

# 「実践的指導力」を備えた教員の養成にむけて

— 学生における授業観と対人関係スキルに関する実態把握 —

梅本 信章・佐藤 康司・小口 祐一・春日菜穂美

## 問題と目的

学校教育において教員に求められる資質・能力は多様であり、特に重要なものとして強調される内容も時代・状況に応じて変化している。近年では特に一人の社会人としての規範意識や倫理観などが強調されるようになってきている。しかしながら、教員が児童・生徒の発達を保証する責務を負うものである以上、基本的に求められるのは、持ち得た知識・技能を実践の場において活用して、児童・生徒に実際的に作用し効果をもたらさうる力量といえよう。いわゆる「実践的指導力」である。昭和62年教員養成審議会答申においても、教育者としての使命感、教育的愛情、専門的知識等を基盤とした実践的指導力が、求められる資質・能力のひとつとして取り上げられている。ただし、この実践的指導力についても要請される内実は常に一様とは言えず、活用すべき知識・技能や児童・生徒のうちに実現すべき成果がその時代の教育上の問題に応じて変化するものと考えられる。では、現在の学校教育においてその解決が求められている問題とは何であろう。

第1に、学力低下・学習意欲の低下問題があげられる。

荻谷ら(2002)は、小学5年生、中学2年生を対象に行なった1989年と2001年の二回の学力調査結果を比較し、国語、算数(数学)で3ポイント以上の低下(この基準は統計的な有意差を確認しうる変化として採用されている)が見られた問題が全設問の60.5%~86.5%にのぼることを示している。平均点でも100点満点に換算して4.4点から12.3点の低下が見られている。出題された内容が学習指導要領に提示された基本的なものであったことを考えれば、彼らが述べ

るように、子どもたちの基礎学力は「低下しているといわざるをえない」現状である。市川(2002)も学力低下論争の論点を整理する中で、自身の見解について次のように述べる。「実態についての最大公約数的な認識として、教科学習に関する意欲はしだいに低下してきており、その結果として知識・技能の習得も何らかの低下を示している」。ここでふれられた学習意欲の低下については、藤澤(2002)が種々の調査結果を紹介している。例えば、国立教育研究所(当時)が小中学生約2万人を対象に行なった第3回国際数学・理科教育調査では、教科に対する好意度、教科の(学習)の楽しさは、理科でも数学でも、小3、小4、中1、中2と学年があがるにつれて、否定的な回答が増加し、中2では否定的な回答の占める割合が4割以上になっている。また、このような学習に対する興味低下している傾向は、国際的に見ても日本に特徴的なものである。上記の調査における好意度について、調査対象国・地域の中学2年生の結果を藤澤が5段階で相対評価したところ、数学・理科ともに評価値が1となったのは日本のみであった。数学では、39の国・地域のうち下から3番目、理科では21の国・地域のうち最下位である。さらに、中高生の学校外の学習時間が以前に比べて減少していることを示す複数の調査結果も紹介されている。学習に魅力を感じず、それを忌避する傾向は明らかに存在する。

第2に、不登校・学級崩壊などの問題があげられる。

文部科学省が平成16年8月に公表した不登校(30日以上欠席)児童生徒の調査結果によると、その数は小中ともに平成13年度をピークに漸減してきているものの、平成15年度には、小

学校で2万4千人以上、中学校では10万2千人以上にのぼっている。なお、従来の学校基本調査では、30日以上欠席した児童生徒について、その理由を「病気」、「経済的理由」、「学校がい」、「その他」と分類していたが、平成10年度の調査から、この区分のうち「学校がい」を「不登校」に名称変更している。したがって、上記の平成15年度の数値は、結果的に学校での学びを回避している子どもが多いことを示している。

次に学級崩壊の実態についてみる。やや古いものだが、1999年2月に文部省（当時）の委嘱を受けた「学級経営研究会」（国立教育研究所内外の研究者や学校現場関係者等で構成された）が行なった調査の結果がある（文部科学省ホームページ）。これは、「学級がうまく機能しない状況」（学級崩壊の意）にある全国各地の小1～小6の学級（計102）について、関係者への聞き取り調査を行ない、現状や問題点、対応策などを示したものである。これによると、各事例は10の類型に分類されている。最も高い割合を示したのは「教師の学級経営が柔軟性を欠いている事例」で全体の約73%を、次いで「授業の内容と方法に不満を持つ子どもがいる事例」が約64%をそれぞれ占めている。以下、「いじめなどの問題行動への適切な対応が遅れた事例」（約37%）、「校長のリーダーシップや校内の連携・協力が確立していない事例」（約29%）、「学校と家庭などとの対話が不十分で信頼関係が築けず対応が遅れた事例」（約26%）と続く。調査の報告者らは高率を示した二つの類型にもとづき、「『教育は教師次第』という議論をある程度裏付ける傾向が見られた」とする。この議論の含意を問題にすることは本論の趣旨に沿わないので差し控えたい。ただ、当然のことながら、日常の授業を含めた児童との関わりにおける滞りが主要な要因であることを確かに示している結果といえよう。また、必ずしも高率ではないものの、校内の連携・協力が確立していないケースや家庭との信頼関係が十分に構築されていないケースがあげられている。したがって、児童だけでなく、保護者や他の教師と

の関係のあり方もまた一つの要因となっていることが読み取れる。

解決が求められる二つの問題の概略を以上のようにとらえるならば、これらの問題の解決に資する「実践的指導力」として、筆者らは次のような資質・能力が求められると考える。

まず、学力低下・学習意欲の低下問題の解決にとって、教師が学校という場の中でなしうることは、日常の授業を子どもにとってより学びがいのあるものにしていくということであろう。換言すれば、「学ぶこと」や「知識を得ること」が面白い、あるいは、有用だと子どもに感じさせることである。教師は自分が学びえた内容を自分が学んだ方法でしか教え得ない。したがって、教師自身が各教材について学習の面白さや有用感を獲得していなければ、それを子どものうちに形成することも困難である。このような教師自身の授業観・学習観を基盤とした「学びがいのある授業の実践力」が求められると考える。

