國學院大學学術情報リポジトリ

教員免許取得希望の大学生における「教師としての意識」の経年変化に関する一考察：テキストマイニングによる質的分析

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-02-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 寺本, 貴啓 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00001229

教員免許取得希望の大学生における「教師としての意識」の経年変化に関する一考察

― テキストマイニングによる質的分析 ―

寺本　貴啓

A Study on the Students'Consciousness about secular change of the Teaching Profession in the university student who wants to acquire a teaching certificate.
― Qualitative analysis by the text mining ―

Teramoto Takahiro

キーワード：大学生，教員養成，教師観，テキストマイニング

１．はじめに

今日、教員養成に関する答申等[2) 3) 4)]が打ち出されている中で、教員養成に関する研究も増えてきている。例えば、現職教員を対象に教員に求められる資質能力を調査した先行研究として，山﨑（2007）[8)]、別惣ら（2007）[1)] 日本教育会（2001）[6)] などがある。これらは、現職教員側からアプローチする研究であり、「あるべき教師像」を検討し、その教師像（目標）を明確にした上で教員養成に活かすという、トップダウン的なアプローチの研究である。一方、米沢（2010）[9)]，三島（2008）[5)] のような、これから教師になる学生側からアプローチするボトムアップ的な研究もある。本研究では、後者の学生からのアプローチを行い、教員免許取得希望学生の教師観に関する経年変化について分析することとする。

教員養成系の学部に所属している学生は、教師になるという指向性が高いと考えられる。しかしながら、多くの学生は「子どもの頃に良い先生に出会った」「子どもが好き」などを入学のきっかけとしている場合もあり、必ずしも具体的に教師の仕事を知った上で入学したわけではないようである。また、実際に教師として経験を重ねているわけではないため、大学生の教師観は、現職教員と一致したものではない。つまり、大学４年間の授業やボランティア、教育インターンシップなど経験を重ねて、少しずつ教師としてどのようにあるべきかといった「教師としての意識」を創りあげていくのである。

本研究では、大学生の教師観がどのように変化するかについて大学２年、３年の約２年間の経年変化について分析する。同様の先行研究（寺本, 2011）[7)] では、15名という少人数に対し、２年生の半年間の前後変化についての分析がなされているだけであり、長期間の変化に関する分析は

十分になされていない。そこで、今回は対象学生を増やし、期間も延ばした上で調査・分析をすることとする。そして本研究により、大学生の「教師としての意識」がどのように長期的に変化するのかの傾向を明らかにしていく。

２．目的

本研究の目的は，教員免許の取得を希望する大学２年生の７月と１月時期、３年生の７月時期における教師観，指導観，児童・生徒観を調べたアンケートを、テキストマイニングによる分析を行うことにより、該当時期における各観点の変化の傾向を明らかにし、「教師としての意識」がどのように変化をするのかを分析することである。

３．方法

３．１対象・時期

小・中・高等学校のうちいずれかの教員免許取得を希望する大学生86名を対象とし，調査は２年間継続で３回行った。調査時期は，大学生２年次調査として、第１回は平成22年７月下旬，第２回は１月上旬、第３回は平成23年７月下旬であった。この３つの時期を設定した理由としては、調査対象の教員養成系学部では、第２学年と第３学年で、主な教科教育法や、教員免許関連の授業が行われているからである。また、ボランティアやインターンシップにより実際に子どもたちと接する機会も増加していることも理由の一つとなっている。なお、本調査では経年による傾向を調査することが目的であるため、調査対象は必ずしも全ての調査に回答しているわけではない。

３．２ 調査方法

筆者は，寺本（2011）の継続研究として行っているため、調査方法は本調査と同様に行った。具体的には，教員を目指す学生の「教師としての意識」を調査するために，質問紙による自由記述で，「どのような教師になりたいか（どのような教師がよいと思うか）」(教師観)，「教師としてどのような授業を行いたいか」(授業観)，「教師としてどのような児童・生徒を育てたいか」(児童・生徒観)，という３つの質問に対する回答を求めた。

３．３分析方法

分析方法は，大学２年の７月時期と１月時期、３年の７月時期の３回における学生の「教師観」「指導観」「児童・生徒観」の３つの観点に対する回答から，出現する言語の特徴を調査するために，３つの時期における時系列変化に関して分析した。なお，出現する言語の特徴の調査や時系列変化の分析では，テキストマイニングソフトのTRUSTIA MiningAssistant（ジャストシステム製）を使用し，各調査時期のアンケートにおける言語出現数から特徴を調べるためにコレスポンデンス分析を行った。

3.4 データについて

記述の平均は、以下の表のような結果であった。

	２年７月時期	２年１月時期	３年７月時期	全平均
教師観	33（87）	62（87）	20（87）	38（87）
指導観	20（87）	50（87）	14（87）	74（87）
児童・生徒観	25（87）	48（87）	14（87）	77（87）

