

教職課程履修学生の科目選択動機とニーズに関する一考察

法政大学キャリアデザイン学部非常勤講師 小湊 真衣

はじめに

「出川・生熊（2003）」によると、教員志望動機や教職課程履修動機など、学習意欲に関わる問題は教職課程研究における新たな研究テーマの一つである。実際、教員養成課程の学生や教職課程履修生を対象とした意識調査や研究は、各大学の教育実習指導室や教職課程を担当する教員の手によってこれまでも多数行われてきた（広瀬・久保田，2009）。

こうした研究調査が行われる目的は、各大学の教職課程教育の充実や改善であったり、教職履修生を対象として各大学が独自に設置している相談室もしくは特別講座の評価であったりすることが多い。したがって、「履修生の教職や教員に対するイメージ」や「履修生が教員を志した理由（動機・きっかけ・プロセス）」に代表されるような履修生の意識全般や、またそれらが教育実習や年次、時代の変化によってどのように変化していくのかに主に焦点が当てられてきた。

まず、「履修生の教職や教員に対するイメージ」や「履修生が教員を志した理由（動機・きっかけ・プロセス）」に焦点を当てた研究としては、例えば広瀬・久保田（2009）は富山大学人間発達科学部にて「教職と教育」の授業を履修している大学1年生153名を対象とし、特に教員志望の学生に対して「教員になろうと思った時期」、「教員になろうと思った理由」などについてアンケート調査を実施している。その結果、教員を志した時期に関しては約半数の調査対象者が「高校生のとき」と回答したことや、教員になりたいと思った理由に関しては「やりがいのある仕事だから」、

という回答が最多であったことなどを報告している。また、教員を志望するにあたって影響を受けた要因としては「高校時代の教員」という答えが多く、ついで「子どもとかかわる活動・体験」と回答した学生が多かった。また、学生が所属している学科によって、教員に対するイメージが異なることを見出している。そして、大学への進学理由に関して「親などがすすめるから」といった消極的な理由を挙げる学生に対しては、明確な目的意識を持たせることで、学習に対するモチベーションを高めるとともにそれを維持していくことが必要であり、それが学部で課せられた重大な課題であると考察している。こうした目的意識の大切さに関して、例えば大前・角谷・喜多（2011）は教職科目の受講による意欲の変化と視野の広がりについて、2007年から2009年にかけて行われた調査をもとに分析を行い、教職課程の履修理由における目的の違いが、教員を志望する意欲の変化および採用試験の受験意思に影響を及ぼしている可能性を指摘している。

その他にも、教育系以外の学部の学生と教育系の学部もしくは学科における学部生を対象として、教職課程履修の理由に差異が見られるかを検討した研究（出川・生熊，2003）や、所属大学における学生の意識に焦点化して分析を行った研究（曾我・河野・村島，1982；本橋，1985；小山，2008；宇佐見，2014）、所属大学の学生のニーズに焦点を当てた研究（武田・村瀬，2009）、大学在学の4年間における意識の変化を追った研究（川村・中村・長谷川・紅林，2014）など、実に多くの研究が存在している。

また、学年や時代の推移によって履修生の意識がどのように変化するかに関する研究としては、例えば渡津（2013a, 2013b）は、はじめは教職への期待をもって教職課程科目を履修していた学生も、履修そのものを辞める者、履修を続ける者、採用試験にむけて準備をする者、準備をしない者、また採用試験そのものを受けない者などにしだいに分かれていくことに注目し、こうした取り組みの変化は何が契機となって生じるのかを、愛知大学の「教職入門」、「教育制度論」を履修している大学生を対象としたアンケート調査をもとに考察している。そして、高等学校在学中は教職についての知識を得る機会が少ない上に、大学入学後も教職について理解するタイミングが無いままに教職課程の科目を受講し始める事が多いということ。また、履修しはじめると講義や介護体験、教育実習が大きな負担となり、教職課程を履修したとしても直接採用には結びつかないことや厳しい雇用条件の存在を知るようになることを明らかにした。つまり、高校時代に漠然と思い描き憧れていた教師という仕事の厳しい面を知ることによって、学生は現実と向き合い、教職への取り組みや進路を次第に変化させていくのだと考えられる。こうした実情に対して渡津（2013a）は、現在の教員養成のあり方自体を早期に改変しなくてはならないとしつつ、履修する前の学生に対しては科目登録以前の指導を充実させる事、履修を始めた学生に対しては早期に正確な情報を提供することによって現実や実情を理解させ、適切な判断ができるようにサポートして行く事が、当面の対処として大学ができることであると結論づけている。また、教職に対する取り組みが慎重かつ曖昧さを残したままの学生に対しては、同じく適切な判断が早期にできるようにすることが必要であると論じている（渡津, 2013b）。同じく学年が経過することによって学生の意識がどのように変化するかに着目した研究

