

教員養成課程における児童理解力の 促進を図る授業実践

森 俊博

Lesson practices to promote children's understanding in teacher training courses

Toshihiro Mori

1. 問題と目的

採用当初から職務に著しい支障が生じることなく実践できる資質能力が教員養成で習得すべき資質能力として挙げられている（中央教育審議会答申、2006）。また、教員養成段階において教員となる際に必要な最低限の実践力の育成が求められている（中央教育審議会答申、2015）一方で、教員養成において学んだ内容を実践する能力が不十分であることが指摘されている（国立教育政策研究所、2013）。これらのことから、教員養成において実践力に関する課題が指摘されており、課題の改善には、職務に支障が生じることなく実践できる資質能力を育成することが求められているといえる。

子供を理解することは、全ての教育活動において根幹をなすもの（春原、2007）であり、子供に対する共感的な理解は、教師に必要な資質の1つである（深沢、河村、2022）。また、教師の専門性の向上に欠かせない資質である教師効力感（平田・京林、2022）において、子供理解に関する効力感が教師効力感の下位因子とされている（春原、2007）。教師効力感は、「子供の学習や発達に肯定的な効果をもたらす教育的行為をとることができるという教師の信念」（Ashton、1985；西尾・安達、2015）である。さらに、令和の日本型学校教育の答申（2021）において、さまざまな背景により多様な教育的ニーズのある子供たちに対して、これまで以上に子供の成長やつまづき、悩みといったことへの理解に努め、指導・支援することが指摘され、現在の学校教育においてはより一層子供を理解する力が求められているといえる。これらのことから、子供理解に関する効力感などの子供を理解する力は職務に支障が生じることなく実践できる資質能力の1つと考えられる。

教員養成において、教育実習による子供理解に関する効力感の促進に関する研究が行われている。春原（2007）は、教育学部の学生を対象に教育実習において、子供理解に関する効力感が高まることを明らかにしている。また、春原（2008）、西尾・安達（2015）、林・青木（2023）は、教育実習において子供との親和体験が子供理解に関する効力感に影響を与えていることを明らかにしている。このことから、学生は教育実習で子供から慕われる体験を通して、教師として子供と関わる自信をつけている（林・青木、2023）とされている。また、清水・山本（2022）は、指導教員とのかかわりの中で学校教育や実習生活に関する知識を充実させることが、子供理解に関する効力感に影響を与えていると指摘している。これらのことから、教育実習によって子供理解に関する効力感が高まること、子供との親和体験や実習校での指導教員とのかかわりが子供理解

に関する効力感に影響を与えていることが示されている。

教育実習以外にも、子供理解に関する効力感の促進を目指した研究が行われている。教育学部の教職入門で行われた模擬授業において、模擬授業前後で教師効力感の中の学級管理・運営に関する効力感が高くなること（春原・坂西, 2010）、教職課程の教職入門の授業の受講前後で、学級管理・運営と教授・指導に関する効力感が高くなること（宮代他, 2022）が示されている。しかし、これらの研究においては、子供理解に関する効力感に変化が認められなかった。これらのことから、先行研究において授業や模擬授業といった教育実習以外の教育実践によって、教師効力感が高まることが報告される一方で、子供理解に関する効力感が促進されるとする先行研究は見られなかった。子供を理解することは、全ての教育活動において根幹をなすもの（春原, 2007）であるため、職務に支障が生じることなく実践できる資質能力を育成する教員養成での学びにおいては、教育実習以外にも子供理解に関する効力感を高める教育実践が求められていると考えられる。

教師効力感とは、社会的学習理論（Bandura, 1997）の中の自己効力感の概念を教育分野に応用・発展させたものである（西尾・安達, 2015）。Bandura（1997）は、自己効力感の変化をもたらす情報源として、①遂行行動の達成（ある行動に対する成功体験をもつこと）、②代理的経験（他人の行動を観察すること）、③言語的説明（自己教示や他者からの説得的な暗示を受ける）、④情動的喚起（生理的な反応の変化を体験してみる）の4つをあげている。このうち、「遂行行動の達成」は情報源として最も強力なもの（坂野, 2002）とされている。児玉（2012）は、教育実習の教師効力感への影響の研究を行い、子供関係に関する個人的達成が子供理解に関する効力感に影響を及ぼすことを明らかにしている。これらのことから、教師効力感に変化をもたらすものとして、遂行行動の達成が最も強力な情報源とされており、教師効力感の中でも子供理解に関する効力感の育成には、実際、子供を理解することができたという成功体験が求められると考えられる。

