日本大学大学院総合社会情報研究科紀要　No.17, 281-292 (2016)

テキスト分析に見る「教職実践演習」での学び
―現職若手教員の講話に対する中高英語教員志望学生の反応―

東矢　光代
琉球大学法文学部
日本大学大学院総合社会情報研究科

A Text Analysis of Pre-service Education Student Learning
― Their Reaction to a Lecture by a Young In-service Teacher ―

TOYA Mitsuyo
University of the Ryukyus, Faculty of Law and Letters
Nihon University, Graduate School of Social and Cultural Studies

The Teaching Practice Seminar is a required course for students who wish to obtain a teaching license. It was first conducted nationwide in 2013 for graduating students who planned to become teachers. This paper investigates the learning of such pre-service teachers in the final course of a Teaching English as a Foreign Language licensing program. Fourteen essays were submitted by participating students in reaction to an in-class lecture provided by a young in-service teacher. They are examined using KH Coder text analysis. The data were analyzed in terms of frequency word counts, co-occurrence network analysis, as well as correspondence analysis and KWIC concordance. Results indicate that participants' reflections not only reacted to what the speaker had to say but also related his discussion to their own experiences during their teaching practicums. Moreover, the talk helped them to realize how they could better manage the busy life of school teachers and it reinforced their ideas of what it means to be an English teacher. Participants were deeply impressed by the fact that the lecturer was teaching on a remote island where the school and the class size were comparatively small. It is clear that the young lecturer was regarded as a role model by the pre-service teachers. A discussion of the implications of these findings and how to improve the use of such lectures will also be presented.

1.はじめに

文部科学省中央教育審議会は、平成 18 年 7 月 11 日の「今後の教員養成・免許制度の在り方（答申）」の中で、大学の教員養成課程における「教職実践演習」の開設を進言した（文部科学省 HP，https://goo.gl/n6Njex, 2016/12/13 ダウンロード）。科目の趣旨・ねらいによると、本科目は「教職課程の他の授業科目の履修や教職課程外での様々な活動を通じて、学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員増や到達目標等に照らして最終的に確認するものであり、いわば全学年を通じた『学びの軌跡の集大成』として位置づけられるもの」であり、教員として求められる 4 つの事項すなわち「1 使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項」、「2 社会性や対人関係能力に関する事項」、「3 幼児児童生徒理解に関する事項」、「4 教科等の指導力に関する事項」を含めるべきであることが盛り込まれた。また、「科目内容等の検討に当たっては、最新の教育に関する動向等を踏まえつつ、例えば教職の意義や教員の役割等を再確認させたり、教員の具体的職務内容や学校現場の実態等についての理解を深めさせたり、教科指導や生徒指導等に関する実践的指導力の基礎を定

着させる等、教員としての資質能力を確認するための総合的な実践を行うことに留意する必要がある。」とも述べられており、それは「教員として必要最小限な資質能力全体」について、教職の課程認定を受けた各大学が、指導学生に対し、その課程の履修を通じて身についているかどうかを確認する場所を設けることを義務付けるものであった。そして、本科目の提供を通じて、「教員として必要最小限な資質能力全体」とは何であるかを、明示的に示す努力をすべきである、とのメッセージでもあった。

この答申を背景に、「教職実践演習」は新設・必修化され、平成 22 年度入学学生から全国的に適用されることとなった。開講時期は各大学の実情による運営が認められているが、「集大成的科目で、教員として必要最小限な資質の見極め」という位置づけから、筆者の勤務先においては、4 年次後期に開設され、教育実習を含む免許取得に必要なすべての単位を修得済みであることが履修要件である。同時に、学びの軌跡及び、教員として必要最小限な資質を明示的に示すという目的から、教職課程の履修科目総ての記録と自己の成長を毎年自己評価する「教職カルテ」の記入と完備も、本科目の履修要件となっている。

「教職実践演習」の実施にあたっては、実践的能力を見極めるという観点から、大学内の教員だけではなく、現場や教育委員会等、外部の協力を得ながらの運営も求められており、本稿で分析を試みる「外部講師による講話」もその一環である。筆者は大学の教員養成運営に関わる立場から、中学校・高等学校の外国語免許取得希望者を対象に、本科目の実施に携わってきており、その中で現職教員による講話を取り入れている。講師の選定および講話内容に関しては、現場の最新の動向を踏まえつつ、免許取得予定学生に卒業後必要な教師の資質能力を意識したものになるよう、考慮しているが、実際の学びの中身についてはレポートによる評価が中心で、詳細に分析することは行なっていなかった。

本科目の実施も 4 年目を迎え、その履修により文部科学省が掲げる目的がどのように達成されているのかを、検証する時期に来ていると言える。評価においては科目全体の設計及び個々の活動を吟味する必要があるが、本稿ではまず、外部講師による講話を取り上げ、受講生が提出したレポートから、どのような学びが見られ、それらが本科目の目標とどのように結びついているのかについて、論を進める。

2.先行研究

2.1　教職実践演習

教職実践演習は提供開始から 4 年目という状況のためか、先行研究は限られており、実施のための試行の報告や、予備調査の結果報告、及び実施後の報告に大別できる。

生野・原口・本間・松田純子・水野・塚原・松田典子・白尾（2012）は、教職実践演習における学習指導案の作成及び模擬授業実践の中で、学生の授業観がどのように形成されるのかを追った。そして、模擬授業後に「教師にとって必要な力量」を尋ねたところ、教材分析力、学習指導案作成力、ワークシートの作成、発問計画、板書計画からなる授業設計力、そして学習展開力と板書力からなる授業実践力が挙げられたという。

2013 年度からの導入に備え、武田・村瀬・八木・宮木・嶋崎（2013）は、小中高の初任教員 907 名にニーズ調査を行ない、教職実践演習の教育内容の基礎となる情報収集を行った。アンケートでは「教員役割」「子ども理解」「教員組織」「地域連携」「学級担任」「事例研究」「学級集団」「模擬授業」「学習指導案」の 9 項目について 5 件法で調査した結果、学習指導案に対するニーズが高く、また「子ども理解」「事例研究」「学級集団」においては、小学校と高校で有意差が見られた。また 9 項目以外の自由記述で一般論として、現場の重要性を指摘する回答が最も多かったという。

