

岐阜大学教育学部の専門的能力に関する教育効果の検討 —教育学部生への卒業時のアンケート調査の分析から—

教職実践開発専攻	平澤紀子
技術教育講座	江馬論
音楽教育講座	朝田健
家政教育講座	大藪千穂
学校教育講座	緒賀郷志
国語教育講座	山田敏弘

I. はじめに

岐阜大学教育学部の専門的能力は、教師としての力量である。とりわけ、本学部では、教師としての実践的な力を養成していくために、体験と省察を往還する教員養成カリキュラムに取り組んできた。これは、ACTプラン（Active Collaboration Teaching Plan: 行動的連携教育計画）と呼ばれ、1年次から4年次までにわたる体系的なプログラムである。1年次には、附属小・中学校での観察体験をする教職トライアル（2単位）、2年次には岐阜県内の小・中学校での実践試行する教職リサーチ（1 or 2単位）、3年次には従来の教育実習である「教職プラクティス（4 or 8単位）」、4年次には週1回程度、合計60時間、岐阜県内の小中学校での授業支援・個別支援を体験する「教職インターン（2単位）」を行う。その教育効果については、ACTプランの開始当初から、卒業時に学生へのアンケート調査を行い、検討してきた（宮本、2008、2010）。

本報では、教育学部の専門的能力に関する教育効果について、平成24年度卒業時のアンケート調査におけるACTプランの評価と大学の授業・学校での実習・課外活動等を通じて向上した力の評価から検討する。加えて、ACTプランの1期生から第6期生にわたる経年的分析結果についても報告する。

II. 方法

1. 調査対象

平成24年度教育学部の卒業生268名を対象とした。経年的分析については、ACTプランを開始した1期生（平成16年度入学・平成19年度卒業）から6期生（平成21年度入学・平成24年度卒業）までの回答を対象とした。

2. 調査時期

平成25年3月に、卒業予定の学生に質問紙を配布し、マークカードによる50問の質問への回答を求めた。回答は学内に回収箱を設置し、学生個人が回収箱に投入することにより行った。

3. 質問項目

質問項目は、所属講座、4月からの進路・職業1項目、入学動機6項目、ACTプランの4企画、大学の授業・教育実習・課外活動等の全体を通じて向上した力に関する項目であった。

ACTプランの質問項目は、教職の理解・適性、子ども理解、教材研究、授業展開、学級経営に関して、各企画のねらいに応じた水準が設定され、教職トライアル6項目、教職リサーチ6項目、教職プラクティ

ス7項目、教職インターン6項目であった。回答は5段階評価（1：全く当てはまらない、2：あまり当てはまらない、3：どちらともいえない、4：少し当てはまる、5：非常に当てはまる）で得た。

大学の授業・学校での実習・課外活動等を通じて向上した力に関する質問項目は、対人理解、コミュニケーション、子ども理解、教材研究、授業展開、学級経営に関する9項目であった。回答は5段階評価（1：全く向上していない、2：あまり向上していない、3：どちらともいえない、4：少し向上した、5：非常に向上した）で得た。

4. 集計・分析方法

平成24年度のアンケート分析については、宮本（2008）に従った。5段階評価の「4：少し当てはまる」と「5：非常に当てはまる」を肯定的評価とし、「1：全く当てはまらない」「2：あまり当てはまらない」「3：どちらともいえない」を非肯定的評価として集計した。そして、肯定的評価と非肯定的評価の二項検定を行った。統計解析にはjs-STAR 2012を使用した。

経年的分析については、宮本（2010）に従った。5段階評価の「1：全く当てはまらない」を「-2」、「2：あまり当てはまらない」を「-1」、「3：どちらともいえない」を「0」、「4：少し当てはまる」を「+1」、「5：非常に当てはまる」を「+2」と点数化して、平均値（以後、評価点）を算出した。評価点がプラスであれば肯定的評価、マイナスは否定的評価である。評価点が0.5を超えていれば「ほぼある／ほぼ満足」、1.0を超えていれば「ある／満足」、1.5を超えていれば「十分ある／十分満足」と考えられる。