として、和田・佐藤・藤田（2002）は教職課程の勉強を始めたばかりの大学2年生150名と、大学4年生のうち4週間の教育実習を終えた学生103名を調査対象として、その意識構造の比較を行っている。その結果、教職課程の履修動機に関しては学年による有意な差は見受けられなかったものの、「教師になりたい」等の積極的な理由は4年生に多く、「取れる資格は取っておきたい」等の比較的漠然とした理由は2年生に多くみられたこと、また、教育実習終了後の学生は、自分自身の興味や適性から教職課程の履修動機をもつ傾向が強く、また教員採用試験の受験目的も明確にしている割合が多かったと報告している。

また、伊藤（2004, 2005）は1998年から2002年にわたって行われた調査の結果から、学生の教育実習指導室利用の有無や頻度、教員採用試験の受験意思、5年以内に教職に就く意思を分析し、実習指導室を利用する割合は学部によってばらつきがあること、教員採用試験の受験意思は学部によって大きな差が見受けられること、また全体として教職に就く意思を持つ学生の割合が年々減少していることなどを明らかにした。そして教職に就く意思が形成されにくい学部があるとすれば、それを踏まえたサポートのあり方を検討していく必要がある、そのためにも指導室をはじめとした「教職リソース」の利用の実態とその教育効果について明らかにする必要性があると論じている。

更に大きなスパンで教職志望学生の意識の変化について調査した研究としては、例えば林（1992）は竹中（1983）の調査を追跡調査することで、その量的変化および質的变化に注目した。その結果、教職課程履修学生に関して、家族に学校や塾の教師が「兄弟姉妹やその他身近なところにいる」と答えた学生は1982年の調査では52.9%であるのに対して、1991年では26.5%と、大幅に減少していた。これに関して林（1992）は、「親や兄弟に教

師がいるかどうか」が教職課程履修の動機に影響を与えなくなったということではなく、親や兄弟から採用の困難度や現場の実情などを聞く事によって、志望を断念した学生がいるのではないかと推測している。ただ全体として、1982年と1991年では履修学生の意識に大幅な変化は認められず、実習を経験する事によって教職に就きたいという意欲がより高まる点でも両年で共通していた。確認された細かな違いは生活背景の変化が影響したと考えられ、これに関しては現状を考慮に入れた独自の教員養成カリキュラムを構築する必要性や、履修学生の意識や心構えを正しく把握した上での授業運営の必要性を指摘している。

このように、教職課程履修生の履修動機や意識を対象とした調査報告は、これまでも多数行われており、授業を履修する学生が何時何故教師を志したのか、どのくらいの熱い思いを持って教師を目指しているのか、そしてそれらは時間経過とともにどのように変化するのかといったことが明らかにされてきた。

中山(2007)が、教職課程を履修した学生のうち卒業後も教職に対して強い志望意識を形成していた学生の事例を検討する中で、大学の教職課程が学生に対して培わせるべき「教師としての資質能力」の中核には教職への志望意識があり、教職への志望意識がどのように形成されてきたかを分析することは、教職課程教育の核心において重要な事は何かという探求にもつながると論じているように、確かに学生達の意欲や動機およびその推移を知る事は、教職課程を担当する教師にとって有益な情報となりえるだろう。

