

教職課程におけるキャリア教育としての 小学校授業観察体験が 授業，教師，子どもに対するイメージに及ぼす影響

Changes in the Images of Teachers, Teaching, and Elementary School Children among Teacher- Training Course Students through Observation of Elementary School Class as a Career Education

若尾 良徳* 緩利 誠** 名倉 一美***
酒井 勇治**** 大石 健次*****

問題

平成18年7月の中央教育審議会答申において、「教員養成・免許制度の改革の具体的方策」の一つとして、「教職課程の質的水準の向上」が謳われ、「学生が主体的に教員として必要な資質能力を統合・形成していくことができるよう、今後は、どの大学においても、教職指導の充実に努めることが必要」とされた。そこでは、入学時のガイダンスの工夫や履修期間中のアドバイス機能の充実などの具体的な指導の他に、「インターンシップなど学校現場を体験する機会」などを積極的に提供することが必要であると述べられている。これを受けて、浜松学院大学の教職課程では、学校現場を体験する機会として1年次に小学校の授業観察体験を行っている。本研究は、1年次のキャリア教育としての授業観察体験が、教職課程の学生の教員としての資質に及ぼす影響を検討するものである。

大学の教職課程において学校の現場体験は、どのような位置づけがなされているのだろうか。現場体験が制度上明確に位置づけられているのは教育実習と介護等体験である。たとえば、教育実習は「学校現場での教育実践を通じて、学生自らが教職への適性や進路を考える貴重な機会」であると位置づけられている（平成18年7月中央教育審議会答申）。しかし、教育実習は、課程の後半に、多くの場合最終学年である4年次に行われているため、課程の前半の現場体験とは役割が異なっている。課程の前半の1年次の段階では、自らの教職への適性や進路を考える第一歩として、教師という職業や、対象となる子どもへのイメージを明確に持ち、理解を深めることが重要となる。

教師や授業，子どもをどのようなものと認識するかは、教師の資質の一つと捉えること

* 浜松学院大学（心理学）

** 浜松学院大学（教育学）

*** 浜松学院大学（保育学）

**** 浜松学院大学（国語教科法）

***** 浜松学院大学（倫理学・教育学）

ができる。三島（2007）は、授業や教師に関して実習生が保持する考えや信念といった、授業イメージ・教師イメージは、授業目標の設定や教授方略の選択などに、明示的、暗黙的に様々な影響を及ぼすものであると述べている。また、住田・中村・山瀬（2008）によると、私たちは、子ども観を基に子どもたちを捉え判断し、子どもたちに対してどのような行動をとるかを決定していく。すなわち、授業や教師、子どもに対して望ましい認識を持つことは、教員として必要な資質能力の一つである。

教職課程の学生の学校現場体験と、彼らの教師や授業、子どもに対する認識との関連については、これまで教育実習の効果を中心に研究がなされてきた。たとえば、吉田・佐藤（1991）は、教育実習前後の学生の子ども観の変化を調べている。実習前には相対的に子どもをポジティブに評価し、実習2週間後にはネガティブな評価に変化し、最終的には再びポジティブな評価をするという一貫した傾向がみられていた。三島（2007）は、教育実習の経験が、授業、教師、子どもへのイメージを変容させることを明らかにしている。教育実習の事前事後で、授業を肯定的、主体的に捉えるようになり、教師の役割理解が深まっていた。また、子どもをステレオタイプではなく、ポジティブ・ネガティブ両面から子どものありのままの姿を多面的に捉えるようになっていた。

1年次の学校現場の観察体験は、授業や教師、子どもに対する認識に何らかの影響があるのだろうか。本研究では、浜松学院大学で教職課程を履修する1年次の学生を対象に、小学校での1時間の授業観察を実施し、そこでの経験が小学校の教師・授業、および小学生に対するイメージに何らかの影響を及ぼしているかを調べることを目的とする。わずか1回の短時間の観察であるが、大学生にとって、小学生や小学校と接する機会はほとんどないと考えられるため、授業や教師、子どもに対する認識を変える可能性があるだろう。