Ⅲ. 結果

1. 平成24年度卒業時のアンケート結果

1) 回収率と回答者

回答数（回収率）は137名（51%）であった。図1に、ACTプラン参加の実態を示した。

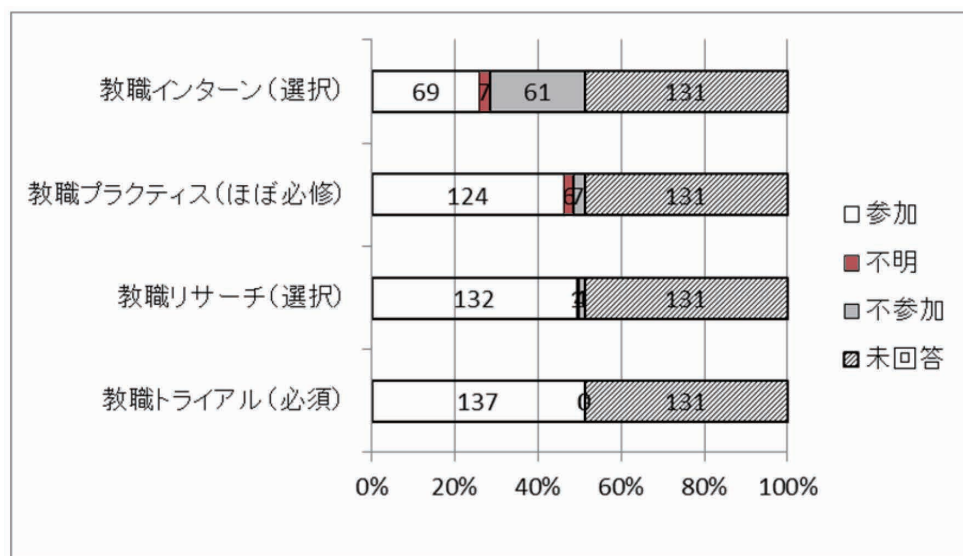


図1 ACTプラン参加の実態

1年次の教職トライアルは必須科目であるために全ての学生が参加している。2年次の教職リサーチは選択科目であり、不参加の学生が数名いた。3年次の教職プラクティスは生涯教育課程の学生を除いて必須科目である。4年次の教職インターンは選択科目で、教員志望意欲の高い学生が参加している。

表1に、回答者の大学入学動機と4月からの進路・職業のクロス集計結果を示した。

表1 大学入学動機と卒業後の進路・職業

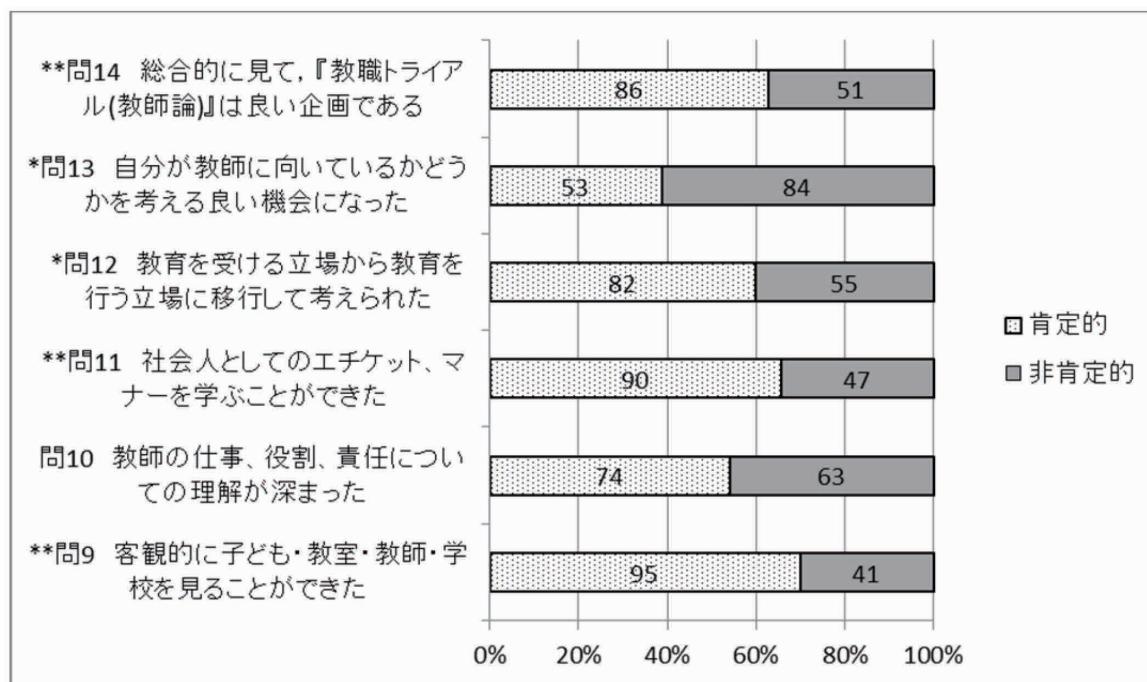
		『教員になりたかったから』岐阜大学教育学部に入学した					計
		1全く当てはまらない	2あまり当てはまらない	3どちらともいえない	4少し当てはまる	5非常に当てはまる	
進路・職業の 4月からの	1教員（常勤）	3	8	10	14	40	75
	2教員（非常勤）	③	0	0	2	①	5
	3大学院生	3	2	1	8	9	23
	4公務員	3	1	1	2	1	8
	5会社員	②	4	0	2	④	10
	6非常勤（教育関係以外）	1	1	0	1	0	3
	7その他・未定	0	2	2	3	3	10
計		14	14	18	32	56	134
		28 (21%)		18 (13%)	88 (66%)		

回答者134名について、『教員になりたかったから』に「4：少し当てはまる」「5：非常に当てはまる」と回答した「教員になりたい」と入学した学生は88名（66%）であった。「1：全く当てはまらない」「2：あまり当てはまらない」と回答した「教員になりたい」と思わないで入学した学生は28（21%）であった。

①「教員になりたい」と入学した88名のうち「教員となって（常勤・非常勤）」卒業していく学生は57名（65%）であった。また、②「教員になりたい」と思わないで入学した28名のうち「教員以外となって」卒業していく学生は8名（29%）であった。③「教員になりたい」と思わないで入学した28名のうち「教員となって」卒業していく学生は11名（39%）であった。④「教員になりたい」と入学した88名のうち「教員以外となって」卒業していく学生は7名（8%）であった。