不登校・学級崩壊などの問題については、学校での学びを回避したり、授業内容・方法に対して不満を抱いたりするという傾向のあることを考慮すれば、日常授業における学習がより魅力的なものになることが問題の解決にとって一定の寄与をもたらさうと考える。上記の「学びがいのある授業の実践力」の向上は、この問題の解決にとっても要請されるものである。しかし、問題の原因や背景は多様であり、緊急な解決が求められるケースもあるため、解決にあたっては、教師個人における授業の力量の向上もさることながら、子どもとの信頼関係の構築とともに、周囲の人的資源の活用、すなわち他の教師や保護者などとの協力・連携がいっそう必要となる。このことは先に見た実態の分析にも示されている通りである。とすれば、児童、保護者、他の教師との安定的・協力的な関係を築くための対人関係能力が求められよう。ここではこれを「教師としての対人関係スキル」と呼ぶことにする。この対人関係スキルは次の3つの要素からなると想定した。

第1に、共感的理解力である。平成9年の教

員養成審議会第1次答申において「教員の職務から必然的に求められる資質能力」として、「子どもを思いやり感情移入できること」あるいは「カウンセリング・マインド」があげられているように、信頼関係の構築には、善悪の枠組からひとまず離れて相手の言い分に耳を傾け理解することが求められる。

第2に、自己表現力である。共感的に理解することを前提に、なおその上で、疑問な点、改善を望む点など、自己の意見を相手に明確に伝達できることも必要である。相手の言い分をふまえながら、自己の言い分を理解してもらうことである。

この二点は、対児童の場面だけでなく、保護者や他の教師と相対する場面においても同様に妥当するものである。

第3は、集団指導力である。先に見た調査結果で「教師の学級経営が柔軟性を欠いている事例」が最も高率を示していたことを考慮すれば、個々の児童の状況に即応しながら児童間の関係を適切に調整し、学級集団を導いていくことが必要となる。これは起こってしまった問題の解決のみならず、問題の予防という点にも寄与するものであろう。

以上のように、筆者らは今日求められる実践的指導力を「学びがいのある授業の実践力」および「教師としての対人関係スキル」ととらえる。その上で、本研究では、この二つの側面から小学校教員志望者を中心とした学生の現状を把握し、今後の教育活動のための手がかりを得ようとするものである。教員養成に与る大学の教員にとって教員志望の学生の実践的指導力をいかに向上させるかということも同様に今日的な課題だからである。

次に、本研究における具体的な測定内容を検討し、それをいかなる視点で分析するかについて述べる。なお、後に詳述するように、調査対象者は文学部学生であるが、この中に教員養成系の学科（以下、J学科とする）の学生が多数含まれている。分析対象者の中心はこのJ学科の学生である。

### （1）授業実践力について

学びがいのある授業の実践力を方向づける基盤として、どのような授業を学びがいのある授業ととらえるか、学びがいのある授業とはどのような条件を備えたものかに関する認識があげられる。こうした認識は授業を通じて創出しようとする成果（ねらい）やその実現へ向けた教授活動を規定すると考えられるからである。これをここでは「授業観」とする。これまでの研究では上記の意味での授業観を測定する尺度を取り扱ったものは見当たらないため、独自に尺度を構成することにしたい。

では一般に、授業の良否を判断する上で、どのような尺度が用いられるであろう。近年、学生による授業の評定結果を授業改善に活用する形での授業評価が大学においてさかんに行なわれるようになってきている。そこでは、「教師の声が聞き取りやすかったか」、「板書の文字は見やすかったか」、「視聴覚教材が活用されていたか」などのように、授業の形式的な側面での評定結果が問題にされることが多い。ここではこれを「形式重視の授業観」と呼ぶ。これに対し、そこで学ばれるべき内容が明確になっていたか、学習者の既有知識との関連が考慮されていたか、また、学習内容自体が相互に関連づけられていたか、学習の発展可能性を保証する内容になっていたか等々、授業を評価する上できわめて重要な視点を、取り扱われた内容の面から少なからず挙げることができる。このような「内容重視の授業観」を「形式重視の授業観」に対置させることができる。もちろん、両者は常に背反的なものだとはいえない。授業内容がより構造化されたものであれば、その結果として板書などが学習内容相互の関連性をより明らかにするような形式を備えたものとなりうるように、内容重視が結果的に形式に反映されることがあるからである。あるいは、よく吟味された教材が取り扱われていながら、教師の声や文字が明瞭でないことにより、学習者が内容を理解しにくくなるということも確かにありうる。しかしながら、先に見た学力低下・学習意欲の低下問題に対処する上では、教材自体の内容が学

習者にとって興味・関心・意欲を喚起するものとなることがいっそう重要である点を指摘したい。

この授業観については、特に、授業の内容重視か形式重視かを分析の中心的観点として、以下の内容について検討したい。

- ① 尺度の因子分析結果をふまえて、J学科と他学科とで学生が形成している授業に関する認識に違いがあるかを検討する（学科間比較）。
- ② J学科の学生について、学年により授業に関する認識に違いがあるかを検討する（学年間比較）。

## （2）教師としての対人関係スキルについて

既に述べたように、筆者らはこのスキルが共感的理解力、自己表現力、集団指導力という要素からなると想定した。

まず、共感的理解力の測定には、既に提案されている共感経験尺度改訂版（角田、1994）を用いる。この尺度は、他者理解にとっては単に他者に共感できるだけでなく、そこに自己と他者の個別性の認識が確立されていることが必要だという見地から、共有経験だけでなく共有不全経験も測定することにより、自他の個別性のあり方を評価しようとするものである。これにより同情と共感とを区別できるという利点をもつので、本研究の調査に適したものと考えられた。

自己表現力の測定では、アサーション尺度（村山ら、1991）に若干の変更を加えて使用した。この尺度は、自己表現が容易か困難かを測る自己主張抑制尺度の尺度（Restriction尺度）と自己の意志などを表現する際に他者に不快感を与える程度を測る自己主張様式の尺度（Assertion-Aggression尺度）からなっており、自己表現力の測定に適していると考えられた。

