

教職課程履修の有無が学生の児童・生徒観および学習指導行動に及ぼす影響

崎濱 秀行 (阪南大学 経済学部, sakihama@hannan-u.ac.jp)

林 龍平 (関西福祉科学大学 教育学部, hayashi@tamateyama.ac.jp)

藤田 正 (大阪体育大学 教育学部, fujita-tds@kcn.jp)

The effect of taking teaching profession course of undergraduate students on the beliefs and on teaching activities on primary and secondary school students

Hideyuki Sakihama (School of Economics, Hannan University, Japan)

Rywhay Hayashi (School of Education, Kansai University of Welfare Sciences, Japan)

Tadashi Fujita (School of Education, Osaka University of Health and Sports Sciences, Japan)

Abstract

We examined the effect of taking teaching profession course of undergraduate students on the beliefs and on teaching activities on primary and secondary school students. Twenty-nine students studying at the University of Teacher Education, thirty-three students taking teaching profession course at another university which does not have a department of teacher education, thirty-nine students not taking teaching profession course participated in this study. All of them were asked to mark the circle in each item of the questionnaire about the beliefs (autonomy of primary and lower-secondary school students) and teaching behavior in 4 point likert-type scale. Results indicated the followings. First, students at the university of teacher education and those taking teaching profession course had tendency to make much of student-centred beliefs more in “the way of teaching” than those not taking teaching profession course. Second, the former two groups made much of student-centred point of view in “teaching behavior”. Based on these results, processes of developing characteristics of undergraduate students studying at the University of Teacher Education and those taking teaching profession course at another university were discussed.

Key words

autonomy of primary and lower-secondary school students, teaching behavior, students at the university of teacher education, students taking teaching profession course, students not taking teaching profession course

1. 問題と目的

新学習指導要領 (文部科学省, 2017a; 2017b; 2018) に基づいた新しい教育課程が 2020 年度以降順次始まる。その中では、学習者の能動性 (自律性、探求心等) を高めることがこれまで以上に重視されていることから、教員が学習指導を展開する上では、児童・生徒を中心に据えた形 (以下、「児童・生徒中心」) と記述) で指導を行うことが今後ますます求められる。このことは、これから教員を目指す大学生にも当てはまり、教員志望学生には、大学の教職課程における各種プログラム受講を通じて、児童・生徒中心の学習指導を行えるだけの資質能力を身につけることが求められているとも言える。

児童・生徒中心の学習指導を行うことができるだけの資質能力を養う上で必要な事項には様々なものが考えられるが、中でも学習指導行動に影響を与えるとされる信念 (例えば「児童・生徒観」) の形成は必要不可欠である (Ashton & Webb, 1986; Gibson & Dembo, 1984; Kagan, 1992)。特に、伊藤 (1990; 1992) が行った、小学校教員の持つ児童生徒についての信念に関する調査で明らかになった「児童中心」的側面、すなわち、児童・生

徒中心の信念の形成が必要不可欠となると言えよう。

では、教員あるいは教員を目指す学生は実際にどのような信念を有しているのだろうか。この点について、崎濱・林・藤田 (2016) は、伊藤 (1992) や日比・加藤 (2011) が明らかにした教師の児童・生徒観の次元 (「教師中心」/「児童中心」) を参考に、学校教員を目指す大学生・大学院生 (以下、「教員志望学生」と記述) および現職教員を対象として、児童・生徒観および学習指導行動の構造や内容を検討した。その際、日比・加藤 (2011) や梶田・石田・伊藤 (1986) のような算数、数学領域のみを対象とする形ではなく、教科普遍的な形での児童・生徒観および学習指導行動の構造や内容を検討した。その結果、児童・生徒観については「学習指導性」「自律性」「自己統制性」の 3 側面を、学習指導行動については「学習指導行動」の 1 側面を見出した。そして、大学生・大学院生・現職教員ともに、学習指導性に関しては学習者中心の児童・生徒観をもっていること、自律性と自己統制性に関しては教師中心の児童・生徒観をもっていること、さらに、学習指導行動に関しては、現在学習者中心の学習指導を行っている、あるいは学習者中心の指導を行なおうと考えていることが明らかになった。また、学習指導性と学習指導行動の関連性を調べてみると、学習指導に関して、児童・生徒中心の児童・生徒観を有するほど児童・生徒中心の学習指導行動を重視していることが明らかになった。

