

# トランジションの視点から見た大学の教職課程の学習効果

—アンケート調査の共分散構造分析結果などから—

学校開発政策コース 藤井 幹夫

Learning effects of university teacher training course from the viewpoint of transition  
- Mainly from the results of the covariance structure analysis of the questionnaire survey -

Mikio FUJI

The purpose of this study is to investigate what kind of learning in the teacher training course affected what kind of teaching abilities at the time of graduation from the viewpoint of transition research, focusing on the results of quantitative surveys. Specifically, I set up hypothetical models and verified that learning opportunities that have the effect of reconsidering students' views of learning and teaching may have an effect on their awareness of reaching the teaching profession at the time of graduation. As a result, the goodness of fit of the model was improved in the model 2 on the figure 2 below.

## 目次

1. 本研究の目的と背景
2. 先行研究の整理
3. 調査の方法と内容
  - A. 調査対象と時期
  - B. 調査内容
4. 結果と考察
  - A. 因子分析の結果
  - B. 共分散構造分析による仮説モデルの検証
  - C. 総合考察
  - D. 補足的考察
5. まとめと今後の課題

はないかと思われるからである。今日、「学習する人、成長・発達する人としての教師の視点から教員養成課程を見直し、今後のあり方を検討していくことが求められている」(姫野 2013: 10) 段階のではないかと、ということである。トランジションとは、「学校から仕事・社会への移行」のことであるが、近年のトランジション研究では、「(大学の) 教員が何を教えるかではなくて、学生が何を学び、どのように成長するか」(溝上 2015: 6) という学生の学びと成長に焦点を当て、教員という仕事への移行過程にある学生を主体と捉えた視点からの研究であるが、この視点は今後ますます重要になる。

## 1. 本研究の目的と背景

本研究の目的は、教師志望の学生の教職課程におけるどのような学習が、卒業時のどのような教職への能力に、どのように作用したか、学生の学びや成長のあり方とその経路を、計量調査の結果を中心に追うことである。具体的には、トランジションの視点から、学生が自らの学習観や指導観を捉え直す学習機会が、卒業時の教職到達意識に影響を及ぼしているのではないかと仮説を立て、これを検証することにある。

ここで、トランジションの視点を取りあげたのは、養成対象としての学生というこれまでの教員養成課程研究の限界を越える視点を提供する可能性を持つので

## 2. 先行研究の整理

ここでは、主として、教職課程における学生の学びと成長という視点から、関連する研究の整理をする。まず、最近の教員養成課程の研究動向を確認したのち、学習者の視点から見た教員養成課程について、2種類の先行研究をレビューする。

### (1) 教員養成課程研究に関する最近の動向

近年の教員養成課程研究は、この20年来、国が推進する一連の養成課程改革の強い影響下にあり、教職課程認定の強化とあいまって改革を進めるための制度やカリキュラム開発の研究が中心となっている。例えば、「教職実践演習」の設置など卒業時の質保証、各

大学・学部での「教員養成スタンダード」の構築とそれに基づいた教職科目のカリキュラム開発、一方で、学校ボランティアや教育実習の充実など実践的指導力強化のための制度充実などが求められている。こうした中でも、教師にむけた成長という視点はあるが、学生はあくまでスタンダードなどの評価目標に沿って育成される対象である。

## (2) 教職課程大学生のライフヒストリー研究

最近では、現職教師のライフヒストリー研究だけでなく、教師志望の大学生の成長・発達のプロセスに着目し、入学から卒業に至るなかでの教職志向性の変容や成長過程を調査して、教員養成のあり方や学生の発達についての検討に資する研究が進められつつある。アンケートなど量的調査では解明しにくい個々の事象をインタビューなどから掘り下げ、例えば、同じ教育実習の体験でも、教職への意欲につながることもあれば、逆に自信を失い逡巡することもある。それぞれどのような背景、価値観があり、どのような発達成長の途上にあるのか、などを解明しようとする質的研究である。姫野(2013)などが先進的に研究を進めている。

## (3) トランジション研究の視点から見た教職課程の課題と学生の学び、成長

京都大学(高等教育研究開発推進センター)と河合塾は合同で「学校と社会をつなぐ調査」(通称「10年トランジション調査」)という、高校2年生が社会人となるまでの長期間にわたる大規模な調査を実施している。2016年、この調査の第2回分析結果を受けて、高校教員を経て大学で教職課程を担当する内村(2018)は、高校教育と大学教育の間における学びのあり方の大きな質的相違を指摘している。高校までの学びは「センター試験の勉強」に、大学の学びは「卒業研究」に譬えられるとし、大学生になると、学び方がTeaching中心からLearning中心へという大きな乖離に直面し、大きくジャンプして成長するきっかけになる学生もいるが、大学の学びに順応できなくて躓いてしまう学生もいるとしている。内村は、このようなトランジション(この場合は高大接続)における課題を改善するためには、まずもって学習者と教師の「考え方」を変える必要があり、それは学習者にとってはTeachingからLearningへの「学習観」の変容であり、教師にとっては「指導観」の変容であるとしている。そして、教職課程の学生にあっては学習観と指導観のどちらの変容も目指されるべきとして、担当する「理科教育法」においてアクティブラーニング型授業を採り入れ、この授業期間の前後で、学習観についての項目(市川

1995)及び指導観についての項目(内村自身で作成)によるアンケート調査を実施し、結果、多くの項目で有意な改善が確認できたとしている。内村は、この授業においては、他者との討議による知識の再構成や相互作用によって、学生たちの学習観、指導観の再構成が促され、その結果、容易には変容しそくない「～観」という認知の改善に、「アクティブラーニングが寄与したと判断するのが妥当であろう」としている。

