

What Factors Improve Competence As a Teacher? —From the Viewpoint of Autonomous Teaching Practice—

Osamu Koyama*

Faculty of Commerce, Doshisha University

教員としての資質を高める要因は何か —裁量発揮経験に着目して—

小山 治**

同志社大学商学部商学科

Abstract — The purpose of this study is to examine what factors improve competence as a teacher from the viewpoint of autonomous teaching practice. The data used in this paper were collected via a questionnaire survey of university students in the faculty of education. The main findings were threefold. First, students who had autonomous teaching practice in practice teaching or trial lessons received higher scores of praise from others for competence as a teacher than those who did not. Second, this result was observed in both groups of first- or second-year students and third- or fourth-year students. Third, extracurricular experience of teaching, through volunteer, club and circle activities, had no effects on the scores in the former group and had weak positive effects on the scores in the latter group. These findings led to three suggestions. First, encouraging students' autonomous teaching practice can improve their competence as a teacher more than controlling their teaching practice. Second, active learning at the early stage of university education can be more functional to improve the competence of students who are willing to be teachers. Third, competence as a teacher can be developed more effectively through regular curricula than through extracurricular teaching activities.

(Accepted on 14 January, 2015)

*) Correspondence: Faculty of Commerce, Doshisha University, Karasuma Higashi-iru, Imadegawa-dori, Kamigyo-ku, Kyoto 602-8580, Japan
E-mail: okoyama@mail.doshisha.ac.jp

***) 連絡先: 602-8580 京都府京都市上京区今出川通烏丸東入 同志社大学商学部商学科

1. 問題設定

本稿の目的は、全国の4年制大学の教育系学部の学生に対する質問紙調査によって、教員としての資質を高める要因は何かという問いを明らかにすることである¹⁾。

近年、教員免許更新制の導入等の影響により、教員としての資質の育成が社会的な注目を集めている。中央教育審議会(2012a: 2-3)は、「社会からの尊敬・信頼を受ける教員、思考力・判断力・表現力等を育成する実践的指導力を有する教員、困難な課題に同僚と協働し、地域と連携して対応する教員が必要」であり、「教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である」と指摘した上で、「これからの教員に求められる資質能力」として、「教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力」、「専門職としての高度な知識・技能」、「総合的な人間力」を挙げている。

このように、教員としての資質に関する議論は盛んに行われているにもかかわらず、そうした議論は必ずしも十分な実証的な根拠に基づいたものではない。そのため、どうすれば教員としての資質が高まるのかという疑問に正面から答えられるものになっていない。そこで、本稿では、次の2点を特長とした分析を行う。

第1に、他者からの称賛経験(以下、被称賛経験と呼称する)によって教員としての資質を捉えるという点である。政策上の議論では、教員としての資質の中身を理論的に語る当為論が中心である。一方、先行研究の多くでは、教員としての資質を細分化し、それを単純な自己評価によって測定するという手法が採用されている。しかし、そうした手法では、列挙された資質が本当に教員としての資質であるといえるのか、自己評価によって本当に教員としての資質を測定できるのかという問題点を内包することになってしまう。本稿では、教員としての資質の中身をいったん括弧にくくり、被称賛経験によって教員としての資質を捉える²⁾。これによって、政策上の議論や先行研究が内包する問題点を一定程度克服した実証的な分析が可能となる。

第2に、教育実習や模擬授業における裁量発揮経験に着目するという点である。裁量発揮経験とは、

「教育実習や模擬授業で自分の思い通りの教え方を発揮できる経験」を指す。これまで、実践的な教育経験の中でも教育実習には様々な正の効果がみられることが明らかにされている(例えば、西松2008; 秋光2011; 角田2012; 山田2012等)。しかし、そうした実践的な教育経験におけるどのような要因が教員としての資質を高めるのかという点はほとんど明らかにされていない。そこで、本稿では、裁量発揮経験に着目する。なぜなら、裁量発揮経験は、中央教育審議会(2012b: 9)で指摘されているアクティブ・ラーニング(能動的学修)に相当すると考えられるからである。本稿によって、教育系学部におけるアクティブ・ラーニングの有効性も明らかになる。

本稿の構成は次の通りである。2節では、本稿と関連する先行研究の到達点を整理し、その問題点を検討した上で、本稿の学術的な意義を論証する。3節では、分析で使用する、全国の4年制大学の教育系学部の学生に対する質問紙調査のデータについて説明した後、本稿の分析対象を設定・確認する。4節では、分析で使用する変数の設定を行う。5節では、裁量発揮経験が、被称賛経験によって測定された教員としての資質に対してもたらず効果を分析する。6節では、本稿の主な知見をまとめ、その含意について考察した上で、今後の課題を指摘する。

2. 先行研究の検討

本稿と関連する先行研究は、①教員としての資質の中身を明らかにした研究、②教員としての資質の学生の習得状況を明らかにした研究、③大学における実践的な授業の効果を明らかにした研究に分類できる。

まず、それぞれの先行研究の到達点を整理する。

前述した①の研究では、教員としての資質の中身が細分化されている。別惣ほか(2012)は、全国の小学校教員に対する質問紙調査によって、教員としての資質能力50項目の評価を問い、当該項目を①学び続ける教師、②教師としての基本的素養、③子ども理解に基づく学級経営・生徒指導、④教科等の指導、⑤連携・協働に構造化している。