（語）※（　）内は総文書数

４．結果

４．１ 回答について

４．１．１ 教師観の変化について

「どのような教師になりたいか（どのような教師がよいと思うか)」という、教師観の質問における学生の記述変化（１回：２年７月下旬、２回：２年１月上旬、３回：３年７月下旬）の例を以下に挙げる。

【学生Ａ】

１回	児童の立場に立ってどのように教えられたら理解しやすいのか、どのような指導者を求めているのか、どのような物事に興味を持ちやすいか等のことを考えられるような教師。児童の発言や意見を尊重し、一方的に物事や授業を進めるのではなく、それらを取り入れながら一緒になって取り組んでいける教師。
２回	自分で得てきた知識が、事実を一方的に押し付けるようなことはせず、例えそれが間違っていることが明らかな時でも、児童の意見や考えを出来るだけ尊重し、そこから授業を組み立て、発展させていくことができるような教師。児童が授業に能動的、積極的に参加する姿勢を作れるような、授業の導入ができる教師。
３回	児童が求めているような教師になりたいと考えています。児童の立場に立って物事を考えることができ、どのような言葉や助けを必要としているかが分かり、行動できる教師です。そのためにも、児童と多くの時間を接し、距離を縮めこの先生だったら本当のことを言える、わかってくれると思ってもらえるように努力していきたいです。つまり、「児童理解」と言う点を強く意識して学んでいきたいと思います。

【学生Ｂ】

１回	ただ子どもに人気があるだけでなく、尊敬され、授業で子どもに学ぶ楽しさを教えられる教師。
２回	授業に積極的に取り組めるように導入の部分で関心を引き付けられるような教師。
３回	授業を押しつけるのではなく、教師主体でだはなく、生徒と一緒に授業を作れる教師。

４．１．２ 指導観について

「教師としてどのような授業を行いたいか」という、指導観の質問における学生の記述変化（１回：２年７月下旬、２回：２年１月上旬、３回：３年７月下旬）の例を以下に挙げる。

【学生Ｃ】

1回	学びの中に遊び的要素を子どもが見つけられ、学ぶことに意欲が出るように指導する授業。
2回	教えたいことを盛り込みつつ、科目だけの内容ではなく、社会で役立つ情報も教えられるような授業を行いたい。
3回	机上の学習も大事だと思うが、体験型でインパクトのある楽しい中に学びがある授業。生徒の意見をつぶさず活かす授業。

【学生Ｄ】

1回	子どもたちに自分で考える機会を与える授業をしたい。
2回	ただ知識を詰め込むのではなく、実際に生活している上で理科の授業で学んだ知識を活かせるような授業をしていきたい。
3回	子どもたち自身の「気づき」を誘発する授業。発言する時間を長く設定し、考えを共有させる授業。注意して気を引くのではなく、興味関心から自然と子どもが集中する授業。メリハリのある授業。

４．１．３ 児童・生徒観について

「教師としてどのような児童・生徒を育てたいか」という、児童・生徒観の質問における学生の記述変化（１回：２年７月下旬、２回：２年１月上旬、３回：３年７月下旬）の例を以下に挙げる。

【学生Ｅ】

1回	なぜ？どうして？すべてのことに疑問を持てる子供を育てたい。良い意見でうたがう気持ちのある子ども。周りの流れにまかせないで、自分の意志を持って行動ができる子どもを育てたい。目標を持って、それに向かって努力のできる子ども。
2回	先生が言った言葉を鵜呑みにせず、そこから疑問を持ち、積極的に質問が出来る児童生徒を育てたい。その前に、その環境作りを第一にしたい。常に何かに対して「なぜ？」と思う気持ちを育てたい。何事にも、周りと情報交換をして、協力しあえる児童生徒を育てあげたい。
3回	遊ぶときは遊んで、勉強は勉強と生活にメリハリのある児童を育てたい。人を思いやって心の澄んだ児童を育てたい。なんでも全力で打ち込む児童を育てたい。その結果がどうであれ、全力でそれをいけ入れる教師になりたい。

【学生Ｆ】

1回	どんなことに対しても、考えることを怠けたり、面倒くさがらずにそれが正しくなくとも自分の意見を持てるような児童。他の人の立場に立って、物事を考えられる児童。
2回	何事に対しても自分の意見を持ちながらも、他人の意見を聞き、それを理解できる柔軟さを持った児童。どんな時でも他人を思いやり行動できる児童。
3回	他人を思いやり、助け合っていける授業。自分の意見、考えをしっかりともちながらも、他の人の意見にも耳を傾け、分かち合うことのできる児童。

４．２ 語句ごとの時系列変化について

４．２．１ 教師観について

教師観の時系列変化を調べるために，出現した動詞句，形容詞句に関するコレスポンデンス分析を行った（図１，図２）。分析は，動詞句は８回以上、形容詞句は５回以上出現した言語を分析対象とした。

