

〔論文〕

教職課程学生の教師像と教職観

—本学の2019年度と2021年度の「教職論」受講生の記述内容を通して—

國原 幸一郎

名古屋学院大学現代社会学部

要 旨

本稿では、2019年度と2021年度の「教職論」（ほとんど1年生が履修）における学生のワークシートの記述を手がかりに、学生のもつ教師像と教職観について、他大学の事例と比較しながら共通点と相違点を明らかにした。また、その結果をふまえ、受講生が2年次以降の教職課程の学びをいかに進めるかを考えるための視点として、①学生に強い影響力をもつ部活動顧問の指導力の可視化と学級担任や教科担任の指導力との比較、②学級担任の影響力、③生徒理解から柔軟な対応への展開、④教師と生徒の適度な距離、⑤教師の働き方をあげた。本結果にはコロナ禍による教育活動や教師と生徒・学生の交流の制限の影響が認められる。

キーワード：教職論 教師像 教職観 学級担任 教科担任

Teacher image and teaching perceptions of teacher training candidates: Using descriptions from the 2019 and 2021 Teaching Profession Theory class

Koichiro KUNIHARA

Faculty of Contemporary Social Studies
Nagoya Gakuin University

1. はじめに

文部科学省「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」は、2017（平成 29）年に「教職課程コアカリキュラム」を発表した。それによると「教職の意義及び教員の役割・職務内容」の科目「教職論」は、講義内容にチーム学校運営への対応を含むこととされ、全体目標として、教職の意義、教員の役割・資質能力、職務内容、チーム学校運営への対応の理解、教職への意欲向上、適性判断が求められるようになった。これらの内容を理解し、意欲を高め、判断できるようにさせるためには、学生のもつ教師像と教職観を教師が把握しておく必要がある。学生が講義内容を自身の教師像や教職観にどう結びつけたかは、彼らの記述内容や発表内容を見れば、ある程度は理解できる。

また、教師に求められる能力と態度としては、多くの学生が「会話力」「気づく力」「人格の尊重」をあげ、中学校や高等学校の教員を志望する学生は「分かりやすい授業」をあげている（山根・木多，2010）。

最も影響を受けた教師として、吉住（2015）は部活動顧問が最も多く、次いで学級担任であると述べている。部活動顧問は技術指導のみならず、それ以外の指導や高い人間性の面で学生に影響を与えている。しかし、國原（2017a：2017b）では、担任教師は上位ではない。

中学校については、戸田（2001）が「中学校教師は、人間的配慮と社会性の因子得点が高く、小学校教師と比較して、専門性や教え方などの項目が重要視されている」と述べているが¹⁾、國原（2017a：2017b）では教科の専門性についての表現が少なく、教科担任としての意識が弱いことが明らかとなった。

教職課程 2・3 年生を対象を広げてみると、学生は教職を社会的意義や責任を重視したやりがいのある仕事ととらえているとともに、幅広い知識、生徒理解、指導力、集団組織力、専門の学力と技術が必要であると考えている（新井・樋口，1993）。様々な科目を修得している上級生になると、教師に必要な力量をバランスよくとらえられるようになるのだろうか。

さらに、教職志望学生が自己の教師としての適性をどう認識するかについて、前原・稲谷・金城（1996）は、男子学生は対人関係能力、運動能力、女子学生は勤勉さを自己特性として認識することが自己効力感につながることを見出した。しかし、この研究はあくまで一般的傾向性を示そうとしたもので、個人差を重視し、性別による違いを強調しないのがよいと考える。

2020 年度と 2021 年度は新型コロナウイルス感染症の影響を受け、教師と学生の交流が制限され、教育活動も例年通りには実施できず、教師が工夫しながら様々な経験を学生にもたせようとした。その一方で、ソーシャル・ディスタンス（社会的距離）が、学生の学びと心理などに大きな影響をもたらしている。

本稿では、コロナ禍以前の 2019 年度とコロナ禍の 2021 年度の「教職論」における学生の記述内容を手がかりに、とくに学級担任と教科担任の側面から、学生のもつ教師像と教職観について、他大学の事例と比較しながら考察するとともに、今後の学生の教職課程の学びに結びつけていく上での視点を明らかにすることを研究目的とする。

なお、本研究にあたって、学生のワークシートなどの記述内容は、名前が特定できないよう配慮するとともに、授業改善のための研究として活用することを学生に口頭で伝えている。

2. 授業の展開と学生の記述

「教職論」の学修到達目標は以下の通りである。

- ・教職の意義と教員の役割，教師像の変遷を理解する。
- ・教員に求められる資質や能力，職務，チーム学校について理解する。
- ・教員の社会と文化，ライフコースについて理解する。
- ・教員養成制度と研修等，教員の力量形成の方法を理解する。
- ・教職への関心や意欲を高め，自己の教職への適性を見きわめる。

本学の「教職論」は，筆者が名古屋（各学部共通開講，法学部は2019年度が最後の履修生）・瀬戸両キャンパスを担当し，過去5年で最少が2019年度の82名，最多は2018年度の161名と年によるばらつきはあるが，両キャンパスでほぼ100名以上が履修している（表1，本学教職課程設置学部の学生総数（2021年）は1年生1036人，教職課程に在籍する者は153人で全体の約15%，「教職論」の履修登録率は73%）。名古屋キャンパスでは外国語学部・商学部・経済学部の履修生が91%を占めている。本科目は1年次科目で，数年前は2年生以上の履修学生が多く見られたが，1年生の割合が増加し，2021年度は90%を超えた。

表1 本学の「教職論」の履修登録者数

年度	計	名古屋					瀬戸	学年		
		商	経	外	現	法		ス	3年～	2年
2021	121	12	10	19	4	0	76	5	4	112
2020	114	8	10	25	5	0	66	5	8	101
2019	82	11	3	15	8	2	43	1	6	72
2018	161	27	14	29	4	4	83	4	17	140
2017	142	18	10	14	9	5	86	5	23	114

注) 商=商，経=経済，外=外国語，現=現代社会法=法，ス=スポーツ健康学部である。

教職論は表2に示すように授業を実施した。

2019年は新井・江口（2019），2020年は吉田（2019）をテキストとした²⁾。テキストにもとづいて講義を行っているため，テキスト変更時に講義内容を変更した。教職のエートス，教員の社会と文化は削除し，チーム学校，学級担任，教科担当者，障がいのある子どもを支援する教師を加え，教員採用試験について詳しく取り扱い，教師からの転職についてもふれた。とくに1年生でもイメージしやすい学級担任や教科担当としての教師を中心として，教師像と教職観を多面的・多角的に扱い，学生の意識を変化させることができたのかに着目した³⁾。

第1講では，教職課程を選択した理由を書かせた。それを類型化すると（表3），2019年度はいずれのキャンパスも「恩師への恩返し・憧れ」「教師になりたい」が上位であったが，2021年度は「恩師への恩返し・憧れ」が過半数を占めた。

次に理想の教師像について記述させると，「生徒との接し方」に優れた教師が多くなった（表4）。「信頼・尊敬」は，生徒との接し方が適切で，その積み重ねの結果であるため，日頃の生徒との人間関係がうまく構築できているかが重要となる⁴⁾。

