

資料

教員養成課程における学生の教職に関する意識についての一考察

— 強みと課題の認識に焦点をあてて —

赤井秀行

A Study on the Perceptions of Teaching Profession among Students
in Teacher Training Course

— Focusing on the Recognition of Strengths and Difficulties —

Hideyuki AKAI

[要約] 本研究では小学校教員養成課程に在籍する4年次学生の、小学校現場における実習を行う科目の振り返りレポートを分析することにより、学生自身の資質・能力に対する強みと弱みに関する意識を明らかにし、今後の教員養成課程における教育への示唆を得ることを目的としている。分析及び考察を通じ、学習場面や休み時間などの様々な場面における「児童との関係づくり」について自身の強みを感じており、一方、学習指導における授業作り・授業実践及び、学級全体への指導を通じた学級経営に課題を感じていることが明らかになった。そして、全体指導を通じた学級経営に関する実践的な学びの必要性や、授業実践・観察に関する様々な視点を身に付けた4年生であるからこそ意識できる課題に取り組む実践的な学修機会の必要性と言った教育課程上の課題が示唆された。

キーワード：小学校教員養成課程、資質・能力、学生の意識

1. はじめに

2021年1月に示された文部科学省(2021)は、2020年代を通じて実現すべき「令和の日本型学校教育」における教職員の姿の一つとして、「教師が技術の発達や新たなニーズなど学校教育を取り巻く環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて探究心を持ちつつ自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続け、子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たしている。その際、子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている。」と示している。

このように、現代の教師にはこれまで以上に高い資質・能力が求められており、それらは教員養成・採用・研修等の教師教育といった様々な段階が一体として作用することによって実現されていくものであるといえる。しかし、小学校教員の多くは採用と同時に学級担任を任せられ、ほぼすべての教科に関する学習指導や学級経営、そして様々な校務を行うことが一般的である。採用1年目の

初任者が職務上において感じる困難さについて高平・太田・佐久間・若月・野口(2015)はアンケート調査の分析を通じ、「学級経営について」「授業について」「子どもとの関係」「生活指導」の4要因について、初任者教員が2年目以降の教員と比べ有意に高い困難度を感じていることを報告している。この4要因はいずれも教員にとって中心的な職務であり、それらについて初任者が高い困難さを感じ、さらに上述のようなより高い資質・能力が求められる今日の状況を踏まえると、初任者教員の前の段階、つまり教員養成課程の役割が一層重要になってくるといえる。その教員養成課程に在籍する学生の不安について、藤原・川俣・福住(2020)は1年生から4年生の学生を対象とした自由記述による調査結果の分析を通じ、「児童生徒対応」「授業」「保護者対応」「業務内容への不安」「集団対応」「部活動」「管理職や同僚との関係」「職業適性」「採用試験への不安」「教育実習」という10カテゴリに分類される不安領域を同定し

報告している。しかし、当該研究は1年生から4年生という教職に関して大きく異なる学修経験や現場経験を有する学生を一括して分析している。例えば、春原(2007)による教育実習での体験を通じて「学級管理・運営効力感」「教授・指導効力感」「子ども理解・関係形成効力感」のいずれにおいても、教育実習での体験を通じて向上したという報告があるように、教員養成課程における学びや経験を通じて、教職に対する学生の意識は変容していくものである。その為、教育現場に出る直前である4年生の学生に焦点化し、学生の教職に関する意識を知ることは、教員養成課程の教育改善に重要な示唆を含んでいると考える。

そこで本研究では私立大学Xの小学校教員養成課程に在籍する学生が4年次に履修する科目Yの振り返りレポートを分析することにより、教職における資質・能力に対しての強みと弱みに関する学生の意識を明らかにし、私立大学Xの教員養成課程における教育への示唆を得ることを目的とする。

