

# 一般就職を目指す学生にとっての 教職課程教育のもつ意味に関する研究

— 教職課程受講学生の意識変容の事例に着目して —

A Study on the Effects of the Teacher-Training Course on Students  
Who Elect to Become Office Workers

— Case Study on Student's Consciousness Changes through  
the Teacher-Trainig Course —

中山 博夫  
(Nakayama Hiroo)

## Abstract :

The purpose of this study is to investigate the effects of the teacher-training course for students who elect to become office workers. At our university most of the teacher-training course students don't become teachers. But many of them are satisfied with lectures of the teacher-training course. I researched the reason. As a result, I find out that they are satisfied with two way communicative lectures and human natures of teachers on the teacher-training course. I think that this study improve teaching method on the teacher-training course.

キーワード：教職課程教育、一般就職を目指す学生、大学教育

Key Word : The Teacher-Training Course, Students who Elect to Become Office Workers  
University Education

## 1. はじめに

本研究の目的は、本学新宿キャンパスの教職課程教育が、一般就職を目指している学生にとって、どのような意味があるのかを探究していくことである。この研究を進めることは、教職課程教育の大学教育における位置づけを明確にし、さらには教職課程教育や大学における授業方法の改善にも寄与するものであると考える。

さて今年度（平成19年度）、本学新宿キャンパスでは、平成14年度に教職課程が設置されてから3期目になる学生が、4年次生になった。教職課程を履修している彼らが取得を目指している教員免許状は、高等学校（情報科・福祉科）の免許状である。3年次生からは、国語科、社会科（高等学校は、地理歴史科と公民

科）、外国語科の中学校・高等学校の免許状を取得することが可能になった。だが、4年次生は高等学校の情報科や福祉科の免許状しか取得できない。

このことは、彼らが実際に教職に就こうとする場合、実に大きな障壁になっている。なぜならば、以下に述べるような教員採用の現状があるからである。情報科の場合、教員採用試験において数学や理科の免許状も所持していることが多い。つまり、情報科の免許状を所持するだけでは、採用試験に挑戦することすら難しいというのが現実である。福祉科の場合には、専門教科であるために採用者数がゼロであったり、若干名であったりすることがほとんどであ

る。情報科や福祉科の免許状しか所持していない学生が教職を目指すことは、実に困難なことなのである。畢竟、学生の就職は企業等の一般就職ということになる。

また、本学の教職課程の授業は、教職課程が設置されている各学科の専門科目や基礎教育科目の時間割と重ならないように、5・6限あるいは1限に開講されているものが多い。また、修得しなければならない単位数も少なくとも29単位は上乘せしなければならない。29単位のうちの20単位ほどは、1・2年次で修得しなければならないのである。そのため、教職課程を履修している1・2年次生の時間割は過密なものになってしまい、曜日によっては1限から6限まで授業で埋まってしまうことになる。実際には教職に就くことが困難であり、また教職課程を履修するためには多大な労力を要するということが、教職課程履修学生が直面している現実問題なのである。

それにもかかわらず、19年度、30人の4年次生が、教職課程教育の総まとめとして教育実習（事前・事後指導）の授業を受講している。彼らが実際に教職に就くということは、ほとんど期待できない。一般就職を目指している学生にとって、本学の教職課程教育のもっている意味とはなんだろうか。単なる資格取得であろうか。確かに履修を始めた頃には、資格指向であったかもしれない。しかし、教職課程履修学生と面談する中で、彼らの満足度が意外にも高いことに気づいた。その満足度は、資格指向を超えるものであると感じられた。教職課程を4年次まで履修してきた学生の意識を探っていくことによって、何が学生を満足させているか、その要素を明らかにすることができると思う。この研究を進めていくことによって、教職という特定職業への準備教育という意味を越えて、教職課程教育の大学教育における位置づけ、そしてその意味を明らかにしていくことができると考える。さらには、教職課程教育や大学における授業方法の改善にも寄与するものであると考えている。

研究の手順としては、まず大学教育とその教育力について、大学大衆化時代を迎えているこ

とを念頭において考察する。そして、一般大学における教職課程教育の位置づけとその教育について一考する。その上で一般就職を目指す4年次生の教職課程教育に対する意識を精緻に分析する。さらに、その分析結果を基に本学の教職課程教育の核心を明らかにし、教職課程教育や大学における授業方法の改善について考察することにした。

## 2. 大学教育とその教育力

### (1) 大学大衆化時代における大学教育の在り方

大学の目的とは何か。学校教育法第52条には、「大学は、学術の中心として、広く知識を受けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする」と述べられている。この法規によれば、大学はまず「学術の中心」であらねばならず、「深く専門の学芸を教授研究」する機関ということになる。この考え方は、基本的には明治19年に発布された帝国大学令第1条の考え方を引き継いでいる。その考え方とは、国家にとって必要なエリート人材の育成と高度な学問研究を行うことが、帝国大学の目的であるということである。だが、それは、大学大衆化時代のまっただ中にある、現在の日本の大学の実態とは合致していない。

現在、日本全国には700校近い数の大学が存在し、18歳人口の50%以上が、短大や通信教育を含めた大学に進学している。つまり、現在の大学は大衆化しているのである。市川昭午は「現行法によれば大学は『学術の中心』でなければならないはずだが、大衆化・普遍化が急速に進行した今日、すべての大学がありうるはずがない」<sup>(1)</sup>と指摘しているが、もっともなことである。それどころか、授業中の私語に悩まされたり、低出席率の学生が多発したりといったように、「深く専門の学芸を教授研究」する機関とは、ほど遠い実態を呈する大学も多い。

また、学校教育法には、「知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする」と、「知的」、「道徳的」、「応用的」と、その育成する三つ能力が並立して述べられている。つまり、

知的教育と共に、道徳教育や実際の生活や職業に生きる応用力を育成する教育も、大学の目的の中心に据えられているのである。大学における道徳教育とは、一般的な道徳だけではなく、学術研究の場に相応しい、創造的な思考への価値意識に関わるものだと考える。そのような価値を、授業や担任との面談の中で、学生に内在化させていくのである。さらに、実際の生活や職業に有用な応用力をも育成していくことも、大学の目的となるのである。だが、この点でも、理念と現実との乖離は激しいように感じられる。