子供を理解することに関して、省察が重要であるとの指摘がある。省察とは、現在、教師の専門性の中核をなす理念として受け入れられ、養成教育などの教師教育に関する実践などに広範に組み込まれている（山崎他, 2022）。川村（2023）によると、省察とは、次なる実践のために自分の実践をかえりみることであり、省察によって子供の理解は深められる（上野, 1993）。新任小学校教師に対するインタビューによる研究（曾山, 2014）において、児童理解について、夏休み中のインタビューで自分なりの感覚をつかむとの内容が多く、夏休みという期間は、1学期中のたまった経験をゆっくり振り返り、省察していくための大切な時間であり、新任教師にとって実践をしながらの省察には限界があるため時間的にも物理的にも少し距離をとったところから省察を行う必要があると指摘している。また、教育実習時の教育実習生が担任教師と子供について語り合うことで省察する機会となり、子供の理解につながる（長友他, 2021）が指摘されている。これらのことから、先行研究によって、子供を理解するために省察する機会を設定することの重要性が指摘されている。つまり、子供を理解することができたという成功体験を得るためには、まず教員養成段階において児童とかかわる体験とその体験について省察する機会を設けることが考えられる。

吉永（2021）は、教師の省察を考えるにあたり省察には3つの水準があり、水準1の関心は、目的よりもむしろ方法に向けられており、所与の目的に対して最適な手段を見つけ、どう機能させるかについて考えることが主となる「技術的省察」、水準2は、実践の教育的な合理性を分析することに焦点が当てられる「実践的省察」、水準3の主たる関心は、現在の自分の活動や考えを成り立たせている背景を問い直していく「批判的省察」としている。本研究では、養成段階の学生における省察であるため、いかに子供を理解するのかといった方法に関心が向けられている

技術的省察に注目する。技術的省察と関連すると考えられる教師の児童を理解するプロセスの研究がある。深沢・河村（2022）は教師の児童理解について「敏感性」を先行条件として「視点取得理解」さらに「個別性理解」へとつながるプロセスがあることを明らかにしている。具体的には、児童の表情や態度などを敏感に察知することからスタートし、その敏感な気づきが児童の状況に身を置いて児童の気持ちを理解する能力や、児童個々の特性を考慮した上での児童の考え方や感じ方への理解につながるプロセスである。深沢・河村（2022）は児童理解プロセスを「児童等のつまずきの早期発見に努めるとともに行動の背景を正しく理解する（文部科学省、2017）」との児童理解に関する文部科学省のガイドラインの重要性を示したものと指摘している。これらのことから、児童理解プロセスは、いかに児童を理解するのかを明らかにするものと考えられ、技術的省察と一致する面があるといえる。つまり、児童とかかわる体験とその体験についての省察には、児童理解プロセスを活用することが考えられる。

以上のことから、本研究では教員養成課程の学生において児童とかかわる体験とその体験について児童理解プロセスを用いて振り返る機会を設け、児童を理解する力の促進を図る授業実践を行う。

2. 方法

1) 研究参加者と実施時期

中国地方にある私立大学の教員養成課程の大学2年生16名（男性3名、女性13名）に児童理解力の促進を図る授業と効果測定として質問紙調査を実施した。取組は2023年の後期（9月29日から12月22日）の授業の中で行った。1単位時間は90分である。

2) 調査の手続き

第1回小学校交流の直前の第3・4回授業（Time 1）と第4回小学校交流のレポート課題提出後の第12・13回授業（Time 2）に質問紙調査を実施した。どちらも、授業中の実施とした。各回の取組は以下に記載した（Table 1）。

3) 効果検証の方法と内容

(1) 個別性理解

深沢・河村（2022）は、小学校担任教師を対象に信頼性と妥当性が確認された児童理解尺度を作成した。下位尺度は、敏感性、視点取得理解、個別性理解があり各4項目（全12項目）で「非常によくあてはまる」から「全くあてはまらない」までの7件法の尺度である。小学校担任教師と比べて学生は児童との共感的なかかわりの経験が乏しいことが想定され、学生においては、小学校担任教師を対象に作成された児童理解尺度の各項目への理解が不十分である可能性が考えられた。また、児童理解プロセスは、個別性理解へと至る仮説モデルであることから、個別性理解の程度を測定することが重要と考えられる。これらのことから、本研究では、児童理解尺度の個別性理解のみを扱うこととした。

(2) 授業中の取組に関するアンケート

西村他（2015）を参考に、取組全体の評価、有効度、満足度について学生による評価を求めた。取組全体の評価として「この授業に参加して、新しい発見があったか」、有効度として「この授業の取組は実践に役に立つと思ったか」、満足度として、「この授業の取組に参加してよかったか」と問い、それぞれ7段階評定で回答を求めた。