2. 調査及び分析について

2-1. 倫理的配慮

調査・分析への協力は回答者(学生)の自由意思であり、同意が得られなくても何ら不利益(成績評価など)を受けることがないことを伝えた。また、「教員養成課程4年生の教職意識の特徴や傾向を明らかにし、今後の教員養成課程における教育への示唆を得ること。」との研究目的を示し、振り返りレポートは論文への取りまとめを含めた研究目的のために使用すること、統計的分析及び質的分析を行うこと、レポート記述の引用にあたっては個人が特定されうる情報(氏名・実習校名等)を記述しないことを説明している。

2-2. 調査対象

調査の対象は、Z年度に4年次における学校現場での実習を行う科目Yを受講した学生のうち、分析の了承を得られ期日までに振り返りレポートを回収できた学生20名(女性15名、男性5名)である。当該科目Yのねらいは4年間の教員養成課程における学習指導や生徒指導に関する学びや、実習を通じて得られた学びを踏まえ教育現場

や教員の職務を捉え直すことで、自らの学びを統合しより高めることである。さらに教職に就く直前に自身の強みや課題をつかみ、卒業後のキャリア形成に見通しを持てるようにすることもねらいとしている。このような点から、本研究の分析対象として適切であると考えられる。

学生は各々の実習活動終了後、大学教員と面談を行いレポートを提出する。レポートは1200字程度とし、以下のとおりテーマを示している。

●テーマ：教員としての自らの強み・課題及び今後のキャリアに向けて

以下の2点を含めて記述してください。

①Yでの実習やその後の面談を通じて考えた、教員としての自らの強みと課題について具体的に記述してください。

「強み」とはこれまでの学修や経験を通じて、子ども達との関りや学習指導等の教師としての役割に関して、自分自身が成長してきたと感じた点です。また「課題」とは、たくさんのことを学び様々な視点や考え方を身に付け、子どもたちの前に立つ4月が目の前に迫ってきた今だからこそ感じることでできる、不安な点や自身に足りないと感じている点です。

②今後、教師として成長していくために、どのようなことを意識し、どのようにキャリアを形成していきたいかを記述してください。

今日、「学び続ける教員」ということが求められています。ここでは、今後、教師という職を続けていくうえで、どのようなこと(教師としてのどのような資質能力)を大切に考え、どのように成長(キャリアを形成)していこうと考えるかをできるだけ具体的に考え、記述してください。

本研究ではレポートのうち「教員としての自らの強み・課題」に該当する部分について分析対象とする。

2-3. 分析方法

回収されたレポートから著者が「強み」に関する記述と「課題」に関する記述をそれぞれ抜粋す

る。まずそれらの記述についてテキストマイニングソフトである KH Coder (樋口, 2014) を用いた分析を行う。ここでは「強み」と「課題」に関するそれぞれの20名の記述を比較分析し特徴語を掴むことで、「強み」と「課題」についての大きな傾向を捉える。次にそれらの特徴語の観点から実際の記述について分析・考察し、対象学生が教職に対しどのような点を強みと捉え、又どのような課題を自身に感じているのかを明らかにする。

なお KH Coder での分析にあたり、以下のような手順で前処理を行った。

①データを整える

誤字脱字や半角・全角の統一、欠損部分の削除などを行いデータを整えた。

②表記の揺れを統一する

「子ども・こども・子供・児童」「関わり・かかわり・関り」等、漢字と平仮名の統一や明らかに同義で用いられている用語の統一を行った。

③語の取捨選択

語の取捨選択を行わずに得られた抽出語を踏まえ、「休み・時間→休み時間」「通常・学級→通常学級」等の一つの語として抽出するほうが適切な意味で捉えられる語について強制的に抽出するよう設定した。また、同様に以下の語については抽出しないよう設定した。

強み・成長・不安・課題・足りる
感じる・考える・思う・私・自分
実習・Y (科目名称)