理想の教師像を踏まえて教師に求められる力を自由に五つ書かせ，分類し，それぞれの全体に占める割合を見ると（表5，1人しか記述のないものは省いている），2019年度は「会話力」「知識・技術」「教える・指導力」「話す・説明力」が上位で，2021年度の名古屋キャンパスでは「知識・技術」「判断力」「まとめる」が5ポイント以上増加し，「会話力」「人望・信頼」「叱る」「授業力」は半減以

表2 教職論の講義内容

2019年		2021年	
内容	記述課題	内容	記述課題
1. 教師になるということ	<ul style="list-style-type: none"> ・教職課程を選択した理由、なぜ教員になりたいのか ・尊敬する先生、人気のある先生、現実の先生 ・理想とする教師像 ・教師に求められる力 	1. 教師の役割と教職 教える者、人気とその理由、教員の仕事、学校組織、教育公務員	<ul style="list-style-type: none"> ・教職課程を選択した理由、なぜ教員になりたいのか ・尊敬する先生、人気のある先生、現実の先生 ・理想とする教師像 ・教師に求められる力
2. 教師の役割と意義	<ul style="list-style-type: none"> ・教育の役割 ・教育は人なり ・教員の仕事 ・教員の人気 ・教職とは、教師の条件 	2. 教師と生徒の関係 教師と生徒の間の問題事例 教師と教師の間の問題事例 ⇒原因と予防策	<ul style="list-style-type: none"> ・教師と生徒は対等か ・社会人としての在り方 ・教師の悩みと喜び ・懲戒と体罰
3. 教員の職務	<ul style="list-style-type: none"> ・「教師は授業で勝負する」 ・教師の仕事 ・バーンアウト ・学級担任としての教師 ・学級づくり ・学校組織の一員として ・教育公務員として 	3. 教師を育成するシステム	<ul style="list-style-type: none"> ・三つの教師像と研修 ・教職大学院 ・実践的指導力 ・養成段階における課題
4. 教師と生徒の関係 教師と生徒の間の問題事例 教師と教師の間の問題事例 ⇒原因と予防策	<ul style="list-style-type: none"> ・問題事例の分類整理 ・教師の悩みと喜び 	4. 理想とする教師像	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が目指す教師像 ・自分のもつ課題 ・自治体が求める教師像
5. 教師像の変遷	<ul style="list-style-type: none"> ・三つの教師像 	5. 教職の専門性	<ul style="list-style-type: none"> ・チーム学校の在り方と実現するための具体的改善方策
6. 教師に求められる資質 能力	<ul style="list-style-type: none"> ・よい教師の条件 	6. 教師の職務	<ul style="list-style-type: none"> ・担任の仕事 ・インセンティブとジレンマ ・教職を続ける理由 ・教師の責任
7. 教職のエートス	<ul style="list-style-type: none"> ・「真の愛は愛する者を自由に する」 ・「教育愛は多くの苦痛に満ち ている」 ・「和して同ぜず」 	7. 創造する教師 ・カリキュラム ・学級 ・授業	<ul style="list-style-type: none"> ・教育実践の特色と実践の意義 ・よい学級、学級のトラブルと 解決方法 ・担任の指導の工夫 ・学級における班とグループ ・学級におけるリーダーと担任 担任が求めるリーダー、 リーダーとフォロワーの育成 方法 ・授業のイメージ、印象に残る 授業、教材 ・教科の指導、日常生活や社会 と結びつけた授業 ・生徒が生きるために必要な能力 ・教師として必要な資質 ・授業のポイント
8. 教員養成カリキュラム 9. 教員の社会と文化 10. 教師のライフコース		8. 障がいのある子どもを 支援する教師	<ul style="list-style-type: none"> ・障がいのある子どもとの交流 ・保護者の気持ちと関わり方 ・自立活動、生活単元、作業学習
11. 教師教育制度の改革動向	<ul style="list-style-type: none"> ・教員免許更新制と問題 ・教職実践演習の設置目的と特色 	9. 教師のライフサイクル と教員研修	<ul style="list-style-type: none"> ・研修の必要性 ・特技として伸ばしたい 強化したいこと
12. 教科指導と教師、 社会における教育と教師	<ul style="list-style-type: none"> ・教科の固有の役割と使命 ・「見えにくいものを見える ようにする」 ・授業の評価 ・道徳、総合と教科の結びつき ・社会のために教科はあるか ・指導の形と在り方 ・教育における不易なこと 	10. 教師になるために 教師からの転職	<ul style="list-style-type: none"> ・教員採用試験 ・転職についてコメント
13. キャリアプラン	<ul style="list-style-type: none"> ・影響を受けた先生 ・目指す教師像 ・各年代の目標 ・各年代のリスクと克服方法 	11. キャリアプラン	<ul style="list-style-type: none"> ・影響を受けた先生 ・目指す教師像 ・各年代の目標 ・各年代のリスクと克服方法

下となった。一方瀬戸キャンパスでは「みる・見つける」「行動力・適応力」が5ポイント以上増加し、「自覚・責任」「正義感・平等・公

正」「人望・信頼」「授業力」が半減以下となった。2019年度には生徒等との良好な人間関係を構築するための「会話力」、生徒の学習・

教職課程学生の教師像と教職観

表3 教職課程を選択した理由（第1講）（単位：人，（ ）の中は％）

		恩返し・憧れ	なりたい	身内の姿	すすめられた	関心	資格取得	計
名古屋	2021年	30 (63.8)	8 (17.0)	2 (4.3)	2 (4.3)	2 (4.3)	3 (6.3)	47 (100.0)
	2019年	13 (36.0)	11 (30.5)	2 (5.6)	2 (5.6)	2 (5.6)	6 (16.7)	36 (100.0)
瀬戸	2021年	48 (62.3)	14 (18.2)	1 (1.3)	4 (5.2)	8 (10.4)	2 (2.6)	77 (100.0)
	2019年	24 (52.2)	17 (37.0)	2 (4.3)	0 (0.0)	1 (2.2)	2 (4.3)	46 (100.0)

表4 理想の教師像（第1講）（単位：人，（ ）の中は％）

理想の教師像	名古屋		瀬戸	
	2019年	2021年	2019年	2021年
生徒との接し方	3 (8.3)	18 (38.3)	17 (37.0)	44 (57.1)
信頼・尊敬	17 (47.2)	9 (19.1)	16 (34.8)	10 (13.0)
社会人として	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (2.6)
生き方の指導	0 (0.0)	1 (2.1)	0 (0.0)	4 (5.2)
熱意	10 (27.9)	3 (6.4)	6 (13.0)	1 (1.3)
生徒理解・指導	3 (8.3)	2 (4.3)	4 (8.7)	6 (7.8)
授業	3 (8.3)	4 (8.5)	2 (4.3)	1 (1.3)
他	0 (0.0)	10 (21.3)	1 (2.2)	9 (11.7)
計	36 (100.0)	47 (100.0)	46 (100.0)	77 (100.0)