しかし、学生には教職を目指すか否か、教職課程を履修するか否かの選択の先に、もう一つ別の、より現実的ともいえる選択が存在している。それは、教職課程において履修が必要とされている各科目を、何曜日の何時限目に履修していくかという選択である。例え

ば2014年度の法政大学では、「教育心理学」の授業は年間で合計6講座開講されており、筆者を含めて計5名の先生が講義を担当されている。他にも年間で6講座開講されている授業は「教育の制度・経営」、「教育課程論」、「教育原理」、「教育相談」、「教育方法論」、「教職入門」、「社会・公民科教育法」、「生徒・進路指導法」、「特別活動論」などがあり、学期や曜日、時限によって異なる先生が講義を担当されている。各授業を担当されている先生が作成されたシラバスを拝見してみると、どれも教職課程の授業に求められる基準を満たしているという点では共通しているものの、先生ごとに多様な工夫が凝らされ、それぞれ異なった魅力をもつシラバスとなっている。

教職課程の科目は、卒業に必要な単位数には算入されない場合が多いため、各学生は自分の卒業に必要な単位を修得しつつ、その空き時間に教職課程の授業を履修していくことが求められる。そのため、各学生においては「各科目を、何曜日の何時限目に履修していくかという選択」自体が不可能であることも多いと考えられる。しかし、もし同じ科目において「何曜日の何時限目に履修していくかという選択」が可能であるとしたら、学生はどのような基準に基づきその授業を選択するのであろうか。また、そのような基準に基づいて授業を履修した場合、学生がその授業に求めていることとはどのようなことであろうか。

しかしこれまでの教職課程履修学生を対象とした調査において、このような学生の動機やニーズに焦点を当てた研究は数が少ない。したがって本報告では、「何故教師を志したのか」という大きな目的とは別に、「教職課程を履修した学生達は、履修した授業に対して何を期待し、求めているのか」、「なぜ、複数ある同じ科目の授業の中から、その時間の授業を選択したのか」という、より卑近な動機に焦点を当てることで、学生のニーズにスモー

ルステップで対応して行くための方法について検討を行った。

調査の目的

教職課程の授業を履修している学生が、授業を選択した理由および、授業に対して期待していることについて調査する。また、教職課程を履修した感想について調査を行う。

調査方法

調査対象者 法政大学にて教職課程科目「教育心理学」を履修している学生 91 名を対象にアンケート調査を実施し、49 名（平均年齢 19.48 歳）の学生から回答を得た。今回調査対象となったのは男性 28 名、女性 20 名で、半数以上が 1 年生であった（表 1）。その他 1 名は性別、年齢、学年の質問に対して無回答であった。

表1. アンケート回答者の学年および性別

	1年生	2年生	3年生	4年生
男性	22	2	3	1
女性	16	0	4	0

手続き 2014 年 12 月に、教職課程における学生の意識に関する調査の名目でアンケート調査を実施した。質問紙は無記名式とし、回答の有無やその内容は一切成績に反映されないことを口頭および文面にて説明した。

調査内容 質問内容は大きく分けて 2 部構成とした。前半は、3 つの質問からなり、学生の教職課程科目に対する履修動機とニーズについて、それぞれ選択式で回答を求めた。内容としては①教職課程の科目を履修する際の学生の意識について「教職課程をとるのに必要なので、特に何も考えず履修した」、「教職をとるのに必要なので、嫌々履修した」、「教職をとるかどうかはわからないが、内容に興