斉藤・佐藤・山崎・江守・益田（2010）は、「教職実践演習」本実施前の 2007 年度後期、2008 年度前期、2008 年度後期に試行を実施し、「現代の教育課題」「論作文」「ロールプレイ」「集団討論」「授業づくりの講義」「指導案作成・模擬授業」の項目別に、自身の取り組みについての自己評価（良い－良くないの 4 件法）及び授業に対する総合評価（優れている－劣るの 4 件法）を行なった。その結果、取り組みとしてはロールプレイが最も高く、現代の教育課題が最も低かった。また、授業に対する評価でもロ

ールプレイは最も高く、授業評価で最も低かったのは論作文であった。本実施に向けて提言された実施上の工夫の中には、「現場の力の利用」が挙げられ、現職教員や新人教員を招き、(1) 実際の教員の仕事や、現場教員同士の協働について情報提供することによる不安の解消、(2) 教員に求められる資質、児童生徒の学力・学習状況、児童生徒理解、学級経営などについての問題意識の提起が指摘されている。

実施後の報告としては、一般的な内容紹介や、特徴のある取り組みが見られる。益田（2014）は初年度の「教職実践演習」の取り組みをふり返り、受講生 21 名に行なった終了時のアンケート結果により、到達目標は概ね達成されたと受け止められていること、印象に残ったテーマが危機管理だったことを報告している。また、学びの内容として、教師としての資質、コミュニケーションの取り方、教師の魅力、子供とのかかわり方などを挙げている。さらに 5 名の卒業生への追跡調査回答により、講義の中で心に残っていたものが、「危機管理の講話」「ロールプレイ」「グループ討論」だったと述べている。

織田（2013）は保育士・幼稚園教諭養成課程における教職実践演習において、ロールプレイングなどのグループアプローチを取り入れ、「ピア・サポート体験」「コンセンサス」「相互なぐり描き物語統合法（MSSM）」を実施している。

市川（2015）は幼・小の免許取得予定者を対象とした「教職実践演習」の中で、Project-Based Learning（PBL）を取り入れ、「自ら考える力」「探究心」「自己表現力」の育成を意識した取り組みを行なっている。平成 25・26 年度の 2 年間で、課題への取り組み状況の学生自己評価において、9 割の学生が 40 点満点の 30 点以上という高い評価を得ているとしている。

本稿では、現職教員を外部講師として依頼したことによる効果を明らかにしようとしているが、東北大学教職実践演習運営委員会（2016）においては、県教育庁職員課及び高校教育課の職員 4 名に講師依頼をし、教師として必要な資質能力に関する講義を実施した旨が報告されている。内容は教員からの視点、教育行政からの視点、保護者や生徒からの視点など幅広く、授業を作る上での参考になったという声や、教師を目指す決意を固めた事例もあった。

梅津・近藤（2014）は北海道大学で 2013 年度に開講された「教職実践演習」の取り組みを紹介しているが、その中では定時制・夜間部の高等学校の見学実習、履修カルテによるふりかえりに加え、定時制現職教員、市教育委員会指導主事、高校現職養護教諭、現職教員の講話にグループ討議、発表・交流、課題レポートを組み合わせている。また、徳田（2016）も卒業生教員を含む外部講師による講演会を、教職実践演習の中に取り入れており、課題として日程調整の難しさを挙げている。

2.2　講話（講義）による学びの効果

講義・講話（lecture）による学習効果のみを検証した研究は極めて少ないと考えられるが、学びの形態として、現在、協同学習やアクティブラーニングが注目を浴びている（溝上，2014 など）。講義による学びは、音声言語により一方的に提供される知識・情報に対して、聴衆の学習は受動的であると見なす考えに基づくものであり、知識の理解や学習は（他者との）能動的な関わりにより構築されるとする社会構成主義の学習観に相反する。

しかし一方で、講義による学習の効果を、それ以外の学習教材・方法と比較した研究において、講義は決して他の学習方法にひけを取らないとの報告もある。Farland, Franks, Barlow, Rowe, and Chisholm-Burns（2015）は、治療学のコースにおいて、チーム学習（TBL）と講義による学習（LBL）を比較した結果、チーム学習では学生がより時間をかけるのをいとわない傾向があるものの、コースの期末テスト及びコース終了後 5 か月たった後のテストにおいて、学習の理解度に有意差がなかったことを報告している。マレーシアで工学を専攻する大学生を対象に、数学と統計のコース内容の学習を比較した Tawil, Ismail, Asshaari, Osman, Nopiah, and Zaharim（2012）では、講義の方が e-learning 教材よりも有意に重要視され、好まれたとしている。

しかし、クリティカルシンキングスキルやメタ認知能力への効果においては、講義学習（LBL）はプロジェクト型学習（PBL）に及ばないとの報告もある。救命救急診療コースにおいて、Gholami,

Moghadam, Mohammadipoor, Tarahi, Sak, Toulabi, and Pour（2016）は、イランの看護学生を対象とした被験者内調査を行った。8 週間の LBL とその後 8 週間の PBL の効果を、カリフォルニア・クリティカルシンキングスキルテスト及びメタ認知能力認識度テストを含む標準テストで測定し比較した結果、有意な伸びが見られたのは PBL のみであった。

Zhao and Potter（2015）は、医学部の 3・4 年次学生を対象に、腹壁破裂の症状と処置について、講義による学習（LBL）と話し合いによる学習（DBL）の効果を事前・事後・遅延事後（3 か月後）の実験計画により検証した。選択肢問題による知識の測定では、どちらの条件も学習効果は有意であり、条件差は見られなかったが、事後と遅延時の簡易実技テストでは DBL 群が LBL 群を上回った。また事後時点での、処置に対する満足度と安心度（comfort）の自己評価においては、DBL が有意に高かったことが報告されている。

