妥当性を問う動きが種々の影響を及ぼしてきた。そのような領域の代表として義務教育費国庫負担金制度による公費支出がある。これらに加え、時の政治においては、内閣府に設置された経済財政諮問会議の下、経済効果に資することが教育政策にも強く課せられてきた(内閣府2015)。同会議において、2016年基本方針の策定に向け文部科学省から提出された資料によれば、今後、国立大学を主たる対象として、公的サービスの産業化やインセンティブ改革を実施するとされ、それらの具体的手法の一つには「エビデンスに基づくPDCAサイクル」があげられている(文部科学省2016)。今日、エビデンスというカタカナ表記には、数値化による可視化という意味が付与されるようになっている。同上資料においては、投

* 学校教育講座

** 教育学研究科教職大学院

入と成果の数値化を目指しつつも、それだけでは教育政策の有効性を表しきれないとの認識があり、PDCAの流れとともに政策の「過程」を数値化し妥当性を確保しようとしていると解することができる。

こうした文脈の中にある国立大学による教員養成に目を向けた時、教員を養成する「過程」をデータ化により可視化し、改善のための手法を共同開発していくことは意義のあることだと言える。国立大学による教員養成不要論が財務省から示される中、質の改善を効果的に進めるためのモデルを開発しようとすることは高等教育による教員養成の堅持にもつながるものとして期待することもできる。

以上の問題意識から、本稿では、学部授業に焦点を当て、「学び続ける教員」の育成に資するものとなっているか、点検・改善を可視化するための手法を開発する。そのような可視化のための統計処理においては、一般的で汎用性のある手法によるデータ化が望ましいと考える。この点にも留意しつつ開発を進めたい。

1. 教職科目の習得・活用・探求

(1) 宮城教育大学の教職科目

国立大学に課せられている第3期中期目標として、宮城教育大学では、「過疎化、少子化、震災復興、英語力の低迷等の教育課題を抱えた東北地区の教職高度化に対する取組を土台としつつ、全国レベルの研究や実践の成果を踏まえ、教職のナショナルスタンダードの形成、発展に資する」ことを目指すとしている。挑戦的な課題ではあるが、創設以来、国立の教育大学として、授業力の育成を中心とした教育課程編成や人的配置など種々の工夫と取組を積み重ねてきたことを踏まえての表明である。近年の工夫と取組としては、今日的な教育課題に対応するための現代的科目群(8単位)や「環境・防災教育」、「特別支援教育概論」(各2単位)を必修科目として設定してきた。こうした大学独自の改革が実現してきた理由の一つには、課程認定の対象としての基礎的部分である教職科目の設定が国立大学ならではの人材確保と配置により安定性を保持してきたことがある。1998年の教育職員免許法改正による、「教職の意義等に関する科目」「幼児・児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目」といった教職科目の増設

を受け、宮城教育大学の教職課程は、幼稚園、小学校、中学校、高等学校の一種免許状最低取得単位数を超えて授業科目が設定され、かつ「教職に関する科目・各科目に含めることが必要な事項」(教育職員免許法施行規則第6条)を一授業科目に反映させるなど充実を図ってきた。さらに「教科又は教職に関する科目」についても選択科目として6科目を設定するなど、教育者としての教養や個々人の特性を伸ばすことのできる授業科目を配してきた。

結果として、質保障という点に関しても、2006年の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(以下、2006年答申)による、「4年間の学びの集大成」として示された教職実践演習の達成目標項目にも適合している。目標項目である「使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項」「社会性や対人関係能力に関する事項」「幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項」「教科・保育内容等の指導力に関する事項」という四点について、各教職科目がこれらを個別的、包括的に取り扱い、教職科目全体として重層的に対応している。加えて、理論と実践の往還が一年次から四年次までそれぞれの学年において具体的な授業科目とともに展開され、教職生活の基盤となる知識とスキルの習得が目指されている。国立の教員養成大学として当然のことではあるが、中央教育審議会の議論を背景とする法の要請に対し、地域のモデルとなるべく取組んできたといえる。

(2) 複雑な教育課題への対応

しかしながら、一般論として、法の要請に丁寧に対応し授業科目を重層的に設定していたとしても、それだけでは学生の主体的な学びを保障することにならない。2006年答申では学生の主体的な学びが実現していないことが問題視され、「教職指導」の充実が示唆された。この問題はまた教職課程においてだけでなく、高等教育全体の問題ともされ、教育再生実行会議「これからの大学教育等の在り方について」(第三次提言)(2013年5月28日)は、能動的な学びを目指し、双方向の授業等、大学教育における教育方法の質的転換を求めている。

主体的な学びは、次期学習指導要領の要でもある。教育課程企画特別部会「論点整理」では、「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」がアクティブ・

ラーニングと称され、習得・活用・探究といった学習過程全体において個々の子どもの必要に適した指導方法を不断に見直し追求していくことが強調された。教職課程で学んだ学生がやがて身をおくことになる学校現場は、複雑で困難な課題がひしめいている。東北地方においては、もともとの少子高齢化の進行の上に東日本大震災の影響が加わり、子どもの生活環境の悪化が懸念されている。一例をあげれば、平成27年度においても宮城県内において仮設住宅から通学する児童生徒は約1,700人、震災の影響によりスクールバスを利用する者も約2,400人となっており、平均移動距離は10キロ、最長では30キロにもなる。問題行動については、平成24、25年は宮城県の中学生不登校出現率は全国でワースト1位(2,511、2,560件)、平成26年はワースト2位(2691件)であった(宮城県教育委員会)。全国的な課題という点においても、2013年のユニセフ報告によれば、7人に一人の子どもが貧困状態あるとされ(14.9%)、先進諸国31か国のなかでワースト10位である(ユニセフ2016)。なお、平成25年国民生活基礎調査では、子どもの貧困率は16.3%となっている(内閣府2016)。こうした環境下にある子どもの生活や思いは複雑であり、同じ手法が常に奏功するわけではない。心の傷に対しては息の長い支援も望まれる。教育者として、習得した知識や情報を活用し、複雑な課題の解決にむけ、不断の見直しとともに、チームとして取り組んでいくことがより一層重要であると言える。そのための基盤となる学びを養成段階において提供する必要がある。