表5 教師に求められる力（第1講）（重複回答，単位：％）

求められる力	名古屋		瀬戸	
	2019年	2021年	2019年	2021年
会話力	49.5	17.1	24.6	18.7
知識・技術	4.7	13.3	8.7	10.2
教える・指導力	4.3	8.7	12.2	9.6
話す・説明力	6.4	3.5	7.0	7.3
みる・見つける	3.9	2.9	4.1	10.6
忍耐力	1.3	5.2	5.2	9.9
行動力・適応力	4.7	7.5	1.7	7.3
判断力	0.4	6.9	8.7	6.3
まとめる	2.1	8.7	3.5	2.0
理解力	3.0	7.5	1.7	1.3
自覚・責任	2.1	2.9	5.8	2.0
熱意・挑戦・勇気	3.0	3.5	1.7	1.7
きく	1.7	1.2	1.7	3.6
思考力	1.3	3.5	2.3	2.3
正義感・平等・公正	1.7	1.7	2.9	1.3
人望・信頼	2.6	1.2	3.5	0.3
叱る	1.3	0.6	1.7	2.3
授業力	3.9	1.7	0.6	0.3
愛情・思いやり	2.1	1.2	1.2	1.0
人間性	0.0	1.2	1.2	2.0

進路・生活面の指導ができる「指導力」、教
え・指導するための「知識」が求められていた
が、2021年度には「みる・見つける」「忍耐力」
「まとめる」「行動力」などが求められるように
なり、教師のリーダーシップを強く求めている。

第2講では、2019年度は教師の役割と意義
について取り扱い、2021年度は教師と生徒、
教師と教師の間の問題事例（事前に課題として
調査させた）から原因と解決法を考えさせ、社
会人としての教師の在り方、教員のソーシャル

スキルを高める方法も考えさせた。

第3講以降では、2019年度は教員の職務を取りあげ、「教師は授業で勝負するのか」を問い、学級担任や学校組織の一員、教育公務員といった多面的な教師像を解説し、教職をどうとらえるかを考えさせた。次に教師と生徒、教師と教師の間の問題事例を取りあげ、社会人としての教師の在り方、教員のソーシャルスキルを高める方法について考えさせた。その後教師像の変遷、教師に求められる資質能力、教職のエートス、教員養成カリキュラム、教員の社会と文化、教員のライフコース、教師教育制度の改革動向、教科指導と教師、社会における教育と

教師をテーマとして授業を行った。

これに対し、2021年度はまず教員を育成するシステムを取りあげ、理想とする教師像、教職の専門性、教師の職務、カリキュラム・学級・授業を創造する教師、障がいのある子どもを支援する教師、教員のライフサイクルと教員研修、教員採用試験や転職をテーマとして授業を行った。

理想とする教師像では、教育行政が求める教師像、研究者や実践家が求める教師像を取りあげた後で、それらをふまえて自分の理想とする教師像について自由に記述させ、理想とする教師に到達するために身につけるべき力を五つ

表6 理想とする教師像と自己課題の関係（第5講）（2021年、重複回答、単位：人）

名古屋キャンパス		身につけるべき力・こと									
		会話力	知識	他者理解	教える	伝える	受容する	経験	努力	視野	計
理想とする教師	日々学ぶ姿勢を持つ	2	2	1	2		3	1	1		12
	生徒の可能性を引き出す	5	2	1	2				1		11
	生徒への愛情と厳しさがある	1	2	1	1	1					6
	生徒を理解し支援できる	1	1	1	1	1					5
	やりがいを感じる	1								1	2
	生徒をほめることができる			1	1			1			3
	生徒に寄り添い見守る	1		1							2
	真剣に教える		1		1						2
	コミュニケーションがとれる	1				1					2
	生徒目線で考えられる		1					1			2
計	12	9	6	6	5	3	2	2	2	47	

瀬戸キャンパス		身につけるべき力・こと													
		知識	会話力	他者理解	行動力	観察力	責任感	経験	教える	伝える	柔軟性	視野	向上心	きく	計
理想とする教師	生徒への愛情や責任感がある	5	3	4	3		1	2	1						19
	生徒の可能性を引き出す	4	4	1	3		1	2	3	1					19
	信頼・尊敬される・愛される	1	3	3	1	1	2								11
	生徒とともに高まり合う	4	4				2			1		1			12
	生徒に合わせて指導する	2	2	2		1		1		1					9
	生徒を優先して考える	2	2		1	1					1	1			8
	生徒に寄り添う	2	1			1						2		1	7
	日々学ぶ姿勢を持つ	1		1			1						1		4
	生徒に本気で向き合う	1	1	1		1									4
	責任や誇りを持つ	1		1				1							3
	向上心がある			1	1										2
	生徒の学びたいことを教える	1						1						1	3
	役立つ	1						1		1					3
	授業が楽しめる	1	1			1									3
	生徒が気軽に話せる		2												2
	生徒を平等にみる		1			1									2
	生徒との距離が近い	1	2												3
	生徒を正しく導く	1		1	1										3
生徒からも学ぶ			1	1										2	
計	28	26	16	11	7	7	5	6	4	2	3	2	2	119	

書かせた（表 6, 1 人のみしかないものは省いている）。名古屋キャンパスでは「日々学ぶ姿勢を持つ」（テキストの記述, 中央教育審議会義務教育特別部会の答申の「常に学び続ける」から引用）「生徒の可能性を引き出す」（テキストの記述, 林竹治氏・齋藤喜博氏の教師像より引用）「生徒への愛情と厳しさがある」「生徒を理解し支援できる」（いずれもテキストの記述, 上田薫氏の教師像より引用）が上位で、それに対応して身につけるべき力・こととして「会話力」「知識」「他者（生徒・保護者・同僚）理解」「教える力」「伝える力」が多くあげられていた。一方、瀬戸キャンパスでは「生徒への愛情や責任感がある」「生徒の可能性を引き出す」「信頼・尊敬される・愛される」「生徒とともに高まり合う」が上位で、それに対応して身につけるべき力・こととして、「知識」「会話力」「他者理解」「行動力」が多くあげられた。

教職の専門性では「教師は専門職か」と問い、教職の専門職化に向けた動きとして教職大学院大学院制度の創設、教職コアカリキュラムの作成、チームとしての学校を取りあげた。チームとしての学校の考え方が登場する背景や何をめざそうとしているかについて、文部科学省の資料をもとに、現在の学校現場と比較して考えさせた。

教師の職務については、まず「担任がどのような仕事を抱えているか」を考えさせた（表 7）。名古屋キャンパスと瀬戸キャンパスともに部活動が第 1 位、進路相談・指導、授業・教材研究、試験作成・採点も多く、中学校や高等学校の教師の姿を思い浮かべている。テキストに教師の職務内容として「生徒の教育活動、校務分掌上の校務、教務事務、教育課程外の教育

活動、文書作成、保護者・地域住民との連絡・調整、施設及び設備の管理」があげられているが、校務分掌上の校務、保護者・地域住民との連絡・調整、施設及び設備の管理は、学生がとらえにくかったようである。

表 7 担任教師のイメージ（第 7 講）

（2021 年、重複回答，単位：人，回答者は名古屋 42 人，瀬戸 72 人）

	名古屋	瀬戸
第1位	部活動 (24)	部活動 (42)
第2位	進路相談・指導 (20)	授業・教材研究 (33)
第3位	授業・教材研究 (19)	試験作成・採点 (30)
第4位	試験作成・採点 (11)	進路相談・指導 (26)
第5位	保護者懇談・生徒指導 (各7)	生徒指導 (18)

