

琉球大学学術リポジトリ

教員養成課程学生は大学在学中にどのように変化するか？
ー思考態度および授業観の縦断的变化に基づく検討ー

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2011-11-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 道田, 泰司, Michita, Yasushi メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/22271

教員養成課程学生は大学在学中にどのように変化するか？ —思考態度および授業観の縦断的变化に基づく検討—

道田泰司*

How do teacher training course students change during college?
Investigations from thinking attitudes and images of teaching

Yasushi MICHITA*

要 約

本研究では、教員養成課程の学生が大学4年間にどのように変化するかについて、思考態度ならびに授業観という観点から検討した。研究1では大学1年時と4年時の思考態度の縦断的变化を検討し、その変化に影響を与えた要因を聞き取り調査したところ、ほとんどの学生の思考態度が向上していた。それは、対人関係の広がりや深まりや、せざるを得ない状況によるものようであった。研究2では毎年行った授業イメージの調査を元に、変化の影響因を聞き取り調査により検討したところ、授業イメージは一度で変化するわけではなく一定方向の変化が階段状に複数回起きていた。それは、教職科目における能動的活動体験と、教育実習などの現場体験から来ているようであった。これらの変化を踏まえ、体験と振り返りの重要性について考察された。

背景と目的

筆者は、大学生が大学在学中に、どのような経験からどのように変化するのかについて興味を持っている。本研究の目的は、教員養成課程の学生が大学4年間にどのように変化するかについて、思考態度ならびに授業観という観点か

ら検討するものである。筆者はこれまでも2回、同様の検討を行っている。そこでまず、これまでに検討してきたことを概観しておく。

道田(2003a)では大学生7名を対象に、論理的に問題のある文章を、大学1年時と4年時に読ませ、読み方や考え方の変化およびその変化の原因が何だと本人たちは考えているかについて、聞き取り調査を通して知ることを目的として研究を行った。考え方の変化に影響した事柄に関しては、次のことが言えるようであった。(1) 卒論の影響をあげる人は多かったが、どういふ点で影響を受けるかは人によって異なっていた。ただ、教員の批判的な言動の影響は全体的に大きいようであった。(2) 友人関係も比較的多く言及された。(3) それ以外に、挙げられたものは多岐に渡っていた。(4) 挙げられたものは、友人関係などの「日常的」体験と、論理的・批判的要素を含んだ「学校的」体験があり、両者の影響が排他的である可能性を示唆する発言があった。具体的には、学校体験と日常体験が「別のもの」と語られ、卒論や授業が「限られた時間で限られた分野」「4年間のほんのちょっと」と語られており、その経験は日常での思考や判断に影響していないようであった。逆に考え方の変化の理由として卒論を第一に挙げていたある学生は、同級生の影響は「ちょっとかな」と述べていた。(5) 学生の思考は、批判的かどうかは別にして、

* 琉球大学教育学部教育実践学教室

変化しないということではなく、本人が重視する方向にそれぞれ変化しているようであった。このときの調査によって、大学生の思考が、授業も授業外のものも含めてさまざまなことから影響を受け、さまざまな方向に成長していることがわかった。同様の結果は、同様の手法を用いてももう少し多人数を対象に行った道田(2003b)でも得られている。

しかしこの研究には、次の2点において改善の余地がある。第一は、大学生の経験について、4年卒業時点での回想のみに頼っている点である。この点については、たとえば毎年1回、定期的に聞き取り調査を行うことで、さらに回想内容の精度が上がるものと考えられ、本研究ではこの点を改善している。

改善の余地の第二の点は、これらの研究で回想を引き出すために使ったのが、自作の批判的思考能力テストという点である。このテストでは、論理的問題が含まれている文章3題材を読み、自由な意見と批判的な意見を述べるというものであったが、3題材しかないため、この題材で引き出された反応と関わる経験しか回想されていないという問題点がある。また、批判的思考は論理的思考と同義ではない(道田, 2003c)。正確にいうならば、狭い意味での形式論理学に沿っているかどうかだけが批判的思考の要件ではない。問題作成者の意図に含まれていなかったり、その問題や出題形式ではすくい取れない種類の批判的思考が発揮されているにも関わらず、それが採点上に現れてこないという問題がある。これらの点については、もっと項目数の多い批判的思考態度尺度を用いることで、大学生の思考の変化をより多くの面から引き出すことができるのではないかと考え、本研究の研究1ではこの点を改善している。

筆者が行った大学生の縦断的研究の2つ目は道田(2006)である。この研究では、教育学部学校教育教員養成課程の同一専修に同一年度に入學し、卒業した学生6名に年1回、大学生活や日常生活、進路意識などについて聞き取り調査を行い、彼らの進路意識の変遷について検討した。このような研究を行ったのは、教員養成課程は目的養成学部であり、卒業生が教員になる

ことを前提に教育が行われているが、しかし教員養成学部に入學してきた学生が卒業後、必ずしも教員の道を選ぶわけではないし、進路決定に時間がかかっている教員養成課程の学生が少なからず存在していることが指摘されているためでもある(若松, 2004)。

この研究では、フリートークに近い形で、学生の進路意識について聞いていった。その結果、教員養成課程に入學した学生でも、大学入学時点で学校教員以外の選択肢を念頭においている学生が少なからず存在すること、大学入学時点で基本的に学校教員を進路として考えている学生の中にも大学4年間の中で迷ったり他の選択肢を考える学生もいることが示され、進路決定は未決定→決定の一方向ではないことが明らかにされた。また、学生の進路決定に影響を与えるものとしては頻出するのは広い意味での現場経験であること、しかしその影響は単純ではなく、教育実習その他の現場体験を自分なりに振り返り、消化し、自分の中に位置づける時間が必要であることも示唆されている。