(3) 課題解決に向けて

では、教職科目の授業では、知識の習得だけでなく、課題の解決へ取り組もうとすることに学習者を導くことができているのだろうか。知識の習得と活用及び探究という一連の学習過程が教職課程の学びにもあてはまることを学習者に対して体感とともに明示できているのだろうか。習得は活用の土台となり、それらの相乗的な働きが探究へと学習者を導く。教職科目について学ぶ者をこの学びの深化の過程に誘っているのだろうか。換言すれば、子どもの生をとりまく課題解決に関わることのやりがいや達成感を学習者に伝えることができているのだろうか。

とはいえ、習得した知識の活用の方法や課題解決

の捉え方は各授業が取り扱う領域において同質ではない。さらに課題の解決という点では、学習者の教職に対する捉え方も把握しておく必要がある。教職について前向きであればそれを保持しつつ課題の複雑さをより丁寧に示すことが有効であろうし、不安や迷いを抱いているのであれば、複雑さを深掘りするよりもまずは課題解決の明快な事例を示すことに意味があるかもしれない。いずれにせよ、学習者の状態を理解し、一律的で一方的な情報提示ではなく、習得・活用・探求へと学習の深化を促すように工夫する必要がある。

これらを踏まえ、今回は一年次と三年次の教職科目の一部を取り上げ、エビデンスに基づく授業改善を検討してみたい。

2. アンケートによる調査と分析

(1) アンケート調査の方法

①調査対象者と調査方法等

主に学部1年生が履修する「教育の制度」「教職入門a」の講義、および主に学部3年生が履修する「教育現場と法」「児童・生徒理解b」の講義の履修者を対象に調査を実施した。授業時間の一部を用いて、集団一斉方式によりアンケートに回答させ、その場で回収した。実施時期は2016年7月末頃であった。

②アンケート用紙の構成

アンケートは、「授業改善のためのアンケート」と題されており、本学のFDの一環で例年実施されている「授業評価アンケート」とは別個に行われるものであることが明示された。アンケート用紙の構成は以下の通りであった。なお使用されたアンケート用紙を付録に示した。

- i. 属性の記入欄：所属コース・専攻、性別を尋ねる項目を設けた。
- ii. 本授業における「習得・活用・探求の学習過程」に関する自己評定：第1段階として「この授業で学んだ知識を身につけることができた」度合いを問う「知識の習得」に関する自己評定(「1 全くあてはまらない」から「5 非常にあてはまる」までの5段階評価。以下同様)および「身につけた知識の例」を3つ程度記入する自由記述欄が設

けられている。第2段階として「この授業で学んだ知識をふまえて、教育現場に存在する課題に気づくことができた」度合いを問う「課題への気づき」に関する自己評定、および「気づくことができた課題の例」を記入する自由記述欄が設けられ、最後の第3段階として「この授業で学んだ知識をふまえて、教育現場に存在する課題についての解決方法を自分なりに考えることができた」度合いを問う「解決法の考察」に関する自己評定、および「自分なりに考えた解決法の例」を記入する自由記述欄が設けられた。

iii. 入学方法に関する質問項目：推薦入試、前期日程試験、後期日程試験のいずれの方法で本学に入

学したのかを尋ねる項目を設けた。

iv. 大学入学前、および入学後の学業成績を自己評定させる質問項目（各5段階評価）

v. 入学前、および現在の教職志望度を尋ねる質問項目（各5段階評価）

(2) 結果と考察

① 分析対象について

各授業における有効回答数は Table 1 のとおりであった。全授業の有効回答数は372人分となり、これらを以降の分析対象とした。

Table 1 各授業の有効回答数と属性別内数

	主に1学年の授業科目						主に3学年の授業科目						合計		
	教育の制度			教職入門 a			教育現場と法			児童・生徒理解 b					
有効回答数	166			53			81			72			372		
性別	男性	女性		男性	女性		男性	女性		男性	女性		男性	女性	
	73	93		11	42		44	37		41	31		169	203	
課程	初等	中等	特支	初等	中等	特支	初等	中等	特支	初等	中等	特支	初等	中等	特支
	72	75	19	0	21	32	22	59	0	71	0	1	165	155	52
入学方法	推薦	前期	後期	推薦	前期	後期	推薦	前期	後期	推薦	前期	後期	推薦	前期	後期
	18	114	34	8	45	0	7	53	21	12	39	21	45	251	76

② 教職志望度の予測変数について

学生が将来、教職を志望するかどうか（現在の教職志望度）を目的変数としたとき、「入学前の教職志望度」「入学前学力」「入学後学力」「入学方法」を説明変数として、これらによりどの程度「現在の教職志望度」を予測できるかを判別分析（ステップワイズ法）により授業ごとに分析した。その結果、説明変数「入学前の教職志望度」のみによって、主に1学年対象の授業「教育の制度」では88.0%、同じく「教職入門 a」では92.5%、主に3学年対象の授業「教育現場と法」では72.8%、同じく「児童・生徒理解 b」では81.9%が判別可能であった。他の説明変数はステップワイズ法により除去されたことから、目的変数「現在の教職志望度」の判別に十分に寄与しておらず、一方で説明変数「入学前の教職志望度」のみが採用されていることから、学生の「教職志望度」を推測するためには、当該

