

<論文>

教員養成課程における臨床経験科目が教職志望意識に与える影響
—半構造化面接と時系列的分析による検討—

木内美恵子 信州大学教育学部教育カウンセリング課程 (平成23年度卒業)
島田 英昭 信州大学教育学部教育科学講座

The Effect of Clinical Experience in Teacher Training Program on the
Desire to be a Teacher by Means of Semi-structured Interview and
Time-series Analysis

KIUCHI Mieko: School Psychology and Counseling, Faculty of Education, Shinshu
University

SHIMADA Hideaki: School Psychology and Counseling, Faculty of Education,
Shinshu University

Teachers' training colleges are expected to produce highly qualified graduates in order to provide high quality education. We examined temporal changes in desires among would-be educators in teacher training programs. We interviewed nine college students who were going to graduate in four months. The interview was semi-structured in terms of time-series events involved in teacher-course curriculums and their impressions of the events. Time series analysis, called TEM (Trajectory Equifinality Model), was employed to analyze the interview data. The result suggests that students with high desire have motivation for their clinical experience, positive cognition for experiences during the events, and self-efficacy to work as a teacher.

【キーワード】 教師教育 質的心理学 大学教育 TEM 教育実習

1. はじめに

1.1 問題と目的

質の高い教員を輩出するために、教員養成系学部あるいは教員養成系大学（以下、単に教員養成系学部とする）に、質の高い教員養成カリキュラムが求められている。教員養成系学部は、原則として将来の学校教員を目指す学生が入学する。将来的に学校教員の道を選ばないことは個人の選択の自由であるが、社会的役割を考えれば、教員養成系学部は教員養成のプロセスで教職志望意識を高め、質の高い学校教員を輩出する責務がある。

学生の教職志望意識には、教員養成カリキュラムが大きく関わる。授業は一般的に、座

学系の科目と実習系の科目に分けられる。ここで座学系の科目には、いわゆる教職科目（教育経営、各教科指導法など）と教科に関する科目を含む。これらの科目に一般教養科目も加え、本研究では教職科目と呼ぶこととする。また、実習系の科目は、教育実習のような学校現場での実習科目を指す。信州大学教育学部（以下、本学部）では、教育実習をはじめとした学校現場での実習を重視しており、それらを「臨床経験科目」と呼んでいる。以下、現場実習に関する科目を臨床経験科目と呼ぶ。

学生の教職志望意識には、教職科目と臨床経験科目の個々の役割、加えて、それらの相互作用が影響していると考えられる。そこで本研究は、教職科目と臨床経験科目が教職志望意識に与える影響を、次に述べる方法論により検討する。

1.2 本研究が利用する方法論

教職志望意識に関する先行研究として、若松・古川(1997)は、入学後の教職志望意識の変化の有無と、その変化要因となる諸経験について検討している。若松らは、教員養成学部の4年生を対象に、入学時と4年生6月時点での教職志望意識、入学後の諸経験とその所感などについて、質問紙調査を行った。その結果、4年生の段階で教職を目指している学生は、教育実習で肯定的な体験をした割合が高いことが明らかになった。

一般的に、授業満足度などの授業評価に関する研究は、質問紙により評価することが多い（たとえば、島田・荷方・鈴木，2011；鈴木・島田・荷方・田中・上村，2011；山地，2007）。しかし、質問紙調査の場合、あらかじめ決められた項目に対して評定したり、記述したりするため、インタラクティブなやりとりができない。そのため、あらかじめ想定された内容についてはある程度の評価は可能であるが、探索的な評価には向かない。

上記の欠点を補うことができるのは、面接による評価である。中山(2007)は、私立大学の教職課程履修学生を対象に、教職志望意識の変化プロセスについて、3名の学生に面接調査を行った。その結果、「大学1,2年の頃までに、何らかの形で教職に関する憧れが形成されており、その「教職への憧れは、それぞれ個々の教育実習の体験を経て、教職への強い志望意識として形成されていった」というプロセスが明らかにされた。しかし、この研究では、質問内容が時系列的になっておらず、教職志望意識の時系列的変化を十分に反映していないと考えられる。教職科目や臨床経験科目は、学年進行に沿ったカリキュラムの中で位置づけられており、時系列的な基準が評価にあたって重要であると考えられる。