集団指導力については、すでに三隅ら（1977）や関ら（1997）などが教師のリーダーシップ行動測定尺度として類似の尺度を提案している。しかし、本研究では「児童との共感・交流」、「公平・公正な指導」、「集団の関係調整」という因子内容を想定して尺度を構成したいと考えたことから、三隅らの項目を参考にしながら、

独自の尺度を構成した（項目の詳細は後述）。ここではこれを「教師指導性尺度」と呼ぶことにする。

以上の三つの下位尺度について以下の分析を行なう。

- ① 各下位尺度の因子分析結果をふまえ、学科間の比較を行なう。
- ② J学科学生について学年間の比較を行なう。

これらにより、教員志望者が大多数を占めるJ学科の学生の特質を可能な限り明らかにすることが本研究の目的である。併せて、独自に作成した授業観尺度および教師指導性尺度を提案することも本研究の目的と位置づけうる。

## 方法

### 1 尺度及び質問項目について

#### 共感的理解力に関する尺度について

2005年11月と2006年1月、岩手県内のM大学の学生163名、M短期大学の学生269名、計432名に「共感経験尺度改訂版」（角田 1994）を実施して得たデータに基づいて、因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行い、固有値1以上を基準に3因子を抽出した。第1因子に因子負荷量の高い10項目は、下位尺度の「共有不全経験尺度」と同一であったが、「共有不全経験尺度」は、第2因子と第3因子に分かれた。角田（1994）では2因子構造になっていることから、改めて2因子に指定して因子分析を実施したところ、角田（1994）と一致した結果を得た。また、それぞれの $\alpha$ 係数は0.939と0.892であり、信頼性も高かった。以上のことから、本研究では、共感的理解力の測定尺度として「共感経験尺度改訂版」を使用した。回答は「とてもあてはまる」～「全くあてはまらない」の7段階評定である。

#### アサーションに関する尺度について

アサーションの測定に関しては、村山ら（1991）のアサーション尺度を参考にして項目を選択した。村山ら（1991）の尺度は、Restriction尺度（30項目）とAssertion（15項目）-Aggression（20項目）尺度からなる。

Restriction尺度に関しては、原著の因子負荷量が0.4以上の24項目を選択し、Assertion-Aggression尺度に関しては、負荷量が0.35以上の29項目（前者が14項目後者が15項目）を選択した。

選択した項目に基づいて2006年1月に予備調査を実施した。被験者はM大学の学生とM短期大学の学生522名である。Restriction尺度に関しては、固有値の減衰状況から、村山ら（1991）と同様、1因子構造を採用し、再度1因子に指定して因子分析を行った。因子負荷量0.5以上、他の因子の負荷量との差が0.1以上の10項目を本調査の項目として選んだ。 $\alpha$ 係数は0.777であった。Assertion-Aggression尺度に関しては、固有値の減衰状況から、2因子構造を採用し、改めて因子分析を実施した。因子負荷量が0.35以下の項目を除外して更に因子分析を行ったところ、第1因子がAggressionに関わる項目からなり、第2因子はAssertionに関わる項目からなっていた。なお、予備調査の結果では、Aggressionの15項目中10項目で、4段階評定のうちの「あまりあてはまらない」、「全くあてはまらない」2つの選択率が90%を超えていて、回答の偏りが大きいため、本調査ではAggression関係の項目は除外した。Assertion関係の項目に関しては、因子負荷量が0.4以上で他の因子の負荷量との差が0.1以上の8項目を採用した。 $\alpha$ 係数は0.751であった。なお、村山ら（1991）では4段階評定であるが、今回は「よくあてはまる」～「全くあてはまらない」の6段階評定に変更して実施した。

#### 授業観について

授業の内容重視か形式重視かという観点から「授業観」を測定する尺度が見あたらないため、新たに尺度を作成することとした。授業の内容重視という観点から、例えば、「多くの子どもが学習内容から発展した疑問を持つようになる」、「多くの子どもが学習した内容について『もっと知りたい』『さらに調べたい』と考えるようになる」などの質問項目を作成した。また、形式重視という点から、「教師が明瞭で聞きやすい言葉で話している」、「机間巡視が行き届い

ている」などの質問項目を作成した。これらの他に、よい授業にとって重要であると考えられることのできる内容の項目を加え、32項目の質問項目を作成した（表2参照）。「小学校のよい授業としての重要さ」を「とても重要である」～「全く重要でない」の6段階評定で回答してもらった。

#### 教師指導性について

教師指導性に関しては、三島ら（2004）、浜名ら（1993、1988）、三隅ら（1977）、関ら（1997）、中西（1998）を参考に項目を選択し、一部加筆修正した17項目に、新規に作成した2項目を加えた19項目を用いた（表3参照）。クラスの児童への様々な対処の場面を示し、「小学校の教師になったと仮定した場合、どの程度できると思うか」という観点から、「十分にできると思う」～「全くできないと思う」の6段階評定で回答を求めた。

## 2 調査実施時期

調査は、「共感経験尺度改訂版」と「Restriction尺度・Assertion尺度」を2006年4月下旬に実施し、「教師指導性」及び「授業観」は2006年6月上旬に実施した。1回目と2回目は、同じ講義の中で質問紙を配布し回収した。

## 3 被験者

被験者はM大学の文学部の学生である。「共感経験尺度改訂版」と「Restriction尺度・Assertion尺度」に関しては、欠損値のない被験者のデータに基づき、また「教師指導性」及び「授業観」に関しては、各々欠損値2個以内の被験者のデータに基づいて集計・分析を行った。表1は、それぞれの有効被験者数を性・学科・学年別に示したものである。