学生の大学入学前の教職志望度の高低が指標となることが分かる。主に1学年対象の授業よりも、主に3学年対象の授業において分類率が減少していくのは、在学中の学びや様々な体験が教職志望度に影響を及ぼしていくためと考えられるが、一方では学部3年生においてもなお入学前の教職志望度が強い影響力を持っているとも言える。このことから、本学入学前の時点で教職を強く志望する者ほど、大学入学後も高い教職志望度を維持すると考えられ、実際に教員採用試験を受験したり、教員になっていく可能性が高いことが推測される。

③ 各変数間の相関分析

各変数間の相関を分析したところ、「現在の教職志望度」と「入学前の教職志望度」との間に強い正の相関 (r=.758, p<.001) が見られた。これは前述の②の分

析結果とも重なる。

また、「解決法の考察」と、「知識の習得」($r=.483$, $p<.001$)、および「課題への気づき」($r=.587$, $p<.001$)との間に中程度の正の相関が見られた。このことから、教育現場の課題の「解決法の考察」ができるようになる前提として、まず授業を通じて知識を習得し、そこから教育現場に存在する課題に気づく、という学びの過程が存在していることが確認できる。

さらに、「現在の教職志望度」と「課題への気づき」($r=.222$, $p<.001$)、および「解決法の考察」($r=.243$, $p<.001$)との間には弱い正の相関が見られた。「現在の教職志望度」と「知識の習得」との間にはほとんど相関が見られなかった($r=.177$, $p<.01$)。これらのことから、現在の教職志望度が高い学生ほど、授業で習得したことから教育現場に存在する課題に気づき、かつそれらの課題を解決するための方法を自分なりに考察することが可能であることが分かるが、一方で授業で知識を習得できるかどうかは「現在の教職志望度」とは関連が見られないようであった。ちなみに「知識の習得」と「入学後の学業成績」との間には弱い正の相関($r=.233$, $p<.001$)が見られるが、「現在の教職志望度」と「大学での成績」との間には相関が見られなかった($r=.093$, n.s.)。これらのことから、学業成績と教職志望度、そして授業を通して得られる知識や気づき、考察といった各変数にはいくつかの異なる組み合わせのパターンがあることが推測される。こういったタイプの学生がどのような学びの過程に至ることが多いのか、さらなる分析が必要と思われた。

④ 学生のクラスターへの分類と各クラスター間の得点比較

上記③の分析において示されたように、学生らはいくつかのタイプに分かれており、かつ学びの過程も異なっている可能性がある。調査対象者となった学生らが質的に異なるいくつかのグループに分けられるかどうか検討するために、ユークリッド距離・Ward法による階層クラスター分析を行った。変数「大学入学前の学業成績(5段階の自己評定)」「現在の教職志望度(5段階の自己評定)」「本学への入学方法(推薦入試か前期日程試験に合格して入学している。つまり本学を第一志望として入学した可能性が高い者か、後期日程試験に合格して入学している。つまり本学が第一

志望ではなかった可能性がある者か、の二択)」の3変数を用いてクラスター分析を行い、デンドログラムの作図結果から妥当と思われる4クラスターの分類を採用した。

分類された4クラスター間の「大学入学前の学業成績」「入学後の学業成績」「現在の教職志望度」「大学入学前の教職志望度」の平均値に有意差があるか検討するため、これらを従属変数とする一元配置分散分析を行った。その結果、「大学入学前の学業成績」にはクラスター間で有意差が見られ($F(3, 368)=85.919$, $p<.001$)、LSD法による多重比較の結果、クラスター3<クラスター2<クラスター1<クラスター4の順で「大学入学前の学業成績」得点が高かった。また、「入学後の学業成績」もクラスター間で有意差が見られ($F(3, 368)=10.724$, $p<.001$)、LSD法による多重比較の結果、クラスター2よりもクラスター1とクラスター4の「入学後の学業成績」得点が高く、またクラスター3よりもクラスター1とクラスター4の同得点が高かった。続いて、「現在の教職志望度」にもクラスター間で有意差が見られ($F(3, 368)=130.13$, $p<.001$)、LSD法による多重比較の結果、クラスター4<クラスター2<クラスター1<クラスター3の順で「現在の教職志望度」得点が高かった。最後に、「大学入学前の教職志望度」もクラスター間で有意差が見られ($F(3, 368)=67.699$, $p<.001$)、LSD法による多重比較の結果、クラスター2よりもクラスター1とクラスター3の「大学入学前の教職志望度」得点が高く、またクラスター4よりもクラスター1とクラスター3の同得点が高かった。

これらのことから、各クラスターの特徴を解釈すると、クラスター1の学生は、「大学入学前の学業成績」が高く、「現在の教職志望度」が高く、「入学後の学業成績」も高い群と解釈できるため、クラスター1の学生を「高意欲・高達成群」と命名した。クラスター2の学生は、「大学入学前の学業成績」が低く、「現在の教職志望度」も低く、「入学後の学業成績」も低い群と解釈できるため、クラスター2の学生を「低意欲・低達成群」と命名した。クラスター3の学生は、「大学入学前の学業成績」が低く、「現在の教職志望度」は高く、「入学後の学業成績」は低い群と解釈できるため、クラスター3の学生を「高意欲・低達成群」と命名した。クラスター4の学生は、「大学入学前の学業成績」