そこで本研究は、時系列的な基準を設定した半構造化面接を実施する。そして、時系列的な基準を重視したインタビューデータの分析手法であるTEMを参考に分析する。

TEMとは、Trajectory Equifinality Modelの略称であり、日本語訳は複線径路・等至性モデルである（サトウ，2009）。サトウ(2006)によると、TEMは、「ある主題に関して焦点をあてて研究をする時に、人間の行動、特に何らかの選択とその後の状態の安定や変化を、複線性の文脈の上で描くための枠組み」である。

“等至性”とは、「異なる径路をたどりながら類似の結果にたどりつく」（サトウ，2009）という意味である。その“等至性”の中にある「異なる径路」を表す概念が、“複線径路”

である。多くの人が制度的・慣習的に通過すると考えられる行為や選択は“必須通過点”と呼ばれる。最終的にたどりついた「類似の結果」は、“等至点”と呼ばれる。

TEM の魅力は、時系列的な変化の記述力である。大学生活は 4 年間にわたるものであるから、教職科目や臨床経験科目の設定されるタイミングや順序は重要な変数であると考えられる。したがって、TEM により大学 4 年間の教職志望意識に関わる要因を整理することで、教職志望意識に与える要因が整理され、浮かび上がるのではないかと考えられる。

サトウ(2009)は質的心理学研究に基づく形で TEM を発展させ、分析事例を提供している。一方で、分析手法はテーマやデータによって若干の違いが生じると考えられる。渡邊(2009)は様々なインタビューデータから「TEM のようなもの」が作成できることを指摘しており、その記述力こそ、TEM の魅力でもある。そこで本研究では、サトウ(2009)が提案する枠組みを参考にしながら、本研究のテーマに合わせて TEM を改変して適用する。

1.3 信州大学教育学部のカリキュラム

本研究は、本学部の卒業を控えた調査協力者へのインタビューを通して、個人的な経験を分析する。その経験は、協力者に適用されているカリキュラムに大きく依存するはずである。そこで、臨床経験科目を中心に、本学部の教員養成カリキュラムの概略を述べる(ただし、本学部では学部改組のため平成 24 年度入学生よりカリキュラムが変更されている)。

1 年生は、松本キャンパスにおいて一般教養を主に学ぶ。同時に、教育学部の独自カリキュラムが進み、本学部附属学校や地域の学校を訪問する臨床経験科目が用意されている。必修科目として教育臨床入門と教育臨床基礎、選択科目として地域教育演習がある。

2 年生からは、長野(教育)キャンパスに移動する。2 年生において、本学部の多数を占める学校教育教員養成課程の学生は、臨床経験科目として、地域の学校を訪問する教育臨床演習が必修である。また、教職科目の本格的な履修がはじまる。

3 年生では、基礎教育実習がある。本学部のほぼすべての学生が、附属学校園(松本幼稚園、松本小学校、松本中学校、長野小学校、長野中学校)での実習を行う。2 年生までの臨床経験科目との違いは、学生の主体性である。2 年生までは、授業参観が中心となる。教育実習では、自ら指導案を立案し、授業を実施しなければならない。

4 年生では、応用教育実習を行う。応用教育実習は、小学校と中学校の両免許の取得を希望する学生が、3 年生と異なった学校種で実習する。また、特別支援の免許状を希望する学生は、特別支援学校における教育実習もある。

本学部のカリキュラムの特徴は、臨床経験科目が 1 年生から 4 年生まで毎学年設定されていることである。現場で学ぶ機会を継続的に確保している。

2. 方法

2.1 調査協力者

本学部の 4 年生 9 名(男性 1 名、女性 8 名、平均 21.7 歳)の協力を得た。

2.2 調査手続き

半構造化面接による調査を行った。調査は、2011年11月30日から12月12日までの期間で実施した。本学部内の実験室で実施し、協力者の同意の上 IC レコーダーで録音した。録音時間は平均 57 分であり、最短 47 分、最長 81 分であった。

はじめに、研究内容の概略を説明し、研究参加への同意を得た。次に、フェイスシート項目として、年齢、性別、専攻、教員採用試験受験の有無、卒業後の進路、取得予定の教員免許の種類を尋ねた。その後、面接を開始した。