この研究では、かなり構造的な低い場面での面接を行っている。すなわち学生の語りを元にそれを掘り下げるといった形である。そのため、何をどの程度、どのように語るかは各学生の自由にまかされているのである。もちろんそのような面接調査によって見えてくることもたくさんある。しかし、表面的な学生の思いなどが中心になってしまうきらいはあるであろう。本研究の研究2ではこの点について、秋田(1996)が行った比喻生成課題を用いて教職意識や授業観が多少なりとも明るみになるように改善を加えている。

本研究では、以上の2つの観点である「大学生の思考」ならびに「授業観」が大学4年間で、どのように、どのような経験を通して変遷するのかについて、それぞれ研究1、研究2として検討を行った。ただし対象とした学生は同一であり、内容上、2つに分けたに過ぎない。よりジェネリックなスキルと考えられる思考力と、より専門分野と関わる授業観という2つの側面から検討することで、大学生がどのような経験を元にどのように変化するのかについて、大学

生の現状をあぶり出し、そこから、教員養成教育をはじめとする大学教育を考える上でのヒントを得ることが、本研究の目的である。

研究1：批判的思考態度の縦断的变化

方法

対象者 ある大学の教育学部学校教育教員養成課程の同一専修に同一年度に入学者、卒業した学生7名。

調査尺度 批判的思考態度尺度(平山・楠見, 2004) 33項目を用いた(7件法)。この尺度は、論理的思考への自覚、探究心、客観性、証拠の重視の4因子からなる。

手続き 調査は個別の面接形式で行った。批判的思考態度尺度は、大学入学年の7月と、大学卒業年の2～3月に行った。初回を7月に行ったのは、大学入学年の早い時期に調査を行うと、高校や予備校など、大学入学直前の経験の影響が色濃く出ることが過去の研究(道田, 2003a)で見られたためである。

調査時は、まず一人で回答した後、個々の回答理由を尋ねていった。4年時調査ではまず、この4年間で思考力が変化した自覚があるかどうかについて尋ねた。その後、1年時調査と2ポイント以上変化した項目を中心に、変化の理由について聞いた。

これ以外に、年に1回、この1年間でどんな1年間だったか、大学、友人関係、その他印象的な出来事、また将来の志望について、個別に聞き取り調査を行った(計3回)。

結果と考察

変化の統計的な差 1年時得点の平均は153.14点(1項目あたり4.64点)、4年時得点の平均は166.0点(1項目あたり5.030点)であった。1年時得点と4年時得点の差の平均は、+12.9点(1項目あたり+0.39点)、7名中5名が正の変化を示しており、負方向に変化したのは2名のみであった。試みに対応のある t 検定を、総得点および各因子に対して行ったところ、総得点($t(6) = 1.97, p < .10$)と「論理的

思考への自覚」因子($t(6) = 2.37, p < .10$)が有意傾向であった。少数サンプルではあるが、大学4年間で批判的思考態度が上昇している可能性が示唆された。

変化した理由 批判的思考態度尺度の得点が2ポイント以上変化した項目について、変動の理由を調査参加者に尋ね、その理由をKJ法を用いてグルーピングした(表1, 表2)

上昇した理由 上昇した理由を記した40枚のカードは、まず17の小グループにまとまり、それらはさらに、5つの大グループにまとまった(対人関係の深まり、せざるを得ない状況、自覚的には変化していないもの、したい、変化の理由が不明のもの)(表1)。

「対人関係の広がり」と深まり(14枚)としては、学科、授業(教育実習など)、就活、アルバイトなどを通して得られた対人関係による上昇であり、4因子すべてに関わる質問項目が含まれていた(表1)。最初のもののみ文章で説明しておくとして、批判的思考態度尺度のうち、客観性因子の項目である「いつも偏りのない判断をしようとする」の点数が、1年時に4(どちらでもない)と答えていたある学生は、4年時には6(かなり当てはまる)と答えており、その変化の理由を聞くと、「バランスが大事……と面接対策の時に聞いた」という趣旨のことを答えていた。この語りは他の参加者の語りとともに「色々な人と関わる大切さ、面白さ(就活など)」とグルーピングされた。これ以外に、「学科の人との関わり」、「他者の意見を活かしてよりよくする(実習など)」、「他人のすごさに気づく」、「友人関係の深まり→丁寧に関わる」という小グループがあり、これらとともに「対人関係の深まり」という大グループが作られた。このように、学科やアルバイトなどの比較的長期的な人間関係、および、教育実習や就職活動(面接対策)などの比較的短期的な人間関係などさまざまな関係のなかで、学生の批判的思考態度は向上しているようであった。