さらに、林・藤田・崎濱 (2016) は、現職教員と教員

志望学生の間で重視する児童・生徒観や学習指導行動に何らかの違いが見られるのかを検討した。その結果、「学習指導性」については、現職教員の方が教員志望学生よりも児童・生徒中心的な考え方を有していたこと、「自己統制性」については、現職教員の方が教師中心的な考え方をしていたことを明らかにした。ただし、「学習指導性」については、教員志望学生であっても、各項目への評定平均値は児童・生徒中心的な方向性を示していた。また、「自己統制性」については、教員志望学生の各項目への評定値が現職教員同様、教師中心的な方向性を示していた。学習指導性と学習指導行動の関連については、児童・生徒中心的な指導性と学習指導行動の間には正の相関があり、その関係は、教員志望学生よりも現職教員で顕著であった。

これらの結果を踏まえると、教員志望学生の学習指導に関する信念は、児童・生徒中心的であり、他方、「自己統制性」など生徒指導の側面に関する信念についてはおおむね、現職教員同様、教師中心的な傾向を示していたと言えるだろう。

しかしながら、林他（2016）においては、教員志望学生の中に、教員養成大学学生、非教員養成大学における教職課程履修学生（以下、「教職課程履修学生」と表記）の双方が含まれていた一方、教職課程非履修者が含まれていなかった。そのため、上記のような結果が大学生一般に見られる傾向なのか、教員免許状取得予定者に見られる傾向なのか、それとも大学の特徴によるものなのかは明らかにはされなかった。もし、教員養成大学学生・教職課程履修学生の有する児童・生徒観のうち、「学習指導性」の側面が、非教員養成大学における教職課程を履修していない学生（以下、「教職課程非履修学生」と表記）と比べて児童・生徒中心的で、かつ、「自己統制性」の側面が教職課程非履修学生と比べて教師中心であれば、教員免許状取得者（取得予定者）に特徴的な傾向であると考えられる。しかし、もし教員養成大学学生と教職課程履修学生との間の評定結果に何らかの違いが生じたとすれば、大学の特徴によるものであるとも推察できる。教員免許状取得予定者の信念の様相を詳細に検討する上でも、これらの点を明らかにしておくことが必要不可欠であろう。

以上のことから、本研究では、教員養成大学学生、教職課程履修学生、教職課程非履修学生を対象とし、重視する児童・生徒観および学習指導行動に何らかの違いがみられるのかどうかを検討する。主な検討事項は以下の3点である。

- ① 教員養成大学学生および教職課程履修学生の児童・生徒観のうち、「学習指導性」の側面については、教職課程非履修学生に比べて児童・生徒中心的であるか。
- ② 教員養成大学学生および教職課程履修学生の児童・生徒観のうち、「自己統制性」の側面については、教職課程非履修学生に比べて教師中心的であるか。
- ③ 教員養成大学学生および教職課程履修学生が重視する

学習指導行動は、教職課程非履修学生と比べてより児童・生徒中心的であるか。

なお、児童・生徒観や学習指導行動を検討するにあたっては、教員免許状取得に向けて必要な教職関連科目を一定数履修していることが望ましいという観点から、本研究における調査対象者は、大学3年次以上の学生とした。

2. 調査

2.1 調査参加者

近畿地方の教員養成大学学生29名（男性14名、女性15名）、教職課程履修学生33名（男性12名、女性21名）、教職課程非履修学生39名（男性14名、女性25名）。いずれも大学3年生～5年生の学生であり、年齢は20歳～23歳であった。平均年齢は、教員養成大学学生が21.5歳、教職課程履修学生が20.4歳、教職課程非履修学生が20.6歳であった。

2.2 質問紙

2.2.1 児童・生徒観尺度

崎濱他（2016）で作成された19項目で構成された尺度を用いた。3つの下位尺度で構成され、それぞれ、「学習指導性」（9項目）「自律性」（6項目）「自己統制性」（4項目）と命名された（項目の中身については表1を参照）。

2.2.2 学習指導行動尺度

崎濱他（2016）で作成された11項目で構成された尺度を用いた。日比・加藤（2011）の「授業の仕方や指導観について」の質問紙項目中、「Ⅱ生徒との関わり」「Ⅲ指導スタイル」「Ⅳ授業スタイル」カテゴリーに含まれる26項目から、本研究の目的に合う15項目を抽出し、加筆修正したが、崎濱他（2016）における検討の結果、これらは「学習指導行動」と命名された（項目の中身については表2を参照）。