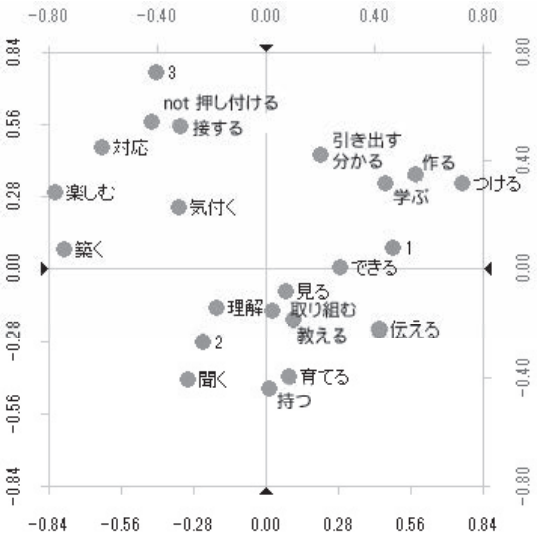

図１ 教師観の動詞句の結果

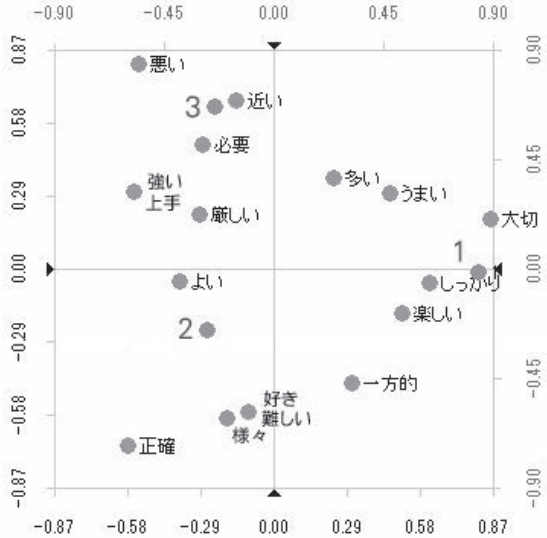

図２ 教師観の形容詞句の結果

まず、教師観の動詞句についてみてみると、第１回～第３回の時系列変化による動詞句の出現に変化が見られた。

１回目についてみてみると、「できる」(第１回：出現回数３回）という動詞句では、「教師として段取りができる」「柔軟な考え方ができる子ども」といった、「できる」という意味を自分自身や子どもに求める能力と関係づけて言及している記述が中心であった。また、「学ぶ」(第１回：出現回数７回)という動詞句では、「自ら学び続ける教師」「子どもと一緒に学び合える教師」といっ

たものがあり、教師としての学びの姿勢について言及することが特徴的であった。
さらに、「作る」(第１回：出現回数５回）という動詞句では、「目標や目的を設定した授業を作りたい」「驚きをたくさん詰め込んだ授業を作りたい」といった、授業づくりに関する目標・希望とする授業のあり方についての記述が特徴的であった。

第２回についてみてみると、「持つ」(第２回：出現回数17回）という動詞句では、「知識をしっかり持った教師になりたい」「自分の意見をしっかり持った教師になりたい」といった信頼される指導者について言及している記述が比較的多いことが特徴的であった。また、「理解する」(第２回：出現回数９回）という動詞句では、「理解してもらえる説明ができること」という授業における知識の理解に関する記述があるものの、「子どもの気持ちを理解できる教師」「一人一人を理解し」といった、子ども一人一人の状況を理解しようとしようとする教師としての取り組み方についての記述が特徴的であった。さらに、「聞く」(第２回：出現回数７回）という動詞句では、「子ども一人一人の意見を聞いて」「子どもの話をしっかり聞く」といった、前述同様、子ども一人一人の状況を理解しようとしようとする教師としての取り組み方についての記述が特徴的であった。

第３回についてみてみると、「接する」(第３回：出現回数３回）という動詞句では、「子どもと多くの時間接し」「一人一人の子どもたちに思いやりを持って接する」といった、第１回、第２回では、接する上での教師の準備に言及している（「教師として見通しをもって接する」「理解した上で子どもと接したい」など）ものが多かったが、一人一人の子どもと真剣に関わろうとする姿勢がみえる記述が増加していた。また、「not 押し付ける（押し付けない）」(第３回：出現回数３回）という動詞句では、「自分の価値観を押し付けず」「授業を押し付けるのではなく」といった、子ども主体の考え方が特徴的であった。さらに、「対応」(第３回：出現回数３回）という動詞句では、第１回、第２回では、それぞれ「子どもの発言をちゃんと聞けて対応できる」「臨機応変に対応できる」といった記述であったが、第３回では「冷静に対応できる」という記述が多かった。このことから、最初は単に「対応ができること」に意識があったが、次第に「冷静になること」が対応には重要であると考えているといえる。

時系列変化により、増加または減少した動詞句を示す。

時系列変化により増加した動詞句	時系列変化により減少した動詞句
もつ、間違う、とる、悩む、not気づく、すすめる、関わる、関わる、拾う、認める、変える、満ちあふれる	学ぶ、できる、やる、話す、でる、くみ取る、定める、適応