以下同様に、大グループを中心に述べていく。

2番目に多い大グループは「せざるを得ない状況」(13枚)であり、「考えて動く必要性(バイト、実習、行事など)」、「計画的に問題解決(ゼ

表1 上昇した項目に対して語られたこと

項目	因子	変化	語られたこと	小グループ	大グループ
いつも偏りのない判断をしようとする	客観性	4→6	バランスが大事。どっちかに偏りすぎていてもダメかなあと凄く思う。面接対策のときに、偏った人ばかり集めたら会社は成り立たないというのを聞いた	色々な人と関わる大切さ、面白さ(就活など)	対人関係の広がりや深まり
物事を決めるときには、客観的な態度を心がける		3→7	最近では、いろんな人によって考えることはいろいろ違うんだなあとよく思う。今までの経験を振り返ったときとか、いろんな人と話すときに		
一つ二つの立場だけでなく、できるだけ多くの立場から考えようとする		4→6	バランスとか、十人いればそれだけの意見が出て当然のかなと思うので。そうだとすることは、自分の一つの考えだけにこだわってもいけないのかなと思った		
自分とは異なった考えの人と議論するのは面白い	探究心	3→5	田舎育ちだが大学に来たらいろんな人がいるのでそういう人たちと関わる大切さを学んだ。特に絵理奈は性格は近いが物事に対する好奇心とかはすごいなあと刺激を受けた	学科の人との関わり	
さまざまな文化について学びたいと思う		4→6	就活の面接で今、教育関係以外のいろんな人と話していて、自分が知らないこともいっぱいあるし、楽しいこともあるし、実際、いろんな人と話してそう思うのかな		
たとえ意見が合わない人の話にも耳をかたむける	客観性	5→7	4年前は自己中心的だった。一番大きいのは学科の人との関わり。あんな自己中心的な自分を受け入れてくれて、みんなと関わっていく中で変わっていった	他者の意見を活かしてよりよくなる(実習など)	
何事も、少しも疑わずに信じ込んだりはしない	証拠の重視	4→6	入学したばかりのとき、防犯意識が低いとみんなに怒られた。家にセールスとか来たとき、話を聞かなくていいんだということ学んだ。そのあとから断るようになった		
一筋縄ではいかないような難しい問題に対しても取り組みつづけることができる	論理的思考への自覚	3→6	琉大祭のときも、Yがこっちが安いと調べて、じゃあ利益出したいから、という相談も必要だった。「一人で」というよりも「相談ありきで」取り組み続ける		
物事を決めるときには、客観的な態度を心がける	客観性	3→5	いろいろ話をきいてじゃないと、いいものとか決断はできない。自分が思ったのよりもいいものが出てきたらそっちをやったほうがいい。「客観的」という言葉を学んだ	他人のすごさに気づく	
一筋縄ではいかないような難しい問題に対しても取り組みつづけることができる	論理的思考への自覚	3→6	教育実習。一人で考えた授業に仲間の意見を聞いて考え直す、という繰り返しがあつたので、一人というよりも仲間と話し合って解決したりとか		
物事を考えるとき、他の案について考える余裕がない		6→2	いいものを作るためには、違うヒトの意見がないと、淡泊なものになる。違う目線に立ったらこうなっちゃう、と気づけるのは大事なかなと思うので意識してやっている		
役に立つかわからないことでも、出来る限り多くのことを学んだ	探究心	3→6	ドラマの言葉から、私もいろんなことを経験しなきゃと思った。そう思ったら人のいろんな話が、この人たちすごいと思うようになった。自分も小さいままじゃだめ	他人のすごさに気づく	
分からないことがあると質問したくなる		5→7	それも多分、探究心が上がったんだと思う。(ドラマのせりふがあつて、いろんな人のすごさに気づけて、Eさんがいた?)うん		
私の欠点は気が散りやすいことだ	論理的思考への自覚	5→3	大学のほうが友達との関係がより深く、裏の部分もみるようになったので。そこから道筋を立てて、こうしてこうと考えあつたり、そういう話をするようになった	友人関係の深まり→丁寧に関わる	

教員養成課程学生は大学在学中にどのように変化するか？

項目	因子	変化	語られたこと	小グループ	大グループ
自分が無意識のうちに偏った見方をしていないか振り返るようにしている	客観性	4→6	それこそ、上から言われたことをただやっていた。やっぱり、間違っていたと思うこともあるし、やっても、あやっぱりコレ面倒くせえ、と思うこともあるので、偏っていないか、見ながらやらないとなあ、と思っている	考えて動く必要性(バイト、実習、行事など)	
複雑な問題について順序立てて考えることが得意だ	論理的思考への自覚	3→5	考えて動くようになった。動く前に、コレをやる前にこれが必要だから、とやらないと後で面倒くさくなる。マネージャー経験から		
一筋縄ではいかないような難しい問題に対しても取り組みつづけることができる	論理的思考への自覚	3→6	いろいろなことに対して「めんどくせえ」といえない立場になったこともあったので、やっていこう、と思うことができた。根気がついたのかなあ		
分からないことがあると質問したくなる	探究心	5→7	バイトのミーティングで、こんなしたほうがいいのか、というのに対して、それがどんなふうなのか、と意見に対して質問をちゃんとしないと、あとで引かかかったりする		
物事を正確に考えることに自信がある	論理的思考への自覚	3→5	一番変わったと思うのはレストランでのアルバイト。本当に自分が今必要なことを考えて動かないと、ただつっ立って言われたことをやるだけになってしまう	計画的に問題解決(ゼミなど)	せざるを得ない状況
何か複雑な問題を考えると、混乱してしまう	論理的思考への自覚	5→3	ゼミで、ゴールに行くためにはこれを、そのためにはこれをやるという発表を繰り返すうちに、問題をどう処理していけば行き着くのか、書いて整理できるようになった		
物事を正確に考えることに自信がある	論理的思考への自覚	3→5	大学の授業。教育実習も、簡単に済ませようと思ったら済ませられるけど、自分で調べて行動するというのが、高校のときは違った	自分で調べて行動(実習など)	自分でやる必要性(一人暮らし、バイト、課題)
物事を正確に考えることに自信がある	論理的思考への自覚	3→5	たぶん、いろいろアルバイトをしたことがあると思うんですけど。あと、大学の授業は自分でやらないと進まないの、自分で考えて行動するようになった		
道筋を立てて物事を考える	論理的思考への自覚	2→4	いざというときに頼る人がいないというか、自分がやらなきゃいけないので。食費とかいろいろ考えなきゃいけないのもあると思うんですけど		
何か複雑な問題を考えると、混乱してしまう	論理的思考への自覚	5→3	ほかに選択肢がなかったから？ 自分がほかに逃げやすいなどはわかるので、そこは直そうとは思っていますけど…こんなに大きく変わった理由はわからない	自分の苦手な部分を意識	全体を考えないといけない立場(部活など)
物事を見るときに自分の立場からしか見ない	客観性	5→3	部活でも、大学生になると個人個人の考えもいうようになるので、全体的に見て考えるのをたくさんするようになってきたので、しなきゃいけないという場にいたので		
自分の意見について話し合うときには、私は中立の立場ではいられない		5→3	部活でいろんな人の中にいる(いろいろな意見を全体的に見て考えないといけない)。高校よりもずっといたので、自分自分ではやっていけないなというのは感じた		
物事を考えるとき、他の案について考える余裕がない	論理的思考への自覚	7→4	高校のときは、一つをやり始めるとこればかり見るたちだった。今は、同時並行でやらないといけないことがあるので、切り替えは多少できるようになった	同時並行でやらないといけない(課題など)	
道筋を立てて物事を考える	論理的思考への自覚	2→5	4年前も同じものを解いていたのかな、というぐらいに、解釈が違う。予想を立てるといえるのは必要なことだと思うし今もやっている。そのときの考えとは違う	4年前と解釈の違い	自覚的には不変化
私の欠点は気が散りやすいことだ		5→3	逆に、散りにくいといえば散りにくいというか、そこまで、散りやすくないんじゃないかな。(特に変わったわけではない?)はい		