助産師を目指すイランの学部学生の学習効果を検証した Sangestani and Khatiban（2013）では、講義授業（LBL）クラスに比べ、講義及び問題解決学習を組み合わせた（PBL）クラスの方が、学習進度テストで有意な結果が見られ、学習方法の満足度においても PBL の方が好ましい結果となったが、学習得点と満足度には関連性が見られなかった。

実際に目の前で話される従来型の講義（traditional live lecture, TLL） に対し、それをオンライン教材（online learning module, OLM）として開発した場合の学習効果の違いを、Phillips（2015）は薬科大学の学生を対象に検証した。その結果、学期中の小テスト及び期末テストで OLM 群は TLT 群より有意に優れた成績を修め、その 86%が実際の講義を補完する形で使われるべきだと感じたという。しかし一方で、OLM は実際の講義にとって代わるべきではないという意見も 56%に上ったという。

Cooper and Richards（2016）によると、講義という教授形態は中世にまで遡り、特に印刷技術が発達する前には、極めて効果的な教育技術形態であった。彼らは、医学研究科の教育では今日でも、講義が最も広範に実施されている教授形態だと指摘しつつも、講義のみの学習は知識の保持率も、動機づけも低いとし、成人学習理論（adult learning theory）や認知心理学、能動的参加学習の見地を取り入れ、講義を分割し、その間にアクティブラーニングによる活動を、サンドイッチのように配置することを提言している。

以上の先行研究から、講話を聞く一方向・従来型の講義の学習は、内容の理解、（言語的）知識そのものの保持にはある程度役立つかもしれないが、スキルの習得や学習法に対する満足度において、より能動的な活動型学習より低いことが見て取れる。本稿で分析する講話は、知識の獲得・保持を目的とするものではなく、能動的要素はほとんど取り入れていない。その状態での学びがどうなっているかを調べることで、講話を用いた授業をさらに効率よくするための、議論する基盤にもなり得ると考える。

2.3 研究課題

「教職実践演習」では先述のように「1 使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項」、「2 社会性や対人関係能力に関する事項」、「3 幼児児童生徒理解に関する事項」、「4 教科等の指導力に関する事項」を授業内容として含めることが規定されており、教職の意義や教員の役割等の再確認や、教員の具体的職務内容や学校現場の実態等についての理解を深める内容が求められる。しかしこれらの学習内容の詳細と解釈は、教職課程を有する大学に任されており、学習内容に比する到達度についても、免許状を出す各大学の責任において判断している。「教職実践演習」は、教員としての資質能力の確認の場と位置づけられていることから、講義のみならず、討議、ロールプレイ、フィールドワーク、模擬授業など様々な形態の教授法を取り入れ、教育現場との連携を意識するよう求められている。本稿の分析で取り上げる「講話による学び」は、若手現職教員による語りが、教職課程の最終段階にあり、卒業後教育現場に入っていく予定の学生にどのように受け止められるのかを、受講生の講話レポートの分析により明らかにしようとする新しい試みである。

先行研究で示したように、教職実践演習に関する論文や報告書では、実施に際しての予備的な調査や実施内容の報告（東北大学教職実践演習運営委員会, 2016）が主である。益田（2014）が実施の効果を報

告しているが、データは授業評価アンケート及び独自のアンケート調査を基にしている。梅津・近藤（2014）はゲストティーチャーによる講話に対して提出された課題レポートによる学びを報告しているが、質的な報告にとどまっている。伊東（2016）が指摘するように、日本での教員の質保証におけるスタンダード評価は未だ定まっておらず、海外での基準を設けたスタンダード化が多様性を奪う結果になったのに対し、国内の教員の質評価が、構成主義に基づく教員自身のポートフォリオや省察を中心とすることに言及している。

これらを鑑み、本稿での研究課題として、以下の3つを掲げる。

(1) 「教職実践演習」での若手現職教員による講話を聞いて、受講者全体（総体）として学ばれた内容は何であったか。

(2) 学びの内容にどのような個人差、パターンが見られたか。

(3) 「教職実践演習」に含まれるべき項目のうち、特に本講話内容に関連する「1　教師の使命・責任感・教育的愛情に関する事項」が、受講生にどのように学ばれていたか。あるいは、その他の3項目にかかる学びが見られたか。

3.研究方法

3.1　研究対象

本稿で分析するレポートは、2015年11月に提出された、現場教員の講話の感想を書いたもので、沖縄の大学の英語科所属で「教職実践演習」を受講する14名（男子6名、女子8名）によるものであった。彼らは中高の英語教員養成カリキュラムの最後の科目として、4年次後期必修の当該科目を履修しており、先立つ6月または9月、あるいはその1年前の同時期に、高校2週間あるいは中学3週間の教育実習を経験していた。「教職実践演習」の授業（全15回）のうち、対象とする若手教員の講話は、第4回の講義時間中（90分）に実施された。受講生はこの講話を聴く以前に、第1･2回では教職カルテの確認、教育実習のふりかえりによる討議を行い、第3回の講義では、「教職の意義や教員の役割、職務内容、子どもに対する責任、教科内容の工夫」について中学校の校長による講話を聴いている。本レポートの研究目的の利用については、学期末に、本科目受講生に趣旨を説明し、全員から同意を得ている。

3.2　講話

対象者が聞いたのは、同じ学科を卒業し、大学院修士課程を経て中学校の英語教員になった「先輩」による講話で、講話者はこの時、初任採用校での3年の勤務の後、離島に異動になって1年目であった。90分の授業中で2回質問の機会を設けたが、質問はほとんどなく、講話は80分程度続いた。講話の際には講話者が作成したパワーポイント資料に沿って話が進められ、「経歴を含む自己紹介」「大学の時に考えていたこと」「初任校での経験」「離島での経験」「仕事とプライベートの両立」などが、写真スライドを含めて紹介された。受講生には、講話後のレポート作成を視野に入れ、メモを取ることを奨励した。