本研究では、この内村による、学生の学びと成長に焦点を当てたアクティブラーニング型授業による学習観、指導観の改善という実践研究の枠組みを先行研究として踏まえ、その上で、測定幅をライフヒストリー研究に合わせて、1つの講座の前後から大学4年間に広げ、筆者自身の指導体験に基づいて、大学1,2年次のアクティブラーニング型授業のどのような効果が、その後、学習観や指導観のどのような変容につながり、それが大学卒業直前における教職への準備到達度にまで影響を及ぼしているのか、及ぼしているとどのようなものかを検証することとした。

なお、教員養成課程を教師としての職業的社会へむけた準備期と捉えた研究はトランジション研究が初めてではなく、教育社会学において予期的社会化研究として、教師に求められる知識・技能、価値規範などの獲得過程研究として、かつてなされていた(耳塚ら1988)。ただし、「こうした研究は、職業社会化の過程を明らかにしたとは言えず」、例えば、「(職業)社会化していくプロセスが全く描かれていない」、「被教育体験において出会った教師の教育観や子ども観、授業観が、どのように教育課程で再構成され…たのか、などは全く扱われていなかった」(姫野2013: 26, 27)、ことなどが指摘されている。また、関連して、被教育体験について、「日本の新任教師は子ども時代の学校経験で形成された教育観を強く内面化して」いるが、「養成教育の不完全さによって、当人の教育体験に基づく教育観、教職館が入職に至るまでそのまま前景化されている可能性がある」(太田2012: 172)という分析もあり、改めて、最近のトランジション研究における「学生の学びと成長」にのっての学習観や指導観の再構成という視点は重要である。

## 3. 調査の方法と内容

### A. 調査対象と時期

T大学L学部において1,2年次に教職科目「教育基礎論」、「教育制度論」、「生徒指導論」(筆者担当の

アクティブラーニング型授業)を受講し、4年次に「教職実践演習」を受講している学生のうち、本調査に協力が得られた学生から69の有効回答が得られたので、これらを分析対象とした。調査は無記名とし、2019年12月～2020年1月の期間に実施した。なお、本調査対象者の1,2年次には、筆者以外の教職科目においてアクティブラーニング型授業は行われていなかったとのことである。

## B. 調査内容(調査のねらいと測定尺度)

質問紙調査の構成は、本研究で設定した仮説に従い、(1)1,2年次に受講した授業はどのような効果があったかを測る「AL型授業の効果」、(2)受講生のその後の学習に対する考え方を測る「学習観」、(3)教員になった場合の指導に対する考え方を測る「指導観」、(4)そして、4年次になり、教育実習を終えて、教員にむけてどのようなことがどの程度達成できているかを測る「教職到達度」、の4領域とした。

### (1) アクティブラーニング(AL)型授業の効果についての測定尺度

アクティブラーニングとは、「書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴うような能動的な学習」であり、この要素が採り入れられている授業がアクティブラーニング型授業である(溝上2014:7,14)が、溝上らは、アクティブラーニング(型授業)の効果を検証するためだけでなく、ALそれ自体の質を測定する12項目からなる尺度を開発している(溝上ら2016)。この12項目は、「自分の意見を言う」などのアウトプット(外化)の効果を測る3項目、外化を経ての「内化」(知識、理解の深化)を含む4項目、内化の手前の「気づき」までを含む5項目から構成されている。本調査では、教職の授業の特性や受講生の理解傾向などから「外化」の3項目、「外化—内化」から2項目、「外化—気づき」から2項目、の7項目を採用した。

### (2) 学習観についての測定尺度

学習観を測る尺度開発についての先行研究は比較的多いが、鈴木(2013)によると、学習観の捉え方には、研究的には大きく2つの流れがあるとしている。一つは、市川ら(1998)の「失敗に対する柔軟性」、「思考過程の重視」、「方略思考」、「意味理解志向」の4因子からなる学習観で、これは、「効果的な学習方法」という視点から区分のであり、狭義の学習観と呼ばれる。もう一つは、「学習はどのようなものか」といった学習一般に対する考え方を示すもので、広義の学習

観と呼ばれ、枠組みとしては、「深い学習観」、「浅い学習観」、「経験的学習観」、「義務の学習観」に整理できるとしている。深い学習とは、理解や別角度から物事を見る、人間的な変化があるなどで、浅い学習とは、知識や暗記、機械的な知識の適用ということである。「広義」という区分名は、高い妥当性との印象を与えがちだが、狭義の学習観尺度にも、深い学習観、浅い学習観という捉え方を当てはめることが可能と、鈴木(2013)も指摘しており、また、市川らの狭義の学習観尺度は多くの先行研究に引用されていることから、本論では、市川(1995)の4因子尺度を採用することとした。ただし、質問項目の中には、「理科の勉強では、公式を覚えることが大切だと思う」など、大学生を対象とするには適切でない項目もあったので、24項目から16項目を選択した。

### (3) 指導観についての測定尺度

教員養成課程の学生を対象とした指導観を測る尺度を扱った先行研究は極めて少ない。

清水ら(2017)は、直接伝達主義的指導観4項目と構成主義的指導観4項目、計8項目からなる測定尺度を作成しているが、これは、2012年のOECD教員白書の「学習指導と学習に関する信念」の中の文言を一部修正して作成したものである。内村(2018)は、自らが担当する理科教育法の授業においてアクティブラーニングを採り入れた活動によって学生たちの指導観がどのように変容したかを測る尺度を開発している。これは、本論の趣旨にも沿っており、内村の尺度を採用することとした。ただし、実験など理科に特定された項目もあり、18の質問項目から12項目を選択した。