項目	因子	変化	語られたこと	小グループ	大グループ
私の欠点は気が散りやすいことだ		7→2	多分スパンの捕らえ。1年は続かない。やるときは私はやる。そこを捕らえて、気は散らないということにした		
何事も、少しも疑わずに信じ込んだりはしない	証拠の重視	3→7	今、就職先の書類作成している。感覚で書くと失敗も多いので、ちゃんと説明文をきちんと読んで、書類とかも書くように今は心がけている	ごく最近の出来事から	
何かの問題に取り組む時は、しっかりと集中することができる	論理的思考への自覚	4→7	(昔と変わってない?)最近、塾のバイトで200問以上の計算問題を一気に解いた。それをしっかりやっていて、先生に集中力あるね、とほめられたので		
自分が無意識のうち偏った見方をしていないか振り返るようにしている	客観性	5→7	いろんなこと気にするのはただのネガティブ、悪いことだと思っていたけど、ちゃんと物事を考えている、とポジティブな面で捕らえるようにしている	自分が出来ていたことへの気づき	
注意深く物事を調べることができる	論理的思考への自覚	2→5	心配性なので、何か物事を始めるときは、先が見えてないと踏み出せないことがあって、周りの人よりは私は情報収集してるんだ、ということに、大学に入って気づいた		
結論をくだす場合には、確たる証拠の有無にこだわる	証拠の重視	5→7	証拠があったほうが人を説得できる。自分は口で説明するのが苦手なので、客観的なものが大事、自分の主観だけで物事を判断しないように心がけている	自分の苦手な部分を意識	
さまざまな文化について学びたいと思う	探究心	3→5	いつか海外の日本人学校に行きたい。他の国だったらどういうふうなのか、外の様子が気になる。海外で働いているような視点を身につけたい	将来の希望・展望	したい
生涯にわたり新しいことを学びつづけたと思う		4→6	これは多分、外国にいきこうと考えているのが大きい。また英語を学ぼうとしているので、今は学び続けたいと考えているから		
結論をくだす場合には、確たる証拠の有無にこだわる	証拠の重視	2→6	1年の自分ははずい。理由があるから事実があるわけで、納得させられたらどうこうというのではない。証拠は必要。変わったのは、ただ単にアホだったんですかね	変化の理由は不明	不明
判断をくだす際は、できるだけ多くの事実や証拠を調べる		2→5			
一筋縄ではいかないような難しい問題に対しても取り組みつづけることができる	論理的思考への自覚	2→5	ほかに選択肢がなかったから? 自分がほかに逃げやすいなどはわかるので、そこは直そうとは思っていますけど... ...こんなに大きく変わった理由はわからない		

ミなど)、「自分で調べて行動(実習など)」、「自分でやる必要性(一人暮らし、バイト、課題)」、「自分の苦手な部分を意識」、「全体を考えないといけない立場(部活など)」、「同時並行でやらないといけない(課題など)」という小グループからなっている。これらは、授業、アルバイト、部活などで「きちんと考えて」やらざるを得ない状況にあったことが語られていた。