味があったので履修した」、「その他」の 4 つのうち一番自分の気持ちに近い答えを 1 つ選択するよう求めた。また「その他」を選択した場合にはその内容について自由記述を求めた。②同じ科目が違う曜日の違う時限で開講されている場合、重視するポイントについて「他の授業と、時間や曜日がかぶっていないこと」、「単位のとりやすさ」、「シラバスの内容」、「友人と一緒に履修できるかどうか」、「その他」の 5 件法で尋ね、複数回答可とした。「その他」を選択した場合にはその内容について記述を求めた。③教職課程の授業に期待することについて複数選択可の 5 件法で回答を求めた。回答項目は「教職に関する基本的知識を身につけたい」、「今の時代の学校教育に関する最新の情報を手に入れたい」、「教育の現場で働く人達の声を聞いてみたい」、「単位取得以外は特に何も期待していない」、「その他」で、「その他」を選択した場合はその内容について記述するよう求めた。後半は 3 つの質問からなり、実際に教職課程を履修した上で感じた良かった点、悪かった点および、教職課程に対する期待について自由記述式で回答を求めた。

結果

教職課程科目を履修する際の意識について 集計の結果、教職課程の科目を履修する前の意識として最も頻繁に選択されたのは「教職をとるのに必要なので、特に何も考えず履修した」であり、全体の半数以上がこの回答を選択していた（表 2）。その他に関しては「教職をとるのに必要で、興味があるので履修した」と、「学部を選択必修として履修した」という回答が寄せられた。「教職をとるのに必要なので嫌々履修した」という学生が若干名存在したものの、今回の結果から、教職課程科目履修生の多くは、「教職をとるため」という動機に基づき、いわば受け入れるべきハードルの

一つとして各科目の履修を決定しており、その動機は少なくとも「嫌々」という言葉に代表されるような否定的な感情を伴うものでは必ずしもない可能性が示唆された。

科目選択に影響を与える要因について 同じ科目が違う曜日の違う時限で開講されていた場合、その履修を決定する際に重視するポイントとして最も多く選択されたのは「他の授業と、時間や曜日がかぶっていないこと」であった(表3)。このことから、教職課程の科目は主に学生自身の所属学科における必修授業等の隙間を埋めるような形で選択される場合が多く、そうした際には選択の自由自体がそもそも存在していない可能性が示唆された。これは、教職課程の科目は卒業に必要な単位数に算入されないという性質上、やむをえない結果であるともいえる。しかし一方で「シラバスの内容」や「単位の取りやすさ」を履

修の際に重視するという意見も存在していた。

教職課程の授業に対する期待 教職課程の授業に期待することとして最も多く選択されたのは「教職に関する基本的知識を身につけたい」であった(表4)。ただし比較的少数ではあるものの、「単位取得以外は特に何も期待していない」という意見も存在していたことから、このような低いモチベーションをもつ学生を、いかに動機づけていくかが今後の課題であると考えられる。

教職課程科目を履修して良かった点・悪かった点 教職課程の科目を履修した感想に関しては、「良かった点」に対して36人から、「悪かった点」に対して20人から意見が寄せられた。

「良かった点」に関しては、「教員になるために必要なことだけでなく人間としての知識も高められた」、「教員にならなかったとし

表2. 教職課程を履修する前の気持ちとして一番近いのは

質問項目	N	(%)
教職をとるのに必要なので、特に何も考えず履修した	36	73
教職をとるかどうかはわからないが、内容に興味があったので履修した	10	20
教職をとるのに必要なので、嫌々履修した	2	4
その他	2	4

表3. 同じ科目が違う曜日の違う時限で開講されている場合、重視するのはどのようなポイントか

質問項目	N	(%)
他の授業と、時間や曜日がかぶっていないこと	32	65
シラバスの内容	13	27
単位の取りやすさ	10	20
友人と一緒に履修できるかどうか	4	8
その他	1	2

表4. 教職課程の授業に期待することは、どのようなことか

質問項目	N	(%)
教職に関する基本的知識を身につけたい	34	69
教育の現場で働く人達の声を聞いてみたい	11	22
今の時代の学校教育に関する最新の情報を手に入れたい	10	20
単位取得以外は特に何も期待していない	5	10
その他	2	4