2) 教職トライアルについて

図2に、教職トライアルについての6項目の評価結果を示した。



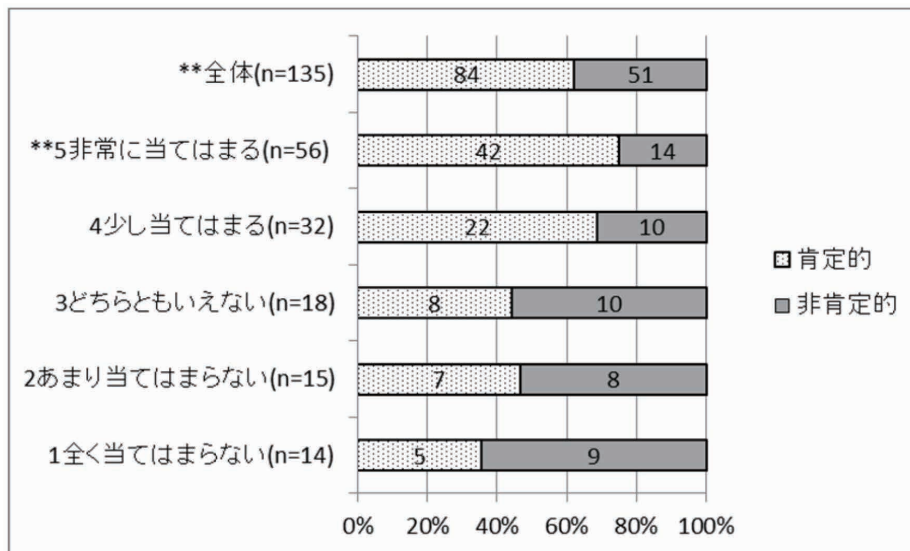
** 1%水準で有意差 * 5%水準で有意差

図2 教職トライアルの評価結果

「問9 客観的に子ども・教室・教師・学校を見ることができた」(p<.01)、「問11 社会人としてのエチケット

ト、マナーを学ぶことができた」(p<.01)、「問12 教育を受ける立場から教育を行う立場に移行して考えられた」(p<.05)、「問14 総合的に見て、『教職トライアル (教師論)』は良い企画である」(p<.01)と肯定的評価が有意に多かった。一方、「問10 教師の仕事、役割、責任についての理解が深まった」に有意差はなかった。また、「問13 自分が教師に向いているかどうかを考える良い機会になった」(p<.01)については、非肯定的評価が有意に多かった。

教職トライアルは入り口であり、学生の教職志望との関連が深いと考えられる。そこで、図3に、教職トライアルの総合評価(問14)について入学動機との関連で分析しその結果を示した。