上述の結果より、第１回では、教師としての「漠然とした目標・希望の記述」が多く、第２回では、子ども一人一人に対してしっかりと向き合うという意識が高まってきていることがわかった。また、第３回では、子どもを主体とした教師の対応や学級経営についての記述が増え、指導の意識も深まっていた。

一方、教師観の形容詞句についてみてみると、第１回～第３回の時系列変化による形容詞句の出現に変化が見られた。

１回目についてみてみると、「楽しい」(第１回：出現回数９回）という形容詞句では、「楽しさを伝えられる教師」「楽しい授業」といった、自分自身が行う授業の楽しさに言及している記述がほとんどであった。また、「大切」(第１回：出現回数６回）という形容詞句では、「子どもの立場や考えを大切に」「子どもとの関わり合いで大切なのは」といった、授業に場面における子どもとの関わり方に関する記述があった。さらに、「しっかり」(第１回：出現回数４回）という形容詞句では、「しっかりと応えられる」「しっかりと叱るときには叱る」といった、教師としての姿勢についての記述が多かった。

第２回についてみてみると、「よい」(第２回：出現回数19回）という動詞句では、「児童から信頼され、しっかりその信頼に応えられるような教師が良いと思う」といった自分がなりたい、教師像につなげて使用する場合や、「良さや長所に気づける教師」といった、子どもを見る目をもちたいと考えている場合、「生徒から見て、嫌だなあ、うるさい、厳しいと言われたとしても10年後、20年後にこの先生で良かったと言ってもらえるような教師になりたい」といった、信頼される教師像について記述する場合に使用されていた。また、「様々」(第２回：出現回数３回）という動詞句では、「様々な性格の生徒がいるので･･･」「ただ勉学を教えるだけではなく、人生の中での大切なこと、秩序や倫理はもちろん思いやりや責任など様々なことを諭せるような教師になりたい」「様々な意見や考えを殺すことなく･･･」といった、子どもの多様性について言及している記述が特徴的であった。

第３回についてみてみると、「必要」(第３回：出現回数３回）という動詞句では、「知識も必要だと思いますが、まず、人間性としてできあがっていることが重要だと思います」「教師に必要なのは、昔も今も自分の考えをもつ事だと思う」といった、教師のあり方を総括する記述が多いことが特徴的であった。また、「悪い」(第３回：出現回数２回）という動詞句では、「周りに流されることのない意思（考え）をもち、良いことは良い、悪いことは悪いといえる教師になりたい」「その良いところを引き出し、悪いところは直していけるような指導をクラス全体を通して、行ってきたいと考える」といった、良い部分を伸ばすという事だけではなく、改善という視点をもち始めていることが分かる。

時系列変化により、増加または減少した形容詞句を示す。

時系列変化により増加した動形容詞句	時系列変化により減少した形容詞句
必要、近い、悪い、重要、上手	楽しい、大切、しっかり、きちんとする

上述の結果より、第１回では動詞句同様、教師としての「漠然とした目標・希望の記述」が多く、第２回では、子ども一人一人に対してしっかりと向き合うという意識が高まってきていた。第３回では、教師として、素直な生き方や豊かな人間性を求めていることが特徴的であるといえる。

４．２．２ 指導観について

指導観の時系列変化を調べるために，出現した動詞句，形容詞句に関するコレスポンデンス分析を行った（図３，図４）。分析は，動詞句は10回以上、形容詞句は８回以上出現した言語を分析対象とした。