「強み」「成長」という記述は強みに関する記述に頻出し、「不安」「課題」という記述は課題に関する記述に頻出するのは当然と考えられるため、それぞれの特徴語を掴むという本研究における分析の目的を踏まえ抽出しないこととした。また「足りる」は否定語と組み合わせ、「足りない、足りていない」といった表現で課題に関する記述に多く見られたため、上記と同様の理由で除外した。「感じる」「考える」「思う」という表現は今回のような振り返りを記述するうえで便宜的に用いられる語であるため除外している。また、本研究が対象とするレポートでは「私」は代名詞として使われると考えられるため、他の代名詞と同様

に除外している。「自分」という語について多くの学生が「私」と同義で用いているためこちらも除外した。

「Y (科目名称)」と「実習」については、明らかに「Y (科目名称)」を表していると考えられる文脈で「実習」と表記したり、「観察実習又は教育実習、あるいはその両方」を示す意味で「実習」と表記したりするなど、学生によってその表現が統一されていなかった。それらの揺れをすべて適切に書き換えることは困難であると判断し、今回の分析からは除外している。

3. 結果及び考察

3-1. 特徴語の抽出

KH Coder による分析で得られた「強み」と「課題」に関する記述の特徴語上位10個を表1に示す。表中の数値はJaccardの類似性測度を表している。

表1 特徴語

	強み		課題
児童	.497	授業	.221
先生	.104	指導	.153
大切	.087	学級	.104
コミュニケーション	.083	見る	.080
教員	.083	教師	.070
様々	.078	場面	.063
関わり	.072	声	.063
聞く	.072	学級経営	.057
人	.059	全体	.056
学ぶ	.057	厳しい	.048

強みに関する特徴語においては「コミュニケーション」の他に「関わり」「聞く」といったコミュニケーションとの関連が予想される複数の語が特徴語としてあげられている。一方、課題に関する記述では「授業」「指導」「学級経営」「厳しい」といった児童との関わりの中でも、学習指導用や生徒指導といった場面と関連が予想される語が特徴語としてあげられている。また、教員としての強み・課題のいずれに関する記述においても用いられると考えられる「児童」が長所に特徴的な語として示されている。この分析結果を踏まえ、次は特徴語に見られた傾向をもとに具体的な学生の記述からその強み・課題について考察を加えていく。

3-2. 「強み」についての結果及び考察

(1) 「コミュニケーション」「関わり」「聞く」

まず関連が予想される3つの特徴語が用いられた記述について分析し、考察する。「コミュニケーション」は20名中5名の学生の強みに関する記述において見られた語である。このうち2名が児童とのコミュニケーションについて記述し、3名が児童及び他の教員や保護者とのコミュニケーションについて記述している。児童とのコミュニケーションに関する記述の例を以下に示す。なお、本文中①から⑦の記述例は、KH Coderにおける前処理を行った後の学生のレポートからの引用を一部抜粋したものである。記述例の前の番号は記述例を識別するものであり、記述した学生を区別するものではない。また、引用文中に大学名及び科目名を含む場合は、著者によりそれぞれX、Yと書き換えている。

① 児童とのコミュニケーションでは、休み時間や給食の準備などたくさん会話をして、一人の教師として認められようと実習活動ができた。(中略)机間指導をする場面では、より深い学びになるような助言を心がけて、満遍なく行うことができた。

② 自分の強みとして、積極的にコミュニケーションをとることができたところが挙げられる。児童とのコミュニケーションでは、休み時間や給食の準備などたくさん会話をして、一人の教師として認められようと実習活動ができた。(中略)他教員との関わり合いでは、教育実習の時とは違い、とてもうまくいった。学習場面や休み時間、給食時間など様々な場面でのコミュニケーションについて実践を通じて自信を深めていることが窺える。また特別支援学級での取り組みを踏まえ、下記のような記述も見られた。

③ 児童の中には、人とコミュニケーションをとることが苦手な児童や、慣れない環境や先生に適応するのが難しい児童がおり、短い期間で上手く関係を築いていくのはとても難しかった。しかし、毎日自分から挨拶をし、児童の好きなことからコミュニケーションをとったり、口頭での会話だけでなく、文字や絵でのコミュニケーションなど様々な方法を