3番目に多い大グループは「自覚的には変化していないもの」(7枚)であり、「4年前と解

積の違い」、「ごく最近の出来事から」、「自分が出来ていたことへの気づき」という小グループからなっている。

4番目は「したい」(3枚)であり、「自分の苦手な部分を意識」、「将来の希望・展望」という2つの小グループからなっている。

これら以外に、「こんなに大きく変わった理由はわからない」など、変化の理由が不明のものが2枚見られた。

下降した理由 下降した理由を記した14枚

表2 下降した項目に対して語られたこと

項目	因子	変化	語られたこと	小グループ	大グループ
複雑な問題について順序立てて考えることが得意だ	論理的思考への自覚	5→3	今はできているかどうか自信がない、というのが強い。卒論なんかもそうだけど、難しい問題をやっているうまく行かないことが多い。卒論もそうだし、授業の課題も	できないことを自覚させられる状況	状況の変化
誰もが納得できるような説明をすることができる		6→3	塾の生徒やミーティングで分かった。自分は分かっているけど相手に「どういう意味？」と聞かたり。この子にあった説明をしないといけないので難しい。まだ足りない		
何か複雑な問題を考えると、混乱してしまう		3→6	おとどしぐらいの人との出会いで、どっちかが人としておかしいんじゃないかと思ったり、だいぶ混乱していた。(混乱経験はこの1回?)いや、友人関係でも		
建設的な提案をすることができる		4→2	Eと話をしていたら、やっぱり私は感情で動いているなと気づいて、そこを意識しているんだと思う。(変わってないけど気づきやすくなった?)はい		
生涯にわたり新しいことを学びつづけたいと思	探究心	7→5	大学に入ってから外国人に接したことがあったかな。高校のときはクラブの関係もあってよくあったけど、今、外国人は遠い存在。だから5	機会の減少	
誰もが納得できるような説明をすることができる	論理的思考への自覚	6→4	みんなの前に立つ機会がへった。サークルでは前に立つのではなく聞いている側になることが多かった。中心になる子から一歩引いて、周りの不満を聞く側になった。		
物事を考えるとき、他の案について考える余裕がない	論理的思考への自覚	3→5	今、海外に行こうと考えているので、いまちょっとまた違う大変なことが出てきても、そっちのことは考える余裕がないかなと思って、5にした	現在、できない状況にある	
自分の意見について話し合うときには、私は中立の立場ではいられない	客観性	5→3	意見に対して言うときは自分の意見をいうので、「中立」は聞き役というイメージ。決めるときは中立にできるけど、話し合うときは中立ではない	意見を言うときは中立はありえない	
外国人がどのように考えるかを勉強することは、意義のあることだと思う	探究心	7→5	「学び続けたい」も、職業を教師と決めて、教師についてはいっぱい勉強したいけど、だからといってあっちもこっちもとふらふらはしない	軽重つける	項目作成者とのズレ
どんな話題に対しても、もっと知りたいと思う	探究心	6→4	1年だったので、これからどんどん、という感じだったのかな。今は必要なもの、有益なものをできるだけ多く、浅いものは浅くていいので、という感じがする		
判断をくだす際は、できるだけ多くの事実や証拠を調べる	証拠の重視	6→4	サークルでけんかの仲裁が多かった。結局そこに感情が入ってくるので事実や証拠だけで片付かない。今はその人の気持ちを優先して考えているから「どちらでもない」	事実や証拠だけではない	
自分とは異なった考えの人と議論するのは面白い	探究心	6→4	Yさんと授業で一緒になって。独特の考えの人。話を聞いただけならいいけど、向こうが「違う考えは受け入れない」人だと「おもしろい」とはならない	相手次第	
自分の意見について話し合うときには、私は中立の立場ではいられない	客観性	3→5	いろんなこと気にするのはただのネガティブ、悪いことだと思っていたけど、ちゃんと物事を考えている、とポジティブな面で捕らえるようにしている	中立よりポジティブ	
注意深く物事を調べることができる	論理的思考への自覚	5→3	調べるよりも話し合うほうが多い。一人で解決するよりもみんなでのほうがいいかなあ。他の意見を取り入れる。自分で判断して、というのはいできない	誤読によるもの	誤読

のカードは、9の小グループにまとまり、さらに2つの大グループにまとまった(表2)。

「状況の変化」(7枚)は、「できないことを自覚させられる状況」、「機会の減少」、「現在、できない状況にある」という小グループからなっている。これらはいずれも、1年時と状況が変化したためにしなく／できなくなった、というものである。

「質問紙作成者とのズレ」(6枚)は、「意見を言うときは中立はありえない」、「軽重つける」、「事実や証拠だけではない」、「相手次第」、「中立よりポジティブ」という小グループからなっている。これらは、質問紙作成者が想定したのとは異なる(批判的)思考が発揮されたものである。

そのほかに、回答者の誤読と思われるものが1枚あった。

思考態度に関しては、上昇した者も下降した者もいたが、全体としては上昇している傾向が見られた。特に、論理的思考への自覚という側面が上昇している可能性が示唆された。ここで語られた「上昇した理由」からは、学生が4年間のさまざまな関わりや状況のなかで批判的思考態度的なものを上昇させている様子が見える。今回は参加者が少数数ということもあり、また結果も筆者によるKJ法であるので、枚数の多寡を厳密にいうことはできないが、仮に今回の結果を学生の経験の度合いと考えるならば、特に学生の思考態度の成長を促すものは、(大学の特定の授業科目よりも)対人関係であるといえるかもしれない。それもいろいろな人と関わるという関係の「広さ」、学科の人と関わるという関係の「深さ」、就職活動や教育実習など自分で能動的に動く中で関わることなどが重要なようである。また、せざるを得ない状況があることも重要なようである。

以上の結果は、意識的に思考力育成的な教育を組む上でのヒントがあるように思われる。すなわち、考えの異なる他者と相互作用する場面を作ること、批判的に考えざるを得ない状況を作ること、批判的に考えたいと思えるような状況を作ることである。このような状況作りや関係作りの重要性は、「相手に合った説明ができた

い」など「下降した理由」からも重要であることがわかる。

「下降した理由」のなかに、質問紙作成者とのズレによって生じているものがあることにも注意をすべきであろう。これは、ある状況(たとえば大学入学直後)にいる者にとって批判的思考的な態度といえるものが、必ずして別の状況にいる者にとってそのまま当てはまらない場合があるということであり、自己報告による批判的思考態度尺度を使うにあたっては、それが調査対象者の状況に適したものであるかについて、項目レベルで精査した上で使用する必要があるであろう。

研究2：教員養成課程学生の授業観の縦断的变化

方法

対象者 ある大学の教育学部学校教育教員養成課程の同一専修(小学校選修)に同一年度に入学し、卒業した学生7名。研究1と同一人物であった。

調査尺度 秋田(1996)による授業イメージ課題。授業／教師／教えることについて、比喩生成と説明を求めた。

手続き 大学入学年の7月を初回とし、大学卒業年の2～3月まで毎年1回(計5回)、個別の面接形式で授業イメージ課題を行った。2回目以降はその後、前年に本人が作成した比喩を提示し、感じたことを述べてもらい、比喩の変化に影響を与えた出来事について聞いた。卒業前にはそれに加え、1年時に生成した比喩に対しても、同様のことを聴取した。それ以外に、この1年間の大学、友人関係、その他の印象的な出来事、将来の志望について聴取した。研究1と同時にを行った。