ても、大学卒業後にいかせるような知識や人との接し方が身についたこと」、「教育について考えることを通して、社会や経済などの様々な分野に知見を広げることができた」、「教師になる上でもそうだが、それ以外でも役に立ちそうな知識を得ることができた」、「学校の先生になるためだけでなく教育の“本質”について学べた。これは将来親になった際にも非常に参考になるものである」など、教職課程の授業を通して、教師という枠内にとどまらず、多角的な知識を身につけられたのが良かったという意見が多く寄せられた。また、「教職とはどのような職業なのか、何が求められているのかイメージが湧いた」、「教師へのイメージがより強くなった」、「将来を考えるきっかけになる」、「教員になる自分の姿がイメージできた」、「中学・高校では教えてくれない学校運営の仕組みや『教師』とはどういうものか分かって、自分が持っている『教育』の概念を訂正してよりよい方向へ持っていかけてくれる」など、教職に対するイメージが固まったという意見も同じく多く寄せられた。その他、「テーマに関するグループディスカッションや他の生徒の感想を聞いたこと」、「教職を目指し同志とのつながりができた」など、同じ科目を履修している仲間との交流やつながりに注目した意見があったことも、今後注目すべきポイントであると考えられる。こうした学生同士の意見交換やディスカッションの必要性に関しては学生同士のつながりの構築や強化という側面のほか、倉本・長谷川(2006)が述べるように「明確な論理的思考の促進とそれを通した普遍化能力の育成」のためにも有効であると考えられる。

「悪かった点」に関しては、「単位修得外であるため、授業数が多く、大変である」、「他の友だちよりも一週間の授業が多く、毎日大変であった点」、「卒業単位に含まれないところ。教職の履修を組むと割とハードスケジュールになる」、「もっと簡単に単位を取得した

い」、「単位が卒業に反映されない」、「遊ぶ時間が減る」など、先行研究でも履修動機を低減させる要因として注目されていた点と一致する意見が寄せられた。また「時間が遅い」、「取りたい授業が5限に多かったので、空きコマが増えてしまった」、「開講数が少ない」、「しょうがないとは思いますが、もう少し教職の授業を2,3限ぐらいの時間帯に増やして欲しいです」など、授業の開講数や開講時間に関する意見も寄せられた。

今回寄せられた意見を全体としてみると、「良かった点」として挙げられているのは主にその授業内容に関するものであったのに対し、「悪かった点」として挙げられたのは開講時間や単位取得の大変さなど、制度上ある程度やむを得ない、システム的な側面に関するものがほとんどであったのが特徴的であった。

同じ科目が違う曜日の違う時限において違う担当教員によって実施されていることに関しては、「良かった点」として「先生によって授業に特色があり、様々なことが学べる」、「教授がたくさんおり、沢山の授業からえらべる所」といった意見が寄せられた一方、「悪かった点」として「担当者によって授業内容の差が大きい」という意見が寄せられていたことから、同じ科目を複数の教員が教えているという状況をマイナスとするのではなく、むしろプラスとして学生が認識できるよう、授業運営のあり方を工夫していく必要があると考えられる。

考察

今回の調査は対象者が少数かつ限定的であったことから、統計的な分析は行わなかった。したがって、今回の結果のみによって教職課程履修生全体の傾向を語ることはできない。また、各質問に対する回答にも改良の余地が残されていることから、今後は調査対象を広げつつ、より精度の高い質問項目および回答

項目を作成し、その結果を統計的に分析した上で、今後のあり方について検討していく必要がある。しかし、今回の結果から、注目すべき点もいくつか見出されたように思われる。

すなわち第一の点としては、現在教職課程履修生は教師になりたいという意思のもと、ベルトコンベア式に肅々と教職課程の各科目を履修している可能性があるという点である。「教職をとるのに必要だから履修する」という理由は、先行研究でも示されている通り、確かに授業を受講する動機として十分ではある。しかし、「教職をとるのに必要であるし、授業内容に興味もある」もしくは「授業内容に興味がある科目が、教職をとるのにも必要な科目であった」という場合の方が、より授業への積極的な参加が見込めるのではないだろうか。同じ事をするにしても、「自ら選択した」という意識をもって行うのと、「単位のために仕方なく」という意識をもって行うのでは、長期的な結果や満足感に大きな違いが生じてくる可能性がある（Ryan & Deci, 2002）。したがって、授業開始時に「やむなく受講する」という意識を抱いていた学生がいたとすれば、授業の進行とともに彼らをいかにして「楽しいから受講する」「楽しみに受講する」という意識に変化させていくかが大切であり、ここに教職課程科目を担当させている教師の工夫や努力が必要とされるのではないかと考えられる。