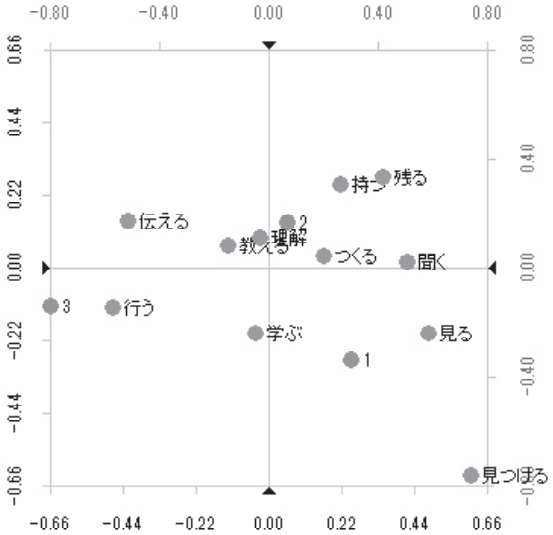

図３ 指導観の動詞句の結果

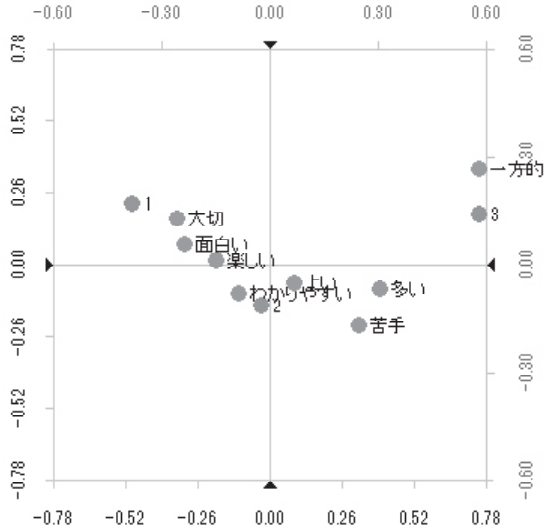

図４ 指導観の形容詞句の結果

まず、指導観の動詞句についてみてみると、第１回～第３回の時系列変化による動詞句の出現に変化が見られた。

１回目についてみてみると、「学ぶ」(第１回：出現回数５回）という動詞句では、「お互いに学び合える授業」「学ぶことに意欲が出るように指導する授業」といった、学びの方法や学びの目的に言及している記述があった。また、「見つける」(第１回：出現回数４回）という動詞句では、「成し遂げたいという目標を見つけられるような授業」「自分で答えを見つけさせたい」といった、子ども自身に見つけさせたい目標や、ゴールに至るまでの過程を大切にした記述があった。さらに、「つくる」(第１回：出現回数３回）という動詞句では、「自分の意見を発表する場を作れるようにしたい」「引きつけられるような授業を作るために準備をしっかりと行わなければならない」といった、学習観環境に言及する記述があった。

第２回についてみてみると、「持つ」(第２回：出現回数16回）という動詞句では、「興味関心を

持ってもらうような授業を行いたい」「なぜ？と疑問を持つような授業を行いたい」といった、疑問や興味関心をもたせたいという記述が特徴的であった。また、「教える」（第２回：出現回数10回）という動詞句では、第１回では「自分が教えていて楽しくて」というように、教える行動を示すことに使われることが多かったが、「教えたいことことを盛り込みつつ、教科だけの内容ではなく、社会で役立つ情報も教えられたら・・・」「教科書通りに教えるだけではなく、実際に教材を見つけてきて・・・」といった、教える内容に言及する記述が増え、教える内容が明確になりつつあることがわかる。さらに、「理解」（第２回：出現回数８回）という動詞句では、第１回では「自分だけ理解できる授業を進めるのではなく・・・」のように教師自身の理解について言及している表現が多かったが「各教科においての意義を理解させるような授業・・・」「誰もが理解できたという気持ちが持てるような授業がしたい」といった、子どもの理解に着目し、さらに理解の質（理解度）にまで言及するように変化した。

第３回についてみてみると、「行う」（第３回：出現回数８回）という動詞句では、「クラス一人一人がしっかり理解できるような授業を行いたい」「生徒の声を聞き入れ、そこから展開する授業を行いたいです」といった、教師観同様、一人一人の子どもと真剣に関わろうとする姿勢がみえる記述が特徴的であった。また、「伝える」（第３回：出現回数３回）という動詞句では、「間違えることで、学ぶこともたくさんあるのだということを伝える」「自分の考えやこれだけは教えたいということはしっかり伝えたい」といった、教師として伝えたいものについて具体的になりつつあることがわかる。

時系列変化により、増加または減少した動詞句を示す。

時系列変化により増加した動詞句	時系列変化により減少した動詞句
受ける、楽しむ、not 見える、終える、引き出す、重視する、not 出る、そそる、輝く、行く、not つぶす、not ぶれる、not 使う、not 持つ、いかす、間違える、作成する、受け止める、乗り出す、低下する、聞き入れる、誘発する、絡める	見つける、出る、分かる、できる、作る、引く、発表する、話し合う、もてる、成り立つ、気付く、準備する

上述の結果より、第１回では、指導に必要な学びの姿勢や学習環境に言及する記述が多く、第２回では、様々な子どもに対応するため、授業もいろいろなアプローチをもって楽しく指導したいという、考え方が表れている。第３回では、教師として伝えたい、教えたいことが具体化しつつあるように思われる。このように、教室の学習環境を意識した記述から、多様性、広がりを感じ、学習内容もより具体化していく記述へと変化しているといえる。

一方、指導観の形容詞句についてみてみると、第１回～第３回の時系列変化による形容詞句の出現に変化が見られた。

１回目についてみてみると、「楽しい」（第１回：出現回数11回）という形容詞句では、「子ども

を引きつけられるような楽しい授業をしたい」「楽しいと思えるような授業」といった、漠然とした授業の楽しさを記述しているものがほとんどであった。また、「面白い」(第１回：出現回数４回）という形容詞句では、「面白い授業」「学ぶことの楽しさ、おもしろさを分からせることのできる授業」といった、具体的な内容まで言及せず、単に面白い授業について記述してたもののみであった。さらに、「大切」(第１回：出現回数２回）という形容詞句では、「子どもの気づきや疑問を大切にする授業」「子どもの意見をなるべく反映し、面白い授業（そのためには予習・復習が大切！！)」といった、教師として大切にしたいものに言及する記述がみられた。