## 結果と考察

### 1 因子分析の結果について

#### (1) 授業観について

最初に固有値1以上を基準に8因子を抽出したが、第4因子以降の各因子には因子負荷量の高い項目が少なかった。そのため因子数を順次

減らして因子分析を行い、解釈のしやすさから4因子構造を採用して（表2）、因子負荷量が0.4以上で、他の因子の負荷量との差が0.1以上である項目を用いて解釈した。

第1因子には、「身近な事柄について、多くの子どもが今までとは違った見方ができるようになる」、「多くの子どもが、学習内容から発展した疑問を持つようになる」などの8項目が高い負荷量を示した。これらの項目は、学習した内容をさらに発展させたり、他の事柄と関連づけたりするといった内容であることから、「学習内容の発展・構造化の因子」と命名した。第2因子に負荷量の高い項目は「1時間の授業が『導入』『展開』…『まとめ』などから構成されている」、「前の授業で習った内容の復習を入れている」など6項目であった。これらは授業の方法や進め方に関連した内容であることから、「授業展開の因子」と命名した。第3因子に負荷量の高い項目は、「授業時間の始まりと終わりの時間をきちんと守っている」、「教師が明瞭な聞きやすい言葉で話している」などの4項目であり、授業の形式に関わる内容と考えることができることから、「授業形式の因子」と命名した。第4因子の項目は、「指導案通りに授業を進めている」、「重要な事項は、意味が分からなくても、きちんと覚えさせるようにしている」などの4項目であった。これらの項目の内容は、教師主導で効率よく授業を進めることに関連していると考えられることから、「学習量効率化の因子」と命名した。

4つの因子の負荷量の高い項目に基づく $\alpha$ 係数は、それぞれ0.825、0.736、0.668、0.652であり、信頼性は比較的高いといえる。そこで本研究では、この4因子を「授業観尺度」として用いて、分析・検討を進める。なお、第1因子の

「(17) 一人ひとりの子どもが他の子どもの発言をしっかりと聞いている」は、他の項目内容との共通点がわかりにくいいため、第1因子の項目から除外した。

## (2) 教師としての対人関係スキルについて

教師指導性19項目に関して、固有値1以上を基準に3因子を抽出した（表3）。因子負荷量が0.4以上で、他の因子の負荷量との差が0.1以上である項目を因子の解釈に用いた。第1因子に負荷量の高い項目は、「子どもが頑張ることができるようになったことを一緒に喜ぶ」、「子どもが失敗してもやさしく励ます」などの6項目であり、子どもとの交流や子どもへの情緒的サポートを表す内容であると考えられるため、「児童との交流の因子」と命名した。第2因子では、「必要なときには、子どもが口答えや反抗しても、しっかり指導する」、「子ども同士のもめ事を、どの子どもも納得がいくように処理する」などの5項目である。子ども達への公正で毅然とした姿勢での注意や指導に關係する内容であると考えられるので、「公正な注意・指導の因子」と命名した。第3因子では、「子どもが誰とでも仲良くなるように指導する」、「一人ひとりの苦手なところを他の子どもたちも受け入れられるようにする」などの3項目である。子ども同士の良好な関係を形成するように調整・指導する内容であると考え、「児童間の関係調整の因子」と命名した。なお、「(5) クラスでの子ども同士の話し合いを指導する」は、負荷量は0.4に達しないが第3因子の他の項目内容と関連が深いと考え、第3因子の項目に加えた。

それぞれ選択した項目に基づく3因子の $\alpha$ 係数は0.810、0.640、0.976であることから、信頼性は高いと判断し、本研究では、この3因子を

表1. 有効被験者数

	J学科					他学科					計
	4年	3年	2年	1年	小計	4年	3年	2年	1年	小計	
共感経験尺度	47	60	124	133	364	1	4	11	115	131	495
アサーション尺度	48	60	131	143	382	1	4	13	123	141	523
授業観	35	55	97	135	322		4	10	115	129	451
教師指導性	35	55	97	135	322		4	10	118	132	454

表2. 「授業観」(32項目)の因子分析の結果(主因子法・プロマックス回転)

質問項目	F 1	F 2	F 3	F 4	共通性
27 身近な事柄について、多くの子どもが今までとは違った見方ができるようになる。	<u>.768</u>	-.013	-.112	.057	.493
28 子ども同士が話し合ったり議論したりする時間を設けている。	<u>.693</u>	.007	-.055	-.037	.442
1 多くの子どもが、学習内容から発展した疑問を持つようになる。	<u>.646</u>	-.128	-.030	.132	.323
12 多くの子どもが、学習した内容について「もっと知りたい」「さらに調べたい」と考えるようになる。	<u>.628</u>	-.046	.121	-.078	.453
29 子どもの多様な意見や考え方を引き出し、それらを学習の目標と関連づけている。	<u>.626</u>	.110	-.021	-.025	.473
17 一人ひとりの子どもが他の子どもの発言をしっかりと聞いている。	<u>.486</u>	-.030	.322	-.098	.485
4 教える内容を子どもが知っていることや既に学習したことと関連づけている。	<u>.477</u>	.177	-.102	.034	.303
13 教師の発問が、そのまま子どもの追求したい内容になるように工夫されている。	<u>.422</u>	.071	.041	.180	.304
11 1時間の授業が、「導入」「展開」…「まとめ」などから構成されている。	-.022	<u>.600</u>	-.153	.196	.342
22 前の授業で習った内容の復習を入れている。	.081	<u>.593</u>	-.006	.007	.419
10 教える内容を、図や表に整理して教えている。	.058	<u>.558</u>	-.111	.090	.315
6 授業の最後に授業内容のまとめをきちんとしている。	-.112	<u>.473</u>	.201	-.039	.291
23 子ども一人ひとりの学習状況に応じた指導がなされている。	.185	<u>.431</u>	.034	-.121	.332
26 子どもに注目してもらいたい点や要点を板書する。	.066	<u>.418</u>	.101	.011	.292
15 授業時間の始まりと終わりをきちんと守っている。	-.090	-.135	<u>.659</u>	.017	.294
19 教師が明瞭な聞きやすい言葉で話している。	.102	.016	<u>.586</u>	-.134	.413
32 きれいで見やすい板書をしている。	-.026	.110	<u>.513</u>	.066	.356
16 机間巡視が行き届いている。	.005	.085	<u>.432</u>	.177	.328
7 指導案通りに授業を進めている。	-.007	.036	.008	<u>.647</u>	.436
31 重要な事項は、意味がわからなくても、きちんと覚えさせるようにしている。	-.020	-.060	.074	<u>.533</u>	.289
9 たくさんの内容を、とても要領よく教えている。	.159	.098	-.179	<u>.533</u>	.305
20 教科書にそった内容をもれなく教えている。	-.238	.253	.195	<u>.405</u>	.342
18 できるだけ均等に子どもを指名するようにしている。	.048	.149	.379	.026	.282
30 先生が面白いことを言って、子どもを笑わせることが多い。	.056	.003	.375	-.001	.171
2 教えた内容を早めに提示し、子どもにそれを使わせる時間を十分にとっている。	.350	-.050	.116	.255	.242
25 答が正しいかどうかではなく、答を出すまでの考え方を重視している。	.326	.335	.034	-.267	.394
21 1つの正しい解き方(考え方)だけでなく、他の解き方(考え方)も取り上げている。	.291	.336	-.043	.092	.323
24 子どもが活発に発言している。	.298	.227	.202	-.160	.383
5 教える内容をしばって、丁寧に教えている。	-.039	.241	.215	.028	.158
14 学習内容の定着のために、反復して記憶させている。	.028	.270	.198	.225	.310
8 よそ見やおしゃべりする子どもが少ない。	.079	-.047	.270	.277	.198
3 子どもの挙手や発言が整然となされている。	.273	-.174	.198	.206	.152
寄与率 (%)	23.1	5.7	2.5	1.9	
累積寄与率 (%)	23.1	28.8	31.3	33.2	