が高く、「現在の教職志望度」が低く、「入学後の学業成績」は高い群と解釈できるため、クラスター 4 の学

生を「低意欲・高達成群」と命名した (Figure 1)。

次に、クラスターごとに「授業における知識の習得」

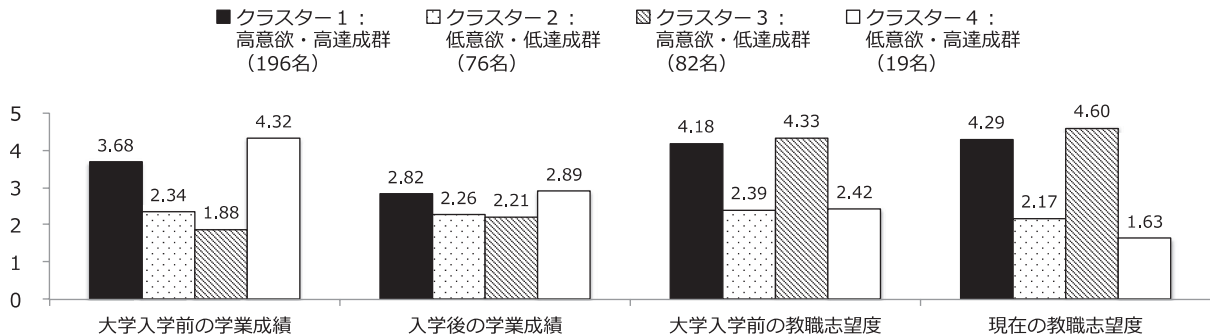


Figure 1 クラスター別の各変数平均値 (大学入学前および現在の学業成績・教職志望度)

「教育現場における課題への気づき」「教育現場の課題の解決法の考察」に関する得点に有意差があるかどうか検討するため、これらを従属変数とする一元配置分散分析を行った。ただしこれらの変数への回答が得られなかった一部の授業や被験者のデータは除いた。その結果、「知識の習得」にはクラスター間に有意差が見られ ($F(3, 287) = 4.105, p < .01$)、LSD 法による多重比較の結果、クラスター 2「低意欲・低達成群」よりもクラスター 1「高意欲・高達成群」とクラスター 3「高意欲・低達成群」の「知識の習得」得点の方が高かった。また「課題への気づき」においてもクラスター間に有意差が見られ ($F(3, 287) = 2.688, p < .05$)、LSD 法

による多重比較の結果、クラスター 2「低意欲・低達成群」よりもクラスター 1「高意欲・高達成群」とクラスター 3「高意欲・低達成群」の「課題への気づき」得点が高かった。最後に、「解決法の考察」においてもクラスター間に有意差が見られ ($F(3, 282) = 5.562, p < .01$)、LSD 法による多重比較の結果、クラスター 2「低意欲・低達成群」よりもクラスター 1「高意欲・高達成群」とクラスター 3「高意欲・低達成群」の「解決法の考察」得点が高く、またクラスター 4「低意欲・高達成群」よりもクラスター 1「高意欲・高達成群」とクラスター 3「高意欲・低達成群」の同得点の方が高かった (Figure 2)。

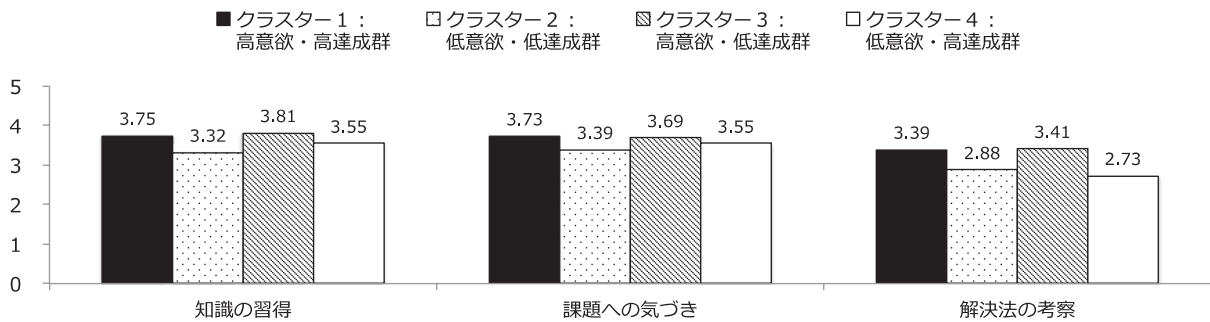


Figure 2 クラスター別の各変数平均値 (「知識の習得」「課題への気づき」「解決法の考察」)

これらのことから、クラスター 1「高意欲・高達成群」の学生らは、大学入学前から学業成績が高く、かつ入学前の教職志望度も高くして本学を志望して入学しており、入学後も学業成績が高い群であり、他クラスターの学生よりも教職科目での学びの動機づけも高

く、授業において知識を習得し、かつ教育現場に存在する課題にも気づき、自分なりの解決方法を考察できるに至る可能性が高い。一方でクラスター 2「低意欲・低達成群」の学生らは、大学入学前の学業成績が低く、教職志望度も低く、本学を第一志望として入学

している可能性が低い。入学後の学業成績も低い群である。このクラスター 2 の学生らは教職科目での学びの動機づけが低く、知識の習得や課題への気づき、解決法の考察いずれも他クラスターの学生に比べて低く留まっている。続いてクラスター 3 「高意欲・低達成群」の学生らは、大学入学前の学業成績は低いものの教職志望度は高く、入学後の学業成績は低い群であると推測される。このクラスター 3 の学生らは、大学入学後の学業成績は低いという自己評価をしつつも、知識の習得・課題への気づき・解決法の考察いずれにおいてもクラスター 1 「高意欲・高達成群」の学生と同程度の得点水準となっている。クラスター 1 とクラスター 3 の学生らに共通するのは「教職志望度の高さ」であり、これが教職科目における学びの過程の深まりと関連しているように思われる。最後にクラスター 4 「低意欲・高達成群」の学生らは、大学入学前の学業成績が高いものの教職志望度は低く、入学後の学業成績は高い群である。大学入学前の学業成績が高かったものの、本学を第一志望として入学している可能性が低い。クラスター 4 の学生らは学業成績は高いせいか、教職科目を受講して知識を習得したり課題に気づくことはできているが、そこから解決方法を考察するまでには至っていない。つまり学生が「解決法の考察」に至るためには、単に学業成績が優れているだけでは十分ではなく、「教職志望度」が高いことが必要であることが推測される。