用いて、児童を深く知り、積極的に関わるようにした。

このように、多様な場面における様々な児童とのコミュニケーションを経験してきたことで、児童とのコミュニケーションに関する自信を深めていったと考えられる。

次に、「関わり」は7名の強みに関する記述から観察されたが、これらの学生は「コミュニケーション」と記述している学生とは重複のない7名であり、すべての学生が自身の児童との関わりに関する強みという文脈で用いている。記述例(一部抜粋)を以下に示す。

- ④ 児童との関わり方を身に付けていることが強みだと感じた。普段は一緒に遊んだりたくさん話したりするが、注意すべき時にはきちんと注意することができるようになったからだ。
- ⑤ 実習を通して児童との関わりにおいて一緒になにかをする時間の大切さ、学習指導に関してはできない児童・理解できていない児童の大切さに気付くことができた。
- ⑥ これまでの学習や経験を通して成長してきたと感じることは、児童との関わり方だ。授業中の関わりや休み時間の時の関わり、授業が分かっていない児童の関わり、けんかをしてしまった児童との関わりなど、様々な関わり方があると思う。

これらの記述からも「コミュニケーション」と同様に、様々な場面における児童との関わりを通じて、自らの強みとしての認識を深めていることが窺える。

次に、「聞く」という語を記述した学生は7名であり、児童との関係づくりという文脈で記述している学生は4名であった。以下にその記述(一部抜粋)を示す。

- ⑦ 自らの強みは「待つ」姿勢を持ち、児童の思いや考えをまず聞き対応に繋げていく力がついたことである。
- ⑧ 実際の現場で先生方が「こうしなさい」と伝えるのではなく、児童にどうしたいか、どうすればいいと思うのかを聞き、一緒に考えることを大切にされている場面を多く見て学び、Yを終えた今では、児童と接する中で常

に自覚できるようになってきたと感じている。

- ⑨ 私は人とコミュニケーションを取る時に「聞くこと」を特に意識している。
- ⑩ 私の強みは、一人一人の児童と真摯に向き合おうとする点である。(中略) Yでも、一人一人の児童の話の聞き、真摯に向き合うことを心がけた。

いずれの学生も児童とのコミュニケーションや関わりにおける「聞く」という姿勢の重要性を意識し、それが教職における自身の強みであると捉えていることが読み取れる。ここまでの分析及び考察を通じ、14名の学生において「コミュニケーション」「関わる」「聞く」という語が、児童との関わりについての文脈の中で記述されていることが分かった。

(2) 他の学生の記述

次に「コミュニケーション」「関わり」「聞く」という3つの特徴語を使用していない6名の記述について分析し考察する。まず6名のうち3名(全体では5名)の学生の記述に「信頼関係」という語が観察された。以下に、記述例(一部抜粋)を示す。

- ⑪ 自分自身が成長して感じた強みは、児童と接する際に、一人ひとりに合った接し方をできるようになったことである。児童とより多く接することで、よりよい授業ができたり、信頼関係を築くことができるから、児童との接し方は重要であると思う。

このように児童への接し方について、「一人ひとりにあった接し方ができるようになった」という具体的な成長の実感に基づいた「信頼関係」構築への自信が読み取れる。他の2名についても「児童1人ひとりの変化に気づくことができる」という強みや、これまでの観察実習や教育実習における「休み時間の過ごし方や児童とのかかわり方」に関する現場教員からの学びに基づいた「信頼関係」構築への自信について記述されていた。これらの学生についても上述の14名の学生と同様に、「信頼関係」という児童との関わりを強みとして感じていると考えられる。この他の3名については共通した記述は見られなかったが、このうち2

名は、下記のような記述(一部抜粋)がみられた。

- ⑫ 具体的な強みとしては、児童の「できない」に寄り添うことが出来ることである。
- ⑬ 教員としての自らの強みを児童とともに学び考える姿勢を身につけた点だと考える。