表3. 教師指導性（19項目）の因子分析結果（主因子法・プロマックス回転）

質問項目	F 1	F 2	F 3	共通性
13 子どもが頑張っているようになったことを一緒に喜ぶ。	<u>.821</u>	-.133	-.015	.558
4 子どもが失敗しても、やさしく励ます。	<u>.715</u>	.165	-.202	.472
10 子どもに何か困ったことがあるときには相談相手になる。	<u>.679</u>	.201	-.080	.565
18 子どもにいつも暖かく、やさしく話しかける。	<u>.550</u>	-.212	.354	.513
16 休み時間などに、子どもたちと話したり、遊んだりする。	<u>.485</u>	-.275	.342	.386
12 えこひいきせずに、子どもたちに公平に対応する。	<u>.417</u>	.125	.175	.404
3 必要なときには、子どもが口答えや反抗をしても、しっかり指導する。	-.017	<u>.699</u>	-.078	.414
2 子ども同士のもめ事を、どの子どもも納得がいくように処理する。	.097	<u>.643</u>	.042	.384
6 子どもたちが納得のいく理由でしかる。	-.133	<u>.531</u>	.205	.365
9 もしクラスにいじめがあったら、見逃さずにしかる。	-.010	<u>.448</u>	.181	.329
1 子どもが間違っただけをしたとき、すぐしかるのではなく理由を尋ねる。	.290	<u>.408</u>	.301	.283
14 子どもが誰とでも仲良くするように指導する。	.030	.032	<u>.732</u>	.537
17 一人ひとりの苦手なところを他の子どもたちも受け入れられるようにする。	.084	.106	<u>.710</u>	.527
11 クラスの子どもたちが協力しあえるように指導する。	.226	.096	<u>.485</u>	.527
19 問題のある子どもに適切に対応する。	.003	.306	<u>.403</u>	.414
5 クラスでの子ども同士の話し合いを指導する。	.062	.212	<u>.347</u>	.306
8 一人ひとりのよい所を他の子どもたちにも理解できるようにする。	.114	.348	.301	.447
15 子どもが悪いことをしたとき、どの子どもに対しても同じようにしかる。	.266	.253	.213	.398
7 クラスのことを自分だけで決めずに、子どもたちの意見も取り入れる。	.264	.281	.172	.381
寄与率 (%)	34.9	5.4	2.8	
累積寄与率 (%)	34.9	40.4	43.2	

「教師指導性尺度」として検討を進める。

## 2 学科間及び学年間の比較について

学科間の比較では、J学科1年生と他学科1年生を比較する。また、学年間の比較ではJ学科1～4年生における差異等について検討する。

### (1) 授業観について

各因子に関する被験者の得点は、当該の被験者の評定を合計し、項目数で除したものをあてた。J学科1年生と他学科1年生の平均と標準偏差を示したものが表4である。t検定の結果、4因子全てにおいて有意差が認められ、J学科の方が他学科より平均値が高く、「学習内容の発展・構造化」、「授業展開」、「授業形式」、「学習量効率化」、の重要さをより高く評価していることが明らかになった。このことは小学校教

師志望者を中心とするJ学科の学生の方が教職・教師あるいは教育への自我関与が強く、例えば、近年話題になることの多い学力低下、学習意欲の低下、学級崩壊などの問題やそれらを解決する授業とはどういうものかといった課題への関心が高いことの結果ではないかと考えられる。

次にJ学科の学年別平均と標準偏差を示したものが表5である。1要因の分散分析の結果4因子全てにおいてf値が有意であった。多重比較の結果、「学習内容の発展・構造化」では4年生>1年生>2年生、3年生>2年生であり、「授業展開」に関しては、4年生>2年生=1年生、3年生>2年生であった。また「授業形式」に関しては、4年生>3年生、4年生>1年生>2年生であった。それに対して、「学習



量効率化」では1年生>3年生>4年生、2年生>4年生であった。即ち「学習内容の発展・構造化」、「授業展開」、「授業形式」では4年生が最も評価が高く、特に「授業形式」では3年生に比較して4年生の評価が顕著に高くなっている。一方、「学習量効率化」では逆に最も評価が低くなっている。前3者の結果に関しては4年生が教育実習の体験を通して子ども達の理解を促進し知的好奇心を刺激するような学習内容、授業展開等の重要性を再認識するとともに、言葉遣い、板書、机間巡視なども重要であるとする授業のモデルやイメージを具体的に形成し