方法

1. 調査協力者

浜松学院大学子どもコミュニケーション学科の1年生62名（男性18名、女性44名）に調査への協力を求めた。そのうち事前事後の両方の調査に回答した52名を分析対象とした。1回目の調査時点における調査協力者の平均年齢は、18.6歳（ $SD=2.67$ ）であった。なお、調査協力者は、小学校教職課程、幼稚園教職課程のいずれか、または両方を履修する予定の学生である。

2. 観察体験の概要

子どもコミュニケーション学科の1年生全員が履修している「キャリアデザインⅠ」と「基礎演習」の授業の中で、大学近隣の公立小学校の授業を観察した。基礎演習は、導入教育を目的とした科目であり、1年次の通年科目として開講されている。また、キャリア

教職課程におけるキャリア教育としての小学校授業観察体験が授業、教師、子どもに対するイメージに及ぼす影響

デザインⅠは、キャリア教育、就職指導を目的とした科目であり、1年次前期に開講されている。対象となる小学校は、各学年1クラスと発達支援学級2クラスからなる小規模校である。学生は7グループに分かれて、1年生から6年生までの各クラス、または発達支援学級のいずれかのクラスの授業を観察した。観察を行った時間には、保護者参観が行われており、授業には学生だけでなく多数の保護者も同席していた。なお、対象学生は、小学校の授業観察を行う前に、幼稚園と認定こども園の観察を行っている。

3. 調査手続き

調査は、授業観察の1週間前、および1週間後の「キャリアデザインⅠ」の授業の中で行った。質問紙は、授業時間内に配布、実施、回収を行った。調査は記名式であるが、回答は任意であること、授業の成績評価とは関係がないことを文章および口頭で説明した。

4. 質問項目

事前事後の2回の調査において、小学校の教師のイメージ、小学校の授業のイメージ、および今の小学生のイメージについてたずねた。また、事前調査では、小学生および小学校への接触程度をたずねた。

① 小学校の教師・授業のイメージ（事前・事後）

教師および授業のイメージを比喻としてたずねる授業・教師イメージ尺度（三島，2007）を用いた。教師イメージは、「権力者」（政治家、籠の鳥など）、「リーダー」（指揮者、道先案内人など）、「努力家」（雑草、スポンジなど）、「サポーター」（園芸家、黒子など）の4つの下位尺度からなる14項目の尺度である。授業イメージは、「マンネリズム」（牢獄、念仏など）、「臨機応変」（パーティ、花火など）、「不透明」（空を流れる雲、シャボン玉）、「組み立て」（パズル、積み木）の4つの下位尺度からなる13項目の尺度である。いずれの尺度も、各比喻項目について「全く共感できない」（1点）から「非常に共感できる」（5点）までの5段階でたずねた。

本研究では、教師や授業全般のイメージでなく、小学校の教師および授業のイメージを調べることを目的としているので、教師のイメージについては「小学校の教師」のイメージ、授業のイメージについては「小学校の授業」のイメージをたずねた。

② 今の小学生のイメージ（事前・事後）

今の小学生のイメージを調べるために、今の子どもに対する見方をたずねた項目群（住田・中村・山瀬，2008）を用いた。この項目群は、今の子どもものの性格、意識、行動、関係、態度、表現の各側面についてたずねた22項目からなる。それぞれの項目について、今の小学生の特徴としてあてはまる程度を、「まったくそう思わない」（1点）から、「まったくそう思う」（6点）までの6段階でたずねた。