4) 倫理的な配慮

山口学芸大学の研究倫理審査委員会に研究の申請を行い、許可を得て研究を実施した。プライバシーは保護されること、大学の成績とは一切関係ないこと、回答は強制ではなく、回答しなくても不利益にならないこと、回答後の調査用紙は第三者に見られることはないことをフェイスシートに明記し、読んだ後に回答するよう指示して質問紙調査を実施した。

5) 小学校交流の内容について

小学校交流については、近隣の小学校の学校長の許可を得て、交流を4回行った。子供との親和体験が子供理解に関する効力感に影響を与えている（春原、2008；西尾・安達、2015；林・青木、2023）ことから、児童を理解する力に関しても子供との親和体験が重要となる可能性が考えられた。そのため子供と共に遊ぶことができる昼休みを交流の時間に設定した。1・2回目は昼休みと掃除時間の交流とした。3・4回目は、昼休みと掃除に加えて、5時間目の授業に授業補助として参加することとした。小学校交流後、毎回の交流を振り返る機会として、レポート課題を求めた。

6) 小学校交流後のレポート課題について

レポート課題の指導は、第2回授業において行った。提出されたレポートの視点取得理解、個別性理解に関する内容には下線を引き、視点取得理解、個別性理解に関する内容が記述できていることが分かるようにして返却した。

7) 取組の概要と各回の取組

児童理解プロセスについての説明を授業で行った上で、小学校交流を4回実施し、その度に振り返りレポートを作成するようにした。

(1) 第1回授業

児童とかかわる体験を通して児童を理解する力の促進を図るとの目的と小学校交流の計画を学生に伝えた。昼休みは児童と積極的にかかわること、児童の見本となり静かに掃除に取り組むことなどの小学校交流の心得を伝えたり、小学校交流の際に行う自己紹介の準備を行ったりした。

(2) 第2回授業

まず児童理解プロセス（深沢・河村、2022）について、学校での児童の様子を例に示して説明を行った。また、補足として、いかに児童理解を行うのかといった技術的省察に関する指摘についても紹介した。教師が実践において遭遇する「思いがけなさ」や「わからなさ」は省察の端緒であり、その出来事が意味することを考えていくなかに、子供や自己を理解していく糸口が隠れており、教師の側から見れば異質に思える、謎に満ち溢れた子供の言動も、視点を変えれば、教材や共に学ぶ仲間とのかかわり、あるいはその子供の生活環境や学習履歴との関係、すなわちその子供の文脈においては、そうすることが必然なのだという前提にたってみるのである（吉永、2021）といった指摘である。さらに、小学校交流の際に学生が出会う場面の児童の気持ちの例として「自分から声をかけてきてくれる児童の気持ち」や「自分から声をかけられない児童の気持ち」の背景を考える活動を行った。ペアや全体で話し合い、視点取得理解、個別性理解に関連する学生の発言を取り上げて全体で共有するようにした。小学校交流の振り返りレポートは、視点取得理解、個別性理解に注目して記述するように伝えた。最後に、学生の希望を元に、小学校交流で交流する学級を決定した。

(3) 第3・4回授業

質問紙調査（Time 1）を実施した。その後、第1回小学校交流（昼休み・掃除時間）を行った。

交流後は、児童との関係づくりのために児童の名前を覚えるよう促した。また、振り返りレポートを作成するようにした。

(4) 第5回授業

学級生活満足度とソーシャルスキルの指標を用いた児童理解に関する授業を行った。児童を理解する視点として、学級生活満足度（河村，1997）とソーシャルスキル（河村，2001）を紹介し、第1回小学校交流で出会った児童の特徴とこれらの指標との関連について検討することで、児童の特徴について考える機会とした。

(5) 第6・7回授業

交流前に、1回目の小学校交流で話をした児童だけでなく、話をしていない児童にも積極的にかかわるよう促した。その上で、第2回小学校交流（昼休み・掃除時間）を行った。交流後、振り返りレポートの作成と、授業補助の指導を行った。授業補助に向けて、困っている児童の支援を行うこと、困っている児童がいない場合でも児童に寄り添って支援し、思いを理解しようとする、担任教師の発問や指示を遮るような支援を行わないこと、を指導した。