なお、両尺度とも4件法で、各項目は対をなしているが、対の内容はいずれも、「構成主義的（児童・生徒中心的）対直接伝統主義的（教師中心的）」という形になっている。また、評定は、1に近いほど児童・生徒中心的な、4に近いほど教師中心的な考え方をしていることを表している。

2.3 手続き

調査は、心理学関係の授業の一部を利用して集団で行われた。調査参加者には2つの尺度が印刷された質問紙を配布し、児童・生徒に対する信念、および各々の学習指導行動の重視度合いを4件法で回答するよう求めた。その際、調査参加者には、本尺度の回答は強制ではないこと、回答する意志がない場合は回答しなくても良いこと（回答の拒否権を担保すること）、本調査が授業とは別のものとして実施されること、回答結果が回答者個人個人の学業成績等に影響を与えないこと、個人個人の回答内容自体を問題にするわけではないことを文書および口頭にて伝えた。その上で、回答をもって本調査の趣旨に同意

表 1：児童・生徒観尺度

構成主義的児童・生徒観		教員養成大学 学生 N=29	教職課程 履修学生 N=33	教職課程 非履修学生 N=39	F 値	直接伝統主義的児童・生徒観
「学習指導性」因子		1.56 (0.38)	1.54 (0.46)	1.79 (0.46)	3.33 *	
19	児童・生徒の活動や頑張りは、できるだけほめることが大切だ。	1.31 (0.47)	1.45 (0.56)	1.59 (0.68)	1.89	児童・生徒がどんなに頑張ったとしても、結果が伴わない場合はむやみにほめるべきではない。
16	時間が限られているからと言って、教師が直接答えを教えるのではなく、まず児童・生徒に考えさせることが大切だ。	1.45 (0.51)	1.52 (0.62)	1.77 (0.74)	2.45 +	学校での時間は限られているのだから、児童・生徒には問題とその答えを教えるべきだ。
13	授業では、正解でなくても構わないので児童生徒にいろいろな意見を述べさせるべきだ。	1.41 (0.50)	1.36 (0.74)	1.56 (0.64)	0.96	授業では、児童・生徒が混乱しないように教師が正解を提示すべきだ。
12	教師の役割は、児童・生徒の自発的な探求を促すことだ。	1.45 (0.63)	1.39 (0.56)	1.64 (0.78)	1.38	教師の役割は、教師が立てた目標を遂行させることだ。
15	学びの目的は、考える力を育てることなので、授業では考える道すじの習得を中心とすべきだ。	1.79 (0.49)	1.70 (0.68)	1.85 (0.67)	0.51	学びの善し悪しは、知識量に左右されるので、授業ではできるだけ多くの知識を教えるようにすべきだ。
18	学びにおいては、どのように考えたかという過程が大切だ。	1.76 (0.64)	1.52 (0.62)	1.92 (0.84)	2.91 +	学びにおいてはどれだけたくさん知識を身につけたかが大切だ。
17	効果的な学びのためには、自分以外の考え方に触れることが重要なので、児童・生徒同士の自由な話し合いを認めるべきだ。	1.79 (0.68)	1.64 (0.70)	1.92 (0.70)	1.53	効果的な学びのためには、教師の指示がよく聞こえるように、静かで私語の少ない教室であるべきだ。
11	よい教師は、児童・生徒に問いの解決に至る道筋を示すものだ。	1.45 (0.63)	1.41 (0.67)	1.79 (0.66)	3.83 *	よい教師は、児童・生徒に問いに対する正しい答えが何かを直接示すものだ。
14	児童・生徒が学びに最も意欲的になるのは、問題の解き方を自分で発見できた時だ。	1.69 (0.66)	1.82 (1.04)	2.03 (0.84)	1.30	児童・生徒が学びに最も意欲的になるのは、良い成績を取った時だ。
「自律性」因子		2.57 (0.41)	2.52 (0.45)	2.46 (0.39)	0.62	
4	児童・生徒は放っておかれると、かえって自分なりに工夫して、勉強していくものだ。	3.00 (0.66)	2.75 (0.62)	2.79 (0.73)	1.18	児童・生徒は放っておかれると、無駄なことをして時間をつぶしているものだ。
2	児童・生徒は放っておかれると自分からすすんで活動するものだ。	2.69 (0.60)	2.84 (0.68)	2.85 (0.67)	0.58	児童・生徒は、放っておかれると何もしないものだ。
7	児童・生徒は教師の目がなくても、やるべきことはきちんとやっていくものだ。	2.62 (0.68)	2.63 (0.55)	2.67 (0.74)	0.05	児童・生徒は、教師がきちんと見ていないと、するべきこともしないものだ。
5	自然に任せていても、児童・生徒自身が、自分の生活を良くするために努力するものだ。	2.66 (0.72)	2.53 (0.72)	2.46 (0.76)	0.58	自然に任せておくと、児童・生徒はどうしてもだらしない生活を過ごすものだ。
3	児童・生徒は、自由にさせておくと、なにか独創的なことをしているものだ。	2.10 (0.62)	2.06 (0.80)	1.92 (0.70)	0.62	児童・生徒は自由にさせておくと、あまり意義のあることはしないものだ。
1	児童・生徒というものは、好奇心が強くて自発的に色々学んでいくものだ。	2.34 (0.81)	2.30 (0.88)	2.11 (0.76)	0.85	児童・生徒というものは、外から色々刺激を与えないと、学んでいこうとはしないものだ。
「自己統制性」因子		2.66 (0.40)	2.49 (0.57)	2.65 (0.42)	1.24	
9	特にしつけに気を配らなくても児童・生徒なりに地域や学校できちんと生活できるものだ。	2.86 (0.64)	2.67 (0.89)	2.74 (0.75)	0.50	しっかりしたしつけをしておかないと、児童・生徒は地域や学校できちんとした生活ができないものだ。
8	物事の正しさ、善し悪しなどはとくに教えてやらなくても、児童・生徒なりに身につけていくものだ。	2.52 (0.69)	2.27 (0.80)	2.74 (0.75)	3.52 *	児童・生徒というのは正しいことを教えてやらなければ、良くないことを身につけていくものだ。
6	児童・生徒は、自分なりに適切な方向をみつけて成長していくものだ。	2.52 (0.74)	2.22 (0.79)	2.49 (0.64)	1.67	児童・生徒はうまく方向づけをしないと、なかなか成長していかないものだ。
10	児童・生徒は、信頼して任せておけば、とくに悪いことや困ることをしないものだ。	2.72 (0.65)	2.72 (0.63)	2.62 (0.63)	0.33	児童・生徒はしっかりと目を配っていないと、なにか良くないことをしてしまうものだ。