3.3　分析方法

本授業後、研究対象である受講生は、この講話により学んだことをA4レポート1枚程度にまとめ、大学内のWebclassにオンライン提出するように指示された。レポートは後日講話者に渡される可能性があることが伝えられ、2週間後を〆切とした。

テキスト分析においては、KH Coderを用いた。14名のレポートを著者ごとにH1でタグ付けし、講話者を「R先生」、レポートに出てきた他の講話者を「W先生」、実習の時に実習先の生徒が受講生を呼んだ呼称を「D先生」に変換したのち、前処理では、これら3語及び「教育実習」を強制抽出に設定した。また、講話者の講話への感謝の言葉である「ありがとう」「ありがとうございました」「ありがとうございます」及び、内容を直接示さない「思う」（活用形含む）を、分析に使用しない語に指定した。

分析は、研究課題(1)に対し、抽出語リストと共起ネットワーク分析を行った。課題(2)に対しては、対応分析により、各学生のレポートの差異についての分類を行った後、特徴的な受講生のレポートそのものの分析を試みた。課題(3)については、教師の使命・責任感・教育的愛情に関する学びの状況を掘り下げるために、関連するキーワードを用いたKWIC

コンコーダンス分析を行った。なお分析については、樋口（2014）を参考にした。

4.結果

4.1　結果１：全体的な学び

表１は、KH Coder の抽出語リスト機能により、文書全体で出現頻度の高い語をリスト化した結果である。分析では上位 150 語を挙げることができるが、表１では出現回数 7 回までの上位語を掲載した。さらに表２は、同じく出現頻度の高い語のリストであるが、分析の集計単位を受講生とした。そのため、出現数 13 は、14 名の受講者中 13 名が、レポートの中でこの語を使っていたことを示す。

表１　出現頻度上位語（文書全体）

順位	出現数	出現語			
1	38	R 先生			
2	30	感じる			
3	24	教師	生徒	聞く	
6	20	教員			
7	19	生活			
8	18	お話			
9	17	講話	先生	離島	話
13	16	英語	自分	授業	
16	15	学校			
17	14	考える	良い		
19	13	教育	子ども	自身	
22	12	近い			
23	11	今回	時間	人	多い
		大切	地域		
29	10	Z 島	印象	学ぶ	経験
		現場	持つ	実際	知る
37	9	楽しい	距離	教える	教育実習
		言う	仕事	将来	非常
		雰囲気			
46	8	意識	言葉	成長	本島
50	7	育てる	機会	貴重	少ない
		大変	島	僻地	本当に

表１と表２の上位語を比較してみると、ほとんどが重複している。その中でも特に上位に位置する「R 先生」「教師」「生徒」「教員」「生活」「話・お話・講話」は、「R 先生から、教師、教員、生徒、生活についての講話を聞いた」ことを示していると解釈でき、極めて一般的な記述だといえる。学びの内容を示すのは、むしろその下に出現する語群であり、まず表１で言えば「離島」（出現数 17）、「英語」・「授業」（同 16）、「地域」（同 11）で、これらは表２で見ると、「離島」・「英語」が 2 番目に多い出現数（12 回）、「授業」がその次（出現数 11）、「地域」は出現数 6 回と、やはり上位に挙がっている。

表２　出現頻度上位語（受講生別）

順位	出現数	出現語			
1	13	R 先生	教師	生徒	
4	12	感じる	英語	聞く	離島
8	11	教員	自分	授業	生活
		先生			
13	10	学校	話		
15	9	お話	楽しい	講話	持つ
		自身	多い		
22	8	印象	学ぶ	近い	現場
		言う	考える	時間	人
		知る			
31	7	Z 島	意識	育てる	機会
		貴重	距離	教育	教育実習
		今回	仕事	子ども	実際
		大切	島	雰囲気	本島
47	6	クラス	教える	経験	言葉
		好き	実践	将来	少ない
		常に	世界	成長	大変
		地域			

表１の出現数 10 回以下には、より数多く同点の語が並び、これらからは、さらに細かな内容が読み取れる。特に先述の「離島」に対しては、「Z 島」（出現数 10）、「島」「僻地」（同 7 回）そして「（沖縄）本島」（同 7 回）も出現しており、受講学生に、講師の離島での教師体験が強く印象付けられていることを物語っている。また「現場」「経験」「実際」（出現数 10）という抽出語から、講師の話が自らの経験に基づく現場の状況を表していることを、聞き手は意

識したと考えられる。表２では、「実際」（出現数 7）及び「経験」（同 6）が共通して出現しており、「現場」は上位に挙がっていないものの「実践」が 6 回出現していた。

さらに語彙どうしの関係性を調べるために、抽出語の共起ネットワーク分析を、文単位で最低出現数 10、文書数 4 に設定して、KH Coder で行なった結果が、図１である。ネットワーク図は中心性（固有ベクトル）で表示した。

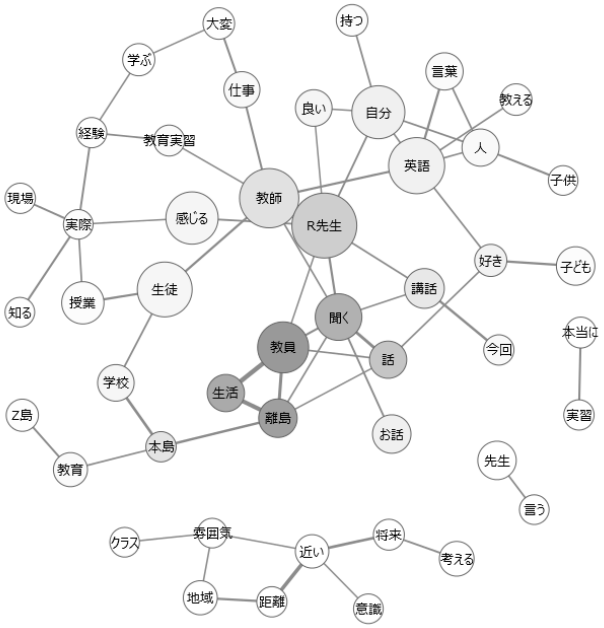

図１　抽出語共起ネットワーク分析結果

まず「R 先生」と「教師」が結びついており、「R 先生」から「教員」「離島」「生活」の太い線で結ばれた三角へとつながっている。また、その中の「教員」からは「聞く」、「講話」へと線が延び、「聞く」はその他に「話」「お話」への結びつき、そして「離島」ともつながっている。これらのことから、印象に残ったことの中心は、教師としての R 先生の、離島での教員としての生活を、講話内容として聞いた、と解釈できる。