### (4) 教職到達度についての測定尺度

4年次になり、教育実習を終えて、教員にむけてどのようなことがどの程度達成できているかを測る尺度として、教員養成基準(スタンダード)を活用する。教員養成課程を持つ大学の多くで、すでに、卒業時まで育成すべき何らかの到達目標の基準化・指標化が進行しているという背景があるからである。もちろん、育成すべき資質能力を指標化すること自体の原理的課題や、国の関与が強まり、大学や教育関係者の自律性が阻害され、教員養成の在り方が画一化される懸念など、深刻な課題が指摘されている状況は踏まえるべきである。そのうえで、ここでは兵庫教育大学の教員養成スタンダードに着目する。別惣(2013)によれば、同大学はスタンダード開発にあつては大規模な二段階の調査を実施している。まず、第一次調査として、兵庫県、神戸市の指導主事、近畿地区の国立付属学校

の教員、全国の教育大学の教員など1000名以上に、卒業までに教員として身につけておくべき資質能力についての記述回答を求め、その記述内容を整理・統合して50項目の資質能力を抽出した。さらに第二次調査で、この50項目について、全国の公立小学校教員2000名以上を対象に、どの程度身につける必要があるかを4件法で回答を求め、さらに、パブリックコメントも募集して、項目の文言を修正している。こうしたプロセスは、「行政主体の閉鎖的議論によって教員像や教員育成を画一化する（長谷川ら 2019）」懸念を多少なりとも緩和する方策となっていると受け止められる。なお、本研究において実際に採用した尺度は、兵庫教育大学の4年生が教育実習生としてどのように成長したかを測る「実習到達基準」とした（別総ら 2009）。これは、上記の教員養成スタンダードに基づいて策定されたものであり、本研究における4年次最終段階の教職到達度を測る目的に、より適合的と判断できるからである。なお、この実習到達度基準は62項目からなるが、小学校教員を対象としたものであり、本研究の対象学生は中学校・高校教員志望者が多いという事情を考慮して、このうち中高にも適合する30項目を選定した。

#### 4. 結果と考察

質問紙は全て5件法による回答を求め、記入漏れ等の確認後、有効回答数69について、統計処理と解析を行った。使用したソフトウェアは、IBM SPSS Ver.21及びAmos Ver.26である。

#### A. 因子分析の結果

##### (1) アクティブラーニング型授業の効果に関する因子分析の結果（表1）

アクティブラーニング型授業の学習効果に関する質問項目について、因子分析を行った。全項目が、2つの因子に属し、これらは授業の効果を示す妥当な要因と判断して、それぞれ以下のように解釈を行った。第1因子は、例えば、授業の内容の理解が深まった、知識が増えた、異なる意見を知って刺激を受けたなどという項目から構成されていることから、「内化」とした。第2因子は、根拠を持って自分の意見を言った、議論や発表の中で自分の考えを示せたという項目から構成されていることから、「外化」とした。各因子の内的整合を示すCronbachの $\alpha$ 係数もみな.6を越えており、信頼性は許容できる範囲（村瀬ほか 2007）（注1）と判断した。また、各因子を構成する項目群の平均値を下位尺度得点として算出し、これらを、後述する仮説モデルの中で、観測変数（合成変数）として利用することとした。

##### (2) 学習観に関する因子分析の結果（表2）

学習観に関する質問項目について、因子分析を行った。スクリー・プロットの形状や因子や固有値の大きさから判断して、3因子解と判断した。この3因子は、学習観の要因を示す妥当なものであると考えられ、それぞれ以下のように解釈を行った。第1因子は、なぜそうなるかは考えずにとだ暗記してしまう（反転項目）、理解しておぼえるようにしている、など理解を重視する項目から構成されていることから、「理解の重視」とした。第2因子は、テストでは考え方より合っていたかが気になる（反転項目）、学習方法を考

表1 AL型授業の効果 因子分析結果（一般化最小2乗法、プロマックス回転）

項目	I	II
Cronbachの $\alpha$ 係数	.697	.612
A6.議論や発表で授業の内容の理解が深まった	<b>.88</b>	.02
A7.議論や発表で授業の内容の知識が増えた	<b>.78</b>	.03
A4.異なる意見を知って刺激を受けた	<b>.43</b>	.06
A5.議論や発表で新しい物事の見方に気づいた	<b>.42</b>	-.21
A3.自分の考えをうまく伝えられる方法を考えた	<b>.35</b>	.26
A2.根拠を持って自分の意見を言った	-.06	<b>1.00</b>
A1.議論や発表の中で自分の考えを示せた	.20	<b>.34</b>
	因子相関	I II
I 内化	—	
II 外化		.08



