

【原著論文】

教職科目受講経験が教員志望学生の 児童・生徒観および学習指導行動に及ぼす影響

林 龍平*, 崎濱 秀行**, 藤田 正***

Impact of a teaching course on preservice teachers' beliefs regarding pupils or secondary school students' characteristics and learning guidance behavior of teachers in the classroom

Ryuhei Hayashi, Hideyuki Sakihama and Tadashi Fujita

要 旨

本研究の目的は、教員志望学生を対象として、発達および学習に関わる教職科目の受講前と受講後で、児童・生徒観および（自身が教師であれば重視するであろう）学習指導行動に変化が見られたのかどうかを検討することであった。83名の大学2年次生（男性30名、女性53名、平均年齢19.4歳）が調査に参加した。そして、発達および学習に関わる教職科目を受講する前と後に児童・生徒観および学習指導行動の各々の項目の重視度合いを回答するよう求めた。ただし、83名のうち、教員を志望している者が58名であったことから、この58名を分析対象とした。その上で、回答結果を分析したところ、児童・生徒観（「学習指導性」「自律性」「自己統制性」の3側面）および学習指導行動のいずれの側面においても、教職科目受講前と受講後での評定値の差は有意ではなかった。このような結果になった理由について、日本の教育における児童・生徒中心な考え方の優位性等の観点から考察した。

Abstract

This study examines the changes in preservice teachers' beliefs about the characteristics of pupils or secondary school students and about the teachers' learning guidance behavior before and after attending the teaching profession course. In our survey, 83 preservice teachers (33 men and 50 women with an average age of 19.4 years) participated. We asked the participants to indicate the degree of importance of each item, depicting the characteristics of pupils or secondary school students and teachers' learning guidance behavior before and after they attended the teaching profession course related to human development and learning processes. We found that 58 of 83 students were highly motivated to be teachers and subsequently analyzed their data. The analysis of their responses revealed that the experience of attending the teaching profession course did not influence their beliefs about the characteristics of pupils or secondary school students (learning guidance, autonomy, and self-control) and about the teachers' learning guidance behavior. Finally, we discussed the possible reasons for receiving these results.

受付日 2021. 9. 9 / 受理日 2021. 12. 13

*関西福祉科学大学 教育学部 教授 / **阪南大学 経済学部 教授 / ***奈良歯科衛生士専門学校 非常勤講師

● ● ○ **Key words** 児童・生徒観 belief about the characteristics of pupils or secondary school students/学習指導行動 primary or secondary school teacher's learning guidance behavior/教員志望学生 preservice teacher/変化 change in preservice teachers' beliefs regarding pupils or secondary school students' characteristics and teachers' learning guidance behaviour

I. 問題と目的

2015年、中央教育審議会の答申が示され、わが国がさらなる発展、繁栄を遂げるために、様々な分野で活躍できる質の高い人材の育成、特に教育の直接の担い手である教員の資質能力の向上が最も重要であるとの指摘がなされた。ではこれから教員を目指す者が向上させるべき資質とはいったいどのようなものなのだろうか。新学習指導要領（文部科学省，2017a, 2017b, 2018, 2019）において示された種々の事項を踏まえると、それは学習者の能動性（自律性、探求心等）に焦点を当てた学習指導を行えること、そして、教師自身もまた能動的な学習者であり続けることの2点に集約されると考えられる。換言すると、これからの教師は、従来のような教師主導で知識伝達的な学習指導ではなく、児童・生徒（学習者）中心的な学習指導を行える力量を涵養することがこれまで以上に求められるということである。教員を志望する大学生や大学院生が受講する各種の教職教育において、アクティブ・ラーニングの手法を取り入れたプログラム開発の必要性が言われる背景にはそうした事情もあると言えるだろう。将来教える側に立つ者自身がその養成段階でそうした手法で学ぶことで、学習者中心的な学習指導の実際とその効用を知り、将来彼らが教壇に立った時により効果的にそうした学習指導方法を行えるようにしようということなのであろう。