③ 小学生および小学校への接触程度（事前のみ）

普段の生活の中で（a）小学生をどの程度目にしてしているのか、（b）小学生とどの程度接触しているかをたずねた。この2つの質問については、「ほとんどない」「月1回以下」「週に1回以下」「週に数回程度」「ほぼ毎日」の5段階で回答を求めた。（c）小学校を卒業した後に小学校に行った経験について、「一度もない」「1回」「2～5回」「6～9回」「10回以上」の5段階でたずねた。（d）小学校を卒業した後に小学校の授業を見た経験について、「一度もない」「1回」「2～3回」「4～5回」「6回以上」の5段階でたずねた。

結果

1. 小学生および小学校への接触頻度

1-1. 小学生への接触頻度

普段の生活の中で、小学生を目にする頻度、および小学生と接する頻度の回答の分布をTable 1に示した。およそ90%の学生が、普段の生活の中で、週に数回以上と高い頻度で小学生を目にしてしていた。しかし、小学生と接する機会を持っている学生は少なく、およそ半数がほとんど接する機会がなく、およそ7割が月1回以下であった。週に数回以上と日常的に接している学生は、わずか15%程度にとどまった。

Table 1 日常生活での小学生への接触程度

| | 目にする機会 | 接する機会 |
|------------|--------|-------|
| ①ほとんど機会はない | 4.8% | 46.8% |
| ②月に1回以下 | 0.0% | 27.4% |
| ③週に1回以下 | 6.5% | 11.3% |
| ④週に数回程度 | 54.8% | 6.5% |
| ⑤ほぼ毎日 | 33.9% | 8.1% |

1-2. 小学校への接触頻度

小学校を卒業した後に小学校を訪れた経験の回答の分布をTable 2に示した。9割以上の学生は卒業後に1度以上小学校を訪れた経験があり、1度も訪れたことがない学生はわずか6.5%であった。

Table 2 卒業後に小学校を訪れた経験

| | |
|----------------|-------|
| ①一度も行ったことがない | 6.5% |
| ②1回行ったことがある | 22.6% |
| ③2～5回行ったことがある | 50.0% |
| ④6～9回行ったことがある | 4.8% |
| ⑤10回以上行ったことがある | 16.1% |

小学校を卒業した後に小学校の授業を見た経験の回答の分布をTable 3に示した。およそ8割の学生は、卒業後に小学校の授業を見た経験がないと回答していた。

Table 3 卒業後に小学校の授業を見た経験

| | |
|--------------|-------|
| ①一度も見ることがない | 80.3% |
| ②1回見たことがある | 6.6% |
| ③2～3回見たことがある | 6.6% |
| ④4～5回見たことがある | 3.3% |
| ⑤6回以上見たことがある | 3.3% |

2. 小学校の教師イメージ

2-1. 小学校の教師イメージの構造

小学校の教師イメージの構造を明らかにするために、小学校の教師イメージ14項目の因子分析を行った（主因子法、プロマックス回転）。固有値の減少率から4因子構造を採用

教職課程におけるキャリア教育としての小学校授業観察体験が授業、教師、子どもに対するイメージに及ぼす影響

した。いずれの因子にも負荷の低い項目、および複数の因子に負荷の高い項目を除いて、最終的にTable 4のような因子パターンとなった。

Table 4 小学校の教師イメージの因子分析結果（主因子法・プロマックス回転）

| | F1 裏方 | F2 機械 | F3 スター | F4 柔軟 | 共通性 |
|----------|-------------|-------------|-------------|-------------|------|
| 黒子 | .764 | -.194 | .161 | -.148 | .615 |
| 雑草 | .693 | .076 | -.231 | .150 | .517 |
| 道先案内人 | .474 | .094 | .078 | -.008 | .283 |
| テープレコーダー | .028 | .899 | .104 | .073 | .883 |
| 監視人 | -.047 | .482 | -.055 | -.112 | .223 |
| 役者 | .083 | .153 | .705 | -.186 | .533 |
| 太陽 | -.105 | -.153 | .667 | .273 | .574 |
| 政治家 | -.068 | -.042 | -.033 | .535 | .262 |
| スポンジ | .266 | -.004 | .068 | .444 | .353 |
| 寄与率 | 21.1 | 11.2 | 8.9 | 5.9 | 47.1 |
| 因子間相関 | | | | | |
| F2 | .241 | | | | |
| F3 | .309 | .086 | | | |
| F4 | .225 | .182 | .277 | | |