また第二の点としては、教職課程においては、同じ科目が様々な時限に開講されているものの、学生においてはそれらを選択する自由が与えられていない可能性があるという点である。これについては、教職課程科目が卒業に必要な単位数に含まれないという性質を持つ以上、仕方がないことであるし、どの時限を担当されている先生も、どの時限の授業を選択したかによって有利不利が生じないよう、等しく質の高い授業を、熱意を持っておこなっておられるのは自明である。しかし、

そうはいつでもシラバスの内容が先生によってある程度異なっている以上、その授業内容を一言一句全く同一にするというわけにはいかない。例えば授業形態であれば、講義をメインとして授業を進められる先生もいれば、ディスカッションやグループワークを重視される先生もおられる。また、学生に対する情報の伝え方についても、板書をメインに授業を進められる先生もいれば、パワーポイントを活用したり、独自にプリントを作成される先生もおられる。そして最終的な評価基準に関しても、期末テストやレポート、授業毎の課題や授業への積極的な参加等、何をどのような割合で評価対象とするかは各先生の裁量にかかっているのが現状である。

したがって、選択の余地無く選択した科目が、たまたま自分の得意な授業形態もしくは評価基準を採用しているのであれば良いが、グループワークやディスカッションが苦手な学生もいれば、自分の考えをレポートにまとめるのが苦手な学生もいるように、学生によっては、選択せざるを得なかった科目が、たまたま自分の苦手な分野の克服を強いるものになる可能性もある。その学生が将来教師を目指している以上、こうした機会に自分の苦手分野を克服することは決して悪い事ではなく、むしろ推奨されるべきことではあるかもしれないが、こうした場合、状況によっては教職課程を履修する学生達の間で、不公平感が生じてしまう可能性が懸念される。したがって、カリキュラム上のやむを得ない事情によって生じうる可能性がある学生の不公平感を最小限にするために、自分が担当させている科目と同じ科目を担当されている先生のシラバスをよく拝見し、その内容が他の先生と比べて著しく逸脱しないようにすること、また、他の先生方の授業の進め方や授業内容、評価方法を参考にさせていただきながら、自分の授業を組み立てていく必要があると感じている。

おわりに

ここまで、先行研究や調査の結果を概観しつつ、学生が教職課程科目を選択する際の理由や教職課程科目に対するニーズを中心として考察を行ってきた。教師というのは、とても重要かつ大切な仕事である以上、その教師を養成する教職課程科目を担当させていただく責任も同じく重大であり、毎授業ごと、誠意を持って学生に相對し、廉直に授業を行わせていただくべきであると肝に命じている。そのためには授業に臨む学生のモチベーションを高め、また他の授業との不公平感が生じないような工夫を行って行く必要がある。また、その時々々の学生のニーズや要望に耳を傾け、学生が必要としている情報を適切に提供すると同時に、学生の知的好奇心を刺激し、自主的に授業に参加する姿勢を引き出して行く必要があると感じている。

学生のニーズに応え、モチベーションを高めて行く必要性について考察してきたが、当然そればかりを追求することが教員の役割の全てではない。授業に対して寄せられる要望やニーズというのは「これが足りない」「これがもっと欲しい」等、個々の学生の想像の範疇におさまるものである場合が多い。しかし、私は学生のニーズの更に一歩先を提供していくことが、教職課程の授業においても求められているのではないかと考えている。