(6) 第8・9回授業

第3回小学校交流（昼休み・掃除時間・授業補助）を行った。交流後、レポート課題については1週間の期限を設けて提出を求めた。

(7) 第10・11回授業

第8・9回授業と同様であった。

(8) 第12・13回授業

質問紙調査（Time 2）と授業中の取組に関するアンケートを実施した。その後、児童のトラブル場面をテーマにした発表の準備を行った。

(9) 第14回授業

グループごとに児童のトラブル場面に関する発表を行い、その場面の指導方法に関してグループや全体で話し合いを行った。

(10) 第15回授業

第14回授業と同様であった。

Table 1 各回の取組内容

	日時	内容
第1回授業	9月29日	オリエンテーション 小学校交流の計画と心得
第2回授業	10月6日	児童理解プロセスの説明
第3・4回授業	10月13日	Time 1の質問紙調査・小学校交流1回目（昼休み・掃除時間）
第5回授業	10月20日	学級生活満足度とソーシャルスキルの指標を用いた児童理解に関する授業
第6・7回授業	11月10日	小学校交流2回目（昼休み・掃除時間）
第8・9回授業	11月17日	小学校交流3回目（昼休み・掃除時間・授業補助）
第10・11回授業	11月24日	小学校交流4回目（昼休み・掃除時間・授業補助）
第12・13回授業	12月8日	Time 2の質問紙調査・授業中の取組に関するアンケートの実施 児童のトラブル場面の発表準備
第14回授業	12月15日	児童のトラブル場面の発表と指導に関する話し合い①
第15回授業	12月22日	児童のトラブル場面の発表と指導に関する話し合い②

3. 結果

1) 効果検証に用いた尺度の α 係数

尺度の信頼性の検討として、Cronbachの α 係数を算出した。Time 1の個別性理解は $\alpha = .62$ 、Time 2の個別性理解は $\alpha = .85$ であった。Time 2は十分な内的一貫性が示された一方で、Time 1の内的一貫性がやや低い値であったが、4項目の尺度であることから、一定の信頼性が示されたと考えられた。

2) 授業中の取組の効果検証

取組の効果を検証するため、個別性理解の加算平均得点を用いて取組前後による対応のある t 検定を行った。その結果、取組前後において、個別性理解得点 ($t = 3.04, p < .01$) について、1%水準で有意差が見られた。授業中の取組前後における個別性理解得点の平均値と標準偏差、 t 検定の結果をTable 2に示す。

Table 2 個別性理解得点の平均値、標準偏差と t 検定の結果

	第1回小学校交流前	第4回小学校交流後	t 値
個別性理解	18.19 (2.43)	20.19 (3.85)	3.04**

下段：() 内は標準偏差、** $p < .01$

3) 授業中の取組の評価

授業中の取組の評価を確認するために、取組全体の評価、有効度、満足度のアンケートを実施した結果、3つの項目の平均値 (標準偏差) は、6.38 (0.62)、6.56 (0.63)、6.63 (0.50) であった。7件法のアンケートの中間値である4を検定値として、1サンプルの t 検定を行った。その結果、取組全体の評価 ($t = 15.34, p < .01$)、有効度 ($t = 16.29, p < .01$)、満足度 ($t = 21.00, p < .01$) のすべての項目で、有意に高い値が得られた。

4. 考察

本研究では教員養成課程の学生において児童とかかわる体験とその体験について児童理解プロセスを用いて振り返る機会を設け、児童を理解する力の促進を図る授業実践を行った。その結果、取組前後で個別性理解得点が有意に高くなったことから、本研究の児童を理解する力の促進を図る授業実践によって、個別性理解が高まることが示唆された。学生が児童とかかわる体験とその体験について児童理解プロセスを用いて振り返ることで、児童個々の特性を考慮した上での児童の考え方や感じ方への理解が深まったことが考えられる。また、授業中の取組に関するアンケートにおいて、すべての項目で有意に高い値となったことから、本研究の授業実践に対して学生は、「新たな発見があった」、「実践に役に立つ」、「参加してよかった」と肯定的な見方をしていることが伺われた。

本研究の課題は2点ある。1点目は、本研究において児童理解尺度の個別性理解のみを扱ったため、個別性理解が児童理解プロセスによって高まったのかどうかを明らかにできなかったことである。児童理解尺度のすべての下位尺度を用いた検討が求められる。2点目は、本研究では、事前に計画していなかったことから、学生が作成したレポートの内容の分析は行わなかった。しかし、児童理解がどのように深まっていったのかについて検討するには、学生が作成したレポートの内容の分析が必要になると考えられる。今後、レポートの分析により、児童理解がどのように深まっていったのかについての検討が求められる。

以上より、課題があるものの本研究において教育実習以外の教員養成の授業において、子供を理解する力の促進を図る知見を発信できたものと考えている。今後、このような教員養成課程における教師の職務に支障が生じることなく実践できる資質能力の促進を目指した授業実践が求められる。今後の研究に期待したい。