第２回についてみてみると、「よい」(第２回：出現回数６回）という動詞句では、「授業の中で話が少し脱線して雑学なんかを織り込めたらいいと思う」「分かり易くするにはどうすればいいのか、全員が参加するにはどうすればいいのかを考えた授業をしたいです」といった、授業に対して目標をもつ姿と、良い授業をを求める姿の両方が見られた。また、「苦手」(第２回：出現回数６回）という動詞句では、「塾に通っている生徒、勉強が苦手な生徒等、子どもによって様々だが･･･」「子どもの頃に苦手だと思ってしまうと、それが将来にも根強く残ってしまう」「苦手だと思う子どもも得意だと感じてる子もみんなが『楽しい、何でだろう？』等、色々な発見を得られる授業がしたい」といった、様々な学習能力の子どもがいることに着目している記述が特徴的であった。さらに、「わかりやすい」(第２回：出現回数４回）という動詞句では、「楽しくて、わかりやすくて、実践かつ論理的な授業」「子どもにわかりやすい授業」といったものがあったが、本形容詞に関しては、意味的な時系列の変化はみられなかった。

第３回についてみてみると、「一方的」(第３回：出現回数３回）という動詞句では、「教師が一方的に行うのではなく･･･」「一方的に知識や考えを押しつけるのではなく･･･」といった、子ども主体の意識が高まっていることが見受けられる。

時系列変化により、増加または減少した形容詞句を示す。

時系列変化により増加した形容詞句	時系列変化により減少した形容詞句
一方的、深い、大事、役に立つ、いけない、嫌い、長い	退屈、様々、必要、しっかり、必要、わかりやすい、ワクワクとする。自由、取り組みやすい、発言しやすい

上述の結果より、第１回では、おもしろい指導、楽しい指導を第一としているが、この段階の楽しさの質としては、単なる「面白さ」「楽しさ」でとどまっている記述が多いが、先述のように、中には、楽しさの対象を「学習」や「知的」な部分に置いて記述しているものもあった。第２回では、教師としての指導の効果や、理解のさせやすさに言及している記述が増えた。そして第３回では、教師の主観だけで授業を進めてはいけないという、反面教師的な記述から分かるように、自分を振り返る意識、メタ認知的な意識が働き始めたといえる。これは、現段階までに各教科教育法等の授業で、他者の意見を交換することを重ねたことで具体的な指導の方法や、自分の考え方だけでは不十分であるということを意識し始めていると考えられる。

４．２．３ 児童・生徒観について

児童・生徒観の時系列変化を調べるために，出現した動詞句，形容詞句に関するコレスポンデンス分析を行った（図５，図６）。分析は，動詞句は10回以上、形容詞句は８回以上出現した言語を分析対象とした。