結果と考察

比喩作成数 5調査回を込みにして、授業／教師／教えることの3トピック間での比喩数を1要因の分散分析にかけたが、差はなかった($F(2, 12)=2.16, n. s.$)。また、5回の調査での比喩生成数にも差はなかった($F(4, 24)=1.59, n. s.$)。すなわち、学生は特定のトピックに偏つ

て比喩を生成しているわけでも、また年を追うごとに比喩生成数が増えているわけもないようであった。

初年次の授業観 1年時の7月に書かれた比喩を秋田(1996)に従って分類したところ、もっとも多く生成された側面は「教師役割」であった(34%)。細目別に見ると最も多いのは「未知の展開」(1時間の授業展開)で、「実際やらないと反応が分からない」などの理由が語られていた。2番目に多いのは2つあった。一つは「日々異なる」(日々の授業)で、「やり方によって様々な形になる」などの理由が語られた。もう一つは「導く者」(教師役割)で「答え(ゴール)に行く手伝いをしてくれるから」などの理由が語られた。これらは、小中高校などでの体験や、大学入学後の授業を通して作られたものであった。

卒業時の授業観 4年の2月に書かれた比喩を分類したところ、もっとも多く生成された側面は、初年次同様、「教師役割」であった(44%)。細目別に見ると最も多いのは2つあった。一つは「教師生との共同作成の場」(授業の場)であり、「みんなで作り上げていくものだから」などの理由が語られた。もう一つは「育て手」(教師の役割)であり、「授業を通して子どもは一番大きく成長するから」などの理由が語られた。

4年間での授業観の変化 1年時に自分が書いたものを卒業時に見てなされたコメントに現れていた変化は、大きく3種類あった。一つは、授業を受ける側の視点から授業をする側の視点への転換である。2つ目は、授業のイメージが漠然としたものから具体的なものになっている点である。

3つ目は教師の役割に関するもので、①ある学生は「授業はみんなで作るもの」から「授業を作るのは教師」に変化していた。②別の学生は授業を「やらないと反応がわからない」と書いていたが、卒業時には「反応はわからないが、その前の準備が大事」と考えていた。③別の学生は、教師は「幹のように子どもたちを支える」「太陽のように子どもたちの手助けをする」と書いていたが、卒業時には「幹になることの難しさ」「同じ「手助け」のイメージでも、

今は「太陽」ではなく「懐中電灯」ぐらい」と述べていた。④別の学生は、教師は「知識を与える」と書いていたが、卒業時には「与えるだけでなく考えさせるのも大事」と述べていた。⑤別の学生は授業を「そのときにしかできないもの」と述べていたが、卒業時には「指導案という大元があって、その場その場で展開する」と述べている。

段階状の変化 毎年、前年に書かれた本人の比喩に対してコメントを求めたが、それを見ると、上に見られたような「教師の役割」についての認識の変化は、どこかの時点で1度で終わるのではなく、複数年に渡って繰り返し見られることが、複数の学生において見られた。その事例を以下に紹介する。

事例1 前述①の学生は1年時には、教師である父親に聞いた話などを元に、「授業は教師が創るものではない」「あくまでも主役は子どもたち」と述べていた。しかし大学の授業で指導案を作る経験を通して3年前期には「作り手と作られる方が意識」されるようになり、授業は「創り手によっていくらでも変化する」と捉えられるようになった。ただしそのとき同時に、教えることで「子どもから学ぶことがたくさんある」とも述べられている。しかし教育実習を経た4年前期には自分のその考えに違和感を表明し、「結果として子どもたちから学ぶことはたくさんあるけど、それはあくまでも結果。やっぱり教師は教える側の人間」と述べている。卒論では小学校の授業分析を主とした研究を行い、卒業前の調査では「授業では、「教える」ことを通して子どもを「育てて」いく」と述べていた。その変化の理由については、次のように述べている。

卒論を通して、Y先生がどのような学級経営を行っているのかをみてこう思った。子どもが4月では、全然、動物的というか、全然集中も出来なかった、ということからどんどん変わっていったのを見ることが出来た。

このようにこの学生は、「授業は教師が作る」という考えへの変化が複数回見られたのである。

事例2 前述③の学生は1年時には、以前から持っていたイメージなどから、教師を「幹」「太陽」に例えていたが、2年前期には授業観察の経験などから「現実を知った感じがする。先生中心でもないし最近思う」と述べていた。一方で教師を「絵本の作者」に例え、「子どもたちの世界を作り上げる中心にいる」と述べていた。3年前期には観察実習の経験などから「先生が横から支える授業もたくさんある。中心という考えは消えたかな？」と述べていた。4年前期には、次のように述べている。

先生役をやってみて、身近な存在になった。遠い存在だったんだけど、なってみると、先生たちも悩んでいるし、苦労がある。完璧というイメージがあったけど、普通の人と親近感がわいた

すなわちこの学生は、「教師中心ではない」という考えへの変化が複数回見られたのである。

事例3 前述④の学生は1年時には、大学に入って始めた塾講師のアルバイトの経験から、「教師は子どもたちにいろいろな知識を与える役」と述べていた。2年前期には、授業観察経験などから、「知識を与えるだけではない。子どもにしかない発想もこちらにくれる」と述べていた。一方で、「教えることは、自分の考えを持たせてあげるもの」とも述べていた。3年前期には、教職科目で学んだ経験からその考えに違和感を表明し、「もたせてあげる、ではなくて、自分で考える力を育てる」と述べていた。一方で「教師はいろんな知識で子どもたちを楽しませる」とも述べていた。4年前期にはその表現に違和感を表明し、「知識は必要だと思うけど、知識で楽しませるとするのは違う」と述べていた。またこのときには、「教師は道しるべ」という比喻をつくり、次のように述べていた。