表2 学習観 因子分析結果（一般化最小2乗法，プロマックス回転）

項目 Cronbach の $\alpha$ 係数	I II III			
	.800	.686	.604	
B16.なぜそうなるかは考えずただ暗記してしまう (R)	.87	-.01	-.27	.09
B13.ただ暗記ではなく理解しておぼえるようにしてる	.78	-.04	.11	.03
B14.習ったことどうしの関連をつかむようにしている	.76	.06	.35	-.13
B1.失敗をくりかえして完全なものにすればいい	.49	-.003	-.11	-.24
B10.成績が悪かった時、勉強の量よりも方法を見直す	.46	-.07	.29	.13
B3.うまくいきそうにないとやる気がなくなる (R)	.42	.22	-.04	.08
B8.テストでは考え方より合っていたかが気になる (R)	-.10	<b>1.01</b>	-.08	.07
B11.学習方法を考えるのはめんどろだ (R)	.08	<b>.61</b>	.12	-.19
B12.成績を上げるのはたくさん勉強するしかない (R)	.00	<b>.45</b>	.22	.06
B7.なぜかわからなくても答えが合っていればいい (R)	.19	<b>.32</b>	-.22	.20
B9.勉強のしかたをいろいろ工夫してみるのが好きだ	-.04	.05	<b>1.02</b>	.06
B6.問題が解けても別の解き方をさがしてみる	.01	-.02	<b>.46</b>	.11
B15.同じパターンの問題を何回もやって慣れる (R)	-.09	.02	.12	1.10
B4.失敗するとすぐにかっかりしてしまう (R)	.13	-.13	.04	.09
B2.思うようにいかないときは原因をつきとめる	.41	.01	.07	-.10
B5.答えだけでなく考え方が合っていたかが大切	.27	-.10	-.16	.14
	因子相関			
I 理解の重視	—	.38	.31	
II 過程の重視		—	-.06	
III 工夫の重視			—	

\* (R) は反転項目 数値は補正済み

えるは面倒だ（反転項目）など、学習のプロセスを重視する項目から構成されていることから、「過程の重視」とした。第3因子は、勉強のしかたをいろいろ工夫してみる、問題が解けても別の解き方をさがしてみる、という項目から構成されていることから、「工夫の重視」とした。各因子の内的整合を示すCronbachの $\alpha$ 係数もみな.6を超えており、信頼性は許容できる範囲（村瀬ら2007）と判断した。また、各因子を構成する項目群の平均値を下位尺度得点として算出し、これらを、後述する仮説モデルの中で、観測変数（合成変数）として利用することとした。

### （3）指導観に関する因子分析の結果（表3）

指導観に関する質問項目について、因子分析を行った。スクリー・プロットの形状や因子や固有値の大きさから判断して、4因子解と判断した。この4因子は、指導観の要因を示す妥当なものであると考えられ、それぞれ以下のように解釈を行った。第1因子は、受験を視野に入れた授業を行うことは当然だ、学力を高めるには問題集を使った演習が必要だ、など知識の積重ねを重視する項目から構成されていることから、「知識積重ね重視」とした。第2因子は、興味関心を引くような題材を心掛けるべき、おもしろさに気づくような授業を行うべきなど、興味関心を重視する項目から

構成されていることから、「興味関心重視」とした。第3因子は、他の意見を聞く等グループ活動は必要だ、身近な話題や社会的問題を考えさせることは必要、という項目から構成されていることから、「体験活動重視」とした。第4因子は、授業はあくまで教科の内容をきちんと扱うべき、授業では生徒が個別に課題を行う、知識を教えるより考える態度が大切、という項目から構成されていることから、教科内容をきちんと扱いつつ、一人ひとりが課題に取り組み、考える態度を重視するような授業の基本を捉えていることから、「授業の基本重視」とした。各因子の内的整合を示すCronbachの $\alpha$ 係数もみな.6を超えており、信頼性は許容できる範囲（村瀬ほか2007）と判断した。また、各因子を構成する項目群の平均値を下位尺度得点として算出し、これらを、後述する仮説モデルの中で、観測変数（合成変数）として利用することとした。

### （4）教職到達度に関する因子分析の結果（表4）

教職到達度に関する質問項目について因子分析を行った。スクリー・プロットの形状や因子や固有値の大きさから判断して、4因子解と判断した。この4因子は、教職到達度の要因を示す妥当なものであると考えられ、それぞれ以下のように解釈を行った。第1因子は、子どもの実態を踏まえた指導案が立案できる、

表 3 指導観 因子分析結果 (一般化最小 2 乗法, プロマックス回転)

項目	Cronbach の $\alpha$ 係数			
	I	II	III	IV
C10. 受験を視野に入れた授業を行うことは当然だ	.77	-.26	.29	-.06
C11. 学習が苦手な生徒でも大切なのは、勉強と努力だ	.76	.18	-.47	-.06
C12. 学力を高めるには問題集を使った演習が不可欠だ	.72	.09	.12	.12
C8. 授業では教科書の知識を身につけることが大切	.37	.11	.18	.003
C6. 興味・関心を引くような題材を心がけるべき	-.04	.91	.16	-.11
C2. 課題については全体で話しあうほうがよい	.01	.58	.01	.22
C5. おもしろさに気づくような授業を行うべき	-.45	.35	.06	-.24
C1. 他の意見を聞く等グループ活動は学習に不可欠だ	.04	.19	.86	-.06
C4. 身近な話題や社会的問題を考えさせることが必要	.01	.06	.57	.08
C9. 授業では生徒が個別に課題を行うことが望ましい	-.04	-.05	-.04	1.02
C7. 授業はあくまで教科の内容をきちんと扱うべき	.02	.22	.02	.33
C3. 知識を教えるより考える態度が大切である	.18	.20	.09	.32
	因子相関			
I 知識積重ね重視	—	.03	.14	.49
II 興味関心重視		—	.52	.06
III 体験活動重視			—	.28
IV 授業の基本重視				—

表 4 教職達成度 因子分析結果 (一般化最小 2 乗法, プロマックス回転)