第1因子は、「黒子」「雑草」「道先案内人」に高い負荷があったことから、「裏方」因子と名付けた。第2因子は、「テープレコーダー」「監視人」に高い負荷があったことから、「機械」因子と名付けた。第3因子は、「役者」「太陽」に高い負荷があったことから、「スター」因子と名付けた。第4因子は、「政治家」「スポンジ」に高い負荷があったことから、「柔軟」因子と名付けた。

各因子に負荷の高い（0.4以上）項目の合計得点を各因子の得点として以下の分析に用いた。

2-2. 教師イメージの変化

観察体験の事前事後で、小学校教師イメージに差が見られるか検討するため、各因子の事前事後の得点について対応のある *t* 検定を行った（Table 5）。その結果、小学校の教師イメージのいずれの因子においても、事前事後で有意な差は見られなかった。

Table 5 事前事後の小学校の教師イメージの平均と標準偏差

| | 事前 | | 事後 | | <i>t</i> 値 | <i>p</i> 値 |
|-----|----------|-----------|----------|-----------|------------|------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | |
| 裏方 | 7.73 | 2.40 | 8.22 | 2.01 | -1.66 | ns. |
| 機械 | 5.02 | 1.79 | 4.63 | 1.52 | 1.32 | ns. |
| スター | 5.56 | 1.81 | 5.42 | 1.58 | 0.57 | ns. |
| 柔軟 | 3.73 | 1.48 | 3.90 | 1.40 | -0.94 | ns. |

3. 小学校の授業イメージ

3-1. 小学校の授業イメージの構造

小学校の授業イメージの構造を明らかにするために、小学校の授業イメージ13項目の因子分析を行った（主因子法、プロマックス回転）。固有値の減少率から4因子構造を採用した。いずれの因子にも負荷の低い項目、および複数の因子に負荷の高い項目を除いて、最終的にTable 6のような因子パターンとなった。

Table 6 小学校の授業イメージの因子分析結果（主因子法・プロマックス回転）

| | F1 一期一会 | F2 エンターテイメント | F3 変幻自在 | F4 マンネリズム | 共通性 |
|-----------|-------------|-----------------|-------------|--------------|------|
| シャボン玉 | .912 | -.056 | -.082 | .071 | .799 |
| 花火 | .724 | .280 | -.110 | .039 | .716 |
| 空を流れる雲 | .687 | -.154 | .203 | -.049 | .521 |
| テレビ番組 | -.140 | 1.018 | .057 | .149 | .968 |
| 筋書きのないドラマ | .218 | .475 | .093 | -.255 | .412 |
| 積み木 | -.017 | -.016 | .759 | -.042 | .549 |
| 空気 | .014 | .225 | .662 | -.077 | .525 |
| 念仏 | .092 | .165 | -.044 | .652 | .486 |
| 流れ作業 | .060 | -.170 | .296 | .619 | .621 |
| 牢獄 | -.042 | -.010 | -.198 | .514 | .245 |
| 寄与率 | 28.9 | 13.3 | 9.1 | 7.1 | 58.4 |
| 因子間相関 | | | | | |
| F2 | .369 | | | | |
| F3 | .357 | .161 | | | |
| F4 | .340 | -.039 | .262 | | |

第1因子は、「シャボン玉」「花火」「空を流れる雲」に高い負荷があったことから、「一期一会」因子と名付けた。第2因子は、「テレビ番組」「筋書きのないドラマ」に高い負荷があったことから、「エンターテイメント」因子と名付けた。第3因子は、「積み木」「空気」に高い負荷があったことから、「変幻自在」因子と名付けた。第4因子は、「念仏」「流れ作業」「牢獄」に高い負荷があったことから、「マンネリズム」因子と名付けた。