中心にある円で他に大きなものは、「英語」、「自分」、「生徒」である。「英語」は「自分」以外に「教師」、「人」、「言葉」、「教える」とも結びついており、その中でも「人」はさらに「子供」にも伸びていることから、英語教師としての自分、英語を人が話す言葉、子供（生徒）が使う言葉として捉える、という考えを受けたことがわかる。「英語」はさらに「好き」「子ども」とつながり、英語好きな生徒を育てたい、とした講話内容も印象に残ったと言える。

「教師」は「聞く」と「英語」以外に、「生徒」「教育実習」「仕事」と結びついている。「生徒」はさらに「授業」「学校」と結びついており、生徒を取り巻く環境である授業や学校への言及につながると考えられる。「教育実習」はさらに「経験」へと伸びており、受講生が講話を聞きながら、自らの実習の経験を思い出しているのだろうと推察できる。「教師」から「仕事」のラインはさらに「大変」へとつながっている。しかし「大変」と「経験」が「学ぶ」で結ばれていることから、教師の仕事は大変であっても、経験から学んでいくことが大切で、「経験」の先にある「実際」「現場」「知る」「授業」の塊は、それらの学びの大切さへの理解を示していると思われる。

上記は中心となる大きなネットワークの分析だが、もう一つ、ネットワーク図の下部に、横に伸びる別個の塊がある。ここでは「近い」を中心として、「雰囲気」「距離」「意識」「将来」が共起している。若い先輩教師は心理的に近い存在であり、教師としての将来の自分を考える一助になるであろう。また「距離」「雰囲気」とつながる左側の部分では、「地域」のことや「クラス」の「雰囲気」についても、自分に近いものとして捉えているのではないか。

4.2　結果２：受講生の学びの個人差

受講生の学びの内容にどのような差があるかを見るために、まず対応分析を行った。図２は最小出現数 10、最小文書数 4（文書単位：学生）、差異が顕著な上位 50 語の設定で、対応分析を行った結果である。

原点（0, 0）から距離の遠いアルファベットは、お互いに差のあるレポートを書いた学生を示している。図２からは、K 及び F、D、A と G、E と H、そして L 及び I が、それぞれ特徴的な内容のレポートであることが示唆される。この分析に基づき、それぞれのレポートを読むと、以下の特徴が見られた。

(1) 離島での教育に対する理解の変化 [学生 K・F]

K 及び F のレポートを示すキーワードは、「地域」「本島」「教育」「距離」である。より原点から遠かった K のレポートは、最初から最後まで「離島での教員生活」についてであり、以下の記述では、講話前に思っていたことと、講話後にそれがどう変わったかを見ることができる。

離島のような閉鎖的な空間だと、なかなか外から来た人間は周りと馴染めないのではないかと思っていたが、そんなことも無い様で、職員間の仲がよい雰囲気が伝わってきて、働くならこんな職場がいいなという風に思った。(K) [下線は筆者]

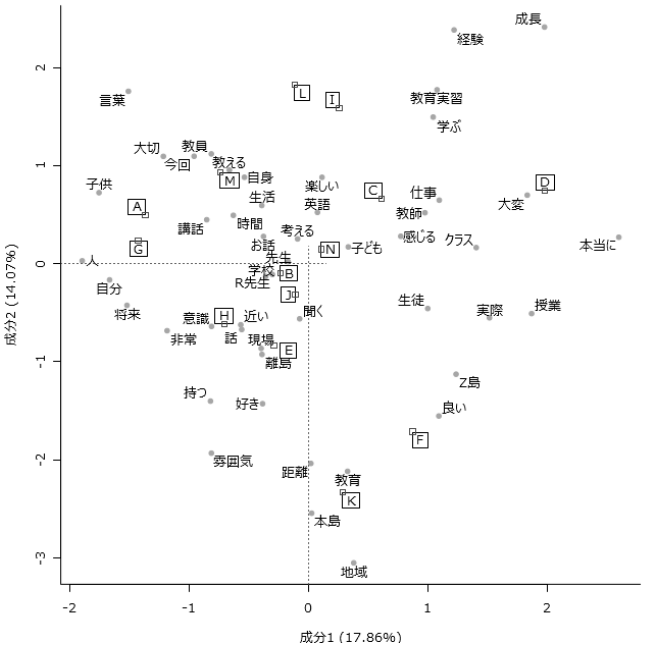

図２　対応分析結果（ドットは語を、四角は受講生 ID を示す）

また、講話後でもさらに、離島での教師と生徒の距離感について疑問を呈したり、地域になじむための方策について、さらに尋ねたい、と記述している。もう一人、F の記述を見てみると、K に比べ、離島での教育以外の内容も含まれていたが、レポートの約半分が、離島での教育についてであった。

離島での教育は、本島の普通学校に比べて生徒数が少ないので生徒に目が届きやすい、生徒間の競争意識が低くなる、グループワークなどができないなどのイメージがありました。実際は、教師ひとりひとりの高い技量が求められる、学年が複式になることもある、行事が多い、保護者や地域の方々との距離が近く期待も大きいことなどがあり、私が想像していたよりも大変そうだなと感じました。(F) [下線は筆者]