いずれも学習指導の場面においての児童との関わりについて言及している。⑬の記述をした学生は、これまでの学びを通じて「教える」という児童への意識から転換することができたと述べている。他の1名は自身の体力を強みとして記述しており、児童との関わりに関する記述はなかった。

以上の分析を通じ、20名中17名が児童との関わりにおいて自身の強みがあると考え、2名が学習指導における児童との関わりや、学習指導においての児童への意識に自身の強みがあると考えていることが明らかとなった。また、これらの児童との関わりについては、授業中だけでなく休み時間や給食時間等の様々な場面について言及されている。さらに「聞く」という具体的な児童に対する姿勢や、自分自身が実感している児童との接し方についての成長を根拠に、「児童との関わり」に強みを見出している学生がいることも分かった。

このような結果から、大部分の学生が4月に学校現場で出会う児童との関係づくりに自信をもって教職に就くといえる。

3-3. 「課題」についての結果及び考察

(1) 「授業」・「指導」・「学級経営」・「厳しい」

まず関連が予想される4つの特徴語が用いられた記述について分析し、考察する。「授業」という語は11名の学生が課題に関する記述において用いており、そのうち9名が自身の授業力に関する課題を述べている。以下に記述例(一部抜粋)を示す。

- ⑭ 専門的知識がまだ足りておらず、授業力が課題となる。また、他の教員の授業を見たり、自分の授業を見せたりし、授業力を高めたい。
- ⑮ 授業の技術が足りないことが挙げられる。導入部分で児童の興味関心をひいたり、授業を児童の実態に合わせて組み替えたりするような授業力が足りないと感じた。
- ⑯ まだまだ先生方の声掛け、行動の意味が授

業の中でわからないことがある。授業の中で一つひとつの言動に深い意味がある授業というものがかなり自分の授業とは程遠く自分の授業がしっかりとした学びのある授業になっているのかかなり不安が残っている。

授業についての具体的な課題として、⑮のように児童の実態把握や声掛けといった、児童という視点を意識した上での授業作りに関する不安について5名が記述していた。また⑯のように授業観察を通して、現場教員の声掛けや行動といった教授行為の意図を理解できていないといった不安を記述した学生が2名であった。このような児童を意識した授業作りや、教授行為の意図を明確にする授業作りに対しての不安は、4年間の学修や経験を通じて、主体的・対話的で深い学びを実現する授業実践の必要性を意識できている4年生の持つ問題意識であると考えられる。あわせて、授業実践への不安に関し次のような記述（一部抜粋）も見られた。

⑰ Yを通してベテランの先生が簡単に授業をされているのを見て、ふと自分が教育実習の時に、何度も先生に助けられながら授業をしていたことを思い出した。あれからほとんど授業をしていないし、今度は自分一人で授業をしていかなければならないと思うと、不安が大きい。

X大学では多くの教科教育法に関する科目は3年生で履修され、その中では模擬授業を通じた学修が行われている。また3年生前期の教育実習事前指導においても模擬授業が行われており、大学の講義を通じて実践的に授業作りや具体的な指導について学ぶ機会は多い。一方、4年生では教員採用試験の模擬授業対策を除けば模擬授業等の実践的な学修を行う機会はほとんどない。上述したように児童への意識や教授行為の意図といった「授業観察における視点」を獲得したうえで現場教員の実践を観察したことで、より自分自身の課題や現場教員との差を明確に認識していると考えられる。しかし、そのような認識することができた課題を、大学における学修の中で解消していく機会が4年生には十分でないという教育課程上の課題も示唆されている。