規模は小さくなるものの、同様の実証研究は複数存在する。例えば、中田(2009)は、小学校の新人教師・現職校長・元校長に対する質問紙調査によって、小学校教師に求められる資質能力は3つの世代間で大きく異なることを明らかにしている。板良敷ほか(2010)は、小学校教師と保護者に対する質問紙調査によって、両者が考える小学校教師に求められる資質能力の差異等を明らかにしている。諏訪ほか(2011)は、小学校長に対する質問紙調査によって、大学卒業時における資質能力の必要度や到達度を測定している。

前述した②の研究では、学生に対する質問紙調査によって、教員としての資質の習得状況が自己評価という形で明らかにされている。別惣ほか(2010)は、小学校教員養成課程認定大学・学部の学生と小学校新任教員に対する質問紙調査によって、養成カリキュラムの有効性を高く認識している者ほど、小学校教員として必要な資質能力の到達度を高く評価していることを明らかにしている。速水(2012)は、現在の学校教育現場における教育課題をテーマとした集団討論における資質能力の習得状況を記述している。

前述した③の研究では、教育実習の効果を取り扱ったものが多い。総じてみると、教育実習には、教職志望や教師に必要な資質能力に関する自信を高める効果があることが確認されている(阿形2005:87; 秋光2011:44)。角田(2012)は、いくつかの変数を統制しても、教育実習を経験することで、教員に必要な資質能力が向上することを明らかにしている。一方、山田(2012)は、教育実習に参加することには、高い教職志望意識を高次元安定させる働きはあるものの、低い教職志望意識を高める働きはみられないという興味深い知見を導き出している。

教育系学部の学生に対する小規模な質問紙調査のデータを分析した研究でも知見は類似している。特定大学の教育学部3年生に対する質問紙調査を実施した西松(2008)は、特に男性において教育実習前後で個人的教師効力感が高まること等を明らかにしている。秋光(2011)は、実地教育Ⅲという小学校教育実習を経験した学生に対する質問紙調査によって、学部学生については、教職意欲の向上が対

人関係能力に関する自信と教師志望度に正の影響をもたらすこと等を明らかにしている。

もつとも、これらの教育実習の効果に関する研究の多くでは、基礎的な分析しか行われていない。そうした中で、長谷川(2010)は、2つの県の公立中学校教員に対する質問紙調査によって、正課・正課外の活動への熱意が大学における資質能力の習得度(自己評価)に対してもたらす効果を重回帰分析によって分析した貴重な研究である。そこでは、(大学在学中の)教育実習への熱意は、教育的態度に対して正の効果をもたらすに留まっていることが明らかにされている。

次に、以上の先行研究の問題点を検討する。

問題点として挙げられるのは、次の3点である。

第1に、多くの場合、教員としての資質が、資質・能力項目の単純な自己評価によって測定されているという点である。これは、到達度、自信度等といった表記を行っている研究に全般的にあてはまる。資質の自己評価と実際の資質が完全に一致するとは考えられない以上、単純な自己評価以外によって教員としての資質を測定する手法を検討する余地がある。

第2に、実践的な授業として教育実習に関心が集中し過ぎていることに加えて、そうした授業におけるどのような経験が教員としての資質を高めるのかということがほとんど明らかにされていないという点である。この意味で、先行研究の多くは、実践的な授業をいかに改善すれば、教員としての資質を高めることにつながるのかという問いに実証的に答えられていないと考えられる。

第3に、全国規模の質問紙調査による実証研究が不足しているという点である。いくつかの例外を除いて、前述した①～③の研究は、特定の大学や地域を扱った小規模なものに留まっている。政策的な含意を導き出すためにも、大規模な実証研究を展開する必要がある。

本稿では、以上の先行研究の問題点を克服するために、教員としての資質を被称賛経験によって測定し、それに対する実践的な授業における裁量発揮経験の効果に着目する。その上で、全国規模の教育系学部の学生に対する質問紙調査のデータを統計的に分析する。

3. 分析データ

本稿の分析で使用するの、全国の4年制大学15校（国立大学11校、私立大学4校）の小学校教諭一種免許状が取得可能な教育系学部（に所属している1～4年生に対して実施された質問紙調査のデータである³⁾。この調査は、東京大学教育学部総合教育科学科比較教育社会学コースの教育社会学調査実習という授業の一環として実施された。筆者は特任助教として授業・調査依頼・履修者の指導等に関与したが、質問紙は履修者によって設計された。この調査が想定する母集団は、全国の小学校教諭一種免許状を取得できる通学課程の教育系学部（に所属している学生である。

調査時期は、2011年10月から12月までである。調査の依頼は、調査対象校の大学教員に対して行った。質問紙の回収に際しては、原則として、①教室における集合調査法と②教室内で配布した質問紙を後日大学に持参してもらう方法を併用し、いずれも大学単位で質問紙を回収した。この調査は無作為抽出法を採用しているわけではないので、調査結果を安易に一般化することには慎重になる必要がある。ただし、先行研究では、教育系学部の学生に対する全国規模の質問紙調査は少ないため、本稿の分析データは教育系学部の学生の全体像を概観する上で相当程度の意義を有するものであると考えられる。本稿では、標本が無作為抽出されたと仮定して、統計的検定を行う。これより、分析結果の一般化の可能性を検討することができる。

有効回収数は2001ケース（日本人学生は1976ケース）であり、有効回収率は87.9%である。本稿では、このうち、①日本人学生で、②標本抽出時に設定した調査対象学部（に所属しており、③教育系学部以外の他学部生ではなく、④現在教員を志望している者を分析対象とする（該当者は1362ケース）。なぜなら、本稿は教員としての資質を高める要因を明らかにすることを目的としているため、それに適した分析対象を設定する必要があるからである。