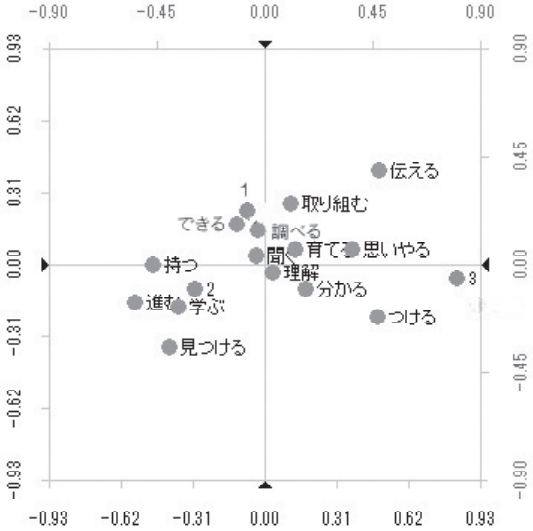

図５ 児童・生徒観の動詞句の結果

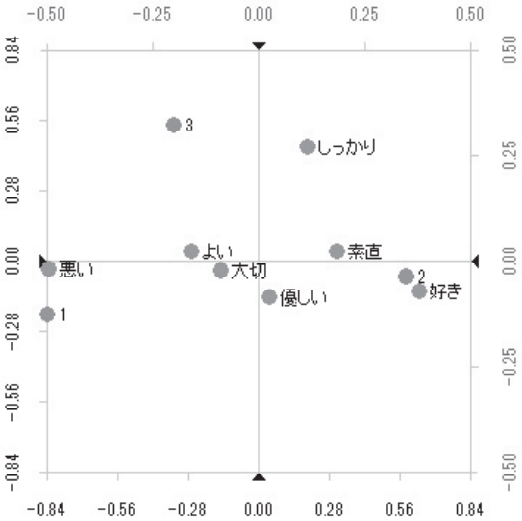

図６ 児童・生徒観の形容詞句の結果

まず、児童・生徒観の動詞句についてみてみると、第１回～第３回の時系列変化による動詞句の出現に変化が見られた。

１回目についてみてみると、「育てる」(第１回：出現回数19回）という動詞句では、「目的意識を持って物事に取り組む児童を育てる」「様々な発想ができる子どもを育てたい」といった子どもたちに求める姿と一緒に記述される事が多かった。比較的出現回数が多く、子どもを「育てる」という意識が高いことがうかがえる。また、「できる」(第１回：出現回数６回）という動詞句では、「広い考え方のできる生徒を育てたい」「嫌なことでも、逃げ出さず、できるまで努力する生徒」「できたら知識も一緒についたらいいけど、最低興味や驚きだけでも与えられる授業と児童になってほしいです」といった、様々な意味での「できる」が活用されていた。さらに、「取り組む」(第１回：出現回数６回）という動詞句では、「何か一つでもねばり強く取り組む生徒」「様々な物事に対して意欲を持って取り組むことのできる児童」「目的意識を持って物事に取り組む児童を育てる」といった、積極性、根気強さ、目的意識などを子どもたちに求めていることが分かる。

第２回についてみてみると、「持つ」(第２回：出現回数31回）という動詞句では、「何事に対しても自分の意見を持ちながらも」「やさしく、人の痛みがわかり、思いやりを持って周りへ配慮の出来る子」「何事にも興味関心を持ち、積極的な児童生徒を育てたいです」といったものがあり、

子どもたちに対して、主体性、他者への思いやり、興味関心を求めていることが分かる。また、「見つける」(第２回：出現回数８回）という動詞句では、「好きなことや得意なことを見つけて自信を持てるように育てたい」「自分が心から信頼できる友達を太く長くという形で見つけてほしい」といった記述が多く、将来にわたって大切にしたいものを記述する傾向があった。さらに、「学ぶ」(第２回：出現回数７回）という動詞句では、「自ら探求心を持ち、調べ、学ぼうとすることができる児童・生徒」「学びたいという姿勢を持った生徒」といった、積極性に関する記述が大部分を占めた。

第３回についてみてみると、「思いやる」(第３回：出現回数５回）という動詞句では、「他人を思いやれる児童」といった記述の割合が、１回２回よりも増加していた。また、「つける」(第３回：出現回数３回）という動詞句では、「最低限の学力をつけた上で、人としてどう生きるべきなのかを自分で考えられる生徒」といったものがこれまでより増加しており、身につけさせたいものがこれまでよりはっきりし、教師としての希望が次第に明確になってきていることが分かる。

時系列変化により、増加または減少した動詞句を示す。

時系列変化により増加した動詞句	時系列変化により減少した動詞句
思いやる、つける、伝える、伴う、反省する、生かす、not出す、すすむ、持ち合わせる、受信する、澄む、怒る、悩む、立ち向かう	育てる、取り組む、発表、調べる、もてる、立てる

上述の結果より、第１回では、授業場面に関する記述が多かったものの、第２回では、他者への思いやりや生き方に関する記述が少しずつ増加し、第３回ではその変化がさらに顕著に表れてきていることがわかった。このことから、これまでは教師の仕事を「授業での指導」が主であるように考えていた学生が、次第に人間関係や個人の人間性、多様性を理解していることがわかる。

一方児童・生徒観の形容詞句についてみてみると、第１回～第３回の時系列変化による形容詞句の出現に変化が見られた。

１回目についてみてみると、「悪い」(第１回：出現回数３回）という形容詞句では、「自分というのものの良い所、悪い所をはっきり述べられる児童、生徒を育てたい」「悪いことをした時に、しっかりと先生に伝えられる生徒」といった、素直さを求める記述が他の回より割合が高かった。

第２回についてみてみると、「好き」(第２回：出現回数５回）という動詞句では、「小さいころはいろんなことにチャレンジして、経験して、好きなことを見つけられるときだと思います」「好きなことや得意なことを見つけて」といったような、好きなことを見つけていく大切さに言及しており、子どもたちの将来に向けて自分を理解する大切さについて考える記述が他よりも増加していた。また、「素直」(第２回：出現回数５回）という動詞句では、「自分の気持ちに素直」「素直に謝ったり、感謝できる児童生徒に育てる」といった、素直さを求めていることも第２回の特徴であった。さらに、「優しい」(第２回：出現回数４回）という動詞句では、「思いやりの心を持っ

た優しい児童」「優しい気持ちを持った人」といった記述があり、前述同様に、子どもに素直さを求めていた。

第３回についてみてみると、「よい」(第３回：出現回数４回）という動詞句では、「その人のよいところに目を向けられる。相手の事を認めてあげられる生徒を育てたい」「おもいやりがあり、他人を尊重できる生徒。良いところはまねしてほしい」といった記述が見られ、他者との関係性を重視する傾向にあることが明らかになった。

時系列変化により、増加または減少した形容詞句を示す。

時系列変化により増加した形容詞句	時系列変化により減少した形容詞句
該当なし	楽しい、広い、上手

上述の結果より、第１回から第２回にかけて、主に子どもたちに素直さや優しさを求めていることが分かる。そして、第３回では、他者を認め、思いやりのある子どもに育てていきたいという意識も増えてきたということが言える。つまり、子どもに対して求めるものとしては大きく変化はしていないものの、時間が経つにつれて他者に対する意識が増加したといえる。このことは、これまで一学習者として学校と関わってきた学生が、学級集団という中での指導のあり方について教師の立場で学習を重ねたことによる結果であると考えられる。