注：各群の平均値等一覧、() は標準偏差。† : $p < .10$, * : $p < .05$ 。

表 2：学習指導行動尺度

構成主義的学習指導行動	教員養成大学 学生 N=29	教職課程 履修学生 N=33	教職課程 非履修学生 N=39	F 値	直接伝統主義的学習指導行動
学習指導行動	1.77 (0.32)	1.83 (0.42)	1.91 (0.39)	1.01	
8 生徒に寄り添い、生徒が自信を持てるようにしながら授業を進める。	1.76 (0.64)	1.85 (0.71)	1.79 (0.77)	0.13	到達すべき客観的な目標を中心にすえながら授業を進める。
4 授業では生徒が問題を解く(考える)時間を十分にとる。	1.76 (0.64)	2.00 (0.78)	1.97 (0.68)	1.09	授業では教師の説明の時間を十分にとる。
2 授業では生徒の発言の機会を多くとる。	1.38 (0.49)	1.67 (0.65)	1.90 (0.60)	6.49 **	授業では教師の説明の機会を多くとる。
6 生徒の誤りは、生徒自身で気づくよう指導する。	1.93 (0.53)	1.73 (0.72)	2.03 (0.64)	2.23	生徒の誤りは、教師が指摘することを通して指導する。
7 公式・法則の成り立ちは、児童・生徒自身が考えることを通して理解させる。	2.07 (0.65)	2.18 (0.92)	2.28 (0.79)	0.59	公式・法則の成り立ちは、教師が説明することで児童・生徒に理解させる。
13 授業はできる限り生徒のペースで進める。	1.97 (0.33)	1.94 (0.50)	1.79 (0.57)	1.23	授業はできる限り教師のペースで進める。
3 結果よりも生徒の取り組みの過程を重視する。	1.79 (0.49)	1.67 (0.69)	1.69 (0.66)	0.35	生徒の取り組みの過程よりも結果を重視する。
12 一つの解き方だけでなく、他にもいろいろな解き方があることに気付かせるような指導をする。	1.76 (0.58)	1.76 (0.79)	1.95 (0.79)	0.80	一つの解き方について何度も反復することでしっかりと身に付けさせるような指導をする。
15 生徒が問題に興味・関心を持ち、生徒から積極的に疑問や質問が出るような授業の組み立てや指導を行う。	1.66 (0.61)	1.58 (0.75)	1.67 (0.53)	0.21	生徒から疑問や質問が出ないよう丁寧な説明を行い、問題に興味・関心を持てるようにする。
5 授業では生徒が自ら学ぶ時間を多くとる。	1.93 (0.53)	1.88 (0.61)	2.13 (0.77)	1.48	授業では教師の指導の時間を多くとる。
14 やさしい問題だけでなく、できれば難しい問題にも挑戦する機会を設けながら指導する。	1.62 (0.56)	1.73 (0.72)	1.79 (0.66)	0.59	難しい問題を避け、できるだけやさしい問題だけを解かせるように指導する。