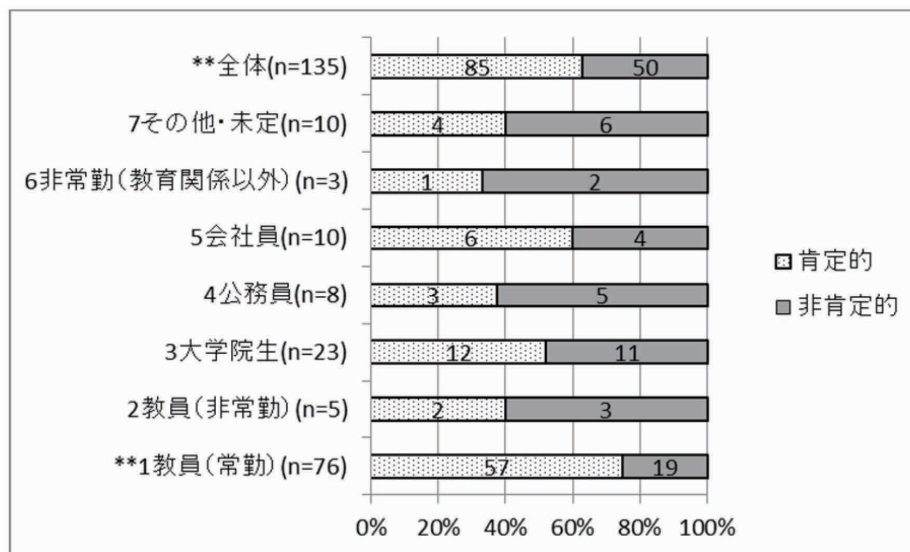


** 1%水準で有意差 * 5%水準で有意差

図3 入学動機「教員になりたい」と「教職トライアル」総合評価

「教員になりたい」ために岐阜大学教育学部に入学したとの質問に、「非常に当てはまる」と回答した下位群56名で、肯定的評価が有意に多かった(p<.01)。

図4に、4月からの進路・職業と「教職トライアル」の総合評価を示した。



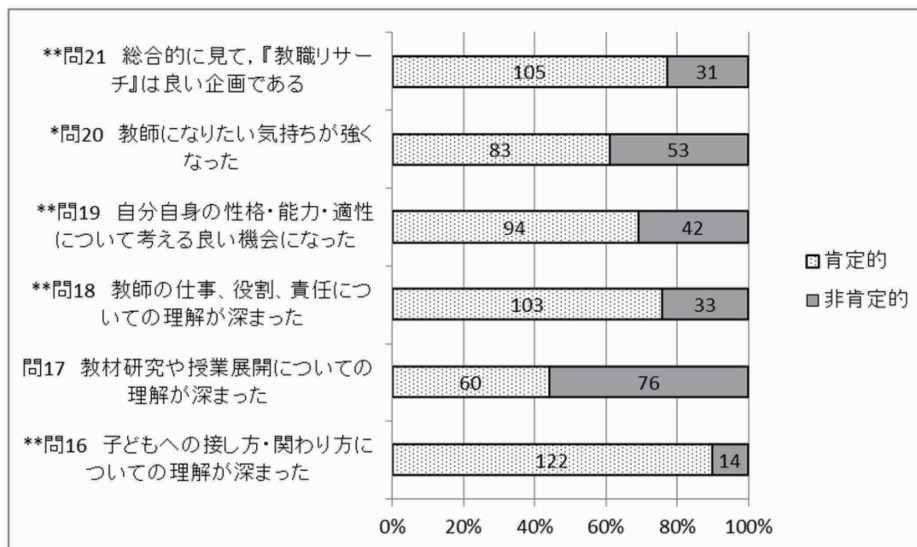
** 1%水準で有意差 * 5%水準で有意差

図4 4月からの進路・職業と「教職トライアル」総合評価

教員(常勤)として4月から教壇に立つ予定の下位群76名で、肯定的評価が有意に多かった。

3) 教職リサーチについて

図5に、教職リサーチの評価結果を示した。



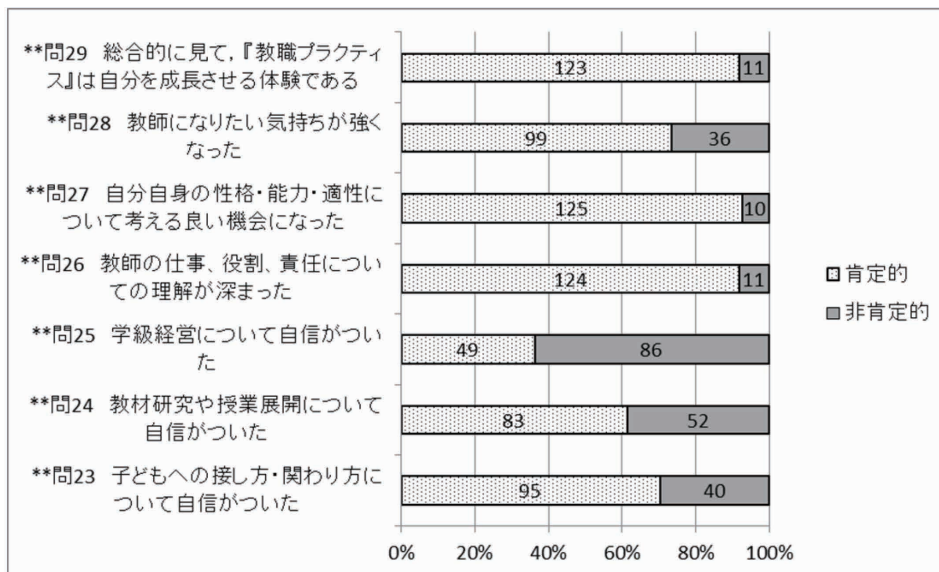
** 1%水準で有意差 * 5%水準で有意差

図5 教職リサーチの評価結果

「問16 子どもへの接し方・関わり方についての理解が深まった」(p<.01)、「問18 教師の仕事、役割、責任についての理解が深まった」(p<.01)、「問19 自分自身の性格・能力・適性について考える良い機会になった」(p<.01)、「問20 教師になりたい気持ちが強くなった」(p<.05)、「問21 総合的に見て、『教職リサーチ』は良い企画である」(p<.01)と肯定的評価が有意に多かった。一方、「問17 教材研究や授業展開についての理解が深まった」は肯定的評価が有意に多くはなかった。