項目	Cronbach の $\alpha$ 係数				
	I	II	III	IV	
D4. 子どもの状態にあった対応や指導が判断できる	.94	-.06	-.24	-.08	.25
D7. 子どもの実態を踏まえた指導案を立案できる	.91	.04	.04	.01	-.09
D9. 教材研究ができる	.70	-.001	-.06	.08	.003
D8. 教具や教材の準備ができる	.70	-.08	.18	-.01	-.15
D3. 子どもの個性・性格・人間関係を理解している	.65	.07	-.05	.16	.079
D12. 準備した教材や教具を有効に使用できる	.55	.02	.45	-.22	-.26
D10. 授業のねらいを明確にして学習指導ができる	.37	.10	.12	-.02	.13
D20. 実習を実施する際には安全への配慮ができる	.24	-.12	.21	-.02	.21
D29. 政治・経済・文化の学校や子どもへの影響を理解	-.10	1.09	-.15	.004	-.03
D28. 地域や家庭を含め学校教育の役割を理解できる	-.11	.84	.04	-.08	-.08
D30. 国等の教育政策を理解し、主体的に判断できる	.27	.74	-.19	-.05	-.12
D6. 子どもの話を聞いてその気持ちを受け止められる	.06	.52	.10	-.15	.22
D5. 全ての子どもに平等・公平に接することができる	.19	.32	.01	-.07	.16
D23. 自己研鑽への意欲や向上心を持っている	-.17	-.16	1.08	-.04	.011
D22. 授業の反省から次の改善策や課題を提示できる	.10	-.16	.49	-.05	.16
D24. 自己の行動を客観的に見ることができる	.09	.14	.43	.07	.10
D19. 実習では子どもと共に取組む姿勢で指導できる	.05	.15	.40	.21	.26
D11. 子ども自身が自発的に活動するよう指導できる	.27	.04	.34	.18	-.14
D13. 学級の目標を設定できる	-.11	-.11	.04	1.11	-.07
D14. 学級内での生活や学習のルール設定ができる	.29	.001	-.15	.73	-.05
D15. 学級内の友だち関係とその性質が把握できる	.32	-.23	-.24	.36	-.07
D16. 生徒指導の目的や方法を理解している	.25	.27	.13	.34	-.06
D18. 子どもが自主的に活動するよう指導できる	.09	.21	.19	.27	.18
	因子相関				
I 授業指導力	—	.38	.39	.58	
II 社会的視野		—	.34	.50	
III 改善指導力			—	.30	
IV 生徒学級指導力				—	

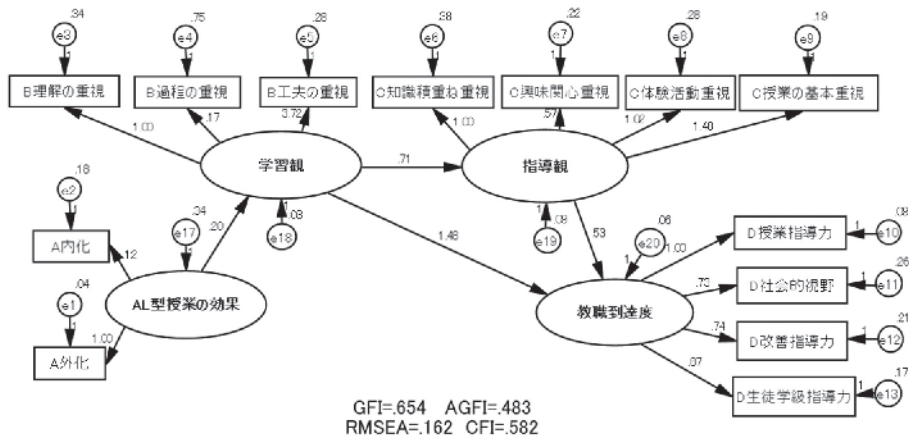


図 1

教材研究ができる、教具や教材の準備ができる、など授業の指導を重視する項目から構成されていることから、「授業指導力」とした。第2因子は、政治・経済・文化の学校や子どもへの影響、地域や家庭を含めた学校教育の役割、国などの教育政策などへの理解など、学校を越えた広い視野が求められる項目から構成されていることから、「社会的視野」とした。第3因子は、自己研鑽への意欲、授業の反省から次の改善策や課題を提示できる、子どもに自発的活動を指導できるなど、自他への改善的指導を示す項目から構成されていることから、「改善指導力」とした。第4因子は、学級内の生活や学習のルールが設定できる、学級内の友人関係などが把握できるなど生徒指導や学級指導を示す項目から構成されていることから、「生徒学級指導力」とした。各因子の内的整合を示すCronbachの $\alpha$ 係数もみな.8を超えており、信頼性は十分と判断した。また、各因子を構成する項目群の平均値を下位尺度得点として算出し、これらを、後述する仮説モデルの中で、観測変数（合成変数）として利用することとした。

## B. 共分散構造分析による仮説モデルの検証

### (1) 共分散構造分析による仮説モデルの検証（その1）

上述したように、本研究の仮説は、1, 2年次の教職科目におけるアクティブラーニング型授業の学習効果が4年の卒業直前の時点での各学生の教職への能力到達度にどのように影響を及ぼしているのか、またそれに、どのような学習観や指導観の変容が、どのように関与しているのかを推定しようとするものである。具

体的には、AL型授業の効果→学習観→（指導観）→教職到達度という、潜在変数間の因果関係を仮定する多重指標モデル（涌井ら2003）の検証を行った。結果は図1のとおり、GFI=.654、AGFI=.483、MRSEA=.162、CFI=.582とあらゆる適合度指標において当てはまりがよくなかった。

### (2) 共分散構造分析による仮説モデルの検証（その2）

図1のような適合度の悪さについては、教職到達度以外の潜在変数において、全体に因子間の相関が低く、なかには無相関やマイナスのものもあり、相反する要素を抱えた変数となっていることが因果関係を困難にしているのではないかという可能性が推測された。