ているためと推測できる。

「学習内容の発展・構造化」、「授業展開」に関しては3年生も2年生より重要であるとしている。このことは入学後の2年間の教職に関わる専門的な講義や演習などを通して教材研究や児童理解に関する学習を進めてきたために生じたことではないかと考えられる。

「学習量効率化」では1年生から4年生へと重要度の評定が低くなる傾向が見られるが、これは低学年が教師の活動を中心に教師はどのように教えるかという側面に重点を置く傾向があり、それに対して高学年は子どもはどのように

表4. 「授業観」に関する学科間の比較（1年生のみ）

	J学科 (n=135)	他学科 (n=118)	t検定の結果
「学習内容の発展・構造化の因子」	5.08 (0.523)	4.90 (0.606)	p<.05 (t=2.538, df=251) J学科>他学科
「授業展開の因子」	4.98 (0.523)	4.79 (0.603)	p<.01 (t=2.673, df=251) J学科>他学科
「授業形式の因子」	5.05 (0.574)	4.88 (0.646)	p<.05 (t=2.207, df=251) J学科>他学科
「学習量効率化の因子」	4.02 (0.755)	3.80 (0.698)	p<.05 (t=2.385, df=251) J学科>他学科

注. 数値は因子ごとの平均評定値 (SD)

表5. 「授業観」に関するJ学科の学年間の比較

	4年生 n=35	3年生 n=55	2年生 n=97	1年生 n=135	1要因の分散分析の結果
「学習内容の発展・構造化の因子」	5.40 (0.439)	5.24 (0.510)	4.82 (0.608)	5.08 (0.523)	p<.01 (f=14.79, df=3.318) 4>1>2, 3>2
「授業展開の因子」	5.20 (0.541)	5.10 (0.528)	4.88 (0.529)	4.98 (0.523)	p<.01 (f=4.804, df=3.318) 4>2=1, 3>2
「授業形式の因子」	5.36 (0.536)	4.91 (0.651)	4.85 (0.686)	5.05 (0.574)	p<.01 (f=6.949, df=3.318) 4>3, 4>1>2
「学習量効率化の因子」	3.41 (0.864)	3.73 (0.582)	3.85 (0.625)	4.02 (0.755)	p<.01 (f=9.774, df=3.318) 1>3>4, 2>4

注. 数値は因子ごとの平均評定値 (SD)

学習するのかといった子ども中心のとらえ方へ重点が移っているのではないかと考えられる。

## (2) 教師としての対人スキルについて

### ① 共感的理解力について

まず角田 (1994) にもとづき、共感経験尺度改訂版の下位尺度である「共有経験尺度：SSE」と「共有不全経験尺度：SISE」の中央値

(SSE：51、SISE：39) を基準にして高得点群と低得点群に分けた。そしてこの2つの尺度の組み合わせによって両向型 (高SSE・高SISE)、共有型 (高SSE・低SISE)、不全型 (低SSE・高SISE)、両貧型 (低SSE・低SISE) の4つの類型に被験者を分類した。その結果、両向型103名、共有型128名、不全型131名、両貧型66名と

なった。

表6はJ学科と他学科の1年生の4類型の人数を示したものである。これについて $\chi^2$ 検定を行った結果、人数の偏りは1%水準で有意であった ( $\chi^2=11.848$ ,  $df=3$ ,  $p<.01$ )。残差分析を行ったところ、表7に示すように、J学科は共有型が多く不全型が少ないことが明らかになった。

次にJ学科における学年比較を行った。各学年の4類型の人数を示したものが表8である。 $\chi^2$ 検定の結果、有意な人数の偏りは見られなかった ( $\chi^2=10.753$ ,  $df=9$ ,  $ns$ )。

角田 (1994) は、SSEのみが高い共有型は、「対人関係には楽観的な態度をもち安定してい

る」が、「個別性の認識は低く、共有体験を自己に引きつけてしまう未熟な共感といえる」と述べている。この共有型が多く、「SISEのみが高く、他者との共有経験が得られにくい」不全型が少ないことから、J学科の1年生は他者との情緒的なつながりをもつことは比較的できると考えられる。しかし、4類型の中でもっとも共感性が高いとされる両向型は特に多いわけではなく、しかも、学年間の違いも見られなかった。角田 (1994) は、この両向型の場合は、「自他の個別性に基づいた他者理解につながる共感」であるのに対して、共有型は自他が未分化で、「本当の意味での自己理解ならびに他者

表6. 各学科の共感経験類型別人数

	両向型	共有型	不全型	両貧型	計
J学科	27 (26.72)	45 (34.06)	31 (38.25)	17 (20.96)	120
他学科	24 (24.28)	20 (30.94)	42 (34.75)	23 (19.04)	109
計	51	65	73	40	229

注. カッコ内は期待度数

表7. 表6の調整残差

	両向型	共有型	不全型	両貧型
J学科	0.09	3.21**	-2.06*	-1.38
他学科	-0.09	-3.21**	2.06*	1.38
計	51	51	51	51

\*  $p<0.5$  \*\* $p<.01$

表8. J学科の各学年の共感経験類型別人数

	両向型	共有型	不全型	両貧型	計
4年	10 (9.40)	18 (14.17)	8 (10.73)	4 (5.70)	40
3年	13 (12.23)	21 (18.42)	9 (13.95)	9 (7.40)	52
2年	21 (21.16)	23 (31.89)	33 (21.14)	13 (12.81)	90
1年	27 (28.21)	45 (42.52)	31 (32.19)	17 (17.09)	120
計	71	107	81	43	302

注. カッコ内は期待度数

理解はなされにくい」と述べている。

この共感的理解の重要性について最初に指摘したRogers (1957) は、「クライアントの私的な世界を、あたかも自分自身のものであるかのように感じとり、しかもこの“あたかも……のように” (as if) という性格を失わないこと—これが共感なのである」と述べている。また、このような共感 (empathy) と相手の感情に巻き込まれてしまう同情 (sympathy) との違いは、畠瀬 (1990) などにより、繰り返し指摘されている。