次に自分にとって大変だった学級とよかった学級について書かせた（表 8）。名古屋キャンパスと瀬戸キャンパスとも中学校が大変で、高等学校がよかったと思う者が多かった。大変だった学級の担任が生徒にどう関わったかを書かせると、教師へのマイナスイメージが多いものの、担任が苦闘している姿をプラスイメージとしてしっかりとらえている学生もいた⁵⁾。自分にとってよかった学級について教師の関わり方をみると、「担任の態度や考えに共感する」と「生徒の主体性を尊重する」といった記述が多く見られた。抑える指導と育てる指導のバランスをどう図りながら生徒の主体性を育もうと

表 8 自分の学級と担任の関わり方（第 9 講）

（2021 年、重複回答，単位：人，回答者は名古屋 43 人，瀬戸 75 人）

	大変だった学級			よかった学級		
	小学校	中学校	高等学校	小学校	中学校	高等学校
名古屋	6	25	14	1	17	26
瀬戸	20	31	9	6	26	43
	教師へのイメージ		教師の関わり方			
	プラス	マイナス	態度や考 えに共感	生徒の主 体性尊重		
名古屋	18	20	14	18		
瀬戸	32	20	50	13		

しているかに着目させるべきであった。

また、よい学級についてイメージさせたところ(表9)、名古屋キャンパスでは「団結・協力できる」「お互い信じる・認め合う」「仲がよい」の順であるが、瀬戸キャンパスでは「仲がよい」「意見交換・問題解決できる」「団結・協力できる」の順で、やや違いが見られた。書かせた後で、テキストに述べられている「よい学級とは、分裂や対立を乗り越えて形成された学級で、決して教師が管理しやすい学級ではない」ことを付け加えた。

さらに、「教師は授業で勝負するか」について尋ねたが(表10)、「授業が最も大切だ」「授業以外にも大切なものがある」の順位が、両キャンパスで逆になった。授業に対するイメージも、瀬戸キャンパスの学生の方がマイナスイメージを持つ者の割合が高く、「教える」よりも「学ぶ」イメージが強い(表11・12)。

次に印象に残った授業について書かせたところ(表13)、両キャンパスとも高等学校の授業が最も多く取り上げられ、しかも免許教科

表9 よい学級(第9講)(2021年、複数回答、単位:人)

	名古屋	瀬戸
第1位	団結・協力(17)	仲がよい(24)
第2位	信じる・認め合う(14)	意見交換できる(19)
第3位	仲がよい(11)	団結・協力(17)
第4位	けじめ(8)	けじめ(16)
第5位	主張・発言できる(8)	信じる・認め合う(14)
第6位	成長できる(8)	主張・発言できる(14)

表10 授業の重要性(第10講)(2021年、単位:人、()の中は%、回答者は名古屋45人、瀬戸77人)

	授業が最も大切だ	授業以外にも大切なものがある	授業よりも大切なものがある	未記入等
名古屋	17(37.8)	15(33.3)	2(4.4)	11(24.5)
瀬戸	15(19.4)	25(32.5)	2(2.6)	35(45.5)

表11 授業に対するイメージ(第10講)(2021年、単位:人、()の中は%)

	プラス	マイナス
名古屋	8(17.8)	12(26.7)
瀬戸	15(19.5)	41(53.2)

表12 授業に対するイメージ(第10講)(2021年、単位:人、()の中は%)

	教える	学ぶ	両方
名古屋	15(33.3)	17(37.8)	11(24.2)
瀬戸	0(0.0)	50(64.9)	2(2.6)

表13 印象に残った授業(第10講)(2021年、単位:人、()の中は%)

		免許教科	免許教科以外
小学校	名古屋	0(0.0)	4(8.9)
	瀬戸	0(0.0)	2(2.6)
中学校	名古屋	3(6.7)	10(22.2)
	瀬戸	7(9.1)	23(29.9)
高等学校	名古屋	13(28.9)	15(33.3)
	瀬戸	20(26.0)	25(32.4)

以外の教科の方が多くあげられていた。

この他、生徒に求められる力と教師に求められる力を書かせた(表14・15)。生徒に求められる力は、名古屋キャンパスでは「コミュニケーション力」「発言・表現力」「協調・協力」「判断力」、瀬戸キャンパスでは「コミュニケーション力」「行動力・対応力」「発言力・表現力」が上位にあげられた。多くの力は、自己の努力も求められるが、クラスメートとの関わりを通して身につくものである。教師に求められる力は、「柔軟な対応力」と「コミュニケーション力」が両キャンパスで上位、名古屋キャンパスでは「きく・寄り添う」「知識」、瀬戸キャンパスでは「熱意・責任感」「指導力」が上位にあげられ、違いが見られた。

教師のライフサイクルでは、教員養成期、教員として採用されてからの形成期、成長期、

教職課程学生の教師像と教職観

表 14 生徒に求める力 (第 10 講) (2021 年, 単位: 人)

	名古屋	瀬戸
第1位	コミュニケーション力 (23)	コミュニケーション (56)
第2位	発言する・表現する力 (16)	行動力・対応力 (33)
第3位	協調・協力 (14)	発言する・表現する力 (27)
第4位	判断力 (13)	主体性 (19)
第5位	行動力・対応力 (11)	考える力 (18)
第6位	主体性 (11)	協調 (17)
第7位	考える力 (11)	問題解決能力 (14)
第8位	忍耐力 (8)	きく (13)
第9位	ICT・継続力・受容力・きく	自立・自律、想像・創造 (各12)
第10位	(各5)	

表 15 教師に求められる力 (第 10 講) (2021 年, 単位: 人)

	名古屋キャンパス	瀬戸キャンパス
第1位	柔軟な対応力 (29)	柔軟な対応力 (31)
第2位	コミュニケーション力 (28)	コミュニケーション力 (30)
第3位	きく・寄り添う (14)	熱意・責任感 (27)
第4位	知識 (12)	指導力 (21)
第5位	熱意・責任感 (11)	生徒への愛情 (15)
第6位	指導力 (9)	判断力 (12)
第7位	考える・創造力 (8)	きく・寄り添う (11)
第8位	計画性・時間管理 (6)	使命感 (10)
第9位	見つける・読み取る (5)	生徒理解 (9)
第10位	授業づくり・教材理解 (3)	生徒の能力を伸ばす (7)

表 16 今後伸ばしたい力 (第 12 講) (2021 年, 単位: 人, () の中は%)

	対人関係能力	知識・技能・学ぶ能力	表現力・説明力
名古屋	21 (45.7)	16 (34.8)	1 (2.2)
瀬戸	37 (49.3)	24 (31.2)	14 (18.2)

充実期に分けてそれぞれの時期の特徴・現状・課題と研修について学習した後で、自分が今後伸ばしたい力について自由に書かせた (表 16)。その内容を類型化すると、大きく「対人関係能力」「知識・技能・学ぶ能力」「表現力・説明力」に区分できる。

2019 年度・2021 年度いずれも最終講では、影響を受けた恩師と目指す教師像について書かせたが、学校種はいずれの年度・キャンパスとも高等学校が多く、次いで中学校である (表

17)。名古屋キャンパスでは、中学校・高等学校ともポイントが上がっているが、瀬戸キャンパスでは高等学校のポイントが下がっている。教科と部活動については、教科担任と部活動顧問 (表中の「両方」は教科担任が部活動顧問) の影響力が大きく、担任の影響力は比較的弱い。恩師の年齢構成を見ると、いずれの年度・キャンパスとも 30 歳代が最も多く、40 歳代までで 7 割以上を占めている。ただ 2021 年には 60 歳代の高齢指導者や塾講師などをあげている学生もいた。