面接では、大学 4 年間を入学時から 4 年生夏まで半期ごとに区切り、入学時から順番に、当該時点での教職志望意識の評定、評定した理由、教職科目と臨床経験科目での体験内容とその感想を尋ねた。4 年間の特定の時点を決めるという手法は、本研究が教員養成カリキュラムを扱っていることから可能になっている。サトウ(2009)で紹介されているデータは、等至点に至るまでの時間スケールが、各協力者によって異なる。しかし、本研究では、4 年間という具体的な期間が決まっているので、協力者間で統一が可能になっている。

手続きは以下の通りであった。まず、入学時と 1 年次夏休み終了時での教職志望意識を、「絶対教師になりたくない」を 1 点、「絶対教師になりたい」を 10 点として、参加者に評定してもらった。面接者は 2 つの時点での評定を比較し、評定が上昇、あるいは低下、不変の理由を参加者に聞いた。評定理由については、参加者に自由に語ってもらうことを原則とした。ただし、協力者が理由を思い出せなかった場合は、面接者の判断で、具体的な授業名を挙げたり、開設授業科目一覧を提示したりした。また、臨床経験科目での体験を理由として挙げた参加者には、教育実習事前・事後指導で使用される「教育実習リフレクションシート」(教科内容、子どもたちの学習などの項目別に、実習前の考え方、実習中の考え方、今後の課題を記入する)を参考に質問した。

次に、1 年生春休み終了時の教職志望意識について評定をしてもらった。面接者はひとつ前の時点である 1 年生夏休み終了時の評定と比較し、評定が上昇、あるいは低下、不変の理由を参加者に聞いた。以下同様にして、2 年生夏休みから 4 年生夏休み終了時まで繰り返した。

3. 結果と考察

3.1 教職志望意識の変化パターンの分類

協力者の入学時と 4 年次夏休み終了時での教職志望意識の評定を比較し、4 つの変化パターンに分類した。教職志望意識は、1~5 点を“低い”、6~10 点を“高い”とした。以下、教職志望意識が入学時も 4 年生夏休み終了時も低いパターンを低-低パターン(2 名)、同様に高-低パターン(1 名)、低-高パターン(3 名)、高-高パターン(3 名)と呼ぶことにする。

3.2 教職志望意識に与える要因の TEM 図

次の手順で TEM 図化した。まず、IC レコーダーで録音した面接内容を、すべて文字に

書き起こした。次に、具体的な体験、認知を取り出して整理した。個々の協力者について、どの授業で（例：教育臨床基礎）、どのような体験があり（どのようなエピソードがあり）（例：自分の声かけにより、子どもが他の子と話せるようになった）、どのような認知をしたのか（どのような気持ちであったのか）（例：自分の声かけで子どもが成長していくのがいいなあと思った）という情報を含む項目を抽出した。なお、各体験について、必ずしもその時の認知（気持ち）が語られるとは限らないので、得られなかった項目の認知は空白としておいた。抽出された項目数は、平均 30.3 項目（SD=4.8, 最大 41, 最小 26）であった。

続いて、インタビューから得られた項目を分類し、参加者間に共通して含まれていると思われる要素を抽出し、ラベルをつけ、時系列的に並べた。この段階において、本研究では次の4点の分析方針をとった。第1に、あえて主観を排除せずに、協力者を含めた教員養成課程学生の多くに起こるとされる経験、認知を要素として採用した。第2に、必須通過点と等至点に至るさまざまな径路を表現することが TEM の利点であるが、本研究では典型的な径路を表現することを重視して、個別のと考えられる径路を省いた。第3に、臨床経験科目に関する体験、認知を中心に並べた。これは、教職科目についてはほとんどデータが得られず、臨床経験科目が回想の中心になっていたことと、臨床経験科目がカリキュラムの中に位置づけられており、協力者全体にわたって共通に体験していることによる。臨床経験科目に関する項目は、全項目の約78%を占めた。第4に、各要素に対立する要素、たとえば「教職科目がおもしろい」と「教職科目がつまらない」はできるだけ表現