上記のように、教職科目を受講している学生らを質的に異なるいくつかのグループに分類して特徴を探ると、それぞれのグループの学びの過程や動機づけの違いが明確となり、それぞれのグループに向けて教授法を工夫したり、授業デザインを変更する必要性が明らかとなる。

以下に、二つの教職科目を取り上げて、上記の分析結果を踏まえた授業改善案を検討したい。

3. 授業改善のための提案

(1) 「教育の制度」の授業改善に向けて

「教育の制度」におけるアンケート有効回答者のうち、クラスター 1 「高意欲・高達成群」の学生の割合は51% (166人中84名)、クラスター 2 「低意欲・低達成群」の学生の割合は22% (同36名)、クラスター 3

「高意欲・低達成群」の学生の割合は25% (同42名)、クラスター 4 「低意欲・高達成群」の学生の割合は2% (同4名)であった。また、クラスターごとに授業における「知識の習得」「課題への気づき」「解決法の考察」に関する自己評価の点数を比較したところ、「解決法の考察」においてのみ有意差が見られた ($F(3, 161) = 3.895, p < .05$)。LSD 法による多重比較の結果、クラスター 2 「低意欲・低達成群」よりもクラスター 1 「高意欲・高達成群」とクラスター 3 「高意欲・低達成群」の得点の方が高く、またクラスター 4 「低意欲・高達成群」よりもクラスター 1 「高意欲・高達成群」とクラスター 3 「高意欲・低達成群」の得点の方が高かった。また、「知識の習得」「課題への気づき」「解決法の考察」に関して具体例を自由記述させた内容の妥当性についてはクラスター間に有意差が見られなかった。

授業の実施は前期であり、受講者は1年次の学生が大半であるが、平成28年度の登録者数196名のうち12名が2～4年生であった。

電子シラバス上に示している授業の達成目標は、形式的な制約もあり、「教育の制度の構成について理解し、これからの学校・教員のあり方について見る視点を持ち、自らの関わり方を考えることができる」と簡潔に示している。教育の制度を構成する知識を習得し、教育制度という全体的な見方から、四年間の学校と教員に関する学びにおいて、受講者それぞれの関心や意識に基づき学びを深め、学校教育を創り出すことになるという意識をもってほしいという願いを込めている。習得・活用・探求による学習過程という点では、前半の文章は習得、後半は、活用・探求を意識したものととなっている。

こうした学習過程が実現するように、授業計画としては、初回から5回ぐらいまで、制度の定義を押さえた後に、法に定められている目的と法制化に至るまでの歴史(すなわち教育基本法の制定に関わる議論と出来事)、ならびに教育制度の原理を把握する。6回～10回は、その原理の下にどのような課題があり、制度改革が行われてきたかを概観し、その下での学校経営について検討する。11回～最終回にかけては、いじめなどの課題解決に向け、学級経営の在り方を考える。つまり、知識の習得から活用・探求を大よそ三段階に分け実現しようとしてきた。このながれは、教育基本

法の構成をふまえた章立てになっている、本授業の教科書『新・教育の制度と経営』と合致している（本図2015）。11回～最終回にかけての授業は、教科書の後半に置かれている学級経営、教育課程経営、学校経営の章に相当する。

クラスターとして捉えることができた受講者の集団について、クラスター1「高意欲・高達成群」とクラスター3「高意欲・低達成群」を合わせた76%の学生が、教職への意欲が高く、「解決法の考察」へ学びを深めようとしている姿勢があると把握できる。ただし、個票をみてみると「解決法の考察」の記述内容は、いじめ対応が圧倒的であった。これは上述の授業計画からすればそのねらいどおりになっているとも言えるが、平成28年度の授業評価アンケートによる評価結果は、3.9（最高点は5.0）であり、受講者集団や構成が大きく異なるので単純には比較できないものの、同じく筆者（本図）が担当し、授業内容に共通部分も多い「教育制度講義」（3年次受講者16名）が4.5であることを念頭に置くと、授業前半部分の教育制度の原理や課題への対応と改革等においても「課題への気づき」や「解決法の考察」が記述されるように改善することが全体の評価をあげることにつながる可能性がある。小集団による話し合い活動、シンキングツールの活用といった主体的な活動を促す一般的な手法をさらに工夫することとして、意欲喚起の方法として、次の二点に言及しておきたい。

第一は、受講者の多くが一ヶ月前には教育活動の受け手であったことを踏まえ、受け手であった時には気づかなかった事象を提示し、驚きを興味関心へとつなげていくことがある。今回、教育制度の原理として「機会均等」を取り上げた際に、日本の子どもの貧困率の高さにふれた。数は少なかったが、「機会均等」を「課題への気づき」として記載した個票もあった。貧困状態にある子どもについて学校ではいろいろと配慮することが通常であり、教育の受け手であった時には他の子どもの困窮状態に気づきにくい。自らの認識や考えを再構成していくことに意義を感じるような題材をさらに取り入れていきたい。

他方は、子どもの成長に関わるのがやりがいや達成感につながることを示し、意欲を喚起する方法である。本学では、いろいろな場面でベテランの現職教員に非常勤講師としてお助けいただいている。概してこ