本稿の分析対象（N=1362）の基本的な特徴を確認する。

性別については、男子が46.5%、女子が

53.4%、無回答が0.1%となっている。所属している大学の設置主体については、国立大学の者が72.8%、私立大学の者が27.2%、無回答が0.0%となっている。学科・課程については、小学校教諭一種免許状の取得が卒業要件となっている学科・課程に所属している者が68.8%、そうではない学科・課程に所属している者が31.2%、無回答が0.0%となっている。学年については、1年生が30.7%、2年生が45.5%、3年生が16.4%、4年生が6.9%、無回答が0.4%となっている⁴⁾。1・2年生が多いという点については、留意する必要がある。

なお、以降では、投入される変数の無回答が分析から除外されるため、実際の分析対象が1362ケースになるとは限らない。

4. 変数の設定

表1は、本稿の分析で使用する変数の操作的定義をまとめたものである。以下では、重要な変数についてのみ説明する。

従属変数である教員としての資質は、「学校の先生としての資質（教え方・子どもとの接し方など）」について、①「大学の教員に資質をほめられた」、②「大学の友だちに資質をほめられた」、③「両親などの親族に資質をほめられた」という3つの質問項目（いずれも4件法）の合成変数である⁵⁾。これらの質問項目それぞれについて、「とてもあてはまる」=4～「まったくあてはまらない」=1として合算し、被称賛経験による教員資質得点とした（範囲は3～12、 α 係数は0.744）⁶⁾。被称賛経験による教員資質得点の平均値は6.888であり、標準偏差は2.164である（N=1354）。被称賛経験による教員資質得点をカテゴリ変数としてクロス集計で使用する場合、分布ができるだけ半々になるように、「3～6」を「低い」（42.2%）、「7～12」を「高い」（57.8%）とした。

一方、本稿で最も重要な独立変数の1つである教育実習・模擬授業における裁量発揮経験は「教育実習や模擬授業で自分の思い通りの教え方を発揮できる経験をした」という質問項目によって測定した。

まず、「教育実習」と「模擬授業などの実践的授業」の熱心度に関する質問項目において、いずれも「取らなかった（やっていない）」と回答した者を「教育実習・模擬授業の受講経験なし」とした。次に、「教育実習や模擬授業で自分の思い通りの教え方を

発揮できる経験をした」という質問項目に「あまりあてはまらない」または「まったくあてはまらない」と回答した者を「裁量発揮経験が少ない」とし、「とてもあてはまる」または「まああてはまる」と回答した者を「裁量発揮経験が多い」とした⁷⁾。「教育

表 1. 分析で使用する変数の操作的定義

変数名	操作的定義
被称賛経験による教員資質得点	「学校の先生としての資質（教え方・子どもとの接し方など）」について、①「大学の教員に資質をほめられた」、②「大学の友だちに資質をほめられた」、③「両親などの親族に資質をほめられた」という3つの質問項目から作成した。これらの質問項目それぞれについて、「とてもあてはまる」= 4～「まったくあてはまらない」= 1として合算した（範囲は3～12、 α 係数は0.744）。カテゴリ変数として使用する場合、分布ができるだけ半々になるように、「3～6」を「低い」、「7～12」を「高い」とした。
裁量発揮経験	まず、「教育実習」と「模擬授業などの実践的授業」の熱心度に関する質問項目において、いずれも「取らなかった（やっていない）」と回答した者を「教育実習・模擬授業の受講経験なし」とした。次に、「教育実習や模擬授業で自分の思い通りの教え方を発揮できる経験をした」という質問項目に「あまりあてはまらない」または「まったくあてはまらない」と回答した者を「裁量発揮経験が少ない」とし、「とてもあてはまる」または「まああてはまる」と回答した者を「裁量発揮経験が多い」とした。 クロス集計では、「教育実習・模擬授業の受講経験なし」= 0、「裁量発揮経験が少ない」= 1、「裁量発揮経験が多い」= 2とした。重回帰分析では、「教育実習・模擬授業の受講経験なし」を基準変数とするダミー変数とした。ただし、3・4年生の分析の際は、「裁量発揮経験が多い」= 1、「裁量発揮経験が少ない」= 0とした。なぜなら、3・4年生では、「教育実習・模擬授業の受講経験なし」の者が1名しかいないため、該当者を除外して分析したからである。
男子ダミー	男子 = 1, 女子 = 0とした。
国立大学ダミー	所属している大学の設置主体が国立大学 = 1, 私立大学 = 0とした。
小学校教諭一種免許状卒業要件ダミー	小学校教諭一種免許状の取得が卒業要件である = 1, その他 = 0とした。
学年	クロス集計では、3・4年生 = 1, 1・2年生 = 0とした。重回帰分析では、連続変数とした（範囲は1～4）。
両親のいずれかが学校の先生ダミー	父親または母親が学校の先生である = 1, そうではない = 0とした。
実家の所有財数	「冷蔵庫」、「食器洗い機」、「温水洗浄便座（ウォシュレットなど）」等の9つの財のうち、実家にある財の個数を連続変数とした（範囲は1～9）。
実家の蔵書数	実家の蔵書数について、「ほとんどない」= 0, 「20冊くらい（本棚1段分くらい）」= 0.2, 「50冊くらい（本棚半分くらい）」= 0.5, 「100冊くらい（本棚1つ分くらい）」= 1, 「200冊くらい（本棚2つ分くらい）」= 2, 「300冊くらい（本棚3つ分くらい）」= 3, 「400冊以上（本棚4つ分以上）」= 4.5という100冊単位の値に置き換え、そのまま連続変数とした。
大学の成績	大学で履修した科目の単位に占めるA(優)以上の成績の割合を連続変数とした(範囲は0～10)。
子どもと接するボランティア・部・サークル活動をやったダミー	「子どもと接するボランティア・部・サークル活動」に「とても熱心に取り組んだ」～「まったく熱心に取り組まなかった」を「やった」= 1, 「やっていない」= 0とした。
塾講師・家庭教師のアルバイトをやったダミー	「塾講師・家庭教師のアルバイト」に「とても熱心に取り組んだ」～「まったく熱心に取り組まなかった」を「やった」= 1, 「やっていない」= 0とした。