また、「授業」という語を学習指導における不

安といった文脈以外で使用していた2名の学生の記述（一部抜粋）を以下に示す。

⑱ 支援や配慮を要する児童に対しての指導、支援のスキル不足が挙げられる。（中略）通常学級の中に在籍する、支援や配慮を要する児童の存在を感じる事が多くあった。

⑲ 特別な支援を必要とする児童への指導・支援の仕方である。（中略）様々な特性を持った児童がいた。

これらの学生はいずれも、通常の学級における特別な教育的支援を必要とする児童に対する取り組みへの不安を記述していた。

次に「学級経営」は3名が課題に関する記述において用いており、以下に示す2名が学級経営を自身の課題として記述している（一部抜粋）。

⑳ 課題は学級経営である。4月からは担任をもつことになると考えられるが今の時点で自分が大勢の児童をまとめていくことができるかとても不安である。実習で関わったそれぞれの学級にはその学級の色や雰囲気があり、限られた期間の中では学級経営のすべてを理解することはできなかった。

㉑ 課題点として、学級経営で大切であるルール作りがある。まだ、学級経営を一から行ったことがない為、分からないことが当たり前となっている。

これらの記述にも見られるように学級経営については、学習指導以上に大学での学修や経験において実践的に学ぶ機会がなかったため、自身の課題として不安に感じている学生がいることがうかがえる。また、「学級経営」という語は用いられていないが、下記のような記述（一部抜粋）も見られた。

㉒ 不安に思っている点は、集団生活の基盤である学級を作り上げていくことだ。（中略）実習でも、大学では習わない教科指導や生徒指導等以外の面で不安だと感じる事があった。

㉓の記述からも⑳や㉑の記述と同様に、自身の経験や学修機会の不足によって、学級経営を通じた学級づくりに不安を感じていることが読み取れる。

「厳しい」は1名の学生が、「児童への厳しい指

導」という文脈で、自身の課題として下記のように記述している（一部抜粋）。

㉓ 私はこれまでの実習で児童生徒に厳しく指導をしたことはない。（中略）児童のことを思うならば、厳しく指導する場面はいつでも必ず出てくる。そのときに、これまで指導した経験がないからとても不安である。

また㉓と同様の文脈が読み取れる学生の記述として「叱る」という表現を用いて記述している学生も1名いた。これらの学生は、これまでの教育実習やボランティアなどとの関わりとは異なり、今後は学級担任として学級経営をしていく中で、時には厳しく接する必要もあるのではないかと考えた場合、自身の課題としてとらえていると考えられる。この「叱る」は特徴語の分析において「課題」に関する記述の11位に表れていた。

特徴語に挙げられた「指導」に関しては、これまで分析を行ったように、「学習指導」、「支援を要する児童への支援・指導」、「学級経営における指導」という文脈で用いられていたが、そのほかに「全体指導と個別指導」という表現で、2名の学生が下記のように記述していた（一部抜粋）。

㉔ 個別指導として児童の学習面を支えることは得意だが、全体指導を進めることがとても苦手で、全員を見ることができないかもしれないと不安に感じた。

㉕ このような個別指導（「自身の強みとして記述していた児童に寄り添った指導」：筆者加筆）は、全体で授業を進めていく一斉指導にはあまり向いていないように思う。

いずれも個別指導における自身の強みは認識しつつ、全体指導に対する自身の課題や不安について記述している。特徴語の9位に表れていた「全体」はこのような文脈で用いられていた。また、「全体指導」「個別指導」という表現は用いていないが、全体に対する指導に関して次のような課題が記述されていた（一部抜粋）。

㉖ 「冷静に全体を見る力」が不足していることだ。今回のY中、「一人の児童と話していて、近くでけんかがおこっていること」や「特別支援学級で児童と学習をしていて他の児童が教室から出ていこうとしたこと」に気づかなかったということがあった。

㉗ 児童一人一人に向き合おうとするが故に、児童全体をまとめることができないのが私の課題であると考え。特に学級担任になると、学習面でも生活面でも、全体の指導が大切になってくる。

これらの記述からは、学級担任の役割として学級全体を把握し、全体に対して指導することが必要であると考え、これまでの一人ひとり向き合うような関わり方だけでは不十分であると認識していることが伺える。また、上述の㉗の記述において「大勢の児童をまとめていく」、㉘の記述において「集団生活の基盤」と記されていることから学級経営に対しての課題意識は「全体指導」への課題意識と関連があるとも考えられる。