５．各分析・考察のまとめ

本研究では、「教師観」「指導観」「児童・生徒観」の３つに関して分析をした。その結果、１回から３回目の時期で、学生の「教師としての意識」が変容する事が明らかになり、その傾向をみることができた。

大学２年の７月期（第１回）の段階では、特に授業場面における漠然としたイメージをもち、教師として授業を面白くしたいという意識が強かった。大学２年の１月期（第２回）では、子ども一人一人に対してしっかりと向き合い、子どもの理解をしたいをいう意識が高まり、さらに授業に対しても子どもに合った方法、内容を提供したいという意識も高まっていた。大学３年の７月期（第３回）の段階になると、教師として意識することが授業の内容だけではなく、人間性や、他者との関わりまで広がりを見せていた。また、各内容に関しても具体的に考えるようになっていた。

全体の変化傾向をみてみると、まず、時間を重ね教師が必要な知識や経験が増えていくにつれ、自分自身の理解の不十分さを理解するようになり、それが将来においても学び続けていかなければならないと考えるように変化していた。それは、これまで学習者の立場として考えていたものが、指導者の立場として考えるようになり、考える内容も幅広く、深くなっていったと考えられる。一方で、子どもたちに求める人間性は、１回から３回まで「優しさ」や「素直さ」であり、これは大きく変化がなかった。

以上から、この２年間の学生の考え方は、学習者と指導者の立場や考えが大きく切り替わる段階であり、２つの立場の考え方が混在する段階であると言える。そのため、教員養成課程での指導においては、学習者の立場と指導者の立場をはっきりさせ、指導の目的や考えを明確にさせる必要がある。そして、本研究の意識変化の傾向のように、学習内容に応じて学生の意識レベルを読み取りながら指導内容も決定していく必要があるだろう。

６．おわりに

本研究では、教員養成課程の大学生が、在学中（特に教科教育の授業が中心に行われる２，３年生時期）にどのように「教師としての意識」が変化するかについて分析し、その傾向をとらえることができた。本結果から言えることは、「教師としての意識」は大学在学中のほんの数年間で大きく形作られるということである。つまり、在学中に誰と出会い、何を学んだかによって、その後の教師としてのあり方が変わっていくのである。よって、教員養成課程での指導において、学生の意識をしっかりと読み取りながら、教師としての人間開発に努めなければならないだろう。

今後の研究の方向性としては、今回不十分であった個人内変化のさらなる分析である。本研究では、３回全てにおいて記述がある学生はそれほど多くなかった。そのため、時系列変化の傾向は分析できたとしても、個人の意識がどのように変化したかまではとらえることができなかった。したがって、継続的な追跡調査が今後重要となる。また、「教師としての意識」は、大学の授業、ボランティア経験等の多種多様な要因の結果に起こるものであるため、どのような要因によって変化が引き起こされているのかについて可能な限り分析に反映させていく必要があるだろう。そのためには、各段階における経験も聞き取り調査し、要因分析も平行して調査していくことも重要である。

引用・参考文献

１）別惣淳二, 千駄忠至，長澤憲保ら（2007)「卒業時に求められる教師の実践的資質能力の明確化－小学校教員養成スタンダーズの開発－」, 日本大学教育協会研究年報, 25, PP. 95-108.

２）中央教育審議会（2005)「新しい時代の義務教育を創造する（答申)」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601/all.pdf（2011年1月７日）.

３）中央教育審議会（2006)「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申)」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm（2011年1月７日）.

４）教育職員養成審議会答申（1997)「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第１次答申)」, http://fish.miracle.ne.jp/adaken/toshin/tosin10.pdf（2011年１月７日）.

５）三島知剛 (2008)「教育実習生の実習前後の授業観察力の変容-授業・教師・子どもイメージの関連による検討-」, 教育心理学研究, 第56巻 第３号, PP. 341-352.

６）日本教育会（2001)「特集『教員養成』に関するアンケート」, 日本教育, 294, PP. 6-19.

7）寺本貴啓（2011)「教員免許取得希望学生における教師観に関する一考察　－テキストマイニングによる質的分析－」, 國學院大學人間開発学研究　第二号, PP.49-60.

8）山﨑（2007)「教師の力量形成に関する調査研究（V-3）－第５回目（2004）年調査結果の基礎分析報告：教師意識の構造－」, 静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学篇）, 57, PP. 209-230.99

9）米沢崇（2010)「教育実習における教師としての力量形成に対する教職志望学生と初任者の意識の検討」, 奈良教育大学紀要, 第59巻 第１号（人文・社会）, PP. 237-244.

（てらもと　たかひろ・國學院大學人間開発学部初等教育学科専任講師）