最近では、盛んに大学教育について研究されたり、FDが論ぜられたりしているが、大学大衆化時代に間に合わず後手に回っているのが実態ではないだろうか。どうしてそうなってしまったのであろうか。歴史的に考えてみたい。初代文部大臣の森有礼は、大学は学問の場であり、小学校は教育の場であると規定した。森のこの規定は、一般庶民には時代の新知識を学ぶ機会を制限し、一部のエリートだけに先端的な研究成果を教授するということを意味している。このことについて、勝田守一と中内敏夫は、「教育内容の重層構造発生の発端をつくった」<sup>(2)</sup>と指摘している。つまり、大学は一般大衆とは、ほぼ無縁の場所だったのである。その結果、大学は歴史的に一般大衆を教育するノウハウを持っていなかったのである。だが現在、そのノウハウをもつことは、大学にとって重要事項になっている。

## (2) 職業選択を観点として考えた大学の教育力

大学大衆化時代を迎えた今日、大学の教育力とは何であろうか。その問題を探究していくために、まずは大学の教育目的について考察したい。そして、そこから大学の教育力について考察を加えたい。

日本の大学は、その始まりにおいては高度職業教育をする機関であった。現在の大学教育の目的は、学校教育法に「広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究」と規定されているように一般的な職業教育ではなく、リベ

ラル・アーツ的な教養教育と高度な専門教育に主眼がある。だが、大学大衆化時代に突入している今日、大学教育の目的が100%教養ある高度な専門家を養成することにあると主張する人は、皆無であろう。また、大学教育の向こうには、一般的な就職が意識されていることを否定する人もいないであろう。高度な専門職ではなく、一般的な職業への意識を、大学教育は大いにもっているのである。つまり、大学大衆化時代における大学教育の目的は、広く一般的な職業人を輩出することであるととらえることができる。

では、職業選択という観点から、大学教育の目的についての考察してみたい。大学をその学部、学科の内容によって、職業選択を観点として分類してみると、特定職業系、一般職業系、純粋学問系に分けることができるのではないかと考えた。以下に説明する。

<p>特定職業系：教育、医学、薬学、工学など、比較的特定の職種に結び付いているもの。</p> <p>一般職業系：経営学、会計学、経済学のように、一般的なホワイトカラーへの就職に結び付きやすいもの。</p> <p>純粋学問系：文学、物理学、生物学などのように、研究者や教師を除くと直接には職業と結び付きにくいもの。</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

このように分類してみると、純粋学問系に所属している学生が少数派であることは、容易に想像できよう。また、純粋学問系である文学部や理学部の卒業生の多くは、学んだ学問とは直結しない職業に就いている。そうすると、学んだ学問内容が就職と結び付きやすいかどうかを別にすれば、特定職業系と一般職業系とに大雑把には大別できると考える。

まず、特定職業系から考えてみたい。医学部と医師、薬学部と薬剤師といった関係は、強い結び付きがある。学んだ学問内容が、その職業にとって大きな意味があるのである。この場合、大学教育は特定な職業への準備として考え

ることができる。それでは、法学部と法曹の専門家、工学部とエンジニアとの関係はどうか。法律学と法曹の専門家、工学とエンジニアという関係は大変に強い。だが、法学部や工学部の卒業生の多くは、学んだ学問内容とはあまり関係のない職業に就いているのである。教員養成系学部であっても、多くの卒業生が教師以外の職業に就いている。このような場合、特定の職業への準備といった考え方のみをメインとして大学教育を考えることは難しい。金子元久は、大学教育への期待について、次のように指摘している。「専門的な知識の獲得の過程を通じてそれぞれの広い専門分野での基本的な考え方を体得することによって、職業やあるいは将来の生活における基本的な思考方法を獲得するということである」<sup>(3)</sup> 金子は、細々とした専門的な知識ではなく、広い専門分野での基本的な考え方を身に付けることの重要性を指摘しているのである。微細な専門知識とは直結しない職業に就く学生が多いということを考えると、実に首肯できることである。特定職業系の大学教育の目的の中心には、基本的な思考方法の獲得があるのである。これは、教職という特定の職業準備を目指す教職課程の場合も同様であると考えられる。

次に一般職業系について考えてみたい。会計学や経営学など、一般的なホワイトカラーの職業にとって役立つ学問はある。だが、高度にその学問を身に付け、税理士や公認会計士といった特定の職業を目指す場合を除けば、大学での学問内容と職業とは直結していない。そのような点から考えると、一般職業系の場合でも基本的な考え方を培うことが、大学教育の目的として、やはり重要なのである。

では、基本的な考え方を培うとはどのようなことであろうか。それは、創造的な思考方法や思考力などであると考えられる。そのような姿勢は、研究だけではなく職業人として役立つものである。宇宙線や太陽の研究の権威者である桜井邦明は、真の教育は研究に基礎をおくと主張し、次のように述べている。創造の喜びを、「講義を通じて学生たちに分かち、学生たちに創造的な思考力について、考えさせるようにするこ

とができれば、教育の効果は、大いにあったと  
いってよいであろう」<sup>(4)</sup> 大学の目的は、教育と  
共に研究であることを考えると、桜井の指摘は  
的を射るものである。創造的な思考力、思考方  
法こそが、大学で培うべき「基本的な思考方法」  
なのではないだろうか。専門的な細々とした知  
識も必要ではあるが、大学教育の核心は創造的  
な思考力を培うことにあると考える。さらに、  
創造的な思考力を現実に活用する実践力を培う  
ことが重要なのではないだろうか。学校教育法  
に「応用的能力を展開させることを目的とす  
る」とあることから考えても、実践力の育成は  
必要事項となってくるのである。そして創造的  
な喜びこそが、大学教育の醍醐味なのではない  
だろうか。

大学教育の中心は、講義、演習、実験などの  
授業である。つまり、創造的な思考力を培い、  
創造的な喜びを与えることのできる授業の中に  
こそ、大学の教育力があるのである。フィリッ  
プ・ジャクソンは授業の様式を、「変容の様式  
(transformative mode)」(学習者の思考態度や  
探究方法の形成を重視する授業様式)と「模倣  
の様式 (mimetic mode)」(知識や技能の伝達と  
習得を重視する授業様式)との二つに分類して  
いる。大学の教育力といった観点から、この授  
業の様式について考えてみると、大学の授業は  
高度な知識や技能を伝達する「模倣の様式」の  
側面も必要であるが、創造的な思考力を培うこ  
とをねらいとした「変容の様式」が重視されな  
ければならないと考える。佐藤学は、日本には  
「教師(師匠)の模倣をくりかえして学習するア  
ジアの教育の文化」<sup>(5)</sup> があることを指摘してい  
る。日本の学校には「模倣の様式」の伝統があ  
るという指摘である。大学の教育力は、その伝  
統を乗り越え、「模倣の様式」のみに依拠しない  
で、「変容の様式」の授業を目指すことによって  
大いに発揮されるのだと考える。