しかしながら、将来教師になろうとする者が児童・生徒（学習者）中心的な学習指導を行える力量を真に身につけるには、単にそうした方法での学習経験があるというだけでは十分ではないはずである。すなわち、そこで経験した指導方法の意味や有効性についての十分な理解と強い信念とが彼らの中にしっかり形成されて初めて、将来彼らが教育実践の場に立った時に、児童・生徒中心的な学習指導を自ら積極的に行おうとすることに繋がるのだと考えられる。こうした考

え方を裏付けるものとして、Kagan（1992）、Gibson and Dembo（1984）、Ashton and Webb（1986）らの指摘を挙げる事が出来る。彼らによれば、教師がどのような学習指導の方法を選択するかは、教える対象である児童や生徒についての教師自身の見方、つまり信念が大きな影響を与えると言うのである。さらにKagan（1992）によれば、教師は自らが教えることになる生徒、教育内容、教室運営のあり方等についてのある種の暗黙の前提のようなものを無意識のうちに保持しているとされ、彼はこれを「教師の信念（Teacher's beliefs）」と定義した。そこで本研究では、教師が暗黙裡に持つそうした信念のうちの「児童・生徒」に関するものを「児童・生徒観」、また「よい授業の在り方」に関して保持しているそれを「授業観」と称することとした。

以上のようなことを踏まえると、真の意味で児童・生徒中心的な学習指導を行うことができるだけの資質能力を養うには、学習指導についてのその前提となる児童・生徒中心的な児童・生徒観の形成が必要不可欠なのだと言うことである。児童・生徒中心の指導方法の重要さと有効性を学ばせるための教職課程のプログラムは、単に技法的なものに留まることなく、教師を目指す学生の児童・生徒観にまで影響するものでなければならないと言えよう。そうした教員養成課程プログラムの開発に当たっては、そもそも教員養成課程で学ぶ学生達がどのような児童・生徒観を持っているのかについて検討し、更にはそれが教員養成課程での教育プログラムによってどのように変容し得るものなのかについての検討が必要である。

例えば、伊藤（1990, 1992）は小学校教員を対象として、教員の持つ児童観について検討を加え、それが「教師中心」「児童中心」の2側面から成ることを見出した。また日比・加藤（2011）は、中学校数学科の教員を対象として、彼らの学習指導観について検討した。その結果、中学校の数学の教員は「同僚性を重視

しながら指導の在り方を研究しており、「生徒に対しては養育的・奨励的な態度をとる傾向が強く、生徒の協働や過程を重視する」傾向を持つこと、そして、そうした学習指導観は現在の職場での立場やそれまでの教職経験が影響を及ぼしている可能性を示唆した。さらにまた、梶田・石田・伊藤（1986）は、小・中学校教員を対象として、児童・生徒への算数・数学科の学習のさせ方について検討を加えた。その結果、校種の違いにかかわらず、「毎日の積み重ねを重視し、計画にはあまりとらわれずに、とにかく着実に学習させる。テストの時だけの勉強は避け、自分のペースを持ちながら、しかも友人とも協力しながら学習させる。わかっていることでもまんべんなく練習するとともに、既習の内容などは自作のノートにきちんとまとめ直すことを指導する」というパターンが最も多く出現したことを指摘した。

これらは、現職教員の持つ「児童・生徒観」や「学習指導観」を検討した貴重なものであるが、残念なことにそこで対象とされたのは、数学、算数等、特定の教科を対象としたものであり、教科横断的、普遍的なものではなかった。そこでそうした問題意識を踏まえて、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」等）を参考にしつつ、学校教員を目指す大学生・大学院生および現職教員を対象とした、教科普遍的な児童・生徒観および学習指導行動について検討を加えた。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。また、「学習指導性」に関して、児童・生徒中心の児童・生徒観を有するほど児童・生徒を中心に据えた学習指導行動を重視していることを明らかにした。さらに、林・藤田・崎濱（2016）は、現職教員と教員志望学生の間で、彼らが重視する児童・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てみた。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・生徒中心の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が示された。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・生徒中心の方向性を示して