表 17 影響を受けた教師 (第 15 講) (2021 年, 単位: %)

		学校種				教科・部活動					年齢					
		小	中	高	他	教科	部活動	両方	担任	他	20歳～	30歳～	40歳～	50歳～	60歳～	他
名古屋	2021年	4.4	33.3	60.0	2.3	40.0	13.3	40.0	4.4	2.3	17.8	33.3	24.4	11.1	6.7	6.7
	2019年	5.3	28.9	55.3	10.5	55.3	5.3	31.6	5.3	2.5	18.4	42.1	23.7	15.8	0.0	0.0
瀬戸	2021年	1.3	42.1	56.6	0.0	30.3	19.7	48.7	1.3	0.0	27.6	28.9	18.4	15.8	5.3	4.0
	2019年	4.7	25.6	62.8	6.9	25.6	16.3	44.2	7.0	6.9	27.9	30.2	14.0	23.3	4.6	0.0

表 18 影響を受けた教師から影響を受けた点 (2021年, 単位: 人)

2021 名古屋	対生徒			対自分		授業	2021 瀬戸	対生徒			対自分		授業
	適度な 距離	熱心 親身	見守る	導き 成長	見守る			適度な 距離	熱心 親身	見守る	導き 成長	見守る	
20歳代	0	6	0	0	0	4	20歳代	5	12	1	1	0	0
30歳代	1	3	1	0	2	6	30歳代	2	11	6	0	1	3
40歳代	3	2	0	1	0	3	40歳代	3	10	3	0	0	0
50歳代	1	7	0	1	0	0	50歳代	4	8	1	1	0	2

2019 名古屋	対生徒			対自分		授業	2019 瀬戸	対生徒			対自分		授業
	信頼 人気	熱心 親身	見守る	導き 成長	見守る			信頼 人気	熱心 親身	見守る	導き 成長	見守る	
20歳代	1	3	0	3	0	0	20歳代	0	3	0	8	0	1
30歳代	0	4	0	7	0	0	30歳代	0	2	1	7	0	1
40歳代	0	8	0	1	0	0	40歳代	0	1	0	4	0	1
50歳代	0	3	0	1	0	0	50歳代	1	3	0	4	1	2

次に影響を受けた教師から影響を受けた点について、対生徒（生徒との関わり）と対自分（自分と恩師との関わり）、授業よりまとめてみた（表 18）。生徒との関わりでは、熱心な姿勢や親身に相談に乗っている、授業に関心を持たせようと工夫している教師の姿をとらえている学生が多いが、その一方で、生徒との適度な距離を求め、自分を導き成長させてくれたと感じる学生の数が減っている。指導者の年齢による違いは認められない。

最後に目指す教師像に変化はあったかを尋ねたが（表 19）、「変化した」と回答した学生が最も多いが、信念をもち、変わっていない学生も多い。

表 19 目指す教師像の変化（第 15 講）
（2021年, 単位: 人, () の中は%）

	名古屋		瀬戸	
	2019年	2021年	2019年	2021年
変化した	17 (44.7)	21 (48.8)	20 (46.5)	42 (55.2)
追加あり	13 (34.2)	11 (25.6)	11 (25.6)	14 (18.4)
変化なし	8 (21.1)	11 (25.6)	12 (27.9)	20 (26.4)

3. 考 察

本章では、これまでの授業の取り組みと先

行研究をもとに、教職課程の学生の教師像と教職観について考察してみたい。

3.1 理想とする教師像

恩師の言動や生き方は、学生の言動や生き方の指針となっている（西村，2001）。市川（1992）は、教員養成課程の学生は、教える側に立った教師像をもち、学校種により教師像は異なるが、大学教員の考え方や指導方法が学生の教師像に強い影響を与えていることを示している。これらは、本研究でも明らかとなった。

メタ認知の高い学生や外向的で情緒が安定している学生は、より高い遂行 (P) 機能と維持 (M) 機能をもった教師を求め、協調性・社会適応性の強い学生は M 機能の強い教師、開放的な学生は P 機能の強い教師になることを希望している報告（菊野ほか，2018a：菊野ほか，2018b：菊野ほか，2018c）があるが、本学では十分に検証できなかった。

1 年生段階の教職観についてのアンケート調査で、教職は人間的接触が大きく、創造的で発展性をもち、勉強が生かされることが示され（前田ほか，2008），磯野・寺田（1972）も、教職に対して「自分の創造性や独創性を生かす」「他人を助力する機会を与える」「自分の能力や適性を生かす」ことができると学生は評価し

ていると述べているが、この結果は教職への志向性の高い学生に顕著だとみるべきである⁶⁾。

國原(2017b)は、学生の教師像や教職観に最も大きな影響を与えているのは恩師で、高等学校、中学校の順、教科担当と部活動指導者が多い結果を示した。そこでは、「自分が学んだことを生徒に伝えたい」「学ぶ・できた感動を得てほしい」「部活動や授業でお世話になった先生を目指したい」という気持ちも見られたが、2021年度も教師への恩返し教員免許取得への動機としてあげられている。授業については、名古屋キャンパスの学生が多く取りあげている。

また國原(2017a)では、全体的に1年生は厳しい指導と生徒支援の両面を求め、3年生は生徒理解や熱意を求めていることを示したが、その一方で学年や学部によりばらつきがあり、授業に対する教員のイメージが強い学生と生徒指導・理解に対するイメージが強い学生がいたことを指摘した⁷⁾。

筆者は恩師からの影響や学生自身の体験をもとに、テキストや様々な資料を踏まえ、恩師を乗り越えようと奮起し、教職に対する理解を深めて「教える側」からの教師像を具体化してほしいとの思いで授業を展開しているが、恩師や学生自身の経験、授業者の説明が学生自身の考えを規定し、硬直化する可能性があることも考慮する必要がある。本研究では、理想とする教師像は、授業を通して変化した学生が多いが、変化していない、恩師の影響を受けて自分が考え大事にしている教師像は授業で様々なことを学んだとしても変わらないという学生も一定数いた。

このほか、佐藤(2010)は「教師は『ヒューマニズム』という安全な殻から脱して、具体的な現実の中に自分自身を投企し、泥まみれにな

ることも辞さない実践を遂行できる」と述べているが、筆者は高校教師として着任した年に先輩教師から「泥水を飲む覚悟はできているか」と問われたことがある。現実社会で、様々な経験を通して、あるべき教師像が見えてくる・確立していくのかもしれない。

近年は「こうあるべき」という当為に現実を引き寄せて考え、行動させようとする人が多いが、現状をよく見て、根底にある課題や、現状から解決の糸口を考えさせることも大切で、それらをふまえて理想と現実との乖離に着目させたい。

3.2 教師に求められる力

2015(平成27)年の中教審答申で、これからの教員に求められる資質能力として、「使命感や責任感、教育的愛情、教科や教職に関する専門的知識、実践的指導力、総合的人間力、コミュニケーション能力等」「自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力」「情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力」「アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、道徳教育の充実、ICTの活用、発達障害を含む特別な支援を必要とする生徒等への対応などの新たな課題に対応できる力量」「『チーム学校』⁸⁾の考えの下、多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力」があげられている。しかし、ここには地域社会や保護者が教員に求める資質能力、郷土愛や独創性などは含まれていない。