だが、ここで考慮しておかなければならない  
ことは、大学が大衆化時代に突入していること  
である。文部科学省の平成19年度学校基本調  
査速報によれば、平成19年度の高等学校卒業  
者の51.2%が短大や通信教育を含めた大学に進  
学している。<sup>(6)</sup> この数値は平成18年度の49.3%

を上回り、過去最高のものになっている。このような状況になってくると、当然、基礎学力や学習の習慣に欠ける学生が入学してくることになる。東京大学の大学経営・政策研究センターの「高校生の進路についての調査」によれば、自宅や図書館での学習時間は高校1年生の時点では、ほとんどしないが59.0%で最多になっている。高校3年生になった時点でも、40.5%でやはり最多なのである。<sup>(7)</sup>

その傾向は小中学生も同様である。佐藤学は、日本の子どもたちの学ぼうとしない傾向をとらえ、「学びから逃走する子どもたち」と表現している。日本の子どもたちの学校外における学習時間は韓国の子どもの三分の一程度、アメリカの子どもの二分の一程度でしかない現実を、佐藤は指摘している。そして、佐藤は以下のように嘆いている。「日本以上に受験競争が激しい韓国の三分の一程度というのはまだしも、勉強をしないことで知られているアメリカの子どもの二分の一程度というのは驚くべき現実と言わなければなりません。明治以来、勉強熱心で勤勉で知られた日本人は、いったいどこに行ってしまったのでしょうか」<sup>(8)</sup> このように学習を忌避する子どもたちが成長して、大学生になっているのである。

つまり、大学大衆化時代における大学では、基礎学力を補充し、学び方の指導をも行わなければならないという重荷を負わされているのである。このことは大学が高等な専門教育に専念することを許さず、普通教育を射程におかななければならない状況を現出していることを意味する。

### 3. 一般大学における教職課程教育

一般大学における教職課程教育は、教員養成を主目的にする学科以外では、オプションの教育となる。経営学科では経営学科の教育があり、英米語学科では英米語学科の教育があるように、それぞれの学科が学科独自の教育を施している。教職課程教育は、希望する学生が選択できるオプションのプログラムなのであり、また教職という特定職業への準備教育なのである。つまり、一般大学で教職課程を履修してい

る学生は、二重構造の教育を受けているのである。それぞれの学科等の専門教育の中で、創造的な思考方法、思考力を培い、さらにその学科の教育内容を専門として、教職への準備教育が施されているのである。

では、教職への準備教育とはどんなものであろうか。大学では、教育原理、教育方法、教育制度と経営、生徒指導、教育心理学、教科指導法などについての専門的な知識や技術が教授され、理論と教育の実際とを統合させ、教職課程教育の総まとめをするために教育実習が用意されている。そして、そのような教職科目の授業を進める中でも、学科等の専門科目と同じように、教職としての創造的な思考力を培い、創造的な喜びを与えるための指導を行うことが重要なのである。また、教科内容の専門的な知識や技能についても、十分に身に付けることができるように、カリキュラムや授業内容について配慮されていることが必要になってくる。

教職への準備教育である教職課程教育の目的は何かと問われた場合、一言で答えれば、「教師としての資質能力の基礎を養う」ということになる。教師としての資質能力を育成するといった場合、大学における養成、採用、学校現場における研修といった長いスパーンで考えられたり、語られたりする場合が多い。大学では、前述したような教育活動を実施することによって、教職に関する専門的な知識や技能を教授し、その基本的な思考方法等を培い、教師としての資質能力の基礎を養う。次に採用における選考を経ることになる。さらに学校現場において様々な問題にぶつかり、それらを解決し学び続ける中で、教師としての資質能力は育成されていく。これが一般的な考え方である。ここで考えておかなければならないことは、教師の仕事は大学における専門教育で得た理論体系だけで遂行されるのではなく、子どもの心をつかみ、動かしていく教師個人がもつ影響力が重要なポイントになるということである。教師の個人的な、人間的な要素が大きなウェートを占めているのである。

教職課程教育においても、大学教育の一環として、創造的な喜びを味わわせながら創造的な

思考方式、思考力、応用実践力を培っていくことが重要であると考え。だが、それと共に人間的な要素も必要とされるのである。

北神正行は、下村哲夫の教師の資質能力には、「授業」を中心とした専門的な力量と人間性にかかわる資質といった二つの要素があるという言説、津布楽喜代治、池田秀男による同様な言説を紹介した上で、教師に求められる専門的な力量と人間的資質との二つの要素の重要性を強調し、この二つの要素には密接不可分な関係性があると論じている。「教師の職務の遂行過程は、常に教師自身の全人格が関与しており、教師に獲得された専門的な知識や技術は常にその人格と一体となって機能する」<sup>(9)</sup> 教員の職務が単なる知識の伝達ではなく、児童・生徒と人格と人格のふれあいを通して、彼らの全人格的な発達にかかわる職務であるという点から考えて、首肯できる言説であると考え。教職課程教育には、人間的な要素に対する考慮が必要不可欠となってくるのである。

人間的な要素の中には、人柄、子どもに対する愛着、教育者としての使命感、教職への志望意識などがあると考え。教職への志望意識について、佐藤学は「教職を選択する人々の動機は多様だが、誰にも共通して意識されている教職の魅力として、教育という文化的実践の『創造性』と個人の人生に関与し公共の幸福に貢献する『倫理性』（人道性）がある」<sup>(10)</sup> と述べている。教職への志望意識には、「創造性」と「倫理性」といった教職そのものの魅力が大きく作用しているということが佐藤の主張であり、首肯できる。教職課程教育の中で、「創造性」「倫理性」といった教職の魅力をも十分に感じさせることによって、教職への志望意識が強まり、それと絡まって教育者としての使命感も培われてくるのではないだろうか。これは大学における道徳教育の考え方にも通じるものである。つまり、教職課程の授業の中で、学生に教職課程教育における価値観を内在化させていくということなのである。