4) 教職プラクティスについて

図6に、教職プラクティスの評価結果を示した。



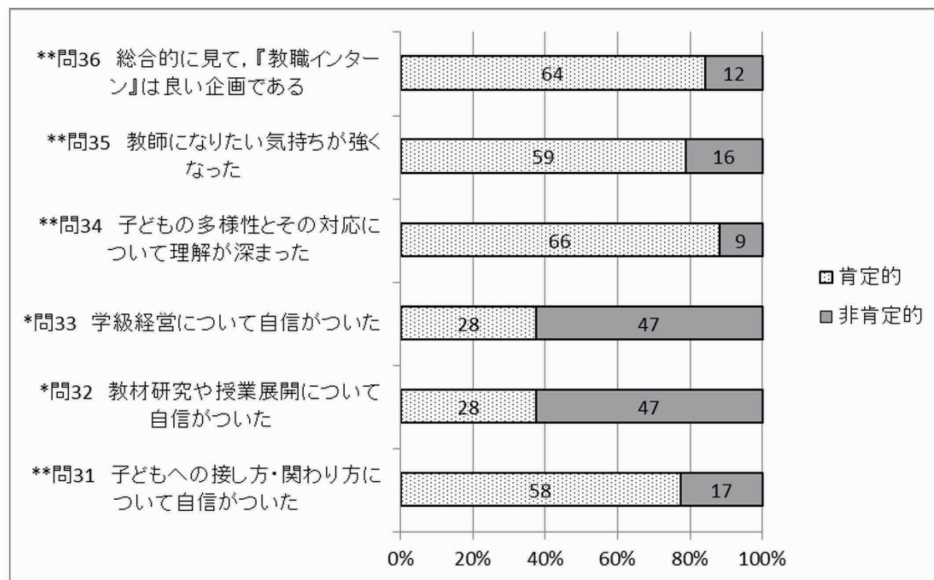
** 1%水準で有意差 * 5%水準で有意差

図6 教職プラクティスの評価結果

「問23 子どもへの接し方・関わり方について自信がついた」(p<.01)、「問24 教材研究や授業展開について自信がついた」(p<.01)、「問26 教師の仕事、役割、責任についての理解が深まった」(p<.01)、「問27 自分自身の性格・能力・適性について考える良い機会になった」(p<.01)、「問28 教師になりたい気持ちが強くなった」(p<.01)、「問29 総合的に見て、『教職プラクティス』は自分を成長させる体験である」(p<.01)と肯定的評価が有意に多かった。一方、「問25 学級経営について自信がついた」(p<.01)は非肯定的評価が有意に多かった。

5) 教職インターンについて

図7に、教職インターンの評価結果を示した。



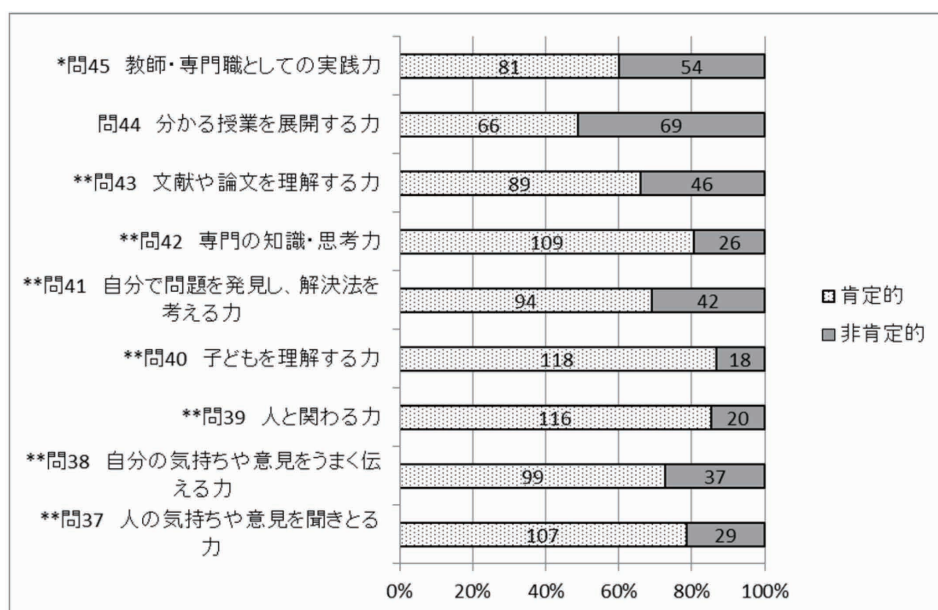
** 1%水準で有意差 * 5%水準で有意差

図7 教職インターンの評価結果

「問31 子どもへの接し方・関わり方について自信がついた」(p<.01)、「問34 子どもの多様性とその対応について理解が深まった」(p<.01)、「問35 教師になりたい気持ちが強くなった」(p<.01)、「問36 総合的に見て、『教職インターン』は良い企画である」(p<.01)と肯定的評価が有意に多かった。一方、「問32 教材研究や授業展開について自信がついた」(p<.05)、「問33 学級経営について自信がついた」(p<.05)は非肯定的評価が有意に多かった。

6) 大学の授業・学校での実習・課外活動等で向上した力について

図8に、大学の授業・学校での実習・課外活動等で向上した力の評価結果を示した。



** 1%水準で有意差 * 5%水準で有意差

図8 大学の授業・学校での実習・課外活動等で向上した力

「問37 人の気持ちや意見を聞きとる力」($p<.01$)、「問38 自分の気持ちや意見をうまく伝える力」($p<.01$)、「問39 人と関わる力」($p<.01$)、「問40 子どもを理解する力」($p<.01$)、「問41 自分で問題を発見し、解決法を考える力」($p<.01$)、「問42 専門の知識・思考力」($p<.01$)、「問43 文献や論文を理解する力」($p<.01$)、「問45 教師・専門職としての実践力」($p<.01$)と肯定的評価が有意に多かった。一方、「問44 分かる授業を展開する力」については肯定的評価が有意に多くはなかった。

2. ACTプランの経年的分析結果について

図9から図11に、ACTプラン1期生（平成16年度入学・平成19年度卒業）から6期生（平成21年度入学・平成24年度卒業）にわたる各企画の経年的分析結果を示した。