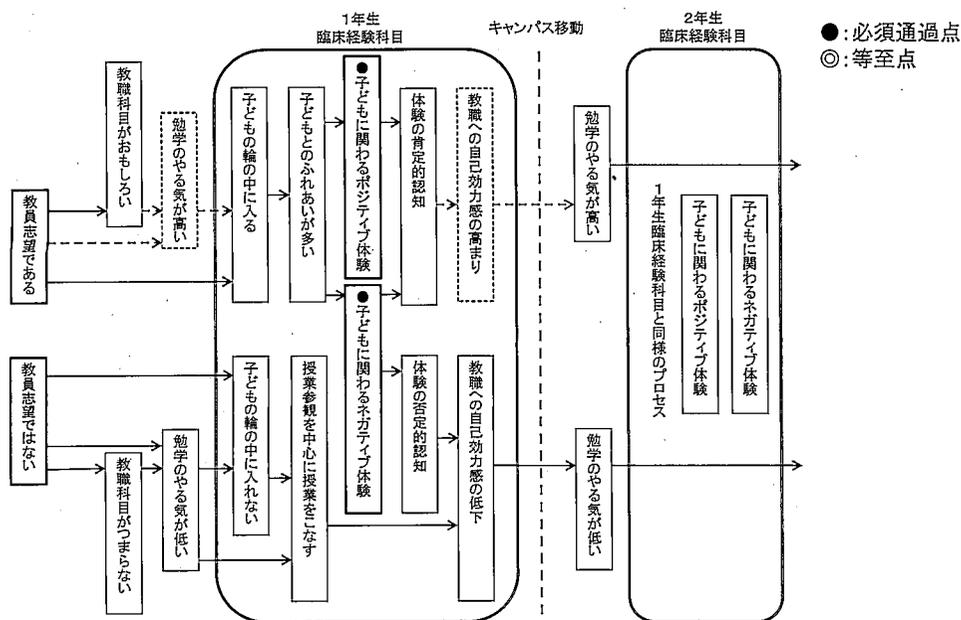


図1 1, 2年生におけるTEM図

するようにした。対立する要素がインタビューから得られなかった場合は、論理的に考えられる径路として補完した。

開始点として「教職志望である」と「教職志望ではない」を設定し、等至点として「教師になる」と「教師にならない」を設定した。そして、その間のプロセスを、臨床経験科目を中心に描いた。必須通過点として、次の3点を挙げた。第1に、臨床経験科目において「子どもに関わるポジティブ体験」、「子どもに関わるネガティブ体験」である。ただし、ポジティブ、ネガティブのいずれも体験を語らなかった協力者があったが、多くの協力者が体験すると考えられることから、必須通過点に含めた。第2に、3年生基礎教育実習において「指導がうまくいかない」という体験である。第3に、基礎教育実習後に「教師になる判断」あるいは「教師にならない／なれないという判断」である。以上の手続きで、最終的なTEM図を完成させた。開始点、等至点、必須通過点は、図中では太枠で表現した。その他の体験、認知は実線の囲みで表現した。インタビューからは得られなかったが、推測できる体験、認知は、破線の囲みで表現した。矢印については、インタビューデータを参考に考えられる径路と、論理的关系性が考えられる径路を示した。論理的に推測された体験、認知に関わる径路は、破線で示した。なお、矢印は典型的に考えられるものについてのみ、図中に示した。たとえば、実際には、「教員志望ではない」から「教職科目がおもしろい」というルートをとる協力者もあった。