の方々の講義に対する学生の受けはいい。これまで筆者は、その理由を各人の話術や事例が具体的であるためと解してきた。しかしながら、学習者の意欲という点から改めて考えてみると具体的事例に子どもの成長とそれに関わる教育者としての充実感が直接、間接に示されており、教職への意欲を喚起していると捉え直すことができる。重要であるのは、具体的な事例であるか否かではなく、子どもの成長に関わることのおもしろさや醍醐味が伝わるかどうかであると考えることができる。このことを踏まえた問いを立て解決策の検討を小集団で行うなどの活動を行えば、理論的で抽象的な内容であっても、主体的な学びを促すことができると言える

クラスター2「低意欲・低達成群」の学生が二割近く存在することは、看過できない問題である。今回の調査に協力し調査票を提出した学生は196名の授業登録者のうち166名であり、協力してくれなかった約30名は意欲の低い学生である可能性もあり、それらを含めると意欲の低い学生の割合はもっと高いかもしれない。本授業の受講者の多くが入学まもない学生であることを考えると、根深い問題であるとも言える。こうした学生の意欲を喚起するためには、扱う内容について、本人の成長につながる学びであることを伝えること、学ぶ姿勢について認められる場を作ることが有効策として考えられる。学生自身の認識を形作っている経験は14.5年程度のものであり、さらに多様な経験や学びが生活世界との関わり方を充実させていくことに気づかせたり、認められる場となるような問いを提示し小集団での達成感のある活動を行うということになる。リーダーシップを採る場面を設定し、自分ならどうするかというシミュレーション型の考察も有効であろう。

ところで、これまで筆者は授業のガイダンス時に教職志望かどうかを含むいくつかの質問事項について学生に記述を求め、回収していた。授業内容への要望を捉えるのが主な目的であったため、個票としては活用してこなかった。200名近い受講者を意図的に小集団に編成するのはやや困難さを伴うが、小集団活動の効果を高めるために、教職への意欲が低い学生だけのグループとならないように用いることは可能である。

(2) 「児童・生徒理解d」の授業改善に向けて

「児童・生徒理解d」におけるアンケート有効回答者のうち、クラスター1「高意欲・高達成群」の学生の割合は54%（72名中39名）、クラスター2「低意欲・低達成群」の学生の割合は17%（同12名）、クラスター3「高意欲・低達成群」の学生の割合は25%（同18名）、クラスター4「低意欲・高達成群」の学生の割合は4%（同3名）であった。また、クラスターごとに授業における「知識の習得」「課題への気づき」「解決法の考察」に関する自己評価の点数を比較したところ、「解決法の考察」においてのみ有意差が見られた（ $F(3, 66) = 3.364, p < .05$ ）。LSD法による多重比較の結果、クラスター2「低意欲・低達成群」よりもクラスター1「高意欲・高達成群」とクラスター3「高意欲・低達成群」の得点の方が高かった。また、「知識の習得」「課題への気づき」「解決法の考察」に関して具体例を自由記述させた内容の妥当性についてはクラスター間に有意差が見られなかった。

これらのことから、各クラスターの学生らの学びの過程の特徴に合わせた授業改善案を考察したい。まずクラスター1「高意欲・高達成群」およびクラスター3「高意欲・低達成群」の学生らは、教職科目への動機づけが高く、「知識の習得」「課題への気づき」だけではなく、教育現場の課題に関する「解決法の考察」にまで至ることが可能である学生が多い。現在、筆者（久保）が担当する「児童・生徒理解d」では、全90名程度の受講生を4～5人ごとのグループに分けて、毎回テーマを与えて10分程度ディスカッションさせ、そのディスカッション内容をツイッターに投稿させることで全受講生が閲覧できるようにして共有させている。ディスカッションでは、特定の事例を挙げて「学校・教員としてどう対応すべきか」と実践について問うテーマの回もあり、「高意欲・高達成群」の学生らは、自分なりの解決法を考察してグループ内で表明できていると思われる。一方で、講義では「生徒指導に正解はない」という発想の下、できるだけ他者の多様な意見に触れてもらいたいと筆者は考えている。時折、学生の感想（毎回授業終了時に書かせている「授業カード」）には、自分とは違う考えやアイデアに触れて「なるほど」と思った、といった感想が書かれることもある。自ら「解決法の考察」ができる「高意欲・高達成群」の学生らの更なる学びの探求を促すためには、

こうした他者の多様な視点やアイデアに触れる機会を意識的に設けることが有効だと考えられる。クラスター3「高意欲・低達成群」の学生らも積極的にグループディスカッションに参加させ、多様な意見を表明・共有させるためにも「生徒指導に正解はない」「他者の考えに触れて自らの考えも見直す機会になる」ことを講師が強調しながら、各クラスターの学生間の意見交流を促すことが双方にとってメリットとなり得る。

次に、クラスター2「低意欲・低達成群」の学生に向けた授業改善案を考察したい。先述の分析結果によると、「低意欲・低達成群」の学生らは、本授業において「知識の習得」や「課題への気づき」は他クラスターの学生と同程度に達成可能であるものの、「解決法の考察」においては低く留まっていることが分かる。教職志望度が低い「低意欲・低達成群」の学生にとって、教育現場の課題を我が身の問題として解決しようとする動機づけが低いことが推測される。知識は習得でき、かつ課題に気づくこともできるが、その次の段階に移行する際に他クラスターの学生とは差がついてしまうことになる。こうしたギャップをできるだけ小さなものにするために、授業で扱う内容をもっと学生らに身近なテーマにする工夫や、解決方法を考察させる機会を頻繁に設けること、等の改善策が求められよう。本授業は主に学部3年生を対象としており、3年次教育実習の直前や直後の学生らが履修している。教育実習に行く前の不安や、行った後の振り返り等を本授業の中で活用し、特に生徒指導上の困難さが生じた教育実習中の一場面を講義テーマとして取り上げて討論させる等の機会を導入することで、「低意欲・低達成群」の学生らも「我が身の問題」として教育現場の課題解決方法を自ら考察することができるようになると考えられる。