そこで、AL型授業の効果の中の特定の因子→学習観の中の特定の因子→指導観の中の特定の因子という因果関係の有意なパスが存在するかどうかを確認してみることにして、AL型授業の効果の2因子→学習観の3因子→指導観の4因子について、全因子間の総当たりの重回帰分析を試みてみた。結果、A外化→B工夫の重視（有意確率.001）、B工夫の重視→C授業の基本重視（有意確率.016）のみで有意な因果関係のつながりの可能性が見いだされた。そこで、AL型授業の学習効果の中の外化→学習観の中の工夫の重視→（指導観の中の授業の基本重視）→教職到達度という、観測変数→潜在変数→観測変数という多重指標多重原因（MIMIC）モデルによる仮説の検証を試みた。結果は、図2のとおり、GFI=.936、AGFI=.893、MRSEA=.027、CFI=.955と主要な適合度指標において概ね良好で、すべてのパスの有意も確認できた。

C. 総合考察

上記その 2 の多重指標多重原因 (MIMIC) モデル (図 2) について、総合的に考察を行う。

前提として、まず、本研究の仮説モデルの特性を確認しておきたい。このモデルは、筆者の担当した 1, 2 年次のアクティブラーニング型授業の学習効果を起点として、学生の学習観、指導観への効果を経て、4 年次最後の時点での教職に対する到達度への影響を見ようとするものであるが、時間的経過が長く、その間には、他の授業の影響や、アルバイトやボランティア体験、教育実習など多様な影響要因が考えられ、因果モデルとしては誤差変数の要素が大きいモデル設定となっている。その上で、最後の教職到達度までのパスの流れが一定の適合度や有意性を示すと判断されるならば、こうしたプロセスを、教員養成課程の学生の学びと成長のケースのひとつと捉えることができるであろうと考えた。

第 1 に、AL 型授業の学習効果の中の変数「外化」から学習観の中の変数「工夫の重視」へのパスであるが、有意確率  $p < .000$  で、係数は .70 と、強い因果関係を示している。これは、「自分の意見を言う」という外化 (表現) それ自身が目的化した表面的な活動ではなく、「様々な学びの工夫を好む」深い学びの姿勢につながっているとの推測が可能であろう。

第 2 に、学習観の中の「工夫の重視」から指導観の中の「授業の基本重視」へのパスであるが、有意確率  $p < .05$  で、係数は .26 という一定の因果関係が成り立っている。これは、学びに対する価値観が、自分が教師になったときに子どもたちをいかに指導するかという

価値観に影響を及ぼすという関係が基本であり、相互作用的ではあり得るが、因果関係は逆ではないことが示されているであろう。また、「授業の基本重視」とは、「教科内容をきちんと扱いつつ、一人ひとりが課題に取り組み、考える態度を重視するような授業の基本」という捉え方であり、まだ実際の教職経験がない学生の段階としては、教科内容はきちんと押さえつつ、一人ひとりが考える態度を重視するという指導観は、「様々な学びの工夫を好む」姿勢からの因果関係のつながりを推測させる。

第 3 に、指導観の「授業の基本重視」から潜在変数「教職到達度」へのパスであるが、有意確率  $p < .05$  で、係数は .21 という一定の因果関係が成り立っている。潜在変数「教職到達度」は、「授業指導力」「社会的視野」「改善指導力」「生徒学級指導力」の 4 因子から構成されているが、「授業指導力」因子だけでなく、「社会的視野」因子には「地域や家庭を含めた学校教育の理解」など、「改善指導力」因子には、「授業の反省」など、「生徒学級指導力」因子には、「学習ルールの設定」など、授業とのつながりを含む要素があり、潜在変数「教職到達度」へのつながりは妥当と判断できる。

第 4 に、学習観の中の「工夫の重視」から潜在変数「教職到達度」へのパスであるが、有意確率  $p < .000$  で、係数は .29 という確かな因果関係が成り立っている。これは、「様々な学びの工夫を好む」深い学びの姿勢は、教職到達度の 4 因子のうち、「授業指導力」や「改善指導力」だけでなく、「社会的視野」や「生徒学級指導力」を支えるためにも効果的ではないかと想像できる。また、学習観の中の「工夫の重視」から潜在変数

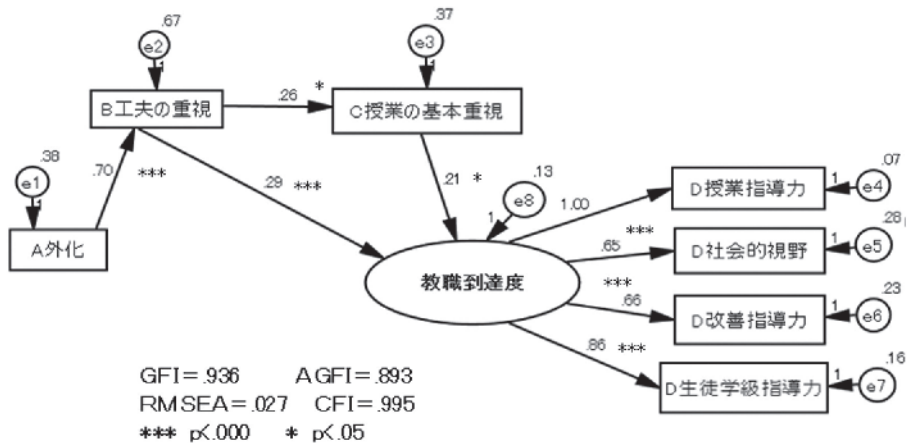


図 2



「教職到達度」へのパスは、指導観の「授業の基本重視」経由のパスよりも強い因果があると考えてよい。

以上、全体として、学びの工夫といった学習観の効果は、直接に、また、指導観の中の「授業の基本重視」を経由して、本研究が調査対象とした教職課程の学生にとっては、教職という未来の仕事・社会化にとって、大きな学び成長の契機となっている可能性が推測されると考えてよいであろう。