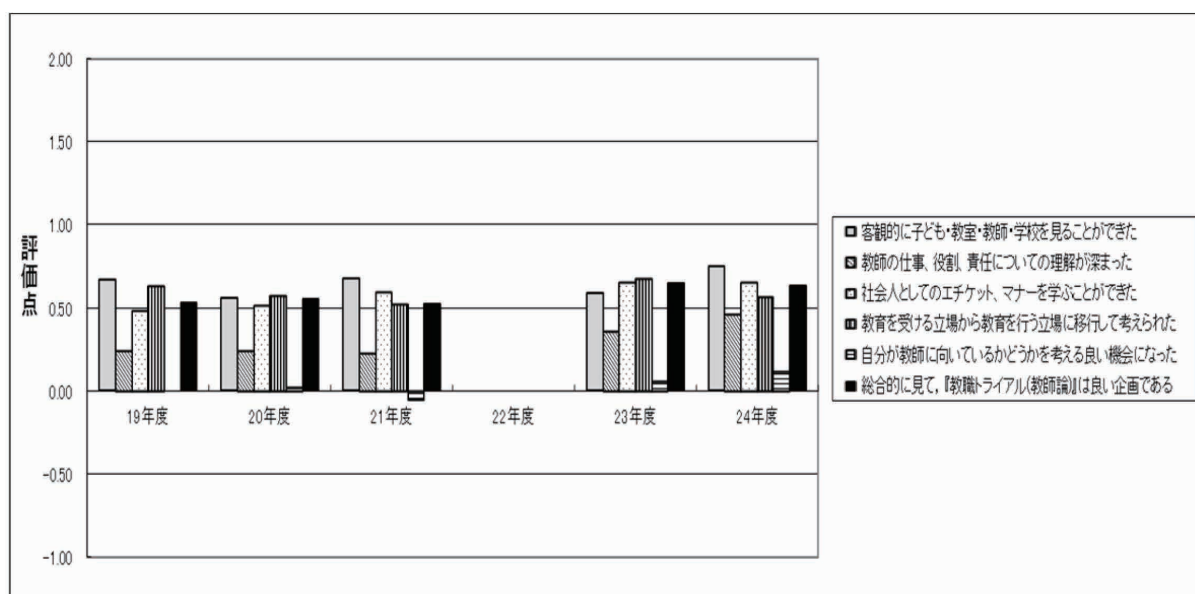


図9 平成19年度から平成24年度の教職トライアルの評価結果

図9に示すように、「客観的に子ども・教室・教師・学校を見ることができた」「社会人としてのエチケット、マナーを学ぶことができた」「教育を受ける立場から教育を行う立場に移行して考えられた」「総合的に見て、『教職トライアル（教師論）』は良い企画である」はほぼ0.5を超えており、「ほぼ満足」と評価されている。一方、「教師の仕事、役割、責任についての理解が深まった」は0.5以下であるが、H23、H24年度と増加している。「自分が教師に向いているかどうかを考える良い機会になった」は0.5以下である。以上から、教職トライアルのねらいはほぼ達成されているが、教師の適性についての効果は十分とはいえない。