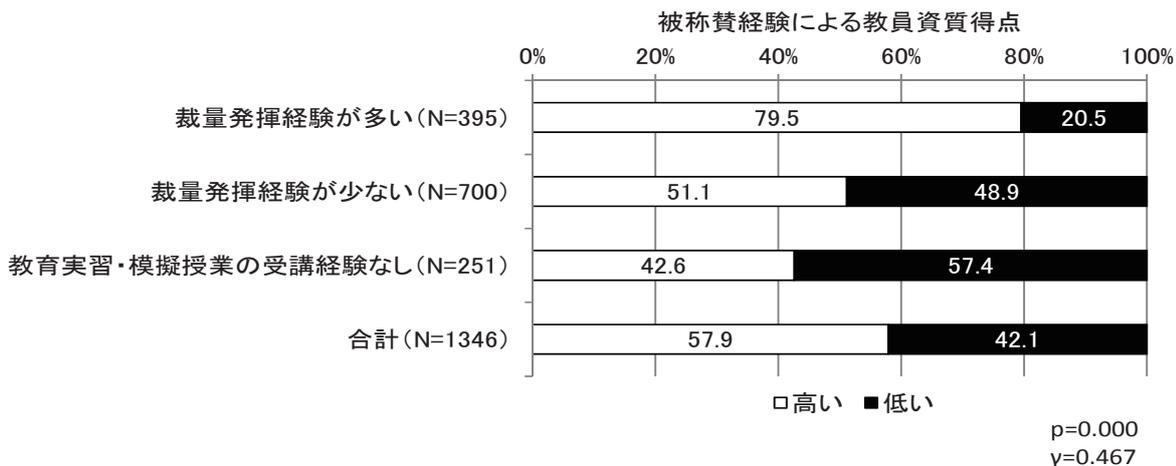


図1. 裁量発揮経験別にみた被称賛経験による教員資質得点

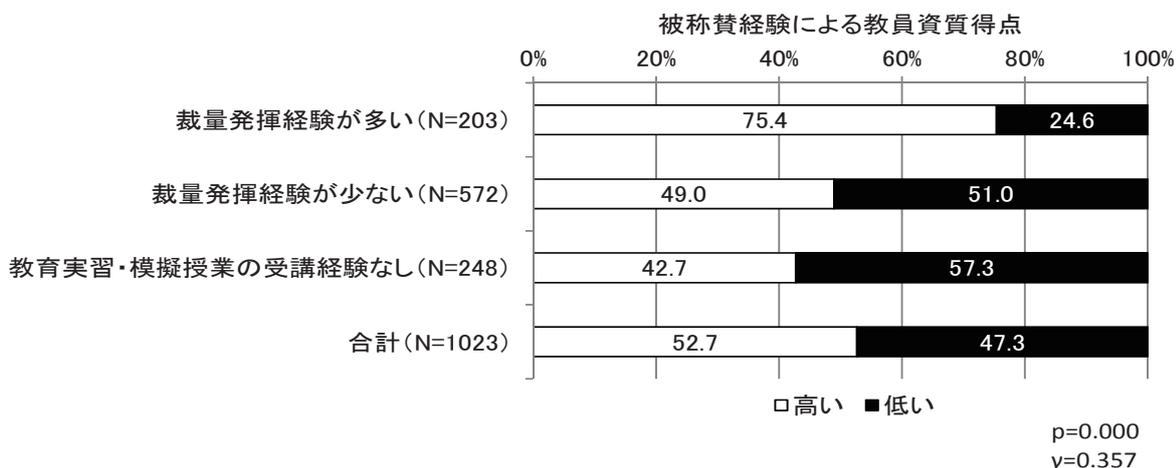
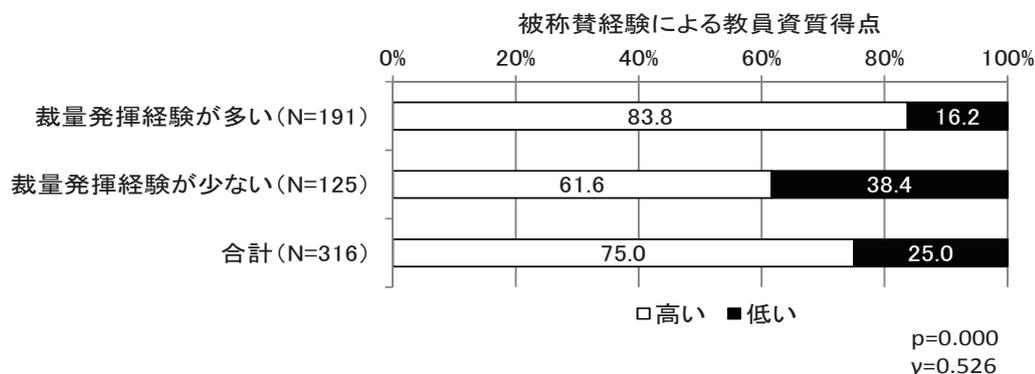