そして Z 島を観光で訪れたときの印象をベースに、本島へのアクセスがさらに悪い学校での教育について質問も書かれていた。

(2) 教師の仕事の大変さとやりがい [学生 D]

図２において、D を代表するキーワードは「大変」であり、「成長」「経験」「教育実習」が同じ方向性の位置にある。D のレポートを見ると、レポートの半分が教育実習の時の自らの経験をふり返る内容となっていた。そこでは実習時の困難だった状況と、それを乗り越えた自分への言及があり、またレポート全編を通して「自分は教師に向いているのか」を自問し、レポートの後半では R 先生の軌跡を自分の学生生活になぞらえて、答えを出そうとする姿が描かれていた。

(3) 育てたい子ども像への共感 [学生 A・G]

学生 A・G は、「子ども」「人」「自分」「将来」というキーワードに囲まれている。実際のレポートにでは、A と G はどちらも、講師が発した「素敵な言葉を使える子ども、自分の生まれ育った土地を誇りに思い、その良さを英語で発信できる人を育てたい」ということばに対する共感が大半を占めていた。

(4) 離島現場での取り組み [学生 E・H]

学生 E・H のキーワードは「離島」「現場」「近い」「話」「意識」である。E は「離島」「現場」のキーワードに近いが、レポート内容の中心が、講師の話した離島の教育の特徴をていねいに記述した内容になっていた。

学級が少人数のため、従来のクラスよりも、生徒一人一人に目が行き届き、クラスのメンバー

も変わらないため、授業の雰囲気も良く、先生と生徒の間に親密な関係ができ、互いに信頼し合うことができる環境が整っていると思いました。その一方で、進路について、受験に対する意識は比較的低く、自分が行きたい、あるいは行ける学校を選ぶ傾向があるというお話もされていました。キャリア教育についても、島内で職場体験が行われると仰っていました。(E)

H も同じくレポートの中で、講話内容の離島での教育について記述している。しかし後半は、R 先生の教師としての姿勢に感銘を受け、それを自分の中に取り組もうとする、以下のような記述が見られた。

R 先生の話を聞く中で、私が感じたことは R 先生自身が教師という仕事を心から楽しみ、生徒と真っ直ぐに向き合っているということです。[中略] さらに、R 先生は生徒とコミュニケーションをとる際に、まず相手に自己開示をしっかりして、自分を見せてから相手のことを知るという事が大事だとおっしゃっていました。[中略] R 先生は常に目標があって教員になるのがゴールではなく、教員になった後も自分で目標を見つけて、将来の自分を想像しながら働いているとおっしゃっていました。[中略] 私も将来は常に目標を持ち続けて R 先生のように自分の仕事に誇りを持てる人になりたいです。(H) [下線は筆者]

(5) 「教員への道」に対する影響 [学生 L・I]

最後に L と I について述べる。対応分析図（図２）の中では、原点からは距離があるものの、近くにはキーワードが存在していない。横軸の並びで見れば「言葉」と「教育実習」「学び」との間に位置し、縦軸では「英語」「楽しい」が最も近い。しかし L のレポートを読むと、これらを表す概念は見当たらず、「教員」「教師」に関する記述が目立った。その中でも、自身が教員になるか迷っているが、今回の講話で「教員への道もいいなあと思えた。」と書かれていた。また R 先生の「学び続ける姿勢」に感銘を受けている趣旨の内容が記述されていた。一方、I のレポートでは、R 先生の「言葉」に関する記述があり「R 語録」という表現を使っていた。I は自らの「教育実習」の経験に触れながら、講話の中の「子どもが元気をくれるから、自分は英語教師をやっている」「素敵な言葉を使える子どもを育てたい」という R 先生の言葉に、強い共感を寄せていた。後半では「教員生活の実情」について興味を示しているが、その途中で「私の体験は割愛しますが」と述べていることで、やはり自らの教育実習の経験との照らし合わせを強く行っていたことが伺える。

I は、最後の段落に「教員生活の現状や R 先生が日々感じていることを聞けて教員への道を改めてしっかりと決めることができました。」と述べている。自身の経験に基づき、講話の中で共感できたことを多く綴った I のレポートは、講話の内容が彼の「教員への道」を後押ししたことを表していた。その視点を持ち、再度 L のレポートを見ると、この講話が教員になることの魅力を伝え、聞き手に教員への道を目指す後押しをしている点で、I と共通項が見られることがわかった。

4.3　結果３：教師の使命・責任感・教育的愛情に関する事項に関する学び

以上、全体の傾向を出現度数と共起ネットワーク、個人差を対応分析で分析したが、すべて語彙を中心とした分析であった。本項では、教職実践演習の目標と本講話による学びが合致するかについて、キーワードの前後を確認できる KWIC コンコーダンスを用い分析する。

先述したが、本講話は「教師の使命・責任感・教育的愛情に関する事項」に寄与すると考えられる。コンコーダンスではまず「教師」の前後に出現する内容を検出した。57 件検出された中で、表３は最も多く共通して出現した、「教師」に続く内容を示したものである。ここでは、講話に触発されて「なぜ教師になりたいのか」「自分は教師に向いているのか」「どのような教師になりたいのか」について内省している様子を見ることができる。また、同じく「教師」のコンコーダンス結果であるが、表４では、教師という仕事・職業の大変さに対する不安や、講話によってそれが軽減されたことが伺える。

表３　コンコーダンス結果（「教師」の抜粋１）

1	教師	になりたいかという話では、多くの学生から、子ども
2	教師	になりたいのですか」と聞かれた時、大変困り
3	教師	になりたいのだろう」と考えました。私は、
4	教師	になりたいのか」という質問にヒントを与えてくれる
5	教師	になりたい理由や離島での教員生活など
6	教師	になりたい理由を言葉で表現できるようになった
7	教師	になりたいのか？という質問に、答えは様々だけど
8	教師	になりたいのか」という根本的な問いについて
9	教師	になる気持ちはなかなか持てずにいました。
10	教師	になりたい」と思いました。この答えが正解なの
11	教師	になっても大丈夫なのかな」と思いました。
12	教師	になることを目指しているのですが、生徒になにか
13	教師	に向いているのか」ということでした。正直な
14	教師	に向いているのか」と自問自答はくり返す一方で、
15	教師	でありたい」という言葉に、私自身もどのような社会