ここまでの分析及び考察を通じ、学生の課題に関する記述は大きく学習指導に関する課題と、学級全体への指導を通じた学級経営に関する課題があり、20名中17名がこれらの課題について記述していることが分かった。

(2) 他の学生の記述

他の3名の学生は「失敗を引きずってしまう」等といった、自身の性格や考え方を教職における自身の課題として記述していた。

4. まとめ

分析及び考察を通じ、X大学の小学校教員養成課程に在籍する4年生は、学習場面や休み時間などの様々な場面における「児童との関係づくり」について自身の強みを感じており、一方、学習指導における授業作り・授業実践や、学級全体への指導を通じた学級経営に課題を感じていることが明らかになった。

「全体への指導」についての課題意識という観点から「強み」の記述を改めて考察すると、学生が「強み」として記述している児童との関わりの多くが個別の関わりであることが分かる。X大学では多くの学生が大学の教育課程以外に、障がい児支援などの課外活動や、学校現場におけるボランティア、学習塾や学童保育などでのアルバイトを経験している。大学での学修や様々な実習に加えこれらの経験を通じ、児童と関わる機会は多く、それが「個々の児童との関係づくり」における自

信へと繋がっていると考えられる。このような特徴は今後も X 大学の教員養成課程においていかしていくべき点であることが分かった。

一方、課題として認識されている「全体指導を通じた学級経営」については、大学における様々な生徒指導や児童理解に関する理論の学びを基盤とし、実際の学校現場における教師としての経験や学びの中で培われていく要素もあると考えられる。しかしこれほど多くの学生が課題として認識しているという状況について、②のような記述は大学での学びを通じた改善の可能性と必要性を示唆しているといえる。また、学習指導における学生の課題意識については、授業実践・観察に関する様々な視点を身に付けた4年生であるからこそ意識できる課題に取り組む実践的な学修機会が乏しいという教育課程上の課題も示唆された。これらを踏まえ、「強み」として認識されている点を継続するとともに、今回明らかになった学生の認識している課題について対応できるような、X大学の教員養成課程における学びを設計していくことが今後の課題である。

参考文献

- 藤原和政・川俣理恵・福住紀明(2020)。「教職課程を受講する大学生の教職に対する不安の探索的検討」教育カウンセリング研究, 10(1), 41-45.
- 春原淑雄(2007). 教育学部生の教師効力感に関する研究—尺度の作成と教育実習にともなう変化— 日本教師教育学会年報, 16, 98-108.
- 樋口耕一(2014). 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して ナカニシヤ出版.
- 文部科学省(2021). 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～ 文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf (2022年1月28日).
- 高平小百合・太田拓紀・佐久間裕之・若月芳浩・野口穂高(2015). 小学校教師にとって何が困難か? —職務上の困難についての新任時と現在の分析— 玉川大学教育学部紀要, 2014, 103-125.
- (受稿: 2022年1月31日, 受理: 2022年2月24日)

A Study on the Perceptions of Teaching Profession among Students in Teacher Training Course —Focusing on the Recognition of Strengths and Difficulties—

Hideyuki AKAI

This study aims to clarify the students' perceptions of the strengths and weaknesses of their own qualifications and abilities by analyzing the reports of the fourth-year students of elementary school teacher training program from the class that provides practical training in an elementary school, and to obtain suggestions for education in the teacher training course in the future. Through analysis and discussion, it became clear that the students felt they had strengths in “building relationships with the children” in various situations such as classes and recess, while they had difficulties in creating and implementing lessons in learning guidance and in classroom management through whole-class instruction. This study suggests that there is a need for practical learning about classroom management through whole-class instruction, as well as needs for practical learning opportunities to address difficulties that only 4th year students – who have acquired various perspectives on lesson practice and observation – can be aware of.

Key words: elementary school teacher training program, qualifications and abilities, students' perception