注：各群の平均値等一覧、() は標準偏差。**: $p < .01$ 。

を得たと判断することも口頭で伝えた。なお、本手続きは崎濱他 (2016) と同様である。

3. 結果と考察

得られたデータについて、SPSS Ver.24.0 を用いて、児童・生徒観および学習指導行動に関する 1 要因分散分析を行った。

3.1 児童・生徒観の比較検討

崎濱他 (2016) において確認された下位尺度の構造に基づき、児童・生徒観についての群間の比較検討を行った。表 1 に、各群における児童・生徒観の下位尺度および下位項目の評定平均値を示した。評定平均値の群による違いがみられるかどうかを検討するため、一要因分散分析を行ったところ、「学習指導性」において F 値が有意であった ($F(2, 99) = 3.33, p < .05$)。Tukey 法による多重比較の結果、教職課程履修学生が教職課程非履修学生に比べ、評定値が低くなる傾向が見られた。すなわち、教職課程履修学生の方が、より児童・生徒中心の児童・生徒観を有する傾向が見られたと言えよう。

そこで、「学習指導性」を構成する各々の下位項目についても同様に一要因分散分析を行ったところ、項目 11「よ

い教師は、児童・生徒に問いの解決に至る道筋を示すものだ。—よい教師は、児童・生徒に問いに対する正しい答えが何かを直接示すものだ。」において F 値が有意であった ($F(2, 99) = 3.83, p < .05$)。Tukey 法による多重比較の結果、教職課程履修学生が教職課程非履修学生に比べ、評定値が低かった。すなわち、教職課程履修学生の方がより児童・生徒中心の児童・生徒観を有していたと言えよう。

次に、「自律性」「自己統制性」について検討を加えたところ、下位尺度自体では群間の評定値の差は有意ではなかったが、「自己統制性」の項目 8「物事の正しさ、善し悪しなどはとくに教えてやらなくても、児童・生徒なりに身につけていくものだ。—児童・生徒というのは正しいことを教えてやらなければ、良くないことを身につけていくものだ。」において F 値が有意であった ($F(2, 99) = 3.52, p < .05$)。Tukey 法による多重比較の結果、教職課程履修学生が教職課程非履修学生に比べ、評定値が低かった。すなわち、教職課程履修学生の方がより児童・生徒中心の児童・生徒観を有していたと言えよう。なお、教員養成大学学生—教職課程履修学生間、教員養成大学学生—教職課程非履修学生間の差はいずれも有意ではなかった。

3.2 学習指導行動の比較検討

学習指導行動についても、児童・生徒観同様、群間の違いについて検討を加えた。その結果、下位尺度そのものでは群間の評定値に有意差はなかったが、下位項目に着目したところ、項目2「授業では生徒の発言の機会を多くとる。—授業では教師の説明の機会を多くとる。」において F 値が有意であった ($F(2, 99) = 6.49, p < .01$)。Tukey法による多重比較の結果、教員養成大学学生の方が教職課程履修学生に比べ、評定値が低かった。すなわち、教員養成大学学生の方が教職課程履修学生に比べてより児童・生徒中心の学習指導行動を重視していたと言える。