5. 引用文献

- Ashton, P. T. (1985). Motivation and the teacher sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education Vol. 2*. Orlando: Academic Press. 141-171.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy ; Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol. Rev.*, 84, 191-215.
- 中央教育審議会答申 (2006). 今後の教員養成・免許制度の在り方について
- 中央教育審議会答申 (2015). これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～
- 中央教育審議会答申 (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～
- 河村茂雄・田上不二夫 (1997). いじめ被害・学級不適応児童発見尺度の作成 カウンセリング研究, 30(2), 112-120.
- 河村茂雄 (2001). ソーシャル・スキルに問題がみられる児童・生徒の検討 岩手大学教育学部研究年報, 61(1), 77-88.
- 川村拓也 (2023). 模擬授業と省察による英語教師志望学生の授業観の変容－授業の目的と生徒を意識するまでの過程－ 北陸大学紀要, 54, 209-220.
- 児玉真樹子 (2012). 教職志望変化に及ぼす教育実習の影響過程における「職業的（進路）発達にかかわる諸能力」の働き 教育心理学研究, 60(3), 261-271.
- 国立教育政策研究所 (2013). 教員養成の改善に関する調査結果 教員養成等の在り方に関する調査研究（教員養成改善班）報告書
- 春原淑雄 (2007). 教育学部生の教師効力感に関する研究 日本教師教育学会年報, 16, 98-108.
- 春原淑雄 (2008). 教育実習体験が教育学部生の教師効力感に与える影響 学校教育学研究論集, 17, 17-26.
- 春原淑雄・坂西友秀 (2010). 「教職入門」における模擬授業が教師効力感に及ぼす効果 埼玉大学紀要 教育学部, 59(1), 55-65.
- 林 玲奈・青木多寿子 (2023). 教職志望度を高める教育実習での体験について－教師効力感を中心とした進路確定者への調査－ 岡山大学教師教育開発センター紀要, 13, 23-35.
- 平田佳弘・京林由季子 (2022). 中学校・高等学校教員養成課程（保健体育）学生の教師効力感－生徒理解の側面から－ 環太平洋大学研究紀要, 20, 33-38.
- 深沢和彦・河村茂雄 (2022). 児童理解尺度の作成－教師の認知的共感性に基づいて－ 学級経営心理学研究, 11(1), 19-32.
- 宮代こずゑ・南 伸昌・上岡利夫 (2022). 対話的活動を通じた教師効力感の変容－令和3年度「教職入門（中・高）」実施報告と効果検証－ 宇都宮大学共同教育学部教育実践紀要, 9, 31-37.
- 文部科学省 (2017). 発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために～
- 長友紀子・辰巳喜美・石木雅人・山本浩大・中山留美子・成田菜津美・奥原 牧 (2021). 教育実習生の生徒理解とリフレクションに関する研究－教育実習生へのカンファレンス研修からの考察－ 次世代教員養成センター研究紀要, 7, 225-230.
- 西村多久磨・村上達也・櫻井茂男 (2015). 共感性を高める教育的介入プログラム－介護福祉系の専門学校生を対象とした効果検証－ 教育心理学研究, 63(4), 453-466.
- 西尾美紀・安達智子 (2015). 教職志望大学生の教師効力感変化に影響を及ぼす要因の検討－教育実習中の体験内容に着目して－ 大阪教育大学紀要 第IV部門 教育科学, 64(1), 1-11.
- 坂野雄二 (2002). 人間行動とセルフ・エフィカシー 坂野雄二・前田基成（編著）セルフ・エフィカシーの臨床心理学 (pp.2-11) 北大路書房
- 清水優菜・山本 光 (2022). 実習校での指導教員の関わりが教育実習後の教職意識に及ぼす影響－実

- 習エンゲージメントを媒介したモデルの検討－ 日本教育工学会論文誌, 46(2), 405-418.
- 曾山いづみ (2014). 新任小学校教師の経験過程－1年間の継時的インタビューを通して－ 教育心理学研究, 62(4), 305-321.
- 上野ひろ美 (1994). 子ども理解における「意味づけ」に関する一考察 教育方法学研究, 19, 19-27.
- 山崎準二・三品陽平・長谷川哲也・村井大介 (2022). 教師教育における「省察」言説の生成と展開に関する予備的考察 学習院大学教職課程年報, 8, 5-33.
- 吉永紀子 (2021). 実践的省察を通じた教師の〈子ども理解〉の更新－観の編み直しの契機につながる省察に着目して－ 教育方法の探究, 24, 31-38.