図2. 裁量発揮経験別にみた被称賛経験による教員資質得点 (1・2年生)



注: 3・4年生では、「教育実習・模擬授業の受講経験なし」というカテゴリーはない。なぜなら、「教育実習・模擬授業の受講経験なし」の者が1名しかいないため、該当者を除外して分析したからである。

図3. 裁量発揮経験別にみた被称賛経験による教員資質得点 (3・4年生)

実習・模擬授業の受講経験なし」の者は18.6%、「裁量発揮経験が少ない」者は52.1%、「裁量発揮経験が多い」者は29.3%である (N=1351)。

なお、裁量発揮経験の分布は、学年によって異なっている⁸⁾。例えば、1年生では、「教育実習・模擬授業の受講経験なし」の者が半数弱となっており、4年生では、それが0名となっている。そのため、分析に際しては、学年の影響を統制する必要がある。

5. 分析

5-1 裁量発揮経験と被称賛経験による教員資質得点の関連

まず、裁量発揮経験と被称賛経験による教員資質得点の関連をクロス集計によって分析する。

図1は、裁量発揮経験を独立変数とし、被称賛経験による教員資質得点を従属変数としたクロス集計の結果をまとめたものである。それによれば、裁量発揮経験が多い者ほど、被称賛経験による教員資質得点が高いことがわかる。裁量発揮経験が多い者で被称賛経験による教員資質得点が高い者は79.5%にも達している一方で、当該経験が少ない者で被称賛経験による教員資質得点が高い者は51.1%であり、教育実習・模擬授業の受講経験がない者で被称賛経験による教員資質得点が高い者は42.6%に留まっている(これらの差は、独立性の検定によると、0.1%水準で有意)。順位尺度間の関連性の強さを表す γ 係数は0.467であり、比較的強い正の相関関係があることもわかる。

ただし、前述したように、本稿の分析対象は1・2年生が中心であるため、学年の影響を統制する必要がある。

図2は、1・2年生を分析対象にして、裁量発揮経験を独立変数とし、被称賛経験による教員資質得点を従属変数としたクロス集計の結果をまとめたものである。それによれば、ここでも裁量発揮経験が多い者ほど、被称賛経験による教員資質得点が高いことがわかる。両者の関連は、独立性の検定によると、0.1%水準で有意である。 γ 係数は0.357であり、正の相関関係を示している。

図3は、3・4年生を分析対象にして、裁量発揮経験を独立変数とし、被称賛経験による教員資質得点を従属変数としたクロス集計の結果をまとめたものである(3・4年生では、「教育実習・模擬授業の受講経験なし」の者が1名しかいないため、該当者を除外して分析している。次項でも同様)。それによれば、裁量発揮経験が多い者ほど、被称賛経験による教員資質得点が高いことがわかる。両者の関連は、独立性の検定によると、0.1%水準で有意である。 γ 係数は0.526であり、比較的強い正の相関関係を示している。

5-2 被称賛経験による教員資質得点の規定要因

以上から、教育実習・模擬授業での裁量発揮経験が多いことが被称賛経験による教員資質得点を高めるということが示唆される。このことをさらに詳細に分析するために、重回帰分析を行う。

表2は、①属性・社会階層等の基本的な変数(男子ダミー、国立大学ダミー、小学校教諭一種免許状卒業要件ダミー、学年、両親のいずれかが学校の先生ダミー、実家の所有財数、実家の蔵書数、大学の成績)、②裁量発揮経験、③正課外の教育経験(子どもと接するボランティア・部・サークル活動をやったダミー、塾講師・家庭教師のアルバイトをやったダミー)を独立変数とし、被称賛経験による教員資質得点を従属変数とした重回帰分析の結果をまとめたものである(1・2年生と3・4年生ごとの分析結果も併記)⁹⁾。それによれば、次の3点がわかる。

第1に、裁量発揮経験が多いダミーに最も強い有意な正の効果がみられるという点である。この結果は、クロス集計の結果と整合的である。

第2に、1・2年生と3・4年生をそれぞれ分析対象にした場合にも、裁量発揮経験が多いダミーに最も強い有意な正の効果がみられるという点である。この結果も、クロス集計の結果と整合的である。

第3に、子どもと接するボランティア・部・サークル活動をやったダミーや塾講師・家庭教師のアルバイトをやったダミーにはそれほど明確な効果はみられないという点である。1・2年生では、両者には明確な効果はみられない。3・4年生では、子どもと接するボランティア・部・サークル活動をやっ

たダミーに有意な正の効果が見られるものの、当該効果は裁量発揮経験が多いダミーよりも小さい。

5-3 考察

以上の分析結果について考察する。

全体でみても、学年別にみても、裁量発揮経験が多いダミーに有意な正の効果が見られた理由は、学習へのアプローチという視座から解釈できる。Entwistle (2009=2010) は、学習へのアプローチを「浅いアプローチ」と「深いアプローチ」に分類している。前者は、「暗記的な学習」であり、後者は、「反省的・意味的な学習」である (Entwistle 2009=2010: 43)。両者の主な違いは、「提示された素材を再生するのか、主体的に理解するのかにある」 (Entwistle 2009=2010: 45)。