以上から、J学科の学生は他人の感情を共有し、情緒的な交流をもつことは得意であるが、同情とは異なる自他の個別性を認識した共感的理解力は、学年が上がっても獲得されているとは言い難い。そして、このようなJ学科の学生に対して、自己理解や他者理解につながり、他者の心理的成長に寄与し得る共感的理解力を育てていくためには、感情体験を共有するだけでなく、相手や状況全体を客観的に観察したり、内省したりする力をつけていくことが必要であると考えられる。

## ②アサーション尺度に関して

アサーションの下位尺度ごとにJ学科1年生と他学科1年生の比較を行った。その平均と標準偏差及びt検定の結果を示したものが表9である。Restriction尺度、Assertion尺度ともに有意な差は見られなかった。また、J学科の学年別の平均と標準偏差を示したものが表10である。一要因の分散分析の結果、Restriction尺度、Assertion尺度ともに学年間に有意なf値は見られなかった。

村山ら (1991) によると、アサーションは「対人関係における周囲と調和した自己主張」であり、この下位尺度であるRestriction尺度では自己主張の抑制度を測定している。また、Assertion尺度 (今回はAggression項目を使用せず、Assertion項目のみ使用した) は、適切な自己主張の程度を測定したものである。これらのいずれにもおいても差がなかったことは、教職志望の明確なJ学科の1年生であってもアサーティブな自己表現スキルをより多く身につけているわけではないこと、そして、大学での教育期間においても変化してはいないことが明らかになった。

このアサーションは、対人関係を円滑にしていくことから、教師に限らず身につけたいスキルである。しかし、教育現場では、教師は「自他相互尊重のアサーションを心掛ける生きたモデル」(園田・中釜2000)であり、教師自身の対人関係にとどまらず、児童生徒の対人関係や学級運営にも多大な影響を及ぼしている。このようなことから、今後、大学においてもアサーションを高めていくような取り組みが必要であると考えられる。

## ③教師指導性について

被験者の各因子の得点は「授業観」と同様に算出した。J学科1年生と他学科1年生の平均と標準偏差を示したものが、表11である。t検定の結果、3因子全てにおいて有意な差が認められ、J学科の方が他学科よりも平均値が高かった。児童との交流や児童への公正な注意・指

表9. 「アサーション」に関する学科間の比較 (1年生のみ)

	J学科 (n=143)	他学科 (n=123)	t検定の結果
Restriction尺度	35.1 (4.094)	34.7 (4.280)	ns. (t=0.831, df=264)
Assertion尺度	20.9 (3.958)	21.3 (3.728)	ns. (t=-0.538, df=264)

注. 数値は平均値 (SD)

表10. 「アサーション」に関する J 学科の学年間の比較

	4 年生 (n=48)	3 年生 (n=60)	2 年生 (n=131)	1 年生 (n=143)	1 要因の分散分析の結果
Restriction尺度	35.9 (4.036)	34.4 (3.764)	34.9 (4.243)	35.1 (4.094)	ns. (f=1.221, df=3,378)
Assertion尺度	20.0 (3.974)	19.7 (3.914)	20.7 (3.784)	20.9 (3.958)	ns. (f=2.140, df=3,378)

注. 数値は平均値 (SD)

表11. 「教師指導性」に関する学科間の比較 (1 年生のみ)

	J 学科 (n=135)	他学科 (n=115)	t 検定の結果
「児童との交流の因子」	5.17 (0.587)	4.77 (0.660)	p<.001 (t=5.050, df=248) J 学科>他学科
「公正な指導・注意の因子」	4.58 (0.612)	4.39 (0.574)	p<.05 (t=2.507, df=248) J 学科>他学科
「児童間の関係調整の因子」	4.44 (0.738)	4.26 (0.707)	p<.05 (t=2.060, df=248) J 学科>他学科

注. 数値は平均値 (SD)

表12. 「教師指導性」に関する J 学科の学年間の比較

	4 年生 n=35	3 年生 n=55	2 年生 n=97	1 年生 n=135	1 要因の分散分析の結果
「児童との交流の因子」	5.46 (0.407)	5.17 (0.570)	5.00 (0.563)	5.17 (0.587)	p<.01(f=6.739, df=3,318) 4>1>2, 4>3
「公正な指導・注意の因子」	4.63 (0.506)	4.45 (0.526)	4.42 (0.510)	4.58 (0.612)	ns. (f=2.249, df=3,318)
「児童間の関係調整の因子」	4.71 (0.581)	4.48 (0.687)	4.27 (0.605)	4.44 (0.738)	p<.01(f=4.459, df=3,318) 4>2=1,

注. 数値は平均値 (SD)

導、児童間の関係調整に関しては、他学科よりも J 学科の方が「自分ができるだろう」と考えていることが明らかになった。

この点に関しては、先にも述べたように、J 学科の学生は小学校教師志望者が中心をなしており、もともと子どもとの関わりに関心が高く、自分は小学校教師に向いていると考えている可能性が高いこと、また、他学科の学生に比べて日頃の授業等（例えばビデオ等の映像資料の視聴、小学校での研究授業の参観や学校行事等への参加などを含む）を通して、教職に関する知識や情報を得る機会を多く持っているであろうことが関係していると考えられる。

表12は J 学科の学年別の平均と標準偏差を示したものである。1 要因の分散分析を行ったと

ころ、「児童との交流」及び「児童間の関係調整」において f 値が有意であった。多重比較の結果、「児童との交流」では 4 年生>1 年生>2 年生、4 年生>3 年生であった。「児童間の関係調整」では 4 年生>2 年生=1 年生であった。それに対して「公正な指導・注意」では学年間に違いは見られなかった。子どもとの交流や子ども同士の関係調整に関して 4 年生の方が他の学年よりも「自分ができるだろう」と考えていることが明らかになった。

4 年生は既に教育実習を経験しており、また上述したように教職に関する知識や情報を得る機会を最も多く持ってきたといえる。こうしたことが結果に反映していると推測できる。