では、教員養成政策では、人間的な要素をどう考えているのだろうか。平成8年（1997）の教育職員養成審議会・第1次答申「新たな時代

に向けた教員養成の改善方策について」においては、「いつの時代も教員に求められる資質能力」を、「専門的職業である『教職』に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技能等の総体」<sup>(11)</sup> であるとし、またその能力が後天的に形成可能なものであるともしている。この考え方は、昭和62年（1987）の教育職員養成審議会答申「教員の資質能力の向上方策等について」の答申を受け継ぐものである。教師としての資質能力とは、「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力」<sup>(12)</sup> であるとし、このような資質能力は、「養成・採用・現職研修の各段階を通じて形成されていくものである」<sup>(13)</sup> ということが、昭和62年の答申の中心となる考え方になっている。この考え方は現在まで続いているのである。教員養成政策からも、人間的な要素に対する教育が求められているのである。

教職課程教育の教育力について総合的に考えてみると、創造的な思考方法や思考力を培うだけではなく、人間的な要素へのアプローチをも求められているのである。そして一般大学の教職課程教育は、各学科等の専門課程教育との二重構造を成しており、学科の独自性とも絡んでいる。さらには、大学大衆化時代に対応して基礎学力を補充したり、学び方の指導をしたりといった教育も、その視野に入れなければならないのである。

#### 4. 一般就職を目指す学生の教職課程教育に対する意識

本学で教職課程を履修している4年次生9名（筆者の「教育実習」の授業の受講者）に、教職課程教育についての聴き取り調査を行った。この9名は高等学校（情報科）の免許状取得希望者であり、全員一般就職を希望している。情報科の免許状のみで教職に就くことの困難さを十分に理解しているにもかかわらず、多大な労力をはらって教職課程を履修し続け母校において教育実習を行ってきた学生である。彼らの教職

課程に対する満足度は案外高い。彼らの意識を調査することは、一般就職を目指す教職課程履修学生の大学教育にとって、どのような意味があるのかを明らかにしていくことになると思う。

調査学生は、下記のA～Iの9名である。7月下旬から8月上旬にかけて調査を行ったが、Iのみは教育実習の日程の関係で9月下旬に調査を行っている。

A：男性、22才	B：女性、22才
C：男性、22才	D：男性、21才
E：男性、21才	F：男性、21才
G：男性、21才	H：女性、21才
I：女性、21才	

※年齢は調査時のものである。

※聴き取り調査を行った学生には、事例を掲載することについて了承を得ている。

調査学生には、下記の事項について聴き取り調査を行った。

- ・小・中・高等学校における思い出（教職に対する意識を中心として）
  - ・教職課程履修の動機
  - ・教職科目から受けた影響
  - ・教育実習に対する意識
  - ・教職課程担当教師について
  - ・自分にとっての教職課程履修の意義
  - ・教職課程の授業に対する満足度
- ※教職課程教育に対する満足度については、知的刺激、今後役立つ、表現力向上、楽しく学習について、下記の4段階の基準で評価させた。
- 4：そう思う  
3：まあそう思う  
2：あまりそう思わない  
1：そう思わない

#### 【事例1：A（男性、22才）】

Aは、小学校、中学校、高等学校を通して概ね学校生活、担任教師に対して満足していた。教職については高校2年生までは、全く意識し

ていなかったということである。高校3年生の時に、所属していた野球部の監督教師から、「指導者にならないか」と声をかけられる。それから彼は、教職を意識するようになったということである。教職課程履修の動機は、野球部の監督教師や両親の勧めもあり、ともかく自分の進路を見つけたいという気持ちから履修するようになったということであった。

教職課程の授業について具体的なことはあまり覚えていなかったが、「教職やってて、普通の大学生という大変だけど、普通に大学生やってたら遊んじゃったかもしれないけど、教職やってたから真面目にやってこれたと思います」と語っている。教育実習については、こう語っている。「全体を通して大変だったけど、嫌じゃなかったな。授業もクラスの生徒と話ができただけでも楽しかったし、授業する前はどうか不安もあったけど、それ以上に楽しかったことでしょうかね」教育実習を終えて、彼は教職が第1志望ではないが、機会があれば教職に就きたいと語っている。教育実習について、明確な理由は上げることはできないが、有意義であったと感じている。教育実習は、彼の内部に教職や生徒への愛着を芽生えさせたのだと考える。

自分にとっての教職課程履修の意義については、次のように語っている。「具体的にどうと言える訳じゃないけど、考え方が変わったと思います。いろいろな角度からものごとを考えるようになったと思います。例えば、学校の課題、レポートだったり、みんなが適当にやってる時にも、ちゃんとやらなければいけないという気がするようになってきたんですね。教職ってきっちりやっていかなければいけないことが多いので、周りも教職やってる人が多いので、教職の仲間からそういう影響を受けたかわからないんですけど」彼にとって、教職課程を履修してきたことが学生生活を張りのあるものにしてきたようである。

#### 【事例2：B（女性、22才）】

Bは、小学生時代について、6年生の時の担任の図工や調理実習の指導についてはよく記憶

していたが、その他についてはあまり記憶に残っていないようであった。中学校時代についても同様であった。高等学校では、教師に対する不信感を募らせている。「あんまり学校行かなかったからあまり言えないんですけど、2年が一番嫌でしたね。休んでてもあまり相談に乗ってくれないし、いじめがあったんです」「嫌な先生ばかり見てきたんで、大学にも軽い気持ちで入ってしまって、就職クラスだったんですけど、5月頃大学に行こうと思って、目白大学に行きたいって三者面談で話したら無理だからやめろと担任に言われてショックでした」彼女の教師不信には根深いものがあると感じられた。

教職課程履修の動機については、「教職課程も軽い気持ちだったです。先生というのは何を思ってたんだろうと思ったんですね」と語っている。どちらかといえば興味本位であったのである。そのこともあってか、教職課程の授業内容について具体的なことは思い出せないような状態であった。教育実習については「毎日が勉強です。やるが多すぎて自分の時間が全く無かったですよ。・・・(中略)・・・先生になってみたいと、ちょっとは思いましたけど、勉強不足だなというのが一番でした」生徒との関わりの中で、教職を志望する意識も芽生えてきたのではあるが、教科内容の知識が全く不足していることを実感し、どちらかといえば自信を失ってしまったのである。