4. 総合考察

本研究では、教員養成大学学生、教職課程履修学生、教職課程履修学生を対象とし、児童・生徒観および重視する学習指導行動に何らかの違いがみられるのかどうかを検討した。特に、①教員養成大学学生および教職課程履修学生の児童・生徒観のうち、「学習指導性」の側面については、教職課程履修学生に比べて児童・生徒中心の側面であるか、②教員養成大学学生および教職課程履修学生の児童・生徒観のうち、「自己統制性」の側面については、教職課程履修学生に比べて教師中心の側面であるか、③教員養成大学学生および教職課程履修学生が重視する学習指導行動は、教職課程履修学生と比べてより児童・生徒中心の側面であるか、の3点について検討を加えた。

まず、①の点について検討を加えると、「学習指導性」について、教職課程履修学生の方が教職課程履修学生に比べてより児童・生徒中心の信念を有する傾向が見られた。また、下位項目についても教職課程履修学生の方が教職課程履修学生に比べてより児童・生徒中心の信念を有していたものが見られた。その他の項目については、「学習指導性」の各項目における群間の差は有意ではなかったものの、全体として、評定平均値は教員養成大学学生 < 教職課程履修学生 < 教職課程履修学生、あるいは教職課程履修学生 < 教員養成大学学生 < 教職課程履修学生という傾向が見られた。これらの点を踏まえると、「学習指導性」についてはおおむね、教員養成大学学生・教職課程履修学生の指導・生徒観が教職課程履修学生に比べて児童・生徒中心の傾向を有するものと考えられる。よって、①についてはおおむね確認されたと言える。

次に、②の点について検討を加える。「自己統制性」については、下位尺度自体では F 値は有意でなかったものの、一部の下位項目において、教職課程履修学生が教職課程履修学生に比べてやや児童・生徒中心の信念を有していた。しかしながら、その他の項目における各群の評定平均値の大小を比較すると、教職課程履修学生 < 教職課程履修学生 < 教員養成大学学生、教職課程履修学生 < 教員養成大学学生 < 教職課程履修学生、教職課程履修学生 < 教職課程履修学生 = 教員養成大学学生と

いった形で、全体としての傾向には統一性が見られなかった。これらの事項を踏まえると、②については確認することができなかったと言える。

その次に、③の側面について検討を加える。学習指導行動については、下位尺度自体の評定値の差は有意ではなかったが、項目2において、教員養成大学学生の方が教職課程履修学生に比べてより児童・生徒中心の学習指導行動を重視していた。その他の項目については群間の違いが有意ではなかったものの、いずれの項目も評定平均値が2.50を下回っていたことから、全体としては児童・生徒中心の学習指導行動を重視していたことが伺える。また、下位項目(11項目)のうち7項目(全体の64%)において、評定平均値が教員養成大学学生 < 教職課程履修学生 < 教職課程履修学生、あるいは教職課程履修学生 < 教員養成大学学生 < 教職課程履修学生という傾向を示していた。このことから、③については①同様、おおむね確認されたと言える。

以上を踏まえると、林他(2016)で得られた結果については、教員免許状取得者(取得予定者)に特徴的な傾向であることが伺える。このような結果が生じた理由としては以下の2つが考えられる。一つは教員免許を取得しようとする者は元々、学習指導性については児童・生徒中心の、自己統制性については教師中心の視点を持っていることが考えられる。もう一つは、調査参加者がすべて大学3年生以上であり、教員養成プログラムを少なくとも2年以上にわたって受講していたという教員養成プログラム受講の有無の効果(影響)という可能性が考えられる。これらの可能性の何れがより妥当であるかについては本研究結果からは結論出来ないため、大学入学時での児童・生徒観や学習指導行動の結果とその後の教職課程プログラム履修希望との関係や、教職課程履修者の児童・生徒観や学習指導行動に関する年次進行的な変化を調べるなどの検討が必要であろう。いずれにせよ、教職課程を履修する者は、それを何れの機関で履修しているかに関係なく、学習指導に関する児童・生徒中心の信念を重視していたという傾向は、算数・数学のような特定教科の指導における現職教員のもつ信念についての日比・加藤(2011)、梶田・石田・伊藤ら(1986)の研究結果と一致していたと言える。