「公正な指導・注意」で学年間に違いが見ら

れなかった点に関しては、学生が子どもとの交流を通じて親しい関係を維持することを重要視するとともに、公正な態度で指導・注意したり、厳しい態度で臨んだりすることが子どもとの関係を損なうものと捉えているためではないかと考えられる。子どもに事の善悪を指導することは小学校教育にとって大切なことであり、三島ら(2004)が述べているように、子どもが教師に対して「自信・客観」のイメージを持つことが学級雰囲気「認め合い」をもたらす要因になることを勘案すれば、学生達が子どもとの関係を損なうことなく、時に厳しく時に毅然とした態度で公正に対処する必要があることを認識し、実行できるように教育することは、教員養成において留意すべき要点であるといえる。

### 今後の課題

本研究では、教員志望者の多いJ学科の学生を中心に、「授業観」および「教師としての対人関係スキル」に関する実態調査を行なった。そこで得られた特徴的な結果を整理しながら、今後の課題について述べる。

#### 1. 授業観について

J学科の学年間に違いが見られ、1生を除くと学年が高くなるほど、授業の内容・形式ともより重要と判断することが確認された。学年間の差異の様相から、当該学年での学習経験や教育実習経験が授業について重視する観点に影響を与えているものと推察された。1年生については、多くの項目で特に2年生よりも重要度を高く評定し、学年による変化の傾向から逸脱する形の結果となった。この理由として、教員志望者が多いことにより授業への関心が高いこと、あるいは、授業に対する観点が未分化であることが考えられた。この点は今後、現1年生の変化や新1年生と他学年との差異について調べることで、いずれの解釈が妥当か確認することができよう。また、学力低下・学習意欲の低下問題への対応という観点から、内容重視の授業観とそれにもとづく実践力の形成を促進するために、いかなる学習が有効かについて検討する必要がある。

#### 2. 教師としての対人関係スキルについて

まず、共感経験尺度による測定では、共有型が多いという傾向がJ学科のどの学年にも共通しており、学年間での違いは見出されなかった。つまり、他者の感情を共有することは得意だが、同情とは異なる自他の個別性の認識にもとづいた共感的理解の形成という点は、学年を問わず不十分であることが示唆された。

また、アサーションの測定結果においても、J学科の学年間で差が認められず、アサーティブな自己表現スキルが大学における教育期間で変化していないことが明らかになった。

教師指導性尺度では、第2因子である「公正な指導・注意の因子」のみにおいて、学年間の差異が見られなかった。

これらのことから、J学科の学生は、児童との交流や共感については一定の効力感を獲得していくという変化を示すが、他者から一定の距離を置いて客観的に自他の関係をとらえたり、公正な立場から自己の主張を明確に相手に伝達(指導)したりするという点では、学年が上がっても自己の可能性の認知が変化を示すには至っていない。したがって、この点の改善が今後の教育における一つの課題となる。

#### 3. 授業観尺度および教師指導性尺度について

本研究で使用した「授業観尺度」および「教師指導性尺度」は独自のもの、あるいは独自性の強いものといってよい。授業観尺度では、想定したような授業の内容重視、形式重視の認識に関わる因子を抽出することができ、これにより学生の認識の実態を多少とも明らかにしえた。

また、教師指導性尺度でも、想定したような児童との交流、公正な指導・注意、児童の関係調整という3因子が抽出され、これによって、先述のようなJ学科学生の特質を検討することが可能となった。

しかし、いずれの尺度でも信頼性が必ずしも高くない因子も見られるため、なお質問項目を加除修正し、より信頼性の高い尺度を構成することにより、さらに詳細な実態把握が可能になると考えられる。なお、紙幅の関係上、各尺度

間の関連性についての結果を報告できなかったため、尺度の改訂も含め、稿を改めて報告したい。

## 引用文献

- 浜名外喜男・登民夫・吉田寿夫 1988 学級における教師行動と教師の指導態度に対する児童の認知 兵庫教育大学研究紀要、9、79-92.
- 浜名外喜男・松本昌弘 1993 学級における教師行動の変化が児童の学級適応に与える影響 実験社会心理学研究、33、101-110.
- 島瀬稔 1990 クライアント中心療法（小此木啓吾・成瀬悟策・福島章（編）臨床心理学体系第7巻 心理療法①）金子書房 163-186.
- 藤澤伸介 2002 ごまかし勉強（上）学力低下を助長するシステム 新曜社
- 市川伸一 2002 学力低下論争 筑摩書房
- 岩手県教育委員会 2005 教職員の人材育成に関する検討委員会報告
- 角田豊 1994 共感経験尺度改訂版（EESR）の作成と共感性の類型化の試み 教育心理学研究、42、193-200.
- 荻谷剛彦・志水宏吉・清水睦美・諸田裕子 2002 調査報告「学力低下」の実態 岩波書店
- 三島美砂・宇野宏幸 2004 学級雰囲気及ぼす教師の影響力 教育心理学研究、52、414-425.
- 三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ 1977 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究 教育心理学研究、25、157-166.
- 文部科学省ホームページ <http://www.mext.go.jp/b-menu/houdou/11/09/990903a.htm>.
- 村山正治・山田裕章・峰松修・冷川昭子・田中克江・田村隆一 1991 精神的健康に関する研究 -アサーション尺度の改訂と分析- 健康科学、13、97-103.
- 中西良文 1998 教師有能感についての探索的研究 -尺度構成の検討- 学校カウンセリング研究、1、17-26.
- Rogers,C.R. 1957 The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. Journal of Consulting Psychology, 21, 95-103. 伊藤博（訳）1966 パースナリティ変化の必要にして十分条件（伊藤博（編）ロジャーズ全集第4巻 サイコセラピの過程）岩崎学術出版社 117-140.
- 関文恭・古山尚浩・三隅二不二 1997 看護専門学校における担当教員のリーダーシップ行動測定尺度作成とその妥当性 九州大学医療技術短期大学部紀要、24、25-32.
- 園田雅代・中釜洋子 2000 子どものためのアサーション・グループワーク 日本精神技術研究所