教職課程担当教師については、「話しやすいんですよ。・・・(中略)・・・教職の先生は親身になってくれるし、きちんと話聴いてくれて話しやすいんですよ。・・・(中略)・・・私こう見えても人見知りするんですよ。でも、教職の先生には自分から挨拶したいと思うんです」彼女にとって、教職課程担当教師は自分を受けとめてくれる存在だったのである。

自分にとっての教職課程履修の意義については、次のように語っている。「一番よかったと思います。大学で何やってきたと言われたら教職です。・・・(中略)・・・大学らしい授業だったんですね。みんな真剣だし、おもしろいという訳ではないけど、興味深いです。・・・(中略)・・・コミュニケーション、ううん人と接す

るということが分かりました。意味が大きすぎて、ええっと、それで人の立場で考えられるようになったと思います」彼女は、学生生活の中で教職の学習に精力を傾けてきたと意識しており、またそれが自分を成長させたと感じているのである。人と人とのかかわりを深めていくという、人間的な要素を彼女は学んでいるのである。

### 【事例3：C（男性、22才）】

Cは小学生時代を振り返り、楽しかったと回想している。高学年になると私学受験の準備をしていたこともあって、学習塾での学習を重視しており、学校の授業は退屈だと感じていた。志望通り私立の中高一貫校に合格するが、学校生活にはあまり満足していなかったようである。小学校、中学校、高等学校を通して、教職に就きたいと思ったことはなく、システムエンジニアになることが夢であったということである。教職課程履修の動機については、教職に就きたいとか教員免許状が欲しいという理由ではなかったそうである。「プロジェクトマネージャーを考えており、指導的立場で指示したり教えたりということがいるので必要なと思ったことと、小さい頃から人に教えるのがうまいと言われていて、どうしてかなと考えていて、そういう面からも勉強してみようと思ったのが理由かな」彼の動機は、自分の将来の夢を実現するための学習という考えと個人的な興味だったのである。

彼の意識は教職とは異なる方向に向いていた。そのため教職課程の授業内容には、あまり興味を感じていなかったそうである。ただ、「人にものを教えるということの責任を感じるようになった」「教育次第でよくもなるし、悪くもなるし、どんな時代でも教育が必要だと思いました」と振り返っている。教育の重要性は、彼に伝わっていたのである。教育実習については、「一番難しかったことは、生徒の状態を知ることというかつかめない・・・。生徒がどこまで理解できているか分からなくて、ギャップがありました。もっと分かっていると思ったんですけど」と、授業を進める難しさを感じていたことを語ってくれた。そして、「生徒と仲良くなっ



て、思い出作りに行ったんじゃないけど、充実した3週間でした。教師という職業はいいなあと思いました。ちょっと確かに先生になりたいと思いましたね」と教職の魅力を感じていました。それと共に生徒指導や保護者との対応の大変さも感じており、将来の進路の選択肢の一つにはできないと考えていた。自分の進路の方向性とは異なっている、「でも、実際に行ってみて、今の教育現場捨てたものじゃないなと思いました」と、彼は学校教育に対して共感的理解を示すようになっていったのである。

教職課程担当教師については、「先生と距離が近くて、一番感じたのは、みんな高い志をもってやってくれたので満足しています。・・・(中略)・・・課題も多かったんですけど、家でも考えていて、他の授業だとテスト前しか勉強しないじゃないですか。自分として充実していました。課題というのも考えるのが中心だったのがよかったです。そういうのをやってる中で自分でやっていく姿勢がつかえました」と、教職担当教員の姿勢と指導方法に満足を示している。彼にとって教職課程の授業内容はあまり興味を感じさせないものであったのであるが、教職担当教師の姿勢と指導方法が自分を成長させたと、彼は感じているのである。

自分にとっての教職課程履修の意義については、彼の夢であるプロジェクトマネージャーへの一過程としてとらえている。その中で、自分から進んで行動する姿勢、問題解決の力がついてきたと、彼は満足している。この自分から進んで行動する姿勢、問題解決の力とは、教職課程教育の中で培われる創造的な思考方法、思考力、実践力であると考えている。

#### 【事例4：D（男性、21才）】

Dは、小学校、中学校、高等学校を通して学校生活、担任教師に対して概ね満足している。教職に就きたいと思ったかという点については、「祖父と祖母が高校の教師をしていて、いろいろ話を聞いていて、大変だということで、あまり教師は勧められませんでした。進んで先生になろうとは思いませんでした」と語っている。教職課程履修の動機については、「大学入って、いろんなことにチャレンジしようと思って、先

生たち（高等学校：筆者註）に迷惑かけたし、かわいがってもらったこともあるし、先生に興味があったこともあるし、〇〇がとると言ったので、まあ一緒にとるかといった感じもありました」彼の動機は、どちらかと言えば、はっきりとしたものではなかったようである。

そのようなこともあってか、教職課程の授業について、彼が一番に思い出したことは授業内容が難しかったことであった。教育実習について、「行って分りました。自分が何も知らなかったんだということが、教師としても社会人としてもです」と、自分の未熟さをまず意識したようである。「教育実習は自分の成長にかなり繋がったと思います。いつもの自分、教師としての自分、教育実習生としての自分、大学生としての自分を見つめ直しました。・・・(中略)・・・自分の考え、自分で進めていくという点で自分の成長になりました」教育実習は彼に大きなインパクトを与えたようである。彼は教育実習中に、自分の考え方が練られ、自主的に考え行動する力が鍛えられたと意識している。これは、教職の中で培われる創造的な思考方法、思考力、実践力の現れであると考えている。だが、Dの場合もBの場合と同様に、教科内容の知識や技能が不足していることが、教育実習校において露呈してしまった。また、彼のレポートの誤字脱字の多さから考え、大学大衆化時代においては、教職課程履修学生については一層、基礎学力補充の問題を真剣に考える必要があると考える。

教職課程担当教師については、教職の素晴らしさ、大変さ、厳しさについて指導してくれたと感じている。そして、「チャレンジすること、教師というよりも人間的なところで勉強になりました」と語っている。さらに、「個人の意見としては、教職課程の先生の方の印象の方が強くて、固い授業でも何とか理解させようとしていて、勉強になりました。・・・(中略)・・・意識が、価値観が変わったというか広がりました。教職というよりも人間的なものを学びました」とも語っている。彼にとって教職課程担当教師は、授業を通して、またその姿勢を通して、人間的な要素といった点で影響を与える存在で