「教育実習や模擬授業で自分の思い通りの教え方を発揮できる経験をした」ということは、教員になるための実践的な学習環境において、教育に関する理論・概念・技法の意味を自分なりに再解釈し、意味づける機会が相対的に多かったということの意味していると考えられる¹⁰⁾。つまり、教育実習・模擬授業での裁量発揮経験が多かったということは、

指示されたことを単に再生するという「浅いアプローチ」ではなく、大学で学んだことの意味を理解しようとする「深いアプローチ」が喚起されたと考えられる¹¹⁾。その結果、裁量発揮経験が多いダミーが被称賛経験による教員資質得点に対して有意な正の効果をもたらしたと解釈できる。この解釈は、学年ごとの重回帰分析の結果についても、同様にあてはめることが可能である。

一方、1・2年生の場合、子どもと接するボランティア・部・サークル活動をやったダミーや塾講師・家庭教師のアルバイトをやったダミーに明確な効果はみられず、3・4年生の場合、前者のダミー変数のみに有意な正の効果が見られたものの、その効果は裁量発揮経験が多いダミーよりも小さかったのは、正課外の教育経験の場合、教員による適切な指導・支援等がないため、学生が「深いアプローチ」に達しにくいからであると考えられる¹²⁾。

6. 結論

本稿では、全国の4年制大学の教育系学部の学生に対する質問紙調査によって、教員としての資質を

表2. 被称賛経験による教員資質得点の規定要因 (重回帰分析)

独立変数	全体		1・2年生		3・4年生	
	標準化偏回帰係数		標準化偏回帰係数		標準化偏回帰係数	
男子ダミー	-0.026		-0.030		-0.007	
国立大学ダミー	-0.026		-0.041		-0.030	
小学校教諭一種免許状卒業要件ダミー	0.041		0.070	+	0.023	
学年	0.088	*				
両親のいずれかが学校の先生ダミー	0.044		0.023		0.124	*
実家の所有財数	0.056	+	0.053		0.076	
実家の蔵書数	-0.007		-0.014		0.026	
大学の成績	0.141	***	0.145	***	0.152	*
裁量発揮経験が多いダミー	0.323	***	0.278	***	0.299	***
裁量発揮経験が少ないダミー	0.087	+	0.102	*		
子どもと接するボランティア・部・サークル活動をやったダミー	0.067	*	0.051		0.127	*
塾講師・家庭教師のアルバイトをやったダミー	0.071	*	0.067	+	0.105	+
自由度調整済み決定係数	0.150		0.093		0.150	
F値	14.949	***	7.503	***	5.404	***
N	949		698		250	

注1: 全体と1・2年生の裁量発揮経験は、「教育実習・模擬授業の受講経験なし」を基準変数とするダミー変数である。

注2: 3・4年生の裁量発揮経験は、裁量発揮経験が多い=1, 当該経験が少ない=0というダミー変数である。なぜなら、「教育実習・模擬授業の受講経験なし」の者が1名しかいないため、該当者を除外して分析したからである。

注3: +: p<0.10, *: p<0.05, **: p<0.01, ***: p<0.001。

高める要因は何かという問いを明らかにしてきた。その際は、教育実習や模擬授業で自分の思い通りの教え方を発揮できる経験（裁量発揮経験）に着目した。本稿の主な知見は、次の3点にまとめることができる。

第1に、教育実習や模擬授業での裁量発揮経験が多い者ほど、被称賛経験による教員資質得点が高かったという点である。

第2に、こうした傾向は、1・2年生、3・4年生といった学年別にみても観察されたという点である。

第3に、子どもと接するボランティア・部・サークル活動や塾講師・家庭教師のアルバイトといった正課外の教育経験は、被称賛経験による教員資質得点に対してそれほど明確な正の効果をもたらしていなかったという点である。1・2年生では、両者の経験には明確な効果はみられなかった。3・4年生では、前者の経験には有意な弱い正の効果がみられたものの、それは裁量発揮経験の正の効果よりも小さかった。

以上の知見の含意について考察する。

まず、裁量発揮経験に相対的に強い有意な正の効果がみられたということは、教育実習や模擬授業といった実践的な教育経験の中では、学生を型にはめて統制するよりも学生の裁量を尊重することが、結果として、学生の教員としての資質を高めるということを示唆している。換言すれば、教員としての資質を向上させる上では、学生に対して試行錯誤の機会を与え、一定の裁量の余地を確保することが効果的である可能性がある。

次に、1・2年生においても、裁量発揮経験に相対的に強い有意な正の効果がみられたということは、教育系学部における教員志望者の場合、大学教育の早い段階でアクティブ・ラーニングが機能しやすいということを示唆している。本稿の知見は、中央教育審議会（2012b：9）で指摘されているアクティブ・ラーニングが機能する条件を検討する上でも意義のあるものといえる¹³⁾。

最後に、子どもと接するボランティア・部・サークル活動や塾講師・家庭教師のアルバイトといった正課外の教育経験にそれほど明確な効果がみられなかったということは、正課の学習経験の有効性・重

要性を示唆している。このことは、教育系学部の場合、大学教育による能力の育成の余地が十分に残されている——「大学における教員養成」に一定の有効性がある——ということを示唆する結果といえるかもしれない。