私が目標としている授業とは、学生に未知の圧倒的知的興奮を学生に体感してもらうことであり、「学びとは新たな世界を知る事」、「新たなことを学ぶことは楽しさ」であることを心に刻んでもらうことである。私は大学時代の授業において、幸いにして多くのすばらしい先生方から知的興奮とそれに伴う幸福感を経験させていただいた。今までの世界が違って見えるような感覚や、体の中から知的好奇心がわき上がってきて、今にも走り出したくなるような感覚は、えも言われぬ快感を

伴うものであり、それが毎日の授業を履修する強い動機となっていた。あの頃の自分は毎回の授業を聴くのが楽しみで仕方なく、授業開始前は「今日はどんな話が聞けるのだろう」とワクワクし、講義の後は「ああ、今日も楽しかった。来週も楽しみだ」と感慨に耽っていた。そのような学生時代を過ごしていたため、「授業がだるい」「つまらない」という人や、授業中に居眠りをしたり内職をしたりして過ごしている人の気持ちがわからず、「こんなに面白い講義なのに、何故ちゃんと聞かないのだろう」と不思議に思っていた。自分がかつて経験させてもらったような知的興奮や楽しさを、目の前の学生達にも体験してもらいたい、というのが、私が授業を行う際に目指している目標の一つである。人生において1コマの90分間というのはとても貴重な時間である。ましてや学生時代の90分となれば尚更であろう。その大切な90分間を退屈なつまらないものにするのではなく、少しでも充実した楽しい時間としてもらえるようにしたいというのが、私の切なる願いである。

ただし、学生には楽しく充実した授業時間を過ごして欲しいとは考えているが、それは学生にとって耳に心地よいことばかりを一方的に伝えていきたいということではない。知らなかったことを伝えるのはもちろんであるが、今までの自分の考えや常識が覆されるような事実にも触れてもらうこと、また、自分が今まで考えていたことがいかに限定的であり、自分の考えはいかに他者に伝わりにくく、また曲解されやすいか、ということも、授業中の講師との対話や学生同士のグループワークを通じて、学生一人一人に体験してもらいたいと考えている。

そして、我々はこの世界を、自分の見たいように見ているということ、そして、自分が色眼鏡をかけて世界を見ていることに気づいたとしても、それでもなおその偏ったものの見方から完全に自由になることは難しいこと

などを、心理学的な実験や理論を用いて体感してもらうよう心がけている。

Weber (1919) は、教師たるものがその任務の第一とするべきものは、学生達に都合の悪い事実を承認することを教えることであり、もし大学で教鞭をとるものがその聴講者を導いてこうした習慣を獲得させられたとしたら、それは「教師としてはまったく当たりまえのこと」であるが、知育上の功績を超えた「徳育上の功績」となると述べた。また、学生達は課程を修了するために講義に出席しなければならず、また教室内では学生は教師に対して批判ができないことから、大学で教鞭をとる者は予言者や煽動家であってはならず、彼に求められるのは知的廉直であるとした。私はこうした任務や求められる資質を、自分に課せられたものとして日々心に留めつつ授業をさせていただくと同時に、将来教員を目指す学生にも、是非こうした視点をもって、将来生徒と接する存在になって欲しいと願っている。

教職課程で心理学を学ぶ意味について、教員採用試験の問題とその対策を通して考察を行った杉浦 (2012) は、心理学が提供するものの見方は、単に教員採用試験合格のためだけでなく、教員になってからも必ず必要になってくると論じた。このように、広い視野と柔軟性を身につけることは、将来学生が教師として活躍する上で役に立つだけでなく、夫や妻、親や保護者等、学生が教師以外の役割を持って他者と接し、人生を歩んで行く際にも、必ずや役に立つものであると考えられる。今まで想像もし得なかったような知的楽しさを経験してもらえようような授業ができるよう工夫していく事、そして自分の常識や価値観が打ち破られたとしても、それ自体を自分に対する脅威としてではなく、新たな世界が開けた喜びとして受け取れるような視野の広さを身につけてもらえようような経験をしてもらうことを、今後も授業内で目指していきたい