あったのである。

自分にとっての教職課程履修の意義については、「資格を取るということも重要なんですけど、教職やっていく中で、自分の幅が広がったと思います。教育実習を受けさせてもらって、受けていない人よりも、いろんな面で学び吸収させてもらったと思います」と、彼は語っている。幅が広がったということは、幅広い考え方である。彼の場合も、教職課程教育の中で創造的な思考方法が培われてきたと考えられる。

【事例5：E（男性、21才）】

Eは小学校時代を振り返ってみて、学校生活についても担任教師についても、あまり印象に残ることはないようであった。中学校に入ると、えこひいきや体罰をする教師、進路の相談にあまり乗ってくれない教師に反発し、次第に学校生活に不満を募らせていった。教職に就きたいという気持ちも、当然全くなかったということである。高校に入学して、生徒の話をしつかりと聴いてくれる教師、熱い思いで熱心に指導する教師との出会いの中で、「小中の頃は教師になろうとは絶対に思いませんでしたけど、教師もいいなと思うようになりましたね」と、彼の意識は変容していった。教職課程履修の動機については、「資格というのもあったけど、4年間続くので目標になるかと思って、進路を決めてなかったけど、進路を決めるのに役立つかと思って決めました」と語っている。資格取得ということ、そして自分の進路に何か役立つだろうという意識であったのであり、どちらかと言えば軽い気持ちでの履修であった。

教職課程の授業については、「授業というよりも多田先生の話ですかね、多田先生の話がすごかったですね。トップの方の先生で、すごい先生に教えてもらっているんだと思って、・・・(中略)・・・1限と遅い授業で眠ったんですけど、でもやってて楽しかったですね」ということが、彼の思いであった。そして、人前で話すことが苦手だったが、それが授業を受ける中で克服されてきたと感じている。そして、教育実習を受けることによって、可能であれば教職に就きたいと思うようになっていった。

教職課程担当教師については、次のように話

している。「普通の授業の先生よりも、すごい生徒（学生：筆者註）に対して真剣に取り組んでくれる先生が多かったですね。質問すると答えてくれるし、夜遅くて生徒（学生：筆者註）が疲れていてもやる気を出させる先生がいて、すごいなと思いました」教職課程担当教師の姿勢が、彼に大きな影響を与えているのである。そして、自分にとっての教職課程履修の意義については、大学での目標達成であると述べている。頑張って履修を続けてきたことに対する彼の満足感が感じられた。また、教職課程担当教師の姿勢という人間的な要素が、彼の考え方に大きく影響を与えるようになったことも事実であろう。

【事例6：F（男性、21才）】

Fは、小学校時代は概ね楽しく過ごしたようである。高等学校までの学校生活の中で、彼は教師とは距離をおいてあまり関わりをもたなかったようである。教職に就きたいという意識は全くなかったそうである。教職課程履修の動機は、資格を取得したいということであったそうである。

教職課程の授業については、「全体的に座学の授業より、内容が濃いというか充実といった感じでした。・・・(中略)・・・ものの見方が広がったのでしょうか。生徒目線とか教師の目線でも考えるようになりました」彼が「座学の授業より」と言っているのは、教職課程の授業では、話し合いや自分たちで調べたことを工夫して発表するなどの協同的な学習が取り入れられていることを意味している。教育実習については、「うまうまはいかなかったけど、先生と相談してやってみて、実際やってみると難しかった」と授業の難しさを語っている。彼は、コンピュータの実習だけなら教職に就きたいと述べている。これは、情報科で必要とされる数学的な力量の不足を実感したからだということなのである。

教職課程担当教師については、教育に熱心であると感じている。そして、自分にとっての教職課程履修の意義については、「見方が広がったかな。・・・(中略)・・・教えることの喜びを知ることができ、教職課程ならではと思いまし

た」と述べている。見方が広がってきたということも、教職課程教育の中で培われた創造的な思考方法であると考ええる。

#### 【事例7：G（男性、21才）】

Gは楽しく小学校時代を過ごした。中学校、高等学校でも安定した学校生活であったようである。だが、教職に就きたいとは思ったことはなかったそうである。教職課程は、大学でなければ取得できない資格が欲しいという軽い思いから始めたということである。

教職課程の授業については、「多田先生の授業に関しては、全然予想していた授業と違っていました。視野を広げてくれました。・・・(中略)・・・4年の中山先生の授業なんだけど、教えられる方じゃなくて、教える立場になって、違う見方をするようになりました」と語っている。教育実習については、「自分の伝えたいことを言って、生徒に分かってもらうのは大変だった感じで、どんどん分からないことが出てきて、勉強しなければいけないと思って、楽しかったです」と述べている。授業の難しさと自分の力量不足、また教職の楽しさを感じているのである。そして、彼も可能であれば教職に就きたいという気持ちになっていったのである。

教職課程担当教師については、「みんな尊敬しています。ただ知識を教えるだけじゃなくて、ゼミの先生を別にすれば、先生を頼りにしたのは教職の先生だけだと思うんです。・・・(中略)・・・知識だけじゃなくていろんなことが身に付いたのは教職の授業を受けたからだと思います」と語っている。自分にとっての教職課程履修の意義については、自分に今までなかった力、教えるということが学べたことであると考えている。彼の場合においても、教職課程担当教師の姿勢といった人間的な要素に影響を受け、そして教職課程教育の中で教える立場で考えていくといった創造的な思考方法が培われていったと考える。

#### 【事例8：H（女性、21才）】

Hも楽しい小学校時代を過ごしている。そして、彼女は卒業アルバムの将来の夢の欄に、「先生になりたい」と書いている。中学校、高等学校での学校生活も安定しており、中学生の頃に

は、漠然と教職に就きたいと思っていたということであった。高校生になって、自分の進路を具体的に考える中で教職といった選択肢がなくなっていったようである。教職課程履修の動機は、家族の勧めであったということであり、どちらかと言えば軽い気持ちでの履修開始であった。そして、教職課程の授業の中で、「自分の生活の中で、こういうふうを考えればいいんだなと日常生活に当てはめて考えていました」というように、考え方を学んでいるのである。彼女も、教育実習を終えて可能であるならば教職に就きたいという気持ちになっていた。