最後に、今後の課題として、次の3点を指摘する。

第1に、裁量発揮経験が被称賛経験による教員資質得点に対して正の効果をもたらすメカニズムを明らかにする必要があるという点である。本稿では、このメカニズムを学習へのアプローチという視座を援用した解釈によって導き出したが、今後は、変数間の関連性を踏まえた実証的な分析が必要である。

第2に、裁量発揮経験に負の効果がないか詳細に分析する必要があるという点である。本稿では、補足的な分析によって、裁量発揮経験による不安増大効果・閉鎖的態度形成効果はないということを確認した。今後は、裁量発揮経験に他の負の効果がないかさらに分析する必要がある。

第3に、被称賛経験による教員資質得点を精緻化する必要があるという点である。本稿では、大学の教員、大学の友だち、両親などの親族に教員としての資質をほめられた経験を問題にした。こうした手法には教員としての資質を一定程度客観的に測定するという利点があるものの、本稿では、資質の中身には踏み込めなかった。今後は、被称賛経験に耐えうる次元で教員としての資質の中身を細分化した質問項目を設計する必要がある。

注

- 1) なお、教員の資質の表記については、論者によって、「資質」、「資質（・）能力」といったばらつきがみられる。厳密に言えば、資質と能力の意味は異なる。しかし、高妻（2012：3）によれば、資質・能力は定義づけがなされないまま議論されており、政策・研究・学校現場において厳密に使い分けられているわけではない。本稿では、資質と能力が一定程度重複する概念であることを重視し、原則として、単に資質と表記する。ただし、政策文書や先行研究の文言をそのまま使用する場合、その表記を使用する。

- 2) なお、「大学における教員養成」(特に本稿の主たる調査対象である小学校教員養成)では基礎的で総合的な資質の育成が重視されていると考えられる。こうした事情もあり、本稿では、教員の資質に関する個別の能力項目には踏み込まない。
- 3) この調査の詳細については、東京大学教育学部総合教育科学科比較教育社会学コース(2012)を参照されたい。
- 4) 小数点の丸めの影響のため、合計が100.0%にならない。
- 5) 教員としての資質の中身については、質問文に例示されている以外の内容は調査対象者には示されていない。また、他者からほめられた経験には個人差があり、一定程度主観に左右される可能性は否めない。しかし、本稿では、大学の教員・大学の友だち・両親などの親族の三者から「学校の先生としての資質」をほめられた経験を多面的に問題にしている。こうして作成された変数は、先行研究における単純な自己評価による変数よりは優れていると考えられる。
- 6) なお、本稿の分析データには、「はじめてのことにも積極的に取り組む」、「集団で何かするときにはまとめ役になる」、「自分の意見を筋道を立てて人に説明する」といった能力の自己評価による変数がある。これらの質問項目それぞれについて、「とてもあてはまる」=4〜「まったくあてはまらない」=1として合算した合成変数を作成し(範囲は3〜12, α 係数は0.636)、被称賛経験による教員資質得点との相関係数を算出したところ、その値は0.388となった。このことは、①能力の自己評価による変数は必ずしも被称賛経験による教員資質得点と同一のものではないということ、②能力の自己評価による変数だけでは教員としての資質を十分に測定することはできないということを示唆しているように思われる。
- 7) 裁量発揮経験については、調査対象者が裁量発揮に成功したと自己評価しているか否かを測定している変数に過ぎないという批判があるかもしれない。このように考えると、被称賛経験による教員資質得点が高い者ほど、裁量発揮経験が多いという逆の因果関係も想定しうるようになる。しかし、裁量発揮経験を捉える「教育実習や模擬授業で自分の思い通りの教え方を発揮できた経験をした」という質問項目には成功したか否かという文言はどこにも存在していない。つまり、この質問項目は、字義通り、(成功したか否かにかかわらず)自分の思い通りの教え方を発揮できたか否かを問うていると考えるのが自然であろう。もっとも、裁量発揮経験を測定する変数の設計方法については、今後の研究で十分に検討する必要がある。
- 8) 一方、裁量発揮経験は、性別、実家の所有財産、実家の蔵書数といった属性・社会階層に関する変数と関連がない。また、それは、高校3年生のときの校内成績とも関連がない。したがって、裁量発揮経験は大学入学後に操作可能な変数であると考えられる。
- 9) 独立変数間に強い相関関係はない。なお、本稿の分析では、大学入試難易度を直接的に統制していない。なぜなら、本稿の調査対象校には国立大学と私立大学が混在しており、両者の大学入試難易度を厳密に比較することは難しいからである。ただし、本稿の調査対象学部は教育系学部であるため、国立大学ダミーが大学入試難易度にほぼ相当する変数となっている。なお、参考までに、ベネッセコーポレーションが実施した模擬試験の結果を踏まえた大学入試偏差値を独立変数に加えた分析を行ったが、本文中で述べる結果と大きな違いはなかった。
- 10) なお、本稿の裁量発揮経験の操作的定義を踏まえると、裁量発揮経験の負の効果も予想される。そのため、①裁量発揮経験は教員になることへの不安を増大させるか、②裁量発揮経験は授業のやり方について閉鎖的な態度を形成するかという点を補足的に分析しておく。

まず、裁量発揮経験による不安増大効果の分析では、「あなたが将来、学校の先生になるとしたら、次のことにどれくらい不安を感じますか」という質問文にある「児童・生徒とのコミュニケーション」、「保護者との関係づくり」、「学校の先生としてうまくやっていけるか」という3つの質問項目に着目した。クロス集計の結果、裁量発揮経験はこれら3つの不安をほぼ減少させることが