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、教師中心の方向性を示していた。これらの結果を踏まえると、教員志望学生の持つ児童・生徒観について、学習指導という観点ではおおむね、現職教員同様、中央教育審議会答申や新学習指導要領で求められている方向性を示していると言えよう。また、「自己統制性」など生徒指導の側面に関する児童・生徒観についてもおおむね、現職教員と類似した方向性を示していると言えよう。ただし、林ら（2016）の知見には以下に挙げる課題が残る。すなわち、現職教員と教員志望学生の間で児童・生徒観の違いが教職課程の各種プログラム受講によって生じたものであると考えられるのか、それとも教職経験によって生じたものであると考えられるのか、という点については検討がなされていなかった、という点である。もし教職課程の各種プログラム受講によって生じたと考えるのが妥当であれば、各種プログラム受講前と受講後とは、教員志望学生が有する児童・生徒観に何らかの変化が生じることが考えられる。一方、教職経験によって生じるのであれば、各種プログラム受講前と受講後で児童・生徒観の変化が特に見られないことが考えられる。

それでは、各種プログラム受講前と受講後では教員志望学生が有する児童・生徒観に何らかの変化が見られるのであろうか。その点を検討する手がかりとなり得る知見として、授業観（どのような授業を「よい授業」と考えるかに関する信念）の側面から検討を加えた研究が見られる。林・崎濱・藤田（2021）は大学生（1年次前期）の教職課程履修者を対象として、発達・学習に関する教職科目、中でも人の学習の仕組みやそれに基づいた場合に考えられる合理的な学習指導に関わる内容を含む授業の受講前と受講後で、受講学生達の授業観に変化が見られるのかを検討した。そして、「知識獲得」の側面では受講後の評定値が低くなること、「児童生徒の積極的関与」の側面では受講後の評定値が低くなる傾向が見られることを明らかにした。両側面とも学習者が主体的で能動的な活動を行うことを重視する項目で構成されていたものの、いずれの側面においても受講後の評定値が低くなったのである。その理由として、当該科目受講前の段階ではまだ学ぶ側の視点のみを有していたのが、受講を通じて教える側の視点についても考えるようになった可能性が

考えられる。

しかしながら、林ら（2021）では授業観についてのみ検討がなされたため、他の側面についての同様の検討はなされなかった。また、崎濱ら（2016）および林ら（2016）においても、教職課程の各種プログラム受講前と受講後での児童・生徒観などの変化については検討がなされていなかった。教員養成のあり方を考える上でも、授業観のみならず、他の側面に関する同様の検討が必要不可欠であると言える。

そこで本研究では、林ら（2021）で行われた教職科目受講前後での「授業観」の変容の有無に関する研究に倣い、教職課程の各種プログラムの中の一つである「発達・学習に関する教職科目」の受講前と受講後における学生の「児童・生徒観」の変化について検討を加えた。また併せて、教職科目受講前後で受講学生が重視する「学習指導行動」の内容についても何らかの変化が見られるのかどうかを検討した。なお林ら（2021）を踏まえ、「発達・学習に関する教職科目」（調査実施大学における「発達・学習に関する教職科目」は、「教育心理学」が当該科目となるため、以下「教育心理学」と記述）受講者で、かつ教職課程各種プログラム受講経験の浅い受講者を対象とした関係で、参加者は全員大学2年次生であった。

II. 調査

1. 調査対象者

近畿地方の大学2年次生83名（男性30名、女性53名、平均年齢19.4歳、年齢は19歳～22歳）が本研究に参加した。このうち、教員を志望する者が58名（男性24名、女性34名）であったことから、本研究ではこの58名を分析対象者とした。調査は、2016年10月～2017年1月の期間、および2017年4月～2017年7月の期間にて行われた。前者に参加したのはこのうち26名（男性14名、女性12名）、後者に参加したのは32名（男性10名、女性22名）であった。

2. 材料

崎濱ら（2016）で作成された児童・生徒観尺度（19項目で構成）および学習指導行動尺度（11項目で構成）を用いた。児童・生徒観については、崎濱ら

（2016）において、「学習指導性」「自律性」「自己統制性」の3側面から成ることが確認されている。

児童・生徒観尺度を構成する各下位尺度を具体的に述べると、「学習指導性」は「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 vs. 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」など学習指導に対する教師の児童・生徒観に関わる側面を、また「自律性」は「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 vs. 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」など学習者の自律性に対する教師の児童・生徒観に関わる側面を、そして「自己統制性」は「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 vs. 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」など、学習者の自己統制に対する教師の児童・生徒観に関わる側面を表すものだった。他方、学習指導行動尺度は「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 vs. 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」など、学習指導場面での教師の学習指導行動に関する側面を表すものだった。