3.3 TEM図と具体的エピソードからの考察

(1) 臨床経験科目の体験に基づく体制化

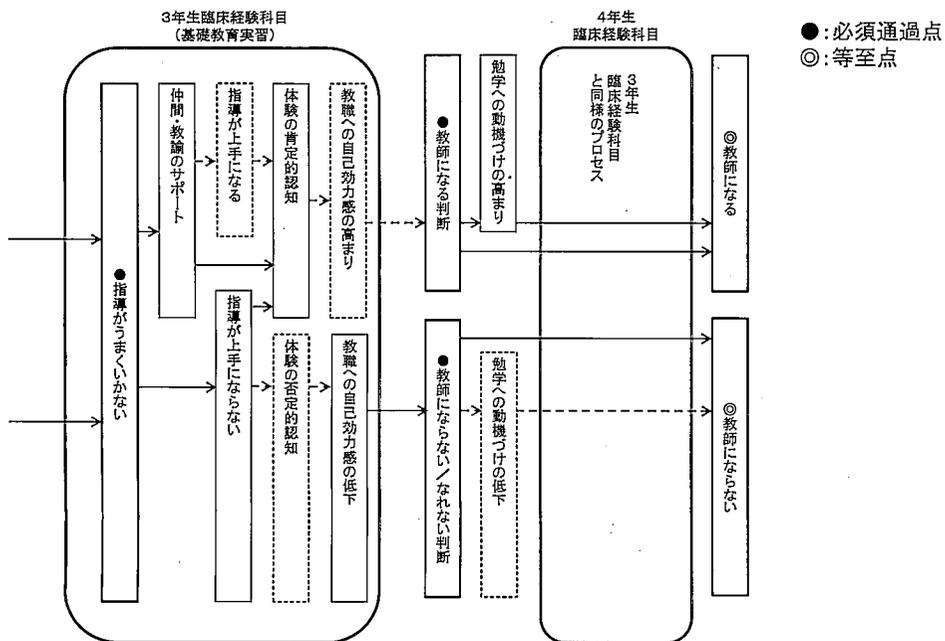


図2 3, 4年生におけるTEM図

インタビュー調査では、ほとんどの語りが臨床経験科目に関するものであった。面接者は、教職科目についての語りを促したが、教職科目自体よりも、臨床経験科目との関連づけで語られることも多かった。ここから、記憶の体制化が、臨床経験科目による体験を中心になされていることが示唆される。

もちろん、それが即座に臨床経験科目の重要性や、教職科目の軽視を許すわけではない。しかし、後に動機づけの点で述べるが、臨床経験科目を核として、教員養成課程のカリキュラム設計を行うことが、勉学に対する動機づけを高め、教職志望意識の向上につながる事が推測できる。

(2) 基礎教育実習における変化

基礎教育実習では、指導がうまくいかない体験がみられた。たとえば、「子どもの反応が予想と違って、授業進行がうまくできなかった」、「授業で苦手な内容が割り当てられ、大変だった」という語りがみられた。1, 2年生では、授業参観が中心であるが、基礎教育実習では、主体的に授業を立案し、指導することが求められる。授業進行がうまくいかないという体験は、多くの学生に共通する体験になると考えられる。

しかし、授業進行がうまくいかなかったという体験は、必ずしも教職志望意識の低下には結びつかないようである。たとえば、低-高パターンに属する1名の協力者は、授業進行がうまくいかないという体験を語りつつも、2年春休み終了時1の評価が実習後7に上昇した。

(3) 臨床経験科目におけるポジティブ/ネガティブ体験と肯定的認知

1, 2年生の臨床経験科目において、ポジティブ体験とネガティブ体験の双方がみられた。また、先に挙げた基礎教育実習では、多くの協力者が、授業がうまくいかない体験をしていた。ここから明らかになるのは、ネガティブな体験が教職志望意識の低下に必ずしもつながらないという点である。また、教職志望意識が低いからといって、ネガティブな経験をするわけではない。低-低パターンでも、「子どもと遊んでかわいいと思った」というポジティブな体験がみられた。したがって、ネガティブ体験と同様に、ポジティブ体験が教職志望意識の向上に必ずしもつながらないと考えられる。つまり、体験がポジティブであっても、ネガティブであっても、それ自体は教職志望意識を決定するわけではないと考えられる。

では、教職志望意識に関係するのは、何であろうか。それは、体験に対する認知であると考えられる。たとえば、「子どもに関わるネガティブな経験をしたが、対応のしかたを学ぶよい経験であったと捉えることができた」というエピソードがあった。低-高パターンで教職志望意識が高まった協力者は、「指導教諭の適切な指導が、授業がうまくいかないという体験を肯定的にとらえるのに役だった」としていた。基礎教育実習では、ネガティブな体験をしても、それを肯定的にとらえる傾向が見られた。それが自己効力感の増加につながり、教職志望意識を高めたのではないかと考えられる。このようなプロセスは、自発的に行われることもあるし、指導教諭や仲間との関係の中で、肯定的な認知が促された事

例もあった。したがって、ネガティブ経験をしても、それが必ずしも教職志望意識の低下に直結するわけではなく、その経験を客観的に、肯定的に認知することが、教職志望意識の向上につながっているのではないかと考えられる。