と考えている。

引用文献

- 出川聖尚子・生熊謙二 (2003). 教職課程履修動機分析 (1) 湘南工科大学紀要, 37(1), 91-101.
- 林陸雄 (1992) 教職課程履修学生の意識変化 桃山学院大学人間科学, 3, 159-189.
- 広瀬 信・久保田真功 (2009). 教職課程履修学生の教職意識調査—本学部学科間比較を中心に— 富山大学人間発達科学部紀要, 3(2), 9-18.
- 伊藤直樹 (2004). 明治大学における教職課程履修学生の教職への意識—2002 年度教育実習指導室アンケートの再分析から— 明治大学教職課程年報, 26, 1-12
- 伊藤直樹 (2005). 明治大学における教職課程履修学生の教職への意識 (2) —1999～2003 年度教育実習指導室アンケートの再分析から— 明治大学教職課程年報, 27, 25-35.
- 川村 光・中村瑛仁・長谷川哲也・紅林伸幸 (2014). 教職志望学生の学びの諸相 (1) —初年次生を対象とした 2012 年質問紙調査の結果から— 教育総合研究叢書, 7, 129-141.
- 小山茂喜 (2008). 教職課程履修学生に対するアンケート調査からみた学生の教職観に関する考察 教職研究, 創刊号, 51-63.
- 倉本 香・長谷川精一 (2006). 教職課程における学生相互の討論を用いた授業形態に関する一考察—「教育原理」、「教育行政学」、「道徳教育の研究」、「倫理学」の場合— 大阪教育大学紀要, 55(1), 125-135.
- Max Weber (1919). *Wissenschaft als beruf.* (マックス・ウェーバー, 尾高邦雄 (訳) (1980). 職業としての学問 改訳版 岩波書店)
- 本橋富美子 (1985). 教職課程履修に関する意識調査 大阪城南女子短期大学研究紀要,

- 19/20, 175-191.
- 中山博夫 (2007). 教職課程履修学生の志望意識の変容に関する事例研究—教職課程受講と教育実習での体験に着目して— 目白大学総合科学研究, 3, 83-93.
- 大前哲彦・角谷史孝・喜多忠政 (2011). 教職課程履修生の意欲の高まりと視野の広がりについての考察—教職に関する意識調査 III— 大阪音楽大学研究紀要, 49, 97-120.
- Ryan, R. & Deci, E. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E.L. Deci, & R.M.Ryan(Eds.), Handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- 曾我雅比児・河野昌晴・村島義彦 (1982). 教職課程履修学生の意識と実態に関する比較考察—本学学生の調査事例の報告を中心に— 岡山理科大学紀, 18, 31-51.
- 杉浦 健 (2012). 教職課程で教育心理学を学ぶ意味—教員採用試験問題とその対策から考える— 近畿大学教育論叢, 23(2), 43-57.
- 武田明典・村瀬公胤 (2009). 教職課程充実のためのアクション・リサーチ—学生の要望と支援体制についての調査— 日本教育心理学会総会発表論文集, 51, 476.
- 竹中暉雄 (1983). 教育実習による教職課程履修学生の意識変化 桃山学園大学総合研究所報, 9(1), 21-44.
- 宇佐見忠雄 (2014). 教職課程履修学生の意識を探る 実践女子大学文学部紀要, 56, 42-54.
- 和田美知子・佐藤嘉晃・藤田主一 (2002). 教職課程履修学生の教育観に関する研究—特に、「履修動機」と「教育実習」について— 城西大学女子短期大学部紀要, 19(1), 45-51.
- 渡津英一郎 (2013a). 教職課程を履修する学生の受講動機とその後の選択 —教職課程受講登録から採用試験合否まで— 愛知大学教職課程研究年報, 3, 71-84.
- 渡津英一郎 (2013b). 受講登録前後における学生の教職への期待と取り組み —平成 25 年度春学期教職課程受講者の意識調査から— 愛知大学教職課程研究年報, 3, 85-95.