両尺度とも、各質問項目は「構成主義的指導観（児童・生徒中心）」と「直接伝統主義的指導観（教師中心）」という対立的な2つの内容を対の形で提示するものとなっていた。例えば、「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。vs. 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。」（児童・生徒観尺度 項目15）のような形である。評定は4件法で行われ、中央値の2.5を境に、1に近づくほど児童・生徒中心の児童・生徒観を有している（あるいは学習指導行動を重視している）ことを示し、4に近づくほど教師中心の児童・生徒観を有している（あるいは学習指導行動を重視している）ことを示していると考えられた。

3. 手続き

調査は2016年度後期（2016年10月～2017年1月）および2017年度前期（2017年4月～2017年7

月)に教育心理学の授業の一部を利用し、集団で行われた。この授業は筆者のうちの1名が行ったもので、教員免許法における「教育の基礎的理解に関する科目」中の「幼児・児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程に関する科目」として開設されている授業科目であった。そこでは、受講生は幼児期、児童期、青年期にかけての発達的内容とともに、人の学習の仕組みとその過程やそれを踏まえた合理的で効果的な学習指導の方法に関わる内容(以下、「学習/学習指導に関わる内容」と記述)について複数コマの授業を受講した。

「学習/学習指導に関わる内容」についてさらに詳しく述べれば、人の学習がPiaget(1961)の言うように学習者自身が行う、同化、調節、均衡化の過程を通して実現される主体的で能動的な知識構成活動であること、また行動主義学習理論が強調する反復練習と強化にも確かに一定の役割があるものの、多くの教科学習で学ぶことになる複雑で高次な内容の学習にはそれだけでは不十分であること等を動機づけ、記憶、学習方略、メタ認知、学習観等に関する内容を通して学ばせるものだった。具体的には「学習/学習指導に関わる内容」を複数回の授業で講じた後、各授業にて、実際の学習指導場面を想定させ、各授業回の学習内容を踏まえてどのような指導を行うかについての論述課題を行うよう求めた。そして、得られた回答を授業内で受講者と共有することを通して、同じ課題に対して様々な考え方があることを受講者自らが実際に理解するとともに、教師として学習指導を行うという場面と関連づけながら各授業回の内容理解を深められるようにしていた。

調査は、この授業の初回(2016年10月または2017年4月。これを「受講前」とする)および最終回(2017年1月または2017年7月。これを「受講後」とする)において、児童・生徒観尺度および学習指導行動尺度がこの順番で1冊に綴じられた冊子を全員に配布する形で実施した。その際、この質問紙への回答は任意であり、回答したくない場合はそのまま白紙で提出しても良いこと、その場合でも成績評価等において不利益が発生しないことを告げることで倫理的配慮を行った。また、質問紙表紙にて、回答した場合はそれをもって本調査への協力に同意したものとする旨を記載し、同時に口頭でもアナウンスを行った。回

答は自己ペースとし、全員が回答し終わるまでの時間はおよそ半時間程度であった。

Ⅲ. 結果

得られたデータをもとに、教員志望学生の児童・生徒観および学習指導行動の変容を検討するため、SPSS Ver.27を用いて記述統計に関する分析を行った。その際、受講生が教育心理学を履修した時期(2年次前期または2年次後期)による影響を考慮し、2年次後期の場合(以下、2016年度と記述)、2年次前期の場合(以下、2017年度と記述)に分けて分析を行っている(結果は表1を参照)。下位尺度の構造は崎濱ら(2016)で得られたものを用いた。まず、受講前の「児童・生徒観尺度」各下位尺度の評定平均値について見ると、「学習指導性」では2016年度が1.63、2017年度が1.47であり、受講者全体として児童・生徒中心的な児童・生徒観を重視していることが伺える。一方、「自律性」「自己統制性」においてはそれぞれ、2016年度が2.56、2.57、2017年度が2.37、2.68であり、本調査に参加した学生達が全体として、児童・生徒中心的とも教師中心的ともいえない児童・生徒観を重視していたと考えられた。受講後については、「学習指導性」で2016年度が1.55、2017年度が1.49であり、受講前同様、受講者全体として児童・生徒中心的な児童・生徒観を重視していることが伺える。一方、「自律性」「自己統制性」においてはそれぞれ、2016年度が2.56、2.69、2017年度が2.41、2.56であり、こちらも受講前同様、児童・生徒中心的とも教師中心的ともいえない児童・生徒観を重視していたと考えられた。