教職課程担当教師について、「みんなが言ってるんだけど、教職の先生はみんなに話しているんだけど、教職の先生たちの場合は、それが一人一人に言っているように聞こえるですよ」と述べているように、教職課程担当教師を身近に感じているようである。そして、自分にとっての教職課程履修の意義については、「1・2年生の時は、教職とっても教師にならなければ意味がないと思っていたんですけど、今は意味があると思います。これは、これから生きていく上で意味があると思います」と語っている。教職課程教育を受けてきた中で、彼女は自分の学びを日常生活での思考方法に応用し、自分の人生にとって意味があるものであると考えているのである。

#### 【事例9：I（女性、21才）】

Iは小学校4年生の頃から不登校になり、5年生の3学期頃から学校に登校できるようになった。自分を気遣ってくれた教師に感謝はしていたが、教職に就きたいとは思っていなかったそうである。中学から私立の中高一貫校に進学し、そこでは安定して楽しい学校生活をおくっていたそうである。中学生の頃に英語の教師になりたいという希望をもつようになった。だが、高校生になって広告について学びたいと思い進路変更をしている。教職課程履修は、それまでの教職志望の意識が残っていたからということであった。

教職課程の授業について、彼女は授業を受ける中でプレゼンテーション力がついてきたと感じている。教育実習については、「とにかく楽し

かったです。つらいこともいっぱいあったけど、生徒とかかわって本当によかったです。・・・(中略)・・・私、旅行会社に就職するんですけど添乗員もするんです。・・・(中略)・・・人を見て人のために考える目が養われたと思います」というように、その意義を強く認識していた。また、可能であれば教職に就きたいという気持ちにもなったと述べている。

教職課程担当教師については、「すごく温かいというか、一人一人を覚えていてくれて、声をかけてくれるんです。すごくいい大学に入ったんだと思います」といったように感じていた。そして、自分にとっての教職課程履修の意義であるが、大学生活を引き締め充実させたと感じている。そして、「大変だったけど、絶対取ってよかったです」と語ってくれた。

## 5. 本研究から見えてきたこと

### (1) 本学教職課程教育が学生に培ったもの

今回の教職課程履修学生の意識調査の目的は、一般就職を目指している教職課程履修学生にとって、教職課程がどのような意味をもっているかを明らかにしていくことであった。

調査を行った学生の教職課程履修の動機は、全員、教職への強い志望意識をもつものではなかった。だが、教育実習後には9人の内8人に、可能であれば教職に就きたいという思いが、その強さには差があるものの芽生えていた。そのような意識変容があったものの、彼らは全員一般就職をしていくのである。それにもかかわらず、彼らの全員が教職課程教育をプラスに評価し、その意義を大いに認めている。

A、D、F、G、Hは、視野が広がった、考え方に幅ができた、教える立場で考えられようになったなど、考え方や価値観についての変容について述べている。これは、教職課程教育を通して、教職課程に根ざした新たな思考方法や思考力がついてきたと学生が強く意識していることの現れではないだろうか。B、I、Eは、コミュニケーション力や表現力が高まったことについて述べている。実践的な力の高まりも意識されているのである。CやDは、自分から進んで行動する姿勢や問題解決の力がついてきた

と意識している。

教職課程教育に対する満足度を、知的刺激、今後役立つ、表現力向上、楽しく学習の4項目について、4段階の基準(4:そう思う 3:まあそう思う 2:あまりそう思わない 1:そう思わない)で評価させたところ、以下のような結果になった。この数字からは、学生の満足度がかかなり高いことが読み取れる。※対象は、意識調査を行った9名である。

知的刺激があった：4.0
今後役立つと思う：3.9
表現力が向上した：3.7
楽しく学習できた：3.7
※数字は点数の平均値

このような学生の満足度の高さは、視野の広がり、考え方の幅の広がり、多角的な考え方や思考力、さらにはコミュニケーション力や表現力などの高まりを実感していることを裏付けている。この意味は大きい。実際には教職に就くことができない学生が、本学の教職課程教育に満足し、その教育意義を認めているのである。新宿キャンパスで教職課程教育を受けた卒業生からは、残念ながら正規の教諭ではなく、非常勤講師として教壇に立っている者しか出ていない。だが、学生の意識変容を分析する中で、本学教職課程教育が大学生活を引き締め充実させる役割を果たし、さらには学生のもの見方や考え方に大きな影響を及ぼしていることが見えてきた。本学の教職課程教育は一般就職を目指す学生にとっても意義深いものであったのである。また、教職課程教育を受けてきた学生が他の学生に与える影響も考えると、本学に教職課程が設置されていることは、本学の教育理念である「育てて送り出す」に寄与するところが大きいと考える。

### (2) 学生を変容させる授業

では、どのような授業や指導が学生を変容させていったのであろうか。平成18年度に、新宿キャンパスの教職課程第1期卒業生の意識変容について調査研究をしたところ、教職への強い

志望意識が、単なる学問の知識を講義する授業とは異なる要素によって形成されてきたことが明らかになっている。その研究においては、「彼らを変容させたものは、単なる教育学や教育心理学といった学問を教授する授業ではなかった。教職への憧れを抱かせる授業内容と、学生を認め、誉め、励ます担当教師の基本的な姿勢、そして教育実習における体験であったと」<sup>(14)</sup>という結論を得ているが、その基本的な構造は変わっていないと考える。そして、今回分かってきたことは、教職への志望意識だけではなく、創造的な思考方法や思考力、表現力の育成においても、教職課程教育が有効に働いていることである。また、教職課程教育を支えるものとして、担当教師の学生に対する姿勢などの人間的な要素などを無視することはできない。今回の調査でも、9名中8名の学生が教職課程担当教師の人間的な要素の魅力について語っている。

学生は、教職課程担当教員の学生に対する姿勢などの人間的な要素に、魅力を感じている。そのことは確かである。だが、そのことが学生に具体的にはどのような影響を及ぼしたのかは明らかになっていない。また、教職への志望意識以外の人間的な要素を育成する道筋にも、具体的には明らかになっていない。これらは、今後の研究課題として残る。