表４　コンコーダンス結果（「教師」の抜粋２）

16	教師	という仕事の裏の部分も大いに教えて
17	教師	という仕事は大変責任ある仕事であることを実感
18	教師	という仕事は大変さ以上にやりがいを感じることの
19	教師	としての仕事の大変さと同時に、やりがいを感じる
20	教師	の仕事の多忙さを不安に思っていたため、R 先生
21	教師	である以上辛いことも沢山あるが、児童・生徒の日々

表５では、同じく「教師」によるコンコーダンスで、講師の教師としての姿勢、態度、生活に、自らのロールモデルを模索する姿が垣間見える。R 先生の「仕事を楽しむ姿勢」「生徒を育てるまなざし」「自らの教育の目標設定」「成長する（し続ける）教師としての取り組み」が分析結果には表れており、37～39 ではそのような教師を自分も目指したい、という意思の表出も見て取れる。

最後に、「英語」によるコンコーダンスでも、講話による捉え方の変容を示す結果が見られたので、表６で紹介する。1 は教師の役割について、英語という教科の枠が相対的に低くなる例で、教育実習に行った学生が「教師の仕事は、授業を教えるだけではない」ことを実感して大学に戻ってくるのと、同じ反応を示している。2～7 は、「英語を教えるのではなく、英語で教える」という考え方や、英語を教え

表５　コンコーダンス結果（「教師」の抜粋３）

22	教師	をしているのかという問いに「子どもが元気をくれ
23	教師	をしていますかという質問に「子どもが元気をくれ
24	教師	の生活は、私にとって非常に新鮮でした。私の経験
25	教師	という仕事を心から楽しみ、生徒と真っ直ぐに向き
26	教師	という職業を常に楽しんでいる印象を受けました。
27	教師	が楽しくしていると、生徒たちも楽しくなる。生徒
28	教師	」という仕事にかける思いが一番伝わってきて、自
29	教師	の心情が R 先生の講話を聞いて想像できました。僻
30	教師	として生徒をどういうふうに育てたいのか、という
31	教師	としてどのような英語教育を生徒に行なっていくか
32	教師	を続けるためにメンターを見つけたり、職員間で楽
33	教師	は、いろんなアンテナを張り、常に成長（学び）し
34	教師	を続けるために。これらのお話はとても参考になり
35	教師	という職業に対する魅力が高まり、わくわくするこ
36	教師	として成長して行く為に、英語教師を続けるために。
37	教師	になりたい、生徒が英語を好きになれるような
38	教師	になってからもその現状に満足せずに、より良い
39	教師	」を目指したいです。（↓）私も現場で経験を積

*（↓）は段落の切れ目を示す。

表６　コンコーダンス結果（「英語」の抜粋）

1	英語	を教えることはもちろん、制服のシャツはズボンの中に入
2	英語	を教えるのではなく、英語「で」学ぶことができる
3	英語	「で」学ぶことができる環境、機会を子供たちに多く
4	英語	を単なる1つの教科だとしてしか捉えていなかった自分
5	英語	をただの教科として教えるのではなく、英語の授業を通
6	英語	の授業を通して地域の良さに気付けるような授業をし
7	英語	力と結びつけながら生徒との距離を縮め、信頼関係を築
8	英語	を教える意義を、明確な言葉で、改めて学べた気が
9	英語	を教えるということは言葉を教えることだから」とおっしゃ
10	英語	を学ぶ以前に「言葉」を大事にすることはとても大切
11	英語	を学ぶ」と同時に「英語を使う、英語で表現する」
12	英語	を使う、英語で表現する」ということを重視して
13	英語	は言語である前に人間の使う「言葉」なので
14	英語	を通して伝えていけるような教員になりたいと心から思い
15	英語	であれ、素敵な言葉を伝えること、使うことができるよう
16	英語	を好きになれるような楽しい授業をしたいといった大まか
17	英語	教材です。講話後に買わせてもらいましたが、非常

ることで英語以外の効果を期待する気づきとなっている。また講話を聞くことで、「英語を教える意義の再認識（8)」や「英語もことばである」という捉え方（9，10，13)、英語を使い表現することの大切さへの気づき（11，12，14，15）があったと見られる。16 は英語を教えることに対し、「英語を好きになれるような楽しい授業をしたい、くらいの大まかな目標しか持っていなかったが、それに比べ R 先生は具体的で明確な育てたい生徒像を持っており、自分ももっと深く考えるべき(F)」との省察である。17 は、講話者が学生時代から友人たちと作成した自主教材について、実際に講話後、それを手に入れたことを伝えており、講話が実際の行動に結び付いた例を示すものである。

5.全体考察

以上、3 つの課題に即して KH Coder による分析を行い、結果を述べてきた。まず「教職実践演習」での若手現職教員による講話による学びの内容として、受講者は、講話者の教員としての生活（特に離島での教育現場の状況）及び教師としての考え方、姿勢を学んだと言える。特に受講生は教育実習での経験の記憶と行ったり来たりしながら、R 先生の講話を解釈していったように見える。その中で、大変な現場教員がどのように仕事を行なっているのか、続けて行けるのかを知り、自らが教員になったとき向き合わなければならない困難さを乗り切るヒントを得たのではないだろうか。

2 つ目の課題である学びの個人差については、対応分析結果を基に、個々のレポートを分析した。そこからは、様々なことばが散りばめられたレポートに埋もれていた、各受講生の受け取り方、印象に残った個所や反応の違いを明らかにすることができた。具体的には、「離島での教育に対する理解の変化」「教師の仕事の大変さとやりがい」「育てたい子ども像への共感」「離島現場での取り組み」「教員への道に対する影響」など、最初の分析では総体として見えていた内容が、各レポートレベルで見ると、重みづけに多様性があることが分かった。