他方、「学習指導行動」の受講前での評定平均値は2016年度が1.88、2017年度が1.77であり、児童・生徒観尺度中の「学習指導性」で見られたのと同様、本調査に参加した学生達が児童・生徒中心的な学習指導行動を重視していることが伺えた。一方、受講後については、2016年度が1.91、2017年度が1.78であり、こちらも受講前同様、児童・生徒中心的な学習指導行動を重視していることが伺えた。

上記の結果を踏まえ、教育心理学の授業の受講前後で児童・生徒観や重視する学習指導行動に何らかの変

表 1 児童・生徒観尺度／学習指導行動尺度における受講年度および受講時期の 2 要因分散分析結果

| | 2016 年度 | | 2017 年度 | | 主効果 | | 交互作用 F/η^2 |
|--------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| | 受講前 | 受講後 | 受講前 | 受講後 | 受講年度 F/η^2 | 受講時期 F/η^2 | |
| 学習指導性 | 1.63 (0.42) | 1.55 (0.38) | 1.47 (0.42) | 1.49 (0.34) | 0.32 ns/0.01 | 1.44 ns/0.03 | 1.25 ns/0.02 |
| 自律性 | 2.56 (0.29) | 2.56 (0.36) | 2.37 (0.55) | 2.41 (0.37) | 0.12 ns/0.00 | 3.92 ns/0.07 | 0.12 ns/0.00 |
| 自己統制性 | 2.57 (0.31) | 2.69 (0.38) | 2.68 (0.70) | 2.56 (0.58) | 0.00 ns/0.00 | 0.01 ns/0.00 | 2.96 ns/0.00 |
| 学習指導行動 | 1.88 (0.36) | 1.91 (0.42) | 1.77 (0.34) | 1.78 (0.37) | 0.13 ns/0.00 | 1.54 ns/0.03 | 0.06 ns/0.00 |

() 内は標準偏差を表す

化が見られるといえるかどうかを検討するため、「児童・生徒観尺度」および「学習指導行動尺度」各々の下位尺度ごとに、受講年度（2016 年度／2017 年度）×受講時期（受講前／受講後）の 2 要因分散分析を行った。その結果、いずれの下位尺度においても、受講年度・受講時期ともに、主効果は有意ではなかった。なお、「学習指導性」に含まれる全ての下位項目を検討したところ、その評定平均値は、受講時期（受講前－受講後）の違いに関わらず、2.00 を下回る値だった。

次に、従属変数間の関係が受講前／受講後で異なるかどうかを検討するため、下位尺度間の相関係数を算出した（結果は表 2～表 5 を参照）。その結果、受講年度の違いによって、授業受講前後での下位尺度間の相関パターンに違いが認められた。すなわち、2016 年度の受講生の場合、受講前にはいずれの下位尺度間においても有意な相関が見られなかったのに対して、受講後には「学習指導性」と「学習指導行動」尺度間に有意な相関が認められた。他方、2017 年度の受講生では、「教育心理学」受講前の段階で「学習指導性」と「学習指導行動」尺度間、「学習指導性」と「自律性」尺度間、「自己統制性」と「自律性」尺度間の相関が有意であり、このうちの「学習指導性」と「学習指導行動」尺度間、「自律性」と「自己統制性」尺度間の相関は受講後にも依然有意なままだった。他方、「自律性」と「自己統制性」尺度間の相関および「学習指導性」と「自律性」尺度間の相関については、受講年度によって違いが見られ、さらに 2017 年度受講生については「教育心理学」の受講前後でそれらの間の相関パターンに変化が認められた。すなわち、2016 年度の受講生では「教育心理学」受講の前でも後でもこれら尺度間に有意な相関が認められなかったの対