(4) 教職科目と臨床経験科目の動機づけサイクル

教職科目の語りはそれほど得られなかったが、数少ない教職科目についての語りをみると、臨床経験科目との関連づけの中で多い傾向があった。たとえば、特別支援の授業内容が、自らの特別支援の経験の中で関連づけられて語られた事例があった（なお、本学部では特別支援関係の授業や実習は、特別支援を専攻していなくても履修可能であるので、この事例は特別支援教育を専攻している学生に限るものではない）。そして、その中で特徴的なのは、教職科目の動機づけが高められ、それによってさらに臨床経験科目の動機づけが高められるというサイクルである。

一方、入学後にはじめから教職科目（教養科目）への動機づけが低ければ、その流れの中で臨床経験科目の動機づけが低く、子どもの輪の中に入ろうとせず、授業参観を中心にこなし、さらに動機づけが低下するという事例もあった。逆に、インタビューデータとしては得られなかったが、教職科目がおもしろく、臨床経験科目への動機づけが高まり、それによって積極的に子どもと関わることでさまざまな体験が生まれ、それを肯定的に認知し、自己効力感が高まるという好循環も予測できる。

3.4 教職志望意識の向上プロセスのモデル化と支援策の提案

本研究では、TEMを用いて、学生の教職志望意識の変化要因と、変化のプロセスについて検討した。この結果から、教職志望意識の向上プロセスをモデル化してみる。仮定する要素は、「臨床経験科目への動機づけ」、「臨床経験科目における体験の肯定的な認知」、そして、「教職に対する自己効力感」である。

臨床経験科目への動機づけは、教職科目によるものと、臨床経験科目によるものの2通りの径路により高められる。重要な点は、教職科目によっても、臨床経験科目への動機づけが高められる点である。ここに、教職科目の一つの役割がある。すなわち、教職科目では、単に基礎的な内容を扱うだけではなく、臨床経験科目との関係を扱うことが、臨床経験科目の動機づけを高めることにつながると推測される。

臨床経験科目における体験の肯定的な認知は、教職に対する自己効力感を高める。ここで、臨床経験科目における体験は、必ずしもポジティブな体験である必要はない。むしろ、ネガティブな体験の解釈のしかたが、臨床経験科目への動機づけと教職に対する自己効力感の変化の方向性を決定する。臨床経験科目の中では、教育実習が重要であると考えられる。主体的に現場にかかわり、失敗体験が必須の中で、それを肯定的にとらえることを促す支援が重要であると考えられる。具体的には、先に述べた通り、「子どもに関わるネガティブな経験をしたが、対応のしかたを学ぶよい経験であったと捉えることができた」、「指導教諭の適切な指導が、授業がうまくいかないという体験を肯定的にとらえるのに役だった」というエピソードから考えれば、体験のネガティブな側面だけが選択的に認知されて

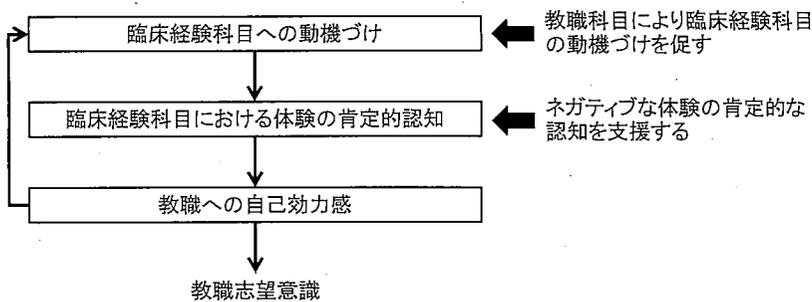


図3 教職志望意識の向上プロセスのモデルと想定される支援策

いる、一種のバイアス思考に陥っている学生に対して、ポジティブな側面を見つける手助けをするといった支援で改善ができると考えられる。また、教職科目や普段のコミュニケーションを通して、ネガティブな体験は必須通過点であり、それが今後につながることを意識できるように支援することも有効ではないかと考えられる。

教職に対する自己効力感は、教職志望意識を高める。それと同時に、臨床経験科目への動機づけを高める。このサイクルが好循環することで、3つの要素が相互に高まり、教職志望意識が高まる。以上の概念図を、図3に示す。