#### D. 補足的考察

最後に、計量調査のアンケート調査用紙の末尾に小さな自由記述欄を設けたが、有効回答69のうち、何らかの記述があった33名中、7割以上の24名（コメント内容27）がAL型授業の効果や学習観に関連するコメントであったので、質的な分析となるが、上述の総合考察を補足する考察の手だてとして、その記述をカテゴリー化してみた。

分析枠組みとして用いたのは、Marton et al. (1993)の「6つの学習概念」で、(A)知識の増大としての学習、(B)記憶と再生としての学習、(C)適用としての学習、(D)理解としての学習、(E)物事を違う角度から見ることとしての学習、(F)人として変化することとしての学習、から成る。Martonらは、このうち、前半のA, B, Cを、学習者による学習内容への意味づけがない学習観、後半のD, E, Fを、学習者による学習内容への意味づけがある学習観としている。また、鈴木(2013)は、前半の3つを、「浅い学習観」、後半の3つを「深い学習観」とする説を紹介している。

以上の枠組みからコメントを分析してみたところ、すべてが後半の3つのいずれかにカテゴリー化された。

まず、(D)理解としての学習については、Martonらは、「意味の獲得」としている。この概念に当てはまるコメントを、さらに、下位区分してみたところ、「他の人の意見を聞き、こんな考えもあるのだと気づくことができた。」などの「気づき」(コメント数2)、「相手の異なる意見を聞くことにより、さらに理解が深まった。」などの「深まり」(コメント数4)、「自分の意見や考え方を整理する力がついた。」などの「整理・明確化」(コメント数7)に整理できた。

次に、(E)物事を違う角度から見ることとしての学習については、Martonらは、「ものごとの見通しを広げる、変える」こととしている。この概念に当てはまるコメントを、さらに、下位区分してみたところ、「他の考えを共有しあい、自分の考えを深められ、視野が

広がった。」などの「拡大」(コメント数5)、「他の意見と照らし合わせることで違う視点で物事を捉えることができるようになった。」などの「転換」(コメント数4)に整理できた。

さらに、(F)人として変化することとしての学習について、Martonらは、「世界を見る新しい方法を開発すること」であり、「過去にもっていた考えを捨てる」かもしれないとしている。この概念に当てはまるコメントを整理してみたところ、「この授業は自分の考えを発信できる場であり、自分の考えを変えることができる場となった。」など5つが確認できた。

以上は、自由記述に基づいた質的分析であり、量的な意味はないが、先の計量分析においては、AL型授業の効果から学習観の中の「理解の重視」への影響は確認できず、確認できたのは、「工夫の重視」への影響だけであったが、上記のようなことを考慮すると、この、学習における「工夫」には、(E)の「ものごとの見通しを広げる、変える」ことや、(F)の「世界を見る新しい方法を開発する」などが含意されている可能性も推測される。

なお、自由記述の全文を表5に示す。

#### 5. まとめと今後の課題

まず、先行研究の整理から、教員養成課程の大学生は教職への職業準備にあつては、子ども期の被教育体験で形成された教育に関する価値観を、養成課程教育において再構成する必要がある、特に、高校から大学への移行においては、TeachingからLearningへの「学習観」の変容が、また、教師を目指すには「指導観」の変容が重要であり、そして、容易には変容しそうにない「～観」という認知の改善には、「アクティブラーニングが寄与」することが確認された。

そして本研究の調査対象となったT大学L学部の教職課程受講学生においては、仮説モデルその2に示されたように、1, 2年次のAL型授業の学習効果のうちの「外化」(表現)が、学習観の中の、様々な学びの工夫を好む「工夫の重視」に影響を与え、これが卒業直前の4年次における教職にむけた到達度に、直接に、また同時に、指導観の中の「授業の基本重視」(教科内容をきちんと扱いつつ、一人ひとりが課題に取り組み、考える態度を重視するような指導観)を経由して、影響を及ぼしていることが示唆された。

さらに、学習観の中の、様々な学びの工夫を好む「工夫の重視」については、自由記述の分析から、「も

表 5 アンケート自由記述のうち学習に関するもの（全て）

## D 理解

（気づきK、深まりH、整理・明確化S）

- ・他の人の意見を聞き、こんな考えもあるのだと気づくことができた。K
- ・他人の意見を聞いてそれを尊重できるようになった。K
- ・相手の異なる意見を聞くことにより、さらに理解が深まった。H
- ・自分と違う意見がある人と話し合うことで、互いの成長につながった。H
- ・教員の仕事について事例をもとに理解を深めることができた。H
- ・同じような意見でも、少し異なるところがあるかもしれないという姿勢で他の意見を聞くようになり、話し合いが深まった。H
- ・自分の意見や考え方を整理する力がついた。S
- ・自分の考えを整理することができるようになった。S
- ・自分にとってこれが正しいと思える考えを持つことができるようになった。S
- ・自分の発言に説得力をもたせる理由を考えられるようになった。S
- ・どんな工夫をすれば相手にうまく伝わるか、考えられるようになった。S
- ・自分の意見をより分かりやすくする工夫ができるようになった。S
- ・他の人の意見を聞くことで自分の考えをまとめられるようになった。S