表 2 2016 年度受講前の下位尺度間の相関係数

| | a | b | c |
|----------|------|-----|------|
| a 学習指導性 | | | |
| b 自律性 | .10 | | |
| c 自己統制性 | -.07 | .11 | |
| d 学習指導行動 | .40 | .28 | -.17 |

表 3 2016 年度受講後の下位尺度間の相関係数

| | a | b | c |
|----------|------|-----|------|
| a 学習指導性 | | | |
| b 自律性 | -.10 | | |
| c 自己統制性 | -.01 | .10 | |
| d 学習指導行動 | .50* | .30 | -.06 |

* $p < .05$

表 4 2017 年度受講前の下位尺度間の相関係数

| | a | b | c |
|----------|------|--------|-----|
| a 学習指導性 | | | |
| b 自律性 | .39* | | |
| c 自己統制性 | .34 | .70*** | |
| d 学習指導行動 | .43* | .08 | .16 |

* $p < .05$ *** $p < .001$

表 5 2017 年度受講後の下位尺度間の相関係数

| | a | b | c |
|----------|--------|--------|-----|
| a 学習指導性 | | | |
| b 自律性 | -.13 | | |
| c 自己統制性 | .07 | .68*** | |
| d 学習指導行動 | .54*** | -.05 | .02 |

*** $p < .001$

して、2017 年度受講生の受講前で「自律性」と「自己統制性」尺度間および「学習指導性」と「自律性」尺度間の両方で、また受講後で「自律性」と「自己統制性」尺度間に有意な相関が見られた。

IV. 考察

ここであらためて本研究における基本的な考え方を述べるとそれは以下ようになる。すなわち、将来教師になろうとする者は、児童・生徒（学習者）中心な学習指導を行える力量を育てておくべきであり、そのためには学習指導に関する児童・生徒（学習者）中心な児童・生徒観をその信念として持つべきだということであった。本研究は多分に探索的な側面があるため、現在教員養成課程で学ぶ学生が実際どのような児童・生徒観、学習観を持つのかを探りつつ、それが「教育心理学」の授業を受講することで、本研究が考えるような方向への変化を見せるのだろうかということを検討した。その背景には、筆者らのみならず、今日の教育心理学における学習観、あるいは学習者観が、学習者中心のそれであるため、そうした学問的知見を基礎として組み立てられた教育心理学の授業を受講すれば、受講生の児童・生徒観もそうした方向に変化するだろうという考え方があった。

調査の結果、児童・生徒観尺度あるいは学習指導行動尺度で測定した児童・生徒の各種学習特性についての見方や学習指導行動についての考え方が、より児童・生徒中心な方向へと変化することはなかった。これらの結果のうち、学習指導性や学習指導行動においてそうした結果となった理由の一つとして考えられるのは、今回の調査対象者となった大学生の持つ児童・生徒観が当初から児童・生徒中心なものであった、という点である。これは、海外の同様の研究において、将来教員を目指す学生の学習観や教授観が当初は教師中心であること、またそれを学習者中心（児童・生徒中心）の方向へ変化させるのが大変困難であることが示されていることと大きく異なる結果だったと言える（Chai, Teo, and Lee, 2009; Leavy, McSorley, and Bote, 2007; Nettle, 1998）。ところが、本研究の調査対象者のそれは当初から児童・生徒中心なものであったため、「教育心理学」受講という介入操作の効果が表れる余地のない状態、つまり、ある種の天井効果があったのかもしれない。

このような結果が生じた理由として、日本における初等教育から中等教育においては文部科学省の示す学習指導要領の中で、早くから児童・生徒中心の学習指導が奨励されてきたことが挙げられる。その具体的な

内容として、例えば、平成元年（文部省, 1989 a, 1989 b, 1989 c）の学習指導要領における「学校の教育活動を進めるに当たっては、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図るとともに基礎的・基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」に見ることが出来るだろう。今回の調査対象となった学生は、そうした教育環境の中で教育を受けてきたため、実態はともかく観念的にはそうした児童・生徒中心な児童・生徒観を重視する姿勢を示すことが当然だと考えていたのかもしれない。