道と一緒に、作っていくのも子どもと教

師の係わり合いみたいな感じ。ずっとしゃべっていたら楽に進むけど残らない。教えるというより、どうしてなの、こんななっているの？と子どもから引き出すのが教師の役目

すなわちこの学生は、「教えるよりも引き出す」という考えへの変化が複数回見られた。

これらの事例はいずれも、一度ある認識に到達したとしても、前の認識が100%なくなっているわけでも、新しい認識が100%身についているわけでもなく、同時に旧認識的な意見が出されており、さまざまな経験を経て年を経るごとに新しい認識が明瞭かつ具体的になっていくプロセスを経ていると考えられる。

変化の影響因

ではこのような変化は何によって生じたのか。ここまでの記述でもそのことについて触れているが、改めて各研究参加者が比喻の変化に影響を与えた出来事について語ったことを表3にまとめた。

これによると、変化の影響因として挙げられているものは、2～3年前期であれば教職科目における指導案づくり、授業時に視聴した実践ビデオ、学校現場における授業観察体験、模擬授業、現場教師の話であった。4年前期～卒業時であれば、教育実習、学校現場を対象とした卒業論文、ボランティアやアルバイトなどで子どもの前に立つ経験などであった。

以上の結果をまとめてみる。授業観に関しては、全体としてみると、1年時も卒業時も、「教師役割」を中心に授業観を形作っているところは大きく変わっていないといえる。しかし4年間で大きく変化した点も、生徒視点から教師視点、漠然から具体、という変化と並んで、教師役割があげられる。つまり同じ教師役割といっても、その中身は変化しているのである。

それを、比較的多く生成された授業イメージを元に描くなら次のようになるであろう。1年時は、実際にやらないと反応はわからないし、やり方も人それぞれさまざまな、未知で不定形なものとして授業が捉えられている。あるいは

表3 イメージの変化因として語られたこと

2年前期	3年前期	4年前期	卒業時
指導案作成。そこで子どもがどんな反応をするのかなと考えているときに、これもある、これもあると色々な答えが出てくる。どんなのがあってもいいのかなと思えるようになって		実習。吸収できない子が何人も出てくる。教えただけじゃダメ。そのこが吸収しやすいやり方で教えないと、それを使うか使わないかは本人次第。先生は、そのこが学びたいという方法で教えないといけないと感じた	(見えるようになったのは?)実習。コックさん学校。ボランティアで子どもの前で説明するという機会もあったし。さいごは教授で、注意すべき点が全然違ったり。
授業とかで、今の学校はこんなだよとビデオでみせてもらったとき、大変そうだなという印象。1年ときの教職研究。	指導案作成などを通して、今は、どういう大変かが具体的に分かってきたから変わったのかな。このときは漠然としていた。	実習。(具体的には?)授業を受け持って、自分がイメージしていた、イメージでしか書いてなかったけど、自分が先生となって、子どもたちと接していくうちに、一番大切に考えなくちゃいけないのは子どもかなと考えるようになって、今に変わったのかなあ。	卒論。授業を通して、あれだけ子どもが変化したというのは教師の手立てのおかげ。1年生の最初なんて、みんなで作るなんていっていられない。教師が作る場面を見させてもらった。
本当に昨日の出来事が、教え方の一貫性に対しては、昨日の授業を見て思った。授業作りのことは大学の授業で。実践の生徒に対してのことは教職体験で学んでいる。	指導に対しては迷いを見せてはいけないけど、人間としては、わからないものはわからないと言わないと、子どもはウソを見抜く、と言っていた。道徳の先生。先週、実践研で来ていた附属の先生(運天先生)。最近、先生たちの言葉でいいなあと思ったことはメモするようにしている。	実習。そんなに簡単に一つの方向に導けないと思ったからかな	反応が分からないというのはあるが、その前の準備があるんだよ、というのは実習が終わってから気づいた。だからただのビックリ箱から、準備する、という考えに変わった
	この間にいろいろあったんだろうなあ。実践研が大きい気がする。なんだろう。ほとんど(今年書いたのは)実践研で勉強したことかな。教師が完璧な人と思ったら、自分にはなれないなあと思う。指導案と授業記録だったら、だいぶ変わってくるというのでも、劇みたいとか、作品みたいというのが出てきたのかな。	教師という仕事をしている人はすごいと思うけど、でも、今自分が大学生で、おんなじような同級生のなかから先生になっていると思ったら、別に完璧ではない。すごいすごいけど、そこまで上の人ではないのかな。	指導案が授業にあるとしたときに、先生がしゃべっていたのはせりふみたいなものなんだ、とショック。このときにとっさに先生がしゃべっていると思っていた。でも、指導案を作ったり、授業をしたりするようになって、指導案という大本はあっても、やっぱりその場で展開が変わってくるんだなというのがわかって。だから、「作品」というふうになったのか

2年前期	3年前期	4年前期	卒業時
先生に対する理想像をもって書いている。現実を知った感じがする。先生中心でもないと思最近思う。今も授業を見てても、中心は生徒。それを、助ける。中心ではなくて、一緒？ 一緒過ぎててもよくないとは思うけど。	今授業を見たら、先生が横から支える授業もたくさんある。昨日も道徳。学級委員が司会。すべて黒板に書く。先生が横からフォロー。中心という考えは消えたかな？	先生役をやってみて、身近な存在になった。遠い存在だったんだけど、なってみると、先生たちも悩んでいるし、苦労がある。完璧というイメージがあったけど、普通の人と親近感がわいた	太陽はいまは絶対出てこない。たぶん教えたことがあまりないから。理由が... 他の言葉を選ぶかもしれない。太陽より。(同じ「手助け」のイメージでも?)はい。懐中電灯とか
実体験を通して。附属に行ってもそうだし、授業の中でみるビデオもそうだし、実践記録でも、そこには、オレが教師になったとして気づくものはあるのかな	「受身」というのは、今まで自分が受けてきた授業や塾のイメージから。昨日もそうだけど、先生が考えさせることをできる授業にすれば、受身にはならない。	授業研究をしたり、実習のときの前の人の授業を見て、これなら作った指導案には入らないだろうな。自分で作ってみるけど、授業検討したときに、ここはこんなじゃ伝わらない、と言われて作り直す。授業は作っていくもの	バイトもそうだし大学で受けた授業もそうだけど、忘れることが多い。教えても、1週間後、全然できてなかったりするの、1回一緒にやってみて、そうやって落としていく。待つのも教育かなあ
	(去年はなかった) 最近自分で指導案を作ることが増えたとし、模擬授業もやるようになったからかな		そんなに変わったとは思わない。みて、ああそうだなと思う