では、もう少し教職課程教育の授業について考察してみたい。教職課程委員長の多田孝志の授業は、学生が語り合ったり、アクティビティーに取り組んだりして、共に授業を創っていくといった構成になっている。筆者の授業構成も、多田の授業に学び、双方向性と協同的な学習活動を重視している。このような授業は、双方向型や参加・体験型の学習方法の考え方を重視したものである。双方向型の授業とは、一方的な講義ではなく、学生と教員、または学生同士の間での討論や意見交換、質疑などを積極的に取り入れた授業のことである。木野茂は双方向型の授業について、「最も大きな目的は、大学での教育の本来の姿である学生の主体的な授業への参加である」<sup>(15)</sup>と述べているが、本学教職課程の学生の授業への参加態度を見ていても、実に首肯できることである。また、アクティビ

ティーや実際の調査・見学活動を通して語り合う参加・体験型の学習方法の意義も大きい。参加・体験型の学習は、体を動かして具体的にものごとを考えることができるものであり、主体的、積極的な学習活動を学生に促していることが、これまでに幾度も多田の授業において観察されているのである。

教職課程教育の授業が文化系の内容であることから考えると、双方向型、参加・体験型の授業は教職課程教育に限らず、文化系の授業を活性化させていく可能性をもつものであると考える。そして、その授業展開は創造的な思考方法、思考力を育む可能性をももっているのもある。つまり双方向型、参加・体験型の授業は、フィリップ・ジャクソンのいう「変容の様式」の授業の一つのスタイルなのである。教職課程教育に限らず、双方向型、参加・体験型の授業の開発は、重要な問題であると考えられる。

### (3) まとめ 一本学の教職課程教育のもつ意味と今後の研究課題—

今回、一般就職を目指す学生の意識調査をしてきて、本学の教職課程教育が彼らに大きな意味があったことが見えてきた。教職課程は、各学科等の専門教育と二重構造になっている。そして教職課程においても、専門教育と共に創造的な思考方法、思考力、応用的な実践力を培っていくことが重要なのであり、学生はそこに大きな満足感を感じていた。本学の教職課程教育は、学生の意識変容の様子からも明らかのように、創造的、応用的な実践力と、学習や研究への姿勢を培っているのである。そのように、学生を満足させ、彼らを変容させていく授業をどのように創るか、その授業原理を解明していくことは、重要な研究課題である。その授業原理の核心は、双方向型、参加・体験型の学習方法であることは、明らかである。この授業原理の研究は、教職課程教育のみに関わらず、本学の教育活動全体を活性化させるものであると考える。

また、教職課程担当教員の学生に対する姿勢などの人間的な要素が、学生にとって魅力あるものであり、大きな影響を及ぼしていることが

見えてきた。人間的な要素が、学生のものの方や考え方にも影響を及ぼしているのである。この点でも、教職課程教育は大きな意義をもっているのである。では、どのような影響が、どのように及んでいるのだろうか。そのメカニズムについては、具体的には明らかになっていない。この点についても、今後の研究課題である。

そして教育実習が、一般就職を目指している学生にとっても、創造的で応用的な実践力、ものの方や考え方を培う上において、大きな意義があることも分かった。教育実習は、教職課程教育の中で実に大きな位置を占めている。その教育実習について、事前・事後指導を含めて、いかに効果的なものにしていくかは、今後の大きな研究課題である。

最後に、教育実習においてB、D、Fが実感した、教科内容についての力量不足という事実から考えても、大学大衆化時代を踏まえ、基礎教育をも十分に考慮に入れて、学生の教科専門の力量を高めていかなければならないと考えている。

## 6. おわりに

本研究は、今後大きな課題を残している。双方向型、参加・体験型の学習方法を授業原理とした、教職課程の授業研究を進めることが、第1の課題であろう。そして、教職課程担当教員の人間的な要素が学生に及ぼしている影響についての解明が第2の課題である。そして、教育実習、教科専門の力量の伸長と、課題は続いている。これらの研究課題を解明していくことは、教職課程教育のみに止まらず、本学の教育活動全体を浮揚させていくことにも役立つものである。つまり、本学の教育理念である「育てて送り出す」に寄与するところが大きいのである。学生を変容させ、未来を拓いていく力を培うための研究を、さらに力強く前進させたいと考えている。

## 【引用文献】

- (1) 市川昭午 「大学とは何か 一機能の多様化と理念の喪失一」、『未来形の大学』（玉川大学出版部、東京）、p.29、(2001)
- (2) 勝田守一、中内敏夫 「日本の学校の性格」、『日本の学校』（岩波書店、東京）、p.96、(1964)
- (3) 金子元久 「『教育力』の構造」、『大学の教育力 一何を教え、学ぶか』（筑摩書房、東京）、p.33、(2007)
- (4) 桜井邦明 「教授の義務 一研究と教育」、『大学教授』（地人書館、東京）、p.132、(1991)
- (5) 佐藤学 「授業と学習 = 意味と関係の再構築」、『教育方法学』（岩波書店、東京）、p.65、(1996)
- (6) 文部科学省 「卒業後の状況調査」、『平成19年度学校基本調査速報』（文部科学省、[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/001/index01.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/index01.htm)、東京）、(2007)
- (7) 東京大学 大学経営・政策研究センター 「高校での生活」、『高校生の進路についての調査』（東京大学 大学経営・政策研究センター、<http://daikai.p.u-tokyo.ac.jp/>、東京）、p.10、(2005)
- (8) 佐藤学 「危機の実態 一『学び』からの逃走」、『『学び』から逃走する子どもたち』（岩波書店、東京）、pp.10-11、(2000)
- (9) 北神正行 「教師力量、専門性」、『教育組織の制度と運営』（伊津野朋弘編著、八千代出版、東京）、p.98、(1997)
- (10) 佐藤学 「序論 = 教師というアポリア 〈《中間者》から《媒介者》へ〉」、『教師というアポリア [反省的实践へ]』（世織書房、横浜）、p.11、(1997)
- (11) 教育職員養成審議会 「教員に求められる資質能力」、『答申 新たな時代に向けた教員養成の改善方策について』、p.3、(1997)
- (12) 教育職員養成審議会 「はじめに」、『答申 教員の資質能力の向上方策等について』、p.2、(1987)
- (13) 前掲書、p.2
- (14) 中山博夫 「教職課程履修学生の志望意識の変容に関する事例研究 一教職課程受講と教育実習での体験に着目して一」、『目白大学総合科学研究第3号』（目白大学、東京）、p.92、(2007)
- (15) 木野茂 「授業改善の工夫と双方向型授業の勧め」、『大学授業改善の手引き』（ナカニシヤ出版、京都）、p.51、(2005)