さらにまた、教育心理学の受講後に学生の児童・生徒観が変化しなかった理由としては、他にも以下のようないくつかのことが考えられる。一つ目は、学生の持つ種々の信念に変化をもたらすことは大変困難であり、そうした困難を乗り越えて信念に変化をもたらすには単に科学的な研究結果を知識として教えるだけでは十分ではないということである。例えば Kagan (1992) によると、単に科学的な教育研究の知見を読んだり利用したりすることでは学生達の信念の変化に効果を持たないことが示されているという。さらにまた、Nespor (1987) によれば、児童・生徒観などの種々の信念にはそれへの反証（論破）に対する免疫が備わっているため、通常であれば知識に変化をもたらす上で有効な議論を通じた合理的な評価や判断が、信念を変えるためには有効ではないとされる。この見解に従えば、学生が教職科目の受講前から持っていた児童・生徒観等に変化をもたらすべく計画された合理的な証拠とそれに基づく議論も実際には学生の持つそれを変えることにはならなかった可能性が考えられるだろう。この点については、実際の教職経験、あるいは教職に係る何らかの経験など、実際の様相がどのようなかについて触れる機会を設けることの必要性が考えられる。その上で、教職志望学生を対象に、教職や教職に係る何らかの経験の前後での児童・生徒観の変化を検討する必要がある。しかし、今回この点は検討対象としなかったため、今後、教育実習前後における児童・生徒観の変容などを検討したい。

二つ目として考えられるのは、将来教職に就こうとする学生達にとって自らの専門性の開発に重要であるはずのいろいろな基礎的授業、特に「教育心理学」の授業の位置づけが決して高いものではないということ

もあるかもしれない (Book, Byers, & Freeman, 1983)。特にこの点を踏まえて学生の信念の変化を目指す場合、授業の方法やその内容を大きく見直して行く必要があるだろう。

「教育心理学」の受講が教員志望学生の持つ児童・生徒の学習特性に関する考え方 (児童・生徒観) や学習指導行動に及ぼす変化を検討するため、本研究では各尺度の下位尺度間での相関パターンの変化についても検討してみた。その結果、受講年度の違いによって、授業受講前後での下位尺度間の相関パターンに違いが認められた。すなわち、2016年度後期の受講生の場合、受講前にはいずれの下位尺度間においても有意な相関が見られなかったのに対して、受講後には「学習指導性」と「学習指導行動」との間に有意な相関が認められた。他方2017年度の受講生では、受講前の段階で、「学習指導性」と「自律性」尺度間、「学習指導性」と「学習指導行動」尺度間、「自律性」と「自己統制性」尺度間に有意な相関が認められた。また受講後には、このうちの「学習指導性」と「学習指導行動」尺度間、「自律性」と「自己統制性」尺度間の相関にも有意性が認められた。これらの結果のうちの「学習指導性」と「学習指導行動」尺度間における有意な正の相関は、教職志望の学生が持つ児童・生徒の学習特性についての考え方と、将来自分が教職に就いた際に取りどころ学習指導のあり方とを関連付けて捉えていることを示唆するものであり極めて合理的なものだと言える。2016年度後期の受講生では、「教育心理学」の受講前の相関が有意ではなかったものの、その値は0.40と比較的高いものであった。このことはいずれの年度の受講生も児童・生徒のもつ学習特性に応じた学習指導行動の重要性を認識していたことを示唆するものであろう。

ところで「学習指導性」、「自律性」、「自己統制性」という3つの下位尺度は、いずれも学習者としての児童・生徒が持つ学習特性について教員志望学生がどのように考えているのかを探るものだったと言える。2016年度の受講生では、これら下位尺度のいずれの組み合わせについても有意な相関が認められなかった。このことは、この年度の受講生はこれらの学習特性をそれぞれ独立したものとして捉えていたことを示すものだと言える。他方、2017年度受講生では、受講前後のいずれにおいても「自律性」と「自己統制