各因子に負荷の高い（0.4以上）項目の合計得点を各因子の得点として以下の分析に用いた。

3-2. 授業イメージの変化

観察体験の事前事後で、小学校の授業イメージに差が見られるか検討するため、各因子の事前事後の得点について対応のあるt検定を行った（Table 7）。その結果、小学校の授業イメージのいずれの因子においても、事前事後で有意な差は見られなかった。

教職課程におけるキャリア教育としての小学校授業観察体験が授業、教師、子どもに対するイメージに及ぼす影響

Table 7 事前事後の小学校の授業イメージの平均と標準偏差

| | 事前 | | 事後 | | t値 | p値 |
|-----------|------|------|------|------|------|-----|
| | M | SD | M | SD | | |
| 一期一会 | 6.51 | 2.40 | 6.41 | 2.45 | 0.29 | ns. |
| エンターテイメント | 4.82 | 1.83 | 4.82 | 1.71 | 0.00 | ns. |
| 変幻自在 | 5.77 | 1.98 | 5.50 | 1.75 | 0.98 | ns. |
| マンネリズム | 6.00 | 2.10 | 5.63 | 2.02 | 1.16 | ns. |

4. 今の小学生のイメージ

4-1. 今の小学生のイメージの構造

今の小学生のイメージの構造を明らかにするために、小学生のイメージ22項目の因子分析を行った（主因子法、プロマックス回転）。固有値の減少率から4因子構造を採用した。いずれの因子にも負荷の低い項目、および複数の因子に負荷の高い項目を除いて、最終的にTable 8のような因子パターンとなった。

Table 8 今の小学生のイメージの因子分析結果（主因子法・プロマックス回転）

| | F1 ネガティブ ステレオタイプ | F2 子どもらしい 子ども | F3 大人びた 子ども | F4 コミュニケーション の問題 | 共通性 |
|---------------|------------------------|---------------------|-------------------|------------------------|------|
| 道徳・規範・モラルに欠ける | .768 | -.094 | .082 | -.109 | .611 |
| 他人のことを配慮しない | .688 | -.136 | -.085 | -.090 | .569 |
| 忍耐力・我慢がない | .680 | .034 | .144 | .126 | .472 |
| 口先ばかりで実行しない | .666 | .125 | .056 | .039 | .408 |
| 衝動的、目先の利害で行動 | .463 | .067 | -.116 | .119 | .262 |
| 素直である | .002 | .741 | -.316 | -.057 | .528 |
| 興味・関心が広い | .087 | .593 | -.067 | .044 | .311 |
| 好きなことには積極的 | .095 | .526 | -.020 | .367 | .360 |
| 礼儀正しい | -.139 | .495 | .253 | .019 | .447 |
| 何事にも協力的だ | -.055 | .469 | .243 | -.092 | .390 |
| 親切で思いやりがある | -.144 | .464 | .042 | .046 | .287 |
| 友だちとのつきあい方が上手 | .136 | .459 | .056 | -.264 | .292 |
| 服装が子どもらしくない | .222 | .050 | .822 | -.005 | .679 |
| 知識が豊富 | -.195 | -.155 | .493 | .238 | .287 |
| 気持ちをうまく伝えられない | -.051 | .011 | .201 | .573 | .325 |
| 言葉づかいが乱暴 | .275 | -.069 | -.092 | .542 | .478 |
| 寄与率 | 19.6 | 10.2 | 6.6 | 5.5 | 41.9 |
| 因子間相関 | | | | | |
| | F2 | -.312 | | | |
| | F3 | -.178 | .269 | | |
| | F4 | .153 | -.099 | -.180 | |