前田ほか(2008)によると、教員に必要な力として、学生は「把握力」「授業力」「積極的関わり」をあげ、「生徒理解・受容・対応」

「人間としてのふれあい」「信頼」「生徒と適度な距離」「人間性」に重きを置いた教職を理想としている。このことは本研究でも明らかとなった。

また藤原・仙崎（1985）によると、学生は教師として望ましい特性として「子どもと遊ぶのが好き」「根気強く努力家である」「冷静で公平な判断ができる」をあげ、子どもを把握する能力を最も重要な教師の資質とし、ついで研究・研修能力をあげている。子どもの理解については、本研究でも多くの学生が重要性を指摘している。

筆者の授業では理想の教師像と教師に求められる力を書かせる前に、尊敬する教師、人気のある教師、現実の教師について考えさせている。その結果は、すべての学生が、熱意を持って生徒と密接に関わることを求めておらず、前田ほか（2008）にもあるように、適度な距離⁹⁾が必要であると述べている。この適度な距離に着目したい。また学生は信頼を得るために会話力と知識を身につけ、それらを用いて教える力を身につけようと考えている。

2021年度の講義では、教師に求められる力として「柔軟な対応力」「コミュニケーション力」が学生より多くあげられたが、「柔軟な対応力」はかつての授業ではあまり見られず、コロナ禍の影響が表れていると考える。和井田（2005）は「教師の生徒との関わり方、教師の対応は多様でなければならず、個々の生徒の現実から出発し、実践のなかで検証していくべきである」と述べている。高野（2005）も「柔軟な対応力」「ふさわしさ」を問う生き方が今日的な教育課題であると指摘している。大学の教員養成課程では、教師教育者が反省的実践家としての姿を学生に見せ、教わった学生が教師に

なってから、個々の生徒との関わりの中で適切な対応とふさわしさを示す。

教師に求められる力・ことを両キャンパスで比較すると、名古屋キャンパスでは「きく・寄り添う」「知識」、瀬戸キャンパスでは「熱意・責任感」「指導力」が多くあげられた。

講義後に今後伸ばしたい力を尋ねてみたが、「コミュニケーション力」が最も多く、ついで「知識・技能など」、「表現・説明・話す力」は瀬戸キャンパスで多く見られた。前の授業で「指導力」を伸ばしたいと抽象的に述べた学生が多く見られたが、授業を通して「知識・技能など」と「表現・説明・話す力」が多くなり、より具体化した。

2020年度は、コロナ禍で、部活動など教育活動がかなり制限されたが、そのような状況下で生徒との関わりを大切にしたい恩師の影響を受け、教師になりたいと思うようになった学生もいる。「生徒への愛情と責任感をもって可能性を引き出す」「日々学ぶ姿勢をもち生徒とともに高まり合う」ことが、生徒との関わりにおいて重要と考える学生は、それらを可能とするために、会話力、知識、他者理解の力を身につける必要があると考えている。このうち生徒や同僚、保護者など、他者を理解する力があげられている理由としては、講義で教師と生徒・教師間の人間関係を取りあげたことも関係している。

3.3 学級担任としての教師像と教職観

学級担任の側面として、担任のイメージ、自分にとって大変だった学級とよかった学級を取りあげ、学級担任がどう関わったのかをもとに、よい学級について考えさせた。教師が一人で仕事をしている姿よりも生徒に関わって指導している姿を思い浮かべる学生が多かった。自分にとって大変だった学級では、学級担任にマ

マイナスイメージを持っている学生が多いが、プラスイメージでとらえ、学級担任が積極的に生徒に関わり奮闘している姿について述べる学生も多かった。学生は当事者意識をもっていたといえよう。

また自分にとってよかった学級では、学級担任の指導方法や考え、態度に共感する学生が多かったのは想定できることであるが、生徒の自主性や意見を認め、見守る姿勢であったことも評価されている。「よい学級」において、学生は、自分にとってよかった学級を思い浮かべ、生徒同士が信じ、認めて、団結・協力できる、自分自身が意見を述べることができ、意見交換して問題解決できる学級を想定しているが、そのような学級をつくるためには、教師がどのような工夫を凝らしているかに着目させたい。

「よい教師」について、小島・篠原(1986)は「生徒に関する関心が高い」「健康である」「人間の可能性を信じている」「人の心の動きをすばやく感じ取る」「忍耐強い」ことをあげているが、それとともに教職については、その社会的意義は大きく、安定度は高いが、収入や昇進の見通しは低いと学生は評価していると述べている。本学では、収入や昇進について学生の意見は少ないが、教職観に関わる重要な要素である。

中学校教師に対して、中学生は、自分たちの悩みの相談相手として、よき先輩としての役割を期待しているが、自分の期待する教師像と現実の教師とのギャップに失望することが多く、教師に対して他の学校種よりも厳しい見方をしているが、高校教師に対しては好意的に見ているとの指摘もある(櫛田・豊田, 1994)。本研究でも、中学校の学級担任に対する学生の見方は厳しかった。

藤田(2009)は失われた信頼を回復する、生徒の多様なニーズや期待に対応できるよう、開かれた弾力的な学級づくりを進め、そのために子どもをよく見て状況を知り、許容性と応答性、安定性のある学級づくりを進めることが重要であると述べているが、この指摘は、コロナ禍の現在でもよく当てはまる。

3.4 教科担任としての教師像と教職観

教科担任については、授業の最初に、授業に対するイメージ、印象に残った授業、授業の最後に生徒に求める力と教師に求められる力について考え書かせた。部活動の指導に注力したい学生は「授業以外に大切なものがある」の立場である。全体的に教科教育の科目を履修する前の、学習者としての意識が強い1年生が多いためか、授業に対して「マイナスイメージ」が強く、教える意識よりも学ぶ意識が強い。

教科担任について考える授業を行った後で記述させたにもかかわらず、生徒に求める力としては「コミュニケーション能力」「発言力・表現力」といった自分の考えを臆することなく述べられることを上位にあげ、名古屋キャンパスでは「判断力」、瀬戸キャンパスでは「行動力・対応力」が上位にあげられていた。

生徒に求める力については、門脇(2002)が「生きる力」をあげ、それを育むために教師には「社会力」が求められると述べている。「社会力」とは、多様な他者と良好な関係をつくり、互いに協力しながら社会の運用に積極的に関わり、よい社会を構想し、それを実現していくことのできる力ととらえている。

教科担任としては、これまで生徒に求める力を学校・授業内でできることに限定しがちであったが、ICTの利用拡大、主権者教育の進展などの面からも、社会とつながり、関わり、提

案する力へと広げられてきたため、教科担任にも社会力は一層求められる。

3.5 ライフサイクルから見た教師像と教職観

姫野（2015）は、学生がとらえる教師の職能発達のイメージは曲線的で、恩師の姿を見て、そのとらえ方が変わると述べている。管理職に昇進するなどにより 50 歳代以上教師の学生への影響力が弱いことを本研究でも示したが、教師との結びつきの強弱は、偏見や誤ったイメージを学生にもたせることにつながる。いつまでも教師が生徒に努力している姿を見せることができれば、曲線のカーブの角度は変わるであろう。