性」という組み合わせにおいて有意な相関が見られた。「自律性」は学習活動における児童・生徒の自律性・主体性の役割を重視するか否かを見るものであり、「自己統制性」は学習活動を進める上で児童・生徒が自らを制御することが出来る存在であるか否かを見るものであった。したがって、この2つの尺度間の有意な正の相関は、彼らが児童・生徒の学習活動における児童・生徒自身の主体性・自律性を重視し、かつ児童・生徒にはそうした主体的・自律的な学習活動を自ら制御しうるだけの力を有しているか、逆に学習活動での児童・生徒の主体性や自律性よりも教師の指示や介入を重視し、かつ児童・生徒にはそもそも学習活動を自ら制御しうる力は無いという視点のいずれかで「自律性」と「自己統制性」の関係を捉えていたということになるだろう。2017年度の受講者における「自律性」と「自己統制性」における実際の評定平均値は、受講前で2.37と2.68、受講後では2.41と2.56であった。これらの結果は、2017年度の受講生が、学習活動において児童・生徒の「自律性」を重視すると共に彼らの「自己制御力」への大きな信頼感を持っているわけでも、逆に児童・生徒の「自律性」を頭から軽視し、かつ彼らの「自己制御力」にも不信感を持っているとも言えないことを示していた。しかしながら、2017年度の受講生は「教育心理学」受講前・受講後のいずれにおいても、児童・生徒の「自律性」と「自己統制性」との間には何らかの関連性があると考えていたことは間違いないだろう。

さらに、2017年度の受講生では、教育心理学受講前に認められた「学習指導性」と「自律性」尺度間の相関が有意であったことが受講後には有意ではなくなっていた。このことは、「教育心理学」の授業を受講したことで、「学習指導性」尺度と「自律性」尺度で測られたものとの関係が当初想定したほど単純なものではないと考えるようになったことを示唆しているのかも知れない。

上述のように、2016年度受講生と2017年度受講生では、児童・生徒の持つ学習特性を測定するための3種類の下位尺度 (学習指導性、自律性、自己統制性) 間の相関パターンや、児童・生徒の持つ「学習指導性」特性と「学習指導行動」のあり方についての相関パターンに大きな違いが認められた。これは、それぞれの受講年度での調査対象者が、児童・生徒の学習特

性について持つ考え方の構造化の程度の違いを反映していたのかもしれない。すなわち、2017年度受講生では、児童・生徒の学習特性を構成する「学習指導性」、「自律性」、「自己統制性」のうちの後者2つを密接に関連したものとして捉え、「学習指導性」はそれらとは独立していて、教師がとる「学習指導行動」特性との関連が深いものという捉え方をしていたことが考えられる。他方、2016年度受講生ではそれらの関係が漠としたまま「教育心理学」の受講に臨み、受講後に「学習指導性」特性と「学習指導行動」特性とを関連付けるようになったのかもしれない。この点は今後の検討課題の一つである。

謝辞

英文タイトルおよび英文抄録は、英文校正チーム「エディテージ」による校正を受けました。

【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.
- Book, C., Byers, J., & Freeman, D. J. (1983). Student expectations and teacher education traditions with which we can and cannot live. *Journal of Teacher Education*, **34**(1), 9-13.
- Chai, C. S., Teo, T., & Lee, C. B. (2009). The change in epistemological beliefs and beliefs about teaching and learning: A study among pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, **37**(4), 351-362.
- 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**(4), 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・藤田正・崎濱秀行 (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.
- 林龍平・崎濱秀行・藤田正 (2021). 大学初年時における学習/学習指導に関する教職科目受講経験が教員志望学生の授業観の変容に及ぼす影響 人間環境学研究, **19**(1), 3-8.
- 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**(1), 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.
- Leavy, A., McSorley, F., & Bote, L. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, **23**(7), 1217-1233.
- 文部省 (1989 a). 中学校学習指導要領. 文部科学省.
- 文部省 (1989 b). 小学校学習指導要領. 文部科学省.
- 文部省 (1989 c). 高等学校学習指導要領. 文部科学省.
- 文部科学省 (2017 a). 中学校学習指導要領. 文部科学省.
- 文部科学省 (2017 b). 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.
- 文部科学省 (2019). 幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント
- http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afildfile/2019/02/19/1384661_001.pdf (参照 2019-9-11)
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, **19**(4), 317-328.
- Nettle, E. B. (1998). Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, **14**(2), 193-204.
- Piaget, J. (1961). The genetic approach to the psychology of thought. *Journal of Educational Psychology*, **52**(6), 275-281.
- 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.