## E 物事を違う角度から見ること

（拡大K、転換T）

- ・他の考えを共有しあい、自分の考えを深められ、視野が広がった。K
- ・さらに視野が広がり、前よりも多くの考え方ができるようになった。K
- ・自分と異なる意見の大切さに気づき、それによって視野が広がった。K
- ・物事に対して様々な角度から考えられるようになった。K
- ・考え方、価値観が広がり、授業の面白さに気づいた。K
- ・他の意見と照らし合わせることで違う視点で物事を捉えることができるようになった。T
- ・様々な意見を聞くことで、気づかなかった観点や考え方をもつことができた。T
- ・自分の意見に指摘をもらったことで、よりよい考えにつなげることができた。T
- ・他の人の意見を聞くことで柔軟な考え方が持てるようになった。T

## F 人間の変化としての学習

- ・自分にはない考えや新しい見方を得ることができた。
- ・他人の意見を聞き入れ、自分考えや行動を変えていくことができるようになった。
- ・他人の意見を知ることで自分にはなかった新しい考え方を学べてよかった。
- ・アクティブラーニング型授業だったため、新しいことが4年の今でも深く記憶に残り、自分の価値観になっている。
- ・この授業は自分の考えを発信できる場であり、自分の考えを変えることができる場となった。

のごとの見通しを広げる、変える」ような学習観や、「世界を見る新しい方法を開発する」ような学習観などが含まれているかもしれないことが類推された。

いずれにしても、教職課程の学生には、トランジションの視点から見て、被教育体験によって子ども期に形成された学習や教育に関する既存の価値観を、大学教育の中で再構成するような学習機会が重要であることが確認されたと思われる。このことは、特に、ア

ンケート自由記述（表5）のF「人間の変化としての学習」に区分した5つのコメント、なかでも、「新しいことが4年の今でも深く記憶に残り、自分の価値観になっている」や「この授業は自分の考えを発信できる場であり、自分の考えを変えることができる場となった。」などのコメントからもよく窺うことができる。

本研究の課題としては、一つには、授業の学習効果

と学習観を測る、より適切な尺度の開発が必要と思われることである。今回の調査では、自由記述の内容が豊かで補足として利用できたが、尺度開発はさらに進められるべきであろう。課題のもう一つは、調査の方法と時期である。今回は、授業の学習効果については、調査条件の制約上、4年次に、1,2年次の授業の様子を思い起してもらい、回答してもらったが、大学4年間を通じた変化と成長の過程を捉える調査である以上、複数回の継続的な調査が本来と考えらる。

## 注

1.  $\alpha$ 係数について、村瀬ら(2007)は、「個人レベルの調査データでは0.7以上あれば十分よく、0.6以上ならば許容できる水準というくらいでみておけばよい。」としている。

(指導教員 勝野正章教授)

## 引用文献

- ・ 育社会学研究』第90集 2012
- ・ 清水優菜, 山本光『教員養成課程の学生が有する指導観に関する研究』『教育デザイン研究』第8号 2017
- ・ 鈴木豪「小・中学生の学習観とその学年間の差異—学校移行期の変化および学習方略との関連—」『教育心理学研究』第61巻第1号, pp17-31, 2013
- ・ 内村浩「受け入れる大学の観点から—「生徒」が「学生」に成長するために必要なこと—」溝上慎一責任編集『高大接続の本質』学事出版 2018
- ・ 涌井良幸, 涌井貞美『図解でわかる共分散構造分析』日本実業出版社 2003
- ・ 別総淳二, 渡邊隆信, 長澤憲保, 加藤久恵, 上西一郎, 中田高俊「小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達基準から捉えた実習成果と課題(1)—実地教育IVに着目して—」『兵庫教育大学研究紀要』第34巻 2009
- ・ 別総淳二「教員養成の質保証に向けた教員養成スタンダードの導入の意義と課題—兵庫教育大学の事例をもとに—」『教育学研究』第80巻第4号 2013
- ・ 長谷川哲也, 菅野彦彦「教員養成改革下における「教員養成スタンダード」策定の意義と課題:静岡大学教育学部を事例として」『静岡大学教育実践総合センター紀要』第29巻 2019
- ・ 姫野完治『学び続ける教師の養成—成長観の変容とライフヒストリー—』大阪大学出版会 2013
- ・ 市川伸一「学習動機の構造と学習観との関連」『日本教育心理学会第37回総合発表論文集』1995
- ・ 市川伸一, 堀野緑, 久保信子「学習方法を支える学習観と学習動機」市川伸一編著『認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導』ブレーン出版 1998
- ・ Marton, F., Dall'Abla, G., Beaty, E. (1993) Conceptions of Learning. *Journal of Educational Research*, 19, 277-300
- ・ 耳塚寛明, 油布佐和子, 酒井朗「教師への社会学的アプローチ—教育動向と課題—」『社会教育学研究』第43集 1988
- ・ 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂 2014
- ・ 溝上慎一「なぜ、学校から社会へのトランジション(移行)調査か」溝上慎一責任編集『どんな高校生が大学, 社会で成長するのか』学事出版 2015
- ・ 溝上慎一, 森朋子, 紺田広明, 河井亨, 三保紀裕, 本田周二, 山田嘉徳「センター教員・共同研究論考 Bifactorモデルによるアクティブラーニング(外化)尺度の開発」『京都大学高等教育研究』(22), pp151-162, 2016
- ・ 村瀬洋一, 高田洋, 廣瀬毅士『SPSSによる多変量解析』オーム社 2007
- ・ 太田拓紀「教職における予期的社会化過程としての学校体験」『教