最後に、クラスター4「低意欲・高達成群」の学生に向けた授業改善案を考察したい。クラスター4の学生らは、全体の人数から比較すると少数である。学業成績は優秀であるものの、教職志望度が低く、教職科目における動機づけは比較的低いと推測される。今回のアンケート調査結果では、この「低意欲・高達成群」の学生らの「知識の習得」「課題への気づき」「解決法の考察」について、他クラスター学生との間に有意差は見られなかった。学業成績の優秀さは、「知識の習得」だけでなく「課題への気づき」や「解決法の考

察」に至るための基礎力となっていると思われる。しかしながら「低意欲」であるため、クラスター4の学生らの学びの過程はそこで停止してしまうと考えられる。そこで改善策として、学びの内容が将来の教職だけではなく他職のキャリアにおいても活用できるような普遍的な社会的スキル開発や人間理解、自己理解につながるテーマをディスカッション内容に取り入れることで、「低意欲・高達成群」の学生らにもメリットが感じられるような授業科目になると考える。例えば、本授業では進路指導・キャリア教育について扱う回があるが、ちょうど学部3年生は就職活動の時期とも重なっており、学校教員以外の公務員や民間企業への就職を希望する学生にとっては、自分の進路やキャリア設計、労働の意義について改めて考える時期でもある。ちょうどこの時期に本授業の中で進路選択に関する理論や進路指導のプロセスを学ぶことで、自らの就職活動への刺激になった、という感想が得られたことがある。本授業で扱う内容は小中高における進路指導であるが、この内容をもう少し「若者の自立支援」へとテーマを広げることで、必ずしも教職を選択しない学部3年生のキャリア発達にとってもメリットが得られると思われる。

もしくは、あくまで教職への動機づけを高める方を指向するならば、実際の学校現場でリアルタイムに発生している生徒指導上の問題をテーマとして取り上げ、学生らによるグループ・ディスカッションによって解決策を考案させ、それをまた現場にフィードバックして実践してもらうという問題解決型学習を取り入れた演習が、「低意欲・高達成群」の学生らには効果的と思われる。学生を教育現場の問題に自我関与させて「我が身の問題」とさせた上で解決策を考案させ、さらにその実施結果を元に当初案を再検討する、という一連の流れはPDCAサイクルに基づく普遍的な問題解決プロセスであり、あらゆる職種で求められる技能・態度と言える。意欲が低いながらも能力は高い学生が、自らが案出した解決プランが実際に教育現場で役立つという結果を得ることができれば自己有用感が上がり、教職志向性も増大する可能性がある。しかしながらこの授業プランは実際の学校現場の全面的な協力が必要であり、教職科目の一授業の中だけで継続した演習として取り組むことは現状では不可能である。代替案として、例えば教職大学院に在籍する現職教諭

の大学院生らにゲストティーチャーとして参画してもらい、教育現場で日常的に発生している生徒指導上の問題を学生に提示してもらった上で、それらの問題解決をテーマとしたグループ学習を導入する、という方が現実的である。上記のプラン同様、各グループで検討した解決案をプレゼンテーションさせ、現職教諭大学院生からフィードバックをもらうだけでも、学生らには大きな刺激になるものと思われる。

おわりに

(1) 縦断的研究の必要性

本研究では、学生らの教職志望度や学業成績（自己評価による）、入学方法の別によって、質的に異なる4つのクラスターに学生を分類した。しかしながら教職志望度自体は大学での学びやその他の経験を通じて4年間に渡って変動しつづけるものでもある。久保(2013)は、同一の学部学生を4年間に渡って追跡するインタビュー調査を行っている。同調査では、学部授業や教育実習といった正規のカリキュラムだけではなく、部活動やサークル、先輩や後輩との交流、アルバイトやボランティア経験といった「隠れたカリキュラム」もまた学生の教職志望度に影響を及ぼしており、また「教員になりたい」と思う反面、教育現場について知るにつれ不安も高まり、それでもやはり教員になりたい、と教職志望度が4年間に渡って揺れ動くプロセスをたどることが示された。本稿では、半期に渡る一つの教職科目の期末時点でアンケート調査を実施し得られた数値データから分析および考察を行ったが、他の教職科目でも同様のアンケート調査を実施して比較したり、同一の学生を長期に渡って追跡調査をして、各変数の変容とその要因を探る縦断的研究が今後望まれよう。入学試験時の学業成績や入学後の学業成績等と教職志望度等の数値データを照らし合わせながら4年間に渡って学生の学びの過程を縦断的に調査することはプライバシーへの配慮の必要性もあり実現は難しいかもしれないが、得られた数値データによってエビデンスに基づく授業改善が果たされれば結果的には学生に多大なメリットをもたらす得る。授業改善の結果として学生の教職志望度が上昇することに伴い、教職科目への動機づけが上昇し、さらには学業成績も上昇するという相互作用もまた期待される。こういった形