最後に、「教職実践演習」に含まれるべき項目との関連であるが、「教師の使命・責任感・教育的愛情に関する事項」について、講話者の使命感・責任感・教育的愛情は、しっかりと受講生に伝わっていたようである。レポートに見られた「素敵な言葉を使える子ども、自分の生まれ育った土地を誇りに思い、その良さを英語で発信できる人を育てたい」という思いと目標、教師である理由としての「子どもが元気をくれるから」ということば等は、この事項に含まれる。そして何よりも、これらが、緊張を伴った義務的な「使命・責任感」ではなく、生徒への愛情に支えられていることを、受講生はくみ取っていたと思われる。また教師という仕事の魅力が、講話者から発信されたことで、教育実習の経験に基づいた「教師の大変さ」を乗り越えるヒントが与えられたように見える。

そして、「英語」によるコンコーダンス結果は、教科の指導に関する事項である。指導力の向上に直接助言を与えるものではないものの、「英語を教える」意義を「生徒の英語力を向上させる」という一義的なものから、多面的な捉え方が可能であることを、受講生に示したという点で意義深い。英語を教えること以外にも生徒の指導に関することは多いが、英語を教えることによって、生徒が英語で何かできるようになったり、表現したり、伝えたりすることができれば、というのが R 先生の考え方である。さらに「英語」が、素敵なことばを話す生徒の育成にもつながる、という面で、さらに多角的な見方を受講生に提示してくれたと言える。

6.今後の課題

教職実践演習の提供において、外部講師の講話レポートをテキスト分析する、という試みは、講話内容の精査や学生の学びの量と質を評価する、という点において意義が大きいと考える。実際に分析を行ってみて、科目担当者としても、学生の学びを改めて追体験できた。今後の展開として、現在講話をメインにしている外部講師による授業回を、グループ討議やレポートのシェアリングなどを通して、より記憶にとどめ、学びを深める方向に持っていくことは可能であり、今後取り組んでみたい。

引用文献

Cooper, A.Z. & Richards, J.B. (2016) Lectures for adult learners: Breaking old habits in graduate medical education. The American Journal of Medicine [doi: 10.1016/ j.amjmed.2016.11.009].

Farland, M.Z., Franks, A.S., Barlow, P.B., Rowe, A.S., & Chisholm-Burns, M. (2015) Assessment of student learning patterns, performance, and long-term knowledge retention following use of didactic lecture compared to team-based learning. Currents in Pharmacy Teaching and Learning 7(3): 317-323.

Gholami, M., Moghadam, P.K., Mohammadipoor, F., Tarahi, M.J., Sak, M., Toulabi, T., & Pour, A.H.H. (2016) Comparing the effects of problem-based learning and the traditional lecture method on critical thinking skills and metacognitive awareness in nursing students in a critical care nursing course. Nurse Education Today 45: 16-21.

樋口紘一.（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』京都：ナカニシヤ出版.

市川洋子.（2015）Project-Based Learning を導入した「教職実践演習」の成果と課題. 盛岡大学紀要, 第 32 号，13-20.

生野金三・原口純子・本間洋子・松田純子・水野いずみ・塚原拓馬・松田典子・白尾美佳.（2012）教職実践演習の実証的研究：授業観形成の試み. 実践女子大学生活科学部紀要第 49 号，95-108.

伊東弥香.（2016）日本の英語科教員養成の現状と課題：専門性基準・基準と教員養成スタンダードの視点から. 和光大学表現学部紀要第 16 号, 11-20.

益田亮英.（2014）「教職実践演習」の成果と課題－初年度の取り組みを通して学生は何を学んだかー. 紀要 VISIO 44: 29-39.

溝上慎一.（2014）『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東京：東信堂.

文部科学省. 別添 1 教職実践演習（仮称）について. 「今後の教員養成・免許制度の在り方について（平成 18 年 7 月 11 日 中央教育審議会答申）」文部科学省 HP，https://goo.gl/n6Njex, 2016/12/13 ダウンロード.

織田栄子.（2013）教職実践演習におけるグループアプローチの活用と効果について. 聖霊女子短期大学紀要第 41 号，58-68.

Phillips, J.A. (2015) Replacing traditional live lectures with online learning modules: Effects on learning and student perceptions. Currents in Pharmacy Teaching and Learning 7 (6): 738-744.

斎藤周・佐藤浩一・山崎雄介・江森英世・益田裕允.（2010）「教職実践演習」施行の報告と本実施に向けて. 群馬大学教育実践研究第 27 号, 255-261.

Sangestani, G. & Khatiban, M. (2013) Comparison of problem-based learning and lecture-based learning in midwifery. Nurse Education Today 33(8): 791-795.

武田明典・村瀬公胤・八木雅之・宮城昇・嶋崎政男.（2013）教職実践演習のカリキュラム開発－初任教員のニーズ調査－. 神田外語大学紀要第 25 号，307-330.

Tawil, N.M., Ismail, N.A., Asshaari, I., Osman, H., Nopiah, Z.M., & Zaharim, A. (2012) Comparing lecture and e-learning as learning process in mathematics and statistics courses for engineering students in Universiti Kebangsaan Malaysia. Procedia - Social and Behavioral Sciences 60: 420-425.

徳田光治.（2016）「教職実践演習」の現状と課題. 成城大学共通教育論集第 8 号，67-78.

東北大学教職実践演習運営委員会.（2016）平成 27 年度「教職実践演習」実施報告書. https://goo.gl/2mOhCg, 2016/12/12 ダウンロード.

梅津徹郎・近藤健一郎.（2014）教職必修科目「教職実践演習」の取り組みをふりかえって. 北海道大学教職課程年報第 4 号，1-14.

(Received:January 21,2017)
(Issued in internet Edition:February 6,2017)