一方、腰越（2001）は学生のライフコース観として、安定よりもやりがいやおもしろさ、社会的評価よりも自分の能力を生かせることを重視していると述べ、教職意識の弱まった学生や弱いままの学生は、自分中心のライフスタイル（個人化）と革新的な価値意識が見て取れると指摘している。しかし、本学の学生に書かせたキャリアプラン（教員としての一生）を見る限り、プライベートはうかがえるが、革新的な価値意識は認められなかった。

油布（2009）は、「教師はプロフェッショナルライゼーションの過程で、プライベートな生活を保障され、指導の責任の範囲を明確にし、無限定な責任を負わなくなった」が、それとともに、人々がそれまで教師に対してもっていた信用や敬愛は喪失したと述べている。裏を返せば、人々の信用や敬愛を得るには、私生活を犠牲にしてでも教職にすべてを捧げなくてはならないことになるが、それは現実的ではない。傾向としては教師の役割をより限定的にし、責任をより明確化しようという方向に向かっている。欧米のように職務の機能分化が進むと、今後の教

師の役割は教科指導に収斂していくであろう。しかしそうなったときに、授業で卓越した指導ができない教師と活躍できにくい生徒は、学校で自己の能力を十分に発揮できない可能性がある。生徒とのインフォーマルな人間関係が、学校や学級の文化の形成に多大な影響を与えていることとは否定できない。授業以外の学校行事や部活動などで生き生きとした生徒の姿を見ている教師が、教科指導を通していかに生徒との人間関係を構築していくのか。恩師とインフォーマルな人間関係から教師になりたいと思う学生が多い現状を再認識する必要がある。

教師も結婚し、家庭を構築していくが、木村・中澤・佐久間（2021）は、女子学生は配偶者と対等な関係の家庭生活を求め、男子学生は性別役割分業的な家庭生活を望み、男女平等の捉え方にも揺らぎが見えることを指摘している。これまで「教職論」では、教師の家庭生活にはほとんどふれられなかったが、家庭生活は仕事にも影響を与え、その逆もいえる。しかし、これまでこの領域にふれることは避けられてきたが、「男女共同参画」や「働き方」の側面から、教職論で扱うテーマとして取りあげることが必要となるであろう。

4. 結論—成果と課題

本稿では、2019 年と 2021 年の「教職論」における学生の記述を手がかりに、とくに学級担任と教科担任の側面から学生のもつ教師像と教職観について述べてきた。本研究で明らかになったことは、以下の 4 点である。

(1) 理想とする教師像は恩師、特に部活動顧問の影響を強く受け、授業を通して変わらない学生が一定数いた。

(2) 今後伸ばしたい力として、コミュニケーション能力と知識・技能が多くあげられた。

(3) 自分にとってよかった学級と大変だった学級の担任の関わり方を通して、学級担任の教師像と教職観を学生に考えさせようとしたが、学生は当事者意識をもってとらえていたが、中学校教師に対しては厳しい見方をしていた。

(4) 授業に対するイメージ、印象に残った授業、生徒と教師に求められる力について考えることを通して、教科担任としての教師像と教職観を学生に考えようとしたが、授業の位置づけがキャンパスにより異なっていた。生徒に対しては、コミュニケーション能力や発言力・表現力、教師に対してはコミュニケーション能力と柔軟な対応を多くの学生が求めている。

最後に、学生が今後の教職課程での学びをいかに進めるべきかの視点について整理しておきたい。

(1) 学生の教師像や教職観は、部活動顧問より強い影響を受けている。部活動顧問からどのようなことを学び、それをどう活かそうとしているかについて明らかにする必要がある。部活動顧問の「指導力」を可視化し、基軸となる考え(概念)を見出し、教科指導や生徒指導の指導力と比較する。

(2) 影響を受けた教師の考え方や指導方法を他の学生と比較するなど、客観的にとらえさせ、学生自身の教師像や教職観を硬直化させないことが必要であるとともに、なぜ学級担任の影響力が弱かったのかを明らかにする必要がある。

(3) 学生が自分に求められる能力として、生徒理解と指導力が多かったが、生徒に限らず、保護者や同僚も含め、他者をどう理解し、教科や学級で生徒をどう指導しているかについて事例などをあげながら具体的に考えさせ、個々の

学生の意見を検討して、それを蓄積していくことが、柔軟な対応に結びつくことに気づかせる必要がある。

(4) 「教師と生徒の関係は適度な距離がある方がよい」と述べた学生が 2021 年に多く見られたが、なぜそれがよいのかを考えさせるとともに、生徒にとってそのような考えでよいのか、適度な距離で教師が見守るにはどのようなことが求められるかについて、現場の教員への聞き取りもふまえ、考えさせる。

(5) 人々の信用や敬愛を得るために、私生活を犠牲にして教職に捧げる働き方が一定の学生に評価されているが、「教師の働き方」はいかにあるべきか、教師の役割をどう考えるかを、現場の教員の聞き取りもふまえ話し合わせる。

注

- 1) 豊田 (1994) は好きな教師の理由として、信頼感、個人的な関わり、快活さ、厳しい指導、授業のうまさをあげ、豊田 (1996) では好きな教師と嫌いな教師をそれぞれ 1 人ずつ書かせると、中学・高校時代では男女とも男性教師を好きな教師にあげ、授業のうまい教師が好きであるという結果を示している。
- 2) 田代・佐々木・金田・川野 (2012) はテキストの章、索引項目、工夫点に注目して整理しているが、授業レベルでは見えにくい。一方、田代・佐々木・金田・川野 (2013) はテキスト分析により教職論の学習範囲を整理している。
- 3) 鈴木 (2014) は「教師像」や「資質能力」が多様な要因によってもたらされた結果であるため、意図的・計画的に育成することは不可能であると述べ、筆者もそれがある程度認めてはいるが、「教職論」では、学生の「教師像」や「教職観」にふれざるを得ないため、授業前の記述と授業後の記述を比較し限定的にとらえる。
- 4) 五十嵐 (2009) は尊敬できる教師の条件を分析し、子どもへの厳しさと思いやり、子どもとのパートナーシップが多くあげられていると述べる。
- 5) 金丸 (2015) によると、1 年生は当事者意識をもって学習に取り組んでいると述べている。
- 6) 白佐 (1978) と白佐ほか (1981) は「イメージ

- は志望の強さと関係があり、志向の変化がイメージにも表れる」ことを示している。このイメージについて、金子(2019)は「教職入門」履修者に対して、教師から思い浮かべる漢字を1文字で表現させ、多様なイメージを示すとともに、教師像は変化していくと述べている。
- 7) 豊田・三木(1996)は「大学生は教師の人間性に関する特徴を重視しているが、現職教師は生徒理解を重視している」と述べている。
- 8) 井上(2021)は「学び続ける教師像」を根拠に教員の自助努力にあらゆる問題の解決を求めるのは無理であると述べ、「チームとしての学校」の意義を説く。
- 9) 佐藤(2010)は教員に求められることとして、時に厳しく叱り、子どもとよく交流を持つことが上位にあげられると指摘し、松永(2015)は、学生は基本的にやさしい教師を求め、親身になって子どもの相談に乗るなど、距離の近い教師を理想の教師としているが、生徒に平等で、時には厳しいが愛情のある教師を求めていると指摘している。