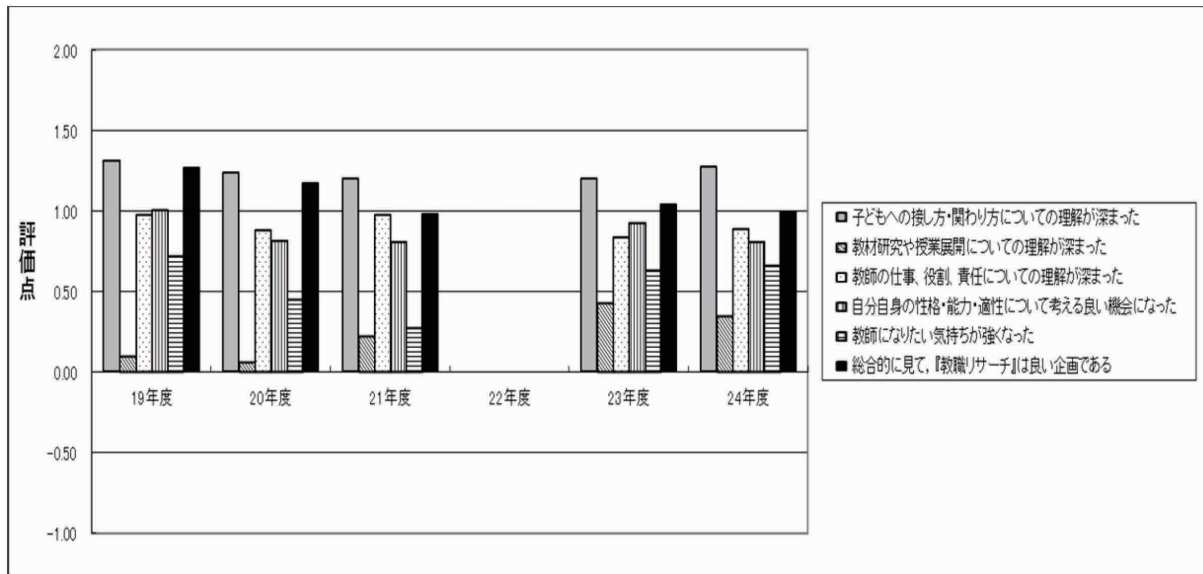


図10 平成19年度から平成24年度の教職リサーチの評価結果

図10に示すように、「子どもへの接し方・関わり方についての理解が深まった」「総合的に見て、『教職リサーチ』は良い企画である」はほぼ1.0を超えている。「教師の仕事、役割、責任についての理解が深まった」「自分自身の性格・能力・適性について考える良い機会になった」「教師になりたい気持ちが強くなった（H19、H23、H24）」は0.5を超えていた。「教材研究や授業展開についての理解が深まった」は0.5以下である。これは教職リサーチにおいて必ずしも指導されない内容である。以上から、教職リサーチのねらいは達成され、十分な効果があるといえる。

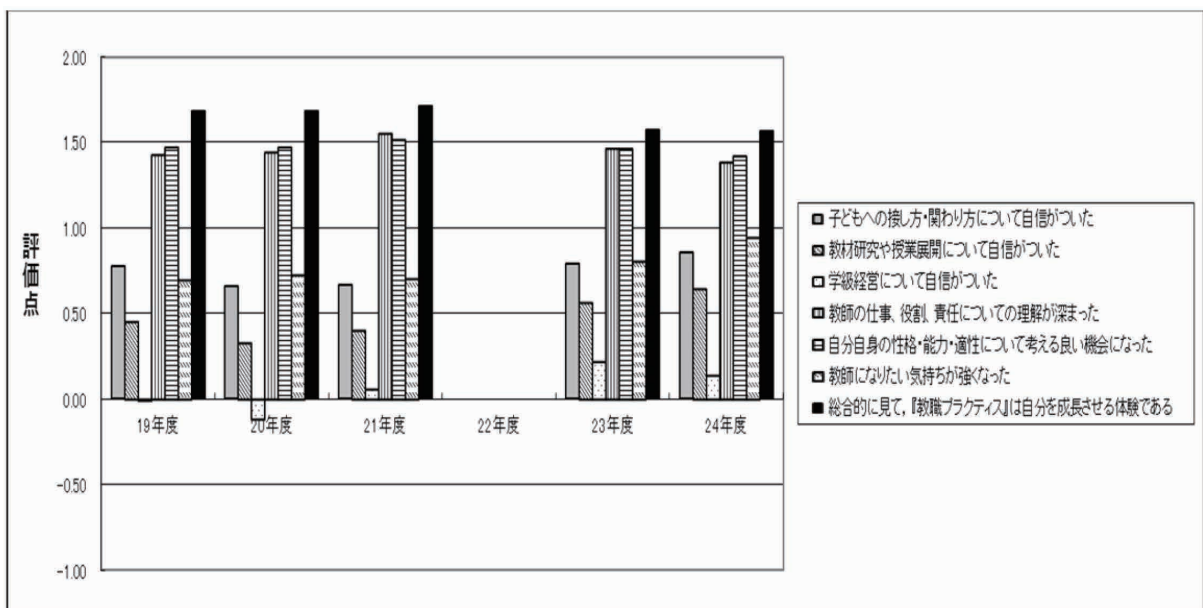


図11 平成19年度から平成24年度の教職プラクティスの評価結果

図11に示すように、「教師の仕事、役割、責任についての理解が深まった」「自分自身の性格・能力・適性について考える良い機会になった」「総合的に見て、『教職プラクティス』は自分を成長される体験である」は1.0を超えており、「十分に満足」と評価されている。また、「子どもへの接し方・関わり方について自信がついた」「教師になりたい気持ちが強くなった」は0.5を超えており、「満足」と評価されている。「教材研究や授業展開について自信がついた」はH19～H21年度0.5以下であるが、H23年度以降は0.5を超えている。一方、「学級経営について自信がついた」は0.5以下である。これは、教育プラクティスでは達成が難しい項目である。以上から、教職プラクティスのねらいは達成され、十分な効果があるといえる。