明らかになった。

次に、裁量発揮経験による閉鎖的態度形成効果の分析では、「他の教員が授業のやり方について意見を言うことには賛成である」、「保護者が授業のやり方について意見を言うことには賛成である」という質問項目に着目した。クロス集計の結果、裁量発揮経験が多い者ほど、他の教員や保護者が授業のやり方について意見を言うことに賛成することが明らかになった。

以上から、本稿の分析データに関する限り、少なくとも裁量発揮経験による不安増大効果・閉鎖的態度形成効果はないということになる。

- 11) 教師の質を理論的に整理した今津 (2012: 58) は、「具体的な知識・技術を習得する際に不可欠な探究心を見落としのまま、既成の知識・技術の体系を表面的に理解するだけに止まれば、果たして教師の資質・能力を培うことができるだろうか。探究心を持続的な資質にも根ざすものとして培うことは、それこそ大学に与えられた重要な役割のはずである」と指摘している。この指摘は、「深いアプローチ」の有効性を示唆するものである。
- 12) こうした解釈をより正確に行うためには、本来、正課と正課外の教育経験における裁量発揮経験を比較する必要がある。しかし、本稿の分析データには、正課外の教育経験における裁量発揮経験の変数が存在しない。
- 13) ただし、須長 (2010) が指摘するように、アクティブ・ラーニングという言葉は概念的に大きな問題点を内包しており、批判的な検討が必要不可欠である。

引用文献

- 阿形健司 (2005), 「学生の教職観に与える教育実習の効果——パネル調査の結果から」, 『愛知教育大学研究報告 教育科学編』54, 87-90
- 秋光恵子 (2011), 「教育実習経験が教師に必要な資質能力に関する自信と教師志望度に及ぼす影響——実地教育Ⅲを履修した学部学生と大学院生の比較」, 『学校教育学研究』23, 43-52

- 板良敷敏・小笠原侃・富田福代・中尾繁樹・森田健・柳本哲 (2010), 「小学校教師に求められる資質能力——小学校本調査の結果分析」, 『教育総合研究叢書』3, 41-74
- 今津孝次郎 (2012), 『教師が育つ条件』, 岩波書店
- 高妻紳二郎 (2012), 「教員の資質能力の向上に資する人事行政の課題——『養成=採用=研修の一体化』をめぐる議論の再検討」, 『日本教育行政学会年報』38, 2-18
- 須長一幸 (2010), 「アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題——activeness 概念を中心に」, 『関西大学高等教育研究』1, 1-11
- 諏訪英広・難波知子・別惣淳二・米沢崇・岩田康之・梅澤実・金子真理子 (2011), 「小学校教員の資質能力の形成と養成カリキュラムに関する研究——小学校長の意識調査を中心に」, 『川崎医療福祉学会誌』21(1), 65-75
- 中央教育審議会 (2012a), 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」(答申)
- 中央教育審議会 (2012b), 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて——生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」(答申)
- 角田旬 (2012), 「教育実習の効果——資質能力向上と不安解消に着目して」, 東京大学教育学部総合教育科学科比較教育社会学コース『せんせいしょん——教員養成と大学生活に関する調査報告書』, 東京大学教育学部総合教育科学科比較教育社会学コース, 52-63
- 東京大学教育学部総合教育科学科比較教育社会学コース (2012), 『せんせいしょん——教員養成と大学生活に関する調査報告書』, 東京大学教育学部総合教育科学科比較教育社会学コース
- 中田正弘 (2009), 「小学校教師が求める資質能力に関する考察——3世代教師の意識の共通と差異をもとに」, 『帝京大学文学部教育学科紀要』34, 21-29
- 西松秀樹 (2008), 「教師効力感, 教育実習不安, 教師志望度に及ぼす教育実習の効果」, 『キャリア教育研究』25(2), 89-96

長谷川哲也 (2010), 「大学における教員養成の教育効果——2 県公立中学校教員調査の結果から」, 『日本教師教育学会年報』 19, 112-122

速水多佳子 (2012), 「教員としての資質能力の向上に関する考察——集団討論の指導から」, 『鳴門教育大学研究紀要』 27, 111-119

別惣淳二・岩田康之・米沢崇・諏訪英広・梅澤実 (2010), 「小学校教員の資質能力形成に関する調査研究——学部生と新任教員の到達度評価を中心に」, 『兵庫教育大学研究紀要』 36, 31-38

別惣淳二・鈴木篤・龍輪飛鳥・渡邊隆信・大関達也・藤原賢二 (2012), 「小学校教員養成スタンダードに関する開発的研究——大学卒業時における『教員としての最小限必要な資質能力』の同定と構造化」, 『教育実践学論集』 13, 25-35

山田雄司 (2012), 「学生を教職へモチベートするもの——教育実習と教師資質認定体験に着目して」, 東京大学教育学部総合教育科学学科比較

教育社会学コース『せんせいしょん——教員養成と大学生活に関する調査報告書』, 東京大学教育学部総合教育科学学科比較教育社会学コース, 150-161

Entwistle, N. (2009), *Teaching for Understanding at University: Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking*, Palgrave Macmillan (= 2010, 山口栄一訳『学生の理解を重視する大学授業』, 玉川大学出版部)

謝辞

本稿の分析で使用した質問紙調査のデータは、東京大学教育学部で開講されている教育社会学調査実習という授業の一環として採取されたものである。データの利用にあたり、担当教員であった東京大学大学院教育学研究科の中村高康教授から許可を得た。ここに厚くお礼申し上げる。