教師は、ゴールに行く手伝いをする「導く者」としてイメージされている。しかし卒業時には、みんなで作り上げていく「共同作成」として授業が語られており、また教師は子どもを成長させる「育て手」としてイメージされている。もちろんすべての学生がこのように変化しているわけではなく、たとえば事例1のように、共同作成というよりもむしろ教師の主導性を意識するようになった者もいることに留意すべきである。

このような変化にいたった影響因としてあげられたものは、実践色の強い大学の授業（実践ビデオ視聴、模擬授業、指導案作成）と、さまざまなレベルでの現場経験（授業観察、教育実習、現職教員の話など）であった。

教師教育を考える上では、このような段階的な認識の変化を念頭に、学生の認識をより強固なものとしていけるための学びの場や考える機会を多面的に用意する必要があると言えるのではないだろうか。

総合考察

思考態度と教職イメージという2つの点について、教員養成課程の学生は大学在学の4年間でどのように変化したであろうか。思考態度に関しては、多くの学生は正方向に変化していた。また教職イメージに関しては、より具体的かつ、学校現場的な考え方に変化していた。すなわちいずれも、望ましい方向に変化していたといえる。

では学生のそのような変化は、どのような経験から生じていたであろうか。思考態度に関して影響があったのは、対人関係の広がりや深まりであり、せざるを得ない状況であった。そこには、大学の授業も出てきはしたが、それ以上に、日常の人間関係、就職活動、アルバイト、部活といった授業以外の経験も多く語られていた。それに対して教職イメージの変化に影響があったのは、教職科目で課せられた活動（指導案づくり、模擬授業、実践ビデオ視聴）と、直

接・間接的な現場経験であった。

このように見てみると、思考態度の変化で語られること（対人関係および状況）と、教職イメージの変化で語られること（教職科目および現場経験）には、類似点と相違点があるように思われる。

類似点は、いずれも学生が能動的に活動する中で学んでいることであり、単なる座学などにおける知識吸収のなかで得ているわけではないということである。これは本研究の対象としたことが、思考態度ならびに教職イメージという、単なる知識で終わることではないためであろう。

相違点は、思考態度の変化で語られたことには、対人関係といった比較的一般的・日常的な状況が少なくなかったのに対し、教職イメージの変化で語られたことには、教職科目ならびに現場経験という特定場面が多かった、という点である。これは、対象が思考態度というジェネリックなもの、「教職」イメージという特定のものの違いによるものであろう。

このような相違点はあるものの、どちらも、「体験－振り返り」という形で同じように理解することは可能かもしれない。思考態度でいうならば、考えるべき状況は日常生活の中における対人関係や解決すべき問題という形で、常に体験はされている。しかしそれに対して、他者とぶつかったりすれ違ったりする経験のなかで状況や自分について振り返ることで、思考態度は成長するのではないだろうか。

それに対して教職イメージは、学生が日常的に教える立場にない以上、体験そのものがなかなか得られるものではない。そこで、そのような体験が得られる場として、教職科目における指導案作成や模擬授業、実践ビデオ視聴や、教育実習などの現場体験がある。そのような体験を通して学生ははじめて考え、自分の行動について振り返り、そこから学んでいくことによって教職イメージがより具体的かつ現場感覚に即したものになっていくのであろう。

とするならば、学生を成長させるものは「体験－振り返り」のセットと考え、大学4年間のなかでそのような場を適切に設けることで、ジェネリックなスキルや態度としての批判的思考

にせよ、より専門性の高い教職イメージにせよ、高めていくことができるといえるかもしれない。もちろんこの考えは、7名の学生の4年間の経験を、批判的思考態度尺度ならびに教職イメージ課題という2つの課題を通してあぶりだしたもののから得られた仮説にすぎない。今後、この考えを仮説として持ちつつ大学教育を展開し、教育者自身が振り返ることによって、よりの確な学生理解とカリキュラム策定が可能になるであろう。

引用文献

- 秋田喜代美（1996）教える経験に伴う授業イメージの変容—比喩生成課題による検討—教育心理学研究, 44, 176-186.
- 平山るみ・楠見 孝（2004）批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響—証拠評価と結論導出課題を用いての検討—教育心理学研究, 52, 186-198.
- 道田泰司（2003a）大学生の思考は何によって影響を受けるか？ 琉球大学教育学部紀要, 62, 147-153.
- 道田泰司（2003b）大学生の批判的思考の変化に影響を与える経験 日本心理学会第67回大会発表論文集, 918.
- 道田泰司（2003c）批判的思考概念の多様性と根底イメージ 心理学評論, 46, 617-639.
- 道田泰司（2006）教員養成課程学生の進路意識の変化 日本心理学会第70回大会, 1200.
- 若松養亮（2004）教員養成学部生における進路意思決定の遅延：3回生11月時点で未決定の学生を対象に 滋賀大学教育学部紀要I, 教育科学 54, 77-86.