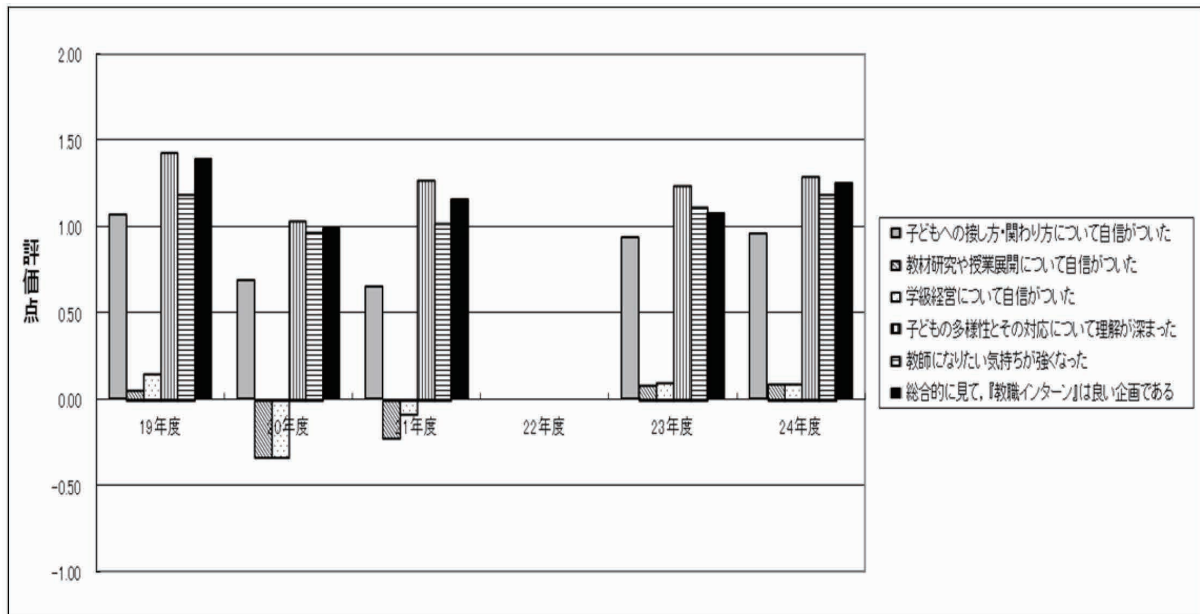


図12 平成19年度から平成24年度の教職インターンの評価結果

図12に示すように、「子どもへの接し方・関わり方について自信がついた」「子どもの多様性とその対応について理解が深まった」「教師になりたい気持ちが強くなった」「総合的に見て、『教職インターン』は良い企画である」はほぼ1.0を超えており、「十分に満足」と評価されている。「教材研究や授業展開について自信がついた」「学級経営について自信がついた」は0.5以下あるいはマイナスである（H20、H21年度）。このことは、教職インターンにおいて必ずしも体験できない内容である。以上から、教職インターンのねらいは達成され、十分な効果があるといえる。

IV. 考察

平成24年度卒業時のアンケート結果から、ACTプランについては各企画でねらう教師としての実践力はほぼ肯定的に評価され、いずれの企画も総合的な満足度は高かった。本アンケートの回答者の6割は、教師になりたくて入学し、教師となって卒業していく学生であった。したがって、教員養成としてのACTプランの教育効果は十分にあるといえよう。

ただし、いくつか課題も指摘される。まず、1年次に行われ、入り口となる教職トライアルである。「教師の仕事、役割、責任についての理解が深まった」は肯定的評価が多いとはいえ、「自分が教師に向いているかどうか考えるよい機会となった」は非肯定的な評価であった。大学入学動機や4月からの進路・職業との関連でみると、教師になりたくて入学し、教師となって卒業していく学生では肯定的に評価されている。すなわち、教師になりたいことが定まっている学生には良い企画であるが、そうでない学生に対しては検討の余地があるといえよう。

一方、教職リサーチでは「教材研究・授業展開の理解」、教職プラクティスでは「学級経営の自信」、教職

インターンでは「教材研究・授業展開の自信、学級経営の自信」で肯定的な評価ではなかった。これらの項目については、当該の企画では達成が難しい場合がある。例えば、観察参加を主とする教職リサーチでは、教材研究や授業展開の説明がなければ、学生の理解することが難しい。また、機会がない項目もある。例えば、教師の手伝いを通じて主体的な学びをする教職インターンにおいては、必ずしも教材研究や授業をする機会はない。

こうした傾向は、経年的分析においても同様に示されている。教職トライアルの他は全体的にほぼあるいは十分満足の評価が占めた。一方、評価の低い項目については、部分的な改善はあるものの、ほぼ定まっていた。この結果について、とくに課題が認識されれば、「自信」に関する評価は低くなり、それは教育効果とも考えられる。体験と省察を往還する中で、課題に気づくとともに、それを整理する指導が重要である。また、各内容について、どこまで学生に求めるのかも今後検討していく必要がある。

大学の授業・学校での実習・課外活動等で向上した力については、対人的能力、コミュニケーション能力、問題発見・解決力、専門の知識・思考力、「教師・専門職としての実践力」は向上したと評価していた。これらは大学全体を通じてであるが、学生自身が教師として求められる力の向上を認識していることが重要であろう。一方、分かる授業の展開については向上したと評価されなかった。この点については、さらに検討していく必要がある。

以上、本報告では、教育学部の専門的能力に関する教育効果について、卒業時のアンケート調査を基に分析した。体験と省察を往還する ACT プランを中心とした教育学部の教員養成カリキュラムは、学生の立場からみて、教師としての実践力の獲得に資しているといえる。

付記

本研究は、認証評価および中期目標・中期計画に必要な根拠資料を残すために平成25年度自己点検評価作業委員会（6名の著者）が行ったものである。アンケート調査にご協力いただいた学生諸君、アンケート調査を実施いただいた各講座の先生方に感謝の意を表す。

文献

- 1) 宮本正一(2008) 学生による ACT プラン評価. 平成16年度採択特色ある大学教育支援プログラム「地域・大学共生型教師教育システム」, 137-173.
- 2) 宮本正一(2010) 岐阜大学教員養成モデル・コアカリキュラム (ACT プラン) の効果. 岐阜大学教育学部教師教育研究, 6, 7-28.