第1因子は、「道徳・規範・モラルに欠ける」「他人のことを配慮しない」「忍耐力・我慢がない」といった項目に高い負荷があり、「最近の子どもは」といったステレオタイプ化されたネガティブな子どもイメージを表していると考えられるので、「ネガティブステレオタイプ」と名付けた。第2因子は、「素直である」「興味・関心が広い」「好きなことには積極的」といった項目に高い負荷があり、子どもらしいとイメージされる項目群であると考えられるので、「子どもらしい子ども」と名付けた。第3因子は、「服装が子どもらしくない」「知識が豊富」に高い負荷があったことから、「大人びた子ども」と名付けた。第4因子は、「気持ちをうまく伝えられない」「言葉づかいが乱暴」に高い負荷があり、コミュニケーションがうまくとれないイメージを表していると考えられるので、「コミュニケーションの問題」と名付けた。

各因子に負荷の高い(0.4以上)項目の合計得点を各因子の得点として以下の分析に用いた。

4-2. 今の小学生イメージの変化

観察体験の事前事後で、今の小学生のイメージに差が見られるか検討するため、各因子の事前事後の得点について対応のある *t* 検定を行った (Table 9)。その結果、「ネガティブステレオタイプ」、「大人びた子ども」、「コミュニケーションの問題」イメージが、有意に減少していた。

Table 9 事前事後の子どもイメージの平均と標準偏差

| | 事前 | | 事後 | | t値 | p値 |
|--------------|-------|------|-------|------|-------|----------------|
| | M | SD | M | SD | | |
| ネガティブステレオタイプ | 18.92 | 3.27 | 15.98 | 4.03 | 6.21 | <i>p</i> <.001 |
| 子どもらしい子ども | 27.08 | 3.64 | 27.66 | 4.17 | -1.09 | <i>ns.</i> |
| 大人びた子ども | 7.33 | 2.00 | 6.65 | 1.85 | 2.30 | <i>p</i> <.05 |
| コミュニケーションの問題 | 8.32 | 1.74 | 6.94 | 1.82 | 5.37 | <i>p</i> <.001 |

考察

本研究は、教職課程における1年次のキャリア教育として行われた小学校における授業観察体験が、小学校の教師、小学校の授業、今の小学生に対するイメージに及ぼす影響を検討した。その結果、小学生に対するイメージにおいて、子どもへのネガティブなステレオタイプ化されたイメージ、およびコミュニケーションに問題があるというイメージ、大人びているというイメージが減少していた。小学校の教師、小学校の授業に対するイメージについては、観察体験の事前事後で変化は見られなかった。

1. 今の小学生のイメージの変化

授業観察体験の前後で、今の小学生に対するイメージが、変化した背景として、現代の大学生は小学生や小学校と接する機会が少ないということが挙げられる。今の子どもに対するイメージを調べた住田ら（2008）の研究では、教師・保育者は、教師・保育者でないものに比べて、今の子どもをやや肯定的に捉える傾向があることを明らかにしている。この結果について、住田ら（2008）は、「教師・保育者では、一人ひとりの子どもと関わるなかで、テレビや新聞で流布されるような今の子どものイメージとは違った、子どもの性格・行動面の肯定的な部分が見えてきたのであろう」（17-18頁）と述べている。本研究の対象学生は、およそ半数が小学生と接する機会がほとんどなく、7割以上が月1回以下しか小学生と接していない。また、卒業後に小学校に行く機会があっても、小学校の授業を見る機会はほとんどなかったようである。小学生に接する機会が少ないため、「最近の子どもは…」といった巷に流布するネガティブな子どもイメージを持っていたのであろう。しかし、わずか1時間の授業観察ではあったものの、実際の子どもの様子を観察することで、これまで抱いていたイメージと異なり、小学生の子どもたちのポジティブな部分に気づくことができたと考えられる。言い換えれば、授業観察を通して、わずかではあるが教師・保育者的な視点から子どもをみるできるようになったといえることができる。