4. まとめと今後の課題

本研究は、教職志望意識の変化とその背景にある体験について、インタビュー調査を行い、TEMにより分析した。その結果、「臨床経験科目への動機づけ」、「臨床経験科目における体験の肯定的な認知」、「教職に対する自己効力感」の好循環を支援することが、教職志望意識の向上に役立つことを示した。また、その好循環は、教職科目と臨床経験科目における支援によって達成できることを提案した。

今後の課題として、3点挙げる。

第1に、本研究の客観性の問題である。質問紙調査や実験法のような仮説検証的な手法の利点は客観性であるが、調査や実験を実施する前に明確な仮説がなければ適用は難しい。一方で、仮説生成的な手法の利点は、客観性の問題はあるが、明確な仮説がない状態でも適用でき、実態を調べることが可能であることである。本研究は、仮説生成的な手法を採用し、臨床経験科目が教職志望意識に与える役割を、学生の声からボトムアップ的に仮説構築することができた。しかし、本研究の結論は、9名のインタビューから、分析者の主観をあえて排除しない手法で分析した結果であり、客観性の問題はどうしても残る。仮説検証的研究と仮説生成的研究は、お互いに重視する視点が異なっている。したがって、今後の調査や実験と組み合わせて検証することで、結論の妥当性を評価することが求められる。

第2に、本研究や若松・古川(1997)が用いた、4年生の時点で入学時を回想させるという手続きの妥当性である。過去の記憶は再構成されるので、回想された内容が正確であるかどうか、やや問題が残る。この点を改善するには、1年生から4年生にかけて、その時

点における調査やインタビューを実施し、縦断的あるいは横断的に4年間の変化を調べるという手法が考えられる。

第3に、協力者が女性に偏っていたことである。協力者を募る際には、インタビュアー(女性)とのラポールがあらかじめある程度形成されていることを前提とした。そのため、今回の調査では、インタビュアーと同性である女性の協力者が多くなっていると考えられる。今回、男性は1名のみであったので、そこから一般的な結論を導くことはできないが、性別による違いが生じる可能性がある。この点は、今後の課題として残される。

注

本論文は、第1著者の平成23年度信州大学教育学部教育カウンセリング課程心理臨床専攻卒業論文に加筆・修正したものである。本研究の一部は、日本心理学会第76回大会において発表された。本研究の発表にあたっては、科学研究費補助金(基盤研究C, 課題番号: 24531149, 代表者: 荷方邦夫)の支援を受けた。

謝辞

調査にご協力いただいたみなさまには、卒業研究で忙しい中、長時間のインタビューに快く引き受けてくださいました。谷塚光典先生(信州大学教育学部)には、臨床経験科目についての情報提供をしていただきました。ここに感謝いたします。

文献

- サトウタツヤ(2009). TEMではじめる質的研究—時間とプロセスを扱う研究をめざして— 誠信書房.
- サトウタツヤ(2006). 発達の多様性を記述する新しい心理学方法論としての複線径路等至性モデル 立命館人間科学研究, 12, pp.65-75.
- 島田英昭・荷方邦夫(2011). SD法を用いた授業満足度の感性評価 信州大学教育学部研究論集, 4, pp.39-46.
- 鈴木俊太郎・島田英昭・荷方邦夫・田中敏・上村恵津子(2011). 信州大学教育学部における授業評価要因の検討 信州大学教育学部研究論集, 4, pp.87-97.
- 中山博夫(2007). 教職課程履修学生の志望意識の変容に関する事例研究—教職課程受講と教育実習での体験に着目して— 目白大学総合科学研究, 3, pp.83-93.
- 山地弘起(2007). 授業評価ハンドブック 玉川大学出版部.
- 若松養亮・古川津世志(1997). 教員養成学部学生における教職志望意識の変化に及ぼす要因の検討 進路指導研究, 17, pp.19-29.
- 渡邊芳之(2009). 仮説生成ツールとしてのTEM サトウタツヤ(編)TEMではじめる質的研究—時間とプロセスを扱う研究をめざして— 誠信書房, pp.130-138.

(2012年5月31日 受付), (2012年10月15日 受理)