であれば縦断的な調査研究が実現可能であるか、更なる検討が必要であろう。

(2) 入学者選抜方法の検討への示唆

2の(2)、②「教職志望度の予測変数について」で述べたとおり、大学入学後における学生の教職志望度を予測する変数として、唯一影響が見られた変数が「大学入学前の教職志望度」であった。つまり大学入学前から教職志望度が高い者は、入学後も高い教職志望度を維持する可能性が高いと言える。このことから、本学の入学者選抜方法の今後のあり方について検討する際、大学入学以前から高い教職志望度を示す者に対して本学の存在を広報しつつ、実際に進学希望先として選択してもらえるよう促す工夫が必要となるという示唆が得られる。既に取り組みされていることとして、本学が東北で唯一の教員養成大学であることを高校生や進路指導担当教員に広報したり、3つのポリシー整備や学部教育カリキュラムの改善によって本学が特徴ある教員養成を行っている大学であることを広く知ってもらうことは有効であると考えられる。それらに加えて、今後予定されている入試方法の改革においては、教職志望度が高い受験生が本学を第一志望校として不安なく選択しやすくなるような入試方法のあり方について検討される必要があるだろう。

(3) 授業改善のためのエビデンス・ベースト・リサーチ

本研究では、「学び続ける教員」を育成するという目的の下、教員養成の「過程」である授業の改善を可視化するために、教職科目における学びについて、習得・活用・探究へと深化する学習過程に倣い、「授業における知識の習得」「教育現場における課題への気づき」「教育現場の課題の解決法の考察」という学びの深まりと教職への意欲および学業達成を関連付けて分析した。それはまた、学生の変容と成長を促すために有効なエビデンスについて一覧化し、PDCAの流れにのせようとしたということである。

さらに今回の試みにより、3年次に置かれた教職科目「児童・生徒理解d」を担当する久保と1年次に置かれた教職科目「教育の制度」を担当する本図の間で、学年進行をふまえた授業内容の取り扱い方についても再検討することができた。二つの授業ではともにいじめの問題を取り扱っているが、一年次のそれは導

入的なものでよく、完結を目指す必要はない。三年次で再度いじめに関する制度論的な情報を取り上げることは、受講者によっては、重要な教育問題に関する情報を繰り返して学習することになる。さらに重要であるのは、学年進行とともに「解決法の考察」における記述が、様々な視点や対象あるいは主体等が含まれる多面的なものになっているか質を確認していくことである。複雑な教育課題に対し、息の長い支援やチームとしての対応が求められている中、課題解決のための知識とスキルは、多様な教職科目と課外活動により、多面的かつ意図的に習得されていくことが望ましい。

総括するならば、改善を導くためのエビデンス・ベースト・リサーチにおいては、成長を確認し指導の手がかりとできる、エビデンスであり一覧化であること、と同時にそれらが、内発的動機づけを導くものであることが肝要である。

文献

- 久保順也 2013 「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』第47号. pp.295-305.
- 内閣府 2015 「経済財政運営の改革と基本方針2015」平成27年6月30日閣議決定)
- 内閣府「子どもの貧困対策」(<http://www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/>) (2016年9月30日取得)
- 本図愛実、末富芳編著 2015 『新・教育の制度と経営』学事出版宮城県教育委員会教職員課作成資料(引用承諾有2016年9月30日)
- 文部科学省 2016 「経済財政運営と改革の基本方針2016」(内閣府ホームページ「経済財政一体改革会議・第12回配布資料」に掲載) (2016年8月28日取得)
- ユニセフ「子どもの貧困問題」(https://www.unicef.or.jp/about_unicef/advocacy/about_ad_poverty.html) (2016年9月30日取得)

(平成28年9月30日受理)

授業改善のためのアンケート

このアンケートは授業改善を目的として、従来の「授業評価アンケート」とは別に行われるものです。回答内容は匿名のままデータ化されますので、回答内容が他人に知られることはありません。個人を特定するものではありませんので、成績評価とも関係ありません。授業改善のためにご協力よろしくお願いいたします。

以下の項目にご記入ください

所属課程を教えてください 初等 ・ 中等 ・ 特支

性別を教えてください 男性 ・ 女性

以下の1から3の項目について自分に当てはまる数値に○をつけ、記述欄には回答をご記入ください。

		全く あては まらない	あま り あては まらな い	やや あては まる	わり とあて はまる	非常 にあて はまる
1	この授業ではいろいろな知識を身につけることができた	1	2	3	4	5
	＜記述欄：学んだ知識の例を3つ程度ご記入ください＞※キーワードや箇条書き可					
2	この授業で学んだ知識をふまえて、教育現場に存在する課題に気づくことができた	1	2	3	4	5
	＜記述欄：気づくことができた課題の例をご記入ください＞※キーワードや箇条書き可					
3	この授業で学んだ知識をふまえて、教育現場に存在する課題についての解決方法を自分なりに考えることができた	1	2	3	4	5
	＜記述欄：自分なりに考えた解決方法の例をご記入ください＞※キーワードや箇条書き可					

以下の1から9の項目について、自分に当てはまる数値や選択肢を○で囲んでください。

1	私は宮城教育大学の推薦入試に合格して入学した	はい	いいえ					
2	私は宮城教育大学の前期日程試験に合格して入学した	はい	いいえ					
3	私は宮城教育大学の後期日程試験に合格して入学した	はい	いいえ					
4	私は大学入学前に浪人を経験している	はい	いいえ					
5	（2年生以上の方）私は留年を経験している	はい	いいえ					
				全く あてはまらない	あまり あてはまらない	ややあてはまる	わりとあてはまる	非常にあてはまる
6	私は大学入学前、十分な学力を獲得できていたと思う	1	2	3	4	5		
7	私は大学において、十分な学業成績を収めていると思う	1	2	3	4	5		
8	私は将来、教員になりたいと考えている	1	2	3	4	5		
9	私は大学入学前から、将来は教員になりたいと考えていた	1	2	3	4	5		