2. 小学校教師・授業イメージ

小学校の教師・授業イメージについては、先行研究の因子パターンが再現されなかった。先行研究では、教育実習を行う3、4年生の学生を対象に教師・授業イメージをたずねており（三島，2007，2009）、本研究の対象学生は、教職課程の科目をまだほとんど履修していない1年次前期の段階であった。そのため、教育実習を行う3、4年生の学生とは、教師や授業に対するイメージが異なっていたのかもしれない。また、本研究では、漠然と教師や授業のイメージをたずねるのではなく、「小学校の教師」、「小学校の授業」と、小学校に限定してイメージをたずねた。大学生にとってイメージしやすい教師は、比較的最近に接した高校の教師や授業であろう。イメージ対象を小学校の教師・授業に特定したことで、イメージが異なっていた可能性もある。

小学校の教師・授業イメージは、小学校の授業観察体験を通して、変化していなかった。先行研究では、教師や授業に対するイメージは、教育実習を通して変化していた（三島，2007）。教育実習と異なり、本研究で実施した授業観察体験は、教職について学んでいない1年次であり、観察したのは授業時間のみである。授業を行うためにどのような準備を行っているのか、どのような計画やねらいで授業をおこなっているのか、という授業時間以外の教師の仕事を見ることはできなかった。そのため、児童の視点からしか教師や授業を捉えることができなかつたと考えられる。教師や授業に対する認識を変えていくには、教師の役割や授業の組み立てについての知識をつけるとともに、自らが実際に授業を行う

経験が必要なのかも知れない。

また、本研究では、授業・教師イメージについて、メタファーとしてたずねている。しかしながら、本研究の対象学生は、1年次であることから、教師や授業に対する知識や理解が少なく、メタファーの真意を理解するにも至らなかったのかもしれない。教師や授業に対して、何らかのイメージの変化があったとしても、それがメタファーとしてのイメージの変化につながらなかった可能性もある。

3. キャリア教育としての授業観察体験の意義

1年次のキャリア教育として実施した小学校の授業観察体験は、少なくとも小学生へのイメージをポジティブな方向に変えていた。学生がそれまでにイメージしていた現代の小中学生と、実際に目で見えた小学生が異なっていることに気づくことができたようである。本研究の調査からも明らかになったように、現在の大学生は、教職課程の学生であっても、小学生と接する機会が極めて少ない。大学生にとって、高校や中学は、比較的最近のことであり、記憶は新しく、後輩など現在の中高校生と直接接する機会もあるだろう。また、幼児と接する機会としては、多くの学生は、高校生や中学生の時に、保育体験として保育園や幼稚園を訪れて、幼稚園や保育園に入り、幼児と触れ合う機会をもっている。しかし、小学生や小学校については、ほとんどの学生が、接する機会がないため、実体験と離れて、ステレオタイプ化されたイメージや、メディアの情報を鵜呑みにしたイメージをもってしまいやすいのだろう。このことから、小学校教職課程におけるキャリア教育として、1年次の早い段階から教育現場を観察する機会を提供することは、教育対象の理解という意味で一定の効果があると言えよう。

本研究において、1回の授業観察では、小学校の教師・授業に対するイメージは変化していなかった。今後は、小学校の教師や授業に対するイメージが、教育課程の中のどのような経験を通して、どのように変化していくのか調べていく必要がある。

引用文献

- 文部科学省中央教育審議会 (2006) 今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)。
三島知剛 (2007) 教育実習生の実習前後の授業・教師・子どもイメージの変容。日本教育工学会論文誌, 31(1), 107-114。
三島知剛 (2009) 教育実習中の他者との関わりと教育実習生の授業・教師・子どもイメージ、授業観察力の変容。日本教育工学会論文誌, 33(1), 71-81。
住田正樹・中村真弓・山瀬範子 (2008) 教育者の「子ども観」に関する研究—教師・保育者を中心に一。放送大学研究年報, 26, 15-24。
吉田道雄・佐藤静一 (1991) 教育実習生の児童に対する認知の変化：実習前,実習中,実習後の「子ども観」の変化。日本教育工学雑誌, 15(2), 93-99。