ところで本研究において教職課程履修学生は教職課程履修学生に比べて、児童・生徒中心の見方あるいは教師中心の見方に差があったとは言えるものの、全体的な傾向という点では同じ方向性を示していたとも言える。すなわち、具体的に①・②の、信念に関わる事項についてみると、「学習指導性」においては、下位尺度および一部の下位項目で評定値の差が有意ではあったものの、おおむねどの項目でも、各群、評定平均値が2.00を下回っていた。すなわち、群に関わらず、児童・生徒中心の信念を有している傾向がうかがえる。調査対象者が学校教育を受けたのがおおむね1990年代後半から2000年代であることを踏まえると、本研究における調査参加者自身がより児童・生徒中心の学習指導を受けていたこと

が推測される。一方で、「自律性」「自己統制性」については、「自己統制性」の項目6および8における教職課程履修学生、項目6における教職課程非履修学生において、評定平均値がおおむね2.50以下であったことから、「どちらともいえない」または「どちらかといえば児童・生徒中心的」であると考えられる。しかし、それ以外についてはおおむね、どの群においても評定平均値が2.50以上であったことから、教師中心的な信念を有していることが伺える。これらの結果については、調査参加者自身がこれまで受けてきた学校教育の経験が反映されているものと思われる。すなわち、学習指導面では児童・生徒中心的な視点が重要であるとしつつも、生徒指導的な側面となると教師中心的な指導の視点が重要であると捉えていることが伺える。また、学習指導行動についても、①の「学習指導性」と同様の傾向が見られるものと考えられる。こうした傾向は林他(2016)とも一致している。

本研究の結果と現職教員の教師信念の研究結果を関連付けて考察すると、本研究において検討した事項は、教員免許状取得に向けて必要な教職関連科目を一定数履修している学生(大学3年次以上の学生)を対象としたものであった。そのため、信念の様相が学年によって変化するか、教育実習や学校観察等、教育現場へのアクセスの経験が信念の形成や変容にどのような影響を与えるのかについては検討がなされなかった。また、教員養成大学学生や教職課程履修学生が有する特徴は、大学入学前から有していたものであるのか、それとも大学入学後に受講した教員養成プログラムによって形成された(あるいはより強まった)のか、といった点についても検討がなされなかった。教員養成プログラムの効率的な運用を考える上で、これらの点についてもさらなる検討を重ねることが今後の大きな課題となるであろう。

引用文献

- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York, NY: Longman.
- 中央教育審議会 (2015). これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について—学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて— (答申). 中央教育審議会.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- 日比光治・加藤直樹 (2011). 教師の指導行動決定のための知識と教職経験との関連性 (I) —中学校数学科教師の指導行動決定の背景にある指導観の分析を通して—. 岐阜大学カリキュラム開発研究, 28 (2), 37-49.
- 林龍平・崎濱秀行・藤田正 (2016). 現職教員および教員志望学生の児童・生徒観および指導行動に関する研究 (2) —現職教員を中心とした検討—. 大阪教育大学紀要 (教育科学編), 65 (1), 123-133.
- 伊藤篤 (1990). 「教師中心」「学習者中心」的指導の尺度

- 安定性に関する研究—韓国小学校教師の分析—. 日本福祉大学研究紀要, 84 (第2分冊・文化領域), 1-10.
- 伊藤篤 (1992). 教師の指導様式と児童の達成目標との関係 (2) —日本の小学校の分析—. 日本福祉大学研究紀要, 87 (第2分冊・文化領域), 99-111.
- Kagan, D.M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- 梶田正巳・石田勢津子・伊藤篤 (1986). 算数・数学の学習のさせ方—教師の「個人レベル指導論 (PTT) の解析」—. 名古屋大学教育学部紀要, 33, 77-131.
- 文部科学省 (2017a). 中学校学習指導要領. 文部科学省.
- 文部科学省 (2017b). 小学校学習指導要領. 文部科学省.
- 文部科学省 (2018). 高等学校学習指導要領. 文部科学省.
- 崎濱秀行・林龍平・藤田正 (2016). 現職教員と教員志望学生の児童・生徒観および学習指導行動に関する研究 (1) —児童・生徒観および学習指導行動に関する尺度の作成—. 大阪教育大学紀要 (教育科学編), 64 (2), 85-92.

(受稿: 2019年9月19日 受理: 2019年10月11日)