参考文献

- 新井孝喜・樋口直宏(1993)：学生の教職観と教師教育への期待－筑波大学学生へのアンケート調査から－。日本教師教育学会年報，2，pp.67-83.
- 新井保幸・江口勇治編著(2019)：『教職シリーズ1 教職論』培風館，218p.
- 五十嵐敦子(2009)：期待される教師像－学生のレポート分析を中心に－。白鷗大学教育学部論集，3(1)，pp.59-69.
- 磯野義一・寺田路一(1972)：教育大学生の教職観。奈良教育大学教育研究所紀要，8，pp.95-100.
- 市川純夫(1992)：学生の持つ「学校教師」のイメージ。和歌山大学教育実践研究指導センター紀要，1，pp.1-12.
- 井上剛男(2021)：「チームとしての学校」の意義と副作用－教員への影響に焦点をあてて－。鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要人文科学・社会科学篇，4，pp.105-120.
- 門脇厚司(2002)：新しい時代の教師に求められる資質能力とはなにか。日本教師教育学会編『講座 教師教育学Ⅲ 教師として生きる』学文社，pp.205-216.
- 金子幹夫(2019)：教師像の変容に関する一考察－教師教育における教師観の再構築について－。明治大学教職課程年報，41，pp.39-49.
- 金丸洋子(2015)：教職を目指す学生の当事者意識の現状と課題－「教職論」の実践から－。北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要，8，pp.13-20.
- 菊野春雄・菊野雄一郎・李琦・山田悟史(2018a)：教師を目指す学生の理想的教師像に及ぼす性格的要因。大阪総合保育大学紀要，12，pp.63-72.
- 菊野春雄・菊野雄一郎・李琦・山田悟史(2018b)：メタ認知と自己有能感は学生の教師像に影響するか。静岡産業大学情報学部研究紀要，20，pp.109-118.
- 菊野春雄・李琦・菊野雄一郎・山田悟史(2018c)：理想的教師像に及ぼす性格特性の影響。環境と経営：静岡産業大学論集，24，pp.73-81.
- 木村育恵・中澤智恵・佐久間亜紀(2021)：国立教員養成系大学の学生像と教職観－東京学芸大学における教員養成課程と新課程の比較－。東京学芸大学紀要，総合教育科学系，57，pp.403-414.
- 楢田眞澄・豊田康代(1994)：教育学部大学生のイメージにみる教師像。茨城大学教育学部紀要(教育科学)，43，pp.95-106.
- 國原幸一朗(2017a)：「教職論」における受講生の教師像と教師観。名古屋学院大学教職センター年報，1，pp.33-46.
- 國原幸一朗(2017b)：教員生活で想定される課題と解決方法を考えさせる授業－「教職論」における教職キャリアプランニングを中心として－，名古屋学院大学論集(社会科学篇)，54(2)，pp.139-157.
- 腰越滋(2001)：東京学芸大学学生の教職志望度に関する一考察－大学生の教職観と日常意識に関する調査データより－。東京学芸大学紀要I部門 教育科学，52，pp.25-37.
- 小島秀夫・篠原清夫(1986)：教育学部生の教職観の分析。茨城大学教育学部教育研究所紀要，18，pp.9-16.
- 佐藤学(2010)：「人間主義」教師像の検討。佐藤学『教師というアポリアー-反省的实践へ-』世織書房，pp.313-327.
- 白佐俊憲(1978)：学生の教職イメージに関する研究 その1－小学校の教師に対するイメージ－。北海道女子短期大学研究紀要，11，pp.73-88.
- 白佐俊憲・水谷一郎・木村泰子・石塚百合子(1981)：小学校教師イメージの研究。北海道女子短期大学研究紀要，15，pp.31-43.
- 鈴木篤(2014)：「理想の教師像」や「教師に求められる資質能力」は意図的・計画的に育成可能か－教員養成における「ポスト近代型能力」と「教える・学ぶ」関係の再考－。大分大学教育福祉科学部研究紀要，36(2)，pp.179-194.
- 高野成彦(2005)：中学校。日本教師教育学会編『講座 教師教育学I 教師とは』学文社，pp.46-52.

教職課程学生の教師像と教職観

- 田代直人・佐々木司・金田重之・川野哲也 (2012) : 教職科目「教職論」のカリキュラム開発に関する一考察 (I) 大学のテキスト分析を中心として. 山口学芸研究, 3, pp. 1-15.
- 田代直人・佐々木司・金田重之・川野哲也 (2013) : 教職科目「教職論」のカリキュラム開発に関する一考察 (II) 大学のテキスト分析を中心として. 山口学芸研究, 4, pp. 15-37.
- 戸田須恵子 (2001) : 教職観に関する研究—釧路校における大学生の教職志望と教師の資質について—. 北海道教育大学紀要教育科学編, 52(1), pp. 47-61.
- 豊田弘司 (1994) : 回想による教師像と教師に対する印象の関係. 奈良教育大学教育研究所紀要, 30, pp. 93-98.
- 豊田弘司 (1996) : 回想された好きな教師と嫌いな教師像. 奈良教育大学教育研究所紀要, 32, pp. 125-131.
- 豊田弘司・三木馨 (1996) : 理想的教師像における大学生と教師の違い. 奈良教育大学教育研究所紀要, 32, pp. 133-136.
- 西村絢子 (2001) : 教職課程選択学生に影響を与えた教師像について. 日本教師教育学会年報, 10, pp. 114-123.
- 姫野完治 (2015) : 恩師のライフヒストリー研究を主軸にした教職科目の開発. 日本教育工学会論文誌, 39, pp. 9-12.
- 藤田英典 (2009) : 問われる教育の公共性と教師の役割. 油布佐和子編著『リーディングス 日本の教育と社会 15 教師という仕事』日本図書センター, pp. 327-346.
- 藤原正光・仙崎武 (1985) : 教職志望学生の進路形成 (1) —教育学部大学生の教職志望動機と教職観—. 進路指導研究, 5, pp. 1-5.
- 前田一男・宮下佳子・佐藤良・油井原均・長谷川慶子・大島宏 (2008) : 大学生の教育観・教職観の形成過程に関する追跡調査研究—1955年調査と2006年調査の比較から—. 立教大学教育学科研究年報, 51, pp. 79-123.
- 前原武子・稲谷ふみ枝・金城育子 (1996) : 教職希望学生が認知する教師適性と教師効力感. 琉球大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 4, pp. 43-49.
- 松永幸子 (2015) : 教職を目指す学生の教師についての意識—教師という仕事の魅力と児童生徒とのかかわり方, 研修とプライベート, 今後の教師のあり方にかかわって—. 埼玉学園大学紀要人間学部篇, 15, pp. 67-76.
- 山根文男・木多功彦 (2010) : 理想の教師像についての調査研究 (1) —大学生の考える理想の教師像—. 岡山大学教育実践総合センター紀要, 10, pp. 63-70.
- 油布佐和子 (2009) : 教師は何を期待されたか. 油布佐和子編著『リーディングス 日本の教育と社会 15 教師という仕事』日本図書センター, pp. 71-85.
- 吉住知文 (2015) : 「教職論」の展開と受講生の反応の分析. 駿河台大学教職論集, 1, pp. 1-10.
- 吉田武男編著 (2019) : 『MINERVA はじめて学ぶ教職 2』ミネルヴァ書房, 204p.
- 和井田清司 (2005) : 高校. 日本教師教育学会編『講座 教師教育学 I 教師とは』学文社, pp. 53-60.